

Egīls Skudra

Bērni izsecina valodas sistēmu

Raksts publicēts rakstu krājumā
„Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā”
Rīga: Zinātne, 2015

Ievads. Mana interese par savu bērnu valodu sākās ar 1970. gadu, kad mana pirmdzimtā meita sāka runāt. Septiņdesmito gadu otrajā pusē man jau bija savākts diezgan plašs materiāls par triju savu bērnu runas izpausmēm, kā arī izlasīts zināms daudzums literatūras par bērnu valodu. 1978. gadā man izdevās nopublicēt nelielu apcerējumu par saviem vērojumiem žurnālā *Skola un Ģimene* (Skudra 1978). 1981. gadā es sāku strādāt Baldones bērnu namā par audzinātāju ar nolūku vākt materiālu par bērnu valodu un šajā darbā nostrādāju 19 gadus. Tolaik Baldones bērnu nams kopš iepriekšējā gada bija specializēts garīgi atpalikušu bērnu debilitātes pakāpē audzināšanai līdz skolas vecumam. Man deva audzināšanā vecāko grupu vai vienu no tām. Diemžēl garīgi atpalikušie bērni man sniedza ļoti niecīgu cerētā materiāla pienesumu, jo viņiem novirzes no tradicionālās valodas izpaudās ne tik daudz radoši, cik kroplīgi, piemēram, *es atradīju, mantiņa saplīsīja, līsīja lietus, līsīs lietus, es dodīju, dodīšu, skrietīju, skrietīšu* u. tml. Tāpat arī bija vērojams ļoti daudz metatēžu, piemēram, *sargalietus* 'lietussargs', *jūna* 'nūja' u. tml. Un tas viss ne jau 2-3 gadu vecumā, bet gan 6-8 gadu vecumā. Toties šajos gados piedzima vēl trīs manis paša bērni, tā ka apkopotais materiāls man ir no sešiem normālas attīstības bērniem un nedaudz noklausīts arī no kaimiņu bērniem. Mūsdienu bērnus mēdz epitetēt gan par indigo bērniem, gan digitālā laikmeta bērniem - tad nu jāpiezīmē, ka mani vērojumi attiecas uz pirmsdigitālo laikmetu.

Nedaudz no bērnu valodas izpētes vēstures

Latviešu valodniecībā bērnu valodas izpētei nav senāku tradīciju. Sākot ar pagājušā gadsimta astoņdesmitajiem gadiem, latviešu valodā plašākus darbus par bērnu valodu ir sarakstījušas valodnieces Velta Rūķe-Draviņa un Dace Markus. Nelielas atsauces uz bērnu runu ir arī senākos valodnieku darbos. Piemēram, Alise Laua savā monogrāfijā *Latviešu leksikoloģija* nodaļas „Vārds kā valodas pamatvienība” pirmajā rindkopā raksta, ka „bērns, mācīdamies runāt, atdarina atsevišķus vārdus, iegaumē to nozīmes, mācās saistīt vārdus sakarīgā runā” (Laua 1969: 17). Simptomātiski, ka uzsvars tiek likts uz bērna mācīšanos runāt. Starptautiskajā literatūrā atrodamas pat veselas monogrāfijas ar nosaukumu *Bērns mācās runāt* (Кольцова 1973). Šajā sakarā interesanta ir kāda V. Rūķes-Draviņas sentence: „Vēlākos gados, gan skolā, gan dzīvē, cilvēks var iemācīties klāt vēl kādu jaunu valodu, arī daudzas citas valodas, bet tad viņam jau pamatā ir izveidojusies VALODA - priekšstats par vienas kādas valodas uzbūvi, pieredze par skaņām un to veidošanu, par to, kā funkcionē, sazinoties ar apkārtni, runātais un dzirdētais vārds. Reizē ar bērna pirmo valodu attīstījušies un nostiprinājušies arī daudzi jēdzieni un uztvere par apkārtējo pasauli vispār” (Rūķe-Draviņa 1982: 9). Šī VALODA jeb, izplatītākā nosaukumā, *dzimtā valoda* ir vēl pētāma parādība. Nav vēl izsmeļoši izpētītas nedz cilvēka valodspējas, nedz valodas leksiskā struktūra. Un, protams, ka cilvēka valodspējas jāsāk pētīt no viņa attīstības sākumiem un ciešā sakarā ar apkārtējās vides uztveri. Tas, ko runājošajam cilvēkam jeb *Homoloquens* ar savu intelektu nākas izveidot, ir **nominēts redzesloks**. Šis redzesloks kā noteikta sistēma un tā nominācija kā korelatīva sistēma tiek slīpēts un papildināts visu cilvēka mūžu, taču bērnu valodas sakarā izpētes uzdevums ir noteikt to, kādā aptuvenā vecumā izveidojas vairāk vai mazāk tā nobriedis kodols. Katrā ziņā

ne jau pirmajos piecos dzīvības gados. (No neirofizioloģijas viedokļa runas zonu nervu šūnas nobriest līdz divu gadu vecumam, bet pilnveidojas līdz pat 22-25 gadu vecumam (Кольцова 1973: 19)). Pirmajos piecos gados, no pieaugušo viedokļa, bērna valoda ir amizanta (*charming* - Kelets 1993: 237), un šķiet, ka pagaidām daļu bērnu valodas pētnieku galvenokārt piesaista tieši šis faktors. Arī krievu bērnu literatūras rakstnieks Konstantīns Čukovskis atzīstas, ka gadus desmit ar aizkustinājumu uzklausījis bērnu amizanto valodu (*забавная речь*), līdz atskārtis, ka tai taču ir arī augsta zinātniska vērtība (Чуковский 1959: 5). Arī mani pašu, protams, sākotnēji piesaistīja tieši šis bērnu valodas īpatnējums, atšķirīgums no pieaugušo runas.

Šodien pēc ilgākiem atziņu pārvērtēšanas gadiem gribu tomēr teikt, ka bērna redzesloks nav atkarīgs no kādas vienas valodas, bet gan no viņa savas vides vērojumiem. Nenāk par ļaunu, ja pētnieki atceras arī paši savu bērniību un pusaudža gadus. Bērna redzesloka veidošanās ir pasaulē aprakstīta daudzās grāmatās, piemēram, latviešu valodā - Valda *Staburaga bērni*, Annas Brigaderes *Dievs, daba, darbs*, Vizmas Belševicas *Bille* un virknē citu. Līdz astoņu gadu vecumam es pazinu tikai pilsētas vidi un runāju tikai latviski, bet pēc tam, nonākot Sibīrijā, iepazīnu lauku vidi un krievu valodu, kura divus gadus (bērnu namā) man kļuva vienīgā sarunvaloda, latviešu valodai paliekot pasīvā stāvoklī. Atgriežoties Latvijā, latviešu valoda atkal ņēma zināmu virsroku, bet visumā redzesloks papildinājās divu valodu klātbūtnē. Un jaukto laulību ģimenēs bērni jau no mazotnes aug divvalodībā, kas drīzāk tikai bagātina viņu pasaules redzējumu, nevis tam kaut kā traucē. Atceros, ka 13 gadu vecumā, sadomājies sevi par krievu un latviešu valodas pratēju, nolēmu pārtulkot latviešu valodā Gogoļa stāstu *Попрем*, kas man gadījās pa rokai. Taču, izlasot tikai dažus pirmos teikumus, pār mani nāca atklāsme, ka tas, par ko tur rakstīts, ir man kaut kas galīgi svešs, ka to saprast nelīdz nedz manas toreizējās krievu, nedz latviešu valodas zināšanas. Nesapratu vēl arī to, ka ne jau valoda kā tāda sajēgai var ko līdzēt, bet gan, ka, piemēram, lai saprastu Gogoli, caur plašāku literatūru jāgūst priekšstats par laikmetu, kurā viņš dzīvoja.

Šo bērna intelektuālo attīstību divos korelatīvos plānos zinātniski var nosaukt par kognitīvo attīstību, resp. apmācību. Taču, lai vienkārši pateiktu, ko bērns mācās, jāatgriežas pie vienkāršotās vienpusības - *bērns mācās runāt*, jo citas terminoloģijas mums nav. Diemžēl šis vienpusīgojums ne vienmēr sakņojas tikai izteiksmē vien, bet izraisa diskutablumu arī izpratnē. ASV dzīvojošā latviešu valodniece Māra Soikane-Trapāne savas latviešu tematiskās vārdnīcas ievadā raksta, ka „vārdnīcas galvenais mērķis ir seklas un trūcīgas latviešu valodas izvēšana bagātākā un niansētākā valodā” (Soikane-Trapāne 1985: 2). Tā paredzēta trimdā dzīvojošiem latviešiem, kuru nobriedušais redzesloks ir apmierinoši korelēts ar angļu valodu, bet vairs vai vēl nepietiekoši niansēti korelēti ar latviešu valodu. Taču kā ir ar bērniem, kuru redzesloks ir tikai tapšanas stadijā? Ja sastopam tādu uzdevuma formulējumu kā „Pieaugušajiem ir tik daudz iespēju palīdzēt bagātināt bērna valodu, mācot vērot apkārtni, sarunājoties ar viņu..” (Markus 2003: 77), tad pirmajā mirklī rodas jautājums, kas ir primārais uzdevums - padarīt bērnu gudrāku vai raitāk runājošu. Protams, ka nozīmīgi ir abi uzdevumi, ko autore daudzviet savā grāmatā arī norāda, piemēram: „Bērns ir gan pasaules apguves, gan valodiskās pieredzes sākumā (..) jāapgūst pasaules un valodas elementu sakarības, saikne starp objektu, jēdzienu un vārdu, jāiepazīst valodas daudzfunkcionālais sistēmiskums un struktūra..” (turpat: 14).

Pirms vairāk kā 300 gadiem šo pašu jautājumu jau ir apcerējis angļu filozofs Džons Loks savā ievērojamajā darbā *Eseja par cilvēka sapratni*. Viņam toreiz bija labāka terminoloģija - mūsdienās lietoto neterminoloģisko jēdzienu *pasaule* kā korelatīvu

pretmetu valodai viņš fragmentēja vienībās, kuras dēvēja par *idejām*. Savā darbā viņš pauda, ka caur sajūtām „prāts tiek apbruņots ar idejām un valodu”, ka, „pakāpeniski apgūstot idejas un vārdus, iemācoties to savstarpējo sakarību, mēs piekrītam izteikumiem (..), ja tie izteikti ar tādiem vārdiem, kuru nozīmi esam iemācījušies..” (Loks 1977: 20; 22). Par bērniem viņš raksta, ka „pirmos dzīves gadus cilvēks pavada un izmanto, raudzīdamies apkārt. Viņa uzdevums šajos gados ir iepazīties ar visu, kas rodams ārpusē..” (Loks 1977: 40). Un, „kad bērni (..) ir idejas savā atmiņā nostiprinājuši, viņi pakāpeniski sāk apgūt zīmju lietošanu (..), viņi sāk lietot vārdus, lai paziņotu savas idejas citiem” (Loks 1977: 73).

Attiecībā uz samērā plaši lietoto neterminoloģisko jēdzienu *pasaule* (piemēram, „pasaules izziņāšanā ietilpst arī interese par rakstīto..” (Markus 2003: 77); „intelektu pilnveidošanās, kas notiek, iepazīstot apkārtējo pasauli..” ((Raipulis 2005: 38); sk. arī visu iepriekš citēto), gribu atzīmēt, ka tas figurē arī citur zinātniskajā literatūrā, piemēram: „*Understanding a sentence is a complex matter that requires knowledge about the world*” (Kalat 1993: 398). Tādu pašu atziņu pauž arī jauniznākušī latviešu valodas akadēmiskā gramatika: „Teikuma jēgas izpratnē mēs balstāmies ne tikai uz vārdu secību un gramatiskajām formām, bet arī uz vispārīgām zināšanām par pasauli” (Lvg 2013: 699).

Taču korelācija starp „pasauli” jeb apzīmējamo sistēmu un valodu jeb apzīmējošo sistēmu to vienību savstarpējās atbilstmēs nemaz nav tik determinēti stabila, bet gan lielā mērā labila. Jaunākajos laikos, kopš pazīstama ievērojamā krievu fiziologa Ivana Pavlova teorija par divām signālsistēmām, ir zināms arī viņa brīdinājums, ka otrā signālsistēma jeb valoda ir attālinājusi mūs no īstenības - tas mums allaž jāpatur vērā, lai nedeformētos mūsu attiecības ar realitāti (Павлов 1951: 234). Taču sen pirms tam par to jau rakstījis Džons Loks: „Bez nepilnībām, kas dabiski piemīt katrai valodai (..), apzinātas kļūdas rodas tad, ja lieto vārdus, neietverot tajos skaidras un noteiktas idejas, vai arī (..) neietverot tajos nekādas idejas. Valoda neveic savu uzdevumu, ja cilvēkam mutē ir vārdi, bet galvā nav noteiktas idejas, kuras šie vārdi apzīmē (..). Kļūdas neizbēgami rodas tur, kur cilvēka spējas un gudrību vērtē pēc mākas disputēt, [kur] galvenais nav jautājuma jēga, bet frāzes slīpējums, gludais plūdums un izsmalcināta leksika..” (Loks 1977: 94; 96; 97). Arī pazīstamā krievu pedagoge Jeļena Tihejeva, kura darbojusies 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā, rūpēs par īstenībai atbilstoša nominēta redzesloka veidošanos bērnos ir norādījusi, ka „vārdu un lietu cilvēka prātam jāpiedāvā vienlaicīgi, tomēr pirmajā vietā lietu - kā apzināšanas un runas priekšmetu (..). Jebkādā veidā bērni ir sargājami no tukšiem vārdiem” (Тихеева 1972: 20; 22).

Pie jautājuma par pasaules iepazīšanu gribu vēl citēt četru bērnu māmiņas Vijas Mikānes atziņu, kas publicēta rakstu krājumā *Sudrabortais vārds*: „Bērnībā vēl nav panīkušas asās, daudzveidīgās maņas un uztveres spējas, kas saņemtas no pirmatnības dziļumiem reizē ar dzīvību. Vēl cilvēkbērna esība pulsē dzīvā pieskāriena pilnskaņā ar apkārtējo vidi un tikai vēlāk nemanāmi atnāk atskārsme, ka caur domu un zināšanu pieejama pasaules izpēte plašākā lokā nekā izstieptas rokas attālumā. Bet milzu dimensijās pasauli var tvert tikai caur asi pārdzīvotu un izjustu tuvplānu (..) Nesteigsimies caur grāmatām un iemācītām gudrībām atņemt bērnam viņam atvēlēto tuvplāna laiku. Ļausim viņam ar pasauli saostīties, salaizīties, sataustīties, saķerties kodiņā” (Mikāne 1982: 159).

Tomēr bērnu kognitīvās dotības ir tik elastīgas, ka viņi var rotaļāties arī ar tukšām skaņām, caur ko nekāds ļaunums viņiem nerodas. Jo artikulēta skaņrade taču cilvēkam ir tīri fizioloģisks piemītums, tāpat kā dziedātājputniem vīterošana. Iepriekšminētās grāmatas *Bērns mācās runāt* autore, medicīnas zinātņu doktore un

akadēmiķe, Marionilla Koļcova savā darbā aplūko tieši runas neirofizioloģiju, sākot ar Brokā (*Broca*) un Vernikes (*Wernicke*) zonu aplūkojumu cilvēka smadzenēs. Vernikes zona ir atbildīga par lietas sasaisti ar tās nosaukumu cilvēka prātā. Taču šiem nosaukumiem jeb vārdiem tajās fleksīvajās valodās, kurās vārdu formu daudzveidība ir labi saglabājusies, pastāv ļoti izvērsta paradigmātika. Vēl nav neirofizioloģiska skaidrojuma tam, kas atbild par šīm niansētajām gramatiskajām finesēm. Pati M. Koļcova par to saka, ka bērniem piemīt spilgti izteikta prāta darbības stereotipija (Кольцова 1973: 103). Aleksandrs Reformatskis to nosauc par unifikāciju pēc analogijas (Reformatskis 1975: 226). Taču tas ir kaut kas fenomenāls. To, kā noskaidrojis K. Čukovskis savas grāmatas *No diviem līdz pieciem* ievadā, pauduši jau gan attiecīgi zinātnieki, gan rakstnieki, piemēram, Ļevs Tolstojs, Nikolajs Dobroļubovs un citi. Pats viņš izsakās, ka „pieaugušajam galva plīstu, ja tam tik īsā laikā vajadzētu apgūt to gramatisko formu milzumu, ar ko tik viegli un brīvi tiek galā divgadīgs „lingvists” (...). Bērns bez manāmas piepūles orientējas visā šajā jūklī, arvien saliekot pa plauktiņiem padzirdētos vārdus, turklāt pašam savu kolosālo darbu pat neapjaušot” (Чуковский 1959: 18-22).

Bērnām orientēšanās valodas formās visdrīzāk padodas tāpēc, ka viņš vienlaikus zemapziņā klasificē savu materiālo vidi. Šo pirmatnējo grupēšanu bērns sāk veikt apmēram gada vecumā. Droši vien bērna prātā tas notiek jau agrāk, taču nav pieejams mūsu vērojumam. Tāds tas kļūst tikai tad, kad bērns sāk izrunāt savus pirmos nozīmīgos jeb relevantos vārdus. Mana dēla Armīna rotaļlietu klāstā bija sarkana plastmasas pīlīte. Iemācījies vārdu *pi-ite*, viņš apmēram pusgada garumā to attiecināja uz visiem putniem - gulbjiem, baložiem, zvirbuļiem un strazdiem gan dabā, gan zīmējumos. Savukārt otrs dēls Andis ar vārdu *tak* apzīmēja visu rūkt varošo tehniku (arī kad nerūca) - traktoru, mašīnu, mopēdu, motorzāģi un tamlīdzīgi. Dace Markus savā grāmatā min vairākus līdzīgus gadījumus no vairākiem avotiem. Piemēram, zēns Paša gada un triju mēnešu vecumā ar vārdu *дядя* apzīmējis gan vīrieti, gan sievieti, gan cilvēka attēlu, gan grāmatu ar cilvēka attēlu. Savukārt Elīza 11 mēnešu vecumā ar *нā-нā* apzīmējusi gan kaķi, gan suni, gan brāļa matus un pūkainas mīkstās rotaļlietas (Markus 2003: 38). Formālajā loģikā to vērtē kā vispārināšanu, kad „vispārinātā jēdziena saturs ir šaurāks, jo no tā tiek izslēgtas sugas pazīmes. Tā, piemēram, pārejot no jēdziena *ozols* uz jēdzienu *koks*, tiek atmestas pazīmes, kas specifiskas ozolam” (Filozofijas vārdnīca 1964: 446). Domāju, ka ne tikai bērībā, bet jebkurā vecumā, saskaroties ar nepazīstamu vidi, vispirms tiek uztvertas raksturīgākās kopīgās pazīmes, koka gadījumā - stumbrs un zari. Sugas pazīmes tiek nevis izslēgtas jeb atmestas, bet gan pakāpeniski apgūtas, jo kopīgo ir vieglāk pamanīt nekā atšķirīgo.

Ja tiem, kas bērna valodu nav īpaši pētījuši, loģiski šķiet, ka bērns noklausās pieaugušo runu un to atdarina (Laua 1969: 17), tad dažādas valodas pārstāvoši bērnu runas vērotāji ir vienprātīgi, ka krietnu daļu vārdu un formu, kādas bērni savā runā lieto, viņiem nav no kā mācīties, ka tā var būt tikai viņu pašu valodiskā jaunrade (Kalat 1993: 237; Кольцова 1973: 98). Tā kā to pašu uzrāda arī savāktais latviešu bērnu runas materiāls, tad citās valodās runājošo bērnu runas paraugus minēšu tikai īsai ilustrācijai. Vācu valodnieks Hugo Šuharts (*Schuchardt*) ir minējis, ka vācu bērni pēc *kriegen* - *kriegte* parauga arī no *biegen* pagātni veido *biegte*, nevis *bog* un no *liegen* - *liegte*, nevis *lag* (Шухардт 1950: 238). Savukārt angļvalodīgie bērni sākumā atdarina daudzskaitli *feet*, bet vēlāk, kad jau apguvuši regulāro daudzskaitļa darināšanu ar galotni *-s*, sāk lietot formu *foots*. No *come* viņi veido *comed*, nevis *came*, no *go* - *goed*, nevis *went*; no *man* un *woman* daudzskaitlī saka *mans* un *womans*; pēc parauga *he* - *his* no *she* mēdz veidot *shis*; sarežģītā *I don't want* vietā pasaka *No I want to go to bed* (Kalat 1993: 237). Krievu bērni no *спать* tagadnē

veido *спаяю*, nevis *сплю*, no *лизать* - *лизаю*, nevis *лижу*, no *жевать* - *жеваю*, nevis *жую*, no *жатъ* - *жают*, nevis *жмут*. Pārāko pakāpi no *хорошо* veido kā *хорошее*, nevis *лучше*, bet no *плохо* - *плохее*, nevis *хуже* (Кольцова 1973: 97; Салахова 1973; Reformatskis 1975: 226).

Bērnu valodas jaunrades konkrētie dotumi

Noskaidrots, ka dūdošana, pēc tam lalināšana un skaņu atdarināšana vecumā no 2-7 mēnešiem pieder pie beznosacījuma refleksa. Kā tad rodas pirmais vārds? Plaši izplatīts ir pieņēmums, ka pirmais vārds esot mātes vai tēva apzīmējums. Mani bērni gan nav to apstiprinājuši. Šajā sakarā ir dzirdēta senāka anekdote. Jautājums: Pēc kā var noteikt, ka attiecīgais padomju bērns dienās būs ģēnijs vai vismaz kosmonauts? Atbilde: Pēc tā, ka viņa pirmais izrunātais vārds ir nevis *māma* vai *pāpa*, bet *Љеџин*.

Manas pirmdzimtās meitas pirmais vārds tomēr bija trīszilbīga skaņkopa *patete*. (Maziem bērniem visi līdzskaņi ir palatalizēti.) Kādu mēnesi meita šo skaņkopu murmināja savā nodabā, bet tad mēs pamanījām, ka viņa to ir piešķīrusi par apzīmējumu cepurei. Un tad pavisam drīz sekoja nākamie vārdi kā apzīmējumi, turklāt arī ar izskaņu *-ete*: *mētete* (mētelis), *mūnete* (mugura), *bādete* (zābaki). Drīz sekoja arī vārdsaiete: *patetegajā* (cepure galvā), *mētetemūnetē* (mētelis mugurā), *bādetekajā* (zābaki kājā).

Jebkura bērna pasaules redzējums sākas ar šauras vides redzējumu un tā atspoguļošanu savā runā. Kā bērni ar to tiek galā? Jā, bērni izgudro arī paši savus vārdus, kurus varam pieskaitīt okazionālismiem jeb gadījuma vārdiem (no latīņu *occāsio* 'gadījums'). Taču pārsvarā viņi pieņem pastāvošās valodas piedāvājumu. Kāds ir šis piedāvājums? Gan fleksīvajās valodās, kādas ir indoeiropiešu valodas, gan aglutinatīvajās, kādas ir somugru, piemēram, lībiešu un igauņu valodas, vairums leksēmu pārstāv formu paradigmas. Tātad bērniem, kā jau arī iepriekš to minēju atsauksmēs par bērnu valodspēju, apgūstot valodu, ir jātiek galā ar plašu tādu vai citādu paradigmātiku. Pazīstamākā ir gramatiskā paradigmātika - deklinācijas un konjugācijas formas, kurās ietilpst vienskaitļa un daudzskaitļa locījumi, tagadnes, pagātnes un nākotnes formas. Bērnu valodas izjūta empīriski un visai agrīnā vecumā šo paradigmātiku apgūst. Lai spētu ar paradigmām rīkoties, bērni no pastāvošās valodas pieņem vārdu saknes vai celmus un produktīvos formveidošanas modeļus. Bērni vai nu nezina par nekārtnām formām, vai tās nepieņem, jo tās ir pret viņu valodas izjūtu. Piemēram, agrīnā vecumā bērni vispārina trešās personas sakni *ir* un lieto to arī pirmajā un otrajā personā: *es iru, tu iri*. No *daudz* bērni veido pārāko pakāpi *daudzāk* un, ja netiek īpaši „dresēti”, tad lieto to līdz pat pusaudža vecumam. Nelokāmos vārdus bērni lieto kā lokāmus, piemēram, *Manai rozajai blūzītei iztrūka poga, Mūsai garāžai palika vaļā durvis, Es salasīju lillās puķītes, Ārā jāiet ar ārām drēbēm*. Mani bērni visai ilgi pēc verbu tagadnes/pagātnes celma veidoja nenoteiksmi ar tautosilabisku *n*: *dzint bārdu, trint izkapti, pint matus, uzmint uz kājas*, bet no *līst* tagadnē pamīšus lietoja gan *lienu*, gan *līžu*.

Bērna loģikas un konsekvences izjūta iebilst, ja vienu priekšmetu apzīmē ar daudzskaitlinieku vai daudzus ar vienskaitļa formu. Piemēram, uz rīkojumu *Sabāz kreklu biksēs!* bērns atbild: *Man ir viena bikse, kurās ta lai es bāžu?* (Markus 2003: 51). Arī angļu valodā vārds *trousers* (bikses) ir daudzskaitlinieks, tāpēc amizanta iznāk skolotājas un skolēna saruna. Uz skolotājas jautājumu, vai *bikses* ir vienskaitlinieks vai daudzskaitlinieks, skolēns atbild: *Augšpusē vienskaitlinieks, bet apakšpusē daudzskaitlinieks*. Mans dēls otrajā klasē, risinot matemātikas uzdevumu,

atbildē uzrakstīja: 21 (*skolnieki*). Es aizrādīju, ka jāraksta vienskaitlī. Viņš sašuta: „Kā, vai tad ir tikai viens?!” Un es viņam skaidroju - ja skaitlis beidzas ar ciparu „viens”, tad, kaut arī ir daudz, jāsaka tā, it kā būtu tikai viens.

Taču bērni ar savu valodas izjūtu ir apguvuši ne tikai gramatiskās, bet arī leksiskās paradigmas. Pie leksiskās paradigmātikas pieder leksēmu opozīcijas - dzimtes pretmeti, antonīmi un vairākveida pretmeti verba sistēmā. Runājot par dzimtes pretmetiem, interesants piemērs sniegts D. Markus grāmatā (Markus 2003: 21) divu trīsgadīgu zēnu sarunā. Viens rāda: „Re, govš.” Otrs iebilst: „Tas nav govš, tā ir gova - neredzi, ka pupi apakšā?” Tātad bērns jau intuitīvi apguvis pirmās trīs deklinācijas, pēc kurām viss vīrišķais tiek apzīmēts ar galotni -s, bet sievišķais 4. un 5. deklinācijā ar galotnēm -a un -e. 6. deklināciju bērns vēl nav apguvis. Tālāk šajā pašā grāmatā (Markus 2003: 42) ir plašs klāsts ar pretējā dzimuma nosaukumu darinājumiem, piemēram, no *kaza* - *kazis* (āzis), no *aita* -*aitis* (auns), no *līgava* - *līgavs* (līgavainis), no *aktrise* - *aktrisis* (aktieris), no *brālis* - *brāle* (māsa) u. c. No šiem piemēriem var secināt, ka, ja bērns zina vai atceras kādu vienu dzimuma pārstāvi, tad viņš nenopūlē sevi, lai uzzinātu vai atcerētos otra dzimuma pareizo nosaukumu. Ja viņš zina vai atceras vārdu *vista*, tad gailim tiek darināts nosaukums *vistis*, bet, ja pirmais prātā ienāk vārds *gailis*, tad vistai tiek apzīmējums *gaile/gailene*.

Visvairāk bērni darina jaunus sinonīmus blakus jau pastāvošiem apzīmējumiem, un tāpēc šādi vārdiņi (potenciālisti un okazionālisti), cik ātri un viegli sarodas, tikpat ātri pazūd. Bērni vismaz 90 procentos gadījumu darina potenciālistus. Potenciālisti jau valodā pastāv latentā stāvoklī un gaida savu aktualizāciju un sabiedrības atzīšanu. Protams, gluži striktu robežu starp potenciālistiem un okazionālistiem novilkt nevar. Visumā okazionālisti ir tādi jaundarinājumi, kuri parasti sākotnēji sastopami tikai viena indivīda runā, turklāt bieži vien to nozīmi ārpus konteksta noteikt nav iespējams, piemēram: *mīdekļi* (pedāļi), *spaidīkļi* (taustiņi), *mestuve* (papīrgrozis), *plivonis* (sikspārnis) u. c. (Markus 2003: 46-47).

Bērni visai plaši ar dažādiem paņēmieniem darina antonīmus, vadoties pēc savas intuitīvās opozīcijas izjūtas. D. Markus minējusi piemērus: *Brālītis aizmiga, bet pēc tam atmiga* (pamodās); *Saulīte rītā uzlec un vakarā nolec* (noriet) (Markus 2003: 50).

Savos vērojumos esmu atzīmējis šādus piemērus: *Alnis* (4 g. v.), vērojot pārlejam zupu no viena trauka citā, komentē: *Bļoda tukšojas - burka pilnojas* (piepildās). Dažādās, pārsvarā analītiskās (perifrastiskās) formās tiek izteikti pretmeti *sākties - beigties*, piemēram: *Sāk būt pavasaris; Lietus jau taisās nost* (pierimst); *Pienenes jau zied nost*. Man skujoties, tiek komentēts: *Tētīm jau aug nost bārda; Tētīm jau bārda noauga*. Pats vārds *beigties* var tikt aizstāts ar pašdarinājumu *izbūties*: *Sarkanā gaisma izbijās - nu var braukt*. Bet D. Markus min piemēru, kad trīsgadīgais Kārlis savu piedzimšanu novērtē par iesākumu: *Mammīt, ko es domāju, kad es iesākos?* (Markus 2007: 38). Arī mans dēls Armīns reiz noklausās mamma stāstu: *Kad Armīnītis piedzima, bija nejauks laiks - vējš un lietus sitās logā...* Pēc pāris dienām viņš atstāsta: *Lietus sitās logā, un es nomiru*. Kā var rast izskaidrojumu tam, ka četrgadīgs bērns piedzimu vietā pasaka nomiru? Visdrīzāk pieļauju, ka piedzimt - nomirt, kas viņa apziņā vēl ir galīgā abstrakcija, viņa zemapziņā bija kļuvis par antonīmu pāri, kura locekļus viņš savā stāstā sajauc.

Baltu valodu verba sistēmā pastāv gandrīz regulāra leksiski semantiska pretmetu sistēma, kas vēl ir nepilnīgi izpētīta, piemēram: *līt - liet, zust - zaudēt, grimt - gremdēt, kāpt - kāpināt* (liet. *kopti, lipti - kopinti, laipinti*). Gramatikā sen tiek izcelta šo pretmetu viena forma, kas saukta par kauzātīvo (arī faktitīvo) formu, t. i., daļa verbu tiek kvalificēti kā kauzātīvi jeb faktitīvi verbi. Šīs formas ir izplatītas tautasdziesmās, piemēram:

Diži radi, bajāriņi,
Stūma mani lejiņā;
Dieviņš man roku deva,
Kalniņā **kāpināja**.

Vai

Tautiet's savu kumeliņu
Augstu sētu **lecināja**.

Ārpus tautasdziesmām daudzas no šīm formām ir izgājušas no latviešu valodas apgrozības. Ģermāņu un slāvu valodās tās ir tulkojamas perifrastiski. Piemēram, **kodināt** angliiski tulkojams kā *to make bite*, bet Mīlenbaha-Endzelīna vārdnīcā [turpmāk ME] tam sniegtas šādas atbilstmes: liet. *kandinti*, kr. *давать кусать*, vācu *beissendmachen* (ME 1927: 341). Savukārt **kritināt** angliiski tulkojams kā *to make fall*, bet ME dots: liet. *kritinti*, kr. *надать*, vācu *fallenlassen* (ME 1927: 282).

Taču latviešu valodas sistēmā šīs sintētiskās formas potenciāli pastāv, un fenomenāli ir tas, ka latviešu bērni ar savu valodas izjūtu jau no četrpadsmit gadu vecuma tās virtuozī pārvalda un samērā plaši lieto. Protams, darinot kauzātīvās (faktitīvās) formas, bērni daudzos gadījumos rada sinonīmus jau esošajiem vārdiem, piemēram, *kusināt/izkusināt* (kausēt/izkausēt), *karstināt* (karsēt), *mirkstināt* (mērcēt), *padziesināt* (padzesēt), *nogrimināt* (nogremdēt), *saplīsināt* (saplēst), *dzertināt* (dzirdīt) u. c. Bērniem ir nosliece arī nekauzātīvās formas darināt pēc produktīvākiem paraugiem un konkrēti atgriezenisko formu veidā, piemēram, *pazaudēties* (pazust), *izjaukties* (izjukt), *izlieties* (izlīt), *lauzties* (*Tai kastei viens dēlis laužas laukā*) lūzt vietā u. tml. Taču bērni viegli un plaši darina arī tādas kauzātīvas formas, kas latviešu verba sistēmā latentī pastāv, bet lietojumā neparādās. Piemēram, trīsgadīgajam Alnim nepatīk, ka spēlē radio (pārsvarā kāds dzied), un viņš saka mammai: *Es negribu dziedāt*. Mamma atbild: *Nu tad nedziedi*. Alnis, rādot uz radio: *Nē, to nedziedi!* Kad mamma vēl īsti nav sapratusi, piecgadīgais brālis palīdz paskaidrot viņa vēlmi: *Viņš grib, lai tu nedziedini radio*. Arī sešgadīgajai meitai esmu manījis izteicienu: *Es uzdziedināšu radio*. Mīlenbaha-Endzelīna vārdnīcā vārds *dziedināt* (*to make sing*) šādā nozīmē ir uzrādīts, bet desmit sējumu Latviešu literārās valodas vārdnīcā [turpmāk LLVV] tāds nav atrodamas.

Man ir fiksēti vairāki piemēri ar vārdiem *kritināt*, *nokritināt* (izraisīt kritienu, nogāzt). ME šie vārdi ir, bet LLVV nav. Dēls Āris no sarunvalodas vārda *nožauties* atvasināja arī *nožāvināt*.

Meita Aista, mēģinot sunim iedzelt ar nātri, iesaucas, ka tā viņai pašai iekodusi, ko kaimiņu Ainārs komentē: *Tā iet, kad citus kodina*. LLVV šī vārda nav.

Kauzātīvs *slimināt* no adjektīva *slims*. Āris (6 g.): *Tēti, tu mani neslimini, nelaid vēju virsū!* ME vārds *slimināt* pastāv, LLVV tāda nav, taču ir *saslimdināt*.

Kauzātīvs *stādināt* no *stāvēt*. Armīns (4 g.) saka brālim, kuram burtu tāfelīte gāžas apkārt: *Tu nemāki stādināt*. ME ir ar piemēru: *skolnieku kaktā stādināt*.

Kauzātīvs *nācināt* no *nākt*. Āris (7 g.), vannā sēdēdams: *Es tās putas nācinu šurp*. Nav nevienā vārdnīcā.

Kauzātīvs *riņķināt* no *riņķot*. Aista (7 g.) jautā, kādam nolūkam vajadzīgas dzīslas. Stāstu, ka pa dzīslām riņķo asinis. Viņa jautā: *Vai viņas pašas sevi riņķina?* Vārdnīcās nav.

Kauzātīvs *dzirdināt* no *dzirdēt*. Āris valkā redzes korekcijas brilles. Reiz, kad viņš laiž gar ausim manu aizrādījumu, pajokojoši jautāju, vai viņam uz ausīm arī brilles nevajadzētu? Viņš saka, ka tad vēl sliktāk dzirdēšot, jo stikli būšot priekšā. Vecākā

māsa uztver joku un saka: *Tie būs tādi stikli, kas vēl labāk...* Aista sastomās, bet viņas sacīto nobeidz četrgadīgais Alnis: *...vēl labāk dzirdinās.* Vārdnīcās nav.

Kauzatīvs *atķerināt* no *atķerties*. Alnis (5 g.) uzkāpis uz krēsla un sasvēries pret stenderi tik slīpi, ka nevar atslieties taisni. Tā kā viņš stenderei pieķēries, tad izsaka savu kļūmo stāvokli ar antonīmu: *Es nevaru atķerties!* Vecākais brālis steidzas viņam palīgā ar mierinājumu: *Es tevi tūlīt atķerināšu!* Vārdnīcās nav.

Kauzatīvu *palicināt* no *palikt* atzīmējusi arī D. Markus: *Mamm, kad tu mani vienreiz palicināsi pa nakti bērnu dārzā?* (Markus 2003: 41). Vārdnīcās nav. Taču pēc valodas sistēmas šis *palicināt* ir pareizāks nekā tradicionālais *atstāt*.

Varētu nebrīnīties par to, ka sabiedrībā nav apgrozībā (līdz ar to nav arī vārdnīcās) vārdu *riņķināt, dzirdināt, atķerināt*. Taču nav arī tik vienkārša kauzatīva kā *aukstēt* no adjektīva *auksts*. (Ir gan atsevišķas formas - *saaukstēt, saaukstēties, apaukstēt, apaukstēties*.) Tā vietā sabiedrībā tradicionāli tiek lietots *saldēt* no saknes *sal-*. Tā kā bērniem pazīstamāka ir sakne *aukst-*, tad viņi darina kauzatīvus no tās, piemēram: *Šitas kreklis nav kožīgs, bet tas aukstē cilvēku, tas mani saaukstēs.*

Vēl gribu atzīmēt, ka bērni labi pārvalda arī vārdšķiru sintaktiskās funkcijas. Piemēram, no pazīmēm, kas izteiktas ar vienu vārdšķiru, viņi darina citas vārdšķiras vārdus: no *pļaut - pļautene* (izkaps), no *mācīt - mācītājs* (skolotājs), no *pūst - pūtītājs* (fēns), no *kurēties - kurekle* (krāsns), no *rakstīt - rakstulis* (pildspalva) (Markus 2003: 47), no *sāpēt - sāpums* (sāpoša vieta) un daudzus citus.

No adjektīviem bērni spēj darināt verbus, piemēram, no *caurs - sacaurēt*: *Kāpēc tik ilgi jātur mājās tie caurie zābaki - tie taču vēl vairāk sacaurēs* (Markus 2003: 47; šeit interesanti atzīmēt, ka lietuviešu valodā no adjektīva *kiauras* (caurs) pastāv pilna verbālu atvasinājumu paradigma: *kiauroti* (būt cauram), *kiaurēti/kiurti* (kļūt cauram), *kiaurinti* (padarīt cauru)). Reflektējot par viņam stāstīto kaķa aso redzi, bērns no *ass* atvasina uzasināt: *Es arī uzasināšu acis un tumsā redzēšu kā kaķis* (Markus 2007: 52). Bet no verbiem bērni darina deverbālus adjektīvus: no *kost - kožīgs* (*Tas otrs suns nebūtu bijis tik kožīgs*); no *plīst - plīsīgs* (*Ar šito plīsīgo uzmanīgāk*); no *durties - durīgs* (*Tev mati ir mīksti, bet man durīgi*); no *aizmirst - aizmirstīgs* (*Tu jau esi tāds aizmirstīgs!*) (Skudra 1978: pielikumā *Sprīdītis* 12).

Secinājumi

Bērniem ir izteikti attīstīta valodas izjūta. Taču viņiem vēl trūkst plašākas dzīves pieredzes. Diemžēl, vairojoties dzīves pieredzei, valodas elastīgais lietojums sarūk. Bērni pamazām pieņem valodas tradīcijas ierobežojumus, ieaug valodiskajā konformismā. Taču, būdami vēl bērni, viņi pievērs mūs ielūkoties valodas dabā, pamanīt to, ko citkārt savā runas automatikā nepamanām. Bērni parāda, ka aiz tradīcijas var slēpties alogismi. Ja pieaugušais saka: *Kas tik tev tur nav tajās kabatās!*, tad bērns iebilst: *Man tur viss ir, nevis nav*. Ja pieaugušais nav ņēmis vērā vārda daudznozīmību un liek veidot teikumu, iesaistot vārdu *vilks*, un sīkāk neko nepaskaidro, tad saņem teikumu: *Zēns vilks mugurā jaku*. (Markus 2003: 51; 57) Bet mana meita četrus gadus vecumā parādīja, ka spēj burtiski apspēlēt vārdu nozīmi. Kad es viņai aizrādīju: - *Tev tā kleita uzvilkusies otrādi*, viņa koķeti izrunājās: *Nē, ir trešādi*.