



Ετος: 2020

Πανεπιστήμιο
Κρήτης

Τμήμα Φιλολογίας –
τομέας
Γλωσσολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

“Η σειρά κατάκτησης των ερωτήσεων στα Νεα Ελληνικά-
ανίχνευση ασυμμετρίας σε ερωτήσεις υποκειμένου-αντικειμένου”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της Χριστοδουλάκη Ελένης

Επιβλέπων καθηγήτρια: Τσακάλη Βίνα

Επιτροπή αξιολόγησης: Αναγνωστοπούλου Έλενα Κάππα Ιωάννα

Ρέθυμνο-Νοέμβριος 2020

□

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	3
Προλογος	3
Η Θεωρία γυρω από τις ερωτήσεις σε παραγωγες ενηλικων και παιδιων	4
Οι Yes/no ερωτήσεις στα Αγγλικά	4
Οι Wh-ερωτήσεις στα Αγγλικά	6
Η περίπτωση των ελληνικών	10
Ολικης αγνοιας ερωτήσεις στα Νέα ελληνικά (yes/no questions)	10
Μερικης αγνοιας ερωτήσεις στα Νέα ελληνικά (wh-questions)	11
Συνθηκες (Conditions) στη wh-μετακίνη των Αγγλικων	13
Συνθηκες (Conditions) στις Wh-ερωτήσεις των ελληνικών	17
Ομοιότητες και διαφορές στις ελληνικές και αγγλικές ερωτήσεις	20
οι wh ερωτήσεις στις γραμματικες των παιδιων	21
η κατάκτηση του βοηθητικού στα Αγγλικά	21
Το πρόβλημα των δεδομενων	21
Ερμηνεια δεδομενων	22
Η σειρά κατακτησης των ερωτηματικών λέξεων	25
Σειρα κατάκτησης ερωτησεων υποκειμενου –αντικειμενου –η ασυμμετρια	27
Η κατάκτηση των ερωτησεων μεγαλης αποστασης (long distance qusedtions)	32
Κατάκτηση περιορισμών στις wh-ερωτήσεις των παιδιών	43
Κατάκτηση των περιοριστικών Νησίδων	44
<i>McDaniel, Chiu, Maxfield (1995)</i>	47
Η κατακτηση των wh-ερωτήσεων στα ελληνικά	50
Η μελέτη της Ασπρουδη	50
Αποτελέσματα	51
Η παρουμενα μελετη	59
Συμμετέχοντες	59
Μεθοδολογία	60
Τα εκφωνήματα	60
Σφαλματα κατά την παραγωγή ερωτησεων	61

Ανάλυση αποτελεσμάτων	63
Συζήτηση –ερμηνεία	67
Επιλογος	71
Βιβλιογραφια:	71

Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η κατακτηση των ερωτησεων μερικής αγνοιας στη νεα ελληνικη γλώσσα. Αφου ξεκινήσαμε με μια αναδρομή στην βιβλιογραφια σχετικά με τις παραγωγές ενηλίκων και παιδιων σε διαφορες γλώσσες , περάσαμε στο βασικό μέρος , την δική μας ερευνας. Προκειμένου να εστιάσουμε σε ειδικά φαινόμενα κατά την κατακτηση των ερωτησεων στα νεα ελληνικα , βασιστήκαμε στο πείραμα των (ονοματα ερευνητων) το οποίο εστησαν για τια αναγκες της δικής τους ερευνας. Με γνωμονα τα αποτελέσματα από τις σωστές παραγωγές των παιδιων και τα σφάλματα που έκαναν , καταλήξαμε σε διαπιστώσεις και μια ερμηνεία των δεδομένων που δεν είναι καθολα συμφωνη με την προυπάρχουσα βιβλιογραφία. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ισως την ελλειψη περαιτέρω μελετών στο θέμα που θίγουμε εδώ.

Προλογος

Για την παραγωγή των ερωτήσεων στην γλώσσα των ενηλίκων καθως και των παιδιών θα διαπίστωνε κανείς ότι η προυπάρχουσα βιβλιογραφία καλύπτει πολλά και διαφορετικά φαινόμενα, για τα οποία οι ερωτήσεις εχουν κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητων σε όλες τις γλώσσες. Είναι ίσως από τα πιο πολυσηζητημένα θεματα στον χώρο της γλωσσολογίας , το οποίο επιδέχεται συνεχώς νεες ερμηνείες.

Στην δική μας μελέτη ξεκινάμε με μια αναδρομή στα πιο βασικά θέματα που έχουν συζητηθεί για τις ερωτήσεις , προτου περάσουμε στα δικά μας συμπερασματα. Ετσι αναφερομαστε στις ερωτησεις ολικης και μερικής αγνοίας στα Αγγλικά, στις αντιστοιχες περιπτωσεις στα νεα ελληνικά , στις ερωτησεις μικρης και μεγάλης αποστασης , στους πριορισμους που θετει η κάθε γλωσσα και στις ομοιότητες και διαφορες μεταξύ των γλωσσων

Εφόσον αναφέρουμε αναλυτικά όλα τα παραπάνω περνάμε στον χωρο της κατάκτησης των ερωτησεων από τα παιδιά. Κατ' αναλογία με τα προηγούμενα εστιάζουμε στη γλωσσα των Αγγλικών καθως επίσης και σε άλλες γλώσσες , που συμπληρώνουν το παζλ της γνωσης μας γυρω από την κατακτηση των ερωτησεων. Αμεσως μετά γίνεται αναλυτική αναφορά στην κατακτηση των ερωτήσεων στα νεα ελληνικά όπως αυτή παρουσιάζεται από την πλευρα της

Ασπρουδη, καθώς αποτελεί ίσως και την μοναδική λεπτομερειακή μελέτη γύρω από το ζήτημα των ερωτήσεων στα νέα ελληνικά .

Τελος περνάμε πλέον στην δική μας έρευνα βασισμένη σε πείραμα κατά το οποίο τα παιδιά βλέπουν διαφορές εικόνες και καλούνται να κάνουν ερωτήσεις σε μια μαριονετα - αγαπημένο τους ήρωα κινουμένων σχεδίων, σχετικά με το τι κρύβεται πίσω από την επικαλυπτόμενη εικόνα. Η έρευνα μας θίγει το θέμα της σειράς κατακτησίας των ερωτήσεων υποκειμένου και αντικειμένου καθώς ωστόσο και ένα βαθύτερο ζήτημα σχετικά με την σειρά κατακτησίας ερωτήσεων εμψυχου και αψυχου αντικειμένου. Σύμφωνα με τις παραγωγές των παιδιών θα έλεγε κανείς ότι τα παιδιά στα νέα ελληνικά όπως και σε άλλες γλώσσες που αναφεραμε κατακτούν πρώτα τις ερωτήσεις αντικειμένου . ωστόσο μέσα από το πείραμα αναδυθήκε μια ασυμμετρία μεταξύ αψυχου και εμψυχου αντικειμένου , με το τελευταίο να έρχεται τελευταίο σε ποσοστό σωστών παραγωγών των παιδιών . Το γεγονός αυτό σε συνδιασμό με τα συστηματικά σφάλματα των παιδιών ίσως υποδηλώνουν ότι δεν είναι τελικά οι αναπαραστάσεις των ερωτήσεων αντικειμένου γενικά που εμφανίζονται πρώτες στο μυαλό των παιδιών αλλά οι ερωτήσεις υποκειμένου και έπειτα οι ερωτήσεις εμψυχου αντικειμενου . Προκειμένου να φτάσουμε σε αυτό το συμπέρασμα λάβαμε υπόψιν τόσο συντακτικούς όσο και σημασιολογικούς παραγοντες.

Η Θεωρία γύρω από τις ερωτήσεις σε παραγωγές ενηλικων και παιδιων

Οι Yes/no ερωτήσεις στα Αγγλικά

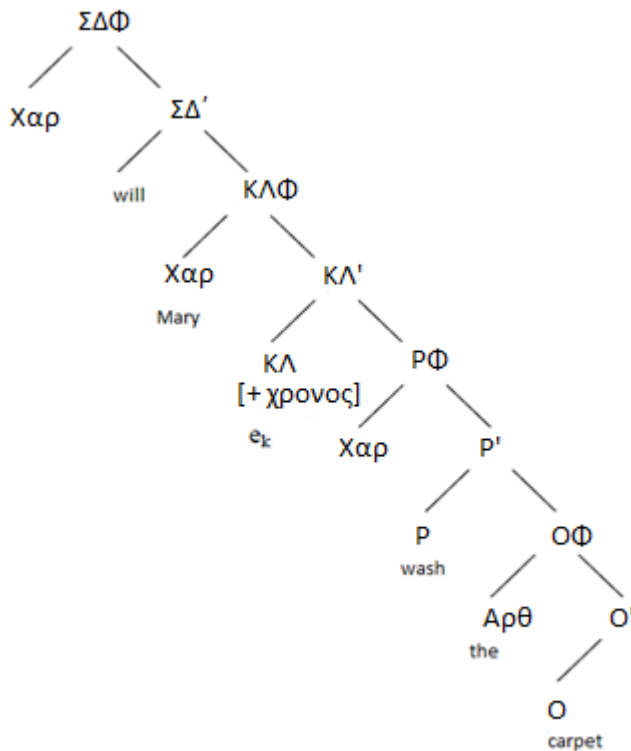
Πρώτου γίνει ανάλυση των yes/no ερωτήσεων είναι απαραίτητη μια σημαντική διακρίση ανάμεσα στη Βαθια δομή (D-structure) και στην Επιφανειακή δομή (S-structure) . Η Βαθια δομή είναι το επίπεδο με τις λεξικές ιδιοτητες των συστατικων της προτασης , ενώ η επιφανειακή δομή κωδικοποιεί την επιφανειακή σειρά των συστατικων της προτασης, η οποία είναι αποτέλεσμα μετακινήσεων.

1. Mary will wash the carpet.

Το παραπάνω παραδειγμα αποτελεί μια δηλωτική πρόταση (declarative) . κατά την μετατροπή της πρότασης αυτής σε ερωτηματική και ακολουθώντας τις αρχές της X' θεωρίας υπάρχει η εξής αλλαγή.

2. Will Mary wash the carpet?

3. Δεντρική αναπαράσταση του παραδείγματος (2):



Στην ερωτηματική προτασή το βοηθητικό προηγείται του υποκειμένου ως αποτέλεσμα μετακίνησης. Η ΟΦ μετακινείται από τον Χαρ ΡΦ στον Χαρ ΚΛΦ όπου και παίρνει την ονομαστική πτώση. Το βοηθητικό ρημα μετακινείται από την θέση που κυριαρχείται από την ΚΛ στην κενή θέση που κυριαρχείται από τον ΣΔ. Τα βοηθητικά γεννιούνται στην ΚΛΦ καθώς έχουν χαρακτηριστικά χρόνου [+Tense]. Προκειται για μια μετακίνηση από την Κλίση στον συμπληρωματικό δείκτη (I to C movement) ή αλλιώς Αντιστροφή Υποκειμένου Βοηθητικού (Subject Auxiliary inversion ή SAI) καθώς το βοηθητικό μετακινείται στον ΣΔ.

Ο Rizzi (1991) υποστήριξε ότι υπάρχει ένας κενός τελεστής (null operator) στον Χαρ ΣΔΦ με κύριο χαρακτηριστικό το [+wh]. Αυτός κενός τελεστής γίνεται φανερός στις δευτερεύουσες YES/NO ερωτήσεις αλλά δεν υπάρχει σε αυτή την περίπτωση SAI καθώς αυτό συμβαίνει μόνο στις κυρίες ερωτήσεις.

4. I wonder whether Mary will wash the carpet

Στις κυρίες yes/no ερωτήσεις, όταν δεν υπάρχει βοηθητικό για να γίνει αντιστροφή με το υποκείμενο, ενεργοποιείται ο μηχανισμός στηριξης του κενού βοηθητικού “do” (do

support), το οποίο συμφωνεί με τα χαρακτηριστικά της κλισης και μετακινείται στην κεφαλή του ΣΔ.

5. Did Mary wash the carpet?

Οι Wh-ερωτήσεις στα Αγγλικά

Κατά την ενασχόληση με τις wh-ερωτήσεις οι γλωσσολογοί κάνουν λόγο για ορους όπως wh-μετακίνηση, wh-κριτήριο και wh-τελεστες, η εξήγηση των οποίων είναι απαραίτητη για να κατανοηθεί πλήρως η λειτουργία των wh-ερωτήσεων.

Wh μετακίνηση είναι η μετακίνηση ενός wh-στοιχείου σε μια αρχική θέση [Χαρ ΣΔΦ]. Το στοιχείο χαρακτηρίζεται ως η κεφαλή μιας wh-φράσης με χαρακτηριστικό [+wh] εξαιτίας της κεφαλής που είναι χαρακτηρισμένη με το [+wh]. Η wh φράση που βρίσκεται σε μια A' θέση αντιμετωπίζεται ως wh-operator σύμφωνα με τον Rizzi (1991). Σχετικά με την θέση των wh-operators δύο πολύ σημαντικές αναφορές πρέπει να γίνουν:

- Wh-operators πρέπει να είναι στον Χαρ ΣΔΦ όπου έχουν μια ερωτηματική ερμηνεία.
- ΣΔΦ με ερωτηματική ερμηνεία πρέπει να έχουν wh-τελεστες ως χαρακτηριστές. Τα παραπάνω παραφραζονται ως wh-criterion :

A) ένας wh-τελεστής πρέπει να είναι σε μια σχέση χαρακτηριστή-κεφαλής με μια +Wh X⁰

B) Μια +WhX⁰ πρέπει να είναι σε σχέση χαρακτηριστή κεφαλής με έναν wh-τελεστή

(Rizzi 1991)

Το wh κριτήριο εξηγεί με απλό τρόπο το SAI (αντιστροφή υποκειμένου-βοηθητικού) το οποίο συμβαίνει μια ΚΛ σε ΣΔ μετακίνηση. Ο Rizzi ισχυρίζεται ότι η ΚΛ μπορεί να μεταφέρει το χαρακτηριστικό +wh και γι αυτόν το λόγο υπάρχει η μετακίνηση για να ικανοποιήσει το wh κριτήριο. Όμως στις δευτερεύουσες ερωτηματικές προτάσεις το ρήμα νομιμοποιεί το [+wh] χαρακτηριστικό στον δευτερευών συμπληρωματική δεικτη (Compl.) κανοντας να μην μπορεί να μετακινηθεί από την ΚΛ στον ΣΔ. Η Tsimpli (1990) ισχυρήστηκε ότι ένα Q μορφήμα καταλαμβάνει την ΣΔ θέση και έχει την δύναμη να προσελκύσει το ρήμα. Επιπλέον ένα [wh] χαρακτηριστικό στην CP της κυρίας ερωτήσης προκαλεί την wh φράση να μετακινηθεί στον Χαρ ΣΔ για να ικανοποιήσει το wh-κριτήριο.

Η Tsipmli παρατηρεί ότι αυτό το Q μορφήμα απουσιάζει από τις δευτερευουσες wh-questions και μόνο το [+wh] χαρακτηριστικό είναι παρόν για wh-movement.

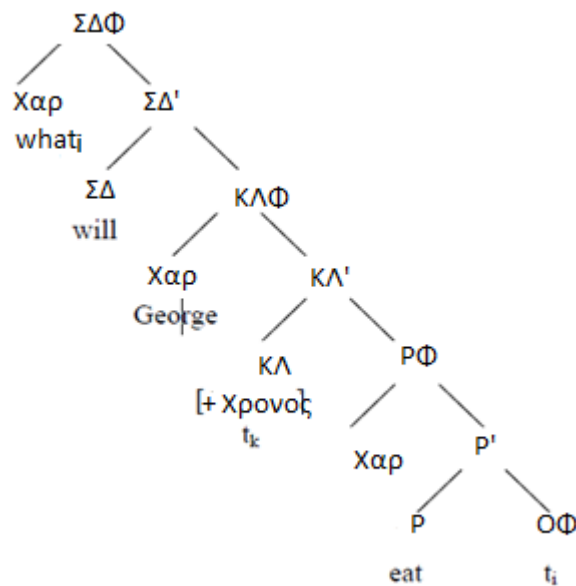
Οι Echo-questions είναι μια καλή εισαγωγή για το τι συμβαίνει στις wh-questions, καθώς αυτές δείχνουν την D-θέση των wh φρασεων.

6. George will eat what?

Σε αυτή την ερώτηση το wh-στοιχείο δεν μετακινείται αλλά παραμένει στην θέση του (in situ), που σχετίζεται με τις γραμματικές του λειτουργίες. Υπό αυτούς τους όρους το δέντρο μιας wh-ερώτησης έχει την εξής αναπαράσταση:

7. What will George eat?

8. Δενδρική αναπαράσταση παραδείγματος (7):



Η wh λέξη what μετακινείται στον Χαρ ΣΔΦ αφήνοντας πίσω την θέση που κατείχε ως συμπλήρωμα ρήματος εντός της ΡΦ στην οποία και γεννιέται. Κατά την εξαγωγή του ένα ιχνοσ παραμένει για να ικανοποιηθεί η Αρχή Προβολής (Projection Principle). Από την ένωση του ιχνοσ με την wh- λέξη που μετακινείται σε θέση Χαρ ΣΔ (A' position)

δημιουργείται μια αλυσίδα A'. Επίσης υπάρχει μια μετακίνηση ΚΛ σε ΣΔ καθώς το will μετακινείται από την ΚΛ στον ΣΔ εκπληρώνοντας το WH-κριτήριο. Όταν δεν υπάρχει βοηθητικό ρήμα να μετακινηθεί στον ΣΔ, το βοηθητικό DO εμφανίζεται για να πραγματοποιήσει την μετακίνηση ΚΛ σε ΣΔ (SAI)

Στην περίπτωση της ερώτησης υποκειμένου (subject wh question), το SAI ή το DO support δεν συμβαίνουν, δίνοντας την εντύπωση ότι δεν υπάρχει μετακίνηση

9. Who likes Mary?

Το υποκείμενο μετακινείται στον Χαρ ΣΔΦ αλλά δεν υπάρχει μετακίνηση ΚΛ σε ΣΔ. ο Rizzi (1990) προτείνει ότι δεν απαιτείται μετακίνηση ΚΛ σε ΣΔ καθώς το wh κριτήριο εκπληρώνεται με την αλυσίδα C⁰ και I⁰ και με την χαμηλή κλίση (INFLECTION) που περιέχει το χαρακτηριστικό [+wh].

Αναφορικά με την wh-μετακίνηση πρέπει να γίνει μια διακρίση ανάμεσα σε μικρή και μακρά μετακίνηση (short και long movement). Το παρακάτω παραδειγμα όπου η wh λέξη μετακινείται στο Χαρ ΣΔΦ, είναι ένα παραδειγμα μικρης μετακίνησης. Ενώ το αμεσως επομενο παραδειγμα είναι μια περίπτωση μακρυσ μετακίνησης, καθώς η wh λέξη μετακινείται περα από την προταση του, στον Χαρ ΣΔΦ μιας άλλης προτασης.

10. Whom_i [will the boss hire t_i]?

CP IP

11. Whom_i [do you believe [that [the boss will hire t_i]]] ?

CP1 IP1 CP2 IP2

Η Wh movement στα αγγλικά περιλαμβάνει την μετακίνηση ενός μόνο wh στοιχείου σε αρχική θέση, σε μια A' θέση και την παραμονή των υπολοίπων wh στοιχείων στις αρχικές τους θέσεις (in-situ)

12. What did George give to whom?

Ετσι πολλαπλη μετακινηση (multiple movement) στα αγγλικά αποκλείεται ενώ είναι αποδεκτη σε σλαβικές γλώσσες. Καθως στα αγγλικά οι wh φρασεις παραμενουν in-situ στην S-structure , μετακινούνται στον Χαρ ΣΦ στη Logical form (LF).

WH μετακινηση συμβαινει επισης και στην περιπτωση του wh-συμπληρωμα προθεσης (wh-complement of preposition) , δινοντας την δυνατοτητα του **prepositional standing** ή του **pied piping**

13. Whom_i did he throw the ball to_i ?

14. To whom_i did he throw the ball t_i ?

Στο παραδειγμα (13) το συμπληρωμα της ΠΦ μετακινείται σε αρχική θέση αφήνοντας πίσω του την προθεση (prepositional standing) . Στο παραδειγμα (14) η προθεση μετακινείται μαζί με την ΟΦ συμπληρωμα της (pied piping) . και οι δυο είναι γραμματικές . η pied-piping είναι παντα γραμματικη ενώ η preposition standing είναι πιο περιορισμενη σε δομες οπου η προθετική φραση είναι προσαρτημα (adjunct) , όχι ένα συμπλήρωμα ρήματος .

15. *[which concept_i] did you meet John after_i ?

Root-embedded asymmetry

Αν και οι δευτερευουσες wh-questions περιλαμβάνουν wh-movement , δεν περιλαμβάνουν μετακινηση ΚΛ σε ΣΔ καθως αυτό είναι μια **root transformation** κανονικά.

16. I wonder what Peter bought ?

17. *I wonder what if Peter bought ?

Το παραδειγμα (16) είναι γραμματικό ενώ το (17) δεν είναι επειδή παραβιάζει το φίλτρο του διπλά κατειλημμένου ΣΔ (double filled comp filter). Συμφωνα με αυτό όταν μια φανερη wh φραση καταλαμβάνει τον Χαρ ΣΔΦ , η κεφαλή της ΣΔΦ δεν πρέπει να κυριαρχείται από φανερό συμπληρωματικό δεικτη. (complementiser).

Η περίπτωση των ελληνικών

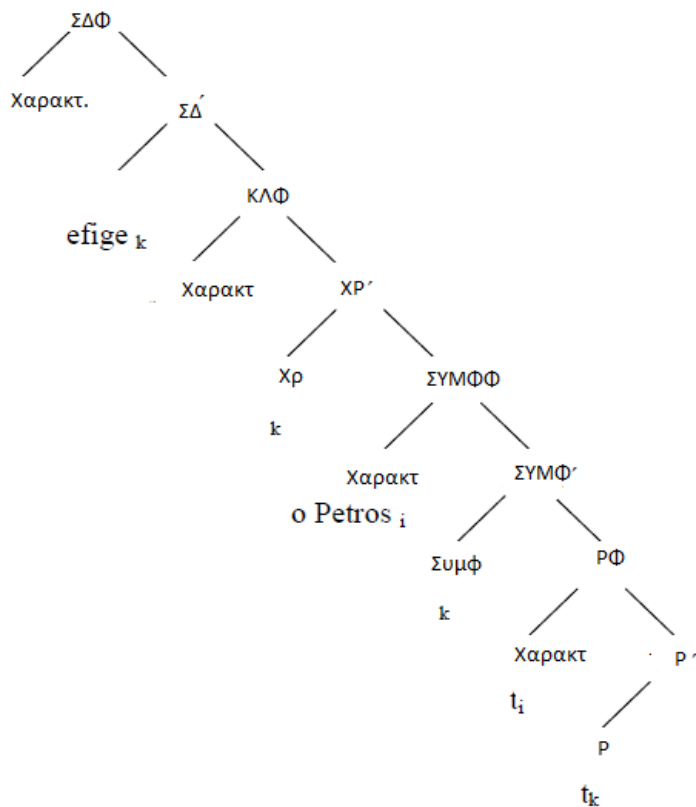
Τα ελληνικά είναι μια γλώσσα με αμαρκαριστή σειρά λέξεων ΥΡΑ (SVO). Σε αυτήν το κενό υποκειμενο νομιμοποιείται καθώς είναι μια γλώσσα pro drop. Η μορφολογία της θεωρείται πλουσία και αποτελείται από συμφωνία (AGREE) και κλίση (INFLECTION)(Tsimpfli 1990). Η κλίση είναι πιο ψηλά και η κανονική θέση υποκειμενου είναι στον χαρακτηριστή της συμφωνίας (SPEC OF AGRP). Πηγαινει εκει από τον χαρακτηριστή του ρηματος όπου γεννιεται και λαμβανει θεματικο ρολο χωρίς πτώση. Σε περίπτωση που η σειρά είναι ΡΥΑ (VSO) ,εχει συμβει μετακίνηση του ρηματος στην συμφωνία και μετα στην κλίση , ενώ το υποκειμενο εχει παραμεινει πισω. Αργότερα, το ρημα ανεβαίνει στον χρόνο (μέρος της κλίσης) και ικανοποιεί το φίλτρο του Lasnik το οποίο απαιτεί οι κατηγορίες επιθημάτων να προσαρτηθούν σε μια καταλληλή λεξική κατηγορία.

Ολικής αγνοίας ερωτήσεις στα Νέα ελληνικά (yes/no questions)

Στις ερωτήσεις αυτές γίνεται υποχρεωτική μετακίνηση του ρηματος (V) στον συμπληρωματικό δείκτη (C) (subject-aux Inversion). Η Τσιμπλή (1990) ακολουθώντας την ανάλυση του Chomsky , ισχυρίζεται ότι το Ρ μετακινείται λόγω ενός Q μορφήματος στο ΣΔ. Αυτό το μορφήμα είναι ένα επιθημα (affixial) που έλκει το Ρ στον ΣΔ σύμφωνα με το φίλτρο του Lasnik όπως απεικονίζεται στο παραδειγμα και αναπαριστάται στο δέντρο.

18. Εφυγε ο Πέτρος;

19. Δενδρική αναπαράσταση παραδείγματος (18)



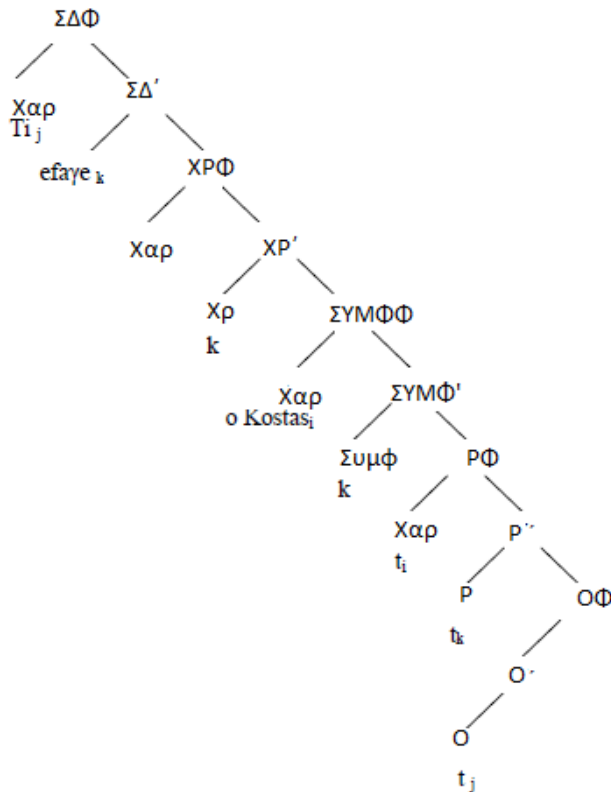
Αντίθετα με τα Αγγλικά που το P δεν ανεβαίνει και το DO –support εμφανίζεται, δεν χρησιμοποιείται ‘κενο ρημα’ (dummy verb) για να εκπληρώσει την ανηψωση ρηματος (V-raising σε C) . Οι Ναι/Όχι ερωτήσεις (Ολικης Αγνοιας) επιτρέπουν αντιστροφή υποκειμενου-ρηματος όχι μόνο σε ευθείες ερωτήσεις αλλά και σε πλάγιες ερωτηματικές (embedded) άρα δεν υπάρχει ασυμμετρία αναμεσα στα Νεα Ελληνικά όπως συμβαίνει στα Αγγλικά.

Μερικης αγνοιας ερωτησεις στα Νεα ελληνικα (wh-questions)

Όπως και στα Αγγλικά που υπάρχει μετακίνηση του P σε ΣΔ και wh- μετακίνηση , το ίδιο συμβαίνει και στα Νεα Ελληνικά. Το P μετακινείται σε ΣΔ και αυτό γίνεται λόγω ενός Q μορφήματος (Tsimplici 1995) . Η wh- μετακίνηση συμβαίνει όταν το wh-στοιχείο είναι φανερά ανυψωμένο στον Χαρ του ΣΔΦ . Όταν ανυψώνεται αφήνει ένα ίχνος και φτιάχνει την A-αλυσίδα.

20. Τι εφαγε ο Κωστας;

21. Δενδρική αναπαράσταση παραδείγματος 20



Όσον αφορά τις echo questions στα Ελληνικά, αυτές συμπεριφέρονται το ίδιο με τις Echo questions των Αγγλικών. Το WH-στοιχείο παραμένει in-situ. Η Tsimpli 1998 υποστηρίζει ότι στις Echo question η wh-φραση είναι εστιασμενη.

- 22. Εφαγε ο κωστας τι;
- 23. Νομίζεις ότι έφυγε ποιος ;

Τα wh-στοιχεία παραμένουν in situ όχι μόνο σε echo questions αλλά επίσης και σε πολλαπλές ερωτήσεις (multiple questions) καθώς στα Ελληνικά απορρίπτεται το **multiple fronting**. Μόνο ένα wh-στοιχείο μετακινείται στον Χαρ του ΣΔ και τα υπόλοιπα παραμένουν in situ σε αντίθεση με τα αρχαία ελληνικά που υπάρχει multiple fronting.

- 24. Ποιος αγόρασε τι για ποιον ;

Όσον αφορά την περίπτωση του wh-συστατικού μιας πρόθεσης, τα Ελληνικά επιτρέπουν το **pied piping** που είναι η μόνο λύση όταν συμβαίνει μετακίνηση καθώς το **preposition standing** δεν επιτρέπεται σε αντίθεση με τα Αγγλικά

25. * Ποιον πέταξε την μπάλα σε;
26. Σε ποιον πέταξε την μπάλα;

Υπάρχει όμως και μια περίπτωση στα Ελληνικά που το **pied piping** δεν είναι υποχρεωτικό. σε αυτή την περίπτωση την πρόθεση συνοδεύει ένα επίρρημα

27. Σε ποιο συρτάρι έβαλες το βιβλίο μέσα;

Τα ελληνικά διαφέρουν από τα Αγγλικά στις πλάγιες ερωτήσεις καθώς σε αυτές συμβαίνει αντιστροφή υποκειμένου –ρηματος και δεν υπάρχει ασυμμετρία ευθείας και πλάγιας ερωτηματικής προτάσης .

28. Αναρωτήθηκε τι έφαγε ο Κώστας

Επίσης ο περιορισμός του διπλά κατειλημμένου συμπληρωματικού δεικτη (DOUDLY – FILLED COMP) που είναι διαθέσιμος στα αγγλικά , ισχύει και στα Ελληνικά, μόνο όμως στην περίπτωση μιας εστιασμένης wh φράσης , στην οποία παρατηρείται η συνυπαρξη της με ένα φανερό συμπληρωματικό στοιχείο Compl-στοιχείο (Tsimpli 1995)

29. Είπαν Τι αγόρασε ο Κώστας ;

Συνθήκες (Conditions) στη wh-μετακίνηση των Αγγλικών

Μια wh-phrase μετακινείται από την χαμηλότερη ΣΔΦ1 στην επόμενη υψηλότερη ΣΔΦ2 και από εκεί στην υψηλότερη ΣΔΦ3 και πάει λέγοντας . Αυτό ονομάζεται επιτυχημένη κυκλική μετακίνηση. Έτσι η wh-φράση δεν μπορεί να μετακινηθεί από μια πρόταση σε δυο υψηλότερες . Η πρόταση γίνεται κομβός- εμπόδιο (bounding node) για την wh-movement. Αυτός ο ισχυρισμός οδηγεί στην αρχή : Subjacency condition (Chomsky 1973) κατά την οποία μια μετακίνηση δεν μπορεί να διασταυρώσει (cross) περισσότερο από

έναν περιοριστικό κομβό (bounding node) , όπως είναι η ΚΛΦ και η ΟΦ (Haegeman 1994)

Η ΚΛΦ και η ΟΦ είναι περιοριστικοί κομβοί για τα Αγγλικά αλλά όχι για άλλες γλώσσες. υπάρχει παραμετρική διαφορά. Οι συντακτικοί καταφευγουν στο Subjacency condition για να εξηγήσουν την αδυναμία της εξαγωγής μιας wh-λεξής λόγω συντακτικών νησίδων. Πρώτος ο Ross εξήγησε ότι οι νησίδες μπλοκάρουν την wh- μετακίνηση.

Σύμφωνα με την Haegeman (1994) και Napoli (1993) περιοριστικές νησίδες είναι οι εξής:

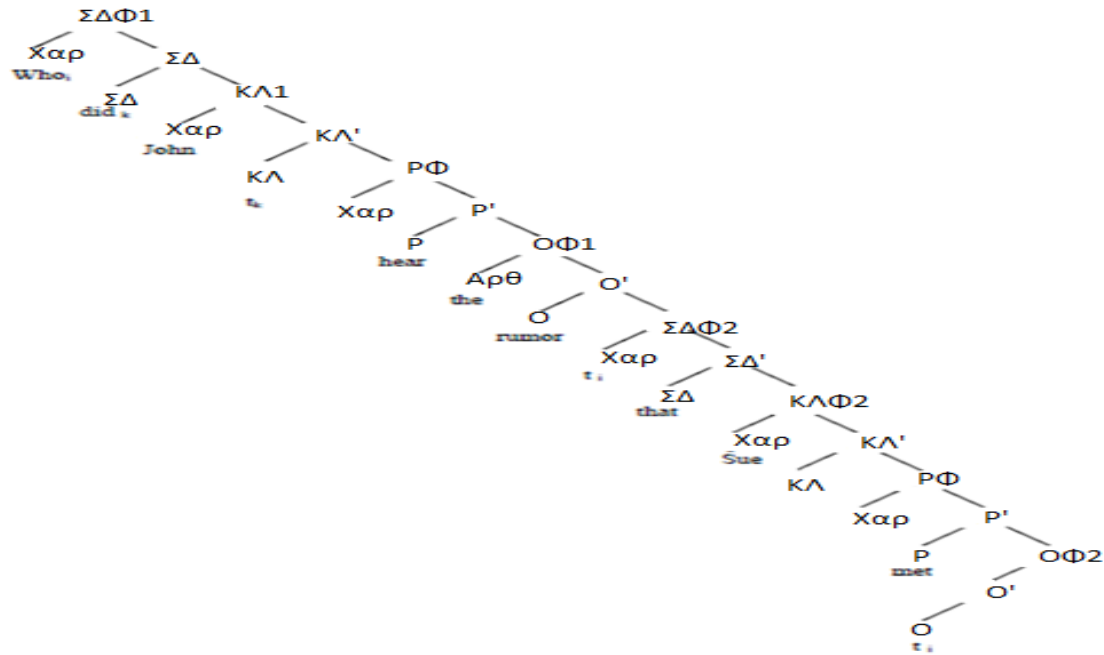
Ο Περιορισμός Συνθετής ΟΦ (The complex NP Constraint (CNPC) : κανένα στοιχείο , που περιέχεται μέσα σε μια πρόταση , η οποία κυριαρχείται από από μια ΟΦ με λεξική Κεφαλή , δεν μπορεί να μετακινηθεί έξω από αυτήν (Ross 1983). Η μετακίνηση μπλοκάρεται από μια σύνθετη ΟΦ , αυτή μπορεί να είναι μια relative clause :

30. *[whoi did [John hear [the rumor [ti [that [Suemet [ti]]]]] ?

Cp Ip Np Cp Ip

Η WH –λεξη παραβιάζει την subjacency condition όταν παραβιάζει δυο κόμβους (ΟΦ1 , ΚΛΦ1) όπως φαίνεται στην δενδρική αναπαράσταση της επιφανειακής δομής

31. Δενδρική αναπαράσταση του 30.



2. Ο Περιορισμός της (wh-νησιδας wh-island constraint) : κανένα wh στοιχείο δεν μπορεί να μετακινηθεί σε έναν embedded CP που εισάγεται από άλλο wh-στοιχείο

32. *[whoi does [jack wonder [when j [Mary saw ti tj]]]] ?

CP IP1 CP2 IP2

Στην περίπτωση αυτή ο [Χαρ ΣΔΦ2] είναι καλυμμένος με αποτέλεσμα η wh –λέξη να μην έχει θέση και να μετακινείται με μια άλλη μη καλυμμένη , προσπερνώντας όμως δυο ΚΛΦ και παραβιάζοντας έτσι την Subiacency condition

3. The left –branch condition

WH συστατικά που εκφράζουν τον κτητορα μιας N δεν μπορούν να βγουν από την NP που κυριαρχεί αυτά. έτσι την λύση δίνει το fronting whole ΟΦ που περιέχει το wh-συστατικό .

33. Whose i did [he borrow [ti dictionary])?

IP NP

34. Whose dictionary i did [he borrow] ?

IP

4. coordinate – Constraint :

Είναι αδύνατον να βγει όταν περιέχεται σε μια conjunct (Ross 1983)

35. *who I does Mary like [Paul and ti] ?

5. Νησιδα επιρρηματικής προτάσης (adverbial clause island)

Ένα wh-element δεν βγαίνει από μια adverbial –clause

36. *who_j did Mary leave [after Bill saw ti]?

The that-trace filter

Σχετίζεται με την ασυμμετρία υποκειμένου /αντικείμενου (subject/object asymmetry) στη wh –εξαγωγή . το that-trace filter ορίζει ότι η ακολουθία από έναν φανερό συμπληρωματικό δείκτη και ένα ιχνός (trace) είναι αντιγραμματική . το υποκείμενο who δεν μπορεί να βγει από την δευτερεύουσα όταν υπάρχει ένας φανερός συμπληρωματικός δείκτης. Όταν όμως ο συμπληρωματικός δείκτης είναι απών μπορεί να μετακινηθεί . Αντιθέτως το αντικείμενο which μπορεί να μετακινείται όταν ο συμπληρωματικός δείκτης είναι φανερός ή όχι.

37. *who_j did they say [ti that [ti stole a car]

CP IP

38. Who_i did they say [ti [ti stole a car] ?

CP IP

39. [which car did they say [ti that [he stole ti]?

CP IP

40. Which car did they say [ti [he stole ti

CP IP

Συνθήκες (Conditions) στις Wh-ερωτήσεις των ελληνικών

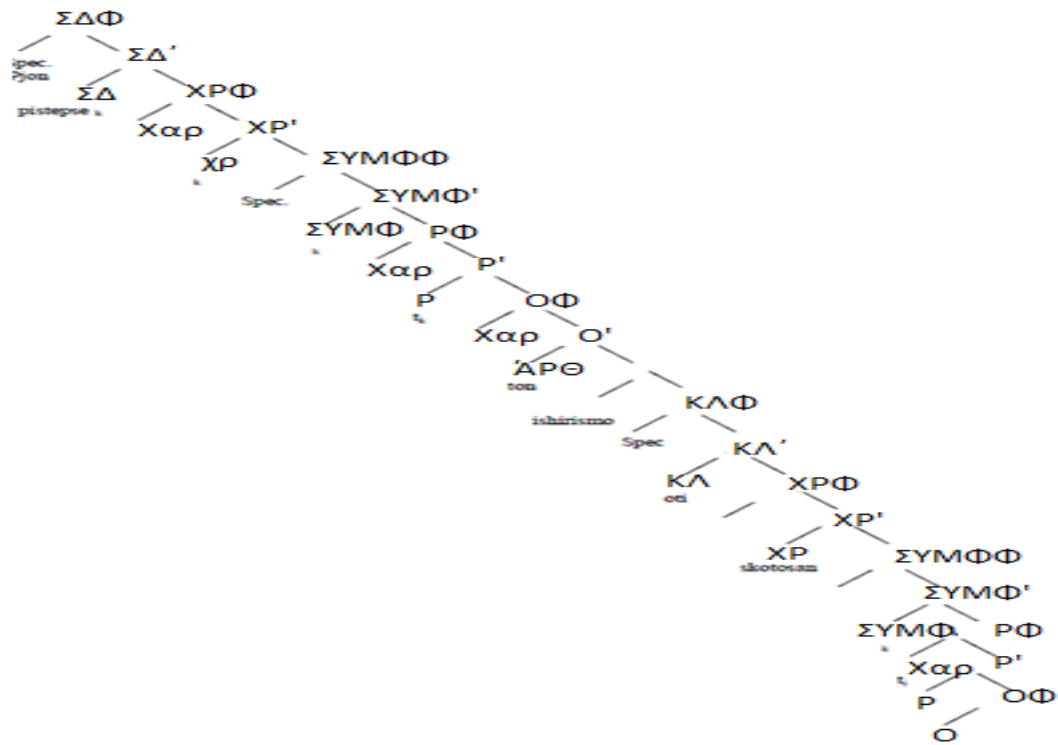
Κάποιοι περιορισμοί παραβιάζονται πιο εύκολα στα ελληνικά χωρίς να παράγονται αντιγραμματικές προτάσεις . Αυτό συμβαίνει γιατί η πλούσια μορφολογία συμβάλλει στην διευκρίνιση κάθε αμφισημίας . Η ελληνική wh-μετακίνηση όπως και η αγγλική γίνεται με επιτυχή κυκλικά βήματα.

41. [τι πιστεύεις [ti ότι η Ελένη νομίζει [ti ότι ο Παύλος θέλει ti]]];

Το Subjacency Condition επίσης ισχύει για τα Ελληνικά. Οι περιοριστικοί κομβοί δεν είναι οι ΚΛΦ και το ΟΦ αλλά η ΣΔΦ και Η ΟΦ . το Subjacency είναι ο λογος που η wh-εξαγωγή έξω από συντακτικές νησίδες δεν συμβαίνει.

42. * Ποιον πίστεψες τον ισχυρισμό ότι σκότωσαν ti

43. Δενδρική αναπαράσταση του παραδειγματος 42



Στο παραπάνω παράδειγμα το πρώτο βήμα μετακίνησης είναι νομινο αφού μόνο η ΣΔΦ2 διασταυρώνεται (is crossed) . Το δεύτερο βήμα δεν επιτρέπεται καθώς παραβιάζεται το Subjacency Condition οι δυο περιοριστικοί κομβοί (ΟΦ , ΣΔΦ1) διαare crossed.

Επισης οταν το συμπλήρωμα μιας ΟΦ είναι μια Relative Clause, η παραβίαση του Περιορισμου Συνθετης ΟΦ (CNPC) παράγει παρομοια με τα Αγγλικά αντιγραμματική πρόταση. στο παρακάτω παράδειγμα η wh-phrase crosses τρεις περιοριστικούς κομβους (2 ΣΔΦς και 1 ΟΦ)

44. * Ποιο λαχείο i συναντησες [it [τον αντρα ti [που κέρδισε ti]]];

Όσον αφορά το **Left –Branch Condition** , τα Ελληνικά σε αντίθεση με τα Αγγλικά επιτρέπουν εξαγωγή ενός wh-στοιχειο

45. Τίνος έκλεψαν το πορτοφόλι ;

Όμως η **Co-ordinate constraint** και η νησιδα επιρρηματικής προτάσης (Adverbial clause island) εμποδίζουν την εξαγωγή της wh στα Ελληνικά

46. * ποιον i αγαπαι η Μαρία τον Πέτρο και ti ;

47. ποιον i έφυγες πριν να συναντήσει ο Βασίλης ti ;

Οι wh-νησιδες στα Ελληνικά έχουν πολύ αδύναμο στάτους καθώς επιτρέπουν και την εξαγωγή του υποκειμένου και του αντικείμενου , έτσι δεν τίθεται λόγος για ασυμμετρία υποκειμενου-αντικειμενου (subject/object asymmetry) . αυτό συμβαίνει γιατί το υποκείμενο εξάγεται από μια μετα ρηματική θέση , καθώς τα ελληνικά είναι μια pro-drop γλωσσά. Από την εξαγωγή αυτή η ECP δεν παραβιάζεται καθώς το ιχνος κυβερνάται (is governed) (Thomopoulou-Kontou 1991). Στα παρακάτω παραδείγματα παρουσιάζονται οι αδύναμες wh-νησιδες και η απουσία ασυμμετρίας υποκειμενου-αντικειμενου

48. Ποιον i αναρωτισαι ποτε θα συναντησουν it ;

49. Ποιος i αναρωτισαι τι αγορασε ;

Επιπλέον το that –ιχνος φαίνεται να μην λειτουργεί στα Ελληνικά και δεν παραβιάζεται η ECP . Παρακάτω φαίνεται ότι wh-elements εξάγονται από θέση αντικείμενου ανεξάρτητα αν υπάρχει ή όχι το ‘that’

50. Ποιον i πιστεύεις [ti [θα διαλέξουν ti]];

51. Ποιον i νομίζεις [ti ότι [θα διαλέξουν ti]];

52. Ποιος i νομίζεις [ti [ti θα νικήσει]];

53. Ποιος i νομίζεις [ti ότι [ti θα νικήσει]];

Τέλος είναι αξιοσημείωτο ο ρόλος των **resumptive clitic** αντωνυμιών στα Ελληνικά.

Οι ελληνικές ερωτήσεις επιτρέπουν ένα resumptive clitic να συνεκφέρεται με μια wh-φραση που έχει εξαχθεί. (Tsimplici 2003) . Η παρουσία των resumptive clitics ελαττώνουν τη δύναμη

της παραβίασης νησίδας ,βελτιώνοντας τον αντιγραμματισμο της πρότασης . παρακάτω η εξαγωγή αντικειμενου είναι χειρότερη χωρίς κλιτικό παρά την εξαγωγή υποκειμένου.

54. Ποιον αναρωτιέσαι ποτέ θα τον συναντήσουν ;

Επιπλέον η ύπαρξη κλιτικού βελτιώνει τον αναγραμματισμό λόγω παραβίασης του Περιορισμου Συνθετης ΟΦ (CNPC) , αν και δεν είναι απόλυτα αποδεκτό. (Ανδρουλακης 2001)

55. ??ποιον άκουσες την φήμη ότι τον απέλυσαν ;

Ομοιότητες και διαφορές στις ελληνικές και αγγλικές ερωτήσεις

Εξετάζοντας τις δυο γλώσσες και συγκρίνοντας τις σε επίπεδο ερωτήσεων διακρίβονται οι εξείς ομοιότητες και διαφορες:

Wh-μετακίνηση : τόσο τα Ελληνικά ,όσο και τα Αγγλικά πραγματοποιούν wh-μετακίνηση αλλά όχι **multiple wh- fronting**

Αντιστροφή υποκειμενου-ρηματος : συμβαίνει και στις δυο γλώσσες στις κύριες προτάσεις (στα αγγλικά γίνεται αντιστροφή υποκειμενου-βοηθητικού ενώ στα ελληνικά γίνεται αντιστροφή υποκειμενου-κυριου ρηματος) Στις πλάγιες ερωτήσεις δεν συμβαίνει στα αγγλικά ενώ στα Ελληνικά ισχύει, χωρίς έτσι να δημιουργείται **root/embedded asymmetry**

PRO-DROP παράμετρος: στα Αγγλικά δεν συμβαίνει, ενώ τα Ελληνικά είναι μια κενη υποκειμενου (null subject) γλώσσα γεγονός που της αποδίδει τρεις ιδιότητες:

- Πιθανότητα φωνολογικως κενής αναφορικής υποκειμενο-αντωνυμίας/1 κενο υποκειμενο
- Μεταρηματικο υποκειμενο / πιθανότητα ελεύθερης αντιστροφής
- Έλλειψη των that-trace effects

Wh-νησίδες : και οι δυο γλώσσες έχουν περιορισμούς στην μετακίνηση αλλά οι επιδρασεις των νησιδων στα Ελληνικά έχουν πιο αδύναμο στάτους απ ότι στα Αγγλικά , με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ασυμμετρια υποκειμένου/αντικειμένου και να επιτρέπει χρήση επαναληπτικών κλιτικών (resumptive clitics)

οι wh ερωτήσεις στις γραμματικές των παιδιών

η κατάκτηση του βοηθητικού στα Αγγλικά

Επειτα από έρευνες που έχουν γίνει, διαπιστώθηκε ότι αρκετά παιδιά στα αγγλικά παραγουν wh-questions. Οι δομές ωστόσο ποικίλουν. Οι ερωτήσεις αυτές άλλοτε είναι χωρίς βοηθητικό (what you eat) και άλλοτε υπάρχει αποτυχία να τοποθετηθεί σωστά το βοηθητικό (what he can eat?). Αναφορικά με το θέμα έρευνα που διεξήχθη από την Quasti πιστοποιήσε ότι όλα τα παιδιά ηλικίας 1;6- 5;1 έκαναν ερωτήσεις ενώ το 41% ήταν wh-in-situ και δεν είχαν βοηθητικό ρήμα. Έτσι παρατηρείται είτε η δομή με γυμνο ρήμα (bare verbal root) είτε η δομή με ρήμα που έχει κατάληξη –ing. Οι προτάσεις αυτές ήταν διάσπαρτες σε όλες τις ηλικίες

Κενα λεξικά ρήματα (Bare lexical verbs)

- 56. a. Where Daddy go? (Adam, 2;3)
- b. Where Daddy put the window? (Sarah, 2;11)
- c. What Papa have? (Eve, 1;11)

ρήματα με –ing

- 57. d. What dat train doing? (Adam, 2;4)
- e. What I doing? (Eve, 2;0)

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι robber and de Villiers 1992, οι οποίοι βρήκαν ότι τα παιδιά που μάθαιναν αγγλικά, πραγματοποιούσαν wh-ερωτήσεις αποφεύγοντας ωστόσο τις **echo-questions**.

Το πρόβλημα των δεδομένων

Η βιβλιογραφία γενικά σχετικά με την απόκτηση αγγλικών wh-question προσφέρει μια σειρά διαφορετικών προσεγγίσεων ουσιαστικά τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά. Η

θεωρητική συζήτηση επικεντρώθηκε στην πηγές παιδικών σφαλμάτων αναστροφής και αν οι γραμματικές των παιδιών είναι ποιοτικά διαφορετικές από αυτές τις γραμματικές στόχου των ενηλίκων. Από την εμπειρική πλευρά, οι αναλύσεις διαφωνούν ακόμη και σε βασικά μέτρα όπως τη συχνότητα των σφαλμάτων και τα περιβάλλοντα στα οποία εμφανίζονται Δεν μπορεί να υπάρξει άλλος τομέας κατακτησης στον οποίο τα γεγονότα χαρακτηρίζονται από τεραστια μεγεθη μεταβλητοτητας. Τα αναφερόμενα ποσοστά σφαλμάτων σε αντιστροφή βοηθητικού κυμαίνονται από 0% έως 55% σε wh-ερωτήσεις, ανάλογα με τη μελέτη. Τα περισσότερα δεδομένα προέρχονται από τρεις κύριες πηγές: μελέτες παρατηρησης αυθόρμητης ομιλίας (Bellugi, 1971, Ingram & Tyack, 1979, Klee, 1985, Stromswold, 1990, Valian, Lasser, Mandelbaum, 1992), elicited imitation ή elicited production tasks (Erreich, 1984, Santelmann, Berk, Austin, Somashekar, & Lust, 2002. Valian & Casey, 2003) και grammaticality judgment tasks (Stromswold, 1990). Ορισμένες μελέτες (Bellugi, 1971) χρησιμοποιούν δεδομένα από ένα μόνο παιδί. Άλλοι έχουν μεγαλύτερο μέγεθος από δείγματα, που κυμαίνονται από 14 έως 65 συμμετέχοντες. Ένα άλλο σημείο διαφωνίας αφορά το βαθμό στον οποίο η αντιστροφή ποικίλλει ανάλογα με το τύπο της ερωτήματος wh.

Ο Stromswold (1990) βρήκε υψηλότερα ποσοστά αναστροφής σε αυθόρμητη ομιλία με ερωτήσεις που περιέχουν who (100%) what(94%), where (95%) και how (97%) παρά με εκείνες που περιέχουν why(87%), which(79%) και when(77%). Τα δεδομένα από την αυθόρμητη ομιλία τείνουν να αποδώσουν χαμηλότερη τάση σφαλμάτων παρά τα δεδομένα από elicited imitation ή production, ίσως λόγω αυθόρμητης ομιλίας αποκαλύπτει επιλεκτικά τι μπορούν να ζητήσουν τα παιδιά. Ο Valian & Casey (2003), για παράδειγμα, διαπίστωσε ότι τα παιδιά σε αυθόρμητα wh-ερωτήματα έκαναν σε μεγάλο βαθμό αντιστροφή βοηθητικού αλλά έχαναν σε ποικιλία στον τύπο της wh-λέξης που χρησιμοποιήθηκε (70% των ερωτήσεων ήταν what ερωτήσεις), στα ρήματα αλλά και τα βοηθητικά (η αντιστροφή έγινε μόνο με κύριο ρήμα και το βοηθητικό 'be' και όχι με modals ή do).

Ερμηνεία δεδομένων

Εξαιτίας της μεγάλης μεταβλητοτητας των δεδομένων στις διαφορές ερευνες, οι ερμηνείες που έχουν δοθεί έως τώρα ποικίλουν. Οι πιο σημαντικές αναλύσεις γύρω από το θέμα αναφέρονται παρακάτω.

Οι Valian et al. (1992) προτείνουν ότι η παράλληλη παραγωγή παιδιών από ανεστραμμένα αλλά και μη ανεστραμμένα wh-ερωτήματα είναι αποτέλεσμα της εφαρμογής ενός προαιρετικού κανόνα αναστροφής που ισχύει για τις yes/no και wh-ερωτήσεις. Η προαιρετικότητα προέρχεται από δύο πηγές παραπλανητικών αποδεικτικών στοιχείων:

έλλειψη αντιστροφής στο embedded wh-ερωτήσεις και προαιρετική αντιστροφή σε ναι-όχι ερωτήσεις.¹

Οι De Villiers (1991), Plunkett (1991) και Stromswold (1990) αντιμετωπίζουν τα βοηθητικά σφάλματα αναστροφής ως λειτουργία της διαφοράς προσγείωσης-θέσης (of a landing-site difference) μεταξύ argument και adjunct analysis. Σύμφωνα με adjunct analysis τα παιδιά αναπαριστούν λανθασμένα τη θέση του συμπληρωματικού wh-στοιχείου και, συνεπώς, μετακινούν τα ορισματικά ή επιρρηματικά ερωτηματικά (argument and adjunct wh-element) στοιχεία σε διαφορετικές θέσεις στη δομή (ΣΔΦ ή ΚΛΦ, αντίστοιχα), καταλήγοντας σε συνεπή αναστροφή σε argument -wh-λέξεις (what) και έλλειψη αντιστροφής με προσθήκη wh-λέξεις (where).²

Οι Santelmann et al. (2002) προτείνουν ότι τα σφάλματα αναστροφής των παιδιών σε ερωτήσεις δεν προέρχονται από έλλειψη γνώσης σχετικά με τη αντιστροφή βοηθητικό, αλλά από ένα διαφορετικό είδος ελλείψεων αρμοδιοτήτων. Αυτοί υποθέτουμε ότι η ανάπτυξη στο πλαίσιο του σχηματισμού ερωτησης απαιτεί ολοκλήρωση της ειδικής γνώσης κάθε γλώσσας σχετικά με το σύστημα κλισης (inflectional system). Τα σφάλματα αντιστροφής των παιδιών οφείλονται συγκεκριμένα σε δυσκολίες με τον μηχανισμόστηριξης του ρηματος do (do-support) και το ρήμα να που ανυψώνεται. Από αυτή την άποψη, η απόδοση αναμένεται να

¹ Οι Valian et al. (1992) αναλύουν τις ερωτήσεις ενηλίκων στα αγγλικά που περιέχουν μια μέγιστη προβολή, QuesP, η οποία έχει ως κεφαλή ένα δείκτη Q και παίρνει το CP ως το συμπλήρωμα του. Στα αγγλικά yes/no ερωτήσεις, όπου η αντιστροφή είναι προαιρετική, η κεφαλή της QuesP, Q, μπορεί να χαμηλώσει στο C, αποτρέποντας την αντιστροφή. Στις wh-ερωτήσεις, αντίθετα, το χαμηλωμα (lowering) του Q σε C δεν είναι δυνατό, με αποτέλεσμα την υποχρεωτική αναστροφή. Δεδομένου ότι υπάρχουν ενήλικες γλώσσες όπως τα γαλλικά, όπου το χαμηλωμα του Q στον C είναι δυνατό τόσο για yes/no questions όσο και για wh-ερωτήσεις, οι συγγραφείς υποθέτουν ότι, στην αγγλική γλώσσα, το Q μπορεί να κατέβει στο C μόνο αν το [Spec, CP] είναι άδειο, δηλαδή στις yes/no ερωτήσεις

Σε αυτή την ανάλυση, τα αγγλόφωνα παιδιά πρέπει να μάθουν τον περιορισμό της μετακίνησης από το Q σε το C. Τα αγγλόφωνα λάθη των παιδιών σε ερωτήσεις αποδίδονται σε μια γραμματική που επιτρέπει την προαιρετική Q-to-C μείωση σε όλες τις ερωτήσεις, η οποία είναι νόμιμη στα γαλλικά αλλά απαγορεύεται στα αγγλικά ενηλίκων. Μεταξύ των προβλημάτων αυτής της ανάλυσης είναι η θέση ενός lowering rule, μια εξήγηση για το γιατί η αγγλική έχει έναν τέτοιο ειδικό περιορισμό και την έλλειψη διαδικασίας μάθησης για την κατακτηση του περιορισμού.

² Ένα κρίσιμο πρόβλημα για την adjunct vs argument explanation όπως οι Valian et al. (1992) σημειώνουν είναι ότι είναι αυτή δεν λαμβάνει υπόψη τα εμπειρικά δεδομένα. Τα παιδιά αδυνατούν να αντιστραφούν με κάποια ερωτήματα wh-questions και να αντιστρέψουν σωστά με μερικές adjunct wh-ερωτήσεις. Για παράδειγμα, δεδομένα από διάφορες μελέτες (Labov & Labov, 1978; Stromswold, 1990; Valian et al., 1992) δείχνουν ότι υπάρχουν σφάλματα αντιστροφής σε what και which argument questions, ενώ ορισμένες adjunct ερωτήσεις, αντίθετα με τις προβλέψεις, εμφανίζονται αντεστραμμένες σωστά τις περισσότερες φορές (Kuczaj & Brannick, 1979 για το where και why · Stromswold, 1990 for how, where, why).

βελτιωθεί με ανάπτυξη ως γνώση για την αλληλεπίδραση των ειδικών γλωσσικών παραγόντων με την αντιστροφή που κατακτάται στο περασμα του χρονου.³

Η Questi στην προσπάθεια της να δώσει μια ενωποιητική εξήγηση για την συμπεριφορά των παιδιών σχετικά με την αντιστροφή υποκειμενου βοηθητικού (SAI), σε μια εκτενη ανάλυση, κατέληξε στο ότι οσα μαθαίνουν την αγγλικά, ιταλικά και γερμανικά τηρούν από νωρίς το Χαρ στοιχειο (spec component) και την κεφαλη στοιχειο (head component) του wh-κριτηριο, εφαρμoζοντας αυτό με διαφορετικούς τρόπους στις εκαστοτε ερωτησεις. Το γεγονός ότι τα παιδιά εκτελούν wh-μετακινηση, οπότε χρειάζεται, ενισχύεται με τις ερωτήσεις των παιδιών στα αρχικά σταδία της κατάκτησης των ιταλικών και των Σουηδικών (Quasti 2000). Απαγόρευση για Echo questions δεν υπάρχει στις αρχικές παραγωγές. εφόσον υπάρχει και στη γλωσσά των ενηλίκων θα υπάρχει και σ αυτά. Επιπλέον στα Γαλλικά, τα παιδιά όπως και οι μεγάλοι παράγουν ερωτήσεις τόσο Wh-in-situ όσο και ερωτησεις με εξαγωγή του wh-τελεστη μπροστα. Επομενως τα παιδια ρυθμιζουν τις παραμετρους της κυβερνησης της θεσης του wh-στοιχειου σε πολύ μικρη ηλικια και ο Spec comp του WH-κριτηριο είναι ενεργος (operative) από νωρίς. Οσον αφορά το head component του WH-κριτηριο σε περιπτωση που τα παιδια δεν το τηρουσαν, θα παρηγαγαν ερωτησεις στις οποιες το adjacency αναμεσα στο μπροστινο wh-στοιχειο και το ρημα θα παρεμβαινε το subject όπως στο παρακατω παραδειγμα, κατι που δεν εκαναν σε ηλικιες παιδιων που μαθαιναν ιταλικά (1;7-2;0 ετων)

58. *cosa Gianni fa?

Θεωρεί ωστόσο ότι το SAI εξελίσσεται σταδιακά στις παραγωγές των παιδιών παρόλο που έχουν γνώση του WH-κριτηρίου, υοθετώντας την θέση της Bellugi (1971) κατά την οποία τα παιδια περνάνε από τα εξείς στάδια :

- Το SAI σχηματίζεται σε ερωτήσεις ναι/όχι και όχι wh-questions
- Το SAI σχηματίζεται σε θετική ερώτηση αλλά όχι σε αρνητική

Σε ηλικίες 4-5 οι αρνητικες ερωτησεις παρουσιαζαν προβλημα ως προς το SAI δινοντας δομές αντιγραμματικες.

59. a. Noninverted structure Where he couldn't eat the raisin? (Kathy, 4;0)

b. Aux-doubling structure What did he didn't wanna bring to school? (Darrell, 4;1)

³ Το μειονέκτημα αυτής της ανάλυσης είναι ότι περιορίζεται σε ναι - όχι ερωτήσεις και δεν είναι σαφές αν θα μπορούσε να επεκταθεί σε wh-ερώτηση

c. Not-structure Why can you not eat chocolate? (Darrell, 4;1)

σε αυτήν όμως την αποτυχία δεν ευθύνονται οι εγγενείς δυσκολίες των παιδιών στην αρνηση καθώς στα ιταλικά τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα. Το γεγονός ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στις αρνητικές ερωτήσεις όμως δεν σημαίνει ότι δεν γνωρίζουν το SAI . Όπως υποθέτει η Guasti 2000 , για την δυσκολία αυτή ευθύνεται η διάκριση δυο κατηγοριών στα ρήματα των αγγλικών με διακριτές ικανότητες μετακίνησης. Από την μια είναι τα βοηθητικά και από την άλλη τα λεξικά ρήματα. Σε παρεμφατικές προτάσεις το βοηθητικό ανυψώνεται στην κλίση (I) και από κει στο C ενώ τα λεξικά ρήματα δεν μετακινούνται από το ρήμα (V) (Hageman 1994)

Σύμφωνα με τα δεδομένα, όπως είδαμε και παραπάνω, η Quasti παρατηρεί ότι τα παιδιά κάνουν εκτενή χρήση auxless questions. Εφόσον όμως θεωρεί ότι γνωρίζουν την wh-μετακίνηση και το SAI, προτείνει ότι το wh-κριτήριο ικανοποιείται και πάλι και η εξήγηση δίνεται μέσω της υποθέσης κενού βοηθητικού (null auxiliary hypothesis) . Σύμφωνα με την άποψη αυτή τα παιδιά επιμένουν στο WH-CRITERION. Οι Rizzi 1996, guasti 2000) προτείνουν ότι το ρήμα με την καταλήξη –ing περιλαμβάνει ένα κενό βοηθητικό αντιστοιχεί του be. Το κενό αυτό βοηθητικό επιλέγει ένα ρήμα και μεταφέρει το wh-feature από τον Χρονο στην συμφωνία και την κλίση (T to Agr + C)

Το ίδιο συμβαίνει και με το εξής παραδειγμα

60. Where daddy go?

Εδώ το κενό βοηθητικό επιλέγει ένα κενό ρήμα και μεταφέρει το wh feature από το T στο Agr και από κει στο C . Έτσι τόσο οι ερωτήσεις με βοηθητικό όσο και εκείνες χωρίς βοηθητικό τηρούν το WH-κριτήριο καθώς και στις δυο ικανοποιείται μέσα από την μετακίνηση στον Spec Cp και από την μεταφορά του Wh-χαρακτηριστικού από το Χρονο (T) στην συμφωνία Agr και από κει στον ΣΔ (C) μέσω ενός κενού ή φανερού βοηθητικού.

Η σειρά κατακτησης των ερωτηματικών λέξεων

Πολλές θεωρίες γλωσσικής κατακτησης έχουν υποστηρίξει έναν ρολό σημασιολογικής ή συντακτικής συνθετικότητας στην κατακτηση λέξεων και γραμματικών δομών. Ο ρολός της συνθετικότητας (complexity) έχει τονιστεί στην βιβλιογραφία στην ανάπτυξη της wh-question. Η ομοφωνία εγκείται στο ότι, όσον αφορά τη σειρά κατακτησης των wh-words στις ερωτήσεις , η wh-word που κωδικοποιεί συντακτικά απλές σχέσεις (π.χ

what ,where) κατακταται πριν από άλλες wh-words που αναφέρονται σε πιο περιπλοκές ιδέες (why,how,when). Αυτή η σειρά της κατακτησης στην παραγωγή και την κατανόηση έχει δηλωθεί για μια ποικιλία γλωσσών. (για αγγλικά βλέπε Tyack & Ingram, 1977; Bloom, Merkin & Wootten, 1982; Clancy, 1989, for για Κορεατικά,Forner, 1979 για Γερμανικά και Σερβο-κροατικά; Okubo, 1967, για Ιαπωνικά; Wode, 1975, για Γερμανικά). Άλλες μελέτες έχουν βασιστεί στην ρηματική σημασιολογική γενικεύση και αναγνωρίζουν μια επιρροή του ρήματος στην κατακτηση των wh-questions. Αυτές οι μελέτες έχουν αναφέρει ότι οι πρώιμες wh-questions τείνουν να συμβαίνουν πρωτίστως με σημασιολογικά γενικά ή light verbs ή τα συνδετικά ρήματα, παρά το γεγονός ότι περισσότερα σύνθετα ρήματα παράγονται την ίδια χρονική περίοδο σε άλλες δομές (Johnson, 1981; Bloom et al., 1982; Clancy, 1989)

Μια από τις καλύτερες εξηγήσεις των wh-questions κατακτησης υπο όρους συνθετικότητας (complexity) είναι η πρόταση της Bloom . Βασισμένη σε μια έρευνα με επτά παιδιά από 1;10 έως 3;00 ετών οι Bloom et al. (1982) προτείνουν ότι η wh-question κατακτηση καθορίζεται από συντακτική και σημασιολογική συνθετικότητα που κωδικοποιείται από τις wh-λεξείς και τα ρήματα που έχουν κατακτηθεί. Προτείνεται ότι η πρώτη wh-question που εμφανίζεται θα είναι wh-identity question που ζητάει ταυτοποίηση πραγμάτων ή τοπων . αυτές προβλέπονται να συμβαίνουν με wh-αναφορικά (pronominals) what και where και εμφανίζονται αρχικά με συνδετικά Bloom et al., 1982: 1086).

Αργότερα οι wh-αντωνυμίες (wh-pronominals) , που τώρα περιλαμβάνουν το who , προβλέπεται να συμβαίνουν με μια μεγαλύτερη ποικιλία ρημάτων από κύρια ρήματα (e.g. Where has he gone ?, What are you doing?). Ομως αυτά τα ρήματα αναμένεται να είναι περιορισμένα με ότι η Bloom et al. ορίζουν ως pro-ρήματα όπως το do και go (επίσης αναφέρονται ως light verbs ή σημασιολογικά γενικά ρήματα). Αυτά τα pro-verbs, ή σημασιολογικά κενά ρήματα λέγεται ότι είναι πιο εύκολο να κατακτηθούν από αλλά πιο περιγραφικά ρήματα επειδή αυτά μεταφέρουν λιγότερη πληροφορία (e.g. go carries less information than walk),αυτά περιλαμβάνουν λιγότερους περιορισμούς στον σχηματισμό άλλων προτασιακών συστατικών (e.g. on the subject and object) και είναι καταλληλά σε ένα ευρύτερο βαθμό πλαίσιων (Bloom et al., 1982).

οι wh- προτασιακές (wh- sententials (Bloom et al., 1982: 1086) when, how και why προβλέπεται να συμβαίνουν αργότερα στα δεδομένα των παιδιών, διαδεχόμενα από τα 'adjectival forms' (Bloom et al., 1982: 1086) which and whose. Οι Bloom et al. θεωρούν ότι οι wh-sententials είναι πιο σύνθετες wh-pronominals επειδή η απάντηση προσδιορίζει μια αιτία, έναν τρόπο ή τον χρόνο (Bloom et al., 1982: 1086), μια πιο σύνθετη διαδικασία από την απλή αναφορική ταυτοποιητική διαδικασία της πρώτης wh-pronominal ερώτησης . οι wh-επιρρηματικές (Wh-adjectivals) κατακτούνται τελευταίες επειδή είναι πιο σύνθετες καθώς

απαιτούν η απάντηση να προσδιορίζει ένα πράγμα σχετικά με ένα αντικείμενο συστατικό (π.χ. Which ball ?, Whose dinner ? ; Bloom et al., 1982: 1086). Όλες αυτές οι wh-λεξείς που κατακτώνται τελευταίες είναι επίσης πιο πιθανόν να συμβούν με περιγραφικά ρήματα παρά οι wh-pronominals. “Εν κατακλείδι τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν wh-questions με περιγραφικά ρήματα με εκείνες τις μορφές wh-questions που κατακτώνται τελευταίες στην σειρά ανάπτυξης” (Bloom et al., 1982: 1088).

Για να συνοψίσουμε σύμφωνα με την ερμηνεία της συνθετικότητας (complexity account), οι πρώτες wh-λεξείς αρχικά what και where ίσως συμβαίνουν με συνδέτικα. Αργότερα αυτές οι wh-λεξείς ίσως αρχίζουν να συμβαίνουν με σημασιολογικά γενικά (together with who) ρήματα. Αργότερα, οι wh-προτασιακές θα κατακτηθούν την στιγμή που τα παιδιά θα αρχίσουν να χρησιμοποιούν περιγραφικά ρήματα. Τέλος θα κατακτηθούν οι wh-επιρρηματικές μορφές.

Όμως ένα πρόβλημα στην εξήγηση αυτή είναι ότι δεν λαμβάνεται υπόψη ο ρόλος του λόγου που τα παιδιά ακούν. Πιο συγκεκριμένα, η συχνότητα με την οποία ο φροντιστής χρησιμοποιεί συγκεκριμένες wh-λεξείς και ρήματα. Αυτό για μερικούς μελετητές θεωρήθηκε μια μεγάλη παραληψη, καθώς η συνθετικότητα μιας λέξης και η συχνότητα με την οποία αυτές χρησιμοποιούνται είναι στενά συσχετισμένες. Για παράδειγμα τα πιο συχνές παραγόμενες wh-worlds στα Γερμανικά και Σερβο-κροατικά (Forner, 1979) και Κορεατικά (Clancy, 1989) είναι συντακτικά απλές σύμφωνα με την Bloom et al. (π.χ. what and where) και τα πρώτα σημασιολογικά γενικά ρήματα στην έρευνα του Νίνιου (1996) φαίνεται να είναι επίσης πιο συχνά τόσο στον λόγο των ενηλίκων όσο και στον λόγο των παιδιών (Goldberg, 1999). Αυτό σημαίνει ότι η συχνότητα και όχι η συνθετικότητα είναι η προταρχική που καθορίζει την κατάκτηση (Clancy, 1989). Έτσι μια εναλλακτική εξήγηση των δεδομένων της Bloom θα ήταν ότι τα παιδιά παράγουν wh-questions με συγκεκριμένες λέξεις και ρήματα που ακούν συχνά σε wh-questions στον λόγο των ενηλίκων.

Σειρά κατάκτησης ερωτήσεων υποκειμένου –αντικείμενου –η ασυμμετρία

Έρευνα σε επίπεδο κατανόησης

Περνώντας σε ένα βαθύτερο συντακτικό-σημασιολογικό ζήτημα, βασικό ερώτημα στη βιβλιογραφία είναι κατά πόσο οι ερωτήσεις υποκειμένου κατακτώνται νωρίτερα από κεινες του αντικείμενου ή αντίστροφα. Από το ερώτημα αυτό και βάσει βάσει διαχρονικών και

πειραματικών δεδομένων διαπιστώθηκε μια ασυμμετρία αναμεσα στις ερωτήσεις υποκειμένου-αντικειμένου τόσο σε επιπεδο κατανοησης και όσο και παραγωγης.

61. Who _ is helping the boy? (ερωτηση υποκειμενου)

62. Who(m) is the boy helping _? (ερωτηση αντικειμενου)

Οι πρώτες ηλικίες κατά τις οποίες έχει διερευνηθεί η κατανόηση με τη μέθοδο αυτή είναι ηλικίας 13,15 και 20 μηνών σε μελέτη του Seidl, Hohlich & Jusczyk (2003). Τα παιδιά κάθονταν σε έναν eyetracker επιτρέποντας στους ερευνητές να παρακολουθούν την κατεύθυνση προς τα δύο αντικείμενα, ακολουθώντας ένα σύντομο κινούμενο σχέδιο στο οποίο ένα αντικείμενο χτύπησε άλλο π.χ. ένα μήλο χτύπησε ένα σύνολο κλειδιών. Τα αντικείμενα είχαν ονόματα που πιθανότατα θα ήταν γνωστά ακόμα και στα νεότερα θέματα. Η μελέτη συγκριθηκε:

Subject-question: “What hit the apple?”

Object-question: “What did the apple hit?”

Where-question: “Where is the apple?”

Τα ευρήματα ήταν ότι στους 20 μήνες, τα μικρά παιδιά θα μπορούσαν να ανταποκριθούν καταλλήλως σε απλές τοπικές ερωτήσεις υποκειμένου-αντικειμένου (subject-object where questions). Δηλαδή, υπήρχαν στατιστικές διαφορές στον οφθαλμό τους προς τα δεξιά έναντι του λάθους αντικειμένου. Κίνηση των οφθαλμών και σε παιδιά ηλικίας 15 μηνών, φανερώνει ότι αντιλαμβάνονται απλές τοπικές ερωτήσεις υποκειμένου (subject-where questions), αλλά όχι ερωτήσεις αντικειμένου. Έτσι, τα άτομα ηλικίας 15 μηνών έδειξαν την προβλεπόμενη ασυμμετρία μεταξύ ερωτήσεων αντικειμένων και υποκειμένων. Το 13-μηνών δεν μπόρεσαν να απαντήσουν κατάλληλα σε κανέναν από τους τύπους ερωτήσεων. Η μελέτη αυτή δείχνει ότι η κατανόηση των ερωτήσεων αντικειμένου εμφανίζεται μεταξύ 15 και 20 μηνών.

Αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ασυμμετρία ενός λεπτού είδους, που λειτουργεί στην κατανόηση με υπεροχή των ερωτήσεων υποκειμένου έναντι των ερωτήσεων αντικειμένου, ακόμη και πριν από την εμφάνιση οποιασδήποτε έκδηλης απόδειξης ερωτήσεων στην ομιλία των παιδιών. Παρόλο που είναι πολύ σημαντικό και ενδεικτικό,

κάποιοι μελετητές θέωρησαν ότι ίσως χρειάζονται και άλλοι δείκτες πέρα από το eyegaze για να αποκαλυφθεί τι συμβαίνει στις γραμματικές μικρών παιδιών. Για παράδειγμα, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το ότι η wh-λέξη θεωρήθηκε ερώτηση. Η υποκατάσταση της wh-λέξης με ένα X θα συνεπαγόταν παρόμοια προτιμητέο μοτίβο με εκείνο της εστίασης.

Ερευνα σε επίπεδο παραγωγής

Η έρευνα για την παραγωγή (production) παιδιών σε ερωτήσεις υποκειμένου vs αντικειμένου είναι ανάμεικτη, με διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και την λεπτότητα της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε. Οι μελετητές συνέλλεξαν διαπολιτισμικά δεδομένα για την πλήρη διερεύνηση των υπεύθυνων παραγόντων.

Η εικόνα που προκύπτει από τις περισσότερες από τις διαθέσιμες μελέτες είναι ότι οι wh- ερωτήσεις υποκειμένου αποκτώνται νωρίτερα από τις wh- ερωτήσεις αντικειμένου (βλ. O'Grady 1997 για μια ανασκόπηση προηγούμενων μελετών, Guasti et al. 2010, del Puppo et al. 2014). Υπάρχουν, ωστόσο, μελέτες που παρέχουν στοιχεία που δείχνουν ότι τα δυο αυτά είδη ερωτήσεων εμφανίζονται και κατακτούνται ταυτόχρονα. Αυτή είναι η περίπτωση της Stromswold (1995) για τα αγγλικά. Άλλες μελέτες δείχνουν ότι η ασυμμετρία βρίσκεται μόνο με d-linked wh-questions (Hickock και Avrutin 1996, Goodluck 2005, 2008, Friedman και Novogrodsky 2010

Τα ευρήματα που αναφέρθηκαν σε πειραματικές μελέτες δεν διαφέρουν. Tyack and Ingram (1977, στο O'Grady 1997) παρουσιάζουν αποτελέσματα που δείχνουν σαφώς ότι τα αγγλικά παιδιά (ηλικία 3;0-5;5) έχουν ισχυρή προτίμηση για who-subject questions. Δίνουν το 80% σωστές απαντήσεις σε who-ερωτήσεις υποκειμένου σε σύγκριση με το 56% των σωστών απαντήσεων για who ερωτήσεις αντικειμένου. Αυτά ανταποκρίνονται σωστά για who ερωτήσεις αντικειμένου μόνο ελαφρώς πάνω από το 50% για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Επί πλέον, τα παιδιά έδωσαν πιο σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις που περιέχουν ένα μη μεταβατικό ρήμα (66%) από ότι σε ερωτήσεις που περιέχουν ένα μεταβατικό ρήμα (57%), και υπήρξε μια τάση να ερμηνεύονται οι μεταβατικές ερωτήσεις ως μη μεταβατικές (όπου η δομή της πρότασης θα το επέτρεπε). Σημειώνεται ότι αμεταβατες ερωτήσεις δεν μπορούν ποτέ να είναι αντικειμενικά ερωτήματα, αλλά πρέπει πάντα να είναι subject (ή συμπληρωματικά) ερωτήσεις. Αυτά τα γεγονότα υποδηλώνουν την προτίμηση των

υποκείμενων εναντι των αντικειμενων ερωτησεων . Αυτή η προτίμηση αντικατοπτρίζεται επίσης σε μία απο τις στρατηγικες απαντησης που θέτουν οι Tyack και Ingram (σελ. 222):

63. Response Strategy

If you have acquired the particular question word, give an appropriate subject.

Οι Tyack και Ingram βρήκαν επίσης ένα ενδιαφέρον πρότυπο σε σχέση με την ερμηνεία των αντωνυμιων who ,what σε subject και object position: οι what-subject questions ήταν πολύ συχνά απαντωμενα σαν να ήταν object ερωτήσεις (51,3% - με μόνο 35,3% σωστές απαντήσεις).και who-object ερωτήσεις αντιμετωπίστηκαν ως ερωτήσεις που αφορούν what-object questions 23,0% του χρόνου. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, αυτό μπορεί να εξηγηθεί ως ένα σφάλμα κινούμενης-animata εικόνας, λόγω του γεγονότος ότι οι κινούμενες οντότητες είναι πιο πιθανό να κωδικοποιηθούν ως υποκείμενα και οι άψυχες οντότητες είναι πιο πιθανό να κωδικοποιηθούν ως αντικείμενα-objects. Τα παιδιά φαίνεται να έχουν δώσει μεγαλύτερη προσοχή σε αυτές τις σημασιολογικές τάσεις παρά στη συντακτική δομή των ερωτήσεων. Ωστόσο, οι απαντήσεις 23% σε who-object questions όπως θα ήταν οι ερωτήσεις για το what-object δεν μπορούν να εξηγηθούν μέσω αυτής της σημασιολογικής στρατηγικής.

Μια άλλη μελέτη που διερεύνησε την παραγωγή wh-ερωτήσεων διεξήχθη από τους Wilhelm and Hanna (1992). Τα μικρότερα παιδιά είχαν προβλήματα τόσο με subject όσο και με object questions και τα μεγαλύτερα παιδιά ανταποκριθηκαν καλύτερα με subject questions παρα με object questions. Είναι ενδιαφέρον ότι το πιο κοινό λάθος που έκαναν ήταν να παραγουν μια ερώτηση υποκειμένου όταν απαιτούταν μια ερώτηση αντικείμενο. Το αντίστροφο λάθος , ήταν εξαιρετικά σπάνιο.

Άλλες μελέτες δείχνουν ότι η ασυμμετρία βρίσκεται μόνο με d-linked wh-questions (Hickock και Avrutin1996, Goodluck 2005, 2008, Friedmann και Novogrodsky 2010. Friedmann et αϊ. 2009, Bentea 2015 για τα παιδιά TD), δηλαδή μόνο d-linked object wh-questions, που απεικονίζονται για τους Εβραίους στο (64a), αποκτώνται με καθυστέρηση:

64. a.d-linked subject wh-question

Eize kelev noshex et ha-xatul?

which dog bites ACC DEF-cat

‘Which dog bites the cat?’

65. b. d-linked subject wh- Et eize kelev ha-xatul noshex?

ACC which dog DEF-cat bites

‘Which dog bites the cat ?

(Friedmann et al.

2009:9)

H Stromswold (1995) εξέτασε wh-ερωτήσεις στα παιδιά που μαθαίνουν αγγλικά για να μάθει τη σειρά εμφάνισης wh-λέξεων υποκειμένου ή αντικειμένου . (Who will I help? vs. Who will help me?) Εκτίμησε τρεις προβλέψεις όσον αφορά την απόκτηση wh-ερωτήσεων :

- (i) The wh-subject in situ prediction (WISH): The acquisition of subject wh-questions takes place before
- (ii) the acquisition of object wh-questions. Unlike object wh-words, matrix subject wh-words remain in their original position within the IP:

[CP [C' [IP Who [I' will [VP meet the President?]]]]] (Stromswold 1995:11)

- (iii) The vacuous movement prediction (VHM): The acquisition of subject wh-questions occurs at the same time with the acquisition of object wh-questions. Like wh-objects, matrix wh-subjects move from their original position within the IP to a sentence initial position, leaving a trace/gap behind.

[CP whoi [C' [IP ti [I' will [VP meet the President?]]]]] (Stromswold 1995:10)

- (iii) The antecedent government prediction: The acquisition of object wh-questions happens before the acquisition of subject wh-questions. Subject traces, but not object traces are antecedent governed.

[CP Whoi [C' willj [IP Barbara Walters [I' ej [VP meet ti ?]]]]]

[CP Whoj [C' [IP ti [I' [VP met the President?]]]]] (Stromswold 1995:14)

Η Stromswold (1995) εξετάσε πέντε πιθανούς λόγους για τους οποίους τα παιδιά θα κατακτούσαν τα subject wh-questions πριν από τα object wh-questions: (i) η απόσταση από την wh-λέξη στο (gap) κενό είναι μικρότερο για υποκείμενες ερωτήσεις. (ii) οι υποκείμενες ερωτήσεις έχουν λιγότερες λέξεις. (iii) οι subject wh-questions δεν έχουν ποτε SAI. (iv) υποκείμενες ερωτήσεις δεν απαιτούν do support. (v) επιφανειακά, τα subject wh-ερωτήματα είναι αρόμοια με απλές δηλωτικές προτάσεις (simple declaratives).

Χρησιμοποίησε τις μεταγραφές 12 αγγλόφωνων παιδιών (6 αγόρια και 6 κορίτσια) με ηλικίες από 1;2 έως 2;6 και 2;3 έως 6; 0. Με βάση αυτά τα διαχρονικά στοιχεία, η Stromswold(1995) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα αγγλόφωνα παιδιά αποκτούν subject και object wh-questions στην ίδια ηλικία. Η πρώτη αξιόπιστη ερώτηση υποκειμένου επιβεβαιώνεται στη μέση ηλικία των 2 ;5. και η πρώτη ερώτηση σχετικά με το αντικείμενο περιπου 2;3. Αυτά τα αποτελέσματα είναι υπέρ της **Vacuous Movement Prediction**. Εντούτοις, σε what ερωτήσεις, τα παιδιά αποκτούν ερωτήσεις υποκειμένου αργότερα από ερωτήσεις αντικειμένου, γεγονός που θα επιβεβαιώσει την **antecedent government prediction**. Υπήρχε μια σαφής προτίμηση για what-ερώτηση αντικειμένου αντι ερώτηση υποκειμένου, δεν διαφέρει από την ομιλία των ενηλίκων όπου τα inanimate subjects είναι σχετικά σπάνια σε wh-ερωτήσεις. Υπάρχει επίσης μια ασυμμετρία στην περίπτωση των who-ερωτησεων. Τα παιδιά παρήγαγαν πολύ περισσότερες ερωτήσεις υποκειμένου παρά αντικειμενικές ερωτήσεις (63% των wh-ερωτήσεων ήταν ερωτήσεις υποκειμένου).

Η Stromswold (1995) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν αποκτούν υποκείμενες ερωτήσεις πριν από τις wh-questions αντικειμένου. Η απόκτηση υποκειμένων ερωτήσεων είναι πιο κοντά στο μοτίβο της ερώτησης αντικειμένου παρά με τις επιρρηματικές ερωτήσεις. Παρ'όλα αυτά, υποστήριξε ότι αν κάποιος παίρνει υπόψη τη συχνότητα στη γλώσσα του ενήλικα, θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι αντικείμενα είναι νωρίτερα από ότι τα υποκείμενα, επειδή οι ερωτήσεις υποκειμένου είναι πολύ πιο σπάνιες στο εισαγόμενο (input) (βλ. επίσης Philip, Coopmans, Atteveldt, van derMeer, 2001)

Η κατάκτηση των ερωτησεων μεγαλης αποστασης (long distance questions)

Τα παιδιά κατακτούν την wh-μετακίνηση στις κυρίες προτάσεις η οποία θεωρείται από τους μελετητές ως μια μετακίνηση μικρής απόστασης (short distance). Τι γίνεται όμως με τις wh-μετακινήσεις από μια δευτερεύουσα πρόταση η οποία ονομάζεται wh-μετακίνηση μακρυνής απόστασης long distance;

66. Whom do you believe that the boss will hire ?

Ενώ ο συμπληρωματικός δεικτης μπορεί να είναι παρών κατά την εξαγωγή του αντικειμένου από μια δευτερεύουσα, κατά την εξαγωγή υποκειμένου δεν είναι δυνατόν να παρευρίσκεται. Επομένως γεννιούνται τα εξής ερωτήματα στην βιβλιογραφία:

Παραγουν και αντιλαμβάνονται τα παιδιά τις long distance ερωτήσεις ?

Αν ναι υποκείνται οι ερωτήσεις υποκειμένου με long distance στους ίδιους περιορισμούς όπως οι ενηλικές ?

Κατανόηση των ερωτήσεων μεγάλης απόστασης

Αρχικά στην βιβλιογραφία μελετήθηκε αν τα παιδιά κατανοούν τις ερωτήσεις LD που εξάγουν από διαφορετικές θέσεις. Χρησιμοποιώντας ένα πείραμα κατανόησης, de Villiers, O Roper και ο Vainikka (1990) διερεύνησαν αυτό το ζήτημα στα πρώτα αγγλικά. Μετά την παρουσίαση σε 3 παιδιών ηλικίας 5-6 ετών μιας ιστορίας, έθεσαν ερωτήσεις σχετικά με την ιστορία που επέτρεπε τόσο μια LD όσο και μια απάντηση SD. Παραδείγματα ερωτήσεων και συμπληρωματικών ερωτημάτων που χρησιμοποιούνται σε αυτό το πείραμα:

67. Who did the boy ask ___ to call ___?

Gap1⁴ gap2

68. When did he say ___ he hurt himself ___?

Gap1 gap2

Ο De Villiers, ο Roper και ο Vainikka υποστήριξαν ότι εάν τα παιδιά έχουν καταλάβει τις LD ερωτήσεις, θα πρέπει μερικές φορές να απαντήσουν (α) δηλώνοντας το άτομο που έλαβε την κλήση και (β) δηλώνοντας την ώρα που τραυματίστηκε (κενο2). Αντιθέτως, εάν δεν έχουν κατακτήσει την LD μετακίνηση, θα πρέπει να απαντούν συστηματικά στο (α) υποδεικνύοντας το πρόσωπο που ρωτήθηκε και (β) υποδεικνύοντας την ώρα που μίλησε (κενό1). τα κυρία ευρήματα (βλέπε το Thornton and Crain (1994) ήταν ότι

⁴ το σήμα επισημαίνει τις πιθανές τοποθεσίες εξαγωγής

τα παιδιά έδωσαν τόσο LD όσο και SD απαντήσεις. Αυτό τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε LD μετακίνηση τουλάχιστον από περίπου 3, 5 ετών.

Παραγωγή ερωτήσεων μεγάλης αποστάσης

Τα ερωτήματα των παιδιών LD έχουν διερευνηθεί εκτενώς από την Thornton(1990). μια συζήτηση των δεδομένων μπορεί επίσης να βρεθεί στους Thornton και Crain1994 και Crain and Thornton 1998. Σε εργασία με 21 αγγλόφωνα παιδιά (ηλικία 2, 10 ± 5, 5),Ο Thornton (1990) διεξήγαγε σχεδιασμένο πείραμα παραγωγής, ώστε να προκαλεσει ερωτήσεις LD που εξάγονται από τη θέση του υποκειμένου και του αντικειμένου. Τα περισσότερα παιδιά παρήγαγαν ερωτήσεις LD υποκειμένου και αντικείμενου ενηλίκων , αλλά και διάφορα είδη μη ευστοχων ερωτήσεων. Δεκατρία παιδιά εκαναν ερωτήσεις υποκειμένων ή αντικειμένων με τον συμπλήρωματικό δείκτη that (βλέπε παρακάτω παραδειγμα a). Δεκα εκαναν ερωτήσεις για την εξαγωγή υποκειμενου ή αντικειμένων που περιελάμβανε μια επιπλέον wh-λέξη στο ενδιάμεσο ΣΔ (βλέπε παρακάτω παραδειγμα b, c), που ονομάστηκε medial-wh ερωτήσεις (παραδείγματα από το Thornton 1990 · βλέπε επίσης McDaniel,Chiu και Max® από το 1995 για αποδεικτικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι τα παιδιά κρίνουν αποδεκτά τα medial-wh ερωτήματα).⁵

69.

- a. What do you think that Ninja Turtles like to eat? (SR, 3;11)
- b. What do you think what Cookie Monster eats? (Katie, 5;5)
- c. Who do you think what babies drink . . . to grow big? (Matthew, 3;3)

Τα αποτελέσματα του Thornton αντιγράφηκαν από τον van Kempen (1997) για τα πρωιμα Ολλανδικα. Αυτός βρήκε medial-wh ερωτήσεις στην αυθόρμητη και στην elicited production δύο ολλανδόφωνων παιδιών ηλικίας μέχρι 7 ετών και άνω 8 χρόνια. Για παράδειγμα:

70.

⁵ Για λόγους απλότητας, σε όσα ακολουθούν όλες οι μη ευστοχες ερωτήσεις θα αναφέρονται συχνά ως ερωτήσεις medial-wh questions .

Wat denk je wat ik zie? (S., 5;1)
what think you what I see
'What do you think what I see?'

71.

Welke pen denk je welke ik ga kopen? (L., 7;10)
which pen think you which I will buy
'Which pen do you think which I will buy?'

Εν ολίγοις, τα παιδιά όχι μόνο κατανοούν αλλά παράγουν και ερωτήματα LD. Ωστόσο, ορισμένες από αυτές τις ερωτήσεις αποκλίνουν από τις ενήλικες δομές. Μπορούμε να κατανοήσουμε αυτές τις αποκλίσεις των κατασκευών και την πηγή τους εξετάζοντας καλύτερα τις δομικές τους ιδιότητες.

Ιδιότητες των παιδικών medial-Wh ερωτήσεων

Ο Thornton σημειώνει ότι οι ερωτήσεις με *that* και οι μεσαιές-wh ερωτήσεις μοιράζονται ορισμένες ιδιότητες. Και οι δύο περιέχουν υλικό στο ενδιάμεσο CP που δεν βρίσκεται στη γλώσσα ενηλίκων. Και οι δύο συμβαίνουν όταν τα παιδιά εξαγουν από μια δευτερευούσα προταση (η εξαγωγή από τις κυρίες δεν περιλαμβάνει ούτε *that* ούτε μια *medial-wh*-λέξη: *who* do you want *ti* to see? Ποιος θέλεις να δεις;). η αναπτυξιακή πορεία των ερωτήσεων με *that* και με τις *medial-wh*-λέξεις είναι επίσης ιδιόμορφη. Αρχικά, τα παιδιά χρησιμοποιούν αυτές τις δομές όταν εξαγουν είτε το αντικείμενο είτε τη θέση υποκειμένου. Αργότερα περιορίζουν αυτή την επιλογή σε ερωτήσεις υποκειμένου. Σε *medial-wh* ερωτήσεις η *fronted* και οι *medial wh*-λέξεις είναι συνήθως οι ίδιες

72. **What** do you think **what** Cookie Monster eats

Από τα 21, μόνο 2 από τα αγγλόφωνα παιδιά που μελετήθηκαν από τον Thornton (1990) παρήγαγαν ερωτήσεις με μια μεσαιά *wh*-λέξη που δεν ταιριάζει με την μπροστινή (παραδείγματα από Thornton 1990)

73.

- a. **What** do you think **where** the marble is? (Kelly, 3;11)
- b. **Who** do you think **what** babies drink . . . to grow big? (Matthew, 3;3)

Σε ερωτήσεις που εισάγονται με μια φράση *wh*, το ενδιάμεσο CP είναι πάντοτε με μια *wh* λέξη, όπως φαίνεται στο (74 a, b) από τα Dutch και (74c) από Αγγλικά (από van Kempen 1997 και Thornton 1990, αντίστοιχα).

74.

a

Hoe laat denk je wannen die komt? (L., 8;2.19)
at what time think you when he comes
'At what time do you think when he comes?'

b

Op welke manier denk je hoe Douwe praat? (L., 8;3.8)
in which way think you how Douwe talks
'In which way do you think how Douwe talks?'

c

Which Smurf do you think who has a roller skate on?
(Tiffany, 4;9)

Εν ολίγοις, οι ερωτήσεις όλων των παιδιών σύμφωνα με τον Thornton (1990) και στις μελέτες του Van Kempen (1997) έχουν τις ακόλουθες ιδιότητες:

75.

- a. Το ενδιάμεσο CP είναι καλυμμένο .
- b. Τέτοιες ερωτήσεις περιορίζονται στην εξαγωγή από δευτερευουσες προτασεις .
- c. Το μεσαίο στοιχείο είναι πάντα *wh*-λέξη (ποτέ δεν *wh*-φράση).

Η ανάπτυξη αυτών των ερωτημάτων *kata ton Thornton* (1990) μπορεί να περιλαμβάνει δύο στάδια:

76.

Στάδιο 1: Παραγωγή υποκειμενικών και αντικειμενικών μεσαιων wh-questions .

Στάδιο 2: Παραγωγή υποκειμενικών μεσαιων wh-questions.

Τα παιδιά δεν περνούν αναγκαστικά και από τα δύο στάδια, αλλά αν το κάνουν, τότε το στάδιο 1 προηγείται του σταδίου 2 και ποτέ δεν είναι το αντίστροφο. Οι παραπάνω ιδιότητες (75) και το μοντέλο ανάπτυξης (76) προτείνουν κατά τον Thornton ότι οι LD ερωτήσεις εξαγωγής με ένα μέσαιο *that* και εκείνων με μια μεσαια *wh*-λεξη σχετίζονται. Επομένως, αξίζουν μια ενιαία εξήγηση. ο Thornton προτείνει ότι το μεσαιό στοιχείο είναι η εμφανής έκφραση της *wh*-κίνησης μέσω του ενδιάμεσου CP. Στην αμέσως επόμενη υποενότητα δίνεται μια σαφώς εξήγηση με βάση των καθολική γραμματική.

Συμφωνία στο ενδιάμεσο CP σε γλώσσες ενηλίκων

Ο Thornton (1990) επισημαίνει ότι υπάρχουν ενήλικες γλώσσες που εκδηλώνουν συμφωνία στο ενδιάμεσο CP, όπως και τα πρώιμα αγγλικά. Στα Ιρλανδικά (*irish*), για παράδειγμα, ο συμπληρωματικός δείκτης ‘ *go* ’ που βρίσκεται σε δηλωτικές προτάσεις αλλάζει σε *aL* όταν ένα *wh*-στοιχείο εξάγεται από μια δευτερευσα προταση (McCloskey 1990). Αυτή η αλλαγή στη μορφή του συμπληρωματικού είναι αρκετά γενική και συμβαίνει τόσο σε ερωτήσεις εξαγωγής αντικειμένων όσο και σε υποκειμενων LD. Ένα παράδειγμα εξαγωγής αντικειμένου (παρακατω) (από την McCloskey 1979, παραθέτει η Craín και η Thornton 1998):

77.

Cén t-úrscéal aL mheas mé aL dúirt sé aL thuig
 which novel COMP thought I COMP said he COMP understood
 sé?
 he
 ‘Which novel did I think he said he understood?’

Ένα παρόμοιο φαινόμενο πιστοποιείται στα γαλλικά, αλλά περιορίζεται σε ερωτήσεις εξαγωγής υποκειμενου. Εδώ ο δηλωτικός συμπληρωματικός δείκτης *que* αλλάζει σε *qui*.

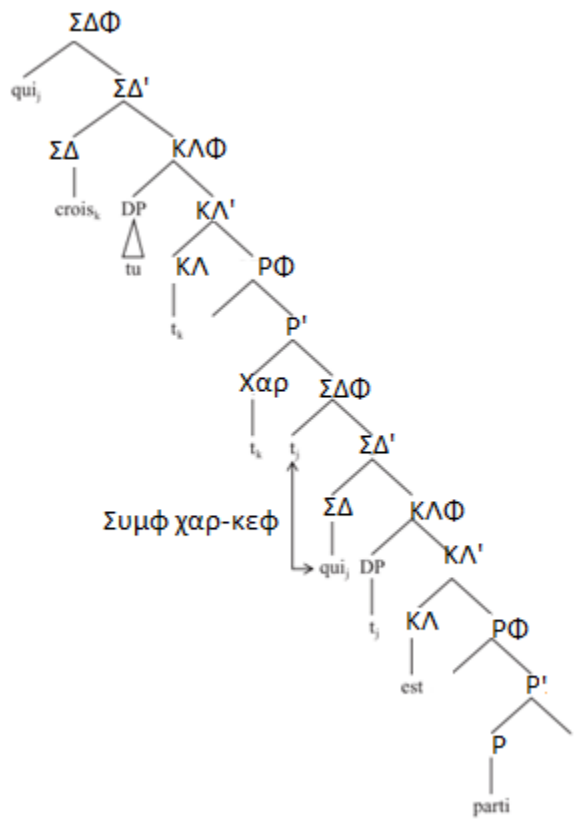
78.

- a. Je crois que Marie est partie.
 I believe that Marie is left
 ‘I think that Marie left.’
- b. *Qui crois-tu qu’est (= que est) parti?
 who believe you that(que) is left
 ‘Who do you think that left?’

- c. Qui crois-tu qui est parti?
 who believe you that(qui) is left
 'Who do you think left?'

Ο Rizzi (1990) προτείνει ότι η γαλλική que / qui εναλλαγή είναι η εκδήλωση μιας spec-head συμφωνίας στο ενδιάμεσο CP. Στις ερωτήσεις LD που εξάγονται από τη θέση του υποκειμένου, το στοιχείο wh μετακινείται μέσω χαρακτηριστή του ενδιάμεσου CP, αφήνοντας ένα ίχνος που συμφωνεί με την κεφαλή του CP. Τα αποτελέσματα αυτών των διαδικασιών απεικονίζονται στο (παρακάτω δέντρο). Η δομή του (78c). Η Spec head συμφωνία στην CP αναπαριστανεται με δείκτες και εκφράζεται φωνολογικά από το qui

79. Δενδρική αναπαράσταση του 78c .



Στα γαλλικά, η μετακίνηση μέσα από το ενδιάμεσο CP και η επακόλουθη διαδικασία της spec head agreement εμφανίζεται όταν εξάγεται το υποκείμενο. αυτές οι διαδικασίες εκφράζονται από την εναλλαγή que / qui. Η παρουσία του que στο παραπάνω παράδειγμα

78b είναι ένα σημάδι ότι το ενδιάμεσο ίχνος δεν έχει μετακινηθεί μέσω του ενδιάμεσου CP και η συμφωνία δεν έχουν συμβεί. Έτσι, η πρόταση είναι αποκλεισμένη. Στα Ιρλανδικά, η μετακίνηση μέσω του ενδιάμεσου CP εφαρμόζεται σε ερωτήσεις που εξάγεται το υποκειμενο ή το αντικείμενο. επομένως, και οι δύο τύποι των ερωτήσεων περιλαμβάνουν spec head συμφωνία, εκφραζόμενη από τον φανερο συμπληρωματικό δείκτη aL. Στα αγγλικά, όπως και στα γαλλικά, η μετακίνηση μέσω του ενδιάμεσου CP περιορίζεται σε ερωτήσεις εξάγωγης του υποκειμενου. Η συμφωνία στον CP συμβαίνει επίσης, αλλά εκδηλώνεται κρυφα, σύμφωνα με τον Rizzi (1990):

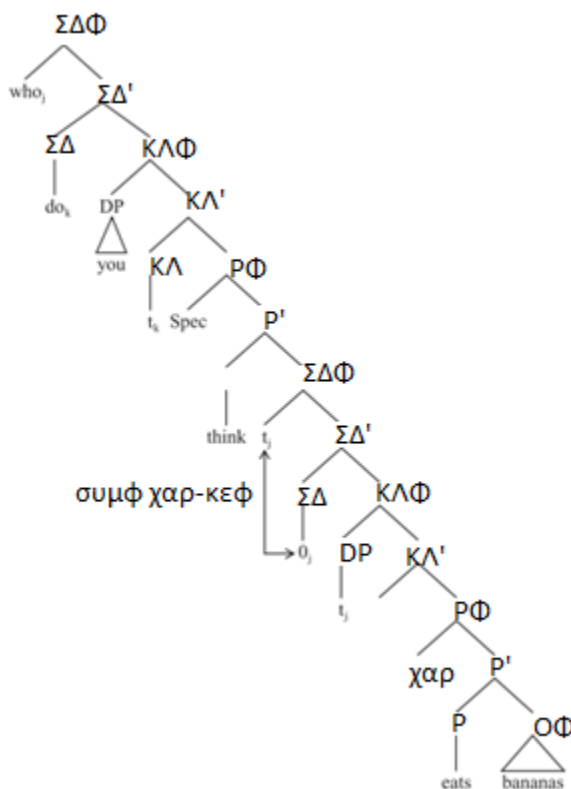
Subject extraction

80. b. *Who do you think that t eats bananas?

c. Who do you think t eats bananas?

Όπως και το γαλλικό αντίστοιχο que του παραδείγματος 78b, ο συμπληρωματικός δείκτης that δεν εκφράζει συμφωνία στην CP. Αντ'αυτού, η διαδικασία αυτή σηματοδοτείται στα αγγλικά από ένα φωνολογικά μηδενικό συμπληρωματικό δείκτη, που υποδεικνύεται ως 0 στην παρακάτω δενδρική αναπαράσταση, του παραδείγματος 80 c.

81. Δενδρική αναπαράσταση παραδείγματος 80c



Συμφωνία στο ενδιάμεσο CP στις πρώτες γλώσσες

ο Rizzi(1990) ισχυρίζεται ότι η συμφωνία στο CP είναι μια επιλογή που διατέθηκε από την UG, που εκδηλώθηκε φανερά σε ορισμένες γλώσσες και κρυφά σε άλλες. Εφόσον υπάρχει εκ γενετής, τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε αυτήν την επιλογή, αλλά πρέπει να βρουν:

a. αν περιορίζεται σε ερωτήσεις εξάσκησης του υποκειμένου ή αν ισχύει και σε ερωτήσεις εξαγωγής αντικειμένου, καθώς και

b. πώς υποδεικνύεται στη γλώσσα τους.

Το πλαίσιο αυτό παρέχει μια εξήγηση για τα medial wh- ερωτήματα και τις ερωτήσεις των παιδιών με that . (Για λόγους επεξήγησης η εξήγηση που ακολουθεί αναφέρεται σε πρόωρα αγγλικά, αλλά προορίζεται να ισχύει για τα ολλανδικά επίσης, γλωσσικές ιδιότητες). Ο Thornton (1990) προτείνει ότι τα παιδιά αρχικά υποθέτουν ότι η κίνηση μέσω CP και η συμφωνία στην CP συμβαίνουν τόσο στο υποκειμένο όσο και στο αντικείμενο κατά την εξαγωγή από ερωτήσεις, όπως στα Ιρλανδικά. Μετα περιορίζουν αυτή την επιλογή μόνο για τις ερωτήσεις υποκειμένου (για άλλες προσεγγίσεις των παιδικών μέσων-wh ερωτήσεων, βλ. de Villiers, Roeper, και Vainikka 1990, McDaniel, Chiu και Maxfield 1995; van Kempen 1997). Ο Thornton υποθέτει ότι η medial wh-στοιχείο στις medial wh questions είναι ένας συμπληρωματικός δείκτης όπως το that, και θεωρεί τόσο το that όσο και την ενδιάμεση wh-word ως τη φανερή εκδήλωση συμφωνίας χαρακτηριστή κεφαλής στην CP. Καθώς μερικά παιδιά επίσης δημιουργούν ερωτήσεις χωρίς έναν φανερό συμπληρωματικό δείκτη (complementizer), δηλαδή του ενήλικα, σημαίνει ότι παίρνουν το null complementizer ως άλλη εκδήλωση συμφωνίας στην CP. Έτσι, έχουν τρεις μορφές συμφωνιών συμπληρωματικών: το that, το wh-στοιχείο, και το μηδενικό συμπληρωματικό

Σύμφωνα με αυτή την άποψη, τότε, τα παιδιά έχουν λανθασμένα κατηγοριοποιήσει το that και τις wh-λέξεις ως συμπληρωματικούς δείκτες που δημιουργούν συμφωνία. Σύμφωνα με τον Rizzi, αυτό μπορεί να συνέβη επειδή παραπλανήθηκαν από το εισαγόμενο (input), συγκεκριμένα, από τη relative clauses. Υπάρχει μια στενή ομοιότητα μεταξύ των subject relatives και των LD ερωτήσεων που εξαγουν υποκειμένα. Οι relative clauses περιλαμβάνουν wh-μετακίνηση. Επίσης στη γαλλική γλώσσα ο συμπληρωματικός δείκτης (complementizer) que που χρησιμοποιείται σε object relatives γίνεται qui σε υποκειμένες

Σύμφωνα με προηγούμενες παραδοχές, ο Rizzi (1990) προτείνει ότι στις υποκειμενες relative clauses των Αγγλικών το *that* είναι η φανερή υλοποίηση συμφωνίας *spec head agreem.* στην CP. Έτσι, ενώ στα γαλλικά ο συμπληρωματικός δεικτης που δηλώνει συμφωνία (*agreeing complementizer*) έχει την ίδια μορφή τόσο στις ερωτήσεις LD που εξάγονται από θέση υποκειμενου όσο και στις *relatives clauses*, στην αγγλική ο κενος συμπληρωματικός δεικτης (*null complementizer*) εκφράζει τη συμφωνία σε ερωτήσεις LD κατα την εξάγωγή από τη θέση υποκειμενου, ενώ το *that* παίζει τον ίδιο ρόλο στις *relatives clauses*.

Επειδή οι *relatives clauses* και τα *wh*-ερωτήματα στα αγγλικά περιλαμβάνουν δύο διαφορετικούς συμπληρωματικούς δείκτες, τα παιδιά μπορεί να μπερδεύονται και αρχικά να υποθέτουν ότι τόσο το *that* όσο και κενος συμπληρωματικός δείκτης ταιριάζουν σε *wh*-ερωτήσεις. Οι μαθητές της Αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιούν αυτόν, τον κενό συμπληρωματικό δεικτη και την *medial wh*-λεξη που έχει ταυτιστεί από τα παιδιά με το *that*, για να εκφράσουν τη συμφωνία στο CP και υποθέτουν ότι αυτή η διαδικασία συμβαίνει σε όλες τις ερωτήσεις, όπως στην Ιρλανδία. Στη συνέχεια, περιορίζουν τη διαδικασία στην υποβολή της εξαγωγής υποκειμενου όπως στα ενήλικα αγγλικά, αλλά εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τις τρεις μορφές συμπληρωματικών δεικτών. Τέλος, συνειδητοποιούν ότι σε υποκειμενες ερωτήσεις μόνο το μηδενικό έντυπο '*null form*' εκφράζει συμφωνία στην CP. Μια εξέχουσα ιδιότητα των *medial wh*-ερωτησεις είναι ο περιορισμός τους μόνο σε εξαγωγή από τις δευτερευουσες προτασεις. Μακρυνής απόσταση *wh*-ερωτήσεις που εξάγονται από μια *απαρεμφατική* προταση (βλέπε το παρακάτω παράδειγμα) δεν εμφανίζει ούτε *that* ούτε ένα *medial wh*-στοιχείου όπως παρατήρησε ο Thornton(1990) από τα 21 παιδιά που εξέτασε.

85. Who do you want to come to the party?

Η έλλειψη ενός *medial wh*-στοιχείου ή του *that* όταν τα παιδιά εξάγουν από τη *απαρεμφατική* προταση, θεωρήθηκε ότι εξαρτάται από τη γνώση των ιδιοτήτων του ρήματος *want* θέλω: το συμπλήρωμά του είναι μια ΚΛΦ με το ίχνος του υποκειμενου στον *embedded spec IP*. Δεδομένου ότι το ρήμα αυτό λαμβάνει ΚΛΦ σαν συμπλήρωμα, δεν υπάρχει ενδιάμεση CP θέση για την επίτευξη συμφωνίας στην CP, όπως παρουσιάζεται παρακάτω.

86. Whoi do you want [IP ti to come to the party]?

Κατάκτηση περιορισμών στις wh-ερωτήσεις των παιδιών

Η παραβίαση όρων αριστερού κλάδου LBC / wh-subextraction

Ένας συχνός τύπος σφάλματος που πιστοποιείται σε πρώιμες αλληλεπιδράσεις SD και LD είναι η παραβίαση της left branch condition (LBC), η οποία χαρακτηρίζει αρχικά την αγγλική γλώσσα και η οποία αξιώνει, όπως είδαμε και παραπάνω, ότι η μετακίνηση ενός στοιχείου από τη θέση αριστερού κλάδου είναι δυνατή μόνο με την παρακώλυση ολόκληρης της φράσης (σε Chen et al., 1998). Απαιτήσεις σχετικά με τις πειρατικές σωληνώσεις είναι (Gavrusseva & Thornton 2001), ενώ σε ορισμένες γλώσσες, όπως Ρωσικά, Σερβο-Κροατικά και Πολωνικά, τα wh-στοιχεία δεν μπορούν να εξαχθούν πολύπλοκα wh-φράσεις (Chen κ.ά., 1998). Οι παραβιάσεις LBC έχουν αναφερθεί σε μερικές παιδικές γραμματικές για γλώσσες στόχου που ισχύει για το LBC. Για παράδειγμα, έχει πιστοποιηθεί ότι στις πρώτες ολλανδικές και αγγλικές ερωτήσεις, η wh-λεξη συχνά εξάγεται στη θέση Χαρ ΣΔΦ χωρίς αυτό να συμβαίνει σε ολόκληρη τη wh-φράση (σε Chen et al., 1998). Παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα παρακάτω:

Dutch

87. Welk wil jij boekje?

which want you book

‘Which book do you want?’

English

88.

(a) How many do you think pencils are in there?

(b) Who do you think this bottle is?

(c) How many do you think how many marbles are in there?

(Chen et al. 1998, Gavarro & Sola 2004)

Όπως μπορεί να παρατηρηθεί, οι παραβιάσεις της LBC συνοδεύονται συχνά από ένα λανθάνον ονομαστικό στοιχείο [(87), (88a)], το οποίο μερικές φορές επισημαίνεται με έναν resumptive determiner - επαναληπτικό προσδιοριστή [(88b)] ή μια resumptive wh-word - αναδρομική wh-λέξη [(88c)] στη θέση του wh-ιχνός (Chen et al., 1998). Υπό μινιμαλιστικές υποθέσεις, στην αναπαράσταση της LF μόνο το χαρακτηριστικό [+ wh] (ή η αντίστοιχη wh-λέξη) ελέγχεται στη θέση Χαρ ΣΔΦ του πεδίου εφαρμογής της, με την αγωγιμότητα **-pied-piping** του υπολείμματος να επιβάλλεται στη διεπαφή PF (Chomsky 1995). Κατά τον van Kampen (1997) τα παιδιά φαίνεται ότι προτιμούν τις παραστάσεις που μοιάζουν με LF. οι γραμματικές τους λοιπόν καθορίζονται από αρχές οικονομίας που υπαγορεύουν την σύγκλιση PF και LF, και ελαχιστοποίηση των βημάτων της πλήρους **DP piedpiping** (Gavrusseva & Thornton 2001)

Κατάκτηση των περιοριστικών Νησίδων

αρκετές μελέτες εκπονηθηκαν για να διαλευκανθεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν τους περιορισμούς-νησίδες. οι συντακτικές νησίδες υποτίθεται ότι προκαλούν πρόβλημα μαθησιακότητας για τα παιδιά (Crain, Thornton, 1998) και μελέτες που αποκαλύπτουν κρίσεις που μοιάζουν με των ενήλικων από παιδιά έχουν θεωρηθεί ότι παρείχαν αξιόλογες ενδείξεις για τον καθοριστικό ρόλο της Καθολικής Γραμματικής στις παραγωγές των παιδιών.

De Villiers, Roeper, Vainikka (1990)

Επισημαίνοντας τον ισχυρισμό ότι η γνώση της εξαγωγής μεγάλης αποστάσης των wh-ερωτήσεων κάτω από ορισμένες συνθήκες υποδεικνύεται από το input, οι De Villiers et al. εξέτασαν την αντίθεση ανάμεσα στην Πραγματολογική Υπόθεση, η οποία υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν εμποδίζουν την ερμηνεία των **bi-clausal** ερωτήσεων σε μεγάλες αποστάσεις κάτω από συγκεκριμένα πλαίσια και τη Συντακτική Υπόθεση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά εμποδίζουν την ερμηνεία της κατώτερης clause σε μια bi-clausal ερώτηση όπως για παράδειγμα: 'Why did John say how the plane crashed?' ανεξάρτητα από το πόσο σημαντική είναι η ερμηνεία της τελευταίας πρότασης σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Το δεύτερο σημείο στο οποίο επικεντρώθηκαν ήταν το κατά πόσο τα παιδιά γνώριζαν την ασυμμετρία ορισματος-προσαρτηματος (argument-adjunct asymmetry), δηλαδή προσπάθησαν να απαντήσουν ποτε τα παιδιά γνώριζαν ότι ένας wh-word θα μπορούσε να εμποδίσει τη μετακίνηση μεγάλων αποστάσεων ένος adjunct, αλλά όχι ένος argument. Επιπλέον, μελέτησαν τις ερμηνείες που έδωσαν τα παιδιά σε ερωτήσεις που θα μπορούσαν να έχουν ερμηνεία τόσο σε μεγάλες αποστάσεις όσο και σε μικρές αποστάσεις(long distance interpretation or sort distance interpretation).

Είκοσι πέντε παιδιά προσχολικής ηλικίας ηλικίας 3,7 έως 6,11 συμμετείχαν στη μελέτη. Όλοι τους ήταν γηγενείς ομιλητές της αγγλικής γλώσσας. Παρουσιάστηκαν 16 ιστορίες και κάθε ιστορία ακολουθήθηκε από μια wh ερώτηση. Στο τεστ αυτό συμπεριελήφθησαν έξι τύποι wh-ερωτήσεων

Argument wh-ερωτήσεις: προτάσεις με front-wh-argument ακολουθούμενες από μια δευτερευουσα προταση που περιείχε:

89.

a. No medial wh-phrase

i. Example: Who_i did the girl ask _{ti} to help _{ti} ?

b. Argument wh-phrase

ii. Example: Who_i did the girl ask _{ti} what to throw?

c. Adjunct wh-phrase

iii. Example: Who did the girl ask _{ti} how to paint _{ti}?

adjunct wh-ερωτήματα: προτάσεις με ένα πρόσθιο wh-adjunct που ακολουθείται από μια δευτερευουσα προταση που περιείχε:

90.

a. No medial wh-phrase

iv. Example: When did the boy say _{ti} he hurt himself _{ti}?

b. **Argument wh-phrase**

v. Example: How did Kermit ask *ti* who to help?

c. **Adjunct wh-phrase**

vi. Example: When did the boy know *ti* how he hurt himself?

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ήταν ευαίσθητα σε περιορισμούς νησιδων στην επιλογή απάντησης. Όμως η υπόθεση ότι τα παιδιά εμποδίζουν εντελώς τη μετακίνηση σε μεγάλες αποστάσεις απορρίφθηκε, καθώς μόνο μερικοί από τους συμμετέχοντες δεν έδωσαν απαντήσεις σε ερωτήσεις μεγάλης απόστασης. Τέλος, η ηλικία είχε σημαντική επίδραση στην αλληλεπίδραση με τον τύπο της μέσης wh-φράσης ($F = 4.065, p = 0.02$): τα μικρότερα παιδιά τείνουν να απαντούν στις ερωτήσεις των μέσων όρων αντί να απαντούν στην wh ερώτηση με τη **maytrix scope**.

Roeper and De Villiers (1991)

Μετά από τους De Villiers, Roeper, Vainikka (1990), ο Roeper και ο de Villiers (1991) διενήργησαν σειρά μελετών παρακολούθησης. Μια πιλοτική μελέτη διεξήχθη για να δοθεί μια απάντηση στο ερώτημα εάν τα παιδιά επιτρέπουν τη μετακίνηση μετακίνηση σε μεγάλες αποστάσεις και αν επιτρέπουν αυτό το είδος κίνησης μόνο πάνω από ρήματα γέφυρας όπως say, αντί να μη γέφυρα γέφυρας όπως know. Σε δεκαέξι παιδιά ηλικίας 3,5 έως 6,6 παρουσιάστηκαν τέσσερις ιστορίες, καθένα από τα οποία συνοδευόταν από **bi-clausal adjunct wh-question**. Με ρήματα γέφυρες και μη, τοποθετημένα στην κυρία προταση, δόθηκαν 64 απαντήσεις. Από την ανάλυση προέκυψε ότι 23 από αυτές τις απαντήσεις είχαν ερμηνείες σε μεγάλες αποστάσεις, οι οποίες οδήγησαν τους συγγραφείς να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά εύκολα εξαγάγουν από τις χαμηλές προτάσεις (lower clauses). Ωστόσο, δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ της συχνότητας με την οποία τα παιδιά επέτρεψαν την ερμηνεία σε μεγάλες αποστάσεις με factive και non-factive ρήματα. Ως εκ τούτου, οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι δεν υπήρχαν ισχυρές ενδείξεις για την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τα ρήματα γέφυρας από άλλους τύπους ρήματος που αποκλείουν το downstairs (long distance reading -ανάγνωση μεγάλων αποστάσεων).

Στο δεύτερο πείραμα, ζητήθηκε από τα ίδια παιδιά να ερμηνεύσουν ερωτήματα bi-clausal questions περιεχομένου που περιείχαν μια μεσαία φράση. Οι μεσαιές wh-λέξεις κυμαίνονταν μεταξύ adjuncts, how, when. Κάθε παιδί έλαβε μια ερώτηση ξεκινώντας από το what και είχαν **adjunct wh-media** και τρία ερωτήματα που ξεκινούν με adjuncts. δύο από αυτά είχαν

adjunct wh-medials και το άλλο είχε ένα εσωτερικό what. Παρακάτω ακολουθεί μια δειγματοληπτική ιστορία συνοδευόμενη από τις σχετικές εικόνες και τις ερωτήσεις που τέθηκαν μετά την παρουσίαση της ιστορίας:

-Η μητέρα δεν ήξερε πώς να ψήσει μια τούρτα. Παρακολούθησε ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα για το μαγείρεμα. Έμαθε να κάνει ένα υπέροχο κέικ με μίγμα από πουτίγκα σοκολάτας.

91.

Q1: What did the mother learn how to bake?

Q2: How did the mother learn what to bake?

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για το είδος των ερωτήσεων που παρουσιάστηκαν στο Q1, τα παιδιά προτιμούσαν ως επί το πλείστον την ερμηνεία σε μεγάλες αποστάσεις. Σε 13 από τις 16 απαντήσεις, η wh-φράση what αναφέρεται στο ρήμα της δευτερευουσας προτασης και σε δύο παιδιά απάντησε στις medial wh-μορφές . Ωστόσο, για τον τύπο ερωτήσεων που παρουσιάστηκαν στο Q2, τα αποτελέσματα ήταν ακριβώς τα αντίθετα. 10 παιδιά έδωσαν μια απάντηση βραχέων κινήσεων (short movement) και τα υπόλοιπα απάντησαν στη medial clause αντί για την κυρία προταση.

Με βάση τα ευρήματα αυτά, ο Roeper και ο De Villiers κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά εμποδίζουν τη long distance μετακίνηση των adjunct , εάν υπάρχει μια λέξη-κλειδί, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για argument ή adjunct. Επιπλέον, ισχυρίστηκαν ότι τα παιδιά επιτρέπουν long distance interpretation –ερμηνεία μεγάλων αποστάσεων των wh-arguments αν μια άλλη wh-λέξη φαίνεται να είναι στην δευτερευουσα προταση. Το γενικό συμπέρασμα των συγγραφέων που προέκυψε με βάση αυτά τα δεδομένα ήταν ότι τα παιδιά διακρίνουν τις ιδιότητες των arguments από τις ιδιότητες των adjuncts.

McDaniel, Chiu, Maxfield (1995)

Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν η διερεύνηση των τύπων των wh-κατασκευών που δέχονται τα παιδιά κατά την περίοδο απόκτησης της πρώτης γλώσσας. Για τη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν τριάντα δύο παιδιά ηλικίας 2,11-5,7 ετών. Η διατριβή τους ήταν μια διαχρονική μελέτη (longitudinal study) που αποτελείται από τέσσερις φασεις που χωρίστηκαν μεταξύ τους σε τρεις ή τέσσερις μήνες. Τα στοιχεία αποτελούνταν από αποφάσεις κριτικής γραμματικής των παιδιών (children's grammaticality judgments) σε ορισμένες προτάσεις. Τα δεδομένα προέκυψαν χρησιμοποιώντας μια μαριονέτα στην οποία θα μπορούσαν να

απευθύνονται οι ερωτήσεις. Οι ίδιες ερωτήσεις απευθύνονταν αργότερα σε παιδιά. Ένα παράδειγμα παρέχεται παρακάτω:

Ερ: Γλωσσολόγος [που αναφέρεται στο Grover prop]: Αν ο Γκρόβερ φίλησε κάποιον, αλλά δεν ξέρουμε ποιον, ακούγεται εντάξει εάν ρωτήσω τη Νέλι (μαριονέτα) με αυτόν τον τρόπο: «Nelly, ποιον νομίζεις ότι ο Γκρόβερ φίλησε;

Χρησιμοποιήθηκαν είκοσι τέσσερις προτάσεις στη μελέτη. Κατά την ανάλυση των δεδομένων ελήφθησαν υπόψη τρεις τύποι κινήσεων: πλήρης μετακίνηση (που εμφανίζεται στα αγγλικά, γερμανικά, ρομάνια), μερική(partial) wh-movement (που συμβαίνει στα γερμανικά και στα ρομάνια) και αντιγραφή πολλαπλών ερωτήσεων multiple questions (συμπεριλαμβανομένης της πολλαπλής wh-κίνησης) (που συμβαίνουν σε ορισμένες διαλέκτους Γερμανών και Ρομά). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα μικρότερα παιδιά αποδέχτηκαν δομές που δεν προέκυψαν στα αγγλικά αλλά διατίθενται σε άλλες γλώσσες όπως η γερμανική και η ρομανική.

η αντιγραφή και η μερική κίνηση

Η αντιγραφή είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα αντίγραφο της wh-φράσης έχει μείνει πίσω καθώς κινείται μέσω του ενσωματωμένου Χαρ ΣΔΦ στη **matrix SpecCP** (Crain & Thornton 1991). Η PM, από την άλλη πλευρά, περιλαμβάνει την αυστηρά τοπική κίνηση της αληθούς wh-φράσης **στην embedded SpecCP**, με έναν δείκτη **wh-scope**-που δημιουργείται πιο ψηλά στο SpecCP (Thornton & Crain 1993). Τα στοιχεία των πρώτων αγγλικών έδειξαν ότι τα παιδιά φαίνεται να χρησιμοποιεί συχνά wh-αντιγραφή, και λιγότερο συχνά PM, ως στρατηγική LD (Crain & Thornton 1991, Thornton & Crain 1993, de Villiers 1995):

Wh-copying (αντιγραφή)

92.

- (a) Who do you think who is in the box? (Thornton & Crain 1993)
- (b) Who do you think who Cookie Monster likes? (Thornton & Crain 1993)
- (c) What do you think what's in her hat? (qtd. in de Villiers 1995)
- (d) What do you think what the baby drinks? (Crain & Thornton 1991)

Partial Movement (μερική μετακίνηση)

(a) What do you think who ate this? (Thornton & Crain 1993)

(b) What do you think where this froggy lives? (Thornton & Crain 1993)

(c) What do you think where the marble is? (qtd. in de Villiers 1995)

Στη γραμματική ενηλίκων, η LD κίνηση περιλαμβάνει κυκλική κίνηση της wh-φράσης μέσω του ενδιάμεσου SpecCPs. Ένα ίχνος παραμένει σε κάθε Χαρ ΣΔΦ και ολόκληρη η αλυσίδα των ιχνών συνοδεύεται με τη κινούμενη wh-φράση. Τα διαφορετικά μονοπάτια που τα παιδιά περνούν συνήθως αντιστοιχούν σε παραμετρικές επιλογές του UG όπως αναφέρουν οι Thornton & Crain 1993, καθώς αντιγραφή και το PM, για παράδειγμα, βρίσκονται σε διαλέκτους Γερμανών και Ρομά (Crain & Thornton 1991, Thornton & Crain 1993).

De Villiers, Roeper (2007)

Αν και η μερική (partial) wh κίνηση είναι αντιγραμματική στην αγγλική γλώσσα αλλά εξακολουθεί να υπάρχει ως επιλογή για παιδιά, η μελέτη αυτή στοχεύει να αναφέρει την πορεία που ακολουθούν τα παιδιά για να προσεγγίσουν την ικανότητα των ενηλίκων στη μητρική τους γλώσσα. Οι ερευνητές προτείνουν ότι η ερμηνεία των wh-constructions πραγματοποιείται με έναν τρόπο «μιας φάσης κάθε φορά», που οδηγεί τα παιδιά να δίνουν απαντήσεις σε ένα wh-medial και να αντιμετωπίζουν το wh-trace σαν να αναφέρεται μόνο στην χαμηλότερη προταση. Μια τέτοια προτίμηση για τοπική μεταφορά στη γραμματική του παιδιού μπορεί να εξηγηθεί με μια ερμηνεία γνωστή ως ελέγχος χαρακτηριστικών. Οι ερευνητές πρότειναν ότι το υψηλότερο ρήμα προβάλλει ένα περιορισμό χαρακτηριστικού (feature bundle) στο συμπλήρωμα του. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζεται ότι αντικατοπτρίζει τις περίπλοκες αλλαγές στην απόκτηση γλωσσών. Οι ερευνητές υποθέτουν ότι ένας τέτοιος περιορισμός της περιοχής θα αρχίσει να εγκαταλείπεται με την άφιξη του ίχνους και την απόκτηση πλαγιών ερωτήσεων.

Υπέθεσαν επίσης ότι αυτή η καθυστέρηση θα ήταν ακόμα μεγαλύτερη σε παιδιά με συγκεκριμένη γλωσσική δυσλειτουργία (SLI). Σε έρευνα σχετική με το θέμα που απευθύνεται σε παιδιά με γλωσσική δυσλειτουργία, στα παιδιά παρουσιάστηκαν εικόνες ενώ τους είπαν μια ιστορία. Στη συνέχεια, τους έκαναν ερωτήσεις με ή χωρίς wh-medial όπως «Πώς η γυναίκα μάθαινε τι να ψήσει;» ή «Τι είπε η μητέρα ότι αγόρασε;» Οι συγγραφείς ανέλυσαν

τις απαντήσεις των παιδιών σε σύνθετα wh-ερωτήματα με ένα τεστ που ονομάζεται "Communicative Role Taking". Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με SLI συνέχισαν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάλληλη ερμηνεία ερωτησεων μεγάλης απόστασης και των ερωτησεων μακρινών αποστάσεων με medial-wh λέξεις για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από ό, τι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Η κατακτηση των wh-ερωτήσεων στα ελληνικά

Μελέτες σε πρώιμες γλώσσες εκτός από την ελληνική έχουν δείξει ότι οι μικρές αποστάσεις (SD) και οι ερωτήσεις για μεγάλες αποστάσεις (LD) αποκλίνουν από τον στόχο των ενηλίκων, με ερωτήσεις SD, ωστόσο, να είναι με μεγαλύτερη ακρίβεια από την αρχή. Ωστόσο, είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι εξαιρεσεις (exceptional) ερωτήσεις είναι σύμφωνες με τις επιλογές της wh-movement που είναι διαθέσιμες μέσα στην καθολική Γραμματική (Thornton & Crain 1993). Με άλλα λόγια, τα παιδιά δεν κατασκευάζουν ερωτήματα που βρίσκονται έξω από την οικογένεια γνωστών γλωσσών (de Villiers 1995). Όσον αφορά κοινά πρότυπα απόκλισης, αυτά περιλαμβάνουν **wh-subextraction**, αποφυγή εξαγωγής ενός wh-αντικείμενου, μη στοχευμένες επιδόσεις σε αρνητικές ερωτήσεις και wh-αντιγραφή (wh-copying) / partial κίνηση.

Για την κατάκτηση των ερωτήσεων και τις αποκλίσεις των παιδιών κατά την παραγωγή ερωτήσεων στα ελληνικά η βιβλιογραφία είναι περιορισμένη. Οι πληροφορίες μας βασίζονται σε ερευνητές της Ασπρουδη (2012). Τα εμπειρικά ευρήματα της μελέτης της Ασπρουδη (2012), εξετάζοντας έξι παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών που συμμετείχαν σε **elicited production tasks**, προτείνουν ότι όσο περαιτέρω wh-εκφραση μετακινείται, τόσο πιο δύσκολο είναι για τα παιδιά να επεξεργαστούν την κίνηση. Επίσης, η γραμματική παιδιού παράγει παραστάσεις που αντικατοπτρίζουν την LF όταν κάνει **non-target question production**

Η μελέτη της Ασπρουδη

Θέματα / συμμετέχοντες

Προκειμένου να αξιολογηθεί η απόδοση των ελληνικών παιδιών στην παραγωγή ερωτήσεων, 4 έως 6 χρόνων παιδιά δοκιμάστηκαν σε νηπιαγωγείο. Για την ανάλυση των δεδομένων, τα θέματα ήταν διαιρούμενο σε 2 ομάδες ανάλογα με την ηλικία: 4, 1-5 και 5, 1-6. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από τρεις παιδιά.

Υλικά

Τα παιδιά συμμετείχαν σε μια σειρά από elicited production tasks που σχεδιάστηκαν κυρίως σύμφωνα με τις αρχές των McDaniel et al. (1996) και Crain & Thornton (1998) Μέσω κατάλληλων οδηγιών με βάση τις ιστορίες και τα παιχνίδια, τα παιδιά κλήθηκαν να θέσουν ερωτήσεις σε μια μαριονέτα.

Για την πρόκληση ερωτήσεων SD, ζητήθηκε από τα παιδιά να βρουν πληροφορίες από τη μαριονέτα για τον εαυτό του και τους φίλους του. σύμφωνα με την τεχνική στο παιδί παρουσιάστηκαν μικρές ιστορίες που συνοδεύονταν από φωτογραφίες και στη συνέχεια ζητήθηκε να θέσει ερωτήσεις κατανόησης στη μαριονέτα.

Οι ερωτήσεις LD προκλήθηκαν με το παιδί να καλεί τη μαριονέτα να συμμετάσχει σε ένα 'Παιχνίδι μαντεύματος'. Τόσο το παιδί όσο και η μαριονέτα κάλυπταν τα μάτια τους ενώ ο πειραματιστής έκρυψε μια σειρά αντικειμένων. Στη συνέχεια τους επιτράπη να ανοίξουν τα μάτια τους και το παιχνίδι εικασίας προχώρησε. Επιπλέον, ο πειραματιστής παρουσίασε κάποιο παιχνίδι χαρακτήρες και μερικές πιθανές ενέργειες που θα μπορούσαν να κάνουν. Το παιδί στη συνέχεια κλήθηκε να ρωτήσει τη μαριονέτα να αποφασίσει ποια δράση θα έκανε κάθε χαρακτήρας παιχνιδιού.

Αποτελέσματα

Παραβίαση όρων αριστερού κλάδου / wh-subextraction LBC

Η LBC παραβίαση επιβεβαιώθηκε πολύ συχνά τόσο στην SD όσο και στην LD εξαγωγή. Και οι δύο ομάδες παρήγαγαν δομές wh-subextraction, με τα ποσοστά παραβίασης της LBC να είναι ιδιαίτερα υψηλό στην ομάδα B. Όπως φαίνεται στους Πίνακες 1 και 2 παρακάτω, παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών παραβίασε το LBC στα μισά από τα υποχρεωτικά περιβάλλοντα που συνδέονται με το λόγο και στις SD και LD ερωτήσεις.

Εδώ είναι μερικά παραδείγματα παραγωγής παιδιών στα ελληνικά:

94.

(a) Pjo de dokimazi o Jack fagito de dokimazi o Jack? (K. 5;6)

which-SG-NEUT not try-3SG the Jack food not try-3SG the Jack

‘Pjo fagito de dokimazei o Jack?’ (target question)

‘Which food doesn’t Jack try?’

(b) Pjo thelis na pari to megalο to skilaki sti giortula? (K. 5;6)

which-SG-NEUT want-2SG to take-3SG-SUBJ the-SG-NEUT big the-SG-NEUT

dog at the party

‘Pjo skilaki thelis na pari to alogaki mazi tu sti giorti?’ (target question)

‘Which dog do you want the horse to take with it at the party?’

(c) Pja nomizis, Astruli, pja fraula ine mes sto kuti 3? (E. 4;10)

which-SG-FEM think-2SG Astruli which-SG-FEM strawberry be-3SG in the box

‘Pja fraula nomizis oti ine mesa sto kuti 3?’ (target question)

‘Which strawberry do you think is in box 3?’

(d) Pjon patise Astruli i arkuda apo ton lago? (G. 5;9)

which-SG-MASC-ACC tread on-3SG-PAST Astruli the-SG-FEM bear from the-SG-MASC hare

‘Pjon lago patise i arkuda?’ (target question)

‘Which hare did the bear tread on?’

Μερικές φορές ο δείκτης Wh ήταν στην αρχική θέση, με το συνοδευτικό ονοματικό στοιχείο να είναι λαθος- stranded σε μια δεξιά θέση (96a). Σε άλλες περιπτώσεις, η **stranded nominal element** μαρκαρεται από μια **resumptive determiner** (96b), ή μια wh-λεξη (96c) η οποία με τη σειρά της μαρκαρεται από μια προθεση και έχει μετατραπεί σε Προθετική φράση (96d). Αυτό το τελευταίο μοτίβο θυμίζει ρομανικές γλώσσες όπως Γαλλικά, όπου η παρουσία ενός προθήματος μεταξύ του wh-determiner και της υπόλοιπης φράσης είναι απαραίτητη για την subextraction των ενηλίκων (Gavarrο & Sola 2004).

Εκπληξη προκαλούν τα ποσοστά υποεξαγωγής -subextraction στην νεότερη ομάδα που ήταν πολύ χαμηλότερα. Τα νεότερα παιδιά συνηθίζουν περισσότερο, αντ' αυτού, σε μια μη σχετική πραγματοποίηση (D-I) wh-φράσεις που ήταν επίσης η δεύτερη πιο προτιμώμενη επιλογή στα μεγαλύτερα παιδιά. Έτσι, συνολικά, τα παιδιά που μαθαίνουν ελληνικά

παρήγαγαν πολύ συχνά μη D-I wh-λεξη όπου **D-linking** ζητούνταν. Τα ερωτήματα SD και LD αυτού του είδους απεικονίζονται εδώ:

95.

(a) Pjo nomizis Astruli oti exi to kuti 2? (I. 5;3)

which-SG-NEUT think-2SG Astruli that have-3SG the box 2

‘Pjo alogaki nomizis oti ekripse sto kuti 2?’ (target question)

‘Which horse do you think that she (i.e. the experimenter) hid in box 2?’

(b) Pjo thes na pai volta? (M. 4;8)

which-SG-NEUT want-2SG to go-3SG-SUBJ walk

‘Pjo alogaki thes na pai volta?’ (target question)

‘Which horse do you want to go for a walk?’

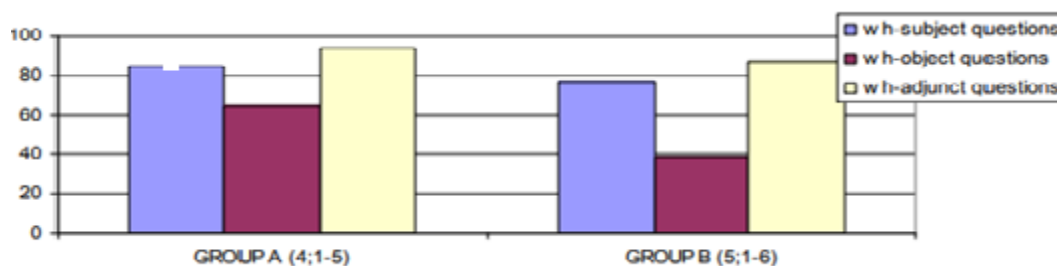
Τα δεδομένα της ελληνικής υποεξαγωγής -subextraction θα μπορούσαν κατά την Ασπρούδη να δώσουν στήριξη σε εξηγήσεις που υποδηλώνουν ότι τα παιδιά μπορεί να έχουν προτιμήσεις για παραστάσεις τύπου LF.

Αποφυγή της εξαγωγής αντικειμένου

Ο ρόλος του τόπου εξαγωγής -extraction ήταν επίσης σαφής στις αρχικές παραγωγές παιδιών στα ελληνικά. Όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 1 παρακάτω, η έξοδος-extraction-SD από τη θέση του αντικειμένου ήταν η πιο δύσκολη και για τις δύο ομάδες:

Πίνακας 1 : αποδοση στοχου wh-ερωτησεις μικρης αποστασης

(Target performance across short –distance wh-question)



Αυτό που θεωρήθηκε εκπληξη ήταν το γεγονός ότι η παλαιότερη σε ηλικία ομάδα παιδιών έδειξε συνολικά χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με την νεότερη ομάδα στην SD extraction , ειδικά αυτο να είναι εμφανές στην παραγωγή ερώτησης wh-object. Η χαμηλότερη απόδοση τους αποδόθηκε κυρίως σε σφάλματα συμφωνίας.

Σε υποχρεωτικά περιβάλλοντα εξαγωγής (extraction contexts LD), οι ερωτήσεις υποκειμενων υποβλήθηκαν περιστασιακά αντί για αντικειμενικά ερωτήματα, ενώ το αντίστροφο πρότυπο επιβεβαιώθηκε σε λίγες περιπτώσεις.

παραδείγματα του υποκειμενου αντί της εξαγωγής αντικειμένων:

96.

(a) Pjo skilaki nomizis oti ine eki, Astruli? (K. 5;6)

which-SG-NEUT dog think-2SG that be-3SG there Astruli
'Pjo skilaki nomizis oti ekripse sto kuti 2?' (target question)
'Which dog do you think that she hid in box 2?'

(b) Pjo tha pai sti giortula me to alogaki? (G. 4;11)

which-SG-NEUT will go-3SG-SUBJ to the party with the horse
'Pjo skilaki thelis na pari to alogaki mazi tu sti giorti?' (target question)
'Which dog do you want the horse to take with it to the party?'

Παραδείγματα εξαγωγής αντικειμένων αντί υποκειμένων

97.

(a) Astruli, esena pja nomizis oti exi sto kuti 3?

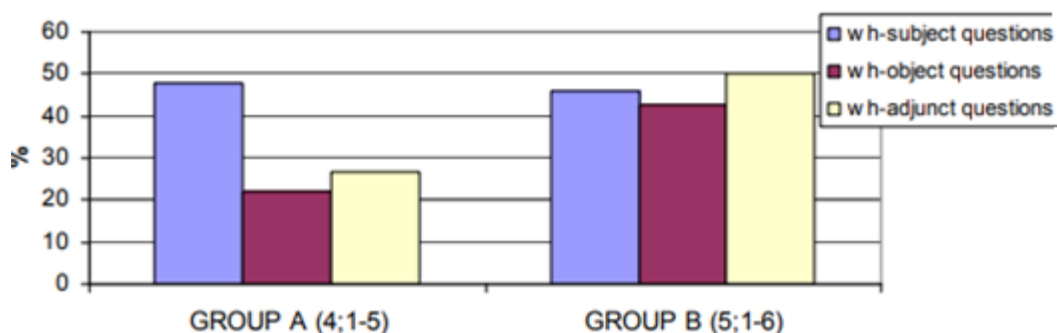
Astruli, you-SG-ACC which-SG-FEM think-2SG that have-3SG in the box 3
'Pja fraula nomizis oti ine sto kuti 3?' (I. 5;3) (target question)
'Which strawberry do you think that there is in box 3?'

(b) Nomizis ti exi afto to kuti? (E. 4;10)

think-2SG what have-3SG this the box
'Ti nomizis oti ine sto kuti 1?' (target question)
'What do you think that there is in box 1?'

Η επίδοση στις ερωτήσεις αντικειμένων ήταν η χαμηλότερη, χωρίς να πέσει πολύ σε σύγκριση με τις επιδιωκόμενες επιδόσεις σε άλλους τύπους ερωτήσεων:

Πίνακας 2: αποδοση στοχο wh-ερωτησεων μεγαλης αποστασης



Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι, από την άποψη της προτίμησης, η εξαγωγή αντικειμένων ήταν η λιγότερο προτιμώμενη μόνο στις περιπτώσεις LD στη νεώτερη ομάδα. Το συμπέρασμα είναι ότι τα παιδιά που μαθαίνουν ελληνικά φαίνεται να έχουν λιγότερες δυσκολίες με το υποκειμενο παρά με την εξαγωγή αντικειμένου δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς ο τελευταίος τύπος εξαγωγής αφορά περισσότερη κίνηση. Όσο για την εξαγωγή προσαρτηματος (adjunct), αυτό συνεπάγεται διαδοχική κυκλική μετακίνηση της wh-φράσης από τη βασική της συμπληρωματική θέση, μέσω του ενδιάμεσο SpecCP, μέχρι τη θέση SpecCP της matrix (Thornton & Crain 1993). Έτσι, Η επίδοση των στόχων των ελληνικών παιδιών σε ερωτήσεις που συνοδεύουν τα παιδιά παρέχει επιπλέον στοιχεία που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό ότι τα παιδιά κανουν διαδοχικές κυκλικές κινήσεις (βλέπε Crain & Thornton 1993).

Μη εύστοχες επιδόσεις σε αρνητικές ερωτήσεις

Στα ελληνικά δεδομένα που παρουσιάζονται εδώ, περισσότερα σφάλματα προέκυψαν με την παρουσία της άρνησης, όπως υποδεικνύεται από τη μικρή πτώση των ποσοστών απόδοσης σε αρνητικά ερωτήματα σε σύγκριση με καταφατικά:

Πίνακας 3: αποδοση στοχου καταφατικων vs αρνητικων μικρης αποστασης ερωτησεων

	GROUP A (4;1-5)		GROUP B (5;1-6)	
	No	%	No	%
καταφατικες ερωτησεις	22/23	95.65	18/24	75.00
αρνητικες ερωτησεις	27/35	77.14	23/33	69.70

Όσον αφορά τα είδη σφαλμάτων σε αρνητικά ερωτήματα, αφορούσαν κυρίως τον διπλασιασμό του wh-marker, που συνοδεύεται από διπλασιασμό της άρνησης και / ή του ρήματος-κατηγορήματος. Εδώ είναι μερικά παραδείγματα:

98.

(a) Pjo de dokimazi o Jack fagito de dokimazi o Jack?

which-SG-NEUT not try-3SG the Jack food not try-3SG the Jack

‘Pjo fagito de dokimazi o Jack?’ (K. 5;6) (target question)

‘Which food doesn’t Jack try?’

(b) Ti dokimazi o de ti de de dokimazi o skatzoziros? (M. 4;8)

what try-3SG the-SG-MASC NEG what NEG NEG try-3SG the-SG-MASC

hedgehog

‘Pjo fagito de dokimazi o skatzoziros?’ (target question)

‘Which food doesn’t the hedgehog try?’

(c) Pjos d- j- pjos den pai gia na voith- pjos den pai? (G. 4;11)

who-SG-MASC NEG to who-SG-MASC NEG go-3SG to help who-SG-MASC

NEG go-3SG

‘Pjos den pai gia na voithisi?’ (target question)

‘Who doesn’t go to help?’

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι δύο παιδιά, ένα από κάθε ομάδα, αντιστάθηκαν στη χρήση της άρνησης, αντλώντας καταφατικά ερωτήματα.

99.

(a) *Ti tros, Astruli?* (E. 4;10)

what eat-2SG Astruli

‘*Ti de su aresi na tros?*’ (target question)

‘What don’t you like to eat?’

(b) *Pu na pai o Petros?* (E. 4;10)

where to go-3SG-SUBJ the Petros

‘*Pu den bori na pai o Petros?*’ (target question)

‘Where can’t Petros go?’

(c) *Pragmatika su aresi?* (K. 5;6)

really you-DAT like-3SG

‘*De su aresi to pagoto?*’ (target question)

‘Don’t you like ice-cream?’

Δεδομένου των σχετικά υψηλών επιδόσεων σε αρνητικά ερωτήματα, η Ασπρούδη υποθέσει πως, όπως και τα ιταλικά και σε αντίθεση με τα αγγλικά παιδιά, τα ελληνικά παιδιά υποθέτουν σωστά από την αρχή ότι το Κριτήριο-αρνησης (Neg-Criterion) πρέπει να ικανοποιηθεί στο ΣΔΦ και όχι στο ΚΛΦ. Ωστόσο, ορισμένα παιδιά αντιστέκονται στη χρήση της άρνησης σε υποχρεωτικά ερωτηματικά. Εκτός αυτού, μια σχετικά αργά εμφάνιση των ερωτημάτων που περιέχουν άρνηση έχει πράγματι παρατηρηθεί και στον πρώτων αγγλικών την αυθόρμητη παραγωγή (Wells 1985). Επομένως, η άρνηση φαίνεται να μην ευνοεί τα παιδιά ηλικίας μέχρι 6 ετών, η οποία παραμένει ζήτημα που πρέπει να διερευνηθεί λεπτομερώς σε μελλοντική έρευνα.

Wh- αντιγραφή και μερική μετακίνηση

Μερικά λάθη αντιγραφής που βρέθηκαν σε LD ερωτήσεις σε δυο παιδιά στα ελληνικά:

100.

(a) Ti thelis ti kani alogaki? (E. 4;10)

what want-2SG what do-3SG-SUBJ horse

‘Ti thelis na kani to alogaki?’ (target question)

‘What do you want the horse to do?’

(b) Ti nomizis ti exi mesa? (I. 5;3)

what think-2SG what have-3SG inside

Ti nomizis oti ine sto kuti 1?’ (target question)

‘What do you think that there is in box 1?’

Όπως φαίνεται από το παράδειγμα (100a), η wh-αντιγραφή πιστοποιήθηκε ακόμη και όταν εξάγεται από τις απαρεμφατικές προτάσεις στα πρώιμα ελληνικά. Αυτή η παρατήρηση έρχεται σε αντίθεση με τα διαγλωσσικά δεδομένα και, συνεπώς, προτάσεις ερωτήσεων (π.χ. Thornton 1991) που εξηγούν φαινόμενα αντιγραφής όπως συμβαίνει λόγω των κανόνων παιδικής ηλικίας για τη συμφωνία spec-head, η οποία ενεργοποιείται καταρχήν μόνο με τον χρόνο και όχι με απαρεμφατικά συμπληρώματα. Επιπλέον, αυτό που αποτέλεσε εκπληξη ήταν η παρατήρηση ότι αυτά τα παιδιά μερικές φορές εισήγαγαν ένα wh πεδίο-δείκτη 'what' στο ενσωματωμένο Χαρ ΣΔΦ, ενώ η πραγματική wh-φράση ανυψώθηκε στη θέση Χαρ της μήτρας CP. :

101.

(a) Pjo nomizis esi Astruli ti ine mes sto kuti 2? (E. 4;10)

which-SG-NEUT think-2SG you Astruli what be-3SG in the box 2

‘Pjo alogaki nomizis oti ekripse sto kuti 2?’ (target question)

‘Which horse do you think that she hid in box 2?’

(b) Pu nomizis ti exi mesa? (I. 5;3)

where think-2SG what have-3SG in

‘Pu nomizis oti ine to alogaki?’ (target question)

‘Where do you think the horse is?’

Δηλαδή, επιβεβαιώθηκε ένα αντίστροφο πρότυπο προς το συνηθισμένο σχέδιο PM, το οποίο, δεν έχει παρατηρηθεί στην απόκτηση ερωτήσεων σε άλλες γλώσσες

Η παρούσα μελέτη

Εισαγωγή

Η μελέτη αυτή επικεντρώνεται στη κατάκτηση των ερωτησεων μερικής αγνοιας στα νεα ελληνικά. Ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα, όπως τεθηκε και παραπάνω, ζητήματα στη διεθνή βιβλιογραφία είναι εκείνο της σειράς με την οποία κατακτώνται οι ερωτήσεις υποκειμένου και αντικειμένου, το οποίο έχει ερμηνευθεί βάσει συντακτικών και σημασιολογικών αναλύσεων.

Πέραν των αμφιλεγόμενων ευρημάτων, πολλοι ερευνητές υποστηρίζουν το προβάδισμα των ερωτησεων υποκειμένου έναντι του αντικειμένου. Ωστοσο όπως εχει γινει αντιληπτο σε προηγούμενες μελέτες , οι ερωτησεις αντικειμένου εισάγονται τόσο με την ερωτηματική λέξη what που αναφέρεται σε αφυχα αντικειμενα (102) όσο και με τη ερωτηματική λεξη who σε περιπτώσεις εμψυχων αντικειμένων(103) γεγογός που περιπλέκει τις θεωρίες περι σειράς κατάκτησης των ερωτησεων για τις οποιες γινεται λόγος.

102. What did the boy break?

103. Who did you see yesterday?

Στην παρούσα μελετη εξετάζεται η σειρά κατάκτησης ερωτησεων υποκειμένου και αντικειμένου στα νεα ελληνικά, ένα φαινομενο το οποιο έχει μελετηθεί ελάχιστα στη γλωσσα αυτή και κατά πόσο τα σφαλματα στις παραγωγές τους αποτελούν αναπτυξιακά λάθη σε επιπεδο συνταξης και σημασιολογιας αλλά και αντανakλαση καθολικών αρχων και παραμέτρων.

Συμμετέχοντες

Προκειμένου να ερευνηθούν όλα τα παραπάνω στις παραγωγες των παιδιων στα ελληνικά , διεξήχθη πείραμα στο οποίο έλαβαν μέρος 12 παιδιά , 5 κορίτσια και 7 αγόρια που εμπιπτουν στο ηλικιακό φάσμα των 3;6 ετων έως 5;7 ετών. Επιλέχθηκαν αυτές οι ηλικιες όταν διαπιστώθηκε ότι παιδιά μικρότερης ηλικιας δεν μπορεσαν να ανταποκριθούν στο πείραμα. Για καλύτερη ερμηνεία των δεδομένων τα παιδια χωρίστηκαν σε τρια ηλικιακά γκρουπ. Το Α

ηλικιακό γκρουπ περιλάμβανε παιδιά ηλικίας 3;7-3;10, το Β ηλικίας 4;0-4;11 και το Γ ηλικίας 5;0-5;7.

Μεθοδολογία

(λείπουν τα ονοματα των σχεδιαστων του πειράματος)

Κατά την διεξαγωγή του πειράματος, ο υπεύθυνος δείχνει στο παιδί καλυμμένες εικόνες ενώ εκείνο ακούει επίσης προτάσεις σχετικά με αυτές τις εικόνες. Αφού ακούσει τις προτάσεις, θα πρέπει να κανεις μια ερώτηση σχετικά με την εικόνα. Αυτή η ερώτηση απευθύνεται σε ένα φανταστικό πρόσωπο που έχει το όνομα ενός αγαπημένου ηρωα κινουμενων σχεδιού του παιδιού. Αυτό το άτομο θα απαντήσει στην ερώτησή του. Για κάθε σωστή απάντηση τα παιδιά επιβραβεύονταν με αυτοκόλλητα ώστε να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους ως το τέλος ολοκληρώνοντας έτσι το πείραμα. Κάθε παραγωγή του παιδιού, το ονομα και η ηλικια του καταγραφονται από τον βοηθό του υπευθυνου σε έναν πινακα διπλα σε κάθε ερωτηση στοχο.

Τα εκφωνήματα

Τα εκφωνήματα που προσπαθήσαμε να εκμαιεύσουμε από τα παιδιά είχαν την ακόλουθη δομή:

- a. **Ερωτήσεις εμψυχου υποκειμένου:** π.χ Ποιος τρομάζει τον λαγό;
- b. **Ερωτησεις αφυχου αντικειμένου :** π.χ τι ζωγραφίζει το κορίτσι;
- c. **Ερωτήσεις εμψυχου αντικειμένου:** π.χ ποιον τρομάζει ο πίθηκος;
- d. **Ερωτησεις εμψυχου υποκειμένου με ερωτηματική φραση ζητωντας πληροφορία σχετικά με ένα συγκεκριμένο άτομο από ένα καθορισμένο συνολο :** π.χ ποιος πιθηκος τρομάζει το φαντασμα;
- e. **Ερωτήσεις εμψυχου αντικειμένου με ερωτηματική φράση ζητωντας πληροφορίες σχετικά με ένα συγκεκριμένο ον από ένα καθορισμένο συνολο:** π.χ ποια καμηλοπάρδαλη σερνουν οι αγελάδες ?

Ζητήθηκαν έξι εκφωνήματα για κάθε τυπο ερώτησης. Από αυτά τα εκφωνήματα, τα μισά αφορούσαν αφυχα ουσιαστικά και τα υπόλοιπα αφορούσαν έμψυχα ουσιαστικά, ενώ τα ρήματα των ερωτήσεων δεν παρέχουν στα παιδιά συγκεκριμένες κατευθύνσεις για το αν πρόκειται για ερωτηση υποκειμένου ή αντικειμένου. Τελος οι εικόνες που δίνονταν, εμφανίζονταν με τυχαία σειρά για να μην επηρεαστεί η κρίση του παιδιού.

Σφαλματα κατά την παραγωγή ερωτησεων

Ερωτηση υποκειμένου αντί αντικειμένου

104. Miki pios sproxni ta alogakia? Kostantinos (4;5)
Φοίβο ποιον σπρώχνουν τα αλογάκια; (ερωτηση στόχου)
105. Sisi pios ton kuvalai? (argiro 4;0)
Σίσυ ποιον τραβάνε τα αλογάκια;(ερωτηση στόχος)
106. Pios sisi travai ta alogakia? (despina 5;5)
Σισυ ποιον τραβανε τα αλογάκια;
107. Fivo pios ipporotamos kinigai tis kamilopaðales? (konstantinos 5;00)
Ποια καμηλοπαρδαλη κυνηγαι ο ιπποπόταμος; (ερωτηση στοχος)

Ερωτηση αντικειμενου αντι υποκειμένου

108. Sisi pion tomazi I mamu? (stellina 4;8)
Ποιος τρομαζει τον πίθηκο (ερωτηση στόχος)
109. Fivo pion kiniyai h kamilopaðali? (konstantinos 5;0)
Φιβο ποιος κυνηγαι την καμηλοπαρδαλη (ερωτηση στοχος)
110. Pion tromazi to fantasma? (Νικος 5;01)
Ποιος πιθηκος τρομαζει το φαντασμα; (ερωτηση στόχος)

Αντικατασταση του εμψυχου αντικειμενου από αφυχο αντικειμενο

111. Ti sproxni? (Gianna 3;7)
Ποιον σπρωχνει ο ιπποποταμος; (ερωτηση στόχος)
112. Ti tomazi? (Gianna 3;7)

Σισυ ποιον τρομαζει ο λαγος ; (ερωτησης στοχος)

113. Fivo ti serni o ipporotamos? (nikos 5;7)
Φιβο ποιον σερνει ο ιπποποταμος; (ερωτηση στόχος)

Αντικατασταση του αψυχου αντικειμενου από εμψυχο

114. Fivo pion tryroun; (κωνσταντινος 5;00)
Τι τρυπούν τα παιδιά; (ερωτηση στοχος)
115. Fivo pion zigrafizi? (κωνσταντινος 5;00)
Τι ζωγραφιζει η κοπέλα; (ερωτηση στοχος)

Χρηση της ερωτησης ποιος είναι αυτός ;

116. Pios ine atos? (Gianna 3;7)
Ποιον κυνηγάει ο ελέφαντας; (ερωτηση στόχος)
117. Pio vataxi ine? (Γιαννα 3;7)
Ποιο βατραχι πιανουν τα ποντικια; (ερωτησης στοχος)

Αδυναμία παραγωγής ολοκληρωμένης ερωτησης

118. Pia poradali?
Ποια καμηλοπαρδαλη σερνει την αγελάδα; (ερωτηση στόχος)
119. Pios pithikos? (Δημητρα 3;10)
Ποιον πίθηκο ξυπνανε οι σκατζοχοιροι; (ερωτηση στόχος)

Παραγωγή άλλης ή λανθασμενης ερωτησης

120. Elli o kilos pu pai? (Δημητρα 3;10)
Ποιος σκυλος κυνηγαει την μαγισσα; (ερωτηση στόχος)
121. Sisi pio i skatzoxiri ksipnane ena pithiko? (αργυρώ 4;10)
Ποιον πιθηκο ξυπνανε οι σκατζοχοιροι; (ερωτηση στόχος)

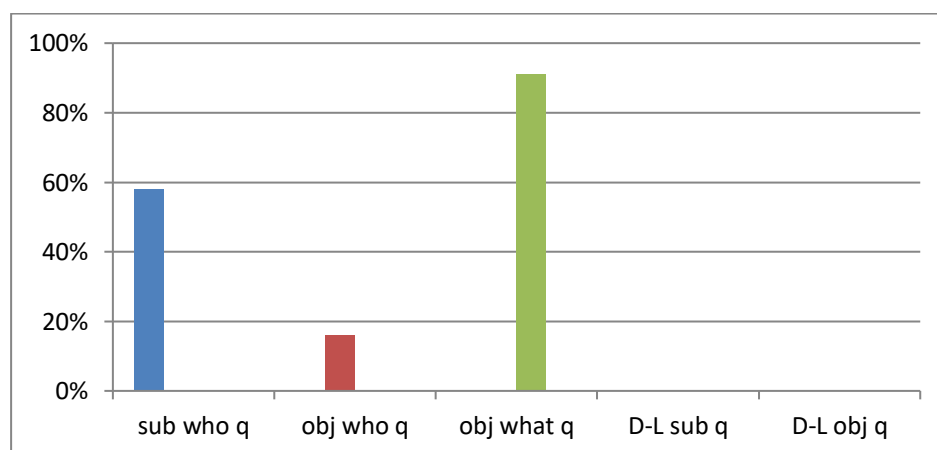
122. Five pios enas athopos eki mesa ta roxni? (Γιωργος 4;00)
Ποιον τραβούν τα αλογα; (ερωτηση στοχος)
123. Miki pios skilos piani ena skilo? (κωνσταντινος 4;5)
Ποιος σκυλος κυνηγάει την μάγισσα; (ερωτηση στόχος)
124. Five ti verun mia bala ta pedakia?(γιωργος 4;0)
Τι βλέπουν τα παιδιά (ερωτηση στοχος)
125. Sisi I lagi rio vatraxi pianun I διο pontiki? (Στελλινα 4;8)
Ποιο βατραχι πιανουν οι ποντικοί; (ερωτηση στοχος)

Αντικατασταση ερωτηματικης φρασης από απλή ερωτηματική λεξη

126. Sisi pios piani ta pedakia? (Δεσποινα 5;4)
Ποια ακρίδα πιανει τα παιδάκια; (ερωτηση στόχος)
127. Fivo rion pianun ta pontikia?(Κωνσταντινος 5;00)
Φοιβο ποιο βατραχι πιανουν οι ποντικοί; (ερωτηση στόχος)

Ανάλυση αποτελεσμάτων

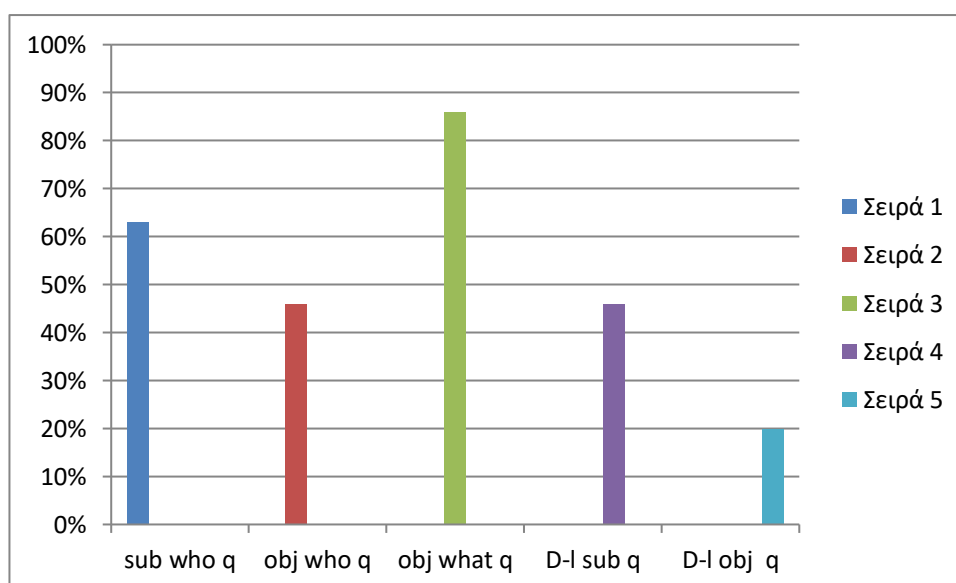
Πινακας 4 : παραγωγή ερωτησεων στο Α ηλικιακο γκρουπ (3;7-3;10)



Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα τα παιδιά στην ηλικία των τριών ετών είχαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας σε ερωτήσεις που αφορούσαν αφυχα αντικείμενα ενώ οι ορθές ερωτήσεις υποκειμένου έρχονται δεύτερες σε επιδοσεις. Επίσης οι ερωτήσεις έμφυχου αντικείμενου εμφανίζονται με μικρό ποσοστό επιτυχίας. Τέλος όσον αφορά τις ερωτήσεις με **discourse linking** ερωτηματικές φράσεις (which-questions), διαπιστώνεται ότι τα παιδιά δεν είναι ικανά να τις παράγουν σε αυτό το στάδιο.

Τα σφάλματά των παιδιών στις απλές ερωτήσεις περιλαμβάνουν κυρίως ερωτήσεις υποκειμένου στη θέση αντικείμενου, οι οποίες αρκετές φορές συνοδεύονται από το ρήμα 'είμαι' σε τρίτο πρόσωπο, ένα από τα πρώτα ρήματα που εμφανίζονται κατά την γλωσσική κατάκτηση. Αρκετές είναι οι φορές όπου τα παιδιά παραλείπουν τα αντικείμενα, μετατρέποντας τα ρήματα κατά κάποιο τρόπο σε αμεταβατά. Επίσης εντοπίστηκε αντικατάση του έμφυχου αντικείμενου από τυπο αφυχου αντικείμενου. Τέλος στις ερωτήσεις με discourse linking ερωτηματική φράση τα παιδιά εμφανισαν απολυτή αδυναμία, παραγοντας είτε μονολεκτικές εκφράσεις χωρίς ρήμα, είτε αντικαθιστώντας τις discourse linking ερωτηματικές φράσεις από απλές ερωτηματικές λέξεις δημιουργώντας σχεδόν πάντα μη ορθές ερωτήσεις υποκειμένου ακόμα και όταν η ερώτηση αφορούσε αντικείμενο ως ζητούμενο.

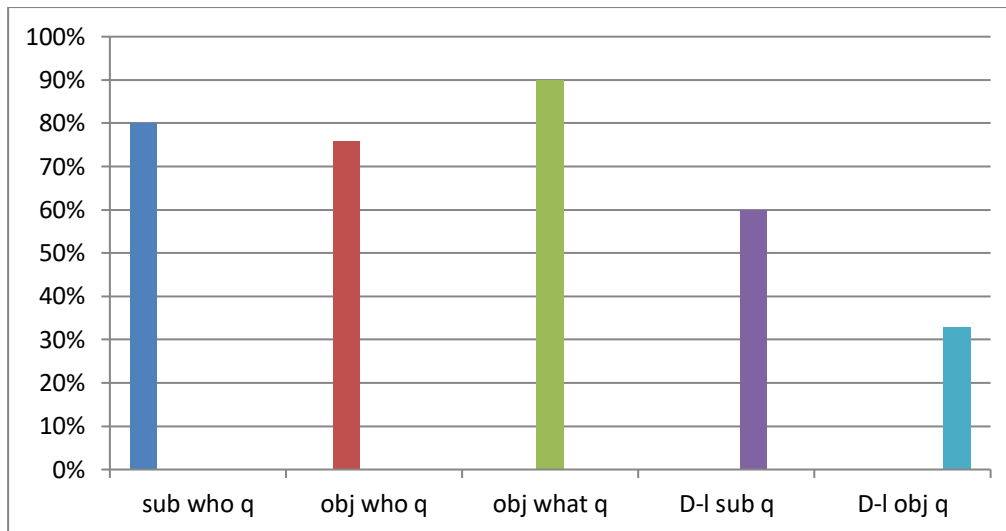
Πίνακας 5: παραγωγή ερωτησεων στο Β ηλικιακο γκρουπ (4;0-4;11)



Στο δευτερο ηλικιακο γκρουπ που περιλαμβάνει τα παιδιά με ηλικία περίπου τεσσάρων εως πεντε ετων οι επιτυχείς παραγωγές των ερωτησεων ακολουθουν την πορεία του παραπάνω σχεδιαγραμματος (Α ηλικιακο γκρουπ) με την διαφορά ότι ο κάθε τυπος ερωτησεις παρουσιαζει ταση αναπτυξης . Στην ηλικια αυτή όπως φαινεται από το σχεδιαγραμμα, το ποσοστό επιτυχους παραγωγής σε ερωτησεις εμψυχου αντικειμενου παρουσιαζει εντονα αυξητική πορεία χωρίς ωστόσο να ξεπερνάει το ποσοστό παραγωγής ερωτησεων αφυχου αντικειμενου και υποκειμένου. Το εντυπωσιακό στα δεδομένα των παιδιών είναι ότι στην ηλικια αυτή τα παιδιά αρχίζουν να παραγουν ορθες ερωτήσεις υποκειμένου και αντικειμένου με discourse linking ερωτηματικές φράσεις με τις ερωτησεις έμψυχου αντικειμένου να εμφανίζουν χαμηλότερο ποσοστό επιτυχιας.

Όσον αφορά τα σφάλματα των παιδιων σε αυτή την ηλικια δεν διαφέρουν σε σχέση με τα σφάλματα της μικρότερης ηλικιας. Όπως διαπιστώνεται τα σφάλματα είναι λιγότερα σε συχνότητα , εφοσον οι ορθές παραγωγές παρουσιαζουν αυξηση με το περασμα του χρόνου. Τα σφάλματα σε αυτό το ηλικιακο φάσμα αφορούν κυριως την αντικατάσταση ερωτησης εμψυχου αντικειμενου από ερωτηση υποκειμένου ή την παραγωγή διαφορετικής ερωτησης από την ερωτηση στόχο , κυριως όταν ζητούνταν από το παιδι παραγωγή ερωτησης εμψυχου αντικειμένου. Το πρόβλημα ήταν φανερα πιο έντονο στις ερωτησεις με discourse linking ερωτηματικές φράσεις τις οποίες τα παιδιά αποφεύγουν, αντικαθιστώντας τις από απλές ερωτηματικές αντωνυμιες. Η αντικατάσταση επισης των ερωτήσεων εμψυχου αντικειμένου από ερωτησεις υποκειμένου, είναι και σε αυτή την περίπτωση εμφανής .

Πίνακας 6: παραγωγή ερωτησεων στο Γ ηλικιακο γκρουπ (5;0-5;7)



Στην ηλικιακή ομάδα των πέντε ετών και άνω η σειρά κατάκτησης δεν παρουσιάζει καμία διαφοροποίηση σε σχέση με τα προηγούμενα ηλικιακά γκρουπ, ωστόσο όλοι οι τύποι ερωτήσεων εμφανίζουν μια αυξητική τάση, με τις ερωτήσεις απυχου αντικειμένου να παραμένουν στην υψηλότερη θέση με τις πιστότερες παραγωγές. Ακολουθούν οι ερωτήσεις υποκείμενου, έπειτα οι ερωτήσεις εμπυχου αντικειμένου και τέλος οι ερωτήσεις με discourse linking ερωτηματικές φράσεις. Και σε αυτή την περίπτωση ερωτήσεις που αφορούν υποκείμενα έχουν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας κατά την παραγωγή απ ότι εκείνες που αφορούν εμπυχα αντικείμενα. Παρόλα αυτά οι τελευταίοι δυο τύποι ερωτήσεων δεν κατάφεραν να προσεγγίσουν τα ποσοστά επιτυχίας των πρώτων τριών τυπων ερωτησεων.

Τα σφάλματα στο γκρουπ αυτό με βάση το παραπάνω σχεδιαγραμμα φαίνεται ότι παρουσιάζουν μειωτική τάση, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να παράγουν πιο ορθές ερωτήσεις. όπως διαπιστώνουμε τα παιδιά πλέον σε μεγάλο βαθμό παράγουν με επιτυχία ερωτήσεις εμπυχου αντικειμένου, μειώνοντας το χάσμα μεταξύ αυτού του τύπου ερωτησης και της ερώτησης απυχου αντικειμένου, χωρίς ωστόσο να αρθεί η ασυμμετρία που έχει εντοπιστεί από την αρχή της ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Τα περισσότερα σφαλματα σε αυτή την ομάδα εντοπίζονται στις περιπτώσεις ερωτησεων με discourse linking ερωτηματικες φρασεις. Στην φαση αυτή αν και τα παιδια έχουν αντιληφθεί την οδηγια για παραγωγη ερωτησεις που αφορα συγκεκριμενο προσωπο από ένα καθορισμενο συνολο, με αποτελεσμα οι discourse linking ερωτηματικες φρασεις (π.χ ποιος σκυλος) να εντοπίζονται στις ερωτησεις τους, συνεχίζουν την αντικατάσταση των ερωτήσεων εμπυχου αντικειμένου από ερωτήσεις υποκειμένου, στην προσπάθεια τους να παραγουν μια ολοκληρωμένη ερωτηση.

Συζήτηση –ερμηνεία

Πίνακας 7: ποσοστά των επιτυχων παραγωγων ανα ηλικιακό γκρουπ

Τυποι ερωτησης		Γκρουπ Α	Γκρουπ Β	Γκρουπ Γ
Α τυπος ερωτησης	Who-sub question	55%	65%	82%
	What-obj question			
	Who- obj question			
Β τυπος ερωτησης	Which –sub question	0%	33%	53%
	Which –obj question			
Μ.Ο επιδοσεων συνολικα		33%	52%	70%

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα με τα ποσοστά των επιτυχων παραγωγων ανα ηλικιακό γκρουπ, τα παιδιά που άνηκαν στο Α γκρουπ είχαν στο συνολο των ερωτησεων τις χαμηλότερες επιδόσεις , δίνοντας λιγοτερο από 50% (33%) σε σωστές απαντήσεις. Το αμέσως μεγαλύτερο ηλικιακά γκρουπ οριακά πετυχαίνει να δώσει σωστά ερωτήματα πάνω από 50% (52%) , ενώ το μεγαλύτερο ηλικιακά γκρουπ αυξάνει το ποσοστά επιτυχιας μόλις κατα 19 ποσοστειες μοναδες (70%). Όπως διαπιστώνεται οι σωστές απάντησεις δεν κατάφεραν να αγγιξουν το 100% ουτε στην τελευταια ομάδα. Ωστόσο όλα τα ηλικιακά γρουπ δειχνουν ότι ανταποκρίθηκαν καλύτερα σε ερωτησεις τυπου Α παρά σε ερωτήσεις τυπου Β με discourse linking ερωτηματικές φράσεις. Το πρώτο μαλιστα ηλικιακό γκρουπ δεν εδωσε καμία σωστή απάντηση σε αυτού του τύπου τις ερωτήσεις. Συνεπώς η ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις των παιδιών κατά την παραγωγή ερωτησεων.

Όσον αφορά την ιεράρχηση στις επιδόσεις των παιδιών , ο παρακάτω πίνακας είναι ιδιαίτερα κατατοπιστικός , ξεκινοντας με τον τυπο ερώτησης με το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχιας .

Πίνακας 8 : Γενικος Μ. Ο επιτυχιας ανα κατηγορια ερωτήσεων (ηλικιες 3;7-5;7)

		Κατηγορια ερωτησης	Μ.Ο κατάκτησης
Α τυπος ερωτησης		What obj	88 %
		who-subj	69%

	who obj	54%
B ερωτησης	which-sub	44%
	which-obj	27%

Όπως διαπιστώνεται από τις ερωτήσεις τυπου Α , η ερωτηση αψυχου αντικειμένου είναι εκείνη με το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας γενικά. Ακολουθεί η ερωτηση εμψυχου υποκειμένου και αργότερα η ερωτηση εμψυχου αντικειμενου. τελευταίες στην κατάταξη είναι οι ερωτήσεις τυπου Β, με τις ερωτήσεις υποκειμένου ωστόσο να είναι πιο επιτυχείς σε σχέση με τις ερωτήσεις εμψυχου αντικειμένου.

Και ενώ θα ελέγε κάποιος ότι τα παιδιά κατακτούν πρώτα τις ερωτήσεις αντικειμένου και επείτα τις ερωτησεις υποκειμένου, όπως υποστηρίζει η Stromsword , γεννιεται μια ασυμετρία μεταξύ αψυχου και εμψυχου αντικειμενου , η οποια ανατρέπει κάθε είδους συμπέρασμα. Σύμφωνα με την θεωρία της Stromsword οι ερωτήσεις αντικειμένου προηγούνται στην κατάκτηση εξαιτίας του ότι το ιχνος του αντικειμένου κυβερναται-θεματικά άμεσα από το ρήμα (theta-government) σε αντίθεση με της ερωτήσεις υποκειμένου , όπου το ιχνος του υποκειμένου κυβερνάται από την ερωτηματική λέξη (antecedent government) . παρόλο αυτά αυτό είναι κάτι που δεν διαπιστώνεται στο παρόν πείραμα, καθώς σε ερωτήσεις εμψυχου αντικειμένου και στις ερωτήσεις με discourse linking ερωτηματική φραση εμψυχου αντικειμενου παρατηρείται μείωση του ποσοστού επιτυχίας σε βαθμό μικρότερου των ερωτησεων υποκειμένου.

Τα δεδομένα του πειράματος στα ελληνικά δεν επιβεβαιώνουν την θεωρία της Stromsword. Όπως έγινε φανερό από τα αποτελεσματα των σφαλμάτων, τα παιδιά τις περισσότερες φορές εκαναν αντικατάσταση της ερωτησης εμψυχου αντικειμενου με ερωτηση υποκειμένου. Είναι μια τακτική που ερχεται να επιβεβαιώσει την θεωρία των Tyack & Ingram (1977). Σύμφωνα με την αυτήν, τα παιδιά έχουν την τάση να ερμηνεύουν την ερωτηματική λέξη 'ποιον', ως εμψυχη οντότητα που συνδέεται μονο με υποκείμενα ενώ τις αψυχες οντότητες μονο με αντικείμενα. Τα δεδομένα εξάλλου των ερωτησεων με discourse linking ερωτηματικές λεξεις ερχονται να συμπληρώσουν την εικόνα, σύμφωνα με την οποία οι ερωτησεις αντικειμένου παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία. Ακομα και στην περίπτωση αυτή τα σφαλματα των παιδιών μαρτυρούν μια ταση να ερμηνεύουν τις ερωτήσεις αντικειμένου ως ερωτήσεις υποκειμένου στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στο πείραμα.

Συνεπώς από το πείραμα διαπιστώθηκε ότι μόνο οι ερωτήσεις αψυχου αντικειμένου προηγούνται των ερωτησεων υποκειμένου και όχι εκείνες του εμψυχου αντικειμένου. Το γεγονός ότι στα περισσότερα σφάλματα σε ερωτήσεις εμψυχου αντικειμένου υπάρχει η τάση των παιδιών να ερμηνευονται και να παραγονται ερωτήσεις υποκειμένου, υποδηλώνει τελικώς την προτίμηση των παιδιών σε ερωτήσεις υποκειμένου, αν συνυπολογισουμε και την μικρή διαφορά ποσοστών επιτυχίας αναμέσα σε ερωτήσεις αντικειμένου και υποκειμένου σε όλα τα ηλικιακά γκρουπ.

Προκειμένου να δώσουμε μια ερμηνεία η οποία θα καλυπτε τα δεδομένα του πειράματος μας θα λέγαμε ότι τα παιδιά λαμβάνουν υπόψιν τους τόσο συντακτικούς όσο και σημασιολογικούς παράγοντες κατά την παραγωγή ερωτήσεων υποκειμένου και αντικειμένου. Μια συνδυαστική θεωρία θα λειτουργούσε ως ‘‘ομπρελα ερμηνείας’’ των δεδομένων και ταυτόχρονα θα έδινε μια απάντηση στο αμφιλεγόμενο ζήτημα που μελετάμε. Ας δουμε λοιπον περιληπτικά τα πιο βασικά σημεία από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης και πως αυτά μπορούν να ερμηνευθουν.

Τα παιδιά αρχικά παραγουν περισσότερο ορθες απλές ερωτήσεις αψυχου αντικειμενου αλλά όχι εμψυχου αντικειμενου. Παράλληλα και με σχεδόν ελάχιστη διαφορά παραγουν σωστα ερωτήσεις εμψυχου υποκειμενου. Η ίδια τάση εμφανίζεται και στα υπολοιπα δυο ηλικιακα γκρουπ με μεγαλύτερα ποσοστα επιτυχίας. Οι ερωτήσεις με ερωτηματικη φραση που προσδιορίζουν ένα ον από συγκεκριμενο συνολο (which-questions) εμφανίζονται στον λογο κατά το δευτερο ηλικιακο σταδιο όπως έγινε φανερο στο πειραμα. Και σε αυτην την περιπτωση οι ερωτήσεις εμψυχου υποκειμενου εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας στα παιδια από ότι οι ερωτήσεις αψυχου αντικειμενου. Η πορεία αυτης της δευτερης κατηγορίας ερωτησεων (Discourse linking questions) είναι ίδια και στο τρίτο ηλικιακό γκρουπ με καλύτερα επίσης ποσοστά επιτυχίας.

Με βάση τα παραπάνω δεν θα λέγαμε ότι τα παιδια κανουν πρωτιστως επιτυχείς ερωτήσεις αψυχου αντικειμενου επειδή είναι theta-governed από το ρήμα, γεγονός που κανει πιο ευκολή την παραγωγή τους . Αν ισχυε αυτό θα επρεπε να παραγουν σωστα σε μεγάλο βαθμό και ερωτήσεις εμψυχου αντικειμενου, κατι που επιβεβαιώνεται. Το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις σφαλμάτων έχουν αντικατάσταση του εμψυχου αντικειμένου από αψυχο αντικειμενο όμως δειχνει ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την στενή σχέση ρήματος και αντικειμένου, ορίζοντας όμως ως αμαρκαριστη δομή ένα αψυχο ον σε θέση αντικειμενου και πτώση αιτιατική. Έτσι σε περιπτώσεις εμψυχου αντικειμένου , ένας ισχυρος περιορισμός που υπάρχει αρχικά στην γραμματική των παιδιων είναι ότι τα εμψυχα οντα μπαίνουν σε θέση υποκειμένου καθώς υποδηλώνουν πρωτιστως τον Δραστη. Εφοσον αντιληφθουν την στενή σχέση του εμψυχου αντικειμενου με το ρήμα (λόγω πτώσης), στο μυαλό τους και παλι

εμφανίζεται η αμαρκαριστη δομή κατά την οποία το αντικείμενο είναι αφυχο ον , μετραπουν το ‘ ποιον’ σε ‘τι’ . Οι περιπτώσεις που αντικαθιστεται το εμψυχο αντικείμενο με εμψυχο υποκείμενο δηλώνει ξεκάθαρα την οδηγία που έχουν τα παιδιά στο μυαλό τους ότι το εμψυχο δηλώνει δραστη και ο δράστης υποκείμενο. Τα αποτελεσματα από τις ερωτήσεις με τις ερωτηματικές φράσεις υποκειμένου και αντικειμένου συνηγορούν στην υποθεση ότι τελικά τα παιδιά δεν λειτουργούν με βάση την theta-governed theory κατά την οποία οι ερωτήσεις αντικειμένου είναι πιο ευκολες από τις ερωτήσεις υποκειμένου.

τα αποτελέσματα συνολικά υποδηλώνουν ότι οι ερωτήσεις υποκειμένου κατακτούνται νωριτερα από τις ερωτήσεις αντικειμένου και που θετει την theta governed theory σε υποδεεστερη επιλογη από τα παιδιά. Η σχεδόν ίδια επιτυχια σε ερωτήσεις υποκειμένου τοσο και αντικειμένου και η μετατροπή του εμψυχου αντικειμενου από εμψυχο υποκείμενο φανερώνει ότι η **antecedent-governed theory** υπερτερεί στην γραμματική των παιδιών με την ιδέα ότι οι ερωτήσεις υποκειμενου είναι πιο ευκολες από τις ερωτήσεις αντικειμενου γιατι δεν χρειάζεται ιδιαίτερη μετακινηση του υποκειμενου σε αρχική θεση.

Ακομα η τάση των παιδιων να κανουν σε μεγαλο βαθμό ερωτήσεις υποκειμένου ή να αντικαθιστούν τις ερωτήσεις εμψυχου αντικειμενου από ερωτήσεις υποκειμένου μπορεί να ερμηνευθεί και από το γεγονός ότι τα παιδιά στο πείραμα εψαχναν να βρουνε για καποιον που κρυβόταν πίσω από το σχημα κυκλου που καλυπτε την εικόνα. Αν στο μυαλό τους λοιπόν έχουν συσχετίσει εκείνο που κρυβεται με καποιον δραστη και τον δράστη με υποκείμενο τότε και από πραγματολογικής-σημασιολογικής αποψης οι ερωτήσεις υποκειμεμένου τους είναι πιο ευκολες από τις ερωτήσεις εμψυχου αντικειμένου.

θα μπορούσαμε λοιπον να πουμε ότι τα παιδιά έχουν ορισει ως αντικεμενο-θεμα αφυχα οντα και υποκείμενα-δραστη εμψυχα οντα και σε συνδιασμό με την ευκολοτερη συντακτικά δομή της ερωτησεις υποκειμένου τα παιδιά φαινεται ότι αρχικά προτιμούν ερωτησεις υποκειμένου. η τάση τους ωστοσο να μετατρεπουν ερωτησεις εμψυχου αντικειμενου σε ερωτησεις αφυχου αντικειμενου φανερωνει ότι σε μεγαλο βαθμό έχουν κατακτήσει τον συντακτικό κανόνα κατά τον οποιο το αντικεμενο λαμβανει πτώση αιτιατική από το ρήμα εντος της ρηματικής φράσης αλλά ο περιορισμος που έχουν θεσει είναι ότι το θέμα πρεπει να είναι αφυχο και όχι εμψυχο. Όταν αντιληφθουν ότι η ερωτηση αφορα αντικεμενο λογω πτώσης (αιτιατική) ασυνείδητα, η τάση των παιδιων είναι να το μετατρέπουν στην αμαρκαριστη δομή αφυχου αντικειμενου.

Για να συνοψισουμε τις υποθεσεις που εγιναν με βάση τα αποτελεσματα της μελετης αυτης θα λεγαμε ότι για την κατακτηση των ερωτησεων υποκειμένου και αντικειμενου από τα παιδιά χρειαζεται να θεωρήσουμε ότι ίσως λαμβανουν μερος συντακτικοί-σημασιοπραγματολογικοί παράγοντες οι οποιοί αλληλεπιδρούν και οδηγουν τα παιδιά στις

παραγωγές που είδαμε παραπάνω. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι δεν είναι μόνο συντακτικό το ζήτημα αλλά ένας συνδιασμός παραγόντων και συνθηκών βάσει των οποίων το παιδί επιλέγει και αναλογα αρθρώνει τις αντιστοιχες παραγωγές. Η πικοιλία των ερωτησεων στα τρια ηλικιακά γκρουπ δεν δινει μια ισχυρή προκριση σε καποιον από τους παραγοντες στο μυαλο των παιδιων (συντακτικος ή σημασιολογικός) φαινεται ότι η ιεραρχιση εναπόκειται και σε υποκειμενικους παραγοντας που αφορουν το παιδι και τις επιδράσεις που δεχεται από το περιβάλλον στο οποιο ζει και αλληλεπιδρα με αλλα ατομα.

Επιλογος

Ολοκληρώνοντας καπου εδώ την παρουμε μελετη ανακαλύψαμε νεα ζητήματα που προκύπτουν στον χώρο των ερωτήσεων και ιδιαιτέρως σε μια πλούσια μορφολογικα κατά τους γλωσσολογους γλωσσα όπως τα νεα ελληνικά. Η συνθετοτητα της αντανακλάται και στην κατακτηση , με τα παιδιά να υποδεικνύουν μεσα από τα λαθη και τις επιλογές τους αρχες και παραμετρους της καθολικης γραμματικής τόσο συντακτικό όσο και σε σημασιολογικό επίπεδο.

Βιβλιογραφια:

Androulakis . A 2001 Clitics and Doublings in Greek. In reading Working Papers in linguistics 5, 85, 111

Asproudi, E. 2012 Deviation Patterns in the Production of Questions in L1 Greek
International Conference of Greek Linguistics

Belletti, A. 1990. Generalized verb movement. Turin: Rosenberg and Sellier. Belletti, A., and L. Rizzi. 1988. Psych-verbs and theta-theory. *Natural Language & Linguistic Theory* 6, 291±352.

Bellugi, U. 1971. Simplification in children's language. In R. Huxley and D. Ingram, eds., *Language acquisition: Models and methods*. New York: Academic Press

Bentea, A. 2015. Intervention Effects in Language Acquisition: The Comprehension of A-bar Dependencies in French and Romanian. PhD dissertation, University of Geneva.

- Bloom, P. 1990. Subjectless sentences in child language. *Linguistic Inquiry* 21, 491±504
- Bloom, L., Merkin, S & Wootte, J. (1982). Wh-questions: linguistic factors that contribute to the sequence of acquisition. *Child Development* 53, 1084-92
- Chen, D., M. Yamane and W. Snyder (1998). 'On the nature of left-branch violations in child English', *BUCLD 22 Proceedings*, 91-96.
- Chomsky, N. 1975. *The logical structure of linguistic theory*. New York: Plenum
- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Clancy, P. (1989). Form and function in the acquisition of Korean wh-questions. *Journal of Child Language* 6 323-47
- Clahsen, H. 1986. Verb inflections in German child language: Acquisition of agreement markings and the function they encode. *Linguistics* 26, 79±121
- Crain, S., and R. Thornton. 1998. *Investigations in Universal Grammar*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Crain, S. and R. Thornton (1991). 'Recharting the course of language acquisition: studies in elicited production', in N. Krasnegar, D. Rumbaugh, R. Schiefelbusch and M. Studdert-Kennedy (eds), *Biobehavioral foundations of language development*. Lawrence Erlbaum Associates, 321-337
- Del Puppo, G., Pivi, M., Cardinaletti, A. 2014. Elicited production of who-questions by school-age Italian-speaking children. Paper presented at the Romance Turn VI, 18-20 September, Palma de Mallorca
- de Villiers, J., T. Roeper, and A. Vainikka. 1990. The acquisition of long-distance rules. In L. Frazier and J. de Villiers, eds., *Language processing and language acquisition*. Dordrecht: Kluwer
- de Villiers, J.G., Roeper, T., Bland-Stewart, L. & Pearson, B (2008). Answering hard questions: wh-movement across dialects and disorder. *Applied Psycholinguistics*, 29, 67-103
- Erreich, A. 1984. Learning how to ask: Patterns of inversion in yes/no and wh-questions. *Journal of Child Language* 11, 502±579.
- Friedemann, M.-A. 2000. Early French postverbal subjects. In M.-A. Friedemann and L. Rizzi, eds. *Goodluck, H., A. Terzi, and D. G. Chocano. 2001. The acquisition of control*

- crosslinguistically: Structural and lexical factors in learning to license PRO. *Journal of Child Language* 28, 153-157., *The acquisition of syntax*. Harlow, England: Longman
- Gavarró, A. and J. Sola (2004). 'Wh-subextraction in child Catalan', paper presented at *Second Lisbon meeting on language acquisition*, Universidade de Lisboa, June 1st 2004
- Gavruseva, E. and R. Thornton (2001). 'Getting it right: Acquisition of *whose*-questions in child English', *Language Acquisition* 9(3): 229-267
- Goldberg, A.E (1999). The emergence of the semantics of argument structure constructions . in B. MacWhinney (ed) , *The emergence of language*. Mahwah , Nj :Erlbaum
- Guasti, M. T. 2000. An excursion into interrogatives in early English and Italian. In M.-A. Friedemann and L. Rizzi, eds., *The acquisition of syntax*. Harlow, England: Longman.
- Guasti, M. T., R. Thornton, and K. Wexler. 1995. Negation in children's questions: The case of English. In D. MacLaughlin and S. McEwen, eds., *BUCLD 19: Proceedings of the 19th annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, Mass.: Cascadia Press
- Guasti, M.T., Bianchini, C., Arosio, F. 2010. Interference in the production of Italian subject and object wh-questions. *Applied Psycholinguistics* 33: 185-223.
- Haegeman, L. 1994. *Introduction to government and binding*. Oxford: Blackwell
- Hamann, C. 2000. The acquisition of constituent questions and the requirement of interpretation. In M.-A. Friedemann and L. Rizzi, eds., *The acquisition of syntax*. Harlow, England: Longman.
- Johnson , C. E (1981). *Children's questions and the discovery of interrogative syntax*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University
- Kuczaj, Stan A. & Nancy Brannick. (1979). Children's use of the wh-question modal auxiliary placement rule. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 43-67.
- Labov, William & Teresa Labov. (1978). Learning the syntax of questions. In R. Campbell & P. Smith (eds), *Recent advances in the psychology of language*, New York: Plenum Press.
- Lasnik, H. , and Saito , M. (1992) *Move a :CONDITIONS ON ITS Applications and Output* cambridge, Mass: MIT Press

- McCloskey, J. 1990. Resumptive pronouns, A0 -binding and levels of representation in Irish. In R. Hendrick, ed., *The syntax and semantics of modern Celtic languages*. Syntax and Semantics 23. New York: Academic Press
- McDaniel, D., C. McKee and H. Smith Cairns (eds), (1996). *Methods for assessing children's syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- Napoli J.D. 1993 *Syntax: theory and problems* Oxford: Oxford University Press
- Ninio, A (1996) Pathbreaking verb in syntactic development. Paper presented at the 7th International Congress for the Study of Child Language, Istanbul, Turkey
- O'Grady, W., A. M. Peters, and O. Masterson. 1989. The transition from optional to required subjects. *Journal of Child Language* 16, 513±529.
- Plunkett, K., and V. Marchman. 1993. From rote learning to system building: Acquiring verb morphology in children and connectionist nets. *Cognition* 48, 21± 69.
- Rizzi, L. 1990. *Relativized Minimality*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Rizzi L. 1991: Residual Verb Second and the wh-criterion. In A. Belletti and L. Rizzi (Eds) *Parameters and functional Heads. Essays in Comparison Syntax*, Oxford and New York: Oxford University press
- Rizzi, L. 1996. Residual verb second and the Wh Criterion. In A. Belletti and L. Rizzi, eds., *Parameters and functional heads*. Oxford: Oxford University Press
- Rizzi, L. 1997. The @ne structure of the left periphery. In L. Haegeman, ed., *Elements of grammar*. Dordrecht: Kluwer
- Roeper, T., and J. de Villiers. 1992. Ordered decision in the acquisition of whquestions. In J. Weissenborn, H. Goodluck, and T. Roeper, eds., *Theoretical issues in language acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ross J. R 1983 *Infinite Syntax*. Ablex Publishing Corporation, New Jersey
- Santelmann, L. 1998. The acquisition of verb movement and spec-head relationships in child Swedish. In D. Adger, S. Pintzuk, B. Plunkett, and G. Tsoulas, eds., *Specifiers: Minimalist approaches*. Oxford: Oxford University Press
- Santelmann, Lynn, Stephanie Berk, Jennifer Austin, Shamitha Somashekar & Barbara Lust. (2002). Continuity and development in the acquisition of inversion in yes/no questions: dissociating movement and inflection. *Journal of Child Language*. 29, 813–842.

Stromswold, K. 1990. Learnability and the acquisition of auxiliaries. Doctoral dissertation, MIT

Stromswold, K. 1995. The acquisition of subject and object wh-questions. *Language Acquisition* 4: 5-48. Tyack, D., Ingram, D. 1977. Production and comprehension of questions. *Journal of Child Language* 4 (2): 211-224

Tsimpli, I (1990) ‘‘Clause Structure and Word in Modern Greek’’. In U.C.L. Working Papers in linguistics 2, 226-255

Tsimpli, I M. (1995): focusing in Modern Greek. In E.K.Kiss (ed) *Discourse Configuration Language*. Oxford: Oxford University Press

Tsimpli, I .M. (1998) Individual and functional Readings for Focus Wh and Negative Operators: Evidence from Greek ‘‘ In Joseph . B.D. , G Horrocks, I . Philippaki-Wardurton (eds) *Themes in Greek linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company

Tsimpli, M. (2003) ‘‘Interrogatives in the Greek/English Interlanguage: a minimalist account’’ in *Selected Papers from the 15th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. Thessaloniki: Aristotle University.

Theophanopoulou-Kontou, D. (1991) Νησιδα-ερωτ (wh-island) και Μετακτινηση *Studies in Greek linguistics* 195-215

Thornton, R. 1990. Adventures in long-distance moving: The acquisition of complex wh-questions. Doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs

Thornton, R. and S. Crain (1993). ‘Successful cyclic movement’, in T. Hoekstra and B. Schwartz (eds), *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: Benjamins, 215-252

Tyack, D., and D. Ingram. 1977. Children's production and comprehension of questions. *Journal of Child Language* 4, 211±228

Valian, V. 1990. Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children. *Cognition* 40, 21±81.

Valian, Virginia, Ingeborg Lasser & Deborah Mandelbaum. (1992). Children’s early questions. Paper presented at the 17th Annual Boston University Conference on Language Development.

van Kampen, J. (1997) Valian, V., J. Höner, and S. Aubry. 1996. Young children's imitation of sentence subjects: Evidence of processing limitations. *Developmental Psychology* 32, 153±164.). *First Steps in WH-movement*. PhD Dissertation, Utrecht University

Wilhelm, A., Hanna, K. 1992. On the acquisition of wh-questions. *Calgary Working Papers in Linguistics* 15: 89-98