



เอกสารและการวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การอ่านนั้นนับว่าเป็นกิจกรรมทางภาษาที่จะดำรงอยู่ต่อไปในวัฒนธรรมของเรา และจะคงอยู่ตราบเท่าที่เผ่าพันธุ์มนุษย์ยังคงอยู่ การอ่านเป็นทักษะที่สำคัญมากในการแสวงหาความรู้ และประสบการณ์ ความรู้ที่ระบุไว้ในหลักสูตรส่วนใหญ่ที่เคียวถูกถ่ายทอดไว้เป็นภาษาเขียน อาจจะถูกกล่าวไว้ว่าการที่ผู้เรียนจะประสบความสำเร็จหรือประสบความล้มเหลวในการเรียนมีส่วนมาจากผู้เรียนสามารถเข้าใจภาษาในแบบเรียนนั้นได้ก็เพียงใด การอ่านนับเป็นเครื่องมือพื้นฐาน (basic tool) ของการศึกษา

การอ่านเป็นกระบวนการที่สลับซับซ้อน เพราะผู้อ่านจะต้องพยายามสร้างความหมายขึ้นจากตัวอักษร การอ่านเป็นกระบวนการที่ต้องคิดอยู่ตลอดเวลา ผู้อ่านจะต้องอาศัยการสังเกตสิ่งต่าง ๆ ที่ปรากฏในข้อความเพื่อใช้เป็นเครื่องช่วยในการเลือกความหมายที่เหมาะสมที่สุดให้กับข้อความเหล่านั้น อาจจะถูกกล่าวอย่างสั้น ๆ ได้ว่า การอ่านคือ กระบวนการให้ความหมายและหาความหมาย การอ่านจะต้องจบลงด้วยการเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่านจึงจะนับว่าเป็นการอ่านที่บรรลุเป้าหมาย

สิ่งชี้แนะที่ผู้อ่านใช้ในการเข้าใจเรื่องที่อ่าน

007555

เป็นที่น่าสนใจว่าผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูง (good readers) นั้นอ่านอย่างไร โชะอะไรเป็นเครื่องช่วยให้เกิดความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน ผู้ซึ่งเกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนอ่านภาษาอังกฤษได้พยายามศึกษาค้นคว้า และเสนอความคิดที่น่าสนใจไว้หลายท่านดังนี้

¹Bernard J. Reilly, "Reading and Writing in the Community College : Building Upon Tacit Linguistic Knowledge," Dissertation Abstracts International 35 (July 1974) : 413-A.

วอร์ด โครเมอร์ (Ward Cromer)¹ ได้แบ่งผู้อ่านออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ คือ ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูง (good readers) และผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ (poor readers) กลุ่มผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำยังแบ่งได้เป็น 2 กลุ่มย่อยตามลักษณะของความบกพร่องในการอ่านคือ กลุ่ม "difference" และกลุ่ม "deficit" ปัญหาของกลุ่ม "difference" คือไม่สามารถเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่านได้ทั้ง ๆ ที่มีความรู้ในเรื่องคำศัพท์เป็นอย่างดี ส่วนกลุ่ม "deficit" บกพร่องในการอ่านเพราะไม่มีทักษะในด้านคำศัพท์

เพียงพอ โครเมอร์ได้ทำการทดลองเปรียบเทียบผู้อ่านที่มีความสามารถสูงและผู้อ่านที่มีปัญหา กลุ่ม "difference" โดยการเสนอแบบเรียน 2 วิธี คือ แบบเรียบเรียงวลีต่าง ๆ ให้ก่อนอ่านและแบบเสนอแบบเรียนทีละคำ (word-by-word) ผลการทดลองปรากฏว่า ในแบบเรียบเรียงให้ก่อนอ่าน กลุ่ม "difference" สามารถอ่านได้ดีเท่ากับกลุ่มผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูง ส่วนในการเสนอแบบเรียนทีละคำนี้ปรากฏว่า ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูงอ่านได้เข้าใจน้อยกว่าเดิม การศึกษาค้นคว้าให้เห็นความสำคัญของการเสนอเรื่องเป็นหน่วยความหมาย (meaningful units) และการสอนให้กลุ่ม "difference" ให้เห็นความจริงอันสำคัญที่ว่า ปริบท (context) มีส่วนในการให้ความหมายแก่คำต่าง ๆ อาจกล่าวได้ว่า ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูงรู้จักรวบรวมความรู้ทางคำศัพท์เข้าเป็นกลุ่มความหมายและทักษะนี้ควรจะถูกนำมาสอนให้แก่กลุ่ม "difference" ซึ่งรู้จักคำแต่ไม่สามารถเข้าใจได้

โรเบิร์ต โอคาน (Robert Oakan) มอร์ตัน วายเนอร์ (Morton Wiener) และ วอร์ด โครเมอร์ (Ward Cromer)² ได้ร่วมกันทำการวิจัย เขากล่าวว่าการที่เราเน้นความรู้คำเป็นรายคำ (individual word identification) จะเป็นการเพิ่มผู้อ่านที่มี

¹Ward Cromer, "The Difference Model : A New Explanation for some Reading Difficulties," Journal of Educational Psychology 61 (October 1970) : 471-483.

²Robert Oakan, Morton Wiener and Ward Cromer, "Identification, Organization, and Reading Comprehension for Good and Poor Readers," Journal of Educational Psychology 62 (February 1971) : 78.

ความบกพร่องในการอ่านแบบกลุ่ม "difference" หรือผู้อ่านทีละคำ (word-by-word readers) ซึ่งไม่สามารถเข้าใจข้อความที่อ่านได้ให้มีมากขึ้น เขากล่าวว่าผู้อ่านที่มีความบกพร่องอาจเกิดภายใต้สถานการณ์ 3 สถานการณ์ คือ

1. การให้ความหมายของคำบกพร่องและการรวบรวมความหมายบกพร่อง
2. การให้ความหมายของคำคือ แต่การรวบรวมความหมายบกพร่อง
3. การให้ความหมายของคำบกพร่อง แต่การรวบรวมความหมายดี

ในการวิจัยครั้งนี้เขาได้ทดลองสอน "ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ" ให้รู้จักคำทุกคำที่ปรากฏในข้อความก่อนที่จะให้อ่านข้อความ โดยตั้งสมมุติฐานว่า ถ้าความเข้าใจมีผลโดยตรงมาจากการรู้จักคำ การฝึกผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำให้รู้ความหมายของคำทุกคำจะส่งผลให้ผู้อ่านเข้าใจเรื่องที่อ่านได้ แต่จากการทดลองพบว่า ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำที่ได้รับ การฝึกให้รู้จักคำก่อนอ่านไม่มีพัฒนาการด้านความเข้าใจเพิ่มขึ้นแต่อย่างใด ในทางตรงกันข้าม การเสนอเรื่องที่มีการเรียบเรียงดี และไม่ดี ส่งผลที่แตกต่างกันคือ ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำเข้าใจเนื้อเรื่องที่มีการเรียบเรียงไม่ดีกว่า เนื้อเรื่องที่มีการเรียบเรียงดี

การวิจัยของทั้ง โอคคาน และคณะ และ โครเมอร์ ได้สนับสนุนซึ่งกันและกันโดยเน้นให้เห็นว่า กุญแจสำคัญของ การเข้าใจเรื่องที่อ่าน อยู่ที่การเรียบเรียงในการอ่าน

(organizing the reading input) โอคคานและคณะกล่าวว่า ~~กิจกรรมจะสอนให้เด็กเรียนรู้~~ ความหมายของคำบางส่วนได้มาจากกระสวน (patterns) หรือกลุ่ม (groupings) ที่คำคำนั้นปรากฏอยู่ และในการเรียนการสอนก็ควรให้ความสนใจในเรื่องสิ่งชี้แนะในการเรียบเรียงคำ (word organizational cues) ด้วยเพราะทักษะด้านการรู้จักคำเพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอสำหรับการอ่าน

ริชาร์ด แอล ไอแซกสัน และ จอห์น คัมบิวิลเลอ (Richard L. Isakson and John W. Miller)¹ ได้ทำการวิจัยผู้อ่าน 2 กลุ่มคือ ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูงและ

¹ Richard L. Isakson and John W. Miller, "Sensitivity to Syntactic and Semantic Cues in Good and Poor Comprehenders," Journal of Educational Psychology 68 (December 1976) : 787-792.

ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านคำ ซึ่งมีความสามารถทางคำกริยา (word recognition) เท่าเทียมกัน แต่ต่างกันที่ระดับความเข้าใจ ไอน์สไตน์ และนิลเลอร์ ได้ทดลองโดยให้ผู้อ่านทั้ง 2 กลุ่มอ่านประโยค 12 ประโยค ประโยคทั้ง 12 ประโยคนั้นจะแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์ (syntactic) และความหมาย (semantic) ของกริยาหลักกับส่วนสำคัญส่วนอื่น ๆ ของประโยค แบ่งได้เป็น 3 แบบ คือ

แบบที่ 1 : ประโยคสมบูรณ์ทั้งทางคำไวยากรณ์และความหมาย

แบบที่ 2 : ชัดแย้งทางความหมายคือ กริยาของประโยคเป็นสกรรกริยาในประโยคมีกรรม แต่ความหมายของกริยากับกรรมไม่สอดคล้องกัน ในขณะที่คำไวยากรณ์มีความสอดคล้องกัน

แบบที่ 3 : ชัดแย้งทั้งทางคำไวยากรณ์และความหมายคือ กริยาของประโยคเป็นอกรรกริยา แต่ประโยคมีกรรม

ผลการทดลองปรากฏว่าในการอ่านประโยคนั้นผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูงมีความผิดพลาดในการอ่านเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ ในขณะที่ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำไม่แสดงความผิดพลาดในการอ่าน แสดงให้เห็นว่า ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูงมีความรู้สึกไวต่อกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ และความหมายของประโยคซึ่งสะท้อนให้เห็นได้จาก การอ่านผิด ในขณะที่ความชัดเจนทั้งทางคำไวยากรณ์และความหมายไม่มีผลอย่างใดต่อผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ การทดลองนี้ชี้ให้เห็นว่าการที่ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำไม่สามารถเข้าใจสิ่งที่อ่านได้เกิดมาจากความไม่สังเกตในเรื่องความสอดคล้องทางไวยากรณ์ และความหมาย จึงไม่สามารถถอดความหมายของประโยคออกมาได้ แทนที่จะใช้ตัวชี้แนะทางไวยากรณ์ และตัวชี้แนะทางความหมายในการรวบรวมความหมายของคำรายคำเข้าเป็นความหมายของทั้งประโยค เขากลับเพิกเฉยไม่รับรู้ถึงตัวชี้แนะดังกล่าว และปฏิบัติต่อคำต่าง ๆ ในประโยคเป็นรายคำ

จะเห็นได้ว่าในขณะที่ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูงรู้จักใช้ตัวชี้แนะทางไวยากรณ์และความหมาย (syntactic and semantic cues) ในการหาความหมายให้กับประโยคที่อ่าน ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำไม่ได้ใช้ตัวชี้แนะดังกล่าว ซึ่งดูเหมือนว่าเขาไม่ได้อ่านประโยคเลยแต่เขาอ่านชุด (series) ของคำเป็นรายคำ

ชาร์น อี นูเวิร์ธ (Sharyn E. Neuwirth)¹ ได้แบ่งตัวชี้แนะทางไวยากรณ์ (syntactic cues) ภายใต้อาณัติที่ผู้อ่านใช้ และเป็นสิ่งที่จะช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการอ่าน ออกเป็น 3 อย่างคือ

1. ลำดับของคำ (word order) และความถี่ในเรื่องความสัมพันธ์ของคำ
2. เครื่องแสดงกระบวน (pattern markers)
3. เครื่องหมายวรรคตอน (punctuation)

ลำดับของคำ และความสัมพันธ์ของคำใต้อาณัติจะช่วยให้เรารู้ได้ว่า ใครทำอะไรกับใคร การสับเปลี่ยนตำแหน่งของคำจะทำให้ความหมายเปลี่ยนไป สิ่งที่สองคือ เครื่องแสดงกระบวน เช่น การเปลี่ยนกริยาตามพจน์ บุรุษ (word inflections) และคำที่ใช้เพื่อแสดงความเกี่ยวพันทางไวยากรณ์ (function words) เช่น กริยานุเคราะห์ บุพบท สันธาน ซึ่งจะเป็นสัญญาณแสดงหน้าที่ทางไวยากรณ์ของคำต่าง ๆ จะเป็นตัวชี้ให้เห็นว่าประโยคนั้น ๆ อยู่ในกระบวนแบบใด และมีคำอื่น ๆ จำนวนมากน้อยเพียงใดที่จะนำมาแทนที่คำนั้น ๆ ได้ โดยที่ความสัมพันธ์ของคำที่มีต่อกันยังไม่เปลี่ยนแปลง สิ่งสุดท้ายคือ เครื่องหมายวรรคตอนซึ่งเป็นตัวแสดงความสิ้นสุดของประโยคหรือหน่วยความคิด หรือเป็นตัวชี้ให้เห็นขอบเขตของหน่วยไวยากรณ์ ใต้อาณัติที่ซับซ้อนมาก ๆ เครื่องหมายวรรคตอนมีความสำคัญมากในการชี้แนะกระบวนประโยค เช่น แยกส่วนขยายให้เห็นชัด แสดงสิ่งของในรายการ เป็นต้น

องค์ประกอบทั้ง 3 อย่างคือ ลำดับของคำ เครื่องแสดงกระบวน และเครื่องหมายวรรคตอน เป็นสิ่งที่พบเสมอในทุกประโยค องค์ประกอบเหล่านี้จะเป็นข้อมูลที่ค้ำสำหรับผู้อ่านในการเข้าใจความสัมพันธ์ของคำ การที่ผู้อ่านมีความรู้ในเรื่องนี้ก็จะช่วยให้สามารถแปลความหมายได้เร็ว และถูกต้องยิ่งขึ้น

ในประเทศไทยมีผู้สนใจวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจตัวชี้แนะทางไวยากรณ์กับความสามารถในการอ่าน คือ

¹Sharyn E. Neuwirth, "A Look at Intersentence Grammar,"

ยาใจ คำภา¹ ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจคำสัญญาณ (cue words) กับความสามารถในการอ่านเร็ว เมื่ออ่านเพื่อจับใจความสำคัญ และเมื่ออ่านเพื่อความเข้าใจอย่างถ่องแท้ โดยทำการศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 390 คน ปรากฏว่า ความเข้าใจคำสัญญาณมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับความสามารถในการอ่านเร็ว เมื่ออ่านเพื่อจับใจความสำคัญ และเมื่ออ่านเพื่อความเข้าใจอย่างถ่องแท้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วัฒนา บาดโพธิ์² ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจการใช้เครื่องหมายวรรคตอน (punctuation) คำนำอนุประโยค (clause markers) และบริบท (context clues) กับความสามารถในการอ่านเอาความในวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูงในวิทยาลัยครูส่วนกลาง ปรากฏผลว่า ความเข้าใจการใช้เครื่องหมายวรรคตอน คำนำอนุประโยค และบริบท มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่านเอาความอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 นอกจากนั้นคะแนนความเข้าใจการใช้บริบท และคำนำอนุประโยคสามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ในการอ่านเอาความได้

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่สนับสนุน สรุปได้ว่า ความหมายของประโยคมีอิทธิพลรวมของความหมายของคำทุกคำในประโยค การเห็นคำมีใจว่าจะเข้าใจความหมายได้ทันทีที่ผู้อ่านจะต้องค้นความหมายขึ้นมาโดยอาศัยสิ่งชี้แนะ (cues) ที่เขียนไว้ในข้อความ คำชี้แนะทาง

¹ยาใจ คำภา, "ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจคำสัญญาณกับความสามารถในการอ่านเร็วเมื่ออ่านเพื่อจับใจความสำคัญ และเมื่ออ่านเพื่อความเข้าใจอย่างถ่องแท้" (ปริญญาโทนิพนธ์มหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 2521).

²วัฒนา บาดโพธิ์, "ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจการใช้เครื่องหมายวรรคตอน คำนำอนุประโยค และบริบท กับความสามารถในการอ่านเอาความในวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูงในวิทยาลัยครูส่วนกลาง" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิตภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2523).

ไวยากรณ์ (syntactic cues) และคำชี้แนะทางความหมาย (semantic cues) มีส่วนสำคัญมากในการชี้แนะความหมาย และจากการวิจัยยังพบอีกว่า ผู้อ่านอ่านได้ก็เพราะรู้จักใช้คำชี้แนะทั้งสองอย่างดังกล่าว ผู้อ่านที่ไม่รู้จักใช้คำชี้แนะดังกล่าว จะมีความบกพร่องในการอ่าน และไม่สามารถเข้าใจสิ่งที่อ่านได้

ในปัจจุบันนักภาษาศาสตร์ได้ตระหนักถึงความสำคัญของการอ่านในระดับข้อความเพราะในสภาพที่เป็นจริงนั้น เราสื่อสารติดต่อกันในระดับข้อความ (discourse) ทั้งสิ้นไม่ว่าจะด้วยภาษาพูดหรือภาษาเขียน การสอนเพียงแค่ระดับประโยคไม่เพียงพอในการช่วยให้อ่านเข้าใจบทความยาว ๆ คือผู้อ่านไม่สามารถติดตามความคิดอันต่อเนื่องเชื่อมโยงที่ผู้เขียนเสนอไว้ในข้อความหนึ่ง ๆ ได้

เฮจ จี วิดโดว์สัน (H.G. Widdowson)¹ ได้เสนอความคิดว่ามีความจำเป็นมากที่การเรียนการสอนของเราต้องทำในระดับข้อความ แต่ในความเป็นจริงแล้วครูยังให้ความสนใจในวิธีที่ประโยคต่าง ๆ ถูกนำมาเรียบเรียงให้เป็นข้อความที่ต่อเนื่อง (connected discourse) น้อยมาก เพราะครูยังยึดแนวของนักไวยากรณ์ที่เน้นในเรื่องหน่วยประโยคอยู่ ผู้เรียนแม้จะเรียนภาษาหลายปีแล้วยังมีปัญหาเมื่อได้พบหรือใช้ภาษาในการสื่อสารจริง ๆ ดังนั้นครูควรจะต้องหันเหจากการสอนระดับประโยคเป็นการสอนกลุ่มประโยคที่อยู่รวมกัน (sentences in combination) ซึ่งเป็นการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารที่แท้จริง เราจะไม่คำนึงถึงภาษาเพียงแค่ระดับประโยคเท่านั้น เราจะต้องนำธรรมชาติของข้อความ (nature of discourse) มาพิจารณา และจะต้องคำนึงว่าจะสอนให้ดีที่สุดได้อย่างไร แบบเรียนที่ใช้ก็จะต้องเป็นแบบเรียนที่เปลี่ยนจากแบบเรียนที่ยึดเพียงทฤษฎีไวยากรณ์ระดับประโยคมาเป็นแบบเรียนที่เป็นผลมาจากการอธิบายลักษณะข้อความ (description of discourse) แบบเรียนดังกล่าวจะส่งผลให้มีการถ่ายโยงความรู้

¹H.G. Widdowson, "Directions in the Teaching of Discourse," in The Communicative Approach to Language Teaching, eds. C.J. Brumfit and K. Johnson (Oxford : Oxford University Press, 1979), pp. 49-50.

เรื่องไวยากรณ์ (grammatical competence) ซึ่งก็คือความรู้ในเรื่องประโยคมาสู่ความรู้ในการสื่อสาร (communicative competence)

แลร์รี่ เซลิงเกอร์, อาร์ เช็ม ทอดด์ ทริมเบิล และ หลุยส์ ทริมเบิล (Larry Selinker, R.M. Todd Trimble and Louis Trimble)¹ ได้กล่าวถึงปัญหาในการอ่านระดับข้อความว่า เกิดจากผู้อ่านไม่เข้าใจหรือไม่ได้สังเกตเห็นความสัมพันธ์ระหว่างประโยคต่าง ๆ ซึ่งจะมีใจความต่อเนื่อง เชื่อมโยงซึ่งกันและกัน ทั้งไม่เข้าใจด้วยว่าข้อความนั้น ๆ มีหน้าที่ในการสื่อความหมายอย่างไร เมื่อเป็นเช่นนี้ผู้อ่านย่อมไม่สามารถเข้าใจความหมายทั้งหมดของข้อความที่ตนอ่าน

เอ. เอ. ทาดรอส (A.A. Tadros)² ได้กล่าวถึงปัญหาในการอ่านข้อความที่ไม่ได้มาจากการขาดความรู้ด้านไวยากรณ์แต่เพียงอย่างเดียว แต่เกิดจากการขาดความสามารถในการรวบรวมประโยคต่าง ๆ ในข้อความเข้าด้วยกันจนเป็นหน่วยความคิดที่สื่อสารได้ ในการเขียนก็ขาดความสามารถในการเชื่อมโยงความคิดของตนเข้าด้วยกันให้เป็นข้อความที่มีใจความต่อเนื่อง

นูเวิร์ธ (Neuwirth)³ ได้เรียกร้องให้มีการพิจารณาอย่างลึกซึ้งถึงข้อมูล (information) ที่แฝงอยู่เหนือระดับประโยค นูเวิร์ธได้เสนอว่าผู้อ่านควรจะถูกฝึกให้รู้จักใช้คำชี้แนะทางภาษา (language cues) ซึ่งผู้อ่านจะได้พบซ้ำ ๆ เสมอในการอ่านเพื่อความ

¹Larry Selinker, R.M. Todd Trimble and Louis Trimble, "On Reading English for Science and Technology : Presuppositional Rhetorical Information in the Discourse," in Teaching English for Science and Technology, ed. Jack C. Richards (Singapore : Singapore University Press, 1976), pp. 37-39.

²A.A. Tadros, "A Look Beyond the Sentence," English Teaching Forum 2 (April 1976) : 12.

³Neuwirth, "A Look at Intersentence Grammar," pp. 28-32.

เข้าใจในระดับต่าง ๆ กันคือ ระดับประโยค ระดับอนุเฉท หรือระดับที่สูงกว่าอนุเฉท

นุเวิร์ช กล่าวว่า ความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์ระหว่างองค์ประกอบทางโครงสร้างจะปรากฏอยู่ในทุก ๆ ระดับของข้อความ ในระดับประโยค ไม่เฉพาะแต่ความหมายของคำเป็นรายคำเท่านั้นความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์ของคำก็เป็นส่วนสำคัญในการให้ความหมายของประโยค ในทำนองเดียวกันในระดับที่สูงขึ้นก็คือ ระดับอนุเฉทบทความแต่ละบทในหนังสือ หรือ หนังสือทั้งเล่ม ก็มีได้ประกอบไปด้วยประโยค หรืออนุเฉทที่อยู่โดดเดี่ยว หรือไม่มีความเกี่ยวข้องกัน ผู้เขียนจะต้องมีการเรียบเรียง (organization) เพื่อเชื่อมโยงองค์ประกอบเหล่านั้น ความสัมพันธ์ เช่น ความเป็นเหตุเป็นผลต่อกัน ลำดับของเหตุการณ์ จะแสดงให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างคำ หรือ ประโยคต่าง ๆ ถ้าผู้อ่านละเลยความสัมพันธ์เหล่านี้ความเข้าใจเรื่องก็จะสับสนหรือสูญหายไป ไม่อาจเข้าใจความคิดรวบยอด (concept) ได้ เพราะประโยคต่าง ๆ ถูกอ่านเป็นเนื้อความที่ไม่ต่อเนื่องกัน (unrelated fact) อาจจะถูกตีความหมายของเรื่อง (text) ถูกสร้างจากความสัมพันธ์ระหว่างคำในประโยค มาสู่ ความสัมพันธ์ระหว่างประโยคในอนุเฉท ความสัมพันธ์ระหว่างอนุเฉทในบท หรือ ระหว่างบทต่าง ๆ ในหนังสือเป็นต้น ความสัมพันธ์ในทุกระดับจะต้องถูกนำมาพิจารณา ความเข้าใจในการอ่านขึ้นอยู่กับความสามารถในการรู้จัก (recognize) ความสัมพันธ์ในระดับต่าง ๆ ตั้งแต่ระดับต่ำสุดจนถึงระดับความหมายของทั้งหมด

เมื่อความสัมพันธ์ในระดับสูงกว่าประโยค มีความสำคัญต่อความเข้าใจในการอ่านดังกล่าว ไวยากรณ์ระหว่างประโยค (intersentence grammar) จึงมีความสำคัญ เพราะจะทำให้ผู้อ่านสามารถเชื่อมโยงสิ่งที่อ่านได้จนกระทั่งได้ความคิดรวบยอดของข้อความทั้งหมด และเนื่องจากไวยากรณ์ระหว่างประโยคเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นซ้ำ ๆ เสมอในข้อความ ผู้อ่านจึงควรเข้าใจและถูกฝึกให้รู้จักใช้ตัวชี้แนะทางการเรียบเรียง (organizational cues)

ในประเทศไทย มีผู้สนใจวิจัยการอ่านในระดับข้อความ โดยศึกษาความเข้าใจไวยากรณ์ระหว่างประโยคดังนี้

สมศักดิ์ บุญสาธร¹ ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจการไร้อำนาจกับ ความเข้าใจการอ่านภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่างประชากร เป็นนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชา การศึกษาชั้นสูง วิชาเอกภาษาอังกฤษในวิทยาลัยครูส่วนกลาง จำนวน 204 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า ความเข้าใจการไร้อำนาจมีความสัมพันธ์กับความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษในทาง บวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และบทอ่านที่มีจำนวนคำสันธานสูงจะอ่านง่ายกว่าบทอ่านที่มีจำนวน คำสันธานปานกลาง หรือไม่มีคำสันธานเลย ส่วนบทอ่านที่มีจำนวนคำสันธานปานกลางกับบทอ่าน ที่ไม่มีคำสันธานเลยมีความยากง่ายไม่ต่างกัน

เบญจภรณ์ นิตรนระวัช² ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจการไร้อำนาจของ สัมพันธคำ (discourse markers) กับความสามารถในการอ่านเอาความภาษาอังกฤษ ของนักศึกษามหาวิทยาลัยชั้นปีที่หนึ่ง ไม่จำกัดสาขาวิชาเอก จากมหาวิทยาลัย 4 แห่ง จำนวน 305 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า ความเข้าใจการไร้อำนาจของสัมพันธคำมีความสัมพันธ์กับความ สามารถในการอ่านเอาความในทางบวกโดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

จากที่ได้กล่าวมาแล้วตั้งแต่ต้น สรุปได้ว่าในการอ่านข้อความนั้นผู้อ่านจะต้องอาศัยตัวชี้ แนน้ทั้งทางค่านไวยากรณ์ (syntactic cues) ตัวชี้แนะทางค่านความหมาย (semantic cues) และตัวชี้แนะทางค่านการเรียบเรียง (organizational cues) จึงจะสามารถค่น หาความหมายของสิ่งที่อ่านได้ ผู้อ่านที่ดีเข้าใจสิ่งที่อ่านเพราะรู้จักใช้ตัวชี้แนะค่านกล่าวช่วยในการ

¹สมศักดิ์ บุญสาธร, "ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจการไร้อำนาจกับความเข้าใจ การอ่านภาษาอังกฤษ" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารศึกษาศาสตร์ ภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2520).

²เบญจภรณ์ นิตรนระวัช, "ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจการไร้อำนาจของสัมพันธ คำกับความสามารถในการอ่านเอาความภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัยชั้นปีที่หนึ่ง" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารศึกษาศาสตร์ ภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524).

หากความหมาย ในขณะที่ผู้ที่มีความสามารถในการอ่านทำไม่ได้ใช้ตัวชี้แนะเหล่านั้น ในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษผู้เรียนควรจะถูกฝึกให้มีความรู้สึกไวต่อตัวชี้แนะดังกล่าว

การเรียบเรียงของเรื่องกับความเข้าใจในการอ่าน

ความเข้าใจในคำศัพท์ และโครงสร้าง ทั้งโครงสร้างผิว (surface structure) และโครงสร้างลึก (deep structure) มีความสำคัญต่อความเข้าใจในการอ่านมาก แต่อีกสิ่งหนึ่งที่มีความสำคัญต่อการอ่านไม่น้อยก็คือ การเรียบเรียงเรื่อง (text organization) ในสมัยก่อนเราให้ความสำคัญแก่คำศัพท์ และโครงสร้างมากในการพิจารณาเกี่ยวกับเรื่องความเข้าใจในการอ่าน ในปัจจุบันเราเน้นการสอนตามแนว communicative หรือ notional/functional approach แนวการสอนตามแนวนี้จะเน้นหนักที่ทักษะการพูด และยังไม่ได้นั้นหรือให้คำอธิบายด้านภาษาเขียน (written form of language) จนทำให้เป็นที่สงสัยในหมู่นักเรียนว่า เราจะสอน communicative reading ได้ไหม และจะสอนกันอย่างไร รัสเซล แคมป์เบลล์ (Russell Campbell)¹ ให้ความเห็นว่าสิ่งใดที่กล่าวไว้เกี่ยวกับภาษาพูดจะเกี่ยวข้องกับภาษาเขียน เพราะการที่เราจะเรียบเรียงประโยคต่าง ๆ เข้าเป็นอนุเจตนนั้นเราย่อมมีความตั้งใจ (intention) อย่างใดอย่างหนึ่งเหมือนกัน ภาษาพูดและภาษาเขียนจึงไม่น่าจะแตกต่างกันมากนัก เพียงแต่ว่าภาษาเขียนนั้นยังไม่ได้ถูกนำมาอธิบายลักษณะไว้มากเท่าภาษาพูด เทคนิคหรือวิธีการที่จะทำให้เราทราบหน้าที่ทางการสื่อสาร (functions) ของภาษาเขียนคือ การวิเคราะห์ข้อความ (discourse analysis)

ในการวิเคราะห์ข้อความ สิ่งสำคัญที่เราจะต้องวิเคราะห์ก็คือธรรมชาติของการสื่อสาร และธรรมชาติของข้อความ นักภาษาศาสตร์จึงเริ่มเห็นความสำคัญของการวิเคราะห์เรื่อง (text analysis) ซึ่งมีจุดประสงค์ในการค้นหาว่า เรื่อง (text) นั้นเกิดจากการเรียบเรียงของรหัสภาษาที่สูงกว่าระดับประโยคอย่างไร เราอาจนิยามคำว่าเรื่อง (text) ได้

¹Russell Campbell, "Notional/Functional Approach," Thai TESOL Information Paper : Special Series; 3 (November 1981), 6-8 (Talk at the A4U.A., 18 August 1981).

อย่างง่าย ๆ ว่า กลุ่มประโยคที่อยู่รวมกัน (sentences in combination) การวิเคราะห์เรื่องมีความใกล้เคียงมากกับการวิเคราะห์ข้อความ (discourse analysis) คำว่าข้อความ (discourse) ตามความหมายของ วิคโคสัน (Widdowson)¹ ก็คือ การใช้กลุ่มประโยคที่อยู่รวมกัน (the use of sentences in combination) การวิเคราะห์ข้อความมีส่วนเพิ่มเติมจากการวิเคราะห์เรื่องในแง่ที่ว่า พิจารณาวิธีการ (manner) ในการนำประโยคต่าง ๆ เหล่านั้นไปใช้ในการสื่อสารด้วย ในการวิเคราะห์เรื่องเราพิจารณาว่าประโยคต่าง ๆ มีการเรียบเรียงอยู่ในเรื่องอย่างไร (manner in which they combine in text) ส่วนในการวิเคราะห์ข้อความเราพิจารณาเลยไปถึงการนำประโยคเหล่านั้นไปใช้สื่อสาร (manner in which they are used to perform communicative acts) จากคำได้ว่า การวิเคราะห์เรื่อง เป็นพื้นฐานที่สำคัญยิ่งของการวิเคราะห์ข้อความ

เมื่อการเรียนการสอนระดับข้อความมีบทบาทสำคัญ ข้อความหรือบทอ่านยาว ๆ ก็ได้รับการพิจารณาเป็นแบบเรียนที่เหมาะสม และการเรียบเรียงของข้อความนั้นก็เป็นสิ่งสำคัญที่จะต้องถูกนำมาพิจารณาคด้วย

ในการอ่านข้อความผู้อ่านจะต้องรู้จักวางโครงสร้างและเรียบเรียง (structure and organize) สิ่งต่าง ๆ ในเรื่องที่อ่าน อีลีเนอร์ กิบสัน และแฮรี เลวิน² ได้กล่าวว่า การที่ผู้อ่านไม่เข้าใจเกิดจากไม่สามารถเข้าใจ โครงสร้างและเรียบเรียงเรื่องที่อ่านได้ ความสามารถในการใช้ หรือ เข้าใจหน่วยที่ใหญ่ขึ้น (larger units) ต้องอาศัยการอ่านที่มีทักษะมากกว่าความสามารถในการถอดความ (ability to decode) อย่างเดียว ดังนั้นเราจึงพบว่า นักถอดความที่ชำนาญบางคนที่ไม่ได้เรียนรู้ที่จะเรียบเรียงเรื่องให้เป็นกลุ่มความที่มีระดับสูงขึ้น

¹Widdowson, "Directions in the Teaching of Discourse....,"

p. 50.

²Eleanor J. Gibson and Harry Levin, The Psychology of

Reading. (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1975), p. 391.

เป็นลำดับ ยังคงเป็นผู้ที่มีความสามารถในการอ่านต่ำ (poor readers) อยู่นั่นเอง

ผู้อ่านจะสามารถวางโครงร่าง และเรียบเรียงสิ่งที่เขาเรียนรู้จากเรื่อง (text) ได้ง่ายขึ้นมาก ถ้าตัวชี้แนะ (text cues) คือ การเรียบเรียงเรื่องที่ดี (good passage organization) ได้มีส่วนช่วยเขา ความต่อเนื่องของประโยคต่าง ๆ จะช่วยทำให้ผู้อ่านเข้าใจได้มากขึ้น หรือเข้าใจคลุมเครือขึ้นเกี่ยวกับการเรียบเรียง (organization) เรื่อง

ลอเรนซ์ ที เฟรส (Lawrence T. Frase)¹ ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเรียบเรียงเรื่อง (organization of text) กับการจำ (recall) โดยให้นักเรียนที่จบชั้นมัธยมศึกษาแล้วจำนวน 42 คน อายุโดยเฉลี่ย 22 ปี อ่านประโยค 48 ประโยคซึ่งเป็นการอธิบายการเล่นหมากรุก โดยมีการเรียบเรียง 3 แบบ คือ ตามความคิดรวบยอด (concepts) ตามคุณสมบัติ (attributes) และไม่มีการเรียบเรียง (randomization) ทั้งนี้โดยให้นักเรียนบางส่วนรู้ความคิดรวบยอดของเรื่องก่อนอ่าน ผลการวิจัยปรากฏว่า การให้ข้อมูลเกี่ยวกับความคิดรวบยอดก่อนอ่านช่วยให้จำได้มากขึ้น เรื่องที่มีการเรียบเรียงอย่างดี มีผลอย่างมากต่อการอ่านคือช่วยให้อ่านเข้าใจได้มากขึ้น ผู้อ่านมีความสามารถในการเรียบเรียงความคิดเพื่อการจำได้ดีในการเรียบเรียงทั้ง 3 แบบ โดยเฉพาะในการเรียบเรียงตามความคิดรวบยอด

เฟรส เสนอว่าการรู้โครงร่างหลักของเนื้อหาที่อ่านช่วยในการจำ (recall) ข้อมูลสำคัญ ๆ ของเรื่องได้ การเรียบเรียงของบทอ่านมีผลต่อความเข้าใจ เพราะเป็นสิ่งที่ชี้แนะ (cues) ว่าผู้อ่านควรจะรู้อะไรบ้างจากบทอ่าน ความต่อเนื่องของเนื้อหาที่มีความสำคัญ เทคนิคการสอนที่ช่วยให้อ่านรู้จักจับประโยคที่ให้ความคิดสำคัญ ๆ ที่ต่อเนื่องกันในขณะที่จะช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้เร็วขึ้น ในการสอนที่ใช้แบบเรียนที่เป็นการเขียน (written materials)

¹ Lawrence T. Frase, "Paragraph Organization of Written Materials : The Influence of Conceptual Clustering Upon the Level and Organization of Recall," Journal of Educational Psychology 60 (October 1969) : 394-401.

ควรมีการวิเคราะห์เนื้อหา (content) และการเสนอเนื้อหา (textual representation of that content) ของแบบเรียนนั้น ๆ ประกอบด้วย

เฟรด คัมบลิว แคนเนอร์ (Fred W. Danner)¹ ได้ศึกษาอิทธิพลของการเรียบเรียงของบทความที่มีต่อการจำ (recall) ของเด็กระดับ 2, 4 และระดับ 6 พบว่าเด็กทั้งสามระดับชั้น จำ (recall) บทความที่มีการเรียบเรียงเกี่ยวกับหัวเรื่อง (topically organized passages) ได้ดีกว่าบทความที่ไม่มีมีการเรียบเรียง และอายุที่เพิ่มขึ้นแสดงให้เห็นถึงพัฒนาการของความสามารถในการเรียบเรียงบทความเพื่อการจำ จากการศึกษาครั้งนี้เสนอให้เห็นได้ว่าครูอาจจะช่วยให้นักเรียนเข้าใจได้ดียิ่งขึ้นโดยสอนให้นักเรียนสังเกต และรู้จักตัวชี้แนะทางด้านการเรียบเรียง (organizational cues) ในบทอ่าน

จอห์น ที กัทรี (John T. Guthrie)² ได้แสดงความเห็นว่าโครงสร้าง (structure) ของเรื่องมีส่วนในการทำนายความเข้าใจเรื่องของผู้อ่าน ผู้อ่านจะอาศัยข้อมูลที่สำคัญ ๆ จากเรื่องทั้งเรื่อง ทั้งนั้นเรื่องที่ไม่มีแนวของเรื่อง (theme) และโครงสร้าง (structure) จะไม่มีความต่อเนื่องทางค่านเนื้อความ (incoherent) และยากต่อการจำ (recall) หลังการอ่าน นอกจากนั้นกัทรี ยังมีความเห็นอีกว่าความเข้าใจเรื่องนั้นไม่ได้เกิดจากความเข้าใจใจความหลัก (main idea) หรือเนื้อหาที่ไม่มีความสำคัญ แต่เกิดจากความเข้าใจโครงสร้างของเรื่อง ซึ่งก็คือ ความเข้าใจในสถานที่ (setting) แนวของเรื่อง (theme)เค้าโครงเรื่อง (plot) และการคลี่คลายของเรื่อง (resolution) รวมทั้งองค์ประกอบและความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันของสิ่งดังกล่าว ครูอาจช่วยการอ่านของผู้เรียนได้โดยการตั้งคำถามที่จะช่วยให้นักเรียนได้เห็นรูปร่างของโครงเรื่อง การถามใจความหลักของเรื่อง

¹Fred W. Danner, "Children's Understanding of Intersentence Organization in the Recall of Short Descriptive Passages," Journal of Educational Psychology 68 (April 1976) : 174-183.

²John T. Guthrie, "Story Comprehension," The Reading Teacher 30 (February 1977) : 574-577.

เป็นการนำผู้เรียนออกนอกหลักสูตร เพราะตามความเห็นของกัทธิแล้วในเรื่องจะไม่มีเสียงแก้ไข ความหลัก เพียงใจความเดียว แต่จะประกอบไปด้วยองค์ประกอบมากมายที่จะนำไปสู่โครงของ เรื่อง ผู้เรียนแม้จะเพียงระดับ 1 ก็สามารถเข้าใจองค์ประกอบนี้ได้ จากการอ่านเขาจะรู้มากกว่าใจความหลักเพียงใจความเดียว

จอห์น บอร์มูธ, จูเลียน คาร์, จอห์น แมนนิง และ เดวิด เพียร์สัน (John Bormuth, Julian Carr, John Manning and David Pearson)¹ ได้เสนอความเห็นที่เราจำเป็นต้องมีเครื่องมือวัดผลที่วัดได้ตรงว่าผู้อ่านเข้าใจอะไรบ้างจากบทอ่าน เพราะว่าการวัดความเข้าใจที่ปฏิบัติกันอยู่เป็นการให้เด็กจดจำ (memorize) และกล่าวซ้ำ (repeat) ประโยคต่าง ๆ เด็กไม่สามารถจะเข้าใจประโยคต่าง ๆ ได้โดยการจดจำประโยคเหล่านั้น แต่ก่อนที่จะสร้างเครื่องมือในการวัดความเข้าใจว่าผู้อ่านเข้าใจ และจำ (recall) อะไรบ้างในบทอ่าน จะต้องมีการวิเคราะห์ข้อความ (analysis of written discourse or text) เพื่อระบุจุดสำคัญที่มีอยู่ในบทอ่าน และจะเป็นจุดที่ถูกวัด การศึกษาของบอร์มูธและคณะเน้นหนักที่การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ (interrelationships) ที่มีอยู่ในบทอ่าน ได้มีการวิจัยเกี่ยวกับเรื่องความสัมพันธ์ดังกล่าวอีกหลายการวิจัย ซึ่งจะได้นำมากล่าวในเรื่องต่อไป

กิบสันและเลวิน (Gibson and Levin)² ได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับการวิเคราะห์ข้อความและการวัดผลด้านความเข้าใจว่า ในปัจจุบันเราถึงจุดที่จะต้องศึกษาเกี่ยวกับข้อความ เข้าใจ (comprehension) และการจำ (recall) ข้อความ แบบแผนต่าง ๆ ของ การวิเคราะห์ข้อความกำลังอยู่ในขั้นเริ่มต้นของการพัฒนา และหวังว่าในอีกสิบปีข้างหน้าความรู้ในเรื่องนี้จะก้าวหน้าไปอย่างรวดเร็ว

¹John Bormuth, Julian Carr, John Manning and David Pearson, "Children's Comprehension of Between-and-Within-Sentence Syntactic Structures." Journal of Educational Psychology 61 (October 1970) : 349.

²Gibson and Levin, The Psychology of Reading, p. 421.

จากที่ได้อธิบายมาแล้วทั้งหมดเป็นเรื่องเกี่ยวกับความสัมพันธ์ (relationships) ที่เกี่ยวข้องกับอยู่ในเรื่องแบบร้อยแก้ว (prose text) และการเรียบเรียงของความสัมพันธ์เหล่านั้น อย่างไรก็ตามวิธีการศึกษาเรื่องแบบร้อยแก้วอีกวิธีหนึ่ง ซึ่งแสดงให้เห็นได้ว่าเราสามารถวิเคราะห์และเข้าใจร้อยแก้วได้โดยการศึกษาคำที่แสดงความผูกพันระหว่างประโยค (cohesiveness of intersentence words) เช่น หน่วยอ้างอิงย้อนหลังซึ่งจะได้อธิบายถึงการวิเคราะห์ร้อยแก้วในเชิงนี้ต่อไป

ความผูกพัน : ความสัมพันธ์แบบอ้างอิงย้อนหลัง

เอ็ม เอ เค ฮัลลiday และ รุกैया ฮาซัน (M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan)¹ ได้ทำการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างประโยคในข้อความที่ต่อเนื่อง (connected discourse) และการวิเคราะห์ของเขาถือว่าเป็นการวิเคราะห์ที่สมบูรณ์และใหม่ที่สุด เขาเห็นว่าความผูกพันของเรื่อง (cohesion of text) เกิดจากหน่วยในข้อความอ้างอิงถึงหน่วยอื่น ๆ เขาได้เสนอรูปแบบซึ่งแสดงความผูกพันในข้อความภาษาอังกฤษ ความผูกพันตามการแบ่งของ ฮัลลiday และ ฮาซัน มี 5 ชนิดคือ การอ้างอิง (reference) การแทน (substitution) การละคำไว้ในฐานที่เข้าใจ (ellipsis) การเชื่อมความ (conjunction) และการผูกพันทางคำศัพท์ (lexical cohesion)

ฮัลลiday และ ฮาซัน ได้อธิบายคำว่า "เรื่อง" (text) ว่า

เรื่อง (text) ไม่ใช่ประโยคที่เรียงกันเป็นแถว ๆ ไม่ใช่หน่วยไวยากรณ์ขนาดใหญ่ หรือบางสิ่งบางอย่างที่อาจจะเหมือนประโยคแตกต่างกันที่ขนาด เรื่องนั้นไม่ควรจะถือว่าเป็นหน่วยไวยากรณ์ แต่ควรจะถือว่าเป็นหน่วยความหมาย เอกภาพ (unity) ของเรื่องคือเอกภาพของความหมายในบริบท... แม้ว่าจะ เป็นหน่วยความหมาย แต่เรื่องก็ถูกทำให้เป็นจริงขึ้นได้ในรูปของประโยคหลาย ๆ ประโยค และจากประโยคต่าง ๆ นี้เองที่เราจะเข้าใจความสัมพันธ์ของเรื่องได้ เรื่องปรากฏให้เห็นในรูปของกลุ่มประโยคซึ่งมีความสัมพันธ์กัน การแสดงเอกภาพทางความหมายของเรื่องแบ่งอยู่ในความผูกพันระหว่างประโยคต่าง ๆ

¹M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan, Cohesion in English, (London : Longman group, 1976).

ที่ดูเรียบเรียงขึ้นมา¹

ซี ไครเพอร์ และ เอช จี วิดโดสัน (C. Cripser and H.G. Widdowson)² กล่าวว่า เรื่อง (text) คือประโยคหลาย ๆ ประโยคที่นำมาผูกติดกัน ในขณะที่ข้อความ (discourse) เป็นความสัมพันธ์ระหว่างประโยคกับความหมายทางสังคมและพฤติกรรม

อลัน เมานต์ฟอร์ด (Alan Mountford)³ กล่าวว่า เรื่อง (text) คือประโยคหลาย ๆ ประโยคที่นำมาเรียงลำดับกัน โดยใช้การเชื่อมโยงทั้งภายในประโยคและระหว่างประโยคเป็นคุณสมบัติทางภาษาศาสตร์ของข้อความ ส่วนข้อความ (discourse) นั้นก็คือคำพูดที่ใช้ในการสื่อสาร มีตัวประกอบต่าง ๆ ปรากฏชัดเจน ผู้ส่ง ผู้รับ ข่าว รหัส อากาโรที่ส่งข่าว ฯลฯ นอกจากนี้ยังหมายถึงชุดของพฤติกรรมที่โต้แย้งหน้าที่เฉพาะอย่าง เช่น ให้คำจำกัดความ การจัดหมวดหมู่ การบรรยาย การรายงาน การยืนยัน การสมมุติ การทำนาย ฯลฯ

โดยที่เรื่อง (text) ประกอบด้วยประโยคหลาย ๆ ประโยคติดต่อกัน ดังนั้นจึงต้องมีการผูกพันประโยคเหล่านี้เข้าด้วยกัน เพื่อให้เป็นเนื้อหาที่มีข้อความต่อเนื่องกัน ฮัลลีย์ และ ฮาซาน กล่าวว่า ความผูกพัน (cohesion) ก็เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ของความหมายที่อยู่ในเรื่องนั่นเอง.

¹Ibid., p. 293.

²C. Cripser and H.G. Widdowson, "Sociolinguistics and Language Teaching," in The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol. 2 : Papers in Applied Linguistics, eds. J.P.B. Allen and S. Pit Corder (London : Oxford University Press, 1975), p. 200.

³Alan Mountford, "The Notion of Simplification and Its Relevance to Materials," in Teaching English for Science and Technology, ed. Jack C. Richards (Singapore : Singapore University Press, 1976), p. 146.

ความผูกพัน (cohesion) เกิดเมื่อการแปลความหมายของส่วน (element) บางส่วน ในข้อความคงอาศัยหรือขึ้นอยู่กับความหมายของส่วนอื่น ส่วนหนึ่งอาจอิงถึงอีกส่วนหนึ่งในแง่ที่ว่าเราไม่สามารถจะถอดความ (decode) ส่วนนั้นได้ถ้าไม่ใ้อาศัยอีกส่วนหนึ่ง เมื่อการณอย่างนั้นเกิดขึ้น ความผูกพันก็จะปรากฏเป็นรูปขึ้นมา และทั้งสองส่วนคือ ส่วนอ้างอิง (presupposing) และส่วนที่ถูกอ้างอิง (presupposed) ก็จะประกอบกันทำให้เกิดหน่วยใหญ่ คือ เรื่องขึ้นมา¹

การศึกษาความผูกพัน (cohesion) มีความเกี่ยวข้องกับการสอนเรื่อง (text) โดยตรงเนื่องจากการศึกษาความผูกพันมีจุดหมายที่จะค้นหาลักษณะของเรื่อง ซึ่งทำให้เรื่องมีลักษณะที่พิเศษจากการเป็นเพียงกลุ่มของประโยคหลาย ๆ ประโยค (collection of sentences) จุดสำคัญของการศึกษาความผูกพันทางไวยากรณ์ (grammatical cohesion) อยู่ที่การอธิบายกลไก (devices) ซึ่งใช้ผูกประโยคต่าง ๆ เข้าด้วยกันเพื่อสร้างเรื่อง (text) ขึ้นมา ซึ่งจะช่วยให้ครูที่สอนภาษาได้รู้ถึงจุดสำคัญ ๆ ที่ครูจะต้องสอน หรือพัฒนาเป็นแบบฝึกในอันที่จะพัฒนาความรู้ทางด้านการใช้ภาษาในแง่นี้ให้แก่เด็ก

คำว่าความผูกพัน (cohesion) ในที่นี้อาจจะมีความใกล้เคียงจนทำให้เกิดความสับสนกับคำว่า ความต่อเนื่องทางด้านเนื้อหาหรือข้อมูลที่ต้องการถ่ายทอด (coherence) ซึ่งถ้าเราจะแยกความแตกต่างระหว่างคำสองคำนี้แล้ว เราจะต้องพิจารณาไปถึงขั้นข้อความ (discourse) ซึ่งลึกไปจากเรื่อง (text) ในแง่ที่ว่าเราพิจารณาการใช้เข้ามาเกี่ยวข้องด้วย นั่นคือเราพิจารณาสังคมวิทยาของภาษา (sociology of language) ประกอบด้วย เพราะกฎของข้อความ (rules of discourse) บางกฎไม่สามารถอธิบายได้โดยปราศจากอ้างอิงไปถึงบริบททางสังคม (social context) เพื่อให้เข้าใจคำว่า "cohesion" และ "coherence" ก็ขึ้น วิเคราะห์กันได้อย่างให้เห็นดังนี้²

A : Can you go to Edinburgh tomorrow?

B : Yes, I can.

¹Halliday and Hasan, Cohesion in English, p. 4.

²Widdowson, "Directions in the Teaching of Discourse," p. 56.

A : Can you go to Edinburgh tomorrow?

B : B.E.A. pilots are on strike.

ในประโยคแรกเป็นเรื่องที่มีความผูกพันต่อกัน (cohesive text) โดยใน B มีการละคำ (ellipsis) จากประโยค Yes, I can go to Edinburgh tomorrow. นอกจากนั้นประโยคทั้งสองยังสอดคล้องกันด้านเนื้อหาความด้วย ประโยคทั้งสองจึงทั้ง cohesive และ coherent ต่อกัน

ในประโยคที่สองไม่ปรากฏความผูกพัน (cohesion) ระหว่างประโยคทั้งสอง แต่จะเห็นว่าประโยคทั้งสองให้ความหมายในการสื่อสาร เราเข้าใจได้ว่า B ไม่สามารถจะไป Edinburgh ได้เพราะมีการนัดหยุดงานของนักบินของสายการบินที่เขาจะต้องใช้เส้นทางนั้น เราสามารถพูดได้ว่าประโยคนี้มีความสอดคล้องทางด้านเนื้อหาต่อกัน เมื่อพิจารณาในแง่ของการเป็นข้อความโดยไม่มีความผูกพันต่อกันเมื่อพิจารณาในแง่ของการเป็นรูปเรื่อง (coherent as discourse without being cohesive as text)

หรือในตัวอย่าง¹ A : That's the telephone.

B : I'm in the bath.

A : O.K.

ความผูกพันไม่ปรากฏให้เห็นในประโยคทั้งสาม แต่ประโยคทั้งสามก็มีความสอดคล้องกันเนื้อหาต่อกัน แต่ถ้าจะพิจารณาให้ลึกซึ้งจะเห็นว่ามีความเชื่อมโยงแฝงอยู่ แม้จะไม่ได้กล่าวออกมาให้เห็นเป็นคำอักษรชัดเจนนก็ตาม ความเชื่อมโยงที่แฝงอยู่ถ้าปรากฏออกมาจะทำให้ข้อความมีความผูกพันต่อกัน

¹H.G. Widdowson, Teaching Language as Communication.

(Oxford : Oxford University Press, 1978), p. 29.

A : That's the telephone. (Can you answer it, please?)

B : (No, I can't answer it because) I'm in the bath.

A : O.K. (I'll answer it).

ในการพิจารณาความผูกพัน (cohesion) นั้น ข้อมูล (information) ในข้อความก็เป็นส่วนสำคัญไพล่ประโยคเช่น¹

A : What did the rain do?

B : The crops were destroyed by the rain.

ไพล่ประโยคดังกล่าวไม่ถือว่าเป็นหน่วยของความผูกพัน (cohesive unit) เพราะข้อมูลที่ผู้ถามต้องการ และผู้ตอบให้ไม่สนองหรือรับกัน A รู้ว่าฝนจะต้องทำให้เกิดผลอย่างใดอย่างหนึ่ง แต่ B เรียบเรียงประโยคตอบในทางที่ผิด คือ แทนที่จะเป็นให้สิ่งที่รู้ (known หรือ given) ก่อนสิ่งที่ไม่รู้ (unknown หรือ new) - The rain destroyed the crops. B กลับตอบเหมือนนักข่าว A รู้เกี่ยวกับ "the crops" แล้วจึงที่จริง "the crops" เป็นข้อมูลที่ A ต้องการทราบ เพื่อให้มีความผูกพัน (cohesion) ต่อกัน ประโยคจะต้องถูกเรียงใหม่ดังนี้

A : What happened to the crops?

B : The crops were destroyed by the rain.

They were destroyed by the rain.

Destroyed by the rain. หรือ

A : What did the rain do?

B : The rain destroyed the crops.

It destroyed the crops.

Destroyed the crops.

¹Ibid., p. 25.

ความผูกพัน (cohesion) ของเรื่องนั้นจะเป็นความสัมพันธ์ในระดับระหว่างประโยค (inter-sentence) เท่านั้น ความสัมพันธ์ของหน่วยต่าง ๆ ภายในระดับประโยค (intra-sentence) จะไม่ถือว่าเป็นความผูกพันของเรื่องแต่อย่างใด ฮัลลiday และ อาซาน¹ บัญญัติว่า ความผูกพันเป็นความสัมพันธ์ทางความหมาย (semantic relation) ระหว่างหน่วยหนึ่งในเรื่อง (text) กับหน่วยอื่นในเรื่องเดียวกัน เพราะต้องอาศัยหน่วยอื่นในการแปลความหมาย หนึ่งตำแหน่งของความผูกพันระหว่างหน่วยทั้งสองหน่วยนั้นไม่ได้ขึ้นอยู่กับโครงสร้างทางไวยากรณ์ หน่วยอ้างอิงกับหน่วยที่ถูกอ้างอิงอาจจะอยู่ห่างกันโดยมีหลายประโยคคั่นอยู่ อยู่ในประโยคที่ติดต่อกันหรืออยู่ในประโยคที่มีความสอดคล้องทางโครงสร้างต่อกัน เช่น เป็น ประโยคถาม-ตอบ หรืออาจไม่มีความสอดคล้องต่อกัน สิ่งเหล่านี้จะไม่ทำให้เกิดความแตกต่างในความสัมพันธ์ทางความหมายแต่อย่างใด

เพื่อที่จะแสดงให้เห็นว่า ความผูกพัน (cohesion) บรรจุอยู่ในส่วนไหนของระบบภาษา องค์ประกอบหลัก 3 ชนิดจะต้องถูกนำมาพิจารณา ฮัลลiday และ อาซาน² ได้เรียกองค์ประกอบทั้ง 3 ว่า องค์ประกอบทางความคิด (ideational) ระหว่างบุคคล (interpersonal) และเกี่ยวกับเรื่อง (textual)

องค์ประกอบทางความคิด เป็นส่วนหนึ่งของระบบภาษาที่เกี่ยวกับการแสดงเนื้อหา บอกให้รู้ว่าเป็นเรื่องเกี่ยวกับอะไร การแสดงเนื้อหาของเรื่องแบ่งได้เป็น 2 ลักษณะ คือ เป็นเรื่องเกี่ยวกับประสบการณ์ซึ่งสามารถทดลองได้ หรือ เป็นเรื่องที่มีความสัมพันธ์ที่เป็นเหตุเป็นผลกันตามหลักตรรกวิทยา องค์ประกอบระหว่างบุคคล จะเกี่ยวกับหน้าที่ทางสังคม การแสดงออกของภาษาซึ่งแสดงให้รู้ถึง แรงจูงใจ ทักษะ การตัดสินใจ ของผู้พูดหรือผู้เขียน องค์ประกอบสุดท้ายคือองค์ประกอบเกี่ยวกับเรื่อง เป็นองค์ประกอบทางการสร้างเรื่อง (text-forming component) หรือ texture ของเรื่อง สามารถแบ่งย่อยได้เป็นแนวของเรื่อง (theme) ข้อมูล (information) น้ำเสียง (tone) และความผูกพัน (cohesion)

¹Halliday and Hasan, Cohesion in English, p. 8

²Ibid., p. 26.

ความผูกพัน (cohesion) คือการเกี่ยวโยงหน่วยต่าง ๆ ในเรื่องซึ่งไม่สอดคล้องกันคำนี้ โครงสร้างให้เกี่ยวข้องกันโดยส่วนหนึ่งต้องอาศัยอีกส่วนหนึ่งในการแปลความหมาย อนึ่ง ความผูกพันไม่ใช่ภาพทั้งหมดของเรื่อง (text) ความผูกพันเป็นเพียงองค์ประกอบสำคัญที่แสดงการต่อเนื่องระหว่างส่วนหนึ่งของเรื่องกับส่วนอื่นโดยการเชื่อมโยงความหมายของประโยคหนึ่งกับประโยคที่กล่าวถึงมาก่อนหน้า "ความผูกพันไม่ได้เกี่ยวข้องว่าเรื่อง (text) จะมีความหมายอย่างไร แต่จะเกี่ยวข้องว่าเรื่องจะถูกสร้างขึ้นอย่างไร" ความผูกพันเป็นเพียงส่วนหนึ่งขององค์ประกอบเกี่ยวกับเรื่อง (textual หรือ text-forming component) เท่านั้น แต่อย่างไรก็ดีความผูกพันเป็นส่วนที่สำคัญมากที่สุดที่เดียว ถ้าไม่มีความผูกพันแล้วความหมาย (meaning) จะไม่สามารถถูกนำมาสื่อสารได้เลย

ความผูกพันอาจเกิดได้ในลักษณะต่อไปนี้คือ อ้างอิงถึงสิ่งที่อยู่ในเรื่อง (endophora) ซึ่งแบ่งได้เป็น 2 ลักษณะคือ อ้างอิงย้อนหลัง (anaphora) ในลักษณะนี้หน่วยอ้างอิงย้อนหลัง (presupposing item) จะอ้างอิงถึงหรืออาศัยหน่วยใดหน่วยหนึ่งที่กล่าวถึงมาก่อนแล้วในเรื่องในการแปลความหมาย เช่น

Harry is not here. He is at the ball game.

(He จะหมายถึง Harry นั้นเอง)

อ้างอิงถึงสิ่งที่จะกล่าวต่อไป (cataphora) หน่วยอ้างอิงจะถูกกล่าวถึงก่อนและจะต้องอาศัยสิ่งที่จะกล่าวต่อไปในการแปลความหมาย

I would never have believed it. They've accepted the whole scheme.

(it หมายถึง they've accepted the whole scheme)

การอ้างอิงในอีกลักษณะหนึ่งก็คือ การอ้างอิงสถานการณ์ (exophora) สิ่งที่ถูกอ้างอิงไม่ได้อยู่ในเรื่อง (text) แต่เป็นสถานการณ์ หรือ สิ่งแวดล้อมที่บทสนทนานั้นเกิดขึ้น ผู้ส่งกับผู้รับมีความเข้าใจในสิ่งที่ถูกอ้างอิงร่วมกัน และในเมื่อสิ่งที่ถูกอ้างอิงไม่ได้ปรากฏอยู่ใน

¹Ibid.

เรื่อง การอ้างอิงสถานการณ์จึงไม่ถูกนับว่าเป็นความผูกพัน เพราะไม่มีการเชื่อมหน่วยสองหน่วย
ในเรื่องเข้าด้วยกัน

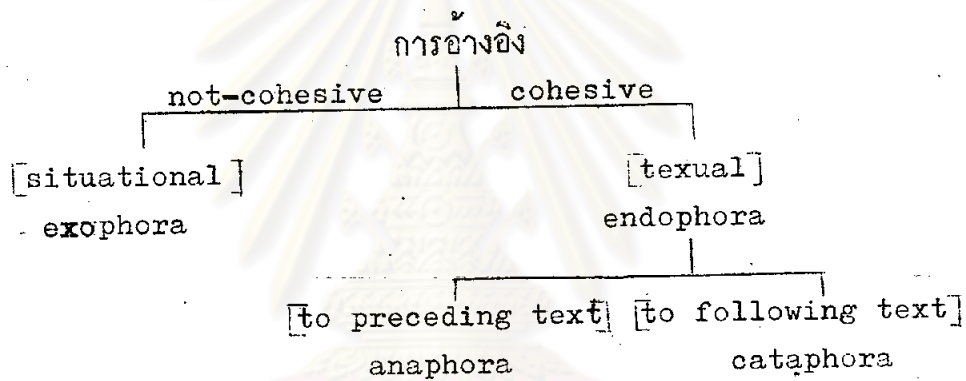
ตัวอย่างของการอ้างอิงสถานการณ์ เช่น

That was an exciting game.

Did you water those plants?

อาจสรุปความผูกพันและการอ้างอิงลักษณะต่าง ๆ ตามที่ได้อธิบายไว้แล้วให้เห็นได้ง่าย

ดังนี้



ความผูกพันส่วนใหญ่จะเกิดในลักษณะสัมพันธ์แบบอ้างอิงย้อนหลัง (anaphoric relationship) หน่วยอ้างอิงย้อนหลังอาจจะเป็น หน่วยอ้างอิง (reference) คำแทน (substitution) การละคำไว้ในฐานที่เข้าใจ (ellipsis) หรือ ความผูกพันทางคำศัพท์ (lexical cohesion) การอ้างอิงย้อนหลังที่มีหน่วยอ้างอิงย้อนหลังเป็น หน่วยอ้างอิง คำแทน และการละคำ จะแสดงให้เห็นความผูกพันทางไวยากรณ์ (grammatical cohesion) ความผูกพันทางศัพท์เป็นความสัมพันธ์ที่เกิดจากการเลือกใช้ศัพท์ (vocabulary)

มีผู้สนใจศึกษา และวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังหลายท่านซึ่งจะได้อธิบายให้เห็นแนวการศึกษา การแบ่งชนิดของหน่วยอ้างอิงย้อนหลัง ตลอดจนเปรียบเทียบการแบ่งชนิดของนักภาษาศาสตร์เหล่านั้นกับการแบ่งชนิดตามแนวการวิเคราะห์ของ ฮัลดีเคย์ และอาซาน ให้เห็นได้ดังต่อไปนี้

จอห์น บอร์มูท (John Bormuth)¹ กล่าวว่าข้อมูลส่วนมากที่เกี่ยวข้องถูกส่งสัญญาณในความสัมพันธ์ระหว่างประโยค (Much information is signaled by the relationship between sentences) สิ่งที่สำคัญมาก 2 สิ่งก็คือ การอ้างอิงย้อนหลัง (anaphora) และไวยากรณ์ระหว่างประโยค (intersentence syntax) การอธิบายรายละเอียดในสองเรื่องนี้ จะเป็นกลไกที่สำคัญสำหรับความเข้าใจเรื่อง แต่เป็นที่น่าเสียดายว่า นักภาษาศาสตร์ได้ทำการวิจัยและศึกษาเรื่องสองเรื่องนี้น้อยมาก

การอ้างอิงย้อนหลังตามการนิยามของ บอร์มูท คือ "หน่วยซึ่งอ้างอิงย้อนหลัง หรือแทนโครงสร้างต้นตอ (antecedent or postcedent) ซึ่งปรากฏอยู่ในประโยคอื่น ๆ"²

การอ้างอิงย้อนหลัง (anaphora) ตามแนวของ บอร์มูท อาจจะเกี่ยวข้องกับหน่วยต้นตอหรือหน่วยที่ถูกอ้างอิงแบบ antecedent หรือ postcedent ก็ได้เช่น

When I saw John, he was eating. (antecedent structure)

When I saw him, John was eating. (postcedent structure)

บอร์มูท กล่าวว่าหน่วยที่ถูกอ้างอิงอาจจะเป็นเพียงคำ อนุเจตหรือหน่วยที่ใหญ่กว่านั้นก็ได้เช่น อนุเจตที่อธิบายสภาพน้ำท่วมทั้งอนุเจตอาจจะเป็นหน่วยที่ถูกอ้างอิงของหน่วยอ้างอิงย้อนหลัง "this situation" ก็ได้

บอร์มูท ได้แบ่ง anaphora ออกเป็น 4 ชนิดใหญ่ ๆ คือ Pro Words, Deleted modifiers, Ellipsis และ Semantic substitute

1. Pro word

nominal : Joe picked up the bat. (He)* is a good hitter.

verbal : Joe eats ice-cream by the gallon. Jim (does [so]), too.

* คำที่อยู่ในเครื่องหมาย () คือหน่วยอ้างอิง (anaphora) คำที่ขีดเส้นใต้คือหน่วยที่ถูกอ้างอิง (antecedent)

¹ John R. Bormuth, On the Theory of Achievement Test Items. (Chicago : University of Chicago Press, 1970), pp. 50-53.

² Ibid, p. 51.

- adjectival : Muscular boys showed up. (This kind [of boy])
plays well.
- adverbial : Joe sat under a tree. The air was cool (there).
- sentential : Joe may be able to play. The team hopes (so).

2. Deleted modifiers

- nominal : The boy with the hat will pitch. (This boy) is good.
- verbal : The boys practiced hard. (This [practice]) helped.
- adjectival : Joe was extremely fast. (This fast) a player was
needed.
- adverbial : Joe went somewhat reluctantly. (This [reluctance])
was unusual.

3. Ellipsis

- nominal : The boys wanted to eat a quart of ice cream. There
wasn't (that much [...]) left, so they had to be
satisfied with what they got.
- verbal : Although I don't see Bill much these days, she
seems (to [...]).
- adjectival : The stands were green. The fence was (...) too.
- adverbial : We all agreed to meet at nine o'clock. The boys
were on time. The girls were not (...).

4. Semantic substitute

- nominal : Jim gathered the bats and balls. He put (this
equipment) away.
- verbal : The boys played hard. (Their effort) won the game.

adjectival : The boys were able and eager. (These qualities) helped.

adverbial : John sat on the roof. (This perch) helped him see better.

sentential : Joe hurt his hand. (This accident) worried the team.

ปีเตอร์ เมนเซล (Peter Menzel) ได้ศึกษากรอ้างอิงย้อนหลัง และเรียกการศึกษาคำตามแนวของเขาว่า การวิเคราะห์หน่วยอ้างอิงย้อนหลัง (anaphora analysis) เขากล่าวว่า

การวิเคราะห์หน่วยอ้างอิงย้อนหลัง คือการกล่าวด้วยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยอ้างอิงย้อนหลัง และหน่วยที่ถูกอ้างอิง (antecedent) มีการแบ่งแยกหน่วยอ้างอิงย้อนหลังออกเป็นประเภทต่าง ๆ มีหลักการวัดความยุ่งยากซับซ้อนของหน่วยอ้างอิงต่าง ๆ อย่างง่าย ๆ แต่การวิเคราะห์หน่วยอ้างอิงย้อนหลังยังไม่ได้รับการสนับสนุนเหมือนการวิเคราะห์คำอื่น เพราะเรายังรู้เรื่องเกี่ยวกับหน่วยอ้างอิงย้อนหลังน้อยมาก และอีกสาเหตุหนึ่งที่ทำให้เราเพิกเฉยต่อการศึกษาในเรื่องนี้คือ หน่วยอ้างอิงย้อนหลัง เป็นเรื่องกำลังระหว่างวากยสัมพันธ์และความหมาย (partly syntactic and partly semantic) ดังนั้นนักไวยากรณ์ทั้งหลายจึงรู้สึกว่าการที่จะคลี่คลายปัญหาเรื่องนี้ได้นั้นจะต้องคอยการจัดระเบียบของความหมายซึ่งในปัจจุบันก็ยังห่างไกลจากการทำให้เป็นจริงขึ้นมา¹

เมนเซล² ได้พยายามวางวิธีการวิเคราะห์หน่วยอ้างอิงย้อนหลังไว้อย่างง่าย ๆ โดยให้เหมือนการวิเคราะห์ทางไวยากรณ์ชนิดอื่น ๆ เขาได้แบ่งกลุ่มหน่วยอ้างอิงย้อนหลังออกเป็น 12 กลุ่ม และเป็นที่น่าสนใจเกี่ยวกับ หน่วยอ้างอิง (anaphora) ตามการวิเคราะห์ของ

¹Peter Menzel, "The Linguistic Bases of the Theory of Writing Items," Appendix of John R. Bormuth On the Theory of Achievement Test Items. (Chicago: University of Chicago Press, 1970), p. 97.

²Ibid., pp. 147-150.

เมนเซ่นั้นจะคล้ายกับของขอมุขก็้อ สามารถจะอยู่ในตำแหน่งก่อนหน่วยที่ถูกอ้างอิง (antecedent) แต่ในกรณีนี้ เมนเซ จะเรียกหน่วยอ้างอิงนั้นว่า "inverted anaphora" ดังตัวอย่าง

Here come John. He is my friend.

"He" --- anaphora อ้างอิงย้อนหลังไปยัง "John"

As he entered, John looked about for a familiar face.

"he" --- inverted anaphora อ้างอิงล่วงหน้าไปถึง "John"

หน่วยอ้างอิงย้อนหลังทั้ง 12 ชนิดตามการแบ่งของ Menzel มีดังนี้

1. Pronoun : I, me, we, us, you ... there ... themselves etc.

Here comes John. (He) is my friend.

The ocean floor is dark. Few fish live (there).

The people (themselves) elect officials.

2. Deleted Nouns

The meeting was for students. (Few) attended.

3. Verb Phrase

Mary jumped. Pam refused to (do so).

4. Referential Repetitional Anaphora

John ate the cake. (John) liked it.

5. Formal Repetitional Anaphora

A deer approached the pool. The animal took a drink.

Other (animals) followed.

("animals" ไม่ได้หมายถึง deer-animal โดยตรงแต่หมายถึง animals โดยทั่ว ๆ ไป)

6. Class Inclusive Anaphora

Johnson got up to speak. (The president) began slowly.

A horse grazed in the meadow. The (animal) seemed content.

The lion paced about his cage. The big (cat) was hungry.

7. Synonymous Anaphora

The country was at war. Many citizens answered their (nation's) call for help.

Mary pushed the button. Then Bill (pressed) it.

8. Arithmetic Anaphora : the former, the first, the second etc.

Mary and Bill entered. (The former) is a tall, lovely girl and (the latter) is not.

9. Inclusive Anaphora : this, that, the idea, the problem etc.

Someone was pounding on the door. (This) surprised Mary.

Traffic was becoming increasingly heavy. The city council must be prepared to deal with this (problem).

10. Derivational Anaphora

I depend on Mary. She is (dependable).

Mary is dependable. John is (undependable).

11. Major Anaphora และ

12. Minor Anaphora เป็นการวิเคราะห์หน่วยอ้างอิงย้อนหลังนอกเหนือจาก
 ประเภทเป็น 10 ประเภทดังกล่าวแล้วข้างต้น เขายังวิเคราะห์เพิ่มเติมว่าหน่วยอ้างอิงย้อน
 หลังแต่ละตัวจะเป็น major หรือ minor anaphora โดยในข้อความหนึ่ง พิจารณา
 เลือกประธานหลัก หน่วยอ้างอิงย้อนหลังทุกตัวที่เกี่ยวกับประธานนี้จะเป็น major anaphora
 (11) หน่วยอ้างอิงอื่น ๆ ในข้อความจะเป็น minor anaphora (12) ดังตัวอย่าง

Mary was a lovely girl. (She) had many friends. (Her)
 11(Mary) 11(Mary)

(friends) liked (her) because (she) was kind and always willing
 12(friends) 11(Mary) 11(Mary)

to help a person when (he) needed (it) most. (Mary) was a good
 12(person) 12(help) 11(Mary)

(helper).
 12(help)

ต่อมา พี เควิก เพียร์สัน และ เดล ดี จอห์นสัน (P. David Pearson and
 Dale D. Johnson) ได้ปรับปรุงงานของเมนเชลให้ตรงกับจุดประสงค์ที่เขาต้องการ โดย
 ไม่ได้เรียกว่าการวิเคราะห์หน่วยอ้างอิงย้อนหลัง แต่เรียกว่าการศึกษาความสัมพันธ์ของการอ้างอิง
 ย้อนหลัง (anaphoric relations) ทั้งสองได้นิยามของคำว่า anaphora ตาม
 ความหมายของ The Random House Dictionary of the English Language
 ว่า "การไร้อำนาจหน้าที่ทางไวยากรณ์แทนคำหรือกลุ่มคำที่โคจรมาข้างหน้า"¹

เพียร์สันและจอห์นสันได้แบ่งชนิดของ anaphora ออกเป็น 3 ชนิดดังนี้²

1. Pronouns : I, me, we, us, you, them etc.

Mary has a friend named John. (She) picked (him)
 up on the way to school. (They) walk home together
 too.

¹P. David Pearson and Dale D. Johnson, Teaching Reading Comprehension. (New York : Holt, Rinehart and Winston, 1978), p.122.

²Ibid., pp. 124-125.

2. Locative pronouns : here, there

The team climbed to the top of Mt. Everest.

Only a few people have been (there).

3. Deleted nouns : usually an adjective serves as the anaphora.

The students scheduled a meeting but only (a few) attended. Apparently (several) went to the beach.

(Others) attended a dance in the gym. (Only the most serious) actually came to the meeting.

4. Arithmetic anaphora

Mary and John entered the building. (The former) is tall and lovely. (The latter) is short and squatty.

The (two) make an interesting couple.

5. Class inclusive anaphora : a superordinate word, substitutes for another word.

The dog barked a lot. The (animal) must have seen a prowler. / John was awakened by a siren. He thought the (noise) would never stop.

6. Inclusive anaphora : that, this, the idea, the problem, these reasons. ^๕ ^๖ ^๗ ^๘ ^๙ ^{๑๐} ^{๑๑} ^{๑๒} ^{๑๓} ^{๑๔} ^{๑๕} ^{๑๖} ^{๑๗} ^{๑๘} ^{๑๙} ^{๒๐} ^{๒๑} ^{๒๒} ^{๒๓} ^{๒๔} ^{๒๕} ^{๒๖} ^{๒๗} ^{๒๘} ^{๒๙} ^{๓๐} ^{๓๑} ^{๓๒} ^{๓๓} ^{๓๔} ^{๓๕} ^{๓๖} ^{๓๗} ^{๓๘} ^{๓๙} ^{๔๐} ^{๔๑} ^{๔๒} ^{๔๓} ^{๔๔} ^{๔๕} ^{๔๖} ^{๔๗} ^{๔๘} ^{๔๙} ^{๕๐} ^{๕๑} ^{๕๒} ^{๕๓} ^{๕๔} ^{๕๕} ^{๕๖} ^{๕๗} ^{๕๘} ^{๕๙} ^{๖๐} ^{๖๑} ^{๖๒} ^{๖๓} ^{๖๔} ^{๖๕} ^{๖๖} ^{๖๗} ^{๖๘} ^{๖๙} ^{๗๐} ^{๗๑} ^{๗๒} ^{๗๓} ^{๗๔} ^{๗๕} ^{๗๖} ^{๗๗} ^{๗๘} ^{๗๙} ^{๘๐} ^{๘๑} ^{๘๒} ^{๘๓} ^{๘๔} ^{๘๕} ^{๘๖} ^{๘๗} ^{๘๘} ^{๘๙} ^{๙๐} ^{๙๑} ^{๙๒} ^{๙๓} ^{๙๔} ^{๙๕} ^{๙๖} ^{๙๗} ^{๙๘} ^{๙๙} ^{๑๐๐}

ประโยชน์หรือบทความทั้งบทความก็ได้

"Do unto others as you would have them do unto you."

(Such an idea) has been the basis of Christian theology for 2,000 years.

7. Deleted predicate adjective : so is, is not, is too (also), as is etc.

John is dependable. (So is) Henry.

John is dependable. Susan (is not).

8. Proverbs : so does, can, will, have and so on (or), can, does, will too (or). can, does, will not, as did, can, will.

John went to school. So (did.) Susan.

Amy can do a cartwheel. Matthew (cannot).

การศึกษา anaphora ตามแนวของ บอรัมุท. เมเนเซด กับ เพียร์สัน และ จอห์นสัน มีความคล้ายคลึงกันมากในค่านเนื้อหา จะแตกต่างกันที่รายละเอียดของการจัดชนิดเท่านั้น และหน่วยอ้างอิงทุกหน่วยยังมีลักษณะคล้ายสรรพนาม (pronoun-like) อนึ่งคำว่า "anaphora" ตามแนวนี้ยังสามารถอ้างอิงได้ทั้งแบบย้อนหลัง และอ้างอิงถึงสิ่งที่จะกล่าวต่อไป ซึ่งจากการศึกษาตามแนวของฮัลลiday เคย์และฮาซานซึ่งจะกล่าวถึงต่อไป จะแยกออกจากกันคือความสัมพันธ์แบบ anaphoric relationship จะหมายถึงความสัมพันธ์ระหว่างประโยคที่หน่วยอ้างอิง อ้างอิงถึงสิ่งที่กล่าวถึงมาก่อนแล้วในเนื้อเรื่องเท่านั้น ส่วนความสัมพันธ์ที่หน่วยอ้างอิง อ้างอิงถึงสิ่งที่จะกล่าวต่อไป จะเป็นความสัมพันธ์แบบ cataphoric relationship ซึ่งจะไม่นำรายละเอียดของความสัมพันธ์แบบ cataphoric มากกล่าวถึงในการวิจัยครั้งนี้

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังของ ฮัลลiday เคย์ และฮาซาน นั้นว่าเป็นการวิเคราะห์ที่สมบูรณ์และใหม่ที่สุด ความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังนั้นจะพบในความผูกพัน 4 ชนิดคือ การอ้างอิง (reference) การใช้คำแทน (substitution) การละคำไว้ในฐานที่เข้าใจ (ellipsis) และการผูกพันทางคำศัพท์ (lexical cohesion) ซึ่งแสดงรายละเอียดของหน่วยอ้างอิงย้อนหลังทั้ง 4 ชนิด ให้เห็นได้ดังนี้¹

¹Halliday and Hasan, Cohesion in English, pp. 31-292.

1. หน่วยอ้างอิงย้อนหลังชนิดหน่วยอ้างอิง (reference anaphoric form)
 หน่วยอ้างอิง (reference) เป็นหน่วยทางภาษาที่ไม่สามารถจะให้ความ
 หมายได้ด้วยตัวเอง ต้องอ้างอิงถึงสิ่งใดสิ่งหนึ่งในการแปลความหมาย หน่วยอ้างอิงในภาษาอังกฤษ
 มี 3 ชนิดคือ personal, demonstrative และ comparative

1.1) Personal reference เป็นหน่วยอ้างอิงที่ใช้ในสถานการณ์การ
 สทนา (speech situation) ที่เกี่ยวกับบุคคล

Person :

ผู้พูด

ผู้ฟัง (คนเดียวหรือหลายคน)

ผู้พูด + บุคคลอื่น

บุคคลอื่น (เพศชาย)

บุคคลอื่น (เพศหญิง)

บุคคลอื่น (หลายคน); สิ่งของ

สิ่งของ (สิ่งเดียว)

บุคคลทั่วไป

noun(pronoun)	determiner	
I me	mine	my
you	yours	your
we us	ours	our
'he him	his	his
she her	hers	her
they them	theirs	their
it	[its]	its
one		one's

ตัวอย่าง : Bill* was proud of his new fishing rod and reel. His
 grandfather had given it to him for his birthday.

(* คำที่มีเส้นใต้เส้นเดียวคือหน่วยอ้างอิงย้อนหลัง (anaphoric cohesive
 item) คำที่มีเส้นใต้สองเส้นคือหน่วยที่ถูกระบุอ้างอิง (presupposition))

1.2) Demonstrative reference เป็นหน่วยอ้างอิงที่แสดงตำแหน่ง (location) และลำดับของความเป็นใกล้ไกล

ความใกล้ไกล :	determiner	adverb	determiner
ใกล้	this these	here (now)	
ไกล	that those	there then	
กลาง			the

ตัวอย่าง : Dad and I are going fishing. This will be our first trip this spring.

1.3) Comparative reference เป็นการอ้างอิงโดยอ้อม (indirect reference) แสดงความเหมือนหรือความคล้ายคลึง

General comparison :	adjective	adverb
ความเหมือน (identity)	same identical equal	identically
ความคล้ายคลึง (similarity)	similar additional	similarly likewise so such
ความแตกต่าง (difference)	other difference else	differently otherwise
Particular comparison :	better, more etc [comparative adjectives and quantifiers]	so more less equally

ตัวอย่าง : I'm going to use worms for my bait. Would you prefer other bait?

2. หน่วยอ้างอิงย้อนหลังชนิดคำแทน (substitution anaphoric form)

คำแทน (substitution) คือการใช้คำแทนที่คำหรือกลุ่มคำใดกลุ่มคำหนึ่งในเรื่อง (text) ความแตกต่างระหว่างคำแทนและหน่วยอ้างอิงอยู่ที่ว่า หน่วยอ้างอิงย้อนหลังชนิดคำแทน กับหน่วยที่ถูกอ้างอิง จะมีความสัมพันธ์ในเรื่อง wording หรือ ไวยากรณ์ต่อกันในขณะที่ ความสัมพันธ์ของหน่วยอ้างอิงย้อนหลังชนิดหน่วยอ้างอิงกับหน่วยที่ถูกอ้างอิงจะเป็นความสัมพันธ์ระหว่างความหมาย ดังนั้นจึงจะเห็นได้ว่าคำแทนจะมีหน้าที่ทางโครงสร้างเหมือนกับคำหรือกลุ่มคำที่ถูกแทนที่เสมอ คำแทนแบ่งออกเป็น 3 ชนิดคือ nominal, verbal และ clausal.

2.1) Nominal substitution คือการใช้ one/s some แทนที่คำหรือกลุ่มคำอื่น

ตัวอย่าง : This fishing line is not strong enough.

I must get a heavier one.

หนึ่งการใช้ one/s แทนที่คำนั้นหน่วยที่ถูกอ้างอิงกับ one/s อาจมีพจน์ที่ต่างกันได้ เช่น

Cherry ripe, cherry ripe, ripe I cry.

Full and fair ones -come and buy.

หรือ one/s อาจแทนความหมายเพียงบางส่วนเท่านั้น เช่น

We have no (coal) fires; only (wood) ones.

"one" ซึ่งไม่ใช่คำแทน

"one" ที่ปรากฏในข้อความภาษาอังกฤษไม่ใช่คำแทนทุกตัวไป "one" ใน 4 ลักษณะต่อไปนี้ไม่ใช่คำแทน (substitution) เพราะไม่มีลักษณะที่จะก่อให้เกิดความผูกพัน (has no cohesive force) กับหน่วยอื่น ๆ

1. Personal pronoun "one" :

One never knows what might happen.

2. Cardinal numeral "one" :

Ten set out, but only one came back.

3. Indefinite article "one" :

a. Are there lions in those hills? - Yes, we saw one on the way over.

b. I'd like a cup of coffee. -Then pour yourself one.

เปรียบเทียบ

c. Are there lions in those hills? - Yes, we saw some on the way over. (some lions)

d. I'd like some coffee. - Then make some. (some coffee)

"one" ในที่นี้เป็น indefinite article คล้าย "some" ซึ่งมีการละคำ "lions" ใน c. และ "coffee" ใน d.

"one" ใน a. จะหมายถึง a (lion) ใน b. จะหมายถึง a (cup of coffee) เมื่อ "one" ไม่ได้ทำหน้าที่แทนคำนาม แต่มีความหมายบอกจำนวนหนึ่งโดยละคำนามที่ตามมาเสีย จึงไม่ถือว่าเป็นคำแทน

4. Pro-noun "one" :

The ones she really loves are her grandparents.

ในขณะที่ "one". . แทนเฉพาะคำนามเท่านั้น "same" ซึ่งจะใช้คู่กับ -the เสมอ สามารถแทนได้ทั้ง คำนาม คำคุณศัพท์ กลุ่มคำนามซึ่งหมายรวมถึงส่วนขยายอื่น ๆ ด้วย เช่น

a. A : John sounded rather regretful. (คุณศัพท์)

B : Yes, Mary sounded the same.

b. They all started shouting. So I did the same. (process)

c. A : I'll have two poached eggs on toast, please.

(กลุ่มคำนาม)

B : I'll have the same.

* ถ้าเป็น "the same eggs" จะเป็นหน่วยอ้างอิงชนิด comparative reference

2.2) Verbal substitution คือ การใช้ "do" หรือรูปอื่นของ do เช่น does, did, doing หรือ done แทนที่กริยา หรือกริยารวมทั้งหน่วยอื่น ๆ

ตัวอย่าง : He never really succeeded in his ambitions.

He might have done, one felt, had it not been for the restlessness of his nature.

และเป็นที่น่าสนใจเกี่ยวกับการใช้คำแทน "do" แทนกริยานั้นนิยมใช้ในการพูด (speech) มากกว่าในการเขียน (writing) และในภาษาอังกฤษของคนอังกฤษ (British English) มากกว่า American English¹ ในประโยค เช่น

I finally called on him. I have wanted to (do (so)) for a long time.

คนอเมริกันนิยมใช้การละคำ ...wanted to... ในขณะที่คนอังกฤษอาจเลือกใช้ทั้ง 3 แบบคือ ...wanted to..., ...wanted to do... หรือ ...wanted to do so...

"do" ซึ่งไม่ได้คำแทน

"do" ใน 4 กรณีต่อไปนี้ไม่ใช่คำแทนเพราะไม่มีลักษณะที่จะก่อให้เกิดความผูกพันกับหน่วยอื่น ๆ ในเรื่อง (text) ได้

¹Halliday and Hasan, Cohesion in English, pp. 117-119.

1. Lexical verb "do" เช่นใน he has done the job, I have work to do, let's do the accounts เป็นต้น อาจจะเปรียบเทียบ "do" ที่เป็นคำแทนกับกริยาหลักให้เห็นได้ชัดเจนดังนี้

He ought to be doing his homework. - He is doing.

(substitution)

He ought to be doing his homework. He's doing it.

(lexical "do")

2. General verb "do" เช่นใน they did a dance, they do lunches, it does no harm หรือในประโยคเช่น

A little kindness - and putting her hair in papers - would do wonders with her.

3. Pro-verb "do" กริยาในพวกนี้จะมี 2 คำ คือ do กับ happen

What was she doing? - She wasn't doing anything.

What's happening? - Nothing's happening.

"What am I to do?" exclaimed Alice, looking about her in great perplexity.

4. Verbal operator "do" เป็นหน่วยทางไวยากรณ์ซึ่งทำหน้าที่แสดงกาล (tense) ต่าง ๆ ในประโยคคำถาม (Do you know?) ปฏิเสธ (you don't know) หรือใน you do know เป็นต้น

อาจจะเปรียบเทียบ "do" ที่ เป็นคำแทนกับกริยาช่วยให้เห็นได้ชัดเจนดังนี้

Does she sing? - a. Yes, she does. (operator)

- b. No, but Mary does. (substitution)

ใน a. "does" เป็นกริยาช่วยเพราะกริยาหลักหรือคำแทนอาจถูกเติมต่อได้เป็น

Yes, she does sing หรือ Yes, she does do.

ใน b. "does" เป็นคำแทน เพราะ "does" แทนคำว่า "sings"

No, but Mary sings.

ในกรณีนี้ "does" ไม่สามารถตามด้วย sing ได้อีกเหมือนใน a. อาจแสดงการใช้ "do" ทั้งที่เป็นคำแทนและไม่เป็นคำแทนให้เห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้นดังนี้

What's John doing these days? (1) John's doing a full-time job at the works. (2) That'll do him good. (3) I'm glad he's doing something. (4) Does he like it there? (5) He likes it more than I would ever do.

"do" ใน (1) เป็น lexical verb

"do" ใน (2) เป็น general verb

"do" ใน (3) เป็น pro-verb

"do" ใน (4) เป็น verbal operator

"do" ใน (5) เป็น verbal substitution

2.3) Clausal substitution : คือการใช้ so และ not แทนหน่วย

ในอนุประโยคหรืออนุประโยคทั้งอนุประโยค (entire clause)

แทนอนุประโยคแบบ reported clause :

"...if you've seen them so often, of course you know what they're like."

"I believe so," Alice replied thoughtfully.

แทนอนุประโยคแบบ conditional clause :

a. Everyone seems to think he's guilty. If so, no doubt he'll offer to resign.

b. We should recognize the place when we come to it.-Yes, but supposing not : then what do we do.

แทนอนุประโยคแบบ modalized clause :

... "Would you like cat if you were me?

"Well, perhaps not," said Alice.

3. หน่วยอ้างอิงย้อนหลังชนิดละคำ (ellipsis anaphoric form)

คำแทน (substitution) และการละคำ (ellipsis) มีความใกล้เคียงกันมากคือ เป็นความสัมพันธ์ในเรื่องไวยากรณ์หรือการใช้คำ (wording) ระหว่างหน่วย 2 หน่วยเหมือนกัน ในขณะที่ความสัมพันธ์ของหน่วยอ้างอิง (reference) จะเป็นความสัมพันธ์ระหว่างความหมาย การละคำมีกระบวนการ (process) เกี่ยวกับคำแทนแตกต่างกันที่ว่าในขณะที่คำแทนใช้ one/s, same, do, so หรือ not มาแทนที่ การละคำจะปล่อยให้ว่างเปล่า (substitution by zero) ทั้งสิ่งทีกล่าวถึงมาก่อนแล้วจะเป็นที่เข้าใจที่มีความหมายอย่างไร (unsaid but understood)

การละคำแบ่งได้เป็น 3 ชนิดคือ

3.1) Nominal ellipsis คือการละคำนาม ประธานของกลุ่มที่ถูกละคำนามแล้วอาจจะเป็น

3.1.1) Specific deictics (possessives, demonstrative และ the)

ตัวอย่าง Just ask Janet how to polish the brassware.

Hers sparkles.

3.1.2) Non-specific deictics (each, every, all, both, any either, no (ในรูปของ none), neither, some และ a (ในรูปของ one) เช่น

ตัวอย่าง a. I won't be introduced to the pudding, please.

May I give you some.

b. His sons went into business. Neither succeeded.

3.1.3) Post-deictics (other, same, different, identical, usual, regular, certain, odd, famous, well-known, typical และ obvious)

ตัวอย่าง I've used up these three yellow folders you gave me.

Can I use the other?

3.1.4) Numeratives (cardinal, ordinal หรือ indefinite quantifier)

ordinals : first, next, last, second, third, etc.

cardinals : the three, these three, any three, all three หรือ the usual three, the same three etc.

indefinite quantifiers : much, more, many, most, few several, a little, lots, a bit, hundreds. etc.

ตัวอย่าง a. Smith was the first person to leave. I was the second.

b. Have another chocolate. - No thanks, that was my third.

3.1.5) Epithets (adjectives)

ตัวอย่าง I like strong tea. I suppose weak is better for you.

3.2) Verbal ellipsis คือการละกริยาที่อาจแบ่งได้เป็น 2 ชนิดย่อยคือ

3.2.1) Lexical ellipsis : กริยาหลักของประโยคถูกละ เช่น

John should have been coming every day.

- I don't think he has.

- At least I understood him to.

- I think he rather regrets having.

3.2.2) Operator ellipsis : ประธานและกริยาช่วยถูกละ เช่น

Has she been crying? No, laughing.

3.3) Clausal ellipsis

อนุประโยค (clause) ในภาษาอังกฤษไม่ว่าจะเป็นประโยคเดี่ยว คำถามหรือ คำตอบสามารถแยกออกเป็น 2 ส่วนด้วยกันคือ modal และ propositional element

The Duke was / going to plant a row of poplars in
the park.

(modal element) (propositional element)

การละกริยา (verbal ellipsis) ที่มาจากการละส่วนสำคัญสองส่วนดังกล่าว อาจจะถูกกล่าวได้ว่า clausal ellipsis และ verbal ellipsis มักจะเกิดด้วยกันเสมอ คือ

1. Modal / operator ellipsis ยกเว้นในกรณีที่ประโยคเป็น simple past หรือ present tense modal ellipsis จะไม่เป็น operator ellipsis เช่น

What did he do? - Ran away (= did + run) - modal

What do they do? - Run away - modal/operator

What does he do? - Runs away (= does + run) - modal

2. Propositional/lexical ellipsis

Who was playing the piano? Peter was.

ถ้าจะพิจารณาการละส่วนในอนุประโยคในอีกแง่หนึ่งคือ ปริมณฑลของการเป็นคำถาม-คำตอบ การเป็นคำพูดโดยตรง โดยอ้อม หรือ การละส่วนในประโยคซับซ้อน เราอาจจะพิจารณาได้ดังนี้

๑. การละคำไพบรโยคคำถาม-คำตอบ หรือคำโต้ตอบ (rejoinder) ชนิดอื่น ๆ

คำโต้ตอบ (rejoinder) คือคำพูดใด ๆ ก็ตามที่ตั้งคำถามตามคำพูดของผู้พูดอีกคนหนึ่ง และมีความผูกพันกับคำพูดอันแรกนั้น คำโต้ตอบที่ตั้งคำถามตามคำถามจะเรียกว่าคำรับ (response) ซึ่งอาจจะเป็นแบบโดยตรง (direct) หรือโดยอ้อม (indirect) ก็ได้ คำรับโดยตรงคือการตอบ yes/no หรือการให้ข้อมูลเกี่ยวกับ WH- เมื่อคำถามเป็นคำถามชนิด yes/no หรือ ชนิด WH- ตามลำดับ คำรับโดยอ้อมคือ การให้คำวิจารณ์ คำปฏิเสธ เกี่ยวกับคำถามนั้น ๆ

คำรับโดยตรงจะถูกเรียกว่า คำตอบ (answer) ซึ่งก็คือการให้ข้อมูลซึ่งคำถามนั้นต้องการ แต่คำตอบไม่จำกัดเฉพาะ คำรับโดยตรง (direct response) เท่านั้น เพราะผู้ถามอาจจะให้คำตอบกับตนเองก็ได้

คำโต้ตอบ (rejoinder) ที่ตามหลังประโยคบอกเล่า หรือคำสั่งมาอาจจะอยู่ในรูปของการเห็นด้วย ชักแย้ง หรือ ปฏิเสธ ก็ได้ เช่น

- It might.

It's going to rain. - It isn't

- Is it?

- All right, I will.

Leave me alone - I won't.

- Why?

การละคำในคำรับโดยตรง

Yes-no : Did you see anyone? - Yes, Shirley.

WH- : What did I hit? - A root.

การละคำในคำรับโดยอ้อม

Yes-no : Is it Tuesday today? - I don't know.

WH- : Why are the lights turned off? - I'm not supposed to say why.

2. การละคำในประโยคซับซ้อน มี 2 แบบคือ

1. paratactic : การละคำในประโยคที่เชื่อมด้วย and, or etc.

ตัวอย่าง Smith was going to take part, but somebody telephoned and asked to see him urgently so he had to withdraw. - who?

2. hypotactic : การละคำในสังกมประโยค

ตัวอย่าง I kept quiet because Mary gets very embarrassed if anyone mentions John's name. I don't know why.

4. หน่วยอ้างอิงย้อนหลังชนิดเครื่องผูกพันทางศัพท์ (lexical anaphoric form)

เป็นความผูกพันที่เกิดจากการเลือกใช้คำศัพท์ (vocabulary) แบ่งเป็น 2

ชนิดคือ

4.1) Reiteration : การกล่าวซ้ำ แบ่งได้เป็น 4 ลักษณะคือ

4.1.1) Repetition : การซ้ำคำเดิม เช่น

There's a boy climbing that tree.

The boy's going to fall if he doesn't take care.

4.1.2) Synonym หรือ near synonym : การใช้คำที่มีความ

หมายเหมือนหรือใกล้เคียงกัน เช่น disease-illness, climb-ascent, beam-rafter, peck-eat หรือใน

There's a boy climbing that tree.

The lad's going to fall if he doesn't take care.

4.1.3) Superordinate : การใช้คำที่แสดงชนิดหรือประเภทหลัก

ซึ่งความหมายครอบคลุมความหมายของศัพท์ตัวที่ถูกอ้างอิง เช่น blackbird-bird, Jaguar-car, boy-child, skip-play, sixpence-money หรือใน

There's a boy climbing the old elm.

That tree isn't very safe.

4.1.4) General word : การใช้คำนามโดยทั่วไปแทน เช่น

There's a boy climbing the old elm.

That old thing isn't very safe.

ตัวอย่างของ general noun หมวดต่าง ๆ

people, person, man, woman, child, boy, girl [human]

creature [non-human animate]

thing, object [inanimate concrete count]

stuff [inanimate concrete mass]

business, affair, matter [inanimate abstract]

move [action]

place [place]

question, idea [fact]

4.2) Collocation : ลูกโซ่ ของคำหรือคำในกลุ่มเดียวกัน

ความผูกพันของคำศัพท์ประเภทนี้เป็นความผูกพันที่ค่อนข้างจะเป็นปัญหาสำหรับการพิจารณา เพราะความสัมพันธ์ระหว่างคำศัพท์ทั้งสองตัวอาจจะเป็นแบบ เกิดร่วมกัน หรือเกิดในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกัน เช่น fish, pole, fishing, bait, hook, line เป็นต้น หรือเป็นความสัมพันธ์แบบตรงกันข้ามก็ได้ เช่น boy, girl, stand up-sit down, like-hate, wet-dry, crowded-deserted, order-obey, north-south หรือ red-green เป็นต้น

นอกจากนั้นอาจจะเป็นลูกโซ่ (chain) ของคำเช่น candle-flame-flicker, hair-comb-curl-wave, poetry-literature-reader-writer-style, sky-sunshine-cloud-rain เป็นต้น

ตัวอย่างของความผูกพันแบบอ้างอิงย้อนหลังชนิด เครื่องผูกพันทางศัพท์

Sing a song of sixpence, a pocket full of rye,
 Four-and-twenty blackbirds baked in a pie,
 When the pie was opened, the birds began to sing,
 Wasn't that a dainty dish to set before a king?
 The king was in his counting-house, counting out his money,
 The queen was in the parlour, eating bread and honey,
 The maid was in the garden, hanging out the clothes.
 Along came a blackbird and pecked off her nose.

Reiteration :

same word : pie-pie, king-king

near synonym : eating-pecked

superordinate : pie-dish, sixpence-money, blackbird-bird

*.dish อาจจะถือว่าเป็น general word ก็ได้

Collocation : king-queen, parlour-garden, dish-eat, rye-bread

การแบ่งชนิดของหน่วยอ้างอิงย้อนหลังของวลีคีย์ และอาชาน แตกต่างจากการแบ่งของกรุป บอรัมุช เมนเชล และเพียร์สัน อย่างสิ้นเชิง หน่วยอ้างอิงย้อนหลังของกรุปบอรัมุชยังมีเฉพาะแต่หน่วยที่มีลักษณะคล้ายสรรพนาม (pronoun-like) ลีคีย์และอาชานแบ่งได้ละเอียดและครอบคลุมเนื้อหามากกว่า หน่วยอ้างอิงย้อนหลังทุกชนิดตามการแบ่งของบอรัมุช จะปรากฏอยู่ในส่วนย่อยในการแบ่งของวลีคีย์และอาชานทุกชนิด แต่บางสิ่งที่กล่าวไว้ในกรุปของวลีคีย์ไม่ปรากฏหรือถูกเอ่ยถึงในการแบ่งของกรุปบอรัมุช อาจจะพูดได้ว่า การแบ่งของวลีคีย์ละเอียดและครอบคลุมเนื้อหามากกว่าของกรุปบอรัมุช ซึ่งอาจเปรียบเทียบให้เห็นได้ดังนี้

1. reference รวมถึง pronouns, locative/pro adverb, และ deleted modifier ตามการแบ่งของกรุปบอรัมุช.

2. substitution รวมถึง pro clause/so, proverb/so/do, verb phrase และ deleted predicate adjective ตามการแบ่งของกลุ่มออร์มูท

3. ellipsis รวมถึง deleted noun, arithmetic anaphora และ ellipsis ตามการแบ่งของกลุ่มออร์มูท

4. lexical cohesion รวมถึง class inclusive anaphora, inclusive anaphora, synonymous anaphora, repetitional anaphora และ semantic substitute ตามการแบ่งของกลุ่มออร์มูท

ทั้งที่ไต่ถ้อยแล้วว่าการแบ่งชนิดตามแนวของ ฮัลลิเคย์ และฮาซานละเอียดและครอบคลุมเนื้อหาของการอ้างอิงย้อนหลังมากกว่าการแบ่งของนักภาษาศาสตร์คนอื่น ๆ การวิจัยครั้งนี้จึงยึดการแบ่งตามแนวของ ฮัลลิเคย์ และฮาซาน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลัง

การอ้างอิงย้อนหลังเป็นกลไก (devices) ที่สำคัญมากในการเข้าใจเรื่องที่อ่านแต่เป็นที่น่าเสียดายว่าคำอธิบาย หรือการวิจัยเกี่ยวกับเรื่องนี้ยังมีน้อยมาก อาจจะเป็นเพราะว่าการอ้างอิงย้อนหลังยังเป็นเรื่องก้ำกึ่งระหว่างไวยากรณ์ (syntax) และความหมาย (semantic) ดังนั้นผู้วิจัยด้านนี้จึงต้องพร้อมที่จะทำงานหนักทั้งด้านความหมายและไวยากรณ์ และอาจจะเป็นเพราะปัญหาที่ทำให้ผู้ทำการวิจัยในค่านี้น้อยมาก พอสรุปได้ดังต่อไปนี้

ในปี ค.ศ. 1970 จอห์น อาร์ บอร์มูท จูเลียน คาร์ จอห์น แมนนิง และ เดวิด เพียร์สัน (John R. Bormuth, Julian Carr, John Manning and David Pearson)¹ ได้ทำการศึกษาความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์ภายในและระหว่างประโยคของนักเรียนระดับ 4

¹John R. Bormuth, Julian Carr, John Manning and David Pearson, "Children's Comprehension of Between-And-Within-Sentence Syntactic Structures," Journal of Educational Psychology 61(October 1970) : 349-357.

จำนวน 240 คน โดยวัดความเข้าใจประโยค การอ้างอิงย้อนหลังและไวยากรณ์ระหว่างประโยค ผลปรากฏว่า นักเรียนมีความเข้าใจโครงสร้างประโยคโดยเฉลี่ย 73 % การอ้างอิงย้อนหลัง 77 % และไวยากรณ์ระหว่างประโยค 58 %

ในการวัดความเข้าใจจากการอ้างอิงย้อนหลังนั้น บอรรุขและคณะได้แบ่งการอ้างอิงย้อนหลังซึ่งมีหน่วยอ้างอิงย้อนหลังที่มีลักษณะคล้ายสรรพนาม (pronoun-like) ออกเป็น 14 โครงสร้าง การวัดความเข้าใจ โครงสร้างหนึ่ง ๆ จะประกอบด้วยประโยค 2 ประโยค เช่น ในการวัดความเข้าใจ personal pronoun (The boy fell off the steed. He fractured his arm. แล้วตามด้วย WH-question Who fractured his arm?) หน่วยอ้างอิงที่ไรทั้ง 14 หน่วยก็เป็นหน่วยอ้างอิงง่าย ๆ และหน่วยที่ถูกอ้างอิง (antecedent) ก็บรรจุอยู่ครบถ้วนในประโยคที่นำหน้ามา ผลการวิจัยในด้านนี้ปรากฏว่านักเรียนมีความเข้าใจ pro-clause/so 86.8 %, pro-adverb/there 83.2 %, relative pronouns/who 82.8 %, pro-verb/so-do 82.8 %, deleted modifier/this (...) boy 82.4 %, noun phrase demonstrative/that 81.5 %, numerative pronominal/two 81.0 %, inclusive pronoun/all 80.5 %, deleted noun/the green (...) 78.6 %, pro-verb, so-be/have 76.1 %, negated pronoun/no one 67.4 %, clause demonstrative/this 66.3 %, semantic substitute/objects 65.5 % และ personal pronouns/he 64.5 % บอรรุขและคณะสรุปความเข้าใจทั้งด้านความเข้าใจ โครงสร้างประโยค การอ้างอิงย้อนหลัง และไวยากรณ์ระหว่างประโยคว่า นักเรียนระดับ 4 มีความเข้าใจโครงสร้างทั้งสามชนิดค่อนข้างต่ำแม้ว่าโครงสร้างเหล่านั้นจะง่าย (simple) และเป็นโครงสร้างพื้นฐาน

ในปี ค.ศ. 1973 ดี.ดี. ซิม (D.D. Sim)¹ รายงานผลการวิจัยไว้ในวิทยานิพนธ์ เรื่องความผูกพันทางไวยากรณ์อังกฤษ และการอ่านเพื่อความเข้าใจในระดับสูงของนักศึกษาชาว ต่างประเทศ ว่า ความรู้ความลึกซึ้งของการผูกพันของรูปเรื่อง โดยเฉพาะหน่วยที่ใช้อ้างอิงถึงสิ่งที่ กล่าวมาแล้วในเนื้อเรื่อง (anaphora) รวมทั้งตัวเชื่อมโยงประโยค มีความสัมพันธ์ต่อประสิทธิภาพในการอ่านของผู้เรียนชาวต่างประเทศอย่างมีนัยสำคัญ

ในปี ค.ศ. 1974 อลัน เอ็ม เลสโกลด์ (Alan M. Lesgold)² ได้ทำการศึกษา ความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์ของนักเรียนระดับ 3 และ 4 จำนวน 80 คน โดยใช้โครงสร้าง ไวยากรณ์ที่มีการอ้างอิงย้อนหลังจำนวน 14 โครงสร้าง โครงสร้างหนึ่งประกอบด้วยประโยค 2 ประโยคเหมือนกับของบอร์นุชและคณะ ทั้งนี้โดยปรับปรุงสิ่งที่เขาคิดว่าเป็นจุดอ่อนในการวิจัยของ บอร์นุชและคณะ เช่น ควบคุมความหมายของประโยคในแต่ละโครงสร้างให้มีความยากง่ายพอ ๆ กัน และควบคุมการโต้ตอบให้ใกล้เคียง เช่น การมี animate noun อยู่เพียงตัวเดียวในข้อความ นักเรียนยอมจะแก้ไขทันทีเมื่อเห็นคำถาม who- เป็นต้น ตำแหน่งของการวางหน่วยที่ ถูกอ้างอิง และหน่วยอ้างอิงย้อนหลังก็ถูกวางให้ใกล้เคียงกันในทุกโครงสร้าง การตอบของนักเรียนที่ใช้เป็นการพูดแทนการเขียน ผลการวิจัยของเลสโกลด์แตกต่างอย่างตรงกันข้ามกับผลการ วิจัยของบอร์นุชคือ นักเรียนมีความเข้าใจ personal pronoun 91.7 % (ของบอร์นุช

¹D.D. Sim, "Grammatical Cohesion in English and Advanced Reading Comprehension for Overseas Students" (Master's thesis, University of Manchester, 1973), อ้างถึงในงานพิมพ์ รุ่งโรจน์ดี "ประมวล การสอนภาษาอังกฤษ เทคนิคสำหรับนักศึกษาเทคนิคด้านช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตร วิชาชีพชั้นสูง" (วิทยานิพนธ์ปริณายกหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย, 2521).

²Alan M. Lesgold, "Variability in Children's Comprehension of Syntactic Structures," Journal of Educational Psychology 66 (June 1974) : 333-338.

และคณะ = 64.5 %) pro-clause/so 64.2 % (ของบอรรุ่มอและคณะ 86.3 %) semantic substitute-adverb เป็นสิ่งที่นักเรียนเข้าใจน้อยที่สุดคือ ตอบได้ถูกโดยเฉลี่ย 70.8 %

ในปี ค.ศ. 1977 ยาโน ยาสุกาตะ (Yano Yasukata)¹ ได้ศึกษาเปรียบเทียบการใช้คำสรรพนามในระดับระหว่างประโยคในภาษาอังกฤษและภาษาญี่ปุ่น โดยศึกษาการปรากฏครั้งแรก (antecedent) และการปรากฏครั้งต่อ ๆ ไป (anaphoric elements) แล้วสรุปกฎเกณฑ์ของความสัมพันธ์แบบอ้างอิงย้อนหลังของสรรพนามได้ว่า กฎที่ 1 ความคิด (concept) จะต้องถูกทำให้ชัดเจน (definitized) ในการปรากฏครั้งที่ 2 หรือครั้งต่อ ๆ มาในข้อความโดยอาศัยการปรากฏครั้งแรกเป็นต้นตอหรือหน่วยที่ถูกอ้างอิงในการแปลความหมาย (antecedent) กฎที่ 2 ความคิดที่ต้องถูกทำให้ชัดเจนตามกฎที่ 1 ก็คือ pronominalization นั้นเอง นอกจากนี้ยาโนยังได้ตั้งข้อสรุปอีกว่า

1. ไม่มีคำสรรพนามใด ๆ ที่ไม่มีหน่วยที่ถูกอ้างอิง (antecedent)
2. ไม่มี backward pronominalization ซึ่งก็คือ การใช้สรรพนามที่ต้องอาศัยสิ่งที่จะกล่าวต่อไปในการแปลความ ในระดับระหว่างประโยค
3. การปรากฏครั้งที่ 2 ของความคิด (concept) เป็นตัวสำคัญที่แสดงให้เห็นความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังระหว่างประโยค
4. ความกำกวมของการอ้างอิงย้อนหลัง (anaphoric ambiguity) จะไม่เกิดขึ้นถ้าไม่มีความคิดอื่น ๆ มาแทรกระหว่างการปรากฏครั้งแรกกับการปรากฏครั้งต่อ ๆ ไป

¹Yano Yasukata, "Intersentential Pronominalization : A Case Study from Japanese and English," Dissertation Abstracts International 38 (May 1978) : 6693-A.

ในปีเดียวกัน อาร์มันโด มอร์เลส (Armando Morles)¹ ได้ศึกษาตำแหน่งกับความเข้าใจหน่วยอ้างอิงย้อนหลัง (anaphora) ของนักเรียนระดับ 5 จำนวน 68 คน หน่วยอ้างอิงย้อนหลังในการศึกษารุ่นนี้จะมีความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยอ้างอิง (pronym) ซึ่งเป็นคำที่เป็นประเภทหลักและมีความหมายครอบคลุม (superordinate) หน่วยที่ถูกอ้างอิง (antecedent) ความเข้าใจหมายถึงความสามารถในการจับคู่ความหมายของ pronym ให้ตรงกับความหมายของ antecedent แนวความคิดในการวิจัยครั้งนี้คือ กระบวนการ (process) ในการเข้าใจหน่วยอ้างอิงย้อนหลังต้องใช้เวลา และระยะเวลาที่ใช้ขึ้นอยู่กับระยะทางระหว่าง pronym กับ antecedent ระยะทางที่ห่างไกลจะทำให้ขั้นตอน (steps) ในกระบวนการมีหลายขั้นตอน ซึ่งการมีหลายขั้นตอนจะทำให้เกิดความผิดพลาด และยากที่จะเข้าใจหน่วยอ้างอิงย้อนหลัง หนึ่งหน่วยอ้างอิงย้อนหลังที่มีความดีในการใช้สูงย่อมจะง่ายกว่าหน่วยอ้างอิงย้อนหลังที่มีความดีในการใช้ต่ำ ดังนั้นตำแหน่งและความดีในการใช้ย่อมมีผลต่อความเข้าใจหน่วยอ้างอิงย้อนหลัง ผลการวิจัยปรากฏว่าหน่วยอ้างอิงย้อนหลังในตำแหน่งใกล้จะง่ายกว่าในตำแหน่งไกล หน่วยที่มีความดีในการใช้สูงจะง่ายกว่าหน่วยอ้างอิงย้อนหลังที่มีความดีในการใช้ต่ำ และไม่มีปฏิสัมพันธ์ (interaction) กันอย่างมีนัยสำคัญระหว่างตำแหน่งกับความดีในการใช้ของตัว pronym

ในปี ค.ศ. 1978 เพกกี โมเบอร์ลี (Peggy Moberly)² ได้ศึกษาความเข้าใจความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังในข้อความที่ต่อเนื่องของนักเรียนระดับ 4 และ ระดับ 6 ซึ่งมีความสามารถในการอ่านกลาง และดี หน่วยอ้างอิงย้อนหลังในการวิจัยครั้งนี้ยกตามแนว

¹Armando Morles, "Hierarchical Distance and the Comprehension of the Anaphora," Dissertation Abstracts International 38 (June 1978) : 7190-A.

²Peggy Geralyn Compton Moberly, "Elementary Children's Understanding of Anaphoric Relationships in Connected Discourse," Dissertation Abstracts International 39 (February 1979) : 4787-A.

การแบ่งของ ฮิลลิเคย์ และอาชาน ซึ่งมี 4 ชนิดคือ หน่วยอ้างอิง คำแทน การกระทำ และความผูกพันทางศัพท์ โดยตัวอย่างประชากรจะได้อ่านข้อความที่มีหน่วยอ้างอิงทั้ง 4 ชนิด วางอยู่ในตำแหน่งติดกับหน่วยที่ถูกต้องอ้างอิง (immediate) - กลาง (mediated); และไกล(remote) กระจายอยู่ทั่วข้อความ ผลการวิจัยปรากฏว่ามีความแตกต่างระหว่างระดับอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 มีความแตกต่างระหว่างชนิดของหน่วยอ้างอิงย้อนหลังอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และมีความแตกต่างระหว่างตำแหน่งอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ชนิดของหน่วยอ้างอิงย้อนหลัง x ตำแหน่ง และระดับ x ชนิดของหน่วยอ้างอิงย้อนหลัง x ตำแหน่ง มีปฏิสัมพันธ์ (interaction) กันอย่างมีนัยสำคัญ ข้อสรุปพื้นฐานของการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนระดับประถมศึกษาไม่เข้าใจหน่วยอ้างอิงย้อนหลังได้อย่างน่าพึงพอใจ ผลการวิจัยสนับสนุนผลการวิจัยของบอร์มูธและคณะโมเบอร์ลี เสนอแนะให้ครูให้ความสนใจเรื่องความผูกพันในข้อความที่ต่อเนื่อง โดยเฉพาะหน่วยอ้างอิงย้อนหลังทั้ง 4 ชนิดดังกล่าว และในการสอนควรนี้ทำให้เกิดมีความรู้สึกไวต่อความสัมพันธ์ระหว่างประโยคซึ่งปรากฏอยู่ในตำแหน่งต่าง ๆ ในข้อความ

ในปี ค.ศ. 1980 บาร์บารา จอห์นสัน (Barbara Johnson)¹ ได้ทำการศึกษาความเข้าใจความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังในหนังสืออ่านพื้นฐานของนักเรียนระดับ 3 และระดับ 6 โดยมีจุดประสงค์เพื่อสำรวจและตัดสินความสามารถในการเข้าใจการอ้างอิงย้อนหลังในเรื่องที่มีการเรียบเรียงอย่างดี (well-formed) ซึ่งคัดเลือกมาจากหนังสือเรียนในระดับชั้น จากการทดลองให้นักเรียนระดับ 3 จำนวน 261 คน และนักเรียนระดับ 6 จำนวน 175 คน อ่านข้อความที่คัดมาจากหนังสือในระดับชั้นนั้น ๆ คนละ 2 ข้อความ แต่ละข้อความมีคำถามแบบ WH- ซึ่งถามเกี่ยวกับการอ้างอิงย้อนหลังข้อความละ 50 ข้อ ผลการวิจัยปรากฏว่า นักเรียนระดับ 3 ตอบถูกโดยเฉลี่ย 72 % นักเรียนระดับ 6 ตอบถูกโดยเฉลี่ย 79 % นักเรียนหญิงมีความสามารถในการเข้าใจการอ้างอิงย้อนหลังมากกว่านักเรียนชาย จอห์นสันสรุปผลการวิจัยว่า

¹Barbara Johnson, "Third and Sixth Grade Students' Comprehension of Anaphoric Relations in Basal Readers," Dissertation Abstracts International 41(January 1981):3025-A-3026-A.

นักเรียนระดับ 3 และระดับ 6 ยังเข้าใจการอ้างอิงย้อนหลังได้ไม่ถึงขีดสูงสุด (have not achieved total proficiency) ข้อความของเรื่องที่มีการเรียบเรียงอย่างดีแม้จะมีความยาวเพิ่มขึ้นก็ไม่ได้สนับสนุนให้นักเรียนเข้าใจการอ้างอิงย้อนหลังได้อย่างสมบูรณ์ และโครงสร้าง (structure) ของเรื่องซึ่งอาจจะเป็นแบบเรียงลำดับของเหตุการณ์ (sequential) หรือแบบแทรกความ (embedded) มีผลต่อความเข้าใจการอ้างอิงย้อนหลังของนักเรียนคือ นักเรียนระดับ 3 เข้าใจการอ้างอิงย้อนหลังในเรื่องที่มีโครงสร้างแบบแทรกความได้ดีกว่านักเรียนระดับ 6 นักเรียนระดับ 6 เข้าใจการอ้างอิงย้อนหลังในเรื่องที่มีโครงสร้างแบบเรียงลำดับเหตุการณ์ได้ดีกว่านักเรียนระดับ 3

และในนี้เกี่ยวข้องกับ เจนนิเฟอร์ แอน สตีเวนสัน (Jennifer Anne Stevenson)¹ ได้ทำการศึกษา ผลของหน่วยที่ถูกอ้างอิง (antecedent) ที่แสดงความหมายอย่างชัดแจ้ง และแสดงความหมายโดยนัยที่มีต่อความเข้าใจความหมายของหน่วยอ้างอิงย้อนหลังของผู้อ่านระดับ 3 และระดับ 8 โดยมีจุดประสงค์ในการศึกษาเพื่อตัดสินว่า หน่วยที่ถูกอ้างอิงที่ถูกแสดงไว้อย่างชัดเจนในเรื่อง (E) กับหน่วยที่ถูกอ้างอิงที่ไม่ได้ถูกกล่าวถึงโดยตรง แต่ต้องรวบรวมและตีความหมายโดยอาศัยรายละเอียดในเรื่อง (I) ทำให้เกิดความแตกต่างในความเข้าใจหน่วยอ้างอิงย้อนหลังหรือไม่ และผลของความแตกต่างของหน่วยที่ถูกอ้างอิงทั้ง 2 แบบต่อความเข้าใจของผู้อ่านที่มีวุฒิภาวะ (maturing readers) จะลดลงหรือไม่ หน่วยอ้างอิงย้อนหลังที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ it และ they โดยปรากฏในข้อความที่ประกอบด้วยประโยค 4 ประโยค ในข้อความแบบ (E) หน่วยที่ถูกอ้างอิงจะถูกกล่าวไว้ในประโยคแรก ในข้อความแบบ (I) หน่วยที่ถูกอ้างอิงจะไม่ถูกกล่าวถึงโดยตรง แต่จะให้รายละเอียดไว้ใน 3 ประโยคแรก ประโยคที่ 4 ซึ่งเป็นประโยคสุดท้ายของทุกข้อความจะมีหน่วยอ้างอิงย้อนหลัง (it หรือ they)

¹Jennifer Anne Stevenson, "Effects of Explicit-activated and Implicit-activated Antecedents on Average Third and Eighth Grade Readers' Resolution of Anaphora," Dissertation Abstracts International 41 (April 1981) : 4347-A.

ปรากฏอยู่ ผลการวิจัยปรากฏว่า ผู้อ่านสามารถเข้าใจหน่วยอ้างอิงย้อนหลังที่มีหน่วยที่ถูกอ้างอิงแบบกล่าวไว้อย่างชัดเจน (E) มากกว่าแบบแสดงความหมายโดยนัย (I) ความแตกต่างของความเข้าใจระหว่าง (E) กับ (I) จะลดลงในนักเรียนระดับ 8 นอกจากนั้นนักเรียนระดับ 8 เข้าใจได้ดีกว่านักเรียนระดับ 3 นักเรียนเข้าใจ "it" มากกว่า "they" เข้าใจหน่วยที่ถูกอ้างอิงที่เป็นสัตว์ (animate) มากกว่าที่ไม่เป็นสัตว์ (inanimate) และความแตกต่างในเรื่องระดับชั้น x ชนิดของหน่วยอ้างอิงย้อนหลัง x ลักษณะของหน่วยที่ถูกอ้างอิง ไม่มีปฏิสัมพันธ์ (interaction) กันอย่างมีนัยสำคัญ สถิติเวเนสันสรุปผลการวิจัยว่า การกล่าวถึงข้อมูลอย่างชัดเจนเป็นสิ่งชี้แนะ (cue) ที่มีอำนาจมาก และเป็นสิ่งชี้แนะที่สำคัญสำหรับผู้อ่านที่ยังไม่มีวุฒิภาวะซึ่งขาดประสบการณ์ในการลงความเห็น สถิติเวเนสันเสนอแนะให้ทำการทดลองกับผู้อ่านที่มีอายุมากกว่านี้ เพื่อที่จะศึกษาว่าผู้อ่านที่มีวุฒิภาวะอาจจะเข้าใจหน่วยที่ถูกอ้างอิงแบบ (I) ได้ง่ายเท่า ๆ กับแบบ (E) เพราะความแตกต่างระหว่าง E-I ซึ่งมีอยู่เพียงเล็กน้อยในนักเรียนระดับ 8 อาจแสดงให้เห็นการเริ่มมีการเปลี่ยนแปลงจากการเป็นผู้อ่านที่ยังไม่มีวุฒิภาวะมาสู่ผู้อ่านที่เริ่มมีวุฒิภาวะ

การศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังยังไม่เป็นที่รู้จักและแพร่หลายในประเทศไทย แต่เป็นที่คาดว่าหมายว่าในอนาคตข้างหน้า ครูผู้สอน ตลอดจนเจ้าหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับการสอนอ่านภาษาอังกฤษจะไต่ระดับถึงความสำคัญ และให้ความสนใจตลอดจนศึกษาเรื่องนี้อย่างจริงจัง งานวิจัยเกี่ยวกับการอ้างอิงย้อนหลังซึ่งมีอยู่เพียงชิ้นเดียวในปัจจุบันนี้คือ

ในปี พ.ศ. 2523 อัจฉราพรหม คอวนิช¹ ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้เกี่ยวกับ Anaphora กับความเข้าใจข้อความภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โปรแกรมภาษาของโรงเรียนในเขตบางเขน กรุงเทพมหานคร จำนวน 146 คน

¹ อัจฉราพรหม คอวนิช, "ความสัมพันธ์ระหว่างความรู้เกี่ยวกับ Anaphora กับความเข้าใจข้อความภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โปรแกรมภาษาของโรงเรียนในเขตบางเขน กรุงเทพมหานคร" (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาการศึกษาศาสตร์ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, 2523).

แบบสอบวัดความรู้เกี่ยวกับ Anaphora เป็นข้อความสั้น ๆ แต่ละข้อความมี anaphora ชนิดใดชนิดหนึ่งปรากฏอยู่ แล้วมีคำถามประเภท WH- หรือ Yes/no วัดว่านักเรียนสามารถเชื่อมโยง anaphora กับ antecedent ได้ถูกต้องหรือไม่ Anaphora ทั้ง 8 ชนิด ซึ่งใช้ในการวิจัยครั้งนี้ยึดตามแนวของ พี. เควิก. เพียร์สัน และ เกล. คี จอห์นสัน ผลการวิจัยปรากฏว่า ค่าเฉลี่ยของความเข้าใจ Proverbs = 4.03, Pronouns = 3.91, Deleted predicate adjective = 3.53, Class inclusive anaphora = 3.28 Deleted nouns = 2.33, Locative pronouns = 1.93, Arithmetic anaphora = 1.83 และ Inclusive anaphora = 1.79 อัจฉราพรภน สรุปผลการวิจัยว่า นักเรียนมีความรู้เกี่ยวกับ anaphora ชนิด proverbs ถึงเกณฑ์เพียงชนิดเดียว นักเรียนยังมีปัญหาคือไม่เข้าใจ anaphora ส่วนใหญ่ คะแนนที่ได้จากการทดสอบความรู้เกี่ยวกับ anaphora และคะแนนที่ได้จากการทดสอบความเข้าใจข้อความภาษาอังกฤษ มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเข้าใจความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังทั้งในประเทศ และต่างประเทศ สรุปได้ว่า ความเข้าใจความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังมีผลต่อความเข้าใจในการอ่านข้อความ อย่างไรก็ตามปรากฏว่ายังมีคนผู้ใดทำการศึกษาความเข้าใจความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในเขตกรุงเทพมหานคร โดยใช้ข้อความที่มีความยาวพอสมควรกับข้อความที่นักเรียนจะต้องอ่านอยู่เสมอ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดที่ว่าในการอ่านจริง ๆ นักเรียนจะอ่านข้อความยาว ๆ ไม่ใช่เพียงหนึ่งหรือสองประโยคเท่านั้น และปรากฏว่ายังไม่มีผู้ใดทำการศึกษาศึกษาโดยยึดถือหน่วยอ้างอิงย้อนหลังตามการแบ่งของอัลติเคย์ และฮาซานซึ่งใหม่และครอบคลุมเนื้อหา ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาเพื่อให้ได้คำตอบที่เชื่อถือได้