

2 Taalverwerving, cognitie en cultuur

Melissa Bowerman

2.1 Inleiding

Het vorige hoofdstuk had als centrale vraag: “hoe kan het dat we in staat zijn te communiceren met behulp van taal?”. Als belangrijke voorwaarde is daar genoemd dat we dezelfde taal spreken. Maar meteen rijst dan de vraag: “hoe kan het dat kinderen in staat zijn om zich de taal van hun omgeving – van de mensen om hen heen – eigen te maken?”.

We zien zoveel kinderen bezig met het leren van taal dat we er nauwelijks bij stil staan hoe wonderlijk het is. Alledaagse verklaringen schieten te kort. Zo wordt wel gezegd dat het kind gewoon imiteert wat het hoort. Zeker, kinderen imiteren veel, maar taalverwerving valt er niet mee te verklaren, want al heel jong passen kinderen hun taal creatief toe. Ze gebruiken woorden in nieuwe situaties, of in situaties waar volwassenen die woorden niet zouden gebruiken. Ook maken ze nieuwe woordcombinaties en verzinnen ze nieuwe woorden en afleidingen. Hieronder enkele voorbeelden van creatief taalgebruik bij jonge kinderen.

- (1) Tim (2;0 = 2 jaar en 0 maand) noemt een rups *wafwaf*, dit was zijn oorspronkelijke woord voor hond en nu breidt hij het uit tot alle dieren. Steven (1;5) noemt elke bejaarde *oma*. Christy (1;4-1;7) (Engelssprekend) zegt *open* onder andere als twee frisbees uit elkaar gehaald worden en om moeder te vragen het been van een plastic pop en de steel van een appel af te halen.
- (2) Eva (1;9): *Ping-pong balls me eat* ('I eat ping-pong balls' [gehaktballen]); *leafs going walk* ('leaves are going for a walk', kijkt naar bladeren die langs de stoep waaien); *doggie spank me* (als kwispelende staart van hond haar in het gezicht slaat).
- (3) Meisje N (4;1): *Het heeft gevlokt* (gesneeuwd); Marleen (2;7): *een snijter, een snijt* (een mes); Klaartje (4;9): *Het is een alsoffe* (kijkt naar haar weerspiegeling in het raam van de trein); Gerrit (3;0): *sporthond* (voor een hond met een lange lage lichaamsbouw); Hanneke (4;0): *We zijn de beners, hé* (We kluiven de kippenbotjes af).
- (4) Gerrit (2;7): *Anna heeft gestroken* (gestreken); Gerrit (3;1): *Ik heeft twee voets* (voeten); Eva (3;9): *Mine are taken away* (taken); *She brong inned a sheet* (She brought in a sheet), *It is getting crowdedder* (more crowded).

(Uit: Bowerman 1978 en ongepubliceerde opnamen; Clark 1993; Schaerlaekens en Gillis 1987)

Imitatie en andere populaire lekenverklaringen voor taalverwerving bieden onvoldoende inzicht in de indrukwekkende PRODUCTIVITEIT van taallerende kinderen: hun vermogen om in de taal

die ze horen de onderliggende regelmatigheden te bepalen en die in nieuwe situaties creatief toe te passen.

Kinderen beschikken over diverse belangrijke cognitieve en sociale vaardigheden om de taalverwervingstaak ten uitvoer te brengen. Dat moet ook wel, want anders zouden ze nooit in staat zijn de structuur van de taal te ontrafelen. Bij die complexe taak worden ze geholpen door de ouders en verzorgers. Die stemmen hun taalgebruik af op het niveau van kinderen, waardoor de structuur van de taal herkenbaarder is dan die in het taalgebruik tussen mensen die de taal beheersen. In interactie met personen om hen heen leren kinderen ontdekken wat anderen met hun uitingen bedoelen. Zo komen ze erachter hoe zij ook zelf gedachten en wensen kunnen uiten.

Taalontwikkeling verloopt globaal genomen over de hele wereld verrassend gelijk. Toch leren kinderen niet allemaal dezelfde taal: de vormen die ze moeten ontdekken, verschillen vaak sterk qua structuur. Ook zijn er tussen de ene en de andere taal grote verschillen in de betekenissen (de begrippen en bedoelingen) die met behulp van die vormen verwoord worden. Verder zijn er van cultuur tot cultuur verschillen in de wijze waarop mensen met kinderen omgaan. Ook die kunnen gevolgen hebben voor hun taalontwikkeling. Willen we een algemeen geldend beeld krijgen hoe kinderen de taalverwervingstaak aanpakken, dan moeten we kinderen vergelijken die in verschillende culturen opgroeien en in de betrokken cultuur de taal leren.

In dit hoofdstuk zullen we eerst kijken naar een vroeg stadium in de taalontwikkeling, en wel de periode waarin kinderen voor het eerst bewust proberen te communiceren. Vervolgens zullen we verkennen hoe kinderen van tamelijk globale bedoelingen die min of meer universeel zijn, komen tot de structuur van een specifieke taal. Tot slot zullen we ons verdiepen in een oude maar nog steeds spannende en controversiële vraag: staat onze manier van denken los van de taal die we hebben geleerd, of worden onze denkpatronen er juist door beïnvloed?

2.2 Intenties en interacties in de beginstadia van taalverwerving

2.2.1 Het ontstaan van de intentie om te communiceren

Kinderen 'communiceren' met hun ouders al vanaf hun geboorte, bijvoorbeeld door te huilen wanneer ze honger hebben. Dat ze communiceren, weten ze aanvankelijk niet: ze doen het onbewust. Maar in de laatste maanden van het eerste levensjaar begint hun communicatief gedrag te veranderen. Vaak beginnen ze in die fase op de ogen van hun ouders te letten om te zien waar zij naar kijken. Ook de richting van een aanwijzend gebaar kunnen ze nu goed volgen (de meeste dieren kunnen dat niet: een hond kijkt alleen naar de bewegende arm). Kort daarna beginnen baby's ook zelf communicerende gebaren te maken en proberen ze de kijkrichting van volwassenen te beïnvloeden. Uit zulke nieuwe gedragspatronen valt af te leiden dat het kind een belangrijke stap vooruit heeft gezet: het begint te beseffen dat mensen, anders dan objecten, een innerlijk leven of geest ('mind') hebben, dat ze *aandacht* voor iets kunnen hebben, dat ze hun aandacht ergens op kunnen *richten*, dat ze iets *van plan* kunnen zijn en dat ze *bedoelingen* hebben die op anderen gericht zijn. Gedragspatronen zoals 'kijken naar' en 'wijzen naar' functioneren als communicatieve signalen waardoor mensen samen hun aandacht op iets kunnen richten ('JOINT ATTENTION', Bruner 1983; Tomasello 1995): dit is een belangrijke voorwaarde voor communicatie.

Laten we eens kijken hoe twee preverbale peuters de aandacht van hun ouders proberen te beïnvloeden:

- (5) Carlotta (1;1) zit voor de keukendeur. Ze kijkt naar haar M(oeder) en maakt een scherp geluid *ha!* M komt naar haar toe en C draait zich om om naar de keuken te kijken. M draagt haar de keuken binnen en C wijst nu naar de gootsteen. M geeft haar een glas water en C drinkt het gretig op. (Bates 1976)
- (6) Marta (1;4) kan een tasje niet open krijgen. Ze legt het op de vloer net voor de hand van haar vader. Hij doet niets en ze legt nu het tasje in zijn hand, met een klein geluid. Hij doet nog steeds niets, maar zij dringt aan, wijst naar het tasje en zeurt. Vader vraagt: "wat moet ik doen?". Ze wijst opnieuw het tasje aan en kijkt dan naar haar vader. Uiteindelijk raakt vader de gesp aan en zegt: "Moet ik het open maken?". Marta knikt. (Bates 1976)

Carlotta maakt hier voor het eerst een aanwijsgebaar. Marta, al een stuk verder, kan een hele reeks handelingen coördineren om de aandacht van haar vader te trekken en om duidelijk te maken wat ze wil. Kijken, aanwijzen en aanraken zijn prima communicatieve signalen, maar bedoelingen kun je zo niet gedetailleerd kenbaar maken: taal is daarvoor het onmisbare gereedschap. Het is dan ook niet verrassend dat kinderen tegen het eind van hun eerste levensjaar serieus aandacht beginnen te schenken aan taal: taal niet alleen als klanksysteem (waar ze eigenlijk allang mee bezig zijn; Jusczyk 1997), maar ook als *communicatiesysteem*. Om taal als communicatiesysteem te herkennen moet je immers begrijpen dat iemand iets *bedoelt* wanneer die iets zegt. Uitingen hebben een betekenis waarmee mensen hun intenties duidelijk kunnen maken.

2.2.2 Woordjes leren

Hoe komen kinderen er nu achter *wat* een woord betekent? Het antwoord lijkt voor de hand te liggen: het kind moet het woord gewoon een paar keer meemaken in samenhang met de bedoelde referent, zoals het woord *hond* wanneer de moeder een voorbijlopende hond aanwijst. Maar zo simpel is het niet (Gleitman 1990). Want bij veel woorden – ook woorden die vroeg geleerd worden – is de bedoelde referent niet waarneembaar wanneer ze gebruikt worden: zo worden woorden als *zien* en *horen* gebruikt terwijl er onzichtbare perceptuele ervaringen mee aangeduid worden. Bij het gebruik van andere woorden is de referent doorgaans juist niet aanwezig op het moment dat het kind het woord hoort (moeder zegt bijvoorbeeld: "Eet je peultjes op!", nog voordat er eetgedrag is, of ze zegt: "Het is gevallen", pas nadat de val al niet meer is waar te nemen). In het geval van enkele vroeggeleerde woordjes als *nog*, *ook* en *toch* is er zelfs geen referent, terwijl ze wel iets betekenen. Maar zelfs onder schijnbaar optimale condities – moeder wijst naar de hond en zegt: "Dat is een *hond*" – blijft de zaak toch ambigu: bedoelt moeder nou het dier in zijn geheel, een deel (de staart), de materie waaruit de hond bestaat, de kleur of misschien de beweging van de hond?

Dit welbekende leerprobleem – vaak aangeduid als het probleem van de REFERENTIELE ONBEPaaldHEID ('referential indeterminacy', Quine 1960) – heeft de laatste jaren veel aandacht getrokken van ontwikkelingspsychologen. Over de vraag hoe kinderen dit probleem oplossen, is men ernstig verdeeld: het ene kamp gaat globaal gesproken uit van 'CONSTRAINTTHEORIEËN', theorieën gebaseerd op beperkingen, het andere gaat uit van 'SOCIAAL-PRAGMATISCHE THEORIEËN'.

Constrainttheorieën

Volgens de constraintbenadering zijn kinderen van meet af aan sterk beperkt (constrained) in de mogelijke betekenissen die ze in een bepaalde situatie kunnen overwegen. Het is niet nodig dat ze eerst iedere mogelijke betekenis die in principe bij de situatie past, bedenken om vervolgens een keus te maken, want de keus is als het ware al voorbepaald. Volgens Markman (1989)

nemen kinderen aan dat een woord het *hele voorwerp* aanduidt als ze het woord horen in samenhang met het voorwerp ('WHOLE OBJECT CONSTRAINT'). Als moeder *hond* roept in de nabijheid van een hond, zou het kind de hond als referent kiezen, en bijvoorbeeld niet de staart, de kleur, het materiaal, of wat de hond doet.

Maar hoe leren kinderen dan woorden voor referenten die geen 'hele voorwerpen' zijn? Om dit te verklaren stelt Markman voor dat kinderen ook aan een tweede constraint onderhevig zijn: ze denken dat elk referent maar één naam heeft ('MUTUAL EXCLUSIVITY CONSTRAINT', Markman en Wachtel 1988): er kunnen geen twee woorden gebruikt worden voor een en dezelfde referent. Door deze beperking kan het kind pas doorgaan naar andere betekenis mogelijkheden, zoals 'staart', als het een woord voor 'hond' kent.

Duidelijk is dat de constraints niet gelden voor de taal van volwassenen (immers voor een en dezelfde referent kunnen vaak verschillende woorden gebruikt worden, zoals *Mopje, hond, ons huisdier, viervoeter, zoogdier*; die woorden duiden verschillende aspecten van de referent aan, waarmee die dan vanuit verschillende perspectieven gepresenteerd wordt). Maar volgens de constraintbenadering weten kinderen dit nog niet. Doordat ze aanvankelijk sterk beperkt zijn, kunnen ze de knoop van het probleem met de referentiële ambigüiteit doorhakken en zo het proces opstarten waarin ze woorden leren.

De sociaal-pragmatische benadering

De constraintbenadering is zeer invloedrijk geweest en heeft geleid tot veel experimenten die willen aantonen dat kinderen aan nieuwe woorden een betekenis koppelen volgens de veronderstelde beperkingen. Op die benadering is echter veel kritiek gekomen op grond van sociale en pragmatische overwegingen (Clark 2002; Clark en Wong 2002; Tomasello 2000). In het echte leven bevinden kinderen zich maar zelden in situaties die in interactieel opzicht geen enkel aanknopingspunt bieden om te bepalen wat een volwassene bedoelt bij het gebruik van een nieuw woord. (In experimenteel onderzoek naar constraints ontbreekt doorgaans ieder interactieel aanknopingspunt.)

Kinderen leren woorden niet als een abstracte cognitieve oefening, maar in *interactie*, in een communicatieve wisselwerking die rijk is aan informatie over de intenties van de volwassene. Enerzijds wordt het kind steeds bedrever in het achterhalen van de intenties. Anderzijds probeert de volwassene de intenties duidelijk te maken door zich in de taal en in ander communicatief gedrag zoveel mogelijk aan te passen aan het niveau van het kind. Volgens de voorstanders van de sociaal-pragmatische benadering hebben kinderen naast die twee bronnen van informatie geen specifieke constraints nodig om aan de betekenis van woorden te komen.

Laten we eens kijken naar enkele experimenten die tonen hoe kinderen bij het leren van een nieuw woord de intentie van volwassenen op het spoor komen. In één experiment laat de proefleidster het kind twee aantrekkelijke onbekende voorwerpen zien (Baldwin 1993). Zodra het kind met zijn aandacht helemaal bij één van deze voorwerpen is, neemt de proefleidster het andere voorwerp in haar hand, kijkt ernaar en zegt bijvoorbeeld: "Het is een *toma*". *Toma* wordt enkele keren herhaald, telkens als het kind de aandacht op het andere voorwerp richt. Vervolgens laat de proefleidster het kind opnieuw beide voorwerpen zien en zegt: "Er is hier een *toma*. Kun je de *toma* aanwijzen?". Wat bleek in dit experiment? Tegen hun achttiende maand koppelden kinderen het woord niet zomaar aan het voorwerp waarop hun eigen aandacht gericht was, maar ze kozen voor het voorwerp waar de *proefleidster* naar keek.

In een ander experiment is de taak iets moeilijker gemaakt (Ahktar en Tomasello 1996). Een kind en een proefleidster gaan samen langs vijf verschillende 'bakken' (emmers, een speelgoedshuur enz.) om te kijken wat erin zit; ze pakken uit elke bak één voor één een nieuw voor-

werp en spelen ermee, zonder dat de proefleidster er een naam aan geeft. Als alle voorwerpen weer in de bakken zijn, zegt de proefleidster opgewonden: "Laten we nu de *toma* gaan zoeken!". Ze loopt naar de speelgoedschuur, maar krijgt die niet open. "Ik kan er niet in, hij zit op slot", zegt ze en ze toont haar teleurstelling. Maar ze gaat toch door en haalt enthousiast alle andere voorwerpen één voor één weer uit de bakken. Vervolgens legt een assistent alle vijf dingen op de vloer en de proefleidster vraagt het kind om de *toma* te gaan halen. De meeste kinderen – van 24 maanden – gaan meteen naar het ding dat ze in het begin al in de schuur hebben zien liggen. Het is hier van belang te bedenken dat de kinderen het voorwerp nooit eerder in directe samenhang met het woord *toma* hebben meegemaakt; de identiteit van de *toma* hebben ze alleen kunnen afleiden van het gedrag van de proefleidster, dus van haar mededeling dat ze van plan was de *toma* te zoeken, en van haar teleurstelling toen dat niet lukte.

De bijdrage van de gesprekspartner

Naast de *toma*-experimenten zijn er andere experimenten waaruit blijkt dat kinderen er steeds bedrevener in raken de bedoelingen van anderen af te leiden uit het situationele verband. Maar volwassenen laten kinderen niet helemaal alleen met dit probleem worstelen. In vrijwel alle culturen praten mensen anders tegen baby's en jonge kinderen dan tegen oudere kinderen of volwassenen (Ferguson 1977; Fernald e.a. 1989).¹ Ten eerste passen ze hun intonatie aan, waardoor die voor kinderen aantrekkelijker en interessanter klinkt: ze spreken met een hogere stem (kinderen luisteren daar liever naar) en ze spreken hun zinnen melodieuzer uit. Bovendien maken ze erg korte uitingen en herhalen ze woorden, met als gevolg dat het makkelijker voor kinderen wordt om uit de geluidsstroom woorden te isoleren. Verder proberen volwassenen de referenten die ze met hun woorden bedoelen, te verduidelijken. Zo bieden ze vaak meteen woorden aan als de baby al aandacht schenkt aan de referent (Tomasello en Farrar 1986). Maar is het kind ergens anders mee bezig, dan proberen ze eerst de aandacht te trekken en laten ze vervolgens vaak het bedoelde voorwerp bewegen of de bedoelde handeling zien, precies op het moment dat ze het woord zeggen (Gogate, Bahrick en Watson 2000).

Deze gedragspatronen van volwassenen nemen sterk af in de loop van het tweede levensjaar van kinderen, en wel naarmate die er beter in slagen zelfstandig de bedoelingen van volwassenen te achterhalen. Geleidelijk aan beginnen de volwassenen dan gebruik te maken van *taal* om hen te helpen de bedoelde referent te herkennen. Bijvoorbeeld, voordat ze een deel van een voorwerp noemen, introduceren ze eerst het hele ding en daarna leggen ze pas de link tussen de naam van het deel en de naam van het geheel met behulp van een bezittelijk voornaamwoord: "Zie je het hondje? Dat is *zijn* staart" (Clark en Wong 2002; Masur 1997). Ook komt het vaak voor dat ze bij het aanbieden van een nieuw woord wat extra informatie verstrekken om aan te geven dat er een relatie is tussen dit woord en een al bekend woord, en ook om duidelijk te maken hoe de bedoelde referent zich onderscheidt:

- (7) Kind (1;8, kijkt naar een plaatje van uilen in een nieuw boek): *eend, eend*.
 Moeder: Ja, dat zijn vogels; ze heten *uilen* (wijst aan). Uilen, zo heten ze. Uilen.
 Kind: *vogels*. (Haakt in op een van de aangeboden woorden.)
 Moeder: En weet je wat de uil zegt? (wijst weer aan). De uil zegt 'oehoe'.
 Kind: *uil*. (Haakt in op het andere aangeboden woord.)
 Moeder: juist.

Opmerkelijk in dit voorbeeld is dat het kind voor één en dezelfde referent, de uilen, meer dan één woord accepteert. Anders dan de constraintbenadering voorspelt, blijken kinderen dus al op

zeer jonge leeftijd in staat dezelfde referent aan te duiden met woorden uit verschillende perspectieven (Clark 2002). De moeder levert een bijdrage aan het leerproces door het kind te laten zien dat zowel eenden als uilen vogels zijn.

2.2.3 Culturele invloeden op het leren van woorden

Zoals in voorbeeld (7) blijkt, zijn kinderen er in de westerse cultuur sterk in geïnteresseerd om namen van voorwerpen te leren. Hoe komt dat? Doordat ze zich van een voorwerp makkelijker een begrip kunnen vormen dan van een handeling of een relatie (Gentner 1982, Gentner en Boroditsky 2001)? Of doordat ouders er veel meer nadruk op leggen om namen van voorwerpen te leren, zoals in het laatste voorbeeld te zien is? Conceptuele factoren zijn waarschijnlijk wel belangrijk, maar recent onderzoek wijst uit dat culturele invloeden ook van groot belang kunnen zijn.

Choi en Gopnik (1995) hebben de woordenschat van jonge (Amerikaans) Engelssprekende en Koreaanssprekende kinderen tussen 1;2 en 1;10 vergeleken. Daarbij constateerden ze dat het aantal zelfstandige naamwoorden – vooral namen van voorwerpen – naar verhouding veel groter was in de woordenschat van de Engelssprekende dan in die van de Koreaanssprekende kinderen. Naast namen voor voorwerpen gebruikten de Koreaanse kinderen veel meer woorden voor handelingen en relaties dan de Engelssprekende kinderen. Daarom onderzochten Choi en Gopnik (1995; Gopnik en Choi 1995) hoe Engelssprekende en Koreaanssprekende moeders omgaan met hun kinderen van 18 maanden. Bij de twee groepen bleken grote verschillen in het spontane communicatiegedrag. De Engelssprekende moeders waren frequent bezig voorwerpen te benoemen en spoorden ook vaak hun kinderen aan om dat te doen (*This is a bed; What's this?*) (24% van hun uitingen). De Koreaanssprekende moeders deden dat weinig (9%). Voor hen was het veel belangrijker om handelingen en situaties te benoemen, zoals *mokyok haney* '(de pop) zit in bad', en het kind aan te sporen een handeling te verrichten, zoals *nehe pwa* 'doe (het) in', *mwule pwa* 'duw (het)' (45% van de uitingen bij de Koreaanssprekende moeders, tegenover 24% bij de Engelssprekende moeders). Verder gebruikten de Koreaanssprekende moeders per uiting twee keer zoveel werkwoorden als zelfstandige naamwoorden, terwijl de Engelssprekende moeders beide soorten woorden evenveel gebruikten.

Afrondend kunnen we concluderen dat kinderen hun eerste woordjes leren in interactieve situaties waarin volwassenen (of oudere kinderen) hun bedoelingen duidelijk proberen te maken en waarin kinderen zich op hun beurt inspannen om te achterhalen wat hun gesprekspartner bedoelt. Hoewel dit overal ter wereld zo in zijn werk gaat, kunnen er afhankelijk van de taal en de cultuur typische verschillen zijn in de interactiepatronen tussen volwassenen en kinderen. Al vanaf jonge leeftijd laten de verschillen duidelijk sporen na in de specifieke taal van de kinderen. De volgende paragraaf gaat verder in op verschillen tussen talen.

2.3 Op weg naar een specifieke taal

Rond de leeftijd van 18 maanden kennen kinderen ongeveer vijftig woorden en beginnen ze kleine zinnestelsels van twee woorden te maken. Overal ter wereld lijken de eerste zinnestelsels verrassend veel op elkaar: natuurlijk verschillen de woorden, maar de betekenis van de woorden en de relatie die ze in combinatie met elkaar uitdrukken, zijn vaak vrijwel gelijk (R. Brown 1973; Slobin 1979). Zo zijn er zinnen om iemands aandacht te vestigen op een bepaald voorwerp (*dat eendje, bal daar, that doggie*), zinnen die een wens aangeven (*nog soep, nog open, want boek, more*

juice), zinnen die met feitelijke of gewenste afwezigheid te maken hebben (*melk op, stoel weg, nee snijden, allgone milk*), zinnen die een handeling aanduiden samen met de handelende persoon of het lijdend voorwerp (*Joost slapen, auto pakken, Bambi go, hit ball*) en zinnen die een bezitsrelatie (*mijn stoel, boek Gijs, my shoe, Mamma dress*) aangeven of een plaatsaanduiding (*bad zitten, baby highchair*).

Hoe kan het dat de eerste kinderzinnen crosslinguïstisch (in verschillende talen) zo sterk overeenkomen? Aangenomen wordt dat de overeenkomsten op twee factoren berusten. Eén factor is het geheel van universele aspecten in de cognitieve ontwikkeling van kinderen, dat zijn al die aspecten die kinderen – waar ook ter wereld – in staat stellen te ‘begrijpen’. De andere factor is dat kinderen voor hetzelfde soort zaken belangstelling hebben: zij komen met elkaar overeen in wat ze interessant vinden en in datgene waarover ze het willen hebben.

Het lijkt aantrekkelijk om te denken dat kinderen gewoon woorden plakken op begrippen die als het ware al kant en klaar staan te wachten op basis van hun niet-linguïstische cognitieve ontwikkeling. Recent onderzoek laat echter zien dat dit idee niet juist is. Integendeel zelfs. Kinderen proberen al op zeer jonge leeftijd de structuur van een *specifieke* taal op het spoor te komen. Talen kunnen verschillen in de wijze waarop bepaalde aspecten van situaties al dan niet expliciet aangeduid moeten worden in zinnen en ze kunnen ook allerlei variatie vertonen in wat de gebruikelijke manier is om situaties te ‘ontleden’ en om die te categoriseren met behulp van woorden en constructies. Kinderen wachten niet om aan de verwerving van zulke taalspecifieke aspecten in hun taal te beginnen: al heel vroeg zoomen ze in op wat karakteristiek is in de manier waarop in hun moedertaal ideeën verwoord worden.

In deze paragraaf gaan we na hoe verschillend bepaalde situaties moeten worden weergegeven volgens *de grammatica* van de afzonderlijke talen. We doen dit aan de hand van een voorbeeld ontleend aan Slobin (1979). Stel je een jongen van twee jaar voor die graag wil vertellen dat hij van zijn vader een bal heeft gekregen. Hij snapt al dat hij iets moet zeggen over de handelende persoon (pappa), verder aangeduid als AGENS, het overgedragen voorwerp (bal), de ontvanger (hijzelf) en de handeling waarin deze drie entiteiten verbonden zijn (geven). Wat moet hij nog meer doen? Natuurlijk moet hij de volgorde leren waarin de elementen genoemd kunnen worden. En hij moet ontdekken wat er verder nog aangeduid moet worden, hoe en waar die informatie dan verstrekt moet worden, bijvoorbeeld met losstaande woorden, naamvallen, of verbuigingen. Voor een kind dat Engels leert, kan de volgende zin een goed model zijn:

(8)	<i>Daddy</i>	<i>gave</i>	<i>me</i>	<i>the</i>	<i>ball.</i>
	AGENS	HANDELING	ONTVANGER	(BEPAALD)	VOORWERP
	(VERLEDEN TIJD)				

De meest gebruikelijke volgorde van de basiselementen is AGENS—HANDELING—ONTVANGER—VOORWERP. Verder zien we een tijdsindicatie en een indicatie of het voorwerp bepaald (een specifieke bal: *(the)* of onbepaald (*a*) is. Waarom wordt echter alleen bij het voorwerp de bepaaldheid gespecificeerd en bijvoorbeeld niet bij de agens? En waarom moeten bepaaldheid en tijd wel aangegeven worden, maar andere opvallende aspecten van de situatie niet, zoals het geslacht van de agens, de kleur of vorm van de bal en de datering van de handeling (hoe lang of kort geleden heeft de handeling zich afgespeeld?).

Vergelijk nu de Engelse zin met een mogelijk Duits model:

(9)	<i>Der</i>	<i>Vater</i>	<i>gab</i>	<i>mir</i>	<i>den</i>	<i>Ball.</i>
	(BEPAALD)	AGENS	HANDELING	ONTVANGER	(BEPAALD)	(VOORWERP)
	(ENKELVOUD)		(VERLEDEN TIJD)		(ENKELVOUD)	
	(MANNELIJK)		(3E PERSOON)		(MANNELIJK)	
	(ONDERWERP)		(ENKELVOUD)		(VOORWERP)	

De volgorde van de basiselementen in deze zin is gelijk aan die in het Engels (wat niet altijd zo is). Net als het Engelslerende kind moet het Duitslerende kind de bepaaldheid van het voorwerp specificeren. In het Duits wordt vaak ook de bepaaldheid van de agens aangeduid (hoewel het kind in dit geval waarschijnlijk ook gewoon iets als *Vati* 'pappa' zou zeggen). En anders dan in het Engels geven de bepaalde lidwoorden in het Duits niet alleen bepaaldheid aan, maar ook het *getal* (enkel- of meervoud), het *geslacht* (mannelijk, vrouwelijk, onzijdig) en de *syntactische rol* van het zelfstandig naamwoord waarmee het gecombineerd is (zoals de rol van onderwerp of lijdend voorwerp). Het werkwoord geeft informatie over tijd, persoon en getal.

Kijk nu eens naar de Hebreeuwse zin:

(10)	<i>Aba</i>	<i>natan</i>	<i>li</i>	<i>et</i>	<i>ha</i>	<i>kadur.</i>
	AGENS	HANDELING	ONTVANGER	(VOORWERP)	(BEPAALD)	VOORWERP
		(VERLEDEN TIJD)	PARTIKEL)			
		(3E PERSOON)				
		(ENKELVOUD)				
		(MANNELIJK)				

Hier wordt de mannelijkheid van de agens niet met een lidwoord maar met een vorm van het werkwoord aangegeven. Dat de bal het voorwerp van de handeling is, wordt apart aangeduid met een partikel (niet tezamen met het kenmerk van bepaaldheid, zoals in het Duitse lidwoord).

En bekijk nu tot slot de Turkse zin:

(11)	<i>Babam</i>	<i>bana</i>	<i>topu</i>	<i>verdi.</i>
	AGENS	ONTVANGER	VOORWERP	HANDELING
	(BEZIT VAN SPREKER)		(BEPAALD)	(VERLEDEN TIJD)
				(3E PERSOON)
				(ENKELVOUD)
				(WAARGENOMEN DOOR SPREKER)

De volgorde van de basiselementen (AGENS-ONTVANGER-VOORWERP-HANDELING) is hier anders dan in de vorige zinnen. Verder wordt de informatie die in de andere talen met afzonderlijke woorden wordt verstrekt, hier vaak aangeduid met een deel van een woord voor een basiselement. Zo wordt de bepaaldheid van de bal aangeduid met de uitgang van het woord voor bal (*top-u*): de uitgang wordt alleen bij een *bepaald* lijdend voorwerp gebruikt; bij een onbepaald lijdend voorwerp is er geen uitgang). Verder bevat de zin informatie die in de andere zinnen ontbreekt: aan het woord voor 'vader' (*baba*) zit een bezitsaanduiding gekoppeld (*-m* 'mijn'). En – heel exotisch voor sprekers van de meeste Europese talen – er moet gekozen worden tussen twee verleden-tijdsvormen. De ene (hier, *-di*) geeft aan dat je van de gebeurtenis afweet doordat je die zelf gezien hebt of anderszins hebt waargenomen. De andere vorm (*-mi*) geeft aan dat je er indirect weet van hebt, bijvoorbeeld doordat iemand je ervan verteld heeft of doordat je van de huidige stand van zaken hebt kunnen afleiden wat er is gebeurd.

Bij andere talen moet nog weer andere informatie verstrekt worden. Zo moet men in het Navajo (een taal in de VS) de vorm (rond) van het overgedragen voorwerp (bal) aan geven. In het Jakalteek (een taal in Guatemala) moet bij vrijwel elk zelfstandig naamwoord de categorie van de referent worden aangeduid met een partikel, bijvoorbeeld 'mannelijk familielid Pappa', 'dier kip', 'dier schoen' (omdat het materiaal afkomstig is van een dier), 'plant tomaat' (Craig 1986). Anders dan in Europese talen hoeft in het Chinees geen werkwoordstijd aangegeven te worden; de temporele informatie wordt doorgaans afgeleid van andere informatie in het gesprek. Zo nodig voegt de spreker van het Chinees ter verduidelijking een woord als 'gisteren' toe.

Al deze voorbeelden laten zien dat sprekers bij het communiceren van hun gedachten niet louter en alleen kunnen vertrouwen op hun cognitief begrip van de situatie die aan de orde is. Sprekers specificeren lang niet alle aspecten van een situatie die ze mogelijk wel opgemerkt hebben. Maar het is ook weer niet zo dat ze slechts die aspecten van een situatie specificeren die ze op het moment van spreken opvallend of belangrijk genoeg vinden om te signaleren. Iedere zin is een abstracte schets waarin bepaalde informatie per se *moet* worden verstrekt, terwijl andere informatie die in principe vermeld had *kunnen* worden, achterwegē kan blijven. Kinderen moeten er niet alleen achter komen wat er in hun zinnen gezegd moet worden volgens de conventies van hun taal, maar ook hoe en waar het gezegd moet worden. Tegen de tijd dat ze twee jaar zijn, zijn kinderen hier al verrassend goed in: ze hebben dan al de karakteristieke woordvolgorde in hun taal ontdekt en gebruiken dan ook al naamvallen en werkwoordsvervoegingen ter aanduiding van verplichte informatie (Slobin 1985a, b). Uiteraard weten ze dan nog lang niet alles en maken ze nog allerlei fouten, maar in grote lijnen zijn ze al ver op weg naar de beheersing van de grammatica van een specifieke taal.

2.4 Taalvariatie in het verwoorden van gedachten

Tot nu toe hebben we alleen bekeken hoe talen verschillen in de wijze waarop de sprekers een situatie presenteren met verplichte *grammaticale elementen*. In de besproken zinnen variëren die elementen per taal, maar de *basiselementen* (de woorden die dienen ter aanduiding van de entiteiten en de handeling waar de zin over gaat) zijn constant. Echter, ook in de basiselementen vertonen talen een indrukwekkende variatie, die gepaard gaat met variatie in de wijze waarop de sprekers van die talen met hun woorden de werkelijkheid opsplitsen, indelen en weergeven. Kinderen kunnen dus niet zomaar woordjes plakken op begrippen die ze in hun voorafgaande cognitieve ontwikkeling hebben gevormd. Het ligt niet op voorhand vast dat ze bijvoorbeeld het woord *eten* kunnen gebruiken voor het begrip 'eten' en *beker* voor het begrip 'beker': ze moeten erachter zien te komen hoe de basiswoordenschat van hun taal de werkelijkheid categoriseert.

Neem de betekenis van *eten*. Het ligt tamelijk voor de hand dat peuters allang voordat ze dit woord leren, heel goed weten wat het is om te 'eten'. Maar om de betekenis van *eten* te begrijpen is het niet genoeg concrete instanties van 'eetgedrag' te herkennen of te kunnen interpreteren. In het Nederlands gebruik je het woord *eten* voor het innemen van vast voedsel (brood, vlees, appel); voor vloeistoffen gebruik je doorgaans *drinken*. In het Duits maak je dezelfde onderscheiding tussen het innemen van vast voedsel en vloeistoffen, maar voor het eetgedrag van mensen en dieren gebruik je niet dezelfde woorden: het eten van vast voedsel door mensen is *essen* en door dieren is *fressen*; bij vloeistoffen is het *trinken* zowel voor mens als dier. Het Turks werkwoord *yemek* is min of meer gelijk aan het Nederlandse *eten* (vast voedsel), maar *içmek* komt niet helemaal overeen met *drinken*, want het wordt niet alleen voor het innemen van vloeistoffen gebruikt maar ook voor het inademen van rook (Nederlands *roken*) (Slobin, persoonlijke mededeling). Het

Tzeltal, een taal in Mexico, splitst het domein van vast voedsel erg fijnmazig op: bijvoorbeeld *k'ux* (brosse dingen, zoals bonen), *lo'* (zachte dingen, zoals fruit), *ti'* (vlees, chili's), *we'* (tortilla's en ander voedsel gemaakt van maïs of graan), *tz'u'* (suikerriet). Voor drinken en roken zijn er aparte werkwoorden. Verder is *tun* wel een algemeen woord voor 'eten', maar in alledaags taalgebruik komt het niet vaak voor (P. Brown 2001a). Ten slotte, het Kalams (een taal in Papoea-Nieuw-Guinea), kent alleen *ñŋ*- als 'eet'-woord en dit moet dienst doen voor zowel vloeistoffen en rook als vast voedsel, en voor bijten zowel als eten (Pawley 1993).

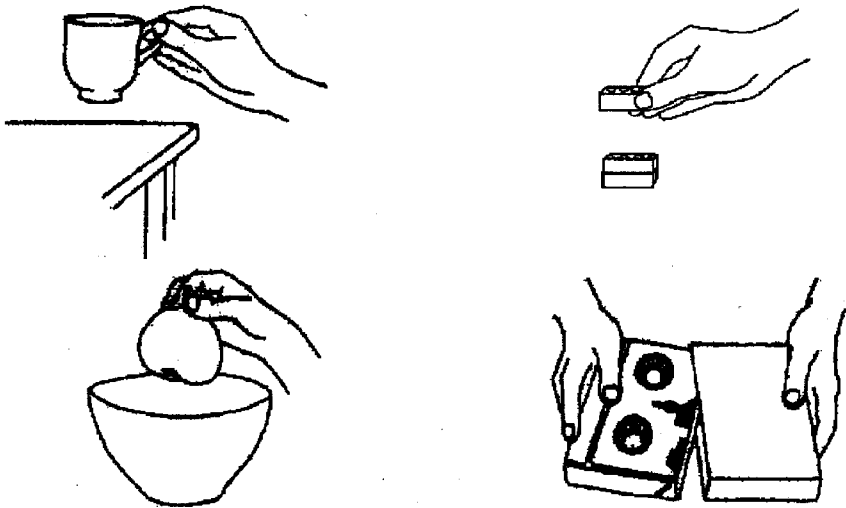
In elke taal worden kinderen met zulke lexicale puzzels geconfronteerd: wil het kind de taal beheersen, dan moet het erachter komen hoe dingen in categorieën ingedeeld worden. Wat *telt* bijvoorbeeld als instantie van 'eten'; welke eigenschappen van een referent zijn belangrijk om aan een of andere lexicale categorie een referent toe te kennen. Net als bij de grammatica beginnen kinderen al heel vroeg aan dit probleem te werken. (Volgens P. Brown 2001a beginnen kinderen die Tzeltal leren, al tussen anderhalf en twee jaar de nodige lexicale onderscheidingen te maken tussen het eten van tortilla's, bonen en zachte dingen!)

In verband met de categoriseringsproblematiek zijn woordvelden (lexicale domeinen) die met ruimtelijke relaties te maken hebben, goed onderzocht. Laten we op dit terrein eens enkele woordvelden nader bekijken: eerst verplaatsingshandelingen waarbij ondersteuning en bevatten aan de orde zijn, en daarna verplaatsingshandelingen meer in het algemeen.

2.4.1 De categorisatie van handelingen inzake ondersteuning en bevatten

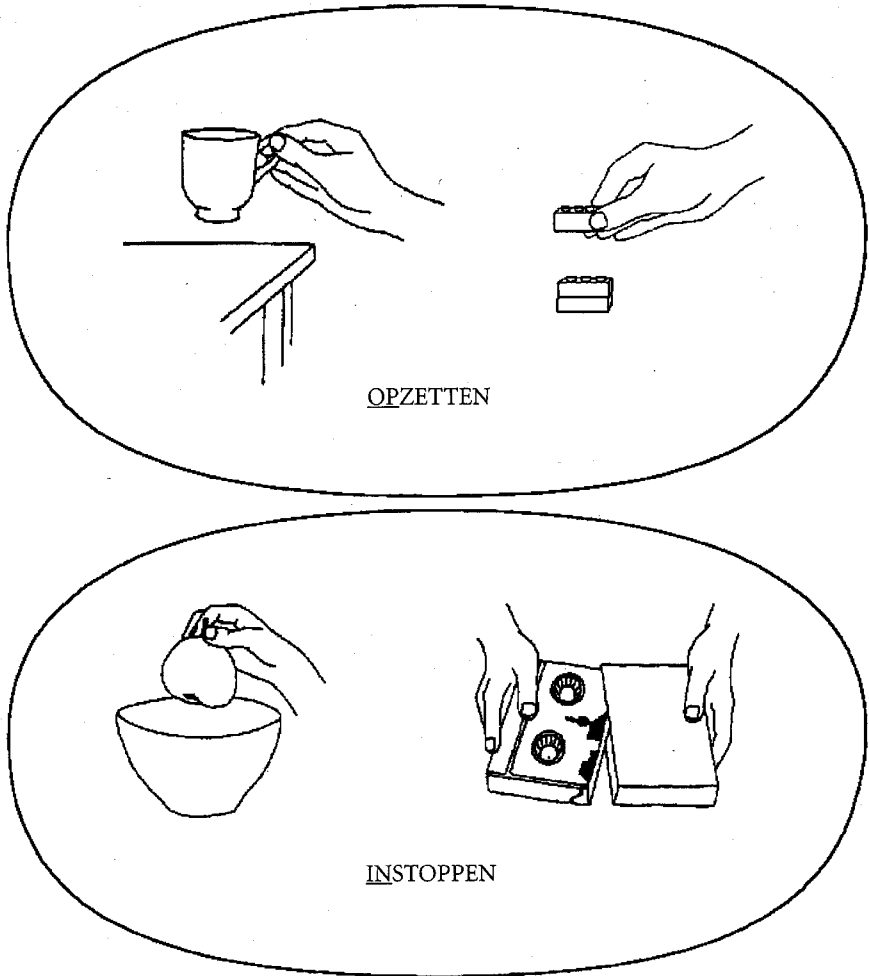
In figuur 1 zijn vier handelingen afgebeeld. Ze zijn allemaal anders, maar daarom hoeven we ze nog niet met vier verschillende woorden aan te duiden. Net als bij 'eten' scheert de taal bepaalde handelingen over één kam: ze worden gezien als leden van dezelfde categorie en worden aangeduid met hetzelfde woord. Zijn er nu bij de vier handelingen in figuur 1 enkele die als wezenlijk gelijk geïnterpreteerd kunnen worden, en een of meer die duidelijk als anders moeten worden opgevat? Dat hangt af van de betrokken taal.

Figuur 1 Vier verplaatsingshandelingen

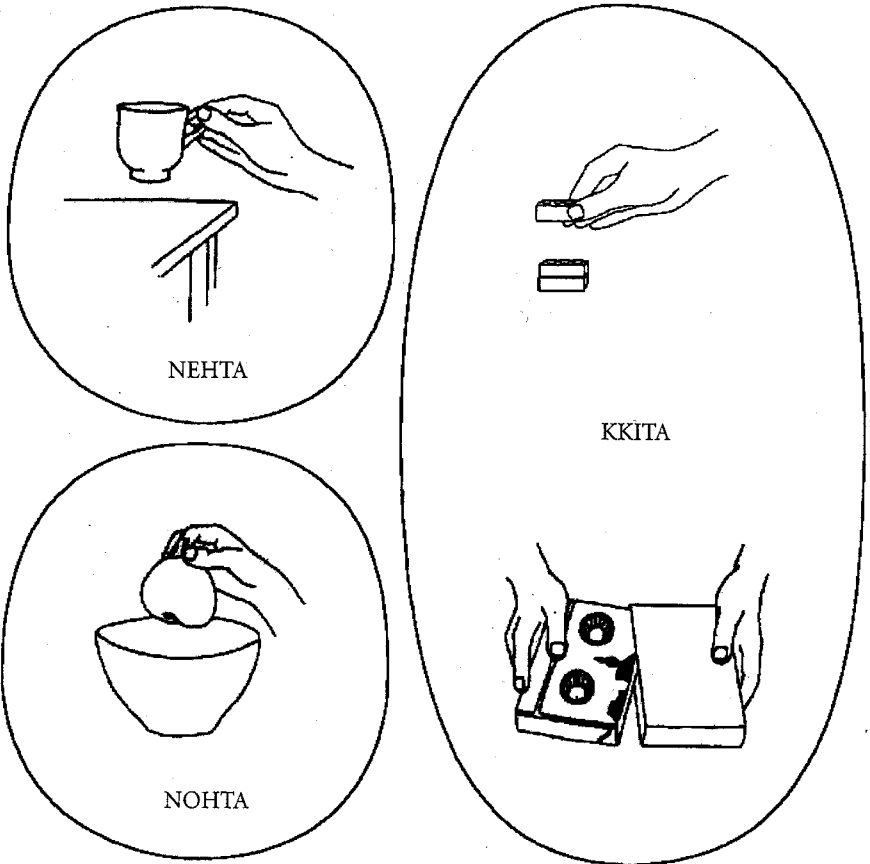


In het Nederlands en Engels kan 'een kopje op tafel zetten' gelijkgesteld worden aan 'een legoblokje op een ander legoblokje zetten': beide keren komt er immers een ondersteuningsrelatie tot stand (*OP*zetten, *put ON*). 'Een cassette in de bijbehorende houder stoppen' komt overeen met 'een appel in een kom leggen': bij beide handelingen ontstaat er een relatie van bevatten (*IN*doen of *IN*stoppen, *put IN*). Deze indeling wordt geïllustreerd in figuur 2a.

Figuur 2a Semantische indeling van verplaatsingshandelingen in het Nederlands



In het Koreaans ligt de zaak anders: hier worden de 'legohandeling' en de 'cassettehandeling' gelijkgesteld, omdat het bij beide handelingen gaat om een koppeling van twee driedimensionale objecten die – al voor de handeling begint – een *complementaire vormrelatie* hebben (de legoblokjes passen goed op elkaar; de cassette past precies goed in zijn houder). Zulke handelingen worden door het werkwoord *kkita* aangeduid. Het is ook het gewone woord voor de handelingen 'oordopjes *IN* de oren stoppen', 'een stuk *IN* een puzzel leggen', 'een ring *OMDOEN*', 'een dop *OP*

Figuur 2b *Semantische indeling van verplaatsingshandelingen in het Koreaans*

een pen zetten.’² ‘Een kopje losjes OP een steunend vlak zetten’ wordt aangeduid met een ander werkwoord (*nohta*), terwijl het werkwoord *nehta* wordt gebruikt voor de handeling bij ‘iets IN een – naar verhouding – ruime bak doen’ (ook bij ‘iets losjes OMdoen’). Deze indeling wordt weergegeven in figuur 2b.

Hoe en wanneer kinderen die Engels of Koreaans spreken, achter deze karakteristieke indeling in hun taal komen, is onderzocht door Choi en Bowerman (1991; Bowerman en Choi 2001). Toen zij spontaan taalgebruik van kinderen analyseerden, vonden ze dat globaal gezien de verwoording van ruimtelijke handelingen bij de twee groepen kinderen verrassend gelijk opging. De kinderen begonnen op dezelfde leeftijd over de ruimte te praten (ongeveer 1;2-1;8). En ze hadden het vaak over precies dezelfde soorten handelingen (ergens op staan, zitten, liggen; ergens op klimmen, op stappen en ergens van afstappen; kleren aan- en uitdoen; objecten optillen en neerzetten, open en dicht maken; dingen in, op of aan elkaar vastmaken; dingen uit, af of uit elkaar halen).

Ondanks alle overeenkomsten bleken de twee groepen kinderen ruimtelijke situaties van

meet af aan toch opmerkelijk taalspecifiek in te delen met hun woordjes. De Engelsprekende kinderen maakten netjes onderscheid tussen ondersteuningsrelaties en relaties van bevatten – (*put*) *on* tegenover (*put*) *in* – volgens het patroon van figuur 2a. De categorieën van de Koreaanse kinderen stonden daar haaks op, zoals figuur 2b laat zien. Met *kkita* – een van hun favoriete eerste woorden – duiden ze handelingen aan waarbij voorwerpen als legoblokjes en puzzelstukjes aan elkaar gezet of gelegd worden, of waarbij een ring aan een vinger geschoven wordt. *Nehta* gebruikten ze om aan te duiden dat iets ‘losjes in- of omgedaan wordt’ en *nohta* om aan te duiden dat iets ‘losjes neergezet wordt’.

De twee groepen kinderen praatten ook op een taalspecifieke manier over het aandoen van kleren. Engelsprekende kinderen zeiden *on* of *put on* bij alle kledingstukken, ongeacht het lichaamsdeel. De Koreaanse kinderen daarentegen maakten – net als hun volwassen taalgenoten – keurig onderscheid tussen een kledingstuk op het hoofd doen (zoals hoed en muts: *ssuta*), aan de romp of de benen (hemdje, jurk, broek: *ipta*) of aan de voeten (sokken, schoenen, pantoffels: *sinta*).

Naast de analyse van spontaan taalgebruik is ook experimenteel onderzocht of de wijze waarop kinderen tussen 18 en 23 maanden taal *begrijpen*, al taalspecifiek is (Choi e.a. 1999). Daarbij bleken de geteste kinderen vaak al gevoelig te zijn voor de taalspecifieke betekenissen van de onderzochte woorden (*in* voor Engelsprekende, *kkita* voor Koreaanssprekende proefpersoonnetjes), zelfs vóórdat ze die woorden spontaan produceerden!

2.4.2 De taalspecifieke ‘ontleding’ van verplaatsingshandelingen

We hebben gezien dat talen verrassend sterk kunnen verschillen in de categorisering van verplaatsingshandelingen en dat kinderen zulke handelingen al heel jong beginnen in te delen zoals andere sprekers van hun taal dat doen. Talen variëren echter niet alleen in hun ruimtelijke categorieën maar ook in de globale manier waarop ze verplaatsingshandelingen ontleden en presenteren. Bekijk de volgende zinnen maar eens:

- (12) a Jan danste de kamer in.
 b De fles dreef de grot uit.
 c Superman vloog omhoog.
 d Ik rolde de ton de wijnkelder in.

Op het eerste gezicht lijkt het dat de zinnen de gebeurtenissen heel direct weergeven: er is een entiteit die zich verplaatst of verplaatst wordt (Jan, een fles, Superman, een ton), er is een wijze van plaatsverandering (dansen, drijven, vliegen, rollen) en er is een ruimtelijk resultaat: de plaatsverandering. Hoe zou je de situaties anders willen aanduiden? Echter, zoals Talmy (1985) in een invloedrijke analyse heeft laten zien, kan geen van de zinnen direct vertaald worden in een bijvoorbeeld het Spaans. Die taal heeft wel woorden voor ‘dansen’, ‘drijven’, ‘vliegen’ en ‘rollen’ (zoals *El hombre bailó todo el día* ‘De man danste de hele dag’), maar die kun je niet als hoofdwerkwoord gebruiken om een plaatsverandering aan te duiden zoals in (12). Om over zulke gebeurtenissen te praten is een andere opbouw vereist: de handeling die met het hoofdwerkwoord aangeduid wordt, is niet de plaatsveranderingswijze (zoals het dansen of vliegen), maar de *plaatsverandering zelf*. De spreker mag de plaatsveranderingswijze eventueel wel specificeren, maar dan toch alleen maar met een bepaling. Zo’n aanpak zien we in (13):

- (13) a Juan entró a la casa (bailando).
 Jan ging.in³ naar het huis (dansend)

- b La botella salió de la cueva (flotando)
De fles ging.uit van de grot (drijvend)
- c Superman subió volando.
Superman ging.omhoog (vliegend)
- d Metí el barrillo a la bodega (rodandolo).
ik-deed-in de ton naar de wijnkelder (rollende-hem)

In een taal worden verplaatsingen op een systematische manier verwoord volgens Talmy: hetzelfde patroon wordt gebruikt ongeacht het ruimtelijke resultaat (in, uit, omhoog, omlaag enzovoort) en dat dan ook zowel voor handelingen met als voor handelingen zonder een lijdend voorwerp (vergelijk de a-, b- en c-zinnen van (12) en (13) met de d-zin). Maar zoals we net gezien hebben, maken talen gebruik van verschillende typen patronen: zo zijn zinnen als in (12) typisch voor onder meer Germaanse en Slavische talen, het Fins en het Hongaars, terwijl zinnen als in (13) gebruikelijk zijn in onder andere de Romaanse talen, het Hebreeuws, het Japans en het Koreaans.

De systematische verschillen in de presentatie van verplaatsingen hebben in het taalverwervingsonderzoek sterk de aandacht getrokken. Want het is duidelijk dat kinderen bij het aanduiden van verplaatsingen niet zonder meer kunnen steunen op hun niet-linguïstische cognitieve begrip van de situatie. Wat wel en niet telt als de handeling die met het werkwoord wordt aangeduid, hangt immers af van de taal.

Hoe vroeg beginnen kinderen vertrouwd te raken met het systeem van hun taal? Heel vroeg! Kinderen die Engels of een andere Germaanse taal leren, beginnen al tussen ongeveer 18 en 24 maanden de karakteristieke patronen te produceren waarin een werkwoord dat de wijze van plaatsverandering aanduidt, gecombineerd wordt met een ruimtelijk partikel of voorzetsel, bijvoorbeeld *run down*, *step on my bus*, *fall down / off / out*; *pull up / down / out*; *push down / in / off* (Bowerman 1994; Choi en Bowerman 1991). Laten we eens kijken naar de zinnetjes van Eva, die Engels leert:

- (14) a *Pour IN*. (Moeder zal zo meteen zeeppoeder in de wasmachine doen.)
b *Pour DOWN THERE*. (Wijst plek aan waar moeder badschuim in bad moet gieten.)
c *Deedee pour water ON ME*. (Wordt door haar zus besproeid.)
d 'Nother one *get IN*. 'Nother one *push IN*. 'Nother one *fit IN*. (Rijgt kralen.)
e *Dip IN milk*. (Doopt haar spaghetti in een glas melk.)

Specifieke combinaties van werkwoord en partikel komen zeker ook vaak in het taalaanbod voor, maar kinderen nemen die combinaties niet zomaar over. Want al heel vroeg pluizen ze het combinatiepatroon uit: ze ontdekken hoe de handeling opgesplitst kan worden in twee semantische componenten en hoe die componenten op verschillende manieren te combineren zijn. Opmerkelijk is bijvoorbeeld hoe het kind er bij de zinnen (14)a-c in slaagt het werkwoord constant te houden met steeds weer een andere ruimtelijke vorm, terwijl ze bij de zinnen van (14)d en e de ruimtelijke vorm constant houdt met steeds een ander werkwoord dat de wijze van plaatsverandering aanduidt. Kinderen kunnen ook creatief met het patroon om gaan. Zo produceerde Eva vaak nieuwe combinaties die in de oren van volwassen sprekers raar klinken, bijvoorbeeld *carry up* (bij het overeind zetten van een kruk), *pick me down* (verzoek om van het aanrecht getild en neergezet te worden) en *catch me in* (ze wil dat haar moeder haar achtervolgt en in een doos gevangen neemt).

Om verplaatsingen aan te duiden bouwen kinderen die een taal als het Spaans of Koreaans leren, hun eerste korte zinnestelsels anders op. Zij leren van meet af aan dat het werkwoord specifiek op de *plaatsverandering* betrekking heeft, en niet op de *verplaatsingswijze*. Zo vraagt het Koreaanse meisje Wonjongi een volwassene speelgoedjes uit een tas te halen met zin (15)a en beschrijft ze het 'indoen' van suiker in de koffie met zin (15)b (Bowerman 1994). Pas veel later leren deze kinderen de *wijze* van verplaatsing in dezelfde zin aan te duiden – met een aparte bepaling (Spaans) of ondergeschikt werkwoord (Koreaans) – en zelfs dan bieden ze, net als de volwassen sprekers van hun taal, die informatie zeer zelden aan. Hier komen we zo meteen op terug.

- (15) a KKENAY cwe.
 UITNEMEN geven
 'Haal (ze er) uit voor mij.'
- b Emma, Wonjongi-ika NEH-ullay.
 Mamma, [eigen naam]-ONDERWERP INDOEN-TOEKOMENDE TIJD
 'Mamma, Wonjongi gaat (het er)in doen.'

In deze paragraaf hebben we gezien dat kinderen al op een verbazend jonge leeftijd op een taal-specifieke manier gedachten leren verwoorden. Dit geldt zowel voor de manier waarop ze aangeduide voorwerpen, acties en relaties in categorieën leren indelen, als voor de globale manier waarop ze situaties leren presenteren. Wie een kind van twee jaar hoort praten, kan zich nauwelijks voorstellen dat het zich de structuur van zijn moedertaal dan al zo grondig eigen heeft gemaakt!

2.5 Taal en denken

In de discussies hiervoor is benadrukt dat bij het verwoorden van 'dezelfde' gedachten in verschillende talen de inhoud niet echt constant blijft. Iedere taal deelt de wereld op zijn eigen manier in: iedere taal stelt zijn eigen eisen op het punt van het soort informatie dat wel of niet in een zin wordt opgenomen, en iedere taal lost op eigen wijze op hoe de informatie verdeeld wordt over de elementen van een zin. In het kader van dit type taalvariatie kan een belangrijke vraag rijzen: als kinderen de structuur van hun moedertaal verwerven, leren ze dan alleen een manier van communiceren, om met anderen van gedachten te kunnen wisselen? Of leren ze ook iets dat diepgaander is: een manier van *denken*?

De stelling dat de taal die je leert, belangrijke gevolgen heeft voor je denkwijze – veelal de WHORFLAANSE HYPOTHESE genoemd naar de invloedrijkste vertegenwoordiger van die opvatting (Whorf 1956) – is erg controversieel. In het onderzoek van de afgelopen vijftig jaar is het accent veeleer gelegd op de *universele* aspecten van het menselijk denken, en op het idee dat de semantische structuur van de taal juist door de cognitie wordt bepaald, en niet andersom. De laatste tien jaren is er echter weer een groeiende belangstelling voor de mogelijkheid dat de manier waarop we denken, althans tot op zekere hoogte door de taal beïnvloed kan worden.

Zo stelt Slobin (1996a, b; 2000) voor dat kinderen bij het leren van een taal ook leren hoe ze hun gedachten moeten *organiseren* om die met de beschikbare taalelementen uit te drukken. Het structureren van gedachten voor taalgebruik – een proces door Slobin aangeduid met *THINKING FOR SPEAKING* (denken om te spreken) – kan volgens hem wel belangrijke gevolgen hebben voor de wijze van denken. Zo moet een spreker die zijn gedachten ordent vlak voor hij

iets gaat zeggen, voortdurend letten op de begrippen en onderscheidingen die in de zinnen van zijn taal verplicht zijn of er nauwelijks in kunnen ontbreken. Het is denkbaar dat hij gevoeliger wordt voor die noties doordat de wijze waarop zijn aandacht gestuurd wordt, voor hem gewoon wordt.

Slobin licht deze gedachte toe met een taalverschil dat in de vorige paragraaf besproken is: bij het verwoorden van 'verplaatsing' wordt het werkwoord typisch gebruikt ofwel voor de *wijze* van de verplaatsing (zoals Nederlands *dansen*, *vliegen*, zie (12)) ofwel voor de verplaatsing zelf (zoals Spaans *entrar* 'ingaan', *subir* 'omhooggaan', zie (13)). Sprekers van een taal als het Spaans beschikken wel over de mogelijkheid om de wijze van verplaatsing aan te duiden, maar ze moeten er dan wel iets extra's voor doen, bijvoorbeeld een bepaling als *volando* 'vliegend' toevoegen. Zoiets doen ze echter alleen als die informatie echt relevant is. Sprekers van talen als het Nederlands of het Engels duiden daarentegen vaak de verplaatsingswijze aan, ook al is die niet echt relevant: ze moeten de zin toch van een werkwoord voorzien en kunnen die informatie er dus 'gratis' bij geven.

In een reeks interessante onderzoeken heeft Slobin verkend of sprekers van de twee soorten talen verschillen in hun gevoeligheid voor verplaatsingswijze. Zo onderzocht hij hoeveel manieren van verplaatsing mensen konden bedenken, hoe mensen bij het luisteren van beschrijvingen in hun taal zich de beschreven gebeurtenissen voorstelden en hoe teksten vanuit een taal van het ene type vertaald worden in een taal van het andere type. Zoals Slobin al veronderstelde, vond hij inderdaad dat sprekers van een taal als het Nederlands of het Engels veel meer aandacht schenken aan de wijze waarop een verplaatsing tot stand komt, dan sprekers van een taal als het Spaans.

De bestudering van ruimtelijke relaties heeft nog andere sterke aanwijzingen opgeleverd dat de taalstructuur de wijze van denken beïnvloedt. Zo is door Pederson en Levinson, samen met collega's van hen (Pederson e.a. 1998; Levinson 1996), onderzoek gedaan bij sprekers van talen die verschillen in de manier waarop de plaats van een voorwerp in relatie tot een ander voorwerp wordt aangeduid. In Europese en veel andere talen beschikken sprekers over een *relatief* systeem. Hierbij wordt de plaats gerelateerd aan het gezichtspunt van de spreker: *LINKS van de boom, aan de RECHTERKANT van het bord, VOOR de lantaarnpaal, ACHTER de wijnfles*. Verandert de positie van de spreker – als die bijvoorbeeld naar de andere kant van de boom, het bord, of de wijnfles loopt – dan verandert ook de beschrijving. In veel talen zijn er echter geen relatieve woorden als *links*, *rechts*, *voor* en *achter*. In zulke talen wordt plaats vaak aangeduid in relatie tot een vast oriëntatiepunt zoals dat van een kompas (vandaar aanduidingen als 'ten westen van de boom', 'ten noorden van het bord'). Zo'n systeem wordt *absoluut* genoemd omdat de plaatsaanduiding geldt onafhankelijk van de positie van de spreker. Een taal met een relatief systeem heeft doorgaans ook een absoluut systeem (*Amsterdam ligt ten noorden van Den Haag*), maar het wordt hoogstzelden gebruikt in kleinschalige gevallen, zoals bij de aanduiding van voorwerpen op een tafel. Zo is *de vork ligt ten noorden van het bord* erg raar!

Een ding mag duidelijk zijn: sprekers van een taal die gekenmerkt is door een vergaand absoluut systeem moeten zich wel steeds goed oriënteren. Immers, als iemand te horen krijgt dat er een slang naast zijn oostelijke been ligt, dan moet hij vliegensvlug kunnen reageren en niet pas na een uitvoerige berekening van zijn positie! Met een reeks ingenieuze experimenten hebben Pederson en Levinson met collega's van hen laten zien dat sprekers van de twee typen talen inderdaad sterk verschillen in de manier waarop ze met ruimte omgaan. Dat geldt onder meer voor het soort ruimtelijke informatie die ze registreren en opslaan over gebeurtenissen, ook op momenten dat ze geen taal produceren of beluisteren. Verder geldt het voor de strategieën die ze gebruiken om niet-linguïstische ruimtelijke taken op te lossen. Door zulk onderzoek wordt het steeds aannemelijker dat kinderen bij het verwerven van hun moedertaal niet

alleen leren hoe ze hun gedachten kunnen communiceren: ze leren óók hoe ze hun aandacht op iets moeten richten om de informatie die in hun taal verplicht of relevant is, in zich op te nemen. Ze gaan die informatie steeds belangrijker vinden, zelfs wanneer ze niet expliciet bezig zijn met taalgebruik.

2.6 Afsluiting

In dit hoofdstuk hebben we gezien hoe de ontwikkeling van de moedertaal verloopt. Duidelijk is dat taalverwerving een zeer interactief proces is waarin volwassenen en andere verzorgers hun uitingen enigszins aanpassen aan de leeftijd van het kind, terwijl het kind op zijn beurt de intenties van zijn gesprekspartners op het spoor probeert te komen. Verder is gebleken dat taalverwerving te beschouwen is als een poging om een puzzel op te lossen. Willen kinderen met anderen van gedachten kunnen wisselen, dan moeten ze achterhalen wat in hun taal de basisvolgorde van de zinslementen is en wat de aard is van de verplichte elementen (zoals naamvalen, lidwoorden, werkwoordsvervoegingen). Ook moeten ze erachter zien te komen hoe volgens de betekenis van de woorden in hun taal referenten (als objecten, handelingen, relaties) ingedeeld worden, en hoe situaties karakteristiek worden voorgesteld – bijvoorbeeld wel of niet met informatie over de wijze van verplaatsing? Met de hier genoemde aspecten van taalstructuur zijn kinderen tegen het eind van hun tweede levensjaar al aardig vertrouwd. Naarmate ze daarmee vorderen, leren ze ook een manier van ‘denken om te spreken’: ze beginnen bijvoorbeeld hun aandacht steeds meer te richten op die aspecten van situaties die een belangrijke rol spelen in de zinsstructuur van hun taal.

Hoezeer taalverwerving ook een cognitieve taak is, het is ook in hoge mate een culturele taak. De wijze waarop mensen met kinderen omgaan, is sterk cultuurbepaald: datgene waar volwassenen de nadruk op leggen – bijvoorbeeld op objecten of juist op handelingen – in hun gesprekken met kinderen, kan het proces van taalverwerving diep beïnvloeden. Als ze vertrouwd raken met hun moedertaal, verwerven kinderen dus niet alleen technische vaardigheid om te communiceren maar ook kennis over wat wel of niet belangrijk is om te communiceren, en daarbij ook kennis over aspecten van de cultuur die alleen in de taal tot uiting komen.

2.7 Verder lezen

Voor de crosslinguïstische bestudering van taalverwerving vormen de bundels van Slobin (1985a, b, 1992, 1997a, b) een onmisbare bron. Ze bevatten niet alleen hoofdstukken over de verwerving van verschillende talen (onder andere Duits, Engels, Fins, Grieks, Hebreeuws, Hongaars, Japans, Koreaans, Pools, Romaanse talen, Samoaans, Scandinavische talen en de Amerikaanse Gebarentaal), maar ook theoretische hoofdstukken met algemenere conclusies over taalontwikkeling. Brede informatie over de verwerving van het Nederlands bieden Gillis en De Houwer (1998), Schaerlaekens (1973, 1977) en Schaerlaekens en Gillis (1987). De verwerving van woorden wordt onder de loep genomen in Clark (1993) en Bloom (2000); voor Nederlandstalig onderzoek op dit gebied zie Elbers (1988) en Elbers en Van Loon-Vervoorn (1998). Voor een crosslinguïstische kijk op de verwerving van narratieve vaardigheid is Berman en Slobin (1994) van belang. Dit boek laat voor vijf talen zien hoe kinderen (tussen 3 en 9 jaar) en volwassenen een verhaal vertellen bij een plaatjesboek zonder woorden (*Frog, where are*

you?). Het behandelt met name hoe kinderen temporele en ruimtelijke informatie *specifiek in hun taal* leren verwoorden. Over de relaties tussen taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling wordt recent onderzoek gepresenteerd in Bowerman en Levinson (2001). Zie voor de Whorfiaanse hypothese het laatstgenoemde boek alsmede Imai en Gentner (1997), Lucy (1992a, b) en Sera (1997).

Noten

- 1 In de westerse cultuur brengen kinderen veel tijd door met ouders of andere volwassenen. In veel andere samenlevingen zijn het meestal oudere broertjes en zusjes die op de baby passen. Vanaf een jaar of drie zijn kinderen echter al in staat om hun taalgebruik aan te passen aan de vaardigheid van een jongere 'leerling'; over de hele wereld krijgen baby's taal op een speciale manier aangeboden.
- 2 Op het eerste gezicht lijkt dit begrip ook in het Nederlands verwoord te kunnen worden, en wel met het werkwoord *passen*. Dit is echter onjuist. Enerzijds is het begrip 'passen' veel algemener dan het begrip 'kkita': *passen* kun je zeggen bij voorwerpen die vóór de handeling nog niet de passende vorm hebben (*Past deze riem?*) of bij voorwerpen die niet driedimensionaal zijn (*Past het stickertje hier?*); zulk gebruik is bij *kkita* onmogelijk. Anderzijds is het veel beperkter: *passen* zeg je alleen als de pasrelatie tussen twee voorwerpen echt terzake is, en niet bij de aanduiding van handelingen waarin 'passen' geen rol speelt.
- 3 Vertalingen als *ingaan*, *uitgaan* en *indoen* wekken de indruk dat de Spaanse werkwoorden samengesteld zijn uit twee semantische componenten en dat daarbij het woord *gaan* betekent: 'weg van de spreker' (in tegenstelling tot *komen*). Dit is echter niet het geval; een vertaling als '(zich) verplaatsen' is dus eigenlijk adequater.

LITERATUURLIJST

- Ahktar, Nameera, en Michael Tomasello (1996) 'Twenty-four-month-old children learn words for absent object and actions', in: *British Journal of Developmental Psychology* 14, 79-93.
- Baldwin, Dare (1993) 'Infants' ability to consult the speaker for clues to word reference', *Journal of Child Language* 20, 395-418.
- Bates, Elizabeth (1976) *Language and context: The acquisition of pragmatics*, New York: Academic Press.
- Bowerman, Melissa (1978) 'The acquisition of word meaning: An investigation into some current conflicts', in: Natalie Waterson en Catherine Snow (eds.), *The development of communication*, New York: John Wiley, 263-287.
- Bowerman, Melissa (1994) 'From universal to language specific in early grammatical development', in: *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B*, 346, 37-45.
- Bowerman, Melissa, en Soonja Choi (2001) 'Shaping meanings for language: Universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories', in: Melissa Bowerman en Stephen C. Levinson (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge: Cambridge University Press, 475-511.
- Brown, Roger (1973) *A first language*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brown, Penelope (2001) 'Learning to talk about motion UP and DOWN in Tzeltal: Is there a language-specific bias for verb learning?', in: Melissa Bowerman en Stephen C. Levinson (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge: Cambridge University Press, 512-543.
- Bruner, Jerome (1983) *Child's talk: Learning to use language*, New York: Norton.
- Choi, Soonja, en Melissa Bowerman (1991) 'Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns', in: *Cognition* 41, 83-121.
- Choi, Soonja, en Allison Gopnik (1995) 'Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study', in: *Journal of Child Language* 22, 497-529.
- Choi, Soonja, Laraine McDonough, Melissa Bowerman en Jean Mandler (1999) 'Early sensitivity to language-specific spatial categories in English and Korean', in: *Cognitive Development* 14, 241-268.
- Clark, Eve V. (1993) *The lexicon in acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Eve V. (2002) 'Making use of pragmatic inferences in the acquisition of meaning', in: D. Beaver, S. Kaufmann, B. Blark en L. Casillas (eds.), *The construction of meaning*, Stanford, Cal.: CSLI, 45-58.
- Clark, Eve V., en Andrew D.-W. Wong (2002) 'Pragmatic directions about language use: Words and word meanings', in: *Language in Society* 31, 181-212.
- Craig, Colette G. (1986) 'Jacaltec noun classifiers: A study in language and culture', in: Colette G. Craig (ed.), *Noun classes and categorization*, Amsterdam: John Benjamins, 363-295.
- Ferguson, Charles (1977) 'Baby talk as a simplified register', in: Catherine E. Snow en Charles A. Ferguson (eds.), *Talking to children: Language input and acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 219-235.
- Fernald, Anne, Traute Taeschner, Judy Dunn, Mechthild Papousek, Bénédicte de Boysson-Bardies en Ikuko Fukui (1989) 'A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants', in: *Journal of Child Language* 16, 477-501.
- Gentner, Dedre (1982) 'Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning', in: Stan Kuczaj, II (ed.), *Language development, deel 2, Language, thought, and culture*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 301-334.
- Gentner, Dedre, en Lera Boroditsky (2001) 'Individuation, relativity, and early word learning', in: Melissa Bowerman en Stephen C. Levinson (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge: Cambridge University Press, 215-256.
- Gillis, Steven, en Annemarie M. Schaeerlaekens (1987), *De taalverwerving van het kind*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Gleitman, Lila (1990) 'The structural sources of verb meanings', in: *Language acquisition* 1, 3-55.
- Gogate, Lakshmi J., Lorraine E. Bahrick en Jilayne D. Watson (2000) 'A study of multimodal motherese: The role of temporal synchrony between verbal labels and gestures', *Child Development* 71, 878-894.
- Gopnik, Allison, en Soonja Choi (1995). 'Names, relational words, and cognitive development in English and Korean speakers: Nouns are not always learned before verbs', in: Michael Tomasello en William E. Merriman (eds.), *Beyond names for things: Young children's acquisition of verbs*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 63-80.
- Jusczyk, Peter W. (1997) *The discovery of spoken language*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Levinson, Stephen C. (1996) Frames of reference and Molyneux's question: Cross-linguistic evidence, in: Paul Bloom, Mary A. Peterson, Lynn Nadel en Merrill F. Garrett (eds.), *Language and space*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 109-169.

- Markman, Ellen M. (1989) *Categorization and naming in children*, Cambridge, Mass.: MIT/Bradford Books.
- Markman, Ellen M., en Gwyn F. Wachtel (1988) 'Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words,' *Cognitive Psychology* 20, 121-157.
- Masur, Elise F. (1997) 'Maternal labeling of novel and familiar objects: Implications for children's development of lexical constraints', in: *Journal of Child Language* 24, 427-439.
- Pawley, Andrew (1993) 'A language which defies description by ordinary means', in: William A. Foley (ed.), *The role of theory in language description*, Berlijn: Mouton de Gruyter, 87-129.
- Pederson, Eric, Eve Danziger, David Wilkins, Stephen C. Levinson, Sotaro Kita en Gunter Senft (1998) 'Semantic typology and spatial conceptualization', in *Language* 74, 557-589.
- Quine, W.V.O. (1960) *Word and object*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, Dan I. (1979) *Psycholinguistics*, tweede editie, Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Company.
- Slobin, Dan I. (ed.) (1985) *The crosslinguistic study of language acquisition*, deel 1, *The data*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Slobin, Dan I. (1996a) 'From "thought and language" to "thinking for speaking"', in: John J. Gumperz en Stephen C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 70-96.
- Slobin, Dan I. (1996b) 'Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. In Masayoshi Shibatani en Sandra A. Thompson (eds.), *Grammatical constructions: Their form and meaning*, Oxford: Oxford University Press, 195-217.
- Slobin, Dan I. (2000) 'Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism', in: Susanne Niemeier en René Dirven (eds.), *Evidence for linguistic relativity*, Amsterdam: John Benjamins, 107-138.
- Talmy, Leonard (1985) 'Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical form', in: Timothy Shopen (ed.), *Language typology and syntactic description*, deel 3, *Grammatical categories and the lexicon*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 57-149.
- Tomasello, Michael (1995) 'Joint attention as social cognition,' in: Chris Moore en Philip J. Dunham (eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 103-130.
- Tomasello, Michael (2000) 'The social-pragmatic theory of word learning', in: *Pragmatics* 10, 401-413.
- Tomasello, Michael, en Michael J. Farrar (1986) 'Joint attention and early language', in *Child Development* 57, 1454-1463.
- Whorf, Benjamin L. (1956). *Language, thought, and reality* (bezorgd door J.B. Carroll), Cambridge, Mass.: MIT Press.

Theo Janssen (red.)

Taal

gebruik

Een inleiding in de
taalwetenschap

Sdu Uitgevers, Den Haag

2003