

## **ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΛΕΞΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (Γ1) ΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ-ΣΤΟΧΟ (Γ2) ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ**

ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ

Successful formal teaching of the target language (Greek) to pupils of primary education depends crucially on their level of language proficiency, since the educational material and the teachers must build up to their existing knowledge. The data come from observation of bilingual children (6 years old) for a week in kindergarten. Error performance and code-switching raise the following questions: a) Is it simply a maturity matter, i.e. are their mistakes purely developmental? b) What kind of categories and how many items may the brain handle facing two different linguistic systems? c) Are the mistakes due to the particular characteristics of Greek language (e.g. structure of noun phrase, differentiation of sex and gender)?

The hypotheses considered are:

1. At the specific developmental stage the functional categories used belong to L1 and only lexical categories with specific reference come from L2. Functional categories are the ones that have grammatical function (determiners, auxiliary and modal verbs, complementisers and pronouns). Lexical categories consist of verbs, nouns, adjectives, numerals and adverbs.
2. Code switching depends on the width of vocabulary possessed (Poullisse & Bongaerts 1994).
3. The children use specific utterances to identify themselves with a subgroup, to change topic, to address the teacher to attract attention and express their feelings (Grosjean 1982).

### **1. Εξωγλωσσικοί και γλωσσικοί παράγοντες της διγλωσσίας**

Η επιτυχής εκμάθηση της γλώσσας στόχου – στην περίπτωσή μας ελληνικά – εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό από το επίπεδο γλωσσομάθειας των νεοεισερχόμενων στο σχολείο νηπίων. Κατά συνέπεια τόσο το διδακτικό υλικό όσο και η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη θα πρέπει να στηρίζονται στα γλωσσικά χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας νηπίων.

Σε αυτή την εργασία, με βάση τις παρατηρήσεις μας από δίγλωσσα νήπια, θα αναφερθούμε:

- α) στους παράγοντες νηπιακής διγλωσσίας και την ταξινόμηση των νηπίων σε τρεις κατηγορίες,
- β) σε θεωρίες για το δίγλωσσο νου,
- γ) σε άστοχες γλωσσικές πραγματώσεις νηπίων και πιθανές ερμηνείες τους.

Τα δεδομένα της έρευνας προέρχονται από παρατηρήσεις συνομιλιών νηπίων μεταξύ τους ή με τη νηπιαγωγό κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδος (35 ώρες) σε σχολεία της Αθήνας (Byron British College, American Community School) και της Νέας Υόρκης (Transfiguration school-Corona).

Στη νηπιαγωγό είχαν δοθεί δύο εικόνες για να έχει η συζήτηση κάποιο θέμα: ζώα και δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτά. Καταγράψαμε τις εναλλαγές κώδικα και τα λάθη.

Διαπιστώσαμε ότι η προφορική απόδοση των δίγλωσσων παιδιών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό διαφέρει. Οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την απόδοση σχηματοποιούνται στον πίνακα 1.

|       | Γ1 = αγγλικά | Γ2 = ελληνικά |
|-------|--------------|---------------|
| N.Y   | +            | -             |
| Αθήνα | -            | +             |

Πίνακας 1

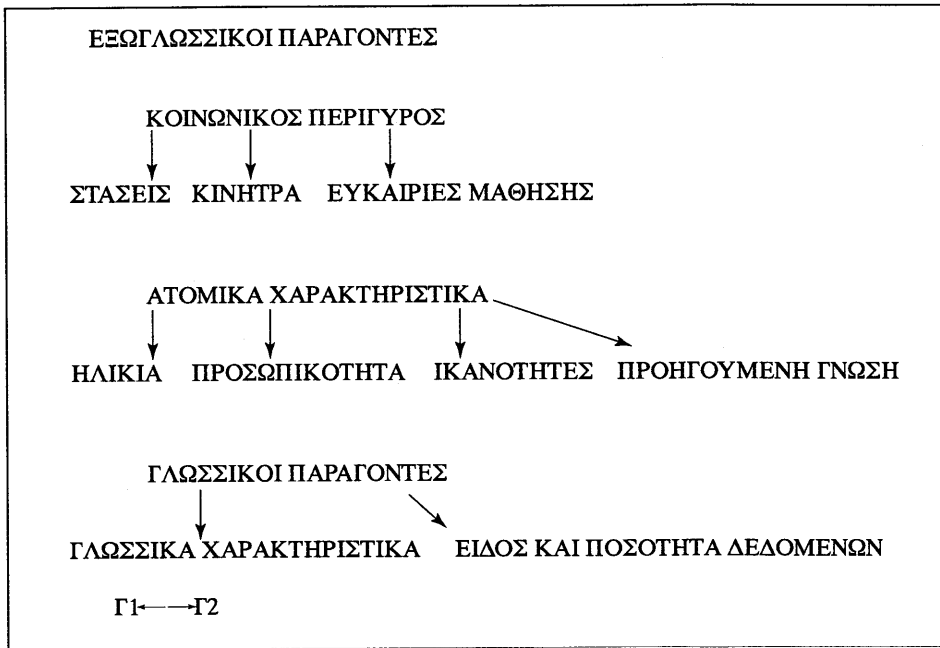
Οι διαφορές στις συγκεκριμένες δύο ομάδες νηπίων οφείλονται:

- α) στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Τα αγγλικά – Γ1 – κυριαρχούν στην περίπτωση της Ν.Υ., ενώ τα ελληνικά – Γ2 – κυριαρχούν στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο της Αθήνας.
- β) στο είδος και στο βαθμό διγλωσσίας των νηπίων. Ελάχιστα νήπια είναι αμφιδύναμα δίγλωσσα (Δαμανάκης 2001: 29), δηλαδή κατέχουν και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό.
- γ) στη γλώσσα ή στις γλώσσες που μιλούν οι γονείς με τα παιδιά τους (π.χ. κινεζικά στη Ν.Υ., σουηδικά, ρωσικά στην Αθήνα).
- δ) στο χρονικό διάστημα κατά το οποίο εκτίθενται τα νήπια σε γλωσσικά δεδομένα της γλώσσας στόχου (ελληνικά).
- ε) στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών.

Στον πίνακα 2 σχηματικά καταγράφονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη νηπιακή διγλωσσία.

Τόσο οι εξωγλωσσικοί παράγοντες (κοινωνικός περίγυρος και ατομικά χαρακτηριστικά) όσο και οι καθαρά γλωσσικοί παράγοντες συνδέονται με τη γλωσσική κατάκτηση του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική παραγωγή του επηρεάζεται και από τα χαρακτηριστικά των δύο γλωσσών (Γ1, Γ2) αλλά

και από το είδος και την ποσότητα (type and amount, quality and quantity) των γλωσσικών δεδομένων στα οποία εκτίθεται ο μαθητής.



Πίνακας 2

## 2. Δίγλωσσος νους

Τα δείγματα από τα τμήματα που παρακολούθησαμε είναι τόσο ανομοιογενή ώστε καταλήγουμε ότι από τα παιδιά άλλα είναι μονόγλωσσα, άλλα μερικώς δίγλωσσα και ελάχιστα πλήρως αμφιδύναμα δίγλωσσα. Γεννιέται λοιπόν το ερώτημα αν υπάρχει κάτι κοινό στην παραγωγή τους. Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν μία μικτή γλώσσα, εναλλάσσουν δηλαδή κώδικα (code switching), από τα αγγλικά στα ελληνικά και το αντίστροφο. Αυτό δημιουργεί το ερώτημα πώς λειτουργεί ο δίγλωσσος νους σ' αυτή την ηλικία.

Στη βιβλιογραφία (Baker, μτφρ. 2001) αναφέρονται οι (εικονο)θεωρίες της ζυγαριάς και του μπαλονιού: ο μονόγλωσσος έχει ένα μπαλόνι καλά γεμάτο, ενώ ο δίγλωσσος δύο μπαλόνια κατά το ήμισυ ή λιγότερο γεμάτα. Όσο το μπαλόνι της δεύτερης γλώσσας γεμίζει τόσο το άλλο συρρικνώνεται. Ο Cummins (1980) ορίζει το μοντέλο της χωριστής βασικής ικανότητας στη διγλωσσία: οι δύο γλώσσες λειτουργούν χωριστά, χωρίς «μεταφορά» και σύνδεση μεταξύ τους, και σε περιορισμένα πεδία. Οι θεωρίες αυτές έχουν μειονεκτήματα και η έρευνα δείχνει ότι ο εγκέφαλος είναι συμβατός με περισσότερες γλώσσες (Cook 2001). Οι γνώσεις που

μαθαίνονται σε μία γλώσσα (κατάκτηση των εννοιών του χρόνου, του χώρου, η ικανότητα για υπολογισμούς με αριθμούς) μπορούν να μεταφερθούν σε μία άλλη. Αυτή η μεταφορά είναι για τον Cummins (όπως αναφέρεται στο Baker 2001) η κοινή βασική ικανότητα, η οποία ως σημειωθεί δεν είναι κατά βάση γλωσσική αλλά είναι κυρίαρχα γνωστική/νοητική.

Αυτή η θεωρία εξεικονίζεται με την *αναλογία του παγόβουνου*. Επιφανειακά τα δύο παγόβουνα είναι χωριστά αλλά στο βάθος αποτελούν τμήματα ενός μόνο παγόβουνου. Οι δύο γλώσσες δεν λειτουργούν χωριστά αλλά μέσω του ίδιου κεντρικού συστήματος επεξεργασίας. Το σχήμα του παγόβουνου υπαινίσσεται ότι:

1. ανεξάρτητα από τη γλώσσα υπάρχει κοινός φορέας σκέψης.
2. ο εγκέφαλος παρέχει τη δυνατότητα για πολυγλωσσία.
3. η επεξεργασία πληροφοριών και η παιδεία μπορούν να αναπτυχθούν είτε μέσω μιας είτε μέσω περισσοτέρων γλωσσών αφού υπάρχει ένας κοινός επεξεργαστής.
4. η γλώσσα στην τάξη πρέπει να είναι επαρκώς ανεπτυγμένη για την επικοινωνία.
5. οι γλωσσικές δεξιότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ευρύτερου γνωστικού συστήματος αλλά μόνο αν και οι δύο γλώσσες είναι επαρκώς ανεπτυγμένες, διαφορετικά παράγεται χαμηλότερη ανάπτυξη του γνωστικού συστήματος.

Ο Cummins προτείνει επίσης τη *θεωρία των οριακών επιπέδων (κατωφλιών)*. Όσο περισσότερο πλησιάζει το παιδί την αμφιδύναμη διγλωσσία, τόσο καλύτερη είναι η γνωστική εξέλιξή του. Το πρόβλημα της θεωρίας βρίσκεται στον ακριβή ορισμό του επιπέδου της γλωσσικής επάρκειας ώστε το δίγλωσσο παιδί να αποκομίσει τα θετικά και να αποφύγει κάποια αρνητικά στοιχεία τα οποία καταλογίζονται στη διγλωσσία (ημιγλωσσία).

### 3. Γλωσσική εναλλαγή κώδικα

Στη γλωσσική πραγμάτωση των μαθητών παρατηρούνται τα εξής:

α) οι δίγλωσσοι (μερικώς ή πλήρως) ξέρουν επακριβώς ποια στοιχεία του εκφωνήματός τους ανήκουν σε ποια γλώσσα. Τα δίγλωσσα παιδιά μπορεί να κάνουν αρχικά στο νου τους δύο πλάνα συγχρόνως, ένα για τα ελληνικά και ένα για τα αγγλικά και σταματούν στη μέση της πρότασης για να συνεχίσουν στην άλλη γλώσσα. Έχουμε δηλαδή εναλλαγή κώδικα (code switching). Διαπιστώνεται ότι τα δίγλωσσα αντιλαμβάνονται περισσότερο τις επικοινωνιακές ανάγκες του ακροατή, διαθέτουν ό,τι ονομάζεται επικοινωνιακή ευαισθησία. Ελέγχουν διαρκώς ποια είναι η κατάλληλη γλώσσα για να δώσουν μια απάντηση ή να ξεκινήσουν μια συζήτηση. Μαζεύουν τις ενδείξεις για την εναλλαγή των δύο γλωσσών και χρησιμοποιούν φράσεις από συγκεκριμένη

γλώσσα για να ταυτιστούν με μία υποομάδα, να αλλάξουν θέμα, να απευθυνθούν στον εκπαιδευτικό, να προσελκύσουν την προσοχή ή να εκφράσουν συναισθήματα (Grosjean 1982). Είναι χαρακτηριστικό ότι εντόπισαν ότι ως πρόσωπο η ερευνήτρια ήταν ελληνίδα και προσπαθούσαν να απαντήσουν στα ελληνικά, ενώ στη δασκάλα των αγγλικών απαντούσαν στα αγγλικά.

β) Η δεύτερη παρατήρηση έχει να κάνει με τη διαπίστωση ότι τα νήπια έχουν *μεταγλωσσική συνειδητότητα* (Bialystok 1988). Ως τέτοια ορίζουμε την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται και να στοχάζεται για τις λειτουργίες της γλώσσας, πράγμα που διαφαίνεται από το γεγονός ότι αναπτύσσουν αναλυτική σκέψη πάνω στα δύο γλωσσικά συστήματα και κάνουν ερωτήσεις του τύπου:

- 1a. how do you say in Greek “robin” .... ?  
 b. \*you know how you say πώς το λένε; in English? –what’s his name?

Και οι δύο παρατηρήσεις σχετίζονται με την εναλλαγή κώδικα (\*I want to go spiti). Αυτή η εναλλαγή πραγματοποιείται κυρίως για να καλύψει λεξιλογικά κενά, δηλαδή όταν το παιδί δεν ξέρει ή δεν μπορεί να ανακαλέσει από τη μνήμη του κάποια συγκεκριμένη λέξη. Η εναλλαγή κώδικα εξαρτάται από το εύρος του λεξιλογίου (Poullisse & Bongarts 1994). Η Kroll (1993) επίσης, κάνει διάκριση ανάμεσα στο σημασιολογικό και το λεξικό επίπεδο αναπαράστασης. Για τους δίγλωσσους υποστηρίζει ότι η σημασιακή αναπαράσταση είναι κοινή αλλά τα λεξικά διαχωρίζονται (πίνακας 3). Τα δίγλωσσα παιδιά κατέχουν σε σημασιολογικό επίπεδο τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά [+ανθρώπινο, +αρσενικό, -ενήλικας] και αντιστοιχούν ανά γλώσσα τα λήμματα ΑΓΟΡΙ/BOY και αντίστοιχα αποκλείουν τα λήμματα ΑΝΤΡΑΣ/ΚΟΡΙΤΣΙ τα οποία δεν έχουν αυτά τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά.

|         |  |       |                  |
|---------|--|-------|------------------|
|         | Σημασιολογικό επίπεδο [+ανθρώπινο], [+αρσενικό], [-ενήλικας] |       |                  |
|         | ↓  | ↓     |                  |
| Λήμματα | ΑΓΟΡΙ  | BOY   | *ΑΝΤΡΑΣ *ΚΟΡΙΤΣΙ |
|         | +ελλην   | +αγγλ |                  |

Πίνακας 3

Πράγματι παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ξαναγυρνάνε στη Γ1 όχι μόνο όταν τους λείπει μια συγκεκριμένη λέξη αλλά και όταν τα χαρακτηριστικά δεν αντιστοιχούν με τη λέξη που ξέρουν.

#### 4. Διαγλώσσα

Έχοντας κατά νου ότι η εναλλαγή κώδικα αναδεικνύει πρωταρχικά λεξιλογικά κενά, επικοινωνιακή ευαισθησία και μεταγλωσσική συνειδητότητα, ας εστιάσουμε την προσοχή μας στα μερικώς δίγλωσσα παιδιά. Ένα ενδιαφέρον ερώτημα είναι το πού ακριβώς εστιάζεται η δίγλωσσία τους. Διαπιστώνουμε ότι αυτή είναι τόσο λεξιλογική όσο και δομική. Δεν έχουμε δηλαδή δυο επαρκώς ανεπτυγμένα γλωσσικά συστήματα (αγγλικά-ελληνικά), αλλά έχουμε μία ενδιάμεση διαγλωσσική κατάσταση (interlanguage, (2)) (Selinker 1972), η οποία χαρακτηρίζεται από συστηματικά λανθασμένες δομές και στις δύο γλώσσες. Αυτή ακριβώς η δομική ανεπάρκεια μας επιτρέπει να τους χαρακτηρίσουμε ως μερικώς δίγλωσσους, αν και το ποσοστό επίδρασης των γλωσσών εξαρτάται από τη γενικότερη γλωσσική ευχέρεια του νηπίου:

##### 2. L1 → Interlanguage ← L2

Μελετώντας την παραγωγή τόσο στη Γ1=αγγλικά όσο και την παραγωγή στη Γ2=ελληνικά, διαπιστώνουμε ότι στα μερικώς δίγλωσσα παιδιά παρατηρούνται συστηματικά λάθη που αφορούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα:

4 I. Όταν η Γ1 είναι τα ελληνικά, όταν τα παιδιά έχουν αρχίσει από τα ελληνικά, και η γλώσσα-στόχος τα αγγλικά, παρατηρούνται σταθερά οι λανθασμένες δομές:

- 3α. \*he did hit me αντί he hit me
- β. \*I don't want nothing
- γ. \*you want coffee
- δ. \*my hair are
- ε. \*open the light
- στ. δανείζω-δανείζομαι vs. lent-borrow
- ζ. υπερβολική χρήση πληθυντικού ευγενείας και επίσημων κλητικών προσφωνήσεων όταν εκφράζεται έμμεση παράκληση, αίτημα: κύρια, θέλετε...

4 II. Όταν η Γ1 είναι τα αγγλικά και η πραγμάτωση επιχειρείται στα αγγλικά, έχουμε ανάμικτη γλώσσα (διαγλώσσα):

##### Επίπεδο φράσης

- 4. ονοματική φράση (άρθρο)
  - α. εδώ τι βλέπεις; \*dog
  - β. \*έχει την ίδια κλίμα
  - γ. παίζω με \*τους ξαδελφάκια μου (αναφέρεται σε δύο αγόρια)

- |                        |  |
|------------------------|--|
| 5. κτητικές αντωνυμίες | α. *my fruto<br>β. *my sapuni<br>γ. *my spiti              |
| 6. προθετική φράση     | α. *ine apo here<br>β. το παιδί είναι *χωρίς ο πατέρας του |

Επίπεδο πρότασης

- |  |   |
|--|---|
| 7. απουσία υποκειμένου στα αγγλικά   | α. what is he doing? *sitting down writing  |
| 8. σύγχυση συντακτικών λειτουργιών   | α. αυτός είναι *ένα άνθρωπο<br>β. ο άνθρωπος αγαπάει *η οικογένειά του                                    |
| 9. υπεργενίκευση της ονομαστικής   | α. πάω *στη Ρόδος   |
| 10. ασυμφωνία υποκειμένου κατηγορουμένου   | α. *τα δύο (άνθρωπος και παιδί) είναι μελαγχολικοί  |
| 11. δομή προθετικής φράσης. πριν μια μήνα  | β. κοντά σε *ένα πόλη   |
| 12. γραμματικά μορφήματα (inflectional) τα οποία σχηματίζουν το ποιόν ενέργειας και το χρόνο του ρήματος | α. αν δεν είχαμε χαρτιά δεν θα υπήρχ- και βιβλία και δε *θα μάθουμε πολλά πράγματα<br>β. άσε με *να τρέχω |

Τα ερωτήματα που ανακύπτουν είναι:

- αν και κατά πόσον οφείλονται τα λάθη σε γνωστική ανωριμότητα: Αν δηλαδή είναι καθαρά αναπτυξιακά και επομένως είναι ανάλογα με τα λάθη των αντίστοιχων μονόγλωσσων εξάχρονων
- μήπως τέτοια λάθη εμφανίζονται συχνότερα σε σημεία που διαφέρει η ελληνική από την αγγλική ή αλλιώς εκεί που είναι η ελληνική «δύσκολη»
- τέλος, μήπως τα λάθη οφείλονται σε απλή παρεμβολή της άλλης γλώσσας.

**5. Λειτουργικές κατηγορίες στα Ελληνικά**

Εξαιρώντας τα λάθη που οφείλονται σε παρεμβολή (transfer π.χ. 3 δ, ε) και του λεξιλογικού τύπου (3 στ), παρατηρούμε ότι οι εσφαλμένες δομές έχουν να κάνουν με τις λειτουργικές κατηγορίες σε ονοματική και ρηματική φράση. Συνήθως σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο οι λειτουργικές κατηγορίες ανήκουν στη Γ1 –κυρίαρχη γλώσσα– και οι λέξεις με συγκεκριμένο περιεχόμενο στη Γ2. Ως λειτουργικές κατηγορίες ορίζονται στη συντακτική θεωρία οι λέξεις με





Τις εκτεταμένες δομές της ΟΦ (15 α, β) δεν τις παράγουν σε αυτή την ηλικία οι δίγλωσσοι μαθητές της έρευνάς μας, αλλά για την κατάκτηση των μονόγλωσσων βλ. Marinis 2002, Sanoudaki 2003.

15α. αυτό το σπίτι το μεγάλο

15β. το μεγάλο σπίτι του Νίκου

Σφάλματα επιπλέον παρατηρούνται και στη διάκριση φυσικού-γραμματικού γένους. Σε σκίτσο που παρουσιάζει μια γυναίκα γιατρό, η απάντηση στην ερώτηση ποια είναι; είναι: ο γιατρός. Ίσως επειδή ξεκινάνε από σημασιολογία και γι' αυτό το φυσικό και το πρωτοτυπικό αρσενικό για το γιατρό υπερτερεί. Αντίστοιχα είναι τα λάθη στο 4 β, γ.

Σύγχυση γλωσσικών συστημάτων εμφανίζεται και στην ακολουθία ουσιαστικό + κτητική αντωνυμία (\*my fruito, my saruni). Ας σημειωθεί ότι στα αγγλικά αυτή τίθεται πριν το ουσιαστικό, ενώ στα ελληνικά μετά. Παρατηρείται δηλαδή παρεμβολή της αγγλικής δομής στα ελληνικά ενώ αντίστροφης κατεύθυνσης παρεμβολή παρατηρείται στην περίπτωση της μη χρήσης λεξικού υποκειμένου στο επίπεδο της πρότασης (sitting down writing).

Στο επίπεδο της πρότασης, αν δεχτούμε την αναπαράσταση για την πρόταση που προτείνεται από τη συντακτική ανάλυση του Chomsky (13β), παρατηρούμε ότι τα λάθη της διαγλώσσας εμφανίζονται σταθερά στον κόμβο INFL. Ο κόμβος INFL είναι μία συντακτική θέση με μορφολογικά χαρακτηριστικά (π.χ. χρόνος, ποιόν ενέργειας, αριθμός και πρόσωπο) και συγκεκριμένα βοηθητικά ρήματα (π.χ. έχω για τα ελληνικά, *do, have* για τα αγγλικά). Η προβλεπόμενη συντακτική θέση για τα αγγλικά είναι προρηματική και το ρήμα σχηματίζεται με ανύψωση της ρηματικής ρίζας στη λειτουργική κατηγορία η οποία αναλύεται με ενδιάμεσες θέσεις. Αντίθετα στα ελληνικά, το ρήμα σχηματίζεται μερικά με προρηματικά στοιχεία και μερικά με μεταρηματικά στοιχεία (π.χ. ζωγράφισε, να ζωγραφίσεις, έχεις ζωγραφίσει). Αυτή η αναντιστοιχία εμφανίζεται να επηρεάζει σταθερά τη διαγλώσσα του μερικώς δίγλωσσου παιδιού που δοκιμάζει να συστηματοποιήσει τη γραμματική δομή των δύο γλωσσών.

Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να κατακτήσουν τις συγκεκριμένες κατηγορίες INFL και DET οι οποίοι είναι κόμβοι εντελώς απαραίτητοι για τη συντακτική ανάλυση.

Παρόμοιο είναι το συμπέρασμα από το πείραμα των Poulisse & Bongaerts (1994) ότι τα λάθη στις λειτουργικές κατηγορίες είναι πιο συχνά στο λόγο αλλά αποδίδουν αυτά στο ότι οι λειτουργικές κατηγορίες έχουν λιγότερες συλλαβές από τις λέξεις με περιεχόμενο και αρθρώνονται πιο εύκολα. Αντίθετα εμείς υποστηρίζουμε ότι η διαφοροποίηση των γλωσσών ως προς την ανάλυση των λειτουργικών κατηγοριών προκαλεί ταλάντευση κατά την κατάκτηση συντελεί σε εσφαλμένες πραγματώσεις. Από τη στιγμή όμως που τα παιδιά κατακτήσουν ή ξεκαθαρίσουν στο μυαλό τους τις λειτουργικές κατηγορίες ενισχύε-

ται η παραγωγή. Αυτό χρονικά συμβαίνει γύρω στα 6. Με την ωρίμανση και την εκτεταμένη έκθεση στα γλωσσικά δεδομένα η δόμηση των λειτουργικών κατηγοριών σταθεροποιείται.

## 6. Σύνοψη

Συνοψίζοντας, ξεκινήσαμε με τους εξωγλωσσικούς-κοινωνικούς και τους γλωσσικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη νηπιακή δίγλωσσία (αγγλικά-ελληνικά). Ορίσαμε τις τρεις μορφές δίγλωσσων νηπίων και επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας στην περίπτωση των μερικώς δίγλωσσων που χαρακτηρίζονται από μη ολοκληρωμένη διαμόρφωση/ανάπτυξη και των δύο γλωσσικών συστημάτων. Η θέση μας είναι ότι η παραμετροποίηση των δύο γλωσσών στις λειτουργικές κατηγορίες στην ονοματική, ρηματική και ίσως και προθετική φράση προκαλούν αμηχανία στο χειρισμό τους από τα δίγλωσσα νήπια και κατά συνέπεια μπορεί να καθυστερούν τη γλωσσική κατάκτηση. Με δεδομένο τη μεταγλωσσική συνειδητότητα των δίγλωσσων, προτείνουμε την προσοχή του εκπαιδευτικού και την παρέμβασή του ακριβώς σε αυτά τα σημεία, ώστε να επιταχυνθεί η σταθεροποίηση του γλωσσικού συστήματος και να διευκολυνθεί η ισόρροπη και ξεκάθαρη ανάπτυξη και των δύο γλωσσών με τελικό στόχο τα μερικώς δίγλωσσα νήπια να καταστούν πλήρως αμφιδύναμοι δίγλωσσοι.

Γεωργία Κατσιμαλή  
Πανεπιστήμιο Κρήτης  
e-mail: katsimali@phl.uoc.gr

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baker, C. 1996: *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Στα ελληνικά: Δαμανάκης, Μ, (επιμ.), Αλεξανδροπούλου, Α. (μτφ.) 2001: Εισαγωγή στη Δίγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Cook, V. 2001: *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Cummins, J. 1980: "The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue". *TESOL Quarterly* 14, 2, 175-87.
- Δαμανάκης, Μ. 2001: *Παιδεία ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.ΜΜΕ.
- Epstein, S., Flynn, S. & Martohardjono, G. 1998: "The strong continuity hypothesis: some evidence concerning functional categories in adult L2 acquisition".

- Στο S. Flynn, G. Martohardjono & W. O'Neil (εκδ.), *The Generative Study of Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 61-77.
- Galloway, C. & Richards, B. (εκδ.) 1994: *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodluck, H. 1991: *Language Acquisition. A Linguistic Introduction*. London: Blackwell.
- Grosjean, F. 1982: *Life with two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. 2003 (2nd edition): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, J. & Newport, E. 1995: "Critical period in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language". Στο D. H. Brown & S. T. Gonzo (εκδ.), *Readings on Second Language Acquisition*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 75-115.
- Kroll, J. F. 1993: "Accessing conceptual representation for words in a second language". Στο R. Scheuder & B. Weltens (εκδ.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 53-81.
- Marinis, T. 2002: "Acquiring the left periphery of the Modern Greek DP". *Essex Research Reports in Linguistics* 39, 1-30.
- Mitchell, R. & Myles, F. 1998: *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Nicol, J. (εκδ.) 2001: *One Mind, two Languages. Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell.
- Poullisse, N. & Bongaerts, T. 1994: "First language use in second language production". *Applied Linguistics* 15, 36-57.
- Ritchie, W. & Bhatia, T. 1996: *Handbook of Second Language Acquisition*. New York.: Academic Press.
- Romaine, S. 1996: "Bilingualism". Στο W. Ritchie & T. Bhatia (εκδ.), *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 570-604.
- Sapoudaki, I. (υπό δημ.): "Αλληλεπίδραση κατά τη δίγλωσση κατάκτηση μητρικής γλώσσας: η περίπτωση των ανωνυμικών συστημάτων Ελληνικής-Αγγλικής". *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Ρέθυμνο: Παινεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Γλωσσολογίας.
- Scheuder, R. & Weltens, B. (εκδ.) 1993: *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmitt, N. (εκδ.) 2002: *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold.
- Selinker, L. 1972: "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-31.
- Spolsky, B. 1989: *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.