

# Een schets van recente ontwikkelingen in het onderzoek van de taalverwerving

door

Steven GILLIS

Sinds het begin van de jaren zestig<sup>1</sup> is er heel wat onderzoek gebeurd over hoe kinderen hun moedertaal leren. In die kwarteeuw hebben er zich echter verschuivingen voorgedaan in de interesse van de onderzoekers, in de vraagstelling over de taalverwerving die men relevant vond, in de richting waarin men een verklaring voor het fenomeen taalverwerving zocht. Die verschuivingen hebben op de eerste plaats te maken met het aspect van de taal dat centraal gesteld wordt, de *syntaxis*, de *semantiek* of de *pragmatiek*. En daarmee samenhangend, met hoe de taalverwerving verklaard wordt, d.i. welke mechanismen staan voor de taalverwerving en -ontwikkeling in en welke relaties poneert men tussen de taalontwikkeling en andere aspecten van de ontwikkeling van het kind. We delen het onderzoek van de taalverwerving in drie grote periodes in precies op basis van dat aspect van de taalverwerving dat het centrale aandachtspunt vormde. In de eerste periode was dat de *syntaxis*, in de tweede de *semantiek* en in de derde de *pragmatiek*. We zouden dus m.a.w. kunnen stellen dat onderzoekers in de eerste periode vooral geïnteresseerd waren in *hoe* kinderen spreken, in de *structuur* van hun uitingen. In de tweede periode was men vooral geïnteresseerd in *wat* ze precies te vertellen hadden, in de *inhoud* van hun taaluitingen. In de derde periode wordt meer aandacht besteed aan het *taalgebruik*, aan wat kinderen met hun taaluitingen doen, hoe ze leren converseren. Deze indeling is uiteraard relatief in deze zin dat het ondoenbaar is om precieze begin- en eindpunten voor deze drie periodes te bepalen. De indeling impliceert evenmin dat bijvoorbeeld de *semantiek* in de derde periode volledig van het toneel zou verdwenen zijn. Tenslotte willen we nog aanstippen dat de *fonetiek/fonologie* grotendeels buiten dit overzicht is gehouden.

1. Voor een overzicht van het onderzoek van de taalverwerving voor 1960 verwijzen we de geïnteresseerde lezer naar Schaerlackens (1977).

## 1. Periode 1: De syntaktische benadering

De eigenlijke aanzet tot het systematisch onderzoek van de taalverwerving werd gegeven door de linguïst N. Chomsky. Zijn publicaties uit 1957 en 1965 betekenden een ware revolutie in de taalkunde en er ontstond ook vanuit psychologische hoek grote belangstelling voor zijn taalkundige theorie. Psychologen meenden immers in de ideeën van Chomsky inspiratie te kunnen vinden over hoe een mens als „taal-wezen” functioneert, over de psychologische processen die bij taalgedrag komen kijken. Chomsky's theorie leverde niet alleen een aantrekkelijk kader voor taalkundig onderzoek in het algemeen, zijn theorie bood ook de mogelijkheid om het onderzoek van de taalverwerving een zinnige plaats te geven in een meer omvattende theorie over taalgedrag in het algemeen. Tot de meest bekende werken die gebruik maken van Chomsky's theorie bij de studie van de kindertaal horen ongetwijfeld Braine (1963), McNeill (1966), Menyuk (1969), en de Villiers en de Villiers (1978)<sup>2</sup>. We geven eerst een kort overzicht van de belangrijkste stellingen van deze theorie.

### 1.1. Creativiteit en een aangeboren taalleermechanisme

Een van Chomsky's basisideeën over het fenomeen taal is de *creativiteit* van het taalgebruik. Met creativiteit bedoelt hij iets heel specifiek, nl. dat een „native speaker” zinnen kan uiten of produceren en zinnen van anderen kan verstaan die hij nog *nooit eerder* uitgesproken heeft of *nooit eerder* gehoord en verstaan heeft. Dus, zowel wat de produktie van taaluitingen betreft als wat de comprehensie van de taaluitingen van anderen betreft, beschikt de taalgebruiker over bijzonder krachtige creatieve mogelijkheden.

Hoe kan dit creatieve aspect in de produktie en de comprehensie verklaard worden? De taalgebruiker hoeft niet te gaan zoeken in een oneindig lange lijst van alle mogelijke zinnen die in zijn taal voorkomen, hij beschikt wel over een eindig, een beperkt aantal regels die het hem in principe mogelijk maken om die lijst op te stellen. Hij heeft m.a.w. kennis over *hoe* hij de zinnen van zijn taal moet construeren en ontleden. Die kennis wordt de *competence* of het *taalvermogen* genoemd, een abstract linguïstisch systeem, een „inwendige grammatica” waaruit de spreker put wanneer hij zijn taal gebruikt. Wanneer de spreker bijvoorbeeld een zin wil construeren maakt hij gebruik van de regels van zijn grammatica in deze zin dat

2. Voor een overzicht van recent taalontwikkelingsonderzoek binnen de Chomskyaanse onderzoekstraditie verwijzen we naar Klein (1982). Piattelli-Palmarini (1980) bevat een interessante confrontatie van Chomsky met de ontwikkelingspsycholoog Piaget.

hij a.h.w. een programma doorloopt dat bestaat uit een geordende reeks instructies (de grammaticaregels). Die grammatica stelt hem dus in staat om elke willekeurige zin te verstaan en te produceren.

De kennis van de grammatica die geborgen ligt in het taalvermogen van de taalgebruiker is impliciet of intuïtief. Dat wil zeggen dat de taalgebruiker die regels kan gebruiken, dat hij ze kan toepassen zonder ze daarom te kunnen opsommen. Dat hij ze kan toepassen blijkt ook uit het feit dat elke „native speaker” *welgevormdheidsdelen of grammaticaliteitsoordelen* kan uitspreken.

Het creatieve aspect van de linguïstische competentie bewijst dat een taalgebruiker meer kan dan alleen maar een lijst bijhouden van alle zinnen die hij ooit al gehoord heeft om die dan zelf te gebruiken. De taalgebruiker beschikt over kennis van zijn taal (de linguïstische competentie), kennis die hij aanwendt bij het taalgebruik. Een kind dat zijn moedertaal leert, bouwt die linguïstische competentie op, het leert m.a.w. de grammatica van zijn moedertaal.

Hoe leert een kind de grammatica van zijn moedertaal? Volgens Chomsky is daar een *taalwervingsmechanisme* voor verantwoordelijk waarmee een kind geboren wordt. Dat mechanisme wordt ook wel het *LAD* genoemd (d.i. de afkorting van Language Acquisition Device). Dat LAD werkt als volgt :



Als input fungeren zinnen van de moedertaal van het kind. De werking van het LAD zorgt ervoor dat uit die input de grammatica van die taal gedistilleerd wordt. LAD levert een geformaliseerde grammatica van die taal op, en gebruik makend van die grammatica is het kind in staat om zelf grammaticaal welgevormde zinnen te construeren en om zinnen te verstaan. Het LAD bouwt die grammatica op door het testen van hypothesen. Dat wil in essentie zeggen dat op basis van inputgegevens (I1) een grammatica (G1) wordt geformuleerd die dan getoetst wordt aan nieuwe input (I2), wat, zonodig, resulteert in een aanpassing van de grammatica (G2) aan die nieuwe gegevens. Dat proces van formuleren van regels (hypothesen), het testen van die hypothesen, het aanpassen ervan, het opnieuw testen, enz. vormt de basis van de taalverwerving.

Chomsky beweert dat het LAD *ingeboren* is, dat elk kind met een LAD geboren wordt. Dat houdt o.m. in dat het LAD kan instaan voor het leren van elke taal. Een kind van Nederlandstalige ouders dat enkel, zeg maar, Chinees als input krijgt, zal zonder problemen Chinees leren. De verklaring hiervan moet gezocht worden in de *taal-universalia* die in het LAD gerepresenteerd zijn. Wat het LAD doet is m.a.w. nagaan *welke* taaluniversele kenmerken in de moedertaal van het kind gerealiseerd worden en *hoe* ze gerealiseerd worden. Een kind vertrekt dus met een biologische geprogrammeerde voorkennis over hoe de grammatica die het zal leren eruit ziet.

### 1.2. Een gevoelige periode voor de taalverwerving ?

Het leren van taal wordt dus in ruime mate bepaald door *biologische factoren*. Die factoren zouden ook bepalen dat het taalleren gebonden is aan een bepaalde ontwikkelingsperiode, de zg. *gevoelige periode voor taalontwikkeling* of *cruciale periode*. Die periode zou gesitueerd kunnen worden tussen 18 maanden en de vroege puberteit. Na deze periode is het veel moeilijker om nog een nieuwe taal te leren. Het inzicht dat er een cruciale periode voor taalverwerving bestaat, heeft theoretisch vooral veld gewonnen sinds de publikatie van E. Lennenberg *Biological Foundations of Language* (1967) waarin hij het taalverwervingsproces beschrijft als gebonden aan een bepaalde maturatieperiode. Het vermogen tot taalverwerving zou dus niet geactiveerd worden wanneer de behoeften van individu en omgeving dat dicteren, maar wanneer de interne neurologische rijping dit punt heeft bereikt, d.i. rond de 18de levensmaand. Dat de taalverwerving inzet op een bepaald punt van interne rijping blijkt volgens Lennenberg uit het feit dat er parallelie kan opgemerkt worden tussen de activering van de taalverwerving en de ontwikkeling van andere vermogens, ook bij vertraging, en ook het feit dat een intense training die activering niet kan versnellen.

Het is onmogelijk om hier een overzicht van het bewijsmateriaal voor en tegen deze opvatting te geven en om dat materiaal te evalueren. We verwijzen naar McLaughlin (1978) en Bohannon en Warren-Leubecker (1985) voor een overzicht. Wij menen echter dat er momenteel onvoldoende conclusieve evidentie is om te beweren dat een intensieve activering het taalverwervingsproces helemaal niet zou beïnvloeden. Het komt ons voor dat een juist geprogrammeerde en vooral precies gerichte activering wel degelijk het taalverwervingsproces kan beïnvloeden. Daarnaast is het kind met zijn eigenlijke taalverwerving al lang voor de 18de levensmaand bezig. Tenslotte, dat er een temporele parallelie is in de ontwikkeling van andere vermogens, m.a.w. dat het tempo van de taalverwerving gebonden is aan

andere ontwikkelingsaspecten zoals de motorische, cognitieve en sociaal-interactionele ontwikkeling betwijfelen we in geen geval. Maar die parallelie lijkt ons eerder te wijzen op een onderlinge afhankelijkheid van die ontwikkelingsaspecten dan op een afzonderlijke gevoelige periode, en ipso facto, een volledig afzonderlijk mechanisme voor de taalvererving.

In wat voorafging hebben we kort geschetst hoe het taalverwervingsonderzoek werd gestimuleerd en beïnvloed door de linguïstische theorie van N. Chomsky. Samengevat leert een kind volgens Chomsky zijn moedertaal door toedoen van een ingeboren leermechanisme dat specifiek instaat voor de taalvererving. De taalvererving moet dus volledig onafhankelijk gezien worden van elke andere vorm van leren. Taal leren heeft dus weinig uitstaans met o.m. de cognitieve en de sociaal-interactionele ontwikkeling van het kind. Het enige wat nodig is in een voldoende groot en representatief staal van omgevingstaal. Het LAD doet bij manier van spreken de rest; vandaar dat men deze benadering ook wel eens een *leertheorie zonder lerend subject* noemt. Zoals we verder zullen zien is op de beweerde onafhankelijkheid van de taalvererving nogal wat reactie gekomen. Daarbij is het wel interessant op te merken dat Chomsky met zijn extreme stellingname zelf reageerde op een ander extreem standpunt, nl. dat van de behavioristen (zie o.m. Skinner 1957, Staats 1968, 1971, en Chomsky 1959 voor de oorspronkelijke formulering). In deze richting werd in grote lijnen betoogd dat taal een vorm van geleerd gedrag is zoals alle andere, en dus onderworpen aan dezelfde wetten. Men meende m.a.w. dat er zeker geen specifiek op de taal gericht leermechanisme nodig was. In dergelijke visie speelt het taal-aanbod een toch wel determinerende rol.

Chomsky's theorie is een theorie die vooral aandacht heeft voor de syntaxis van de taal. Die aandacht voor woordcombinaties wordt weerspiegeld in kindertaalstudies die op zoek gaan naar de grammatica die tweewoordzinnen, de eerste zinnen die een kind uit, kan bevelen. Onderzoekers verzamelen dan ook een corpus van tweewoordzinnen en formuleren de regels die een kind gebruikt zou moeten hebben bij het vormen van de zinnen uit het corpus. Voorts wordt gezocht naar overeenkomsten tussen grammatica's van verschillende kinderen, en die van kinderen die onderscheiden talen leren, want als het LAD een ingeboren, biologisch bepaald gegeven is waarin de taaluniversalia gerepresenteerd zijn, dan moeten die universalia ook opduiken in de grammatica's van alle kinderen en moeten ze ook terug te vinden zijn onafhankelijk van de geleerde taal.

### 1.3. Reacties op de Chomskyaanse benadering in de tweede en derde periode

Dat Chomsky het taalverwervingsonderzoek fundamenteel beïnvloed heeft kan niemand ontkennen. Dat zijn theorie nog altijd het uitgangspunt van veel, zo niet alle onderzoek is, strookt echter niet meer met de realiteit. In de loop der jaren heeft die theorie namelijk reacties losgeweekt die het denken over de taalontwikkeling geheroriënteerd hebben. Er zijn twee belangrijke tegenstromingen ontstaan die elk afzonderlijk reageren op cruciale Chomskyaanse stellingen. Die stromingen die de tweede en derde periode uitmaken, stellen we nu eerst kort voor.

Met zijn vlijmscherpe kritiek (Chomsky 1959) wees Chomsky het behaviorisme terug. Taal wordt niet geleerd door toepassing van een aantal leerprincipes die ook in andere domeinen van de cognitie toepassing zijn. Taalverwerving staat volkomen onafhankelijk van andere aspecten van de ontwikkeling, een kind wordt geboren met een speciaal programma om zijn moedertaal te leren.

In de tweede periode van het taalontwikkelingsonderzoek wordt die onafhankelijkheid kritisch in vraag gesteld. Het uitgangspunt vormde de vaststelling dat de taalontwikkeling o.i.v. Chomsky's theorie al te zeer, zelfs bijna exclusief benaderd werd als het leren van syntaxis. Syntactische regels zijn uiteraard belangrijk in het taalsysteem, maar de verwerving van de syntaxis kan niet adequaat verklaard worden zonder de *betekenissen* te betrekken die een kind wil uitdrukken. Er wordt geargumenteed dat de taal *niet* los staat van andere kennisdomeinen, dat de formele structuur van de taal niet (volledig) verschilt van de meer algemene cognitieve organisatie (Sinclair 1971, Greenfield, Nelson en Saltzman 1972). Men gaat zelf zo ver te stellen dat de taalverwerving *bepaald* wordt door of zelfs een onderdeel is van de cognitieve ontwikkeling: de ontwikkeling van bepaalde fundamentele cognitieve capaciteiten is noodzakelijk voor het kind om taal te leren, en bovendien moet een bepaald niveau van cognitieve ontwikkeling bereikt zijn opdat een kind een bepaalde stap in zijn taalverwerving kan zetten (Cromer 1976, Snyder 1984, Gopnik en Meltzoff 1986).

Een van Chomsky's argumenten om een specifiek taalleermechanisme voor te stellen was dat de omgevingstaal, de taal tot het kind gericht, een bijzonder slecht voorbeeld voor het kind vormt. Die input, zegt Chomsky, is een misvormd taaltje waarin fouten, ongrammaticale, onaffe en slecht geconstrueerde zinnen schering en inslag zijn. Kortom die omgevingstaal is volgens Chomsky een chaotische toestand. En hij gaat voort: een grammatica van zijn moedertaal leren op basis van die chaos is *onmogelijk* tenzij een kind bijkomende „hulp” heeft. Die hulp is het LAD dat het kind a.h.w. op voorhand al een idee geeft van hoe de grammatica eruit ziet die het gaat leren.

Pas rond het midden van de jaren zeventig, het begin van wat we de derde periode kunnen noemen, is men ernstig gaan onderzoeken of de omgevingstaal wel zo een chaos is als Chomsky wel beweerde. Het antwoord dat zich al heel snel opdrong was negatief: de taal die aan het taallerende kind gericht wordt is absoluut geen chaos. Ze verschilt wel op een (groot) aantal punten van de taal die volwassenen met elkaar praten, maar dat betekent niet dat er geen systematiek in zou te onderkennen zijn. Die aanpassingen of veranderingen van zijn „normaal taalgebruik” komen vooral neer op *aanpassingen aan het taalniveau van het kind*, d.i. de volwassene houdt rekening met wat het kind al van zijn moedertaal kent en past zijn eigen taalgebruik daaraan aan. In dat opzicht heeft de omgevingstaal een belangrijke pedagogische functie: men moet zich voor ogen houden dat de volwassene enerzijds zijn taal aanpast, zeg maar vereenvoudigt. Het belangrijkste voor de volwassene is op dit punt wellicht door het kind begrepen te worden. Maar anderzijds wil de volwassene ook dat het kind zijn taal behoorlijk leert en vooruitgang boekt in het hanteren van zijn moedertaal. Vandaar dat de volwassene zijn taal vereenvoudigt, maar tegelijkertijd ook *taallesjes* inbouwt, het kind a.h.w. toont „hoe het moet”.

In de derde periode wordt dus ook aandacht besteed aan de omgevingstaal, aan hoe volwassen met kinderen praten. De karakteristieken van de omgevingstaal zelf worden onderzocht. De taal tot het taallerende kind gericht is uiteraard een belangrijk studieobject, dat echter een groot deel van zijn waarde verkrijgt als ook nagegaan wordt hoe die omgevingstaal een invloed heeft op het leerproces en welke elementen precies de taalverwerving of bepaalde aspecten ervan vergemakkelijken.

Daarnaast wordt ook bestudeerd hoe een kind zijn taal in een conversationele context leert en leert gebruiken: wat doet een kind met zijn taaluitingen, hoe leert het de conventies om bepaalde taalhandelingen te stellen, om een bijdrage tot een conversatie te leveren, enz.

## 2. Periode 2: De semantische benadering

Rond het begin van de jaren zeventig kwam er een krachtige tegenstroming op gang tegen de visie van Chomsky. Is de syntaxis het centrale element van de taalverwerving? Voordat een kind begint te spreken, zo rond het einde van het eerste levensjaar, heeft het toch al heel wat geleerd over de wereld rondom hem. Speelt die kennis dan geen enkele rol in de taalverwerving? Het antwoord op deze twee vragen, die op het eerste gezicht misschien weinig met elkaar te maken hebben, leidde tot de kern van een nieuwe benadering van

het fenomeen taalverwerving. Centraal in die benadering kwam de notie *betekenis* te staan. In deze traditie kunnen we het werk situeren van o.m. Brown (1973), Bowerman (1973), Edwards (1973), Schlessinger (1974) en Greenfield & Smith (1976).

### 2.1. De centrale rol van betekenis in de taalverwerving

Betekenis, zo wordt gesteld, speelt voor het kind een rol op twee vlakken. Een kind moet zijn ervaringen een betekenis geven, het moet de wereld rondom hem leren kennen. Daarnaast hebben ook de woorden, zinnen, kortom de elementen van de taal die het leert een betekenis. Het kind moet dus de betekenis leren die de elementen van zijn moedertaal hebben.

Een kind moet leren wat de „betekenis” is van de voorwerpen, acties, gebeurtenissen, enz. die in de wereld rondom hem voorkomen. Al tijdens het eerste levensjaar bouwt het een conceptuele representatie van de realiteit uit : het categorizeert zijn ervaringen. Die kennis gebruikt een kind als betekenis voor de taal die het leert. Zijn moedertaal leren komt er in essentie op neer dat het kind de talige middelen (woorden, structuren, enz.) leert om uit te drukken wat het al weet. Concepten vormen dus de betekenis van de taal. Dat geldt voor individuele woorden : het kind verbindt bijvoorbeeld het woord „beker” met het concept „beker” dat het al gevormd heeft (op basis van zijn ervaring met exemplaren van die categorie, en eventueel ook op grond van de dingen die hij met het woord beker heeft horen benoemen). Op basis van die verbinding van concept en woord kan het kind dingen „beker” noemen die het nog nooit eerder gezien heeft en die het ook nog nooit eerder „beker” heeft horen noemen.

De conceptualisering van de realiteit speelt ook een belangrijke rol bij het leren vormen van zinnen. Louter syntactisch gezien is *jas mama* een tweewoordzin en m.b. een concatenatie van twee naamwoorden, *jas* en *mama*. Wanneer een kind nu *jas mama* zegt terwijl het naar de jas van mama wijst die aan de kapstok hangt dan kan de betekenis van dat zinnetje omschreven worden als „de jas van mama”. Het kind drukt m.a.w. een *bezitsrelatie* uit, wat meer is dan enkel de betekenis van de woorden *jas* en *mama* afzonderlijk. Bij het uitdrukken van een bezitsrelatie komen er twee dingen kijken : enerzijds moet het kind de relatie tussen entiteiten kunnen conceptualiseren in termen van die bezitsrelatie. Hier speelt de categorizatie een belangrijke rol : de relatie tussen *mama* en haar *jas*, tussen *pappa* en zijn *jas*, enz. moet het kind als gelijkaardig aanzien. En hetzelfde geldt voor *mama* en haar *jas* tegenover *mama* en haar *sleutels*, *schoenen*, *handtas*, *bord*, *vingers*, enz. In die relatie komt dus een bezitter voor en datgene wat die persoon bezit, en dat onafhankelijk van wie



de bezitter precies is en datgene wat die persoon precies bezit, d.i. onafhankelijk van de concrete invulling van die zg. relatieargumenten.

Maar het bezitsconcept is nog niet voldoende om te beweren dat het kind dat concept ook talig uitdrukt. We kunnen moeilijk staande houden dat een kind een bezitsrelatie uitdrukt zonder dat het een bezitsconcept heeft gevormd. Dat concept is dus misschien wel een noodzakelijke voorwaarde, het is echter geenszins voldoende. Het kind moet namelijk een talig middel vinden om dat concept uit te drukken. De taal biedt hiervoor een aantal mogelijkheden waaronder de woordvolgorde, nl. *jas mama, jas papa, sleutels mama, tas mama, enz.* wijzen erop dat het kind een systematiek gevonden heeft om een bezitsrelatie in taal uit te drukken: het object en de bezitter worden na elkaar, en enkel in die orde genoemd. En in dat opzicht verschilt de uitdrukking van een bezitsrelatie van de relatie die uitgedrukt wordt in bijvoorbeeld *mama jas* en *papa sleutels*. Het kind uit die zinnnetjes bijvoorbeeld wanneer het mama haar ziet aandoen, resp. papa met sleutels hoort rinkelen. In die gevallen drukt het kind een relatie uit tussen „diegene die iets doet” (de *agens* van een actie) en „het voorwerp waarmee dat gebeurt” (het *object* van die actie).

De studie van de *semantische categorieën* die ten grondslag liggen aan de regels voor woordcombinaties houdt dus een duidelijke verwantschap in met de studie van de *cognitieve categorieën* die een kind ontwikkelt aangezien het centrale proces in de taalvererving het ontdekken van relaties is tussen de concepten of categorieën en linguïstische vormen en operaties. De meest fundamentele elementen van de taal zijn *niet* de abstracte syntaktische configuraties (of grammaticale relaties) die in de eerste periode centraal stonden, maar *wel een universele verzameling van primitieve semantische concepten*. De semantische concepten zijn die conceptuele onderscheidingen die in de taal gereflecteerd worden. De vraag hoe een kind zijn taal leert kan dus opgesplitst worden in twee deelvragen, nl. (i) als we willen weten welke conceptuele onderscheidingen een linguïstische vorm krijgen, dan ligt het voor de hand dat we de vraag stellen welke concepten een kind op een bepaald ogenblik kan construeren. En (ii) welke conceptuele onderscheidingen worden precies uitgedrukt en hoe doet een kind dat? Welke principes spelen daarbij een rol? We bekijken die twee vragen van naderbij.

## 2.2. De relatie tussen de cognitieve ontwikkeling en de taalvererving

Aangezien een kind dat zijn moedertaal leert de linguïstische uitdrukking van concepten moet ontdekken, moeten we nagaan welke

concepten een kind op een bepaald punt in zijn ontwikkeling al heeft gevormd, welke het kan vormen, en hoe die capaciteit zich verder ontwikkelt. Dit is in wezen een *ontwikkelingspsychologisch* vraagstuk waarvoor men vanuit het kindertaalonderzoek vooral te rading bij Piagets theorie over de intellectuele ontwikkeling (zie o.m. Piaget en Inhelder 1966). Piagets theorie handelt over hoe een kind kennis verwerft over zijn omgeving door met die omgeving te interageren, en hoe die vaardigheid zich ontwikkelt. Zo beschrijft hij o.m. hoe de conceptualisering van voorwerpen en gebeurtenissen evolueert, hoe een kind relaties tussen gebeurtenissen leert zien in termen van oorzaak en gevolg, hoe het leert dat het niet de enige bron van veranderingen in de realiteit is maar dat ook anderen daartoe in staat zijn. Hij schetst de ontwikkeling van de symbolische capaciteit en de relatie tussen taal als symbolische capaciteit en andere vormen van symbolisch gedrag zoals het symbolisch spel, enz. Vanuit het kindertaalonderzoek werd specifiek de vraag gesteld naar de relatie tussen hoe een kind kennis over de realiteit verwerft en zijn taalverwerving, naar de relatie tussen de organisatie van linguïstische en niet-linguïstische kennis, naar overeenkomsten en verschillen tussen de structurele principes die daarbij een rol spelen, enz. Kortom, men ging eigenlijk op zoek naar de *cognitieve basis van de taalverwerving* gebruik makend van de theorie van Piaget over de cognitieve ontwikkeling (zie o.m. Edward 1973, Sinclair 1973, Morehead en Morehead 1976, Moerk 1977, Bates 1979, Chapman 1981a, Golinkoff 1981, Ingram 1981, Schlessinger 1982).

Onderzoek van de relatie tussen de cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling heeft een belangrijk impuls gekregen door de publicatie van de *Ordinal Scales of Psychological Development* (Uzgiris en Hunt 1975). Daarin wordt de ontwikkeling van de specifieke cognitieve mogelijkheden van kinderen die door Piaget beschreven werden gesystematiseerd zodat onderzoekers nu over een objectief meetinstrument beschikten. Kort samengevat bestaat dat instrument uit 6 schalen. Elke schaal meet een afzonderlijk domein van de cognitie:

1. de objectpermanentie : hoe leert een kind dat dingen bestaan onafhankelijk van het feit of hij ze al of niet ziet, manipuleert, enz.
2. de constructie van het concept ruimte : de ontwikkeling van het vermogen om een beeld van de ruimte op te zetten, om verplaatsingen van voorwerpen daarin te representeren, enz.
3. middel-doel relaties : de ontwikkeling van het vermogen om een instrument te gebruiken om een doel te bereiken ;
4. operationele causaliteit : het verstaan van mechanische causaliteit in de wereld ;
5. imitatie : de ontwikkeling van de onmiddellijke imitatie (imitatie van een model dat aanwezig is) en uitgestelde (imitatie van een

model dat het kind enige tijd voordien gezien of gehoord heeft); 6. schema's i.v.m. voorwerpen: de ontwikkeling van schema's voor de representatie van voorwerpen d.m.v. allerlei acties of gebaren. Op elke schaal staan concrete gedragingen t.o.v. elkaar geordend, en wel zo dat de „meest eenvoudige”, die een kind het eerst stelt, voor de meer complexe komen. Elk volgend punt op een schaal betekent dus een bijkomende stap in de cognitieve ontwikkeling. Deze schalen zijn voor de ontwikkelingspsycholinguïst een bijzonder waardevol instrument. We zien dan ook dat meer en meer onderzoekers er gebruik van maken bij hun studie van de relatie tussen taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling (zie o.m. Harding en Golinkoff 1979, Menn 1976, Bates 1979, Harding en Golinkoff 1979, Gopnik 1980, Gopnik en Meltzoff 1985 e.v.a.).

Uiteraard is voor het kindertaalonderzoek inzicht in de cognitieve ontwikkeling van belang in zoverre het cognitief functioneren in relatie staat tot het talig functioneren. Een discussiepunt dat nog altijd actueel is (zie bijvoorbeeld Snyder 1984 voor een recent overzicht) is de preciese relatie tussen de cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling. Bepaalt de cognitieve ontwikkeling volledig de taalontwikkeling, is ze er m.a.w. een voldoende voorwaarde voor? Of moeten we veeleer aannemen dat er een wisselwerking is tussen beide? Of zorgt de taal ervoor dat een kind conceptuele onderscheidingen in de realiteit kan aanbrengen? Twee extremen staan hier tegenover elkaar, nl. het extreme *cognitief determinisme*: een kind leert geen taalvormen die betekenissen uitdrukken die het nog niet op een conceptueel niveau, los van de taal geformuleerd heeft. De *linguïstische relativiteit*, misschien wel beter bekend als de Sapir-Whorf-hypothese daarentegen stelt dat de taalverwerving niet alleen het middel is waardoor een kind cultureel bepaalde concepten leert kennen. Een kind leert de realiteit categorizeren d.m.v. de taal die het leert. M.a.w. de taal is een onontbeerlijk instrument om de realiteit te leren kennen. Tussen deze twee extreme standpunten zijn uiteraard heel wat tussenposities mogelijk. Wat hieruit wel naar voren komt is het uitzonderlijk belang van *de relatie tussen de taal en het denken*, een relatie die voor de ontwikkelingspsycholinguïst een cruciale betekenis heeft. Men zou kunnen stellen dat de linguïst die in de eerste periode taalverwervingsonderzoek verrichtte, in de tweede periode een psycholinguïst werd.

Die psycholinguïst is uiteraard op de eerste plaats geïnteresseerd in de betekenissen die een kind door middel van taal uitdrukt, of m.a.w. in de conceptuele categorieën die ook een functie krijgen in het semantische systeem van de taal die een kind leert. Aansluitend

op, en eigenlijk als reactie op het onderzoek dat in de eerste periode over de vroege syntactische ontwikkeling handelde, werd in het begin van de tweede periode vooral gezocht naar de semantische categorieën die in tweewoordzinnen uitgedrukt worden.

Braine (1976) onderzocht tweewoordzinnen uit verschillende talen, nl. de tweewoordzinnen van kinderen die Engels, Fins, Samoan, Hebreeuws en Zweeds leerden. Braine stelt dat in al deze talen o.m. de volgende noties in tweewoordzinnen worden uitgedrukt: een *eigenschapsrelatie* (bijv. : „grote bal”, „dikke buik”), een *bezitsrelatie* (bijv. : „jas papa”, „auto kindje”), een *actor-actie relatie* (bijv. : „mama loopt”, „auto rijdt”), enz. Het is ten minste opmerkelijk dat in die verschillende talen toch ongeveer dezelfde betekenissen worden uitgedrukt. Of toch niet als we bedenken dat uit de Piagetaanse psychologie naar voren komt dat de ervaring van de werkelijkheid een belangrijke plaats inneemt in de cognitieve ontwikkeling. Hoe die werkelijkheid cognitief verwerkt wordt is een *universeel* gegeven. Alle kinderen ordenen de realiteit op dezelfde wijze. En dus als die kinderen over die realiteit beginnen te praten is het niet zo verwonderlijk dat ze er hetzelfde over zeggen ongeacht de taal die ze leren. Een aantal van die mentale ordeningen van de realiteit zijn zelfs al daar *voordat* een kind taal leert. Zo „ziet” een kind gebeurtenissen in de werkelijkheid in termen van een *agens*, diegene die iets doet, een *actie*, een activiteit of handeling die plaatsvindt, *bezitter-bezit*, enz. (Moerk 1977, Golinkoff, 1981).

Een kind praat dus over de dingen die het kent, die het ziet of ziet gebeuren. Als het „auto pak” zegt, dan drukt het een actie met een object uit. En niet een abstracte formele structuur zoals Chomsky die voorstelt. Een kind zegt „auto pak” wanneer het een autootje vastpakt. „Madam auto” zegt een kind bijvoorbeeld wanneer het een mevrouw in een auto ziet zitten. Het drukt dan een plaatsbepaling uit. We hebben hier, samengevat, twee belangrijke elementen die in de tweede periode centraal komen te staan, nl. 1. taal wordt in een context gebruikt, en voor een jong kind is die context over het algemeen wat het ziet, hoort, voelt, enz. En 2. het kind drukt in taal uit hoe het die situatie ervaart, hoe het die context „mentaal verwerkt”. Vandaar dat we om „auto pak” of „madam auto” te verstaan ook de situatie moeten kennen waarin die uitingen voorkomen.

Nu hebben we er al op gewezen dat de realiteit al geconceptualiseerd wordt in termen van bepaalde schema's (zoals bezitter-bezit, agens-object-actie, enz.) nog voor een kind taal leert. Dat heeft nu tot gevolg dat een kind dat éénwoorduitingen gebruikt méér doet dan alleen maar dingen benoemen. Als een kind bijvoorbeeld

„mama” zegt wanneer het mama op de trap hoort lopen dan zou het iets willen zeggen als „het is *mama* die dat geluid maakt”. Of als het „zetel” zegt en iets in een zetel gaat leggen, dan zou dat betekenen dat het kind de *plaats* of *locatie* van dat voorwerp aanduidt.

Dit is een nieuw perspectief dat geopend wordt! Als we de taal namelijk op de eerste plaats als een structureel (syntactisch) gegeven beschouwen, zoals dat in de eerste periode het geval was, dan zitten we uiteraard verveeld met de éénwoorduitingen. Die vertonen géén enkele syntactische structuur. Als we de taal die een kind leert hanteren echter zien vanuit het perspectief van wat het over de realiteit wil zeggen, dan ligt het voor de hand dat de conceptualisering daarbij een rol speelt.

De verschuiving die we hebben opgemerkt in de overgang van de eerste naar de tweede periode kan gezien worden als een reflectie van een analoge ontwikkeling in de linguïstiek. Als reactie op de autonome syntaxis kwamen theorieën als de generatieve semantiek en de casusgrammatica op de voorgrond, die als uitgangspunt het idee vooruitschoven dat een zin gegenereerd wordt vanuit een *semantische structuur*. Vooral de casusgrammatica bleek een aantrekkelijk model voor de beschrijving van de vroege kindertaal. Helemaal niet vreemd was daaraan dat casussen zoals *agens*, *instrument*, e.d. nauw verwant leken te zijn met noties uit Piagets ontwikkelingspsychologie: een kind deelt de wereld op in *agensen*, *instrumenten*, *objecten*, enz. en in zijn eerste zinnetjes drukt het precies die kennis ook uit<sup>3</sup>.

### 3. Periode 3: De pragmatische benadering

Het is bijzonder merkwaardig te moeten vaststellen dat altijd wel beweerd werd dat interactie van moeder en kind van cruciaal belang is voor de normale, evenwichtige ontwikkeling van een baby en dat (veel) praten met een kind noodzakelijk is om de taalvererving vlot te laten verlopen, maar dat tot ongeveer het midden van de jaren zeventig die talige interactie nog onontgonnen terrein was.

#### 3.1. Omgevingstaal - babytalk

In de studie van de pragmatische aspecten van de taalvererving werd aanvankelijk vooral aandacht besteed aan de omgevingstaal. Taalinput was volgens Chomsky maar een gedegenereerd samenraapsel van onaffe en ongrammaticale zinnen. Wat een kind te horen krijgt was volgens hem een bijzonder slecht voorbeeld van wat de

3. We verwijzen hier verder naar Bowerman (1976) en Braine en Hardy (1982) voor een kritische discussie van het gebruik van de casusgrammatica in het kindertaalonderzoek.

volwassenentaal eigenlijk is. Maar is dat werkelijk zo? Hoe ziet de taal eruit die een volwassene tot een kind richt?

Eerst en vooral kunnen we expliciet stellen dat de stelling dat de omgevingstaal zou uitblinken door haar ongrammaticaliteit niet strookt met de werkelijkheid: Chapman (1981b) (vgl. Broen 1972, Newport e.a. 1977) komt tot de bevinding dat een grote meerderheid (60 tot 70 %) van de zinnen *grammaticaal welgevormd* zijn. De overige zg. ongrammaticale zinnen zijn terug te voeren tot een drietal types:

1. éénwoorduitingen, d.i. een zin wordt herleid tot één enkel woord. Bijvoorbeeld „Dat is een poes” wordt „Poes”. Strikt genomen is dat een ongrammaticaliteit. Als we echter een stapje verder gaan dan die ene uiting, dan zien we dat die „Poes” bijvoorbeeld voorkomt in de volgende situatie: moeder en kind kijken in een boekje, het kind wijst naar een foto van een poes. De moeder reageert met: „Dat is een poes. Een poes. Poes”. Die drie uitingen bevatten dezelfde informatie (iets als: de naam van dat ding is „Poes”). En in die drie opeenvolgende uitingen wordt die boodschap op een eenvoudiger wijze verwoord tot enkel het meest essentiële, nl. de naam van het ding, overblijft. Wat dus op het eerste gezicht slechts (ongrammaticaal) taalgebruik lijkt, is wellicht de meest efficiënte wijze om een woord aan te brengen dat een kind nog niet kent. Ook in de twee andere types speelt vereenvoudiging een belangrijke rol, nl. 2. het weglaten van het begin van een ja-nee-vraag, bijvoorbeeld „Boek?” i.p.v. „Is dat een boek?” en 3. de herhaling van gedeelten van zinnen, bijvoorbeeld „Dat mag je niet doen!” „Niet doen!”.

De taal die tot een kind gericht wordt is dus zeker niet ongrammaticaler dan het normale taalgebruik van volwassenen, integendeel zelfs. Een groot deel van de ongrammaticale zinnen die dan toch voorkomen blijken vereenvoudigingen te zijn die *functioneel* zijn in conversaties met jonge kinderen.

Systematisch onderzoek van de fonologische, syntaktische, semantische en pragmatische karakteristieken van de omgevingstaal (zie o.m. Snow en Ferguson 1977, Waterson en Snow 1978) wijst uit dat volwassenen spontaan *anders* praten met een jong kind dan met andere volwassenen. Zij gebruiken wat men *moederstaal* („mothereze”) of *babytaal* („babytalk”) noemt. De meest opvallende eigenschap van die babytaal is *vereenvoudiging*. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat de zinnen die een moeder in conversaties met een tweejarige gebruikt korter, grammaticaal minder complex en stereotieper zijn dan de zinnen die ze in conversaties met een 6-jarige of een volwassene gebruikt. De volwassene past blijkbaar zijn eigen taal aan het taalniveau van het kind aan.

### 3.2. Effecten van de omgevingstaal op de taalverwerving

Toen de omgevingstaal eenmaal beter bestudeerd was, rees de vraag naar het *effect* ervan op de taalverwerving. Vaststellen dat de omgevingstaal bepaalde karakteristieken vertoont is één, maar daaraan de implicatie vastknopen dat die karakteristieken tenminste een faciliterende invloed hebben op de taalverwerving is uiteraard iets helemaal anders. Dat die omgevingstaal de taalverwerving beïnvloedt is eigenlijk een nogal triviale vaststelling: voor zover ons bekend is er nog geen enkel geval gesignaleerd van een kind dat enkel Nederlands hoorde en toch, zeg maar Chinees begon te spreken. Anderzijds heeft elke ouder wel de frusterende ervaring opgedaan dat hij/zij zijn/haar kind bijvoorbeeld een bepaald woord wou leren en daar toch niet in slaagde ondanks eindeloos herhalen, terwijl dat kind een ander woord al kende na het een paar keer gehoord te hebben (zie o.m. Benelli e.a. 1977, Nelson en Bonvillian 1978). Wat is dus de precieze invloed van de omgevingstaal op de taalverwerving?

Dat probleem is nog lang niet opgelost. Hoe de omgevingstaal eruit ziet daar is wel al heel wat onderzoek over gebeurd. We kunnen daar een vrij goed en gedetailleerd beeld van schetsen. In de literatuur werden zo'n honderdtal karakteristieken aangeduid van de taal tot kinderen gericht, karakteristieken die haar doen verschillen van het „normale” taalgebruik van volwassenen (cf. Snow en Ferguson 1977, Waterson en Snow 1978, Chapman 1981b). Maar over de causale relatie tussen de omgevingstaal en hoe een kind zijn taal leert en wat het precies wanneer leert, is veel minder bekend. Onderzoekers zijn het trouwens niet eens over de te volgen onderzoeksmethode en de interpretatie van de bekomen resultaten (vgl. o.m. Newport, Gleitman en Gleitman 1977, Furrow, Nelson en Benedict 1979, Hoff-Ginsburg en Shatz 1982, Barnes 1983, Gleitman en Gleitman 1984, Furrow en Nelson 1986 e.a.). Het is wel duidelijk dat het bepalen van de invloed van de omgevingstaal op de taalverwerving geen triviale bezigheid is. Hieruit volgt nu dat het nog moeilijker is om exact te bepalen welke facetten van de omgevingstaal en welke specifieke aspecten van de babytaal een faciliterende invloed op de taalverwerving hebben. Onderzoekingen die op dit vlak relevante informatie brengen, beperken zich meestal tot vrij globale aanwijzingen. Furrow, Nelson en Benedict (1979) komen bijvoorbeeld tot de bevinding dat langere en complexere zinnen in het taalgebruik van de moeder leiden tot een tragere taalontwikkeling.

Wellicht moet gezocht worden naar een oplossing die rekening houdt met een taalinput en tegelijk ook met de eigen creatieve inbreng van het kind in de verwerking van die input, en meer in het bijzonder de mogelijkheden en de beperkingen die het cognitief

functioneren van het kind op een bepaald ogenblik aan die verwerking biedt (McNew en Bates 1984, Gillis en Schaerlaekens 1985).

Over de functie van de babytaal (en de omgevingstaal in het algemeen) t.a.v. de taalverwerving is het laatste dus zeker nog niet geweten. Vrij recent werd zelfs de stelling op de korrel genomen dat babytaal een universeel fenomeen is. Ochs en Schieffelin bijvoorbeeld onderzochten de verwerving van het Kaluli, een taal gesproken in Papua Nieuw-Guinea (Ochs & Schieffelin 1984). Zij stellen vast dat in exotische culturen zoals die van de Papoea's volwassenen geen babytaal hanteren, of dat tenminste niet op dezelfde manier doen als wij dat in het Westen gewoon zijn. En „het Westen” is dan nog te ruim: bij nader toezien blijken de meeste onderzoekers zich op de socio-economische middenklasse gericht te hebben. Babytaal in andere socio-economische klassen ziet er weer anders uit (Peters 1983, Heath 1984).

### 3.3. De interactionele context van de taalverwerving

Vanuit pragmatisch standpunt is het uiteraard niet alleen belangrijk te onderzoeken welke taalvormen een kind verwerft en hoe het dat doet. Hoe een kind die vormen leert gebruiken, wat het ermee doet en leert doen is tenminste een even belangrijke onderzoeksvraag. In deze richting wordt de taalverwerving globaal gezien als een proces waarin een kind dingen leert doen met taal, waarin het taal leert gebruiken in zijn interacties met anderen. In de derde periode ging men niet alleen bekijken wat moeder en kind zeggen, maar ook hoe ze met elkaar converseren, hoe de dialoog tussen moeder en kind er precies uitziet. We kunnen hierin drie aspecten onderscheiden, nl. welke taalhandelingen worden resp. door moeder en kind uitgevoerd, en hoe worden die taalhandelingen geïntegreerd in een conversatie?

Hoe converseren volwassenen met jonge kinderen? Welke taalhandelingen stellen ze? Wat beogen ze wanneer ze met kinderen converseren? Algemeen gesteld, willen volwassenen twee dingen doen, nl. ze willen met het kind *converseren*, dialogeren. Daarbij wordt hun aandacht vooral toegespitst op het gaande houden van de interactie. Het tweede cruciale element is *controle*: de volwassene poogt het gedrag van het kind te sturen, en hij poogt dat in toenemende mate te doen enkel d.m.v. talige middelen.

Wat doen kinderen met hun taal? Hoe gebruiken ze hun taal? In het beginstadium hebben de meeste uitingen voor het kind als functie zijn wensen kenbaar te maken en de aandacht op elementen uit de omgeving te vestigen. Die functies worden al heel vlug aangevuld tot de volgende verzameling (cf. Halliday 1975):



1. de *instrumentele* functie, d.i. het gebruik van taal om allerlei dingen te krijgen ;
2. de *regulatieve* functie, d.i. het gebruik van taal om het gedrag van anderen te beïnvloeden, om anderen dingen te laten doen ;
3. de *interactionele* functie, d.i. het gebruik van taal om in contact te komen met anderen ;
4. de *persoonlijke* functie, d.i. het gebruik van taal om zichzelf te affirmeren, om gevoelens uit te drukken, om interesse te laten blijken ;
5. de *heuristische* functie, d.i. het gebruik van taal om de omgeving te onderzoeken (o.m. door het vragen naar namen) ;
6. de *imaginatieve* functie, d.i. het gebruik van taal om een eigen omgeving te creëren (o.m. fantasie, verzonnen verhaaltjes, e.d.) ;
7. de *informatieve* functie, d.i. het gebruik van taal om nieuwe informatie aan de luisteraar mee te delen.

Hoe converseren volwassene en kind met elkaar ? Dit aspect komt in de derde periode meer en meer op de voorgrond : de conversatie tussen moeder en kind wordt als de natuurlijke omgeving ervaren om de taalverwerving te bestuderen. Men gaat ervan uit dat de verwerving van zowel de produktieve als de receptieve taal volledig ingebed is in en afhankelijk is van de sociale context waarin het kind zich ontwikkelt. Een kind kan bijvoorbeeld dagelijks ontelbare vraagzinnen horen, maar het effect van dat aanbod is mogelijk heel miniem in vergelijking met de situatie waarin het kind zelf de behoefte heeft om een vraag te stellen, om iets te weten te komen. Wanneer hem in die situatie de gepaste taalvorm aangeboden wordt, dan is dat wellicht het meest effectief. Het is duidelijk dat het fenomeen babytaal hier in een heel andere context gezien wordt : babytaal, of meer algemeen de omgevingstaal, wordt niet als dusdanig bestudeerd, maar wordt bekeken vanuit de communicatieve behoeften van het kind en de wijze waarop de babytaal daarop inspeelt.

Centraal in het onderzoek komen twee begrippen te staan die vooral aan J. S. Bruner kunnen worden toegeschreven, nl. *fine tuning* en *scaffolding* (zie o.m. Bruner (1983) voor een vlotte uiteenzetting over de functionele benadering van de taalverwerving). „Fine tuning” (letterlijk : fijn of gevoelig afstemmen) slaat op het gedrag, en dus ook taalgebruik van de volwassenen wanneer ze met een jong kind interageren. De taal die ze tot een jong kind richten, de wijze waarop ze ermee interageren is specifiek op dat kind afgestemd. „Scaffolding” sluit nauw aan bij de „fine tuning” : letterlijk betekent het „schragen”, „schoren” of „ondersteunen”. Daarmee wordt bedoeld dat de volwassene ondersteuning, hulp biedt daar waar het nodig is. Dit is ook een kenmerk van het gedrag van volwas-

senen in het algemeen en hun taalgedrag in het bijzonder. Denk bijvoorbeeld aan een spelsituatie waarin een baby een voorwerp wil grijpen dat buiten zijn bereik ligt. Als dat nog „te moeilijk” is, dan zal zijn moeder dat voorwerp binnen zijn bereik leggen zodat hij het kan nemen. Zij creëert m.a.w. een situatie die hij aankan. Zodra die baby zich kan voortbewegen en dus naar dat voorwerp kan toekruipen, zal zijn moeder het voorwerp niet meer binnen zijn bereik leggen, maar hem integendeel aansporen om zelf naar het ding te kruipen en het te nemen. Hetzelfde gebeurt met taal: wanneer moeder en kind in prentenboeken kijken zal de moeder aanvankelijk alle vocaliseringen van het kind als een woordje, een naam aanvaarden. Het kind zegt bijvoorbeeld „booo!” en de moeder reageert met: „Een autootje, ja, dat ken je wel, he!”. Wanneer het kind nu wel het woord auto kent, zal „booo!” niet meer volstaan. Moeder zal aandringen dat hij „auto” zegt. Kenmerkend is dus dat ze het kind helpt door hem het juiste woord aan te bieden, en naarmate ze ziet dat hij meer aankan, gaat ze ook haar „eisen” verhogen.

Met dat laatste hebben we een belangrijk kenmerk van de interactie aangeboord dat in de derde periode meer en meer op de voorgrond is gekomen, nl. de rol van zg. „teaching techniques” in *interactionele routines*. Hiermee wordt bedoeld dat er in de interactie tussen moeder en kind routines gecreëerd worden die bijzonder geschikt zijn voor de verwerving van bepaalde facetten van de taal. Zo wordt er o.m. op gewezen dat samen in prentenboeken kijken en lezen een excellent interactieel kader vormt voor de ontwikkeling van de talige referentie en de ontwikkeling voor de initiële woordenschat (Ninio en Bruner 1978, Ninio 1980, 1983, Snow en Goldfield 1983, Wheeler 1983, Moerk 1985).

### 3.4. De relatie tussen de voortalige ontwikkeling en de eigenlijke taalverwerving

Als de taalverwerving gemotiveerd en gedreven wordt door de functies van de taal, door wat het kind met taal kan doen in een communicatieve context, ligt het voor de hand dat ook de vraag gesteld wordt waar die taalfuncties vandaan komen. Om een antwoord op die vraag te vinden gaat men kijken naar de voortalige periode. In die periode, ruwweg het eerste levensjaar, interageert een kind ook al met zijn omgeving, zij het niet d.m.v. taal. De hypothese wordt voorgesteld dat in die voortalige periode de grondslagen (of bepaalde grondslagen) van de taalverwerving gelegd worden en dat er een geleidelijke overgang is tussen de pretalige periode en de vroegtalige periode (zie o.m. Bruner 1983, Golinkoff 1983, Feagans e.a. 1984, Schaffer 1984, Sargarmann 1984 voor beschouwingen over

de precieze invulling en draagwijdte van deze hypothese). Tenminste twee belangrijke elementen komen in de voortalige periode aan bod die ook voor de taalontwikkeling relevant zijn: 1. in de voortalige periode leert een kind bepaalde vaardigheden die dienstig zijn op het interactionele vlak zoals bijvoorbeeld het nemen van beurten in een conversatie. 2. In de voortalige periode ontwikkelt een kind bepaalde vaardigheden die noodzakelijke voorwaarden zijn voor de taalverwerving, in deze zin dat in de taalverwerving op deze vaardigheden wordt verder gebouwd. Taal breidt uiteraard de communicatieve mogelijkheden van dat kind geweldig uit, maar iets aanwijzen door naar een ding te wijzen of door het te benoemen is vanuit een ander perspectief toch weer niet zo heel verschillend: de functie van het gebruikte teken is dezelfde.

De taalverwerving kan dus gezien worden als een gevorderd stadium van de communicatieve ontwikkeling, en in deze zin kan de taalverwerving beschouwd worden als voortbouwend op de voortalige ontwikkeling. Taal brengt een verfijning mee van de communicatieve handelingen die een kind al in de pretalige periode kon stellen. Een kind kan inderdaad al bepaalde betekenissen duidelijk maken zoals „Ik wil ...”, „Kijk daar!”, e.d. *voordat* het zijn eerste woordje geleerd heeft. In de derde periode buigen onderzoekers zich dus over de ontwikkeling van de communicatie en over de vraag hoe de taalverwerving voorbereid wordt tijdens de pretalige periode. Meer specifiek gaat men o.m. na welke interactionele handelingen, voortalige en eigenlijke taalhandelingen, een kind uitvoert, en hoe die twee op elkaar aansluiten. Men onderzoekt de systematiek van de voortalige conversaties tussen moeder en kind, hoe een kind zijn intenties daarin leert duidelijk maken, en hoe het daarvan gebruik maakt in zijn taalontwikkeling. Men gaat dus na wat de voortalige interactionele basis van de taalverwerving is: welke voortalige verworvenheden zijn noodzakelijk voor de taalverwerving? In zekere zin wordt de studie van de taalverwerving in de derde periode de studie van de ontwikkeling van de communicatie.

#### 4. *Besluit*

We vatten ons overzicht van de studie van de taalverwerving bondig samen in schema 1, waarin we de volgende elementen van de kindertaalstudie op een rijtje zetten: de leidende theorie in het onderzoek van de taalverwerving, het facet van de taal waarvan de verwerving vooral onderzocht werd, het (kleinste) taalbouwsel waarin de onderzoekers vooral geïnteresseerd waren, de relaties tussen de taal-

verwerving en andere aspecten van de ontwikkeling van het kind, en tenslotte de verklaring van het fenomeen „taalverwerving”<sup>4</sup>.

Dit bondige overzicht van de literatuur over de kindertaal is uiteraard niet volledig. Met dit overzicht hebben we enkel gepoogd enkele grote lijnen te schetsen. Het spreekt echter vanzelf dat wie zich in de literatuur verdiept een veel genuanceerder en rijker geschakeerd beeld zal terugvinden en geen duidelijk afgelijnde periodes zal aantreffen. Ons opzet was echter alleen aan te geven hoe het denken over de taalverwerving evolueerde, wat de grote ideeën waren die de theorievorming over de eerste taalverwerving en -ontwikkeling bepaalden.

Kort samengevat, hebben we het kind dat zijn taal leert in drie werelden ontmoet :

1. Het kind in de *grammaticale, formeel linguïstische wereld* :

In deze wereld „ondergaat” het kind de taalverwerving in een sociaal vacuum. Het leert zijn moedertaal bijna ondanks zijn omgeving. Het kind construeert een formeel systeem dat, een grammatica die hem in staat stelt om syntactisch correcte, grammaticale zinnen te produceren of te genereren.

2. Het kind in de *fysische wereld* :

In interactie met zijn omgeving bouwt een kind actief kennis op over de wereld om hem heen. Het kind experimenteert en ontwikkelt zo de kennis die het talig leert uitdrukken.

3. Het kind in de *sociale wereld* :

Het kind leert zijn moedertaal in interactie met anderen. Taal is een communicatiemiddel dat dient om allerlei dingen te bereiken. Het kind leert handelen d.m.v. taal. Daarbij doet het een beroep op de interactionele verworvenheden uit de voortalige periode.

#### BIBLIOGRAFIE

- BARNES, S., GUTFREUND, M., SATTERLY, D. & WELLS, G. (1983) : Characteristics of adult speech which predict children's language development. In *Journal of Child Language* 10, 65-84.
- BARRETT, M. (ed.) (1985) : *Children's single word speech*. Chichester : Wiley.
- BATES, E. (1979) : *The emergence of symbols*. New York : Academic Press.
- BENELLI, B., D'ODORICO, L., LEVORATO, C. & SIMION, F. (1977) : Formation and extension of the concept in a prelingual child. In *Italian Journal of Psychology* 4, 429-448.

4. Bij dit schema willen we nog opmerken dat de fonologie steeds een speciale positie heeft ingenomen in het taalverwervingsonderzoek, d.i. vrij los van de andere domeinen bestudeerd werd. Daarom werd het ook niet in het schema opgenomen. Uit dit schema blijkt ook dat de taal en de communicatie van steeds jongere kinderen bestudeerd werd. Het resultaat hiervan is dat veruit het meeste onderzoek gebeurd is over de eerste drie levensjaren. Er is beduidend minder geweten over de taalontwikkeling van het lagere school-kind.

PERIODE	THEORIE	ASPECT VAN TAAL	KLEINSTE EENHEID	VERKLARING VERWERVING	RELATIES TAAL ANDERE FACETTEN ONTWIKKELINGEN
I	TGG	Syntaxis	zin (2-, meerwoord-)	een autonoom en specifiek talig leermechanisme (LAD)	geen
II	- Semantisch geïnspireerde theorieën zoals casusgrammatica - Piagets ontwikkelingspsychologie	Semantiek	één-woord uitingen	cognitieve ontwikkelingen	taal als uitdrukking van kennis (conceptueel)
III	- taaldaden, conversationele analyse  - Sociaal-interactionele theorieën (o.m. Bruner's functionalisme)	Pragmatiek	taaldaad (ingebed in conversationele eenheid)	(voortalige) sociale interactie, het taal-aanbod	functionele verklaring : taal als communicatiemiddel, uitingen als <i>taaldaden</i> in een interactioneel geheel.

*Schema 1* : Stromingen in het onderzoek van de taalvererving.

- BOHANNON, J. N. & WARREN-LEUBECKER, A. (1985): Theoretical approaches to language acquisition. In: Berko Gleason, J. (ed.) *The development of language*. Columbus: Merrill.
- BOWERMAN, M. (1973): *Early syntactic development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOWERMAN, M. (1976): Semantic factors in the acquisition of rules for word use and sentence construction. In: MOREHEAD, D. & MOREHEAD, A. (eds.) *Normal and deficient child language*. Baltimore: University Park Press.
- BRAINE, M. (1963): The ontogeny of English phrase structure: the first phase. In: *Language* 39, 1-13.
- BRAINE, M. (1976): *Children's first word combinations*. Monographs of the Society for Research in Child Development 41.
- BROEN, P. (1972): *The verbal environment of the language learning child*. American Speech and Hearing Monograph 17.
- BROWN, R. (1973): *A first language: the early stages*. Harmondsworth: Penguin.
- BRUNER, J. (1983): *Child's talk*. New York: Norton.
- CHAPMAN, R. (1981a): Cognitive development and language comprehension in 10- to 21-month olds. In: STARK, R. (ed.) *Language behavior in infancy and early childhood*. New York: Elsevier.
- CHAPMAN, R. (1981b): Mother-child interaction in the second year of life: its role in the development of language. In: SCHIEFELBUSCH, R. & BRICKER, D. (eds.) *Early language*. Baltimore: University Park Press.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1959): A review of Skinner: Verbal Behavior. In: *Language* 35, 26-58.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CROMER, R. (1976): The development of language and cognition: The cognition hypothesis. In: Foss, B. (ed.) *New perspectives in child development*. Harmondsworth: Penguin.
- DE VILLIERS, J. & DE VILLIERS, P. (1978): *Language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- EDWARDS, D. (1973): Sensory-motor intelligence and semantic relations in early child grammar. In *Cognition* 2, 395-434.
- FEAGANS, L., GARVEY, C. & GOLINKOFF, R. (eds.) (1984): *The origins and growth of communication*. Norwood: Ablex.
- FURROW, D. & NELSON, K. (1986): A further look at the motherese hypothesis. In *Journal of Child Language* 13, 163-176.
- FURROW, D., NELSON, K. & BENEDICT, E. (1979): Mother's speech to children and syntactic development. *Journal of Child Language* 6, 423-442.
- GILLIS, S. & SCHAEERLAEKENS, A. (1985): Pragmatic aspects of early lexical acquisition and development. In *Journal of Pragmatics* 9, 421-425.
- GLEITMAN, L., NEWPORT, E. & GLEITMAN, H. (1984): The current status of the motherese hypothesis. In *Journal of Child Language* 11, 42-79.
- GOLINKOFF, R. (1981): The case for semantic relations: evidence from the verbal and non-verbal domains. In *Journal of Child Language* 8, 413-437.
- GOLINKOFF, R. (ed.) (1983): *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale: Erlbaum.
- GOPNIK, A. (1980): Words and plans: Early language and the development of intelligent action. In *Journal of Child Language* 9, 303-318.
- GOPNIK, A. & MELTZOFF, A. (1985): From people, to plans, to objects: Changes in the meaning of early words and their relation to cognitive development. In *Journal of Pragmatics* 9, 495-512.
- GOPNIK, A. & MELTZOFF, A. (1986): Relations between semantic and cognitive development in the one-word stage: the specificity hypothesis. In *Child Development* 57, 1040-1053.
- GREENFIELD, P., NELSON, K. & SALTZMAN, E. (1972): The development of rulebound strategies for manipulating seriated cups: A parallel between action and grammar. In *Cognitive Psychology* 3, 291-310.

- GREENFIELD, P. & SMITH, J. (1976): *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press.
- HALLIDAY, M. (1975): *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- HARDING, C. & GOLINKOFF, R. (1979): The origins of intentional vocalizations in prelinguistic children. In *Child Development* 50, 33-40.
- HEATH, B. (1983): *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOFF-GINSBURG, E. & SHATZ, M. (1982): Linguistic input and the child's acquisition of language. In *Psychological Bulletin* 92, 3-26.
- INGRAM, D. (1981): The transition from early symbols to syntax. In: SCHIEFFELBUSCH, R. & BRICKER, D. (eds.) *Early language*. Baltimore: University Park Press.
- KLEIN, S. (1982): *Syntactic theory and the developing grammar*. Los Angeles: UCLA.
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- MCLAUGHLIN, B. (1978): *Second language acquisition in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCNEILL, D. (1970): *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- MCNEW, S. & BATES, E. (1984): Pragmatic bases for language acquisition. In: NAREMORE, R. (ed.) *Language science*. San Diego: College-Hill Press.
- MENN, L. (1976): *Pattern, control, and contrast in beginning speech*. Urbana: University of Illinois.
- MENYUK, P. (1969): *Sentences children use*. Cambridge: MIT Press.
- MOERK, E. (1977): *Pragmatic and semantic aspects of early language development*. Baltimore: University Park Press.
- MOERK, E. (1985): Picture-book-reading by mothers and young children and its impact upon language development. In *Journal of Pragmatics* 9, 547-566.
- MOREHEAD, D. & MOREHEAD, A. (1974): From signal to sign: A Piagetian view of thought and language during the first two years. In: SCHIEFFELBUSCH, R. & LLOYD, L. (eds.) *Language perspectives*. Baltimore: University Park Press.
- NELSON, K. E. & BONVILLIAN, J. (1978) Early language development: Conceptual growth and related processes between 2 and 4 1/2 years of age. In: Nelson, K. E. (ed.) *Children's language*. New York: Wiley.
- NEWPORT, E., GLEITMAN, H. & GLEITMAN, L. (1977): Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In: SNOW, C. & FERGUSON, C. (eds.) *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NINIO, A. (1978): Ostensive definition in vocabulary teaching. In *Journal of Child Language* 7, 565-573.
- NINIO, A. (1983): Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. In *Developmental Psychology* 19, 445-451.
- NINIO, A. & BRUNER, J. (1978): The achievement and antecedents of labelling. In *Journal of Child Language* 5, 1-16.
- OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. (1984): *Acquiring conversational competence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PETERS, A. (1983): *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1966): *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PIATELLI-PALMARINI, M. (ed.) (1980): *Language and learning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- SCHAFFER, H. (1984): *The child's entry into the social world*. London: Academic Press.
- SCHLESSINGER, I. (1974): Relational concepts underlying language. In: SCHIEFFELBUSCH, R. & LLOYD, L. (eds.) *Language perspectives*. Baltimore: University Park Press.
- SCHLESSINGER, I. (1982): *Steps to language*. Hillsdale: Erlbaum.
- SINCLAIR, H. (1971): Sensorimotor action patterns as a condition for the acquisition of syntax. In: HUXLEY, R. & INGRAM, E. (ed.) *Language acquisition: models and methods*. New York: Academic Press.

- SINCLAIR, H. (1973): Language acquisition and cognitive development. In: MOORE, T. (ed.) *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- SKINNER, B. (1957): *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- SNOW, C. & FERGUSON, C. (eds.) (1977): *Talking to children*. New York: Academic Press.
- SNOW, C. & GORDFIELD, B. (1983): Turn the page please: situation specific language acquisition. In *Journal of Child Language* 10, 551-569.
- SNYDER, L. (1984): Cognition and language development. In: NAREMORE, R. (ed.) *Language science*. San Diego: College-Hill Press.
- STAATS, A. (1968): *Learning, language and cognition*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- STAATS, A. (1971): Psycholinguistic theory versus an S-R learning theory. In Slobin, D.I. (ed.) *The ontogenesis of grammar*. New York: Academic Press.
- SUGARMAN, S. (1984): The development of preverbal communication. In: SCHIEFELBUSCH, R. & PICKAR, J. (eds.) *The acquisition of communicative competence*. Baltimore: University Park Press.
- UZGIRIS, I. & HUNT, J. (1975): *Assessment in infancy*. Urbana: University of Illinois Press.
- WATERSON, N. & SNOW, C. (eds.) (1978): *The development of communication*. Chichester: Wiley.
- WHEELER, P. (1983): Context-related age changes in mothers' speech: joint book reading. In *Journal of Child Language* 10, 259-263.