

DIE INSIGTE VAN DIE PRAGMATIEK VIR DIE
ONDERRIG VAN AFRIKAANS AS MOEDERTAAL
IN DIE SEKONDÊRE SKOOL

A. H. KLOPPER



DIE EKSEMPLAAR MAG OOR
GEEN OMSTANDIGHEDI UIT DIE
BIBLIOTEEK VERWYDER WORD NIE

1991 083 941 01



HIERDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER
GEEN OMSTANDIGHÊDE UIT DIE
BIBLIOTEK VERWYDER WORD NIE

UOVS - BIBLIOTEK



199108394701220000019

**DIE INSIGTE VAN DIE PRAGMATIEK VIR DIE ONDERRIG
VAN AFRIKAANS AS MOEDERTAAL IN DIE SEKONDÊRE SKOOL**

deur

**ANDRIES HENDRIK KLOPPER
B.A. HONS. M.A. B.Ed. (UOVS)**

**Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van
die vereistes vir die graad**

Doctor Litterarum

in die

Fakulteit Lettere en Wysbegeerte

aan die

Universiteit van die Oranje-Vrystaat

Promotor : Prof. G.J. van Jaarsveld

Junie 1990

Universiteit van die
Oranje-Vrystaat
BLUMFONTEIN
18 JUN 1991

UOVS SASOL BIBLIOTEEK

T 439.36071268 KLD

Geldelike bystand van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing vir die koste van hierdie navorsing word hiermee erken. Menings in hierdie werk uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die navorser en moet nie beskou word as dié van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing nie.

DANKBETUIGING

Besondere waardering en opregte dank word hiermee betuig aan

my geagte promotor, prof. dr. G.J. van Jaarsveld vir sy deskundige raad, belangstelling en aanmoediging;

my vorige departementshoof, prof. M.C.J. van Rensburg, vir kundige raad en belangstelling;

my gesin vir hul liefde, verdraagsaamheid, bystand, opoffering, belangstelling en aanmoediging.

Aan God die eer.

INHOUDSOPGAW

Bladsy

1.	Probleemstelling	2
1.1	Inleiding	5
1.2	RGN-onderzoek	6
1.3	Besorgdheid oor die onderrig van Afrikaans	7
1.4	Eksamenvereistes	9
1.5	Probleme vind neerslag	9
1.6	Probleme na 1975	10
1.7	Onderrig en gemeenskap	11
1.8	Identifikasie van taalonderrigprobleme	11
1.8.1	Ten opsigte van die student	12
1.8.2	Ten opsigte van swak taalonderrig	12
1.8.3	Ten opsigte van leesvaardigheid	13
1.8.4	Ten opsigte van taalvaardigheid	13
1.8.5	Ten opsigte van die toekomstige beroepswêreld	13
1.8.6	Ten opsigte van die huidige benadering van onderrig	13
1.8.7	Ten opsigte van onderwysersopleiding	14
1.8.8	Ten opsigte van die individuele taalgebruiker	14
1.8.9	Ten opsigte van die eksaminering	15
1.8.10	Ten opsigte van die onderrig van Afrikaans in die algemeen	15
1.9	'n Perspektief	17
1.10	Hipotese	17
1.10.1	Vertrekpunt	17
1.10.2	Hipotese	18
1.10.3	Motivering	20
1.11	Die doel van die studie	20
1.11.1	Algemene doelstelling	21
1.11.2	Spesifieke doelwitte	24
1.12	Die omvang van die studie	26
1.13	Toepasbaarheid in die onderrigsituasie	29
1.14	Metode van ondersoek	32
1.15	Verdere verloop van die navorsing	34
1.16	Samevatting	

2.	Kommunikatiewe vaardigheid - 'n konteks-funksionele perspektief	
2.1	Inleiding	39
2.2	Doel	44
2.3	Chomsky se siening van Competence	45
2.4	Hymes se siening van Communicative Competence	50
2.5	'n Verbreding van Taalonderrig	61
2.6	Samevatting	64
3.	Die terrein van die pragmatiek	
3.1	Inleiding	69
3.2	Die term pragmatiek	70
3.3	Die doel met hierdie hoofstuk	74
3.4	Pragmatiek - 'n oorsig	74
3.5	Basiese konsepte van Austin	76
3.6	Taalhandelinge	86
3.7	Die herkenning van taalhandelinge	87
3.8	Prosesseringsoorwegings	97
3.9	Gespreksanalise	106
3.9.1	Beurtwisseling	110
3.9.2	Onderwerp-sekwensie	120
3.9.3	Betekenissekwenesies	125
3.9.4	Opsomming	131
3.10	Konteks	131
3.10.1	Die rol van konteks in interpretasie	133
3.10.1.1	Referensie	134
3.10.1.2	Presupposisies (gedeelde kennis)	135
3.10.1.3	Gespreksimplikasies	139
3.10.1.4	Inferensie	142
3.11	Samevatting	150
4.	Pragmatiek en taalverwerwing	
4.1	Inleiding	154
4.2	Die doel met hierdie hoofstuk	157
4.3	Taal en sy funksies	158
4.4	Die terrein van taalgebruik	171

4.5	Die ontwikkeling van taalgebruik by die jong kind	173
4.6	Taalgebruiksverskille van kinders uit verskillende sosio-ekonomiese gemeenskappe	184
4.7	Bernstein se Agterstandshipotese	190
4.8	Taalontwikkeling van leerlinge in die sekondêre skool	196
4.9	Insigte van belang vir die onderrig	200
4.9.1	Taalhandelinge	200
4.9.2	Gespreksanalise	209
4.10	Slot	215
5.	Implementering	
5.1	Inleiding	219
5.2	Doel	222
5.3	Pragmatiek as teorie van linguïstiese aanpassing	222
5.4	Invoering van die pragmatiek	226
5.4.1	Doel	226
5.4.2	Vormingswaarde	228
5.4.3	Die waarde van inhoudelike strukture	231
5.4.4	Aanpassings aan die sillabus	232
5.4.5	Toeligting by die leerplan	246
5.4.6	Klaskameraktiwiteite	252
5.4.6.1	Verbale interaksie in die onderrig-leersituasie	252
5.4.6.2	Die onderrig van taalhandelinge	253
5.4.7	Evaluering	264
5.4.7.1	Hoe moet ons toets?	265
5.4.7.2	Wat wil ons toets?	267
5.5	Vergesigte	268
5.5.1	Enkele sake kan verder toegelig word	270
5.6	Slot	272
6.	Gevolgtrekkings	
6.1	Inleiding	279
6.2	Die plek van die pragmatiek in die taalonderrig	280
6.3	Samevatting	281

6.4	Ad hoc-aanbevelings	283
7.	Bibliografie	294
	Opsomming	359

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING

	Bladsy	
1.1	Inleiding	2
1.2	RGN-onderzoek	5
1.3	Besorgdheid oor die onderrig van Afrikaans	6
1.4	Eksamenvereistes	7
1.5	Probleme vind neerslag	9
1.6	Probleme na 1975	9
1.7	Onderrig en gemeenskap	10
1.8	Identifikasie van taalonderrigprobleme	11
1.8.1	Ten opsigte van die student	11
1.8.2	Ten opsigte van swak taalonderrig	12
1.8.3	Ten opsigte van leesvaardigheid	12
1.8.4	Ten opsigte van taalvaardigheid	13
1.8.5	Ten opsigte van die toekomstige beroepswêreld	13
1.8.6	Ten opsigte van die huidige benadering van onderrig	13
1.8.7	Ten opsigte van onderwysersopleiding	13
1.8.8	Ten opsigte van die individuele taalgebruiker	14
1.8.9	Ten opsigte van die eksaminering	14
1.8.10	Ten opsigte van die onderrig van Afrikaans in die algemeen	15
1.9	'n Perspektief	15
1.10	Hipotese	17
1.10.1	Vertrekpunt	17
1.10.2	Hipotese	17
1.10.3	Motivering	18
1.11	Die doel van die studie	20
1.11.1	Algemene doelstelling	20
1.11.2	Spesifieke doelwitte	21
1.12	Die omvang van die studie	24
1.13	Toepasbaarheid in die onderrigsituasie	26
1.14	Metode van ondersoek	29
1.15	Verdere verloop van die navorsing	32
1.16	Samevatting	34

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING

1.1 Inleiding

Die groeiende kompleksiteit en gesofistikeerdheid van die moderne wêreld stel hoë eise aan die begrip en taalvermoë van alle jongmense om hulself te handhaaf ongeag die akademiese potensiaal waaroor hulle mag beskik. Inderdaad is die gaping tussen hierdie eise en die vermoë van die jongmens om met vertroue hierop te reageer die afgelope vier dekades vergroot, gedeeltelik omrede die gemeenskap 'n steeds groter verskeidenheid persoonlike en sosiale vaardighede vereis. Tensy taalvaardigheid genoegsame en deskundige aandag ontvang en tot die maksimum ontgin word, kan ernstige probleme by die individu, die skool en die gemeenskap in die algemeen ontstaan. Die onvermoë van die individu om met sy medemens op 'n sinvolle wyse in 'n kompleks-wordende wêreld te kommunikeer, hou veral groot nadeel in vir die gemeenskap. Die mens het die behoefte om 'n goeie begrip te hê van sy afhanklikheid van mekaar en hy moet ook in staat wees om 'n empatiese verhouding met sy medemens in 'n komplekse sosiale omgewing te vorm.

Die mate waarin 'n volwasse persoon taal beheer, word grootliks bepaal deur die kwaliteit van die taalonderrig wat hy gedurende sy skoolopleiding ontvang het. Voortvloeiend hieruit bepaal die doeltreffendheid van sy taalgebruiksvaardigheid weer die sukses van sy kommunikasie met ander.

'n Gebrek aan kommunikasie- en sosiale vaardighede kom nie alleen in sosiale konflikte na die oppervlakte nie, maar dit kom ook voor in die klaskamer waar dit die onderrig- en die leerpotensiaal strem. Taalonderrig strek veel verder as die blote verfyning van taalvaardigheid, aangesien dit kultuuropvoeding insluit en die leerling se vermoë om die leerinhoud van sy ander vakke te begryp en te verwerk en dus

beter in daardie vakke te presteer, bepaal.

Opvoedkundiges is reeds lank bekend met die feit dat kommunikasievaardighede allernoodsaaklik is vir jong mense, en sowel hulle taalgebruik as hulle sosiale gedrag het groot aandag ontvang. Tog is omtrent al die werk wat oor taalon-derrig gedoen is, gerig deur 'n aantal veronderstellings wat dit nodig maak om dit weer onder die loep te neem.

Een hiervan is die gedagte dat die onderrig van grammatika soos dit die afgelope drie dekades gedoen is die basis vorm vir verdere onderrig. Vergelyk uitsprake soos:

- * "Voldoende oefening in die taalwerk dien om die regte taalgebruik te bestendig." (Coetsee & Bingle 1947:83)
- * "... om homself suiwer te kan uitdruk, moet hy die uitdrukkingsvorme ken, nl. die taalstruktuur. Hoe beter sy kennis van die grammatika, hoe doeltreffender die uitdrukking van sy gedagtes. Daarom leer ons die kind grammatika." (Venter 1968:155)

Hierdie en talle ander ongekontroleerde uitsprake in dieselfde trant plaas 'n hoë premie op die versamel van grammatikale kennis en aanvaar vanselfsprekend dat die kind die vaardigheid sal ontwikkel om daardie kennis toe te pas wanneer hy sy taal gebruik. By implikasie word die belangrikheid van die sosiale konteks waarin taal verwerf word gering geag, asook die ontwikkeling van dié vaardighede wat nodig is vir die effektiewe deelname van die individu in die gemeenskap. (My onderstreping)

Daar is talle voorbeelde uit die literatuur om aan te toon dat die studie van die taalstruktuur nie sonder meer tot groter taalvaardigheid lei nie. Vergelyk Griffioen 1982 en Wilkinson 1972. Ook Smith, Goodman and Meredith (1970:157-159) kom tot die gevolgtrekking dat:

"... school grammar instruction is ineffective. Many children have learned to write effectively while being taught by grammar, but probably more have learned in spite of it rather than because of it" (p.159) (Aangehaal deur Van Besien & Spoelders 1974).

En volgens Rosenbaum (1965:188) is daar "... overwhelming empirical evidence that there is no connection between instruction in linguistic description and the performance of literate skills" (Aangehaal deur Van Besien & Spoelders 1974).

Alhoewel hierdie uitsprake ook nie sonder meer aanvaar kan word nie, lê die dilemma van dié gestruktureerde metode van taalonderrig juis daarin dat die taalkunde in kompartemente onderrig word en dat leerlinge selde eksplisiet op die verband tussen die strukture en kommunikasievaardighede gewys word.

Een van die belangrikste opgawes van taalonderrig is die uitbouing van die leerling se taalgebruiksvaardigheid op alle terreine waar hy dit sal benodig. Dit kan alleen geskied deur middel van nagebootste taalgebruikssituasies wat so getrou as moontlik verband hou met die werklikheid.

Daar is dus 'n dringende behoefte aan 'n klemverskuiwing ten einde die huidige stand van taalonderrig te verbeter. Die kommunikatiewe tendens het raakpunte met ontwikkelinge op die gebied van die sosiolinguistiek en die pragmatiek - deeldisiplines wat hul rig op die sosiale en kommunikatiewe aspekte van taal en taalgebruik. Moedertaalonderrig sal, in sy poging om te beantwoord aan die eise wat voortspruit uit veranderende maatskaplike strukture en prosesse, onder andere moet steun op relevante taalwetenskaplike insigte oor taal en taalgebruik.

In hierdie hoofstuk word verdere navorsing oor die onderrig van die moedertaal kortliks onder die loep geneem. Besorgdheid oor die onderrig van Afrikaans uitgespreek, eksamenvereistes gestel en 'n nuttige bestekopname van probleme en knelpunte gedoen. Verder word die gaping tussen doelstelling en uitvoering kortliks bespreek en taalonderrigprobleme oorsigtelik geïdentifiseer. As 'n tweede gedeelte van hierdie hoofstuk word van die standpunt uitgegaan dat van nuuts af besin moet word oor moedertaalonderrig, dat doelstellings en doelwitte geherformuleer en in ooreenstemming gebring moet word met resente insigte uit die pragmatiek. Hierna volg 'n motivering vir die hipotese, die doel van die ondersoek, die omvang, toepasbaarheid hiervan vir die onderrigsituasie, metode van ondersoek en die verdere verloop van die navorsing.

1.2 RGN-ondersoek

In die RSA staan die onderwys steeds in die brandpunt van openbare belangstelling. Die eerste fase van 'n ondersoek na die onderwys het bekend gestaan as die RGN-ondersoek na die Onderwys (1981). Die tweede fase van die ondersoek staan bekend as die RGN Onderwysnavorsingsprogram wat onder leiding van 'n komitee staan wat opnuut deur die RGN saamgestel is.¹

Reeds gedurende die verloop van die RGN-ondersoek het dit uit die werksaamhede van die werkkomitees duidelik geword dat verdere navorsing oor 'n verskeidenheid van temas wat met die onderwys verband hou, noodsaaklik sou wees. Blyke hiervan word gevind in die talle verwysings in die RGN-ondersoekverslag en die ondersteunende verslae na aangeleenthede wat verder ondersoek moet word. Indien in ag geneem word dat die RGN-ondersoek na die Onderwys binne die verloop van een jaar voltooi moes word en dat daar ook uit 'n makroperspektief na die onderwys gekyk moes word, kan

1. Onderwys: Navorsingsprioriteite (RGN-publikasie - datum onvermeld), p.1.

verstaan word dat velerlei aangeleenthede op veral die meso- en mikrovlak as problematies geïdentifiseer sou word, maar wat uiteraard nie volledig aandag kon geniet nie.

Hierdie studie het ten doel om een van die talle probleemvelde wat vir verdere navorsing geïdentifiseer is as ondersoekveld te neem, naamlik moedertaalonderrig en wat die onderwerp van hierdie proefskrif betref, spesifiek die pragmatiek as komponent van moedertaalonderrig.

1.3 Besorgdheid oor die onderrig van Afrikaans

Verskillende opvattinge oor die onderrig van Afrikaans as moedertaal het in die kwarteeu wat die jare negentig voorafgaan, tot uitdrukking gekom.

'n Algemene gevoel van besorgdheid oor Afrikaans in die algemeen blyk duidelik uit die feit dat die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns drie nasionale konferensies daaroor belê het (Pretoria 1964; Stellenbosch 1965; Bloemfontein 1967) en dat die Nasionale Buro vir Opvoedkundige en maatskaplike Navorsing² met behulp van vraelyste 'n opname gemaak het ten opsigte van die onderrig van die twee landstale. Een van die verslae van hierdie ondersoek, naamlik Die Onderrig van Afrikaans Hoër Graad aan Suid-Afrikaanse Sekondêre skole verskyn in 1969.

Dit is die jare waarin Bruwer (1970:2) die algemene toestand ten opsigte van die onderrig van Afrikaans aandui deur onder meer op "belemmerende faktore" te wys "wat, afgesien van die inhoud van die taaldidaktiek, dit baie moeilik maak om 'n gewenste resultaat met die onderrig van Afrikaans in ons skole te bereik". Bruwer (1970:2 e.v.) noem dan die euwels van personeeltekorte, en die tydelik hulp van meestal onopgeleides as oorsake; die hoë persentasie onderwysers (t.w. 24%) wat óf ontoereikend óf glad nie vir hulle werk gekwalifiseer is nie; die grootte van die klasse; en die

2. Hierna in verwysing afgekort tot Nasionale Buro.

nuwe eis van differensiasie sonder toereikende voorligting aan onderwysers (1970:3-5). Dit is ook die jare waarin 'n eenvormige kernleerplan vir al die provinsies beplan word en in werking tree - 'n gebeurtenis wat aanleiding gee tot hernieude besinning oor die inhoud en doelwitte van Afrikaans as skoolvak.

1.4 Eksamenvereistes

Die onderrig en eksaminering van Afrikaans word in dié jare algemeen as onbevredigend waardeur en veranderinge word ten opsigte van elke afdeling van die vak verlang, soos uit die volgende voorbeelde blyk: "Bedenkinge word uitgespreek" oor die peil van ons jongmense se beheersing van, en insigte in die taal ..." (vgl. Bruwer 1970:3). Sulke bedenkinge word verder herhaaldelik, byvoorbeeld tydens die drie Nasionale Konferensies, uitgespreek. Soos Meyer (1970:26-36) die saak met betrekking tot taalleer stel, is die beskrywing toepaslik op elke gebied van die moedertaalonderrig. Meyer noem naamlik 'n reeks oorsake vir die toestand wat die onderwyser dwing "... tot 'n kleurlose (en dikwels sinlose) najaging van eksamenvereistes in die hoërskool ... Daarom vra die taalonderwyser dat daar êrens op 'n praktiese en bepaalbare vlak 'n verandering en 'n vernuwing moet kom." En ten opsigte van taalkundige inhoud en hul waardes vra hy dat hierdie verandering en vernuwing eerstens in die eksamenvraestelle gestalte moet aanneem: "... want dit moet by herhaling beklemtoon word dat nie leerplaninhoud nie, maar eksamenvereistes en evalueringstendense die laaste woord spreek. Dit is die eksaminator wat lei, die taalonderwyser wat moet volg" (Meyer 1970:26-36).

Onderwysers en opvoedkundiges is dit eens dat eksaminering noodsaaklik is. Verskeie redes word hiervoor aangegee: Eksamens toets nie alleen verworwe kennis en die toepassing daarvan nie, dit dien ook as motivering en as verslag van

3. Dit is nie net 'n Afrikaanse 'probleem' nie; die V.S.A., Brittanje en Europa sit met dieselfde 'probleem'.

kandidate se vordering; dit gee 'n aanduiding van die kandidaat se taalvermoë, sy bevoegdhede, differensieer tussen leerlinge se vermoëns en het karaktervormende waarde omdat dit kandidate aanmoedig om hulle taalgebruik en kennis te verfyn, en hulself op te hef.

Eksterne eksamens voorsien ook in die behoefte om onderwys te standaardiseer. Talle onderwysers huldig ook die mening dat die vak aan status sal inboet indien dit nie meer geëksamineer word nie. Die mening is dat die gehalte van die onderrig verhoog word wanneer eksterne eksamens afgelê word. Eksaminering is dus nodig om die gehalte van die onderrig en die opvoeding te bepaal. Die uitdaging wat eksamens bied, word dikwels as stimulerend vir leerlinge beskou, mits die eksamens so gestruktureer is dat aan elke leerling die geleentheid gebied word om sukses te behaal en sy beste te lewer.

Die stelsel van eksaminering lok egter ook dikwels kritiek uit want die mate waarin die onderrig van taalkunde deur die eksaminering beïnvloed word, is groot rede tot kommer. Anderson (1981:211) sê in die verband:

"... examinations are the tail which wags the educational dog; they distract the course of true learning by directing the attention of students and teachers to those things which can be tested."

Daar kan dus geen illusies bestaan oor die feit dat eksaminering (en die eksaminator) in hoër mate die onderwyspraktyk dikteer nie. Die eksamenstelsel verplig die onderwyser om te konsentreer op die taalfeite wat objektief getoets kan word. Die afrigting van die leerling met behulp van 'n spesifieke handboek word die hoofsaak in taalkunde-onderrig. Die onderwys word deur die eksamenstelsel gedwing om resultaat- en prestasiegerig te wees in sy onderrig en nie leerlinggerig nie.

Die onderrigsituasie is feitlik geheel en al daarop afgestem om leerlinge ten beste te laat presteer in die eindeksamen terwyl aspekte van die leerplan wat nie so geëksamineer kan word nie, agterweë gelaat word.

1.5 Probleme vind neerslag

Hierdie probleemareas, naamlik 'n besef van die ontoereikendheid van die onderwysproduk enersyds, en die vraag na verandering en vernuwing (meestal met die eindeksamen as brandpunt) andersyds, word die hoofsaak in die bespreking van elke komponent van die vak, in konferensies en opknappingskursusse, in publikasies en in navorsing gedurende die betrokke jare (vgl. Bruwer 1970).

'n Nuttige bestekopname word verkry deur die beskikbare bronne te ontleed ten opsigte van die aspekte wat die meeste onder die soeklig kom. Uit die referate wat tydens die drie genoemde Nasionale Konferensies gelewer is, wil dit voorkom of daar geen komponent van moedertaalonderrig is wat nie 'n mynveld van probleme vertoon nie, hetsy taalkunde of letterkunde of stelwerk of eksaminering.

1.6 Probleme na 1975

Na 1975 sou die pendule weer wegswaai van die eksaminering van voorgeskrewe werke en die evaluering van stelwerk na die probleme van die voorskrywer (Du Plessis 1981), die oorbekerming van die leerling teen boeke met 'n kontensieuse strekking tot die oor-akademiese benadering in die onderrig van taal- en letterkunde, en die verwetenskapliking van taalkundeonderrig. Ook die voorskryf van nie-aktuele werke en die morele maatstawwe wat aangê word, kom onder die soeklig (Memorandum van die RGN - 1983). (Vgl. ook Die Volksblad, 8 Nov. 1983.)

1.7 Onderrig en gemeenskap

Rekenskap omtrent, en herwaardering vir die onderrig van Afrikaans (moedertaal) op hoërskoolvlak, het dringend noodsaaklik geword, enersyds as gevolg van die kennisontploffing op soveel terreine en andersyds vanweë die toenemende besef dat die huidige onderrig voortdurend geëvalueer moet word in die lig van veranderde omstandighede en eise van die gemeenskap wat net die beste onderrig verlang.

Snelle veranderinge en die daarmee gepaardgaande kennis- en verwagtingsontploffing, is 'n besondere kenmerk van die moderne samelewing. Hierdie veranderinge moet ook die skool raak, want die skool is 'n skepping van die georganiseerde samelewing, en die skool moet die ouerhuis en ander opvoedingsinstellings aanvul ten aansien van die opvoeding van die kind. Dit beteken dat die taaldidaktiek in die breë en die onderrig van die moedertaal in besonder ook geraak kan word deur die veranderinge.

Die veranderde aard van kennis, die veranderde konsepte van die leerder en die steeds veranderde eise wat deur die gemeenskap gestel word, maak dit verder noodsaaklik dat die kurrikulum steeds ondersoek, verander en aangepas word, want soos Tanner en Tanner (1975:3) dit stel: die skool "more than any other societal institution, is responsible for the formal education of the rising generation, the school is society's chief agent for shaping its future".

Die onophoudelike stroom probleme in die gemeenskap vereis nuwe middele om met kennis om te gaan, want die gemeenskap het 'n konstante behoefte aan nuwe kennis met die doel om gemeenskapsprobleme op te los. So gesien is kennisverwerwing nie bloot 'n eindproduk nie, maar 'n neweproduk en bron om probleme op te los. Ook die kurrikulum is nie net 'n katalogus van vaste vakinhoud nie, maar dit moet gesien

word as 'n bron waaruit opkomende geslagte kan put ten einde 'n beter toekoms te bou.

Dit beteken nie dat die kurrikulum telkens moet swig onder die druk van gemeenskapseise wat op 'n sekere tydstep dominant is nie, maar dat die kurrikulum voortdurend geëvalueer moet word, en verbeter moet word om te verseker dat dit voldoen aan die eise van die tyd.

1.8 Identifikasie van taalonderrigprobleme

In aansluiting by die voorafgaande paragraaf moet ook kennis geneem word van die gedagtes, bevindinge en afleidings van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing se ondersoek na die onderwys, en dan spesifiek die bydrae gelewer deur die Werkkomitee: Tale en Taalonderrig.

Die volgende is fragmente uit die verslag en illustreer die knelpunte wat aan die orde is (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing 1981 d):

1.8.1 Ten opsigte van die student

- * "Entrants have managed to matriculate when they are unable to communicate in their first language..." (Committee of University Principals p.2)
- * "Die skryfvermoë van 'n groot aantal studente laat veel te wense oor en doelgerigte pogings moet aangewend word om die duidelike en logiese formulering van gedagtes op skrif, reeds op skool aan te kweek." (Komitee van Universiteits-hoofde p.2)
- * "Die student word gestrem deur 'n gebrekkige woordeskat, wat beteken 'n beperkte kennis: begripsarmoede. Die meeste studente se algemene kennis laat veel te wense oor. Gepaard hiermee gaan 'n laksheid om hierdie tekortkoming aan te

... vul met behulp van naslaanwerke (soos woerdeboeke en ensiklopedieë - ook deur wyd te luister en te lees). Die houding i.v.m. die uitbreiding van die veelsoortige kennis is al te dikwels: laat maar gaan." (p.52)

- * "Die student is nie voldoende geskool in die normale denkprosesse nie. Daar word nie voldoende besef nie: taal is denke. Die slordige denke kom derhalwe aan die lig in die slordige taalgebruik as -

waarnemende denke (luister en lees)

handelende denke (praat en skryf)

ten opsigte van: al vyf waarnemende elemente van taal:

foneties-ortografies (klank- en skrifbeeld)

morfologies (vorm)

semanties (betekenis en gevoelswaardes)

sintakties (sinsbou)

idiomaties-stilisties (idioom en styl)"

(p.53)

1.8.2 Ten opsigte van swak taalonderrig

- * "Die probleme wat swak taalonderrig skep, word sterk beklemtoon. Die resultaat hiervan is veral ten opsigte van die eerste taal (T1) aan universiteite waarneembaar. Dit kan teruggevoer word tot taalonderrig op skool, wat weer die doeltreffendheid van onderwysopleiding bevrageken." (p.4)

1.8.3 Ten opsigte van leesvaardigheid

- * "Kommer word uitgespreek oor die afname in leesvaardigheid en leesgewilligheid. Die leesaangeleentheid moet besondere aandag geniet." (p.5)

1.8.4 Ten opsigte van taalvaardigheid

- * "Die algemene doelstellings in die onderrig van T1 moet taalvaardigheid en taalvlotheid wees." (p.5)
- * "Daar is 'n dringende behoefte aan 'n klemver-skuïwing weg van die onderrig van die komponente van 'n sillabus (taalwerk, begrip, stelwerk, letterkunde as studietema in eie reg), na 'n benadering wat die taalvaardighede by die leerling sal bevorder." (p.218)

1.8.5 Ten opsigte van die toekomstige beroepswêreld

- * "Die vereistes van die alledaagse taalpraktyk en die toekomstige beroepswêreld daarbuite mag ook nooit uit die oog verloor word nie. Doelstellings en doelwitte mag ook gedifferensieer word vir sekere tipe leerlinge met ander beroepsvereistes en/of agtergrond en vir die junior klasse van die sekondêre skool sal sekere doelwitte uitgelaat of vereenvoudig moet word." (p.218)

1.8.6 Ten opsigte van die huidige benadering van onderrig

- * "Wat die T1 betref, is die onderrig dikwels te akademies gerig. Die leerlinge moet eerder op die eise van die volwasse wêreld t.o.v. taal en taalgebruik voorberei word." (p.57)

1.8.7 Ten opsigte van onderwysersopleiding

- * "Dit is statisties bewys dat die meeste onderwysers geen agtergrond het t.o.v. die ontwikkeling in die toegepaste linguistiek en die daarmee gepaardgaande metataal nie en dit dus nie

kan hanteer nie. Om dus die vakwetenskaplike terme op die skouers van die taalonderwyser af te laai, sal nie die beoogde verbetering en vernuwing teweegbring nie. Hier sal veral ook gedink moet word aan indiensopleiding, verbeterde vakdidaktiek en praktiese gidse wat aspekte van die sillabus verduidelik en hulpmiddels en taalmateriaal aan die hand doen." (p.57/60)

Ander uitsprake

Die volgende uitsprake uit resente studies is in dieselfde trant geskryf:

1.8.8 Ten opsigte van die individuele taalgebruiker

- * "Daar bestaan 'n onrus onder onderwysers, leerlinge en mense in die privaatsektor oor enersyds die onderrig van Afrikaans en andersyds die produk wat die taalonderwyser in die vorm van individuele taalgebruikers lewer." (Erasmus 1982:2)

1.8.9 Ten opsigte van die eksaminering

- * "Die huidige oorbeklemtoning van taalwetenskaplike insigte in die eksterne eindeksamen en die uitwerking wat dit noodwendig op die onderrig het, vervreem skoliere van hulle moedertaal, skrik voornemende studente af van 'n graadkursus in Afrikaans en ontmoedig onderwysers om die vak te onderrig." (Du Plessis 1977:62)
- * "Die wyse waarop die afdeling Taalstudie in die sillabus vir Afrikaans (Eerste Taal) Hoërgraad die afgelope aantal jare in die eksterne eindeksamen geëksamineer word, stem die onderwysdepartemente in die Republiek en die onderwysers van die vak reeds geruime tyd tot diepe besorgdheid. Daar bestaan bewyse dat leerlinge van hulle moedertaal vervreem word omdat die onderrig, in na-

volging van die eksamen, in 'n toenemende mate toegespits word op die inskerping van taalwetenskaplike insig in 'n stadium wanneer die vaardige, keurige en soepele gebruik van die taal in sy verskillende openbaringsvorme die hoofdoelstelling moet word." (Komitee van Onderwyshoofde s.j.:1)

1.8.10 Knelpunte ten opsigte van die onderrig van Afrikaans in die algemeen

* "Dat daar iets aan die onderrig van die moedertaal in Afrikaanse skole skort, dat die produk daarvan oorwegend swak, hoogstens middelmatig is, beskou ek as so 'n bekende feit dat verdere bewysvoering oorbodig is." (Breitenbach 1974:34)

Intrinsiek het die verwysing na knelpunte 'n negatiewe inslag - dit verwys enersyds na probleme wat nog nie eens gedefinieer is nie of geverifieer is nie, en andersyds na 'skade' wat reeds berokken is. Dit impliseer ook dat die gevestigde praktyk gebreke vertoon, dat die praktyk nie vinnig genoeg beweeg om by die veranderde omstandighede aan te pas nie. As dit waar is, dan moet dit ook waar wees dat die waarde van goeie taalonderrig nie na waarde geskat word nie of dat dit selfs misken word.

Die voorafgaande gedagtes behoort nie kritiekloos aanvaar te word nie, aangesien daar nog geen empiriese ondersoek in Suid-Afrika gedoen is om hierdie uitsprake te verifieer nie. Dat dit egter nie alles pluis is met moedertaalonderrig nie, staan vas.

1.9 'n Perspektief

Resente navorsing toon onteenseglik dat taalonderrig in die VSA, Brittanje en Europa wegbeweeg van die geïsoleerde leksikaal-grammatiese vorme na 'n belangstelling in die

kommunikatiewe funksie van taalgebruik in konteks. Hieroor sê Lieberman (1981:3) die volgende:

"The contextualist approach emphasizes the importance of the ability to use language to convey a variety of intentions and meanings dependent upon the context and social setting of the communication."

Hierdie verskuiwing in perspektief in die rigting van relevansie en funksionalisme het dit noodsaaklik gemaak om moedertaalonderrig weer onder die loop te neem.

In die verlede was die grammatikale kennis van die taalleerder voldoende, terwyl die breër perspektief - hoe kinders taalgebruik in sosiale situasies en op gepaste wyse - grootliks geïgnoreer is. Alhoewel die psigolinguïstiese teorie rekenskap kan gee van belangrike aspekte van die kind se kennis in sy poging om taal vir kommunikatiewe doeleindes te gebruik, kan dit nie 'n verklaring bied vir alle kennis onderliggend aan die kommunikatiewe ontwikkeling nie. So kan die teorie byvoorbeeld nie verklaar hoe die kind grammaties korrek kan praat en terselfdertyd die vermoë ontwikkel om linguïstiese kennis in funksioneel-gepaste en op voorspelba-

4. Chomsky (1980:59,224) onderskei tussen 'n spreker se taalkennis ("linguistic competence"/knowledge of language") en sy grammatikale kennis ("grammatical competence"/"knowledge of grammar"). Grammatikale kennis is maar een van die onderdele of modules van taalkennis. 'n Spreker se grammatikale kennis bestaan in wat hy (onbewustelik) weet van die sistematiese samehang tussen vorm en betekenis binne sy taal (vgl. R.P. Botha 1987:82).

Meer uitvoerig karakteriseer Chomsky (1980:59) grammatikale kennis soos volg:

"... the cognitive state that encompasses all those aspects of form and meaning and their relation, including underlying structures that enter into that relation, which are properly assigned to the specific subsystem of the human mind that relates representation of form and meaning."

re wyse in 'n verskeidenheid kommunikatiewe situasies toe te pas nie (Hopper 1971:29-35).

Uit die (voorafgaande) betoog is dit duidelik dat daar nie net 'n klemverskuiwing nodig is wat aan die bestaande eise sal voldoen ten opsigte van die onderrig van Afrikaans as moedertaal nie, maar dat daar weer indringend besin behoort te word deur sillabusopstellers - wat ook kurrikuleerders behoort te wees - oor die werklike eise van hedendaagse taalonderrig.

1.10 Hipotese

1.10.1 Vertrekpunt

'n Oplossing vir die probleme in moedertaalonderrig sou wees om weer van meet af aan te besin oor taalonderrig - om weer terug te gaan na die tekenbord. Dit bring ons opnuut by die verskillende komponente waaruit die vak saamgestel is en die onderliggende dissiplines, en met betrekking tot hierdie ondersoek by die pragmatiek as bron waaruit geput kan word vir taalstudie, ten einde die leerling se horison te verbreed deur sy sosiale werklikheid te ontgin.

Die alledaagse lewe stel hoë eise aan taalvaardigheid en taalonderrig moet daarin voorsien.

Indien taalgebruikssituasies as uitgangspunt vir taalonderrig gebruik word, sal dit die onderrig van Afrikaans tot voordeel strek.

1.10.2 Hipotese

In die lig van die voorafgaande probleemstelling kan die volgende hipotese gestel word:

- H1 'n Wetenskaplike studie van die pragmatiek bied 'n veel breër visie op taal as enger sienings van die linguistiek en insigte uit die pragmatiek kan lei tot beter onderrig-metodes as die tradisionele metodes.

1.10.3 Motivering

Die erkenning dat die taalleerder nie slegs kennis moet dra van die taalstruktuur nie, maar dat hy ook 'n gevoeligheid moet openbaar ten opsigte van sosiale oorwegings, en hoe om die strukture aan te wend en/of te manipuleer, het groot stukrag verleen aan die klemplasing op die taalvermoë, dit wil sê "... how to do conversation, how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed" (Hatch 1978:404). Hierdie veranderde klemplasing het ondersoek na die vermoë wat die leerling openbaar om aan gesprekke deel te neem, gestimuleer (vgl. o.a. Schegloff 1977; Schegloff, Jefferson en Sacks 1977).

Die uitsluitlike studie van grammatika^o word toenemend in die resente literatuur gekritiseer, veral deur diegene wat die kommunikatiewe vaardighede wil beklemtoon. So verklaar Krashen en Terrell (1983:16) dat "any grammar-based method which purports to develop communication skills will fail with the majority of students". Bogenoemde outeurs verskaf nie spesifieke voorbeelde wat hieronder verstaan word nie. Verskillende interpretasies is natuurlik moontlik, naamlik 'n verwysing na die grammatika van die handboek(e) wat gebruik word, of na die aanbieding van die grammatika in die klas. Wat egter wel gekritiseer kan word, is die verskraling van die leerplan deur te veel klem op die onderrig van struktuur, die grammatikaonderrig te plaas ten koste van kommunikasie (vgl. Herschensohn 1988:411). Deur voorsiening

5. Die tradisionele skoolsillabus maak wel voorsiening vir aspekte van die pragmatiek, bv. in die stelwerkprogram.
6. 'n Sisteem bestaande uit reëls en prinsipes (W.K. Winckler 1982:81).

te maak vir die pragmatiek kan hierdie verskraling van die leerplan effektief verhoed word.

Die toepassing van pragmatiese insigte op die onderrig van taal varieer van die mees voor-die-hand-iggende tot hipotetiese gevalle. Vir die onderrig is 'n korrekte pedagogiese grammatika' duidelik 'n minimumvereiste. So 'n grammatika moet 'n adekwate beskrywing verskaf om alle noodsaaklike materiaal te dek en behoort ook akkuraat te wees in alle opsigte. In die aanbieding moet onderskei word tussen die gesproke en geskrewe taal en ten opsigte van vaardighede moet die voorrang van die gesproke taal (die gesprek) behou word. 'n Pedagogiese grammatika behoort die wisselwerking tussen die fonologie, morfologie, sintaksis, semantiek en pragmatiek aan te spreek waardeur 'n globale analise aangebied word.

Dit is ook duidelik dat insigte van die pragmatiek 'n pedagogiese grammatika kan ondersteun deur die bydrae van 'n beskrywende akkuraatheid en betekenisvolle veralgemenings oor die gebruik van taal en die buitelinguistiese faktore wat taalkeuses beïnvloed. Insigte van die pragmatiek is ook versoenbaar met 'n funksionele benadering tot taalonderrig.

7. Die oortuiging dat linguistiese studies nie op taalonderrig toegepas kan word sonder modifikasie en interpretasie nie lei tot die formulering van die konsep van 'n pedagogiese grammatika (vgl. Stern 1983:175) om die verband tussen linguistiek en pedagogiek te bewerkstellig. Wat die linguistiek die taalonderrig kan aanbied moet eerder in terme van implikasies as in terme van direkte toepassings gesien word.

Candlin (1973:57) stel dit so:

"If we accept the need for a filter between these formal grammars and the classroom, then the role of the pedagogical grammar is that of an interpreter between a number of formal grammars and the audience and situation-specific language teaching materials."

Volgens Spolsky (1970:144) is 'n pedagogiese grammatika "... a field that derives its theory from other 'pure' fields, one of which is linguistics".

Dit verryk die onderrig deur die verskaffing van akkurate pragmatiekinformasie.

Wat met hierdie proefskrif beoog word, is die aanpassing in die taalkunde-leerplan wat huidig nie voldoende voorsiening maak vir die onderrig van hoe Afrikaans gebruik word om te kommunikeer nie. Dit mag wees dat 'n verskuiwing in perspektief van die formele na die kommunikatiewe kenmerke van taal 'n oplossing kan bied.

1.11 Die doel van die studie

1.11.1 Algemene doelstelling

In die lig van die probleemstelling en die hipotese word met die ondersoek gepoog om

- * 'n bydrae tot 'n vernuwend blik op die taal-onderrig van Afrikaans Eerste Taal in die sekondêre skoolfase te lewer;
- * relevante aspekte van die pragmatiek wat op die onderrigssituasie toegepas kan word, te identifiseer;
- * 'n toepassingsmodel voor te lê.

Dat dit 'n reusetaak is, besef die ondersoeker maar te goed. Die behoefte aan so 'n studie op hierdie tydstip is egter voldoende rede om die taak aan te pak.

Belangrike insigte wat die afgelope twee dekades die nodige erkenning gekry het, was onder andere dat die konteks waarin die uiting voorkom, onontbeerlik is vir die begrip van die situasie, en dat die referensiële funksie ondergeskik is aan die sosiale en emotiewe funksie(s). Ook het die insig dat taalgebruik 'n wyse van handeling is, implikasies vir taalonderrig.

1.11.2 Spesifieke doelwitte

Met die proefskrif word beoog om:

- 1.11.2.1 Insigte en metodes te identifiseer van diegene wat die taal wetenskaplik ondersoek, naamlik die linguïst, die psigolinguïst en die sosiolinguïst, en die bydrae wat hulle kan lewer tot die oplossing van sommige van die probleme wat opduik in die beplanning, organisering en uitvoering van 'n taalonderrigprogram in die moedertaal.
- 1.11.2.2 Resente ontwikkelinge in die pragmatiek as deeldisipline te ondersoek en vas te stel watter implikasies dit vir die onderrig inhou wel wetende dat taalonderrig nie 'n teoretiese aktiwiteit is nie. In hierdie ondersoek word gepoog om gebruik te maak van die bevindinge van teoretiese studies, maar die onderrigteorie moet ook duidelik wees oor die soort informasie wat hy as invoer wil hê. Taalteorie-informasie is nie die antwoord nie.
- 1.11.2.3 Te onderskei tussen 'n breër en engere siening van die linguïstiek en aan te toon watter insigte dit lewer. Linguïstiek soos gesien deur De Saussure en Chomsky (onder andere) moet nie gelykgestel word aan teoretiese studies oor taal nie. 'n Eng siening van die linguïstiek beperk die omvang van linguïstiek tot 'n studie van die abstrakte onderliggende taalsisteem wat veronderstel is om die gedeelde kennis van al die sprekers in te sluit. Volgens Widdowson (1978:218) het ons hier met mikrolinguïstiek te doen wat as sentrale taak het die daarstelling van 'n beskrywingsmodel. Daarteenoor strek 'n breër siening van linguïstiek oor interdisziplinêre grense heen. Dit sluit psigologiese en sosiale faktore in wat die wyse beïnvloed waarop 'n spreker put uit sy kennis van die taalsisteem en wat ver-

oorsaak dat hierdie sisteem self varieer en met verloop van tyd verander. Dit is makrolinguistiek. (Vgl. ook Stern 1983:296.)

In hierdie ondersoek word gepoog om drie taalkomponente, naamlik

1. die linguisties-formele sisteem (die grammatiese);
2. die kommunikatiewe sisteem; en
3. die funksionele sisteem in 'n koherente taalonderrigteorie saam te snoer.

(Vgl. Widdowson 1979:118,243; Stern 1983:126.)

Eersgenoemde benadering benadruk 'n sisteem-interne vorm en struktuur, terwyl die laasgenoemde benaderings die klem laat val op intensie, funksie en die gebruik van taal.

Halliday (1973:16; 1979:56,121) praat van die gefintegreerde mikro- en makrofunksies as die 'experiential or ideational function', met ander woorde die somtotaal van die leerder se ervaring soos dit in taal uitgedruk word. Dit is die integrering van hierdie mikro- en makrofunksies wat uiteindelik die basiskomponent van die jong volwassene se taalgebruiksvermoë moet vorm (vgl. ook Rodgon e.a. 1977: 23).

- 1.11.2.4 Betekenisvolle nuwe aspekte uit die pragmatiek identifiseer wat tot dusver nagelaat is of uitgesluit is uit 'n taalonderrigprogram. Die veronderstelling is dat 'n wetenskaplike studie van die pragmatiek 'n basis kan verskaf vir die onderrig van die moedertaal in die sekondêre skool. Die waarde van die ondersoek lê dus nie soseer in die aanbieding van nuwe feite nie as in die beskikbaarstelling van toepaslike bevindings op 'n breë terrein. Dit bring ook nuwe toepassings vir teoretiese

studies in die praktyk van taalonderrig; as't ware 'n klemverskuiwing wat nuut is, al is dit net 'n poging om die breë buitelyne te trek.

Uit die ondersoek sal blyk dat hoogs relevante en insiggewende materiaal - vir lang periodes onontgin - nog nie hul neerslag in moedertaalonderrig gevind het nie - 'n des te groter regverdiging vir 'n dinamiese ondersoek van bronne, weg van die uitgetrapte stofpaadjies van die "accepted paradigm".

1.11.2.5 Insigte saam te vat en te integreer in die onderrigprogram.

Hierdie doelwit kan die beste saamgevat word in die woorde van Byrnes (1979:5):

"New perspectives could be gained not merely through gradual, doggedly persistent accumulation of knowledge with the traditional confines of a discipline but by standing back to take a fresh look at old phenomena and, from the new vantage point, striving for a conceptual recombination of the insights of the various fields which have divided among themselves ... with a certain amount of historical arbitrariness ... the undivide whole of human behaviour."

Indien dié studie daarin slaag om insigte te identifiseer wat taalonderrig op nuwe wêë kan plaas, dan is die doel hiermee bereik.

Ten slotte sal daar gepoog word om in 'n afsonderlike hoofstuk 'n samevatting te gee om aan te dui hoe kennis van die pragmatiek werklik kan lei tot sinvolle integrering in die moedertaalonderrigprogram, wel wetende dat al die antwoorde op die probleme nie moontlik is nie. Pit Corder (1982:11) stel dit so:

"Linguistics can, as yet scarcely claim to give firm answers to any but a few problems in language teaching."

1.12 Die omvang van die studie

In hierdie studie gaan dit om 'n ondersoek na daardie insigte uit die pragmatiek wat 'n besondere bydrae kan lewer vir implementering in die taalonderrigprogram op skool met die oog op die behoorlike volwassewording van die kind. Hierdie insigte word doelbewus en wetenskaplik-verantwoordbaar geselekteer en aan die orde gestel omdat, onder andere, die ontwikkelende kind hom tans meer as ooit tevore bevind in 'n tydsgewrig van 'n oorweldigende massa kennis waardeur hy oorspoel word.

Vir die linguis is die veronderstelling algemeen dat beide teorievorming en die waarneming van data noodsaaklik is vir 'n wetenskaplike ondersoek van die linguistiek. Verder is dit duidelik dat dit die taak van die linguis is om voortdurend aandag te skenk aan die noue verband tussen betekenis, vorm en konteks en sonder 'n studie van die integrale verband tussen hierdie drie basiese elemente kan sodanige studie nêrens heen lei nie.

Uit resente literatuur is twee duidelike en onderskeibare tendense waarneembaar. Hierdie tendense of rigtings in linguistiese studie is enersyds gerig op die idee van 'n formele analise van taal, en andersyds, op 'n analise van taal wat gebaseer is op intensionele en afgeleide betekenis.

In die eerste geval word taal formeel bestudeer. Linguiste het gepoog om taal uit die gebruikskonteks te abstraher en dus word fonetiek, fonologie, sintaksis, morfologie, die leksikon en semantiek formeel bestudeer. 'n Formele analise wat bestaan uit taalmodelle of taalteorieë waarin taal oor die algemeen gesien word as 'n suiwer linguistiese sisteem, het betrekking op waarneembare vorme (data). In sodanige

analise gee 'die linguïste 'n beskrywing van die grondvorm van hierdie data en die verband wat daar tussen die grondvorm en die waarneembare data bestaan.

In die geval van die tweede rigting (dié van die etnometodologie) het linguïste gepoog om in hulle analyses insigte en perspektiewe uit 'n verskeidenheid terreine en deeldisiplines in te sluit, onder andere uit die kommunikasieteorie, historiese linguïstiek, sosiolinguïstiek en psigolinguïstiek. Sodanige analyses het betrekking op intensionele en afgeleide betekenis en hoe die betekenis verband hou met en beïnvloed word deur vorm, struktuur en konteks. Kortom, 'n betekenisgebaseerde analise van taal bestaan uit taalmodelle wat taal sien as 'n kommunikatiewe sisteem en sluit sulke aspekte soos intensies, funksie en taalgebruik in.

Dit wil voorkom of linguïste nie een van die twee riglyne oor die hoof kan sien nie, indien die aard van taal begryp wil word, asook die manier waarop taal gebruik word. (Vgl. Chafe 1970; Grice 1968; Hymes 1964, 1974; Labov 1972; Lakoff 1972; Ross 1970, 1977; Searle 1967 en Vachek 1964, 1966.)

Vir taalonderrig het die voorafgaande uiteensetting implikasies in die sin dat 'n grammatiese benadering alleen nie genoeg is nie. Kennis van die struktuur van die taal is sekerlik belangrik, maar 'n toepassingsfase soos dit tot uiting kom in die taalgebruik is daarom nie minder belangrik nie. Daarom word hierdie studie uitgebrei tot insigte en perspektiewe uit die pragmatiek, maar slegs daardie insigte wat relevant is en die moontlikheid inhou om op die terrein van moedertaalonderrig toegepas te word.

Die sin van taalonderrig vind 'n mens in die opvoeding self. Taalonderrig moet gesien word as taalgebruik in sy wydste omvang denkbaar. Die doelstelling van taalonderrig moet gesien word as opvoedingsdoel waardeur sowel leerinhoud as lewensinhoud aan die kind voorsien word en waardeur die kind

toegerus word vir die lewe in 'n ingewikkelde moderne maatskappy. Die kind moet in sy totaliteit opgevoed word sodat hy nie net intellektueel ontwikkel nie, maar ook op so 'n wyse dat hy uiteindelik sy sosiale, ekonomiese, kulturele, morele en religieuse verantwoordelikheid ten opsigte van die skeppingsopdrag kan aanvaar. Perquin (1961:54) sê hiervan:

"Nooit ofte nimmer heeft de leraar te maken met het puur verstandelijke, altijd is er de totale persoonlijkheid, en het is een misgroei, die ontzaglijke verarming betekent, wanneer het begrip losgemaakt word van het leven."

1.13 Toepasbaarheid in die onderrigsituasie

Die beoogde studie belig verskeie aspekte wat van nut kan wees vir moedertaalonderrig. In die eerste plek is dit van opvoedkundig-teoretiese betekenis. Die ontwerp van 'n konseptuele raamwerk met betrekking tot die pragmatiese insigte wat van toepassing is op moedertaalonderrig kan 'n bydrae lewer op die terrein van die toegepaste taalkunde en tweedens kan dit daartoe meewerk dat die kloof tussen taalonderrig en taalwetenskap oorbrug word.

Wat die kurrikulum betref, is dit belangrik dat opvoedkundiges die middele verkry om die meer betekenisvolle komponente te ondersoek wat 'n bydrae kan lewer tot sinvolle moedertaalonderrig. Kriteria wat hier riglyne kan bied in die formulering en ontwerp van die kurrikulum is dat die onderrig van die moedertaal sinvol, relevant en omvattend moet wees. (Vgl. Kruger 1980:102). In hierdie opsig mag linguistiek nie verskralend inwerk op die kurrikulum of die onderrig nie.

Die beoogde konseptuele raamwerk behoort by te dra om sommige aspekte van die pragmatiek vir die kurrikulum te identifiseer. Dit moet voorsien in onontbeerlike data vir

kurrikuleerders oor aspekte rakende die formulering en ontwerp van 'n taalkurrikulum, asook die seleksie van inhoude. In hierdie sin moet die ontwerp van 'n konseptuele raamwerk gesien word as 'n bydrae tot die opvoedkundige teorie.

Die ontwerp van 'n konseptuele raamwerk sal verdere navorsing afgrens en stimuleer. Sodanige navorsing behoort toegespits te wees op die aard van taalonderrig in 'n skoolsituasie en die evaluering van die beginsels van kommunikasie in die opvoedingsteorie en -praktyk.

Die beoogde studie is ook van praktiese belang. Die ontwerp van 'n konseptuele raamwerk waarbinne moedertaalonderrig gesien moet word, suggereer verskeie praktiese uitkomste en as sodanig is dit meer as blote teorie. Die praktykwaarde van so 'n konseptuele sisteem word nog verder verhoog aangesien dit ook as evalueringmiddel aangewend kan word om bestaande taalkurrikula, kurrikulumpraktyk en onderrigpraktyk te beoordeel.

Oor die algemeen sal die ontwerp van 'n konseptuele raamwerk (waar gepoog word om die taalonderrig ook prakties te vergestalt) die taak van die taalonderwyser vergemaklik en hom voorsien van bykomstige metodes om 'n meer betekenisvolle verhouding met die leerder te bewerkstellig. Harris (1981:14/15) sê hieroor:

"... the linguistic format of say, instructions or introductions, i.e. the type of language in which the learning material is introduced or framed, often turns learners away from even the most stimulating or interesting subjects."

Dit is daarom noodsaaklik dat die teorie neerslag vind in 'n praktyk wat vir die leerder betekenisvol is. Die onderrig en leerervaring moet "be contrived or constructed to conform with the view that students learn only in proportion to the

meaningfulness that each attributes or attaches to the activity" (Harris 1981:15).

Die ontwerp van 'n konseptuele raamwerk vir taalonderrig maak dit noodsaaklik dat insigte uit die pragmatiek so gefinterpreteer word dat dit neerslag vind in die praktyk. Onderrigmatige materiaal wat linguisties afhanklik is, moet dus sorgvuldig geselekteer word met die oog op relevansie en betekenisvolheid vir die leerervaring wat aan die leerling gebied word.

Hierdie navorsing is ook van metodologiese belang. Die ontwerp van 'n konseptuele raamwerk sal navorsers in staat stel om:

1. linguistiese materiaal te ondersoek wat spruit uit of verband hou met lewensrelevante situasies;
2. 'n ontleding van linguistiese materiaal te doen vir 'n onderrigsituasie;
3. vas te stel in watter mate sodanige linguistiese materiaal bestempel kan word as relevant en betekenisvol vir 'n onderrigsituasie.

Die konseptuele raamwerk integreer sommige konsepte en insigte van resente pragmatiese, psigolinguistiese en sosiolinguistiese teorieë. So gesien lewer hierdie studie, met betrekking tot die verhouding tussen struktuur, betekenis en konteks 'n bydrae op die terrein van die linguistiek en taalonderrig. Hierdie bydrae is betekenisvol op teoretiese, praktiese en metodologiese vlak.

Die vraag in watter opsig die uitkoms of insigte van hierdie ondersoek in die praktyk van die taalwerklikheid toegepas sou kon word, kan dus soos volg opgesom word:

- * Dit sou kon dien om 'n beter insig in die wese van taalonderrig te verskaf;

- * Dit sou kon dien om doelstellings en doelwitte te bereik wat gestel word vir moedertaalonderrig;
- * Dit sou ook klem kon plaas op die seleksie van taalinhoude en -metodes om besondere doelwitte te bereik;
- * Dié navorsing sou ook 'n waardevolle bydrae kon lewer aan kurrikuleerders om vanuit 'n koherente model die taalonderrig te rig;
- * Die moontlikheid bestaan dat outeurs van taalhandboeke hierin iets nuttigs sou vind om die taalonderrig vanuit 'n ander gesigspunt as die tradisionele aan te bied;
- * Ten slotte sou die navorsing ook kan dien om ongekontroleerde uitsprake oor taalonderrig wat al mode geword het, in die regte perspektief te plaas.

1.14 Metode van ondersoek

Enige ondersoek op hierdie vlak en van hierdie omvang behoeft 'n wetenskaplike metode van ondersoek, waar 'n wetenskaplike metode op 'n verantwoordelike menslike handeling dui, dit wil sê, 'n beplande handelwyse om met gebruikmaking van wat in 'n gegewe geval voor hande is, 'n gestelde doel te bereik. (Vgl. Bekker 1979:49; Stoker 1961:527.)

Die wetenskaplike metode hou vir enige navorser die volgende implikasies in:

- * die afhanklikheid van 'n metode, en sy wesenlike bepaaldheid deur sy hipotese-vorming, vertrekpunt en doel is van besondere betekenis;
- * die dienende funksie van 'n wetenskaplike metode, dit wil sê 'n middelfunksie, stel 'n navorser in staat om van bepaalde middele in 'n bepaalde metode gebruik te maak;

- * die metode moet aan die geskiktheidsnorm voldoen, aangesien 'n metode ook normatief bepaal is;
- * in die wetenskapsbeoefening gaan dit om metodes om kennis in te win, waar wetenskaplike kennis soveel moontlik geverifieerde (begronde) en soveel moontlik gesistematiseerde kennis is.

In hierdie ondersoek is van die volgende metode gebruik gemaak:

1.14.1 Die fenomenologiese metode of beskrywing. Hierdie metode wil deurdring tot die essensie van 'n verskynsel waar die verskynsel werklikheid self is, of, soos Gunter (1969:22) dit stel, dit is "die metodiese openbaarmaking van die verskynsel soos dit as gegewene in sigself openbaar is". Dit is duidelik dat hierdie metode of beskrywing 'n denkende besinning is aangaande 'n besondere werklikheid as ervaringsverskynsel met die oog daarop dat die besondere werklikheid as geopenbaarde werklikheid na vore sal tree soos die werklikheid is en nie soos 'n onderzoeker wil hê die werklikheid moet wees nie.

1.14.2 Die navorser het ook van die metode van analise en sintese gebruik gemaak. Hierdie analises het betrekking op standpunte oor taalonderrig, linguïstiek, psigolinguïstiek, sociolinguïstiek en ook die didaktiek wat enersyds in die bestaande literatuur gevind is, maar andersyds ook deur akademiese gesprekke met kollegas en onderwysmense gevoer is. Telkens is daar gepoog om na die analise van sodanige standpunte na 'n eie sintese terug te keer, sodat hierdie proefskrif nie net die standpunte van andere verteenwoordig nie, maar inderdaad 'n oorspronklike bydrae op die terrein van die moedertaalonderrig verteenwoordig.

- 1.14.3 'n Omvattende literatuurstudie van (1) die gesaghebende werke in die V.S.A., Brittanje, Nederland en hier ter plaatse, en (2) die mees resente werke oor die onderhawige studieveld is onderneem - wat 'n ryke bron van inligting en meningsvorming blyk te wees.
- 1.14.4 Die navorser het ook ryklik geput uit sy besondere ondervinding as voormalige taalonderwyser in die vakgebied. Hierdie ervaringsgegewens is aangevul uit gesprekke met kollegas - onderwysers en kollegas van die universiteit waaraan ondersoeker tans verbonde is en kollegas wat aan ander universiteite en onderwyserskolleges verbonde is. Ook staan die ondersoeker voltyds in die praktyk van moedertaal didaktiek en kom daagliks in aanraking met die probleme van die moedertaalonderwyser.
- 1.14.5 Die toets van die praktyk. Die ondersoeker kon van stellings in hierdie proefskrif en insigte verkry uit linguistiese teorie seker didaktiese praktyke by onderwysstudente waarneem en dit daarna met hulle bespreek. Hier het die ondersoeker die voordeel van kollektiewe denke kon benut.
- 1.14.6 Voorlopige evaluering van moedertaalonderrig. Die ondersoeker het ook die hierin gestelde hipotese gebruik om 'n voorlopige evaluering te maak van die rigting waarin moedertaalonderrig behoort te ontwikkel. Reeds uit hierdie voorlopige ondersoek het dit duidelik geblyk dat 'n tradisionele linguistiese benadering soos dit tans in moedertaalonderrig neerslag vind, verskralend inwerk omdat hierdie benadering nie daarin slaag om teorie en praktyk sinvol te integreer nie. In die aanbevelings in die slothoofstuk word weer na hierdie gedagte teruggekeer.

1.15. Verdere verloop van die navorsing

In hierdie hoofstuk word daarop gewys dat daar ten aansien van die moedertaal as skoolvak en die taalkunde as komponent van moedertaalonderrig teruggekeer moet word na die basisdissipline om van nuuts af aan navorsing te doen oor insigte wat van belang vir taalonderrig kan wees. Die hipotese wat as vertrekpunt dien, is dat 'n wetenskaplike studie van die pragmatiek 'n toepassingsfase kan verskaf vir die onderrig van die moedertaal in die sekondêre skool. Hierdie inligting of insigte moet egter geïnterpreteer, georden en geëvalueer word ten einde dit bruikbaar te maak vir taalonderrig.

In hoofstuk 2 word die kommunikatiewe benadering onder die loep geneem en aangetoon dat die Praagse skool reeds in die twintigerjare van hierdie eeu 'n funksionele perspektief aangetoon het. Hierna word 'n bespreking gewy aan Hymes se communicative competence, en daarna aangetoon dat Hymes se siening van taal in funksie, dit wil sê die idee dat betekenis gesien moet word as funksie in konteks wat verband hou met die kultuur waarin dit operasionaliseer, 'n verbreding van taalonderrig impliseer. As 'n samevatting van hierdie insigte word kortliks gewys op die didaktiese implikasies wat so 'n benadering vir moedertaalonderrig sal inhou.

In hoofstuk 3 word 'n ondersoek gedoen na die verskillende terreine van die pragmatiek en na toepassingsmoontlikhede wat dit vir die onderrigleersituasie inhou. Aanvanklik word 'n oorsigtelike uiteensetting gegee van hoofmomente en navorsing wat reeds hieroor gedoen is. Daarna volg ten slotte 'n herinterpretasie vanuit 'n onderrigoogpunt teen die agtergrond van insigte wat die pragmatiek die onderrig van die moedertaal kan bied.

In hierdie hoofstuk word as vertrekpunt geneem die standaardteorie van taalhandelinge soos uiteengesit deur

Austin 1962 en wat uitgebou is deur Searle 1970 in *Speech Acts*, gedeeltelik op grond van sy eie insigte. Laasgenoemde werk is die algemene vertrekpunt vir talle studies oor taalhandelinge. Die taalhandelingssteorie wat in dié hoofstuk aangebied word, is 'n eksplisiet-geformuleerde benadering van taal in gebruik as 'n besondere tipe menslike handeling. Ook die herken en identifiseer van taalhandelinge word onder die loep geneem. Daarna word sintagmatiese en paradigmatische dimensies bespreek, waaronder gespreksekwenisies en seleksie van alternatiewe binne 'n spesifieke raamwerk ten einde te bepaal watter implikasies dit vir die onderrigssituasie kan inhou.

In hoofstuk 4 word gekyk na die idee om taalgebruik te betrek as studieterrein en om voorsiening te maak vir 'n praktiese sisteem om kennis wat onderliggend is aan gesosialiseerde en gepaste taalgebruik te klassifiseer.

Alhoewel talle van die globale taksonomieë van taal baie simplisties is, het dit die weg gebaan vir die ontwikkeling van 'n meer gesofistikeerde klassifikasiesisteem. Die meerderheid van hierdie funksionele klassifikasieskemas is ontwikkel vir die kategorisering van volwasse-kommunikasie. Later is hierdie kategorisering van taalfunksies ook aangewend om die kind se uiting te beskryf.

Die res van die hoofstuk handel oor 'n taksonomie van taalhandelinge en die ontwikkeling van taalgebruik by die kind, en eindig met die belangrike slotsom dat die kind spesifieke hulp moet ontvang om taalgebruik meer effektief in die klaskamer aan te pak. Die leerling behoort byvoorbeeld te weet wat die spesifieke kommunikasievereistes van 'n situasie is en hoe om daaraan te voldoen.

In hoofstuk 5 word die insigte uit die pragmatiek wat vir moedertaalonderrig relevant is, ingebou in 'n sillabus deur die pragmatiekitems te spesifiseer en daarna te integreer in 'n kommunikatiewe benadering.

Eers word 'n oorsig gebied van kriteria wat van belang is vir 'n kommunikatiewe benadering, die komponente van 'n kommunikatiewe sillabus en die aanpassings wat aan 'n bestaande onderrigprogram gemaak kan word ten einde by 'n geïntegreerde benadering uit te kom. Hiervoor is nodig 'n klemverskuiwing wat nie geheel en al weg beweeg van die strukturele basis van taalonderrig nie, maar wat ook nie geïsoleer is van die kommunikatiewe rigting nie. Vir so 'n benadering leen die pragmatiek hom by uitstek, omdat dit as linguïstiese items onderrig kan word maar ook deurgetrek kan word na 'n kommunikatiewe toepassing.

Die res van die hoofstuk handel oor klaskameraktiwiteite en hoe die pragmatiek geëvalueer kan word. Ten slotte word 'n blik gewerp op vergesigte.

Die slothoofstuk word gewy aan 'n oorsig, gevolgtrekkings en aanbevelings van die ondersoek, dit wil sê dit sal die ondersoek wat in hierdie proefskrif gedoen is tot sintese bring. Die gevolgtrekkings waartoe geraak is en die aanbevelings wat gemaak word, staan in diens van enersyds die taalleer as komponent van moedertaalonderrig en andersyds die onderrig van Afrikaans as Eerste Taal. Uit die aard van die beperktheid van hierdie ondersoek sal van die aanbevelings slegs voorlopig wees en sal terreine vir verdere navorsing geïdentifiseer word.

1.16 Samevatting

Literatuurondersoek is nodig ter wille van oriëntering van die pragmatiek aan die hand van die beskikbare bronne. Dit dien as 'n stap tot die teoretiese fundering vir die seleksie van inhoud in die gebiede waarop die navorsing toegespits word, naamlik die taalkunde of 'taalleer' soos in die skoolsituasie gebruiklik is.

Taalonderwysers aanvaar algemeen dat taalonderrig op een of

ander wyse in verband gebring moet word met linguistiese beskrywingsmodelle. Dit moet egter nie gesien word as die oordrag van sodanige modelle direk op die pedagogiese terrein van taalonderrig nie. Daar is altyd sprake van 'n pedagogiese grammatika of model (vgl. Taylor 1974). Dit is moontlik die rede waarom taalonderwysers so skepties staan teenoor die linguistiek. Dit kan ook 'n rede wees vir die verwarring wat daar heers, naamlik dat so baie linguiste (en selfs taalonderwysers) die mening toegedaan is dat dié modelle net so op taalonderrig oorgedra moet word (vgl. Pit Corder 1982:10 en Gannon en Czerniewska 1980:14).

Dit word gewoonlik aanvaar dat die linguistiese model aangepas moet word op een of ander wyse ten einde geskik te wees vir onderrigdoeleindes. Die basiese teorieë kan egter nie oorboord gegooi word nie (Widdowson 1979:18). Hierdie siening is nie nuut nie. Reeds in die sestigerjare het Halliday (1964:167) die mening uitgespreek dat vir taalonderrig "the best suited linguistics is the body of accurate descriptive methods based on recent research into the form and substance of language". Hoewel bogenoemde siening nie algemeen aanvaar word nie, (vgl. Widdowson 1979:235) wil dit tog voorkom of linguistiek nog doeltreffender toegepas kan word vir taalonderrig.

Die oorsig van die agtergrond waarteen die ondersoek gesien moet word, toon dat oor die onderrig van taalkunde nog groot meningsverskil bestaan. Die hooforsaak is in die stadium die gebrek aan die interpretasie van taalwetenskaplike insigte vir taalstudie wat vir die onderrig didakties bruikbaar en verantwoordbaar sal wees, en vir die leerling relevant, soos Widdowson (1979:243) tereg opmerk: "... I suggest that these insights would need to have their relevance ..."

Resente studies toon onteenseglik dat, om van waarde te wees vir taalonderrig, 'n kommunikatiewe oriëntasie nie langer

uit taalbeskrywing geweer kan word nie. Vergelyk Traugott 1973, 1977; Ervin-Tripp 1974; Dulay en Burt 1974; Bailey, Madden en Krashen 1974; Krashen 1977, om slegs 'n paar te noem.

Die beskrywing van taal in terme van die proses; van die natuurlike kognitiewe en kommunikatiewe strategieë vir die benutting van linguistiese bronne, verskil aansienlik van benaderings wat taal tot dusver gesien het as 'n produk, as 'n volledige bron van kennis wat gereduseer kan word tot komponente en reëls vir taalgebruik. Vir taalonderrig is dit van belang dat die siening van taal aangepas moet word "... to conform more closely to the user's own concept of language, since presumably such a concept has its intuitive roots in experience" (Widdowson 1979:244).

Dit sou egter nie deug as die kind met die badwater uitgegooi word nie; as die deskriptiewe modelle nou heeltemal laat vaar word ten gunste van 'n kommunikatiewe perspektief. Taalonderrig moet in die breedste sin van die woord gesien word, dit wil sê van 'n linguistiese tot 'n kommunikatiewe en funksionele benadering, want dan eers vind taal sy toepassing in ooreenstemming met die leerder se eie linguistiese ervaring. In hierdie sin kry die woorde van Wittgenstein (1958) vir ons dieper betekenis, naamlik:

"The limits of my language mean the limits of my world".

Widdowson (1979:246) se siening van die kommunikatiewe benadering sluit by die voorafgaande aan:

"The basic flaw in the structural approach is not that it fails to teach communication directly, but that it represents language in a way which dissociates the learner from its own experience of language, prevents real participation, and so makes the acquisition of communicative abilities

particularly (and needlessly) difficult."

Dit is dus nodig om 'n koherente sisteem te ontwerp wat voorsiening maak vir 'n strukturele benadering wat deurwerk na 'n kommunikatiewe perspektief sodat die leerling se taalgebruik sinvol in die ervaring ingebed kan word. Taal is ook sosiaal diensbaar en kommunikatief bruikbaar. Dit stel die mens in staat om die wêreld en sy volheid in sy geheel te beheers.

Die groot taak vir die ondersoeker lê dus myns insiens daarin om verby die vakkundige onstabiele 'n stabiele pedagogiese model te formuleer. Die eerste stap in die rigting is die taak van die linguis. Die noodsaaklike interpretasie moet in eerste instansie op die gebied van die 'vak' kom. 'n Werkswyse sou dan wees om linguistiese insigte te identifiseer en te interpreteer wat kan dien as vertrekpunt en om hierdie insigte te veranker in 'n werkbare konseptuele raamwerk.

Deur al die jare bestaan daar 'n kloof tussen die taalwetenskap en taalonderrig en kry belangrike taalwetenskaplike insigte eers na 'n lang ruk hulle neerslag in die onderrigsituasie. (Vgl. Huebner 1966:xxi.)

Die probleem is dat die taalwetenskaplike van ons tyd selde ook meester is van die vakmetodiek en onderrigsituasie - en omgekeerd is die goeie taalonderwyser selde 'n deskundige op die gebied van die moderne taalwetenskap. (Vgl. Askes 1979:1.) Die gevolg hiervan is dat belangrike taalwetenskaplike insigte eers na verloop van etlike jare en selfs dekades neerslag vind in die onderrigsituasie. Omgekeerd kan die taalonderwyser ook nie taal doeltreffend onderrig sonder om kennis te neem van dit wat op didaktiese terrein geskied nie.

HOOFSTUK 2

KOMMUNIKATIEWE VAARDIGHEID - 'N KONTEKS-FUNKSIONELE
PERSPEKTIEF

	Bladsy
2.1 Inleiding	39
2.2 Doel	44
2.3 Chomsky se siening van Competence	45
2.4 Hymes se siening van Communicative Competence	50
2.5 'n Verbreding van Taalonderrig	61
2.6 Samevatting	64

HOOFSTUK 2

KOMMUNIKATIEWE VAARDIGHEID - 'N KONTEKS-FUNKSIONELE PERSPEKTIEF

2.1 Inleiding

Daar bestaan geen twyfel dat teen die begin van die dekade sewentig ontevredenheid met die tradisionele taalonderrigmetodes vir beide moedertaal- en tweedetaalonderrig wêreldwyd begin posvat het nie. Uit 'n beskouing van die bydraes en toepassings (of die gebrek daaraan) en wantoepassings van die tradisionele grammatika, die strukturele grammatika en die transformasioneel-generatiewe grammatika kom Roulet (1975:75) tot die gevolgtrekking dat hierdie rigtings in die taalkunde "... have failed to provide information on the use of language as an instrument of communication". Die tyd was meer as ryp vir 'n nuwe praktiese benadering waarin die fokus sou val op die gebruik en die onderrig van taal asook vir nuwe sosiolinguistiese en psigolinguistiese idees om hierdie gebruik te rig.

Resente ondersoeke op die terrein van taalonderrig toon baie duidelik dat daar wegbeweeg word van 'n belangstelling in die beskrywing van geïsoleerde leksikaal-grammatiese vorme na 'n belangstelling in die beskrywing van die kommunikatiewe funksie van taal in konteks. (Vgl. Lieberman 1981:3.) Hierdie konteks-funksionalistiese benadering benadruk die natuurlike benutting van die menslike vermoë om taal te gebruik om 'n verskeidenheid intensies en betekenis oor te dra wat afhanklik is van die konteks waarin taal gebesig word (en die sosiale agtergrond). Want soos Klecan (1982:1) tereg opmerk, is "... the ability to communicate effectively an important and necessary tool for functioning appropriately in society".

Volgens Shaw (1975:18) moet die verskuiwing van perspektief van 'n formeel-grammatiese na 'n kommunikatiewe benadering

in taalonderrig gesien word "as a set of loosely interrelated phenomena arising partly from a set of insights and misunderstandings derived from linguistics and the related disciplines of psycho- and sociolinguistics, partly from outside pressures and partly from dissatisfaction with existing approaches to language teaching".

In een van die vroegste referate waarin die verhouding tussen die sosiolinguistiese idee van kommunikatiewe taalvermoë en taalonderrig aangeroe word, neem Paulston 1974 dit as vanselfsprekend aan dat taalonderrig voorsiening moet maak vir 'n kommunikatiewe benadering en as sodanig dit ook moet reflekteer:

"If you accept Hymes' notion that a model of language must be designed with a face toward communicative conduct and social life ..., then it follows that a model for teaching language must also be designed with a face toward communicative conduct and social life" (Paulston 1974:350)

Hier het ons die eerste tekens van 'n subtiële klemverskuiwing wat met die eerste oogopslag lyk asof ons met 'n hernieude pleit te doen het vir 'n direkte refleksie van linguistiese teorie in die ontwerp van taalonderrig. Paulston is egter heeltemal eerlik met betrekking tot die onvolledigheid van haar idee (teorie) op daardie tydstip, en die groot behoefte wat bestaan om hierdie idee verder uit te bou. Tweedens en dalk belangriker is die verklaring dat sedert haar oproep in 1969 "... there has been an increasing - and justified - concern for communicative activities in language teaching" (Paulston 1974:348). Dit beteken dat selfs nog vóór die eerste voorstelle van Hymes en andere wat aan die idee van 'communicative competence' gewerk het, in taalonderrigkringe bekend geword het, daar reeds tekens was binne die onderwysprofessie self dat kommunikatiewe aktiwiteite - die eeu-oue belofte van taalonderrig wat nog

nooit tot sy reg gekom het nie - in die onderrig 'n plek begin kry.

Die gevolgtrekking dat die ontwerp van kommunikatiewe taalonderrigaktiwiteite eerder teoretiese ontwikkelinge vooruitgehoop het as andersom, het ook implikasies vir die linguistiek in die algemeen en vir die pragmatiek in die besonder. Dit het meegebring dat met nuwe oë na taalgebruik en na tersaaklike deeldissiplines gekyk is vir regverdiging van wat reeds in taalonderrig gevestig is. Natuurlik omdat sodanige regverdiging neerkom op 'n analitiese regverdiging sal dit ook kritiek insluit op daardie selfde aktiwiteit wat dit wil regverdig, en uiteindelik sal dit suggesties meebring vir herontwerp, modifikasie, uitbreiding, ontwikkeling en verandering. Die feit kan egter nie ontken word nie dat 'n analise noodsaaklikerwys 'n analise moet wees van iets wat reeds bestaan, hoe kreatief en verbeeldingsryk die gebruik van die gevolgtrekkings ookal aangewend kan word.

Rivers (1976:14 e.v.) se suggestie dat kommunikatiewe aktiwiteite van die begin af in die onderrig ingebou behoort te word, het groot byval gevind. Vergelyk ook Jakobovits wat dit nog sterker stel: "Why not begin the teaching of a language at the second level (i.e. communication) in those cases where communicative competence is the goal, rather than hope it will materialize later" (soos aangehaal deur Gougher 1972:40).

Die verskuiwing in perspektief waarvan in die voorafgaande aanhaling melding gemaak word, verteenwoordig 'n opvallende koersaanpassing in die rigting van relevansie en funksionaliteit wat nie sonder implikasie vir taalonderrig is nie. Bykomend tot die kennis van grammatikale reëls en referensiële betekenis is 'n kennis van gepaste gebruik noodsaaklik.

Alhoewel talle taalonderwysers bewus was van die

belangrikheid van die onderrig van kommunikasievaardighede as 'n geldige doelwit, het die praktyk in die verlede getoon dat te veel nadruk op die onderrig van die struktuur geplaas word, met die gevolg dat talle items (met uitsondering van die stelwerkprogram) wat noodsaaklik geag word vir kommunikasie uit die sillabus uitgesluit is.

Wilkins (1976:11) verwys byvoorbeeld na die verskraling van die leerplan en noem dat onderrig in grammatika alleen:

"provides for the acquisition of a grammatical competence (only) and embodies the assumption either that: the grammatical function and communicative function are the same thing, or that the learner himself can readily acquire knowledge of the communicative aspects of language during or after the acquisition of the grammatical system."

Daar kan dus nie sonder meer aanvaar word dat kommunikasievaardighede verseker sal word deur slegs grammatikale aspekte te onderrig nie (vgl. par. 2.4). Daarom sal die sillabus aangepas moet word om ook voorsiening te maak vir die bemeestering van kommunikatiewe vaardighede. Daarvoor word nie slegs 'n linguistiese beskrywing as 'n basis benodig nie, maar ook 'n sistematiese beskrywing van dié soort konvensies wat gepaste taalgebruik in die gemeenskap rig. Soos Wilkins (1976:10-12) tereg aantoon:

"people who speak the same language share not so much a grammatical competence ... The learner has to learn rules of communication as well as rules of grammar."

Die vermoë om gepaste taal in 'n verskeidenheid situasies te gebruik, is net so "part of the same developmental matrix" (vgl. Hymes 1970:14) as byvoorbeeld die vermoë om grammaties korrek te praat. Beide hierdie vermoëns is noodsaaklike voorwaardes vir die bereiking van 'n kommunikatiewe

vaardigheid. Volgens Lieberman (1981:4) is dit slegs deur 'n ondersoek van "linguistic competence (the rules of grammar) as well as what might be called a pragmatic aspect of competence (the rules of social interaction) that we can account for the development of order which underlies human communication". (Vgl. ook Hopper 1971:29-35.)

As gevolg van die verskuiwing van perspektief oor die aard van taalonderrig is dit nodig om kommunikatiewe vaardigheid te definieer in terme van nie slegs linguistiese strukture nie, maar ook in terme van die bemeestering van 'n komplekse reeks vaardighede wat volgens Littlewood (1978:131)

"... an appreciation of the communicative functions which the structures perform and an ability to use the appropriately to perform specific communicative acts in specific social situations" is.

Hieruit volg dat sillabusse (of onderrigprogramme) die volgende basiese aspekte moet verreken:

- 1) die onderskeid tussen 'grammatical' en 'communicative competence', en die aanname dat 'n leerling die vermoë en kennis van beide moet ontwikkel;
- 2) 'n analise van die behoeftes van 'n leerder in terme van 'n kommunikatiewe aanpak, en spesifikasies van taalonderrig op die basis van hierdie behoeftes;
- 3) die houding van die taalonderwyser oor die aard van taal en taalleer;
- 4) die houding van die taalonderwyser oor teksbenutting en klaskameraktiwiteite, algemeen metodologiese implikasies oor hoe te werk gegaan moet word om kommunikatiewe taalonderrig te bewerkstellig.

2.2 Doel

Die doel met hierdie hoofstuk is om aan te toon dat die idee van kommunikatiewe taalvermoë ten grondslag lê aan taalonderrig waarin die gebruiksaspek van taal die nodige klempiasing behoort te kry, en dat insig in die struktuur nie die enigste doelwit van onderrig behoort te wees nie. Of soos Hymes 1972(a) skryf in sy inleiding tot die bundel *Functions of Language in the Classroom* (Cazden, John & Dell Hymes 1972:xii):

"What is crucial is not so much a better understanding of how language is structured, but a better understanding of how language is used."

Die hoofsaak waarom dit gaan, is die vraag waarop taalkundige ondersoek gerig moet word. Die hoofdoel van die onderrig blyk die algemene verbetering van die taalgebruik van die moedertaalspreker te wees. Die onderliggende gedagte is dat die toenemende insig in taalkundige wetmatighede vir die leerling beperk sal bly indien hy nie bewus gemaak word van die intuitiewe pragmatiek-kennis waaroor hy reeds beskik nie. Dit kan alleen 'n positiewe effek hê op sy taalvermoë en taalvaardigheid.

Taalvermoë of die gebrek daaraan speel binne en buite die onderrig 'n belangrike rol in die skatting van die menslike vermoë en in die beoordeling van geskiktheid vir die onderrig en vir maatskaplike funksies. In so 'n opvatting mag ten aansien van die fundering van taalonderrig in die sekondêre skool nie volstaan word met die beperkte Chomskyaanse 'competence'-begrip nie.

As dit gaan om taal, taalgebruik en taalonderrig in 'n sosiale konteks soos die skool moet die competence-begrip

1. Hierdie opmerking moet nie gesien word as kritiek op die Chomskyaanse benaderingswyse nie, maar op die gebruik van dié benaderingswyse vir bv. taalonderrig - iets waarvoor dit nooit ontwerp is nie.

verruim word. Kraak (1975:13-14) sien dit so:

"De taalbeheersing die in het voortgezet onderwijs wordt beoogd, moet worden gezien in het licht van de mogelijkheid tot reflektie op de betekenis van de kommunikatiewe funktie van in taal vervatte informatie. Zulke reflektie heeft ... de prikkel nodig van de kommunikatiewe behoefte om nauwkeurig, precies, expliciet te zijn in zijn formulering, omdat men ondubbelzinnige informatie moet geven, wil uitleggen of overtuigen, verantwoord en afleggen, enz. ... dit vereist een veel meer omvattend taalbegrip dan het grammatische, dat abstraheert van alle individuele en sociale faktoreen die de verskillende vormen en niveaus van taalbeheersing beïnvloeden, en waarin allerlei kennisaspekteen, het kontekstuele, het situasionele, het interaksionele, het pragmatiese, buiten beskouwing blyven, hoewel zij, evenzeer als het formeel-grammatiese, onze 'linguistic competence' konstitueren."

Dit is presies die bedoeling van hierdie studie om aan te toon dat 'n studie van die pragmatiek 'n werkbare benadering vir moedertaalonderrig kan bied omdat kommunikatiewe taalvermoë nie los gesien kan word van beide sosiale gedrag en grammatika nie, dit wil sê waar kennis van die uiting wat gebruik word (nie slegs grammatikaal nie, maar ook gepas in elke situasie) noodsaaklik is.

2.3 Chomsky se siening van Competence

Die ondersoekterrein waarop Chomsky se taalkunde gerig is, word bepaal deur die logiese probleem van taalverwerwing (Botha 1982:8). Taalverwerwing is vir Chomsky 'n biologiese groeiproses analoeg aan die proses waardeur die mens se gesigsvermoë, seksualiteit, ensovoorts ontwikkel. (Vgl. Chomsky 1980:136-139 - aangehaal deur Botha 1982:9.) Dit is

dan ook volgens genoemde outeur meer gepas om van "taalgroei" as taalverwerwing te praat.

Chomsky (1980:187; 1981a:34-35) werk sy siening van taalgroei uit deur te onderskei tussen 'n spreker se aangebore taalvermoë ("language faculty") en sy verwerwe grammatika. Die taalvermoë - ook genoem die "taalverwerwingsvermoë" ("language acquisition device"/"LAD") of "universele grammatika" - verteenwoordig vir Chomsky 'n onderdeel van die begintoestand ("initial state") van die mens se gees. Dit beliggaam die geneties-geënkodeerde beginsels van menslike taal (of, eerder, grammatika). Onder die aktiverende en stimulerende invloed van die kind se taalervaring ontwikkel die taalvermoë tot 'n mentale grammatika wat 'n onderdeel van die relatief stabiele toestand ("steady state") van die menslike gees vorm. Die mentale grammatika beliggaam vir Chomsky (1981a:33) 'n sisteem van kennis van 'n gegewe afsonderlike taal. Skematies stel Chomsky (1981a:33) die samehang tussen taalervaring, die taalvermoë, en 'n mentale grammatika soos volg voor:

ervaring ---> taalvermoë ---> grammatika

(In Botha 1982:9)

Dit is hierdie aangebore taalvermoë en verwerwe, mentale grammatika wat die objek van ondersoek van Chomsky se taalkunde vorm.

Om die objek van sy taalkunde skerper te begrens, onderskei Chomsky (1980:59, 224) verder tussen 'n spreker se taalkennis ("linguistic competence"/"knowledge of language") en sy grammatikale kennis ("grammatical competence"/"knowledge of grammar"). Grammatikale kennis is maar een van die onderdele of modules van taalkennis. 'n

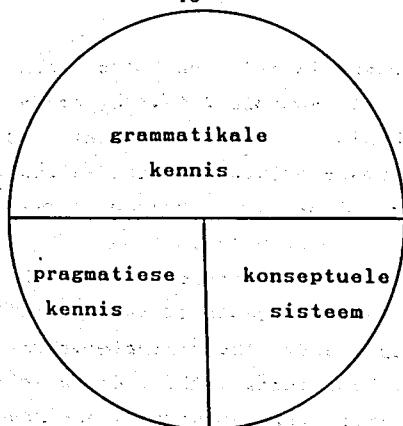
Spreker se grammatikale kennis bestaan in wat hy (onbewustelik) weet van die sistematiese samehang tussen vorm en betekenis binne sy taal. Meer uitvoerig karakteriseer Chomsky (1980:59) grammatikale kennis soos volg:

"By 'grammatical competence' I mean the cognitive state that encompasses all those aspects of form and meaning and their relation, including underlying structures that enter into that relation, which are properly assigned to the specific subsystem of the human mind that relates representations of form and meaning. A bit misleadingly perhaps, I will continue to call this subsystem 'the language faculty'."

'n Tweede module binne 'n spreker se taalkennis is sy pragmatiese kennis ("pragmatic competence"). Die pragmatiese kennis bestaan volgens Chomsky in wat die spreker weet van die manier waarop en voorwaardes waaronder hy sy grammatikale kennis gepas kan gebruik. Die pragmatiese kennis sluit waarskynlik 'n "logic of conversation" in. Dit plaas die taal in 'n institusionele gebruikskonteks en lê die verband tussen bedoelings en oogmerke enersyds en beskikbare talige middele andersyds.

'n Derde module van die spreker se taalkennis word deur Chomsky (1980:54-58) as 'n konseptuele sisteem gekarakteriseer. Hierdie sisteem beliggaam die spreker se kennis van hoe om na objekte te verwys, mede met behulp van sogenaamde tematiese verhoudings soos "agent", "doel", "instrument", ensovoorts.

Die samestelling van taalkennis - soos Chomsky dit sien - kan skematies soos volg voorgestel word:



(Vgl. Botha 1982:10.)

Die belangrike punt is dat die objek van Chomsky se taalkunde slegs één van die modules van 'n spreker se taalkennis insluit: die module van grammatikale kennis. Pragmatiese kennis en die konseptuele sisteem vorm op die oomblik die objek van onafhanklike, maar verwante teorieë.

Die grammatiese kompetensie ontwikkel deur die wisselwerking tussen die universele grammatika aan die een kant en die omgewing en ervaring van die individu aan die ander kant. Omgewing en ervaring speel hierby sowel 'n aktiverende as 'n vormgewende rol (Winckler 1982:53).

Vir Chomsky (1980:60 e.v.) berus taalkennis in die eerste instansie op die grammatiese kompetensie, maar ook op ander kognitiewe sisteme, waaronder die pragmatiese. Dus as iemand "in taal ken" dan beskik hy oor ten minste drie onderskeie maar interakterende mentale organe: 'n grammatiese, 'n konseptuele en 'n pragmatiese kompetensie. Wat meer is, elke sodanige mentale orgaan is "an integrated system of rules and principles generating representations of various sorts".

Die grammatiese kompetensie is sy kennis van die besondere grammatika, en die reëls van hierdie grammatika stel tot sy beskikking bepaalde talige middele, naamlik 'n oneindige versameling sinne. Die pragmatiese kompetensie is sy kennis

van hoe om die talige middele gepas en doeltreffend te gebruik om sy bedoeling en intensie te verwesenlik binne die raamwerk van die instellinge van die gemeenskap.

Onderliggend aan Chomsky se bespreking van die aard en samestelling van taalkennis is 'n dieper onderskeiding: dié tussen die spreker se taalkennis en sy gebruik van hierdie kennis in taalgedrag ("performance"). Vir Chomsky (1980:201-202) behels taalgedrag onder meer die prosesse van produksie en interpretasie wat die verworwe taalkennis gebruik in onderskeidelik die voortbring en verstaan van taaluitings. 'n Verskeidenheid ander faktore - byvoorbeeld die spreker se geheuestruktuur, die manier waarop hy ervaring organiseer, ensovoorts - speel volgens Chomsky (1980:225) 'n rol in taalgedrag. Dit beteken dat 'n spreker se taalgedrag die aard en eienskappe van sy taalkennis en by name van sy grammatikale kennis slegs indirek weerspieël. Tog het die taalkundige volgens Chomsky (1980:225) geen ander keuse as om in sy studie van grammatikale kennis uit te gaan van die spreker se taalgedrag nie:

"Actual investigation of language necessarily deals with performance, with what someone does under specific circumstances."

Dit beteken dat om sy objek vir ondersoek te isoleer die taalkundige gedwing word om dit uit die taalgedrag te abstraheer.

'n Teorie van taalgedrag of performance maak voorsiening vir spraakproduksie, spraakpersepsie, ensovoorts. Dit is in dié verband belangrik dat Chomsky (1980:225) sowel deskriptiewe grammatikas as beskrywings van pragmatiese kompetensie graag in 'n meer omvattende teorie van taalgebruik ingebed wil hê:

"Theories of grammatical and pragmatic competence must find their place in a theory of performance"

that takes into account the structure of memory, our mode of organizing experience, and so on."

Chomsky (1980:226) huldig daarom die standpunt dat die studie van grammatikale kennis en die studie van taalgebruik mekaar onderling ondersteun.

"Study of performance relies essentially on advances in understanding of competence. But since a competence theory must be incorporated in a performance model, evidence about the actual organization of behavior may prove crucial to advancing the theory of underlying competence."

Dit is 'n wanopvatting dat Chomsky afwysend staan teenoor die studie van taalgebruik. Chomsky (1980:226) wil bloot hê dat taalkundiges duidelik moet weet wat hulle aan die doen is wanneer hulle iets so kompleks as die mens se verborge taalvermoë, sy mentale grammatika, en die gebruik daarvan bestudeer.

2.4 Hymes se siening van 'communicative competence'

Die begrip 'communicative competence' is vir die eerste keer deur Hymes in 1966 gemunt in erkenning van die samehang van die linguistiese vorm met sosiale gedrag, en in die lig van taal as 'n manier van handeling. (Vergelyk Schiefelbusch (1986:ix).) Hymes verwys ook daarmee na die "social rules of language use". So gesien kan taalvermoë dus toegepas word op beide sosiale gedrag en grammatika. Hymes (1972:286) stel dit so:

"Within the developmental matrix in which knowledge of the sentences of a language is acquired, children also acquire knowledge of a set of ways in which sentences are used."

Die term 'communicative competence' verwys na die

taalgebruiker se kennis van die uiting "... not only as grammatical but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishments by others" (Hymes 1971:277).

Uit Hymes se omskrywing blyk dit dat die kommunikatiewe taalvermoë drie interverwante vaardighede insluit, naamlik:

- * die vermoë om spraak te produseer en te vertolk volgens die sosiale status van die luisteraar(s) en die situasie(s) (vgl. Ervin-Tripp 1979(a));
- * die vermoë om in berekening te bring wat bekend is en wat nie bekend is aan die luisteraar, nie en om voldoende inligting te verskaf (vgl. Cosgrove en Paterson 1977); en
- * die vermoë om die reëls van die gesprek te begryp (bv. hoe om die gesprek te begin en te eindig en hoe om 'n nuwe onderwerp in te bring en van onderwerp te verander (vgl. Ochs en Schieffelin 1979).

Hierdie drie komponente oorvleuel en moet in noue samehang met sosiale kognisie² gesien word. Ter aanvulling van sy linguistiese repertoire moet die leerling uitings produseer wat 'n refleksie is van sy begrip van sosiale verbondenheid, die gesindheid van die deelnemers, die doel van die agtergrond van die interaksie, en die implikasie van die sosiale wisselwerking.

2. Alle prosesse waardeur die mens bewus word van sy sosiale omgewing, bv. waarneming, herkenning, verbeelding, redenering, beoordeling, herinnering, leer en dink.

Alshamma (1984:78) stel dit so:

"... the learner should be equipped to operate effectively in diverse intellectual and social contexts, and that he must at the same time retain and develop his cognitive abilities that were fostered by his unique T1 and community experiences."

Wat hier in die oog gehou moet word, is die leerling se vermoë in reaksie tot verskillende luisteraars, hulle begrip van ou teenoor nuwe inligting en hul gespreksvaardighede. Deur natuurlike en denkbeeldige situasies voor te hou waarin oorreding, takt, probleemoplossing, ensovoorts voorkom, kan kommunikatiewe vaardighede versterk word.

Die idee van 'n kommunikatiewe taalvermoë is nie nuut nie. Die oorsprong daarvan kan teruggevoer word na hoofsaaklik drie hoofbronne in die geskiedenis van die linguistiek, naamlik:

- (1) Die Praagse Skool wat die term 'communicative dynamism' as die vakterrein van linguistiese navorsing ingevoer het.
- (2) Die Geneefse Skool (De Saussure) met sy digotomie 'la langue' en 'la parole'. Die idee van 'n onderskeiding tussen abstrakte en gekontekstualiseerde taal het die meeste van die linguistiese denke van die beginjare van hierdie eeu oorheers. Die term 'langue' is deur De Saussure gebruik om te verwys na die abstrakte linguistiese sisteem wat alle taalgebruikers gemeenskaplik besit. Alhoewel dit abstrak is, was dit die onderliggende basis vir alle uitinge. 'Langue' is nie die gesproke taal nie, dit is die onderliggende sisteem of veralgemening wat elke spreker ken, heel dikwels op 'n onbewuste wyse. Die term 'parole' is deur De Saussure gebruik om te verwys na taal in konteks. Die gesproke woord is in essensie 'parole'. 'Parole' is idiolekties, idiosinkraties en in alle opsigte sensitief vir die konteks en die situasie. 'Langue' is sistematies en nie konteks sensitief nie. 'Parole' aan die ander kant is uniek en sensitief ten opsigte

van persoon, konteks, situasie en omstandighede.

- (3) Die Britse Skool waar Firth (1957) onder die invloed van Malinowski die belangrikheid van die 'contexts of situation' in enige linguistiese ondersoek beklemtoon het.

'n Omvattende definisie van die term communicative competence word deur Savignon (1972:8) gegee:

"Communicative competence may be defined as the ability to function in a truly communicative setting, that is, in a dynamic exchange in which linguistic competence must adapt itself to the total informational input, both linguistic and paralinguistic, of one or more interlocutors."

Hieruit word dit duidelik dat kommunikatiewe taalvermoë gesien word as dié vermoë om effektief met die spraakgemeenskap in wisselwerking te tree.

Kommunikatiewe vaardigheid is volgens Hymes (1970:72) die kennis wat 'n spreker het van die struktuur en betekenis van sinne, die struktuur en betekenis van die sosiale gemeenskap en die verhouding tussen die twee. Hymes (1971:16) omskryf kommunikatiewe vaardigheid as "the most general term for the speaking and hearing capabilities of a person. Competence is understood to be dependent on two things: (tacit) knowledge and (ability for) use". Dus anders as die kognitiewe linguistiese digotomie van 'competence vs. performance' sien Hymes 'performance' as 'n deel van 'competence', en nie as 'n aparte konsep nie. In sy volle omvang fokus kommunikatiewe vaardigheid op die individuele taalgebruiker se vermoë en vaardigheid. Dit sluit noodwendig beide kennis van die sosiale, kommunikatiewe reëls in, en die linguistiese middele om taal te gebruik.

Hymes 1971 voer aan dat die vermoë om gepaste taal te

gebruik die ontwikkeling van die grammatiese vaardigheid in belangrikheid oortref (vgl. Harris 1981:139). Gepaste taalgebruik moet beskou word "as the relation between sentences and contexts and requiring the analysis of both, constitutes what is primary in the notion of communicative competence as an explanatory concept" (Harris 1981:139). Hymes (1975:373) sien dit as "a relation between utterance and situation. A new utterance in a old situation, an old utterance in a new situation, may equally be creative use of language. One must be able to analyse the structure of situations as well as the structure of sentences, and be able to establish the relations of appropriateness between the two, if the 'creative aspect of language use' is to be more than a slogan". Met ander woorde: 'n belangrike deel van die kennis wat elke spreker van taal het, kom tot uiting in die gebruik daarvan in verskillende omstandighede. 'n Spreker moet nie slegs die grammatiese vorme van die taal leer nie, maar hulle moet ook leer om hierdie vorme gepas te gebruik. Edelsky (1977:225) stel dit so: "People not only talk; they interpret language (including its absence) in the light of their expectation that the social structure will be enacted linguistically". Hulle moet weet (of dit ten minste stilsyend veronderstel) "who-speaks-when-to-whom-for-what-reason-about-what-things-in-what-way" (vgl. Harris 1981:139).

Taalgebruik in 'n gepaste situasie kan die beste begryp word met betrekking tot kommunikasie in sy wydste omvang, dit is, in besondere situasies en situasietipes waarin beperkte verbale kommunikasie plaasvind. Met betrekking tot 'n definisie van situasie sê Fishman (1972:48) die volgende: "A situation is defined by the co-occurrence of two (or more) interlocutors related to each other in a particular setting". Interaksie van menslike kommunikasie geskied egter op 'n baie meer fundamentele wyse as slegs dat twee of meer sprekers met mekaar sou kommunikeer in 'n besondere situasie (Retief 1983:26). Intensies kan 'n hiërargiese organisasie en 'n lineêre verband toon deurdat een uiting aanleiding kan

gee tot die volgende en een uiting 'n voorwaarde vir 'n ander kan wees.

Hymes 1971, 1972 sien die verskil tussen linguistic competence en communicative competence so:

"Whereas linguistic competence covers the speaker's ability to produce grammatically correct sentences, communicative competence describes his ability to select from the totality of grammatically correct expressions available to him, forms which appropriately reflect the social norms governing behaviour in specific encounters".

(Van den Broeck 1983:26)

Volgens Edelsky (1977:225) het kommunikatiewe vaardigheid te doen met "both production and interpretation, including interpretations of social intent and judgements about appropriateness". Kommunikatiewe vaardigheid het dus te doen met die kennis van die taalgebruiker om 'n gegewe situasie op te som. Sodanige situasie vereis 'n spesifieke vorm of spraakregister, asook 'n sekere kommunikatiewe benadering. Hierdie wete word verwerf en namate die taalgebruiker 'n sekere graad van verfyning en gesofistikeerdheid bereik, word dit al hoe meer vanselfsprekend.

Indien gepastheid van taalgebruik 'n interne organisasie van die sosiale struktuur impliseer, moet 'n aantal faktore wat 'n rol speel in ag geneem word. Caszden 1972 beskryf vier veranderlikes wat in berekening gebring moet word ten einde interaksie suksesvol te laat verloop, naamlik:

1. onderwerp onder bespreking;
2. taak of doel, dit wat 'n mens veronderstel is om te doen met die onderwerp;
3. luisteraar(s), of die bepaling van die gehoor;
4. interaksie, of die spesifieke manipulasie of verloop, en die formele taalstruktuur van die interaksie.

Dit wil voorkom of die kognitiewe perspektief slegs te doen het met die formele, dikwels matematiiese of logiese verklarings van hoe mense linguisties moet of behoort op te tree. Daar word geen ag geslaan op die interaktiewe effek of op gedragsaspekte nie. Gedragsperspektiewe (behavioral perspectives) het weer te doen met die hier-en-nou van die alledaagse lewe waar kommunikatiewe vaardigheid gesien moet word as 'n kontinuum van gedrag. Indien enigiets belangriks vir taalonderrig hieruit volg, is dit dat beide kognitiewe en gedragsprosesse in 'n taalonderrigprogram ingesluit en aangebied moet word as 'n interafhanklike sisteem. Competence vereis dat situasionele parameters beskou moet word as sentraal in die bepaling van gepaste taalgebruik.

Eers wanneer taalvermoë beide kennis en vaardigheid insluit, kan oorweeg word hoe om taalvermoë te onderrig. Taalvermoë sluit die gebruik van taal in (performance) en die toets hiervan is die leerling se effektiwiteit in die uitbreiding van sy algemene begrip van die reëls van die taal in 'n wyer konteks. So gesien kom taalvermoë in ooreenstemming met die meer populêre gebruik van die term binne die terrein van die psigolinguistiek. Hoe dit ookal sy, dit stel die onderwyser in staat om met gemak met die term om te gaan wanneer beide kennis en vaardigheid ingesluit word.

Hymes se siening van taalvermoë lei daartoe dat Slobin 1967 'communicative competence' karakteriseer "as the totality of knowledge that enables the speaker (i) to produce utterances that are structurally well formed, referentially accurate and contextually appropriate and (ii) to understand the speech of others as a joint function of its structural characteristics and social competence". Dit is 'n breë siening van die wyse waarop kinders se kennis toegepas word wanneer hulle met ander kommunikeer. By die oorweging van so 'n definisie is ek geneig om 'n belangrike voorwaardelike element aan die begrip 'kennis' te voeg. By kennis kan vaardigheid gevoeg word ten einde te beklemtoon dat sprekers

nie slegs moet weet hoe om taal gepas in die konteks te gebruik nie, maar ook dat hulle die vaardigheid sal hê om hierdie funksies gepas en effektief uit te voer. Hierdie gebruik van die begrip vaardigheid verwys na die praatvaardigheid en die kognitiewe vaardigheid om taal dialekties te gebruik. Dit sluit die uitgebreide kennis in wisselwerking met 'n algemene reeks kontekste in. Hierdie algemene vaardigheid is aanvullend aan die metakognitiewe kennis van hoe om taal te gebruik.

Die perspektief van 'n communicative competence bring 'n radikale verandering teweeg in die wyse waarop talle navorsers oor taal dink. Die leerling wat in die proses van taalverwerwing is, word nou gesien as iemand wat nie net linguistiese kennis opdoen nie, maar ook die sosiale waardes en reëls onderliggend aan taal in sosiale interaksie. Hymes en ander wat soos hy dink, plaas die klem op die kulturele oorwegings wat die kind se taalgebruik vorm en wysig. Hymes wys daarop dat die dimensionele aard van kommunikasiekontekste begryp kan word en daarop gepas gereageer kan word deur kulturele vorming. Gepaste begrip van en respons op kulturele verwagtings moet dus ingesluit word in enige verklaring oor taalvermoë.

Hymes se siening van communicative competence (1972b:269-293 en 1971:57-58) verskaf aan ons 'n bruikbare analise van die kennis wat ons benodig ten einde te kommunikeer. Dit bevat ook 'n waardevolle waarskuwing teen 'n oorvereenvoudigde interpretasie en toepassing van Chomsky se 'competence'-begrip op die onderrig waarvoor dit nie ontwerp is nie.

Hymes se communicative competence kan soos volg opgesom word:

3. Populêr word dit beskou as "die aanleer van 'n taal" - maar in feite is dit moontlik 'n groeiproses (vg. Chomsky 1980:65 e.v.).

Alshamma (1981:VII) beskryf taalverwerwing as "... the unconscious absorption of general principles of grammar through real experiences of communication using the L1".

1. Kennis van die taalsisteem waaronder fonologie, morfologie, sintaksis, leksis, semantiek en pragmatiek. 'Kommunikatief' in teenstelling met die suiwer linguistiese vermoë sal ook kennis van buitelinguistiese kenmerke waaronder kinetika en die kultuursisteem, insluit.
2. 'n Bewustheid van die perseptuele, artikulatoriese en geheuebeperkings wat die produktiewe en reseptiewe gebruik van taal strem; en die vermoë om binne hierdie beperkings te bly.
3. Kennis van die sosiale betekenis en gepastheid waarvan kulturele oorwegings baie belangrik is. Volgens Hymes (1972b:285) wil dit voorkom of gepastheid "seems to suggest readily the required sense of relation to contextual features".
4. Kennis van die relatiewe frekwensie van spesifieke kommunikatiewe handelinge en die linguistiese kenmerke wat dit realiseer. Hymes gee talle voorbeelde van uitings volgens sy definisie van kommunikatiewe taalvermoë. 'n Uiting kan byvoorbeeld grammatikaal, lomp, taktvol en seldsaam wees (Hymes 1972b:281-282).

'n Aspek waarna Hymes nie eksplisiet verwys nie, is wat sommige linguiste 'kennis van die wêreld' noem. In werklike interaksie sluit hierdie soort kennis beide kennis in wat algemeen is vir die betrokke gemeenskap en ook kennis wat nie algemeen is nie maar slegs veronderstel is om deur die deelnemers gedeel te word. Dit is duidelik dat laasgenoemde kennis nie deel kan wees van enige taalsillabus nie: dit is ook twyfelagtig of dit relevant is vir Hymes se kommunikatiewe vermoë. Die eersgenoemde kennis is duidelik van belang vir moedertaalonderrig en maak deel uit van die kommunikatiewe taalvermoë; dalk is dit gefimpliseer in Hymes se gebruik van die term 'kultureel'.

Hoe bruikbaar Hymes se konsep van kommunikatiewe taalvermoë

ookal is (dit is 'n bruikbare opsomming van die kennis wat vereis word ten einde te kommunikeer), word die vaardighede en strategieë nie eksplisiet gestel nie. (Trim 1973(a):8) het 'n bruikbare model opgestel van die vaardighede, strategieë en kennis wat van 'n kompetente moedertaalspreker verlang word:

- "(a) a knowledge of the linguistic system in use in the community (i.e. of the formal and semantic properties of sentences).
- (b) mental skills (of an encoding and decoding character) in the formulation and perception of appropriate messages in real time.
- (c) motor skills in the articulation and catenation of sentences.
- (d) perceptual skills in the acoustic discrimination of utterances (or correspondingly the visual discrimination of print and handwriting).
- (e) a knowledge of the conventions governing the appropriate use of language situations.
- (f) an ability to recognize and respond appropriately to situations (and, particularly, changes in situations) which have a significant linguistic component ...
- (g) a command of the necessary strategies to steer and control linguistic operations."

Die belangrikste kenmerke van 'n kompetente taalgebruiker kan soos volg opgesom word:

- * Die kompetente spreker kan in beginsel 'n oneindige aantal sinne voortbring.
- * Hy kan bepaal of 'n uiting tot sy taal behoort. Die uiting Bra gevasantakger masse orie kan in Afrikaans voortgebring word, maar die taalgebruiker weet dat dit nie bruikbaar is vir die taalverkeer nie. Die taalgebruiker weet ook as 'n uiting wel herkenbare elemente bevat, byvoorbeeld 'n Glas wyn wit drank nou ja sy soms?, so-

danige kombinasie van elemente 'n uiting oplewer wat wel tot sy taal behoort, maar wat sterk afwyk van die vertroude en interpreteerbare kombinasies.

* Die manier waarop menslike spraakgeluide voortgebring word (en klink) verskil van mens tot mens en van oomblik tot oomblik. Die een uiting is daardeur dan ook nooit werklik gelyk aan 'n ander nie. Tog kan die kompetente gebruiker bepaal of 'n uiting 'n herhaling is van 'n vorige uiting. Hoor 'n mens dieselfde sin uitgespreek deur 'n moedertaalspreker en 'n andertalige sal daar ongetwyfeld 'n verskil wees. Vir ons taalgevoel is dieselfde uiting egter voortgebring. Die taalgebruiker blyk ook in staat te wees om afstand te neem van die direk waarneembare taal-materiaal.

* Hy kan bepaal of 'n uiting dieselfde (sintaktiese) struktuur het as 'n ander. Vergelyk die volgende sinne:

- a) Jan eet 'n appel
- b) Die kiewiet staan roerloos in die hitte
- c) Die direksie sluit die aanleg.

Waarskynlik sal die taalgebruiker op grond van die konstruksie eerder sin c) met sin a) in verband bring as sin b).

* Hy kan bepaal of twee verskillend gestruktureerde sinne in betekenis ooreenkom, byvoorbeeld

- a) Dit was byna twaalfuur die nag toe die boodskap hom bereik
- b) Teen middernag word die boodskap aan hom oorgedra.

* Hy kan bepaal of 'n uiting meer as een betekenis het. Byvoorbeeld die sin Die skietery van die soldate het hom ontstel is vir verskillende interpretasies moontlik.

* Hy kan oordeel of en in hoeverre die taaluiting in 'n bepaalde konteks en situasie gepas is.

- * Hy kan bepaal of 'n uiting seldsaam, algemeen of nuut is. Hierdie eienskap bied hom die moontlikheid om taalgebruik te beoordeel.
- * Hy beskik oor die vermoë om al die voorafgaande eienskappe te realiseer.

Die eerste ses van die voorafgaande eienskappe het betrekking op wat die taalgebruiker van sy taal af weet, oftewel die 'linguistic competence' waaroor hy beskik. Die laaste drie eienskappe geld veral die taalgebruik; saam met die voorafgaande ses is dit 'n samevatting van die kommunikatiewe taalvermoë. Die opsomming van die eienskappe laat 'n flitsbeeld sien van die kennis wat 'n taalgebruiker van sy taal het. Aan dié kennis wat in 'n hoë mate onbewus is, beantwoord die gebruik.

2.5 'n Verbreding van taalonderrig

Vir Hymes is die idee om van 'grammatical competence' te beweeg na taalgebruik - "how children perceive and categorize the social situations of their world and differentiate their ways of speaking accordingly" (aangehaal deur Lieberman 1981:22) - 'n verbreding van die kommunikatiewe taalvermoë. Hierdie siening bied 'n verklaring vir die taalgebruiker se kennis van "who can say what, in what way, where and when, by what means and to whom" (Hymes 1971:15).

Vir Lieberman (1981:22) is dit belangrik dat "children's verbal behaviour is a reflection of their knowledge of language use as well as of grammar and the manifestation of that knowledge will vary accordingly to the communication situation".

Vergelyk ook Davies (1982:2) se kommentaar:

"... there is more to using, learning and teaching a language than knowledge of the linguistic rules

indicates. Knowing the grammar is just not enough as a model of how speakers behave ..."

Reeds in 1975 het Halliday geskryf:

"... language development is much more than the acquisition of structure" (1975:3).

Dit is dus gepas om die fokus op die kommunikatiewe vaardigheid in moedertaalonderrig te sien as 'n verbreding van taalonderrig as gevolg van die inbring van 'n sosiale dimensie. Dit beteken geensins dat die "reëls van die grammatika" verruil moet word vir die "reëls van sosiale interaksie" nie. Die tweede moet gesien word as 'n noodsaaklike aanvulling tot die eerste.

Daar is al heelwat navorsing gedoen om vas te stel watter leerlinge die beste vaar: dié wat 'kommunikatief' onderrig word, of dié wat onderrig in die grammatikale items ontvang. Vergelyk die studies van Higgs en Clifford 1982; Dickens en Woods 1988 en Savignon 1972. Die finale woord hieroor is nog nie gespreek nie (Celce-Murcia & Hilles 1988:4). Dit wil egter voorkom of kommunikatiewe taalgebruik 'n voorvereiste vir linguistiese taalkennis is; maar dat linguistiese taalkennis nie noodwendig lei tot kommunikatiewe taalgebruik nie (Dickens & Woods 1988).

Tot tyd en wyl daar meer duidelikheid hieroor kom, moet die onderrig van grammatika egter steeds as gebiedend noodsaaklik beskou word. Wanneer Littlewood (1981:77) die inhoud van 'n kommunikatiewe benadering bespreek, sê hy dat die bemeestering van die strukturele sisteem nog die basiese vereiste is om jou eie idees in taal te kan kommunikeer. Indien grammatika onderrig word, is dit "not as an end in itself, but as means of carrying communicative intent" (Salimbene 1983:2).

Te veel onderwysers verkeer onder die indruk dat 'n kommunikatiewe beklemtoning al die taalkennis wat deur die

jare die grondslag van hulle taalonderrig gevorm het, ongedaan maak. Hierdie kennis is nog steeds geldig, maar moet 'n sterker kommunikatiewe realisering kry.

Die boodskap moet tuisgebring word dat kommunikatiewe taalonderrig die onderrig meer as ooit tevore afstem op die optimale persoonlikheidsverwesenliking van die leerder. Die leerder moet in staat gestel word om persoonlike sukses te beleef op grond van sy taalonderrig. Hy moet voel dat sy potensiaal ontwikkel word en sy lewensmoontlikhede uitgebrei word, dat hy beter aan die lewe kan deelneem deur middel van die taalvaardighede wat hy besig is om te verwerf. Vandaar dan ook die pleidooi vir relevante besprekingspunte in die taalleerafdeling van die sillabus. 'n Mens word taalvaardig deur taal in noodsaaklike, outentieke, betekenisdraende interaksie te gebruik.

Die behoefte om 'n bykomende leergeleentheid vir die leerling te skep wat so na as moontlik aan die natuurlike taal is, leen hom daartoe om die waarde van die pragmatiek te ondersoek ten einde 'n toepassingsfase te skep. Die onderrig moet aan die leerlinge die geleentheid bied om in situasies op te tree waar hulle hul verbaal kan uitdruk. As dit byvoorbeeld so is dat 'n mens jou taal by wyse van kommunikasie verwerf, dan beteken dit ook dat daar 'n oefenterrein vir gespreksvoering geskep moet word. Die implikasie van suiwer kommunikatiewe taalonderrigdoelstellinge is dat die klaskamer sodanige geleentheid bied.

Interessant is byvoorbeeld die siening van Von Humboldt "that we cannot really teach language, we can only create conditions in which it will develop spontaneously in the mind in its own way" (soos aangehaal deur Corder 1967:169). Hierdie uitspraak geld by uitstek vir moedertaalonderrig en ook vir 'n gevorderde stadium van tweedetaalonderrig waar sprekers self begin om taalvorme te genereer.

In die inleiding van hierdie hoofstuk is reeds aangedui dat

die belangstelling in taalonderrig verskuif het van die interne formele eienskappe van die taalstruktuur na die oorweging van die wyse waarop taal as 'n middel van kommunikasie verbind word met die omringende wêreld - vanaf struktureel-grammatiese beheersing na kommunikasievaardigheid. Dit is in lyn met die eietydse taalverwerwingsteorie dat 'n mens 'n taal verwerf deur dit te praat en nie deur dit te memoriseer nie.

2.4 Samevatting

Volgens Harris (1981:171,172) is daar "a disparity between approaches, goals, level or extent of description, and the like, since, as is rather obvious, linguistics is not a unified scientific endeavor". Verder is hy van mening (p.189,190) dat "no linguistic theory so far available succeeds in covering all the facts". Aangesien verskillende teorieë van taalbeskrywing op die terrein van die taalonderrig van toepassing is, moet teorieë gesien word as aanvullend eerder as in stryd met mekaar. Daarom is kennis van meer as een teorie nodig ten einde tot 'n gebalanseerde siening van die linguistiek te kom, veral met betrekking tot die sinvolheid en toepassing daarvan vir die onderrigssituasie. Ten opsigte van 'n gebalanseerde toepassing van insigte uit die linguistiek op die taalonderrig sê Harris (1981:189,190) die volgende: "In a way, the imbalances in existing theories are the main justification for adopting an eclectic approach in constructing the conceptual framework of linguistic theory to educational practice."

Die ontwerp van 'n konseptuele raamwerk sluit 'n herrangskikking, 'n sintese en 'n taksonomiese klassifikasie in wat op 'n unieke wyse georden word van sommige van die konsepte en insigte wat verkry is uit resente (teoretiese) linguistiese, psigolinguistiese en sosiolinguistiese teorieë.

Talle linguiste het aanvaar dat dit slegs die reëls van die grammatika, die linguistiese kode self is wat sistematies is en daarom 'n wetenskaplike studie regverdig. So 'n aanname is implisiet in De Saussure se klassieke onderskeiding van langue en parole. Vir De Saussure is die taalsisteem langue onafhanklik van of die mense wat die taal praat of die wyse waarop die taal in spraak gerealiseer word. Die realisasie van spraak (parole) word gesien as idiosinkraties en spesifiek vir die situasie waarin dit voorkom. Net so het die TG-grammatici hulle uitsluitlik besig gehou met aspekte van taal as 'n abstrakte, formele sisteem. Chomsky en sy navolgers het hulle nie bemoei met die werklike gebruik van taal in sosiale interaksie nie. In hulle terminologie is competence die ideale taalgebruiker se kennis van die reëls van die grammatika. Competence so gesien, is dan die objek van studie vir die linguis. Performance is veronderstel om die werklike realisasie van hierdie kennis in 'n uiting te wees. Dit sluit ander beperkinge in van psigologiese, fisiese en sosiale aard.

Beide De Saussure en Chomsky maak hierdie onderskeiding ten einde 'n enkele aspek van taal uit te sonder wat vir hulle van besondere belang is. Die keuse van langue en competence as die primêre objek van linguistiese ondersoek, het De Saussure en Chomsky in staat gestel om die domein van die linguistiek te definieer deur die soort inligting oor taal te beperk waarvoor rekenskap gegee moet word binne hulle teoretiese begrensing.

Sodanige werkswyse om die probleem te beperk en sodoende op te los of gedeeltelik op te los voordat die kompleksiteit van die data vermeerder word waarvoor rekenskap gegee word, is 'n noodsaaklike stap in enige ondersoek. So 'n benadering is egter veels te beperk vir die doeleindes van hierdie studie en ook vir moedertaalonderrig. Die linguis-as-opvoeder moet sekerlik kennis neem van langue en competence in sy beskrywing van die taalsisteem. Terselfdertyd moet hy ook kennis neem van die wyse waarop hierdie sisteem gebruik

word. Soos die sosiolinguis moet die linguis-as-opvoeder hom besig hou met langue en parole, met competence en performance. Dit is hierdie terrein wat 'n sistematiese studie verg van die linguis-as-opvoeder.

Met hierdie soort 'psigo-sosiolinguistiek' word die fokus op daardie kenmerke van taalgebruik geplaas wat die teoretiese linguis uit sy data en uit kontekste verkry. Dit beteken geensins dat die grammatikus nie daarin kon slaag om waarhede te ontdek wat nou vir die eerste keer aan die lig kom nie. Dit is bloot 'n breër uitkyk op sake. Dit is duidelik dat alle benaderings tot taalstudie met vereenvoudigde idealisasies van een of ander aard vorendag kom. Daar is geen sin daarin om te beweer dat 'n benadering wat gebaseer word op een idealisasie noodwendig meer korrek is as 'n ander nie. Dit is egter die doel van hierdie studie om insigte te soek wat van belang vir moedertaalonderrig kan wees en daarom word die aanname aanvaar dat 'n benadering wat taal beskryf sonder om taalgebruik in ag te neem, dit wil sê sonder funksie, verskralend vir die taalonderrig is.

Wanneer taalonderrig vanuit 'n psigo-sosiolinguistiese hoek bekyk word, moet die funksie van die linguistiese vorm op een of ander wyse betrek word. Daarom is in hierdie hoofstuk gekyk na die term competence soos Chomsky en Hymes dit gebruik het. Om rekenskap te gee van die funksie van taal-in-gebruik moet ons verder gaan as 'n beskrywing van die taalkode self, en die verskillende funksies wat taal in die taalgebeure verrig, oorweeg.

Harris (1981:297) beklemtoon "... the need for educators in general to be aware of recent developments in linguistics". Hiermee word nie bedoel (vgl. hoofstuk 1) dat die taalonderwyser 'n deskundige op die gebied van die linguistiese teorie moet word nie, maar eerder 'n noukeurige waarnemer. Harris (1981:297) stel dit so: "... by becoming familiar in general terms with the insights which emerge from linguistic research, the educator will find him or

herself in a much better position to advance pedagogically usefull hypotheses on those occasions when he or she is called upon in whatever way to be one's own 'linguist' in the school or classroom".

'n Basiese uitgangspunt van hierdie studie is dat alhoewel 'n volledige linguistiese beskrywing van sekere verskynsels oënskynlik nie beskikbaar of bereikbaar is nie, die bewustheid van sekere breë linguistiese kategorieë baie bruikbaar blyk te wees vir die linguis-as-opvoeder in die ontwerp van 'n strategie om taalonderrig meer sinvol en relevant te laat geskied.

HOOFSTUK 3

DIE TERREIN VAN DIE PRAGMATIEK

Bladsy

3.1	Inleiding	69
3.2	Die term pragmatiek	70
3.3	Die doel met hierdie hoofstuk	74
3.4	Pragmatiek - 'n oorsig	74
3.5	Basiese konsepte van Austin	76
3.6	Taalhandelinge	86
3.7	Die herkenning van taalhandelinge	87
3.8	Prosesseringsoorwegings	97
3.9	Gespreksanalise	106
3.9.1	Beurtwisseling	110
3.9.2	Onderwerp-sekwensie	120
3.9.3	Betekenissekwenesies	125
3.9.4	Opsomming	131
3.10	Konteks	131
3.10.1	Die rol van konteks in interpretasie	133
3.10.1.1	Referensie	134
3.10.1.2	Presupposisies (gedeelde kennis)	135
3.10.1.3	Gespreksimplikasies	139
3.10.1.4	Inferensie	142
3.11	Samevatting	150

HOOFSTUK 3

DIE TERREIN VAN DIE PRAGMATIEK

3.1 Inleiding

Sedert die sestigerjare het sintaktici die fokus begin plaas op die reëlstruktuur wat voorsiening maak vir die generering van 'n oneindige aantal welgevormde sinne (Chomsky 1957). Hierdie belangstelling in die sintaksis is meer resent vervang met formulerings wat 'n groter klem plaas op die semantiese aspekte van taal (Fillmore 1968; McCawley 1971). In beide benaderings was die bemoeienis ten opsigte van die semantiese en sintaktiese aspekte van uitinge wat geïsoleerd is van die konteks en die gebruik. Kortom: die belangstelling het meer gesentreer rondom die proposisionele inhoud van die linguïstiese eenheid met min of geen belangstelling vir die pragmatiese funksie of situasionele gebruik nie.

In teenstelling hiermee het 'n aantal teoretici ook begin om oorweging te skenk aan taal as a type of human action. (vgl. Holtgraves 1983:6). Malinowski het reeds so vroeg soos 1923 bedenkinge uitgespreek teen die idee dat taal eksklusief 'n middel is vir die gedagte. In plaas daarvan het hy geargumenteer dat taal gesien moet word as 'n gemeenskaplike menslike handeling wat plaasvind binne situasionele kontekste in so 'n mate dat beide sy betekenis en sy struktuur gekreëer word deur sy gebruik (My beklemtoning - AHK).

In sy *Philosophical Investigations* (1953) het Wittgenstein 'n soortgelyke gedagte uitgespreek waarin hy die idee verwerp dat taal die werklikheid voldoende kan beskryf. Hy suggereer dat taalgebruik op sy beste beskou kan word as 'n spel, en dat die betekenis van enige uiting sy gebruik in die taalspel is wat gespeel moet word op 'n gegewe tydstip. Hierdie gedagterigting vind gedurende die dekade sestig

neerslag in ondersoek wat begin is met die publikasie van John Austin se boek *How to do things with words* (1962) wat hom besig hou met die wyse waarop taal gebruik kan word anders as vir die letterlike oordrag van inligting.

3.2 Die term pragmatiek

Die term pragmatiek het sy ontstaan te danke aan die filosoof Charles Morris 1938 wat na aanleiding van Locke en Pierce se ondersoek na die wetenskap van tekens (Semiotiek) onderskei het tussen sintaksis, semantiek en pragmatiek. (Vergelyk Van Jaarsveld 1986:20; Levinson 1983:1; Rosenberg 1975:114 en Beene 1981:34.)

Volgens Levinson (1983:1) het die term pragmatiek in wyd uiteenlopende dissiplines gebruiklik geword: "Hardly any other term has been so widely used in the last few years in linguistics, philosophy of language, cognitive psychology, artificial intelligence, and related fields". Ook Rosenberg (1975:114) sien die gebruik van die term wyer as bloot net op die terrein van die filosofie of net die linguïstiek: "The term pragmatics like other terms used in the sub-branch of linguistics ... is used by both philosophers and linguists".

Die gebruik van die term pragmatiek verskil effens in die twee dissiplines, maar daar is 'n mate van gedeelde betekenis soos die verdeling van Pierce en Morris dan ook aantoon. Die term soos dit by linguïste gebruiklik geword het, verwys na twee verskillende, maar tog verwante fenomene. Die eerste gebruik het te doen met hoe die werklikheid daar uitsien. Vergelyk die volgende voorbeeld:

* My troetel-krimpvarkie speel vanmiddag een van Beethoven se sonatas op die klavier.

Hierdie uiting is onvanpas omdat so 'n situasie in die werklikheid nie moontlik is nie, naamlik dat 'n krimpvarkie

die nodige fisiese en mentale vermoëns het om 'n klavier te bespeel. Hierdie soort feit wat te doen het met die aard van die werklikheid en nie met die taal of hoe mense dit gebruik nie, word ook pragmatics genoem.

Die tweede gebruik van die term het te doen met hoe mense taal gebruik. Vergelyk die volgende voorbeelde:

- 1(a) Kan jy my sê hoe laat dit is?
- 1(b) Dit is nou presies vieruur.
- 1(c) Ja.

Die feit dat 1(b) 'n gepaste respons op 1(a) is terwyl 1(c) dit nie is nie, het te doen met die feit dat 1(a) 'n versoek is alhoewel dit sintakties in die vorm van 'n vraag gestel is (wat lyk asof dit eintlik gaan om die vermoë of die moontlikheid). Die feit dat 1(a) die krag van 'n versoek of 'n bevel vertoon, is 'n konversasionele of pragmatiese gegewe. Dit is 'n feit oor ons kennis van die gebruik van taal.

Dit mag geargumenteer word dat 'n mens se kennis van die gespreksreëls 'n onderdeel van iemand se kennis oor die omringende werklikheid is, en daarom die onderskeid oor die twee gebruike van die term onnodig maak. Volgens Rosenberg (1975:115) is so 'n onderskeid onnodig en verwys hy liever na feite oor die kennis wat mense het oor hoe die taal gebruik moet word. Dit volg ook die algemene tradisie van linguïste om na beide te verwys.

Die pragmatiek is 'n wye terrein soos Rosenberg (1975:115) aantoon waar pragmatiek "treats languages augmented by certain tense and quantificational operators. It concerns the mapping of truth conditions of sentences in terms of both actual and non-actual worlds, worlds and models different from the actual one in time, space and properties".

Volgens Dascal (1983:20) aangehaal deur Van Jaarsveld (1986:20) dui die pragmatiek meer 'n versameling probleme aan as 'n goed gedefinieerde dissipline. Levinson (1983:2-3) wys daarop dat die term gebruiklik geword het vir twee ondersoekterreine. Enersyds is die wye definisie van Morris gehandhaaf en dit verklaar hoekom die term in dissiplines so uiteenlopend soos die psigopatologie van kommunikasie en die evolusie van simboolsisteme gebruiklik geword het. Die term pragmatiek het al meer gebruiklik geword vir linguistiese semiotiek en in Europa sluit die wye omskrywing ook Sosiolinguistiek en Psigolinguistiek in (vgl. Van Jaarsveld 1986:20). Andersyds word die term in die analitiese filosofie, na aanleiding van die werk van Carnap, gebruik wanneer daar in die ondersoek spesifiek na die taalgebruiker verwys word. Pragmatiek word dan in terme van waarheidswaardes gereduseer tot deiktiese en indeksikale items wat premisses soos die volgende hanteer:

Ek is Barend du Plessis

Barend du Plessis is die Minister van Finansies

Daarom is ek die Minister van Finansies.

Bogenoemde is slegs waar as die spreker wat die gevolgtrekking maak dieselfde spreker is as dié een wat die voorafgaande premisses gemaak het. Volgens Levinson (1983:4) het "Such a usage (has) little to offer for linguistics, since all languages have deictic terms ...".

Deur te praat of om taal oor die algemeen ekspressief en/of kommunikatief te gebruik beteken om konstant of voortdurend bewus of onbewus linguistiese of buite-linguistiese keuses te maak. Hierdie keuses bestaan op elke moontlike vlak van linguistiese strukturering: fonologies, morfologies, sintakties, leksikaal, semanties, ensovoorts. Dit mag 'n verskeidenheid interne opsies bevat, of dit mag stroeks-, sosiaal- of funksioneel-gedistribueerde variasietipes insluit. Verschueren (1987:14) argumenteer dan ook dat pragmatiek beskou kan of moet word as die studie van die meganismes en

motivering agter sulke keuses (intensies van die spreker) en die effek wat dit het of wil hê op 'n luisteraar.

Geen van die huidige teorieë van die pragmatiek is genoegsaam om die volle reikwydte van hierdie fundamentele intuïsie vas te vang nie (in die sin dat 'n teorie 'n koherente en sistematies-georganiseerde stel aannames, beginsels en prosedures is). Meer nog, dit sal pretensieus wees om op hierdie stadium van kennis oor die gebruik van taal te glo dat 'n gesofistikeerde teorie nou reeds geformuleer kan word. Al die pogings gerig hierop sal niks meer wees as die breë raamwerk in sy aanvangsfase van teorievorming nie, primêr daarop gerig om ons huidige beperkte kennis te organiseer op so 'n wyse dat toekomstige navorsing gestimuleer word en om die risiko van onbedagte en fragmentariese ondersoeke wat nie verband hou nie, te verminder. En selfs dit is al ambisieus. Waarom dan probeer?

Die eerste rede kom bloot uit wanhoop. Die uiteenlopendheid van wetenskaplike onderneminge wat die etiket pragmatiek verdien, word gekenmerk deur so 'n hoë mate van fragmentasie dat selfs linguïste met effens verskillende metodologiese en terminologiese agtergronde moontlik nie in staat sal wees om mekaar te begryp nie wanneer hulle in gesprek tree oor dieselfde onderwerp nie, al is die argumente wat hulle aanvoer ongeveer dieselfde.

'n Koherente teorie van pragmatiek of ten minste 'n koherente manier om ons kennis oor aspekte van die pragmatiek te organiseer behoort opgestel te word op een of ander wyse, indien ons ooit 'n minimale graad van vergelykbaarheid oor navorsingsonderwerpe oor terminologiese en oor metodologie wil hê. So 'n vergelykbaarheid is 'a conditio sine qua non' - 'n vanselfsprekendheid in enige vorm van vrugbare samewerking (wat reeds vir eeue geld as die basies vereiste vir die versnelde verkryging van insigte by navorsers).

3.3 Die doel met hierdie hoofstuk

Teen die agtergrond van die voorafgaande uiteensetting is die doelwit van hierdie hoofstuk 'n ondersoek na die terrein van die pragmatiek en na die toepassingsmoontlikhede wat dit vir die onderrigleersituasie inhou. Aanvanklik word 'n uiteensetting gegee van die begin en groei van die pragmatiek. Daarna word 'n oorsig gebied van die hoofmomente wat reeds oor die pragmatiek gedoen is.

Soos dikwels die geval is in die toepassing van 'n akademiese kursus op praktiese kwessies is hier ook die gevaar van 'n premature aanvaarding en 'n toepassing van ongetoetste konsepte en teorieë (waarteen Dittmar in 1976 dan ook gewaarsku het: vgl. ook Stern 1983:180). Hier het die navorser 'n verantwoordelikheid om die terrein tree vir tree te verken ten einde daardie insigte aan te toon wat die bakens van taalontwikkeling en verfyning kan verskuif.

3.4 Pragmatiek - 'n oorsig

Die pragmatiek soos dit die afgelope drie dekades ontwikkel het, is nie 'n samehangende ondersoekterrein nie. Intendeel, daar is groot verskille tussen die pragmatiek-ondersoek in verskillende dissiplines.

Dit is gebruiklik vir elke wetenskaplike dissipline, veral vir nuwe dissiplines of teorieë om vas te stel wie die voorloper(s) of vader van die dissipline was. Op hierdie wyse word nie alleen 'n historiese rekonstruksie gegee van die ontwikkeling en groei van die wetenskap nie, maar terselfdertyd ook status aan die nuwe dissipline deur enersyds aan te toon dat die wetenskap 'eintlik' al lank beoefen word en andersyds dat beroemde persoonlikhede in die verlede ook dié wetenskap beoefen het gewoonlik sonder om dit self te weet. Dit geld ook vir die pragmatiek (vgl. Van Dijk 1978:18).

In hierdie oorsig word nie 'n grondige analise geskets van die historiese ontwikkeling van die denke oor taalgebruik en die verband tussen taal en handeling nie. Dit moet egter opgemerk word dat die historiese verwantskap met wat in hierdie proefskrif onder pragmatiek verstaan word en dit wat onder pragmatiese filosofie verstaan word, maar betreklik gering is. Die pragmatiese filosowe waaronder Charles Peirce en William James was veral gefinteresseerd in 'n bruikbare analise van begrippe, en wel in terme van die wyse waarop sulke begrippe die menslike handeling bepaal, dit wil sê in terme van die moontlike gevolge van die begrippe. Filosofiese konsepte soos onder andere betekenis en waarheid word dan in feite verdring deur begrippe soos gebruik en effek wat onder invloed van die 'positiewe wetenskappe' soos die 'natuurwetenskappe' 'n eeu gelede die voorbeeld geword het vir die filosofie en ander menswetenskappe. Een van die eerste artikels oor die 'pragmatiek' verskyn dan ook meer as 'n honderd jaar gelede in 1878, maar die invloed hiervan en van ander pragmatiese filosowe was maar gering op die Britse analitiese filosowe waaruit die pragmatiek ontstaan het.

Die invloed van hierdie eerste pragmatiese filosowe was egter beduidend groter op die ontwikkeling van die sosiale wetenskappe. Onder invloed van die neo-positivisme waaronder Wiener Kries, kry in die dertigerjare die behaviorisme aandag waarby die belangstelling gerig was op gedrag, en daarby veral die waarneembare gedrag, ten koste van metafisiese begrippe soos gees, wil, bedoeling, ensovoorts.

In hierdie kader inkorporeer Charles Morris 1938 dan ook sy idee om taalgebruik te betrek in 'n drieledige organisasie van taal. Volgens hierdie model vereis 'n omvattende beskrywing van taal duidelik drie hoofkomponente, naamlik:

1. Sintaksis - die verhouding van tekens tot mekaar;

2. Semantiek - die verhouding tussen die tekens en hul referent;
3. Pragmatiek - die verhouding tussen die tekens en hul gebruikers.

In die laat vyftigerjare en vroeg sestigerjare het ondersoekers op die terrein van die taalfilosofie die idee om taalgebruik te betrek, uitgebrei om voorsiening te maak vir 'n praktiese sisteem om kennis wat onderliggend is aan gesosialiseerde en gepaste taalgebruik, te klassifiseer. Die werk van twee taalfilosowe op die gebied van die taalhandelingsteorie, naamlik J.L. Austin 1962 en J.R. Searle 1969 dien as basis vir vele ondersoeke op die terrein van taalgebruik.

3.5 Basiese konsepte van Austin

In die volgende paragraaf word die teorie van taalhandelinge wat ontwikkel het terwyl navorsers begin besef het dat taal gebeur binne 'n sosiale konteks, en, as sodanig 'n verskeidenheid van sosiale funksies verrig, uiteengesit.

Dit het duidelik geword dat die kind nie net nodig het om slegs die sintaktiese reëls van die taal te bemeester nie, maar ook die sosiale en interaksionele aspekte van gespreksvoering ten einde vaardige taalgebruikers te word. Die karakterisering van die kind se kommunikatiewe vermoë (Hymes 1972) het dit nodig gemaak om weg te beweeg van die sin as tradisionele eenheid van analise na gesprekvoering. Daarmee saam het 'n verskuiwing gekom van die beklemtoning van die vorm van die uiting na sy funksie.

Austin 1962 was die eerste om hierdie komplekse relasie tussen grammatikale funksie in die gesprek te identifiseer. Sy oorspronklike idees is deur Searle 1969 en 1975; asook deur Bach en Harnish 1979, en andere herformuleer en uitgebrei (Van Jaarsveld 1986:26). Alhoewel daar soms verskil van mening bestaan oor talle aspekte van hierdie

teorie (vgl. o.a. Franck 1979; Larkin en O'Malley 1973; Levinson 1983:43), word die hooftrekke van Austin se konsepte wyd aanvaar en het dit 'n belangrike impak op talle ondersoeke op die gebied van die filosofie, psigologie, linguistiek en ander taalverwante dissiplines. (Vergelyk Bach en Harnisch 1979; Leech 1983 en Levinson 1983.)

Austin beskryf taal as 'n universele stel kommunikatiewe funksies wat 'n onderliggende stel intensies uitdruk. So kan twee uitdrukkings dieselfde grammatikale vorm hê maar verskillende funksies uitdruk. Net so mag uitinge verskillende grammatikale vorme hê, maar dieselfde funksie verrig. Verder het Austin die handelingsaspek van die uiting beklemtoon. Hy het opgemerk dat 'n uiting soos

Ek wed jou vyf rand, en

Ek belowe om jou oormôre te betaal
in werklikheid die handeling van wed en belowe uitvoer. Hy het dus tot die gevolgtrekking gekom dat uitinge in 'n gesprek meer doen as om te verwys na entiteite in die omringende werklikheid; dit kan handelinge verrig soos om te waarsku, beveel, belowe, versoek, ensovoorts, en dit kan resultate bewerkstellig soos oorreed, oortuig, verseker, ensovoorts. Eersgenoemde handelinge noem hy illokusionêre taalhandelinge, en laasgenoemde perlokusionêre taalhandelinge.

Deur Austin se benadering verder te neem het Searle 1969 probeer om die hoofklasse taalhandelinge te definieer en om 'n taksonomie van taalhandelinge op te stel. Om dit te doen het Searle taalhandelinge verder verdeel in:

1. Uitings - die uiting van woord, morfeme en sinne;
2. Propositions - die handeling wat verwys en voorspel;
3. Illokusies - die uitvoer van 'n handeling soos verklaar, vra, beveel, ensovoorts en

4. Perlokusies - die konsekwensies of die effek wat die illokusionêre taalhandeling het op die aksie, gedagtes en oortuiginge van die hoorder. Hierdie perlokusies moet ook deur die hoorder aanvaar word (vgl. Wunderlich 1972:22).

Die taalhandelingssteorie het besonder bruikbaar geblyk in die analise van die gesprek. Die aanvaarding van die taalhandeling as die eenheid van analise in diskoers het ondersoekers wat geïnteresseerd was in kommunikatiewe ontwikkeling in staat gestel om 'n koherente oorsig te postuleer van die taalverwerwingsproses waarin struktuur, inhoud en funksie van taal verwickeld verweef is.

Verder het die taalhandeling 'n beskrywing en 'n wyse van ondersoek verskaf om die toepassing van die moedertaalspreker se taalgebruik en taalvermoë te begryp.

Opsommenderwys wil dit voorkom of die taalhandeling 'n komprehensiewe eenheid van diskoers is. Dit akkommodeer nie slegs die sintaktiese en semantiese informasie van die uiting nie, maar ook die sosiaal-kommunikatiewe intensies wat die uiting motiveer en die spreker se verwagtings met betrekking tot die konsekwensies van sy uiting. As 'n teorie het taalhandelinge 'n bruikbare eenheid van analise geskep as vertrekpunt vir die studie van kommunikatiewe vermoë.

In sy versamelbundel *How to do things with words* (1962) het Austin die impetus voorsien van 'n hele reeks, meestal filosofiese bydraes oor die onderwerp taal en handeling. (Vgl. Austin 1962, 1975; Gordon en Lakof 1971; Grice 1971; Searle 1970; Strawson 1971 en Wunderlich 1972). Austin is van mening dat ons nie net slegs met moontlike oordrag te doen het waar die uiting na handeling verwys nie. Daar is in stede daarvan baie gevalle waar 'n uiting soos byvoorbeeld 'n belofte, 'n apologie of 'n bemaking nie voldoende beskryf

word in die tradisionele sin nie, maar eerder die uitvoer van 'n handeling daarstel.

Austin (1962) was die eerste om op te merk dat daar sekere uitings is waarin dit wat gesê word ook gesien kan word as om iets te doen of om 'n handeling te verrig deur middel van woorde, soos in die volgende voorbeelde:

1. Leraar aan bruidspaar: (huweliksbevestiging)
Hiermee verklaar ek dat Rian en Riana regtens getroud is.
2. Landdros aan beskuldigde: (vonnis)
Ek vonnis jou tot 30 dae gevangenisstraf.

of

- Regter aan beskuldigde:
Die vonnis van die hof is 12 maande gevangenisstraf.
3. 'n Sportentoesias aan 'n ander: (weddenskap)
Ek wed jou dat WP vanjaar weer met Vrystaat gaan mors.

In elke instansie verrig die spreker 'n daad: 'n paartjie word in die huwelik bevestig, 'n beskuldigde word gevonnissen en in die derde geval word 'n weddenskap aangegaan. Elk van hierdie voorbeelde bevat wat Austin 1962 noem 'n performatiewe werkwoord wat die daad wat die spreker met die uiting beoog eksplisiet maak. So lank as wat hierdie handeling korrek uitgevoer word, volledig en met opregtheid deur die verantwoordelike persone onder geskikte omstandighede, word die spesifieke taalhandeling verrig. As enigeen van die gespreksvoorwaardes egter oortree word dan kom die geldigheid van die handeling in die gedrang. Hierdie gespreksvoorwaardes, gewoonlik na verwys as waarheidsvoorwaardes of getrouheidsvoorwaardes, moet gerespekteer word anders sal die uiting wat uitgespreek word nie die handeling verrig wat dit veronderstel is om te doen nie.

Austin se taalhandelingsteorie spruit uit sy waarneming dat dit onder bepaalde voorwaardes onmoontlik is om te bepaal wat die waarheidsdimensie van sekere uitings is. Sodanige uitings word egter gebruik in die uitvoering van sekere

handelinge. Austin argumenteer dat die uiting

Ek belowe om dit vandag nog te doen
 nie ten opsigte van die oordeel waar of vals geklassifiseer
 kan word nie. In plaas daarvan is die uiting die uitvoering
 van die handeling belowe - dit kan òf suksesvol wees òf
 onsuksesvol maar nie waar of vals nie. Uitinge van hierdie
 tipe word dan beskou as performatiewe of taalhandelinge en
 moet onderskei word van konstatiewe of uitinge wat in die
 normale sin verklarings of proposisies is en waarvoor 'n
 waarheidsoordeel uitgespreek kan word. Austin erken talle
 probleme met die performatief/konstatief onderskeiding en
 brei dit later uit met die teorie van illokusionêre krag.
 Tog is hierdie onderskeiding belangrik in dié sin dat dit 'n
 nuwe benadering vir taalstudie vanuit 'n semanties-
 filosofiese kant bied. Met 'n paar uitsonderings is taal tot
 op hierdie stadium bloot gesien as 'n middel om bewerings
 oor die werklikheid op so 'n wyse aan te bied dat die
 geldigheid daarvan vasgestel word.

Om die sin te uit, is dan om ook die inhoud van die
 handeling daar te stel (Byrnes 1979:105). Wat hierdie soort
 performatiewe van konstatiewe onderskei, is dat hulle buite
 die digotomie van waar of vals lê wat gewoonlik in verband
 met verklarings gebruik word en dat

"it is always necessary that the circumstances in
 which the words are uttered should be in some way
 or ways, appropriate, and it is very commonly
 necessary that either the speaker himself or other
 persons should also perform certain other actions
 or even acts of uttering further words." (Austin
 1975:8)

Die vereiste vir gepaste omstandighede word ietwat negatief
 saamgevat in the doctrine of the things that can be and go
 wrong on the occasion of such utterances, the doctrine of
 the Infelicities (Austin 1975:14). Die ses voorwaardes wat
 aangebied en verduidelik word (in lesing II tot IV) kom neer
 op 'n identifikasie van taalhandelinge as konvensionele

handelinge met misfires en abuses as die resultaat wanneer die konvensies nie streng nagekom word nie. In die geval van performatiewe egter merk ons nie slegs 'n skeidingsvlak op nie, maar ook 'n gelykwaardigheid van taal en handeling. Hierdie essensiële kenmerke van performatiewe uitings en nie-verbale handeling word deur Austin se suggestie ondersteun, naamlik dat gepastheidsvoorwaardes op alle seremoniële handelinge van toepassing is.

In die postulering van die performatief/konstatief onderskeiding suggereer Austin dat taal ook gebruik kan word vir dinge anders as die beskrywing van die werklikheid: taal is 'n vorm van menslike handeling en taalgebruik kan ondersoek word as die performance/uitvoer van 'n taalhandeling of 'n reeks taalhandelinge.

By nadere beskouing egter is die klinkklare onderskeiding tussen performatiewe en konstatiewe nie so voor-die-hand liggend nie (vgl. Byrnes 1979:105). Terwyl die onderskeiding maklik genoeg bemerk kan word in hoogs konvensionele situasies soos by doopplegtighede, huwelikeremonies en geregtelike ondersoeke wat dikwels eksplisiete performatiewe werkwoorde bevat soos Ek belowe en Ek verklaar hiermee, word die grense van hul toepasbaarheid spoedig bereik in die geval van die sogenaamde implisiete performatiewe waar niks in die taalhandeling of die omstandighede 'n leidraad verskaf oor die voorgenome interpretasie van die uiting nie. So kan die uiting gefinterpreteer word as geslaagd of nie, vergelyk dan geslaagdheidsvoorwaardes of van pas of onvanpas of toepaslik of ontoepaslik; vergelyk ook toepaslikheidsvoorwaardes - iets wat maklik gesien kan word wanneer dieselfde uiting gebruik word op verskillende geleenthede in beide rigtings.

Austin 1971 beskou die belangrikste probleem met die performatief/konstatief onderskeiding as die gebrek aan genoegsame kriteria om tussen die twee te onderskei. Konstatiewe of stellings is onder andere so iets soos

bewerings en stellings en as sodanig het dit dan die status van 'n handeling. In 'n sekere opsig is dit 'n subgroep van die performatiewe. 'n Spreker wat 'n stelling, bewering of verklaring maak, is besig om 'n handeling uit te voer. Hy beoog om sekere intensies duidelik te maak. Verder kan konstatiewe gesien word as onderworpe aan dieselfde geslaagde voorwaardes as performatiewe. Net soos die geslaagde uiting van 'n belofte (performatief) die bestaan van opregtheid of die vermoë en ander suksesvolle voorwaardes vereis, vereis die geslaagde taalhandeling van verklaring (konstatief) dat die spreker onder andere eerlik moet glo dat dit wat hy sê waar is. Op die basis hiervan het Austin die performatief/konstatief onderskeiding laat vaar en die teorie van die illokusionêre krag voorgestel. Laasgenoemde verwys na die handeling wat die spreker onderneem om te verrig deur 'n bepaalde reeks woorde te uiter, byvoorbeeld versoeke, bevele, beloftes, ensovoorts. Ten slotte is die spreker ook besig om 'n perlokusionêre taalhandeling uit te voer wat weer verwys na die effek op die hoorder (doelbewus of nie) as gevolg van die spreker se uitvoer van 'n illokusionêre taalhandeling. As illustrasie kan die volgende uiting dien. Wanneer 'n spreker sê:

* Ek sal dit vanaand doen

verrig hy die lokusionêre taalhandeling van 'n belofte deur geluide te uiter wat as woorde identifiseerbaar is en wat grammaties gekombineer kan word om 'n interpreteerbare uiting te vorm. Verder: deur die uitvoer van die lokusionêre taalhandeling verrig hy ook die illokusionêre taalhandeling deur 'n belofte te maak om iets in die toekoms te doen. Laastens sal die uitvoer van die illokusionêre taalhandeling belowe uitloop op 'n sekere effek op die hoorder wat beskou kan word as die voorkoms van die perlokusionêre taalhandeling.

Austin se teorie van illokusionêre kragte vervang sy oorspronklike performatief/konstatief onderskeiding. Beide

performatiewe en konstatiiewe is tipes taalhandelinge wat onder die meer algemene kategorie van menslike handeling ressorteer. As die subkategorie taalhandeling as menslike handeling eerder as 'n reeks abstrakte simbole gesien word, is taalhandelinge onderworpe aan verskillende gepastheidsvoorwaardes. Linguiste het tradisioneel reekse woorde geëvalueer op grond van hulle grammatikaliteit of welgevormdheid, terwyl filosowe oor die algemeen gepoog het om sinne te evalueer op die basis van hulle waarheidsvoorwaardes. Taalhandelinge aan die ander kant is onderworpe aan verskillende soort kriteria wat in effek verklaar waar, wanneer en waarom 'n bepaalde taalhandeling uitgevoer word. Austin noem hierdie voorwaardes gepastheidsvoorwaardes. Ander teoretici soos Gordon en Lakoff 1971, Searle 1969 het ietwat verskillende stellinge voorgestel. Searle 1969 se lys van gepastheidsvoorwaardes van die taalhandeling belofte illustreer wat bedoel word met gepastheidsvoorwaardes. Hy postuleer 'n stel van 5 noodsaaklike reëls vir die uitvoer van 'n belofte:

- Reël 1 - die proposisionele inhoudsreël - die uiting P bevestig 'n toekomstig taalhandeling A van die spreker S;
- Reël 2 - P moet slegs geuit word as die hoorder H verkies dat S A verrig omdat hy (die hoorder) nie A verrig nie;
- Reël 3 - voorbereidingsreël - P word slegs uitgespreek indien dit nie aan beide S en H duidelik is dat S die taalhandeling A in die normale gang van sake sal verrig nie;
- Reël 4 - gepastheidsreël - S neem hom voor om A te verrig;
- Reël 5 - noodsaaklikheidsreël - S se uiting geld as 'n verpligting van S om A te verrig.

Die eerste reël kan slegs bevredig word deur ook reël 5 toe te pas. Terwyl bogenoemde reëls spesifiek ontwerp is vir die taalhandeling belowe is Searle van mening dat dit

uiteindelik moontlik sal wees om stelle reëls te formuleer wat toepasbaar sal wees op alle illokusionêre taalhandelinge. Searle se voorwaardes illustreer waarom uitinge beskou word as taalhandelinge en is as sodanig onderworpe aan 'n stel voorwaardes wat nodig is om die geslaagdheid of nie daarvan aan te toon.

Samevattend

Taal word gebruik vir die uitvoer van 'n handeling en beide Austin en Searle poog om die tipes taalhandelinge wat in taal gebruik word, te kategoriseer. Hulle taksonomieë is konseptueel dieselfde alhoewel Searle 1975b s'n duideliker is en alle illokusionêre taalhandelinge klassifiseer op 'n onderlinge eksklusiewe en omvattende wyse. Die klassifikasie van illokusionêre taalhandelinge word gebaseer op hulle onmiddellike doelwit - dit wat die spreker wil bereik - die intensie wat hy in gedagte het. Austin noem dit die uptake van die taalhandeling of interpretasie van wat die spreker probeer om te bereik (bv. deur 'n versoek, bevel, ens.). Beide Austin en Searle se taksonomie is verbind aan hulle korresponderende gepastheidsvoorwaardes. Vir Searle is daar ses hooftipes illokusionêre taalhandelinge wat eksplisiet verbind is aan die essensiële voorwaardes, of waaroor ooreengekom is wat 'n sekere uiting beteken.

Die volgende is Searle se ses tipes illokusionêre taalhandelinge:

1. Bewerings - om iets te beweer is om te glo in iets en terselfdertyd die intensie te hê dat die hoorder 'n soortgelyke mening het. Hierdie kategorie sluit in bewerings, ontkenning, betekenis, ensovoorts.
2. Direktiewe - dit is 'n poging om die hoorder sover te kry om iets (in die toekoms) te gaan doen. Hierdie kategorie sluit sulke dinge in soos versoeke, bevels, suggesties, ensovoorts. Die kragtigheid van direktiewe toon groot variasie.

3. Kommissiewe - hierdie taalhandeling verwys na die kompromittering van iemand om iets te onderneem, byvoorbeeld om te beloop of om aan te bied om iets te doen.
4. Ekspressiewe - om 'n ekspressiewe taalhandeling te verrig is om sekere gevoel teenoor die hoorder uit te spreek. Byvoorbeeld om hom geluk te wens, verskoning te vra, te groet, te bedank, hom te aanvaar, ensovoorts.
5. Effektiewe - om 'n effektiewe taalhandeling uit te voer is om 'n bestaande toestand te verander. Sodanige taalhandeling is afhanklik van erkende gefinstitutionaliseerde konvensies. Uitsprake sluit dinge in soos 'n regter se oordeel, 'n skeidsregter se beslissing of 'n speeler oortree het en 'n beoordelaar se beslissing wie die wenner van 'n kompetisie is.

Grice 1957 het 'n bruikbare onderskeiding gemaak tussen tekens wat gebaseer is op refleksiewe intensie en tekens wat nie is nie. Tekens mag kommunikatief wees alhoewel dit nie bedoel is om te wees nie, byvoorbeeld om jou kop te knik mag 'n teken van instemming of goedkeuring wees van 'n voorafgaande uiting of vraag en deur te knik word die intensie oorgedra wat jou voorneme duidelik maak. In teenstelling hiermee mag 'n haastige persoon in 'n drukverkeer die ervaring hê om sy kop te skud of met homself te praat. Die taalgebruiker het nie dan die intensie om sy voorneme herkenbaar te maak deur sy kop te skud nie. Sodanige gedrag is egter kommunikatief in die mate dat dit 'n waarnemer inlig oor die gemoedstoestand van die persoon. (Omdat dit buite die terrein van die taalondersoek lê, word hierop nie verder ingegaan nie.) Net so kan 'n verbale uiting of 'n teken of 'n sinjaal wees. Hoe dit ookal sy taalhandeling van hierdie tipe onder bespreking is eksplisiet sinjale, en 'n ander tipe betekenis wat afgelei word van uitings soos onder andere tekens moet op 'n ander vlak oorweeg word.

3.6 Taalhandelinge

In hierdie gedeelte word uitgegaan vanuit die standaardteorie van taalhandelinge soos uiteengesit deur Austin 1962 en wat uitgebou is deur Searle 1970 in *Speech Acts*, gedeeltelik op grond van sy eie insigte. Laasgenoemde werk is die algemene vertrekpunt vir talle studies oor taalhandelinge (vgl. Van Eemeren 1984:19). Die taalhandelingsoorsig van die taalhandelings teorie wat in dié hoofstuk aangebied word, is 'n eksplisiet-geformuleerde benadering van taal in gebruik as 'n besondere tipe menslike handeling. Ook die herken en identifiseer van taalhandelinge word onder die loep geneem, waaronder gespreksekwensies en seleksie van alternatiewe binne 'n spesifieke raamwerk ten einde te kyk watter implikasies dit vir die onderrigsituasie kan inhou.

Die term taalhandeling word hier gebruik vir Austin 1962 se term *speech acts* in navolging van Van Jaarsveld (red.) 1982. Ander terme is spreekakte (De Klerk 1978) en spraakhandelinge (De Bruyn 1979).

Die proses van kommunikasie vind slegs plaas waar 'n spreker en hoorder teenwoordig is en die een of ander uiting gebruik word. As die maak van 'n uiting gesien word as die uitvoer van 'n daad, 'n optrede deur middel van spraak, kan gesê word dat 'n gesprek uit 'n aantal taalhandelinge bestaan (De Bruyn 1982:47). 'n Spreker gebruik taalhandelinge wanneer hy behalwe deur die proposisionele inhoud van sy mededeling, die taaluiting self ook aanwend om sy doel te bereik. Daardeer word iets met die taaluiting gedoen. Met die proposisionele inhoud word, veralgemenend, die betekenis (ook die semantiese inhoud) van 'n uiting bedoel (Van Rensburg 1982:xviii).

Volgens Van Eemeren (1984:19) bied die teorie van taalhandelinge die mees effektiewe teoretiese raamwerk vir die funksionele ontleding van taal tot op datum. 'n Taalhandeling is een van die maniere waarop 'n uiting

gebruik kan word, en moet in terme van sy gebruik beskryf word. ... To fully understand the contribution a sentence makes we must be clear what its function is (Allerton 1979:277). 'n Uiting se totale betekenis sluit onder andere dié twee fasette van betekenis in, naamlik 'n proposisionele inhoud, en 'n gebruiksbetekenisfaset wat saamhang met die doel en funksie van die uiting (betekeniswaarde). Vergelyk Van Rensburg 1982:xviii.

3.7 Die herkenning van taalhandelinge

Die vraag ontstaan hoe 'n hoorder die sprekersintensie herken. Austin behandel die probleem met performatiewe werkwoorde waaruit dit eksplisiet volg hoe die uiting opgeneem behoort te word. Byvoorbeeld die uitinge

* Ek versoek jou teenwoordigheid by my huis vanaand
en

* Ek beloof om daar te wees

maak gebruik van die performatiewe werkwoorde versoek en belowe sodat die bedoeling baie duidelik blyk: die uiting in die eerste geval verrig die illokusionêre handeling van belowe. Tog bevat die meeste uitinge nie eksplisiete performatiewe werkwoorde nie hoewel Austin geargumenteer het dat alle uitings op die een of ander wyse so saamgevat kan word dat 'n performatief afgelei kan word. Op dieselfde wyse het sommige linguïste veral die generatiewe semantici, geargumenteer dat die illokusionêre krag van uitinge binne die kader van hulle siening van semantiek geplaas kan word en daarom afleibaar is uit die sin se dieptestruktuur. (Vergelyk Ross 1970; Sadock 1974.)

In teenstelling tot die benadering van Austin en andere (bv. Ross en Sadock) het talle teoretici geargumenteer dat dit nie moontlik is om die illokusionêre krag van 'n uiting van sy proposisionele inhoud alleen af te lei nie. Dit word gebaseer deels op die aanname dat taalgebruik kreatief is.

nie slegs op die sintaktiese vlak (in die trant van Chomsky 1957) nie, maar ook in terme van die generering van die spreker se bedoeling (soos uiteengesit in Bach en Harnish 1979). So kan presies dieselfde uiting onder sekere omstandighede heeltemal verskillende taalhandelinge tot gevolg hê, byvoorbeeld:

* Weet jy hoe laat dit is?

kan 'n versoek wees om uit te vind hoe laat dit is of 'n versoek om op te tree, byvoorbeeld om iemand te versoek om te gaan, ensovoorts. Net so kan dieselfde taalhandeling uitgevoer word met verskillende uitinge. Om iemand te versoek om die deur toe te maak kan die volgende gesê word:

* Maak die deur agter jou toe

* Kan jy asseblief die deur toemaak

* Ek dink dit sal stiller wees as die deur toe is, ensovoorts.

Ten slotte moet daarop gewys word dat die tipes handelinge wat met taalhandelinge verrig word soos dit hier opgeneem word, ook nie-verbaal uitgevoer kan word (Kreckel 1978) deur byvoorbeeld met jou hand 'n beweging te maak, ensovoorts.

Die kategorie taalhandelinge waarmee Austin, Searle en die meeste ander taalhandelingsteoretici hulle besig hou, is 'n bepaalde soort intensionele taalhandeling, en as sodanig het hulle 'n taamlik maklik-herkenbare immidiate purpose of 'n illokusionêre punt waaroor die gespreksgenote geen misverstand het nie. Om 'n vraag te vra is herkenbaar as 'n versoek om inligting en dit kan dan as 'n direkteif beskou word. Die onmiddellike doel daarvan is om die hoorder sover te kry om iets te doen - in dié geval om inligting te verstrek. Dit sluit natuurlik nie die moontlikheid uit nie dat deur 'n vraag te vra iemand op 'n meer abstrakte vlak besig is om 'n ander taalhandeling te verrig nie. Vrae mag gebruik word byvoorbeeld om iemand in die kalklig te plaas,

iemand in die verleentheid te stel of bloot net om belangstelling te toon. Motiewe soos hierdie val egter nie binne die normale konseptuele raamwerk van die taalhandeling nie.

Taalhandelinge is intensioneel in 'n besondere soort sin. Deur die uitvoer van 'n taalhandeling het iemand 'n intensie wat hy deur sy taagebruik herkenbaar wil maak. Dit word die beste gekarakteriseer deur wat Grice 1957 'n refleksiewe intensie noem, of 'n intensie wat bedoel is om herken te word. Grice verwys hierna as die sprekersbetekenis of sprekersbedoeling. Dit kan beskou word as ongeveer ekwivalent aan die illokusionêre krag van 'n uiting. Wanneer 'n student 'n belofte maak aan 'n dosent oor die laatindiening van 'n opdrag en sê:

* Ek belowe om dit Donderdag in te lewer

is sy intensie op dié tydstip om die opdrag die Donderdag in te lewer (op voorwaarde dat ander gepastheidsvoorwaardes vir beloftes uitgevoer word). Verder is sy intensie herkenbaar deur middel van sy uiting. Holtgraves (1983:15) sê "... the concern with speech acts ... is intentions that are intended to be recognized, and other potential simultaneous intentions are to be considered at another level".

Dit is onredelik om te aanvaar dat die handeling wat uitgevoer word met 'n uiting uitsluitlik van die proposisionele inhoud daarvan afgelei kan word. In sekere omstandighede wil dit voorkom of daar geen noodsaaklikheid is vir 'n een-vir-een-ooreenkoms tussen die illokusionêre krag van 'n uiting en sy proposisionele inhoud nie.

Oor die algemeen beperk die proposisionele inhoud van 'n uiting die taalhandeling wat uitgevoer word, maar put dit nie algeheel uit nie. Die rede hiervoor is soos Searle 1975b en talle ander geargumenteer het omdat 'n uiting dikwels meer

as een taalhandeling kan verrig.² In sodanige gevalle is die taalhandeling wat ooreenkom met die uiting se proposisionele inhoud die direkte taalhandeling. Terselfdertyd kan 'n indirekte taalhandeling ook uitgevoer word, byvoorbeeld die direkte taalhandeling wat verrig word met die uiting

* Kan jy die sout aangee?

is 'n versoek aan die hoorder/aangesprokene om inligting te verskaf oor sy vermoë om die sout aan te gee. In die meeste gevalle is dit nie die intensie van die spreker nie; in plaas daarvan is dit 'n versoek aan die hoorder vir handeling, om inderwaarheid die sout aan te gee. Hierdie versoek vir handeling is die indirekte taalhandeling en dit word verrig via die uitvoering van die direkte of letterlike taalhandeling.

Indirekte taalhandelinge is alomteenwoordig in sosiale interaksie en dit is nodig om sommige kenmerke daarvan onder die loep te neem. Volgens Searle 1975 is daar twee stappe betrokke by die herkenning van indirekte taalhandelinge. Eerstens moet die hoorder vasstel of daar 'n bedekte illokusionêre punt bestaan in die uiting afgesien van dit wat deur die letterlike interpretasie aan die lig gebring word, dit wil sê dat 'n indirekte taalhandeling uitgevoer word. Tweedens moet die hoorder vasstel watter bedekte of indirekte taalhandeling uitgevoer word. Dat 'n indirekte taalhandeling uitgevoer word, kan afgelei word uit die waarneming van 'n verbreking van sekere gespreksreëls soos deur Grice (1975) uiteengesit is in sy welbekende artikel *Logic and conversation*. Ten einde indirekte taalhandelinge in meer besonderhede te bespreek is dit nodig om eers Grice se werk te bespreek.

Grice hou hom besig met die verskynsel van bedoeling of die implikasies afgelei van die proposisie in 'n besondere

2. Die bespreking hier geskied steeds met die oog op 'n toepassing in die onderrigsituasie.

konteks wat nie deel is van, of nie noodsaaklik is vir die proposisionele inhoud van die uiting self nie. In die besonder is hy besig met gespreksimplikasies anders as die konvensionele. Laasgenoemde spruit voort hoofsaaklik op die basis van die konvensionele betekenis van die woorde wat gebruik word. Gespreksimplikasies aan die ander kant kom voor onafhanklik van enige konvensionele betekenis van die woorde wat gebruik word of die kombinerings daarvan. In plaas daarvan word dit gebaseer op die gespreksreëls. Grice is van mening dat in talle gevalle die spreker se bedoeling nie afgelei kan word van die proposisionele inhoud alleen nie en dat die wyse waarop 'n spreker se bedoeling afgelei word op 'n ander vlak binne 'n matriks van reëls ondersoek moet word.

Grice argumenteer dat die deelnemers aan 'n gesprek betrokke is in 'n koöperatiewe aktiwiteit wat 'n gemeenskaplike doel of rigting het. Dit het die status van 'n algemene gespreksreël wat gedeeltelik algemene riglyne vir aanvaarbare uitinge binne 'n besondere konteks daarstel. Hy verduidelik die koöperatiewe beginsel soos volg:

"Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged" (Grice 1975:45).

Grice spesifiseer verder die aard van die koöperatiewe beginsel deur te suggereer dat dit gekonstitueer is deur spesifieke stelreëls/grondreëls/prinsipes (en talle sub-reëls) soos die volgende:

Kwantiteitsreëls

1. Maak jou bydrae so informatief as wat vereis word (vir die huidige doel van die beurtwisseling).
2. Moet nie jou bydrae meer informatief maak as wat vereis word nie.

Kwaliteitsreëls

1. Moet nie iets sê wat jy dink nie die waarheid is nie.
2. Moet nie iets sê waarvoor jy nie genoegsame bewyse het nie.

Tersakereël

1. Wees relevant.

Gedragreëls

1. Vermy plat uitdrukkings.
2. Vermy dubbelsinnigheid.
3. Wees kort (vermy onnodige omslagtigheid).
4. Wees sistematies. (Grice 1975:45-56)

Hierdie vier stelreëls is algemene riglyne vir gesprekke en onder gepaste voorwaardes kan dit verbreek word ten einde 'n betekenis oor te dra wat verskil van 'n letterlike betekenis van 'n uiting (byvoorbeeld die implikasie van sodanige uiting). Indien 'n spreker by die koöperatiewe beginsel bly en aanvaar dat die hoorder aanneem dat hy hom aan die koöperatiewe beginsel hou, en verder aanvaar dat die hoorder die vermoë en kennis het om die nodige gevolgtrekkings te maak, dan kan die spreker doelbewus een van die vier stelreëls verontagsaam en op hierdie wyse 'n besondere proposisie daarstel. Grice verskaf die volgende voorbeeld waarin byvoorbeeld die relevansie-grondreël verontagsaam word:

"At a genteel tea party, A says 'Mrs. X is an old bag'. There is a moment of appalled silence and then B says 'The weather has been quite delightfull this summer, hasn't it?' B has blatantly refused to make what he says relevant to A's preceding remark. He therefore implicates that

A's remark should not be discussed and perhaps, more specifically, that A has committed a social gaffe" (p.64).

Die verontagsaming van 'n grondreël (soos in die bostaande voorbeeld) is nie die enigste wyse waarop implikasies verkry kan word nie. In sommige gevalle kan leerlinge gekonfronteer word met botsende gespreksreëls. Hulle mag byvoorbeeld nie in staat wees om te hou aan die kwantiteitsreël (net die inligting verskaf wat verlang word), sonder om ook die kwaliteitsreël te verbreek nie (bv. om genoegsame bewyse te hê vir wat jy sê). 'n Spreker mag ook 'n gespreksreël verbreek waardeur die verbreking slegs begryp word, indien veronderstel word dat dit in botsing is met 'n ander gespreksreël. Grice gee die volgende voorbeeld van 'n spreker wat gekonfronteer word met botsende gespreksreëls:

A beplan saam met B 'n vakansie in Frankryk. Beide weet dat A ook graag sy vriend C in Europa sal wil besoek indien dit nie te veel van 'n onderbreking van die reis beteken nie. Die dialoog neem die volgende vorm aan:

A: Where does C live?

B: Somewhere in the south of France!

Daar is geen rede om te veronderstel dat B besig is om kop uit te trek nie; sy antwoord is soos hy wel weet minder informatief as wat vereis word om in A se behoeftes te voorsien. Hierdie oortreding van die eerste gespreksreël (kwantiteitsreël) kan verduidelik word deur die veronderstelling dat B bewus is daarvan om meer informatief te wees: 'n verbreking sal wees van die kwaliteitsreël (moet nie iets sê wat jy nie kan staaf nie). Daarom sê B dat hy nie weet in watter stad of dorp C hom bevind nie (p. 51-52).

Ten einde die bespreking van die indirekte taalhandelinge voort te sit, is dit belangrik om op te merk dat Grice se gespreksimplikasies in velerlei opsigte soortgelyk is aan

Searle se konsep van indirekte taalhandelinge. Volgens Searle kan 'n spreker 'n indirekte illokusionêre taalhandeling verrig slegs indien hy aanvaar dat die hoorder aanvaar dat die spreker hom hou by die algemene koöperatiewe beginsel soos deur Grice verduidelik. Indien dit aanvaar kan word, en indien 'n spesifieke uiting op een of ander wyse afwyk van dit wat 'n koöperatiewe uiting is dan kan die hoorder aanvaar dat 'n bedekte illokusionêre taalhandeling uitgevoer is.

Die probleem met hierdie tipe analise is die identifikasie van die presiese indirekte taalhandeling wat uitgevoer word. Dit is redelik om te aanvaar dat die verbreking van gespreksreëls tot gevolg kan hê dat 'n spreker kan vasstel dat 'n bedekte of indirekte taalhandeling uitgevoer is. Die algemene reël in die vasstelling van 'n spesifieke indirekte taalhandeling wat uitgevoer word, is om 'n gespreksimplikasie af te lei wat in ooreenstemming is met die voortgesette gesprek op 'n gegewe tydstop, en dit is ook redelik. Die aantal en die verskillende tipes indirekte taalhandelinge wat begryplikerwys herken kan word, blyk egter onbeperk te wees. (Vergelyk Kempson 1975.)

Searle 1975b suggereer dat die herkenning van die bedekte of die indirekte taalhandeling gewoonlik konvensioneel vasgestel kan word. Die uiting

* Kan jy die sout aangee?

word gewoonlik as 'n versoek vir handeling opgeneem eerder as 'n versoek om inligting. Met ander woorde Kan jy die sout aangee het 'n konvensionele wyse geword om die sout te vra; dit bevredig die essensiële gespreksvoorwaarde (reël 5) wat verklaar dat 'n besondere uiting optree as 'n besondere taalhandeling. Dit is ook 'n voorbeeld van wat Searle 'n konstitutiewe reël noem en hierdie soort reël is onderliggend aan Searle se argument dat taalgebruik 'n reëlbeheerde aktiwiteit is. Konstitutiewe reëls moet

onderskei word van regulatiewe reëls. Laasgenoemde reguleer bestaande gedragsvorme terwyl eersgenoemde nuwe gedragsvorme kreëer bo en behalwe om dit te reguleer. Konstitutiewe reëls het die vorm: X geld as Y in konteks C en definieer op hierdie wyse 'n uiting. Speletjies bestaan byvoorbeeld uit 'n stel, konstitutiewe reëls. In voetbal word 'n drie toegeken as 'n speler die bal in die doelgebied druk op voorwaarde dat daar nie 'n ander oortreding begaan is nie. Die reëlstruktuur van die spel konstitueer hierdie handeling as geldig, en dit is slegs in hierdie spel dat so 'n handeling gekonstitueer word. Vir die taal is die taalhandeling wat verrig word deur middel van 'n uiting binne 'n matriks van konstitutiewe reëls geskep.

Hierdie tipe spel-analogie is ook deur ander teoretici gemaak ten einde taalgebruik te verduidelik (bv. Wittgenstein 1953) asook ander vorme van sosiale gedrag (Argyle 1980). Sodanige analyses verteenwoordig benaderings wat die sosiale aard van betekenis belig. 'n Besondere reeks woorde tree op as 'n besondere taalhandeling omdat taalgebruikers ooreengekom het dat dit is wat dit moet beteken. Met ander woorde dit is gekonvensionaliseer. Een probleem met hierdie idee van konvensionaliteit waarnatoe teruggekom word, is dat daar talle maniere is om 'n indirekte taalhandeling te verrig sonder dat dit noodwendig konvensioneel is. Vergelyk Bach en Harnish 1979.

Een besondere konvensionele manier om indirekte taalhandelinge te verrig is om een van die getrouheidsvoorwaardes wat nodig is vir die uitvoering daarvan te bevraagteken (Searle 1975b; Gordon en Lakoff 1971). In die uitinge

* Can you pass the salt? en

* Can you open the door?

word die hoorder se vermoë om die handeling wat ter sprake is, uit te voer, bevraagteken. Sodanige uitinge word

geïnterpreteer as versoeke vir optrede eerder as vir informasie. Dat 'n indirekte taalhandeling uitgevoer word, kan afgelei word van die onaanneemlikheid van die letterlike interpretasie van hierdie uitings binne die konteks. Om iemand se vermoë om die sout aan te gee, te bevraagteken is onaanneemlik of strydig binne die konteks en so word die indirekte versoek afgelei. Indirekte versoeke via die bevraagtekening van getrouheidsvoorwaardes is dus 'n besondere voorbeeld van die meer algemene kategorie van gespreksimplikasies en indirekte taalhandelinge. Hulle verteenwoordig 'n konvensionele metode om 'n taalhandeling indirek te verrig.

Daar is weinig eksperimentele bewyse vir die mate waarin die individu gereeld en korrek indirekte taalhandelinge kan herken. 'n Uitsondering is die reeks eksperimente wat deur Clark 1977 uitgevoer is waarin alledaagse versoeke om inligting telefonies gemaak is by plaaslike handelaars. Die versoeke het almal dieselfde indirekte taalhandeling verrig, naamlik dit versoek 'n besondere tipe informasie, maar varieer in terme van die direkte taalhandeling wat uitgevoer word. Een van die maniere waarop die direkte taalhandeling varieer, was in terme van die konvensionaliteit van die uiting. Konvensionele taalhandelinge betrek die bevraagtekening van getrouheidsvoorwaardes soos hierbo uiteengesit terwyl minder konvensionele taalhandelinge die indirekte taalhandeling op 'n meer ondeursigtige of duistere wyse betrek. In een eksperiment was 'n konvensionele indirekte versoek

* Kan jy my sê hoe laat maak julle vanaand toe?

terwyl 'n minder konvensionele versoek die volgende was:

* Ek wonder of julle voor sewe toemaak.

Beide taalhandelinge versoek op 'n indirekte wyse die winkel se sluitingstyd. Eersgenoemde verrig die taalhandeling

konvensioneel deur die bevraagtekening van 'n getrouheidsvoorwaarde (nl. die vermoë van die hoorder om die gevraagde inligting te verskaf), terwyl die tweede geval dit nie doen nie.

Een van die bevindinge van hierdie reeks eksperimente was dat die hoorders oor die algemeen die indirekte taalhandeling geïdentifiseer het, maar dit meer gereeld gedoen het ten opsigte van dié wat konvensioneel verrig is. Verder is die direkte versoek op die konvensionele wyse selde ernstig opgeneem terwyl die hoorder die versoek op 'n minder konvensionele manier ernstig opgeneem en daarop gereageer het (of slegs daarop as 'n reaksie op die indirekte taalhandeling).

Die suggestie wat uit Clark se eksperiment blyk, is duidelik, naamlik dat indirekte versoeke gereeld herken word en dat die hoorder daarop reageer. Dit gebeur egter meer dikwels met konvensionele taalhandelinge as die minder konvensionele taalhandelinge. Indirekte taalhandelinge kan op verskillende maniere verrig word alhoewel daar weinig empiriese bewyse is hiervoor. Vir minder konvensionele indirekte taalhandelinge is die mate waarin dit gereeld herken word, versprei oor 'n verskeidenheid tipes en situasies wat verdere ondersoeke verg.

3.9 Prosesseringsoorwegings

Daar is sekere psigolinguistiese ondersoeke oor die prosessering van uitinge wat op tweeërlei wyse relevant is vir die gesprek oor taalhandelinge. Eerstens, indien indirekte taalhandelinge verskil van direkte taalhandelinge in terme van onverenigbaarheid met die uiting se proposisionele inhoud dan behoort daar ook prosesseringsverskille tussen die twee te wees. Dit kom daarop neer dat indirekte taalhandelinge ietwat moeiliker behoort te wees om te interpreteer aangesien dit nie ingesluit is in die proposisionele inhoud van die uiting nie. Indien dit so is

dan moet sodanige bevindings beskou word as indirekte bewyse vir die voorkoms van indirekte taalhandelinge. Tweedens, indien daar prosesseringsverskille tussen direkte en indirekte taalhandelinge bestaan, ontstaan die vraag wat die rol van indirekte taalhandelinge in sosiale interaksie is. Dit kom daarop neer dat indien indirekte taalhandelinge 'n minder effektiewe manier van kommunikatiewe intensie is, is die vraag waarom dit wel voorkom.

Volgens Searle se model van indirekte taalhandelinge moet 'n hoorder noodwendig in sekere referensiële prosesserings betrokke wees ten einde die indirekte taalhandeling uit die gesprek af te lei. Aangesien inferensiële prosessering vereis word, behoort die prosessering van die indirekte taalhandeling moeiliker te wees en behoort ook meer tyd in beslag te neem. So het Clark en Lucy 1975 betekenisvolle langer reaksietyd gevind vir die begryp van indirekte versoeke in vergelyking met direkte versoeke. Hulle het hulle bevindings gefinterpreteer binne 'n prosesseringsmodel op 'n wyse soos deur Searle gesuggereer is ten einde 'n indirekte taalhandeling af te lei of te bepaal. Die langer reaksietyd wat hulle gevind het, ondersteun die inferensiële prosessering wat deur hulle model in die vooruitsig gestel is. In teenstelling hiermee het Gibbs 1979, 1980 gearchumenteer dat sodanige proses nie altyd nodig is nie en dat die hoorder nie die letterlike interpretasie van 'n uiting eers hoef te bepaal nie, maar direk die indirekte taalhandeling kan aflei. In een eksperiment is die reaksietyd vir die prosessering van idiomatiese uitdrukkings ondersoek. So is byvoorbeeld bevind dat dit minder tyd in beslag neem om die konvensionele indirekte idiomatiese uitdrukking te begryp as byvoorbeeld die onkonvensionele direkte gebruik. Die uiting

* Hy sing nou 'n ander deuntjie

is vinniger begryp wanneer die intensie was om oor te dra dat iemand sy mening verander het ('n indirekte

taalhandeling) as wanneer die intensie was om oor te dra dat iemand in werklikheid 'n ander liedjie sing (wat 'n direkte taalhandeling is). Verder toon die ondersoek van die parafrase-fouteoordeel vir hierdie idioome 'n sterk neiging om dit konvensioneel (indirek) te interpreteer wanneer daar geen konteks is nie. Die aanvanklike interpretasie van 'n hoogs konvensionele maar indirekte idioomgebruik soos bogenoemde voorbeeld, blyk konvensioneel-metafories te wees eerder as 'n letterlike en direkte interpretasie daarvan. Dit wil voorkom of die prosesseringsverskille tussen direkte en indirekte taalhandelinge gedeeltelik aan die konvensionaliteit van die uiting toegeskryf kan word. Indien die indirekte taalhandeling konvensioneel is, word dit onmiddellik herken sonder tussenkoms van die proses wat deur Clark en Searle gesuggereer is. Aan die ander kant is daar talle maniere om indirekte taalhandelinge op 'n nie-konvensionele wyse uit te voer, en dit wil voorkom of dit 'n sekere tipe inferensiële prosessering benodig. Verdere ondersteuning vir die prosesseringsvereistes van onkonvensionele indirekte taalhandelinge kan op talle terreine gevind word.

Een manier om 'n indirekte taalhandeling onkonvensioneel te verrig is om Grice se stelreël van relevansie te verontagsaam. Vergelyk byvoorbeeld die volgende:

- * André: Wil jy vanaand gaan flik?
- * Riana: Ek het 'n fisiologietoets môre.

Riana het die relevansie-stelreël verbreek en daarmee het sy 'n indirekte taalhandeling verrig, dit wil sê vir haar is dit onmoontlik om die rolprentvertoning by te woon. Uit die navorsing word dit duidelik dat wanneer 'n relevansie-stelreël verbreek word prosessering moeiliker is en 'n tipe referensiële prosessering voorkom.

Binne die kognitiewe psigologie is heelwat navorsing oor die verband van nuwe informasie met kontekstuele informasie

gedoen (vgl. Bransford et al. 1977; Kintsch en Van Dijk 1978; Ortony 1978). Binne die raamwerk van interaksionele ondersoeke is die voorafgaande diskoers van deurslaggewende belang (Clark en Carlson 1981). Die gesprek soos dit ontwikkel, verteenwoordig 'n gemeenskaplike konteks vir die gespreksgenote en vervul 'n ondersteunende rol in die prosessering en begrip van die deurlopende gesprek. Uit die relevante ondersoeke word dit duidelik dat die voorafgaande diskoerskonteks die onthou vermoë en begrip sal vergemaklik indien dit gepas is (Bransford 1977). Belangriker is die feit dat 'n konteks wat irrelevant is begrip asook die onthou vermoë kan belemmer. 'n Uiting wat in ooreenstemming is met die relevansiërel sal dus 'n gepaste en relevante konteks hê vir interpretasie en sal meer effektief geprosesseer word as 'n uiting wat dié reël verbreek. So ook sal 'n indirekte taalhandeling wat geuiter word deur die verbreking van die relevansiërel minder effektief geprosesseer word as byvoorbeeld sy direkte teenhanger.

Verdere ondersteuning vir hierdie idee kan gevind word in die werke oor teksprosessering. Sodanige navorsing toon dat begrip, die prosessering van effektiwiteit en onthou vermoë belangrik is in tekste waarin die sinne versigtig of referensieel verbind is. (Vgl. Black 1981; Bower, Black en Turner 1972; Kintsch en Van Dijk 1978.) Uit hulle navorsing blyk dit dat die prosesseerder hom op 'n resource consuming strategie moet verlaat ten einde 'n verband af te lei, indien die sinne nie 'n duidelike verband het nie.

Inferensiële prosessering is meer tydrowend en gevolglik ook die prosessering van effektiwiteit in terme van leestyd (Haberlandt en Bingham 1978). Dit is ook duidelik dat die geheue verswak word (De Villiers 1974). Hierdie navorsing is ook van toepassing op die gespreksprosessering. Tolke verwag gewoonlik dat ander se uitings relevant moet wees (Grice 1975). Wanneer 'n uiting oënskynlik irrelevant is, moet die hoorder hom besig hou met een of ander tipe referensieel

proses in 'n poging om dit te begryp en 'n indirekte taalhandeling af te lei.

'n Resente reeks eksperimente deur Holtgraves en Davis (1983) het ondersoek ingestel na die implikasies van die verbreking van relevansiereëls. In hierdie eksperimente is referente gevra om 'n kandidaat se antwoorde in 'n debat te ontleed of te segmenteer. Die antwoorde was of relevant op die vrae wat gevra was of irrelevant maar nog aanneemlik. Vir die referente was dit nodig om die irrelevant antwoorde in beduidende groter eenhede te ontleed wat 'n aanduiding is dat die prosssing baie moeiliker was. Hierdie resultate ondersteun die mening en vorige bevindings (Holtgraves p.30) dat die geheue baie swakker vertoon wanneer die inhoud irrelevant is as wat die geval is met 'n relevante inhoud. Dit geld vir beide die herkenning van die taalhandeling en die terugroep in die geheue.

Alhoewel die voorafgaande navorsing en dit wat in die volgende paragrawe bespreek word nie te doen het met die identifisering van taalhandelinge nie verskaf dit tog bewyse vir die sensitiwiteit van sprekers vir die voorkoms van irrelevant uitinge via die verbreking van relevansiereëls. Dit toon ook oteenseglik die effek wat 'n irrelevant uiting kan hê op 'n gesprek in die algemeen.

Verdere ondersteuning vir die bestaan van konvensies met betrekking tot die opeenvolging van uitinge kom onder andere van linguiste soos Chafe 1972, 1976 en Grimes 1975. Hulle argumenteer dat sekere gespreksreëls die konstruksie van uitinge in so 'n mate begrens dat die gevolg 'n samehangende diskoersstruktuur is. Oor die algemeen is sprekers genoodsaak om hulle uitinge so te konstrueer ten einde rekening te hou met die informasie waaroor die hoorder beskik op die basis van die voorafgaande gesprek.

Van besondere belang is die werk van Clark en sy medewerkers (Clark en Haviland 1977, Haviland en Clark 1974). Hulle het

spesifiek navorsing gedoen oor die besondere tipe referensiële verband tussen uitinge wat ooreenkom met die verbreking van relevansiëreëls toon. Hulle stel 'n algemene gespreksreël voor wat hulle die new-given contract noem, en stel dan ondersoek in na die gevolge van die verbreking hiervan. Hierdie new-given contract is gebaseer op die voorrangreël wat sê:

"Construct your utterance such that the listener has one and only one direct antecedent for any given information, and that it is the intended antecedent" (p.4).

Die voorrangreël en die new-given contract kan beskou word as 'n algemene koöperatiewe beginsel wat daarop neerkom dat 'n spreker sy eie uiting so moet konstrueer dat die gegewe informasie bekend is aan die hoorder en die hoorder op sy beurt moet aanvaar dat die spreker by hierdie beginsel hou. Die gevolg van hierdie koöperatiewe beginsel is dat die voorrangreël intensioneel verbreek kan word op dieselfde wyse as die verontagsaming van Grice se gespreksreëls met die gevolg dat betekenis(se) oorgedra kan word wat verskil van 'n letterlike interpretasie van dit wat gesê word. Vir dit om te gebeur moet die hoorder aanvaar dat die spreker koöperatief is en in staat om 'n brug te slaan tussen die ou en die nuwe informasie.

Wanneer die voorrangreël verbreek word, het die hoorder drie prosesse tot sy beskikking: oorbrugging, byvoeging en herstrukturering. Die eerste twee is beskikbaar wanneer die voorrangreël eksplisiet verbreek en laasgenoemde as die voorrangreël onopsetlik verbreek word. Indien die hoorder kan aanvaar dat die spreker koöperatief is dan kan 'n verbreking van 'n grondreël behandel word deur oorbrugging of bepaling van 'n indirekte antesedent wat in effek optree as die gegewe of die voorrang-informasie. Indien dit onmoontlik is om 'n indirekte antesedent te vorm deur

oorbrugging dan kan 'n hoorder die gaping vul deur die skepping of byvoeging van 'n nuwe bron van informasie om te dien as die antesedent. Ten slotte hieroor: 'n hoorder kan wat gegee is en wat nuut is in enige uiting herstruktureer om dit begryplik te maak.

Linguistiese bewyse vir die new-given strategy is die voorkoms van implikasies wat deur die hoorder afgelei word wanneer die gespreksreël verbreek word. Volgens Clark word implikasies gereeld gemaak wanneer die voorrangreël verbreek word en hierdie implikasie het die funksie om op een of ander wyse die gaping te vul tussen nuwe en ou inligting.

In 'n aantal eksperimente het Clark ook die effek van die verbreking van die voorrangreël op die prosesseringstyd ondersoek. In hierdie eksperimente is respondente voorsien van kort opeenvolgings van uitinge wat in een of ander wyse die voorrangreël verbreek en waarin hulle moes aandui wanneer hulle die uiting begryp. Die resultate het konsekwent 'n langer prosesseringstyd getoon vir uitinge wat die voorrangreël verbreek het. Dit is ook 'n aanduiding dat respondente wanneer die tipe materiaal hulle aangebied word, kognitiewe strategieë aanwend om dit begryplik te maak. Clark se werk toon baie duidelik dat hierdie tipe gesprekskonvensies verbreek kan word; dat 'n hoorder sekere kognitiewe strategieë kan aanwend ten einde sin uit te maak uit die reëlverbreking; en dat die aanwending van kognitiewe strategieë meer tyd in beslag neem.

Verdere navorsing met betrekking tot die verbreking van die relevansiëreël verdien om genoem te word. Vuchinich (1977) het talle eksperimente uitgevoer waarin hy ondersoek ingestel het na die effek van onsamehangendheid in gewone gesprekke. Hy argumenteer dat die gesprekstruktuur sensitief is vir die samehang in so 'n mate dat, indien 'n onsamehangende uiting voorkom, dit op een of ander wyse gemarkeer is en talle voorspelbare effekte die voorkoms daarvan sal vergesel. In 'n eksperiment het 'n respondent

gereageer in 'n kenmekeer-sessie waar 'n gespreksgenoot op 'n gegewe tydstip in die gesprek 'n onsamehangende antwoord verstrekket. Die respondente se onmiddellike reaksie daarop is ondersoek in terme van:

1. die reaksie op die onsamehangendheid/duisterheid
2. of 'n remediërende wisseling gefinisieer is;
3. of die onderwerp laat vaar is of voortgesit is; en
4. of in 'n na-eksperimentele stadium respondente melding gemaak het van die onsamehangende antwoord of uiting.

Die respondente se uitings wat volg op so 'n onsamehangende gespreksbeurt vertoon langer duisterheid; meer dikwels is die gevolg daarvan herstelsekwensies en afloop, of die beëindiging van die onderwerp. Die onsamehangendheid is ook deur die respondente onthou.

Opsomming

Indirekte taalhandelinge mag die verbreking van 'n gesprekskonvensie betrek. Indien die uiting wat die konvensie verbreek onkonvensioneel is, is die prosessering heel moontlik moeiliker sodat die hoorder die indirekte taalhandeling moet aflei. Dat dit inderdaad so is, is deur talle navorsers bewys soos die voorafgaande aangetoon het. Die voorkoms van onkonvensionele indirekte taalhandelinge bring 'n interessante aspek na vore. Aangesien indirekte taalhandelinge direk uitgevoer kan word met die gevolg dat dit op 'n meer effektiewe wyse geprosesseer kan word en die kans groter is vir 'n suksesvolle identifisering daarvan, ontstaan die vraag waarom dit dan indirek geskied. Oënskynlik is die doel om inligting op die mees effektiewe wyse op daardie oomblik oor te dra nie die hoof beweegrede nie. Indien 'n indirekte taalhandeling uitgevoer word op 'n konvensionele wyse dan hoof prosessering daarvan nie moeiliker te wees nie aangesien dit normaalweg vinnig geïdentifiseer kan word (Gibbs 1979). Tog bring die voorkoms van konvensionele indirekte taalhandelinge 'n ietwat verskillende maar ewe belangrike vraag na vore. Aangesien

konvensies ontwikkel as 'n middel om koördineringsprobleme in taalgebruik te oorbrug (Clark 1983) ontstaan die vraag watter koördineringsprobleme die gebruik van konvensionele indirekte taalhandelinge veroorsaak. Met ander woorde, waarom word indirekte taalhandelinge gebruik terwyl die direkte teenhangers dit net so goed kan doen? Die antwoord hierop is moontlik dat die onkonvensionele indirekte taalhandelinge sekere bykomende funksies oplewer afgesien van die oordra van informasie.

Met die voorafgaande oorsig in gedagte kan 'n paar veralgemenings nou gemaak word. Eerstens is volgens die taalhandelingsperspektief een tipe betekenis wat uit die situasiegebruik van 'n uiting afgelei kan word die sprekersintensie. Dit word beskou as die uiting se illokusionêre punt of die sprekersbedoeling. Dit verteenwoordig 'n intensie wat bedoel is om deur die spreker oorgedra te word; alhoewel ander meer abstrakte betekenis uit die uiting afgelei kan word. Tweedens kan die sprekersintensie van 'n uiting nie slegs afgelei word van die oppervlaktestruktuur van 'n uiting nie, behalwe in dié gevalle waarin performatiewe werkwoorde gebruik word. Die duidelikste voorbeeld van die gebrek aan ooreenkoms tussen 'n uiting se proposisionele inhoud en die illokusionêre krag is in die geval van indirekte taalhandelinge. Dit word algemeen aanvaar dat taalhandelinge indirek verrig en herken kan word as sodanig wanneer die direkte handeling van die uiting onverenigbaar is met die verbale aktiwiteit waarvan dit deel vorm. Dit is egter nie duidelik hoe die presiese of bedoelde indirekte taalhandeling herken word nie. Sekere tipes indirekte taalhandelinge kom hoofsaaklik voor as konvensies en een hiervan is die bevraagtekening van getrouheidsvoorwaardes. Indirekte taalhandelinge kan ook moontlik voorkom op talle ander maniere en een van die aspekte in hierdie gedeelte is om die mate vas te stel waarin sekere onkonvensionele indirekte taalhandelinge herkenbaar is.

Terwyl dit redelik is om te aanvaar dat taalhandelinge indirek uitgevoer kan word, is dit nie duidelik waarom dit gebruik word eerder as hulle direkte teenhangers nie. Per definisie kan enige taalhandeling wat indirek uitgevoer kan word ook direk verrig word. Een van die interessante vroeë waarmee die pragmatiek hom besig hou, is om ondersoek in te stel of daar enige logika of rede is vir die gebruik van indirekte taalhandelinge wanneer dieselfde handeling direk uitgevoer kan word en dalk ook meer effektief. Verder is daar talle wyses waarop dieselfde taalhandeling indirek verrig kan word alhoewel dit wil voorkom of konvensionele indirekte taalhandelinge die mees algemene is. 'n Bykomende vraag is of daar enige spesiale kenmerke van die verskillende wyses is waarop indirekte taalhandelinge uitgevoer word. Laasgenoemde vraag en of daar enige rede is vir die eiesoortige wyse of verskil in die wyse waarop die direkte en indirekte taalhandeling uitgevoer word om dieselfde taalhandeling uit te voer, word deurlopend in die res van die hoofstuk aangerak.

3.9 Gespreksanalise

Volgens De Beaugrande (1981:154 e.v.) kan gespreksanalise vanuit drie gesigspunte benader word:

- * gesprekke kan beskou word as tekste van die deelnemers aan die gesprek en dan word dit bestudeer met die apparatuur van diskoersanalise;
- * gesprekke kan beskou word as sosiale interaksie waarby sprekers beurte kry in verskillende tipes situasies. Die onderwerp van ondersoek is onder andere die bestudering van bepaalde situasies, rituele, handelstransaksies en instruksies. Die benadering is volgens Van Jaarsveld (1986: 29) hoofsaaklik, maar nie uitsluitend nie, sosiologies van aard;
- * gesprekke kan beskou word as planne (of strategieë) met die oog op die bereiking van bepaalde doelwitte. Gespreksanalise kan nagaan watter planne die mense het met wie

daar gepraat word. Hierdie benadering word veral gevolg deur rekenaartaalkundiges.

De Beaugrande (1981:155) waarsku egter dat elkeen van die terreine van respektiewelik linguïste, sosioloog en rekenaartaalkundiges nie in isolasie beskou moet word nie. Elke analise vertoon kenmerke van die drie perspektiewe.

Volgens Levinson (1983:286) bestaan daar (op die gevaar af van oorvereenvoudiging) hoofsaaklik twee hoofbenaderings tot gespreksanalise. Beide benaderings gee rekenskap van hoe die samehang (koherensie) en sekvensie-organisasie daartoe bydra dat die gesprek verstaan word. Die twee benaderings is egter eiesoortig en het inderdaad 'n onversoenbare analise-styl wat soos volg gekarakteriseer kan word: Diskoers-analise maak gebruik van die metodologie en dié soort teoretiese beginsels en konsepte wat tipies is van die linguïstiek. Dit is hoofsaaklik 'n reeks pogings om die tegnieke wat suksesvol in die linguïstiek toegepas is ook vir eenhede groter as die sin toe te pas.

Die prosedures wat gebruik word (dikwels implisiet) is hoofsaaklik die volgende:

- (a) die isolasie van 'n stel basiese kategorieë of diskoers-eenhede
- (b) die formulering van 'n stel aaneenskakelingsreëls oor dié kategorieë en die begrensing van welgevormde en swakgevormde sekvensie-kategorieë.

Daar is ook 'n aantal ander kenmerke wat hiermee saamhang. byvoorbeeld die tipiese appèl aan intuïsie oor wat is en wat nie koherent is nie of wat 'n welgevormde diskoers is. (Vgl. Van Dijk 1972, Labov en Fanshel 1977:71.) Daar is ook die tendens om een of 'n paar tekste te neem, dikwels saamgestel deur die analis self, in 'n poging om 'n diepte-analise van al die interessante kenmerke te maak. (Vergelyk Labov en Fanshel 1977:59, 117; Sinclair en Coulthard 1975;

Longacre 1983; Labov en Fanshel 1977 en Coulthard en Brazil 1979.)

Hierteenoor is die konwersasie-analise soos beoefen deur Sacks, Schegloff, Jefferson, en andere 'n empiriese benadering wat hom weerhou van premature teorievorming. Hulle metodes is hoofsaaklik induktief, herhaalde patrone word in talle alledaagse gesprekke ondersoek - in kontras met die onmiddellike kategorisering van gewoonlik beperkte data wat so tipies is van die eerste stap in diskoers-analise. Tweedens word die klem geplaas op die interaksionele en inferensiële konsekwensies van die keuse van alternatiewe uitinge. In teenstelling met die diskoers-analise word daar so min moontlik van 'n intuïtiewe oordeel gebruik gemaak. Hulle mag die ondersoek rig, maar bied geen verklaring nie en is ook nie voorskriftelik met betrekking tot die data nie; die klem lê op wat in werklikheid gebeur, nie wat gedink word afwykend of aanvaarbaar is nie. Intuïsie is, so word verklaar, eenvoudig onbetroubaar op hierdie terrein soos dit ook op ander areas in die linguistiek is. Daar is ook die neiging om weg te kom van 'n analise gebaseer op enkele tekste. In plaas daarvan word so veel as moontlik van 'n bepaalde verskynsel ondersoek, nie primêr om uit te vind wat in die interaksie aangaan nie, maar inderdaad om die sistematiese eienskappe van die sekwensie-organisasie van die gesprek te ontdek en die wyse waarop die uitinge geformuleer word om voorsiening te maak vir sekwensies.

Die waarde van die diskoersanalise-benadering lê daarin dat dit linguïstiese bevindinge integreer met die diskoers-analise, terwyl die krag van die konwersasioniste daarin lê dat uit die prosedures wat gebruik word substansiële insigte spruit (vgl. Levinson 1983:287).

Gespreksanalises wat aantoon hoe die struktuur van die gesprek 'n wye verskeidenheid interpretasies tot gevolg kan hê, hou belangrike lesse in vir veral die linguïstiese

teorie. Eerstens toon dit dat die semantiese interpretasie slegs 'n klein en moontlik nie die mees komplekse aspek van die kommunikatiewe betekenis van 'n uiting is nie. Tweedens toon dit aan dat die teorie van taalhandelinge en teorie oor die funksie van die uiting beskou moet word as nog onverfyn en op sy beste eensydig. Derdens suggereer sodanige analises dat terwyl dit korrek is om na die bron van sodanige interpretasies buite die uiting self te soek, dit 'n fout kan wees om dit te ver te voer en om in die toepassing van te veel agtergrondskennis gebruik te maak.

Levinson (1983:294 e.v.) gee veral aandag aan die gespreksanalise soos aangevoer deur 'n bepaalde groep etnometodoloë (o.a. Sacks en Schegloff). In reaksie teen die kwantitatiewe tegnieke in die Sociolinguistiek en die arbitrêre afbeelding van sogenaamde objektiewe kategorieë, aanvaar die sosioloë dat die objek van sosiologiese studie die stel tegnieke is wat die gemeenskap in gebruik neem om met hul eie sosiologiese wêreld te handel en dit te interpreteer (Van Jaarsveld 1986:30). Vandaar dan ook die term etnometodologie, dit is die studie van etniese (die deelnemer se eie) metodes van produksie en interpretasie van sosiale interaksie. Die siening gee aanleiding tot wat Levinson (1983:295) noem 'n

"healthy suspicion of premature theorizing and ad hoc analytical categories: as far as possible the categories of analysis should be those that participants themselves can be shown to utilize in making sense of interaction; unmotivated theoretical constructs and unsubstantiated intuitions are all to be avoided."

Dit lei dan tot 'n

"strict and parsimonious structuralism and a theoretical asceticism - the emphasis is on the

data and the patterns recurrently displayed there in."

Die data is werklike gesprekke, dikwels opnames en getroue transkripsies daarvan. Die ondersoeker probeer dan om 'n bepaalde gespreksorganisasie te identifiseer en die sistematiese kenmerke daarvan te isoleer deur vas te stel watter prosedures en verwagtings die taalgebruiker in diens stel om gesprekke te voer en om ander se woorde te interpreteer.

Gespreksanalise lewer 'n belangrike bydrae tot die interpretasie van uitingsbetekenis deurdat aangetoon kan word hoe die uitingsbetekenis afhanklik is van die situasie waarin die uiting voorkom en hoe die kontekstuele omgewing die interpretasie daarvan beïnvloed.

In die gedeelte wat volg, word sintagmatiese kenmerke of opeenvolgingseienskappe van die gesprek nou nader toegelig. Soos talle teoretici opgemerk het, kan die verskillende betekenisvlakke wat uit 'n gesprek afgelei kan word slegs onderskei word indien oorweging geskenk word aan die opeenvolgingskenmerke van die gesprek. Die verskillende betekenisvlakke is afhanklik of ten dele afhanklik van beide die voorafgaande uitinge sowel as dit wat volg. (Vergelyk Clark 1983; Goffman 1976; Sacks, Schegloff en Jefferson 1974.) Gumperz 1972 is van mening dat die gespreksgenote die verwagtings omtrent die gespreksekwensies veralgemeen wat weer die interpretasie van die boodskap affekteer. Die gevolg daarvan is dat die opeenvolging van die uiting gemanipuleer word ten einde sekere kommunikatiewe doelwitte te bereik.

3.9.1 Beurtwisseling (Uitingsekwensies)

Volgens Van der Riet (1984:85) is beurtwisseling een van die belangrikste struktureringsprinsipes van die gesprek. Ten opsigte hiervan is al verbasende bevindings gedoen. In

teenstelling met wat dikwels gedink word, kom daar basies baie min oorfleueling voor (d.w.s. sprekers wat gelyktydig praat). Stiltes tussen gespreksbeurte is gewoonlik baie kort en kan gemeet word in mikrosekondes. Daarby kom die verdere interessantheid dat in poliloë, selfs met baie deelnemers, daar aan elke deelnemer die geleentheid gebied word om 'n beurt te neem. Tog word die beurt nie na willekeur geneem nie.

In die oorweging van die gespreksekvensie of die sintagmatiese dimensie is die belangrike vraag of enige tipe struktuur toegeskryf kan word aan verbale wisselwerking. In hierdie verband kan verskeie strukturele of deskriptiewe analyses oorweeg word wat 'n aanduiding gee hoe die gesprekstruktuur beskou moet word. Die volgende vraag is hoe en op watter wyse die struktuur gemanipuleer kan word ten einde verskillende tipes betekenis te genereer.

Ondersoekers soos Sacks, Schegloff en Jefferson (1974, 1978) - aldus Levinson (1983:297) - het bevind dat beurtwisseling gestruktureer word deur 'n sogenaamde local management system wat beurte toeken. So 'n beurt kan bestaan uit verskillende sintaktiese eenhede: sinne, naamwoordstukke, ensovoorts en word ook gekenmerk deur 'n bepaalde intonasiestruktuur (vgl. ook De Beaugrande 1981:159).

Die navorsing van Sacks en sy medewerkers (Sacks, Schegloff en Jefferson 1977; Schegloff en Sacks 1973; Schegloff 1968) is in die besonder relevant omdat hulle strukturele ontledings van die sintagmatiese aspekte van die gesprek onderneem. Hulle algemene benadering was om sekere reëlmatighede waar te neem en op te teken wat in verbale wisselwerking voorkom. Volgens genoemde outeurs bestaan daar bepaalde reëlstrukture om hierdie reëlmatighede te verklaar.

Een van die mees opvallende sekvensiekenmerke van verbale interaksie is die reëlmatige wisselwerking van sprekers- en hoordersrolle. Die aard van die gesprekswisseling binne die

gesprek is in besonderhede deur Sacks, Schegloff en Jefferson (1977) ondersoek. Die doel van hulle ondersoek was die generering en begryp van die gesprek alleen sonder verwysing na die verskillende wyses waardeur so 'n sisteem deur nie-verbale tekens ondersteun kan word (vgl. Duncan 1972). Hulle het 'n aantal kenmerke van die gesprekswisseling opgemerk waarvoor 'n teorie van gesprekswisseling rekenskap behoort te gee.

Hierdie kenmerke kan hier saamgevat word in die volgende twee algemene kenmerke. Eerstens is die gesprekswisseling gewoonlik 'n reëlmatige en ordelike verskynsel. Dit is gewoonlik 'n eenrigtinggesprek op 'n keer en die oorgange tussen die beurte vind plaas sonder opvallende gapings of saampraterij. Tweedens is die struktuur van die sisteem veranderlik en word dit beheer en oor onderhandel binne die gespreksontmoeting self. Dit kom daarop neer dat verskeie kenmerke soos die gespreksorde, die omvang van die gesprekswisseling, inhoud van die gesprek, verspreiding van die beurtwisselinge nie vooraf bepaal word nie, maar eerder binne die gesprek self bewerkstellig word.

Om hierdie waarneming te beantwoord het Sacks en andere 'n model bestaande uit twee komponente voorgestel. Die eerste noem hy 'n beurtkonstruksiekomponent en dit bepaal wat 'n gesprekswisseling inhou. Die gesprekswisselinge kan varieer in lengte vanaf 'n enkele woorduiting tot 'n komplekse sin, maar dit het al die eienskappe van voorspelbaarheid - in so 'n mate dat as eers begin is dit oor die algemeen bekend is watter eenheid aan die kom is en wanneer en wat dit sal neem om die eenheid te voltooi. Die voorspelbaarheid van die eenheid word bepaal deur intonasie - en sintaktiese kenmerke. Die genoemde outeurs/navorsers argumenteer dat eenhede voorspelbaar is op die basis van waarneming dat opeenvolgende gepaste aanvangsuitinge deur 'n volgende spreker gemaak word na 'n enkelwoordkonstruksie sonder 'n betekenisvolle gaping. Met ander woorde dit wil voorkom of

gespreksgenote oor die vermoë beskik om relevante oorgange te identifiseer.

Die tweede komponent van hulle model noem hulle die beurttoekenningskomponent wat verwys na die tegnieke wat gebruik word om spreekbeurte in 'n gesprek te verkry. Dit word verkry of deur selfkeuse of deur die spreker se keuse van die volgende spreker. Hierdie proses word beheer deur drie reëls wat soos volg geparafraseer kan word:

1. Indien 'n spreker aan die woord by die eerste moontlike oorgangspunt die volgende spreker aandui, is laasgenoemde dan verplig om die gesprek vanaf daardie oomblik voort te sit. Hierdie tegnieke word verder toegelig deur die gebruik van sekvensies van vrae en antwoorde of beroepe en die reaksies daarop waarin die spreker deur middel van 'n vraag of beroep 'n verpligting lê op die persoon wat hy gekies het om te reageer met 'n antwoord.
2. Indien 'n spreker aan die woord by die eerste moontlike oorgang nie die volgende spreker aandui nie dan word 'n selfkeuse-tegniek gebruik wat daarop neerkom dat die spreker wat eerste aan die woord kom, toegelaat word om met die gesprek voort te gaan.
3. Indien 'n spreker aan die woord by die eerste moontlike oorgangspunt nie die volgende spreker aandui nie dan mag hy/sy met die gesprek voortgaan, behalwe as iemand anders verkies om die gesprek voort te sit.

Hierdie reëls is reëlmatig in die sin dat die eerste reël voorkeur verdien bo die tweede reël en die tweede reël bo die derde. Dit is ook siklies in die sin dat indien reël 3 van toepassing is en die spreker wat aan die woord is by 'n moontlike oorgangspunt die gesprek voortsit dan is die eerste reël weer van toepassing by die volgende oorgangspunt.

Hierdie voorgestelde model maak ook voorsiening vir 'n groot mate van variasie in die gesprekswisseling, die omvang daarvan en die aantal deelnemers aan die gesprek. Dit word bepaal deur die gesprek self en dit is interaksioneel, met ander woorde dit is nie voorspelbaar nie en die gesprek spruit voort uit die interaksie self. Uit hierdie karakterisering word dit duidelik dat 'n mens gewoonlik nie bloot lukraak aan 'n gesprek deelneem nie, maar dat die gesprek gemonitor word deur kennis te neem van die vloei van die gesprek en moontlike oorgangspunte. Sacks en andere suggereer dat enige gesprekswisseling beskou kan word as bestaande uit drie gedeeltes: terug na die beginwisseling, voort na die onderwerp onder bespreking en vooruit na die volgende wisseling. Die terugwaartse oriëntasie word aangedui deur aanvangsaanlope soos byvoorbeeld wel, en, maar, goed, reg, ensovoorts. Die gebruik van hierdie tegnieke dui aan dat 'n gespreksgenoot die vloei van die gesprek volg en begryp. In feite toon 'n mens in 'n gesprekswisseling jou begrip van die vorige spreekbeurt. Die vooruit-oriëntasie word aangetoon deur die gebruik van navoltooiings soos byvoorbeeld eindeelvrage waaronder Is dit? Is dit nie so nie? Stem jy saam of nie? Wat dink jy? wat 'n aanduiding is dat die spreekbeurt afgehandel is en dat die volgende spreker die geleentheid het om die gesprek voort te sit.

Naasliggende pare

Die wyse waarop die gespreksbeurte met mekaar verbind word of verband hou, is opvallend. Dit is uiteraard 'n belangrike aspek van die gespreksstruktuur. Schegloff en Sacks 1973 praat van naasliggende pare. Dit is 'n skwensie van twee uitinge waarvan die tweede uiting of tweede gedeelte van die paar geïnterpreteer word as verbind met die eerste uiting of eerste gedeelte van die paar. Volgens Van Jaarsveld (1986:31) kom die naasliggende paar gewoonlik na mekaar voor, word deur verskillende sprekers geuit; kan beskou word as eerste beurt en 'n tweede beurt en is so georden dat die een op die ander afspeel: 'n groot vereis 'n groot, 'n vraag

weer 'n antwoord. Laasgenoemde sekwensie verteenwoordig die prototipiese naasliggende paar. Interessante variasies kan op die patroon voorkom, byvoorbeeld die sogenaamde insertion sequences (vgl. Levinson 1983:304). Dit kan soos volg geïllustreer word:

A₁: Het jy iets vir 'n swaar verkoue?

B₁: Is jou kop seer?

A₂: Nee, net my keel is seer, en my neus is toe.

B₂: Ja. (Van Jaarsveld 1986:32).

A₁ en B₂ verteenwoordig dan eintlik die naasliggende paar: Vraag - Antwoord, terwyl B₁ en A₂ die ingebedde sekwensie verteenwoordig. Die ingebedde sekwensies kan volgens Van Jaarsveld 1986 in sommige gevalle aansienlik wees, vergelyk onder andere Levinson (1983:305 e.v.), Springorum (1981:121).

'n Kenmerk van die naasliggende paar van belang vir die gespreksbeurt is dat die eerste gedeelte van die paar 'n komponent insluit van die spreker-aan-die-woord-kies-die-volgende reël. 'n Ander belangrike kenmerk is die voorwaardelike relevansie van die tweede gedeelte van die paar vir die eerste gedeelte sodat die afwesigheid van die eerste gedeelte mag uitloop op gevolgtrekkings wat oor die spreker gemaak kan word. In sy bespreking van beroep-antwoord-sekwensies is Schegloff 1968 van mening dat:

"Persons who want to engage in such activities as 'giving the cold shoulder', 'sulking', 'insulting', 'looking down their noses at', etc., may employ the fact that such inferences will be made for 'no answer' and will be controverted by their very physical presence and being interactionally in play. So although members can, indeed choose not to answer a summons, they cannot do so naively;" (p.1086-1087).

Clark 1983 interpreteer die verhouding tussen die eerste en tweede gedeeltes van die naasliggende pare in terme van hul ooreenstemmende getrouheidsvoorwaardes uit die taalhandelingsteorie. Die getrouheidsvoorwaardes van die eerste gedeelte van die verbandhoudende paar stel dié van die tweede gedeelte in so 'n mate in die vooruitsig dat, indien die eerste nagekom word 'n sekere reaksie verkry word wat korrespondeer met die getrouheidsvoorwaardes van die eerste gedeelte. Vergelyk byvoorbeeld die versoek-belowesekwensie. Die voorwaardes om aan die versoek te voldoen, sluit die volgende in: die hoorder se vermoë om aan die versoek te voldoen, die spreker se begeerte dat die versoek uitgevoer moet word, die voorspelling van 'n toekomstige handeling deur die versoek, en die interpretasie van die uiting as 'n versoek. Hierdie voorwaardes kom ooreen met dié van 'n daaropvolgende belofte. Met ander woorde die voorwaardes wat nodig is vir die getrouheidsopptrede of performance van 'n belofte om aan 'n versoek te voldoen sluit die volgende in: die spreker se vermoë om aan die versoek te voldoen; die spreker se begeerte dat die versoek uitgevoer moet word, die voorspelling van 'n sekere mate van toegeeflikheid via die belofte om aan die versoek te voldoen.

Aanvullend tot die belangrike rol in gespreksekwensies word naasliggende pare ook gebruik as 'n manier om 'n gesprek aan te voor. Schegloff 1968 het in sy analise van telefoongesprekke opgemerk dat gesprekke 'n gesamentlike poging is wat 'n minimum van twee gespreksgenote benodig. As sodanig verteenwoordig die aanvoorwerk of inisiëring 'n koördinasieprobleem in terme van hoe die potensiële gespreksgenote hulle bereidwilligheid te kenne gee om aan die gesprek deel te neem. Schegloff stel 'n beroep-antwoordskwensie voor as een tegniek om hierdie bereidwilligheid of beskikbaarheid te toon. Deur beroepe word die aandag gevestig op 'n antwoord wat voorwaardelik relevant is; indien 'n antwoord nie uit 'n beroep voortspruit nie, word dit opgemerk en indien fisiese oorsake geillumineer word, is

die gevolg daarvan negatiewe afleidings soos onder andere verontagsaming, ignorering, belediging, spot, ensovoorts.

Bykomend tot die verskaffing van die aanvangsopening vir die gesprek hot die beroep-antwoord-sekwensie twee bykomende kenmerke, naamlik die onbepaalbaarheid en onherhaalbaarheid daarvan. Eersgenoemde verwys na die feit dat die afgehandelde beroep-antwoord nie dien as die finale verwisseling in 'n gesprek nie, en laasgenoemde na die feit dat as dit eers afgehandel is, mag die vraesteller nie 'n ander beroep-antwoord-sekwensie begin nie. Hierdie kenmerke begrens dit wat volg en in hierdie sin is dit bruikbaar om 'n gesprek mee te begin. Die antwoord op 'n beroep neem gewoonlik die vorm aan van 'n vraagstelling waardeur 'n verpligting gelê word op die aangesprokene om weer te praat.

Volgens Schegloff is die gevolge van die beroep-antwoord-sekwensie tweevoudig; naamlik:

- (1) "that the summoner now has, by virtue of the question he has elicited, the obligation to produce an answer to it, and"
- (2) "the person who asked the question thereby assumes an obligation to listen to the talk he has obligated the other to produce. Thus, sheerly by virtue of this two part sequence, two parties have been brought together; each has acted; each by his action has produced and assumed further obligations; each is then available; and a pair of roles has been invoked and aligned" (p.1091).

Ten opsigte van die werklike inhoud van die gesprek kan opgemerk word dat daar verskillende wyses bestaan waarop die gespreksonderwerp ingevoer kan word. Van Jaarsveld 1983 behandel (na aanleiding van Keller 1981) die verskillende gambiete wat gebruik word om verskillende gespreksonderwerpe in te lei en wat bepaalde intensies van die sprekers

openbaar. (Vgl. Van der Riet 1984:59 e.v.) Die gambiet: Wat my betref ... dui die spreker se gespreksrol in die gesprek aan, dat hy 'n opinie gaan gee, want gambiete kan gebruik word om die beurtwisseling te struktureer, terwyl die gambiet: En nog 'n ding ... weer aandui dat die spreker die onderwerp heropen wil hê of nog iets wil toevoeg tot die onderwerp.

'n Soortgelyke manier om 'n gesprek te begin, alhoewel dit ook ander gebruike het, word deur aandagappêlle gedoen. Dit word beskou as 'n taalhandeling wat poog om die aandag te kry van die betrokke persoon; dit vereis 'n reaksie van daardie persoon en verder verplig dit die inisieerder van die aandagappêl om op sy beurt weer te reageer, byvoorbeeld Weet jy; Man; Haai jong, ensovoorts. 'n Aandagappêl kan ook gebruik word om sprekersrolle te wissel gedurende 'n gesprek asook om die gesprek te begin. 'n Aandagappêl word gekonstitueer deur 'n stel reëls soortgelyk aan Searle se getrouheidsvoorwaardes. Die herkenning van die aandagappêl word gebaseer op die veronderstelde koöperatiewe beginsels. Wanneer 'n gespreksgenoot gebruik maak van 'n aandagappêl gebruik hy 'n uiting wat in werklikheid die gepastheidsreël of billikheidsreël verbreek. Indien daar geen duidelike rede vir die uiting is nie sal die hoorder dit herken as 'n aandagappêl of poging om die interaksie te inisieer en die geleentheid gee aan die inisieerder om aan die woord te kom.

Terwyl die strukturele analise van die voorafgaande paragrawe bewyse verskaf vir die mate waarin gesprekke koherent is, is daar baie min empiriese ondersoeke gedoen van hierdie strukture. 'n Uitsondering is gespreksanalises wat deur Stech 1979 onderneem is. Hy het 'n verskeidenheid gespreksituasies geanaliseer om die mate waarin hulle struktuur in ooreenstemming is met sommige van die reëls in die voorafgaande paragrawe te ondersoek. Hy toets sy hipoteses met betrekking tot die interne struktuur van gespreksbeurte (bv. vrae kom vóór as die finale eerder as die aanvangshandeling binne 'n gespreksbeurt); verder

gespreksoorgange (bv. oopvrae kom meer geredelik voor gevolg deur bewerings eerder as instemmings of verskille), en sekvensies (bv. vraagstellings is aan die begin eerder as die finale eenheid in 'n gespreksekwensie). Sy bevindinge ondersteun sy hipoteses waardeur hy tot die gevolgtrekking kom dat daar 'n soort sosiale interaksie-grammatika bestaan alhoewel dit klaarblyklik kultuurspesifiek is.

Die werk van Sacks en andere verskaf ook interessante waarnemings omtrent die sekwensiestrukture van verbale interaksie. Eerstens word sekere strukturele kenmerke nie vooraf gespesifiseer nie, maar word daarvoor onderhandel binne die interaksie self. Tweedens word hierdie struktuur geskep deur die gebruik van reëls en tegnieke soos verbandhoudende pare wat die volgende funksies verrig: dit selekteer die volgende spreker(s), vereis 'n reaksie en begrens die tipe terugvoering wat volg. In sekere mate is die kenmerke van verbandhoudende pare wat so belangrik is vir die gesprekstruktuur toepaslik vir alle uitings. Soos Sacks en andere 1974 aangetoon het (bespreek op p.128) het alle gespreksbeurte 'n terugwaartse en voorwaartse komponent; terug na die vorige uiting en vorentoe na dit wat volg. Dit impliseer dat die inhoud van die gespreksbeurt in wisselende mate begrens word deur die voorafgaande gesprek.

Die navorsing wat vroeër oor die prosesseringsvereistes van indirekte taalhandelinge bespreek is, suggereer dat beide skrywers en sprekers in so 'n mate begrens word dat hulle huidige gesprek 'n relevante konteks is (Bransford 1977). 'n identifiseerbare of maklik-afleibare antesedent (Clark en Haviland 1977), en 'n identifiseerbare of maklik-afleibare kousale of referensiële verhouding met die voorafgaande sinne of uitings skep (Kintsch en Van Dijk 1978). Ook die gespreksreëls van Grice wat vroeër bespreek is, dien om die gespreksgenote se uitings te begrens langs verskeie dimensies (bv. relevansie, waarheidsgetrouheid, kwantiteit en helderheid). Op dieselfde wyse het Davis 1982 met sy theory of responsiveness 'n stel kriteria ontwerp vir die

daarstel van 'n responsiewe uiting. Hy definieer dit in terme van drie respons-gebeurlikhede naamlik:

- (1) die moontlikheid van hoe elke persoon sal reageer op die kommunikatiewe gedrag van die ander;
- (2) die relevansie waarmee elke respons deur die hoorder waargeneem word om die inhoud van die voorafgaande kommunikasie direk aan te spreek; en
- (3) die gepastheid van die responsuitbreiding.

Sprekers word beskou as responsief in die mate waarin hulle reageer op ander se kommunikatiewe gedrag met 'n uiting wat gepas uitgebrei en as relevant waargeneem word. Bykomend tot die navorsing van Sacks en andere het Grice en Davis en andere soortgelyke reëls voorgestel met betrekking tot die mate waarin 'n gesprek begrens word sodat dit gepas is vir die algehele gesprekswisseling waarvan dit deel vorm. (Vgl. Argyle 1967; Donaldson 1979; Goffman 1976 en Wieman 1977.)

3.9.2 Onderwerp-sekwensie

Die literatuur wat in die voorafgaande paragrawe bespreek is suggereer onder andere dat sprekers verplig is om hulle uitinge te konstrueer deels op die basis van die uitinge wat dit voorafgaan. Hierdie reëls neig om in werking te tree terwyl die gesprek om 'n spesifieke onderwerp sentreer. Die onderwerp verander egter binne 'n gesprek deurdat die sprekers ou onderwerpe laat vaar terwyl nuwe onderwerpe te berde gebring word. Alhoewel dit moeilik is om die onderwerpsamehang formeel te definieer, wil dit voorkom of die hoorder(s) oor die vermoë beskik om die verandering van onderwerp te identifiseer. Planalp en Tracey (1980) het 'n aantal respondente betrek wat óf na 'n videoband moes kyk óf 'n transkripsie van een van twee gesprekke gelees het. Die respondente moes dan aandui wat hulle van mening was die onderwerp verander het. Die ooreenstemming vir beide

gesprekke was redelik hoog en die metode of wyse van aanbieding het geen effek op die resultaat gehad nie.

Net soos die geval is met individuele beurtwisselinge blyk daar ook konvensies te wees met betrekking tot die manier of wyse waarop daar in 'n gesprek van onderwerp verwissel word. Jefferson 1978 en Ryave 1978 het die wyse ondersoek waarop gespreksgenote in 'n gesprek stories vertel. Volgens Jefferson is stories lokaal van aard, byvoorbeeld dit spruit uit die gespreksbeurte, en het dit implikasies vir die hervinding van die gespreksbeurte. Sy argumenteer dat stories dikwels aangevoer word met sekere tegnieke ten einde 'n verband met die algehele gesprek te bewerkstellig. Een so 'n tegniek word die disjunkmerker genoem, byvoorbeeld Terloops, Tussen hakies, Van die os op die jas, Iets anders, wat in 'n sekere sin 'n aanduiding is dat 'n nuwe onderwerp opgehaal word en dat die spreker bewus is daarvan dat dit 'n nuwe onderwerp is. Daardeur gee hy ook te kenne dat hy die vloei van die gesprek gemonitor het. Volgens Ryave 1978 is daar twee breë aspekte van storievertelling in gespreksvoering: 'n verhalende aspek en 'n betekenisaspek. Hy argumenteer dat gespreksgenote 'n samehang verkry in 'n reeks vertellings of stories deur dieselfde of ongeveer dieselfde betekenisaspek in hul onderskeie stories in te bring. Met ander woorde gespreksgenote slaag daarin om koherensie of samehang in 'n reeks stories te bewerkstellig deur die veelseggendheid in hul onderskeie stories so aan te dui dat dit soortgelyk is aan die verklaarde veelseggendheid van die voorafgaande stories binne die gesprek.

Weiner en Goodenough 1977 voer aan dat daar sekere stappe is wat gespreksgenote volg ten einde van onderwerp te verander. Hulle sien die gesprek as 'n model en analiseer die uitinge in so 'n gesprek as strategieë of skuiwe binne die spel. 'n Breë onderskeiding word dan gemaak tussen selfstandige skuiwe of uitinge wat gepas is of betrekking het op die inhoud van die gesprek, en onderhoudingskuiwe of uitinge wat niks bydra tot die inhoud nie, maar in plaas daarvan "seem

to serve semantic content connecting functions, after occurring at the opening or closing of the conversation, and at boundaries between substantive topics between the conversation" (p.216).

'n Algemene voorlopige taksonomie van onderhoudskuiwe of uitinge word deur genoemde navorsers ontwikkel met besondere klem op terloopse skuiwe of uitinge. 'n Gesprek handel gewoonlik oor een onderwerp op 'n keer. Terloopse skuiwe of uitinge verrig die funksie van die verskaffing van 'n reëlmatige reëlbeheerde oorgang van onderwerp na onderwerp. 'n Algemene reël vir hoflike gespreksvoering is die onderwerp-kontinueringsreël wat daarop neerkom dat "a participant who has contributed new substantive material to the topic under consideration preserves for himself the right to contribute again to the same topic on his next move" (p.217). 'n Terloopse uiting dien om die onderwerp-kontinueringsreël op te hef en om sodoende toe te laat dat onderwerp-oorgange plaasvind.

Twee algemene tipes terloopse uitings of skuiwe kan onderskei word op die basis van hulle uitingsvorm. Instemmingsuitings bestaan uit woorde soos ja, reg, goed, ek maak so, mmhm wat ander navorsers back channel responses noem (vgl. Duncan 1972; Yngve 1970). Die voorkoms van 'n instemmingsuiting mag deur 'n gespreksgenoot beskou word as 'n aanbod om die onderwerp te verander. Die ander gespreksgenoot mag of mag nie verkies om die bespreking oor die onderwerp te onderbreek (nie), maar indien hy dit wel verkies, moet hy reageer met 'n ooreenstemmende instemmingsuiting wat dan dien as 'n funksie van aanname van die aanbod om die bespreking oor die onderwerp te sluit of op te hef. Oor die algemeen sal geen selfstandige skuif plaasvind na die voorkoms van 'n instemmingspaar nie.

'n Instemmingsuiting hoef nie 'n hele gespreksbeurt in beslag te neem nie, of ook nie in pare voor te kom ten einde verandering van onderwerp te bewerkstellig nie.

Begrensiingsuittinge is 'n spesiale soort instemmingsuitting waardeur 'n spreker 'n tipiese back channel response maak en dan oor slaan na 'n ander onderwerp binne dieselfde gespreksbeurt. Onderwerpveranderinge wat gepaard gaan met 'n begrensiingsuitting verteenwoordig 'n eensydige wyse om van onderwerp te verander in vergelyking met die bilaterale aard van die instemmingspaar.

Herhalings of geslote parafrases van 'n voorafgaande gespreksbeurt word beskou as 'n herhalingsuitting en dit het die funksie soortgelyk aan die van 'n instemmingsuitting. In 'n sekere mate is herhalingsuittinge meer duister as instemmingsuittinge. Dit wil voorkom of by eersgenoemde die onderwerpkontinueringsreël tydelik opgehef word ten einde die spreker die geleentheid te gee om of die onderwerp te verander of in sy beurt voort te gaan met dieselfde onderwerp. Instemmingsuittinge is meer bepaald; indien 'n gespreksgenoot vorendag kom met 'n instemmingsuitting is die daaropvolgende selfstandige skuif baie onwaarskynlik.

Die navorsing wat in die voorafgaande paragrafe bespreek is, suggereer dat gespreksvennote gewoonlik betrokke is met sekere skuiwe of moontlikhede ten einde te onderhandel oor die verandering van onderwerp. Soortgelyke moontlikhede is gesuggereer deur onder andere linguïste wat hulle besig hou met teksstrukture (Grimes 1975) asook diegene wat hulle besig hou met taalhandelinge (Bach en Harnish 1979). Soos wat die geval is met alternatiewe gespreksbeurte het hierdie skuiwe informasie-prosesseringsoorwegings aangesien nuwe onderwerpe wat ingebring word 'n genoegsame konteks het vir die interpretasie daarvan.

Op dieselfde wyse het Planalp 1980 aangedui dat begrip 'n primêre oorweging vir gesprekke moet wees en die wyse waarop van onderwerp in 'n gesprek verander word, is 'n weerspieëling hiervan. Hulle argumenteer dat begrip afhanklik is van die beskikbaarheid van geskikte kontekste. Hulle skets 'n taksonomie van onderwerpverandering(s) wat

gebaseer is op drie bronne (van kontekste) naamlik die voorafgaande gesprek, die omgewing en die algemene kennis van die gespreksgenote en/of die verandering wat implisiet op een of ander wyse aangedui is. Hierdie onderskeid loop uit op sowat agt tipes veranderinge wat gesistematiseer is in terme van die opvallendheid van die informasie vir die hoorder. Die mees opvallende tipe verandering van onderwerp is dié een wat gebruik maak van 'n eksplisiete verwysing na die voorafgaande gesprek terwyl die min opvallende veranderinge die algemene kennis betrek wat implisiet is. Bogenoemde navorsers het respondente voorsien van alle tipes onderwerpveranderinge en gevra dat hulle dit moes gradeer op 'n aantal skale wat ontwerp is om hulle persepsies van die vermoë van die onderwerpverandering te bepaal. Die resultaat is betekenisvol vir die tipe verandering. Die orde van die berekende veranderinge stem grootliks ooreen (alhoewel nie presies nie) met die voorspelde orde wat gebaseer is op opvallendheid. In 'n ander eksperiment is respondente gevra om die ooreenkomste tussen verskillende onderwerpveranderinge te beoordeel. Hulle oordeel stem weer ooreen met die teoretiese orde wat bewys lewer van die psigologiese realiteit van die model.

Oor die algemeen vertoon gesprekke sekere sekvensiekenmerke. Daar is byvoorbeeld identifiseerbare aanvangs- en slotuitings; tolke wissel die sprekers- en hoordersrolle; sekere tipe uitinge (bv. vrae) word voorspelbaar opgevolg deur ander uitinge (soos antwoorde); gespreksvoering hang saam met 'n onderwerp; die verandering van die onderwerp word gewoonlik op een of ander wyse aangekondig en dit is gewoonlik koherent met die algemene gesprek. Die reëlmatigheid word nie altyd gemanifesteer soos gesprekskonvensies mag wees nie en die konvensies word dikwels verbreek. Soos Gumperz 1972 opgemerk het, kan die sekvensiekenmerke van 'n gesprek gemanipuleer word vir kommunikatiewe doeleindes en die konvensies ten opsigte van sekvensies is soepel genoeg om daarvoor voorsiening te maak.

3.9.3 Betekenissekvensies

Daar is minstens twee tipes kommunikatiewe doelwitte wat toegeskryf kan word aan die manipulasie van gesprekskonvensies. Die eerste wat reeds breedvoerig bespreek is, is die uitvoer van 'n indirekte taalhandeling. Deur 'n konvensie te verbreek, kan 'n spreker 'n betekenis impliseer wat onverenigbaar is of in stryd is met die proposisionele inhoud van die uiting. Dit het ook 'n betekenis wat bedoel is om herken te word (bv. wat die kenmerk het van 'n refleksiewe intensie). Op 'n ander vlak kan sosiale betekenis ook oorgedra word deur die verbreking van 'n konvensie.

Sprekersbedoeling en sosiale betekenis is nou vervleg en om dit te ontknoop is nie maklik nie. Die primêre onderskeid is die noodsaaklikheid van 'n refleksiewe intensie van eersgenoemde, maar dit geld nie vir die sosiale betekenis nie. Sosiale betekenis mag weer verband hou met die sprekersbedoeling in terme van die manier waarop laasgenoemde oorgedra word. Indien die sprekersbedoeling deur middel van 'n indirekte taalhandeling oorgedra word, is die rede waarom dit indirek oorgedra word eerder as direk die feit dat dit slegs een tipe sosiale betekenis wat afgelei is van 'n uiting verteenwoordig. Dit kom daarop neer dat enige taalhandeling wat indirek verrig word ook direk verrig kan word. Die rede waarom dit indirek eerder as direk verrig word, vorm 'n deel van die sosiale betekenis wat afgelei word van die gesitueerde gebruik van die uiting. Byvoorbeeld die uiting

* Kan jy die sout aangee?

versoek indirek 'n handeling van die hoorder. 'n Deel van die sosiale betekenis wat onder sekere omstandighede uit hierdie uiting afgelei kan word, is die feit dat dit indirek verrig word eerder as direk, byvoorbeeld

* Gee asseblief die sout aan.

Deur die keuse om die versoek indirek oor te dra impliseer die spreker (bykomend tot die versoek om die sout aan te gee) iets omtrent sy siening van die situasie en sy verhouding met die hoorder.

Talle navorsers het hulle besig gehou met die tipe sosiale betekenis wat afgelei kan word uit die verbreking van gesprekskonvensies. Van besondere belang is die implikasies wat afgelei kan word uit die verbreking van die relevansiëreël. Vergelyk byvoorbeeld Schegloff 1968 se waarneming omtrent die afleidinge wat gemaak kan word wanneer 'n gespreksgenoot versuim of nalaat om te reageer op die eerste gedeelte van 'n naasliggende paar. In 'n resente ondersoek het Davis en Holtgraves 1983 bevind dat 'n spreker wat die relevansiëreël verbreek as irriterend en oor die algemeen as minder bekwaam beskou word as 'n spreker wat nie hierdie reël verbreek nie. Verder kan 'n irrelevante respons lei tot die afleiding dat die spreker nie gefinteresseerd is in sy gespreksgenoot nie (David en Perkwitz 1979) of in wat sy gespreksgenoot te sê het nie (Holtgraves 1983:72).

Die verbreking van hierdie konvensies het relasionele implikasies vir die gespreksgenote. Deur nie te reageer op 'n uiting nie, kan 'n gespreksgenoot beheer verkry oor die interaksie (vgl. Davis 1982). Dit kom daarop neer dat terugvoering op die voorafgaande kommunikasie in wese beteken dat afstand gedoen word van die beheer oor die interaksie met die ander gespreksgenoot. Omgekeerd: deur nie te reageer nie het 'n mens in effek die beheer oor die rigting waarin die interaksie met die ander gespreksgenoot ontwikkel. Volgens Weiner en Goodenough 1977 is die wyse waarop 'n verandering van onderwerp plaasvind 'n weerspieëling van die verhouding tussen die gespreksgenote. Dit kan of eensydig uitgevoer word (deur een spreker tydens sy gespreksbeurt) of oor onderhandel word (deur skuiwe van

beide gespreksgenote). Hierdie outeurs is van mening dat 'n eensydige verandering van onderwerp in teenstelling met die onderhandelde verandering meer dikwels deur gespreksgenote met 'n hoër status (mag of gesag) aangevoer word. Dit word veronderstel dat die implikasies hieruit of 'n weerspieëling mag wees van 'n onderliggende orde (bv. die hoërstatus-gespreksgenoot het die reg om eensydig die onderwerp te verander) of dit word gebruik as 'n manier om daardie orde te skep of daarvoor te onderhandel (bv. die gespreksgenoot wat die meeste 'n eensydig onderwerpverandering binne 'n gesprek aanvoer, blyk dié een te wees met die meeste gesag.

Daar is talle navorsers wat eksplisiet ondersoek ingestel het na die oordra van abstrakte betekenis via die kenmerksekwensie van 'n gesprek. Een so 'n ondersoek spruit uit die ondersoek van kommunikasiepatrone van mense met 'n gesplete persoonlikheid. Dit het gelei tot die postulering van die double bind of die misplaaste konstruksie. In der waarheid is dit kommunikasie wat 'n inkongruente* boodskap bevat en wat op verskillende vlakke voorkom. 'n Klassieke voorbeeld hiervan is die moeder wat kil aan haar dogtertjie sê:

* Kom hier liefie.

Die double bind of misplaaste konstruksie verteenwoordig 'n globale en deurlopende interpersoonlike situasie. Deur nougeset en noukeurig die kenmerke van skisofreniese kommunikasie per se te ondersoek het 'n aantal navorsers die verskynsel wat hulle diskwalifikasie noem van nader beskou. Dit behels inkongruente boodskappe wat binne 'n enkele gespreksbeurt plaasvind, byvoorbeeld een vlak van 'n boodskap is strydig met 'n ander vlak, of dit kan verhoudings tydens die gespreksbeurt raak, byvoorbeeld die een spreker se boodskap is inkongruent met die ander spreker se boodskap. Die eerste word selfdiskwalifikasie genoem en die laaste transaksionele diskwalifikasie (Sluzki et al.

1967). Dit is die twee gevalle wat hier relevant is aangesien dit spesifiek 'n sekwensieverskynsel verteenwoordig. Sluzki en andere definieer transaksionele diskwalifikasie op die volgende wyse:

"If metacommunicative indicators are absent and the content is incongruent with the context, or if these indicators are present but the content is incongruent with them, there is a disqualification of message a by message b."

(Sluzki 1967:497 - aangehaal deur Holtgraves 1983:74)

Bogenoemde navorsers skets 'n taksonomie van maniere waarop 'n boodskap 'n voorafgaande boodskap kan diskwalifiseer. Dit sluit sake in soos die verandering van die onderwerp, deur byvoorbeeld 'n statusonderskeid op te roep waar a se boodskap nie geldig is nie omdat b se kennis superieur is, of die ontwyking van die onderwerp maar die etikettering daarvan as 'n antwoord vir a. Diskwalifiserende boodskappe van hierdie tipe het so gesien, twee betekenisse - die een betekenis wanneer dit geanaliseer word buite konteks (bv. sy spesifieke proposisionele inhoud) en 'n ander betekenis wanneer dit geanaliseer word binne die konteks in terme van sy verhouding tot die voorafgaande boodskap. Transaksionele diskwalifikasie verteenwoordig 'n uiters negatiewe gevolg van wat basies 'n verbreking is van die relevansiereël binne die gesprek. Die voorkoms hiervan plaas die hoorder in 'n dilemma wat indien die toestand herhaaldelik aanvaar word 'n situasie geskep word wat 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van die gesplete persoonlikheid (Holtgraves 1983:74).

Op 'n ander vlak het talle kommunikasienavorsers ook probeer om skemas op te stel vir die klassifikasie van relasionele implikasies van die boodskap. (Vergelyk Folger en Puck 1976 en Millar en Rogers 1976.) Die teoretiese aannames hieragter is die interpretatiewe konsepie van interaksie wat daarop

neerkom dat die gespreksgenote nie volgens hulle rolle handel nie, maar op die basis van 'n interpretasie van iemand anders se handeling. So 'n perspektief word afgelei van Blumer 1969 se Interpretive view of interaction en dit is in ooreenstemming met die mikro-sosiologiese oriëntasie van Gumperz 1972. Een van die interpretasies wat uit iemand anders se verbale handeling afgelei word, is die relasionele implikasies van 'n boodskap. Dit moet aanvaar word dat die boodskap beide inhouds- en relasionele kenmerke besit. Dit word aanvaar dat terwyl die gespreksgenote in 'n gesprek is, is hulle terselfdertyd besig om deur hul verbale boodskap oor hulle relatiewe status te onderhandel.

Hierdie relasionele skemas poog om die spreker se boodskap te plaas in kategorieë met betrekking tot die verhouding tussen die gespreksgenote. Die wyse waarop boodskappe in die kategorieë geplaas word, geskied deur twee stappe. Eerstens word 'n boodskap geklassifiseer volgens sy illokusionêre intensie (bv. 'n vraag, 'n bewering, ens.). Tweedens word die uitinge wat onmiddellik daarop volg, geklassifiseer in verskeie responskategorieë byvoorbeeld ondersteuning/nie-ondersteuning, antwoord/onderwerpverandering, ensovoorts. Ten slotte word hierdie tweërlei-klassifikasie oorgedra na 'n beheer- of kontrole klassifikasie waarvan daar drie tipes is, naamlik pogings of versoeke vir dominansie, onderdanigheid of onpartydigheid.

Die wyse waarop sodanige kontrole of beheerkategorieë toegeken word, is afhanklik van die sekvensie van uitinge eerder as 'n enkele uiting. Die mate waarop 'n spreker se boodskap relasionele implikasies het, kon slegs afgelei word uit 'n oorweging van die sekvensies van boodskappe. Die probleem met so 'n benadering is die gebruik van waarnemersgedefinieerde kategorieë waarvan die geldigheid onseker is (Folger en Poole 1982). Die belangrikste vraag wat van so 'n benadering gevra moet word, is of die gespreksgenote dieselfde relasionele implikasies uit die sekvensie van boodskappe aflei as die navorsers.

Ook Labov en Fanschel 1977 het 'n skema opgestel vir die klassifikasie van relasionele implikasies van boodskappe. Hulle fokus spesifiek op die sekwensiekenmerke van 'n gesprek en poog daardeur om reëls te ontwikkel waardeur relasionele betekenis uit 'n diskoers afgelei kan word. So is byvoorbeeld 'n terapeutiese sessie verfilm en herhaaldelik geanaliseer waardeur 'n waarnemingsgeoriënteerde klassifikasieskema ontwikkel is. Gesprek word nie slegs as 'n sekwensie van uitinge beskou nie, maar veel meer 'n matriks van uitinge en handeling wat in terme van twee relasies ontleed kan word:

1. Vertikale relasies tussen oppervlaktestrukture en handeling;
2. Horisontale relasies tussen uitinge, byvoorbeeld sekwensies.

Die handelingseenhede wat van primêre belang is, is die interaksie-eenhede wat gedefinieer kan word as handeling wat die verhouding van een gespreksgenoot met die ander kan affekteer. Die outeurs verklaar dan ook:

"The crucial actions in establishing coherency in sequencing in conversation are not such speech acts as requests and assertions, but rather challenges, defences, retreats, which have to do with the states of the participants, their rights and obligations, and their changing relationships in terms of social organization". (Labov en Fanschel 1977:59)

Gespreksreëls is ontwikkel wat uitinge of taalhandelinge verbind met interaksie-eenhede. Sekere tipe uitinge kan byvoorbeeld as versoeke geïnterpreteer word indien sekere voorwaardes nagekom word ... (soortgelyk aan Searle se getrouheidsvoorwaardes). Versoeke kan ook deur die hoorder vertraag of geweier word in watter geval die hoorder se weiering of vertraging 'n uitdaging is vir die kompetensie

van die hoorder. Omgekeerd indien 'n versoek herhaaldelik gerig word, kan dit beskou word as 'n uitdaging vir die kompetensie van die hoorder.

3.9.4 Opsomming

Die oorsig oor die sintagmatiese dimensie van taal toon dat sekere strukturele reëlmatighede as uitingsekwensies beskou kan word. Sprekers wissel sprekers- en hoordersrolle: 'n gesprek sentreer gewoonlik rondom 'n bepaalde tema en die verandering van onderwerp word gewoonlik op een of ander wyse voorspel/gesinjeer ten einde algehele samehang te bewerkstellig. Hierdie reëlmatigheid is nie vas nie en kan ontgin word ten einde 'n indirekte taalhandeling te verrig en/of sosiale betekenis oor te dra. Die belangrikste strukturele reëlmatigheid van die voorafgaande gedeelte is sekerlik die tendens in 'n gesprek om op 'n bepaalde onderwerp te sentreer. In terme van die sosiale betekenis mag 'n verbreking van die reëlmatigheid uitloop op afleidings oor die spreker se begeerte om 'n gesprek te beëindig, sy hoër status en/of verminderde gewildheid. In uiterste gevalle word die voortdurende en onbetwiste verbreking van die samehang of diskwalifikasie beskou as die neerslag van sekere psigiatriese stoornisse.

3.10 Konteks

'n Belangrike feit omtrent taal (praat en begryp) is dat dit altyd plaasvind in 'n konteks. Die taalgebruiker ken nie bloot sy taal as 'n abstrakte sisteem van vokale tekens nie of asof dit 'n soort ingeboude grammatika is met 'n woordeboek daaraan toegevoeg nie. Die moedertaalspreker ken sy taal in die sin van weet hoe om dit te gebruik. Hy weet hoe om te kommunikeer met ander mense, watter taalvorm om te kies wat geskik is vir 'n besondere situasie waarin hy hom bevind. Dit alles kan beskou word as 'n vorm van kennis: die taalgebruiker weet hoe om hom linguisties uit te druk (vgl. Halliday 1970:13).

Volgens Weinzwieg (1980) is taalproduksie 'n "matter of trying to communicate certain information". Wat egter herhaaldelik opduik, is die rol van konteks in kommunikasie: "As adults we often communicate by saying things which if we listen to the words themselves really do not make sense". Hy noem die voorbeeld van 'n persoon wat pas gaan sit het op 'n leë stoel, iemand anders sien en vra: "Are you sitting here?" As die ander persoon daar gesit het, sou hy nie 'n vraag gevra het nie. Albei van hulle is baie duidelik bewus van die feit. Die ander persoon sal moontlik antwoord: "Well, no!" en so word gekommunikeer.

Vergelyk ook die gebruik van Afrikaanssprekendes om aan iemand wat weg was 'n dag of week later te vra: "Is jy terug?" as aanknopingspunt vir 'n gesprek.

Brown en Yule (1984:25) verwys ook na die omstandighede of konteks waarin taal gebruik word. In die afgelope jare is die idee dat 'n sin ten volle geanaliseer word sonder dat die konteks in berekening gebring word, ernstig bevraagteken. Indien die grammatikus aansprake maak oor die aanvaarbaarheid of korrektheid van 'n sin wat sy grammatika produseer, is hy bloot besig om implisiet appèl te maak op grond van kontekstuele oorwegings. Wat doen ons wanneer ons vra of 'n bepaalde sin aanvaarbaar is of nie? Is ons nie besig om onmiddellik en heel natuurlik bepaalde omstandighede (bv. 'n konteks) te skep waarin die sin aanvaarbaar gebruik kan word nie?

Enige analitiese benadering in die linguistiek wat kontekstuele oorwegings benodig, behoort noodwendig tot die terrein van die pragmatiek. Wanneer gekyk word na Morris se definisie van die pragmatiek "as the relation of signs to interpreters" word die verband heel duidelik. In die ontleding van die gesprek word gekyk na die linguistiese kenmerke in die diskoers as die wyse wat gebruik word vir dit wat die gespreksgenote besig is om te doen.

Die diskoersanalisis hanteer sy data as die teks van 'n dinamiese proses waarin taal gebruik word as 'n kommunikasie-instrument deur 'n spreker of skrywer om betekenis uit te druk en sy intensie(s) oor te dra (soos in 'n gesprek/diskoers). Vanuit sy data poog die analis om die reëlmatighede in die linguistiese realisasies te beskryf wat mense gebruik om daardie betekenis en intensies oor te dra.

3.10.1 Die rol van konteks in interpretasie

Die diskoersanalisis volg noodwendig 'n pragmatiese benadering met betrekking tot die studie van taal. So 'n benadering moet 'n aantal kwessies in oorweging neem wat oor die algemeen nie veel aandag in die formele linguistiese beskrywing van die sintaksis en semantiek ontvang nie, byvoorbeeld die konteks waarin die diskoers plaasvind.

Van die opvallendste linguistiese elemente wat kontekstuele informasie vir hul interpretasie vereis, is byvoorbeeld deiktiese vorme soos hier, nou, ek, jy, dit, dat. Ten einde hierdie elemente in 'n gesprek te interpreteer, is dit nodig om minstens te weet wie die spreker en hoorder is, en die tyd en die plek waarin die gesprek plaasvind.

Ook op 'n ander wyse verskil die diskoersanalisis se benadering tot linguistiese data van dié van die formele linguis. Omdat die diskoersanalisis ondersoek instel na die gebruik van taal in konteks deur 'n spreker/skrywer is hy ook meer geïnteresseerd in die verhouding tussen spreker en sy uiting op 'n bepaalde tydstip as byvoorbeeld in die potensiële verhouding van een sin met 'n ander sonder om na die gebruik te verwys. Deur gebruik te maak van terme soos referensie, presupposisie, implikature en interferensie is die diskoersanalisis besig om te beskryf wat sprekers en hoorders besig is om te doen en nie wat die verhouding is tussen een sin of proposisie met 'n ander nie.

3.10.1.1 Referensie

As verteenwoordiger van die tradisionele semantiese uitgangspunt van referensie sê Lyons (1968:404) dat "the relationship which holds between words and things is the relationship of reference: words refer to things". Hierdie tradisionele beskouing word uitgedruk in daardie linguistiese studies (bv. die leksikale semantiek) wat die verhouding tussen 'n taal en die wêreld beskryf in die afwesigheid van die taalgebruiker. In 'n meer resente verklaring oor die aard van referensie het Lyons die volgende aanpassings gemaak "... it is the speaker who refers (by using some appropriate expression) he invests the expression with reference by the act of referring" (Lyons 1977:177).

Dit is hierdie laaste siening oor die aard van die referensie waarna die diskoersanalisis hom moet wend. Daar is ook ondersteuning vir so 'n pragmatiese konsep van referensie in Strawson 1950 se aanspraak dat referring nie dit is wat die uitdrukking doen nie, maar dit is iets wat die spreker gebruik deur die taaluiting te gebruik om te doen, en uit Searle se oogpunt dat "in the sense in which speakers refer, expressions do not refer any more than they make promises or give orders" (Searle 1979:155). So gesien word referensie in die diskoersanalise gesien as 'n handeling van die spreker of skrywer.

In die volgende fragment kan ons byvoorbeeld sê dat spreker A die uitdrukkings *my uncle* en *he* gebruik om te verwys na 'n individu en *my mother's sister* en *she* om te verwys na iemand anders. Ons sal byvoorbeeld nie sê dat *she* verwys na *my uncle* nie.

A: *My uncle's coming home from Canada on Sunday +
he's in +*

B: How long has he been away for or has he just been away?

A: Oh no they lived in Canada; he was married to my mother's sister + + well ... she's been dead for a number of years now +

3.10.1.2 Presupposisies (Gedeelde kennis)

Die opvallende en (relevante) kennis wat deur 'n spreker en 'n hoorder gedeel word, word deur Bach en Harnish (1979:5) gedeelde kontekstuele kennis genoem. Die volgende word in dié verband as belangrik beskou:

- * Kennis van die sosiale sisteem.
- * Kennis van tradisionele gewoontes en gebruike (konvensies) van die betrokke kultuur. Dit kan ook beskryf word as kennis van die totale kulturele milieu.
- * Kennis van die spesifieke gespreksituasie.
- * Kennis van die sosiale verbintenis wat daar bestaan tussen die spreker en die hoorder (m.a.w.) is dit outoritêr van aard, intiem, ens.).

Volgens Brown en Yule (1984:233) is die kennis waaroor die taalgebruikers beskik met betrekking tot sosiale interaksie via taal slegs een deel van die algemene sosio-kulturele kennis. Hierdie algemene kennis van die wêreld bepaal egter nie slegs die interpretasie van die diskoers nie, maar van omtrent alle aspekte van die menslike ervaring. Dit sluit aan by die gedagte van De Beaugrande (1980:30) dat

"... the question of how people know what is going on in a text is a special case of the question of how people know what is going on in the world at all".

Gedeelde gespreksaannames

Beide spreker en hoorder aanvaar dat beide dieselfde aannames deel. Hierdie aanname bestaan uit

- * 'n linguistiese aanname wat daarop neerkom dat beide spreker en hoorder dieselfde taal praat en dat beide die taal ten volle beheers en verstaan (vgl. Bach en Harnish 1979:7).
- * 'n kommunikatiewe aanname wat die gedeelde aanname is dat 'n spreker altyd met 'n bepaalde uiting 'n herkenbare intensie het (Bach en Harnish 1979:7).
- * 'n aanname van letterlikheid. In hierdie geval word die aanname gedeel dat solank as wat 'n spreker se uiting letterlik opgeneem kan word, dit letterlik is. Dit beteken dat indien 'n hoorder beseft dat 'n spreker se uiting nie letterlik bedoel is nie, die hoorder sal vasstel wat die nie-letterlike betekenis van die illokusie is (Bach en Harnish 1979:17).

Volgens Du Plessis (1987:205) berus die betekenisvolle begrip van nie-letterlike taalhandelinge op bogenoemde kennis en aannames. Dit is wat bedoel word met basiese kennis. Hierdie kennis vorm letterlik die basis waarop verder afleidings gemaak word sodat die werklike intensie van 'n uiting ten volle begryp word.

Uit die fragment aan die einde van paragraaf 4.10.1.1 kan afgelei word dat spreker A die inligting dat sy 'n oom het, beskou as voorveronderstel en spreker B in haar vraag 'n aanduiding gee dat sy die aanname deel. Daar kan aanvaar word dat die idee van voorveronderstelling wat in diskoersanalise vereis word 'n pragmatiese voorveronderstelling is, wat gedefinieer word "... in terms of assumptions the speaker makes about what the hearer is likely to accept without challenge" (Givon 1979:50). Die idee van gedeelde kennis (common ground) is ook betrokke in sodanige karakterisering van voorveronderstelling en word ook deur Stalnaker (1978:321) duidelik gestel:

"presuppositions are what is taken by the speaker to be the common ground of the participants in the conversation".

In beide die gespreksfragmente is die aangeduide bron van die voorveronderstelling die spreker. Net soos die geval is met referensie word weggekram van die idee om voorveronderstellings aan die sin of proposisie sonder meer toe te ken. Volgens Brown en Yule (1984:28) is daar min praktiese nut uit die idee van logiese presupposisie soos wat Keenan (1971:45) dit beskryf.

"A sentence S logically presupposes a sentence S' just in case S logically implies S' and the negation of S, - S, also logically implies S'."

Indien ons die eerste sin van die fragment as S neem en dit aanbied as 2(a) kan ons ook die ontkenning van S as 2(b) aanbied, en die logiese presupposisie S, as 2(c), byvoorbeeld:

- 2(a) My uncle is coming home from Canada.
- 2(b) My uncle isn't coming home from Canada.
- 2(c) I have an uncle.

Uit Keenan se definisie kan ons dus aflei dat 2(a) logieserwys 2(c) voorveronderstel as gevolg van die konstantheid van die ontkenning. Tog blyk dit onnodig te wees om die negatiewe sin 2(b) in te voer in die oorweging van die verhouding tussen 2(a) en 2(c) wat vroeër in die gesprek te berde gebring is.

Alhoewel dit nie algemene kennis is dat die spreker 'n oom het nie, is dit wat Grice sou bestempel as 'noncontroversial' informasie. Meer nog, aangesien die spreker verkies om te praat van my uncle eerder as I have an uncle and he ... moet aanvaar word dat sy nie die behoefte voel om dié informasie te verklaar nie. Dit wil voorkom of sy die idee

dat die persoon vanaf Canada huis toe kom wil beklemtoon. Gegee hierdie verklaring is die idee wat oorweeg moet word die ontkenning daarvan ten einde uit te vind of daar 'n presupposisie is. Wat die spreker nie in soveel woorde verklaar nie, blyk veral kontra-intuïtief.

Die invoer van die negatiewe sin 2(b) in die oorweging van 2(a) verskaf 'n addisionele probleem, byvoorbeeld dit word gesuggereer (in Kempson 1975) dat 'n sin soos 2(d) 'n volkome redelike sin in Engels is en dit weerspreek die argument van logiese presupposisie soos dit hierbo gedefinieer word:

2(d) My uncle isn't coming home from Canada because I don't have an uncle.

'n Sin soos 2(d) blyk dikwels ook tipies te wees van uitdrukkinge van 'n spreker om 'n ander spreker se voorveronderstelling te ontken op 'n taamlike aggressiewe wyse. Die omstandighede waarin 2(d) mag voorkom, is waarskynlik heel anders as dié waarin sin 1 in die fragment geuite is.

Die sprekers mag dalk verskillende voorveronderstellings vir die twee situasies hê. Indien vertrou word op 'n idee van die spreker of 'n pragmatiese voorveronderstelling kan 2(c) bloot gesien word as 'n voorveronderstelling van die spreker in die uiting van 2(a). Die sinne 2(b) en 2(d) kan nie in alle gevalle oorweeg word nie.

In ondersteuning van die siening dat hoorders hul godra asof die spreker se voorveronderstelling aanvaar word, is daar die amper ontstellende getuienis van Loftus 1975 se navorsing van antwoorde op geleide vrae. Na 'n vertoning van 'n film oor 'n motorongeluk is sommige persone die twee vrae in (3) gevra, naamlik:

- 3(a) How fast was car A going when it turned right?
 (b) Did you see a stop sign?

Dit moet opgemerk word dat een van die sprekers se voorveronderstelling in die vraagstelling 3(a) is dat motor A regs gedraai het. Respondente wat ondervra is, het 35% ja geantwoord op vraag 3(b). 'n Ander groep respondente is weer die vraag in 4 gevra, naamlik:

- 4(a) How fast was car A going when it ran into the stop sign?
 (b) Did you see the stop sign?

Die spreker se voorveronderstelling in vraag 4(a) is dat motor A teen die stopteken vasgery het.

In hierdie situasie het 'n betekenisvolle groter groep naamlik 53% ja geantwoord op vraag 4(b). Dit is opvallend dat 'n aantal respondente nie die (b) vraag beantwoord het in terme van waar of vals nie maar volgens wat die spreker in die voorafgaande vraag veronderstel het.

3.10.1.3 Gespreksimplikasies

Die term implicature word deur Grice (1975) gebruik om reenskap te gee van wat 'n spreker kan impliseer, suggereer of bedoel in onderskeiding van wat die spreker letterlik sê. Daar is ook die konvensionele gespreksimplikasies wat volgens Grice bepaal word deur die conventional meaning of words used' (1975:44). In die volgende voorbeeld (5) aanvaar die spreker nie direk dat een eienskap (om dapper te wees) noodwendig volg uit 'n ander eienskap nie (om 'n Engelsman te wees), maar die vorm van die uitdrukking soos dit konvensioneel gebruik word, impliseer dat so 'n verhouding bestaan:

5. He is an Englishman, he is therefore brave.

Indien dit sal blyk dat die individu onder bespreking 'n Engelsman is, en nie dapper is nie, dan is die implikasie foutief, maar die uiting soos Grice suggereer hoef nie noodwendig vals te wees nie. (Vir meer besonderhede hieroor vergelyk Karttunen en Peters 1979.)

Van veel groter belang vir die diskoersanalisis is die gespreksimplikasies wat afgelei word van 'n algemene gespreksbeginsel sowel as 'n aantal grond- of stelreëls wat sprekers normaalweg gehoorsaam. Hierdie beginsel wat reeds bespreek is, is natuurlik Grice se koöperatiewe beginsel wat Grice (1975:45) in die volgende terme aangebied het:

"Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged."

Die grondreëls of konvensies wat reeds bespreek is, is die volgende:

kwantiteit
kwaliteit
verhouding
manier.

Grice suggereer geensins dat dit volledig is nie. Hy merk op dat 'n maxim of grondreël soos Wees hoflik normaalweg eerbiedig word - nie dat gelyke gewigte aan elkeen van die grond- of stelreëls toegeken moet word nie. Die grondreël van manier is byvoorbeeld nie vanselfsprekend op die gesprek van toepassing nie. Dit wil ook voorkom of die stelreël Wees relevant al die ander grondreëls insluit. Deur 'n beskrywing te verskaf van die norme wat die sprekers gebruik in 'n gesprek maak Grice dit moontlik om die soort betekenis wat 'n spreker kan oordra te beskryf deur byvoorbeeld een van

die stelreëls te verontagsaam. Hierdie verontagsaming van 'n grondreël loop uit op die oordrag van addisionele betekenis anders as die letterlike betekenis van die uiting en dit is die gespreksimplikasie. Vergelyk die volgende kort voorbeeld:

6 A. I am out of petrol.

B. There is a garage round the corner.

In hierdie gespreksbeurt suggereer Grice 1975:51 dat B die instruksie Wees relevant sal oortree indien hy ongevraagd 'n verklaring maak omtrent die wêreld deur 'n letterlike betekenis van sy uiting. Hierdie implikasie afgelei van die aanname dat spreker B by die koöperatiewe beginsel bly, kom daarop neer dat die garage nie net om die hoek is nie, maar dat dit ook oop sal wees en brandstof sal verskaf. Dit kan ook opgemerk word ten einde by die gespreksimplikasies uit te kom dat sekere kennis oor die omgewing en die wêreld noodsaaklik is, byvoorbeeld dat 'n garage brandstof verkoop en dat om die hoek in die onmiddellike omgewing is. Ook moet A se opmerking geïnterpreteer word nie slegs as 'n beskrywing van 'n besondere toestand nie, maar as 'n versoek om hulp. Eers as die analise van die bedoelde intensie verder gaan as die letterlike betekenis van die uitinge moet 'n groot aantal kwessies in oorweging geneem word.

Dit moet benadruk word dat gespreksimplikasies pragmatiese aspekte van betekenis is en sekere identifiseerbare kenmerke het. Dit word gedeeltelik afgelei van die konvensionele of letterlike betekenis van 'n uiting en geproduseer in 'n spesifieke konteks wat gedeel word deur beide spreker en hoorder en afhanklik is van die erkenning deur die spreker en die hoorder van die koöperatiewe beginsel en sy grondreëls. Vir die analise sowel as die hoorder is die gespreksimplikasies inherent onbeperk aangesien dit afgelei word van 'n veronderstelling dat die spreker die intensie het om betekenis oor te dra en om by die koöperatiewe beginsel te bly.

Aangesien die analis slegs beperkte toegang het tot wat 'n spreker se intensie is of hoe opreg sy optrede is in die gespreksbeurt, sal enige aanspraak met betrekking tot die implikasies wat geïdentifiseer word dieselfde wees as 'n interpretasie daarvan. In hierdie verband is die diskoers-analis nie in die klaarblyklike veilige posisie van byvoorbeeld die formele linguïst wat die reëls van die taal tot sy beskikking het en waar die reëls bevredigend is of nie bevredigend is nie. Hier bevind hy hom in die posisie van die hoorder wat interpretasies van die gesprek maak wat sinvol is of nie sinvol is nie.

3.10.1.4 Inferensie

Aangesien die diskoersanalis soos die hoorder geen direkte toegang het tot 'n spreker se voorgenome betekenis in 'n uiting nie, moet hy dikwels vertrou op 'n inferensieproses ten einde uit te kom by 'n interpretasie van die uiting of die lê van verbande tussen uitinge. Sodanige inferensie verskil van geval tot geval. Dit mag byvoorbeeld die geval wees dat ons heeltemal in staat is om uit te kom by 'n spesifieke gevolgtrekking 7(c) vanuit 'n spesifieke uitgangspunt 7(a) en 7(b), via deduktiewe inferensie, maar dit word nie dikwels gedoen in die alledaagse gesprekke nie.

7(a) Indien dit sonnig is, is dit warm.

(b) Die son skyn.

(c) So - dan is dit warm.

Dit wil voorkom of ons geneig is om op losse basis van inferensie gebruik te maak wat daartoe lei dat die klere in (8) byvoorbeeld the hats and coats waarvan melding gemaak word aan die besoekers van die huis behoort waarvan die klerekas in die kombuis staan.

8. ... in the kitchen there was a huge dresser and when anyone went in you see the hats and coats were all dumped on this dresser.

Dit mag natuurlik so wees dat so 'n afleiding (inferensie) verkeerd mag wees. maar die analis verleen voorkeur aan die inferensie(s) wat geregverdig blyk te wees en indien gevolglike informasie nie by die inferensie aansluit nie. word dit verwerp en 'n ander afleiding gemaak. Ter illustrasie word verwys na die voorbeeld van Sanford en Garrod (1981:10):

9. John was on his way to school.

Indien ons uit 'n formele gesigspunt na die gevolg-trekkings van so 'n sin kyk (vgl. ook Smith en Wilson 1979:150 e.v.), sal ons verplig wees om ook die volgende te aanvaar:

- 10(a) Someone was on his way to school.
 (b) John was on his way to somewhere.
 (c) Someone was on his way to somewhere.

Hierdie afleidings sal slegs 'n beperkte insig verskaf van hoe lesers dit wat hulle lees. interpreteer. Die meeste lesers sal uit sin 9 aflei dat John onder andere 'n leerling is. Wanneer sin 9 gevolg word deur sin 11 in dieselfde teks word die leser se oorspronklike afleiding verander of gewysig en word John 'n onderwyser.

11. Last week he had been unable to control the class.

Ten einde hierdie tipe inferensie wat uitermate gewoon is in diskoersanalise vas te vang. word van 'n relatief losse ides van afleidings of inferensie gebruik gemaak gebaseer op sosiokulturele kennis. Gumperz 1977 verskaf 'n uitgebreide uiteensetting van die faktore wat betrokke is by dié soort

pragmatiese afleidings in teenstelling met die logiese inferensies wat soms gemaak word.

Volgens Brown en Yule 1983:35 is die terme referensie, gedeelde kennis, gespreksimplikasies en inferensie pragmatiese konsepte in die analise van 'n gesprek of diskoers. Hierdie terme moet gebruik word om aan te dui watter verhouding tussen die gespreksdeelnemers en elemente in die gesprek bestaan. Aangesien die pragmatiese gebruik van die terme nou gekoppel is aan die konteks, verskaf dit ook insig in dié aspekte wat in oorweging geneem word by die ontleding van 'n gesprek.

Hymes (1964) spesifiseer die kenmerke van die konteks wat dalk relevant is vir die identifikasie van die spraakgebeure op 'n wyse wat herinner aan Firth. Net soos Firth sonder hy eerstens die persone uit wat aan die spraakgebeure deelneem. In sy veralgemening oor die spraakgebeure abstraheer hy die rolle met die terme addressor en addressee. Eersgenoemde is die spreker of skrywer wat die uiting produseer terwyl laasgenoemde die hoorder of leser is aan wie die uiting gerig word. Later maak hy ook voorsiening vir die gehoor aangesien die teenwoordigheid van die gehoor of aanhoorders mag bydra tot die spesifisering van die spraakgebeure. Kennis van die addressor in 'n gegewe kommunikasiegebeure maak dit moontlik vir die analis om te antisipeer wat 'n spesifieke persoon dalk kan sê. Kennis van die addressee verklein die analis se verwagtinge nog verder.

Indien kennis gedra word van die onderwerp waaroor daar gepraat word, word die verwagtinge nog verder getemper. Indien die analis kennis dra van die agtergrond in terme van tyd en plek en in terme van die fisiese gelaatsuitdrukkinge van die gespreksgenote met verwysing na postuur en handbeweging sal die verwagtinge nog verder begrens word. Die oorblywende kenmerke wat Hymes bespreek, is onder andere kanaal, kode, boodskapvorm en gebeure. Later voeg hy ook die kenmerk sleutel by wat neerkom op 'n analise van die

gesprek, en doel wat die intensie(s) is van die gespreksgenote as 'n gevolg van die kommunikatiewe gebeure.

Hymes se intensie hiermee is dat hierdie kontekstuele kenmerke net soos byvoorbeeld algemene fonetiese kenmerke selekteer uit die algemene fonetiese kenmerke wat beskikbaar is om 'n fonetiese klank te karakteriseer, net so suggereer hy, moet die analis uit die kontekstuele kenmerke kies dit wat nodig is om 'n besondere kommunikatiewe gebeure te karakteriseer. Net soos die fonetikus ook 'n meer gedetailleerde beskrywing kan gee, byvoorbeeld van die [b] net so kan die spraakanalis sommige van die kontekstuele kenmerke in groter besonderhede beskryf. Hymes se kenmerke konstitueer inderdaad 'n kontrolelyns wat die analis kan gebruik om die besonderhede van die aard van die kommunikatiewe gebeure na te gaan. Die waarde van so 'n kontrolelyns ook vir die onderriggebeure kan nie genoeg beklemtoon word nie. So is Brown en Yule (1984:40) van mening dat "... the more the analyst knows about the features of context, the more likely he is to be able to predict what is likely to be said".

Dit is verder ook die geval dat die kontekstuele kenmerke van waarde sal wees vir die vertolking van deiktiese vorme wat in 'n gesprek mag voorkom. Deiktiese elemente van die uitinge kan slegs geïnterpreteer word in samehang met die konteks waarin dit geuit is. Hymes se kontrolelyns bied die moontlikheid om die konteks te karakteriseer waarmee sodanige deiktiese elemente verbind kan word.

'n Meer uitgebreide kontrolelyns word deur Lewis (1972) verskaf, spesifiek om 'n indeks te verskaf van daardie koördinate wat 'n hoorder aanwend of benodig ten einde die waarheid van 'n uiting te bepaal. Net soos die meeste linguïste aanvaar Lewis dat die kanaal spraak is, die kode die taalvorm is (Engels), die boodskapvorm die gesprek is en die gebeure waar een individu 'n ander inlig. Lewis se belangstelling lê nie in die algemene kenmerke van die

kommunikasiegebeure nie, maar in daardie besondere koördinate wat "a package of relevant factors, an index" konstitueer (1972:173), en wat die konteks karakteriseer waarteen die waarheid of geldigheid van 'n sin beoordeel kan word. Hierdie koördinate van die indeks word soos volg gespesifiseer:

- (a) possible-world co-ordinate: dit is om rekenskap te gee vir die toedrag van sake wat is, wat mag, kan of veronderstel is om te wees;
- (b) time co-ordinate: dit gee rekenskap van tydsinne en bywoorde van tyd soos vandag of volgende week;
- (c) place co-ordinate: maak voorsiening vir sinne soos hier is dit;
- (d) speaker co-ordinate: om rekenskap te gee van sinne wat verwysing na die eerste persoon insluit byvoorbeeld ek, my, ons, ensovoorts;
- (e) audience co-ordinate: maak voorsiening vir sinne waarin jou, julle, jouself, ensovoorts voorkom;
- (f) indicated object co-ordinate: om voorsiening te maak vir sinne wat demonstratiewe frases soos dit, daardie, ensovoorts bevat;
- (g) previous discourse co-ordinate: maak voorsiening vir sinne insluitende frases soos laasgenoemde, soos so pas genoem is, soos reeds gesê is, ensovoorts;
- (h) assignment co-ordinate: hier word verwys na 'n oneindige reeks dinge, stelle, sekvensies, ensovoorts.

Soortgelyke lysie is ook voorgestel deur navorsers wat hul besig hou met die konstruksie van formele diskoersanalises. (Vgl. Brown en Yule 1984:68 e.v.) Vir die doel van hierdie navorsing kan opgemerk word dat Lewis net soos Hymes melding maak van die spreker en die hoorder ten einde sekere waardes aan die deiktiese kategorieë van die spreker en gehoor (addressor/addressee) toe te ken soos gerealiseer in eerste persoon en tweede persoon voornaamwoorde. Hymes se kategorie setting (agtergrond) word uitgebrei om eksplisiet voorsiening te maak vir tyd en plek. Ook word sy algemene

kenmerk topic (die gespreksonderwerp) nou opgeneem in die deiktiese koördinaat aangeduide objek, die assignment coördinate en die voorafgaande of previous discourse coördinate. Laasgenoemde koördinate stel die hoorder spesifiek in staat om te interpreteer wat gesê word in die lig van wat reeds gesê is. Dit bou op 'n kumulatiewe temporale struktuur na die indeks op so 'n wyse dat die hoorder voortdurend dit wat hy in die voorafgaande diskoers hoor op datum bring ten einde dit wat resent bygevoeg word in berekening te bring.

Die konteks van situasie

Sedert die begin van die sewentigerjare het linguïste toenemend bewus geword van die belangrikheid van konteks in die interpretasie van sinne. Die implikasies daarvan om konteks in berekening te bring word deur Sadock (1978:281) soos volg gestel:

"There is, then, a serious methodological problem that confronts the advocate of linguistic pragmatics. Given some aspects of what a sentence conveys in a particular context, is that aspect part of what the sentence conveys in virtue of its meaning ... or should it be 'worked out' on the basis of Gricean principles from the rest of the meaning of the sentence and relevant facts of the context of utterance?"

Indien die tweede gedeelte van Sadock se vraag ernstig bejeën word, is dit nodig om te spesifiseer wat die relevant facts of the context of utterance is. Dieselfde probleem word deur Filmore (1977:119) genoem wanneer hy 'n metodologie wil daarstel waarop 'n diskoersanalise hom kan beroep:

"The task is to determine what we can know about the meaning and context of an utterance given only the knowledge that the utterance has occurred ... find that whenever I notice some sentence in

context I immediately find myself asking what the effect would have been if the context had been slightly different."

Ten einde te weet wat dit beteken vir die konteks om slightly different te wees, gee Brown en Yule (1984:36) die volgende scenario's ter illustrasie (die uiting is in albei gevalle identies, maar word deur verskillende sprekers uitgespreek):

- (a) speaker : a young mother
 hearer : her mother-in-law
 place : park by a duckpond
 time : sunny afternoon

They were watching the young mother's two-year-old son chasing ducks and the mother-in-law has just remarked that her son, the child's father, was rather backward at this age. The young mother says:

I do think Adam is quick.

- (b) speaker : a student
 hearers : a set of students
 place : sitting round a coffee table in the refectory
 Time : evening in March

John one of the group, has just told a joke. Everyone laughs except Adam. Then Adam laughs. One of the students says

I do think Adam's quick.

Uit bogemelde scenario's word telkens die opmerkings gemaak dat Adam se ontwikkeling vinnig is. Dit is ook duidelik dat die uitings in die konteks van die situasie waarin dit gemaak word, verskillende boodskappe oordra. In (a) word Adam gunstig vergelyk met sy vader. In dié geval mag quick geïnterpreteer word in die konteks van stadig of vertraag

die betekenis te hê van vlug van begrip/vinnig in ontwikkeling.

In (b) word Adam vergelyk (nie met sy vader nie en ook nie gunstig nie) met die res van die groep studente. In hierdie geval beteken quick moontlik vinnig om te reageer/te verstaan/om die grap te snap. Meer nog, aangesien dit gesê is in die konteks waar Adam pas nie daarin geslaag het om net soos die ander studente op die spelpunt te reageer nie, is die spreker se intensie nie om 'n onwaarheid te vertel nie, maar om die teenoorgestelde te impliseer van wat hy in der waarheid sê. Dat verskillende interpretasies moontlik is in verskillende situasies, lê ook by die semantiek van die relatiewe adjektief vinnig. Dit is dus 'n interesante samespel van semantiese en pragmatiese fenomene.

Is dit moontlik om op enige beginselgrondslag te bepaal watter aspekte van konteks van die situasie relevant is vir verskillende interpretasies van dieselfde uiting in twee verskillende omstandighede?

Firth (1957:226) het die volgende opgemerk:

"Logicians are apt to think of words and propositions as having 'meaning' somehow in themselves, apart from participants in context of situation. Speakers and listeners do not seem to be necessary. I suggest that voices should not be entirely dissociated from the social context in which they function and that therefore all texts in modern spoken languages should be regarded as having 'the implication of utterance', and be referred to 'typical participants in some generalised context of situation.'"

Vir Firth kan die uiting nie los van die sosiale konteks staan nie. Sy benadering was om op beginselgrondslag 'n

beskrywing te goe van sodanige konteks wat sterk ooreenkom met resente beskrywings:

"My view was, and still is, that 'context of situation' is best used as a suitable schematic construct to apply to language events ... A context of situation for linguistic work brings into relation the following categories:

- A. The relevant features of participants: persons, personalities.
 - (i) The verbal action of the participants.
 - (ii) The non-verbal action of the participants.
- B. The relevant objects.
- C. The effect of the verbal action."

(Firth 1957:182)

'n Soortgelyke benadering waarin die belangrikheid van 'n etnografiese gesigspunt van die kommunikatiewe gebeure binne 'n gemeenskap beklemtoon word, is deur Hymes 1962 in 'n reeks artikels ontwikkel. Hymes sien die rol van konteks in interpretasie as aan die een kant 'n beperking van die reeks van moontlike interpretasies en aan die ander kant as 'n ondersteuning van die waarskynlike interpretasie:

"The use of a linguistic form identifies a range of meanings. A context can support a range of meanings. When a form is used in a context it eliminates the meanings possible to that context other than the form can signal: the context eliminates from consideration the meanings possible to the form other than those the context can support."

Hymes 1962 (aangehaal in Wootton 1975:44)

3.11 Samevatting

Die terreinverkenning wat in hierdie hoofstuk gedoen is,

impliseer geensins dat ons nou reeds kan praat van 'n duidelike, klinkklare omvattende, min of meer volledige beskrywende en empiriese pragmatiekteorie nie. Inteendeel, dit blyk duidelik dat die pragmatiek ten spyte van sy omvang, 'n dissipline is wat nog in sy kinderskoene staan (vgl. Van Dijk 1978:150).

Die kern van die pragmatiek, naamlik die teorie van taalhandelinge is nog ver van volledig en eksplisiet. Om gepastheidsvoorwaardes te kan formuleer moet ons weet wat die presiese struktuur van die pragmatiese konteks is. Dit beteken nie alleen verdere ondersoek na verbale interaksie nie, maar ook na die spesifisering van pragmaties-relevante faktore van die kommunikatiewe situasie.

Dit bring ook mee dat 'n sistematiese analise van alle moontlike taalhandelinge onderneem moet word. Ons kennis is hieroor slegs fragmentaries. In hoeverre taalhandelinge waaroor uitinge bestaan sistematies verskil of slegs opsionele variante is, moet uit sodanige analise blyk. So 'n analise moet ook aantoon in hoeverre 'n klassifikasie van taalhandelinge sinvol is.

Uit die kontekstuele faktore wat die gepastheid van die taalhandeling bepaal, blyk dit duidelik dat daarby 'n aantal kognitiewe faktore 'n belangrike rol speel, soos die intensie, die kennis of die houding van die spreker. Dit spreek vanself dat binne die pragmatiek dit nader ondersoek moet word wat betref die beplanning, uitvoering en interpretasie van die taalhandeling. Die taalgebruiker sal byvoorbeeld moet weet watter prosesse van belang is by die vorming van intensies en hoe globale taalhandelinge beplan word en verweef is met die feitlike taalhandelinge tydens die uitvoering van 'n taalhandeling-sekwensie.

Dit spreek vanself dat die verdere ontwikkeling van die pragmatiek slegs moontlik en sinvol is in 'n multidissiplinêre aanpassing of perspektief. Die pragmatiek

self dwing die linguïst om oor die funksies van die taaluiting na te dink in terme van kognitiewe, sosiale en kulturele voorwaardes. Dit is ook duidelik dat interaksie nou verbonde is aan die taalhandeling self deur die uiter van die taalhandeling. Dit beteken dat 'n sistematiese analise van taaluitinge en taalgebruik 'n noodsaaklike voorwaarde is vir verdere insig in die kognitiewe en sosiaal-kulturele gedrag van individue en groepe.

Die logiese uiteinde hiervan is dat die pragmatiek slegs integraal beoefen kan word in die kader van 'n interdisiplinêre wetenskap van taal, teks, taalgebruik, taalhandelinge, kognisie, kommunikasie, interaksie en sosiale en kulturele konteks, dit wil sê 'n taalwetenskap wat 'n groot aantal deeldisiplines verbind. Dit is ook nie slegs vakwetenskaplik van belang nie. Op die gebied van die taalonderrig op skool kan konsekwensies getrek word vir leerplanontwikkeling en taalonderrig. Die pragmatiek vorm 'n belangrike brug tussen die taalwetenskap aan die een kant en die sosiale wetenskappe aan die ander kant deur die insig eksplisiet te maak dat taalgebruik 'n vorm van sosiale aanpassing en interaksie is.

'n Outentieke probleem wat verdere navorsing benodig, is die ontwikkeling van pragmatiese vaardighede en vermoëns by die taalverwerwende kind. Soos by grammatikale strukture en ander taalhandelinge word uiteraard bepaalde taalhandelinge aangeleer voor andere, maar die presiese volgorde van die verwerwing, die samehang met die kognitiewe en sosiale ontwikkeling van die kind blyk fragmentaries te wees en verg verdere ondersoek.

In die volgende hoofstuk word die pragmatiek met betrekking tot taalverwerwing verder ondersoek ten einde die insigte te identifiseer wat relevant is vir Afrikaans in 'n moedertaal-onderrigprogram.

HOOFSTUK 4

PRAGMATIEK EN TAALVERWERWING

	Bladsy
	154
4.1 Inleiding	
4.2 Die doel met hierdie hoofstuk	157
4.3 Taal en sy funksies	158
4.4 Die terrein van taalgebruik	171
4.5 Die ontwikkeling van taalgebruik by die jong kind	173
4.6 Taalgebruiksverskille van kinders uit verskillende sosio-ekonomiese gemeenskappe	184
4.7 Bernstein se Agterstandshipotese	190
4.8 Taalontwikkeling van leerlinge in die sekondêre skool	196
4.9 Insigte van belang vir die onderrig	200
4.9.1 Taalhandelinge	200
4.9.2 Gespreksanalise	209
4.10 Slot	215

HOOFSTUK 4

PRAGMATIEK EN TAALVERWERWING

4.1 Inleiding

Tot onlangs toe het talle linguiste aanvaar dat 'n kind se taalontwikkeling omtrent afgehandel is teen die tyd dat hy skool toe gaan (vgl. McNeil 1970). Nou word erken dat taalontwikkeling nie alleen voortduur tot in die volwasse stadium nie, maar dat die skooljare belangriker is as wat vroeër algemeen aanvaar is.

Die skooljare en in 'n mindere mate die volwasse stadium word nie net gekenmerk deur 'n blote uitbreiding van reeds gevestigde taalpatrone nie. Inderdaad is daar 'n groei in alle aspekte van taal: sintaksis en morfologie, semantiek, fonologie en die pragmatiek. Bykomend tot die bemeestering van nuwe vorme leer die kind om hierdie taalvorme te gebruik en om meer effektief te kommunikeer. Hymes (1972:XII) kom tot die volgende gevolgtrekking:

"What is crucial is not so much a better understanding of how language is used, not so much what language is, as what language is for."

Die metalinguistiese vermoë, dit is, die bewuswording wat 'n taalgebruiker in staat stel om oor taal te dink en daaroor te reflekteer, word ook belangriker gedurende hierdie tyd. (Vgl. Downey en Hakes 1968, Gleitman en Gleitman 1970; Labov 1978; Cazden 1974; Clark 1978.)

Die belangrikste terrein waar linguistiese groei plaasvind gedurende die skool- en volwasse jare is op die terrein van die taalgebruik of pragmatiek.

'n Voorskoolse kind wat kom met 'n versoek, het nie die vaardigheid van 'n goeie volwasse storieverteller of selfs

die van 'n leerling in die junior sekondêre fase nie. Geen volwassene word om die bos gelei deur 'n uiting soos:

"Mamma, dit is die mooiste koekies wat ek nog ooit gesien het"

nie. Beide spreker en hoorder weet egter dat dit 'n versoek is om van die koekies te kry hoe indirek die versoek ookal gerig is. Oor die pragmatiese vermoë van die jong kind skryf Snow (1977:74) die volgende:

"One ability which children are very precocious in is the ability to understand social acts - to distinguish among directives, descriptions, prohibitions, offers, and requests for information. This ability, demonstrated even by the prelinguistic child, means that the child in the early stages of language acquisition will have no trouble using pragmatic differences among utterances as one basis for sorting out their formal differences."

Vir die kind is 'n pragmatiese perspektief nie vreemd aan sy natuurlike taalverwerwing nie. Berman (1986:434) sê hiervan die volgende:

"... children favour certain pragmatic perspectives for talking about events in their experience."

Deur die skooljare word die kind 'n meer effektiewe kommunikator en ontwikkel hy ook die vermoë om die perspektief van 'n ander aan te neem. Oor die algemeen as die kommunikatiewe konteks meer kompleks raak, word dit al moeiliker om die saak uit die perspektief van 'n ander te beskou. Namate die leerling groter vaardigheid verkry, kan hy meer op die hoorder konsentreer. Die vermoë om perspektief te verskuif, stel die spreker en hoorder in

staat om al meer doiktiese terme te gebruik wat die spreker in staat stel om te oorweeg wat die luisteraar weet wanneer die spreker sy gesprek aanvoer.

Omtrent vanaf die tyd dat die kind leer om te praat, is hy al in staat om informasie te verskaf en om onderwerpe kortliks te bespreek. Teen die ouderdom van drie kan hy al toestemming vra, sosiale reëls oproep, sy gevoelens bekendmaak en 'n oordeel vel (vgl. Dore 1976, 1977). Daarby begin hy om taal te gebruik vir fantasieë, grappies en om te terg. Hierdie tipe response reflekteer die vermoë om die letterlike betekenis te onderskei van die funksie daarvan, byvoorbeeld fantasieë ignoreer die feit dat die betekenis van wat gesê word die waarheid is of nie.

Die leerling ontwikkel ook die vermoë om boodskappe te begryp en om meer subtiel te wees in die gebruik van taal. Ten einde die boodskap duidelik te begryp moet hy ook in staat wees om die kommunikasie te monitor en te evalueer, asook die 'leidrade' met betrekking tot die sukses of mislukking van die kommunikasiehandeling, en of dit gepas is in die konteks. Volgens White 1975 ontwikkel die skoolgaande kind al gou die vermoë

1. "to gain and hold adult attention in a socially acceptable manner;
2. to use others when appropriate, as resources for assistance or information;
3. to express affection or hostility and anger appropriately;
4. to direct and follow peers;
5. to compete with peers in storytelling and boasts;
6. to express pride in himself and in his accomplishments;
7. to role play".

(Aangehaal deur Owens 1984:297/298)

Die sekondêre skoolleerling is weer bekend met die gebruik van die metafoor (vgl. Gardner e.a. 1975); kan komplekse taalgedrag beskryf en verduidelik, vertoon 'n toenemende soepelheid met betrekking tot die gebruik van indirekte taalhandelinge, en toon ook 'n groeiende bewustheid van die belangrikheid van sosiaal-gepaste taalgebruik en van die kommunikatiewe konteks (vgl. Ervin-Tripp 1977).

Namate die leerling groter vaardigheid ontwikkel met die vorm-en-inhoudaspekte van taal, ontwikkel hy ook die vermoë om meer op taalgebruik te konsentreer. Volgens Shatz 1978 het alle taalgebruikers 'n vermoë vir die prosessering van informasie. Sommige aspekte van kommunikasie, veral die boodskap is meer sentraal in die kommunikatiewe gebeure as ander, bv. styl. Terwyl die leerling ontwikkel, benodig hy al minder die vermoë om te kodeer en om te beplan, en kan hy sy aandag bepaal by die aanpassing van die boodskap by 'n spesifieke hoorder en 'n spesifieke situasie. Geleidelik word die leerling in staat gestel om sy kommunikatiewe vermoë te ontwikkel en doeltreffend of effektief in die gemeenskap aan te wend.

Die ouer leerling en die volwassene het die kommunikatiewe vermoë om met die talle beskikbare kommunikatiewe strategieë te selekteer wat die beste pas by 'n spesifieke situasie. Volwasse taal is doeltreffend en gepas (vgl. Muma 1978). Dit is doeltreffend omdat die woordgebruik meer spesifiek is en omdat taalvorme nie herhaal of geparafraseer hoef te word ten einde begryp te word nie. Dit is gepas omdat die uiting geselekteer word vir die spesifieke konteks of kommunikatiewe situasie. 'n Minder volwasse spreker het nie die kommunikatiewe vermoë om die gepaste kode te selekteer nie omdat hulle oor 'n beperkte repertoire van taalvorme beskik.

4.2 Die doel met hierdie hoofstuk

In hierdie hoofstuk word 'n oorsig verskaf van ondersoek na

taalgebruik by leerlinge soos opgeteken deur navorsers soos McLean & McLean, McNeil, Piaget en Halliday, om maar 'n paar te noem. Daarna word gekyk na die terrein van taalgebruik om aan te toon dat die pragmatiek nie vreemd is aan die natuurlike verwerwing van die moedertaal nie. Die gevolgtrekking waartoe gekom word, is dat 'n taalonderrig-program kennis sal moet neem van die insigte wat die studie van die pragmatiek aan die onderwyser en leerplanopsteller bied.

In die volgende paragraaf word in meer besonderhede gekyk na die taalgebruik by die kind soos dit in die literatuur aangetref word.

4.3 Taal en sy funksies

Alhoewel taalfilosowe, linguïste en psigoloë reeds lank belangstelling getoon het in die funksies van taalgebruik, het die bruikbaarheid daarvan eers onlangs momentum gekry met die ontwikkeling van verskeie toegepaste dissiplines. Reeds in 1923 het Malinowski 'n etnografiese verslag geskryf oor die funksies van taal. Sedert dié dae is ander funksionele sisteme ontwikkel vanuit verskillende perspektiewe, byvoorbeeld 'n psigologiese (De Laguna 1927, Bühler 1934, Soskin & John 1963); 'n kognitiewe (Piaget 1923, Skinner 1957, Bruner 1975); 'n literêre (Jakobson 1960); etologiese (Morris 1967); 'n linguïstiese (Halliday 1970, 1973, 1975) en 'n opvoedkundige perspektief (Britton 1971). Op die oppervlakte verskil die kategorieë en terminologie wat deur elk van hierdie klassifikasieskemas beliggaam word. Elk van hierdie klassifikasieskemas bevat egter 'n basiese onderskeiding tussen 'n kognitiewe (ideational, representational, referential) en 'n sosiale (interpersonal, expressive-conative, evocative) funksie van taal.

Twee bekende ondersoeke oor die breë funksies van taal is die van De Laguna 1963 en dié van Bruner 1975. Reeds in

1927:20 het De Laguna opgemerk dat "... men do not speak simply to relieve their feelings or to air their views, but to awaken a response in their fellows and influence their attitudes and acts". Bruner (1975:2) is weer van mening dat "Language is acquired as an instrument for regulating joint activity and joint attention".

Die ooreenkoms tussen die twee globale kommunikatiewe funksies is nie vreemd nie, aangesien - soos McLean & McLean 1978 aantoon - beide dieselfde algemeen-onderliggende verskynsel beskryf. Beide benaderings erken twee breë funksies van taal, naamlik:

- a) die regulering of die beïnvloeding van 'n hoorder se handelwyse; en
- b) die regulering of die beïnvloeding van 'n hoorder se aandag of gesindheid.

Die eerste funksietipe sluit kommunikasie of taalhandelinge in soos versoeke of eise wat 'n duidelike respons van die luisteraar vereis waardeur die spreker in staat gestel word om die sukses van sy kommunikatiewe interaksie te beoordeel. Die tweede funksietipe is nie so maklik om te verklaar nie. Volgens McLean & McLean 1978 is dit dikwels moeilik om uit die inhoud van die gesprek die spreker se onderliggende intensie of doel af te lei.

Hierdie simplistiese globale taksonomieë van taal bied 'n organisatoriese raamwerk vir die ontwikkeling van 'n meer gesofistikeerde klassifikasiesisteen. Soskin & John (1963: 254) merk op dat:

"a simple dichotimization of something so complex as verbal behavior is nothing more than a first step; it merely helps 'clear the brush'".

Die meerderheid van hierdie funksionele klassifikasieskemas is ontwikkel vir die kategorisering van volwasse-

kommunikasie. McNeil 1970 neem die drievoudige karakterisering van taalfunksies oor, soos beskryf deur Bühler 1934 en Jakobson 1960 om die doel van die jonger kind se holofrase-uitinge te beskryf. In sy ontleding toon hy aan dat al drie aspekte van die klassifikasieskema in die eenwoordfase aanwesig is wat die referensiële, ekspressiewe en die konatiewe funksies insluit. Die referensiële funksie wat baie nou geassosieer word met die kognitiewe of denotatiewe aspekte van taal word gemanifesteer in sy suiwerste vorm deur benoeming. Volgens McNeil 1970 kom suiwer referensiële uitings nooit voor nie. Wanneer kinders besig is met benoeming is hulle in der waarheid besig om woorde predikatief te gebruik as kommentaar oor die situasie waarin hulle hulle bevind (De Laguna 1927). Die ekspressiewe funksie is die gebruik van verbale kommentare en buite-linguistiese tegnieke om die spreker se gevoel en houding te toon oor wat gesê word. Die konatiewe funksie beïnvloed die gedrag van ander en word gemanifesteer deur vokatiewe en imperatiewe konstruksies.

Piaget 1923 was die eerste ondersoeker om 'n funksionele klassifikasieskema te ontwikkel spesifiek vir die ontleding van die taalgebruik van kinders. In sy boek *The Language and Thought of the Child* poog hy om die volgende vraag te beantwoord: "What are the needs which a child tends to satisfy when he talks?" (1963:1). Hy klassifiseer die spraak van kinders in twee hoofkategorieë: naamlik egosentriese spraak en gesosialiseerde spraak. Egosentriese spraak is intrapersoonlik van aard omdat die kind terwyl hy daarmee besig is nie praat met 'n spesifieke luisteraar of hoorder nie; ook vereis sy spraak nie reaksie van 'n luisteraar wat die uiting gehoor het nie. Die kind praat "either for himself or for the pleasure of associating anyone who happens to be there with the activity of the moment" p.9. Egosentriese spraak versterk en vul die spreker se handeling aan. Dit word gemanifesteer in monoloë en die genotvolle herhaling van sillabes en woorde. Gesosialiseerde spraak is weer interpersoonlik van aard. "It addresses the

listener, considers his point of view, tries to influence him, or exchange ideas with him." (Vergelyk Johnson, Darley en Spriestersbach 1963:180.) Binne die gesosialiseerde funksie kan die kind taal gebruik om aangepaste informasie, emosioneelgekleurde aanmerkings, vrae, antwoorde, sosiale frases en dramatiese nabootsings uit te druk.

Resente aanvullings tot die kindgeoriënteerde funksionele klassifikasieskemas sluit een in wat ontwikkel is vir voorskoolse opvoedkundige agtergrond deur Schachter e.a. 1974 en 'n ander een deur Halliday 1975 wat toegepas kan word vanaf die vroegste stadia van suigelingskap tot volwassenheid. Dit is veral die laaste wat ons belangstelling wek as gevolg van die uitgebreidheid daarvan.

Halliday (1970:141) se funksionele klassifikasie van taal is die eerste sisteem wat ontwikkel is om linguistiese redes om lig te werp op die aard van die linguistiese struktuur en om te poog om die vraag te beantwoord: "Why is language as it is?".

Halliday benader die beskrywing van die taalstruktuur deur te vra aan watter funksies taal moet voldoen. Hy wil nie bloot die taalsisteem in sy eie terme beskryf en vanuit 'n eie interne gesigspunt nie, maar wil die sisteem verbind met die wyse waarop dit in kommunikasie gebruik word.

Halliday verskaf 'n sistematiese verslag van die opsies wat beskikbaar is vir die taalgebruiker vir die skepping van tekste.¹ Hy bied egter nie 'n verklaring aan vir die voorwaardes waaronder die seleksie van een opsie as meer gepas bo 'n ander geskied nie. Wat die grammatikus kan doen, is om die formele strukture, wat tot die beskikking van die taalgebruiker is vir die 'performance' van die

1. Die taal wat die mens produseer, op reageer, sê en skryf, lees en na luister, word teks genoem. Teks is 'n semantiese struktuur wat volgens Halliday gevorm is uit 'n voortdurende proses van opsies tussen interafhanklike semantiese keuses.

kommunikasiedaad, te beskryf. Hy kan ook beskryf hoe hierdie strukture in werklikheid gebruik moet word om gepaste uitings in 'n konteks te wees. Alhoewel Halliday se sistemiese grammatika op funksionele idees gebaseer is, kan dit nie op hierdie stadium gesê word dat dit 'n volledige beeld van die kommunikatiewe vaardigheid verskaf nie. (Vergelyk Halliday 1970.)

Die werk van Halliday na 1970 sou wel die rigting aandui hoe om 'n verklaring aan te bied, dit is wat die voorwaardes vir die seleksie van een opsie bo 'n ander in die struktuur moet wees. Sy werk word veral na 1970 gekenmerk deur twee tendense:

1. die belangrikheid van die semantiese keuse binne die model, en
2. klem op die sosiale funksionering van taal.

'n Gevolg van hierdie kombinasie is Halliday se nadruk op die verwerwing van die betekenispotensiaal deur die kind. Dit verwys na die organisasie van die gemeenskap. Dit deurdring alle vorme van interaksie en uitruil van betekenis deur die lede van die gemeenskap. Dit is ook deel van die omgewing en dit is deel van wat aan die kind oorgedra word deur taal. Die klem wat Halliday (1973) hierop plaas, moet gesien word in terme van die sosialisering van die kind eerder as in terme van 'n psigolinguistiese perspektief.

In 'n latere werk (1973) lê Halliday hom toe op taal as 'n vorm van sosiale gedrag. Vir hom is die studie van taal in essensie 'n verslag van semantiese opsies wat spruit uit die sosiale struktuur. Halliday stel veral belang in wat die taalgebruiker met taal kan doen. Dit is dieselfde as wat die taalgebruiker kan bedoel, dit is die betekenispotensiaal van die taal. Hierdie betekenispotensiaal waardeur die taalgebruiker kan sê is in alle vorme van taal aanwesig. Die semantiek word dus aan die een kant verbind met sosiale

faktore wat gedrag bepaal en aan die ander kant met die sintaksis en die leksis van die taal.

Halliday se hipotese is dat die aanleer van die moedertaal bestaan uit die bemeestering van sekere basiese taalfunksies en die ontwikkeling van 'n betekenispotensiaal met betrekking tot elk. "He refers to the 'meaning potential' associated with the meanings." (Vergelyk Harris 1981:164.) Die struktuur, die woorde en die klanke is die realisasie van die betekenispotensiaal. Vir Halliday (1973:24) is "learning language (is) learning how to mean". Halliday se studies oor kindertaal en in feite die betekenispotensiaal van die volwasse taal is onafskeidbaar gekoppel aan 'n funksionele verklarings van die besondere vorm of struktuur van taal.

Deur 'n intensiewe studie van die taalontwikkeling van sy seun Nigel poog Halliday 1975 om die evolusie van taalfunksies van die vroegste suigelingskap tot volwassenheid te ondersoek. Sy funksionele benadering van taal wat gebaseer is op 'n sosiosemiotiese teorie beklemtoon die belangrikheid van taal vir die opvoeding en die sosialisering van die kind. Halliday (1978:1) is van mening dat: "a child learning language is at the same time learning other things through language building up a picture of the reality that is around him and inside him". Taalfunksie eerder as taalvorm is aan die wortel van hierdie opvoedings- en sosialiseringsproses aangesien dit die strukturele organisasie van taal is wat die veranderde funksies reflekteer waaraan taal onderwerp word en nie andersom nie.

In sy *Relevant Models of Language* (1973:27-34) verskaf Halliday sewe psigo-sosiaal georiënteerde taalmodelle wat soos hy beweer, die kind internaliseer as gevolg van sy eie ervaring as taalleerder. In sy boek *Learning How to Mean* (1976) is Halliday van mening dat die uitinge van die jong kind monofunksioneel is. Elke uiting dien slegs een van die funksies soos hierna bespreek. Hy toon aan hoe die

betekenispotensiaal wat geassosieer word met elk van hierdie gebruike, aangebied kan word in die vorm van 'n netwerk van opsies en hoe elke opsie gerealiseer kan word in en deur 'n strukturele element. Hierdie monofunksionele benadering kontrasteer skerp met die model van die meer volwasse taalgebruiker.

Halliday se model van taalgebruik sluit eerstens 'n Instrumentele funksie in wat gerig is op die bevrediging van materiële behoeftes - die Ek-wil-dit-hê-soort taalgebruik. Hierdie funksie verwys na die feit dat taal sprekers in staat stel om iets gedaan te kry. Harris (1981:165) stel dit so: "Language allows speakers to manipulate the environment". (Hierdie gedagte is nie nuut nie. Die onderwerping en beheersing van die skepping is reeds deur God in die skeppingsopdrag gegee. Vergelyk Gen.1:28.) 'n Mens kan deur taal dinge vra en hierdeur sorg dat iets gedoen word. Dit kan gebeur deur die gebruik van die woord alleen. Diere, byvoorbeeld gebruik selde klanke op hierdie wyse en wanneer dit wel gebeur, word die klanke op 'n uiters beperkte wyse gebruik. Die mens aan die ander kant gebruik klank presies soos hy dit wil hê.

Met die Regulerende funksie (Regulatory function) verwys Halliday na taal wat gebruik mag word om iemand anders se gedrag of jouself te beheer, die doen dit!-soort taalgebruik. Die Regulerende funksie verwys na taal wat gebruik word om gebeure te beheer wat mag plaasvind of wat reeds plaasgevind het. Daardie gebeure mag ook die self insluit. Mense beheer of reguleer hulself deur taal, byvoorbeeld iets soos:

Wat het ek tog nou weer gesê?

Ek met my groot mond!

Stadig!

Ek moet daarvoor dink.

Moenie haastig wees nie! gnsovoorts.

Die Interaksionele funksie (Interactional function) verwys na die taal op interpersoonlike vlak en interpersoonlike verhoudings - die ek-en-jy/ons-twee-soort taalgebruik. Hierdie funksie verwys na taal wat gebruik word om sosiale handhawing te verseker. Die Malinowskiaanse idee van fatiese gemeenskap (kommunikasie) is deel daarvan, byvoorbeeld die alledaagse, betekenislose wisseling van gedagtes wat aandui dat 'n kommunikasiekanaal oop is indien dit benodig word.

Die Persoonlike funksie (Personal function) noodsaak die handhawing en uitdrukking van die eie identiteit - die ek-wil-dit-wees/ek-glo/ek-voel-soort taalgebruik. Hierdie funksie verwys na taal wat gebruik word om uiting te gee aan die individu se persoonlikheid. Elke individu leer om bewus te wees van die feit dat taal 'n deel van die individualiteit omvat. Die individu het letterlik 'n stem in wat met hom gebeur. Hy is vry om te praat of om nie te praat nie; om so veel of so min te sê as wat hy begeer en om te kies wat hy wil sê of hoe hy dit wil sê.

Die Heuristiese funksie (Heuristic function) sluit die ontdekking van dinge in - die wat-is-dit?/Hoe-werk-dit/Sê-my-hoekom!-soort taalgebruik. Hierdie funksie verwys na taal wat gebruik word as 'n instrument ten einde kennis en begrip te verkry. Taal word gebruik om dinge te leer omtrent die wêreld. Vrae kan lei tot antwoorde, argumentering lei tot gevolgtrekkings; hipoteses op hulle beurt lei tot nuwe insigte, ensovoorts.

Die Verbeeldingsfunksie (Imaginative function) sluit volgens Halliday die ervaring van fantasie in - die kom-ons-speel of eendag-was-daar-soort taalgebruik. Hierdie funksie verwys na taal wat gebruik word om denkbeeldige sisteme te skep soos byvoorbeeld literêre werke, filosofiese idees, utopiese beelde, dagdrome, lugkastele, ensovoorts. Dit is ook taal wat gebruik word vir pure plesier; om taal ter wille van taal te gebruik, byvoorbeeld 'n baba se gebabbel. 'n kleuter se spelery met homself, die voorsanger se

dreunsang, die neuriesanger se geneurie, en ook die digter se linguistiese spel met klanke. Woordspeling, grappies-en-liegstories vertel is 'n paar voorbeelde van die skeppende gebruik van taal om jouself en ander te vermaak.

Ten slotte omvat die Informatiewe funksie (Representational or Informative function) die aanbieding en die verwerwing van informasie - die ek-het-iets-om-jou-te-vertel-soort taalgebruik. Dié funksie verwys na die gebruik van taal om kennis omtrent die wêreld oor te dra; om verslag te doen van gebeure; om verklarings uit te reik of om boodskappe oor te dra. In essensie vind 'n wisseling van informasie plaas.

Hierdie ses funksies gee 'n aanduiding wat die kind kan bedoel gedurende die vroegste fase van linguistiese ontwikkeling wanneer die kind se tweevlak-taalsisteem elke uiting aantoon in terme van inhoud (betekenis) en uitdrukking (klank). Hierdie sisteem verskil van die driedelige volwasse-taalsisteem wat 'n intermediêre organisasievlak tussen klank en betekenis bevat bestaande uit 'n grammatika en 'n woordeskat.

Halliday 1975 se ontleding van taalfunksies toon drie stadia aan waardeur die kind se aanvanklike funksioneel-linguistiese sisteem ontwikkel en verander na "an adult system that is both similar to and different from that of the child" (Rees 1978:252).

Die uitinge van fase I bestaan uit vokale aanduidings wat nóg struktuur nóg woorde bevat. Alhoewel elemente soos woorde geïdentifiseer kan word, is hierdie eenhede nie noodwendig nabootsings van die toelaatbare klankopvolgings van die volwassetaal nie. Teen die einde van fase I word die uitings meer herkenbaar in die volwassesisteem al vervul elke uiting slegs een funksie. Dit is onmoontlik om meer as een ding op 'n keer te bedoel.

Tydens fase II begin die oorgang na die volwassesisteem.

Gedurende hierdie fase ontwikkel 'n sewende spesifieke funksie - die representational- of informative-funksie. Hier gaan dit om die aanbieding en verwerking van nuwe kennis - die ek-het-iets-om-jou-te-vertel-soort taalgebruik of funksie. Deur middel van hierdie funksie word taal gebruik as 'n middel om 'n ervaring of kennis omtrent die wêreld of 'n ervaring oor te dra; om verslag te doen van gebeure, om verklarings uit te reik of om boodskappe oor te dra. In essensie vind 'n wisseling van informasie plaas.

Die dominante kenmerk van fase II is funksionele veralgemening. Deur hierdie proses ontstaan twee breë funksionele kategorieë of makro-funksies. Die pragmatiese funksie of die "language as doing" ontwikkel uit die instrumentele en regulatoriese funksies van fase I. Hierdie funksie word gereflekteer in uitinge wat 'n respons vereis soos "more meat", "mommy come" en "fix train". Die matetiese funksie of die "language as learning" spruit uit die persoonlike en die heuristiese funksies, en sluit uitinge in wat geen reaksie of respons vereis nie, "green car", "two book" en "tiny red light".

Fase II toon twee belangrike linguistiese ontwikkelings:

- a) 'n vinnige groei in woordeskat en struktuur, en
- b) die ontwikkeling van dialoog.

Die impetus vir hierdie snelle ontwikkeling in woordeskat blyk gemotiveerd te wees, nie deur die pragmatiese besorgdheid om eie behoeftes te bevredig nie, maar oordor deur die matetiese besorgdheid om meer van die omgewing te wete te kom. Nuwe woorde word gebruik, eerstens hoofsaaklik in die konteks van waarneming en terugroep. Dit wil voorkom of die pragmatiese funksie meer bydra tot die ontwikkeling van taalstruktuur, dit wat die spreker in staat stel om beide waarnemers- en deelnemersrolle terselfdertyd te vertolk. Saam met die verwerking van struktuur leer die kind om dialoog te gebruik. Met dialoog bedoel Halliday die

vermoë om kommunikasierolle te aanvaar en aan te wend in die konteks van verbale interaksie. Nigel het hierdie vaardigheid verwerf in 'n periode van twee weke op ongeveer 18 maande toe hy geleer het om dialoog na te boots, en te reageer op Wh-vrae, 'n bevel, 'n verklaring en 'n respons.

Fase III verteenwoordig die oorgang na die volwasse-linguistiese sisteem - 'n sisteem wat multifunksioneel en multistrataal is. Dit sluit twee hoofkomponente of metafunksies in (volgens Halliday). Hierdie funksies is die funksionele komponente wat Halliday reeds in sy vroeëre werke genoem het, naamlik die Ideë-keuses en Interpersoonlike funksies. Die derde funksie naamlik die tekstuele funksie verskaf die semantiese samehang of raamwerk waarbinne die betekenis van die ander twee komponente georganiseer word. Dit is deur middel van die keuses in hierdie komponent dat die spreker dit wat hy sê operasioneel kan maak in 'n bepaalde konteks. Die Ideë-keuses ontspruit uit die matetiese of waarnemersfunksie van taal. Dit is die funksionele komponent wat te doen het met die aanbied van ervaring, "language as a means of talking about the real world" (Halliday 1975:17). Die pragmatiese of deelnemersfunksie van taal verskaf die konteks vir die ontwikkeling van die interpersoonlike komponent.

Hierdie betekenis-komponent raak "the communication process as a form and as a channel of social action" (Halliday 1975:53). Dit is ook "language as a means whereby the speaker participates in the speech situation". (Vergelyk Halliday 1975:17.) Die tekstuele funksie impliseer 'n genre, 'n wyse om betekenis te organiseer, om taalgebruik met sosiale konteks te verbind. Halliday (1975:111) stel dit so:

"... the texture of discourse depends not only on structuring the parts in an appropriate way and joining them together, but on doing so in a way that relates to the context ... as narrative, as dialogue, or whatever generic mode is selected".

In fase III is die idee van 'funksie' nie langer sinoniem met gebruik nie. Wanneer die kind hierdie fase betree, het hy 'n onbeperkte gebruik van taal. Elke uiting wat ookal die gebruik daarvan is, het beide 'n idee-keuse en interpersoonlike komponent van betekenis. Die funksies van fase I en die informatiewe funksies van fase II gaan oor in die gebruik van taal "... the generalized social contexts of language use" (Halliday 1975:58). Om fase III te bereik moet die kind twee hoofsones van betekenispotensiaal ontwikkel naamlik die idee-funksie wat te make het met die weergawe van ondervinding/ervaring en die interpersoonlike funksie wat te make het met die kommunikasieproses as vorm en as kanaal in sosiale aksie.

Volgens Halliday moet elke uiting in die taal van die jong kind voldoen aan een van die sewe sleutelfunksies of gebruike van taal. Hy vra verder wat daar mag wees in die gesofistikeerde volwassene se taal wat korrespondeer met hierdie gebruike. Die funksies van die volwasse taal, anders as dié van die kind kan nie bloot gelykgestel word aan die individuele gebruike nie. Die volwasse taalgebruiker gebruik taal in baie meer spesifieke en gedifferensieerde situasies as die jong kind. Onderliggend aan hierdie gebruike is volgens Halliday, 'n paar abstrakte makro-funksies wat veel, indien nie alles nie van die volwasse taalgebruiker karakteriseer. Hierdie makro-funksies is refleksies van die sosiale gebruik waartoe taal geplaas word.

Die makrofunksies is die funksionele komponente wat Halliday reeds in sy vroeëre werke genoem het, naamlik die 'Ideational', 'Interpersonal' en 'Textual'-funksie. Die uiting van die volwasse taalgebruiker is veel meer multifunksioneel. Die volwassene put tegelykertyd uit al drie die komponente van die taalsisteem. Halliday sien die verandering van die kind na die volwasse-sisteem as een van funksionele reduksie. 'n Stel essensieel verskillende funksies, soortgelyk aan die gebruik van taal, word vervang

met 'n meer abstrakte, oënskynlik eenvoudig-wordende stel funksionele komponente. Dit is om hierdie rede dat Halliday (1973) van mening is dat kinders dikwels 'n ryker indien nie meer tekenende konsep van taal na die skool bring as baie van hulle onderwysers nie. Vir die leerling is taal besig om in 'n abstrakte stel funksionele komponente te ontwikkel. In die beginjare van sy skoolloopbaan is taal vir die leerling 'instrumental', 'n manier om dinge gedoen te kry; regulatory, 'n middel vir reëls en gedrag; interactional, 'n manier om in verbinding met ander te tree; personal, 'n uiting van die self, heuristic, 'n sleutel om meer te wete te kom van die omgewing, en represental, 'n kanaal om informasie deelagtig te word. Tog is taal geleidelik besig om die voertuig van die gedagte te word om iets oor te dra (Ideational); om die opneem van 'n rol uit te druk met betrekking tot die hoorder in terme van 'n verklaring, vraag, bevel, ensovoorts (Interpersonal); en om samehang, informasie-strukturering en ander patroonmatigheide (Textual) aan te toon.

Globale taksonomieë van taalfunksies verskaf slegs 'n breë raamwerk vir taalgebruik. Talle van die fynere onderskeidings van taalgebruik word egter nie deur so 'n allesinsluitende kategorisering aangedui nie. 'n Eenvoudige klassifikasie van kinders se taal deur enige van die funksionele skemas moet egter die doel wat taal verrig in die kind se sosiale en kognitiewe groei, weerspieël, maar sal nie noodwendig beskrywend wees van die funksies wat individuele uitings vervul nie. Hierdie onderskeiding is egter dikwels moeilik om aan te toon en te behou. Talle navorsers gebruik die term 'funksie' om 'n klein aantal hoë orde kategorieë te beskryf, dit wil sê die fyner onderskeidings. Hulle gebruik dan die terme strategie of gebruik om die groter aantal taal- of kommunikatiewe handelings te realiseer. 'n Verfynde beskrywing van taalgebruik sal ons verder voer as bloot 'n beskrywing van taalfunksies na 'n klassifikasie van die talle interafhanklike opsies waaruit sprekers kies wanneer hulle

kommunikeer. Hierdie opsies is volgens Halliday 1970 die betekenispotensiaal van taal en sluit die kreatiewe en steeds herhalende seleksie van 'n wye verskeidenheid van sosiale tekste in.

4.4 Die terrein van taalgebruik

In hul drie-dimensionele karakterisering van taal het Bloom en Lahey (1978:11) Morris se vroeëre opvatting herhaal deur taal te beskryf as bestaande uit: "... some aspect of content or meaning that is coded by linguistic form for some purpose or use in a particular context". Deur die integrering van inhoud, vorm en gebruik word die kind 'n vaardige kommunikator. Hy verwerf die vermoë om 'n alternatiewe vorm van die boodskap te gebruik om dieselfde doel te bereik na gelang van die verskille in die situasionele konteks. Vroeëre beskrywings van kindertaal gee wel rekenskap van die bemeestering van inhoud en vorm, maar dit is aan die kontekstuele benadering te danke dat ons die addisionele belangstelling in die gebruik van taal het. Voorstanders van hierdie benadering het opgemerk dat "there was a structure in the use of language that went beyond the aspect of structure dealt within grammars". (Vergelyk Hymes 1972:XXII.)

Binne die breëre raamwerk van taalgebruik herken Bloom en Lahey (1978:19) twee hofterreine, naamlik funksie en konteks. Eersgenoemde verwys na die doel of die intensie van die kommunikasie "... the reasons why people speak". Konteks sluit die invloed in van spesifieke situasionele parameters soos onder andere tyd en ruimte van die kommunikasie om die vorm wat die boodskap sal aanneem te bepaal. Bloom en Lahey (1978:10) stel dit so:

"Speakers of a language have alternative means for saying the same things or achieving the same purpose, and which alternative is used depends on the context".

Tradisioneel is die funksies van taal in linguistiese terme aangebied en geassosieer met die sintaktiese strukture van die stelling, die vraag, die bevel en die uitroep. Halliday 1975 en andere beskryf die funksies van taal "in more social terms involving interaction, regulation and personal control" (Bloom en Lahey 1978:20). Om hierdie kommunikatiewe funksies te bewerkstellig, kies die spreker die gepaste verbale en nie-verbale gedrag om die verlangde effek in 'n wye verskeidenheid sosiale situasies te bereik. Die verbale en nie-verbale keuses wat sprekers uitoefen, kan bestempel word as kommunikasiestrategieë of kommunikasiehandelinge. Dit ontwikkel uit die meer beperkte idee van taalhandelinge, performatiewe of illokusionêre krag. Hierdie kategorie van taalgebruik vloei voort uit die spesifisering van die spreker se doel om 'n uiting te produseer - dit beskryf die intensie om 'n verklaring te maak, 'n vraag te vra of 'n bevel te gee.

Die tweede aspek van taalgebruik fokus op die beïnvloedende faktore betrokke by die seleksie van alternatiewe metodes om boodskappe oor te dra in 'n verskeidenheid sosiale kontekste sowel as die kommunikasieproses waardeur hierdie boodskappe geproduseer word. Die vorm van 'n uiting verander afhangende van die vermoë van die spreker om die boodskap aan te pas by die behoefte van die luisteraar, en by die onmiddellike linguistiese en nie-linguistiese konteks. Hierdie elemente van die kommunikasieproses (gesprekke) is noodsaaklik "to keep meaning flowing in conversation" (Rees 1978:208). Binne die domein van die pragmatiek word hierdie uitings bestempel as "presuppositions and conversational postulates". (Vergelyk Lieberman 1981:25.) Alhoewel daar 'n groot mate van kontroversie is ten opsigte van die aard van die vooronderstelling (presupposisie) behels dit oor die algemeen "information that is not contained in the message itself but must be known and understood if the message is to make sense" (Bates 1976:419). Vooronderstellings is die bepalende faktore waardeur 'n spreker sy boodskap aanpas by

die behoeftes van die luisteraar / hoe hy besluit wat om te sê en wat om nie te sê nie. (Vergelyk Lieberman 1981:25.) Volgens Bates (1976:445) is die belangrikste gesprekstaak in 'n kommunikatiewe situasie om te weet "when not to presuppose, when it is necessary to provide the listener with explicit cues about the information that is being assumed as background for comment". Halliday 1973 verwys na hierdie proses as die "thematic structure", terwyl Clark en Clark 1977 en Rees 1978 praat van "relating new information to old."

Gesprekspostulate word deur Bates (1976:46) beskryf as die padvinder van die gesprek. Dit is 'n spesiale kategorie van pragmatiese vooronderstellings wat "attempt to make explicit the rules speakers and listeners must observe if meaning is to be conveyed". (Vergelyk Rees 1978:208.)

Uitings soos performatiewe, vooronderstellings en gesprekspostulate dra volgens Bloom en Lahey (1978:21) by tot beide die vorm en konteks van die boodskap. ... "to how people do things with words; and to how languages work". Reeds in 1976 het Bates kommentaar gelewer oor die beperkte omvang van pragmatiese navorsing oor die taalgebruik van kinders. Die grootste gedeelte van die navorsing was gerig op die verwerwing van performatiewe of die kommunikatiewe intensie. Van belang is ook Rees (1978:208) se opmerking dat "the conduct of conversation is probably the most complex as well as the most important target of the pragmatic approach to the study of language."

4.5 Die ontwikkeling van taalgebruik by die jong kind (vanaf skoolgaande ouderdom)

Slegs 'n paar navorsers het die ouer kind se toenemende vermoë beskryf om te kommunikeer met behulp van taal deur 'n groot aantal intensies. Hiervan was Piaget 1923 een van die eerstes. Sy sisteem is deur McCarthy 1930 oorgeneem en aangevul deur Davis 1937 vir hulle studies van

taalontwikkeling in kinders. Omdat daar 'n mate van teenstrydigheid in die resultate is wat verkry is deur elk van hierdie ondersoekers asook deur Day 1932 en Smith 1935, moet daarop gewys word dat die monsterversameling vir die studies verskillend was. Piaget 1923 se respondente het volkome vryheid van beweging ervaar waar hulle kommunikatiewe uitinge opgeneem is tydens vrye speel-situasies met ander kinders tydens skoolure. Smith 1935 se data is ook versamel onder soortgelyke omstandighede van 'n ongestruktureerde aard. Die kommunikatiewe interaksies van haar respondente is opgeneem in situasies waar kinders besig was om te speel of in die huis waar die kinders in gesprek met hul ouers verkeer het. In teenstelling hiermee het McCarthy 1930, Day 1932 en Davis 1937 hulle data van kinders versamel wat deur boeke geblaai het of met speelgoed gespeel het in hoogs gestruktureerde situasies met volwassenes.

As gevolg van hierdie verskille in die versameling van die data is 'n verskillende ratio van egosentriese tot gesosialiseerde spraak in die studies verkry. Piaget 1923 en Smith 1935 het opgemerk dat egosentriese spraak voorkom in ongeveer 26% tot 40% van die tyd; die ander ondersoekers rapporteer weer dat hierdie tipe spraak minder as 10% van die uitings uitmaak. By kinders ouer as 4 jaar neem egosentriese spraak ongeveer 1 tot 2% van die tyd in beslag. Omgekeerd het gesosialiseerde spraak in ongeveer 60 tot 84% van die gesprekke voorgekom soos deur Piaget 1923 en Smith 1935 aangetoon. Ander ondersoekers soos Davis 1937, Day 1932, McCarthy 1930, ensovoorts het weer aangetoon dat gesosialiseerde spraak voorkom in ongeveer 93.5 tot 99.8% van die gesprekke.

Hierdie wye uiteenlopendheid in die funksies wat taal verrig mag egter van die eerste bewysvoeringe wees om die nou aanvaarde feit te illustreer dat die konteks of situasie invloed uitoefen op wat gesê word, hoe dit gesê word en om watter doel. Kinders wat besig is met 'n hoogs gestruktureerde kommunikasieproses met volwassenes het

weinig geleentheid om egosentriese taal te gebruik. Die situasie vereis dat hulle opmerkings gesosialiseer word. Aan die anderkant wanneer kinders alleen speel of in die teenwoordigheid van ander verkeer, is dit nie ongewoon om hulle met hulself te hoor praat nie "or for the pleasure of associating anyone who happens to be there at the moment" (Piaget 1923:32). Volgens die studies van Davis 1937, Day 1932, McCarthy 1930 en Smith 1935 is daar 'n afname in egosentriese spraak met verhoging in ouderdom. Hierdie bevinding van die dertigerjare ondersteun Piaget 1923 (Vergelyk ook Vygotsky 1962.) se aanspraak dat "inner language" of die gedagte hierdie tipe spraak met die self verdring.

Met betrekking tot die huidige studie en die betekenis daarvan vir die onderrig is die waarneming dat 'antwoorde' die belangrikste kategorie onder alle ouderdomsgroepe verteenwoordig. Vergelyk Davis 1937. Die frekwensie van hierdie tipe spraak wissel van 25.5% op 5½ jaar tot 37.1% op 9½ jaar. (Vergelyk Lieberman 1981:58.) McCarthy 1930 het ook bevind dat die persentasie antwoorde toenemend belangrik geword het in die hoër ouderdomsgroepe wat sy ondersoek het. Antwoorde strek vanaf ongeveer 0.3% van die monster op 1½ jaar tot 31% en 26% respektiewelik op 4 en 4½ jaar. Dat antwoorde 'n belangrike rol vervul in die kind se kommunikatiewe sisteem, beide op skool en by die huis word verder ondersteun deur skattings van die relatiewe waardebevestigings van die ouers se vrae aan hulle jong kinders. Dit wissel weer van 10% van die spraak aan twaalfmaande oue kinders (volgens Friedlander, Jacobs, Davis en Wetstone 1972) tot 32% van die spraak aan dertienmaande oue kinders (Nelson 1973) en 37% van die spraak gerig aan kinders tussen die ouderdomme van 2 en 5 jaar (Nelson 1973). Vergelyk ook Baldwin en Baldwin 1973). Labov 1970 staan baie krities teenoor die vraag-antwoord formaat om inligting te bekom oor die taalontwikkeling van kinders wat verstandelik vertraag is. Hy het taal waargeneem wat meer uitgebreid is in beide vorm en funksie, verkry onder minder

gestruktureerde en meer bekender omstandighede. Alhoewel sy waarnemings sekerlik aandui dat hierdie kinders onder die regte omstandighede met komplekse linguistiese vaardighede vorendag kom, bied dit nie 'n oplossing vir die blywende probleem van hulle beperkte prestasie onder die gewone interaktiewe wyse van gespreksvoering tussen onderwyser en kind en ouer en kind nie.

Schachter et al. 1974 het sekere ontwikkelende veranderinge in die patroon van taalgebruik in 170 voorskoolse kinders tussen die ouderdom van 2 tot 5 opgemerk. Deur 'n Piagetgebaseerde taksonomie op te stel het sy kinders se spontane spraak ontleed. Die resultaat van hierdie ontleding het 'n belangrike verskuiwing in die ontwikkeling van spraakfunksie-patrone op die ouderdom van drie aangetoon. Voor hierdie ouderdom bestaan die patrone van taalfunksies hoofsaaklik uit onrype vorme soos om begeertes/wense te bevredig, of vertellings oor die self, en dinge, verwysings na die self (ek ook), en die leer-implementering (benoeming) van die volwasse-aanspreektaal op die hoogste vlak. Schachter 1974 en haar kollegas noem hierdie versameling van vroeë taalfunksies "Primary Socially Interdependent Speech". Sy het opgemerk dat die jong kind die neiging het om taal eerder egosentriek te gebruik as sosiosentriek. Funksioneel dien hierdie patrone om te verseker dat "mutual gratification during the primary interdependent attachment between child and caretaker" (Schachter e.a. 1974:p.i) bewerkstellig word.

Dore 1976 het video-opnames gemaak van sewe middelklaskinders oor 'n periode van sewe maande terwyl hulle besig was met 'n verskeidenheid aktiwiteite in 'n kleuterskool ten einde hulle kommunikatiewe intensies te klassifiseer. Die kinders tussen die ouderdom van 34 tot 39 maande het byna 3000 illokusionêre taalhandelinge geproduseer. Hierdie taalhandelinge kan geklassifiseer word in 32 verskillende tipes en saamgevat in ses hoofkategorieë. 'n Verspreidingsontleding van die voorkoms van elk van die

hoofkategorieë toon die volgende resultate:

versoeke	27 %
responses	18.5%
beskrywings	22.3%
verklarings	13.8%
gespreksteknieke	5.8%
performatiewe	10.8%

Ongeveer 7.9% van die opmerkings is gekodeer as oninterpreteerbaar en 5.8% is dubbeld gekodeer aangesien die intensie van sodanige uitings dubbelsinnig was. Hieruit kan afgelei word dat versoeke neerkom op die grootste verhouding van die kinders se illokusionêre taalhandelinge net versoeke vir handeling of optrede 10.0% en versoeke vir inligting ongeveer 7.3% daarvan die grootste gedeelte van die versoeke-kategorie. Beskrywings maak die tweede grootste kategorie van die illokusionêre taalhandelinge uit met hoofbydraes tot die algehele verhouding die identifikasie (7.9%) en beskrywings van gebeure (4.0%). Die derde grootste kategorie van taalhandelinge bestaan uit verklarings met interne rapportering van gevoel en houdings (7.7%) wat die hoogste frekwensie toon.

Fogel 1976 het onderhoude met 288 kinders tussen die ouderdomme van vyf en vyftien gevoer ten einde ontwikkelende funksionele kommunikasiepatrone te bestudeer. In sy onderhoude kombineer hy verbale tegnieke (voorsê) met visuele stimuli (prente) ten einde taalhandelinge te ontlok wat reflektief is van die taalgebruik vir twee verskillende funksies, naamlik die van beheer (kontrole) en gevoel. (Vergelyk Wells 1973.) Twaalf stimuli-items is ontwerp om 'n wye verskeidenheid 'real life'-kommunikatiewe situasies voor te stel. In een item, byvoorbeeld moet kinders voorgee dat hulle 'n onderwyser is wat probeer om 'n verduideliking te gee waarom 'n student/leerling nie 'n boek mag lees nie. Dié situasie verskaf 'n informasie oor drie belangrike faktore in enige kommunikatiewe wisseling, naamlik:

- a) die funksie van die kommunikasie
[beheer (kontrole) of gevoel]
- b) die ander persoon van betekenis in die situasie
- c) die perspektief in die situasie
(kommentaar namens jouself of in belang van iemand anders).

Drie algemene bevindings blyk uit die ontleding van die taalhandelingsdata. Eerstens is daar 'n betekenisvolle ouderdomstendens teenwoordig wat hoofsaaklik toegeskryf kan word aan 'n verandering van kommunikatiewe gedrag van st. drie-leerlinge (fifth grade children). Tweedens is daar 'n betekenisvolle tendens ten opsigte van die konteks wat aantoon dat die primêre basis waarop kinders tussen kommunikasiesituasies onderskei die funksie van die kommunikasie is wat aangewend word en nie die deelnemers nie. Derdens is daar 'n betekenisvolle interaksie tussen konteks en perspektief wat Fogel 1976 interpreteer as die persepsie van die kommunikasieverskille tussen die self en die ander persoon wat afhanklik is van die konteks waarin 'n mens jouself bevind.

'n Verdere ontleding van die resultate toon aan dat die verskuiwing in kommunikatiewe gedrag op graad een vlak toegeskryf kan word aan 'n toename in taalhandelingsgebruik en 'n toename in die gebruik van para-situasionele kommentare of verduidelikings oor kommunikasiesituasies eerder as verduidelikings wat die werklike dialoog reflekteer. Hierdie kommentare skep die agtergrond vir dialoog deur aspekte van die situasie aan die deelnemer met wie 'n onderhoud gevoer word te verduidelik ten einde sy begrip te verhoog. Met betrekking tot hierdie tipe gedrag is Fogel 1976:209 se hipotese "that older children are more likely to present rules about situations than to present actual behaviors that may occur".

Drie opvallende taalhandelingsstipes wat in die resultate van Fogel se studie sterk figureer is onder andere direkte versoeke, vleiery en kontraktuele taalhandelinge. Die gebruik van direkte versoeke vir toestemming om iets te doen of om êrens heen te gaan, neem af van die eerste en derde graad-vlak (64%) na die negende graad (6%). Volgens Fogel (1976:209-210) ondersteun hierdie bevinding "previous indications in the literature that younger children are more likely to employ 'head-on' communication strategies when attempting to persuade others". Net so word 'n afname gevind van die eerste en derde graad-vlak (50%) tot die negende graad-vlak (3%) in die gebruik van vleiery as 'n taalhandeling, byvoorbeeld wanneer gepleit word by iemand om sy beslissing te verander. Dit kom ook meer voor in kommunikatiewe situasies waar die moeder by betrokke is. Derdens word kontraktuele taalhandelinge selde deur eerste (12.5%), sewende (0.78%) en negende graad kinders (17.13%) gebruik, maar die gebruik daarvan neem wel toe by derde (32.41%) en vyfde graad kinders (30.09%).

Fogel 1976 het ook opgemerk dat kinders in die jonger grade 'n wyer verskeidenheid taalhandelinge gebruik wanneer hulle gesprekke voer uit 'n ander perspektief as byvoorbeeld uit hulle eie perspektief. Hierdie tendens was die opvallendste wanneer 'n kind die rol van die onderwyser oorneem en die mins opvallendste wanneer die moeder se rol vertolk word. Bykomend het gevoelsituasies hierdie tendens sterker gefillustreer as byvoorbeeld beheersde situasies. Met ander woorde die kind sien die rol van die ander persoon as bestaande uit 'n meer diverse repertoire van responses as die eie, veral met betrekking tot gevoelsituasies. Fogel 1976 se hipotese is dat hierdie groter verskil in rolle in gevoelsituasies toegeskryf kan word aan die relatiewe onbekendheid van die situasie vir die jong kind. Sy gevolgtrekking is:

"... that younger children attributed to others a greater variety of speech act capability than

they attributed to themselves, which demonstrated that they have difficulty reflecting on themselves as communicators in a variety of situations, particularly those which are unfamiliar" (Lieberman 1981:63).

Verskeie navorsers het oer kinders se gebruik van spesifieke taalhandelinge bestudeer soos byvoorbeeld direkte (Ervin-Tripp 1977, Garvey 1975, Grimm 1975, Mitchell-Kernan 1977) kommissie (Grimm 1975) en ekspressie (Berko-Gleason en Weintraub 1976). Grimm 1975 het kinders van vyf en sewe jaar in rolvertolkingsituasies geplaas met Felix, 'n groot speelgoedkat ten einde hom sover te kry om te voldoen aan vier direkte en 'n kommissie. Beide die vyf en die sewejariges het konsekwent goed gevaar wanneer Felix vir iets gevra is; hy beveel is om iets te doen en hy dan verbied is om dit te doen. Die vyfjarige het egter probleme ondervind om aanvaarbare uitings te formuleer om Felix te verbied om 'n sekere handeling uit te voer of om iets te doen.

Hierdie resultate toon onteenseglik dat vyfjarige kinders nog nie 'n volledige repertoire direkte bemeester het nie. Die kommissie het probleme opgelewer vir beide ouderdomsgroepe met slegs 'n bietjie meer as die helfte van hulle uitings wat 'n aanvaarbare vlak bereik het (57 en 55% respektiewelik). Clark en Clark (1977:366) is van mening "... that children find it much easier to work out the conditions under which the listener is expected to do something than the condition under which the speaker is". Hierdie bevinding ondersteun ook Chomsky 1969 se omvangryke studie oor direkte en kommissie wat aantoon dat kinders die direkte 'vertel' begryp lank voordat hulle die kommissie 'belowe' begryp.² Kinders onder die ouderdom van

2. Vergelyk ook die uiting: Ek belowe Pa vir Ek verseker Pa wat in die taalgebruik van laerskoolkinders voorkom. Moontlik het ons hier 'n kommissie wat nog nie begryp word nie en dan gebruik word asof dit 'n direkte is.

8 jaar interpreteer die werkwoord 'belowe' asof dit 'n direktef is.

Garvey (1975), Ervin-Tripp (1977) en Mitchell-Kernan en Kernan (1977) het weer 'n studie gemaak van die voorkoms van direktef by jong kinders. Garvey 1975 het kinders se vermoë om versoeke vir handeling te vertolk en daarop te reageer gebaseer op spontane interaksie van 'n jonger groep (3.9 - 4.4 jaar) en 'n ouer groep (4.7 - 5.7 jaar) ondersoek. Beide die jonger groep en die ouer groep is waargeneem om 'n gelyke aantal suksesvolle direkte versoeke te rig, byvoorbeeld "Maak die deur oop". Minder indirekte versoeke, byvoorbeeld "Kan jy die deur oopmaak?" kom in die data voor. Die ouer groep se prestasie is gemiddeld tweekeer so hoog as die jonger groep. Onder die direkte versoeke wat in die data voorkom, is daar geen voorbeeld van 'n versoek met 'n performatiewe werkwoord nie, byvoorbeeld iets soos "Ek beveel jou om die deur oop te maak". Garvey (1975:62) se gevolgtrekking is dat "... the request for action rests on a set of meaning factors which are relatively specific, which may be expressed in variant forms, and which are available to the child in either the discourse role of requester or of recipient of the request".

Ervin-Tripp (1977) het die ontwikkeling van kinders se direktef van hul vroegste uitings tot ongeveer op tweejarige ouderdom bestudeer. Tot op hierdie ouderdom word direktef geproduseer saam met tekens en benoeming (name) van verlangde voorwerpe, en ook soms beperkte linguïstiese merkers soos "more" en "want". Op driejarige ouderdom was hulle in staat om ingebede uitings en strukturele modifikasies te gebruik om 'n hele aantal alternatiewe direktef te produseer soos byvoorbeeld:

"Can I have my big boy shoes?"

(Vergelyk Lieberman 1981:65.)

Teen die ouderdom van 4 jaar gebruik hulle verbale

strategieë wat talle stappe vereis, asook skimpe om interaksie in die vooruitsig te stel, byvoorbeeld:

"We haven't had candy in a long time".

Die moeilikste uitings vir kinders om te bemeester is die wat nie eksplisiet identifiseer is met wat verlang word nie - vraagdirektiewe van 'n indirekte soort en affirmatiewe skimpe, byvoorbeeld "It's hot in here". Ervin-Tripp (1977:188) se gevolgtrekking is dat "wide use of tactful deviousness is a late accomplishment".

In 'n studie van 'n nog ouer groep kinders tussen die ouderdomme van 7 tot 12 jaar het Mitchell-Kernan en Kernan 1977 die gebruik van direktiewe deur 'n groep swart Amerikaanse kinders ondersoek soos dit voorkom in gesprekke onder mekaar en met volwassenes. Deur Ervin-Tripp 1977 se klassifikasieskema van direktiewe variante na te volg, het die navorsers bevind dat hierdie kinders al die vorme vir direktiewe gepas bemeester het. Die kinders het ook 'n bewustheid getoon van ten minste sommige van die sosiale faktore wat help om die situasionele gepastheid van die gebruik van een vorm bo die ander te determineer. Hierdie tipe direktiewe sluit byvoorbeeld die volgende in:

a) Behoefteverklarings

"I don't want no more fightings out of girls."

b) Imperatiewe

"Let my brother alone."

c) Ingebedde imperatiewe

"John, would you please tell that lady to quit."

d) Permissie-direktiewe

"Can I speak to her?"

e) Vraagdirektiewe

"Hey, you got a quarter, Mac?"

f) Skimpe

"Last person talk to me like that is in his grave."

Alhoewel 'n paar vroeëre ekspressiewe in die taalgebruik van twee of driejarige voorkom, is die gebruik daarvan oor die algemeen nie bemeester of ten volle begryp voor heelwat later in die kind se ontwikkeling nie. Hierdie aspek van taal is dit wat ouers onderrig deur gewoonte in 'n gepaste sosiale konteks deur daarop aan te dring (Hoe sê jy?) dat kinders moet sê:

Asseblief;

Dankie;

Ek is jammer;

Baie goed dankie; ensovoorts.

Die gebruik van ekspressiewe plaas geen verpligting op beide spreker of hoorder nie; eerder druk dit die gevoel uit wat verwag word binne 'n besondere situasie. "As such, expressives are often hard to explain or justify to small children, and parents don't usually try" (Clark en Clark 1977:366).

Soos uit die literatuur blyk is kennis omtrent die talryke kommunikatiewe intensies wat ouer kinders suksesvol aanwend fragmentaries. Talle ondersoekers het meer komprehensiewe klassifikasieskemas gebruik om die wydste databasis moontlik te versamel, terwyl ander weer hulle toegelê het op enkele voorbeelde van 'n spesifieke taalhandelingstipe. In die meerderheid gevalle was die monsters maar klein met aansienlike verskeidenheid en oorfleueling van ouderdomsgroepe. Hoe dit ookal sy, daar begin stadig sekere ontwikkelings-tendense deurskemer.

4.6 Taalgebruiksverskille van kinders uit verskillende sosio-ekonomiese gemeenskappe

Wanneer 'n kind vir die eerste keer skool toe gaan, is hy al goed op dreef om die essensiële taalsimbole en die komplekse grammatikale sisteem te bemeester. Die tipiese graad 1 kind ken reeds die taalgebruik by sy huis, die woonbuurt en die gemeenskap. Hy is reeds besig om sinne sonder inspanning en spontaan deur onbewuste gebruik van grammatikale reëls af te lei uit taal soos dit aangewend word, maar hy het nog nie 'n vaardige beheer van taalgebruik in 'n wye verskeidenheid van alledaagse interaksies nie. (Vergelyk Hansen 1974.)

Kinders wat 'n taal verwerf kan egter alleenlik daardie taal verwerf waaraan hulle blootgestel word. Die kind wat die taal verwerf moet ook die uitspraakreëls, grammatika en taalgebruik aanleer. Die reëls van taalgebruik varieer van gemeenskap tot gemeenskap, maar die kind leer sy taalgebruik aan in die gesin gedurende die voorskoolse jare en ook in die aanvangsonderwys. (Vergelyk Brown, Ecroyd, Hopper en Naremore 1976.) Omdat kinders van verskillende agtergronde toegang het tot verskillende taalvorme, sal hulle hierdie taalvorme in dieselfde kommunikasiesituasies ook verskillend aanwend. Met ander woorde verskillende groepe kinders sal verskille toon in die gebruik van taal - dit is - in die kennis van die reëls van wat gepaste taalgebruik in 'n gegewe situasie is. Taalgebruik word aangepas by 'n mens se kommunikatiewe ervaring, en die ervaring word natuurlikerwys gevorm deur die omgewing. (Vergelyk Naremore 1976:23.)

Die kommunikatiewe patrone van die gesin kom vir die meerderheid leerlinge ooreen met dié van die groter gemeenskappe - dus wat die kind by die huis leer, word versterk deur sy blootstelling buite die huis, veral in die skool. Volgens Brown, Ecroyd e.a. (1976:155) is daar egter ook kinders vir wie:

"... communication roles and norms and various aspects of that code learned in the family settings are different from those of the larger culture. These latter children are likely to encounter communication difficulties in school".

Alhoewel dit voor-die-handliggend is dat die gesin waarin 'n kind opgroeï relevant is vir sy ontwikkelende spraak, taal- en kommunikatiewe vaardigheid, is dit baie moeilik om 'n geldige sisteem te vind wat dit moontlik maak om omgewingsinvloede nougeset te identifiseer ten einde sistematies hulle invloed op kommunikasie-ontwikkeling te bepaal. Die meerderheid van die Amerikaanse studies het ondersoeke gedoen om aan te toon hoe sosio-ekonomiese status taal- en kommunikasie-ontwikkeling beïnvloed. So het Cazden (1966:191) ondersoeke gedoen en tot die gevolgtrekking gekom dat "... on all measures, in all studies, children of the upper socio-economic status, however defined, are more advanced than the lower socio-economic children".

Die literatuur oor taalgebruik is baie eksplisiet op hierdie punt. Die meeste ondersoekers is van mening dat kinders uit 'n hoër sosio-ekonomiese omgewing 'n kommunikatiewe voorsprong het. Kinders uit 'n laer sosio-ekonomiese omgewing is egter in staat om taal vir dieselfde doeleindes te gebruik as kinders uit 'n hoër sosio-ekonomiese omgewing, maar hulle gebruik die taal minder dikwels vir dié doel, gedeeltelik omdat hulle die kommunikatiewe eise wat noodsaaklik is vir die situasie nie reg interpreteer nie.

McCarthy (1930) het die taalgebruik van voorskoolse kinders geanaliseer soos dit voorkom in data ononderbroke spraak deur 'n gemodifiseerde bewerking van Piaget 1923 se funksionele klassifikasieskema te gebruik. Sy het bevind dat bruikbare inligting en vrae met groter frekwensie op alle ouderdomsgroepe onder kinders uit die hoër sosio-ekonomiese omgewing voorkom.

Davis 1937 het ook die Piaget-McCarthy-funksionele raamwerk gebruik om die taalgebruik van ouer kinders tussen die ouderdomme van 5½ tot 9½ te analiseer. Oor die algemeen het die kinders van die hoër sosio-ekonomiese gemeenskap meer spontane opmerkings gemaak as byvoorbeeld kinders uit die laer sosio-ekonomiese vlak, maar die verskille het teen 9½ jaar omtrent heeltemal verdwyn. Hierdie bevinding van Davis stem grootliks ooreen met die bevinding van McCarthy 1930. Twee ander tendense is waarneembaar uit die data oor sosiale klasverskille. Eerstens wil dit voorkom of die benoemingskategorie in 'n groter mate gebruik word by kinders uit 'n laer sosio-ekonomiese omgewing. Tweedens was die persentasie antwoorde hoër vir die laer sosio-ekonomiese groep, alhoewel die verskille ook 'n afname getoon het met 'n toename in ouderdom. Davis skryf hierdie resultaat toe aan die verskille in die sosialiseringprosesse wat geassosieer word met die twee stratas van die gemeenskap.

Bernstein 1971 het opgemerk "how different social contexts, which provide the early experiences through which children develop language, result in different orientations toward social relationships and the use of language" (Lieberman 1981:78). Hierdie verskille in oriëntasie ten opsigte van taalgebruik is reeds by suigeling van 18 maande opgemerk. Howe (in Bruner 1974) het byvoorbeeld bevind dat middelklas-moeders 'n instruktiewe rol teenoor hulle kinders (kleuters) inneem, sowel deur meer op hulle kleuters se pogings om te praat, te reageer, en deur te probeer om meer dikwels die wisselwerking te inisieer. Die moeders uit die werkersklas is meer dikwels traak-my-nie-agtig.

Wells 1978 kan nie 'n duidelike verhouding tussen taalgebruik en/of sosiale of skolastiese sukses na 'n jaar van skoolonderrig vind nie. In sy studie maak hy gebruik van 4 klasse familie-agtergrond wat die volle spektrum van sosiale klasse oorspan. Wanneer die volle spektrum van die familie-agtergrond oorweeg word, is die verskille in taalgebruik nie so voor-die-handliggend nie en is daar 'n

baie klein eenvoudig-lineêre neiging oor die vier sosiale klasse heen. Gesamentlike tellings van twee leestoetse aan die einde van die eerste skooljaar is gebruik om die uitwerking van die verhouding tussen taalgebruik, familie-agtergrond en 'n meting van leesprestasie aan te toon. Betekenisvolle korrelasie is gevind tussen:

taalgebruik en lees
 taalgebruik en sosiale klas
 lees en sosiale klas

Wanneer die bydrae van sosiale klas tot die korrelasie tussen taalgebruik en lees uitgewis word, is die korrelasie verminder tot 0.19% wat nie betekenisvol is nie. Aan die anderkant wanneer die effek van taalgebruik uitgewis word, was die korrelasie tussen sosiale klas en lees 0.47% wat steeds betekenisvol is. Hierdie resultaat impliseer dat:

"... whilst there is a significant relationship between social class and both language use and educational success (as measured by reading attainment after one year) it is not the differential use of language ... that is the main mediator between home background and school success.

(Wells 1978:17)

'n Studie van 'n meer eksperimentele aard is deur Bruck en Tucker 1974 onderneem om die invloed van sosiale klas op taalgebruik te ondersoek. Genoemde outeurs het sosiale klas- verskille bestudeer en die invloed daarvan op taalverwerwing van 20 middel- en 20 minderzegoede kindertuinkinders ondersoek. 'n Toets (pre- en post-) is ontwerp om veranderings in hulle grammatikale en kommunikatiewe vaardigheid gedurende die eerste skooljaar te ondersoek. Die toets sluit die volgende in:

- * nabootsing van sintaktiese strukture
- * grammatikale begrip
- * produsering van W-vrae
- * grammatikale sinsvoltooiing
- * storievertelling
- * beskrywing van abstrakte ontwerpe
- * woordeskatbenoeming
- * woordeskatklassifikasie

Hierdie toetse is daarna ontleed volgens 26 linguistiese en kommunikatiewe veranderlikes en die data is onderwerp aan 'n faktor-analise. Die resultaat van die faktor-analise suggereer dat "communication and grammatical abilities represent statistically independent skills in kindergarten children" (Bruck en Tucker 1974:216). Twee faktore blyk 'n bydrae te lewer tot grammatikale vermoë: begrip van die taalgebruik in die klas en die produktiewe kennis van die klaskamergrammatika. Faktore wat blykbaar 'n bydraende rol speel in hul kommunikatiewe vermoëns en wat ooreenkom met Hymes 1971 se definisie van kommunikatiewe taalvermoë is:

- * speech output (weet wanneer om te praat)
- * kommunikasie van relevante inhoud (weet wat om te sê)
- * dubbelsinnige en uitgebreide spraak
- * egosentriese informasie (weet hoe om iets te sê)

Mindergegoede kinders het nie konsekwent swakker gevaar as middelklaskinders in alle metings nie, maar hulle het tog in drie hooffterreine probleme ondervind:

- * "First, lower-class children have the same ability as middle-class children to comprehend grammatical structures, but have more difficulty producing them..."
- * Second, the lower-class children's speech contained fewer explicit features than the

middle-class children's although it contained as many implicit features ...

* Third, lower-class children have particular difficulty evaluating the communicative demands of the classroom".

(Bruck en Tucker 1974:216-217)

Genoemde outeurs se gevolgtrekking is:

"Failure to give the expected information on demand may contribute initially to the lower-class child's failure in school ... The child knows the relevant information but does not communicate it. This may occur because he views the classroom situation as threatening and says nothing ... or because he assumes that the teacher already knows the answer and it would be redundant for him to tell her what she already knows".

(Bruck en Tucker 1974:217)

Twee algemene gevolgtrekkings kan afgelei word uit die verandering van taalvermoëns gedurende die eerste skooljaar. Die verhoging van hul grammatikale vermoëns is groter as die verhoging van hul kommunikatiewe vermoëns. Van besondere belang is dat die mindergegoede kind vinniger verbeter dour die jaar as die middelklaskind. Hierdie algemene verbetering is egter nie gevind in die geval van die kommunikatiewe vermoëns nie. Die mindergegoede kind "did not seem to be catching up with their middle-class peers on tests of communication abilities to the same extent that they did on tests of grammatical abilities" (Bruck en Tucker 1974:218).

Enige wins in kommunikatiewe effektiwiteit blyk verband te hou met die toenemende gebruik van kenmerke wat uitbreiding en eksplisietheid beklemtoon en nie taalgebruik wat dubbelsinnige of egosentriese kenmerke uitskakel nie. Samevattend is Bruck en Tucker (1974:218) se mening dat:

"children need specific help in learning how to use speech more effectively in the classroom. They must learn what the communicative demands of the situation are and how to meet these demands".

4.7 Bernstein se Agterstandshipotese

Volgens Bernstein (1964, 1971) bestaan daar 'n sistematiese verband tussen sosiale klas en taalgebruik. Die sosio-ekonomiese klasse se lewe tuis en by die werk berei die individu voor op die gewoontevormende gebruik van 'n beperkte vorm van taalgebruik (restricted code), terwyl die middel en hoër groepe se taalgebruik gekenmerk word deur die gebruik van 'n uitgebreide kode (elaborated code). Gevolglik sal die middelklas kind wat deur sy lewensomstandighede geskool word om die uitgebreide kode te gebruik 'n voorsprong hê op die sosio-ekonomiese kind by die skool. Hierdie hipotese van Bernstein word dikwels bestempel as "... a theory of educational failure" (vgl. Halliday 1979:101). Bernstein bied nie 'n algehele verklaring vir die oorsake van opvoedkundige mislukking nie. Hy verskaf slegs 'n interpretasie van 'n aspek daarvan, naamlik vir die feit dat die verspreiding daarvan nie lukraak voorkom nie, maar 'n voorspelbare patroon volg. Dit is ook hoofsaaklik 'n probleem van kinders van die laer, werkende klas in stedelike gemeenskappe.

Ten spyte van Bernstein se beklemtoning dat daar nie aan een van die kodes meer waarde geheg moet word as aan die ander nie, en dat beide noodsaaklik is vir 'n suksesvolle belewing (alhoewel die proses van formele onderrig 'n uitgebreide kode vereis) bestaan die mening algemeen dat Bernstein se hipotese die volgende impliseer:

1. dat sommige kinders die uitgebreide kode gebruik en sommige die beperkte kode;

2. dat die beperkte kode minderwaardig is en dat kinders wat die beperkte kode gebruik, gedoem is tot mislukking.

Om die saak nog verder te kompliseer is die afleiding dat die uitgebreide kode gelykgestel word aan die standaardtaal en die beperkte kode aan die nie-standaardvorm. Niks is verder van die waarheid af nie. Dit is nie wat Bernstein bedoel nie.

Indien taal die sleutelfaktor is, die primêre kanaal in die sosialiseringsproses en indien die vorm wat die sosialiseringsproses aanneem, gedeeltelik verantwoordelik is vir die opvoedkundige mislukking, dan moet die fout by die taal gesoek word. Daar word geargumenteer dat daar iets verkeerd moet wees met die taal van die kinders in die skool, want die mening bestaan dat "... educational failure is in some sense to be explained as linguistic failure ..." (vgl. Halliday 1979:101). Of die taal is op een of ander wyse gebrekkig, of indien nie, dan is dit anders as die taal van die skool en by implikasie ook anders as die taal van die gemeenskap. In dié sin kan die taal van die leerling 'n hindernis wees vir suksesvolle leer en onderrig. Hieruit blyk die twee voorstellings van die sogenaamde Agterstandshipotese, naamlik die deficit- en die difference-teorie. Die feit dat taalmislukking aangebied word as beide 'n interpretasie en 'n alternatief van Bernstein se teorieë toon aan hoe kompleks die kwessie is en hoe maklik Bernstein misverstaan word.

Volgens die 'deficit'-teorie faal die kind in die skoolsituasie omdat hy nie genoeg taal het nie. Dit is egter nodig om te sê waar in die kind se taal hierdie gebrek lê, en volgens linguistiese teorie is daar vier moontlikhede: klanke, woorde, sinskonstruksies en betekenis.

Daar is egter geen oortuigende bewyse dat kinders wat in die

skool misluk, 'n kleiner woordeskat het of 'n minder ryk geskakeerde grammatika het as diegene wat wel slaag nie. Ook kan woordeskat nie werklik van grammatika onderskei word nie: die twee vorm 'n enkele komponent in die linguistiese sisteem en 'n meting van die een sonder om die ander in ag te neem is misleidend. Tweedens is dit bykans onmoontlik om 'n individuele linguistiese bronne akkuraat in kwantitatiewe terme uit te druk. Derdens, al sou dit ook gedoen kan word, vertel dit nog nie alles van 'n persoon se linguistiese potensiaal nie. Halliday 1979:103 stel dit so:

"In other words, there is no reliable way of saying - this child has a smaller linguistic inventory (than that one, or than presumed standard); and it would not help us much if we could."

Maar daar is 'n ernstiger swakheid in die Agterstandshipotese. Indien daar 'n gebrek is, moet die vraag ook so gestel word: is die probleem dat die kind nie oor voldoende taal beskik nie, of is die probleem dat hy nie weet hoe om dit wat hy het te gebruik nie? Is die veronderstelde gebrek 'n individuele kwessie of is dit sub-kultureel? Met ander woorde die veronderstelling is dat daar groepe is - sosiale klasse, etniese groepe, familietipes, ensovoorts, wie se taal onvoldoende is in linguistiese terme - dit wil sê dat daar gebrekkige sosiale dialekte is. Indien dit so gestel word, word die ongeldigheid daarvan nog duideliker.

Die 'difference'-voorstelling van die teorie kom weer daarop neer dat sommige kinders se taalgebruik 'anders' is as die van andere. Dit is onbetwisbaar en die vraag is of dit relevant is of nie. Indien 'n kind se taalgebruik anders is as die van 'n ander, maar geeneen se taalgebruik is gebrekkig nie, waarom is een van die twee se taalgebruik dan tot sy nadeel in die skoolsituasie. Die antwoord lê moontlik hierin: die veronderstelling is dat die verskil lê in gebruik tussen die standaardtaal en die nie-standaardtaal.

In die eerste plek sal die leerling wat die nie-standaardvariant gebruik 'n nadeel hê omdat sekere kontekste die gebruik van die standaardtaal vereis. Talle faktore wat hiervoor verantwoordelik is, kan herlei word na:

1. die onderwyser
2. die vakinhoud/onderwerp
3. die sisteem.

Die leerling wat die nie-standaardvariant gebruik, kan deur die onderwyser gepenaliseer word; hy sal die materiaal moet hanteer in die standaardtaal - soos die handboek dit gebruik, en hy sal moet aanpas aan 'n opvoedingsproses en 'n lewenswyse wat hoofsaaklik in die standaardtaal geskied. Dit strek tot nadeel van die leerling. Hierdie nadeel word verder verhoog as in ag geneem word dat die gemeenskap teen die gebruik van die nie-standaardvariant diskrimineer. Met ander woorde die standaardtaal word vereis nie slegs deur spesifieke faktore in die onderrig van die leerling nie, maar ook deur sosiale druk en vooroordele met die effek dat die leerling se taalgebruik afgegradeer word as onaanvaarbaar en hy gestereotipeer word as 'n leerling wat sal misluk.

Daar is egter voldoende bewyse (Halliday 1979:104) dat kinders wat skolasties misluk omdat hulle nie die standaardtaal in die klaskamer beheers nie, dit tog voldoende beheers buite die klaskamer en dit ook dikwels doen. Met ander woorde die 'difference'-weergawe van die Agterstandshipotese verklaar nie waarom dialeksprekende kinders dikwels so swak vaar nie. Die kind of leerling wat die nie-standaardvariant praat, het in alle waarskynlikheid nie 'n linguistiese agterstand nie. Sy nadeel is sosiaal van aard. Dit beteken nie dat die kind nie werklik 'n probleem het nie. Dit beteken egter dat dit misleidend is om dit slegs as 'n linguistiese probleem te beskou. Die oorsaak hiervan kan deels toegeskryf word aan die gemeenskap se linguistiese houding ten opsigte van taal en dialek -

insluitende die onderwyser se houding wat 'n verkeerde idee omtrent taal teweegbring wat weer probleme van 'n linguistiese aard skep. Dit is egter slegs manifestasies van patrone in die sosiale struktuur. Dit verskaf nie 'n linguistiese verklaring vir die feite nie. Taalmislukking in beide weergawes van die Agterstandhipotese moet dus verwerp word.

Volgens Halliday (1979:105) lei die onderskeid 'deficit or difference' tot verkeerde afleidings van Bernstein se hipotese. Indien die resultate van Bernstein en sy medewerkers sorgvuldig ontleed word, kom sekere verskille wat betekenisvol korreleer met sosiale groeperinge baie duidelik na vore. Hierdie verskille is daar en in 'n sekere sin is die verskille ook linguisties van aard. Dit het te doen met taalgebruik. Maar hierdie verskille verskyn gewoonlik nie direk of onverskuild in die linguistiese vorm, die grammatika en die woordeskat van die kind nie. Dit kom te voorskyn as verskille in interpretasie, evaluering en oriëntering in die taal van die kind. Ook waar die primêre data geneem word uit monsters van spontane spraak en geanaliseer word in linguistiese terme is die fokus van die aandag altyd gerig op die beginsels van sosiale funksies in die taal.

Bernstein se navorsing suggereer dat daar verskille mag voorkom in die oriëntering van verskillende sosiale groepe met betrekking tot verskillende taalfunksies in 'n gegewe konteks en ten opsigte van die verskillende betekenisterreine wat in 'n gegewe funksie ontgin kan word. Indien dit so is, dan het hierdie verskille 'n diepgaande invloed op die kind se sosiale leer; en daarom op sy respons op die onderrig. In die opvoedkundige proses is daar 'n aantal aannames of veronderstellings en praktyke wat verskille reflekteer ten opsigte van waardes asook kommunikasiepatrone en verskillende leerstyle van verskillende subgroepe. Maar soos Bernstein aangetoon het:

"... not only does this tend to favour certain modes of learning over others, but it also creates for some children a continuity of culture between home and school which it largely denies to others." (Halliday 1979:106)

Uit Bernstein se navorsing blyk dit dat verskillende sosiale groepe of subkulture 'n hoë waarde heg aan verskillende betekenisvolgordes (orders of meaning). So ontwikkel verskille in die klemplasing wat aan 'n spesifieke uiting of betekenispotensiaal binne 'n gegewe konteks toegeken word. Sekere funksies mag dus groter klemplasing kry as ander; dit reflekteer dikwels waardes wat implisiet of onder die oppervlak is, terwyl ander weer eksplisiet herkenbaar is. Daar is dus funksies wat minder klem kry. Oor die algemeen is dit nie relevant nie, maar met betrekking tot die onderrigssituasie mag dit wees dat sekere funksies positief deur 'n groep geëvalueer word terwyl 'n ander-groep dit negatief ervaar in 'n opvoedkundige konteks. In hierdie sin word die rol van taal in enige skolastiese mislukking aanneemlik. Nou word taal in 'n perspektief geplaas wat relevant is vir die opvoedkundige proses, naamlik as 'n sleutelfaktor vir kulturele oordrag - in plaas daarvan om dit te isoleer as iets op sy eie en die oorsaak van skolastiese mislukking.

Indien die gelykstelling 'Educational failure = linguistic failure' verwerp word, beteken dit nie dat die interpretasie van die probleem in linguistiese terme verwerp word nie. Taalgebruik staan sentraal in Bernstein se teorie, maar ten einde die plek daarvan te begryp, is dit nodig om te dink aan taal as betekenis eerder as aan taal as struktuur. Dan kan die probleem gesien word as linguistiese sukses eerder as linguistiese mislukking. Elke normale kind het 'n ten volle funksionele linguistiese sisteem; die probleem is om die een funksionele oriëntasie met 'n ander te versoen. Die remedie lê nie in 'n groter dosis linguistiese struktuur nie. Dit mag deels lê in die verbreding van die funksionele

perspektief - die van die skool sowel as van die individuele leerling. Dit op sy beurt vereis 'n verbreding van ons eie konsep van betekenis en pragmatiek (taalfunksies) en van taal oor die algemeen.

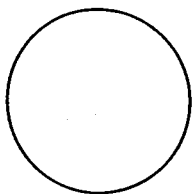
4.8 Taalontwikkeling van leerlinge in die Sekondêre Skool

Soos voorheen reeds gemeld bestaan daar weinig ondersoeke oor die taalontwikkeling van die sekondêre leerling. Ons moet ons dus tevrede stel met die weinig wat wel beskikbaar is. Die interessantste teorie op die gebied is sekerlik die idee dat taalontwikkeling vanaf die puberteit 'n gelyksoortige ontwikkeling deurgaan as die oorgang van konkreet-operasionele na formeel-operasionele denke in die kognitiewe ontwikkeling. Dit sou beteken - soos deur Palermo & Molfese 1972 aangetoon - dat daar 'n verskuiwing intree vanaf konkrete na abstrakte taalgebruik. Hierby kan ons voeg die gebruik van abstrakte woorde, logiese verband, samehang van argumentasie, komplekse samegestelde sinne, dubbelsinnigheid, indirekte en figuurlike taalgebruik, ensovoorts. By wyse van 'n voorbeeld kan ons ter illustrasie stilstaan by die laaste kategorie, naamlik indirekte taalgebruik wat kompleks is as byvoorbeeld direkte taalgebruik.

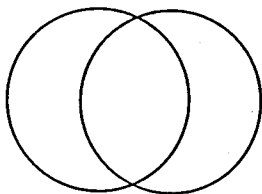
Vergelyk byvoorbeeld onderstaande twee sinne:

- a) Dit is warm hier (bewering)
- b) Dit is warm hier (Versoek ... om die venster oop te maak)

In die a-sin verwys die woorde na 'n stand van sake in die werklikheid - dat daar 'n persoon is wat dit warm vind op 'n bepaalde plek. In die b-sin word egter nog iets anders ook meegedeel.



a



b

Naas die verwysing na die werklikheid verwys sin-b na die wens van die spreker (die illokusie). Laasgenoemde verwysing het dus 'n besondere betekenis verkry. In die b-sin word aan die betekenis wat ook in die a-sin te vinde is, nog 'n bykomende betekenisniveau toegevoeg, en dit veroorsaak dat hierdie sin 'n komplekser betekenis kry. In die b-sin is daardeur ook meer afstand van die werklikheid geneem. Die a-sin bevat simbole (woorde) vir 'n werklikheid. In die b-sin tree simbole (woorde) egter in die plok van ander simbole op (die verwysing na die werklikheid) wat vir die werklikheid (wens van die spreker) staan. Veral die ondersoek van Gardner (1974, 1975a en 1975b) het aangetoon dat dergelike taalbegrip en -gebruik inderdaad tot ontplooiing kom vanaf die begin van die puberteit. Hieronder val indirekte taalhandelinge, vergelykings, metafore (poëties), dubbelsinnigheid, verskillende stylfigure, humor, spreekwoorde, uitdrukkings, segs wyses en die herkenning van literêre style. Die moedertaalonderrig sal dus ook hierdie ontwikkeling moet stimuleer.

Parallel aan die kognitiewe ontwikkeling is daar by leerlinge onder invloed van die affektiewe ontwikkeling ook 'n verskuiwing in die taalgebruik vas te stel. Dit is merkbaar nie alleen in woorde en uitdrukkings van veral die jonger leerlinge nie, maar ook in aspekte van uitspraak, en van nie-verbale gedrag. Dikwels word dergelike sosiolekte deur kinders gebruik om hulle met nadruk te distansieer van die skoolse sosiolek. Daarbenewens kan in die periode 'n verhoogde gevoeligheid vir die gevoelswaarde van woorde en vir persoonlike assosiasies van woorde vasgestel word. Hierdie verfyning van die taalgevoel kan vele vorme aanneem:

dit kan gepaard gaan met 'n groter belangstelling vir poëtiese taalgebruik en dus vir literatuur of dit kan ook oorgaan tot pure sentimentaliteit of vervlak tot die vulgêre, ensovoorts.

Die ontwikkeling in die taal van die tiener lê nie alleen op die gebied van die gesketste woordeskatverandering nie. Dit is moontlik die opvallendste. Tydens hierdie periode kom eweneens 'n hele vlaag van nuwe taalgebruiksvorme binne die bereik van die tiener. Sonder om aanspraak te maak op volledigheid kan ons enkele noem.

Vrae tydens die puberteitstadium is kwalitatief anders as die van die jonger kind. Kinders stel vrae oor die werklikheid rondom hom heen. Tieners daarenteen stel meer abstrakte vrae aan hulself: Wie is ek, wat doen ek op hierdie wêreld, wat wil ek word, hoe sien ek myself, wat is die sin van my lewe? ensovoorts.

Die moontlikheid tot talige kritiek ontstaan ook, en daardeur ontwikkel argumentasie. Dikwels rig hierdie kritiek hom op alles wat in die nabyheid is, en dikwels word in die diskussies al om die punt geredeneer of saamgestem sonder dat hulle dit beseft. Die punt is dat hier 'n nuwe vorm van taalgebruik is wat die kind nie ken nie. Hy wil daarmee vertrou raak of dit aanleer (beoefen). Ook die gesprekke van die tiener ondergaan 'n merkbare verandering: onthoesing, troos, vriendskap, die wisseling van gevoelens en insigte word in die periode dominante aspekte. Ten slotte kom die taalontwikkeling ook tot uiting in die gebruik van nuwe soort tekste wat voorheen nouliks enige belangstelling kon wek, waaronder taalspel, raaisels en grappies.

In die vorige paragraaf word 'n oorsig gegee van taalontwikkeling asof die verskillende fases op ongeveer dieselfde wyse deur alle individue ervaar word. Dit is egter nie so nie. Uit 'n ondersoek van Atkinson-King 1973 blyk dit dat die kennis van bepaalde taalstrukture by sommige kinders

net so goed (maar nie beter) is as die van volwassenes is, terwyl sommige tienderjariges op ander taalvaardighede aanmerklik beter presteer as volwassenes en ook sommige universiteitstudente. (Vgl. Kramer, Koff & Luria 1972.) Verder is daar ook aansienlike verskille in kennis van taal tussen volwassenes onderling aanwesig, en hierdie verskille kan nie algeheel verklaar word deur die terme: intelligensie, sosiaal-ekonomiese status, stedelike of landelike omgewing of onderwyspeil nie. In 'n ondersoek kom Menyuk (1979:155) tot die gevolgtrekking dat:

"In de periode van volwassenheid komen verschillen voor in bepaalde aspecten van de linguïstische kennis tussen proefpersonen met dezelfde scholing en gelijke intelligentie."

Hieruit volg die konklusie dat die voorafgaande oorsig van taalontwikkeling met die nodige versigtigheid geïnterpreteer moet word, en dat ook die moedertaalonderwyser daarvan bewus moet wees van die enorme variasie in taalvermoë by die leerling. Die voorafgaande beskrywing van taalontwikkeling soos dit by die sekondêre leerling aangetref word, alhoewel ons kennis daarvan nog talle gebreke vertoon, kan nuttig aangewend word deur die moedertaalonderwyser. Hy sal egter op sy hoede moet wees om hom nie te laat verlei om die gesketste ontwikkeling op 'n meganistiese wyse te interpreteer nie. Die ontwikkeling van taalvaardigheid is 'n organiese proses waarby 'n groot en komplekse diversiteit van faktore 'n rol speel en waaroor tot nou toe weinig bekend is. Dit is geen meganistiese proses nie. Die beperktheid van ons kennis van die taalontwikkeling by die ouer kind dwing ons daartoe om ons kennis soepel, versigtig en buigsaam te gebruik.

4.9 Insigte van belang vir die onderrig

4.9.1 Taalhandelinge

Die teorie van taalhandelinge is volgens Botha (1988:2) deel van die algemene teorie van handeling en is as sodanig verweef met onderriggedrag en onderriggedragpraktyke. Verder hou taalhandelinge direk verband met intensie: 'n kernbeginsel ten opsigte van enige onderrigaktiwiteit. Hiervan sê Hirst & Peters (1970:78) tereg: "Behind all the activities there lies the intention to bring about learning".

Die onderrigaktiwiteit is egter primêr taalaktiwiteit. In hierdie opsig is die onderriggewer aangewese op wat De Klerk (1983:6) reëlbeheerde intensionele gedrag noem; dus taal. Die inhoude wat onderrig moet word, word ook intensioneel oorgedra as betekenis, met die doel dat leer sal plaasvind en kennis en insig sal vermeerder (vgl. Pretorius 1984:27). Vanuit die perspektief van die Pragmatiek, waar dit gaan oor die faktore wat die keuse van taal binne 'n sosiale konteks bepaal, en die implikasie van sodanige keuse op die aangesprokene(s) (vgl. Crystal 1987:120), word aan betekenis gedink as 'n psigiese aktiwiteit: "the set of mental acts or operations that a speaker intends to create in his listener by using a sentence" (Bates 1976:10).

Die insigte wat die teorie van taalhandelinge vir die onderrig van die moedertaal oplewer, is dieperliggender as net die besef dat die onderrigleersituasie as taalkommunikasiesituasie oor al die formele kenmerke beskik om teen 'n taalhandelingsraamwerk beoordeel te word. Kennis van die uitgangspunte by sowel die onderriggewer as die leerling bied die ideale geleentheid om insig en begrip te ontwikkel, veral wat moedertaalonderrig in die algemeen betref, waar die hoofdoelstellings is:

Om die leerling te lei:

1. om die Afrikaanse taalgebruik en taalstruktuur op 'n meer gevorderde vlak te bemeester
2. om insig in die Afrikaanse literatuur te verworf en waardering daarvoor te ontwikkel
3. tot intellektueel-geestelike ontsluiting en vorming deur die studie van sy moedertaal.

Die navorsing oor taalhandelinge bring twee vrae na vore. Eerstens word gesuggereer dat sekere sosiale kennis noodsaaklik is om 'n kompetente spreker te wees. Dit kom daarop neer dat om 'n kompetente spreker te wees meer insluit as bloot die vermoë om grammaties-korrekte uitinge te vorm. Die fokus van die taalhandelingsteorie lê inderdaad ook op die belangrikheid van nie-linguistiese kenmerke soos onder andere getrouheidsvoorwaardes en gespreksreëls en die konvensies vir suksesvolle gespreksvoering.

In die lig hiervan is 'n kompetente spreker iemand wat die kennis het, nie slegs om grammaties korrekte uitinge te vorm nie, maar ook oor die kennis beskik van hoe, wanneer en waar sodanige uitinge gebruik kan word om 'n taalhandeling suksesvol te verrig; watter gespreksstrategieë om te volg en indien die een nie slaag nie 'n ander een aan te wend.

Hierdie argument kan ook uitgebrei word. Terwyl 'n spreker die keuse mag hê hoe om 'n taalhandeling te verrig, sal 'n meer kompetente spreker bewus wees van al die sosiale implikasies wat afgelei kan word van die vorm wat gebruik word om die handeling te verrig; die hipotetiese baie kompetente spreker sal die implikasies van die gebruik van byvoorbeeld 'n direkte of indirekte versoek of antwoord herken in enige situasie wat 'n bedreiging inhou vir die waardigheid van die gespreksgenote.

Die tweede vraag hang saam met die konseptualisering van indirekte taalhandelinge. Sommige teoretici het reëls ontwikkel om voorsiening te maak vir die proses waardeur

indirekte taalhandelinge herken kan word. Die gewone manier om op indirekte wyse 'n versoek te rig is om een van die getrouheidsvoorwaardes te bevraagteken wat nodig is om die taalhandeling te verrig (vgl. Searle 1975; Gordon en Lakoff 1971). Die indirekte taalhandeling kan op 'n verskeidenheid wyses voorkom en die reëls wat tot dusver ontwikkel is, maak nie voorsiening vir almal nie, byvoorbeeld die onkonvensionele indirekte versoek is ongeveer ekwivalent aan die konvensionele indirekte en direkte versoek in terme van die verrig van dieselfde taalhandeling. Holtgraves 1983 is van mening dat die onkonvensionele versoek basies wenke of sinspeling is en tot nog toe is daar geen reëls wat beskryf of voorspel wanneer 'n sinspeling beskou kan word as 'n versoek om inligting nie. Gegewe die wye verskeidenheid van waarneembare metodes om 'n indirekte taalhandeling te verrig, bly dit 'n geweldige taak om vir alle indirekte taalhandelinge voorsiening te maak.

Die huidige navorsing is direk relevant vir die terrein van onderrig en die onderrig van vaardighede. Veel hiervan het eksplisiet te doen met verskillende fasette van gespreksgedrag (Garner 1981). Die leerling kan byvoorbeeld geleer word:

- * hoe om 'n gesprek te begin
- * hoe om dit aan die gang te hou
- * hoe om sprekers- en hoordersrolle af te wissel
- * hoe om die onderwerp te verander.

Dit sluit nou aan by die etnometodoloëse gespreksanalise waarby taalhandelinge natuurlikerwys ingesluit kan word. (Vgl. Trower, Bryant & Argyle 1978.) Sommige van die resultate van die huidige studie verskaf empiriese ondersteuning vir talle van die aanbevole strategieë, byvoorbeeld irrelevante antwoorde wat as baie onhoflik en onbevredigend beskou word. Die verminderde aantreklikheid

van sodanige uitinge toon baie duidelik dat die gebruik daarvan vermy moet word.

In plaas daarvan behoort jou uiting relevant te wees vir die gespreksonderwerp deur 'n direkte of indirekte antwoord te verskaf. Indien die gespreksonderwerp verander wil word, behoort dit geleidelik aangevoer te word met 'n reeks skuiwe, kwalifiseerders of gambiete (vgl. Van Jaarsveld 1983; Van der Riet 1984) soos onder andere:

- * Terloops, dit is ...
- * Luister hier ...
- * Wat my betref ...
- * Nog 'n ding ...

Volgens Van Jaarsveld 1983:200 is gambiete hoordergerigte konstruksies. Dit kan beskou word as die aanduiders van die semantiese kader waarbinne die spreker sy uiting geïnterpreteer wil hê. Gesien as taalhandelinge is sommige gambiete taalhandelinge wat die voorbereidingsvoorwaarde vir die daaropvolgende taalhandeling bevredig, terwyl dit soms die illokusie van die volgende deel eksplisiet uitdruk, byvoorbeeld:

- Ek wil graag die volgende aan die hand doen ...
- Ek het 'n vraag om daarvoor te stel ...

Uit eersgenoemde uiting is dit duidelik dat die spreker 'n bewering gaan maak, terwyl 'n vraag op die volgende voorbeeld gaan volg. Garvey 1979 beveel die gebruik van vrae in die gesprek aan as 'n middel om die gesprek te verleng.

Die gebruik van die taalhandeling veronderstel 'n interpersoonlike dimensie. Indien die pragmatiese funksie van die gespreksvoering in ag geneem word, behoort die interpersoonlike dimensie in die teorie ingebring te word. Dit kan gedoen word deur die redes te oorweeg waarom een linguistiese vorm bo die ander verkies word vir die verrig

van dieselfde taalhandeling. Vergelyk byvoorbeeld Verschueren (1987) se teorie van Pragmatiek as linguistiese aanpassing waarin hy 'n ongelooflike hoeveelheid veranderlikes beskryf wat 'n invloed het op die keuse van 'n bepaalde vorm op 'n gegewe tydstep (Hoofstuk 5).

Sosiale vaardighede vereis basiese gesprekskompetensie. Bykomend is daar dit wat beskou kan word as 'n meer gevorderde aspek van sosiale vaardigheid wat direk aangespreek word, dit wil sê 'n belangrike vermoë van 'n sosiaal-vaardige deelnemer is die vermoë om 'n doelwit na te streef en te bereik en terselfdertyd wense en begeertes uit te voer. 'n Sosiaal-vaardige spreker is iemand wat oor die vermoë beskik om suksesvol die balans te handhaaf tussen die verskillende konflikte van wat reg is en wat aanneemlik is en dit wat die spreker in staat stel om sy doelwit te bereik.

Een manier om hierdie konflik te hanteer is deur die gebruik van indirekte taalhandelinge. Die bruikbaarheid van die indirekte taalhandeling kan toegeskryf word aan die gelyktydige uitvoering van meer as een taalhandeling waardeur die hoorder sekere opsies gegee word om te reageer. Op hierdie wyse kan negatiewe of sensitiewe informasie oorgedra word deur afleidings eerder as in konkrete terme soos wat die geval is met 'n direkte taalhandeling. Vergelyk die volgende voorbeeld:

Marie: Ek het hierdie naweek die winkels besoek en
het hierdie nuwe rok gekoop.

Andra: Klere is deesdae so duur.

Marie: Ja en dit word elke dag duurder.

Indien die beurtwisseling slegs oorweeg word in terme van die direkte taalhandeling wat verrig word, kan dit beskou word as bloot 'n bewering dat klere duur is en 'n instemming van Marie dat klere wel baie duur is. Dit is egter nie die volle verhaal nie. In sekere situasies kan die

gesprekswisseling beskou word as 'n reeks indirekte taalhandelinge met die volgende interpretasie: Deur melding te maak van haar nuwe rok versoek Marie indirek dat Andra daarop kommentaar moet lewer. Andra wat nie van die rok hou nie, maar ook nie Marie se gevoelens wil seermaak nie, antwoord indirek en daarby impliseer sy dat sy nie van Marie se nuwe rok hou nie. Marie herken die negatiewe informasie waardeur sy nie verder aandring op die versoek nie, maar eerder die indirekte reaksie aanvaar.

So laat die gebruik van die indirekte taalhandeling die gespreksgenote toe om gevoelige onderwerpe op so 'n wyse te behartig dat niemand bedreig voel nie. Dit wil voorkom of die gebruik van die indirekte taalhandeling 'n belangrike veranderlike is wat met vrug in die onderrig van spreek- en stelvaardigheid in die moedertaal ingebou kan word.

Ten spyte van argumente met betrekking tot die eienskappe van die indirekte taalhandeling wat die voorkeur verdien in sekere situasies is daar natuurlik talle situasies waarin die indirekte gebruik tot misverstand en ellende of 'n ramp kan lei, byvoorbeeld 'n gevaarsituasie (op 'n vliegtuig, 'n aanval op die polisie, voorpos, 'n plaashuis, ens.). Dit is duidelik dat in gevaarsituasies die effektiewe oordrag van informasie voorkeur verdien bo enige ander oorwegings met betrekking tot status of verhouding, gewildheid of behoud van waardigheid (management of face). Hierdie voorkeur vir die direkte taalhandeling kan veralgemeen word vir enige situasie waarvan die doel van informasie-oordrag van die uiterste belang is.

Verbale kommunikasie sluit beide 'n informasie- en 'n interpersoonlike dimensie in. Soms mag hierdie dimensies in konflik wees, byvoorbeeld optimale informasieprosessering kan gewoonlik bereik word met 'n indirekte taalhandeling. Ook kan die gebruik van direkte taalhandelinge in sekere situasies 'n nadelige effek hê op persoonlike verhoudinge. Dus die keuse van of die gebruik van 'n indirekte of direkte

taalhandeling om 'n uiting te formuleer, sal sekere implikasies inhou. Indien 'n direkte taalhandeling gebruik word, is die herkenning van die intensie waarskynlik makliker en meer effektief, maar die interpersoonlike verhouding mag dalk skade ly. Dit is dan ook so dat hoflikheid en indirektheid dikwels hand aan hand gaan. Omgekeerd mag die interpersoonlike verhouding verbeter word met die gebruik van die indirekte taalhandeling maar die informasieprosessering mag skade ly. Daar is dus geen voor-die-hand-iggende reël met betrekking tot die keuse nie.

In hierdie hoofstuk word ook implisiet aanvaar dat intensie as 'n intra-psigiese toestand die uiting van 'n taalhandeling voorafgaan. Op een vlak is dit sekerlik die geval: 'n mens praat nie per ongeluk nie alhoewel versprekings mag voorkom. Verder het sprekers 'n refleksiewe intensie wat die uitvoer van 'n direkte taalhandeling voorafgaan. Wanneer iemand sê

* Maak die deur toe

mag dit redelikerwys aanvaar word dat die spreker se intensie is dat die hoorder sy intensie moet herken om die deur toe te maak. Net so word aanvaar dat die spreker wat 'n indirekte taalhandeling verrig 'n apriori intensie het wat bedoel is om herken te word; dit wil sê dat die intensie van die indirekte taalhandeling bedoel is om herken te word.

Daar is ook 'n alternatiewe wyse waarop die verband tussen intensies en indirekte taalhandelinge beskou kan word. Sabini & Silver 1982 suggereer dat die intensie van die deelnemers soos dit in talle vorme van gedrag duidelik word, byvoorbeeld hofmakery of skinder om slegs enkeles te noem, dubbelsinnig of twyfelagtig is. Dit moet ook aanvaar word dat indirekte taalhandelinge intensioneel dubbelsinnig is; dit word doelbewus verkies op grond van die dubbelsinnigheid daarvan. Dit mag die geval wees dat die apriori intensie

self dubbelsinnig is en dat hierdie dubbelsinnigheid in die indirekte taalhandeling tot uiting kom.

Afgesien van die verband tussen intensie en indirekte taalhandelinge is dit duidelik dat indirekte taalhandelinge 'n belangrike aspek is van die talle gedragsoptredes wat Sabini & Silver 1982 oorweeg het. Skinder, koketteer, terg, beledig en talle ander floreer op die dubbelsinnigheid van die indirekte taalhandeling en om hierdie rede is verdere navorsing op hierdie terrein noodsaaklik.

Die argument dat taalgebruik inderdaad 'n belangrike aspek van die sosiale proses is, word deels ook gebaseer op die insigte van die sosiolinguistiek. Navorsing toon oontseggelik aan dat sekere kenmerke van taal soos aanspreekvorme, fonologiese veranderlikes, kodewisselings, ensovoorts 'n aanduiding is van sosiale oorewegings soos onder andere status, gemeenskapsidentifikasie, groepsidentifikasie, ensovoorts. Die resultaat van die huidige navorsing in hierdie hoofstuk voeg 'n verdere dimensie hierby, naamlik dat taalstruktuur op die vlak van die taalhandeling ondersoek kan word en inderdaad onderrig kan word veral met betrekking tot die moedertaalspreker.

Die insigte uit dié hoofstuk het ook talle implikasies vir die terrein van die Opvoedkunde en die Opvoedkundige Sielkunde. Die argument bestaan dat die nie-verbale komponent van kommunikasie nie die enigste kenmerk is van die aktiwiteit waardeur die interpersoonlike verhouding gehanteer kan word nie. Die sterk effek van behoud van waardigheid (face-management) op die persepsie van oor en weer antwoord en die behoud van statusgewildheid ondersteun hierdie argumentasie. Die opvallendste implikasie is daarin geleë dat die struktuur van taal net soos die nie-verbale handeling 'n belangrike deel van verskeie interpersoonlike prosesse uitmaak.

Interpersoonlike prosesse is inderdaad prosesse eerder as 'n

statiese verskynsel - byvoorbeeld dit het 'n sekvensie-dimensie. Daar is altyd die moontlikheid om iets deur die beurtwisseling te impliseer - iets van die spreker self, die ander persoon of die verhouding tussen die gespreksgenote. Verder hoef die implikasies hieruit nie onbetwis te wees nie. Net soos 'n spel kan op die implikasies wat uit 'n uiting afgelei word gereageer word, dit aanvaar, verwerp of daarvoor onderhandel word, byvoorbeeld die aanhoorder van 'n versoek wat reageer met 'n irrelevante antwoord mag impliseer dat hy 'n hoër status het en so die reg het om die onderwerp te verander. Die spreker aan die woord hoef dit nie te aanvaar nie en kan dit op talle wyses betwis deur op die oorspronklike versoek aan te dring. Hier is ons dan op die vlak van strategiese interaksie. Gesprekstrategieë is volgens Van der Riet (1984) juis daarop gerig om die intensie in 'n werklike perlokusie te omskep. Dit is duidelik dat prosesse soos onder andere status, gewildheid en die behoud van waardigheid 'n sekvensiedimensie het in die beurtwisseling en een van die meganismes vir die werking daarvan is die gesprekstruktuur.

Dit is natuurlik verkeerd om te aanvaar dat elke uiting in 'n beurtwisseling in mindere of meerdere mate interpersoonlike inligting oordra. Dit is duidelik nie die geval nie. Navorsing toon aan dat sekere afleidings gemaak kan word en nie dat sulke afleidings altyd gemaak hoef te word nie. Die probleem is egter wanneer sodanige afleidings uit die gesprek gemaak kan word. Die konsensus onder die psigolinguïste soos Clark en Schunk (1980) en sosiolinguïste soos Gumperz (1972) is dat dit die verbreking van die verwagte gebruik is wat tot gevolg het die maak van afleidings. Net so volg die argument dat bydraes of die refleksiewe prosesse wat nodig is om 'n bydrae te lewer, slegs plaasvind wanneer die gedrag op een of ander wyse afwyk van 'n opvallende teks of situasie se spesifieke verwagting.

Terwyl afwykings van die verwagte taalgebruik waarskynlik

sal uitloop op afleidings wil dit voorkom of afleidings altyd voortspruit uit sodanige afwykings. Dit is byvoorbeeld onwaarskynlik dat afleidings oor status gemaak sal word elke keer wanneer iemand onverwags die onderwerp van 'n gesprek verander.

Ter aanvulling van die verwagte gebruik suggereer Holtgraves (1983) die volgende perspektiewe: Eerstens is die moontlikheid om indrukke van mekaar te vorm groter in 'n aanvanklike gesprek waar die deelnemers mekaar nie ken nie as by deelnemers wat mekaar baie goed ken. In die soeke na informasie ten einde toekomstige interaksie meer voorspelbaar te maak is onbekende individue meer geneig om afleidings te maak oor die verbale en die nie-verbale gedrag van mekaar.

Irrelevante antwoorde verteenwoordig 'n uitingstipe wat baie duidelik afwyk van die algemene verwagting. Die gevolg is dat irrelevante antwoorde die mees voor-die-hand-liggende antwoord sal wees vir 'n afleiding in een of ander vorm.

Tweedens is dit waarskynlik dat daar individuele verskille sal voorkom in die mate waarin afleidinge gemaak sal word. Sodanige verskille mag beskou word in terme van selfskemas (Markus 1977). Net soos (Markus se) onafhanklike deelnemers informasie verskillend prosessee as byvoorbeeld dié deelnemers wat 'n afhanklike selfskema het, net so mag individue met verskillende selfskemas verskille toon in beide die frekwensies waarop hulle taalgebaseerde afleidings maak en in terme van die tipe afleiding wat hulle maak. Byvoorbeeld individue met 'n opvallende geneigdheid tot statusdimensies sal meer geneig wees om statusgebaseerde afleidings te maak as individue sonder hierdie tipe selfskema.

4.9.2 Gespreksanalise

Die vraag na die insigte van die Pragmatiek vir die onderrig

kan in terme van sowel die wetenskaplike terrein (vakinhoudelike) en as menslike waarde benader word. In die geval van eersgenoemde kan daarop gewys word dat byvoorbeeld gespreksanalises die insig van die leerling oor die verskynsel taal verbreed en die wyse waarop taal hom voordoen. (Vgl. hieroor bv. Springorum 1981.) Wanneer in ag geneem word dat taal 'n middel is waarin die menslike sosiale bestaan grotendeels gerealiseer word, kan gespreksanalise ook beskou word as 'n middel om verdere insig te verkry in die aard van die menslike taal. So 'n insig sal miskien nie lei tot die styging van aandele op die Johannesburgse Effektebeurs nie, maar dit het wel intrinsieke waarde, net soos die waarde van goeie letterkunde. Labov & Fanshel (1977:36) kom aan die einde van hul studie tot dieselfde gevolgtrekking:

"The study of conversation is engrossing for us because we are all participants in the same practice. For better or for worse, conversation is the human way of dealing with human beings, and we find it a fundamental expression of our humanity."

Dit is egter nie onomwonde dat hierdie opvatting sonder meer beter is as ander opvattinge oor die leer van die moedertaal nie. Die proses is so kompleks dat vir die meeste taalteorieë wel empiriese steun gevind sal kan word. Wat egter wel aanneemlik is, is dat 'n groot deel van die moedertaal wel deur 'n leerproses plaasvind. Eensydige aandag van die grammatikale ontwikkeling het dan ook weinig sin. In die opsig kan gespreksanalises konsekwensies hê vir die optimale benutting van die leerproses of sturing van die leerproses in die kurrikula. (Vergelyk ook Faerch & Kasper 1983 en Long 1983.)

In talle situasies bestaan die uitvoer van die professionele aktiwiteit uit die voer van gesprekke, vergelyk byvoorbeeld vergaderings, besprekings, instruksies en voorligting. Talle hulpverlenende beroepe bestaan uit die gesprek tussen

hulpverleners onderling en hulpverleners en klante, kliënte, pasiënte/leerlinge onderling. Ook die instandhouding van die reg en alledaagse aktiwiteite is vir 'n groot deel van die gespreksvoering afhanklik - die koop/verkoopstransaksie, verhoor, gesprekke tussen individue/prokureur/advokaat en kliënt, prosesvoering, ensovoorts.

In die lig hiervan kan 'n gespreksanalise van voorbeelde uit die institusionele en professionele praktyk lei tot groter insig in die gebruik van die standaardtaal en die funksionering van sodanige praktyke en die spesifieke register of beroepstaal wat daarmee gepaard gaan. Gespreksvoering is in hierdie verband een van die alledaagse interaktiewe vermoëns van die taalgebruiker.

In 'n oorsigtelike beskouing van die tema Discourse analysis and educational linguistics gee Stubbs (in Trudgill 1984: 203-244) 'n viertal subgebiede aan waarin ondersoek na die tema plaasvind. Origens vat Stubbs die term discourse analysis breër op om ook voorsiening te maak vir tekswetenskap. Die tema kan byvoorbeeld benader word as:

1. Die studie van die onderrigtaal self; die taalgebruik waardeur onderrig plaasvind. Dit kan gedoen word deur
 - (a) die interaksie in die klassituasie tussen onderwyser en leerling te ondersoek om te sien in hoeverre hierdie interaksie bydra tot die institusionele onderwysdoel.
 - (b) Daarmee saam kan die organisasie van die kurrikulum ondersoek word.
2. Die inbring van die gespreksanalise self in die onderwys as element van moedertaalonderrig. Die doel daarvan kan wees
 - (a) die vergroting of verbetering van die kommunikatiewe vermoë van die leerlinge deur hulle 'n groter vaardigheid in 'n verskeidenheid situasies en gesprekstipes te gee, en

- (b) om insig te gee in teoretiese beginsels van die gespreksanalise as verbreding van die taalbeskoulike basis waarin byvoorbeeld grammatika-onderrig gegee word.

Ten slotte kan enkele opmerkinge gemaak word oor die verband tussen gespreksanalise en taalvaardigheid. Onderrig in taalvaardigheid is gerig op die vergroting van taalvaardigheid of die optimalisering van die verbale kommunikasie. As sodanig is die toepasbaarheid of waarde daarvan vir die onderrig in die doelstelling ingebou, terwyl die vakinhoudelike hoofsaaklik dieselfde empiriese objek het as die gespreksanalise. Die doel van die gespreksanalise is om insig te verkry in die interaksie- en interpretasieproses wat in 'n gesprek plaasvind en die sosiale, kognitiewe en tekstuele voorwaardes daarvoor.

In hierdie verband word gewoonlik een van twee prinsipiële posisies ingeneem wat direk deurwerk tot die vlak van die onderrig; gespreksanalise word nie gesien as prinsipiëel van groot belang vir die vergroting van taalvaardigheid nie, of aan die ander kant word gepoog om die insigte wat 'n gespreksanalise oplewer te hanteer as 'n rigsgnoer by die ontwikkeling van 'n bruikbare instrument.

Die vraag waaroor in die onderrig besin moet word is: hoe werk die gesprek en hoe is dit moontlik dat dit werk soos dit werk? Hoe kan 'n gesprek beter doen wat hy doen en watter middele moet daarvoor aangewend word? As gevolg hiervan word taalvaardigheid dan gesien as die onderrig van 'n gesprek waarin die leerling 'n bepaalde taak moet uitvoer terwyl deur 'n gespreksanalise die gebruiker hom vryer kan voel in die keuse van vraagstelling en objek. Die een sluit die ander nie uit nie en by die onderrig kan nuttig van albei gebruik gemaak word.

Die doelstelling met 'n gespreksanalise en taalvaardigheid loop nie altyd parallel nie - dit is ook nie die geval by

die veronderstelling en leeroorweginge wat veral implisiet by beide aspekte aanwesig is nie. Die belangrikste afwyking op die punt van veronderstelling met betrekking tot die objek is geleë in die status van die gespreksdeelnemers. Met betrekking tot die gespreksanalise is die deelnemers in die gesprek in beginsel die toetssteen vir die gesprek: wat hulle doen, watter kennis hulle in die gesprek inbring, wat hulle intensies is, is belangrike onderdele van die gesprek. Dit moet geïnterpreteer en verklaar word. Met betrekking tot taalvaardigheid is die deelnemers taalgebruikers (leerlinge) wat getoets en uiteindelik geskool moet word in effektiewe gespreksvoering.

Deur gespreksanalises kan versigtige kwalitatiewe uitsprake gedoen word, terwyl taalbeheersing of taalvaardigheid uit die aard van die saak gerig word om die gespreksvoering te plooi op grond van so 'n kwalitatiewe uitspraak of oordeel.

Naas hierdie waardebeplanning in filosofiese sin is daar egter ook in meer konkrete sin 'n toepasbaarheid aan te wys van die gespreksanalise vir die onderrig. Hierdie toepasbaarheid word ontleen aan die sentrale gedagte dat die voer van 'n gesprek 'n middel is wat vir die bereik van talle doelwitte aangewend kan word. 'n Analise van die interne werking van die gesprek kan bydra tot die effektiewe bereiking van daardie doelwit.

In die interaksie tussen die kind en sy omgewing vind soveel sturing, kontrole en korreksie plaas (vgl. Wells, Montgomery & McLure 1979) dat met reg gedink kan word aan die taalverwerwingsproses van die moedertaalspreker as 'n hidden curriculum. 'n Moontlike prinsipiële beskouing van taalverwerwing is ook om dit te beskou as 'n gespreksleerproses waardeur vakinhoud effektiewer geleer kan word. In hierdie opsig speel die gespreksvoering waar die leerling met ander leerlinge en die onderwyser aan die gesprek deelneem 'n belangrike rol. Hatch 1978 praat byvoorbeeld van vertikale strukture (interaksionale gesprekstrukture) as 'n

middel waarmee die horisontale strukture (sintaktiese strukture) ontwikkel word.

Deur 'n gespreksanalise kan byvoorbeeld aangetoon word dat die gespreksdeelnemers talle middele tot hul beskikking het (soos reeds in die hoofstuk aangetoon is) byvoorbeeld om 'n verduideliking te vra, om korreksies aan te bring, om 'n spreekbeurt te kry, om van onderwerp te verander, om 'n aanduiding te gee van 'n misverstand of onbegrip, om meer duidelikheid te kry, om te onderhandel oor status en intensies en die rigting waarin die gesprek ontwikkel, om oor die agenda van die gesprek te onderhandel en om die gesprek te beëindig. Veel van hierdie middele dien om die gesprekskwaliteit te handhaaf en te kontroleer deur die gespreksdeelnemers self. As sodanig behoort hierdie middele tot die interaksionele arsenaal wat die taalgebruiker sy eie moet maak in sy sosialisasie. In dié lig gesien kan die leerling dus nie hiervan uitgesluit word nie.

Vir Brown (1982:81) is dit essensieel dat die taalgebruiker "needs to be able to control a range of different modes of spoken language which will have typically different functions". En verder "... the ability to produce and to understand highly structured speech, with information relatively densely packed, while remaining sensitive to the listener's state of knowledge and ability to draw relevant inferences, represents a very complex skill. It is a skill that the majority of the population does not acquire without a good deal of help, unlike listener oriented speech which most of us begin to acquire without special tuition in our earliest years. It is a skill that most children are going to have to acquire in school, if they acquire it at all." Dit moet egter duidelik gestel word dat dit nie genoeg is om die leerling in die skool bloot te laat praat nie, aangesien hy net dit wat hy buite die skool produseer, herhaal.

Vir Brown (1982:81 e.v.) is dit nodig dat 'n definitiewe program gevolg word "to extend the ability of the child to

talk, to express himself in a way that is, quite properly, highly valued by the society he is part of". Dit wil voorkom of 'n diskoersanalise so 'n program kan struktureer.

4.10 Slot

Die beklemtoning van kommunikatiewe vermoë as die essensie van taalbeheersing het die pragmatiese funksie van taal finaal verbind aan die sintaktiese en semantiese aspekte van taal en daarmee die moontlikheid geskep van 'n meer gefintegreerde taalmodel vir die toekoms of soos Chapman dit stel:

"the most recent trend in child language research (is) the integration of syntactic, semantic and pragmatic views of the child's developing language system" (Vorster 1983:36).

Die insigte vanuit so 'n gefintegreerde taalmodel kan daartoe lei dat die taalaanbod in die klaskamer 'n weerspieëling word van die uiteindelijke eise wat aan die kind se taalvaardigheid gestel gaan word: die eis van diskussie (discourse). Widdowson (1979) sien die gesprek (discourse) as die logiese verwesenliking van kommunikatiewe vermoë. Volgens hom hou kommunikatiewe vermoë verband met die aanleer van kommunikatiewe strategieë waardeur die waarde (value) van taalelemente in 'n gespreksituasie verwesenlik kan word, kreatiewe taalprosedures wat van 'n spreker 'n sinvolle gespreksgenoot kan maak, hetsy in die geskrewe of gesproke taal.

Hierdie gespreksreëls of -strategieë berus op die gespreksgenote se gemeenskaplike kennis van sowel die strukturele taalreëls (code resources) as die taalgebruiksreëls (rules of language use) waarby ingesluit is die stilistiese eise wat aan elke gespreksituasie gestel word en die norme wat ten opsigte van taalgedrag, hoflikheid en wellewendheid geld.

Taalreëls en taalgebruiksreëls is nie aparte entiteite nie, maar in 'n verhouding van wedersydse implikasie: die taalvorm besit 'n betekenispotensiaal wat slegs deur gesprekstategieë verwesenlik kan word:

"This realization of meaning potential depends on a knowledge of the conventional code meanings of linguistic code and of the ways in which these meanings can be conditioned by context" (Widdowson 1979:259).

Met ander woorde taalgebruik word gekondisioneer deur gespreksreëls en gesprekstategieë, deur die kommunikatiewe konteks self, en nie deur die kunsmatige welgevormdeheidseise van 'n standaardtaal of die skryftaal nie.

In hierdie hoofstuk is 'n oorsigtelike uiteensetting gegee van die talle ondersoeke wat handel oor die taalgebruik van die leerling. Die gevolgtrekking waartoe geraak word, is ook duidelik. Pragmatiek bied aan die taalleerder 'n alternatief (Oller 1970) omdat dit die klem plaas op die werklike taalgebruik. Die pragmatiek het ook (volgens Oller 1970:504-507) implikasies vir taalonderrig: die onderrig moet so aangepas word "that instead of manipulating purely abstract elements of a calculus - usually a paradigm of totally unrelated sentences illustrating a point of syntax - the student should be using language in response to a paradigm of situations. ... Pragmatics defines the goal of teaching a language as inducing the student not merely to manipulate meaningless sound sequences, but to send and receive messages in the language."

Volgens Levinson (1983:376) het die pragmatiek die "potential application to all fields with a stake in how utterances are understood ... they include fields that are primarily concerned with solving problems in communication, and it is here that the applications of pragmatics are

alikelv to be of direct practical importance". Een so 'n terrein is die van taalonderrig. Die tyd is ryp vir 'n nuwe perspektief op taalonderrig waarin die leerling "should learn about language by experiencing it and experimenting with its use" (Bullock 1975:173-174).

HOOFSTUK 5

IMPLEMENTERING

	Bladsy	
5.1	Inleiding	219
5.2	Doel	222
5.3	Pragmatiek as teorie van linguistiese aanpassing	222
5.4	Invoering van die pragmatiek	226
5.4.1	Doel	226
5.4.2	Vormingswaarde	228
5.4.3	Die waarde van inhoudelike strukture	231
5.4.4	Aanpassings aan die sillabus	232
5.4.5	Toeligting by die leerplan	246
5.4.6	Klaskameraktiwiteit	252
5.4.6.1	Verbale interaksie in die onderrig- leersituasie	252
5.4.6.2	Die onderrig van taalhandelinge	253
5.4.7	Evaluering	264
5.4.7.1	Hoe moet ons toets?	265
5.4.7.2	Wat wil ons toets?	267
5.5	Vergesigte	268
5.5.1	Enkele sake kan verder toegelig word	270
5.6	Slot	272

HOOFSTUK 5

IMPLEMENTERING

5.1 Inleiding

Elke onderrigsituasie het die potensiaal om verskillende sillabusspesifikasies¹ te genereer, en selfs dit moet beskou word as soepel en nie beperkend van aard of bindend nie. (vgl. Yalden 1983:155). Soepelheid en vryheid kan egter nie deur almal in dieselfde mate gebruik word nie. Die onervare onderwyser voel dikwels meer geborge met 'n voorafbepaalde 'metode' waarin alles glad verloop. Die ervare onderwyser weer verkies die vryheid of 'n mate van vryheid en verantwoordelikheid, en skram dikwels weg van metodes wat te onbuigsaam en stram voorgeskryf word. 'n Geïntegreerde sillabus wat voorsiening maak vir beide 'n linguistiese en 'n kommunikatiewe benadering kan aan die leerder en die onderwyser 'n optimale geleentheid bied wat kan lei tot 'n hoogs persoonlike onderrigprogram.

Sodanige sillabus vereis egter baie voorafbeplanning; dit kan nie verwag word dat die onderwyser die klaskamer sonder hulp moet betree nie; hulp moet verskaf word in een of ander vorm, net so min as wat van die onderwyser verwag kan word om 'n formele leerplan te neem en sonder die nodige agtergrond linguistiese items te onderrig.

Die situasie word egter meer en meer kompleks namate beweging word in 'n leerdergesentreerde rigting. Sillabusontwerpers sal verder moet gaan as bloot 'n kategorisering van die items in die sillabus. Die nodige raamwerk vir die onderrig en leer sal vollediger verskaf moet word ten einde onderrig

1. 'n Sillabus word beskou as die saaklik geordende leerinhoud (vakmateriaal) wat die kenniskern van 'n vakkurrikulum uitmaak. Botha 1975:227 sien die sillabus van 'n bepaalde vak as "'n korpus van kennis wat 'n logiese eenheid uitmaak en wat 'n leerling binne die bestek van 'n skooljaar optimaal behoort te beheers".

en leer te optimaliseer. Sodanige nuwe vereistes eindig ook nie met die daarstel van die sillabus nie aangesien die rol van die sillabusontwerper 'n voortgesette proses is. Na die terugvoering op 'n stel spesifikasies moet die nodige wysigings aangebring word. Dit maak die rol van die onderwyser minder gekompliseerd eenvoudig omdat dit nie langer die handboek is wat bepaal wat in die klas behandel moet word nie. Tog vereis die rol van die onderwyser 'n hoë mate van heroriëntering weg van die leiersrol na dié van monitor of begeleier. Verder is die kulminerende vereistes vir kommunikatiewe taalonderrig die onderwyser se vermoë om materiaal te ontwikkel en situasies te skep waarin die linguistiese item (of die item uit die deeldisipline) tot sy logiese konsekwensie na 'n toepassingsfase gevoer word en waar interaksie daarvoor gestimuleer word.

Die druk op die onderwyser is hoog en daarom is dit allernoodsaaklik dat onderwysopleiers voldoende blootstelling en opleiding verskaf vir beide die teoretiese en praktiese basis van moedertaalonderrig, waaronder die nodige vakopleiding. Die behoud van die individualiteit van elke onderwyser is belangrik en vereis daarom diepgaande denke. Die onderwyser moet in staat wees om onafhanklik genoeg te wees om sy eie materiaal te skep en om minstens gapings te vul waar handboeke nie daartoe in staat is nie of voorsiening kan maak nie. Tog moet die algemene gees van die sillabus deur hom begryp word - 'n probleem wat dikwels voorkom omdat die onderwyser nie insette lewer tot die ontwerp van die sillabus nie en dit deur 'n amptelike instansie (onderwysdepartement) aan hom verskaf word.

Die onderwyser se houding ten opsigte van behoeftegeoriënteerdheid in die kommunikatiewe sillabus is baie belangrik, veral waar hy in 'n span moet saamwerk. Hy sal byvoorbeeld die behoefteanalise moet aanvaar, alhoewel hy moontlik tot die insig mag kom om nie te voorskriftelik te wees in die voorbeelde wat aan die leerlinge voorgehou word nie. Die onderwyser behoort ook nie so sterk op die voorgrond te

figureer nie. Die mening van Yalden (1983:156) is ten opsigte hiervan insiggewend:

"In any attempt at fully communicative work, they will also have to accept the role of collaborator with their students, as the latter must be allowed to experiment and to participate, to a greater or lesser extent, in the learning-teaching process."

Die kwessie van hoeveel onderrigmateriaal oor en oor gebruik kan word en hoeveel daarvan eendagsvlieë is, bly 'n groot probleem. In hierdie verband kan die soeke na geskikte oorspronklike materiaal ontmoedigend wees wat daarop neerkom dat maar weer op 'n handboek met geykte materiaal teruggeval word behalwe as middele gevind kan word om 'n netwerk te bewerkstellig van taalonderrigsentrums ('n moedertaalinstituut) waar die nodige navorsing gevestig kan word om ook geskikte materiaal te voorsien en die nodige infrastruktuur te skep waardeur sodanige materiaal aan die onderwyser verskaf kan word. Die energie hiervoor kan ook gekanaliseer word vir die indeksering en berging van materiaal wat deur lede van so 'n instituut ontwerp en getoets word.

Dit is alles kwessies waaroor besin moet word wanneer die onderwyser voorberei word om binne 'n formele linguistiese raamwerk ook voorsiening te maak vir 'n kommunikatiewe benadering. Daar is ook vrae rondom die invoer van taalprogramme op verskillende vlakke aangesien dit veranderde houdings impliseer ten opsigte van die uitkomste van doelwitte en geantisipeerde uitkomste, die weg wat gevolg moet word om die doel te bereik en die middele wat in werking gestel word. Die vakinhoudelike moet noodwendig deurgetrek word na 'n logiese uiteinde waar die kennis ook toegepas kan word. Alleen op die wyse kan verbande gelê word en insig in die taalstruktuur nog beter bevorder word.

5.2 Doel

Die doel met hierdie hoofstuk is die implementering van die insigte uit die pragmatiek vir 'n moedertaalsillabus waar die linguistiese items wat onderrig behoort te word, gespesifiseer word en daarna geïntegreer word met 'n kommunikatiewe benadering soos dit in die vorige hoofstuk in die vooruitsig gestel is. Hiervoor is nodig 'n klemverskuiwing wat nie geheel en al weg van die strukturele basis van taalonderrig is nie, maar wat ook nie geïsoleer is van die kommunikatiewe rigting nie. Vir so 'n benadering leen die pragmatiek hom by uitstek, omdat dit deur linguistiese items onderrig kan word maar ook deurgetrek kan word na 'n kommunikatiewe toepassing, dit wil sê 'n teorie van linguistiese aanpassing, om Verschueren 1987 se woorde te gebruik.

Die res van die hoofstuk handel oor klaskameraktiwiteite en hoe die pragmatiek geëvalueer kan word. Ten slotte word 'n blik gewerp op vergesigte.

5.3 Pragmatiek as teorie van linguistiese aanpassing

Aanpassing is nodig ten einde menslike gedrag en hoe die mens funksioneer in hierdie wêreld, te beskryf. Ons vind aanpassing aan die omgewing op alle vlakke: gedrag oor die algemeen is 'n funksie van aanpassing. Indien ons aanvaar dat die mens in beginsel op dieselfde wyse hulle gedrag - linguisties soos in ander vorme van gedrag - kan ons met die konsep van aanpassing 'n belangrike veralgemening vasgryp met betrekking tot menslike taalgedrag. In hierdie verband sê Ostman (1988:16) dan ook tereg:

"The point is only that we should never lose sight of the larger issues, and that these issues may potentially have more influence on our particular matter under investigation, that we might at first have thought."

En verder:

"It is only by taking a broad view of language as not a priori different from other kinds of communication that we can start approaching human communication - including language - from the point of view of adaptation." (Ostman 1988:16)

Ter illustrasie van sy idee van aanpassing sê Verschueren (1987:44) die volgende:

"If linguistic adaptation goes from language to circumstances (using 'circumstances' pretheoretically as a cover term for whatever language is interadaptable with), or from circumstances to language, or both, it should be possible to illustrate all of these possibilities."

Gegewe die regte omstandighede sal goed opgevoede mense hulle taal radbraak ten einde hulself verstaanbaar te maak - wat 'n duidelike voorbeeld van aanpassing is.

Dit is sinneloos om te praat oor linguistiese aanpassing sonder om eksplisiet duidelik te maak wat dit is waaraan taal aangepas moet word. Taal is basies 'n werktuig vir kommunikasie van persoon tot persoon. Die manier waarop taal aangepas word aan die omstandighede en doewitte is by wyse van 'n aanpassing aan die oortuigings, houdings, die intensies van die spreker/skrywer en hoorder/leser. Met ander woorde, linguistiese uitinge word gevorm in ooreenstemming met die spreker en die hoorder se agtergrondaannames omtrent die werklikheid en omtrent mekaar se oortuigings, houdings, begeertes en intensies.

Volgens Verschueren (1987:43) sal elke vorm van aanpassing nuwe moontlikhede skep. Aanpassing, veral die aanpassing in verskillende rigtings waarvan Verschueren praat, impliseer

the sound alone whether That paint's wet is a statement or a warning; whether You'll come back is a prediction or a command ... We are concerned with teaching him not just to produce grammatically acceptable strings of words, but also to use language to some purpose, to communicate and be communicated to, to assume certain roles."

5.4 Invoering van die pragmatiek

5.4.1 Doel

Dit is goed bekend dat die leefwêreld van die laat-twintigste eeuse mens onderworpe is aan snelle ontwikkeling en voortdurende veranderinge. Weens die sogenaamde kennisontploffing op bykans alle kennisgebiede word die moderne mens letterlik toegegooi deur hoeveelhede kennismateriaal (vergelyk Oberholzer 1977:8) wat hy nie alles kan integreer met sy eie verwysingsraamwerk en in 'n eie perspektief kan plaas nie (vergelyk De Corte et al. 1982:209; Brubacher 1978:68).

Die onderrigleersituasie word op alle vlakke grootliks beïnvloed deur hierdie toedrag van sake, veral wanneer dit gaan om die selektering en gepaardgaande redusering van kurrikuluminhoud. Die voortdurende uitbreiding van kennis veroorsaak 'n neiging tot die oorlading van kurrikula (vergelyk Hill 1974:84; De Corte et al. 1982:211).

Inhoud wat by die kurrikulum ingesluit moet word, moet dus noodsaaklikerwys 'n oplossing bied vir die probleem (van kennisvermeerdering) en voldoende geleentheid bied vir verdieping en besinning. En dit is juis wat die pragmatiek die kurrikulum bied, want dit laat nie ruimte aan die leerder vir die onnodige memorisering van die inhoud sonder meer nie (vergelyk Meerkotter 1982:27). Volgens Wilson (1981:54) kan 'n korttermynaanpassing by die eise van 'n

oorlaaide kurrikulum die ontwikkeling van kwaliteite soos kreatiwiteit en 'n kritiese ingesteldheid belemmer. Die doel met die insluiting van pragmatiekiteme (inhoude) in die kurrikulum is onder andere om hierdie kwaliteite en vaardighede aan te moedig en te bevorder. Pragmatiek bied aan die leerder die moontlikheid om stil te staan by iets wat vir hom op 'n gegewe tydstip van belang is, want soos Sergiovanni en Starrat (1971:284) dit stel:

"... if a learner is to make what he learns personal, he must have the time to make it personal ..."

Die blote memorisering van dit wat vir hom nie zinvol is nie, vind gewoonlik plaas omdat die leerder op hierdie manier nie werklik betrokke hoef te raak by dit wat hy "leer" nie (vergelyk Meerkotter 1977:17-18; Ausubel & Robinson 1973:58). Maree beskryf 'n sinsantwoord wat die leerder nie die tyd laat om 'n saak self te bevraagteken en so tot insig te kom nie, as 'n "didaktiese kortsluiting ... waarin skynwinste verkry word ten koste van egte betekeniswinste" (Maree 1975:17). Die pragmatiek skakel egter sodanige didaktiese kortsluitings uit want die aanbieding vereis absolute betrokkenheid deur gespreksdeelname, ensovoorts wat nie ruimte laat vir memoriseerwerk nie.

Volgens Maree (1975:9) moet die ontwerp en implementering van 'n vakkurrikulum nie die katalogisering en opstapelning van inhoude behels nie, maar is dit in die eerste plek:

"... 'n saak van strukturering van fundamentele insigte met die struktuurmatige opbou en uitdifferensiëring wat daarop volg ..."

Die pragmatiekiteme wat geselekteer word, is juis geselekteer met die oog op groter insig wat dit die leerder bied in die blootlegging van die struktuur van die moedertaal.

Kruger (1980:69) beklemtoon dat die waarde van die inhoud wat geselekteer word, nie soseer bepaal word deur die omvang daarvan nie, maar deur die wesenlike wat daarin geleë is. Leer is veel meer as die opdoen van feitelike kennis (vergelyk Wilson 1981:24). Eiemaking van die leerinhoud van die pragmatiek impliseer dus insig in hoe verskillende feitlikhede met mekaar verband hou, asook insig in die intrinsieke strukture onderliggend aan die pragmatiek-inhoud. (Vergelyk Bruner 1981:445; Childs 1971:278) Volgens Sergiovanni en Starrat moet die klem geplaas word op "durable ideas", wat hulle beskryf as:

"... key concepts, themes, generalizations, models and theories - in short, those cognitive components of the structure of the disciplines of knowledge" (Sergiovanni & Starrat 1971:207).

Klafki (Maree 1975:2) glo dat die vormingswaarde van 'n inhoud juis veral geleë is in die struktuurinsigte wat die leerder tydens die eiemaking van daardie inhoud verwerf. Dit gaan dus primêr om die verwerwing van struktuurinsigte wat tydens die aktiewe ervaring van die leerinhoud met die bestaande verwysingsraamwerk gefintegreer word.

5.4.2 Vormingswaarde

In enige vorm van onderrig en leer, ongeag van waar en hoe dit plaasvind, is leerinhoud as noodsaaklik en onontbeerlik gegee (vergelyk Maree 1971:49). Geen onderrigleersituasie kan as sodanig beskryf word voordat geïmpliseerd of doelbewus van inhoud sprake is nie. 'n Inhoudlose verowering van die werklikheid is ondenkbaar, aangesien geen ervaring moontlik is sonder inhoud nie en die mens die unieke werklikheid waarin hy leef deur ervaring konstitueer (Kruger 1975:2). Volgens genoemde outeur kan inhoud nie vir die mens bestaan voordat hy dit ervaar nie. In enige onderrigleersituasie is dit dus noodsaaklik dat die leerling die pragmatiekleerinhoud as lewensinhoud moet ervaar en dit op

'n betekenisgewende wyse met sy eie verwysingsraamwerk moet integreer.

Volgens Kant leer 'n mens deur ervaring (vergelyk Meerkotter 1980:7). Om 'n leerling se taal te verbeter, moet ons hom taalervaring gee. Die begrip "leerervaring" verwys na kennis wat deur direkte en of indirekte ervaring opgedoen word. Direkte ervaring word gewoonlik tydens praktykgerigte leergeleenthede opgedoen, terwyl indirekte ervaring tydens onder andere 'n klassituasie en by die bestudering van die handboek en opdragte opgedoen word (vergelyk Meerkotter 1977:21-22).

Afgesien daarvan dat die leerder slegs aan die hand van bepaalde inhoude ervaar, word verder aangeneem dat werklike waarde geheg word aan die geselekteerde inhoude omdat die ervaring met en eiemaking van juis daardie inhoude na die oordeel van die onderwyser 'n belangrike bydrae mag lewer tot die vorming en ontwikkeling van die leerling in 'n bepaalde rigting (vergelyk Meerkotter 1982:3). Sonder vrees vir teenspraak kan ook gepostuleer word dat die ervaring wat die leerling tydens sy kennismaking met die geselekteerde inhoude opdoen, van die grootste belang is vir sy vorming en intellektuele ontwikkeling (vergelyk Kruger 1975:49). Indien verder aangeneem word dat die wyse waarop die leerling die inhoud ervaar, grootliks bepaal word deur die wyse waarop die inhoud oorgedra word, blyk die onderwyser se verantwoordelikheid ten opsigte van die aanbieding van die inhoud baie duidelik.

By elke taalervaring wat die onderwyser aan die leerling bring, vind daar 'n herstrukturering van die leerling se verwysingsraamwerk plaas sodat die leerling hom voortdurend oriënteer en heroriënteer ten opsigte van nuwe omstandighede. Die leerling se perspektiewe kan dus steeds op 'n dinamiese wyse verander, mits die onderwyser hom die taalervaring bied. Outentieke leer kom dus daarop neer dat

die leerder nuwe inhoude met sy bestaande verwysingsraamwerk integreer:

"To learn is primarily to create personal meaning, ... by actively restructuring one's mental schemata to incorporate new data ..." (Wilson 1981:38).

Met betrekking tot die pragmatiek as geselekteerde vakinhoud met die doel om die sillabus te verbreed leen hierdie inhoud hom by uitstek daartoe om aan die leerling taalervaring te bied.

In 'n klassituasie is dit moontlik om tydens 'n onderrigleersituasie vir die unieke dinamiese ervaringsraamwerk van elke individuele leerling voorsiening te maak. In 'n gespreksituasie of die analise van 'n gesprek kan verskillende afleidings by individuele leerlinge aangemoedig word. Individualisering is vanselfsprekend in die onderrigleersituasie wel moontlik indien in 'n ruim mate gebruik gemaak word van onderrigtegnieke soos byvoorbeeld groepbesprekinge of klein groep besprekinge en selfstandige opdragte waar leerlinge kort dialoë moet gaan skryf, of herskryf of selfs 'n gesprek moet analiseer of moet vasstel watter taalhandelinge gebruik word of watter gespreksreëls oortree word.

Die onderrigleergebeure wentel volgens Calitz "... rondom die leerinhoud as gemeenskaplike veld van betrokkenheid" (1980:209). Die onderwyser se onderrig moet dus daarop afgestem wees dat die leerder die inhoud, wat geselekteer is op grond van die vormingspotensiaal daarvan vir die leerling, sy eie maak.

Aangesien die onderwyser veel meer beheer het oor die betekenissamehange van die inhoud as oor die belewenis-struktuur van die leerder (Kley 1964:72) volg dit dat hy die vertrekpunt vir sy onderrig in die leerinhoud sal neem, terwyl hy die onderrig op die leerling afstem - hy sal dus

vanuit die inhoud maar gerig op die leerling werk. In so 'n benadering word 'n eensydige leerlingesentreerde onderrig-leerpraktyk vermy sonder dat die klem eensydig inhoudgerig word. Die beplanning van die onderwyser vir die klas-kameraktiwiteit geskied dus inderdaad vanuit die leerinhoud (omdat hy beheer het daaroor), maar dan toegespits op die verbreding van die leerling se taalervaring.

Die pragmatiek bied kommunikasiemoontlikhede waarsonder geen leergebeure of sosiale aanpassing vir die leerlinge met die oog op suksesvolle skoolvordering moontlik is nie.

5.4.3 Die waarde van inhoudelike strukture

Deur die beklemtoning van die struktuur in die vakinhoud, kan 'n skynbaar oorweldigende hoeveelheid feitlikhede tot 'n patroon georden word. Die vorming van 'n "conceptuele kader", met ander woorde 'n netwerk van begrippe en beginsels, stel 'n mens in staat om 'n begrip te vorm van 'n deel van die werklikheid (vgl. De Corte et al. 1982:212). Hier word veral gedink aan die samehang tussen vorige ervarings en nuut verworwe kennis.

In die pragmatiek kan die inhoudelike strukture die volgende insluit:

- * Konteks
- * Verhouding tussen taal en konteks
- * Intensie van die spreker om te praat
- * Taalhandelinge
 - direk en indirek
 - konvensies
- * Gedeelde kennis
- * Gespreksreëls
- * Gesprekstrategieë
- * Gespreksimplikasies
- * Gespreksanalise, ensovoorts.

Die struktuur dien op grond van hierdie insig in die patroonmatige as afgrensing van 'n magdom gegewens. Die afgrensing van die gegewens maak dit interpreteerbaar. Binne so 'n geordende raamwerk word 'n oorsigtelike visie merkbaar. Weens die reduksie in die hoeveelheid detail is fundamentele strukture dus vereenvoudigend (vgl. Phenix (1976:154); Maree (1975:4,6)). Die vernaamste kenmerk hiervan is dat dit vormende waarde² besit.

Verder kan as bakens vir die studie en onderrig van die moedertaal ook nog met vrug gebruik gemaak word van perspektiewe soos, spreker, aangesprokene, situasie, status, spreekbeurt, gespreksvoorwaardes, aanspreekvorme, ensovoorts.

5.4.4 Aanpassing aan die sillabus

Die klemverskuiwing wat daar ten opsigte van T2-onderrig gekom het: vanaf die patroonsin, driloefening met sy gepaardgaande reëls, na die sogenaamde 'internalisering' van reëls en die outomatiese toepassing daarvan na taal oefeninge wat situasioneel gefundeer en bruikbaar is, het ook deurgesuur na moedertaalonderrig. Dit het veroorsaak dat vroege geopper is oor funksionele aspekte van taal met die klem op die kommunikatiewe vaardigheid van die T1-leerder. Die gevolge hiervan blyk duidelik uit die talle publikasies wat tans in die VSA en Wes-Europa hieroor verskyn. Dit blyk ook dat ten spyte van teoretiese en praktiese probleme dit moontlik is (en noodsaaklik) om 'n kommunikatiewe taalvermoë te bevorder deur die onderrig daarvan. Ten einde hierdie idee(s) ten uitvoering te bring, moet die nodige aanpassings gemaak word, veral ten opsigte van:

* Onderwysersopleiding

Veranderinge wat van owerheidsweë kom, word

2. Dit dui nie net op intellektuele vorming nie maar betrek die leerder in sy totaliteit. Dit kan ook nie los gesien word van oordragsmoontlikhede wat dit vir toekomstige kommunikatiewe situasies inhou nie.

dikwels sonder meer aanvaar, maar nie omarm nie. Veranderinge moet ook van onder deurgevoer word, vanuit die geleedere van die onderwysers wat die stelsel moet implementeer. Dit kan slegs gebeur indien hulle die kommunikatiewe benadering begryp en die behoefte daarvoor aanvaar. Georganiseerde onderwysersopleiding is een manier om die probleem op te los, maar die probleem kan ook benader word deur middel van vakkomitees en indiensopleiding. Die metodologiese konserwatisme van die onderwyserskorps sal veranderinge altyd met agterdog bejeën, maar indien dit geleidelik op klein skaal en met die nodige leiding ingevoer word, kan die normale teenstand grotendeels verminder word.

* Institusionele veranderinge

Indien die sillabus, eksaminering, inspekteurs, handboeke, ensovoorts nie ook die nodige wysigings aanbring in die rigting van 'n meer kommunikatief-georiënteerde leerplan nie, sal min uiteindelik vermag word. Soos Maley (1986:95) dit stel:

"Unless words are translated into deeds they are rapidly silted in the dust of inaction."

* Aanpassings aan die sillabus

Wanneer die sillabus struktureel gewysig word, moet in gedagte gehou word dat die sekondêre leerlinge reeds 'n hoë mate van taalverfyning bereik het. Hierdie proses van verfyning geskied deur suksesvolle interaksie wat afhanklik is van die gepaste gebruik van die taal in die konteks. Die verbale, nie-verbale en kontekstuele leidrade wat deur die gespreksgenote gedeel word, verseker 'n suksesvolle wissel-werking van informasie - maak inderdaad die aanpassing van spreker en hoorder moontlik.

Die leerlinge met 'n verworwe taalproduksievermoë is nie van die begin af 'n goeie kommunikator nie. Hy ken nog nie al die interaksionele strategieë wat tydens die voer van 'n

gesprek van hom verwag word nie. Dit is deur talle aanpassings dat taal vir hom 'n meer gesosialiseerde karakter begin aanneem het. Oor die aanpassing van die taalgebruik haal Fisiak (1981:62) Hymes aan wat verklaar:

"It is ... part of persons' communicative competence to adapt his speech styles as changing conditions and experience demand ..."

En verder:

"Having communicative competence means having this adaptability in matters of language."

Ook:

"... such adaptability lies at the heart of communicative competence."

Dat die ontwikkeling van kommunikatiewe vermoëns die essensiële opgawe van taalonderrig behoort te wees, blyk onder andere uit die feit dat die term 'communicative competence' die sleutelwoord in kontemporêre linguïstiese literatuur geword het.

Die vereiste in 'n kommunikatiewe onderrig is dat die sillabus verband moet hou met die werklike taalbehoefte van die leerlinge en die klem moet gevolglik val op die betekenis van taalgebruik in 'n breër konteks. In die pioniersweg wat Wilkins 1976 ten opsigte van T2-taal leer aangedui het, het die klem baie sterk op die funksies geval - die verskillende realisasies van hierdie funksies soos byvoorbeeld 'n oordeel vel, goedkeuring verleen, advies gee, oorreding, ensovoorts. Taalleer word beskou as 'n integreerende deel wat implisiet beteken dat die verskillende elemente van die grammatikale struktuur gesintetiseer word deur die leerder. Die implisiete doel is om die leerder in staat te stel om ook kommunikatief vaardig te word in die gebruik van sy moedertaal.

Die prioriteit wat aan die taalbehoefte van die leerling

gegee moet word, verduidelik ook die aanpassings wat aan die sillabus aangebring moet word. Volgens Weideman (1987:138) het ons in kommunikatiewe onderrig "... a much broader vision of language than in any of the methods that it has displaced".

Die eksponente van die strukturele sillabus sou argumenteer dat die leerder primêr kennis van die taalsisteem nodig het, dat kennis van leksikale en grammatikale vorme 'n kern van taalvermoë bewerkstellig en dat hierdie taalvermoë die essensiële grondslag vir kommunikatiewe gedrag sal voorsien wanneer die leerder hom eventueel in 'n situasie mag bevind wat van hom vereis om te kommunikeer.

"The belief here is what has to be taught is a knowledge of the language system: its exploitation for communicative purposes can be left to the learner." (Widdowson 1979:248)

Hiervolgens is kommunikasie dus nie eksplisiet en primêr tot onderrigdoelwit verhef nie; dit sou 'n toevallige uitkoms van die taalonderrig kon wees. Uit die literatuur is daar egter talle bewyse dat hierdie oordrag nie geskied nie, vergelyk Lieberman 1981, Allwright 1976, Widdowson 1978 en Littlewood 1981.

Die begrip 'kommunikatiewe taalvermoë' vereis 'n ewewigtige benadering. Produktiewe praterij of skryfery weerspieël nie noodwendig 'n kommunikatiewe vermoë nie. Suksesvolle kommunikasie behels samehangende taalgebruik. Die leerling moet intensioneel bewus gemaak word van strategieë en taalmiddele (linguistiese en pragmatiese) wat logiese samehang kan bewerkstellig tussen die spreker en hoorder.

Hierdie vaardigheid lê op die breë terrein van die pragmatiek waar die verskynsel van intensionele en simboliese taalhandeling die funksies daarvan in die gesprek, gespreksbeurte, gespreksimplikasies, gespreksreëls

en die konteksskeppende krag en konteks-afhanklike kenmerke wat inherent sosiaal en dinamies en dialekties is, bestudeer kan word.

Volgens Foss & Hakes (1978:296-305) moet die onderrig ook voorsiening maak vir "... the ability to reflect upon language itself". Die leerling moet naamlik toenemend in staat gestel word om volwasse oordele te vorm oor die grammatikaliteit, meerduidigheid of verwantskap van taaluitinge. Die leerlinge moet ook geli word om sinne of taaluitinge nie bloot op grond van die verstaanbaarheid of aanvaarbaarheid (eis van welgevormdheid) van die vorm (oppervlaktestruktuur) te beoordeel nie, maar ook op grond van die onderliggende betekenis (dieptestruktuur).

Pragmatiek-kriteria beheer weer die aanwending van welgevormde uitings in die sosiale verhoudings tussen die lede van 'n spraakgemeenskap. Die pragmatiek-kriterium vir 'n kommunikatiewe taalvermoë is gepastheid van die gebruikte taal in die konteks. Terwyl talle uitinge op 'n sekere tydstip in 'n gesprek gepas mag voorkom, is nie alle uitinge ewe effektief nie. 'n Antwoord op 'n versoek vir informasie mag gepas wees, terwyl deur te reageer met 'n teenvraag dikwels 'n ander doel dien. Die effektiwiteit van een uiting bo 'n ander, veral ten opsigte van die konsekwensies of implikasies wat dit vir beide spreker en hoorder inhou, is 'n tweede kriterium vir 'n kommunikatiewe taalvermoë.

Die sillabus vir mondelinge werk sal dus voorsiening moet maak vir die volgende item:

- * Oordeel
 - Waardeoordeel
 - Sosiale norme

Aspekte hiervan uit 'n geskikte teks of konteks moet nie as geïsoleerde eenhede onderrig word nie, maar as geïntegreerde kommunikatiewe eenhede. Hierdie aktiwiteite moet ook die

leerlinge voorberei op 'n aanpassing van die kommunikatiewe aktiwiteite waarmee hy in die lewe gekonfronteer sal word. Dit sluit ook aan by die hipotese van Verschuieren (1987:43) oor die pragmatiek as linguistiese aanpassing:

"The ultimate function of adaptation always transcends its initial purpose. Every form of adaptation creates new possibilities."

Die huidige leerplan noem onder mondelinge stelwerk die item

- Grammatikale gevoeligheid maar

laat na om dit verder te verklaar. Hier sou 'n aanpassing die volgende van die leerplan verg:

- * Gepastheid van taalgebruik
 - Effek van die uiting
 - Welgevormdheid

As didaktiese doelwit sou gestel kan word dat die leerling 'n aanvoeling of sensitiwiteit moet aankweek vir gepaste en effektiewe taalgebruik in 'n bepaalde situasie.

Die sillabus moet ook aangepas word om voorsiening te maak vir die taalhandeling, met ander woorde die intensie wat die spreker het om te praat: om iets mee te deel, te beloof, ensovoorts met die bedoeling om onder andere die kennis of die wil van die aangesprokene te verander. Dit gaan hier nie om die onderrig van terminologie nie, maar om doeltreffende taalgebruik.

Sonder om die sillabus verder in besonderhede uit te bou, kan die volgende items (taalhandelinge) geïntegreerd en uit 'n geskikte konteks onderrig word:

Kerninhoud

oTaalhandelinge

-Beweringe

-Ontkenninge

-Bekentenisse

-Verseoeke

-Bevele

-Suggesties

-Beloftes

-Gelukwensinge

-Verskonings

-Groete

-Bedankings

-Aanvaardings

-Konvensies

KonteksbenuttingDidaktiese riglyne

o By die onderrig hiervan kan op die volgende gelet word:

- * Kan die leerling dit herken en gebruik in 'n uiting?
- * Kan die leerling die intensie van die uiting wat aan hom gerig word, begryp?

- o Die herkenning en verklaring van verskillende taalhandelinge uit die konteks.
- o Die effek van verskillende taalhandelinge.
- o Die inoefening van vaardighede soos die maak van afleidings en gevolgtrekkings.
- o Kan die leerling die konteks identifiseer?
- o Kan die leerling die onderwerp (boodskap) identifiseer?

- o Kan die leerling die gepastheid van 'n uiting in die gesprek identifiseer?

Gedeelde Kennis

Direkte en Indirekte Taalhandelinge

Gespreksreëls

- o Die herkenning van verskillende gespreksreëls waaronder hofliheidsreëls, taboes, ensovoorts.

Beurtwisseling

Gespreksimplikasies

Gespreksonderwerp

Gesprekstrategieë

Gespreksanalises

- o Die herken van
 - * verskillende uitinge
 - * samehang (verband) tussen die uitinge in 'n gegewe gesprek
 - * die intensie van 'n spreker
- o Die inoefening van vaardighede soos
 - * die maak van afleidings en gevolgtrekkings.

- o Die bevordering van 'n kritiese begrip.
- o Die motivering van 'n leerling se interpretasie van 'n gegewe gesprek.

Taal het talle tipes sosiale gebruike - terg, groet, aanspreekvorme, inligting versoek, argumenteer, ensovoorts. Die verbale interaksie of sosiale gebruik van taal vereis van die gespreksdeelnemers om dit aan te wend en om sensitief te wees vir 'n reeks sosiale gedragspatrone in die uitvoer van die werklike gesproke (of geskrewe) boodskap. Die gespreksdeelnemer moet 'n sin vir verantwoordelikheid openbaar, of dit nou verbaal of nie-verbaal is, ten einde normale kommunikatiewe interaksie moontlik te maak. Die erkenning dat die boodskap ontvang is of dit nou 'n bewering, 'n vraag, bevel of 'n opdrag is, is 'n integreerende deel van die gespreksinteraksie. Talle leerlinge wat aan 'n gebrekkige sosiale en psigologiese ontwikkeling ly, manifesteer 'n min of meer beperkte sosiolinguistiese gedrag. Dit blyk dat hulle gespreksvaardighede gebrekkig ontwikkel het.

Daarom is Halliday (1978:1) ook van mening dat "... language is a form of interaction, and it is learnt through interaction; this, essentially, is what makes it possible for a culture to be transmitted from one generation to the next".

Gespreksreëls of -strategieë berus op die gespreksgenote se gemeenskaplike kennis van sowel die strukturele taalreëls ('code resources') as die taalgebruiksreëls ('rules of language use') waarby ingesluit is die stilistiese eise wat per gespreksituasie gestel word en die norme wat ten opsigte van taalgedrag, hoflikheid en wellewendheid geld. Taalreël en taalgebruiksreël is nie aparte entiteite nie, maar in 'n verhouding van wedersydse implikasie: die taalvorm besit 'n betekenispotensiaal wat slegs deur gesprekstrategieë

verwesenlik kan word: "This realization of meaning potential depends on a knowledge of the conventional code meanings of linguistic code and of the ways in which these meanings can be conditioned by context" (Widdowson 1979:259).

Vir kommunikasie om effektief te wees, word samewerking tussen spreker(s) en hoorder(s) vereis en dit vereis weer verantwoordelikheid. Daarom sal 'n pragmatiekbenadering in taalonderrig die gepastheid en effek van 'n taalvorm of uiting in die konteks van die gebruikte taal benadruk, asook die verantwoordelikhedsprosedures, byvoorbeeld hoflikheid, wat deur beide spreker(s) en hoorder(s) in verskillende situasies aangewend word om te onderhandel.

Norton (1981:XXI) sê oor hierdie kriteria die volgende: "... speakers ... must have skills that allow them to express themselves, to say something (to someone), and to say it in a manner appropriate to that context". Hierdie pragmatiek-kriteria waar pragmatiek verwys na die gebruik van die uitinge tussen die spreker en die luisteraar, geld vir alle kontekste - maak inderdaad die konteks moontlik. Met ander woorde taalgebruik word gekondisioneer deur gespreksreëls en gesprekstategieë, deur die kommunikatiewe konteks self, en nie deur die eis van welgevormdheid nie.

Dit is baie duidelik uit die literatuur dat kommunikasievaardighede in die moedertaal onderrig kan word. Ook kan die kommunikatiewe vermoë van die moedertaalspreker nog verder verfyn word indien die taak of opdrag hulle eksplisiet dwing om in 'n diskoers op die hoorder se behoeftes te konsentreer of indien hulle die rol oorneem van die hoorder.

* Kohesie en koherensie

Ten einde die onderlinge samehang en wedersydse implikasie van taalvorm-taalinhoud en gesprekstategieë te illustreer, wys Widdowson 1979 (soos Halliday 1973) op die wisselwerking van die strategieë van "cohesion" en "coherence": "cohesion" as die vermoë om strukturele taalvorme en proposisionele

(semantiese) taalinhoude betekenisvol met mekaar te verbind en "coherence" as die vermoë om tydens gespreksvoering dit wat Austin "illocutionary functions" sou noem en wat Halliday sou tipeer as "textual functions", wat andersins gekategoriseer sou kon word as stylvariasies, gespreksreëls en taalgedragsnorme op 'n betekenisvolle manier tot uiting te bring. 'n Diskoersbenadering kan dus semantiese en pragmatiese elemente in die sillabus inbring.

Vir Halliday en Hasan (1976:1) is 'n teks "a unit of language in use". Dit is nie 'n grammatikale of 'n strukturele entiteit nie, maar 'n konsep wat slegs ten volle geïnterpreteer kan word in die lig van die konteks van die situasie en die register, naamlik "... the contextual relevance and integration of language with the environment or context." (p.284)

Kohesie is 'n konsep van verbinding wat deel uitmaak van die skepping, of tekstuele komponent van die linguïstiese sisteem. Kohesie "... accounts for the essential semantic relations whereby any passage of speech or writing is enabled to function as a text" (Halliday & Hasan 1976:13). Die bindingsmeganismes voorsien in 'n spesifieke soort betekenisrelasie wat bydra tot die eenheid van die teks, naamlik "... that in which one element is interpreted by reference to another ... Where the interpretation of any item in the discourse requires making reference to some other item in the discourse, there is cohesion" (Halliday & Hasan 1976:11). Kohesie is dus voorveronderstel, waarin die "... interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another" (p.4). Die bindings is nie beperk tot die sinne nie; hulle vorm 'n reeks moontlikhede wat die idees oor die sinne heen verbind deur te eis dat die korrekte interpretasie van een element veronderstel word deur 'n ander element.

In terme van kohesie is 'n teks "dus" "... any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified

whole". Dit is in teenstelling met die losstaande opeenvolging van sinne wat geen verband toon nie. Halliday & Hasan 1976 argumenteer dat die teks 'n semantiese eenheid is waarin kohesie die verbinding tussen die sinselemente daarstel. Belangrik in dié benadering is dat daar, ten einde sommige elemente in die gesprek (of teks) te interpreteer, gekyk moet word na ander elemente. Hierdie beweging na of verwysing na ander eksplisiete verbale elemente is bindingsmeganismes. Om die beginsel van kohesie te verduidelik, gebruik Halliday & Hasan (1976:4) die volgende voorbeeld:

"Wash and core six cooking apples
Put them into a fireproof dish."

Die interpretasie van 'them' is afhanklik van die binding wat gemaak word met die referent in die vorige sin. Semantiese relasies maak dit noodsaaklik om een element van die gesprek of teks te interpreteer deur te verwys na 'n ander element van dieselfde teks.

Dié soort verwysing wat kohesie in 'n teks moontlik maak, is onder andere endoforiese verwysing ('n verwysing na iets in die teks); eksoforiese verwysing ('n verwysing na iets buite die teks); anaforiese verwysing ('n verwysing na iets wat vroeër in die teks verskyn) en kataforiese verwysing (na iets wat later in die teks voorkom). Om hierdie verwysings te aktualiseer, is daar 'n aantal grammatikale prosesse, waaronder substitusie, ellipsis en die gebruik van voegwoorde wat elemente van die een sin verbind met dié van 'n ander, byvoorbeeld:

- 1a) Het jy al 'n kostuum vir die jool?
- b) Ja, ek het een van my ma se rokke op die sol-
der gekry.

(substitusie)

en

2a) Kan jy my 'n geleentheid stad toe gee?

b) Ja ek kan ...

(ellipsis)

Op die leksikale vlak is daar herhaling en die plasing van woorde wat volgens Halliday & Hasan gesien moet word "... as the predominant means of connecting sentences in discourse" (p.13).

Die voorafgaande kategorie verwys na items wat oor sinsgrense strek waardeur die semantiese domein van een sin na die van 'n ander uitgebrei word. Vergelyk die volgende voorbeeld:

3a) Different social situations call for different behaviors.

b) This is something we all learn as children and we, of course also learn which behaviors are right for which situation.

(Hier is dit die voorbeeld wat die kohesie moontlik maak en kontinue is.)

c) On a camping trip with their parents, teenagers willingly do the household chores that they resist at home.

d) They gather wood for a fire, help put up the tent, and carry water from a creek or lake.

(Vgl. Zarcadoolas 1982:42.)

Die onderstreepte items in d) word in verband gebring met die "camping trip" in c) en is die ekwivalent van die huishoudelike takies in c). Die kohesie tussen sinne c) en d) is dus die direkte gevolg van die assosiasies van die onderstreepte gedeeltes met byvoorbeeld "camping trip".

Om begrippe soos kohesie en koherensie in taalonderrig in te bring, sou onder andere beteken dat leerlinge eksplisiet gewys moet word op leksikale items wat daartoe bydra om van taalgebruik (gesproke of geskrewe) 'n logiese samehangende

geheel te maak. Widdowson (1979:257) wys daarop dat die taalsisteem self voorsiening maak vir samehangende diskoers:

"Within each section there are stages which introduce new coherence relationships and these can be labelled by the overt clues which are used to mark them: for example marking exemplification, that is to say marking restatement, however marking concession, on the other hand marking contrast, and so on."

Vir Afrikaans sou die volgende bindingsmeganismes kon geld: met ander woorde, dus, hoewel, stellig, nogtans, egter, gevolglik, ten opsigte van, met betrekking tot, desnieteenstaande, nietemin, tewens, ensovoorts. Leerlinge kan die opdrag gegee word om ter wille van paragraafbinding en kontekstuele samehang van sulke woorde gebruik te maak. Sodanige "cohesion devices" oefen uiteindelik 'n stilistiese dissipline uit wat logiese samehang en betekenisvolheid bevorder.

Die insluiting van die beginsels van kohesie en koherensie in 'n onderrigmodel kan bydra tot die vergroting van 'n leerling se taalvaardigheid. Om in staat te wees om te verwys na elemente in die teks ten einde bindingsmeganismes te identifiseer, kan vir die leerling insigte oplewer wat hy nie vroeër gehad het nie. Dit maak dit noodsaaklik dat die onderwyser (en sillabus) aan die leerling die geleentheid moet bied om geskrewe en gesproke tekste te ondersoek ten einde nuwe vaardighede te ontwikkel.

Waar die oortuiging vandag algemeen bestaan dat taalverwerwing, taalonderrig en taalgebruik fundamenteel 'n interaksionele of sosiale karakter het, sal die taalinhoude en die onderrig van hierdie inhoude aangepas moet word ten einde vir die leerling 'n sosiale verwysingsraamwerk op te bou, en sy taalvaardigheid te versterk. In die onderrig moet voorsiening gemaak word vir:

1. "... the ability to use one's linguistic resources in appropriate communicative strategies;" en
2. "... the ability to analyse the listeners role characteristics".

(Osser aangehaal deur Halliday 1978:94)

In die linguistiese ontwikkeling van die leerling mag hierdie twee elemente nie ontbreek nie; leerlinge moet kan kommunikeer met ander wat 'n stel ooreengekome maniere en optredes deel. Hulle moet hul kennis van die twee komponente van taal, dit wil sê vorm en inhoud, aanpas by die sosiale gebruik. Daarom moet die kennis waaroor hulle beskik voldoende wees om hulle toe te laat om met ander in wisselwerking te tree of om met ander saam te werk. Hulle verbale gedrag moet beskryf kan word as ten volle kommunikatief in die volle sin van die woord.

5.4.5 Toeligting by die leerplan

'n Handleiding waarin die volgende komponente figureer, word vir moedertaalonderrig aanbeveel:

- Sillabus
- Onderwysersgids
- Onderrigmateriaal
- Oorspronklike tekste
- Klaskameraktiwiteite
- Evaluering

Die sillabus is die eerste komponent op die vlak van kurrikulumbepanning. Ander komponente raak die toeligting

by die sillabus. Kurrikulumbeplanning³ het te doen met die veronderstellinge oor die inhoud en die konteks van onderrig en leer - wat die leerder veronderstel is om te leer en op watter vlak of standerd, en hoe die onderwyser te werk moet gaan om die inhoude in die sillabus te onderrig.

Die sillabus is 'n leidraad vir die onderwyser - iets wat hulle in staat stel om duidelike doelwitte na te streef met dit wat hulle wil bereik. Dit sal egter altyd op 'n hoër vlak van algemeenheid opereer. Die onderwyser behoort altyd die leerplan of gedeeltes wat in algemene terme beskryf word, in sy eie klasse aan te pas. Hierdie modifikasies sal uitkom in die lesskema, die seleksie van onderrigmateriaal en geïmproviseerde besluite wat deur die onderwyser in die klas geneem word.

'n Sillabus veronderstel ook 'n onderwysergids. Die doel hiervan moet wees om die nodige toeligting by die leerplan vir die onderwyser te verskaf. Die inhoud van die huidige moedertaalsillabus betrek grotendeels linguïstiese materiaal wat gebaseer is op 'n linguïstiese teorie en wat gerangskik is volgens linguïstiese items. Indien die sillabus aangepas word om voorsiening te maak vir 'n pragmatiek- of kommunikatiewe benadering sal items, of inhoude ook geselekteer word op grond van 'n kommunikatiewe wyse waardeur dit gerealiseer word, en 'n organisering van die produk en proses van sodanige analise in terme van pedagogiese prioriteite.

As voorbeeld kan die volgende items in die voorgestelde sillabus geïllustreer word:

3. Die uitstaande kenmerk van ons tyd is inderdaad die ongeëwenaarde ontwikkeling op veral tegnologiese gebied. Wetenskaplike kennis vermeerder nie alleen teen 'n verbysterende tempo nie, dit word al 'n voorwaarde vir sosiale en ekonomiese vooruitgang. Dit is dus verstaanbaar dat die kurrikulum 'n deeglike ondersoek regverdig en voortdurend aangepas moet word.

* Oordeel

- waardeoordeel
 - sosiale norme
- of

* Produseringsfoute

- versprekings
- herstellings

* Aarseling

- pousering
 - herhaling
 - korrigerings
- of

* Gesprekstrategieë, ensovoorts.

Indien die leerplan aangepas word om voorsiening te maak vir hierdie pragmatiese fenomene is dit absoluut noodsaaklik dat die nodige toeligting in 'n onderwysersgids hieroor verskaf word, want sê Richards (1986:24):

"Only the teacher who is thoroughly sure of the role to be filled, and of the concomitant learner's role, will risk departure from the security of traditional textbook-oriented learning."

Vir 'n kommunikatiewe metode om te slaag sal die onderwyser ook moet besin oor sy tradisionele rol. Hy is nie meer die enigste bron van kennis nie. Richards (1986:23) stel dit so: "Teacher roles, too, must ultimately be related both to assumptions about content and, at the level of approach, to particular views of language and language learning." Breen en Candlin (1980:99) beskryf die rol wat die onderwyser moet vervul in 'n kommunikatiewe metode in die volgende terme:

"The teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and

texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. The latter role is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher; first, as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities ... A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning, and organizational capacities."

Ook die handboekskrywer moet die nodige toeligting kry sodat uitkomstes van navorsing in die handboek kan neerslag vind en nie soos tans die geval is waar elke uitgewer se groep skrywers maar daarmee kan maak wat hulle wil nie. (Vergelyk byvoorbeeld die groot verskille m.b.t. inhoud in die verskillende moedertaalhandboeke.) In die verlede het idees oor die inhoud van die sillabus dikwels gelei tot verskillende opvattinge. "These conceptions lead to different solutions to how the content of a textbook is to be chosen and organized" (Richards 1986:21). In werklikheid word die leerling uitgelewer aan die enkele handboekskrywer of groep wat bepaal wat met 'n spesifieke item in die sillabus gemaak moet word.

'n Onderwysersgids kan die probleme in die vorige paragraaf ondervang. Dit sal ook meebring dat die kurrikulumontwerper nie 'n ononderrigbare item in die sillabus insluit wat dan in die hande van die handboekskrywer geplaas word om 'n oplossing te vind nie.

Die doel van die onderwysersgids moet wees om onderwysers voor te berei om so onafhanklik moontlik te werk. Vir die onervare onderwyser kan so 'n raamwerk of gids 'n ryk bron van idees van kommunikatiewe taalonderrig verskaf in so 'n

mate dat hy geborge voel om sy onderwysloopbaan met sukses voort te sit. Die onderwysersgids kan ook klaskameraktiwiteite illustreer wat met verloop van tyd vir die onderwyser en die departement 'n waardevolle handleiding vir kommunikatiewe onderrig daarstel.

Wat onderrigmateriaal betref, is die idee dat die onderwyser moet vry voel om sy eie onderrigmateriaal te skep om in sy eie behoeftes te voorsien. Die rasionaal hieragter is dat idees verskaf moet word om vernuwing in die klaskamerpraktyk te bewerkstellig. Onderrigmateriaal kan ook in 'hersirkulasie' gebring word deur dit te verryk of verwerk of die klem op ander aspekte te laat val.

Die verskaffing van outentieke onderrigmateriaal veronderstel 'n program van onderrig in besondere vaardighede om insig en taalgebruik te bevorder. Dit word aan die onderwyser as ondersteunende materiaal verskaf en het die voordeel dat dit aan die leerling die lewende taal as natuurlike taal voorhou. "... (I)t helps to ensure the link with reality and the pupils own experience but also because it provides us with the most certain means we have of teaching the language as communication" (Widdowson 1978:9). As in ag geneem word hoeveel probleme 'n onderwyser daaglik in die gesig staar, en nie die tyd tot sy beskikking het om oorspronklike materiaal te vind nie, dan moet die verskaffing van outentieke onderrigmateriaal as noodsaaklik beskou word.

Die voordeel van die aanwending van outentieke materiaal is dat 'n gesofistikeerde vlak van onderrig bereik kan word waar items (in die sillabus) sistematies en funksioneel aangebied kan word. Sodanige materiaal kan ook sekere aspekte van 'n kommunikatiewe vermoë beklemtoon. So kan tekste met voorbeelde verskaf word asook opvolgmateriaal met die doel om konseptuele leer- en taalaktiwiteite te kombineer, en kommunikatiewe vaardighede te bevorder. Op die wyse kan ook voorbeelde verskaf word van hoe die grammatika

deurgetrek kan word na 'n toepassing en integrering in lewende taalsituasies.

Die doel met outentieke materiaal is om aan die onderwyser idees te verskaf om verskillende aspekte van linguistiese en/of kommunikatiewe vermoëns by die leerling te ontwikkel, in besonder

- a) die leerder se kennis van grammatikale kategorieë uit te brei;
- b) hul kennis van pragmatiese of kommunikatiewe funksies te toets, te bevestig en/of uit te brei;
- c) hul kennis van gespreksreëls en gesprekstategieë uit te brei.

Hierdie aktiwiteite verwys ook na die wyse waarop grammatiese en funksionele aspekte of kategorieë gekombineer word om 'n sekere intensie of effek te bewerkstellig. Die leerling se kritiese sin kan verder ontwikkel word om korrekte afleidings en gevolgtrekkings te maak uit 'n gesprek; om die intensie wat die spreker het te interpreteer; om te weet hoe 'n gesprek beoordeel en geëvalueer en geanaliseer moet word, die korrekte strategieë aan te wend om 'n sekere intensie met 'n uiting of gesprek te bereik en om sekere reëls vir suksesvolle gespreksvoering aan te wend.

Sonder twyfel kan outentieke materiaal 'n nuwe dimensie verleen aan T1-onderrig. Die uitdaging waarvoor die onderwyser te staan kom, is 'n meer gevarieerde vorm van taalonderrig, en 'n minder dogmatiese benadering. Die doel is ongetwyfeld om onderrigmateriaal te verskaf wat plooibaar en relevant is. Insiggewend is ook die mening van Sherrington (1973:26):

"The more real the language is to the learner, the greater its teaching value will be."

5.4.6 Klaskameraktiwiteite

5.4.6.1 Verbale interaksie in die onderrigleersituasie

Formele onderrig, soos dit in die moderne gemeenskap aangetref word, geskied byna uitsluitlik deur die medium van verbale interaksie (Jakobovitz 1974:191). Tussen die onderwyser en die leerlinge moet kommunikasie plaasvind. Volgens Vrey (1979:283) is dit 'n voorwaarde vir die begrip van leerinhoude. Die onderwyser moet 'n 'boodskap' hê wat hy deur middel van taal by sy leerlinge wil tuisbring.

Die onderwyser en die leerlinge moet in gedurige gesprek (verbale interaksie) met mekaar betrokke wees. Die onderwyser spreek tot sy leerlinge en die leerlinge praat op hulle beurt weer met die onderwyser. Die primêre voorstelling van onderrig in die meeste onderwysstelsels geskied volgens Jakobovitz (1974:135) deur middel van die gesprek, alhoewel die onderwyser ook van die handboek, onderrigmateriaal (gesprekke uit die werklike lewe) en hulpmiddels, eksamens en toetse gebruik maak (as instrumente in die hand van die onderwyser en wat binne die skoolkonteks gebruik word om sy onderrig aan te vul en te ondersteun).

Die effektiwiteit van die onderrigleerproses sal grootliks bepaal word deur die onderwyser se vermoë om verslag te lewer van sy insig in die vakinhoudelike, sy styl van vertolking en die leerlinge se vermoë om te luister en te leer (Jakobovitz 1974:153), want "to teach is to tell, to learn is to listen". (Jakobovitz 1974:135)

In die klaskamersituasie geskied die gesprek, demonstrasie, verduideliking, vraag-antwoord-wisselwerking, inspirasie, aanmoediging, ensovoorts alles deur middel van taal. Jakobovitz (1974:137) stel dit baie mooi as hy sê:

"To teach is to talk. Teaching is a conversation."

5.4.6.2 Die onderrig van taalhandelinge

Die onderwyser sal as agtergrond die onlosmaaklike verband tussen die mens, taal en leefwêreld aan die leerlinge voorhou. Erasmus (1982:36) stel dit dat die mens as luisterende (aangesprokene) en as pratende (aansprekende) deelnemer aan die dialoog met die wêreld taal nodig het.

Leech (1983:40 e.v.) onderskei verskillende kommunikatiewe funksies van taal waaronder die oordra van die boodskap en die waarheidsvoorwaardes daarvan, die spreker se houding en gesindhede, en die totstandkoming en instandhouding van sosiale rolle en verhoudings, dit wil sê dit wat uitdrukking vind in die sogenaamde alledaagse of hoflikheidsgesprekke. Ook kan 'n funksie van taal wees om die gedrag en houdings van die angesprokene te beïnvloed, byvoorbeeld deur versoeke, bevele, bewerings en ontkennings, ensovoorts om maar 'n paar handelinge te noem.

Die leerling moet weet dat die taalhandeling 'n kommunikatiewe doelwit het wat deur 'n angesprokene verstaan moet word. In die gespreksituasie speel 'n groot aantal psigologiese toestande, onder andere kennis, haat, wrewel en voorveronderstellinge 'n belangrike rol. Iemand sal byvoorbeeld 'n dreigement uiter omdat hy ongeduldig word of kwaad is.

Daar is ook 'n aantal sosiale komponente wat 'n rol vervul in die gespreksituasie, waaronder die sosiale omgewing waarbinne die gesprek plaasvind, byvoorbeeld in die gesin, klas, bus, ensovoorts. Die spreker kan in die sosiale konteks van byvoorbeeld 'n klas en in sy hoedanigheid as onderwyser (gesagsdraer) 'n dreigement, bevel, versoek uiter en rig teenoor die angesprokene(s) in sy of hulle funksie as leerling(e). (Van Dijk 1978:30)

Die kommunikatiewe geslaagdheid van die taaluiting berus dus

op die sosiale konteks en 'n reeks psigologiese en sosiale eienskappe van die deelnemers (taalgebruikers) in die sosiale konteks.

Om hierdie agtergrond sinvol aan die leerling oor te dra word van dialoog gebruik gemaak waarin die wisseling van menings en standpunte vir die leerlinge alleen verrykend kan wees. Afhangende van die standerd vir wie die onderrig bedoel is, sal die taalgebruik van die onderwyser moet aanpas by die bevatlikheid van dié van die leerlinge. Ook moet die vrae aan die onderwyser verband hou met die aangekondigde en verduidelikende leerstof. Wanneer hulle reaksies die verlangde antwoorde op die onderwyser se vrae is, het hulle verstaan wat dialogies aan hulle oorgedra is.

Die voorgaande kort agtergrond dien as basis op grond waarvan die onderrigleersituasie sinvol verder kan ontwikkel.

Om die leergesprek nou verder te voer skryf die onderwyser die volgende performatiewe werkwoorde op die bord, naamlik

beweer

ontken

beken

(sonder om die term performatiewe te noem). Leerlinge word gevra om die woordbetekenisse in die woordeboek na te slaan en dit dan in sinne te gebruik. Dit kan mondeling of skriftelik geskied. Deur sy vraagstelling word die volgende uitinge of taalhandelinge op die bord geskryf.

Hy beweer dat jy nalatig was.

Hy ontken dat hy daar was.

Hy het beken/erken dat hy daarvoor verantwoordelik was.

Die werkwoorde kan onderstreep word en leerlinge kan gelei word deur die vraagstelling van die onderwyser om die taalhandelinge

bewering
ontkenning
bekentenis/erkenning

te identifiseer.

Leerlinge word gevra om elkeen hul eie sinne te maak sodat die betekenis, die herkenning en die gebruik goed ingeskerp kan word.

Die volgende uitinge word op die bord geskryf:

Jy was nalatig
Ek was nie daar nie
Ja ek was daarvoor verantwoordelik.

Deur middel van vrae en antwoorde word die leerlinge tot die insig gelei dat indien die gespreksituasie duidelik genoeg is, die werkwoord nie eens gebruik hoef te word nie (vgl. Van Rensburg 1982:XXV).

Op dieselfde wyse kan ander taalhandelinge verduidelik en die gebruik en die herkenning ingeskerp word, waaronder:

Versoeke
Bevele
Suggesties
Beloftes
Gelukwensinge
Verskonings
Groete
Bedankinge
Aanvaardinge, ensovoorts.

Hierdie tipe aktiwiteit kan opgevolg word deur 'n leesstuk, bandopname van 'n gesprek, koerantartikel, letterkundige werk en dies meer waarin die leerlinge gevra word om sekere

handelings bloot te identifiseer ten einde die trant van die gesprek bloot te lê. Hierdie aktiwiteite kan ook dien as grondslag vir (afgesien van ander komponente van die sillabus) luister, praat, lees en skryfaktiwiteite sodat die leerlinge met die gebruik daarvan deurdrenk kan word.

Die onderwyser behoort verskeie voorbeelde van leesstukke of gesprekke tot sy beskikking te hê sodat die leerling kan sien hoe die taal in werklikheid gebruik word om 'n handeling te verrig. Die onderwyser vra ook vrae aan individuele leerlinge met die doel om te verseker dat leerlinge die leesstuk of gesprek en die toon daarvan begryp. Om af te wissel en om almal te betrek kan die klas ook in groepe verdeel word waarin die leesstuk dan geanaliseer word onder leiding van die onderwyser.

Voorbeelde van leesstukke en kort dialoë word in die gedeelte oor Evaluering aan die orde gestel.

Konvensies

Aan die leerlinge word verduidelik dat sekere geïnstitusionaliseerde konvensies (die tradisionele opvattinge omtrent wat gepas is en deur owerheidsinstellings erken word) soos onder andere:

Ek doop hierdie duikboot die Johanna van der Merwe

Ek verklaar julle nou man en vrou

Ek vonnis jou tot twee jaar gevangenisstraf

aan sekere getrouheidsvoorwaardes moet voldoen voordat dit tot stand kan kom of nie, of geslaagd is of nie geslaagd is nie.

Die onderwyser vra waarom dit aan sekere getrouheidsvoorwaardes moet voldoen en laat 'n kort bespreking hieroor toe. Uit hierdie bespreking kan die leerlinge gelei word tot die volgende insigte wat samevattend op die swartbord

geskryf kan word of met behulp van 'n truprojektor op 'n skerm aangedui word.

Getrouheidsvoorwaardes het betrekking op sowel die deelnemers aan so 'n gesprek as die situasie self. Dit kom daarop neer dat

- * aanvaarde konvensies, byvoorbeeld 'n huwelik slegs voltrek kan word deur persone wat daartoe gemagtig is.
- * vir deelname aan 'n sekere prosedure sowel die persone as die omstandighede in 'n gegewe geval geskik moet wees (bv. minderjariges wat in die huwelik tree, moet oor die nodige toestemming beskik).
- * al die deelnemers die prosedure korrek en volledig moet uitvoer.
- * sekere prosedures meermale sekere gedagtes en gevoelens by die deelnemers veronderstel en dat hulle dienooreenkomstig sal optree.
- * sekere opregte voornemens by die persoon wat die handeling uitvoer, veronderstel word. 'n Ydele belofte byvoorbeeld sal die getrouheidsvoorwaardes van die handeling verloën. (Retief 1981:76. Vgl. ook Austin 1962:15.)

Vervolgens word ander konvensies wat 'n verandering in die situasie teweegbring met die leerlinge bespreek en nagegaan hoe die bewoording daar uitsien, byvoorbeeld:

- 'n vonnis (die doodstraf)
- 'n huweliksbevestiging (in die kerk/landdroskantoor)
- 'n verklaring van oorlog
- 'n ontslag
- 'n verklaring van voorneme, ensovoorts.

Om die leerstof relevant en aktueel te maak kan werklike

situasies op band of videoband voorgespeel en vertoon word wat 'n lewendige bespreking kan ontlok.

Direkte en indirekte taalhandelinge

Ons kan onderskei tussen direkte en indirekte taalhandelinge aan die hand van die volgende twee voorbeelde:

- * Ek waarsku jou dat daar 'n slang in die tuin is.
- * Daar is 'n slang in die tuin.

In die eerste geval in die bostaande voorbeelde is die taaluiting 'n direkte taalhandeling omdat:

- * die performatiewe⁴ werkwoord waarsku eksplisiet genoem word;
- * die spreker meesal die onderwerp van die sin is;
- * die intensie uit die inhoud van die sin afgelei kan word.

Die tweede taaluiting is 'n indirekte taalhandeling omdat die intensie nie eksplisiet in die uiting tot uitdrukking kom nie, maar slegs veronderstel word. Dié uiting kan dus 'n bewering, stelling, dreigement of waarskuwing wees.

Leerlinge moet weet dat baie taalhandelinge in der waarheid indirekte taalhandelinge is. Om dit goed te verstaan moet die leerling uitgaan van die standpunt dat taalhandelinge letterlik gefinterpreteer kan word, met ander woorde as 'n versoek, bevel, pleidooi, ensovoorts. Wanneer 'n handeling direk uitgevoer word sonder die tussenkoms of hulp van 'n ander handeling praat ons van 'n letterlike taalhandeling, byvoorbeeld 'n vraag of versoek word aan 'n hoorder gestel in 'n vorm wat die hoorder herken in 'n vraagvorm as 'n versoek, byvoorbeeld:

Kan jy die pakkie gaan haal?

4. Hierdie term moet nie aan die leerling gegee word nie.

Aan die ander kant moet 'n direkte taalhandeling eers letterlik geïnterpreteer word voordat die indirektheid van die handeling gesnap word. Indirekte taalhandelinge word altyd indirek bedoel. Wanneer so 'n taalhandeling dan letterlik vertolk word, is die handeling onsinnig, byvoorbeeld:

Kan jy asseblief die sout aangee?

Wanneer hierdie versoek bloot as 'n vraag of 'n versoek om inligting geïnterpreteer word waarop 'n ja-antwoord gegee word, dan is dit absurd. Die ongeldigheid van so 'n antwoord stel die hoorder egter in staat om te weet dat van die hoorder 'n handeling verwag word om die sout aan te gee.

Die onderwyser kan 'n kort verduideliking gee om die verskil aan te toon tussen letterlike en nie-letterlike of direkte en indirekte taalhandelinge. Hy moet sy verduideliking illustreer met talle voorbeelde, waarin 'n korrekte vertolking moontlik word deur die situasie en die korrekte gespreksaannames, die gespreksvoorwaardes en merkers of aanduidings in ag te neem.

Die volgende vier voorbeelde is indirekte taalhandelinge:

- * Mnr. A is aan die woord. Baie dankie mnr. A
- * Jan is stad toe
- * Kan jy die skottelgoed was
- * Vanmiddag gaan hy stad toe.

Leerlinge word nou gevra om te bespreek en te kyk waarin die indirektheid van die taalhandeling geleë is. Na die voorbeelde en talle ander word leerlinge individueel of in groepe versoek om hulle eie voorbeelde neer te skryf en situasies te bedink waarin die gespreksaannames ondubbel-sinnig sal toon dat ons met 'n direkte of indirekte taalhandeling te doen het. Grappies kan hier met groot vrug gebruik word om die herkenning en leer te vergemaklik en 'n ontspanne atmosfeer te bevorder.

Omdat direkte taalhandelinge soms die indruk skep van taktloosheid kan indirekte taalhandelinge die graad van hoflikheid verhoog. Daarom kan hoflikheid dan ook dikwels 'n verklaring bied vir die gebruik van indirekte taalhandelinge.

Net soos by vorige items kan hierdie aktiwiteit opgevolg word deur langer leesstukke, dialoë ensovoorts waarin die leerlinge gevra word om direkte en indirekte taalhandelinge te identifiseer en die graad van hoflikheid in die stukke na te gaan.

Gespreksanalise

In verbale kommunikasie is daar altyd sprake van 'n verhouding tussen sprekers en hoorders. Die onderwyser verduidelik dat sekere afleidings uit 'n gesprek gemaak kan word - van die aangesprokene, die spreker, van die graad van formaliteit en sekere ander aspekte van die kommunikatiewe situasie. (Vgl. Combrink in Van Jaarsveld 1987:15)

Die onderwyser hou die voorbeeld van twee Afrikaanse taalgebruikers aan die klas voor. Die een sit agter sy lessenaar in die kantoor, die ander kom die kantoor binne. Die spreker groet die aangesprokene vir die eerste keer die dag en praat met hom. Die aanspreekvorm wat hy tydens die groet gebruik, is die aangesprokene se voornaam. Hierdeur gee die spreker te kenne dat hy die aangesprokene se menswaardigheid erken; dat hy die situasie as 'n informele situasie beskou; dat hy die aangesprokene sy gelyke of sy mindere ag en dat hy die aangesprokene as 'n persoonlike bekende beskou.

Leerlinge word gevra om nou die dialoog hiervoor te verskaf. Daarna kan hulle die erkenning van menswaardigheid verander deur die aanspreekvrome te verander of die toon deur 'n meer formele styl aan te wend.

Op hierdie wyse kan aanvaarbare sosiale gedrag soos begroeting, afskeid neem, bekendstellings, verskonings, klagtes, gelukwensinge, ensovoorts deur middel van kort dialoë aangetoon word, waaruit ook allerlei afleidings gemaak kan word. In die junior fase kan vormende dialoë in pare geoefen word en wat die leerling se insig in die aanvaarbare sosiale gedrag vergroot. In die senior fase kan die klem geleidelik verplaas word na gestruktureerde dialoë waarin die leerlinge 'n onvolledige dialoog self verder moet voer en na ongestruktureerde gesprekke waarin 'n situasie aan die leerlinge gegee word om die daaruitspruitende dialoog self uit te dink. Dit kan ook as 'n soort rolvervullingsaktiwiteit gesien word.

Die onderwyser verskaf verskeie voorbeelde van gesprekke of dialoë aan die leerlinge waaruit allerlei afleidings gemaak kan word. Vergelyk die volgende dialoog uit Wybenga 1987:35:

- Winkelassistent: "Môre, waarmee kan ons help?
 Klant : Goeie môre, ek het ses eetkamerstoele wat opgestop moet word.
 Winkelassistent: Ja ...?
 Klant : Kan ek hulle môreoggend bring en weer môremiddag kry?
 Winkelassistent: Maar hoe dink jy gaan ons al die stoele in een dag opgestop kry?
 Klant : Ek sal baie bly wees indien dit enigstens moontlik is, want ek het die stoele elke dag nodig: my leerlinge sit daarop as hulle musiekteorie doen.
 Winkelassistent: O, gee u musiek, Mevrouw?"

Deur middel van vrae aan die leerlinge kan hulle gelei word om sekere afleidings te maak, byvoorbeeld:

1. Môre. (Waarmee kan ons help?)

* Die assistent is taamlik neutraal in haar (sy) benadering. Waarom sê ons so?

2. Goeie môre, ek het ses eetkamerstoele wat opgestop moet word.

* Die klant reageer ongeveer op dieselfde wyse as die assistent.

* Waaraan kan ons dit sien?

3. Ja ...

* Enige aanspreekvorm word nog steeds vermy.

* Hoe sou u die antwoord van die winkelassistent vertolk?

* Kies u antwoord uit een van die volgende en motiveer kortliks:

- Weifelend

- Voorwaardelik

- Beslis

(Enige aanspreekvorm word nog steeds vermy.)

4. Kan ek dit môreoggend bring en dit weer môremiddag kry?

* Sou u die versoek van die klant as vriendelik of saaklik beskryf?

* Hoe kan hierdie uiting hofliker gestel word?

5. Maar hoe dink jy gaan ons al die stoele in een dag opgestop kry?

* Die assistent gebruik nou 'n aanspreekvorm.

* Waaruit kan ons dit aflei?

* Watter status ken die winkelassistent aan die klant toe soos blyk uit die aanspreekvorm wat nou die eerste maal aangewend word?

Kies u antwoord uit die volgende:

- Mindere status
- Gelyke status

6. Ek sal baie bly wees ... musiekteorie doen.

- * Sou u sê dat hierdie uiting hofliker is?
 - * Waarom?
 - * Die klant verseg nog steeds om 'n aanspreekvorm te gebruik want sy beskou haar as die (meerdere, gelyke of mindere) van die assistent.
- Kies die korrekte antwoord.

7. O, gee u musiek, Mevrouw?

- * Waaruit blyk dit dat die assistent uiteindelik kapituleer?
- (Aanspreekvorm ... Mevrou)
- * Wat gee sy hier te kenne of watter afleidings kan hieruit gemaak word?
- (Antwoord: ... dat die vrou 'n gesiene dame is en dat sy status besit.)
- * Waaruit kan afgelei word dat hierdie dame 'n gesiene dame is en status besit?
- (Sy gee musiek!)

Om die leerlinge oefeninge te gee in die soort analise kan tallose voorbeelde uit die alledaagse lewe versamel word. Vergelyk ook die volgende voorbeeld:

Boemelaar: Naand Jan, hoe gaan dit ou maat?

Minister : Goeienaand. Ken ek u?

Boemelaar: Onthou jy nie? Ons was saam op skool.

Minister : So ...

(Dit is onmoontlik.)

Die minister erken geensins dat hy die boemelaar ken nie.

Ook die aanspreekvorme (u in 2 en jy in 3) word nie deur die deelnemers aanvaar nie.

* Hoe weet ons dit?

* Is hierdie gesprek suksesvol of onsuksesvol?

Allerlei kwessies soos die situasie en die toonaard waarin die gesprek plaasvind, maar veral die statusverhouding tussen die deelnemers bepaal uiteindelik watter aanspreekvorm verkies word en wie uiteindelik die toonaangewende gespreksvennoot in die gesprek sal wees. (Vgl. Wybenga 1987:38 e.v.)

5.4.7 Evaluering

Wheeler (1976:267) wys daarop dat "evaluation enables us to compare the actual outcomes with the expected outcomes (or objectives) and to arrive at conclusions about this comparison with a view to future action". Evaluering is dus 'n noodsaaklike handeling vir die onderwyser, want sonder 'n kwantitatiewe en kwalitatiewe vergelyking tussen die verwagte en die werklike leerwins, kan daar nie sekerheid van doelbereiking wees nie. Evaluering is daarop gerig om vas te stel in watter mate doelstellinge verwesenlik is. Toetse, mondeling en skriftelik, en eksamens moet op so 'n wyse opgestel word dat daar vasgestel kan word of die leerling die verwagte verandering ondergaan het. Die evalueringsdoel moet didakties-verantwoordbaar wees. Die evaluering moet daarop gerig wees om te bepaal in watter mate vaardigheids- en kreatiewe aktiwiteite daarin geslaag het om onmiddellike sowel as verwyderde doelstellings te verwesenlik.

Volgens Meerkotter (1977:103) moet die opvoeder as die meer ervare persoon die uitkomstes van die leerling se leerervarings evalueer. Alhoewel die kind ook 'n aandeel aan die evaluering van sy handeling en idees behoort te hê (vergelyk Childs 1971:280), bly dit die volwassene se verantwoordelikheid om "elke beplande leerervaring indien

moontlik op so 'n wyse te evalueer dat met redelike sekerheid gesê kan word of die leerder op die gestelde doel afstuur of nie (vergelyk Dewey 1938:31-32; Sonnekus 1968:24).

Vir Erasmus (1982:210) is "evaluering onontkenbaar deel van die onderrigleerbeure". By evaluering gaan dit om die peil of gehalte van die uitvoering van opdragte, deur die leerlinge, te bepaal (Calitz e.a. 1980:61).

5.4.7.1 Hoem moet ons toets?

Daar behoort geen kontradiksie te wees tussen taalonderrig en evaluering of toetsing nie. Laasgenoemde moet begryp word (gesien word) as 'n konstruktiewe en natuurlike element in die verfyning van taal of die vergroting van die taalvermoë van die leerder. Of ons daarvan hou of nie sal taaltoetsing altyd met ons wees. Dit is 'n noodsaaklike middel van terugvoer vir beide leerling en onderwyser. 'n Taalonderrigprogram wat sy doelwitte bereik het, kan beskou word as geslaagd in dié mate dat die doelwitte geldig is. Evaluering is die fase in die ontwikkeling van 'n taalprogram wat

- a) die onderrigproses monitor ten einde te verseker dat die sisteem werk, en
- b) bepaal watter fase in die sisteem aanpassings benodig indien 'n probleem geïdentifiseer word (vgl. Jarvis en Adams 1979).

Meting of toetsing van die ontwikkeling wat leerders deurgaans ten einde die doelwit te bereik, is 'n beslissende fase van evaluering en die rol van taaltoetsing is essensieel in die vasstelling van prestasie. Daarom is dit belangrik dat die onderrig moet uitloop op voortdurende suksesbeleving. 'n Gemeenskap het ook die reg om meer uit te vind omtrent die taalvermoë van sy kinders.

Wanneer ons dink aan T1-verwerwing moet drie aspekte in berekening gebring word, naamlik die inhoud wat onderrig word, die gebruik van suksesvolle taalonderrigmetodes en die evaluering van die toetsresultate. Hierdie aspekte is so nou verweef dat dit nie los gesien kan word nie. Die onderrigmetodes van die ou en nuwe benaderings in taalonderrig verskil in die opsig dat die tradisionele onderrig beskou word as die onderrig van struktuur, "... an end in itself, whereas today language is viewed as a means to an end" (Luukainen 1986:158).

Daar moet in gedagte gehou word dat taal ook 'n wyse van kommunikasie is; in die aanbieding van die taalles sowel as in die toets. Daarby moet besef word dat die algehele kommunikatiewe vermoë nie die resultaat kan wees van taalonderrig op skool alleen nie. Dit moet eerder gesien word as 'n lewenslange proses. Wat belangrik is, is die skepping van die regte motivering en die ontwikkeling van 'n taalbewustheid waarin spesiale waarde geheg word aan die toepassing van verworwe kennis en insigte.

Daar is ook 'n essensiële verskil tussen toetse wat opgestel word om onderrig te evalueer en 'n eindeksamen, byvoorbeeld die wat deur die onderwyser gestel word vir sy eie klas vir onderrigdoeleindes en 'n eindeksamen. Oor die algemeen word die aksent op die onderrig gelê op diagnostiese of informatiewe toetse terwyl die finale of eindeksamen slegs 'n opsommender of voorspellingsfunksie vervul. Wat belangrik is, is dat die leerling aangemoedig word en nie ontmoedig word nie. In teenstelling met die ou benadering moet die leerling se taalvermoë deur selfvertroue en insig in die kommunikasie versterk of gebou word.

Taaltoetsing in die klas behoort alle terreine van die kommunikatiewe vermoë te dek en nie te veel te verskil van die onderrigmateriaal wat in die klas behandel is nie sodat die leerlinge geborge kan voel, terwyl die eindeksamen weer ander kriteria moet bevredig, byvoorbeeld dit moet geldig.

realisties, ekonomies uitvoerbaar en betroubaar wees.

5.4.7.2 Wat wil ons toets?

Enige vorm van toetsing is onvolledig en hoogstens maar net 'n hulpmiddel in die onderrig. Elke vorm van toetsing het sy voor- en nadele. Daar mag moontlik 'n abstrakte ideale weergawe wees maar wat nie in die praktyk so geskik is as gevolg van verskeie veranderlikes nie. Ook sal die beste metodes na volgehoue gebruik afgesaagd raak. Aan die ander kant sal toetsprosedures slegs 'n kompromisoplossing op sy beste wees aangesien die vermoë van die leerling om te kommunikeer 'n gekompliseerde en 'n komplekse konsep is.

Dit is prakties onmoontlik om praatvaardigheid te onderskei van ander menslike aktiwiteite. Die vermoë om te kommunikeer word onder andere gemanifesteer in die welgevormdheid, gepastheid en vloeiendheid van die gesproke of geskrewe kode. Tog is die vermoë om verbaal te kommunikeer afhanklik van 'n hele reeks ander pragmatiese konsepte wat nie direk verband hou met die gesproke taal nie maar wat ook nie los daarvan staan nie, byvoorbeeld para- of buitelinguistiese faktore.

Hoe goed die boodskap oorgedra word van die spreker na die hoorder, hang af van die kennis wat die spreker en die hoorder het van die taal. Daarby is daar aspekte by beide spreker en hoorder wat niks met taal te doen het nie, maar wat verband hou met 'n persoon se geaardheid en temperament. Dit sluit ook in sy intellektuele vermoë, vermoë om te konsentreer, emosionele ingesteldheid en affektiewe situasie. In die besonder hou dit verband met hoe goed hy nagedink het oor sy idee(s) en hoe goed dit geïnternaliseer is; hoe duidelik sy taalmateriaal gestruktureer is, hoe entoesiasies hy is oor sy onderwerp; hoe interessant hy dit hanteer en of hy kalm of emosioneel in 'n gegewe situasie optree. Vir suksesvolle kommunikasie is die effektiewe gebruik van die stem, gebare en gesigsuitdrukkinge ook

nodig. Hierdie lys is geensins uitgeput nie. Daar is talle ander faktore wat 'n rol speel in die kommunikatiewe vermoë van beide spreker en hoorder. Dit toon dat die linguistiese vermoë slegs een aspek is van kommunikasie.

Daar is inderdaad groot verskille in die wyse waarop elke individu kommunikeer - een metode van kommunikasie werk beter as 'n ander, en verskillend by verskillende sprekers. Hierdie verskille moet in ag geneem word by die toetsing van kommunikatiewe vaardighede. Dit geld vir die gesproke sowel as die geskrewe taal.

Uit die oogpunt van T1-verwerwing en taalleer is taalbewustheid 'n faktor wat ook in die onderrig en toetsing verreken sal moet word. Maley 1986 stel dit gelyk aan 'n linguistiese taalvermoë - 'n fundamentele element van die kommunikatiewe vermoë. Wolfgang Mueller (1980:204) sê hiervan die volgende:

"Language awareness is regarded as intuition, sensitivity, instinctive feeling, even as a kind of sense and also a knowledge of norms, of possibilities for fashioning shapes, and, as a result, as an ability to apply this knowledge."

(aangehaal deur Luukkainen (1986:167))

5.5 Vergesigte

Uit die ondersoek na die onderrig van die moedertaal die afgelope drie dekades wil dit voorkom asof veranderinge in die kurrikulum baie stadig posvat. Tog is daar heelwat veranderinge besig om na die oppervlakte deur te breek. Daar is tans 'n groter begrip van taal oor die algemeen; 'n groter bewuswording van hoe taal funksioneer.

Die taalonderwyser moet bedag wees op hierdie veranderinge en die impak op die leerling se prestasies in die sekondêre skool. Daar is ook nie eenvoudige oplossings vir die

probleme wat die taalonderwyser bykans daaglik konfronteer in die aanbieding van sy les nie. Dit is daarom noodsaaklik dat hy meedoen in 'n soeke na 'n rasionaal wat kan meewerk tot die ontwikkeling van gehalteonderrig. In 'n tydvak wat gedomineer word deur 'n soeke na gehalteonderrig moet die gemeenskap eenvoudige oplossings verwerp en verklaar dat hulle verbind is tot gehalteonderrig.

Wanneer ons ekstrapoleer uit bestaande literatuur hier te lande en oor die hele Wes-Europa en die V.S.A. is dit duidelik dat moedertaalonderrig nie as 'n geïsoleerde komponent beskou moet word nie. Veranderinge kan dalk op die volgende terreine van die kurrikulum plaasvind:

- * 'n Groeiende aandrang om die taalkundige insigte van die afgelope dekade(s) in kurrikulumontwikkeling te konkretiseer;
- * 'n Herrangskikking van ou inhoud;
- * Die toevoeging van nuwe inhoud (pragmatiek);
- * Geïndividualiseerde onderrig;
- * Die ontwikkeling van 'n module-indeling;
- * Die onderriggebruik van die televisie, rekenaar en ander media in die moedertaal;
- * Klem op relevansie van die leerstof en ander onderrigmateriaal;
- * 'n Probleemoplossingsbenadering vir die leerinhoud.
- * Die verrekening van menslike verhoudinge in 'n veeltalige samelewing;
- * 'n Verhoging van die professionele status van die onderwyser waardeur groter seggenskap aan individuele vakkundige onderwysers gebied word om ook in die beplanning van die kurrikulum insette te lewer.
- * 'n Verbetering van onderwysersopleiding. (Volgens Webb 1983:2 skiet die taalkundige opleiding wat aan studente in Afrikaans gegee word ver te kort as dit geëvalueer word vanuit die perspek-

tief van die voornemende taalonderwyser se behoeftes. Dus, dat 'n belangrike oorsaak vir die leemtes in ons taalonderwysopset by die akademiese opleiding van taalonderwysers gevind kan word.)

- * Die onderwyser van die toekoms sal klaarblyklik nie bereid of opgewasse wees om beide onderrig te gee en navorsing te doen, maar sy optrede in die klas moet nou verbonde wees aan die teorie wat verkry word uit klaskamernavorsing.

Wat die kurrikulum betref, is die rigting waarin die moedertaalkurrikulum moet beweeg die volgende:

1. Die kurrikulum moet meer buigsaam gemaak word - sy doelstelling en doelwitte en wyses van evaluering duideliker gedefinieer en geformuleer, die klemplasing meer op die proses as op die produk veral wat sekere komponente betref.
2. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir individuele onderrig en selfwerkzaamheid.
3. Die kurrikulum moet ook aan die privaat sektor die geleentheid bied om nuwe onderrigfasiliteite en -programme te ontwikkel.
4. Die kurrikulum moet die onderwyser se taak vergemaklik deur genoegsame toeligting om die sil-labus te interpreteer.

5.5.1 Enkele sake kan verder toegelig word:

Rekenaarondersteunde T1-onderrig kan in die toekoms belangrik word as hulpmiddel om die kennisontplofing te verwerk - veral met betrekking tot leerlinge wat dit nodig vind om taalgeoriënteerde modules deur te werk. Linguïste is versigtig om te oopgewonde te raak oor die rol van die rekenaar in taalonderrig, maar huldig tog die mening dat dit 'n bydraende faktor is om die motivering van die taalleerder te verhoog; dit bied ook 'n toenemende reeks fasiliteite aan

wat dit vir taalonderrig aantreklik maak (vgl. Karttuner 1986:132). Indien die beperkinge van die rekenaar misgekyk word, is daar "certainly a role for the microcomputer in language learning". Ook Hägg wat die taalsituasie in Swede in oënskou neem, is baie optimisties oor die toekomstige aanwending van die rekenaar in die onderrig ten spyte van kontroversiese aspekte van die gebruik. Hy bespreek byvoorbeeld praktiese kwessies, koste, die aanwending daarvan deur diegene wat tegnologieë daartoe in staat is, en diegene wat van nature suspisieus is oor enige vernuwing, die tipe programmatuur, klasorganisasie en die implikasie vir onderwysersopleiding. Hägg (1986:146-153) kom dan tot die gevolgtrekking dat "... the computer may become a source of enrichment of teaching".

Heelwat resente werk op die terrein het te doen met die skepping van natuurlike interaksie tussen mens en masjien. Verby is die dae van die vroeëre beperkte generering van sinne met 'n beperkte sintaksis. Die gevolg is dat die indruk bestaan dat ons hedendaags met 'n intelligente masjien te doen het - een wat kan reageer op menslike terme (vgl. Turkle 1984). Die feit dat die rekenaar geprogrammeer kan word om effektief te help met onderrigvaardighede in ingenieurswese, wiskundige argumentering en logika beteken egter nie dat die rekenaar ook taalonderrig kan bevorder nie. Programmatuur in die verlede was dikwels te eenvoudig en ook moeilik om in die taalkursus te integreer. Die moontlikheid om in toenemende mate gesofistikeerde interaksie en integrasie in T1-kursusontwerp te bewerkstellig is egter nie uitgesluit nie. Die verskuiwing van die klem van kennis omtrent 'n taal na kennis om die taal te gebruik was 'n noodsaaklike volgende stap in die ontwikkeling.

Indien die bemeestering en verfyning van die moedertaal gesien word as die verwerwing van 'n hele aantal vaardighede dan is daar in die toekoms van taalonderrig beslis plek vir die rekenaar. Indien van die rekenaar uit oë keuse gebruik

gemaak kan word, kan meer vrug op die arbeid verwag word.

Wat van onderwysopleiding? Dit is 'n belangrike vraag omdat met die rekenaar begin moet word voordat dit geïmplementeer kan word in die onderrig. Vir die student-in-opleiding lewer die rekenaar geen probleem op nie, maar vir die (ouer) onderwyser wat tot 'n ander geslag behoort, is dit dalk 'n probleem. Veranderinge wat van bo kom, word heel dikwels aanvaar, maar nie omhels nie. Veranderinge moet ook van onder af geskied - van die kant van die onderwyser wat dit moet implementeer. Dit kan slegs gebeur indien die onderwyser die nodige kennis het, die rasionaal begryp en die behoefte daaraan insien. Georganiseerde onderwysopleiding is een manier om vernuwing te bewerkstellig, maar indiensopleiding en vakkonferensies kan net so instrumenteel wees in die verandering.

Om op te som: die mikrorekenaar kan met groot vrug in die skool van die toekoms gebruik word en selfs ook vir taalonderrig, mits die terreine geselekteer word waar dit 'n positiewe bydrae kan lewer, en dié terreine vernu waar dit nie 'n verbetering teweegbring op ander onderrigmetodes en slegs 'n vermorsing van waardevolle onderrigtyd meebring nie. Ek glo dat dit gebruiklik gaan word in die onderrigsituasie van die toekoms of ons nou daarvan hou of nie. Indien die taalonderwyser nie nou reeds begin om die potensiaal van die rekenaar te ondersoek nie is die uiteinde van die saak dat ander wat nie taalonderwysers is nie die stelsel of sisteem sal kreëer wat nog erger kan wees. Deur 'n aktiewe rol te speel kan die taalonderwyser die ontwikkeling beïnvloed en dit in sy guns aanwend.

5.6 Slot

In 'n essay "Lehren und Lernen in der Zeit der Massenmedien" beskryf A.O. Schorb (1968:140) die situasie wat die moderne onderwyser gewoonlik in die taalklas aantref:

"There is no longer a general desire to learn; the attitudes of receptivity and spontaneous interest on which success in learning depends, come about only with great effort. Pupils are easily distracted; they are no longer deeply affected by what the school can offer them."

Schorb se oplossing vir hierdie verskynsel wat tipies van die moderne skool geword het, is die vereiste dat "the school ought to try to go over from the negative to the positive side of development, through a fresh understanding of its role and through the adaptation of its learning strategies to changing modes of providing knowledge" (p.150).

Die gebrek aan belangstelling van die taalleerder spruit voort uit die feit dat die leerling nie geleentheid kry om te sien hoe die grammatiese benadering deurgetrek kan word na 'n kommunikatiewe benadering nie, met ander woorde "... by one which develops a knowledge of how sentences are used in the performance of different communicative acts" (vgl. Allen & Widdowson 1975:124).

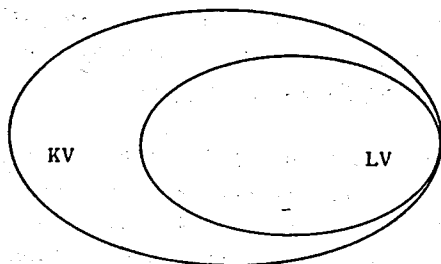
Om te kan kommunikeer behels meer as net die voortbring van strukture en daarom behels taalonderrig meer as net die aanleer van strukture. Taalonderrig- en taalleerprogramme moet voorsiening maak vir 'n kennis van die gepastheid van 'n uiting in 'n gegewe situasie; 'n besef van die kommunikatiewe waarde van 'n uiting.

Ondersoeke het aangetoon dat 'n leerling die grammatikareëls van die taal wat hy verwerf en leer, goed ken, en tog nie kommunikatief bevoegd is in die taal nie. Vergelyk ook Widdowson (1978:67): "... the acquisition of linguistic skills does not seem to guarantee the consequent acquisition of communicative abilities in a language".

Die idee van kommunikatiewe vaardigheid as 'n doelstelling

vir die onderrig van taal is nie nuut nie. "It has been accepted for many years that communication is the proper aim for language teaching" (vgl. Allwright 1977:167). Huidig word toenemend daaraan aandag geskenk oor wat dit mag beteken indien kommunikasie ernstig opgeneem word. Die intuisie dat normaalweg slegs lippetaal aan die doel van kommunikasie bewys word, is moeilik om te bewys, maar miskien nie moeilik om te aanvaar nie - gegee dat taalonderrig in die meerderheid gevalle nie tot 'n bevredigende vlak van kommunikatiewe vaardigheid lei nie. 'n Onderzoek van die talle handboeke en leerplanne suggereer dat hierdie mislukking te wyte is aan die volslae miskienning van kommunikatiewe vaardighede in taalkursusse. Teksboeke verteenwoordig tipies, en om klaarblyklike redes 'n analise van taal eerder as kommunikatiewe vaardighede. Volgens Allwright (1977:167) het kommunikasie ten volle aanvaarbaar geword "... as an essential and major component of the product of language teaching, but it has not yet been given more than a token place as an essential and major component of the process".

Soos reeds gesien is, is taal en kommunikasie nie strydig met mekaar nie, maar dit is die logiese verhouding wat ons aandag vereis. Dit is dieselfde verhouding as wat bestaan tussen linguistiese en kommunikatiewe vermoëns. Vergelyk die volgende diagram:



KV = Kommunikatiewe vermoë

LV = Linguistiese vermoë

Die diagram impliseer dat sommige terreine van die

linguistiese vermoë nie so direk toepasbaar is in die kommunikatiewe gebeure nie, maar dat oor die algemeen die linguistiese vermoë deel vorm van die groter geheel van die kommunikatiewe vermoë (vgl. p.49/50). Hierdie verhouding impliseer ook dat wanneer die onderrig gerig is op die linguistiese vermoë 'n groot deel van die kommunikatiewe vermoë onaangeraak gelaat word, terwyl wanneer die onderrig omvattend gerig word op die kommunikatiewe vermoë slegs 'n klein area van die linguistiese vermoë nie gedek word nie. Vergelyk ook Curtiss (1977:234).

Allwright (1977:168) sê hieroor die volgende:

"If this way of specifying the relationship is generally correct, then, if we really have communication as the major aim of our language teaching, we would be well advised to focus on communicative skills, in the knowledge that this will necessarily involve developing most areas of linguistic competence as an essential part of the product rather than focus on linguistic skills and risk failing to deal with a major part of whatever constitutes communicative competence."

Dit beteken "... creating in a learner the preconditions for communication to take place between him and another member of the speech community concerned. Effective communication presupposes an adequate knowledge and understanding by both parties of the language concerned as a symbolic system and the conventions governing its use. In addition, they must have some common understanding of the extra-linguistic parameters of the situation in which the utterance or text is embedded, by reference to organised models of the natural world and of human culture and society (Allwright 1977:169).

Coulthard 1977:XII-XIII verwys na die kompleksiteit van taalleer wanneer hy sê dat die taalonderwyser dit nie kan verduidelik "... in the traditionally regarded 'cut and

dried' way of teaching grammatical rules" nie. Hy is van mening dat die onderrig "... should shift from teacher-telling to learner-interpretation ... Learners need to become analysts of discourse themselves".

In 'n kommunikatiewe perspektief is nóg kennis nóg vaardighede die doelwit, maar dit is slegs 'n noodsaaklike voorwaarde vir effektiewe kommunikasie om sosiale doelwitte in 'n besondere situasie te bereik. "Teaching for communication means educating the learner to use his linguistic resources together with all his other human resources to extract meaning from texts relevant to his needs and purposes." (Trim 1983:79)

In die verlede is die vakinhoud dikwels beskou as 'n 'end in itself'. 'n Analise van kennis van die geskrewe taal is beskou as belangriker as kommunikasie. 'n Aanpassing van die les by die behoeftes van die leerling beteken ook om dit aan te pas by die belangstelling, leerpotensiaal, behoeftes en toekomstige verwagtings van diegene wat onderrig word. Die impetus om te leer moet gestimuleer word anders is die leerlinge onwillig om te leer. Wanneer die leerstof egter 'n positiewe effek het op die leerder sal hulle motivering verbeter om hulle taal te verfyn. Pragmatiek kan die positiewe neiging tot affektiewe leer verhoog wat weer implikasies het op die gesindheid van die onderwyser. Dit is ook moeilik om te dink aan 'n bevredigende kommunikatiewe onderrigproses sonder om ook 'n hoë mate van positiewe ondersteuning van die kant van die onderwyser te verwag. Aan die ander kant is daar steeds 'n plek vir die formele grammatika en 'n bewuste poging om hierdie grammatika aan te leer. In feite egter behoort hierdie aktiwiteit nie soveel tyd in beslag te neem nie. Taalleer moet gesien word as deel van die linguistiese aanpassing wat beide die leerling en onderwyser moet maak ten einde leer te bevorder. Pragmatiek kan hierdie aanpassing verskaf.

Die kennisontploffing waarvan in hoofstuk 1 melding gemaak

is, maak die konsep van kommunikasie en die plek daarvan in die sosiale lewe van die individu 'n voorwaarde om die moderne lewe met insig en sukses tegemoet te gaan. Ons het jongmense nodig wat gewillig en in staat is om die res van die wêreld op gelyke voet te ontmoet; gewillig om die geldigheid van ander wyses van kommunikasie te ondersoek en die ervaring en samewerking te organiseer deur taal, en oor die vaardighede te beskik om sodanige ontmoeting te beheer. Om hierdie kommunikatiewe vaardighede geleidelik op te bou, is 'n lewenslange ervaring wat ondersteun word deur 'n kontinue leerproses. Deur die onderrig aan te pas by 'n pragmatiekbenadering kan die sekondêre leerling in die regte rigting gestuur word en van die regte gereedskap voorsien word om die uitdagings van die toekoms die hoof te bied.

HOOFSTUK 6**GEVOLGTREKKINGS****Bladsy****6.1 Inleiding****279****6.2 Die plek van die pragmatiek in die taalonderrig****280****6.3 Samevatting****281****6.4 Ad hoc-aanbevelings****283**

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKINGS

6.1 Inleiding

Insigte van die pragmatiek vir moedertaalonderrig tesame met 'n groeiende belangstelling in die kommunikatiewe aspek van taal oor die algemeen en die toenemende nadruk op die kommunikatiewe benadering in die besonder, is die sentrale fokus van hierdie proefskrif.

Die proefskrif is ambisieus en moontlik onortodoks in sy wye benadering: kritiek op die wye onderwerp kan moontlik wees dat aan die besonderhede nie reg geskied nie. Die ondersoeker is egter van mening dat die onderwerp van besondere belang is; dat 'n gedetailleerde ondersoek van 'n beperkte terrein daarvan die doel sal mis in die lig van die ontoereikendheid van algemene teorieë wat beskikbaar is of teorieë wat gedeeltelik op die onderrig toegepas kan word; dat die pragmatiek veel bied wat met vrug op die onderrig toegepas kan word en dat die pragmatiek inderdaad 'n toepassingsterrein bied waardeur die kloof tussen teorie en praktyk oorbrug kan word, en ten slotte dat in die ontwerp van 'n algemene rasionaal dit nodig is om die toepassing en uitvoerbaarheid daarvan te toon deur 'n meer gedetailleerde ondersoek van sekere terreine waarvan die pragmatiek die nutste toevoeging is.

Die ondersoek herbevestig ook die feit dat daar inderdaad 'n hele aantal terreine is wat veel meer navorsing benodig, maar dat die algemene rasionaal van wat ter sake is in so 'n sillabus tog prakties en uitvoerbaar is.

Dit moet erken word dat verdere navorsing meer lig sal werp op die bydrae wat hierin gelewer word, en dat dit moontlike wysigings op die voorstelle wat hierin vervat is, mag meebring. Ook moet toegegee word dat navorsing oor die

leerder se taalbehoefte wat benodig word ten einde sodanige doelwitte op 'n wetenskaplike basis vir die onderrig toeganklik te maak nog steeds ontbreek. Ons kan egter argumenteer dat die voorstelle hierin 'n gesonde basis daarstel vir die verbreding van die sillabus - meer as wat tot dusver die geval was; veral waar die huidige leerplan nie ver genoeg gegaan het nie. Dikwels het taalonderwysers lesse aangebied op informele wyse, ondersoek gedoen en in sommige gevalle ook doelwitte geformuleer, al was dit op intuïtiewe basis. Al hierdie benaderings word tans op die een of ander wyse gebruik, terwyl die toepassing daarvan beter gestruktureer behoort te word.

Ons kan ook argumenteer dat die insigte hierin 'n praktiese en 'n grondige formaat verskaf en om deur middel van die pragmatiese kategorieë kommunikatiewe doelwitte te stel. Oor die algemeen word gevoel dat die beperkte voorbeelde genoegsame bewys lewer vir die inkorporering van kommunikatiewe doelwitte as 'n belangrike aanvullende kenmerk van die moedertaalsillabus.

6.2 Die plek van die pragmatiek in die taalonderrig

Die taalonderrig staan nie buite die samelewing nie, en as sodanig word daar ook sekere eise aan die taalonderrig van die kant van die samelewing gestel. Aangesien die moderne samelewing dinamies is, kan moedertaalonderrig nie stilstaan by verouderde opvattinge oor taal nie, en moet daar gekonformeer word aan die veranderde omstandighede, en nuwe eise en nuwe behoeftes binne die samelewing. Wanneer daar nuut en vars oor taalonderrig gedink word, bly die opgaaf om aanpassing egter nie beperk tot die taalonderwyser nie, maar word die appél ook gerig aan die kurrikuleerder van die moedertaalsillabus (cf. p.3).

Taal kan ook nooit losgemaak word van die tyd-ruimtelike en sosio-psigologiese bestaande lewensmilieu nie en bly dus gekoppel aan die behoeftes van die mens, en as sodanig staan

dit in diens van die mens en sy doel op aarde. In hierdie verband kan die pragmatiek as studieterrein 'n belangrike bydrae lewer in die verbreding van die leerling se taalhorison en die onderwyser se probleemoplossingsbenadering ten opsigte van probleme wat ontstaan as gevolg van die veranderende moderne wêreld en die eise wat die verandering meebring.

Daar heers kommer en ontevredenheid oor die stand van die onderrig van Afrikaans as moedertaal en die kernvraag bly steeds die plek en funksie van die moedertaal in 'n veranderende wêreld, in 'n veranderende samelewing, en binne die konteks van die optimale ontginning van die mensemateriaal.

Die sillabus vir Afrikaans sal ernstige aandag moet geniet waarin die geïntegreerde taalonderrig voorkeur moet kry bo die tradisionele gekompartementaliseerde aanpakmetode en waarin die sillabus minder formeel gestruktureer is. Daarom sal die sillabus ook aspekte moet bevat wat "oop" is en wat ingestel is op kommunikatiewe vaardighede in verskillende omstandighede. Hiervoor bied die pragmatiek 'n oplossing. Dit op sy beurt vereis 'n klemverskuiwing van onderrigbenadering en kurrikulering om die eise gestel aan die hedendaagse taalonderrig en die probleme binne die taalonderrigterrein die hoof te bied. Dit dien ook as bewys vir die hipotese H1 wat in hoofstuk I in die vooruitsig gestel is.

6.3 Samevatting

Dit was deurgaans my intensie om deur die bespreking van die verskillende benaderings van sillabusontwerp te demonstreeer en deur die rasionaal en geïllustreerde voorbeelde dat die ordening van linguistiese items (pragmatiese items) veel minder van 'n hindernis is as wat dikwels aanvaar word vir 'n kommunikatiewe toepassing of die stel van doelwitte of selfs vir die blote ordening van kommunikatiewe doelwitte

wat vereis word vir 'n module of 'n ten volle geindividualiseerde program. Inderdaad toon die bespreking dat spiraalvormigheid moontlik is en dat kommunikatiewe doelwitte kan dien as 'n organisatoriese meganisme wat linguistiese items met soortgelyke of na-verwante kommunikatiewe funksie versprei oor verskillende vlakke sonder dat die kommunikatiewe funksie versluier word.

Ons besprekings van verskillende benaderings toon ook dat wat dikwels as verskillende benaderings gesien word in feite nie eksklusief is nie, en inderdaad toenemend met mekaar geïntegreer kan word op 'n wyse wat die onderrig net ten goede strek.

Hier word ook nie gesuggereer dat hierdie ontwikkelings nie deur verdere navorsing mag baat nie. Bykomend tot die sosiolinguistiese en pragmatiese navorsing wat reeds genoem is (hoofstuk 4), is daar verdere ontwikkelings moontlik in die beskrywing van dissiplines en linguistiese items. Veel kan ook geleer word oor die tegnieke van geindividualiseerde leer en aanleerstrategieë, en ook omtrent die analise van individuele leerder attribute en ander kenmerke waarop dit berus. Tog word gevoel dat 'n gekoördineerde basis en 'n rigting aangedui is vir dringende praktiese toepassing.

Die analise van die terrein van die pragmatiek in terme van bruikbare items, gespreksanalises en -strategieë en die ondersoek daarvan in terme van moedertaalonderrig het dit ook moontlik gemaak om 'n duideliker beeld te verkry van wat in die moedertaalsillabus ingesluit behoort te word. Ook is gesuggereer watter items onderrig mag word deur kommunikatiewe doelwitte te stel.

In die lig van die sentrale fokus op insigte van die pragmatiek en die toepassing daarvan op kommunikatiewe doelwitte in die moedertaalonderrig, het ons nie die navorsing deurgetrek na die moontlike inhoud van 'n aparte vaardigheds- en strategieëkomponent nie. Daar kan nog baie

navorsing hieroor gedoen word, veral met betrekking tot leerstyle en strategieë. Dit is ook duidelik dat rekenskap gegee moet word van die behoefte van die leerder om sekere kommunikatiewe vaardighede te bemeester alvorens dit weer as kommunikatiewe doelwitte gebruik kan word. Ons glo egter nie dat vaardighede en strategieë met betrekking tot die pragmatiek 'n struikelblok kan skep vir die integrering van die verskillende aspekte van die formele sillabus met kommunikatiewe doelwitte nie.

Insigte uit die pragmatiek vir die onderrig verskaf geensins outomatiese toepassings nie en benodig sonder twyfel verfyning, maar dit kan geskied met die nodige aanpassing. Dit verskaf egter aan die sillabus 'n ontwikkeling in die rigting wat ons dink wenslik is. Die voorbeelde hierin vervat kan ook beskou word as 'n baie beperkte afspieëling van die toepassing wat uiteindelik moontlik is, want die taallewe self is die toepassingsterrein, maar die voorbeelde toon die fundamentele uitvoerbaarheid vir die rasionaal.

Die pragmatiek kan 'n boeiende hoofstuk word in die onderrig van die moedertaalleerling, sy diskoerse, sy sosiale konvensies, sy kognitiewe vermoëns, sy affektiewe voor- en afkeure, en die struktuur van sy taal. Kortom vir sy totale ontwikkeling. Maar, nog net die breë buitelyne van hierdie verhaal is tot nou toe getrek.

6.4 Ad hoc-aanbevelings

Die taalonderwyser

- * Die taalonderwyser moet in ooreenstemming met sy voorgeskrewe opleiding (voltyds aangevul deur indiensopleiding) goed onderleg wees in die taalteorie, verskil-

1. Die begrip 'leerstyl' dui op 'n veronderstelde persoonsmerk waaroor iemand beskik om 'n probleem op 'n bepaalde manier op te los. Ook kognitiewe styl - iemand se karakteristieke manier van dink, probleme oplos en leer - dit gaan om iemand se karakteristieke manier van omgaan met stimuli in 'n leersituasie (vgl. Span 1974; Kirby 1979).

lende denkskole en verskillende deeldissiplines van die linguistiek.

- * Die taalonderwyser moet in ooreenstemming met genoemde opleiding die taalinhoud toereikend vakdidakties kan hanteer waaronder metodes, onderwysmiddels, evalueer-metodes, ensovoorts.

Taalaaanleer

- * Taalaanleer moet deel uitmaak van die algemene sosiale en kulturele aanpassing en ontwikkeling van die individu.
- * Die bevolkingsmobilititeit het 'n algemene verskynsel geword. Die kennis van die verskillende taalregisters sal die individu help om by hierdie ontwikkeling aan te pas, maar ook om sy persoonlikheidsontwikkeling te ver-ruim. Dit kan ook 'n belangrike kwalifikasie in sy beroep word indien hy 'n grondige kennis van verskil-lende taalregisters opdoen. Sonder hierdie kennis is die gepastheid van die uiting nie moontlik nie.
- * Dit word vandag algemeen aanvaar dat begrip oor ver-skillende sosiale taalgrense heen kan lei tot samewer-king en beter begrip vir mekaar se standpunte en pro-bleme.

Die sillabus

- * Die sillabus moet, afgesien van spesifieke inhoude, ook voorsiening maak vir beginsels, waardes en norme sodat alle Afrikaansmoedertaalsprekers na mekaar behoort uit te reik.
- * daar moet ruimte in die sillabus wees vir leerlinge wat gevorderde taal- (en/of letterkunde) wil bestudeer.
- * die sillabus moet minder formeel gestruktureer wees, en
- * die sillabus self moet geïntegreerde taalonderrig moontlik maak; dit moet nie net as 'n gewenste metode in 'n gekompartementaliseerde sillabus uitgedruk word nie.

'n Gefintegreerde taalonderrigbenadering

- * Met 'n gefintegreerde taalonderrigbenadering word die voortdurende, beplande, aktiewe wisselwerking tussen die verskillende taalkomponente vanuit 'n werklike taalsituasie bedoel. Die beplanning van 'n program volgens 'n gefintegreerde taalonderrigbenadering verg tyd, inspanning en doelgerigheid op al die beplanningsvlakke. Die sukses van die onderrig word in 'n hoë mate bepaal deur die sorgvuldigheid van die beplanning en die mate waarin daar suksesvol gefintegreer word vanuit 'n werklike taalgebruik-situasie.
- * 'n Gefintegreerde taalonderrigbenadering vervang nie ander benaderings nie, maar moet parallel aangewend word om optimale benutting te verseker. As remediëringstrategie vir die probleme wat ten opsigte van die taalonderrig geopper word, is die aangewese weg 'n gefintegreerde taalonderrigbenadering, aangesien taal in konteks en as geheelverskynsel onderrig word om sodoende die leerling se algemene taalvaardigheid te verbeter en die eise van die moderne wêreld die hoof te bied.

Taalonderrig

- * Taalonderrig moet aangepas word by die behoeftes van die leerling binne en buite die skool. Dit veronderstel:
 - * 'n voortdurende besinning van die moedertaal in 'n steeds veranderende wêreld.
 - * hervorming van metodiek en didaktiek, hersiening van die inhoudelike ten opsigte van kommunikasievaardig-hede, leerstof en deeldissiplines van die linguistiek.
 - * aandag aan buite-linguistiese aspekte waaronder
 - gebaretaal
 - liggaamstaal
 - gespreksreëls en dergelike aspekte van kommunikasie.

- * die ontwikkeling en opstel van onderrigmateriaal wat lewensrelevant is,
- * breë langtermyn doelstellings wat rekening hou met kulturele waardes en vorming.

Die taalonderrigprogram

- * Die taalonderrigprogram op sekondêre vlak moet meer insluit as net "taal" in 'n engere sin van die woord. (Dit gaan hier oor vroeë soos: Wie praat eerste as twee mense mekaar ontmoet, oor gebare wat gebruik word, oor gespreksreëls en taalgedrag wat ewe belangrik is as byvoorbeeld klankleer of sintaksis.)
- * Vroeë waaroor besin kan word is onder andere:
 - * Watter sosiaal bepaalde, buite-linguistiese situasies behoort deur die taalonderrigprogram gedek te word?
 - * Hoe moet die taalmateriaal wat relevant is vir hierdie situasie geselekteer word?
 - * 'n Taalonderrigprogram moet ook blootstelling aan soveel taalleerervarings as moontlik maak, asook groepwerk en selfstudiefasiliteite in ag neem.
 - * 'n Taalonderrigprogram moet gebaseer wees op 'n interdisciplinêre benadering.
 - * 'n Taalonderrigprogram moet ook voorsiening maak vir die behoeftes van die gemeenskap en die individu.
 - * Dissiplines wat 'n bydrae kan lewer vir meer doeltreffende taalonderrig (byvoorbeeld linguistiek, sosiolinguistiek en psigolinguistiek asook die didaktiek) moet met die oog op 'n sinvolle onderrigprogram deeglik in ag geneem word.

Taalvaardigheid

Een van die doelwitte van 'n moedertaalonderrigprogram is onder andere taalvaardigheid, en dit sluit in die beheer van pragmatiese vaardighede wat linguistiese interaksie moontlik maak. Dit beteken ook interpersoonlike verhoudinge waarvoor sosiale reëls bemeester moet word. Hierdie reëls word vroeg aangeleer, maar deur ervaring van persoonlike interaksie word die reëls verfyn.

Die klem behoort te verskuif na taalhandelingsvaardigheid. Hierin kan veral die volgende aspekte van taal 'n rol speel:

- * die gepastheid van taalgebruik
- * interaksie tussen mense
- * kommunikasie.

(Chomsky se begrippe taalvaardigheid moet in hierdie lig vir die doel van die taalonderrig anders gedefinieer word. Sy begrippe competence en performance voldoen nie aan die vereistes van taalonderrig nie. 'n Meer omvattende definisie is vir die moedertaalonderwyser nodig, een wat rekening hou, nie slegs met die verhouding leerling - taal nie, maar ook met alle aspekte van interpersoonlike verhoudinge waarheen taalonderrig (in die wydste sin van die woord) moet lei.)

Onderwysersopleiding

- * Die aard en inhoud van die opleiding van taalonderwysers behoort in die lig van die ervaring van die jongste jare, nie net in die buiteland nie, maar ook hier te lande, onder die soeklig geplaas te word. Veral die insluiting van 'n meer sinvolle teoretiese verwysingsraamwerk gebaseer op insigte uit die linguistiek en sustersdissiplines verdien onmiddellike aandag.
- * Kultuurwaardes en vormingswaardes, taalgedragsnorme en ander buite-linguistiese faktore wat die seleksie en ordening van die taalinhoudelike in die taalonderrigprogram mag beïnvloed en wat sal bepaal waar die klem in die onderrig behoort te val, moet deeglik verreken word.
- * 'n Verwysingsraamwerk vanuit die toegepaste linguistiek, sosiolinguistiek en psigolinguistiek moet gedurende die onderwyser se opleiding uitgebou word.
- * Daar moet ook klem gelê word op verskillende benaderings, kurrikula, onderrigtegnieke, hulpmiddels en evalueringstegnieke wat differensiering en individualisering in die onderrig moontlik maak sodat met die be-

hoeftes en probleme van individue (ook wat die gebruik van die moedertaal in die akademiese, sosiale of beroepsopset betref) rekening gehou word.

- * Koördinering tussen die verskillende departemente van onderwys, nasionale opvoeding en universiteite wat verantwoordelik is vir die opleiding van taalonderwysers is uiters noodsaaklik. Dit maak die opstel van kurrikula en handboeke vir onderwysopleiding 'n ekonomiese onderneming en deur spanwerk kan die beste breinkrag getrek word om die beste produk daar te stel.
- * 'n Verdieping van vakdidaktiese opleiding is dringend noodsaaklik sodat studentonderwysers toegerus word ten opsigte van die taalonderrig en die moontlike onderrigbenaderings. Kennis van teorieë moet gerugsteun word deur wesenlike praktiese ervaring.

Kurrikulering

- * Die huidige sillabus vir Afrikaans Eerste Taal toon 'n leemte ten opsigte van die integreringsmoontlikhede van die onderskeie komponente van die taalonderrig. Dit is noodsaaklik dat sillabusopstellers nie die eise wat gestel word deur die kurrikulumkunde as wetenskaplike besinning oor, fundering vir en verantwoording van die onderrigleergebeure buite rekening laat nie. Die probleme ten opsigte van die onderrig van die moedertaal moet reeds tydens die kurrikuleringsgebeure aangespreek word.
- * Die eerste stap in die kurrikuleringsproses is om 'n omvattende situasie-analise te maak sodat beginsels vir 'n nuwe sillabus daaruit afgelei kan word, en nuut en vars oor Afrikaans gedink kan word.

Navorsing

- * Navorsing moet steeds as onontbeerlik beskou word om die produksie van goeie onderrigmateriaal vooraf te gaan.

- * Navorsing moet as 'n kontinue proses gesien word.
- * Navorsing op velerlei terreine kan 'n waardevolle bydrae lewer tot beter en effektiewe taalonderrig. (Taalonderrignavorsing word nog steeds op 'n ad hoc-basis aangepak en universiteite in Suid-Afrika verskil onderling ten opsigte van die aard en belangrikheid van navorsing met die oog op taalonderrig.)
- * Die interdisiplinêre aard van taalonderrig maak navorsing en samewerking tussen linguistiek, sosioloë, pedagoë en psigoloë noodsaaklik.
- * Navorsingsresultate behoort onmiddellike toepassingsmoontlikhede te besit - dus praktykgeoriënteerd te wees.

'n Moedertaalinstituut

- * 'n Moedertaalinstituut soortgelyk aan dit wat in Nederland bestaan of die Teacher Centres in Engeland moet in Suid-Afrika ernstig oorweeg word vir die koördinerings van moedertaalonderrig en -navorsing. (Vir Afrikaans sowel as Engels en al die inheemse tale. 'n Vreemdetaal-Instituut sou op dieselfde basis vir alle tale in Suid-Afrika wat nie die moedertaal is nie, kan ontstaan, dus ook vir Afrikaans, Engels en die verskillende swart tale, desnoods as 'n instituut van die RGN.)
- * Navorsing kan in 'n moedertaalinstituut op verskillende vlakke aangepak word: deur voltyds toegepaste navorsers, taalwetenskaplikes, taalonderwysers en literatuurwetenskaplikes wat hulle op besondere taalonderrigprojekte toespits, deur dosente aan universiteite wat ook doseeropdragte het en kontraknavorsing onderneem, deur nagraadse studente en deur middel van projekte wat van buite gefinansier word.
- * So 'n moedertaalinstituut kan ook die nodige akademiese en tog interdisiplinêre onderbou inisieer wat navorsing op nagraadse vlak aan universiteite moet voorafgaan.

- * Die klem kan veral op die volgende toegespits word:
 - * 'n Koherente taalonderrigteorie
 - * Teorie en praktyk
 - * Verwerwing van die moedertaal
 - * Aanleerstrategieë
 - * Kognitiewe benaderings
 - * Kreatiewe taalonderrig
 - * Insigte uit die linguistiek en deeldisiplines
 - * Nuwe benaderings en eksperimentering daarmee
 - * Gespreksreëls
 - * Gespreksanalises
 - * Gebruiksvaardigheid en praktiese toepassings
 - * Individualisering in die onderrig
 - * Module-indeling van die kurrikula
 - * Seleksie en ordening van taalmateriaal
 - * Kurrikulumnavorsing
 - * Inskakeling van verskillende media in moedertaalonderrig
 - * Taalkontak en die invloed van ander tale op die moedertaal
 - * Taalnorme
 - * Die inskakeling van Radio- en TV-programme by die onderrig.
- * So 'n moedertaalinstituut moet ook voorsiening maak vir 'n afdeling vir fotografiese en grafiese dienste wat prente en skyfies professioneel, humoristies, kleurvol en interessant kan ontwerp. Onderwysdepartemente kan dit dan dupliseer en bekendstel aan onderwysers om die idees daarvan in te skakel by hulle lesse of lesreekse. (Ondersoeker is van mening dat besteding aan professionele grafiese en fotografiese werk 'n uitstekende belegging is vir taalonderrig en taalbevordering in die algemeen.)
- * Taalonderwysers moet gehelp word deur middel van spesiale kursusse en moet veral gehelp word met ondersteunende materiaal en opleiding met die vervaardiging van eie transparante en ander hulpmiddels.

Die rol van die grafiese kunstenaar

Die grafiese kunstenaar moet as 'n baie belangrike lid van 'n navorsingspan beskou word. Hul werk word gewoonlik in 4 stadia gesien.

1. Eers vind 'n algemene beplanning en gesuggereerde kontekstualisasie plaas wat deel vorm van 'n algemene spanbespreking;
2. Dan volg 'n rowwe skets, net om die idee te bespreek en verder uit te bou;
3. Na die bespreking volg verdere tekeninge vir die lesverloop, maar dit is nog nie finaal nie, en
4. Na verdere detailbespreking word die les in fyn besonderhede uitgewerk en die finale tekenwerk gedoen.

Die rol van die fotograaf

- * Die rol van die fotograaf het in die afgelope tyd belangrik geword. Dit is nodig dat so 'n persoon eers 'n aanvoeling kry vir die wyse waarop sy foto's in die onderrig gebruik kan word. So byvoorbeeld kan hy op baie plekke foto's van ou mense neem, byvoorbeeld ou mans wat rolbal, skaak of dambord speel, ou mans in geselskap, op 'n bankie in 'n park, ou mans in die eensaamheid. Gewoonlik suggereer sulke foto's 'n verhaal of 'n idee of 'n lewenshouding, en dit kan gebruik word in kreatiewe werk, of om besprekings uit te lok.
- * Dit kan deel vorm van 'n hele versameling ondersteunende materiaal, bykomende materiaal om leerervarings te stimuleer. Dit is egter belangrik om onderwysers te leer hoe om sulke materiaal te gebruik in hulle lesse. (In Europa, Frankryk, Brittanje, Nederland en Duitsland) vorm foto's en prente 'n integrale deel van enige Taalonderrigprogram.)

Spanwerk

- * Kurrikula, handboeke, lesreekse en ondersteunende materiaal moet deur 'n span geproduseer word waaraan verskillende instansies saamwerk.
(Navorsers van 'n moedertaalinstituut, praktisyne, pro-

gramskrywers, grafiese kunstenaars en fotografe, verteenwoordigers van verskillende onderwysliggame moet almal insette lewer.)

- * Nie elke lid hoef voltyds betrek te word nie. Baie kan net konsultante wees. Ander weer kan betrek word vir deelydse stukwerk. Ook die taalonderwyser bly 'n belangrike lid van die span, maar dit is noodsaaklik dat hy oor 'n goeie teoretiese agtergrond moet beskik.

Misbruike ten opsigte van handboeke

- * In Frankryk word gekla oor die swak taalkursusse wat geskryf word sonder om streng vereistes te stel waaraan 'n handboek moet voldoen; daarna word die naam van 'n invloedryke inspekteur as mede-outeur daarby gevoeg sonder dat hy 'n inset gelewer het. Ten slotte word die handboek op die mark geplaas en onderwysers staan onder sterk druk om die boeke in hul skole te gebruik.
- * Onderwysers verwys na hierdie gebruik as 'n skandaal, maar staan magteloos teenoor hierdie misbruik.
- * In Brittanje is hierdie soort skandaal onbekend deurdat geen diensdoende inspekteurs teksboeke mag skryf nie.
- * In Suid-Afrika is ons helaas goed met hierdie verskynsel bekend. Dit is egter geen rede waarom die stelsel nie verbeter kan word deur spanwerk waarop ook verteenwoordigers van verskillende uitgewers insette kan lewer nie.
- * Handboeke behoort ernstige aandag te geniet, sodat net die beste boeke op die mark geplaas word.

'n Eklektiese benadering

- * Die meeste navorsers is dit eens dat die tyd van 'n slaafse navolging van een enkele benadering vir altyd verby is, hoewel 'n mens hier en daar enkelinge sal vind wat steeds met 'n wondermiddel sal dweep. Vandag

word meer en meer beseef dat 'n eklektiese' benadering die onderwyser die vryheid laat om uit alle metodologiese benaderings en tegnieke te put en met 'n goed geïntegreerde aanpak met die geïdentifiseerde probleme en behoeftes van die groep rekening te hou.

7. Die benadering berus op meer as een teorie en selekteer die beginsels wat die onderwyser belangrik ag om sy taak uit te voer. "The fact is that there is no complete and definite analysis of language - indeed, there never will be - and each approach has insights of value to offer" (Gannon & Czerniewska 1980:13).

7. BIBLIOGRAFIE

Aertsens, G. 1976. Moedertaaldidactiek, een bundel opstellen. Antwerpen, De Sikkel.

Alatis, J.E. 1970. Linguistics and the teaching of standard English to speakers of other languages or dialects. Report of the 20th Round Table on linguistics and language studies. Washington, Georgetown University Press.

Ali, S. 1982. Foreign language acquisition in adults in native and non-native linguistic environments - an experiment with English-speaking American students studying French at the University of Illinois and in Paris. Illinois, Urbana.

Allen, H.B. & R.N. Cambell 1972. Teaching English as a second language. New York, McGraw-Hill.

Allen, J.P.B. 1980. A three-level curriculum model for second-language education. Mimeo, Modern Language Centre - Ontario Institute for Studies in Education.

Allen, J.P.B. & S.P. Corder 1975. Papers in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics 2. London, Oxford University Press.

Allen, J.P.B. & H.G. Widdowson 1974. Teaching the communicative use of English. IRAL 12:1-21.

Allen, J.P.B. & H.G. Widdowson 1975. Grammar and language teaching. In: Allen, J.P.B. & S.P. Corder.

Allen, R.R. & K.L. Brown (eds.) 1976. Developing communication competence in children. Skokie III, National Textbook Company.

- Allwright, R.L. 1976. Putting cognitions on the map. UCLA TESL Working Papers.
- Allwright, R.L. 1977. Language learning through communication practice. In: Brumfit, C.J. & K. Johnson (eds.).
- Alshamma, G. 1981. Native language acquisition and second language learning. Sheffield, University of Sheffield.
- Anderson, K.B. 1979. A general learning theory and its application to scheme abstraction. In: Bower, G. (ed.).
- Appel, R. et al. 1976. Sociolinguïstiek. Antwerpen, Het Spectrum.
- Argyle, M. 1967. Social interaction. London, Methuen.
- Argyle, M. 1980. The analysis of social situations. In: Brenner, M. (ed.).
- Asher, S.R. & A. Wigfield 1981. Training referential communication skills. In: Dickson, W.P. (ed.).
- Askes, H. 1979. Rigtings in die taalwetenskap en die insigte wat hulle gebring het in Tweedetaalonderrig. 'n poging tot 'n sintese. D.Litt., UOVS.
- Atkinson-King, K. 1973. Children's acquisition of phonological stress contrasts. UCLA Working Papers in Phonetics 25.
- Austin, J.L. 1962. How to do things with words. Cambridge, Harvard University Press.
- Austin, J.L. 1971. Performative - Constative. In: Searle, J.R.

- Ausubel, D.P. & F.G. Robinson 1973. School learning. An introduction to educational psychology. London, Holt, Rinehart and Winston.
- Bach, E. & R.T. Harms (eds.) 1968. Universals in linguistic theory. New York, Holt, Rinehart en Winston.
- Bach, K. & R.M. Harnish 1979. Linguistic communication and speech acts. Cambridge, MIT Press.
- Bailey, N., Madden, C. & S. Krashen 1974. Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? *Language Learning* 24:235-243.
- Baldwin, A.L. & C.P. Baldwin 1973. The study of mother-child interaction. *Amercan Scientist* 61:714-721.
- Banan, S.J. 1981. Syllabus design and Communicative Language. Michigan, Ann Arbor.
- Baratz, J.C. & R.W. Shuy (eds.) 1968. Teaching black children to read. Washington D.C., Center for Applied Linguistics.
- Barker, R. (ed.) 1963. Stream of behavior. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Baten, L. et al. 1979. Expressief. Rond taal in onderwijs en opvoeding. Leuven, Acco.
- Bates, E. 1976. Language and context: The acquisition of pragmatics. New York, Academic Press.
- Bates, E. 1976. Pragmatics and sociolinguistics in child language. In: Morehead, D. & A. Morehead (eds.).

- Bates, E., Camaioni, L. & V. Volterra 1975. The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly* 21:205-216.
- Bateson, G. 1972. *Steps to an ecology of mind*. New York, Ballantine.
- Bauman, R. & J. Sherzer 1975. *Explorations in the Ethnography of speaking*. New York, Cambridge University Press.
- Beauchamp, G.A. 1975. *Curriculum theory*. Illinois, Kage Press.
- Beene, L. 1981. *The Pragmatics of Cohesion*. Michigan, Ann Arbor.
- Bekker, M.A. 1979. Verantwoorde formulering van onderwysdoelstelling in kurrikulering. D.Litt., UNISA.
- Bell, R.T. 1976. *Sociolinguistics, goals, approaches and problems*. London, Batsford.
- Bellugi, M. & R. Brown (eds.) 1964. The acquisition of language. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 29.
- Bennett, W.A. 1974. *Applied Linguistics and Language Learning*. London, Hutchinson Educational.
- Bergman, C.R. 1977. *Problems in the Developmental Psycholinguistics of bilingualism: Language acquisition and language use*. San Diego, University of California Press.
- Berko-Gleason, J. 1973. Code switching in children's language. In: T.E. Moore (ed.).
- Berko-Gleason, J. & S. Weintraub 1976. The acquisition of routines in child language. *Language in Society* 5:129-136.

- Berman, R.A. 1986. A crosslinguistic perspective: morphology and syntax. In: Fletcher, P. & M. Garmon.
- Bernstein, B. 1962. Social class, linguistic codes, and grammatical elements. *Language and Speech* 5:221-240.
- Bernstein, B. 1964. Elaborated and restricted codes: Their social origins and some conclusions. *American Anthropologist* 66:55-69.
- Bernstein, B. 1965. A sociolinguistic approach to social learning. In: Gould, J. (ed.).
- Bernstein, B. 1971. *Class, codes and control I: Theoretical studies towards a sociology of language*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (ed.) 1975. *Class, codes and control II: Towards a theory of educational transmissions*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bingle, H.J.J. & J.C. Coetzee 1947. *Beginnels en metodes van die middelbare onderwys*. Pretoria, Van Schaik.
- Black, J. 1981. The effects of reading purpose on memory for text. In: Long, J. & A. Baddeley (eds.).
- Bloom, L. & M. Lahey 1978. *Language development and language disorders*. New York, John Wiley and Sons Inc.
- Bloomfield, M. & E. Haugen 1975. *Language as a human problem*. Guildford, Lutterworth Press.
- Blount, B.G. & M. Sanches 1977. *Sociocultural dimensions of language change*. New York, Academic Press.

Blount, B.G. 1974. *Language, culture and society*. Cambridge. Winthrop Publishers Inc.

Blumer, H. 1969. *Symbolic interactionism, perspective and method*. Englewood Clifts, Prentice-Hall.

Bolle, C.M. 1972. Moedertaal en media. *Levende Talen* 284:1-7.

Bonset, H. et al. 1980. *Taalgedrag in de klas*. Groningen. Wolters-Noordhoff.

Botha, J.H. 1975. 'n Eksemplariese evaluering van 'n gedifferensieerde opvoedingsprogram in die skool aan die hand van pedagogiese kriteria. D.Ed., UPE.

Botha, R.P. 1982. 'n Roete deur die wêreld van Chomsky. *Spil Plus* 7:1-47.

Botha, R.P. 1987. The generative garden game. *Stellenbosch Papers in Linguistics* 16.

Botha, W.J. 1987. Taalhandelingsdeterminante in die onder-rig. Ongepubliseerde referaat, 19 September, RAU.

Bower, G. et al. 1972. Scripts in memory for texts. *Cognitive Psychology* 11:177-220.

Bower, G. (ed.) 1979. *Psychology of learning and motivation*. New York, Academic Press.

Bowerman, M.F. 1973. *Early syntactic development: A cross-linguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge, Cambridge University Press.

Bowers, F. 1972. The structure of affective sentences in English. *Linguistics* 86:5-30.

- Bransford, J. et al. 1977. Toward explaining memory. In: Shaw, R. & J. Bransford (eds.)
- Breen, M.P. & C.N. Candlin 1980. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1(2):89-112.
- Breitenbach, J.H. 1974. Taalonderrig en skrifgeleerdheid. *Klasgids* 9(3):34-48.
- Brenner, M. (ed.) 1980. The structure of action. Oxford, Basil Blackwell Ltd.
- Britton, J. 1970. *Language and learning*. New York, Penguin.
- Britton, J. 1971. What's the use? *Educational Review* 23:205-219.
- Britton, J. 1973. *De taal en het leren*. Utrecht, Het Spectrum.
- Brooks, N. 1964. *Language and language learning*. New York, Harcourt, Brace and World Inc.
- Brown, G. 1982. The spoken language. In: Carter, R. (ed.).
- Brown, G. & G. Yule 1983. *Discourse analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, G. & G. Yule 1984. *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, K.L., Ecroyd, D., Hopper, R. & R. Naremore 1976. A summary of communication competencies derived from literature in review. In: Allen, R.R. & K.L. Brown (eds.).

- Brown, H.D., Yorio, C. & R. Crymes (eds.) 1977. Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice. On TESOL '77. Washington.
- Brown, R. 1973. A first language: The early stages. Cambridge, Harvard University Press.
- Brubacher, J.S. 1978. On the philosophy of higher education. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Bruck, M. & R.G. Tucker 1974. Social class differences in the acquisition of school language. Merrill-Palmer Quarterly 20:205-220.
- Brumfit, C. 1980. From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign-language teaching. In: Müller, K.E. (ed.).
- Brumfit, C.J. 1981. Notional syllabuses revisited: a response. Applied Linguistics 2:90-92.
- Brumfit, C.J. (ed.) 1983. Learning and teaching languages for communication. London, CILT.
- Brumfit, C.J. 1986a. Confidence through competence. In: Freudenstein, R. & C. Vaughan James (eds.).
- Brumfit, C.J. 1986b. Language learning today. In: Freudenstein, R. & C. Vaughan James (eds.).
- Brumfit, C.J. 1986c. The practice of communicative teaching. ELT Documents 124. Oxford, Pergamon Press.
- Brumfit, C.J. & K. Johnson (eds.) 1977. Elt Documents 76(3).
- Brumfit, C.J. & K. Johnson 1979. The communicative approach to language teaching. Oxford, Oxford University Press.

Bruner, J.S. 1964. The course of cognitive growth. *American Psychologist* 19:1-15.

Bruner, J.S. et al. 1966. *Studies in cognitive growth*. New York, John Wiley and Sons Inc.

Bruner, J.S. 1974. From communication to language: A psychological perspective. *Cognition* 3:225-287.

Bruner, J.S. 1975. The ontogenesis of speech acts. *Child Language* 2:1-19.

Bruner, J.S. 1981. The pragmatics of acquisition. In: Deutsch, W. (ed.).

Bruner, J. & A. Garton (eds.) 1978. *Human growth and development*. Oxford, Oxford University Press.

Bruwer, L.C. (red.) 1970. Die onderrig van Afrikaans. Referate gelewer by Nasionale Konferensies oor taalondewys vir die S.A. Akademie vir Wetenskap en Kuns.

Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena, Fischer.

Bullock, A. 1975. A language for life, report of a Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the chairmanship of Lord Bullock. London, HMSO.

Burgoon, M. (ed.) 1982. *Communication yearbook*. New Brunswick, Transaction Books.

Burt, M. et al. 1977. *Viewpoints on English as a second language*. New York, Regents.

Busshoff, L. et al. 1981. *Curricula and lifelong education*. Paris, Unesco.

- Butterworth, B. 1980. *Language production*. London, Academic Press.
- Byrnes, A. 1979. *Toward an interdisciplinary basis for the investigation of language*. Michigan, Ann Arbor.
- Calitz, L.P. 1980. *Vraagstelling as onderwysvaardigheid*. Potchefstroom, Pro Rege.
- Campbell, R.N. 1979. *Cognitive development and child language*. In: Fletcher, P. & M. Garmon (eds.).
- Campbell, R.N. & P.T. Smith 1978. *Recent advances in the psychology of language*. New York, Plenum Press.
- Campbell, R.N. & R. Wales 1970. *The study of language acquisition*. In: Lyons, J. (ed.).
- Candlin, C.N. 1973. *The status of pedagogical grammars*. In: Corder, S.P. & E. Roulet (eds.).
- Candlin, C.N., Kirkwood, J.M. & H.M. Moore 1974. *Study skills in English*. Dept. of Linguistics and Modern English Language, University of Lancaster.
- Canham, G.W. 1972. *Mother-tongue teaching*. Hamburg, Unesco.
- Carmichael, L. (ed.) 1954. *Manual of child psychology*. New York, John Wiley and Sons Inc.
- Carpay, J.A.M. 1975. *Onderwijs-leerpsychologie en leergang-ontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs*. Groningen, H.D. Tjeenk Willink.
- Carpay, J.A.M. 1977. *De studie der vreemde taalverwerving: Leerpsychologisch*. In: Tervoort, B.

- Carrol, J.B. & R.O. Freedle (eds.) 1972. Language comprehension and the acquisition of knowledge. Washington, Winston.
- Carter, R. (ed.) 1982. Linguistics and the teacher. London, Routledge and Kegan Paul.
- Cazden, C.B. 1966. Subcultural differences in child languages: An interdisciplinary review. Merrill-Palmer Quarterly 12:185-219.
- Cazden, C.B. 1974. Play and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. The Urban Review 7:28-39.
- Cazden, C.B. 1974. Commentary. In: Schachter, F.F., Kirschner, K., Klips, B., Friedericks, M. & K. Sanders.
- Cazden, C.B., John, V.P. & D. Hymes (eds.) 1972. Functions of language in the classroom. New York, Teachers College Press.
- Celce-Murcia, M. & S. Hilles 1988. Techniques and resources in teaching grammar. Oxford, Oxford University Press.
- Chafe, W.L. 1970. Meaning and the structure of language. Chicago, University of Chicago Press.
- Chafe, W.L. 1972. Discourse structure and human knowledge. In: Carrol, J.B. & R.O. Freedle (eds.).
- Chafe, W.L. 1976. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In: Li, C.N.
- Chapman, R.S. 1981. Exploring children's communicative intents. In: Miller, J.F. (ed.).
- Childs, J.L. 1971. The morality of primary experience. In: Levitt, M. (ed.).

- Chomsky, C. 1969. The acquisition of syntax in children from 5 to 10. Cambridge, MIT Press.
- Chomsky, N. 1957. Syntactic structures. The Hague, Mouton.
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MIT Press.
- Chomsky, N. 1969. Deep structure, surface structure, and semantic interpretation. Bloomington, Indiana University Linguistics Club.
- Chomsky, N. 1980. Rules and representations. New York, Columbia University Press.
- Chomsky, N. & M. Ronat 1979. Language and responsibility. (Translated from the French by J. Viertel) Sussex, Harvester Press.
- Cicourel, A.V. 1973. Cognitive Sociology. London, Macmillan Press.
- Cicourel, A.V. 1974. Cognitive Sociology: Language and meaning in social interaction. New York, Free Press.
- Clark, E. 1978. From gesture to word: On the natural history of deixis in language acquisition. In: Bruner, J. & A. Garton (eds.).
- Clark, E.V. 1983. Meanings and concepts. In: Mussen, P.H. (gen. ed.).
- Clark, H.H. 1983. Language use and language users. In: Lidzey, G. & E. Aronson (eds.).
- Clark, H. & T. Carlson 1981. Context for comprehension. In: Long, J. & A. Baddeley (eds.).

- Clark, H. & E. Clark 1977. *Psychology of language*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, H. & P. Lucy 1975. Understanding what is meant from what is said: a study in conversationally conveyed requests. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14:56-72.
- Clark, H.H. & E.V. Clark 1977. *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, H.H. & S.F. Haviland 1977. Comprehension and the given - new contract. In: Freedle, R.O. (ed.).
- Clark, H.H. & D.H. Schunk 1980. Polite responses to polite requests. *Cognition* 8:111-143.
- Clark, V.P., Eschholz, P.A. & A.F. Rosa 1981. *Language. Introductory Readings*. New York, St. Martin's Press.
- Cole, P. 1978. *Knowing what to say: Planning speech acts*. Toronto, University of Toronto.
- Cole, P. & J.L. Morgan (eds.) 1975. *Syntax and semantics III: Speech acts*. New York, Academic Press.
- Cole, R.W. (ed.) 1977. *Current issues in linguistic theory*. Bloomington, Indiana University Press.
- Combrink, J.G.H. 1987. Noem hom op sy naam. Die nut van die vokatief. In: Van Jaarsveld, G.J.
- Conrad, L.R. 1981. *Listening comprehension strategies in native and second language*. Michigan, University Microfilms International.
- Cooper, C.L. 1975. *Theories of group processes*. London, John Wiley and Sons Inc.

- Cooper, W.E. & N.J. Norwood 1979. *Speech perception and production: studies in selective adaptation*. Norwood, Ablex.
- Coramazza, A. & E. Zurif 1978. *Language acquisition and language breakdown: parallels and divergencies*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- Corder, S.P. 1967. The significance of learners' errors. *IRAL* 5:161-170.
- Corder, S.P. 1982. *Introducing Applied Linguistics*. New York, Penguin Books.
- Corder, S.P. & E. Roulet (eds.) 1973. *Theoretical linguistic models in applied linguistics (3rd AIMAC Seminar Neuchâtel, 1972, Brussels)*. Paris, Didier.
- Corder, S.P. & E. Roulet (eds.) 1974. *Linguistic insights in applied linguistics*. Brussels, AIMAV.
- Corder, S.P. & E. Roulet (eds.) 1977. *The notions of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy*. Genève, University of Neuchâtel.
- Corsetti, S.C. 1979. *The teaching and performance of speech acts in the language classroom*. Ph.D., Georgetown University.
- Cosgrove, J. & C. Patterson 1977. Plans and the development of listener skills. *Developmental Psychology* 13:557-564.
- Coulmas, F. (ed.) 1981. *A Festschrift for native speakers*. Den Haag, Mouton.
- Coulthard, M. 1977. *An introduction to discourse analysis*. London, Longman.

- Coulthard, M. & D. Brazil 1979. Exchange structure. *Discourse Analysis Monographs* 5.
- Crystal, D. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Curtiss, S. 1977. *Genie: A psycholinguistic study of modern-day "Wild Child"*. New York, Academic Press.
- Daems, F. Pepermans, J. & R. Roger 1982. *Leren leven in taal. Een moedertaal didactiek*. Malle, De Sikkel.
- Dale, P. 1972. *Language development: Structure and function*. Hinsdale, The Dryden Press Inc.
- Dale, P.S. 1976. *Language development: structure and function (second edition)*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Daniels, J.W. 1980. *Research studies and the English teacher: Implications for teaching strategies*. Auburn, Auburn University.
- Dascal, M. 1983. *Pragmatics and the philosophy of mind I: Thought in language. Pragmatics and Beyond IV:1*.
- Davidson, D & G. Harman (eds.) 1972. *Semantics of natural language*. Dordrecht, Het Spectrum.
- Davies, A. 1982. *Language and learning at school and home*. London, SSRC/Heinemann.
- Davis, D. 1982. *Determinants of responsiveness in dyadic interaction*. In: Ickes, W. & E. Knowles (eds.).

- Davis, D. & W.T. Perkwitz 1979. Consequences of responsiveness in dyadic interaction: Effects of probability of response and proportion of content-related responses on interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology* 37.
- Davis, E.A. 1937. The development of linguistic skill in twins, singletons with siblings, and only children from age five to ten years. *Child Welfare Monographs* 14.
- Day, E.J. 1932. The development of language in twins I: A comparison of twins and single children. *Child Development* 3:179-199.
- De Beaugrande, R. 1980. *Text, discourse and process*. London, Longman.
- De Beaugrande, R. 1981. Nieuw tendensen in de conversatie-analyse. In: De Geest, W., Dirven, R. & Y. Putseys (reds.).
- De Bruyn, P.S. 1979. Buite-sintaktiese faktore in die Semantiek van Oppervlaktestrukture in Afrikaans. *D.Litt.*, UP.
- De Bruyn, P.S. 1982. *Taalhandelinge en vooronderstelling*. In: Van Jaarsveld, G.J. (red.).
- De Cecco, J.P. 1967. *The psychology of language, thought and instruction*. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- De Corte, E. et al. 1974. *Beknopte didaxologie*. Groningen, H.D. Tjeenk Willink.
- De Corte, E. 1976. *Didactische evaluatie van het Onderwijs*. Leuven, Universitaire Pers.
- De Corte, E. et al. 1982. *Onderwijzen en leren op de basisschool*. Gent, Wolters Leuven.

- De Corte, E., Geerligs, C.T., Lagerweij, N.A.J., Peters J.J. & R. Vandenberghe 1976. *Beknopte Didaxologie*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- De Geest, W., Dirven, R. & Y. Putseys (reds.) 1981. *Twintig facetten van de taalwetenschap. Taal en communicatie, kennismaking met de linguïstiek 5*. Leuven, Acco.
- De Groot, L. et al. 1981. *Discussiëren in het onderwijs. Van incidenteel naar systematisch gebruik van de3 discussie als werkvorm*. *Levende Talen* 361:352-379.
- De Groot, L. et al. 1982. *Beoordeling van schoolboeken*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- De Jonghe, H. 1974. *Taal en tekst: Moedertaaldidactisch ontwerpen en handelen in praktische modellen*. Leuven, Acco.
- De Jonghe, H. 1980. *Taal en Tekst. Moedertaaldidactische ontwerpen en handelen*. Leuven, Acco.
- De Klerk, W.J. 1978. *Inleiding tot die Semantick*. Durban, Butterworth.
- De Klerk, W.J. 1983. *Taalkunde en die theorie van taalhandeling*. *LVSA Kongresreferate*:1-30.
- De Laguna, G.A. 1963. *Speech: Its function and development*. Bloomington, Indiana University Press.
- De Schutter, G. & P. van Hauwermeiren 1983. *De structuur van het Nederlands*. Malle, De Sikkel.
- Des Tombe, L. 1976. *Competence en Performance in Koefoed en Evers. Lijnen van Taaltheoretisch onderzoek*.

- Deutsch, W. (ed.) 1981. The child's construction of language. London, Academic Press.
- De Villiers, P.A. 1974. Imagery and theme in recall of connected discourse. *Journal of Experimental Psychology* 103:263-268.
- De Vries, C.G. 1977. Die Teoretiese Pedagogiek van M.J. Langeveld. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers.
- Dewey, J. 1938. Experience and education. New York, Mac-Millan.
- De Witte, A.J.J. 1972. De functie van de taal in het denken. Utrecht, Het Spectrum.
- Dickins, P.M.R. & E.G. Woods 1988. Some criteria for the development of communicative grammar tasks. *TESOL Quarterly* 22(4):623-644.
- Dickson, W.P. (ed.) 1981. Children's oral communication skills. New York, Academic Press.
- Di Pietro, R. 1976. Language as human creation. Washington D.C. Georgetown University Press.
- Dittmar, N. 1976. Sociolinguistics. A critical survey of theory and application. London, Edward Arnold.
- Dittmar, N. 1978. Handboek van de sociolinguïstiek. Utrecht, Het Spectrum.
- Donalson, S. 1979. One kind of speech act: How do we know when we're conversing? *Semiotica* 28:259-299.
- Dore, J. 1974. A pragmatic description of early development. *Journal of Psycholinguistic Research* 3:343-350.

- Dore, J. 1975. Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language* 2:21-40.
- Dore, J. 1976. Children's illocutionary acts. In: Freedle, R.O. (ed.).
- Dore, J. Oh them sheriff: A pragmatic analysis of children's responses to questions. In: Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan (eds.).
- Dore, J. 1978. Variation in preschool children's conversational performances. In: Nelson, K.E. (ed.).
- Doughty, A. & P. Doughty 1974. *Language and community*. London, Edward Arnold.
- Doughty, P. & G. Thornton, 1974. *Language study, the teacher and the learner*. London, Edward Arnold.
- Downey, R. & D. Hakes, 1968. Some psychological effects of violating linguistic rules. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 7:158-161.
- Drop, W. & j.H.L. de Vries 1977. *Taalbeheersing. Handboek voor taalhantering*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Dulay, H.B., M. & S. Krashen 1982. *Language Two*. New York, Oxford University Press.
- Dulay, H.C. & M.K. Burt 1974. You can't learn without goofing: an analysis of children's second language learning strategies. In: Richards, W.C.
- Duncan, S.D. jr. 1972. Some signals and rules for taking speaking turns in conversations. *Journal of Personality and Social Psychology* 23:283-292.

- Du Plessis, J.N.S. 1977. Die ontwerp vir die keur van voorgeskrewe literêre werke vir die senior sekondêre skool. D.Ed., US.
- Du Plessis, J.N.S. 1981. Knelpunte in die voorskryf, onder- rig en eksaminering van letterkunde. Die Unie 78(4):103-105.
- Du Plessis, L.T. 1987. Dis net 'n grappie. Ironie: 'n Perspektief binne die taalhandelingssteorie. In: Van Jaarsveld, G.J.
- Edelsky, C. 1977. Acquisition of an aspect of communicative competence: learning what it means to talk like a baby. In: Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan (eds.).
- Edwards, A.D. 1976. Language in culture and class: The sociology of language and education. London, Heinemann.
- Eichler, W. 1972. Einführung in die theoretische Linguistik auf fachdidaktischer Grundlage. Hannover, Hermann Behroedel Verlag.
- Entwistle, D.R. 1970. Semantic systems of children: some assessments of social class and ethnic differences. In: Williams, F. (ed.).
- Entwistle, H. 1970. Child-centred education. London, Methuen and Company.
- Erasmie, T. 1975. Language development and social influences. Stockholm, Esselte Studien.
- Erasmus, G.F. 1982. Die woordeboek as skoolvak met spesiale verwysing na Afrikaans. D.Litt., RAU.
- Ervin-Tripp, S.M. 1973. Language acquisition and communi- cative choice. Stanford, Stanford University Press.

- Ervin-Tripp, S.M. 1974. Is second language learning like the first? *Tesol Quarterly* VIII:111-127.
- Ervin-Tripp, S. 1977. Wait for me roller skate. In: Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan (eds.).
- Ervin-Tripp, S. 1979. Children's verbal turn-taking. In: Ochs, E. & B. Schieffelin (eds.).
- Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan (eds.) 1977. *Child Discourse*. New York, Academic Press.
- Extra, G. 1978. Eerste-en-tweede taalverwerking: De ontwikkeling van morfologische vaardigheden. Muiderberg, Coutinho.
- Faerch, C. & G. Kasper (eds.) 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.
- Falk, J.S. 1978. *Linguistics and language*. New York, John Wiley and Sons Inc.
- Fasold, R.W. & R.W. Shuy 1975. *Analyzing variation in language*. Washington D.C., Georgetown University Press.
- Fillmore, C. 1968. The case for case. In: Bach, E. & R. Harms (eds.).
- Fillmore, C.J. 1977. Topics in lexical semantics. In: Cole, R.W. (ed.).
- Fillmore, C.J., Kempler, D. & W.S-Y. Wang 1979. *Individual differences in language ability and language behavior*. New York, Academic Press.
- Fillmore, C.J. & D.T. Langendoen (eds.) 1971. *Studies in linguistic semantics*. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.

- Finocchiaro, M. 1979. The functional-notional syllabus: promise, problems, practices. *English Teaching Forum* 17(2):11-20.
- Firth, J.R. 1957. *Papers in Linguistics: 1934-1951*. London, Oxford University Press.
- Fishman, J.A. (ed.) 1972. *Readings in the Sociology of Language*. The Hague, Mouton.
- Fishman, J.A. (ed.) 1971. *Advances in the sociology of language*. The Hague, Mouton.
- Fishman, J.A. 1972. *Advances in the sociology of language I*. Den Haag, Mouton.
- Fisiak, J. (ed.) 1981. *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford, Pergamon.
- Fletcher, P. & M. Garmon (eds.) 1979. *Language acquisition: Studies in first language development*. New York, Cambridge University Press.
- Fletcher, P. & M. Garmon 1986. *Language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Flores d'Arcais, G.B. & W.J.M. Levelt (eds.) 1970. *Advances in psycholinguistics*. Amsterdam, North-Holland.
- Fodor, J. & M. Garrett 1966. Some reflections on competence and performance. In: Lyons, J. & R.J. Wales (eds.).
- Fogel, D. 1976. The study of functional communication competence in children. In: Allen, R.R. & K.L. Brown (eds.).
- Folger, J.P. & M.S. Poole 1982. Relational coding schemes: The question of validity. In: Burgoon, M. (ed.).

- Folger, J.P. & S. Puck 1976. Coding relational communication: A question approach. Portland, Academic Press.
- Foolen, A., Hardeveld, J. & D. Springorum (eds.) 1979. Converwatie-analyse. Nijmegen, Van de Vegt N.V.
- Foss, D.J. & T. Hakes 1978. Psycholinguistics. An introduction to the Psychology of Language. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Franck, D. 1979. Seven sins of Pragmatics: Theses about speech act theory, conversational analysis, linguistics and rhetorics. In: Foolen, A., Hardeveld, J. & D. Springorum (eds.).
- Fraser, C. & K.R. Scherer 1982. Advances in the Social Psychology of Language. Cambridge, Cambridge University Press.
- Freedle, R.O. (ed.) 1976. Discourse: Comprehension and production. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freedle, R.O. (ed.) 1977. Discourse production and comprehension (vol. 1) Discourse processes: Advances in research and theory. Norwood, Ablex.
- Freudenstein, R. & C. Vaughan James (eds.) 1986. Confidence through competence in modern language learning. An international view of some contemporary issues. London, CILT.
- Friedlander, B.Z., Jacobs, A.C., Davis, B.B. & H.S. Wetstone 1972. Time-sampling analysis of infants' natural language environments in the home. Child Development 43:730-740.
- Frith, M.B. 1976. Second language learning: A study of form and function at two stages of developing interlanguages. Michigan, University of Michigan.

Fromkin, V. & R. Rodman 1974. An introduction to language. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.

Fromkin, V. & R. Rodman 1985. Universele Taalkunde (vertaald door Anneke Neijt). Dordrecht, Foris Publications.

Gage, N.L. 1965. Handbook of research on teaching. Chicago, Rand McNally & Company.

Gal, S. 1976. Language change and its social determinants in a bilingual community. Berkely, University of California.

Gannon, P. & P. Czerniewska 1980. Using linguistics: An educational focus. London, Edward Arnold.

Gardner, H. 1974. Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains. Child Development 45:84-91.

Gardner, H. et al. 1975a. Children's metaphoric productions and preferences. Journal of Child Language 2:125-141.

Gardner, H. 1975b. Children's sensitivity to literary styles. Merrill-Palmer Quarterly 21:113-126.

Garner, A. 1981. Conversationally speaking. New York, McGraw-Hill.

Garvey, C. 1975. Requests and responses in children's speech. Journal of Child Language 2:41-60.

Garvey, C. 1979. Contingent queries and their relations in discourse. In: Ochs, E. & B. Schieffelin (eds.).

Gass, S.M. 1979. An investigation of syntactic transfer in adult second language acquisition. Indiana, Ann Arbor.

- Geerts, G. & A. Hagen 1981. *Sociolinguïstische studies 2*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Ghosh, S.K. 1972. *Man, language and society; contributions to the Sociology of Language*. Den Haag, Mouton.
- Gibbs, R.W. 1979. Contextual effects in understanding indirect requests. *Discourse Processes* 2:1-19.
- Gibbs, R. 1980. Spilling the beans in understanding and memory for idioms in conversation. *Memory and Cognition* 8:449-456.
- Giglioli, P.P. et al. 1975. *Language and social context*. London, Penguin.
- Giles, H. 1977. *Language, ethnicity and intergroup relations, etcetera*. London, Academic Press.
- Giles, H. & P.F. Powesland 1975. *Speech style and social evaluation, etcetera*. London, Academic Press.
- Givon, T. 1979. *Syntax and semantics 12: Discourse and syntax*. New York, Academic Press.
- Gladwin, T. & W.C. Sturtevant (eds.) 1962. *Anthropology and human behavior*. Washington, Academic Press.
- Gleason, H.A. 1969. *An introduction to Descriptive Linguistics*. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Gleitman, L. & H. Gleitman 1970. *Phrase and paraphrase: Some innovative users of language*. New York, W.W. Norton.
- Goffman, E. 1974. *Frame analysis*. New York, Harper & Row.
- Goffman, E. 1976. Replies and responses. *Language in Society* 5:257-313.

- Goodenough, D.R. & S.L. Weiner 1978. The role of conversational passing moves in the management of topic transitions. *Discourse Processes* 1:395-404.
- Gordon, D. & G. Lakoff 1971. Conversational postulates. *Papers from the Seventh Regional meeting of the Chicago Linguistic Society*.
- Gorosh, M., Pottier, B. & D.C. Riddy 1967. *Modern languages and the world of To-day*. Strasbourg, Aidela.
- Gorrel, D.K. 1980. Controlled composition for teaching basic writing to college freshmen: A comparison with grammar lessons. Illinois, Illinois State University.
- Gougher, R. (ed.) 1972. *Individualization of instruction in foreign languages: a practical guide*. Philadelphia.
- Gould, J. (ed.) 1965. *Penguin survey of the social sciences*. Baltimore, Penguin.
- Graham, B.P. 1966. 'n Vergelykende studie tussen die taalkunde en die opstel in Afrikaans van 'n groep Afrikaanssprekende senior middelbare skoolleerlinge. M.Ed., PU vir CHO.
- Grayson, M.C. 1977. *Towards a social grammar of language*. Den Haag, Mouton.
- Greenbaum, S. 1977. *Acceptability in language*. Den Haag, Mouton.
- Gregory, M. & S. Carrol 1978. *Language and situation: Language varieties and their social contexts, etc.* London, Routledge and Kegan Paul.
- Grice, H.P. 1957. Meaning. *Philosophical review* 67:377-388.

- Grice, H.P. 1968. Utterer's meaning, sentence-meaning, and word-meaning. *Foundations of Language* 4:1-18.
- Grice, H.P. 1971. Meaning. In: Steinberg, D.D. & L.A. Jakobovits (eds.).
- Grice, H.P. 1975. Logic and conversation. In: Cole, P. & J.L. Morgan (eds.).
- Griffioen, J. & H. Damsma 1978. Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Griffioen, J. 1982. Tegenspraak. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Grimes, J.E. 1975. The thread of discourse. The Hague, Mouton.
- Grimm, H. 1975. Analysis of short-term dialogues in five-to-seven-year-olds: Encoding of intentions and modifications of speech acts as a function of negative feedback loops. London, Paper presented to the Third International Child Language Symposium.
- Grimshaw, A.D. 1971. Sociolinguists. In: Fishman, J.A. (ed.).
- Gumperz, J.J. 1972. Introduction. In: Gumperz, J.J. & Hymes, D. (eds.).
- Gumperz, J.J. 1977. The conversational analysis of inter-ethnic communication. In: Ross, E. (ed.).
- Gumperz, J.J. 1982. Discourse strategies. Cambridge, Cambridge University Press.

- Gumperz, J.J. & D. Hymes (eds.) 1972. Directions in socio-linguistics. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Gumperz, J.J. & D. Hymes 1972. Directions in the ethnography of communication. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Gunderson, K. (ed.) 1975. Language, mind & knowledge. Minnesota Studies in the Philosophy of Science VII.
- Gunter, C.F.J. 1965. Aspekten van die teoretiese opvoedkunde. Stellenbosch, Universiteit Uitgewers en Boekhandelaar.
- Haberland, H. & J.L. Mey 1977. Editorial: Linguistics and Pragmatics. F. Pragmat 1:1-12.
- Haberlandt, K. & G. Bingham 1978. Verbs contribute to the coherence of brief narratives. Reading related and unrelated sentence triples. Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 17:419-425.
- Habermas, J. 1971. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J. & H. Luhmann.
- Habermas, J. 1984. The theory of communicative action. (Translated by T. McCarthy) Boston, Beacon Press.
- Habermas, J. & H. Luhmann 1971. Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie; was leistet die Systemforschung? Frankfurt, Suhrkap.
- Hagen, A. & J. Sturm 1982. Dialect en school Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Hägg, A. 1986. Micro-computers in language teaching. In: Freudenstein, R. & C. Vaughan James (eds.).

- Halliday, M.A.K. et al. 1964. The linguistic sciences and language. London, Longman.
- Halliday, M.A.K. 1970. Language structure and language function. In: Lyons, J. (ed.).
- Halliday, M.A.K. 1973. Explorations in the functions of language. London, Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1975. Learning how to mean. London, Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1979. Language as social semiotics. Baltimore, University Park Press.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan 1976. Cohesion in English (English language series 9). London, Longman.
- Hansen, H.P. 1974. Language acquisition and development in the child: A teacher-child interaction. Elementary English 51:276-285.
- Hargie, O. et al. 1981. Social skills in interpersonal communication. London, Croom Helm.
- Harmer, J. 1984. The practice of English language teaching. London, Longman.
- Harre, R. (ed.) 1976. Life sentences. Aspects of the social role of languages. London, John Wiley and Sons Inc.
- Harris, A.C. 1981. From linguistic theory to meaning in educational practice: the utilization of the linguistic theoretical notion of 'foregrounding' to provide a conceptual framework for analyzing language phenomena in formal education settings. Los Angeles, University of California.

- Harris, S. & K. Morgan 1979. Language projects. An introduction to the study of language. London, Arnold.
- Hartman, W. 1975. Grammatik im Deutschunterricht. Paderborn, Ferdinand Schöningh.
- Hartveldt, D. 1978. Taal en samenleving. Baarn, Ambo.
- Hartveldt, D. (red.) 1978. Taalgebruik. Baarn, Ambo.
- Hatch, E.M. (ed.) 1978. Second language acquisition: A book of readings. Rowley, Newbury House.
- Haviland, S.E. & H.H. Clark 1974. What's new? Acquiring information as a process in comprehension. Journal of Verbal Learning and verbal behavior 13:512-521.
- Henrici, G. & R. Meyer-Hermann 1976. Linguistik und Sprachunterricht. Paderborn, Ferdinand Schöningh.
- Herndo, J.H. 1976. A survey of modern grammars. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Herschensohn, J. 1988. Linguistic accuracy of textbook grammar. The Modern Language Journal 72(IV):409-314.
- Higgs, T.V. & R. Clifford, 1982. The push towards communication. Lincolnwood, National Textbook Company.
- Hill, J.S. 1974. Kriteria vir die seleksie en onderrig van kurrikuluminhoud. D.Ed., UP.
- Hirst, P.H. & R.S. Peters 1970. The logic of education. London, Routledge en Kegan Paul.
- Holtgraves, T.M. 1983. The role of direct and indirect speech acts in social interaction. Nevada, Reno.

Holtgraves, T. & D. Davis 1983. Processing efficiency of responsive and unresponsive content. American Psychological Association Convention. California, Anaheim.

Hopper, R. 1971. Expanding the notion of competence. *The Speech Teacher* 20:29-35.

Howe, C. 1981. *Acquiring language in a conversational context*. London, Academic Press.

Huebner, D. 1966. Curricular language and classroom meanings. In: Macdonald, J.B. (ed.).

Hulshof, H. 1975. Transformasioneel-generatieve grammatica in artikelen. Groningen, H.D. Tjeenk Willink.

Humphress, M.C. 1981. An investigation of secondary English teachers' perceptions of the aims and purposes of English when teachers respond to a questionnaire based on three models of English. Atlanta, Georgia State University College of Education.

Hymes, D. 1962. The ethnography of speaking. In: Gladwin, T. & W.C. Sturtevant (eds.).

Hymes, D. 1964a. Formal discussion. In: Bellugi, M. & R. Brown (eds.).

Hymes, D. (ed.) 1964b. *Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology*. New York, Harper and Row.

Hymes, D. 1970. The ethnography of speaking. In: Fishman, J.A. (ed.).

Hymes, D. 1971. *Pidginization and creolization of languages*. New York, Cambridge University Press.

- Hymes, D. 1972. Introduction. In: Cazden, C.B., John, V.P. & D. Hymes (eds.).
- Hymes, D. 1974. Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. 1975. Ways of speaking. In: Bauman, R. & J. Sherzer (eds.).
- Ickes, W. & E. Knowles (eds.) 1982. Personality, roles and social behavior. New York, Springer Verlag.
- Ingram, D. 1989. First language acquisition. Method, description and explanation. Cambridge, Cambridge University Press.
- Jacobs, R.A. & P.S. Rosenbaum (eds.) 1970. Readings in English transformational grammar. Waltham, M.A. Ginn.
- Jakobovits, L.A. 1970. Foreign language learning - a psycholinguistic analysis of the issues. Rowley, Newbury House.
- Jakobovits, L.A. et al. 1974. The context of foreign language teaching. Rowley, Newbury House.
- Jakobson, R. 1960. Closing statement: Linguistics and poetics. In: Sebeok, T.A. (ed.).
- Jarvis, A.G. & S.J. Adams 1979. Evaluating a second language program. Washington, Center for Applied Linguistics.
- Jaspaert, H. & H. de Neve 1975. Een strategie voor curriculum development in het secundair onderwijs. Leuven, Acco.
- Jefferson, G. 1978. Sequential aspects of story-telling in conversation. In: Schenkein, J. (ed.).

- Johnson, K. 1977. The adoption of functional syllabuses for general courses. *CMLR* 33:667-680.
- Johnson, K. 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon Press.
- Johnson, K. & K. Morrow (eds.) 1978. *Functional material and the classroom teacher: Some background issues*. Reading, University of Reading Press.
- Johnson, W., Darley, F.L. & D.C. Spriestersbach 1963. *Diagnostic methods in speech pathology*. New York, Harper & Row.
- Jones, L.B. 1980. *Pragmatic aspects of English text structure*. Ph.D., University of Texas.
- Joseph, J. 1984. *Applied language study. New objectives, new methods*. Boston, University Press of America.
- Kaplan, R.B. (ed.) 1980. *On the scope of Applied Linguistics*. Rowley, Newbury House.
- Karttunen, F. 1986. A linguist looks at computer-assisted instruction. In: Freudenstein, R. & C. Vaughan James.
- Karttunen, L. & S. Peters 1979. Conventional implicature. In: Oh, C. & D.A. Dinneen (eds.).
- Katchen, L.C. 1983. A study in the effects of paradigmatic language training and its transfer to the reading and writing performance of adult illiterates. Michigan, Ann Arbor.
- Keenan, E.L. 1971. Two kinds of presupposition in natural language. In: Fillmore, C.J. & D.T. Langendoen (eds.).

- Keenan, E.O. 1974. Conversational competence in children. *Journal of Child Language*. 1:163-185.
- Keenan, E.O. 1976. The universality of conversational implicature. *Language in Society* 5(1):67-80.
- Keller, E. 1981. Gambits, conversational strategy signals. In: Coulmas, F. (ed.).
- Kempen, G. 1976. De taalgebruiker in de mens. Een uitzicht over de taalpsychologie. Groningen, Tjeenk Willink.
- Kempson, R.M. 1975. Presupposition and the delimitation of semantics. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kempson, R.M. 1977. Semantic theory. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kiple, J. 1961. Language shift and the interpretation of conversations. *Lingua* 23:127-134.
- Kinsella, V. (ed.) 1978. Language teaching and linguistics: surveys by the Centre for Information on Language Teaching and Research and the English Teaching Information Centre of the British Council. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & T. van Dijk 1978. Toward a model of text comprehension. *Psychological Review* 85:363-394.
- Kirby, P. 1979. Cognitive style, learning style and transfer skill acquisition. Ohio, Charles E. Merrill.
- Klecan, J.S. 1982. A study of the syntactic, cognitive and pragmatic language abilities in normal middle school children. Florida, Florida State University.

Kley, E. 1964. Das didaktische prinzip der Lücke zur Aktualisierung des kindlichen Interesses. In: Roth, H. & A. Blumenthal.

Koefoed, G. & A. Evers (red.) 1976. Lijnen van taalteoretisch ondersoek. Groningen, H.D. Tjeenk Willink.

Kolb, D.A. & R. Fry 1975. Towards an applied theory of experiential learning. In: Cooper, C.L.

Komitee van Onderwyshoofde s.j. Beleidstuk in verband met die vertolking, onderrig en eksaminering van die afdeling taalleer in die sillabus. Pretoria.

Kraak, A. 1975. Wetenschapsbeoefening, universitaire opleiding en beroepspraktijk in de taalkunde. Voorschoten, Vam.

Kramer, P., Koff, E. & Z. Luria 1972. The development of competence in an exceptional language structure in older children and young adults. Child Development 43:121-130.

Krashen, S. 1977. The monitor model for adult second language performace. In: Burt, M. et al.

Krashen, S.D. & T.D. Terrell 1983. The natural approach - language acquisition in the classroom. Oxford, Pergamon.

Kreckel, M. 1978. Communicative acts: A semiological approach to the empirical analysis of filmed interaction. Seniotics 24:87-111.

Kreckel, M. 1981. Communicative acts and shared knowledge in natural discourse. New York, Academic Press.

Kruger, R.A. 1974. Die betekenis van die begrippe elementare en fundamentele in die didaktiese teorie en praktyk. M.Ed., UP.

- Kruger, R.A. 1975. Leerinhoude en leefinhoude. *Onderwysbulletin* 19(1):4-10.
- Kruger, R.A. 1979. *Beginnels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. D.Ed., RAU.
- Kruger, R.A. 1980. *Beginnels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. Pretoria, HAUM.
- Kruger, R.A., Meerkotter, D.A. & M.H. Trümpelmann (reds.) 1981. *Onderwyskunde en onderwysersopleiding*. Pretoria, Butterworth.
- Kuczaj, S.A. (ed.) 1982. *Language development*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Kunneman, H. 1984. *Habermas' teorie van het communicatieve handelen*. Amsterdam, Boom Meppel.
- Kurt, O. (red.) 1972. *Mother tongue practice in the schools*. Hamburg, Unesco.
- Kusters, T. & J. Sturm 1980. *Taalgedrag in de klas*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Kusters, T. & H. Bonset 1981. *Vaktaal op school*. In: Matter, J.F.
- Labov, W. 1966. *The social stratification of English in New York City*. Washington D.C., Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. 1970. *The logic of nonstandard English*. In: Williams, F. (ed.).
- Labov, W. 1972a. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

- Labov, W. 1972b. Some principles of linguistic methodology/
Language in Society 1:97-120.
- Labov, W. 1972c. The study of language in its social
context. In: Fishman, J.A.
- Labov, W. 1972d. The study of language in its social
context. In: Pride, J.B. & J. Holmes.
- Labov, W. 1978. Sociolinguistic patterns. Oxford, Basil
Blackwell.
- Labov, W. 1978. On the grammatically of everyday speech. In:
Labov, W. (ed.).
- Labov, J. (ed.) 1978. Quantitative analysis of linguistic
structure. New York, Academic Press.
- Labov, W. & D. Fanshel 1977. Therapeutic discourse. New
York, Adademic Press.
- Lakoff, R. 1972. Transformational grammar and language
teaching. In: Allen, H.B. & R.N. Cambell.
- Lammers, H. 1984. De praktijk van het taalbeschouwingsonder-
wijs. Levende Talen 388:24-29.
- Langacker, R.W. 1973. Language and its structure. New York,
Harcourt Brace Jovanovich.
- Langeveld, M.J. 1968. Beknopte theoretische pedagogiek.
Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Larkin, D. & M.H. O'Malley 1973. Declarative sentences and
the rule of conversation hypothesis. CLS 9.
- Leech, G. 1983. Semantics. New York, Penguin Books.

- Leeson, R. 1975. Fluency and language teaching. Norfolk, Longman.
- Leidse Werkgroep 1981. Moedertaaldidactiek. Muiderberg, Coutinho.
- Leidse Werkgroep 1982. Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Muiderberg, Coutinho.
- Levinson, S.C. 1983. Pragmatics. London, Cambridge University Press.
- Levitt, M. (ed.) 1971. Curriculum. Illinois, University of Illinois Press.
- Lewis, D. 1972. General semantics. In: Davidson, D. & G. Harman.
- Li, C.N. 1976. Subject and toole. New York, Academic Press.
- Lieberman, P. 1975. On the origins of language. New York, Macmillan.
- Lieberman, R.J. 1981. The influence of language ability, age and socioeconomic status on language use. Florida, Ann Arbor.
- Lieberson, S. 1966. Explorations in sociolinguistics. Den Haag, Mouton.
- Lindzey, G. & E. Aronson (eds.) 1983. The handbook of social psychology. Reading, Addison-Wesley.
- Littlewood, W. 1981. Communicative language teaching. London, Cambridge University Press.
- Littlewood, W. 1983. Communicative language teaching. Cambridge, Cambridge University Press.

- Long, J. & A. Baddeley (eds.) 1981. Attention and performance IX. Hillsdale, Erlbaum.
- Long, M.H. 1983. Process and product in ESL program evaluation. Paper presented at the 5th annual TESOL convention summer meeting, Toronto, Canada.
- Longacre, R.E. 1983. The grammar of discourse. New York, Plenum Press.
- Lowenthal, F., Vandamme, E. & J. Cordier 1982. Language and language acquisition. New York, Plenum Press.
- Luckmann, T. 1975. The sociology of language. Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- Luukkainen, M. 1986. Language awareness, communicative competence and testing. In: Freudenstein, R. & C. Vaughan James.
- Lyons, J. 1968. An introduction to theoretical linguistics. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lyons, J. (ed.) 1970a. Chomsky. London, Fontana.
- Lyons, J (ed.) 1973. New horizons in linguistics. Middlesex, Penguin Books.
- Lyons, J. 1977. Deixis and anaphora. In: Myers, T. (ed.).
- Lyons, J. & R.J. Wales (eds.) 1966. Psycholinguistics papers. Chicago, Aldine Publishing Company.
- Macdonald, J.B. (ed.) 1966. Language and meaning. Washington, Charles E. Merrill.

- Mackey, W.F. 1969. Language teaching analysis. Edinburgh, Longmans.
- Mahoney, G. 1975. An ethnological approach to delayed language acquisition. *American Journal of Mental Deficiency* 80:139-148.
- Maley, A. 1986. 'A rose is a rose' or is it?: Can communicative competence be taught? In: Brumfit, C.J.
- Malinowski, B. 1946. The problem of meaning in primitive languages. In: Ogden, C.K. & I.A. Richards.
- Maree, P.J. 1971. Die leerinhoud in 'n pedagogiese tematisering. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek* 5(1):49-71.
- Maree, P.J. 1975. Enkele medebepalers van die betekenisomvang van 'n skoolvak. Johannesburg, Publikasiereeks van RAU.
- Markova, A.K. 1979. The teaching and mastery of language. White Plains, Sharpe.
- Markus, H. 1977. Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology* 35:63-78.
- Martin, M.A. 1978. The application of spiralling to the teaching of grammar. *TESOL Quarterly* 12(2).
- McCarthy, D.A. 1930. The language development of the preschool child. *Child Welfare Monographs* 4.
- McCarthy, D.A. 1954. Language development in children. In: Carmichael, L. (ed.).
- McCawley, J.D. 1971. Prelexical syntax. In: O'Brien, R.J. (ed.).

- McLean, J.E. & L.K. Snyder McLean 1978. A transactional approach to early language training. Columbus, Charles E. Merrill.
- McLean, J., Yoder, D. & R. Schiefelbusch (eds.) 1972. Language intervention with the retarded. Baltimore, University Park Press.
- McNeill, D. 1970. The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics. New York, Harper & Row.
- McTear, M. 1985. Childrens conversation. New York, Basil Blackwell Inc.
- Meerkotter, D.A. 1977. Leerervaring in kurrikulumontwerp. M.Ed., Randse Afrikaanse Universiteit.
- Meerkotter, D.A. 1980. Inhoudgerigte leermotivering en leerbereidheid. D.Ed., RAU.
- Meerkotter, D.A. 1980. 'n Werkbare model vir kurrikulumontwerp. Voordrag gelewer tydens Instructa '80, RAU, Johannesburg.
- Meerkotter, D.A. 1981. Inhoudgerigte leermotivering in die sekondêre didaktiespedagogiese praktyk. In: Kruger, R.A., Meerkotter, D.A. & M.H. Trümpelmann (reds.).
- Meerkotter, D.A. 1982a. Kurrikulumontwikkeling vanuit 'n evalueringsperspektief: Voordele en slaggate. Eksperiment uitgevoer te Southampton. Bulletin vir Dosente 14(3):20-28.
- Meerkotter, D.A. 1982b. Inhoudgerigte motivering in die tersiêre onderrigleersituasie. Bulletin vir Dosente 15(2):2-7.

- Meerkotter, D.A. 1983a. Kreatiwiteit in die onderrigleersituasie: 'n leermotiveringsperspektief. *Bulletin vir Dosente* 16(1):7-15.
- Meerkotter, D.A. 1983b. 'n Inhoudgerigte perspektief op onderrig en kreatiewe leer. Intreerede aan PU vir CHO, Vaaldriehoekcampus.
- Menyuk, P. 1979. *Kind en taalontwikkeling*. Utrecht, Het Spectrum.
- Mey, J.L. (red.) 1979. *Pragmalinguistics: theory and practics*. The Hague, Mouton.
- Mey, J. 1988. Round table discussion 1987. *International Pragmatics Conference: Statements, reflections and after-thoughts*. Belgium, International Pragmatics Association.
- Meyer, P.S. 1970. Taalkundige inhoude en hulle onderskeie waardes. In: Bruwer, L.C. (red.).
- Millar, F.E. & L.E. Rogers 1976. A relational approach to interpersonal communications. In: Miller, G.R. (ed.).
- Miller, G.R. (ed.) 1976. *Explorations in interpersonal communication*. Beverly Hills, Sage.
- Miller, J.F. (ed.) 1981. *Assessing language production in children: experimental procedures*. Baltimore, University Park Press.
- Miller, J. & D. Yoder 1972. A syntax teaching program. In: McLean, J., Yoder, D. & R. Schiefelbusch (eds.).
- Mitchell-Kernan, C. & K.T. Kernan 1977. Pragmatics of directive choice among children. In: Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan (eds.).

- Moffet, J.A. 1968. Teaching the universe of discourse. Boston, Houghton Mifflin.
- Moffet, J. 1973. A student-centered language arts and reading, K-13. A handbook for teachers. Boston, Houghton Mifflin.
- Mohan, B. 1977. Toward a situational curriculum. In: Brown, H.D., Yorio, C. & R. Crymes (eds.).
- Moore, T.E. (ed.) 1973. Cognitive development and the acquisition of language. New York, Academic Press.
- Morehead, D. & A. Morehead (eds.) 1976. Normal and deficient child language. Baltimore, University Park Press.
- Morris, C. 1938. Foundations of the theory of signs. Chicago, University of Chicago Press.
- Morris, D. 1967. The naked ape. New York, McGraw-Hill.
- Mosher, F.A. & J.R. Hornsby 1966. On asking questions. In: Bruner, J.S. et al.
- Müller, K.E. (ed.) 1980. The foreign language syllabus and communicative approaches to teaching: Proceedings of a European/American seminar. Special issue of studies in second-language acquisition 3: 1-9, 81-96.
- Muma, J.R. 1978. Language handbook. New Jersey, Prentice-Hall International.
- Munby, J. 1979. Communicative syllabus design. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mussen, P.H. (gen. ed.) 1983. Carmichaels' manual of child psychology III. New York, Wiley.

- Myers, T. (ed.) 1977. The development of conversation and discourse. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Naremore, R. 1976. The learning of communication roles and norms. In: Allen, R.R. & K.L. Brown (eds.).
- Nelson, K. 1973. Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development 38(149).
- Nelson, K.E. (ed.) 1978. Children's language I. New York, Gardner Press.
- Nicholls, A. & S. Howard 1972. Developing a curriculum: A practical guide. London, George Allen and Unwin Ltd.
- Nieuwenhuijsen, P.M. 1978. Gerichtte taalbeschouwing. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek 1980. Taaldidactiek aan de basis. Groningen.
- Nimmo, D (eds.) 1980. Communication Yearbook 4. New Brunswick, Transaction Books.
- Norton, T.M. 1981. Language, communication, and society: Jurgen Habermas, Karl-Otto Apel, and the idea of a universal pragmatics. New York, Ann Arbor.
- Oberholzer, C.K. 1954. Inleiding in die prinsipiële Opvoedkunde. Pretoria, J.J. Moreau & Kie.
- Oberholzer, C.K. 1977. Grondbeginsels van die onderrig op tersiêre vlak. Gids I. Pretoria, UNISA.
- O'Brien, R.J. (ed.) 1971. Linguistics: Development of the sixties. Washington, Georgetown University Press.

- Ochs, E. & B.B. Schieffelin (eds.) 1979. *Developmental pragmatics*. New York, Academic Press.
- Ogden, C.K. & I.A. Richards 1946. *The meaning of meaning*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Oh, C. & D.A. Dinneen (eds.) 1979. *Syntax and semantics II: Presupposition*. New York, Academic Press.
- Oller, J.W. jr. 1970. Transformational theory and pragmatics. *Modern Language Journal* 54:504-507.
- Oomen-Welke, 1982. *Didaktik der Grammatik*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Orlosky, D.E. & B.O. Smith 1978. *Curriculum development: Issues and insights*. Chicago, Rand McNally College Publishing Company.
- Ortony, A. 1978. Remembering, understanding, and representation. *Cognitive Science* 2:53-69.
- Ostman, J-O. 1988. *Adaptation, variability and effect: Comments on IPRA Working Documents 1 and 2*. Belgium, International Pragmatics Association.
- Owens, R.E. jr. 1978. *Speech acts in the early language of non-delayed and retarded children: A taxonomy and distributional study*. *Dissertation Abstracts International* 39:2593A-3183A.
- Owens, R.E. jr. 1984. *Language development. An introduction*. London, Charles & Merril Publishing Company.
- Palermo, D. & D. Molfese 1972. Language acquisition from age five onwards. *Psychological Bulletin* 78:409-428.

- Pathas, G. (ed.) 1979. *Everyday language: Studies in ethno-methodology*. New York, Irvington Publishers.
- Patterson, C.J. & M.C. Kister 1981. The development of listener skills for referential communication. In: Dickson, W.P. (ed.).
- Pattison, P. 1987. *Developing communicating skills*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Paulston, C.B. 1974. Linguistic and communicative competence. *Tesol Quarterly* 8(4):347-360.
- Paulston, C.B. 1981. Notional syllabuses revisited: some comments. *Applied Linguistics* 2:93-95.
- Perquin, N. 1961. *Algemene Didactiek*. Roermond Maaseik, J.J. Romen & Zonen.
- Phenix, P.h. 1976. Curriculum. In: Short, E.C. & G.D. Marconnit (eds.).
- Piaget, J. 1923. *The language and thought of the child*. New York, Harcourt, Brace and World.
- Piaget, J. 1963. *The language and thought of the child*. Cleveland, Meridian.
- Planalp, S & K. Tracy. 1980. Not to change the subject but ...: A cognitive approach to the management of conversation. In: Nimmo, D. (ed.).
- Platt, J.T. & K. Heidi 1975. *The social significance of speech*. Amsterdam, North-Holland.
- Ponelis, F.A. 1979. *Afrikaanse sintaksis*. Pretoria, Van Schaik.

- Popper, K. 1972. Objective knowledge. An evolutionary approach. Oxford, Clarendon Press.
- Potter, S. 1964. Language in the modern world. Middlesex, Penguin Books.
- Potter, S. 1976. Our language. Middlesex, Penguin Books.
- Pretorius, L. 1984. Taalhandelinge in die onderrigleersituasie met besondere verwysing na die rol daarvan in die onderrig van Afrikaans Eerste Taal. M.Ed., Randse Afrikaanse Universiteit.
- Pride, J. 1969. The social meaning of language. London.
- Pride, J.B. & J. Holmes 1972. Sociolinguistics; selected readings. Harmondsworth, Penguin.
- Prutting, C.A. 1979. Process: The action of moving forward progressively from one point to another on the way to completion. Journal of Speech and Hearing Disorders 44:3-30.
- Rees, N. 1978. Pragmatics of language. In: Schiefelbusch, R.L. (ed.).
- Retief, R. 1981. Die teorie van spreekakte of taalhandelinge. Klasgids 16(2):50-55.
- Retief, R. 1982. Enkele kenmerke van indirekte bewerings, bevele en versoek. Klasgids 17(1):73-80.
- Retief, R. 1983. Die teorie van taalhandelinge as 'n pragmatiese model vir betekenisomskriving en talige kommunikasie. S.A. Tydskrif vir Taalkunde 1(1):19-37.
- R.G.N. 1981. Verslag van die Werkkomitee Tale en Taalonderrig. Pretoria.

- Richards, J.C. 1985. The context of language teaching. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & T.S. Rodgers 1986. Approaches and methods in language teaching. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, W.C. 1974. Second language acquisition research. London, Longman.
- Rivers, W.M. 1976. Speaking in many tongues: Essays in foreign language teaching. Rowley, Newbury House.
- Rivers, W.M. 1978. Teaching foreign-language skills. Johannesburg, De Jong.
- Rivers, W.M. 1981. Teaching foreign-language skills. Chicago, The University of Chicago Press.
- Robinson, E.J. 1981. The child's understanding of inadequate messages and communication failure: a problem of ignorance or egocentrism? In: Dickson, W.P. (ed.).
- Rodgon, M., Jankowski, W. & L. Alenskas 1977. A multifunctional approach to single word usage. *Journal of Child Language* 4:23-45.
- Rogers, S. (ed.) 1976. They don't speak our language. Explorations in language study. London, Edward Arnold.
- Rogers, S. et al. (eds.) 1977. Performatives, presuppositions and implicatives. Virginia, Arlington.
- Rosen, H. 1978. Linguistics and the teaching of a mother tongue. *AILA Bulletin* 21:48-76.
- Rosenberg, M.S. 1975. Counterfactuals: A pragmatic analysis of presupposition. Illinois, Urbana.

- Ross, E. (ed.) 1977. *Interethnic communication*. Georgia, University of Georgia Press.
- Ross, J.R. 1970. On declarative sentences. In: Jacobs, R.A. & P.S. Rosenbaum (eds.).
- Ross, J.R. 1977. Where to do things with words. In: Rogers, S. et al. (eds.).
- Roth, H. & A. Blumenthal 1964. *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule*. Hannover, Herman Schroedel Verlag.
- Roulet, E. 1975. *Linguistic theory, linguistic description, and language teaching*. (Translated by C.N. Candlin) London, Longman.
- Russel, L.A. 1980. *The influence of linguistic grammar on the grammar curriculum in the secondary school as measured by textbook analysis*. D.Ed., Oklahoma State University.
- Ryave, A.L. 1978. On the achievement of a series of stories. In: Schenkein, J. (ed.).
- Sabini, J. & M. Silver 1982. *Moralities of everyday life*. Oxford, Oxford University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & G. Jefferson 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50:696-735.
- Sacks, H. & E. Schegloff 1979. Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In: Pathas, G. (ed.).
- Sadock, J.M. 1974. *Toward a linguistic theory of speech acts*. New York, Academic Press.

- Sadock, J.M. 1978. On testing for conversational implicature. In: Cole, P.
- Salimbene, S. 1983. From structurally-based to functionally-based approaches to language learning. *English Language Teaching Forum* XXXI(1).
- Sanford, A.J.S., Gariod, S. & R. Henderson 1984. Pronouns with explicit antecedents. *Journal of Semantics* 2.
- Sapir, R. 1921. *Language*. New York, Harcourt, Brace and Co.
- Saporta, S. (ed.) 1966. *Psycholinguistics*. London, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Savignon, S. 1972. Teaching for communicative competence. *AVLA Journal* 3:153-162.
- Savignon, S. 1983. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, Addison Wesley.
- Saville-Troike, M. 1982. *The ethnography of communication*. Southampton, Camelot Press Ltd.
- Saville-Troike, M. 1982. *The ethnography of communication. An introduction*. Oxford, Basil Blackwell Ltd.
- Schachter, F.F., Kirschner, K., Klips, B., Friedericks, M. & K. Sanders 1974. Everyday preschool interpersonal speech usage; Methodological, developmental, and sociolinguistic studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 39(156).
- Schaerlaekens, A.M. 1980. *De taalontwikkeling van het kind. Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Groningen, Wolters-Noordhoff.

- Scheffer, P. 1969. Die onderrig van Afrikaans Hoër Graad aan Suid-Afrikaanse Sekondêre Skole. Pretoria, Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing.
- Schegloff, E.A. 1968. Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist* 70:1075-1095.
- Schegloff, E., Jefferson, G. & H. Sacks 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53:361-382.
- Schegloff, E.A. & H. Sacks 1973. Opening up closings. *Semiotica* 7(4):289-327.
- Schenkein, J. (ed.) 1978. *Studies in the organization of conversational interaction*. New York, Academic Press.
- Scherer, K.R. & G. Howard 1979. *Social markers in speech*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schieffelin, R.L. (ed.) 1978. *Bases of language intervention*. Baltimore, University Park Press.
- Schieffelin, R.L. 1986a. *Language competence*. London, Taylor en Francis.
- Schieffelin, R.L. 1986b. *Language competence. Assesment and intervention*. San Diego, College-Hill Press.
- Schieffelin, B.B. & Ochs, E. 1986. *Language socialization across cultures*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schlesinger, I.M. 1982. *Steps to language*. Hillsdale, Erlbaum.
- Schorb, A.O. 1968. *Pädagogisches Taschenlexikon*. Bochum, F. Kamp.

- Schumann, J.H. 1975. Second language acquisition. The pidginization hypothesis. Cambridge, Harvard University.
- Schumann, J.H. 1978. The pidginization process. A model for second language acquisition. Rowley, Newbury House Publishers Inc.
- Searle, J.R. 1969. Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge, Cambridge University Press.
- Searle, J.R. 1970. Speech acts. Cambridge, Cambridge University Press.
- Searle, J.R. 1971. The philosophy of language. London, Oxford University Press.
- Searle, J.R. 1975a. Indirect speech acts. In: Cole, P. & J.L. Morgan (eds.).
- Searle, J.R. 1975b. A taxonomy of speech acts. In: Gunderson, K. (ed.).
- Searle, J.R. 1979. Expression and meaning. Cambridge, Cambridge University Press.
- Searle, J.R., Kiefer, F. & M. Bierwisch (eds.). 1980. Speech act theory and Pragmatics. Dordrecht, D. Reidel.
- Sebeok, T.A. (ed.) 1960. Style in language. Cambridge, MIT Press.
- Sergiovanni, T.J. & R.J. Starrat 1971. Emerging patterns of supervision: Human perspectives. New York, McGraw-Hill.
- Shatz, M. 1978. The relationship between cognitive processes and the development of communication skills. In: Keasy, B. (ed.).

- Shaw, A.M. 1975. Approaches to a communicative syllabus in foreign language curriculum development. Ph.D., University of Essex.
- Shaw, P. 1979. Classroom materials and techniques in the notional-functional approach. Paper presented at the 13th Annual TESOL Conference, San Francisco.
- Shaw, R. & J. Bransford (eds.) 1977. Perceiving, acting and knowing. Hillsdale, Erlbaum.
- Sheldon, A. 1978. Assumptions, methods, and goals in language acquisition research. Minnesota, University of Minnesota.
- Sherrington, A. 1973. Television and language skills. Oxford, Oxford University Press.
- Short, E.C. & G.D. Marconit (eds.) 1976. Contemporary thoughts on public school curriculum. Iowa, Wm. C. Brown.
- Shuy, R.W. 1973a. Language attitudes, current trends and prospects. Washington D.C., Georgetown University Press.
- Shuy, R.W. 1973b. Report of the 23 annual Round Table Meeting: Sociolinguistics. Washington D.C., Georgetown University Press.
- Shuy, R.W. 1973c. Some new directions in linguistics. Washington D.C., Georgetown University Press.
- Sinclair, J.M. & R.M. Coulthard 1975. Towards an analysis of discourse. Oxford, Oxford University Press.
- Sinclair, A.J.L. (red.) 1983. G.S. Nienaber - 'n huldeblyk: studies opgedra aan prof. G.S. Nienaber in sy tagtigste jaar. Bellville, Universiteit van Wes-Kaapland.

- Sippel, J.-A.M. 1980. An inquiry into linguistic, psychological, and educational concepts for the design of a program to improve standard formal writing. Carnegie, Carnegie-Mellon University.
- Skinner, B. 1957. Verbal behavior. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Slobin, D.I. (ed.) 1967. A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence. Berkeley, University of California.
- Slobin, D.I. 1970. Universals of grammatical development in children. In: Flores d'Arcais, G.B. & W.J.M. Levelt (eds.).
- Slobin, D.I. 1971. Psycholinguistics. Glenview III, Scott, Foresman & Company.
- Smith, D.M. 1972. Sociolinguistics in cross-cultural analysis. Washington D.C., Georgetown University Press.
- Smith, J.F. 1977. Language use and language attitudes in a bilingual community. Stanford, Stanford University.
- Smith, M.E. 1935. A study of some factors influencing the development of the sentence in preschool children. *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology* 46:182-211.
- Smith, N. & D. Wilson 1979. *Modern linguistics: The results of Chomsky's revolution*. Harmondsworth, Penguin.
- Snow, C. 1977. Mothers' speech research: From input to interaction. In: Snow, C. & C. Ferguson (eds.).
- Snow, C.E. 1986. *Conversations with children*. In: Fletcher, P. & M. Garmon.

- Snow, C. & C. Ferguson (eds.) 1977. Talking to children: Language input and acquisition. New York, Cambridge University Press.
- Snyman, R. 1979. Die funksies van taal in die onderrigsituasie. D.Ed., Universiteit Pretoria.
- Sonnekus, M.C.H. 1968. Die leerwêreld van die kind as beloweniswêreld. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars.
- Soskin, W.F. & V.P. John 1963. The study of spontaneous talk. In: Barker, R. (ed.).
- Span, P. 1974. Cognitiewe styl en aanpak van de leerstof. In: Van Parreren, C.F. & J. Peeck.
- Spolsky, B. 1970. Linguistics and language pedagogy: applications or implications? In: Alatis, J.E.
- Spolsky, B. 1978. The relevance of grammar to second language pedagogy. AILA Bulletin 2:5-14.
- Spolsky, B. 1980. The scope of educational linguistics. In: Kaplan, R.B.
- Springorum, D. 1981. Spreken in gesprekken. Inleiding in de structuurbeschrijving van gesprekken. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Stalnaker, R.C. 1978. Assertion. In: Cole, P.
- Standaert, R. & F. Troch 1980. Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek. Leuven, Acco.
- Stech, E.L. 1979. A grammar of conversation with a quantitative empirical test. Human Communication Research 5:158-170.

- Steinberg, D.D. & L.A. Jakobovits (eds.) 1971. *Semantics: an interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Stern, H.H. (ed.) 1969. *Language and the young school child with a research guide by John B. Carroll*. London, O.U.P.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Stoker, H.G. 1961. *Beginnels en metodes in die wetenskap*. Potchefstroom, Pro Rege Pers.
- Strawson, P.F. (ed.) 1971. *Philosophical logic*. Oxford, Oxford University Press.
- Stubbs, M. 1976. *Language, schools and classrooms*. London, Methuen.
- Stubbs, M. 1983. *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford, Basil Blackwell Ltd.
- Swanepoel, L.M. 1986. *Oor gesprekstategieë in Afrikaans*. S.A. Tydskrif vir Taalkunde 4(3).
- Sweet, H. 1964. *The practical study of languages*. London, Oxford University Press.
- Taglicht, J. 1984. *Message and emphasis*. London, Longman.
- Tanner, D. & L.N. Tanner 1975. *Curriculum development: Theory into practice*. New York, Macmillan Publishing Company Inc.
- Taylor, B. 1974. *Toward a theory of language acquisition*. *Language Learning* 24:23-35.

- Taylor, R. 1981. *Understanding the elements of literature*. London, The MacMillan Press Ltd.
- Ten Brinke, S. 1977. *The complete mother-tongue curriculum*. London, Longman.
- Terrel, T.D. 1977. A natural approach to second-language acquisition and learning. *MLJ* 61:325-337.
- Tervoort, B.T. 1977. *Wetenschap en taal. Het verschijnsel taal van verschillende zijden benaderd*. Muiderberg, Coutinho.
- Tervoort, B.T. 1980. *Wetenschap en taal 3*. Muiderberg, Coutinho.
- Traugott, E.C. 1972. *A history of English syntax: A transformational approach to the history of English sentence structure*. London, Holt, Reinhart and Winston Inc.
- Traugott, 1973. Generative semantics and the concept of literacy discourse. *Journal of Literary Semantics* 2:5-22.
- Traugott, E. 1977. Natural semantics: its role in the study of second language acquisition. In: Corder, S.P. & E. Roulet.
- Traugott, E.C. & M.L. Pratt 1980. *Linguistics for students of literature*. New York, Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Trim, J.L.M. (ed.) 1973. *Draft outline of a European unit/credit system for modern languages. System Development in Adult Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe.
- Trim, J.L.M. 1978. *A European unit/credit system. A European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg, Council of Europe.

Trim, J.L.M. 1983. Yes, but what do you mean by communication. In: Brumfit, C. (ed.).

Trower, P., Bryant, B. & M. Argyle 1978. Social skills and mental health. Pittsburg, University of Pittsburg Press.

Turkle, S. 1984. The second self: Computers and the human spirit. New York, Simon and Schuster.

Turner, R. (ed.) 1974. Ethnomethodology: Selective readings. Harmondsworth: Penguin.

Uys, A.M. s.j. Die eksaminering van Afrikaans (Hoër Graad). Verslag van 'n ondersoek. Stellenbosch, Universiteit Stellenbosch.

Vachek, J. 1964. A Prague School reader in linguistics. Bloomington, Indiana University Press.

Valdman, A. 1978. Communicative use of language and syllabus design. FLA 11:567-578.

Valdman, A. 1980. Communicative ability and syllabus design for global foreign language courses. In: Müller, K.E. (ed.).

Van Calcar, W.I.M. 1974. Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal. Assen, Van Gorcum.

Van Calcar, W.I.M. 1975. Taalbeschouwing. Purmerend, Muusses.

Van Calcar, W.I.M. 1983. Een nieuwe grammatica voor taalbeschouwing en taalbeheersing. Leuven, Acco.

Van Dam, H. 1977. Drama als werkvorm. Een inleiding op het gebruik van dramatische werkvormen bij het moedertaalonderwijs. Groningen, Wolters-Noordhoff.

Van den Broeck, J. 1977. Social conditioning of syntactic variation: A sociolinguistic study of the effect of social class and situation on complication of dialect and standard surface forms in Maasik. Leuven, Universiteit van Leuven.

Van der Plas, P. & W. de Roos 1977. Minicursus denkvragen stellen. Groningen, Wolters-Noordhoff.

Van der Riet, L.M. 1984. Reëls vir gesprekstrategieë in Afrikaans. M.A., UOVS.

Van der Stoep, F. 1973. Didaktiese grondvorme. Pretoria, Academica.

Van der Stoep, F. & O.A. van der Stoep 1968. Didaktiese oriëntasie. Pretoria, Academica.

Van Dijk, Teun A. 1972. Some aspects of text grammars. The Hague, Mouton.

Van Dijk, Teun A. 1978. Taal en handelen. Een interdisciplinêre inleiding in die pragmatiek. Muiderberg, Dick Coutinho.

Van Dijk, Teun A. 1979. Relevance assignment in discourse comprehension. Discourse Processes 2:113-126.

Van Dis, L.M. 1962. Didaktiese handleiding voor de leraar in de moedertaal. Amsterdam, J.M. Meulenhoff.

Van Eemeren, F.H. & W. de Koning (red.) 1981. Studies over taalhandelinge. Amsterdam, Boom.

Van Eemeren, F.H. & R. Grootendorst 1978. Argumentatietheorie. Utrecht, Het Spectrum.

Van Eemeren, F.H. & R. Grootendorst 1984. Speech acts in argumentative discussions. Dordrecht, Foris Publications.

Van Ek, J.A. 1973. The threshold level in a unit/credit system. In: Trim, J.L.M. (ed.).

Van Ek, J.A. 1975. The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning for adults. Strasbourg, Council of Europe.

Van Els, T. et al. 1977. Handboek voor de toegepaste taalkunde; het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen. Groningen, Wolters-Noordhoff.

Van Jaarsveld, G.J. (red.) 1982. Wat sê jy? Studies oor taalhandelinge in Afrikaans. Johannesburg, McGraw-Hill.

Van Jaarsveld, G.J. 1983a. Wil jy wed? In: Sinclair, A.J.L. (red.)

Van Jaarsveld, G.J. 1983b. Wat pragmatiese funksies betref: die invoering van 'n gespreksonderwerp. Acta Academica B17, UOVS.

Van Jaarsveld, G.J. 1983. Semantiek en Pragmatiek. S.A. Tydskrif vir Taalkunde Geleentheidsuitgawe 3.

Van Jaarsveld, G.J. 1987. Wat bedoel Jy? Pretoria, Serva.

Van Lint, P. 1973. Dramatiese werkvormen. Levende Talen 298:228-249.

Van Parreren, C.F. & J. Peeck 1974. Informatie over Leren en Onderwijzen. Groningen, Wolters-Noordhoff.

Van Peer, W. 1983. How to do things with texts. Toward a pragmatic foundation for the teaching of texts. Journal of Applied Language Study 1(3).

Van Parreren, C.F. 1982. Leren op school. Groningen, Wolters-Noordhoff.

Van Rensburg, M.C.J. 1982. Met wat? In: Van Jaarsveld, G.J. (red.).

Van Rensburg, M.C.J. 1983. Taalhandelinge en vertaling. Tydskrif vir Geesteswetenskappe 23(4):267-272.

Van Riemsdijk, H. 1978. A case study in syntactic markedness. Dordrecht, Uitgewery Peter de Ridder.

Venter, E.A. 1965. Die metodiek van Afrikaans. Johannesburg, Dagbreekpers.

Venter, E.A. 1968. Moedertaalonderrig: 'n handleiding. Johannesburg, Afrikaanse Pers Boekhandel.

Verschuieren, J. 1980. On speech act verbs. Amsterdam, John Benjamins.

Verschuieren, J. 1981. De texicalisering van taalgedrag. Interdisciplinair Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap 1(1):46-55.

Verschuieren, J. 1984. Linguistics and crosscultural communication (review article). Language in Society 13:489-509.

Verschuieren, J. 1987. Pragmatics as a theory of linguistic adaptation. Wilrijk, Universiteitsplein.

Vorster, J. 1983. Aspects of the acquisition of Afrikaans syntax. D.Litt., UNISA.

Vrey, J.D. 1979. Die opvoedeling in sy selfaktualisering. Pretoria, UNISA.

Vuchinich, S. 1977. Elements of cohesion between turns in ordinary conversation. Semiotica 20:229-257.

- Vygotsky, L.S. 1962. Thought and language. Cambridge. MIT Press.
- Wallwork, J.F. 1982. Language and linguistics. London. Heinemann.
- Walraven, T. 1975. Taalgebruik en taalwetenschap. Assen. Van Gorcum.
- Wardhaugh, R. 1972. Introduction to linguistics. New York. McGraw-Hill.
- Wardhaugh, R. & H.D. Brown 1977. A survey of Applied Linguistics. Michigan, The University of Michigan Press.
- Watzlawick, P. et al. 1970. De pragmatische aspecten van menselijke communicatie. Deventer. Van Loghum Slaterus.
- Webb, V.N. 1983. Die taalkunde-opleiding van die Afrikaans-onderwyser op universiteit. Ongepubliseerde referaat. UP.
- Weideman, A.J. 1987. Applied linguistics as a discipline of design - a foundational study. D.Litt., UOVS.
- Weiner, S.L. & D.R. Goodenough 1977. A move toward a psychology of conversation. In: Freedle, R.O. (ed.).
- Weinzweig, A.I. 1980. Concepts, language and contexts. Revue de Phonetique Appliquée 55/56:267-280.
- Wells, G. 1973. Coding manual for the description of child speech. Bristol. Bristol School of Education.
- Wells, G. 1978. Language use and educational success: An empirical response to Joan Tough's 'The development of meaning'. Research in Education 18:9-34.

- Wells, G. (ed.) 1981. Learning through interaction. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wesdorp, H. 1982. Onderzoek op het gebied van de evaluatie van taalvaardigheid. Leidse Werkgroep:533-557.
- Wheeler, D.K. 1976. Curriculum process. London, University of London Press.
- White, B. 1975. Critical influences in the origins of competence. Merrill-Palmer Quarterly 2:243-266.
- White, L. 1982. Grammatical theory and language acquisition. Dordrecht, Foris Publications.
- Whitehead, F. 1971. The disappearing dais. A study of the principles and practice of English teaching. London, Chatto and Windus.
- Widdowson, H.G. 1971. The teaching of rhetoric to students of science and technology. Science and Technology in a second language. Centre for Information on language teaching.
- Widdowson, H.G. 1975. Stylistics and the teaching of literature. London, Longman.
- Widdowson, H.G. 1978. Teaching language as communication. Oxford, Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. 1979. Explorations in Applied Linguistics. London, Oxford University Press.
- Wieman, J.M. 1977. Explication and test of a model of communicative competence. Human Communication Research 3:195-213.
- Wierzbicka, A. 1972. Semantic primitives. Berlin, Atheneum Verlag.

- Wilkins, D.A. 1973. *Linguistics in language teaching*. London, Edward Arnold.
- Wilkins, D.A. 1974. Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. In: Corder, S.P. & E. Roulet (eds.).
- Wilkins, D.A. 1976. *Notional syllabuses*. London, Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. 1978. Approaches to syllabus design: Communicative, functional or notional. In: Johnson, K. & K. Morrow (eds.).
- Wilkins, W. 1981. *Constraints on rule form: the implications for degree-2 learnability*. Bloomington, Indiana University Linguistics Club.
- Williams, D.A. 1977. *Linguistics in language teaching*. London, Edward Arnold.
- Williams, F. 1970. *Language and Poverty*. Chicago, Markham Publications.
- Williams, F. 1972. *Language and speech. Introductory perspectives*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Wilson, J.D. 1981a. *Canadian education in the 1980*. Calgary, Alta Detselig Enterprises.
- Wilson, J.D. 1981b. *Student learning in higher education*. London, Croom Helm.
- Winckler, W.K. 1982. Rules and representations: lees maar ... daar staan wel wat daar staan. Spil Plus 7:50-94.

Wittgenstein, L. 1958. Philosophical investigations. Oxford, Basil, Blackwell & Mott.

Wootton, A. 1975. Dilemma's of discourse. London, Allen and Unwin.

Wunderlich, D. (red.) 1972. Linguistische Pragmatik. Frankfort, Athenäum.

Wybenga, D. 1987. Wie sal die wa smeer? In: Van Jaarsveld, G.J. (red.).

Yalden, J. 1980. The design of a balanced syllabus. Paper presented at the Conference on second-language teaching and learning, University of Western Ontario.

Yalden, J. 1983. The communicative syllabus: Evolution, design and implementations. Oxford, Pergamon Press.

Yngve, V.H. 1970. On getting a word in edgewise. Papers from the sixth regional meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago, Chicago Linguistic Society.

Zarcadoolas, C. 1982. How to do things with Linguistics, semiotics, speech acts and phenomenology; test theory and the adolescent reader. Ph.D., Brown University.

OPSOMMING

Hierdie ondersoek is 'n poging om relevante aspekte van die pragmatiek te identifiseer wat op die onderrigssituasie toegepas kan word. Taalonderwysers aanvaar algemeen dat taalonderrig op een of ander wyse in verband gebring moet word met linguistiese beskrywingsmodelle. Daar is byvoorbeeld altyd sprake van 'n pedagogiese grammatika. Dit kan ook 'n rede wees vir die verwarring wat daar heers, naamlik dat so baie linguiste (en taalonderwysers) die mening huldig dat die modelle net so op taalonderrig oorgedra kan word.

Die oorsig van die agtergrond waarteen die ondersoek gesien moet word toon dat oor die onderrig van taal nog groot meningsverskil bestaan. Die hooforsaak is moontlik die gebrek aan taalwetenskaplike insigte wat vir die onderrig didakties bruikbaar en verantwoordbaar sal wees en vir die leerling relevant. Die moontlikheid moet ook aanvaar word dat linguistiese analises nie net onvoldoende is vir die onderrig nie, maar ook nie in ooreenstemming met verwysing na taalgebruik nie.

Resente studies toon oteenseglik dat om van waarde te wees vir taalonderrig 'n kommunikatiewe oriëntasie nie langer uit die taalbeskrywing geweer kan word nie. Dit sou egter nie deug as die deskriptiewe modelle laat vaar word ten gunste van 'n kommunikatiewe perspektief nie. Taalonderrig moet gesien word in die breedste sin van die woord, dit wil sê van 'n linguistiese tot 'n kommunikatiewe benadering, want dan eers vind taal sy toepassing in ooreenstemming met die leerder se eie linguistiese ervaring. Die aanname word aanvaar dat 'n benadering wat taal beskryf sonder om taalgebruik in ag te neem nie relevant is vir taalonderrig nie.

Die fokus op die kommunikatiewe vaardigheid in TI-onderrig moet gesien word as 'n verbreding van taalonderrig as gevolg van die inbring van 'n sosiale dimensie. Dit beteken nie dat die reëls van die grammatika verruil moet word vir die reëls

van sosiale interaksie nie. Die tweede moet gesien word as 'n natuurlike toevoeging tot die terrein van taalonderrig.

Die beklemtoning van kommunikatiewe vermoë as die essensie van taalbeheersing het die pragmatiese funksie van taal finaal verbind aan die sintaktiese en semantiese aspekte van taal en daarmee die moontlikheid geskep van 'n meer geïntegreerde taalonderrigmodel vir die toekoms.

Die insigte vanuit so 'n geïntegreerde taalmodel kan daartoe lei dat die taalaanbod in die klaskamer 'n weerspieëling word van die uiteindelijke eise wat aan die leerling se taalvaardigheid gestel gaan word: die eis van gespreksvoering as die logiese verwesenliking van kommunikatiewe vermoë. Dit hou ook verband met die aanleer van kommunikatiewe strategieë waardeur die waarde van taalelemente in 'n gespreksituasie verwesenlik kan word; kreatiewe taalprosedures wat van 'n spreker 'n sinvolle gespreksgenoot kan maak, hetsy in die geskrewe of gesproke taal.

Hierdie gespreksreëls of -strategieë berus op die gespreksgenote se gemeenskaplike kennis van sowel die strukturele taalreëls as die taalgebruiksreëls waarby ingesluit is die stilistiese eise wat aan elke gespreksituasie gestel word en die norme wat ten opsigte van taalgedrag, hoflikheid en wellewendheid geld.

'n Diskoersbenadering tesame met aspekte van die taalhandelings teorie bring dus semantiese en pragmatiese elemente in die grammatikakonsept in. Dit op sigself is 'n verbreding van die leerling se taal- en taalgebruikskennis. Op hierdie wyse verkry hy stel- en spreekvaardigheid en insig in die struktuur van sy moedertaal.

Om taal ekspressief en/of kommunikatief te gebruik, beteken om konstant of voortdurend bewus of onbewus linguistiese of buite-linguistiese keuses te maak. Pragmatiek kan beskou word as die studie van die meganismes en motivering agter

sulke keuses (intensies van die spreker) en die effek wat dit het of wil hê op 'n luisteraar. Pragmatiek moet ook beskou word as 'n teorie van linguistiese aanpassing.

'n Aanpassing van die sillabus by die behoeftes van die leerling beteken om dit aan te pas by die belangstelling, leerpotensiaal, behoeftes en toekomstige verwagtings van diegene wat onderrig word. Wanneer die leerstof egter 'n positiewe effek op die leerdere het, sal hulle motivering verbeter om hulle taal te verfyn.

Taalleer moet gesien word as deel van die linguistiese aanpassing wat beide die leerling en onderwyser moet maak ten einde leer te bevorder. Pragmatiek kan hierdie aanpassing verskaf.

