

# Trends in de kindertaalstudie

door

LUDO BEHEYDT

Taalverwerving bij jonge kinderen is een merkwaardig proces. Daar staan we niet zo vaak bij stil. Ten hoogste verwonderen we ons een enkele keer over een grappige uitlating van een jeugdige taalverwerver of is een komische fout aanleiding tot hilariteit. Dat zo'n hummeltje van nog geen twee jaar erin slaagt zo'n ingewikkeld regelsysteem als de taal te leren, verbaast ons vreemd genoeg veel minder. Toch is het op zijn minst opmerkelijk te noemen dat de taalverwerving zo ontzettend snel verloopt dat een kind op zijn derde jaar al alle hoofdtypen van de grammaticale structuren ter beschikking heeft en dat er een vrij systematische complexeringsstrategie in het taalgebruik is aan te wijzen.

Hoe ingewikkeld het normale taalverwervingsproces eigenlijk wel is, frappeert ons pas echt wanneer we geconfronteerd worden met afwijkend taalgebruik.

Wie zich bezighoudt met de revalidatie van taalvertraagde of taalgestoorde kinderen gaat ten volle beseffen hoe complex taal verwerven wel is, maar meteen ook, hoe weinig wij er eigenlijk van weten. Als men te maken krijgt met een zevenjarig patiëntje dat zich als volgt uit :

*ikke niet slapen*  
*ikke spelen Jan*  
*Jan b(r)aaf. Ikke ook b(r)aaf.*  
*Mama niet.*

en men beseft dat van zo'n kind normaal al taalgebruik van de volgende vorm verwacht mag worden :

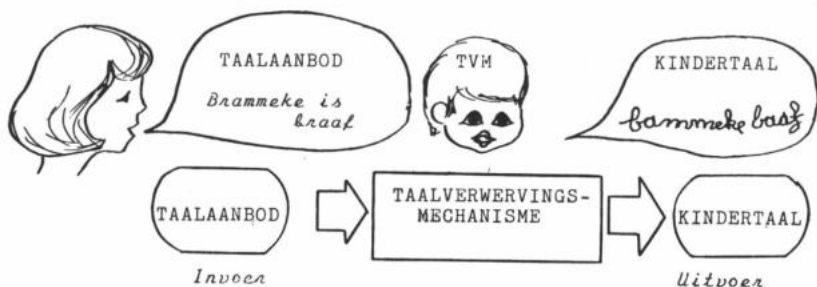
*Ik ga nu niet slapen.*  
*Ik ga nog wat met Jan spelen, enz...,*

dan begint men zich allerlei vragen te stellen. Vragen in de trant van : Hoe verloopt taalverwerving eigenlijk ? Wat is normale taalverwerving ? Hoe komt een kind er nu toe normale zinnen te contrueren ? Wat speelt er zich af in dat hoofdje van zo'n taal lerend kind ?

Al die vragen zijn in de loop der tijden erg verschillend beantwoord geworden, afhankelijk van de theorieën die de taalkun-

digen en ontwikkelingspsychologen aanhingen. Het is zelfs zo dat het inzicht in de taalverwerving en de harde feiten waarop dat inzicht kan steunen voorlopig nog zo schaars zijn dat de antwoorden die al geformuleerd zijn erg preliminair blijven en wachten op ondersteuning van feitelijke vaststellingen gebaseerd op goed geanalyseerd taalgebruik. Wie wil bijdragen tot de verzameling van dit harde feitenmateriaal kan nochtans die taak niet wildweg aanvatten. Enig voorafgaand inzicht in de bestaande theorieën en opvattingen is beslist onontbeerlijk.

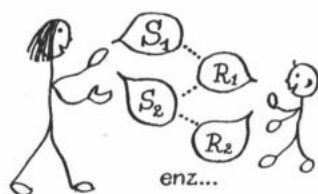
Dit inzicht moet steunen op een heldere voorstelling van het taalverwervingsproces. Daarom heb ik dit proces hierna zo eenvoudig mogelijk geschematiseerd: u ziet dat taalverwerving een proces is waarbij het kind, dat beschikt over een **TAALVERWERVINGSMECHANISME** (ook wel LAD of Language Acquisition Device genoemd), erin slaagt op basis van het *taalaanbod* van zijn omgeving zelf *taalgebruik* te produceren



Het is duidelijk dat we over de aard van dat Taalverwervingsmechanisme eigenlijk alleen iets kunnen zeggen op basis van wat we weten over invoer en uitvoer van dat mechanisme. We kunnen nu eenmaal niet in het hoofd van het jonge kind gaan kijken om na te gaan wat daar precies gebeurt. In hoofdzaak vinden wij in het kindertaalonderzoek twee soorten hypothesen. In de eerste hypothese wordt taal verwerven beschouwd als een *leerproces*. De aandacht van die eerste hypothese gaat vooral naar de invoer van de omgeving. In de andere hypothese wordt taal verwerven veeleer beschouwd als een aangeboren autonoom ontwikkelingsproces dat zich in de geest van het kind afspeelt. Die twee hypothesen weerspiegelen een tegenstelling die we in de wetenschap wel meer aantreffen, nl. de nurture-naturetegenstelling, de tegenstelling tussen opvoeding en erfelijkheid, tussen omgeving en subject, tussen opleiding en aanleg, tussen aanpassing en ontwikkeling. Op het gebied van de taalwetenschap spreekt men van de empiristische interpretatie en de rationalistische interpretatie.

Het overzicht van de taalverwervingstheorieën laten wij hier beginnen bij de meest uitgesproken vertegenwoordigers van de empiristische visie, m.n. de *behavioristen* (SKINNER 1957, STAATS 1971). Dit doen wij om verschillende redenen. Ten eerste was de behavioristische theorie de eerste expliciete en uitgewerkte taalverwervingstheorie: niet dat er daarvoor niets behartigenswaardigs over kindertaal is gezegd, de nog altijd lezenswaardige werken van de Sterns (1907), Preyer (1882), De Laguna (1927) en Jakobson (1941) waren al voorafgegaan, maar zij boden nog geen uitgebouwde theorieën. Ten tweede vindt de behavioristische theorie in een geamendeerde vorm nog altijd aanhangers (STAATS 1971). En ten derde is een notie van die theorie toch wel noodzakelijk wil men de Chomskiaanse visie die van zowat 1960 tot 1970 het kindertaalonderzoek gedomineerd heeft, begrijpen.

In de lijn van de theoretici van het behaviorisme die ervan uitgingen dat „mind is behavior and nothing else” (K. Lashley), stelde Skinner dat taal niets anders is dan een gedragsvorm. De geest van de mens is een onbeschreven blad, een tabula rasa. Wat de mens weet, heeft hij geleerd van externe stimuli. Zo is ook taalleren een stimulus-responsproces. De omgeving van het kind zorgt voor een stimulus  $S_1$ , in dit geval het *taalaanbod*, het lerende subject reageert daarop met een reactie  $R_1$ , bijvoorbeeld een min of meer gebrekkige imitatie, die dan weer wordt gevolgd door een nieuwe stimulus  $S_2$ , welke als corrigerende terugkoppeling dient en aanleiding is tot een verbeterde reactie  $R_2$ :



Nu is die taalverwerving niet zomaar een door prikkels opgeroepen reflexmatig gedrag, maar een actief antwoordgedrag (operant gedrag). De reactie  $R$ , in dit geval de kindertaal, komt tot stand door het eigen actief handelen van het kind. Door de belonende stimuli van de omgeving, in dit geval het taalaanbod van de moeder, wordt het leerproces versterkt (reinforcement) en ontwikkelt het responsgedrag zich. Taalleren komt dan in feite neer op een conditioneringsproces waarin het S-R-schema voortdurend wordt herhaald: hoe meer er herhaald wordt, hoe meer er geleerd wordt.

Tegen die opvatting is er verzet gekomen vanuit rationalistische hoek. Met name N. Chomsky (1959) heeft in een felle kritiek op Skinner gesteld dat een kind geen taal kan leren op basis van het taalaanbod van zijn omgeving, aangezien dit „in hoge mate slecht gevormd, onaangepast en strijdig met linguïstische regels” is, en dus niet aanmerking komt voor imitatie.

De behavioristische interpretatie van de taalvererving wordt vooral ook twijfelachtig als men voor ogen houdt dat een kind zo ontzettend snel zijn taal verwerft. Men heeft uitgerekend dat indien een kind volgens de principes van stimulus-respons en reinforcement zijn taal zou leren, het dan voor zijn vierde levensjaar ten minste  $10^6$  zinnen per minuut zou moeten hebben gehoord.

Verder heeft men vooral ook in naam van de creativiteit waarvan elke taalgebruiker toch telkens weer blijk geeft, vraagtekens geplaatst bij de imitatie-opvatting van de behavioristen.

En tenslotte is uit de concrete moeder-kind interacties ook gebleken dat het imitatiemechanisme helemaal niet zo vlot verloopt als de behavioristen het wel voorstellen. Mc Neill (1966) geeft het voorbeeld van een interactie die de relatieve immuniteit van het kind voor corrigerende terugkoppeling treffend illustreert:

Kind : *Niemand hou niet van mij*

Moeder : *Nee, zeg eens : ‘Niemand houdt van mij’*

Kind : *Niemand hou niet van mij*

.

.

(8 herhalingen van dit dialoogje)

Moeder : *Nee, luister eens heel goed !*

*Zeg : ‘Niemand houdt van mij’*

Kind : *Oh ! Niemand houdt niet van mij.*

Overigens besteden moeders in het algemeen niet zo veel aandacht aan de grammaticale correctheid van het taalgebruik van hun kinderen als wel aan de inhoudelijke adequaatheid. Als een kind van een rode bal zegt „die bal is zwart”, dan zal de moeder meestal wel verbeteren, maar zegt dat kind over diezelfde bal „de bal zijn rood hé” dan zal de moeder veel minder geneigd zijn corrigerend op te treden.

Bij al die kritiek is er dan meteen ook een alternatieve rationalistische hypothese naar voren geschoven. Als kinderen zo universeel op zo korte tijd zo behoorlijk leren praten – aldus het alternatief van Chomsky (1965) – dan moet dit wel te danken zijn aan het aangeboren taalvermogen van het kind dat gepreprogrammeerd is met een universele grammatica en een selectiestrategie om die

specifieke grammatica te kiezen die in overeenstemming is met het taalaanbod van de omgeving. In die opvatting wordt de focus verplaatst van de taal als gedragvorm naar de taal als mentale werkelijkheid.

De taalverwerving is volgens Chomsky een proces van *syntactische* complexering. Dit proces is in twee opzichten autonoom. Voor eerst is het autonoom omdat het individu er geen controle over heeft: het kind kan het gewoon niet helpen dat het een grammatica ontwikkelt voor de taalgegevens die het rondom zich hoort en ten tweede is het proces autonoom omdat het onafhankelijk is van semantische invoer, situationele factoren of taalaanbod. Aldus Chomsky (1965).

Wat de semantische invoer betreft, Chomsky stelt uitdrukkelijk dat semantische referentie kennelijk de manier waarop de verwerking van de syntaxis verloopt, niet beïnvloedt. Om die bewering te staven beroept hij zich op een experiment van Norman & Miller waaruit zou blijken dat het aanleren van een artificiële taal door proefpersonen niet gemakkelijker verloopt als ze een beroep kunnen doen op semantische invoer dan als ze dat niet kunnen doen.

Ook de betrokkenheid op de *situatie* beschouwt Chomsky als niet van invloed op het taalverwervingsproces. En zelfs als zou blijken dat normaal taalleren het gebruik van taal in 'real-life situations' zou vereisen, dan nog zou dat voor hem niet voldoende zijn om aan te tonen dat informatie in verband met de situationele context enige rol speelt in het verloop van de taalverwerving.

Het *taalaanbod* – door Chomsky 'primaire linguïstische gegevens' genoemd – kan al evenmin de taalverwerving beïnvloeden. Daarvan neemt hij immers aan dat de gedegenereerde kwaliteit en de beperktheid ervan het onmogelijk maken dat kinderen erg veel van de structuur van de taal zouden kunnen leren en dus blijft er geen andere mogelijkheid over dan dat het kind over een aangeboren universele grammatica beschikt. De aangeborenheidshypothese wordt op die manier voorgesteld als een logische noodzaak.

Het onderzoek dat volgde op deze hypothese – men kan het al raden – was vooral syntactisch. Verwoed ging men op zoek naar de universele grammatica waarmee elk kind al van bij de geboorte begiftigd was.

Op basis van eigenlijk erg oppervlakkige analyses van zeer weinig materiaal uit de tweewoordzinfase (BROWN & FRASER 1963; BROWN & BELLUGI 1964; BRAINE 1963; ERVIN 1964) meende men al zeer vroeg (MC NEILL 1966) dat men de universele grammatica die in het taalvermogen van elk kind was ingebouwd, had ontdekt. Die grammatica was de zgn. PIVOTGRAMMATICA. De basisstructuur van elk kindertaalzinnetje was een combinatie van

een Open-Klassewoord met een Pivotwoord (P + O of O + P). Pivotwoorden zijn dan zoals het woord al laat vermoeden „hengselwoorden” waarop de zin scharniert, terwijl de open-klassewoorden dan inhoudwoorden zijn.

Voortgaande op karakteristieke zinnestelsels als :

- |     |                   |     |
|-----|-------------------|-----|
| (1) | <i>papa weg</i>   | O+P |
|     | <i>kindje weg</i> | O+P |
| (2) | <i>kaas op</i>    | O+P |
|     | <i>melk op</i>    | O+P |
| (3) | <i>nog soep</i>   | P+O |
|     | <i>nog appel</i>  | P+O |
| (4) | <i>kijk boek</i>  | P+O |
|     | <i>kijk aap</i>   | P+O |

meende men te kunnen stellen dat de Pivotklasse bestond uit een beperkt aantal functiewoorden en de open klasse uit alle andere woorden en dat de basisgrammatica van de kindertaal van de vorm  
 Zin  $\rightarrow$  (P<sub>1</sub>) + O + (P<sub>2</sub>) is. Die regel stelt dat Pivots optioneel zijn, d.w.z. al of niet kunnen voorkomen. Een typische P<sub>1</sub> zou dan bijvoorbeeld *nog* zijn, een typische P<sub>2</sub> *weg*.

Volgens die regel zou het onmogelijk zijn dat Pivots alleen voorkomen, evenals het onmogelijk zou zijn dat twee Pivots of twee open-klassewoorden in combinatie zouden voorkomen.

Al komt men met die regels een heel eind voor de analyse van vroege kindertaal, het is toch duidelijk dat de Pivotgrammatica niet de definitieve beschrijving is van de kinderlijke spraakkunst.

Vooreerst blijkt de regel dat Pivots niet alleen of in combinatie met elkaar kunnen voorkomen door de kindertaalzinnestelsels zelf weerlegd te worden. We vinden in heel wat materiaal zinnestelsels als :

- |                 |                                 |
|-----------------|---------------------------------|
| <i>kijk weg</i> | P <sub>1</sub> + P <sub>2</sub> |
| of <i>nog</i>   | P <sub>1</sub>                  |

we vinden zelfs dat bepaalde pivots niet eens een vaste plaats hebben

*dada* kindje (P<sub>1</sub> !) even goed als : kindje *dada* (P<sub>2</sub>).

Ten tweede is het duidelijk dat het Pivot-Open onderscheid niet zo universeel is als aanvankelijk werd gedacht. Voor het Fins (BOWERMAN) en het Nederlands (SCHAERLAEKENS 1973) of het Duits (PARK) blijken de posities van de Pivots helemaal niet vast te liggen en zelfs te wisselen bij één en hetzelfde kind. Trouwens ook al in de oorspronkelijke Engelse voorbeelden van Braine, Brown en Ervin bleek interne tegenspraak : wat de ene pivot noemde, noemde de andere open en vice versa.

Ten derde blijkt de pivotgrammatica toch ook maar een oppervlakkige distributionele analyse op te leveren. Zoals Bloom (1970) terecht heeft opgemerkt gaat deze analyse voorbij aan onderliggende structuren en verbanden die we uit het contextuele gebruik aanwezig weten. Zo weten we uit het contextuele gebruik van *mama sok* of het kindje nu bedoelt 'dit is mama's sok' of 'mama trek eens mijn sok aan'. De pivotgrammatica biedt een te oppervlakkige analyse om dergelijke verschillen te kunnen aanduiden.

Naarmate het aantal talen dat in het onderzoek betrokken werd toenam, bleek het failliet van de puur-syntactische aanpak steeds duidelijker. Het zoeken naar de universele grammatica dat sinds Chomsky's *Aspects of the theory of syntax* het kindertaalonderzoek nieuw leven had ingeblazen, werd niet zo'n succes als verwacht. Er bleken grote verschillen te bestaan in het gebruik dat werd gemaakt van woordvolgorde als linguïstisch principe en in de verwerving van flexiesystemen (SLOBIN 1971, 176). In plaats van syntactische universalia vond men steeds meer betekenisovereenkomsten tussen de verschillende talen, in zoverre zelfs dat Slobin tot het besluit kwam dat „als je de woordvolgorde buiten beschouwing laat en de transcripties van de tweewoordzinnen in de verschillende talen overloopt (...) die zinnen er als elkaars directe vertalingen uitzien”. Hij besluit dan ook met de constatering dat er een grote gelijkenis is in het basisvocabulary en de basisbetekenissen die de woordcombinaties overbrengen (1971, 177).

Die observatie roept natuurlijk meteen vragen op met betrekking tot de autonomie van het taalverwervingsproces. Kan men volhouden dat taalverwerving onafhankelijk van semantische informatie verloopt als de vroeg taalgegevens zulke universele semantische inhouden hebben? Is de hypothese van de syntactische autonomie wel houdbaar? Zoals gezegd beroept Chomsky zich op een experiment van Norman en Miller. Nu hebben Moeser & Bregman (1972) aangetoond dat dit experiment door zijn opzet niet bewijskrachtig is en wel omdat de semantische informatie die de proefpersonen konden gebruiken niet op dezelfde manier beschikbaar was als bij taalverwervende kinderen. In het experiment werd de semantische informatie pas verstrekt als de proefpersoon zijn zin al gevormd had, hij kon er met andere woorden alleen gebruik van maken om te testen of zijn zin semantisch welgevormd was, niet om zijn zin op te baseren. In een tegen-experiment hebben Moeser en Bregman dan de semantische informatie in de vorm van een beperkte referentiële wereld ter beschikking gesteld tegelijk met de kunstmatige taal. En toen bleek dat pas „wanneer de elementen in het referentieveld de beperkingen van de taal weerspiegelen, moeilijke grammaticale relaties vrij gemakkelijk kunnen

verworven worden" (1972, 769). Wanneer de proefpersonen bij het construeren van hun zin geen gebruik konden maken van semantische informatie, leerden ze soms wel enkele volgorde-regulariteiten, maar slaagden ze er niet in de syntactische regels te verwerven. Het taalverwervingsmechanisme werkt m.a.w. veel efficiënter als het over semantische invoer kan beschikken. Dit ontkrachten van het bewijsmateriaal is de eerste stoot geweest tegen het dogmatisch geloof in de autonome grammatica.

Zodra het fundament van de autonome taalverwerving was aangetast werd al vlug de rest van de constructie ook ondergraven. Eindelijk ging men ook eens controleren of die invoer waarvan Chomsky zonder meer aannam dat hij rommelig en ongestructureerd was, inderdaad zo gedegeneerd was. Allerlei studies toonden aan dat die veronderstelling geenszins gegrond was. Toen brak de kritiek op de autonome aangeboren grammatica pas voor goed los.

De twijfel omtrent de autarkie van het syntactische systeem was gerezen en gegrond gebleken. Het zelfstandige eigengereide ontwikkelingsproces was aangevochten en een nieuwe researchrichting werd ingeslagen die we heel ruim de semantische zouden kunnen noemen.

Aanvankelijk was die semantische denkrichting vrij aarzelend en nog duidelijk syntactisch geïnspireerd. Men vroeg zich met name af welke semantische (BROWN 1973) of cognitieve (SLOBIN 1973) complexiteit correleerde met toenemende semantische complexiteit. Maar weldra werden de semantische standpunten sterker. Afgezien van de vraag of er leerbaarheid mogelijk was zonder semantische invoer, ging men zich nu meer en meer afvragen of semantiek niet primair was. Het lopende onderzoek maakte steeds minder duidelijk waarom semantische invoer zo nodig een perifere rol moest innemen. Onder invloed van enkele primair semantische studies werd al vlug duidelijk dat het in acht nemen van betekenisaspecten van de kindertaal niet alleen een rijkere interpretatie maar ook een coherenter visie op de kindertaal mogelijk maakte. In dit opzicht was de semantische aanpak van de Nederlandse kindertaal door A. M. Schaerlaekens (1973) baanbrekend. Onverschrokken maakte ze zich vrij van het syntactische korset door de traditie opgedrongen en onbevangen en onbevooroordeeld probeerde zij in een groot corpus tweewoordzinnen de semantische relaties te achterhalen; zij ontdekte er een achttal:

1. bestendighedsrelatie (bezit/bestemming) :

*auto Piet* (bezit/bezitter), *boek Arnold* (boek voor Arnold)



2. toevalligheidsrelatie : plaats, associatie, identificatie  
*pop water* (in het), *mijnheer fiets*, *pijn joost* (ass.),  
*kindje aap* (identificatie)
3. subject-verbumrelatie : actie en uitvoerder  
*moeke vertellen*
4. object-werkwoord :  
*boke eten*, *pop halen*
5. indirect object-verbumrelatie  
*geven madame*
6. kwalificatierelatie : geeft een specifiek kenmerk van het zelfstandig naamwoord of plaatsbepaling  
*plat eendje*, *daar eendje*, *vis op* (er staat een vis op het kaft)
7. negatie-relatie :  
*nee boterham*, *nee snijden*, *nee lekker*
8. deixis : verwijzing naar iets in de onmiddellijke omgeving  
*kijk auto*, *hoort bimbam*

De vlotheid waarmee de kindertaal zich semantisch laat benaderen, heeft er uiteindelijk toe geleid dat men de semantiek primair ging stellen in het kindertaalonderzoek. John Macnamara (1972) met name heeft in een geruchtmakend artikel gesteld dat kinderen hun taal leren door eerst onafhankelijk van taal de betekenis te bepalen die een spreker hen wil laten kennen en door pas daarna de relatie tussen die betekenis en de talige uitdrukking ervan na te trekken. Met die stelling keert hij dus de richting van het onderzoek om. In plaats van aan te nemen dat het kind de taal gebruikt als de sleutel tot de betekenis stelt hij voorop dat het de betekenis gebruikt als sleutel tot de taal. Hoe kan een kind er anders achter komen dat bijvoorbeeld

1a *Geef dat boek aan mij* en 1b *Geef mij dat boek* stilistische varianten zijn en 2a *Jan slaat Piet* en 2b *Piet slaat Jan* niet?

Die stelling is nog niet zo gek, vooral niet als we bedenken dat niemand er ooit in geslaagd is een taal te ontcijferen zonder gebruik te maken van betekenis. De steen van Rosetta zou nooit ontcijferd zijn als daar niet de Griekse vertaling van de Egyptische hiërogliefen beschikbaar was geweest, waarvan de betekenis wel duidelijk was. Het is dan alles bij mekaar nog niet zo verwonderlijk dat ERVIN-TRIPP (1971) als stelling vooropstelt dat: „taal nooit zou kunnen worden geleerd als het kind niet voor de zinnen die het rondom zich hoorde de betekenis kende”.

Toen die semantische richting eenmaal was ingeslagen, vond ze al vlug adhesie bij de psychologen van de Piagetaanse richting die konden aantonen dat het kind om aan de taalverwerving te beginnen al beschikte over niet-linguïstische betekenisstructuren die

het had verworven in zijn sensorimotorische omgang met de wereld. Piaget met name beschouwt taalontwikkeling als een onderdeel van de bredere cognitieve ontwikkeling van het kind. Voor Piaget is taalontwikkeling niet een autonoom verlopend proces dat op een bepaald moment start en dan vanzelf verderloopt, zoals een goed ingestelde wekker die op een bepaald moment begint af te lopen. Piaget bevindt zich weliswaar meer aan de rationalistische pool van de taalontwikkelingsopvattingen, omdat hij aangeboren functionering veronderstelt, maar anderzijds stelt hij niet zoals Chomsky voorop dat het kind voorgeprogrammeerd is met een universele grammatica. Maar laten we Piaget zelf aan het woord :

„Chomsky gaat zelfs zover te stellen dat de redelijke basis waarop de grammatica geconstrueerd is, aangeboren is, dat die niet is opgebouwd door de handelingen van het kind zoals ik het heb beschreven, maar dat die erfelijk is en aangeboren” (PIAGET, 1970a, 47)

en nog : „Chomsky's transformationele structuren worden vereenvoudigd door de voorafgaande werking van sensomotorische schema's en derhalve (...) is hun oorsprong noch een aangeboren neurofysiologisch programma (zoals Chomsky beweert) noch een operant of ander conditioneringsproces ('zoals Skinner beweert' L.B.)” (PIAGET, 1970b, 177)

In de opvatting van Piaget leren kinderen in de eerste plaats door hun actieve omgang met de wereld. Door het hanteren van en het motorisch en perceptueel spelen met wat hen omringt. Voor Piaget is taal een onderdeel van de bredere cognitieve organisatie die wortelt „in actie en in sensomotorische schema's die aan de linguïstische fenomenen ten grondslag liggen”.

H. SINCLAIR (1971) die zich binnen het kader van het Geneefse school met kindertaal bezig gehouden heeft, toont aan dat de verworven niet-linguïstische cognitieve structuren op het einde van de sensomotorische fase precies die zijn die in de vroege kindertaal tot uitdrukking komen.

Cognitief kan het kind op zowat achttien maanden ordenen in tijd en ruimte, het kan een klassering aanbrengen in handelingen, d.w.z. het kan een hele groep objecten onderwerpen aan dezelfde actie, of omgekeerd, een aantal actieschemata toepassen op één object. Met achttien maanden heeft het kind een status bereikt waarin het optreedt als een actief individu, onderscheiden van de objecten rondom zich. Het heeft besef van ruimtelijke verplaatsing en het heeft objectpermanentie verworven, d.w.z. het heeft besef gekregen dat een voorwerp niet ophoudt te bestaan als het uit het gezicht is verdwenen.

Deze cognitieve universalieën vinden dan hun uitdrukking in linguïstische, meer bepaald semantische categorieën in de vroege kindertaal zoals subject, object, locatie, enz. Dit isomorfisme tussen de cognitieve categorieën en de syntactische categorieën deed Slobin de ondertussen beruchte vraag opwerpen: „Kan men Piaget als handboek voor de psycholinguïstische ontwikkeling gebruiken?”. Op korte tijd werd die vraag die oorspronkelijk als strijd-vraag was bedoeld, een soort programmaverklaring en onderzoeksstrategie voor het kindertaalonderzoek. Men probeerde preciezer de universele taalontwikkeling uit te tekenen op grond van wat men wist over de universele cognitieve ontwikkeling. In een aantal onderzoeken (SINCLAIR DE ZWART, 1969, 1971, 1973; BROWN 1973; SLOBIN 1971, 1973; CROMER 1974; EDWARDS 1973) probeerde men de vroege syntactische relaties te verklaren vanuit de cognitieve ontwikkeling. Zo verklaarde men het eerst voorkomen van locatieve voorzetsels (IN de doos, OP tafel, AAN de deur) vóór de temporele voorzetsels (IN de week, OP 2 dagen, AAN het eind) en vóór de abstracte voorzetsels (geloven IN, wachten OP, denken AAN) uit het feit dat kinderen voor de locatieve voorzetsels konden betrouwen op hun concrete kennis van hun omgeving, dat ze voor tijdsvoorzetsels al meer moesten kunnen abstraheren van hier en nu en dat de abstracte voorzetsels al abstraherend denken van de operationele fase veronderstelde. Zinnetjes als *mama weg* konden voorkomen omdat het kind „mama” kende uit zijn concrete omgang en omdat het al de objectpermanentie en ruimtelijke verplaatsbaarheid verworven had en dus wist dat als een persoon niet meer zichtbaar is hij daarom nog niet noodzakelijk ophoudt te bestaan, maar zich elders kan bevinden.

Voor de linguïstische beschrijving van de cognitief-semantische relaties deden de Piagetaans gerichte onderzoekers een beroep op een semantische grammatica, nl. de casusgrammatica van Fillmore. In deze grammatica steunt men namelijk niet op puur grammaticale relaties maar op relaties tussen concepten van semantische aard, die elk kind in zijn cognitieve ontwikkeling leert onderscheiden en die in verschillende talen op verschillende wijzen kunnen worden uitgedrukt. Die casussen zijn universele cognitieve categorieën als: agens (levende handelende persoon), object (niet levend object dat de handeling ondergaat), handeling, plaats en resultaat van een handeling. Beschrijvingen in die termen leken aanvankelijk erg veelbelovend (BROWN 1973, BOWERMAN 1973 en voor het Nederlands VAN BESIEEN 1977). Maar ook hier weer bleken moeilijkheden op te duiken.

Slobin merkte al in 1971 op dat cognitieve complexiteit niet *alleen* de verwervingsvolgorde bepaalt, maar dat ook puur lin-

guïstische complexiteit een rol speelt in de verwervingsvolgorde. De verwerving van het meervoudsmorfeem die in het Engels en in het Nederlands vrij vlot verloopt en al vroeg geleerd wordt, blijkt in Egyptisch Arabisch een van de moeilijkste en laatst verworven taalaspecten te zijn. Zelfs kinderen ouder dan 15 jaar maken in het Arabisch nog veelvuldig fouten, ook bij heel gewone woorden. Cromer merkt in 1974 op dat we misschien een „zwakke cognitieve hypothese” moeten aanhangen die stelt dat we weliswaar maar bepaalde structuren zullen kunnen gebruiken als we al over de onderliggende cognitieve betekenissen beschikken, maar dat het reëel gebruiken van die betekenissen ook specifieke linguïstische capaciteiten veronderstelt. Dat taal dus weliswaar steunt op cognitie maar ook haar eigen specifieke bronnen heeft. En Menyuk (1975) stelt het iets abrupter, nl. dat het eerder voorkomen van een niet-linguïstische operatie niet noodzakelijk impliceert dat de linguïstische uitdrukking daarvan afhankelijk is. Zij plaatst met andere woorden vraagtekens bij het afhankelijkheidsprincipe en houdt de mogelijkheid van toevallige correlatie open.

Ondertussen is in de linguïstiek de 'speech act theory' van Austin en Searle doorgebroken. Searle heeft er in zijn boek *Taalhandelingen* met klem op gewezen dat „De basiseenheid van verbale communicatie niet, zoals algemeen verondersteld werd het symbool, het woord of de zin (is) (...) maar veeleer de produktie of uiting van het symbool, het woord of de zin door de uitvoering van een taalhandeling”. De kleinste eenheden van verbale communicatie zijn in zijn visie niet woorden of zinnen, maar taalhandelingen. Ook in het kindertaalonderzoek wint die visie veld. Al had men nu eindelijk oog gekregen voor betekenis en situatie in de kindertaal, toch werd het taalgebruik nog te veel los beschouwd van zijn functie. De studie van de taal los van haar functie in de communicatiesituatie is onzinnig zeggen de aanhangers van de taalhandelingstheorie (J. DORE 1975, J. BRUNER 1975, E. BATES 1976). Wij moeten in de grammatica behalve een syntactische en een semantische component ook nog een pragmatische component opnemen. Wij moeten af van alleen maar de vorm van de taal en we moeten ons voor een inzichtelijke kijk op de taalontwikkeling meer richten op het GEBRUIK van de taal. Taal komt ook al in zijn primaire vorm voor als een onderdeel van een ruimere taalhandeling. Als een kind *koek* zegt dan doet het niet alleen een rationele uitspraak, het drukt met zijn verbalisering ook een VERZOEK uit, het stelt m.a.w. een taalhandeling. Taalgebruik in die visie ontspruit als een stel regels die geabstraheerd zijn uit een gezamenlijk gereuleerde activiteit tussen spreker en hoorder, moeder en kind. Kinderen uiten geen woordjes : ze stellen taalhandelingen, hande-

lingen als vaststellingen doen (ASSERTIES), verzoeken, bevelen, groeten, enz. (DORE 1975).

Tegenover Mc Neil die stelde dat de zin een aangeboren fundamentele notie is, stellen de taalhandelingsadepten dat de taalhandeling de basiseenheid in de taalverwerving is. Taalhandelingen komen al voor, vóór het kind „praat”. D. Ricks (1972) bijvoorbeeld is er in geslaagd om al bij kinderen van 8 à 12 maanden een aantal taalhandelingen te onderscheiden die ook communicatief als zodanig functioneren. In een experiment wekte Ricks bij verschillendtalige babies onder gecontroleerde omstandigheden vier types taalhandelingen op: een verzoekgeluid, een frustratiegeluid, een groetgeluid en een geluid van blijde verrassing. De kinderen waren van Engels-, Spaans- en Italiaanssprekende ouders. Merkwaardig genoeg slaagden de verschillende ouders erin bij de verschillende babies de types taalhandeling te herkennen, hoewel het ze niet lukte het stemgeluid van hun eigen kind te identificeren. M.a.w. kinderen blijken al vrij universeel herkenbare taalhandelingen te kunnen stellen vóór ze erin slagen echt taal te gebruiken.

Maar ook wanneer ze in de zgn. eenwoordfase zijn kunnen verschillende taalhandelingen onderscheiden worden. Een woord als *papa* kan drie verschillende taalhandelingen zijn:

1. *papa* + *egaal intonatiepatroon*
2. *papa* ? + *stijgende vraagintonatie*
3. *papa* ! + *stijgend-dalende nadruksintonatie*

In het eerste geval gaat het om een puur referentiële handeling, bijvoorbeeld het aanwijzen van papa op een foto. In het tweede gaat het om een verzoek. Het kind vraagt: 'waar is papa?'. In het derde gaat het om een oproep: het kind wil dat papa komt.

In het weinige onderzoek dat in die richting beschikbaar is, blijkt telkens weer dat het kind begint met enkele basistaalhandelingen die een vrij eenvoudige structuur hebben en dat het langzaam tot complexere overgaat. (GRUBER 1975, VAN LANGENDONCK 1975). Voor het Nederlands beschikken wij in dit verband over de studie van W. Van Langendonck (1978). Niettegenstaande de veelbelovende nieuwe inzichten is ook het succes van deze richting niet onverdeeld. Sommigen stellen nogal bruusk de vraag *Is early pragmatic development measurable?*

Uiteraard bracht de toenemende aandacht voor de ruimere communicatiesituatie waarin de taalverwerving zich afspeelt ook hernieuwde belangstelling mee voor het aandeel van het taalaanbod (SCHAFFER 1977; SNOW & FERGUSON 1977; BEHEYDT 1977) en voor de structuur van de tekstopbouw die er plaatsvindt in de elementaire conversaties tussen moeder en kind (SCHAFFER 1977;

ERVIN-TRIPP & MITCHELL-KERNAN 1977 ; GREENFIELD & SCHMIDT 1976). Langzaam kwam er ook belangstelling voor de kindertaalontwikkeling vanuit sociolinguïstische hoek: men ging zich afvragen of en hoe sociale factoren invloed hadden op de vroege taalverwerving (BERNSTEIN 1971 ; BEREITER & ENGELMAN 1966 ; CORSARO 1979 ; HALLIDAY 1975 ; GRIMSHAW 1977). Voor het Nederlands kwamen daar de studies van C. Snow et. al. (1976) en T. Vander Geest et. al. (1973) en verder het uitvoerig onderzoek van L. Beheydt (1979a en 1979b) waarin enerzijds de structuur van het taalaanbod en de kenmerken van de tekstopbouw uitvoerig werden geanalyseerd maar waarin ook de sociolinguïstische hypothesen van B. Bernstein in de Vlaamse situatie werden getoetst.

Nu de informatie over de semantisch-pragmatische achtergrond van de taalverwerving wat ruimer geworden is, is er ook opnieuw aandacht gekomen voor de grammatica. Er is vooral nog weer grammatica-onderzoek, zij het dan vanuit een andere hoek dan bij de chomskianen. In het taalverwervingsonderzoek bekijkt men nu de kindertaalgrammatica vanuit een functionele hoek (BATES & MACWHINNEY 1979). Geïnspireerd door de Praagse school met Firbas (1964) e.a., door het Britse functionalisme van Firth (1957) en Halliday (1973, 1976) en door het opkomend Amerikaanse functionalisme gaat men er nu vanuit dat de grammatica niet een autonoom systeem is, maar een afgeleid of secundair systeem waarvan de vorm meebepaald is door de communicatieve functie van de taal. In dit opzicht worden dus de verworvenheden van de semantische aanpak en van de pragmatische benadering mee in de nieuwe grammatica-visie geïntegreerd. Er is in die visie een complexe wisselwerking tussen de pragmatische en semantische functies van de taal enerzijds en de structuur van de grammatica anderzijds. Dit complexe systeem wordt door het kind verworven. Taalverwerven is dan niets anders dan leren hoe je met een combinatie van een beperkt aantal oppervlaktesignalen (woordschikking, morfologische elementen, lexicale elementen en intonatiecontouren) een brede waaier van communicatieve functies (referentie, relaties tussen referenten, taalhandeling, attitude enz.) naar behoren kan vervullen. Het kindertaalonderzoek heeft dan tot doel te achterhalen welke communicatieve functies de oppervlakte grammaticale verschijnselen vervullen (HALLIDAY 1973, 1975). In eerste instantie tracht men in de functionele benadering vooral te bewijzen dat kinderen de communicatieve functies verworven hebben *vóór* ze er de grammaticale uitdrukkingsmiddelen voor kennen (BATES & MACWHINNEY 1979).

Daarmee hebben wij het overzicht van de trends in het kindertaalonderzoek zowat rond. Ruwweg merken wij twee bewegingen.

Eenzijds is er bekende slingerbeweging van beweren, verifiëren en falsifiëren: elke nieuwe richting begint met het op de tocht zetten van de vorige. Anderzijds is er over het geheel een verbreding van de aanpak merkbaar: daar waar men aanvankelijk eigenlijk alleen het taalverwervende kind in de focus hield is men nu ook zijn communicatiepartners, de communicatiesituatie en communicatieve functies in het beeld gaan betrekken. Men wint daarbij natuurlijk aan rijkdom van interpretatie, maar men verliest aan scherpheid bij de detailaspecten.

## BIBLIOGRAFIE

- BATES, E. (1976): *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York.
- BATES, E. & B. MACWHINNEY (1979): *A Functionalist Approach to the Acquisition of Grammar*.  
E. Ochs & B. Schieffelin (eds.): *Developmental Pragmatics*. 167-211.
- BEHEYDT, L. (1977): *Nederlandse babytalk*. M. Spoelders (ed.): *Pedagogische Psycholinguïstiek*. Gent. 69-98.
- BEHEYDT, L. (1979a): *Bernsteins hypothese en het taalaanbod van Westvlaamse moeders*.  
J. Van den Broeck (ed.): *Recent Sociolinguïstisch onderzoek in Vlaanderen*. ABLA papers nr. 2. 26-42.
- BEHEYDT, L. (1979b): *Variatie in taalaanbod. Een sociolinguïstisch onderzoek van de primaire socialisatie in West-Vlaanderen*.  
Winksele.
- BEREITER, C. & S. ENGELMANN (1966): *Teaching Disadvantaged Children in the Pre-School*.  
Englewood-Cliffs.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Class, Codes and Control*. Volume I. *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London.
- BESIEN, F. VAN (1977): *Een onderzoek naar de aanvankelijke taalontwikkeling van twee nederlandstalige kinderen*.  
M. Spoelders (ed.): *Pedagogische psycholinguïstiek*. Gent. 13-27.
- BLOOM, L. (1970): *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Massachusetts.
- BOWERMAN, M. (1973): *Early Syntactic Development*. Cambridge.
- BRAINE, M. D. S. (1963): *The ontogeny of English phrase structure: the first phase*.  
In: *Language* 39. 1-13.
- BROWN, R. & C. FRASER (1963): *The Acquisition of Syntax*.  
V. Bellugi & R. Brown (eds.): *The Acquisition of Language*. 1964. 43-79.
- BROWN, R. & U. BELLUGI (1964): *Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax*.  
E. H. Lenneberg (ed.): *New Directions in the Study of Language*. Cambridge, Massachusetts. 131-161.
- BROWN, R. (1973): *A First Language. The Early Stages*. Harmondsworth.
- BRUNER, J. (1975): *The ontogenesis of speech acts*.  
In: *Journal of Child Language*, 2, 1-20.
- CHOMSKY, N. (1959): *Review of Skinner*.  
In: *Language* 35, 26-58.

- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*.  
Cambridge, Massachusetts.
- CORSARO, W. A. (1979): *Sociolinguistic Patterns in Adult-Child Interaction*.  
E. Ochs & B. Schieffelin (eds.): *Developmental Pragmatics*. 373-389.
- CROMER, R. F. (1974): *The Development of Language and Cognition: The  
Cognition Hypothesis*.  
B. Foss (ed.): *New perspectives in child development*. Harmondsworth. 184-252.
- DE LAGUNA, G. (1927): *Speech: its Function and Development*. New Haven.
- DORE, J. (1975): *Holophrases, speech acts, and language universals*.  
In: *Journal of Child Language*, 2. 21-40.
- EDWARDS, D. (1973): *Sensory-motor intelligence and semantic relations in early  
child grammar*.  
In: *Cognition* 2 (4), 395-434.
- ERVIN, S. E. (1964): *Imitation and Structural Change in Children's Language*.  
E. H. Lenneberg (ed.): *New Directions in the Study of Language*.  
Cambridge, Massachusetts. 131-161.
- ERVIN-TRIPP, S. (1971): *An overview of theories of grammatical development*.  
D. I. Slobin (ed.): *The ontogenesis of language*.  
New York. 189-212.
- ERVIN-TRIPP, S. & MITCHELL-KERNAN (1977): *Child Discourse*.  
New York, San Francisco, London.
- FIRBAS, J. (1964): *On defining the theme in functional sentence analysis*.  
*Travaux Linguistiques de Prague*, I, 267-280.
- FIRTH, J. R. (1957): *Papers in Linguistics*. 1934-1951. London.
- GEEST, T. VAN DER, R. GESTEL, R. APPEL, B. T. TERVOORT (1973): *The child's  
communicative competence. Language Capacity in three groups of children  
from Different Social Classes*.  
The Hague.
- GREENFIELD, P. & J. SMITH (1976): *The structure of communication in early  
language development*. New York.
- GRIMSHAW, A. D. (1977): *A sociologist's point of view*.  
C. Snow & C. A. Ferguson: *Talking to children*, 319-333.
- GRUBER, J. A. (1975): *The performative-constative transition in child language*.  
In: *Foundations of Language* 12. 513-527.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973): *Explorations in the functions of language*. London.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Learning how to mean*.  
*Explorations in the Development of Language*.  
London.
- JAKOBSON, R. (1941): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*.  
Uppsala.
- MACNAMARA, J. (1972): *The cognitive basis of language learning in infants*.  
In: *Psychological Review* 79 (1), 1-13.
- MC NEILL, D. (1966): *Developmental psycholinguistics*.  
F. Smith & G. A. Miller (eds.): *The genesis of language: a psycholinguistic  
approach*.  
Cambridge, Massachusetts, 15-84.
- MENYUK, P. (1975): *The Language-Impaired Child: Linguistic or Cognitive  
Impairment?* *Annals of the New York Academy of Sciences*. 263. 59-69.
- MOESER, S. D. & A. S. BREGMAN (1972): *The Role of Reference in the Acquisition  
of a Miniature Artificial Language*.  
In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 759-69.
- PARK, T. Z. (1970): *The Acquisition of German Syntax*. Unpublished paper.  
Bern.



- PIAGET, J. (1970a) : *Genetic Epistemology*.  
Columbia.
- PIAGET, J. (1970b) : *Piaget's theory*.  
P. H. Mussen (ed.) : *Carmichael's Manual of Child Psychology*. vol. 1.  
New York. 703-732.
- PREYER, W. (1882) : *Die Seele des Kindes*.  
*Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*.  
Leipzig.
- RICKS, D. M. (1972) : *The beginnings of vocal communication in infants and autistic children*.  
Unpublished Doctorate of Medicine Thesis.  
London.
- SCHAERLAEKENS, A. M. (1973) : *The Two-word Sentence in Child Language Development*.  
Den Haag.
- SCHAFFER, H. R. (1977) : *Studies in mother-infant interaction*.  
London.
- SEARLE, J. (1969) : *Taalhandelingen. Een taalfilosofisch essay*.  
Utrecht, Antwerpen.
- SINCLAIR, H. (1969) : *Developmental Psycholinguistics*.  
D. Elkind & J. Flavell (eds.) : *Studies in cognitive development*.  
Oxford. 315-25.
- SINCLAIR, H. (1971) : *Sensorimotor action patterns as a condition for the acquisition of syntax*.  
R. Huxley & E. Ingram (eds.) : *Language acquisition: models and methods*.  
London.  
London. 121-129.
- SINCLAIR, H. (1973) : *Language acquisition and cognitive development*.  
T. E. Moore (ed.) : *Cognitive development and the acquisition of language*.  
New York. 9-29.
- SKINNER, B. F. (1957) : *Verbal Behavior*.  
New York
- SLOBIN, D. I. (1971) : *Universals of grammatical development in children*.  
G. B. Flores d'Arcais & W. J. M. Levelt (eds.) : *Advances in psycholinguistics*.  
Amsterdam, London, 174-86.
- SLOBIN, D. I. (1973) : *Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar*.  
C. Ferguson & D. I. Slobin : *Studies of Child Language Development*.  
New York, 175-208.
- SNOW, C., A. ARLMAN-RUPP, Y. HASSING, J. JOBSE, J. JOOSTEN & J. VORSTER  
(1976) : *Mothers' speech in three social classes*.  
In : *Journal of Psycholinguistic Research*. 5, 1-20.
- SNOW, C. (1977) : *Mothers' speech research: from input to interaction*.  
C. E. Snow & C. A. Ferguson (eds.) : *Talking to children*.  
Cambridge, 31-49.
- SNOW, C. E. & C. A. FERGUSON (eds.) (1977) : *Talking to children*.  
Language Input and Acquisition.  
Cambridge, 31-49.
- STAATS, A. W. (1971) : *Psycholinguistic Theory versus an S-R Learning Theory*.  
D. I. Slobin (ed.) : *The Ontogenesis of Grammar*.  
New York, London, 103-150.

- STERN, C. & W. (1907): *Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*.  
Leipzig.
- VAN LANGENDONCK, W. (1975): *Kindertaalontwikkeling, generatieve semantiek en markeringstheorie*.  
Leuven, Katholieke Universiteit.
- VAN LANGENDONCK, W. (1979): *Complexity and acquisition of illocutionary acts*.  
M. Van de Velde & W. Vandeweghe (ed.): *Sprachstruktur, Individuum und Gesellschaft*.  
Tübingen, 289-299.