

OPVATTINGEN OVER TAALVERWERVING

In verband met de geschiedschrijving van het Taal-denken-programma

A.K. de Vries

Het is een "terzijde" waarop ik wil reageren. Verder wil ik wat nader ingaan op de rol die Chomsky's theorieën spelen in het denken over taalverwerving en de daarmee samenhangende didactiek, dit naar aanleiding van de veeg uit de pan die Dekkers, Geers en Guldie in "Uitstel van opstel" uitdelen aan het Taal-denkenprogramma van Kohnstamm. Ze schrijven (Moer 1971, 31):

"In hoeverre Chomsky's inzichten al gemeengoed zijn geworden is af te lezen uit de fundamentele kritiek die compensatieprogramma's als dat van Kohnstamm vanuit de hoek van moedertaaldeskundigen krijgen. Terwijl Kohnstamm beweert een taal-denkenprogramma te brengen wordt hem terecht verweten, dat hij 'slechts' een standaard-Nederlands-programma biedt. Die verwijten zijn terecht, omdat Kohnstamm, geheel tegen de theorieën van Chomsky in, werkt met voor- en nazeggen (en dat gedurende ongeveer de helft van zijn programma). De zinnen van de leidster worden door de kinderen, al of niet getransformeerd, nagezegd. Vanuit het principe van de autoproductiviteit gedacht is het onmogelijk het taalbeheersingsniveau van een kleuter te verhogen door middel van aanleren van taalgebruik van anderen. Kohnstamm verweert zich door erop te wijzen, dat kinderen in het begin van hun taalverwerving veel 'papegaaien'. Toch is dit verweer niet ter zake, want dan bootsen kinderen slechts na dié geluiden, dié woorden, die ze zelf uitkiezen. In principe leren kinderen zichzelf alles."

Of kinderen "zichzelf alles leren" als de omgeving hen niet stimuleert, is een grote vraag die we nauwelijks kunnen beantwoorden omdat er geen behoorlijke ervaringsgegevens zijn. Doorgaans worden dan studiën aangehaald over kinderen die in het wild opgroeiden of in ouderwetse wees- en ziekenhuizen, of over baby's die koning Frederik de Grote liet isoleren. Dergelijke studies hebben wel overtuigingskracht als voorbeeld, maar ze bevatten toch te veel onduidelikheden om als ervaringsmateriaal te gelden. Ze tasten in ieder geval niet de opvatting aan dat kinderen de culturele vaardigheden - waaronder het taalgebruik - alleen leren tussen mensen die tegen hen spreken en hen stimuleren zelf taal te gaan gebruiken.

In het aangehaalde citaat gaat het echter om belangrijker zaken dan om de vraag of kinderen zichzelf alles leren of niet. Het gaat erom, dat wordt verondersteld, dat bij de opzet van het Taal-denkenprogramma geen aandacht besteed is aan een belangrijke stroming in de taal-psychologie, te weten de school van Chomsky. Dat is niet juist.

Autoproductief?

De vooronderstellingen van Chomsky (o. a. in Syntactic structures) over het

taalverwervingsproces bij kinderen zijn een grote rol gaan spelen door het werk van David Mc Neill die uitvoerig de taalverwerving bestudeert. Zijn serie publikaties is in 1970 gevolgd door het boek "The acquisition of language" (New York).

Zowel Chomsky als Mc Neill veronderstelt, dat de spontane verwerving van de moedertaal, zoals die bij kinderen plaatsvindt, een in hoge mate creatief gebeuren is. Ter verduidelijking nemen beiden aan, dat in de geest van elk kind een TaalVerwervingsSysteem is, dat "gevoed" wordt door de taal die het uit de omgeving opvangt. Uit deze taal-input leidt het voortdurend hypothesen af over de syntactische structuren die ten grondslag liggen aan de opgevangen taaluitingen.

Dit TaalVerwervingsSysteem omvat waarschijnlijk twee vermogens:

- het inzicht dat er zinnen bestaan, dat zinnen naamwoord- en werkwoorddelen hebben, en
- een serie procedures waarmee de gesproken taal uit de omgeving geanalyseerd kan worden (bijvoorbeeld t.a.v. de plaats waar zinsdelen en woordsoorten in de zin kunnen verschijnen, en t.a.v. de regels die de verschillende transformaties in de zin leiden).

Deze vermogens zijn aangeboren, eigen aan de soort "mens", en werken volgens vaste patronen, waardoor bijvoorbeeld verschijnselen die in alle talen voorkomen (als onderwerp-gezegdeverbindingen, werkwoord en lijdend voorwerp) al direct in de eerste tweewoordzinnen van het kind terug te vinden zijn.

Mc Neill zegt hierover:

Vanaf het eerste moment dat kinderen taal gebruiken, hebben ze het vermogen grammaticale relaties zo te verwoorden, dat volwassenen het kind kunnen verstaan. We kunnen gemakkelijk vergeten, hoe verbazingwekkend dat is; het betekent dat het meest abstracte deel van het taalgebruik als eerste in de ontwikkeling verschijnt.

Bovenstaand model heeft consequenties gehad voor de opvattingen van Chomsky en Mc Neill over de betekenis die men moet toekennen aan de input van het taalgebruik van de omgeving en over de invloed die die omgeving kan uitoefenen op de verwerving en uitbreiding van syntactische regels bij het kind. Beide auteurs veronderstellen, dat die invloed minimaal is en illustreren dat door te vertellen dat een klein Japans meisje een bepaalde taalconstructie, die haar moeder vrij zelden gebruikte, correct hanteerde, terwijl ze een verwante constructie - die echter naar betekenis sterk verschilde - niet overnam ofschoon haar moeder die nu juist wel overvloedig in haar taal gebruikte. Chomsky en Mc Neill veronderstellen dat de invloed van de omgeving op het taalverwervingsproces nihil is: dat de taalverwerving autoproductief is.

Men kan zeggen dat dit deel van Chomsky's theorieën de taalpsychologische research zeer geïnspireerd heeft. Ik persoonlijk sta grotendeels achter dit model om de spontane taalverwerving - en in het bijzonder die van de syntaxis - te beschrijven. Maar zodra we geconfronteerd worden met kinderen waarbij om de

een of andere reden de spontane taalverwerving niet zonder haperen verloopt, staan we met deze theorie lelijk in de kou. Als het kind slechthorend is, kunnen we proberen de gehoorstoornis op te heffen en dan hopen we maar, dat de taalverwerving verder normaal gaat verlopen. In alle andere gevallen kan men alleen maar zeggen: "t Is jammer, maar het is dit kind kennelijk niet gelukt."

Of men kan met Dekkers, Geers en Guldie zeggen: "... de competence van het kind dient geprikkeld, verbreed te worden." Net zo goed als het zinloos is te zeggen dat je de "intelligentie" moet prikkelen, is het nietszeggend, als je zo over de "competence" spreekt. De "competence" is een construct denkmodel, ook in het denken van Chomsky, als deze "competence" van "performance" onderscheidt. Ik snap wel, wat Dekkers c.s. bedoelen als ze zeggen dat de competence geprikkeld moet worden, alleen weten we niet, of we dat wel kunnen.

Imitatie?

We weten bijvoorbeeld ook niet, of imitatie een functie heeft in het taalverwervingsproces. Het enige voordeel van het voorzeg-nazegprincipe is, dat het een duidelijker middel is dan prikkelen en verbreden.

Om de tegenstrijdige meningen over de rol van de imitatie te illustreren, het volgende: Susan Ervin geeft in haar studie "Imitation and structural change in Children's language" (in New directions in the study of language, ed. E. H. Lenneberg, Mass. 1966) een nauwkeurige analyse van de spontane taal van peuters en van hun spontane imitaties van volwassentaal. Op grond van haar analyse komt ze tot de conclusie dat imitaties niet grammaticaal progressief zijn; dat wil zeggen dat het kind geen imitaties maakt die grammaticaal complexer zijn dan zijn spontane taaluitingen. Susan Ervin voegt daaraan toe:

Spontane imitatie kan niet gezien worden als de motor voor de snelle ontwikkeling die jonge kinderen t.a.v. hun grammaticale vermogens doormaken. Maar ik heb niet gezegd, dat imitatie nooit belangrijk is voor taalverwerving: in comprehensie kan onopgemerkte imitatie belangrijk zijn. Misschien is imitatie een hulpmiddel bij de verwerving van de woordenschat.

En waarschijnlijk is imitatie onvermijdelijk in speciale situaties, zoals bijvoorbeeld de school.

In de tijd dat zowel Mc Neill als Fraser, Brown en Bellugi in Harvard werkten, is Mc Neill nogmaals in zijn mening gesterkt dat imitatie geen enkele functie had in het taalverwervingsproces, omdat uit een uitgebreid onderzoek van Fraser, Brown en Bellugi naar "Control of grammar in imitation, comprehension and production" (Journ. of Verb. Learn. and Verb. Behaviour, 1963) bleek, dat de zinnestelsels die ze de kleuters vroegen na te zeggen, nagefoond werden zonder meer. De schrijvers concludeerden, dat voor het nazeggen van een zin geen enkel begrip van de inhoud nodig is.

Paula Menyuk vond dat een wat voorbarige conclusie, omdat zij in haar studie over de relatie tussen imitatie en comprehensie in taalgedrag telkens merkte,

dat er weinig imitatie plaatsvindt, zonder dat het kind begrijpt wat het zegt. Grammaticaal complexe zinnen worden nogal eens foutief geïmiteerd door kleuters, maar de veranderingen die ze aanbrengen, maken van de gegeven zin zelden een grammaticaal en naar de betekenis onverstaanbaar wanproduct. En bovendien, kleuters blijken ook grammaticaal vervormde zinnen met fouten tegen de woordvolgorde spontaan als correcte zin terug te geven. Vooral dit laatste pleit tegen de veronderstelling dat een kind een zin die het nazegt, zomaar klakkeloos nadoet. Maar gezien het feit dat zowel volwassenen als kinderen "in staat zijn" een zin na te echoën-zonder-meër, zijn de eerder genoemde uitkomsten van Fraser c.s. op zichzelf niet verwonderlijk.

In zijn studie van 1970 vermeldt Mc Neill de vondst van Menyuk, dat imitatief taalgedrag bij kinderen over het algemeen niet plaatsvindt zonder dat het kind begrijpt wat het zegt. Het is vooral om deze reden dat in het Taal-denkprogramma voorzeg-nazegoefeningen zijn opgenomen. Als men nauwkeurig controleert, wat kinderen uit het milieu der minstgeschoolden oppikken uit gesproken vertellingen, is het resultaat bedroevend. Om nu deze kinderen uit te nodigen bij elk element stil te blijven staan en het ook zelf te produceren, zijn de voorzeg-nazegverhaaltjes ingevoerd. Deze dienen als voorbereiding op de dialogische oefeningen die in het programma daarna komen.

Actie-research

Het Taal-denkprogramma moet gezien worden als een voorlopig antwoord op de vraag, of we door systematische aandacht het taalgebruik en -verstaan van grote groepen kinderen uit het milieu der minstgeschoolden kunnen verrijken. We kunnen aantonen, dat die duidelijke tekorten vertonen als we ze vergelijken met leeftijdgenootjes, en we streefden ernaar deze kinderen in hun woordenschat en hun zinsbouw even goed toe te rusten als die leeftijdgenootjes.

De kleuterschool biedt vele taalstimulerende activiteiten als vertellen, versjes leren, kringspelletjes en talloze mogelijkheden voor de kinderen om met elkaar te praten. Toch is deze school niet in staat gebleken grote groepen kinderen met een handicap in hun taalontwikkeling zó op te vangen en te stimuleren, dat deze stoornissen afnemen. Daardoor ontstond de vraag: wat moet er nog meer gebeuren?

Er zijn taaldeskundigen die antwoorden: niets! Het taalgebruik van deze kinderen is anders, maar net zo rijk en complex als dat van alle andere kinderen; alleen willen jullie dat niet erkennen. We zouden het graag erkennen, als het waar zou zijn - alleen spreken onderzoeksgegevens en ervaring deze mening tegen. Ook de taal die deze kinderen tegen elkaar gebruiken als ze samen aan de zandtafel spelen, of als ze vertellen wat er tijdens een filmvertoning te zien was, is simpeler van structuur dan de taal van hun leeftijdgenootjes in zulke situaties. Deze zinnen komen overeen met die van de taal van meer bevoorrechte kinderen die een jaar jonger zijn.

In het Taal-denkprogramma van Kohnstamm en De Vries is een poging gewaagd om het taalverstaan en taalgebruik van deze kinderen te stimuleren en

hun mogelijkheden op dit gebied zo te vergroten, dat ze zich met net zoveel gemak van de taal kunnen bedienen als hun leeftijdgenootjes. Welke middelen ons ten dienste staan om dat doel te bereiken, is nog nauwelijks bekend. Na veel aarzeling is onder meer voor imitatie gekozen. Men moet zich realiseren, dat het hier om actie-research gaat waarop uiteraard kritiek kan worden geleverd van een theorie uit. Dergelijke kritiek is wel belangrijk, maar ze wordt pas interessant als de criticus vanuit zijn theorie een alternatief experiment opzet om de meerwaarde van zijn uitgangspunten aan te tonen.

Deze reactie is vooral geschreven als poging om te voorkomen dat het mode wordt om in artikelen over n' importe welk onderwerp, het Taal-denkprogramma terloops van wat kritiek te voorzien. Tot nu toe is dit probleem in ons land de enige poging geweest om niet alleen met hulp te komen voor een groep kinderen die in de ontwikkeling van hun taalgebruik en taalverstaan achterlopen, maar die tegelijk ook nauwkeurig wilde bepalen op welke punten die hulp nodig was en wilde meten of die hulp wat uithaalde.

NEDERLANDS VOOR ONZE GASTEN

Overeenkomstig de beslissing die de vier onderwijsorganisaties op 13 oktober hebben genomen, zullen regelmatig teksten in de geamendeerde spelling Pêe-Wesselings worden afgedrukt. Hierbij de eerste.

Henk Hollaar

Naar men zegt, zijn er op het ogenblik zo'n 120.000 buitenlandse werknemers in ons land. Dat betekent dat één op de honderd inwoners een andere moedertaal heeft. Een aantal gastarbeiders heeft ook zijn familie laten overkomen en dat heeft tot gevolg dat flink wat kinderen van buitenlanders op onze scholen zitten. En of ze daar meer doen dan "zitten", hangt ervan af, of we in staat zijn ze wat van onze taal te leren. In deze aankondiging willen we niet meer dan een paar opmerkingen maken bij het taalonderwijs aan deze kinderen - later komen we er wellicht uitgebreider op terug.

Het is algemeen bekend, dat jongere kinderen "spelenderwijs" een vreemde taal kunnen leren, terwijl volwassenen daar veel moeite mee hebben. De kinderen leren die taal door te luisteren en daarna zelf te spreken. Dit is een vorm van imitatie: kreative imitatie, die men in schriftelijke toepassingen ook al lang uit de literatuurgeschiedenis kent (het is uiteraard nonsens, te veronderstellen dat imitatie hetzelfde moet zijn als na-papegaaien, "na-fonen").

Het spelen met woorden en zinnen, dat Ben Evers voor het voortgezet onderwijs voorstelt, dat bij het basisonderwijs op een verwante manier al behoorlijk ingeburgert is en dat ook in compensatieprogramma's voor kleuters wordt gebruikt