

**DIE INVLOED VAN HALLIDAY SE SIENING VAN TAAL
EN TAALVERWERWING OP
TWEETAALONDERRIG: 'n EVALUERING**

Anna Elizabeth Dominicus

B. Ed.

Skripsie goedgekeur as gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad
Magister Educationis in Vakdidaktiek in die Fakulteit Opvoedkunde aan die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Leier: Prof. J.L. Van der Walt

Hulpleier: Mnr. H.G. van Wyk

Potchefstroom

1991

VOORWOORD EN DANKBETUIGINGS

Die suksesvolle voltooiing van 'n skripsie is nie moontlik sonder gebed en die leiding, hulp en ondersteuning van verskeie persone nie. Daarom my opregte dank en waardering aan:-

- * My studieleier, prof. J.L. van der Walt, vir kundige leiding, insiggewende gesprekke en eindelose geduld.
- * Mnr. H.G. van Wyk, my hulpstudieleier, vir hulp en ondersteuning.
- * Gretel Wybenga vir die taalversorging en uitstekende wenke.
- * Ia Esterhuizen vir interessante redenasies rakende die tema en Vickie Bonthuys vir morele ondersteuning.
- * Lizelle, Marijke en Jan Jacob vir onderskraging, liefdevolle begrip en geduld.

My man kan ek nie net bedank nie, want die aantal ure wat hy voor die rekenaar deurgebring het ten einde dié skripsie die lig te laat sien, spreek net van liefde. Daarom dra ek hierdie skripsie aan Jan Jacob Dominicus op.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1	Inleiding en probleemstelling.....	1
1.2	Doel van hierdie studie.....	2
1.3	Navorsingsontwerp.....	2
1.4	Verloop van die studie.....	2

HOOFSTUK 2

DIE OORSPRONG VAN DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING

2.1	Inleiding.....	4
2.2	Historiese oorsprong.....	4
2.3	Kritiek op taalonderrig in die vyftiger- en sestigerjare.....	6
2.3.1	Die oudiolinguale metode.....	6
2.3.2	Die oudiovisuele metode.....	7
2.3.3	Die kognitiewekodeteorie.....	7
2.3.4	Die situasionele benadering.....	8
2.4	Verskeie invloede van die sewentigerjare.....	9
2.4.1	Filosofiese bydrae.....	9
2.4.2	Diskoersanalise.....	10
2.4.3	Psigolinguistiese ontwikkelings.....	11
2.4.4	Sosiolinguistiese ontwikkeling.....	11
2.4.5	Linguistiese bydrae.....	13
2.4.6	Die "Council of Europe" (Europese Raad).....	13
2.4.7	Veranderinge in die samelewing en ontevredenheid met die status quo...14	
2.5	Gevolgtrekking.....	15

HOOFSTUK 3

HALLIDAY SE FUNKSIONELE BENADERING TOT TAALONDERRIG

3.1	Inleiding.....	17
3.2	Halliday se siening van taal.....	17
3.2.1	Taal as betekenisstelsel.....	18
3.2.2	Taal as simbolisering van die sosiale stelsel.....	18
3.2.3	Taal as sosialiseringinstrument.....	18
3.2.4	Taal as interaksie.....	19
3.2.5	Taal as hulpbron.....	19

INHOUDSOPGAWWE (vervolg)

3.2.6	'n Funktionele siening van taal	19
3.2.7	Samevatting	20
3.3	Halliday: die ontwikkelingsperiode sedert 1960	20
3.3.1	'n Konseptuele raamwerk vir taalonderrig.....	20
3.3.2	'n Evaluering van die periode	23
3.4	Halliday se funksionele benadering	24
3.5	Die sisteemteorie ("systemic"-teorie).....	25
3.5.1	Teks en konteks	26
3.5.2	Situasies	26
3.5.3	Registers	27
3.5.4	Kodes.....	27
3.5.5	Die sosiale struktuur	28
3.5.6	Die linguistiese sisteem.....	29
3.6	Toepassing van die funksionele teorie: 'n voorbeeld	36
3.6.1	Teks	36
3.6.2	Bepaling van linguistiese kenmerke	37
3.7	Gevolgtrekking.....	38

HOOFSTUK 4

HALLIDAY SE SIENING VAN TAALVERWERWING

4.1	Inleiding	40
4.2	'n Funktionele siening van taalontwikkeling.....	40
4.2.1	'n Funksioneel-interaksionele benadering.....	40
4.2.2	Taalontwikkeling as semiotiese en interaktiewe proses	42
4.2.3	Die sosiale konteks van taalontwikkeling	44
4.3	Die mikrofunksies.....	45
4.3.1	Instrumentele funksie: "I want"	46
4.3.2	Regulatoriese funksie: "Do as I tell you"	46
4.3.3	Interaksionele funksie: "Me and you"	46
4.3.4	Persoonlike funksie: "Here I come"	47
4.3.5	Heuristiese funksie: "Tell me why"	47
4.3.6	Verbeeldingsfunksie: "Let's pretend"	47
4.3.7	Inligtingsfunksie: "I've got something to tell you"	47
4.4	Die begrippe <i>taalontwikkeling</i> en <i>taalverwerwing</i>	48
4.4.1	Fase I: Die ontwikkelingsfase	49
4.4.2	Fase II: Die oorgangsfase	50
4.4.3	Fase III: Die ontwikkeling van die volwasse taalsisteem.....	52

INHOUDSOPGAWE (vervolg)

4.5	Gevolgtrekking	57
-----	-----------------------------	----

HOOFSTUK 5

HALLIDAY SE INVLOED OP TWEETAALONDERRIG

5.1	Inleiding	58
5.2	Die invloed van Halliday se taalsiening op T2-onderrig.....	58
5.3	Die invloed van die taalverwerwingsteorie op T2-onderrig.....	60
5.3.1	Funksioneel-interaksionele taalverwerwing in kommunikatiewe taal- onderrig.....	61
5.3.2	Die invloed van "learning how to mean" op T2-onderrig.....	64
5.3.3	Die noodsaaklikheid van taalfunksies in T2-verwerwing.....	65
5.4	Halliday se invloed op die doelstellings van T2-onderrig.....	67
5.4.1	Teks en konteks in diskoers.....	68
5.4.2	Registers.....	69
5.4.3	Kodes.....	69
5.4.4	Situasies.....	71
5.4.5	Sosiale struktuur.....	72
5.5	Onderrigmetodologie en -tegnieke.....	73
5.5.1	Ontwikkelingsperiode.....	74
5.5.2	Die invloed van die sisteemteorie.....	75
5.6	Invloed van Halliday se benadering op sillabusontwerp.....	80
5.6.1	Die nosioneel-funksionele sillabus.....	81
5.6.2	Alternatiewe sillabusontwerpe.....	84
5.6.3	Die prosessillabus en die taakgebaseerde sillabus.....	84
5.7	Gevolgtrekking	87

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKING EN VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

6.1	Inleiding	88
6.2	Gevolgtrekking	88
6.3	Voorstelle vir verdere navorsing	89

BIBLIOGRAFIE	91
---------------------------	----

INHOUDSOPGAWE (vervolg)

LYS VAN DIAGRAMME

1. Die skaal-en-kategorie-teorie	21
2. Opsies vir sosialisering ('n voorbeeld).....	25
3. Die verbinding van die grammatikale strukture en die sosiale konteks.....	27
4. Die metafunksies	31
5. Ontleding van die metafunksies	32
6. Keuses in die modussisteem	33
7. 'n Semantiese konfigurasi e.....	38
8. Die mikrofunksies	48
9. Die ontwikkelingsfase	49
10. Die tweevoudige betekenispotensiaal	50
11. Samevatting van die ontwikkelingsfases	53

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Die probleem wat in hierdie studie ondersoek word, is die invloed van Michael Alexander Kirkwood Halliday se siening van taal en taalverwerwing op tweedetaalonderrig (T2-onderrig). Die werk van M.A.K. Halliday is een van die belangrikste moderne ontwikkelings wat 'n invloed op tweedetaalonderrig uitgeoefen het. Halliday is in 1925 in Leeds, Engeland, gebore. In 1955 verwerf hy die graad D.Phil. aan die Universiteit van Cambridge. Hy is tans professor in linguistiek aan die Universiteit van Sydney, Australië, hoewel sy naam steeds gekoppel bly aan die Londense linguistiese skool. Sy teorie staan bekend as "systemic linguistics". Dit is 'n sisteem of sistematiese teorie wat op die volgende aanname gegrond is: ". . . there can be no social man without language, and no language without social man" (Halliday, 1978: 12). Halliday beskou taal dus as 'n sosiale aktiwiteit of as sosiale gedrag wat die leerder deur die opbou van 'n betekenispotensiaal verwerf. In die proses leer die kind "how to mean" (Halliday, 1975: 60; Butler 1985: 229).

Halliday se inter-organistiese perspektief klassifiseer *competence* en *performance* as betekenispotensiaal: "A language is a system for making meaning: a semantic system" (Halliday, 1985: xvii). Die semantiese stelsel het drie metafunksies, naamlik die ideasionele, interpersoonlike en tekstuele, wat gereflekteer word in die leksikaal-grammatikale sisteem. Grammatika word dus as die verwesenliking van verskillende semantiese keuses gesien (vergelyk afdeling 3.5.6.1). Die konsepte *betekenis*, *taalfunksies* en die onderrig van *competence* en/of *performance* het gebruikstaal in kommunikatiewe doelstellings, onderrig-metodologie en sillabusontwerp geword. Die konsepte is daarom die *beginpunte* vir die ondersoek na die invloed van Halliday se funksionele benadering op T2-onderrig.

Halliday se funksionele benadering tot taal was sedert die sewentigerjare een van die invloede op taalonderrig. Ander invloede sluit onder andere dié van Austin (1962), Campbell en Wales (1970) en Searle (1971) in. Campbell en Wales het in 1970 die verwerwing van taalvaardigheid bo grammatikale vaardigheid beklemtoon. Austin (1962) se spraakhandelingssteorie in die linguistiese filosofie, het gelei tot die studie van taal in die samelewing. In die sosiolinguistiek het Hymes (1971) die konsep *competence* uitgebrei na *communicative competence* (vergelyk Searle, 1971: 7 - 8; Rivers, 1980: 57 - 59; Strevens, 1980: 10).

Linguiste soos Sinclair, Coulthard en Halliday het met die studie van diskoersanalise taal en taalverwerwing binne die sosiale konteks van interaksie geplaas en so 'n teoretiese ag-

tergrond vir 'n meer kommunikatiewe benadering tot taalonderrig geskep (Halliday, McIntosh en Strevens, 1964: 87 - 94; Weideman, 1988: 22 - 23). In taalonderrigkringe het die Europese Raad die moontlikheid vir 'n meer kommunikatiewe benadering tot taalonderrig ondersoek. Dit het gelei tot Wilkins se nosioneel-funksionele sillabus (Brumfit, 1980: 98; Trim, 1983: 378, 380; Yalden, 1983: 68 - 69; Richards en Rodgers, 1986: 64 - 66).

Die invloed van Halliday op T2-onderrig is nog nie sistematies nagevors nie. Brumfit en Johnson (1979), McTear (1979), Canale en Swain (1980), Bell (1981), Johnson (1982), Strydom (1984) en Weideman (1988) doen dit slegs kursories. Die saak wat in hierdie skripsie ondersoek word, is die *omvang* van die *invloed* van Halliday se funksionele benadering tot taal, taalverwerwing en grammatika op T2-onderrig, metodologie, tegnieke en sillabusontwerp en in besonder hoe hierdie invloed tot die ontwikkeling van 'n *kommunikatiewe benadering* in T2-onderrig bygedra het.

1.2 DOEL VAN HIERDIE STUDIE

Die doel van die studie is om deur 'n historiese perspektief vas te stel hoe Halliday se funksionele benadering tot taal, taalverwerwing en grammatika, die doelstellings van T2-onderrig, sillabusontwerp en metodologie beïnvloed het en om die invloed te evalueer.

1.3 NAVORSINGSONTWERP

'n Literatuurstudie van die werk van Halliday en sy bydrae tot T2-onderrig en sillabusontwerp is onderneem. Die studie bestaan hoofsaaklik uit die bestudering van bestaande gepubliseerde bronne. Sodoende is 'n historiese perspektief verkry. Die invloed van Halliday se benadering op T2-onderrig, sillabusontwerp en metodologie is deur 'n kritiese evaluering bepaal.

1.4 VERLOOP VAN DIE STUDIE

Enige benadering tot taalonderrig het 'n historiese oorsprong en is onderhewig aan bepaalde invloede wat dit vorm en slyp. In die historiese oorsprong van die kommunikatiewe benadering, soos bespreek in Hoofstuk 2, word gepoog om deur 'n deurlopende ontwikkelingslyn Halliday se invloed op hierdie verloop aan te toon.

Om die doel van die studie te bereik, is dit noodsaaklik om Halliday se taalsiening en die progressiewe ontwikkeling van sy taalteorie te ondersoek. In Hoofstuk 3 word Halliday se taalsiening, sy skaal-en-kategorie-teorie wat in die laat sestigerjare in 'n sisteemteorie ontwikkel het, en sy funksionele benadering tot taalonderrig ondersoek, ten einde die in-

vloed en toepassing van Halliday se funksionele benadering op T2-onderrig in Hoofstuk 5 aan te toon.

Halliday se siening van taalverwerwing as "learning how to mean", word in Hoofstuk 4 bespreek, want taalonderrigstrategieë word bepaal deur die aard van taal en taalverwerwing. Onderliggend dus aan enige teorie ten opsigte van T2-onderrig, is die vraag: "Hoe word T2 verwerf en stem dit ooreen met T1-verwerwing?" Hierdie vraag word in Hoofstukke 4 en 5 beantwoord.

Halliday se invloed op T2-onderrig en in besonder sy bydrae ten opsigte van taalverwerwing, kommunikatiewe onderrigdoelstellings, onderrigmetodologie en sillabusontwerp in die ontwikkeling van 'n kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig, word in Hoofstuk 5 ondersoek en geëvalueer.

In Hoofstuk 6 word tot 'n gevolgtrekking ten opsigte van die invloed van Halliday op kommunikatiewe taalonderrig en sillabusontwerp gekom. In die lig van die bevindings in Hoofstuk 5 en die gevolgtrekking in Hoofstuk 6, het sekere braakvelde in die kommunikatiewe benadering onder die aandag van die navorser gekom. Aanbevelings en moontlikhede vir verdere navorsing word kortliks in Hoofstuk 6 genoem.

HOOFSTUK 2

DIE OORSPRONG VAN DIE KOMMUNIKATIEWE BENADERING

2.1 INLEIDING

Die doel van dié hoofstuk is om die ontwikkeling van die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig te ondersoek, omdat geen benadering op sigself of binne 'n lugleepte ontwikkel nie. Enige studie wat 'n nuwe benadering in perspektief wil plaas, moet aandag skenk aan die historiese oorsprong en die invloede wat gelei het tot dié benadering. Die historiese oorsprong van die kommunikatiewe benadering kan volgens Kelly (1969), Savignon (1983) en Richards en Rodgers (1986) teruggevoer word na so vroeg as die ses-tiende eeu, omdat taal dié medium is wat ook volgens Coombes (1985: 244) 'n nasie se identiteit met inbegrip van sy morele waardes en kultuur oordra en bepaal.

Die Eerste en Tweede Wêreldoorloë, migrasie en die tegnologiese ontwikkelings het taalgroepe weer by die spreekwoordelike *toring van Babel* uitgebring. Nuwe benaderings en metodes moes dus gevind word om so spoedig moontlik met mekaar te kommunikeer. Die pogings van strukturaliste soos Bloomfield en Chomsky het egter misluk, want die onderrig van taal het in 'n kommunikatiewe lugleepte plaasgevind en taalstrukture moes soos wiskundeformules aangeleer word. Veral Chomsky se siening dat *competence*, wat slegs grammatikale vermoë insluit, bestudeer moet word, het taalnavorers soos Halliday en Hymes geïnspireer om taal te sien as 'n oordraginstrument vir sosiale aktiwiteit. Halliday, McIntosh en Strevens (1964: 151) se aanname dat taalonderrig moet ooreenstem met taalgebruik en dat taal nie 'n selfgenoegsame entiteit is nie, maar betekenispotensiaal wat mense in staat stel om betekenis te gee in/aan spesifieke situasies binne 'n spesifieke kultuur, het die hoeksteen geword van die huidige kommunikatiewe benadering tot taalonderrig (Davidse, 1987: 40). Daar sal dus gepoog word om Halliday se invloed in die historiese verloop van die kommunikatiewe benadering aan te toon.

2.2 HISTORIESE OORSPRONG

Verskeie invloede van die sewentigerjare het bygedra daartoe dat die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig 'n werklikheid geword het. Tog is dié benadering nie so revolusionêr as wat dit dikwels voorgestel word nie. Kelly (1969: 363, 396) sê: "The total corpus of ideas accessible to language teachers has not changed basically in 2 000 years. Old approaches return, but as their social and intellectual context are changed they seem entirely new." Volgens Savignon (1983: 47) en Richards en Rodgers (1986: 9) het Montaigne in sy "Essais" (1580) die waarde van taalverwerwing deur taalgebruik beklemtoon - 'n "learning by doing"-benadering. Kelly (1969: 310 - 311) wys daarop dat Hugo van St.

Victor papegaaiwerk verwerp het en 'n meer leerdergesentreerde taalonderrig bepleit het.

Waterman (1963: 64, 67) sê dat Von Humboldt (1767 - 1835) se stelling: "Language is not a thing but an activity", 'n indirekte invloed op De Saussure (1857 - 1913) se verklaring van "la langue" (taalkennis - *competence*) en "parole" (werklike taalgebruik) gehad het. Dit het aanleiding gegee tot Chomsky se aanname dat slegs "la langue" (*competence*) bestudeer moet word. Dié ontkenning van die verskeidenheid van taalgebruik en die bestudering van slegs taalvorm, is deur Halliday as 'n intra-organistiese siening verwerp omdat dit taalkennis van geïsoleerde individue bestudeer (Weideman, 1988: 35).

In 1870 het die Praagse skool sy benadering tot fonologie gedefinieer as die studie van die funksies van spraakklanke waarvolgens taalontwikkeling deur fonetiese funksies bepaal kon word (Waterman, 1963: 69, 74). Volgens Parret (1974: 115) en Danes (1987: 9 - 25) het dié skool indirek 'n invloed op Halliday se siening van taalfunksies en taalontwikkeling uitgeoefen, wat daartoe gelei het dat hy taalonderrig en taalontwikkeling vanuit 'n funksioneel-kommunikatiewe oop punt benader het.

Volgens Howatt (1984: 192) het die idee van kommunikatiewe taalonderrig veral tot uiting gekom in die direkte metode van Saaveur en Berlitz. Stern (1983: 459) sê dat die direkte metode gekenmerk word deur die gebruik van die teikentaal as instrument vir die onderrig van kommunikasie. Die primêre funksie van taal is vir Halliday (1978: 191) sosialisering. Deur die sosialiseringsproses word taal as *leer* en *doen* ontdek. Krashen en Terrell het in 1983 deur hulle "natural approach", waarin kommunikasie as die primêre funksie van taal gesien word, die begrip van natuurlike taalgebruik verder uitgebou.

Van 1930 af tot in ongeveer die helfte van die sestigerjare is taalonderrig deur verskeie strukturalistiese benaderings oorheers. In Amerika is die taaltoneel, volgens Allerton (1979: 4) en Robins (1980: 265), deur 'n Bloomfieldiaanse linguistiese benadering gekenmerk. Bloomfield se argument dat linguistiek net gemoeid is met die fonologiese, leksikale en sintaktiese kenmerke wat 'n taaluitdrukking soos: "Ek is honger" deel, het Halliday geïnspireer om aan te toon dat 'n taaluiting verskillende funksies en betekenis in verskillende situasies het. Die oudiolinguale metode het in die vyftigerjare uit die Bloomfieldiaanse periode ontwikkel, terwyl die oudiovisuele metode terselfertyd sy beslag in Frankryk gekry het. Uit die transformasionele generatiewe grammatika (TGG) van Chomsky, wat in 1957 in direkte opposisie met Bloomfield se strukturalisme gestaan het, het die kognitiewekodeteorie ontwikkel.

Bloomfieldiaanse strukturalisme was, volgens Strevens (1980: 51) en Robins (1980: 282, 318), nooit dominant in Brittanje nie. McArthur (1983: 100) sê die rede is: "The British

structural approach has consistently sought out to be immediately relevant in terms of context and meaningfulness so that the student would not feel that exercises were divorced from what one might call market place realities." Twee strome is in Brittanje waarneembaar. In die een stroming het Britse linguïste soos Palmer en Hornby die direkte metode tot die sogenaamde "oral approach" uitgebou. Dié benadering het veral onder leiding van Pittman later bekend gestaan as die situasionele benadering (McArthur, 1983: 99; Richards *et al.*, 1986: 33 - 35). In die ander stroming het Firth (1890 - 1960) onder die invloed van Malinowski die fokus op die kommunikatiewe en kontekstuele faktore geplaas. In teenstelling met Bloomfield vorm betekenis vir hom die hoeksteen van enige linguïstiese teorie. Halliday het in 1961 met sy Categories of the theory of grammar Firth se linguïstiese teorie verder uitgebou deur die semantiese funksies van grammatikale en leksikale elemente te verbind aan die konteks van die situasie.

Die historiese oorsprong van 'n benadering toon 'n deurlopende ontwikkelingslyn (Robins, 1980: 314). Dié benadering tot taalonderrig in die verlede is daarom die voorlopers van die huidige kommunikatiewe benadering tot taalonderrig. Die Prediker het dus 'n waar woord gesprek toe hy gesê het daar is niks nuuts onder die son nie: "Dit was lankal daar, in die ou tyd wat voor ons gewees het" (Prediker 1:10).

2.3 KRITIEK OP TAALONDERRIG IN DIE VYFTIGER- EN SESTIGERJARE

Die historiese oorsprong van die kommunikatiewe benadering en die wetenskaplike uitkyk van die Europese en die Amerikaanse linguïstiek van die begin van die twintigste eeu af, het die basis vir die onderrigmetodes van die vyftiger- en sestigerjare gevorm. Stevens (1977: 4) merk op dat verskillende metodes soos die oudiolinguale, oudiovisuele, kognitiewekodeteorie en situasionele benadering gelei het tot 'n debat oor watter metode die voortreflikste was. Hy verwys hier na die sogenaamde *beste-metode-periode* waar metodes die oplossing vir taalonderrigprobleme moes verskaf (kyk afdeling 3.3). Hierdie periode is egter ook belangrik omdat dit die spreekwoordelike inspuiting vir die ontwikkelinge in die sewentigerjare verskaf het. Allen (1980: 2) se opmerking dat: "... the seventies are in part a creation of the sixties", dui op die noodsaaklikheid van 'n oorsig oor hierdie metodes om sodoende ook Halliday se invloed op T2-onderrig te kan bepaal.

2.3.1 Die oudiolinguale metode

Die oorsprong van dié metode kan gevind word in die "army method" van die Amerikaanse taalprogramme gedurende die oorlog en Bloomfield se strukturalistiese benadering. Dié metode is gebaseer op beginsels wat kortliks daarop neerkom dat taal spraak is en nie skrif nie en dat taal 'n stel gewoontes is. Die intellektuele probleemoplossingsbenadering van die grammatika-vertaalmetode is verwerp en die leerproses is beskou as 'n

stimulus-responsproses wat kondisionering vereis (Stern, 1983: 463 - 465; Krashen *et al.* 1983: 13-14).

Larsen-Freeman (1987: 67) en Brown (1987: 11) sê egter dat die oudiolinguale metode die kommunikatiewe aspek van taalonderrig buite rekening laat. Die gevolg is dat dit wat in die klaskamer geleer word, nie na buite uitgedra word nie. Halliday *et al.* (1964) het die oudiolinguale metode skerp gekritiseer omdat slegs taalfeite en nie taalvaardigheid nie oorgedra is, terwyl Savignon (1983: 17-23, 67) en Strydom (1984: 25) wys op die klem wat dié metode op perfekte uitspraak van kunsmatige gekonstrueerde sinne eerder as op kommunikatiewe taalbeheersing plaas. Burt en Dulay (1975: 81) se teësin blyk duidelik uit die volgende: ". . . people aren't sheep to be herded along in uniform fashion . . .".

2.3.2 Die oudiovisuele metode

Bloomfield se linguistiek en Skinner se psigologie was, as gevolg van die invloed van die Praagse skool wat taal as 'n sosiale fenomeen beskou het, nooit dominant in Europa nie (Johnson, 1982a: 22; Strevens, 1980: 51). Na die Tweede Wêreldoorlog het die rol van Frans as wêreldtaal afgeneem en het die "Centre d' Etude du Francais Élémentaire" wat later as die CREDIF bekendgestaan het, tot stand gekom (Stern, 1983: 55). Die CREDIF het die oudiovisuele metode ontwikkel omdat daar volgens Halliday *et al.* (1964: 264) nie meer plek in taalonderrig vir die "grammar-and-dictionary"-benadering was nie.

Volgens Stern (1983: 467-468) het die oudiovisuele metode die sosiale aard en situasionele insluiting van taal deur visuele onderrigmateriaal, wat as globale eenheid deur die leerder geabsorbeer moet word, beklemtoon. Dié metode wend 'n poging aan om taalonderrig binne die sosiale konteks as betekenisvolle kommunikasie te onderrig. Die "visual film strip image" bied egter geen waarborg dat betekenis oorgedra word nie. Volgens Finocchiaro en Brumfit (1983: 8) het die visuele metode te veel klem geplaas op meganiese herhaling: ". . . the objective was generally mastery of sentence pattern rather than creative or real communicative use of language. Relevant interests of the learners were generally ignored".

2.3.3 Die kognitiewekodeteorie

Die kognitiewekodeteorie het uit Chomsky se kognitiewe psigologiese benadering tot taal ontstaan, waarvolgens die kind met 'n "language acquisition device" (LAD) gebore word. McLaughlin (1987: 96) wys daarop dat volgens dié teorie taalverwerwing geneties gebonde is. Taalgebruik is daarom reëlgebaseerde gedrag, wat deur hipotesetoetsing verwerf word (Rivers, 1983: 6). Dié rasionalistiese teorie wat beskryf word as 'n "modified

up-to-date grammar-translation theory", plaas volgens Stern (1983: 169, 459), Savignon (1983: 66) en Richards *et al.* (1986: 60) die klem op rasionele taalverwerwing en intellektuele insig. McLaughlin (1987: 133-153) wys daarop dat dié teorie leer beskou as 'n kognitiewe interne proses wat *performance* reguleer. Die behavioristiese siening van leer in terme van kondisionering en gewoontevorming word, volgens Rivers (1983: 7) en Strevens (1977: 5-6), vervang deur "rule learning".

Die term *kognitief* beteken om by die leerder se (verstandelike) begrip van taalreëls te begin, voordat praktiese taalgebruik toegepas word. Carrol (1966: 102) sê dat volgens dié teorie die verskille tussen die moedertaal en die teikentaal onder die leerder se aandag gebring moet word, sodat hy die teikentaal *bewustelik* kan beheer. Dit is dus 'n deduktiewe benadering tot taalonderrig, wat van die onbekende na die bekende beweeg. Halliday *et al.* (1964: 156, 284) en Kruger, Oberholzer, Van Schalkwyk en Whittle (1983: 89-90) waarsku egter dat 'n deduktiewe benadering memorisering en handboekgerigte onderrig tot gevolg het. Volgens Finocchiaro en Brumfit (1983: 100) is dit wenslik om die gewoontevormende en kognitiewe teorieë te kombineer, want dit verseker die vaslegging van taalreëls. Die kognitiewe teorie is egter volgens Stern (1983: 469), weens die prominente aandag wat die kommunikatiewe benadering in die sewentigerjare begin kry het, nog nie as 'n onderrigbenadering krities geëvalueer of ontwikkel nie.

2.3.4 Die situasionele benadering

Yalden (1983: 35) en McArthur (1983: 100) beskryf dié benadering as Britse strukturalisme wat taalinhoud rondom kunsmatige gestruktureerde situasies soos byvoorbeeld "at the beauty shop" georganiseer het. Richards *et al.* (1986: 35-36) sê dat situasionele onderrig steeds 'n behavioristiese gewoontevormende leerteorie as basis het, want woorde en taalstrukture word nie vooraf verduidelik nie. Betekenis van woorde moet self afgelei word uit die situasie waarin dit voorkom. Taalfoute en ongrammatikale uitdrukkings is ten alle koste vermy en outomatiese kontrole oor taalstrukture word as 'n vereiste gestel. Finocchiaro en Brumfit (1983: 8) en Bell (1981: 54) sê dat die situasionele benadering, goeie onderrigetegnieke soos rolspel gevestig het en dat taal gekoppel is aan aktiwiteite wat verband hou met lewensgetroue situasies.

Bogenoemde beginsels en voordele is egter in die sestigerjare bevraagteken. In die Britse toegepaste linguïstiek het Halliday die aandag gevestig op die funksionele en kommunikatiewe aspekte van taalgebruik. Terselfdertyd het die Europese Raad gesoek na alternatiewe metodes vir taalonderrig veral ten opsigte van volwassenes. Volgens Wilkins (1979: 83) bied 'n situasionele sillabus die moontlikhede vir 'n meer leerdergesentreerde benadering, maar omdat dit gegrond is op 'n grammatikale sillabus bied dit in die praktyk min geleentheid vir natuurlike taalgebruik. Grammatikale etikette is slegs met situa-

sionele etikette vervang. Volgens Criper en Widdowson (1980: 210) verteenwoordig dié benadering 'n stereotipe linguistiese patroon wat veronderstel is om die leerder se belangstelling te prikkel en hom in staat te stel om taal binne die sosiale werklikheid te hanteer, met ander woorde om te kommunikeer, maar soos Strydom (1984: 26-28) tereg opmerk, is die oordraagbaarheid van taal verwaarloos en is die situasie tot 'n *metode* verhef. Widdowson (1979c: 118) sê: "Knowing what is involved in putting sentences together correctly, is only one part of what we mean by knowing a language."

'n Algemene nosie dat geen enkele metode op sigself effektief in die onderrigleer situasie is nie het volgens Strevens (1977: 8) posgevat. Prator (1980: 16) sê ook dat in plaas van om 'n spesifieke linguistiese of psigologiese dogma te aanvaar, is *die beste* uit elke metode geneem, wat aanleiding gegee het tot pragmatisme en eklektisme (raadpleeg afdeling 3.3). Halliday *et al.* (1964) het met die publikasie van The linguistic sciences and language teaching weer die aandag op die belangrikheid van teorieë wat onderliggend is aan enige metodologiese beginsels gevestig. Dus het die kritiek op elke metode in die vyftiger- en sestigerjare 'n bydrae gelewer tot 'n meer kommunikatiewe benadering in die sewentigerjare.

2.4 VERSKEIE INVLOEDE VAN DIE SEWENTIGERJARE

Die dekade tussen 1970 en 1980 is gekenmerk deur talle nuwe idees ten opsigte van taalonderrig en taalverwerwing. Van Aswegen (1988: 15) noem drie hoofbronne van nuwe idees en invloede wat gelei het tot die veranderinge:

- a) verandering in die houding ten opsigte van taal en taalverwerwing (soos gereflekteer in die linguistiese filosofie, diskoersanalise, psigolinguistiek, sosiolinguistiek en linguistiek);
- b) sosiale, politieke en ekonomiese veranderinge; en
- c) ontevredenheid met die status quo.

Elkeen van hierdie invloede word vervolgens kortliks bespreek ten einde Halliday se invloed te bepaal.

2.4.1 Filosofiese bydrae

Die betekenis van woorde en sinne het die belangstelling van taalfilosowe geprikkel om vas te stel hoe woorde en sinne gebruik word om verskillende kommunikatiewe handelingte uit te voer (Allen en Widdowson, 1980: 77). Hierdie belangstelling in hoe taal gebruik word, het aanleiding gegee tot 'n reeks lesings deur Austin (1962) wat die basis gelê het vir die spraakhandelingsteorie. Dit is verder ontwikkel deur onder andere Searle wat 'n funksionele analise van spraakhandelingte gemaak het. Halliday (1973) het Searle se vyf funksionele kategorieë van spraakhandelingte uitgebou tot sewe mikrotaalfunksies

van die kind wat in Hoofstuk 4 bespreek sal word (Butler, 1985: 148; Austin, 1971: 16; Brown en Yule, 1983: 231-232).

Austin se klassifikasie van spraakhandelinge en Searle se aanname dat: "anything that can be meant can be said", het volgens Levinson (1983: 236, 241) aanleiding gegee tot onder andere Halliday se klassifikasie van metataalfunksies (ideasionele, interpersoonlike en tekstuele funksies) van die volwasse sisteem en Wilkins se funksionele kategorieë. Halliday se klassifikasie is onderliggend aan sy funksionele taalteorie (kyk Hoofstuk 3). Dié funksionele oriëntasies het gelei tot aktiwiteite waarin die leerder kon ontdek, om die titel van Austin se boek How to do things with words, aan te haal (vergeelyk Bell, 1981: 148; Halliday, 1976c: 29). Die nadeel van die spraakhandelinge teorie is, volgens Butler (1985: 149), dat enkele spraakhandelinge buite hul linguistiese konteks geanaliseer is. Die kritiek het egter die voordeel ingehou dat dit aanleiding gegee het tot die ontwikkeling van diskoersanalise.

2.4.2 Diskoersanalise

In die verloop van die twintigste eeu het die klem verskuif van spraakklanke na grammatika, na betekenis en laastens na die bestudering van diskoers (Stern, 1983: 130). Die term *diskoers* word volgens Halliday en Hasan (1976: 10) gebruik om te verwys na die: ". . . structure of some postulated unit higher than the sentences . . .". Searle en Austin het die voorwaardes vir spraakhandelinge gespesifiseer, wat daartoe gelei het dat meer in verband met die verwantskap tussen wat gesê en wat gedoen is, geleer is (Widdowson, 1979b: 57). Sedert 1970 het die studie van taal *bo sinsvlak* belangrik geword.

Brumfit (1980: 114) beklemtoon die belangrikheid van diskoersanalise deur te sê: "From such studies we are beginning to understand the rule system which operate above sentence level, both in language and in interaction". Volgens Halliday (1978: 137-145) is die teks, wat *bo sinsvlak* opereer, 'n eenheid met 'n semantiese inhoud wat keuses soos sosiale aksie ("field"), rolverwantskap ("tenor") en kommunikasiekanaal ("mode") in die situasie verteenwoordig. Dit is 'n hiërgargiese netwerk wat die konteks van sosiale keuses genoem word (Butler, 1985: 150). Widdowson (1979b: 67) sê dat Halliday se tematisering beskryf kan word as "rules of usage - cohesion procedures". Halliday se vraag is volgens Johnson (1982a: 16): "How do we use English to perform one chosen function...?"

Sinclair en Coulthard (1975) was gemoeid met die ondersoek van diskoersstrukture in die klaskamerinteraksie en het vyf kategorieë geïdentifiseer, naamlik: "act, move, exchanges, transactions, interaction" met die les as subklas. 'n Hiërgargiese eenheid dus, gebaseer op Halliday se skaal-en-kategorie-teorie (Butler, 1985: 151-152; Brown en Yule,

1983: 229). Sinclair en Coulthard se werk is in teenstelling met Halliday op spraakhandelinge gebaseer en hulle konsentreer op die interaktiewe aspek, naamlik hoe kommunikasie bewerkstellig kan word (Levinson, 1983: 286; Widdowson, 1979b: 68). Volgens Johnson (1982a: 19) het die werk van Halliday, Sinclair en Coulthard, 'n teoretiese agtergrond verskaf vir kommunikatiewe taalonderrig.

2.4.3 Psigolinguistiese ontwikkelings

Chomsky se aanname dat die mens oor 'n stel interne taalreëls beskik wat 'n "language acquisition device" verskaf, het die basis gevorm vir navorsing oor taalverwerwing (Stern, 1983: 302-303; Ellis, 1985: 12 - 14). Campbell en Wales (1970: 247) beweer dat 'n studie oor die verwerwing van "systemic competence" gepaard moet gaan met 'n ondersoek oor die ontwikkeling van *communicative competence*.

Halliday (1980: 59) se aanname is: "a child who is learning his first language is learning how to mean". Die kind ontwikkel 'n betekenisstelsel, wat hy funksioneel aanwend. Die kind weet dus wat hy met taal kan doen. Die probleme wat 'n kind met taal op skool ondervind, ontstaan as gevolg van die kontras wat dit vorm met sy ondervinding van die gebruik van taal. Jensen (1973: 378) beklemtoon die belangrikheid van verskille tussen leerders. Pluckrose (1975: 24) gebruik die term *leer* en nie *taalverwerwing* nie en sê dat leer meer effektief is as die gereedheidsvlak of intreevlak van die kind in ag geneem word. Die twee terme, naamlik *leer* en *taalverwerwing*, verg in dié stadium 'n verduideliking. Krashen en Terrell (1983) beskou leer as 'n bewuste proses wat dus verstandelik beheer kan word, en taalverwerwing as 'n onbewustelike proses ('n "pick up" van taalgebruik). Corder (1986: 187) sê dat die leer van 'n taal 'n organiese proses is. Dit sluit aan by Halliday (1973, 1975) se term *taalontwikkeling* (kyk afdelings 4.2 en 4.4). Burt en Dulay (1983: 74-84) noem verskeie ander psigologiese bevindings wat gelei het tot die ontwikkeling van die kommunikatiewe benadering.

2.4.4 Sosiolinguistiese ontwikkelings

Firth het volgens Hymes (1977: 88) in 1935 na sosiolinguistiek verwys as die *koraaltuin van taal*. 'n Dekade later het sosiolinguiste soos Halliday en Hymes hierdie *koraaltuin* begin ontgin en tot die gevolgtrekking gekom dat sosiale antropologie en beskrywende linguistiek saam die sleutel verskaf vir die bestudering van taalvaardigheid. Veral Hymes en Halliday se breër begrip van kommunikatiewe taalvaardighede het in die tagtigerjare aanleiding gegee tot 'n meer kommunikatiewe benadering in T2-onderrig (Stern, 1983: 229).

Kritiek op Chomsky se begrip van die studie van slegs *competence* is volgens Hymes

(1979: 4) 'n "Garden of Eden view". *Competence* volgens Hymes (1979: 15) is: ". . . when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner". Die begrip *communicative competence* sluit dus sosiolinguistiese *competence* sowel as grammatikale *competence* in, want Hymes (1971: 278) sê: ". . . there are rules of use without which the rules of grammar would be useless".

Halliday voeg 'n ander perspektief by die teorie van kommunikatiewe vaardighede, naamlik taalfunksies: ". . . the system of language can best be explained in the light of the social functions" (Halliday, 1976b: 17). Die taalfunksies is ingebed in die begrip *communicative competence*, omdat taal nie net teorie is nie, maar ook beskryf moet word, met ander woorde *taalstrukture moet kan kommunikeer*. As gevolg van die taalfunksies is *performance* belangrik, omdat dit dié deel is wat die taalfunksies weerspieël. Dit word saamgevat onder die begrip *betekenispotensiaal* wat volgens Butler (1985: 59), "can do" (gedragspotensiaal), "can mean" (betekenispotensiaal), "can say" (werklike taalgebruik) omsluit. Hymes (1977: 130) ondersteun Halliday deur te sê: ". . . competence and performance imply abilities and actions, rather than as 'language' does an object of study abstracted from human beings and their behavior".

Halliday se nosie van taalfunksies en *communicative competence* is 'n inter-organistiese perspektief wat Hymes se *communicative competence* komplimenteer, omdat sosiolinguistiek volgens Halliday (1978: 38, 46) uit drie fasette bestaan: sosiale interaksie, spraaksituasie en 'n linguistiese sisteem. Halliday het ook die aandag gevestig op die taalverskeidenheid wat deur sosiolinguiste soos Labov en Gumperz nagevors is. Hymes (1977: 74, 198-199) sê dat Halliday se bydrae tot die totstandkoming van 'n gekonseptualiseerde model waarin 'n sosiologiese beskrywing van taalverskeidenheid gegee word, baie belangrik is, want konsepte soos registers is noodsaaklik in T2-onderrig (vergelyk afdelings 3.5.3 en 5.4). Die kompleksiteit van die reëlsisteem van grammatika veroorsaak dat die kommunikatiewe vaardighede van 'n T2-spreker noodwendig verskil van dié van 'n T1-spreker, want behalwe grammatikale en sosiolinguistiese vaardighede moet die T2-spreker ook weet hoe om op te tree soos iemand wie se sosiokulturele en grammatikale vaardighede beperk is, of soos Stern (1983: 229) dit stel: "how to be a foreigner". Canale en Swain (1980) noem dit strategiese taalvaardigheid. 'n Pragmatiese en sosiokulturele dimensie is dus deur Halliday en Hymes bygevoeg.

In die sosiolinguistiek gaan dit volgens Bell (1981: 123-130) nie om *wat* taal is nie, maar eerder om *hoe* taal funksioneer. Daar word dus op 'n sosio-psigologiese model van aangesig-tot-aangesig kommunikasie gewerk, wat op 'n humanisties-wetenskaplike taalmodel gegrond is. Chomsky se siening dat slegs *competence* (linguistiese vaardigheid) van belang is in die bestudering van taal, het die basis verskaf vir Halliday se inter-organistiese perspektief wat geen onderskeid tref tussen *competence* en *performance* nie en Hymes

se *communicative competence* wat die hoeksteen geword het vir kommunikatiewe taalonderrig (Van Aswegen, 1988: 16).

2.4.5 Linguistiese bydrae

Die taalonderwyser beskou, volgens Johnson (1982a: 10), linguistiek as 'n moederdissipline en daarom het Halliday se werk 'n geweldige invloed op die linguistiek van die sewentigerjare uitgeoefen. Halliday *et al.* (1964: 11) sê: "Any description of a language implies linguistics: it implies, that is, a definite attitude to language, a definite stand on how language works . . ."

Halliday se linguistiese perspektief het sy oorsprong by Firth (1890-1960) wat onder die invloed van Malinowski, betekenis beskou het as die hoeksteen van die linguistiese teorie (Butler, 1985: 1-3). Die werk van Halliday het die teoretiese agtergrond vir kommunikatiewe taalonderrig voorsien en 'n groot impak gehad op die ontwikkeling van Wilkins se nosioneel-funksionele sillabus wat taal as interpersoonlik beskou, met *communicative competence* as doel (Yalden, 1983: 41). Volgens Van Aswegen (1988: 22) het die nosioneel-funksionele sillabusontwerp wye publisiteit en kritiek ontlok wat 'n sterk stimulus was vir kommunikatiewe taalonderrig. Hymes (1977: 192, 199) sê dat van al die bestaande modelle in die linguistiek, Halliday se funksionele benadering tot linguistiek die grootste bydrae gelewer het om taalonderrig meer kommunikatief te maak.

2.4.6 Die "Council of Europe" (Europese Raad)

Die ontwikkelings tussen 1970 en 1980 kan, volgens Stern (1983: 109), geïnterpreteer word as verskeie reaksies teen die metodekonsep wat as die kern van T2-onderrig beskou is. Die gevolg is dat die fokus van 'n metodekonsep af verskuif het na taalonderrigdoelwitte, die taalinhoud en sillabusontwerp (Halliday se invloed word in afdeling 3.3 bespreek). Van der Walt (1984: 21) sê in dié verband dat taal as interpersoonlike kommunikasie gesien moet word. Taal word dus nie meer as kennis beskou wat verwerf moet word deur metodes wat op taalreëls gebaseer is nie.

Dié taak om 'n meer kommunikatiewe benadering tot veral 'n T2 te ondersoek en 'n sillabus op te stel, is deur die Rüsçhlikon-simposium in 1971 onder die beskerming van die "Committee for out-of-school Education and Cultural Development", aan die Europese Raad opgedra. 'n Span deskundiges waaronder Wilkins, Van Ek en Trim, was verantwoordelik vir die bepaling van die taalbehoefte van die leerders. Weens die groot verskeidenheid leerders is 'n "unit/credit system" ontwikkel met as vereistes: buigbaarheid en leerdergesentreerdheid. Dit impliseer dat die taalbehoefte van die leerder in ag geneem moet word en dat die sillabusontwerp hierby moet aanpas (vergeelyk afdeling 5.6.1).

Die *sillabus* in plaas van die *metode* het die fokuspunt geword (Johnson, 1982a: 34; Strydom, 1984: 46-47). Die riglyne vir sillabusontwerp is gebaseer op nosies wat geassosieer is met verskillende taalfunksies, met ander woorde, die linguistiese inhoud is beplan in ooreenstemming met die semantiese behoeftes van die leerder (Rivers, 1980: 61; Savignon, 1983: 34). Weideman (1988: 94) som die bydrae soos volg op: ". . . it results in a kind of teaching that is done not for its own sake, but for some purpose lying outside the classroom".

2.4.7 Veranderinge in die samelewing en ontevredenheid met die status quo

Die veranderinge en ontevredenheid in die samelewing was volgens Finocchiaro (1983: 177) te wyte aan twee hoofstrominge. Eerstens het daar in die afgelope paar dekades migrasie na en van die VSA, Europa, Kanada en Australië plaasgevind wat sosiale, kulturele en politieke veranderinge teweeggebring het. Nuwe kulturele en linguistiese minderheidsgroepe het hulle in die nywerheidslande gevestig. Kontinentale paaie en lugroetes, die massamedia, ekonomiese, kulturele en politieke instansies het reise oor landsgrense heen vergemaklik en die selfversorging en selftevredenheid van nasionale kulture is hierdeur aangetas (Trim, 1979: 100; 1983: 377). Die tweede stroming was die besef wat voortgevloei het uit 'n meer humanistiese onderwysfilosofie en die protes van miljoene immigrante dat totale assimilasië in die vreemde land se taal en kultuur afbrekend is vir die kognitiewe ontwikkeling en effektiewe leefwyse van die kind sowel as die volwassene (Finocchiaro, 1983: 117).

In taalonderrig het teorie en praktyk gebots, want soos Johnson en Morrow (1981: 1) dit stel: ". . .the structurally competent, but communicatively incompetent student. . ." was die gevolg van die invloed van strukturalisme in taalonderrig (vergelyk afdeling 2.1). Die vraag het ontstaan oor wat die teorie te doen het met die werklikheid. Brown (1983: 53) noem dit "from ivory tower to real world". Die oudio-linguale uitspraak van *onderrig die taal, nie oor die taal nie*, het nog sterk weerklank. Terselfdertyd het sommige onderwysers eksamens, die onderrig van grammatika en drilwerk bevraagteken (Stern en Strevens, 1983: 2). Die taalonderwyser was, soos Brumfit (1980: 112) dit stel: ". . . in a sea of conflicting advice". Allen (1980: 1) sê: ". . .ten years of school teaching was as much as anyone could reasonably survive without damage". Dit is egter duidelik dat hoewel strukturalisme en behaviorisme nog 'n invloed uitgeoefen het, die fokus verskuif het na die kind as kommunikator. Dit is onder andere te danke aan drie invloedryke werke van Halliday, naamlik *Explorations in the functions of language* (1973), *Learning how to mean* (1975) en *Language as social semiotic* (1978), waarin hy resente onderwerpe aanraak wat meer breedvoerig in Hoofstukke 3 en 4 bespreek sal word.

2.5 GEVOLGTREKKING

Hierdie hoofstuk verskaf 'n oorsig oor die historiese agtergrond van die kommunikatiewe benadering en die invloede sedert die sewentigerjare. Wat die historiese oorsig betref, blyk dit duidelik dat die sosiale doel met taalonderrig nie nuut is nie. Die mens is immers 'n sosiale wese wat alleen deur kommunikasie met ander tot volwassenheid ontwikkel. Die begrip word deur Halliday (1975) se taalontwikkelingsteorie onderstreep (kyk afdeling 4.2).

Die periode tussen 1950 en 1960 het 'n linguistiese bewuswording tot gevolg gehad wat te danke is aan die werk van Bloomfield en Britse linguïste soos Firth, wat kommunikatiewe en tekstuele faktore van taalgebruik beklemtoon het. Dié fokus is in die sewentigerjare deur onder andere Halliday en Hymes uitgedra. Chomsky se begrippe *competence* en *language acquisition device* het die fondament gelê vir die ontwikkelinge in die sewentigerjare. *Competence* is deur Hymes uitgebou tot *communicative competence*, terwyl Halliday veral die klem geplaas het op die erkenning van taalverskeidenheid en die onderrig van taal in ooreenstemming met taalgebruik.

In die dekade van sewentig het nuwe insigte vanuit die linguistiek, die linguistiese filosofie, sosiolinguistiek, diskoersanalise, psigolinguistiek, politieke wetenskap en onderwys 'n wyer perspektief voorsien vir die samestelling van sillabusse waarin die onderrig van taal reg van die begin af 'n betekenisvolle avontuur word. Halliday as linguis het 'n groot invloed uitgeoefen, want linguistiek is nog altyd as die moederdisipline van taalonderrig beskou. Dit word onder andere deur Van Els, Bongaerts, Extra, Van Os en Janssen-van Dieten (1984: 130 - 139), Hartley (1982: 3 - 19) en McArthur (1983: 1 - 18) beklemtoon. Doughty, Pearce en Thornton, (1972: 21) sê: "In so far as language is the critical factor in the success in teaching and learning, an objectively linguistic awareness of its nature and function is essential to the professional needs of every teacher."

Halliday se siening van taal as 'n sosiale aktiwiteit of gedrag wat verwerf word deur die opbou van betekenispotensiaal deur die leerder, het 'n meer kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig ingelui. In diskoersanalise is Halliday se konsep van kohesie tussen sinne 'n voorwaartse stap, omdat met groter taaleenhede binne die konteks van die situasie gewerk kon word, wat relevante taalgebruik beklemtoon het. Hymes (1977: 91) sê Halliday het die studie van geïsoleerde sinne verbreed na diskoersanalise wat die studie van taal bo sinsvlak beteken. Sodoende het hy die studie van slegs taalkennis opgehef en die fokus verskuif van linguistiese vorme in isolasie na linguistiese vorme in interaksie.

Die aard en gebruik van taal is deur die verskillende taalonderrigperiodes geslyp tot 'n meer kommunikatiewe benadering waarin die invloed van Halliday se funksionele bena-

dering tot taalonderrig duidelik spreek. Die waarde van die studie van die evolusie van taalonderrig lê daarin dat dit die stagnasie van die onderwyser verhoed en tot die bewaring van die verlede lei, wat as verwysingsraamwerk vir die toekoms kan dien. "The firmer one is grounded in the past, the more secure one's future will be" (Van Aswegen, 1988: 27).

HOOFSTUK 3

HALLIDAY SE FUNKSIONELE BENADERING TOT TAALONDERRIG

3.1 INLEIDING

Halliday se funksionele benadering het sedert die sestigerjare 'n invloed op taalonderrig en sillabusontwerp uitgeoefen; aanvanklik in die vorm van die skaal-en-kategorie-teorie (1960). Dit is 'n linguistiese teorie gebaseer op keuses en het van ongeveer 1966 af as 'n sisteemteorie ("systemic theory") - 'n teorie van betekeniskeuses en semiotiese strukture - ontwikkel.

Die skaal-en-kategorie-teorie het uit Firth (1890-1960) se konsepte soos "system of systems", situasionele en sosiale konteks van taalgebruik en die studie van taal as deel van die sosiale proses ontstaan. Volgens Butler (1985: 3) het Firth betekenis as die hoeksteen van 'n linguistiese teorie beskou. Hierdie konsepte is ingebou in Halliday se taalsiening, want Stern (1983: 135) sê Britse linguiste het in die tradisie van Firth altyd nog 'n semantiese en sosiale siening van taal gehad. Firth het egter nie 'n duidelike teoretiese raamwerk voorsien nie en die taak het op Halliday gerus om 'n teorie saam te stel wat op bogenoemde konsepte gegrond is. In Some notes on "deep" grammar (1966) en Language structure and language function (1970) ontwikkel sy skaal-en-kategorie-teorie tot 'n sisteemteorie wat beskryf kan word as "a theory of meaning as choice" (Halliday, 1985: xiv).

Halliday se taalsiening, die waarde van sy skaal-en-kategorie-teorie en sy funksionele benadering tot grammatika word in hierdie Hoofstuk bespreek ten einde die invloed daarvan op T2-onderrig en sillabusontwerp in Hoofstuk 5 aan te toon.

3.2 HALLIDAY SE SIENING VAN TAAL

Halliday (1980: 58-59) gaan van die veronderstelling uit dat die kind weet wat taal is, omdat hy weet wat taal kan doen. Daarom moet die kind se idee van wat taal is as die kriterium vir die definisie van taal geneem word. Die vraag wat taal is, lok volgens Halliday (1973a: 9) teenstrydige en wyduiteenlopende antwoorde uit wat dikwels oneerlik is. Die doel agter die vraag moet eerder wees om uit te vind hoe taal funksioneer, want 'n funksionele benadering tot taal verskaf insig oor die aard, gebruik en verwerwing van taal. Halliday se sisteemteorie wat taal as 'n sisteem en 'n proses beskou, sluit sy funksionele siening van taal as sosiale aktiwiteit en gedrag in: "A language, then, is a system for making meanings: a semantic system ..." (Halliday, 1985: xvii.) Hierdie taalsiening word volgens kortliks bespreek.

3.2.1 Taal as betekenissisteem

Taal is vir Halliday (1973a: 54; 1981a: 14) 'n betekenissisteem van semantiese keuses wat deur die kind verwerf word deur die opbou van betekenispotensiaal. Dié betekenispotensiaal ontwikkel gelyktydig as 'n proses en 'n sisteem wat gedefinieer kan word as 'n reeks keuses wat vir die spreker beskikbaar is (kyk afdelings 4.2.1 tot 4.2.2). Betekenispotensiaal is die bepalende aspek van taal: "I see language essentially as a system of meaning potential . . ." (Halliday, 1978: 39). Hierdie sosiolinguistiese perspektief van taal as betekenissisteem, is volgens Halliday (1978: 21) die kodifisering van gedragspotensiaal ("can do") in betekenispotensiaal ("can mean") en laasgenoemde in leksikaal-grammatikale potensiaal ("can say") - taal is dus 'n "system of systems" - 'n netwerk van interverwante keuses (Halliday, 1981b: 123; Corder, 1973: 283).

3.2.2 Taal as simbolisering van die sosiale sisteem

Taal is die aktiewe simbolisering van die sosiale sisteem: "Creating as well being created by it" (Halliday, 1978: 183). Taal skep kultuur en word deur kultuur geskep. Dit verklaar sy interpretasie van taal as informasiesisteem binne die raamwerk van kultuur en sy konsep van taal as sosiale semiotiek - 'n betekenisnetwerk wat deur kultuur gevorm word. Binne die konseptuele raamwerk van die sosiale sisteem onderskei Halliday tussen:-

- a) Taal as drievlakkoderingsisteem, bestaande uit semantiek, leksikaal-grammatika en fonologie. Die semantiese sisteem is georganiseer in funksionele komponente, naamlik die ideasionele, interpersoonlike en tekstuele, wat die wyse waarop taal ontwikkel bepaal en taal as sosiale reaksie reflekteer (Halliday, 1973a: 42; 1978: 183).
- b) Taal is 'n instelling, wat volgens Halliday (1978: 2), uit registers, wat varieer in ooreenstemming met die gebruik van taal (taalverskeidenheid) en verskeidenheid van die sosiale struktuur (dialekte), bestaan.

3.2.3 Taal as sosialiseringinstrument

Taal is 'n instrument vir sosialisering - dié instrument waardeur die mens 'n persoonlikheid verkry en lid word van die samelewing, want taal is die hoofkanaal waardeur sosiale patrone oorgedra word en waardeur die kind dié patrone verwerf (Butler, 1985: 228; Halliday, 1978: 191). Lidmaatskap van die samelewing beteken die aanvaarding van sosiale rolle en dit geskied deur middel van taal (Halliday, 1978: 14-15). Die linguistiese sisteem is volgens Halliday (1975: 120) deel van die sosiale sisteem. Die een kan nie sonder die ander aangeleer word nie.

3.2.4 Taal as interaksie

Die gebruik van taal as sosialiseringinstrument is inbegrepe in Halliday (1978: 18) se taalsiening as 'n vorm van interaksie wat verseker dat kultuur oorgedra word en dat taalontwikkeling plaasvind. Volgens Butler (1985: 3) is Halliday primêr geïnteresseerd in taal as 'n kenmerk van die mens as sosiale wese wat in interaksie met sy medemens verkeer. Dié interaksie vind binne 'n sosiale konteks plaas waartydens betekenis uitgeruil word. Dit is 'n inter-organistiese beskouing van taal as 'n vorm van sosiale interaksie. Weideman (1988: 35) sê: "In the interorganism perspective ... language is viewed as the form or means of social interaction." Halliday (1978: 38) se sosiosemantiese benadering tot taal beteken dat taal deur middel van taalfunksies as sosiale interaksie gereflekteer word (kyk afdeling 3.5.5). Volgens Halliday (1975: 60) veronderstel die gebruik van taal binne die sosiale konteks 'n interpretasie van taal as 'n aspek van 'n meer algemene semiotiek en van die sosiale sisteem as 'n semiotiese sisteem.

3.2.5 Taal as hulpbron

Taal as betekenispotensiaal is volgens Halliday (1978: 191-192) 'n semiotiese hulpbron wat tydens interaksie ontwikkel en waaruit keuses ten opsigte van die realisering van gedragspotensiaal gemaak kan word. Hierdie keuses stem ooreen met die eise wat die kultuur stel. So word taal aan die sosiale konteks verbind en as 'n sosiale semiotiek gesien. Taal as hulpbron verteenwoordig:

- a) die metaforiese werklikheid of die oordra (en uitruil) van betekenis; en
- b) die realisasie van woorde en grammatikale strukture waartydens die ideasionele, interpersoonlike en tekstuele funksies deur middel van keuses tot grammatika omvorm word.

Taal moet volgens Halliday (1978: 12-18) geïnterpreteer word as 'n hulpbron en gedefinieer word in terme van taalfunksies en nie taalreëls nie, want 'n funksionele taalteorie is gemoeid met die taal wat deur mense gebruik word.

3.2.6 'n Funksionele siening van taal

Die agtergrond vir die funksionele siening van taal lê in die gebruik van taal en in die variëring van taal in ooreenstemming met die gebruik. Die gebruik van taal voorsien die insig in die aard van taal as betekenispotensiaal (Halliday, 1973a: 45). Die ontwikkeling van die vermoë om te praat en te verstaan, is 'n noodsaaklikheid in die lewe van die mens as sosiale wese. Omdat taal, as gevolg van die funksies wat dit moet vervul, is wat dit is, benader Halliday (1978: 16) taal vanuit die sosiale konteks waar taal as simboliese hulpbron die uitruil van betekenis as kreatiewe proses laat plaasvind. 'n Funksionele teorie van taal bewys die belangrike rol wat taal in die lewe van die mens vervul en verdui-

delik die linguistiese strukture sowel as die linguistiese fenomeen wat *taal* genoem word (Halliday, 1973a: 104).

3.2.7 Samevatting

Taal is vir Halliday betekenispotensiaal wat die kind opbou gedurende sy interaksie met die sosiale sisteem waarin taal funksioneel aangewend word om die kind as lid van die samelewing te sosialiseer. In die interaksieproses word taal as oordraginstrument vir kultuur aangewend en daarom is taal 'n semiotiese hulpbron wat gedragskeuses aan die kind beskikbaar stel. Die invloed van Halliday se taalsiening op T2-onderrig en sillabusontwerp word in afdeling 5.2 bespreek. In die volgende afdeling sal Halliday se ontwikkelingsperiode sedert 1960 bespreek word.

3.3 HALLIDAY: DIE ONTWIKKELINGSPERIODE SEDERT 1960

In die periode 1950 tot 1960 is taalonderrig gedomineer deur die sogenaamde *beste-metode-idee*, wat geïsoleerde strategieë ten koste van doelwitte en inhoud, oorbeklemtoon het (Stern, 1983: 516). Taalonderrig het gedurende dié tydperk die slagoffer geword van die metode-konsep; metodes soos die oudiolinguale, oudiovisuele, kognitiewe en situasionele metodes moes die oplossing verskaf vir taalonderrigprobleme (kyk afdeling 2.3). Die metodes het egter nie die gewenste resultate gelever nie en die gevolg was dat onderwysers 'n eklektiese benadering tot taalonderrig begin toepas het en die beste tegnieke uit elke metode geneem het, met die argument dat daar iets goeds in elkeen skuil (Strevens, 1977: 6-8; Ingram, 1980: 259, 289).

Stern (1983: 482) sê egter: "There is no agreement as to what the different methods stand for nor how they could be satisfactorily combined." Sedert die sestigerjare is daar verskeie pogings aangewend om 'n breë konseptuele raamwerk vir taalonderrig daar te stel om sodoende van die beperktheid en partydigheid wat implisiet in 'n spesifieke metode is, weg te breek. Halliday, McIntosh en Strevens het met die publikasie van *The linguistic sciences and language teaching* (1964), een van die belangrikste bydraes tot 'n gekonseptualiseerde kurrikulum vir taalonderrig gelever. Volgens Stern (1983: 486), word taalonderrig in dié publikasie geïnterpreteer "as it is and not only as it should be".

3.3.1 'n Konseptuele raamwerk vir taalonderrig

Tussen 1956 en 1966 was Halliday, volgens Kress (1976: 33), hoofsaaklik gemoeid met die vestiging van 'n gepaste linguistiese teorie gebaseer op *keuses* in teenstelling met Bloomfield se strukturalisme en Chomsky se TGG. In 1960 ontwikkel Halliday 'n taal-teorie bekend as die skaal-en-kategorie-teorie wat 'n oppervlak-beskrywing van taal is, 'n

taksonomie van kategorieë waarin grammatikale items se ooreenkomste en verskille aange-
toon word (McTear (1979: 100-101). Die teorie word in Categories of the theories of
grammar (1961) beskryf as 'n algemene korpusgebaseerde linguistiese teorie wat verskil-
lende vlakke vir taalbeskrywing onderskei. Diagram 1 is 'n skematiese uiteensetting van die
skaal-en-kategorie-teorie.

Diagram 1. Die-skaal-en-kategorie-teorie

Vlakke	Kategorieë verbind deur "exponency"-skaal	Beskrywing
Vlak: Situasietipes: "field, tenor and mode"	Situasionele kenmerke	Konteks van die situasie bepaal seleksie van betekenis vir die skep van teks
Intervlak: kontekste	Formele en kontekstuele betekenis	Verbind vorm aan situasionele en linguistiese kenmerke
Vlak: vorm	Grammatika Woordeskat: "the most delicate extension of grammar"	Interne organisasie van taal wat kontras in betekenis oordra
Intervlak: substansie (fonetiese klanke)	Fonologie: intonasiepatrone en spelreëls	Verbind vorm met klank
Grammatika	Kategorieë	Skale
	eenhede	"rank"
	strukture	"delicacy"
	klasse	"delicacy"
	sisteem van klasse	"delicacy"

Eie weergawe van skaal-en-kategorie-teorie na aanleiding van bespreking in Halliday (1981: 52-72 [in Kress,
1976], Halliday et al. (1964: 18, 47), Halliday (1981c: 22; 1981d: 29) en Robins (1980: 281-286).

Die vlakke is hiërargies gerangskik en elkeen word deur 'n intervvlak verwerklik deurdat
die elemente op elke vlak uit 'n keusenetwerk bestaan. Die kontekstuele betekenisvlak
verwys na die verwantskap tussen 'n linguistiese item en buitetekstuele kenmerke, terwyl
vorm substansie in betekenisdraende patrone organiseer. Vorm bestaan uit twee subvlakke
naamlik woordeskat (n oop sisteem) en grammatika (geslote sisteem).

Grammatikale kategorieë en skale:

a) eenhede is die draers van sintaktiese grammatikale patrone wat hiërargies op die
"rank"-skaal georden is. Dit vorm hiërargiese eenhede soos die clause, groep,

woord en morfeem

- b) strukture beskryf sintagmatiese verhoudingspatrone en klasse neem paradigmatische moontlikhede wat met 'n spesifieke struktuur geassosieer word, in ag-

"The river	was flowing"	
Onderwerp	gesegde	—> strukture
nominale groep	werkwoordgroep	—> klasse

- c) sisteem van klasse word gevorm deur verskillende subklasse, byvoorbeeld die nominale groep word verdeel in enkel- en meervoud, wat weer 'n tweetermsisteem vorm. Die pragmatiese kenmerke van taal word deur sisteemnetwerke beskryf wat met 'n "rank"-eenheid opereer.
- d) die "delicacy"-skaal het betrekking op die karakterisering van spesiale kenmerke soos taalvariasies en die samestelling van gesproke en geskrewe teks. Dit is 'n belangrike linguistiese bydra in T2-onderrig omdat dit die fokus plaas op wat die spreker met die taal kan doen.
- e) die "exponency"-skaal verbind die verskillende kategorieë en skale met mekaar ten einde die keuse van byvoorbeeld 'n woord te verwerklik.

Hierdie skaal-en-kategorie-teorie het ontstaan as gevolg van die ontevredenheid met die strukturalistiese benaderings. Halliday *et al.* (1964: 47) sê Bloomfield se analise meng fonologiese en grammatikale eenhede deur klank en sin in een kategorie te analiseer, terwyl kontekstuele betekenis geïgnoreer word (vergelyk Stern, 1983: 139). Chomsky se TGG is slegs 'n ommekeer van sin na klank, wat 'n eenrigtingbeskrywing van reëlgebonde grammatika na fonologie beteken. Die reëlgebonde grammatika het tot 'n skerp onderskeid tussen grammatikale en ongrammatikale uitdrukkings gelei, wat konteks en woordeskat sowel as taalverskeidenheid buite rekening gelaat het. Aanvaarbare taalgebruik is volgens Halliday *et al.* (1964: 301): ". . .not only a matter of degree, but it also depends on the use of language".

Die slagspreuk van die oudiolinguale metode, naamlik *onderrig die taal, nie oor die taal nie*, impliseer wel 'n kommunikatiewe benadering, maar dit het nooit 'n werklikheid geword nie. Halliday *et al.* (1964: 255-256) sê onderrig *oor* die taal het die plek ingeneem van die onderrig *van* die taal as gevolg van Bloomfield se strukturalisme en Chomsky se TGG. In onderrig *oor* die taal is taalfeite in plaas van taalvaardighede oorgedra en waardevolle onderrigtyd is vermors, sonder dat enige noembare resultate bereik is. Verwarring oor hoe taalvaardighede verwerf word, lei volgens Halliday *et al.* (1964: 284) daartoe dat die onderwyser glo dat die vermoë om die taal te gebruik kennis *oor* die taal veronderstel. Dit lei weer tot eksamen- en handboekoriëntasie. Die gevolg is dat die kind en die onderwyser glo dat konformering aan die taalreëls 'n voorvereiste sowel as 'n waarborg vir korrekte taalgebruik is. Corder (1973: 310) sê: "The learning of something must surely involve the ability to use it acceptably, i.e. discover its functions." Volgens Halliday

et al. (1964: 257) is die waarheid egter dat die gemiddelde skoolverlater nie die moedertaalspreker kan verstaan nie, homself nie verstaanbaar kan maak nie en nie in staat is om belangrike daaglikse leesstof soos koerante te lees nie. Bloomfield se strukturele benadering tot taal en die beskrywing van taal waarop onderrig gegrond is, is volgens Halliday et al. (1964: 156) die hooforsaak daarvan. Die jong kind kan 'n taal gebruik en is in staat om die taal te verwerf sonder dat dit nodig is om hom of haar *oor* die taal te onderrig. Halliday et al. (1964: 254) sê die stremming in die sekondêre skool kan verlig word deurdat die onderwyser die taal *gebruik* en dit nie as *vak* onderrig nie. Onderrig van 'n taal moet volgens Halliday et al. (1964: 254) twee kenmerke hê, naamlik die leerder moet die taal betekenisvol beleef en die leerder moet die geleentheid hê om self sy taalvaardighede te oefen.

Halliday et al. (1964: 201-204) onderskei tussen metodiek (raamwerk vir praktiese taalonderrig), metodologie (pedagogiese aspekte), metode ('n alternatiewe term vir metodologie) en Metode ('n spesifieke metode). Laasgenoemde konsep word verwerp, want dit is gekoppel aan die *beste-metode-idee* wat nie die behoefte van die leerder in ag neem nie. Volgens Halliday et al. (1964: 207-214) is die kriteria vir die seleksie van leerinhoud belangrik, want taalonderrig vereis deeglike voorbereiding en 'n lys van items in 'n opeenvolgende geskikte orde vir aanbidding. Kriteria vir kurrikulumontwerp sluit daarom die volgende in:-

- a) **Beperking:** 'n konsep wat taalverskeidenheid en dialekte spesifiseer asook die seleksie van taalitems wat onderrig moet word. Seleksie en beperking beskryf die keuses van taalitems wat die kurrikulumontwerper moet maak, sowel as die kriteria vir die keuses.
- b) **Ordering:** dit geskied volgens kurrikulumvereistes en word verdeel in opeenvolging en verspreiding ("staging").
- c) **Aanbidding:** dit is die kern van die onderrigproses wat verdeel word in die eerste aanbidding en die herhalingsfase. Dit bied geleentheid vir inoefening en remediëring. Aanbidding en herhaling was veral die twispunt in die metododebat (kyk afdeling 2.3). Halliday is ten gunste van moderne tegnologiese ontwikkelings wat die gebruik van visuele apparaat insluit.
- d) **Toetsing:** dit vorm 'n belangrike deel van die onderrigproses, want dit voorsien 'n terugvoermeganisme wat as monitor vir effektiewe onderrig dien. Halliday et al. (1964: 214-220) beskryf verskillende toetsprosedures en dring daarop aan dat alle taalvaardighede getoets moet word deur veral subjektiewe toetsing, want dit verseker effektiewe meting van onderrig en leer.

3.3.2 'n Evaluering van die periode

Die invloed van die skaal-en-kategorie-teorie op T2-onderrig sal in Hoofstuk 5 bespreek

word. Slegs 'n kort evaluering van die periode volg hier. Halliday se skaal-en-kategorie-teorie is die raamwerk waarop Halliday et al. (1964) se publikasie The linguistic sciences and language teaching gebaseer is. Die waarde van Halliday se benadering in die werk lê in die klem wat geplaas word op die skakeling tussen linguistiese vorme en situasies waarin die taal gebruik word, asook die erkenning van taalverskeidenheid en taalvariasies en die seleksie van geskikte inhoud vir die onderrig van vreemde tale. Dit is dus 'n bron vir die studie van die verwantskap tussen linguistiek en taalonderrigtegnieke. Butler (1985: 201) sê: "It is in the nature of the theoretical framework and hence of the descriptions which result from its application, that Halliday's work has much to offer."

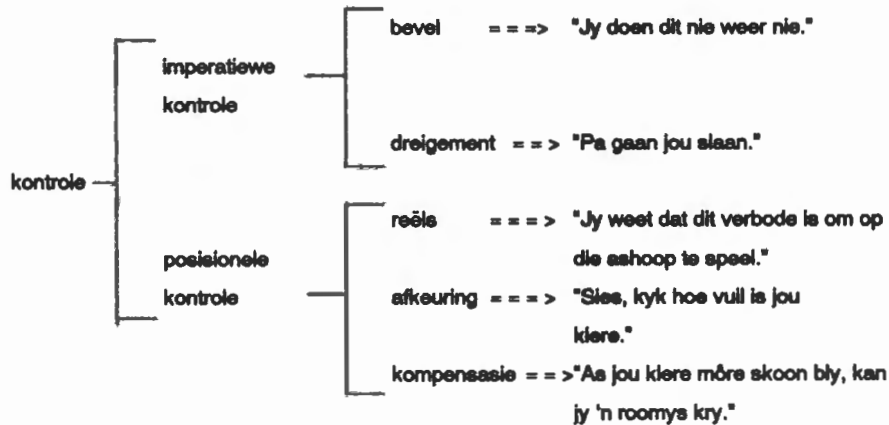
Die skaal-en-kategorie-teorie het betekenis op alle taalvlakke erken (kyk diagram 1) en 'n toepaslike model vir stylleer verskaf wat as 'n vertrekpunt vir die beskrywing van fonologie en metodes vir teksanalise dien, want die verskillende taalvlakke soos morfologie en fonologie word sistematies verbind (Bogaarts-de Glas, 1981: 118 - 119; Butler, 1985: 38 - 39). Sinclair en Coulthard (1975), geïnspireer deur Halliday se skaal-en-kategorie-teorie, het die interaksie van diskoersstrukture in die klaskamer ondersoek (kyk afdeling 2.4.2). Die skaal-en-kategorie-teorie skiet wel volgens Stern (1983: 164-165, 506) tekort, want dit bied geen duidelike alternatief vir die strukturalisme en die TGG nie. Nogtans verskaf dit 'n duidelike, samehangende en verstaanbare linguistiese teorie wat toepaslik is op T2-taalonderrig. Die metodologie van die teorie verteenwoordig 'n breuk met die obsessie oor metodes, dit konseptualiseer die verskillende fases van taalonderrig en stel konsepte vir kurrikulum-implimentering voor deur 'n kurrikulum-raamwerk aan te bied waarvolgens taal georden kan word. Volgens Butler (1985: 46) het Chomsky se nosie van oppervlak- en dieptestrukture daartoe gelei dat Halliday se teorie 'n klemverskuiwing ondergaan het en in die sisteemteorie ontwikkel het. Halliday se sisteemteorie, wat vervolgens bespreek word, toon 'n duidelike funksionele grondslag.

3.4 HALLIDAY SE FUNKSIONELE BENADERING

In 'n ondersoek van Halliday (1973a: 69) se funksionele benadering moet die aard en die *gebruik* van taal in ag geneem word en hoe die *vorm* van taal deur die funksies wat dit vervul, bepaal word. Die klem val volgens Butler (1985: 46) op die funksies van taal en nie op taalstrukture nie, want die grammatika van taal is funksioneel rondom drie hoof-taal- of metafunksies georganiseer (kyk afdeling 3.5.6). Die funksionele raamwerk vir die sisteemteorie is gegrond op die siening van taal as 'n betekenisstelsel en as 'n proses (Halliday, 1981a: 16). Dit sluit taal en teks in - taal moet binne die konteks van die teks onderrig word. Die vlakke van die linguistiese stelsel bestaan uit die semantiese, leksikaal-grammatikale en fonologiese sisteme met 'n betekenisnetwerk op elke vlak ("can do, can mean, can say"). Die netwerk kan opwaarts verbind word aan die gedragskeuses wat in die spesifieke konteks beskikbaar is en wat weer in die breër sosiale

raamwerk van rolverwantskap, sosiale kontrole en kultuuroordrag geplaas kan word. Diagram 2 is 'n voorbeeld van die opsies of keuses wat 'n ma beskikbaar het om haar kind te dissiplineer.

Diagram 2. Opsies vir sosialisering ('n voorbeeld).



(Halliday, 1973a: 86-89) (Eie weergawe)

Die netwerk kan ook afwaarts aan die leksikaal-grammatikale sisteem verbind word. Die *dreigement* word byvoorbeeld gerealiseer deur 'n sin soos: "Pa gaan jou slaan", waarin:

"Pa" = akteur; "jou" = doel; "gaan slaan" = proses.

Die ideasionale funksies op die semantiese vlak word gerealiseer in die transitiwiteitnetwerk in die leksikaal-grammatikale sisteem.

Die term *sintaksis* word nie gebruik nie, omdat taal dan geïnterpreteer kan word as 'n vorm-sisteem. Die vraag: "wat beteken vorm?", moet eerder wees: "hoe word betekenis uitgedruk?", want laasgenoemde vraag plaas die taalvorme in 'n perspektief van: ". . . means to an end, rather than as an end in themselves" (Halliday, 1985: xiv). Dit sinspeel op kommunikatiewe onderrig wat subjektiewe, eksperimentele, funksionele en leerdergesentreerde onderrig veronderstel. "Ends" bepaal die doelwitte en inhoud, en "means" is die onderrigstrategie en prosedures om die doelwitte te bereik. Die kurrikulum verteenwoordig 'n plan van aksie met sekere "ends" in gedagte en "means" om dit te bereik. In taalonderrig moet daarteen gewaak word om net inhoud te onderrig ten einde die doelwitte te bereik. Dit was een van die besware teen die *beste-metode-idee*, want dit sinspeel op 'n rigiede kombinasie van onderrigtegnieke (Stern, 1983: 421, 505).

3.5 DIE SISTEEMTEORIE ("SYSTEMIC"-TEORIE)

Die funksionele raamwerk waarop die sisteemteorie gegrond is (kyk afdeling 3.4), bestaan uit sekere elemente en sisteme. Om die waarde van die teorie vir veral T2-onderrig aan te toon, is 'n bespreking van elkeen van die elemente en sisteme noodsaaklik. Die elemente in die teorie wat in die sosiale semiotiek van taal teenwoordig is, is: teks, situasies, registers, kodes, die sosiale struktuur en die linguistiese sisteem. Die elemente en sisteme is interverwant. In die bespreking van elk van die elemente en sisteme sal gepoog word om die interverwantskap aan te toon.

3.5.1 Teks en konteks

Teks word deur Halliday (1978: 135-142) as geaktualiseerde betekenispotensiaal, wat in die konteks van die situasie voorkom, gedefinieer. Teks sonder konteks het geen betekenis nie. In diskoers voorsien die teks inligting en lok reaksie uit, terwyl die konteks inligting wat uit die teks weggelaat is, voorsien (Wybenga, 1988: 6-7, 18-19). Binne die konteks van die situasie vind daar deurlopende keuses plaas en betekenis wat uitgeruil word, word in die leksikaal-grammatikale sisteem in woordstrukture geënkodeer, wat weer as samehangende sinne (kohesie) in die fonologiese sisteem geuiteer word. Kohesie is volgens Halliday en Hasan (1976: 293 - 295) 'n semantiese verwantskap wat deur die leksikaal-grammatikale sisteem gerealiseer word en gemoeid is met die organisasie van die boodskap.

Die teks is ook 'n semantiese eenheid waarin 'n kontinuum van betekenisuitruiling plaasvind wat deur die tekstuele funksie gedefinieer word, sodat toestande vir tekstuele kohesie geskep kan word, byvoorbeeld:- "John het Mary op 'n dans ontmoet"; "n Jaar later het hy met haar getrou." Die aanname is dat *hy* en *haar* onderskeidelik na *John* en *Mary* verwys. Geïsoleerd sal die tweede sin geen betekenis hê nie (McTear, 1979: 116-117). Die teks funksioneer as 'n geheel om 'n relevante agtergrond vir die werking van die informasie en temasisteme te skep. Omdat die teks ingebed is in die konteks van die situasie, skep dit, volgens Halliday en Hasan (1976: 253) en Halliday (1978: 122), 'n semantiese konfigurasie vir die gebruik van taalverskeidenheid (registers).

3.5.2 Situasies

Die situasie is 'n semiotiese struktuur wat volgens Halliday (1975: 133) uit 'n "doing part" en 'n "being part" bestaan. Dit is ook 'n sosiale proses wat met rolverwantskap en rolinteraksie geassosieer word. Taal funksioneer slegs binne die konteks van die situasie, want taal word nie in isolasie ervaar nie. Die gebruiker van taal is gemoeid met die betekenispotensiaal wat geassosieer word met spesifieke situasies (Halliday, 1978: 34). Die semiotiese struktuur van die situasie bestaan uit:-

- a) "Field", wat die sosiale aksie is waarin die teks voorkom en wat die inhoud van wat gesê word, bepaal (die seleksie van woordeskat en grammatikale patrone). Die ideasionele funksie word deur die "field" gerealiseer (Halliday, 1978: 143).
- b) "Tenor" wat die rolverwantskap tussen relevante deelnemers is, byvoorbeeld tussen die onderwyser en die kind. Dit bepaal die spreker se seleksie van modus en modaliteit. Die interpersoonlike funksie word deur die "tenor" gerealiseer.
- c) "Mode" (kommunikasiekanaal) wat die omgewingsbepalers van die teks vorm en die wyse is waarop taal saamhang. "Mode" word deur registers bepaal (Halliday, 1978: 223).

Halliday (1975: 133-134) sê “field”, “tenor” en “mode” voorsien die konseptuele raamwerk vir die semiotiese omgewing waarin betekenisuitruiling plaasvind. Die kategorieë “field”, “tenor” en “mode” bepaal die situasie en word gebruik om die semiotiek van die situasie te beskryf en op ‘n sistematiese wyse met die funksionele komponente (die ideasionele, interpersoonlike en tekstuele) deur middel van transitiwiteit, modus en tema te verbind, sodat ‘n indirekte skakel tussen die grammatikale strukture en die sosiale konteks gevorm word. Diagram 3 toon aan hoe die grammatikale strukture en die sosiale konteks verbind.

Diagram 3. Die verbinding van die grammatikale strukture en die sosiale konteks.

Komponente van die situasie		Semantiese netwerk		Leksikaal-grammatikale netwerk
"Field"	→	Ideasioneel	→	Transitiwiteit
"Tenor"	→	Interpersoonlik	→	Modus
"Mode"	→	Tekstueel	→	Tema

(Halliday, 1973a: 42; 1975: 131-132.)

3.5.3 Registers

Die semiotiese bepalers van die situasie, (“field”, “tenor” en “mode”) spesifiseer volgens Halliday (1975: 130) die registers. Registers vorm die brug tussen die linguistiese sisteem en die teks en kan gedefinieer word as ‘n semantiese verskeidenheid van taalgebruik. Registers is spesifieke konfigurasies van betekenis wat die lede van ‘n kultuur met spesifieke situasies assosieer (Davidse, 1987: 51-52). Dit is volgens Halliday (1975: 126; 1978: 111) ‘n betekenispotensiaal wat beskikbaar is binne ‘n gegewe sosiale konteks en wat herkenbaar is as ‘n spesifieke seleksie van woorde en strukture. Registers is verantwoordelik vir die realisasie van semantiese patrone wat beheer word deur “field”, “tenor” en “mode”. Halliday (1978: 150) sê dit is ‘n manier om dinge verskillend te sê. Die ontwikkeling van registers bepaal onder andere die herinterpretasie van woorde, die skep van nuwe woorde, die leen van woorde uit ‘n ander taal en die skep van nuwe betekenisstyle (Halliday, 1978: 195-196).

3.5.4 Kodes

Kodes is ‘n konsep wat Halliday (1978: 11) van Bernstein oorgeneem het en is simboliese betekenisordes, wat deur die sosiale sisteem gegenereer word en in taal deur registers geaktualiseer word. Kodes is vorme van sosiale semiotiek wat betekenis simboliseer en die oordra van onderliggende kultuurpatrone beheer. Wanneer die semantiese sisteem geaktiveer word deur die situasiebepalers, word die proses gereguleer deur kodes. Wy-

benga (1988: 12-13) sê kodes is die logiese resultaat van die vervlegting van die situasie en die gesprekskenmerke en kan as stylregisters beskryf word, byvoorbeeld: "U kan maar kom aansit", teenoor "Val maar weg kêrels". Volgens Halliday (1973a: 64) en Butler (1985: 87) is kodes ook filters wat toegang tot spesifieke registers reguleer en wat oorge- dra word deur onder andere familierolle en kultuurgroepe.

3.5.5 Die sosiale struktuur

Die sosiale struktuur is volgens Halliday (1975: 128; 1978: 91) 'n spesifieke vorm van samelewingsorganisasie wat deur linguistiese verskeidenheid in taalvariasies uitgedruk word. Die sosiale struktuur bepaal die komponente van die sosiale konteks, soos rolverwantskap, sosiale aktiwiteite en die beskikbare media vir kommunikasie. Die sosiale konteks bepaal die keuses wat beskikbaar is, byvoorbeeld gedragsalternatiewe wat konteksgebonde is, terwyl die totale reeks betekenispotensiale wat ingebed is en gerealiseer word deur die taalsisteem, deur die sosiale struktuur bepaal word. Die sosiale struktuur is die psigiese werklikheid wat die kind se spraak vorm. Rosenhouse (1989: 125) sê: "The psychological background and the social context of the message have become important for a real understanding of language structure."

Halliday (1973a: 64-65) sê betekeniskeuses bied insig in gedragspatrone wat verduidelik kan word as die verwesenliking van pragmatiese en simboliese handeling. Hierdie handeling is die uitdrukking van die sosiale struktuur. Die kenmerke van die sosiale struktuur kan direk gereflekteer word in taalvorme, byvoorbeeld aksent - 'n direkte refleksie van die sosiale struktuur ten opsigte van 'n fonetiese uiting. Taal word gekontroleer deur die sosiale struktuur en die sosiale struktuur word deur taal oorge- dra, terwyl die onderwysisteem deur die sosiale struktuur gevorm word (Halliday, 1978: 98, 101). Dit veronderstel die oordrag van waardes, roldefinisie en manifestering van gedragspotensiaal, omdat die rol van taal in die onderwysproses 'n spesifieke aspek van die verwantskap tussen taal en die sosiale struktuur is.

Die sosiale struktuur is volgens Halliday (1975: 120; 1978: 184-186) hiërargies en word deur die linguistiese verskeidenheid uitgedruk. Linguistiese strukture is die verwesenliking van sosiale strukture wat aktief gesimboliseer word in 'n wedersydse kreatiewe proses. Taalvariasies is die simboliese uitdrukking van variasies in die samelewing. Taalvariasies soos dialekte, druk die verskeidenheid binne sosiale strukture uit en registers druk die verskeidenheid sosiale prosesse uit. Die interaksie tussen dialoog en register druk interaksie tussen strukture en prosesse in die samelewing uit. Die linguistiese sisteem is deel van die sosiale sisteem en die een kan nie sonder die ander geleer word nie.

3.5.6 Die linguistiese sisteem

Die kind se linguistiese sisteem is 'n tweevlaksisteem waarin die mikrofunksies, wat metertyd in makrofunksies ontwikkel, teenwoordig is. Die tweevlaksisteem ontwikkel verder in 'n drievlaksisteem (volwasse sisteem) met drie metafunksies (kyk afdelings 4.4.1 tot 4.4.3). Die metafunksies kom op die semantiese vlak voor en bestaan uit die ideasionele, interpersoonlike en tekstuele wat die funksionele komponente van die linguistiese sisteem vorm. Die drievlakkoderingsisteem van die volwassene, wat in die volgende afdeling bespreek word, bestaan uit die semantiese, die leksikaal-grammatikale en fonologiese sisteme.

Elke vlak van die linguistiese sisteem is 'n sisteem op sigself, wat bestaan uit 'n reeks potensiële alternatiewe. Dit vorm 'n keusenetwerk van paradigmatische verwantskappe. Die term *netwerk* geld vir al drie vlakke en verwys na die potensiële keuses op elke vlak. Die keuses wat die spreker maak, word in grammatikale strukture gerealiseer. Volgens Halliday (1978: 40-41) en Kress (1976: 3-4) word grammatikale strukture gevorm deur betekenis wat uit die taalfunksies ontstaan.

3.5.6.1 Die semantiese sisteem

Volgens Davidse (1987: 52) ontwikkel die semantiese sisteem as 'n simboliese interaksie binne die sosiale konteks (kyk afdelings 3.5.2 en 3.5.5). Die semantiese sisteem is die algemene semiotiese vlak van die betekenispotensiaal en word *funksionele betekenispotensiaal* genoem. Dié sisteem is 'n projeksie van die sosiale sisteem wat volgens Halliday (1978: 39) terselfdertyd deur die leksikaal-grammatikale sisteem gerealiseer word. Die betekenispotensiaal is die strategie wat vir die spreker beskikbaar is om deel te word van die linguistiese sisteem en veronderstel die invoer tot die linguistiese sisteem. Die semantiese netwerk is volgens Halliday (1973a: 83) die invoer van grammatika wat die brug tussen gedragspotensiaal en linguistiese vorme daarstel - 'n intermediêre vlak tussen "can do" en "can say".

Halliday (1973a: 93) sê 'n keuse in die semantiese netwerk veronderstel 'n pre-seleksie uit grammatikale strukture, sodat die semantiese keuse gerealiseer kan word, of anders gestel, die keuse in die semantiese netwerk bepaal die keuse van linguistiese vorme deur middel van pre-seleksie uit die ideasionele, interpersoonlike en tekstuele funksies. Die metafunksies is die algemene kategorieë van die betekenispotensiaal wat in grammatikale strukture geënkodeer word. Die invoer in die semantiese sisteem is volgens Halliday (1973a: 99-100) sosiaal en spesifiek, terwyl die uitvoer linguisties en algemeen is. Die funksionele komponente/metafunksies kan soos volg omskryf word:-

a) Halliday (1973a: 66) en Allen en Widdowson (1980: 73) sê die ideasionele funksie is

gemoeid met die inhoud van die taal, die uitdrukking van ervaring (die eksterne sowel as die interne wêreld van die bewussyn) en die logiese verwantskappe wat hieruit afgelei kan word.

Voorbeeld:

"John	hardloop."	<=====	Inhoud bestaan uit
			'n deelnemer in die proses
Deelnemer	proses		
"Bill	jaag	John."	
			<=====
Akteur	proses	doel	Inhoud bestaan uit twee
			deelnemers in die proses

(McTear, 1979: 101; Halliday, 1985: 103.)

Die ideasionele komponent verteenwoordig volgens Halliday (1978: 125; 1985: 53) die spreker se potensiaal as waarnemer en is die komponent waardeur taal as kultuurondervinding geënkodeer word en waardeur die spreker sy eie ondervinding enkodeer. Dit is die uitdrukking van dinge, aksies, gebeure, prosesse en verhoudings ten opsigte van die wêreld en die bewussyn. Die funksie bestaan uit eksperimentele en logiese komponente. Eersgenoemde definieer volgens Halliday (1985: 159) en Butler (1985: 47) die prosesse en deelnemers aan die prosesse en laasgenoemde die komplekse eenhede, soos die clause-kompleks. Die clause-kompleks is die tematiese organisasie van die boodskap en het 'n tema-remasstruktuur wat die clause as boodskap vorm. Die ideasionele funksie vorm 'n integrale deel van die taalsisteem en is belangrik vir die verstaan van prosesse soos lees, praat, skryf en luister. Die clause-kompleks druk volgens Halliday (1985: 158) drie onafhanklike semantiese betekenisse uit, naamlik i) transitiwiteit; ii) verbale uitruiling tussen spreker en hoorder; en iii) tematisering. Die ideasionele funksie word deur die transitiwiteitsisteem van die grammatika gereflekteer en deur die situasie-element van "field" gerealiseer (Allen en Widdowson, 1980: 74).

- b) Die interpersoonlike funksie omsluit alle vorme van taalgebruik om sosiale en persoonlike houdings en verhoudings en spraakrolle uit te druk. Kommunikatiewe rolle kan volgens McTear (1979: 102) aan òf die hoorder òf die ondervraer òf verteller toegeken word, byvoorbeeld in die vraag: "Hardloop John?" Die spreker is die ondervraer en die hoorder die respondent. Taal is in dié funksie, aldus Halliday (1973a: 41, 66) die *bemiddelaar* ten opsigte van rolle, uitdrukking van persoonlikhede en persoonlike gevoelens en vorme van kommunikatiewe interaksie. Die interpersoonlike funksie verteenwoordig die spreker se betekenispotensiaal en is die deelnemende funksie van taal. Die funksie word volgens Halliday (1978: 187; 1985: 169) deur die situasie-element van die "tenor" verwenselik en in grammatikale strukture gereflekteer deur die modussisteem, wat beteken dat dit in die clause-kompleks as intonasie, modus en modaliteit uitgedruk word. Laasgenoemde bepaal die houding van die spreker teenoor die inhoud en soos in die sin: "John *mag* hardloop," wys dit op die waarskynlikheidsgraad. Brown (1984: 11) sê die funksie is gemoeid met die evaluering van houdings, verhoudings en die toekenning van spraakrolle eerder as met die evaluering van feite.

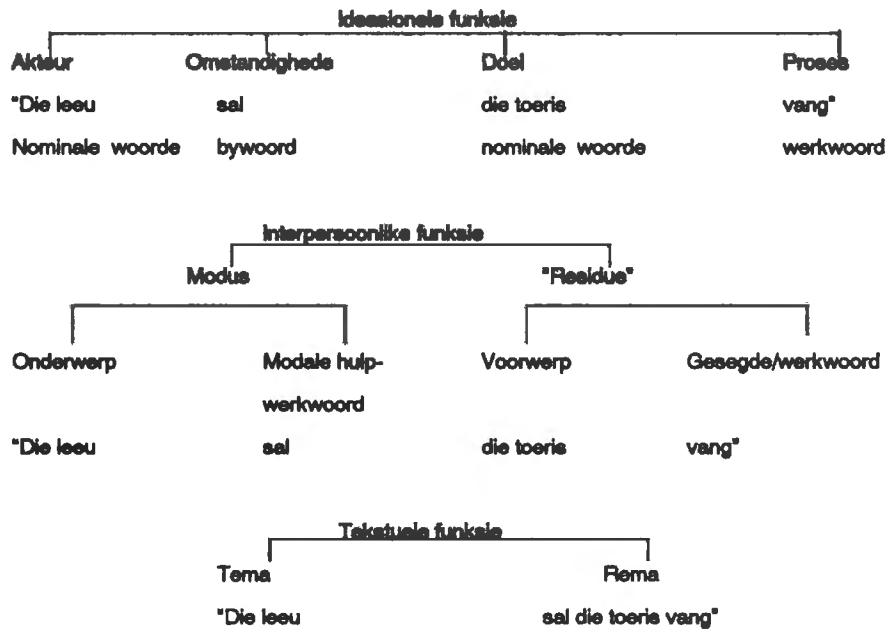
c) Die tekstuele funksie verteenwoordig die spreker se teksvormende potensiaal en druk so die verhouding tussen taal en die omgewing uit. Die skep van teks stel die spreker in staat om sy boodskap te organiseer. 'n Aspek van die tekstuele funksie is, volgens Halliday (1973a: 99) en McTear (1979: 102, 117), die vaslegging van kohesiebande tussen sinne sodat die ideasionele en interpersoonlike betekenis geaktualiseer kan word. 'n Voorbeeld van leksikale kohesie is: "Ek hou van vis - ek het gister forel geëet." Halliday (1973a: 42) sê dié funksie verseker dat taal kommunikatief, betekenisvol en toepaslik binne die konteks van die situasie gebruik word. Brown (1984: 12) noem dié funksie die "sign posting function", omdat: ". . . we clearly need to be shown our way through other people's meanings and to guide them through our own." Die tekstuele komponent word in die leksikaal-grammatikale sisteem in 'n stel sisteme wat gesamentlik as tema bekendstaan, gereflekteer. Dit word volgens Halliday (1978: 189) deur die situasie-element van "mode" geaktiveer (vergelyk A1-len en Widdowson, 1980: 82, 85). Die metafunksies word in diagram 4 skematies saamgevat, terwyl diagram 5 'n ontleding van die metafunksies in die grammatikale sisteem aantoon.

Diagram 4. Die metafunksies

Situasie	Metafunksies	Leksikaal-grammatikale sisteem	Beekrywing
"Field"	====> Ideasionele	====> Transitiviteit	====> Uitdrukking van inhoud (proesse, deelnemers en omstandighede - tyd/plek/ wyse)
"Tenor"	====> Interpersoonlike	====> Modus en modaliteit Intonasie	====> Spraakrolle - modus. Houding teenoor Inhoud - modaliteit
"Mode"	====> Tekstuele	====> Tema, informasie en kohesie	====> Organisasie van die boodskap

(Eie weergawe van McTear, 1979: 102.)

Diagram 5. Ontleding van die metafunksies



(Eie weergawe van Huddleston, 1988: 156-157.)

3.5.6.2 Die leksikaal-grammatikale sisteem

Die leksikaal-grammatikale sisteem is volgens Halliday (1985: xxxiv) 'n simboliese sisteem, want die algemene grammatikale patrone wat in die taal ontplooi en die spesifieke manifestasie van elke patroon, dra die betekenis saam waarvoor dié patrone in die eerste plek ontwikkel het. Dié sisteem is die sentrale taaleenheid waar betekenis wat uit die metafunksies ontstaan het, saamgevoeg word sodat woorde gevorm kan word. Butler (1985: 59 - 60) sê dat Halliday die linguistiese uitvoer in terme van 'n netwerk van transitiwiteit, modus en tema sien. Die grammatikale sisteem het 'n funksionele invoer en 'n strukturele uitvoer wat die meganisme vir die verskillende funksies om in 'n uitdrukking te kan kombineer, voorsien. Grammatika is volgens Halliday (1973a: 36) en Kress (1976: 3) die linguistiese apparaat om die keuses wat gemaak is en wat uit die verskillende taalfunksies ontstaan het, bymekaar te maak en in 'n eenvormige struktuur te realiseer. Die keuses ontstaan uit en kan verbind word aan die funksionele komponente. Keuses in die semantiese netwerk word volgens Halliday (1973a: 98) deur keuses in die leksikaal-grammatikale sisteem gerealiseer, wat deur middel van die grammatika geïntegreer word om strukture te vorm. Die keuse in die semantiese netwerk bepaal die keuse van linguistiese vorms deur middel van preseleksie van spesifieke keuses in die funksionele komponente. Vanuit 'n funksionele oogpunt is die leksikaal-grammatikale sisteem 'n suiwer interne vlak wat volgens Halliday (1978: 113) die kern van die linguistiese sisteem vorm. Die leksikaal-grammatikale sisteem bestaan uit grammatika en woordeskat en is die verwesenliking van "can mean" in "can say".

Die leksikaal-grammatikale netwerke omsluit die volgende:-

- a) Transitiviteit: prosesse soos aksies en gebeure in die ideasionele funksie kom volgens Halliday (1985: 100-102) in die transitiviteitsstelsel as keuses voor en word deur werkwoorde gerealiseer. Die deelnemers (persone en voorwerpe) aan die proses vertolk sekere funksies soos akteur of medium en doel, en dit word deur nominale woorde aangedui, terwyl omstandighede in die proses soos tyd, plek en wyse deur bywoorde aangedui word, sodat 'n verwysingsraamwerk vir die interpretasie van ondervinding gevorm kan word. McTear (1979: 108-115) sê Halliday stel nie belang om die prosesse in isolasie te analiseer nie, maar eerder in hoe die prosesse met spesifieke deelnemers en omstandighedsrolle kombineer. Om dié rede is daar twee interpretasiemoontlikhede wat komplimentêr is:-

- i) Oorganklike en onoorganklike wyse soos:

"Die man	skop	die bal."		"Die man	skop"
			(oorganklik)		(onoorganklik)
Outeur	proses	doel		akteur	proses

- ii) "Ergative" wyse – elke proses word geassosieer met 'n deelnemer wat deur die proses geaffekteer word. Die deelnemer is die medium of agent waardeur die proses geaktualiseer word, byvoorbeeld:

"Mary	kook" (iets)		"Mary	kook	die groente"
agent	proses		agent	proses	medium
			"Mary	kook" (sy word gekook of kook vanself!)	
	medium	proses			

- b) Modus en modaliteit: volgens Halliday (1973a: 57) vorm die modussistelsel 'n intermedieë vlak van betekenispotensiaal, wat gedragkategorieë (kommunikasierolle en houding van die spreker) met grammatikale kategorieë verbind. 'n Dreigement kan byvoorbeeld in die linguïstiese stelsel met grammatikale keuses soos die imperatief verbind word: "Jy moet dit nie weer doen nie" (versoek). Primêre keuses wat in die modussistelsel gemaak word, word in in diagram 6 skematies soos volg voorgestel:-

Diagram 6. Keuses in die modussistelsel

			Verklarend ->	Ja/nee
		Indikatief ->		
Modus ->	Primêre keuse ->		Vraend ->	"Wh"-vrae
		Imperatief		

(Halliday, 1973a: 56-57; Halliday & Hasan, 1976: 198, 208, 210.)

Modus ("modulation") is aan die ideasionele komponent toegewys, want dit impliseer uitdrukkings soos verpligting, gewilligheid en toestemming wat gerealiseer word deur modale hulpwerkwoorde, byvoorbeeld: "Hy moet gaan slaap" (bevel). Die interpersoonlike funksie word volgens Halliday (1985: 158) deur die grammatikale struktuur van die modussistelsel deur spraakrolle soos stellings, vrae en bevels gereflekteer. Dit word deur middel van modale hulpwerkwoorde soos *wil* en *moet* en modale bywoorde

soos *dalk* en *moontlik* gereflekteer. Taal as sosiale interaksie reflekteer, deur die keuses in die modussisteem, kommunikatiewe taalfunksies soos *vertel*, *vra* en *beveel*, wat met sosiale aktiwiteite geassosieer word. Modaliteit is die uitbreiding van die modusnetwerk en is die spreker se waardebeplanning van die geldigheid van wat hy sê en van die moontlikheid inherent aan die situasie (Butler, 1985: 173). Modaliteit word volgens McTear (1979: 106) deur die primêre keuse in die modussisteem bepaal en aan die interpersoonlike komponent toegeken. In verbale realisering kombineer dit met die hoofwerkwoord, byvoorbeeld: "*Natuurlik* sien hy haar." Modaliteit word ook deur modale hulpwerkwoorde bepaal, byvoorbeeld: "*Hy sal* (*dalk*) kwaad wees" (moontlikheid\waarskynlikheid). Modale betekenis van sinne lei tot die ondersoek na hoe sinne in verskillende kommunikasiehandelinge gebruik word (Halliday, 1978: 223). Die volgende voorbeeld dui die verskil tussen modus en modaliteit aan:-

Modus	"He must be careful" (versoek)	Uitdrukking van verpligting, vermoë, gewilligheid, toestemming, ens. tot spraakrolle.
Modaliteit	"He must be mad" (waarskynlikheid)	Uitdrukking van moontlikheid, waarskynlikheid en sekerheid ten opsigte van houding.

Halliday gebruik modale hulpwerkwoorde soos "must" om die funksionele diversiteit van taal aan te toon of om twee verskillende betekenisne aan te toon (McTear, 1979: 103; vergelyk ook Halliday 1985: 335).

- c) Tema: tematiese sisteme word in drie strukture verdeel, naamlik *tematisering*, *identifikasie* en *informasie*. Tematisering het 'n tema-rema-struktuur, wat die clause as 'n boodskap vorm. Die tema is die vertrekpunt van die boodskap, dit waaroor die boodskap gaan. Tema word eerste geplaas, terwyl rema die oorblywende deel vorm. Die tema word nie deur die eerste posisie gedefinieer nie, wel deur die wyse waarop die funksie van die tema gerealiseer word (Halliday, 1976d: 174; 1985: 38-39).

Die funksionele komponente van taal is soos volg in die opbou van die tema teenwoordig:-

Tekstuele ----> Interpersoonlike ----> Ideasionele.

Die eerste twee kan wissel, wat dan die effek van markeer het. Die ideasionele komponent is altyd die laaste en wat ook hierop volg is volgens Halliday (1985: 53-54) outomaties deel van die rema. Tematisering het volgens Allen en Widdowson (1980: 82-83) te doen met die interne organisasie van die boodskap en nie met die eksterne skakels wat 'n spesifieke boodskap met ander boodskappe verbind nie.

Identifikasie het 'n bekend-onbekendstruktuur en verwys na die stel keuses waardeur die clause aan vorige clauses van die gelykstellende tipe geskakel word. Dit verseker dat die boodskap met die vorige diskoers skakel. Identifikasie voorsien 'n verspreiding van infor-

masie in geïdentifiseerde of identifiseerder, wat prominensie aan die verskillende dele van die boodskap gee (Halliday, 1976d: 182; Allen en Widdowson, 1980: 83-84).

Informasie het 'n gegewe-nuwe of voorspelbare-onvoorspelbare struktuur wat sinne in 'n boodskap organiseer. Dit is 'n vorm van diskoersorganisasie en is volgens McTear (1979: 115) nie dieselfde as grammatikale strukture nie, want dit vorm deel van die fonologiese sisteem. Volgens Halliday (1985: 274-275) is dit 'n interaksieproses tussen dit wat bekend is en dit wat nuut is. 'n Semantiese verwantskap bestaan tussen informasiestrukture en tematiese strukture: gegewe (rema); nuut (tema). Tema-rema is sprekergeëorieënt - wat *ek*, die spreker, as vertrekpunt kies. Gegewe-nuut is luisteraargeëorieënt - wat *jy*, die hoorder, reeds weet. Tema en informasie vorm die interne hulpbron vir die struktuurering van die clause as boodskap. Tema is 'n sisteem van die clause, terwyl informasie volgens Halliday (1985: 278, 287) 'n sisteem in eie reg is, omdat informasiestrukture fonologies deur intonasiekenmerke gerealiseer word, terwyl tematisering deur die opeenvolging van elemente in die clause verwezenlik word.

Voorbeeld: "In hierdie beroep werk ons met silwer."

Plek;vertrekpunt	akteur
[In hierdie beroep],	[werk[ons] met silwer]
getematiseer	ongetematiseer (rema)

1. "hierdie": eerste informasie-eenheid wat verwys na die konteks van die situasie en het 'n daalstygtoon; "hierdie" is ook nuwe inligting; "beroep" is gegewe inligting.
2. "silwer": tweede informasie-eenheid met 'n dalende toon. Die gegewe element is: "werk ons met"; "silwer" is die nuwe element.
3. "ons": is die geïdentifiseerde en "silwer" is die identifiseerder.
4. Die hele clause is 'n stelling: verklarende wyse.
(Kyk Halliday, 1985: 347-348.)

3.5.6.3. Die fonologiese sisteem

Die fonologiese sisteem bestaan net soos die semantiese en die leksikaal-grammatikale sisteme uit 'n keusenetwerk van interverwante sisteme. In die fonologiese sisteem onderskei Halliday *et al.* (1964: 45-46) en Halliday (1985: 8) 'n toongroep; elke toongroep bestaan uit voete, elke voet uit sillabes en elke sillabe uit foneme. Die fonologiese sisteem is 'n intermediêre vlak wat grammatikale vorme met klank verbind. Die beskrywing van grammatika is op 'n kruisverwysingsbasis aan die fonologie gekoppel, sodat 'n preseleksie tussen grammatikale en fonologiese netwerke plaasvind en dit wat gesê word, word in klanke of skrif gestel: betekenis ("can mean") word geënkodeer in bewoording ("can say") en laasgenoemde weer in klank of skrif (Halliday en Hasan, 1976: 5).

Volgens Halliday (1973a: 93-94) word formele grammatikale items as fonologiese items, wat spraak veronderstel, gerealiseer. Om van grammatikale na fonologiese vlakke te beweeg, moet daar strukture op die grammatikale vlak gevorm word, omdat die meeste

keuses in die grammatika nie direk in terme van fonologiese keuses gespesifiseer kan word nie.

Die toongroep verteenwoordig die hoër orde van patroonvorming in die fonologiese sisteem en word ook die melodie genoem, omdat die toongroep uit voete, wat die ritmiese eenheid van taal is, en uit toonhoogte bestaan (Halliday, 1976f: 219; 1985: 271). Die toonsisteem is gebaseer op die teenstelling tussen daling en styging van die toonhoogte en is 'n intonasie-eenheid. Intonasie is belangrik, want as die intonasie van 'n sin verander, verander die betekenis. 'n Voorbeeld:-

- a) "George takes his wife to the movies."
(George is die enigste man uit 'n sekere groep wat dit doen.)
- b) "George takes his wife to the movies"
(George neem net sy vrou saam, niemand anders nie, of: George gaan nie alleen nie, hy neem sy vrou saam.)

(Eie weergawe van McTear, 1979: 115.)

Intonasie is een van die hulpbronne vir betekenisonderskeiding wat in taal beskikbaar is. Halliday (1976f: 225-227) sê die keuse van 'n toon is aan modus en modaliteit verbind wat keuses op die grammatikale vlak veronderstel. Die interpersoonlike betekenis word deur die intonasiekontoer uitgedruk. Die gevolg is dat die patroon prosodies versprei is.

Die toon is ook die domein waar die informasieproses in die *gegewe* en die *nuwe* georganiseer word. Elke informasie-eenheid word deur 'n toonhoogte gerealiseer. Die toongroep is 'n informasie-eenheid in die boodskap wat gekommunikeer word. Dit beteken dat die spesifieke betekenis wat die spreker wil oordra vereis dat 'n clause in twee of meer toongroepe opgebreek word, of dat clauses in toongroepe gekombineer word (Halliday, 1985: 275). Die informasiestruktuur word deur die intonasiesisteem van die fonologie gerealiseer en die informasie-eenheid word as 'n fonologiese samestelling, naamlik as 'n toongroep, gerealiseer. Die informasiestruktuur is slegs 'n kenmerk van die gesproke taal (Halliday, 1978: 131-133).

3.6 TOEPASSING VAN DIE FUNKSIONELE TEORIE: 'n VOORBEELD

Die praktiese waarde van die funksionele teorie spreek duidelik uit die volgende toepassing wat met behulp van 'n voorbeeld bespreek word.

3.6.1 Teks

Die moeder en kind is in die badkamer en terwyl sy hom was, vind die volgende gesprek plaas:-

Ma: "Sit stil. Ek wil net jou waslap kry." (Kind bly egter staan.)

Ma: "Wat wil jy hê?"

Kind: "Tandeborsel." (Kind wys na pa se tandeborsel.)

Ma: "O, jy wil pappa se tandeborsel hê."

Kind: "Jy (ek) wil padda in beker sit."

Ma: "Die padda is te groot vir die beker."

Kind: "Jy (ek) kan eend in water sit."

Ma: "Nee, ons is amper klaar. Kyk die water loop al uit."

Kind: "Jy (ek) wil Ma se rooi tandeborsel hê. Ja, jy (ek) kan ma se rooi tandeborsel kry."

3.6.2 Bepaling van linguistiese kenmerke

- a) "Field":- Dit is die sosiale aksie tussen moeder en kind. Die moeder help die kind met sy persoonlike versorging (sosialisering), terwyl die kind sy omgewing verken (heuristiese funksie) en sekere eise stel: "Ek wil die tandeborsel hê" (instrumentele funksie), met die voorwaarde "anders staan ek nie stil nie" (regulatoriese funksie). Die eksperimentele komponent van die ideasionele funksie kom ook ter sprake, want die kind vind dat die padda te groot is vir die beker. Die kind ontdek ook eienaarskap, byvoorbeeld "pa se tandeborsel". Hy maak kennis met die logiese komponent van die ideasionele funksie deur na homself te verwys as *ek* in plaas van *jy* en maak so kennis met die kompleksiteit van sinsgebruik. Transitiviteit word deur name van dinge (tandeborsel), deelnemers, (ma en kind) en plek (badkamer) bepaal. "Field" bepaal die inhoud van wat gesê word.
- b) "Tenor":- Dit bepaal die rolverwantskap tussen ma en kind en verwys na die kommunikasierolle in die modussisteem:- "Sit daar" (bevel); "Wat wil jy hê?" (vraag); "Ek kan die eend in die water sit" (modaliteit). Vir die kind is dit ook 'n interaksieproses (ek en jy) waar die interaksionele funksie gebruik word. Die interpersoonlike komponent word deur "tenor" gerealiseer: die kind se eise, die ma se houding en die wyse waarop sy die rolverwantskap bepaal met *jy*, *ons*, *ek*. Interpersoonlike betekenis is ingebed in die persoonsisteem -- *jy*, *ek* en word deur intonasie uitgedruk. Die modussisteem reflekteer die interpersoonlike komponent en word deur "tenor" bepaal.
- c) "Mode":- Dit is die kommunikasiekanaal wat kohesievorme bepaal:- "Wat wil jy hê?" (vraag); "Pa se tandeborsel" (antwoord). Die interne organisasie van elke sin as tematiese konstruksie word deur "mode" bepaal, omdat die tekstuele komponent die volgende veronderstel:
- i) die verhouding van taal tot die omgewing (verbale en nie-verbale situasies);
 - ii) die toepaslikheid van die taal binne die omgewing (tekstuele);
 - iii) die informasiesisteem wat uit die tekstuele funksie ontstaan; en
 - iv) die organisasie van die verloop van die gesprek in elke sin.

Die basiese beginsel is dat elkeen van dié semiotiese strukture van die situasie 'n ooreenstemmende semantiese komponent aktiveer en in die leksikaal-grammatikale sisteem reflekteer om in die proses 'n semantiese konfigurasie of 'n register wat op die verskeidenheid van taalgebruik wys, te skep. Dit word in diagram 7 aangetoon.

Diagram 7. 'n Semantiese konfigurasie

Tema: \ = daling; / = styging; vet druk = nuwe inligting geïdentifiseer

Intonasie	Die \ padde is / te groot /	\ vir die bekar.
Tematiseering	Tema	Rema
Informasie	Nuut	Gegee
Identifikasie	Onbekend	Bekend

('n Eie weergawe van Halliday, 1975: 132-133; 1978: 63-64).

3.7 GEVOLGTREKKING

Halliday benader taal van *buite* af, vanuit die sosiale konteks, en slaag daarin om taal en kultuur met mekaar in verband te bring. Die konsep *kultuur* is belangrik in T2-onderrig, veral by die onderrig van letterkunde. Die tweede konsep wat hiermee verband hou, is *die konteks van die situasie*. Taalonderrig binne die konteks van die situasie beteken nie dat hierdie konteks 'n vasgestelde gegewe is nie. Die konteks van die situasie hang van die kultuur of sub-kultuur, groep of persone met wie gesels word, af. Halliday toon aan dat taalgedrag wat in een sosiale groep aanvaarbaar is, nie noodwendig in 'n ander groep aanvaarbaar is nie.

Halliday aanvaar nie 'n onderskeid tussen oppervlak- en dieptestrukture nie en dus ook nie tussen *competence* en *performance* nie en dit lei tot 'n formulering van die funksionele aspekte van taal gebaseer op abstrakte sisteme en hul verwerking. Halliday beklemtoon dat taalvariasies en taalverskeidenheid in die onderrig van 'n T2 ingesluit moet word, sodat die leerders beseft dat woordgebruik, woordeskat, die formele en informele gesprek en die uitspraak van woorde, afhange van die situasie en die kultuur, verskil (kyk afdelings 3.2 en 3.3.1). Halliday het sillabusontwerpers en hopelik ook onderwysers bewus gemaak van die sosiale rol van taal. Dit beteken nie net die onderrig van taalvorms nie, maar ook die wyse waarop taalvorms in sosiale interaksie gebruik word. Die invloed van Halliday se taalsiening (kyk afdeling 3.2) word in Hoofstuk 5 bespreek. In afdeling 3.3.2 is Halliday se bydrae en invloed ten opsigte van die skaal-en-kategorie-teorie geëvalueer. Wat die kurrikulum-konsepte in dié teorie betref, sê Stern (1983: 6): "The main concepts, - selection, gradation, presentation, repetition and testing - have become widely accepted and have been regularly used in language pedagogy . . ."

Van die middel van die sestigerjare af het die skaal-en-kategorie-teorie ontwikkel tot 'n sisteemteorie wat die raamwerk vir Halliday se funksionele grammatika vorm. Dit is 'n funksionele grammatika, want Halliday benader die beskrywing van taal en taalstrukture deur te vra na die funksies van taal. Dit gaan dus nie slegs om die beskrywing van die taalsisteem nie, maar ook om die koppeling van dié sisteem aan die kommunikasiehan-

deling. Die feit dat taal een oomblik gebruik kan word vir die organisasie van aktiwiteite en die volgende oomblik om 'n lesing aan te bied, wys op die funksionele aard van taal. Die seleksie van betekenis, grammatika en woordeskat, ooreenkomstig die konteks van die situasie, dui op hierdie ryke verskeidenheid betekenis wat taalfunksies die leerder bied en op die verhouding tussen taalfunksies en die aard van die linguïstiese sisteem. Die organisasie van die funksionele grammatika word saamgevat in Halliday se boek An introduction to functional grammar (1985). Waardering vir hierdie werk spreek duidelik uit Huddleston (1988: 137) se woorde: "Halliday's Introduction to Functional Grammar is the most comprehensive account of English that has yet appeared within the framework of his theory of grammar."

Halliday se siening van taalgebruik as die verwerkliking van funksies, impliseer 'n siening van taal as die funksionele verwesenliking van sosiale behoeftes: "The internal organisation of language is not accidental; it embodies the functions that language has evolved to serve in the life of social man" (Halliday, 1973: 42). Die siening vorm die kern van Halliday se funksioneel-sosiosemantiese benadering wat stelselmatig van 1960 af ontwikkel het. Van Halliday se ontwikkelingsperiode af tot sy huidige funksionele teorie, is die linguïstiese en semantiese sisteem se komponente uitgebou tot 'n teoretiese raamwerk vir T2-onderrig.

Vir sommige skrywers soos onder andere Butler (1985), wil dit voorkom of Halliday van teorieë verwissel het. As dit die geval is, is dit slegs nog 'n voorbeeld van die interessante vrae rondom die *samelewing* en die rol wat *taal* daarin speel. Myns insiens toon die teorie van die begin af 'n progressiewe ontwikkeling wat 'n insig in taal as sosiale aktiwiteit en gedrag bied. Om dié rede is Halliday se sisteemteorie 'n bron wat didaktiese ondersoek en toepassing regverdig. McTear (1979: 120) sê: "No claims are being made that the facts of language presented here should be taught in this form to language learners Instead I am arguing that these facts ought to be included in teaching syllabuses as they present language in its contemporary form, taking into account spoken and colloquial varieties."

HOOFSTUK 4

HALLIDAY SE SIENING VAN TAALVERWERWING

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word daar gekyk na Halliday se funksionele basis vir taalontwikkeling, die nut van die mikrofunksies in die ontwikkelingsproses en die drie ontwikkelingsfasies soos bespreek deur Halliday in sy boek *Learning how to mean* (1975). Die toepassing van die funksionele basis vir T2-onderrig word bespreek in afdeling 5.3.

Die aanleer van die moedertaal word geïnterpreteer as die progressiewe bemeestering van 'n aantal basiese taalfunksies en die opbou van 'n betekenispotensiaal vir elke funksie. Die kind se taak is volgens Halliday (1975: 139): "...to construct the system of meaning that represents his own model of social reality". Dit is 'n kognitiewe-interaktiewe proses wat binne die konteks van die situasie plaasvind. Kognitiewe prosesse in taalverwerwing word nie misken nie, maar deur Halliday (1978: 13) as aanvullend tot die funksionele benadering beskou.

Halliday gee drie fasies vir 'n funksionele sosiolinguistiese benadering tot taalontwikkeling, naamlik die ontwikkelingsfase, die oorgangsfase en die bemeestering van die volwasse taalsisteem. Die mikro-, makro- en metafunksies word respektiewelik aan elke fase gekoppel. Die proses waartydens die oorspronklike sosiale funksies (mikro) van die prototaal omvorm word tot makrofunksies en waaruit weer die metafunksies van die volwasse sisteem ontwikkel, kan as 'n *sosiosemantiese* proses beskryf word en sal tesame met die drie fasies van taalontwikkeling in afdelings 4.4.1 tot 4.4.3 bespreek word.

4.2 'n FUNKSIONELE SIENING VAN TAALONTWIKKELING

Die komponente vir Halliday se funksionele siening van taalontwikkeling wat vervolgens bespreek sal word, is:

- a) 'n funksioneel-interaksionele benadering tot taalontwikkeling wat ook 'n sosiosemantiese en 'n sosiolinguistiese benadering genoem kan word, want: "a child who is learning his first language is learning how to mean";
- b) taalontwikkeling as 'n semiotiese sowel as 'n interaktiewe proses; en
- c) die sosiale konteks van taalontwikkeling.

4.2.1 'n Funksioneel-interaksionele benadering

Die term *funksioneel* verwys na die manier waarop die kind die taal as 'n betekenis-

teem binne 'n funksionele konteks leer. Die funksionele konteks is die kultuur of sosiale sisteem wat ook 'n betekenisstelsel is. God het die mens as sosiale wese met sekere universele sosiale funksies en behoeftes geskep. Halliday gaan van die standpunt uit dat die kind vir homself 'n betekenisstelsel skep wat hy aan dié sosiale behoeftes (byvoorbeeld honger, aandag en interaksie) en funksies (soos manipulerende van persone en voorwerpe om behoeftes te bevredig) verbind.

Die kind is 'n aktiewe deelnemer aan die proses, omdat hy betekenis skep uit sy interaksie met mense, gebeure en die sosiale omgewing. Omdat die kind van die begin af in interaksie met sy omgewing is, ontwikkel hy ook 'n linguïstiese sisteem wat aanvanklik net uit klank en betekenis bestaan. Die kind leer gou dat klank 'n funksionele karakter het wat hy gebruik om mense te manipuleer en om sy behoeftes soos honger en aandag te bevredig. Taal ontwikkel uit funksionele ondervinding om spesifieke menslike behoeftes te bevredig. Vroeë taalontwikkeling word dus geïnterpreteer as die wyse waarop die kind sy funksionele potensiaal onder die knie kry (kyk afdeling 4.4.1). Op ongeveer twee jaar word die tweevlaksisteem, wat uit klank en betekenis bestaan, vervang deur 'n drievlaksisteem (inhoud, vorm en uitdrukking) waarin betekenis eers in woorde omgesit word en woorde weer in uitdrukkings (Fase II en III word in afdelings 4.4.2 en 4.4.3 bespreek).

Dié benadering kan volgens Halliday (1976a: 97) as 'n sosiosemantiese benadering beskou word, omdat die leer van die moedertaal die leer van die semantiese sisteem is. Dit beteken dat die kind 'n semantiese sisteem, wat uit die taalfunksies bestaan en wat volgens Halliday (1974: 110) ook sosiale funksies is, ontwikkel. Die taal- en sosiale funksies van Fase I voorsien die basis vir linguïstiese interaksie. Die taal word nou 'n primêre sosialiseringskanaal, want die taalfunksies word deur die sosiale konteks gedefinieer. In sosiologiese terme beteken dit 'n kettingafhanklikheid:

oordra van die sosiale orde == >
 die rol van taal in die oordragproses == >
 die funksies van taal ten opsigte van voorgenoemde rol == >
 die betekenis wat uit die taalfunksies ontstaan.

Die linguïstiese sisteem het 'n semantiese potensiaal wat met die taalfunksies van die verskillende fases verbind. Die term *semantiek* verwys nie na die leksikaal-grammatikale betekenis nie, maar na die betekenis van taal as 'n geheel en na die funksies waarvoor die sisteem in die eerste plek ontwikkel word. Funksioneel beskou, bestaan taal so gou as wat daar betekenisvolle uitdrukking is. Elliot (1981: 57) onderstreep dié stelling deur te sê dat teen die tyd dat die kind die leksikale inhoud van taal begin leer, hy reeds 'n idee het van hoe om die taal te gebruik om te kommunikeer. Die kind het 'n potensiaal wat hom in staat stel om 'n verskeidenheid betekenis uit te druk nog voordat hy enige woorde of strukture het. Halliday (1975: 9) sê: "He learns to mean long before he adopts the lexical mode for the realisation of meaning."

Taal is dus betekenispotensiaal, want wat die spreker kan doen, is gelyk aan wat hy be-
doel. Halliday (1975: 6; 1978: 54) sê "can do", "can mean" en "can say" is belangrik vir die
onderrig van taal, omdat die onderrig van onder andere lees en skryf 'n uitbreiding van
die funksionele potensiaal van taal is. Die kind ontwikkel sy betekenisvermoë deur ab-
straksie en veralgemening, sodat funksionele kombinasie moontlikhede ontstaan en die
kind in Fase II kan onderskei tussen taal as *doen* en taal as *leer*. Die teks in die situasie
waardeur die kind omring is, filtreer deur sy funksionele sif sodat hy net genoeg verwerk
wat in terme van sy betekenispotensiaal geïnterpreteer kan word. Die veralgemening van
die taalfunksies as 'n posisie tussen taal as *doen* en taal as *leer*, is die kind se strategie om
die volwasse sisteem te betree.

Die kind konstrueer 'n taal in die vorm van 'n reeks betekenis wat direk verwant is aan
sy basiese behoeftes en wat weer deur strategieë van abstraksie en veralgemening toetre-
de tot die volwasse sisteem moontlik maak. Die oorgang na die volwasse sisteem kan in
funksionele terme verduidelik word, omdat die verband tussen strukture en funksies 'n
funksionele analise van die linguïstiese sisteem beteken. Die betekenispotensiaal wat die
kind ontwikkel, stem ooreen met die taalstrukture wat die kind bemeester het. Die taal-
strukture reflekteer volgens Halliday (1973a: 27) die taalfunksies. Daarom kom Halliday
(1975: 6) tot die gevolgtrekking dat: ". . .function equals use".

'n Funksionele benadering bied volgens Halliday (1976a: 98) insig in die manier waarop
die kind se taalsisteem ontwikkel. Halliday (1978: 27 - 28) beweer dat 'n funksionele in-
terpretasie van die kind se betekenis 'n sosiolinguïstiese benadering is waarin die leer
van die moedertaal as interaksieproses geïnterpreteer word. In die proses van "learning
how to mean", moet die kind se betekenispotensiaal volgens sekere vereistes van die kul-
tuur ontwikkel. Die ontwikkeling van die betekenispotensiaal en die veralgemening van
die mikrofunksies na makrofunksies en uiteindelik na metafunksies (kyk afdelings 4.4.2
tot 4.4.3), kan slegs deur ondervinding van taalgebruik gedurende interaksie plaasvind.
Daarom is die leer van taal deur ondervinding en deelname aan interaksie noodsaaklik
vir sukses in die skool. Taal is tog die middel tot persoonlike uitdrukking en deelname.

4.2.2 Taalontwikkeling as semiotiese en interaktiewe proses

Die semiotiese proses is volgens Halliday (1975: 60) 'n sintese van:

- a) die interpretasie van taal binne die konteks van die sosiale sisteem;
- b) taal as 'n aspek van 'n meer algemene semiotiek; en
- c) die sosiale sisteem as 'n semiotiese sisteem.

Die sosiale sisteem is daarom 'n betekenis sisteem van verhoudings. Die betekenisver-
houdings word deur taal gerealiseer. Betekenispotensiaal (die semantiese sisteem) is die
realisasie van 'n hoër sisteemvlak, naamlik die sosiale semiotiese sisteem (kultuur), om-

dat: "A child who is learning his mother tongue is learning how to mean" (Halliday, 1975: 60). Dit beteken dat die kind sy eie betekenispotensiaal opbou. Hy skep met ander woorde vir homself 'n sosiale semiotiek deurdat hy 'n betekenisvolle gedragsstelsel as 'n semiotiese stelsel leer wat volgens Halliday (1975: 16) 'n semiotiese handeling is. Omdat taal as die uitdrukking van dié sosiale semiotiek ontwikkel, is taal terselfdertyd die oordraginstrument vir die sosiale semiotiek. Die aanleer van taal en kultuur gaan dus hand aan hand en dit lei tot 'n funksionele siening van taalontwikkeling.

Die sosiale funksies (die mikrofunksies) wat die prototipe bepaal, bevredig behoeftes, kontroleer menslike gedrag, druk die self uit, ontdek die wêreld van die nie-self en skep 'n verbeeldingswêreld wat binne 'n sosiale konteks en situasietipes ontwikkel. Laasgenoemde word semiotiese strukture genoem. Die sosiale funksies is volgens Halliday (1975: 64) prototipes van die sosiale konteks. Die betekenispotensiaal wat uit die sosiale funksies ontwikkel, ontplooi op dieselfde wyse sodat 'n progressiewe proses van "learning how to mean" plaasvind. 'n Sosiosemiotiese perspektief werp lig op taalontwikkeling, omdat dit taalontwikkeling, volgens Halliday (1975: 79), in die wyer konteks van die sosiale stelsel plaas. Die konsep van taal as sosiale semiotiek kan so verklaar word: die konteks van die situasie en die kultuur vereis 'n spesifieke gedragspotensiaal ("can do"). 'n Persoon kan keuses maak uit sy betekenispotensiaal in die semantiese stelsel ("can mean") oor hoe hy die gedragspotensiaal wil verwoord ("can say"). Betekenis word in woorde omgesit en hy betree dus sy linguistiese stelsel via sy semantiese stelsel (Davidse, 1987: 47). Implisiet is dit ook 'n kognitiewe proses, want uit die betekenisnetwerk maak die leerder sekere keuses wat hy vergelyk met sy vorige funksionele ondervinding (herroep uit sy geheue). Dié proses kom in T1- en T2-verwerking voor en is 'n kognitiewe handeling.

'n Sosiosemiotiese perspektief bring ook die sosiolinguistiese en semantiese interpretasie van taalontwikkeling bymekaar. 'n Sosiolinguistiese siening van taalontwikkeling konsentreer op die progressiewe bemeestering van *communicative competence*, maar dit verklaar nie die aard van die linguistiese stelsel nie en verskaf nie 'n verduideliking van hoekom die kind die linguistiese stelsel aanleer nie. Volgens Halliday (1975: 79) fokus 'n semantiese siening van taalontwikkeling hoofsaaklik op die leer van woordbetekenis en aspekte van die ideasionale komponent van die volwasse linguistiese stelsel, terwyl die verband tussen die sosiale konteks en die funksies wat taal in die lewe van die kind speel, nie aangetoon word nie. Halliday (1975: 80) sê: "They need to be brought together through some framework that does not separate the system from its use, or meaning from social context."

Vanuit 'n semiotiese perspektief kan in die linguistiek tussen 'n sintaktiese, semantiese en pragmatiese vlak onderskei word (Swiegers, 1980: 166). Halliday (1975: 66) sê elke

linguistiese interaksie het betekenis en is 'n uitdrukking van die sosiale sisteem en die kind se plek binne die sisteem, omdat dit verwant is aan die kulturele konteks sowel as aan die konteks van die situasie. Die situasie is 'n semiotiese struktuur wat uit die kultuur ontwikkel het. Die kind konstrueer vir homself 'n sosiale semiotiek wat gegrond is op die kultuur. Deur die ontwikkeling van 'n sosiale semiotiek ('n betekenisnetwerk wat deur kultuur gevorm word), word die kind volgens Halliday (1975: 121) 'n "sociosemiotic man". Die linguistiese sisteem is deel van die sosiale sisteem, want linguistiese semiotiek is een vorm van die verwesenliking van die sosiale sisteem. Ander vorme is byvoorbeeld kuns. Deur linguistiese interaksie leer die kind ook die sosiale eise van die kultuur en terselfertyd ontwikkel sy persoonlikheid deur die rolverwantskap. Halliday (1975: 122) sê: "In principle a child is learning one semiotic system, the culture, and simultaneously he is learning the means of learning it - a second semiotic system, the language which is the intermediary in which the first one is encoded."

Taalontwikkeling is ook 'n interaktiewe proses, want: "The child is learning to be and to do, to act and interact in meaningful ways." (Halliday, 1975: 15.) Hierdie aanname wat Halliday se siening van interaktiewe taalontwikkeling beskryf, voeg ook 'n sosiale semiotiek by die kognitiewe proses van taalontwikkeling. Die kind se taak is volgens Halliday (1975: 139) om die betekenisstelsel wat sy model van die sosiale werklikheid verteenwoordig, te ontwikkel. Dié ontwikkeling is 'n kognitiewe proses wat tydens sosiale interaksie plaasvind. Halliday (1975: 134) sê die betekenispotensiaal word kognitief georden, omdat sekere betekenisse voor ander geleer word. Dit is 'n kenmerk van die biologiese proses van rypwording.

Die betekenispotensiaal is egter ook funksioneel georden en die funksionele organisasie van die bestaande betekenispotensiaal tree tydens interaksie as 'n semantiese klankbord op wat net *invoer* wat die bestaande potensiaal kan wysig of uitbrei. Deur interaksie met sy familie, portuurgroep en sosiale omgewing bou die kind 'n eie semiotiek op. Dit is daarom noodsaaklik dat daar *buite* die taal, of anders gestel, na die interaksie van die kind met die sosiale omgewing, gekyk moet word. Halliday aanvaar dus volgens Weideman (1988: 35) 'n inter-organistiese perspektief wat taal as 'n vorm van sosiale interaksie sien. Halliday (1975: 140) sê dat linguistiese kenmerke verbind is aan die sosiale omgewing en omdat die sosiale omgewing saamgestel word uit menslike interaksie, kan die kind "learn to mean".

4.2.3 Die sosiale konteks van taalontwikkeling

Die sosiale konteks is volgens Halliday (1975: 131) situasietipes wat in terme van die kultuur en in terme van die linguistiese sisteem geïnterpreteer word. Die sosiale konteks en situasietipes word gekenmerk deur semiotiese strukture, soos "field" (die deurlopende

sosiale aktiwiteite en simboliese handeling wat betekenis aan die teks gee), "tenor" (betrokke rolverwantskappe) en "mode" (die simboliese kommunikasiekanaal). Vergelyk afdelings 3.5.1 en 3.5.2. Hierdie semiotiese strukture is op 'n sistematiese wyse aan die funksionele komponente (metafunksies) van die semantiese sisteem verbind (kyk afdelings 3.4 en 3.5). Die semantiese sisteem ontwikkel as 'n vorm van simboliese interaksie in die sosiale konteks en daarom word die sosiale strukture in die interne organisasie van die semantiese sisteem gereflekteer.

Die mikrotaalfunksies, wat die wegspringplek van die semantiese sisteem is, word met spesifieke sosiale kontekste geassosieer. Die opbou van die betekenispotensiaal binne die sosiale konteks som Halliday (1975: 125) soos volg op: "...by building up context-specific micro-paradigms, small sets of options that are his resource for each of the types of situation that serve, for him, as environments of symbolic action. At first, . . .the system allows just one meaning at a time. But later they come to be combined; . . .it is the combination of meanings from different functions that leads to the re-interpretation of the notion of 'function' itself, first as a generalized context of use (mikro- en makrofunksies) and subsequently as an abstract component of the system (metafunksies)."

In die sosiale konteks gebruik die kind taal om vir homself 'n idee van die omgewing waarin hy hom bevind, te skep. Die kind konstrueer vir homself 'n perspektief van die werklikheid ten opsigte van sy kultuur en subkultuur. Die semiotiese strukture van die sosiale konteks, naamlik die deurlopende sosiale aktiwiteite, die status- en rolverwantskappe en die interaksionele kommunikasiekanaale, bepaal die uitruil en die skep van betekenis. Betekenispatrone wat met die verskillende tipes sosiale kontekste geassosieer word, word deur die kultuur bepaal. (Die sosiale en linguistiese strukture word in Hoofstuk 3 bespreek en die toepassing daarvan op T2-onderrig in Hoofstuk 5. In die volgende afdeling word die mikrofunksies kortliks bespreek.)

4.3 DIE MIKROFUNKSIES

Die kind het 'n potensiaal om taal te verwerf. Taalfunksies is 'n onderliggende universele kenmerk van taal, omdat taal volgens Halliday (1980: 59) bepaalde behoeftes, soos manipulasie van voorwerpe en persone en uitdrukking van gevoelens, vir die kind bevredig, sodat die kind taal onbewustelik as "a rich and adaptable instrument" gebruik. Die kind wend sy potensiaal om taal te verwerf, funksioneel aan deur die taalfunksies te ontwikkel en daardeur vir homself 'n betekenisstelsel eerder as 'n reëlstelsel te skep. Elke funksie is identies aan die gebruik daarvan, byvoorbeeld regulatories - "do as I tell you". Halliday (1975: 54) se hipotese, volgens McCormack en Wurm (1976: 6), is daarop gegrond dat die leer van die moedertaal uit die bemeestering van die mikrotaalfunksies en die ontwikkeling van die betekenispotensiaal vir elke funksie bestaan: "An infant naturally

accomplishes a system of meaning for himself sociosemantically in keeping with his own needs but also, analytically, as a necessary and sufficient condition for the learning of adult language." Davidse (1987: 54) stem saam dat die mikrofunksies wat vervolgens bespreek sal word, sistematies aan die kind se linguistiese sisteem, sowel as aan sy begrip van die sosiale werklikheid verbind word.

4.3.1 Instrumentele funksie: "I want"

Motoriese beperkings dwing die kind om klank te gebruik om aan te toon wat hy wil hê. Daarom is dit 'n manipulasie- en kontroleringsfunksie, want dit gaan om die verkryging van goedere en diens. Suksesvolle gebruik van dié funksie hang nie af van goedgevormde sinne nie. 'n Kontekstuele uiting kan net so sprekend wees. Vir die ontwikkeling van dié funksie in T2-onderrig is die gebruik van taal wat bekend is vir die kind, baie belangrik (vergeelyk Halliday, 1975: 39; 1980: 60; Wilkinson, 1975: 169; Davidse, 1987: 53).

4.3.2 Regulatoriese funksie: "Do as I tell you"

Dié beheerfunksie word deur die kind sowel as deur die ouer gebruik. Die kind neem byvoorbeeld 'n artikel uit die supermark. Die moeder kan die volgende sê: "Jy mag nie goed neem wat nie aan jou behoort nie" (eienaarskap), of: "Jy maak Ma hartseer as jy so iets doen" (emosionele afpersing). Dié tipe regulatoriese gedrag kan die kind deur versterking en herhaling bewus maak van taal as 'n manier om gedrag te beheer, wat hy dan ook binne sy portuurgroep toepas. In die T2 help dié funksie die leerder om 'n geordende reeks instruksies te gee en om taalreëls toe te pas (vergeelyk Halliday 1973a: 31; 1976b: 16; 1980: 61).

4.3.3 Interaksionele funksie: "Me and you"

Taal word deur die kind gebruik in sy interaksie met ander, byvoorbeeld deur te roep: "Kom", wat interaksioneel sowel as regulatories is. Dit verteenwoordig 'n netwerk van betekenispotensiaal wat dui op wat die kind kan *doen* met taal en ook wat hy *bedoel*, sodat betekenis funksioneel uitgedruk word. Die name wat die kind eerste leer, is die name van die persone met wie hy in interaksie verkeer, byvoorbeeld "mamma". Hierdie name word volgens Halliday (1975: 19-20) net in die interaksieproses gebruik. By dié funksie word die aandag gevestig op voorwerpe wat gebruik kan word as interaksiekanale. Die aandag wat gevestig word op voorwerpe is 'n bewys van die prelinguistiese oorsprong van die funksie wat kommunikasie veronderstel. Paprotté en Sinha (1987: 279) sê navorsing toon aan dat die eerste interaksie 'n gesprekstruktuur van beurtneeming ("turn taking") manifesteer. Beurtneeming word in Hoofstuk 5 bespreek (vergeelyk Halliday, 1973a: 31 - 33; 1975: 20 - 23; 1976a: 107).

4.3.4 Persoonlike funksie: "Here I come"

Die persoonlike funksie dui op die kind se bewuswording van homself as mens en dit lei tot die ontwikkeling van sy persoonlikheid. Die funksie druk persoonlike gevoelens soos belangstelling of onttrekking uit. In die onderwysituasie kan dit byvoorbeeld belangstelling in musiek wees, terwyl die kind hom onttrek wanneer hy moet lees of skryf. Halliday (1975: 20 - 23) onderskei vyf betekenis in dié funksie wat saamgevat kan word in die teenpole van òf onttrekking ("ek slaap") òf deelname. Deelname kan 'n uitdrukking van plesier (affektief) en/of uitdrukking van belangstelling wees. Daarom word taal volgens Halliday (1980: 62-63) gebruik vir die direkte uitdrukking van *gevoelens* en *houding*, sodat die kind se individualiteit deur taal geïdentifiseer en verwesenlik word.

4.3.5 Heuristiese funksie: "Tell me why"

Die heuristiese funksie verwys na taal as 'n middel waardeur die *werklikheid* ondersoek word. Dié funksie impliseer volgens Halliday (1975: 20) en Coulthard (1985: 164) die *ontdekking van die omgewing* ("non-self") wat manifesteer in vraagvorme. Hierdie funksie wys ook op die belangrikheid van die vraag-antwoord roetine in die ouer-kind kommunikasie. Daar is 'n duidelike korrelasie tussen die moeder se linguistiese aandag aan die kind se vrae en sy sukses op skool. Skryf en lees op skool is 'n normale uitbreiding van dié funksie, mits dit aangewend word in ooreenstemming met die kind se begrip van taal. Volgens Halliday (1980: 63) is 'n eis vir name van voorwerpe 'n elementêre vorm van die gebruik van die funksie. Dit is 'n manier waarop die kind voorwerpe van die fisiese wêreld kategoriseer.

4.3.6 Verbeeldingsfunksie: "Let's pretend"

Die verbeeldingsfunksie stel die kind in staat om deur taal 'n eie wêreld te skep. Rivers (1983: 107) noem dit die: ". . . living companionship of the security blanket". Dit is 'n subjektiewe wêreld wat die kind in staat stel om kreatief te wees. Dit beteken dat dié funksie sekere elemente vir die metataal, soos woorde en voorspellinge voorsien wat lei tot die vermoë om opstelle te skryf en gedigte te waardeer. Gedigte, rympies, liedjies, stories en dramatiese speletjies, versterk hierdie funksie. Nelson (1985: 113) het bevind dat dié funksie veral in spelsituasies gebruik word.

4.3.7 Inligtingsfunksie: "I've got something to tell you"

Die inligtingsfunksie kom eers aan die einde van Fase II op ongeveer 22,5 maande voor (Halliday, 1975: 40; Nelson, 1985: 82 - 86). Die rede is dat die eerste ses funksies gerugsteun word deur onder andere deelname aan interaksie, ontdekking van die self en die

nie-self en dus aksie-taalgebruik is met slegs 'n perseptuele basis. Die gebruik van taal om inligting oor te dra vereis simboliese taalgebruik waartydens konsepte en woorde kombineer om 'n nuwe betekenis oor te dra en om betekenis uit te ruil. 'n Kind en sy moeder het byvoorbeeld 'n interessante ondervinding gehad. Sy vra hom om dit aan sy ouma te vertel, maar hy kan nie, omdat hy nog nie geleer het dat taal nie net uitdrukking van ondervinding is nie, maar ook 'n mededeling. Hierdie funksie is predominant in die volwassene se denke oor taal en is die oorsaak van die volwassene se onbegrip vir die kind se interpretasie van taal (Halliday, 1975: 104-105; 1976a: 108-109). 'n Samevatting van die mikrofunksies word in diagram 8 gegee.

Diagram 8. Die mikrofunksies

Funksies	Tipe	Doel
Instrumenteel	"I want"	Behoeftbevreëdiging
Regulatories	"Do as I tell you"	Manipulasie van gedrag, voorwerpe en mense
Interaksioneel	"Me and you"	Opbou van rolverwantaap en kommunikasie
Persoonlik	"Here I come"	Ontwikkeling van persoonlikheid
Heuristies	"Tell me why"	Ondersoek en ontdekking van die omgewing.
Verbeelding	"Let's pretend"	Estetiese gevoel ontwikkel.
Inligting	"I've got something to tell you"	Rasionele vrae en uitruil van inligting.

Die ontwikkeling van die kind se linguistiese sisteem en die gebruik van die taalfunksies gaan hand aan hand. In die volgende afdeling sal die begrippe taalontwikkeling en taalverwerwing, asook die verskillende ontwikkelingsfasas bespreek word.

4.4 DIE BEGRIPPE *TALONTWIKKELING* EN *TALVERWERWING*

Halliday verkies die begrip *taalontwikkeling*, want die kind ontwikkel sy potensiaal in ooreenstemming met sy funksionele ondervinding van taal, terwyl hy terselfdertyd 'n betekenisstelsel opbou. Die begrip taalverwerwing het volgens Halliday (1973a: 24) ðf 'n nativistiese (Chomskiaanse) ðf 'n empiristiese (Bloomfieldiaanse) konnotasie. Volgens eersgenoemde siening het die kind 'n spesifieke aangebore taalverwerwingsmeganisme ('n *bloudruk* vir taalstrukture). Taalreëls moet dan net tydens verwerwing bygevoeg word. Die empiristiese benadering verabsoluteer weer die invloed van die fisiese omgewing op taalverwerwing. Dié sienings lei tot die "deficit"-teorie waarvolgens die kind se taal seker defekte (ongrammatikale uitdrukking) het. *Taalfoute* en *mislukkings* kan volgens Hal-

liday (1978: 107) nie toegeskryf word aan linguistiese mislukking nie, maar is eerder 'n sosiale probleem, omdat taalvariasie en taalverskeidenheid nie in ag geneem word nie.

Volgens Halliday (1978: 16) verwys die begrip *verwerwing* na die verwerwing van taalstrukture van die volwasse sisteem wat die kind moet byvoeg by sy eie taalsisteem, terwyl hyself in die proses neutraal bly. 'n Gaping ontstaan dan omdat die taal vir die kind funksioneel onbekend is. Halliday (1980: 59) sê dat hiérdie gaping met dinge wat irrelevant ten opsigte van die behoeftes van die kind is, gevul word. Die gevolg is dat dié kind probleme op skool ontwikkel, want die stereotipe taal wat hy moet aanleer, vorm 'n kontras met sy eie ondervinding van taal. Halliday verkies eerder die begrip *taalontwikkeling*, omdat taalvermoë en kognitiewe vermoë nie geskei kan word nie en die kind 'n taalsisteem in ooreenstemming met sy funksionele ondervinding van taal ontwikkel (vergelyk Ellis, 1985: 211). Dit is 'n funksioneel-interaksionele benadering wat drie fases van taalontwikkeling veronderstel.

4.4.1 Fase I: Die ontwikkelingsfase

Fase I word die pre-leksikale of die prototaalfase genoem. In hierdie fase is die mikrotaalfunksies sinoniem met taalgebruik. Carrow-Woolfolk en Lynch (1982: 196) noem dit die ontwikkeling van pragmatiek in die kind. Die toepaslikheid van dié mikrofunksies in T2-onderrig word in afdeling 5.3.3 bespreek. Die mikrofunksies, met uitsondering van die inligtingsfunksie, word in dié fase soos aangetoon in diagram 9, verwerf.

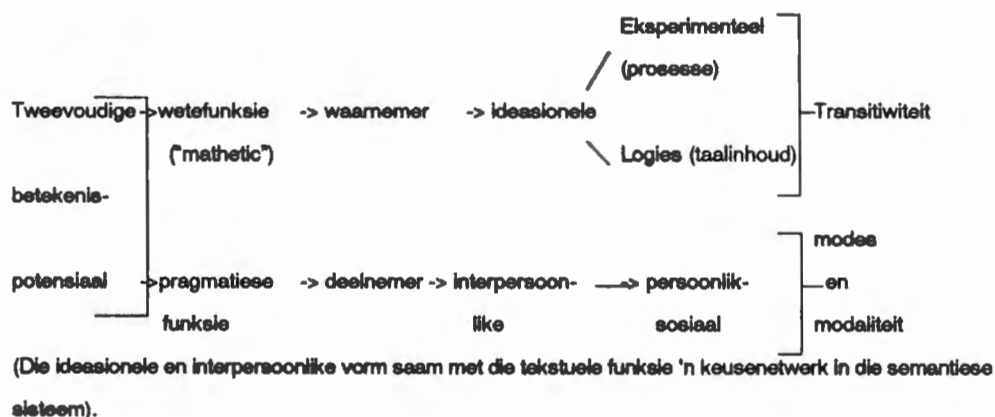
Diagram 9. Die ontwikkelingsfase

Maande	Ontwikkeling
0-9	'n Pre-linguistiese periode waartydens 'n betekenisstelsel deur middel van gebare en klank ontwikkel.
9-10,5	'n Prototaal, bestaande uit drie gebare: "I want; I don't want; do that again", ontwikkel; die kind beskik oor 'n betekenispotensiaal in die instrumentele, regulatoriese, interaksionele en persoonlike funksies.
10,5-12	Interaksionele ontwikkel in groetvorms en die persoonlike in uitdrukking van belangstelling. Individue word deur 'n toonstyging onderskei.
12-13,5	Sigbare voorwerpe lok 'n hoë toonhoogte uit; onsigbare voorwerpe lok 'n styg-daal toonhoogte uit. Geluide wat in die vorige periode ontdek is, word as 'n speletjie gebruik.
13,5-15	Die verbeelding- en heuristiese funksie ontwikkel. 'n Groet word verpersoonlik mits die voorwerp bekend is. Die kind is interaksioneel ingestel op persone en voorwerpe wat sigbaar en hoorbaar is.
15-16,5	Die kind kan op vrae soos:- "Wil jy ...?" antwoord. Persoonlike name word gekenmerk deur 'n hoë toonhoogte:- "Wáár is jy?" of 'n lae toonhoogte:- "Hullo, dáár is jy". Die begin van waarneming en herroeping kom tevoorskyn.

4.4.2 Fase II: Die oorgangsfase

Die oorgang na die volwasse sisteem vind volgens Halliday (1975: 30-35) tussen 16,5 - 24 maande plaas en word gekenmerk deur 'n toename in betekenis en woordeskat. Die tweevlaksisteem van Fase I, wat uit inhoud en uitdrukking bestaan, ontplooi deur veralgemening en abstraksie in 'n drievlaksisteem, wat uit inhoud vorm en uitdrukking bestaan. Die kind ontdek in Fase II dat hy twee dinge gelyktydig kan bedoel. Dit stel hom in staat om waarnemer en deelnemer te wees en impliseer die ontwikkeling van 'n tweevoudige betekenispotensiaal soos aangetoon in diagram 10.

Diagram 10. Die tweevoudige betekenispotensiaal



Die leer van dialoog vind plaas wat beteken dat:

- die monologiese sisteem deur 'n dialogiese sisteem vervang word;
- die toekenning en aanvaarding van sosiale rolle plaasvind;
- die kind leer om tussen "wh"-vrae en stellings te onderskei en om dit te gebruik; en
- die tekstuele funksie van die volwasse sisteem begin ontwikkel.

Fase II is ook 'n ontwikkelingproses waartydens taalfunksies van taalgebruik geskei word. Die mikrofunksies word herinterpreteer in 'n pragmatiese en wetefunksie wat weer in die volwasse sisteem as die interpersoonlike en ideasionele funksies ontplooi. Van 16,5 af tot 18 maande het 'n woord byvoorbeeld 'n betekenisfunksie. "Koek" beteken:- "Ek wil koek hê" (instrumenteel). Later is daar 'n kombinasie in betekenis:- "Kyk daar is koek, ek wil daarvan hê" (persoonlik-heuristies). Funksionele kombinasieoortikthede ontstaan en die kind onderskei 'n pragmatiese en wetefunksie wat volgens Halliday (1978: 71) as 'n tweerigting funksionele sif of 'n semantiese filter funksioneer. Woorde word met voorwerpe geassosieer en die kind beweeg weg van die self en raak betrokke *in* en reageer *op* die omgewing (Halliday, 1975: 41). Die wete- en pragmatiese funksies toon die volgende kenmerke:-

Die wetefunksie wat die gebruik van taal as instrument vir leer is, ontwikkel uit die persoonlike en heuristiese funksies op ongeveer 18 - 19,5 maande en neem die intonasie-on-

derskeid van toondaling aan wat geen respons vereis nie (Halliday, 1975: 76; 1978: 90). Die funksie is verbind aan die kognitiewe ontwikkeling en verskaf die dryfveer vir die leer van woordeskat. Name van voorwerpe word uitgebrei, byvoorbeeld *kar* -> *groen kar*. Woorde wat omskakel in werkwoorde, verskyn egter eerste in die pragmatiese funksie wat beteken dat dié funksie bydra tot die ontwikkeling van transitiwiteit deur toestande te skep vir die kousatief, wat eerste in die pragmatiese funksie voorkom, byvoorbeeld:-

"Dada boek" (Ek wil pa se boek hê) - pragmatiese funksie.

"Dada boek" (Ek sien pa se boek) - wetefunksie.

Dit beteken nie dat die pragmatiese funksie gelyk is aan die wetefunksie nie (Halliday, 1975: 106). Volgens Nelson (1985: 19, 122) is die funksies interafhanklike en interaksionele sisteme wat saamwerk om 'n konseptuele leksikaal-grammatikale sisteem uit die konstekstuele ("event representation") sisteem te vorm. Die leksikaal-grammatikale sisteem ontstaan uit die pragmatiese en wetefunksie.

In vergelyking met die wetefunksie, is die pragmatiese funksie die behoeftebevredigende funksie wat uit die instrumentele en die regulatoriese funksies ontstaan. Laasgenoemde funksie brei uit tot drie imperatiewe modes, naamlik: *ek*, *jy* en *ons*. Dié funksie veronderstel taal as *doen* en word deur toonstyging, wat 'n respons vereis, aangedui. Volgens Halliday (1978: 55 - 56) word die intonasie-onderskeid teen 21 tot 22,5 maande afgebreek, omdat die rol oorgeneem word deur die modussisteem wat die semantiek van linguïstiese interaksie veronderstel. Die kind se eise word nie meer in terme van voorwerpe en aksies geformuleer nie, maar wel in terme van semantiese konfigurasies. "Tjoektrein speel", is byvoorbeeld 'n verbale respons tot die interpersoonlike komponent (imperatiewe modus). Die pragmatiese komponent is die bron vir die modussisteem, sowel as die dryfkrag vir die leer van grammatika. Dit gaan weer gepaard met die leer van dialoog wat volgens Halliday (1975: 103 -104) die toekenning van kommunikasierolle vereis. Dié kommunikasierolle vereis weer keuses uit die modussisteem.

In Fase II ontwikkel fiktiewe vertel en dialoog (vraag en antwoord). Die verhalende wyse kom voor in die dialoog en laasgenoemde stimuleer weer op sy beurt die vertel van gebeure of verhale. Betrokkenheid in dialoog is volgens Halliday (1975: 50 -51) belangrik vir die ontwikkeling van die wetefunksie en vir die bemeesting van die volwasse sisteem, want dit open die weg vir keuses in die modussisteem en dus tot die totale interpersoonlike komponent. In die verloop van Fase II leer die kind met behulp van rolspel en argumente, linguïstiese deelname en ontwikkel sy individualiteit. Op dié wyse word taal vir hom 'n effektiewe kanaal vir sosialisering.

Die organisasie van Fase II is 'n prototipe van Fase III. Die keuse tussen die pragmatiese en die wetefunksie vorm op sigself 'n interpersoonlike sisteem, omdat dit die semiotiese rolle wat die kind aanvaar en toeken, enkodeer. Dit is die rede waarom Fase II 'n oor-

gangsfase en 'n strategie vir oorgang na die volwasse sisteem is. Volgens Halliday (1975: 79, 87) word die oorgangsfase deur 'n tweeledige en deurlopende ontwikkeling van die taalfunksies en die betekenispotensiaal gekenmerk. Dit kan soos volg verduidelik word:-

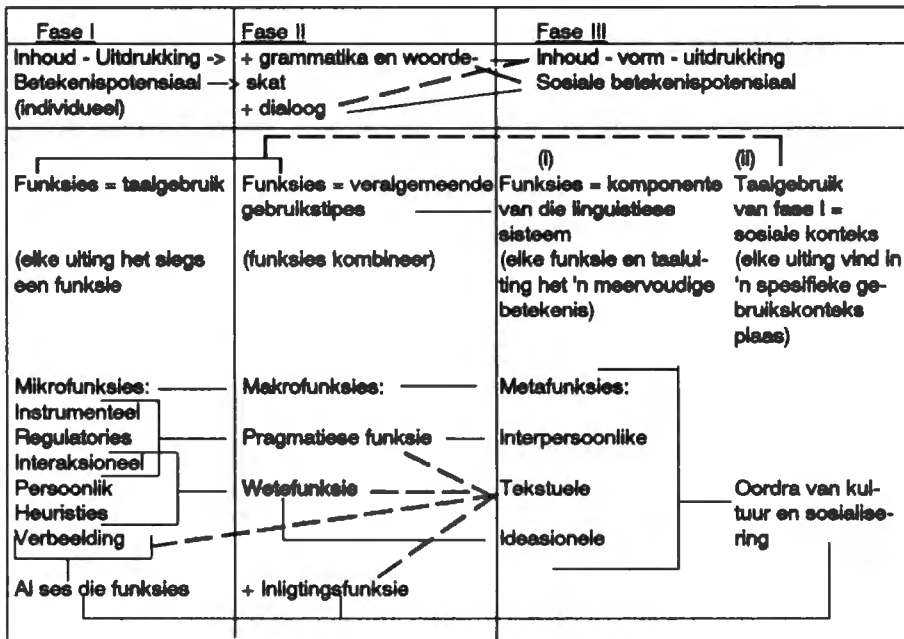
In Fase I is die konsep van taalfunksies sinoniem met taalgebruik. In Fase II word funksies en gebruik egter geskei en veralgemeen die kind uit die mikrofunksies 'n pragmatiese en wetefunksie. Twee betekenis, naamlik taal as *doen* en taal as *leer* word dus gereflekteer. Dit is 'n oordragpatroon wat die funksionele matriks tot die funksionele komponente van die volwasse sisteem omvorm. Die mikrofunksies het nie verdwyn nie, maar het ontwikkel in situasietipes. Die taalfunksies vorm dus deel van die linguistiese sisteem. Die taalgebruik verwys na buite-linguistiese faktore wat die wyse waarop die linguistiese sisteem opereer, bepaal. Die betekenispotensiaal wat die kind in Fase I opgebou het, word uitgebrei sodat die moedertaal 'n natuurlike uitbreiding van die babataal word. Teen die einde van Fase II (22,5 - 24 maande) sê Halliday (1975: 35): "The child has learned how to mean. He has mastered a system that is multifunctional and multistratal."

4.4.3 Fase III: Die ontwikkeling van die volwasse taalsisteem

Die volwasse sisteem is 'n veelvoudige drievlaksisteem wat bestaan uit semantiek, leksikaal-grammatika en fonologie. Die volwasse sisteem is ook volgens Halliday (1975: 88) funksioneel veelvoudig, omdat dit uit die ideasionele, interpersoonlike en tekstuele komponente bestaan. Die ideasionele het ontwikkel uit die wetefunksie en die interpersoonlike uit die pragmatiese funksie, terwyl die tekstuele deur dialoog en vertelling ontwikkel het. In die ontwikkeling van die volwasse sisteem, maak die kind sistematies van intonasie gebruik. Die kontras tussen toonstyging en toondaling wat as aksie in die pragmatiese funksie en refleksie in die wetefunksie beskryf kan word, lei tot 'n abstrakte funksionele onderskeid tussen die ideasionele en interpersoonlike funksie. Teen ongeveer 22,5 maande word die intonasie-onderskeid afgebreek, omdat die rol deur die modussisteem oorgeneem word. Die uitruil van betekenis vind in al drie metafunksies plaas en al drie funksies is ook komponente van die linguistiese sisteem. Die funksionele organisasie van die sisteem stel volgens Halliday (1975: 128) die kind in staat om grammatika te leer, omdat dit nou verwant is aan die kind se ondervinding van taal. Halliday (1975: 77) sê dat die funksionele ontwikkeling van taal deur 'n herinterpretasie van die funksionele konsep verklaar kan word. Die mikrofunksies van Fase I word die makrofunksies van Fase II en vorm weer die metafunksies van Fase III. Vir 'n breedvoerige bespreking van die funksies van die volwasse sisteem kan Hoofstuk 3 geraadpleeg word.

Diagram 11 is 'n skematiese voorstelling van die drie ontwikkelingsfases en die taalfunksies volgens Halliday (1975: 158) se taalontwikkelingsteorie.

Diagram 11. Die samevatting van die ontwikkelingsfases



Die slotsom waartoe gekom word, is dat die verwerwing van die moedertaal vir Halliday "learning how to mean" is. Dit is 'n proses waarin taal as 'n sosiale aktiwiteit interaksioneel deur die kind geleer word en waarin betekenisgewing 'n hoofrol speel. Die kind word volgens Halliday met 'n potensiaal gebore om taal te verwerf en nie met 'n *bloudruk* vir taal waarby slegs 'n reëlsisteem gevoeg moet word nie (kyk afdeling 5.3.1). Ellis (1985: 210) sê: "If anything is innate, it is the potential to communicate." Volgens Nelson (1985: 251) is betekenis 'n kognitiewe konsep; 'n potensiaal wat in die kind is. Ellis (1985: 210 - 212) sê dat Chomsky se verduideliking van aangebore linguistiese universalia teenstrydig met Halliday se pragmatiese siening is. Halliday sien linguistiese universalia as manifestasies van taalgebruik, en taalontwikkeling as die produk van "learning how to communicate in face-to-face interaction."

Die motivering vir die leer van 'n taal is toe te skryf aan die kombinasie van uitinge en funksies. Rees (1978) stem saam met Halliday dat die doel van taalontwikkeling behoeftebevrediging, beïnvloeding van ander se gedrag, vaslegging van sosiale verhoudings en die verkryging van inligting is. Creaghead (1982: 109) sê dat die ontwikkeling van kommunikatiewe funksies 'n voorvereiste vir verbale en nie-verbale kommunikasie is. Schwartz (1982: 36) sê dat ten spyte van die beperking ten opsigte van sintaktiese vermoëns en woordeskat, produseer leerders uitinge wat 'n verskeidenheid kommunikatiewe

we funksies insluit. Daarom moet daar in taalonderrig seker gemaak word dat die kind gemotiveerd is om met sy omgewing te kommunikeer.

Volgens Butler (1985: 90 -91) het Halliday nie konkrete bewyse vir die bestaan van die mikrofunksies nie en ook nie vir die aanname dat die betekenispotensiaal verander sodat die pragmatiese en wetefunksie ontwikkel nie. Hoewel Halliday se taalverwerwingsmodel volgens Butler (1985: 229) ongedefinieer is, sê hy: ". . .the most novel aspect of Halliday's theorising about child language acquisition, is the claim that learning language is 'learning how to mean', the progressive mastery of a semantic potential and of the means for translating meanings into forms. The explicit labeling of microfunctions has been an asset in the construction of computer programmes to stimulate discourse production and understanding."

Die vraag is egter of Halliday se taalontwikkelingsteorie op T2 van toepassing is en indien wel, impliseer dit dat T2-verwerwing dieselfde is as T1-verwerwing? (T2 = T1.) Chun (1980: 182, 190) sê 'n T2 word op dieselfde wyse as 'n T1 verwerf, want die *fases* van verwerwing stem ooreen. As bewys noem hy die volgorde waarin morfeme verwerf word. Volgens Ellis (1985: 54-59) bevestig morfeemstudies die hiërargiese volgordes van die fases in T1- en T2-verwerwing, maar wat die verwerwingsorde van morfeme betref, verskil leerders. Widdowson (1984: 89) sê dat Halliday se taalontwikkelingsteorie taalverwerwing as 'n funksie van taagebruik binne die konteks van interaksie voorstel. Hiervolgens voorsien diskoers 'n verklaring vir die ontwikkeling van die moedertaalsisteem en vir die ontwikkeling van die opeenvolging van morfeme by T2-sprekers.

Volgens Ellis (1985: 71, 140, 259) is die kind deur taalfunksies in staat is om sy beperkinge in T2-vaardigheid te ontdek en uit te brei. Nie net kognitiewe prosesse nie, maar ook strategieë (Halliday se taalfunksies) word gedurende 'n gesprek aangewend. Halliday toon aan dat die ontwikkeling van formele linguistiese patrone vir die verwesenliking van die basiese taalfunksies uit die interpersoonlike gebruik van taal spruit, omdat die strukture van taal in sigself 'n refleksie is van die funksies wat dit vervul: "To talk about the acquisition of a specific form without reference to its language functions is meaningless" (Ellis, 1985: 288). 'n Taal kan daarom deur kommunikasie aangeleer word en omdat T2-leerders dieselfde motivering as T1-leerders het, naamlik om met ander te kommunikeer, kan daar 'n ooreenkoms tussen T1- en T2-verwerwing getref word.

Brumfit (1984: 33-35, 54) bespreek Halliday se taalontwikkelingsteorie en kom tot die gevolgtrekking dat die ontwikkeling van die taalvermoë ("faculty of language") gedeeltelik 'n sosialiseringsproses is en daarom sal T1-verwerwing in meertalige samelewings dieselfde wees as T2-verwerwing vir solank as wat tale funksioneel noodsaaklik is. Dit is daarom meer aanvaarbaar om onsuksesvolle T2-verwerwing aan faktore soos ouderdom, sosiale konteks en onwilligheid of onvermoë om deel te neem aan interaksie toe te skryf,

as aan die eise van die teikentaal self. Vir T1- en T2-leerders sal die verwerwingsproses nou verwant wees aan die sosiale groep, want taalverwerwing en taalgebruik gaan hand aan hand.

Myns insiens is Halliday se funksioneel-interaksionele siening van taalontwikkeling ook op T2-ontwikkeling van toepassing, want Halliday et al. (1964: 179 - 180) sê: "When we acquire our primary language, we do so by learning how to behave in situations, not by learning rules about what to say. It is perfectly possible to acquire one or more secondary languages in the same way." Die hipotese van T2 = T1 is die verwerwing van linguistiese *competence*, terwyl Halliday die klem laat val op hoe *communicative competence* verwerf word en hoe dit bydrae tot grammatikale ontwikkeling, want hy beskou die hart van taalverwerwing as sosialisering. Grammatikale vermoë is maar een element wat bydrae tot *communicative competence*. Die belangrikste is dat die T2-leerder die vaardighede en funksies wat hy in sy moedertaal verwerf het, gebruik om soos Halliday dit stel "learn how to mean". Aktiwiteite wat taalverwerwing verseker en vaardighede in taalverwerwing ontwikkel, moet dus in T2-kursusse ingesluit word.

Davidse (1987: 74) sê dat die sosiale dimensie, wat deel van Halliday se verwerwingsteorie is, noodsaaklik is vir die beskrywing van die aard van taal en taalontwikkeling. Shatz (1981: 17, 25) huldig 'n anti-nativistiese siening en sê dat taal primêr tot die domein van sosiale aktiwiteite behoort en daarom is sosiale interaksie noodsaaklik vir taalverwerwing. Die ontwikkelingsorde is 'n funksie van die sosiale omgewing en word deur buite-faktore, soos die interaksie tussen moeder en kind, beïnvloed. Die kind se taak is om 'n grammatikale sisteem te skep en daarin as 'n aktiewe deelnemer van die sosiale wêreld te funksioneer. In T2-onderrig is die interaksieproses in die klaskamer dus baie belangrik vir T2-verwerwing en moet daar seker gemaak word dat die leerder aktief betrokke is. Dit kom neer op Widdowson (1984: 97) se aanname dat die kind kennis van "rules of usage and of use" moet verwerf asook die vermoë om dit te gebruik. Die aanname word deur Halliday et al. (1964: 179) en Halliday (1978: 30) ondersteun, want dit plaas die klem op die leerder se taalontwikkeling, ongeag of dit T1 of T2 is.

Volgens Halliday deel die moeder en kind 'n gedragskode wat deur sosiale bande daargestel word en wat tot die ontwikkeling van kommunikasie bydra. Schwartz (1982: 44) sê dat hoewel die ontwikkelingsteorie gegrond is op die waarneming van slegs een kind, lê die waarde van dié teorie in die feit dat T1- en T2-verwerwing ten minste gedeeltelik 'n sosialiseringproses is. Die klem moet dus op natuurlike taalgebruik, 'n ryk taalomgewing en 'n informele probleemoplossende onderrigprogram waarin korreksie van foute op 'n natuurlike wyse geskied, val. Dit is 'n natuurlike leerproses en daarom is geïsoleerde regstellings van foute nie effektief nie, want die kind ontwikkel sy betekenisvermoë deur middel van abstraksie en veralgemening, wat deur taal as *doen* en taal as *leer* geïmpliseer word.

Die sosiale, eerder as die biologiese aspek, word dus deur Halliday as uitgangspunt geneem. Halliday (1978: 22-23) sê dat alle kinders biologies oor die vermoë beskik om 'n taal te kan leer praat. Ekologies is daar egter verskille. Die omgewing word deur kultuur gevorm en die kultuur word deur die taal wat die kind verwerf, oorgedra. Die kind leer dus deur die sosiale sisteem die taal, byvoorbeeld: "Handjies was, kossies eet." Hieruit lei die kind sekere sosiale gedragskodes af. Daarom is mislukking in taalonderrig 'n sosiale en nie 'n linguistiese probleem nie. Die sosiale strukture is die determinante wat die kind se ontwikkeling as 'n sosiale wese bepaal: ". . .the social structure orients the child's thinking away from the modes of experience that the school requires" (Halliday, 1978: 26). Taal moet daarom nie *onderrig* word nie, maar die *gebruik* van taal, moet ontwikkel word. Volgens Yalden (1983: 63) moet die leerder as individu (die psigolinguistiese aspek) en die leerder as lid van die sosiale groep (die sosiolinguistiese aspek) in ag geneem word, veral wanneer T2-onderrigprogramme saamgestel word.

Schumann (1980: 224-244) bespreek die invloed van affektiewe faktore op T2-verwerwing en kom tot die gevolgtrekking dat sosialisering 'n belangrike rol speel. Ellis (1985: 240) sê: "The students who progressed were those who engaged in interactions where some negotiation of meaning took place." Nelson (1985: 253) sê dat deelname aan interaksie noodsaaklik is vir die opbou van betekenispotensiaal, nie net omdat taal in interaksie gebruik word nie, maar ook omdat die konteks van die situasie strukture verskaf wat interpretasie moontlik maak. Rees (1982: 9) sê dit is belangrik dat wanneer die T2-leerder die taal op volwasse vlak moet gebruik, die mikrofunksies eers ontwikkel moet word. Die probleem is egter volgens Rivers (1983: 108 - 109) dat die T2-leerder somer direk met volwasse taalgebruik gekonfronteer word: ". . . plunging students directly in a sink or swim style . . . we ignore the fact that in the mother tongue children first acquire the mechanisms for the simple functions". Die ontwikkeling van die interpersoonlike funksie is volgens Wilcox (1982: 163) belangrik in die behandeling van "language disordered children." Die funksie is ook belangrik in T2-onderrig, omdat dit sosiale en persoonlike houdings en verhoudings uitdruk en suksesvolle interaksie verseker. Die ideasionele en tekstuele funksies moet egter nie in T2-onderrig uit die oog verloor word nie, want eersgenoemde verteenwoordig die eksperimentele en logiese komponent van taal, terwyl die tekstuele funksie die leerder in staat stel om "teks te skep".

Die basiese vermoëns wat die leerder verwerf, is psigomotories-kognitief (Halliday se wetefunksie) en affektief (Halliday se pragmatiese funksie) van aard. Volgens Ellis (1985: 268-269) is diskoers die resultaat van 'n kognitiewe proses (wetefunksie) en 'n taalproses ("performance" - pragmatiese funksie). Die opeenvolging van ontwikkelingsfasies in die aanleer van die T2 is die gevolg van die twee prosesse wat in sigself 'n ontwikkelingsstadium is waarin betekenisgewing 'n belangrike rol speel. Elliot (1981: 13) sê dat kinders meer van taal as net grammatikale reëls leer. Die fokus moet ook, wat taalverwerwing betref, op taal binne die gebruikskonteks geplaas word. Allwright (1988: 249) sê

tereg dat om die aanleer van T2 werklik te verstaan en effektief te onderrig, moet die sosiale sowel as die kognitiewe aspekte in ag geneem word. Lightbown (1985: 176) sê: "Learners cannot acquire what they are not ready to acquire." Die ontwikkelingsvlak van T2-leerders moet daarom in ag geneem word en die klas moet as 'n kultuurgroep in eie reg beskou word.

4.5 GEVOLGTREKKING

Taal kan dus slegs verstaan word as die taalsisteem in ooreenstemming met die *taalgebruik* bestudeer word, met ander woorde *taalverwerwing* kan slegs in ooreenstemming met taalfunksies en taalgebruik bestudeer word. Johnson (1982a: 17) sê: "... approaches which examine how structures are acquired without reference to how those structures are used, cannot really hope to understand the process of language acquisition ... they are based on shaky foundations". Funksionele verwantskap is dus volgens Johnson die geldige bewys vir taalontwikkeling. Dit word deur Halliday se stelling: "Language is what it is because of what it has to do", onderstreep. Halliday se funksioneel-interaksionele benadering tot taalverwerwing waarin hy spesifieke universele taalfunksies aan 'n "system of systems" (dit is 'n netwerk van onderlinge verwante keuses uit die taalfunksies) koppel, het die dryfveer vir 'n meer kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig geword, want dit het 'n groot invloed uitgeoefen op sillabusontwerp en navorsing in T1- en T2-verwerwing. Die sosiale, kulturele, kognitiewe en affektiewe faktore word as gevolg van Halliday se taalverwerwingsteorie in ag geneem. Hierdie invloed sal in Hoofstuk 5 bespreek word.

HOOFSTUK 5

HALLIDAY SE INVLOED OP TWEETAALONDERRIG

5.1 INLEIDING

Halliday se funksionele benadering was maar een van die invloede wat sedert die sewentigerjare in taalonderrig tot 'n kommunikatiewe benadering gelei het. Raadpleeg Hoofstuk 2 vir verskeie ander invloede wat gelei het tot 'n kommunikatiewe benadering. In hierdie hoofstuk word die invloed van Halliday se funksionele benadering op die siening van taal, taalverwerwing, doelstellings vir taalonderrig, metodologie, tegnieke en sillabusontwerp bepaal sodat die rol daarvan op die kommunikatiewe benadering en T2-onderrig in die besonder, aangetoon kan word.

5.2 DIE INVLOED VAN HALLIDAY SE TAALSIENING OP T2-ONDERRIG

Taalonderrig in die sestigerjare is beïnvloed deur Halliday se taalsiening wat neerslag gevind het in onder andere die linguistiese filosofie, die diskoersanalise, die linguistiek, die sosio- en die psigolinguistiek, wat die begin van die kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig was (kyk afdeling 2.4 en Rodgers, 1988: 1 - 15).

Halliday (1974: 116) se aanname is: "You don't need 'deep structure' if you are not a structuralist . . .", want taal is betekenispotensiaal wat deur taalfunksies gerealiseer word. Die oorsprong van die taalfunksies is die sosiale struktuur. Taal moet dus vanuit die sosiale werklikheid benader word, want taal is deel van die sosiale struktuur, omdat nie net die deelnemers en die vestiging van rolverwantskap in die interaksieproses van belang is nie, maar ook die sosiale konteks, die individu se selfkonsep en sy lewens- en wêreldbeskouing. Dit verklaar Halliday se siening van taal as sosiale semiotiek en ook sy verwerping van die "difference deficient"-teorie (kyk afdeling 4.4). Die aanvaarding van die teorie beteken om die interaksieproses, taalvariasie en die sosiale konteks te ignoreer. Die teorie kan volgens Van de Craen (1984: 111, 112) en Sturm (1984: 205) nie daarin slaag om die verhouding tussen taal en die sosiale werklikheid uit te druk nie.

Halliday (1985: xix, xxvii) se taalsiening as betekenispotensiaal veronderstel die vermoë om taalkennis in gesproke en geskrewe taal te gebruik. Hierdie pragmatiese taalsiening is deur die kommunikatiewe benadering oorgeneem, want dit verskuif die fokus van die leerinhoud (onderrig van grammatikale kennis) na die leerproses (hoe grammatikale kennis verwerf en gebruik word). Die kommunikatiewe taalsiening dring aan op 'n balans tussen die onderrig van taalkennis en taalgedrag sodat die taal betekenisvol deur die leerder gebruik kan word. Candlin (1984: 40) en Brumfit (1984: 27) ken betekenispoten-

siaal toe aan die formele linguistiese sisteem en die gedragskeuses wat beskikbaar is binne die konteks van die situasie. Halliday se konsepte, naamlik betekenis in taalonderrig en die betekenispotensiaal waaroor die leerder beskik, het deel van die kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig en sillabusontwerp geword.

Enige benadering tot taalonderrig word deur 'n taalsiening beïnvloed, wat weer die kriteria vir sillabusontwerp bepaal. Breen (1984: 49) sê as taal gesien word as formele kennis, sal die taalinhoud in die sillabus in klein eenhede afgebreek word. Die taaleenhede - hoofsaaklik grammatikale eenhede - word een vir een onderrig ooreenkomstig die toepaslike grammatikale reëls onderliggend aan elke eenheid. Dit veronderstel 'n strukturele sillabus wat op grammatikale kennis konsentreer. Die ander uiterste, volgens Widdowson (1990: 113 - 114), is om taal as leerdergedrag te sien soos in die geval van die situasionele en nosionele sillabusse. Widdowson (1990: 124) sê: ". . . the syllabus is a device for specifying meaning potential as incorporated within linguistic units and it is the methodology which realises this potential by mediating activities".

Halliday se taalsiening en die toepassing daarvan op T2-onderrig word myns insiens saamgevat in Halliday *et al.* (1964: 254) se stelling dat die leerder die taal betekenisvol moet beleef en die geleentheid moet hê om sy taalvaardigheid te beoefen. Halliday se taalbeskouing, soos uiteengesit in afdeling 3.2 kan in opvoedkundige terme beskryf word as 'n antropologies-ontologiese perspektief, want die mens kommunikeer as totaliteit met sy beleweniswêreld. Hartley (1982: 155) sê omdat Halliday se benadering sy oorsprong in die sosiale werklikheid het, verskaf dit 'n beter insig in die leer van 'n taal. In teenstelling hiermee ignoreer Chomsky se TGG die sosiale werklikheid. Doughty *et al.* (1972: 63) sê: ". . . exploring language cannot stop at the boundaries of language, but must go on to look at the social context. Language exists therefore, because the formation of societies requires men to act together". Halliday se taalsiening as betekenispotensiaal oefen dus 'n direkte invloed op T2-onderrig en sillabusontwerp uit. Die kommunikatiewe taalonderrig se beskouing van betekenis is afgelei van Halliday se skaal-en-kategorie- en sisteemteorieë, soos gegrond op sy funksionele benadering tot taalonderrig.

Van de Craen (1984: 113 - 121) klassifiseer taal- en taalonderrigbenaderings onderskeidelik in 'n positivistiese en 'n hermeneutiese kategorie. In eersgenoemde word die sosiale konteks verwyder en word daar net gekyk na taalstrukture. Halliday se funksionele benadering val binne die hermeneutiese kategorie wat die aandag op die taalverbruiker en die sosiale konteks plaas. Dit verseker dat kontak met die werklikheid behou word, dat taalonderrig nie in 'n neutrale wetenskap ontaard nie, en dat die opvoedingsgebeure nie geïsoleer word van die universele leefwêreld van die kind nie. Volgens die verslag van die Werkkomitee (RGN, 1981: 13) oor tale en taalonderrig, behels dit die volgende: ". . . language is the means by which a child explores his relationship with and to his world

and therefore a projection of the child's demands upon an entry into his world". Dit kom daarop neer dat die taal wat die leerder leer vir hom betekenis moet hê. Betekenis vorm die grondslag van die kommunikatiewe benadering asook van Halliday se skaal-en-kategorie-teorie en sy latere sisteemteorie. Die invloed van die skaal-en-kategorie-teorie op die kommunikatiewe benadering is sedert die laat-sestigerjare waarneembaar (vergelyk Hoofstukke 2 en 3 asook afdelings 5.4.1 tot 5.4.2 en 5.5.1).

In 'n gesprek met Parret (1974: 113, 117) sê Halliday dat die onderrig van lees en skryf die verlenging van die funksionele potensiaal van taal is en as leerders probleme hiermee ondervind, is dit omdat dit vir hulle nie betekenis het nie. Dit wat die kind leer, moet dus vir hom betekenis hê. Die meganiese aanleer van linguistiese strukture het geen verwantskap met die kind se bestaande kennis en ondervinding van taal nie (Halliday, 1978: 26-28). Brown (1987: 49) sê: "... the foreign language classroom should not become the focus of excessive rote activity that is not in the context of meaningful communication". Anderson en Ausubel (1965) asook Ausubel (1968) gee 'n uiteensetting van betekenisvolle leer teenoor bloot memorisering.

In die kommunikatiewe benadering word die meganiese aanleer en dril van linguistiese strukture, of sogenaamde papegaaiwerk as betekenisloos afgemaak, want taal wat betekenisvol aangebied word, ondersteun die leerproses. Krashen en Terrell (1983) het selfs 'n invoerhipotese ontwikkel wat veronderstel dat invoer betekenisvol moet wees. Bell (1981: 152) sê: "A truly functional approach to communication and the teaching of communication skills will imply the increasing of the self-awareness of the individual and his sensitivity to others which will in the end result in appropriate communication." Die kommunikatiewe benadering is inderwaarheid hermeneuties van aard en het onder andere as gevolg van Halliday se skaal-en-kategorie-teorie ontstaan. Halliday se taalsiening, sy latere sisteemteorie asook sy taalverwerwingsteorie, wat hierna bespreek word, het 'n groot invloed daarop uitgeoefen.

5.3 DIE INVLOED VAN DIE TAALVERWERWINGSTEORIE OP T2-ONDERRIG

Halliday se taalverwerwingsteorie (kyk Hoofstuk 4) het onder andere navorsing in taalverwerwing asook interaksie in diskoersanalise beïnvloed. Taalverwerwing is nie meer beskou as net 'n kognitiewe proses nie, want taal is deur Halliday (1975: 122) uitgelig as 'n instrument waardeur kultuuroordrag plaasvind. Hy het navorsing van affektiewe faktore soos houding teenoor die teikentaal, die sosio-ekonomiese agtergrond van die leerder en die aanvaarding van dialekte deur 'n kultuurgroep, gestimuleer. Sy teorie het ook bygedra tot 'n meer kommunikatiewe benadering, soos blyk uit Breen (1987: 164) se woorde: "The emphasis is upon using language to communicate and in order to learn." Hierdie bydraes word vervolgens bespreek.

5.3.1 Funksioneel-interaksionele taalverwerwing in kommunikatiewe taalonderrig

Halliday se funksionele beskouing van taalverwerwing het die balansversteuring - wat veroorsaak is deur die invloed van die strukturalisme se verabsoluttering van die fisiese omgewing op taalverwerwing, asook Chomsky se nativistiese siening wat alle omgewingsfaktore uitsluit - herstel (kyk afdeling 4.4; Ellis, 1985: 128, 292). Deur hierdie aanname te maak, is dit nodig om veral Chomsky se "language acquisition device" (LAD) en Halliday se *potensiaal* te vergelyk om sodoende laasgenoemde se invloed op T2-verwerwing en -onderrig binne die kommunikatiewe opset te bepaal.

Met die eerste oogopslag lyk dit asof Halliday se *potensiaal* dieselfde as die LAD is. Daar is egter diepliggende verskille. Volgens McLaughlin (1987: 23, 161) is die LAD 'n konstruksie wat deur 'n universele grammatika begrens word. Moedertaalverwerwing word geneties bepaal. Dit dui op 'n aangebore kapasiteit (inhoudsmaat) vir taal (Bouveresse, 1974: 335), terwyl T2-verwerwing 'n bewustelik-verstandelike proses is. Chomsky formuleer die LAD vanuit 'n suiwer sintaktiese en rasionalistiese raamwerk, terwyl Halliday die *potensiaal* vanuit 'n breë sosiale raamwerk benader. Leech (1983: 45) sê dat formaliste taalverwerwing in terme van 'n ingeboude menslike kapasiteit verduidelik, terwyl funksionaliste taalverwerwing in terme van die kind se kommunikatiewe behoeftes en vermoëns interpreteer. Woolfolk en Lynch (1982: 122) sê: "Words used by prelanguage children are thus functional and mediational; they serve to gratify their ego-centric and immediate needs." Die aanname geld ook vir T2-verwerwing omdat die leerder die taal funksioneel gebruik sodat sy behoeftes, byvoorbeeld om in interaksie met ander te tree, bevredig word.

Volgens Halliday (1974: 101 - 110) is dit 'n mite dat die kind 'n spesifieke aangebore taalverwerwingskapasiteit ("a built-in grammar") het. Lieberman (1986: 239) sê die begin van taalontwikkeling kan in die vokale gedrag van babas waargeneem word. Die *potensiaal* waarmee die kind gebore word, is nie 'n "bloudruk" ("universal grammar") waarby slegs 'n stel reëls gevoeg word nie. Die aangebore *potensiaal* ontwikkel in 'n betekenisstelsel wat die kind funksioneel aanwend. Die taalsistelsel is self 'n *potensiaal* wat nog ontwikkel moet word en daarom vind T2-verwerwing volgens Halliday *et al.* (1964: 180) op bykans dieselfde wyse plaas. Dat taal ontwikkel of groei en mettertyd grammatikaal korrek word, blyk duidelik uit Halliday se boek, *Learning how to mean* (1975). Dit stem ooreen met Corder (1986: 187) en Rutherford (1987: 37, 62) se organistiese siening van taalontwikkeling. Alexander (1983: 13) sê die betekenis*potensiaal* waarvoor 'n T2-leerder beskik, ontwikkel uit die betekenis*potensiaal* wat hy uit sy moedertaal opgebou het.

Halliday se taalontwikkelingsteorie is op T2-verwerwing en -onderrig van toepassing omdat hy die sosiale, interaksionele, diskursiewe, affektiewe (leerdergedrag) en kognitiewe

aspekte in ag neem (kyk afdeling 4.4.3). Dit het volgens Brumfit (1984: 38) linguïste, sosiolinguïste en psigolinguïste geïnspireer om die sosiale verhouding en interaksie tussen linguïstiese vorme en sosiale situasies te bestudeer (kyk afdeling 2.4). Die gevolg was dat daar volgens Johnson (1981: 1) 'n bewuswording ontstaan het van: ". . . the structurally competent but communicatively incompetent student". Die fokus op kontrastiewe en fout-analise verskuif na pragmatiek en diskoersanalise. In *Learning how to mean* (1975), beskryf Halliday die funksionele ontwikkeling van diskoers. Die waarde van dié tipe studies vir T2-verwerwing, word soos volg deur Coulthard (1985: 178.) gestel: "As we learn more about children's acquisition of conversational competence in their first language we will gain further insight into the learning and teaching of second and foreign languages."

Die aanleer van 'n taal vind binne die raamwerk van sosiale interaksie plaas. Die aard van die interaksie bepaal die funksies en die taalinhoud sowel as die volgorde waarin die taalstrukture verwerf word (Halliday, 1975: 25; Nelson, 1988: 109). Omdat verwerwing volgens Lightbown (1985: 177) egter nie liniêr en/of kumulatief van aard is nie, sal strukture wat vandag ingedril word nie noodwendig gevestig raak nie. Halliday (1980: 60) sê die probleem kan voorkom word deur die funksionele diversiteit van die rol wat taal in die lewe van die kind speel, in ag te neem. Die taalprobleme wat die T2-leerder op skool ondervind, ontstaan omdat dit wat hy moet leer, in kontras met sy eie ondervinding van taal is. Parry (1989: 148) sê: "Form requirements are frequently taught, when in fact it is the function of writing which needs to be taught." Die funksioneel-interaksionele benadering van taalontwikkeling is in kommunikatiewe onderrig toegepas, omdat taal werklik funksionele waarde vir die kind moet hê. Brumfit en Roberts (1983: 87-88) sê die T2-klaskamer is 'n "language-using community" waarin die leerders met die taal eksperimenteer sodat taalgedrag as verwysingskriteria ("performance-referenced") geld.

Die feit dat taalgebruik en leer deur onder andere Krashen (1983) se monitor- en invoerhipotese geskei word, is problematies. Ellis (1985: 154, 264, 266) en Saleemi (1989: 181 - 182) sê die monitorteorie is 'n "black box"-teorie wat nie die kognitiewe prosesse, wat verantwoordelik is vir verwerwing en leer, verduidelik nie, terwyl die invoerhipotese nie die feit in ag neem dat interaksie gedurende diskoers belangrik is nie. Invoer, nie interaksie nie, vorm deel van Krashen (1983: 18; 1985: 20) se verwerwingsteorie. Volgens Brumfit (1984: 109-110) bepaal die proses van interaksie eerder as die produk daarvan, of die leerders die taal kan gebruik om hulle kreatiwiteit te ontplooi. Brumfit (1984: 122) sê: "Only when opportunities for interaction and exploration are provided by the methodology will a sensitive, learner-centred procedure be possible."

Taal is vir die leerder 'n sosiale fenomeen en sy interpretasie van betekenis gedurende diskoers is nie net gebaseer op linguïstiese kennis nie, maar hang volgens Cook-Gumperz (1983: 48) af van sy situasionele kennis en sosiale ondervinding. Deur slegs die lin-

guistiese aspekte van taalverwerwing te bestudeer, word die menslike gedrag van die sosiale aspek beroof. Halliday konsentreer nie net op een aspek van taalverwerwing nie. Die kognitiewe, affektiewe en sosiale aspekte word in ag geneem, want die T2-leerder verwerf nie net grammatikale kennis nie, maar ook sosiokulturele kennis. Volgens Weideman (1988: 41) dui dit op sosiolinguale taalvaardigheid wat die leerder in staat stel om die korrekte register in die verskillende diskoerstipes te gebruik (kyk afdelings 3.5.3 en 5.4.2).

Die vraag oor hoe 'n kind taal verwerf, kan ook volgens Jupp, Roberts en Cook-Gumperz (1982: 244) nie onafhanklik van die sosiale konteks bestudeer word nie. Halliday se inter-organistiese perspektief wat op T2-onderrig van toepassing is, en wat die klem op die interaksieproses gedurende diskoers plaas, is daarom verkiesliker bo 'n intra-organistiese perspektief wat taal as formele kennis sien en dit in isolasie bestudeer. Die interaksie tussen mense (inter-organisties) wat binne die sosiale konteks plaasvind, herstel die balansversteuring wat veroorsaak word deur die intra-organistiese perspektief, want volgens Halliday (1974: 82) moet taalkennis (intra-organisties) en taalgedrag sowel as interaksie gedurende diskoers (inter-organisties) in taalonderrig in berekening gebring word.

Halliday plaas die fokus op die interaksieproses van diskoers waartydens betekenis uitgeruil word. Dit vorm die raamwerk vir 'n meer kommunikatiewe benadering in T2-onderrig. Krashen (1985: 2) daarenteen fokus slegs op "competence via comprehensible input". Volgens Saleemi (1989: 178-179) is dit ". . . learning without comprehension . . . a product-orientated theory of acquisition. It shifts the burden of explanation to innate linguistic capacities without establishing how such capacities precisely interact with the non-linguistic psychological mechanisms". In teenstelling met Halliday, wat taalverwerwing vanuit 'n inter-organistiese perspektief benader, verwys Krashen en Chomsky slegs na die prosesse tydens taalverwerwing (intra-organisties). Volgens Ellis (1985: 162, 170) is 'n interaksionele eerder as 'n nativistiese siening in T2-verwerwing aanvaarbaar, omdat buite-linguistiese interferensie, wat afkomstig is uit die situasionele konteks, belangrik is vir T2-verwerwing. Dit stel die leerder in staat om betekenis te gee aan spraakhandelinge.

Halliday plaas die klem in die interaksieproses op die leerder as aktiewe deelnemer wat 'n vrye keuse uit die betekenispotensiaal wat taal hom bied, het. Volgens Van der Walt (1986: 58) volg die meeste primêre skole 'n strukturele benadering wat fokus op die onderrig van taalstrukture. Deur 'n funksioneel-interaksionele benadering tot taalverwerwing te volg, is 'n analities-sintetiese sillabus moontlik, wat veral ten opsigte van primêre onderrig suksesvol is, omdat die klem geplaas word op aktiwiteite (probleemoplossende take, woordspeletjies, rolspel ens.) en nie net op taalstrukture nie.

5.3.2 Die invloed van "learning how to mean" op T2-onderrig

Butler (1985: 229) sê: "The most novel aspect of Halliday's theorising about child language acquisition, is the claim that learning language is learning how to mean, the progressive mastery of a semantic potential and of the means of translating meanings into form." Die aanname dat: "The child who is learning a language is learning how to mean . . .", toon aan dat betekenis in plaas van taalstrukture deur Halliday beklemtoon word en dat grammatika uit die betekenispotensiaal ontwikkel.

Volgens Brumfit (1984: 61) is die leerder aktief betrokke in kommunikatiewe taalverwerwing (Halliday se proses van "learning how to mean"; dieselfde geld vir die T2-leerder gedurende "immersion situations"). Wat T2-leerders weet, bepaal die aanleer van die kode vir praat en verstaan van boodskappe (Bloom, 1976: 37). Halliday (1975: 140) het die aandag op twee belangrike aspekte in kommunikatiewe taalverwerwing gevestig deur te sê dat:

- a) leer moontlik gemaak word deur die vasgelegde kode van die moedertaal wat ooreenstem met 'n moontlike persepsie en interpretasie van die omgewing; en
- b) die linguistiese kenmerke wat in 'n sekere sin aan die kenmerke van die omgewing verbind is, veroorsaak dat die kind kan "learn to mean", want die omgewing is 'n sosiale struktuur van menslike interaksie waaruit betekenis van dinge ontleen word.

By hierdie aspekte is daar grammatikale kennis en taalgedrag ter sprake, want die leerder verwerf volgens Widdowson (1990: 101 - 104, 163) skematiese kennis: "The common knowledge of shared experience which is acquired as a condition of entry into a particular culture or sub-culture." Skematiese kennis bestaan uit ideasionele en interpersoonlike kennis. Taalontwikkeling word gekenmerk deur die uitbreiding van die skematiese kennis deur middel van sosialisering. Tydens T2-verwerwing is die leerder reeds ten opsigte van skematiese kennis in sy omgang met die moedertaal gesosialiseer.

Die sosialiseringsproses word nie weer herhaal nie, daarom word die areas waarin skematiese kennis voorkom, in kommunikatiewe taalverwerwing geïdentifiseer, sodat die leerder gemotiveerd is om die T2 te leer. Die ontwikkeling van taalgebruik is op sigself 'n vermoë en nie net 'n "performance repertoire" nie. Widdowson (1990: 121) sê: "Learners already know how to use language to mediate meaning. They can draw on their own experience and employ the same sort of procedures to achieve meaning in the new language . . ." Volgens Doughty *et al.* (1972: 27) word die ondervinding wat die kind in sy moedertaal opgebou het weer gedurende T2-verwerwing aangewend. Corder (1973: 113, 208) sê dat die T2-leerder reeds kommunikatiewe vaardighede in sy moedertaal opgebou het. Hy weet dus wat hy met die taal kan doen. Die leerproses vir T2 is dieselfde, net die omstandighede en die linguistiese data verskil.

Halliday se siening van taalverwerwing het die klem op grammatika in sillabusontwerp verplaas na betekenis. Bell (1981: 151) sê: "Meaning is now in the forefront of the syllabus designer's mind and learning a language is now seen as learning how to mean in a wide range of social settings." 'n Voorbeeld hiervan is die Bangalore-projek wat volgens Prabhu (1982: 2) gegrond is op die volgende aanname: "Form is best learned when the learner's attention is on meaning." Die klem op betekenis het die effek dat daar begin kyk is na die behoeftes van die leerders (kyk afdeling 5.6.1). Klaskameraktiwiteite word daarop gemik om die leerder te lei sodat hy sy funksionele potensiaal kan ontdek (vergelyk afdeling 2.4.1).

Die vraag is egter of die fokus op "learning how to mean" in sillabusse gereflekteer word, want ten opsigte van die metodologie funksioneer daar steeds twee benaderings, naamlik 'n strukturele en 'n kommunikatiewe benadering. Widdowson (1990: 119) noem dit "a knowing and a doing"-benadering. Die strukturele benadering plaas die klem op taalkennis en leergedrag, terwyl die kommunikatiewe benadering (nosionele sillabus) taalgebruik en/of taalgedrag beklemtoon. Albei dié benaderings is produkgeoriënteerd en ver-raai 'n "medium view" op kommunikasie wat betekenisonderhandeling buite rekening laat. Hierteenoor huldig Prabhu (1987) se taakgebaseerde sillabus 'n "mediation view" wat proses- en leer-, maar nie leerdergeoriënteerd is nie. Volgens Widdowson (1990: 154, 157) is nóg die produk- nóg die prosesgeoriënteerde sillabus voldoende, want die leer van 'n taal sluit: "To know something (competence) and being able to do something with that knowledge (performance)," in. Taalverwerwing vereis betekenisvolle blootstelling aan die taal en die kultuur sodat grammatikale kennis en natuurlike taalgebruik kan ontwikkel en betekenisonderhandeling kan plaasvind. Halliday se balans tussen taal as *leer* en taal as *doen* wat die leerder sentraal in die ontwikkelingsproses plaas, is belangrik in sillabusontwerp. Sillabusontwerp en onderrig in die klaskamer (kyk afdelings 5.5 en 5.6) kan nie net op die een uiterste, byvoorbeeld die internalisering van kennis as 'n einddoel òf net op taalgedrag gemik wees nie. Om te leer beteken nie net die leer van woordekat en grammatika nie. Onderliggend aan die leerproses is die taalfunksies en die betekenisnetwerk in elke funksie, wat vervolgens bespreek sal word.

5.3.3 Die noodsaaklikheid van taalfunksies in T2-verwerwing

Die term *taalfunksies* (kyk afdelings 4.3 en 4.4.1 tot 4.4.3) het 'n belangrike konsep in kommunikatiewe taalonderrig geword. Vanuit 'n funksioneel-interaksionele raamwerk veronderstel die verwerwing van 'n taal die ontwikkeling van taalfunksies. Brown (1987: 203) wys op die alledaagsheid van die mikro-funksies. Die interaksionele funksie is byvoorbeeld belangrik omdat dit suksesvolle interaksionele kommunikatiewe kennis van kulturele waardes en norme insluit, terwyl die verbeeldingsfunksie die mens in staat stel om gedigte te skryf en letterkunde te waardeer. Hieruit kan die afleiding gemaak word

dat T1- en T2-verwerwing op bykans dieselfde wyse sal plaasvind, omdat die kind reeds oor die funksies beskik en dus nie weer op 'n zerovlak sal begin nie. Die ontwikkeling van 'n eie taalsisteem wat verskil van dié van die volwasse sisteem, dui op 'n tipe intertaal wat die kind ontwikkel. In ooreenstemming met die intertaalteorie sal die verwerwing van T1 gelykgestel word aan verwerwing van T2. Navorsers het die funksionele basis van Halliday se benadering gebruik om te kyk hoe die intertaal ontwikkel het.

Volgens McLaughlin (1987: 69) is die bogenoemde 'n ommeswaai van 'n produk-georiënteerdheid van morfeemstudies en foute-analises in navorsing, na 'n prosesgeoriënteerdheid wat belangstel in hoe die leerder die vorm-tot-funksie of funksie-tot-vorm verwerf. Volgens Shuy (1982: 262) is dit 'n funksie- na-vorm-ontwikkelingsproses, terwyl Brown (1987: 202) 'n vorm-funksie-ontwikkeling verkies. McLaughlin (1987: 74) sê: "The functional approach has the advantage of indicating how it is that beginning second language learners express functions they can express in their native language - such as temporality, gender, modality - in a language in which they have limited syntactic and lexical devices."

Die toepassing van Halliday se taalfunksies in T2-onderrig het gehelp om taalonderrig meer kommunikatief te rig deur in veral 'n T2-situasie taal as *kennis* (wetefunksie) en taal as *doen* (pragmatiese funksie) in te sluit. Morrow (1981: 60-66) gaan van die standpunt uit dat elke les daarop ingestel moet wees om vir die leerder "iets" te leer wat hy nie voorheen geweet het nie. Daardie *iets* moet kommunikatiewe waarde hê. Halliday het nie 'n vaste sillabus voorgeskryf nie, maar hy dring daarop aan dat die funksies wat taal in die lewe van die mense het, in ag geneem moet word. Taal as *doen* en taal as *leer* veronderstel daarom 'n kommunikatiewe benadering waarin elke kind as 'n unieke sosiale wese in ag geneem moet word, sodat die voorkennis van die kind geaktiveer kan word en die aktiwiteitsbeginsel van *saamdoen* en *selfdoen* tot uiting kan kom om uiteindelik verworwe kennis op nuwe situasies te kan oordra. Die onderwyser het dikwels 'n vooropgestelde idee van hoe inligting oorgedra en vrae beantwoord moet word. Doughty *et al.* (1972: 19) sê: "The teacher needs to be able to review his own experience as a language learner and user . . . he must be able to relate the linguistic activity within the context of former learning to what can be said about the nature and function of language as such."

In die klaskamer val die klem dikwels net op die inligtingsfunksie, terwyl die ander funksies verwaarloos word. Rivers (1983: 108) sê: "As children gain experience in expressing themselves for the various simple functions they put it all together into the micro-functions. Such learning is essential if efforts at macro language use are to be rich and expressive rather than searching and impoverished." Dit is belangrik om daarop te let dat taalkennis vir Halliday grammatikale en sosiokulturele kennis insluit (kyk afdeling 4.2). Sosiokulturele kennis word nie as 'n opsionele element van taal gesien nie en is net so

belangrik vir suksesvolle T2-ontwikkeling as grammatikale kennis. Die universaliteit van taalfunksies beteken dat taalfunksies ook kultuurspesifiek is (Halliday 1970: 141). Benthila en Davies (1989: 100, 111) sê: "This is the sort of knowledge people need in order to use the language for communication . . . The learners should thus acquire an awareness of the alternative ways of doing things which may remain with them even after they have abandoned the study of the foreign language."

Halliday verplaas dus die fokus van die verwerwing van taalstrukture na 'n vermoë om diskoers te voer. Taalverwerwing staan ook in die kommunikatiewe benadering bekend as "learning how to mean". Halliday se vraag na hoe 'n kind taal aanleer, word in sillabustipes as uitgangspunt geneem. As alternatief vir die klem op taal as 'n kennissisteem, is die klem nou volgens Breen (1984: 52) op: ". . . the subject-matter of learning a language". Die uiteindelijke doel van T2-verwerwing is dus *communicative competence*, wat gevolglik ook die hoofdoelstelling van kommunikatiewe taalonderrig is. Dit word vervolgens bespreek.

5.4 HALLIDAY SE INVLOED OP DIE DOELSTELLINGS VAN T2-ONDERRIG

Doelstellings vorm die hoeksteen van alles wat in taalonderrig plaasvind. Die vraag na wat taal is, hou verband met die doelstellings van taalonderrig. In die kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig is die belangrikste doelstelling *communicative competence*, wat die gebruik van die T2 as 'n kommunikasiemiddel (gesproke en geskrewe) beteken. Die eis is dus kommunikatiewe vaardigheid (funksionele gebruiksvaardigheid) in die T2 wat luister, praat, lees en skryf insluit. Die taalvaardighede word bereik deurdat die leerder die bedrewenheid bemeester om die T2 te kan verstaan, korrek, vlot en spontaan te kan praat, lees en skryf sodat hy informasie kan inwin en kan weergee, homself in sosiale situasies kan handhaaf en deur onder andere literatuurstudie toegang tot die kultuur van die betrokke taalgroep kan verkry.

Hymes (1972) se siening van *communicative competence* veronderstel taalkennis en die vermoë om dié kennis te kan gebruik. Canale en Swain (1980: 28 - 31) het gesê *wat* die komponente van *communicative competence* (grammatikale, sosiolinguistiese, diskoers- en strategiese vermoëns) behels, maar nie *hoe* dié komponente in wisselwerking met mekaar is nie. Halliday se uiteensetting van teks en konteks in diskoers, situasies, registers, kodes en die sosiale struktuur, wat vervolgens bespreek word, voorsien 'n teoretiese raamwerk waarin hy spesifiseer *wat* die komponente van *communicative competence* behels, *hoe* die komponente in wisselwerking met mekaar verkeer en die *wyse* en *manier* waarop dit verwerf word (Candlin, 1983: vii; Canale, 1983: 12; vergelyk ook afdelings 4.2.2 tot 4.2.3)

5.4.1 Teks en konteks in diskoers

'n Doelwit van Halliday se funksionele benadering is dat daar in taalonderrig aandag geskenk moet word aan taaleenhede *bo sinsvlak*. Die term diskoers beteken vir Halliday die gebruik van taal *bo sinsvlak* binne die konteks van die situasie. In kommunikatiewe taalonderrig is die studie van diskoers 'n voorwaartse stap, omdat dit die T2-leerder daarvan bewus maak dat kennis van geïsoleerde sinne nie voldoende vir diskoersinteraksie is nie. Die samehangende verband tussen sinne is belangrik, want dit lei tot 'n sinvolle gesprek. Die aanname dat kommunikatiewe taalonderrig nie die onderrig van geïsoleerde sinne beteken nie, word deur Widdowson (1979a: 50) beklemtoon: "Once we accept the need to teach language as communication we can obviously no longer think of language in terms only of sentences. If we were to teach language in use we have to shift our attention from sentences in isolation to the manner in which they combine in text on the one hand and to the manner in which they are used to perform communicative acts in discourse on the other." As die leerder geskrewe sowel as gesproke taalvaardighede wil verwerf, moet hy die verskil in vorm en funksie van gesproke en geskrewe diskoers kan onderskei, asook die samehang tussen sinne waardeur 'n netwerk van idees en gevoelens opgebou word (Brown, 1987: 204-207).

Halliday het volgens Allen en Widdowson (1980: 89) die aandag gevestig op die reeks keuses wat die T2-leerder uit sy beskikbare betekenispotensiaal kan maak, sodat hy teks kan skep. Die skep van teks vind binne die konteks van die situasie plaas (kyk afdeling 3.5.1), waartydens betekenis uitgeruil word en rolverwantskap toegeken word. Melrose (1989: 43 - 49) sê diskoers is *betekenisonderhandeling*, 'n konsep wat 'n leuse in T2-onderrig geword het as gevolg van diskoersanalise. Roltoekenning in diskoers vorm 'n netwerk wat deelname en toepaslike antwoorde verseker. Die leerder kan byvoorbeeld 'n perfekte sin in Afrikaans, Sotho of Engels uitspreek, maar steeds nie weet hoe om dit in 'n gesprek te gebruik nie.

Volgens Bell (1981: 131 - 134) het Halliday se bestudering van taal *bo sinsvlak* die sogenaamde "sentences barrier" verbreek en die aandag gevestig op die bestudering van teks in diskoers. Volgens Bogaarts-de Glas (1981: 116 - 119) is Halliday se studie van taal *bo sinsvlak* een van sy belangrikste bydraes tot kommunikatiewe taalonderrig. Die leerder moet leer om die korrekte registertipe te gebruik, sodat hy in 'n diskoerssituasie die verskillende registers kan onderskei (kyk afdelings 2.3.5.1 en 3.5.3). Dië funksionele aspek van diskoers wat vervolgens bespreek word, is deur die TGG en die strukturalisme verwaarloos.

5.4.2 Registers

Registers veronderstel volgens Halliday *taalverskeidenheid*, wat onderliggend is aan die begrip *communicative competence*. Brown (1987: 208) sê: "Another important issue in describing communicative competence is the way we use language in different registers . . ." Crystal en Davy se boek *Investigating English style* (1969) verfyn Halliday se indeling van registers en word op informele en formele taalgebruik toegepas. Halliday se begrip van registers is in kommunikatiewe taalonderrig opgeneem, want dit bied in die klaskamer aan die leerder die geleentheid om te kies *wat* hy wil sê en *hoe* hy dit toepaslik binne die konteks van die situasie wil sê. Stern (1983: 257) sê dat taalonderrig deur die ontwikkeling van registers, pedagogies meer positief ingestel is op taalvariasie en dialekte. Die onderskeid tussen dialekte en registers is belangrik vir diskoersinteraksie in die klaskamer, want die T2-leerder is nie altyd bewus van die verskeidenheid in die taalgebruik nie. Halliday se beklemtoning van taalverskeidenheid het daartoe gelei dat die verskillende wyses waarop taal gebruik kan word in kommunikatiewe taalonderrig aan die leerder bekend gestel is deur byvoorbeeld:

- a) 'n uiting op verskillende maniere te stel: "Dis maklik." of "Dis 'n vulletjie.";
- b) 'n nuwe woord uit bestaande woorde te vorm; en
- c) bogenoemde a) en b) te gebruik om 'n advertensie vir 'n produk saam te stel;
- d) praktiese take, soos eksperimente en kuns wat woordeskat ontwikkel en taalverskeidenheid stimuleer (Dulay, Burt en Krashen, 1982: 26, 28).

In die kommunikatiewe benadering word die gebruik van registers as gevolg van Halliday se invloed prakties toegepas deurdat leerders sosiale omgangsituasies soos die rig van uitnodigings, telefoongesprekke en kooptransaksies leer hanteer. Funksionele organisasie van onderrigmateriaal verseker dat taal in semantics-homogene eenhede aangebied word. Dit maak die inoefening van interaksie en die seleksie uit die keusenetwerk moontlik, byvoorbeeld wanneer *uitnodigings* onderrig word, word nie net die *rig van uitnodigings* behandel nie, maar ook die verskillende maniere waarop die uitnodigings aanvaar of geweier kan word. Johnson (1982a: 153) sê: "What we are providing is a set of semantic options for the network of invitations. Once this is provided, we can practice selections from it in real time."

5.4.3 Kodes

Kodes is 'n belangrike konsep in T2-onderrig, want 'n *kode* is 'n *stylregister* wat volgens Doughty *et al.* (1972: 104) die verwantskap tussen sosiale strukture en taalgebruik bepaal. Halliday se kodekonsep het die verband tussen sosiale klas, taalgebruik en onderwys blootgelê (kyk afdeling 3.5.4) met die gevolg dat dié konsep inherent in die kommunikatiewe doelstellings van taalonderrig vervat is. McArthur (1983: 92) sê kodes stel die

leerders in staat om, na gelang van die situasie, van styl te verander, soos byvoorbeeld van informeel na formeel. Stern (1983: 402) wys egter op die T2-leerder se probleem om tussen stylregisters te onderskei en dit toepaslik te gebruik. Gannon en Czerniewska (1980: 159, 162) sê omdat kodes die semantiese en linguistiese keuses in 'n situasie bepaal, stem hulle saam met Halliday dat mislukking in die bemeestering van 'n taal meestal nie aan linguistiese mislukking nie, maar wel aan sosiale mislukking toegeskryf kan word.

Indien sekere sosiale groepe voorkeur aan sekere aspekte van betekenispotensiaal gee, het dit implikasies vir die onderwysproses, veral as dit sou blyk dat die gesin se sosialiseringsproses spesifieke *kodes* verkies wat nie met dié van die skool ooreenstem nie (Butler 1985: 67, 204). Die onderwyser kan op grond van die kind se sosio-ekonomiese agtergrond teen hom diskrimineer. Volgens Halliday is dit foutief, want die kind beskik oor 'n ander taalsisteem, wat nie noodwendig 'n gebrekkige taalsisteem is nie. Vrey (1984: 143) sê die woordeskaf van leerlinge van 'n laer sosio-ekonomiese groep sal noodwendig verskil van dié van 'n hoër groep ten opsigte van T2-gebruik (kyk afdeling 4.4). Die feit dat kodes filters is, beteken in kommunikatiewe taalonderrig dat die onderwyser taalvariasie in ag neem en dus die vermoë besit om tussen dialektiese en linguistiese foute te onderskei.

Halliday se kode-konsep is deur Dulay *et al.* (1982: 32) ondersoek. Hulle het gevind dat leerderverskille met betrekking tot spraak die resultaat van die kind se verbintenis aan 'n sosiale groep is. Halliday se siening van kodes is dus belangrik vir die T2-onderwyser, want in kommunikatiewe taalonderrig is dit 'n aanduiding dat 'n kind se taalgebruik die resultaat is van die wyse waarop hy geleer het om die T2 binne sy eie sosiale wêreld te gebruik. Dit is 'n direkte doelstelling van kommunikatiewe taalonderrig, want taal as sosiokulturele gedrag kan nie van taalonderrig geskei word nie. Die onderwyser moet besef dat sy ondervinding én gebruik van die taal van dié van die leerder verskil. T2-onderrig beteken kommunikatiewe onderrig en daarom is objektiewe-subjektiewe onderrigstrategieë volgens Stern (1983: 405, 506) nodig vir die ontwikkeling van die kind se kommunikatiewe vaardighede.

Halliday se siening van kodes binne sy funksionele benadering tot taal en taalonderrig, verskaf objektiewe-subjektiewe onderrigstrategieë wat in kommunikatiewe taalonderrig toegepas word. Met die opstel van taalkursusse in die kommunikatiewe benadering word stylregisters in ag geneem, want kodes veronderstel nie net grammatikale kennis nie, maar ook sosiokulturele kennis.

5.4.4 Situasies

Taalgebruik geskied volgens Halliday (1973a: 42; 1978: 28) nie in 'n lugleegte nie, maar in 'n spesifieke situasie waartydens deelnemers, wat in 'n sekere rolverwantskap tot mekaar staan, betekenis uitruil. Traugott en Pratt (1980: 12) sê elke uiting word deur faktore soos *wie* praat, *met wie* gepraat word, *waaroor* gepraat word en *waar* gepraat word, bepaal. Die verwesenliking van grammatikale strukture in samehangende diskoerseenhede word volgens Melrose (1989: 41) deur die situasie bepaal. 'n Funksie soos 'n *versoek* kom in T1 en T2 voor en kan op dieselfde wyse verwerklik word. Die keusemoontlikhede uit die leerder se betekenispotensiaal, hang in albei tale van situasionele faktore (rolverwantskap, kommunikasiekanaal en diskoerssfeer) af. Keusemoontlikhede en situasionele faktore is indirek in kommunikatiewe taalonderrig teenwoordig.

In Halliday se voorbeeld van "scolding a naughty child" (1973a: 58) wys hy op 'n verskeidenheid keuses wat die moeder in die situasie het om die kind te tug. Gedrag van die deelnemers in 'n situasie en die beskikbare keuses in die linguistiese sisteem word sistematies verbind, omdat betekenis 'n vorm van sosiale aksie is wat aan die konteks van die situasie verbind is. Johnson (1982a: 151) sê dat seleksie uit keusemoontlikhede 'n basiese konsep is wat vlotheid in T2-onderrig bepaal. Volgens Brumfit (1984: 27) en Rivers (1983: 36) het seleksie uit keusemoontlikhede kommunikatiewe onderrigetegnieke soos rolspel geïnisieer wat vlotheid en toepaslike taalgebruik bevorder. Halliday (kyk afdeling 3.3.1) noem koerante as 'n bron wat aangewend kan word om vlotheid in T2 te verseker. Elke leerling kry byvoorbeeld 'n geleentheid om die nuusleser van die dag te wees. Die voorlees van die nuus kan opgevolg word deur 'n redenaarskompetisie of 'n groepbespreking. Volgens Johnson (1982a: 47) is 'n doel van kommunikatiewe taalonderrig toepaslike taalgebruik. Dit beteken toepaslike taalgebruik ten opsigte van die situasie waarin die taal gebruik word. Kinders vra dikwels na die betekenis van 'n woord in isolasie soos: "cricket" - dit kan 'n sportsoort of 'n insek wees. McArthur (1983: 30) sê: "We often work with words, knowing their contexts ourselves, but failing to reveal those contexts sufficiently to others and are surprised when we are not understood."

Cook (1985: 191-193) wys egter op die verwaarlosing van toepaslike taalgebruik in die huidige kommunikatiewe benadering. Die T2-leerder weet volgens haar nie wanneer om byvoorbeeld "thank you" en wanneer om "thanks" te gebruik nie. Sy wys daarop dat huidige sillabusse net voorsiening maak vir: "Thank you (very much [indeed])"; "I am very grateful"; "It was very kind of you", terwyl 'n algemene gebruiksvorm soos "thanks" nie voorkom nie. 'n Regte woord op die verkeerde plek of tyd lei dikwels tot misverstand. Fairman (1988: 118-119) noem die voorbeeld van die gebruik van die woord "ekskuus (tog)". 'n Swart Afrikaansspreker sal sê: "Ekskuustog" as iemand oor iets struikel of as hy nies, terwyl dit vir die moedertaalspreker onvanpas is. Die konsep van toepaslike taal-

gebruik in T2-onderrig word myns insiens nog verwaarloos, want die vermoë van die leerders om te onderskei tussen wat paslik is vir verskillende kulture of subkulture, word nie ontwikkel nie.

'n Doelstelling van die kommunikatiewe benadering is *natuurlike* taalgebruik gedurende interaksie in 'n spesifieke situasie. Widdowson (1984: 123) wys daarop dat die leerder nie vir elke moontlike situasie geprogrammeer kan word nie. Die leerder moet van interaksie-strategieë en riglyne vir interaksie voorsien word, deur te fokus op taalaktiwiteite wat gemik is op natuurlike taalgebruik. Natuurlike taalgebruik binne die konteks van die situasie is 'n belangrike konsep in kommunikatiewe taalonderrig. Dit word deur Halliday se funksionele beskrywing van die situasie uitgelig. Hartley (1982: 62) sê: "Halliday gives clear guidance as to what our pre-occupations must be: It is only by reference to the various situations and situation types in which language is used, that we can understand its functioning and its effectiveness."

5.4.5 Sosiale struktuur

Die interaksie tussen die leerder en sy omgewing vorm 'n hoeksteen van Halliday se benadering tot taalonderrig, want taal is deel van die sosiale struktuur waarin die deelnemers in 'n interaksieproses betrokke is en waarin die individu se selfkonsep sowel as sy lewens- en wêreldbeskouing gevorm word. Volgens Atkinson, Kilby en Roca (1982: 244) beskou Halliday die sosiale struktuur as 'n sosiale fabriek waarin die kind as sosiale wese geplaas is en waarin hy semiotiese sisteme (taal en kultuur) ontwikkel (Halliday, 1975: 81, 122). Taal is dus 'n enkoderingsstelsel vir die betekenispotensiaal van die sosiale struktuur en kultuur.

Halliday se toevoeging van die sosiokulturele dimensie in taalonderrig het nie net bygedra om 'n balans tussen die onderrig van taalkennis en taalgedrag te herstel nie, maar dit het ook die aandag op die kultuur van die T2 gevestig. McLeod (1980: 545) sê as net kennis van die T2 onderrig word, is die resultaat 'n sosiaal-kreupel leerder. McArthur (1983: 19) sê die leer van 'n vreemde taal gedurende interaksie, verseker die leer van die taal se kultuur, omdat nie-verbale gedrag dikwels 'n kultuurnorm oordra. Volgens Brown (1987: 138) is kultuuroordrag deel van die interaksieproses en daarom word kultuuronderrig ook in T2-onderrig ingesluit. Stern (1983: 283) sê: "Society and culture are after all the concepts that present people with whom the learner eventually must make contact if language learning is to have any value in human terms."

Halliday het die konsep beurtneemings ("turn-taking") gedurende interaksie geïnisieer (kyk afdelings 3.2.4. en 3.5.5) en aandag is hieraan in T2-onderrig gegee. Allwright (1980) het

in sy artikel Turns, topics and tasks gewys op beurtneeming as 'n kultureelgeoriënteerde reël wat belangrik is vir effektiewe kommunikasie. Beurtneeming vervul 'n noodsaaklike funksie en kan as 'n variasie van Halliday se heuristiese funksie, naamlik kennis van ander persone en die omgewing, gesien word (kyk afdeling 4.3.5). In kommunikatiewe taalonderrig is die T2-klaskamer 'n mikro-sosiale struktuur wat sekere taalgedrag van die onderwyser en die leerder vereis. Die leerder en die onderwyser funksioneer nie afsonderlik nie, maar is gedurig in interaksie met mekaar en in die proses speel taal 'n belangrike rol. Die interaksieproses bied nie net die geleentheid vir die ontwikkeling van taalverskeidenheid en stylregisters nie, maar ook vir kulturele kennis. Britse en Amerikaanse programme kan byvoorbeeld op televisie vertoon word, wat die T2-leerder aan Britse en Amerikaanse Engels blootstel. Dit kan verwarring in die gebruik van woorde soos: "cupboard/closet; petrol/gasoline; luggage/baggage", veroorsaak. Verskille word ook in spelling aangetref: "colour/color; jewellery/jewelry; pyjamas/pajamas". As gevolg van Halliday se invloed, word die gebruik van byvoorbeeld die Amerikaanse spelling nie meer in kommunikatiewe taalonderrig summier as foutief bestempel nie en word taalvariasie, dialekte en kultuurverskille in kommunikatiewe taalonderrig erken. Corder (1973: 61) sê: ". . . it is very largely on the basis of how he speaks that we place him socially". Die sosiale struktuur bepaal die motiewe vir die leer van die T2, en die houding teenoor 'n spesifieke taal.

Die gevolgtrekking is dat die teks, situasie, registers en kodes as elemente van Halliday se sisteemteorie, binne die sosiale struktuur funksioneer, sodat die taal die weerspieëling van die organisasie van die spesifieke samelewing word. Elkeen van die elemente is ook verbind aan die linguistiese sisteem (kyk afdelings 3.4 en 3.5). Die interverwantskap beteken dat elkeen van dië elemente in die onderrig van grammatika teenwoordig moet wees, want sukses in T2-onderrig veronderstel 'n balans tussen taalkennis en taalgebruik. Vlotheid, kreatiewe, verbeeldingryke en toepaslike gebruik van die teikentaal, is kenmerke van *communicative competence* en hang in kommunikatiewe taalonderrig van die leerder se vermoë af om die regte ding te sê, nadat hy 'n keuse uit 'n verskeidenheid alternatiewe in die situasie gemaak het (Brumfit, 1984: 54). Om dié kenmerke 'n werklikheid in kommunikatiewe taalonderrig te maak, is 'n fokusverskuiwing van 'n intra-organistiese na 'n inter-organistiese perspektief ten opsigte van onderrigmetodologie en -tegnieke noodsaaklik.

5.5 ONDERRIGMETODOLOGIE EN -TEGNIEKE

Halliday se invloed op die onderrigmetodologie en -tegnieke in T2-onderrig, wat vervolgens bespreek word, word in 'n ontwikkelingsperiode (skaal-en-kategorie-teorieperiode) en sisteemteorieperiode, ingedeel ten einde Halliday se deurlopende invloed sedert die sestigerjare op kommunikatiewe taalonderrig aan te toon.

5.5.1 Ontwikkelingsperiode

Halliday se metodologiese beginsels, soos uiteengesit in The linguistic sciences and language teaching (1964), is 'n teoretiese model vir T2-onderrig wat daarop gemik is om T2 na die leerders te bring en om hulle te help om die taal onder die knie te kry. Stern (1983: 483) en Hartley (1983: 12 - 13) sê Halliday se idees ten opsigte van taalonderrig en kurrikulumontwerp is nie beperk tot die analise van onderrigmateriaal nie, maar is van toepassing op die hele spektrum van taalonderrig. Die skaal-en-kategorie-teorie het 'n beskrywende raamwerk vir T2-onderrig daargestel en 'n verband is gelê tussen:-

- a) Sintaksis;
- b) Semantiek;
- c) Die verhouding tussen taal en die situasie (pragmatiek);
- d) 'n Reëlsisteem wat fonologie en grammatika aan betekenis verbind, sodat die uitvoer kommunikatief is.

Sy doelstellings vir kurrikulumontwerp maak dus voorsiening vir leerstofseleksie wat fonologie, grammatika, woordeskat, semantiek en situasionele faktore insluit en kontekstuele onderrig verseker. Uit 'n taalonderrig- en leerroepunt is kontekstuele onderrig belangrik, want taal moet binne die sosiale konteks geleer en onderrig word (Stern, 1983: 283). Halliday et al. (1964: 156, 301) verbind taalonderrig aan die taalgebruikers en aan die konteks van die situasie, want die kind moet in die onderrigsituasie en in die sosiale konteks die taal kan gebruik.

Die klem op die sosiokulturele aspek en betekenisvolle gebruik van taal binne die konteks van die situasie het 'n erkende plek in kurrikulumontwerp en taalonderrig gekry. Die beginsel *onderrig die taal, nie oor die taal nie* is daarom verwerklik deurdat:

- a) handboek-georiënteerde onderrig wat taal tot 'n formele sisteem verlaag en daartoe lei dat die T2-leerder nie die moedertaalspreker kan verstaan nie en nog minder in staat is om homself verstaanbaar uit te druk, nie meer in kommunikatiewe taalonderrig geduld word nie (vergelyk Halliday et al., 1964: 257, 284);
- b) die funksionele perspektief van die skool en die kind vergroot is deur dieselfde ding op verskillende maniere te sê of te verduidelik. Hierdeur is taalvariasie en taalverskeidenheid in T2-onderrig in ag geneem en is aandag geskenk aan die kultuurgaping tydens die onderrig van die teikentaal (Rosenhouse, 1989: 132);
- c) die klem in T2-onderrig van 'n sintetiese (leer van taal in isolasie) na 'n analitiese benadering (fokus op betekenis) verskuif is, terwyl in toetsing die klemverskuiwing van 'n atomistiese (isolasie van toetsitems) na hoofsaaklik 'n globale benadering verplaas is, sodat die fokus op subjektiewe-objektiewe evaluering val wat betekenisafhanklike, konteksgebonde en direkte toetsing impliseer (raadpleeg Van der Walt, 1987). Volgens Halliday (kyk afdeling 3.3.1) moet toetsing hoofsaaklik op subjektiewe evaluering

gerig wees, want menslike gedrag kan nie in syfers uitgedruk word nie. Halliday et al. (1964: 214 - 220.) plaas dus die toetsing van taalvaardighede as die resultaat van die onderrig- en leerproses binne die domein van kommunikatiewe taaltoetsing deur ook op subjektiewe toetsing te fokus.

Halliday se eis dat taalgebruik en taalkennis in taalonderrig betekenisvol verbind moet word, en dat subjektiewe elemente ook in toetsing ingebou moet word, het die fondament van die kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig geword. Halliday se invloed op die verwerping van die *beste-metode-idee* en seleksie van die leerinhoud is reeds in Hoofstuk 3 bespreek. Die invloed van Halliday se sisteemteorie op kommunikatiewe onderrigmetodologie en -tegnieke word vervolgens bespreek.

5.5.2 Die invloed van die sisteemteorie

In Halliday se sisteemteorie word grammatikale vorme aan hulle onderskeie pragmatiese uitinge verbind. Dit veronderstel 'n funksionele grammatika, wat die interverwantskap tussen die semantiese, leksikaal-grammatikale en fonologiese sisteme aantoon en op die ontwikkeling van geïntegreerde taalvermoëns wys (kyk afdeling 3.5.6 en Leech, 1983: 46-78, 152-172). In 'n verslag van die Werkkomitee oor tale en taalonderrig (RGN, 1981: 223 - 229) word beweer dat indien T2-onderrig nie effektief is nie, die ontwikkeling van geïntegreerde taalvermoëns nie plaasgevind het nie. Onderrigtyd is op take wat nie taalgebruik beklemtoon nie, verspil. Die ontwikkeling van linguistiese vaardighede ten koste van gebruiksvaardighede is toe te skryf aan 'n gebrekkige kennis van die onderwyser ten opsigte van taalverwerwing en die huidige ontwikkeling in T2-onderrig. In hierdie afdeling sal gepoog word om die invloed sowel as die toepassing van Halliday se funksionele grammatika op T2-onderrig, deur middel van 'n bespreking van die komponente van die linguistiese sisteem, aan te toon.

5.5.2.1 Die semantiese sisteem

Halliday se siening van die semantiese sisteem as intermediêre vlak tussen gedrags-, grammatikale en fonologiese potensiaal, is gebruik as 'n springplank vir 'n meer kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig omdat dié siening grammatika en betekenis verbind en dus hermeneuties van aard is: dit neem die taalgedrag en die linguistiese uitvoer (taaluiting) van die T2-leerder in ag en plaas die klem op betekenis in T2-onderrig. Yalden (1983: 67) sê: "This procedure describes what can be incorporated into a language programme to account for a second level, the level of meaning potential. The focus switches therefore away from grammar to semantic considerations . . ." Halliday se verbinding van grammatika aan betekenis het die onderrig van suiwer grammatikale kennis opgehef. Dit het aanleiding gegee dat die T2-leerder in kommunikatiewe taalonderrig

aan die betekenis in taaluitinge blootgestel word, sodat die betekenispotensiaal waaroor hy beskik (dit is die betekenispotensiaal wat hy uit sy moedertaal opgebou het) geaktiveer kan word (Alexander, 1983: 13).

'n Eienskap van kommunikatiewe onderrig is volgens Richards en Rodgers (1986: 71) dat taal 'n sisteem vir die uitdrukking van betekenis is. Daarom is die primêre eenheid van taal nie grammatikale strukture nie, maar funksies en kommunikatiewe betekenis-kategorieë. Taal wat betekenisvol aangebied word, ondersteun die leerproses. Shuy (1982: 264) wys op die fout wat onderwysers dikwels maak deur 'n kind 'n vraag te vra en hom dit dan net gedeeltelik te laat beantwoord. Dié tipe strategie verseker dat daar nooit betekenisvolle dialoog tussen onderwyser en leerder sal wees nie en dat die betekenispotensiaal onderliggend aan "can do, can mean, can say" nie sal realiseer nie. Die kind leer deur taal hoe hy teenoor sy onderwysers en maats moet optree, watter tipe taalgedrag en taal toelaatbaar is binne 'n spesifieke situasie. Dit maak Halliday se sosiofunksioneel-semantiese invalshoek belangrik vir T2-onderrig, omdat dit teoretiese ondersteuning bied vir onder andere kursusontwerpers en onderwysers en die klem op betekenispotensiaal in die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig geplaas het.

Strydom (1984: 85) sê die skynbare antitese tussen grammatikale strukture en kommunikasie is deur Halliday se klem op die ontwikkeling van die leerder se betekenispotensiaal in taalonderrig opgehef. Die semantiese sisteem waarin die metafunksies met hulle betekenisnetwerk funksioneer, verbind taalfunksies, grammatika en betekenis. Dit lei tot 'n funksionele ordening van taalinhoud in kommunikatiewe taalonderrig, want betekenispotensiaal vorm die brug tussen die sosiale gedrag van die spreker en die grammatikale sisteem van die taal. Halliday se funksionele ordening van taalinhoud, in plaas van 'n strukturele of situasionele ordening, verskaf die rede vir die funksionele kategorieë van onder andere Wilkins (1976) en Van Ek (1979) (kyk afdeling 5.6 vir voorbeelde). Volgens Van Ek en Wilkins moet funksies in terme van nosies verwesenlik word, want dit is die ordningsbeginsel vir die taalinhoud en veronderstel die aanbieding van taal binne die konteks van die situasie. Nosies is betekenis-komponente wat in enige taalfunksie voorkom en wat op die behoeftes van die leerders dui.

In 'n kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig moet die grammatikale strukture en die taalfunksies in ag geneem word, anders is die onderrig soos Atkinson *et al.* (1982: 21) dit stel, die bestudering van die hart sonder om dit as 'n pomporgaan te sien. Taal moet dus vir die kind 'n funksionele werklikheid word. Dit beteken dat dit aan die leerder se verwagting van wat hy met taal kan doen, moet voldoen. Die konsep *wat taal kan doen* en die *funksionele behoeftes* van die leerder het die vertrekpunt in T2-onderrig geword, want Hawkes (1981: 32) sê: "However communicative the target texts may be, they will lose their point unless the teaching method allows the learner himself to sense their

functional value." Die kind se begrip van wat taal is, is 'n funksionele of praktiese begrip, soos om gedrag te beheer, stories te vertel, individualiteit uit te druk of om sy verbeelding te gebruik. Hierdie funksionele verskeidenheid van taal wat deur Halliday uitgelig is, is in T2-onderrig benut deur onder andere rolspel, blokkiesraaisels en mimiek. Op primêre vlak en selfs ook op sekondêre vlak waar T2 op standaard-, laer- of funksionele graad geneem word, word die belangrikheid van die taalfunksies van die verskillende ontwikkelingsfases in ag geneem en ontwikkel sodat die kind taal as *doen* en taal as *leer* ondervind (kyk afdeling 5.3.3).

Die konsep van *taalfunksies* word geassosieer met kommunikatiewe taalonderrig, omdat dit deel vorm van die kommunikatiewe onderrigmetodologie en -tegnieke. Volgens Cook (1985: 177, 194) is die onderrigtegnieke wat dikwels in die klaskamer aangewend word om die funksies te onderrig, egter oudiolinguaal met slegs die skyn van funksionaliteit. 'n Voorbeeld hiervan kan gevind word in die Engelse werkboek vir st. 5: "Study the following list of group words." Slegs 'n lys van versamelnaamwoorde word gegee wat die leerder dan moet memoriseer. Nog 'n voorbeeld is 'n aantal losstaande sinne:-

- a) "It often (rain/rains) during summer."
- b) "I (write/writes) to my brother every week."

Daar is geen verband tussen dié twee sinne nie (vergelyk afdelings 5.3.1 en 5.3.2.) Cook (1985: 195) sê: "Functional drills practice realisations of a given function at length, but find it hard to demonstrate variation. Dialogues show the social factors in action and give an example of an interaction sequence; they do not however, pinpoint the social variation . . .; they depend upon the habit formation theory of second language learning . . ." Hierdie tipe onderrigtegniek is teenstrydig met die kommunikatiewe doelstellings van T2-onderrig, want aktiewe kommunikatiewe onderrigtegnieke soos rolspel, groepwerk en probleemoplossende take word in kommunikatiewe taalonderrig aangewend, sodat taalfunksies in ooreenstemming met die konteks van die situasie gebruik word en taalverskeidenheid, wisseling van stylregisters en die opeenvolging van diskoers verweselik word.

Die kommunikatiewe onderrigtegnieke is deur Halliday geïnisieer, want hy sien taalfunksies as 'n psigologiese werklikheid wat aan die spreker en die situasie verbind is. Dit gaan dus nie om die bemeestering van die taalfunksies nie, maar om die gebruik daarvan in ooreenstemming met die konteks van die situasie. Halliday benader dus grammatika kommunikatief deur taalstrukture, taalfunksies en betekenis in verband te bring, sodat dit wat die leerder grammatikaal bemeester het, kommunikatief in diskoersinteraksie gebruik kan word. Candlin en Breen (1980: 93) sê Halliday het hulle bewus gemaak van die studie van taal bo sinsvlak deur ook te wys op die interpersoonlike en ideasionale kennis ten opsigte van taalgebruik wat tot dusver deur die strukturalisme en die TGG verwaarloos is.

5.5.2.2 Die leksikaal-grammatikale sisteem

Halliday se benadering van taal vanuit die sosiale werklikheid, koppel die taalfunksies aan die taalstrukture. Dié strukture van 'n sin verteenwoordig die betrokkenheid van die T2-leerder in die seleksie van keuses uit die transitiwiteit-, modes- en temasisteme (kyk afdelings 3.5.6.1 tot 3.6.2). Brumfit (1984: 98) beskou die verbinding van grammatikale strukture aan taalfunksies as 'n uitbreiding van die sintaktiese sisteem, want deur dié koppeling word die funksionele en kommunikatiewe gebruik van taal gereflekteer. Johnson (1982a: 22) sê: "We should from the very start teach structures in relation to their use." Halliday stel nie soseer belang in *hoe* die grammatikale sisteem werk nie, maar wel in *hoe* die taal funksioneel *gebruik* word. Dit gaan dus nie om taalkonstruksies nie, maar wel om toepaslike kommunikasie in 'n sosiale situasie.

Volgens Halliday (1978: 200) moet daar in die onderrig van grammatikale strukture 'n kommunikasiekanaal wat sosiaal van aard is, geskep word deur onderrigtegnieke soos "waffling" toe te pas. Dit verseker dat taalfunksies gebruik word. Hierdie tegniek het neerslag gevind in kommunikatiewe taalonderrig en staan bekend as informasiegapings-aktiwiteite (Morrow, 1981: 62-63). 'n Voorbeeld: leerlinge werk in pare. Plaas enige houer tussen hulle of laat hulle met hulle rûe na mekaar sit. Leerling A het 'n prentjie van 'n boom, 'n huis en 'n kat. Hy moet nou stap vir stap aan leerling B verduidelik wat om te teken en hoe hy te werk moet gaan om die kat te teken. Leerling B kan telkens om meer inligting vra (Venter, 1987: 41; Weideman, 1988: 92-93). Deur hierdie tipe aktiwiteit word Halliday se konsepte soos betekenisonderhandeling, keusemoontlikhede en beurtneeming prakties in T2-onderrig toegepas.

Halliday skei nie die leksikon en die grammatika nie, omdat die een die ander komplementeer, waarmee Beheydt (1984: 73) volkome saamstem, want dit gaan nie soseer om die leer van nuwe woorde nie, maar wel om die spontane *gebruik* van die woorde in verskillende situasies. Die onderrig van woordeboek in die kommunikatiewe benadering tot T2-onderrig word deur Robinson (1988: 229 - 238) bespreek. Hy toon aan hoe woordeboek binne die raamwerk van die metafunksies onderrig kan word, byvoorbeeld:-

- a) Interpersoonlik: "Tom het toegelaat dat ek sy nuwe Ford/kar/voertuig bestuur." Dit beteken dat hoe meer spesifiek 'n persoon is in die woord wat hy kies, hoe meer geneë is hy om met die onderwerp van bespreking voort te gaan, byvoorbeeld as hy vra: "Watter kleur is Tom se motor?" of "Waarheen het julle gery?"
- b) Ideasioneel: klasbespreking oor padreëls en oorsake van motorongelukke. Die leerlinge soek die betekenis van vreemde woorde in die woordeboek op. Die onderwyser vermy tegniese terme in die klaskamer sodat die taal aanpas by die taalondervinding van die kind.
- c) Tekstueel: woorde soos *pragtige* en *mooi* is sinoniem ten opsigte van 'n motor, maar

geld nie ten opsigte van 'n ete nie. Chomsky het die tekstuele as *performance* geklassifiseer. Hy het dus *performance* en tekstuele beskrywing geïgnoreer. Corder (1973: 222) sê die leer van woordeskat omsluit meer as uitspraak en grammatikale funksies. Aktiewe gebruik van nuwe woorde en aktiewe deelname wanneer woorde geleer word, is die wagwoorde wat in T2-onderrig toegepas word, sodat woordbetekenis in verskillende kontekste en uitsprake bemeester kan word (vergelyk ook Carter en McCarthy, 1988: 32-38; 43-46).

Halliday het daarin geslaag om van die siening van grammatika as 'n reëlsisteem weg te breek en om die grammatikale sisteem aan die sosiale werklikheid sowel as aan die persoonlike behoeftes van die leerders te verbind. Hierdeur is die leerder sentraal in die onderrigproses geplaas en word hy nie meer as 'n passiewe hoorder gesien nie, maar as 'n aktiewe deelnemer. Funksies, nie strukture nie, is die basiese raamwerk vir die aanbieding en onderrig van grammatikale strukture. Halliday verplaas die fokus van grammatikale strukture na funksionele kommunikatiewe vaardighede. Die vaardighede word in die T2 verwerf deur 'n funksionele benaderingwyse in kommunikatiewe taalonderrig van die leksikaal-grammatikale sisteem toe te pas.

5.5.2.3 Die fonologiese sisteem

Halliday verskaf 'n brug tussen formele linguïstiese analise en sosiolinguïstiese benaderings deur intonasie op 'n kruisverwysingsbasis aan grammatikale beskrywing te koppel en informasie-eenhede tot die fonologiese sisteem toe te voeg. Die sistematiese wyse waarop klank in taal saamgevoeg word, stel die T2-spreker in staat om sekere afleidings te maak, betekenisvolle uitings te vorm en verskillende aksente waar te neem. Die daling of styging van toonhoogte kan die betekenis van sinne verander. Robinson (1988: 236) sê in die uitruil van leksikale betekenis gedurende 'n gesprek, speel fonologiese informasie soos toonhoogte 'n belangrike rol. Die fonologiese sisteem is dus verantwoordelik daarvoor om die fonetiese elemente so te groepeer dat effektiewe kommunikasie kan plaasvind. In kommunikatiewe taalonderrig word die uiteensetting van die fonologiese sisteem aangewend om die T2-leerder bewus te maak van die veranderinge van die betekenisinhoud van die teks, sodat hy dienooreenkomstig van stylregister kan verwissel. Uit 'n persoon se stem word immers afgelei of hy spot, ernstig of opgewek is. Hieruit ontvang die hoorder sekere informasie waarop hy dienooreenkomstig reageer. Misverstande kan ontstaan as 'n boodskap wat geïnterpreteer word, nie dit is wat die spreker bedoel het nie.

Intonasie is ook vir die T2-spreker 'n wyse van die verwerking van sy semantiese keuses. In kommunikatiewe taalonderrig word die onderrig van die fonologiese sisteem prakties toegepas deur onder andere die vertel van stories, die stel van vrae en die gee

van bevele, waardeur die kommunikasierolle en die houding van die spreker oorgedra word. Halliday het dus aan T2-onderrig, behalwe linguistiese, ook persoonlike, sosiale en kulturele dimensies gegee. Die toepassing van Halliday se fonologiese sisteem het ook 'n verskuiving van 'n produkoriëntasie in taalonderrig na 'n prosesoriëntasie bewerkstellig, want die uiteensetting van die fonologiese sisteem beteken geïntegreerde onderrig van taalkennis en taalgebruik. Hierdie invloed is duidelik waarneembaar in sillabusontwerp wat vervolgens bespreek word.

5.6 INVLOED VAN HALLIDAY SE BENADERING OP SILLABUSONTWERP

Sedert 1930 het behaviorisme en strukturalisme, wat saamgegroepeer kan word onder die sambreelterm *formalisme*, slegs gekonsentreer op grammatikale eerder as kommunikatiewe vaardighede (kyk afdelings 2.1 tot 2.3). Selfs die situasionele sillabus (kyk afdeling 2.3.4) het min aandag aan natuurlike taalgebruik geskenk. Coulthard (1985: 146) sê: ". . . in their concentration on grammar, course books may use interactional structures for what are in reality grammar drills . . .". In 1964 het Halliday, McIntosh en Strevens, riglyne neergelê vir sillabusontwerp om die leerder in plaas van die onderwyser sentraal in die onderwysproses te plaas (kyk afdeling 3.3). Halliday *et al.* (1964: 254, 257) sê taal is kommunikatiewe gedrag en omdat die T2-leerder reeds weet wat hy met taal kan doen of nie kan doen nie, moet die gedragrepertoire tydens T2-onderrig uitgebrei word. Om dit te vermag moet die sillabusontwerp op *ontwikkelingskriteria* gegrond wees, want die aanleer van T2 volg 'n natuurlike ontwikkelingsroete as gevolg van die *ingeboude sillabus* ("ready-made-subplans") wat die leerder in die moedertaal verwerf het (vergelyk ook Corder, 1973: 22, 113, 131, 268 en Stern, 1983: 354, 396). Die skaal-en-kategorie-teorie het dus volgens Stern (1984: 7) aanleiding gegee het tot Corder (1967) se idee van 'n natuurlike ingeboude sillabus en die Europese Raad se kritiek teen die strukturalisme.

Uit die Europese Raad se reaksie op strukturalisme het die "threshold level"-sillabusse van Van Ek (1979) en Wilkins (1976) ontwikkel (kyk afdeling 2.4.6). Halliday se klem op funksies en betekenispotensiaal het persone soos Widdowson (1979c) en Candlin (1984) en instansies soos die Europese Raad bewus gemaak van die grammatikaalbevoegde, maar kommunikatief gebrekkige taalgebruiker. Volgens Johnson (1981: 2) is 'n sillabus, in breë terme gestel, 'n lys items wat onderrig moet word. Halliday se aandrang dat betekenis en gebruik ook onderrig moet word, het die prentjie verander, want sillabusontwerpers moes nou voorsiening maak vir kommunikatiewe en strukturele vaardighede. Volgens Van Ek (1979: 103) is behoefte-analise belangrik, terwyl Wilkins (1979: 84) semantiese beginsels ten opsigte van inhoudseleksie in ag neem, met die gevolg dat die resultaat 'n semantiese of nosionele sillabus is.

Sillabusse soos die nosioneel-funksionele en taakgebaseerde sillabusse is gebaseer op die

aanname dat taalvorme die beste geleer kan word as die aandag op betekenis gefokus word. Die klem wat Halliday *et al.* (1964: 87 - 94, 300 - 301) op die sosiokulturele aspek, die gebruik van taal binne die konteks van die situasie, betekenis, funksies, interaksie en leerlingbetrokkenheid geplaas het, het bygedra tot *nuwe* sillabusontwerpe in 'n poging om taalonderrig werklik kommunikatief te maak. Richards en Rodgers (1986: 74) gee 'n opsomming van die nuwe sillabustipes wat as gevolg van Halliday se funksionele benadering tot taal, taalverwerwing, onderrigdoelstellings en onderrigmetodologie en -tegnieke ontstaan het. Sommige van dië sillabustipes word vervolgens bespreek.

5.6.1 Die nosioneel-funksionele sillabus

Wilkins (1976) se nosioneel-funksionele sillabusontwerp is volgens onder andere Yalden (1983: 61) direk deur Halliday se funksionele siening van taal geïnspireer. Wilkins het in opdrag van die Europese Raad 'n analise gemaak van die betekenisstelsel onderliggend aan kommunikatiewe taalgebruik. In sy analise het hy nosies en funksies gespesifiseer wat in 1976 in 'n boek, *Notional syllabuses*, verder uitgebrei is tot:

- a) semantiese/grammatikale kategorieë waaronder tyd (tydsduur en herhaling van bywoorde soos *nooit* en *altyd*), hoeveelheid (telwoorde), ruimte (plek en volume), val;
- b) modale betekenis-kategorieë soos onder andere 'n sekerheidskaal, byvoorbeeld: "Ek *sal* teen sesuur daar wees" (oederneming) of "Jy *moet* teen sesuur daar wees" (bevel);
- c) kommunikatiewe funksiekategorieë wat onder andere modaliteit, evaluering, oorreding en argumentering (vir 'n volledige uiteensetting raadpleeg Wilkins 1976).

Van der Walt (1984: 23-25) bespreek die volgende komponente wat in 'n nosioneel-funksionele sillabus voorkom:

- a) 'n lys van taalaktiwiteite gebaseer op lees, luister, praat en skryf;
- b) 'n lys van situasies en rolle wat leerders in die situasies moet vertolk;
- c) onderwerpe;
- d) 'n lys van taalfunksies;
- e) 'n lys van nosies soos "present perfect tense" en werkwoorde;
- f) 'n lys van eksponente wat uit die funksies, situasies of temas kom.

Wilkins se poging tot 'n kommunikatiewe sillabusontwerp het egter positiewe sowel as negatiewe kritiek uitgelok. Alexander (1981: 250, 235) ondersteun die nosioneel-funksionele sillabus omdat dit sosiale gedrag en grammatikale reëls verbind. Van der Walt (1984: 22) sê 'n funksioneel-nosionele spesifikasie en organisasie van taal stem ooreen met die *gewone mens* se persepsie van taal. Dit onderstreep Halliday *et al.* (1964: 150) se stelling dat taal deur mense gebruik word. Strydom (1984: 29) sê die nosioneel-funksionele sillabus is 'n poging om die semantiese potensiaal van taal so te spesifiseer dat 'n brug gebou kan word tussen grammatikale strukture en die sosiale werklikheid. Dit is gegrond op Halliday (1973a: 42, 64) se siening dat sosiale strukture die komponente van die sosiale konteks soos rolverwantskap bepaal, terwyl die semantiese stelsel in die sosiale konteks ontwikkel. Wilkins se modale betekenis-kategorieë realiseer soos volg:-

Onderwyser: "Jy moet jou tuiswerk doen."

Leerling: "Ja meneer, ek sal dit doen." (Interpersoonlike funksie in die semantiese sisteem; roolverwantskap wat sosiale interaksie reflekteer en die leksikale grammatikale netwerk van modus en modaliteit.)

Die sillabus weerspieël wat die leerder met taal kan doen (funksioneel) en die betekenis wat daardeur oorgedra word (nosioneel). Funksies word gekoppel aan pragmatiese taalgebruik, terwyl semanties-grammatikale kategorieë aan linguïstiese strukture gekoppel word. Dit is egter die linguïstiese strukture wat volgens Widdowson (1990: 101) pragmaties gebruik moet word, sodat die ideasionale, interpersoonlike en tekstuele funksie deur taalstrukture gereflekteer kan word. Hierdie vereiste wys op Halliday (1974: 97) se aanname dat *competence* en *performance* een proses is, want taalfunksies word in die leksikaal-grammatikale sisteem gereflekteer. Taalfunksies is die algemene kategorieë van betekenispotensiaal wat in grammatikale strukture geënkodeer word. Betekenis ontstaan uit die taalfunksies (kyk afdeling 3.5.6) en word in grammatikale strukture uitgedruk.

Halliday gebruik die term *funksies* om te verwys na die formele enkodering van betekenis in die grammatika. Die grammatikale sisteem het 'n funksionele invoer en 'n strukturele uitvoer wat linguïstiese vorme aan kommunikatiewe funksies verbind (Butler, 1985: 59-60). Volgens Widdowson (1990: 41) ignoreer Wilkins die betekenis wat inherent aan grammatikale vorme is, sodat die semanties-grammatikale kategorieë van hul pragmatiese identiteit ontnem word. Johnson (1982a: 129) sê die grammatikale kategorieë word deur Wilkins aan funksionele kategorieë op 'n "list-like-fashion" verbind sonder dat betekenisverwantskap aangetoon word. Betekenisverwantskap is prominent in Halliday se funksioneel-linguïstiese teorie. Wilkins se kommunikatiewe funksies is volgens Johnson (1981: 3, 7): "... the uses to which we put language ... a common core" van relevante funksies. Konsepte soos *nosies*, *funksies* en *kommunikasie* se verwantskap beteken 'n "means to an end", want semantiese sillabusse is volgens Johnson (1981: 11): "... a means to an end - a vehicle for arriving at a destination". In dieselfde asem waarsku hy: "... one may be notional-functional, without being communicative and even be communicative without being notional-functional".

Dit beteken dat daar aan die een kant 'n oorbeklemtoning kan wees van die grammatikale kategorieë, terwyl die funksionele kategorieë verwaarloos word of andersom. Die nosionele sillabus oorbeklemtoon taalgebruik, terwyl Halliday (kyk afdeling 5.4) 'n balans handhaaf ten opsigte van betekenis, gebruik en vorm, omdat taalonderrig *competence* en *performance* insluit. Die vermoë om funksies uit te voer waarborg nie *communicative competence* nie. Die gevaar is dat die leerder wel die taaleenhede kan gebruik, maar nie in staat is om dit aan taalkennis te verbind nie. Widdowson en Brumfit (1981: 206) sê: "We must aim to teach a capacity to behave, not a particular piece of behavior." Halliday (1973a: 85, 89) toon aan hoe 'n verskeidenheid vorme van taalgedrag gebruik kan word

om taalkennis oor te dra. Swan (1981: 43) sluit hierby aan deur te wys op die belangrikheid van die klassifikasie van spraakhandelinge in ooreenkoms met hulle betekenis en funksie, maar dan moet daar seker gemaak word dat taalstrukture ook onderrig word, anders kan 'n semantiese sillabus net so min 'n bloudruk vir kommunikasie wees as 'n strukturele sillabus. Porter (1982: 38, 43) sê dat Wilkins net voorsiening maak vir leerders in spesifieke situasies en vir leerders met spesifieke eienskappe, en die behoefte-analise ignoreer. Munby se werk, *Communicative Syllabus Design*, (1978) bespreek behoefte-analise aan die hand van veranderlikes soos psigiese en fisiese verskille tussen leerders (vergeelyk ook Stern, 1983: 110, 259 en kyk afdeling 2.4.6).

Volgens Halliday *et al.* (1964: 174) moet taalkursusse verbind word aan die behoeftes van die leerders. Dit beteken dat die taal vir die leerders toeganklik gemaak moet word, sodat hulle dit funksioneel kan gebruik. Die nosionele sillabus reduceer kommunikasie na wat Widdowson (1990: 22, 113) *comprehensible input* noem, of die leerder nou belangstel in dié *comprehensible input* of nie. Klaskameraktiwiteite konsentreer op toepaslike standaarduitdrukkings in T2 en taalprobleme word gesien as 'n onvermoë om aan dié standaarduitdrukkings te voldoen. Halliday *et al.* (1964: 301) en Halliday (1978: 195-196) beklemtoon taalverskeidenheid. Die betekenisnetwerk van keuses wat die leerder opgebou het of besig is om op te bou, word onderdruk deurdat sy antwoord gebonde is aan *korrektheid* volgens voorgeskrewe handboeke en sillabusinhoud. Dit voldoen nie aan Halliday (1985: xvii) se aanname dat taal 'n betekenisstelsel is nie.

Bell (1981: 56,61) noem die nosioneel-funksionele sillabus 'n "situational-cum-notional syllabus - a grading of formal linguistic items alone". Volgens Widdowson (1979a: 254; 1990: 40) en Widdowson en Brumfit (1981: 205) is dié tipe sillabus weer 'n lys van nosies en funksies wat onderrig moet word. Dit vervang dus net die ou grammatikale lys en verplaas die fokus na grammatikale *performance*. Die spesifikasie van sillabusinhoud in terme van nosies en funksies verseker nie dat taalonderrig *leer* en *doen* insluit nie. Volgens Widdowson (1990: 159) moet metodologiese beginsels aanwesig wees sodat die sillabusinhoud op so 'n wyse geïnterpreteer word dat die leerder geaktiveer word om die nosionele en funksionele eienskappe te herken. Nosies en funksies moet dus nie as stukkies kennis wat gestoor kan word, onderrig word nie. Halliday beklemtoon die feit dat grammatika geïnternaliseer moet word as 'n bron vir taalgebruik, nie as 'n formele kennisstelsel nie. Volgens Candlin (1984: 32, 38) bepaal die tipe sillabus "ends" en skryf "means" voor, maar teenstrydig met mekaar. Daarom is dié tipe sillabus "a pre-packing of knowledge seen-as-items". Dit verteenwoordig 'n siening van taal as 'n lys van nosies en funksies wat net so beperkend is as 'n siening van taal as kennis. Richards en Rodgers (1986: 74) sê: "It specified products, rather than communication processes."

'n Teoretiese beswaar teen die nosioneel-funksionele sillabus is dat dit nie 'n betekenis-

volle raamwerk vir T2-onderrig verskaf nie. Johnson (1982b: 48) sê: ". . . the functional lesson has no meat and at the end of it they have grasped no principle. They have just learned a collection of useful phrases." Ten spyte van al die negatiewe kritiek het Wilkins se nosioneel-funksionele sillabus tog gelei na *vrymaking* van die formalistiese benadering tot sillabusontwerp. Wilkins se sillabus wys volgens Holmes (1983: 93) op die komplekse verhouding tussen vorm en funksie. Hoewel Halliday se funksionele komponente ietwat uit verband geruk is deur sommige taalnavorsers, soos onder andere Van Ek (1979), Wilkins (1976), Finocchiaro en Brumfit (1983), is dit duidelik dat die funksionele benadering van Halliday 'n dryfveer geword het vir 'n meer kommunikatief-analitiese benadering tot T2-onderrig.

5.6.2 Alternatiewe sillabusontwerpe

Halliday se funksionele siening van taal en taalverwerwing het ook die grondslag gevorm vir verskeie *meer* en *minder* analitiese benaderings ten opsigte van sillabusontwerp, byvoorbeeld:-

- a) Johnson (1982b: 52) stel as 'n alternatief aparte sillabusse voor vir Halliday se tekstuele, interpersoonlike en ideasionele komponente - 'n moontlikheid vir die verskillende standers of selfs vlakke (laergraad, funksionele, standaard- en hoërgraad). As vierde alternatief noem hy Candlin en Breen se prosessillabus waarin Halliday se "system of systems"-idee onderliggend is aan kommunikatiewe taalkennis. Die interverwantskap tussen die "system of systems" en kommunikatiewe taalkennis kan nie herlei word tot 'n voorspelbare reëlsisteem nie. Die fokus word so op die leerder se analitiese vermoë geplaas. Johnson is dus ten gunste van 'n onbeklemtoonde sillabustipe waarin die seleksie van inhoud tot die minimum beperk word.
- b) Yalden (1983: 113-115) is ten gunste van 'n meer strukturele beklemtoning in 'n sillabus vir beginners en 'n meer kommunikatiewe sillabus vir gevorderde groepe.

Volgens Stern (1984: 10) verkies Allen, Widdowson en Brumfit ook 'n struktureel-funksionele sillabus. Hierdie alternatiewe benaderings tot sillabusontwerp het egter steeds kritiek uitgelok omdat òf die strukturele òf die funksionele komponente oorbeklemtoon word. Die prosesmodelle van Candlin en Breen en die taakgebaseerde sillabus van Prabhu wat vervolgens bespreek word, maak daarop aanspraak dat hulle werk 'n analitiese benadering tot sillabusontwerp is.

5.6.3 Die prosessillabus en die taakgebaseerde sillabus

Die proses- en taakgebaseerde sillabusse het ontstaan as gevolg van die kritiek op die nosioneel-funksionele sillabus. In 'n artikel *Talking shop* (1986: 187-188) sê Corder, 'n taakgeoriënteerde sillabus bied die antwoord vir probleme in kommunikatiewe taalonderrig, want so 'n sillabus veronderstel 'n opeenvolging van probleemoplossende aktiwiteite.

teite. Candlin (1984) en Breen (1984; 1987) stel prosesmodelle ten opsigte van sillabusontwerp voor wat betekenisonderhandeling en probleemoplossende aktiwiteite voorstaan. Die ontwerper se taak is om 'n raamwerk (voor-sillabus) te voorsien waaruit die onderwyser en leerders 'n aksiesillabus (prosessillabus) skep. Die oorsprong van dié tipe sillabus kan gevind word in Halliday (1978: 205) se funksionele aanname dat: "We start from what children can do with language . . ." Die leerders is betrokke in die ontwikkeling van 'n klaskamersillabus wat hulle volgens hulle siening en ondervinding van taal skep. Die proses- en taakgebaseerde sillabusse het volgens Breen (1987: 158) eerstens ontstaan as gevolg van die verskillende sienings van *communicative competence* wat 'n strydpunt laat ontstaan het oor wat beklemtoon moet word - taalstrukture of taalgebruik. Tweedens het vorige kommunikatiewe sillabusontwerpe slegs op een van die drie taalfunksies (kyk afdeling 3.5.6.1) gefokus, terwyl die ander geïgnoreer is. Taalonderrig by Halliday is wesenlik ook 'n proses en dui op 'n taakgebaseerde benadering wat aansluit by Candlin (1984: 40) se pragmatiese taalsiening, waar *betekenisonderhandeling* en *taalgebruik* in ag geneem word.

Myns insiens fokus die sillabusse van Candlin, Breen en Prabhu op Halliday se "can do, can mean, can say", terwyl al die taalfunksies in ag geneem word. Betekenisonderhandeling kan geïnterpreteer word as Halliday se "can do, can mean, can say", want die fokus is op hoe die leerder sy eie "sillabus" (taalbegrip) gebruik om op te tree in die samestelling van die klaskamersillabus. Dit wys ook hoe die leerder betekenis gee aan die klaskameraktiwiteite ("working/procedures") en die uitkoms of resultaat wat onderhewig is aan voortdurende evaluering. Die onderhandelingsproses vind volgens Breen (1987: 169) tussen die interne (leerdersillabus) en eksterne (voor-sillabus) sillabusse plaas, sodat 'n klaskamer- of prosessillabus gevorm kan word. In die onderhandelingsproses gebruik die leerling sy taalfunksies om betekenis aan die proses self te gee. Candlin (1984: 42) brei uit op Halliday se "learning how to mean" (kyk afdelings 4.2 en 4.4.2) deur te pleit vir 'n sillabus waarin: ". . . learners in the company of their peers and their teachers chart their own paths to acquisition on the basis of negotiated interaction with input contained within a range of problem solving tasks". Halliday wys daarop dat die leerder sy eie pad volg en sy eie protosillabus gedurende taalontwikkeling opbou (kyk afdelings 4.4.1 tot 4.4.3) met die fokus op die betekenis van die leer van 'n nuwe taal - "from ends towards means" en van "learning how to mean" (vergeelyk ook Candlin, 1984: 40).

Die taakgebaseerde sillabus van Prabhu (1987) is gebaseer op die aanname dat taalvor- me die beste geleer kan word as die aandag gefokus word op betekenis. Prabhu (1987: 27-28, 46-53) beklemtoon daarom veral beredeneringsaktiwiteite ("reasoning-gap") en beskou informasiegapingsaktiwiteite as 'n "stepping stone", want normale klaskamerdis- koers sluit ook redenering, eie mening en persoonlike keuses in, terwyl die leer se gram- matikale vermoë terselfdertyd ontwikkel. Prabhu se klem op aktiwiteite wat op betekenis

fokus, spruit uit Halliday (1975: 8, 60) se aanname dat die leer van 'n taal "learning how to mean" is. In die volwasse taalsisteem vorm betekenispotensiaal 'n intermediêre vlak tussen "can do" en "can say" (kyk afdeling 3.5.6). Prabhu (1987: 69-72) pas indirek Halliday (1985: xviii) se betekenisnetwerk ("system of systems") in sy siening van taalverwerwing en leer, soos volg toe: die leerder se bewussyn word deur die uitruil van die betekenisinhoud beset, terwyl die onderbewussyn linguistiese vaardighede en betekenis verbind. Prabhu se indeling in voor-take en take is funksioneel gegrond omdat hy leer as 'n organiese ontwikkelingsproses sien (vergelyk afdeling 2.3.4).

Prabhu (1987: 95-97) en Halliday (kyk afdeling 3.3) stem saam dat onderrig nie boekgebonde moet wees nie, maar dat 'n geleentheid vir diskoers geskep moet word. Die onderwyser se inmenging in taalverwerwing is minimaal. Die klem val op die analitiese vermoë van die leerder - die leerder se eie vermoë en strategieë - om taal te verwerk. Halliday koppel die analitiese vermoë aan die universele taalfunksies, terwyl Prabhu (1987: 69-72) 'n proses van "creative construction" voorstel waartydens 'n vorm van "intensive exposure" ontstaan wanneer die betekenisinhoud verwerk word. Die behoefte om betekenisinhoud te skep, aktiveer dan die ontwikkeling van die taalsisteem.

Die taakgebaseerde sillabus het egter ook kritiek uitgelok. Volgens Baretta en Davies (1985: 121-125) kan die effektiwiteit van die sillabus nie bepaal word nie, omdat nie een van die leerders in die projek vir meer as drie jaar aan taakgebaseerde onderrig blootgestel is nie. Greenwood (1988: 14-15) sê dis 'n onbevredigende vae "rag-bag" van items wat onder die begrip *taak* ingesluit word. Die sillabus is produkgebaseer omdat die take vooraf bepaal is en nie werklik onderhandelbaar is nie. Brumfit (1984: 105, 108) wys daarop dat beredenering ten koste van groepwerk geskied en dat Prabhu in die onderrig van voor-take net konsentreer op die linguistiese items wat in die oplossing van probleme nodig is. Hy verkies ook net 'n klein aantal korrekte antwoorde wat onder andere taalverskeidenheid en woordeskatuitbreiding beperk. Johnson (1982a: 140-143) sê dié sillabus is niks anders as 'n semanties-grammatikale sillabus wat in linguistiese kategorieë in voor-take en inleidende take opgebreek word nie.

Halliday (1985: xvii) se stelling dat: "A language then, is a system for making meanings..." kan deurgetrek word na Candlin, Breen en Prabhu se aandrag op betekenis in taalonderrig. Halliday (1978: 210) dring aan op 'n leerdergesentreerde onderrigsituasie waarin die onderwyser slegs as gids optree. Dit is 'n sterk aanname in beide dié sillabustipes waar die gebruik van 'n nuwe taal van die leerder eis om deurlopend keuses vanuit sy tekstuele kennis te maak, sodat hy dit kan harmonieer met die sosiale eise wat kommunikatiewe gedrag beheer. Breen (1987: 164, 166) sê die taakgebaseerde sillabus is "means-focused" sowel as "ends-focused", terwyl die prosesillabus 'n "ends towards means" veronderstel. Halliday (kyk afdeling 3.4) dring aan op "means to an end" eerder as "ends in

themselves". 'n "Means-driven"-sillabus wat aandring op betekenisonderhandeling is dus onderliggend aan Halliday se funksionele benadering.

5.7 GEVOLGTREKKING

Halliday se taalsiening het betekenis, taalgedrag en toepaslike taalgebruik binne die konteks van die situasie op die voorgrond van sillabusontwerp geplaas, wat tot nuwe sillabus-spesifikasies gelei het. Corder het in 1967 die idee van 'n natuurlike ingeboude sillabus begin propageer, terwyl die Europese Raad die moontlikheid van nuwe sillabusspesifikasies ondersoek het. In 1976 het Wilkins se nosionele sillabus, gegrond op Halliday se idee van die verbinding van grammatika aan taalfunksies en betekenisvolle taaluitinge, die basis vir kommunikatiewe taalonderrig geword. Doelwitte het verander van formele na funksionele en nosionele spesifikasies, wat sosiaal sensitief is. Candlin en Breen (1984: 56, 58) het egter teen die gedagte van 'n vaste sillabus geprotesteer, terwyl Widdowson (1990: 138) hom ten gunste van 'n strukturele sillabus, waarvan die metodologie kommunikatief is, uitgespreek het. Die gevolg is dat drie benaderings ten opsigte van sillabusontwerp onderskei kan word, naamlik 'n struktureel-analitiese, 'n funksioneel-analitiese en 'n sillabusontwerp gebaseer op Krashen en Terrell se "natural growth"-benadering (Allen, 1984: 65).

Sillabusontwerp behoort fundamenteel gemoeid te wees met die vraag: ". . . how language is made into messages, how it makes sense, rather than what form it has" (Brumfit, 1985: 152). Halliday se funksionele benadering tot taal, taalverwerwing en taalonderrig voorsien so 'n fundamentele basis. 'n *Suiwer* toepassing van Halliday se funksionele benadering wat sy skaal-en-kategorie-teorie, sy sisteemteorie sowel as sy idee van taalontwikkeling veronderstel, is egter nog nie ten volle in 'n sillabusontwerp toegepas nie. Dié moontlikheid vir toekomstige sillabusontwerp kan dalk uiteindelik die dispuut rondom die bestaande sillabusse finaal besleg, want Von Staden (1986: 5) sê: "An important model is Halliday's functional model, which takes into account that the structure of a language reflects the functions which language is required to serve as a means of social communication. According to this model, the grammatical correctness of a sentence is less important than the message being communicated."

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKING EN VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word tot 'n gevolgtrekking gekom ten opsigte van Halliday se invloed op T2-onderrig en in die besonder hoe dit bygedra het tot die ontwikkeling van 'n kommunikatiewe benadering. Die nodige aanbevelings en voorstelle vir moontlike verdere navorsing, wat uit die gevolgtrekking voortspruit, word ook genoem.

6.2 GEVOLGTREKKING

Halliday se funksionele benadering tot taalonderrig en sy siening van taal as betekenis-potensiaal het die formalisme se siening van T2-onderrig gereleë tot linguistiese geskiedenis en daardeur nie net die weg gebaan vir 'n meer kommunikatiewe benadering nie, maar ook 'n direkte invloed op T2-onderrig uitgeoefen.

Die doel van die studie was om vas te stel hoe Halliday se siening van taal en taalverwerking, T2-onderrig en veral sillabusontwerp en metodologie beïnvloed het en om dit krities te evalueer. Uit die bespreking in Hoofstuk 5 blyk dit dus duidelik dat Halliday se funksionele benadering sedert die sestigerjare af 'n invloed uitgeoefen en 'n bydra gelewer het tot 'n *meer* kommunikatiewe benadering, omdat hy taalkennis en die gebruik van *die* kennis ooreenkomstig die konteks van die situasie as 'n noodsaaklike vereiste by die aanleer van 'n T2 stel.

Die besprekings in Hoofstuk 5 het egter ook aangetoon dat die huidige kommunikatiewe sillabusse produk- of leergeoriënteerd is en dat Halliday se siening van *competence* en *performance* as 'n eenheid nie inslag in die kommunikatiewe benadering gevind het nie. Die dispuut en die gepaard gaande kritiek rondom bestaande sillabusontwerpe is toe te skryf aan die skeiding van *competence* en *performance*. Die gevolg is dat taalkennis en taalgedrag (taaluitinge) geskei word; die nosionele sillabus, byvoorbeeld, gee 'n lys van semantiese kategorieë, geïsoleerd van kommunikatiewe vaardighede. Brumfit (1985: 157) sê: "In our concern with product as form, we neglected process." Wat dikwels uit die oog verloor word, is dat een sin meer as een *funksie* kan vervul, afhangende van die kultuur en die konteks van die situasie. "Jy moet môre kom", kan byvoorbeeld 'n antwoord op 'n vraag of 'n bevel wees. Een funksie kan ook meer as een leksikale komponent hê, byvoorbeeld in: "Dis koud" en "Maak asseblief die deur toe". Dié aspek is wel as gevolg van Halliday se invloed op kommunikatiewe onderrigdoelstellings inherent aan T2-onderrig, maar die afsonderlike onderrig van *competence* en *performance* veroorsaak dat

die sosiokulturele aspek van taalverskeidenheid verlore gaan. Bowden, Starrs en Quinn (1989: 135) het gevind dat die onderrig van taalkennis alleen, nie 'n toereikende intellektuele aktiwiteit is nie. 'n Taal moet binne die konteks van die kultuur onderrig word.

Die slotsom is dus dat Halliday se siening van *competence* en *performance* as 'n eenheid, naamlik betekenispotensiaal (kyk afdelings 1.1, 3.7 en 4.2) 'n moontlike oplossing bied vir die huidige dispuut ten opsigte van sillabusontwerp, want selfs Prabhu se taakgebaseerde onderrig plaas 'n eensydige beklemtoning op *performance* deurdat take in isolasie onderrig word sonder dat die term *taak* omskryf word (vergelyk Nunan, 1989: 5 - 21, 40 - 45, 96 - 145). Die gevolg is dat, net soos in die geval van die nosionele sillabus (kyk afdeling 5.6) dit steeds produktegeoriënteerde onderrig, 'n gebrek aan grammatikale kennis en die verheffing van die funksionele benadering tot 'n funksionele metode, is (vergelyk Johnson, 1982a: 94). Nunan (1988: 158) wys daarop dat 'n kommunikatiewe benadering op die prosesse van kommunikasie eerder as op die strukturele, funksionele of nosionele items moet fokus. Widdowson (1990: 164) stel 'n kommunikatiewe metodologie as oplossing voor.

Halliday se funksionele benadering tot taal, taalverwerwing, onderrigdoelstelling en -metodologie het 'n bepalende invloed op die ontwikkeling van die kommunikatiewe benadering en op T2-onderrig in die besonder, uitgeoefen. Daarom bied dit 'n fundamentele basis vir sillabusontwerp, want 'n kommunikatiewe metodologie alleen, kan nie 'n eensydige beklemtoning van òf taalkennis òf taalgedrag ophef nie. 'n Werklike kommunikatiewe benadering behels 'n balans tussen taalkennis en taalgedrag.

6.3 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

In die loop van dié studie het sekere *braakvelde*, wat aanbevelings en verdere navorsing regverdig, onder die aandag van die navorser gekom:-

- a) Navorsing oor die moontlikheid van 'n *suiwer* toepassing van Halliday se funksionele benadering tot taal, taalverwerwing en taalonderrig, op sillabusontwerp en onderrigmetodologie.
- b) 'n Ondersoek na die moontlike verband tussen die sosio- en/of kulturele agtergrond en die gebruik van taalverskeidenheid van die leerders gedurende T2-verwerwing.
- c) Die moontlike invloed van die sosiale struktuur en die gepaard gaande sosialiseringproses op die waarskynlike diskrepans tussen taalvaardigheid en taalkennis.
- d) 'n Ondersoek na die redes vir 'n gebrek aan toepaslike taalgebruik by T2-leerders in die huidige kommunikatiewe benadering.

Hierdie voorstelle van moontlikhede vir verdere navorsing moet binne die raamwerk van

Halliday se funksionele benadering ondersoek word, want dit kan die moontlikheid bied om die dispuut en kritiek rondom huidige sillabusontwerpe te besleg. Die resultaat kan moontlik in 'n funksioneel-kommunikatiewe sillabusontwerp en onderrigmetodologie ontwikkel, wat die balans tussen taalkennis en taalgedrag handhaaf. Daardeur kan die T2-leerder kommunikatiewe en sosiokulturele kennis bekom en die T2 werklik funksioneel beleef en gebruik.

BIBLIOGRAFIE

- ALEXANDER, L.G. 1981. *Materials design: Issues for the 1980's. A European point of view.* (In: Alatis, J.E., Altman, H.B. & Alatis, P.M., *reds.* *The second language classroom: directions for the 1980's.* Oxford : Oxford University Press.)
- ALEXANDER, R. 1983. *Communicative syllabuses and communicative orientated textbooks.* Trier : L.A.U.T.
- ALLEN, D. 1980. *English teaching since 1965: how much growth?* London : Heinemann Educational Books.
- ALLEN, J.P.B. 1984. *General purpose language teaching: a variable focus approach.* (In: Brumfit, C.J., *red.* *General English Syllabus design: curriculum and syllabus design for the general English classroom.* ELT Documents 118. Oxford : Pergamon Press.)
- ALLEN, J.P.B. & WIDDOWSON, H.G. 1980. *Grammar and language teaching.* (In: Allen, J.P.B. & Corder, S.P., *reds.* *The Edinburgh course in applied linguistics. Vol. 2. Papers in applied linguistics.* Oxford : Oxford University Press.)
- ALLERTON, D.J. 1979. *Essentials of grammatical theory.* London : Routledge & Kegan Paul.
- ALLWRIGHT, D. 1988. *Observation in the language classroom.* London : Longman.
- ALLWRIGHT, R.L. 1980. *Turns, topics and tasks: patterns of participation in language learning and teaching.* (In: Larsen-Freeman, D., *red.* 1980. *Discourse analysis in second language research.* Rowley, Mass. : Newbury House.)
- ANDERSON, R.C. & AUSUBEL, D.A. *reds.* 1965. *Reading in the psychology of cognition.* New York : Holt, Reinhart & Winston.
- ATKINS, M. 1982. *Explanations in the study of child language development.* Cambridge : Cambridge University Press.
- ATKINSON, M., KILBY, D. & ROCA, I. 1982. *Foundations of general linguistics.* London : George Allen & Unwin.
- AUSTIN, J.L. 1962. *How to do things with words.* Oxford : Clarendon Press.

- AUSTIN, J.L. 1971. Performance-constative. (In: Searle, J.R., red. The philosophy of language. Oxford : Oxford University Press.)
- AUSUBEL, D.P. 1968. Educational psychology: a cognitive view. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- BEYHEYDT, L. 1984. The deficit hypothesis and the social stratification of mother talk. (In: Deprez, K. red. 1984. Sociolinguistics in the low countries. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.)
- BELL, R.T. 1981. An introduction to applied linguistics: approaches and methods in language teaching. London : Batsford Academic and Educational.
- BENTAHILA, A. & DAVIES, E. 1989. Culture and language use: a problem for foreign language teaching. IRAL, Vol. 27(2):99-111, May.
- BERETTA, A. & DAVIES, A. 1985. Evaluation of the Bangalore project. ELT Journal, 39(2):121-125, April.
- BLOOM, B.S. 1976. Human characteristics and school learning. New York : McGraw-Hill Book Company.
- BOGAARTS-DE GLAS, Y. 1981. Discourse analyse en de communicatieve syllabus. Levende Talen 359:115-132, Feb.
- BOUVERESSE, J. 1974. In discussion with Bouveresse. (In: Parret, H. Discussing language. Den Haag : Mouton.)
- BOWDEN, J.A., STARRS, C.D. & QUINN, T.J. 1989. Modern language teaching in Australian Universities. Higher Education, Research and Development, 8(2):129-146.
- BREEN, M.P. 1984. Process syllabuses for the language classroom. (In: Brumfit, C.J., red. General English Syllabus design. Curriculum and syllabus design for the general English classroom. ELT documents 118. Oxford : Pergamon Press.)
- BREEN, M.P. 1987. Contemporary paradigms in syllabus design part II. Language teaching, 20(3):157-172, Jul.

- BREEN, M.P. & CANDLIN, C.N. 1980. The essentials of a communicative curriculum for language teaching. Applied linguistics, 1(2):89-112, Summer.
- BROWN, G. 1987. Twenty five years of teaching listening comprehension. Forum, 25(4):11-15, Oct.
- BROWN, G. & YULE, G. 1983. Discourse analysis. Cambridge : Cambridge University Press.
- BROWN, H.D. 1983. From ivory tower to real world: a search for relevance. (In: Alatis, J.E., Stern, H.H. & Strevens, P., reds. Applied linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale. Washington : Georgetown University Press.)
- BROWN, H.D. 1987. Principles of language learning and teaching. London : Prentice-Hall.
- BROWN, K. 1984. Linguistics today. London : Fontana Paper Backs.
- BRUMFIT, C.J. 1980. Problems and principles in English teaching. Oxford : Pergamon Press.
- BRUMFIT, C.J. 1984. Communicative methodology in language teaching. Cambridge : Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C.J. 1985. Theme and learner-centred methodology. (In: Quirk, R. & Widdowson, H.G., reds. English in the world. Teaching and learning the language and literature. Cambridge : Cambridge University Press.)
- BRUMFIT C.J. & JOHNSON, K., reds. 1979. The communicative approach to language teaching. London : Oxford University Press.
- BRUMFIT, C.J. & MORROW, K. 1981. Teaching the general student. (In: Johnson, K. & Morrow, K., reds. Communication in the classroom: applications and methods for a communicative approach. London : Longman.)
- BRUMFIT, C.J. & ROBERTS, J.T. 1983. Short introduction to language and language teaching. London : Batsford Academic and Educational Ltd.

- BURT, M.K. & DULAY, H.C. 1975. *New directions in second language learning, teaching and bilingual education.* Washington : TESOL.
- BURT, M.K. & DULAY, H.C. 1983. *Optimal language learning environments.* (In: Alatis, J.E., Stern, H.H. & Strevens, P., *reds.* *Applied linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale.* Washington : Georgetown University Press.)
- BUTLER, C.S. 1985. *Systemic linguistics: theory and applications.* London : Batsford Academic and Educational.
- CAMPBELL, R.N. & WALES, R.J. 1970. *The study of language acquisition.* (In: Lyons, J., *red.* 1970. *New horizons in linguistics.* Harmondsworth : Penguin.)
- CANALE, M. 1983. *From communicative competence to communicative pedagogy.* (In: Richards, J.C. & Schmidt, R.W., *reds.* *Language and communication.* London : Longman.)
- CANALE, M. & SWAIN, M. 1980. *Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing.* *Applied linguistics*, 1(1):1-47.
- CANDLIN, C. 1983. *Preface.* (In: Richards, J.C. & Schmidt, R.W., *reds.* *Language and communication.* London : Longman.)
- CANDLIN, C. 1984. *Syllabus design as critical process.* (In: Brumfit, C.J., *red.* *General English Syllabus design. Curriculum and syllabus design for the general English classroom.* ELT documents 118. Oxford : Pergamon Press.)
- CARROLL, J.B. 1966. *The contribution of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages.* (In: Valdman, A., *red.* *Trends in language teaching.* New York : McGraw-Hill.)
- CARROW-WOOLFOLK, E. & LYNCH, J.I. 1982. *An integrative approach to language disorders in children.* London : Grune & Stratton.
- CARTER, R. & McCARTHY, M. *reds.* 1988. *Vocabulary and language teaching.* London : Longman.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge : M.I.T. Press.

- CHUN, J. 1980. A survey of research in second language acquisition. (In: Croft, K. Readings on English as a second language. Boston : Little, Brown and Company.)
- COOK, V.J. 1985. Language functions, social factors, and second language learning and teaching. IRAL, 23(3):177-196, Aug.
- COOK-GUMPERZ, J. 1983. Persuasive talk: the social organisation of children's talk. (In: Green, J.L. & Walle, C. reds. Ethnographic and language in education settings. Norwood, New Jersey : Ablex Publication Corporation.)
- COOMBS, P.H. 1985. The world crisis in education: the view from the eighties. Oxford : Oxford University Press.
- CORDER, S.P. 1967. The significance of learner's errors. (In: Richards, J.C. red. 1974. Error analysis. London : Longman.)
- CORDER, S.P. 1973. Introducing applied linguistics. Harmondsworth, Middlesex : Penguin.
- CORDER, S.P. 1986. Talking shop. Pit Corder on language teaching and applied linguistics. ELT Journal, 40(3):185-190, Jul.
- COULTHARD, M. 1985. An introduction to discourse analysis. London : Longman.
- CREAGHEAD, N. 1982. Children with disorders of pragmatics. (In: Irwin, J.V., red. Pragmatics: the role in language development. California : Fox Point Publishing Ltd.)
- CRIPER, C. & WIDDOWSON, H.G. 1980. Sociolinguistics and language teaching. (In: Allen, J.P.B. & Corder, S.P., reds. The Edinburgh course in applied linguistics. Vol. 2. Papers in applied linguistics. Oxford : Oxford University Press.)
- CRYSTAL, D. & DAVY, D. 1969. Investigating English style. London : Longman.
- DANES, F. 1987. On Prague school functionalism in linguistics. (In: Dirven, R. & Fried, V., reds. Functionalism in linguistics. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.)

- DAVIDSE, K. 1987. M.A.K. Halliday's functional grammar and the Prague School. (In: Dirven, R. & Fried, V., eds. *Functionalism in linguistics*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.)
- DAVIDSON, D.M. 1980. Current approaches to the teaching of grammar in ESL. (In: Croft, K. *Readings on English as a second language*. Boston : Little, Brown and Company.)
- DOUGHTY, P., PEARCE, J. & THORNTON, G. 1972. *Exploring language*. London : Edward Arnold.
- DULAY, H. BURT, M. & KRASHEN, S. 1982. *Language two*. Oxford : Oxford University Press.
- ELLIOT, A.J. 1981. *Child language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- ELLIS, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- FAIRMAN, T. 1988. Teaching the Englishes. Notes and discussion. *IRAL*, 26(2):115-125, May.
- FINOCCHIARO, M. 1983. Teacher education: problems, practices, expectations. (In: Alatis, J.E., Stern, H.H., & Strevens, P., eds. *Applied linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale*. Washington : Georgetown University Press.)
- FINOCCHIARO, M. & BRUMFIT, C.J. 1983. *The functional-notional approach: from theory to practice*. Oxford : Oxford University Press.
- GANNON, P. & CZERNIEWSKA, P. 1980. *Using linguistics: an educational focus*. London : Edward Arnold.
- GREENWOOD, J. 1988. Styles of learning and styles of teaching. (In: Weideman, A., ed. *Styles of teaching and styles of learning*. Proceeding 5 of the 6th Southern African Applied Linguistics Association conference. Bloemfontein : University of the OFS.)

- HALLIDAY, M.A.K. 1961. Categories of the theory of grammar. (In: Kress, G. R., red. 1976. Halliday: system and function in language. Selected papers by M.A.K. Halliday. Oxford : Oxford University Press.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1966. Some notes on "deep" grammar: system as semantic choice. (In: Kress, G.R., red. 1976. Halliday: system and function in language. Selected papers by M.A.K. Halliday. Oxford : Oxford University Press.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1970. Language structure and language function. (In: Lyons, J., red. New horizons in linguistics. Harmondsworth : Penguin.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1973a. Explorations in the functions of language. London : Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. 1973b. Relevant models of language. (In: Wilkinson, A. 1975. Language and education. London : Oxford University Press.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1974. Discussion with M.A.K. Halliday. (In: Parret, H. Discussing language. Paris : Mouton.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1975. Learning how to mean: explorations in the development of language. London : Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. 1976a. Early language learning: a sociolinguistic approach. (In: McCormack, W.C. & Wurm, S.A. reds. Language and man. Anthropological issues. Paris : Mouton Publishers.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1976b. The form of a functional grammar. (In: Kress, G. R., red. Halliday: system and function in language. Selected papers by M.A.K. Halliday. Oxford : Oxford University Press.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1976c. Functions and universals of language. (In: Kress, G. R., red. Halliday: system and function in language. Selected papers by M.A.K. Halliday. Oxford : Oxford University Press.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1976d. Theme and information in the English clause. (In: Kress, G.R., red. Halliday: system and function in language. Selected papers by M.A.K. Halliday. Oxford : Oxford University Press.)

- HALLIDAY, M.A.K. 1976c. Modality and modulation in English. (In: Kress, G.R., red. Halliday: system and function in language. Selected papers by M.A.K. Halliday. Oxford : Oxford University Press.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1976f. Intonation and meaning. (In: Kress, G.R., red. Halliday: system and function in language. Selected papers by M.A.K. Halliday. Oxford : Oxford University Press.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1978. Language as social semiotic. London : Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. 1979. Development of texture in child language. (In: Meyers, T., red. The development of conversation and discourse. Edinburgh : Edinburgh University Press.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1980. A rich and adaptable instrument. (In: Allen, J.P.B. & Corder, S.P. reds. The Edinburgh course in applied linguistics Vol 1. Readings for applied linguistics. Oxford : Oxford University Press.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1981a. Introduction. (In: Halliday, M.A.K. & Martin, J.R., reds. 1981. Readings in systemic linguistics. London : Batsford Academic and Educational.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1981b. Structure. (In: Halliday, M.A.K. & Martin, J.R., reds. 1981. Readings in systemic linguistics. London : Batsford Academic and Educational.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1981c. Syntax and the consumer. (In: Halliday, M.A.K. & Martin, J.R., reds. 1981. Readings in systemic linguistics. London : Batsford Academic and Educational.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1981d. Types of structure. (In: Halliday, M.A.K. & Martin, J.R., reds. 1981. Readings in systemic linguistics. London : Batsford Academic and Educational.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1982. Linguistics in teacher education. (In: Carter, R. red. 1982. Linguistics and the teacher. London : Routledge & Kegan Paul.)
- HALLIDAY, M.A.K. 1985. An introduction to functional grammar. London : Edward Arnold.

- HALLIDAY, M.A.K., McINTOSH, A. & STREVENS, P. 1964. *The linguistic sciences and language teaching*. London : Longmans.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. 1976. *Cohesion in English*. London : Longman.
- HARTLEY, A.F. 1982. *Linguistics for language learners*. London : McMillan.
- HAWKES, N. 1981. Primary children. (In: Johnson, K. & Morrow, K., eds. *Communication in the classroom: applications and methods for a communicative approach*. London : Longman.)
- HOLMES, J. 1983. The structure of teachers' directives. (In: Richards, J.C. & Schmidt, R.W., eds. 1983. *Language and communication*. London : Longman.)
- HOWATT, A.P.R. 1984. *A history of English language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- HUDDLESTON, R. 1988. Constituency, multi-functionality and grammaticalization in Halliday's functional grammar: review article. *Journal of linguistics* 24(1):187-174, March.
- HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL. 1981. Report of the work committee: Languages and language instruction. Pretoria : HRSC (Investigation into education, no. 18) (Chairman: P.R.T. Nel.)
- HYMES, D.H. 1971. *On communicative competence*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D.H. 1972. Models of the interaction of language and social life. (In: Gumperz, J.J. & Hymes, D., eds. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York : Holt, Rinehart & Winston.)
- HYMES, D.H. 1977. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. London : Tavistock Publications.
- HYMES, D.H. 1979. On communicative competence. (In: Brumfit, C.J. & Johnson, K., eds. *The communicative approach to language teaching*. London : Oxford University Press.)

- INGRAM, E. 1980. Psychology and language learning. (In: Allen, J.P.B. & Corder, S.P., reds. The Edinburgh course in applied linguistics. Vol. 2. Papers in applied linguistics. Oxford : Oxford University Press.)
- JENSEN, A.R. 1973. Educational differences. London : Methuen.
- JOHNSON, K. 1981. Some background, some key terms and some definitions. (In: Johnson, K. & Morrow, K., reds. Communication in the classroom: applications and methods for a communicative approach. London : Longman.)
- JOHNSON, K. 1982a. Communicative syllabus design and methodology. Oxford : Pergamon Press.
- JOHNSON, K. 1982b. Syllabus design: possible future trends. (In: Johnson, K. & Porter, D., reds. Perspectives in communicative language teaching. London : Academic Press.)
- JOHNSON, K. & MORROW, K., reds. 1981. Communication in the classroom: applications and methods for a communicative approach. London : Longman.
- JUPP, T.C., ROBERTS, C. & COOK-GUMPERZ, J. 1982. Language and disadvantage: the hidden process. (In: Gumperz, J.J., red. Language and social identity. Cambridge : Cambridge University Press.)
- KELLY, L.G. 1969. 25 Centuries of language teaching. Rowley, Mass. : Newbury House.
- KRASHEN, S.D. 1983. Second language acquisition theory and the preparation of teachers towards a rationale. (In: Alatis, J.E., Stern H.H. & Strevens, P., reds. Applied linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale. Washington : Georgetown University Press.)
- KRASHEN, S.D. 1985. The input hypothesis. Oxford : Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. & TERRELL, T.D. 1983. The natural approach: language acquisition. Oxford : Pergamon/Aleman Press.
- KRESS, G. R., red. 1976. Halliday: system and function in language. (Selected papers by M.A.K. Halliday.) Oxford : Oxford University Press.

- KRUGER, M.M., OBERHOLZER, C.K., VAN SCHALKWYK, O.J. & WHITTLE, E.P. 1983. Preparing to teach, part 1. Johannesburg : Juta.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1987. From unity to diversity: twenty five years of language-teaching methodology. *Forum*, 25(4):2-16, Okt.
- LEECH, G.N. 1983. Principles of pragmatics. London : Longman.
- LEVINSON, S.C. 1983. Pragmatics. Cambridge : Cambridge University Press.
- LIEBERMAN, P. 1986. The acquisition of intonation by infants: physiology and neutral control. (In: Johns-Lewis, C., *red.* Intonation in discourse. San Diego : College Hill Press.)
- LIGHTBOWN, P.M. 1985. Great expectations: second language acquisition research and classroom teaching. *Applied linguistics*, 6(2):173-189, Summer.
- LITTLEWOOD, W. 1981. Communicative language teaching. Cambridge : Cambridge University Press.
- McARTHUR, T. 1983. A foundation course for language teachers. Cambridge : Cambridge University Press.
- McCORMACK, W.C. & WURM, S.A., *reds.* 1976. Language and man. Anthropological issues. Paris : Mouton Publishers.
- McLAUGHLIN, B. 1978. The monitor model: some metodological considerations. *Language learning*, 28(2):309-332.
- McLAUGHLIN, B. 1987. Theories of second language learning. London : Edward Arnold.
- McLEOD, B. 1980. The relevance of an anthropology to language teaching. (In: Croft, K. 1980. Readings on English as a second language. Boston : Little, Brown and Company.)
- McTEAR, M.F. 1979. Systemic-functional grammar: some implications for language teaching. *IRAL*, 17(2):99-122, May.

- MELROSE, R. 1989. Discourse and negotiation of meaning in communicative language teaching. IRAL, 27(1):41-51, Feb.
- MORROW, K. 1981. Principles of communicative methodology. (In: Johnson, K. & Morrow, K., eds. Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach. London : Longman.)
- MUNBY, J. 1978. Communicative syllabus design: a sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes. Cambridge : Cambridge University Press.
- NELSON, K. 1985. Making sense: the acquisition of shared meaning. New York : Academic Press.
- NUNAN, D. 1988. Syllabus design. Oxford : Oxford University Press.
- NUNAN, D. 1989. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge : Cambridge University Press.
- PAPROTTÉ, W. & SINHA, C. 1987. Functional sentence perspective in discourse and language acquisition. (In: Dirven, R. & Fried, V., eds. Functionalism in linguistics. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.)
- PARRET, H. 1974. Discussing language. Den Haag : Mouton.
- PARRY, S. 1989. Achieving academic literacy: disciplined discourse. Higher education research and development, 8(2):147-159.
- PLUCKROSE, H. 1975. Open school, open society. London : Evans Brothers.
- PORTER, D. 1982. Some issues in communicative language teaching and their relevance to the teacher of languages in secondary schools. (In: Johnson, K. & Porter, D., eds. 1982. Perspectives in communicative language teaching. London : Academic Press.)
- PRABHU, N.S. 1982. The communicative teaching project, South India, Mimeo. Madras : The British Council.
- PRABHU, N.S. 1987. Second language pedagogy: a perspective. Oxford : Oxford University Press.

- PRATOR, C.H. 1980. In search of a method. (In: Croft, K. Readings on English as a second language. Boston : Little, Brown and Company.)
- REES, N. 1978. Pragmatics of language: applications to normal and disordered language development. (In: Schiefelbusch, R., red. Basis of language intervention. Baltimore : University Park Press.)
- REES, N. 1982. An overview of pragmatics, or What is in the box? (In: Irwin, J.V., red. Pragmatics: the role in language development. California : Fox Point Publishing Ltd.)
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. 1986. Approaches and methods in language teaching. London : Cambridge University Press.
- RIVERS, W.M. 1980. Psychology and linguistics as bases for language pedagogy. (In: Grittner, F. M., red. Learning a second language. Chicago : University of Chicago Press.)
- RIVERS, W.M. 1983. Communicating naturally in a second language: theory and practice in language teaching. Cambridge : Cambridge University Press.
- ROBINS, R.H. 1980. General linguistics. An introductory survey. London : Longman.
- ROBINSON, P.J. 1988. A Hallidayan framework for vocabulary teaching: an approach to organising the lexical content of an EFL syllabus. IRAL, 26(3):229-238, Aug.
- ROGERS, M. 1988. Developments in applied linguistics and language teaching. IRAL, 26(1):1-15, Feb.
- ROSENHOUSE, J. 1989. Translation from English into Arabic: implications for text linguistics. IRAL, 17(2):125-133, May.
- RUTHERFORD, W. 1987. Teaching and learning second language grammar. London : Longman.
- SALEEMI, A.P. 1989. Inputs for L2 aquisition. IRAL, 27(3):173-189, Aug.
- SAVIGNON, S. 1983. Communicative competence: theory and classroom practice. Reading : Addison Wesley.

- SCHUMANN, J.H. 1980. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. (In: Croft, K. Readings on English as a second language. Boston : Little, Brown and Company.)
- SCHWARTZ, R. 1982. Development of pragmatics: early word level. (In: Irwin, J.V. Pragmatics: the role in language development. California : Fox Point Publishing Ltd.)
- SEARLE, J.R., red. 1971. The philosophy of language. Oxford : Oxford University Press.
- SHATZ, M. 1981. Learning the rules of the game: four views of the relation between grammar acquisition and social interaction. (In: Deutsch, W., red. The child's construction of language. London : Academic Press.)
- SHUY, R.W. 1982. The importance of understanding function from a sociolinguist's perspective. (In: Feagans, L. & Farran, D.C., reds. The language of children reared in poverty. New York : Academic Press.)
- SINCLAIR, J.M. & COULTHARD, R.M. 1975. Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils. Oxford : Oxford University Press.
- STERN, H. H. 1983. Fundamental concepts of language teaching. Oxford : Oxford University Press.
- STERN, H.H. 1984. Review and discussion. (In: Brumfit, C.J., red. General English Syllabus design: curriculum and syllabus design for the general English classroom. ELT Documents 118. Oxford : Pergamon Press.)
- STERN, H. H. & STREVENS, P. 1983. Georgetown University round table on languages and linguistics 1983 in retrospect. (In: Alatis, J.E., Stern, H.H. & Strevens, P., reds. Applied linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale. Washington : Georgetown University Press.)
- STREVENS, P. 1977. New orientations in the teaching of English. Oxford : Oxford University Press.
- STREVENS, P. 1980. Teaching English as an international language. Oxford : Pergamon Press.

- STRYDOM, P.J.L. 1984. 'n Nosioneel-funksionele grondslag vir die ontwerp van 'n Afrikaanse kursus vir volwasse beginners. Skripsie (M.Ed.) - RAU.
- STURM, J. 1984. Deficit and difference: a false dichotomy in an educational perspective. (In: Deprez, K. red. 1984. Sociolinguistics in the low countries. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.)
- SWAN, M. 1981. False beginners. (In: Johnson, K. & Morrow, K. reds. Communication in the classroom: applications and methods for a communicative approach. London : Longman.)
- SWIEGERS, P. 1980. Linguistic considerations on reference. (In: Van der Auwera, J., red. The semantics of determiners. Baltimore : University Park Press.)
- TRAUGOTT, E.C. & PRATT, M.L. 1980. Linguistics for students of literature. San Diego : Harcourt Brace Jovanovich.
- TRIM, J.L.M. 1979. Draft outline of a European unit/credit system for modern language learning by adults. (In: Brumfit, C.J. & Johnson, K., reds. The communicative approach to language teaching. London : Oxford University Press.)
- TRIM, J.L.M. 1983. European cooperation in the preparation of second language teachers. (In: Alatis, J.E., Stern, H.H. & Strevens, P., reds. Applied linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale. Washington : Georgetown University Press.)
- VAN ASWEGEN, R.G. 1988. The implementation of a communicative approach to the teaching of English as a second language in Afrikaans medium schools. Verhandeling (M.A.) - P.U. vir C.H.O.
- VAN DE CRAEN, P. 1984. Social linguistics and the failure of theories. (In: Deprez, K. red. 1984. Sociolinguistics in the low countries. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.)
- VAN DER WALT, J.L. 1984. The functional-notional approach: an introduction. Journal for language teaching, 18(1):19-26, April.
- VAN DER WALT, J.L. 1986. A progressive model for the design of a school course in a second language. Journal for language teaching, 20(2):47-57, July.

- VAN DER WALT, J.L. 1987. Evaluation strategies within the communicative approach to English second language teaching. The Neslatt Journal, 2:22-36.
- VAN EK, 1979. The threshold level. (In: Brumfit C.J. & Johnson, K., reds. The communicative approach to language teaching. London : Oxford University Press.)
- VAN ELS, T., BONGAERTS, T., EXTRA, G., VAN OS, C. & JANSSEN-VAN DIETEN, A. 1984. Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages. London : Edward Arnold.
- VENTER, M. 1987. Woordeskat - 'n probleem? Tydskrif vir taalonderrig, 21(2):24-45, Julie.
- VON STADEN, P.M.S. 1986. African language teaching: what model? Journal for language teaching, 20(2):2-10, July.
- VREY, J.D. 1984. Die opvoeding in sy selfaktualisering. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika.
- WATERMAN, J.T. 1963. Perspectives in linguistics. Chicago : University of Chicago Press.
- WEIDEMAN, A.J. 1988. Linguistics: a crash course for students. Bloemfontein : Patmos.
- WIDDOWSON, H.G. 1979a. Explorations in applied linguistics. Oxford : Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. 1979b. Rules and procedures in discourse analysis. (In: Meyers, T., red. The development of conversation and discourse. Edinburgh : Edinburgh University Press.)
- WIDDOWSON, H.G. 1979c. The teaching of English as communication. (In: Brumfit C.J. & Johnson, K., reds. The communicative approach to language teaching. London : Oxford University Press.)
- WIDDOWSON, H.G. 1984. Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford : Oxford University Press.

- WIDDOWSON, H.G. 1990. *Aspects of language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. & BRUMFIT, C.J. 1981. *Issues in second language syllabus design*. (In: Alatis, J.E., Altman, H.B. & Alatis, P.M., *reds.* *The second language classroom: directions for the 1980's*. Oxford : Oxford University Press.)
- WILCOX, M. 1982. *The integration of pragmatics into language therapy*. (In: Irwin, J.V., *red.* *Pragmatics: the role in language development*. California : Fox Point Publishing Ltd.)
- WILKINS, D.A. 1976. *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford : Oxford University Press.
- WILKINS, D.A. 1979. *Grammatical, situational and notional syllabuses* (In: Brumfit C.J. & Johnson, K., *reds.* *The communicative approach to language teaching*. London : Oxford University Press.)
- WILKINSON, A. 1975. *Language and education*. London : Oxford University Press.
- WYBENGA, D.M. 1988. *Diskoersanalise en stilistiek*. Pretoria : Serva-Uitgewers.
- YALDEN, J. 1983. *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*. Oxford : Pergamon Press.