



ДЕТСКАЯ РЕЧЬ CHILDREN'S SPEECH

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-2-28-39>

Создание искусственного языка как инструмент оценки метаязыковых способностей детей

Александра Андреевна Брыкова

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия,
kakoslik88@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9753-9525>

Аннотация. Цель автора – представить анализ двух проектов искусственного языка Uniling, созданного учащимися V–IX классов в рамках лингвистического профиля учебного лагеря Formula de Integresco в июне 2017 г. и январе 2018 г. *Методы исследования:* структурный анализ искусственного языка, а также процесса его создания в сопоставлении с русским языком – родным для всех участников эксперимента. *Результаты исследования:* особые условия разработки искусственного языка позволяют проследить этапы его ускоренной «эволюции», наращивание сложности на всех его уровнях, которое становится возможным за счет отказа от первоначальной установки на соблюдение закона экономии и повышения случайно возникающих исключений до статуса правила, экстраполируемого на другие единицы искусственного языка того же порядка, что свидетельствует о важности для детей понятия нормы и о возможности четкой грамматической дифференциации при вторичности грамматического значения относительно лексико-понятийного. Не меньшую значимость дети придают и внутренней форме слов, что делает возможным создание лексем средстами самого искусственного языка без опоры на материал естественных языков-субстратов, а также намечает системные связи в рамках тематических групп при очевидной слабости гиперо-гипонимических связей – отсутствию в лексиконе Uniling родовых понятий. При этом на первый план нередко выходят представления об эстетике и благозвучности, что отражается на плане выражения лексем искусственного языка, а также на представлении о его прагматическом потенциале, что особенно хорошо видно на уровне синтаксиса благодаря введению маркеров отдельных семантических ролей, не характерных для русского языка (бенефактива и малефактива). *Выводы:* анализ искусственного языка позволяет выявить слабые и сильные стороны метаязыковых представлений детей, что может быть учтено в процессе преподавания русского языка в школе.

Ключевые слова: искусственный язык, список Сводеша, метаязыковые способности, лингвокреативность, языковая сложность, системность языка, грамматические категории

Для цитирования: Брыкова А. А. Создание искусственного языка как инструмент оценки метаязыковых способностей детей // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 2. С. 28–39. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-2-28-39>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Artificial language creation as a tool for assessing children's metalinguistic abilities

Alexandra A. Brykova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, kakoslik88@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-9753-9525>

Abstract. The author *aims* to analyse two projects of the artificial language Uniling. They were created by students of years 5 to 11 within the linguistic framework of the "Formula de Integreco" training camp in June 2017 and January 2018. The *research methods* included structural analysis of the artificial language, as well as its creation process in comparison with Russian, i. e. the native language for all participants in the experiment. *Research results:* the specific conditions for artificial language development enable us to trace the stages of its accelerated "evolution" and complexity buildup at all levels. The latter becomes possible by shifting the initial focus away from observing the economy principle in language and raising randomly occurring exceptions to the status of a rule. Such rules are further extrapolated to other same-level units of the artificial language. This indicates that children attach importance to the concept of linguistic norm, as well as the possibility of clear grammatical differentiation when the grammatical meaning is secondary relative to the lexical-conceptual one. Children give no less significance to the inner form of words, which makes it possible to create lexemes employing the means of the artificial language itself without relying on the material of natural substrate languages. Moreover, the inner form helps to outline the systemic connections within the thematic groups. However, the hypernym/hyponym relations are obviously weak as generic concepts are not found in the Uniling lexis. At the same time, the aesthetics and euphony notions often come to the fore, which is reflected in the expression plane of artificial language lexemes and in the idea of the pragmatic potential of the language. This is most clearly seen at the syntax level due to the introduction of particular semantic role markers not typical of the Russian language (benefactives and malefactive). *Conclusions:* artificial language analysis enables us to identify the strengths and weaknesses of children's metalinguistic representations, which can be considered in the process of teaching Russian at school.

Keywords: artificial language, Swadesh list, metalinguistic abilities, linguistic creativity, linguistic complexity, language systematicity, grammatical categories

For citation: Brykova A. A. Artificial language creation as a tool for assessing children's metalinguistic abilities. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(2):28–39. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-2-28-39>.

Введение. В профессиональном лингвистическом сообществе дискуссии относительно искусственного языка идут уже достаточно давно, о чем свидетельствуют работы И. А. Бодуэна де Куртенэ, Отто Есперсена, К. Бругмана и А. Лескина и пр. [Brugmann, Leskien 1907; Jespersen 2006; Бодуэн де Куртенэ 1963; Кузнецов 2015]. Однако если в прошлом веке конланги рассматривались в первую очередь в контексте интерлингвистики, т. е. в качестве вспомогательного средства межкультурного общения, то в последнее время интерес ученых сместился в несколько иную плоскость. О конлангах стали говорить и как о способе изучения естественных языков [Марьин 2007], и как о средстве обеспечения базовой коммуникации с людьми с тяжелыми языковыми нарушениями [Течнер 2014], и как об особом типе речемышления, апеллируя в первую очередь к языкам альтернативной знаковой природы, например к языку сольресоль [Novikov 2022].

Привлекают внимание и работы сопоставительно-описательного характера, включающие в себя различные классификации искусственных языков [Костюхин 2023], и научно-популярные обзоры отдельных из них [Пиперски 2017]. Говорят об искусственных языках и в контексте искусства, обсуждая принципы создания коммерчески

успешных артлангов (дотракийского или эльфийского, например) [Peterson 2015].

Не останавливаясь более подобно на вопросе оправданности исследования искусственных языков как самоценных лингвистических объектов, необходимо отметить методическую значимость изучения процесса создания искусственных языков, особенно языков, созданных детьми разного школьного возраста.

Вполне очевидно, что изучение языка в школе (как родного, так и отчасти иностранного) довольно часто сводится к освоению большого списка правил, т. е. к наращиванию базы во многом декларативных, но не операционных знаний, в силу чего функциональная грамотность школьников — способность выбора и оценки языкового инструментария применительно к конкретным коммуникативным условиям — остается неполностью сформированной. Во многом это возникает из-за отсутствия системного, иерархического взгляда на язык и его прагматические функции, а также из-за сниженной лингвокреативности.

При этом именно лингвокреативность, понимаемая как «созидание нового речевого продукта на базе уже имеющегося у говорящего опыта» [Гридина 2013: 8], во многом обеспечивает детям возможность освоения языка на ранних этапах их жизни: именно

благодаря анализу языкового окружения, активному применению самостоятельно сформулированных правил, формированию набора грамматических категорий и инвентаря их формальных показателей ребенок выстраивает для себя первичную системную модель родного языка, которую со временем уточняет. В период языкового взрыва значимой становится и метаязыковая рефлексия этимологического и словообразовательного характера, позволяющая развить представления о внутренней форме слова, этимологии и, как следствие, системности лексики [Цейтлин 2000: 164–198]. Однако со временем во многом за счет стремления к овладению декларативными знаниями (списком правил) способность к системному анализу языка у детей снижается, что может стать причиной больших сложностей при повторении или усвоении орфографических, пунктуационных и иных языковых правил и норм. Отсутствие стремления к проявлению лингвокреативности, по-видимому, объясняется и страхом оценки речевых новшеств ребенка со стороны его речевого окружения.

При этом создание искусственного языка отчасти снимает этот барьер и позволяет детям активировать лингвокреативные и аналитические навыки, посмотреть на язык не только с позиции правила, но и с позиции системы и дискурса, т. е. речи как действия. Изучение процесса создания детского конлага, в свою очередь, дает возможность понять, на каких логических основаниях строится детское представление о системности и функциональном потенциале языка, какие единицы и категории языковой системы для детей важнее других. Описание и анализ указанных особенностей в процессе создания искусственного языка и стали целью данной статьи.

Методы и материал. Материалом исследования послужили два проекта искусственного языка Uniling – базовый и расширенный, – разработанные детьми V–IX классов в рамках лингвистического профиля учебного лагеря Formula de Integresco («Формула Единства»), а также те метаязыковые высказывания, которыми дети мотивировали свои лингвистические решения.

Создание языка растянулось на две смены: в июне 2017 г. (10 человек) и в январе 2018 г. (10 человек). Первая смена длилась 14 дней, что позволило заложить основы

языка, сформулировать базовые правила, так или иначе затронувшие все языковые уровни – фонетико-графический, лексический и грамматический. Вторая, зимняя, смена длилась 5 дней, за которые лексический и частеречный состав языка был расширен, отдельные правила уточнены или отменены.

Состав участников обеих смен совпадал частично, дети были носителями русского языка, специальных лингвистических знаний не имели (ранее лингвистические кружки не посещали), в той или иной мере владели английским языком. Одна девочка проявляла интерес к классическим языкам, латыни и древнегреческому, но не владела ими. Еще одна девочка старшего возраста, присоединившаяся к разработке языка на втором этапе, владела итальянским языком, знание которого использовала при создании отдельных лексем Uniling.

Отдельно следует отметить, что изначально создание искусственного языка рассматривалось автором исключительно как методический инструмент закрепления теоретических лингвистических знаний, полученных детьми на лекционной части курса, развития критического мышления и креативности. Так, теоретический блок курса был построен по уровневому принципу: в начале каждого занятия предполагалось обсуждение того или иного уровня языка, начиная от простейшего, фонетического, и заканчивая синтаксическим – в конце курса. Упор делался на обсуждении сходств (языковых универсалий) и различий в организации уровней разных языков, в том числе языков не индоевропейской семьи (отсутствие фонемы <I> в японском языке, сложность освоения фонемы <ы>, закон открытого слога). При обсуждении лексики отдельное внимание уделялось понятию внутренней формы слова и процессу освоения заимствований, при обсуждении грамматики – соотношению формального и семантического компонентов в разных грамматических категориях (категории числа, рода, падежа, времени). Небольшой синтаксический блок был посвящен в первую очередь рассказу о существовании языков разных синтаксических типов, S-V-O и S-O-V, более или менее синтаксически свободных.

Вторая часть каждого занятия предполагала обсуждение создаваемого искусственного языка, которое давало возможность

закрепить в памяти детей те или иные лингвистические понятия, применить теоретические знания «на практике»¹.

Именно поэтому как сам искусственный язык, так и процесс его создания нельзя считать чистым лингвистическим экспериментом, в том числе и потому, что отдельные решения детей так или иначе были продиктованы теми теоретическими знаниями, которые они получили при обсуждении разных уровней языка. Одновременно с этим вмешательство автора в процесс создания языка было минимальным и сводилось к инициации коллективных обсуждений уместности и необходимости введения в язык новых правил и слов, к актуализации ранее созданных правил и ограничений. В связи с этим можно говорить о довольно высоком уровне детской самостоятельности в процессе создания языка, что делает возможным использование его в качестве инструмента оценки детских метаязыковых способностей, что может быть полезно в процессе преподавания русского языка в школе как в теоретической, так и в практической плоскости.

Результаты и обсуждение. Анализ двух проектов искусственного языка, а также процесса его разработки показывает, что, как и в случае многих других искусственных языков, на первом этапе его создания основными организующими принципами становятся принцип упрощения и евроцентризм, а точнее — англоцентризм, т. е. ориентация на английский язык, в первую очередь на графическом (за основу был взят английский алфавит) и лексическом уровнях. Апостериорность искусственного языка во многом ожидаема и осознается детьми как его преимущество, так как теоретически она должна упрощать процесс его освоения.

Графика и орфография

Стремление к упрощению объясняет и сокращение количества фонем и графем.

Так, на уровне графики дети избавляются от диграфов и неспецифических графем, способных обозначать один и тот же звук — *x*, *w*, *y*. Одновременно с этим было предложено заменить латинскую букву *b* кириллической буквой *в*, чтобы избежать путаницы *b* и *d* при чтении и на письме.

Фонемный состав искусственного языка, в свою очередь, предполагал отказ от фонемы <I>, которая заменяется на фонему <г>, отказ от фонемы <ы>, шипящих фонем. Принцип упрощения, которым руководствуются дети, объясняет и введение жестких правил орфоэпии — запрет на редукцию безударных гласных, оглушение конечных согласных, неподвижное ударение на первом слоге. Все установленные ограничения имеют целью упростить процесс освоения фонетики искусственного языка, так как устная форма бытования этого языка была определена детьми как основная. Так, постановка ударения на первом слоге слова мотивируется тем, что это избавляет потенциального пользователя языка от дополнительного фонетического анализа слова.

Однако как только набор искусственно разработанных правил начинает применяться к единицам более высокого уровня — в первую очередь к уровню лексики (еще до этапа разработки грамматики), т. е. проверяться на жизнеспособность и оправданность, обнаруживается систематическое нарушение установленных правил как на уровне сегментных, так и на уровне супraseгментных единиц. Это хорошо видно уже из названия универсального языка *Uniling*, где сохраняется запрещенная ранее фонема <I>, причем возможная замена ее на фонему <г> в соответствии с правилом отвергается создателями языка, так как подобная замена приводит к затемнению внутренней формы слова, что свидетельствует о большей важности для детей плана содержания, чем плана выражения: *Uniling* — ‘универсальный язык’.

В свою очередь, систематическое появление запрещенной фонемы <I> в процессе разработки лексикона приводит к необходимости пересмотреть правило и ввести в фонетическую систему новую фонему — велярную <г>.

Это решение интересно с двух точек зрения: с одной стороны, оно представляет

¹ Теоретическая часть занятий профиля во вторую, зимнюю, смену строилась с опорой на книгу А. Пиперски «Конструирование языков: От эсперанто до дотракийского» [Пиперски 2017]. Помимо *Uniling*, на занятиях обсуждались другие искусственные языки разного типа (токипона, блиссимволика, эсперанто), решались лингвистические задачи, представленные в книге.

собой своего рода фонетический закон, так как велярная <ɣ> появляется только на месте первоначального [l], и, несмотря на то что, в отличие от реального фонетического закона, у подобной замены нет очевидных фонетических оснований, используется она последовательно. С другой стороны, введение подобной фонемы формирует привативную оппозицию: <ɣ> дрожащая — <ɣ> велярная, которая ведет к усложнению графической системы — необходимости вводить диакритические знаки, запрет на которые был сформулирован на первом этапе создания языка. Велярная <ɣ> обозначается как *ř*. Вопреки тому, что вводимые изменения приводят к усложнению системы, создатели-дети принимают их, но при этом отказываются снять запрет на фонему <l>, как бы ища баланс между первоначальными правилами и изменившимися условиями их функционирования.

Изменяется со временем и подход к длине слов универсального языка, а с ним и подход к акцентологии. Уже на этапе заполнения первых тематических групп существительных становится понятно, что закон экономии, вынуждающий усекавать слова и упрощать сочетания согласных, имеет свои пределы и не только ограничивает смысловозначительную способность слова, но и не соответствует эстетической функции языка. Интересно отметить, что возможность усложнения фонетического облика слова в большинстве случаев мотивируется именно благозвучием.

Увеличение длины слова объясняется и усложняющейся грамматикой: появлением новых частей речи, установлением частеречных связей и разработкой частеречных показателей, присоединяющихся к корню. Удлинение слов, в свою очередь, ведет к естественному смещению ударения ближе к центру, а значит, к нарушению закона первого ударного слога, который довольно легко соблюдать в словах с одним-двумя слогами и значительно сложнее в словах с большим количеством слогов. Смещение ударения возникает в первую очередь в словах с тем или иным частеречным показателем (по факту прибавления показателя к корню становится причиной этого смещения), поэтому оно очень быстро грамматикализуется

и начинает уже в виде правила применяться ко всем словам с этим показателем (словам одной части речи). Так, в глаголах и наречиях ударение падает на второй слог с конца, а во всех остальных частях речи — на первый слог с начала слова, что позволяет юным лингвистам частично сохранить требование фиксированного ударения, но адаптировать его под усложнившуюся морфологию языка.

Таким образом, уже на этапе разработки фонетико-графического уровня искусственного языка учащиеся довольно быстро демонстрирует отказ от первоначально постулируемого редуccionизма, понимая его смысловозначительную и эстетическую нежизнеспособность. Одновременно с этим нарушаются и другие теоретически сформулированные, но не поддерживаемые системой родного языка правила, такие как правило неподвижного ударения. При этом исключения из правил, появление которых принято относить создателями конлангов к недостаткам естественных языков, принимаются детьми только в случае их этимологической оправданности. Остальные же исключения встраиваются в усложняющуюся грамматическую систему на позиции нового правила, тем самым наглядно реализуется принцип грамматической сложности.

Лексика

Что касается словаря и грамматики обсуждаемого искусственного языка, то на первом этапе его создания они оказываются взаимозависимы и не отделимы друг от друга, так как части речи как абстрактные грамматические классы слов не осмысливаются. Первичным является понятие, а не его грамматическое оформление, и именно потребность в тех или иных понятиях (словах разных тематических групп) делает необходимым осмысление их частеречной принадлежности.

Предметность, а вместе с ней и коммуникативная ориентированность обнаруживается и на уровне лексикона. Так, одними из первых создаются этикетно-диалогические междометия типа *Save!* 'здравствуйте', *Ba!* 'до свидания', *Da* 'да', *No* 'нет'. Интересно, что *спасибо/пожалуйста* обозначается в искусственном языке одним словом *dank*, так как омонимия, по представлению

детей, легко снимается контекстом, хотя для русского языка, носителем которого они являются, омонимия подобного рода не характерна.

Лексикон искусственного языка, значительно расширенный на втором этапе его разработки, составляет 196 слов и, помимо существительных, прилагательных, наречий и глаголов, включает в себя этикетные междометия (7 ед.), личные местоимения (7 ед.), количественные числительные (12 ед.) и служебные слова (14 ед.).

Сопоставление списка слов описываемого искусственного языка со стословным списком Сводеша [Саенко 2013] показывает 32 % совпадения, а анализ тематических групп знаменательных частей речи подтверждает предметность лексикона Uniling и его ориентированность не только на интересы детей, но и на первоначальную цель его создания — быть языком-посредником в многоязыковом и многонациональном пространстве.

Так, на уровне знаменательных слов предметность языка проявляется в преобладании конкретных существительных и над существительными других лексико-грамматических групп, и над другими номинативными частями речи и на первом, и на втором этапе создания языка (48/17 и 64/46 — существительные/глаголы). Одними из первых существительными заполняются тематические группы «Семья», «Еда», «Одежда», «Здания и места общего пользования», а также тематические группы «Человек» и «Части тела» (была значительно пополнена на втором этапе разработки языка). При этом и в группе «Еда», и в группе «Одежда» обнаруживаются весьма специфические семантически «узкие» слова, как, например, *pitsa* 'пицца', *paste* 'паста', *dena* 'джинсы', *trane* 'кроссовка' и пр. Полностью отсутствуют слова тематической группы «Животные», «Природа», как конкретные, так и вещественные, обнаруживаемые в списке Сводеша, однако присутствует лексема *kafe*, обозначающее и магазин, и ресторан, и столовую.

К словам менее конкретной семантики можно отнести только ограниченное количество слов с семой времени, обозначающих время как таковое, — *ted*, а также разные его отрезки: *esta* 'вчера', *toda* 'сегодня', *doma* 'завтра'. В остальных перечисленных

тематических группах слова-гиперонимы либо не появляются вовсе, либо появляются на втором этапе разработки языка, когда в группе есть достаточное количество более конкретных слов. Так, слово *oto* 'человек' появляется только на втором этапе создания языка, а слова, обозначающие женщину, мужчину, мальчика, девочку, не появляются вовсе, при наличии слов *mama* 'мама', *dada* 'папа', *sen* 'сын', *dote* 'дочь' и пр.

Среди прилагательных (всего 17 единиц) разработанными оказываются только базовые параметрические и оценочные лексемы — *kuna* 'хороший', *batena* 'плохой', *tena* 'низкий', *setna* 'высокий', *bena* 'красивый' — и лексемы, описывающие цвета, в том числе неосновные цвета спектра (*ripuna* 'фиолетовый'), и слова, чье цветное значение в русском и других языках является производным (*godna* 'золотой').

Среди глаголов больше всего внимания привлекают модальные глаголы, отсутствующие в списке Сводеша, но появляющиеся на втором этапе разработки языка: *nidare* 'нуждаться, нужно', *midare* 'мочь, можно', *kufare* 'следовать' в безл. употр., *violare* 'хотеть'. Довольно разнообразны глаголы, описывающие чувства и отношения, также отсутствующие в списке Сводеша, причем преобладают среди этих глаголов глаголы с положительной коннотацией: *armesare* 'любить', *mesare* 'нравиться', *amirare* 'обожать', *rimare* 'смеяться' и др. Слова с негативной коннотацией единичны (*destare/destorare* 'ненавидеть', *izabirare* 'злиться'), слова со значениями 'умирать' или 'убивать', по объективным причинам обнаруживаемые в списке Сводеша, в искусственном языке отсутствуют.

Показательно, что для понятия *любить* в Uniling предложено два слова, уже упомянутое *armesare* 'любить' и лексема *ofenosare* в значении 'полюбить', т. е. маркирование разных состояний (локализованных и нелокализованных во времени) представляется детям важным, однако из-за отсутствия четкого представления о словообразовательных связях, которые при ограниченности лексикона формируются с трудом, они решают эту задачу лексическими, а не словообразовательными средствами, как это свойственно русскому языку. Примечательно также, что слова с положительной окраской ассоциируются

у детей с благозвучием, которому при разработке указанных глаголов уделяется большое внимание.

Что касается этимологии и внутренней формы лексем искусственного языка, то на первом этапе создания языка за основу брались корни других языков в их графическом виде, потому что так к ним было проще применять законы упрощения, принятые ранее. Речь в первую очередь идет о корнях английского языка как общепринятого языка международного общения, что, по представлению учащихся, должно было облегчить процесс освоения языка искусственного. Помимо английского языка, в основу лексикона Uniling были положены итальянские корни (в основном при разработке глаголов), отдельные славянские корни (при разработке тематической группы «Семья») и единичные греческие и латинские корни, например в слове *septem* 'неделя'.

Однако впоследствии увеличение количества лексических единиц сделало возможным установление семантических связей между ними, выделение общих сем и, как следствие, создание новых слов на базе морфем искусственного языка при очевидной внутренней форме этих слов (как в случае слов *foredkare* 'бровь', *okukare* 'ресницы', *sek-kare* 'борода', представляющих собой сочетание слов/корней *kare* 'волосы', *fored* 'лоб', *oku* 'глаз' и *sek* 'щека'). На первом этапе разработки языка самостоятельно (с частичной опорой на морфемы разных естественных языков) были созданы только слова *pramama* 'бабушка' и *pradada* 'дедушка'.

Отказ от использования в качестве основы слов естественного языка в некоторых случаях мотивировался культурно-этически. Так, обсуждая возможный фонетический облик слова со значением 'церковь', дети отказались использовать английские слова *church* или *cathedral*, мотивируя это тем, что указанные слова описывают христианские религиозные сооружения, что может оскорбить представителей других религий, которые также будут пользоваться универсальным языком. Именно поэтому было предложено для обозначения церкви использовать нейтральный описательный оборот *дом Бога*. Это показывает, что даже на раннем этапе разработки языка

для детей становится важна не только внутренняя форма слова, но и его культурные коннотации, а значит, коммуникативный потенциал.

Таким образом, анализ лексики искусственного языка показывает, что семантика на первых этапах разработки языка первична по отношению к грамматике — формальным частеречным признакам. При этом системность лексики, выстраивание гиперо-гипонимических отношений производится «задним числом», т. е. от частного к общему, а не наоборот. Малое количество лексики, в свою очередь, не дает возможности установить парадигматические связи — омонимические, антонимические — и маркировать их, как это свойственно многим искусственным языкам, на уровне плана выражения. При этом синонимические связи начинают разрабатываться одними из первых, и если для предметной лексики учащиеся допускают возможность семантической генерализации (как в случае со словом *kafe*), то семантическое поле чувств и отношений, напротив, подвергается довольно детальной разработке, как и поле модальности.

Не меньшую значимость для детей имеют и семантические связи внутри тематических групп, что свидетельствует о важности внутренней формы слова, делающей возможным реконструкцию его лексического значения, причем выбор того или иного плана выражения может быть подчинен и внеязыковым культурно-этическим факторам.

Грамматика

Грамматика искусственного языка, как уже говорилось выше, находится в прямой зависимости от его лексического наполнения, однако необходимость грамматических показателей осознается и довольно быстро реализуется на практике.

Так, на первом этапе создания языка частеречная система включала в себя существительные, глаголы, малое количество прилагательных, личные местоимения, количественные числительные от 0 до 10 и некоторые служебные слова, список которых был расширен позже. Было создано также несколько базовых пространственно-временных наречий ('вчера', 'сегодня', 'завтра', 'вправо', 'влево'), которые, однако, на первом этапе разработки

языка как самостоятельная часть речи не осознавались, не маркировались и были помещены в тематические группы «Время» и «Пространство» соответственно.

Как самостоятельная часть речи, наречия появились только на втором этапе создания языка (20 единиц). Речь идет об адъективных наречиях, образованных от прилагательных, частеречная связь между которыми была подчеркнута на уровне формальных показателей: замены аффикса прилагательного *-na* на аффикс наречия *-ini* (с опорой на итальянский, который знала одна из участниц смены).

При этом показательно, что корневой состав наречий и корневой состав прилагательных, созданных на первом этапе разработки языка, не совпадают даже в случае слов с общей основной семьей: ср. *tena* 'высокий', но *altini* 'высоко'. Значит, несмотря на осознание наличия словообразовательной связи между качественными наречиями и качественными прилагательными, наречия создаются самостоятельно, практически без опоры на корневой состав прилагательных. При этом допускается возможность своего рода «обратной морфологии», когда наличие наречия делает возможным создание прилагательного с таким же корнем, а аффикс *-ini*, используемый для маркирования наречий с корнями прилагательных, быстро начинает осмысляться как основной частеречный показатель и употребляться в наречиях, не связанных с прилагательными, например в наречии *(ma)gini* 'еще'.

Помимо прилагательных и наречий, особыми частеречными показателями обладали и глаголы. Речь в первую очередь идет об аффиксе *-are*, придуманном на первом этапе разработки языка и активно используемом на втором. Именно группа глаголов на втором этапе создания языка пополнялась активнее всего (существительные: 48/64 vs глаголы: 7/46).

Примечательно, что формальными показателями снабжались не только прилагательные, наречия и глаголы, но и числительные (аффикс *-ona*) и служебные части речи — предлоги (аффикс *-er*) и союзы (аффикс *-ve*), которые появились одними из последних на втором этапе разработки языка.

Сверхформализация отдельных частей речи, которым бóльшая формализованность

не свойственна, может быть объяснена не только искусственностью языка, но и тем, что числительные от 0 до 10, например, были придуманы одним человеком, однако формальный принцип не вызвал вопросов со стороны других участников. При этом и в случае числительных, и в случае служебных частей речи формальные показатели применяются менее последовательно. Так, среди числительных есть числительное *vento* 'сто', а среди союзов — союз *iv* 'и'. Более того, наличие формального показателя у числительных сильно усложняет возможность комбинации корней, необходимую для выражения чисел больше 10 и 100, что вынуждает детей разрабатывать специфические словообразовательные правила, отличные от правил русского языка. Так, числительные от 20 до 90 и от 200 до 900 образуются приставочным способом — прибавлением приставки *te-* (от *teona* 'десять') для десятков и приставки *ve-* (от *vento* 'сто') для сотен. Интересен как сам прием усечения, свидетельствующий о стремлении к экономии при сохранении внутренней формы, так и морфемный статус показателей: возможность использовать те же показатели в качестве суффиксов (суффиксоидов) по аналогии с русским языком обсуждалась, но была отвергнута по причине неблагозвучия.

Из грамматических категорий были разработаны семантические отражательные категории (по классификации А. В. Бондарко [Бондарко 2005: 48–51]) — категория числа и категория времени как наиболее необходимые для точной передачи информации участнику коммуникации. Категорией числа, ожидаемо, обладают только существительные, так как именно в формах числа существительного (большая часть из которых в искусственном языке были конкретными) видна отражательная сущность категории. В качестве показателя числа использовался аффикс *-ta* — функционально модифицированный определенный артикль женского рода болгарского языка *-ta*. Выбор показателя во многом был мотивирован теми знаниями о признаках грамматических категорий, которые дети почерпнули на занятиях по лингвистике (болгарские определенные артикли в теоретической части курса упоминались). Характерно переосмысление грамматического значения показателя с учетом

потребностей потенциальных пользователей языка и с учетом стремления к грамматической экономии.

Категория времени глагола, в свою очередь, была трехчленна и включала в себя формы настоящего времени (начальную форму с affиксом *-are*), форму прошедшего времени с affиксом *-ate* и форму будущего времени с affиксом *-ave*, так как согласные имеют большую смысловозначительную силу, чем гласные, на что указывали юные лингвисты, сопоставляя разработанные ими показатели с грамматическими показателями эсперанто. Несмотря на то что формальные орфоэпические правила, принятые в самом начале создания языка, не предполагали редукции гласных, учащиеся — носители русского языка — понимали и особо подчеркивали, что смешение гласных в потоке речи более вероятно. Более того, для повышения смысловозначительной силы показателей времени были выбраны согласные разного места образования.

Отдельного замечания требуют также личные местоимения, а именно две формы — *sia* 'они' и *Di* — вежливое 'Вы'. Форма *sia* представляет собой соединение двух местоимений (*si* 'он' и *sa* 'она') и является результатом осмысления немаркированности мужского рода, которая ведет к тому, что при указании на гендерно смешанную группу в естественных языках применяется мужской вариант местоимения (испанское *ellos*, например). Используя гласные обоих местоимений в форме *sia* 'они', дети стремятся разрешить возможный конфликт между грамматикой и семантикой — той реальной действительностью, которую эта грамматика отражает, т. е. снова обращают внимание на отражательный, а не на формальный потенциал той или иной грамматической категории.

Что касается формы *Di*, то она интересна как маркер прагматичности языка, маркер осознания детьми того, что язык функционирует в культурной, социальной и этикетной реальности. Выбор согласной, в свою очередь, был призван подчеркнуть связь форм 2-го лица ед. и мн. ч. *ti* и *di* ('ты' и 'вы').

Прагматичность языка хорошо видна и на уровне синтаксиса, хотя разработан он, по понятным причинам, был хуже

всего. При этом все с той же целью упрощения процесса освоения и использования языка было решено сделать синтаксис жестким, положив в его основу структуру S-V-O, характерную для русского языка. Позиции остальных членов предложения также были жестко закреплены таким образом, что полная схема предложения имела следующий вид: «обстоятельство времени — подлежащее — сказуемое — прямое дополнение — косвенное дополнение — обстоятельство места» (определение в препозиции к существительному). Такая схема в целом повторяет прямой порядок слов русского предложения, с одной лишь оговоркой: в русском синтаксисе позиция обстоятельства, темпорального или локативного, зависит от того, является или не является оно детерминантом (начальная и неначальная соответственно), в то время как в синтаксисе искусственного языка эти позиции не только жестко закреплены, но и разведены в абсолютное начало и абсолютный конец предложения, чтобы избежать необходимости выбора позиционной последовательности в тех случаях, когда в предложении одновременно есть и указание на место, и указание на время.

Привлекает внимание также тот факт, что даже в условиях крайне ограниченного времени и невозможности проверить разработанные правила в ситуации реальной коммуникации дети задумываются о тех отношениях (семантических ролях), которые возникают между участниками этой ситуации и которые, при отсутствии категории формально выраженного падежа, требуют разработки дополнительных показателей, а именно специальных предлогов — *aparter*, если действие совершается в пользу участника, выраженного дополнением (бенефактива), и *fronter*, если действие совершается ему во вред (малефактив, по терминологии В. А. Плунгяна).

Таким образом, анализ грамматики искусственного языка и самого процесса ее создания показывает, что понятийное значение слова для детей важнее его грамматического значения, в силу меньшей его абстрактности, а необходимость частеречных и категориальных показателей довольно хорошо осознается учащимися, особенно если речь идет об отражательных категориях с очевидной семантической доминантой

(времени и числе). Одновременно с этим последовательно осмыслиется и важность семантических ролей, т. е. пропозиционная основа высказывания, делающая возможным и оправданным в глазах юных лингвистов усложнение синтаксической структуры предложения за счет введения аналитических маркеров семантических ролей, несмотря на изначальную установку на относительно простую и негибкую синтаксическую организацию предложения.

Выводы. Таким образом, анализ искусственного языка и процесса его создания показывает, что дети разного возраста демонстрируют довольно высокий уровень сформированности метаязыковых навыков, так или иначе осознавая не только системность и уровневость языка, но и феномен языковой сложности как необходимое условие его функционирования. Это приводит к тому, что изначальная установка на соблюдение закона экономии за счет введения жестких фонетико-графических правил быстро обнаруживает свою недееспособность при довольно последовательном соблюдении закона аналогии.

Наращивание лексикона и априорность многих принятых фонетических и акцентологических правил, не поддерживаемых ни еще не сформированной системой искусственного языка, ни системой русского языка, приводят к возникновению исключений, которые довольно быстро становятся новыми правилами, что обеспечивает искусственному языку определенный уровень стабильности. Важно подчеркнуть, что норма/правило мыслится детьми именно как инструмент обеспечения стабильности системы и, как следствие, как инструмент упрощения процесса его освоения, но не как маркер речевой культуры. При этом важность эстетической функции, нередко входящей в конфликт с законом экономии, отстаивается учащимися довольно последовательно уже на первых этапах создания языка, что выражается в поиске благозвучных сочетаний и в удлинении фонетико-графических оболочек слов.

На лексическом уровне системность языка осознается детьми чуть хуже, что связано с ограниченностью лексикона, препятствующей формированию парадигматических связей. При этом семантические связи (на уровне общих сем и корней)

осмысляются учащимися довольно хорошо, что выражается в стремлении к обеспечению прозрачной внутренней формы слов, в интересе к этимологии при создании новых лексем, что может быть использовано, например, при освоении орфографически сложных слов, в том числе исключений, если речь идет о преподавании русского языка. Одновременно с этим лексикон Uniling демонстрирует установку на предметность (исчисляемые существительные кратно превосходят существительные абстрактные и вещественные), а также недостаточную сформированность гиперо-гипонимических отношений, так как родовые понятия появляются в разных тематических группах слов позже видовых либо не появляются вовсе.

Показательна и тесная связь лексического и грамматического уровней искусственного языка, где лексический (понятийный) уровень первичен по отношению к более абстрактному грамматическому уровню, что отчасти объясняет сложности, которые нередко испытывают учащиеся даже в старших классах при определении частеречной принадлежности однокоренных слов разных грамматических классов: наречия и прилагательного, спрягаемых и неспрягаемых форм глагола, в особо сложных случаях — глагола и отглагольного существительного.

Стремление сделать грамматическую систему более прозрачной, по-видимому, объясняет жесткое маркирование разных частей речи, в том числе служебных, не только за счет аффиксов, но и за счет акцентологических правил. При этом набор грамматических категорий минимален и ограничивается только семантическими отражательными категориями числа, времени и категорией рода, рудиментарно представленной в одной форме местоимения, однако показательной, так как эта форма демонстрирует чуткость детей к тем социально-культурным условиям, в которых функционирует и которые так или иначе отражает любой язык.

Установка на прагматику обнаруживается и на синтаксическом уровне, который, несмотря на жесткость синтаксических структур, демонстрирует представление учащихся о семантических ролях, что может быть использовано при работе с синтаксическими параллельными конструкциями,

владение которыми необходимо для успешного текстопорождения — написания сочинений или эссе.

Таким образом, анализ созданного детьми искусственного языка позволяет вскрыть особенности их метаязыкового мышления, которые могут быть учтены и использованы при преподавании русского языка как в процессе формирования декларативной базы знаний, так и в процессе формирования дискурсивных навыков разной степени коммуникативной сложности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Вспомогательный международный язык // Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные работы по общему языкознанию: в 2 т. Т. II. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. С. 144–160.
2. Бондарко А. В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. М.: Языки славянских культур, 2005. 620 с.
3. Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива — 1: монография / под общ. ред. проф. Т. А. Гридиной. Екатеринбург: ФГБОУ «Урал. гос. пед. ун-т», 2013. С. 5–58.
4. Костюхин А. А. Классификации конлангов в современной интерлингвистике // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2023. Вып. 2 (870). С. 28–34. http://doi.org/10.52070/2542-2197_2023_2_870_28.
5. Кузнецов С. Н. И. А. Бодуэн де Куртенэ об искусственном языке (1905) // Современная наука. 2015. № 4. С. 92–95.
6. Мар'ин Д. В. Искусственные языки как модель в процессе лингвистического исследования // Сибирский филологический журнал. 2007. № 4. С. 149–152.
7. Пиперски А. Конструирование языков: От эсперанто до дотракийского. М.: Альпина нон-фикшн, 2017. 224 с.
8. Саенко М. Н. Реконструкция праславянского списка Сводеша // Вестник РГГУ. Серия: Филологические науки. Языкознание. 2013. № 10. С. 139–148.
9. Течнер С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен; пер. с англ. И. А. Чистович. М.: Теревинф, 2014. 428 с.

10. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие. для студ. высш. учеб. заведений. М: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. 240 с.

11. Brugmann K., Leskien A. Zur Kritik der künstlichen Weltsprachen. Strassburg: K. J. Trübner, 1907. 48 s.

12. Jespersen O. An international language. London: Routledge. 2006. 416 p.

13. Novikov F. N. Constructed languages as semantic and semiotic systems // RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. 2022. Vol. 13, No. 3. P. 455–467. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2022-13-2-455-467>.

14. Peterson D. The art of language invention: from Horse-Lords to Dark Elves, the words behind world-building. New York: Penguin Books, 2015. 292 p.

REFERENCES

1. Baudouin de Courtenay I. A. Auxiliary international language. I. A. Baudouin de Courtenay. *Izbrannye raboty po obshchemu yazykoznaniiyu: v 2 t. = Selected works on general linguistics: in 2 vol.* Vol. 2. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1963. P. 144–160. (In Russ.)
2. Bondarko A. V. Theory of morphological categories and aspectological studies. Moscow: Languages of Slavic culture, 2005. 620 p. (In Russ.)
3. Gridina T. A. Toward the origins of verbal creativity: Creative heuristics of children's speech. *Lingvistika kreativa-1. Pod obshch. red. prof. T. A. Gridinoi = Linguistics of creativity-1. Ed. by T. A. Gridina.* Ekaterinburg: USPU Press, 2013. P. 5–58. (In Russ.)
4. Kostyukhin A. A. Classifications of conlangs in modern interlinguistics. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities.* 2023;(2):28–34. (In Russ.). https://doi.org/10.52070/2542-2197_2023_2_870_28.
5. Kuznetsov S. N. Baudouin de Courtenay on artificial language (1905). *Sovremennaya nauka = Modern science.* 2015;(4):92–95. (In Russ.)
6. Mar'in D. V. Artificial languages as a model in the process of linguistic research. *Sibirskii filologicheskii zhurnal = Siberian Journal of Philology.* 2007;(4):149–152. (In Russ.)
7. Piperski A. Constructing languages: From esperanto to dothraki. Moscow: Alpina Non-Fiction, 2017. 224 p. (In Russ.)
8. Saenko M. N. Reconstruction of the Proto-Slavic list of Swadesh. *Voprosy yazykovogo rodstva (Vestnik RGGU) = Journal of Language Relationship (RSUH Bulletin).* 2013;(10):139–148. (In Russ.)

9. *Techner S. von, Martinsen H.* Introduction to alternative and augmentative communication: Gestures and graphic symbols for people with motor and intellectual disabilities and autism spectrum disorders. Trans. by I. A. Chistovich. Moscow: Terevinf, 2014. 428 p. (In Russ.)

10. *Tseytlin S. N.* Language and the child: The linguistics of children's speech. Moscow: VLADOS, 2000. 240 p. (In Russ.)

11. *Brugmann K., Leskien A.* A critique of artificial world languages. Strasbourg: K. J. Trübner, 1907. 48 p. (In Germ.)

12. *Jespersen O.* An international language. London: Routledge. 2006. 416 p. (In Engl.)

13. *Novikov F. N.* Constructed languages as semantic and semiotic systems. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. 2022;13(3):455–467. (In Engl.). <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2022-13-2-455-467>.

14. *Peterson D.* The art of language invention: From Horse-Lords to Dark Elves, the words behind world-building. New York: Penguin Books, 2015. 292 p. (In Engl.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Александра Андреевна Брыкова, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка

Alexandra A. Brykova, Candidate of Sciences (Philology), Senior Lecturer of the Russian Language Department

Статья поступила в редакцию 15.08.2023; одобрена после рецензирования 10.10.2023; принята к публикации 03.11.2023.

The article was submitted 21.09.2023; approved after reviewing 10.10.2023; accepted for publication 03.11.2023.

Уважаемые авторы и читатели журнала «Русский язык в школе»!

Напоминаем, что продолжается подписка на I полугодие 2024 г. Мы верим, что нас с вами объединяют не только интерес и любовь к русскому языку, но и общая цель – сохранение научно-методического журнала как феномена, присущего исключительно российской действительности. Пережив экономические кризисы, в очень непростых условиях наш журнал остается единственным пространством, объединяющим учителей, методистов и лингвистов. В сохранении этого уникального единства важно усилие каждого из вас.

Журнал «Русский язык в школе» рекомендован для комплектования библиотек Постановлением Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации от 25 февраля 2015 г. №51-СФ.



Вы можете оформить подписку:

1) через наших партнеров – подписные агентства: «Почта России» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – ПЗ896), «Урал-Пресс» (индекс для индивидуальных подписчиков и организаций – 73334), «ПРЕССИНФОРМ», НПО «ИНФОРМ-СИСТЕМА», ООО «ИВИС»;

2) через интернет-сайт: <https://www.pochta.ru/> (выбрать раздел «Другие сервисы», далее – «Подписка онлайн»).