

Vera Vasić

A GYERMEKNYELVRŐL

(A kérdés körülhatárolása)

1. A *gyermeknyelv* terminus a benne foglalt *gyermek* kifejezés révén a nyelvnek mint absztrakt modellnek megnyilvánulási formáját szembeállítja ugyanazon nyelvi modell valamely másik megnyilvánulási formájával. Csak azok a használati és megnyilvánulási típusok valósulhatnak meg, amelyekre átfogóan jellemzőek bizonyos sajátosságok. Ezek a kérdéses megvalósulási típusokat a közös elemek elkülönülése és semlegesítése szintjén nem állítják szembe egymással, de az egyazon nyelvi modell valamennyi lehetséges megnyilvánulási módját szembeállítják egy más természetű nyelvi modell megnyilvánulási formáival. Ez azt jelenti, hogy pl. a szerbhorvát nyelv valamennyi dialektusa, a kisebb nyelvi közösségek nyelve, egy-egy helység beszélt nyelvi típusai, a tájékoztatói eszközök nyelvhasználati típusai a szerbhorvát nyelvi modell megnyilvánulási formái szintjén szembeállnak egymással, ugyanakkor azonban a szerbhorvát nyelv említett megnyilvánulási formáinak számos olyan közös tulajdonságuk van, amelyek révén együttesen állnak szemben egy másik (pl. angol) nyelvi modell megnyilvánulási formáival. Az efféle körülhatárolás minden megnyilvánulási forma esetében alkalmazható, mégpedig oly módon, hogy általa az adott nyelvi megnyilvánulást megkülönböztetjük a kérdéses nyelv valamennyi megnyilvánulási formájától, egyben pedig a nyelvi modell egészétől is. Adott esetben nyilvánvaló, hogy az elemzett terminus előtagja a nyelv szóbanforgó megnyilvánulási formájának az időbeli dimenziójára, a kérdéses formának a gyermekkorban való használatára utal, s egyben azt sugallja, hogy léteznek olyan közös nyelvi sajátosságok, amelyek átfogóan jellemzik az elemzett korosztály nyelvi tevékenységének a folyamatát.

Az a tény azonban, hogy a gyermeknyelv terminussal a nyelvi modell egyik sajátos megnyilvánulási formáját jelöljük, magában nem jelenti azt, hogy ez a megnyilvánulási forma független a nyelvi modell egészétől. A *gyermeknyelv*, illetve a gyermek beszédkapacitásának nyelvi sajátosságai nem képeznek önálló és zárt rendszert, hanem éppen ellenkezőleg, ez esetben a nyelvi jelek olyan rendszeréről van szó, amelyre az egyéb nyelvi megnyilvánulási formák és az egész nyelvi modell közvetlenül is hatást gyakorol. Amikor arról beszélünk, hogy az egyéb nyelvi megnyilatkozások befolyásolják a gyermek nyelvi kifejezőeszközeinek az alakulását, mindenekelőtt arra gondolunk, hogy a család fel-

nőtt tagjainak a beszéde közvetlenül meghatározza a gyermek nyelvi kifejezőeszközei rendszerének az alakulását. Ennek alapján azonban nem szabad arra következtetni, hogy a nyelvcsajátítás folyamatának alapját a felnőttek beszédének az utánzása képezi. Ha ugyanis ilyen következtetést kockáztatnánk meg, akkor néhány lényeges mozzanatot téveszténénk szem elől. Tény ugyan, hogy a felnőttekkel való közvetlen nyelvi interakció során a felnőttek nyelvi síkon is hatást gyakorolnak a gyermekre, a gyermek azonban eközben nem tétlen hallgató, hanem a nyelvtanulás *aktív tényezője*. E hatás következtében nem meglepő például az, hogy — amint az adatokkal is bizonyítható — a szerbhorvát nyelvet vajdasági környezetben tanuló gyermek beszédéből rendszerint hiányzik az imperfektum. Ez a kategória ugyanis ténylegesen már nincs jelen e nyelvterület tipikus képviselőjének a morfológiai kelléktárában, jelenését a többi kategória szívta magába, illetve más nyelvi egységek közvetítésére utalódik fel a beszéd folyamatban. A felnőtt beszédaktivitásával utal egy-egy nyelvi jel értékére¹. Nyelvi produkciója révén ugyan — ösztönösen — részben meghatározza a lexikai egységek elsajátításának a folyamatát (ezt számos példa támasztja alá, pl. a becézett alakok, a deminutív és általában a pozitív fogalmakat jelölő kifejezések, valamint az, hogy a negatív tartalmakat jelölő fogalmak igen hosszú ideig nem kerülnek be a gyermek szókincsébe), valamint bizonyos szintaktikai egységek elsajátításának a folyamatát is, nem képes azonban arra, hogy fonológiai, morfológiai és szemantikai-szintaktikai síkon korlátokat szabjon. Ily módon látszólag áthidalható a felnőtt nyelvi adaptációjának a jelentősége²; az efféle adaptáció ugyanis — annak ellenére, hogy igen gyakori jelenség, s nem csupán bizonyos szociokulturális környezetek jellemzője — mindig részleges, mivel bizonyos nyelvi egységeket, illetve nyelvi szinteket sohasem érint. (Csekély például annak a valószínűsége, hogy a felnőtt nyelvi adaptációja morfológiai síkon is érvényesül; nem terjed ki továbbá az adaptáció lexikai-fonológiai síkon azokra az egységekre, amelyek a többi nyelvi egységtől csak egy eltérő fonéma ismerete tekintetében különböznek, továbbá az egyszerűtagú, leggyakrabban a kötőszók, névmások vagy előjárószók kategóriájába tartozó szavakra sem.) Az adaptáció végső soron tehát mindig részleges, mivel nem jellemzi átfogóan a felnőtt nyelvi tevékenységét. Az az adaptált beszéd, amelyet a felnőtt személy a gyermekkel folytatott párbeszéd során használ, részben már a gyermek első beszédmegnyilvánulása előtt kialakul, de a későbbiek folyamán a gyermek beszédmegnyilvánulásai is hatást gyakorolnak alakulására. Ez a beszéd típus azonban, mivel nem kizárólagos nyelvi kifejezőeszköze a felnőttnek, s nem is az egyetlen beszédmegnyilvánulás, amellyel a gyermek megismerkedik, nem semlegesíti a gyermekre irányuló egyéb olyan nyelvi ráhatásokat, amelyek nem a felnőtt—gyermek közötti kommunikáció szintjén valósulnak meg. (Az efféle ráhatás legdurvább formája a káromkodás megjelenése a gyermek beszédében — kivételt képeznek természetesen azok az esetek, amikor a felnőttek céltudatosan tanítják a gyermeket káromkodni, ráirányítva egyben a gyermek figyelmét azokra a sajátos pszichoszociális mozzanatokra is, amelyek között a káromkodások használatosak.) Nem semlegesíti továbbá azokat a ráhatásokat sem, amelyek akkor jönnek

létre, amikor valamilyen oknál fogva az adaptáció elmarad. (Az adaptáció elmaradásának leggyakoribb oka a beszédtemában és a felnőtt hangulatában keresendő.) Az adaptált beszéd ezen kívül nem semlegesíti azokat a nyelvi ráhatásokat sem, amelyeket az idősebb, illetve fiatalabb testvér, a gyermekekkel ideiglenes kapcsolatban lévő felnőtt, a kortársak, az írott és az audiovizuális típusú szövegek (a gyermekeknek szánt könyvek, a televízió, a gyermekszínház, a rádió gyermekhangjáték-műsorai, a lemezekről hallott gyermekdalok) részéről érik a gyermeket.

Amint már említettük, a gyermek konkrét beszédmegnyilvánulásait ahhoz a nyelvi modellhez is viszonyítanunk kell, amelynek az adott megnyilvánulások csak egyetlen kifejeződési formáját képezik. Mivel a kialakulófélben levő beszédmegnyilvánulások függnek a gyermek által észlelt beszédmegnyilvánulásoktól, az utóbbiak általában gátolják azoknak a formáknak a kialakulását, amelyek hiányoznak a prototípusként funkcionáló nyelvi modell konkrét megnyilvánulásaiból (például az imperfektum elmaradása); abban az esetben viszont lehetőség van a gyermek által észlelt nyelv fogalmi készletéből hiányzó megjelenési formákkal összefüggő szemantikai-szintaktikai jegyeknek a megjelenésére, ha ez az adott forma egyéb szemantikai-szintaktikai jegyekkel is összefügg (nem csupán a felnőtt beszédében, amellyel a gyermek leggyakrabban kapcsolatba kerül, hanem saját beszédében is), továbbá ha a kérdéses jegyek egy másik forma révén is megvalósulnak.

A nyelvi modell minden konkrét megnyilatkozás esetében igyekszik — lehetőség szerint — érvényesíteni a meghatározott jel kötelező használatának az elvét s az e jel használatával kapcsolatos rendszerbeli szabályokat³. A nyelvi jel használatának kötelezősége a nyelv kollektív használatából, illetve kommunikatív funkciójából ered. Gyakori jelenség a nyelvelsajátítás folyamatában az új nyelvi egységek képzése (lexikai szinten), ez a jelenség azonban nem eredményez olyan új jeleket, amelyek kizárják a már meglévők használatát. Ez elsősorban azzal magyarázható, hogy az említett jelenség nem jellemzi átfogóan az egész beszédművet, vagyis nem szabályszerűségként, hanem inkább kivételként kell számon tartanunk. A megalkotott nyelvi egységek igen gyakran motiváltak (jelentésbeli vagy szóképzésbeli motíváltságról van itt szó), s használatuk általában csak addig tart, míg a beszélő el nem sajátítja a kollektív használat által befogadott lexikai egységet. A nyelv-elsajátítás folyamatában a nyelvi jel feltételes volta és motíválatlansága nem gátolja az adott folyamat kedvező irányban való alakulását. A gyermek csak akkor teszi fel azt a kérdést, hogy meghatározott fogalmat miért jelölünk meghatározott szavakkal, amikor kognitív fejlettségi foka alapján rájön arra, hogy a nyelv tulajdonképpen olyan jelrendszer, amely az ellentét elvére épül, mégpedig olyan ellentétre, amely révén a rendszert alkotó tényezők külön-külön is szemben állnak egymással, de ugyanakkor maga az egész nyelvi rendszer is szemben áll a más materiális tartalmú rendszerekkel. A beszédfolyamat elsajátítása befejeződésének a szakaszában a probléma lényegi megoldhatatlansága azonban nem emel gátat a fejlődés további szakaszai előtt. A gyermek nyelvi és kognitív képességeinek a fejlettségi fokától függően a gyermek által felvetett problémakör módosul. Mindenekelőtt a

közvetlenül megfigyelhető dolgok és a megfelelő nyelvi jelek közötti összefüggéseket tárja fel, a későbbiek folyamán azután ilyen kapcsolat alakul ki a nyelvi jel és a közvetlenül nem megfigyelhető dolgok, fogalmak között is (pl. boldogság, gondol, tud). A grammatikai kötőelemek (kötőszók, elöljárószók, segédigék) egyelőre még rendszerint kimaradnak. A pszichikai és kognitív fejlődés korai szakaszában, a nyelvelsajátítás folyamatában a nyelvi közlés során a gyermekben tudatosodik a nyelvi jelnek a megfelelő kontextusban betöltött értéke. A nyelvi egységek jel- és jelentésbeli vonatkozásai a gyermekben oly módon tudatosodnak, hogy felfigyel a nyelvi jel és a megfelelő szituációk közötti összefüggésekre, illetve arra, hogy a jel a szituációtól függően változik. E folyamat alapját az utánzás képezi, melynek során kifejezésre jutnak a gyermek induktív és deduktív gondolkodásmódon alapuló meghatározó képességei is. Induktív folyamatról is beszélünk, mert a gyermek és a felnőtt közötti nyelvi közlés során a felnőtt megismerteti a gyermekkel a különféle materiális tartalmakat, a gyermek azonban állandóan ki van téve a felnőttek egymás közötti beszédéből eredő (nem ellenőrizhető) hatásoknak is. Így önállóan is következtetéseket vonhat le (melyek tényleges nyelvi megfogalmazása nem szükségszerű) az anyagi természeti fogalmakról és a nyelvi egységekről egyaránt. Itt viszont már deduktív műveletről van szó⁴.

Amint már említettük, a nyelvi jel sajátos tulajdonságát a rendszer többi eleméhez való viszonya, vagyis disztributív tulajdonsága határozza meg. A nyelvi jelek elosztása nem egyszerű művelet, mivel a kombinációk lehetősége a nyelvi szint függvénye. Minden nyelvi szintnek megvannak a szabályai, amelyek megengedik vagy kizárják a nyelvi egységek valamely kombinációját. A nyelvnek az adott szint sajátosságai alapján való megragadása szemben áll a megvalósult nyelvi jel homogenitásával. Tény viszont, hogy a nyelvi jelek behelyettesíthetősége csak az azonos szinten használt jelek esetében érvényes (adott esetben azonban emellett még bizonyos szabályokat is szem előtt kell tartani). A nyelvi modell részét alkotó nyelvi jel disztribúciós sajátosságainak az elsajátítási folyamata azonban nem minősíthető egyértelműen sem utánzó, sem pedig alkotó műveletnek. Tény, hogy a gyermek állandóan ki van téve a felnőttek beszédéből eredő hatásoknak, s az is, hogy ennek a beszédnek nem megnevezési funkció a fő sajátossága, hanem a nyelvi elemek egybekapcsolása az egymás után való következés elve alapján. A felnőttek beszéde példaképpül szolgál a gyermeknek, ez a példakép azonban a nyelvi jelek disztribúciós szabályszerűségeinek az elsajátítása esetében nem olyan egyértelmű és könnyen elsajátítható, mint a nyelvi egység jel voltának, illetve jelentésének az elsajátítása esetében. A nyelvi egységek funkcionális jellegzetességeinek az elsajátítása nem lehetséges közvetlen utánzás útján, mivel ez esetben az egész nyelvi rendszer szerkezeti jegyeiről van szó.

A gyermek általános pszichofizikai fejlődésének elvei semmiképpen sem vezethetők vissza a külvilág objektumainak utánzására, az említett elv alkalmazása azonban akkor is lehetetlen volna, ha eltekintünk ettől a tényről, hiszen magának a nyelvnek a szerkezeti sajátosságai gátolnának meg bennünket ebben. Így tehát eleve ki kell zárunk azt a

téves nézetet, amely szerint az utánzás a nyelvelsajátítás alapvető és egyetlen elve, s e folyamat megvilágításához és beható elemzéséhez elegendő az utánzás folyamatának a tanulmányozása. Az itt elmondottak azonban nincsenek ellentétben azzal a korábbi állítással, hogy a gyermek által észlelt nyelv megnyilvánulási formái a nyelvi modell prototípusaiként működnek, s ezt a tényt a nyelvi jel értékének a meghatározásakor is szem előtt kell tartani. A nyelvi modell megvalósult megnyilvánulási formái alapján a gyermek tehát alkotó folyamatban, különféle mentális műveletek segítségével értelmezi a felkínált nyelvi anyagot (a beszédpartner nyelvi közlését), ami lényegében azt jelenti, hogy ez esetben is alkotói folyamatról van szó. A nem mondatértékű beszédmegnyilvánulások időszaka viszonylag rövid, s ezt közvetlenül követi a mondatértékű közlések szakasza. A nyelvi modelltől eltérő jellegzetes megvalósulások azoknak a nyelvi szabályoknak az ismeretére utalnak, amelyek bizonyos nyelvi szintekre, illetve az egyes nyelvi egységekre vonatkoznak. A gyermek beszédkészletének mennyiségi gyarapításával és minőségi fejlesztésével fokozatosan közelebb kerül az észlelt nyelv megnyilvánulási formáinak a sajátosságaihoz. Gyarapodik továbbá a nyelvi egységek sajátosságaival kapcsolatos aktív tudása is, s ez lehetővé teszi számára, hogy kritikusan viszonyuljon az észlelt nyelvi modell sajátosságaihoz.

Feltehető a kérdés, hogy a gyermek nyelvi tevékenységének van-e minden esetben közlési funkciója, vagyis hogy a gyermek közléseit minden esetben meghatározott személyhez intézi-e. Azok az esetek, amikor az aktív beszédpartner ténylegesen nincs jelen a beszédhelyzetben, arra engednek következtetni, hogy a gyermek beszédére nem mindig jellemző a tipikus közlési helyzet, sőt nem is szerepel mindig a közlést kiváltó okok között. Ez a feltételezés azonban megköveteli tőlünk, hogy alaposabban szemügyre vegyük: az a tény, hogy a beszédpartner ténylegesen nincs jelen, valóban egyben azt is jelenti-e a gyermek számára, hogy nem vesz részt a közlésben (a térbeli távolságot a gyermek nem mindig tekinti olyan akadálnak, amely meggátolja a kommunikáció folyamatának a kialakulását). Azt sem szabad ugyanakkor szem elől tévesztetni, hogy a gyermek gyakran bizonyos tárgyakkal „beszélget”, s ezt a tárgyat gyakran fel is ruházza a kommunikáció létrejöttéhez szükséges tulajdonságokkal. Tipológiaiilag már beszédhelyzetbe tartozik az az eset, amikor a gyermek beszéde valamely nem nyelvi tevékenység kísérőjelensége. Itt már a nyelv referenciális funkciójáról van szó, amely egyébként a nyelvi közlés folyamatára is jellemző, maga a kommunikatív funkció azonban nem feltétele a referenciális funkciónak. Az eddigiek során néha szem elől tévesztették azt az esetet, amikor a nyelvben a nem tipikus beszédhelyzet következtében funkcióbeli megoszlás jön létre, s így helytállónak mutatkoztak azok a feltételezések, amelyek azzal kapcsolatosak, hogy a gyermek beszédének funkcióbeli vonatkozásai lényegesen különböznek a változó feltételek között működő nyelv funkcióbeli vonatkozásaitól abban az esetben, ha a beszélő felnőtt személy. A beszéd funkcionális értékét nem befolyásolja az a tény, hogy azonos feltételek között elmarad a fonológiai megvalósulás, illetve hogy e funkció gyakran jelentkezik abban az esetben, ha a beszélő gyermek.

A gyermek kognitív fejlődése során fokozatosan csökken azoknak az eseteknek a száma, amikor a beszéd valamely nem nyelvi tevékenység kísérőjelenségeként megvalósul, meg kell azonban jegyezni, hogy effajta beszédmegnyilvánulásokra még a felnőttnél is van példa. Az ilyen beszédmegnyilvánulások a beszélő lelkiállapotától és szociokulturális szokásaitól függően jelentkeznek. A gyermek esetében ehhez nem feltétlenül szükséges érzelmi állapot, a felnőttekre viszont ennek az állapotnak a megléte jellemző⁵.

A megvalósult nyelvi közlés sem független a környezettől, vagyis azoktól a nyelvi és nyelven kívüli tényezőktől, amelyek nem szerves tartozékai a közlésnek. A beszédtevékenységnek a nem nyelvi környezettől való függősége nem csupán az egyidejűség és az azonos térbeli helyzet vonatkozásában érvényes, hanem az alaki szempontból különböző jelenségek szerkezeti függőségének a vonatkozásában is. Feltételezhető, hogy a nyelven kívüli tényezők a nyelvvelsajátítás kezdeti szakaszában számottevő hatást gyakorolnak a közlés folyamatára, e hatásra azonban semmiképpen sem tekinthetünk úgy, mint a gyermek beszédtevékenységének kísérő jegyére. A nyelven kívüli tényezők ugyanis — a beszélő korától függetlenül — a közléssel egyidőben valósulnak meg. A nem nyelvi jelenségek formája és típusa az adott nyelvi közösség szociokulturális szokásainak a függvénye. Érése és fejlődése folyamán a gyermek fokozatosan sajátítja el a nyelvi jel értékével kapcsolatos ismereteket, s ezzel egyidőben a nyelven kívüli jelek értékével kapcsolatos tudnivalókat is. A nem nyelvi jelek rendszerének az elsajátítása terén esetenként igen nagy különbségek mutatkoznak, ami részben a gyermek lelki adottságainak, részben pedig a felnőtt családtagok viselkedésének a függvénye. A nem nyelvi jel társadalmi értékének a tudatosodására rendszerint később kerül sor, mint a nyelvi jel használata kötelezőségének az elfogadására, mégpedig azért, mert a nyelvi jel funkciója és értéke nem mindig határolható pontosan körül. A nem nyelvi jel sajátosságai nem mindig megkülönböztető jellegűek s a jelölt/jelöletlen ellentéte csak végtelen esetekben lehetséges. A nem nyelvi jelek egymástól tartalmi és formai tekintetben különböznek, s ennek folytán a közlés vonatkozásában nem rendelkeznek azonos szerepű értékekkel. Ha a nyelven kívüli jel valamely megfigyelt szubjektum tevékenységének az eredménye, akkor a nyelvi jel szerepét is betöltheti. A mozdulatok (általában elterjedtek vagy csak egyénekre jellemzőek), a tárgyra való rámutatás vagy hasonló nem nyelvi tevékenységek a nyelvi jel szerepét is betölthetik, vagyis beépülhetnek a közlésbe. A nyelvi jel sajátosságainak beható elemzése során tanulságos lehet annak elemzése, hogy mely esetekben helyettesítheti a nyelven kívüli jel a nyelvi jelet. Az effajta behelyettesítés valószínűleg csak a főnév, névmás (személyes és mutató), illetve az ige lexikai szintjén lehetséges, általában azonban egyik szófajra sem lehet egészében jellemző, mivel közvetlenül az adott nyelvi jel jelentésétől és szintaktikai funkciójától függ.

Feltételezésünk helyességét a nyelvi egységek grammatikai sajátosságainak a tanulmányozásával igazolhatjuk, szem előtt tartva eközben a sajátosságoknak a közlési szituáció jellegétől való függőségét.

J E G Y Z E T E K

¹ Lurija, A. R. i F. Ja. Judović (1956) Reči razvite psihičkih processov u rebenka, Moskva.

² Jocić, M. (1975) Adaptation in Adult Speech during Communication with Children (Proceedings from the Third International Child Language Symposium, London).

³ Lásd: de Sosir, F. (1969) Opšta lingvistika, Beograd; Moris, Č. (1975) Osnove teorije o znacima, Beograd; Benvenist, E. (1975) Problemi opšte lingvistike, Beograd; Guberina, P. (1952) Problemi ljudskog izraza, Zagreb; Marković, M. (1961) Dijalektička teorija značenja, Bgd.

⁴ Hegel, G. V. F. (1973) Nauka logike, Beograd.

⁵ Piaget, J. (1959) The language and thought of the child, London.

R E Z I M E

DEČJI GOVOR

(Pristup problemu)

U ovom članku pokušala sam odgovoriti na dva pitanja: Šta je dečji govor i šta se ispitivanjima dečjeg govora može otkriti u vezi sa obeležjima jezika i njegovom upotrebom. Verovatno ovako pojednostavljena pitanja izgledaju nebitna, nepotrebna, te se i čini da je vrlo lako na njih odgovoriti. Ja, pak, mislim da je dobro pokušati iznalaziti odgovore na njih, što nikako ne znači da verujem da su oni koje ja dajem dobri i prihvatljivi. Kritički odnos prema onome što sam izložila i izvesna doza skepticizma prema davanju i prihvatanju odgovora na postavljena pitanja nastali su u uverenju da odrasla osoba u ovom slučaju, za razliku od većine drugih, ne može da se postavi u ulogu govornika na ranom uzrastu. Odnosno, ma koliko se trudili da analizu učinimo objektivnom, mi ne možemo uništiti stečeno znanje o jeziku, niti iskustvo upotrebe tog jezika. Imajući to u vidu, mogu se vrednovati i zaključci koji proizilaze iz teksta, a koji kao odgovor na prvo pitanje nude to da je dečji govor jedan od pojavnih oblika jezičkog modela čije se ispoljavanje vremenski lokalizuje na period ranog uzrasta govornika koji ga upotrebljavaju u sličnim uslovima, na sličan način i sa često veoma sličnim karakteristikama.

Odgovor na drugo postavljeno pitanje mogao bi se sažeti na taj način što bi se istaklo da je proces usvajanja jezika kao modela i ovladavanje upotrebom jezika onemogućeno izostajanjem direktnog komuniciranja, pre svega verbalnog, sa odraslom osobom, čiji govor dete percipira, a koji je za dete, posebno u početnim fazama usvajanja jezika, uzor jezičkog modela. Odnos između obeležja pojavnog oblika jezika govornika na ranom uzrastu i jezičkog modela vezan je za redosled javljanja i ostvarenja obeležja jezičkih jedinica koje se odlikuju najmanjim brojem dodatnih, diferencijalnih obeležja u modelu.

S U M M A R Y

CHILD LANGUAGE

(Approach to the problem)

The author has tried to answer two questions: (1) What is child language? (2) What is the relation between the language model the child has been exposed to and the language he uses at an early age?

The answer to the first question is given by the explanation that child language is one of the forms of a language system which makes its appearance in early childhood. The answer to the second question could be summed up in the following way: in order to acquire a language the child must be given the opportunity to communicate with adults; in the course of language acquisition the child modifies the language model used by adults by reducing the number of distinctive features.