

ДЕТСКАЯ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКАЯ «картина мира»: восприятие слова Ономастический этап языкового сознания



Александр Александрович Мурашов,
профессор, доктор филологических наук

Как развивается восприятие слова ребёнком? Сначала каждое слово в его речи сопоставимо с именем собственным и обозначает конкретный предмет, становясь изображением этого предмета, «портретом», запечатлённым в процессе ассоциативных сближений. Затем, по мере осознания слова в его знаковой функции, круг охватываемых представлений значительно расширяется. В то же время точность и глубина именованья, связанность с индивидуальными характеристиками конкретного предмета снижаются, пока не исчезнут совсем, превратившись в слабую и достаточно случайную связь между классом предметов и означающим его словом. Такое семантическое размывание неизбежно приводит к возникновению новых слов. Автор рассматривает несколько моментов, характеризующих особенности детского мировосприятия, о которых важно знать учителю начальной школы.

- *детское мировосприятие* • *первичные представления* • *анalogии*
- *эгоцентрическая речь* • *модели* • *эмпирическое осмысление* • *имена собственные и нарицательные*

Языковое сознание

Нарицательные слова впервые воспринимаются ребёнком как наименования конкретных предметов известного ему мира. Если звучит «дом», он может на мгновение представить один из известных ему — тот, что в его подсознании связан со словом «дом». Как вспоминала учительница, в городе, где она жила в детстве, она видела лишь одни ворота — чугунные, крашенные сперва чёрной, потом серебристой краской, те, что вели к музею в их городке. И ус-

лышав песню про одинокую гармонию, которая «пойдёт на поля за ворота», она отчётливо представляла себе те самые ворота, уверенная, что поётся именно о них. Первичное представление было настолько сильным, что продолжало возникать всегда, стоило зазвучать той песне. Впервые услышав про «детский сад», девочка серьёзно спросила: «Там дети вишню собирают?» — имея в виду тот сад, что благоухал вишнёвым ароматом у неё возле окна. Это отношение к слову как к имени собственному

характерно для ребёнка при создании его языковой «картины мира».

Отношение к слову как к имени собственному формирует абсолютную закреплённость предмета за словом, которое воспринимается не как знак, а как целостная картина, некий ситуационный срез, в единстве подтекстов и контекстов. В этом случае новый объект, соответствующий слову, осознаётся ребёнком как нарушение внутренне присущей ему логики; он ищет свои закономерности, объединяющие и разделяющие классы объектов — и, естественно, часто ошибается. «У вас новый дядя Вася?» — спрашивает ребёнок кондуктора в автобусе, имея в виду нового водителя. «И здесь ходят электрички?» — интересуется другой в соседнем городе. — А как они доходят до Крюково?» В его мировидении электричка — то, что непременно идёт туда, где он её увидел, и никуда больше. Такие аналогии породили устоявшийся взгляд на имя собственное как на некую «метку», позволяющую найти обозначенный ею предмет из множества соотнесённых с ним. Ребёнок и относится к слову как к метке, которой он обозначает предмет или явление, делая и слово, и предмет единственным и уникальным.

Слово, воспринимаясь как единственное в своём роде воплощение вещи, надолго закрепится в том фонетическом облике, который ребёнок воспринимает на этапе эгоцентрической речи. Если он слышал «братчик», «кухонный», «бродяга», «новая шампунь» — это может оказаться подсознательным сигналом, который долго невозможно будет преодолеть нормативными формами этих слов и их сочетаний. И когда учитель формирует грамотность ребёнка, он может лишь «раскупоривать» уже подсознательно сформированные в те же годы модели, и всё, что этим моделям противоречит, долго будет попросту отторгаться: слово будет постоянно «подсказывать» модель. И не удивительно, что абсолютно грамотный третьеклассник при упоминании тонущего корабля строит связь «корабль» — «кара» («божья кара», о чём

он слышал, но значения слова в момент первичного восприятия не знал) и ошибается в простом слове, неожиданно для себя самого записывая: «карабль».

Модели

Ребёнок на основании немногих имеющихся в его распоряжении слов конструирует модели, встраивая известное ему вместо неизвестного. На этом этапе возникают те ошибки, с которыми впоследствии крайне трудно будет бороться, и рациональные правила и схемы орфографии и орфоэпии — не средство в такой борьбе. Учителю будет важно подключить для усвоения орфографических, пунктуационных и орфоэпических закономерностей те схемы, что уже сформированы, и те ассоциативные сближения, что заняли своё место в мире ребёнка. С учётом реликтов восприятия слова как имени собственного простое исправление ранее усвоенного может вызвать отторгающую реакцию.

Узнав в начальной школе слово «множители», ребёнок слышит через год о том же: «Множители», — и воспринимает учительницу математики, сказавшую это, с неприязнью и недоверием, хоть понимает, что оба термина имеют право на существование. Реликты «аутистической мысли» остаются, и однажды принятое взрослому трудно изменить у ребёнка, не повредив своей репутации учителя.

Рассуждая о взаимодействии мысли со словом, Л.С. Выготский подчёркивает, что она рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. Следовательно, обучение детей грамотной речи, как устной, так и письменной, не должно противостоять тем импульсам и тем потребностям, что уже сложились у ребёнка, образовав определённые модели, противоречащие «взрослой» логике как разного рода ошибки.

Первичное восприятие

Но принципиально значимы онтологические смыслы всего, что происходит с ребёнком на этапе активного усвоения речи: «Вместе с речью была установлена и связь между человеческой душой и внешними предметами... Общение же посредством слова создаёт также и новую связь между людьми» (Р. Штейнер). Ребёнок подсознательно делает абсолютной форму «братчик», если бабушка — носитель этой формы — осталась для него авторитетна, а услышав, что отец «броется», закрепит для себя незыблемость варианта, прозвучавшего в кругу наиболее «знаковых» для него людей.

— *А это кому памятник возле города?* — спрашивает первоклассник, указывая на памятник Де Голлю у гостиницы «Космос». В ответ — удивлённое непонимание. Возле какого города? Ребёнок и сам знает, что город — нечто большее, чем одно здание, даже 30-этажное, но несколько лет назад, также из автобуса, он показал на гостиницу «Космос» с вопросом, что это, и услышал расплывчатое: «Город». Тогда и «приклеилось» это слово к облику гостиницы, а потому и памятник Де Голлю оказался «возле города» в речи уже шестилетнего ребёнка. Отдельные слова закрепляются за отдельными предметами, отражая специфику первичного восприятия.

Показателен диалог в пригородном поезде между матерью и сыном-первоклассником.

— *Я вижу Москву! (Поезд уже давно идёт по городу; слово «Москва» относилось к высотному зданию, увидев которое когда-то в качестве телевизионной заставки, он услышал от отца: «Это Москва!».)*

— *Это гостиница.*

Увидев практически сразу же второе высотное здание, стоящее немного дальше, ребёнок комментирует:

— *И ещё одна Москва!.. — Но смущённо поправляется, привлекая элемент нового: — То есть гостиница...*

В этом диалоге — взаимоотношения первичного представления («Москва», относящегося к высотному зданию) и нового осмысления («То есть...»). Слово «Москва» подверглось отчуждению от объекта (высотное здание), ономастически закреплённого за ним. Второе обозначение для ребёнка — «гостиница», что воспринимается как знак всех подобных зданий («И ещё одна...»). Здесь видна попытка ощутить обобщающий характер слова, сгруппировать внешне близкие объекты, к которым ребёнок отнёс высотные здания, не зная этого обозначающего их словосочетания. Он готов называть эти здания «Москвой» и «гостиницей», но все — одинаково, и не только потому, что не знает, как они называются. Главное здесь — закреплённое эгоцентрическим мышлением одно наименование за одним предметом; в ситуации диалога ребёнок осознавал, что — за классом внешне подобных предметов. В ситуации закреплённости слова названия за единственным объектом принятие класса объектов, связанных с одним словом, — революционные для младшеклассника изменения, которые влекут изменение «картины мира» и восприятия слова — от «портрета» вещи к её обозначению.

Наиболее отчётливо и наглядно этот процесс предстаёт применительно к художественному образу и восприятию метафоричности речи. Мы говорили уже, что метафорическая речь чужда ребёнку, воспринимающему на эгоцентрическом этапе лишь первичные значения слов. Однако попытка осмыслить то, что взрослые называют эстетической выразительностью речи (называют, обычно не замечая конкретных средств, тому служащих), составляет яркие черты речемыслительной деятельности ребёнка.

Вербальный мир предполагает крайне малое пространство манипулирования, отсюда — Бармалей живёт «за автобусной

остановкой», «дуб зелёный» растёт возле озера, где есть и «лукоморье», а Змей-Горыныч оказывается «в соседней комнате». Ребёнок «прописывает» детали образной реальности в доступном ему мире и воспринимает художественный текст как дополнение в эмпирическом осмыслении окружающего.

Ребёнок воспринимает услышанное, в том числе образно-метафорическое, как часть известного и доступного ему мира, потому и интересуется подробностями двора или старого причала, о которых поют взрослые. Так, он серьёзно спрашивает, сколько вагонов было в электричке, которой подпеваешь в песне «ткацкой фабрики гудок», и какой орден получил путевой обходчик из другой песни, который не позволил «врагу разрушить путь». Дети уверены, что художественный образ (слово в песнях, стихах, рассказах) так же чётко закреплён за конкретным предметом и единичной ситуацией, как и любое слово в моноцентрическом мире.

Песня о «рябинушке-белые цветы» вызвала у ребёнка, тут же посмотревшего в окошко, прилив негодования: «Враньё! Никаких белых цветов у неё нет!» «Здесь-сейчас-я» песни, т.е. пространство, время и субъектность образа, непременно соотносятся со «здесь-сейчас-я» ребёнка. И даже если он видел белые цветы на рябине, но в данный момент их нет, — значит, «враньё»: услышанное должно отражать реальный, ощущаемый и видимый мир, а всё, что к нему не относится, ребёнок отрицает.

Бабушка читает шестилетнему внуку Лермонтова: «...И продали шпагу свою». Взрослый заметит, что здесь двойная метонимия: «шпагу» — т.е. верность и честь; а также — «службу»; «продали» — т.е. эту честь предали. Ребёнок, для которого строка осталась без комментариев, вспомнил потом, что при первичном восприятии он на миг увидел образ: на рынке торгуют одной шпагой (что это за предмет, он знал, и мечтал им обзавестись). Тогда он только

спросил: «А где покупают шпагу?» — имея в виду значение «продать/купить».

Указывая на кассовый аппарат, ребёнок в магазине спрашивает, что это, и слышит в ответ: «Касса». Так он и будет называть кассовый аппарат лет до десяти. Он указывает на медсестру, идущую кипятить шприц, и слышит от отца: «Укол» — так уже в речи взрослого человека остаётся: «Мне надо в аптеке купить два укола», т.е. шприца. Ребёнок спрашивает, что это, указывая на поезд метро, идущий по линии в депо, и слышит лаконичное: «Метро». Через несколько месяцев, уверенный, что поезд так называется, он рассказывает о своей поездке с матерью: «А метро сегодня стояло в туннеле!»

Классификация

Такие несоответствия, приводящие к невозможности адекватно выразить мысль, отражают процесс классификации мира в сознании ребёнка — часто произвольной, непонятной окружающим. В этом процессе возникают метафорические образы, приводящие к тому, что детская речь как раз и оказывается в конечном итоге яркой и метафорической.

Важнее всего то, что младшеклассник проявляет себя уже не комментатором, называющим различные предметы, которые окружают его (именно это предполагает «классическая» эгоцентрическая речь), а участником диалога, который не только окликает, но и откликается. Называет не только для себя, но и для передачи информации. Постигает основы сложного процесса коммуникативного взаимодействия, хотя ещё не пытается смотреть на мир с позиции другого человека, более остающегося источником информации, чем собеседником.

Ребёнок, понимающий, что окружающее не исчерпывается тем, что эмпирически стало ему известным, что у людей вокруг

может быть своя жизнь, о которой он не подумывал, на переходе от собственно эгоцентрического к моноцентрическому мировидению меняет концепцию мира. Это был «для-него-мир», теперь — мир сам по себе, но его не увидеть и не оценить вне самосознающего и миропостигающего «я». Эксклюзивное право распоряжаться событиями в «для-него-мире» исчезает. За холмами есть такая же деревня, как и та, где живёт он; учительница из книжки — вовсе не та дама, что живёт этажом выше, о которой он узнал, что она «учительница». Для эгоцентрического «я» все выполняли одну функцию — разъяснять, растолковывать, раскрывать мир для «я», теперь «я» — среди прочих и теоретически равных, причём каждый — неповторимый индивидуальный мир. Эксклюзивность — важнейшая черта эгоцентрического мировидения — на новом этапе уступает место более «спокойной» константности, ранее определявшей мир, но не существовавшей вне «я».

Вербальные обозначения

Наибольшей способностью становиться «собственными» именами обладают слова, обозначающие предметы, почему-либо оказавшиеся неожиданными для ребёнка, чем-либо его поразившие, а также своими названиями противоречащие его сложившемуся жизненному опыту.

Вербальное обозначение может накрепко «прирасти» у ребёнка к предмету, определять его. Но бывает так, что второстепенные для взрослых предметы начинают доминировать в сознании того или иного явления ребёнком, становятся атрибутами и слова, и объекта, имея к нему на самом деле отдалённое отношение.

Ребёнок, привыкший к тому, что конкретное слово обозначает конкретный предмет, стремится к неизменности, константности именования: если к обладательнице мехового капюшона, заинтриговавшего ребёнка, отец обратился: «Любаша», значит, предмет особенного внимания (меховой капюшон) стал для ребёнка важнейшим знаком этой самой «Любаши».

И вполне может случиться, что увидев такой же капюшон у другого человека, он ощутит в памяти ассоциативный предикат «Любаша». Когда отец обращается к бабушке: «Мама!»,

ребёнок озадачен, ведь «бабушка» и «мама» для него такие же неизменные атрибуты людей, как их имя-отчество.

Относительность слова

Дело в том, что к относительности слова ребёнок не приучен. Как всякое имя собственное (Москва — «для всех» Москва), каждое слово атрибутирует конкретного человека или конкретный предмет, без его отношения к говорящим («для тебя» — «для неё»). И слово «мама» для ребёнка тесно спаяно с образом конкретного человека, именно спаяно, воплощая, а не называя объект. Поэтому «мама-для-неё», т.е. разрушение абсолютного смысла слова, — такая же революция в сознании ребёнка, как со взрослым, впервые поднявшимся в небо и рассматривающим знакомый город в совершенно ином ракурсе.

Речь идёт не о предмете, а именно о слове — «для него» и «для меня». Относительность слова разрушает представление ребёнка об уникальности слова в его эгоцентрическом мировидении, где нет ничего относительного. Ребёнок начинает задумываться о разделении слов по признаку абсолютного и относительного, преодолевая свой эгоцентрический опыт отношения к каждому слову как к имени собственному, опыт модели «один предмет — одно слово». Если «бабушка» может для другого быть «мамой», то «Лена» всегда останется «Леной», разве что изменит форму слова: для одного она — «Леночка», для другого — «Алёна», для третьего — вообще «Елена». Он начинает понимать это, но граница между формами слова и разными словами у него крайне зыбкая, как и между именами собственными и нарицательными. Он может не знать, к примеру, что «Олегом» и «Аликом» могут называть одного человека, и что взрослые могут оставаться детьми для своих родителей.

Собственные и нарицательные

Дифференциация собственных и нарицательных даётся ребёнку с тем большими сложностями, что каждое слово в эгоцентрическом контексте соотнесено с уникальным, только ему присущим образом, и «Ярик» и «Слава» никак не могут обозначать одного Ярослава, а, обозначив друга именем Коля, он с трудом допускает, что это имя может быть у другого человека.

Четыре препятствия возникают у ребёнка, когда он пытается «разделить» имена собственные и нарицательные: изначальная ономастичность слова, т.е. признание за ним уникального, только ему присущего значения; незнание разных форм слова, часто лишь довольно отдалённо напоминающих основную форму; непонимание относительных смыслов слов при различных взаимоотношениях между людьми; недостаточное знание «взрослой» классификации мира, что автоматически влечёт смысловые сбои.

Семилетняя девочка, ученица первого класса, получила задание нарисовать «красавицу». Ребёнку это несложно: девочка и слушала, и читала сказки и рассказы, изрядно населённые красавицами. Принесла матери рисунок: широкое платье, туфли с бантами, но... на голове непонятное уродливое сооружение, и зачем оно красавице?

— *А это что?*

— *Это носит красавица.*

Мать заинтересовало, что же такое «носит красавица», она стала допытываться. Дочь вспомнила, как несколько лет назад они всей семьёй спешили на электричку, но по тротуару впереди шла девушка в платье с капюшоном. «Посторонись, красавица!» — громко сказал ей отец. Девочку поразил капюшон — она его не видела и названия, естественно, не знала. Но решила для себя, что красавица — та, которая носит капюшон. Когда девочка поняла, что «красавица» не имя, ей захотелось самой быть красавицей,

поэтому она всегда просила у матери платье... с капюшоном. Так услышанное слово, не переосмысленное и не обогащённое детскими морфемами, оказалось окружено совершенно не теми атрибутами, которые внутренним взором видит при этом слове взрослый. Воспринимаясь сначала как имя собственное, с разрушением эгоцентрической «картины мира», оно стало нарицательным, но указывало на конкретный признак, воспринятый ранее.

Именно так, основываясь на системе часто неожиданных представлений и аналогий, возникает моноцентрическое детское осмысление мира, и, как часть этого осмысления, — речевые сигналы, смысл которых можно понять, лишь зная или изучая их происхождение. Малыши исходят из слова как имени собственного (одно слово — один предмет), а затем, нащупывая индивидуальные связи и жесты, разделяют дремучий лес вокруг только им понятными просеками. Наивно ожидать, что просеки эти будут точно соответствовать взрослым планам, ведь система аналогий у каждого ребёнка своя.

Самовыражение

Итак, на раннем этапе относясь к слову как к имени собственному, ребёнок видит в слове некую соотносительную с ним реальность, а не знак. В школе, при формировании «знакового» взгляда на слово, для ребёнка меняется и «картина мира». Начинается новый этап в развитии человека, связанный с первичностью не слова, а предмета, сохраняющем в этом слове, как знаке, лишь указание на себя. Ребёнок, осознавая это, прощается и с иллюзией сохранения в слове «портрета» предмета, и с уникальностью тех объектов, которые этим словом обозначены (он был уверен, что выражены, и вполне исчерпывающе). Возникает проблема реального самовыражения. Взрослые, отчаявшись это сделать в слове, линии или звуке, прекращают писать, оставляют карандаш и кисть, уходят от музыкальных

экспериментов. Можно сказать, что если поиски самовыражения в звуке, слове и линии сохраняются, люди сохраняют и рудименты детского эгоцентрического восприятия мира с его иллюзией исчерпанности в знаке — эти знаки совершенствуют. А вся история культуры — это попытка приблизить знак к реальности, добившись максимального самовыражения и воплощения мира в слове, линии и звуке. Однако объективно слово не портрет обозначенного им, не имя собственное, не уникальный атрибут столь же уникального предмета — с пониманием этого, с расширением круга предметов и активных слов, меняется координатная система мировосприятия и происходит неизбежное взросление.

В большинстве случаев трансформируется слово, ребёнку неизвестное. Дети ищут его смысл и находят не тот, потому что контекстуальные «подсказки» оказываются слабее тех экспрессивных связей и аналогий, благодаря которым слова приобретают необычный для взрослых смысл, становясь «для-себя-словами» или вступая с предметами в отношения теснейшего ассоциативного сближения. Смысл известного ему восклицания «Не смей!» возникает для ребёнка как результат сильного эмоционального импульса. Абсолютно иная ситуация, когда звучит слово, новое для ребёнка, тогда и взрослый принялся бы искать ассоциативные «подпорки» в имеющемся у него опыте.

Звуковые комплексы

Детская речь — это воскрешение древней ситуации, когда человек, сказав «это», называл так предмет. Указательное принимало смысл называющего, и возник язык — система ука-

зательных слов, приспособленных для потребностей коммуникации. Различные звуковые комплексы, имеющие первоначальный смысл «это», из указаний становятся названиями. Указание прочно срасталось с предметом, вызывало его образ в сознании, образ яркий, конкретный, отчётливый, — и становилось его наименованием. Так и слово в детской речи — указав на предмет или сказав о нём («невеста», «электричка»), мы вызываем у ребёнка конкретный образ, с которым этот комплекс звуков неразлучен.

Язык хранит в себе закодированный смысл мира, передаваемый одним поколением другому. Тождественность и синтез языкового явления и обозначаемого предмета и действия повторяют опыт развития современных детей, освоения ими речи и формирования языковой «картины мира». Слово достаточно определённо указывает на предмет, искрой вспыхивающий в сознании как первый из ряда аналогичных. В силу этого перехода от указания к номинации и обратно, слово отражает и воплощает тот узкий круг предметов и явлений, среди которых ребёнок живёт и которые он принял в свой мир, а значит, назвал. Это мир «я» ребёнка, он ощущает слово как связь внутреннего и внешнего, случайного и необходимого. Все эти особенности детского восприятия слова важно понимать и учитывать педагогу, особенно — учителю начальных классов, развивающему и обогащающему язык, следовательно, и внутренний мир своих учеников. **НО**