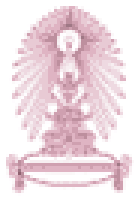


# Chulalongkorn University จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

พัฒนาการของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสานกันทางไวยากรณ์ในเรื่องเล่าของเด็กไทย

นางสุชาสินี ปิยพสุนทร

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาอักษรศาสตรดุษฎีบัณฑิต  
สาขาวิชาภาษาศาสตร์ ภาควิชาภาษาศาสตร์  
คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
ปีการศึกษา 2552  
ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



# Chulalongkorn University

# จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

THE DEVELOPMENT OF SYNTACTIC COMPLEXITY AND GRAMMATICAL INTEGRATION  
IN THAI CHILDREN'S NARRATIVES

Mrs. Suthasinee Piyapasuntra

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Linguistics

Department of Linguistics

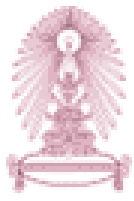
Faculty of Arts

Chulalongkorn University

Academic Year 2009

Copyright of Chulalongkorn University





# Chulalongkorn University จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สุธาสนี ปิยพสุนทราน : พัฒนาการของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์ในเรื่องเล่าของเด็กไทย. (THE DEVELOPMENT OF SYNTACTIC COMPLEXITY AND GRAMMATICAL INTEGRATION IN THAI CHILDREN'S NARRATIVES) อ. ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก : อ.ดร.ธีราภรณ์ รัตธรรมกุล, 194 หน้า.

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาพัฒนาการทางภาษาในเรื่องเล่าของเด็กไทย 4 กลุ่มอายุ คือ 4 6 9 และ 11 ปีโดยเปรียบเทียบกับผู้ใหญ่ โดยศึกษาใน 3 แง่มุม คือ ศึกษาลักษณะของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์อันประกอบด้วยความสัมพันธ์เชิงระบบ กับความสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง ศึกษาการผสมกันทางไวยากรณ์จากหน่วยซับซ้อน และ ศึกษาสหสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการด้านความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับการผสมกันทางไวยากรณ์ พบว่าชนิดของคำและจำนวนที่ปรากฏในอนุพากย์ รวมถึงจำนวนอนุพากย์ในหน่วยซับซ้อนและความสัมพันธ์เชิงลดหลั่นของอนุพากย์ในหน่วยซับซ้อนนั้นมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นในกลุ่มอายุที่มากขึ้น และเด็กวัย 9 และ 11 ปีมีลักษณะหลายประการใกล้เคียงกับผู้ใหญ่มากกว่าเด็กวัย 4 และ 6 ปี

ความสัมพันธ์ระหว่างความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์ได้ทดสอบแบบสองทางในรูปของเมตริกสหสัมพันธ์ระหว่างค่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และค่าการผสมกันทางไวยากรณ์ทุกกลุ่มอายุ พบว่ามีความสัมพันธ์เชิงบวกหรือแปรผันตามกันที่ 0.54 ( $p < 0.01$ )

ผลการวิจัยช่วยให้ความกระจ่างว่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์นับเป็นลักษณะที่สะท้อนพัฒนาการทางภาษาของเด็กได้

ภาควิชา ..... ภาษาศาสตร์ ..... ลายมือชื่อนิสิต.....  
 สาขาวิชา ..... ภาษาศาสตร์ ..... ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก.....  
 ปีการศึกษา ..... 2552 .....



# # 4880911722 : MAJOR LINGUISTICS

KEYWORDS : SYNTACTIC COMPLEXITY / GRAMMATICAL INTEGRATION /  
NARRATIVES / A DEVELOPMENTAL STUDY / LINGUISTICS

SUTHASINEE PIYAPASUNTRA: THE DEVELOPMENT OF SYNTACTIC  
COMPLEXITY AND GRAMMATICAL INTEGRATION IN THAI CHILDREN'S  
NARRATIVES. THESIS ADVISOR: THEERAPORN RATITHAMKUL, Ph.D.,  
194 pp.

This research aims to study language development of Thai children narratives aged 4 6 9 and 11 years old comparing to adults in 3 aspects. The first goal is to describe the characterization of syntactic complexity, including both paradigmatic complexity and structural complexity. The second is to study grammatical integration of complex units. The third goal is to examine the correlation between the development of syntactic complexity and the grammatical integration. It was found that types and number of words, total number of clauses in complex units and tree diagram of each complex unit was likely to increase with age. In terms of syntactic complexity and grammatical integration the 9-year-old and 11-year-old groups were more similar to adults than the 4-year-old and 6-year-old groups were.

The correlation between the values of syntactic complexity and grammatical integration was found to be positive 0.54 ( $p < 0.01$ ) The result was statistically significant for all age groups.

This research helps to support the idea that the syntactic complexity and grammatical integration can reflect the language development of children's language development.

Department : : .....Linguistics..... Student's Signature .....

Field of Study : : .....Linguistics..... Advisor's Signature .....

Academic Year : .....2009.....

## กิตติกรรมประกาศ

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอาจารย์ ดร.ธีรภรณ์ รติธรรมกุล อาจารย์ที่ปรึกษาที่ได้ให้ความรู้ และคำแนะนำที่มีคุณค่า ทั้งยังตรวจแก้ไขวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ด้วยความเอาใจใส่ ตลอดจนเป็นกำลังใจ แก่ผู้วิจัยเสมอมา ความกรุณาของอาจารย์นับเป็นสิ่งสำคัญยิ่งต่อความสำเร็จของวิทยานิพนธ์ฉบับนี้

ขอกราบขอบพระคุณศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.ปราณี กุลละวณิชย์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุตาพร ลักษณะินาวิน ผู้ซึ่งจุดประกายแนวคิด ชี้แนะแนวทางให้ผู้วิจัยได้ค้นพบหัวข้อที่ตนเอง สนใจ ทั้งยังดูแลอย่างห่วงใย ช่วยไขข้อข้องใจและแก้ไขปัญหาในยามที่ผู้วิจัยต้องการความช่วยเหลือ

ขอกราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร.กิงกาญจน์ เทพกาญจนา และรองศาสตราจารย์ ดร.วิโรจน์ อรุณมานะกุล ที่กรุณาเป็นกรรมการวิทยานิพนธ์พร้อมทั้งคอยให้คำแนะนำอย่างเอาใจ ใส่ในยามที่ผู้วิจัยขอคำปรึกษา ขอกราบขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กัลยา ดิงศภักดิ์ และ Professor Satoshi Uehara ผู้เปิดโอกาสรับฟังข้อเสนอต่าง ๆ จากงานวิจัย ในขณะที่ผู้วิจัยกำลัง พัฒนาแนวคิดและกรุณาให้คำแนะนำที่มีคุณค่าแก่งานวิจัยนี้

งานวิจัยนี้จะสำเร็จลุล่วงลงไม่ได้หากปราศจากฐานข้อมูล Thai Frog Story โดย Associate Professor Jordan Zlatev และ Peerapat Yangklang ซึ่งปรากฏในฐานข้อมูล CHILDES โดย Professor Brian MacWhinney ท่านเหล่านี้ได้กรุณาให้คำแนะนำในการใช้ฐานข้อมูลเป็นอย่างดี และ ยังตอบรับการเป็นสมาชิก TalkBank system ของผู้วิจัยด้วย

ผู้วิจัยได้รับทุนรัฐบาลตามโครงการพัฒนาอาจารย์สาขาขาดแคลนประจำปี 2548 และขอบคุณ ภาควิชาภาษาไทย คณะศิลปศาสตร์ และมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ที่สนับสนุนการลาศึกษาต่อ

ผู้วิจัยซาบซึ้งในน้ำใจของรองศาสตราจารย์ ดร.ราตรี วัฒนารชร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์พนมพร นิรัญทวี อาจารย์สังวาลย์ คงจันทร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ มล.คำยวง วราสิทธิชัย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เสาวณิต จุลวงศ์ อาจารย์ศรวณีย์ สรรคบุรานุรักษ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์พรทิพย์ เฉิดฉินนภา ผู้ช่วยศาสตราจารย์วรางคณา ศรีกำเนิด และคณาจารย์ภาควิชาภาษาไทย คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ทุกท่านที่ได้กรุณาช่วยฟังและให้คำปรึกษาทั้งในเนื้อหาสาระของงานและ เป็นกำลังใจในการทำงาน รวมทั้งคุณสุรีเนตร จรัสจรวงเกียรติ ศิษย์และมิตรที่ป้อนคำถามที่มีความหมาย และเป็นแรงบันดาลใจของครู คุณคเชนทร์ ตัญสิริ และ คุณชาฎิณี มณีนาวาชัย สหายเพื่อนคิดที่ช่วย ให้สิ่งที่ผู้วิจัยคิดมีความกระจ่างขึ้น

สุดท้ายนี้ผู้วิจัยขอบคุณ คุณพิสิษฐ์ ปิยพสุนทรสา สามีที่เป็นกำลังใจและกำลังปัญญา และ สำหรับผู้ซึ่งเป็นบุคคลสำคัญที่สุดในชีวิต คุณแม่ศิวาลย์ สิทธิเกษรและพันโทสุขุม สิทธิเกษร แรง บันดาลใจที่ยิ่งใหญ่ได้สร้างให้ผู้วิจัยเป็นอย่างเช่นทุกวันนี้

## สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง .....	ญ
สารบัญภาพ.....	ฎ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
1.1 ความเป็นมาของปัญหา .....	2
1.2 วัตถุประสงค์.....	2
1.3 สมมุติฐาน.....	3
1.4 ขอบเขต.....	3
1.5 ประโยชน์ที่จะได้รับ.....	4
1.6 คำจำกัดความ.....	4
บทที่ 2 ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	6
2.1 พัฒนาการของการรับและการผลิตโครงสร้างต่างๆ ทางวากยสัมพันธ์ .....	6
2.2 ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์.....	10
2.3 การวัดความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์.....	39
2.4 การศึกษาเกี่ยวกับเรื่องเล่าชุด "กบ..เจ้าอยู่ไหน".....	43
บทที่ 3 ระเบียบวิธีวิจัย.....	51
3.1 ข้อมูล.....	51
3.2 เกณฑ์การวิเคราะห์ข้อมูล .....	53
3.2.1 เกณฑ์การวิเคราะห์ชนิดของคำ.....	54
3.2.2 เกณฑ์การวิเคราะห์อนุพากย์.....	69
3.2.3 เกณฑ์การวิเคราะห์หน่วยซับซ้อน.....	73
3.2.4 เกณฑ์การหาค่าความซับซ้อนเชิงระบบ.....	75
3.2.5 เกณฑ์การหาค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง.....	77
3.2.6 เกณฑ์การหาค่าการผสมกันทางไวยากรณ์.....	80
3.3 ขั้นตอนการวิเคราะห์.....	83
3.3.1 ขั้นตอนการวิเคราะห์ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์.....	83
3.3.2 ขั้นตอนการวิเคราะห์การผสมกันทางไวยากรณ์.....	84
3.3.3 ขั้นตอนการเปรียบเทียบและอภิปรายผล.....	84

## สารบัญ (ต่อ)

	หน้า
3.4 สัญลักษณ์ที่ใช้ในงานวิจัย.....	85
3.5 สรุป.....	85
บทที่ 4 ความซับซ้อนเชิงระบบ.....	87
4.1 ชนิดของคำที่ปรากฏใช้ในเรื่องเล่าที่ศึกษา .....	87
4.2 ชนิดย่อยของหมวดคำสะท้อนพัฒนาการ.....	89
4.2.1 หมวดคำหลัก.....	89
4.2.2 หมวดคำขยาย.....	96
4.2.3 หมวดคำหน้าที่.....	104
4.3 สรุป.....	121
บทที่ 5 ความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง.....	123
5.1 หน่วยย่อยทางโครงสร้างในปริจเจตเรื่องเล่า.....	123
5.1.1 ลักษณะของหน่วยย่อยของปริจเจต.....	124
5.1.2 ปริมาณการปรากฏของหน่วยย่อยของปริจเจตสองชนิด.....	127
5.2 ความซับซ้อนที่วิเคราะห์ได้จากแผนภูมิต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วย ซับซ้อน.....	129
5.2.1 จำนวนส่วนประกอบต่างๆ ของต้นไม้.....	129
5.2.2 รูปร่างลักษณะของต้นไม้.....	132
5.3 สรุป.....	133
บทที่ 6 การผสมกันทางไวยากรณ์.....	134
6.1 ปริมาณของอนุภาคยโมอิสระในเรื่องเล่าของเด็กไทย.....	134
6.2 รูปภาพแสดงการผสมกันทางไวยากรณ์.....	137
6.2.1 แบบใช้คำเชื่อม .....	139
6.2.2 แบบไม่ใช้คำเชื่อม.....	146
6.3 สรุป.....	148
บทที่ 7 การวัดค่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์.....	151
7.1 ค่าความซับซ้อนเชิงระบบ.....	151
7.1.1 ความสัมพันธ์ระหว่างชนิดของคำกับการกำหนดระดับความซับซ้อน และการผสมกันทางไวยากรณ์.....	151
7.1.2 วิธีการคำนวณค่าความซับซ้อนและค่าที่คำนวณได้.....	152
7.2 ค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง.....	154
7.2.1 ความสำคัญของรูปร่างลักษณะของต้นไม้กับระดับของความซับซ้อน	155
7.2.2 วิธีการคำนวณค่าความซับซ้อนและค่าที่คำนวณได้.....	156



## สารบัญ (ต่อ)

	หน้า
7.3 การผสมผสานกันทางไวยากรณ์.....	159
7.3.1 ระดับการผสมผสานกันทางไวยากรณ์ของความสัมพันธ์ระหว่าง อนุภาคย์แบบต่างๆ.....	160
7.3.2 การกำหนดค่าการผสมผสานกันทางไวยากรณ์ให้กับความสัมพันธ์ แบบต่างๆ.....	161
7.3.3 การคำนวณค่าการผสมผสานกันทางไวยากรณ์ของหน่วยซับซ้อน หน่วยหนึ่งๆ.....	161
7.3.4 ผลการคำนวณค่าระดับการผสมผสานกันทางไวยากรณ์.....	162
7.4 สหสัมพันธ์ระหว่างความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมผสานกัน ทางไวยากรณ์.....	163
7.5 สรุป.....	165
บทที่ 8 สรุป อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ.....	167
8.1 สรุปผลการวิจัย.....	167
8.1.1 ความซับซ้อนเชิงระบบ .....	167
8.1.2 ความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง.....	169
8.1.3 การผสมผสานกันทางไวยากรณ์.....	170
8.1.4 สหสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับ การผสมผสานกันทางไวยากรณ์.....	171
8.2 อภิปรายผล .....	175
8.2.1 พัฒนาการด้านภาษาและปริชาน.....	175
8.2.2 การแบ่งกลุ่มอายุตามพัฒนาการ.....	181
8.2.3 ความสัมพันธ์ของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับการผสมผสานกัน ทางไวยากรณ์.....	182
8.3 ข้อเสนอแนะ.....	184
8.3.1 ประโยชน์.....	184
8.3.2 ข้อจำกัดในการวิจัย.....	186
8.3.3 การวิจัยในอนาคต.....	187
รายการอ้างอิง.....	189
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	194

## สารบัญญัตราสาร

	หน้า
ตารางที่ 2.1 เกณฑ์ทางความหมายและหน้าที่ของ Anward (2006).....	17
ตารางที่ 3.1 ค่าน้ำหนักความซับซ้อนของคำชนิดต่าง ๆ.....	77
ตารางที่ 3.2 เมตริกซ์แสดงค่าระดับคะแนนการผานกันทางไวยากรณ์ของการ เชื่อมโยงอนุพากย์ชนิดต่าง ๆ.....	81
ตารางที่ 4.1 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำกริยาชนิดต่าง ๆ ในแต่ละกลุ่มอายุ.....	96
ตารางที่ 4.2 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำวิเศษณ์ในแต่ละกลุ่มอายุ.....	101
ตารางที่ 4.3 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำคุณศัพท์ในแต่ละกลุ่มอายุ.....	103
ตารางที่ 4.4 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำสรรพนามชนิดต่าง ๆ ในแต่ละกลุ่มอายุ....	106
ตารางที่ 4.5 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำบอกกำหนดในแต่ละกลุ่มอายุ.....	107
ตารางที่ 4.6 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำบุพบทในแต่ละกลุ่มอายุ.....	109
ตารางที่ 4.7 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำลักษณนามในแต่ละกลุ่มอายุ.....	110
ตารางที่ 4.8 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำการณลักษณะในแต่ละกลุ่มอายุ.....	113
ตารางที่ 4.9 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำมาลาในแต่ละกลุ่มอายุ.....	115
ตารางที่ 4.10 จำนวนและสัดส่วนของคำเชื่อมแสดงวิเศษณ์ อนุประโยคเต็มเต็ม คุณานุประโยค และคำเชื่อมอนุพากย์ความรวมที่ปรากฏในอนุพากย์จากเรื่องเล่าใน แต่ละกลุ่มอายุ.....	117
ตารางที่ 4.11 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำแสดงคำถามแบบให้ตอบเนื้อความใน แต่ละกลุ่มอายุ.....	118
ตารางที่ 5.1 จำนวนและสัดส่วนของหน่วยสามัญต่อหน่วยซับซ้อนในแต่ละกลุ่มอายุ.....	128
ตารางที่ 5.2 จำนวนส่วนประกอบต่างๆ ของต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อน.....	131
ตารางที่ 5.3 สัดส่วนของต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อนแบบแนวนอนกับแนวตั้ง...	132
ตารางที่ 6.1 เมตริกซ์แสดงการกำหนดค่าการผานกันทางไวยากรณ์.....	134
ตารางที่ 6.2 ปริมาณการใช้คำเชื่อมแสดงการรวมความคิดเป็นร้อยละจากที่ใช้ใน เรื่องเล่าของเด็กทั้งหมด.....	135
ตารางที่ 6.3 ปริมาณการใช้คำเชื่อมแสดงวิเศษณานุประโยค.....	142
ตารางที่ 6.4 ปริมาณการใช้ตัวบ่งชี้คุณานุประโยค.....	145
ตารางที่ 6.5 ปริมาณการใช้อนุประโยคเต็มเต็ม.....	145
ตารางที่ 6.6 ปริมาณการใช้อนุพากย์ที่มีกริยาเดียวและกริยาเรียงรวมทั้งหน่วยสร้าง กริยาเรียงพหุประโยค.....	147

## สารบัญตาราง(ต่อ)

	หน้า
ตารางที่ 7.1 การกำหนดค่าความซับซ้อนเชิงระบบ.....	152
ตารางที่ 7.2 ค่าเฉลี่ยของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ในกลุ่มอายุต่าง ๆ.....	158
ตารางที่ 7.3 ค่าระดับคะแนนการผสานกันทางไวยากรณ์.....	161
ตารางที่ 7.4 ค่าระดับการผสานกันทางไวยากรณ์ในเรื่องเล่าที่ศึกษา.....	162

## สารบัญภาพ

	หน้า
ภาพที่ 2.1 เปรียบเทียบความสัมพันธ์ของถ้อยคำในเด็กกับผู้ใหญ่.....	8
ภาพที่ 2.2 ระดับการผลานกันทางไวยากรณ์ของหน่วยสร้างพหูกริยา 6 ชนิด.....	19
ภาพที่ 2.3 ตัวอย่างการวิเคราะห์อนุพากย์สามัญ.....	21
ภาพที่ 2.4 วิเศษณานุประโยค.....	31
ภาพที่ 2.5 แผนภูมิต้นไม้แสดงแนวคิดของ John A. Hawkins (2004) .....	41
ภาพที่ 3.1 การเข้าถึงฐานข้อมูลเรื่องเล่า Thai Frog Story ใน CHILDES.....	52
ภาพที่ 3.2 ชนิดของคำในเรื่องเล่าของเด็กไทย.....	68
ภาพที่ 3.3 ตัวอย่างการวิเคราะห์โครงสร้างหน่วยซับซ้อน.....	74
ภาพที่ 3.4 แผนภูมิแสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อน.....	78
ภาพที่ 3.5 แผนภูมิแสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อน.....	78
ภาพที่ 3.6 แผนภูมิแสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อน.....	79
ภาพที่ 3.7 ระดับการผลานกันทางไวยากรณ์.....	82
ภาพที่ 3.8 ตัวอย่างการคิดค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้างจากแผนภูมิต้นไม้.....	82
ภาพที่ 3.9 ตัวอย่างการวิเคราะห์โครงสร้างหน่วยซับซ้อน.....	83
ภาพที่ 3.10 ตัวอย่างการวิเคราะห์โครงสร้างหน่วยซับซ้อน.....	84
ภาพที่ 4.1 สัดส่วนการใช้คำชนิดต่างๆ ในเรื่องเล่าของเด็กและผู้ใหญ่.....	88
ภาพที่ 4.2 สัดส่วนการใช้คำชนิดต่างๆ ในเรื่องเล่าจำแนกตามกลุ่มอายุ.....	88
ภาพที่ 5.1 สัดส่วนของหน่วยสามัญต่อหน่วยซับซ้อน.....	128
(ก) ภาพรวมและเปรียบเทียบเด็กกับผู้ใหญ่	
(ข) จำแนกตามกลุ่มอายุ	
ภาพที่ 5.2 ตัวอย่างการวิเคราะห์ความซับซ้อนของแผนภูมิต้นไม้.....	130
ภาพที่ 5.3 สัดส่วนของต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อนแบบแนวนอนกับแนวตั้ง.....	132
ภาพที่ 6.1 สัดส่วนอนุพากย์อิสระต่ออนุพากย์หลักและพืงพาในเรื่องเล่า.....	134
ภาพที่ 6.2 ปริมาณอนุพากย์ที่เชื่อมโยงกันแบบความรวม ความซ้อน และกริยาเรียง.....	135
ภาพที่ 6.3 ปริมาณวิเศษณานุประโยค คุณณานุประโยค และอนุประโยคเต็มเต็ม.....	136
ภาพที่ 7.1 ค่าความซับซ้อนเชิงระบบที่เกิดขึ้นในเรื่องเล่าของแต่ละกลุ่มอายุ.....	153
ภาพที่ 7.2 แผนภูมิแสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อน.....	155
ภาพที่ 7.3 แผนภูมิแสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อน.....	156
ภาพที่ 7.4 แผนภูมิแสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อน.....	156
ภาพที่ 7.5 แผนภูมิแสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อน.....	158

## สารบัญภาพ (ต่อ)

	หน้า
ภาพที่ 7.6. ค่าเฉลี่ยของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ในกลุ่มอายุต่างๆ.....	159
ภาพที่ 7.7 ระดับการผสมกันทางไวยากรณ์.....	160
ภาพที่ 7.8 แผนภูมิแสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อน.....	162
ภาพที่ 7.9 ค่าระดับการผสมกันทางไวยากรณ์ในเรื่องเล่าที่ศึกษา.....	163
ภาพที่ 7.10 เปรียบเทียบการกระจายตัวของค่าความซับซ้อนในกลุ่มอายุต่างๆ.....	164

# บทที่ 1

## บทนำ

### 1.1 ความเป็นมาของปัญหา

หนทางหนึ่งในการศึกษาพัฒนาการทางภาษาของเด็กนั้น สามารถพิจารณาได้จากความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ของหน่วยสร้างที่เด็กผลิตออกมา แนวคิดนี้เป็นแนวคิดที่มีงานวิจัยสนับสนุน อาทิ Clark (2003: 214) ได้ให้ข้อเสนอว่า ระดับความซับซ้อนที่เพิ่มขึ้นในคำพูดไม่เพียงแต่จะปรากฏในรูปแบบของความยาวจากจำนวนของหน่วยคำที่เพิ่มขึ้นเท่านั้น ความซับซ้อนยังหมายถึงการรับหน่วยสร้างใหม่ๆ ด้วย เด็กจะขยายพิสัยความสามารถของตนเองด้วยการเอ่ยคำพูดที่มีจำนวนคำเพิ่มขึ้น รวมทั้งด้วยการผสมหน่วยสร้างต่างๆ อย่างวลีและอนุพากย์เข้าด้วยกันเพื่อแสดงความหมายที่ซับซ้อนขึ้นและชัดเจนขึ้นได้

จากแนวคิดข้างต้นกล่าวได้ว่าพัฒนาการของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ในภาษาของเด็ก นอกจากจะพิจารณาจากการเพิ่มหน่วยต่างๆ ในอนุพากย์แล้ว เรื่องของการผสมรวมสองอนุพากย์ขึ้นไปเข้าด้วยกันหรือในที่นี้จะเรียกว่า “การผสมกันทางไวยากรณ์” (grammatical integration) นั้น ก็เป็นอีกลักษณะหนึ่งที่บ่งชี้พัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ในภาษาของเด็กได้ โดยเฉพาะในการเล่าเรื่องซึ่งมีการกล่าวถึงเหตุการณ์หรือสถานการณ์หลายๆ สถานการณ์ซึ่งเชื่อมโยงกันอยู่

นักวากยสัมพันธ์คนแรกๆ ที่กล่าวถึงเรื่องนี้ไว้ คือ Givon (1990) เขาให้แนวคิดว่าการผสมกันทางความหมายมีความเกี่ยวข้องกับการผสมกันทางไวยากรณ์อย่างยิ่ง กล่าวคือ ยิ่งเหตุการณ์มีความเชื่อมโยงผสมกันทั้งทางอรรถศาสตร์และวัจนปฏิบัติศาสตร์มากเท่าใด รูปภาษาก็จะแสดงความผสมกันทางไวยากรณ์มากขึ้นเท่านั้น

หากมองในมุมกว้างรูปภาษาในเรื่องเล่าของเด็กก็เหมือนกับในเรื่องเล่าโดยทั่วไปที่ประกอบไปด้วยรูปภาษาแสดงสถานการณ์มากมายเชื่อมโยงต่อเนื่องกัน หรือไม่ก็เป็นรูปร่างถึงสรรพสิ่งต่างๆ Langacker (1987) และ Diessel (2004) อธิบายว่ารูปภาษาที่แสดงสถานการณ์ก็คือ อนุพากย์เพราะความหมายอนุพากย์มีคุณสมบัติแสดงความสัมพันธ์และกินเวลา (relational & temporal) ส่วนรูปภาษาที่แสดงสรรพสิ่งคือ คำนาม เพราะความหมายของคำนามไม่แสดงความสัมพันธ์และไม่กินเวลา (nonrelational & atemporal)

อย่างไรก็ดีเหตุการณ์หรือสถานการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นไม่ได้แสดงออกผ่านภาษาได้โดยตรง แต่ต้องผ่านการรับรู้ของผู้เล่าแต่ละคนและยังมีข้อจำกัดทางไวยากรณ์ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละภาษาอีกด้วย ผู้เล่าที่มีทักษะแล้วจะไม่เล่าโดยการแบ่งเหตุการณ์ออกจากกันเป็นส่วนๆ แล้วเล่าออกมาโดยลำดับ แต่จะเชื่อมโยงเหตุการณ์เหล่านั้นเข้าด้วยกันแล้วใช้รูปภาษาที่เป็นหน่วยสร้างที่ใหญ่ขึ้นถ่ายทอดแสดงความสัมพันธ์เหล่านั้นออกมา (Berman and Slobin, 1994:13) แต่สำหรับเด็กเล็กนั้นยังไม่เป็นผู้เล่าที่มีทักษะ เพราะเด็กเล็กจะมีทางเลือกในการแสดงรูปภาษาที่จำกัดกว่าเด็กโตหรือ

ผู้ใหญ่ ประกอบกับในทางปริชานเด็กก็ยังไม่สามารถรับรู้ได้เต็มพิสัยของมุมมองที่จะพึงชำระหัสได้ ส่วนการถ่ายถอดออกมานั้นก็แน่นอนว่าเด็กก็ยังไม่สามารถทำได้ดีเท่าผู้ใหญ่ และเหตุผลที่สำคัญที่สุดก็คือในทางภาษาศาสตร์นั้นเด็กจะยังไม่สามารถควบคุมหรือใช้รูปภาษาได้อย่างเต็มพิสัยดังที่ผู้ใหญ่ทำได้ ดังนั้นรูปภาษาแสดงสถานการณ์ต่าง ๆ ในเรื่องเล่าของเด็กจึงมีความน่าสนใจ

เรื่องเล่าจากภาพชุดเรื่อง “กบ เจ้าอยู่ไหน” “Frog, where are you?” ในฐานะข้อมูล CHILDES มีลักษณะที่อำนวยความสะดวกการศึกษา เพราะภาพในหนังสือ “Frog, where are you?” กระตุ้นให้ผู้อ่านรับรู้เหตุการณ์หรือสถานการณ์ต่าง ๆ ของเรื่องได้ผ่านการมองเห็น ด้วยภาพจำนวน 24 ภาพที่มีความเชื่อมโยงกันเป็นเรื่องราว การศึกษาข้อมูลเรื่องเล่าชุดนี้จะทำให้เห็นพัฒนาการของการพรรณนาสถานการณ์ที่ต่อเนื่องกันอยู่นี้ โดยเฉพาะในส่วนที่เป็นวิธีการทางวากยสัมพันธ์ที่ผู้เล่าซึ่งเป็นเด็กจะใช้เพื่อเชื่อมโยงสถานการณ์เหล่านั้นเข้าด้วยกัน นอกจากนี้ข้อมูลใน CHILDES ยังเป็นการกระตุ้นเร้าให้เด็กต่างกลุ่มอายุเล่าเรื่องจากภาพวาดชุดเดียวกัน จึงสามารถเปรียบเทียบในเชิงพัฒนาการได้เป็นอย่างดี

เรื่องเล่าชุดดังกล่าวทำให้เกิดงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ในภาษาไทย ขึ้นก่อนหน้านี้อยู่สองเรื่องคือ งานวิจัยในภาษาไทยของนิรติศัย กระจายเกียรติ (2545) ศึกษาพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ของเด็กไทยในการเล่าเรื่อง และพิรพัฒน์ ยางกลาง (2546) ศึกษาพัฒนาการของหน่วยสร้างกริยาเรียงในเรื่องเล่าของเด็กไทยโดยพิจารณาความซับซ้อนจากโครงสร้างของหน่วยสร้างกริยาเรียง นั้นช่วยชี้ให้เห็นทั้งพัฒนาการของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ได้ในแง่รูปแบบและระดับของความซับซ้อนดังรายละเอียดในบทที่ 2 อย่างไรก็ตามผู้วิจัยยังคงเห็นว่าในการศึกษาพัฒนาการในกลุ่มอายุที่ใกล้เคียงกันมากและอาจไม่พบความต่างของรูปภาษาหรือประดิษฐ์กรรมทางภาษาใหม่ ๆ อย่างเด่นชัดนัก จึงนำที่จะนำเสนอระเบียบวิธีที่จะช่วยให้การเปรียบเทียบข้ามกลุ่มอายุกระทำได้อย่างแม่นยำขึ้น

งานวิจัยนี้จึงสนใจศึกษาพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นเมื่อเด็กรับรู้ความเชื่อมโยงกันของสถานการณ์และสามารถบอกเล่าถึงความเชื่อมโยงนั้นได้ ทำให้ลักษณะทางวากยสัมพันธ์ในภาษาของเด็กมีความซับซ้อนขึ้น โดยศึกษาทั้งที่เกิดขึ้นจากคำชนิดต่าง ๆ ในอนุพากย์และในแง่ของการใช้เครื่องมือทางวากยสัมพันธ์ในการเชื่อมโยงอนุพากย์เข้าด้วยกัน โดยใช้วิธีการศึกษาในเชิงพรรณนาคือ มุ่งศึกษาข้อเท็จจริงเกี่ยวกับพัฒนาการทางภาษาที่เกิดขึ้นเพื่อให้ทราบถึงความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์มีความสัมพันธ์กันอย่างไรกับพัฒนาการทางภาษา ด้วยการหาความสัมพันธ์เชิงเหตุผลของตัวแปรเหล่านี้ และนี่คือที่มาของการศึกษาพัฒนาการของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์ในเรื่องเล่าของเด็กไทยฉบับนี้

## 1.2 วัตถุประสงค์

1. ศึกษาลักษณะของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ในเรื่องเล่าของเด็กไทยวัย 4 6 9 11 ปี และในเรื่องเล่าของผู้ใหญ่ อันประกอบด้วย

1.1 ชนิดของคำและจำนวนที่ปรากฏในอนุพากย์หนึ่ง ๆ

1.2 จำนวนอนุพากย์และการเชื่อมโยงความสัมพันธ์เชิงลดหลั่นของอนุพากย์ในหน่วยซับซ้อน

2. ศึกษาการผสมกันทางไวยากรณ์ในเรื่องเล่าของเด็กไทยวัย 4 6 9 11 ปี และในเรื่องเล่าของผู้ใหญ่จากหน่วยสร้างกริยาเรียงและหน่วยซับซ้อน

3. ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการด้านความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับการผสมกันทางไวยากรณ์ของเด็กไทยวัย 4 6 9 11 ปี และของผู้ใหญ่ โดยเปรียบเทียบข้ามกลุ่มอายุ

### 1.3 สมมติฐาน

1. เรื่องเล่าของเด็กไทยกลุ่มที่มีอายุมากขึ้น จะมีความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์มากขึ้น ดังนี้

1.1 อนุพากย์ในเรื่องเล่าจะมีคำหน้าทีและคำขยายจำนวนมากและหลากหลายชนิดขึ้น

1.2 หน่วยซับซ้อนจะมีอนุพากย์มาเชื่อมโยงกันแบบมีความลดหลั่นของการซ้อนอนุพากย์จำนวนมากขึ้น

2. การผสมกันทางไวยากรณ์ในเรื่องเล่าของเด็กไทยกลุ่มที่มีอายุมากขึ้น จะมีการเรียงกริยาและการซ้อนความมากขึ้น

3. มีสหสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างพัฒนาการความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับการผสมกันทางไวยากรณ์

### 1.4 ขอบเขต

ศึกษาเรื่องเล่าจากภาพชุดเรื่อง “กบ เจ้าอยู่ไหน” หรือ “Frog, where are you?” ที่ปรากฏในฐานข้อมูล CHILDES โดย Zlatev and Yangklang (2001) โดยพิจารณาการเล่าเรื่องของเด็ก 40 คนที่มีวัยต่างกัน 4 กลุ่มอายุ คือ เด็กวัย 4 ปี 6 ปี 9 ปี และ 11 ปี กลุ่มละ 10 คน รวมเป็น 40 คน เปรียบเทียบกับเรื่องเล่าของกลุ่มอายุที่เป็นผู้ใหญ่จำนวน 10 คน ผู้เล่าเรื่องทั้งหมดถูกกำหนดให้เล่าเรื่องจากภาพวาดชุด “Frog story” โดย Mercer Mayer อย่างไม่จำกัดเวลาในการเล่า

ตัวงานวิจัยนี้มีเป้าหมายว่าจะศึกษาพัฒนาการทางภาษาของเด็กว่าจะมีลักษณะเข้าข่ายเป็นหน่วยทางไวยากรณ์ที่ใกล้เคียงกับภาษาผู้ใหญ่เมื่อใด โดยอาศัยแนวคิดเรื่องความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์ ดังนั้นหน่วยในการวิเคราะห์ของงานวิจัยนี้จึงเป็นหน่วยทางไวยากรณ์ อย่างเช่นคำว่าอนุพากย์ตามนิยามของงานวิจัยนี้ก็ใกล้เคียงกับประโยคทางไวยากรณ์ (system sentences) ไม่ใช่ประโยคคำพูด (text sentences) ซึ่งใช้ในความหมายที่เป็นนัยนามธรรม (abstract sense) มากกว่าที่จะเป็นนัยรูปธรรม (concrete sense) กล่าวคือ เป็นหน่วยที่ถูกสร้างขึ้นในทางทฤษฎีโดยนักภาษาศาสตร์เพื่อที่จะเป็นเกณฑ์ในการยอมรับหน่วยถ้อยหนึ่ง ๆ ว่ามีความถูกต้องไวยากรณ์หรือไม่ ซึ่งเกณฑ์การยอมรับว่าถูกต้องไวยากรณ์ของทฤษฎีไวยากรณ์หนึ่ง ๆ



อาจจะมีมูลฐานทางจิตวิทยาที่เกี่ยวกับการผลิตหรือตีความหน่วยถ้อยในภาษาหรือไม่มีก็ได้ (Lyons, 1981: 196-198) หน่วยศึกษาในงานวิจัยนี้ไม่ได้มาจากหน่วยที่มีขอบเขตเป็นการหยุดหรือหน่วยถ้อย (utterance) จึงไม่ใช่หน่วยที่ตรงกับที่โลออนซ์เรียกว่าประโยคคำพูดซึ่งเป็นหน่วยในความหมายที่เป็นรูปธรรมกว่าแต่อย่างใด

### 1.5 ประโยชน์ที่จะได้รับ

1. เป็นประโยชน์ต่อการสอนการเรียบเรียงความด้วยการเล่าให้แก่เด็กไทย
2. เป็นแนวทางในการศึกษาไวยากรณ์ภาษาพูดในเชิงพัฒนาการ

### 1.6 คำจำกัดความ

อนุพากย์ หมายถึง หน่วยที่มีโครงสร้างประกอบด้วยหน่วยภาคแสดง (predicate) คือกริยาเป็นหน่วยหลัก (head) และอาจมีนามวลีเป็นหน่วยบังคับเกิด จำนวนของนามวลีจะเป็นเท่าใดขึ้นอยู่กับสมบัติของคำกริยา อนุพากย์จึงอาจประกอบขึ้นด้วยประธานกับกริยา กริยากับกรรมหรือส่วนเติมเต็ม ทั้งประธานกริยากรรม (หรือส่วนเติมเต็ม) หรือมีกริยาเพียงหน่วยเดียวก็ได้ ส่วนในเชิงความหมายและหน้าที่นั้นอนุพากย์ก็คือ หน่วยที่ใช้สื่อสารสถานการณ์ซึ่งมีองค์ประกอบเป็นผู้ร่วมการณ (participants) หรือ สรรพสิ่ง (entities) กับความสัมพันธ์ (relation) ของผู้ร่วมการณ

หน่วยวิเศษณ์ หมายถึง หน่วยที่เล็กกว่าอนุพากย์แต่ใหญ่กว่าคำ นำด้วยคำวิเศษณ์หรือคำนำหน้าวิเศษณ์วลี *อย่าง แบบ ด้วย* หน่วยวิเศษณ์ในที่นี้หมายรวมทั้งวิเศษณ์ที่เป็นคำและวิเศษณ์ที่เป็นวลีด้วย

หน่วยย่อยปริจเฉท หมายถึง หน่วยที่เล็กกว่าปริจเฉทมีขอบเขตสิ้นสุดในตำแหน่งที่ไม่มีการเชื่อมโยงด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์หรือไม่เข้าเกณฑ์เป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงอย่างใดอย่างหนึ่ง แบ่งออกเป็นหน่วยสามัญกับหน่วยซับซ้อน

หน่วยสามัญ หมายถึง หน่วยที่มีอนุพากย์หนึ่งอนุพากย์เท่านั้น และอนุพากย์ดังกล่าวไม่ได้เชื่อมโยงกับอนุพากย์ข้างเคียงด้วยเกณฑ์ทางวากยสัมพันธ์ใดๆ เลย

หน่วยซับซ้อน หมายถึง หน่วยที่มีอนุพากย์มากกว่าหนึ่งอนุพากย์เชื่อมโยงกันอยู่ด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์ เช่น การรวมความ (coordination) การซ้อนความ (subordination) การซ้อนความแบบ “embedding” และ กริยาเรียง (serial verb construction)

ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์เชิงระบบ หมายถึง จำนวนของส่วนประกอบในระบบซึ่งก็คือ คำชนิดต่างๆ ในคลังคำที่ได้ก็จะเลือกนำมาประกอบกันเป็นอนุพากย์

ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง หมายถึง จำนวนส่วนประกอบที่มาสัมพันธ์กัน กลายเป็นหน่วยสร้างที่ใหญ่ขึ้น ทั้งจำนวนอนุพากย์และความสัมพันธ์เชิงลดหลั่นของอนุพากย์

การผสานกันทางไวยากรณ์ หมายถึง ลักษณะทางวากยสัมพันธ์ที่เชื่อมโยงอนุพากย์หนึ่งเข้ากับอีกอนุพากย์หนึ่งทั้งในแบบการรวมความ การซ้อนความ หรือกริยาเรียง

## บทที่ 2

### ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาพัฒนาการของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์ในเรื่องเล่าของเด็กไทยซึ่งจะนำมากล่าวถึงในที่นี้มี 4 ประเด็นใหญ่ๆ ได้แก่ พัฒนาการของการรับและการผลิตโครงสร้างต่างๆ ทางวากยสัมพันธ์ ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์ การวัดความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ และการศึกษาเกี่ยวกับเรื่องเล่าชุด “กบ เจ้าอยู่ไหน”

#### 2.1 พัฒนาการของการรับและการผลิตโครงสร้างต่างๆ ทางวากยสัมพันธ์

พัฒนาการของการรับและผลิตภาษาในเด็กแบ่งได้เป็นสองขั้นใหญ่ๆ (Carroll, 2004) คือ ขั้นก่อนการรับโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์ และขั้นหลังการรับโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์ และระหว่างนี้มีช่วงสำคัญช่วงหนึ่งที่แทบจะไม่ได้รับการกล่าวถึงเลย คือ ช่วงเปลี่ยนผ่าน (transition) แต่ก็มีที่น่าสนใจยิ่ง

ขั้นก่อนการรับโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์เริ่มตั้งแต่ขั้นก่อนรับรูปภาพ (prelinguistic communication) ขั้นการรับเสียง (early phonology) ขั้นรับคำสื่อสาร (one word at a time) ขั้นหลังการรับโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์ ตรงกับขั้นรับไวยากรณ์เบื้องต้น (early grammar) ขั้นรับไวยากรณ์ช่วงหลัง (later grammar) และขั้นรับอภิภาษาศาสตร์และปริจเฉท (metalinguistic and discourse) (Carroll, 2004: 241-308) ส่วนช่วงเปลี่ยนผ่านจากขั้นก่อนรับโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์มาสู่ขั้นหลังรับโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์ (transition) จะอยู่ที่ขั้นรับคำสื่อสาร (one word at a time) กับขั้นรับไวยากรณ์เบื้องต้น (early grammar) ดังจะกล่าวเป็นลำดับต่อไปนี้

##### 2.1.1 ขั้นก่อนการรับโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์

ในช่วงวัยทารกนั้นทารกร้องไห้เพื่อสื่อสารความไม่สบายกายและความรู้สึกไม่ปลอดภัย เด็กทารกยังยิ้มเพื่อตอบสนองสิ่งที่พึงพอใจได้ แต่ก็ยังมีความเห็นแย้งจากนักภาษาศาสตร์ว่าสิ่งเหล่านี้ไม่เป็นภาษา ด้วยเหตุที่การร้องไห้และการยิ้มนั้นไม่มีความตั้งใจในการสื่อสาร เช่น เราอาจสังเกตเห็นได้ว่าเด็กอาจหยุดร้องไห้ได้ทั้งที่ยังไม่ได้สิ่งที่ตนต้องการ เพียงเพราะผู้ใหญ่ใช้ของเล่นมาหลอกล่อเพื่อเบี่ยงเบนความสนใจ และเด็กก็ไม่ได้ปรับพฤติกรรมเพื่อให้ได้มาซึ่งสิ่งที่ตนเองต้องการด้วย (Carroll, 2004)

พัฒนาการทางภาษาจึงน่าจะเกิดขึ้นเมื่อเด็กแสดงออกถึงการมียุทธวิธีที่จะสื่อสาร โดยจะต้องรู้จักที่จะดึงดูดความสนใจ รอคอย และรู้จักที่จะพัฒนาปรับเปลี่ยนวิธีที่ใช้ในการสื่อสารเมื่อยังไม่ได้รับสิ่งที่ตนต้องการ

โดยทั่วไปเรามักคิดว่าในช่วงต้นของสองขวบปีแรก เด็กจะสื่อสารกับผู้ใหญ่ด้วยวิธีการที่ไม่ใช้รูปภาพ (nonverbal way) เป็นส่วนมาก เช่น การชี้ไปที่สิ่งของที่ต้องการ การดึงชายเสื้อของผู้ใหญ่ เพื่อเรียกร้องความสนใจ เราจึงเรียกการสื่อสารในขั้นนี้ว่า ขั้นก่อนการรับรูปภาพ (prelinguistic) จนกระทั่งเด็กเริ่มสื่อสารด้วยภาษากายน้อยลง การสื่อสารด้วยคำพูดเข้ามาแทนที่ ระยะเวลาเป็นระยะที่การรับระบบเสียง (early phonology) ได้เริ่มขึ้นแล้ว เช่น ในช่วง 6 – 7 เดือน เด็กเริ่มอ้อแอ้โดยเปล่งเสียงซ้ำพยัญชนะและสระเรียงต่อกันเป็นชุด เช่น “babababa” ต่อมาเมื่ออายุได้ 11 -12 เดือน เสียงอ้อแอ้เริ่มหลากหลายขึ้นคือมีการเปลี่ยนเสียงพยัญชนะหรือสระในแต่ละพยางค์ เช่น “bigodabu” เป็นต้น (Carroll, 2004: 252)

ในช่วงปลายของสองขวบปีแรกนับเป็นช่วงเปลี่ยนจากเสียงที่ไม่มีความหมายไปเป็นเสียงพูด โดยมีปริมาณคำศัพท์เพิ่มอย่างรวดเร็วมากเมื่อเด็กอายุ 24 เดือน สรบุศย์ รุ่งโรจน์สุวรรณ (2546) พบว่าเด็กจะรับคำหลัก (content word) ก่อนคำหน้าที่ (function word) และรับคำที่อ้างถึงสรรพสิ่ง (nominals) ก่อนคำที่อ้างถึงอาการ ลักษณะ และความสัมพันธ์ของสรรพสิ่ง (verbal and relations)

### 2.1.2 ขั้นเปลี่ยนผ่าน

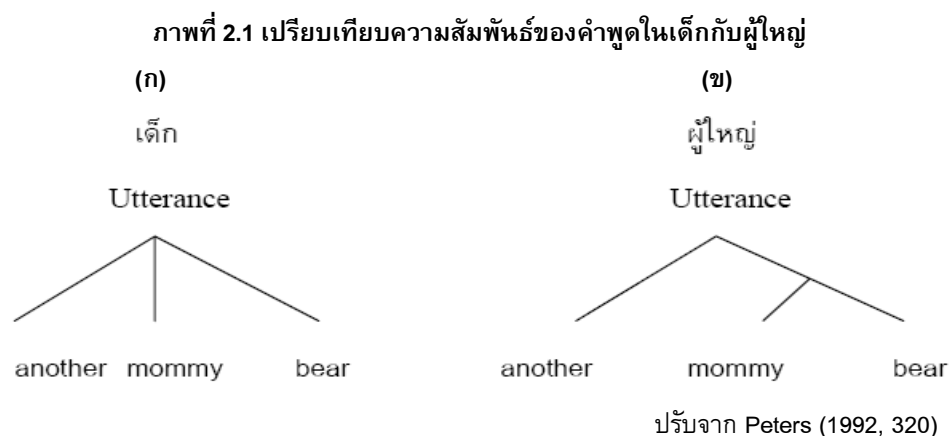
เมื่อเด็กย่างเข้าสู่วัย 2 ปี ถือว่าเป็นช่วงเปลี่ยนผ่านจากพูดเป็นคำๆ (one word at a time) สู่อารมณ์รับวากยสัมพันธ์ (syntactic acquisition) หมายความว่าหากเราพิจารณาหน่วยภาษาในแต่ละคำพูดที่เกิดเรียงต่อกันนั้นแม้จะมีการหยุดเว้นระยะ (pause) คั่นระหว่างหน่วยแต่ละหน่วย (one word # one word #) แต่ก็ยังเป็นหน่วยที่มีความต่อเนื่องกันทางอรรถศาสตร์ เช่น หน่วยแรกเป็นผู้กระทำ (agent) หน่วยถัดมาเป็นการกระทำ (action) หรือหน่วยแรกเป็นการกระทำ หน่วยถัดมาเป็นสถานที่ (location) เป็นต้น (Peters, 1992: 317) หากการเรียงต่อกันเหล่านี้เป็นการแสดงความสัมพันธ์แบบหนึ่งก็นับได้ว่าเป็นวากยสัมพันธ์แบบแรกที่เด็กรู้ในช่วงต้นของชีวิต

กล่าวได้ว่าพัฒนาการทางภาษามีขั้นหนึ่งที่อยู่นิ่งแต่มีกระบวนการในการปรับเปลี่ยนจากขั้นหนึ่งไปสู่อีกขั้นหนึ่งด้วยแรงผลักดันจากปริชาน จากระยะที่เด็กพูดคำพูดขนาดความยาว 1 คำ ต่อ 1 คำพูด (one word stage MLU 1.0+) ไปจนถึงระยะที่พูด 2 คำ (two word stage MLU 2.0+) เราก็สามารถพบได้แล้วว่าเริ่มมีโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์เกิดขึ้น คือ ประธาน+กริยา+ส่วนเติมเต็ม แสดงให้เห็นว่าพัฒนาการทางปริชานได้มาถึงขั้นที่เด็กสามารถผนวกความหมายของสรรพสิ่งและบอกความสัมพันธ์ของมันเพื่อพรรณนา 1 สถานการณ์ (single situation) ได้ นอกจากนี้เด็กเพิ่มศัพท์หรือส่วนขยายอีกคำหนึ่งลงไปคำพูดโดยส่วนที่เพิ่มอาจมีความหมายหรือไม่มีความหมายก็ได้เช่นการเล่นเสียงของคำในคำพูด แต่วิธีที่ชี้ให้เห็นพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์นี้คือ การเชื่อมต่อกัน (juxtapose) คำพูดหน่วยเดียวที่มี 1 คำ (single-unit utterance) เข้าด้วยกัน โดยแต่ละคำพูดก็ยังมี

ทำนองเสียงเป็นของตัวเอง และที่สำคัญคำพูดที่เชื่อมกันนั้นก็ยังคงถูกคั่นด้วยการหยุดยู่ดี แต่ในด้านความหมายนั้นคำพูดที่ประกอบด้วยคำพูดหน่วยเดียว 2 หน่วยมาเรียงต่อกัน (2 single-unit utterance) นั้น มีความสัมพันธ์กันอยู่ภายใต้ 1 สถานการณ์ เช่นนี้จึงจะถือว่าเป็นการเปลี่ยนผ่านจากพัฒนาการขั้น 1 คำ (one word at a time) สู่ขั้นมีวากยสัมพันธ์ (Peter, 1992)

อย่างไรก็ตามผู้ศึกษาช่วงระยะเวลาของการหยุดยู่นี้ว่า การหยุดยู่นานเท่าไรจึงจะเรียกว่าเป็นการเชื่อมต่อ ในประเด็นนี้ Branigan (1979 อ้างถึงใน Peters, 1992) ศึกษาไว้ว่าหากเป็นการหยุดยู่ระหว่างคำภายในคำพูดเดียวกัน จะมีค่าระยะเวลาการหยุดยู่เพียง 400 มิลลิวินาที (MS) แต่หากเป็นการหยุดยู่ระหว่างคำพูด (independent single-word utterance) จะนานถึง 1100 มิลลิวินาที แม้การหยุดยู่ที่นานกว่า 1100 มิลลิวินาทีจะไม่ถือเป็นการเชื่อมต่อ แต่ก็พบได้บ่อยครั้งว่า เด็กผลิตคำพูดต่อเนื่องกันอย่างมีความสัมพันธ์ทางอรรถศาสตร์ เช่น ผู้กระทำ + การกระทำ หรือ การกระทำ + สถานที่ หรือ สรรพสิ่ง + สถานที่ เป็นต้น ในความเห็นของ Peters แล้ว ณ จุดนี้คือช่วงรอยต่อที่เด็กจะพัฒนาความสามารถทางวากยสัมพันธ์

เพื่อพิสูจน์ว่า คำที่เด็กพูดเรียงต่อกันนั้นมีความสัมพันธ์กันอย่างไร Hill (1983 อ้างถึงใน Peters, 1992) ได้นำข้อมูลจากเด็ก 2 ปีที่เริ่มพูด 3 หรือ 4 คำ ต่อหนึ่งคำพูดมาศึกษา พบว่า ภาษาของเด็กยังมีความสัมพันธ์แบบแนวเรียง (linearity) มากกว่าที่จะสัมพันธ์กันเชิงลดหลั่น (hierarchy) แบบผู้ใหญ่ เขายกตัวอย่างเด็กหญิงคนหนึ่งที่พูดว่า “another mommy bear” เพื่อหมายถึง “there are at least two bear who are mommies” วิเคราะห์ได้อย่างแผนภูมิต้นไม้แบบในภาพที่ 2.1 (ก) เมื่อเปรียบเทียบกับภาษาผู้ใหญ่แล้วกลับวิเคราะห์ได้อย่างแผนภูมิแบบในภาพที่ 2.1 (ข) คือ มีความหมายว่า “another bear which was also a mommy bear” การวิเคราะห์ที่ได้แตกต่างกันนี้นับเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นถึงพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ในขั้นต้นของเด็กว่ามีความต่างกับผู้ใหญ่ตรงที่มักไม่แสดงความสัมพันธ์แบบลดหลั่นเท่าผู้ใหญ่



ที่กล่าวมานี้นับว่างานของ Peters (1992) มีความน่าสนใจตรงที่ทำให้เห็นกลไกทางวากยสัมพันธ์ในช่วงแรกๆ ที่ช่วยเด็กในการพัฒนาการผลิตรูปทางวากยสัมพันธ์ออกมาได้ เห็นอิทธิพลของพัฒนาการทางปริชานในการเชื่อมโยงเหตุการณ์แล้วถ่ายทอดเป็นรูปทางวากยสัมพันธ์

และที่สำคัญเห็นความสัมพันธ์ในแบบที่ไม่ซับซ้อน คือ แบบแนวเรียง (linearity) ที่เด็กใช้ก่อนที่จะพัฒนาไปสู่ความสัมพันธ์ในแบบที่ซับซ้อนขึ้น คือ แบบลดหลั่น (hierachy)

ระยะนี้ตรงกับที่ Carroll (2004) เรียกว่าระยะรับไวยากรณ์เริ่มแรก (early grammar) กินเวลาตั้งแต่ 2 ปี ถึง ราว 4 ปี ระยะนี้ Carroll กล่าวว่ามีความแตกต่างระหว่างภาษาสูง สำหรับเด็กที่พูดภาษาอังกฤษนั้นมักให้ความสนใจไปที่การลำดับคำ (word order) ซึ่งคล้ายกับเด็กไทยเพราะภาษาทั้งสองนี้เป็นภาษาที่ลำดับคำมีความสำคัญ ในขณะที่ภาษาที่การผันรูปคำมีความสำคัญอย่าง Turkish เด็กจะใช้เวลาในการรับความแตกต่างของรูปศัพท์และการผันกริยาอยู่นานพอสมควรทีเดียวจึงอาจกล่าวได้ว่าระยะรับไวยากรณ์เป็นต้นไป จะเป็นระยะที่ความแตกต่างระหว่างภาษามีอิทธิพลสูงในการรับภาษาของเด็ก

### 2.1.3 ชั้นหลังรับโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์

ภายหลังจากการรับไวยากรณ์ในระยะแรกๆ ที่เด็กให้ความสำคัญกับลำดับคำแบบแนวเรียงดังที่กล่าวแล้ว เด็กก็เริ่มมีพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์เพิ่มมากขึ้นและหลากหลายขึ้น ในส่วนนี้จะกล่าวถึงพัฒนาการหลังจากรับโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์แล้ว เริ่มตั้งแต่ก่อนวัยเรียนในช่วงปลายไปจนถึงวัยรุ่น

ในช่วงก่อนวัยเรียนช่วงปลายจนถึงวัยเรียนระยะต้น คือ 4-6 ปีโดยประมาณ เด็กมีความสามารถในการผลิตโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์ที่ซับซ้อนขึ้นได้ (Carroll, 2004: 273) เช่น เด็กจะรู้จักใช้คำนาม สรรพนาม และคำคุณศัพท์ได้ และในภาษาที่มีรูปแสดงการกเด็กก็สามารถแยกความแตกต่างระหว่างสรรพนามที่เป็นประธานกับสรรพนามที่เป็นกรรมได้ นอกจากนี้เด็กยังสามารถผันรูปกริยาได้แม้จะมีการผันรูปต่างไปจากปกติรวมทั้งยังสามารถใช้กริยาช่วยเพื่อแสดงกาลและมาลาได้

สำหรับเรื่องชนิดของประโยค โดยทั่วไปแล้วความเข้าใจด้านการสร้างประโยคของเด็กจะเพิ่มพูนขึ้นในช่วงเข้าโรงเรียน เช่น สามารถใช้โครงสร้างเปรียบเทียบคุณศัพท์ อย่างเช่น as big as, smaller than, more fun than เป็นต้น นอกจากนี้เด็กยังมีการประยุกต์ใช้คำใหม่ได้อย่างเหมาะสมเรียงคำเข้าประโยคได้ถูกต้องมากขึ้น และอธิบายได้ว่าทำไมบางประโยคยอมรับได้ว่าถูกไวยากรณ์ (Owen, 1997)

อายุ 3 ปี เด็กจะเรียนรู้การใช้คำผูกประโยค เด็กจะสามารถพูดเป็นประโยคได้ และสามารถใช้ภาษาเป็นเครื่องในการแสดงการรับรู้ มโนทัศน์ แนวคิด และความสัมพันธ์ได้ มีการใช้คำและวลีต่างๆ ร่วมไปกับการเล่น ใช้ท่าทางประกอบการพูดได้เหมาะสมขึ้น ในวัยนี้เด็กเริ่มเรียนรู้ที่จะฟังคนอื่น ๆ พูด และการฟังช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้

อายุ 4 ปี ช่างซักถาม เด็กวัยนี้จะคุยกับเพื่อนและคนอื่น เพื่อรักษาสถานะทางสังคมของตนไว้ และเป็นการดึงดูดความสนใจของผู้อื่น คำพูดและประโยคของเด็กวัยนี้แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของสิ่งต่างๆ และแสดงถึงความคิดที่เป็นนามธรรม เช่น “คนนั้นตัวโตจัง แต่คนนี้ตัว

โตกว่า คนโน้นก็ตัวโตเหมือนกัน” เด็กวัยนี้จะสามารถใช้คำนาม คำกริยา และคำบุพบทได้ดีขึ้นอย่างรวดเร็ว เด็กจะสามารถเล่านิทานเรื่องสั้นๆ ได้จบ แต่มักจะเอาเรื่องจริงปนกับเรื่องสมมติ

ต่อจากนั้นเมื่อเด็กอายุได้ 5 ปี ภาษาก็จะพัฒนาสูงขึ้นมากและเร็วกว่าวัย 4 ปีมาก วัยนี้การพูดจะไม่มีลักษณะภาษาของทารกอย่างการเบี่ยงเบนทางเสียงเหลืออยู่ การตอบคำถามจะตรงเป้าหมาย ชัดเจนและสั้นๆ ภาษาของเด็กวัยนี้ มีโครงสร้างที่ถูกต้อง พูดเป็นประโยคที่ได้ใจความสมบูรณ์ พูดประโยคทุกชนิด รวมทั้งประโยคซับซ้อน สามารถใช้สำนวนได้คล่องขึ้น

เมื่ออายุ 7-10 ปี เด็กจะเพิ่มพูนความเข้าใจด้านพื้นที่ (spatial) และเวลา (temporal) จากศัพท์ที่ใช้บ่อยๆ รวมทั้งความสัมพันธ์ทางตรรกศาสตร์ที่เกิดขึ้นซ้ำๆ พอเด็กอายุประมาณ 11 ปี ก็จะสามารถใช้คำจำกัดความที่เป็นนามธรรมได้มากขึ้น และสามารถสังเคราะห์ความหมายของคำศัพท์ได้

เด็กในวัยพัฒนาการหลังรับโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์นี้เริ่มใช้โครงสร้างไวยากรณ์ที่ซับซ้อนมากขึ้น การซ้อน (embedding) และการเชื่อม (conjoining) พัฒนาขึ้นอย่างรวดเร็วในช่วงวัยเรียน

สำหรับรูปภาพในเรื่องเล่านั้น เมื่อเด็กได้มีโอกาสเล่าเรื่อง ก็จะมีพัฒนาการในด้านวากยสัมพันธ์มากขึ้นตามไปด้วย แม้ว่าการใช้คำเชื่อม “and” จะพบมากถึง 80% ของประโยคเล่าเรื่องทั้งหมดในตัวอย่าง แต่ก็ลดลงอย่างเห็นได้ชัดเมื่อเข้าสู่วัยรุ่น 11-14 ปี โดยพบเพียง 20% ของประโยคเล่าเรื่องทั้งหมด และก็พบคำเชื่อมอื่นเพิ่มขึ้นมาเช่น “when” พบการใช้ที่โดดเด่นมากในเด็กอายุ 12 ปี และ “if” กับ “in order to” ก็พบรองลงมา (Scott, 1987 อ้างถึงใน Owens, 1992)

กล่าวได้ว่าพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์เกิดขึ้นอย่างรวดเร็วเมื่อเด็กรับหน่วยคำทางไวยากรณ์ (grammatical morpheme) มากขึ้นๆ ในช่วงเวลานี้เองที่ทั้งวลีและประโยคของเด็กยาวขึ้นและซับซ้อนมากขึ้นด้วย ในแง่การผลิตภาษานั้น พบว่า เด็กเริ่มใช้วลีที่มีส่วนขยายมากขึ้นและใช้ประโยคได้หลากหลายชนิดขึ้นในวัยนี้ ไม่ว่าจะเป็นการขยายนามวลี การขยายกริยาวลี การปรากฏการใช้ประโยคปฏิเสธ ประโยคคำถาม ประโยคกรรมวาจก และประโยคซับซ้อน

## 2.2 ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์

### 2.2.1 ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์

คำว่า “ซับซ้อน” (complex) ถูกใช้เป็นที่ตรงกันข้ามกับคำว่า “สามัญ” (simple) ความหมายของความซับซ้อนอาจแบ่งออกเป็นความซับซ้อนในขอบเขตในภาษา (absolute term) กับความซับซ้อนในขอบเขตที่สัมพันธ์กับผู้ใช้ภาษา (relative term) (Miestamo et al, 2004)

ความซับซ้อนในขอบเขตในภาษาขึ้นอยู่กับจำนวนของส่วนประกอบในระบบ และจำนวนกฎที่จะใช้พรรณนาปรากฏการณ์ทางภาษาที่ผลิตออกมา (McWhorter, 2001 อ้างถึงใน Miestamo, 2004) ส่วนความซับซ้อนในขอบเขตที่สัมพันธ์กับผู้ใช้ภาษาขึ้นอยู่กับว่าผู้ใช้ภาษาเป็นเด็กหรือผู้ใหญ่

ผู้ใช้ภาษาพูดภาษาอะไร ที่สำคัญกระบวนการผลิตภาษารูปนั้นๆ เป็นอย่างไร นั้นหมายความว่า ความซับซ้อนจะผูกโยงอยู่กับความยากซึ่งอาจจะเกิดขึ้นได้ทั้งในกระบวนการเข้ารหัสและถอดรหัส หรือแม้แต่ในกระบวนการรับภาษาหรือเรียนรู้ภาษา (Kusters, 2003 อ้างถึงใน Miestamo, 2004)

สำหรับความซับซ้อนในขอบเขตในภาษานั้นโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์ที่อาจนำมาใช้ในการอธิบายได้อาจแบ่งเป็น 4 ระดับ (Scott & Stokes, 1995) คือระดับโครงสร้างคำ วลี อนุพากย์ และระดับประโยค เช่น การพิจารณาในแง่ของการแปลงรูปคำ (derivational morphology) อย่างการเติมหน่วยหน้าคำศัพท์หรือหน่วยหลังคำศัพท์เพื่อแปลงกริยาให้เป็นนาม เช่น adapt > adaptation หรือการแปลงกริยาเป็นคุณศัพท์ เช่น “her bleeding leg” เป็นต้น หรือในระดับโครงสร้างวลี เช่น การพิจารณาถึงโครงสร้างวลีที่ซับซ้อนขึ้นจากการขยายหน่วยหลัก เช่น การใช้คำนำหน้าคำนาม (determiner) ขยายนาม การใช้คุณศัพท์ขยายนาม ไปจนถึงการใช้คุณานุประโยคขยายนาม เป็นต้น หรือ การขยายกริยา เช่น การใช้กริยาวิเศษณ์ การใช้วิเศษณ์วลีขยายกริยา เป็นต้น สำหรับความซับซ้อนในระดับโครงสร้างอนุพากย์นั้นก็อาจพิจารณาจากสถานะของอนุพากย์ว่าเป็นแบบซ้อน (embedding) หรือไม่ ส่วนโครงสร้างประโยค อาจพิจารณาประโยคความซ้อน (subordination) โดยสนใจว่า อนุประโยค เป็น แบบ left-branching อย่างวิเศษณานุประโยคในภาษาอังกฤษ หรือปรากฏตำแหน่งกลาง center-embedded clause อย่างคุณานุประโยค หรือเป็นการแทนที่ตำแหน่งสำคัญ เช่น อนุประโยคเติมเต็มที่ทำหน้าที่ประธาน หรือ กรรม ของอนุประโยคหลัก นอกจากนี้สิ่งสำคัญที่แสดงความซับซ้อนในระดับประโยคอีกประการหนึ่งก็คือ จำนวนและชนิดของอนุพากย์ที่มีความสัมพันธ์กันเป็นหน่วยที่ซับซ้อนขึ้นหรือเป็นรูปของประโยคความซ้อน (complex sentence) นั่นเอง

## 2.2.2 ความซับซ้อนเชิงระบบ

ความซับซ้อนเชิงระบบที่กล่าวถึงในที่นี้ก็คือชนิดของคำที่ทำหน้าที่ต่างๆ ให้อนุพากย์มีความสมบูรณ์ การศึกษาเรื่องชนิดของคำในอนุพากย์มีความสำคัญต่อการเข้าใจพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์เนื่องจากการจัดหมวดหมู่เป็นการกระทำพื้นฐานทางปริชาณของมนุษย์ และเป็นเครื่องมือทางปริชาณในการเรียนรู้ วางแผน สื่อสาร และรักษาความประหยัดในการจัดเก็บข้อมูลในสมอง (Croft & Cruse 2004: 74)

### 2.2.2.1 การจำแนกชนิดของคำในภาษาผู้ใหญ่

การจำแนกหมวดคำ (word class) หรือ ชนิดของคำ (parts of speech) เป็นแนวคิดที่มีความสำคัญยิ่งต่อระบบไวยากรณ์ เพราะเป็นมโนทัศน์พื้นฐานทางไวยากรณ์ในทุกภาษา การแจกคำพูดออกเป็นคำเป็นสิ่งที่เป็นธรรมชาติที่มนุษย์ทำมานานแล้วเท่าที่มีบันทึกในประวัติศาสตร์ตั้งแต่สมัยกรีก (อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, 2547)



นักไวยากรณ์แนวต่าง ๆ มีความพยายามที่จะจำแนกชนิดของคำให้เกิด ความสม่ำเสมอด้วยเกณฑ์ต่าง ๆ กันไปตามแนวคิดของตน เดิมทีแนวนิยมของนักไวยากรณ์สอนภาษามักแบ่งหมวดหมู่ของคำในภาษาหรือชนิดของคำ (parts of speech) ออกเป็น 8 หมวดคำตามแนวไวยากรณ์ดั้งเดิม คือ นาม สรรพนาม กริยา คุณศัพท์ วิเศษณ์ บุพบท สันธาน อุทาน โดยให้นิยามไว้ว่านามคือคำเรียกแทนชื่อสิ่งมีชีวิตและไม่มีชีวิต สรรพนาม คือ คำที่ใช้แทนนาม กริยา คือ คำที่เป็นภาคแสดง คำที่ช่วยในการถามคำถาม และออกคำสั่ง คุณศัพท์ คือ คำที่ขยายนามหรือสรรพนาม วิเศษณ์ คือ คำที่ขยายกริยา ขยายคุณศัพท์ หรือ วิเศษณ์ตัวอื่น บุพบท คือ คำบอกความสัมพันธ์ระหว่างนามหรือสรรพนามกับคำอื่น สันธาน คือ คำที่เชื่อมประโยคหรือส่วนของประโยคเข้าด้วยกัน ส่วน อุทาน นั้นใช้แสดงความรู้สึกเจ็บปวด เศร้า เสียใจ ดีใจ โกรธ (Crume, 1935 อ้างถึงใน Huddleston, 1984: 90-91) ชนิดของคำในแบบนี้ได้รับการวิพากษ์วิจารณ์ว่ามีเกณฑ์ที่ไม่สม่ำเสมอ และไม่สามารถใช้ได้กับทุกภาษา ทำให้นักไวยากรณ์กลุ่มปฏิวัติเสนอแนวทางการใช้วลีลักษณะกับนามและกริยา[±N] [±V] เพื่อแบ่งคำเนื้อหาทั้งสี่คือนาม คำกริยา คำคุณศัพท์ และคำวิเศษณ์ ด้วยเหตุที่กลุ่มปฏิวัติมีข้อสมมติพื้นฐานว่านามและกริยาเป็นสิ่งที่มีความหมายแต่กำเนิดเพราะเป็นสากล ส่วนแนวคิดแบบไวยากรณ์หน้าที่จำแนกคำหลักทั้งสี่ได้ คือ กริยาใช้เป็นภาคแสดงเท่านั้น นามใช้อ้างถึงสรรพสิ่ง คุณศัพท์ใช้ขยายส่วนหลักที่เป็นนาม และวิเศษณ์ใช้ขยายส่วนหลักที่ไม่ใช่นาม (Hengeveld, 1992: 58 อ้างถึงใน Croft 2001: 65)

ตำราหลักภาษาไทยของพระยาอุปถัมภ์คิลปสาร (2541) ที่นักภาษาศาสตร์พิจารณาว่าเป็นแนวไวยากรณ์ดั้งเดิมนั้นแบ่งชนิดของคำในภาษาไทยด้วยเกณฑ์ความหมาย ตำแหน่งและหน้าที่จำแนกชนิดของคำออกเป็น 7 ชนิด คือ คำนาม คำสรรพนาม คำกริยา คำคุณศัพท์ คำวิเศษณ์ คำบุพบท คำสันธาน และคำอุทาน

หลักภาษาไทยไม่มุ่งเน้นเรื่องการจำแนกคำขยายและคำหน้าที่ออกจากคำหลักอย่างชัดเจน เห็นได้ว่าในหมวดหมู่ของคำนามนั้นนอกจากจะมีสามานยนาม วิสามานยนาม อาการนาม ซึ่งอาศัยเกณฑ์ความหมายบอกชนิดของคำแล้ว คำนามยังนับรวมไปถึงคำที่ทำหน้าที่เกี่ยวข้องกับจำนวน อย่าง สมุหนามกับลักษณนามด้วย ด้วยเหตุผลว่าสมุหนามนั้นเป็นคำที่เป็นชื่อของคน สัตว์ สิ่งของ ส่วน ลักษณนามใช้บอกลักษณะของสามานยนามอีกทีหนึ่ง

ส่วนคำสรรพนามนั้นจำแนกออกมาเป็นชนิดที่สอง โดยแบ่งชนิดย่อยเป็นบุรุษสรรพนาม วิภาคสรรพนาม นิยมสรรพนาม อนิยมสรรพนาม และปฏิเสธสรรพนาม รวมทั้งคำที่ใช้ติดต่อกับนามที่อยู่ข้างหน้าอย่างประพันธสรรพนามด้วย จะเห็นว่าเป็นคำที่มีหน้าที่ต่างกัน คือ ปฏิเสธสรรพนามเป็นหน้าที่ระดับปริจเฉท คือ ใช้ถาม ส่วนประพันธสรรพนามเป็นหน้าที่ระดับอนุพากย์คือใช้เชื่อมโยงสองอนุพากย์เข้าด้วยกัน

คำกริยาแบ่งเป็นอกรรมกริยา สกรรมกริยาและวิกรรตกริยา ซึ่งเป็นการแบ่งตามจำนวนนามวลีที่บังคับเกิด แต่ก็ยังรวมกริยานุเคราะห์ที่แสดงกาล มาลา วาจก เข้าไว้ในหมวดกริยาด้วยทั้งที่มีหน้าที่หลักในการแสดงความหมายทางไวยากรณ์ กริยานุเคราะห์ที่ว่านี้หมายรวมทั้งพวกที่เป็นกริยานุเคราะห์ได้อย่างเดียวกับพวกที่เป็นได้ทั้งกริยานุเคราะห์และกริยาจำพวกอื่น

คำวิเศษณ์แบ่งชนิดย่อยตามความหมายเป็น ลักษณะ กาล สถาน ประमाण แบ่งตามการชี้เฉพาะเป็นนิยม อนิยม นอกจากนี้ยังมีวิเศษณ์ที่แบ่งตามหน้าที่เป็น ปฤจฉาวิเศษณ์ ประดิษฐาวิเศษณ์ ประดิษะวิเศษณ์ ประพันธ์วิเศษณ์

นอกจากนี้ในส่วนของคำหน้าที่เองก็พบว่าตำราเล่มนี้ไม่เน้นการจำแนกหน้าที่ปลีกย่อยออก แต่จะเรียกรวมเป็นชนิดใดชนิดหนึ่ง เช่น บุพบทมีทั้งที่ทำหน้าที่เชื่อมและไม่ทำหน้าที่เชื่อมเช่นคำว่า ให้ ส่วนสันธานมีหน้าที่ในหลายระดับทั้งเชื่อมคำ เชื่อมประโยค และเชื่อมความ

สุดท้ายคือคำอุทานมีความหมายบอกอาการและเสริมบท เช่น *เลขผานาที่*

อีกแนวคิดหนึ่งที่ใช้จำแนกชนิดของคำในภาษาไทย คือ การใช้เกณฑ์ตำแหน่ง ปรากฏในงานของวิจิตร ภาณุพงศ์ โครงสร้างภาษาไทย : ระบบไวยากรณ์ พบว่าเป็นเกณฑ์ที่มีความเที่ยงตรงแม่นยำและทำให้เกิดความสม่ำเสมอในการจำแนก แบ่งได้เป็น 26 หมวดคำ ได้แก่ คำนาม คำกริยา อกรรม คำกริยากรรม คำกริยาทวิกรรม คำกริยากรรมย่อย คำปฏิเสธ คำช่วยหน้ากริยา คำช่วยหลังกริยา คำหน้ากริยา คำหลังกริยา คำลงท้าย คำกริยาวิเศษณ์ คำสรรพนาม คำลักษณนาม คำจำนวนนับ คำลำดับที่ คำหน้าจำนวน คำหลังจำนวน คำบอกกำหนดเสียงโท คำบอกกำหนด เสียงตรีและจัตวา คำคุณศัพท์ คำพิเศษ คำบอกเวลา คำบุพบท คำเชื่อมนาม คำเชื่อมอนุพยางค์ (วิจิตร ภาณุพงศ์, 2532)

อย่างไรก็ดียังมีบางส่วนที่ทำให้ไม่สามารถใช้การจำแนกชนิดของคำตามแบบตำราโครงสร้างภาษาไทยในงานวิจัยนี้ได้เนื่องจากการแบ่งคำที่เกี่ยวข้องกับคำกริยาออกเป็นคำหน้ากริยากับคำหลังกริยาทำให้ไม่สามารถมองเห็นหน่วยสร้างกริยาเรียงได้แต่งานวิจัยนี้ต้องการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงในการศึกษาเรื่องความซับซ้อนเชิงโครงสร้างและการผสานกันทางไวยากรณ์นั่นเอง

หนังสืออุเทศภาษาไทย ชุด บรรทัดฐานภาษาไทย (สถาบันภาษาไทย, 2552) จำแนกชนิดของคำในภาษาไทยออกเป็น 12 ชนิด โดยใช้เกณฑ์หน้าที่ เกณฑ์ตำแหน่งที่คำปรากฏและสัมพันธ์กับคำอื่น และเกณฑ์ความหมายประกอบกัน ได้แก่ คำนาม คำสรรพนาม คำกริยา คำช่วยกริยา คำวิเศษณ์ คำที่เกี่ยวกับจำนวน คำบอกกำหนด คำบุพบท คำเชื่อม คำลงท้าย คำอุทาน และคำปฏิเสธ

(1) คำนามใช้เกณฑ์ความหมายระบุว่าเป็นคำที่หมายถึงทั้งสิ่งมีชีวิตและไม่มีชีวิต ทั้งสิ่งที่เป็นรูปธรรมและนามธรรมอันได้แก่ บุคคล สัตว์ วัตถุ สิ่งของ สภาพธรรมชาติ สถานที่ ความคิด ความเชื่อ คำนิยม แบ่งเป็นคำนามสามัญ คำนามวิสามัญ คำอาการนาม และรวมเอาคำลักษณนามไว้ในกลุ่มนี้ด้วย

(2) คำสรรพนามใช้เกณฑ์หน้าที่ระบุว่าเป็นคำที่ใช้แทนนาม ทำหน้าที่เป็นส่วนหลักของนามวลีได้เช่นเดียวกับคำนาม มี 5 ชนิด ได้แก่ คำบุรุษสรรพนาม คำสรรพนามถาม คำสรรพนามชี้เฉพาะ คำสรรพนามไม่ชี้เฉพาะ และสรรพนามแยกฝ่าย แต่ในงานวิจัยนี้จะนับเอาสรรพนามชี้เฉพาะไว้เป็นส่วนหนึ่งของคำบอกกำหนดเพราะถือเอาหน้าที่บอกกำหนดเป็นหลักดังจะกล่าวต่อไป

(3) คำกริยาใช้เกณฑ์หน้าที่เป็นเครื่องบ่งชี้ว่าเป็นคำที่ทำหน้าที่เป็นส่วนหลักของกริยวลี แบ่งเป็นมีหน่วยกรรมกับไม่มีหน่วยกรรม ที่มีหน่วยกรรมได้แก่คำกริยากรรมและกริยาทวิกรรม

ส่วนที่ไม่มีหน่วยกรรมมีคำกริยากรรม คำกริยาคุณศัพท์ คำกริยาต้องเติมเติม คำกริยานำ และ คำกริยาตาม

งานวิจัยนี้มีความเห็นต่างกับที่กล่าวข้างต้นเล็กน้อยคือ งานวิจัยนี้ไม่ได้แบ่งในส่วนของ คำกริยานำและกริยาตามออกจากคำกริยาทั่วไปแต่นับรวมเป็นกริยาเพราะเห็นว่าการมีหน้าที่เป็นส่วนหลักของกริยาลีของกริยาสองประเภทนี้มีความเท่าเทียมกับกริยาอื่นในวลีเดียวกันมิได้นำหรือตาม

ส่วนของกริยาคุณศัพท์นั้นแตกต่างกับแนวคิดที่ผู้วิจัยเรียกคุณศัพท์ภาคแสดง เนื่องจาก บรรทัดฐานภาษาไทยนับเอารูปคำที่สามารถปรากฏร่วมกับคำว่า *กว่า* เช่น *สวยกว่า* และที่ปรากฏตามหลังลักษณนามได้ เช่น *หมาตัวอ้วน* เป็นคำกริยาคุณศัพท์ แต่ผู้วิจัยเห็นว่าควรเรียกรูปที่เกิดในนามวลีเช่นนี้ว่าคุณศัพท์เพราะทำหน้าที่ขยายนามและเกิดในนามวลี แต่รูปที่ฟ้องเสียงกันหากไม่เกิดในนามวลีแต่เกิดเป็นส่วนหลักของกริยาลีผู้วิจัยก็ยอมรับเป็นกริยาคุณศัพท์ หรือคุณศัพท์ภาคแสดงได้

(4) คำช่วยกริยา คือ คำที่ไม่ใช่กริยาและไม่ปรากฏตามลำพัง ปรากฏร่วมกับคำกริยาและอยู่หน้ากริยาเสมอเพื่อบอกความหมายทางไวยากรณ์ของกริยา เช่น แสดงความหมายบอกความเป็นอดีตกาลหรืออนาคตกาล บอกการณลักษณะ บอกมาลาคาดคะเน ขอร้อง หรือบังคับ บอกว่าจกกว่า เป็นผู้รับการกระทำ และปรากฏร่วมกับคำว่า *ไม่* เพื่อบอกความปฏิเสธ

(5) คำวิเศษณ์ใช้เกณฑ์หน้าที่ระบุว่าเป็นคำซึ่งเป็นหน่วยขยายกริยาและเป็นส่วนหลักของวิเศษณ์วลี แบ่งเป็นคำวิเศษณ์สามัญที่ใช้ขยายกริยาทั่วไป เช่น *รถติดจัง* วิเศษณ์ขยายเฉพาะที่ใช้ขยายคำกริยาคำใดคำหนึ่งโดยเฉพาะ เช่น *แดงแจ๋ ขาวจืด* นอกจากนี้ยังมีวิเศษณ์บอกเวลาด้วย ส่วนคำวิเศษณ์แสดงคำถามนั้นบรรทัดฐานภาษาไทยอธิบายว่าเป็นวิเศษณ์ที่ใช้ถามเกี่ยวกับการกระทำว่ากระทำไปเพราะเหตุผลอะไร หรือวัตถุประสงค์อะไร เวลาใด และลักษณะใด เช่น *ทำไมสัตว์ป่าหลายชนิดจึงสูญพันธุ์* อย่างไรก็ตามงานวิจัยนี้ได้แยกคำเหล่านี้ออกจากวิเศษณ์ในกรณีนี้ที่แสดงวัจนกรรมการถามโดยจัดเป็นคำบอกถาม

(6) คำเกี่ยวกับจำนวน ใช้เกณฑ์ความหมายแบ่งเป็น คำบอกจำนวน คำบอกลำดับ คำหน้าจำนวนและคำหลังจำนวน

(7) คำบอกกำหนด บรรทัดฐานภาษาไทยหมายรวมเฉพาะที่เป็นคำขยายนามที่อยู่ตำแหน่งท้ายสุดในนามวลี แบ่งเป็นคำบอกกำหนดชี้เฉพาะและไม่ชี้เฉพาะ ในเรื่องนี้มีความแตกต่างกับงานวิจัยนี้ที่ต้องการแยกแยะความต่างของคำที่มีความหมายเรื่องการบอกกำหนดใกล้ไกล คำกลุ่มนี้จึงหมายถึงเพียง รูปคำ *นี้ นั้น โน้น นี่ นั้น โน้น* เท่านั้น

(8) คำบุพบท คือ คำที่ปรากฏหน้านามวลีและประกอปกั้นเข้าเป็นบุพบทวลีมีความหมายบอกตำแหน่ง หน้าที่ ความเกี่ยวข้อง ความมุ่งหมาย ความเป็นเจ้าของ ของนามวลีสัมพันธ์กับคำกริยาหรือนามวลีกับนามวลีในประโยคเดียวกัน

(9) คำเชื่อม คือ คำที่ใช้เชื่อมคำ วลี หรือประโยคเข้าด้วยกัน มีตั้งแต่เชื่อมหน่วยภาษาระดับคำ วลี อนุพากย์ และประิจเจท

คำเชื่อมอนุประโยค คือ คำที่นำหน้าอนุประโยคในประโยคซ้อนแล้วทำหน้าที่ร่วมกันเป็นส่วนประกอบใดส่วนประกอบหนึ่งของประโยคหลัก ไม่ว่าจะ เป็นหน่วยประธาน หน่วยกรรม หน่วยเติมเต็ม หรือส่วนขยาย แบ่งเป็น 3 ชนิดคือ คำเชื่อมนามานุประโยค คำเชื่อมคุณนามุประโยค และ คำเชื่อมวิเศษนามุประโยค นอกจากนี้ยังมีคำเชื่อมเสริม จึง เลย ถึง ก็ ซึ่งอาจปรากฏในประโยค ความรวมประโยคความซ้อนหรือประโยคสามัญที่กล่าวมาลอยๆ เช่น ก็ใช้ ก็ถูกของคุณ

สำหรับงานวิจัยนี้ยังเห็นว่าคำเชื่อม จึง เลย ถึง เป็นคำที่ปรากฏหน้าอนุประโยคหลัก จึง นับเป็นส่วนหนึ่งของคำเชื่อมบอกความสัมพันธ์กับวิเศษนามุประโยค ส่วน ก็ หากไม่ใช่ตำแหน่งต้น ประโยคสามัญที่กล่าวมาลอยๆ เช่น ก็ใช้ แล้ว ก็มักปรากฏในการเชื่อมแบบคล้อยตามเป็นแบบหนึ่งของคำเชื่อมความรวม เช่น แล้วคราวนี้เด็กหลับก็กระโดดขึ้นมาจากขวด [06A3-4]

ส่วนคำเชื่อมสัมพันธสาร คือ คำเชื่อมประโยคตั้งแต่สองประโยคขึ้นไปให้รวมกัน เป็นสัมพันธสารเดียวกัน เช่น กล่าวคือ อย่างไรก็ตาม เป็นต้น

(10) คำลงท้าย หมายถึงคำที่ปรากฏในตำแหน่งท้ายสุดของประโยค ไม่มีความหมายเด่นชัด ในตัว และไม่มีความสัมพันธ์กับส่วนใดของประโยค แบ่งตามหน้าที่ออกเป็นกลุ่มที่แสดงทัศนภาวะ เช่น ละ นะ ซิ กับกลุ่มที่แสดงมารยาทหรือความสุภาพ

ในประเด็นนี้ยังมีงานวิจัยของ อมรา ภมรบุตร (2515 : หน้า 88 –101 ) แบ่งคำลงท้าย ตามลักษณะทางวากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์ ออกเป็น 7 ประเภท คือ (1) Intensifying particles จะเกิดในตำแหน่งแรก ถ้าต้องเกิดร่วมกับคำลงท้ายอื่นๆ และจะช่วยทำให้ความหมายของประโยคหนักแน่นยิ่งขึ้น เช่น สนุกจัง (2) Emphasizing particles จะเกิดในตำแหน่งหลัง Intensifying particles มีความหมายเน้นย้ำให้กับประโยค เช่น สนุกจังเลย (3) Hortative particles จะบอกว่าประโยคนั้นมีลักษณะเป็นประโยคคำสั่ง อ้อนวอน ชักชวน หรือบังคับ และจะเกิดตามหลัง Emphasizing particles เช่น นั่งลง ทำเดี๋ยวนี้เลยเชียว นี่ภาพเอานะซิ (4) Definite Particles จะเกิดในตำแหน่งหลัง Hortative particles แต่เกิดหน้า question particles เช่น ทำอย่างนี้เชียว แหละ หรือ (5) Question particles จะใช้ในการเปลี่ยนประโยคบอกเล่า ให้เป็นประโยคคำถาม ปฏิเสธ-ตอบรับ เช่น ขอบกระดานนี้มั๊ย (6) Post Question particles มีเพียงคำเดียวคือคำว่า /แล้ว/ ใช้ในตำแหน่งหลัง Question particles มีความหมายในการถามอย่างอ่อน ๆ หรือบางครั้งแสดงว่าผู้พูดกำลังรำคาญ ในภาษาพูดอาจแปลงเป็น /ละ/ หรือ /ลา/ ก็ได้ เช่น อยากกินอะไรแล้ว พูดมาสิแล้ว (7) Status particles เป็นคำที่แสดงความสุภาพเมื่อใช้พูดกับผู้ที่ฐานะเท่ากัน หรือสูงกว่า หรือเป็นคำที่แสดงความไม่สุภาพ เมื่อใช้พูดกับผู้ที่สนิทสนมมาก ๆ หรือในกลุ่มผู้ชายด้วยกัน การเลือกใช้ Status particles ขึ้นอยู่กับเพศ ฐานะทางสังคมของผู้พูดและผู้ฟังด้วย เช่น นั่งลงซิคะ พูดไปซิย่ะ

(11) คำอุทาน คือ คำที่เปล่งออกมาเพื่อแสดงอารมณ์ความรู้สึกต่างๆ ไม่เป็นส่วนหนึ่งของประโยค นามวลี หรือกริยาวลีแต่อย่างใด งานวิจัยนี้ไม่จัดว่าอยู่ในโครงสร้างของอนุพากย์

(12) คำปฏิเสธ คือ คำที่ใช้บอกปฏิเสธหรือไม่ยอมรับมีทั้งปฏิเสธกริยา ได้แก่ คำว่า มิ ไม่ หาไม่ และที่ปฏิเสธข้อความ เช่น หามิได้ เปลา ที่เกิดในบทสนทนา

อย่างไรก็ตามแนวคิดของสถาบันภาษาไทยนั้นยังมีการจัดกลุ่มที่ไม่แตกต่างกับไวยากรณ์ดั้งเดิมนัก อาทิ คำนามได้รวมเอาคำลักษณะนามที่เป็นคำหน้าที่เอาไว้ด้วย ส่วนสรรพนามก็ได้ออกรวมเอาสรรพนามเข้ามาไว้ทั้งที่มีหน้าที่ในระดับปริจเฉทแสดงวจนกรรมการถาม และนอกจากนี้ยังรวมเอาสรรพนามชี้เฉพาะ เช่น *นี้ นั้น โน่น* เป็นสรรพนามด้วย เพราะทั้งที่มีความหมายบอกกำหนดใกล้ไกลน่าจะจัดไว้เป็นคำหน้าที่ในกลุ่มคำบอกกำหนดมากกว่า ส่วนคำวิเศษณ์นั้นยังรวมเอาคำที่แสดงการถามอย่างคำว่า *ทำไม อย่างไร เข้าไว้ในวิเศษณ์ทั้งที่มีหน้าที่ในระดับปริจเฉทแสดงวจนกรรมการถาม ก็เรียกได้ว่ายังมีแนวการจัดกลุ่มคล้ายคลึงกับหลักภาษาไทย (อุปกิตติลปะสาร, 2541) อยู่พอสมควร*

Iwasaki & Inkapirom (2005: 8-11) ยังคงใช้เกณฑ์ทางโครงสร้าง อรรถศาสตร์ และหน้าที่ของคำมาแบ่งชนิดของคำออกเป็น 4 หมวดใหญ่ๆ คือ หมวดคำที่เกี่ยวข้องกับคำนาม หมวดคำที่เกี่ยวข้องกับคำกริยา หมวดคำขยาย และหมวดคำอื่นๆ

หมวดคำที่เกี่ยวข้องกับคำนามมี 6 ชนิดได้แก่ คำนาม คำสรรพนาม คำบอกกำหนด คำบุพบท คำลักษณะนาม และคำบอกจำนวน หมวดคำที่เกี่ยวข้องกับกริยามี 3 ชนิดได้แก่ คำกริยา คำกริยาช่วย และคำปฏิเสธ หมวดคำต่อไปคือหมวดคำขยาย มีเพียงสองชนิดคือ คำคุณศัพท์และวิเศษณ์ และสุดท้ายหมวดคำอื่นๆ มีหน้าที่หลากหลายได้แก่ คำเชื่อม คำลงท้าย และคำอุทาน

Iwasaki & Inkapirom (2005) ชี้ให้เห็นว่าการแบ่งชนิดของคำในภาษาไทยด้วยชื่อชนิดที่คุ้นเคยนั้นเป็นเรื่องยากลำบากเพราะภาษาไทยเป็นภาษาคำโดดไม่สามารถใช้เกณฑ์เดียวกับภาษาตะวันตกซึ่งเป็นเกณฑ์เดิมของการจำแนกชนิดของคำแบบที่คุ้นเคยนั้นได้ นอกจากนี้คำในภาษาไทยยังได้รับอิทธิพลจากระบวนการกลายเป็นคำไวยากรณ์ จึงยังพบความสับสนระหว่างคำหลักกับคำหน้าที่บางชนิดได้ และเป็นไปได้ที่คำบางคำก็ถูกระบุไว้ในชนิดของคำสองชนิดได้

กล่าวได้ว่าสำหรับภาษาไทยนั้นยังประสบปัญหาความไม่สม่ำเสมอในการจำแนกชนิดของคำอยู่มากเพราะไม่สามารถใช้เกณฑ์รูปคำอย่างภาษาตะวันตกได้เพราะภาษาไทยเป็นภาษาตระกูลคำโดด และที่สำคัญชนิดของคำในภาษาไทยนั้นยังมีความสับสนอันเนื่องมาจากการกลายเป็นคำไวยากรณ์เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง เช่น การกลายเป็นคำบุพบท และการกลายเป็นคำกริยาช่วย

การที่นักไวยากรณ์หลายคนแบ่งชนิดของคำไว้ไม่ตรงกันนั้นชี้ให้เห็นว่ายังไม่มีข้อยุติสำหรับการแบ่งชนิดของคำในภาษาไทย และเป็นไปได้มากที่จะพบว่ารูปคำหนึ่งเป็นสมาชิกอยู่ในหลายชนิดของคำ อย่างไรก็ตามวิจัยนี้ได้อาศัยเกณฑ์ความหมาย และหน้าที่เป็นเกณฑ์หลักซึ่งเป็นเกณฑ์ที่ใช้กันอยู่ในแนวไวยากรณ์ดั้งเดิมและในตำราไวยากรณ์ที่ใช้อย่างแพร่หลายทั้งในการอธิบายภาษาผู้ใหญ่และในการเรียนการสอนภาษา และใช้เกณฑ์เรื่องตำแหน่งเป็นเกณฑ์เสริม ในกรณีของคำพ้องรูป หรือคำที่เป็นปัญหา

เกณฑ์ทางความหมายและหน้าที่มีกรอบการพิจารณากว้างๆ ที่น่าสนใจในการนำมาประยุกต์ใช้เป็นเกณฑ์พื้นฐานการแบ่งชนิดของคำในภาษาไทย Anward (2006: 629) ได้แสดงให้เห็นว่าการจำแนกด้วยเกณฑ์ทั้งสองให้ผลลัพธ์ที่สัมพันธ์กันกับชนิดของคำในแนวไวยากรณ์ดั้งเดิม

ซึ่งเป็นที่คุ้นเคยและใช้กันอย่างกว้างขวาง คือ นาม กริยา บุพบท ฯลฯ ยิ่งกว่านั้นผู้วิจัยยังเห็นว่าเกณฑ์นี้ยังสามารถอธิบายได้ครอบคลุมชนิดของคำอื่นๆ ในภาษาไทย อาทิ หน่วยเชื่อมปริจเฉท คำไวยากรณ์ และ คำลงท้ายได้อีกด้วย ดังแสดงในตารางข้างล่างนี้

ตารางที่ 2.1 เกณฑ์ทางความหมายและหน้าที่ของ Anward (2006)

ชนิดทางอรรถศาสตร์	หน้าที่ทางวากยสัมพันธ์	ชนิดของคำ
สรรพสิ่ง	อาร์กิวเมนต์	นามและสรรพนาม
เหตุการณ์	ภาคแสดง	กริยา
ปริมาณ	หน่วยขยายอาร์กิวเมนต์	จำนวน
คุณสมบัติ	หน่วยขยายอาร์กิวเมนต์	คุณศัพท์
ปริมาณหรือคุณสมบัติ	หน่วยขยายภาคแสดง	วิเศษณ์
ความสัมพันธ์	หน่วยขยาย	บุพบท
	หน่วยเชื่อมอนุพากย์	สันธาน
	หน่วยเชื่อมปริจเฉท	หน่วยเชื่อมปริจเฉท
ไม่แสดงชนิดทางอรรถศาสตร์	แสดงหน้าที่ทางวากยสัมพันธ์	คำไวยากรณ์ต่างๆ
	ไม่แสดงหน้าที่ทางวากยสัมพันธ์	คำอุทาน คำลงท้าย

### 2.2.2.2 ชนิดของคำกับความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์

ชนิดของคำที่ปรากฏในอนุพากย์อาจชี้ให้เห็นพัฒนาการของความซับซ้อนทางไวยากรณ์ที่มากขึ้นได้ ตั้งแต่ระดับขยายด้วยคำ เช่น การใช้คำนำหน้าคำนาม (determiner) ขยายคำนามหลักในนามวลี การใช้คำคุณศัพท์ขยายคำนามหลักในนามวลี หรือการใช้คำกริยวิเศษณ์ขยายหน่วยแก่นในกริยวลี ไปจนถึงระดับขยายด้วยการใช้อนุประโยค เช่น ใช้คุณานุประโยคขยายคำนามหลักในนามวลี เป็นต้น

ตัวอย่างที่แสดงให้เห็นว่าการเพิ่มคำขยายทำให้เกิดความซับซ้อนขึ้นก็คือการที่ผู้พูดภาษาอังกฤษมักประสบปัญหาเกี่ยวกับการใช้คุณศัพท์นำหน้านามที่มีจำนวนมากกว่าหนึ่งคำ ผู้พูดภาษาอังกฤษมักประสบปัญหาชื่อนามวลีอย่าง “small green leaf” มากกว่า “green leaf” ก็เพราะปัจจัยเรื่องความซับซ้อนจากการขยายหน่วยหลักนี้เอง (Ahlsen Et al.1996 อ้างถึงใน Charlton 2002) หรือแม้แต่ในภาษาสวีดิช ภาษาฝรั่งเศส ภาษาเยอรมัน และภาษาโปลิช ก็พบว่าโครงสร้างคุณศัพท์ตามด้วยนาม [Adj + Noun] หรือ [AN] มีที่ใช้ถูกต้องมากกว่าโครงสร้างคุณศัพท์ 2 คำตามด้วยนาม [Adj + Adj + Noun] หรือ [AAN] โดยใช้แบบแรกถูกต้องมากกว่าแบบหลังถึง 20 % นอกจากนี้ยังพบว่าความถี่ในการใช้นามวลีในตำแหน่งประธานที่มีโครงสร้างแบบ [AN] มีมากถึง 40% ในขณะที่ [AAN] มีเพียง 20% เท่านั้น (Martin & Freedman อ้างถึงใน Charlton, 2002)

ส่วนในภาษาของเด็กนั้นการขยายคำนามหลักในนามวลี เป็นเรื่องที่พบเห็นได้ก่อนการขยาย ภายใตกริยาวลี ในช่วงอายุ 3 ปีเด็กเริ่มใช้คุณศัพท์บอกขนาด รูปร่าง ความยาว แล้ว เพราะเป็นเรื่องที่สอดคล้องกับพัฒนาการด้านปริธานของเด็กมากที่สุด (Day, 1975 อ้างถึงใน Owens, 1997) แต่สำหรับการขยายนามที่อิงกับไวยากรณ์เฉพาะภาษาเช่นเรื่องนามนับได้กับนามนับไม่ได้ในภาษาอังกฤษนั้น ถึงแม้จะมีงานวิจัยพิสูจน์แล้วว่า เด็กสามารถแยกแยะสองสิ่งนี้ออกจากกันได้ตั้งแต่ 2 ปี แต่ทว่าเด็กก็ยังไม่สามารถผลิตได้อย่างถูกต้อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งคำบอกประมาณ (quantifiers) เช่น much-many, few-little (P.Gordon, 1988 อ้างถึงใน Owens, 1997) และหากเป็นเรื่องของกฎยกเว้นในภาษานั้นๆ อย่างเช่น พหูพจน์ของคำบางคำในภาษาอังกฤษ เช่น men women เด็กก็ยังไม่ผลิตข้อผิดพลาด (errors) ออกมาจนโตเป็นวัยรุ่น

สำหรับการขยายคำหลักที่เป็นคำกริยายังคงเป็นเรื่องที่ยากสำหรับเด็กวัยเรียน Gentner (1982) อ้างถึงใน Owens, 1992) ซึ่งให้เห็นว่าความสัมพันธ์ทางอรรถศาสตร์บางชุดต้องเรียนรู้ไปพร้อมๆกันเด็กจึงใช้รูปได้อย่างถูกต้อง เช่น มาลา (modality) ซึ่งมีความหมายถึงความเป็นไปได้ (possibility) การบังคับ (obligation) การอนุญาต (permission) ความตั้งใจ (intention) ความเป็นจริง (truth) นั้นอาจแสดงออกได้ทั้งในรูปของกริยาช่วย (modal auxiliary verbs) เช่น “would” “should” “คง” “ควร” หรือ คำวิเศษณ์ เช่น “possibly” “maybe” “แน่นอน” หรือ คำกริยาเอง เช่น “believe” “doubt” “เชื่อ” เด็กนอกจากจะต้องรู้ความต่างของความหมายเหล่านี้แล้ว เด็กยังต้องรู้ว่าจะใช้รูปแทนรูปใดเมื่อใดด้วย

การเพิ่มหน่วยแสดงการปฏิเสธซึ่งเป็นคำไวยากรณ์ประเภทหนึ่งนั้นเกิดขึ้นภายหลังจากที่เด็กเข้าใจโมโนทัศน์เรื่องการปฏิเสธแล้ว รูปประโยคเช่นนี้มีความซับซ้อนกว่ารูปประโยคบอกเล่าเพราะรูปประโยคปฏิเสธต้องมีองค์ประกอบใหม่เพิ่มเข้าไปอีก อย่างน้อยก็รูปปฏิเสธ (Carroll 2004, 279) เช่น ไม่ ในภาษาไทย not ในภาษาอังกฤษ และ nai ในภาษาญี่ปุ่นเป็นต้น

#### (1) Affirmative

เด็กไปโรงเรียน

*The child goes to school.*

*Kodomo ga kakko e iku*

*Child top school go*

#### Negative

เด็กไม่ไปโรงเรียน

*The child didn't go to school.*

*Kodomo ga kakko e ikanai*

*Child top school at go-neg*

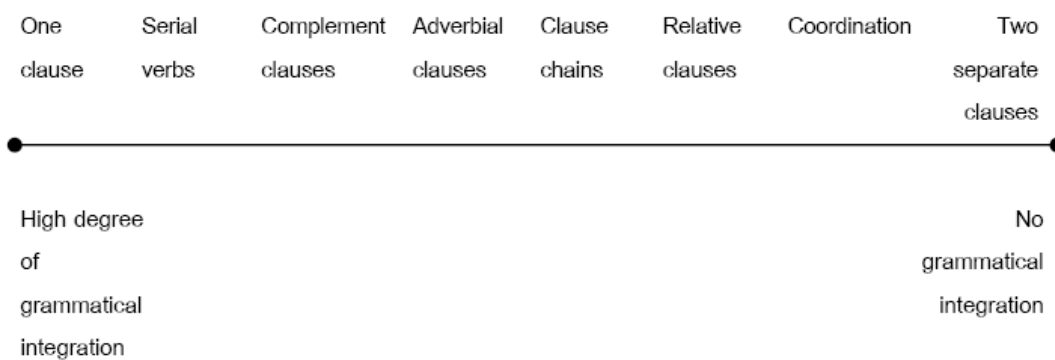
นอกจากนี้ยังมีเรื่องของการเพิ่มรูปแสดงคำถามในแต่ละภาษาซึ่งมีความยากง่ายต่างกัน เช่น ประโยคคำถามแบบตอบรับปฏิเสธในภาษาอังกฤษต้องมีการสลับตำแหน่งประธาน-กริยาช่วย สำหรับภาษาไทยเพียงเติมคำบอกคำถามแบบตอบรับ-ปฏิเสธลงท้ายประโยคบอกเล่าก็เป็นประโยคคำถามได้แล้ว ยิ่งในภาษา Turkish ประโยคคำถามของเขาเพียงแต่ส่งเสียงท้ายในทำนองเสียงเป็นเสียงขึ้น (rising) เท่านั้นก็เป็นประโยคคำถามแล้ว ด้วยเหตุนี้เด็กในแต่ละภาษาจึงมีความเร็ว-ช้าในการผลิตประโยคคำถามได้ต่างกัน

### 2.2.3 การผสมกันทางไวยากรณ์

ในภาษามีวิธีการหลากหลายที่จะทำให้รายศัพท์พื้นฐาน (Basic lexical item) อย่างกริยามาผสมกันจนเป็นข้อความที่ซับซ้อนขึ้น (more complex expression) (Payne, 1997) อาจเห็นได้ว่าเป็นหน่วยที่เกิดจากกริยาหลายคำหรือที่เรียกกันว่าหน่วยสร้างพหุกริยา (multi-verb construction) หน่วยสร้างดังกล่าวมีหลายชนิดแตกต่างกันที่ระดับของการผสมกันทางไวยากรณ์

Payne กล่าวถึงระดับความพึ่งพากันหรือไม่พึ่งพากันทางวากยสัมพันธ์ของหน่วยที่มีกริยาเป็นหน่วยหลักอย่างอนุพากย์ ความสัมพันธ์แบบที่กล่าวไว้ในภาษามักแสดงออกโดยการผันรูปคำกริยา และอาจแบ่งระดับความพึ่งพากันของหน่วยสร้างพหุกริยาได้เป็นหลายระดับ หากพึ่งพากันมากก็เรียกว่ามีการผสมกันทางไวยากรณ์ (degree of grammatical integration) มาก หากพึ่งพากันน้อยก็เรียกว่ามีการผสมกันทางไวยากรณ์น้อยดังภาพ

ภาพที่ 2.2 ระดับการผสมกันทางไวยากรณ์ของหน่วยสร้างพหุกริยา 6 ชนิด



Degree of grammatical integration of six general multiple verb construction

(Payne, 1997: 307)

จากแผนภูมิ Payne (1997) อธิบายว่าหน่วยสร้างที่อยู่ทางซ้ายสุดคืออนุพากย์เดี่ยวที่มีกริยาเดี่ยวนั้นจัดเป็นหน่วยที่มีระดับของการผสมกันทางไวยากรณ์สูงสุด รองลงมาคือหน่วยสร้างกริยาเรียง อนุประโยคเติมเต็ม วิเศษนามุประโยค อนุพากย์โยงแบบลูกโซ่ คุณนามุประโยค และประโยคความรวม ส่วนหน่วยสร้างที่ไม่มีความสัมพันธ์กันทางไวยากรณ์เลย คือ สองอนุพากย์ที่แยกจากกัน อย่างไรก็ตามการแบ่งระดับดังกล่าวแม้จะได้มาจากการศึกษาหลากหลายภาษาก็จริงแต่ Payne (1997) ก็ยังยึดการพิจารณาระดับของการผันรูปกริยา (degree of finiteness) เป็นหลัก สำหรับภาษาไทยนั้นไม่มีการผันรูปกริยาจึงอาจใช้เกณฑ์พิจารณาแตกต่างกันออกไป

การสื่อสารของมนุษย์มีวิธีที่นำเสนอเหตุการณ์หรือสถานการณ์ผ่านหน่วยภาษาที่เรียกว่าประโยค และเมื่อต้องการแสดงความเชื่อมโยงสถานการณ์ก็จะอาศัยกลไกทางภาษา เช่น การลำดับประโยค การใช้คำเชื่อม ฯลฯ ทำให้ประโยคสามัญกลายเป็นประโยคที่ซับซ้อนขึ้น ประโยคเหล่านี้ก็



จะเชื่อมโยงกันอย่างเหนียวแน่นหรืออย่างหลวม ๆ การเชื่อมโยงนั้นเป็นไปตามการรับรู้ของมนุษย์เกี่ยวกับความสัมพันธ์ของสถานการณ์ ความสัมพันธ์ดังกล่าวมีทั้งการแสดงทัศนคติของผู้พูดเกี่ยวกับเหตุการณ์ การให้รายละเอียดเพื่อบ่งชี้สรรพสิ่ง การบ่งบอกว่าเหตุการณ์เกิดขึ้นในมิติของเวลาและสถานที่ใด การบอกว่าเหตุการณ์มีเหตุผลหรือเงื่อนไขอย่างไร เหล่านี้คือความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์ที่มนุษย์รับรู้และถ่ายทอดออกมาผ่านการเชื่อมโยงทางวากยสัมพันธ์กลายเป็นหน่วยสร้างที่เรียกว่าประโยคซับซ้อน<sup>1</sup>

ประโยคซับซ้อนเป็นหน่วยที่ตรงกันข้ามกับประโยคสามัญ การจะเข้าใจโมทัศน์ของประโยคซับซ้อนได้นั้นจำเป็นต้องเข้าใจถึงหน่วยทางวากยสัมพันธ์อันเป็นพื้นฐานของเรื่องประโยคซับซ้อนก่อน นั่นคือ อนุพากย์ ประโยค และประโยคสามัญ

### 2.2.3.1 อนุพากย์

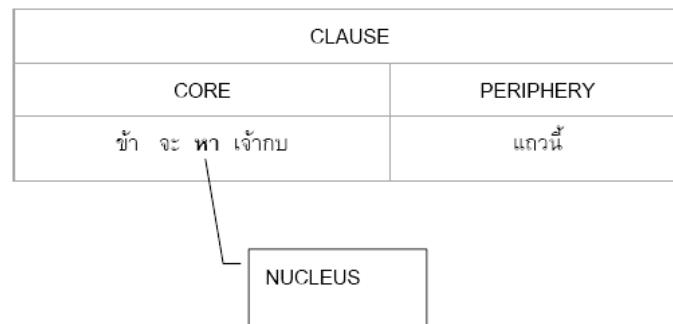
อนุพากย์มาจากคำศัพท์ในภาษาอังกฤษว่า “Clause” ซึ่งอาจแปลเป็นคำไทยได้หลายคำไม่ว่าจะเป็น “อนุพากย์” “อนุประโยค” หรือ “ประโยคย่อย”

อนุพากย์นับเป็นหน่วยพื้นฐานทางไวยากรณ์ที่เป็นเบื้องต้นที่สุดในการศึกษาภาษามนุษย์ มีคำจำกัดความทั้งในเชิงความหมาย หน้าที่ และในเชิงโครงสร้าง (Crystal, 2003) คำจำกัดความของอนุพากย์ในเชิงความหมายและหน้าที่ มักจะนิยามว่า อนุพากย์ คือ หน่วยที่ใช้สื่อสารเหตุการณ์ที่มีองค์ประกอบเป็นผู้ร่วมการณ (participants) หรือ สรรพสิ่ง (entities) กับความสัมพันธ์ของมัน (relation) (Crystal, 2003; Diessel, 2004) ส่วนคำจำกัดความในเชิงโครงสร้างมีหลากหลายกว่า ไวยากรณ์ดั้งเดิมกำหนดให้อนุพากย์ประกอบด้วย ภาคประธานกับภาคแสดง ในขณะที่ไวยากรณ์ภาษาศาสตร์แนวใหม่ ๆ อย่างไวยากรณ์บทบาทอ้างอิงและไวยากรณ์หน่วยสร้างกำหนดให้อนุพากย์มีกริยาหรือหน่วยภาคแสดงเป็นหน่วยหลักประกอบกับอาร์กิวเมนต์ ดังที่ Van Valin (1997, 2005) กล่าวว่าอนุพากย์ หมายถึง หน่วยที่มีนิวเคลียสเป็นภาคแสดงซึ่งต้องการอาร์กิวเมนต์มาประกอบเป็นแก่นประโยค และอาจมีส่วนขยายนอกแก่นหรือไม่ก็ได้ เช่น

---

<sup>1</sup> กระบวนการลำดับและเชื่อมโยงเหตุการณ์ผ่านรูปภาพในปริจเฉทนั้น เมื่อเวลาผ่านไปมีการบ่งชี้ทางไวยากรณ์ เช่น แสดงความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์ด้วยคำเชื่อม การผันหรือไม่ผันรูปกริยานี้ Tomasello (2003) เรียกว่าเป็นกระบวนการ Syntacticization หรือ Grammaticalization ตรงกับแนวคิดที่ Givon (1990) กล่าวว่า “Today’s syntax is yesterday’s discourse”

(2) ข้าจะหาเจ้ากบแถวนี้



ภาพที่ 2.3 ตัวอย่างการวิเคราะห์ห่อนุพากย์สามัญ

จากตัวอย่างอนุพากย์สามัญในแนวไวยากรณ์บทบาทอ้างอิงประกอบด้วยส่วนแก่นประโยคซึ่งมีนามวลี “ข้า” กับ “เจ้ากบ” เป็นอาร์กิวเมนต์ของนิวเคลียส “หา” นอกจากนี้อนุพากย์ (1) นี้ยังมีส่วนขยายนอกแก่นให้ความเสริมเรื่องสถานที่ (locative) คือ “แถวนี้” ด้วย

ส่วนประกอบที่บังคับเกิดในอนุพากย์ขึ้นอยู่กับกริยาเป็นสำคัญซึ่งอาจอธิบายได้หลายทางทางหนึ่งนั้นอาจอธิบายด้วยโครงสร้างทางความหมายของคำกริยา (semantic structure) ว่ามีนามวลีอาร์กิวเมนต์ที่อาร์กิวเมนต์ สำหรับส่วนขยายนอกแก่นนั้นไม่ใช่หน่วยบังคับเกิดอนุพากย์ที่เล็กที่สุดจึงอาจไม่มีส่วนนี้ได้ อีกทางหนึ่งอาจอธิบายความต้องการอาร์กิวเมนต์ของคำกริยาด้วย Valence เช่นหากพิจารณาตาม Traditional valence สกรรมกริยาต้องการนามวลีที่เป็นอาร์กิวเมนต์จำนวนสองอาร์กิวเมนต์ คือ ประธานและกรรม แต่กรรมกริยาจะต้องการอาร์กิวเมนต์เพียงหนึ่งอาร์กิวเมนต์ คือ ประธาน เป็นต้น (Van Valin, 1997; 2005)

ในเรื่องจำนวนนามวลีบังคับเกิดหรืออาร์กิวเมนต์ที่ปรากฏในโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์ของอนุพากย์นั้น สำหรับภาษาไทยอาจมีคำอธิบายแตกต่างกันไป เนื่องจากการละประธานเกิดขึ้นได้บ่อยด้วยเหตุผลทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ จึงพบว่าไวยากรณ์โครงสร้าง (วิจินตัน ภาณุพงศ์, 2532) อธิบายอนุพากย์ที่มีการละประธานในโครงสร้างกรรมกริยาว่าเป็นอนุพากย์ที่มีหน่วยกริยาเพียงหน่วยเดียวในอนุพากย์ได้ เช่น

(3) แม่: อีมัใหม่  
ลูก: อีมั

กล่าวโดยสรุปในทางโครงสร้างอนุพากย์คือหน่วยที่มีหน่วยภาคแสดง (predicate) คือกริยาเป็นหน่วยหลัก (head) และมีนามวลีเป็นหน่วยบังคับเกิด โดยจะมีจำนวนเท่าใดขึ้นอยู่กับสมบัติของคำกริยา อนุพากย์จึงอาจประกอบขึ้นด้วยประธานกับกริยา กริยากับกรรมหรือส่วนเติมเต็ม หรือมีครบทั้งประธานกริยากรรม (หรือส่วนเติมเต็ม) หรือมีกริยาเพียงหน่วยเดียวก็ได้ ส่วนในเชิง

ความหมายและหน้าที่นั้นอนุพากย์ก็คือ หน่วยที่ใช้สื่อสารสถานการณ์ซึ่งมีองค์ประกอบเป็นผู้ร่วมการณ (participants) หรือ สรรพสิ่ง (entities) กับความสัมพันธ์ (relation) ของผู้ร่วมการณนั่นเอง อนุพากย์หนึ่งๆ นั้นมีลักษณะทางโครงสร้างจำแนกได้หลายแบบ Iwasaki & Ingkaphirom (2005) พรรณนาภาษาไทยด้วยมุมมองเชิงหน้าที่ (functional linguistics point of view) และจำแนกอนุพากย์ในภาษาไทยตามลำดับการเกิดของส่วนประกอบสำคัญของอนุพากย์ได้เป็น 7 รูปแบบ ดังนี้คือ

- (1) Copulative [topic/subject-predicate nominal]
  - เขาเป็นครู
  - นี่คืออะไร
- (2) Intransitive [subject-verb]
  - ฝนตก
- (3) Intransitive [verb-subject]
  - มีร้านขายยา
  - เกิดไฟไหม้
  - ขึ้นสนิม
- (4) Topic-comment [topic-[subject-verb]]
  - นกผมสวย
  - คุณยายอายุมากแล้ว
- (5) Topic-comment [topic-[verb-subject]]
  - แม่ปวดหัว
- (6) Transitive clause [topic/subject-verb-direct object]
  - นกกินข้าว
  - ฉันไปพัทยา
- (7) Ditransitive clause [subject-verb-direct object-indirect object]
  - ครูแจกหนังสือนักเรียน

### 2.2.3.2 สถานะของอนุพากย์กับความเป็นประโยค

นักภาษาศาสตร์จำนวนมากใช้คำว่า “Clause” แทนที่ในความหมายของ “Sentence” (Quirk et al., 1982) และบ้างก็ใช้ “Sentence” แทนที่ “Clause” จนดูเหมือนกับว่าทั้งสองคำนี้เป็นคำพ้องความหมาย แต่อันที่จริงแล้วตามแนวไวยากรณ์ดั้งเดิมนั้นมโนทัศน์เรื่องอนุพากย์เกิดขึ้นเมื่อมีประโยคมาเรียงต่อกันและทำให้มองเห็นหน้าที่ของประโยคย่อยๆ ที่อยู่ในประโยคใหญ่อย่างประโยคชนิดที่เรียกว่า “ประโยคความรวม” และ “ประโยคความซ้อน” สถานภาพของอนุพากย์ในบางกรอบแนวคิดจึงไม่ได้เท่าเทียมกับประโยคเสียทีเดียว

อย่างไรก็ดีแนวไวยากรณ์ต่างๆ กล่าวถึงสถานะของอนุพากย์ไว้ไม่ตรงกัน กล่าวคือพวกหนึ่งมองว่าอนุพากย์จะต้องมีฐานะเป็นเพียงส่วนหนึ่งของประโยคใหญ่เท่านั้น ประโยคใหญ่ที่ว่านั้นก็คือประโยคซับซ้อนและประโยคผสม (ดูษฎีพร, 2525; วิจินต์, 2532) หรืออีกแนวหนึ่งมองว่าอนุพากย์เกิดอิสระได้ไม่จำเป็นต้องเป็นส่วนประกอบของประโยคใหญ่ และเรียกอนุพากย์ชนิดนี้ว่า อนุพากย์อิสระ (independent clause อมราและคณะ, 2544) ดังนั้นอนุพากย์ที่ไม่พึ่งพาอนุพากย์อื่นหรือไม่ก็จะต้องไม่เป็นอนุพากย์หลักให้อนุพากย์อื่นๆ มาพึ่งพาในทางวากยสัมพันธ์ก็จะมีฐานะเป็นประโยคสามัญ ซึ่งจะกล่าวต่อไป

### 2.2.3.3 ความเป็นประโยคและประโยคสามัญ

ตามนิยามที่ใช้กันทั่วไป “ประโยค” หมายถึงหน่วยที่มีความสมบูรณ์ทั้งทางความหมายและทางไวยากรณ์ (Grammatical well-form) (Lyons, 1981) มีที่ใช้ในความหมายทั้งที่เป็นนัยนามธรรม (Abstract sense) และนัยรูปธรรม (Concrete sense) ประโยคที่มีนัยนามธรรมนั้นเป็นสิ่งที่ถูกสร้างขึ้นในทางทฤษฎีโดยนักภาษาศาสตร์เพื่อที่จะเป็นเกณฑ์ในการยอมรับหน่วยย่อยหนึ่ง ๆ ว่ามีความถูกไวยากรณ์หรือไม่ ซึ่งเกณฑ์การยอมรับว่าถูกไวยากรณ์ของทฤษฎีไวยากรณ์หนึ่ง ๆ อาจจะมีมูลฐานทางจิตวิทยาที่เกี่ยวกับการผลิตหรือตีความหน่วยย่อยในภาษาหรือไม่ก็ได้ ไลอออนซ์เรียกสิ่งนี้ว่า System-sentence (Lyons, 1981: 196-198) หรือประโยคในทฤษฎี

สำหรับประโยคในความหมายที่เป็นรูปธรรมกว่านั้น Lyons เรียกว่า Text-sentence (Lyons, 1981) หรือประโยคในการใช้นับเป็นชนิดย่อย (Sub-class) ของถ้อยความ (Utterance) หรือข้อเขียน (Inscription) โดยอาจมีขนาดใหญ่ได้เท่ากับตัวบททั้งตัวบท (Text) หรือเป็นเพียงส่วนย่อยๆ ของตัวบทก็ได้

ในไวยากรณ์ดั้งเดิม “ประโยค” คือ หน่วยทางไวยากรณ์ที่ประกอบไปด้วยส่วนสำคัญคือภาคประธานกับภาคแสดง แต่สำหรับภาษาที่ใช้ในชีวิตประจำวัน ประโยคไม่จำเป็นมีส่วนประกอบทางไวยากรณ์ครบถ้วนทุกประการอย่างประโยคในเชิงทฤษฎีที่มีรูปตรงตามไวยากรณ์ (grammatical well-form) (Lyons, 1981) นิยามของประโยคในเชิงหน้าที่ควรได้รับการกล่าวถึงด้วย

คำจำกัดความของประโยคในเชิงหน้าที่หมายถึงหน่วยสื่อสารเหตุการณ์หรือสถานการณ์หนึ่ง ๆ (event / situation / state of affair) ที่ประกอบด้วยผู้ร่วมการณ (participants) กับความสัมพันธ์ของผู้ร่วมการณในสถานการณ์นั้นๆ (Langacker, 1991; Diessel, 2004) ซึ่งพิจารณาแล้วก็จะเห็นว่าใกล้เคียงกับนิยามของอนุพากย์ ยาใจ ชูวิชา (2536) ซึ่งให้เห็นว่าเมื่อพิจารณาให้รอบด้านแล้วเกณฑ์บ่งชี้ความเป็นประโยคสามารถพิจารณาได้ทั้งเกณฑ์ทางวากยสัมพันธ์ เกณฑ์ความหมาย เกณฑ์ทางสัทศาสตร์ และเกณฑ์วัจนปฏิบัติศาสตร์ กล่าวได้ว่าหากสิ่งที่เรียกว่าอนุพากย์มีคุณสมบัติดังที่ครบตามเกณฑ์ทั้งสี่ก็จะเรียกว่าเป็น “ประโยค” เกณฑ์เหล่านี้คือ

### (1) เกณฑ์ทางวากยสัมพันธ์

เกณฑ์นี้เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบภายในประโยค ยาใจอ้างถึง Chafe (1962) Cook (1969) และ Quirk (Quirk et al.1982) ที่กล่าวว่าประโยคต้องมีหน่วยสำคัญคือกริยาและอาจมีนามหรือไม้ก็ได้

### (2) เกณฑ์ความหมาย

เกณฑ์นี้มีคำอธิบายอยู่สองแบบ คือ หนึ่ง ประโยคคือหน่วยอิสระที่แสดงความหมายสมบูรณ์ (Complete thought) และ สอง ประโยคคือหน่วยสร้างที่เสนอประพจน์หนึ่งประพจน์ ซึ่งต่างกับคำอธิบายแรกตรงที่ประพจน์เป็นหน่วยความหมายที่เราสามารถตีค่าความจริงเท็จได้ และเนื่องจากเราไม่สามารถตีค่าความจริงเท็จให้แก่ คำนาม หรือ คำกริยา อย่างใดอย่างหนึ่งได้ ความหมายที่เรียกว่าประพจน์จึงเป็นของประโยคโดยแท้ เมื่อเป็นเช่นนี้ประโยคจึงไม่ควรประกอบด้วยคำนามหรือกริยาเพียงคำเดียวโดดๆ

### (3) เกณฑ์ทางสัทศาสตร์

ประโยคหมายถึงกลุ่มลม (breath group) หนึ่งกลุ่มลม ประโยคหนึ่งจึงมีขอบเขตที่คั่นด้วยการหยุด (pause) นั่นเอง (Sweet, 1968; Jones, 1969 อ้างถึงใน ยาใจ 2536)

### (4) เกณฑ์วัจนปฏิบัติศาสตร์

ยาใจเรียกเกณฑ์นี้ว่าเกณฑ์ทางการสื่อสาร กล่าวคือประโยคหนึ่งต้องเป็นการกระทำเพื่อสื่อสารเจตนาอย่างหนึ่ง Thomas (1983) กล่าวว่าหนึ่งประโยคจะมีเพียงหนึ่งวัจนกรรมเท่านั้น

ประโยคสามัญ (simple sentence) จึงหมายถึง ประโยคที่ประกอบด้วยอนุพากย์เพียงอนุพากย์เดียว (Quirk et al.,1978: 342) โดยไม่มีอนุพากย์พึงพาหรือประโยคลดฐานะใดๆ มาเป็นส่วนประกอบอยู่ด้วย (Panupong, 1970: 3) ทำหน้าที่เสนอประพจน์หนึ่งประพจน์ สามารถคั่นได้ด้วย การหยุดเว้นระยะ (pause) และมีวัจนกรรมเพียงวัจนกรรมเดียว

#### 2.2.3.4 หน่วยสร้างกริยาเรียงกับความเป็นเอกประโยค

คำจำกัดความของหน่วยสร้างกริยาเรียงอาจแบ่งเป็นสองระดับ ในความหมายกว้างนั้นกริยาเรียงหมายถึงการที่มีกริยาหลักหลายตัวมาเชื่อมต่อกันแบบไม่ปรากฏหน่วยเชื่อม (juxtaposition) แต่หากมองในความหมายแคบแล้วกริยาที่มาเรียงต่อกันนั้นจะต้องทำหน้าที่เป็นภาคแสดงเพียงหน่วยเดียวของอนุพากย์หนึ่งๆ การเป็นภาคแสดงเดี่ยวต้องมีคุณสมบัติดังนี้ (ยาใจ ชูวิชา, 2536; Durie, 1997 และ Aikhenvald, 1999 อ้างถึงใน พีรพัฒน์ ยางกลาง, 2546)

(1) กริยาหลายตัวที่เรียงกันนั้น เมื่อไปปรากฏนอกหน่วยสร้าง จะต้องสามารถเป็นกริยาหลักได้ คุณสมบัตินี้หมายความว่าในหน่วยสร้างกริยาเรียงจะไม่เน้นการปรากฏของกริยาช่วยหรือกริยาที่ผ่านกระบวนการกลายเป็นคำไวยากรณ์แล้วมาเป็นหนึ่งในกริยาเรียงด้วยเป็นอันขาด

(2) ในหน่วยสร้างกริยาเรียง กริยาทุกตัวจะต้องใช้ประธานร่วมกัน

(3) ในหน่วยสร้างกริยาเรียง กริยาทุกตัวจะต้องอ้างถึงเวลาเดียวกัน และใช้รูปแสดงการณั้ ลักษณะหรือมาลาาร่วมกันด้วย

(4) กริยาเรียงจะต้องไม่ยอมให้มีการแทรก “ไม่” หรือ คำเชื่อมใดๆ เป็นอันขาด คุณสมบัตินี้ยังแสดงถึงความเป็นเอกประโยคด้วย

(5) กริยาหลายตัวในกริยาเรียงจะต้องร่วมกันแสดงมโนทัศน์ของเหตุการณ์เพียงหนึ่งเหตุการณ์เท่านั้น

กึ่งกาญจน์ เทพกาญจนานา (2549) กล่าวว่าปัจจุบันนักภาษาศาสตร์มีความเห็นร่วมกันว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงมีโครงสร้างเป็นประโยคเดียว (monoclausal) ด้วยเหตุผล 5 ประการ คือ หนึ่ง กริยาเรียงในบางภาษาอาจมีโครงสร้างเป็นคำเพียงหนึ่งคำ เช่น ภาษา Yimas ประการที่สอง กริยาเรียงมีคำบอกกาลและมาลาาร่วมกัน ประการที่สาม คือ กริยาเรียงมีประธานร่วมกัน เช่น ประโยคในภาษาไทย “เขาเดินไปซื้อของ” มี “เขา” เป็นประธานของ “เดิน” และ “ซื้อ” ประการที่สี่ หน่วยสร้างกริยาเรียงมีทำนองเสียงอย่างประโยคเดียวคือไม่มีการหยุดเว้นระยะมาคั่น และประการที่ห้า กรณีเป็นอนุพากย์พึงพาจะต้องมีหน่วยแสดงความพึงพา (หรือคำเชื่อมอนุประโยค-ผู้วิจัย) ได้เพียงหน่วยเดียว

นอกจากนี้หน่วยสร้างกริยาเรียงยังมีคุณสมบัติเป็นภาคแสดงของผู้ร่วมเหตุการณ์เดียวกัน โดยมีโครงสร้างเพรดิเคท-อาร์กิวเมนต์ร่วมกันด้วย หน่วยสร้างกริยาเรียงในภาษาไทยมีอาร์กิวเมนต์ร่วมกันได้หลายรูปแบบแบ่งเป็น **แบบแรก** กริยาเรียงที่มีอาร์กิวเมนต์ซึ่งมีหน้าที่ไวยากรณ์เดียวกันทั้งประธานและกรรม **แบบที่สอง** กริยาเรียงที่มีอาร์กิวเมนต์ประธานร่วมกัน แต่ต่างกรรม และ**แบบที่สาม** กริยาเรียงที่มีอาร์กิวเมนต์ร่วมกันแต่ทำหน้าที่ต่างกันกล่าวคือกรรมของกริยาหนึ่งไปเป็นประธานของอีกกริยาหนึ่งเรียกว่าแบบสลับประธาน

ตัวอย่างของแบบที่มีอาร์กิวเมนต์ซึ่งมีหน้าที่ไวยากรณ์เดียวกันทั้งประธานและกรรม ก็เช่น เขาทอดปลากิน มี “เขา” ซึ่งเป็นประธานทั้งของกริยา “ทอด” และกริยา “กิน” ส่วน “ปลา” นั้นก็เป็นทั้งกรรมของกริยา “ทอด” และกริยา “กิน” เช่นเดียวกัน ส่วนแบบที่ร่วมประธานแต่ต่างกรรม เช่น เขาไม่มีเงินซื้อข้าว มี “เขา” เป็นประธานของกริยาทั้งสอง แตกต่างที่กริยา “มี” มีกรรม คือ “เงิน” ส่วนกริยา “ซื้อ” มีกรรมคือ “ข้าว” และสุดท้ายแบบที่มีอาร์กิวเมนต์ที่ร่วมกัน แต่อาร์กิวเมนต์เหล่านั้นทำหน้าที่ต่างกัน เช่น เขาผลักเห็ดตกเหว มี “เขา” เป็นประธานของกริยา “ผลัก” ตัวเดียวเท่านั้น และมี “เธอ” เป็นกรรม ในขณะที่เดียวกัน “เธอ” ก็ไปเป็นประธานของกริยา “ตก” ด้วย (กึ่งกาญจน์ เทพกาญจนานา, 2549)

แต่สำหรับหน่วยสร้างกริยาเรียงอีกแบบหนึ่งที่ไม่ได้มีโครงสร้างเพรดิเคท-อาร์กิวเมนต์ร่วมกัน คือ หน่วยสร้างที่กริยาเรียงกันสองตัวโดยกริยาตัวที่สองอาจถูกตัดสินให้เป็นภาคแสดงของกริยาอีกคำหนึ่งในหน่วยสร้างเดียวกันอย่างเช่น “ลมพัดแรง” “เขาวาดรูปเก่ง” นั้นในงานวิจัยนี้จะไม่เรียกว่าเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงเนื่องจาก “เก่ง” และ “แรง” ทำหน้าที่ขยายกริยาหลักของประโยคมีลักษณะตรงกับคำวิเศษณ์ในแนวคิดเรื่องการจำแนกชนิดของคำที่ใช้เป็นหลักในงานวิจัยนี้

อย่างไรก็ดีในเรื่องความเป็นเอกประโยคนั้น ยาใจ ชูวิชา (2536) ชี้ให้เห็นว่าไม่ใช่หน่วยสร้างกริยาเรียงทุกหน่วยสร้างจะมีลักษณะเป็นเอกประโยค และความป็นเอกประโยคที่มีในหน่วยสร้างกริยาเรียงนั้นก็ยังมีระดับความแน่นเหนียวมากน้อยต่างกันด้วย (degree of compactness) เมื่อลองเปรียบเทียบกับหน่วยสร้างกริยาเรียงในภาษาไทย 10 ชนิด<sup>2</sup> ซึ่งเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงตามความหมายกว้างที่ Thepkanjana (1986) ได้จำแนกไว้โดยใช้เกณฑ์หน้าที่ ก็ได้พบว่ามีกริยาเรียงบางชนิดไม่สอดคล้องกับคุณสมบัติการเป็นภาคแสดงเดี่ยว (ยาใจ ชูวิชา, 2536; Durie, 1997 และ Aikhenvald 1999 อ้างถึงใน พีรพัฒน์ ยางกลาง 2546) และการมีโครงสร้างเป็นเอกประโยค (monoclausal) (ยาใจ ชูวิชา, 2536; กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา, 2549)

กิ่งกาญจน์ยังกล่าวว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงต้นแบบในภาษาไทยจะต้องประกอบด้วย กริยาอย่างน้อย 2 คำ เราสามารถปฏิเสธหน่วยสร้างกริยาเรียงทั้งหน่วยสร้างได้ โดยวางคำปฏิเสธไว้หน้าคำกริยาคำแรก หรืออาจปฏิเสธเฉพาะกริยาคำที่สอง ในหน่วยสร้างกริยาเรียงแบบก่อกผลโดยวางคำปฏิเสธไว้หน้าคำกริยาคำที่สองได้ นอกจากนี้คำกริยาเรียงทุกคำในหน่วยสร้าง อาจทำหน้าที่เป็นภาคแสดงของผู้ร่วมเหตุการณ์ หรือทำหน้าที่เพียงส่วนขยายของกริยาอีกคำหนึ่งด้วย

ดังนั้นงานวิจัยนี้จะจำแนกหน่วยสร้างที่ไม่สอดคล้องกับคุณสมบัติกริยาเรียงที่กล่าวข้างต้นออกไป และ仍将แบ่งหน่วยสร้างกริยาเรียงเป็นแบบเอกประโยคและพหูประโยคด้วย ทั้งนี้ก็เพื่อศึกษาการเชื่อมโยงกันของหน่วยไวยากรณ์ในระดับอนุพากย์ได้ชัดเจนขึ้นต่อไป

### 2.2.3.5 คำจำกัดความโดยทั่วไปของประโยคซับซ้อน

“Complex sentence” ราชบัณฑิตแปลเป็นไทยว่าประโยคซับซ้อน “Complex sentence” ในวรรณกรรมภาษาศาสตร์ทั้งที่เขียนเป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีใช้กันในสองความหมาย คือ (1) หมายถึง ประโยคที่ประกอบขึ้นด้วยอนุพากย์จำนวนมากกว่าหนึ่งอนุพากย์ (Quirk et al., 1978) และ (2) หมายถึงประโยคที่ประกอบขึ้นด้วยอนุพากย์หลัก (Main clause) กับอนุพากย์รอง (subordinate) จำนวนหนึ่งอนุพากย์หรือมากกว่าก็ได้

สำหรับความหมายที่หนึ่งนั้นเป็นความหมายแบบกว้าง ประโยคซับซ้อน (complex sentence) ถูกใช้เพื่อเป็นคู่ตรงกันข้ามกับประโยคสามัญ (simple sentence) กล่าวคือ ประโยคสามัญประกอบขึ้นด้วยหนึ่งอนุพากย์ แต่ประโยคซับซ้อนประกอบด้วยตั้งแต่สองอนุพากย์ขึ้นไป ฉะนั้นไม่ว่าอนุพากย์เหล่านั้นจะมีความสัมพันธ์กันแบบใดก็ตามก็ถือเป็นประโยคซับซ้อนทั้งสิ้น เช่น

(4) *I walked to town in the afternoon*

(5) *I walked to town in the afternoon and I bought a new dress for Anne's party.*

---

2 Causative SVCs, Resultative SVCs, Passive SVCs, Complementing of modality verb and cognition verb SVCs, Complementing of perception verb SVCs, Directional SVCs, Aspectual SVCs, Coverb, Purposive SVCs, Simultaneous SVCs

(6) *We know that you feel bad.*

จากตัวอย่าง (4) ไม่ใช่ประโยคซับซ้อนเนื่องจากไม่ได้ประกอบขึ้นจากหลายอนุพากย์ แต่ประโยคที่ (5) ประกอบขึ้นจากสองอนุพากย์ คือ “I walked to town in the afternoon” และ “I bought a new dress for Anne’s party” และ (6) ประกอบขึ้นจากสองอนุพากย์ คือ “We know” กับ “that you feel bad” ทั้งประโยคที่ (5) และ (6) ต่างมีกลไกทางวากยสัมพันธ์ที่แสดงว่าสองอนุพากย์มีความสัมพันธ์และได้รวมกันเป็นหน่วยทางวากยสัมพันธ์ที่ใหญ่ขึ้นเรียกว่าประโยคซับซ้อน กลไกที่ว่านี้ในตัวอย่างที่ (5) ก็คือสันธาน (coordinating conjunction) “and” และในประโยคที่ (6) คือตัวนำส่วนเติมเต็ม (complementizer) “that” ซึ่งเป็นกลไกของประโยคความรวมและประโยคความซ้อนตามลำดับ

ในความหมายที่สองเป็นความหมายแบบแคบ ประโยคซับซ้อนในความหมายนี้ใช้เพื่อแยกความแตกต่างกับ “ประโยคผสม” (compound sentence) แม้ว่าประโยคทั้งสองชนิดนี้ต่างก็ประกอบขึ้นด้วยจำนวนอนุพากย์มากกว่าหนึ่งอนุพากย์ด้วยกันทั้งคู่ แต่ความสัมพันธ์ของอนุพากย์ที่มาประกอบกันเข้าก็มีความแตกต่างกัน กล่าวคือ ในประโยคซับซ้อนจะต้องมีอนุพากย์หนึ่งเป็นอนุพากย์หลัก (matrix clause หรือ main clause) และอีกอนุพากย์หนึ่งเป็นอนุพากย์พึ่งพา การพึ่งพานี้หมายถึงรวมถึงการพึ่งพาทั้งในทางโครงสร้างและพึ่งพาในทางความหมาย (dependent clause หรือ subordinate clause) และเรียกความสัมพันธ์นี้ว่าการซ้อนความ (subordination)

ตัวอย่างของประโยคซับซ้อนในความหมายนี้พิจารณาได้จากตัวอย่างประโยคที่ (6) ในทางโครงสร้างอนุพากย์ที่ตามหลังตัวนำส่วนเติมเต็ม “that” อย่าง “that you feel bad” นั้น ทำหน้าที่เป็นส่วนเติมเต็มของอนุพากย์ “We know...” จัดว่าอนุพากย์ที่ตามหลังตัวนำส่วนเติมเต็มเป็นอนุพากย์รองที่เป็นส่วนประกอบของอนุพากย์หลัก “We know..” นั่นเอง

ส่วนอนุพากย์ที่ประกอบกันขึ้นเป็นประโยคผสมจะไม่มีอนุพากย์ใดพึ่งพาอนุพากย์อื่นในทางโครงสร้าง แต่อาจมีความหมายที่สัมพันธ์กันอยู่ เราเรียกความสัมพันธ์แบบนี้ว่าการรวมความ (coordination) และเรียกหน่วยที่ได้ว่าประโยคความรวมหรือประโยคผสมโดยไม่ได้จัดว่าเป็นประโยคซับซ้อนตามความหมายแบบแคบนี้แต่อย่างใด

### 2.2.3.6 ชนิดย่อยของประโยคซับซ้อน

ด้วยเหตุที่ความหมายของประโยคซับซ้อนมีที่ใช้แตกต่างกันดังกล่าวไปแล้ว ทำให้ชนิดย่อยของประโยคซับซ้อนแตกต่างกันไปด้วย นั่นคือหากเป็นความหมายแบบกว้างประโยคความรวมก็จะเป็นหนึ่งในชนิดย่อยของประโยคซับซ้อน แต่หากเป็นความหมายแคบก็ต้องตัดประโยคความรวมออกจากชนิดย่อยนั้นเสีย ในที่นี้จะกล่าวถึงชนิดย่อยของประโยคซับซ้อนแบบกว้างตั้งแต่ประโยคความรวมเป็นต้นไปดังนี้



### 2.2.3.6.1 ประโยคความรวม (coordination)

ประโยคความรวมหมายถึงประโยคที่ประกอบขึ้นจากประโยคสามัญสองประโยค (Payne 1997) หรืออนุพากย์สองอนุพากย์เชื่อมกันด้วยคำสันธานโดยไม่พึ่งพากันในทางโครงสร้าง (ดูขุฎีพร 2512, 2525) กล่าวคือ ไม่มีอนุพากย์ใดซ้อนอยู่เป็นองค์ประกอบของอนุพากย์ใด และไม่มีอนุพากย์ใดเป็นส่วนขยายเสริมของอนุพากย์ใดด้วย นอกจากนี้กริยาของประโยคสามัญทั้งสองยังสามารถผันรูปแสดงการณัลักษณะ กาล และมาลาได้เองอีกด้วย เช่น

(7) *สุนัขของเขากระโดดออกมานอกห้องของเขาและเขาก็กระโดดตามออกมา [11A11-12]*

อนุพากย์สองอนุพากย์นี้เชื่อมด้วย “และ” มีความหมายแสดงเหตุการณ์เกิดต่อเนื่องกัน อนุประโยคทั้งสองแสดงโครงสร้างของสถานการณ์แบบเดียวกันทั้งคู่เช่นเป็นพื้นหน้า (foreground) ทั้งคู่ไม่มีสถานการณ์ใดเป็นพื้นหลังให้อีกสถานการณ์หนึ่ง (Diessel, 2004; Croft, 2005) และยังมี การเชื่อมโยงเชิงมโนทัศน์แบบใดแบบหนึ่ง ไม่ว่าจะเป็นเชื่อมแสดงความคล้ายตามกัน เชื่อมแสดงความขัดแย้งกัน เชื่อมแสดงความให้เลือกเอา ตรงกับ “conjunction” “exclusion” และ “disjunction” ตามลำดับ (Payne, 1997: 339-340)

อย่างไรก็ดีการเรียงอนุพากย์ต่อเนื่องกันโดยไม่ปรากฏหน่วยเชื่อมใดๆ เลย แต่ผู้รับสารสามารถเข้าใจได้จากการตีความอรรถศาสตร์และวัจนปฏิบัติศาสตร์ ดังที่ Payne เรียกว่า “Zero strategy” หรือที่นักไวยากรณ์หน้าที (Hopper & Traugott 2003, Halliday & Matthiessen 2004) เรียกว่าการเชื่อมโยงแบบ “Parataxis” เช่น เด็กตื่นมาไม่เห็นกบ [04B10-11] ฝนตกกรดดิด John ran away; he didn't wait. (Diessel, 2004) หรือ “I'm running away,” said John. (Diessel, 2004) เหล่านี้ ในงานวิจัยครั้งนี้ไม่นับว่าเป็นการเชื่อมโยงแบบความรวม

### 2.2.3.6.2 อนุประโยคเติมเต็ม (complement clause)

อนุประโยคเติมเต็มคืออนุประโยคซึ่งทำหน้าที่เป็นประธาน กรรม และส่วนเติมเต็มของอนุประโยคหลัก (main clause) มีทั้งชนิดที่กริยาผันรูป (finite complement clause) และชนิดที่กริยาผันไม่รูป (non-finite complement clause) (Payne, 1997; Diessel, 2004)

ตัวอย่างอนุประโยคเติมเต็มที่ตามหลังกริยาแสดงการกล่าวถ้อยหรือกริยาแสดงการคิด (verb of utterance and cognition) ในภาษาอังกฤษเป็นกริยาชนิดที่ผันรูป เช่น *I know that it's raining* อนุประโยคเติมเต็มชนิดนี้มีความเป็นอิสระมากกว่าอนุประโยคเติมเต็มอีกชนิดหนึ่ง คือ อนุประโยคเติมเต็มชนิดกริยาไม่ผันรูปซึ่งถือว่ามีความอิสระน้อยกว่าด้วยมีประธานเดียวกันกับกริยาหลักและไม่มี การผันรูปแสดงกาล การณัลักษณะและมาลาที่คำกริยาภายในอนุพากย์ เช่น *I want to dance*.

ส่วนสำคัญของอนุประโยคเติมเต็มคือตัวนำส่วนเติมเต็ม (complementizer) ตัวนำส่วนเติมเต็มอาจมีรูปคำเฉพาะหรืออาจเป็นคำที่ใช้แสดงคำถามก็จะเรียกว่า Wh-type complementizers เช่น I wonder who saw you.

สำหรับภาษาไทยตัวนำส่วนเติมเต็มของอนุประโยคเติมเต็มนามอาจมีรูปเดียวกับคุณาอนุประโยคก็ได้ เช่น เรื่องที่เขาสอบตกทำให้แม่เสียใจมาก (อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ และคณะ, 2549: 274-276) จากตัวอย่างนี้อาจสันนิษฐานได้ว่าเป็นคุณาอนุประโยคหรืออนุประโยคเติมเต็มนาม มีสิ่งที่พึงสังเกตก็คืออนุประโยคเติมเต็มนามจะไม่มี Gap อยู่ภายในอนุพากย์รอง (non-matrix clause) เหมือนอย่างคุณาอนุประโยค และบางครั้งก็อาจไม่ปรากฏค่านามหลักเลยก็ได้เช่น ที่เขาแต่งงานวันนี้ได้ทุกคนดีใจมาก (อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ และคณะ, 2549: 274-276)

ตัวส่วนเติมเต็ม “ที่” อาจปรากฏหน้าอนุพากย์ที่เป็นส่วนเติมเต็มกริยาได้ด้วย เช่น ขอโทษที่ฉันมาสาย (พิมพ์พรรณ สุวรรณมาลิก, 1974 อ้างถึงใน อรวรรณ วงสมบัติ, 2546)

นอกจาก “ที่” แล้ว “ว่า” กับ “ให้” ก็เป็นตัวบ่งชี้อนุประโยคเติมเต็มในภาษาไทยอีกด้วย เช่น เขาไม่ชอบที่เขาพูดปด เขาบอกว่าเขาพูดปด เขาบอกให้เขาพูดปด (พิมพ์พรรณ สุวรรณมาลิก, 1974 อ้างถึงใน อรวรรณ วงสมบัติ, 2546) น่าสังเกตว่า “ให้” แตกต่างกับตัวนำส่วนเติมเต็ม “ที่” และ “ว่า” ตรงที่ “ให้” มีความหมายอื่นแฝงอยู่ด้วย ดังที่สุดา รังกุพันธ์ (2007) จัดให้หน่วยสร้างที่นำด้วย “ให้” เป็นหน่วยสร้างแสดงการสั่งความ (jussive construction) เช่น นวลบอกให้จุ่มนั่งลง แสดงความปรารถนา (desiderative construction) เช่น จุ่มอยากให้นวลไปงานเลี้ยง และแสดงวัตถุประสงค์ (purposive construction) เช่น นวลทูปแก้วให้แตก ดังนั้นจึงไม่ใช่หน่วยสร้างที่นำด้วย “ให้” ทุกแบบจะเป็นอนุประโยคเติมเต็ม

จากตัวอย่างหน่วยสร้างแสดงการสั่งความและแสดงความปรารถนาข้างต้นสังเกตได้ว่าความหมายของกริยาในอนุพากย์หลัก (matrix verb) มีความแตกต่างกัน ความหมายของ “บอก” และ “อยาก” มีความต้องการส่วนเติมเต็ม (complement taking verb) มารับดังนั้นอนุพากย์ที่เกิดตามหลังกริยาประเภทนี้จึงมีความเป็นส่วนเติมเต็มมากกว่าที่ตามหลัง “ทูป” ในหน่วยสร้างแสดงวัตถุประสงค์ ที่สำคัญอนุพากย์หลัก “นวลทูปแก้ว” ก็มีอาร์กิวเมนต์ที่กริยา “ทูป” ต้องการครบถ้วน “ให้แตก” จึงไม่ใช่อนุประโยคเติมเต็ม

กล่าวได้ว่าลักษณะสำคัญของอนุประโยคเติมเต็มก็คือการไปแทนที่ในตำแหน่งของอาร์กิวเมนต์หลักของอีกอนุพากย์หนึ่งไม่ว่าจะเป็นประธาน กรรม หรือส่วนเติมเต็มก็ได้นั่นเอง

### 2.2.3.6.3 วิเศษณานุประโยค (adverbial clause)

วิเศษณานุประโยคเป็นส่วนเสริมของอนุพากย์หลักทั้งในแง่เวลา (time) สถานที่ (place) ลักษณะอาการ (manner) วัตถุประสงค์ (purpose) เหตุผล (reason) รายละเอียด (circumstantial) เหตุการณ์ซึ่งเกิดพร้อมกัน (simultaneous) เงื่อนไข (conditional) เงื่อนไขเชิงปฏิเสธ (negative)

conditional) ความแย้ง (concessive) การแทนที่ (substitutive) การเสริมความ (additive) ความสมบูรณ์ (absolute) เช่นเดียวกับหน้าที่ของคำวิเศษณ์

วิเศษณานุกรมประโยคมีความพึงพาอนุพากย์หลักน้อยกว่าอนุประโยคเต็มเต็ม ด้วยลักษณะที่ไม่บังคับประธานตัวเดียวกันและกริยาสามารถผันรูปแสดงกาล มาลา และการณ์ลักษณะได้ เช่น *Bill went to the hospital after Mary told him bad news.* มีลักษณะใกล้เคียงกับอนุพากย์ซ้อนต้นแบบซึ่ง Diessel (2004) มองว่าอนุพากย์ซ้อนต้นแบบควรจะมีลักษณะดังต่อไปนี้

- (i) ผสานเข้าไปในโครงสร้างของอนุพากย์หลักด้วยการซ้อน (embedding)
- (ii) เป็นอนุพากย์พึงพา คือ ไม่สามารถปรากฏลำพังได้โดยปราศจากอนุพากย์หลัก
- (iii) ผสานเข้าไปในความหมายของอนุพากย์หลัก
- (iv) เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเดียวกัน หรือเป็นส่วนของ planning unit เดียวกันกับอนุพากย์หลัก

วิเศษณานุกรมประโยคในภาษาไทยมีหลากหลายชนิดแตกต่างกันไปด้วยชนิดของคำเชื่อมวิเศษณานุกรมประโยค เป็นต้นว่าวิเศษณานุกรมประโยคบอกเวลา สายสมร วัฒนธรรม (2537) ได้ให้คำจำกัดความไว้ว่าเป็นหน่วยสร้างที่ประกอบด้วยหน่วยแสดงวิเศษณานุกรมประโยคบอกเวลาตามด้วยประโยคย่อยหรือคุณานุกรมประโยคหรือประโยคที่แปลงเป็นนาม ทำหน้าที่เป็นหน่วยสร้างขยายความหมายเกี่ยวกับเวลาให้แก่อนุพากย์หลัก

หน่วยแสดงวิเศษณานุกรมประโยคบอกเวลาที่กล่าวนี้หมายถึงคำหรือกลุ่มคำที่ปรากฏนำวิเศษณานุกรมประโยคบอกเวลา มีหน้าที่เชื่อมและแสดงความสัมพันธ์ทางความหมายเกี่ยวกับเวลาระหว่างสถานการณ์ (เหตุการณ์ การกระทำ หรือสภาพ) ในอนุพากย์หลักกับวิเศษณานุกรมประโยค บอกเวลา เช่น หลังจากผลไม้เริ่มเป็นสีเหลืองความชื้นควรจะลดลงเหลือร้อยละ 75 (สายสมร วัฒนธรรม, 2537: 32) กรณีมีการละประธานก็จะเป็นการละประธานที่เกิดซ้ำซึ่งไม่เป็นลักษณะบังคับแต่เป็นเหตุผลในระดับปริเฉท เช่น เมื่อฟองอากาศปุดออก ๐ จะพาไอน้ำระเหยติดมาด้วย อาจปรากฏสรรพนามในตำแหน่งประธานที่หายไป เมื่อฟองอากาศปุดออกมันจะพาไอน้ำระเหยติดมาด้วย (สายสมร วัฒนธรรม, 2537: 35)<sup>3</sup>

สำหรับไวยากรณ์ดั้งเดิมจะมองวิเศษณานุกรมประโยคเป็นส่วนหนึ่งของอนุพากย์หลัก ด้วยวิธีการซ้อน (embedding) การพึงพาในที่นี้ก็หมายถึงเหตุการณ์ของวิเศษณานุกรมประโยคนั้นเข้าไปเป็นพื้นหลัง หรือให้ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการณ์แวดล้อมให้แก่เหตุการณ์หลัก กล่าวคือเป็นการบอกวัตถุประสงค์ (purpose relation) เวลา (temporal relation) เงื่อนไข (conditional and concessive relation) และเหตุผลและอาการ (reason and manner relation) นั้นเอง

<sup>3</sup> สายสมรยังได้กล่าวถึงหน่วยสร้างชนิดอื่นๆ ที่มีหน้าที่เดียวกันกับวิเศษณานุกรมประโยคบอกเวลา เช่น คำนามเกี่ยวกับเวลาตามด้วยคุณานุกรมประโยค เช่น หรือไหลออกมาเวลาที่ไม้รู้สึก (สายสมร วัฒนธรรม 2537,40) คำเชื่อมบอกเวลาตามด้วยอนุประโยคเต็มเต็ม เช่น หลังจากที่มีพืชเกิดขึ้นในโลก (สายสมร วัฒนธรรม 2537,43) และยังคงมองว่าหน่วยสร้างเหล่านี้เป็นวิเศษณานุกรมประโยคอีกด้วย

วิเศษณานุประโยคบอกเวลา คือ หน่วยสร้างประเภทใดก็ตามที่ประกอบด้วยหน่วยแสดงวิเศษณานุประโยคบอกเวลาตามด้วยประโยคย่อยหรือคุณานุประโยคหรือประโยคที่แปลงเป็นนามหน่วยสร้างดังกล่าวนี้ต้องทำหน้าที่แสดงความหมายเกี่ยวกับเวลาของประโยคหลัก (สายสมร วัฒนสมบูรณ์, 2537: 25) ดังนั้นหน่วยสำคัญที่จะทำให้เห็นว่าหน่วยสร้างหนึ่ง ๆ เป็นวิเศษณานุประโยคบอกเวลาได้ก็คือหน่วยแสดงวิเศษณานุประโยคบอกเวลา

หน่วยแสดงวิเศษณานุประโยคบอกเวลา คือ คำหรือกลุ่มคำที่ปรากฏต้นวิเศษณานุประโยคบอกเวลา เป็นคำเชื่อมหรือเป็นคำนามก็ได้แต่ต้องเป็นคำนามที่มีความหมายเกี่ยวกับเวลา หน่วยนี้จะทำหน้าที่เชื่อมประโยคหลักกับวิเศษณานุประโยคและแสดงความสัมพันธ์ทางความหมายเกี่ยวกับเวลาของประโยคหลัก (สายสมร วัฒนสมบูรณ์, 2537: 26)

เช่น

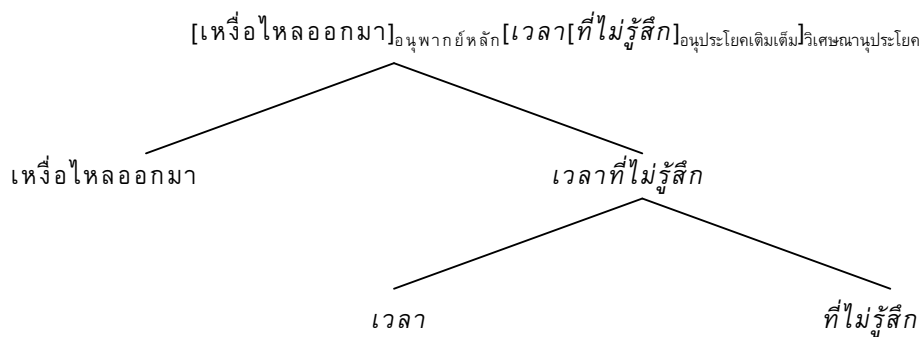
(8) [เหนือไหลออกมา]<sub>MC</sub> [เวลา[ที่ไม่รู้จัก]]<sub>RC</sub>AC

(สายสมร วัฒนสมบูรณ์, 2537: 40)

เวลา	=TM(Temporal adverbial clause marker)
ที่ไม่รู้จัก	=RC(Relative clause)
เวลาที่[ไม่รู้จัก]	=AC (Adverbial clause)
เหนือไหลออกมา	=MC (Main clause)

จะเห็นได้ว่าความหมายของวิเศษณานุประโยคบอกเวลามีความเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์ระดับอนุพากย์ประเภทอื่น เช่น คุณานุประโยค จึงเรียกได้ว่านิยามนี้เป็นนิยามแบบกว้างๆ ที่ผู้นิยามต้องการให้ครอบคลุมสิ่งที่ควรสนใจศึกษา มิใช่เพื่อจำแนกวิเศษณานุประโยคออกจากอนุพากย์รองที่มีความสัมพันธ์กับอนุพากย์หลักในแบบอื่นๆ ได้ อย่างไรก็ตามก็ตีค่าอธิบายในเรื่องนี้ก็ช่วยให้มองเห็นระดับความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นในวิเศษณานุประโยคบอกเวลาประเภทนี้ว่าเกิดจากความสัมพันธ์สองแบบในสองระดับคือคุณานุประโยค *ที่ไม่รู้จัก* ขยายคำนาม *เวลา* กลายเป็นวิเศษณานุประโยคบอกเวลาสัมพันธ์กับอนุพากย์หลัก *เหนือที่ไหลออกมา* ดังแผนภูมิข้างล่างนี้

ภาพที่ 2.4 วิเศษณานุประโยค



#### 2.2.3.6.4 คุณาณุประโยค (Relative clause)

คุณาณุประโยคคืออนุประโยคที่เป็นส่วนขยายนามวลีมีลักษณะสำคัญ คือ มีส่วนหลัก เป็นนามวลีในอนุพากย์หลัก อนุพากย์ที่เป็นส่วนขยายนามวลีก็คือคุณาณุประโยคนั้นเอง ในคุณาณุประโยคยังต้องมี Relativized noun phrase คือ นามวลีที่อ้างอิงถึงนามหลัก แบ่งออกเป็นสองแบบตามการปรากฏ คือ แบบไม่ปรากฏรูปเรียก “Gap” และแบบปรากฏรูปเป็นสรรพนาม เรียก “Pronoun retention” นอกจากนี้ส่วนสำคัญอีกส่วนหนึ่งก็คือ “Relativizer” หรือ หน่วยคำที่ทำหน้าที่นำคุณาณุประโยค หากหน่วยคำนี้มีบุรุษ เพศ พจน์ เหมือนอย่างนามวลีที่ถูกขยายจะเรียกอีกอย่างว่า “Relative pronoun”

สำหรับคำเชื่อมคุณาณุประโยคในภาษาไทยนั้น มีแนวคิดที่ต่างกันว่าตัวนำคุณาณุประโยคจะทำหน้าที่เชื่อมเพียงอย่างเดียวหรือทำหน้าที่แทนนามด้วย ประภารัตน์ พรหมปกากร (2539) เรียกตัวนำคุณาณุประโยค “ที่ ซึ่ง อัน” ว่าประพันธสรรพนามด้วยเห็นว่ามีหน้าที่แทนนาม แต่ก็ยอมรับว่าในบางบริบท “ซึ่ง” ก็เป็นเพียงหน่วยเชื่อมเท่านั้น ปรานี กุลละวณิชย์ (อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ และคณะ, 2549) มองว่าคุณาณุประโยคในภาษาต่าง ๆ อาจแสดงได้ในรูปแบบต่าง ๆ เช่น มีการละค่านามหลักหรืออาจแทนค่านามที่หายไปด้วยบุรุษสรรพนาม อย่างไรก็ตามตัวอย่างประโยคต่อไปนี้ก็ชี้ให้เห็นว่าในภาษาไทยตัวบ่งชี้คุณาณุประโยค “ที่ ซึ่ง” ไม่ใช่ประพันธสรรพนาม

(9) *เราส่งของพวกนี้ให้เด็กที่เขาต้องการมันไม่ดีกว่าหรือ (อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ และคณะ, 2549: 41)*

หากตัวนำคุณาณุประโยคในภาษาไทยเป็นประพันธสรรพนามหรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือทำหน้าที่แทนค่านามหลักได้ก็น่าจะมีลักษณะทางไวยากรณ์เช่นเดียวกับนามหลัก แต่จากตัวอย่างจะเห็นว่าทั้ง “ที่” ไม่ได้มีคุณสมบัติเช่นนั้นอยู่เลยเพราะคุณาณุประโยค “ที่เขาต้องการมัน” มีสรรพนาม ครบถ้วนแล้วคือ “เขา” แทน “เด็ก” และ “มัน” แทน “ของ” ดังนั้น “ที่” จึงมิได้ทำหน้าที่แทนนามใดๆ อีก

ส่วนในเรื่องของคำว่า “ผู้” เป็นที่ถกเถียงกันมากว่าเป็นตัวนำคุณาณุประโยคหรือไม่ ในประเด็นนี้ ประภารัตน์ พรหมปกากร (2539) ได้ยกตัวอย่างที่ชี้ให้เห็นว่า “ผู้” ไม่ใช่ตัวนำคุณาณุประโยคแต่เป็นตัวทำให้เป็นนามวลีแปลงเท่านั้น เช่น *ศรีผู้เป็นบิดาของสม* นามวลีที่ขีดเส้นใต้ทำหน้าที่เสริมความให้กับ “ศรี” ก็จริงแต่หน้าที่สำคัญของ “ผู้” ก็คือทำให้กริยาวลี “เป็นบิดาของสม” กลายเป็นนามวลีนั่นเอง

นอกจากนี้การศึกษาเรื่องคุณาณุประโยคยังต้องกล่าวถึงเรื่องตำแหน่งของคุณาณุประโยคด้วย ในภาษาต่างๆ ตำแหน่งของคุณาณุประโยคมีความแตกต่างกัน กล่าวคือภาษาที่มีลำดับคำแบบ Head-final หรือ SOV อย่างภาษา Turkish และญี่ปุ่น (Clark 2003) ตำแหน่งของคุณาณุประโยคจะอยู่ก่อนค่านามหลัก (Prenominal) ส่วนภาษาที่มีลำดับคำแบบ Head-initial หรือ SVO ตำแหน่งของคุณาณุประโยคจะอยู่หลังค่านามหลัก (Postnominal) นอกจากนี้ยังมีแบบที่ค่านามหลักของคุณาณุ

ประโยคจะอยู่ภายในคณานุประโยค (Internally headed or Headless) มักพบในภาษาที่มีการลำดับคำแบบ OV เช่น Bambara Niger-Congo เป็นต้น เช่นตัวอย่างในภาษา Niger-Congo

(10) Ce ye [ne ye so min ye] san  
 Man PAST 1SG PAST horse REL see buy  
 The man brought the horse that I saw. (Payne 1997, 328)

สำหรับภาษาไทยนั้นเป็นภาษาที่มีหน่วยหลักอยู่ตำแหน่งหน้า (head-initial) คณานุประโยคในภาษาไทยจึงปรากฏหลังค่านามหลักเสมอ ส่วนความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์ที่ขยายได้ด้วยคณานุประโยค ลักษณะที่มีเหมือนกันในภาษานานาชาติคือ คณานุประโยคขยายประธาน (subject) และกรรมตรง (direct object) ขยายกรรมรอง (indirect object) และขยายกรรมตามหลังบุพบท (oblique) ดังนี้

- (11) แม่ซึ่งฝ่ายผมให้ลูกกินก่อน  
 (12) แม่ได้ให้เงินเขาซึ่งแสนยากจน  
 (13) แม่ให้เงินซึ่งแสนจะน้อยนิดแก่เขา  
 (14) น้องเดินไปถึงโรงเรียนซึ่งแสนจะอยู่ไกล

ในประโยค (11) มี ซึ่งฝ่ายผม เป็นคณานุประโยคขยายประธาน แม่ ส่วนในประโยค(12) ซึ่งแสนยากจน เป็นคณานุประโยคขยายกรรมรอง เขา ในประโยคที่ (13) ซึ่งแสนจะน้อยนิด เป็นคณานุประโยคขยายกรรมตรง เงิน ในประโยคสุดท้าย (14) ซึ่งแสนจะอยู่ไกล เป็นคณานุประโยคขยายกรรมตามหลังบุพบท โรงเรียน

## 2.2.4 การผสมกันทางไวยากรณ์ในภาษาของเด็ก

เด็กมีไวยากรณ์ภาษาของเด็กและผู้ใหญ่ก็มีไวยากรณ์ภาษาผู้ใหญ่ อาจนับได้ว่าการเรียนรู้ที่จะประสานอนุภาคย์ เริ่มขึ้นตั้งแต่เด็กสามารถพูดโยงเหตุการณ์ได้จนเด็กพยายามที่จะพัฒนาเครื่องมือทางวากยสัมพันธ์ที่จะจัดการกับกระแสของข้อมูลที่จะนำเสนอได้มากขึ้น เป็นที่น่าสนใจว่าก่อนที่เด็กจะพูด “ประโยคซับซ้อน” ที่ผู้ใหญ่พูดกันนั้น หน่วยสร้างที่สื่อความเดียวกันเราจะเรียกมันว่าอย่างไรหากทฤษฎีไวยากรณ์ทั้งหลายมี “ประโยคซับซ้อน” ในทางทฤษฎีที่มีที่มาจากภาษาของผู้ใหญ่ไปแล้ว

การนำกรอบนิยามตามทฤษฎีไปแสวงหาประโยคซับซ้อนในภาษาของเด็กจึงอาจทำให้ไม่สามารถมองเห็นความเป็นจริงเชิงพัฒนาการได้ ด้วยรูปภาษาของเด็กจะพัฒนาจากรูปที่ไม่มีความสมบูรณ์ทางวากยสัมพันธ์ก่อนและใช้เวลานานกว่าจะใกล้เคียงภาษาผู้ใหญ่ ดังนั้นรูปที่แตกต่างนี้เองที่จะให้คำตอบว่าพัฒนาการทางภาษาของเด็กเป็นอย่างไร และเด็กใช้เครื่องมือทางภาษา

อะไรก่อนที่จะใช้เครื่องมือทางวากยสัมพันธ์ การศึกษาพัฒนาการทางภาษาของเด็กจึงสมควรที่จะตั้งต้นจากความหมายและหน้าที่ของรูปภาษาแล้วจึงนำไปสู่หน่วยสร้างที่มีความสมบูรณ์ทางทฤษฎี

งานของ Diessel (2004) เรื่อง “The Acquisition of complex sentences” ก็ได้ศึกษาประโยคซับซ้อนในความหมายกว้างตามแนวทางของ Usage-based Model แม้ว่า Diessel จะตั้งต้นการนิยามประโยคซับซ้อน (complex sentence) จากแนวทางของไวยากรณ์ดั้งเดิม ทำให้ประโยคซับซ้อนจำแนกเป็น 2 ชนิด คือ (1) ประโยคความรวม หมายถึง ประโยคที่มีอนุพากย์ความรวม (coordinate clauses) รวมอยู่ในประโยคใหญ่ (2) ประโยคความซ้อน หมายถึง ประโยคที่มีอนุพากย์หลักกับอนุพากย์ความซ้อน (subordinate clauses) รวมอยู่ในประโยคใหญ่ แต่ในงานชิ้นนี้เขาก็ได้เพิ่มเติมคำอธิบายประโยคซับซ้อนแต่ละชนิดให้กระจ่างขึ้นด้วยเกณฑ์ทางวากยสัมพันธ์ผนวกกับเกณฑ์ทางความหมายด้วย ดังนี้

Diessel (2004) บอกว่าหนึ่งอนุพากย์เท่ากับหนึ่งสถานการณ์ และประโยคซับซ้อนในแนวทาง Usage-based model ถูกมองว่าเป็นหน่วยสร้างทางไวยากรณ์ที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์มากกว่าหนึ่งสถานการณ์ (two or more situation) ด้วยอนุพากย์จำนวนมากกว่าหนึ่งอนุพากย์

Diessel (2004) ไม่ได้ให้ความสำคัญกับการปรับเปลี่ยนนิยามของประโยคความรวมมากนัก และเขายังยอมรับว่าเขาได้ดำเนินตามแนวคิดของ Foley and Van Valin (1984) เสียด้วยซ้ำ เขามองว่าประโยคความรวมหมายถึงสองอนุพากย์มาเชื่อมโยงกันด้วยมีหน้าที่เท่าเทียมกัน (functionally equivalent) ทำให้มีรูปทางวากยสัมพันธ์เป็นแบบสมมาตร (symmetrical relationship) ส่วนประโยคความซ้อนก็เป็นแบบอสมมาตร (asymmetrical relationship) นั่นเอง

แนวคิดนี้แตกต่างกับไวยากรณ์ดั้งเดิมและไวยากรณ์บทบาทอ้างอิงในส่วนที่เห็นว่าประโยคความซ้อนชนิดพิเศษบางประโยคมีลักษณะที่ใกล้เคียงประโยคความรวมเป็นอย่างมาก Diessel อธิบายว่าเป็นเพราะประโยคความรวมและวิเศษณานุกรมประโยคเป็นการเชื่อมความโดยไม่มีอนุพากย์หนึ่งอนุพากย์ได้ไปซ้อนอยู่ในอีกอนุพากย์หนึ่ง (embedding) เลย จะต่างกันก็แต่เพียงประโยคความรวมใช้สันธาน (coordinating conjunction) แต่วิเศษณานุกรมประโยคใช้คำเชื่อมประโยคความซ้อน (subordinating conjunction) เท่านั้น Diessel จึงเสนอว่าเป็นประโยคเชื่อมทั้งคู่ (conjoined clause) (Diessel, 2004: 149) ด้วยมีลักษณะทางวากยสัมพันธ์เป็นไปในทางเดียวกัน การจำแนกประโยคความรวมและวิเศษณานุกรมประโยคออกจากกันนั้นจึงต้องอาศัยเกณฑ์ทางความหมายดังนี้

(1) วิเศษณานุกรมประโยคให้ข้อมูลพื้นหลัง (background information) แต่ประโยคความรวมให้ข้อมูลพื้นหน้า (foreground information)

(2) วิเศษณานุกรมประโยคไม่มีพลังวัจนปฏิบัติเองได้แต่อนุพากย์ที่ประกอบกันขึ้นเป็นประโยคความรวมมีวัจนกรรมได้โดยอิสระ

สำหรับนิยามของประโยคความซ้อนที่มีความต่างออกไปก็เพราะประโยคความซ้อนหมายถึงสองอนุพากย์มาเชื่อมโยงกันอย่างไม่สมมูล (asymmetrical relationship) ดังกล่าวข้างต้น นั่นคือประโยคความซ้อนต้นแบบต้องคุณสมบัติ 4 ประการดังนี้ (Diessel, 2004: 43-48)

(1) การซ้อนไปเป็นส่วนประกอบของอนุพากย์หลัก (syntactically embedded) อาจทดสอบได้ด้วยวิธีการแทนที่ (substitution test) เพื่อบ่งชี้ความเป็น “embedded clause” ตัวอย่างเช่น

(15) I noticed that the building was destroyed.

(16) I noticed the destruction of the building.

จากตัวอย่างจะเห็นว่าอนุประโยคเติมเต็มใน (15) *that the building was destroyed* มีหน้าที่อย่างอาร์กิวเมนต์หลักของกริยา *noticed* จึงแทนที่ได้ด้วยนามวลีอย่าง *the destruction of the building* ดังที่ปรากฏใน (16) Diessel (2004) เห็นว่าพวกที่เป็นส่วนขยายนามหรือส่วนขยายรวมอย่างวิเศษณานุประโยคกับคุณานุประโยคแตกต่างกับอนุพากย์ความซ้อนที่ผสานกันเป็นหนึ่งเดียวกันกับหน่วยสร้างที่มันไปเป็นองค์ประกอบอยู่อย่างอนุประโยคเติมเต็ม ตรงที่วิเศษณานุประโยคกับคุณานุประโยคเชื่อมกับอนุพากย์หลักอยู่อย่างหลวม ๆ การขาดหายไปไม่ได้ทำให้โครงสร้างของอนุพากย์หลักขาดความสมบูรณ์แต่อย่างใด

(2) การมีรูปบ่งชี้ความเป็นอนุพากย์ไม่อิสระ (formally marked as dependent clause) คุณสมบัตินี้คือการผันรูปกริยาในแบบที่ต่างไปกับกริยาในอนุพากย์หลัก หรือหากไม่ผันรูปก็จะมีคำเชื่อมแสดงความพึ่งพาปรากฏให้เห็น กรณีนี้ Diessel ยกตัวอย่างในภาษาอังกฤษซึ่งรูปบ่งชี้ที่ปรากฏมีทั้งการไม่ผันคำกริยาและการใช้คำเชื่อม กล่าวคืออนุประโยคเติมเต็มในภาษาอังกฤษแบ่งเป็นสองชนิดคืออนุประโยคเติมเต็มชนิดไม่ผันรูป (nonfinite complement clause) อนุประโยคเติมเต็มชนิดนี้จะใช้รูป gerund หรือ present participle บอกสถานภาพว่าอนุพากย์ที่มันปรากฏอยู่เป็นเพียงองค์ประกอบของอนุพากย์หลัก เช่น

(17) Suddenly everybody stopped talking. There was silence..

ส่วนอนุประโยคเติมเต็มอีกชนิดหนึ่งคือที่มีกริยาผันรูป (finite complement clause) จะปรากฏตัวบ่งชี้อนุพากย์รองเช่นตัวนำส่วนเติมเต็ม (complementizer) ดังตัวอย่าง

(18) I am sure that he did it.

จะเห็นว่าอนุประโยคที่รวมคำเชื่อม *when* จะไม่สามารถปรากฏลำพังได้ หากปราศจากการปรากฏของอนุพากย์หลัก

(3) การผสมความหมาย (semantically integrated) คุณสมบัตินี้คือ อนุพากย์ความซ้อนจะให้ความหมายที่สัมพันธ์กับอนุพากย์หลักทั้งในด้านเวลา สถานที่ เงื่อนไข เหตุผล และการชี้เฉพาะคำนาม โดยอาจกล่าวในทางปริจเฉทวิเคราะห์ได้ว่าอนุประโยคความซ้อนจะเป็นเพียงพื้นหลัง (background) ไม่ใช่พื้นหน้า (foreground) ที่เป็นข้อมูลสำคัญและเป็นศูนย์กลางการดำเนินเรื่องเช่น

(19) He dreamed when he slept.

(20) \*He slept when he dreamed.



ประโยคนี้ออนุพากย์มีความสัมพันธ์ทางความหมายเฉพาะตัวอยู่คือ *He dreamed* เป็น Figure ส่วน *when he slept* เป็น ground หากสลับตำแหน่งทางวากยสัมพันธ์จะทำให้ประโยคนี้อาจไม่เป็นที่ยอมรับ

(4) กระบวนการประมวลผลทางภาษาของอนุพากย์ความซ้อน (processing of subordinate clause) อนุพากย์ความซ้อนต้นแบบจะต้องเกิดร่วมกับอนุพากย์หลักในแบบ *the same viewing frame* หมายความว่า การตีความอนุพากย์หลักจะไม่สมบูรณ์หากไม่ได้ฟังทั้งประโยค นั้นเพราะอนุพากย์หลักและอนุพากย์ความซ้อนถูกยึดไว้ด้วยกันที่หน่วยความจำเดียวกัน (working memory) จนกว่าจะจบประโยคจึงจะเข้าใจ เช่น

(21) *Peter knows that they would come.*

ความหมายของอนุพากย์หลัก *Peter knows* จะไม่ชัดเจนจนกว่าอนุพากย์รอง *that they would come* จะตามมาจนจบประโยค

ส่วนตัวอย่างประโยคความซ้อนที่ไม่ใช่ต้นแบบก็เช่นประโยคที่อนุพากย์หลักสามารถเกิดและเข้าใจได้โดยไม่ต้องมีอนุพากย์ความซ้อนอย่างประโยค *I met his colleague, who is really very nice.* ในประโยคนี้ออนุพากย์หลัก *I met his colleague* มีความสมบูรณ์ทั้งทางวากยสัมพันธ์และทำนองเสียงได้โดยไม่ต้องมีอนุพากย์ที่ขีดเส้นใต้ซึ่งเป็น “nonrestrictive relative clause” ตามหลัง กล่าวได้ว่า “non restrictive relative clause” ห่างไกลจากความเป็นอนุพากย์ความซ้อนต้นแบบมาก เพราะขาดถึงสองลักษณะ คือ ขาดการซ้อนความแบบ embedding และ ไม่ใช่หน่วยที่อยู่ในกระบวนการวางแผนภาษาระดับเดียวกัน

โดยอาศัยเกณฑ์ข้างต้นอาจสรุปได้ว่า Usage-Based Model โดย Holger Diessel (2004) จำแนกชนิดย่อยของประโยคซับซ้อนออกเป็นประโยคเชื่อม (Conjoined clause) กับประโยคความซ้อน (Subordination) โดยมีชนิดย่อยดังนี้

(1) ประโยคเชื่อม (Conjoined clause) แบ่งเป็นประโยคความรวมกับวิเศษณานุกรมประโยค ตัวอย่างเช่น *I shot you and then you may die.* Diessel ให้เป็นประโยคความรวมเพราะอนุพากย์ทั้งสองมาเชื่อมโยงกันอย่างมีหน้าที่เท่าเทียมกัน และมีรูปทางวากยสัมพันธ์เป็นแบบสมมาตร (Symmetrical relationship) ส่วนในทางความหมายนั้นทั้งสองอนุพากย์เป็นพื้นหน้าทั้งคู่ คือ เป็นข้อมูลสำคัญที่ดำเนินเรื่อง ส่วน *I can't get them out because my hand is too big.* ส่วนที่ขีดเส้นใต้เป็นวิเศษณานุกรมประโยคเพราะมี “because my hand is too big.” เป็นพื้นหลัง เพราะไม่ใช่ข้อมูลดำเนินเรื่องแต่เป็นข้อมูลขยายความหมายให้เหตุการณ์ในอนุพากย์หลักเท่านั้น

(2) ประโยคความซ้อนแบ่งเป็นคุณานุกรมประโยค (Relative clause) กับอนุประโยคเติมเต็ม (Complement clause) ตัวอย่างเช่น *Here's a tiger that's gonna scare him.* ส่วนที่ขีดเส้นใต้เป็นคุณานุกรมประโยคเพราะทำหน้าที่ขยายรูปภาษาแสดงการอ้างถึงซึ่งปรากฏในอนุพากย์หลัก (Head noun phrase) สำหรับส่วนที่ขีดเส้นใต้ใน *I hope they alright.* กับ *I wonder what it is.* เป็นอนุ

ประโยคเต็มเต็มที่อ้างถึงสถานการณ์หนึ่งซึ่งเป็นองค์ประกอบทางความหมายของประพจน์ในอนุพากย์หลัก

ในประเด็นเดียวกันนี้ Systemic Functional Grammar โดย M.A.K. Halliday & Christian M.I.M. Matthiessen (2004) ตามเนื้อหาที่ปรากฏใน “An Introduction to Functional Grammar” นั้น ได้กล่าวเรื่องนี้ไว้ในหัวข้อของ “Clause complex” คือ หน่วยในระดับใหญ่กว่าอนุพากย์เดี่ยว (Simplex) เกิดจากการที่อนุพากย์มาสัมพันธ์กันด้วยความสัมพันธ์เชิงตรรกวิทยา (Logico-semantic relation) โดยมีอิทธิพลมาจากระดับปริจเฉท เขากล่าวว่าในการพัฒนาตัวบท (Text) นั้น กระแสของเหตุการณ์จะไหลเลื่อนไปด้วยกลไกทางตรรกวิทยา

ผลจากการเรียบเรียงอนุพากย์เข้าเป็น “Clause complex” คือ การยึดโยงกันทางความหมาย และเมื่อมันยึดโยงกันเป็นระบบขึ้น ความสัมพันธ์อีกรูปแบบหนึ่งที่จะต้องอธิบายก็คือ “Taxis relation”

“Taxis relation” คือ ระดับของความพึ่งพากันและกัน (Interdependency) ของอนุพากย์ที่มีความสัมพันธ์กันทางความหมาย สิ่งสำคัญที่เกี่ยวข้องกับเรื่องประโยคซับซ้อนก็คือ ระดับของความพึ่งพากันนี้จะแสดงออกมาในเชิงวากยสัมพันธ์ด้วย โดยที่สองอนุพากย์มีสถานะเท่าเทียมกัน (equal status) ก็เรียก “การจัดความแบบเรียง (Parataxis)” หรือ ไม่เท่าเทียมกันก็ได้ (unequal status) ก็เรียก “การจัดความแบบเชื่อม (Hypotaxis)” (Halliday & Matthiessen, 2004: 373)

การจัดความแบบเรียง (Parataxis) เป็นความสัมพันธ์เท่าเทียมที่เกิดขึ้นได้ในหลายระดับ สำหรับระดับอนุพากย์นั้น “การจัดความแบบเรียง (Parataxis)” หมายถึง ความสัมพันธ์ของสองอนุพากย์ในสถานะที่สองอนุพากย์มีความเท่าเทียมกัน กล่าวคือ ไม่มีอนุพากย์หลักอนุพากย์รอง เพียงแต่มีอนุพากย์หนึ่งนำ (initiating-1) อีกอนุพากย์หนึ่งตามเท่านั้น (continuing-2,3) เช่น

(22) ||| *I went to school in New York City* ||| *and then we lived up on the Hudson for a while* |||

1 (initiating)

2 (continuing)

*and then move to Connecticut.* |||

3 (continuing)

(Halliday & Matthiessen 2004, 376)

การแสดงออกทางวากยสัมพันธ์ของการจัดความแบบเรียง (Parataxis) มีหลายแบบตั้งแต่การใช้คำเชื่อม (Conjunction) เช่น *and but* หรือใช้เครื่องหมายวรรคตอนต่างๆ (Graphology) เช่น เครื่องหมาย [ : ] รวมไปถึงการเว้นวรรคโดยไม่ใส่เครื่องหมายก็นับเป็นการจัดความแบบเรียงด้วย

ส่วนการจัดความแบบเชื่อม (Hypotaxis) หมายถึง ความสัมพันธ์ของสองอนุพากย์ในสถานะที่สองอนุพากย์มีความไม่เท่าเทียมกัน กล่าวคืออนุพากย์หนึ่งขยายความ (Modification) อีกอนุพากย์หนึ่งเป็นหลัก (dominant -  $\alpha$ ) และอีกอนุพากย์หนึ่งพึ่งพา (dependent  $\beta$ ) เช่น

(23) ||| *Some mediums speak in practical, down-to-earth terms, | while others may stress the spiritual.* |||

$\alpha$

$\beta$

ส่วนการแสดงออกทางวากยสัมพันธ์ของการจัดความแบบเชื่อม (Hypotaxis) มีหลายแบบ ตั้งแต่ใช้วิเศษณานุกรประโยค คุณานุกรประโยค อนุประโยคเติมเต็ม

ข้อเขียนของ Halliday & Matthiessen นั้นเขาไม่ได้รวมเรื่องการซ้อนอนุพากย์ (Embedding) ไว้ในเรื่อง Taxis relation แต่เขาได้แยกสิ่งที่ตรงกับเรื่องที่ไวยากรณ์ดั้งเดิมเรียกว่า ประโยคความซ้อน (subordination) ออกเป็นสองส่วน ส่วนหนึ่งกล่าวไว้ในเรื่องการจัดความแบบเชื่อม (Hypotaxis) ดังที่กล่าวแล้ว ส่วนสิ่งที่ตรงกับ Embedded clause นั้น เขามองว่าเป็นอนุพากย์ที่เปลี่ยนฐานะลงไปเป็นองค์ประกอบของประโยคใหญ่ (rank shift clause) เท่านั้น<sup>4</sup> ซึ่งไม่ได้มีความสัมพันธ์อย่าง Taxis relation

การซ้อนอนุพากย์ (Embedding) แบ่งเป็นสองชนิดคือ แบบแรก อนุพากย์หนึ่งจะลดฐานะ (downranked) ลงไปเป็นส่วนขององค์ประกอบ (part of constituent) ของอีกอนุพากย์หนึ่งและทำหน้าที่ในระดับวลีหรือกลุ่มคำ (group) และแบบที่สองอนุพากย์ที่ลดฐานะ (downranked) ลงไปเป็นองค์ประกอบของอนุพากย์ (clause constituent) และทำหน้าที่เป็นผู้ร่วมการณ (participant)

แบบแรก อนุพากย์ที่ลดฐานะ (downranked) ลงไปเป็นส่วนขององค์ประกอบ (part of constituent) อนุพากย์ลดฐานะแบบนี้ทำหน้าที่ในนามวลี วิเศษณ์วลี คุณศัพท์วลี ดังนี้  
ตัวอย่าง

(24) *The people [[that run the stores at the airport]] have no idea [[what things cost anywhere else]].*

จากประโยคข้างต้น [[that run the stores at the airport]] ทำหน้าที่ในนามวลี เป็นส่วนขยายนามหลัก

(25) *Just go as fast [[as you can]].*

จากประโยคข้างต้น [[as you can]]. ทำหน้าที่ในวิเศษณ์วลีทำหน้าที่ขยายคุณศัพท์ “fast”

แบบที่สองอนุพากย์ที่ลดฐานะ (downranked) ลงไปเป็นองค์ประกอบของอนุพากย์ (clause constituent) และทำหน้าที่เป็นผู้ร่วมการณ (participant)

<sup>4</sup> ตามที่ SFG อธิบายไว้ในไวยากรณ์ศัพท์พจนานุกรม (Lexicography Grammar) อันเป็นส่วนหนึ่งของไวยากรณ์ภาษามนุษย์ มี “Scale of rank” ที่แบ่งหน่วยในภาษาออกเป็น Clause Phrase (หรือ group) Word และ Morpheme ตามลำดับนั้น นอกจากในแต่ละ “rank” อาจมีการรวมหน่วยกันขึ้นเป็น “Complex” เช่น Clause complex Phrase complex ect. แล้ว ยังมีการลดฐานะ หรือ “rank shift” ได้อีกด้วย อย่างกรณีของ “Embedded clause” ก็เป็นการลดฐานะของอนุพากย์ลงเป็นอนุพากย์ซ้อนเพื่อเป็นองค์ประกอบในอนุพากย์ใหญ่ที่ SFG เรียกว่า “Clause complex”

(26) *[[Driving to the airport]] can make me nervous.*

จากประโยคข้างต้น *[[Driving to the airport]]* เป็นประธานของประโยค คือ เป็นผู้กระทำให้เกิดเหตุการณ์ขึ้น

ดังที่กล่าวแล้วว่ากลุ่มนี้อธิบายเกินขอบเขตของประโยคซับซ้อนที่เข้าใจกันตามแนวไวยากรณ์ดั้งเดิมไปบ้าง แต่ก็มีที่น่าสนใจที่จะนำมาศึกษา

## 2.3 การวัดความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์

การวัดความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์จะต้องพิจารณาว่าลักษณะใดจะเป็นดัชนีบ่งชี้ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ แล้วจึงมาพัฒนาการวัดให้มีความเป็นวัตถุวิสัยและมีมาตรฐาน จากการทบทวนวรรณกรรมที่ผ่านมาทำให้ผู้ให้ความเห็นว่า สิ่งที่จะเป็นเครื่องชี้วัดความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ได้คือ ความยาวของคำพูดกับความหนาแน่นของอนุพยางค์ดังจะกล่าวต่อไปนี้

### 2.3.1 ดัชนีบ่งชี้ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ที่มีผู้ศึกษาไว้

ดัชนีบ่งชี้ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์แบบแรกที่จะกล่าวถึงในที่นี้คือความยาวของคำพูด หรือ “MLU” (mean length of utterance) เป็นลักษณะที่นักภาษาศาสตร์จิตวิทยานิยมกว้างขวางมากที่สุดในการบ่งบอกเรื่องพัฒนาการทางภาษา ความยาวของคำพูดในภาษาของเด็กอาจวัดจากจำนวนคำหรือหน่วยคำที่เกิดขึ้นในแต่ละคำพูดที่ผู้พูดพูดออกมา โดยอาศัยการหยุดเว้นระยะเป็นวัฏระบุงการแบ่งคำพูด (demarcation) อันที่จริงแล้วประโยคในภาษาเด็กมิได้เกิดขึ้นในลักษณะของประโยคสมบูรณ์ Scott & Stokes (1995) มองประโยคของเด็กเป็นสิ่งที่เหมือนประโยคและใช้ศัพท์เรียกว่า หน่วยที่เหมือนประโยค (sentence-like units) ซึ่งรวมทั้งในภาษาพูดด้วย เพราะลักษณะประโยคในภาษาเด็กโดยมากไม่มีความครบถ้วนตามเกณฑ์ของประโยค อย่างไรก็ตาม นักภาษาศาสตร์หลายคนยอมรับว่าความยาวประโยคเพิ่มขึ้นจริงตลอดระยะเวลาจากวัยเรียนชั้นอนุบาลถึงชั้นประถม และเป็นเช่นนี้ทั้งในภาษาพูดและภาษาเขียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในปริจเฉทการพูดนั้น ความยาวของประโยคจะสัมพันธ์กับวัยของเด็ก เช่น วัย 7 ปีพูดยาว 7 คำโดยประมาณ ไปจนถึงวัยที่การเติบโตทุกด้านเริ่มช้าลงคือวัย 9 ปี จากนั้นเมื่อเด็กเริ่มเข้าสู่วัยรุ่นตอนต้น เด็กจะพูดได้ 10-12 ต่อหน่วยที่เหมือนประโยค ส่วนตัวอย่างจากงานของ Scott & Stokes (1995) พบว่า ความยาวของประโยคในภาษาเขียนของวัยรุ่นคิดเป็น 12.44 คำ

ประโยคของเด็กยาวขึ้นและซับซ้อนขึ้นไปพร้อมๆ กับการรับไวยากรณ์และความรู้เกี่ยวกับหน่วยคำ (Carroll 2004: 279) ความยาวของประโยคมีส่วนสำคัญในการแสดงพัฒนาการเพราะมันเป็นสิ่งที่ชี้ให้เห็นว่าเด็กสามารถแสดงผู้กระทำ การกระทำ และกรรมได้ภายในหน่วยถ้อยเดียว นอกจากนี้เด็กยังใช้ประโยคชนิดต่างๆ ได้มากขึ้นในวัยนี้ด้วย (Carroll 2004: 279)

การวัดความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ด้วยความยาวของคำพูดมีข้อเสียคือ ขอบเขตของคำพูดไม่มีความแน่นอน บ้างอาจเป็นประโยคหรือเป็นเพียงส่วนของประโยค หรือบ้างอาจเป็นการกล่าวซ้ำ

คำพูดที่กล่าวมาก่อน และบางทีคำพูดหนึ่งๆ ก็เป็นเพียงส่วนเติมปริจเฉท (discourse filter) เช่นนี้ การนำคำพูดมานับก็จะสร้างความแตกต่างอย่างมากในการคำนวณค่าเฉลี่ย นอกจากนี้การนับความยาวก็มีได้บ่งบอกความซับซ้อนทางไวยากรณ์ เราอาจพบได้มากที่ว่าประโยคความรวมอาจยาวยืดออกไปโดยไม่มีที่สิ้นสุดด้วยการเชื่อม “and” ลงไป เช่นนี้ความยาวจึงแทบไม่มีประโยชน์อะไรในการวัดความซับซ้อนเลย

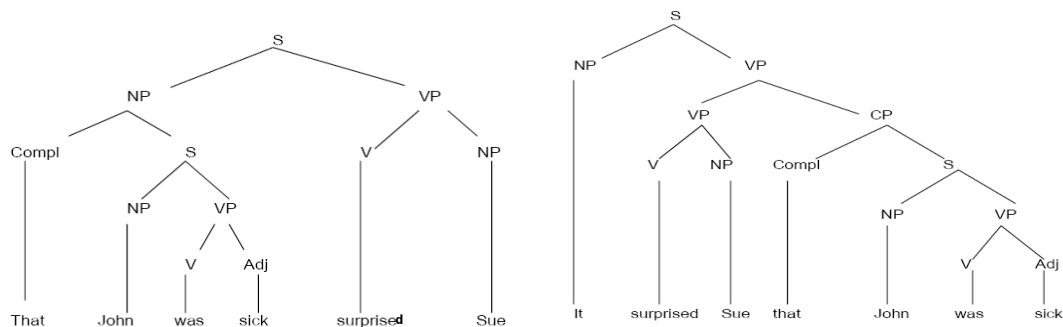
ดัชนีบ่งชี้ความซับซ้อนแบบที่จะกล่าวถึงต่อไป จึงเป็นเรื่องของความหนาแน่นของอนุพากย์ (clause density) ความหนาแน่นของอนุพากย์หมายความว่าความถี่ของการมีอนุพากย์พึ่งพา (subordinate or dependent clause) ปรากฏอยู่ในประโยคหรือคำพูด การวัดจะนับจากจำนวนอนุพากย์ โดยคิดเป็นอัตราส่วนจากจำนวนอนุพากย์ทั้งหมด ไม่ว่าจะเป็นอนุพากย์หลัก หรือ อนุพากย์รอง (main and subordinate) ที่เกิดขึ้นภายในประโยคหนึ่งๆ เช่น หากวัดความหนาแน่นของอนุพากย์ได้ อัตราส่วน 2.0 หมายความว่า ประโยคหนึ่งๆ จะมี 2 อนุพากย์ โดยเฉลี่ย และใน 2 อนุพากย์นั้น จะมีอนุพากย์หนึ่งเป็นอนุพากย์หลัก อีกอนุพากย์หนึ่งเป็นอนุพากย์รอง หากได้อัตราส่วนที่ 1.10 หมายความว่า จำนวนประโยคส่วนใหญ่เป็นประโยคสามัญ ในขณะที่ 1.50 จะหมายความว่า มีประโยคจำนวนหนึ่งเท่านั้นที่ซับซ้อน

Stokes (1990) ศึกษาความหนาแน่นของอนุพากย์ในภาษาเขียนของวัยรุ่น อายุ 13 ปี พบว่ามีค่าเป็น 1.70 หมายความว่า มีประโยคจำนวนมากพอสมควร ที่วัยรุ่นแสดงออกเป็นประโยคซับซ้อน

อีกแนวทางหนึ่งที่จะอธิบายว่าโครงสร้างแบบใดซับซ้อนกว่าแบบใดนั้นอาจพิจารณาได้จากแผนภูมิต้นไม้แสดงโครงสร้างประโยค เนื่องจากความซับซ้อนคือหน้าที่ของโครงสร้างซึ่งเชื่อมโยง terminal element หรือคำเข้าด้วยกันเป็นประโยคหนึ่ง ยิ่งองค์ประกอบในโครงสร้างมีจำนวนมาก ก็ยิ่งมีคุณสมบัติทางภาษาศาสตร์ (linguistic categories) ที่จะต้องใช้ในกระบวนการผลิตภาษาจำนวนมากขึ้นไปด้วย (Hawkins, 2004: 8)

Frazer (1985 อ้างถึงใน Charlton 2002) เชื่อว่าลักษณะที่บ่งชี้ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์สามารถพิจารณาจากความซับซ้อนของแผนภูมิต้นไม้แสดงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบในประโยค เขาเน้นจำนวน node ที่เป็น non-terminal nodes ต่อจำนวน terminal nodes ที่เกิดขึ้นภายในประโยคหนึ่งๆ โดยให้ค่า  $s$  และ  $\bar{s}$  (s bar) สูงกว่า non-terminal node อื่นๆ แล้วคำนวณความซับซ้อนออกมา

ตัวอย่างเช่น ประโยคที่มีอนุประโยคเติมเต็มทำหน้าที่ประธานอย่าง “That John was sick surprised Sue.” นับว่ามีอัตราส่วนของ non-terminal node มากกว่า เมื่อเทียบกับประโยค “It surprised Sue that John was sick.” เพราะถึงแม้จะมีหน่วยประธาน “it” เพิ่มเข้ามาแต่ก็ยังมีจำนวนโครงสร้างใน higher level จำนวนเท่าเดิมจึงทำให้มีอัตราส่วนที่ต่ำกว่า



ภาพที่ 2.5 แผนภูมิต้นไม้แสดงแนวคิดของ John A. Hawkins (2004)

การคิดด้วยวิธีนี้ Hawkins (2004) อธิบายว่าจุดแตกกิ่งที่ไม่ใช่ระดับล่างสุด (Non-terminal nodes) หากนำมาคิดเป็นสัดส่วนต่อจุดแตกกิ่งระดับล่างสุด (Terminal nodes) จะได้เป็นค่าความซับซ้อนออกมา ในการนับจะให้ค่าจุดที่เป็นจุดแตกอนุประโยคซ้อนหรือ S และ S bar ในค่าระดับที่สูงกว่าจุดแตกกิ่งอื่นๆ จากหลักการดังกล่าวทำให้วิเคราะห์ได้ว่าภาพซ้ายซับซ้อนมากกว่าภาพขวากว่าคือ ภาพซ้ายมีจุดแตกกิ่งที่ไม่ใช่ระดับล่างสุด 11 จุด ต่อจุดแตกกิ่งระดับล่างสุด 6 จุด ประกอบด้วย 1 จุดที่เป็น s และ 1 จุดที่เป็น sbar แทนค่าได้เป็น 13:6 หรือมีค่าความซับซ้อนเท่ากับ 2.16 ส่วนภาพขวานั้นมีจุดแตกกิ่งที่ไม่ใช่ระดับล่างสุด 13 จุด ต่อจุดแตกกิ่งระดับล่างสุด 7 จุด ประกอบด้วย 1 จุด ที่เป็น s และ 1 จุด ที่เป็น sbar แทนค่าได้เป็น 15:7 หรือมีค่าความซับซ้อนเท่ากับ 2.14 นั่นเอง

จากที่กล่าวมาเป็นเพียงตัวอย่างส่วนหนึ่งของความพยายามในการอธิบายความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ในการศึกษาพัฒนาการทางภาษาของเด็ก งานเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่าปัญหาในการวัดอยู่ที่การมองความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์เป็นเรื่องของสัดส่วนของหน่วยย่อยที่เป็นองค์ประกอบในหน่วยซับซ้อน แต่มิได้มองความแตกต่างของความสัมพันธ์แบบลดหลั่นซึ่งแท้ที่จริงแล้วก็มีผลต่อความซับซ้อนด้วยเช่นกัน ส่วนงานที่อาศัยความสัมพันธ์แบบลดหลั่นกลับละเลยการบอกระดับความซับซ้อนออกมาเป็นค่าที่เปรียบเทียบได้ ทั้งที่การอาศัยการคำนวณโดยหลักการทางคณิตศาสตร์เข้ามาก็จะช่วยการอธิบายได้ดียิ่งขึ้น

### 2.3.2 การพัฒนาการวัดให้มีความเป็นวัตถุวิสัยและมีมาตรฐาน

การพัฒนาความเป็นวัตถุวิสัยในการวัดความซับซ้อนเกิดจากการเล็งเห็นถึงปัญหาที่จะพิจารณาอย่างไรว่าในบรรดาโครงสร้างที่เห็นนั้นโครงสร้างใดเป็นโครงสร้างที่ซับซ้อนกว่าหรือแสดงพัฒนาการที่สูงกว่า Scott & Stokes (1995) กล่าวว่า การพิจารณาแบบเบื้องต้นก็คือ โครงสร้างที่เรียกได้ว่าเป็นดัชนีบ่งชี้พัฒนาการขั้นสูง มักจะเกิดในความถี่ต่ำกว่า ส่วนโครงสร้างที่ไม่บ่งชี้พัฒนาการขั้นสูงมักจะเกิดในความถี่ที่สูงกว่า แม้แต่ในภาษาผู้ใหญ่เองก็พบว่าโครงสร้างที่บ่งชี้พัฒนาการขั้นสูงนั้นมี

ความถี่ในการเกิดต่ำด้วย แต่ถึงกระนั้นก็ตาม Scott & Stokes (1995) ก็ยังตั้งข้อสังเกตว่าความถี่ก็ยังไม่ใช่ว่าสิ่งบ่งชี้ที่ชัดเจนนัก เนื่องจากการที่กลุ่มตัวอย่างจะใช้โครงสร้างใดนั้นอาจมีผลมาจากทางเลือกทางวากยสัมพันธ์ (syntactic choice) เพื่อให้มีความเหมาะสมกับบริบท ไม่ว่าจะเป็นบริบทของประโยคที่มาก่อนหน้า ชนิดของประโยค และกลุ่มผู้อ่านผู้ฟัง

เนื่องจากมุ่งเน้นไปที่ระดับวากยสัมพันธ์ ดังนั้นหน่วยในการนับเพื่อวัด จึงเป็นหน่วยทางวากยสัมพันธ์อย่างประโยคเป็นต้น นอกจากนี้ยังมีคำพูดและหน่วยตัวบท (text unit) ด้วย ทว่าปัญหาก็คือเกณฑ์ในการตัดสินหน่วยเหล่านี้ค่อนข้างจะเป็นอัตวิสัย ไม่ว่าจะเป็นเกณฑ์ด้านสัทสัมพันธ์ (prosody) ไวยากรณ์ (grammaticality) หรือ ความคิด (completeness of thought) หากหน่วยนับมาจากเกณฑ์ที่เป็นอัตวิสัย การนับจำนวนหน่วยที่สนใจต่อหน่วยทั้งหมด (counts of the number of XS per unit) ก็จะเป็นอัตวิสัยไปด้วยในทันที (Charlton 2002)

ผู้วิจัยจึงเห็นว่าในการวัดความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ในคำพูดของเด็กยังมีสิ่งที่ต้องพึงระวังคือเรื่องวิธีในการแบ่งส่วนของคำพูดกับการเลือกหน่วยที่จะนับ

(1) การแบ่งส่วนของคำพูดในภาษาเด็กนั้น เป็นที่ทราบกันดีอยู่แล้วว่า มีคำพูดจำนวนไม่มากนักที่จะมีลักษณะต้องตามเกณฑ์ของความเป็นประโยค นักวิจัยหลายคนจึงหาขอบเขตใหม่โดยอาศัยเกณฑ์ทางการสื่อสารในการแบ่งส่วน ผลก็คือทำให้ความยาวประโยคนั้นมีค่าต่ำกว่า เนื่องจากอาจพบหน่วยใหม่ที่มีการละ (Scott & Stokes 1995) เช่น ประโยคความรวมซึ่งเกิดจากอนุพากย์ 2 อนุพากย์ มาเชื่อมด้วยกันด้วยคำเชื่อม แล้วมีการละประธานในอนุพากย์ที่ 2 เช่นนี้ หน่วยที่มีการละจะทำให้ความยาวประโยคลดลง นอกจากนี้การแบ่งส่วนของคำพูดที่เป่าพุดนี้ใช้การหยุด (pause) หรือ ทำนองเสียง (intonation) เป็นเครื่องแบ่ง การแบ่งเช่นนี้จะนับรวมเอาหน่วยที่มีการรวมอนุพากย์อย่างประโยคความรวมเป็นหนึ่งประโยค แล้วจะส่งผลให้ค่าความยาวประโยคเพิ่มสูงขึ้นได้

(2) การเลือกหน่วยที่จะนับ หากใช้หน่วยที่เป็นคำ (word) ในการนับก็จะพบว่าค่าความยาวของคำพูดที่ได้ก็จะสั้นลง แต่ตรงกันข้ามหากใช้ หน่วยคำ (morpheme) ค่าความยาวก็จะมีมากขึ้น ความซับซ้อนมีหลายแง่มุมที่ต่างกันทั้งในระดับ เสียง คำ ประโยค จะกล่าวว่าหากซับซ้อนระดับเสียง ถือว่าซับซ้อนน้อยกว่าระดับประโยคนั้นก็ยังไม่สมควร งานวิจัยเรื่องหนึ่งๆ จำเป็นต้องเลือกวิธีหนึ่งวิธีใดโดยตระหนักในความจริงข้อนี้

มีงานวิจัยหลายชิ้นแสดงให้เห็นว่า เราอาจเพิ่มความเป็นอัตวิสัยให้กับการบ่งชี้ระดับความซับซ้อนได้ด้วยการให้ระดับคะแนน ตัวอย่างเช่นงานของ Lee & Canter (1971) อ้างถึงใน Charlton (2002) ได้พัฒนาระบบการวัดความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์โดยการกำหนดน้ำหนักคะแนน เรียกว่า *Developmental Sentence Scoring (DSS)* โดยพิจารณาจากลำดับพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ในช่วงวัย 3-7 ปี เริ่มจากประโยคให้ 1 คะแนนหากมีการปรากฏคำสรรพนาม 2 คะแนนหากมีการปรากฏคำกริยา 3 คะแนนหากมีการปรากฏประโยคปฏิเสธ 4 คะแนน หากมีการปรากฏประโยคคำถามแบบตอบรับปฏิเสธ 5 คะแนน หากมีประโยคคำถามแบบให้ตอบเพื่อความ (wh-question) 6 คะแนนหากปรากฏกริยารอง (secondary verb) ซึ่งรวมเอาอนุพากย์ซ้อน แบบ Embedded clause และ infinitival complement เข้าไว้ในกลุ่มนี้ และ 7 คะแนน สำหรับการปรากฏคำเชื่อมไม่ว่าจะเป็น coordinators หรือ

subordinating conjunctions เป็นต้น Lee & Canter ยังพบว่าค่าระดับคะแนนนั้นเพิ่มสูงขึ้นเมื่อภาษาของเด็กมีพัฒนาการมากขึ้น

แบบต่อมาเรียกว่า “Complexity Index” โดย Hirschman (2002 อ้างถึงใน Charlton 2002) ศึกษาภาษาของเด็ก 9-10 ปี ที่มีความบกพร่องทางภาษา เพื่อทำการรักษาแก้ไขปัญหาการสื่อสารของเด็ก เขาวัดค่าความซับซ้อนทางไวยากรณ์ โดยการใช้เครื่องมือทางอภิภาษาศาสตร์ (meta-linguistic instruction) เกี่ยวกับหน่วยสร้างทางไวยากรณ์ที่เพิ่มความซับซ้อนให้กับประโยคทั้งในภาษาเขียน และภาษาพูด เป็นตัวบ่งชี้ในการวัดค่าความซับซ้อน (complexity index) เช่น อัตราส่วนการซ้อนความ (subordination ratio) คิดจากจำนวนอนุประโยคซ้อน (subordinate clause) หารด้วยจำนวนอนุประโยคทั้งหมดในตัวบทหรือบทพูดเล่าเรื่อง นอกจากนี้ยังมีอัตราส่วนวลี (phrasal ratio) คิดจากหนึ่งในสี่ของวลีชนิดต่าง ๆ หารด้วยจำนวนอนุประโยคทั้งหมดในตัวบทเช่นกัน ด้วยเขาคิดจากการคำนวณทางคณิตศาสตร์ว่า วลีคิดเป็นส่วนหนึ่งของอนุประโยค ปัญหาที่พบจากการใช้วิธีนี้ คือ การตัดแบ่งประโยคในข้อมูล และบางครั้งยังพบข้อมูลจำนวนมากที่ไม่ใช่ประโยคสมบูรณ์

นอกจากการให้คะแนนบอกระดับที่ชัดเจนก็อาจเป็นอีกทางเลือกหนึ่งในการทำให้การวัดเป็นวัตถุวิสัยมากขึ้น งานของ Rosenberg & Abbeduto (1987 อ้างถึงใน Charlton 2002) ได้แบ่งประโยคเป็น 7 ระดับ และเรียกมันว่า *Developmental level* ดังนี้ ระดับที่ 1 คือการใช้อนุประโยคเติมเต็มแบบไม่ผันรูปคำกริยา (infinitival complement clause) ระดับ 2 คือ การรวมนามวลีประธาน (coordinated subject noun phrase) และประโยคความรวม (coordinated clause) ระดับที่ 3 คือ การใช้คุณาอนุประโยคขยายนามวลีที่เป็นกรรม หรืออนุประโยคเติมเต็มกริยาผันรูปที่ตามหลัง “that” เรื่อยไปจนถึงระดับที่ 7 คือระดับสูงสุดของความซับซ้อน โดยเขากำหนดให้การมีอนุประโยคซ้อนแบบ “embedding” หลายแบบอยู่ภายในประโยคเดียวกัน เป็นความซับซ้อนสูงสุด วิธีการนี้ดูเหมือนจะมีระดับของความซับซ้อนชัดเจนกว่า complexity index แต่ก็ยังไม่สามารถหลีกเลี่ยงปัญหาการกำหนดขอบเขตของประโยคได้พัน

## 2.4 การศึกษาเกี่ยวกับเรื่องเล่าชุด “กบ เจ้าอยู่ไหน”

ผลการวิจัยทางภาษาศาสตร์ที่ได้จากเรื่องเล่าชุดกบ (Frog story) จากหนังสือนิทานภาพเรื่อง “กบ เจ้าอยู่ไหน” มีปรากฏอยู่เป็นจำนวนมากในนานาภาษา แหล่งข้อมูลเรื่องเล่าที่เข้าถึงง่ายที่สุดคือฐานข้อมูล CHILDES การศึกษาข้อมูลเรื่องเล่าชุดนี้จะทำให้สามารถเปรียบเทียบพัฒนาการทางภาษาของผู้เล่าต่างวัยได้ นับเป็นแนวทางในการศึกษาไวยากรณ์ภาษาพูดเชิงพัฒนาการที่ดีทางหนึ่ง

### 2.4.1 ลักษณะของหนังสือนิทานภาพชุด “กบ เจ้าอยู่ไหน”

หนังสือนิทานภาพเรื่อง “กบ เจ้าอยู่ไหน” หรือ “Frog, where are you?” นี้ แต่งโดย Mercer Myer มีความยาว 24 ภาพ แต่ละภาพมีความต่อเนื่องสัมพันธ์กันด้วยตัวละครเอกสองตัวคือเด็กและสุนัข มีแก่นเรื่องเดียวคือการตามหาเจ้ากบน้อยสัตว์เลี้ยงของเด็กชายซึ่งทำให้เด็กชายและสุนัขต้องผ่านการผจญภัยในสถานการณ์ต่างๆ ภาพเล่าเรื่องเหล่านี้จัดเรียงลำดับตามเวลาโดยเรียงจากซ้ายไปขวาตามแบบหน้าหนังสือสากล เนื้อหาที่สามารถรับรู้ได้จากภาพที่สัมพันธ์กันเหล่านี้หากจะวิเคราะห์ไปแล้วอาจ



กล่าวได้ว่า มีทั้งลักษณะที่พบได้ในทุกสังคมและบางลักษณะที่เป็นเรื่องเฉพาะสังคมวัฒนธรรม (culture-specific frames) (David Wilkins อ้างถึงใน Berman & Slobin, 1994: 21) ดังนี้

ในฐานะที่เป็นหนังสือนิทานเด็กเนื้อหาของ “Frog, where are you?” ก็ไม่ต่างกับนิทานสำหรับเด็ก โดยทั่วไปซึ่งมักเป็นเรื่องเหนือความเป็นจริง เช่น การให้สัตว์มีพฤติกรรมคล้ายมนุษย์ สามารถพูดและแสดงการกระทำได้อย่างคน นิทานเด็กมักจะมีตัวเอกที่ไม่เจ็บและไม่ตาย

แต่หนังสือเรื่องนี้ก็ขึ้นอยู่กับความสมจริงด้วย โดยเฉพาะกรอบที่แวดล้อมตัวเด็ก เช่น ธรรมชาติรอบตัว สัตว์ หรือแมลงเล็กๆ นั้น ก็เป็นธรรมชาติที่ว่าเด็กมักจะมี ความผูกพันกับธรรมชาติ เช่น เด็กมักจะเก็บสัตว์เล็กๆ ที่แม่อาจจะบ่นว่าน่ารังเกียจมาเลี้ยงไว้ โดยจะแอบเอาไว้ในเหยือกหรือขวดที่อยู่ใกล้ๆ ตัว สำหรับกรอบที่เกี่ยวกับพฤติกรรมก็จะจะเป็นไปตามธรรมชาติของสิ่งมีชีวิตนั้น อย่างตัวเอกที่เป็นสุนัขก็มีความอยากรู้อยากเห็น เมื่อมันสนใจสิ่งใดก็มันจะตามกลิ่นไปเรื่อยๆ และที่สำคัญสุนัขมัก รักเจ้าของ นอกจากนี้กรอบเกี่ยวกับความรู้เกี่ยวกับกบ เช่น กบอาศัยอยู่ใกล้แหล่งน้ำ และเรามักพบกบได้ในฤดูกาลที่อากาศไม่หนาวนั้นก็ปรากฏอยู่ในหนังสือเล่มนี้ในด้านสังคม กรอบเกี่ยวกับครอบครัวที่ดีในเรื่องนี้พบได้จากพฤติกรรมของกบซึ่งแสดงให้เห็นว่าสามีที่ดีต้องกลับไปหาลูกเมีย และในตอนสุดท้ายที่แสดงให้เห็นได้ว่าลูกคือความภาคภูมิใจของพ่อแม่ซึ่งเป็นเรื่องที่เราเห็นได้ในทุกสังคมทั่วไป อย่างไรก็ตามก็ยังมีกรอบที่แตกต่างกันเป็นเรื่องเฉพาะวัฒนธรรมอยู่บ้างดังจะเห็นได้ว่าวัฒนธรรมท้องถิ่นอเมริกาเหนือสะท้อนออกมาจากตัวละครที่เป็นสัตว์ชนิดต่างๆ อย่างกว้าง ผึ้ง นกฮูก ล้วนพบได้บ่อยในแถบอเมริกาเหนือ

อย่างไรก็ดีในการที่เด็กต่างถิ่นจะรับรู้สิ่งเหล่านี้ก็มีใช้ว่าจะเป็นไปได้ การรับรู้ลักษณะเฉพาะวัฒนธรรมนี้อาจเกิดขึ้นได้หลายทาง เช่น การอ่านนิทานก่อนนอน การสอนของพ่อแม่ผู้ปกครองหรือจากห้องเรียน รวมทั้งการเรียนรู้จากสื่อที่เป็นรายการโทรทัศน์ก็ได้ จึงเห็นได้ว่าในฐานะข้อมูล CHILDES ได้เริ่มต้นศึกษาจากเด็กอายุ 4 ปี ซึ่งเป็นช่วงต้นของในวัยเรียนอันเป็นวัยที่เด็กจะมีโอกาสเรียนรู้เรื่องราวเหล่านี้ได้

โครงเรื่องรวมของเรื่อง “กบ เจ้าอยู่ไหน” (Berman & Slobin, 1994: 46) มีองค์ประกอบหลักที่สามารถแบ่งได้เป็น 3 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 จุดเริ่มเรื่อง “onset of the plot” คือตอนที่เด็กชายพบว่ากบหายไป ส่วนที่ 2 จุดคลี่คลาย “unfolding of the plot” คือตอนที่เด็กเริ่มออกตามหากบ และส่วนที่ 3 จุดคลายปม “resolution of the plot” คือตอนที่เด็กพบกบที่หายไป Berman and Slobin (1994: 48) พบว่าผู้ใหญ่เล่าเรื่องได้ครบสามองค์ประกอบเกือบทั้งสิ้น แต่เด็กเล็กมักกล่าวถึงส่วนสำคัญเหล่านี้ได้ไม่ชัดเจน

ในแง่ของการรับรู้เหตุการณ์ เด็กบางคนเพียงแค่ลำดับรายการของสรรพสิ่ง (listing) ที่มีในภาพในช่วงเริ่มต้นเท่านั้นนับว่ามีเด็กจำนวนไม่มากนักที่จะรับรู้ภาพเป็นเหตุการณ์ กล่าวคือทำนายการกระทำหรือพรรณนาสิ่งที่เกิดขึ้นในภาพ ในทางกลับกันเด็กสามารถพรรณนาสิ่งที่ไม่สามารถมองเห็นได้ในภาพอีกด้วย (Berman & Slobin, 1994: 51)

## 2.4.2 งานวิจัยจากการศึกษาเรื่องเล่าชุด “กบ เจ้าอยู่ไหน”

Berman and Slobin เล็งเห็นความสำคัญของการใช้ข้อมูลเรื่องเล่าชุด “กบ เจ้าอยู่ไหน” ในแง่ที่จะช่วยให้ง่ายต่อการศึกษเปรียบเทียบในนานาภาษาและการศึกษาเชิงพัฒนาการ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ผลงานรวมบทความชุด “Relating Events in Narrative: A Cross linguistic developmental study” ซึ่งให้เห็นข้อค้นพบมากมายเกี่ยวกับรูปภาษาและหน้าที่ของรูปภาษาในเรื่องเล่าภาษาซึ่งแสดงออกถึงการเชื่อมโยงเหตุการณ์ในมุมมองต่างๆ กันและยังสามารถมองเห็นพัฒนาการของรูปภาษาและหน้าที่ในภาษาของเด็กอีกด้วย

ประการแรก ในแง่มุมมองของการแปรรูปภาษา เราสามารถยืนยันข้อเสนอที่ว่าเมื่อผู้เล่าต้องการถ่ายทอดเหตุการณ์หรือสถานการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้น สิ่งเหล่านั้นจะไม่ถูกแสดงออกผ่านภาษาได้โดยตรง แต่ต้องผ่านการกรองจากการรับรู้ซึ่งแตกต่างกันไปในผู้เล่าแต่ละคน และนอกจากการรับรู้แล้วความแตกต่างนี้ยังมีที่มาจากข้อจำกัดทางไวยากรณ์ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละภาษาอีกด้วย ประการต่อมา ในแง่ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถทางภาษากับความสามารถทางปริชาน ผู้เล่าที่ไม่มีทักษะอย่างเด็กเล็กจะแบ่งเหตุการณ์ออกจากกันเป็นส่วนๆ แล้วเล่าออกมาโดยลำดับเท่านั้น ต่างกับผู้เล่าที่มีทักษะแล้วที่จะเชื่อมโยงเหตุการณ์เหล่านั้นเข้าด้วยกันแล้วใช้รูปภาษาที่เป็นหน่วยสร้างที่ใหญ่ขึ้นถ่ายทอดแสดงความสัมพันธ์เหล่านั้นออกมา ประการสุดท้าย เด็กเล็กจะมีทางเลือกในการแสดงรูปภาษาที่จำกัดกว่าเด็กโต เพราะยังไม่สามารถควบคุมรูปภาษาได้อย่างเต็มพิกัดอย่างที่ผู้ใหญ่ทำได้ (Berman & Slobin, 1994)

### (1) ความสัมพันธ์ระหว่างเรื่องเล่ากับวากยสัมพันธ์

Berman and Slobin (1994: 515) ยังชี้ให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างเรื่องเล่ากับวากยสัมพันธ์ว่าในการเล่าเรื่องนั้นประสบการณ์จะถูกกรองผ่านภาษา การพรรณนาเหตุการณ์ต่างๆ ในเรื่องเล่าจะถูกแบ่ง (packaged) ลงมาเป็นหน่วยย่อยๆ ในเรื่องเล่า อันเป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างของตัวบท โครงสร้างตัวบทมีหลายระดับเริ่มจากการกระทำ (act) เหตุการณ์ (event) และจาก (episode) ขอบเขตของเหตุการณ์ในที่นี้คือจุดที่มีการเปลี่ยนแปลงสภาพ (state) หรือตำแหน่งแห่งที่ (location) ซึ่งมีจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุดที่ชัดเจน มีความเกี่ยวข้องกับโครงเรื่อง และตั้งอยู่บนกรอบของพื้นที่และเวลา

รูปภาษาที่ถ่ายทอดเหตุการณ์ได้สมบูรณ์จะสื่อสารออกมาในระดับอนุพากย์ แต่เมื่อเหตุการณ์ถูกกรองผ่านภาษาออกมาเป็นเรื่องเล่านั้นก็จะมีทางเลือกรูปภาษาที่จะใช้แตกต่างกันไป อย่างเช่น การเลือกหัวเรื่อง (topic or focus) หรือการเลือกผู้กระทำหรือผู้ถูกกระทำ (actor or undergoer) ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับการที่ผู้เล่าเลือกนามวลีใดเป็นประธาน หรืออนุพากย์แสดงเหตุการณ์นั้นเป็นกรรมวาจกหรือกรรตุวาจก การมีผู้กระทำปรากฏชัด (degree of agency) รวมไปถึงการเลือกมุมมองว่าเป็นมุมมองเหตุ มุมมองกลายเป็น และมุมมองสภาพ (CAUSE, BECOME and STATE) ด้วย

เมื่อสถานการณ์หลายๆ สถานการณ์เข้ารหัสเป็นหน่วยภาษาที่ประกอบไปด้วยอนุพากย์จำนวนมากกว่าหนึ่งอนุพากย์ Berman and Slobin (1994: 540) กล่าวถึงรูปภาษาที่ผู้เล่าในนานา

ภาษา เช่น อังกฤษ ตุรกี สเปน ใช้ในการแบ่งข้อมูล (packged) ว่ามี 5 แบบ คือ การรวมความที่ละประธานซ้ำรูป (coordination with null subject) การรวมความที่ละกริยาซ้ำรูป (verb gapping) การเชื่อมอนุพากย์แบบที่ทั้งสองมีกริยาแท้ทั้งคู่ (finite linking) การเชื่อมโยงที่หน่วยหนึ่งไม่ใช่กริยาแท้ อย่างไรก็ตามการใช้รูป infinitive และ gerund (nonfinite linking) และสุดท้ายการใช้คณูประโยค (relative clause) เหล่านี้เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ในงานวิจัยนี้ตรงที่การแบ่งข้อมูล (packged) ที่ให้เกิดความลดหลั่นกันทางโครงสร้าง คล้ายกับประเด็นเรื่องการผสมกันทางไวยากรณ์นั่นเอง

สถานภาพของข้อมูลในเรื่องเล่าไม่ว่าจะเป็นข้อมูลเก่าหรือข้อมูลใหม่ (old or new) การคงอยู่หรือความคืบหน้า (situating or motivating) ข้อมูลพื้นหน้าหรือพื้นหลัง (foreground or background) และความสัมพันธ์เชิงเวลาหรือเหตุผล (temporal or causal relation) ล้วนแสดงออกได้ด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์

## (2) พัฒนาการของการผสมเหตุการณ์ในเรื่องเล่า

อนุพากย์ในเรื่องเล่าอยู่ในสถานะที่เป็นส่วนหนึ่งของหน่วยที่ใหญ่กว่า การศึกษาการผสมเหตุการณ์ในเรื่องเล่า จึงมักมองอนุพากย์ในแง่ความสัมพันธ์ระหว่างกันของหลายๆอนุพากย์จนกลายเป็นความสัมพันธ์เชิงลดหลั่น และมองว่าเราสามารถแยกย่อยเหตุการณ์ผ่านอนุพากย์ได้ หรืออีกนัยหนึ่งเราสามารถแยกย่อยเหตุการณ์ออกเป็นสถานการณ์ย่อยๆ ได้เช่นกัน

จากมุมมองดังกล่าว Berman และ Slobin ได้แสดงให้เห็นว่าหากเราเชื่อว่าเหตุการณ์ในเรื่องเล่าเป็นสิ่งที่ผ่านกระบวนการวิเคราะห์และสังเคราะห์ของผู้เล่าก่อนจึงถ่ายทอดออกมาให้เราได้ยินได้ เช่นนี้เราก็จะสามารถเชื่อได้ว่าเราอาจมองเห็นพัฒนาการของวิธีการทางรูปภาษาที่แสดงการผสมกันของเหตุการณ์ได้ Berman และ Slobin แบ่งพัฒนาการในเรื่องนี้ออกเป็น 4 ระดับชั้น คือ ระดับที่หนึ่ง การผสมกันเชิงเวลา ระดับที่สอง การผสมกันเชิงเหตุผล ระดับที่สาม การผสมกันจนกลายเป็นองค์ประกอบของหน่วยสร้าง และระดับที่สี่ การผสมกันจนกลายเป็นเหตุการณ์ซับซ้อน

### ระดับที่ 1 การผสมกันเชิงเวลา

การผสมเหตุการณ์ด้วยเวลานั้นพบในเด็กเล็ก Berman และ Slobin ได้ยกตัวอย่างในเด็กวัย 3 ปี และ 4 ปีที่พูดภาษาสเปน อนุพากย์ที่มีกริยาผันรูปสองอนุพากย์ถูกเชื่อมด้วยคำเชื่อมบอกเวลาดังนี้

(27) *Y cuando se tirade al agua encontro una rana.*

'And when (he was) thrown to the water he found a frog.' (Berman and Slobin, 1994: 546)

เขาอภิปรายว่าสำหรับเด็กเล็กแต่ละเหตุการณ์จะเป็นอิสระจากกัน เด็กจะเล่าแต่ละเหตุการณ์อย่างเป็นพื้นหน้าเท่าๆ กัน ความเชื่อมโยงที่เกิดขึ้นนั้นขึ้นอยู่กับลำดับภาพที่เห็น เด็กจึงเล่าเรื่องไปตามลำดับเวลาที่เห็นภาพ

### ระดับที่ 2 การผสมกันเชิงเหตุผล

วัย 3 ปี ก็พบการเชื่อมสัมพันธ์ด้วยเหตุผลแล้ว แต่โดยมากจะเป็นเหตุทางกายภาพมากกว่าเรื่องราวภายในความคิดความรู้สึก เช่น ตัวอย่างของเด็กที่พูดฮิบรู (Berman and Slobin, 1994: 546)

(28) *Ve po hu nafal ki hayanshuf hipil oto*

And here he fell because the owl threw him

ถอดความได้ว่า 'เขาตกเพราะนกเหยี่ยวเขาลงไป' ต่างกับเด็กที่พูดสเปนวัย 9 ปีที่ใช้เหตุผลในเรื่องอารมณ์จิตใจมาเกี่ยวข้อง

(29) *El nino se cayo porque una lechuza le asusto*

The boy fell because an owl scared him.

ถอดความได้ว่า เด็กชายตกเพราะนกทำให้เขาตกใจ

ช่วงวัย 9 ปีเป็นช่วงที่พบว่ามีความเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นในหลายๆ เรื่อง เด็กมักให้เหตุผลกับเรื่องที่เป็นอารมณ์ความรู้สึก โดยอารมณ์ความรู้สึกนั้นอาจอยู่ในสถานะของผลหรือเหตุก็ได้

สำหรับเหตุผลเชิงกายภาพนั้นการลำดับมักเป็นผลมาก่อนเหตุ แต่ในเด็กเก๋าก็พบลำดับแบบเหตุมาก่อนผลเช่นกันทั้งทางกายภาพและในเรื่องของอารมณ์ นอกจากนี้ยังพบการใช้คำเชื่อมบอกเหตุผลแบบต่อเนื่องไปเรื่อยๆ (retrospective point of view) ด้วย เช่น (Berman and Slobin, 1994: 547)

(30) *And then the boy was mad cause he knew that the frog went away cause he was playing with*

*him.*

### ระดับที่ 3 การผสมกันจนกลายเป็นองค์ประกอบของหน่วยสร้าง

การผสมกันในระดับนี้แตกต่างกับสองระดับที่ผ่านมาตรงที่ไม่ใช่การที่สองอนุภาคซึ่งบรรจุสถานการณ์ที่มีสถานะเท่าเทียมกันจะมาเชื่อมโยงกันอีกต่อไป แต่สองสถานการณ์จะเข้ามาใกล้กันมากขึ้นไปอีกคือจะผสมเข้าด้วยกันในลักษณะเป็นองค์ประกอบของหน่วยสร้างหนึ่ง ในภาษาอังกฤษมักใช้กริยาไม่ผันรูป สำหรับตัวอย่างที่ Berman and Slobin (1994; 548) ยกมาเป็นภาษาสเปนดังนี้

(31) *Al subirse a una roca, se choco un animal de esos que tienen cuernos..*

On climbing [PREP+INF] a rock, he collided with one of those animals that has horns.

จากตัวอย่างภาษาสเปนข้างต้นใช้รูป PREPOSITION+INFINITIVE ไม่ได้เพื่อบอกว่าอะไรเกิดก่อนอะไรเกิดหลัง และไม่ได้บอกว่ายี่สองเหตุการณ์เกิดขึ้นพร้อมกัน เพราะเป็นมุมมองแยกเหตุการณ์ Berman and Slobin บอกว่า หน่วยสร้างนี้แสดงความเป็นหนึ่งเดียวกันของกริยา climbing กับcolliding

### ระดับที่ 4 การผสมกันจนกลายเป็นเหตุการณ์ซับซ้อน

การผสมกันจนกลายเป็นเหตุการณ์ซับซ้อน คือ การที่เหตุการณ์สองเหตุการณ์หรือมากกว่าเกิดขึ้นภายใต้กรอบของเวลาที่ถูกกำหนดไว้แล้วโดยรูปภาษาในอนุภาคเดียวกัน จากตัวอย่าง ที่ Berman and Slobin (1994: 552) ยกมาเป็นของเด็กรวย 9 ปี เล่าถึงฉากตอนต้นเรื่องดังนี้

(32) *and...when he went to sleep, the frog-got out of his jar-and gotaway.*

มี *when he went to sleep* เป็นตัวกำหนดกรอบของเวลา และมี *(the frog) got out of his jar* และ *got away* เป็นเหตุการณ์เดียวกันที่เกิดในกรอบเวลาเดียวกัน เรียกว่าเป็นเหตุการณ์ซับซ้อน วิธีนี้ถือเป็นการผสมกันในระดับสูงสุดพบมากในผู้ใหญ่ และมีเด็กน้อยคนที่ใช้วิธีนี้

พัฒนาการในระดับที่หนึ่งการผสมกันเชิงเวลาและระดับที่สองการผสมกันเชิงเหตุผลถือว่าเป็นรากฐานอย่างชัดเจนมาตั้งแต่วัยเด็กเล็ก อย่างไรก็ตามก็ยังคงต้องจับตามองพัฒนาการด้านนี้ต่อไปในวัยเรียนและวัยที่โตขึ้นเพราะยังมีรูปแบบที่แสดงให้เห็นกลวิธีในการผสมรูปภาษาที่น่าสนใจเช่นการใช้รูปภาษาแสดงการณัลักษณะ และวิธีการทางคำศัพท์ พัฒนาการสองระดับนี้เป็นมุมมองอย่างหยาบๆ ว่าสองอนุภาคที่มาเชื่อมโยงกันนั้นบรรจุสถานการณ์ที่มีสถานะเท่าเทียมกัน แตกต่างกับการผสมกันจนกลายเป็นองค์ประกอบของหน่วยสร้าง หรือเป็นเหตุการณ์ซับซ้อนตรงที่ไม่แยกเหตุการณ์ออกเป็นส่วนตัวๆ แต่สามารถผสมกันจนกลายเป็นเหตุการณ์เดียวที่มีความซับซ้อนและทำให้เห็นความสัมพันธ์เชิงลดหลั่นในมุมมองทางความหมายของเรื่องเล่าอีกด้วย

นิรติศัย กระจายเกียรติ (2546) ศึกษาพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ของเด็กไทยในการเล่าเรื่อง ในส่วนของความซับซ้อน นิรติศัยพิจารณาเฉพาะความซับซ้อนของโครงสร้างหน่วยย่อยที่เป็นประโยคโดยแบ่งพิจารณาเป็นความซับซ้อนของประโยคความเดียว ความซับซ้อนของประโยคความรวม และความซับซ้อนของประโยคความซ้อน ดังนี้

การวิเคราะห์ความซับซ้อนของโครงสร้างของหน่วยย่อยที่เป็นประโยค นิรติศัยใช้วิธีวิเคราะห์หน่วยประชิด (immediate constituents) โดยนิรติศัยมองว่าการมีส่วนขยายนามวลี กริยาวลี เช่น การมีบุพบทวลี วิเศษณ์วลี คุณศัพท์วลี เป็นสิ่งที่ทำให้ประโยคซับซ้อนขึ้น โดยไม่มีการกล่าวเฉพาะเจาะจงถึงการขยายด้วยอนุประโยค ทำให้การอธิบายความซับซ้อนของประโยคความเดียวและประโยคความรวมและความซ้อนเป็นไปในทิศทางเดียวกันทั้งหมดดังจะกล่าวต่อไปนี้ โครงสร้างของหน่วยย่อยที่เป็นประโยคความเดียวของเด็กกลุ่มอายุ 3 ปี มีความซับซ้อนน้อยมาก นามวลีและกริยาวลี ที่เป็นส่วนประกอบของประโยคความเดียวส่วนใหญ่เป็นคำเดียว การใช้บุพบทวลี วิเศษณ์วลี และคุณศัพท์วลีเป็นส่วนขยายมีน้อยมาก ตัวอย่างเช่น *มีผ้าเช็ดหน้า กบกระโดด* ประกอบด้วยนามวลีและกริยาวลีที่ไม่มีส่วนขยายเลย ส่วนเด็กกลุ่มอายุ 5 ปี เริ่มมีความซับซ้อนมากขึ้น นามวลีและกริยาวลีที่เป็นส่วนประกอบของประโยคความเดียวส่วนใหญ่ยังเป็นคำเดียว แต่เริ่มมีการใช้ส่วนขยายเพิ่มขึ้นตัวอย่างเช่น *เขากำลังดูหมา มีคำช่วยกริยา กำลัง* ขยายความหมายเชิงการณัลักษณะให้แก่กริยา ดู และเมื่อเด็กมีอายุ 9 ปี ก็เริ่มมีความซับซ้อนมากขึ้น นามวลีและกริยาวลีที่เป็นส่วนประกอบของประโยคความเดียวเริ่มมีส่วนขยายมากขึ้น และมีการใช้บุพบทวลี วิเศษณ์วลี และคุณศัพท์วลีเป็นส่วนขยายเพิ่มขึ้น ตัวอย่างเช่น *ตอนรุ่งเช้าไม่พบกบ ตอนรุ่งเช้า* เป็นวิเศษณ์วลี

ส่วนในเด็กกลุ่มอายุ 11 ปี มีความซับซ้อนมากขึ้น นามวลีและกริยาวลีที่เป็นส่วนประกอบของประโยคความเดียวมีส่วนขยายมาก และมีการใช้บุพบทวลี วิเศษณ์วลี และคุณศัพท์วลีเป็นส่วนขยายเพิ่มขึ้น ตัวอย่างเช่น เขาออกไปตามหาที่ทุ่งกว้าง มี ที่ทุ่งกว้าง เป็นบุพบทวลี

ในส่วนของประโยคความรวม นิรติศัย อธิบายเหมือนประโยคความเดียว คือ เรื่องจำนวนคำที่เป็นนามวลีและกริยาวลีกับการมีส่วนขยาย สิ่งที่อธิบายเพิ่มเติมจากนี้คือ เรื่องของคำเชื่อมดังต่อไปนี้ เด็กกลุ่มอายุ 3 ปี มีความซับซ้อนน้อยที่สุด เห็นได้จากการที่นามวลีและกริยาวลีที่เป็นส่วนประกอบของประโยคความรวมส่วนใหญ่เป็นคำเดียว การใช้บุพบทวลี วิเศษณ์วลี และคุณศัพท์วลีเป็นส่วนขยายมีน้อยมาก คำเชื่อมที่เด็กกลุ่มอายุ 3 ปีใช้ส่วนใหญ่คือ “ก็” “แล้ว” “แล้ว...ก็” เช่น หมาล้วงตุ๊กไม่มีกบ หรือไม่มีการใช้คำเชื่อม ตัวอย่างเช่น เด็กนั่งดูหมาดูกบ เด็กกลุ่มอายุ 5 ปี เริ่มมีความซับซ้อนมากขึ้น โดยเริ่มมีการใช้บุพบทวลี วิเศษณ์วลี และคุณศัพท์วลีเป็นส่วนขยาย คำเชื่อมที่เด็กกลุ่มอายุ 5 ปีใช้ส่วนใหญ่ยังคงเป็น ก็ แล้ว...ก็ แล้ว หรือไม่มีการใช้คำเชื่อม เด็กกลุ่มอายุ 9 ปี เริ่มมีความซับซ้อนมากขึ้น นามวลีและกริยาวลีที่เป็นส่วนประกอบของประโยคความรวมเริ่มมีส่วนขยายมากขึ้น และมีการใช้บุพบทวลี วิเศษณ์วลี และคุณศัพท์วลีเป็นส่วนขยายเพิ่มขึ้น คำเชื่อมที่เด็กกลุ่มอายุ 9 ปี มีเพิ่มเติมจากกลุ่มอายุอื่นคือ จึง หรือไม่มีการใช้คำเชื่อม เช่น เขาจึงเปิดหน้าต่างออกไปตะโกน เด็กกลุ่มอายุ 11 ปี มีความซับซ้อนมากขึ้น ตามลำดับ โดยมีการใช้บุพบทวลี วิเศษณ์วลี และคุณศัพท์วลีเป็นส่วนขยายเพิ่มขึ้น คำเชื่อมที่เด็กกลุ่มอายุ 11 ปี ใช้ส่วนใหญ่ยังคงเป็นไปในลักษณะเดิม

ส่วนประโยคซ้อนนั้นนิรติศัยก็ยังคงใช้วิธีการพิจารณาความซับซ้อนด้วยการดูส่วนขยายและคำเชื่อมเช่นเดียวกับประโยคความรวมดังนี้ เด็กกลุ่มอายุ 3 ปีมีความซับซ้อนน้อยที่สุดคือนามวลีและกริยาวลีที่เป็นส่วนประกอบของประโยคซ้อนส่วนใหญ่เป็นคำๆ เดียว การใช้บุพบทวลี วิเศษณ์วลี และคุณศัพท์วลีเป็นส่วนขยายมีน้อยมากเช่นเดียวกับที่เกิดในประโยคความเดียว

ส่วนเรื่องคำเชื่อมนั้นพบว่าคำเชื่อมประโยคซ้อนที่เด็กกลุ่มอายุ 3 ปี ใช้ส่วนใหญ่คือ ว่า ที่ตัวอย่างเช่น นึกว่ากบอยู่ในนี้ เด็กกลุ่มอายุ 5 ปี คำเชื่อมที่ใช้ส่วนใหญ่คือ ว่า พอ เช่น พอดูเสร็จเขามองมาเห็นกบสองตัว อายุ 9 ปีมีความซับซ้อนมากขึ้นแต่คำเชื่อมที่ใช้ยังคงลักษณะเดิม ว่า ที่แม่ในเด็กอายุ 11 ปี มีการใช้คำเชื่อมอย่างหลากหลายที่สุด สำหรับประโยคความซ้อนนี้พบว่านิรติศัยไม่มีการกล่าวถึงการละคำเชื่อมเลย

พีรพัฒน์ ยางกลาง (2546) ศึกษาพัฒนาการของหน่วยสร้างกริยาเรียงในเรื่องเล่าของเด็กไทย โดยพิจารณาความซับซ้อน จากโครงสร้างของหน่วยสร้างกริยาเรียง ทั้งในแง่รูปแบบและระดับของความซับซ้อน (pattern and degree of complexity of SVCs)

ในแง่รูปแบบของความซับซ้อน พีรพัฒน์จำแนกหน่วยสร้างกริยาเรียงออกเป็นรูปแบบต่างๆ ตามจำนวนหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน (basic SVC) ที่ปรากฏซ้อนกันอยู่ภายใน (embedding) หน่วยสร้างกริยาเรียงซับซ้อน เช่น “ต้นก็ป็นขึ้นไปหาลูกกบ” ประกอบด้วยหน่วยสร้างกริยาเรียง “ป็นขึ้นไป” เป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงบอกทิศทาง (directional SVC) ปรากฏร่วมกับ “ป็นขึ้นไปหา

ลูกบ” เป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงบอกวัตถุประสงค์ (purposive SVC) ดังนี้ เป็นต้น ฟิรพัฒน์พบรูปแบบความซับซ้อนของหน่วยสร้างกริยาเรียง 3 รูปแบบคือ

1. หน่วยสร้างกริยาเรียงที่ประกอบด้วยหน่วย 2 หน่วยสร้าง

(33) เขา ลืม ปิด ขวด ไว้

ประกอบด้วย “ปิดขวดไว้” เป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงบอกการณลักษณะ (aspect) กับ “ลืมปิดขวดไว้” เป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงบอกอาการ (manner)

2. หน่วยสร้างกริยาเรียงที่ประกอบด้วย 3 หน่วยสร้าง

(34) ทำให้ รัง ผีง ตก ลง มา แดก

ประกอบด้วยหน่วยสร้างกริยาเรียงบอกทิศทาง (Directional) บอกสาเหตุ (causative) และบอกผล (resultative)

3. หน่วยสร้างกริยาเรียงที่ประกอบด้วย 4 หน่วยสร้าง

(35) เด็ก ผู้ชาย ก็ รีบ โดด ลง มา รับหมา ไว้

ประกอบด้วยหน่วยสร้างกริยาเรียงบอกทิศทาง บอกวัตถุประสงค์ บอกอาการและบอกการณลักษณะ

เมื่อมองถึงพัฒนาการพบว่า หน่วยสร้างกริยาเรียงซับซ้อน (complex SVCs) ที่กล่าวข้างต้นนี้มีปริมาณเพิ่มมากขึ้น เมื่อเด็กเจริญวัยขึ้น ในขณะที่หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน (basic SVC) มีปริมาณลดลงเมื่อเด็กเจริญวัย จึงอาจกล่าวได้ว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงซับซ้อนในแบบของฟิรพัฒน์เป็นดัชนีหนึ่งที่สามารถบ่งชี้พัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ของเด็กได้

ในแง่ระดับความซับซ้อน (degree of complexity) ฟิรพัฒน์มองว่าจำนวนของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน (basic SVC) ปรากฏซ้อน (embedded) อยู่ในหน่วยสร้างกริยาเรียงซับซ้อน (complex SVC) สามารถบ่งชี้ระดับของความซับซ้อนของหน่วยสร้างกริยาเรียงได้ กล่าวคือหน่วยสร้างกริยาเรียงซับซ้อนที่ประกอบขึ้นจากหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน 2 หน่วยสร้าง จะซับซ้อนน้อยกว่าที่ประกอบขึ้นจาก 3 หน่วยสร้าง และ 4 หน่วยสร้าง เป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงที่ซับซ้อนที่สุดที่พบในเรื่องเล่าของเด็กไทย

เมื่อมองถึงพัฒนาการก็พบว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงซับซ้อน (complex SVC) ที่มีระดับของความซับซ้อนน้อย (2 SVCs) มีปริมาณมากกว่าที่ซับซ้อนมาก (4 SVCs) แต่จะลดการใช้ลงเรื่อย ๆ เมื่อเด็กโตขึ้นในขณะที่แบบซับซ้อนมากกลับค่อย ๆ เพิ่มเมื่อเด็กโต นับว่าระดับของความซับซ้อนของหน่วยสร้างกริยาเรียงเป็นอีกดัชนีหนึ่งที่บ่งชี้พัฒนาการทางภาษาของเด็ก

## บทที่ 3

### ระเบียบวิธีวิจัย

ระเบียบวิธีวิจัยของงานชิ้นนี้จะกล่าวถึงแหล่งข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลอันประกอบไปด้วยเกณฑ์ตัดสินหน่วยต่างๆ ที่ศึกษา การแจกแจงปริมาณ การคำนวณค่าระดับความซับซ้อนและการผสมกันทางไวยากรณ์อันเป็นนามธรรมให้เห็นได้ด้วยตัวเลข รายละเอียดดังกล่าวต่อไป

#### 3.1 ข้อมูล

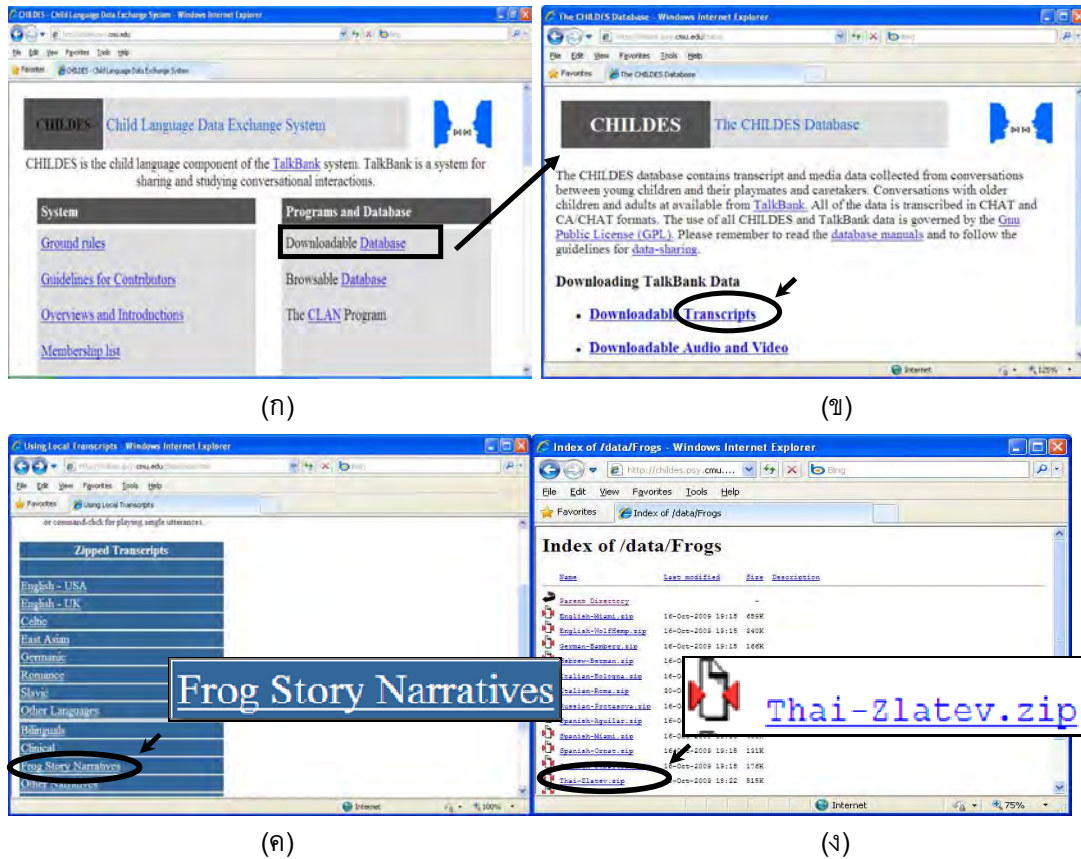
ข้อมูลที่นำมาใช้ในงานวิจัยนี้เป็นข้อมูลที่มีเผยแพร่อยู่แล้วและได้รับความสนใจนำไปใช้ในการวิจัยในหลายๆ ภาษารวมทั้งภาษาไทยกว่า 3,104 ชิ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งในส่วนของเรื่องเล่าในภาษาไทยความแพร่หลายของข้อมูลมีปรากฏให้เห็นในงานวิจัยหลายชิ้นไม่ว่าจะเป็นงานของนิรติศัย กระจ่ายเกียรติ (2545) เรื่องพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ของเด็กไทยในเรื่องเล่าเรื่อง งานของพีรพัฒน์ ยางกลาง (2546) เรื่องพัฒนาการของหน่วยสร้างกริยาเรียงในเรื่องเล่าของเด็กไทย งานของ Zlatev and Yangklang (2001; 2003) เรื่อง Frog stories in Thai: Transcription and Analysis of 50 Thai narratives from 5 age groups และเรื่อง Frog stories in Thai: Transcription and computerised analysis of 50 Thai narratives from 5 age groups การนำข้อมูลดังกล่าวมาปรับใช้ในงานวิจัยจะกล่าวต่อไปนี้

##### 3.1.1 แหล่งข้อมูล

ศึกษาเรื่องเล่าจากฐานข้อมูล CHILDES หรือ Child language data exchange system (MacWhinney, B. 2000) ซึ่งเป็นฐานข้อมูลที่ปรากฏอยู่บนเว็บไซต์ <http://chilides.psy.cmu.edu/> เมื่อเข้าสู่หน้าหลักตามภาพที่ 3.1 (ก) จะพบตัวเลือก Downloadable Database เมื่อเข้าไปในหัวข้อนี้จะพบหัวข้อให้ดาวน์โหลดข้อมูลใน Talkbank ตามภาพ (ข) จากจุดนี้เลือก Downloadable transcripts จะพบหัวข้อ Using local transcript ตามภาพ (ค) เมื่อเลือกตัวเลือก Frog story narratives จะเข้าสู่ดัชนีข้อมูลตามภาพ (ง) เลือก Thai-Zlatev.zip จะได้ข้อมูลในรูปแบบโปรแกรม chat นามสกุล .cha



ภาพที่ 3.1 การเข้าถึงฐานข้อมูลเรื่องเล่า Thai Frog Story ใน CHILDES



สภาพของข้อมูลที่ปรากฏในฐานข้อมูลก่อนการวิเคราะห์นั้น มีลักษณะเป็นไปตามระบบของ CHILDES ซึ่งการถอดบทบันทึกข้อมูล และวิเคราะห์เบื้องต้นเหล่านี้กระทำขึ้นโดย Zlatev and Yangklang (2001) ดังต่อไปนี้

- (1) ตัวอักษรและสัญลักษณ์ที่ใช้ มีทั้งระบบการเขียนด้วยตัวอักษรภาษาไทยและสัญลักษณ์ตามแบบของศูนย์วิจัยการประมวลผลภาษาและวัจน (CRSLP)
- (2) การแบ่งส่วนปริจเฉทใช้หน่วยการหยุด (pause defining unit - PDU) เป็นหน่วยพื้นฐานโดยมีเกณฑ์ดังนี้ คือ หนึ่งคำพูดมีหนึ่งหน่วยทำนองเสียงซึ่งอาจคั่นด้วยการหยุดเว้นระยะสั้น (#) และไม่จำเป็นต้องขึ้นด้วยการหยุดเว้นระยะยาว (##) ก็ได้ การระบุ PDU นี้ดำเนินการโดยคณะผู้วิเคราะห์ชาวไทยซึ่งมีการรู้เรื่องหรือสัญชาตญาณทางภาษาของเจ้าของภาษาไทย
- (3) การแสดงความสั้นยาวของการหยุดเว้นระยะที่ระบุไว้ในฐานข้อมูลด้วยเครื่องหมาย (#) แสดงการหยุดสั้น และเครื่องหมาย (##) แสดงการหยุดยาว
- (4) การระบุขอบเขตอนุพากย์นั้น จากที่สังเกตข้อมูลพบว่าหนึ่งคำพูดอาจมีมากกว่าหนึ่งอนุพากย์ ในทางกลับกันหนึ่งอนุพากย์อาจปรากฏครอบคลุมหลายคำพูดได้

(5) สำหรับคำที่เติกออกเสียงเบี่ยงเบนไปจากมาตรฐานจะบันทึกไว้ตามเสียงที่ออกและระบุ (citation form) ไว้ในวงเล็บเหลี่ยม [...] ต่อจากคำดังกล่าว

งานวิจัยนี้จะคัดเลือกเรื่องเล่าของเด็กไทยทั้งหมดในฐานข้อมูล คือ จำนวน 40 คนที่มีวัยต่างกัน 4 กลุ่มอายุ คือ 4 ปี 10 คน 6 ปี 10 คน 9 ปี 10 คน และ 11 ปี 10 คน เปรียบเทียบกับเรื่องเล่าของกลุ่มอายุที่เป็นผู้ใหญ่จำนวน 10 คน ผู้เล่าเรื่องทั้งหมดถูกกำหนดให้เล่าเรื่องจากภาพวาดชุด “Frog story” โดย Mercer Mayer อย่างไม่จำกัดเวลาในการเล่า

### 3.1.2 เครื่องมือในการกำหนดให้ผู้เล่าเรื่องเล่าเรื่อง

หนังสือนิทานภาพชุด “Frog, where are you?” ของ Mercer Mayer เล่มนี้ถือเป็นสิ่งเข้าที่มีความเท่าเทียมกัน กล่าวคือ ผู้เล่าเรื่องทุกคนจะมีสิทธิ์ที่จะได้มองเห็นภาพหนึ่งจำนวน 24 ภาพ อย่งครบถ้วนเท่าเทียมกัน ในระยะเวลาที่เพียงพอสำหรับแต่ละคน จึงนับว่าภาพเหล่านี้กระตุ้นให้ผู้อ่านทุกคนรับรู้เหตุการณ์หรือสถานการณ์ต่างๆ ของเรื่องได้อย่างเท่าเทียมกัน

ในการกระตุ้นให้ผู้เล่าเรื่องเล่าเรื่อง ผู้เก็บข้อมูลจะพลิกหน้าหนังสือไปที่ละหน้า แต่ละหน้าจะมีภาพอยู่หนึ่งภาพบ้าง สองภาพบ้าง ส่วนความต่อเนื่องของภาพในหน้าด้านซ้ายและด้านขวานั้น ก็มีการเปลี่ยนฉากไปบ้าง เป็นฉากต่อเนื่องกันบ้าง อย่างไรก็ตามเมื่อผู้เล่าเรื่องเล่าเรื่องราวในหน้าหนังสือจบคู่หน้าหนึ่ง ผู้เก็บข้อมูลก็จะพลิกหน้าคู่ถัดไปให้ผู้เล่าเรื่องได้เห็น ในขณะที่ผู้เล่าเรื่องบางคนก็อาจจะหยุดรอบ้าง เล่าเรื่องที่ค้างอยู่ต่อไปบ้าง แต่ทั้งนี้ก็จะไม่มีการเล่าเนื้อความของภาพใหม่จนกว่าการพลิกหน้าถัดไปจะสิ้นสุดลงและตนได้เห็นภาพใหม่ก่อน (Zlatev and Yangklang 2001)

การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนที่เป็นการดำเนินการของผู้วิจัยจะเริ่มตั้งแต่การนำข้อมูลมาจัดระเบียบแล้วจึงวิเคราะห์ข้อมูลจากนั้นก็เปรียบเทียบและอภิปรายผล ดังนั้นในส่วนนี้จะกล่าวถึงเกณฑ์ในการวิเคราะห์ข้อมูล จากนั้นจะกล่าวถึงขั้นตอนการวิเคราะห์ต่อไปดังนี้

### 3.2 เกณฑ์การวิเคราะห์ข้อมูล

เกณฑ์ในการวิเคราะห์ข้อมูลที่จะกล่าวถึงต่อไปนี้ประกอบด้วยเกณฑ์การระบุชนิดของคำ เกณฑ์การระบุขอบเขตอนุภาคย์ เกณฑ์การระบุหน่วยซับซ้อนและจะกล่าวถึงการวัดค่าความซับซ้อนของหน่วยต่างๆ ด้วย

### 3.2.1 เกณฑ์การวิเคราะห์ชนิดของคำ

การจำแนกชนิดของคำที่ใช้ในงานวิจัยนี้ใช้เกณฑ์ความหมายและหน้าที่ (Crystal, 2003; Anward, 2006; Iwasaki & Ingkapirom, 2005; พระยาอุปทิศศิลปสาร, 2541) โดยส่วนใหญ่ปรับจากการจำแนกชนิดของคำซึ่งกล่าวไว้ใน Iwasaki & Ingkapirom (2005) และบรรทัดฐานภาษาไทยของสถาบันภาษาไทย กระทรวงศึกษาธิการ เนื่องจากเป็นคำอธิบายไวยากรณ์ไทยที่เป็นปัจจุบันและอาศัยเกณฑ์ซึ่งสอดคล้องกับผลที่คาดการณ์ว่าจะสามารถอธิบายพัฒนาการได้

ในขั้นแรกเกณฑ์ความหมายจะใช้พิจารณาจำแนกคำเนื้อหาออกจากคำชนิดอื่นๆ คือ คำเนื้อหาจะต้องมีความหมายอ้างอิงถึงสรรพสิ่งและนามธรรม หรือมีความหมายอ้างอิงถึงการกระทำและสภาพ ส่วนเกณฑ์หน้าที่จะใช้พิจารณาจำแนกคำขยายและคำหน้าที่กล่าวคือ ส่วนแรก เป็นหน้าที่ทางวากยสัมพันธ์โดยพิจารณาว่าคำชนิดนั้นทำหน้าที่เป็นส่วนขยาย หรือเป็นคำแทน เป็นต้น ส่วนที่สอง คือ คำหน้าที่ทางปริจเจทและวัจนปฏิบัติศาสตร์ เช่น การบอกวัจนกรรม เป็นต้น นอกจากนี้ยังใช้เกณฑ์การปรากฏ เป็นเกณฑ์รองในการตัดสินรูปที่สงสัยอีกด้วย

ต่อไปนี้จะกล่าวถึงเกณฑ์ระบุชนิดของคำและตัวอย่างการวิเคราะห์ข้อมูลทั้งที่เป็นปัญหาและไม่เป็นปัญหา ดังนี้

#### (1) คำหลัก

##### คำนาม

คำนาม คือ สมาชิกในกลุ่มคำเนื้อหา มีความหมายอ้างอิงถึงสรรพสิ่ง (Crystal, 2003) รวมถึงนามธรรม (พระยาอุปทิศศิลปสาร, 2541) มีคุณสมบัติทางความหมายไม่กินเวลาและไม่สัมพันธ์ (Diessel, 2004) มีหน้าที่สำคัญเป็นอาร์กิวเมนต์ประธานและกรรมในอนุพากย์ (Crystal, 2003) นอกจากนี้ยังเป็นคำหลักในนามวลีโดยอาจถูกขยายด้วยคำบอกกำหนด คุณศัพท์ และลักษณนามได้ นอกจากนี้คำนามยังอาจมีคำขยายอย่างคำบอกกำหนด คำบอกจำนวน วลีแสดงความเป็นเจ้าของ และคุณานุประโยคเกิดตามหลังได้ คำนามมีทั้งคำนามเดี่ยวและคำนามประสม และยังมีอีกหน้าที่หนึ่งซึ่งต้องเกิดร่วมกับวิกรรตถกริยาเท่านั้น คือ หน่วยนามภาคแสดง ดังตัวอย่าง *แม่ของเขาเป็นนางพยาบาล*

บางแนวคิดได้รวมเอาคำสรรพนามและคำลักษณนามไว้ในหมวดคำนาม (อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, 2543; ธีรวิทย์ ไชยเจริญ, 2552) แต่สำหรับงานวิจัยนี้จะแยกออกจากกลุ่มของคำนามเพราะมีหน้าที่ทางไวยากรณ์ต่างไปคือคำสรรพนามนั้นมีหน้าที่แทนคำหลัก ส่วนคำลักษณนามมีหน้าที่ขยายคำหลัก (นววรรณ พันธุเมธา, 2549)

จากข้อกำหนดนี้คำนามในงานวิจัยนี้จึงหมายรวมได้ตั้งแต่ *คำนามสามัญ* เช่น *กบ ชีวิต เด็ก คำนามวิสามัญ* เช่น *ฟรอกกี้ ทอม* ไปจนถึงคำนามที่แปลงมาจากคำบอกคุณสมบัติ สภาพ และอาการอย่างคำคุณศัพท์ วิเศษณ์ และกริยาเหล่านี้เรียกว่า *อาการนาม* เช่น *ความกลัว*

ตัวอย่างการวิเคราะห์ข้อมูล เช่น

(1) หมาดูกบค่ะ [06E10]

จากตัวอย่าง หมา กับ กบ ปรากฏลำพังในตำแหน่งนามวลีได้ ทำหน้าที่เป็นอาร์กิวเมนต์ของกริยา ตัดสิน ให้เป็นคำนาม

(2) กบตัวนี้จึงหนีออกไปจากขวดแก้วนั้น [09E8]

จากตัวอย่าง กบ ปรากฏหน้าลักษณนามในตำแหน่งของนามวลีจึงตัดสินให้เป็นคำนาม ส่วน ขวดแก้ว ก็ปรากฏหลังบุพบทและหน้าคำบอกกำหนดในตำแหน่งของนามวลีได้จึงตัดสินให้เป็นคำนามด้วย

อย่างไรก็ตามวิจัยนี้จะไม่นับรวมคำสรรพนาม เช่น มัน เรา เป็นคำนามแต่อย่างใด แม้คำสรรพนามจะมีความหมายอ้างถึงสรรพสิ่งได้อย่างคำนามแต่ขาดคุณสมบัติที่ว่าสามารถจะเป็นหน่วยหลักในนามวลีได้เนื่องจากปรากฏหน้าคุณศัพท์ไม่ได้ เช่นในตัวอย่างที่ (3) มัน เป็น สรรพนามแทน กบ เมื่อปรากฏหน้าคุณศัพท์ น้อย โดยไม่มีคำนามเป็นคำหลักจะทำให้ผิดไวยากรณ์ทันที

(3) ล็อกก็ ไม่เห็นกบน้อย [09F8]

\* ล็อกก็ ไม่เห็นมันน้อย

นอกจากนี้งานวิจัยนี้จะไม่นับรวมคำลักษณนามเช่น ต้น ตัว เพราะไม่สามารถปรากฏตามลำพังในตำแหน่งของนามวลีหน้ากริยา หลังกริยา หรือหลังบุพบทได้

(4) เด็กผู้ชายปีนขึ้นไปบนต้นไม้ต้นใหญ่ [09J53]

\* เด็กผู้ชายปีนขึ้นไปบนต้น

ต้น ไม่สามารถปรากฏตามลำพังในตำแหน่งของนามวลีหน้ากริยา หลังกริยา หรือหลังบุพบทได้ ทั้งนี้หากพิจารณาด้วยเกณฑ์หน้าที่แล้วยังพบอีกว่าคำสรรพนามนั้นมีหน้าที่แทนคำหลักส่วนคำลักษณนามมีหน้าที่ขยายคำหลัก จึงไม่สมควรอย่างยิ่งที่การศึกษาครั้งนี้จะนับรวมกับคำนามซึ่งเป็นคำหลัก

นอกจากที่กล่าวแล้วตัวอย่างที่มีปัญหายังพบในส่วนของคำนามที่มีความหมายอ้างอิงถึงเวลาหรือสถานที่ เมื่ออยู่ในบุพบทวลีแล้วบุพบทวลีนั้นจะทำหน้าที่เป็นส่วนเสริมของกริยาอันเป็นหน้าที่ของวิเศษณ์ งานวิจัยนี้จะแยกวิเคราะห์กล่าวคือจะพิจารณาว่าในระดับคำแล้วคำที่มีความหมายอ้างอิงถึงเวลาหรือสถานที่ในบริบทดังกล่าวนี้เป็นคำนาม โดยไม่นำหน้าที่ในระดับวลีเข้ามาพิจารณา เช่น คำ ขวดแก้ว ในตัวอย่าง (2) หรือ กลางคืน ในตัวอย่าง (5) ต่อไปนี้

(5) ในตอนกลางคืนเด็กและหมาหลับ [11B14]

ปัญหาคือหน่วยในโครงสร้างคล้ายคลึงกันนี้อาจไม่ถือเป็นนามก็เป็นได้เช่น (6) แม้ มีด จะปรากฏหลังบุพบทที่ไม่จัดเป็นนามเพราะ มีด มีความหมายอ้างอิงถึงสภาพไม่ใช่สรรพสิ่ง

(6) ตอนมีดเขาก็กี่มาดู [06E12]

คำนำหน้านาม ในภาษาไทยมีการใช้คำเรียกญาติ เช่น น้องปีเตอร์ พ่อ แม่ แม่ แม่ หรือ คำบอกสถานภาพทางสังคม เด็กชายปีเตอร์ และคำเรียกขาน เจ้าหมาน้อย นำหน้าคำนาม คำเหล่านี้เมื่อรวมกับคำนามแล้วมีความหมายอ้างอิงถึงสิ่งสิ่งเดียว ดังคำที่ขีดเส้นใต้ในตัวอย่างที่ (7) (8) (9) ต่อไปนี้นับเป็นคำนาม 1 คำเท่านั้น

(7) แล้วก็เจอกับพ่อกับแม่กับแม่กับแม่กับแม่ [06C114]

(8) เด็กชายคนนั้นวิ่งไปที่โชดหิน [11B47]

(9) เจ้าหมาตกลงมาจากหน้าต่าง [11B25]

### คำกริยา

คำกริยา คือ คำที่ทำหน้าที่เป็นส่วนหลักของกริยาวลีและเป็นแก่นของอนุพากย์ อาจมีความหมายอ้างอิงถึงการกระทำหรือสภาพ หรืออาจไม่ได้มีความหมายอ้างอิงถึงการกระทำหรือสภาพแต่ยังคงทำหน้าที่เป็นส่วนหลักของกริยาวลีโดยต้องการส่วนเติมเต็ม เช่น เป็น ในตัวอย่าง ฝั่งออกมาเป็นผู้[04A34-35] ก็เรียกว่าคำกริยา ด้วยกริยามีหน้าที่สำคัญเป็นแก่นของอนุพากย์และเป็นคำหลักในภาคแสดงจึงเป็นตัวเลือกจำนวนนามวลีที่จะเกิดร่วมด้วยแบ่งเป็นกริยากรรม กริยากรรม และกริยาวิกรรม เช่น ออก มา หรือกริยาที่ต้องการส่วนเติมเต็ม เช่น เป็น ดังกล่าวแล้ว

คำกริยาถือเป็นสมาชิกในกลุ่มคำเนื้อหา มีความหมายอ้างอิงถึงสภาพ กระบวนการ การกระทำ หรือแสดงความเชื่อมโยงผู้ร่วมการณืเข้ากับเหตุการณ์ก็ได้

กริยาอาจแบ่งได้เป็นสองกลุ่มตามเนื้อหาของคำกริยา คือ กริยามีความหมายอ้างอิงถึงสภาพ กระบวนการ และการกระทำ กับคำกริยาที่หากไม่มีความหมายตามที่กล่าวข้างต้นก็มีความหมายเชื่อมโยงผู้ร่วมการณืเข้าด้วยกัน

### คำกริยากลุ่มที่ 1 คำกริยาทั่วไป

คำกริยากลุ่มนี้มีความหมายอ้างอิงถึงสภาพ กระบวนการ และการกระทำ มีความหมายเชิงเวลาที่ไม่เสถียร สามารถเปลี่ยนแปลงได้ตามกาลเวลา กริยากลุ่มนี้จะปรากฏเป็นหน่วยหลักของภาคแสดง เช่น

(10) เด็กตกแล้ว [06E93]

ส่วนคำกริยาที่มีความหมายอ้างถึงคุณสมบัติ มีความหมายประจำคำในเชิงเวลาที่เสถียร ไม่เปลี่ยนแปลงตามกาลเวลาและปรากฏเป็นหน่วยหลักของภาคแสดงได้เสมือนกริยา กล่าวคือเป็นคุณศัพท์ภาคแสดง (predicative adjective) นั้น งานวิจัยนี้นับเป็นคำกริยาเรียกว่า **กริยาคุณศัพท์** (สถาบันภาษาไทย, 2552) เช่น

(11) *ริงฝั่งใหญ่มาก* [09E66]

อย่างไรก็ดีสำหรับงานวิจัยนี้ในภาษาไทยกริยาคุณศัพท์อาจทำหน้าที่คุณศัพท์ขยายความ (attributive adjective) ได้ และส่วนใหญ่ยังทำหน้าที่พิเศษอีกด้วย สำหรับงานวิจัยนี้จะพิจารณาตามหน้าที่ของคำที่ปรากฏในตัวอย่างนั้นๆ และจะตัดสินว่าคำๆ นั้นไม่ใช่คำกริยาด้วยเกณฑ์ดังนี้

(ก) คำพ้องเสียงกริยาคุณศัพท์ หากเกิดในหน่วยสร้างนามวลี จะตัดสินให้เป็นคุณศัพท์ เช่น *ใหญ่* ในตัวอย่างต่อไปนี้

(12) *[[ฝั่งตัวใหญ่ฝั่งหนึ่ง]<sub>นามวลี</sub> กำลังไล่ตามเจ้าหมา]<sub>อนุพยางค์</sub>* [09b90]

(ข) รูปคำพ้องเสียงกริยาคุณศัพท์ หากเกิดในหน่วยสร้างบุพบทวลีซึ่งมีนามวลีเป็นองค์ประกอบ จะตัดสินให้เป็นคุณศัพท์ เช่น *ใหญ่* ในตัวอย่างต่อไปนี้

(13) *และ [ทอมไปหาที่โพรงในต้นไม้ใหญ่]<sub>บุพบทวลี</sub> ]<sub>อนุพยางค์</sub>* [11E64]

(ค) รูปคำพ้องเสียงกริยาคุณศัพท์ หากปรากฏเป็นส่วนหนึ่งของส่วนเติมเต็มของกริยาที่ต้องการส่วนเติมเต็ม (complement taking verb) จะตัดสินให้เป็นคุณศัพท์ ไม่ตัดสินส่วนเติมเต็มนั้นให้เป็นอนุพยางค์เพราะหน่วยสร้างที่ได้รับการยอมรับว่าเป็นอนุประโยคเติมเต็มในภาษาไทยจะต้องมีตัวนำส่วนเติมเต็ม “ที่” ปรากฏอยู่ด้วย<sup>5</sup> (ปราณี กุลละวณิชย์ ใน อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, 2549: 4) เช่น *ใหญ่* ในตัวอย่างต่อไปนี้

(14) *[เด็กชายเห็น[ต้นไม้ใหญ่]<sub>นามวลี</sub>]<sub>อนุพยางค์</sub>* [09E86]

(ง) รูปคำพ้องเสียงกริยาคุณศัพท์ หากเกิดในตำแหน่งหลังคำนามแล้วตามด้วยกริยาทั่วไป หรือ กริยาทั่วไปกับอาร์กิวเมนต์ซึ่งทำหน้าที่ภาคแสดงของคำนามเดียวกันนั้น และไม่เข้าข่ายเป็นกริยาเรียงตามคุณสมบัติของกริยาเรียง จะตัดสินให้เป็นคุณศัพท์

<sup>5</sup> การตัดสินให้รูปคำพ้องเสียงคุณศัพท์เป็นกริยา เช่น *ใหญ่* ในตัวอย่าง *เด็กชายเห็น[ต้นไม้ใหญ่]<sub>complement clause</sub>* [09E86] แล้วอธิบายว่า *ใหญ่* เป็นกริยาที่เกิดในโครงสร้างอนุประโยคเติมเต็มที่ปรากฏหลังกริยาที่ต้องการส่วนเติมเต็มคือคำว่า *เห็น* ก็ย่อมกระทำได้ แต่ผู้วิจัยไม่เห็นด้วยเพราะการกล่าวว่อนุประโยคเติมเต็มเกิดในรูป Parataxis ได้นั้นถือเป็นข้อเสนอที่อาศัยแนวคิดของโครงสร้างลึกซึ่งไม่สอดคล้องกับแนวคิดหลักของงานวิจัยนี้

(15) [[เด็กน้อย]นามวลี]ก็[เลยขึ้นไปจับดู]กริยาวลี]อนุพากย์[09G52]

(จ) รูปคำพ้องเสียงกริยาคุณศัพท์ หากเกิดในตำแหน่งหลังคำนาม ทำให้เป็นส่วนหนึ่งของนามวลีที่ทำหน้าที่อาร์กิวเมนต์กรรมให้แก่กริยาหลักของอนุพากย์ และไม่เข้าข่ายเป็นกริยาเรียงตามคุณสมบัติของกริยาเรียง จะตัดสินให้เป็นคุณศัพท์

(16) [[เลือกก็]นามวลี]ไม่เห็น[กบน้อย]นามวลี]กริยาวลี]อนุพากย์[09F8]

(ฉ) รูปคำพ้องเสียงกริยาคุณศัพท์ หากเกิดในตำแหน่งหลังคำนามที่อยู่หลังบุพบทแสดงความเป็นเจ้าของ นับเป็นส่วนหนึ่งของนามวลีจะตัดสินให้เป็นคุณศัพท์

(17) ก็ [พบ [กบ [ของเด็กน้อยเอง]]บุพบทวลี]กริยาวลี]อนุพากย์[09G68]

(ช) รูปคำพ้องเสียงกริยาคุณศัพท์ หากเกิดในตำแหน่งหลังกริยาโดยไม่จำเป็นต้องประชิด และมีหน้าที่ในการขยายกริยา ภาคแสดง หรือขยายทั้งอนุพากย์ จะตัดสินให้เป็นวิเศษณ์ เช่น ใหญ่ ในตัวอย่างต่อไปนี้

(18) เด็กชายห็นกูกไปใหญ่ [09B54]

(ฅ) รูปคำพ้องเสียงกริยาคุณศัพท์ หากเกิดในตำแหน่งหลังคุณศัพท์ และมีหน้าที่ในการขยายคุณศัพท์จะตัดสินให้เป็นวิเศษณ์ เช่น มหัศจรรย์ ที่ปรากฏหลังคุณศัพท์ ใหญ่ ในตัวอย่างต่อไปนี้

(19) จึงห็นิ่งนกฮูกมาที่ก่อนห็นินขนาดใหญ่มหัศจรรย์ [09E102]

อนึ่ง รูปคำพ้องเสียงใดๆ ที่ปรากฏในหน่วยสร้างซึ่งมีลักษณะนอกเหนือจากที่กล่าวมาจะถือเป็นคำกริยา

คำกริยากลุ่มที่ 2 คำกริยาที่มีความหมายเชื่อมโยงผู้ร่วมการกระทำด้วยกัน

คำกริยากลุ่มนี้เป็นคำกริยาที่ไม่มีความหมายอ้างถึงสภาพ กระบวนการ และการกระทำ แต่มีความหมายเชื่อมโยงผู้ร่วมการกระทำด้วยกัน นั่นคือกริยาที่ต้องเติมเต็ม (สถาบันภาษาไทย, 2552) ตรงกับวิกรรตกริยา (copulative verb) (พระยาอุปกิจศิลปสาร, 2541) เป็นกริยาที่มีเนื้อหาแสดงความสัมพันธ์กับนามวลีที่ตามมาข้างหลัง ทำหน้าที่เชื่อมโยงอาร์กิวเมนต์ประธานกับอาร์กิวเมนต์ที่เป็นส่วนของภาคแสดงเพื่อบ่งบอกว่านามวลีที่อยู่หน้ากับนามวลีที่อยู่หลังกริยานี้เป็นสิ่งเดียวกัน คือคำว่า “คือ” และ “เป็น” เช่น

(20) ข้างล่างนั้นคือแม่น้ำ [11B60]

(21) มันเป็นเขากวาง [11D87]

(22) นั่นเป็นกิ่งไม้ [11D85]

อย่างไรก็ดี กริยาสองรูปนี้มีความแตกต่างกันอยู่บ้างคือ ‘คือ’ ไม่สามารถปฏิเสธได้ แต่ ‘เป็น’ ขยายด้วยคำปฏิเสธ ‘ไม่’ ได้ นอกจากนี้ ‘เป็น’ ยังมีคุณสมบัติเป็นกริยาเพราะขยายด้วยมาลาได้ด้วยเช่นตัวอย่างต่อไปนี้ ต้อง เป็นกริยานุเคราะห์แสดงมาลาขยาย เป็น

(23) มันต้องเป็นรูปของกบแน่ๆ [11D51]

## (2) คำขยาย

### คุณศัพท์

คำคุณศัพท์ คือ คำขยาย<sup>6</sup> นามเกิดในนามวลีหรือบุพบทวลีที่มีนามเป็นองค์ประกอบ มีความหมายบอกคุณสมบัติของคำนาม มีทั้งที่เป็นการบอกมิติ อย่างเช่น เล็ก ใหญ่ บอกอายุ เช่น เก่า ใหม่ บอกคุณค่า เช่น ดี สวย บอกสี เช่น ขาว แดง บอกลักษณะทางกายภาพ เช่น ดิบ สุก เน่า บอกลักษณะโน้มเอียงไปทางมนุษย์ เช่น ฉลาด ใจ งาม บอกความเร็ว เช่น เร็ว ช้า บอกความยาก เช่น ยาก ง่าย บอกปริมาณ เช่น มาก น้อย บอกคุณภาพ เช่น จริง แท้ บอกตำแหน่ง เช่น ใกล้ ไกล การปรากฏอยู่ในนามวลีของคำคุณศัพท์นั้น ในแง่ของการปรากฏนั้นตัวคุณศัพท์เองก็สามารถถูกขยายได้ หรือปรากฏในหน่วยสร้างแสดงขั้นกว่าหรือขั้นสุดได้<sup>7</sup>

งานวิจัยนี้มองว่าเป็นการขยายคุณลักษณะมิใช่ภาคแสดงคุณศัพท์ซึ่งมีรูปเป็นคำพ้องเสียงกริยา ให้ตัดสินตามเกณฑ์ตัดสินรูปคำพ้องเสียงที่กล่าวแล้วนอกจากนี้นับ เป็นคำคุณศัพท์ เช่น

(24) มันกลายเป็น[กวางตัวใหญ่]<sub>NP</sub> [20C128]

(25) [ฝั่งตัวใหญ่ฝั่งหนึ่ง]<sub>NP</sub>กำลังไล่ตามเจ้าหมา [09b90]

(26) และทอมไปหาที่โพรง[ในต้นไม้ใหญ่]<sub>PP</sub> [11E64]

กล่าวโดยสรุปคุณศัพท์ในงานวิจัยนี้คือคำที่ทำหน้าที่ขยายเท่านั้น (attributive adjective) คือ ปรากฏในนามวลี อีกนัยหนึ่งคำพ้องเสียงคุณศัพท์หากปรากฏในบริบทที่ทำหน้าที่เป็นภาคแสดงก็จะนับเป็นคำกริยา (predicative adjective)

<sup>6</sup> คำขยายในงานวิจัยนี้คือคำเนื้อหาประเภทที่สามารถเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่มีความพึงพาหน่วยไวยากรณ์อื่นในโครงสร้างปรากฏในหน่วยสร้างรวมศูนย์โดยอาจอยู่ในตำแหน่งก่อนหน้าหรือตามหลังหน่วยหลักก็ได้เพื่อเป็นการให้ความกระจ่างทางความหมายแก่หน่วยหลัก

<sup>7</sup> ในภาษาไทยวิเศษณ์สามารถขยายได้ทั้งคุณศัพท์และกริยา จึงไม่นำลักษณะดังกล่าวมาเป็นเกณฑ์ในการตัดสิน



### คำวิเศษณ์

คำวิเศษณ์ คือ คำซึ่งทำหน้าที่เป็นหน่วยขยายกริยาและเป็นส่วนหลักของวิเศษณ์วลี มีความหมายบอกเวลา เช่น เร็ว ช้า ก่อน หลัง เดียวนี้ บอกสถานที่แสดงที่อยู่หรือระยะที่ตั้งอยู่ เช่น ไกล ใกล้ ใต้ เหนือ บอกจำนวน เช่น มาก น้อย จุ หมด ครบ หนึ่ง สอง สาม ที่หนึ่ง ที่สอง บอกกำหนดขอบเขตทั้งที่เกี่ยวกับสถานที่และไม่เกี่ยวกับสถานที่ เช่น เอง ทรอก ที่เดียว แท้จริง บอกความไม่กำหนดขอบเขต เช่น อื่น อื่นๆ ไต ไตๆ อะไร อะไรๆ มีหน้าที่ในการขยายทั้งในระดับคำ ภาคแสดง หรือระดับอนุพากย์ ในระดับคำและวลี วิเศษณ์ขยายหน่วยหลักได้ทั้งหน่วยหลักที่เป็นกริยา คุณศัพท์ หรือวิเศษณ์เอง โดยอาจปรากฏหน้าหรือหลังกริยา เช่น

(27) ส่วนหมากก็เท่าใส่รังผึ้งใหญ่ [09E71]

(28) ได้ชะโงกหน้ามากเกินไป [09B37]

วิเศษณ์ที่เป็นส่วนเสริมกริยามักใช้ในความหมายบอกอาการ บอกวิธีการหรือเครื่องมือ บอกความเกี่ยวข้องกับการกระทำ บอกประมาณ บอกเวลาและสถานที่ บอกระยะเวลา บอกการณ์ ลักษณะ บอกความถี่ และบอกลำดับ ส่วนวิเศษณ์ที่เป็นส่วนเสริมอนุพากย์มักใช้ในความหมายที่กว้างออกไป นั่นคือ บอกแฉวงความหมายของเนื้อหาในอนุพากย์ บอกมาลาของอนุพากย์ บอกการประเมินเนื้อหาในอนุพากย์ บอกวัจนกรรม และบอกการเชื่อมโยง

คำบอกคำถามอย่างเช่น *อย่างไร ทำไม เพราะเหตุใด* อาจถูกเรียกว่าวิเศษณ์แสดงคำถาม (สถาบันภาษาไทย, 2552) เพราะใช้ถามว่าการกระทำนั้นทำไปด้วยเหตุผลอะไร หรือวัตถุประสงค์อะไร แต่สำหรับงานวิจัยนี้จะไม่นับเป็นวิเศษณ์แต่จะนับเป็นหนึ่งในคำบอกคำถามเพราะมีหน้าที่แสดงวัจนกรรมคำถาม

### (3) คำหน้าที่

#### (ก) คำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับคำนาม

ในส่วนของคำที่เกี่ยวข้องกับคำนามต่อไปนั้นนอกจากคำนามแล้วยังมี คำสรรพนาม คำบอกกำหนด คำบุพบท คำลักษณนาม และคำบอกจำนวนดังนี้

#### คำสรรพนาม

ในการอธิบายไวยากรณ์ภาษาผู้ใหญ่ว่าหน้าที่สำคัญของสรรพนามคือใช้แทน อาจใช้แทนคำหลัก (นววรรณ พันธุมเมธา, 2549) หรือข้อความต่างๆ ที่เข้าใจกันอยู่แล้ว (พระยาอุปกิตติศิลปสาร, 2541) จากตำราไวยากรณ์ที่ผ่านมาอธิบายเรื่องชนิดย่อยของคำสรรพนามมีความแตกต่างกัน พระยาอุปกิตติศิลปสาร (2541) เรียกรวมเอาบุรุษสรรพนาม เช่น *ผม มัน ท่าน พระองค์* นิยมสรรพนาม เช่น *นี่ นั่น โน่น* อนิยมสรรพนาม เช่น *ใคร ที่ไม่ได้อยู่ในประวิภาคสรรพนาม เช่น ต่าง บ้าง กัน* ปฤจฉาสรรพนาม เช่น *ใคร* ในประโยคคำถาม และประพันธสรรพนาม เช่น *ที่ ผู้ที่ ซึ่ง ผู้ซึ่ง* ไว้เป็นสรรพนาม

ทั้งหมด ส่วนนวรรณ พันธุมธา (2549) ก็มีสมาชิกที่คล้ายกัน ต่างก็แต่เพียงคำเรียกชื่อชนิดย่อยคือ *ผม มัน ท่าน* เรียกคำบอกบุรุษ *นี่ นั่น โน่น* เรียกคำชี้เฉพาะ *ใคร* คำไม่ชี้เฉพาะ *บ้าง* คำบอกจำนวนต่าง คำบอกการแยก *กัน* คำบอกผู้ทำร่วม

ในแง่การปรากฏนั้นคำสรรพนามสามารถปรากฏตามลำพังได้ในตำแหน่งของนามวลี หรือปรากฏร่วมกับคำอื่นๆ คือปรากฏหน้าคำบอกกำหนดและปรากฏหน้าคำลักษณนามได้อย่างค่านาม แต่ไม่ปรากฏหลังคำปริมาณ (นัฐวุฒิ ไชยเจริญ, 2552) และไม่ปรากฏหน้าคำคุณศัพท์ (วิจินตน์ ภาณุพงศ์, 2532)

คำสรรพนามในงานวิจัยนี้จึงหมายถึง คำไวยากรณ์ที่เกี่ยวข้องกับค่านามในฐานะเป็นคำแทนสามารถปรากฏตามลำพังได้ในตำแหน่งของนามวลี หรือปรากฏร่วมกับคำอื่นๆ คือ ปรากฏหน้าคำบอกกำหนดและปรากฏหน้าคำลักษณนามได้อย่างค่านาม แต่ไม่ปรากฏหลังคำปริมาณ และไม่ปรากฏหน้าคำคุณศัพท์ เช่น *ฉัน มัน* รวมถึงสรรพนามไม่ชี้เฉพาะ เช่น *ใคร อะไร* และสรรพนามแยกฝ่าย เช่น *ต่าง บ้าง กัน ด้วย*

อย่างไรก็ดีแม้ในหลายแนวคิดอาจกำหนดให้สรรพนามอาจหมายถึงสรรพนามชี้เฉพาะได้ เช่น *นี่ นั่น โน่น* และหมายถึงสรรพนามถาม เช่น *ใคร* ก็ได้ แต่สำหรับงานวิจัยนี้จะวิเคราะห์ให้ *นี่ นั่น โน่น* เป็นคำบอกกำหนดเพราะมีความหมายบอกกำหนดใกล้เคียง ส่วนสรรพนามถามก็ทำหน้าที่ในระดับวัจนกรรมจึงวิเคราะห์ในกลุ่มคำบอกการถาม

กล่าวโดยสรุปก็คือสรรพนามในงานวิจัยนี้มีหน้าที่แทนนามที่อ้างถึงก่อนหน้าปรากฏได้ทั้งในตำแหน่งอาร์กิวเมนต์และหลังบุพบท

- (29) *หมากี้ตัก* [06E55]  
*แล้วก็ขวดแตก* [06E56]  
*เด็กก็อุ้มมัน* [06E57]  
*มันก็เลีย* [06E58]  
 (30) *เจอกบและลูกๆของมัน*[11B71]

อย่างไรก็ดีจากข้อมูลยังพบกรณีที่น่าสนใจ คือ การที่สรรพนามแทนนามที่อ้างถึงก่อนหน้าอาจปรากฏอยู่ร่วมกับนามที่อ้างถึงในหน่วยสร้างเดียวกันทั้งคู่

- (31) *กบมันไม่อยู่* [06E41]

นอกจากนี้ยังพบว่าสรรพนามอาจไม่ได้แทนสรรพสิ่งแต่ทำหน้าที่เป็นประธานทางไวยากรณ์ได้ เช่น

- (32) *แล้วเด็กก็ซุดหากบ* [06C58]  
*ว่าอยู่ป่า* [06C59]  
*แต่มันไม่มีกบ* [06C60]  
 (33) *มันมีนกตัวหนึ่งบินออกมา*11D67

ในกรณีเหล่านี้ ผู้วิจัยจะยังคงตัดสินใจให้เป็นสรรพนามและนำมาศึกษาเพื่อแสดงให้เห็นลักษณะสำคัญเกี่ยวกับสรรพนามในภาษาเด็กต่อไป

### คำลักษณนาม

คำลักษณนามเป็นคำที่มีหน้าที่ทางไวยากรณ์ ใช้ในนามวลีที่มีการนับจำนวน ใช้ขยายคำบอกจำนวนเพื่อบอกหน่วยนับโดยแยกประเภทของนามนั้นด้วย เช่น เด็กหนึ่งคน กบหนึ่งตัว นอกจากนี้จำพวกคำบอกกลุ่ม เช่น พวก กอง ก็จัดรวมเป็นลักษณนามด้วย

คำลักษณนามยังทำหน้าที่ขยายคำนาม เช่น เด็กคนนี้ กบตัวนี้ ถือเป็นคำไวยากรณ์ที่เกี่ยวข้องกับคำนามในฐานะเป็นคำขยายและยังใช้เป็นคำแทนได้ด้วย เช่น

(34) แล้วก็เอากบตัวเล็ก ๆไปหนึ่งตัว[06E112]

คำลักษณนามอาจสามารถปรากฏหน้าคำบอกกำหนดและหลังคำบอกจำนวนได้แต่ไม่สามารถปรากฏตามลำดับในหน่วยสร้างนามวลีได้

จากข้อมูลยังพบว่าในบางกรณีลักษณนามอาจใช้เป็นคำนำหน้านามได้ เช่น

(35) มีแต่ตัว เอ๋ ตัวกระรอก [06C63]

### คำบอกจำนวน

คำบอกจำนวนใช้เมื่อนับจำนวน เช่น หนึ่ง สอง สาม สี่ อาจทำหน้าที่เป็นหน่วยหลักเช่น สองคนนั้นมาทำอะไร หรือหน่วยขยายนามได้ เช่น เด็กสองคนมาหากบ ถือเป็นคำไวยากรณ์ที่เกี่ยวข้องกับคำนามในฐานะเป็นคำขยาย มีความหมายอ้างถึงจำนวนหรือประมาณ

(36) เด็กชายพบกบสองตัว [09B129]

(37) วันหนึ่งเด็กจับกบได้ [06D11]

(38) มีเด็กอยู่คนหนึ่ง [06C10]

(39) มีเด็กกับหมาตัวหนึ่ง [11B10]

(40) ทั้งสองวิ่งหนีด้วยความกลัว [11B73]

บางตำรายังว่าคำจำพวก ทุก หลาย ครั้ง ก็ เป็นคำบอกจำนวนด้วย (สถาบันภาษาไทย, 2552) แต่สำหรับคำว่า ก็ งานวิจัยนี้มองว่ามีหน้าที่เกี่ยวข้องกับวัจนกรรม คือ ใช้แสดงการถามจึงให้จัดอยู่ในพวกคำบอกคำถาม

คำบอกจำนวนในงานวิจัยนี้ยังนับรวมถึงคำที่แสดงลำดับที่ซึ่งมีรูปคำเหมือนกันกับคำจำนวนต่างกันก็ตรงที่ปรากฏตามหลังคำว่า ที่ เช่น ที่หนึ่ง ที่สอง และยังมีคำบอกลำดับอย่าง เดี่ยว แรก สุดท้าย โหล บัวย เป็นคำบอกจำนวนด้วย (สถาบันภาษาไทย, 2552)

สำหรับคำหน้าจำนวนและคำหลังจำนวนที่มีความหมายเกี่ยวกับการกะประมาณเกี่ยวกับจำนวน งานวิจัยนี้ก็จัดรวมอยู่ในกลุ่มคำบอกจำนวนเช่นกัน

โดยปกติแล้วคำบอกจำนวนมีหน้าที่บอกปริมาณของคำนาม แต่ก็มีบ้างที่ใช้บอกปริมาณของกริยา เช่น มีบ้างที่เขากลับบ้านดึก หรือเกิดตามหลังกริยา เป็น เช่น มีคนมาประชุมเป็นร้อย (สถาบันภาษาไทย, 2552) หากพบข้อมูลในกรณีดังกล่าวงานวิจัยนี้จะนับเป็นนิเสธณ์

### คำบอกกำหนด

คำบอกกำหนด คือ คำที่มีความหมายสามชนิดคือ คำบอกกำหนดระยะใกล้ (proximal) คือ คำว่า “นี่” “นี้” คำบอกกำหนดระยะกลาง (medial) คือ คำว่า “นั่น” “นั้น” และคำบอกกำหนดระยะไกล (distal) “โน้น” “โน้น” พวกคำบอกกำหนดเสียงโทนั้นสามารถใช้เป็นคำแทนได้เหมือนสรรพนาม ถือเป็นคำไวยากรณ์ที่ใช้บอกความเฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับความใกล้ไกลในเรื่องของพื้นที่หรือเวลา และเป็นคำบ่งชี้ประเภทหนึ่ง เกี่ยวข้องกับคำนามในฐานะเป็นคำขยาย คำที่ปรากฏหลังคำนามเพื่อบอกกำหนดเฉพาะเจาะจง (demonstrative determiner) คำบอกกำหนดทำหน้าที่แทน (demonstrative pronoun) และเมื่อคำบอกกำหนดไม่ได้ทำหน้าที่ในมิติของพื้นที่หรือเวลา แต่กลับแทนข้อความที่กล่าวแล้วในปริจเฉทคำบอกกำหนดนี้ก็จะเรียกว่าเป็นคำบ่งชี้ปริจเฉท (discourse deixis)

คำบอกกำหนดทำหน้าที่แทน เช่น ตัวอย่างที่ (41) นั่น เป็นอาร์กิวเมนต์ประธานของ เป็น คำบอกกำหนดทำหน้าที่ขยาย เช่น ตัวอย่างที่ (42) นี้ เป็นส่วนขยายคำนามบอกสถานที่ แถว ดังนี้

(41) นั่นเป็นกิ่งไม้ [11D85]

(42) ข้าจะหาเจ้ากับแถวนี้ [09B126]

(43) ว่านี้เจ้าหมา เจ้ายามมากวนแถวนี้ได้ใหม่ [09B43]

จะเห็นว่าข้อมูลที่เป็นปัญหา คือ เมื่อพบว่ารูปคำบอกกำหนดทำหน้าที่ทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ เช่น ตัวอย่างที่ (43) นี้ เป็นคำเรียกและดึงดูดความสนใจ ในกรณีเช่นนี้ยังคงตัดสินใจให้เป็นคำบอกกำหนด เพราะยังมีหน้าที่หลักในการใช้บอกความเฉพาะเจาะจงอยู่

คำบอกกำหนดยังหมายถึงรูป นี้ นั่น ที่ใช้อ้างถึงรูปที่ปรากฏก่อนหน้าในปริจเฉท (anaphoric function) เพื่ออ้างถึงชุดของประพจน์ทั้งชุด นอกจากนี้ยังมีที่ใช้เพื่อเน้นย้ำและเพื่อบ่งชี้หัวเรื่องอีกด้วย เช่น

(44) พอกวางหยุดเดิบบีและจอห์นได้ตกลงน้ำ..ตกลงน้ำจากหน้าผา พอดตกลงนั่น เจ้าวางตัวนั้นก็ได้ยิ้ม และเดินกลับไปที่นอนของมัน [09D200-204]

### คำบุพบท

คำบุพบท คือ คำไวยากรณ์ประเภทหนึ่ง เกิดในตำแหน่งหน้าคำนามเท่านั้นใช้เชื่อมนามกับนามหรือนามกับกริยา เช่น “บน” “กับ” เช่น บนต้นไม้ ถือเป็นคำไวยากรณ์ที่เกี่ยวข้องกับคำนามในฐานะเป็นคำเชื่อม ไม่ได้สัมพันธ์กับคำนาม ในฐานะส่วนขยายส่วนหลักแต่อย่างใด

(45) เด็กชายเดินเข้ามาในป่าลึก [09E31]

(46) ทั้งสองวิ่งหนีด้วยความกลัว [11B73]

### (ข) คำที่เกี่ยวข้องกับคำกริยา

คำที่เกี่ยวข้องกับคำกริยาที่จะกล่าวถึงในที่นี้ นอกจากคำกริยาแล้วยังมีคำบอกการณลักษณะ คำบอกมาลา คำบอกวาจก คำปฏิเสธอีกด้วย ดังจะกล่าวถึงต่อไปนี้

#### คำบอกการณลักษณะ

คำบอกการณลักษณะ คือ คำไวยากรณ์ที่เกี่ยวข้องกับคำกริยาชนิดหนึ่ง เป็นคำช่วยกริยาให้ความหมายเสริมแก่กริยาหลักในเชิงการณลักษณะ คือ บอกว่าเกิดเหตุการณ์อยู่ในขณะใดขณะหนึ่ง เกิดเหตุการณ์เป็นประจำ หรือเหตุการณ์เพ่งสิ้นสุดลงไป เช่น กำลัง จะ ยัง อยู่ แล้ว ในตัวอย่าง

(47) รุ่งฝิ่งก็กำลังจะตกลงมา [09H34]

(48) ขณะนั้นหมาของเขา กำลังเล่นอยู่กับต้นไม้ [09B58]

(49) ฝิ่งก็ได้วิ่งตาม [11B40]

คำบอกการณลักษณะ ปรากฏร่วมกับคำกริยาแล้วมีความหมายบอกการณลักษณะ อาจพบได้ว่าบางคำอาจพ้องเสียงกับกริยาหลัก งานวิจัยนี้จะพิจารณาว่าคำนั้นเป็นคำบอกการณลักษณะเมื่อคำนั้นมีหน้าที่ทางไวยากรณ์เท่านั้น เช่นคำว่า ได้ ในตัวอย่าง (50) มีความหมายเกี่ยวกับความสามารถไม่ใช่ความหมายทางไวยากรณ์ส่วน ได้ ในตัวอย่าง (51) ถึง (53) ก็มีความหมายเกี่ยวกับโอกาสไม่ใช่ความหมายทางไวยากรณ์อีกเช่นกัน ต่างกับ ได้ ในตัวอย่าง (54) เป็นกริยาที่ไม่คงความหมายเรื่องโอกาสหรือความสามารถอีกต่อไป คงไว้เพียงแต่ความหมายทางการณลักษณะว่าเหตุการณ์ได้เกิดขึ้นแล้วจึงตัดสินใจให้ ได้ ในตัวอย่างหลังนี้เป็นคำช่วยกริยาแสดงการณลักษณะ

(50) จนวิ่งได้[11C75]

(51) วิ่งหนีไปได้ [11C76]

(52) ซึ่งเขาเพิ่งได้มาวันนี้เอง[20C16]

(53) ซึ่งละม้ายคล้ายกิ้งไม่ได้กึ่งหนึ่ง [20a80]

(54) ได้วิ่งหนีไป[11C60]

### คำบอกมาลา

คำบอกมาลา คือ คำไวยากรณ์ที่เกี่ยวข้องกับคำกริยาชนิดหนึ่ง เป็นคำช่วยกริยาให้ความหมายเสริมแก่กริยาหลักในเชิงมาลา คือ ได้แก่การคาดคะเน เช่น *คง* *ขอ* *ร้อง* เช่น *โปรด บังคับ* เช่น *ต้อง* ในตัวอย่าง (55) คำบอกมาลาเป็นคำไวยากรณ์ที่เกี่ยวข้องกับคำกริยา เมื่อปรากฏร่วมกับคำกริยาแล้วสามารถตัดสินว่ามีความหมายบอกมาลาได้ในทันที แต่ก็เป็นไปได้ว่าบางคำอาจพ้องเสียงกับกริยาหลักงานวิจัยนี้ก็จะพิจารณาเมื่อคำๆ นั้นที่มีหน้าที่ทางไวยากรณ์เท่านั้น เช่น (56) มีความหมายบอกการคงอยู่เป็นความหมายของกริยาหลักไม่ใช่ความหมายแสดงมาลาและไม่พบในข้อมูลเรื่องเล่าที่ศึกษา แต่ในตัวอย่าง (57) มีความหมายแสดงมาลา

(55) *นกชุกนั้นได้มาแกล้งบ็อกทำให้บ็อกนั้นต้องวิ่งหนีมาถึงก้อนหินก้อนหนึ่ง* [11J73-75]

(56) *ความรักรักยังคง*

(57) *บ็อกบอกว่าฉันคงจมน้ำตายแน่เลย* [11J101-102]

### คำบอกวาก

คำบอกวาก คือ ชนิดหนึ่งของคำช่วยกริยาให้ความหมายเสริมแก่กริยาหลักเกี่ยวกับวาก กล่าวคือแสดงผู้รับการกระทำเป็นประธานของประโยค เช่น *ถูก* *โดน* ในตัวอย่าง

(58) *เด็กน้อยกำลังจะโดนนกชุกจิก* [09G44- 45]

### คำปฏิเสธ

คำปฏิเสธ คือ *ไม่* *ไม่ใช่* *อย่า* *เปล่า* เกิดในตำแหน่งหน้าคำกริยา หรือกริยาช่วยก็ได้ เช่น *ไม่ไป* *ไม่ต้องไป* *เปล่าไป* คำปฏิเสธหน่วยนามภาคแสดงได้แก่ *ไม่ใช่* เกิดในตำแหน่งหน้าหน่วยนามที่เกิดในประโยคที่มีกริยาที่ต้องการส่วนเติมเต็มเป็นหน่วยหลัก เช่น (59) คำสั่งปฏิเสธ คือ คำว่า *อย่า* เช่น *อย่าดี้อ* *อย่าไป* เช่น (60)

(59) *เขาไม่ใช่พ่อฉัน*

(60) *เขาไม่รู้ว่าเขาได้อยู่บนหัวของกวาง* [09B105-106]

### (ค) คำที่เกี่ยวข้องกับอนุพากย์

#### คำเชื่อมความรวม

คำเชื่อมอนุพากย์กับอนุพากย์ที่ทำให้เกิดความสัมพันธ์แบบความรวม คือ คำเชื่อมที่เชื่อมสองอนุพากย์ซึ่งมีสถานะเท่าเทียมกัน คือไม่มีอนุพากย์ใดซ้อนเป็นองค์ประกอบอยู่ในอีกอนุพากย์หนึ่ง ทำให้เกิดความสัมพันธ์แบบความรวม คือ แสดงความคล้อยตามกัน เช่น *แล้วก็* แสดงความขัดแย้งกัน เช่น *แต่* แสดงความให้เลือกเอา เช่น *หรือ* ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(61) {อนุพากย์[เขาออกไปตามหาที่ทุ่งกว้าง]อนุพากย์[แต่ก็ไม่พบ]} [11A13 -14]

(62) [อนุพากย์[(ซึ่ง)ปีเตอร์ไม่ได้ปิดฝา]อนุพากย์ [หรือทำอะไรกันเพื่อการหลบหนีเลย]] [20A12-13]

### คำเชื่อมวิเศษณานุประโยค

คำเชื่อมวิเศษณานุประโยค คือ คำเชื่อมที่นำหน้าวิเศษณานุประโยคซึ่งขยายกริยาวลี ทำหน้าที่เป็นส่วนหนึ่งของกริยาวลีในอนุพากย์หลัก เช่น เพราะ จน ถ้า เมื่อ ในขณะที่ จึง เลย พอ..ก็ เช่น

(63)[อนุพากย์หลัก [ตกรน้ำ]วิเศษณานุประโยค [เลยหัวทิ่ม]] [04H36-37]

### ตัวบ่งชี้คุณานุประโยค

คำเชื่อมอนุพากย์ที่ปรากฏหน้าคุณานุประโยค ใช้เป็นคำแทนนามวลีที่ปรากฏในอนุพากย์หลัก และขณะเดียวกันก็ทำหน้าที่เชื่อมคุณานุประโยคเข้ากับอนุพากย์หลักด้วย

(64) {อนุพากย์หลัก [โหนี่ไปคิด อนุประโยคเติมเต็ม [ว่าสิ่ง คุณานุประโยค [ที่ตนจับอยู่นั้น] เป็นกิ้งมั้ง]} [11D 84-85]

### ตัวนำอนุประโยคเติมเต็ม

ตัวนำอนุประโยคเติมเต็มปรากฏหน้าอนุประโยคเติมเต็ม ใช้แสดงอนุประโยคเติมเต็มและเชื่อมอนุประโยคเติมเต็มเข้ากับอนุพากย์หลัก ได้แก่ คำ ว่า ในตัวอย่างต่อไปนี้

(65) ...วิเศษณานุประโยค[อนุพากย์หลัก [เขาจึงเปิดหน้าต่างออกไปตะโกนหาเจ้ากบ อนุประโยคเติมเต็ม [ว่าเจ้ากบเจ้าอยู่ที่ไหน]]] [09B29-31]

### (ง) คำที่เกี่ยวข้องกับปริจเจท

คำบอกคำถาม คือ คำที่ทำหน้าที่แสดงคำถามแบบตอบเพื่อความ เช่น คำว่า อะไร ใคร ไหน เมื่อไร ทำไม อย่างไร

(66) เจ้ากบอยู่ไหน [11E33]

คำลงท้ายบอกคำถาม คือ คำหน้าที่ซึ่งปรากฏท้ายอนุพากย์มีความหมายในระดับปริจเจท แสดงคำถามแบบตอบรับปฏิเสธ ได้แก่คำว่า ไหม ใช่ไหม ใช่หรือเปล่า หรือ หรือเปล่า

(67)บ๊องจึงบอกกบว่าฉันขอเจ้ากบตัวหนึ่งกลับบ้านได้ไหม[11J114-116]

### คำลงท้ายบอกเจตนาและมาลา

คำลงท้าย คือ คำที่ปรากฏในตำแหน่งท้ายอนุพากย์ ทำหน้าที่ในระดับปริจเฉท เช่น บอกวัจนกรรมของประโยค และคำลงท้ายที่บอกความหมายเชิงวัจนปฏิบัติศาสตร์อื่นๆ เช่น นะ สิ จัะ สะ เกอะ เช่น

(68) กลับมาหาฉันน้อยซี [11D32]

### คำลงท้ายบอกความสุภาพ

คำหน้าที่ซึ่งปรากฏท้ายอนุพากย์คำลงท้ายบอกความสุภาพ เช่น ครับ ค่ะ จัะ ไม่สุภาพ เช่น วะ เป็นต้น

(69) ว่าเอ๊ะแล้วทำไมกบหายไปไหนแล้ววะ[06B21]

### คำบอกหัวเรื่อง

คำบอกหัวเรื่องทำหน้าที่เชื่อมค่านามที่เป็นหัวเรื่องเข้ากับส่วนที่เหลือของอนุพากย์ ที่พบในข้อมูลมีสองแบบคือแบบบอกการเปลี่ยนหัวเรื่องใหม่กับแบบที่เน้นว่านามวลีข้างหน้าคือหัวเรื่องแบบแรกคือแบบที่บอกการเปลี่ยนหัวเรื่องใหม่พบเมื่อมีการกล่าวถึงเรื่องราวของตัวละครอีกตัวหนึ่งดังเช่นคำว่า ส่วน ในตัวอย่าง

(70) ส่วนเจ้าหมาก็คิดว่ารังผึ้งนั้นเป็นอาหาร [09J36-37]

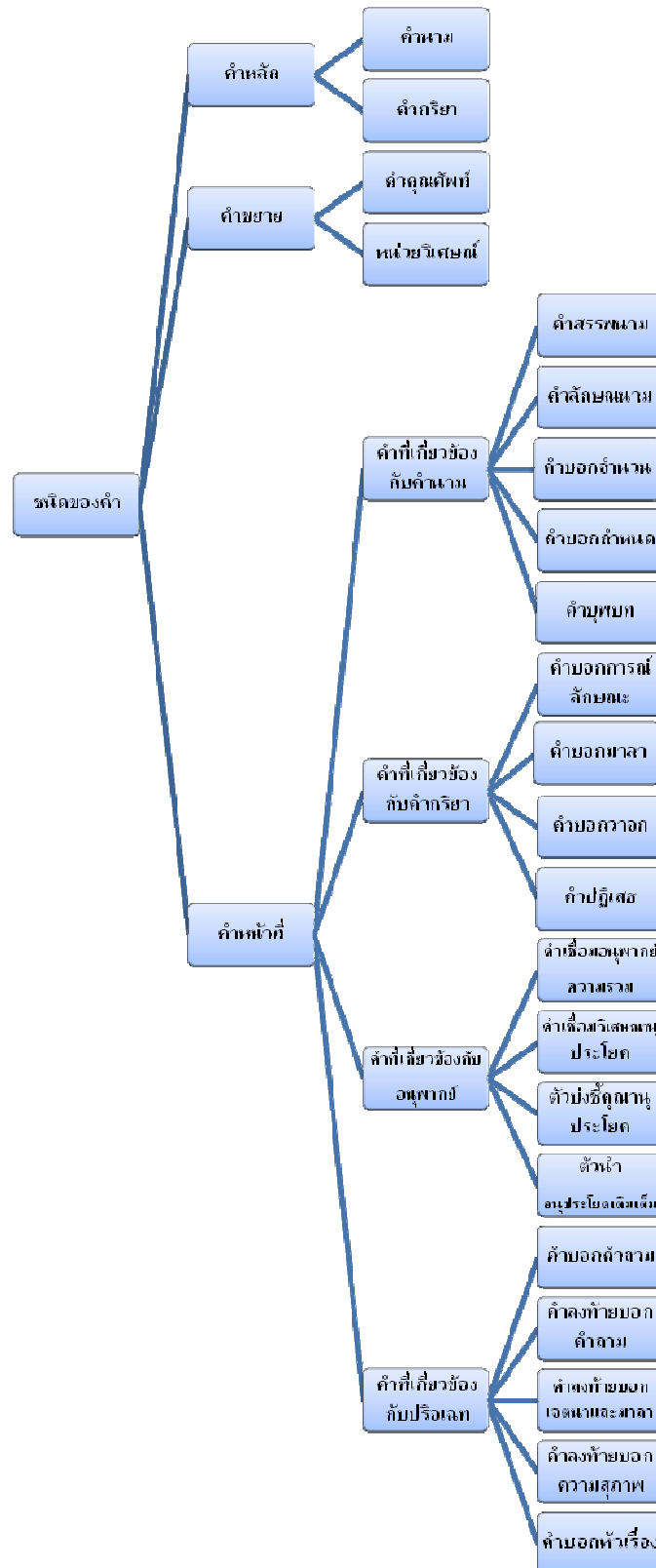
ส่วนแบบที่เน้นว่านามวลีข้างหน้าคือหัวเรื่องพบเพียง 1 คำ คือ คำว่า ก็ พ้องเสียงกับคำเชื่อมอนุพากย์ในความสัมพันธ์แบบความรวม แตกต่างกันก็ตรงที่ กรณีที่ ก็ เน้นหัวเรื่องจะไม่โยงไปถึงเหตุการณ์ในข้อความข้างหน้า เช่น

(71) ในที่สุดเด็กชายก็เจอกบ [09B315]

การจำแนกหมวดคำที่กล่าวข้างต้นสามารถสรุปเป็นแผนภูมิได้ดังต่อไปนี้



ภาพที่ 3.2 ชนิดของคำในเรียงเล่าของเด็กไทย



### 3.2.2 เกณฑ์การวิเคราะห์อนุพากย์

เกณฑ์ในส่วนนี้จะกล่าวถึงการบ่งชี้ขอบเขตอนุพากย์ การบ่งชี้ขอบเขตอนุพากย์ให้กับหน่วยสร้างกริยาเรียง รวมไปถึงการตัดสินว่าหน่วยภาษาใดไม่ใช่อนุพากย์อีกด้วย

#### (1) เกณฑ์การตัดสินขอบเขตอนุพากย์

อนุพากย์ (clause) คือหน่วยที่มีหน่วยภาคแสดง (predicate) คือกริยาเป็นหน่วยหลัก (head) อาจมีนามวลีเป็นอาร์กิวเมนต์ โดยจะมีจำนวนเท่าใดขึ้นอยู่กับสมบัติของคำกริยา อนุพากย์จึงอาจประกอบขึ้นด้วยประธานกับกริยา กริยากับกรรมหรือส่วนเติมเต็ม หรือมีครบทั้งประธานกริยากรรม (หรือส่วนเติมเต็ม) หรือมีกริยาเพียงหน่วยเดียวก็ได้ ส่วนในเชิงความหมายและหน้าที่นั้นอนุพากย์ก็คือ หน่วยที่ใช้สื่อสารสถานการณ์ซึ่งมีองค์ประกอบเป็นผู้ร่วมการณ (participants) หรือ สรรพสิ่ง (entities) กับความสัมพันธ์ (relation) ของผู้ร่วมการณนั่นเอง อนุพากย์ในที่นี้จะไม่นับรวมคำเชื่อมประโยคความรวม คำเชื่อมปริจเฉท และคำอุทาน ขอบเขตของอนุพากย์สิ้นสุดลงในตำแหน่งใดตำแหน่งหนึ่งต่อไปนี้

(ก) ขอบเขตของอนุพากย์สิ้นสุดลงในตำแหน่งหน้าประธานใหม่ไม่ว่าจะปรากฏรูปหรือละประธานก็ตาม

กรณีแรกมีประธานใหม่ชัดเจน เช่น

(72) [เด็กนอน] [กบกระโดด] [04B8-9]

(73) [เด็กกำลังนั่งมองสุนัข] [สุนัขกำลังดื่มน้ำในแก้วในขวด] [06A1-2]

(74) [ฝั่งก็ออกมาเป็นฝูง] [กบ//กบก็โผล่ออกมาจากวัง] [04A29-30]

เป็นไปได้ว่าประธานใหม่อาจจะไม่ชัดเจน เกิดขึ้นในกรณีที่อนุพากย์นั้นมีรูปแบบเป็นประโยคไร้ประธาน (subjectless sentence) หรือในกรณีที่ประธานในอนุพากย์นั้นถูกกล่าวถึงเป็นครั้งที่สอง จึงมีการละเกิดขึ้นก็ได้

ตัวอย่างกรณีอนุพากย์มีรูปแบบเป็นประโยคไร้ประธานเช่น

(75) [มีเด็ก ] [มีหมา ] [มีกบ] [มีพระจันทร์] [มีไฟ] [มีเตียง] [มีผ้าเช็ดหน้าc] [04B1-7]

สำหรับกรณีประธานใหม่ตัวที่สองเป็น Zero anaphora หากไม่เข้าเกณฑ์กริยาเรียง จะนับเริ่มอนุพากย์ใหม่ทันที Zero anaphora อาจอ้างถึงนามวลีที่เป็นประธานของอนุพากย์ก่อนหน้า หรืออาจอ้างถึงนามวลีที่ไม่ได้เป็นประธานของอนุพากย์ก่อนหน้าก็ได้ โดยแบบอ้างถึงนามวลีที่เป็นประธานของอนุพากย์ก่อนหน้า เช่น

(76) [เด็ก/เด็กกำลังหาน้ำผึ้งอยู่] [๑กำลังเรียกพี่ฮูก][041]

ส่วนแบบที่สองอ้างถึงนามวลีที่ไม่ได้เป็นประธานของอนุพากย์ก่อนหน้า เช่น

(77) [มีกบตัวหนึ่ง][๑อยู่กับหมา] [0411-2]

(ข) ขอบเขตของอนุพากย์สิ้นสุดลงในตำแหน่งหน้าหน่วยเชื่อมอันประกอบไปด้วย คำเชื่อมประโยคความรวม คำเชื่อมประโยคความซ้อน ตัวนำคุณาประโยค และตัวนำอนุประโยคเต็มเต็ม เช่น

(78) [ขณะนั้นหมาของเขากำลังเล่นอยู่กับต้นไม้] [ซึ่งมีรังผึ้ง]

(79) [แปลกใจว่ากบหายไปไหน] [20H15-16]

ในบางกรณีคำเชื่อมอนุพากย์อาจทำหน้าที่ดัชนีปริจเฉทในการเปลี่ยนหัวเรื่องได้ในคราวเดียวกัน เช่น คำว่า แล้ว ในตัวอย่างต่อไปนี้

(80) [ล็อกก็เจอโพรงที่ดิน][ว่าเป็นโพรงของกบ][ส่วนสุนัขของเขาได้ไปเล่นรังผึ้ง ที่ ต้นไม้][แล้วตัวสุนัขออกมาจากโพรง][หน้าของตัวสุนัขก็จุกล็อกก็] [09F25-29]

จะเห็นว่าในอนุพากย์ก่อนหน้า แล้ว ได้กล่าวถึงเรื่องสิ่งที่สุนัขทำ ส่วนอนุพากย์หลังจาก แล้ว กล่าวถึงตัวสุนัข เท่ากับว่า แล้ว แสดงการเปลี่ยนหัวเรื่อง อย่างไรก็ดี แล้ว ในกรณีนี้ก็ยังคงหน้าที่เชื่อมอนุพากย์และสามารถใช้เป็นขอบเขตอนุพากย์ได้ด้วย

## (2) การตัดสินใจขอบเขตอนุพากย์ให้กับหน่วยสร้างกริยาเรียง

ข้อสำคัญที่ต้องพึงระวังอย่างมากในงานวิจัยนี้คือการตัดสินใจขอบเขตอนุพากย์ให้กับหน่วยสร้างกริยาเรียง เพราะเป็นที่รับรู้กันว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงบางชนิดมีความเป็นเอกประโยคสูงแต่บางก็ชนิดมีน้อย และไม่เป็นที่นิยมนักหากจะแบ่งแยกหน่วยสร้างกริยาเรียงหนึ่ง ๆ ให้เป็นสองอนุพากย์ถึงแม้จะเป็นในกรณีที่มีความเป็นเอกประโยคอยู่น้อยก็ตาม แต่ด้วยความจำเป็นที่งานวิจัยนี้ต้องอาศัยหน่วยหลักในการวิเคราะห์ที่แสดงถึงเหตุการณ์ที่ไม่ซับซ้อนและขณะเดียวกันก็ต้องสะท้อนออกมาในรูปทางไวยากรณ์ที่มีความเป็นเอกประโยคสูงด้วยแล้ว อนุพากย์จึงนับเป็นหน่วยที่เหมาะสมที่สุดที่จะเป็นหน่วยหลักในการวิเคราะห์ และกริยาเรียงก็จะต้องถูกแบ่งด้วยเกณฑ์การแบ่งขอบเขตของอนุพากย์ที่งานวิจัยนี้กำหนดขึ้น

งานวิจัยนี้จึงมีรายละเอียดที่ต้องกำหนดเพิ่มเติมว่าจะตัดสินใจให้หน่วยสร้างกริยาเรียงอยู่ภายในอนุพากย์เดียวกันหรือต่างอนุพากย์กัน ประเด็นนี้เป็นเรื่องที่แบ่งแยกขาดจากกันได้ยาก เพราะมีความต่อเนื่องในเรื่องความตรงแน่นของเหตุการณ์ที่กริยาเรียงนั้นแสดง (ยาใจ ชูวิชา, 2536)

การพิจารณาจากการที่ประธานใหม่มีสิ่งอ้างถึงเดียวกับประธานในอนุพากย์ก่อนหน้าเช่นนี้ ก็อาจมี ปัญหาทำให้วิเคราะห์ได้เป็นสองทางได้ คือ เป็นอนุพากย์เดี่ยวสองอนุพากย์ หรือเป็นหน่วยสร้าง กริยาเรียงโดยกริยาที่มาเรียงต่อกัน

งานวิจัยนี้จะอาศัยเกณฑ์พิจารณาว่ากริยาเรียงจะเป็นอนุพากย์เดี่ยวได้ก็ต่อเมื่อจะต้องทำ หน้าที่เป็นภาคแสดงเพียงหน่วยเดียวของอนุพากย์หนึ่งๆ การเป็นภาคแสดงเดี่ยวต้องมีคุณสมบัติ ดังนี้ (ปรับจากยาใจ ชูวิชา, 2536; Durie, 1997 และ Aikhenvald, 1999 อ้างถึงใน พีรพัฒน์ ยาง กลาง, 2546)

(ก) กริยาหลายตัวที่เรียงกันนั้น เมื่อไปปรากฏนอกหน่วยสร้าง จะต้องสามารถเป็น กริยาหลักได้ คุณสมบัตินี้หมายความว่าในหน่วยสร้างกริยาเรียงจะไม่นับกริยาวิเศษณ์ และกริยา ช่วย หรือกริยาที่กำลังอยู่ในกระบวนการกลายเป็นคำไวยากรณ์ เช่น *ได้ไว้*

(ข) ในหน่วยสร้างกริยาเรียง กริยาทุกตัวจะต้องมีประธานร่วมกัน

(ค) ในหน่วยสร้างกริยาเรียง กริยาทุกตัวจะต้องอ้างถึงเวลาเดียวกัน และใช้รูปแสดงการณ ณ์ลักษณะหรือมาลาร่วมกันด้วย

(ง) กริยาเรียงจะต้องไม่ปรากฏคำปฏิเสธ *ไม่* หรือ คำเชื่อมใดๆ

ตัวอย่างทางเลือกในการตัดสินอย่างเช่น (57) [*ฝั่งบินลอยไป*] อาจเป็นอนุพากย์เดี่ยว (ก) หรือสองอนุพากย์ (ข) ก็ได้ดังนี้

(81ก) [*ฝั่งบินลอยไป*]

(81ข) [*ฝั่งบิน*][*ลอยไป*]

จากเกณฑ์การพิจารณาความเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงสี่ประการที่กล่าวข้างต้นทำให้ตัดสิน ได้ว่าควรวิเคราะห์แบบ (ก) [*ฝั่งบินลอยไป*]

ในบางกรณีกริยาเรียงอาจตัดสินให้อยู่ในอนุพากย์ต่างอนุพากย์กันได้ด้วยเหตุผลต่อไปนี้

(ก) มีประธานใหม่

(ข) มีรูปปฏิเสธเกิดแทรกระหว่างกริยาทั้งสอง

ตัวอย่างเช่น

(82) *เด็กตื่นมาไม่เห็นกบ* [04B10-11]

อย่างไรก็ดีพบว่ากรณีที่กริยาเกิดเรียงกันนั้นก็อาจไม่นับเป็นกริยาเรียงก็ได้เช่นเหตุการณ์นั้น เกิดคนละเวลา หรือไม่สามารถบ่งความสัมพันธ์เชิงเหตุการณ์ของกริยาทั้งสองได้ เช่น (83) เป็น เหตุการณ์เกิดในกรอบเวลา (time frame) ที่ต่างกัน หรือตัวอย่างที่ (84) ไม่สามารถบ่งความสัมพันธ์ เชิงเหตุการณ์ของกริยาทั้งสองได้ก็ไม่นับเป็นกริยาเรียง

(83) [*เด็กนั่งดูหมา*][*ดูกบ*] [04A3-4]

(84) [เด็กตื่นขึ้นมา] [๑ไม่มีกบ] [0417-8]

นอกจากนี้งานวิจัยนี้ยังเห็นว่าการที่กริยาหนึ่งในหน่วยสร้างที่สนใจนั้นได้กลายเป็นคำไวยากรณ์ไปแล้ว หรือกำลังอยู่ในกระบวนการกลายเป็นคำไวยากรณ์ก็จะไม่นับเป็นกริยาเรียง เช่นรูปกริยาที่เป็นคำพ้องเสียงกับบุพบท เช่น จาก เช่น เขารับของจากผู้ใหญ่ กรณีนี้จะนับว่าเป็นประโยคสามัญที่ไม่ใช่หน่วยสร้างกริยาเรียง เนื่องจากตามเกณฑ์การวิเคราะห์การจำแนกชนิดของคำนั้น คำจาก ในบริบทนี้เป็นบุพบท

หรือกรณีของหน่วยสร้างที่กริยาสองตัวขึ้นไปเรียงกันโดยมีกริยาตัวหนึ่งตัวใดผ่านกระบวนการกลายเป็นคำไวยากรณ์แล้วอย่าง Aspectual SVCs บางแบบอย่างเช่น (85) มี อยู่ เป็นคำกริยานุเคราะห์แสดงการณัลักษณะ Imperfective ไม่จัดเป็นกริยาเรียง

(85) น่องกินข้าวอยู่

กรณีของหน่วยสร้างกรรมวาจกที่เกิดจากตัวบ่งชี้กรรมวาจก ถูก โดน เช่นในตัวอย่าง (86) (87) นั้นนับเป็นคำไวยากรณ์แล้วจึงไม่เป็นหน่วยสร้างกริยาเรียง

(86) เด็กถูกแม่ตี

(87) เขาโดนกรรมการให้ใบแดง

นอกจากนี้งานวิจัยนี้ยังมองว่าเราสามารถวิเคราะห์ความเป็นประโยคของกริยาแต่ละตัวที่เรียงกันได้ โดยอาศัยความแตกต่างกันของโครงสร้างเพรตดิเคท-อาร์กิวเมนต์ในกรณีของ Complementing of modality verb and cognition verb SVCs, Complementing of perception verb SVCs ซึ่งเป็นหน่วยสร้างที่กริยาสองตัวขึ้นไปเรียงกันโดยมีกริยาแรกเป็น Complement taking verb อันได้แก่กริยาแสดงการรับรู้ เช่น ได้ยิน เห็น กริยาแสดงมาลา เช่น อยาก ต้องการ กริยาแสดงการสื่อสาร เช่น บอก สั่ง จะเห็นว่าโครงสร้างเหล่านี้มีกริยาอีกตัวหนึ่งตามด้วยกริยาอีกตัวหนึ่งที่สามารมีเพรตดิเคท-อาร์กิวเมนต์ที่เป็นของตัวเองได้ เช่น ฉันได้ยินเขาร้องให้ กรณีเหล่านี้จะวิเคราะห์ให้เป็นกริยาเรียงแบบพหุประโยค และไม่วิเคราะห์ให้เป็นอนุประโยคเต็มเต็มด้วย

### (3) เกณฑ์การคัดหน่วยที่ไม่ใช่อนุพากย์ออกจากข้อมูล

นอกจากการกำหนดขอบเขตอนุพากย์และการตัดสินขอบเขตอนุพากย์ให้กับหน่วยสร้างกริยาเรียงในหัวข้อก่อนหน้านี้ การวิเคราะห์อนุพากย์ยังต้องคำนึงถึงหน่วยภาษาที่ต้องพึงระวังไม่นำมาวิเคราะห์ด้วยดังจะกล่าวถึงต่อไปนี้

งานวิจัยนี้จะไม่ศึกษากลุ่มคำที่ไม่มีภาคแสดง และตัดสินได้ว่าไม่ใช่อนุพากย์ตัวอย่างเช่น ส่วนที่ขีดเส้นใต้ใน (88)

(88) เดี่ยว เดี่ยว [ʔ เดี่ยวหมากก็ครอบแก้วอีก [04C13]  
เดี่ยว เดี่ยวเด็กก็อ้อ  
เดี่ยว เดี่ยว [ʔ เดี่ยวหมากก็กระโดดไปดูกบก่อนดี[04C14]  
กบ เดี่ยว เดี่ยว  
เด็กก็ไอนี้  
เดี่ยว เดี่ยว [ʔ เดี่ยวเด็กก็โมโหหมา[04C15]  
เดี่ยว เดี่ยว [ʔ เดี่ยวหมากกับเด็กก็อ้อ  
มีใคร[04C16]  
กบ  
เดี่ยว เดี่ยว เดี่ยว [ʔ เดี่ยวเด็กก็ [ʔ ก็ดูดี[0417]

งานวิจัยนี้จะไม่ศึกษาคำวิจารณ์เกี่ยวกับภาพหรือข้อความที่เป็นความสงสัยของผู้เล่า ซึ่งไม่ใช่ส่วนของเรื่องเล่าตัวอย่างเช่น

(89) สุนัขก็มองขึ้นไปบนท้องฟ้า [06A18]  
ยกขาข้างซ้าย[06A19]  
ภาพนี้ดูไม่ค่อยออก

(90) เด็กก็ตกลงไป[06A46]  
สุนัขก็ตกด้วย[06A47]  
อันนี้ดูไม่รู้เรื่อง

แต่สำหรับกริยาที่กล่าวซ้ำเพื่อความหมาย งานวิจัยนี้มองว่าเป็นภาคแสดงหนึ่ง ๆ จึงศึกษาและนับเป็นอนุพากย์หนึ่งทุกคำที่ซ้ำ เช่น

(91) แล้วนกฮูกก็บิน[04H24]  
บิน [04H25]  
บิน [04H26]  
บิน [04H27]  
เหมือนอีกา[04H28]

### 3.2.3 เกณฑ์การวิเคราะห์หน่วยซับซ้อน

งานวิจัยนี้ได้แบ่งปริจเฉทเป็นหน่วยย่อย ๆ สองชนิด คือ หน่วยสามัญกับหน่วยซับซ้อน หน่วยสามัญ (simple unit) คือ หน่วยที่ประกอบด้วยอนุพากย์เพียงอนุพากย์เดียว โดยไม่มีอนุพากย์พึงพาหรือประโยคลดฐานะใด ๆ มาเป็นส่วนประกอบอยู่ด้วย ทำหน้าที่เสนอประพจน์หนึ่งประพจน์ และมีวจนกรรมเพียงวจนกรรมเดียว ส่วนหน่วยซับซ้อนก็คือหน่วยที่ตรงข้ามกับหน่วยสามัญ

หน่วยซับซ้อน (complex unit) ในงานวิจัยนี้หมายถึงหน่วยย่อยของเรื่องเล่าที่มีขอบเขตทางรูปภาษาอยู่ที่ดัชนีปริเจทที่แสดงการแบ่งส่วนปริเจทย่อยๆ หรือการขึ้นอนุพากย์ใหม่โดยปราศจากหน่วยเชื่อมอนุพากย์(ปรับแนวคิดจาก Quirk et al., 1982: 342; Panupong, 1970: 3)

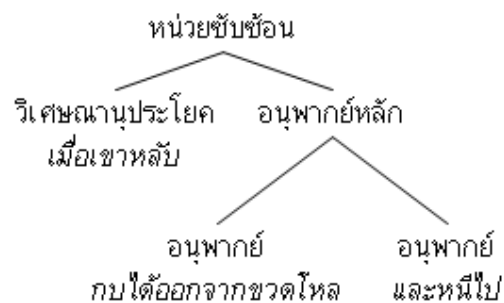
อย่างไรก็ดีการเรียงอนุพากย์ต่อเนื่องกันโดยไม่ปรากฏหน่วยเชื่อมใดๆ เลย แต่ผู้รับสารสามารถเข้าใจได้จากการตีความอรรถศาสตร์และวัจนปฏิบัติศาสตร์ ดังที่ Payne เรียกว่า “Zero strategy” หรือที่นักไวยากรณ์หน้าที (Hopper & Traugott, 2003; Halliday & Matthiessen, 2004) เรียกว่าการเชื่อมโยงแบบ “Parataxis” เช่น *เด็กตื่นมาไม่เห็นกบ [04B10-11] ฝนตกติด John ran away; he didn't wait.* (Diessel, 2004) หรือ *“I'm running away,” said John.* (Diessel, 2004) เหล่านี้ ในงานวิจัยครั้งนี้ไม่นับว่าเป็นการเชื่อมโยงแบบความรวม

ดังนั้นในการวิเคราะห์หน่วยซับซ้อนมี 2 เรื่องที่ต้องพิจารณาคือโครงสร้างและความสัมพันธ์ดังจะกล่าวเป็นลำดับดังนี้

ส่วนแรกการวิเคราะห์โครงสร้างหน่วยซับซ้อน สำหรับงานวิจัยนี้จะอาศัยแผนภูมิต้นไม้แสดงหน่วยซับซ้อน ซึ่งอาศัยเกณฑ์เรื่องความหมายด้วย ไม่ใช่ลักษณะทางวากยสัมพันธ์เพียงอย่างเดียว ดังนั้น ในแผนภูมิต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อนอาจพบว่าการซ้อนความ (subordination) อาจอยู่บนระดับที่สูงกว่าการรวมความ (coordination) ก็ได้เช่นข้อมูลที่ [09A5-7] ต่อไปนี้

(92)เมื่อเขาหลับไปได้ออกจากขวดโหลและหนีไป[09A5-7]

### ภาพที่ 3.3 ตัวอย่างการวิเคราะห์โครงสร้างหน่วยซับซ้อน



สังเกตได้ว่าแผนภูมิต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อนทำให้เห็นความสัมพันธ์ที่อยู่ในระดับต่างกัน ดังเช่นในแผนภูมิข้างต้น การซ้อนความจึงอยู่ในระดับเหนือการรวมความ

ส่วนที่สองเมื่อระบุหน่วยซับซ้อนได้ การนับจำนวนอนุพากย์ที่มีความสัมพันธ์กันก็เป็นเรื่องที่ต้องทำถัดมา หน่วยซับซ้อนในเรื่องเล่าที่ศึกษาเกิดจากความสัมพันธ์หลายรูปแบบ ทั้งที่เกิดจากอนุพากย์หลายอนุพากย์เรียงต่อกันแบบรวมความ (coordination) มักเชื่อมโยงด้วยรูปคำเชื่อม *ก็...แล้วก็* เป็นต้น ตัวอย่างเช่น *[หมา]น้อยตกลงมา [โหล]ก็แตก [โถ]นี้ก็ [โกรธ]หมาน้อย* [11D25-27] ที่เกิดจากอนุพากย์หลายอนุพากย์เรียงต่อกันแบบซ้อนความ (subordination) มักเชื่อมโยงด้วยรูปคำเชื่อม *เมื่อ...ก็* *เพราะว่า...จึง* *เลย* ตัวอย่างเช่น *[ทอม]ตกใจ [เลย]ตกลงมาจากต้นไม้* [20H75-76] ที่เกิดจากการซ้อนความแบบ embedding มักเชื่อมโยงกันด้วยรูปคำเชื่อม *ว่า* *ที่* *ซึ่ง* ตัวอย่างเช่น *[แปลกใจ]ว่า*

กบหายไปไหน]] [20H15-16] และในงานวิจัยนี้ได้กำหนดให้หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากหน่วยสร้างกริยาเรียง (serial verb construction) มีความสัมพันธ์แบบ embedding ด้วย เช่น [ทอมมีเป็นเด็ก][มีผมสีน้ำตาล] [20C4-5]

อย่างไรก็ดีการกล่าวซ้ำความเดิมด้วยรูปประโยคใหม่ (paraphrase) หรือการแก้ไขสิ่งที่ตัวเองพูดก่อนหน้า (self-correction) นั้นจะไม่นับจำนวนครั้งที่เกิดความสัมพันธ์ แม้จะนับว่าเป็นอนุพากย์หนึ่งที่เกิดขึ้นในเรื่องเล่าก็ตาม เช่น

(93) หมากำลังปีนต้นไม้ไปหาน้ำผึ้ง[04I20]

และเด็กก็เรียก[04I21]

เด็กก็เรียกกบ[04I22]

กรณีตัวอย่างที่ยกมานี้มีเพียงสองอนุพากย์ที่สัมพันธ์กันเท่านั้น คือ [04I20] กับ [04I21] เพราะ [04I22] เป็นการกล่าวซ้ำความเดิมใน [04I21]

กรณีที่อนุพากย์ซ้อนแบบ embedding สองอนุพากย์มีอนุพากย์หลักเดียวกัน ก็ยังนับว่าทั้งสองมีความสัมพันธ์แบบการซ้อนแบบ embedding ทั้งคู่ เช่น [11E73-75]

(94) แล้วก็ยังร้องเรียกอยู่ [11E73]

ว่าเจ้ากบ อยู่ไหน [11E74]

เจ้ากบอยู่ไหน[11E75]

กรณีที่มีประธานสองหน่วย (compound subject) ก็ยังจะนับเป็นหนึ่งอนุพากย์ ไม่นับความสัมพันธ์แบบความรวมแต่อย่างใด เช่น

(95) อเล็กซานเดอร์และหมาของเขาได้ตามหาในป่า [11G23]

เช่นเดียวกับกรณีที่มีกรรมสองหน่วยก็ยังคงเป็นอนุพากย์เดี่ยว เช่น

(96) แล้วเขา[แล้วเด็กผู้ชายคนนั้นก็เดินไปเจอรังผึ้งและกัโพรง [09G26]

### 3.2.4 เกณฑ์การหาค่าความซับซ้อนเชิงระบบ

เกณฑ์การวิเคราะห์ความซับซ้อนเชิงระบบในที่นี้จะกล่าวถึงชนิดของคำและการแจกแจงนับจำนวนคำที่เกิดในอนุพากย์หนึ่ง ๆ จะนำมาจำแนกออกเป็นพวกใหญ่ ๆ สองพวกคือคำเนื้อหาและคำหน้าที่คำเนื้อหา คือ หน่วยภาษาที่มีความหมายอ้างอิง เป็นหมวดคำที่พร้อมเปิดรับคำใหม่ ๆ ที่เกิดขึ้นในภาษาอยู่เสมอ ได้แก่ นาม กริยา คุณศัพท์ และวิเศษณ์ ส่วนคำหน้าที่คือคำที่ไม่มีความหมายประจำคำที่ชัดเจน แต่มีหน้าที่สำคัญคือแสดงความสัมพันธ์ของหน่วยต่าง ๆ ในระดับวากยสัมพันธ์ เรียกว่า



คำไวยากรณ์ และแสดงความสัมพันธ์ของหน่วยต่าง ๆ ในระดับปริจเฉทและวัจนปฏิบัติศาสตร์ เรียก คำหน้าที่ด้านปริจเฉทและวัจนปฏิบัติศาสตร์ ดังต่อไปนี้

ความซับซ้อนเชิงระบบขึ้นอยู่กับจำนวนของส่วนประกอบในระบบ แบ่งพิจารณาได้ตั้งแต่การ ประเมินว่าชนิดของคำที่ปรากฏใช้ในการเล่าเรื่องเป็นชนิดใด ไปจนถึงมีความหลากหลายเพิ่มขึ้น เพียงใด

ชนิดของคำที่มีระดับความซับซ้อนน้อยที่สุดได้แก่ คำเนื้อหา เพราะเป็นที่บรรจุเอาความหมาย อ้างอิงถึงสรรพสิ่ง สภาพ หรือการกระทำที่เกิดขึ้นในโลกของเนื้อหาสาระเอาไว้เพื่อถ่ายทอดในเรื่อง เล่า หากขาดคำเหล่านี้จะทำให้สื่อสารไม่ได้ความ การใช้คำชนิดดังกล่าวจึงเป็นพื้นฐานที่สุดในการ เล่าเรื่อง เด็กสามารถเล่าเรื่องผ่านคำเหล่านี้ได้โดยไม่ต้องใช้คำชนิดอื่น เรียกได้ว่าไม่มีการปรุงแต่ง เลยก็สื่อความได้

คำเนื้อหาในกลุ่มคำนามและกริยา จะถูกกระตุ้นด้วยภาพในสมมุติฐานภาพที่เป็นเครื่องมือใน การเก็บข้อมูลเรื่องเล่า ดังนั้นเด็กจะดึงคำเหล่านี้ออกมาจากคลังศัพท์เท่ากับสิ่งที่ปรากฏในภาพและ อยู่ในความสนใจของเด็ก จำนวนและชนิดย่อยของคำประเภทนี้จะจำกัดอยู่ภายใต้บริบทของผู้ร่วม การณ์ ฉาก และสถานการณ์ ในภาพที่เด็กรับรู้และเลือกที่จะกล่าวถึง คำนามและกริยาจึงถือเป็น หน่วยพื้นฐานในการสื่อความเรื่องเล่า การบ่งชี้ระดับความซับซ้อนให้แก่คำนามกับคำกริยาใน งานวิจัยนี้จะกำหนดค่าให้เป็น **หนึ่ง**

ชนิดของคำที่มีระดับความซับซ้อนมากขึ้นได้แก่ คำเนื้อหาในกลุ่มคุณศัพท์และวิเศษณ์ อาจจะ ถูกกระตุ้นด้วยภาพในสมมุติฐานภาพที่เป็นเครื่องมือในการเก็บข้อมูลเรื่องเล่าหรือไม่ก็มาจากการ ประเมินโดยตัวเด็กเองผ่านทางความรู้เกี่ยวกับโลกหรือประสบการณ์ของเด็ก เด็กจะดึงคำเหล่านี้ ออกมาจากคลังศัพท์เท่ากับสิ่งที่ปรากฏในภาพ อยู่ในความสนใจและผ่านการประเมินของเด็ก จำนวนและชนิดย่อยของคำประเภทนี้อาจไม่จำกัดอยู่เพียงภายใต้บริบทของผู้ร่วมการณ์ ฉาก และ สถานการณ์ในภาพที่เด็กรับรู้และเลือกที่จะกล่าวถึงเท่านั้น แต่ยังขึ้นอยู่กับมุมมองหรือการประเมิน ของเด็กด้วย คำคุณศัพท์และวิเศษณ์จึงถือเป็นหน่วยพื้นฐานในการสื่อความเรื่องเล่าในระดับที่สูง กว่าคำนามกับคำกริยา ดังนั้นการบ่งชี้ระดับความซับซ้อนให้แก่คำคุณศัพท์และวิเศษณ์ในงานวิจัยนี้ จะกำหนดค่าให้เป็น **สอง**

คำหน้าที่ก็มีความซับซ้อนมากกว่าคำนามคำกริยาเพราะเป็นที่บรรจุเอาความหมายเชิง ความสัมพันธ์หรือปริจเฉทที่ใช้ผูกโยงคำเนื้อหาหรือหน่วยภาษาต่าง ๆ เข้าไว้ด้วยกันอย่างมีระบบ ระเบียบทางภาษา ทั้งนี้เพื่อถ่ายทอดใจความในเรื่องเล่าให้กระจ่างแยกย่อยขึ้น หากขาดคำเหล่านี้ไป แม้จะไม่ถึงขนาดที่จะทำให้สื่อสารไม่ได้ความแต่ก็อาจทำให้เนื้อหาสาระที่จะสื่อความขาดความ ต่อเนื่อง และมีข้อมูลบางอย่างขาดหายไป การใช้คำชนิดดังกล่าวจึงแสดงถึงความสามารถใน การเล่าเรื่องในระดับที่สูงขึ้น เรียกได้ว่าการปรุงแต่งเพื่อสื่อความได้มีประสิทธิภาพขึ้น

คำหน้าที่คือคำที่ไม่มีความหมายประจำคำที่ชัดเจน แต่มีหน้าที่สำคัญคือแสดงความสัมพันธ์ ของหน่วยต่าง ๆ การบ่งชี้ระดับความซับซ้อนให้แก่คำหน้าที่ในงานวิจัยนี้จะกำหนดค่าให้เป็น **สาม** ดังแสดงในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 3.1 ค่าน้ำหนักความซับซ้อนของคำชนิดต่าง ๆ

เมตริกซ์	ระดับ	ค่านามและคำกริยา	คำคุณศัพท์และคำวิเศษณ์	คำหน้าที่
การอ้างถึง	น้อย	+	+	-
การขยาย	ปานกลาง	-	+	+
การจัดการตัวบท	มาก	-	-	+
ค่าความซับซ้อน		1	2	3

### 3.2.5 เกณฑ์การหาค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง

วิธีการคำนวณค่าความซับซ้อนจะนำผลคูณของจำนวนอนุพากย์ในหน่วยซับซ้อนกับระดับของต้นไม้แสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อนนั้นมาหารด้วยจำนวนจุดแตกกิ่งที่มีอนุพากย์ในระดับรองสูงสุดจะได้ค่าความซับซ้อนดังนี้

$$\text{ค่าความซับซ้อน} = \frac{\text{จำนวนอนุพากย์ในประโยค} \times \text{จำนวนระดับของต้นไม้}}{\text{จำนวนจุดแตกกิ่งที่มีอนุพากย์ในระดับรองสูงสุด}}$$

การวิเคราะห์โครงสร้างหน่วยซับซ้อน สำหรับงานวิจัยนี้จะแสดงด้วยแผนภูมิต้นไม้แสดงหน่วยซับซ้อนซึ่งอาศัยเกณฑ์เรื่องความหมายในการวิเคราะห์ความลดหลั่นด้วยไม่ใช่ลักษณะทางวากยสัมพันธ์เพียงอย่างเดียว ดังแสดงให้เห็นแล้วในภาพที่ 3.3 (ดูหน้า 69)

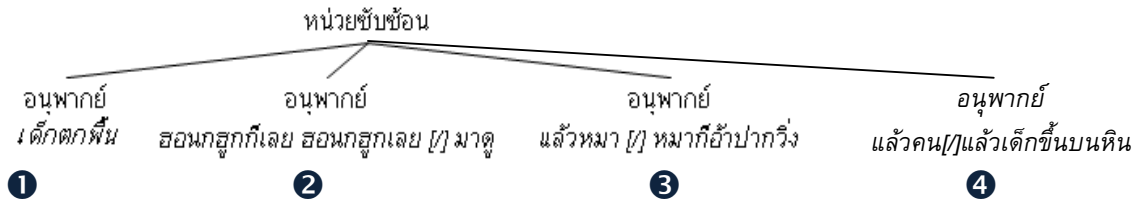
ตามปกติการจะตัดสินว่าหน่วยหนึ่งซับซ้อนมากกว่าอีกหน่วยหนึ่งมักดูจากจำนวนอนุพากย์คือ ยิ่งมากก็ยิ่งซับซ้อน แต่หากพบว่าหน่วยที่สนใจสองหน่วยเกิดมีจำนวนอนุพากย์เท่ากัน เช่นนี้จะต้องตัดสินด้วยต้นไม้แสดงโครงสร้าง เพราะนอกจากจะให้ข้อมูลได้ถึงสองมิติ ทั้งในแง่จำนวนขององค์ประกอบและในแง่ความลดหลั่นในการสัมพันธ์กันขององค์ประกอบเหล่านั้น

งานวิจัยนี้จะอาศัยจำนวนระดับชั้น (level) กับจำนวนของจุดแตกกิ่ง (node) มาพิจารณา โดยจุดแตกกิ่งนั้นจะดูเฉพาะในระดับชั้นรองจากสูงสุด (second level node) การทดลองใช้พบว่าจำนวนระดับชั้นมีความสำคัญแปรผันตามค่าความซับซ้อนในขณะที่จำนวนอนุพากย์ในจุดแตกกิ่งชั้นที่สองของหน่วยซับซ้อนจะแปรผกผันกล่าวคือหากจำนวนอนุพากย์ในจุดแตกกิ่งชั้นที่สองของหน่วยซับซ้อนมีจำนวนน้อยจะมีค่าความซับซ้อนมากเพราะต้นไม้แตกกิ่งลงไปแนวตั้งมากขึ้นทำให้มีจำนวน level มากขึ้นและซับซ้อนขึ้น

จากเหตุผลข้างต้นจึงกล่าวได้ว่ารูปร่างของต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อนแต่ละแบบมีนัยบอกความซับซ้อนต่างกัน รูปร่างของต้นไม้ที่แตกออกในแนวนอน (horizontal tree shape) คือต้นไม้ที่มีระดับชั้นเดียว ดังที่ปรากฏในตัวอย่าง

(97) { [เด็กตกพื้น]<sub>อนุพากย์</sub> [ฮอนกฮูกก็เลย ฮอนกฮูกเลย [ / ] มาดู ]<sub>อนุพากย์</sub> [แล้วหมา [ / ] หมาก็อ้าปากวิ่ง]<sub>อนุพากย์</sub> [แล้วคน [ / ] แล้วเด็กขึ้นบนหิน]<sub>อนุพากย์</sub> } [04D18-21]

ภาพที่ 3.4 แผนภูมิแสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อน



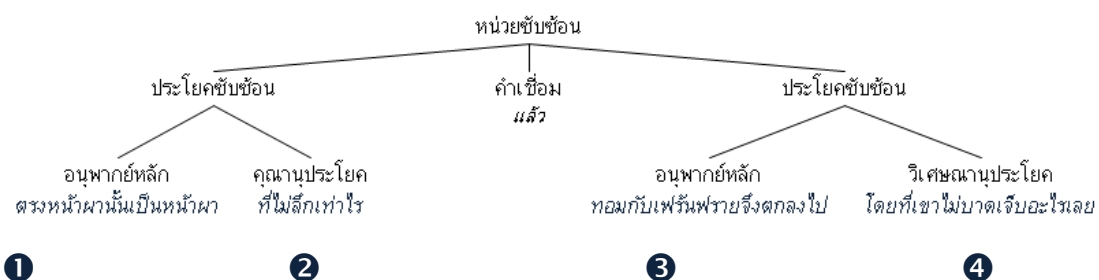
อนุพากย์ที่ ① ② ③ และ ④ เชื่อมโยงกันด้วยคำเชื่อมความรวม (coordinating conjunction) ก็ แล้ว แม้ แล้ว จะแสดงการเน้นหัวเรื่องด้วยแต่ก็ยังแสดงความสัมพันธ์ของอนุพากย์ทั้งสี่ในระดับที่เท่าเทียมกัน ไม่ใช่อนุพากย์ที่พึ่งพาและไม่ใช่อนุพากย์ที่เข้าไปซ้อนอยู่ในโครงสร้างของอนุพากย์หนึ่งอนุพากย์ใด ต้นไม้แสดงโครงสร้างจึงแตกกิ่งออกไปในแนวระนาบเท่านั้น

ส่วนรูปร่างของต้นไม้ที่แตกออกในแนวตั้ง (vertical tree shape) คือ ต้นไม้ที่มีการแตกกิ่งตั้งแต่สองระดับขึ้นไป ต้นไม้แบบนี้ถึงแม้เป็นกรณีที่จำนวนอนุพากย์มีไม่มาก แต่ถ้าจำนวนจุดแตกกิ่งจำนวนน้อยจะทำให้ระดับชั้นของต้นไม้มีหลายชั้นก็จะนับว่าซับซ้อนมากกว่าต้นไม้ที่มีจำนวนอนุพากย์เท่ากันแต่มีระดับชั้นเดียว สูตรที่เสนอในบทความนี้จะช่วยสะท้อนค่าความซับซ้อนแบบมีมิติดังกล่าวนี้ได้ ตัวอย่างเช่น

(98) { [ตรงหน้านั้นเป็นหน้าผา [ที่ไม่ลึกเท่าไร]<sub>คุณานุประโยค</sub> อนุพากย์หลัก [ [ทอมกับเฟรนด์พายจึงตกลงไป]<sub>อนุพากย์หลัก</sub> [โดยที่เขาไม่บาดเจ็บอะไรเลย]<sub>วิเศษณานุประโยค</sub> ] } [09I80-83]

อนุพากย์ที่ ① กับ ② และ ③ กับ ④ เป็นหน่วยสร้างกริยาเรียง จากนั้นหน่วยสร้างกริยาเรียงทั้งสองจึงมาเชื่อมโยงกันด้วยคำเชื่อม *ixw3* แสดงว่าเป็นการรวมความ แสดงเป็นแผนภูมิต้นไม้ได้ดังนี้

ภาพที่ 3.5 แผนภูมิแสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อน



ไม่ว่าจะเป็นต้นไม้แนวตั้งหรือแนวนอนต่างก็มีสูตรการคิดคำนวณคือ (clause $\times$ level)  $\div$  node) = complexity value ต้นไม้ตัวอย่างที่ (97) ถือเป็นต้นไม้ที่มีความซับซ้อนน้อยที่สุดคือต้นไม้ที่แตกกิ่งไปเพียง 1 ระดับชั้น ต้นไม้จึงมี 4 จุดแตกกิ่งระดับรองสูงสุดเท่ากับจำนวนอนุพากย์ 4 อนุพากย์ เมื่อคำนวณ  $(4 \times 1) \div 4$  แล้วจะได้ผลลัพธ์เป็น 1 ในกรณีเช่นนี้ไม่ว่าต้นไม้จะมีจำนวนอนุพากย์เท่าใดก็มีค่าเท่ากันเพราะการเชื่อมโยงอนุพากย์ลักษณะนี้เป็นเพียงการเรียงต่อกันไปเรื่อยๆ เท่านั้น ไม่มีความลดหลั่นของความสัมพันธ์จึงมีค่าความซับซ้อนเป็น 1

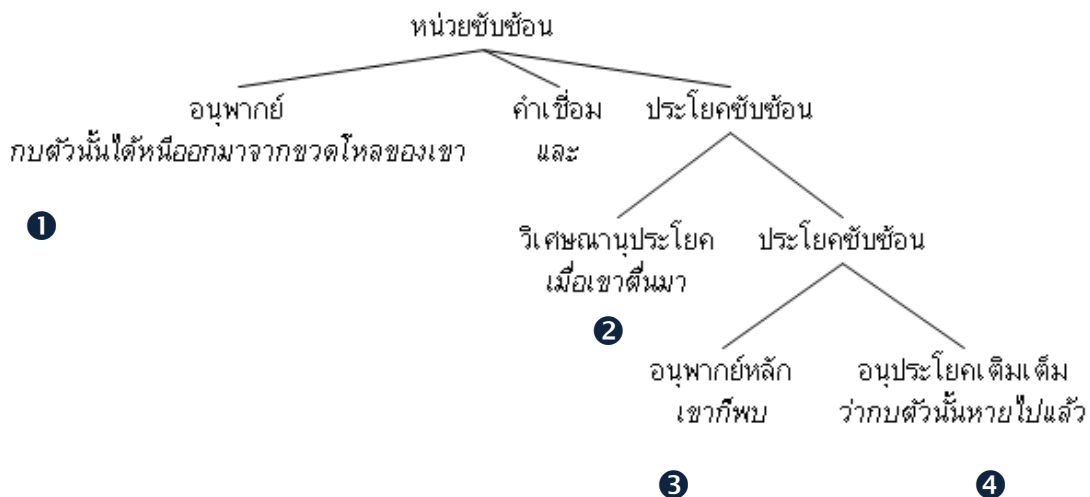
ส่วนต้นไม้ตัวอย่างที่ (98) แม้จะมีจำนวนอนุพากย์เท่ากับกับตัวอย่าง (97) แต่จะเห็นว่ามีความลดหลั่นด้วยทำให้จำนวนจุดแตกกิ่งรับรองสูงสุดน้อยกว่า เมื่อคำนวณด้วยสูตรทำให้ได้ค่าความซับซ้อนที่มากกว่า คือ  $(4 \times 2) \div 2 = 4$

ในกรณีของต้นไม้แนวตั้งการคำนวณด้วยสูตรนี้ยังจำแนกความต่างของการลดหลั่นได้ดีกว่าสูตรอื่นเนื่องจากสามารถแสดงค่าความซับซ้อนได้ตามลำดับที่เป็นจริงมากกว่าเช่นหากเพียงแต่นำจำนวนอนุพากย์มาหารด้วยระดับชั้นของต้นไม้เท่านั้นก็ยังไม่สามารถแสดงค่ากรณีต้นไม้แตกกิ่งในลักษณะลึกกว่าได้แม่นยำ เช่น จะเปรียบเทียบหน่วยซับซ้อนสองหน่วยซึ่งต่างก็ประกอบไปด้วยอนุพากย์ 4 อนุพากย์เท่ากันทั้งคู่ แต่โครงสร้างต้นไม้แสดงความสัมพันธ์แสดงให้เห็นว่าหน่วยหนึ่งแตกกิ่งลงไป 2 ระดับ แต่อีกหน่วยแตกกิ่งลงไป 3 ระดับ ดังตัวอย่างที่ (98) เทียบกับตัวอย่างที่ (99) ต่อไปนี้

(99) *{[กบตัวนั้นได้หนีออกมาจากขวดโหลของเขา]*<sub>อนุพากย์</sub> *และ* *{[เมื่อเขาตื่นมา]*<sub>วิเศษณานุประโยค</sub> *{[เขาก็พบว่ากบตัวนั้นหายไปแล้ว]}*<sub>อนุประโยคเต็ม</sub>*{[อนุพากย์หลัก]**{[ประโยคซับซ้อน]}* [11A4-7]

ตัวอย่างนี้มีการแตกกิ่งสามระดับเนื่องจากว่ามีอนุพากย์ที่สัมพันธ์กันแบบอนุประโยคเต็มเต็มกับอนุพากย์หลักอยู่ใต้ประโยคซับซ้อนที่นำด้วย *เมื่อ* ไปเชื่อมสัมพันธ์กับอนุพากย์หลักอีกชั้นหนึ่ง

ภาพที่ 3.6 แผนภูมิแสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อน



ตัวอย่างที่ (99) มีสามระดับจะได้ค่าความซับซ้อน  $(4 \times 3) \div 2 = 6$  ก็พบว่าค่าความซับซ้อนที่ได้มากกว่าตัวอย่าง (98) นับว่าเป็นผลลัพธ์ซึ่งเรียงลำดับตามความซับซ้อนที่เกิดขึ้นและยังตรงกับข้อสมมติพื้นฐานของผู้วิจัยอีกด้วย ในบทที่ 7 จะกล่าวถึงรายละเอียดในเรื่องนี้พร้อมแสดงตัวอย่างให้เห็นชัดเจนต่อไป

### 3.2.6 เกณฑ์การหาค่าการผสมกันทางไวยากรณ์

จากแนวคิดของ Thomas Payne (1997) ที่ว่าการพึ่งพากันทางวากยสัมพันธ์ของอนุภาคย์เรียกว่ามีการผสมกันทางไวยากรณ์ (degree of grammatical integration) สามารถระบุเป็นระดับความมากน้อยได้ดังที่กล่าวไว้ในหัวข้อ 2.2.3 แต่ด้วยเกณฑ์ที่ Payne ใช้เป็นเรื่องการผันรูปกริยาไม่เหมาะกับภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาคำโดด งานวิจัยนี้จึงได้สร้างเกณฑ์ขึ้นสำหรับวิเคราะห์ภาษาไทย เกณฑ์ความพึ่งพากันในงานวิจัยนี้ประกอบไปด้วยเรื่องการซ้อนความ ตำแหน่งการปรากฏ การบังคับเกิด และการปรากฏรูปคำเชื่อม นอกจากนี้ผู้วิจัยยังเห็นว่าเกณฑ์ดังกล่าวมีระดับการผสมกันทางไวยากรณ์มากน้อยต่างกันด้วย

ผู้วิจัยเห็นว่าการกำหนดค่าระดับคะแนนเป็นสิ่งพึงกระทำได้และมีผู้ศึกษาภาษาด้วยวิธีนี้อยู่เช่นกัน อาทิ งานวิจัยของอมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ (2547) ที่ศึกษาความเข้มข้นของการใช้คำภาษาอังกฤษในภาษาไทยปัจจุบันโดยอ้างแนวคิดของ Weinreich (1968) และ Thomason (2001) ที่เชื่อว่าความเข้มข้นของการยืมคำเป็นสิ่งที่วัดได้ งานวิจัยของอมราจึงกำหนดค่าระดับคะแนนให้แก่สิ่งที่เรียกว่า “มาตรวัดความเข้มข้นของการยืมคำ” เป็น 1 ถึง 5 คะแนนแล้วนำมาคิดคำนวณหา ระดับความเข้มข้นของการยืมคำในภาษาหนังสือพิมพ์สมัยของนายกรัฐมนตรี 3 คนคือ พลเอกเปรม ติณสูลานนท์ นายชวนหลีกภัย และดร.ทักษิณ ชินวัตร

สำหรับงานวิจัยนี้ได้ใช้การให้ค่าระดับคะแนนแก่เกณฑ์บ่งชี้การผสมกันทางไวยากรณ์ เช่นกัน เกณฑ์บ่งชี้นี้มีลักษณะสำคัญคือสามารถระบุข้อมูลของสิ่งที่ศึกษาซึ่งก็คือการผสมกันทางไวยากรณ์ของอนุภาคย์ได้อย่างถูกต้องแม่นยำแต่ไม่ต้องมีความละเอียด เป็นการรวมลักษณะที่เกี่ยวข้องกันนำเสนอเป็นภาพรวมที่รอบด้าน และแสดงสภาพที่ศึกษาออกมาเป็นตัวเลข หลักการสร้างเกณฑ์ในตารางต่อไปนี้จะไม่ขัดแย้งกับหลักของการสร้างตัวบ่งชี้ (Johnstone, 1981 อ้างถึงในจอมทัพ ขวัญราช, 2548: 49-50) ที่ใช้กันในวงการวิจัยโดยทั่วไป

ตารางที่ 3.2 เมตริกซ์แสดงค่าระดับคะแนนการผสมกันทางไวยากรณ์ของการเชื่อมโยงอนุพากย์ชนิดต่าง ๆ

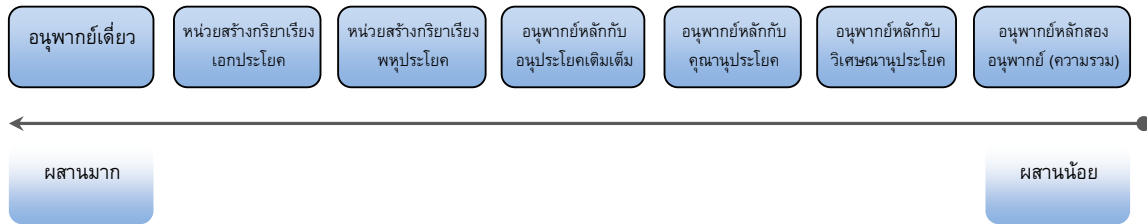
เมตริกซ์	ระดับ	อนุประโยคที่สัมพันธ์แบบความรวม	วิเศษณานุประโยค	คุณาอนุประโยค	อนุประโยคเต็มเต็ม	กริยาเรียงพหุประโยค
การเชื่อมต่อ	น้อยที่สุด	+	-	-	-	-
การซ้อน	ไม่จำกัดตำแหน่ง	น้อย	-	+	-	-
	จำกัดตำแหน่ง	ปานกลาง	-	-	+	+
บังคับเกิด	มาก	-	-	-	+	+
ไม่ปรากฏรูปคำเชื่อม	มากที่สุด	-	-	-	-	+
<b>คะแนนรวม</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

เมตริกซ์ ข้างต้นนี้อาศัยเกณฑ์การซ้อนความ (embedding) และเกณฑ์บังคับเกิด (obligation) เป็นเกณฑ์จำแนก เกณฑ์การซ้อนความแบ่งเป็นแบบมีการซ้อนและไม่มีการซ้อน แบบไม่มีการซ้อนความเรียกว่าเป็นการเชื่อมต่อ (conjoining) ซึ่งงานวิจัยนี้ถือว่าเป็นการผสมกันทางไวยากรณ์ที่หลวมที่สุด ส่วนแบบมีการซ้อนยังอาจแยกเป็นแบบเกิดในตำแหน่งชายขอบอนุพากย์ (periphery positioning) ซึ่งหมายถึงจะอยู่หน้าหรือหลังอนุพากย์หลักก็ได้ กับแบบเกิดในตำแหน่งจำเพาะ (fixed positioning) ซึ่งหมายถึงมีตำแหน่งการเกิดที่จำกัดมากกว่า ซึ่งนับว่าการบังคับเกิดสองแบบนี้มีระดับการผสมกันทางไวยากรณ์ต่างกัน โดยแบบที่เกิดในตำแหน่งชายขอบอนุพากย์นั้นยอมเหนียวแน่นน้อยกว่าแบบที่เกิดในตำแหน่งจำเพาะ ตามด้วยเกณฑ์บังคับเกิดซึ่งเหนียวแน่นน้อยกว่าแบบที่ไม่ปรากฏรูปคำเชื่อมเลย

ค่าระดับคะแนนแสดงการผสมกันทางไวยากรณ์ที่ได้มีที่มาจากเกณฑ์ที่กล่าวข้างต้น โดยผู้วิจัยเรียงลำดับจากผสมน้อยไปหามาก จากนั้นก็มาพิจารณาว่าการเชื่อมโยงทางวากยสัมพันธ์แต่ละวิธีมีคุณสมบัติใดบ้างที่แสดงการผสมกันทางไวยากรณ์ หากวิธีดังกล่าวมีคุณสมบัติที่แสดงระดับการผสมกันทางไวยากรณ์ในระดับสูงมากก็จะได้คะแนนมาก แต่หากวิธีใดมีคุณสมบัติที่แสดงระดับการผสมกันทางไวยากรณ์ในระดับน้อยก็จะได้คะแนนน้อย เช่น การรวมความมีเพียงคุณสมบัติเดียวคือการเชื่อมต่อก็ได้ผลรวมคะแนนเพียงแค่ 1 คะแนนเท่านั้น ซึ่งเป็นไปตามค่าระดับคะแนนประจำคุณสมบัติของการเชื่อมต่อคือ 1 คะแนน แต่สำหรับการเรียงกริยาในหน่วยสร้างกริยาเรียงจะได้คะแนนถึง 5 คะแนน

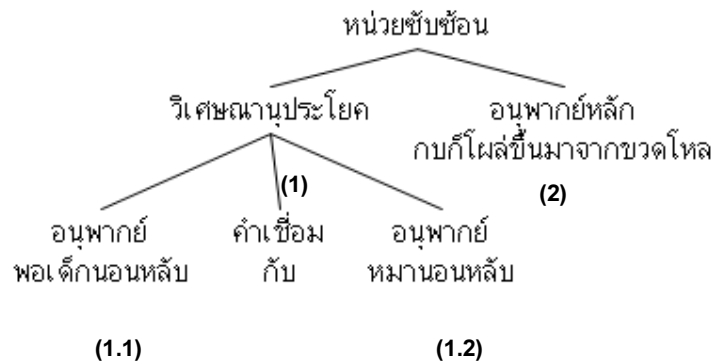
จากเกณฑ์ดังกล่าวสรุปได้ว่าการผสมกันทางไวยากรณ์ของการเชื่อมโยงอนุพากย์ด้วยเกณฑ์ทางวากยสัมพันธ์นั้นมีมากน้อยลดหลั่นกันเป็นลำดับ ดังอาจแสดงเป็นแผนภูมิได้ดังนี้

ภาพที่ 3.7 ระดับการผสมกันทางไวยากรณ์



การคำนวณค่าการผสมกันทางไวยากรณ์ของหน่วยซับซ้อนหน่วยหนึ่ง ๆ จะกระทำเฉพาะจุดแตกกิ่งที่มีอนุพจน์ปรากฏอยู่ โดยจะพิจารณาจากความสัมพันธ์ที่มีต่อกันแล้วแปลงเป็นค่าระดับคะแนน เช่น

ภาพที่ 3.8 ตัวอย่างการคิดค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้างจากแผนภูมิต้นไม้



จากแผนภูมิจะเห็นว่าความสัมพันธ์ที่ (1) มีต่อ (2) คือ (1) เป็นวิเศษณานุประโยคตามที่เมตริกซ์ได้กำหนดไว้ค่าระดับในส่วนนี้จะต้องได้ 2 คะแนน ส่วนในระดับชั้นที่สองของต้นไม้จะเห็นว่าความสัมพันธ์ที่ (1.1) มีต่อ (1.2) คือ เป็นอนุพจน์ความรวมค่าระดับในส่วนนี้ได้ 1 คะแนน จากนั้นนำคะแนนที่ได้จากทุกระดับมารวมกัน จะได้ค่าการผสมกันทางไวยากรณ์ของหน่วยซับซ้อนนี้ คือ  $2 + 1 = 3$

กล่าวโดยสรุปสูตรคำนวณมีดังนี้คือ

$$\text{ค่าการผสมกันทางไวยากรณ์} = \sum \text{คะแนนความสัมพันธ์}$$

### 3.3 ขั้นตอนการวิเคราะห์

#### 3.3.1 ขั้นตอนในการจัดระเบียบข้อมูลเพื่อวิเคราะห์

- ขั้นที่ 1 บ่งชี้หน่วยย่อยของปริจเฉท
- ขั้นที่ 2 บ่งชี้อนุพากย์
- ขั้นที่ 3 บ่งชี้ชนิดของคำในแต่ละอนุพากย์

#### 3.3.2 ขั้นตอนในการวิเคราะห์ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์

##### ส่วนที่ 1 ความซับซ้อนเชิงระบบ

- ขั้นที่ 1 ศึกษาหน่วยต่าง ๆ ในอนุพากย์ทั้งคำหลัก คำขยายและคำหน้าที่ ในแต่ละกลุ่มอายุ
- ขั้นที่ 2 บ่งชี้ระดับความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์โดยอาศัยเกณฑ์เรื่องความหลากหลายชนิดของคำที่เกิดในอนุพากย์
- ขั้นที่ 3 เปรียบเทียบค่าระดับความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ข้ามกลุ่มอายุ

##### ส่วนที่ 2 ความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง

- ขั้นที่ 1 ศึกษาความซับซ้อนในการประสานอนุพากย์เข้าด้วยกันในแง่จำนวนของอนุพากย์ในหน่วยซับซ้อนหน่วยหนึ่ง และใช้ดัชนีไม่แสดงความสัมพันธ์ของอนุพากย์เหล่านั้นว่าเป็นแนวนอนหรือแนวตั้ง ตัวอย่างต่อไปนี้เป็นแผนภูมิแนวนอน

(100) {[หมาน้อยตกลงมา] [โหลกี้แตก] [โพนี่ก็โกรธหมาน้อย]} [11D24-26]

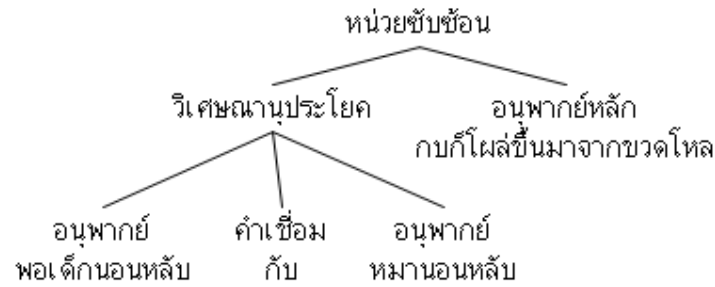


ภาพที่ 3.9 ตัวอย่างการวิเคราะห์โครงสร้างหน่วยซับซ้อน

(101) {[พอดีกนอนหลับ] กับ [หมานอนหลับ]} [กบก็โผล่ขึ้นมาจากขวดโหล]} [04A4-6]  
ความสัมพันธ์ของอนุพากย์ในตัวอย่างนี้เป็นแบบลดหลั่น 2 ระดับ ดังนี้



ภาพที่ 3.10 ตัวอย่างการวิเคราะห์โครงสร้างหน่วยซับซ้อน



ขั้นที่ 2 ศึกษาระดับความซับซ้อน

หน่วยในการนับความซับซ้อนคิดเป็นจำนวนอนุพจน์ ต่อหนึ่งหน่วยซับซ้อน จำนวนระดับชั้นของแผนภูมิต้นไม้ต่อ 1 หน่วยซับซ้อน และจำนวนจุดแตกกิ่งที่มีอนุพจน์ในระดับรองสูงสุด

### 3.3.3 ขั้นตอนในการวิเคราะห์การผสมกันทางไวยากรณ์

ขั้นที่ 1 ศึกษาการปรากฏของอนุพจน์แล้วตัดสินว่าเป็นอนุพจน์อิสระหรือเป็นอนุพจน์ที่สัมพันธ์กับอนุพจน์อื่นในฐานะอนุพจน์พึ่งพาหรือเป็นอนุพจน์หลัก

ขั้นที่ 2 พิจารณาตัดสินอนุพจน์อิสระโดยนับแยกเป็นสองชนิด คือ อนุพจน์ที่ปรากฏหน่วยกริยาหนึ่งหน่วย กับอนุพจน์ที่ปรากฏกริยามากกว่าหนึ่งหน่วย โดยแยกหน่วยสร้างกริยาเรียงออกเป็นสองชนิด คือ หน่วยสร้างกริยาเรียงเอกประโยคกับพหูประโยค โดยอาศัยเกณฑ์ความเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงในैयाใจ ชูวิธา (2536) และ กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา (อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ 2549)

ขั้นที่ 3 แบ่งประเภทอนุพจน์ไม่อิสระ โดยพิจารณาตามความสัมพันธ์แบ่งเป็นอนุพจน์หลักกับอนุประโยคเต็มเต็ม อนุพจน์หลักกับคุณาประโยค อนุพจน์หลักกับวิเศษณูประโยค อนุพจน์หลักกับอนุพจน์หลักที่เชื่อมกันด้วยสันธาน

ขั้นที่ 4 กำหนดระดับของการผสมกันทางไวยากรณ์ของอนุพจน์ชนิดต่าง ๆ

ขั้นที่ 5 ศึกษาการผสมกันทางไวยากรณ์ของอนุพจน์ต่อหนึ่งหน่วยซับซ้อน

ขั้นที่ 6 เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยการเกิดการผสมกันทางไวยากรณ์ระดับต่าง ๆ ข้ามกลุ่มอายุ โดยเปรียบเทียบจากการผสมกันทางไวยากรณ์ในเรื่องเล่าตลอดทั้งเรื่อง

### 3.3.4 ขั้นตอนในการเปรียบเทียบและอภิปรายผล

ขั้นที่ 1 นำผลจากการเปรียบเทียบระดับความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับการผสมกันทางไวยากรณ์ในเชิงปริมาณของแต่ละกลุ่มอายุมาพิจารณาในแง่พัฒนาการ

ขั้นที่ 2 อภิปรายผลพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์กับพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของเด็ก

### 3.4 สัญลักษณ์ที่ใช้ในงานวิจัย

สัญลักษณ์ที่ใช้ในงานวิจัยนี้ แบ่งเป็นสัญลักษณ์แสดงการวิเคราะห์และสัญลักษณ์ในการจัดเก็บข้อมูลดังนี้

#### (1) สัญลักษณ์แสดงการวิเคราะห์

[..] วงเล็บเหลี่ยม แสดงขอบเขตอนุพากย์

{..} วงเล็บปีกกา แสดงขอบเขตหน่วยซับซ้อน

ความรวม[ความซ้อน[...]] คำนอกวงเล็บเหลี่ยม แสดงความสัมพันธ์ระหว่างอนุพากย์ของอนุพากย์ภายในวงเล็บเหลี่ยม

#### (2) สัญลักษณ์ในการแสดงข้อมูล

การแสดงข้อมูลที่ใช้ในการวิจัยนี้ได้แบ่งขอบเขตของอนุพากย์ใหม่ตามเกณฑ์ของงานวิจัยนี้ จากนั้นได้แบ่งหน่วยข้อมูลเมื่อขึ้นอนุพากย์ใหม่ แล้วกำหนดหมายรหัสอักษรและรหัสตัวเลข กำกับอนุพากย์แต่ละอนุพากย์ไว้ดังนี้

รหัสลำดับที่หนึ่ง คือ กลุ่มอายุ เช่น รหัส 04 หมายถึงกลุ่มอายุ 4 ปี รหัส 06 หมายถึงกลุ่มอายุ 6 ปี รหัส 09 หมายถึงกลุ่มอายุ 9 ปี รหัส 11 หมายถึงกลุ่มอายุ 11 ปี รหัส 20 หมายถึงกลุ่มผู้ใหญ่

รหัสลำดับที่สอง คือ ผู้บอกภาษา เช่น รหัส A หมายถึงผู้บอกภาษาคนที่ 1 รหัส B หมายถึงผู้บอกภาษาคนที่ 2

รหัสลำดับที่สาม คือ หมายเลขประจำอนุพากย์ซึ่งเป็นไปตามลำดับก่อนหลังของเนื้อความที่เด็กเล่า

ตัวอย่างเช่น รหัส 04A16 หมายถึง อนุพากย์นั้นมาจากอนุพากย์ลำดับที่ 16 ของผู้บอกภาษาลำดับที่หนึ่งในกลุ่มอายุ 4 ขวบ

### 3.5 สรุป

งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเชิงปริมาณที่มุ่งหาความสัมพันธ์ระหว่างความซับซ้อนกับการผสมกันทางไวยากรณ์ และมุ่งศึกษาว่าสองสิ่งนี้สามารถสะท้อนพัฒนาการทางภาษาของเด็กออกมาได้หรือไม่อย่างไร นอกจากนี้ลักษณะดังกล่าวในภาษาของเด็กจะเหมือนหรือแตกต่างกับในผู้ใหญ่ ในบทต่อไปจึงจะแสดงให้เห็นถึงผลการศึกษาเชิงปริมาณ แบ่งเป็นบทที่ 4 จะกล่าวถึงความซับซ้อนเชิงระบบ โดยแบ่งเป็นเรื่องชนิดของคำที่ปรากฏใช้ในเรื่องเล่าที่ศึกษา สัดส่วนของการใช้คำหมวดต่าง ๆ ในแต่ละช่วงวัย และชนิดย่อยของหมวดคำสะท้อนพัฒนาการ บทที่ 5 จะกล่าวถึงความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง โดยแบ่งเป็นหน่วยย่อยทางโครงสร้างในปริจเจตเรื่องเล่า ลักษณะของหน่วยย่อยของปริจเจต ปริมาณการปรากฏของหน่วยย่อยเหล่านั้น ส่วนบทที่ 6 จะกล่าวถึงการผสมกันทางไวยากรณ์ทั้งในแง่

ปริมาณและรูปภาพแสดงการผสานกันทางไวยากรณ์ บทที่ 7 จะกล่าวถึงการวัดค่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสานกันทางไวยากรณ์ทั้งวิธีการคำนวณค่าความซับซ้อนและผลการคำนวณค่าความซับซ้อน เพื่อนำไปสู่การหาความสัมพันธ์ระหว่างความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสานกันทางไวยากรณ์ต่อไป

## บทที่ 4

### ความซับซ้อนเชิงระบบ

การอธิบายให้เห็นภาพความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ (syntactic complexity) ในเรื่องเล่าของเด็กไทย จำเป็นต้องมองความสัมพันธ์ของหน่วยภาษาให้ครบทุกมิติทั้งความสัมพันธ์แนวตั้งคือในเชิงระบบและแนวนอนคือในเชิงโครงสร้างกล่าวคือ ความสัมพันธ์เชิงระบบจะมองจำนวนของส่วนประกอบในระบบซึ่งก็คือคำชนิดต่าง ๆ ในคลังคำที่เด็กจะเลือกนำมาประกอบกันเป็นอนุพากย์ ส่วนความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างจะอธิบายเกี่ยวกับเรื่องของส่วนประกอบที่มาสัมพันธ์กันกลายเป็นหน่วยสร้างที่ใหญ่ขึ้นซึ่งก็คือจำนวนอนุพากย์และความสัมพันธ์เชิงลดหลั่นของอนุพากย์ที่ประกอบกันเป็นปริจเฉทเรื่องเล่าเรื่องหนึ่ง ๆ ในประเด็นหลังนี้จะกล่าวโดยละเอียดในบทที่ 5

#### 4.1 ชนิดของคำที่ปรากฏใช้ในเรื่องเล่าที่ศึกษา

ในส่วนนี้จะกล่าวถึงความซับซ้อนเชิงระบบ (paradigmatic complexity) ซึ่งขึ้นอยู่กับจำนวนของส่วนประกอบในระบบ หรือรายการคำที่มีในคลังคำ แม้งานวิจัยนี้ไม่สามารถอธิบายถึงคลังคำได้แต่ก็เชื่อว่าความถี่ในการใช้คำชนิดต่าง ๆ จะสามารถสะท้อนการมีอยู่ของส่วนประกอบเหล่านี้ในคลังคำ

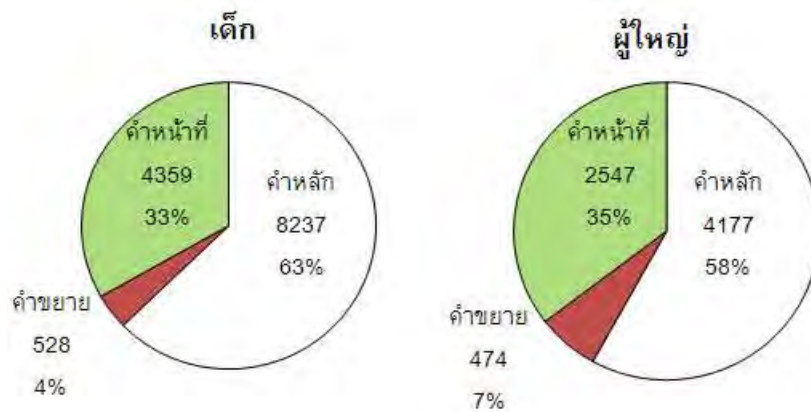
งานวิจัยนี้จะศึกษาชนิดของคำที่เกิดขึ้นในอนุพากย์ซึ่งเป็นหน่วยหลักในการวิเคราะห์ ทั้งนี้จะจำแนกชนิดของคำด้วยเกณฑ์ความหมายและหน้าที่ตามทีกล่าวแล้วในบทที่ 3 เบื้องต้นจำแนกได้เป็นหมวดใหญ่ ๆ 3 หมวดคือ หมวดคำหลักซึ่งประกอบด้วยคำนามกับกริยา หมวดคำขยายประกอบด้วยคุณศัพท์กับวิเศษณ์ และหมวดคำหน้าที่ที่มีทั้งคำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับคำนามอันได้แก่คำสรรพนาม คำบอกกำหนด คำลักษณนาม และคำบุพบท คำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับคำกริยาได้แก่คำแสดงการณลักษณะ คำแสดงมาลา คำแสดงวาทก คำปฏิเสธ คำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับอนุพากย์ได้แก่ คำเชื่อมอนุพากย์ความรวม คำเชื่อมวิเศษณานุประโยค ตัวบ่งชี้คุณานุประโยค ตัวนำอนุประโยคเติมเต็ม และคำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับปริจเฉทได้แก่คำบอกคำถาม คำลงท้ายบอกคำถาม คำลงท้ายบอกเจตนาและมาลา คำลงท้ายบอกความสุภาพ คำบอกหัวเรื่อง จากข้อมูลทั้งหมดในเรื่องเล่าที่ศึกษามีคำนามและกริยาในสัดส่วนที่มากที่สุด คือ มากกว่ากึ่งหนึ่ง ของจำนวนคำทั้งหมดที่ศึกษา รองลงมาคือคำหน้าที่มีสัดส่วนมากเกือบครึ่ง ส่วนคำขยายนั้นกลับมีเพียงส่วนน้อยไม่ถึงหนึ่งในสิบของคำทั้งหมด

คำที่ปรากฏในอนุพากย์ซึ่งใช้ในเรื่องเล่าของทั้งเด็กและผู้ใหญ่รวมกันมีทั้งสิ้น 20,260 คำ คำที่ปรากฏในสัดส่วนสูงสุดได้แก่คำหลัก คือ คำนาม 4,970 คำ คิดเป็นร้อยละ 24 คำกริยา 7,382 คำ เป็นร้อยละ 36 รองลงมาคือคำเชื่อมประโยคความรวม 1,291 คำ คิดเป็นร้อยละ 6.4 รองลงมา คือ คำบุพบท 1,162 คำ คิดเป็นร้อยละ 5.7 หน่วยวิเศษณ์ปรากฏมากเป็นอันดับสี่จำนวน 738 คำ คิดเป็นร้อยละ 4 ส่วนคำชนิดอื่นๆ นอกจากนี้แล้วก็ปรากฏในปริมาณน้อยเพียงชนิดละไม่เกินร้อยละ 3 เท่านั้น

อาจกล่าวได้ว่าเหตุที่หมวดคำหลัก คือ คำนามและกริยา มีปริมาณการใช้มากที่สุดในจำนวนคำที่พบในอนุพากย์ทั้งหมดจากเรื่องเล่าที่ศึกษา เนื่องจากคำเหล่านี้ทำหน้าที่สื่อความหมายอ้างอิงถึงสรรพสิ่งและการกระทำอันเป็นหน่วยสำคัญในการเล่าและดำเนินเรื่องที่เล่า สิ่งที่น่าสนใจก็คือคำขยายโดยรวมมีปรากฏไม่มากนักเมื่อเทียบกับจำนวนรวมของคำหน้าที่ซึ่งเมื่อแจกชนิดย่อยแล้วพบว่ามีความหลากหลายทั้งในเรื่องเล่าของเด็กและผู้ใหญ่ดังจะกล่าวต่อไปในหัวข้อที่ 4.2

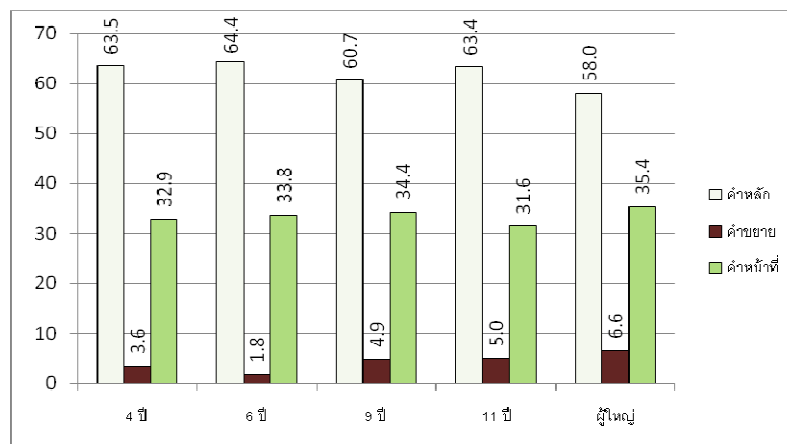
เมื่อเทียบระหว่างสัดส่วนของการใช้คำเหล่านี้ระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่แล้วพบว่ามีความแตกต่างกันมากดังแผนภูมิที่ 4.1

ภาพที่ 4.1 สัดส่วนการใช้คำชนิดต่าง ๆ ในเรื่องเล่าของเด็กและผู้ใหญ่



แม้สัดส่วนการใช้หมวดคำนามและกริยา หมวดคำคุณศัพท์พิเศษ กับหมวดคำหน้าที่มีสัดส่วนใกล้เคียงกันจนอาจกล่าวได้ว่าในการเล่าเรื่องของเด็กและผู้ใหญ่มีความต่างของความซับซ้อนเชิงระบบน้อยมาก แต่ก็เห็นได้ว่าสัดส่วนการใช้คำหน้าที่ในเด็กมีน้อยกว่าผู้ใหญ่อยู่เล็กน้อย คือ เด็กใช้ร้อยละ 33 ส่วนผู้ใหญ่ปรากฏใช้ร้อยละ 35 และคำขยายในเด็กก็น้อยกว่าเช่นกัน คือ ในเด็กปรากฏเพียงร้อยละ 4 ส่วนผู้ใหญ่ปรากฏใช้ถึงร้อยละ 7 เช่นเดียวกับที่เมื่อพิจารณาแยกตามช่วงวัย (ดูภาพที่ 4.2)

ภาพที่ 4.2 สัดส่วนการใช้คำชนิดต่าง ๆ ในเรื่องเล่าจำแนกตามกลุ่มอายุ



จากภาพที่ 4.2 เมื่อเทียบสัดส่วนการใช้คำชนิดต่าง ๆ ในแต่ละกลุ่มอายุ แม้ไม่อาจกล่าวได้ว่า กลุ่มอายุมากกว่ามีแนวโน้มที่จะปรากฏจำนวนคำขยายและคำหน้าที่เพิ่มขึ้น แต่ผลการศึกษาในส่วนของคำขยายก็พบว่าคำคุณศัพท์เพิ่มขึ้นจากร้อยละ 0.32 ในเด็ก 4 ปีเป็น ร้อยละ 1 และร้อยละ 1.32 ในเด็ก 9 และ 11 ปีตามลำดับจนกระทั่งใกล้เคียงกับผู้ใหญ่ที่ร้อยละ 1.74 ส่วนหน่วยวิเศษณ์แม้จะมีแนวโน้มที่ไม่ชัดเจนนักแต่ก็พอจะเห็นได้ว่าวัย 9 ปีเพิ่มขึ้นจากวัย 6 ปี แม้จะเกือบคงที่ในวัย 11 ปี แต่เมื่อพิจารณาการใช้วิเศษณ์ในผู้ใหญ่ก็ยังคงพบสัดส่วนการใช้สูงสุดเมื่อเทียบกับเด็ก

ผลการศึกษาในส่วนของคำหน้าที่แม้ไม่พบแนวโน้มการเพิ่มปริมาณตามช่วงวัยอย่างชัดเจน แต่กับคำหน้าที่บางชนิดก็พบว่ามีความสอดคล้องกัน คำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับคำนามก็มีลักษณะที่บอกได้ว่ากลุ่มอายุมากกว่ามีแนวโน้มที่จะปรากฏจำนวนมากขึ้น เห็นได้จากทั้งการใช้คำสรรพนาม คำบอกกำหนด คำลักษณนาม คำบุพบท และคำจำนวนที่มีสัดส่วนร้อยละเพิ่มขึ้นตามช่วงวัย แตกต่างก็แต่เพียงในวัยผู้ใหญ่มีการใช้สรรพนาม ลักษณนาม และจำนวนไม่มากนักเท่านั้น

ผู้วิจัยจึงพิจารณาลงไปถึงชนิดย่อยของการใช้คำในแต่ละช่วงวัย ผลการศึกษาที่ได้กลับพบว่ามีความแตกต่างที่น่าสนใจอยู่ไม่น้อย คือ สัดส่วนการใช้ชนิดย่อยของคำมีความต่างซึ่งสะท้อนพัฒนาการที่ต่างกันระหว่างเด็กสองกลุ่มอายุ คือ กลุ่มเด็กเล็กซึ่งหมายถึงวัย 4 กับ 6 ปี กับกลุ่มเด็กโตซึ่งหมายถึงวัย 9 และ 11 ปี ลักษณะที่พบนี้อาจช่วยในการแบ่งช่วงวัยพัฒนาการได้ ต่อไปนี้จึงจะกล่าวถึงปริมาณการใช้ ชนิดย่อยของคำขยายและคำหน้าที่ในผู้เล่าวัยต่าง ๆ

#### 4.2 ชนิดย่อยของหมวดคำสะท้อนพัฒนาการ

หากจะกล่าวถึงชนิดของคำที่ปรากฏใช้ในการเล่าเรื่องในแต่ละช่วงวัยนั้นแทบไม่แตกต่างกัน เพราะในทุกช่วงวัยมีการใช้คำเกือบครบทุกชนิด เพียงแต่แต่ละหมวดคำจะมีสมาชิกมากน้อยต่างกัน เท่านั้น สัดส่วนที่แตกต่างกันมีนัยบ่งบอกถึงการแบ่งช่วงวัยของพัฒนาการทางภาษาได้ สอดคล้องกับสมมติฐานที่ว่าเรื่องเล่าของเด็กไทยกลุ่มที่มีอายุมากขึ้น จะมีความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์มากขึ้นตามวัย งานวิจัยนี้จึงสนใจศึกษาว่าคำเหล่านี้มีความเกี่ยวข้องกับพัฒนาการอย่างไรโดยศึกษาจากชนิดย่อยของคำเหล่านี้

##### 4.2.1 หมวดคำหลัก

การศึกษาความซับซ้อนเชิงระบบจากคำหลัก ต้องอาศัยการจำแนกชนิดย่อยจึงจะสามารถบอกได้ว่าสัดส่วนการใช้สามารถสะท้อนพัฒนาการในกลุ่มอายุต่างๆ ได้ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

## (1) คำนาม

การใช้นามในเด็กเล็กร้อยเปอร์เซ็นต์เป็นคำนามสามัญใช้เรียกสรรพสิ่งซึ่งเป็นรูปธรรมที่ปรากฏในภาพ ตั้งแต่ตัวละคร *เด็กหมา กบ* ไปจนถึงฉาก เช่น *ต้นไม้ พระจันทร์* ในกลุ่มเด็กโตตั้งแต่ 9 ปี ก็พบว่าวงศัพท์เริ่มมีความหลากหลายมากขึ้นเรื่อยๆ สรรพสิ่งในธรรมชาติได้รับความสนใจกล่าวถึงในเรื่องเล่าอย่างหลากหลาย เช่น *โพรง ขอนไม้ ท้องฟ้า* นับเป็นภาพสะท้อนพัฒนาการทางปริชานของเด็ก

เด็กเริ่มใช้คำนามวิสามัญเรียกตัวละครด้วยชื่อเฉพาะที่ตั้งขึ้นเองในกลุ่มอายุ 9 ปี ในเด็กเล็กไม่พบการเรียกตัวละครด้วยชื่อเฉพาะเลย สะท้อนให้เห็นพัฒนาการทางสังคมว่าเด็กที่โตกว่าจะใส่ใจเรื่องเฉพาะบุคคลและสามารถสร้างชื่อเฉพาะมาเรียกตัวละคร สิ่งนี้นับเป็นการแสดงบทบาทที่ใกล้เคียงกับชีวิตประจำวันซึ่งเด็กโตแสดงออกได้ชัดเจนมากกว่าเด็กเล็ก

ส่วนด้านภาษานั้นเริ่มพบคำนามแปลงมาจากกริยา คุณศัพท์ หรือวิเศษณ์ที่เรียกว่า “อาการนาม” ครั้งแรกในกลุ่มอายุ 9 ปี แต่ยังคงจำกัดวงศัพท์อยู่ คือ พบเพียงสองตัวอย่างเท่านั้นและยังเป็นตัวอย่างที่ซ้ำคำกันด้วยคือ *ความสุข* ในตัวอย่างที่ (1) และ (2) ข้างล่างนี้ อย่างไรก็ตามมีใช้อาการนามในหลากหลายความหมายขึ้นในกลุ่มอายุ 11 ปี แต่ยังคงใช้เพียงรูป *ความ* นำหน้าซึ่งปรากฏเพียง 3 ตัวอย่างเท่านั้น ได้แก่ *ความสุข ความกลัว ความเพลิดเพลิน* ในตัวอย่าง (3) (4) และ (5) ส่วนผู้ใหญ่พบว่ามีความหลากหลายกว่ามากทั้งในแง่รูปและความหมาย ในวัยผู้ใหญ่นี้ปรากฏรูป *การ* นำหน้ากริยาแสดงอาการมีจำนวนถึง 19 ตัวอย่าง เช่น (6) และ (7) และปรากฏรูป *ความ* นำหน้าคำที่มีความหมายเชิงนามธรรมถึง 33 ตัวอย่าง ทั้งยังมีหลายความหมายด้วย เช่น (8) และ (9)

- (1) *เลยกระโดดไปหาอย่าง [ ] อย่างมีความสุข [09D135]*
- (2) *หลังจากนั้นเด็กชายก็เอาบกลับไปอย่างมีความสุขพร้อมกับหมา [09E85]*
- (3) *มีความสุข [11A45]*
- (4) *ทั้งสองวิ่งหนีด้วยความกลัว [11D55]*
- (5) *ให้ความเพลิดเพลิน [11J5]*
- (6) *หรือทำอะไรกันเพื่อการหลบหนีเลย [20a13]*
- (7) *เจ้าตูบหนีจากการตามล่าของฝูงผึ้ง [20E93]*
- (8) *ให้ลูกกบด้วยความมั่นใจ [20J102]*
- (9) *เจ้าตูบเองก็ไม่ละความพยายาม [20E69]*

นอกเหนือจากการตั้งชื่อเฉพาะให้กับตัวละครที่กล่าวข้างต้นแล้ว เด็กยังมีวิธีอื่นในการอ้างถึงสรรพสิ่งอย่างเฉพาะเจาะจงได้อีกด้วย วิธีการนั้นก็คือการสร้างนามวลี

นามวลีประเภทแรกที่จะกล่าวถึงคือ *นามวลีที่ใช้คำคุณศัพท์* ในเรื่องเล่าของเด็กทั้งหมดนั้น นามวลีที่ใช้คำคุณศัพท์ขยายจะมีขนาดสั้นๆ คือนอกจากคำนามแล้วก็จะประกอบด้วยคุณศัพท์จำนวนเพียงหนึ่งคำต่อวลีเท่านั้น

ในกลุ่มเด็กเล็กวัย 4 ปี แม้จะปรากฏเพียง 7 ตัวอย่างจากข้อมูลทั้งหมดแต่ก็มีความน่าสนใจ ในแง่ความหมาย ความหมายที่ขยายให้กับนามวลีที่เด็ก 4 ปี ใช้นั้นเป็นในเชิงสังคมและค่อนข้างเป็นนามธรรม คือ *เด็กใจร้าย* *เด็กดี* ดังตัวอย่าง (10) (11) สองวลีนี้บอกลักษณะเฉพาะของมนุษย์พบใช้ 5 ตัวอย่าง ส่วนอีก 2 ตัวอย่างมีความหมายบอกปริมาณ *กบเยอะ ๆ* ในตัวอย่าง (12) ส่วนกลุ่มอายุ 6 ปีพบนามวลีเพียง 2 ตัวอย่างเท่านั้น เป็นนามวลีที่มีขนาดยาวขึ้น คือ ประกอบด้วย คำนาม + คำลักษณนาม + คุณศัพท์ ซึ่งทั้งหมดขยายความหมายด้านมิติเล็กใหญ่ ดังตัวอย่าง (13) (14) แตกต่างกับในเด็กโตที่พบมากทั้งในเชิงปริมาณและความหลากหลายของความหมายที่มาขยายคำนาม กล่าวคือ กลุ่มอายุ 9 ปี พบถึง 43 วลี 11 ปีพบถึง 49 วลีมีทั้งนามวลีที่ขยายความหมายบอกมิติ อายุ สี คุณสมบัติ ลักษณะเฉพาะของมนุษย์ และลักษณะเชิงคุณภาพและกายภาพด้วย

- (10) *ไปเจอเด็กใจร้าย*[04D8]  
 (11) *คน คน [?] เด็กดีก็เลยเจ็บหัว*[04G31]  
 (12) *ก็ไปเจอกบเยอะ ๆ*[04G49]  
 (13) *แล้วก็เอาบตั่วเล็ก ๆ ไปหนึ่งตัว* [06E70]  
 (14) *แล้วพอเด็กไปเจอกวางตัวใหญ่* [06J30]

นามวลีอีกประเภทหนึ่งที่จะกล่าวถึงคือ *นามวลีที่บอกความเป็นเจ้าของ* เป็นการแสดงความชี้เฉพาะเจาะจงให้แก่คำนามหลักด้วยบุพบทแสดงความเป็นเจ้าของ *ของ* เชื่อมคำนามสองหน่วยเข้าด้วยกัน ในเด็กเล็กวัย 4-6 ปีพบคำนามผู้เป็นเจ้าของที่ตามหลังบุพบท *ของ* เป็นสิ่งมีชีวิตทั้งสิ้น ส่วนคำนามหลักนั้นมีทั้งที่เป็นสิ่งของและบุคคลผู้ถูกครอบครอง เช่น ตัวอย่างที่ (15) –(18) แต่ในเด็กโตวัย 9-11 ปีก็พบความหลากหลายขึ้นคือ คำนามหลักนั้นมีที่เป็นอวัยวะร่างกายด้วย เช่น (19) นอกจากนี้สิ่งไม่มีชีวิตและสถานที่ก็เป็นเจ้าของได้ เช่น *มุมของห้อง* *ช่องโหว่ของต้นไม้* ในตัวอย่าง (20) –(22)

- (15) *และก็มีรังของนกฮูก*[04A22]  
 (16) *ลูกของพี่ฮูกกำลังมอง*[04I33]  
 (17) *แล้ว#เด็กผู้ชายเขาก็ตะโกนหาบของเขา*[06B26]  
 (18) *ก็มีฝั่งคอมหมาของเขา*[06B60-61]  
 (19) *แล้วไปอยู่ตรงที่หัวหน้าผากของกวาง*[09D110]  
 (20) *และเดินกลับไป#ที่นอนของมัน*[09D123]  
 (21) *หลังจากนั้นจอห์นได้ค้นหาทุกที่ #ทุกมุมของห้อง*[09D32]  
 (22) *มีช่องโหว่ของต้นไม้*[11J66]

การใช้นามวลีสะท้อนให้เห็นว่าเด็กสามารถใช้กลไกทางภาษาในการบ่งชี้ความเฉพาะเจาะจงของสิ่งอ้างถึงในเรื่องเล่าได้และมีพัฒนาการเป็นลำดับ



## (2) คำกริยา

เนื่องจากเรื่องเล่าที่ศึกษามีการเก็บข้อมูลโดยใช้ภาพนิ่งในหนังสือนิทานภาพเป็นเครื่องกระตุ้นให้ผู้เล่าเรื่อง ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษากริยาที่เกิดขึ้นในเรื่องเล่านี้ในแง่ของการรับรู้ภาพ เหตุการณ์และการถ่ายทอดเชื่อมโยงเหตุการณ์ที่เห็นเป็นเรื่องเล่า โดยศึกษาผ่านการแบ่งชนิดย่อยของคำกริยาทั้งนี้อาศัยเกณฑ์จำแนกคำกริยาจากควมมีพลวัตของเหตุการณ์ที่กริยานั้นถ่ายทอดจากการมีความตั้งใจของผู้กระทำกริยา และจากการสังเกตเห็นได้จากภายนอกโดยผู้เล่าเรื่องเป็นผู้สังเกตการณ์ นอกจากนี้ยังมีเกณฑ์ทางความหมายที่เป็นความหมายเด่นของคำกริยานั้นๆ อาทิ ความหมายเด่นของกริยาที่หมายถึง อาการที่ต้องการใช้ประสาทสัมผัส ความหมายเด่นของกริยาที่บอกความรู้สึกและอารมณ์ ความหมายเด่นกริยาที่บอกสถานภาพของความคิดและจิตใจ เป็นต้น ผู้วิจัยเชื่อว่ากริยาที่เด็กจะเล่าเรื่องออกมาเป็นอย่างไรนั้นเกี่ยวข้องกับความสามารถในการรับรู้ภาพที่ปรากฏตรงหน้าและความสามารถทางเชาวนปัญญาในการเชื่อมโยงภาพนิ่งให้เป็นเรื่องราวนั่นเอง

จากเกณฑ์ข้างต้นกริยาที่พบในการศึกษาครั้งนี้อาจแบ่งได้ 12 ชนิดคือ กริยาบอกการกระทำ กริยาบอกการเคลื่อนที่ กริยาบอกสภาพ กริยาบอกผล กริยาบอกอาการเกี่ยวกับการพูด กริยาบอก การรับรู้ กริยาบอกอารมณ์และความรู้สึก กริยาบอกความตั้งใจ กริยาบอกการกระทำที่เกี่ยวข้องกับ สังคมวัฒนธรรมโดยตรง กริยาบอกข้อจำกัดเรื่องเวลาหรือการณลักษณะ กริยาบอกว่าเป็นเหตุให้ เกิดกริยาอื่น และกริยาบอกกระบวนการ ดังนี้

*กริยาบอกการกระทำ* คือ กริยาที่ความหมายบอกถึงการกระทำซึ่งมีพลวัต มีความตั้งใจ และสามารถสังเกตเห็นได้จากภายนอก เช่น ตู นอน ลูก วิ่ง พา ลอด อด เริ่ม ต่อ จบ ให้ (เฉพาะ ให้ ที่เป็น กริยาทวิกรรม) กริยาประเภทนี้มีปรากฏมากเป็นอันดับต้นๆ ในทุกช่วงวัย ในวัย 4 ปี และ 6 ปีส่วนใหญ่จะเป็นอาการพื้นฐานในชีวิตประจำวัน เช่น นั่ง นอน ตื่น บิน วิ่ง ร้องไห้ ในตัวอย่างที่ (23) - (28) ในกลุ่มอายุ 9 และ 11 ปี คำกริยาบอกการกระทำที่พบก็มีความซับซ้อนขึ้น นอกจากอาการพื้นฐานในชีวิตประจำวันแล้วยังพบกริยาที่มีความหมายซึ่งต้องตีความเชิงความสัมพันธ์ทางสังคมของผู้ร่วม การณ์ เช่น เลี้ยง ในตัวอย่างที่ (29) ต้องมีผู้ร่วมการณฝ่ายหนึ่งมีอำนาจและสถานะภาพสูงกว่าเป็น ต้น หรือ หว ในตัวอย่างที่ (30) ต้องมีผู้ร่วมการณฝ่ายหนึ่งหายไปและอีกฝ่ายจึงหาเป็นต้น นอกจากนี้ยังมีกริยาบอกการกระทำที่มีรายละเอียดของการกระทำอยู่ในความหมายด้วย เช่น ฟุ้ง ใน ตัวอย่างที่ (31) คือนอกจากจะมีความหมายว่าปรากฏออกมาแล้ว ยังมีรายละเอียดทางความหมาย เกี่ยวกับความเร็วและน้ำหนัก คือหมายความว่าออกมาอย่างรวดเร็วและแรงด้วย หรือ ชะเง้อ ใน ตัวอย่างที่ (32) มีรายละเอียดทางความหมายว่ายื่นคอออกไปมองหายาลำบากเนื่องจากต้องมีสิ่งกีด ขวางระดับสายตา คว่ำ ในตัวอย่างที่ (33) มีรายละเอียดแสดงความเร็วและแรงของการกระทำ เป็นต้น

(23) เด็กนั่ง [04A1]

(24) เด็กนั่งดูหมา [04A2]

(25) หมาก็ตื่น [06112]

(26) แล้วก็พอผึ้งบินมา [06147]

- (27) และหมากก็ หมากก็วิ่ง [06I48]  
 (28) และหมากก็ร้องไห้ [06I49]  
 (29) เลี้ยงหมาและกบไว้ [09A2]  
 (30) ไปหาที่โพรงนกฮูก [09C46]  
 (31) เจ้าตัวตุงก็พุ่งออกมา [09G30]  
 (32) เด็กและหมาชะเง้อไปดูหลังขอนไม้ [11B39]  
 (33) ปีเตอร์คว่ำกิ้งไม้ [20a79]

อาจกล่าวได้ว่าการใช้กริยาแสดงการกระทำที่มีรายละเอียดทางความหมายดังกล่าวนี้ในจำนวนมากสะท้อนพัฒนาการทางเขาวนปีญญาของเด็กในกลุ่มอายุตั้งแต่ 9 ปีขึ้นไปที่มีเพิ่มขึ้นจากเด็กเล็กได้

กริยาบอกการเคลื่อนที่ คือ กริยาที่ความหมายบอกถึงการเคลื่อนที่และทิศทางซึ่งมีพลวัต มีความตั้งใจ และสามารถสังเกตเห็นได้จากภายนอก เช่น ขึ้น ลง ไป มา เข้า ออก ผ่าน จาก เช่นในตัวอย่าง (34) กริยาประเภทนี้มีปรากฏมากเป็นอันดับต้นๆ ในทุกช่วงวัยใกล้เคียงกับปริมาณการเกิดของกริยาบอกการกระทำ

- (34) มันก็เดินจากไป [09I85]

กริยาบอกสภาพ คือ กริยาที่ความหมายบอกถึงสภาพที่ไม่มีพลวัต ไม่มีความตั้งใจ เห็นได้จากภายนอก ตัวอย่างของกริยาบอกสภาพ เช่น อยู่ มี หรือสภาพที่ดำรงอยู่ชั่วขณะหนึ่ง เช่น (นอน) หลับ (แต่สำหรับ หลับตา เป็นกริยาบอกการกระทำ) ชน เช่น

- (35) มีเด็ก มีหมา มีกบ มีพระจันทร์ [04B1-4]  
 (36) แล้วยังเจอกบสองตัวอยู่ด้วยกัน [04A54-55]  
 (37) และคนเขาบอกว่าชนจริงๆ [06I24-25]

กริยาบอกผล คือ กริยาที่ความหมายบอกถึงสภาพหรืออาการที่เป็นผลของการกระทำหรือสถานการณ์บางอย่างซึ่งไม่ได้บ่งบอกถึงความตั้งใจ แต่สามารถสังเกตเห็นได้จากภายนอก เช่น หาย ร่วง ตก ซึ่งสิ่งที่เห็นได้นั้นอนุมานได้ว่าเป็นผลจากการกระทำหนึ่งการกระทำใดก่อนหน้าหรือเป็นผลจากเหตุการณ์ก่อนหน้า เช่น ตก เกิดจากถูกผลักเป็นต้น ในตัวอย่าง

- (38) เด็กน้อยก็ร่วงลงไป [09G58]

กริยาบอกอาการเกี่ยวกับการพูด คือ กริยาที่ความหมายบอกถึงการพูดซึ่งมีพลวัต มีความตั้งใจ และสามารถสังเกตเห็นได้จากภายนอก เช่น บอก ถาม สั่ง ขอ ตะโกน เช่นในตัวอย่าง (39)

นอกจากนี้ยังพบว่าในกลุ่มอายุ 11 ปี มีรายละเอียดในความหมายหลากหลายขึ้น เช่น ตัวอย่าง (40)-(41)

- (39) เด็กน้อยก็เลยขอลูกมันไปหนึ่งตัว [09G73]  
 (40) กบต้องอยู่ในวังฝั่งแน่เลยสุนัขค้ำ [11C37-38]  
 (41) สุนัขตอบว่าใช่[11C40-41]

กริยาบอกการรับรู้ คือ กริยาที่ความหมายบอกถึงอาการซึ่งมีพลวัต อาจมีหรือไม่มี ความตั้งใจก็ได้ ไม่อาจสังเกตเห็นได้จากภายนอกเพราะต้องใช้ประสาทสัมผัสของเจ้าตัวในการรู้สึก เช่น เห็น ได้ยิน วัย 4 ปีพบแต่เพียงกริยาบอกการรับรู้ด้วยประสาทสัมผัสทางตา เช่น เห็น เจอ วัย 6 ปี ก็พบกริยาประเภทนี้เป็นส่วนใหญ่เช่นกัน แต่ก็ยังพบกริยาบอกการรับรู้ด้วยประสาทสัมผัสทางหูอีก จนพบมากขึ้นในเด็กโตและผู้ใหญ่

- (42) ก็ [/] ก็เห็นกบ # 2 ตัว [04B59]  
 (43) เด็กชายเห็นต้นไม้ใหญ่ [09E47]  
 (44) แล้วเด็กก็เจอกบตัวนั้น [04J24]  
 (45) เพราะ(เพาะ)เด็กได้ยินเสียงอะไร(อะไร) [06J36]  
 (46) เด็กชายคนนั้นก็ได้ยินเสียง โอ๊บโอ๊บ[.] พร้อมกับหมา [09E71]  
 (47) เขา(เค้า)ก็ได้ยินเสียงกบ[20D56]

กริยาบอกอารมณ์และความรู้สึก คือ กริยาที่ความหมายบอกถึงอาการซึ่งมีพลวัต อาจมีหรือไม่มี ความตั้งใจได้ อาจสังเกตเห็นได้จากภายนอกหรือไม่ก็ได้ และต้องใช้ประสาทสัมผัสของเจ้าตัวบอกบอกความรู้สึก เช่น หนาว เจ็บ หรือใช้จิตใจบอกอารมณ์ เช่น โกรธ ง

- (48) เค้าก็เลยตกใจ[04f8]  
 (49) กวางก็โมโห[09D112]  
 (50) กบตัวนั้นก็ดีใจ[09D134]  
 (51) เด็กก็ดีใจ[06G81]

กริยาบอกความตั้งใจ คือ กริยาที่ใช้บ่งบอกสถานภาพของความคิดและจิตใจ มีความหมายบอกถึงเจตนา ความคิด ความเชื่อ ความตั้งใจ การตัดสินใจ ซึ่งเหล่านี้เป็นสถานภาพของความคิดและจิตใจที่มีพลวัตเกิดจากความตั้งใจแต่ไม่สามารถสังเกตเห็นได้จากภายนอก เช่น นึก ลืม พยายาม อยาก ลอง ตกลง เช่น

- (52) แล้วคนนี้กว่ากบอยู่ในนี้[04f36]  
 (53) และเด็กชายก็ลืมนปิดไฟ[06I8]  
 (54) แล้ว จอห์น [/] เด็บบัพยายามหาเจ้ากบตัวนั้นอย่างจริงจัง[09D107]  
 (55) ข้านี้จะอยากจะเอากบนี้(เนี่ย)ไป [11C126]

กริยาบอกการกระทำที่เกี่ยวข้องกับสังคมวัฒนธรรมโดยตรง คือ กริยาที่ความหมายบอกถึงการกระทำซึ่งมีพลวัต มีความตั้งใจ และสามารถสังเกตเห็นได้จากภายนอก เช่น ช่วย ขอโทษ ลา ใช้ เต้นชัดเมื่อเด็กโตขึ้น และหลากรูปร่างด้วย

(56) แต่พ่อแม่ของเขาก็ไม่ยอมให้ [11C117]

(57) ฉัน(ชั้น)สัญญา [11D93]

(58) แต่โชคดี [11E68]

(59) จำจะต้องถูกลงโทษ [20B171]

(60) ลาก่อนนะ [20G162]

กริยาบอกข้อจำกัดเรื่องเวลาหรือการณั้ลักษณะ คือ กริยาที่ปรากฏในหน่วยสร้างกริยาเรียง มีความหมายบอกเวลาที่เกิดเหตุการณ์หรือลักษณะการเกิดจบของเหตุการณ์แต่กริยาเหล่านี้ยังไม่กลายเป็นคำไวยากรณ์เนื่องจากคงความหมายหลักอยู่ ได้แก่คำว่า ได้ ที่บอกเหตุการณ์เกิดขึ้นแล้ว ไว้ บอกเหตุการณ์ที่จบแล้วแต่ทิ้งสภาพบางอย่างไว้เป็นต้น เช่น กรณีของคำว่า ได้ ที่แสดงความสามารถจัดเป็นกริยาบอกสภาพดังตัวอย่างที่ (61) ส่วน ได้ ที่แสดงเหตุการณ์เกิดแล้ว จัดเป็นกริยาบอกข้อจำกัดเรื่องเวลาหรือการณั้ลักษณะดังตัวอย่างที่ (62) แม้จะมีรูปคำเดียวกันเป็นคำพ้องเสียงแต่กริยาเหล่านี้ก็มีความต่างกับกริยาที่ไม่บอกข้อจำกัดเรื่องเวลาหรือการณั้ลักษณะอยู่

(61) วันนั้นเขาจับบได้ [09B2]

(62) นกสุกได้โผล่ออกมา [09B50]

ส่วน ไว้ ที่มีความหมายว่าวาง ทิ้ง ปล่อยให้ จัดเป็นกริยาบอกการกระทำ ดังตัวอย่างที่ (63) แต่ ไว้ ที่มีความหมายบอกว่าเหตุการณ์เกิดแล้วทิ้งสภาพบางอย่างไว้จัดว่ามีความหมายเชิงการณั้ลักษณะ

(64) เอาไปไว้ที่บ้าน [11G79]

(65) ที่กบ[กบตัวที่เขาเลี้ยงเอาไว้ [11G74]

กริยาบอกว่าเป็นเหตุให้เกิดกริยาอื่น คือ กริยาที่ความหมายบอกถึงเหตุให้เกิดกริยาอื่นในหน่วยสร้างกริยาเรียง ได้แก่ ให้ ในหน่วยสร้างกริยาเรียงก่อผล

(66) ว่าจะหนีไปให้ได้ [06B32]

กริยาบอกกระบวนการ คือ กริยาที่มีความหมายบอกการกลายสภาพที่เกิดขึ้นอย่างมีพลวัตค่อยเป็นค่อยไป ได้แก่คำว่า กลาย และ โต ในตัวอย่างต่อไปนี้ พบเพียงในวัยผู้ใหญ่เท่านั้น

(67) แต่อีกหน่อยมันก็ต้องกลายเป็นกบของเขอย่างแน่นอน [20C123]

(68) มันก็เลี้ยงได้ประมาณเดือนหนึ่งมันก็โตขึ้นกลายเติบโตเป็นจากกบตัวเล็กๆเป็นกบผู้ใหญ่ [20F13-16]

กริยาที่จำแนกด้วยเกณฑ์ทางความหมายดังกล่าวข้างต้นมีปริมาณการปรากฏในแต่ละช่วงวัยดังนี้

**ตารางที่ 4.1 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำกริยาชนิดต่าง ๆ ในแต่ละกลุ่มอายุ**

กลุ่มอายุ	การกระทำ	เคลื่อนที่	สภาพ	ผล	พูด	รับรู้	อารมณ์	ตั้งใจ	สังคม	เวลา	เหตุ	กระบวนการ
4 ปี	279 (32.1%)	252 (29.0%)	132 (15.2%)	74 (8.5%)	41 (4.7%)	37 (4.3%)	18 (2.1%)	15 (1.7%)	10 (1.2%)	10 (1.2%)	0	0
6 ปี	405 (36.5%)	317 (28.5%)	117 (10.5%)	67 (6.0%)	66 (5.9%)	57 (5.1%)	14 (1.3%)	18 (1.6%)	25 (2.3%)	13 (1.2%)	12 (1.1%)	0
9 ปี	479 (29.1%)	500 (30.4%)	225 (13.7%)	104 (6.3%)	98 (6.0%)	42 (2.6%)	47 (2.9%)	33 (2.0%)	18 (1.1%)	67 (4.1%)	34 (2.1%)	0
11 ปี	339 (26.1%)	324 (24.9%)	189 (14.5%)	82 (6.3%)	87 (6.7%)	66 (5.1%)	41 (3.2%)	32 (2.5%)	30 (2.3%)	80 (6.2%)	29 (2.2%)	0
ผู้ใหญ่	643 (26.2%)	637 (25.9%)	553 (22.5%)	114 (4.6%)	106 (4.3%)	105 (4.3%)	77 (3.1%)	68 (2.8%)	49 (2.0%)	41 (1.7%)	44 (1.8%)	20 (0.8%)

ปริมาณการใช้กริยาชนิดต่าง ๆ แบ่งตามความหมายสะท้อนให้เห็นว่าความมีพลวัตของเหตุการณ์ที่กริยานั้นถ่ายทอด และการสังเกตเห็นได้จากภายนอกโดยผู้เล่าเรื่องเป็นผู้สังเกตการณ์ มีผลต่อการเลือกใช้คำกริยาในเด็กและผู้ใหญ่ ดังจะเห็นได้จากกริยาบอกการกระทำและการเคลื่อนที่พบมากที่สุดในทุกช่วงวัย ในขณะที่กริยาที่เกี่ยวข้องกับสภาพของจิตใจการรับรู้ความรู้สึกและอารมณ์เป็นสิ่งที่มองไม่เห็นจึงพบน้อยในการเล่าเรื่องที่มีสิ่งเร้าเป็นภาพนิ่ง ส่วนของกริยาแสดงผลที่มีความหมายแฝงซึ่งว่าต้องมีการกระทำหรือเหตุการณ์เกิดขึ้นก่อนหน้าเหล่านี้เกิดในปริมาณสูงเป็นอันดับสี่ สะท้อนว่าเด็กอาศัยความหมายของคำกริยาในการเชื่อมโยงเหตุการณ์ในเรื่องเล่าได้อย่างน่าสนใจ นอกจากนี้กริยาที่มีความหมายเด่นเกี่ยวกับกริยาบอกการกระทำที่เกี่ยวข้องกับสังคมวัฒนธรรมพบน้อยในเรื่องเล่าก็จริงแต่ในเด็กวัย 11 ปีและผู้ใหญ่พบมากอย่างเด่นชัดนับว่าพัฒนาการทางสังคมเป็นเรื่องที่มาทีหลังจึงเห็นว่าเด็กวัยนี้มีพัฒนาการใกล้เคียงกับผู้ใหญ่ในเรื่องนี้อยู่พอสมควร

#### 4.2.2 หมวดคำขยาย

หมวดคำขยายในที่นี้ประกอบด้วยคำคุณศัพท์และวิเศษณ์ ในส่วนนี้จะกล่าวถึงเกณฑ์บ่งชี้และสิ่งที่พบเป็นลำดับดังนี้

##### (1) หน่วยวิเศษณ์

หน่วยวิเศษณ์ หมายถึง หน่วยที่เล็กกว่าอนุพากย์แต่ใหญ่กว่าคำ นำด้วยคำวิเศษณ์หรือคำนำหน้าวิเศษณ์วลี หน่วยวิเศษณ์ปรากฏใช้ในอนุพากย์หนึ่งๆ มีจำนวนตั้งแต่ 1 คำถึง 3 คำ รูปภาษาที่ทำหน้าที่ของวิเศษณ์ในอนุพากย์ จากเรื่องเล่าของเด็กไทยมีทั้งในระดับคำและวลี ส่วนที่เป็นวลีเกิดจากคำนำหน้าวิเศษณ์วลี *อย่าง แบบ ด้วย* ตามด้วยคำอื่นๆ งานวิจัยนี้ก็จะนับเป็นวิเศษณ์

อาทิ อย่างแรง เป็นวิเศษณ์วลีที่ประกอบด้วยคำ 2 คำ คือ คำนำหน้าวิเศษณ์วลี อย่าง กับ คำกริยาแรง นับเป็นวิเศษณ์วลี 2 คำ ดังตัวอย่าง

(69) ขณะนั้นหมาของเขาเขย่าต้นไม้อย่างแรงมาก [09B40] หรือในตัวอย่าง เขากลับบ้านด้วยความพอใจ [09I113]

หน่วยภาษาที่เรียกว่าหน่วยวิเศษณ์ในที่นี้หมายถึงทั้งวิเศษณ์ที่เป็นคำและวิเศษณ์ที่เป็นวลีสำหรับวิเศษณ์ที่เป็นคำนั้นเป็นรูปภาษาที่มีความเป็นวิเศษณ์ด้วยตัวของมันเองอยู่แล้วตั้งแต่ในคลังคำ เช่น คำว่า อึก แค่ มาก นิดเดียว มหิมา ทั่ว ตั้ง ก่อน ต่อไป ด้วย ค่อยๆ ใหญ่ เผอิญ เช่นกัน เกิน เหลือเกิน นอกจากนี้ยังพบคำแสดงคำถามที่ไม่ได้ใช้ถามแต่ทำหน้าที่แทนวิเศษณ์ (proadverb) ทำหน้าที่เป็นวิเศษณ์บอกความไม่ชี้เฉพาะ เช่นตัวอย่างต่อไปนี่ยังจะนับเป็นวิเศษณ์ด้วย

(70) หายังไงก็หาไม่เจอ [06J10-11]

(71) และก็หาเท่าไรก็หาไม่เจอ[09H10-11]

(72) ว่าจะเจ็บอย่างไรฉันก็ไม่ย่อท้อ [09D103-104]

(73) ที่ไม่ไม่เลิกเท่าไร[09I81]

แตกต่างกับวิเศษณ์ที่เป็นวลีเพราะเกิดจากหมวดคำที่หลากหลายมาประกอบกันแล้วนำด้วยคำนำหน้าวิเศษณ์วลี อย่าง แบบ ด้วย ในการศึกษาครั้งนี้จึงต้องกำหนดเกณฑ์ขึ้นเพื่อการแจกแจงอย่างแม่นยำดังจะกล่าวต่อไปนี้

สำหรับหน่วยวิเศษณ์ที่นำด้วยคำนำหน้าวิเศษณ์วลี คือ อย่าง แบบ หรือ ด้วย ตามด้วยหมวดคำที่หลากหลาย เมื่อแจกแจงจะไม่นำมานับรวมกับคำวิเศษณ์แต่จะนับจำนวนของชนิดของคำนั้นๆ เช่นเดิม ส่วนคำว่า อย่าง หรือ แบบ ที่นำหน้าวิเศษณ์วลี จะนับเป็น คำวิเศษณ์หนึ่งคำซึ่งมีหน้าที่บอกความเป็นวิเศษณ์ตามชนิดย่อยทางความหมายที่เกิดจากวิเศษณ์วลีนั้นๆ ยกตัวอย่างเช่น

(74) เป็นอย่างดี [09D69]

(75) กว้างจิ่งรำคาญอย่างมาก [09E116]

(76) หรือคลื่นออกมาอย่างซำๆ [09D216]

อย่าง ตามด้วยวิเศษณ์ ในตัวอย่างที่ (74) นับเป็นหน่วยวิเศษณ์บอกอาการ 2 คำ ตัวอย่างที่ (75) นับเป็นหน่วยวิเศษณ์บอกประมาณ 2 คำ ตัวอย่างที่ (76) จะนับเป็นวิเศษณ์บอกอาการ 2 คำ

แตกต่างกับกรณี อย่าง ตามด้วยชนิดอื่นจะแจกแจงต่างออกไป เช่นตามด้วยคำบอกกำหนดนี้ เช่น

(77) ทำไมทำอย่างนี้ [09D81]

นับเป็นหน่วยวิเศษณ์บอกความชี้เฉพาะ 1 คำคือคำว่า *อย่าง* เอง ส่วนคำบอกกำหนด นี้ ก็ยังคงนับเป็นคำบอกกำหนด 1 คำอยู่เช่นเดิมเนื่องจากคำ นี้ ยังคงถูกจัดเก็บไว้ในคลังคำเป็นคำบอกกำหนด เพียงแต่โอกาสนี้มาทำหน้าที่เป็นส่วนหนึ่งของวิเศษณ์วลีเท่านั้น

ด้วยเหตุผลอย่างเดียวกัน *อย่าง* ที่ตามด้วยกริยามีการวิเคราะห์ดังนี้

(78) *ที่ได้อำลาพ่อแม่อย่างจริงจัง* [09D228]

(79) *จอห์นเลยตกลงมาอย่างเจ็บปวด* [09D157]

(80) *และก็อยู่อย่างมีความสุข*[20I142]

(81) *แต่เจ้าดูก็เลียหน้าเขาอย่างเป็นเชิงขอโทษ* [20E50]

กรณีของ *อย่าง* ที่ตามด้วยกริยาก็ยังถือเป็นวิเศษณ์วลี เช่น ตัวอย่างที่ (78) มี *อย่าง* ประกอบกับกริยา *จริงจัง* เป็นวิเศษณ์วลีบอกอาการ 1 คำตามด้วยกริยา 1 คำ หรือ ตัวอย่างที่ (79) มี *อย่าง* ประกอบกับกริยา *เจ็บปวด* เป็นวิเศษณ์วลีบอกอาการ 1 คำตามด้วยกริยา 1 คำเช่นกัน อีกตัวอย่างคือ ตัวอย่างที่ (80) วิเคราะห์ให้ *อย่าง* ประกอบกับคำกริยา *มี* และคำนาม *ความสุข* นับเป็นวิเศษณ์วลีบอกอาการ 1 คำตามด้วยกริยา 1 คำ และคำนาม 1 คำ ส่วนอีกตัวอย่างหนึ่งคือ ตัวอย่างที่ (81) วิเคราะห์ให้ *อย่าง* ประกอบกับกริยา *เป็น* ตามด้วยวิเศษณ์ *เชิง* และกริยา *ขอโทษ* นับเป็นวิเศษณ์วลีบอกอาการ 2 คำตามด้วยกริยา 2 คำ

เช่นเดียวกับ *จน* ในตัวอย่างที่ (82) และ (83) ก็วิเคราะห์ให้ *จน* เป็นคำนำหน้าวิเศษณ์วลี เช่นเดียวกัน เมื่อนับก็จะนับ *จนเกินไป* เป็นหน่วยวิเศษณ์ที่ประกอบด้วยคำวิเศษณ์ 3 คำ

(82) *มันเข่าจนเกินไป* [09B73]

(83) *เด็กคนนั้นหาจนทั่ว* [11B8]

นอกจากนี้ยังมีหน่วยวิเศษณ์ตามด้วยคำนามวลี เช่น *ด้วยความกลัว* ในตัวอย่างที่ (84) เหล่านี้ก็จะนับ *ความกลัว* ตามชนิดของคำนาม ตัวอย่างนี้จึงนับเป็นวิเศษณ์วลีบอกอาการ 1 คำตามด้วยคำนาม 1 คำ

(84) *ทั้งสองวิ่งหนีด้วยความกลัว* [11D73]

งานวิจัยนี้จะไม่นับบุพบทวลีเป็นวิเศษณ์ แม้จะมีหน้าที่ขยายความบอกสถานที่และเวลา (setting adverb) หากคำจำพวกบุพบท *ตรง* *ด้าน* *ข้าง* *ใน* *แถว* *จาก* *นอก* *หลัง* *ที่* *ขึ้น* *ต้น* *วลี* แล้วตามด้วยคำนามหรือนามวลีบอกสถานที่ จะนับเป็นคำบุพบทตามด้วยคำนาม ไม่นับเป็นหน่วยวิเศษณ์ เนื่องจากบุพบทวลีเหล่านี้แม้จะทำหน้าที่คล้ายวิเศษณ์แต่ด้วยชนิดของคำแล้วคำเหล่านี้ไม่ใช่หน่วยวิเศษณ์ เมื่อแฉงนับก็จะนับจำนวนชนิดของคำนั้นๆ ไม่นำมารวมกับหน่วยวิเศษณ์ อย่างเช่น ใน *ตอน* ดังตัวอย่างที่ (85) และ (86) ต่อไปนี้เป็นบุพบทบอกเวลาตามด้วยคำนามบอกเวลา

(85) ตอนมีดเขากี่มาดู [06C12]

(86) ในตอนเย็นบ๊อบกับตุ๊กก็ได้มานอนที่เตียงนอน [11J6]

อย่างไรก็ดีรูปคำพ้องเสียงกับบุพพทแต่ไม่ได้ทำหน้าที่บุพพทคือไม่ได้เกิดหน้านาม เช่น ตัวอย่างที่ (87) (88) และ (89) ต่อไปนี้ คำที่ขีดเส้นใต้ ข้างนอก ข้างใน ข้างล่าง จะนับเป็นวิเศษณ์บอกสถานที่

(87) เขาได้ออกไปข้างนอก [09D13]

(88) มีกบอยู่ข้างใน [11B19]

(89) ข้างล่างนั่นคือแม่น้ำ[11B60]

สำหรับในเรื่องของหน้าที่ของวิเศษณ์นั้นจากข้อมูลพบว่ามีที่ใช้ขยายกริยา ขยายคุณศัพท์ หรือวิเศษณ์ และขยายประโยค ดังจะกล่าวต่อไปนี้ คำวิเศษณ์ขยายกริยา เช่น มาก ในตัวอย่างที่ (90) (91) ขยายกริยาแสดงอารมณ์และ (92) มาก ขยายกริยาแสดงสภาพ

(90) มันตกใจมาก [09B75]

(91) เจ้ากวางโมโหมาก [09B108]

(92) รังผึ้งใหญ่มาก[09E66]

ส่วนคำวิเศษณ์ ใหญ่ พบว่าใช้ขยายกริยาที่แสดงการกระทำที่เกิดขึ้นในการณ์ลักษณะที่ซ้ำ และต่อเนื่อง ดังในตัวอย่างที่ (93) (94)

(93) เด็กชายหนีนกฮูกไปใหญ่ [09B95]

(94) ส่วนหมาก็ให้ใส่รังผึ้งใหญ่ [09E71]

คำวิเศษณ์ แค่ ใช้ขยายกริยาแสดงการกระทำ เช่น ตัวอย่างที่ (95) คำวิเศษณ์ เกิน เหลือเกิน ใช้ขยายกริยาแสดงการกระทำบอกความหมายเป็นเชิงประมาณบอกการกระทำที่มากกว่าปกติ เช่น ตัวอย่างที่ (96) และ (97)

(95) ว่าเรา [ ] เราแค่เขย่า [09D139]

(96) เด็กชาย ตะโกนร้องเกิน [09B61]

(97) ว่าเจ้าตัวเหม็นเหลือเกิน [09B69]

คำวิเศษณ์ อีก ใช้ขยายกริยาแสดงการกระทำ บอกจำนวนครั้งมากกว่าหนึ่ง เช่น ตัวอย่างที่ (98) คำวิเศษณ์ นิดเดียว ใช้ขยายกริยาแสดงการกระทำ บอกประมาณ เช่น ตัวอย่างที่ (99) วิเศษณ์ ค่อยๆ ใช้ขยายกริยาแสดงการกระทำ บอกอาการของการกระทำ เช่น ตัวอย่างที่ (100) (101)

(98) ว่าเจ้ากบข้าจะไม่จับเจ้าไปเลี้ยงอีกแล้ว [09B139]

(99) และเห่านิดเดียว [09D141]

(100) หลังจากนั้น ก็ จอ [ ] เด็กชายจ้อหั่นและเต็บปีก็ค่อยๆ เติบ [09D214]

(101) เด็กชาย จึงค่อยๆ บอกให้ [09E139]



คำวิเศษณ์ ต่อไป ใช้ขยายกริยาแสดงการกระทำ บอกการณลักษณะของการกระทำที่ต่อเนื่อง เช่น ตัวอย่างที่ (102) คำวิเศษณ์ ก่อน ใช้ขยายกริยาแสดงการกระทำโดยบอกลำดับของการกระทำ เช่น ตัวอย่างที่ (103)

(102) จะพยายามหากบตัวนั้นต่อไป [09D165]

(103) ก็บอกฉันก่อน [09D88]

คำวิเศษณ์ขยายคุณศัพท์ เช่น มหัศจรรย์ ในตัวอย่างที่ (104) ในที่นี้ มหัศจรรย์ ใช้ขยายความหมายของคุณศัพท์บอกขนาด ใหญ่

(104) จึงวิ่งหนีนกฮูกมาที่ก่อนหินขนาดใหญ่มหัศจรรย์ [09E102]

นอกจากนี้พบว่ามีวิเศษณ์ขยายประโยค อีกหลายรูป เช่น ด้วย ในตัวอย่างที่ (105) และ เผชิญ ในตัวอย่างที่ (106) เช่นกัน ในตัวอย่างที่ (107) และ แน่ๆ ในตัวอย่างที่ (108)

(105) และและเด็กก็มานั่งดูแล้วเด็กก็หมากี่มาด้วย [06D13-15]

(106) แต่เผชิญตรงนั้น มีเหมือน [09E106]

(107) ส่วนหมานั้นก็วิ่งหนีเช่นกัน [09E84]

(108) ว่ามันต้องเป็นรูของกบแน่ๆ [11D51]

อย่างไรก็ดีจะเห็นว่า ด้วย ใช้ขยายความหมายของอนุภาคยี่ในลักษณะสัมพันธ์กับสถานการณ์ก่อนหน้าจึงเป็นวิเศษณ์ แต่สำหรับบางตัวอย่างก็ไม่ได้เชื่อมโยงกับสถานการณ์ก่อนหน้าเพียงแต่เป็นถ้อยคำที่ใช้ในชีวิตประจำวันอย่าง ช่วยด้วย ช่วยด้วย [06D29]

จากการศึกษาเชิงปริมาณผู้วิจัยพบว่ามีความน่าสนใจอยู่ที่ชนิดย่อยของหน่วยวิเศษณ์ที่ใช้ในแต่ละช่วงวัยมีความหลากหลายเพิ่มขึ้น

ชนิดย่อยของหน่วยวิเศษณ์ที่จะกล่าวต่อไปนี้จะใช้ความหมายของหน่วยวิเศษณ์เป็นเกณฑ์ในการจำแนกย่อยหน่วยวิเศษณ์ออกเป็นชนิดต่างๆ จากข้อมูลที่ศึกษาพบว่าหน่วยวิเศษณ์ในเรื่องเล่าของเด็กมีความหมายบอกเวลา สถานที่ อากาศ เหตุผล การกะประมาณ การบ่งขอบเขต เฉพาะเจาะจงหรือไม่เฉพาะเจาะจง ดังตัวอย่างต่อไปนี้

วิเศษณ์บอกเวลา เช่น คำว่า เผชิญ ก่อน ทันที ปุ๊บ กะทันหัน ในตัวอย่างที่ (109) ถึง (113) วิเศษณ์บอกสถานที่ เช่น คำว่า หลัง ข้างๆ ใกล้ๆ ในตัวอย่าง (114) ถึง (116) วิเศษณ์บอกอาการ เช่น คำว่า เรื่อย ๆ แจ่ม ในตัวอย่างที่ (117) ถึง (118) วิเศษณ์บอกการกะประมาณ เช่น คำว่า มาก ในตัวอย่าง (119) วิเศษณ์บอกการบ่งขอบเขตเฉพาะเจาะจงเช่น อย่างนี้ แบบนี้ หรือไม่เฉพาะเจาะจง เช่น อย่างไร ในตัวอย่าง (120) ถึง (125) ต่อไปนี้

(109) แต่เผชิญตรงนั้นมีเหมือน[09E63]

(110) เด็กผู้ชายก็ไปหาในรูก่อน[09H29]

(111) ทอมก็ตกจากต้นไม้ทันที[11E52]

- (112) พ่อเด็กหลับปุ๋ย [06J5]  
 (113) แล้วก็ไปหยุดกะทันหันตรงที่เนินผา [11C92]  
 (114) เด็กหงายหลัง [06F26]  
 (115) และทอมกับเฟรนฟรายก็เดินเข้าไปใกล้ๆ [09I95]  
 (116) (กบสองตัว)ซึ่งอยู่ข้างๆ ต้นไม้ [11J110]  
 (117) กวางก็วิ่งวิ่งไปเรื่อยๆ [11D72]  
 (118) หมาของเขาได้วิ่งแจ้นออกไป [11G36]  
 (119) รังผึ้งใหญ่มาก [09E33]  
 (120) เด็กทำเสียงจู้จี้แบบนี้ [04B48]  
 (121) แล้วคนก็เลยเอามือแบบนี้ [04f19]  
 (122) หายิ่งไงก็หาไม่เจอ [06J10-11]  
 (123) เต็มบับอกในใจว่าจะเจ็บอย่างไรฉันก็ไม่ยอมท้อ [09D98-100]

จากปริมาณการใช้หน่วยวิเศษณ์ในเรื่องเล่าของเด็กทั้งสิ้น 738 คำ ชนิดย่อยของหน่วยวิเศษณ์ที่พบมากที่สุดของเด็กทุกช่วงวัยด้วยนั้นคือหน่วยวิเศษณ์บอกอาการ กลุ่มอายุ 4 ปีพบร้อยละ 36.6 และใน 6 ปีพบร้อยละ 51 วัย 9 ปีพบร้อยละ 27.4 และ 11 ปี พบร้อยละ 28.9 นับว่าหน่วยวิเศษณ์บอกอาการสะท้อนพัฒนาการเรื่องความเข้าใจและการแยกแยะลักษณะอาการของการกระทำหรือสภาพต่างๆ การแสดงออกทางเขาวนปัญญาในเรื่องนี้เด่นชัดกว่าเรื่องอื่นๆ เมื่อมองผ่านหน่วยวิเศษณ์

ในวัย 9 และ 11 ปีนี้ ยังมีวิเศษณ์อีกชนิดหนึ่งที่ใช้ในปริมาณสูงไล่เลี่ยกันกับวิเศษณ์บอกอาการ นั่นคือ วิเศษณ์บอกประมาณ ใน 9 ปีพบร้อยละ 27.4 เป็นปริมาณที่ใกล้เคียงวิเศษณ์บอกประมาณส่วนกลุ่มอายุ 11 ปีพบร้อยละ 28.1 รองลงมาจากวิเศษณ์บอกอาการเพียงเล็กน้อย สิ่งนี้สะท้อนให้เห็นว่าพัฒนาการทางเขาวนปัญญาในเรื่องการประเมินความมากมายของเด็กวัยนี้มีเพิ่มขึ้นอย่างรวดเร็ว

#### ตารางที่ 4.2 จำนวนและสัดส่วนของการใช้หน่วยวิเศษณ์ในแต่ละกลุ่มอายุ

กลุ่มอายุ	อาการ	เวลา	ประมาณ	สถานที่	ชี้เฉพาะ	ไม่ชี้เฉพาะ	รวม
4 ปี	26 (36.6%)	24 (33.8%)	5 (5.7%)	7 (9.9%)	9 (12.7%)	0	71 (100%)
6 ปี	25 (51%)	7 (14.3%)	4 (8.2%)	1 (2.0%)	11 (22.4%)	1 (2.0%)	49 (100%)
9 ปี	37 (27.4%)	22 (16.3%)	37 (27.4%)	9 (6.7%)	25 (18.5%)	5 (3.7%)	135 (100%)
11 ปี	39 (28.9%)	19 (14.1%)	38 (28.1%)	6 (4.4%)	32 (23.7%)	1 (0.7%)	135 (100%)
ผู้ใหญ่	173 (49.7%)	57 (16.4%)	92 (26.4%)	11 (3.2%)	13 (3.7%)	2 (0.6%)	348 (100%)

กล่าวได้ว่าในเชิงปริมาณนั้นสัดส่วนการใช้หน่วยวิเศษณ์ชนิดต่างๆ ช่วยยืนยันข้อสังเกตที่ว่าเมื่อพิจารณาชนิดของหน่วยวิเศษณ์ที่ใช้มากที่สุดในแต่ละช่วงวัยพบว่าชนิดที่คล้ายกัน คือ หน่วย

วิเศษณ์บอกอาการมีใช้มากที่สุดทุกช่วงวัย แต่สำหรับวัย 9 และ 11 ปีนั้นมีความเหมือนกันตรงที่หน่วยวิเศษณ์บอกประมาณถูกใช้มากที่สุดด้วย

นอกจากเชิงปริมาณแล้วในเรื่องของความหลากหลายพบว่าชนิดย่อยทางความหมายของวิเศษณ์เพิ่มขึ้นตามช่วงวัย แบ่งเป็นสองช่วงคือวัย 4 กับ 6 ปี พบเพียงหกชนิด คือ วิเศษณ์บอกอาการ วิเศษณ์บอกประมาณ วิเศษณ์บอกความไม่ชี้เฉพาะ วิเศษณ์บอกสถานที่ วิเศษณ์บอกเวลาเหมือนกันทั้งสองช่วงวัย ที่แตกต่างคือ วิเศษณ์บอกความไม่ชี้เฉพาะพบในวัย 6 ปีแต่ไม่พบในวัย 4 ปี ส่วนกลุ่มอายุ 9 และ 11 ปีพบว่าปรากฏใช้จนครบทุกชนิด

หน่วยวิเศษณ์กลุ่มที่ปรากฏในปริมาณน้อยในช่วงวัยต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นวิเศษณ์บอกการไม่ชี้เฉพาะ และบอกเหตุผล เหล่านี้มีความหมายที่ต้องอาศัยพัฒนาการทางตรรกวิทยาจึงจะเข้าใจ ไม่เหมือนกับกลุ่มหน่วยวิเศษณ์บอกอาการ สถานที่ เวลาซึ่งเป็นความรู้เกี่ยวกับโลก (world knowledge) อาจเป็นไปได้ว่าสามมโนทัศน์นี้เป็นเรื่องที่เด่นชัดและเข้าใจได้ง่ายกว่า ส่วนวิเศษณ์ชนิดที่พบน้อยนั้นต้องมีพัฒนาการทางตรรกวิทยาเข้ามาช่วย

ต่อมาจะกล่าวถึงการใช้วิเศษณ์ในผู้ใหญ่ พบหน่วยวิเศษณ์ จำนวน 8 ชนิดไม่แตกต่างกับในเด็กวัย 11 ปี จากวิเศษณ์ที่ผู้ใหญ่ใช้จำนวน 348 คำ เป็นวิเศษณ์แสดงอาการมากที่สุดเช่นเดียวกับในเด็ก จำนวน 173 คำคิดเป็นร้อยละ 49.4 รองลงไปคือวิเศษณ์บอกประมาณ 92 คำคิดเป็นร้อยละ 26.3 ตามด้วยวิเศษณ์บอกเวลาคิดเป็นร้อยละ 16.3 ส่วนวิเศษณ์ชนิดอื่นเกิดไม่มากนัก

ความน่าสนใจคือรูปหน่วยวิเศษณ์ปรากฏคำใหม่ๆ ที่แตกต่างไปจากวัยเด็กอยู่บ้างเช่นรูปวิเศษณ์บอกความชี้เฉพาะพบรูป *เอง ในตัวอย่าง เจ้าตูบเองก็มองขวดโหล[...]* เหมือนกัน [20E23] นอกจากนี้ในกลุ่มวิเศษณ์บอกอาการยังพบว่ามีคำเลียนเสียงมากขึ้นอีกด้วยเช่น *เบรก(เบก) เอียด [20G116]* ส่วนแมลงก็บินหึ่งตามเจ้าดึกไป [20G79] ความน่าสนใจอีกประการหนึ่งคือในอนุภาคหนึ่งๆ มีจำนวนหน่วยวิเศษณ์เกิดเรียงกันถึงสามคำเช่น *ทั้งสองค่อยๆลุกขึ้นมาอย่างมอมแมมทีเดียว [20F184]* นั่นก็พอจะทำให้กล่าวได้ว่าวิเศษณ์มีความสำคัญ คือเป็นหนทางหนึ่งที่บ่งบอกลักษณะเฉพาะของช่วงวัยได้

## (2) คำคุณศัพท์

ในภาพรวมแล้วเรื่องเล่าของเด็กแต่ละช่วงอายุปรากฏใช้คำคุณศัพท์ในสัดส่วนที่น้อยมากเมื่อเทียบกับคำชนิดอื่นๆ แต่ก็พอจะมองเห็นความต่างระหว่างเด็กเล็กกับเด็กโตได้พอสมควร กล่าวคือ ในเด็กเล็กทั้งวัย 4 และ 6 ปีปรากฏคุณศัพท์ในปริมาณที่น้อยมาก กลุ่มอายุ 4 ปีใช้เพียงร้อยละ 0.32 เมื่อเทียบกับคำทั้งหมดในช่วงวัยนี้ เช่นเดียวกันกับวัย 6 ปีใช้ร้อยละ 0.32 เท่านั้น ปริมาณดังกล่าวถือว่าต่างกับเด็กวัย 9 และ 11 ปีที่ใช้มากขึ้นคือกลุ่มอายุ 9 ปีใช้ร้อยละ 1 ส่วนกลุ่มอายุ 11 ปีใช้ร้อยละ 1.32 ใกล้เคียงกับผู้ใหญ่ที่ใช้อยู่ในปริมาณร้อยละ 1.56 ปริมาณดังกล่าวข้างต้นนี้ช่วยยืนยันข้อสังเกตที่ว่าพัฒนาการของเด็กอาจแบ่งได้เป็นสองช่วงวัยคือเด็กเล็กวัย 4 กับ 6 ปี กับเด็กโตวัย 9 กับ 11 ปีซึ่งเป็นวัยที่มีความใกล้เคียงกับผู้ใหญ่มากกว่า และนอกจากนี้หากพิจารณาแนวโน้มแล้วอาจกล่าวได้ว่าเด็กมีการใช้คุณศัพท์จำนวนมากขึ้นตามอายุ

ตารางที่ 4.3 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำคุณศัพท์ในแต่ละกลุ่มอายุ

กลุ่มอายุ	มิติ	อายุ	สี	คุณสมบัติ	มนุษย์	ปริมาณ	คุณภาพ	กายภาพ	ตำแหน่ง	รวม
4 ปี	0	0	0	0	5 (71.43%)	2 (28.57%)	0	0	0	7 (100%)
6 ปี	2 (100%)	0	0	0	0	0	0	0	0	2 (100%)
9 ปี	35 (81.4%)	3 (6.98%)	1 (2.33%)	0	1 (2.33%)	0	3 (6.98%)	0	0	43 (100%)
11 ปี	43 (87.76%)	0	0	2 (4.08%)	1 (2.04%)	0	1 (2.04%)	2 (4.08%)	0	49 (100%)
ผู้ใหญ่	95 (76%)	5 (4%)	10 (8%)	0	0	1 (0.8%)	10 (8%)	3 (2.4%)	1 (0.8%)	125 (100%)

สิ่งที่น่าสนใจก็คือหากพิจารณาชนิดย่อยทางความหมายของคุณศัพท์ที่เด็กใช้แล้วจะพบว่ามี ความแตกต่างให้เห็นอยู่ระหว่างเด็กเล็กกับเด็กโตเช่นกัน จากตารางจะเห็นว่าเด็กกลุ่มอายุ 4 ปีมี ปริมาณการใช้คำคุณศัพท์น้อยกว่าเด็กโตอย่างเห็นได้ชัด ส่วนความหลากหลายของชนิดย่อยทาง ความหมายก็มีน้อยกว่าด้วย คือ ปรากฏเพียงสองชนิดย่อย พบคุณศัพท์ที่มีความหมายเกี่ยวกับ คุณสมบัติที่โน้มเอียงไปทางมนุษย์อยู่ 5 ตัวอย่าง เช่น ใจร้าย ใน (124) เด็ดดี๋ ใน (125) นอกจากนี้ ยังพบคุณศัพท์ที่มีความหมายบอกปริมาณ เช่น (126) ซึ่งพบน้อย พบเพียงใน 2 อนุภาคเท่านั้น

(124) ไปเจอเด็กใจร้าย [04D8]

(125) แล้ววางก็ปล่อยเด็กดี๋ลงไป[04G38]

(126) ก็ไปเจอบเยอะๆ [04G49]

จะเห็นว่าหลังจาก 4 ปีแล้ว คำคุณศัพท์ที่มีความหมายเกี่ยวกับเรื่องมิติเป็นเรื่องที่มีปริมาณ การใช้สูงสุดแทบทุกช่วง ในวัย 6 ปีคุณศัพท์ทั้งหมดที่ใช้เป็นเรื่องมิติ เช่น (127) ถึง (128) ในวัย 9 ปีก็ปรากฏถึงร้อยละ 81.4 เช่น (61) วัย 11 ปีปรากฏถึงร้อยละ 87.76 ใกล้เคียงกับวัยผู้ใหญ่ ปรากฏ ถึงร้อยละ 94.06 ที่น่าสนใจก็คือเด็กในวัย 9 กับ 11 ปีนี้เริ่มกล่าวถึงมิติเกี่ยวกับความลึกตื้น เช่น (129) ถึง (132) สะท้อนความแตกต่างและหลากหลายกว่ากลุ่มอายุ 6 ปี

(127) แล้วพอเด็กไปเจอวางตัวใหญ่ [06J30]

(128) แล้วก็เอาบตัวเล็กๆไปหนึ่งตัว[06E70]

(129) ตะโกนหากบน้อย [09F16]

(130) เจ้าวางวิ่งไปตรงหน้าผา ตื้นๆ[09G58]

(131) เด็กชายเดินเข้ามาในป่าลึก [09E31]

(132) แต่[/]แต่แหล่งน้ำนั้นเป็นแหล่งน้ำตื้น[11J103]

นอกจากนี้ในวัย 9 และ 11 ปียังพบคุณศัพท์ที่มีความหมายหลากหลายขึ้นอีก ได้แก่ ความหมายเกี่ยวกับคุณสมบัติของมนุษย์ เช่น ตัวอย่างที่ (133) ถึง (134) ความหมายเกี่ยวกับปริมาณ เช่น ตัวอย่างที่ (135) ความหมายเกี่ยวกับอายุ เช่น ตัวอย่างที่ (136) ความหมายเกี่ยวกับคุณภาพ เช่น ตัวอย่างที่ (137) ความหมายเกี่ยวกับกายภาพ เช่น *มีด* ในตัวอย่างที่ (138) และ ความหมายเกี่ยวกับสี เช่น ตัวอย่างที่ (139)

(133) *ที่มีใจเมตตา* [09J93]

(134) *เจ้าบ้ามาทำอะไร* [11G35]

(135) *ก็ไปเจอกบเยอะๆ* [04G49]

(136) *แล้วก็ไปดูหลังท่อนไม้แก่ๆท่อนหนึ่ง* [09C70]

(137) *แล้วก็เห่าด้วยเสียงดัง* [09H36]

(138) *มีอะไรมีด ๆ* [11J49]

(139) *ก็เห็นแท่งไม้สีขาว* [สีขาว] [09G51]

ในผู้ใหญ่มีการใช้คำคุณศัพท์ใกล้เคียงกับกลุ่มเด็กโตวัย 9 ถึง 11 ปีใช้ในประเด็นที่พบเรื่องมิติมากที่สุด ในจำนวนคำคุณศัพท์ที่ผู้ใหญ่ใช้ทั้งสิ้น 125 คำ พบคุณศัพท์ที่เกี่ยวกับเรื่องมิติใหญ่เล็กมากที่สุดดังกล่าวข้างต้นนับเป็นตัวเลขที่ห่างจากคุณศัพท์ที่เกิดในวัยนี้อีก 4 ชนิด เช่น คำคุณศัพท์บอกคุณภาพ เช่น *ดี* พบร้อยละ 8 คุณศัพท์บอกคุณสมบัติ เช่น *ประหลาด แปลก* พบ 2 คำ คิดเป็นร้อยละ 4.08 คุณศัพท์บอกลักษณะทางกายภาพ เช่น *ตัวเมีย* พบร้อยละ 2.4 คุณศัพท์บอกปริมาณ เช่น *มาก สุด* พบร้อยละ 0.8 และที่น่าสนใจคือคุณศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับคุณลักษณะของมนุษย์ เช่นเดียวกับที่เคยพบในวัย 4 ปีนั้นกลับไม่พบเลยในเรื่องเล่าของผู้ใหญ่

#### 4.2.3 หมวดคำหน้าที่

คำหน้าที่ที่มีหลายระดับ ทั้งในระดับคำ คือ คำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับคำนาม คำกริยา ในระดับประโยค คือ ที่เกี่ยวข้องกับการเชื่อมอนุพากย์เข้าด้วยกัน และในระดับบริเฉท ที่เกี่ยวข้องกับความหมายเชิงวจนปฏิบัติศาสตร์ดังกล่าวถึงต่อไปนี้

##### 4.2.3.1 คำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับคำนาม

คำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับคำนามประกอบด้วยคำสรรพนาม คำบอกกำหนด คำจำนวน คำลักษณะนามและคำบุพบท

ในบรรดาคำที่เกี่ยวข้องกับคำนามนั้นหากพิจารณาความแตกต่างระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่แล้ว จะพบลักษณะที่แตกต่างกันสามกรณี กรณีแรกคือเด็กมีการใช้น้อยกว่าผู้ใหญ่ กรณีที่สองเด็กใช้มากกว่าผู้ใหญ่ และกรณีที่สามเด็กและผู้ใหญ่ใช้ในปริมาณพอๆ กัน

## (1) คำสรรพนาม

สรรพนามที่ใช้ในเรื่องเล่ามีทั้งที่ใช้เป็นคำแทนและไม่ใช้คำแทน ที่ใช้เป็นคำแทนปรากฏทั้งในตำแหน่งประธาน กรรม แสดงความเป็นเจ้าของ ได้แก่บุรุษสรรพนาม อนิยมสรรพนาม และสรรพนามแยกฝ่าย (ต่าง กัน) ส่วนสรรพนามที่ไม่ใช่คำแทนปรากฏใช้ทั้งเป็นคำนำหน้านาม เป็นประธานทางไวยากรณ์ หรือใช้เพียงเน้นย้ำคำนามที่เกิดติดกันในตำแหน่งหน้า

จากสรรพนามที่ใช้ในเรื่องเล่าของทุกช่วงวัยทั้งสิ้น 605 คำ พบในปริมาณสูงขึ้นเรื่อยๆ ตามช่วงอายุ ในกลุ่มอายุ 4 ปี พบ 38 คำคิดเป็นร้อยละ 1.74 กลุ่มอายุ 6 ปีพบเพิ่มขึ้นเป็น 87 คำคิดเป็นร้อยละ 3.03 กลุ่มอายุ 9 ปีพบมากถึง 152 คำคิดเป็นร้อยละ 3.55 และกลุ่มอายุ 11 ปีพบมากที่สุดในกลุ่มเด็กคือ 171 คำคิดเป็นร้อยละ 4.60 ใกล้เคียงกับกลุ่มผู้ใหญ่ที่ใช้อยู่ที่ 157 คำคิดเป็นร้อยละ 2.17 ของจำนวนคำที่ปรากฏในช่วงวัยนี้ จะเห็นว่าในกลุ่มเด็กปริมาณการใช้คำสรรพนามมีเพิ่มขึ้นตามช่วงวัย กล่าวได้ว่าแนวโน้มดังกล่าวสะท้อนพัฒนาการตามช่วงวัย

เมื่อศึกษาชนิดย่อยของสรรพนามก็พบว่าสรรพนามที่ใช้แทนนามอันได้แก่บุรุษสรรพนาม อนิยมสรรพนาม และสรรพนามแยกฝ่าย (ต่าง กัน) ปรากฏมากที่สุดในทุกช่วงวัย เช่น (140) สำหรับอนิยมสรรพนามพบคำแสดงคำถามเช่น (141) ถึง (143) เกิดในวัย 6 และ 11 ปี ในปริมาณที่ไม่ได้สะท้อนพัฒนาการเท่าใดนัก

(140) ทั้งสองต่างก็ช่วยกันหากบใหญ่[20F47-48]

(141) (ว่า)ใครก็ได้เอาบให้หนูที่[04B20]

(142) เด็กและหมาได้ยินเสียงอะไรบางอย่าง[11B36]

(143) ว่าทำไมไม่มีใครมาช่วยฉัน(ชั้น)เลย[06G18 - 19]

การศึกษาพบว่าการใช้ของเด็กไม่ใช่เพื่อแทนเท่านั้นเด็กอาจใช้เพื่อเน้นย้ำ (intensive pronoun) หรือใช้เพื่อเป็นประธานทางไวยากรณ์ (dummy pronoun) ด้วยก็ได้ ตัวอย่างการใช้สรรพนามเพื่อเน้นย้ำ เช่นตัวอย่างที่ (144) ถึง (147) แต่ก็พบในปริมาณไม่มากนักเมื่อเทียบกับสรรพนามที่ใช้แทนนาม

(144) กบมันแอบดูดต้นไม้ [04E68]

(145) แล้วเด็กมันเรียกเจ้ากบ[06E60]

(146) มึงมันตก[06E73]

(147) ทอมไปรบกวนกระรอกมัน[11E59]

สิ่งที่น่าสนใจคือวัย 4 และ 6 ปีมีปริมาณการใช้สรรพนามเน้นย้ำที่อ้างกลับไปยังนามที่เกิดติดกันในตำแหน่งหน้าเป็นจำนวนมากกว่าเด็กโต คือ 4 ปีใช้ร้อยละ 29 และ 6 ปี ใช้ร้อยละ 18.4 ตามลำดับ ในขณะที่วัย 9 และ 11 ปีพบเป็นจำนวนน้อยเพียงร้อยละ 1.3 และ 2.3 ตามลำดับ สรรพนามชนิดนี้บ้างก็เรียก shadow pronoun มีโครงสร้างคือ [N+PRON+V] Iwasaki (2005; 368) กล่าว

ว่าโดยมากใช้กับนามวลีที่เป็นหัวเรื่องเพื่อดึงดูดความสนใจของผู้ฟัง และโดยมากเด็กวัย 4 และ 6 ปีที่พบในข้อมูลก็ใช้กับนามวลีที่เป็นหัวเรื่องเพื่อดึงดูดความสนใจของผู้ฟัง

ส่วนตัวอย่างการใช้สรรพนามเพื่อเป็นประธานทางไวยากรณ์ เช่นตัวอย่างที่ (148) ถึง (150) พบในปริมาณที่ไม่มากนักในวัย 6 และ 9 ปี

(148) แต่มันไม่มีกบ [06C60]

(148) มันมีนกตัวหนึ่งบินออกมา[11D67]

(150) แต่มันไม่ใช่[11D86]

#### ตารางที่ 4.4 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำสรรพนามชนิดต่าง ๆ ในแต่ละกลุ่มอายุ

กลุ่มอายุ	แทน	ประธาน	เน้นย้ำ	รวม
4 ปี	27 (71.1%)	0	11 (29%)	38 (100%)
6 ปี	68 (78.2%)	3 (3.4%)	16 (18.4%)	87 (100%)
9 ปี	150 (98.7%)	0	2 (1.3%)	152 (100%)
11 ปี	166 (97.1%)	1 (0.6%)	4 (2.3%)	171 (100%)
ผู้ใหญ่	149 (94.9%)	2 (1.3%)	6 (3.8%)	157 (100%)

การใช้คำสรรพนามในผู้ใหญ่จากคำสรรพนามทั้งสิ้น 157 คำ ปรากฏใช้แทนนามหรือบุรุษสรรพนามมากที่สุดเหมือนในเรื่องเล่าของเด็กคือ 149 คำคิดเป็นร้อยละ 94.9 รองลงมาเป็นการใช้เพื่อเน้นย้ำปรากฏน้อยอย่างเห็นได้ชัดคือพบจำนวน 6 คำคิดเป็นร้อยละ 3.8 เท่านั้น และใช้เป็นประธานทางไวยากรณ์เพียง 2 คำคิดเป็นร้อยละ 1.3 ถือว่ามีรูปแบบการใช้ที่ไม่ต่างกับวัยเด็กนัก

#### (2) คำบอกกำหนด

คำบอกกำหนด คือ คำไวยากรณ์ที่ใช้บอกความเฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับความใกล้เคียงในเรื่องของพื้นที่ (spatial demonstratives) โดยชี้ไปที่บุคคลหรือสรรพสิ่งที่อยู่รายล้อมบริบทการสนทนา ขณะนั้น ในการใช้คำบอกกำหนดเพื่อชี้ไปยังเวลา (temporal deictic) ก่อนหน้าหรือหลังจากการสนทนานั้นยังได้รับคำอธิบายว่าเป็นการขยายความหมายแบบอุปลักษณ์ นอกจากนี้คำบอกกำหนดยังถูกใช้เป็นการอ้างถึงบุคคล (anaphoric demonstrative or discourse deixis) เมื่ออ้างถึงบุคคล สรรพสิ่ง เหตุการณ์ คำหรือประพจน์ชุดหนึ่ง ๆ ที่มีการเอ่ยถึงแล้วในปริศนาแต่ไม่ได้ปรากฏในสภาพแวดล้อมการสนทนา (Iwasaki and Ingkaphirom, 2005; 83-87) กล่าวโดยสรุปก็คือคำบอก

กำหนดมีสองหน้าที่คือหน้าที่บ่งชี้ไปยังสภาพแวดล้อมการสนทนา (deictic function) คืออ้างถึงเวลา และสถานที่กับหน้าที่อ้างถึงสิ่งที่กล่าวก่อนหน้า (anaphoric function) ซึ่งทั้งสองหน้าที่นี้พบได้ในเรื่องเล่าของเด็กไทยที่ศึกษา

คำบอกกำหนดพื้นที่แบ่งเป็นสามระยะคือใกล้ กลาง และไกล (proximate, medial, distal) ได้แก่คำว่านี้ นั้น โน่น นี่ นั้น เกี่ยวข้องกับคำนามในฐานะเป็นคำขยาย (demonstrative determiner) หรือคำแทน (demonstrative pronoun) ก็ได้ เมื่อทำหน้าที่แทนจะไม่ปรากฏคำนามนำหน้าแต่จะปรากฏในตำแหน่งอาร์กิวเมนต์ เช่น (151) ส่วนคำบอกกำหนดพื้นที่ทำหน้าที่ขยายจะปรากฏคำลักษณนามนำหน้า เช่น (152) ถึง (154)

(151) ไปเจอนี้[04D29] ว่าเจ้ากับเจ้าอยู่ในนั้นหรือไม่[09B70]

(152) แล้วหมามันก็จะกัดอันนี้[04E38]

(153) แล้วกับพวกนี้ก็ยิ้ม[06C105]

(154) เพื่อไปตามหาเจ้ากับตัวนั้น[09D100]

คำบอกกำหนดที่ใช้บอกความเฉพาะเจาะจงในเรื่องของเวลามักใช้ตามหลังคำนามหรือคำลักษณนามที่มีความหมายบอกเวลา เช่น

(155) ที่นี้เด็กดื้อก็เลยลงไปในน้ำ [04G41]

ส่วนคำบอกกำหนดทำหน้าที่ทางวจนปฏิบัติศาสตร์มีทั้งที่ใช้อ้างถึงสิ่งที่กล่าวก่อนหน้าโดยอาจใช้เพื่ออ้างถึงชุดของประพจน์ทั้งชุด นอกจากนี้ยังมีที่ใช้เพื่อเน้นย้ำและเพื่อบ่งชี้หัวเรื่องอีกด้วย เหล่านี้จะกล่าวถึงอีกครั้งในหัวข้อที่ว่าด้วยคำที่เกี่ยวข้องกับปริจเจตต่อไป

ผลการศึกษาข้อมูลเชิงปริมาณจากคำบอกกำหนดที่พบในเรื่องเล่าทุกช่วงวัยรวมกันพบว่ามีจำนวนทั้งสิ้น 492 คำ ปรากฏใช้ดังตาราง

ตารางที่ 4.5 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำบอกกำหนดในแต่ละกลุ่มอายุ

กลุ่มอายุ	พื้นที่	เวลา	ปริจเจต
4 ปี	32 (65.31%)	8 (16.33%)	9 (18.37%)
6 ปี	24 (70.59%)	7 (20.59%)	3 (8.82%)
9 ปี	54 (44.63%)	27 (22.31%)	40 (33.06%)
11 ปี	42 (44.21%)	21 (22.11%)	32 (33.68%)
ผู้ใหญ่	70 (36.27%)	15 (7.77%)	108 (55.96%)

จากตารางจะเห็นว่าพบการใช้คำบอกกำหนดเรื่องพื้นที่จำนวนมากกว่าในทุกช่วงวัย เรื่องพื้นที่เป็นความหมายพื้นฐานของคำบอกกำหนดอยู่แล้ว และที่สำคัญการเล่าเรื่องด้วยสิ่งเร้าที่เป็นภาพน่าจะมีส่วนกระตุ้นข้อมูลเชิงปริชานในเรื่องพื้นที่มากกว่า ส่วนเรื่องเวลานั้นมีใช้น้อยกว่าทั้งนี้



อาจเป็นเพราะความหมายเชิงอุปลักษณ์ที่ขยายความหมายออกมาจากเรื่องพื้นที่อีกทีหนึ่ง การใช้คำบอกกำหนดไปในความหมายเกี่ยวกับเวลาจึงนับว่ามีความยากกว่าเรื่องพื้นที่และทำให้ไม่พบมากนักในเด็กเล็กแต่จะค่อยๆ เพิ่มมากขึ้นในเด็กโต

นอกจากนี้คำร้อยละการใช้คำบอกกำหนดเรื่องพื้นที่กับการใช้ในหน้าที่ปริจเฉทยังสะท้อนให้เห็นขั้นของพัฒนาการซึ่งแบ่งได้เป็นสองขั้นคือเด็กเล็กวัยกับเด็ก กล่าวคือ คำบอกกำหนดเรื่องพื้นที่ใช้มากในเด็กเล็กแต่ใช้น้อยในเด็กโต ตรงข้ามการใช้ในหน้าที่ปริจเฉทใช้น้อยในเด็กเล็กแต่ใช้มากในเด็กโตดังนี้ ในเด็กเล็กวัย 4 และ 6 ปี ใช้ในปริมาณสูงกว่าเด็กโต คือ ร้อยละ 65.31 และ 70.59 ตามลำดับ ต่างกับเด็กโต 9 และ 11 ปี ใช้ในสัดส่วนที่น้อยกว่า คือ ร้อยละ 44.63 และ 44.21 การใช้คำบอกกำหนดในหน้าที่ปริจเฉทก็เช่นกัน ในเด็กเล็กวัย 4 ใช้เพียงร้อยละ 18.37 วัย 6 ปี ใช้เพียงร้อยละ 8.82 ตรงข้ามเด็กโตกลับใช้มากกว่า คือ วัย 9 ปีพบร้อยละ 33.06 และวัย 11 ปีพบร้อยละ 33.68

ในผู้ใหญ่ไม่มีความแตกต่างกับในเด็กมากนัก จากคำบอกกำหนดทั้งสิ้น 193 คำ ปรากฏใช้บอกกำหนดเรื่องพื้นที่มากที่สุดเหมือนในเรื่องเล่าของเด็ก คือ พบเป็นจำนวน 70 คำคิดเป็นร้อยละ 36.27 ส่วนที่ใช้เป็นคำบอกกำหนดเรื่องเวลาพบจำนวน 15 คำคิดเป็นร้อยละ 7.77 เท่านั้น แต่ที่น่าสนใจก็คือคำบอกกำหนดนี้ปรากฏใช้ในหน้าที่ระดับปริจเฉทเป็นจำนวนมากกว่าในเด็กอย่างเด่นชัดคือ 108 คำคิดเป็นร้อยละ 55.96

### (3) บุพบท

บุพบทในเรื่องเล่าของเด็กไทยพบ 5 ชนิดจำแนกตามความสัมพันธ์ของนามวลีที่ตามมา คือ บุพบทบอกสถานที่ บุพบทเวลา บุพบทบอกเจ้าของ บุพบทบอกผู้ทำร่วม บุพบทบอกผู้รับ และบอกวิธีการ

บุพบทบอกสถานที่เป็นชนิดที่พบหลากหลายรูปมากที่สุด ไม่ว่าจะเป็น ใน บน ใต้ ข้าง นอก หลัง หน้า ตาม แต่ กับ เช่น (156) ถึง (162)

(156) ตั้งมาแต่ไกล [09E73]

(157) หรือไปหายุ่งกินตามท้องถนนต่างๆ [09D16]

(158) หลับกับเตียง [09D19]

(159) เจ้าหมาตกลไป นอกหน้าต่าง [09G19]

(160) เจ้ากวางวิ่งไปตรงหน้าผา ต้นๆ [09G58]

(161) แล้วก็[?]เด็กน้อยก็ติดอยู่ตรงเขากวาง[09G57]

(162) หอมและเฟิร์นฟรายเดินออกมานอกกระท่อม [09I 26]

บุพบทบอกเวลามักใช้รูปใกล้เคียงกับบอกสถานที่ไม่ว่าจะเป็น ใน หลัง แต่ เช่น (163) บุพบทบอกเจ้าของได้แก่คำว่า ของ ปรากฏร่วมได้ทั้งกับคนและไม่ใช้คน เช่น (164) ถึง (165)

- (163) หลังจากนั้นก็มีนกฮูกตัวหนึ่ง [09D 95]  
 (164) ว่าหลังก่อนไม้นั้นต้องเป็นกบของเขาแน่นอน [09I93]  
 (165) เด็กผู้ชายก็ไปหาในรูของไม้ต้นหนึ่ง [09H 40]

บุพพทบอผู้ทำร่วมปรากฏรูป กับ ในตัวอย่าง (166) ถึง (167) บุพพทบอผู้รับมีคำว่า กับ เช่น (168)

- (166) ว่าเธอจะมายุ่งกับฉันทำไม [09J44 ]  
 (167) ทอมกับเฟรนพรายจึงจ้องมองทอมไม้นั้นด้วยความสนใจ [09I94]  
 (168) จึงบอกกับเจ้ากบ[09B8]  
 (169) นื่อย่ามายุ่งกับฉัน[20B117]  
 (170) เจ้ากบอยู่กับครอบครัว [11F33]

ในเชิงปริมาณพบว่าในกลุ่มอายุ 4 ปีมีความหลากหลายของชนิดของบุพพทน้อยที่สุด คือพบเพียง 3 ชนิดคือบุพพทบอสถานที่ บุพพทบอความเป็นเจ้าของและบอผู้ทำร่วมเท่านั้น ในกลุ่มอายุ 6 ปีเป็นต้นมาก็มีเพิ่มขึ้นมาอีกสองชนิดคือบอเวลาและบอผู้รับ

#### ตารางที่ 4.6 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำบุพพทในแต่ละกลุ่มอายุ

กลุ่มอายุ	บอสถานที่	บอเวลา	บอเจ้าของ	บอผู้ทำร่วม	บอผู้รับ	รวม
4 ปี	70 (82.35%)	0	3 (3.53%)	12 (14.12%)	0	85
6 ปี	112 (88.89%)	1 (0.79%)	3 (2.38%)	9 (7.14%)	1 (0.79%)	126
9 ปี	174 (59.52%)	19 (6.12%)	64 (22.11%)	35 (11.56%)	1 (0.34%)	293
11 ปี	163 (58.21%)	13 (5%)	64 (22.50%)	37 (13.21%)	1 (0.36%)	278
ผู้ใหญ่	261 (68.68%)	4 (1.05%)	69 (18.16%)	45 (11.84%)	1 (0.26%)	380

จากตารางแสดงให้เห็นว่าในจำนวนบุพพทที่ใช้ในเรื่องเล่าทั้งสิ้น 1,162 คำปรากฏคำบุพพทบอสถานที่จำนวนมากที่สุดในทุกช่วงวัย ในกลุ่มอายุ 4 ปี คิดเป็นร้อยละ 82.35 กลุ่มอายุ 6 ปีใช้มากกว่ากลุ่มอายุ 4 ปีไม่มากนักคือคิดเป็นร้อยละ 88.89 การใช้คำบุพพทชนิดนี้กลับลดน้อยลงในกลุ่มอายุ 9 ปี และกลุ่มอายุ 11 ปี โดยมีปริมาณการใช้ใกล้เคียงกันคิดเป็นร้อยละ 59.39 และ 58.63 ตามลำดับ

ในผู้ใหญ่ก็พบบุพพทบอสถานที่จำนวนมากเช่นกัน จากบุพพททั้งสิ้น 380 คำ พบบุพพทบอสถานที่ 261 คำคิดเป็นร้อยละ 68.68 รองลงมาคือบุพพทบอความเป็นเจ้าของ 69 คำคิดเป็น

ร้อยละ 18.16 บุปพบทบอผู้ทำร่วม 36 คำคิดเป็นร้อยละ 12.2 บุปพบทบอเวลา 8 คำคิดเป็นร้อยละ 2.7

#### (4) จำนวนและลักษณะนาม

คำลักษณนามกับคำจำนวนเป็นคำที่มีการเกิดร่วมกันสูง จึงขอนำมากล่าวในหัวข้อเดียวกันนี้ ปกติแล้วคำจำนวนที่เกิดร่วมกับลักษณนามมีทั้งจำนวนนับและคำบอกปริมาณ เช่น หลาย ในตัวอย่าง

(171) *ว่ามีกบอยู่สองตัว[11E82]*

(172) *และมีลูกกบ[ลูกกบอีกหลายตัว[11G77]*

ลักษณนามที่ใช้มีข้อจำกัดคือเกิดตามสิ่งอ้างถึงในภาพ ดังนั้นจึงไม่แตกต่างกันในแต่ละช่วงวัยคือเกิดคำลักษณนามสำหรับคน สัตว์ ต้นไม้ เป็นต้น แต่ที่น่าสนใจคือเรื่องการใช้ว่าลักษณนามจะเกิดในนามวลีที่ใช้นับหรือเกิดในลักษณะอื่น

#### ตารางที่ 4.7 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำลักษณนามในแต่ละกลุ่มอายุ

กลุ่มอายุ	เจาะจง	นับ	นำหน้านาม	รวม
4 ปี	37 (68.52%)	17 (31.48%)	0	54 (100%)
6 ปี	26 (50.00%)	23 (44.23%)	3 (5.77%)	52 (100%)
9 ปี	55 (44.72%)	60 (48.78%)	8 (6.50%)	123 (100%)
11 ปี	49 (47.57%)	51 (49.51%)	3 (2.91%)	103 (100%)
ผู้ใหญ่	105 (56.76%)	79 (42.70%)	1 (0.54%)	185 (100%)

คำลักษณนามเกิดในนามวลีที่มีการขยายและการชี้เฉพาะเจาะจงเกิดเป็นจำนวนมากที่สุดทุกช่วงวัย ตัวอย่างแบบที่เกิดในนามวลีที่เกี่ยวกับความเจาะจง เช่น (173) ส่วนที่มีการขยายอาจตามด้วยคุณานุประโยชน์หรือคุณศัพท์ก็ได้ เช่น (174) ถึง (176)

(173) *กบตัวนั้นได้หนีออกมาจากขวดโหลของเขา[11A4]*

(174) *ตัวที่หอมมุดหัวเข้าไป[09I60]*

(175) *แล้วพอเด็กไปเจอกวางตัวใหญ่[06J30]*

(176) *เด็กผู้ชายปีนขึ้นไปบนต้นไม้ต้นใหญ่ [09J53]*

ลักษณะนามในนามวลีที่มีการขยายและการชี้เฉพาะเจาะจงนี้ในเด็กเล็กวัย 4 และ 6 ปี พบมากกว่าในเด็กโตวัย 9 และ 11 ปี กล่าวคือวัย 4 ปีพบร้อยละ 68.52 วัย 6 ปีพบร้อยละ 50 วัย 9 ปีพบร้อยละ 44.72 วัย 11 ปีพบร้อยละ 47.57

คำลักษณะนามเกิดในนามวลีที่มีการนับเกิดมากเป็นอันดับสองในทุกช่วงวัย ซึ่งนอกจากจะเกิดร่วมกับเลขและคำจำนวนแล้ว คำลักษณะนามบางชนิดที่มีความหมายบอกปริมาณในตัวเองอย่าง ที่รู้จักกันในนามของสมุหนามตามแนวไวยากรณ์ดั้งเดิมนั้นก็พบได้ในเรื่องเล่าของเด็กเช่น (177)

(177) (ว่า) ฝูง ผึ้ง มาจากไหน [06G28]

คำลักษณะนามที่ใช้เพื่อนับนี้ในเด็กอายุ 4 ปีเกิดร้อยละ 31.48 ในเด็กอายุ 6 ปีเกิดเพียงร้อยละ 44.23 ในเด็กวัย 9 เริ่มพบมากขึ้นเป็นร้อยละ 48.78 และ 11 ปี พบมากถึงร้อยละ 49.51 ซึ่งเป็นปริมาณที่มากกว่าทุกช่วงวัย ใกล้เคียงกับปริมาณที่พบในผู้ใหญ่คือ 42.7

นอกจากนี้แม่ไม่ได้ปรากฏเป็นอาร์กิวเมนต์หลักเองแต่ก็เกิดในฐานะตัวนำหน้านาม (anticident) ของคำนามหลักได้ด้วย เช่น (178) (179) การใช้เช่นนี้พบในปริมาณน้อยไม่เกินร้อยละ 6 และไม่พบในวัย 4 ปี

(178) มีแต่ตัว เอ๋อ ตัว กระรอก [06C33]

(179) แล้วพ่อแม่กับทั้งลูกกับก็ อยู่บน ท่อนซุง [06G87]

#### 4.2.3.2 คำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับคำกริยา

คำไวยากรณ์ที่เกี่ยวข้องกับคำกริยาที่จะกล่าวถึงนี้ได้แก่คำที่ปรากฏร่วมกับคำกริยาแล้วมีความหมายบอกมาลา การณ์ลักษณะ วาจก และปฏิเสธ

##### (1) คำบอกการณ์ลักษณะ

คำบอกการณ์ลักษณะ คือ คำที่ปรากฏร่วมกับกริยาแล้วแสดงความหมายเชิงการณ์ลักษณะ ได้แก่ การเกิดเหตุการณ์อยู่ในขณะใดขณะหนึ่ง (continuous) เช่น กำลัง..อยู่ เช่น เด็กนอนอยู่ [04C6] การเกิดเหตุการณ์เป็นประจำ (habitual) เช่น มัก หรือ อยู่ ที่เกิดหลังกริยา มี เช่น และ และ ก็มี รังผึ้งอยู่ [04A21]

ในแง่รูปภาษา แม้ว่าคำแสดงมาลาและการณ์ลักษณะบางคำอาจพ้องเสียงกับกริยาหลักได้ แต่งานวิจัยนี้ก็มีเกณฑ์ในการตัดสินโดยจะพิจารณาว่าเป็นคำแสดงมาลาและการณ์ลักษณะเมื่อคำนั้นมีหน้าที่ทางไวยากรณ์แสดงมาลาหรือการณ์ลักษณะเท่านั้นดังเช่นคำว่า ได้ ดังจะเปรียบเทียบให้เห็นในตัวอย่าง เช่น

(180) จน วิ่ง ได้ [11C75]

(181) วิ่ง หนี ไป ได้ [11C76]

(182) ได้ วิ่ง หนี ไป [11C60]

ได้ในอนุพากย์ (181) มีความหมายเกี่ยวกับความสามารถไม่ใช่ความหมายทางไวยากรณ์ หรืออีกตัวอย่างหนึ่ง คือ ใต้ใน (182) ก็มีความหมายเกี่ยวกับโอกาสไม่ใช่ความหมายทางไวยากรณ์ อีกเช่นเดียวกัน สองตัวอย่างข้างต้นนี้ต่างกับ ใต้ ในตัวอย่าง (183) ใต้ ในที่นี้ความหมายเรื่อง โอกาสหรือความสามารถจางลงไป แต่ความหมายเชิงการณัลักษณะที่ว่าเหตุการณ์ได้เกิดขึ้นแล้วนั้น กลับมีความโดดเด่นกว่ามาก เช่นนี้จึงตัดสินใจให้ ใต้ ในตัวอย่างหลังนี้เป็นคำช่วยกริยาแสดงการณั ลักษณะ

การณัลักษณะแสดงเหตุการณ์เพิ่งสิ้นสุดลงไปพบคำว่า เพิ่ง เช่น (183) เหตุการณ์สิ้นสุดลง แล้วพบคำว่า ใต้ แล้ว เช่น (184) เหตุการณ์สิ้นสุดลงแล้วแต่ทั้งสภาพสุดท้ายไว้ พบคำว่า ไว้ เช่น (185) และบอกจุดเริ่มต้นของเหตุการณ์ เช่น จะ (186)

(183) เด็กชายคนนี้ เพิ่งได้กลับมาตัวหนึ่ง [09E3]

(184) เจอแล้ว[04C21]

(185) สุนัขก็เอาขวดครอบหัวไว้ [06A11]

(186) ไกลจะถึงน้ำแล้ว[04C35]

การณัลักษณะไม่สมบูรณ์ (ยัง) มีทั้งปฏิเสธการมีอยู่ของกริยา เช่น ยัง ใน (187) และไม่ปฏิเสธการมีอยู่ของกริยา รวมทั้งมีความหมายย่อว่ากริยานั้นได้เริ่มมาระยะหนึ่งแล้วและยังดำเนินอยู่ หรืออาจหมายถึงยังคงอยู่ในภาวะนั้น หรือกริยานั้นยังไม่เกิดขึ้นก็ได้ โดยสุริเนตร จรัสจรุงเกียรติ (2551) เรียกรวมว่าการณัลักษณะคงอยู่ ตัวอย่างเช่น (188)

(187) ก็ยังไม่พบ[09B12]

(188) แล้วยังร้องเรียกอยู่ [11E73]

ปริมาณการใช้คำแสดงการณัลักษณะสะท้อนความเปลี่ยนแปลงตามช่วงวัย ในขณะเดียวกันก็มีลักษณะที่ได้รับอิทธิพลจากความเป็นเรื่องเล่าอยู่ด้วยเช่นกัน กล่าวคือ ด้วยการใช้เรื่องในงานวิจัยนี้มีภาพหนึ่งเป็นสิ่งเร้า และเป็นภาพของเหตุการณ์ที่ต่อเนื่องกันด้วย จึงพบการณัลักษณะแสดงการ เกิดเหตุการณ์อยู่ในขณะใดขณะหนึ่งอย่างคำว่า กำลัง...อยู่ อยู่ จำนวนมากที่สุดในทุกช่วงวัย ในขณะที่คำแสดงจุดเริ่มของเหตุการณ์ก็มีมากเป็นอันดับสองด้วยทั้งนี้ก็เพื่อแสดงความต่อเนื่องของ เหตุการณ์ว่าเหตุการณ์ใดกำลังจะเกิดตามมา

สิ่งที่น่าสนใจในเชิงพัฒนาการก็คือชนิดของการณัลักษณะมีหลากหลายขึ้น วัย 4 ปีมีเพียง เหตุการณ์กำลังดำเนินอยู่ (อยู่) เหตุการณ์สิ้นสุดลงแล้ว (แล้ว ได้ทำ) เหตุการณ์เกิดเป็นประจำ (มัก) เหตุการณ์สิ้นสุดลงแล้ว แต่ทั้งสภาพสุดท้ายไว้ (ไว้) วัย 6 ปีปรากฏการณัลักษณะหลากชนิดขึ้น กล่าวคือพบการณัลักษณะที่แสดงเหตุการณ์กำลังดำเนินอยู่ (อยู่) เหตุการณ์สิ้นสุดลงแล้ว (แล้ว ได้ ทำ) เหตุการณ์เกิดเป็นประจำ (มัก) เหตุการณ์สิ้นสุดลงแล้วแต่ทั้งสภาพสุดท้ายไว้ (ไว้) และพบชนิด ที่บอกจุดเริ่มต้นของเหตุการณ์ (จะ) เพิ่มขึ้นมาอีกหนึ่งชนิด สำหรับกลุ่มวัย 9 ปี เหตุการณ์กำลัง ดำเนินอยู่ (อยู่) เหตุการณ์สิ้นสุดลงแล้ว (แล้ว ได้ทำ) ได้ทำเหตุการณ์เกิดเป็นประจำ (มัก) เหตุการณ์ สิ้นสุดลงแล้วแต่ทั้งสภาพสุดท้ายไว้ (ไว้) บอกจุดเริ่มต้นของเหตุการณ์ (จะ) แล้วยังพบเหตุการณ์เพิ่ง

สิ้นสุดลงไป (เพิ่ง) เพิ่มขึ้นมาอีกหนึ่งชนิด ที่ชนิดของการณ์ลักษณะเกิดลดน้อยถอยลงมีเพียงในช่วงวัย 11 ปี คือ พบการณ์ลักษณะเพียง 4 ชนิดคือ เหตุการณ์กำลังดำเนินอยู่ (อยู่) แสดงความตั้งใจ(จะ) เหตุการณ์สิ้นสุดลงแล้ว (แล้ว ได้ทำ) การณ์ลักษณะคงอยู่ (ยัง) เป็นความหมายที่แสดงว่ากริยาดำเนินมาระยะหนึ่งแล้วและยังไม่เปลี่ยนแปลงหรือยังคงอยู่ในสภาพนั้น เช่น (189) รวมทั้งแบบที่บอกว่าเหตุการณ์ยังไม่เกิดขึ้น เช่น (190)

(189) เมื่อทอมตกลงไปในน้ำแล้ว ทอมก็โผล่หัวขึ้นมาแล้วก็ยังร้องเรียกอยู่ [11E71-73]

(190) ทอมก็ได้ร้องเรียกบอกว่าเจ้ากบอยู่ที่ไหนเจ้ากบอยู่ที่ไหนแต่ก็ยังไม่เสียงตอบรับ[11E34]

การณ์ลักษณะที่บอกจุดเริ่มต้นของเหตุการณ์ (จะ) และเหตุการณ์เพิ่งสิ้นสุดลงไป (เพิ่ง) เป็นการณ์ลักษณะที่มีความละเอียดในการพรรณนาลักษณะการเกิดเหตุการณ์มาก คือ กล่าวถึงจุดของเวลาเพียงสั้น ๆ เท่านั้น จึงพบว่ามีการใช้ในปริมาณจำกัด และไม่พบในเด็กเล็กกลุ่มอายุ 4 ปี

วัย 9 ปี จะ ที่มีความหมายบอกการณ์ลักษณะเกิดร่วมกับ กำลัง เป็นส่วนใหญ่ นอกจากนี้ก็จะเกิดร่วมกับคำบอกมาลาหรือไม่มีก็มีความหมายบอกความตั้งใจ (volition) จะ ที่เป็นการณ์ลักษณะพบไม่มากนักในวัยนี้

ตารางที่ 4.8 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำการณ์ลักษณะในแต่ละกลุ่มอายุ

กลุ่มอายุ	เหตุการณ์กำลังดำเนินอยู่ (อยู่)	เหตุการณ์สิ้นสุดลงแล้ว (แล้ว ได้)	เหตุการณ์เกิดเป็นประจำ (มัก)	เหตุการณ์แต่ทั้งสภาพสุดท้ายไว้ (ไว้)	บอกจุดเริ่มต้นของเหตุการณ์ (จะ)	เหตุการณ์เพิ่งสิ้นสุดลงไป (เพิ่ง)	การณ์ลักษณะคงอยู่ (ยัง)	รวม
4 ปี	32 (66.67%)	9 (18.75%)	4 (8.33%)	3 (6.25%)	0	0	0	48 (100%)
6 ปี	25 (52.08%)	11 (22.92%)	5 (10.42%)	4 (8.33%)	3 (6.25%)	0	0	48 (100%)
9 ปี	15 (36.59%)	15 (36.59%)	4 (9.76%)	2 (4.88%)	4 (9.76%)	1 (2.44%)	0	41 (100%)
11 ปี	25 (46.30%)	15 (27.78%)	0	0	12 (22.22%)	0	2 (3.70%)	54 (100%)
ผู้ใหญ่	54 (50.00%)	28 (25.93%)	0	6 (5.56%)	12 (11.11%)	1 (0.93%)	7 (6.48%)	108 (100%)

พัฒนาการเชิงปริมาณของคำบอกการณ์ลักษณะนอกจากจะพบว่ามีความหลากหลายชนิดขึ้นตามช่วงวัยดังกล่าวแล้วยังหลากรูปขึ้นในแต่ละชนิดด้วย รูป *อยู่* พบมากที่สุดในทุกช่วงวัยโดยเด็กเล็กจะปรากฏมากกว่าในเด็กโตดังนี้ เด็กเล็กกลุ่มอายุ 4 ปีพบร้อยละ 66.67 และกลุ่มอายุ 6 ปีพบร้อยละ 52.08 แตกต่างกับเด็กโตกลุ่มอายุ 9 ปีพบเพียงร้อยละ 36.59 และกลุ่มอายุ 11 ปีพบร้อยละ 46.30 แต่ก็นับว่ามีความใกล้เคียงกับผู้ใหญ่ซึ่งพบอยู่ร้อยละ 50 จากคำบอกการณ์ลักษณะทั้งหมดในแต่ละช่วงวัย หากจะวิเคราะห์ถึงสาเหตุที่พบรูป *อยู่* มากกว่าคำการณลักษณะชนิดอื่น ๆ อาจเป็นเพราะสิ่งเร้าในการเล่าเรื่องเป็นภาพนิ่ง ผู้เล่ามองเห็นแต่เพียงอาการที่กำลังกระทำหรือเหตุการณ์ที่ดำเนินอยู่เท่านั้น แมกรียาที่ไม่กินเวลายังพบว่าเด็กใช้ *กำลัง* หรือ *กำลัง..อยู่* ได้ เช่น

(191) *เด็กกำลังถอดหมวกออก [06A7]*

(192) *(แล้ว)เด็กก็กำลังกระโดดขึ้น[06A39]*

เมื่อเปรียบเทียบกับการใช้คำการณลักษณะในผู้ใหญ่ก็พบว่าสัดส่วนการใช้มีความใกล้เคียงกันกับเด็ก จากที่ปรากฏทั้งสิ้น 108 คำ พบที่แสดงเหตุการณ์กำลังดำเนินอยู่ (*อยู่*) ในสัดส่วนมากที่สุดเหมือนกับในเด็ก คือ พบจำนวน 54 คำคิดเป็นร้อยละ 50 ส่วนที่พบรองลงมาก็เช่นเดียวกัน คือ เหตุการณ์สิ้นสุดลงแล้ว (แล้ว) จำนวน 28 คำคิดเป็นร้อยละ 25.93 อันดับสุดท้ายคือการณลักษณะไม่สมบูรณ์ (ยัง) พบจำนวน 7 คำคิดเป็นร้อยละ 6.48 เหตุการณ์สิ้นสุดลงแต่ทั้งสภาพสุดท้ายไว้ (ไว้) พบจำนวน 6 คำคิดเป็นร้อยละ 5.56 บอกจุดเริ่มต้นของเหตุการณ์ (จะ) พบจำนวน 12 คำคิดเป็นร้อยละ 11.11 และเหตุการณ์เพิ่งสิ้นสุดลงไป (เพิ่ง) พบจำนวน 1 คำคิดเป็นร้อยละ 0.93 ที่แตกต่างกับเด็กก็คือไม่พบการณลักษณะแสดงเหตุการณ์เกิดเป็นประจำ (มัก)

## (2) คำบอกมาลา

คำบอกมาลา คือ คำที่ปรากฏร่วมกับกริยาแล้วมีความหมายบอกการคาดคะเน เช่น *คง อาจ ต้อง* และบอกการบังคับ เช่น *ต้อง* ตัวอย่างเช่น

(193) *อาจจะมีการอยู่ก็ได้[06G75]*

(194) *ว่าทำไมนะทำไมต้องมาเจอแบบนี้ด้วย[09D121]*

(195) *ว่าภรรยาของเขาอาจจะไปอยู่ในพุ่มไม้[09I62]*

(196) *ว่าหลังท่อนไม้มันต้องเป็นกบของเขาแน่นอน [09I93]*

(197) *ว่าภรรยาจะซ่อนอยู่ในนั้น[11C81]*

ส่วนกรณีของ *ต้อง* นั้นสามารถแยกแยะระหว่าง *ต้อง* ที่เป็นการบังคับกับคาดคะเนได้โดยอาศัยบริบทดังเช่น (198) *ต้อง* ในตัวอย่างนี้เป็นการบังคับในขณะที่ *ต้อง* ในตัวอย่าง (199) เป็นการคาดคะเน

(198) *บอกหมาน้อยว่าเราต้องออกตระเวนหากบกัน[11D13-14]*

(199) *โทนี่คิดว่ามันต้องเป็นรูของกบแน่ๆ[11D34-35]*

**ตารางที่ 4.9 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำมาลาในแต่ละกลุ่มอายุ**

กลุ่มอายุ	คาดคะเน	บังคับ	ตั้งใจ	รวม
4 ปี	0	0	20 (100%)	20 (100%)
6 ปี	1 (3.03%)	0	32 (96.97%)	33 (100%)
9 ปี	2 (5.71%)	2 (5.71%)	31 (88.57%)	35 (100%)
11 ปี	10 (27.03%)	5 (13.51%)	22 (59.46%)	37 (100%)
ผู้ใหญ่	37 (52.86%)	13 (18.57%)	20 (28.57%)	70 (100%)

ในเด็กเล็กยังนับว่ามีความหลากหลายของมาลาอยู่น้อยกว่าเด็กโต กล่าวคือ กลุ่มอายุ 4 ปีใช้มาลาแสดงความตั้งใจเพียงแบบเดียว ไม่ปรากฏมาลาชนิดอื่นๆ เลย ในกลุ่มอายุ 6 ปีใช้มากกว่าเป็น 2 ชนิด คือ พบมาลาแบบคาดคะเน แต่ก็ยังเป็นเพียงตัวอย่างเดียวเท่านั้น ต่างกับในเด็กโตที่มีชนิดของมาลาปรากฏอย่างหลากหลาย คือ มีทั้ง คาดการณ์ บังคับ และแสดงความตั้งใจ แม้สองชนิดแรกจะพบน้อยก็ตาม กล่าวคือ ในกลุ่มอายุ 9 ปี เด็กพูดมาลาคาดคะเนเพียงร้อยละ 5.71 บังคับร้อยละ 5.71 แต่พูดมาลาแสดงความตั้งใจถึงร้อยละ 88.57 จากมาลาทั้งหมดในช่วงวัยนี้ กลุ่มอายุ 11 ปี ก็พูดมาลาคาดการณ์เพียงร้อยละ 27.03 บังคับร้อยละ 13.51 มากกว่าวัย 9 ปี และพูดมาลาแสดงความตั้งใจมากที่สุดเช่นกัน คือ ร้อยละ 59.46

เมื่อเปรียบเทียบกับการใช้คำแสดงมาลาในผู้ใหญ่ก็พบว่าสัดส่วนการใช้มีความแตกต่างกันกับเด็ก กล่าวคือ คำแสดงมาลาชนิดที่ใช้สูงสุดกลับเป็นมาลาแสดงการคาดคะเน จากที่ปรากฏทั้งสิ้น 70 คำ พบพบถึง 37 คำคิดเป็นร้อยละ 52.86 ส่วนมาลาชนิดอื่นๆ พบในปริมาณลดหลั่นกันลงไปเล็กน้อย แบบแสดงการบังคับพบจำนวน 13 คำคิดเป็นร้อยละ 18.57 มาลาแสดงความตั้งใจพบจำนวน 20 คำคิดเป็นร้อยละ 28.57 เท่านั้น จะเห็นว่ามาลาบางชนิดมีสัดส่วนน้อยกว่าในเด็กนั้นก็เพราะในผู้ใหญ่มีความหลากหลายของชนิดย่อยของมาลามากกว่านั่นเอง

คำแสดงมาลาคาดคะเนและบังคับเป็นชนิดของคำที่ไม่ได้แสดงสภาพความเป็นจริง ณ ขณะที่เล่าเรื่อง แต่เป็นการกล่าวถึงสิ่งที่ยังไม่เกิดหรือไม่ก็เป็นเพียงสิ่งที่ประสงค้ให้เกิด ถือเป็นความซับซ้อนในแง่ที่ต้องอาศัยกระบวนการทำความเข้าใจหลายขั้นตอนทั้งการรับรู้ว่าสิ่งที่พูดไม่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงและในเวลาเดียวกันก็เป็นความซับซ้อนทางไวยากรณ์ด้วยเพราะเป็นการเลือกที่จะแสดงออกด้วยคำไวยากรณ์ซึ่งเด็กต้องมีความรู้ในเรื่องนี้ก่อน ในวัยเด็กเราจึงพบบมาลาสองชนิดนี้น้อยกว่าแบบแสดงความตั้งใจ ภาพสะท้อนที่แสดงออกมาในเชิงปริมาณจึงชี้ให้เห็นว่าการใช้คำแสดงมาลาของเด็กมีจำนวนมากและหลากหลายชนิดเมื่อเด็กโตขึ้น



### (3) คำบอกวาก

คำบอกวาก คือ คำที่ปรากฏร่วมกับกริยาแล้วแสดงความหมายบอกว่าประธานเป็นผู้รับการกระทำ ได้แก่ คำว่า ถูก และโดน คำว่า ถูก พบในเด็กวัย 4 และ 6 ปีล้วนใช้ในความหมายด้านลบ เช่น (200) ถึง (201) แต่ไม่พบใน 9 กับ 11 ปี เนื่องจากเด็กวัยนี้ใช้คำว่า โดน แสดงกรรมวากด้านลบ แทน เช่น (202) ถึง (207)

(200) แล้วเด็กคนนั้นก็ถูกกวาง[04J17]

(201) แล้วฝั่งแล้วหมาก็ถูกฝั่งไล่ต้อย[06D33]

(202) เจ้าหมาก็โดนฝั่งไล่[09G41]

(203) เด็กน้อยกำลังจะโดนนกฮูกจิก[09G44]

(204) ที่ต้องโดนจับไป[11C121]

(205) เด็กคน นั้นก็โดนนกฮูกไล่มา[11F17]

(206) และโดนนกฮูกไล่จิกมา[11H44]

(207) ที่ล้ม[?]โดนโค่นล้มแล้ว [11J112]

สำหรับในวัยผู้ใหญ่เน้นวาก ถูก ปรากฏใช้เพียงไม่กี่ตัวอย่างและใช้ในกรรมวากแบบที่ให้ความหมายด้านลบเท่านั้น เช่น (208) ถึง (210)

(208) เจ้าจะต้องถูกลงโทษ [20B175]

(209) แล้วถูกเด็กคนนี้(เนี่ย)จับมาเลี้ยงไว้ [20F10]

(210) พलयถูกกวางนั้นผลัก[20F176]

### (4) คำปฏิเสธ

คำปฏิเสธ คือ คำที่ปรากฏร่วมกับกริยาแล้วแสดงความหมายปฏิเสธกริยาหรือประพจน์ ได้แก่ คำว่า ไม่ เช่น (211) และคำว่า อย่า ซึ่งพบเพียงสองตัวอย่างเท่านั้น คือ (212) ถึง (213)

(211) แม่น้ำนั้นไม่ลึก[09J76]

(212) หมาตัวนั้นอย่าเห่า[09J80]

(213) ว่านี่วันหลังอย่าชุกชน[11J30]

สำหรับภาพรวมของการเกิดคำปฏิเสธในเรื่องเล่านั้นพบว่า มีปริมาณมากขึ้นตามช่วงวัย กล่าวคือจากคำปฏิเสธที่พบทั้งหมดในเรื่องเล่าของเด็กที่ศึกษาจำนวน 216 คำนั้น ในกลุ่มอายุ 4 ปี พบ 17 คำคิดเป็นร้อยละ 0.78 จากคำทั้งหมดที่ปรากฏในข้อมูลของช่วงวัยดังกล่าว วัย 6 ปี พบ 16 คำคิดเป็นร้อยละ 0.56 และในกลุ่มอายุ 9 ปี ก็พบเพียง 27 คำคิดเป็นร้อยละ 0.63 นับว่าไม่ได้

เพิ่มขึ้นเลยจากในวัยเด็กเล็ก แต่พอมานในวัย 11 ปี พบ 53 คำคิดเป็นร้อยละ 1.43 นับเป็นช่วงวัยที่ใช้รูปปฏิเสธเท่ากับในผู้ใหญ่ซึ่งพบ 103 คำคิดเป็นร้อยละ 1.43 เช่นกัน

อาจกล่าวได้ว่าการปฏิเสธเป็นความซับซ้อนทางเขาวงกตปัญญาอย่างหนึ่ง ในการคิดถึงสิ่งที่ตรงข้ามกับความจริงของประพจน์ นั้นเท่ากับเด็กต้องคิดถึงสิ่งที่ไม่เกิดขึ้นตรงหน้าด้วยเราจึงพบว่าเด็กเล็กใช้น้อยกว่าในผู้ใหญ่แน่นอน

#### 4.2.3.3 คำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับอนุพากย์

คำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับอนุพากย์ในที่นี้หมายถึงคำเชื่อมที่เชื่อมโยงอนุพากย์หนึ่งเข้ากับอีกอนุพากย์หนึ่งหรือเชื่อมโยงอนุพากย์เข้ากับหน่วยที่ใหญ่กว่า มีทั้งคำเชื่อมแสดงการรวมความ คำเชื่อมแสดงการซ้อนความ ไม่ว่าจะเป็นคำเชื่อมวิเศษณานุประโยค ตัวนำอนุประโยคเต็มเต็ม หรือตัวบ่งชี้คุณานุประโยค

ตารางที่ 4.10 จำนวนและสัดส่วนของคำเชื่อมแสดงวิเศษณ์ อนุประโยคเต็มเต็ม คุณานุประโยค และคำเชื่อมอนุพากย์รวมที่ปรากฏในอนุพากย์จากเรื่องเล่าในแต่ละกลุ่มอายุ

กลุ่มอายุ	ตัวนำอนุประโยคเต็มเต็ม	ตัวบ่งชี้คุณานุประโยค	คำเชื่อมวิเศษณานุประโยค	คำเชื่อมประโยคความรวม
4 ปี	12 (5.26%)	1 (0.44%)	16 (7.02%)	199 (87.28%)
6 ปี	26 (4.96%)	0	61 (11.64%)	437 (83.40%)
9 ปี	37 (7.76%)	56 (11.74%)	146 (30.61%)	238 (49.90%)
11 ปี	40 (11.24%)	26 (7.30%)	107 (30.06%)	183 (51.40%)
ผู้ใหญ่	122 (21.14%)	84 (14.56%)	137 (23.74%)	234 (40.55%)

ในเด็กเมื่อพิจารณาสัดส่วนการใช้คำเชื่อมแต่ละชนิดจากคำเชื่อมทั้งหมดที่ปรากฏในแต่ละช่วงวัยพบว่าคำเชื่อมประโยคความรวมปรากฏมากเป็นอันดับหนึ่งทุกช่วงวัย รองลงไปคือวิเศษณานุประโยค ตามมาด้วยตัวนำอนุประโยคเต็มเต็มที่ปรากฏใช้ใกล้เคียงกันกับตัวบ่งชี้คุณานุประโยคทุกช่วงวัยรวมถึงในผู้ใหญ่ด้วย เว้นแต่ในเด็กเล็กจะเห็นว่าแทบไม่ปรากฏใช้ตัวบ่งชี้คุณานุประโยค โดยเฉพาะในวัย 6 ปีไม่ปรากฏเลย

ลักษณะการใช้คำเชื่อมในผู้ใหญ่เหมือนกับที่เกิดในเด็ก จากคำเชื่อมอนุพากย์จำนวน 577 คำในผู้ใหญ่พบคำเชื่อมประโยคความรวม 234 คำคิดเป็นร้อยละ 40.55 นับเป็นปริมาณมากที่สุด รองลงมา พบคำเชื่อมวิเศษณานุประโยค 137 คำคิดเป็นร้อยละ 23.74 ตัวนำอนุประโยคเต็มเต็ม 122 คำคิดเป็นร้อยละ 21.14 และสุดท้ายคือตัวบ่งชี้คุณานุประโยค 84 คำคิดเป็นร้อยละ 14.56

ที่น่าสังเกตคือสัดส่วนการใช้คำเชื่อมประโยคความรวมลดลงตามช่วงวัยและน้อยที่สุดในผู้ใหญ่ ในขณะที่สัดส่วนการใช้คำเชื่อมแสดงการซ้อนความกลับมากขึ้นตามช่วงวัยและนี่ก็น่าจะเป็นสิ่งหนึ่งที่สะท้อนให้เห็นว่าพัฒนาการเรื่องความซับซ้อนได้เกิดขึ้นตามวัยเช่นกัน

#### 4.2.3.4 คำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับปริจเฉท

คำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับปริจเฉทที่จะกล่าวถึงนี้มีทั้งตัวบ่งชี้หัวเรื่อง คำบอกคำถาม และพวกคำลงท้ายต่างๆ คือ คำลงท้ายบอกคำถาม คำลงท้ายบอกเจตนาและมาลา และคำลงท้ายบอกความสุภาพ อย่างไรก็ตามในเชิงปริมาณแล้วคำเหล่านี้เป็นหมวดคำที่เกิดใช้น้อยอาจปรากฏในอนุพากย์เพียง 1-2 คำ ดังนั้นที่จะเลือกมากล่าวถึงในที่นี้จะกล่าวถึงคำที่มีใช้มากพอสมควรและมีความน่าสนใจเชิงพัฒนาการ

##### (1) คำแสดงคำถาม

ในเรื่องคำแสดงคำถามที่จะกล่าวถึงนี้เป็นแบบให้ตอบเพื่อความ พบว่าในทุกช่วงวัยมีบางชนิดที่ปริมาณการใช้โดดเด่นซึ่งสามารถอธิบายได้ด้วยเหตุผลเชิงพัฒนาการและเหตุผลของความ เป็นเรื่องเล่า นอกจากนี้ก็พบว่ามีความหลากหลายมากขึ้นตามช่วงวัยด้วย

ตารางที่ 4.11 จำนวนและสัดส่วนของการใช้คำแสดงคำถามแบบให้ตอบเพื่อความในแต่ละกลุ่มอายุ

กลุ่มอายุ	ไหน	ใคร	อะไร	อย่างไร	ทำไม	รวม
4 ปี	2 (33.33%)	1 (16.67%)	3 (50.00%)	0	0	6 (100%)
6 ปี	4 (28.57%)	1 (7.14%)	6 (42.86%)	1 (7.14%)	2 (14.29%)	14 (100%)
9 ปี	10 (55.56%)	0	4 (22.22%)	1 (5.56%)	3 (16.67%)	18 (100%)
11 ปี	15 (68.18%)	0	6 (27.27%)	0	1 (4.55%)	22 (100%)
ผู้ใหญ่	20 (54.05%)	3 (8.11%)	6 (16.22%)	4 (10.81%)	4 (10.81%)	37 (100%)

ตารางข้างต้นแสดงค่าร้อยละจากจำนวนคำแสดงคำถามทั้งหมดในแต่ละช่วงวัย พบว่าคำแสดงคำถามที่พบในสัดส่วนมากที่สุดมีความแตกต่างกันในสองกลุ่มอายุ กล่าวคือเด็กเล็กวัย 4 กับ 6 ปี ใช้คำถามถึงสิ่งของ *อะไร* ในสัดส่วนสูงที่สุด คือ 4 ปีร้อยละ 50 อายุ 6 ปีร้อยละ 42.86 แตกต่างกับเด็กโตวัย 9 กับ 11 ปีกลับใช้คำถามถึงสถานที่ *ไหน* ในสัดส่วนสูงที่สุด คือ 9 ปีร้อยละ 55.56 อายุ 11 ปีร้อยละ 68.18

เรื่องเล่านี้มีการพัฒนาในเรื่องพื้นที่เป็นแกนหลักจึงไม่น่าแปลกใจที่ *ไหน* มีปริมาณมากที่สุด แต่ก็เด่นชัดเพียงในเด็กโตเท่านั้น แต่ที่น่าสนใจกว่านั้นก็คือตั้งแต่ 4 ปีเป็นต้นมาก็มีแนวโน้มที่จะมีปริมาณเพิ่มขึ้นตามวัยชี้ให้เห็นว่าเด็กค่อย ๆ มีพัฒนาการในเรื่องนี้จนใกล้เคียงกับผู้ใหญ่ในที่สุด

แตกต่างกับรูปคำถาม *อะไร* คำถามชนิดนี้มีความน่าสนใจก็คือสามารถใช้ถามถึงสรรพสิ่งหรือเหตุการณ์ก็ได้ และสำหรับข้อมูลเรื่องเล่าที่ศึกษานี้เป็นการถามเหตุการณ์เป็นส่วนใหญ่โดยปรากฏในตำแหน่งของอาร์กิวเมนต์เหมือนกับนามวลี เช่น (214) ถึง (217)

(214) แล้วนกูกก็ออกมาดูว่ามีอะไรขึ้น [06G45- 46]

(215) แล้วเด็กก็ ก็ [?] เด็กทำอะไร [04H29]

(216) เจ้าบ่ามาทำอะไร [11G35]

(217) ว่าเกิดอะไรขึ้นนะ [09D137]

กรณีถามสรรพสิ่งพบสองกรณีคือเกิดเป็นอาร์กิวเมนต์กับกรณีเป็นส่วนขยายก็ได้ ตัวอย่างที่ปรากฏเป็นอาร์กิวเมนต์เช่น

(218) หมากำลังดูอะไรอยู่ [04I36]

ส่วนตัวอย่างที่ปรากฏเป็นส่วนขยายเช่นตัวอย่างต่อไปนี้เป็นกรขยายนามหรือลักษณนามที่มาข้างหน้านั่นเอง

(219) เธอเป็นตัวอะไรหรือ[09G29]

(220) เขานั่งจ้องขวดอะไรกันนะ[20a2]

(221) อู๋ยนั้นรู้อะไรนะ[11C32]

(222) รังอะไรก็ไม่รู้[11C52]

(223) แล้วก็มีตัวอะไร[11D37]

(224) ตัวอะไรใหญ่จัง[11G56]

ในผู้ใหญ่ปริมาณคำถามแบบให้ตอบเพื่อความมีทั้งสิ้น 37 คำ คำถามที่พบมากที่สุดอันดับแรกมีความใกล้เคียงกับในเด็กโตมาก คือ คำถาม *ไหน* พบมากที่สุดคือ 20 คำคิดเป็นร้อยละ 54.05 รองลงมาพบคำถาม *อะไร* 6 คำคิดเป็นร้อยละ 16.22 ส่วนคำถาม *อย่างไร* และ *ทำไม* พบในปริมาณเท่ากัน คือ อย่งละ 4 คำคิดเป็นร้อยละ 10.81 สุดท้ายคือคำถาม *ใคร* พบเพียง 3 คำคิดเป็นร้อยละ 8.11 เท่านั้น

## (2) คำล้งท้ายแสดงคำถามแบบตอบรับปฏิเสธ

รูปที่ปรากฏมีหลายรูป คือ *หรือเปล่า* *ใช่ไหม* *ไหม* หรือ *หรือไม่* หรือ *อย่างไร* พบว่า *หรือเปล่า* ปรากฏมากที่สุดยกเว้นในกลุ่มอายุ 11 ปีและรองลงไปคือรูป *ไหม* เป็นเช่นเดียวกันนี้ในทุกช่วงวัย

ในขณะที่ *ไหม* พบรองลงมา และในวัย 9 ปีพบน้อยพอกๆ กับรูป *หรือไม* และปรากฏในลักษณะเดียวกันนี้จนถึงวัยผู้ใหญ่

รูปคำถามแบบตอบรับปฏิเสธในผู้ใหญ่มีความแตกต่างกับในเด็กตรงที่ในเด็กมีชนิดย่อยน้อยกว่า คือ ไม่ปรากฏคำถาม *หรือไม* หรืออย่างไร ส่วน *ใช่ไหม* หรือ *หรืออย่างไร* ปรากฏเพียงตัวอย่างเดียวเท่านั้นในวัยเด็ก

อย่างไรก็ดีคำถามแบบตอบรับปฏิเสธพบเป็นจำนวนน้อย จนแทบไม่ปรากฏเลย บางชนิดก็ปรากฏเพียงตัวอย่างเดียวเท่านั้น ทั้งนี้อาจเป็นเพราะวัจนกรรมการถามไม่ใช่วัจนกรรมที่จะพบได้บ่อยนักในการเล่าเรื่อง

### (3) คำลงท้ายเป็นคำที่แสดงความหมายเชิงวัจนปฏิบัติศาสตร์

คำลงท้ายที่พบในเรื่องเล่าทั้งเด็กและผู้ใหญ่มีความหมายหลากหลายขึ้นตามช่วงคำลงท้ายที่มีความหมายบอกความเน้นย้ำ เช่น *จิง เลย เขียว ละ* ช่วยทำให้ความหมายของประโยคหนักแน่นยิ่งขึ้น เช่น ตัวอย่างทั้งหมดนี้เกิดในผู้ใหญ่เท่านั้น

(225) โอย ปิง โอ้ย เจ็บจิงเลย[20A70]

(226) เปี้ยกมล่อกมแล้กขึ้นมาเขี้ยว [20B184]

(227) เฮ้อ ชักวงแล้วละ[20E7]

คำลงท้ายที่มีความหมายเน้นย้ำนี้ยังปรากฏในหลายๆ วัจนกรรมทั้งที่เป็นบอกเล่า คำสั่ง และคำถาม นะ ในเด็กวัย 4 และ 6 ปีพบเพียงแต่ในวัจนกรรมการสั่งเช่น (228) (229) ในวัย 9 ปี นอกจากสั่งแล้วยังพบใช้ในวัจนกรรมการอื่นด้วย เช่น (230) ในวัย 11 ปีนอกจากสั่งและถามแล้วยังพบใช้ในวัจนกรรมการขอร้องด้วย เช่น (231) เช่นเดียวกับในผู้ใหญ่ที่พบในวัจนกรรมที่หลากหลายขึ้น ใ ก็เป็นคำลงท้ายพวกที่มีความหมายเน้นย้ำให้กับประโยคพบในผู้ใหญ่เพียงตัวอย่างเดียวเท่านั้น คือ (232)

(228) เจ้าหมาอย่าเสียดังนะ[04I52]

(229) จะนอนของฉนั้นนะ[09J46]

(230) ว่าทำไมนะทำไมต้องมาเจอแบบนี้ด้วย[09D116]

(231) โอ้ ฉนั้นขอกลับวันนี้ไปนะ[11G81]

(232) มันชื่อว่าพริกก็ใ[20A5]

คำลงท้ายบางรูปก็ช่วยบอกว่าประโยคนั้นมีลักษณะเป็นประโยคคำสั่ง อ้อนวอน ชักชวน หรือบังคับ มีหลายความหมายทั้งการสั่งเช่น *สิ เสียด* การอ้อนวอน *เถอะ หน้อย* ความไม่แน่ใจ *มั้ง* และทำทนายต่อคำความจริงเท็จของประพจน์ *หรือก*

ลี เสีย ในเด็กพบจำนวนน้อยกว่าในผู้ใหญ่มาก วัย 4 ปีพบเพียง 3 ตัวอย่าง วัย 6 ปีไม่พบเลยวัย 9 ปีพบ 2 ตัวอย่าง วัย 11 ปีพบ 3 ตัวอย่าง แต่ในผู้ใหญ่พบถึง 19 ตัวอย่าง มีความหมายเกี่ยวกับการสั่งเช่น (233) เกอะ หน้อย และการอ้อนวอนพบแต่เพียงในเด็กโตวัย 11 ปีและผู้ใหญ่เท่านั้น เช่น (234) มั้ง แสดงความไม่แน่ใจ พบในผู้ใหญ่เพียงตัวอย่างเดียวเท่านั้น เช่น (235) หรอก แสดงความท้าทายต่อค่าความจริงเท็จของประพจน์พบเพียง 2 ตัวอย่างเท่านั้น เช่น (236)

(233) กบก็บอกว่ายากสิ [20B10-11]

(234) และตะโกน ว่าทั้งกบและหมาน้อยกลับมาหาฉันเออะ [11D63-64]

(235) เอ๊ะ เจ้ากบน้อยอาจจะกระโดดไปข้างนอกมั้งเจ้าตาล[20B67]

(236) เอ๊ะฉัน(ชั้น)ว่าไม่หรอก(หลอก)นะเจ้าตาลเจ้ากบนี้ (เนียะ)น่าจะอยู่ในรูนี้มากกว่า [20B106-107]

แม้ไม่เด่นชัดในเชิงปริมาณแต่ก็กล่าวได้ว่าค่าลงท้ายแสดงให้เห็นพัฒนาการได้ด้วยความหลากหลายของชนิดของความหมายที่เด่นชัดขึ้นในเด็กโตและผู้ใหญ่

#### (4) คำลงท้ายแสดงความสุภาพ

สำหรับคำลงท้ายแสดงสถานภาพที่ปรากฏในเรื่องเล่าของเด็กไทยนั้นมีทั้งแสดงความสุภาพและแสดงความสนิทสนม แบบแสดงความสุภาพคือคำว่า คะ ครับ เช่น (237) ส่วนคำลงท้ายแสดงความสนิทสนม จ๊ะ วะ เช่น (238)

(237) หมาดูกบคะ เด็กดูกบแล้วกบก็มองเด็ก[06E1-3]

(238) แล้ว[แล้วผู้ชายก็บอกว่าเอ๊ะ แล้วทำไมกบหายไปไหนแล้ววะ[06B20-21]

อย่างไรก็ตามคำลงท้ายแสดงความสุภาพนับว่าพบน้อยมากเพียง 2-4 คำเท่านั้นแต่ในผู้ใหญ่ปรากฏคำลงท้ายแสดงความสุภาพจำนวนมากขึ้นถึง 106 คำนับเป็นลักษณะที่ทำให้เห็นว่าเรื่องเล่าของผู้ใหญ่มีความต่างกับเด็ก

### 4.3 สรุป

จากวัตถุประสงค์ที่จะศึกษาเรื่องเล่าของเด็กไทยกับของผู้ใหญ่ในแง่ลักษณะของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์เชิงระบบ บทนี้จึงได้รายงานถึงผลการศึกษานิตของคำและจำนวนที่ปรากฏในอนุพากย์ ผลที่ได้สอดคล้องกับสมมติฐานกล่าวคือในกลุ่มที่มีอายุมากขึ้นจะมีความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์มากขึ้นและใกล้เคียงกับผู้ใหญ่มากขึ้นด้วยเช่นกัน

ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์มากขึ้นก็คืออนุพากย์ในเรื่องเล่ามีคำหน้าที่และคำขยายจำนวนมากขึ้น และคำขยายและคำหน้าที่เหล่านี้ยังมีชนิดย่อยหลากหลายขึ้นด้วย แม้ศึกษาในเชิงปริมาณ

แล้วจะพบว่า ทุกช่วงวัยมีคำนามและคำกริยาซึ่งเป็นคำหลักปรากฏในสัดส่วนสูงสุด แต่ก็มีเหตุผลจากการที่คำเหล่านี้ทำหน้าที่สื่อความหมายอ้างอิงถึงสรรพสิ่งและการกระทำอันเป็นหน่วยสำคัญในการเล่าและดำเนินเรื่องที่เล่าอยู่แล้ว แต่งานวิจัยนี้ก็ยังมีสิ่งที่น่าสนใจ คือ คำขยายมีแนวโน้มที่จะเพิ่มขึ้น แม้ไม่ชัดเจนนักแต่ก็พอจะกล่าวได้ว่าคำคุณศัพท์ค่อยๆ เพิ่มขึ้นจากในเด็ก 4 ปีเป็นต้นมา ส่วนหน่วยวิเศษณ์มีแนวโน้มที่ไม่ชัดเจนแต่ก็ปรากฏว่าวัย 9 ปีเพิ่มขึ้นจากวัย 6 ปี และการใช้วิเศษณ์ในผู้ใหญ่มีสัดส่วนการใช้สูงสุดเมื่อเทียบกับเด็ก นอกจากนี้คำหน้าที่อย่างคำสรรพนาม คำบอกกำหนด คำลักษณะนาม คำบุพบท และคำจำนวนในวัยเด็กนั้นก็มีส่วนร้อยละเพิ่มขึ้นตามช่วงวัย

สำหรับชนิดย่อยของการใช้คำมีปริมาณและความหลากหลายเพิ่มขึ้น นอกจากนี้ยังสะท้อนช่วงห่างของพัฒนาการระหว่างเด็กสองกลุ่มอายุได้ กล่าวคือ กลุ่มเด็กเล็กวัย 4 กับ 6 ปี กับกลุ่มเด็กโตวัย 9 และ 11 ปีมีพัฒนาการเชิงปริมาณในประเด็นนี้แตกต่างกันอย่างชัดเจน

ความต่างดังกล่าวเห็นได้ชัดในส่วนของคำขยายทั้งในเชิงปริมาณและความหลากหลาย ในเชิงปริมาณนั้นวัยเด็กทุกช่วงวัยปรากฏหน่วยวิเศษณ์บอกอาการมากที่สุดแต่สำหรับวัย 9 และ 11 ปี กลับมีหน่วยวิเศษณ์บอกประมาณถูกใช้มากที่สุดด้วย ส่วนในความหลากหลายนั้นพบว่าชนิดย่อยทางความหมายของวิเศษณ์ก็เพิ่มขึ้นตามช่วงวัย วัย 4 กับ 6 ปี พบเพียง 6 ชนิด แต่กลุ่มอายุ 9 และ 11 ปีพบว่าปรากฏใช้ 7 ชนิด ไม่แตกต่างกับการใช้วิเศษณ์ในผู้ใหญ่ ส่วนคำคุณศัพท์พบว่ามีปริมาณการใช้เพิ่มขึ้นในเด็กโตวัย 9 และ 11 ปี ความหลากหลายของชนิดย่อยทางความหมายก็มีมากกว่าด้วย อย่างไรก็ตามคำคุณศัพท์ในเด็กมีการใช้คล้ายกับในผู้ใหญ่คือพบใช้ในความหมายเกี่ยวกับเรื่องมิติมากที่สุด

ในส่วนของคำหน้าที่ก็สามารถสะท้อนพัฒนาการตามช่วงวัยและสะท้อนความต่างระหว่างเด็กเล็กกับเด็กโตได้เช่นกัน เช่นในกรณีของคำบอกกำหนดเรื่องพื้นที่พบว่าปรากฏใช้มากในเด็กเล็กแต่ใช้น้อยในเด็กโต ในทางตรงกันข้ามคำบอกกำหนดนี้กลับใช้ในหน้าที่ปริจเจทใช้น้อยในเด็กเล็กแต่ใช้มากในเด็กโต และในผู้ใหญ่ก็ไม่มี ความแตกต่างกับในเด็กโตมากนัก

นอกจากนี้ยังพบความหลากหลายของชนิดย่อย ได้แก่ในคำบุพบท การณ์ลักษณะ และ มาลา ก็พบความหลากหลายของชนิดของบุพบทเพิ่มขึ้นตามวัย โดยเฉพาะอย่างยิ่งมาลาในเด็กเล็ก ยังนับว่ามีความหลากหลายชนิดของมาลาอยู่น้อยกว่าเด็กโต

จำนวน ชนิด และความหลากหลายของชนิดย่อยที่กล่าวข้างต้นนำไปสู่ภาพสะท้อนพัฒนาการทางด้านภาษาและปริชานดังจะอภิปรายให้เห็นต่อไปในบทที่ 8

## บทที่ 5

### ความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง

จากที่ผ่านมาในบทที่ 4 เป็นเพียงการมองความซับซ้อนเชิงระบบซึ่งเป็นเพียงส่วนหนึ่งของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์เท่านั้น ดังนั้นเพื่อจะศึกษาให้ครบทุกมิติในบทนี้จะอธิบายเกี่ยวกับเรื่องของส่วนประกอบที่มาสัมพันธ์กันกลายเป็นหน่วยสร้างที่ใหญ่ขึ้นโดยจะศึกษาจากจำนวนอนุพากย์และความสัมพันธ์ระหว่างกันของอนุพากย์ที่มาประกอบกันเป็นหน่วยที่ใหญ่ขึ้นในปริจเฉทเรื่องเล่า ความซับซ้อนที่กล่าวนี้ คือ ความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง (syntagmatic complexity) นั่นเอง

#### 5.1 หน่วยย่อยทางโครงสร้างในปริจเฉทเรื่องเล่า

การศึกษาความซับซ้อนเชิงโครงสร้างในปริจเฉทเรื่องเล่าของเด็กไทยครั้งนี้ได้แบ่งปริจเฉทออกเป็นหน่วยย่อยๆ ด้วยเกณฑ์ทางโครงสร้าง หน่วยย่อยของปริจเฉทเหล่านี้อาจเป็นอนุพากย์อิสระหรือประกอบด้วยหลายอนุพากย์ที่เข้ามาเชื่อมโยงกันด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์กลายเป็นหน่วยที่ใหญ่ขึ้นก็ได้

ขอบเขตหน่วยย่อยของปริจเฉทจะสิ้นสุดในตำแหน่งที่ไม่มีการเชื่อมโยงด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์หรือไม่เข้าเกณฑ์เป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงอย่างใดอย่างหนึ่ง เช่น [06A1-18]

(1)

{[เด็กกำลังนั่งมองสุนัข]① {สุนัขกำลังต็มน้ำในแก้วในขวด} [แล้ว [คราวนี้เด็กหลับ] [กบก็กระโดดออกมาจากในขวด]} แล้ว[เด็กก็นอนหันหน้ามา][ดูในขวด] [สุนัขก็ขึ้นมาอนทับ]② {[เด็กกำลังถอดหมวกออก] แล้ว [เด็กก็เงยขึ้นไปดูในหมวก] [ว่ามีอะไรไร่เปล่า]}③ {[ที่นี่เด็กเปิดหน้าต่างมาดู] [สุนัขก็เอาขวดครอบหัวไว้] แล้ว [เด็กก็โผล่มาดู] [สุนัขก็รีบกระโดดลงไป] แล้ว [เด็กก็กระโดดลงมาจับสุนัขไว้] แล้ว [แก้วก็หลุดจากหัวสุนัข][ตกลงมาแตก]}④ {[เด็กกำลังหลับตา]}

จากตัวอย่างนี้จะเห็นว่าขอบเขตหน่วยย่อยปริจเฉท ① ② ③ และ ④ นั้นเป็นตำแหน่งที่ไม่มีการเชื่อมโยงด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์ใดๆ

หน่วยย่อยของปริจเฉทอาจจำแนกเป็นสองชนิดตามจำนวนอนุพากย์ที่อยู่ในหน่วยย่อยนั้น คือแบ่งออกเป็นหน่วยสามัญกับหน่วยซับซ้อน

หน่วยสามัญ (Simple unit) คือ หน่วยที่มีอนุพากย์หนึ่งอนุพากย์เท่านั้น และอนุพากย์ดังกล่าวไม่ได้เชื่อมโยงกับอนุพากย์ข้างเคียงด้วยเกณฑ์ทางวากยสัมพันธ์ใดๆ เลย ส่วนหน่วยซับซ้อน (Complex unit) คือ หน่วยที่มีอนุพากย์มากกว่าหนึ่งอนุพากย์เชื่อมโยงกันอยู่ด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์ เช่น การรวมความ (coordination) การซ้อนความ (subordination) การซ้อนความแบบ “embedding” และ กริยาเรียง (serial verb construction)



### 5.1.1 ลักษณะของหน่วยย่อยของปริจเฉท

หน่วยสามัญในเรื่องเล่าที่ศึกษาพบทั้งในลักษณะหน่วยสามัญเกิดเรียงกัน และหน่วยสามัญเกิดสลับกับหน่วยซับซ้อน หน่วยสามัญที่เกิดเรียงกันมีตั้งแต่ 2 หน่วยไปจนถึง 9 หน่วยติดต่อกัน ตัวอย่างเช่น

(2) *[มีเด็ก] [มีหมา] [มีกบ] [มีพระจันทร์] [มีไฟ] [มีเตียง] [มีผ้าเช็ดหน้า] [เด็กนอน] [กบกระโดด] [04B1-9]*

ตัวอย่างข้างต้นนี้เป็นของเด็ก 4 ปีที่เล่าถึงภาพที่ 1 และ 2 มีหน่วยสามัญเรียงต่อกัน 9 หน่วย จะเห็นว่าเด็กบรรยายสิ่งที่ปรากฏในภาพและเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในภาพด้วย โดยไม่ได้เชื่อมโยงเหตุการณ์นั้นเข้าด้วยกันแต่อย่างใด ลักษณะที่หน่วยสามัญเกิดเรียงกันจำนวนมากเช่นนี้มักเกิดในช่วงต้นของเรื่องเล่า และเกิดในเด็กเล็กวัย 4 ถึง 6 ปี แต่ไม่พบในผู้ใหญ่

หน่วยซับซ้อนในเรื่องเล่าที่ศึกษาพบว่า มีหลายรูปแบบ ทั้งที่เชื่อมโยงด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์แบบเดียวกันและหลายแบบ หน่วยซับซ้อนที่เชื่อมโยงด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์แบบเดียวกันทั้งหมดนี้มี 4 แบบดังนี้

(ก) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพากย์หลายอนุพากย์เรียงต่อกันแบบรวมความ (coordination) มักเชื่อมโยงด้วยรูปคำเชื่อม *ก็ แล้วก็* เป็นต้น ตัวอย่างเช่น

(3) *{[หมาน้อยตกลงมา] อนุพากย์ [โหลก็แตก] อนุพากย์ [โหนก็โกรธหมาน้อย] อนุพากย์} [11D25-27]*

จากตัวอย่างหน่วยซับซ้อนนี้ประกอบขึ้นจาก 3 อนุพากย์ โดยมี *ก็* ทำหน้าที่เชื่อมความคล้อยตามกัน โดยทั้งสามอนุพากย์นี้มีความสัมพันธ์กันตามลำดับเวลา ทุกอนุพากย์มีสถานะเท่าเทียมกันไม่มีอนุพากย์ใดเข้าไปเป็นองค์ประกอบของอนุพากย์อื่นใด

(ข) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพากย์หลายอนุพากย์เรียงต่อกันแบบซ้อนความ (subordination) มักเชื่อมโยงด้วยรูปคำเชื่อม *เมื่อ...ก็ เพราะ...จึง เลย* ตัวอย่างเช่น

(4) *{[ทอมตกใจ] อนุพากย์หลัก [เลยตกลงมาจากต้นไม้] อนุพากย์ประกอบ} [20H75-76]*

หน่วยซับซ้อนนี้ประกอบขึ้นด้วย 2 อนุพากย์ โดยมี *เลย* ทำหน้าที่เชื่อมความคล้อยตามกัน อนุพากย์ที่มี *เลย* นำนี้ไปสัมพันธ์กับอนุพากย์ที่มาก่อนหน้าในแบบขยายบอกผลมีสถานะเป็นอนุพากย์รองเข้าไปเป็นองค์ประกอบของอนุพากย์หลัก *[ทอมตกใจ]*

(ค) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพากย์หลายอนุพากย์เรียงต่อกันด้วยการซ้อนความแบบ “embedding” มักเชื่อมโยงกันด้วยรูปคำเชื่อม *ว่า ที่ ซึ่ง* ตัวอย่างเช่น

(5) {[[แปลกใจว่ากบหายไปไหน]<sub>อนุประโยคเติมเต็ม</sub>[<sub>อนุพากย์หลัก</sub>]} [20H15-16]

หน่วยซับซ้อนนี้ประกอบขึ้นด้วย 2 อนุพากย์ มี ว่า ทำหน้าที่เป็นต้นนำอนุประโยคเติมเต็มเข้าไปเป็นส่วนประกอบของอนุพากย์หลักข้างหน้าซึ่งมี กริยา *แปลกใจ* เป็นกริยาที่มีส่วนเติมเต็ม และทำหน้าที่เป็นกริยาหลัก อนุพากย์ที่มี ว่า นำนี้จึงมีสถานะเป็นอนุพากย์รอง

(ง) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากหน่วยสร้างกริยาเรียง (Serial verb construction) เช่น

(6) {[<sub>ทอมมีเป็นเด็ก</sub>]<sub>อนุพากย์</sub>[<sub>มีผมสีน้ำตาล</sub>]<sub>อนุพากย์</sub>} [20C4-5]

หน่วยซับซ้อนนี้ประกอบขึ้นด้วย 2 อนุพากย์ ไม่มีรูปคำใดทำหน้าที่เป็นหน่วยเชื่อม แต่จัดเรียงอยู่ในฐานะของหน่วยสร้างกริยาเรียง [<sub>มีผมสีน้ำตาล</sub>] มีความสัมพันธ์กับอนุพากย์ [<sub>ทอมมีเป็นเด็ก</sub>] ด้วยการใช้อาร์กิวเมนต์หลักร่วมกัน ในกรณีของตัวอย่างนี้เป็นการใช้นามวลี เด็ก เป็นกรรมของอนุพากย์แรกและเป็นประธานของอนุพากย์รอง

นอกจากนี้ยังมีหน่วยซับซ้อนที่เชื่อมโยงด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์หลายแบบในหนึ่งหน่วย ดังนี้

(ก) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพากย์หลายอนุพากย์เรียงต่อกันด้วยการรวมความ (coordination) และการซ้อนความ (subordination) เช่น

(7) {[<sub>เมื่อเขาหลับ</sub>]<sub>วิเศษนามประโยค</sub>[[<sub>กบได้ออกจากขวดโหล</sub>]<sub>อนุพากย์</sub>และ[<sub>หนีไป</sub>]<sub>อนุพากย์</sub>]<sub>อนุพากย์หลัก</sub>} [09A4-6]

(ข) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพากย์หลายอนุพากย์เรียงต่อกันด้วยการรวมความ (coordination) การซ้อนความ (subordination) และการซ้อนความแบบ “embedding”

(8) {[<sub>ตื่นเข้ามา</sub>]<sub>อนุพากย์</sub>[<sub>ทอมมีก็ตกใจ</sub>]<sub>อนุพากย์</sub>[<sub>เมื่อเห็นว่าฟ็อกก็นั่นหายไปแล้ว</sub>]<sub>อนุประโยคเติมเต็ม</sub>]<sub>วิเศษนามประโยค</sub>} [20F41-44]

(ค) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพากย์หลายอนุพากย์เรียงต่อกันด้วยการรวมความ (coordination) การซ้อนความ (subordination) การซ้อนความแบบ “embedding” และ กริยาเรียง (serial verb construction)

(9) { [เติบโตได้มองกบอย่างสนุกสนาน]<sub>อนุพจน์หลัก</sub> [เพื่อจะได้ผู้กมิตร์กัน]<sub>วิเศษนามประโยค</sub> [ตัวกับนั้น [ / ] กบนั้น ก็มี  
ความสุข[ที่ได้มีเจ้าของหรือว่าการดูแลเป็นอย่างดี]<sub>อนุประโยคเติมเต็ม</sub>อนุพจน์หลัก } [09D8-11]

(ง) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพจน์หลายอนุพจน์เรียงต่อกันด้วยการซ้อนความ (subordination) และการซ้อนความแบบ “embedding”

(10) { [เมื่อเขาคืนมา]<sub>วิเศษนามประโยค</sub> [เขาก็พบ [ว่ากบตัวนั้นหายไปแล้ว]<sub>อนุประโยคเติมเต็ม</sub>อนุพจน์หลัก } [11A7-9]

(จ) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพจน์หลายอนุพจน์เรียงต่อกันด้วยการซ้อนความ (subordination) การซ้อนความแบบ “embedding” และ กริยาเรียง (serial verb construction)

(11) { [ปรากฏ [ ว่า [พบพอกกับแม่กบ สองตัว][พร้อมทั้ง [มี][ลูกกบออกมาเยาะเยาะไปหมด]]<sub>กริยาเรียง</sub> ]  
วิเศษนามประโยค อนุประโยคเติมเต็มอนุพจน์หลัก } [20I131-134]

(ฉ) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพจน์หลายอนุพจน์เรียงต่อกันด้วยการซ้อนความแบบ “embedding” และ กริยาเรียง (serial verb construction)

(12) { [[[เด็กชายรีบลงจากบ้าน]<sub>อนุพจน์</sub> [ไปบอกเจ้าหมา[ว่านี่เจ้าหมาเจ้าอย่ามาควนแควนนี้ได้ใหม่]<sub>อนุประโยค  
เติมเต็ม</sub>อนุพจน์อนุพจน์หลักกริยาเรียง ] } [09B19-21]

(ช) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพจน์หลายอนุพจน์เรียงต่อกันด้วยการรวมความ (coordination) การซ้อนความ (subordination) และ กริยาเรียง (serial verb construction)

(13) { [เมื่อสุนัขวิ่งหนีฝั่งมา]<sub>วิเศษนามประโยค</sub> [เด็กก็ล้ม[ / ]ล้ม]<sub>อนุพจน์หลัก</sub> [เพราะ[[ตกใจ]<sub>อนุพจน์</sub>[เห็น]<sub>อนุพจน์</sub>[ฝั่งบิน  
มา]<sub>อนุพจน์</sub>[เป็นฝูง]<sub>อนุพจน์</sub> ]<sub>กริยาเรียง</sub>วิเศษนามประโยค [เด็กจึงตามสุนัขไป]<sub>วิเศษนามประโยค</sub> และ [โดนนกฮูกไล่จิกมา]<sub>อนุ  
พจน์</sub> } [11H39-46]

(ซ) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพจน์หลายอนุพจน์เรียงต่อกันแบบรวมความ (coordination) และ กริยาเรียง (serial verb construction)

(14) { [ทอมมีตกใจมาก]<sub>อนุพจน์</sub> [ดีก็ก็เช่นกัน]<sub>อนุพจน์</sub> [ [ทั้งสองต่างก็ช่วยกัน[หากบ]<sub>อนุพจน์</sub>ใหญ่]<sub>กริยาเรียง</sub> ]  
[20F49-52]

(ฌ) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพจน์หลายอนุพจน์เรียงต่อกันแบบรวมความ (coordination) การซ้อนความแบบ “embedding”

(15) { [[เจ้าตัวเองก็พยายาม]อนุพากย์ [จะช่วยเหลือ]อนุพากย์]กริยาเรียง [แต่หัวของมันก็ดันติดอยู่ใน  
ขวดโหลซะแล้ว]อนุพากย์ [แล้ว [ด้วยความ[ที่ขวดโหลมันหนักมาก]อนุประโยคเติมเต็ม]วิเศษณานุประโยค  
[เจ้าดูบก็ตกลงมาจากหน้าต่าง]อนุพากย์ } [20C40-43]

(ญ) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพากย์หลายอนุพากย์เรียงต่อกันแบบรวมความ  
(coordination) การซ้อนความแบบ “embedding” และ กริยาเรียง (serial verb construction)

(16) { [[เมื่อทอมมีเห็นว่าหมาของตัวไม่เป็นไรแล้ว] อนุประโยคเติมเต็ม]อนุพากย์หลัก]วิเศษณานุประโยค[[ก็]ได้ชวนเจ้าทอม  
มีนั่น]อนุพากย์[ออกไปหาเจ้าฟ็อกกี้]อนุพากย์]กริยาเรียง]] [20F100-103]

(ฎ) หน่วยซับซ้อนที่เกิดจากอนุพากย์หลายอนุพากย์เรียงต่อกันด้วยการซ้อนความ  
(subordination) การซ้อนความแบบ “embedding” และ กริยาเรียง (serial verb construction)

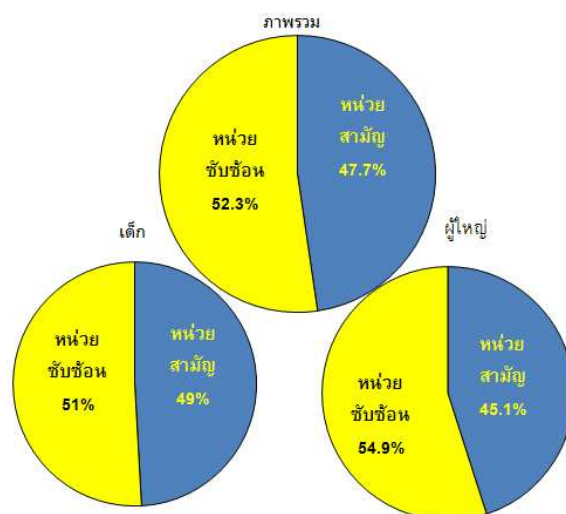
(17) { [พอดตกตี] วิเศษณานุประโยค[[เจ้ากบ [ที่อยู่ในโหล] คุณานุประโยค]ก็หนีออกไปจากขวด]อนุพากย์หลัก] อนุพากย์หลัก]  
[20H9-11]

### 5.1.2 ปริมาณการปรากฏของหน่วยย่อยของปริจเจตสองชนิด

การศึกษาความซับซ้อนเชิงโครงสร้างในงานวิจัยนี้อาศัยการพรรณนา 2 ส่วน คือ ส่วนแรก  
พิจารณาจากสัดส่วนของหน่วยสามัญต่อหน่วยซับซ้อน ส่วนที่สองคือพิจารณาจากโครงสร้างของ  
หน่วยซับซ้อนที่แสดงออกมาในรูปของแผนภูมิต้นไม้ โดยแบ่งพิจารณาเป็นเรื่องจำนวนของ  
ส่วนประกอบของต้นไม้ กับเรื่องรูปร่างลักษณะของต้นไม้ ในส่วนที่อาศัยแผนภูมิต้นไม้ช่วยในการ  
อธิบายความซับซ้อนนี้เองที่ผู้วิจัยจะนำเสนอ “ค่าความซับซ้อน” ออกมาเป็นตัวเลขด้วย

หน่วยย่อยของปริจเจตที่จะกล่าวถึงนี้อาจเป็นหน่วยที่มีอนุพากย์อิสระหนึ่งอนุพากย์ หรือ  
เป็นหน่วยที่ประกอบด้วยหลายอนุพากย์เข้ามาเชื่อมโยงกันด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์กลายเป็น  
หน่วยที่ใหญ่ขึ้นก็ได้ อย่างที่เรียกว่าหน่วยสามัญและหน่วยซับซ้อนตามลำดับ จากข้อมูลมีหน่วย  
ย่อยของปริจเจตจำนวนทั้งหมด 1,652 หน่วย นำมาเทียบสัดส่วนแล้วพบว่ามีส่วนใกล้เคียงกัน  
มาก เกือบครึ่งต่อครึ่ง คือ หน่วยสามัญมี 789 หน่วยและหน่วยซับซ้อน 866 หน่วย คิดเป็นร้อยละ  
47 และ 53 ตามลำดับ เมื่อแยกพิจารณาข้อมูลของเด็กกับผู้ใหญ่ก็พบว่ามีส่วนใกล้เคียงกันมาก  
เกือบครึ่งต่อครึ่งเช่นเดียวกัน คือในเด็ก หน่วยสามัญมี 525 หน่วยและหน่วยซับซ้อน 544 หน่วย คิด  
เป็นร้อยละ 48 และ 52 ตามลำดับ ในผู้ใหญ่หน่วยสามัญมี 264 หน่วยและหน่วยซับซ้อน 322 หน่วย  
คิดเป็นร้อยละ 45 และ 55 ตามลำดับ (ดูภาพที่ 5.1ก)

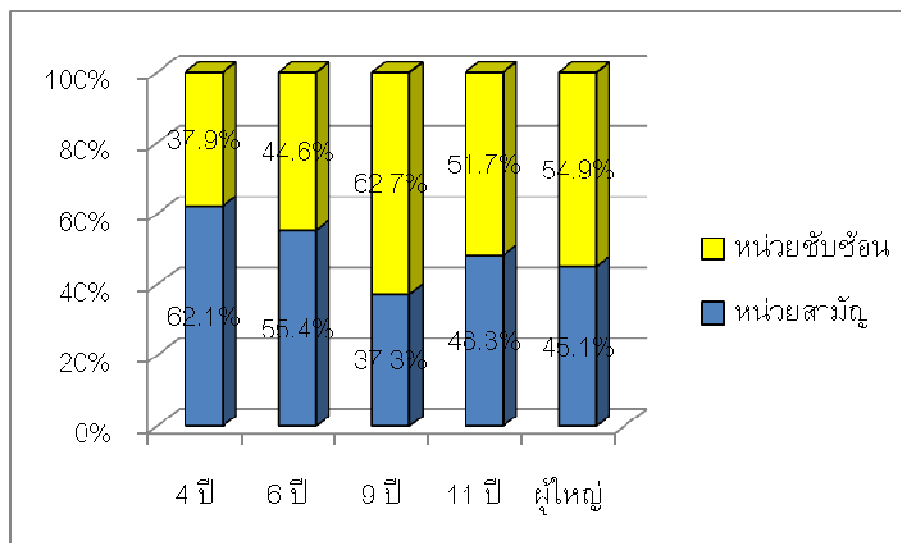
ภาพที่ 5.1 สัดส่วนของหน่วยสามัญต่อหน่วยซับซ้อน  
(ก) ภาพรวมและเปรียบเทียบเด็กกับผู้ใหญ่



ตารางที่ 5.1 สัดส่วนของหน่วยสามัญต่อหน่วยซับซ้อน

วัย	หน่วยสามัญ	หน่วยซับซ้อน	หน่วยย่อยปริจเฉท
4 ปี	141(62.1%)	86(37.9%)	224
6 ปี	98(55.4%)	79(44.6%)	177
9 ปี	119(37.3%)	200(62.7%)	319
11 ปี	167(48.3%)	179(51.7%)	346
ผู้ใหญ่	264(45.1%)	322(54.9%)	586

(ข) จำแนกตามช่วงวัย



ภาพที่ 5.1 (ข) แสดงสัดส่วนของหน่วยสามัญต่อหน่วยซับซ้อนในเรื่องเล่าของแต่ละกลุ่มอายุ พบว่าเด็กเล็กกับเด็กโตมีสัดส่วนการใช้หน่วยย่อยเหล่านี้แตกต่างกัน กล่าวคือ เด็กเล็กวัย 4 – 6 ปีมีการใช้หน่วยสามัญในสัดส่วนที่มากกว่าหน่วยซับซ้อน ในขณะที่เด็กโตวัย 9 และ 11 ปี กลับใช้หน่วยซับซ้อนในสัดส่วนที่มากกว่าหน่วยสามัญ สิ่งที่น่าสนใจก็คือลักษณะที่เกิดในเด็ก 11 ปี เป็นลักษณะที่ใกล้เคียงกับในเรื่องเล่าของผู้ใหญ่มาก แต่มีลักษณะที่แตกต่างอย่างเห็นได้ชัดอยู่ในกลุ่มอายุ 9 ปี คือ เด็กใช้หน่วยซับซ้อนในสัดส่วนที่สูงมากที่สุดเมื่อเทียบกับวัยอื่นๆ คือ ร้อยละ 63 จากหน่วยย่อยทั้งหมดในปริศนาเรื่องเล่า

## 5.2 ความซับซ้อนที่แสดงได้จากแผนภูมิต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อน

การศึกษาโครงสร้างต้นไม้แสดงหน่วยซับซ้อนก็เป็นอีกทางหนึ่งในการศึกษาความซับซ้อนที่พัฒนาไปตามช่วงวัย ในเรื่องเล่าของเด็กไทยพบลักษณะที่สามารถอธิบายได้ถึงความซับซ้อนเชิงโครงสร้างอยู่สามประการด้วยกัน คือ แ่งจำนวน รูปร่างลักษณะของต้นไม้ และค่าความซับซ้อนดังกล่าวเป็นลำดับ

ด้วยความเชื่อที่ว่าหน่วยซับซ้อนในเรื่องเล่าของเด็กไทยเป็นหน่วยที่สามารถนำมาวิเคราะห์แยกแยะลักษณะที่ชี้ให้เห็นความซับซ้อนและสามารถเปรียบเทียบได้ว่าหน่วยซับซ้อนใดซับซ้อนมากหรือน้อยกว่ากันได้ งานวิจัยนี้จึงมีความพยายามในการอธิบายเรื่องดังกล่าวให้เป็นรูปธรรม ด้วยเหตุนี้แผนภูมิต้นไม้แสดงโครงสร้างจึงเป็นทางเลือกหนึ่งในการแสดงให้เห็นภาพความซับซ้อนที่เกิดขึ้นจากความสัมพันธ์เชิงลดหลั่นในหน่วยซับซ้อนหน่วยหนึ่งๆ ได้

แผนภูมิต้นไม้แสดงโครงสร้างในงานวิจัยนี้ประยุกต์ขึ้นจากแนวทางในการวิเคราะห์โครงสร้างทางวากยสัมพันธ์อย่างวลี หรือประโยคที่รู้จักกันดีในการแสดงโครงสร้างของไวยากรณ์ปริวรรต แต่ได้นำมาใช้วิเคราะห์ความสัมพันธ์ที่เกิดในระดับเหนือประโยคแทน และแสดงสิ้นสุดเพียงระดับอนุพากย์เป็นจุดแตกกิ่งสุดท้ายเท่านั้น

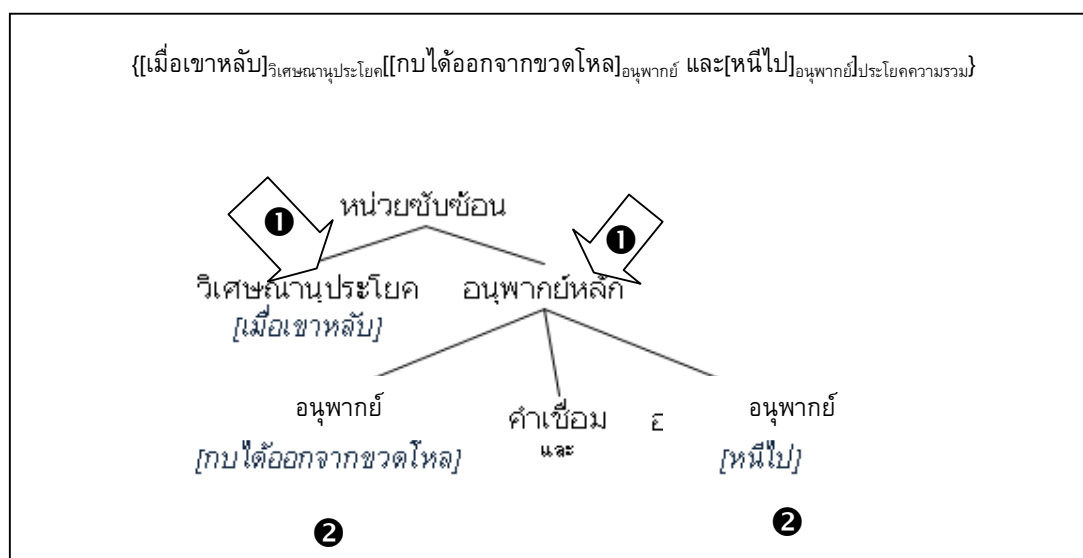
แผนภูมิต้นไม้ในที่นี้มีองค์ประกอบสำคัญที่จะใช้พิจารณา คือ เมื่อวิเคราะห์หน่วยซับซ้อนหนึ่งๆ ออกมา แผนภูมิต้นไม้ที่ได้จะมีจุดแตกกิ่งจำนวนเท่าใด ในการแตกกิ่งนั้นแตกออกไปเป็นมีกี่ระดับชั้น และต้นไม้นั้นมีอนุพากย์จำนวนเท่าใดเป็นองค์ประกอบ

### 5.2.1 จำนวนส่วนประกอบต่างๆ ของต้นไม้

ส่วนประกอบต่างๆ ของต้นไม้ประกอบด้วยอนุพากย์ ระดับชั้นของการแตกกิ่ง และจุดแตกกิ่งซึ่งงานวิจัยนี้สนใจเพียงจุดแตกกิ่งระดับสองจากสูงสุดเฉพาะที่มีอนุพากย์อยู่เท่านั้นซึ่งต่อไปนี้จะเรียกว่า จุดแตกกิ่งอนุพากย์ ไม่นับจุดแตกกิ่งที่ไม่มีอนุพากย์เช่นจุดแตกกิ่งที่เป็นคำเชื่อมความรวมแต่อย่างใด

ตัวอย่างการแสดงโครงสร้างต้นไม้และการวิเคราะห์ด้วยตัวอย่างหน่วยซับซ้อน เมื่อเขาหลับ กบได้ออกจากขวดโหลและหนีไป [09A5-7] ซึ่งมีความสัมพันธ์ของอนุพากย์ที่เป็นองค์ประกอบภายในหน่วย สามารถวิเคราะห์และแสดงเป็นแผนภูมิต้นไม้ได้ดังนี้

ภาพที่ 5.2 ตัวอย่างการวิเคราะห์ความซับซ้อนจากแผนภูมิต้นไม้



แผนภูมิต้นไม้ข้างต้นแตกกิ่งลงไปเป็น 2 ระดับ มีจำนวนจุดแตกกิ่งที่มือนุพากย์รวม 4 จุด จุดแตกกิ่งที่เป็นคำเชื่อม 1 จุด แต่จุดแตกกิ่งที่จะนำมาศึกษาความซับซ้อนและคำนวณค่าความซับซ้อนต่อไปในบทที่ 7 นั้นจะนับเพียงจุดแตกกิ่งอนุพากย์ที่อยู่ในชั้นรองสูงสุด ในต้นไม้ตัวอย่างนี้สังเกตได้จากตำแหน่งหมายเลขหนึ่งที่ปลายลูกศรชี้ ส่วนจำนวนอนุพากย์นั้นนับได้ 3 อนุพากย์

ในการศึกษาต้นไม้แสดงความซับซ้อนในเชิงปริมาณนั้นจะพิจารณาจากจำนวนอนุพากย์ จำนวนจุดแตกกิ่งอนุพากย์ที่อยู่ในระดับสองจากสูงสุด รวมถึงจำนวนของระดับชั้นของต้นไม้ที่เกิดในหน่วยซับซ้อนแต่ละหน่วยสร้าง โดยคิดคำนวณหาค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของแต่ละช่วงอายุพบว่าทั้งจำนวนอนุพากย์ และจุดแตกกิ่งอนุพากย์ในหน่วยซับซ้อนของเด็กโตมีน้อยกว่าเด็กเล็ก และใกล้เคียงกับวัยผู้ใหญ่มากกว่าเด็กเล็ก แตกต่างก็แต่เพียงกลุ่มอายุ 6 ปีที่มีจำนวนอนุพากย์ และจุดแตกกิ่งมากกว่าวัยอื่นอย่างเด่นชัด กล่าวคือกลุ่มอายุ 6 ปีมีค่าเฉลี่ยของจำนวนอนุพากย์ในโครงสร้างต้นไม้หนึ่งๆ เป็น 7.13 โดยมีค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 7.81 และจุดแตกกิ่งเฉลี่ย 5.94 จุดต่อโครงสร้างต้นไม้ 1 โครงสร้างโดยมีค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 6.29 ดังแสดงในภาพที่ 5.2 (ก) และ (ค) ค่าเฉลี่ยดังกล่าวยังถือว่ามากกว่าผู้ใหญ่ด้วย ในขณะที่ระดับชั้นของต้นไม้ที่เกิดโดยเฉลี่ยในหน่วยซับซ้อนของแต่ละช่วงวัยกลับไม่มีความแตกต่างให้เห็นมากนัก กล่าวคือ เด็กทุกวัยรวมถึงผู้ใหญ่ทุกเพศทุกวัยสร้างที่มีระดับชั้นของต้นไม้อยู่ที่ 1-2 ชั้นเท่านั้นเว้นแต่กลุ่มอายุ 4 ปีที่โดยเฉลี่ยมีถึง 4 ชั้น ที่ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.56

ตารางที่ 5.2 จำนวนส่วนประกอบต่าง ๆ ของต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อน

(ก)			(ข)			(ค)		
อนุพากย์	Average	SD	ระดับชั้น	Average	SD	จุดแตกกิ่ง	Average	SD
4 ปี	4.35	3.80	4 ปี	1.30	0.60	4 ปี	3.80	3.10
6 ปี	<b>7.03</b>	7.56	6 ปี	<b>1.61</b>	0.71	6 ปี	<b>5.86</b>	6.03
9 ปี	3.76	2.43	9 ปี	1.59	0.67	9 ปี	2.87	1.54
11 ปี	3.69	3.64	11 ปี	1.52	0.66	11 ปี	2.96	2.73
ผู้ใหญ่	3.37	2.12	ผู้ใหญ่	1.55	0.67	ผู้ใหญ่	2.55	1.11

(ง)			(จ)			(ฉ)		
อนุพากย์	Average	SD	ระดับชั้น	Average	SD	จุดแตกกิ่ง	Average	SD
เด็ก	4.30	4.28	เด็ก	1.53	0.66	เด็ก	3.48	3.34
ผู้ใหญ่	3.77	2.12	ผู้ใหญ่	1.52	1.67	ผู้ใหญ่	2.55	1.11
ทั้งหมด	3.96	3.66	ทั้งหมด	1.54	0.66	ทั้งหมด	3.14	2.77

SD = Standard Deviation

ระดับชั้น = ระดับชั้นการแตกกิ่งของแผนภูมิต้นไม้

จุดแตกกิ่ง = จุดแตกกิ่งอนุพากย์ที่อยู่ในระดับสองจากสูงสุด

หากมองในภาพรวมอาจจะกล่าวได้ว่าเด็กเล็กวัย 4 และ 6 ปีมีจำนวนส่วนประกอบของต้นไม้ที่แสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อนโดยเฉลี่ยแตกต่างกับเด็กโตและผู้ใหญ่อยู่บ้าง โดยเฉพาะในเรื่องจำนวนอนุพากย์ และจำนวนจุดแตกกิ่ง กล่าวคือ ในเด็กเล็กมีค่าเฉลี่ยที่สูงกว่าในเด็กโตและผู้ใหญ่ แต่หากสังเกตค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานแล้วก็จะเห็นว่ามี ความหลากหลายในข้อมูลสูงอยู่พอสมควร อาจกล่าวได้ว่าในช่วงเด็กเล็ก 4 ถึง 6 ปีเป็นช่วงวัยที่กำลังมีพัฒนาการด้านวากยสัมพันธ์อย่างรวดเร็ว ค่าเฉลี่ยจึงค่อนข้างสูง ทว่าก็มีความต่างเกิดขึ้นในกลุ่มผู้เล่าเรื่องทั้งนี้ก็อาจเป็นเพราะความสามารถในการรับภาษาของเด็กแต่ละคนไม่เท่ากันนั่นเอง ส่วนเรื่องระดับชั้นมีความใกล้เคียงกันทุกช่วงวัย คือ 1.30-1.59 โดยเฉลี่ยวัย 6 ปีมีมากกว่าวัยอื่นเล็กน้อยเท่านั้น

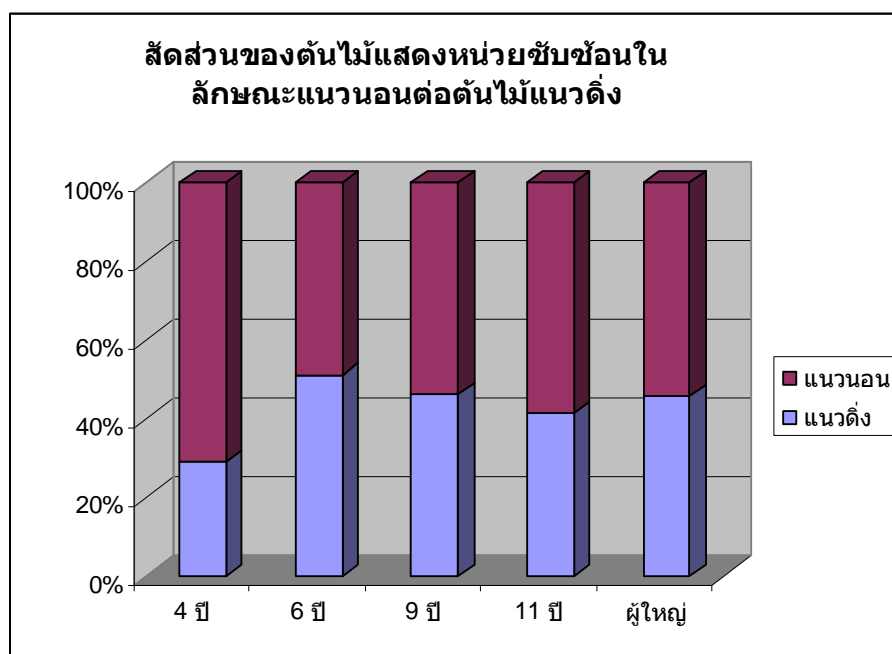
จากค่าเฉลี่ยที่นำเสนอข้างต้นพอจะทำให้กล่าวได้ว่าต้นไม้ของหน่วยซับซ้อนในเด็กเล็กมีลักษณะที่ซับซ้อนกว่าเด็กโตและผู้ใหญ่ในแง่จำนวนขององค์ประกอบ แต่การจะสรุปเรื่องความซับซ้อนยังจะต้องพิจารณาด้านอื่นๆ ประกอบกันต่อไปอีก



## 5.2.2 รูปร่างลักษณะของต้นไม้

รูปร่างลักษณะต้นไม้ของหน่วยขับเคลื่อนในเรื่องเล่าของเด็กไทยมีลักษณะทางโครงสร้างแบ่งเป็น 2 แบบ คือ ต้นไม้แนวนอนและต้นไม้แนวตั้ง ต้นไม้แนวนอน คือ ต้นไม้ที่แตกกิ่งออกไปตามแนวระนาบ ทำให้จำนวนชั้นของต้นไม้มีเพียงหนึ่งระดับขั้นเท่านั้น ส่วนต้นไม้แนวตั้ง คือ ต้นไม้ที่แตกกิ่งลงไปมากกว่าหนึ่งระดับ

ภาพที่ 5.3 สัดส่วนของต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยขับเคลื่อนแบบแนวนอนกับแนวตั้ง



ตารางที่ 5.3 สัดส่วนของต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยขับเคลื่อนแบบแนวนอนกับแนวตั้ง

ลักษณะต้นไม้	จำนวนต้น(ร้อยละ)	
	แนวตั้ง	แนวนอน
4 ปี	25 (28.89)	61 (71.11)
6 ปี	40 (51.28)	39 (48.72)
9 ปี	98 (46.15)	102 (53.85)
11 ปี	78 (41.49)	101 (58.51)
ผู้ใหญ่	148 (45.76)	174 (54.24)

เมื่อพิจารณาสัดส่วนของต้นไม้ที่แสดงหน่วยซับซ้อนพบว่าในเด็กแทบทุกช่วงวัยใช้หน่วยซับซ้อนที่มีโครงสร้างต้นไม้แบบแนวนอนมากกว่าแนวตั้ง ยกเว้นแต่กลุ่มอายุ 6 ปีเท่านั้นที่กลับพบว่าปรากฏโครงสร้างแบบแนวตั้งมากกว่าแนวนอน

### 5.3 สรุป

การศึกษาความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ในส่วนความซับซ้อนเชิงโครงสร้างนี้ เป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่จะศึกษาจำนวนอนุพากย์ในหน่วยซับซ้อนและศึกษาความสัมพันธ์เชิงลดหลั่นของการเชื่อมโยงอนุพากย์ด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์ ทั้งนี้เพื่อตอบสนองสมมติฐานที่ว่าหน่วยซับซ้อนจะมีอนุพากย์มาเชื่อมโยงกันแบบมีความลดหลั่นของการซ้อนอนุพากย์จำนวนมากขึ้นในกลุ่มอายุมากขึ้น

แนวทางที่จะให้ได้คำตอบในส่วนนี้จึงต้องอาศัยการวิเคราะห์โครงสร้างของหน่วยซับซ้อนด้วยแผนภูมิต้นไม้ ผลการศึกษาพบว่าในกลุ่มอายุมากขึ้นก็มีลักษณะที่แสดงว่ามีความซับซ้อนเชิงโครงสร้างมากขึ้น คือ สัดส่วนของหน่วยซับซ้อนในจำนวนหน่วยย่อยของปริจเจททั้งหมดในเรื่องเล่าของผู้ใหญ่มีสัดส่วนมากกว่าในเด็ก คือ ในผู้ใหญ่คิดเป็น 55 ในขณะที่เด็กคิดเป็นร้อยละ 52

ถึงแม้ว่าเรื่องค่าเฉลี่ยของส่วนประกอบของต้นไม้จะไม่ได้แสดงพัฒนาการในทิศทางที่ทำให้เห็นความซับซ้อนที่มากขึ้น แต่การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยดังกล่าวก็สามารถชี้ให้เห็นลักษณะร่วมระหว่างช่วงวัยได้เป็นอย่างดี กล่าวคือ ในวัย 4 ปีจำนวนอนุพากย์และจำนวนจุดแตกกิ่งโดยเฉลี่ยมากกว่าวัยอื่น ส่วนจำนวนระดับชั้นในวัย 6 ปีก็มีมากกว่าที่มีมากกว่าวัยอื่นเช่นกัน แตกต่างกับหน่วยซับซ้อนของเด็กกลุ่มอายุ 9 และ 11 ปีมีจำนวนอนุพากย์และจุดแตกกิ่งอนุพากย์น้อยกว่าเด็กเล็กวัย 4 และ 6 ปี แต่ไปมีความใกล้เคียงกับกลุ่มอายุผู้ใหญ่มากกว่า

ในทางวินบัญญัติศาสตร์ (pragmatics) เรื่องวจนลีลา (stylistic) ในการเล่าในเด็กโตวัย 11 ปีและในผู้ใหญ่มีความคล้ายคลึงกันมาก ทั้งนี้เป็นไปได้มากที่ว่าสาเหตุอาจเป็นเพราะผู้ใหญ่ใช้ภาษาของเด็กในการเล่าเรื่องให้เด็กฟัง ประเด็นนี้อาจกระทบความสัมพันธ์ระหว่างอนุพากย์ ทำให้ปรากฏความสัมพันธ์แบบความรวมในปริมาณที่มากด้วย ในประเด็นนี้จึงมีผลกระทบต่อโครงสร้างต้นไม้แสดงความซับซ้อนไม่มากนัก

อย่างไรก็ดีในเรื่องของความซับซ้อนเชิงโครงสร้างยังสามารถศึกษาได้ด้วยการหาค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง ดังจะกล่าวต่อไปในบทที่ 7

## บทที่ 6

### การผสมกันทางไวยากรณ์

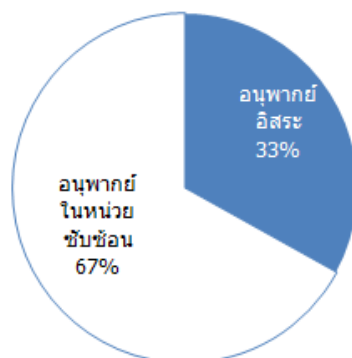
ในบทนี้จะกล่าวถึงเรื่องเล่าของเด็กไทยในแง่มุมมองของการผสมกันทางไวยากรณ์ คือ พิจารณาลักษณะทางวากยสัมพันธ์ที่เชื่อมโยงอนุพจน์หนึ่งเข้ากับอีกอนุพจน์หนึ่งว่าเป็นไปในแบบใดไม่ว่าจะเป็นการรวมความ การซ้อนความ หรือกริยาเรียง แล้วพิจารณาว่าในแต่ละแบบมีสัดส่วนการใช้มากน้อยแตกต่างกันอย่างไรโดยศึกษาความแตกต่างในแต่ละช่วงวัยด้วย นอกจากนี้เมื่อมองข้อมูลตามแนวคิดเรื่องการผสมกันทางไวยากรณ์ของ Thomas Payne (1997) แล้วจะสามารถอธิบายถึงพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ในเรื่องเล่าของเด็กไทยต่อไป

#### 6.1 ปริมาณของอนุพจน์ไม่อิสระในเรื่องเล่าของเด็กไทย

ปริจเจตเรื่องเล่าของเด็กไทยที่ศึกษานี้ประกอบขึ้นด้วยอนุพจน์มาเรียงต่อเข้าด้วยกันหลายรูปแบบทั้งที่เป็นอนุพจน์อิสระเรียงต่อกันโดยไม่ได้เชื่อมโยงกันด้วยกลไกทางรูปภาษาหรือคำเชื่อมใดๆเลย และในแบบที่เป็นการเชื่อมโยงกันด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์แบบต่างๆ ผสมกันจนกลายเป็นหน่วยสร้างที่ใหญ่ขึ้นเป็นลำดับลดหลั่น การผสมกันนี้มีระดับความเหนียวแน่นในเชิงโครงสร้างแตกต่างกันออกไป ทั้งด้วยวิธีที่ประกอบเข้าไปเป็นองค์ประกอบของหน่วยสร้างอื่น หรือไม่ก็อาศัยเพียงการใช้คำเชื่อมยึดโยงกันไว้ ไปจนถึงการมีอาร์กิวเมนต์หลักร่วมกันอย่างหน่วยสร้างกริยาเรียง

ในเบื้องต้นนี้จะกล่าวถึงภาพรวมของเรื่องเล่าว่ามีการเกาะเกี่ยวผสมกันของอนุพจน์มากน้อยเท่าใดเมื่อเทียบกับการเล่าที่ไม่ต้องอาศัยการผสมกันทางไวยากรณ์ กล่าวคือ เมื่ออนุพจน์ในเรื่องเล่ามีสถานะภาพเป็นอนุพจน์อิสระและไม่มีรูปภาษาแสดงการเชื่อมโยงทางวากยสัมพันธ์ ส่วนในกรณีที่มีการเชื่อมโยงกันจะทำให้มีอนุพจน์พึ่งพา สิ่งที่น่าสนใจก็คือผลการศึกษาเชิงปริมาณจากอนุพจน์ในเรื่องเล่าที่ศึกษา ทั้งเด็กและผู้ใหญ่รวมกันมีทั้งสิ้น 6,310 อนุพจน์ แสดงให้เห็นว่ามีการใช้อนุพจน์อิสระจำนวน 2,090 อนุพจน์ และอนุพจน์ในหน่วยซับซ้อนจำนวน 4,220 อนุพจน์ คิดเป็นสัดส่วนร้อยละได้ดังภาพ

ภาพที่ 6.1 สัดส่วนอนุพจน์อิสระต่ออนุพจน์หลักและพึ่งพาในเรื่องเล่า



สัดส่วนดังกล่าวชี้ให้เห็นว่าในการเล่าเรื่องผู้เล่าจะต้องผูกโยงเหตุการณ์ต่างๆ ให้ต่อเนื่องกัน เป็นเรื่องราว และเมื่ออนุพากย์เป็นหน่วยที่แสดงเหตุการณ์หนึ่งๆ อนุพากย์จึงต้องถูกผูกโยงเข้าด้วยกันด้วย อันที่จริงการผูกโยงอนุพากย์เข้าด้วยกันนั้นมีหลายวิธี ไม่จำเป็นที่จะต้องแสดงออก ด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์ก็ได้ เช่น การเรียงลำดับอนุพากย์ตามเวลาที่เกิดเหตุการณ์ หรือการเรียงลำดับอนุพากย์ตามลำดับเหตุผล ก็สามารถทำให้ผู้รับสารเข้าใจความเชื่อมโยงของเหตุการณ์เหล่านั้นได้ เรียกว่าเป็นความเชื่อมโยงทางความหมาย เช่น

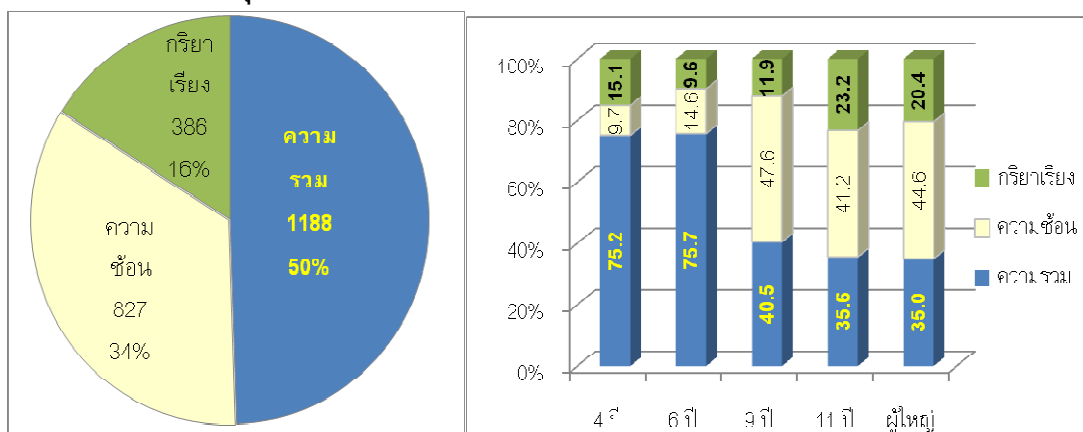
(1) [เด็กดูหมา][เด็กดูบป][เด็กนอนหลับ][กบขึ้นมา][หมาขึ้นมานบนเด็ก][เด็กนอนอยู่][เด็กยกหมวก][เด็กเอากระเบื้อง][เอาถ้วยกระเบื้อง][ครอบหน้าหมา][06F3-12]

ตัวอย่างนี้เป็นการเล่าเรื่องจากภาพที่ 2-4 ซึ่งในภาพมีเด็กหมาและกบเป็นผู้ร่วมการณ์

กระนั้นผู้เล่าเรื่องส่วนใหญ่เลือกที่จะผูกโยงหน่วยภาษาแสดงเหตุการณ์นี้ในแบบที่ใช้กลไกทางวากยสัมพันธ์มากกว่า จึงปรากฏให้เห็นว่ามีอนุพากย์ที่ต้องผูกโยงกับอนุพากย์อื่นทั้งที่เป็นอนุพากย์หลักและอนุพากย์ฝั่งพาดูกว่ากึ่งหนึ่งของทั้งหมดนั่นเอง

เมื่อนำอนุพากย์ที่เชื่อมโยงกันด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์ซึ่งเป็นอนุพากย์ในหน่วยซับซ้อนจำนวน 3,408 อนุพากย์ที่กล่าวข้างต้น มาพิจารณาชนิดของการเชื่อมโยงก็พบว่าในภาพรวมสัดส่วนของการเชื่อมโยงแบบรวมความมีมากกว่าแบบอื่นๆ กว่าครึ่งหนึ่ง สิ่งที่น่าสนใจคือในวัยผู้ใหญ่กลับมีสัดส่วนน้อยกว่าในขณะเดียวกันก็มีการซ้อนความแบบพิเศษเฉพาะประโยชน์ การใช้อุประโยคเต็มเต็มและคุณาประโยชน์ในสัดส่วนที่มากกว่าเมื่อเทียบกับวัยเด็ก

ภาพที่ 6.2 ปริมาณอนุพากย์ที่เชื่อมโยงกันด้วยความสัมพันธ์แบบความรวม ความซ้อน และกริยาเรียง



ชนิดของการเชื่อมโยงกันของอนุพากย์จึงนับเป็นอีกลักษณะหนึ่งที่สะท้อนความแตกต่างระหว่างวัยได้ สังเกตได้ว่าในเด็กเล็กวัย 4 และ 6 ปีมีสัดส่วนการใช้การรวมความมากกว่า

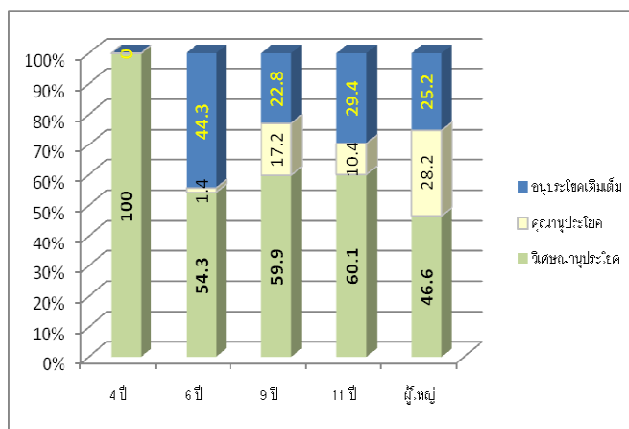
ความสัมพันธ์แบบอื่นๆ อย่างเด่นชัด คือ พบร้อยละ 75.2 ในกลุ่มอายุ 4 ปีและพบร้อยละ 75.7 ใน 6 ปี ขณะที่ความสัมพันธ์แบบอื่นปรากฏเพียงประมาณร้อยละ 9 ถึง 15 เท่านั้น

ประเด็นนี้ต่างกับเด็กโตวัย 9 และ 11 ปีตรงที่มีสัดส่วนของการรวมความในปริมาณไม่มาก อย่างโดดเด่นนักเมื่อเทียบกับความสัมพันธ์แบบอื่นๆ คือกลุ่มอายุ 9 ปีใช้การรวมความร้อยละ 40.5 นับว่าเป็นปริมาณที่ใกล้เคียงกันเมื่อเทียบกับการซ่อนความที่ปรากฏร้อยละ 47.6 ลักษณะเช่นเดียวกันนี้ก็พบในกลุ่มอายุ 11 ปีใช้การรวมความร้อยละ 35.6 การซ่อนความร้อยละ 41.2 และวัยผู้ใหญ่ก็พบการรวมความร้อยละ 35 การซ่อนความร้อยละ 44.6 ส่วนกริยาเรียงนั้นยังปรากฏเป็นส่วนน้อยแต่ก็เพิ่มขึ้นจากในเด็กเล็กอยู่พอสมควรเป็นร้อยละ 11 ถึง 23

ภาพข้างต้นแสดงให้เห็นว่าพัฒนาการทางภาษาของเด็กมีแนวโน้มที่จะมีการผสมกันทางไวยากรณ์มากขึ้นในเด็กโตซึ่งใกล้เคียงกับผู้ใหญ่ ทั้งนี้เห็นได้จากปริมาณที่มากขึ้นของการเชื่อมโยงอนุภาคย่อบนความซ่อนและการเรียงกริยา เพราะมีระดับการผสมกันทางไวยากรณ์เหนียวแน่นกว่าการรวมความนั่นเอง

นอกจากนี้หากพิจารณาถึงสัดส่วนการใช้อนุภาคย่อบนความที่เชื่อมโยงกันด้วยการซ่อนความคิดเป็นร้อยละจากการใช้อนุภาคย่อบนความที่เชื่อมโยงกันทั้งหมดในแต่ละช่วงวัยก็จะพบว่าสัดส่วนในชุดข้อมูลที่เป็นเรื่องเล่าของเด็กนั้นมีรูปแบบที่น่าสนใจและอธิบายได้ด้วยเหตุผลเชิงพัฒนาการ

ภาพที่ 6.3 ปริมาณวิเศษณูประโยค คุณณูประโยค และอนุประโยคเต็มเต็ม



ในเด็กเล็กวัย 4 และ 6 ปี ใช้อนุภาคย่อบนความเพียงไม่กี่ชนิดและชนิดที่ใช้ก็มีการผสมกันทางไวยากรณ์เป็นแบบหลวมๆ เสียเป็นส่วนใหญ่ คือ เด็ก 4 ปีใช้วิเศษณูประโยคเพียงร้อยละ 0.2 และเด็ก 6 ปีใช้ร้อยละ 1.4 นับว่ามีปรากฏใช้อยู่เล็กน้อยเมื่อเทียบกับเด็กโต ที่สำคัญก็คือในเด็ก 4 ปีไม่ปรากฏคุณณูประโยคเลย เพิ่งจะเริ่มใช้ก็ในกลุ่มอายุ 6 ปี แต่ก็มิให้เห็นเพียงหนึ่งอนุภาคเท่านั้น

ในเด็กวัย 9 และ 11 ปีนั้นสัดส่วนการใช้อนุภาคย่อบนความที่เชื่อมโยงกันด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์มีหลากหลายชนิดกว่ามาก แม้การรวมความจะมีที่ใช้เป็นอันดับหนึ่งอยู่ในสองช่วงวัยนี้ตั้งที่กล่าวแล้ว

แต่ก็มีสัดส่วนที่น้อยกว่าที่เด็กเล็กใช้ การซ้อนความแบบใช้วิเศษณานุประโยคกลับพบปริมาณมากขึ้น โดยเฉพาะกลุ่มอายุ 9 ปีใช้ในสัดส่วนที่มากที่สุดเมื่อเทียบกับวัยอื่น คือ ร้อยละ 3.85

อาจกล่าวได้ว่าความต่างของปริมาณการใช้กลไกการเชื่อมโยงดังกล่าวเป็นตัวบ่งชี้พัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ได้ทางหนึ่ง จากความน่าสนใจนี้ผู้วิจัยจึงศึกษาลงไปในรูปแบบภาษาแสดง ความเชื่อมโยงกันในแบบต่างๆ ของเด็กแต่ละช่วงวัย คือ 4 6 9 และ 11 ปี ต่อไปนี้จะแสดงให้เห็น ปริมาณการใช้ในรายละเอียดของความสัมพันธ์แต่ละชนิดซึ่งยืนยันการแบ่งช่วงวัยที่สะท้อนความเปลี่ยนแปลงเชิงพัฒนาการที่กล่าวข้างต้น

## 6.2 รูปภาษาแสดงการผสมกันทางไวยากรณ์

การผสมกันทางไวยากรณ์เป็นอีกมุมมองหนึ่งในการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอนุพากย์ในเรื่องเล่า เป็นอีกมิติหนึ่งที่ยังมองหน่วยซับซ้อนในแง่ความผูกโยงกันแน่นทางไวยากรณ์ ซึ่งในกรณีนี้ก็ คือ ชนิดของความสัมพันธ์ระหว่างอนุพากย์ที่เชื่อมโยงกันอยู่ด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์ทั้งที่มีการใช้คำเชื่อมอย่างเช่นการรวมความและการซ้อนความ นอกจากนี้ความสัมพันธ์ระหว่างอนุพากย์ยังอาจเชื่อมโยงกันโดยไม่ใช้คำเชื่อมอย่างเช่นการเรียงกริยาแบบหน่วยสร้างกริยาเรียงด้วย

ในที่นี้จะแสดงโครงสร้างให้เห็นได้ว่าการผสมกันทางไวยากรณ์ที่พบในเรื่องเล่าที่ศึกษา มีสี่ลักษณะ คือ

- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| (ก) [อนุพากย์ 1] + [อนุพากย์ 2] + [อนุพากย์ 3] | = ไม่มีการผสมกันทางไวยากรณ์    |
| (ข) [อนุพากย์ 1] + คำเชื่อม + [อนุพากย์ 2]     | = การผสมกันระดับที่มากกว่า (ก) |
| (ค) [[อนุพากย์ 1] + [คำเชื่อม + อนุพากย์ 2]]   | = การผสมกันระดับที่มากกว่า (ข) |
| (ง) [อนุพากย์ 1 + 2]                           | = การผสมกันระดับที่มากกว่า (ค) |

โครงสร้าง (ก) แสดงให้เห็นการจัดเรียงกันของอนุพากย์โดยไม่มีการผสมกันทางไวยากรณ์ใดๆ เลย กล่าวคือ เป็นการเรียงต่อกันโดยปราศจากคำเชื่อม ผู้รับสารเข้าใจความสัมพันธ์ของสารนั้นโดยอาศัยความรู้นอกภาษาและหลักเหตุผลเท่านั้น ลักษณะเช่นนี้เกิดขึ้นได้ในเรื่องเล่าที่ศึกษา แต่หน่วยภาษาที่ไม่เชื่อมโยงกันทางไวยากรณ์ดังกล่าวนี้ไม่จัดเป็นหน่วยซับซ้อนและจะไม่นำมาวิเคราะห์การผสมกันทางไวยากรณ์ ส่วนโครงสร้าง (ข) แสดงให้เห็นการเรียงต่อกันโดยมีคำเชื่อมเป็นเครื่องยึดโยงเข้าไว้ด้วยกัน แต่ด้วยทั้งสองอนุพากย์ที่เข้ามาเชื่อมโยงกันนี้มีสถานะเท่าเทียมกันคือ ไม่มีอนุพากย์ใดเป็นส่วนประกอบของอีกอนุพากย์หนึ่งแต่อย่างใด จึงทำให้อนุพากย์ค่อนข้างเป็นอิสระ การสลับตำแหน่งก่อนหลังของอนุพากย์ทั้งสองอาจเกิดขึ้นได้โดยคำเชื่อมไม่จำเป็นจะต้องติดตามอนุพากย์หนึ่งอนุพากย์ใดไปด้วย คำเชื่อมในกรณีนี้จึงถูกพิจารณาว่าไม่ได้อยู่ภายในโครงสร้างของอนุพากย์ใดอนุพากย์หนึ่ง หากวงเล็บเหลี่ยม [...] หมายถึงขอบเขตของอนุพากย์ สังเกตว่าคำเชื่อมจะวางอยู่ในตำแหน่งนอกอนุพากย์ ลักษณะการผสมเช่นนี้จัดให้เป็นการผสมกันทางไวยากรณ์ในระดับหนึ่ง ลักษณะเช่นนี้พบได้ในความสัมพันธ์แบบความรวม

โครงสร้าง (ค) แสดงให้เห็นการผสมกันที่มีลักษณะคล้ายโครงสร้าง (ข) แตกต่างกันก็ตรงที่สถานภาพของอนุภาครองอยู่ในฐานะที่เข้าไปเป็นส่วนประกอบของอนุภาคหลักจะด้วยฐานะของส่วนประกอบหลักหรือส่วนขยายก็ได้ และคำเชื่อมก็จะวางในตำแหน่งต้นอนุภาคเสมอไม่สามารถย้ายตำแหน่งได้ ลักษณะเช่นนี้พบในความสัมพันธ์แบบความซ้อน ความสัมพันธ์ของอนุประโยคเติมเต็มกับอนุภาคหลัก และความสัมพันธ์ของคณานุประโยคกับอนุภาคหลัก

สุดท้ายคือโครงสร้าง (ง) แสดงให้เห็นลักษณะที่ไม่สามารถบ่งขอบเขตของอนุภาคที่ขาดจากกันโดยสิ้นเชิงได้เนื่องจากอนุภาคทั้งสองมีการใช้องค์ประกอบร่วมกันอยู่ นั่นคือการใช้นามวลีที่เป็นอาร์กิวเมนต์หลักร่วมกันจะในฐานะประธานของทั้งสองอนุภาค หรือกรรมของสองอนุภาค หรือแม้แต่เป็นประธานของอนุภาคหนึ่งและกรรมของอีกอนุภาคหนึ่งก็มี ลักษณะเช่นนี้ตรงกับลักษณะของหน่วยสร้างกริยาเรียงนั่นเอง

ข้างต้นเป็นการอธิบายเรื่องตำแหน่งการเกิดและขอบเขตของอนุภาคที่เข้ามาเชื่อมโยงกัน นอกจากนี้ยังมีเรื่องของการบังคับเกิด หมายความว่าอนุภาคที่เป็นอนุภาครองมีความสำคัญในฐานะส่วนขยายหรือส่วนประกอบหลักที่เข้าไปเติมเต็มให้อนุภาคหลักสมบูรณ์ทางไวยากรณ์หรือไม่ เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ทำให้การผสมกันกลายเป็น 5 ระดับ สามารถแสดงให้เห็นเป็นเมตริกซ์ดังนี้

ตารางที่ 6.1 เมตริกซ์แสดงการกำหนดค่าการผสมกันทางไวยากรณ์

เมตริกซ์	ระดับ	อนุประโยค ที่สัมพันธ์ แบบความ รวม	วิเศษณานุ ประโยค	คณานุ ประโยค	อนุ ประโยค เติมเต็ม	กริยาเรียง พหูประโยค
การเชื่อมต่อ	น้อยที่สุด	+	-	-	-	-
การซ้อน	ไม่จำกัดตำแหน่ง	น้อย	-	+	-	-
	จำกัดตำแหน่ง	ปานกลาง	-	-	+	+
บังคับเกิด	มาก	-	-	-	+	+
ไม่ปรากฏรูปคำเชื่อม	มากที่สุด	-	-	-	-	+
<b>คะแนนรวม</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

จากที่กล่าวข้างต้นจะเห็นว่าในการวิเคราะห์นี้เรื่องของคำเชื่อมมีบทบาทสำคัญส่วนหนึ่งในการพิจารณาชนิดความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์ เพราะการผสมกันทางไวยากรณ์ไม่ว่าจะเป็นแบบเชื่อมต่อหรือซ้อนความต้องการปรากฏคำเชื่อมทั้งสิ้น จากข้อมูลปรากฏรูปคำเชื่อมแสดงความสัมพันธ์ดังนี้

## 6.2.1 การผสมกันทางไวยากรณ์แบบใช้คำเชื่อม

### 6.2.1.1 การรวมความ

รูปคำเชื่อมแสดงการรวมความ คือ คำที่ปรากฏหน้าอนุพากย์อิสระที่ไปเชื่อมโยงกับอนุพากย์อิสระอีกอนุพากย์หนึ่งหรือหน่วยซับซ้อนอีกหน่วยหนึ่งโดยไม่ได้ซ้อนลงไปเป็นส่วนหนึ่งในโครงสร้างของอนุพากย์อื่นใด นับว่ามีการผสมกันทางไวยากรณ์หลวมที่สุด เป็นการแสดงความสัมพันธ์ในลักษณะที่เท่าเทียมกัน โดยเชื่อมความแสดงความหมายที่เป็นพื้นหน้าทั้งสองอนุพากย์ แต่ในแง่ขนาดของหน่วยที่มาเชื่อมโยงกันพบว่าสิ่งที่สมดุลและไม่สมดุลกล่าวคือ อนุพากย์ที่มาเชื่อมต่อแบบความรวมบ้างก็เป็นอนุพากย์เดี่ยวด้วยกันทั้งคู่ บ้างก็เป็นอนุพากย์เดียวกับอนุพากย์ซับซ้อน

คำเชื่อมในเรื่องเล่าของเด็กที่ศึกษานี้มี 3 แบบ คือ เชื่อมแสดงความคล้ายตามกัน เชื่อมแสดงความขัดแย้ง และเชื่อมแสดงความให้เลือกเอา จากจำนวนคำเชื่อมแสดงการรวมความทั้งสิ้น 1,088 คำ พบปริมาณการใช้คิดเป็นร้อยละได้ดังนี้

ตารางที่ 6.2 ปริมาณการใช้คำเชื่อมแสดงการรวมความคิดเป็นร้อยละจากที่ใช้ในเรื่องเล่าของเด็กทั้งหมด

กลุ่มอายุ	คำเชื่อมแสดงความคล้ายตามกัน	คำเชื่อมแสดงความขัดแย้ง	คำเชื่อมแสดงความให้เลือก
4 ปี	223(99.6%)	1(0.4%)	
6 ปี	359(99.2%)	3(0.8%)	
9 ปี	218(96.0%)	6(2.6%)	3(1.3%)
11 ปี	120(85.1%)	21(14.9%)	
ผู้ใหญ่	186(79.5%)	47(20.1%)	1(0.4%)

การรวมความแบบคล้ายตามกันปรากฏใช้มากที่สุดอย่างเด่นชัดในทุกช่วงวัย แบบขัดแย้งปรากฏเป็นอันดับสองในทุกช่วงวัย ในเด็กเล็กวัย 4 และ 6 ปีพบในปริมาณที่น้อยมากเพียงร้อยละ 0.4 -2.6 เท่านั้น ที่น่าสนใจคือวัย 11 ปีปริมาณมากกว่าที่พบเด็กกลุ่มอายุอื่นๆ ถึงร้อยละ 14.9 และเพิ่มเป็นร้อยละ 20.1 ในผู้ใหญ่ นับเป็นปริมาณที่บอกเป็นนัยถึงพัฒนาการด้านความสัมพันธ์เชิงตรรกวิทยาว่าแบบคล้ายตามมีพัฒนาการมาก่อนแบบขัดแย้ง และมาก่อนแบบให้เลือกซึ่งปรากฏน้อยมากจนถึงไม่ปรากฏเลยในบางช่วงวัยในเรื่องเล่าที่ศึกษา

อนุพากย์ที่นำด้วยคำเชื่อมที่เชื่อมความคล้ายตามกันในเรื่องเล่าของเด็กไทยที่ศึกษาปรากฏมากและหลายรูปที่สุด คือมี 3 รูปดังนี้คือ *และ แล้ว* ก็ รวมถึงรูปผสมอีก 2 รูป ด้วยคือ *และก็ แล้วก็* รูป *และ* เชื่อมความคล้ายตามกันทั้งในเรื่องเวลาและที่ไม่ใช่เรื่องเวลา

(2) ...*และ*[*หมาก็*][*หมาก็วิ่ง*] *และ*[*หมาก็ร้องไห้*] *และ*[*คนก็ตกลงมา*] [06148-50]

(3) *แต่*[*ด้วยความเป็นเด็ก*][*พร้อมที่จะอยากรู้*]*และ*[*อยากลอง*][*ปีเตอร์ก็ยังคงอุ้มร่างเจ้าฟร็อกก็ต่อไป*] [20 a135-138]



จะเห็นว่าตัวอย่าง (2) อนุพากย์ทั้งสามสัมพันธ์ด้วยเวลาของการเกิดเหตุการณ์ที่ต่อเนื่องกัน ไม่ได้เป็นเหตุเป็นผลหรือคล้ายตามแบบพวกเดียวกันแต่อย่างใด ต่างกับตัวอย่าง (3) ที่อนุพากย์ [อยากลอง] มีความเกี่ยวข้องทางความหมายกับ [อยากรู้] แบบเป็นไปในทำนองเดียวกันหรือคล้ายตามกัน ไม่ใช่เรื่องเวลา

สำหรับรูป และ ที่เชื่อมบอกเวลาต่อเนื่องกันนั้นพบว่ามิใช่ในปริมาณมากกว่าที่มิใช่เรื่องเวลาในทุกช่วงวัย ส่วนรูป และ ที่ใช้เชื่อมความคล้ายตามกันแต่ไม่ใช่เรื่องเวลานั้นก็พอจะพบได้ในทุกช่วงวัยแต่ในผู้ใหญ่พบปริมาณมากกว่าในเด็ก

อนุพากย์ความรวมที่เชื่อมด้วย และ นี้ยังปรากฏคำเชื่อมอื่นๆ ร่วมด้วย การปรากฏนี้มีทั้งที่มีความหมายและทำหน้าที่คงเดิมและทั้งที่แตกต่างออกไป รูป และ ที่ปรากฏร่วมกับรูปคำเชื่อมอื่นมี และ ก็ และ พอ และ เมื่อ และ ก็ จึง

สำหรับรูปคำเชื่อม แล้ว ก็ และ ก็ นั้น การปรากฏของ ก็ ไม่ได้ทำให้หน้าที่ในการเชื่อมบอกความรวมเปลี่ยนแปลงไปและยังคงความหมายคล้ายตาม เช่น

(4) [หลังจากนั้นเด็กชายเกิด /] เกิดพลาดตกลงมาในเขากวาง] [กวางจึงรำคาญอย่างมาก] [จึงวิ่ง ไปที่หน้าผา][พร้อมกับเด็กชาย] [ที่อยู่บนหัวกวาง]] และ[กวางก็เบรก] และก็[เอาหัวทิ้งลงไป] [พร้อมกับหมา] [09E65-70]

จากตัวอย่างเป็นความสัมพันธ์เชิงเวลาบอกเหตุการณ์พื้นหน้าสองเหตุการณ์ [กวางก็เบรก] และเหตุการณ์ [เอาหัวทิ้งลงไป] เกิดตามหลังอนุพากย์ซับซ้อนข้างหน้า

อนุพากย์ที่นำด้วยคำเชื่อมรูป แล้ว พบที่ใช้เชื่อมความคล้ายตามกันในเรื่องเวลาเท่านั้น พบใช้มากในทุกช่วงวัย เช่น

(5) [สุนัขกำลังดื่มน้ำในแก้วในขวด][แล้วคราวนี้เด็กกลับ] [กบก็กระโดดออกมาจากในขวด] [แล้วเด็กก็นอนหันหน้ามาดูในขวด] [สุนัขก็ขึ้นมานอนทับ] [06A 2-6]

อนุพากย์ที่นำด้วยคำเชื่อมรูป ก็ ใช้เชื่อมความคล้ายตามกันในเรื่องเวลาเช่นเดียวกัน มักเกิดในลักษณะต่อเนื่องกันหลายๆ อนุพากย์ ลักษณะเช่นนี้พบทั้งในเด็กเล็กและเด็กโต แต่แทบไม่พบในผู้ใหญ่ การใช้ ก็ ต่อเนื่องกันดังตัวอย่าง เช่น

(6) [พอตอนเช้าใจกับหมาตัวนั้นก็ตื่นขึ้นมา] แล้วก็ [มามองตรงที่ขวดโหล][เสร็จแล้ว] ก็ [ไม่เจอก็] ก็ [เลยตามหากบไปทั่ว][ดูตรงเสื้อผ้า] ก็ [ไม่มี] และ [ส่วนหมาก็ช่วยกันดู] ก็ [ไม่เจอกบสักที] ก็ [เลย /] ก็ [เลยมาดูตรงข้างนอกหน้าต่าง] และ ก็ [ร้องตะโกนเรียกหากบใหญ่เลย] ก็ [ไม่มี /] ก็ [ไม่มีอีก] และ ที่นี้ [หมาก็ตก][ตกออกมาจากหน้าต่าง] ก็ [หาไม่เจอ] ก็ [มาดูกบ] ก็ [หาไม่เจอ] แล้ว [ส่วนทอมก็ /] [ใจก็ /] [ใจก็เลยลงมา][ลงมา] [1111-29]

ส่วนอนุพากย์ที่คำเชื่อมแสดงความสัมพันธ์แบบขัดแย้งในเรื่องเล่าของเด็กไทยที่ศึกษาพบ 2 รูปดังนี้คือ *แต่* และ *แต่ก็* ด้วยตัวอย่างเช่น รูป *แต่* ในตัวอย่าง (7) แสดงความขัดแย้งระหว่างกริยา คือ ตามหาแต่ไม่พบ

(7) [เขาออกไปตามหาที่ทุ่งกว้าง]แต่ก็[ไม่พบ] [11A13 -14]

สำหรับคำเชื่อมแสดงความสัมพันธ์แบบให้เลือกไม่พบในเรื่องเล่าของเด็กเล็กวัย 4 และ 6 ปี แต่พบได้ตั้งแต่วัย 9 ปีขึ้นไป พบ 2 รูป คือ *หรือ* หรือว่า ตัวอย่างเช่น (8) และตัวอย่าง (9)

(8) [หลังจากนั้น กบได้ออกจากโถ [เพื่อจะหนี] หรือว่า[หรือว่า]จะไปหาพ่อแม่]] [09D23 - 25]

(9) และแล้ว [[[ดิ๊กก็กับปีเตอร์ก็นอนหลับในคำคืน][อันแสนสุข]] แต่ [[[เจ้าฟร็อกก็กับน้อยนะสิกำลังยองออกมาจากขวด][ซึ่งปีเตอร์ไม่ได้ปิดฝา][หรือทำอะไรกันเพื่อการหลบหนีเลย]]] [20a9-13]

กล่าวโดยสรุปในเชิงปริมาณนั้นเด็กเล็กวัย 4 และ 6 ปี จะใช้คำเชื่อมบอกเวลาต่อเนื่อง แล้วมากที่สุด แต่ในเด็กโต 9 และ 11 ปีใช้คำเชื่อมบอกความคล้ายตามกัน ก็มากที่สุด ในประเด็นนี้สอดคล้องกับเรื่องการแบ่งข้อมูล หรือ “information packaging” ของ Berman และ Slobin (1994) ว่าการลำดับเหตุการณ์ตามเวลาเป็นระดับที่สองของการแบ่งข้อมูลมาเรียบเรียงเพื่อถ่ายทอดออกมาซึ่งเกิดก่อนหน้าการลำดับตามเหตุตามผล นอกจากนี้ผู้วิจัยยังเห็นว่าเรื่องของ *ก็* มีความแตกต่างกับ *และ* ตรงที่ต้องอาศัยการใช้เหตุผลในการพิจารณาว่าเหตุการณ์คล้ายตามกันหรือไม่อีกด้วย

### 6.2.1.2 การซ้อนความ

การซ้อนความที่จะกล่าวถึงในที่นี้ คือ การที่อนุพากย์หนึ่งเข้าไปสัมพันธ์กับอีกอนุพากย์หนึ่งแบบพึ่งพา มีทั้งแบบที่เข้าไปเป็นส่วนเติมเต็มและส่วนขยาย กรณีแรกที่จะกล่าวคือการเข้าไปเป็นส่วนขยายภาคแสดงดังนี้

#### 6.2.1.2 .1 วิเศษณานุประโยค

การซ้อนความแบบวิเศษณานุประโยค คือ การที่อนุพากย์หนึ่งพึ่งพาอนุพากย์อื่นโดยการซ้อนลงไปเป็นส่วนหนึ่งในโครงสร้างของอนุพากย์หลักในลักษณะของการเข้าไปเป็นพื้นหลัง หรือให้ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการณ์แวดล้อมให้แก่เหตุการณ์ในอนุพากย์หลัก วิเศษณานุประโยคประกอบด้วยคำเชื่อมแสดงความสัมพันธ์ตามด้วยอนุพากย์หรืออาจตามด้วยคุณานุประโยคหรือประโยคที่แปลงเป็นนามก็ได้ ทั้งหมดนี้ทำหน้าที่เป็นหน่วยสร้างขยายความหมายที่เป็นส่วนเสริมให้แก่อนุพากย์หลักทั้งในแง่เหตุผล วัตถุประสงค์ เวลา รายละเอียด เงื่อนไข เงื่อนไขเชิงปฏิเสธ ลักษณะอาการ เช่นเดียวกับหน้าที่ของหน่วยวิเศษณ์ ทั้งหมดนี้เป็นการเชื่อมความแสดงพื้นหลัง

ทั้งสิ้น และด้วยเหตุที่ว่าวิเศษณานุประโยคเป็นส่วนขยายให้แก่อนุพากย์หลักจึงจัดให้วิเศษณานุประโยคมีระดับของการผานกันทางไวยากรณ์มากกว่าอนุประโยคความรวม

ตารางที่ 6.3 ปริมาณการใช้คำเชื่อมแสดงวิเศษณานุประโยค

กลุ่มอายุ	เหตุผล	วัตถุประสงค์	เวลา	รายละเอียด	เงื่อนไข	เงื่อนไขเชิงปฏิบัติ	รวม
4 ปี	24 (82.76%)	0	5 (17.24%)	0	0	0	29 (100%)
6 ปี	8 (21.05%)	0	30 (78.95%)	0	0	0	38 (100%)
9 ปี	86 (53.75%)	10 (6.25%)	44 (27.50%)	19 (11.88%)	1 (0.63%)	0	160 (100%)
11 ปี	70 (71.43%)	7 (7.14%)	20 (20.41%)	0	0	1 (1.02%)	98 (100%)
ผู้ใหญ่	44 (31.65%)	10 (7.19%)	59 (42.45%)	11 (7.91%)	11 (7.91%)	4 (2.88%)	139 (100%)

อนุพากย์ที่นำด้วยคำเชื่อมบอกเหตุผลนับได้ว่าปรากฏเป็นสัดส่วนมากที่สุดแทบทุกช่วงวัย เริ่มตั้งแต่กลุ่มอายุ 4 ปีแล้ว เว้นก็แต่วัย 6 ปีและผู้ใหญ่ที่ปรากฏเรื่องเวลามากที่สุดแต่ก็ไม่นับว่าเป็นปริมาณที่ห่างกันมากนัก คำเชื่อมเหตุผลที่พบมากคือคำว่า เพราะ เพราะว่ ตั้งแต่กลุ่มอายุ 4 ปี และเนื่องจาก ในกลุ่มอายุ 11 ปี ดังตัวอย่าง

(10) [แล้วคนนี่][ว่าคบอยู่ในนี้][แล้วหมาก็เลยวิ่ง][เพราะว่าฝั่งกำลังไล่ตามหมา] [04f36-39]

(11) [เด็กน้อยก็ตกมาจากต้นไม้][เพราะว่านกฮูกนี้โผล่มาจากโพรงไม้] [11C63-64]

(12) [เมื่อสุนัขวิ่งหนีฝั่งมา][เด็กก็ล้ม][ล้ม][เพราะตกใจ] [11H37-40]

นอกจากนี้ยังปรากฏคำว่า เลย จึง ถึง เป็นคำเชื่อมแสดงผลอีกด้วย โดยคำว่า เลย พบมากใน 4 ปี จึง ถึง พบมากใน 9 ปี ดังนั้น เริ่มพบใน 11 ปี ดังตัวอย่าง

(13) [ตกน้ำ][เลยหัวทิ่ม] [04H36-37]

(14) [ถ้าจะทำ][ก็บอกฉันก่อน][ฉันถึงจะช่วยเธอ] [09D57-59]

(15) [และ ทอมคิด][ว่าคบของเขาอาจจะไปอยู่ในพุ่มไม้][ก็ได้][เขาจึงปีนขึ้นไปบนโขดหิน] [09I61-64]

(16) [สุนัขเลย เห็นใหม่][บอกแล้ว][ว่าคบต้องอยู่ในรังนี้แน่เลย][รังอะไรก็ไม่รู้][ตั้งนั้นสุนัขก็เลยเขย่าต้นไม้][แล้วก็ทำให้][กบออกมา] [11C49-55]

อนุพากย์ที่นำด้วยคำเชื่อมบอกเวลานับได้ว่าปรากฏเป็นสัดส่วนรองสูงสุดในวัย 4 9 11 และมากที่สุดในปี 6 ปีและผู้ใหญ่ คำเชื่อมที่พบคือคำว่า หลังจาก และ เมื่อ ครั้งแรกเมื่อ 9 ปี ส่วนคำว่า จน พบเมื่อ 6 ปี และ พอ..ก็ เริ่มใช้ตั้งแต่ 4 ปีและใช้ต่อมาเป็นจำนวนมากทุกช่วงวัย และพบคำว่า ตอนที่ พลัน ระหว่าง เป็นคำเชื่อมบอกเหตุการณ์เกิดพร้อมกันพบในผู้ใหญ่เท่านั้น เช่น หลังจาก ตามด้วย อนุพากย์เต็มเต็ม ในตัวอย่าง (17) และ เมื่อ ในตัวอย่าง (18)

(17) [หลังจากที่เด็กจ่อหัน ดูจบเสร็จแล้ว][ได้หลับ][หลับกับเตียง][ที่นุ่มสบาย] [09D17-28]

(18) [เมื่อเขาตื่นขึ้นมา][เขาไม่พบกบ][อยู่ในขวดโหล] [09J7-10]

อนุพากย์ที่นำด้วยคำเชื่อมบอกเหตุการณ์ซึ่งเกิดพร้อมกันปรากฏคำว่า พร้อมกับ ขณะที่ ในกลุ่มอายุ 9 ปี

(19) แล[เสร็จแล้ว]มันก็ก้มหัวลง[พร้อมกับเจ้าเฟิร์นพรายก็ตกลงไปในบ่อน้ำ] [09I73-75]

อย่างไรก็ดี พร้อม ไม่ได้ใช้ในเหตุการณ์ซึ่งเกิดพร้อมกันเสียทีเดียว แต่ยังตามด้วยอนุพากย์บอกเวลากระชั้นชิดได้ เช่น

(20) [เจ้ากวางวิ่งไปที่เชิงเขา][พร้อมกับหยุด][เด็กและหมาตกลงไปข้างล่าง] [11B32-34]

สำหรับการบอกวัตถุประสงค์มีปรากฏแต่ในเด็กโตวัย 9 และ 11 ปีกับวัยผู้ใหญ่เท่านั้น และปรากฏในสัดส่วนไม่มากนัก บอกวัตถุประสงค์พบประมาณร้อยละ 6.25 บอกรายละเอียดพบประมาณร้อยละ 11.88 อนุพากย์ที่นำด้วยคำเชื่อมบอกวัตถุประสงค์ปรากฏคำว่า เพื่อ มีทั้งที่ตามและไม่ตามด้วยอนุพากย์เต็มเต็ม ที่ ดังนี้

(21) [[เด็กผู้ชายรีบกระโดดออกมาหน้าต่าง][เพื่อช่วยหมาของเขา]] [09J19-20]

(22) [เขา(เค้า)ก็ไปจับดูเพื่อความแข็งแรง][เพื่อที่จะยึดให้มันคงนะครับ] [20J71-72]

(23) [เพราะมันจะชอบดม[//]]เอาหัวแห่ลงไปในขวดประจำ[เพื่อจะให้เห็นกบตัวนี้ชัด ๆ] [20C21-22]

ส่วนอนุพากย์ที่นำด้วยคำเชื่อมบอกรายละเอียดปรากฏคำว่า โดย โดยที่ โดยการ โดยการที่ พร้อมกับ พร้อมทั้ง พบในวัย 9 ปีและในผู้ใหญ่เท่านั้น

(24) [พอตอนเด็กเด็กชายคนนั้นก็ไปนอน][โดยลืมนปิดฝาขวดโหล] [09C5-6]

(25) [กวางตัวนั้นพาละ พาร่างของปีเตอร์วิ่งไป][วิ่งไป][ฝ่าอากาศ][แล้วกระโดด][โดยมีดีก็ตามมาห่าง ๆ] [20a88-92]

(26) [และต้นไม้ต้นนี้เองครับที่มีรังผึ้งอยู่ข้างบน][โดยที่ไม่รู้เลยครับ][หอมได้ไปเห่า[//]]ได้ไปเห่ารังผึ้งนี้] [20J40-43]

(27) [เจ้าดีก็หามาที่หันไปหาเจ้าฟ็อกกี้ที่กบนี้ในขวดโหล][โดยการมุดหัวเข้าไป] [20F58-59]

- (28) [เจ้าตบเองก็พยายามช่วยเจ้านายอย่างเต็มที่][โดยการที่เจ้าตบนั่งฝั่ง][ที่อยู่บนต้นไม้] [20C55-57]  
 (29) [ปีเตอร์ก็ยังคงอุ้มร่างเจ้าฟร็อกก็ต่อไป][พร้อมกับมีดิกก็นั่งอยู่ห่าง ๆ] [20a138-139]  
 (30) [ปรากฏ][ว่าพบพอกกับแม่กับ สองตัว][พร้อมทั้งมี][ลูกกบออกมาเยอะเยอะไปหมด] [20I131-134]

นอกจากที่กล่าวมาวิเศษณานุประโยคบอกเงื่อนไขและเงื่อนไขปฏิเสธก็ยังปรากฏให้เห็นในเรื่องเล่าที่ศึกษาอยู่บ้างแต่เป็นจำนวนน้อย โดยวิเศษณานุประโยคบอกเงื่อนไขปรากฏอนุพากย์ที่นำด้วยคำว่า *ถ้า* ในกลุ่มอายุ 9 ปี *เมื่อ* *เมื่อว่า* ในวัยผู้ใหญ่ เช่น (27) ถึง (29) ส่วนอนุพากย์ที่นำด้วยคำเชื่อมบอกเงื่อนไขเชิงปฏิเสธพบคือ *ไม่มัน* ในวัย 11 ปี ได้แก่ (30) อนุพากย์ที่นำด้วยคำเชื่อมบอกความแย้งปรากฏคำว่า *ถึง* และ *แม่* ในผู้ใหญ่เท่านั้น ได้แก่ (31)

- (31) [เด็ก จอห์นก็ กระโดดลงมา][พร้อมกับบอกเด็บบี้][ว่าอย่าทำอย่างนี้อีกนะ][ถ้าจะทำ][ก็บอกฉันก่อน][ฉันถึงจะช่วยเธอ] [09D54-59]  
 (32) [ทั้งปีเตอร์และดิกก็ชะโงกหน้าต่างออกมาตามหาเจ้าฟร็อกก็][เมื่อจะเห็นร่องรอยบ้าง] [20a27- 28]  
 (33) [แม้แต่เจ้าตบก็เข้า][เอาหัวแห่เข้าไปดูในโหลอีกทีหนึ่ง][เมื่อว่ากบจะซ่อนอยู่ตรงที่ใดที่หนึ่ง] [20C36-37]  
 (34) [เด็กน้อยไม่พอใจ][จึงบอก][ว่าเจ้าอย่าทำอย่างนี้อีกนะ ][ไม่มันเข้าโกรธจริง ๆ] [11C26-29]  
 (35) [ทอมมีแม่จะโกรธ][ที่เจ้าตบทำ][ขวดแตก][แต่เจ้าตบก็หาทางเอาใจเจ้านายน้อย][ด้วยการเลียแก้มเขาเบาๆ] [20C44-48]

น่าสนใจว่าการเชื่อมโยงอนุพากย์ด้วยเหตุผลและเวลาแสดงออกด้วยวิเศษณานุประโยคในสัดส่วนค่อนข้างมากเมื่อเทียบกับวิเศษณานุประโยคชนิดอื่นในวัยเดียวกัน ตลอดจนถึงวัยผู้ใหญ่ก็ปรากฏสองประเภทนี้ในสัดส่วนสูงกว่าประเภทอื่น ประเด็นนี้สอดคล้องกับที่ Berman & Slobin (1994) กล่าวถึงพัฒนาการของการผสมผสานเหตุการณ์ในเรื่องเล่าของเด็กว่าการผสมผสานกันเชิงเวลาและเหตุผลเป็นขั้นของพัฒนาการที่อยู่ในระดับต้นๆ และการที่พบว่าความสัมพันธ์แบบเงื่อนไข ทั้งเงื่อนไขปกติและปฏิเสธพบในปริมาณน้อยก็น่าจะกล่าวได้ว่าเป็นความสัมพันธ์ที่มีพัฒนาการมาทีหลังก็เป็นได้

### 6.2.1.2 .2 คุณานุประโยค

รูปคำเชื่อมแสดงการซ้อนความแบบคุณานุประโยคคือ คำที่อยู่หน้าอนุพากย์ซึ่งทำหน้าที่เป็นส่วนขยายนามวลีในอนุพากย์หลัก (relativizer) โดยที่ในคุณานุประโยคจะต้องมี relativized noun phrase คือ นามวลีที่อ้างอิงถึงนามหลัก ไม่ว่าจะ เป็นแบบไม่ปรากฏรูปหรือแบบปรากฏรูปเป็นสรรพนาม (pronoun retention) ก็ตาม

จากข้อมูลที่ศึกษานั้นคุณานุประโยคเริ่มปรากฏใช้ในในกลุ่มอายุ 6 ปี จำแนกชนิดได้ตามคำที่อยู่หน้าคุณานุประโยคซึ่งทำหน้าที่เป็นตัวบ่งชี้คุณานุประโยค พบว่ามี 3 รูป ได้แก่ *ที่* *ซึ่ง* และ *อัน* ปรากฏมากน้อยแตกต่างกันตามวัยดังนี้

ตารางที่ 6.4 ปริมาณการใช้ตัวบ่งชี้คุณภาพประโยค

กลุ่มอายุ	ซึ่ง	ที่	อัน
4 ปี	0	0	0
6 ปี	0	1 (100%)	0
9 ปี	7(15%)	39 (85%)	0
11 ปี	3 (18%)	13 (76%)	1 (6%)
ผู้ใหญ่	53 (63%)	30(36%)	1(1%)

ในเรื่องเล่าที่ศึกษาคุณภาพประโยคนำด้วย ที่ปรากฏใช้ครั้งแรกในกลุ่มอายุ 6 ปีเพียงตัวอย่างเดียว คือ ในตัวอย่าง [06D44-45][แล้วเด็กก็ปีนขึ้นไปบนไม้][ที่หัก] แต่เมื่อศึกษาในกลุ่มอายุมากขึ้น ก็พบว่าปริมาณมากขึ้นตามลำดับ ยิ่งกว่านั้นตัวบ่งชี้คุณภาพประโยคก็ยังมีหลากหลายขึ้นอีกด้วย คือ มีทั้งคำว่า ซึ่ง และ อัน พบใช้มากตามมา คำว่า ซึ่ง เริ่มพบในกลุ่มอายุ 9 ปี ส่วนคำว่า อัน เริ่มพบในกลุ่มอายุ 11 ปี อย่างเช่น

(36) [พ่อแม่เขา[ซึ่งมีนิสัย[ที่มีใจเมตตา]]จึงให้ลูกกบของเขาไป] [09J91-93]

(37) [[เขาก็นอนบนเตียง][อันแสนนุ่ม]] [11C6-7]

### 6.2.1.2.3 อนุประโยคเติมเต็ม

รูปคำเชื่อมแสดงการซ้อนความแบบอนุประโยคเติมเต็ม คือ คำที่นำหน้าอนุประโยคซึ่งทำหน้าที่เป็นประธาน กรรม และส่วนเติมเต็มของอนุประโยคหลัก (main clause) เรียกว่าตัวนำส่วนเติมเต็ม (complementizer) เป็นรูปคำเฉพาะคือคำว่า ว่า หรืออาจมีรูปเดียวกับคุณภาพประโยคก็ได้ คือคำว่า ที่ ภายในอนุพากย์รอง เหมือนอย่างคุณภาพประโยคและบางครั้งก็อาจไม่ปรากฏคำนามหลักเลยก็ได้

ตารางที่ 6.5 ปริมาณการใช้อนุประโยคเติมเต็ม

กลุ่มอายุ	ที่	ว่า
4 ปี	0	0
6 ปี	0	31 (100%)
9 ปี	10 (16%)	51 (84%)
11 ปี	7 (15%)	41 (85%)
ผู้ใหญ่	9 (12%)	66 (88%)

อนุประโยคชนิดนี้อาจตามหลังกริยาแสดงการกล่าวถ้อยหรือกริยาแสดงการคิดและการพูด เป็นอนุประโยคเติมเต็มคำกริยา ส่วนที่ตามหลังคำนามที่ไม่มีความหมายเฉพาะเจาะจงนั้นเรียกว่าอนุ

ประโยคเต็มเต็มนาม กล่าวได้ว่าคุณลักษณะสำคัญของอนุประโยคเต็มเต็มก็คือการไปแทนที่ในตำแหน่งของอาร์กิวเมนต์หลักของอนุพากย์หลักไม่ว่าจะเป็นประธาน กรรม หรือส่วนเต็มเต็มก็ได้ นั่นเอง

จากข้อมูลที่ศึกษานี้อนุประโยคเต็มเต็มเริ่มปรากฏใช้ในกลุ่มอายุ 4 ปี จำแนกชนิดได้ตามตัวนำอนุประโยคเต็มเต็ม ว่า พบทั้งกรณีที่ตามหลังกริยาแสดงการกล่าวถ้อยและกริยาแสดงการคิดและการพูด เช่น

(38) [เขาก็ดกใจ][ว่า]กบหายไปไหน [04A8-9]

(39) [แล้วก็หาตุ้][ว่า]อยู่ที่ไหน [04A10-11]

(40) [เด็กคนนั้นกับบอก][ว่า]เจียบจ [04J21-22]

(41) [พอเด็กจ้อห็นตื่นขึ้นมา][ก็เห็น][ว่า]กบนั้นหายไปแล้ว [09D26-28]

ส่วนตัวนำ ที่ พบทั้งกรณีในตัวนำอนุประโยคเต็มเต็มกริยาและอนุประโยคเต็มเต็มนาม เริ่มพบว่ามีใช้ในกลุ่มอายุ 9 ปี ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(42) [เด็บบี้ได้เสียใจ][ที่]ว่ากบเพื่อนรักของเด็บบี้หนีหายไปตอนกลางคืน [09D31-32]

(43) [เจ้าหมา เอ๊ย [/เจ้าเด็บบี้ ก็ขอโทษ][ที่]ทำ][โถ กบ เอ๊ย[/ โถ[ที่อยู่อาศัย]ของกบนั้นแตก] [09D60-63]

(44) [สวัสดิ์จะ][นี่]คือกบของฉัน[ฉันจับมันมาได้][แต่พ่อแม่ของเขาก็ไม่ยอมให้][เพราะว่าลูกของเขาต้องเจ็บตัวกับการ][ที่ต้องโดนจับไป] [11C116-121]

ข้อสังเกตในการใช้อนุประโยคเต็มเต็มนี้ คือ พบว่าผู้ใหญ่พูดอนุประโยคเต็มเต็มกริยาที่มีอนุพากย์ต่อเนื่องกันมากกว่า 1 อนุพากย์ในจำนวนที่มากกว่าในเด็ก

นอกเหนือไปจากที่นำเสนอมาข้างต้นนี้ที่เป็นการเชื่อมโยงระดับอื่นๆ ซึ่งไม่ใช่การเชื่อมโยงระดับอนุพากย์ ไม่ว่าจะเป็นการใช้รูปคำเชื่อมในการเชื่อมระดับปริจเฉท (discourse marker) การใช้รูปคำเชื่อมในการเชื่อมระดับต่ำกว่าอนุพากย์เช่นเชื่อมคำหรือวลี รวมถึงการทำให้เป็นนาม (nominalization) เหล่านี้งานวิจัยนี้จะไม่นำมานับรวมในการคำนวณค่าการผสมกันทางไวยากรณ์ จึงไม่นำเสนอไว้ ณ ที่นี้

## 6.2.2 การผสมกันทางไวยากรณ์แบบไม่ใช่คำเชื่อม

รูปภาพแสดงการผสมกันทางไวยากรณ์ระหว่างอนุพากย์อีกแบบหนึ่งที่งานวิจัยนี้สนใจศึกษาคือหน่วยสร้างกริยาเรียง หน่วยสร้างดังกล่าวนี้มีการใช้อาร์กิวเมนต์หลักร่วมกัน กริยาเรียงที่พบในงานวิจัยนี้ยังมีทั้งที่มีคุณสมบัติแบบเอกประโยคและแบบพหูประโยค ส่วนที่งานวิจัยนี้จะนำมาศึกษาเรื่องการผสมกันทางไวยากรณ์ก็เป็นเรื่องแน่นอนที่จะต้องศึกษาจากหน่วยสร้างกริยาเรียงที่เป็นพหูประโยค คือ มีอนุพากย์มาประกอบกันมากกว่าหนึ่งอนุพากย์

ที่ผ่านมาแม้การกำหนดขอบเขตอนุพากย์ให้แก่หน่วยสร้างกริยาเรียงจะไม่ใช่ที่นิยมนักแต่เนื่องจากงานวิจัยนี้กำหนดให้อนุพากย์เป็นหน่วยหลักในการวิเคราะห์ เพราะเห็นว่าอนุพากย์เป็นหน่วยภาษาที่แสดงถึงเหตุการณ์ และตามเกณฑ์ของงานวิจัยนี้อนุพากย์จะมีภาคแสดงเดียว แม้จะ

เป็นกริยาเรียงก็จะเป็นกริยาเรียงที่มีคุณสมบัติแบบเอกประโยค จึงแสดงเหตุการณ์ที่ไม่ซับซ้อน งานวิจัยนี้จึงให้ความสำคัญกับการจำแนกกริยาเรียงด้วยเกณฑ์การบ่งขอบเขตของอนุพยางค์หรือที่เรียกว่า ความตรงแน่นของเหตุการณ์ที่กริยาเรียงนั้นแสดง (ยาใจ ชูวิชา, 2536)

เกณฑ์ความตรงแน่นประการแรก คือ กริยาทุกตัวจะต้องมีประธานร่วมกัน หน่วยสร้างกริยาเรียง ดังตัวอย่างเช่น *เด็กนั่งดูหมา [04A2]* ทั้งกริยา *นั่ง* และ *ดู* ต่างมีประธานเดียวกันคือ *เด็ก*

เกณฑ์ความตรงแน่นประการที่สอง คือ ในหน่วยสร้างกริยาเรียง กริยาทุกตัวจะต้องอ้างถึงเวลาเดียวกัน ดังตัวอย่างเช่น *แล้วคราวนี้สุนัขหันไปเห็น [06A26]*

การที่กริยาเกิดเรียงกันนั้นก็อาจไม่นับเป็นกริยาเรียงก็ได้เช่นเหตุการณ์นั้นเกิดคนละเวลาหรือไม่สามารถบ่งความสัมพันธ์เชิงเหตุการณ์ของกริยาทั้งสองได้ เช่น *[เด็กนั่งดูหมา] [ดูจบ] [04A3-4]* เป็นเหตุการณ์เกิดในรอบเวลาที่ต่างกัน (time frame) หรือตัวอย่าง *[เด็กตื่นขึ้นมา] [ไม่มีการ] [04I7-8]* ไม่สามารถบ่งความสัมพันธ์เชิงเหตุการณ์ของกริยาทั้งสองได้ก็ไม่นับเป็นกริยาเรียง

เกณฑ์ความตรงแน่นประการที่สี่ คือ ในหน่วยสร้างกริยาเรียง กริยาทุกตัวจะต้องใช้รูปแสดงการณลักษณะหรือมาลาร่วมกันด้วย ดังตัวอย่าง *เด็กกำลังกระโดดขึ้น [06A39]*

เกณฑ์ความตรงแน่นประการที่สาม คือ ในกริยาเรียงจะต้องไม่ปรากฏคำปฏิเสธ “ไม่” หรือคำเชื่อมใดๆ ในตัวอย่าง *แล้วพอเด็กคนนั้นหาไม่เจอ [06B55-56]* จะไม่นับเป็นเอกประโยค

จากผลการศึกษาเชิงปริมาณพบว่าในทุกช่วงวัยปรากฏอนุพยางค์ที่เป็นกริยาเดี่ยวจำนวนมากที่สุด รองลงมาคือกริยาเรียงเอกประโยค ส่วนกริยาเรียงพหูประโยคพบน้อยที่สุดในทุกช่วงวัย

หากเปรียบเทียบสัดส่วนข้ามกลุ่มอายุก็จะพบว่ามีความโน้มที่เด็กจะใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงเพิ่มขึ้น กล่าวคือในเรื่องเล่าของเด็กวัย 4 ปี พบกริยาเรียงเอกประโยค 191 อนุพยางค์คิดเป็นร้อยละ 38.2 วัย 6 ปีพบ 241 อนุพยางค์คิดเป็นร้อยละ 37.3 วัย 9 ปีพบ 426 อนุพยางค์คิดเป็นร้อยละ 49.2 และวัย 11 ปีพบ 351 อนุพยางค์คิดเป็นร้อยละ 42.1 เป็นสัดส่วนที่เท่ากับในผู้ใหญ่ที่พบ 610 อนุพยางค์คิดเป็นร้อยละ 42.1

ส่วนกริยาเรียงพหูประโยคมีสัดส่วนการใช้ในวัย 4 ปีพบ 45 อนุพยางค์คิดเป็นร้อยละ 9.0 แต่พอมาในเด็กกลุ่มอายุ 6 ปีกลับพบลดลงคิดเป็นร้อยละ 7.1 ใกล้เคียงกับวัย 9 ปีคิดเป็นร้อยละ 7.7 สัดส่วนการใช้เพิ่มขึ้นอีกครั้งในวัย 11 ปีพบ 92 อนุพยางค์คิดเป็นร้อยละ 11 สำหรับในผู้ใหญ่พบเพียง 136 อนุพยางค์คิดเป็นร้อยละ 9.8 เท่านั้น ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 6.6 ปริมาณการใช้อนุพยางค์ที่มีกริยาเดี่ยวและกริยาเรียงรวมทั้งหน่วยสร้างกริยาเรียงพหูประโยค

กลุ่มอายุ	กริยาเดี่ยว	กริยาเรียงเอกประโยค	กริยาเรียงพหูประโยค
4 ปี	264 (52.8%)	191 (38.2%)	45 (9.0%)
6 ปี	359 (55.6%)	241 (37.3%)	46 (7.1%)
9 ปี	373 (43.1%)	426 (49.2%)	67 (7.7%)
11 ปี	390 (46.8%)	351 (42.1%)	92 (11.0%)
ผู้ใหญ่	704 (48.6%)	610 (42.1%)	136 (9.4%)



ความสนใจของงานวิจัยนี้อยู่ที่การผสานกันทางไวยากรณ์ระหว่างอนุพากย์ ในส่วนนี้ก็คือ กริยาเรียงแบบพหูประโยค จากที่พบแนวโน้มเพิ่มขึ้นอย่างไม่เด่นชัดนี้อาจเป็นเพราะเด็กมี พัฒนาการเกี่ยวกับการผสานกันทางไวยากรณ์ประเภทอื่นเช่นมีการใช้อนุประโยคเติมเต็มโดดเด่น กว่าก็อาจเป็นเหตุผลที่สำคัญ

### 6.3 สรุป

งานวิจัยนี้มีสมมติฐานว่าในเรื่องเล่าของเด็กกลุ่มที่มีอายุมากขึ้นจะมีการผสานกันทางไวยากรณ์มากขึ้น กล่าวคือจะมีการเรียงกริยาและการซ้อนความมากขึ้น ผลการศึกษาที่ได้ สอดคล้องกับสมมติฐาน คือ ในเด็กกลุ่มที่อายุน้อยปรากฏใช้การรวมความมาก และกลับลดลงใน กลุ่มอายุมากขึ้นในขณะที่เด็กมีการซ้อนความและกริยาเรียงก็มีปริมาณมากขึ้นสวนทางกัน

การผสานกันทางไวยากรณ์ที่ปรากฏมากคือวิเศษณานุประโยค ยกเว้นกลุ่มอายุ 4 ปี ซึ่ง กลับพบอนุประโยคเติมเต็มมากกว่า ปริมาณของวิเศษณานุประโยคมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นแต่ก็ลดลงมา ในกลุ่มอายุ 11 ปี เพราะปรากฏอนุประโยคเติมเต็มและการรวมความมากกว่า การผสานกันทางไวยากรณ์ที่ปรากฏน้อยคือคณานุประโยคซึ่งไม่ปรากฏเลยในเด็ก 4 ปี เพิ่งจะเริ่มใช้ก็ในกลุ่มอายุ 6 ปี เพียงหนึ่งอนุพากย์ และยังไม่ได้แสดงแนวโน้มเพิ่มขึ้นหรือลดลงอย่างแน่ชัดแม้จะปรากฏมากใน กลุ่มอายุ 9 ปีแต่ก็กลับลดลงอีกในกลุ่มอายุ 11 ปี และยังไม่เป็นปริมาณที่แตกต่างกับผู้ใหญ่อยู่มาก

ชนิดย่อยๆ ของการรวมความและการซ้อนความก็ได้ผลที่น่าสนใจคือการใช้การรวมความแบบ คล้อยตามกันปรากฏใช้มากที่สุดอย่างเด่นชัดทุกช่วงวัย แบบขัดแย้งพบน้อยมากในเด็กเล็ก แต่วัย 11 ปีมีปริมาณมากกว่าที่พบเด็กกลุ่มอายุอื่นๆ และใกล้เคียงในผู้ใหญ่ ในขณะที่แบบให้เลือก แทบไม่ปรากฏเลยชี้ให้เห็นถึงพัฒนาการด้านความสัมพันธ์เชิงตรรกวิทยาว่าแบบคล้อยตามมี พัฒนาการมาก่อนแบบขัดแย้งและแบบให้เลือก

วิเศษณานุประโยคแสดงความสัมพันธ์แบบบอกเหตุผลและบอกเวลาปรากฏเป็นสัดส่วนมาก ในอันดับต้นๆ ทุกช่วงวัย น่าจะเป็นการยืนยันว่าการผสานกันเชิงเวลาและเหตุผลเป็นขั้นของ พัฒนาการที่อยู่ในระดับต้นๆ เช่นเดียวกับผลการศึกษาที่ได้จากการศึกษาการรวมความ และการที่ พบว่าความสัมพันธ์แบบเงื่อนไข ทั้งเงื่อนไขปกติและปฏิเสธพบในปริมาณน้อยก็น่าจะกล่าวได้ว่าเป็น ความสัมพันธ์ที่มีพัฒนาการมาทีหลังก็เป็นได้

ส่วนคณานุประโยคกับอนุประโยคเติมเต็มพบปรากฏการณ์ที่คล้ายกันในแง่ที่ว่าพบจำนวน ไม่มากนักในเรื่องเล่าที่ศึกษาทั้งเด็กและผู้ใหญ่ ในเด็กเล็กพบคำเชื่อมไม่หลากหลาย ส่วนใหญ่ นำ ด้วย ที่ ปรากฏใช้ครั้งแรกในกลุ่มอายุ 6 ปีเพียงตัวอย่างเดียว จากนั้นก็ปรากฏมากขึ้นในกลุ่มอายุ 9 ปี ต่างกับในเด็กโตที่พบคำเชื่อมหลากหลายกว่า ในกลุ่มอายุ 9 ปียังพบคำเชื่อม ซึ่ง ด้วย จะมีความ น่าสนใจก็ตรงที่ในกลุ่มอายุ 11 ปีพบคำเชื่อมครบทั้ง ที่ ซึ่ง อัน ซึ่งคล้ายกับในผู้ใหญ่

ส่วนอนุประโยคเติมเต็มทั้งอนุประโยคเติมเต็มนามและกริยา มีปรากฏการณ์เกี่ยวกับรูป ตัวนำคล้ายกับที่เกิดในคณานุประโยค คือ ในกลุ่มเด็กเล็กยังพบรูปตัวนำไม่ครบทุกรูป มาในกลุ่มเด็ก

โตเมื่ออายุ 9 ปี จึงพบครบทุกรูปทั้ง วา และ ที่ แล้วยังพบทั้งอนุประโยคเติมเต็มกริยาและนามด้วย ซึ่งเป็นลักษณะที่ใกล้เคียงในผู้ใหญ่ จึงกล่าวได้ว่าความหลากหลายในกลุ่มอายุที่มากกว่าสามารถสะท้อนพัฒนาการได้

ในเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างอนุพากย์นี้อาจอธิบายได้ด้วยทฤษฎีไวยากรณ์หน้าที่ (Halliday and Matthiessen, 2004: 373-375) เรื่องระดับความสัมพันธ์ระหว่างอนุพากย์ (Taxis-degree of interdependency) ที่กล่าวถึงความสัมพันธ์แบบเท่าเทียมกัน (parataxis) และไม่เท่าเทียมกัน (hypotaxis)

จากผลการศึกษาที่พบว่า ในกลุ่มอายุที่น้อยกว่าปรากฏใช้การรวมความมาก และความสัมพันธแบบความรวมนี้กลับลดลงในกลุ่มอายุมากขึ้นนั้น การรวมความถือเป็นความสัมพันธ์แบบเท่าเทียมกันสองอนุพากย์มีแนวโน้มที่จะเป็นอิสระจากกัน โดยมีอนุพากย์หนึ่งเป็นหน่วยเริ่ม (initiating) และอีกอนุพากย์เป็นหน่วยตาม (continuing) (Halliday and Matthiessen 2004, 376) เพื่อให้ตัวบทดำเนินไปได้เท่านั้น เรื่องนี้สอดคล้องกับที่ Diessel (2004) มองว่าความสัมพันธ์แบบนี้เป็นความสัมพันธ์แบบง่าย ๆ แต่ละอนุพากย์ไม่ต้องใช้กระบวนการเดียวกันในการเข้ารหัส เด็กสามารถใช้แต่ละอนุพากย์นำเสนอเหตุการณ์อย่างเป็นอิสระจากกัน และอาศัยความสัมพันธ์เชิงความหมายไม่ว่าจะเป็นเวลาหรือเหตุผลในการผสมความหมายของตัวบทเท่านั้น ในทางวากยสัมพันธ์จึงถูกมองว่าง่ายและจึงไม่แปลกเลยที่จะพบความสัมพันธ์ลักษณะนี้มากในเด็กที่เล็กกว่า

ในขณะที่เดียวกันการซ้อนความก็มีปริมาณมากขึ้นสวนทางกันกับการรวมความ ในกลุ่มเด็กโตและผู้ใหญ่พบว่าแนวโน้มการใช้ความสัมพันธ์ลักษณะนี้เพิ่มมากขึ้น การซ้อนความถือเป็นความสัมพันธ์แบบไม่เท่าเทียมกัน สองอนุพากย์ไม่เป็นอิสระจากกันมีอนุพากย์หนึ่งเป็นหน่วยหลัก (dominant) และอีกอนุพากย์เป็นหน่วยพึ่งพา (dependent) (Halliday and Matthiessen, 2004: 373-376) และเพื่อให้ตัวบทดำเนินไปได้นั้นความสัมพันธ์เชิงความหมายของอนุพากย์ที่สัมพันธ์กันด้วยวิธีนี้จึงเป็นไปแบบบอกคำพูดและความคิด (locution and idea) Diessel (2004) มองว่าความสัมพันธ์แบบนี้เป็นความสัมพันธ์ที่ต้องใช้กระบวนการเดียวกันในการเข้ารหัสจึงมีความซับซ้อนกว่าแบบความรวมมากทั้งในแง่วากยสัมพันธ์และความหมาย จึงส่งผลให้พบน้อยในเด็กเล็กแต่พบมากในเด็กโตและผู้ใหญ่ที่มีความสามารถทางภาษาสูงกว่า

สำหรับ Givon (1979) แล้ว รูปภาพที่ถูกมองว่าซับซ้อนนั้น มีที่มาจากรูปที่แตกต่างจากรูปที่ใช้อย่างซ้ำซากเป็นพื้นโดยทั่วไปในปริจเฉท เช่น คุณานุประโยค หรือ อนุประโยคซ้อนแบบอื่นๆ เหล่านี้อนุพากย์ที่มีเนื้อหาบอกข้อสมมติพื้นฐานมิใช่ความใหม่จึงมีแนวโน้มที่จะมีความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์มากกว่า (Givon, 1979: 75-90)

เด็กเรียนรู้ที่จะรับภาษาที่หนึ่งภายใต้สถานการณ์การสื่อสารที่บีบบังคับ สถานการณ์ดังกล่าวสร้างข้อจำกัดให้แก่เด็กทั้งในแง่ที่เด็กอาจไม่มีข้อสมมติพื้นฐานที่จำเป็นร่วมกันในการสื่อสารครั้งนั้นๆ หรือไม่ก็เด็กยังไม่ได้เรียนรู้รหัสหรือระเบียบปฏิบัติบางอย่างที่จะใช้ในการสื่อสารครั้งนั้นๆ

ดังนั้นเพื่อเอื้อให้เกิดการสื่อสารจึงทำให้เกิดระบบการสื่อสารที่ถูกทำให้ง่ายเข้าถึงในแง่การสื่อสารให้  
 ช่างและการกล่าวซ้ำๆ นอกจากนี้ยังรวมไปถึงการทำให้รูปทางวากยสัมพันธ์ดูหลวมๆ ด้วย

ในทางกลับกันหากกล่าวถึงรูปที่ซับซ้อนก็จะหมายถึงสิ่งที่ตรงกันข้ามนี้ คือ รูปที่ซับซ้อน  
 ย่อมมีการแบ่งให้ข้อมูลจำนวนมากกว่าเข้ามาบรรจุอยู่ในหนึ่งทำนองเสียง หรือไม่ก็มีการใช้หน่วยที่  
 เป็นรหัสทางภาษาจำนวนมากกว่าในการบรรจุเอาความหมายหนึ่งๆ ไว้ ลักษณะเหล่านี้เป็นเรื่อง  
 ยากสำหรับเด็ก จึงไม่แปลกเลยที่ว่ารูปภาษาที่มีความซับซ้อนน้อยกว่าย่อมได้รับการเรียนรู้ก่อน Givon  
 ได้ยกตัวอย่างอนุพากย์ที่เป็นอนุพากย์หลัก เป็นรูปบอกเล่า และเป็นกรรตุวาทก เหล่านี้อนุพากย์ที่มี  
 เนื้อหาบอกข้อสมมติพื้นฐานมิใช่ความใหม่

อย่างไรก็ดี คำร้อยละที่แสดงในบทนี้และบทที่ผ่านมา อาจทำให้เกิดข้อคำถามที่ว่ามีความ  
 ต่างกันมากพอหรือไม่ที่จะอธิบายพัฒนาการ ในบทต่อไปผู้เขียนจึงจะขอเสนอแนวทางการประเมิน  
 ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์เป็นค่าตัวเลข ด้วยเหตุที่งานวิจัยนี้มีแนวคิดที่ว่าความซับซ้อนและ  
 การผสมกันทางไวยากรณ์เป็นสิ่งที่สามารถวัดและประเมินค่าได้

## บทที่ 7

### การวัดค่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสานกันทางไวยากรณ์

งานวิจัยนี้มีแนวคิดที่ว่าความซับซ้อนและการผสานกันทางไวยากรณ์เป็นสิ่งที่สามารถวัดและประเมินค่าได้ โบบทนี้จึงจะขอเสนอแนวทางการประเมินความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์เป็นค่าตัวเลข เพื่อความสะดวกในการศึกษาพัฒนาการในกลุ่มอายุที่ใกล้เคียงกันมากและอาจไม่พบความต่างของรูปภาพหรือประดิษฐ์กรรมทางภาษาใหม่ๆ อย่างเด่นชัดนัก ทั้งนี้เพื่อช่วยให้การเปรียบเทียบข้ามกลุ่มอายุกระทำได้อย่างแม่นยำขึ้น

#### 7.1 ค่าความซับซ้อนเชิงระบบ

ค่าความซับซ้อนเชิงระบบที่จะกล่าวถึงต่อไปนี้เป็นค่าตัวเลขที่จะแสดงความซับซ้อนซึ่งวัดได้จากปริมาณการใช้คำแต่ละชนิด การระบุค่าความซับซ้อนจากปริมาณการใช้คำแต่ละชนิดมีขั้นตอนเริ่มจากการกำหนดระดับความซับซ้อนให้กับคำชนิดต่างๆ ด้วยเหตุผลทางภาษาศาสตร์และปริชาน จากนั้นจะกล่าวถึงวิธีการวัดค่าความซับซ้อนและค่าที่วัดได้จากกลุ่มอายุต่างๆ เปรียบเทียบกันดังต่อไปนี้

##### 7.1.1 ความสัมพันธ์ระหว่างชนิดของคำกับการกำหนดระดับความซับซ้อนและการผสานกันทางไวยากรณ์

งานวิจัยนี้เห็นว่าการกำหนดค่าให้กับความซับซ้อนเชิงระบบให้แก่คำชนิดต่างๆ มีความจำเป็นเพราะคำแต่ละชนิดมีระดับของความซับซ้อนไม่เท่ากัน โดยเฉพาะในการศึกษาเชิงปริมาณจะต้องมีการนำเสนอเป็นตัวเลขที่เปรียบเทียบได้ ทั้งนี้เพื่อตอบสนองมติฐานที่ว่าเรื่องเล่าของเด็กไทยที่เล่าโดยเด็กที่มีอายุมากขึ้นจะพบความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ที่เพิ่มขึ้นด้วย

การวัดค่าความซับซ้อนเชิงปริมาณนี้สามารถกระทำได้ โดยอาศัยเหตุผลเชิงพัฒนาการและการเรียนรู้ ในขั้นแรกผู้วิจัยได้จัดระดับความซับซ้อนให้กับคำชนิดต่างๆ ก่อนโดยกำหนดให้คำเนื้อหาเป็นชนิดของคำที่มีระดับความซับซ้อนน้อยที่สุดเพราะมีความหมายอ้างอิงถึงสรรพสิ่ง สภาพหรือการกระทำที่เกิดขึ้นในโลกของเนื้อหาสาระที่ถ่ายทอดในเรื่องเล่า

ส่วนชนิดของคำที่มีระดับความซับซ้อนมากขึ้นได้แก่ คำเนื้อหาในกลุ่มคุณศัพท์และวิเศษที่มีความหมายอ้างอิงถึงคุณสมบัติของคำนามหรือภาคแสดงอันเป็นลักษณะที่ต้องอาศัยการประเมินค่าและการตัดสิน นอกจากนี้ยังมีคุณสมบัติทางไวยากรณ์เป็นส่วนขยายจึงไม่ใช่หน่วยบังคับเกิด แม้จะขาดไปโครงสร้างอนุภาคก็ยังคงถูกไวยากรณ์ การปรากฏของคำคุณศัพท์และวิเศษณ์จึงเกิดขึ้นเมื่อผู้เล่าต้องการให้ข้อมูลที่อยู่ในการตัดสินของตนนั้นเสริมลงไปในเหตุการณ์ วางขยายในตำแหน่งที่

ถูกต้อง การใช้คำชนิดนี้จึงต้องอาศัยกระบวนการทั้งทางปริชานและทางไวยากรณ์ประกอบกัน ผู้วิจัยจึงกำหนดให้คำคุณศัพท์และวิเศษณ์มีระดับความซับซ้อนมากกว่าคำนามและกริยา

คำหน้าที่ไม่มีความหมายประจำคำที่ชัดเจน แต่มีหน้าที่สำคัญคือแสดงความสัมพันธ์ของหน่วยต่าง ๆ ทั้งในระดับอนุพากย์หรือปริจเฉท คำหน้าที่ใช้ผูกโยงคำเนื้อหาหรือหน่วยภาษาต่าง ๆ เข้าไว้ด้วยกันอย่างมีระบบเพื่อถ่ายทอดใจความในเรื่องเล่าให้ชัดเจนขึ้น และหากขาดคำเหล่านี้ไปหรือวางผิดตำแหน่งไปก็อาจทำให้ผิดไวยากรณ์ได้ การใช้คำชนิดดังกล่าวจึงแสดงถึงความสามารถในการเล่าเรื่องในระดับที่สูงขึ้น

กล่าวโดยสรุปการบ่งชี้ระดับความซับซ้อนในงานวิจัยนี้ กำหนดว่าคำนามกับคำกริยาค่าให้ เป็น **หนึ่ง** คำคุณศัพท์และวิเศษณ์กำหนดค่าให้เป็น **สอง** ส่วนคำหน้าที่กำหนดค่าให้เป็น **สาม** (ดู บทที่ 3) ค่าตัวเลขนี้เพียงแสดงให้เห็นว่าความซับซ้อนมีมากกว่าหรือน้อยกว่าเท่านั้น แต่มิได้บอกว่าย่างกันอยู่เท่าใด ผลที่ได้จึงแสดงในตารางต่อไปนี้

#### ตารางที่ 7.1 การกำหนดค่าความซับซ้อนเชิงระบบ

เมตริกซ์	ระดับ	คำนามและคำกริยา	คำคุณศัพท์และคำวิเศษณ์	คำหน้าที่
การอ้างถึง	น้อย	+	+	-
การขยาย	ปานกลาง	-	+	+
การจัดการตัวบท	มาก	-	-	+
<b>ค่าความซับซ้อน</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

#### 7.1.2 วิธีการคำนวณค่าความซับซ้อนและค่าที่คำนวณได้

การวัดค่าความซับซ้อนในส่วนนี้เกิดจากการให้น้ำหนักในเรื่องความซับซ้อนแก่คำแต่ละชนิดไม่เท่ากันด้วยเหตุผลที่กล่าวไว้ใน 7.1.1 เมื่อเป็นเช่นนี้การจะนำเพียงความถี่การเกิด คำเฉลี่ย หรือแม้แต่สัดส่วนร้อยละของการใช้คำแต่ละชนิดมาพรรณนาปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในเรื่องเล่าของเด็กแต่ละช่วงวัยนั้นจึงเป็นเรื่องที่ไม่ควรกระทำ เพราะตัวเลขเหล่านั้นเพียงแต่สะท้อนปริมาณการใช้ มิใช่ความซับซ้อนในความหมายของงานวิจัยนี้

วิธีการหนึ่งที่จะสามารถบ่งบอกได้ว่าปริมาณการใช้คำชนิดต่าง ๆ บ่งบอกความซับซ้อนได้อย่างไรนั้นมียุ่ในทางคณิตศาสตร์เรียกว่าการคิดค่าเฉลี่ยถ่วงน้ำหนัก

การคิดค่าเฉลี่ยถ่วงน้ำหนักเป็นการคิดค่าเฉลี่ยที่ข้อมูลมีค่าความสำคัญไม่เท่ากันยกตัวอย่างเช่นในกรณี การคำนวณเกรดเฉลี่ยของนิสิต เกรดที่ได้ในแต่ละวิชาซึ่งมีจำนวนหน่วยกิตไม่เท่ากันถึงแม้เกรดจะเท่ากัน แต่ในการหาค่าเฉลี่ยก็ไม่สามารถให้น้ำหนักเท่าเทียมได้ เมื่อเป็นเช่นนี้การหาค่าเฉลี่ยจะต้องมีสูตรการคำนวณที่ต่างไปจากสูตรค่าเฉลี่ยเลขคณิตกล่าวคือต้องนำค่าน้ำหนักมาคิดคำนวณด้วย

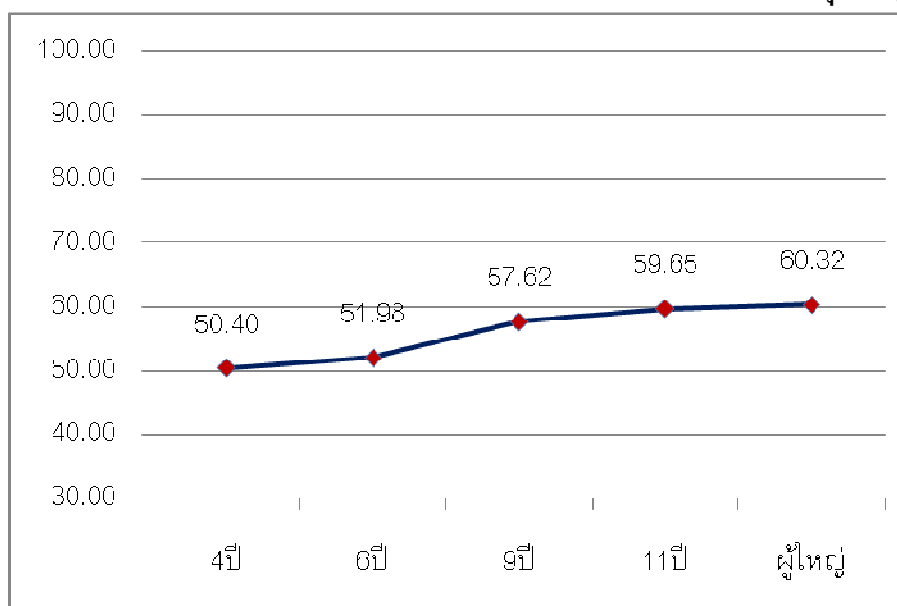
สำหรับการหาค่าเฉลี่ยถ่วงน้ำหนักของปริมาณการใช้ค่าชนิดต่างๆ ในระดับความซับซ้อนที่ต่างกัน งานวิจัยนี้ใช้การหาค่าเฉลี่ยถ่วงน้ำหนัก โดยการนำจำนวนค่าแต่ละกลุ่มที่ปรากฏใช้ในผู้เล่าแต่ละคนมาให้น้ำหนักความซับซ้อน ค่าความซับซ้อนในขั้นตอนนี้ก็คือผลลัพธ์ของค่าน้ำหนักคูณปริมาณการใช้ค่าทุกจำนวน จากนั้นมาหาค่าเฉลี่ยถ่วงน้ำหนักโดยนำผลคูณที่ได้ทุกค่ามาบวกกันแล้วหารด้วยผลบวกของค่าน้ำหนักที่เกิดทั้งหมด กล่าวคือ ให้  $w_1 w_2 w_3 w_4 \dots w_k$  เป็นระดับความซับซ้อนของค่าแต่ละชนิดและ  $x_1 x_2 x_3 x_4 \dots x_k$  เป็นปริมาณการใช้ค่าเหล่านี้ที่ผู้เล่าแต่ละคนใช้ในแต่ละกลุ่มอายุ ดังสูตรต่อไปนี้

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n w_i \cdot x_i}{\sum_{i=1}^n w_i}$$

ผลการคำนวณค่าเฉลี่ยถ่วงน้ำหนักดังกล่าวปรากฏว่าพัฒนาการมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นอย่างรวดเร็วในช่วงเปลี่ยนจากเด็กเล็กสู่เด็กโต แต่จะเริ่มช้าลงเมื่อเทียบเด็กโตกับผู้ใหญ่ดังนี้

เด็กกลุ่มอายุ 4 ปีมีค่าความซับซ้อนเชิงระบบเกี่ยวกับการใช้คำชนิดต่างๆ อยู่ที่ 50.40 ซึ่งเป็นค่าที่น้อยกว่าทุกช่วงวัย กลุ่มอายุ 6 ปี อยู่ที่ 51.98 มากกว่าวัย 4 ปีเล็กน้อยเท่านั้น ส่วนกลุ่มอายุ 9 ปีอยู่ที่ 57.62 นับเป็นตัวเลขที่ห่างจากกลุ่มอายุ 6 ปีอยู่พอสมควรนับเป็นช่วงที่พัฒนาการด้านนี้มีการเปลี่ยนแปลงอย่างเด่นชัด และเริ่มมีความช้าลงเมื่อเทียบกับกลุ่มอายุ 11 ปี ซึ่งอยู่ที่ 59.65 ในผู้ใหญ่ก็มีค่าอยู่ที่ 60.32 นับว่าเป็นค่าความซับซ้อนที่ไม่ห่างจากกลุ่มอายุ 11 ปีเท่าใดนัก ดังภาพที่ 7.1

ภาพที่ 7.1 ค่าความซับซ้อนเชิงระบบที่เกิดขึ้นในเรื่องเล่าของแต่ละกลุ่มอายุ



ผลลัพธ์ที่ได้แม้จะมีค่าใกล้เคียงกันมากแต่ก็สามารถแสดงให้เห็นแนวโน้มที่มากขึ้นของค่าความซับซ้อนได้และสามารถสรุปได้ว่าความซับซ้อนเชิงระบบที่เกิดจากการใช้คำเนื้อหา คำขยาย และคำหน้าที่ มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นตามช่วงวัย

นอกจากนี้ในแง่ของค่าที่ใกล้เคียงกันมากในบางกลุ่มอายุก็พอที่จะช่วยยืนยันข้อค้นพบที่ผ่านมาในบทที่ 4 เกี่ยวกับประเด็นเรื่องลำดับการแบ่งช่วงพัฒนาการได้อีกด้วย กล่าวคือ การแบ่งช่วงของพัฒนาการอาจแบ่งที่เด็กวัย 4 และ 6 ปีช่วงหนึ่ง กับวัย 9 ถึง 11 ปีช่วงหนึ่งได้ เพราะผลการศึกษาเรื่องการใช้คำชนิดต่างๆในเด็ก 4 และ 6 ปีมีส่วนคล้ายคลึงกันมาก ในขณะที่วัย 9 ถึง 11 ปี ก็มีความคล้ายคลึงกันด้วย นอกจากนี้ค่าที่ใกล้เคียงกันมากของวัย 9 และ 11 ปี กับค่าที่แสดงให้เห็นในวัยผู้ใหญ่ชี้ว่าความซับซ้อนเชิงระบบของเด็กเริ่มมีลักษณะใกล้เคียงผู้ใหญ่แล้วตั้งแต่ในกลุ่มอายุ 9 ปี

## 7.2 ค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง

การอธิบายค่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์แต่เพียงเชิงระบบเท่านั้นยังไม่เพียงพอ หากจะมองให้รอบด้านก็ควรจะกล่าวถึงความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างด้วย

หน่วยที่จะใช้เป็นหน่วยวิเคราะห์ในเรื่องนี้คือหน่วยซับซ้อนซึ่งเกิดจากการที่ผู้วิจัยแบ่งเรื่องเล่าออกเป็นส่วนๆ ด้วยเกณฑ์การเชื่อมโยงทางวากยสัมพันธ์ กลุ่มของอนุพากย์ที่มีการเชื่อมโยงกันอยู่ได้นำมาวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงลดหลั่น และแสดงด้วยแผนภูมิต้นไม้ ผู้วิจัยเชื่อว่าการทำเช่นนี้จะสะท้อนให้เห็นถึงศักยภาพเรื่องความซับซ้อนของผู้เล่าเรื่อง ในการที่จะจัดเรียงข้อมูลแล้วถ่ายทอดสู่ผู้รับสาร

ตามปกติการตัดสินว่าหน่วยหนึ่งซับซ้อนมากกว่าอีกหน่วยหนึ่งมักดูจากจำนวนสมาชิกในหน่วยนั้น คือ ยิ่งมากก็ยิ่งซับซ้อน แต่สำหรับหน่วยซับซ้อนในเรื่องเล่าที่ศึกษาอนุพากย์ หากพบว่าหน่วยที่สนใจสองหน่วยเกิดมีจำนวนอนุพากย์เท่ากันจะต้องตัดสินด้วยต้นไม้แสดงโครงสร้าง เพราะนอกจากจะให้ข้อมูลทั้งในแง่จำนวนขององค์ประกอบแล้ว ยังให้ข้อมูลในแง่ความสัมพันธ์เชิงลดหลั่นขององค์ประกอบเหล่านั้นด้วย

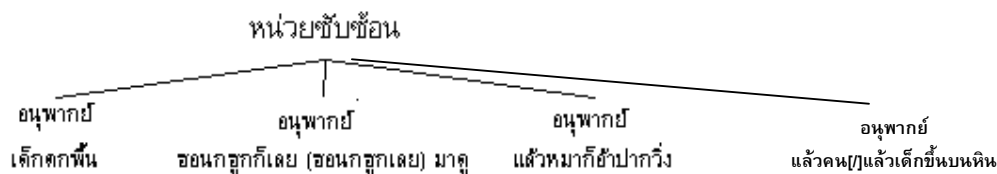
การวิเคราะห์โครงสร้างหน่วยซับซ้อนอาศัยแผนภูมิต้นไม้แสดงหน่วยซับซ้อนแสดงความสัมพันธ์เชิงลดหลั่นของอนุพากย์ที่มาสัมพันธ์ทางรูปคำเชื่อมและหน่วยสร้างกิริยาเรียง การจะตัดสินว่าอนุพากย์ใดสัมพันธ์กันมากกว่าดูได้นั้นต้องอาศัยเกณฑ์เรื่องความหมายประกอบกันไปกับลักษณะทางวากยสัมพันธ์ด้วย จึงเป็นไปได้ที่แผนภูมิต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อนอาจแสดงการซ้อนความ (subordination) บนระดับที่สูงกว่าการรวมความ (coordination) ก็เป็นไปได้เช่น

(1) [หน่วยซับซ้อน [อนุพากย์หลัก [อนุพากย์ [เจ้าตึกก็ขึ้น] และ อนุพากย์ [ชุ่มซำม ]]วิเศษตามประโยค[จนทำให้ขวดต้องแตก]]





ภาพที่ 7.3 แผนภูมิแสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อน



ส่วนรูปร่างของต้นไม้ที่แตกออกในแนวดิ่ง (vertical tree shape) คือ ต้นไม้ที่มีการแตกกิ่งตั้งแต่สองระดับขึ้นไป ต้นไม้แบบนี้ถึงแม้เป็นกรณีที่จำนวนอนุพากย์มีไม่มาก แต่ถ้าจำนวนจุดแตกกิ่งจำนวนน้อยจะทำให้ระดับชั้นของต้นไม้มีหลายชั้นก็จะนับว่าซับซ้อนมากกว่าต้นไม้ที่มีจำนวนอนุพากย์เท่ากันแต่มีระดับชั้นเดียว ตัวอย่างของต้นไม้แนวดิ่งต่อไปนี้มีจำนวนอนุพากย์เท่ากัน ตัวอย่างก่อนหน้า แตกต่างกันที่จำนวนระดับชั้นของการแตกกิ่งที่ต้นไม้จะมีมากกว่าหนึ่งระดับ

(3) {หน่วยสร้างกริยาเรียง[อนุพากย์[มีกับตัวหนึ่ง]อนุพากย์[อยู่กับหมา]] แล้ว[อนุพากย์[มีเด็ก] อนุพากย์[กำลังนอน]]} [0411-4]

①

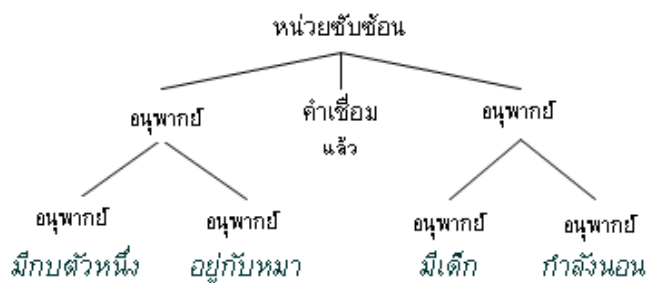
②

③

④

อนุพากย์ที่① กับ② และ ③กับ④ ทั้งสองคู่เป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงต่างหน่วยกันมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกันมากที่สุด จากนั้นหน่วยสร้างกริยาเรียงทั้งสองหน่วยจึงมาเชื่อมโยงกันด้วยคำเชื่อม แล้ว ซึ่งเป็นคำเชื่อมที่แสดงว่าเป็นการรวมความ การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ลดหลั่นปรากฏเป็นแผนภูมิต้นไม้ที่แตกกิ่งลงไปแนวดิ่ง 2 ระดับดังนี้

ภาพที่ 7.4 แผนภูมิแสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อน



### 7.2.2 วิธีการคำนวณค่าความซับซ้อนและค่าที่ได้

ในหัวข้อนี้จะเสนอแนวคิดที่ทำให้ได้มาซึ่งวิธีคิดคำนวณในแบบที่งานวิจัยนี้จะนำเสนอ ทั้งในแง่มุมมองของการที่สามารถประยุกต์ใช้กับต้นไม้ทุกรูปร่าง และประสิทธิภาพในการแสดงความต่างของความซับซ้อนตามที่เป็นจริงด้วย

หากจะเปรียบเทียบระหว่างต้นไม้แนวนอนกับต้นไม้แนวดิ่งที่กล่าวไปในหัวข้อที่แล้ว สูตรที่ดีควรจะแสดงให้เห็นว่า ต้นไม้ตัวอย่างที่ (5) เป็นต้นไม้ที่มีความซับซ้อนน้อยกว่าเพราะแตกกิ่งไปเพียง 1 ระดับชั้น ส่วนต้นไม้ตัวอย่างที่ (6) แม้จะมีจำนวนอนุพากย์เท่ากับ (5) แต่จะเห็นว่ามีความลดหล่นด้วย สูตรที่ดีควรจะให้ได้ผลลัพธ์ต่างกัน

สูตรที่จะนำเสนอในงานวิจัยนี้คือสูตร

$$\text{ค่าความซับซ้อน} = \frac{\text{จำนวนอนุพากย์ในประโยค} \times \text{จำนวนระดับของต้นไม้}}{\text{จำนวนจุดแตกกิ่งที่มีอนุพากย์ในระดับรองสูงสุด}}$$

สูตรนี้เมื่อคำนวณต้นไม้แนวนอนอย่างตัวอย่างที่ (5) ผลลัพธ์ที่ได้จะเป็น 1 ไม่ว่าต้นไม้ต้นนั้นจะมีอนุพากย์จำนวนเท่าใดก็จะได้ผลลัพธ์เท่ากันนี้ ผลดังกล่าวเป็นที่ยอมรับสำหรับงานวิจัยนี้ เนื่องจากเหตุผลที่ว่า การเชื่อมโยงอนุพากย์ที่แผนภูมิต้นไม้แตกกิ่งในแนวนอน ไม่มีความสัมพันธ์ลดหล่น ค่าตัวเลขจึงไม่แสดงความลดหล่นออกมา หากต้องการหาความซับซ้อนในเรื่องจำนวนอนุพากย์ก็ทำได้เพียงนับจำนวนไม่จำเป็นต้องเข้าสูตรนี้ ผลลัพธ์ที่ได้จึงเหมาะสมแล้ว เมื่อเปรียบเทียบกับตัวอย่างที่ (6) สูตรนี้ก็จะให้ค่าความซับซ้อนที่มากกว่า คือ  $(4 \div 2) \times 2 = 4$  เท่ากับว่าสูตรนี้สามารถแสดงให้เห็นความต่างระหว่างต้นไม้แนวนอนกับแนวดิ่งได้

ยิ่งกว่านั้นสูตรนี้ยังแสดงให้เห็นความต่างของต้นไม้แนวดิ่งที่มีจำนวนระดับชั้นต่างกันได้ กล่าวคือ สำหรับต้นไม้ที่แตกกิ่งในแนวดิ่งไม่ว่าจะเพียงสองระดับหรือหลายระดับ เมื่อใช้สูตรนี้จะแสดงค่าความซับซ้อนที่ต่างกันไป

ลองเปรียบเทียบหน่วยซับซ้อนสองหน่วยซึ่งต่างก็ประกอบไปด้วยอนุพากย์ 4 อนุพากย์เท่ากันทั้งคู่ แต่โครงสร้างต้นไม้แสดงความสัมพันธ์แสดงให้เห็นว่าหน่วยหนึ่งแตกกิ่งลงไป 2 ระดับ แต่อีกหน่วยแตกกิ่งลงไป 3 ระดับ ดังตัวอย่างที่ (6) เทียบกับตัวอย่างที่ (7) ต่อไปนี้

(4) *{[เด็กชายเดินออกไปที่ชายป่า] แล้ว [ร้องตะโกนบอกเจ้า กบ]}*

①

②

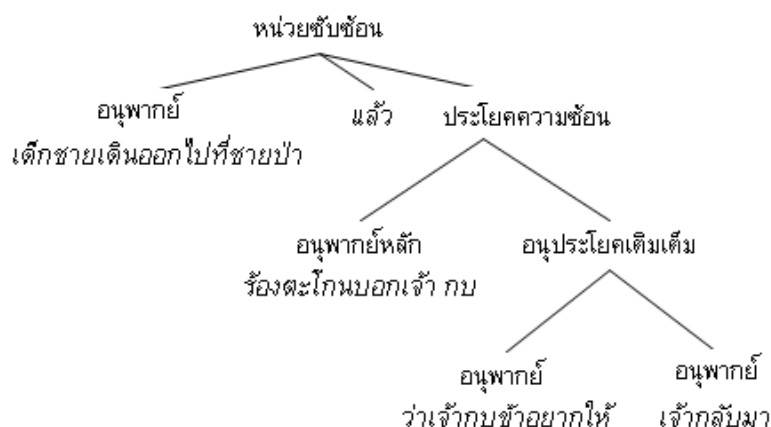
*{[ว่าเจ้ากบขำอยากให้] [เจ้ากลับมา]} [09B22-25]*

③

④

ตัวอย่างนี้มีการแตกกิ่งสามระดับเนื่องจากว่ามีอนุพากย์ที่สัมพันธ์กันแบบกิริยาเรียง (อนุพากย์ที่ ③ และ ④) อยู่ในอนุประโยคเดิมเต็มเต็มที่นำด้วย ว่า เมื่อเต็มเต็มอนุพากย์ 2 ก็รวมกันกลายเป็นอนุพากย์ความรวมสัมพันธ์กับอนุพากย์ 1 อีกชั้นหนึ่ง

ภาพที่ 7.5 แผนภูมิแสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อน



เมื่อใช้สูตรที่เสนอในบทความนี้กับกรณีตัวอย่างเดียวกันดังกล่าว หน่วยซับซ้อนที่มีจำนวนสองระดับจะได้ผลลัพธ์  $(4 \div 2) \times 2 = 4$  มาเทียบกับหน่วยที่มีสามระดับจะได้ผลลัพธ์  $(4 \div 2) \times 3 = 6$  ก็พบว่าค่าความซับซ้อนที่ได้เป็นผลลัพธ์จะเรียงลำดับตามความซับซ้อนที่เกิดขึ้นจริง

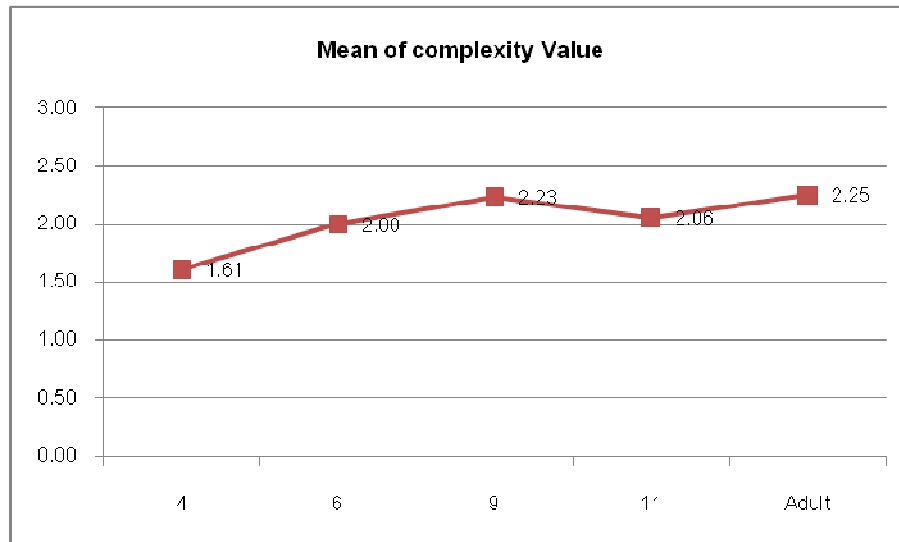
การคำนวณด้วยวิธีนี้อาจทำให้ได้ผลไม่ตื้นัก เช่น หากเพียงแต่นำจำนวนอนุพากย์มาหารด้วยระดับชั้นของต้นไม้เท่านั้นก็ยังไม่สามารถแสดงค่ากรณีต้นไม้แตกกิ่งในลักษณะลึกกว่าได้แม่นยำ หรือแม้แต่การนำจำนวนอนุพากย์หารด้วยระดับ หากนำตัวอย่างที่ (6) ที่เป็นต้นไม้ซึ่งแตกกิ่งสองระดับมาคำนวณจะได้ผลลัพธ์  $4 \div 2 = 2$  ดังกล่าวแล้ว เมื่อมาเทียบกับตัวอย่างที่ (7) ซึ่งแตกกิ่งสามระดับ  $4 \div 3 = 1.33$  ปรากฏว่าแทนที่หน่วยที่แตกกิ่งลงไปมากระดับกว่าจะได้ผลลัพธ์เป็นค่าที่สูงกว่ากลับตรงข้ามได้ค่าที่ต่ำกว่า ค่าที่ได้จึงไม่สะท้อนค่าความซับซ้อน

ในการนำเสนอผล ผู้วิจัยจะนำค่าความซับซ้อนที่คำนวณได้จากหน่วยซับซ้อนต่างๆ มาหาค่าเฉลี่ยของแต่ละกลุ่มอายุ ผลการศึกษาผู้เล่า 5 กลุ่มอายุพบว่าค่าความซับซ้อนที่ได้มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นตามช่วงวัยดังนี้

ตารางที่ 7.2 ค่าเฉลี่ยของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ในกลุ่มอายุต่าง ๆ

กลุ่มอายุ	Mean	จำนวนอนุพากย์ (N)	Standard Deviation
4 ปี	1.61	86	1.10
6 ปี	2.00	79	1.26
9 ปี	2.23	200	1.53
11 ปี	2.06	179	1.49
ผู้ใหญ่	2.25	322	2.18

ภาพที่ 7.6 ค่าเฉลี่ยของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ในกลุ่มอายุต่าง ๆ



จากตารางจะเห็นว่าค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานไม่แสดงให้เห็นว่ามีความแปรปรวนมากนัก ผู้วิจัยจึงเลือกค่าเฉลี่ยมาแสดงให้เห็นเป็นตัวแทนของค่าความซับซ้อนในแต่ละกลุ่มอายุ พบว่าในกลุ่มอายุ 4 ปี มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด คือ 1.61 แล้วค่าความซับซ้อนก็ค่อยๆ เพิ่มขึ้นตามช่วงวัย คือ วัย 6 ปี มีค่าเป็น 2 กลุ่มอายุ 9 ปีมีค่าเป็น 2.23 แม้ว่ากลุ่มอายุ 11 ปีจะมีค่าลดลงมาเล็กน้อย เป็น 2.06 แต่ก็ไม่เด่นชัดนัก อย่างไรก็ตามก็ดีพบว่าค่าความซับซ้อนมีความใกล้เคียงกับวัยผู้ใหญ่แล้วตั้งแต่กลุ่มอายุ 9 ปี

ค่าความซับซ้อนที่ศึกษาได้แสดงให้เห็นว่าความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นสะท้อนพัฒนาการตามช่วงวัยและสามารถอภิปรายปรากฏการณ์ทางภาษาที่เกี่ยวข้องกับการรับหรือการเรียนรู้ภาษาได้ ดังจะกล่าวต่อไป

### 7.3 การผสมกันทางไวยากรณ์

การที่เรื่องเล่าเรื่องหนึ่งมีสัมพันธภาพไม่เพียงแต่เกิดจากกลไกทางปริจเจทเท่านั้น กลไกทางวากยสัมพันธ์ก็มีส่วนสำคัญในการผูกโยงองค์ประกอบย่อยๆ ของเรื่องเล่าเข้าด้วยกันและลำดับกันจนเป็นที่เข้าใจได้ง่ายไม่ขาดตกสาระสำคัญไป ในแง่มุมของการศึกษาเชิงพัฒนาการการผูกโยงดังว่านี้มีความน่าสนใจในแง่ที่สะท้อนศักยภาพของผู้เล่าทั้งในทางไวยากรณ์และปริชานได้ หากผู้เล่าแสดงออกว่ามีกลไกการเชื่อมโยงทางวากยสัมพันธ์ที่หลากหลายมากก็สะท้อนพัฒนาการในขั้นที่สูงกว่าได้ นอกจากนี้ในแง่มุมของการบรรจุข้อมูลที่เล่าลงไปในหน่วยทางไวยากรณ์หน่วยหนึ่งๆ นั้น ก็ยังสะท้อนกระบวนการทางปริชานด้วย



### 7.3.2 การกำหนดค่าการผสมกันทางไวยากรณ์ให้กับความสัมพันธ์แบบต่าง ๆ

เมื่อทราบแล้วว่าหน่วยซับซ้อนประกอบด้วยอนุภาคที่มีความสัมพันธ์กันหลากหลายรูปแบบ และแต่ละรูปแบบนั้นก็มีการผสมกันทางไวยากรณ์แตกต่างกันไป ดังนั้นในการศึกษาเชิงปริมาณจึงเป็นเรื่องที่ไม่สามารถเพิกเฉยต่อความต่างเหล่านี้ได้ การกำหนดค่าเป็นตัวเลขให้กับการผสมกันทางไวยากรณ์เพื่อชี้ให้เห็นความแตกต่างของระดับการผสมกันในความสัมพันธ์แบบต่าง ๆ จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง เพื่อที่จะช่วยให้สามารถเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างวัยที่มีความใกล้เคียงกันมากได้อย่างแม่นยำ

ตารางข้างล่างนี้แสดงให้เห็นถึงเหตุผลในการกำหนดระดับคะแนนให้แก่ระดับการผสมกันทางไวยากรณ์ เพื่อช่วยในการคำนวณค่าการผสมกันทางไวยากรณ์ต่อไป

ตารางที่ 7.3 ค่าระดับคะแนนการผสมกันทางไวยากรณ์

เมตริกซ์	ระดับ	Multi-clausal SVC	Complement clause	Relative clause	Adverbial clause	Coordinated clause
การเชื่อมต่อ	น้อยที่สุด	-	-	-	-	+
การซ้อน	ไม่จำกัดตำแหน่ง	น้อย	-	-	+	-
	จำกัดตำแหน่ง	ปานกลาง	-	+	+	-
บังคับเกิด	มาก	+	+	-	-	-
ไม่ปรากฏรูปคำเชื่อม	มากที่สุด	+	-	-	-	-
คะแนนรวม		5	4	3	2	1

จากตารางข้างต้น ที่มาของค่าระดับคะแนนที่กำหนดขึ้นซึ่งล้วนเป็นเหตุผลในทางวากยสัมพันธ์ทั้งสิ้น คือ เกณฑ์เรื่องการพึ่งพาและเกณฑ์การบังคับเกิดที่เสนอมานี้แล้วในบทก่อนหน้า และยังมีความเฉพาะเจาะจงคือเมตริกซ์แบบที่นำเสนอนี้ได้นำเกณฑ์การซ้อนมาแยกเป็นแบบไม่จำกัดตำแหน่งซึ่งหมายถึงจะอยู่หน้าหรือหลังอนุภาคหลักก็ได้ กับแบบจำกัดตำแหน่งการเกิดซึ่งหมายถึงมีตำแหน่งการเกิดที่จำกัดมากกว่า ทั้งนี้เพื่อจำแนกความต่างระหว่างวิเศษณานุประโยคกับความซ้อนอื่นๆ ได้

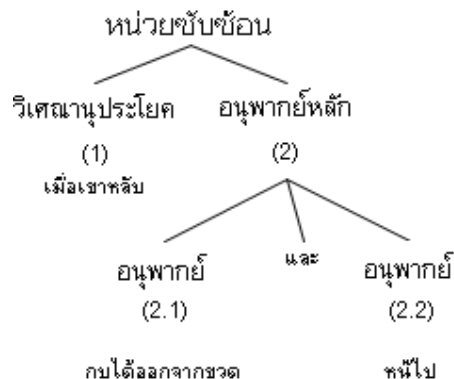
นอกจากนี้ได้นำเกณฑ์การบังคับเกิดเข้ามาจำแนกอนุประโยคเต็มเต็มออกจากคุดานุประโยคและทำให้เมตริกซ์นี้เป็นไปตามหลักประหยัดได้เพราะสามารถตัดเกณฑ์ทางความหมายคือเรื่อง ขยายความกับเต็มเต็มความออกไปเสียเพื่อไม่ให้เกณฑ์มีจำนวนมากเกินจำเป็น

### 7.3.3 การคำนวณค่าการผสมกันทางไวยากรณ์ของหน่วยซับซ้อนหน่วยหนึ่ง ๆ

การคำนวณค่าการผสมกันทางไวยากรณ์ของหน่วยซับซ้อนหน่วยหนึ่ง ๆ ในงานวิจัยนี้จะกระทำภายหลังวาดแผนภูมิต้นไม้แสดงโครงสร้างให้กับหน่วยซับซ้อนเรียบร้อยแล้ว โดยจะสนใจ

เฉพาะจุดแตกกิ่งที่มีอนุพากย์อยู่เท่านั้น จากต้นไม้ตัวอย่างให้สังเกตจุดแตกกิ่งที่หมายเลขกำกับเช่น (1) (2) (2.1) และ (2.1) ดังนี้

ภาพที่ 7.8 แผนภูมิแสดงโครงสร้างของหน่วยซับซ้อน



การคำนวณจะพิจารณาความสัมพันธ์ที่แต่ละจุดแตกกิ่งมีต่อกันว่าเป็นแบบความรวม ความซับซ้อน หรือกริยาเรียง จากนั้นเทียบชนิดความสัมพันธ์เป็นค่าระดับคะแนนตามตารางที่ 7.3 เช่น ความสัมพันธ์ที่ (1) มีต่อ (2) คือ (1) เป็นวิเศษณูประโยคขยายอนุพากย์หลักหมายเลข (2) การผลานกันทางไวยากรณ์ที่เกิดขึ้น ณ จุดนี้ได้ 2 คะแนน ส่วนความสัมพันธ์ที่ (2.1) มีต่อ (2.2) คือ เป็นอนุพากย์ความรวมค่าระดับการผลานกันทางไวยากรณ์ในส่วนนี้ได้ 1 คะแนน จากนั้นนำคะแนนที่ได้จากทุกระดับมารวมกัน จะได้ค่าการผลานกันทางไวยากรณ์ของหน่วยซับซ้อนนี้ คือ  $2 + 1 = 3$

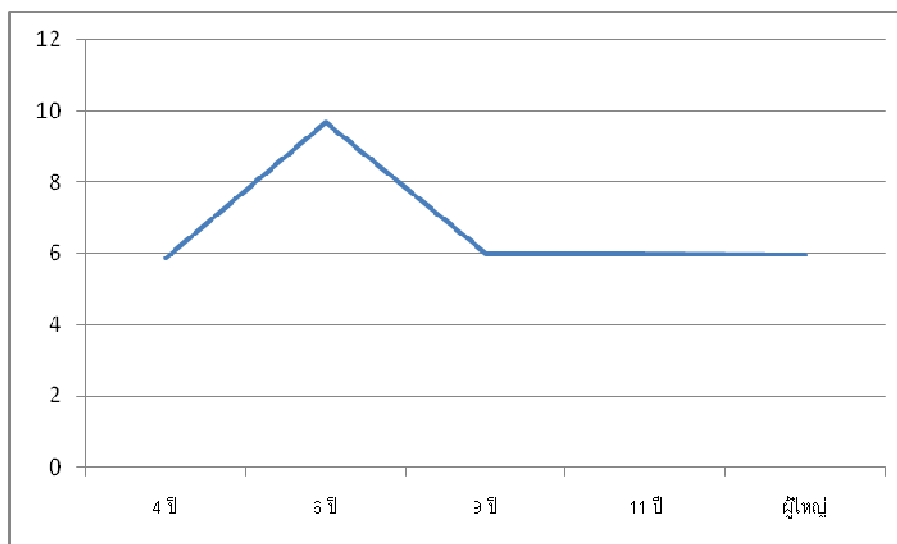
### 7.3.4 ผลการคำนวณค่าระดับการผลานกันทางไวยากรณ์

เมื่อคำนวณค่าระดับการผลานกันทางไวยากรณ์แล้วพบว่าวัย 4 ปีมีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด คือ 5.87 ส่วนวัย 9 ปีกับ 11 ปีใกล้เคียงกัน คือ 5.99 และ 6.01 และแทบไม่แตกต่างกับวัยผู้ใหญ่ที่ 5.96 เลย จะต่างก็แต่ในวัย 6 ปีที่ชี้ให้เห็นว่ามีค่าการผลานกันทางไวยากรณ์สูงสุด อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานแล้วพบว่ามีความแปรปรวนสูงมากในทุกช่วงวัย โดยเฉพาะกลุ่มอายุ 6 ปี ดังตาราง

ตารางที่ 7.4 ค่าระดับการผลานกันทางไวยากรณ์ในเรื่องเล่าที่ศึกษา

	4 ปี	6 ปี	9 ปี	11 ปี	ผู้ใหญ่
average	5.87	9.66	5.99	6.01	5.96
SD	7.11	12.87	5.57	8.54	5.20

ภาพที่ 7.9 ค่าเฉลี่ยการผสานกันทางไวยากรณ์ในเรื่องเล่าที่ศึกษา



ค่าเฉลี่ยจากตารางที่ 7.4 แสดงให้เห็นว่าวัย 6 ปีนี้มีพัฒนาการของค่าระดับการผสานกันทางไวยากรณ์สูงกว่าวัยอื่นๆ อย่างไรก็ตามค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานที่บ่งบอกถึงการกระจายของข้อมูลก็ชี้ให้เห็นว่าในวัยนี้มีคะแนนที่หลากหลายถึง 12.87 ที่เป็นเช่นนี้ก็อาจเพราะวัย 6 ปีเป็นช่วงที่เด็กศึกษาในระบบโรงเรียน และเริ่มเรียนรู้ภาษาจากการสอนในห้องเรียนมากขึ้นกว่าวัย 4 ปีอย่างมาก จึงมีพัฒนาการในเรื่องการเชื่อมโยงอนุภาคยัตว์ระบบวากยสัมพันธ์อย่างโดดเด่นและผสานกันแน่นกว่าในเรื่องเล่าของวัยอื่น อย่างไรก็ตามในช่วงนี้ความแตกต่างระหว่างบุคคลอาจเป็นปัจจัยร่วมด้วยอีกปัจจัยหนึ่งที่ว่าเด็กแต่ละคนอาจมีสมรรถนะในการรับภาษาแตกต่างกันจึงสะท้อนออกมาเป็นค่าระดับคะแนนที่หลากหลาย

#### 7.4 สหสัมพันธ์ระหว่างความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสานกันทางไวยากรณ์

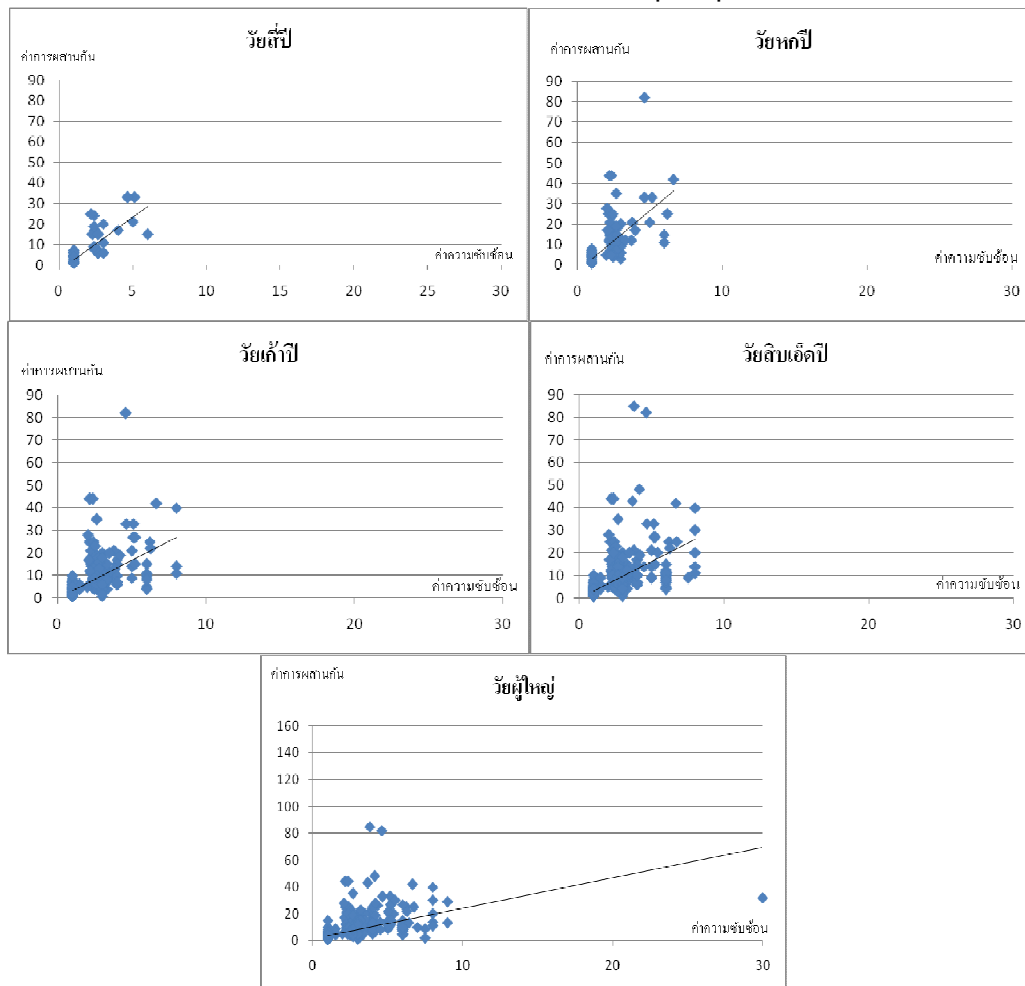
ในการวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสองตัวในการศึกษานี้ จะใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน โดยสามารถบอกทิศทางของความสัมพันธ์ได้ชัดเจนว่าการนำเสนอโดยแผนภาพกระจัดกระจาย (Scatter plot) กล่าวคือ เมื่อตัวแปรตัวหนึ่งเพิ่มขึ้นอีกตัวแปรหนึ่งก็จะเพิ่มขึ้นด้วย หรือหากตัวแปรหนึ่งลดลงอีกตัวแปรหนึ่งก็จะลดลงด้วย เช่นนี้จะเรียกได้ว่าเป็นความสัมพันธ์เชิงบวกของตัวแปรทั้งสอง ในทางกลับกันความสัมพันธ์เชิงลบของตัวแปรทั้งสองจะแสดงถึงการแปรผกผันของตัวแปรสองตัว ส่วนในกรณีที่ตัวแปรสองตัวไม่มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ค่าสหสัมพันธ์จะเป็นศูนย์

ต่อไปนี้จะแสดงให้เห็นการกระจายตัวของข้อมูลสองตัวแปรคือแกนตั้งแสดงค่าการผสานกันทางไวยากรณ์ส่วนแกนนอนแสดงค่าความซับซ้อน ผลปรากฏว่าความสัมพันธ์ของตัวแปรทั้งสอง



เป็นแบบแปรผันตามกันกล่าวคือ เมื่อค่าการผสานกันทางไวยากรณ์สูงค่าความซับซ้อนก็สูงด้วย ทำให้การกระจายของข้อมูลเป็นไปในทางบวกทุกกลุ่มอายุ ดังภาพ

ภาพที่ 7.10 เปรียบเทียบการกระจายตัวของค่าความซับซ้อนในกลุ่มอายุต่าง ๆ



หมายเหตุ: เส้นแนวโน้มที่ปรากฏบนภาพนี้ใช้สมการเชิงเส้น  $y = mx + b$  โดย  $m$  คือความชันและ  $b$  คือจุดตัดแกน เพื่อคำนวณหาเส้นตรงโดยประมาณด้วยวิธีกำลังสองน้อยที่สุด

ผู้วิจัยได้นำค่าตัวแปรทั้งสองมาทำการทดสอบแบบสองทางในรูปของเมตริกสหสัมพันธ์ระหว่างค่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และค่าการผสานกันทางไวยากรณ์ ผลปรากฏว่าในภาพรวมทุกช่วงวัยค่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และค่าการผสานกันทางไวยากรณ์มีความสัมพันธ์แปรผันตามกันในระดับปานกลาง 0.54 ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่น้อยกว่า 0.01

ในกลุ่มอายุ 4 ปีได้ค่าสหสัมพันธ์ 0.81 แสดงว่าค่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และค่าการผสานกันทางไวยากรณ์มีความสัมพันธ์แปรผันตามกันในระดับสูง ตามเกณฑ์การแบ่งระดับของการอ่านค่าสหสัมพันธ์ ส่วนเด็กอายุ 6 ปี 9 ปีและ 11 ปีได้ค่าสหสัมพันธ์เท่ากับ 0.60 0.68 และ 0.52 ตามลำดับโดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.01 โดยพบว่าทั้งสามกลุ่มอายุนั้น ความสัมพันธ์ของค่า

ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และค่าการผลสานกันทางไวยากรณ์จะแปรผันตามกันในระดับปานกลาง คือสูงกว่า 0.5 แต่ไม่เกิน 0.8

ในผู้ใหญ่ได้ค่าสหสัมพันธ์ 0.66 นั่นคือค่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และค่าการผลสานกันทางไวยากรณ์มีความสัมพันธ์เชิงบวกหรือแปรผันตามกันในระดับปานกลาง กล่าวคือมากกว่า 0.5 แต่น้อยกว่า 0.8 ตามเกณฑ์การแบ่งระดับของการอ่านค่าสหสัมพันธ์

จากประเด็นที่เคยเป็นข้อถกเถียงที่ว่าเมื่อเด็กต้องการสื่อความหมายของเหตุการณ์จำนวนมาก หากเด็กใช้รูปภาษาที่ขยายออกไปมากจะเรียกว่ามีพัฒนาการมากกว่าหรือตรงข้ามหากเด็กใช้รูปภาษาน้อยแต่กินความหมายสื่อเหตุการณ์จำนวนมากได้พอๆ กัน แบบใดจะเรียกได้ว่ามีพัฒนาการมากกว่ากัน และทั้งสองแบบนี้จะเรียกว่าเป็นความซับซ้อนได้ทั้งคู่หรือไม่

ค่าสหสัมพันธ์ของค่าความซับซ้อนกับค่าการผลสานกันทางไวยากรณ์นี้แสดงให้เห็นว่าสองเรื่องนี้มีความสัมพันธ์กัน นอกจากนี้หลังจากที่ผู้วิจัยแยกแยะประเด็นในข้อถกเถียงข้างต้นออกจากกัน โดยเรียกการใช้รูปภาษาที่ขยายออกไปมากกว่าความซับซ้อนและเรียกใช้รูปภาษาน้อยแต่กินความหมายสื่อเหตุการณ์มากกว่าการผลสานกันทางไวยากรณ์ ผลการศึกษานี้ก็ยังสามารถช่วยชี้ให้เห็นว่าในการศึกษาพัฒนาการทางภาษาของเด็กนั้น เรื่องของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และเรื่องของการผลสานกันทางไวยากรณ์สามารถบ่งบอกถึงพัฒนาการได้ทั้งสองแง่มุมนั่นเอง

## 7.5 สรุป

เนื้อหาในบทนี้เสนอแนวทางการประเมินความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และค่าการผลสานกันทางไวยากรณ์ด้วยค่าตัวเลข ผ่านวิธีการทั้งการคำนวณทางคณิตศาสตร์และสถิติ ทั้งนี้ก็เพื่อความสะดวกในการศึกษาพัฒนาการในกลุ่มอายุที่อาจให้ผลใกล้เคียงกันมาก ช่วยให้การเปรียบเทียบข้ามกลุ่มอายุกระทำได้อย่างแม่นยำขึ้น

กล่าวโดยสรุปพบว่าจากการคำนวณด้วยค่าเฉลี่ยถ่วงน้ำหนัก โดยกำหนดให้คำขยายและคำหน้าที่มีค่าระดับความซับซ้อนมากกว่าคำนามและคำกริยา ซึ่งหากพิจารณาเพียงสัดส่วนการปรากฏยังไม่เห็นความแตกต่างระหว่างช่วงวัย (ดูภาพที่ 4.2) แต่จากผลการคำนวณด้วยค่าเฉลี่ยถ่วงน้ำหนักได้แสดงให้เห็นว่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ระบบมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นตามวัย

ส่วนความซับซ้อนเชิงโครงสร้างนั้น การศึกษาจากรูปร่างและความลดหล่นของต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อนเพียงมิติใดมิติหนึ่งก็พบว่าไม่ว่าจะเป็นระดับชั้นของต้นไม้หรือจุดแตกกิ่งก็ยังไม่สามารถสะท้อนความซับซ้อนเชิงโครงสร้างได้รอบด้าน อีกทั้งผลเชิงปริมาณของเรื่องดังกล่าวก็ยังไม่ชี้ให้เห็นแนวโน้มของพัฒนาการอย่างเด่นชัด แต่ด้วยการคำนวณที่เสนอในบทนี้กลับให้ผลเชิงพัฒนาการที่ชัดเจนกว่ากล่าวคือค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้างมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นตามวัย

อย่างไรก็ดีในกรณีที่ผลการศึกษาเชิงปริมาณสามารถสะท้อนพัฒนาการได้ดี แต่การคำนวณก็ยังสามารถช่วยให้เห็นความแตกต่างในภาพรวมได้ อย่างกรณีของการผลสานกันทางไวยากรณ์ที่แม้ว่าผลการศึกษาเชิงปริมาณของวิธีการเชื่อมโยงอนุภาคชนิดต่างๆ จะชี้ให้เห็นความต่างข้ามกลุ่ม

อายุได้คืออยู่แล้ว แต่ในแง่ภาพรวมของมโนทัศน์เรื่องการผสานกันทางไวยากรณ์ก็ยังคงอาศัยการคำนวณค่าระดับการผสานให้เห็นความต่างว่าวัยใดที่มีการเชื่อมโยงอนุภาคแบบผสานกันแน่นเหนียวมากที่สุด และนอกจากนี้ภาพรวมดังกล่าวยังสามารถนำไปเปรียบเทียบความสัมพันธ์กับมโนทัศน์เรื่องความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ได้อีกด้วย

จากการศึกษาพบว่าค่าการผสานกันทางไวยากรณ์และค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้างล้วนแปรผันตามกันทั้งสิ้นไม่ว่าจะเป็นกลุ่มอายุใด และจะเป็นเด็กหรือผู้ใหญ่ หมายความว่าความสัมพันธ์ของค่าการผสานกันทางไวยากรณ์และค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้างมีความสัมพันธ์กันจริงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จะเห็นว่าการวัดค่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสานกันทางไวยากรณ์ช่วยให้เกิดความสะดวกในการศึกษาพัฒนาการในกลุ่มอายุที่อาจให้ผลใกล้เคียงกันมากหรือแม้กระทั่งกรณีไม่พบความต่างของรูปภาษาหรือประดิษฐ์กรรมทางภาษาใหม่ๆ อย่างเด่นชัดนัก แนวคิดเรื่องการคำนวณค่าระดับเหล่านี้จึงเป็นสิ่งที่สมควรได้รับการนำเสนอเพื่อศึกษาและพัฒนาต่อไปในอนาคต

## บทที่ 8

### สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

บทสุดท้ายของรายงานวิจัยฉบับนี้จะสรุปผลการวิจัยด้วยการกล่าวถึงความสอดคล้องของผลการศึกษากับสมมติฐานทั้งในแง่ความซับซ้อนทั้งเชิงระบบและเชิงโครงสร้างรวมทั้งเรื่องการผสมกันทางไวยากรณ์ ในส่วนการอภิปรายผลนั้นจะตอบคำถามการวิจัยและตีความหมายผลการวิจัยให้เห็นในแง่มุมมองที่สะท้อนพัฒนาการทางภาษาและปริชานแล้วเปรียบเทียบกับผลการวิจัยที่ผ่านมา จากนั้นจะตามด้วยข้อเสนอที่เกิดขึ้นจากผลการวิจัย และแนวทางการวิจัยในอนาคตจะกล่าวไว้เป็นประเด็นสุดท้ายของบทนี้

#### 8.1 สรุปผลการวิจัย

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาเรื่องเล่าของเด็กไทยกลุ่มอายุ 4 6 9 และ 11 ปี โดยเปรียบเทียบกับเรื่องเล่าของผู้ใหญ่ใน 3 แง่มุม คือ หนึ่งศึกษาลักษณะของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์อันประกอบด้วยความสัมพันธ์เชิงระบบกับความสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง สำหรับความสัมพันธ์เชิงระบบนั้นจะศึกษาชนิดของคำและจำนวนที่ปรากฏในอนุพากย์ ส่วนความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างจะศึกษาจำนวนอนุพากย์ในหน่วยซับซ้อนและความสัมพันธ์เชิงลดหลั่นของอนุพากย์ในหน่วยซับซ้อน วัตถุประสงค์ข้อที่สอง ศึกษาการผสมกันทางไวยากรณ์จากหน่วยซับซ้อน และ วัตถุประสงค์ข้อที่สามศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการด้านความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับการผสมกันทางไวยากรณ์ ผลการวิจัยกล่าวโดยสรุปได้ดังต่อไปนี้

##### 8.1.1 ความซับซ้อนเชิงระบบ

การสำรวจความซับซ้อนเชิงระบบในเรื่องเล่าของเด็กไทยได้ผลที่สอดคล้องกับสมมติฐาน กล่าวคือในกลุ่มที่มีอายุมากขึ้นจะมีความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์มากขึ้นและเมื่อเปรียบเทียบกับผู้ใหญ่ก็พบลักษณะที่แสดงความซับซ้อนมากขึ้นด้วยเช่นกัน ลักษณะดังกล่าวคืออนุพากย์ในเรื่องเล่าจะมีคำหน้าและคำขยายจำนวนมากขึ้น นอกจากนั้นคำขยายและคำหน้าที่เหล่านี้จะมีชนิดย่อยหลากหลายขึ้นด้วยดังรายละเอียดต่อไปนี้

ความถี่ในการใช้คำชนิดต่างๆ สามารถสะท้อนการมีอยู่ของรายการคำที่มีในคลังคำเพื่อชี้ให้เห็นถึง ความซับซ้อนเชิงระบบ (paradigmatic complexity) ของเรื่องเล่าในช่วงวัยต่างๆได้ โดยงานวิจัยนี้ได้ศึกษาในแง่จำนวน ชนิด และความหลากหลายของชนิดย่อยอันนำไปสู่ภาพสะท้อนพัฒนาการทางด้านภาษาและปริชาน

ชนิดของคำในงานวิจัยนี้จำแนกด้วยเกณฑ์ความหมายและหน้าที่เป็นหมวดใหญ่ๆ 3 หมวดคือ หมวดคำหลัก หมวดคำขยาย และหมวดคำหน้าที่ ในภาพรวมทุกช่วงวัยพบว่า คำที่ปรากฏในสัดส่วนสูงสุดได้แก่ คำนาม และคำกริยาซึ่งเป็นคำหลัก อาจกล่าวได้ว่าเนื่องจากคำเหล่านี้ทำหน้าที่สื่อความหมายอ้างอิงถึงสรรพสิ่งและการกระทำอันเป็นหน่วยสำคัญในการเล่าและดำเนินเรื่องที่เล่า

คำการใช้นามในเด็กเล็กเป็นคำนามสามัญใช้เรียกสิ่งรูปธรรมในภาพ ในกลุ่มเด็กโตมีความหลากหลายมากขึ้นสะท้อนพัฒนาการทางปริซายของเด็กร ส่วนคำนามวิสามัญเรียกตัวละครด้วยชื่อเฉพาะที่ตั้งขึ้นไม่พบในเด็กเล็กและมาเริ่มใช้ในกลุ่มอายุ 9 ปี สะท้อนให้เห็นพัฒนาการทางสังคมว่าเด็กที่โตกว่าจะใส่ใจเรื่องเฉพาะบุคคลและสามารถสร้างชื่อเฉพาะมาเรียกตัวละคร ส่วน “อาการนาม” พบในเด็กโตเท่านั้น นอกจากนี้เด็กยังมีวิธีการอ้างอิงสรรพสิ่งอย่างเฉพาะเจาะจงได้ด้วยการสร้างนามวลีโดยใช้คำขยาย หรือเชื่อมด้วยบุพบทบอกความเป็นเจ้าของ สะท้อนให้เห็นว่าเด็กสามารถใช้กลไกทางภาษาในการบ่งชี้ความเฉพาะเจาะจงของสิ่งอ้างอิงในเรื่องเล่าได้และมีพัฒนาการเป็นลำดับ

ปริมาณการใช้กริยาชนิดต่างๆ แบ่งตามความหมายสะท้อนให้เห็นว่าความมีพลวัตของเหตุการณ์ที่กริยานั้นถ่ายทอด และการสังเกตเห็นได้จากภายนอกโดยผู้เล่าเรื่องเป็นผู้สังเกตการณ์ มีผลต่อการเลือกใช้คำกริยาในเด็กและผู้ใหญ่ ดังจะเห็นได้จากกริยาบอกการกระทำและการเคลื่อนที่พบมากที่สุดในทุกช่วงวัย ในขณะที่กริยาที่เกี่ยวข้องกับสภาพของจิตใจการรับรู้ความรู้สึกและอารมณ์เป็นสิ่งที่มองไม่เห็นจึงพบน้อยในการเล่าเรื่องที่มีสิ่งเร้าเป็นภาพนิ่ง นอกจากนี้กริยาที่มีความหมายเด่นเกี่ยวกับกริยาบอกการกระทำที่เกี่ยวข้องกับสังคมวัฒนธรรมพบน้อยในเรื่องเล่าก็จริงแต่ในเด็กวัย 11 ปีและผู้ใหญ่พบมากขึ้นอย่างเด่นชัดนับว่าเด็กวัยนี้มีพัฒนาการใกล้เคียงกับผู้ใหญ่ในเรื่องนี้อยู่พอสมควร

สิ่งที่น่าสนใจก็คือคำที่ปรากฏจำนวนมากรองลงมาคือคำเชื่อมประโยคความรวมซึ่งเป็นคำหน้าที่ระดับอนุพจน์สะท้อนให้เห็นกลไกการประสานกันทางไวยากรณ์ซึ่งจะกล่าวถึงต่อไป ส่วนคำขยายโดยรวมมีปรากฏไม่มากนักมีเพียงหน่วยวิเศษณ์ที่ปรากฏมากเป็นอันดับ 4 จากจำนวนคำทั้งหมด

การเทียบสัดส่วนการใช้คำชนิดต่างๆ ในแต่ละกลุ่มอายุพบว่าคำขยายอย่างคำคุณศัพท์ค่อยๆ เพิ่มขึ้นจากในเด็ก 4 ปีเป็นต้นมา ส่วนหน่วยวิเศษณ์มีแนวโน้มที่ไม่ชัดเจนแต่ก็ปรากฏว่าวัย 9 ปีเพิ่มขึ้นจากวัย 6 ปี และในผู้ใหญ่ก็ยังมีสัดส่วนการใช้สูงสุดเมื่อเทียบกับเด็กอีกด้วย นอกจากนี้คำหน้าที่อย่างคำสรรพนาม คำบอกกำหนด คำลักษณะนาม คำบุพบท และคำจำนวนที่มีสัดส่วนร้อยละเพิ่มขึ้นตามช่วงวัยในกลุ่มเด็กแต่ไม่เด่นชัดในผู้ใหญ่

เมื่อศึกษาลงไปถึงชนิดย่อยของการใช้คำข้างต้นในแต่ละช่วงวัยทั้งในแง่ปริมาณและความหลากหลายพบความต่างซึ่งสะท้อนช่วงห่างของพัฒนาการระหว่างเด็กสองกลุ่มอายุ คือ กลุ่มเด็กเล็กซึ่งหมายถึงวัย 4 กับ 6 ปี กับกลุ่มเด็กโตซึ่งหมายถึงวัย 9 และ 11 ปี

วัยเด็กทุกช่วงวัยมีหน่วยวิเศษณ์บอกอาการปรากฏมากที่สุดแต่สำหรับวัย 9 และ 11 ปีมีหน่วยวิเศษณ์บอกประมาณถูกใช้มากที่สุดด้วย นอกจากนี้ชนิดย่อยทางความหมายของวิเศษณ์ก็

เพิ่มขึ้นตามช่วงวัย วัย 4 กับ 6 ปี พบเพียง 6 ชนิด คือ วิเศษณ์บอกอาการ วิเศษณ์บอกประมาณ วิเศษณ์บอกไม่ชี้เฉพาะ วิเศษณ์บอกสถานที่ วิเศษณ์บอกเวลา ส่วนกลุ่มอายุ 9 และ 11 ปีพบว่า ปรากฏใช้ 7 ชนิด การใช้วิเศษณ์ในผู้ใหญ่ พบ 7 ชนิดไม่แตกต่างกับในเด็กวัย 9 และ 11 ปี

สำหรับคุณศัพท์แม้จะปรากฏน้อยในทุกช่วงวัยแต่ก็พบว่ามามีปริมาณการใช้เพิ่มขึ้นในเด็กโต วัย 9 และ 11 ปี ความหลากหลายของชนิดย่อยทางความหมายก็มีมากกว่าด้วยได้แก่ ความหมายเกี่ยวกับคุณสมบัติของมนุษย์ ปริมาณ อายุ คุณภาพ กายภาพ สี แต่เท่าที่พบใช้ในความหมายเกี่ยวกับเรื่องมิติมากที่สุดซึ่งคล้ายกับในผู้ใหญ่

นอกจากนี้ยังพบคำบอกกำหนดเรื่องพื้นที่ใช้มากในเด็กเล็กแต่ใช้น้อยในเด็กโต ในทางตรงกันข้ามคำบอกกำหนดนี้กลับใช้ในหน้าที่ปริจเฉทน้อยในเด็กเล็กแต่มากในเด็กโต และในผู้ใหญ่ก็ไม่มี ความแตกต่างกับในเด็กมากนัก

ส่วนคำบุพบทแม้ผลเชิงปริมาณจะไม่ปรากฏเส้นแบ่งพัฒนาการระหว่างเด็กเล็กและเด็กโตเด่นชัดนัก แต่ก็พบว่าความหลากหลายของชนิดของบุพบทมีเพิ่มขึ้นตามวัย ในกลุ่มอายุ 4 ปีมีความหลากหลายของชนิดของบุพบทน้อยที่สุด คือ พบเพียง 3 ชนิดคือบุพบทบอกสถานที่ บุพบทบอกความเป็นเจ้าของและบอกผู้ทำร่วมเท่านั้น ในกลุ่มอายุ 6 ปีจนวัยผู้ใหญ่จึงมีเพิ่มขึ้นมาอีกสองชนิดคือบอกเวลาและบอกผู้รับ

สำหรับคำหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับคำกริยาก็มีสิ่งที่น่าสนใจในเชิงพัฒนาการเช่นกัน ในส่วนของการณั้ลักษณะพบว่ามีความหลากหลายชนิดขึ้นตามวัย วัย 4 ปีมีปรากฏเพียง 4 ชนิด เหตุการณ์กำลังดำเนินอยู่ (อยู่) เหตุการณ์สิ้นสุดลงแล้ว (แล้ว ได้ทำ) เหตุการณ์เกิดเป็นประจำ (มัก) เหตุการณ์สิ้นสุดลงแล้ว แต่ถึงสภาพสุดท้ายไว้ (ไว้) ในกลุ่มวัย 6 ปีมีชนิดของการณั้ลักษณะหลากหลายขึ้นเป็น 5 ชนิด คือ พบชนิดที่บอกจุดเริ่มต้นของเหตุการณ์ (จะ) เพิ่มขึ้นมาอีกหนึ่งชนิด สำหรับกลุ่มวัย 9 ปีเพิ่มเป็น 6 ชนิด คือ พบเหตุการณ์เพ็งสิ้นสุดลงไป (เพ็ง) เพิ่มขึ้นมาอีกหนึ่งชนิด สำหรับมาลา ก็เช่นกันในเด็กเล็กยังนับว่ามีความหลากหลายชนิดของมาลาอยู่น้อยกว่าเด็กโต

### 8.1.2 ความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง

งานวิจัยนี้มีสมมติฐานว่าหน่วยซับซ้อนที่ปรากฏในเรื่องเล่าของเด็กกลุ่มอายุที่มากขึ้นจะมีอนุพากย์มาเชื่อมโยงกันแบบมีความลดหลั่นของการซ้อนอนุพากย์จำนวนมากขึ้น และความลดหลั่นของการซ้อนอนุพากย์สามารถแสดงได้ด้วยแผนภูมิต้นไม้แสดงโครงสร้าง

การจะพิจารณาว่าต้นไม้ของหน่วยซับซ้อนหนึ่งมีความลดหลั่นกว่าหน่วยซับซ้อนใดนั้น นอกจากจะพิจารณาจากระดับชั้นของการแตกกิ่งแล้ว สิ่งที่จะต้องพิจารณาประกอบไปด้วยก็คือเรื่องของจำนวนอนุพากย์ในต้นไม้และเรื่องของจุดแตกกิ่ง ซึ่งงานวิจัยนี้ได้ใช้จุดแตกกิ่งที่มีอนุพากย์และปรากฏในระดับรองสูงสุด แล้วแบ่งปริจเฉทเป็นหน่วยย่อยๆ ด้วยเกณฑ์ทางโครงสร้าง ณ ตำแหน่งที่ไม่มีการเชื่อมโยงกันด้วยคำเชื่อมหรือไม่ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียง เมื่อแบ่งได้เช่นนี้ก็จะได้หน่วยย่อยของปริจเฉทออกมาเพื่อวาดแผนภูมิต้นไม้เปรียบเทียบกันได้

หน่วยย่อยของปริจเฉทที่จะกล่าวถึงนี้อาจเป็นหน่วยที่มีอนุพากย์อิสระหนึ่งอนุพากย์ หรือเป็นหน่วยที่ประกอบด้วยหลายอนุพากย์เข้ามาเชื่อมโยงกันด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์กลายเป็นหน่วยที่ใหญ่ขึ้นก็ได้ อย่างที่เรียกว่าหน่วยสามัญและหน่วยซับซ้อนตามลำดับ จากข้อมูลทั้งหมด 1,693 หน่วย นำมาเทียบสัดส่วนแล้วพบว่ามีส่วนใกล้เคียงกันมาก เกือบครึ่งต่อครึ่ง

ระดับชั้นของต้นไม้ที่เกิดโดยเฉลี่ยในหน่วยซับซ้อนของแต่ละช่วงกลุ่มอายุกลับไม่มีความแตกต่างให้เห็นมากนัก กล่าวคือ เด็กทุกกลุ่มอายุรวมถึงผู้ใหญ่มักพูดหน่วยสร้างที่มีระดับชั้นของต้นไม้อยู่ที่ 1-2 ชั้นเท่านั้นเช่นเดียวกับจำนวนอนุพากย์ และจุดแตกกิ่งอนุพากย์ก็พบว่าค่าเฉลี่ยไม่แตกต่างกันมากนัก จะมีก็แต่วัย 6 ปีที่พบจำนวนอนุพากย์ ระดับชั้น และจุดแตกกิ่งอย่างมาก แตกต่างกับกลุ่มอายุอื่น และยังมีค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานสูงด้วย

ในประเด็นนี้ผู้วิจัยตีความว่าวัย 6 ปีเป็นวัยที่เด็กเริ่มเข้าระบบโรงเรียนเป็นการเปิดโอกาสรับข้อมูลใหม่ๆ ทางภาษาเข้ามาจำนวนมาก เด็กที่มีความสามารถทางภาษาสูงก็จะแสดงพัฒนาการให้เห็นอย่างชัดเจนกว่าคนอื่นในกลุ่มอายุเดียวกัน ค่าที่ได้จึงมีความหลากหลายสูง

### 8.1.3 การผสมกันทางไวยากรณ์

สมมติฐานอีกข้อหนึ่งของงานวิจัยนี้คือในเรื่องเล่าของเด็กกลุ่มที่มีอายุมากขึ้น จะมีการผสมกันทางไวยากรณ์มากขึ้น โดยจะมีการเรียงกริยาและการซ้อนความมากขึ้น ผลการศึกษาโดยสรุปต่อไปนี้จะชี้ให้เห็นในแง่มุมที่สะท้อนพัฒนาการด้านความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์และตรรกะดังนี้

ในเด็กกลุ่มที่อายุน้อยปรากฏใช้การรวมความมาก เมื่อกลุ่มอายุเพิ่มขึ้นการรวมความกลับลดลง ในขณะที่เด็กชันการซ้อนความและกริยาเรียงก็มีปริมาณมากขึ้นด้วย เมื่อเปรียบเทียบคำร้อยละจากอนุพากย์ที่ปรากฏใช้ในเรื่องเล่าที่ศึกษาพบว่า ในเด็กเล็กกลุ่มอายุ 4 ปีใช้การรวมความเล็กน้อย พอ 6 ปีเพิ่มมากขึ้นจนเป็นปริมาณมากที่สุดเมื่อเทียบกับกลุ่มอายุอื่นๆ การรวมความมีการใช้ลดลงในกลุ่มอายุ 9 ปีและ 11 ปี ส่วนการซ้อนความนั้นมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นเรื่อยๆ ตั้งแต่กลุ่มอายุ 4 ปีจนถึงกลุ่มอายุ 11 ปี สำหรับกริยาเรียงแบบพหูประโยคแม้จะพบในปริมาณไล่เลี่ยกันแต่ก็เห็นแนวโน้มเพิ่มขึ้นตามวัยเช่นกัน

งานวิจัยนี้ได้ศึกษาการซ้อนเฉพาะเจาะจงเป็นชนิดๆ ไป พบว่าวิเศษณานุประโยคพบมากที่สุดในทุกช่วงกลุ่มอายุ เว้นก็แต่กลุ่มอายุ 4 ปี ที่ใช้น้อยกว่าอนุประโยคเต็มเต็ม ปริมาณดูเหมือนจะมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นแต่ก็ลดลงมาในกลุ่มอายุ 11 ปี อาจเป็นเพราะในกลุ่มอายุนี้มีการใช้การผสมกันทางไวยากรณ์ในแบบอื่นค่อนข้างมากกว่า เช่น อนุประโยคเต็มเต็มและการรวมความมาก สำหรับคุณานุประโยคมีปรากฏให้เห็นไม่ครบทุกช่วงกลุ่มอายุและไม่แสดงแนวโน้มเพิ่มขึ้นหรือลดลงอย่างแน่ชัด เนื่องจากในเด็ก 4 ปีไม่ปรากฏคุณานุประโยคเลย เพิ่งจะเริ่มใช้ก็ในกลุ่มอายุ 6 ปี แต่ก็ให้เพียงหนึ่งอนุพากย์เท่านั้น มาปรากฏมากในกลุ่มอายุ 9 ปีมากกว่าและกลับลดลงอีกในกลุ่มอายุ 11 ปีแต่ก็ยัง นับเป็นปริมาณที่แตกต่างกับผู้ใหญ่อย่างมาก

จากผลการวิเคราะห์ข้างต้นทำให้นักวิจัยนี้สนใจศึกษาเพิ่มเติมถึงชนิดย่อยๆ ของการรวมความและการซ้อนความต่อไป ทั้งนี้ก็เพื่อที่จะได้เห็นว่ามีปริมาณที่เพิ่มขึ้นหรือลดลงในแต่ละช่วงอายุมีความเกี่ยวพันอย่างไรกับหน้าที่ของการซ้อนอนุพากย์

การรวมความแบบคล้ายตามกันปรากฏใช้มากที่สุดอย่างเด่นชัดในทุกช่วงวัย แบบขัดแย้งในเด็กเล็กวัย 4 และ 6 ปีพบในปริมาณที่น้อยมากแต่วัย 11 ปีปริมาณมากกว่าที่พบเด็กกลุ่มอายุอื่นๆ และใกล้เคียงในผู้ใหญ่มาก ในขณะที่แบบให้เลือกแทบไม่ปรากฏเลยชี้ให้เห็นถึงพัฒนาการด้านความสัมพันธ์เชิงตรรกวิทยาว่าแบบคล้ายตามมีพัฒนาการมาก่อนแบบขัดแย้งและมาก่อนแบบให้เลือกด้วย

การรวมความแบบคล้ายตามกันจะใช้คำเชื่อมบอกเวลาต่อเนื่อง แล้ว มากที่สุดในเด็กเล็กแต่คำเชื่อมที่แสดงความคล้ายตามด้วยเหตุการณ์เหตุก่อนเหตุการณ์ผลอย่าง ก็ มากที่สุดในเด็กโต ซึ่งเรื่องของ ก็ ก็เป็นแบบหนึ่งที่ต้องอาศัยการใช้เหตุผลในการพิจารณาว่าเหตุการณ์คล้ายตามกันหรือไม่เรื่องนี้ชี้ให้เห็นว่าการลำดับเหตุการณ์ตามเวลามีพัฒนาการมาก่อนหน้าการลำดับตามเหตุตามผล

ในวิเศษณานุประโยคความสัมพันธ์แบบบอกเหตุผลและบอกเวลานับได้ว่าปรากฏเป็นสัดส่วนมากในอันดับต้นๆ ทุกช่วงวัย น่าจะเป็นการยืนยันว่าการผสมกันเชิงเวลาและเหตุผลเป็นขั้นของพัฒนาการที่อยู่ในระดับต้นๆ เช่นเดียวกับผลการศึกษาที่ได้จากการศึกษาการรวมความและการที่พบว่าความสัมพันธ์แบบเงื่อนไข ทั้งเงื่อนไขปกติและปฏิเสธพบในปริมาณน้อยก็น่าจะกล่าวได้ว่าเป็นความสัมพันธ์ที่มีพัฒนาการมาทีหลังก็เป็นได้

ส่วนคุณานุประโยคกับอนุประโยคเติมเต็มพบปรากฏการณ์ที่คล้ายกันในแง่ที่ว่าพบจำนวนไม่มากนักในเรื่องเล่าที่ศึกษาทั้งเด็กและผู้ใหญ่ ส่วนใหญ่นำด้วย ที่ ปรากฏใช้ครั้งแรกในกลุ่มอายุ 6 ปีเพียงตัวอย่างเดียว จากนั้นก็ปรากฏมากขึ้นในกลุ่มอายุ 9 ปี ในกลุ่มอายุนี้อาจพบคำเชื่อม ซึ่ง ด้วย จะมีความน่าสนใจก็ตรงที่ในกลุ่มอายุ 11 ปีพบคำเชื่อมครบทั้ง ที่ ซึ่ง อัน ซึ่งคล้ายกับในผู้ใหญ่

ส่วนอนุประโยคเติมเต็มทั้งอนุประโยคเติมเต็มนามและกริยา จากข้อมูลที่ศึกษานั้นมีรูปตัวนำสองรูปคือ ที่ และ ว่า แต่ในกลุ่มอายุเด็กเล็ก 4 ปีและ 6 ปียังพบรูปตัวนำไม่ครบทุกรูป ปรากฏเพียง ว่า ที่ใช้นำอนุประโยคเติมเต็มกริยาเท่านั้น มาในกลุ่มอายุ 9 ปี จึงพบครบทุกรูปทั้ง ว่า และ ที่แล้วยังพบทั้งอนุประโยคเติมเต็มกริยาและนามด้วยซึ่งเป็นลักษณะที่ใกล้เคียงในผู้ใหญ่

ในประเด็นนี้เช่นเดียวกับที่กล่าวไว้ในก่อนหน้านั้นในเรื่องความซับซ้อนเชิงระบบที่ว่าหากชนิดย่อยมีความหลากหลายในกลุ่มอายุที่มากกว่าก็นับได้ว่าสะท้อนพัฒนาการไปอีกชั้น

#### 8.1.4 สหสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับการผสมกันทางไวยากรณ์

ด้วยงานวิจัยนี้เชื่อว่ามีสหสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างพัฒนาการความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับการผสมกันทางไวยากรณ์ แต่การจะเปรียบเทียบให้เห็นความสัมพันธ์ดังกล่าวได้นั้นจำเป็นต้องแปรความซับซ้อนและการผสมกันทางไวยากรณ์ที่ศึกษาได้ให้เป็นค่าตัวเลขเสียก่อน ในส่วน



นี่จึงขอเสนอเหตุผลและแนวคิดที่จะอธิบายความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์ออกมาเป็นค่าตัวเลขที่วัดได้ ดังนี้

### (1) การกำหนดค่าความซับซ้อนให้กับความซับซ้อนเชิงระบบ

งานวิจัยนี้เห็นว่าการกำหนดค่าความซับซ้อนเชิงระบบให้แก่คำชนิดต่าง ๆ มีความจำเป็นเพราะคำแต่ละชนิดมีระดับของความซับซ้อนไม่เท่ากัน โดยเฉพาะในการศึกษาเชิงปริมาณจะต้องมีการนำเสนอออกมาเป็นตัวเลขที่เปรียบเทียบได้ ทั้งนี้เพื่อตอบสนองมติฐานที่ว่าเรื่องเล่าของเด็กไทยที่เล่าโดยเด็กที่มีอายุมากขึ้นจะพบความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ที่เพิ่มขึ้นด้วย

งานวิจัยนี้กำหนดค่าความซับซ้อนโดยใช้เหตุผลทางภาษาคือการใช้ความหมายอ้างอิง การขยายความและการจัดการตัวบท

การใช้ความหมายอ้างอิงก็คือการที่คำมีความหมายประจำคำอ้างอิงถึงความรู้ในโลกไม่ว่าจะเป็นรูปธรรม นามธรรม กริยาอาการ สภาพ หรือคุณสมบัติ ส่วนการขยายความนั้นหมายถึงการมีหน้าที่ทางไวยากรณ์และปริธานในการเสริมความหมายให้กับสรรพสิ่งและการกระทำให้เห็นถึงคุณสมบัติที่เฉพาะเจาะจงและชัดเจนขึ้น ส่วนการจัดการตัวบทก็คือการที่คำ ๆ นั้นมีหน้าที่ทางภาษาในการเชื่อมโยง ขยายความ หรือบ่งชี้คุณสมบัติทางไวยากรณ์ให้กับคำหลัก หรือคำขยายที่จะเข้ามาประกอบกันเป็นหน่วยภาษาที่ใหญ่ขึ้นแล้วสื่อความได้

คำที่ศึกษาต่างมีคุณสมบัติเหล่านี้อยู่แตกต่างกัน หมวดคำนามและคำกริยามีคุณสมบัติที่เป็นคำที่มีความหมายอ้างอิงถึงความรู้ในโลกเกี่ยวกับสิ่งที่ป็นรูปธรรม นามธรรม กริยาอาการ สภาพ ส่วนหมวดคำคุณศัพท์และหน่วยวิเศษณ์มีคุณสมบัติคือมีความหมายอ้างอิงถึงความรู้ในโลกเกี่ยวกับสภาพและคุณสมบัติ และยังมีคุณสมบัติเรื่องการขยายความคำหลักให้มีความชัดเจนเฉพาะเจาะจงขึ้นด้วย สุดท้ายคือหมวดคำหน้าที่นอกจากจะมีคุณสมบัติในการขยายความแล้วยังมีคุณสมบัติสำคัญคือการทำหน้าที่เชื่อมโยง แทน หรือแสดงความหมายทางไวยากรณ์ซึ่งเรียกรวมว่าการจัดการตัวบทอีกด้วย

ด้วยการมีคุณสมบัติไม่เท่าเทียมกันนี้ผู้วิจัยจึงนำมาเป็นเหตุผลในการให้ค่าน้ำหนักเกี่ยวกับความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ กล่าวคือ กำหนดให้คำนามและกริยามีระดับความซับซ้อนน้อยที่สุด แทนค่าเป็น 1 ส่วนหมวดคำคุณศัพท์และวิเศษณ์มีระดับความซับซ้อนเพิ่มขึ้นกำหนดให้เป็น 2 ส่วนคำหน้าที่แทนค่าให้เป็น 3

การกำหนดค่ามากน้อยให้กับหมวดคำที่ศึกษานี้มีความสอดคล้องกับเหตุผลเชิงพัฒนาการและการเรียนรู้กล่าวคือคำนามและกริยาเพียงแต่แสดงความหมายอ้างอิงถึงสรรพสิ่งและการกระทำที่เกิดขึ้นในเนื้อหาสาระที่ถ่ายทอดในเรื่องเล่า จึงเป็นพื้นฐานของการสื่อสารด้วยภาษาอยู่แล้วที่จะต้องปรากฏคำเหล่านี้ ส่วนคำคุณศัพท์และวิเศษณ์มีความหมายอ้างอิงถึงคุณสมบัติของคำนามหรือภาคแสดงอันเป็นลักษณะที่ต้องอาศัยการประเมินค่าและการตัดสิน นอกจากนี้ยังมีคุณสมบัติทางไวยากรณ์เป็นส่วนขยายจึงไม่ใช่หน่วยบังคับเกิด แม้จะขาดไปโครงสร้าง อนุพากย์ก็ยังคงถูกไวยากรณ์ การปรากฏของคำดังกล่าวจึงเกิดด้วยผู้ใช้ภาษามีความสามารถในการสื่อสารตามความ

ประสงค์ของตนพอสมควร ส่วนคำหน้าที่แสดงความสัมพันธ์ของหน่วยต่าง ๆ ทั้งในระดับอนุพากย์หรือปริจเจท คำหน้าที่ใช้ผูกโยงคำเนื้อหาหรือหน่วยภาษาต่าง ๆ เข้าไว้ด้วยกันอย่างมีระบบเพื่อถ่ายทอดใจความในเรื่องเล่าให้ชัดเจนขึ้น และหากขาดคำเหล่านี้ไปหรือวางผิดตำแหน่งไปก็อาจทำให้ผิดไวยากรณ์ได้ การใช้คำชนิดดังกล่าวจึงแสดงถึงความสามารถในการเล่าเรื่องในระดับที่สูงขึ้นนั่นเอง

วิธีการทำงานวิจัยนี้ใช้บ่งบอกว่าปริมาณการใช้คำชนิดต่าง ๆ แสดงถึงความซับซ้อนได้อย่างไร นั่นอาศัยการคิดค่าเฉลี่ยถ่วงน้ำหนัก ผลการคำนวณปรากฏว่า เด็กกลุ่มอายุ 4 ปีมีค่าความซับซ้อนเชิงระบบน้อยกว่าทุกช่วงกลุ่มอายุ กลุ่มอายุ 6 ปีมากกว่ากลุ่มอายุ 4 ปีเล็กน้อย ส่วนกลุ่มอายุ 9 ปีห่างจากกลุ่มอายุ 6 ปีอยู่พอสมควรแต่มีความใกล้เคียงกันมากกับกลุ่มอายุ 11 ปีและผู้ใหญ่ นับว่าเป็นการแบ่งช่วงชั้นพัฒนาการได้อย่างน่าสนใจ

ผลลัพธ์ที่ได้แม้จะมีค่าใกล้เคียงกันมากแต่ก็สามารถแสดงให้เห็นแนวโน้มที่มากขึ้นของค่าความซับซ้อนได้และสามารถสรุปได้ว่าความซับซ้อนเชิงระบบที่เกิดจากการใช้คำเนื้อหา คำขยาย และคำหน้าที่ มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นตามช่วงกลุ่มอายุ และยังชี้ว่าความซับซ้อนเชิงระบบของเด็กเริ่มมีลักษณะใกล้เคียงผู้ใหญ่แล้วตั้งแต่ในกลุ่มอายุ 9 ปี

## (2) การกำหนดค่าความซับซ้อนให้กับความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง

การคิดค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้างในงานวิจัยนี้ได้จากการคำนวณองค์ประกอบสำคัญในแผนภูมิต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อน นั่นคือ จำนวนของอนุพากย์ในหน่วยซับซ้อน จำนวนระดับชั้น และจำนวนจุดแตกกิ่งอนุพากย์ในระดับรองสูงสุดโดยสร้างสูตรการคำนวณที่จะช่วยให้เห็นความซับซ้อนในสองมิติทั้งแนวลึกและแนวนอน หมายความว่า จะได้เห็นโครงสร้างของหน่วยซับซ้อนใดซับซ้อนกว่ากันได้ในแง่ที่ว่าหน่วยใดแตกกิ่งลงไปหลายระดับชั้นกว่ากัน และในเวลาเดียวกันยังต้องพิจารณาว่าการแตกกิ่งแผ่ออกไปในระดับเดียวกันนั้นมีหลายจุดแตกกิ่งหรือไม่ เพราะแม้ว่าหน่วยซับซ้อนสองหน่วยที่มาเปรียบเทียบกันจะมีจำนวนอนุพากย์เท่ากัน แต่หากสองหน่วยนั้นหน่วยหนึ่งแตกลงไปมากระดับชั้นกว่าอีกหน่วยหนึ่ง ซึ่งแตกกิ่งไปในแนวนอนเพียงระดับชั้นเดียวแต่มีหลายจุดแตกกิ่ง ผลการคำนวณที่ได้จากสูตรนี้ก็จะสามารถแสดงให้เห็นได้ว่าสองหน่วยซับซ้อนนี้มีความต่างกัน และหน่วยที่แตกกิ่งลงไปลึกกว่านั้นจะมีค่าความซับซ้อนมากกว่า สูตรที่งานวิจัยนี้กำหนดขึ้นมีดังนี้

$$\text{ค่าความซับซ้อน} = \frac{\text{จำนวนอนุพากย์ในหน่วยซับซ้อน} \times \text{จำนวนระดับของต้นไม้}}{\text{จำนวนจุดแตกกิ่งที่มีอนุพากย์ในระดับรองสูงสุด}}$$

จากการคำนวณค่าความซับซ้อนของต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อนแต่ละหน่วยในเรื่องเล่าทั้งเรื่องในทุกช่วงกลุ่มอายุ จำนวนรวมทั้งสิ้น 894 หน่วยซับซ้อนแล้วนำค่าที่ได้มาหาค่าเฉลี่ยเพื่อเป็นตัวแทนของกลุ่มอายุเนื่องจากค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานไม่แสดงให้เห็นว่ามีความแปรปรวนมากนัก

พบว่าด้วยสูตรดังกล่าวค่าความซับซ้อนที่ได้มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นตามช่วงกลุ่มอายุ และเส้นแนวโน้มแสดงให้เห็นว่าพัฒนาการในเรื่องค่าความซับซ้อนของหน่วยซับซ้อนในเด็กนั้นเริ่มใกล้เคียงกับกลุ่มอายุผู้ใหญ่แล้วตั้งแต่ในเด็กกลุ่มอายุ 9 ปี

จะเห็นว่าไม่ว่าจะเป็นความซับซ้อนเชิงระบบหรือความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง ล้วนแสดงค่าตัวเลขที่บ่งชี้ความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นสะท้อนพัฒนาการตามช่วงกลุ่มอายุ ต่อไปจะกล่าวถึงค่าการผลานกันทางไวยากรณ์แล้วพิจารณาต่อไปอีกว่าคำอธิบายทั้งสองแง่มุมนี้จะสามารถสะท้อนพัฒนาการได้อย่างสอดคล้องกันหรือไม่

### (3) การกำหนดค่าให้กับการผลานกันทางไวยากรณ์

ด้วยแนวคิดที่ว่าความสัมพันธ์ระหว่างอนุภาคแบบต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการรวมความ ซ้อนความ หรือกริยาเรียงก็มีระดับการผลานกันทางไวยากรณ์แตกต่างกันไป ในการศึกษาเชิงปริมาณของงานวิจัยนี้จึงกำหนดค่าเป็นตัวเลขให้กับการผลานกันทางไวยากรณ์เพื่อชี้ให้เห็นความแตกต่างของระดับการผลานกันในความสัมพันธ์แบบต่าง ๆ ด้วยมีความจำเป็นหากต้องการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่มอายุที่มีความใกล้เคียงกันมากให้มีความแม่นยำ

ค่าการผลานกันทางไวยากรณ์มีที่มาแตกต่างกับค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้างที่กล่าวข้างต้นเล็กน้อย กล่าวคือ ค่าการผลานกันทางไวยากรณ์ได้จากการกำหนดค่าระดับคะแนนให้กับความสัมพันธ์แต่ละแบบ โดยอาศัยเกณฑ์ในเรื่องการเชื่อมต่อ การซ้อนอนุภาค การบังคับเกิด และการไม่ปรากฏรูปคำเชื่อม การกำหนดค่าจะอาศัยคุณสมบัติเหล่านี้เป็นเหตุผลในการกำหนด และสร้างเป็นกรอบเมตริกซ์แสดงความสอดคล้องกันระหว่างคุณสมบัติกับค่าระดับคะแนน (ดูตารางที่ 7.2) คะแนนที่ได้จากเหตุผลเรื่องคุณสมบัติดังกล่าวข้างต้นจึงนับเป็นคะแนนที่บ่งชี้ระดับของการผลานกันทางไวยากรณ์ได้

เมื่อหาค่าการผลานกันทางไวยากรณ์ให้กับหน่วยซับซ้อนแต่ละหน่วยแล้ว จึงหาค่าที่เป็นตัวแทนข้อมูลในแต่ละช่วงอายุ พบว่าค่าเฉลี่ยของระดับการผลานกันทางไวยากรณ์แสดงให้แนวโน้มที่เพิ่มขึ้นตามกลุ่มอายุ

### (4) ความสัมพันธ์ของความซับซ้อนกับการผลานกันทางไวยากรณ์

การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผลานกันทางไวยากรณ์ในงานวิจัยนี้อาศัยการวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสองตัวคือ ค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้างกับค่าการผลานกันทางไวยากรณ์ ซึ่งทั้งสองเป็นค่าตัวเลขที่ได้จากหน่วยซับซ้อนหน่วยหนึ่งๆ

งานวิจัยนี้เห็นว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันสามารถบอกทิศทางของความสัมพันธ์ได้ชัดเจนกว่า กล่าวคือ หากตัวแปรตัวหนึ่งเพิ่มอีกตัวแปรหนึ่งก็จะเพิ่มขึ้น แต่หากตัวแปรหนึ่งลดอีกตัว

แปรหนึ่งก็จะลดลงตามไปด้วยในทิศทางเดียวกัน เช่นนี้จะจัดเป็นความสัมพันธ์เชิงบวกของตัวแปรทั้งสอง ในทางกลับกันความสัมพันธ์เชิงลบของตัวแปรทั้งสอง จะแสดงถึงการแปรผกผันของตัวแปรสองตัว ส่วนในกรณีที่ตัวแปรสองตัวไม่มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ค่าสหสัมพันธ์จะเป็นศูนย์

จากผลการทดสอบแบบสองทางในรูปของเมตริกสหสัมพันธ์ระหว่างค่าความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และค่าการผสมกันทางไวยากรณ์ทุกช่วงวัยพบว่าการแปรผันตามกันในระดับปานกลางจะมีก็แต่ในเด็กอายุ 4 ปีเท่านั้นแปรผันตามกันในระดับสูง

## 8.2 อภิปรายผล

การอภิปรายผลนี้จะกล่าวถึงการตีความผลการวิจัยที่สรุปข้างต้น ในประเด็นเรื่องพัฒนาการทางด้านภาษาและปริชาน การแบ่งกลุ่มอายุตามพัฒนาการ ความสัมพันธ์ของความซับซ้อนเชิงโครงสร้างและการผสมกันทางไวยากรณ์ดังนี้

### 8.2.1 พัฒนาการทางด้านภาษาและปริชาน

ข้ออภิปรายเกี่ยวกับพัฒนาการทางด้านภาษาและปริชานนี้อาศัยความรู้ที่ได้จากการศึกษาความซับซ้อนเชิงระบบและความซับซ้อนเชิงโครงสร้างและการผสมกันทางไวยากรณ์ดังนี้

#### 8.2.1.1 พัฒนาการที่ศึกษาได้จากความซับซ้อนเชิงระบบ

ผลการศึกษาความซับซ้อนเชิงระบบในเรื่องจำนวน ชนิดของคำ และความหลากหลายของชนิดย่อยของคำสามารถนำไปสู่ภาพสะท้อนพัฒนาการทางด้านภาษา ปริชาน และการเรียนรู้ ดังนี้

##### (1) ภาพสะท้อนพัฒนาการด้านภาษา

ในส่วนของภาพสะท้อนพัฒนาการด้านภาษาแสดงออกในรูปแบบของการขยายความสามารถด้านภาษา จากการศึกษาพบว่าการใช้สรรพนามของเด็กไม่ใช่เพื่อแทนเท่านั้นเด็กอาจใช้เพื่อเน้นย้ำ (intensive pronoun) หรือใช้เพื่อเป็นประธานทางไวยากรณ์ (dummy pronoun) ด้วยก็ได้ แต่ก็พบในปริมาณไม่มากนักเมื่อเทียบกับสรรพนามที่ใช้แทนนาม สิ่งที่น่าสนใจคือวัย 4 และ 6 ปีมีปริมาณการใช้สรรพนามเน้นย้ำที่อ้างกลับไปยังนามที่เกิดติดกันในตำแหน่งหน้าเป็นจำนวนมากกว่าเด็กโต โดยมากใช้กับนามวลีที่เป็นหัวเรื่องเพื่อดึงดูดความสนใจของผู้ฟัง

นอกจากนี้ในเรื่องคำบอกกำหนดก็มีความน่าสนใจ ตามปกติแล้วคำบอกกำหนดเป็นคำไวยากรณ์ที่ใช้บอกความเฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับความใกล้เคียงในเรื่องของพื้นที่หรือเวลา ซึ่งเป็นการขยายความหมายแบบอุปลักษณะ ในเด็กคำบอกกำหนดยังถูกใช้เป็นคำบ่งชี้ปริเจทอ้างถึงบุคคล สรรพสิ่ง เหตุการณ์ คำหรือประพจน์ทั้งชุด ที่มีการเอ่ยถึงแล้วในปริเจทแต่ไม่ได้ปรากฏในสภาพแวดล้อมการสนทนา นอกจากนี้ยังมีที่ใช้เพื่อเน้นย้ำและเพื่อบ่งชี้หัวเรื่องอีกด้วย

การใช้ชื่อนอกเหนือจากหน้าที่โดยตรงของชนิดของคำนั้นๆ ก็พบได้อีกในลักษณะนาม กล่าวคือ การใช้คำจำนวนและลักษณะนามตามปกติใช้เพื่อการนับ แต่ในเรื่องเล่าของเด็กที่ศึกษามีความน่าสนใจว่าเกิดในลักษณะอื่นมากกว่าในนามวลีที่ใช้นับ กล่าวคือเกิดในนามวลีที่มีการขยายและการชี้เฉพาะเจาะจงโดยมีโครงสร้างเป็นคำลักษณะนามตามด้วยคุณาประโยคหรือคุณศัพท์ เกิดเป็นจำนวนมากที่สุดทุกช่วงวัย โดยพบในเด็กเล็กวัย 4 และ 6 ปี มากกว่าในเด็กโตวัย 9 และ 11 ปี อีกด้วย ส่วนคำลักษณะนามเกิดในนามวลีที่มีการนับกลับเกิดมากเป็นอันดับรองในทุกช่วงวัย

นอกจากการใช้คำในบริบทต่างๆ กันแล้ว การใช้คำเชื่อมอนุพากย์ยังเป็นอีกปรากฏการณ์หนึ่งในการขยายความสามารถทางภาษาของเด็ก กล่าวคือเป็นการขยายความสามารถในด้านการผสมรวมหน่วยภาษาสองหน่วยเข้าด้วยกัน จากผลเชิงปริมาณที่ศึกษาได้ คำเชื่อมประโยคความรวมปรากฏมากเป็นอันดับหนึ่งทุกช่วงวัย รองลงไปคือวิเศษนามุประโยค ตามมาด้วยตัวนำอนุประโยคเติมเต็มที่ปรากฏใช้ใกล้เคียงกันกับตัวบ่งชี้คุณาประโยคทุกช่วงวัยรวมถึงในผู้ใหญ่ด้วย เว้นแต่ในเด็กเล็กจะเห็นว่าแทบไม่ปรากฏใช้ตัวบ่งชี้คุณาประโยคโดยเฉพาะในวัย 6 ปีไม่ปรากฏเลย ลักษณะการใช้คำเชื่อมในผู้ใหญ่ก็เหมือนกับที่เกิดในเด็ก ที่น่าสังเกตคือสัดส่วนการใช้คำเชื่อมประโยคความรวมลดลงตามช่วงวัยและน้อยที่สุดในผู้ใหญ่ ในขณะที่สัดส่วนการใช้คำเชื่อมแสดงการซ้อนความกลับมากขึ้นตามช่วงวัย

ในส่วนของคำหน้าที่ในระดับปริจเจทนั้นไม่ปรากฏลักษณะที่บ่งชี้พัฒนาการเด่นชัดนักเพราะข้อมูลที่ศึกษาเป็นเรื่องเล่าแต่ก็ยังพบลักษณะที่สะท้อนให้เห็นว่าปริมาณของรูปภาษาที่ปรากฏในเรื่องเล่าจะเป็นอย่างไรนั้น ขอบเขตทางปริชานที่ขยายออกไปด้วยการเล่าเรื่องก็มีผลอาทิในการถามคำถามพบรูปคำถาม ไหน มีปริมาณมาก ตั้งแต่ 4 ปีเป็นต้นมาก็มีแนวโน้มที่จะมีปริมาณเพิ่มขึ้นตามวัยชี้ให้เห็นว่าเด็กค่อยๆ มีพัฒนาการในเรื่องนี้จนใกล้เคียงกับผู้ใหญ่ในที่สุด ด้วยเหตุที่เรื่องเล่านี้มีการพัฒนาในเรื่องพื้นที่เป็นแกนหลัก อย่างไรก็ตามแบบตอบรับปฏิเสพบเป็นจำนวนน้อยจนแทบไม่ปรากฏเลย ทั้งนี้อาจเป็นเพราะวัจนกรรมคำถามไม่ใช่วัจนกรรมที่จะพบได้บ่อยนักในการเล่าเรื่อง ส่วนคำลงท้ายที่พบในเรื่องเล่าทั้งเด็กและผู้ใหญ่มีความหมายหลากหลายขึ้นตามช่วงอายุ คำลงท้ายมีความหมายบอกความแน่นยำ บอกวัจนกรรมทั้งที่เป็นบอกเล่า คำสั่ง และคำถาม คำลงท้ายที่ช่วยบอกว่าประโยคนั้นมีลักษณะเป็นประโยคคำสั่ง อ้อนวอน ชักชวน หรือบังคับ สำหรับคำลงท้ายแสดงสถานภาพที่ปรากฏในเรื่องเล่าของเด็กไทยนั้นมีทั้งแสดงความสุขและแสดงความสนิทสนม ในผู้ใหญ่ปรากฏคำลงท้ายแสดงความสุขจำนวนมากขึ้นมีความต่างกับเด็ก

## (2) ภาพสะท้อนพัฒนาการด้านปริชาน

คำอธิบายเกี่ยวกับภาพสะท้อนพัฒนาการด้านปริชานได้จากการตีความผลการศึกษาในแง่มุมของความรู้เกี่ยวกับโลก เด็กจะเริ่มตันจากเรื่องที่เด่นชัดและเข้าใจได้ง่าย ความรู้เกี่ยวกับโลกจึงเป็นปัจจัยหนึ่งที่กำหนดให้การปรากฏชนิดย่อยทางความหมายของคำหลายชนิดสะท้อนพัฒนาการได้

หน่วยวิเศษณ์และคุณศัพท์ที่มีความน่าสนใจ พบว่าชนิดย่อยทางความหมายของหน่วยวิเศษณ์ที่ปรากฏในปริมาณน้อยในช่วงวัยต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นวิเศษณ์บอกการไม่ชี้เฉพาะ และบอกเหตุผลเหล่านี้มีความหมายที่ต้องอาศัยพัฒนาการทางตรรกวิทยาจึงจะเข้าใจ ไม่เหมือนกับกลุ่มหน่วยวิเศษณ์บอกอาการ สถานที่ ที่พบได้มากกว่า ส่วนคุณศัพท์ที่พบในความหมายเกี่ยวกับเรื่องมิติมากที่สุดนั้นก็ด้วยเหตุผลเดียวกัน

ในส่วนของคำบอกกำหนดก็ใช้บอกกำหนดเรื่องพื้นที่จำนวนมากกว่าในทุกช่วงวัย ด้วยเรื่องพื้นที่เป็นความหมายพื้นฐานของคำบอกกำหนดอยู่แล้ว และที่สำคัญการเล่าเรื่องด้วยสิ่งเร้าที่เป็นภาพน่าจะมีส่วนกระตุ้นข้อมูลเชิงปริชาในเรื่องพื้นที่มากกว่า

ในบรรดาคำบุพบทก็พบว่าบุพบทบอกสถานที่เป็นชนิดที่พบหลากหลายมากที่สุดในการศึกษา คำแสดงมาลาคาดคะเนและบังคับเป็นชนิดของคำที่ไม่ได้แสดงสภาพความเป็นจริง ณ ขณะที่เล่าเรื่อง แต่เป็นการกล่าวถึงสิ่งที่ยังไม่เกิดหรือไม่ก็เป็นเพียงสิ่งที่ประสงค์ให้เกิด ในวัยเด็กพบน้อยกว่าแบบแสดงความตั้งใจ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะความซับซ้อนในแง่ที่ต้องอาศัยกระบวนการทำความเข้าใจหลายขั้นตอนทั้งการรับรู้สิ่งที่พูดไม่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงและในเวลาเดียวกันก็เป็นความซับซ้อนทางไวยากรณ์ด้วยเพราะเป็นการเลือกที่จะแสดงออกด้วยคำไวยากรณ์ซึ่งเด็กต้องมีความรู้ในเรื่องนี้ก่อน

การปฏิเสทก็เช่นกันกล่าวได้ว่าเป็นความซับซ้อนทางเขาวนปัญญาอย่างหนึ่ง ในการคิดถึงสิ่งที่ตรงข้ามกับความจริงของประพจน์ นั้นเท่ากับเด็กต้องคิดถึงสิ่งที่ไม่เกิดขึ้นตรงหน้าด้วยเราจึงพบว่าเด็กเล็กใช้น้อยกว่าในผู้ใหญ่จึงพบว่าปริมาณการใช้ค่อยๆ เพิ่มขึ้นตามช่วงวัย

### (3) การเรียนรู้ภาษา

ผู้วิจัยเห็นว่าผลการศึกษาในส่วนของความซับซ้อนเชิงระบบยังชี้ให้เห็นพัฒนาการการเรียนรู้คำศัพท์ด้วย จากสรุปผลการศึกษาที่กล่าวแล้วข้างต้นว่าภาพรวมทุกช่วงวัยนั้นคำที่ปรากฏในสัดส่วนสูงสุดได้แก่ คำนาม และคำกริยา เมื่อนำไปเทียบกับรายงานการศึกษาพัฒนาการด้านการเรียนรู้คำศัพท์ที่ผ่านมาของ รจนา สังวรสินธุ์ (2546) ก็พบเช่นกันว่าเด็กอนุบาลอายุ 4-5 ปีในเขตกรุงเทพมหานครใช้คำนามในสัดส่วนมากที่สุด รองลงมาคือคำกริยา และหน่วยวิเศษณ์ตามลำดับ เมื่อเทียบกับคำอีก 4 ชนิดที่เหลือ คือ คำสรรพนาม บุพบท สันธาน และอุทานนั้น ถือว่าปรากฏเป็นส่วนน้อย สังเกตได้ว่าคำเหล่านี้เป็นคำหน้าที่ทั้งสิ้น มีข้ออภิปรายที่น่าสนใจของ ศรียา และประภัสสร นิยมธรรม (2540: 6-9) แสดงให้เห็นว่าคำหน้าที่พัฒนามาที่หลังคำเนื้อหา ศรียา และประภัสสร กล่าวว่า เด็กจะเรียนรู้คำศัพท์ทั่วไปก่อนในทุกระดับอายุและไม่ได้เรียนรู้หน้าที่ของคำไปในคราวเดียวกันทันทีแต่จะเลือกคำที่เข้าใจได้ง่ายก่อน เช่น ชื่อคน สัตว์ สิ่งของ แล้วจึงเรียนรู้ส่วนต่างๆ ของภาษาทีหลัง เนื่องจากมีประโยชน์ต่อตัวเขาน้อยที่สุด คำคุณศัพท์และวิเศษณ์พบได้ในเด็กวัย 1 ½ ปีขึ้นไป ส่วนบุพบทกับสรรพนามพบได้หลังสุด

อย่างไรก็ดีงานวิจัยนี้ศึกษากลุ่มอายุที่มากกว่ารายงานที่กล่าวถึงในศรียาและประภัสสร (2540) ก็สามารถพบลักษณะที่สะท้อนพัฒนาการทางภาษาได้เด่นชัด นอกจากนี้ที่กล่าวข้างต้นผู้วิจัยจะขอยกประเด็นที่น่าสนใจซึ่งสามารถสะท้อนพัฒนาการทางภาษาได้เด่นชัดมากกว่าเพิ่มเติมอีกสองเรื่องคือเรื่องรูปแทนและการใช้การณลักษณะ

ในเรื่องรูปแทนนับได้ว่าเป็นประเด็นที่ค่อนข้างเด่นชัดที่สุด งานวิจัยนี้พบว่าในเรื่องเล่าของเด็กนั้นรูปแทนปรากฏใช้แทนหน่วยภาษาหลายประเภทในระดับต่างๆ กันอย่างหลากหลาย อาทิ รูปแทนนาม รูปแทนวิเศษณ์ รูปแทนกริยา และรูปแทนประพจน์ รูปแทนประเภทต่างๆ เหล่านี้ปรากฏใช้ในช่วงกลุ่มอายุที่แตกต่างกันจนทำให้มีความน่าสนใจในเชิงปริมาณ

รูปแทนนามหรือที่งานวิจัยนี้เรียกว่าสรรพนามปรากฏใช้แทนนามวลีในตำแหน่งของอาร์กิวเมนต์หลักของอนุพากย์ในปริมาณสูงที่สุดทุกช่วงกลุ่มอายุ ความน่าสนใจก็คือสรรพนามที่ปรากฏตามค่านามที่มันแทนมีหน้าที่แฝงเป็นการเน้นย้ำนามข้างหน้า หน้าที่ดังกล่าวเกิดเป็นจำนวนมากในเด็กเล็กกลุ่มอายุ 4 และ 6 ปี แต่เริ่มปรากฏน้อยลงในกลุ่มอายุ 9 และ 11 ปี

รูปแทนวิเศษณ์ปรากฏรูปสองชนิดคือคำนำหน้าวิเศษณ์วลี (ดูหัวข้อที่ 4.3.1.1) *อย่าง แบบ* ตามด้วยคำบอกกำหนดเช่น *อย่างนี้ แบบนี้* นอกจากนี้ยังพบรูปคำแสดงคำถามอย่างไร เช่น *ว่าจะเจ็บอย่างไรฉันก็ไม่ย่อท้อ [09D103-104] ทำไมเช่น ที่ไมไม่ลึกเท่าไร [09I81]*

นอกจากนี้ประเด็นที่ค่อนข้างเด่นชัดอีกประเด็นหนึ่งก็คือเรื่องการณลักษณะซึ่งเป็นชนิดทางไวยากรณ์ที่มีความซับซ้อนทางปริชานพอสมควร กล่าวคือเป็นการแสดงรายละเอียดปลีกย่อยของเหตุการณ์แตกต่างกัน การณลักษณะที่พบในเรื่องเล่าที่ศึกษามีทั้งการณลักษณะสมบูรณ์และไม่สมบูรณ์ สำหรับการณลักษณะสมบูรณ์ที่เกิดในเรื่องเล่าที่ศึกษาชี้ให้เห็นว่าเด็กมีความสามารถในการรับรู้และเข้าใจความต่างของรายละเอียดปลีกย่อยของเหตุการณ์ได้ทั้งในแบบที่บอกเหตุการณ์จบสมบูรณ์ และในแบบที่เพิ่มรายละเอียดด้วยว่ามีการทิ้งสภาพบางอย่างไว้ นอกจากนี้ยังมีชนิดที่บอกจุดของเวลาสั้นๆ เช่นบอกจุดเริ่มต้นของเหตุการณ์ เหล่านี้ปรากฏใช้ตั้งแต่ในกลุ่มอายุ 4 ปี ส่วนที่บอกเหตุการณ์เพ่งสิ้นสุดลงไปด้วย เพิ่งมาปรากฏในช่วงกลุ่มอายุเด็กโตแสดงว่าเพ่งมีพัฒนาการมาทีหลัง ส่วนการณลักษณะไม่สมบูรณ์นั้นมีด้วยกันสามความหมายย่อยคือบอกเหตุการณ์กำลังดำเนินอยู่ บอกเหตุการณ์เกิดประจำ ปรากฏใช้ตั้งแต่ในกลุ่มอายุ 4 ปี ส่วนความหมายที่แสดงว่ากริยาดำเนินมาระยะหนึ่งแล้วและยังไม่เปลี่ยนแปลงหรือยังคงอยู่ในสภาพนั้นรวมทั้งแบบที่บอกว่าเหตุการณ์ยังไม่เกิดขึ้น ปรากฏในช่วงกลุ่มอายุเด็กโต

### 8.2.1.2 พัฒนาการที่ศึกษาได้จากความซับซ้อนเชิงโครงสร้างและการผสมกันทางไวยากรณ์

พัฒนาการของความซับซ้อนเชิงโครงสร้างเห็นได้จากลักษณะทางวากยสัมพันธ์ที่แสดงออกในการเล่าเรื่องที่ศึกษาซึ่งผู้วิจัยเห็นว่าจะมีความเกี่ยวข้องกับการแบ่งข้อมูลในปริจเฉทเรื่องเล่าออกเป็น ส่วนๆ แล้วเลือกถ่ายทอดออกมาด้วยรูปทางวากยสัมพันธ์ที่แตกต่างกัน ไม่ว่าจะเป็นอนุพากย์อิสระ

หรือที่งานวิจัยนี้เรียกว่าหน่วยสามัญ หรืออนุพากย์ที่เชื่อมโยงกันอยู่ด้วยกลไกทางวากยสัมพันธ์ หรือที่งานวิจัยนี้เรียกว่าหน่วยซับซ้อน

ดังนั้นในประเด็นของภาพสะท้อนพัฒนาการในการแบ่งเหตุการณ์ในเรื่องเล่าจึงสามารถนำไปเชื่อมโยงกับแนวคิดของ Berman & Slobin (1994: 515) ได้ในแง่ที่ว่าในการเล่าเรื่องประสบการณ์จะถูกกรองผ่านภาษาดำยกระบวนการวิเคราะห์และสังเคราะห์ ดังนั้นขณะที่ถ่ายทอดเหตุการณ์นั้นเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในเรื่องเล่าจะถูกแบ่งลงมาเป็นหน่วยย่อยๆ เมื่อเป็นเช่นนี้เราก็จะสามารถวิเคราะห์โครงสร้างของตัวบทอันประกอบด้วยกรกระทำ เหตุการณ์ และฉากออกมาให้เห็นได้

จากแนวคิดในเรื่องของโครงสร้างของตัวบทนี้ Berman & Slobin บอกว่าขอบเขตของเหตุการณ์ก็คือจุดที่มีการเปลี่ยนแปลงสภาพหรือตำแหน่งแห่งที่ เหตุการณ์ในมุมมองของเขาจึงมีจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุดที่ชัดเจน มีความเกี่ยวข้องกับโครงเรื่องและตั้งอยู่บนกรอบของพื้นที่และเวลา Berman & Slobin มองว่ารูปภาพที่ถ่ายทอดเหตุการณ์ได้สมบูรณ์ที่สุดก็คืออนุพากย์ซึ่งผู้วิจัยก็เห็นสอดคล้องกับแนวคิดดังกล่าว

ในงานวิจัยฉบับนี้ออนุพากย์จึงอยู่ในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของหน่วยที่ใหญ่กว่าซึ่งก็คือปริจเจกตการศึกษาการผสมเหตุการณ์ในเรื่องเล่าสำหรับงานวิจัยนี้จึงมองอนุพากย์ในแง่ที่ว่าไปมีความสัมพันธ์กับอนุพากย์อื่นจนกลายเป็นปริจเจกตและความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์จึงเกิดขึ้น

ความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ในงานวิจัยนี้ก็คือความสัมพันธ์เชิงลดหลั่นของอนุพากย์ในโครงสร้างซึ่งเกิดจากวากยสัมพันธ์ระหว่างอนุพากย์หลากหลายรูปแบบ เปรียบเทียบได้กับผลการศึกษารูปภาพแสดงเหตุการณ์ในนานาภาษา เช่น อังกฤษ ตุรกี สเปน ที่ Berman & Slobin (1994: 540) เรียกว่าการแบ่งข้อมูลซึ่งมีอยู่ 5 แบบ คือ การรวมความที่ละประธานซ้ำรูป การรวมความที่ละกริยาซ้ำรูป การเชื่อมอนุพากย์แบบที่ทั้งสองมีกริยาแท้ทั้งคู่ การเชื่อมโยงที่หน่วยหนึ่งไม่ใช่กริยาแท้ และสุดท้ายคือการใช้คุณาณุประโยค

สำหรับภาษาไทยแล้วเรื่องความเป็นกริยาแท้และการผันรูปกริยาไม่ใช่ประเด็น เพราะความสัมพันธ์ระหว่างอนุพากย์เกิดจากการเชื่อมโยงอนุพากย์ทั้งแบบมีคำเชื่อมและไม่มีคำเชื่อม และอยู่ที่สถานะของอนุพากย์กล่าวคือเมื่อเชื่อมโยงกันแล้วจะมีความเท่าเทียมกันหรือไม่เท่าเทียมกันทางโครงสร้าง

การเชื่อมโยงอนุพากย์ทั้งแบบมีคำเชื่อมซึ่งเมื่อเชื่อมโยงแล้วสองอนุพากย์มีความเท่าเทียมกันและไม่เท่าเทียมกัน แบบเท่าเทียมกันนั้นสองอนุพากย์ต่างเป็นอิสระทางโครงสร้าง ไม่มีอนุพากย์หนึ่งอนุพากย์ใดเป็นส่วนขยายหรือเป็นส่วนประกอบของอีกอนุพากย์ เรียกว่าความสัมพันธ์แบบความรวม ดังที่เห็นจากผลการศึกษาแล้วว่าความสัมพันธ์แบบนี้ปรากฏมากที่สุดทุกช่วงวัยแต่ก็มีแนวโน้มที่จะลดลงในกลุ่มอายุที่มากขึ้น ส่วนแบบไม่เท่าเทียมกันนั้นสองอนุพากย์ไม่เป็นอิสระทางโครงสร้างโดยมีอนุพากย์หนึ่งไปเป็นส่วนขยายหรือเป็นส่วนประกอบของอีกอนุพากย์หนึ่ง เรียกว่าความสัมพันธ์แบบความซ้อน มีหลายชนิดในภาษาไทย ทั้งวิเศษณานุประโยค คุณาณุประโยค และ



อนุประโยคเต็มเต็ม ความสัมพันธ์แบบความซ้อนนี้พบรองจากแบบความรวมแต่ก็มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นในกลุ่มอายุที่มากขึ้น

แบบสุดท้ายคือแบบไม่ปรากฏคำเชื่อมระหว่างอนุพากย์แต่เป็นการเรียงกริยาซึ่งมีการใช้อาร์กิวเมนต์หลักร่วมกัน เรียกว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงแบบพหุประโยค พบน้อยที่สุดในสามแบบแต่ก็มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นในกลุ่มอายุที่มากขึ้นเช่นกัน

วิธีการทางรูปภาษาที่กล่าวข้างต้นอาจแสดงการผสมกันของเหตุการณ์ได้ หากพิจารณาเปรียบเทียบกับ Berman & Slobin ที่แบ่งพัฒนาการในเรื่องนี้ออกเป็น 4 ระดับขั้น คือ การผสมกันเชิงเวลา การผสมกันเชิงเหตุผล การผสมกันจนกลายเป็นองค์ประกอบของหน่วยสร้าง และการผสมกันจนกลายเป็นเหตุการณ์ซับซ้อน แล้วก็อาจเทียบได้ว่าการรวมความและซ้อนความแบบที่เป็นนิเวศณานุประโยคสะท้อนการผสมกันเชิงเวลาและเหตุผล ส่วนอนุประโยคเต็มเต็มสะท้อนการผสมกันจนกลายเป็นองค์ประกอบของหน่วยสร้าง และสุดท้ายกริยาเรียงสะท้อนการผสมกันจนกลายเป็นเหตุการณ์ซับซ้อน

ในเรื่องเล่าของเด็กไทยที่ศึกษาอนุพากย์ที่นำด้วยคำเชื่อมที่เชื่อมความคล้อยตามกันเริ่มปรากฏมาตั้งแต่ในเด็กเล็กวัย 4 ปีแล้ว และยังมีสัดส่วนการใช้สูงสุดในกลุ่มอายุ 6 ปี ในสัดส่วนที่มากดังกล่าวพบรูปคำเชื่อม และ ที่เชื่อมบอกเวลาต่อเนื่องกันมีใช้มากในทุกช่วงวัย ตัวอย่างเช่น

(1) *อนุพากย์* [พวกฝั่งออกมาเต็มเลย] *อนุพากย์* [และก็ และหมาก็เห่า] *อนุพากย์* [และกบก็โผล่ออกมา] *อนุพากย์* [แล้ว แล้วหมาก็ปีนต้นไม้] [04A24-27]

เรื่องนี้สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Berman & Slobin ที่พบว่าอนุพากย์ที่มีกริยาผันรูปสองอนุพากย์ถูกเชื่อมด้วยคำเชื่อมบอกเวลานั้นพบมากในเด็กเล็กวัย 3 ปี และ 4 ปีที่พูดภาษาสเปน เขาอภิปรายในเรื่องนี้ว่าเป็นการผสมเหตุการณ์ด้วยเวลา

สำหรับเด็กเล็กแต่ละเหตุการณ์จะเป็นอิสระจากกัน เด็กจะเล่าแต่ละเหตุการณ์ในฐานะเป็นพื้นหน้าเท่าๆ กัน ความเชื่อมโยงที่เกิดขึ้นนั้นขึ้นอยู่กับลำดับภาพที่เห็น เด็กจึงเล่าเรื่องไปตามลำดับเวลาที่เห็นภาพ ความสัมพันธ์แบบความรวมที่สัมพันธ์กันด้วยเวลาจึงปรากฏมากที่สุดทุกช่วงวัย

การผสมกันเชิงเหตุผลเห็นได้จากสัดส่วนการใช้วิเศษณานุประโยคชนิดย่อยต่างๆ โดยปรากฏว่าชนิดที่เชื่อมสัมพันธ์ด้วยเหตุผลเริ่มพบได้ตั้งแต่ในกลุ่มอายุ 4 ปี และใช้มากขึ้นในวัย 9 กับ 11 ปี เมื่อเทียบกับงานของ Berman & Slobin (1994: 546) วัย 3 ปี ก็พบการเชื่อมสัมพันธ์ด้วยเหตุผลแล้ว โดยการลำดับมักเป็นผลมาก่อนเหตุ แต่ในเด็กเก้าขวบก็พบลำดับแบบเหตุมาก่อนผล นอกจากนี้ยังพบการใช้คำเชื่อมบอกเหตุผลแบบต่อเนื่องไปเรื่อยๆ ด้วย

ในประเด็นนี้อาจกล่าวได้ว่าความสัมพันธ์เชิงเหตุผลของเหตุการณ์ในเรื่องเล่าเป็นเรื่องที่พัฒนาแล้วตั้งแต่วัยเด็กเล็กสามถึงสี่ขวบ และยังคงกล่าวได้อีกว่าเป็นการผสมกันขั้นพื้นฐานเช่นเดียวกับที่ผสมกันเชิงเวลา นับเป็นระยะของพัฒนาการที่ไม่ค้ำกับแนวคิดที่ Berman & Slobin เสนอไว้

การผสมกันจนกลายเป็นองค์ประกอบของหน่วยสร้างเป็นอีกลักษณะหนึ่งที่พบได้ในเรื่องเล่าที่ศึกษา การผสมกันในระดับนี้อุพากยสองอนุพากยผสมเข้าด้วยกันในลักษณะเป็นองค์ประกอบของหน่วยสร้างใหญ่ขึ้นอีกหน่วยหนึ่ง เช่น ในภาษาอังกฤษมักใช้กริยาไม่ผันรูป ส่วนภาษาไทยก็คือกริยาเรียงพหูประโยคซึ่งเท่าที่พบ คือ ปรากฏน้อยมากในเด็กเล็กแต่ค่อยๆ เพิ่มปริมาณมากขึ้นในกลุ่มอายุที่มากขึ้นจนใกล้เคียงกับผู้ใหญ่ในที่สุด

แต่สำหรับกริยาเรียงอีกชนิดหนึ่งคือกริยาเรียงแบบเอกประโยคนั้นนับว่าตรงกับระดับการผสมกันของเหตุการณ์ที่ Berman & Slobin กล่าวไว้ว่าเป็นระดับการผสมสูงสุด คือ ผสมกันจนกลายเป็นเหตุการณ์ซับซ้อน หมายความว่าเหตุการณ์สองเหตุการณ์หรือมากกว่าเกิดขึ้นภายใต้กรอบของเวลาที่ถูกกำหนดไว้แล้วโดยรูปภาษาในอนุพากยเดียวกัน

งานวิจัยนี้พบกริยาเรียงแบบเอกประโยคได้ในทุกช่วงวัยและยังพบในปริมาณมากเป็นอันดับสองเมื่อเทียบสัดส่วนกับอนุพากยที่ใช้กริยาเดียวกับกริยาเรียงแบบพหูประโยคและค่อยๆ เพิ่มมากขึ้นจนใกล้เคียงผู้ใหญ่ในที่สุดด้วย

กล่าวได้ว่าพัฒนาการเรื่องการผสมกันเชิงเวลาและเชิงเหตุผลถือว่ามีรากฐานอย่างชัดเจนมาตั้งแต่วัยเด็กเล็กและยังพัฒนาต่อไปจนโต ส่วนแบบที่ผสมกันจนกลายเป็นองค์ประกอบของหน่วยสร้าง หรือเป็นเหตุการณ์ซับซ้อนอย่างหน่วยสร้างกริยาเรียงนั้นมีข้อค้นพบที่ต่างกับ Berman & Slobin ตรงที่อาจพบได้ตั้งแต่ในเด็กเล็กแม้จะมีปริมาณไม่มากนักก็ตามแต่ก็พัฒนาจนมากขึ้นเรื่อยตามช่วงวัย

Berman & Slobin มองว่าแบบที่ผสมกันจนกลายเป็นองค์ประกอบของหน่วยสร้างหรือเป็นเหตุการณ์ซับซ้อน นับเป็นพัฒนาการขั้นสูงกว่าแบบผสมกันเชิงเวลาและเชิงเหตุผลก็เพราะแสดงความสามารถในการเล่าเรื่องโดยไม่แยกเหตุการณ์ออกเป็นส่วนๆ แต่สามารถผสมกันจนกลายเป็นเหตุการณ์เดียวที่มีความซับซ้อนและทำให้เห็นความสัมพันธ์เชิงลดหลั่นในมุมมองทางความหมายของเรื่องเล่าอีกด้วย อย่างไรก็ตามผู้วิจัยเห็นว่าหน่วยสร้างดังกล่าวแม้จะมีลักษณะเป็นพัฒนาการขั้นสูงเมื่อเทียบกับภาษาอื่น แต่ในภาษาไทยกลับพบเร็วเช่นนี้น่าจะเป็นเพราะลักษณะภาษาไทยต่างกับภาษากลุ่มที่ Berman & Slobin ศึกษาตรงที่เป็นภาษาที่มีการเรียงกริยา และเด็กก็รับหน่วยสร้างดังกล่าวในสิ่งแวดล้อมที่มีกริยาเรียงอยู่แล้ว มากกว่าที่จะเป็นเหตุผลด้านความสามารถด้านปริชานเพียงอย่างเดียว

## 8.2.2 การแบ่งกลุ่มอายุตามพัฒนาการ

ผลการศึกษาในเชิงปริมาณช่วยบอกขึ้นในการแบ่งช่วงกลุ่มอายุที่จะแสดงให้เห็นจุดเปลี่ยนของพัฒนาการได้ชัดเจนอีกด้วย ชั้นของพัฒนาการเดียวกัน คือ การที่ลักษณะเชิงปริมาณในบางช่วงกลุ่มอายุมีความใกล้เคียงกันมาก งานวิจัยนี้เห็นว่าน่าจะช่วยบอกได้ว่าในช่วงกลุ่มอายุดังกล่าวไม่มีความเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นมากนัก ในทางกลับกันลักษณะเชิงปริมาณที่มีความต่างกันอย่างเห็นได้ชัดในบางช่วงกลุ่มอายุจะเป็นข้อบ่งชี้ให้เห็นว่าในช่วงดังกล่าวเกิดพัฒนาการขึ้นอย่างเด่นชัด

ผู้วิจัยเห็นว่า เมื่อลักษณะเชิงปริมาณไม่แตกต่างกันมาก ไม่มีความจำเป็นต้องแบ่งช่วงกลุ่มอายุออกจากกัน สำหรับงานวิจัยนี้พบว่ากลุ่มอายุ 4 และ 6 ปีมีความใกล้เคียงกันมากเช่นเดียวกับที่กลุ่มอายุ 9 และ 11 ปีมีความใกล้เคียงกัน จึงอาจจัดกลุ่มอายุดังกล่าวเป็น 2 กลุ่มอายุ คือ กลุ่มเด็กเล็กกับกลุ่มเด็กโต สองช่วงกลุ่มอายุนี้เมื่อเปรียบเทียบพัฒนาการเชิงปริมาณในเรื่องต่างๆ แล้วพบว่ามี ความเปลี่ยนแปลงอย่างเห็นได้ชัดเจนในหลายๆ ประเด็น เช่น ความต่างของปริมาณการใช้คำชนิดต่างๆ ความหลากหลายของชนิดย่อยของคำ และความต่างเชิงปริมาณในเรื่องการเชื่อมโยงอนุพากย์แบบต่างๆ ดังที่กล่าวแล้วในหัวข้อ 8.1 นอกจากนี้ยังพบว่ากลุ่มอายุที่มีพัฒนาการเชิงปริมาณใกล้เคียงผู้ใหญ่ที่สุดก็คือ กลุ่มอายุเด็กโตอีกด้วย

เมื่อเทียบกับรายงานด้านจิตวิทยาพัฒนาการก็พบว่าสอดคล้องกันกับการแบ่งนี้ คือ ประโยคสมบูรณ์เพิ่มจะพบเด่นชัดในเด็กวัย 8 ปี และเพิ่งจะเริ่มเห็นประโยคความรวมและความซ้อนเพิ่มขึ้นทีละน้อยในวัยนี้ (Hurlock 1978: 174)

อย่างไรก็ดีวัย 11 ปีมีค่าความซับซ้อนลดลงเล็กน้อย ในเรื่องนี้เมื่อผู้วิจัยศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอนุพากย์ก็พบว่าการรวมความ (coordination) เพิ่มขึ้นเล็กน้อยจากวัยเก้าปี ความสัมพันธ์นี้มีส่วนเกี่ยวข้องกับกรณีที่ต้นไม้แสดงโครงสร้างหน่วยซับซ้อนในวัยนี้มีสัดส่วนของต้นไม้แนวนอนมากกว่าต้นไม้แนวตั้งอยู่เล็กน้อย (ร้อยละ 59 และ 41 ตามลำดับ) อาจเป็นด้วยเหตุผลนี้จึงมีผลลัพธ์ของค่าความซับซ้อนต่ำกว่าวัยเก้าปีเล็กน้อย

จากการสังเกตผู้วิจัยเห็นว่าเด็กวัย 11 ปี อาจมีความคล้ายคลึงกับผู้ใหญ่ในทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatics) อาทิ เรื่องการแสดงบทบาทสมมติของตัวละคร รวมทั้งเรื่องวัจนลีลา (stylistic) ในการเล่า โดยผู้เล่าจะเล่าให้ง่ายเข้าเหมือนเล่าเรื่องให้เด็กฟัง ประเด็นนี้อาจกระทบความสัมพันธ์ระหว่างอนุพากย์ ทำให้ปรากฏความสัมพันธ์แบบความรวมซึ่งมีความซับซ้อนทางโครงสร้างน้อยที่สุดในปริมาณที่มากที่สุดแล้วข้างต้น และในประเด็นนี้อันที่จริงแล้วภาษาของผู้ใหญ่มักถูกตั้งข้อสังเกตว่าน่าจะมีความซับซ้อนในระดับที่สูง แต่ผลการศึกษาในงานวิจัยนี้ยังคงมีค่าต่างๆ ใกล้เคียงกับเด็ก 11 ปีอยู่มาก ส่วนหนึ่งอาจมาจากวัจนลีลาในการเล่าเรื่องที่ผู้ใหญ่มองว่าเป็นนิทานเด็กจึงเล่าแบบที่เล่านิทานให้เด็กฟังก็เป็นได้ ผู้เขียนจึงเห็นว่าควรมีการศึกษาต่อไปให้มากขึ้นเกี่ยวกับพัฒนาการทางภาษาของเด็กวัย 11 ปีเปรียบเทียบกับผู้ใหญ่ในทุกๆ แง่มุม

อันที่จริงสิ่งที่น่าสนใจยิ่งกว่าก็คือความเด่นชัดของพัฒนาการเกี่ยวกับโครงสร้างต้นไม้แสดงหน่วยซับซ้อนเกิดขึ้นอย่างชัดเจนในกลุ่มอายุ 4 กับ 6 ปี กล่าวคือ วัย 6 ปีมีค่าความซับซ้อนมากกว่าวัย 4 ปีถึง 0.39 ซึ่งเป็นความต่างที่มากกว่าช่วงวัยอื่นที่เป็นวัยซึ่งต่อเนื่องกัน ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากวัย 6 ปีเป็นวัยที่เด็กเริ่มเข้ารับการศึกษาในระบบโรงเรียน เป็นการเปิดโอกาสให้ข้อมูลความรู้ใหม่ๆ ในทางวากยสัมพันธ์เข้ามาเป็นจำนวนมากและรวดเร็วนั่นเอง

### 8.2.3 ความสัมพันธ์ของความซับซ้อนเชิงโครงสร้างและการผสมกันทางไวยากรณ์

งานวิจัยนี้เริ่มต้นจากแนวคิดที่ว่ามโนทัศน์เรื่องความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับการผสมกันทางไวยากรณ์ว่าเป็นเรื่องที่มีความสัมพันธ์กัน ทำให้เรื่องนี้เป็นประเด็นอภิปรายอีกประเด็นหนึ่ง

และในที่สุดแล้วผลของงานวิจัยนี้ก็ให้คำอธิบายเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์เรื่องความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับการผสมกันทางไวยากรณ์ดังนี้

ผู้วิจัยสังเกตเห็นว่าเมื่อมีการกล่าวถึงลักษณะที่บ่งชี้พัฒนาการทางภาษาของเด็กก็จะคิดถึงรูปภาษาที่มีความซับซ้อนมากขึ้น แต่ก็ยังมีคำถามว่าความซับซ้อนคืออะไร ผลลัพธ์ที่ได้สามารถนำมาอธิบายเป็นภาพสะท้อนพัฒนาการทางปริชานได้หรือไม่ นอกจากนี้การแบ่งช่วงพัฒนาการตามอายุในเรื่องความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์ในเรื่องเล่าของเด็กไทยนั้นแท้จริงควรเป็นเช่นไร และสุดท้ายบทสรุปของมโนทัศน์เรื่องความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับการผสมกันทางไวยากรณ์ว่าเป็นเรื่องที่มีความสัมพันธ์กันหรือไม่เพียงไร

ความซับซ้อนมักถูกเข้าใจว่าหมายถึงหน่วยที่มีองค์ประกอบจำนวนมากทำให้โครงสร้างมีความสลับซับซ้อน แต่ในบางครั้งที่เด็กกล่าวถ้อยคำที่มีขนาดสั้นแต่กินความหมายมากหรือความหมายพองๆ กับถ้อยคำที่มีขนาดยาวก็สามารถเรียกว่าเป็นความซับซ้อนได้เช่นกัน

งานวิจัยในภาษาไทยของนิรติศัย กระจายเกียรติ (2546) และพีรพัฒน์ ยางกลาง (2546) เป็นงานวิจัยภาษาไทยที่ศึกษาเกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ในแง่มุมมองที่เกี่ยวข้องกับความซับซ้อน งานวิจัยทั้งสองเรื่องช่วยชี้ให้เห็นทั้งพัฒนาการของความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ได้ในแง่รูปแบบและระดับของความซับซ้อน แต่ต่างก็มองความซับซ้อนในแง่ที่ทำให้รูปภาษามีความยาวมากขึ้น

งานของนิรติศัย กระจายเกียรติ (2546) ศึกษาพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ของเด็กไทยในการเล่าเรื่อง มองว่าการใช้บุพบทวลี วิเศษณ์วลี และคุณศัพท์วลีเป็นส่วนขยายช่วยเข้ามาเพิ่มความซับซ้อนให้ประโยค โดยพบว่าในเด็กกลุ่มอายุที่มากกว่าจะปรากฏลักษณะดังกล่าวนี้มากขึ้นตามไปด้วย

ส่วนพีรพัฒน์ ยางกลาง (2546) ศึกษาพัฒนาการของหน่วยสร้างกริยาเรียงในเรื่องเล่าของเด็กไทยมองว่าจำนวนของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานปรากฏซ่อนอยู่ภายในหน่วยสร้างกริยาเรียงซับซ้อน โดยมองว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงซับซ้อนที่ประกอบขึ้นจากหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน 2 หน่วยสร้าง จะซับซ้อนน้อยกว่าที่ประกอบขึ้นจาก 3 หน่วยสร้าง และ 4 หน่วยสร้าง พีรพัฒน์พบว่าในกลุ่มอายุน้อยจะมีหน่วยสร้างกริยาเรียงซับซ้อนที่ปรากฏหน่วยสร้างกริยาเรียงสองหน่วยสร้างต่อเนื่องกันมากกว่าที่ปรากฏหน่วยสร้างกริยาเรียงสี่หน่วยสร้างซึ่งซับซ้อนมากกว่า แต่เมื่อเด็กโตขึ้นแบบที่ซับซ้อนน้อยจะลดการใช้ลงเรื่อย ๆ ในขณะที่แบบซับซ้อนมากกลับค่อย ๆ เพิ่ม กล่าวได้ว่าระดับของความซับซ้อนของหน่วยสร้างกริยาเรียงเป็นอีกดัชนีหนึ่งที่บ่งชี้พัฒนาการทางภาษาของเด็ก

อย่างไรก็ดีผู้วิจัยยังคงเห็นว่ามองความซับซ้อนในแง่ที่ทำให้รูปภาษามีความยาวมากขึ้น งานวิจัยนี้เห็นว่าควรแยกพิจารณาสองลักษณะนี้ออกจากกันก่อน เพราะอนุพากย์ในเรื่องเล่าอยู่ในสถานะที่เป็นส่วนหนึ่งของหน่วยที่ใหญ่กว่า การศึกษาการผสมเหตุการณ์ในเรื่องเล่า จะสามารถทำให้มองอนุพากย์ในแง่ความสัมพันธ์ระหว่างกันของหลายๆ อนุพากย์จนกลายเป็นความสัมพันธ์เชิงลดหลั่น และมองว่าเด็กจะมีความสามารถทางภาษาอย่างไรในการผสมเหตุการณ์เหล่านั้นผ่านอนุพากย์ได้

งานวิจัยนี้จึงสนใจว่าในข้อมูลชุดเดียวกันจะสะท้อนความสัมพันธ์ของสองลักษณะนี้อย่างไร วิธีการที่จะชี้ให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของสองมโนทัศน์นี้ก็คือการใช้ค่าสหสัมพันธ์ ซึ่งผลการวิจัยนี้พิสูจน์แล้วว่าสองมโนทัศน์มีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลาง

### 8.3 ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะที่เกิดขึ้นจากงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยจะขอกล่าวถึงประโยชน์ในแง่ทฤษฎีระเบียบวิธีวิจัยในการนำไปใช้ จากนั้นจะกล่าวถึงข้อจำกัดในการวิจัย รวมถึงข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการวิจัยในอนาคต

#### 8.3.1 ประโยชน์

ผู้วิจัยจะขอกล่าวถึงประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัยเรื่องนี้ สองประการด้วยกันคือประโยชน์ในแง่ทฤษฎี และประโยชน์ในการนำไปใช้

##### (1) ประโยชน์ในแง่ทฤษฎี

ประโยชน์ในแง่ทฤษฎีจะกล่าวถึงความเชื่อมโยงกันระหว่างความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับพัฒนาการทางภาษา เรื่องการแบ่งช่วงกลุ่มอายุพัฒนาการ และความเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะที่เรียกว่าความซับซ้อน

ประเด็นแรก คือ งานวิจัยนี้ทำให้สามารถมองเห็นความเชื่อมโยงกันระหว่างความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์กับพัฒนาการทางภาษาได้มากขึ้น จากที่ผ่านมามีความเห็นที่แตกต่างกันว่ากริหารูปภาษาของเด็กมีพัฒนาการนั้น อะไรเป็นสิ่งบ่งชี้ การเกิดรูปภาษาใหม่ๆ ที่ไม่เคยมีมาก่อนเป็นหนทางเดียวเท่านั้นหรือไม่ที่จะบอกได้ว่าเด็กมีพัฒนาการทางภาษาเกิดขึ้นแล้ว และหากไม่เป็นเช่นนั้น จะไม่เรียกว่ามีพัฒนาการหรือไม่ งานวิจัยนี้พยายามจะชี้ให้เห็นว่าในบางช่วงกลุ่มอายุที่พัฒนาการทางรูปภาษามาถึงขั้นที่รูปภาษาที่เกิดขึ้นไม่มีความต่างกับช่วงอายุที่ผ่านมามากนัก การมองพัฒนาการทางภาษาในแง่มุมมองของความซับซ้อนทั้งเชิงระบบและเชิงโครงสร้างอาจมีส่วนช่วยบ่งชี้พัฒนาการได้

ประการต่อมา คือ งานวิจัยนี้ให้ข้อเสนอในเรื่องการแบ่งช่วงกลุ่มอายุพัฒนาการ การแบ่งช่วงกลุ่มอายุที่จะสามารถมองเห็นความเปลี่ยนแปลงในเรื่องความซับซ้อนได้นั้นอาจต้องการความห่างของช่วงกลุ่มอายุมากกว่าการศึกษาเรื่องรูปภาษาอื่นๆ ทั่วไป และในงานวิจัยนี้ได้เสนอให้แบ่งช่วงกลุ่มอายุที่ 4 ปี กับ 9 ปี และมองว่า ณ ช่วงกลุ่มอายุ 9 ปีเป็นจุดเปลี่ยนที่เด็กจะพัฒนาการความซับซ้อนของตนไปจนใกล้เคียงกับผู้ใหญ่

สิ่งที่น่าสนใจก็คือพัฒนาการในเรื่องความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์นี้หากมองในเรื่องของความเปลี่ยนแปลงของภาษาข้ามสมัยก็มักจะได้รับการอธิบายว่าเป็นสิ่งที่มองเห็นความเปลี่ยนแปลงได้ช้าเช่นกัน

ประการสุดท้ายคือเรื่องลักษณะที่เรียกว่าความซับซ้อน จากที่เข้าใจกันโดยทั่วไปว่ารูปภาษาที่ใหญ่กว่าและมีองค์ประกอบมากกว่าอาจเรียกว่าความซับซ้อนโดยไม่มีข้อสงสัย แต่ก็ยังมีข้อโต้แย้งว่ารูปภาษาที่มีขนาดเล็กมีองค์ประกอบไม่มากแต่สามารถสื่อความหมายที่มากกว่าได้ จะเรียกว่าความซับซ้อนหรือไม่ หรือรูปภาษาที่เกิดจากการย่นย่อรูปภาษาหลายรูปเข้าเป็นหน่วยที่เล็กลงเรียกว่าซับซ้อนหรือเปล่า ทั้งที่เป็นลักษณะที่สวนทางกันกับแนวคิดแรก แต่ยังมีผู้เรียกว่าความซับซ้อน ในเรื่องนี้ผู้วิจัยก็ได้หาข้อสรุปโดยการเปรียบเทียบกับหน่วยภาษาเดียวกัน คือ หน่วยซับซ้อนหนึ่ง ว่าเมื่อมีการผสมกันทางไวยากรณ์มากค่าความซับซ้อนจะมากตามไปด้วยหรือไม่ ผลก็ปรากฏว่า ค่าความซับซ้อนกับการผสมกันทางไวยากรณ์มีความสัมพันธ์เชิงบวกซึ่งกันและกัน สิ่งนี้จึงน่าจะเป็นเครื่องยืนยันได้ทางหนึ่งว่าเรื่องของความซับซ้อนในความหมายของการมีองค์ประกอบมาก กับเรื่องของ การผสมกันนั้นจะเป็นมุมมองที่สวนทางกัน แต่เมื่อพิจารณาในเชิงพัฒนาการแล้ว ทั้งสองลักษณะนี้ต่างก็เป็นลักษณะที่บ่งชี้พัฒนาการได้ทั้งสิ้น และยังเป็นลักษณะที่เกิดขึ้นในข้อมูลชุดเดียวกันและหน่วยภาษาระดับเดียวกันอีกด้วย

## (2) ประโยชน์ในแง่การนำไปใช้

ประโยชน์ในแง่การนำไปใช้ที่ได้จากงานวิจัยนี้ คือ ประโยชน์ในแง่การสร้างระเบียบวิธีวิจัยที่มีความเป็นวัตถุวิสัย ข้อเสนอเกี่ยวกับระเบียบวิธีวิจัยในงานนี้เป็นเรื่องการหามาตรฐานในการวัดพัฒนาการทางภาษาให้มีความแม่นยำและเป็นรูปธรรมขึ้น โดยเสนอแนวทางการประเมินความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์ด้วยค่าตัวเลข เพื่อความสะดวกในการศึกษาพัฒนาการในกลุ่มอายุที่ใกล้กันมากและอาจไม่พบความต่างของรูปภาษาหรือประดิษฐ์กรรมทางภาษาใหม่ ๆ อย่างเด่นชัดนัก การวัดค่าดังกล่าวนี้ช่วยให้การเปรียบเทียบข้ามกลุ่มอายุกระทำได้อย่างแม่นยำ

การวัดค่าตัวเลขให้กับระดับความซับซ้อนและการผสมเช่นนี้แม้จะเป็นเรื่องที่มีข้อโต้แย้งได้ แต่ก็ก็เป็นความพยายามที่จะไม่ปล่อยให้การประเมินเป็นเรื่องของอัตวิสัย แม้เรื่องของความซับซ้อนและการผสมกันจะเป็นเรื่องที่เป็นนามธรรมมาก แต่งานวิจัยนี้ก็พยายามคิดอย่างเป็นรูปธรรมโดยเสนอแนวทางที่อาศัยเหตุผลทางภาษาและพัฒนาการเพื่อหลีกเลี่ยงความเป็นอัตวิสัยในการประเมินให้มากที่สุด

ความพยายามสร้างความเป็นวัตถุวิสัยในเรื่องแรก คือ การวัดค่าความซับซ้อนที่แบ่งเป็นเชิงระบบกับเชิงโครงสร้างนั้นมีวิธีการต่างกัน ด้วยเหตุที่อันที่จริงความซับซ้อนเชิงระบบเป็นเรื่อง “การมีอยู่” ขององค์ประกอบในระบบ แต่งานวิจัยนี้มีข้อจำกัดตรงที่ไม่สามารถบอกถึงการมีอยู่ของหน่วยใดหรือไม่มีหน่วยใดได้ แต่กลับต้องหาค่าความซับซ้อนจากการที่ผู้เล่าเรื่องเลือกคำที่มีในระบบมาใช้ ความซับซ้อนในเรื่องนี้จึงสัมพันธ์กับ “ความยาก” ความยากในการนำมาใช้ที่ผู้วิจัยอาศัยเหตุผลดังกล่าวต่อไปนี้

เหตุผลที่เกี่ยวข้องกับเรื่องพัฒนาการและการเรียนรู้ คือการเลือกใช้คำเพื่อสื่อความจากสิ่งเร้าโดยตรง การเลือกใช้คำเพื่อสื่อความที่ต้องผ่านการประเมินและการตัดสินใจ และการเลือกใช้คำเพื่อสื่อ

ความโดยต้องอาศัยความรู้ทางไวยากรณ์ กล่าวคือ ผู้วิจัยเห็นว่า คำเนื้อหามีความหมายอ้างอิงถึงสรรพสิ่ง สภาพ หรือการกระทำที่เกิดขึ้นในโลกของเนื้อหาสาระที่ถ่ายทอดในเรื่องเล่า เมื่อเห็นภาพก็สื่อความจากภาพที่เป็นสิ่งกระตุ้นเร้าตรง ๆ จึงซับซ้อนน้อยกว่าคำคุณศัพท์และวิเศษณ์ที่มีความหมายอ้างอิงถึงคุณสมบัติของคำนามหรือภาคแสดงอันเป็นลักษณะที่ต้องอาศัยการประเมินค่าและการตัดสิน นอกจากนี้ยังมีคุณสมบัติทางไวยากรณ์เป็นส่วนขยายจึงไม่ใช่หน่วยบังคับเกิด แม้จะขาดไปโครงสร้างอนุภาคก็ยังคงถูกไวยากรณ์ การปรากฏของคำคุณศัพท์และวิเศษณ์จึงเกิดขึ้นเมื่อผู้เล่าต้องการให้ข้อมูลที่อยู่ในการตัดสินของตนนั้นเสริมลงไป ในเหตุการณ์ วางขยายในตำแหน่งที่ถูกต้อง การใช้คำชนิดนี้จึงต้องอาศัยกระบวนการทั้งทางปริชานและทางไวยากรณ์ประกอบกัน แต่ก็ยังซับซ้อนน้อยกว่าคำหน้าที่ด้วยคำหน้าที่ไม่มีความหมายประจำคำที่ชัดเจน แต่มีหน้าที่สำคัญทางภาษาคือแสดงความสัมพันธ์ของหน่วยต่าง ๆ ที่เป็นองค์ประกอบของหน่วยสร้างที่ใหญ่ขึ้น คำหน้าที่ใช้ผูกโยงคำเนื้อหาหรือหน่วยภาษาต่าง ๆ เข้าไว้ด้วยกันอย่างมีระบบเพื่อถ่ายทอดใจความในเรื่องเล่าให้ชัดเจน และหากขาดคำเหล่านี้ไปหรือวางผิดตำแหน่งไปก็อาจทำให้ผิดไวยากรณ์ได้ การใช้คำชนิดดังกล่าวจึงแสดงถึงความสามารถทางไวยากรณ์ซึ่งนับว่ามีความยากกว่าสองหมวดแรกจึงเรียกว่าซับซ้อนขึ้น

ความพยายามสร้างความเป็นวัตถุวิสัยในเรื่องต่อมา คือ ในส่วนของการวัดค่าความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง ในเรื่องนี้ผู้วิจัยต้องคำนึงถึงสัดส่วนของหน่วยย่อยที่เป็นองค์ประกอบในหน่วยซับซ้อนที่มีขอบเขตชัดเจนและพิจารณาความแตกต่างของความสัมพันธ์แบบลดหลั่น รวมทั้งเสนอสูตรคำนวณในการหาค่าความซับซ้อนที่คำนึงถึงความเป็นวัตถุวิสัยเพื่อที่จะสามารถนำค่าตัวเลขที่ได้มาเปรียบเทียบในเชิงพัฒนาการได้

ความพยายามสร้างความเป็นวัตถุวิสัยในเรื่องสุดท้าย คือ การผสมกันทางไวยากรณ์ในเรื่องนี้ได้อาศัย การกำหนดค่าเป็นตัวเลขให้กับการผสมกันทางไวยากรณ์เพื่อชี้ให้เห็นความแตกต่างของระดับการผสมกันในความสัมพันธ์แบบต่าง ๆ เพื่อที่จะช่วยให้สามารถเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างวัยที่มีความใกล้เคียงกันมากได้อย่างแม่นยำ

### 8.3.2 ข้อจำกัดในการวิจัย

การวิจัยแบบศึกษาข้ามกลุ่มอายุมีข้อดีตรงที่สามารถประหยัดเวลาแต่ก็สามารถทำให้เห็นลักษณะของแต่ละกลุ่มอายุได้อย่างชัดเจน แต่งานวิจัยนี้มีข้อจำกัดในเรื่องการสรุปในวงกว้างและการคิดค้นระเบียบวิธีวิจัยที่อาจทำให้เกิดข้อโต้แย้ง ผู้วิจัยจึงขอเสนอข้อจำกัดต่าง ๆ เพื่อประโยชน์ต่องานวิจัยในอนาคตดังนี้

ผู้วิจัยพบอุปสรรคอยู่บ้างในแง่ความจำกัดของสิ่งเร้าในการเล่าเรื่องทำให้ผลที่ได้จากเรื่องเล่ายังอาจไม่สามารถนำไปสรุปในวงกว้างได้มากเท่าที่ควร กล่าวคือ เนื่องจากฐานข้อมูลเรื่องเล่าชุด Thai Frog Story นี้อาศัยนิทานภาพไม่มีคำบรรยายเรื่อง “กบ เจ้าอยู่ไหน” “Frog, where are you?” ของ Mercer Mayer เป็นสิ่งเร้าเดียวในการเก็บข้อมูล แม้การกระทำเช่นนี้จะส่งผลดีในแง่การสร้าง

ความเท่าเทียมในการเก็บข้อมูลทุกกลุ่มอายุ แต่ก็ทำให้เกิดความจำกัดในเรื่องการแสดงผลของคลังคำ เพราะสรรพสิ่งและการกระทำที่ปรากฏในภาพในนิทานเล่มนี้มีเพียงไม่กี่รายการเท่านั้น

อย่างไรก็ดีแม้จะเป็นการดีกว่าหากสิ่งกระตุ้นเร้าในการเล่าเรื่องจะมีความหลากหลายในเนื้อหาแต่ก็เป็นไปได้ยากที่จะสามารถหาสิ่งเร้าใดที่จะมีรายการสรรพสิ่งและอาการมากมายจนครอบคลุมความรู้เกี่ยวกับโลกที่ผู้เล่าฟังจะมีได้ และก็ไม่น่าจะเป็นเหตุผลสำคัญที่จะทำให้ข้อมูลชุดนี้มีความด้อยลงไป เพราะในแง่ความกระชับและเหมาะสมกับเวลาในการเก็บข้อมูลนั้น น่าจะมีความเหมาะสมกว่าการใช้นิทานที่หลากหลายจนเกินไป

อีกประเด็นหนึ่ง คือ การนำค่าตัวเลขมาแทนค่าความซับซ้อนและการผสมกันทางไวยากรณ์ในการดำเนินการวิจัยนี้ผู้วิจัยตระหนักเป็นอย่างดีว่าการแทนค่าตัวเลขให้กับสิ่งที่เป็นนามธรรมเช่นนี้ทำให้เกิดข้อโต้แย้งมาก

อย่างไรก็ดีงานวิจัยที่ผ่านมาการกำหนดค่าตัวเลขให้กับรูปภาพที่แสดงพัฒนาการเรื่องความซับซ้อนหรือที่เรียกว่าการผสมกันทางไวยากรณ์ในงานวิจัยนี้มีปรากฏแล้วในหลากหลายวิธีการ ทั้งการกำหนดน้ำหนักคะแนน (Lee & Canter, 1971 อ้างถึงใน Charlton, 2002) ที่อาศัยการพิจารณาจากลำดับพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ การหาดัชนีบ่งชี้ความซับซ้อน (Hirschman, 2002 อ้างถึงใน Charlton, 2002) วัดค่าความซับซ้อนทางไวยากรณ์โดยการใช้เครื่องมือทางอภิภาษาศาสตร์ที่จะบอกเกี่ยวกับหน่วยสร้างทางไวยากรณ์ที่เพิ่มความซับซ้อนให้กับประโยคมาเป็นตัวบ่งชี้ในการวัดค่าความซับซ้อน นอกจากนี้ยังมีการแบ่งระดับพัฒนาการ (Rosenberg & Abbeduto, 1987 อ้างถึงใน Charlton, 2002) โดยแบ่งระดับพัฒนาการตามลักษณะของความซับซ้อน จากที่กล่าวมาข้างต้นชี้ให้เห็นว่าการกำหนดค่าระดับหรือคะแนนให้กับรูปภาพเป็นที่นิยมกันในหมู่นักศึกษาพัฒนาการทางภาษาของเด็ก

เหตุผลอีกประการหนึ่งก็คือ งานวิจัยนี้มองว่าตัวเลขเป็นระบบสัญลักษณ์ชุดหนึ่งเช่นเดียวกับที่ภาษาเป็น เพียงแต่สัญลักษณ์ชุดนี้มีค่าประจำอยู่ในตัว ในขณะที่เดียวกันค่าดังกล่าวก็บ่งบอกความมากน้อยต่างกันได้ด้วย งานวิจัยนี้ทำหน้าที่ของตัวเลขในการเปรียบเทียบความมากน้อยมาใช้เท่านั้น ไม่ได้มีเจตคติที่ว่าความซับซ้อนและการผสมกันทางไวยากรณ์จะมีค่าเท่ากับตัวเลข หนึ่ง สอง สาม ที่กำหนดขึ้นแทน

สำหรับงานวิจัยนี้ผู้วิจัยได้ศึกษาวิธีการทางคณิตศาสตร์และสถิติเพื่อการสร้างสูตรคำนวณที่ใช้ได้ตามหลักคณิตศาสตร์ อาทิเช่นการหาค่าเฉลี่ยถ่วงน้ำหนักให้กับการใช้คำชนิดต่าง ๆ เพื่อหาค่าความซับซ้อนเชิงระบบนั้น ก็เป็นวิธีการที่มีผู้นิยมใช้กันอยู่แล้ว

### 8.3.3 การวิจัยในอนาคต

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในอนาคตในส่วนนี้ ผู้วิจัยเห็นว่ายังคงมีคำถามและประเด็นที่ควรศึกษาต่อไปหลังจากทราบผลวิจัยนี้แล้วดังนี้

ประเด็นแรกการศึกษาความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์ด้วยทฤษฎีที่แตกต่างออกไป การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอนุพยางค์จะมีความน่าสนใจมากขึ้นหากมีการศึกษาด้วยกรอบทฤษฎีที่แตกต่าง



ออกไป เนื่องจากการอธิบายไวยากรณ์เป็นเรื่องของหลักเหตุผล การที่จะหาคำตอบที่สะท้อนความเป็นจริงแท้ได้อย่างแน่นอนและมีความสม่าเสมอนั้น น่าจะเป็นการตีหากมองผ่านแนวคิดทฤษฎีที่แตกต่างไปบ้าง ไม่ว่าจะเป็นแนวไวยากรณ์บทบาทอ้างอิง (Role and reference grammar) หรือไวยากรณ์ระบบหน้าที่ (Systemic functional grammar) เนื่องจากผู้วิจัยสำรวจเบื้องต้นแล้วพบว่าไวยากรณ์สองแนวนี้ต่างกล่าวถึงเรื่องความสัมพันธ์ของหน่วยภาษาที่งานวิจัยนี้เรียกว่าอนุพากย์ในมุมมองต่างกัน คือ แนวไวยากรณ์บทบาทอ้างอิงกล่าวถึงความสัมพันธ์แบบการรวมความ การซ้อนความ และการรวม-ซ้อนความ ซึ่งใกล้เคียงกับเรื่องการหาระดับความเหนียวแน่นในความสัมพันธ์ของหน่วยภาษาที่มาเชื่อมโยงกัน หรือหากเป็นแนวไวยากรณ์ระบบหน้าที่ก็จะสามารถมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างอนุพากย์ในเชิงความหมาย ว่าเรื่องเล่าเรื่องหนึ่ง ๆ มีการแสดงความสัมพันธ์แบบใดบ้าง

อีกประเด็นหนึ่งคือการศึกษาเรื่องปัจจัยที่ส่งผลต่อพัฒนาการด้านความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์เป็นสิ่งที่น่าสนใจศึกษา เพราะจากที่ Hurlock (1978: 174) เสนอไว้ การประกอบรูปประโยคของเด็กมีความสัมพันธ์กับสถานะทางเศรษฐกิจรวมถึงสถานการณืด้วย กล่าวคือเด็กที่มาจากครอบครัวที่มีสถานะทางเศรษฐกิจดีจะพูดประโยคซับซ้อนมากกว่าเด็กที่มาจากครอบครัวฐานะไม่ดี และเด็กที่พูดกับผู้ใหญ่จะพูดประโยคซับซ้อนขึ้นยิ่งกว่านั้น เมื่ออยู่ในห้องเรียนก็จะยิ่งพูดประโยคซับซ้อนจำนวนมากขึ้นอีก หากศึกษาด้วยหลักการทางจิตวิทยาพัฒนาการ ภาษาก็จะถูกมองว่าเป็นพฤติกรรมที่ศึกษาในแง่การเปลี่ยนแปลงจากช่วงเวลาหนึ่งสู่ช่วงเวลาหนึ่งได้ และสามารถศึกษาได้ว่าสิ่งใดเป็นปัจจัยที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง อีกทั้งการเปลี่ยนแปลงนี้เป็นสิ่งที่สามารถพยากรณ์ได้ หากออกแบบงานวิจัยไว้เพื่อศึกษาประเด็นเหล่านี้ก็น่าจะมีประโยชน์ที่น่าสนใจไม่น้อย

ความพยายามในการค้นหาสิ่งบ่งชี้พัฒนาการในเรื่องความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์และการผสมกันทางไวยากรณ์ที่เกิดขึ้นในวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยหวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะก่อให้เกิดประโยชน์แก่การศึกษาพัฒนาการทางภาษาบ้างไม่มากก็น้อยทั้งในเรื่องผลจากการวิจัยและระเบียบวิธีวิจัย

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

- จอมทัพ ขวัญราช. 2548. การตรวจสอบความตรงและน้ำหนักความสำคัญของตัวบ่งชี้มาตรฐานการศึกษาเพื่อการประเมินคุณภาพภายนอกระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ดุขฎิพร ชำนิโรคนานต์. 2512. อนุพากย์ในภาษาไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาภาษาไทย คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ดุขฎิพร ชำนิโรคนานต์. 2525. อนุพากย์ในภาษาไทย ใน ตริศิลป์ บุญขจร ชลลดา เรื่องรักษ์ ลิขิต และพรทิพย์ พุกผาสุข, บรรณาธิการ. อักษรศาสตร์นิพนธ์ 2 : รวมบทความทางภาษาศาสตร์และวรรณคดีไทย, 18-25. คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และสมาคมนิสิตเก่าอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นาวรอน พันธุมธา. 2549. ไวยากรณ์ไทย. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นริติศัย กระจายเกียรติ. 2545. พัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ของเด็กไทยในเรื่องเล่าเรื่อง วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- ประภารัตน์ พรหมปกกร. 2539. การแปรและการเปลี่ยนแปลงของคุดานูประโยคในภาษาไทยสมัยรัตนโกสินทร์. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พรทิพา ทองสว่าง. 2527. พัฒนาการทางภาษาของเด็กไทยในระดับคำ. เอกสารวิชาการหมายเลข 5 คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- พีรพัฒน์ ยางกลาง. 2546. พัฒนาการของหน่วยสร้างกริยาเรียงในเรื่องเล่าของเด็กไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พัชรินทร์ ดวงศรี. 2537. ประโยคเงื่อนไขเพื่อยืนยันในภาษาไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ยาใจ ชูวิชา. 2536. ความเป็นประโยคของหน่วยสร้างกริยาเรียงในภาษาไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รจนา สังวรสินธุ์. 2546. การศึกษาการใช้คำศัพท์ของเด็กก่อนบวลาอายุ 4-5 ปีในกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ราตรี ธีนวารชร. 2545. แนวคิดในการนำงานวิจัยภาษาไทยมาใช้สร้างตำราไวยากรณ์ไทย. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ.
- วิจินต์ ภาณุพงศ์. 2532. โครงสร้างของภาษาไทย : ระบบไวยากรณ์. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

- สถาบันภาษาไทย. 2552. บรรทัดฐานภาษาไทย เล่ม 3 : ชนิดของคำ วลี ประโยค และสัมพันธ์สาร.  
กรุงเทพฯ : สถาบันภาษาไทย สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงาน  
คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- สรินยา ชมพูนุตร. 2550. พัฒนาการทางภาษาในการเล่าเหตุการณ์เกิดพร้อมกันภาษาไทย.  
วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์  
มหาวิทยาลัย.
- สายสมร วัฒนะสมบูรณ์. 2537. การเปลี่ยนแปลงของวิเศษนามประโยคบอกเวลาในภาษาไทยสมัย  
รัตนโกสินทร์. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุโขทัยธรรมมาธิราช, มหาวิทยาลัย. 2542. เอกสารการสอนชุดวิชาภาษาไทย 3 หน่วยที่ 7-15. พิมพ์  
ครั้งที่ 8. นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- สุรีเนตร จรัสจรุงเกียรติ. 2551. "ยัง" : การศึกษาเชิงประวัติ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต  
ภาควิชาภาษาไทย คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศรียา นิยมธรรม และ ประภัสสร นิยมธรรม. 2540. พัฒนาการทางภาษา. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์  
แว่นแก้ว.
- อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, บรรณาธิการ. 2549. หน่วยสร้างที่มีข้อขัดแย้งในภาษาไทย. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์  
แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, ยุพาพรรณ หุ่นจำลอง และสรัญญา เศวตมาลย์. 2544. ทฤษฎีไวยากรณ์.  
กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์. 2547. ความเข้มข้นของการใช้คำภาษาอังกฤษในภาษาไทยปัจจุบัน, ใน  
เจิมศักดิ์ ปิ่นทอง และ อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, บรรณาธิการ. รู้ทันภาษารู้ทันการเมือง, 339-  
364. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ขอคิดด้วยคน.
- อรรวรรณ วังสมบัติ. 2546. หน่วยสร้างสภาวะจิตซึ่งมี "ที่" เป็นตัวนำส่วนเติมเต็มในภาษาไทย.  
วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์  
มหาวิทยาลัย.
- อุปกิตศิลปสาร, พระยา. 2544. หลักภาษาไทย. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์ไทย  
วัฒนาพานิช.

## ภาษาอังกฤษ

- Aitchison, Jean. 1999. Linguistics: Teach Yourself Languages. UK: Hodder & Stoughton.
- Anward, J. 2006. Word Classes/Parts of Speech: Overview. In Keith (eds.), Encyclopedia of  
Language & Linguistics, 628-632. London: Elsevier.
- Arunmanakul, Wirote. 2007. Unfolding Linguistics. Bangkok: Chulalongkorn Printing House.

- Berman, Ruth Aronson & Dan Isaac Slobin. 1994. Relating Events in Narrative : a Crosslinguistic Developmental Study. Hillsdale N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman , Ruth A. 1986. A cross linguistic perspective: morphology and syntax. In Paul Fletcher & Michael German, (eds.), Language Acquisition: Studies in First Language Development, 429-448. Great Britain: Cambridge University Press.
- Bhamoraput, Amara. 1972. Final Particles in Thai. Master's thesis Department of Linguistics Brown University.
- Botvin, Gilbert J. & Brian Sutton – Smith. 1977. The Development of Structural Complexity in Children's Fantasy Narratives. Developmental Psychology 13, 4: 377-388.
- Carroll, David W. 2004. Psychology of Language. Australia : Thomson/Wadsworth.
- Charlton, Bruce G. 2002. Language Complexity, Working Memory and Social intelligence. UK: University of Newcastle upon Tyne.
- Chafe, Wallace. 1962. Phonetics, semantics, and language. Language 38 (October - December 1962) : 335-344.
- Chomsky, Norm. 1959. Review of Skinner's Verbal Behavior. Language. 35 (January - March 1959) : 26-58.
- Chomsky, Norm. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: The M.I.T.Press. .
- Clark, Eve V. 2003. First Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cristofaro, Sonia. 2003. Subordination. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, Albert B. 1969. Introduction to the English Language : Structure and History. New York : Ronald Press Co.
- Croft, William. 2001. Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, William and D. Alan Cruse. 2004. Cognitive Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David. 2003. A Dictionary of Linguistics & Phonetics. New York: MA Blackwell Publishing.
- Diessel, Holger. 2004. The Acquisition of Complex Sentences. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frawley, William J, Ed. 2003. International Encyclopedia of Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Givon, Talmy. 1979. On Understanding Grammar. New York : MLA Citation.
- Givon, Talmy. 1990. Syntax : a Functional Typological Introduction. Philadelphia: John Benjamins.

- Haliday, M.A.K. 1975. Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. Great Britain: Billing & son.
- Halliday, M.A.K. and Christian M.I.M. Matthiessen. 2004. An Introduction to Functional Grammar London: Arnold.
- Hawkins, John A. 2004. Efficiency and Complexity in Grammars. New York: Oxford University Press.
- Hopper, Paul J. and Elizabeth Closs Traugott. 2003. Grammaticalization. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurlock, E.B. 1978. Child Development. Tokyo: Mc Graw Hill.
- Iwasak, Shoichi and Preeya Ingkaphirom. 2005. A Reference Grammar of Thai. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Johnstone, J.N. 1981. Indicators of Education System. London: The Anchor Press.
- Klee, Thomas. 1989. Comparison of the Age – MLU Relation in Normal and specifically language – impaired preschool children, Journal of Speech and Hearing Disorders. 54 (May 1989): 226-233.
- Langacker, R. W. 1991. Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lyons, John. 1968. Introduction to Theoretical Linguistics. Britain: Cambridge university press.
- Lyons, John. 1981. Language Meaning and Context. Great Britain: Fontana Paperbacks.
- MacWhinney, B. 2000. The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Third Edition. Volume 2. The Database. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miestamo Matti; Kaius Sinnemäki & Fred Karlsson (eds.) 2008. Language Complexity, Typology, Contact and Change. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Owens, Robert E. 1997. Language Development: an Introduction. New York: Macmillan.
- Panupong, Vichin. 1970. Inter-sentence Relation in Modern Conversational Thai. Bangkok: Siam Society.
- Peters, Ann H. 1992. Early Syntax. In Paul Fletcher and Michael German, (eds.), Language Acquisition, 307-325. UK: Cambridge University Press.
- Quirk, Randolph and Sidney Greenbaum. 1982. A University Grammar of English. Essex : Longman Group Limited.
- Rangkupan, Suda. 2007. The syntax and semantics of GIVE-complex constructions in Thai. Language and Linguistics 8,1:193-234.
- Sapir, E. 1921. Language. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

- Scott, Cheryl M. & Sharon L. Stokes. 1995. Measure of Syntax in School Age Children and Adolescents. Language Speech and Hearing Services in School. 26: 309-319.
- Skinner, B.F. 1957. Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Thomas E. Payne. 1997. Describing Morphosyntax: a Guide for Field Linguists. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael. 2003. Constructing a Language: a Usage-based Theory of Language Acquisition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Thomason, Sarah G.. 2001. Language Contact: An Introduction. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Van Valin, Robert D. jr. 1998. The acquisition of WH-questions and the mechanisms of language acquisition. in M. Tomasello (ed.), The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure, 221-249. Hallsdale, N.J.: LEA.
- Van Valin, Robert D. jr. 2001. The acquisition of complex sentences: a case study in the role of theory in the study of language development. to appear in: John Boyle, Jung-Hyuck Lee and Arika Okrent (eds.), CLS 36 2: The Panels.
- Van Valin, Robert D. jr. 2005. Exploring the Syntax-semantics Interface. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Valin, Robert D. Jr. and Randy LaPolla. 1997. Syntax: Structure, Meaning and Function. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vorster, Jan. 1988. Paraphrasing extending the database for child language research. Language Science. 10, 1: 173-192
- Watson, J. B. 1925. Behaviorism. People's Publishing Company.
- Weinreich, Uriel. 1963. Languages in Contact: Findings and Problems. Sixth Printing. The Hague: Mouton.
- Zlatev, J. and Yangklang, P. 2001. Frog Stories in Thai: Transcription and Analysis of 50 Thai narratives from 5 age groups. (forthcoming)
- Zlatev, J. and P. Yangklang. 2003. Frog Stories in Thai: Transcription and Computerised analysis of 50 Thai narratives from 5 age groups. Submitted to Journal of Child Language.

## ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสุธาสินี ปิยพสุนทรา เกิดเมื่อวันที่ 20 กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2517 ที่กรุงเทพมหานคร สำเร็จการศึกษาปริญญาศิลปศาสตรบัณฑิต (เกียรตินิยมอันดับสอง) สาขาวิชาภาษาไทย จากคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ในปีการศึกษา 2537 จากนั้นสำเร็จการศึกษาปริญญาอักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์ จากคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2540 และได้เข้าศึกษาต่อในหลักสูตรอักษรศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์ ที่คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2548