

В. М. Алпатов
ИЯз РАН, Москва

ЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ У ДЕТЕЙ

Дети, по-видимому, начинают раздумывать о языке с того времени, когда у них уже сформировались основные характеристики языкового механизма и наступает этап его отладки, параллельно с которым идет пополнение словарного запаса, то есть примерно с трех–четырех лет. Они уже научились свободно говорить, но еще не овладели языком во всех его деталях. При этом представления детей отражают «наивное сознание», которое свойственно и народам на определенной стадии их развития (что отражается на ранних этапах формирования любых лингвистических традиций), и необразованным людям, и даже людям, образованным в какой-то другой области знаний вплоть до академиков (два ярких примера — Н. Я. Марр и А. Т. Фоменко). Много примеров детских представлений о языке собрано в известной книге К. И. Чуковского «От двух до пяти» [1968]. Впрочем, у детей рефлексией сопровождается и дальнейшее развитие владения языком, оно не прекращается и у взрослых: что-то может прибавляться к знанию языка в любом возрасте, и в любом возрасте можно столкнуться с непониманием, сбоем коммуникации и неизвестными языками. Конечно, всё здесь индивидуально, и степень склонности к рефлексии у разных детей (и взрослых) различна.

О таких процессах еще в 1926 г. писала Р. О. Шор: «Слово представляется тождественным с обозначаемым им предметом. Связь между именем и обозначаемым этим именем лицом или между названием и соответствующей вещью мыслится не как произвольная и отвлеченная связь знака и значения, но как конкретное единство, как существенное их тождество» [Шор 1926/2009: 63]. Дети, разумеется, уже в этом возрасте обычно знают о существовании многих языков, но всё равно им, по формулировке той же Р. О. Шор, присуще «представление о естественной связи звуков со значением, которое выражается и в признании “естественными”, “человеческими” только звуков *своего*, родного язы-

ка» [Шор 1926/2009: 42]. «С представлением о родном языке как естественном, а иностранном языке как каком-то отклонении от естественности, психологически расстаться трудно». Поэтому «тот факт, что в различных языках для обозначения одной и той же вещи применяются совершенно различные звуковые комплексы, прежде всего поражает рефлектирующее над языковыми фактами наивное сознание» [Шор 1926/2009: 6], в том числе сознание ребенка. К тому же в этом возрасте благодаря знакомству со сказками дети считают, что языками обладают и животные, а язык волков или зайцев может рассматриваться в одном ряду с иностранным (но не родным) языком, которым не владеет ребенок, но кто-то из взрослых может владеть. Ср. сопоставление бормотания варваров с криками животных у древнегреческих грамматистов (из-за чего они не изучали никакие языки, кроме своего). Наиболее ярко такие представления свойственны детям-монолингвам, но и билингвы всё равно могут столкнуться с чужими языками. И сложнее всего для детского сознания представить, что кто-то (в том числе иностранец) мог бы не знать самые простые и понятные для ребенка слова.

То, что называют народными этимологиями, — естественное явление для детей и взрослых, но особо склонны к индивидуальной этимологизации дети дошкольного возраста [Цейтлин 2009: 317–326]. Это понятно, поскольку в данном возрасте идет особо быстрое расширение лексического запаса. Сталкиваясь с неизвестным словом, хочется найти ему объяснение через известное. Это касается любого неизвестного слова, включая собственные имена. Столкнувшись, например, с врачом по фамилии *Востокова* и принимая фамилию за обозначение какого-то класса врачей, ребенок может посчитать, что она названа так потому, что она *выстукивала* больных. Уже зная имя *Джюльетта* и встретившись с названием фильма «*Джюльбарс*», он может счесть, что он назван потому, что *Джюльетту бросает* (в физическом смысле). Слово *юрист* может казаться производным от имени *Юрий*, а слово *физика* — от имени татарки-уборщицы *Физа* (*Фаиза*). А встретившись с именованьем «фабрика имени Веры Слуцкой» (была такая всё советское время в Ленинграде) и узнав от взрослых, что это была погибшая в 1917 г. революционерка, ребенок не удовлетворяется этим и пытается понять, почему у нее была такая фамилия. Пришло в голову, что она потому *Слуц-*

кая, что хорошо *стелила* постель (ребенка как раз в это время учили это делать). Значимыми могут казаться любые фамилии, напоминающие какие угодно фонетически похожие слова, которые уже освоены. Ребенок забыл фамилию певца, объявленную по радио, но помнил, что она похожа на слово *портрет*, потом выяснилось, что это был *Понтрягин*. Любопытно, что, кажется, данная фамилия действительно образована метатезой от фамилии *Портнягин*. Фамилия *Шувалов* кажется производной от слова *штурвал* и далее до бесконечности.

Очевидны принципы создания таких «этимологий»: объяснение неизвестного через известное и какое-то фонетическое сходство. «Непонятное... по происхождению, а часто чуждое и по звукам, слово ассимилируется к какому-нибудь известному, хоть сколько-нибудь близкому по звукам» [Крушевский 1879/1998: 53]. Направление именованья осознается как соответствующее порядку узнавания слов: фамилию *Шувалов* ребенок узнал позже, чем слово *штурвал*, с *Физой* познакомился раньше, чем с *физикой*. Для звукового сходства точных критериев быть не может, но оно должно быть очевидным.

При этом из приведенных примеров видно, что нет никакого, даже стихийного представления о регулярности отношений между словами; один принцип — связываются два похожие по звучанию слова, одно для ребенка новое, другое он знает. Звуковые ассоциации могут быть весьма изошренными. Взрослый, даже не зная реальную этимологию фамилии *Слуцкая*, вряд ли найдет какое-то сходство между ней и глаголом *стелить* (вероятно, ребенок слышал и глагол *стлать*, на слух воспринятый как *слать*). Конечная часть имени (в данном случае собаки) *Джильбарс* у взрослого (и старшего ребенка) скорее будет ассоциироваться с названием другого животного *барс*. Но у ребенка она связалась с неким *брас*, образованным перестановкой звуков от воспринятой на слух в акающем виде словоформы *бросает* (не лексемы *бросать*!). Так что такие детские представления далеки от идеи о том, что линейность морфем в слове является нормой, свойственной лингвистике (особенно в XX в.)¹. Ничего нет и от

¹ «Разные модели морфологии отличаются друг от друга прежде всего тем, что ориентированы на языки разных типов»; один тип считается эталонным, а прочие типы — отклонениями от эталона; в отличие

идеи о морфемном членении слова. Зато вполне нормальным кажется образование слов путем любой перестановки звуков или букв. Вот пример, относящийся уже к младшему школьному возрасту: прочитав, что во главе восстания *кабошьенов* во Франции стоял человек по прозвищу *Кабош*, что значит ‘башка’, ребенок может предположить, что в слове *башка* переставили звуки или буквы. Реально такой способ словообразования (речь сейчас не идет о метатезе) крайне маргинален (А. А. Зализняк оценивает его частое употребление в этимологиях А. Т. Фоменко как признак дилетантизма); он, правда, зафиксирован в кличках животных, где указывали на очень похожий пример: *Кабась* — *Баська* (подзыв свиньи); но, разумеется, он оставался в пределах одного языка.

Примеры, в том числе приведенные выше, также показывают, что у детей связываются не слова как лексические единицы и тем более не корни, а целые словоформы. В примере: *Востокова* — *выстукивала* связаны были именно данные словоформы, и значимо было в обоих словах конечное *а*. Слова могут быть в их основной форме, но и это не обязательно, особенно в глаголе, что показывают примеры. Другая особенность: важно, чтобы у слов были сходные по звучанию части, а что значит остаток, неизвестно и неинтересно. Обе эти особенности сохраняются и в народных этимологиях взрослых.

В морфологии существуют два подхода, которые иногда называют моделями «слово — парадигма» и «морфема — слово» [Робинс 1967/2010: 48]. В первой слово не делится на значимые части, грамматические процессы рассматриваются как изменение всего слова, а грамматическое значение (как и лексическое) приписывается слову в целом; эта модель господствовала в античной науке, а ее реликты сохраняются в русистике, где могут и сейчас

от восходящей к античности традиции структурная лингвистика, особенно дескриптивная, более всего ориентируется на «агглютинативный идеал» [Плунгян 2000: 71–72]. Вряд ли это объясняется привычкой работать с агглютинативными языками; просто «системоцентрическая», по выражению Е. В. Рахилиной [Рахилина 1989], наука считает (сознательно или бессознательно) нормой то, что наиболее регулярно. Сейчас заметно стремление считать идеалом структуру английского языка, в результате чего морфология (кроме разве что образования неправильных форм) поглощается синтаксисом.

писать о «неразрывности» грамматического и лексического значения в слове. Модель «морфема — слово» исходит из членения слова на основу и аффиксы, находя грамматическое значение лишь у последних; она появилась в Европе уже в Новое время и в XX в. преобладала. Уже не раз отмечалось, что модель «слово — парадигма» психологически адекватнее, по крайней мере, для носителей русского языка; см., например, [Головастиков 1980]. Приведенные примеры скорее говорят в пользу этого.

Семантика играет подчиненную роль. Она может подкреплять ассоциацию, как в случае с врачом Востоковой, но может и не присутствовать, как в других примерах. Чем похожа неграмотная женщина на ученого-физика, кроме звукового сходства ее имени с названием науки? Однако отсутствие явной семантической связи слов может создавать дискомфорт, поэтому дети этого возраста склонны к описанным у Чуковского «словесным бунтам»: *Почему тополь, если он не топает?* Ясно, что ребенок сначала освоил глагол *топать*, а узнав слово *тополь*, хотел бы, чтобы его семантика была в привычных рамках.

Любое звуковое сходство, даже то, где ребенку всё вроде бы понятно, может вызывать самые неожиданные ассоциации. Прочитав стихи под названием «Я и дом», ребенок вдруг обнаруживает, что слова *я* и *дом*, приставленные друг к другу, дают слово *ядом* (характерно, что и здесь фигурирует одна из словоформ), что приводит к разным ассоциативным «открытиям». Отсюда уже не так далеко от представлений о языковой магии и силе слова.

Воспринимая то или иное целое высказывание на слух, ребенок осознанно или чаще неосознанно подверстывает его к своим привычкам, слыша то, что он хочет слышать. Вот пример из книги Р. О. Шор, относящийся, по-видимому, к ребенку: строка из «Интернационала» *Воспрянет род людской* была услышана как *Воз пряни(ков) в рот людской* [Шор 1926/2009: 57]. Даже помимо не так расшифрованной омофонии, слушающий не воспринял (или оценил как *к*) конечный согласный в слове *воспрянет* и домыслил отсутствующий предлог *в*.

Хотя К. И. Чуковский считал, что к пяти годам такое обращение с языком обычно проходит, но оно может остаться еще на некоторое, иногда долгое, время, подвергаясь модификации после обучения грамоте: с этого времени ребенку, а затем взросло-

му «основной единицей речи обычно представляется графическое слово» [Шор 1926/2009: 56]. В примере с кабошьенами ребенок уже знал, как пишется слово *башка*, и понял, что предводитель восстания должен был бы именоваться *Кабаши*, но, видимо, его соратники были не очень грамотны. При этом он не осознал ни редкости данного способа словообразования, ни того, что средневековые французы не знали современного русского языка.

Родной (или не родной, но хорошо знакомый) язык кажется, как отмечала еще Р. О. Шор, единственной естественной формой выражения, что свойственно и детям, и авторам народных этимологий. Встретившись с топонимом *Уч-Курган*, ребенку представляется странная для него ситуация обучения кургана², а происхождение фамилии *Конгрив* ему очевидно (у коня есть грива), и его не смущает, что она английская. Но нет разницы между такой детской рефлексией и построениями взрослых авторов вроде *этруски — это русские* или (Н. Я. Марр) *сумерки — шумеры*. Владение несколькими языками здесь принципиально ничего не меняет, разве что ассоциации могут идти более чем от одного языка и становиться богаче. Типичные примеры — А. Т. Фоменко, знающий русский и английский языки, и полиглот Н. Я. Марр. Но то же может быть и у двуязычного ребенка.

Рефлексией может сопровождаться и освоение сложных грамматических правил своего языка. По-видимому, полностью синтаксис усваивается лишь в школьном возрасте. Вот примеры синтаксической рефлексии у ребенка 6–7 лет.

Оказывалась не совсем понятной песенная строка: *Горят огни победы над страной*. Возникал вопрос: победы над какой страной? В другой песне были строки: *Наш оркестр играет лихо для своих ребят*; он воспринимался как: *Наш оркестр играет «Лихо» для своих ребят* (*лихо* понято здесь как сказочный персонаж, о котором идет речь в воображаемом произведении). Наконец, ощущалась двусмысленность строки из стихотворения какого-то поэта: *Педагог в руках с указкой*; получалось, что кто-то держит в руках одновременно указку и педагога.

² Случайно одна из этих этимологий верна: вторая часть действительно родственна русскому *курган*, тогда как *уч* в ряде тюркских языков значит ‘три’. Но это, конечно, чистая случайность.

Такие примеры показывают, что в этом возрасте порядок слов в русском языке представляется более строгим, чем на самом деле, по крайней мере, в случае устойчивых синтаксических конструкций. Словосочетание *победа над* предполагает, что вслед за предлогом идет наименование побежденного. Слово *оркестр* снимает неоднозначность глагола *играть*, но обычно, если непосредственно после данного глагола в данном значении идет существительное в винительном падеже, то это название исполняемого. Фраза с педагогом двусмысленна, причем при данном порядке слов ее наиболее естественное понимание как раз не то, которое имел в виду автор.

Во всех случаях ребенок ориентируется на наиболее стандартные синтаксические отношения в предложении, которые либо ведут к семантической аномалии (первый и третий примеры), либо к иному осмыслению предложения (второй пример). Везде авторы текстов используют грамматически допустимый, но отличающийся от базового порядок слов. Его восприятие при недостаточно отлаженном синтаксическом механизме вызывает затруднения. В примере с учителем предложение со значением, задуманным автором, вообще стоит на грани правильности, но не замеченное взрослым автором другое прочтение сразу было понятно ребенку.

Хорошо известно и отмечалось многими исследователями большое значение роли порядка слов в русском языке и при афазиях [Спивак 1980: 146], и в детской речи. Пока не освоено словоизменение, ребенок исходит из грамматической роли порядка слов. Русские дети (как и американские) на некоторых этапах развития не в состоянии правильно воспринять предложения с порядком «прямое дополнение + сказуемое + подлежащее»; они воспринимаются как предложения с более обычным для такого языка со свободным порядком слов, как русский, порядком «подлежащее + сказуемое + прямое дополнение» [Лурия, Юдович 1956: 59]. Лишь после обучения дети могут ощутить неправильность фразы: *Я кушал конфетками* [Лурия, Юдович 1956: 89]. В данном случае речь шла о ребенке, уже полностью овладевшем склонением и спряжением; влияние порядка слов здесь скорее связано с недостаточным освоением нестандартных возможностей русского словопорядка. Интуитивно ребенку всё еще хочет-

ся считать, что рядом стоящие слова должны быть синтаксически связаны (положение, являющееся аксиомой для англоязычной лингвистики, что отражено в грамматике составляющих). Но *победа над страной* — семантически странное сочетание, а догадаться, что *победа* и *над* синтаксически не связаны, не так легко.

Разумеется, рассуждения ребенка, помимо недостаточного владения языком, отражают и недостаточный уровень знаний о мире. Взрослый, как бы дилетантски он ни этимологизировал, вряд ли придумает, что кто-то получил фамилию в награду за то, что хорошо стелил постель. Но ребенку хочется проинтерпретировать любые примеры на основе того ограниченного запаса знаний, который он имеет.

Народные этимологии, видимо, естественны для детей в определённом возрасте, но люди, склонные к рефлексии, могут сохранять такие склонности значительно дольше, особенно если они связываются с дополнительными обстоятельствами вроде стремления «доказать» значимость или древность своего народа или своего рода. Они могут обогащать поэзию, но нельзя их смешивать с научным анализом. А ребенку языковая рефлексия необходима для полноценного познания мира.

Литература

- Головастиков 1980 — А. Н. Головастиков. К проблеме психологической адекватности моделей русского словоизменения // Тезисы рабочего совещания по морфеме (ноябрь 1980 г.). М., Наука, 1980. С. 41–45. [A. N. Golovastikov. K probleme psikhologicheskoi adekvatnosti modelei russkogo slovoizmeneniia [On the issue of psychological adequacy of Russian inflection] // Tezisy rabochego soveshchaniia po morfeme (noiabr' 1980 g.) [Abstracts of the workshop on morpheme (november 1980)]. М., Nauka, 1980. P. 41–45].
- Крушевский 1998 — Н. В. Крушевский. Избранные работы по языкознанию. М.: Наследие, 1998. [N. V. Krushevskii. Izbrannnye raboty po iazykoznaniiu [Selected works in linguistics]. М.: Nasledie, 1998].
- Лурия, Юдович 1956 — А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М.: АПН РСФСР, 1956. [A. R. Lurii, F. Ia. Iudovich. Rech' i razvitie psikhicheskikh protsessov u rebenka [Speech and psychological processes development in children]. М.: APN RSFSR, 1956].
- Плунгян 2000 — В. А. Плунгян. Общая морфология. Введение в проблематику. М.: Эдиториал УРСС, 2000. [V. A. Plungian. Obschaia

- morfologiia. Vvedenie v problematiku. [General morphology. An introduction]. M.: Editorial URSS, 2000].
- Рахилина 1989 — Е. В. Рахилина. О концептуальном анализе в лексикографии А. Вежбицкой // Язык и когнитивная деятельность. М.: Наука, 1989. С. 46–51. [E. V. Rakhilina. O kontseptual'nom analize v leksikografii A. Vezhbickoi [On conceptual analysis in A. Wierzbicka's lexicography]. Iazyk i kognitivnaia deiatel'nost' [Language and cognitive activity]. M.: Nauka, 1989. P. 46–51].
- Робинс 2010 — Р. Х. Робинс. Краткая история языкознания. М.: Высшая школа, 2010. [R. Kh. Robins. Kratkaia istoriia iazykoznaniiia [A short history of linguistics]. M.: Vysshaia shkola, 2010].
- Спивак 1986 — Д. Л. Спивак. Лингвистика измененных состояний сознания. Л.: Наука, 1986. [D. L. Spivak. Lingvistika izmenennykh sostoianii soznaniia [The linguistics of altered states of consciousness]. L.: Nauka, 1986].
- Цейтлин 2009 — С. Н. Цейтлин. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. [S. N. Tseitlin. Ocherki po slovoobrazovaniu i formoobrazovaniu v detskoj rechi [Essays on derivation and inflexion in child language]. M.: Znak, 2009].
- Чуковский 1968 — К. И. Чуковский. От двух до пяти. Живой как жизнь. М.: Детская литература, 1968. [K. I. Chukovskii. Ot dvukh do piati. Zhivoi kak zhizn' [From two to five. As alive as life itself]. M.: Detskaia literatura, 1968].
- Шор 1926/2009 — Р. О. Шор. Язык и общество. М.: Работник просвещения, 1926; изд. 3-е, М.: Librokom, 2009. [R. O. Shor. Iazyk i obshchestvo [Language and society]. M.: Rabotnik prosveshcheniia, 1926; izd. 3-e, M.: Librokom, 2009].