

»KULTUR-BIBLIOTEK«

OTTO JESPERSEN

NUTIDSSPROG

HOS BÖRN OG VOXNE



KØBENHAVN OG KRISTIANIA
GYLDENDALSKE BOGHANDEL
NORDISK FORLAG

1916

**Forfatterens Portræt og Titelvignetten
tegnet af Gerda Ploug Sarp
Omslagsvignetten af Hans Tegner**

✦

Oplag: 1250 Ekspl.

Denne bog er blevet til med en del afbrydelser. I 1903—4 havde jeg det meste af stoffet samlet; jeg holdt folkeuniversitets-foredrag forskellige steder om børnesprog og udarbejdede flere afsnit, der med nogle ændringer er gåede over i indeværende bog. Min plan var den samme som nu: ved en fremstilling af den måde, hvorpå børn lærer deres modersmål, at kaste lys over sprogets væsen i det hele taget, altså også således som det viser sig hos voksne; jeg vilde benytte den interesse, som let kan fremkaldes for pudsigheder i de smås udtryksmåde, til at vække tænksohmheden overfor mangt og meget i vort modersmål, som de fleste kun skænker få tanker, og ad den vej mer eller mindre indirekte prøve at berigtige fejlagtige forestillinger om sprogoverhodet og dansk sprog i særdeleshed. Men mit arbejde blev dengang afbrudt, navnlig fordi der fra udlandet blev stillet mig forskellige større opgaver, der har lagt beslag på lang tid i de mellemliggende år. I sommeren 1914 fik jeg imidlertid lyst til at gøre bogen om børnene færdig og tog den med som feriarbejde til Jylland, hvor jeg også fik skrevet en del, da verdenskatastrofen brød løs og for en tid lang helt tog humøret fra mig, så at jeg fandt det ganske umuligt at skrive, i alt fald om den

slags æmner. Men da krigen havde varet et års tid, kom jeg til den erkendelse, at jeg netop trængte til en modgift mod alle dens rædsler, mod stormagters kontraktbrud og overfald på små nationer, mod massemyrderier, mod lumske undervandsbåds- og luftskibeangreb på kvinder og børn, mod giftige gasarter og alle de andre umenneskeligheder, som vor daglige avislæsning fylder os med, og at netop beskæftigelsen med sådant et æmne som fornøjelige småbørns første tumlen med sprogets mærkeligheder var et fortræffeligt middel til at holde sindet lyst og bevare sjælen sund under alle tidens gyseligheder. Det er mit håb, at den færdige bog må få lidt af den samme virken på læserne som dens udarbejdelse har haft på mig selv, og at dens pust fra børnenes friske verden vil føre til overbærenhed med forfatterens særheder i skrivemåde og andre mangler.

I bogen selv har jeg takket alle dem, der mundtligt og skriftligt har givet mig værdifulde meddelelser om mit æmne; her vil jeg desuden takke frk. Elna Simonsen for hendes elskværdighed at hjælpe mig med korrektoren.

Ermelundsly, Gentofte i april 1916.

OTTO JESPERSEN

INDHOLD

I. FRA BÖRNESKRÅL TIL MODERSMÅL	1
INDLEDNING. SKRÅLETIDEN. PLUDRETIDEN. LYD- FØLGE.	
II. LYD	23
DEN FÖRSTE FORSTÅELSE. EGENSPROGETS LYD. FÆL- LESSPROGETS LYDLOVE. LYDGRUPPER. STUMPEORD. LYDNÆRME. FORDOBLING. FJERNVIRKE. OMSTIL- LINGER M. M. RETTELSE. BEVIDST? DOBBELTFOR- MER. TONE.	
III. ORD	52
ORD OG BEGREBER. EGENSPROGSORD. VOXNES TOLK- NING. ANLEDNING TIL FEJLTID. MODTID.	
IV. FLERE ORD	70
FAER OG MOER. BEGREBSAFGRÆNSNING. FLERTYDIGE ORD. TALEFIGURER. FORSTÆRKENDE TILFÖJELSER. DET OPRINDELIGE LÆRT SIDST. SAMFAT. ORDFOR- RÅDETS VÆXT.	
V. SVÆRE ORD	104
LYDLIGHEDER. OMTID. TANKER OM SPROGET. VAN- SKELIGE BEGREBER. TALORD. SKIFTERE. JEG OG DU. ANDRE PRONOMENER.	
VI. FORMER	132
GRAMMATIK. SUBSTANTIVER OG ADJEKTIVER. VERBER. BEVIDST? ORDDANNELSE. ORDGRÆNSE.	
VII. SÆTNINGER	158
FORMLÖST. EKKOISME. NÆGTELSE. SPÖRSMÅL. STYRE- ORD. FORSKELLIGE FORHOLD.	
VIII. HUMOR	177
IX. SPROGLEG OG ORDAVL	193
SLUDRESPROG. KRAGEMÅL M. M. KLANGORD. BÖRNS ORDAVL. MAMA OG PAPA.	

X. TEORETISKE PROBLEMER	222
MODERSMÅLET LÆRES BEDST. ANDRES SVAR. EGET SVAR. SPROGUNDERVISNING. BEGAVELSE. KØN. MODERSMÅL. TO SPROG. NÅR TALES RENT?	
XI. PRAKTISKE PROBLEMER	254
VINK FOR FORÆLDRE. AMMESTUESPROG. DE VOXNES INDFLYDELSE. DIGTE. SKRIFTSPROG.	
XII. SPROGHISTORIE	277
ALMINDELIGT. LYDSKIFTE. TYDSKIFTE. SPALTNINGER. RESULTAT. INDIREKTE INDFLYDELSE. HELE SPROG.	



I

FRA BÖRNESKRÅL TIL MODERSMÅL

Der var en tid, da jeg var meget lille.

INDLEDNING

Gamle Sibbern skriver i sine breve fra Gabrielis (I 29): »Gör mennesket i sit hele liv noget igen, som er så stort og forunderligt som det, han gör, når han lærer det første sprog?« og den samme undren og beundren må sikkert gribe enhver der med alvor fordyber sig i beskæftigelsen med det lille barn og det der foregår med det i de første år af dets liv. Tænk på den uhyre forskel der er på barnet, som det de første dage ligger dær i vuggen, og som det to-tre år efter løber om og snakker lystigt med sine forældre og søskende. I det første tilfælde et lille hjælpeløst væsen, der ikke veed noget-somhelst om sine omgivelser, da det knap nok ser forskel på lys og mørke, ikke kan høre en eneste smule endnu, ikke kan gøre en eneste bevægelse for at skaffe sig hvad det har lyst til eller brug for, eller for at komme et andet sted hen, ikke kan forstå et kvadder af andres tanker og tale, ja ikke engang har begreb om at der er

andre medmennesker til, langt mindre er istand til at sige noget til dem — kort sagt er langt hjælpeløsere og mere uudviklet end den kylling der lige har slået hul på ægget. Og så blot et par år efter: han springer omkring, hvor han har lyst; veed besked om tusinde forskellige ting: om de smager godt, hvordan de ser ud, om de er bløde eller hårde, om han kan og om han må røre ved dem osv osv, og så veed han navne på dem og kan fortælle sin mor, når han er tørstig og sulten, når han glæder sig over blomsterne og fuglesangen osv osv. Han er et helt andet væsen end den nyfødte og har i de par år gennemløbet en åndelig udvikling som er større end den, selv den klogeste og længstlevende elefant eller hund gennemløber hele sit liv igennem. Han har forøget sin viden med såmange nye ting, at hvis en eneste af os i det 20de og 21de år lærte liså meget nyt til, som han har lært i sit første og andet år, vilde han være et vidunder af lærdom, som verden ikke havde set magen til.

Længe efter at ovenstående var skrevet, finder jeg følgende (Times, 10. okt. 15): »Der fortælles, at Darwin engang blev spurgt om, hvilke tre år der efter hans mening var de vigtigste i et menneskes opdragelse, de år i hvilke han eller hun lærte mest, og at han svarede: de tre første«.

Alle de der som forældre har haft lejlighed til fra dag til dag at følge et sundt barns udvikling, vil vide med hvilken fryd hvert lille

fremskridt iagttages, og hvorledes deres eget åndelige jeg er blevet beriget og forynget derved. »Omgangen med börn gör mig glad og ung«, siger Goethe. Også rent forstandsmæssigt har det sin store interesse at gi sig af med den lilles åndelige væxt, der kaster lys også over meget i den voxnes sjæleliv; og det er da intet under at litteraturen om barnet (child study) efterhånden har antaget et overordentligt stort omfang. Herhjemme har vi for nylig fået et meget dygtigt og interessant arbejde i Vilh. Rasmussens bog »Barnets sjælelige udvikling i de første fire år« (1913). Den opgave jeg har sat mig i de følgende kapitler, er imidlertid mere begrænset, nemlig at følge den lilles *sproglige* udvikling, der i bøger som Rasmussens kun er een side blandt mange, omend ikke den mindst vigtige. Herom foreligger der vel i udlandets litteratur ikke få bøger, men ikke en eneste i de nordiske lande, selvom æmnet ganske vist dær er strejft eller løseligt behandlet af mange. (Se litteraturliste bagi). Det er imidlertid påfaldende, især i udlandets rige litteratur, at de fleste der har givet sig af med börnesprog, ikke er sprogforskere af faget, men især er komne ind på æmnet af psykologisk og pædagogisk interesse. Min bog adskiller sig da især dærved fra deres, at mine forudsætninger og interesser er forskellige fra deres: de ser på barnets sjælelige udvikling som det viser sig igennem sproget, jeg dærmod på sprogets udvikling som det viser sig hos barnet. Meget blir

fælles for de to fremstillingsformer, men meget tar sig også anderledes ud med den forandrede synsvinkel, og ordningen af stoffet blir væsentligt bestemt af sprogets natur, så at selve tidsfølgen, det kronologiske, ikke kommer til at spille den rolle som i tidligere fremstillinger.

I sammenhæng hermed står at jeg følger barnet længere på dets sproglige vej end mine forgængere, der i reglen kun interesserer sig for den allerførste begyndelse og slipper interessen, hvor barnet »taler rent«, d. v. s. behandler de almindeligst forekommende ord nogenlunde rigtigt i lyd og tyd. Den derpå følgende væxt i ordforrådet og tiltagen i syntaktisk bevægelighed er naturligvis vanskeligere at få fat på, men for en sprogmand frembyder også denne tid ikke ringe interesse. Og helt igennem får vi udblik til det sprog vi voksne taler — hvad jeg her hyppigst benævner »normalsproget« eller »de stores sprog«.

Idet jeg således anlægger rent sproglige synsmåder, er jeg måske fri for de altfor vidtgående og altfor højtflyvende slutninger, som den let kan forfalde til, der igennem barnets sprog søger at få belæring om sådanne ophøjede ting som barnepsykens genesis eller selvbevidsthedens opståen eller menneskeslægtens udvikling i det hele. Selv en så fornuftig psykolog som Sully drager af og til for dristig en slutning af et utilstrækkeligt materiale, når han fx siger at det, at hans barn i det andet leveår brugte ordet *ga* (glass) også

om et bæger, er interessant, idet det viser at på det stadium er interessen for nyttevirkningen (knyttet til et drikkekar) større end den for form og farve (s. 421): ja det kunde jo da også være at grunden lå ganske simpelt i at barnet dengang ikke kendte andre gloser end denne og derfor var nødt til at bruge den på en vag måde istedenfor det præcise ord for bæger (cup). Rent ud komisk er Lindner i sine slutninger, således når han i sit barns 22de måned finder dets »første spontane religiøse bevægelse«; han var i nogen tid blevet holdt (angehalten) til under bordbønnen at folde sine hænder, men nu sagde han en morgen, da han skulde op, ordet »bete«, idet han af sig selv foldede hænderne. »Hidtil havde han kun af og til hørt sin 6¹/₂-årige søster bede om morgenen og aftenen, nu vilde han også kræve denne ret for sig selv«. Heri ligger naturligvis ikke det ringeste, der kunde kaldes religiøs følelse, men kun barnets naturlige efterlignelseslyst; det vil gøre det samme som store søster uden at ha anelse om, hvad det betyder. — Samme forfatter er også fuld af beundring for barnets spørgsmål »isn das«, d. v. s. 'was ist denn das?' (hvad er dog det?), i 20-måneders alderen, hvori han ved analyse opdager ikke mindre end fire abstrakte begreber: endog det ikke udtrykte *hvad* tælles med! »Det er næsten utroligt, hvor hurtigt barnet kan anvende sådanne indholdstomme almenbegreber, der omfatter en stor sum af enkeltbegreber«. Ja, det er næsten utroligt,

at et voxent menneske kan være så indholdstomt på almindeligt begreb!

Jeg skal helt igennem prøve at se ædrueligt og roligt på børnesprogets fænomener, og det vil være min bestræbelse, selv hvor jeg troer at kunne bringe videnskaben et lille skridt videre, at udtrykke mig på en sådan måde, at enhver uden mindste vanskelighed kan følge mine udviklinger. Man behøver virkelig aldeles ikke at bruge mange lærde udtryk, således som navnlig tyske videnskabsmænd i altfor stor udstrækning anser det for nødvendigt. Således skæmmes Clara og William Sterns på mange måder værdifulde store værk af sådanne udtryk som fx s. 219 (der er tale om barnets begyndende brug af forskellige bøjningsformer): »Her foreligger altså en intellektuel differentieringsproces, der ikke længere som hidtil kun går på konkrete positioner, men på de ved ensblivende position foranderlige relationer«. Vi danske har heldigvis kun i ringe grad ladet os smitte af denne udvæxt på videnskabelighed, ligesom vi kun har hovedrysten tilovers for Ament, der systematiserer sit barns 200 første ord (indtil dets 784de dag) og anvender mange sider på at fordele deres begrebsindhold i klasser, dæri B: specielle navnebegreber med 15 underafdelinger: 1. filosofiske og teologiske begreber, 2. matematiske, 3. fysikaliske, 4. kemiske, 11. antropologiske, 12. psykologiske, 13. æstetiske, 14. etiske, 15. sociale begreber. Den slags ting kan kun tyskere ta alvorligt, og når

de finder andre landes videnskabsmænd utilbøjelige til sligt, medens de selv anser det for videnskabelighedens blomst, så er det intet under, at den opfattelse kommer frem hos nogle af dem, at de står højt hævet over alle andre folkeslag i intellektuel kultur. Heldigvis er der dog andre tyske videnskabsmænd der ikke lar sig blænde af den art systematik, men forbinder dybsind og klarskuen med ædruelig virkelighedssans.

Min egen interesse for børns sprog går tilbage til begyndelsen af mine sprogvidenskabelige studier overhodet. Allerede i min første sprogvidenskabelige afhandling, skrevet 1886 i mine studenterdage, benytter jeg iagttagelser om små nevøers og niæters sprog til belysning af almindelige sproglige spørgsmål. Mine seddeloptegnelser drejer sig om mange børn i mange familier, men er særlig fyldige for min egen søns vedkommende (Frans J, født sept. 1898). Ved siden deraf har jeg kunnet benytte en del stof, meddelt af andre, og må med stor taknemmelighed fremhæve flere dagbøger, som forældre har ført over deres børns sproglige udvikling og med stor velvillie har stillet til min rådighed. Desuden har en mængde forældre og lærere meddelt mig enkeltiagttagelser, hvoraf mange er lærerige og ikke få ved deres pudsighed bidrager til at oplive min fremstilling. Alle disse bidragsydere benytter jeg denne lejlighed til at sige den hjerteligste tak for deres bistand, og jeg vil også i fremtiden med taknemmelighed ta imod ethvert træk, der kan kaste lys

over sprogets væxt i det enkelte individ. Enhver der er interesseret i sådanne undersøgelser, vil jeg på det indstændigste råde til *strax* at nedskrive enhver lille iagttagelse han gör, med nøjagtig angivelse af hvem der har sagt det optegnede, og når (dato eller alder): sommerfuglen må spiddes på knappenål med det samme, ellers flagrer den bort, ingen veed hvorhen, og hukommelsen kan ikke indhente den.

For ikke at trætte læseren ved stadig at skrive: »et andet barn sagde en gang i halvtredie-års alderen« osv., har jeg betegnet hvert barn, jeg selv har iagttaget eller om hvem jeg har fået pålidelige mundtlige eller skriftlige meddelelser, ved hans eller hendes fornavn samt forbogstavet af hans efternavn¹; dette sidste har jeg dog ikke anset for nødvendigt ved min egen dreng, der også flere gange er indført talende uden udtrykkeligt at være nævnt, når det på anden måde kunde göres klart, at det var ham talen var om. Desuden har jeg, overalt hvor jeg kunde det eller hvor det havde betydning, angivet barnets alder, og havde da allerede længe för Clara og William Sterns store bog udkom, anvendt det samme nemme system som de, nemlig at angi det fyldte år og måned, så at fx 2. 6 betyder i den syvende måned af det tredie leveår; 0. 11 i den sidste

¹ Da der er særlig mange B'er i det følgende, må jeg udtrykkelig bemærke, at dette bogstav snart betyder Ben-
nike, snart Bruun (to forskellige familier), snart Branner,
snart Bentzon.

måned af det første år osv.; 4. betyder fire år (og muligvis nogle måneder) gammel; 4 + efter det fyldte fjerde år, muligvis senere.

For at den lille skal kunne tale, må for det første hans lunger være mere udviklede end ved fødselen, så at han behersker udåndingsbevægelserne; hans strubehode må være udviklet, og dets fine system af nerver og muskler under barnets herredømme; tungens bevægelser må ligeledes være undergivne kontrol, og det samme gælder om ganesejlet og om læberne. Men desuden må dets sanser på forskellig måde være udviklede, og dets hjerne- og sjæleliv være hævet højt over hvad vi iagttager eller formoder hos den nyfødte. Men alt dette kommer ikke fra nat til morgen, og det kommer ikke strengt samtidigt på alle de nævnte områder: snart får det ene, snart det andet forspringet.

Han dier og han skriger,
han ler, han ser,
han griber, kryber, løber,
han pludrer og han sludrer.

Barnets sproglige udvikling falder ganske naturligt i tre tidsafsnit: skråletiden, pludretiden og taletiden. I den første kan det kun skråle, i det andet desuden pludre, og i det tredje lærer det til disse to virksomheder endnu den sidste og vigtigste: at tale. Men dette tar længere tid, og vi blir derfor nødt til igen at inndeale taletiden i to afsnit, som jeg vil kalde egensprogets

og fællessprogets (eller samfundssprogets) periode. Denne adskillelse anser jeg for at være overordentlig vigtig, og vi skal i det følgende møde den atter og atter på de forskellige områder, vi efterhånden skal beskæftige os med, og de to perioders samlede særpræg vil således lidt efter lidt fremgå af alle de på forskellige steder behandlede enkelttræk. Her kan jeg kun til foreløbig orientering sige, at egensproget udmærker sig ved mange underlige afvigelser fra det sprog, vi »store«¹ taler, medens barnet i fællessprogets tidsafsnit tydeligere nærmer sig til dette normalsprog. Man kunde måske sige at vi i egensprogets tid hos de forskellige børn har mange tit mærkeligt formede børnesprog, og at vi derefter får større og større konvergens til et mer eller mindre ensartet barnesprog, der mer og mer nærmer sig til og tilsidst umærkeligt glider over i de voxnes normalsprog.

SKRÅLETIDEN

Om skråletiden er der ikke meget at sige fra vort synspunkt. Når den lille strax efter sin fødsel vræler, piber, tuder, hviner, skriger, hyler, brøler — det er, som man ser, ikke alene kært barn der har mange navne, men også det kære barns mindre kære lyd, der har mange benæv-

¹ Jeg bruger helt igennem udtrykket »de store« ud fra den lilles synspunkt = de voksne samt ældre søskende og andre større børn, der allerede kan tale.

nelser — når han altså udstøder disse lyd, er det jo ikke med den hensigt at meddele sig til andre mennesker, og for så vidt er det ikke sprog i egentligste forstand. Men omgivelserne opfatter det dog som en art meddelelse om ungens tilstand og følelser og vil også være villige til at komme til og afhjælpe den nød der er påfærde. Om skriget saaledes ikke fra barnets side er et meddelelsesmiddel, så opfattes det dog som en meddelelse, og dærmed er vejen banet til i alt fald noget der ligner sprog. Opdager barnet nemlig — og det skal det nok gøre — at hvergang det vræler, kommer der nogen, og at denne nogen bringer det noget behageligt, enten mad eller »tørt på« eller fornøjeligt selskab, så er skridtet ikke langt til at benytte sig heraf, når han keder sig eller har lyst til et eller andet. Kom de første brøl af sig selv, som en reflex, et uvilkårligt udslag af ulystfølelse, uden at barnets villie hverken gør fra eller til (og på den måde kommer jo også mange lyd i det senere liv), så kan altså et skrål også ret tidligt blive frembragt med villie. Og mange forældre har til deres forfærdelse opdaget, at barnet har forstået ved skrig at tyrannisere dem til at få sin villie, så at de fx nætter igennem har måttet vandre op og ned ad gulvet med en vrælende unge, der foretrækker denne måde at tilbringe natten på fremfor at ligge stille i vuggen. Der er herimod kun ett virksomt middel, nemlig hensynsløst, brutalt at la ungen vræle til den blir træt, og holde

strengt over aldrig at la den få sin villie *fordi* den skråler — men kun fordi det den ønsker, i sig selv er godt og rigtigt. Så opdager den snart at det ikke hjælper at skråle med villie, og skrålet blir da igen hvad det fra først af var og altid burde være: det uvilkårlige uimodståelige udslag af at der er noget helt galt på færde. Det var på veje til at blive et vilkårligt meddelelsesmiddel, en slags sprog — men det egner det sig nu engang ikke rigtig til; dertil er det for støjende og har for lidt afvexling, og virkeligt sprog kræver derfor anvendelse af en helt anden klasse af de lyd menneskeslægten formår at frembringe.

Retfærdigheden kræver dog at man gör opmærksom på at skriget ikke udelukkende er af det onde: for det første er det jo af værdi for den der passer barnet, at få at vide når der er noget galt på færde. Men for det andet påstår fysiologerne at det er gavnligt for barnet, først som motion, og dærnæst særligt som øvelse (den første udifferentierede øvelse) af alle de vigtige muskler og redskaber der siden skal anvendes til tale og sang. Der er uden tvivl noget i det, ammer plejer at sige, måske nærmest som en slags trøst for dem selv, fordi de skal høre alle disse skrækkelige lyd: at de børn der skråler mest og højest i den første begyndelse af livet, siden får en god sangstemme. Om der er samlet tilstrækkelig statistik til at godtgøre denne sætning erfaringsmæssigt, er dog vel nok mindre sikkert.

Mere sikkert er det vel, at det allerede efter få ugers forløb er muligt på skrigets toner at skelne, hvad det er barnet trænger til, om det er til noget at leve af eller tørt på. Men mange forskelligheder tillader nu den slags lyd engang ikke, og vi kan derfor forlade dem og gå til næste periode.

PLUDRETIDEN

I pludretiden kommer der mere fornøjelige lyd frem, der bedre egner sig til at benyttes som sprog. De fremkaldes ikke af så voldsomme følelser som skrål; der er mere ligevægt i sindet, og det morer barnet at ligge og »pludre«, »lalle« eller »kurre« (englænderne har de udtryksfulde ord *coo*, *crow*, *babble* herfor), d. v. s. frembringe meningsløse lyd og lydrækker; det er sådan en dejlig gymnastik, der er liså morsom som det at sprælle med arme og ben eller at forsøge på at få de små fingre til at bevæge sig. Preyer har sagt det træffende ord, at i en lang tid er tungen barnets kæreste legetøj — naturligvis ikke blot tungen, men også de andre taleorganer, navnlig læberne og stemmebåndene. I begyndelsen er bevægelserne af munddelene liså ubeherskede som armbevægelserne, men efterhånden kommer der mere system i det, så at den lille både veed hvad lyd han vil sige, og er istand til at frembringe dem nøjagtigt.

Først kommer på denne måde enkeltstående

selvlyd eller selvlyd med en enkelt medlyd foran, sådan noget som *la*, *ra*, *lø* o. dsl.¹. Men lydene kan forresten endnu slet ikke sammenlignes med vore sproglyd, heller ikke skrives med vore bogstavtegn; vi får aldrig et egentligt *a* eller *ø* frem, hvad der beror ganske simpelt på at man for at frembringe samme slags lyd som vi har, også må ha et hulrum af omtrent samme størrelse som vor mund, men det har barnet ikke endnu. Skönt hodet og dærmed mundrummet er uforholdsmæssigt stort ved fødselen og voxer langt mere hos den spæde end det øvrige legeme, er afvigelsen fra det der kræves til frembringelse af normale sproglyd, dog ret betydelig. En bekvem målestok får man ved at ta afstanden fra midt under hagen til underkæbebebenets bageste vinkelspids: den indre mundhules væxt følger nødvendigvis med denne stræknings væxt. Her får vi da følgende omtrentlige størrelser i millimetre:

ved fødselen.....	45
3 måneder.....	60
1—3 år.....	70—80
5—16 år.....	80—90
voxne mænd....	100
voxne kvinder...	93.

Dette vil sige, at medens der for den alder, hvor barnet kan tale, ikke, således som de fleste fonetikere er gået ud fra, er nogen væxt der er

¹ Prik efter lydtegn betegner længde.

værd at tale om, idet et barn på 5 år godt kan ha samme kæbelængde som en mand på 37, så er på den anden side det helt spæde barns mundhule så lille, at vi aldeles ikke kan gå ud fra, at der til tilsvarende bevægelser af organerne svarer de samme lyd som senere. Jeg har da også gang efter gang hos min dreng i de første uger hørt noget der påfaldende lignede et *l*, men samtidig tydeligt kunnet se at tungespidsen slet ikke indtog den stilling som kræves for at vi voxne (eller et to-tre-års barn) kan sige *l*, nemlig berøring mellem tungespids og tænder eller gumme med sideåbning: den lilles tungespids lå synlig uvirksom nede i undermundten. Denne mangel på kongruens mellem den spædes og vore akustiske virkemidler er noget, man slet ikke har taget hensyn til i tidligere undersøgelser af børnenes første lyd, men der er for mig ingen tvivl om, at den virkelig forklarer meget som tidligere forskere er snublede over¹.

De mere fornøjelige pludre- eller lalle-lyd begynder vel tidligst i den tredje uge eller så (således hos Frans); efter Preyers iagttagelser ved

¹ En parallel fra et andet område: når vi hører et får bræge, har vi ingen tvivl om at det første (konsonantiske) element er en læbelukkelyd, så at vi altid gengir lyden ved *bæ* eller *mæ*: men fåret lukker slet ikke sine læber sammen, det frembringer altså noget der *ligner* vort *b* eller *m*, ved andre virkemidler på grund af dets mundhules forskellige bygning. På lignende måde går det med papegøjens efterligning af mennesketale. Fuldstændig ens lyd kan imidlertid kun frembringes ved hulrum af overensstemmende bygning og samme dimensioner.

6 ugers alderen, efter Aments ved 8¹/₂ uger, efter Sigismunds midt i det første fjerdingår; Stern og frue (s. 145) har bemærket »lallen« hos deres ældste datter ved 7 ugers alder, hos deres søn da han var 8—9 uger, men hos deres anden datter allerede da hun var 3 uger gammel, medens hun i 6 ugers alderen kunde »fortælle« i lallesprog.

De første lydøvelser må som sagt ses fra synspunktet muskeløvelser og stilles ganske sammen med den samtidige sprællen med arme og ben; tungen og stemmebånd røres af samme grund, fordi det er så morsomt at bruge sig på alle mulige måder. Disse bevægelers uafhængighed af høreindtryk fremgår deraf, at også døvstumme børn morer sig med dem, uagtet de jo ikke selv kan høre dem. Dærfør går der i reglen temmelig lang tid, før forældrene opdager at deres barn er døvstumt; og denne benævnelse er jo også halvvejs urigtig, idet der kun er noget i vejen med hørelsen: den døve kan rigtig godt lære at tale og er i vore tider jo ikke så stum som i gamle dage. Men for det hørende barn kommer der et moment til foruden fornøjelsen ved at røre talemusklerne, nemlig det at høre sine egne lyd; og et overordentligt betydningsfuldt nyt trin indtræder, når den lille begynder at høre lighed mellem de lyd, moeren eller ammen frembringer, og sine egne. Moeren vil jo naturligt besvare ungens *ōrō*, *ygy* ved at sige det samme efter, og går denne lighed op for barnet, får det dæri en uslukkelig kilde til morskab, og efter

nogen tids forløb går det over til det næste standpunkt, hvor det forsøger selv at efterligne hvad der blir sagt til det (i almindelighed mellem den 8de-9de måned og slutningen af det første leveår). Værdien af denne øvelse kan ikke overvurderes: jo bedre forældrene forstår at drive den leg med barnet, at de siger for og barnet siger efter, om det så er med nok så meningsløse stavelsesrækker, des bedre grund vil der være lagt for barnets senere sprogtilegnelse og sprogbeherskelse.

LYDFØLGE

Der er gjort forsøg på at opstille en rækkefølge for de forskellige lyds optræden hos børnene, og på at udfinde grundene til denne rækkefølge. Der kunde på forhånd være meget der taler for den af Schultze opstillede »lov«, at rækkefølgen retter sig efter frembringelsesvanskeligheden, så at barnet først frembringer de letteste og senere de sværere lyd. I det hele og store må dette naturligvis slå til; men når vi begynder at se på enkelthederne og særligt på den af Schultze selv opstillede række, dukker tvivsmålene op, og de forskellige forfattere kommer da også med lister i forskellig orden. Grundene hertil kan — foruden i forskelligheder hos børnene selv — ligge bl. a. i at forskellige iagttagere har passet på forskellige ting, den ene på barnets første planløse tumlen med lyd og den anden på dets efterligning af moerens lyd; og

ved den förste kan det ovennævnte moment ha spillet ind, at den ganske spædes lyd for en stor del er inkongruente med vore og dærför kan opfattes og betegnes på een måde af een, på en anden af en anden forsker.

Een ting synes dog alle at være enige om, nemlig at blandt konsonanterne optræder læbe-lydene, især *p*, *b* og *m*, tidligt eller endog tidligst. Hvad er nu grunden hertil? Man har sagt, at det var fordi den lille kunde se disse lyds dannelse på sin moers mund og så efterlignede hendes bevægelser. Dette forudsætter imidlertid altfor stort bevidst tankearbejde hos den lille, der siger sit *ma* eller *mō* længe för det begynder at efterligne nogetsomhelst af hvad omgivelserne siger. Desuden er det en meget rigtig bemærkning som findes hos flere af dem der har beskæftiget sig med disse spørsmål, at barnets opmærksomhed slet ikke er henvendt på moerens mund: det ser tværtimød stadig på hendes øjne, der interesserer det langt mere. Grunden må dærför efter min mening langt snarere søges i at læbemusklerne, der skal bruges ved udsigelsen af *b* og *m*, er de samme som den spæde har brug for og rigeligt øver ved patningen (på brystet eller flasken): de to læber står midt for hinanden og lukkes i og op. Når *f* först kommer senere, er det fordi denne lyd dels forudsætter at underlæben kan bevæges selvstændigt (uden at overlæben er med), dels kræver tilstedeværelsen af nogle fortænder i overmund.

Det vilde her være af vigtighed at ha nøjagtige oplysninger om, hvordan blindfødte børn forholder sig: de lærer jo faktisk at tale sproget lige så nøjagtigt som seende børn, men forekommer læbelyd også tidligt i deres pludren? Selv har jeg her ingen iagttagelser gjort; Eschricht (258) påstår at »det blindfødte barn lærer [modersmålet] omtrent lige så hurtigt som det seende barn«, medens Gutzmann og Meumann o. fl. siger at det er en kendsgerning at det lærer det langsommere. Der burde foretages nøjagtige undersøgelser herom med adskillelse af de to spørgsmål, om de blinde lærer lydene i sig selv senere (altså på det tidlige stadium), og om de siden sættes tilbage i deres sproglige udvikling, dærved at en pegen på tingen, samtidig med at dens navn nævnes, og mange andre anskuelige midler til at knytte ting og navn sammen er umuliggjorte. Jeg skulde på forhånd være tilbøjelig til at tro at det første spørgsmål ved en sådan undersøgelse vilde blive besvaret benægtende, det andet bekræftende.

Ved siden af, eller rettere ind imellem, de omtalte læbelyd frembringer den lille ikke få andre lyd, dels vokaler, dels konsonanter, og her kan man i hvert fald ikke påstå, at barnet på sin moer kan se, hvordan de frembringes; ja allerede når det siger *m*, veed fonetikeren jo at denne lyd adskilles fra *p* dels ved en anden ganesejlsstilling, dels ved svingninger af stemmebåndene — begge dele usynlige. Tungens muskler er til

at begynde med temmelig uvirksomme og uøvede, hvorfor barnet også først kommer frem med de vokaler, der kræver mindst muskelanspændelse (*a* og et meget åbent *ō*), og i hvert fald ikke fastholder een og samme tungestilling; ved en mer eller mindre udpræget hævning af bagtungen fremkommer også det bageste (danske) *r* eller i alt fald tilnærmelse dertil. Barnet lærer dog først bestemt at adskille tungelyd af forskellig slags, efterat det er gået over til mere fast føde, og det er sandsynligt, at den dærved fremkaldte tungevirksomhed er af stor betydning som forberedelse og hjælp til talevirksomheden.

Ved slutningen af det første leveår er det antal lyd, den lille pludrer behersker, slet ikke ringe; og han ynder at sætte dem sammen til lange rækker af samme stavelse, hos Frans fx: *dadadada*, *nænænænæ*, *bygnbygnbygnby*, ofte med vekslende eller ubestemt vokal: *bignbignbign*, *bugnbugn osv*, hos Verner F (0.9) fx: *ging-gang-gogegang-goge ginge*. Denne leg ophører ingeniunde, fordi barnet begynder at kunne tale det virkelige sprog; vi skal senere se dens fortsættelse som fantasisprog.

I denne pludren findes nu ikke blot lyd, barnet får brug for senere til virkeligt sprog, men også mange andre. Således har jeg hos ikke få spæde børn hørt en ejendommelig lukkelyd, frembragt med tungespidsen stukket ud imod overlæben; denne lyd, der forener noget af det karakteristiske for *p* med noget af *t*, synes ikke at forekomme

i noget normalsprog. Mærkeligt er det også at man kan få lyd at høre, som den lille senere, når de skal bruges i rigtige ord, har besvær med at udtale, fx *k* og *g*, *h*, det bageste *r* (der navnlig har været påfaldende for mange forskere, i hvis dagligsprog det ikke forekommer). Forklaringen ligger efter min mening i den store forskel der er på at gøre noget legende, planløst, hvor det er aldeles ligegyldigt, om den ene eller den anden bevægelse (lyd) kommer frem, og så på den anden side det at gøre det samme aldeles bestemt, når netop dette kræves, ved lydene altså på dette bestemte sted i stavelsen, med den og den bestemte lyd foran eller bagefter. Det sidste er selvsagt langt vanskeligere.

Deraf kommer det, at i det tidsafsnit, hvor barnet begynder mere bevidst og planmæssigt at efterligne hvad de store siger, møder det uanede vanskeligheder; noget går forholdsvis glat, og det øves atter og atter, til skade for andre lyd, som det tidligere frembragte legende; der kommer altså en tid, hvor lydforrådet indskrænkes, samtidig med at lydfærdigheden på enkelte områder præciseres. Noget tilsvarende træffes på andre områder, således når en begyndende gymnastik- eller danse-undervisning strax fører til tilsyneladende større kejtethed end för, eller når barnet efter af sig selv at ha sunget en del melodier kommer i en metodisk sanglærers hænder. Og på dette stadium, ved lydefterligningens begyndelse, kan det snarere end ved den første pludren

ha noget at sige, at visse lyds artikulation hos moeren kan ses af barnet. Dog spiller synet heller ikke her nogen særlig omfattende rolle, og meget af det børn allerede tidligt med virtuositet efterligner, beroer på bevægelser der aldeles ikke kan ses, således fine tonemodulationer og den fine stemmebåndsbevægelse, som vort danske stød (som i ordet *ænder* i modsæt til *ender*) beroer på. (Stød er her betegnet ved ' : altså skrives de to ord i lydskrift æn'ær og ænær).



II

LYD

Tys, tys, tys! Hvilken sælsom lyd!

DEN FØRSTE FORSTÅELSE

Efterhånden går det op for barnet, at de lyd de store frembringer, betyder noget, og at de altså ikke siges rent meningsløst som en blot og bar leg med munden: barnet begynder at forstå hvad der siges. Forældrene kan dog tit skuffe sig selv og tro på en både fyldigere og nøjagtigere forståen af sproget end barnet er istand til. At det ser hen på faer, når der siges »faer«, behøver fra først af ikke at betyde andet end at barnet følger moerens blik — men derved banes naturligvis vejen for den virkelige sammenknytning af lyden og forestillingen om faer. Lærer barnet det kunststykke at løfte armen, når der siges »Hvor stor er drengen?«, er der ikke tale om, at de enkelte ord i denne sætning opfattes, eller at barnet har begreb om angivelse af størrelse; han veed kun at når denne lyd-række siges, blir han beundret, hvis han strækker armen opad; og sætningen som helhed virker dærfør som et kommando-ord.

Ganske den samme art forståelse har dyr jo også i mange tilfælde. Romanes fortæller i sin bog om dyrenes forstand om en hund der var dresseret til at beholde et stykke sukker på snuden, til der blev sagt »Paid for«; og hunden opfattede disse ord selvom de blev sagt midt inde i en almindelig sætning, så at den strax slyngede sukkeret ind i munden. Han prøvede da, om den var istand til at skelne ordene fra andre, der lød omtrent på samme måde; han sae dærfør en gang »pinafore«. Det gav et sæt i hunden, og den var lige ved at snappe sukkeret til sig, men tog sig i det øjeblikkelig; og således hver gang experimentet gentoges.

På samme måde gik det min dreng. Han havde (1. 0) af barnepigen lært at »klappe kage«: såsnart de ord blev sagt, begyndte han at slå hænderne mod hinanden, ganske visst ikke fladerne, så der kom ikke nogen lyd; begyndte så een af de voxne selv at klappe højt, var han henrykt. Ordene »klappe kage« kunde godt anbringes inde i en sætning som »Frans har ikke klappet kage idag«, de havde altid den samme virkning. Så prøvede jeg engang at sige: »Frans, kan du nappe tage«; det gav et lille sæt i ham, somom han vilde til at klappe i hænderne, men han betænkte sig dog, med et pudsigt spørgende udtryk i blikket.

Forståelsen af det talte er altid forud for evnen til selv at kunne sige det samme, tit endogså overordentlig langt forud. Den vises

især ved øjnenes retning, således vendte Frans i samme alder som det sidst fortalte altid blikket mod et bestemt billede på væggen, når der blev sagt »Else«, og mod hængelampen, når han hørte ordet »lampe«. I den dagbog om Verner F, som hans moer i sin tid lånte mig, står der (0. 10) »nu må vi passe vel på hvad vi taler om . . . da han stod og legede, talte vi sammen, og jeg fortalte bl. a. om dr. Lassen. »Do-dor« hørte vi så V bemærke til vor store forbavselse!« Og i næste måned: »Han forstår alt, hvad man siger til ham. I aften sagde jeg ganske i det vilde til ham »luk øjnene« og jo min sandten forstod han det; hvor han har lært det, begriber vi ikke, hverken faer eller jeg har nogensinde sagt det eller noget i den retning til ham. Pudsigt var det at se ham knibe øjnene helt til og så spærre dem op til et strålende smil«.

Lignende erfaringer har vel alle forældre gjort, omend ikke altid så tidligt. Således fortæller Vilh. Rasmussen, at hans datter (1. 6) forstod den lange sætning »Gå ud til moer med spanden«, hvad hun viste ved strax fra dagligstuen at gå ud i køkkenet og gi sin moer sin lille legetøjs-spand; men på det tidspunkt kunde hun endnu kun sige *ma-ma*, *vov-vov*, *r* og *ba-r*. Ligeså fortæller Meringer, at hans lille datter (1. 7) kender en mængde ting, bringer dem når det ønskes, og forstår spørgsmål — altsammen inden hun endnu kan sige noget. Der er da også ikke sjældent forældre, som en skønne dag kommer til

at fortryde, hvad de har sagt i barnets nærværelse uden at ane, hvor meget det forstår. »Små gryder har også øren«.

Men man kan som sagt også skuffe sig med hensyn til forståelsens omfang og sikkerhed. Den svejtsiske sprogforsker Tappolet lagde ved et sine børn, da det var godt et halvt år gammelt, mærke til at det, når han spurgte »hvor er vinduet?« gjorde usikre bevægelser hen ad vinduet til. Så forsøgte han med det tilsvarende spørgsmål på fransk, blot med omtrent samme tonefald som før på tysk, og se — barnet gjorde de samme genkendende bevægelser som før med omtrent samme sikkerhed. Det er egentlig først når barnet selv begynder at tale, at man med nogenlunde sikkerhed kan afgøre hvad barnet virkelig har forstået — og selv da kan det, som vi siden skal se, til tider ha sin vanskelighed at lodde dybden af barnets opfattelse.

EGENSPROGETS LYD

Vi er hermed inde på egentligt sprog, det vil sige lyd hvortil der knytter sig tanker. Og i vor behandling vil det være hensigtsmæssigt at sondre de to sider af sproget, den ydre, lyd-siden, og den indre, tydsiden¹, hvortil så siden

¹ Læseren må finde sig i ordet *tyd*, som jeg har indført og som det glæder mig at flere sprogforskere og andre allerede har godtaget — til trods for dets strax noget afskrækkende klang. Det er et bekvemt og præcist sidestykke til ordet lyd og har bl. a. den fordel, at det aflaster ordet be-

kommer afsnit om ordenes bøjning og fjøning for tilsammen at danne sætninger.

Vi begynder da med lydefterligningen i egen-sprogets periode og tar da i flæng eksempler fra forskellige bõrn. Gustav Ø (1. 6) kaldte sit eget navn for *dodado'* (' = stød, se forresten om lyd-betegnelsen listen i slutningen af bogen) og sæ *nnn* (n') = Karoline, *da'amam* = tak for mad, *ka'* = krus, *bababu'* = billedbog, hvorved der mærkeligt nok opstod en lighed med gengivelse af papir, nemlig *babu'* der også betød bog; i hans sprog var *pap* eller *pa'* = knap (i flertal *pa'* eller *p-ha'*), *va* = svamp, *kau* = kravle. — Verner F (1. 1) *arlul* = Herluf, *lal* = flag, *gap* = skammel, *galol* = kakkelovn, *ap* = knap, *gõje* = trøje, *ardo* = værsgo, *belele* = spasere, *bor* eller *bobo* = børste, *bejab* = svamp, (1. 3) *gob nasj* = kom snart, *gõt* = køkkenet, (1. 5) *jõie* = søde; samtidig forbedring af nogle tidligere former: *bejab* til *vamb*, *belele* til *bejere*; fremdeles *dædit* = tænd-

tydning for dets dobbeltydighed, så at det kun betyder 'vigtighed' (>dette har stor betydning for mig<), og at det tillader en række korte og nemme ord: *tydlære* for det man lærd kalder semantik eller semasiologi, *tydskifte* (sml. lyd-skifte), *mistyd* (sml. mislyd); i nogle forbindelser fåer et ord en *bityd*, som den *tydhøre* let får fat på, osv. Mærk at man allerede fra gammel tid havde ordene *samttydig* og *enstydig* (for synonym) samt *flertydig*, der alle ser ud som dannede af ordet *tyd*, før dette selv fandtes; således kan vi nu betragte ordet *at tyde* som afledet af *tyd* og forklare det = 'at udfinde tyden af' noget. — Det vil let ses, at den lilles skrålen og pludren er lyd uden tyd — først i tale-tiden kommer vi til egentligt sprog, d. v. s. tydbærende lyd.

stik, *vat* = elefant, *jobvul* = sommerfugl; (1. 6) *gette vittervai* = Christian Winthersvej; (2. 1) *ulle-gøling* = undskyldning. — Bue B havde (1. 4) de gådefulde ord *darma* og *dodo* for kage og syltetøj — opståede af kagemad og rødgrød, hvad man ikke umiddelbart vilde falde på. — Else B (1. 10) kaldte sig selv *løla* (af søster), og sagde *gaja* = Karen, *dya* = stryge, *ølt* = hul, (1. 11) *neja* = snavset, *ea* = Erik, *deppa* = stemme (klaveret), *fælla* = vælling, *lold* = viol. — Karl J (2?) sagde *mæn gige* = mælk at drikke, *løgær å balær* = lygter og lamper, og een aften, da hans faer kom hjem og ikke som sædvanlig skiftede frakke, sae han *gamma vagga var*, der skulde betyde gamle frakke far, men for en udenforstående liså godt kunde være græsk eller ny-selandsk. — Issi B (1. 6) sae *ogsø* = lugte, *vølb* = forklæde, *ginø* = gyngge, *gramn* = skammel, *e'l* = kanel (*grøt, e'l på'* = det smager godt med kanel på), *lts* = hjort — og således kunde man let blive ved med mærkelige börneformer.

Kejtetheden i disse ordforvanskninger kan sammenlignes med de smås første forsøg på at tegne hus og mænd og dyr, og det vil ikke være let at opstille fællestræk, så tilfældigt ser det hele ud.

FÆLLESSPROGETS LYDLOVE

Såsnart vi dærimod kommer til det næste trin, hvor barnet fjerner sig fra egensprogets særheder, kommer der langt mere regelmæssighed frem, og

det vil i mange tilfælde være let for en sprogforsker at påvise grunde til börneordenes forvanskninger og afvigelser. Det er da navnlig kendskab til de enkelte lyds fysiologiske dannelsesmåde der hjælper ham til forståelse. Som hovedregel kan man sige at når en lyd erstattes med en anden, da har denne anden visse elementer i sin dannelselse tilfælles med den, som også betinger at de på øret gör et beslægtet indtryk — selvom vi tit kan være tilbøjelige til at overhøre ligheden, fordi vi er så øvede i at opfatte forskellen. Der er virkelig som oftest et visst system i börnenes lyderstatninger, og vi er i mange tilfælde berettigede til at tale om strengt gennemførte lydlove. Lad os nu se på nogle af disse.

Når *k* erstattes med *t* (*tom* for *kom* osv) — en forvexling som masser af börn i alle lande begår — ligner de to lyd hinanden i at tungen i begge danner et fuldstændigt lukke med mundtaget et øjeblik, så at luften spærres inde bagved det; og den eneste forskel er, at det i det ene tilfælde (*k*) er en langt tilbage liggende del af tungen der virker, mens det i det andet (*t*) er tungespidsen; og det barn der gör sig skyldig i denne forvexling vil også sætte *d* ind for *g*, altså sige *då* for *gå* osv, idet nemlig her ganske det samme forhold er tilstede; dærimod vil det ikke sætte »d« for »g« i ord som *smage*, *bage*, som det udtaler på samme måde som vi: ganske simpelt fordi vi her har en anden lyd, som

nok i vor mangelfulde bogstavrække skrives med samme tegn, men dog er forskellig fra det egentlige *g* ved at der ikke finder noget sådant lukke sted (det åbne *g*, lydskrift *q*). *T* og *d* hører i det hele til de letteste lyd, og det er ikke engang nødvendigt for at danne dem, at barnet har fået sine tænder, således som flere børnesprogsforskere (Lindner 16, Stern 214, 275) forudsætter, øjensynligt under påvirkning af det tit brugte navn for disse lyd, dentaler, tandlyd: det karakteristiske er i virkeligheden blot at tungespidsen frembringer lukke, hvad der godt kan finde sted mod en tandløs gumme eller mod gummen bagved tandrækken; og det rigtige navn er altså tungespidslyd eller kortere spidslyd.

Når *s* hos så mange børn kommer forholdsvis sent frem, langt senere end *t* og *d*, beror det sikkert på, at tungen for at frembringe den rette hvislende klang skal kunne indtage en sådan stilling, at luften kun har en ganske fin rende eller rille i tungens midtlinie at komme ud igennem, og dette kræver en ikke ringe nøjagtighed i muskelbeherskelsen; dærfor sættes fx lyden *j* isteden, idet denne frembringes omtrent på samme sted i munden, men med en bredere og større åbning, som er lettere at bringe til veje. Andre børn sætter *h* ind istedenfor *s*; herved spares tungebevægelsen helt, og tilbage bliver af hele lyden kun det element der frembringes nede i strubehodet.

R er en svær lyd for mange, og vi finder

istedenfor den forskellige mer eller mindre vellykkede erstatninger. Jens J (2.) satte *g*: *gaiə* = reje, *gaiə* = rejse; Elisabeth F (2. 6) satte *dær*-imod *h* ind: *haiər* = rejer, *hæktor* = rektor, *høðə ho'sər* = røde roser, hvad et andet barn gjorde til *jøðə jo'sər* osv. Når disse børn udtalte endelsen *-er* rigtigt, beror det på at de voxnes *r* i denne stilling er noget forskelligt fra det vi har i forlyd (i begyndelsen af ord), idet det nemlig er mere løst dannet (mere vokalisk) og altså ikke kræver en så stærk og nøjagtig artikulation af tungenoden. Men når nu Issi B i halvandet års alderen satte *r* ind en del steder hvor det ikke hører hjemme, ser det ud som om hun brød med det bekvemmelighedens princip som vi ellers finder overalt, altså gjorde sig livet surere end nødvendigt. Forklaringen finder vi dog ved at se på hvad det var for tilfælde, hvor dette indskud optrådte; jeg finder i mine optegnelser: *krøð* = kød, *kraiə* = kage, *bisəkrat* = missekæt, — altså efter *k* (hvor *r* var ustemt) — fremdeles: *grət* = godt, *gramn* = skammel, *gra'(ð)n* = gaden; *dær*imod sættes *r* aldrig ind fx efter *b* eller *f*. Det beror altså på, at *k* og *g* som bagtungelyd frembringes omtrent på samme sted som vort danske *r*, og hvis pgebarnet har vænnet sig til at danne de to lyd lidt længere tilbage end normalt, kommer der helt naturligt noget *r*-agtigt efter, lisom vi danske høre grønlandernes *kakək* 'bjerg', *Osakək* somom det var *krakək*, *Osakək*. (Dette bageste *k*, *k* er netop en for grønlandsk

karakteristisk lyd). Når Issi nu også sae fx *krab* = knap, knappe, så vilde det altså være urigtigt at forklare dette, somom hun satte *r* ind istedenfor *n*; nej, hun udelader *n* som så mange børn gør i forbindelsen *kn*, og hendes tilsigtede *kap* blir så til et virkeligt *krap*. Men hun sae også *gron't* = rundt, *gro'sø* = rose, *grō'r* = røre (om, i kaffe), så at den samme forbindelse stod for *g* og for *r*, og når hun sae *kræt* = træet, *kre'* = tre, så kommer det af den almindelige tilbøjelighed til at lette sig arbejdet ved at udtale to lyd, der frembringes på samme sted i munden, istedenfor to på forskellige steder (sml. nedf.). Der er altså i alle disse »forvanskninger« et visst system; men det springer ikke altid i øjnene undtagen for den øvede sprogforsker.

I modsætning til de børn, der som ovenfor nævnt har svært ved *k* og *g*, men udtaler åbent *g* (*q*) i bage, kage, bøger osv rigtigt, er der andre der istedenfor den sidstnævnte lyd sætter det lukkede *g*: *ba'gø*, *ka'gø*, *bø'gør*, men ikke alle er så følge- strenge at de erstatter *v* i de samme stillinger med *b*, hvad der er det nøjagtige sidestykke dertil; det gjorde imidlertid Lissi H (3. 3), idet hun sae *ha'bøn* eller *ha'bm* = haven, *sgr'bar* = skriver osv. overalt efter selvlyd, endogså i tilfælde som *so la' bi* = så la(gde) vi, medens hun dærimod bevarede *v* i *fik vi*; pudsigt nok fik hun ved denne udtaleejendommelighed tit former frem der stemmede med den bogstavrette udtale, som mange anser for rigtig, men som hun i den

alder næppe havde hørt mange gange i sine omgivelser, altså i ord som *løbø* = løbe, almindeligt udtalt *løvə*, *sgibø* = skibe; at det imidlertid var hendes egen udtalelov, ikke nogen bogstavlov, hun fulgte, var let at se bl. a. deraf at den sidste form *sgibø* også blev brugt om byen Skive, hvor jo aldrig nogen voxen vilde falde på en udtale med *b*.

Medens litteraturen om børnesprog er rig på den slags iagttagelser om konsonanter, er høsten langt ringere med hensyn til vokalerne, uagtet der også på dette område i alderen fra det første sprog til tre år eller så hersker ikke ringe usikkerhed, med vaklen frem og tilbage, indtil de rigtige lydverdier har fæstnet sig; men forskellene er mindre end ved konsonanterne. Barnets *a* kan i een periode gennemgående være for langt fremme, nærmere ved *æ*, i en anden omvendt nærmere ved *å*. Frans havde en overgang (1. 10 ff) et om *o* mindende langt *u* og svarende dertil også et om *e* mindende langt *i*; så gik det over. Ved 4. 3 kom der en kort tid, i hvilken *æ*, som han tidligere havde udtalt rigtigt, blev hævet til *e*, men kun foran *r*, i *dær*, *her*, *gevær*. Og således går det til dels op og ned, indtil fuld træf-sikkerhed er erhvervet.

Det samme gælder også på sådanne områder indenfor konsonant-dannelsen som ikke kan udtrykkes ved vor almindelige bogstavskrift. Min drengs *p*, *t*, *k* var ved 1. 9 alderen de »skarpe« lyd, som findes i fransk udtale af *pas*, *tas*, *cas*;

den samme udtale har vi danske almindeligt i tilråbet *pyllepyllepylle* til høns, men ellers ikke. Så må han ha opdaget at der var noget galt herved, og (2.2) får han de bepustede lyd, som vi almindeligt har i ord som *pude*, *tude*, *kue*, blot at han gør dem for stærke, og det tar en ti-elleve måneder helt at blive af med disse overdrevne pust ved *p*, *t* og *k*.

LYDGRUPPER

Det er tit ikke så meget den enkelte lyd der er vanskelig, som lydforbindelsen; særlig er mange konsonantgrupper svære, så at barnet nøjes med at udtale een lyd istedenfor to eller flere: knap blir hos den ene til *kap*, hos den anden til *nap*, skødet blir *gø'dø*; blomst, blad, flyve til *båm't*, *bað*, *fy'vø* osv. Endogså tre lyd kan således re-præsenteres af een, som når skrive blir til *gi'vø*. Det er ejendommeligt at *s* foran en anden konsonant således volder vanskelighed, selv efterat barnet har lært det i ord som *sød* osv; i *sp*, *st*, *sk* er det altid den sidste lyd der bevares (i reglen som *b*, *d*, *g*). I forbindelsen *sv* får vi tit *v*: *vane* for svane osv, men hos andre børn træffer vi her *f*: *fineri* for svineri, *fode'da* for svovlstikker, *fømø* for svømme, *fam'p* for svamp. Grunden til denne dobbelthed er, at der i *svære* = *sfære* efter *s* kommer hverken rent *v* eller *f*, men en halvstemt mellemting mellem begge.

Efterhånden opnåes færdighed i at få alle ly-

dene med, undertiden med et mellemstandpunkt, hvor det kun lykkes at få dem med ved indskudte selvlyd; Frans udtalte først (1.10) *kap*, så en tid (2.2) *kanap*, inden han lærte *knep*. Mellemstandpunktet er her det samme som de gamle franskmænd fik fat på, da de skulde efterligne *kn* i det nordiske låneord *kniv*, der hos dem blev til *canif*.

STUMPEORD

I begyndelsen kan den lille tunge ikke magte lange lydforbindelser, men foretrækker ubetinget små eenstavelsesord og støder dem i reglen ud hvert for sig med pauser mellem. Ja selv hvor noget hører meget nøje sammen for vor bevidsthed som bestanddele af et og samme ord, kan det ske at barnet skiller det ad; således Frans især ved 1.10-alderen *ba|lon*, *ön|næn* for hønen, *san|næt* for sandet, *lokø|lajə* for sjokolade, *lol|da'tør* for soldater, *træ|o'sit* for træhuset; flere gange i ekkoismer (se ndf.) *lol|tin* for sulten, *gø|nin* for gyngen.

Det almindeligste udslag af denne manglende evne til at beherske lange lydrækker er dog naturligvis, at kun en brøkdel af ordet kommer med, i reglen kun slutningen, der da, undertiden hele måneder igennem, må gøre fyldest for det hele. Enhver kender sådanne stumpeord hos børn, som *dat* for soldat, *nel* for kanel, *lade* eller *laje* for sjokolade, *siner* for rosiner eller appel-

siner, *tofler* for kartofler, *deller* for frikadeller, *lut* for konvolut; Frans sæ *lakøn* (kort a) for tallerken (1. 11), der hos Else B i samme alder lød *lagre*; Bue B (1. 6) *lanø d'r* for halvandet år; Vilh. Rasmussen nævner bl. a. *vis* for avis, *fant* for elefant, *raf* for giraf, *ply* for paraply. Verner F sæ *gar* for sigar (1. 1), *vat* for elefant (1. 5). Det samme træffer vi i andre lande, fx tysk *pot* for kompot, *lein* for allein, *put* for kaput (Stern), engelsk *tatoes* eller *taters* for potatoes, *tash* for moustache, osv. Herhen hører også de bekendte forkortelser af fornævne, som *Lene* for Helene, *Ti's* for Mathias osv, som jeg senere skal komme tilbage til.

Det er nu ikke i og for sig frembringelsen af lange stavelserækker, der falder de små svært: i deres pludren kan de tit meget tidligt knytte den ene stavelse til den anden i lange rækker uden stands — men det der er vanskeligt er at fastholde, hvilke lyd der skal stilles sammen netop til de ord, altså at huske en længere bestemt rækkefølge af lyd. Og vi voksne føler jo det samme, når vi efter kun een gang at ha hørt et langt navn på en bulgarsk general eller russisk minister skal prøve at sige det igen.

LYDNÆRME

Lydnærme (assimilation) spiller en stor rolle i børnenes sprog ligesom i sproghistorien; det består i at to lyd der står ved siden af hinanden,

gøres ens eller dog bringes til at ligne hinanden. Det går især ud over næselydene, således på den ene side *vamposten* = vandposten (Frans 2. 4), på den anden *sam'm* = sammen, *vemduska'mm* = vinduskarmen, *trom'm* = trommen, *løm'm* = lommen (3. 0, 3. 1); ligeså *reŋ'ŋ* = ringen (3. 1). Det virker altså i begge retninger; et sidestykke til den første art lydnerme er *himbær* for ældre *hindbær*, til det andet den i store dele af Tyskland herskende udtale af *-en* som *m* i *nehmen*, *leben* og som *ŋ* i *ringen*.

På lydnerme beroer det også, at et barn der ellers har lært at sige *k* og *g* rigtigt i andre forbindelser, dog beholder sit *st* eller rettere *sd* i ord som *skinne*, *skal*; det gjorde fx Nikolaj H i hele tre fjerdingår (3. 3-4), endog i *sjønbersda'ðø* for Schönbergsgade, skönt han ellers sae *gade* rigtigt. Da han så endelig lærte *sk* (*sg*), begik han visst aldrig den fejl at sætte denne forbindelse ind istedenfor *st* (*sd*).

FORDOBLING

I pludretidens meningsløse lallen findes der overordentlig hyppigt gentagelse af den samme stavelse, undertiden to, undertiden tre, tit flere gange lige efter hinanden. Det er dette man kalder reduplikation (fordobling), og det findes i mangfoldige af de ord der i de voxnes sprog skyldes børnenes pludren. Man har undertiden til forklaring henviist til, at primitive folks sprog

har mange fler ord med sådanne fordoblinger end kultursprogene og har i börnenes stavelse-gentagelser villet se et tilbagefald til primitive sprog, en atavisme, en bekræftelse af den Häckelske sætning om at barnets udvikling hurtigt gennemløber de samme trin som hele slægten har passeret i årtusinderne. Men er der egentlig her nogen vanskelighed, noget der behøver en særlig forklaring? Er det hele ikke simpelthen et udslag af den altbeherskende tilbøjelighed til at blive ved med noget der ikke i og for sig volder smerte, til — mer eller mindre rytmisk — at göre de samme bevægelser om og om igen, sålænge de ikke føles trættende. Barnet spræller med arme og ben, d. v. s. gentager, reduplicerer om man vil, de samme bevægelser gang på gang; vi gör det samme, når vi vifter til farvel med hånden eller hatten, når vi nikker med hodet til bekræftelse, og når vi krummer fingeren et par gange for at vinke een hen til os. Og særlig hvad taleorganerne angår, træffer vi gentagelser ikke alene hos vilde folk og hos de små, men også i mangfoldige tilfælde hos de voxne, når man da ikke haster videre i en meddelelse: vi siger ofte *jaja* og *nænæ* (i visse egne af Jylland næsten konstant endog *ja'jaja'ja* og *næ'nænæ'næ*), *nåná*, *sese*, *uha uha*; vi ler med *haha* eller *håhåhåhå* eller *hihihi*, og når vi synger eller nynner uden ord, blir det til *tralalala* eller *bombommelombombom* eller lignende stavelser gentagne uden variation eller med små variationer.

Vi står da her overfor en gennemgående vane: det er langt lettere at blive ved med en rytmisk række af en enkelt konsonant (eller simpel gruppe) + en vokal og så det samme igen, end at stille organerne ind til afvexling. Vi store kommer ind under den samme lov, når vi under indflydelse af en stærk affekt gentager: »Hun er så syg så syg« og derved gir meddelelsen stærkere eftertryk — i roligere (litterærere) øjeblikke siger vi snarere: »Hun er ganske overordentlig syg« el. lign. I mange tilfælde ser vi at gentagelsen får tydelig værdi: »jeg ledte og ledte, men kunde ikke finde nålen«, hvor der i gentagelsen ligger det samme som nogle sprog har særlige verbal-dannelser (iterativer, intensiver) til at udtrykke. Men tilbage til de små!

Bortset fra de egentlige lalle-ord som *mama* og *papa* osv, som vi udførligt skal behandle i et senere afsnit, finder vi i en del tilfælde fordoblingsformer i børns sprog, idet en fra de stores sprog taget stavelse gentages med eller uden afændring. Således sae Verner F (1. 1) *lalu* = Laus, *bibib* = pipfugl, *løjløj* = halløj, *bobo* = børste. Kåre G (1. 6) *bukbuk* = buxer, (2. 0) *putput* = strömpe. Else B (1. 10) *gagak* = sko [af *gå?*], *køkø* = kød, *baba* = bad, *beben* = ben. Gerda T (1. 6 +) *bæbabab* = bedstefaer, *mamatter* = gamasjer. Bue B (1. 4) *debadaba* = tvebak, *dadedaba* står for forskellige ting: abekat (i billedbogen), klappe kage, trappe og meget andet.

Undertiden kan vi endogså få den samme lyd

som indleder en følgende stavelse, sat til foran i et ord for at få ligeklang, således *vav's* for avis (Frans 1. 11—2. 2), *gålga* for Olga (Else B 1. 10), *Bonkle Bang* for onkel Bang, men *Monkle Møhl* for onkel Møhl (Birgitte V 2. 6).

Det er bekendt at kælenavne tit antag form af reduplikation: *Lala* for Laura, *Lulla* for Julie, *Mimi* for Marie, *Didn* for Benedikte, *Titte* for Matilde, *Dida* for Christine o. lign.; især hyppigt på fransk: *Fifine*, *Lolotte*, *Lolo*; navnet *Daudet* er opstået på denne måde af *Claudet*, mindskeform til Claude.

FJERNVIRKE

Herfra kan ikke skilles de tilfælde, hvor en lyd på frastand indvirker på en anden, idet det er lettere at gøre den samme muskelbevægelse to gange efter hinanden end at gøre to der ligner hinanden uden at være ens; overordentlig almindelige er saaledes former som *la't* = salt, *lultøn* eller *loltin* = sulten, *lo'ln* = solen, *lolda'tør* = soldater, *logø'la'jø* = sjokolade (alle fra Frans, flere af dem også hørt hos andre); ligeså *lu'l* = hjul, jul (2. 2), *l'læl* = ihjel (2. 9) osv. Medens disse tilfælde med *l* var aldeles gennemgående, fandtes der kun af og til eksempler ved andre lyd, som *Kongens Nyttorn* (5. 1). Fra andre børn skal anføres: Verner F (1. 1) *arlul* = Herluf, *lal* = flag, *galol* = kakkellovn, *næ'n* = næse, *læ'l* = læse, (1. 2) *mænneman* = mælkemad. — Else B

(1. 10) *nanel* = kanel, *i gykker* = i stykker, *gok* = kort. — Bue B (1. 5) *bæbø* = Betty, *bebø* = briller, *lala* = lege, *fåfår* = hvorfor osv. Endog lydforbindelser kan sættes istedenfor enkeltlyd: Gerda T (1. 9) *klaklov* = kakkelovn, *klorklæe* = tørklæde.

Sprogforskeren vil let se, at de følgende eksempler er ligeartede, idet et element af en lyd er overført på en anden, der står lidt fra den, uden at der dog er indtruffet fuldstændig overensstemmelse: Frans: *mobø* = muffe (2. 3), *påbo'ne* = portemonnaie (2. 3-4). Verner F (1. 1) *gap* = skammel. Kåre G (1. 11) *popom* = sporvogn, (2. 2) *bymbam* = blyant. Georg D (4. 11) *maniljekranse* = vanilliekranse, *snegersnål* = sikkerhedsnål.

Beslægtet hermed er vokalharmonien i *løjetoj* for legetøj; *u'junj* = adjunkt (Knud O omtrent 5); *ala'sdik* = elastik (Frans 3. 6) og stavelseharmonien i sammes *vanranda* = veranda. Lidt mindre ejendommelig er *vivelin* for violin (2. 3). Når han (6. 10) sae: det var *kridthvidt* [kritvit], veed jeg ikke om det skyldes ordet *kridt* eller om han muligvis böjede begge bestanddele overensstemmende: *kridhvid* *kridthvidt*; men når vi i almindeligt sprog har *kridhvid*, skönt substantivets form nu er *kridt* (ældre *kride*), beror det vel på den samme tilbøjelighed til lydlig overensstemmelse mellem to på hinanden følgende stavelser.

OMSTILLINGER M. M.

Den orden, hvori flere konsonanter skulde følge efter hinanden, blir i visse tilfælde af samme grund ombyttet, således har jeg bl. a. hørt *sde'ge'* for teske (2.), og Frans sae (4. 11) *be'sdagl* afvexlende med *pe'sdagl* for spektakkel og *ameritasjesletten* for Eremitagesletten (7. 0). For hjælpe er *læbø* (*læpø*) en ret almindelig form. Bue B (1. 6) gjorde øllebrød til *obrot'a*, Karl J sløjfer til *fløjser*, og Johan Henrik L (8.) religion til *regelijon*.

En sjælden gang kan det forekomme, at et barn udvider et eller flere ord ved at føje noget til, visst altid i slutningen af ordet. Ida Marie B satte *-t* til i flere ord på s: *avist*, *hust*, *lyst*, og Else B (anden familie) efter l: *ølt* for hul, *dolt* for stol, *lolt* eller *lold* for viol (1. 10-11). Forklaringen er sikkert den at der ved lukket (*t*) ligesom sluttes af på en kraftigere måde; men i hvert fald er det værd at lægge mærke til, at den samme udvidelse har sat sig fast i flere ord i normalsproget, på dansk måske kun i *taxt* af tax, på svensk i *eljest*, *medelst*, *hvarest*, på tysk i *papst*, *palast*, på engelsk i *against*, *whilst* o. fl.

Selv længe efter at sprogets almindelige lyd og lydforbindelser beherskes, kan der af og til optræde lydfejl i ord som er nye for barnet og som det fra først af får galt fat på; og ikke sjældent kan sådanne fejlagtige lydformer fastholdes med stor stædighed. Således efterlignede Frans (6. 5) ordet *glarmester* som *glaumester* og

benyttede denne form endnu tre fjerdingår senere; på lignende måde sae han længe *afi'se'r* for officer, *rakvært* for rækværk, *alemoner*, *mødning*, *puket* for buket; Knud O (5.) sae *hal'tre* for *entré*, osv.

RETTELSER

Når et barn lærer en lyd, det ikke tidligere har kunnet udtale, hvor det altså enten helt udelod lyden eller satte en anden isteden, er der to muligheder, som begge synes at kunne indtræde. Den ene er at barnet er istand til at opfatte lyden en tid før det kan efterligne den rigtig; det siger altså fx *t* for *k* overalt endnu nogen tid efter at det tydeligt hører forskellen, og hvis en anden siger *tomme* for *komme*, kan det godt på sin måde gøre indvending, skönt det selv begår samme fejl¹. Når det så lærer selv at sige *k*, kan det strax sætte det ind overalt på de rigtige steder. Dette synes at være det hyppigste. Frans kunde fx ikke udtale *h* og sae længe *an*, *on* for han og hun; jeg skriver (2. 4) »*h* begynder af og til at dukke frem« og allerede fem dage efter har jeg »hørt *h* mange gange, alle på rigtigt sted; nu kun meget få tilfælde af udeladelse«. Han satte længe lukket [g] (som i gå)

¹ Passy fortæller om en lille pige, der sae *tosson* både for *garçon* og *cochon*: i alt fald kunde ingen høre nogen forskel på hendes udtale af de to ord. Men dog protesterede hun, hvis man om en dreng sae »*c'est un petit cochon*« eller omvendt.

ind for åbent *q*, fx i *kage*, *bage* osv; men da han (2. 9) begynder at anvende den åbne lyd, lægger jeg ikke mærke til et eneste sted hvor han anbringer denne lyd i et ord, der skulde ha den anden.

Den anden mulighed er, at barnet lærer at frembringe den nye lyd på et tidspunkt, da dets eget lydindtryk ikke er fæstnet, og der opstår da for kortere eller længere tid en usikkerhed i anvendelsen. Nikolaj H sae således længe *j* for *l*: *la* = ja, *ik lemme* = ikke hjemme osv; siden (2. 6) kan han, når han gör sig umage, sige *ja* med et lidt *z*-agtigt *j*; og siger så også *ja væ'r* = *la(d) vær(e)*. Han har altså ført sin opdagelse, at *j* skal sættes istedenfor hans tidligere *l*, videre til et sted hvor det ikke er rigtigt.

Omtrent på samme tid lærte han at sige *st* [lyden rettere: *sd*] rigtigt i begyndelsen af ord; hvor han før sae *då'*, *do'l* for *stå* og *stol*, begyndte han nu at sige som vi andre *sdå'* og *sdo'l*; men også her udvidede han det udover det berettigede, så han en tid jævnligt sae fx *Osto* [ɔsdo] for *Otto*, *vi sdo'* for *vi to*, *sdau't* for *travlt*, *må ik sta de* = (du) må ikke ta det o. lign. I et brev fra Karl Verner finder jeg følgende: »En skolebestyrer (?) Reimer, med hvem jeg engang traf sammen i et selskab i Kbh., fortalte mig, at hans lille søn meget hurtigt lærte at tale; kun lyden *r* kunde han ikke frembringe; han kaldte sig f. ex. selv Eimer. Faderen exercerede med ham i lang tid; endelig en dag kronedes hans

bestræbelser med held: sønnen artikulerede *r*'et, faderen lod ham gentage det én gang, 2 gange og tilsidst blev lyden ham »geläufig«. Ja, den blev ham så »geläufig«, at han anvendte den i alle mulige ord, hvor den på nogen måde kunde anbringes. Den fortvivlede fader fik nu ligeså travlt med at udrydde denne syndflod af *r*'er; den lærvillige søn spurgte faderen for hvert ord, om det skulde være »med eller uden *r*«, og ad denne langsomme vej nåde han omsider til den rette brug. Men dette viser tydeligt, at barnets øre endnu ikke var så udviklet, at det kunde opfatte den svagt artikulerede lyd.

Måske man af dette af Verner meddelte tilfælde kan udlede en moral, især da den bekræftes af mine egne iagttagelser med hensyn til det barn, der sae *ja vær, Osto* osv: når de voxne er meget ivrige for at vænne et barn af med en udtalefejl, kan det måske lykkes dem at bibringe barnet en ny lyd för det ellers vilde ha lært den; men til gengæld begår det så en del forsyndelser i anbringelsen af denne lyd på steder hvor den ikke skulde stå — forsyndelser som der ikke findes sidestykker til når man lar naturen gå sin gang, d. v. s. lar barnet selv opdage lyden för det begynder at udtale den.

Undertiden kan man blive vidne til tilløb til svære lydforbindelser, der frembringes rigtigt nogle gange for så i lang tid helt at udeblive. Medens forbindelserne af *s* med anden medlyd inde i ord allerede tidligt beherskedes af Frans,

fx *æst* = hest, varede det længe før han kunde sige dem i forlyd, han sae fx *må'* = små (1. 9), *belø* eller *pelø* = spille (2. 2), *be'sør* = spiser, *døler* = støvler (1. 10). En dag (1. 11) hørte jeg tydeligt at han fik *s* med i *stor* og *sten*, men så forsvandt denne færdighed igen og først fire måneder efter dukkede den op igen, omend med nogen usikkerhed, dog aldrig således at *s* blev sat til på urette sted.

BEVIDST

At den lille hjerne arbejder, og endda arbejder bevidst, med disse ting, er sikkert nok, men i begyndelsen taler barnet ikke derom: det behersker endnu sproget for dårligt til at meddele den slags tanker. Siden hen træder det bevidste arbejde dog af og til tydeligt frem. *l*-forbindelser voldte Frans stor vanskelighed, han sae fx *båm't* (2. 2) eller *båmst* (1. 10) = blomst, *flyvø* = flyve (2. 9), *kågø* = klokke (2. 2), *byjan't* = blyant (2. 2), *bo'd* for blod, *pænø* for plæne, *kær* for klær (2. 10) osv. Een gang, da han sae *byan't*, og hans moer et par gange havde sagt blyant med langt og stærkt fremhævet *l*, sae han først: kan ikke sige det, men forsøgte det dog med resultatet *bylan't* (2. 1). Endelig (2. 11) kommer forbindelsen *fl* og han er meget stolt, kommer først til sin moer og spør »Moer, kan du sige flyve?« — åbenbart med nogen tvivl om hendes evner i så henseende — og et par timer efter

kommer han ind til mig for at vise mig sine kunster; nu kan han også sige *bluse* og *flue*. Da jeg spør ham om han kan sige *blad*, svarer han »nej, ikke engang [meningen vel: ikke endnu], nej, Frans kan ikke sige *b-lad*« — med et lille mellemrum mellem *b* og *l*, *l* desuden lidt anderledes end ellers. Fem uger efter siger han: »Moer, skal du ikke spille på klaveret?« og da hun har svaret jo, sier han lidt efter »Frans er så flink til at sige *kla*« — han vilde dog nok fremhæve sin dygtighed, om ingen anden vilde!

Jeg afskriver endnu nogle oplevelser, der viser, hvordan drengen undertiden famlede sig frem og selv havde fornemmelsen af usikkerhed overfor det lydlige. Han fortæller (2. 11): »hun skar sig i hånden og så fik hun en *kju'l*«, sagt tøvende, han betænker sig og begynder igen *kju'*, bryder så af og står tvivlrådig; jeg spør: »en klud?« og strax siger han »ja, så fik hun en klud om fingeren«. Næste måned: han kommer uopfordret til mig og sier: det glas moer har på sin lysestage, det kalder man *magø'sjæder*. Jeg: Hvad hedder det? Han: det glas på moers lysestage, di hedder *man'sjæder* (helt rigtigt, uden at jeg i mellemtiden har nævnt ordet for ham). Så går han ind i dagligstuen igen og jeg hører ham hviske ordet sagte for sig selv. — (3. 1) Moer, nu kan jeg sige *rigtig*. — Moer: Ja hvad sae du för? Han: *radi*. En måneds tid efter sae jeg en gang i drengens påhør til hans moer: »Det har du ret i«. Frans greb ligheden mellem for-

bindelsen *ret i*, udtalt *rädi*, og hans egen tidligere form for *rigtig* og udbrød: »Faer, dær var du lige ved at sige radi«. — Omtrent ved samme tid hører han en morgen ordet *hofte* og får det forklaret; han løber ind til sin moer og fortæller: Faer viste mig hvor sin hofte var. Om eftermiddagen sier han pludselig uden anledning: Faer, hvor er *soften*? Jeg forstår det ikke, så prøver han: Faer, hvor sidder *toften*? men er åbenbart noget usikker i formen.

Hvor godt de små passer på, viser sig også ved at de ikke er bange for at rette deres forældre, når disse siger noget som de opfatter som galt. F (2.8) retter således sin moer, da hun i »Den tapre landsoldat« synger »di stoler nu på mai« — »Næ, di stole nu på mi«, og det viser sig, at sådan har frk. S sunget for ham. I samme alder rettede han også udtalen *kor'* hos sin moer til *kor'v*, som han havde lært af samme dame; han havde naturligvis i den alder ingen anelse om ordets stavemåde. En dag (3.0) leder han i sin billedbog efter det billede, hvor drengen ikke må forstyrre sin faer, og min kone bemærker da: »Ja moeren sier, at faer skal *såue*«, men Frans retter strax: »Næ, *den* moer sier ikke *såue*, men *so'vø*«: han har altså lagt mærke til, at der her af hensyn til rimet flere gange er blevet læst op for ham: det må du love (*lå·vø*), for faer skal sove (*så·vø*), blot at han understreger og overdriver forskellen. Engang spurgte han ved bordet med et par minutters mellemrum »ka du

li'ø grød?« og »*ka du li' grød*« (2. 10); jeg har flere gange det indtryk, at han ligesom halvbevidst sådan bruger to former efter hinanden som for at prøve, om de forstås og hvilken der er den rigtige. Han er meget optaget af hvad det »hedder«; når hans *forkæe* bliver rettet til *forklæde* eller *pæne* til *plæne*, er han tilbøjelig til at hævde sin egen forms rigtighed: »næ, det hedder *forkæe* (*pæne*)«.

DOBBELTFORMER

En del ord findes jo i to eller endog flere former, en kortere, mere dagligdags og trykløs, og en fuldere, mere højtidelig, således *ka* og *kan* (og *kan'*), *ska* (*sga*) og *skal* (*sgal*), osv. Jeg er nu hos flere børn blevet forbavset over, hvor tidligt de fuldere former indfinder sig, flere år før der kan være tale om påvirkning fra skriften, uagtet de korte former i dagligsproget er så uendelig meget hyppigere. Således også *blive*, *give* med *v'*et taget med. Det beror sikkert på at det ikke er hyppigheden alene det kommer an på, men at de små lettest får fat på det der blir sagt med særligt eftertryk og særligt tydeligt.

En mærkelig lydlig spaltning er følgende. Drengen kommer hjem fra isen (5. 5) og fortæller at der var en dreng derude, der hed *lisom* *Kristian*. — Når I så kaldte på den ene, så kom måske den anden? — Næ, for den lille ham kaldte

di *kresdjan*, og den store ham kaldte vi *kresdian*. Han gör en tydelig forskel mellem det første som to og det andet som tre stavelser; da vi får ham til at gentage det, blir det første en gang næsten til *kresjan*, og da hans moer spør ham: Hvad er så forskellen, svarer han: Den lille, det sier man hurtigt, og det andet langsomt.

Dette minder mig om en samtale jeg engang kom til at høre ude i skoven mellem to mig helt ukendte børn; det ene belærte det andet: himmelen [udtalt tydeligt *hemælæn* med bitryk på sidste stavelse] det er dær hvor gud boer, men himlen [hemln] det er det blå dæroppe, Her har vi altså ved eftertrykkelig (og bogstavret) udtale fået, i alt fald individuelt, den samme spaltning gennemført, som englænderne har fået, idet det gamle indfødte ord *heaven*, der oprindeligt brugtes i alle tilfælde, nu mest bruges om 'guds himmel, himmerig', idet det fra dansk lånte ord *sky*, der fra først af havde samme tyd som det danske, er blevet det dagligdags udtryk for 'det blå (eller grå!) dæroppe'.

TONE

Tonen, hvori noget siges, spiller en stor rolle for den lille, der ret tidligt ved sit minespil viser en skarp opfattelse af forskellen mellem truende og venlig tiltale — aldeles uafhængigt af hvad der siges, ganske som en flink hund. Mange små kan endog tidligt vise stor færdighed i at træffe

den samme tone som de voxne. Ja der er ikke få børn der lærer at synge eller nynne hele melodier før de kan tale et eneste ord efter, og hos hvem der altså kan være en syngetid jævnsides med pludretiden forud for taletiden. Der kan jo ikke være nogen tvivl om at sådanne børn er og blir musikalske, men omvendt kan man ikke slutte, at de børn der i de første par år er ude af stand til at skelne eller gengi melodier, nødvendigvis senere blir umusikalske.

Et pudsigt udslag fik barnets skarpe opfattelse af tonefaldet i følgende tilfælde, der dog angår en noget senere periode. Johannes D blev i København klippet af en svensk dame, og han holdt slet ikke af det. Så rejste han med sin moer til Ljan i Norge, og strax da han kom ind ad døren, udbrød han i skræk: Jeg skal da ikke klippes, moer? Det var det med det svenske nært beslægtede norske tonefald han strax havde lagt mærke til og som havde vakt ubehagelige tankeforbindelser.



III

ORD

*For children pick up words, as chickens peas,
And utter them again as God shall please.*

ORD OG BEGREBER

Vi er færdige med afsnittet om sprogets ydre, lydlige side og kommer til den indre, tydlige. Men i denne verden træffer vi langt mere udviklede forhold end i den lydlige verden, hvor det er langt lettere at systematisere og få almindelige regler eller endog love frem. Der er forholdsvis få lyd, og et *k* volder barnet de samme vanskeligheder, enten det staar i ordet *ko* eller i *kone* eller i *komme*. Men når vi komme til ordenes tyd, der jo afspejler hele den verden af sanseindtryk og tanker, som møder barnet, er forholdene så mangfoldige, at grupperingsmulighederne i virkeligheden blir uendeligt mange. Hvad hører sammen i denne brogede verden, som vi er sat ind i, og hvad skal ikke sammenfattes under samme benævnelse? Der er ganske visst nogle punkter, hvor sammenfatningen er så naturlig, at den gir sig af sig selv og dærfor er praktisk talt ens i alle sprog. Men på andre, og det er i virkeligheden langt de fleste punkter,

er sammenfatningen mer eller mindre vilkårlig og former sig dærfør også i hvert sprog på sin forskellige måde, afvigende fra alle de andre. Enhver der har givet sig af med fremmede sprog, veed af mangfoldig erfaring, at et ord i een forbindelse skal gengives på een måde, i en anden på en anden. Selv ved navne på enkelte bestemte konkrete genstande gælder dette, som når vi på dansk under det ene »begreb« *tæppe* sammenfatter det, der for englænderen er helt forskellige begreber: *carpet* (på gulvet), *rug* (mindre gulvtæppe, rejsetæppe), *blanket* (uldent sengetæppe), *counterpane* eller *quilt* (stukket sengetæppe), *coverlet* (øverste tæppe på seng), *curtain* (teaterforhæng). Og endnu mere indviklet ligger forholdene, når vi kommer til tanketing eller abstrakte begreber. Systematisk belæring om hvad der hører sammen, så at det samme ord kan anvendes om det, får barnet naturligvis ikke — i alt fald ikke uden på meget begrænsede områder, og da på et langt senere tidspunkt end det vi her beskæftiger os med. Til at begynde med får barnet et ord som *stol* at høre, først een dag om een bestemt stol, så en anden gang om en hel anden stol, der måske ser ganske forskelligt ud, en tredie gang om en tredie, og det blir hans egen sag at stille disse sammen; og efterhånden, uvilkårligt og ubevidst, danner han sig da et fællesbegreb, der bestemmes ved de kendemærker der er fælles for de genstande, på hvilke hans omgivelser anvender navnet *stol*.

Barnets omgivelser får selvfølgelig intet indblik i, hvorledes dette foregår i barnets sjæl — hvordan skulde de kunne det? De bruger blot ordene på den måde, de nu er vant til, og kan højest, hvis de ser at barnet ikke forstår, ved at pege eller på lignende måde bibringe det forståelsen, men vel at mærke kun for dette ene tilfælde og om denne ene genstand, ikke i almindelighed. Det blir altid barnet selv der må generalisere, og det kan det på grund af verdens og på grund af sprogets beskaffenhed ikke strax gøre rigtigt, d. v. s. på samme måde som de store.

Et, såvidt jeg veed, aldeles enestående, tilfælde er det som Stern fortæller om sin dreng. Som andre børn spør han i en viss alder tit om navnene på genstande, han gör det ved hjælp af ordet *das*, der står for »was ist das?« Men så kommer det for ham særlige ved at han spør om navnene på genstande af samme slags. »Han løber fx til en dör: *das*? Vi siger »tür«. Han går så til den næste og til den tredie dör i værelset; hvergang gentages spillet (legen) på ny. På samme måde gjorde han engang med de syv stole i værelset. Idet han således overbeviser sig om, at de for öje og følesans ens genstande også har samme navn, befinder han sig på vejen til almindelige begreber« (1.7). Som regel må man imidlertid være meget varsom med at forudsætte almenbegreber hos et lille barn: de uddannes langsomt og besværligt, efterhånden som sprogets vidundere går op for den lille hjerne.

EGENSPROGSORD

På dette område, begrebsdannelsens eller tydforståelsens, møder vi i den første periode ganske tilsvarende fænomener som ovenfor på lydenes område, idet et barn for sig selv kan danne sig begreber, der for den uindviede er lige så barokke og uforståelige som enesprogets lydformer. I mange tilfælde kan et barns grove misforståelse slet ikke komme til omverdenens kundskab, fordi den meget hurtigt berigtiges, måske allerede strax næste gang den lille hører det samme ord igen; men i andre tilfælde kan den sætte sig fast for kortere eller længere tid, fordi moeren eller barnepigen eller den lidt ældre søster forstår den lille og ikke strax på virkningsfuld måde berigtiger fejlen. Men usikkerhed og famlen er uadskillelige fra den første forståen af sprogets ord.

Noget af det der optager de små aller mest, er dyr og billeder af dyr; men på et tidligt stadium er det ret vilkårligt, hvad der kommer til at regnes med ind under den ene eller anden benævnelse. Verner F (0.9) havde lært at morfaers hund sae *va-vaw*, og nu synes han at alt ikke menneskeligt absolut må sige [dette er næsten = må hedde] *va-vaw*, både sparegris og drosjehest; men snart fik han dog lært at hesten ikke var en vovhest, men en pruh-hest; og i den næste måned skelner han endogsaa mellem en stor hunds gøen *vo-vo-vo*, der mases ud gennem

en mægtig tryne, og en lille hunds *va-vav*, der smældes ud mellem langagtige læber.

Bue B (2. 0) siger *hé* = hest og deler hele dyreriget i de to grupper, 1) heste, hvortil alt firføddet, også en lille skildpadde, hører, og 2) fiske, udtalt *iz*, hvortil alt svævende hører, fx også fugle og fluer. (1. 2) bruger han *mam'a* om mad, og *mam'a iz'e* blir da fisk tilberedt som føde, men dærunder henregnes også kød. — For hans broer Svend har katte og billeder af katte en tid været *ba'*; så blev alle billeder og billedbøger *ba'* (1. 3), og nu er enhver pakke og meget andet også *ba'*. I modsætning til sin broer regner han (1. 5) som *gy* ikke blot kød, men også fisk. — Deres søster Dagmar B, brugte *æ*, d. v. s. hest, både om køer og om en porcelænskamel; og da hun havde lært en sortbroget kat at kende som *mis*, brugte hun dagen efter *mis* om en sortbroget ged (1. 3).

Lignende ting fra andre familier. Ellen K (1. 9) brugte *vuvuv* for det første om en hund, så om alle andre dyr, endog om en flue; dog undtoges kanin, svin, fugle. Else B (1. 10) har det samme ord i formen *vaf*, men det betyder foruden hund også billede i almindelighed: *jeg se vaf* = jeg vil gerne se billedbog. Ole R kaldte (1. 7) alle fugle, som fløj i luften, for *la*; det kom oprindeligt fra svaler; *galligra* var fællesnavn for ænder, gæs, svaner, men ikke duer eller høns. Peter B havde et ord *namnam*, der fra først af var anvendt om kvasterne på hans faers pibe; deres bevægelse

morede drengen, når han sad på skødet; men navnet overførtes på hvad der på lignende måde bevægede sig i luften og blev dærvet en tid navnet på fluer.

Kåre G (1. 8) ser i et album billedet af en præst i ornat og der blir sagt »præst«, som han gengir *bæp*; lidt længere henne er der et billede af hans moster; den store hvide krave hun har på, minder om det forrige billede, og *bæp* gentages; dette *bæp* blir hans navn på mosteren, og senere overføres det endog på en anden moster, der blev kaldt »anden bæp«. I samme alder foretager han en anden dristig overførelse; i mosteren »Bæp«s hat ser han et billede af det engelske våben; hestene dær kaldes *vovvov*. Herfra blir navnet *vovvov* navn først på mosterens hat og siden hen på andre hatte.

Hvorledes de mærkeligste tydovergange kan forekomme ensartet aldeles uafhængigt af hinanden, kan ses i følgende tilfælde. Gustav Ø i Horsens, for hvem man havde tegnet grise, hvorved man sagde *ōf*, brugte en tid (1. 6) ordet *ōf* med tyd 1) gris, 2) skrive (tegne) en gris, 3) skrive i almindelighed, og samtidig ordet *ōfgys* (*gys* af gris) med tyd 1) blyant, 2) gris. Og Vilh. Rasmussen fortæller (s. 76) at hans datter, da hun såe en hest, der slog med halen, så det hvislede, efterlignede denne lyd med *isch*. Da hun dagen efter kom i nærheden af stalden, pegede hun på hestene og frembragte den samme hvislelyd. Den betød aldeles afgjort: hest. Men to sider senere

nævnes blandt barnets ordforråd ved $1\frac{3}{4}$ års alderen *isch*, der betød blyant, d. v. s. 'hest', det hvormed man tegner heste. Som en af hendes første sætninger (1. 11) nævnes *Rudde tegne het isch pir* = R. tegner en hest med blyant på papiret — her ser vi altsaa et *isch* er bevaret i de afledte tyd, men ellers har maattet vige pladsen for *het*, en efterligning af de voxnes *hest*. På noget lignende måde havde Hedvig SJ (4. 2) dannet sig et klangord *hwiwi* (med ustemt, hvislende i) forællinger; senere blev samme lyd brugt om blyantens kradsen på papiret og gik over til at betyde blyanten selv, især i formen *swiwi* eller *shwiwi*.

Sådanne tydovertørelser kan forekomme de voxne helt urimelige, men fra barnets standpunkt er de ikke artsforskellige fra dem som det i andre tilfælde er berettiget, ja forpligtet til at gøre. Og vi voxne skulde ikke se *altfor meget ned* på børnene af den grund, for ikke så ganske lidt i vort eget voxnesprog skyldes ganske ligeartede tankeførsler. Blot ett eksempel. Den afsluttende examen 'for honours' ved universitetet i Cambridge hedder *tripos*, og de der kan lidt græsk, veed at dette ord betyder trefod; hvordan kan det hænge sammen? Man kan historisk forfølge gangen skridt for skridt. På en trebenet skammel sad for nogle hundrede år siden den baccalaureus (bachelor of arts) som var udvalgt til ved promotionsfesten at disputere med kandidaterne for graden. Det gjaldt for ham meget mere om at slå om sig med vittig-

heder og personlige hentydninger end med videnskabelige grunde; og manden, som snart kom til at gå under navnet the Tripos eller Mr. Tripos, lavede da også humoristiske vers. Disse kaldtes *tripos verses* eller *tripos*, og sådanne blev under det navn trykte lige til for en snes år siden, uagtet Mr. Tripos selv var forsvundet længe før den tid. Det var oprindeligt på bagsiden af disse vers, at listen over de heldige kandidater blev trykt; denne liste blev da benævnt *tripos list*, og dærfra er der kun ett skridt til at sige »he stands high in the tripos (list)« og så forstå det om examen selv. Omtrent lige så löjerlig er den udvikling der har ført til *kantussen* som navn på en examen, fra et polsk navn på et klædningsstykke. —

Som andre mærkelige begrebsdannelser i barnets egensprogstid kan nævnes: hos Ole R (1. 6) *da* = hat, stok, frakke, kort sagt alt hvad man bruger, når man skal ud. Samme: *dida(t)* = soldat, senere ur [herved er öjensynligt efterligninger af de to ord *soldat* og *tiktak* løbet sammen], og nu alt nyt og morsomt, lige fra fonografer til sange. — Hedvig SJ (omtr. 3) havde et ord *la'*, der fra först af havde betegnet et flag; så blev hendes flag gemt i linnedskabet sammen med brystsukker og sjokolade, og nu blev *la* fællesnavnet for alt det interessante der fandtes i dette skab, navnlig alt det velmagende; en tid senere blev det indskrænket til kun at bruges om brystsukker og sjokolade.

VOXNES TOLKNING

Der er imidlertid en mulighed, som man aldrig må tabe af syne, når man beskæftiger sig med børnesprogenes mysterier, nemlig at de voxne måske selv tar fejl i deres tolkning af barnets sprogbrug. En af mine meddelere skriver således: »Da hun har haft en dårlighed ved øret, som er blevet behandlet med vat, kalder hun enhver stump vat *o'r*, *øre*« (1.5). Her ligger rimeligvis en urigtig tolkning i ordet »kalder«, og det rigtige vilde være at sige, at barnet hver gang siger *o'r*, hvorved det måske blot vil tilkendegive en viss sammenhæng mellem vat og denne lydgruppe, uden at det vel selv er klar over andet end at de voxne har brugt ordet samtidig med at der foregik noget med vat; muligt er det jo også at barnet virkelig har opfattet ordet rigtigt som 'øre' og nu vil sige: 'det kan stikkes ind i mit øre'.

Det er ikke uantageligt at flere af de ovenfor givne eksempler på mærkelige tyd i børns sprog må forstås på en lignende måde, og at meddelerne vel meget er gået ud fra den måde, hvorpå vi voxne anvender ord og til hvert ord knytter en mere eller mindre skarpt afgrænset tyd. Sålænge barnet ikke er kommet ud over egensprogsperioden, hvor ordene endnu ikke forbindes, men i reglen stødes ud et for et, såsnart en genstand fanger barnets opmærksomhed, er det ikke muligt for omgivelserne at vide, hvad

forestilling der egentlig knytter sig til ordet. For det spæde barn er en lydgruppe det har hørt, ikke et ord i samme forstand som det senere blir det; det er langt snarere et signal, og da i de fleste tilfælde et signal der knytter sig til barnets ønsker og deres opfyldelse. Har altså et barn fået en legetøjshest og samtidig hørt de store sige *hest*, som det har efterlignet, enten med *æ* eller *æs* eller *æt* eller hvordan det nu har kunnet, er der sket en sammenknytning mellem denne lyd og den morsomme oplevelse at lege med hesten. Siger det nu næste dag samme lyd, og omgivelserne rækker det hesten, får barnet den erfaring, at lyden bringer opfyldelsen af et ønske; men hvis det så får øje på en porcelæns-ko og også da siger *æ*, noterer faeren, at ordet også betyder ko, mens det for barnet måske blot er et experiment: kunde jeg ikke også få ønsket om denne sjov ting opfyldt på samme måde? Lykkes det, så ligger det nær at gentage forsøget, og så kan naturligvis ordet *æt* efterhånden (ved omgivelsernes medvirken!) blive fast knyttet også til koen.

Når Else B (1. 10) ved synet af en prop der lå i haven, udbrød »øl«, så vilde det være overilet deraf at slutte: ordet *øl* betyder i hendes sprog en prop; det eneste vi kan vide er at hendes tanker er ført hen i en bestemt retning, og at hun tidligere, når hun har set en prop, har hørt ordet *øl*; en måneds tid efter udbrød hun også »øl« af sig selv ved synet af en prop-

trækker. Ligeså, når en anden pige, Issi B (1. 6) sae *bajer* ved synet af en lille medicinflaske, er det jo sikkert nok, fordi hun har hørt ordet *bajer* brugt i tilknytning til en flaske, men det kan måske være tvivlsomt om vi er berettigede til at sige, at i hendes sprog ordet *bajer* har fået den nye tyd »flaske overhodet«. I så fald vilde vi forresten få et sidste led i en ret mærkelig tydkæde: *bajer* betyder først en mand fra Bajern; så bruges *bajersk* om det øl der brygges i dette land; dernæst om øl, brygget i Danmark i efterligning af ægte *bajersk øl*; så siges kort *en bajer* for denne slags *bajersk øl*, nærmere om et bestemt mål ($\frac{1}{2}$ flaske) deraf, derpå hos barnet om flasken, der indeholder dette øl, og endelig om andre flasker.

ANLEDNING TIL FEJLTUD

De stores brug af ordene er naturligvis til syvende og sidst bestemmende for barnets brug, og hvis de voksne altså nu og da i taltalen til barnet ikke bruger de egentlige eller rigtige ord, har de selv skyld hvis der er noget galt i barnets anvendelse. Når Else B fx brugte ordet *pøls* istedetfor *arm* (1. 10), beror det naturligvis på at hendes forældre har taget om en af hendes arme og sagt »Sikken en *pølse*«; ligeså når for hende *gøller* (= *krøller*) var det almindelige ord for hår, som hun så overførte på skæg. Erling T (3. 8) brugte ordet *skrubtussemause* for

mave og vakte megen morskab ved at bruge det til alle mulige mennesker, som når han spurgte en fremmed «Har du ondt i din tykke skrubtussemavse?» Dette er han naturligvis ikke selv faldet på, men han har naivt opfattet det der i spøg er sagt om hans egen mave, som det rette ord for begrebet. Kåre G (2.1) hører en aften pigen kalde en lampe for lysemanden; han får kun fat på den sidste stavelse og bruger nu *mand* om enhver lampe, tændt eller slukket, samt ethvert lysskær, en lygte osv. En dag tænder hans faer sig en cigar, idet han går ud, og Kåre siger strax »He papa man!« og den næste dag går han med en lille pind i munden og siger: »He Kåe man!« I en familie brugte man altid benævnelsen *fyden* som et øgenavn for urtekræmmeren, med det resultat, at barnet en gang ved en anden urtekramhandel udrød: »Se, dær boer en fyde.«

Således kan det ske, at selv det der siges ved en enkelt lejlighed af de store, kan frembringe en benævnelse, som kan blive stående en tid. Poul H sad på sin faers skød ved aftensbordet og fik lyst til at smage sin faers øl; han skabede sig så stærkt, da han ikke fik lov, at faeren tilsidst udrød: »Ja lad os få fred i huset«. Næste dag ved samme lejlighed bad drengen om *fred i hus*, og så blev det navn på øl i den familie. — En aften sae Fru G glad overrasket over det fyldige resultat af drengens »store« anstrengelser: »Det var en ordentlig *kamel!*« Dette

ord blev af den lille taget som det rette navn for vedkommende genstand, og det blev snart brugt af hele familien; drengen danner selv det smukke ord *kamelporten*, og spør engang (5. 5) »Moer, hvor kan det være at hundene har sådan en lang hale, når kamelerne dog kommer ud helt oppe ved?« Hans mindre broer blir spurgt, hvor et stykke brød er blevet af, og svarer: »Det er inde i munden, det er nede hos kamelerne«. Denne sprogbrug med et så pænt navn for disse ting havde ganske vist sine fordele, men dog også sine — moddele, som dengang en fremmed viste børnene billeder og dærvad kom til at bruge ordet *kamel* om dyret, som forældrene altid omhyggeligt havde nævnt *dromedar*! Jeg veed heller ikke hvordan børnene i den familie klarede bibelsproget om vanskeligheden for en *kamel* ved at komme igennem et nåleøje.

Der er altid en viss logik selv i de groveste af børnenes fejltagelser. Når *Gustav Ø* brugte ordet *po'* om en strømpe, beror det på at han havde en ravjysk barnepige, der satte lyden *o* ind for *å*; når hun nu sae til drengen »nu skal du ha *dæn po'*« eller »ta nu den anden *po'*«, så kunde disse sætninger liså godt forstås somom *dæn* og *den anden* som adled hørte til ordet *po'*, der godt kunde være et navneord — og situationen viste at det var strømpe der mentes. Hertil kom for barnet måske også det at ordet går ind som led i en enslydende række, idet *Gustav* sae *fo' = fod* og *do' = sko* (el. støvle).

Misforståelsen kan minde om dem der ikke sjældent finder sted, når folk skriver ord op i et sprog som de ikke forstår. Således står der i den ældste liste af ord vi har optegnet fra grønlandsk (John Davis 1587) bl. a. *panygmah* med betydningen 'nål' — men det betyder virkelig 'min datters' (nu udtalt *panima*); vedkommende har peget på en nål, men grønlænderen har forstået det somom han vilde ha at vide hvem den tilhørte. Lignende tilfælde er anførte i Dania II 55: i en ordliste over et sprog i Kaukasus siges 'hvem' at hedde *Jermelof*, og i et andet *Ismalaf*; det første er det russiske navn *Jérmolof*, det andet navnet *Izmáilof*: den udspurgte har altså besvaret vedkommendes spørgsmål istedenfor at oversætte det, uden at spørgeren har mærket det. Lignende tilfælde er oplyste af Schleicher fra det uddøde polabiske sprog; i gamle optegnelser står bl. a. »*scumbe* igår, *subuda* idag, *janidiglia* imorgen«; spørgsmålene er stillede en lørdag, og slaveren gav på spørgsmålet »idag?« svaret *sübüta*, der betyder lørdag (samme ord som sabbat); *skúmpe* betyder fastedag, og *janedil'a* det er søndag.

Ikke sjældent kan det de voxne siger i *anledning af* noget (ikke *om* det), ganske naturligt blive opfattet og brugt af barnet som navn på dette noget: således er det i mange huse skik at vise børnene blomster, idet man lugter til dem og efterligner et nys, og børnene bruger da en efterligning af denne efterligning som navn på

blomst, således Gustav Ø (1. 6) *atsj*, 'blomst', også om et træ, og ganske på samme måde Kåre G (1. 7) *atisj*; Ellen K (1. 11) *thida*, 'blomst', ligeså to tyske børn *ssi* (*hapse*) = blomst, *psi* 'blomst, træ, blade'. På lignende måde brugte Bue B (1. 4) ordet *aw* om en nål, Johannes B (1. 9) *hurra* om et flag. Verner F (1. 1) havde en gang hørt sin faer sige, at klokken var halv otte; siden den tid sae han altid *alol*, når han såe uret. Herhen hører vel også Ellen Ks *puh* (hvisket, 1. 9), der betød 1) tændstikker, 2) cigar, pipe, røg. Wundt fortæller (Die sprache I. 279), at et af hans børn brugte ordet *guck* om en stol, hvad der var ham uforklarligt, til han opdagede at barnepigen flere gange havde anbragt en legetøjskat på stolen og, idet hun pegede derhen, sae »guck, guck!« (= 'kik!' 'se!'). Herhen hører også Else Bs navn (1. 11) på en dukke *Semårt*, oprindelig opstået af *se moer* (= se, moer, denne dukke). På en noget anden måde finder vi hos Günther Stern (1. 4) et ord *butte* om alt spiseligt: det var opstået af ønskeordet *bitte*, som forældrene havde foresagt ham, når de holdt et stykke brød eller kage op for ham og vilde ha ham til at be pænt om det; men barnet tog det ganske simpelt som navn på genstanden selv.

MODTYD

Det sker af og til at et barn bruger lige det modsatte ord af det han skulde bruge. Dette

kan i ganske få tilfælde være fordi han ikke kan skelne to modsatte fornemmelser; det er som bekendt umuligt at føle forskel på noget meget varmt og noget meget koldt, og det kan ha været dette der fik lille Bue B (1. 6) til at sige *varm*, da han fik et stykke is i munden. Men undertiden får man mistanke om, at det kan hænge anderledes sammen. Når således Stern fortæller at hans pige sae *kalt* om den hede suppeterrin og det varme badekar, så er det muligt at barnet ved sit isolerede ord har villet sige 'jeg ønsker det koldt'.

Det er ikke få børn, om hvem det er blevet mig meddelt, at de ligesom Frans (indtil 1. 10) sae *tak* når de rakte en anden noget; her kan man ikke sige at *tak* er kommet til at betyde 'værsgo'; det er blot et almindeligt lyd-signal, der ledsager overrækningen, enten det nu sker fra den ene eller den anden side.

På lignende måde betyder sikkert *op* hos ganske små børn ikke alene 'op', men også 'ned'; det er især så længe det endnu er et isoleret ønskeord: 'jeg vil gerne op på skødet', eller 'jeg vil gerne ned på gulvet igen'; hvis vi vilde udtrykke det lærd ved at sige, at *op* betyder enhver bevægelse i vertikal retning, vilde vi altså lægge en abstraktion ind i barnets sjæl, som endnu er den fremmed: barnet tænker konkret, og dets ønsker er det vigtigere end de dertil knyttede endnu vage forestillinger. Meumann har (s. 57) utvivlsomt ret i sin fortolkning

af, at Lindners barn strax da det (0. 10) lærte ordet *auf*, også brugte det med tyden 'ned': *Hut auf* betød både at sætte hatten på og at ta den af. »I virkeligheden udtrykker ordet kun et forlangende om at der skal foregå noget med hatten, hvorved det er barnet ligegyldigt, om hatten bliver taget på eller af«.

Dærimod er det virkeligt noget andet, når Frans (2. 8), idet han afvejlende satte sig ned og stod op, sae: »Nu rejser du [= jeg] dig op, og nu rejser du dig ned«. På denne tid havde han åbenbart klarhed over modsætningen mellem begreberne op og ned, men begik blot en forvexling af ordet *rejse*, idet han mente at det kunde forbindes med *ned* ligeså vel som med *op*, ligesom man sier både *gå op* og *gå ned*.

Ved tidsudtryk er forvexlinger af modsatte udtryk ret almindelige og kan ikke rigtig henregnes til de andetsteds (s. 118) omtalte vage tidsforestillinger i det hele. Frans brugte (2. 4) *imårn* istedenfor *igår*, og sae (3. 0): »vi hade ikke sådan mange *i næste år*; så hade vi kun een« (om ringe til at trille med); han mente 'ifjor'. Her kan mindes om at i sprogene går udtryk for *igår* og *imorgen* ikke sjældent imellem hinanden; således betyder gotisk *gistradagis* 'imorgen', uagtet det svarer til ty. *gestern*; oldisl. *igær* betyder i reglen 'igår', men af og til 'imorgen'. — Nikolaj H. (4. 9) sae »jeg har ikke set det, *för* jeg har været i Schønbergsgade« hvormed han mente 'siden vi boede i S'. Og på en lignende måde

sae Frans (4. 10) nogle gange forbindelser som »det er så længe siden *inden* jeg fik een«: man får her indtryk af at *för* og *inden* er kommet til ganske i almindelighed at antyde tidsafstand, uden hensyn til om det er i den ene eller anden retning.

Ved dette spørgsmål om modtyd må man også huske på at det ikke altid er så let at sige, hvad der egentlig er »den modsatte tyd«, og at forskellige sprog her vil fremkalde forskellig opfattelse af det samme forhold. Det ses af flere steder hos tyske börnesprogsiagtagere, at de til modtyd (*gegensinn*) regner de tilfælde, hvor et tysk barn siger *leihen* for *entleihen*; på samme måde forholder engelsk *lend* sig til *borrow* og fransk *prêter* sig til *emprunter*: de opfattes og opføres i ordlister som modsætninger. Men på dansk bruger vi gladelig *låne* i begge tyd og er os ikke nogen modsigelse bevidst, når vi siger: »den bog du lånte, ja, den bog jeg lånte dig«. På samme måde har dansk *lære* to 'modsatte' tyd (*learn, teach; lern, lehren*), og på engelsk kan man sige både: *he sells the book* og *the book sells well* (sælges, 'går', godt), og ingen englænder vil dæri se noget selvmodsigende.

IV

FLERE ORD

I fejlernes mødding ligger perlerne skjult.

T. N. TRIELE.

FAER OG MOER

I mange tilfælde blir barnet stillet overfor en sprogbrug der tvinger det til, undertiden gang efter gang, at lægge sine forestillinger om, udvide dem, indskrænke dem, inden det når frem til at gi ordene det samme tydomfang som de store.

Hyppigt, ja vel hyppigst, er et ord fra først af et slags egennavn for barnet. *Gau* betyder ikke skov i almindelighed, men det bestemte billede i spisestuen, der er viist barnet. Den lille pige, der bruger ordet *muffe* om sin moers sorte, men endnu ikke vil anvende det på sin egen hvide, står endnu med hensyn til dette ord på egennavnstandpunktet. Således er ganske naturligt ordet *faer*, et af de første barnet lærer, et egennavn, navnet på barnets egen faer. Men snart deler ordet skæbne med andre egennavne, det overføres på andre individer, der har et eller andet tilfælles med vedkommende. Ett barn vil bruge ordet om alle mandfolk, et andet måske kun om dem der har skæg (medens *dame* blir

fællesnavn for alle billeder af ansigter uden skæg); et tredje vil som Ellen K (1. 9) bruge ordet både om faer, moer og farmoer; senere, da den sidstnævnte var rejst bort, brugte hun det om 1) faer, 2) mand. Når barnet selv bruger ordet *faer* om en anden mand, blir det tit rettet; men samtidig kan han ikke undgå at høre en kammerat kalde en fremmed mand for faer, eller at få at vide, at fx »havemanden« er Svends faer osv. Således blir ordet let til »en voxen der går med eller hører sammen med en lille«, og drengen kan så sige »se, dær går en hund med sin faer« (meddelt af G. Forchhammer). Eller han får at vide at katten er killingernes faer, og at hunden er faer til hvalpene, og dagen efter spør han (som Frans, 4. 10): »Bremserne, er det fluernes faer, eller er det måske deres moer?« Således vinder han gennem gætninger og slutninger frem til fuld forståelse, og så er det ham endda forbeholdt senere at stifte bekendtskab med de mere overførte anvendelser af ordet, hvor vi beholder den højtideligere gamle udtale *fader*: Frederik VI var sit lands fader (sml. landsfader); en (katolsk) gejstlig kaldes fader Johannes (sml. skriftefader, pater); Rousseau var fader til romantikken; »dit ønske, søn, var fader til den tanke« osv.

Ligesom med ordet *faer* går det naturligvis med *moer*; et par stadier kendetegnes ved ytringer som (Frans 2. 6) »har du [d. v. s. jeg har] to moere« [nemlig moer og barnepigen]. Dagmar B (1. 5) kalder enhver der får noget med hende at

gøre, for moer, således fasteren, der er der i besøg, ja endog faeren, da han kommer hjem efter nogle ugers fravær. Svend B (2.4) kaldte sin faster, der var i besøg med to børn, »den anden moer«, og da hans egen moer havde skændt på ham, kaldte han fasteren »den søde moer«. Da Bue B (5.7) havde været i kirke juleaften, fortalte han at præsten havde sin moers [d. v. s. kones] kjole på.

Vanskelighederne ved forholdet mellem egenavn og fællesnavn, samt det svære problem: forholdet mellem ting og navn, mellem hvad noget er og hvad det hedder (det er bekendt at vilde folkeslag stadig forblander disse to begreber), belyses fra to modsatte sider ved to samtaler, den første hørt af mig selv (to bønderbørn), den anden meddelt af dr. Axel Dam: (1) Hvad hedder din moer? Hun hedder ingenting, hun hedder moer. — (2) Hvad hedder du, farmoer? Jeg hedder farmoer. Nej, du er farmoer, men hvad hedder du? — Frans legede ved 8-års alderen meget med en hund der hed Palle, og sae da en dag: Hvis jeg var hund, vilde jeg kalde Palle for bedstemoer. (Hvad mener du?) Jo for han er så rar.

Følgende opsnappede samtale viser at navnene på familieforhold ikke endnu er rigtig forståede i deres indbyrdes forhold: »Min bedstemoer hun har mange penge, for hun har en bedstefaer at få penge af«. — »Har hun da ikke en mand?« — »Nej, når det er en bedstemoer, så er det en

bedstefaer, men det er en rigtig mand og en rigtig dame, men de er bare biet gamle. (Gudrun H 4. 9).

Med hensyn til disse slægtskabsnavne er der også en omstændighed, som kan vanskeliggøre barnets rette opfattelse af deres tyd, skönt den fra först af skyldes noget de velmenende voxne gör for at lette sagen for den lille. En faer sætter sig tilsyneladende på barnets standpunkt, når han i barnets nærværelse kalder sin kone for »moer«: sålænge barnet i dette ord kun ser et egennavn for sin moer, er denne sprogbrug kun en fordel for det, men såsnart det begynder at fatte, at ordet »moer« i virkeligheden er et fællesnavn, og hvad det betyder som sådant, skal det jo ikke lette forståelsen, at manden det ene øjeblik med ordet mener barnets og det næste sin egen moer, som han ellers også kalder farmoer eller bedstemoer. Det er ikke alle börn, der som Bo G (3. 5) får øje for det urimelige heri og ligefrem berigtiger sin moers brug af ordet »faer«: »Du skal ikke sige faer, du skal sige min mand!« Hvor hyppigt sker det ikke, at benævnelser som »faster Anna« eller »moster Sofie« eller »bedste(moer)« eller »svigerinde« knyttes så fast til en person, at de bruges af mange der aldrig har stået i det angivne familieforhold til dem. I mange familier bruges jo ordene *søster* og *broer* (eller *lille broer*) ligefrem konstant istedenfor vedkommendes rigtige navn. Heri ser vi grunden til at sådanne slægtskabsbetegnelser ikke sjældent i

sprogenes historie skifter værdi; det antages således af Delbrück og efter ham af mange andre sprogforskere, at vort *fætter* oprindeligt har betydet 'farbroer' (ligesom det tilsvarende lat. *patruius*); det ældre tyske *base* er fra 'faster' overført på 'moster' (den der for den ene af to fætre der leger sammen, er faster, er for den anden moster), men også på 'niæse' og 'kusine'. Tysk *muhme* betyder måske fra allerførst 'moer', men i den historiske tid betyder det eftervisligt i hvert fald både 'moster' og 'svigerinde' og 'kvindelig slægtning i det hele taget'. Det ord, der etymologisk svarer til vort *moder*, er på litauisk (*mótė*) kommet til at betyde 'hustru' eller 'kvinde' og på albanesisk (*motrë*) til at betyde 'søster', fra først af vel 'ældre søster'. Dær ser man følgerne af unøjagtig sprogbrug.

I denne sammenhæng kan det også være formålstjenligt at minde om de to forskellige tyd af ordet *barn*: det betegner dels forholdet til forældrene (*Peters börn* er dem han har avlet, *Marens börn* dem hun har født), dels modsætningen til voxne. Jeg kan endnu fra min egen barndom (omkring 9-års-alderen, hvad jeg kan slutte af forskellige omstændigheder) tydeligt huske den forbavelse, hvormed jeg en dag hørte min gudmoer tale om sine börn. »Men du har jo ingen börn«. Jo, Clara og Elise. — Ja dem kendte jeg jo udmærket, men de var jo voxne! Et logisk sprog må naturligvis skelne skarpt mellem de to begreber, således som Ido gör mellem *filio* (hvoraf

hankönsformen *filiulo* 'sön' og hunkönsformen *filiino* 'datter'), og om aldersklassen *infanto* (hvoraf på samme måde *infantulo* 'drengbarn' og *infantino* 'pigebarn'); men det er let at forstå at de ofte løber sammen i natursprogene; sml. brugen i »Madam Larsens små« og tysk *junge*.

Ligesom vi ovenfor såe ord, der for barnet først ståer som egennavne og siden overføres på flere individer, således går det helt naturligt med rigtige egennavne. I Kåre Gs familie havde de i flere år en tjenestepige der hed Ingeborg, og han var visst begyndt at gå i skole før han lærte ordet *pige* i denne særlige anvendelse; han brugte altid i den tyd ordet *en ingeborg*: »Hvad hedder egentlig mormoers ingeborg?« »Det var deres ingeborg som lukkede op«. »Tantes ingeborg hedder Agnes«. Endog med bestemthedsmærke: »Det var ingeborgen som gav mig lov«. På lignende måde omtaler en tysk forfatter at hans datter tog *Augusta* som pigebarn, så at hun sae *viele Augusten* for viele mädchen. Et pudsigt udslag af det samme fandtes hos Philip D (c. 3. 6): han havde en tante Amalie, der var diakonisse; på gaden møder han en dame i diakonissedragt og iler mod hende: »Det er tante Malle«, men siger så skuffet: »Det var ikke tante Malle, men det var dog en tante Malle«. Man sammenligne fra voxnesproget den bekendte anvendelse i sætninger som: »han er ikke nogen Edison«; andetsteds har jeg fortalt om en ung dame, der på fransk skulde udtrykke begrebet

billedhugger, men ikke huskede glosen og så hjalp sig med »Il est un Thorvaldsen en miniature«.

BEGREBSAFGRÆNSNING

Da sammenknytning mellem ord og begreb hos barnet foregår fra enkelttilfælde til enkelttilfælde og da mange ord opfattes blot ved hjælp af situationen, er det let at forstå at en del af dem ikke strax får det rette indhold. Da jeg engang tog noget hårdt på Franses hånd, sae han »du kvæler mig« (3. 9); han havde sandsynligvis kun hørt ordet een gang i forvejen, da et bånd han havde om halsen, blev for stramt, og da der blev sagt: »det kvæler dig visst« el. lign. Bo G (2. 9) sad på sin moers skød og hun pustedede ham op i ærmet, hvad der morede drengen, så han bad om en gentagelse med de ord: »moer, vil du slukke mig igen« — han havde hørt forbindelserne slukke et lys, en lampe, og set det gå for sig ved en pusten, og derved kom ordet *slukke* for ham til at dække det, vi udtrykker ved ordet puste.

Eller tag et ord som *konge*: hvor skal barnet i en tidlig alder få den rette forestilling fra? En af mine tilhørere fortalte om et pigebarn, der først havde lært ordet om kongen i keglespil og protesterede, da man sae at billedet på en mønt var kongen; men da hun siden i en bog såe et billede af Kristian den femte, sae hun »nå det

er ham der stod på pengene«. Svend B (4. 10) spurgte sin faer om han havde set kongen, og på hans ja spurgte han videre: »Har han hode i begge ender?« — hans begreb om kongen var dannet fra billederne på et spil kort!

Det sker ikke så sjældent at københavnske børn først lærer ordet *frøken* at kende, når de kommer i skole, hvor det blir tiltaleordet til lærerinden; men så kan det hændes at de troer, at det i det hele taget er den måde, hvorpå man taler til slige ophøjede væsener, og det bruges da også overfor inspektøren eller skolebestyreren. — Harald J der er født den femte juni, blandede begreberne fødselsdag og grundlovsdag sammen, så han talte om »min grundlovsdag«; mærkeligere er det jo nok at hans søskende blev delagtige i forvirringen og hver for sig talte om sin grundlovsdag.

Her følger da et pluksammen af eksempler på ord der blev brugt urigtigt af andre børn, fordi deres begrebsafgrænsninger var anderledes end hos de voksne med hensyn til de samme ord. Verner F (1. 1) *bals* = 'boldt, æble, appelsin', *gar* = 'cigar' og alt der på nogen måde ligner cigar, *ap* = 'knap, brosjé'. Johannes B (1. 9) *vendu'ær* = 'briller'. Bue B (1. 11) *hi'mø* (himmel) = 'stjerne'; dette varede længe, for et halvt år senere, da han så en pennevisker, hvori kludene var ordnede i stråler om et midtpunkt og randen var klippet i takker, spurgte han noget tvivlende: »æ de himmel, faer?« og ligeså om en venusår

i en urtepotte: »Dal de være himmel, faer?« Samme ser (3. 11) en rundbuet nisje til en kakkelovn og spør om det er en *kirke*. Svend B (2. 1) *din* = 'gardin, forklæde'. Gudrun B (1. 2) *dōw* = 'støvler, sko, strömper'. Mogens B: den store *pind*, om en bjælke. Sikken stor *orm*, om en medisterpølse. *Støver* du faers røg af, d. v. s. 'jeg vifter faers tobaksrøg bort'. Der går en soldat og to *mennesker*. Aments barn (2. 2) sammenfattede under *te* alt hvad han fik i en kop (*te*, kaffe, mælk), medens mælk i flaske var *mimi*. Et tre-års barn på et skib: Se moer, der er *flødeskum* på bølgerne. Og på lignende måde sae Bo G (3. 1), da han såe en sø i stærkt blæsevær: »Kan du se, moer, der er *sæbe* nede i vandet, og så *smasker* det sådan«. En måneds tid i forvejen havde han sagt: »Må jeg få mit blyant . . . få mit blyant . . . *skrøllet*«, hvor gentagelsen og pausen tydede på, at han selv nærede tvivl om udtrykkets rigtighed. En kollegas barn sae i zoologisk have: »Søløverne, de har *hale* på alle benene«. Et halvfemte års barn: Gaden var *tyk* (= bred); og Kåre G (5. 4) om vejen, efterat tøj var blevet afløst af frost: Her er ikke så godt at glide, for her er vejen så *krøllet*.

Frans brugte en tid lang ordet *lavet* om alt hvad der var istand (ikke blot: var sat istand) i modsæt til hvad der var itu; endogså (2. 9) om et træ der ikke var fældet, medens en træstub var et træ der var itu. Ejendommelig var også hans opfattelse af ordet *mur*: han beskrev toget

på Vedbæk-banen: der var en jernbanevogn, og den havde ingen døre, der var mure på hele siden, og så foran var der ingen mur, men dær kunde man gå ind i vognen (5. 1). På en spaseretur sae han et par gange: »Skal vi gå til den næste kant?« før det gik op for mig at han mente drejning af vejen (5. 4). Fire måneder senere, da jeg pegede og sae »det ligger dær hen ad«, spurgte han: »I samme ende som Lyngby?« og vilde dærved udtrykke begrebet retning — dette ord kendte han vel ikke endnu.

FLERTYDIGE ORD

Der findes jo i sproget en mængde ord, som er mangetydige; tænk blot på ord som *gang* (hans gang er underlig | kom en anden gang | han satte det i gang ude i gangen), *blad* (i bog, på plante), *ret* (til noget | du har ret | ret linie). I disse tilfælde er det sproghistorisk »samme ord«; dette er måske tvivlsomt ved *kvist* (på træet | på huset), men utvivlsomt »forskellige« ord har vi ved *stræde* (i by, samme ord som ty. strasse, eng. street, af lat. (via) strata | ved Gibraltar, eng. straits), *åre* (til at ro med | i legemet) eller *sti* (gangsti | svinesti; jeg må tilstå at jeg ikke er helt klar over hvilket af de to ord vi har i tale-måden: holde sin sti ren). De fleste af disse flertydere vil börnene sluge rå som så mange andre af de meningsløsheder, som tilværelsen vrimler med på alle områder; men jeg kan dog

rundt om i denne bog fremlægge vidnesbyrd nok om at meget af den slags, som vi voxne i reglen ikke skænker en tanke, sætter hjernetråde i sving hos de små. Og man kan sommetider komme til at høre det ene barn holde belærende foredrag for det andet som dette: »Grønne ærter, det er det der voxer i haven, men gule ærter, det er det man får til middag«. Det naturhistoriske forhold mellem de to ting var han åbenbart ikke klar over.

Et flertydigt ord, der ikke sjældent kommer børn galt i halsen, er *gammel*. Den der har tumlet lidt med fremmede sprog, veed at dette ord snart skal oversættes på een, snart på en anden måde; men ganske på samme måde går det et dansk barn, der må »oversætte« dette ord til forskellige begreber. Vi havde fået en ny pige (dengang hed det endnu ikke husassistent), og Frans spurgte (3.7) sin moer: »Blir du nogen-sinde liså stor som Boline? — Nej. — Hvorfor ikke det? — Nej, for jeg er gammel, og når man er gammel, voxer man ikke mere. — Men Boline er da ny«. En af mine tilhørere skrev til mig om sin dreng: Han veed at han er tre år, men vil ikke sige tre år gammel. Han er tre år ny; og hans søster er landet (d. v. s. halvandet) år ny; »faer er også ny« i modsætning til farmoer, som han veed er gammel. Her kan man minde om at begreberne 'ny' og 'ung' på flere sprog går sammen i ett (græsk *néos*).

Men størst vanskelighed frembyder vel de

mange overførte (*figurlige*) anvendelser af ordene som alle sprog er vrimplende fulde af. Kommer ikke dær de voxne tit og bruger et ord, som den lille kender udmærket, på den underligste måde uden spor af fornuft, som i følgende samtaler fra mange familier:

Blomsterne *springer ud*. — Et københavnerbarn spør: ud af vinduet eller hvor?

Kakkelovnen er *gået ud*. — Kan kakkelovnen gå?

[Frans er forkølet]. Dine øjne *løber* jo idag. [Yderst forbavset] Længere og længere bort? (4. 4).

Pigen: Jeg kan da glæde fruén med at smörret *falder*. Mogens D farer ud i køkkenet for at se, hvor det er faldet.

Skolen *ligger* på Forchhammersvej. — Næ, den står da!

Den lille pige var klædt i en *snehvid* pels. — Havde det da sneet? Havde hun været ude i sneen? (3. 5). Snehvid var øjensynligt opfattet som 'hvid af sne'.

[Ved forklaren af billede] Lærken *står* sine triller oppe i luften. — Jamen hvor er de? — Hvad for noen? — Trillerne, som den slår. (5. 0).

. . . de *højeste* officerer. — Jamen de er jo allesammen på jorden, så den ene er jo ikke højere end den anden. — Herpå fulgte en forklaring over graderne, der endte med: generalerne, det er de højeste. — Jamen de skal jo ikke sejle. — Hvad mener du? — Jo for du sae jo der var *kaptejner*. (5. 10).

... skrive på en *lap*. — Man kan da ikke skrive på *tøj*. (7. 2).

Så skal du få nogen rigtige smæk. — Smæk, det er ikke noget man kan *få*; man kan kun få det man beholder, men smæk det holder jo op ligestrax. (5. 2).

Kan du snøre dine støvler. — (Moeren) Ja det er min *mindste kunst*. — Kan du slet ikke gøre noget der er nemmere? (5. 4).

Man er så underlig *tilpas*, når man ikke kommer ud. — Jamen, å være tilpas, det er jo udmærket. (8. 3).

(Der ventes besøg af en legekammerat). Det er nok *mad for Mogens*. — Jeg hedder ikke Mogens, og det er heller ikke mad. (8. 6).

(Ved læsning; der står om onkel Andreas: han har altid været en *lystig fætter*). — Jamen han var jo onkel. (8. 6).

Vi fortæller at vi ved en koncert skal sidde *på gulvet*; Frans grunder over det, og noget efter siger han: Det må I da blive forfærdelig trætte af, sådan at sidde på gulvet så længe. (9. 4).

Lige ved det fyldte tolvte år var han meget tilbøjelig til at lægge mærke til urigtigheder. »Så kommer der en bæk«. »Næ den kommer ikke, men vi kommer til den« osv. Han afsagde dommen — det er da galt, frasagde han sig dommen?

Lignende tilfælde er det, når et barn udtaler forbavelse over at gulerødder regnes til *grøntsager*, eller når et andet barn hørte om en mand der *tabte* mange penge i Grenå, og så spurgte:

Hvorfor tog han dem ikke op igen? Ja selv voksne kan sligt jo passere: en bondekone blev hos fotografen spurgt: »Skal det være et *brystbillede*?« og svarede beskedent: »Jeg vilde da så gerne ha hodet med«.

TALEFIGURER

Alle disse tilfælde viser os børn som tar hårdhændet og bogstaveligt på ordene, så at de er uforstående overfor figurlige eller overførte anvendelser af dem. Vil dette da nu sige, at børn altid selv bruger ordene i bogstavelig forstand og ikke bruger dem figurligt? Dette er Meumanns mening, og han afviser skarpt den opfattelse at barnets tale er fuld af »poetiske og metaforiske« anvendelser af ordene. Meumann har sikkert ret imod den overdrevne udtalelse han anfører, hvorefter endog det at barnet siger papa om ethvert skægget mandfolk, skulde være at sidestille med digterens metaforer eller billedlige udtryk. Men han går sikkert for vidt til den modsatte side: der er ikke noget i vejen for at barnet samtidig kan ha svært ved at følge alle de voksnes billedlige talemåder, og dog indenfor sit eget område kan danne ordfigurer selv. Man synes også at ha undervurderet forskellen mellem den overførte brug, der skyldes sproglig fattigdom, og den der skyldes fantasiens rigdom. I første tilfælde kender man ikke noget udtryk for det man ønsker at betegne, og må derfor »i en snæver

vending« gribe til ord man kender, og bruge dem noget udenfor deres almindelige område; her kan sproget godt i forvejen besidde et udtryk for vedkommende forestilling, og hvis man hører dette, vil man sikkert næste gang foretrække det for det omtrentlige man sidst tog sin tilflugt til. I det andet tilfælde veed man i forvejen, hvordan ens landsmænd almindeligt udtrykker sagen, men ønsker ikke at nøjes med den dærved opnåede dagligdags virkning, og går dærfor af bevidst kunstnerisk trang ud over det hidtidige sprog. Denne sidste art af metaforer, de egentlig digteriske, ligger naturligvis bõrnene i almindelighed fjernt. Men den første art af figurlig sprogbrug kan man ikke frakende endogså ret små bõrn, selvom meget der i og for sig kunde se ud som figurlig sprogbrug, må skrives på en anden regning, nemlig ligefrem forvexling af sagforholdet, således når Frans (1. 10) havde set nogle drager gå op i luften og nu ved synet af et højt siv, der svajede frem og tilbage i vinden, udbrød »*dra'kø*«, eller to dage efter kaldte en fabrik med ryggende skorsten for en *damper*. Ligeså når Else B (1. 10) brugte *peber* om kanel, eller når Bue B (1. 6) brugte ordet *dril'a-ul'a*, d. v. s. trille-rulle (enhver rund ting), om månen.

Virkelig figurlig anvendelse har vi dærimod efter min opfattelse, når Frans omvendt sier »sikke non *måner*« (2. 1), idet han peger på nogle bogstaver O i en bog, eller når han (2. 7) om nogle brændestykker, der rutsjer ned ad en brænde-

stabel, siger: »De *sneer*«, eller siger »Se, det *regner*«, når han river i havegangen så det støver, (2. 8) eller: »Se hvor stenene *sveder*«, når sten-trappen om morgenen er fugtig (3. 0). Dette er i virkeligheden samme foregang, som når vi voksne taler om at det *regner* ned med ordener eller at en mand må *slide* i det, når han sidder på kontoret fra morgen til langt ud på aftenen. Sproget er og må være rigt på den slags udtryk, fordi det er umuligt at ha specielle ord for alt det et menneske kan føle trang til at udsige.

Gerda T (3. 4) havde et nydeligt billede, når hun, der elskede at tegne, kaldte ubeskrevet papir for *levende papir* — det beskrevne, altså unyttige papir, var for hende dødt. Men når Bo G (5. 3) sae: »Du behøver ikke at klippe mig idag, for håret er ikke højt nok endnu«, har vi vel ikke nogen figurlig anvendelse af ordet *højt*, men snarere den umiddelbare anskuelse af håret som stående, hvorimod vi i reglen tænker os det som liggende og dærfør taler om *langt* hår.

Forbavsende ordanvendelser kan vi også sommetider få ved at et udtryk overføres på modsætningen, som når et pigebarn spør sin moer, om hun skal være *opringet* eller nedringet, eller når Kåre G (5. 5) mente at han som ganske lille havde »talt *snavset*« — det modsatte af at tale rent. Samme spurgte også (9. 4), da han i skolen havde lært om at enevælden var indført under Frederik III, hvornår den da var *udført*, for vi har den jo ikke nu.

FORSTÆRKENDE TILFØJELSER

Hyppigt sker det at visse tilføjelser opfattes blot som forstærkende, som noget der kan føjes til overalt, medens de kun hører hjemme ved visse ord. Jeg hørte en og samme dreng, Nikolaj H, med to års mellemrum (2. 6 og 4. 6) sige *isn varme hænder* og *isnende varm*: han havde altså taget *isnende kold* som = overordentlig kold og ikke sat det i forbindelse med is. Ligeså et tysk barn: *eiswarm*; skolebestyrer Branner meddelte mig at han havde hørt både *isvarmt* og *ismørkt*. Nikolaj H sagde også en gang *kulrene hænder* — kulsorte hænder er jo en forstærkelse af *sorte hænder*, hvorfor så ikke, når nu hænderne var så storartet rene, fremhæve det ved den samme forstavelse? — Frans havde opfattet *bæl* som forstærkelse til *mørk*, han yndede at gentage det: *bæl-bæl-mørkt* og sae også fx »i den bæl rasende mørke skov« (4. 2); en aften (4. 3) da han kørte i en lukket vogn i mørke, udbrød han: »Når vi kommer forbi en lygte, så er der bæl-bæl-lyst«. Margrethe O (2. 6) sagde ligeledes *bælstjerneklart*. — Frans var heller ikke bange for at sige om kirsebær, at de er »så splintrende røde« (4. 10), eller dagen efter om sit bæger: »Det skal være splintrende fuldt« af vand; langt senere (10. 1) sae han om en tone på violinen: den er *splinter* for høj. Lignende dannelser er: Nikolaj B (4. 10) »Kurven er smæktom«, hvad Frans (7. 5) et øjeblik efter overbød med: den er

spiltom. Endvidere (9. 10): Du får det helt *splittergratis*, (10. 0) *pæremørk*, *pæreglad*, *pærekedelig*. Nikolaj B (4. 10) det er *riv-rav-ruskende* varmt ude; helt *riv-rav-rusk-anderledes*. Else Marie L (4.): *pæren* er moden, den er *stenblød* (fra *stenhård*).

Börn gör her i deres lyst til at få kraftige udtryk ikke andet end hvad vi alle gör på det samme område, selvom vi er mere tilbøjelige til kedeligt at fæste os ved de engang hævdvundne forbindelser (*spræng-* bruges som forstærkende forled kun ved *lærd* og overføres visst ikke på andre ord).

Pilrådden betyder rådden så det kan pilles fra hinanden, men *pil* er herfra overført til pilsur, pilfalsk, pilfattig, pilkedelig. Ligeså *skrup* fra skrupsulten¹ til skruparrig, skrupdydig, skrupflittig, skrupgrine osv. Og når mange, især unge piger, stadig siger *skrækkelig* rar, det var *rædsom* dejligt osv, beror det jo på den samme overførelse; biordet er på sin plads i forbindelser som *skrækkelig* dårlig eller *rædsom* uhyggelig, men føles dær knap som andet end en angivelse af særlig høj grad; sml. også *jysk* en *hæslig* kön vogn, nogle *hæslig* gode *törv*, *skammelig* god, *grov* fin, norsk (skolebørnesprog) *ilde* stygt og *ilde* godt, engelsk *awfully* glad, *awfully* jolly osv. Jeg har udtrykkelig i en optegnelse om min dreng (4. 5) skrevet at han ikke kender ordet *forfærdelig*

¹ Min i 1894 givne forklaring af skrupsulten = sulten som en skrub (ulv), er blevet angrebet af flere, men er visst dog rigtig.

i dets egentlige tyd, men kun = 'meget' (el. 'meget stor'): maden er forfærdelig varm, en forfærdelig lang vej, det smager forfærdelig dejligt, en forfærdelig masse mennesker, hvor der ikke er spor af forfærdelse i tanken; han sae også engang om noget han gerne vilde ha så stort som muligt: den skal være forfærdelig rigtig stor (3. 7).

Vi har noget beslægtet i stærke udtryk for noget meget småt eller overordentlig lidt, især i forbindelse med en nægtelse; også disse overføres af og til på områder, hvor de ikke hører hjemme. Frans sae en dag (5. 1) »Ikke et *muk* af legetøj såe jeg« (vi bruger forbindelsen kun om ord) og langt senere (15.), da han blev spurgt om han vilde ha mere æblekage »Tak, et lille *kvidder*«. Sammenlign hermed vor brug af *smule*, der egentlig betyder krumme af smulret brød: »han kom en lille *smule* for sent« osv; en *bid*, en *stump* osv; ligeså engelsk *a bit*, *a scrap*; fransk *il ne va pas* betyder 'han går ikke et skridt', men *pas* overføres til tilfælde som *il ne parle pas* og blir et alment nægtende udtryk, hvor man slet ikke mere tænker på skridt. Således også *point* 'et punkt'.

DET OPRINDELIGE LÆRT SIDST

Ikke sjældent sker det at børn på grund af de omstændigheder, hvorunder de hører et ord, først lærer det at kende i hvad der for os er en afledet eller overført tyd. Da jeg var lærer i en

skole, opdagede jeg engang at ikke et eneste barn i en klasse kendte ordet at *klø* om andet end at banke. Børn i byen kender tit ordet *hane* om en vandhane, før de kender dyret (medmindre de har set et billede af en hane og dærigennem lært det) og mange gange vil de vel ikke sætte de to ord sammen til ett i deres bevidsthed. Et københavnerbarn opfattede *gris* = 'sparegris' og da hun kom på landet og såe en rigtig gris, sae hun at den var ikke som hendes, den havde ingen revne i ryggen, men så kunde den løbe rundt. I en københavnsk kommuneskoleklasse kendte børnene ikke ordet *tidsfordriv* undtagen som navnet på en halvgal original fra gaden: Frk. Tidsfordriv. Da Nikolaj H (2.) kom fra Jylland til hovedstaden og for første gang såe en soldat, udbød han henrykt: Men dær er jo en *tinsoldat*. Sammenlign den hyppige brug af ordet *juletræ* også om en voxende gran. *Vigtig* kendes tit først i tyden 'indbildsk'; da der blev sagt til Frans (7.1) »Du må ikke tro du er så vigtig en person«, svarede han fornærmet »Jeg er ikke vigtig«. I ni-årsalderen hørte han at en eller anden ting — jeg husker ikke hvad — stammede fra vikingetiden, og udbød forbavset: *Viking?* Det er jo een der går i vandet hele året rundt. Og da han var 15 år, kendte han ordet *vågekone* udelukkende om svagt blus på gasflammen og havde aldrig tænkt over at det kunde være en virkelig kone der vågede. Hvor mange er der ikke, der kun kender *virak* = 'ros' og

ikke aner, at det fra först af betyder 'røgelse' (tysk *weihrauch*).

Stern har en henrivende lille historie om Hilde (5. 5), der kommer på landet i ferien og her vil klappe svinene; dette blir hende forment med ordene »Svinene ligger altid i snavs«, hvorpå der går et lys op for hende og hun siger: »Å, så det er dærför man kalder dem *svin*, fordi de er så snavsede; men hvad vilde man da kalde dem, hvis de ikke lå sådan i snavset?« Det er egentlig en lignende forvexling der ligger til grund for mange menneskers harme over ordene *ægte* og *uægte*, anvendt om börn, idet de siger at de börn, en ugift kvinde fåer, jo er lige så ægte som de andre: de veed ikke at ordet *ægte* oprindeligt betød 'hørende til ægteskab' (tysk *echt*, adjektiv dannet af *ehe*) og först siden er overført på stene, mønter osv.

[Og her må jeg da indflette et lille hjertesuk i anledning af min højtagtede kollega W. Johannsens bog om »Falske analogier«. Han er så opfyldt af sin egen videnskabs lære om arvelighed, der for ham naturligt ståer som det »egentlige«, at han (s. 58 f.) knap nok vil gi en jurist lov til at tale om den »nedarvede« ordning: herregud, det er jo dog så, at når vi alle, også biologerne, taler om at man *arver* sine öjnes farve og sin skæve næse fra sin faer, er det fra först af en »falsk analogi« fra det, at man arver hans kniv eller sværd. Det kan være godt nok (og er selvfølgelig i mange tilfælde yderst fortjenstligt) at holde på, at man helt igennem skal ha klare

begreber og holde uensartede ting ude fra hinanden; men det må ikke overses at dette kan man i mange tilfælde udmærket godt gøre, selvom man bruger det samme ord om forskellige ting. Der skabes ikke uklarhed, fordi en biolog bruger ordet *type* om noget helt andet end en bogtrykker; og ingen vil, når han hører om at jordbrugeren *avler* så meget hvede, og Abraham avlede Isak, blive forledet til at tro at fremgangsmåden er den samme. Med andre ord, der er mange analogier, som er »falske« og dog ikke vildleder nogen moers sjæl. Sprogblomster kan være vildledende, men på den anden side er de aldeles uundværlige, som Johannsens egen afhandling på det skønneste beviser. Jeg afskriver nogle linier fra s. 72 og fremhæver de billeder (om man vil falske analogier), der er løbet denne mod andres billeder yderst skarpe forfatter i pennen.

»Den »udviklingsfilosofiske« *forelskelse* i biologiske *billeder*, som efter Darwinismens gennembrud fra så mange sider kommer *tilsyne*, er meget *besværlig* for biologerne . . . Man bør *se at komme bort fra* dette uvæsen. Det er så at sige darwinismens *slam*, og ikke just altid *befrugtende slam*, der her *afsætter sig* på uret plads. Det *ligger ganske udenfor nærværende skrifs ramme at gå ind* på de politiske og sociale *anskuelser*, som foreningen af en del såkaldt »udviklingslære« med forskelligt *farvede* — oftest vel *grønne* — *standpunkter* har bragt *tilveje*, og på hvilket område falske analogier også *breder sig frodig*.«

Jeg har her særligt bidt mærke i udtrykket »slam, og ikke just befrugtende slam«: kan slam virkelig *befrugte*, strenge hr. biolog?]

Efter dette lille indflet vender jeg tilbage til barnet, som lærer den afledte tyd af et ord för den »egentlige«. Dette gælder i særlig høj grad om mange af de udtryk, som mødre og barne-piger ynder at bruge for at undgå de i deres öjne uskönne eller uartige ligefremme ord for visse legemlige processer og produkter (smykkeord, eufemismer). Ord som »göre«, »lave«, »kringler«, »dråber«, i nogle familier »hat« og i andre »poet« for »potte« virker naturligvis på barnet somom de var de oprindelige egentlige benævnelser; han aner ikke at de bruges for at dække over tingene, og når han så senere møder de samme ord på andre områder, kan han let få et falsk indtryk. Det er jo en yderst velkendt sag, at smykkeord kun en tid gör gavn som sådanne, derpå blir direkte sammenknyttede med de begreber man vil dække over, og så må afløses af nye smykkeord, hvis man ikke vil tale rent ud om naturlige sager. Frans gjorde (4. 11) uden foranledning den bemærkning: »Man kan også *lave* andre ting end dråber og kringler; man kan lave stole og mange andre ting«. Og han var (5. 0) meget flov, da man bad ham om at gentage en sang med vendingen »Napoleon sad på tronen« og sae »næ, det er sådan noget væmmelig noget«; udtrykket »sidde på tronen« kendte han kun om at »lave stort«. (Sml. ovf. om *kamel*).

SAMFAT

Lad mig prøve her kort at sammenfatte noget af hvad vi hidtil har lært om ordenes tyd i børns og i de stores sprog. Det er kun forholdsvis få ord et barn får ligefrem forklaret; sålænge det er ganske lille, vil det jo ikke engang kunne forstå de voxnes forklaring. Nogle lærer det ved at der samtidig med at ordet siges, peges på vedkommende genstand, men det aller største antal ord må det lære på den måde, at det af den situation, hvori det forekommer, eller blot af den sammenhæng hvori det siges, drager en slutning til ordets tydinghold. Men denne slutning er langt fra altid sikker, eller den kan være rigtig for det enkelte tilfælde, men dog ikke passe i et fra barnets standpunkt fuldkomment lignende tilfælde. De voxne bærer sig ad nøjagtigt på samme måde overfor ord de ikke kender, men som de hører eller træffer i en bog eller avis. Sproget er ikke, og kan på grund af sin og omverdenens natur ikke være, således indrettet, at det rummer særudtryk for hver enkelt ting eller tildragelse i livet, og man må derfor i mangfoldige tilfælde hjælpe sig, som man kan bedst, ved at la gængse ord gøre tjeneste lidt udenfor deres egentlige område, men det er tit slet ikke let at påvise grænser for, hvor det »egentlige« holder op og det »overførte« begynder. Mange ords tyd er på een gang forunderlig vag og dog så bestemt afgrænset, i alt fald i visse henseender,

at den mindste afvigelse føles som fejlagtig. Efterhånden opnåer barnet sikkerhed, eller dog forholdsvist sikkerhed, i anvendelsen, idet »the fittest survives«, d. v. s. at det der bedst stemmer med omgivelsernes sprogbrug, blir hængende fast. Ved anvendelsen i det levende sprog har man en ejendommelig evne til i hver enkelt forbindelse kun at føle den ene tyd ud, som passer dær, og i øjeblikket glemme alle andre: Soldaterne holdt *stand* overfor fjenden. Det er ikke skik i den stand han hører til. Hvem *stemmer* du på? Regnskabet stemmer ikke. Har du fundet byen på *kortet*? Han lae sit kort hos greven. Skal du ha billet eller har du kort? Osv, osv. Tit kan det for den voxne være svært at afgøre, om et udtryk er brugt i egentlig eller overført tyd (Tiden går. Den vej går til Lyngby). Men barnet kommer i mange tilfælde til først at lære det der for den eftertænkende voxne står som det afledede — og noget lignende kan hændes de voxne. Dagligsprogets begreber er tit så ubestemte (eller skellene sat så underligt), at videnskabsmanden, selvom han bruger de samme ord, må afgrænse dem på en anden måde til sine særformål: for botanikeren er en kartoffel ikke en *rod*, og en (fandens) mælkebøtte ikke en *blomst*; fysikeren forstår noget andet ved ord som *stof* og *masse* end man gör i dagligtale, og ligeså går det for matematikeren med begreber som *tal* og *række*. Ordene er mange, og ordenes tyd er mangfoldige, og hvem kan holde rede på dem alle?

ORDFORRÅDETS VÆXT

At det antal ord den lille behersker, efterhånden voxer, følger omtrent af sig selv; dog er den fart hvormed det voxer, langt fra altid den samme, idet mange forskellige forhold kan ha indflydelse herpå, navnlig barnets sundhedstilstand og arten af dets nye oplevelser. I begyndelsen kan forældrene nogenlunde let holde regnskab med, hvilke ord den lille bruger, senere er det vanskeligere at følge med, da der er tider hvor sprogbeherskelsen voxer med rivende fart. Individuelle forskelligheder gör sig i høj grad gældende på dette område. Flere af dem der har skrevet om børns udvikling, tillægger nu dette forhold meget stor betydning. Man vil dærfør mange steder finde statistiske opgivelser om ordforrådets størrelse, dels hos det samme barn i forskellige aldre, dels hos forskellige børn.

Jeg anfører her nogle af Tracys tal fra forskellige børn:

I	9 måneder	9 ord.
II	12 mån.	4 ord.
III	12 mån.	10 ord.
IV	12 mån.	8 ord.
V	17 mån.	35 ord.
VI	19 mån.	144 ord.
VII	21 mån.	177 ord.
VIII	24 mån.	263 ord.
IX	28 mån.	451 ord.
X	28 mån.	677 ord.

I Vor ungdom 1911 s. 286 har rektor Bruun efter Pedagogical Seminary givet en del nyere statistik, hvoraf det bl. a. ses at et barn i første år lærte 10 ord, i andet 379 (nye?), i tredje 681 (nye?) og i fjerde 1278; og at fire drenge på 12 måneder havde henholdsvis 24, 6, 10 og 8 ord, to piger i samme alder 10 og 3 ord; ved 18 måneders alderen får vi tallene 60, 74, 116, 144; ved to år 475, 483, 399, 173, 1121 (! pige), 139, 285, 36 (! pige), 436, 115, 578, 1227 (! igen pige), 400, 729, 783, 427 og 379 — som man ser, meget store afvigelser, der måske for de sidste tals vedkommende kan hænge sammen med det vage i aldersangivelsen: betyder to år lige to år (2.0) eller hele tiden til det fyldte tredje år? Andre fejkilder kommer jeg strax til.

En amerikansk dreng, der blev meget nøje iagttaget af sin moer, Mrs. Winfield S. Hall, havde i 10de måned 3 ord, i 11te 12, i 12te 24, i 13de 38, i 14de 58, i 15de 106, i 16de 199 og i 17de måned 232 ord i alt til sin rådighed. (Child Study Monthly, March 1897). I den første måned efter drengens fyldte sjätte år blev der dannet en liste over hans ordforråd på følgende måde: papirssedler og blyanter blev anbragte rundt i huset, og praktisk talt alt hvad drengen sae, blev strax skrevet ned; nogle dage efter blev sedlerne samlede og ordene indførte alfabetisk i en bog; nye sedler blev lagt frem, og nye lister optagne. Desuden blev en mængde optegnelser om hans liv i det sidste år gennemgæede, og de ord, han

dær fandtes at ha brugt, føjedes til listen; dærved fik man en del ord fra hans sommerordforråd med, ligeså andre ord han ikke havde brug for i sine nuværende omgivelser. Desuden fik forældrene ham af og til til at fortælle om bestemte ting for dærved at lokke ham til at bruge ord i forbindelse hermed; ganske enkelte ord, der endda ikke fandtes i listen, men som moeren var viss på at han kendte, blev han ligefrem spurgt om, og hvis han strax kunde gi en rigtig forklaring, blev de taget med. Listen aftrykkes i sin helhed (*Journal of Childhood and Adolescence*, Jan. 1902) og er værd at gå igennem; den omfatter 2688 ord, hvori ikke er medtagne stednavne og personnavne og talord. Der er vel ingen tvivl om, at barnet trods al anvendt omhu ved optegnelsen virkelig beherskede ikke så få ord udover det opgivne antal.

Bortset fra sådanne lister som den lige nævnte, kan jeg nu ikke tillægge disse talmæssige angivelser af børns ordforråd nogen større interesse. Hjemmelsmændene kan ha taltt på helt forskellig måde; man får i reglen ikke engang at vide, om de har taltt alle *forståede* ord eller kun de rigtigt brugte, hvad der dog er to vidt forskellige ting, da enhver kender en masse ord, som han aldrig selv vil bruge i sin egen tale; eller, som man lærdt kan udtrykke det: den passive eller receptive sprogbeherskelse er altid langt forud for den aktive eller produktive. Men dette synes vore ordtællere ikke at ha taget hensyn til.

Man får også helt igennem det indtryk, at det

for optegnerne blot er af vigtighed at tælle ordene, uden at de gör sig klart, hvilke vanskeligheder dette i og for sig indeslutter. Til hvad er et ord? Det er jo ikke i alle tilfælde noget man kan ta og bestemt afgrænse som en cigar eller en statue. Når barnet både behersker *lille* og *små*, er det så ett ord, blot i forskellige former, eller to ord? Er *jeg*, *mig*, *vi*, *os* ett eller fire ord? Det er givet at kendskab til den ene form ikke medfører kendskab til de andre. Skal *te**kop* regnes for et nyt ord for den der i forvejen både kan sige *te* og *kop*? Det samme spørgsmål kan göres med alle de uendeligt mange sammensætninger, som barnet jo på et visst tidspunkt er istand til i stor udstrækning frit at danne uden hensyn til, hvilke han har hørt i forvejen. *Idag* skriver jeg i ett og regner det som et selvstændigt ord, fordi dets tyd ikke kan udledes af, hvad *i* og hvad *dag* betyder i og for sig, men en anden vil måske regne det som to ord og følgelig ikke tælle det som et nyt ord for det barn, der kender dets to bestanddele. Fremdeles: skal *kvist* = 'tagkammer' og = 'lille gren' slås sammen eller adskilles som to? Kendskabet til ordet i een anvendelse vil jo slet ikke hjælpe til forståelsen af en anden, der altså må læres helt for sig selv. Skal de to *som*'er i »så stor *som* den mand *som* var her igår« regnes for det samme eller ikke? Og således kunde man blive ved og ved: det er klart, at optællingen rummer så mange vilkårligheder og usikkerheder, at der sandelig ikke kan bygges

noget på så løs statistik. Er der en sætning, der er falsk i sprogvidenskaben (om den er rigtig udenfor denne videnskab, skal jeg lade være usagt) så er det den: »et ord er et ord«.

Det at lære mange nye ord fortsættes til langt hen i skoletiden; en teologisk student har engang fortalt mig, hvordan han i ti-års alderen eller så stadig la mærke til hvert nyt ord han ikke kendte, og med en viss utålmodighed spurgte sig selv, hvornår han dog vilde komme til ende med det at lære det danske sprog helt. Det har dærfor sin interesse at få fyldige oplysninger om, hvilke enkelte bestemte ord børn i forskellige aldre ikke endnu har lært. Men dette er nu ikke altid let at få oplyst, og det er mer eller mindre tilfældigt hvad man får optegnet af denne slags; lettest er det vel at mærke hvad barnet ikke forstår, når ordene forekommer i det som han læser med sin lærer; og på denne måde er det da også at jeg er blevet opmærksom på de fleste af nedenstående ord, der blot gives som eksempler på ord, min egen dreng til min forbavselse ikke kendte på de angivne tidspunkter:

6. 2 skurk	7. 5 munter
6. 3 flamme	7. 8 ækel
døgn	8. 1 gøre nar af
6. 4 ænse	8. 7 smagssag
døgn (som \bar{u} ovf.)	sagtmodig
6. 5 mønt	krænke
7. 3 frivillig	spåmand
7. 4 klam	røgter
pine	fager

spejde	runken
vår	from
varsomt	hovmod
spraglet	ringe (adj.)
brakmark	slet (adj.)
sæd	9. 3 på hin side
ax	hukommelse
hvas	fyre (= skyde)
viis (adj.)	ydmygelse
8. 8 kokosnød	valen
hovedkulds	(fingrene) værkede
ræling	9. 7 salig (= lykkelig)
trind	10. 0 levned (troede det var noget man havde levnet)
trivelig	krikke
larm, larme	øg
jog	11. 6 læg (på benet)
fænge	12. 6 en gyde (dagen efter gengivet som gyse med kort y)
eder, eders, jert	12. 8 vurdere.
adlød	
8. 10 på hat med	
8. 11 logre med halen	
ager	
9. 1 ranker	
ax (som ovf.)	

Dansklærere har rigelig lejlighed til at anstille den slags iagttagelser, og af og til finder lister af denne art også vej til den pædagogiske litteratur. Fra privat meddelelse kan jeg anføre, at en københavnsk klasse af 8-årige ikke kendte ord som *beramme*, *skæmt*, *overdådighed*, *und-sætning*, *herred*, *hylde*, *pønse*, *lag* (= gæstebud),

frænde, hovedkuld, erstatning, ærespost, krænke, tilsidesætte, overrumple; undersåt blev forklaret som 'ven', *nærpårørende* mente nogle var = 'fjende', andre = 'ven'; *dæmning* troede de var 'en lille sø', *forbundsfælle* 'den der var forrest i kampen', *rømme pladsen* 'optage den helt, eller spærre'. *Kævl* kendtes ikke i en klasse af 13-års og *absurd* i een af 16-års drenge, hvor jeg underviste. Det er klart, at den slags iagttagelser har betydelig både sproglig og pædagogisk interesse. En lærer kan aldrig være for forsigtig i at forudsætte sproglig viden hos sine elever, og det gælder ikke alene fremmedord, hvor vel alle lærere er på deres post, men også tilsyneladende ganske dagligdags ord af god dansk rod.

I denne sammenhæng kan det måske frembyde nogen interesse at få at vide, hvor stort et almindeligt voxent menneskes ordforråd er. At der er temmelig store individuelle forskelligheder er givet, men de er dog vel ikke så store som undertiden påstået. Der er en opgivelse, som i sin tid blev fremsat i Max Müllers Forelæsninger over sprogvidenskab og på grund af hans berømmelse (hvis glans jo siden er falmet betydeligt) er blevet gentaget mangfoldige steder, nemlig at efter engelske præsters udsagn havde engelske landarbejdere kun sådan noget som 300 ord til deres rådighed. Denne angivelse sluges råt endogså af Tysklands største psykolog, Wundt, der uden spor af tvivl skriver: »Deres ordforråd stod altså betydeligt under det hos et toårigt barn af

en dannet familie«, idet han lige har oplyst at ett sådant havde 489 og et andet 1121. En dygtig amerikansk sprogforsker, Wood, opgør, hvor rigt vor æts ursprog har været, og da »gennemsnitsmennesket nutildags bruger omtrent fem hundrede ord«, udbryder han: »det er nedslående at tænke på, hvor sørgeligt vi er vanslågede i sammenligning med vore forfædres ordrigdom«. Nej, det virkelig nedslående er at se, hvor let de mest meningsløse påstande finder tiltro, blot de står i en kendt mands bog. Historien om de 300 eller 500 ord er en skrøne af værste slags. Vi kan uden besvær lære danske børn 700 engelske ord i det første års undervisning: men skulde en voxen englænder, selv af den laveste klasse, ikke kunne tale med om mere end en sådan begynder! Den som vil gennemgå de 2—3000 ord i Mrs. W. Halls ovenfor omtalte liste over hendes 6-årige drengs ordskat, vil hurtigt overbevise sig om, at de ikke slår til på langt nær selv for den tarveligste landarbejder. Eller tænk på at man i de dog meget lavtstående ildlænderes sprog har kunnet optegne 30 000 ord, altså hundrede gange så mange som en voxen englænder skulde nøjes med. Fabelen om det ringe ordforråd er da også nu blevet grundigt tilbagevist fra kyndig side. Således fandt den svenske dialektforsker Smedberg ved en nøjagtig undersøgelse, at svenske bønder behersker en masse tekniske benævnelser på alt hvad der angår landbrug, dyr osv, og hans anskuelse, at 26 000

ord snarere er sat for lavt end for højt, godkendes fuldstændigt af vor hjemlige autoritet, dr. Marius Kristensen. En amerikansk professor beregnede sit eget ordforråd til mellem 33 og 34 tusinde, og en anden undersøgte en del studenteres ordforråd og fandt endog så højt et gennemsnitstal som noget under 60 000. Herved må dog tages i betragtning, at undersøgelsesmåden viste hvilke ord vedkommende *kendte*, ikke hvilke han kunde *bruge*. Når man nu ved at tælle efter i de fuldstændige konkordanser man har til flere engelske digtere, har fundet at Shakespeare bruger henved 20 000 og Milton en 8000 ord, så er der ikke nogen strid mellem disse angivelser og de højere tal jeg lige har nævnt for langt ringere ånder; for det er meget let at vise, hvor umådelig mange ord af det daglige liv en digter sjældent eller aldrig får brug for i sine værker, hvor godt han end naturligvis kender dem. Dette gælder i særlig grad om Milton på grund af hans digtes ophøjede æmner, og tar man en hvilkensomhelst side i hans politiske prosaskrifter, træffer man da også en mængde ord som ikke er optegnede i de konkordanser til hans digte, hvorfra tallet 8000 er vundet, så man kan roligt gå ud fra at han både har kendt og brugt mange gange flere ord. Og kunde man få en optælling af ordene hos en Zola eller Kipling eller Jack London, vilde man sikkert få et endnu langt højere tal.



V

SVÆRE ORD

Så får du famle dig videre frem.

B. BJØRNSON.

LYDLIGHEDER

I dette afsnit har jeg samlet sådanne ord der er særlig svære, enten på grund af deres ydre form, der leder tanken hen i fejlagtigt spor, eller på grund af, at det ordene skal udtrykke ligger over den lilles fatteevne. Først skal vi da se nogle eksempler på de snarer som tilfældige ordligheder lægger for børnene.

Verner F blev (0. 11) stetoskoperet af lægen, hvad der morede ham meget, og når forældrene siden spurgte hvad doktoren gjorde ved Verner, bankede han på sit bryst, og hans moer sae da gerne: *bank, bank*. Så en dag da hun fortalte ham at hans faer var i banken, slog han sig på brystet. — Da Frans (3. 10) engang hørte sin moer sige: »Nu skal vi hjem og se hvor *vidt* Elin er«, spurgte han fem minutter efter: »Men kan Elin da blive hvid?« Moeren, der helt har glemt sin egen ytring: »Hvad mener du dog?« Han: »Jo, når vi skal se hvor vidt hun er«. Tre måneder efter hører han et eventyr om een,

der går ud i den vide verden, og spør: »Er der hvidt dær hvor han går?« — Han har hørt nogle af versene i Peters Jul og skal nu prøve hvor meget han kan huske (4. 3): »Sin søndagspibe henter faer, og Hanne hun må strikke«: der står imidlertid *stoppe*, men da han aldrig har set nogen »stoppe sin pibe«, har han forstået det om at »stoppe strømper« og sat det beslægtede »strikke« ind ved en ret naturlig tankeknytning. — En dag på Skagen spurgte han (6. 9): »Skal vi helt ud på kvisten?« (istedenfor Grenen). Eigil J (3. 6) spurgte: »Hvorfor er der ikke *tåge* på leverstejen?« idet han uvilkaarligt satte *tåge* ind for *sky* (jus); også formen *leverstej*, der høres meget almindeligt, beror jo på at det kendte ord *steg* sættes ind for *postej*.

Rita A (3. 6) havde fået at vide at hun ikke måtte spise (hvad det nu var husker jeg ikke), da det var *gift*, og strax spør hun: »*Gifter* jeg mig så, hvis jeg spiser det«: to absolut uforståede begreber danner en konfus eenhed på grund af en tilfældig navnelighed — ti at etymologer veed at de to ord fra allerførst af hænger sammen, berører jo ikke vort nutidssprog. — Vilh. Rasmussens pigebarn havde forstået udtrykket »for morskabs skyld« som indeholdende ordet *moer* (s. 86). — Sådanne misforståelser kan virke meget sent; Ane Marie D var over 40 år gammel, inden det gik op for hende at *madding* (til at fiske med) var forskelligt fra *maddike* = 'orm': hun havde altid brugt det sidste ord om begge.

Börn kan undertiden lege sig i den grad ind i en bestemt bestilling at de ikke vil finde sig i nogen anden tiltale end den der hører til den beskæftigelse de nu har valgt sig. Sully fortæller om en dreng der legede kuldrager, så han den dag forlangte at blive tiltalt som kuldrager, og i sin aftenbön satte han »en god kuldrager« ind istedenfor de sædvanlige ord »en god dreng«; en dreng der legede kusk, omtalte sin broer som »kuskens broer«; en pige der legede butik, brast i gråd da hendes moer ved sin hjemkomst kysede hende, og tilsidst kom forklaringen: »Moer, du kysser jo aldrig manden i butikken«. Ganske det samme oplevede jeg med Frans (2. 8), blot at det havde en pudsigt sproglig følge: han legede soldat og vilde i nogen tid kun komme når man kaldte ham »soldaten«, ligesom han altid omtalte sig selv på denne måde: Her kommer soldaten, osv. Men da han blev spurgt om han vilde ha et stykke *franskbrød* — det udtales jo altid uden *k* — rettede han dette udtryk: »Næ, det hedder soldatens brød«. (En anden gang, udenfor soldaterperioden, da han fik et stykke rugbrød, sae han: »Næ, Franses brød«).

Andre mærkelige følger af tilfældige ordligheder er følgende: Frans har (3. 3) hørt »Höjt på en gren en krage, osv.« flere gange og set billeder dertil; en dag, da vi kommer til linien »Da kom en *hæslig* jæger«, spør han: »Hvor er hesten?« — En dag da han var 2. 7 gammel, kom han hen til sin moer, der sad og læste, pegede på

bogen og sae: »Er det skønne brud?« Dette stod vi helt uforstående overfor, indtil vi fik at vide at han dagen i forvejen havde hørt Richardt's sang sunget, hvori der står »Og *bøgen* er så skøn en brud«. Drengen, der ikke endnu kendte ordet *bøg* eller *bøgetræ*, men dærimod tit havde hørt *bøger* omtalt, havde altså gjort sig sine tanker ved den ellers naturligtvis helt uforståede verslinie. Flere eksempler på lignende misforståelser af verslinier o. l. skal meddeles nedenfor i afsnittet om börnesprogets humor.

OMTYD

Vi kommer her til det som sprogforskerne med et uheldigt navn kalder folkeetymologi — jeg vilde foretrække at kalde det omtyd (det som Nyrop har skrevet sin bog »Sprogets vilde skud« om), altså sådan noget som når *velocipede* i sin tid blev til *væltepeter* eller *fantasere* blir til *fjantesere*, eller når en gammel kone i min barndom sae at hun ikke rigtig holdt af dette her med kvindens *mandsperson* (= emancipation).

Som eksempler fra börnene kan gælde følgende. *Iltog* vil visst de fleste børn sætte i forbindelse med *ild* (i skolerne skrives det hyppigt med *d*); Frans spurgte ligefrem (4. 1): »Faer, hvorfor er der nogen tog der hedder iltog? Er det fordi der er ild i dem?« Ligeså Kåre G (4. 0), der et par måneder senere om en anden slags tog udtalte den dristige formodning: »Jeg troer det

hedder et *exprestog*, fordi der sommetider kører præster med det.« Skrivemåden *mögbydelig* for *modbydelig* (fra en skole i Hillerød) viser jo barnets opfattelse. Elisabeth F blev spurgt, hvorfor hun sae *kamode* istedenfor *kommode*, og svarede: jo for det hedder det, for moers kam ligger jo i den øverste skuffe. Ole Henrik P (3.) opfattede *konduktør* som *kandotør* og forklarede det som den der skulde stå på kanten af sporvognen. Kirsten K (4. 5) sae *uldvarp* istedenfor *muldvarp*, sikkert med tanken på dens lodne skind, der havde lighedspunkter med uld. Mogens D (4.) sae »jeg kommer jo også i *strax* karriære« for strakt. *Tvebak* omdannedes af Frans i to perioder på to forskellige måder, først til *trebak* (om han har tænkt sig noget, kan vel være tvivlsomt; 2. 3—2. 4), senere (4. 3—4. 6), efterat han i nogen tid ikke har set nogen *tvebakker*, så at ordet synes at være nyt for ham, til *tebak* — det passer jo godt, da vi fåer dem til te. *Vilvorde* blev til *Villa Vorde* (4. 2). Han talte (7. 5) om at putte drengene i skolen i *skarnkrogen* istedenfor *skammekrogen*, og langt senere (12. 4) talte han om *persennier* [pær'sæniør] istedenfor *presenninger*, der var blevet påvirket af *persiennier*. Den pudsigste forblending i hans sprog var dog den, da han (2. 2) legede med kort og dærvæd hørte forbindelsen *spar konge*; dette blev gentaget som *ba'r kånø* og lige efter blev det til *fresba'r kånø*: *fresba'r* var hans udtale af *Frederiksberg*, og i *Frederiksberg Have* var han

tit kommet forbi Frederik den sjettes statue og havde fået at vide at det var en konge.

Anne-Marie O (4.) sae *pengøre* istedenfor femøre ved en mærkelig tildannelse til penge; lettere er det at forstå at en *sikkerhedsnål* i Oskar J's mund (3.) blev til *stikkesignål*. Navnet *Vorlund Kier* blev af et barn gengivet som *voldsom kær*, og et andet (11 år) sae *karaktereret* istedenfor *katederet* i Frederiksborg skole: det var jo dær læreren skrev karakterer. Poul B (6.) i Fredensborg spurgte sin moer om kongens prinser var slemme ved hinanden. — Næ, hvorfor troer du det? — Hvorfor kalder du så deres have for *slåsshaven*? Bo G talte (3. 0) om *spejlpølse* for spegepølse, og (3. 8) om *skildplade* for *skildpadde*. Erling T fortalte (3. 8): »jeg har sån frygtelig *snude*« for snue. Og i en familie D blev moerens »Skån mine nerver« af börnene gengivet som »Skån mine *ærmer*«. Da der for omkr. 60 år siden var bispevisitats i Ryslinge præstegård, løb Nanna B (6.), der hørte sin faer bruge ordet »Deres højjærværdighed«, ud til sin moer og råbte: »Hvad er det dog faer sier til bipsen: Deres *höjuartighed*?«

Andre eksempler på at börn lægger noget ind i et ord som man ikke skulde falde på: Et af professor W's börn havde hørt om *Atlanterhavet* og mente at det måtte være et land, men da han får at vide at det er et vand, sier han tankefuldt: *Atlanterhavet, Atvanterhavet*. En af mine tilhørere havde som barn altid sat *goddag*

[go'da'] i forbindelse med ordet gå; dærfør kunde han forstå at man sae godnat [go'nat, gå'nat], når man gik, men undrede sig over at man sae goddag, når man kom. Et af professor O's börn undrede sig over brugen af forbindelsen »i *overensstemmelse* med«: når der var to, måtte det jo være i *overtostemmelse*, og således videre med de følgende tal. Et barn i Helsingør fortalte at den og den var død af et *krigstilfælde*: det skulde være slagtilfælde, men krig og slag hører jo sammen! Mogens D skulde med sine forældre rejse et sted hen og havde hørt, at der var så *frugt-bart* dær; han spurgte: hvorfor sae I der var frugt-bart? Der var jo masser af frugter [der var altså ikke *bart* på frugter]. Bo G (6. 0) belærte sin moer: Hvorfor siger du egentlig altid *ham*, når du fortæller om *Abraham*; jeg siger bare *Abra*. Og en uge senere bemærkede han: »Å, så det er *Isak* han hedder? Jeg kunde ikke huske det rigtig, så jeg troede han hed *Tyksak*.« En gang da en lærerinde i en københavnsk kommuneskole spurgte: Hvorfor hedder det *Sønderjylland*? fik hun det svar: »Jo, for det er jo synd som tyskerne behandler dem dærovre.« — Tja, der kan jo være noget om det!

Omtydninger med og uden omdannelser i ordenes skikkelse findes i alle sprog og til alle tider; et udslag af en udbredt mistyd såe jeg fornylig ved skriftlig skoleembedsexamen i stavemåden *paasteg*. Fra andre landes börnetale skal jeg anføre en selvoplevet, at Frédéric G (7. 1888)

opfattede *eau de Seltz* som afledet af *sel* 'salt', og nogle få fra litteraturen. En fire-års-dreng havde hørt om barnepigens *neuralgia* flere gange og sae da endelig: »I don't think it's *new* ralgia, I call it *old* ralgia«; ligeledes blev *anchovies* til *ham-chovies*, *whirlwind* til *world-wind* og *holiday* til *hollorday*, a day to holloa. Et indianerbarn i Nordamerika sae: »it is *three* hot in this room«: *too* hot var opfattet som *two* hot, og overbuddet med tre lå da lige for. Engelske børn tænker sig hyppigst at der ved nordpolen er rejst en pæl (*pole*) til mærke, og Helen Keller fortæller at hun endog var tilbøjelig til at tænke sig isbjørne klatre op ad the North Pole.

TANKER OM SPROGET

Alle disse tilfælde viser, at de små hjerner tumler med tanker over sproget, tit vel mere end de voxne er tilbøjelige til at tro. Jeg husker lille Elisabeth F's spørgsmål til mig (6.): hvorfor hedder det *middag*? Og da jeg havde svaret: fordi vi spiser middagsmad midt på dagen, hoppede hun rundt i stuen i henrykkelse og blev ved at gentage: midt da(g), midt da(g) med pause mellem ordene. Richard M. Meyer fortæller (Indog. Forsch. 12. 34) at hans ældste søn ikke var fuldt 6 år gammel, da han spurgte »warum der teller eigentlich *teller* heisse«. Sullys barn (5. 4, s. 484) sae flere gange at *fortnight* var et sjov (funny) ord og spurgte så: Does it mean fourteen nights?

Ikke sjældent finder børnene da urimeligheder under deres søgen efter fornuftig sammenhæng, som da Ashjörn B udtalte at *syttetøj* dog var et løjerligt ord, for det var jo hverken sylte eller noget tøj. Hvor mange børn er der ikke, som har udtalt deres forundring over at man tog *morgensko* på om aftenen.

Når jeg i det følgende meddeler nogle af de tilfælde der viste min egen drengs tanker over sproget, er jeg forberedt på at nogle vil tro, at jeg selv i det hele taget som sprogmand har talt meget med drengen om ord, og om hvad de kommer af. Men det har jeg netop ikke; jeg har tværtimod med villie talt meget lidt til min søn om sprog og sproglige ting, fordi jeg var *sprogforsker* nok til at ønske at få så nøjagtig besked som muligt om det naive, ubevidste sprogliv hos barnet. Jeg har derfor fx aldrig spurgt ham: hvorfor tror du det hedder det og det? eller hvad tror du det ord kommer af? el. lign. Jeg har da også ved samtaler med andre forældre fået det indtryk at mange børn af sig selv kommer med lignende iagttagelser og bemærkninger som de nedenstående, men der er sikkert stor forskel i så henseende mellem børn, og nogle går livet igennem uden at skænke ordene og deres sammenhæng videre mange tanker. Hos Frans optrådte disse tanker om ord især i bestemt afgrænsede perioder, udenfor hvilke han ikke synes at ha interesseret sig for denne slags ting. Jeg kan måske meddele, at efterat hans

skolegang er begyndt, er det ubetinget de sproglige fag han har interesseret sig mindst for.

(2. 11) Vi har besøg af professor Logeman og frue fra Gent. Han får at vide, hvad de hedder, og sier da: Den ene må da være en Logedame. — (3. 0) Når der er smør på brødet, så hedder det *smørrebrød*. — (3. 1, af sig selv) Vi har *byposten* og *brevposten* og *vandposten*. — (3. 6 mens han drikker mælk) Næ, det er ikke en *teske*; det er en *mælkeske*. — (3. 7) Moer, hvad er det du drikker? — Te. — Men hvorfor spiser du så *kaffebrød*? — (3. 7) Moer, hvorfor sier man egentlig '*falde i søvn*'? (han slår sig til tåls med den ikke helt fyldestgørende forklaring, at når man skal til at sove, falder øjenlågene ned over øjnene). — (4. 0) Hvorfor hedder det *Hvidegård*; er det fordi man kan få noget at vide dær? — Næ, det er fordi den er hvid. — Jamen den er jo gul! — (4. 0) Moer, hvorfor hedder det *lokomotiv* [logəmo'ti'v]? — Jeg veed det ikke, min dreng. — Jeg troer det er forde man kan lukke [logə] dampen ud. — (4. 0) Faer, er der vand i *vandgrød*? — (4. 0) *Roskilde*. — Faer, er der en kilde dær? — Ja der er. Er der nogen der har sagt dig det? — Næ der er ikke. — (4. 0) Hvorfor hedder det *København*? Er det forde man kan købe noget derinde? — (4. 3, vi tar ugedagene igennem for at lære deres rækkefølge; ved *onsdag*): Hvorfor er der *on'* først i den dag? — (4. 3) Hvor går den vej hen? — Til *Lundtofte*. — (Et par minutter efter) Det

sidste ord som den vej går til [!], det er lisom Gentoftte, ikke? — (4. 4) Moer, hvorfor hedder det *soldat*? — (4. 4) Moer, hvorfor hedder det egentlig först dette 'omni og så bagefter *bus*? [Han får en forklaring]. — Jeg troede det var forde de hele tiden vendede om¹. — (4. 4) Hvorfor hedder *Farum rum* bagefter: 'fa . . 'rom? — (4. 6; der er plantet vild *vin* i haven) Jamen faer, der er jo også noget andet vin, noget man drikker. — (4. 8, vi taler om stationerne på nordbanen) Men hvorfor hedder det *Kvistgård*, kvist, lisom none træer. — (4. 10) . . . *asketræ*. — Er det da lavet af aske? — (4. 12) . . . *asters*. — Det er lisom en pige der hedder Asta. — (5. 3, han hører os tale om bjergene i Svejts). *Svejts*, det er jo det samme første ord som svejtserost. — (6. 10) *Voxbønner* — hedder de det forde de er så store? [Jeg har udtrykkelig skrevet: første gang igen efter lang tids forløb et etymologisk spørgsmål]. — (7. 4) Faer, hvorfor sir du altid det lange ord *igårftes*. Det er jo meget nemmere blot at sige iaftes. — (7. 8; han belærer sin mindre fætter:) De hedder *solsorter*. — (fætteren:) Hvorfor hedder de so'l? — Forde de holder så meget af at være i solen, og sort, forde de er sorte. —

VANSKELIGE BEGREBER

I begyndelsen af dette kapitel omtalte jeg at der var to klasser ord der af forskellige grunde

¹ Han sae en tid (6. 2, igen 6. 5) *omtomobil* istedenfor *automobil*, muligvis ved en tilknytning til dette *om*.

frembød særlige vanskeligheder for de små; jeg kommer nu til den anden klasse af disse, dem hvor det er vanskeligt at få fat på selve den til grund liggende tanke. De danner en modsætning til dem der betegner en bestemt genstand, noget man kan ta og føle på, eller dog se, og som de voxne dærfor kan pege på. Svære ord af denne klasse er ikke alene alle de der hører til abstrakte eller såkaldte »højere« æmner (de går først op for börnene i en langt senere alder end vi her beskæftiger os med), men også mange som vi uden at betænke os bruger i det mest dagligdags sprog; det må da blive den lilles egen sag af sammenhængen at tænke sig til hvad de betyder. Af og til kan et tilfælde oplyse lidt om de veje han har fulgt, men i reglen ser vi kun det færdige at nu er det og det ord kommet ind i ordforrådet, så det kan anvendes. Frans morede sig (1. 10) med at lege med garnruller; een af dem havde hans moer betegnet som den allerstørste og han kaldte den da altid *dæn' al'ø dørsdø*, rigtigt nok, men vel at mærke kendte han den igen ikke på størrelsen, men på nogle hakker i randen: ordet var altså rigtigt anvendt i det enkelte tilfælde, men dog ikke opfattet som vi opfatter det, og han kunde aldeles ikke anvende det om noget som helst andet der var »størst«; det var atter et egennavn for ham og vi kunde liså godt ha kaldt den Nepomuk.

I en alder af 2. 3 brugte han ideligt, når noget blev borte for ham, forbindelsen »hvor er (bold-

ten osv.)«, men jeg fik det bestemte indtryk af hans måde at sige det, at det ikke egentlig var et spørgsmål, for han sae det tit, uagtet han godt vidste hvor boldten var henne, idet han kunde pege på den; hele forbindelsen betød nærmest »jeg kan ikke nå boldten« eller »ta boldten til mig«. Ganske på samme måde brugte Bo G (1. 8) ordet *henne*, der er ekko af de voxnes: hvor . . . henne?

Når der på spørgsmålet »Hvad er klokken?« svares »Den er snart tolv«, kan et barn godt falde på at spørge, »Jamen hvad er den *nu*?« idet han slet ikke har interesse i at vide hvad den snart blir (4. 6).

Til de vanskelige begreber hører fx også *foreløbig* (Inger B, 5. 6, mente med sin sætning: »Jeg kedede mig foreløbig« sandsynligvis 'kom efterhånden til . . .') og *forskellig*: skolebestyrer Branner meddelte mig følgende samtale: Hvor stor er et fyrtårn? — Det er forskelligt. — Hvor stor er et forskelligt fyrtårn? — Frans sae (7. 4) »moer, du er nok *nysgerrig* for det kød, siden vi fåer det hver dag« og mente rimeligvis 'ivrig efter, vil gerne ha', hvad der jo er ved siden af det rigtige, men kan forståes ud fra sådanne forbindelser som *nysgerrig efter* at vide, om . . ., hvor man godt kunde sætte *ivrig efter* el. lign. istedenfor *nysgerrig*. Sml. Hauchs og vistnok nogle landskabsmåls brug af *hævgerrig*: Du er altfor hævgerrig på denne verdens gods, mit barn. (Søstrene p. Kinnekullen).

Det er værd at lægge mærke til, når de små

begynder på at bruge ord som *nok*, *endnu*, *dog* osv. Det er netop ord med ret vagt afgrænset tyd; »det er nok varmt her« er noget andet end »det er varmt nok her«, sml. også »det kan nok la sig göre«, »det er nok værd at ta med«. Sætningen »det kan nok være der var mange mennesker tilstede«, får to helt forskellige betydninger efter tonen: enten en lidt tvivlende indrømmelse (der var sandsynligvis en del) eller en ubetinget bekræftelse (jeg skal love for der var en masse). Når nu et barn får fat på sådan et ord, er det i reglen i den første tid tilbøjeligt til ligesom at hævde det nyerhvervede ved at sætte det ind alle vegne; jeg blev således opmærksom på at min egen dreng havde erobret ordet *nok* i novbr. 1900 (2. 1—2): han sae hele tiden »faer kan nok lukke det«, »moer kommer nok«, »må nok«, »Frans kan nok ta den«, »faer skal nok læse«, osv., en gang imellem også urigtigt, således spurgte han: »Hvor be (blev) den af?« og da intet svar indfandt sig, gentog han »hvor bir den nok af?« Ordet *endnu* brugte han en tid = 'igen', hvad han sikkert havde udledet af forbindelser som »endnu en gang«, »endnu mere«; han sae fx »moer skal spille endnu« (efterat hun var holdt op); »kommer han endnu?« (2. 5 og 2. 8). Ejendommeligt er også (4. 11) »Er Jörgen her ikke endnu?« = ikke længer; *endnu* er her berettiget, hvis vi vender sætningen på en lidt anden måde: »Jörgen er her endnu, (er han) ikke?«

Vi er her inde på et område der rummer mange store vanskeligheder, nemlig alt hvad der knytter sig til tidsforestillinger, der spiller så stor en rolle og dog ikke er »til at ta og føle på«. O'Shea og Stern gör opmærksom på den stadige forvirring der kan iagttages i børns anvendelse af ord som *igår*, *imorgen*, *næste uge*, *næste år*, *til sommer* osv. — Fra mine egne samlinger kan jeg anføre, at Frans (3. 4) havde hørt om en ildebrand den foregående aften; da jeg siger »ildebranden igår«, retter han mig: »Næ, det var ikke igår, det var i aftes«. En uge efter er han endnu optaget af den og har stadig omtalt den som »i aftes«; så begynder han »I aftes . . .« men retter sig selv til »i forrige aftes var der ildebrand i Ordrup«. Jeg siger: »Næ, det er længe siden«. Han: »Ja, men ikke i sommer. Det var vinter«. Lidt senere samme dag kommer jeg til at nævne at det nu er aften. Han: »Skal jeg i seng nu?« — Næ. — »Elin sae jeg skulde i seng, når det var aften«. — Ja, det varer heller ikke længe, för du skal i seng. — »Er det aften idag?« — Bo G bemærkede, da hans bedstemoer havde afsluttet et par dages besøg: »Farmoer har ikke sovet til imorgen idag her.« (3. 4). — Jörgen (5.) kommer i börnehåven en mandag og meddeler: »Når iovermorgen bliver idag, kommer jeg imorgen«, d. v. s. dagen efter iovermorgen (på torsdag) skal jeg igen herhen, men ikke de to mellemliggende dage.

Hertil hører også spørgsmål som: (3. 3) Hvor

mange *klokker* var det på dit ur? — (4. 0) Hvor lang er en *time*? Det samme spørgsmål kom igen et par måneder senere, og da han fik svaret: »en time er altid ens lang« (hvad skal man svare?) blev han ved »Jamen en hel time?« med voldsomt eftertryk på *hel*, muligvis fordi det foresvævede ham, at vi også talte om en halv *time*, og den slags timer var ikke fuldt så lange. — (4. 10) Moer, er der to *septembre*? — Hvorfor det? — Jo for Boline sier at hun skal rejse den første september, og så er der jo min fødselsdag.

TALORD

Et af de områder, hvor det er interessant at følge, hvorledes begreberne voxer i omfang og klarhed, er talrækken. Ikke sjældent lærer barnet meget tidligt at sige »een to«, der tit foresiges samtidig med at det lærer at gå; men der knytter sig endnu ikke nogen talforestilling dertil, det er blot en meningsløs remse der efterplapres. Verner F *sæe* (1. 1) *do*, når der blev sagt *een* til ham. På lignende måde var Frans (1. 9) i min fraværelse blevet indexerceret i at sige *to tre*, når de andre *sæe een*, og *tre*, når de *sæe een to*; men der knyttede sig næppe nogen tanke til ordene. Forestillingen om en flerhed indfinder sig efterhånden, og ordet *to* kan hos nogle få den ubestemte tyd 'flere end een', således var det Else Bs svar (1. 11) på spørgsmålet: hvor mange fingre har *faer*? Frans udtrykte det

samme ubestemte begreb ved *none par* (none par mennesker, none par (s)korstene, 2. 3), lidt senere også *none to vaner* (svaner); en uge efter sae han »kommer til moster Gusse mæ mange to bøger«, og en måneds tid senere »dær er none tre kanaber« (der var virkelig kun to knapper). På lignende måde sae Gustav Ø (1. 6) *mangtho ba'bu* = mange stykker papir, og han dannede et ord *tho'ta* om en vogn med flere hjul; *ta* var hans navn for 'ur' (tiktak?) og overført 'hjul'.

Da Frans var 2. 8 gammel, gik han og nynnede for sig selv »een to tre — fire sex otte ni sex og firs«; i alderen 2. 11 holdt han meget af at tælle, men medens han aldrig tog fejl af de første fire, sprang han tit 5 og 7 over; og han kunde godt, når man bad ham om at tælle æblerne i en skål, hurtigt sige 1—2—3—4, selv om der kun var tre, eller stoppe op ved 3, hvis der var flere. Da hans moer berigtigede hans udsagn om at der var mange (tinsoldater), til »der er jo tre«, svarer han »Ja men der er også mange« (stærkt eftertryk på åsa). Ved 3. 4-alderen tæller han rigtigt genstande til 10, men kan godt efter 11 sige 13, og ligger genstandene han skal tælle, ikke i række ved siden af hinanden, kludrer han tit ved at flytte fingrene uregelmæssigt fra den ene til den anden. Da han var 3. 8 gammel, svarede han (uden at ha lært det) rigtigt på spørgsmålet om »hvor meget er 2 og 2?« men dagen efter, da forsøget gentoges, svarede han

»tre« med et aldeles tydeligt spørgende tonefald. Dette var nu også om foråret, og den næste måned skriver jeg udtrykkeligt: hans talbegreb er øjensynligt nu svagere end tidligere; friluftslivet bringer ham til at glemme det ligesom også alle de vers han kunde udenad i vinter. Da vinteren begyndte, kom tælleøvelserne op igen og morede ham nu; men i begyndelsen kneb det ligesom før med alt hvad der gik over 6, selv om han fejlfrit kunde sige rækken til 10. Han holder (4.2) meget af små regnestykker som »når du har to kager og får to til, hvor mange har du så?« Ja han har egentlig selv fundet på denne leg ved at spørge: »Moer, når jeg har to æbler og får et til, har jeg så ikke tre?« o. lign. At hans talbegreb virkeligt var helt abstrakt, fik jeg en dag at se ved et lille narrespøsmål, som jeg skød ind mellem de andre stykker med kager, stykker rugbrød osv.: »når du nu har to øjne og een næse, hvor mange ører har du så?« Øjeblikkeligt kom svaret: tre! Da barnet altså af sig selv regner med »ubenævnte tal«, og jo altid vil lære talrækken som 1—2—3 osv., ikke som een pære, to pærer, tre pærer..., kunde der vel være grund til at tvivle om berettigelsen af mange pædagogers rædsel for på et tidligt alderstrin i skolen at regne med andet end benævnte tal.

Hvordan Frans noget senere bar sig ad med at lære at regne, uden at han til at begynde med fik nogen egentlig undervisning, veed jeg

ikke; jeg husker endnu min forbavselse, da jeg en skønne dag spurgte ham, hvad tre gange fire er, hvad jeg slet ikke tænkte mig han kunde magte, og han så stak hodet ned under bordet, hvor han pillede lidt med sine fingre og et øjeblik efter kom frem med det rigtige svar.

At tumle med højere tal tar selvfølgelig sin tid; men længe inden deres virkelige værdi går op for barnet, kan det være fortroligt med lyden af ordene, som da Frans (3. 6) sae: »de kommer med et tog som hedder fire fir og tredve«. Han spurgte også en gang: »Hvad er to gange hundrede? er det tusinde?« (4. 4).

SKIFTERE

Der er en slags ord som nødvendigvis må volde børnene særlige vanskeligheder, det er dem hvis tyd skifter efter situationen, så at barnet snart hører dem anvendt om ett, snart om et andet. Dette gælder tildels allerede om ord som *faer* og *moer* som vi ovenfor har analyseret fra barnets standpunkt. Det gælder også om ordet *fjende*: da Frans (4. 5) legede krig med Eggert, kunde han ikke få i sit hode, at han var Eggerts fjende, næ det var kun E. der var fjenden. I endnu højere grad gælder det om et ord som *hjemme*, og når et barn (som meddelt mig af Niels Hjort) efter et besøg hos bedsteforældrene blev spurgt »Var bedstemoer hjemme?« og så svarede »Næ, bedstemoer var hos bedstefaer«, viser det

at han endnu ikke havde opfattet denne ejendommelighed ved ordet hjemme: for ham var det et egennavnsadverbium og betød »hjemme hos os«. Lad os for at få et navn kalde sådanne ord, hvis værdi varierer fra situation til situation, for skiftere (eller situationsskiftere). Vi må da til dem regne ordet *den samme*, hvad der ikke var gået op for Frans, da han første gang brugte ordet (2. 6): han havde fået to ens billeder, og da jeg viste ham det andet, sae jeg: »Kan du se det er det samme«, og nogle minutter efter hørte jeg ham sige: »Dær er det samme, og dæ er det ene.«

Den ene og *den anden* skifter også; Frans spurgte (3. 6) ligefrem sin moer »Hvad for en vante er den ene, og hvad for een er den anden?« hvad der jo ikke var så lige at svare på. Han fik imidlertid den besked at den han først fik på, var den ene, og den han sidst fik på, var den anden; og dette gav så rimeligvis anledning til at han i den følgende tid flere gange brugte *den ene*, hvor vi vilde sige den første; fx spør han: Har du fået en ny krokus [i dit knaphul]; hvorfor har du ikke længer den ene? Eller: den røde bluse skal i det andet skab, den skal ikke i det ene. *Den anden* brugte han tit, hvor der er tale om flere end to, fx (4. 3), da han savner een af sine garnruller (han har i alt ti); dette stemmer med den anvendelse vi har af ordet med den ubestemte artikel (*en anden* er = 'en ny, een til', engelsk another, medens *den anden* =

the second), Det danske ord *anden* har altså i virkeligheden to forskellige tyd, der i andre sprog er adskilte. I et af de mange breve om sproglige spørgsmål, som en universitetslærer kan modtage fra interesserede lægfolk, klagede brevskrivaren således over, at folk vilde vedblive at bruge den ulogiske og forkastelige vending »der kommer den ene efter den anden«, »de kører ind, det ene svingende læs efter det andet«: *den anden* måtte efter vedkommendes opfattelse altid komme efter *den ene*. Dette vilde være rigtigt, hvis *anden* på dansk kun betød det samme som 'nr. 2', men er det ikke nu, da ordet også betyder enhver der er forskellig fra den ene, uden hensyn til rækkefølgen: det er en hel anden sag; fra tid til anden osv. — Det vilde være umuligt at sige »det andet læs efter det ene«, fordi man ikke kan *omtale* det andet før det ene; med andre ord: *det ene* betyder 'det vi omtaler først', uden hensyn til den faktiske rækkefølge. — Det at *anden* hører til »skifterne«, de situationsgivne ord, muliggør en cirkusvits som følgende: Jeg kan bevise at du ikke er her. — Så? — Ja, er du fx i Berlin? — Næ! — Så må du være et andet sted. — Ja. — Men når du er et andet sted, er du jo ikke her!

JEG OG DU

Den vigtigste og for barnet vanskeligste klasse af skiftere er personlige pronomener. Den lille

hører ordet *jeg* snart = faer, snart = moer, snart = onkel Peter, osv. i det uendelige på den mest forvirrende måde. Mange voxne har en fornemmelse af at dette er svært for den lille, hvorfor de istedenfor at sige *jeg* om sig selv siger *faer* eller *bedstemoer* eller fornavnet, ligesom de istedenfor »du« siger barnets navn. Herved lettes jo barnets øjeblikkelige forståen, men på den anden side får barnet ved denne talebrug mindre lejlighed til at høre disse småord og til rigtig at tilegne sig dem. Når nogle børn tidligt lærer at sige *jeg* om sig selv, andre dærimod sent, behøver det ikke at bero på barnets begavelse i og for sig, men kan i ikke ringe grad skyldes omgivelsernes vane til at bruge pronomener eller egennavne overfor barnet. Men tyskerne vilde ikke være tyskere, og filosoferne vilde ikke filosoffer, om de ikke gjorde et stort nummer ud af anvendelsen af ordet *jeg*, idet de betragter den som det første tegn på selvbevidsthed, på at barnet blir sig sit eget *jeg* bevidst, og dærom kan der skrives mange smukke ting. Ja, J. G. Fichte fejrede ikke sin søns (den senere filosof) fødselsdag, men den dag da han første gang sae *ich* om sig selv. Den ædruelige sandhed er vel den, at det barn der omtaler sig selv som Mads eller Rasmus, kan ha liså fyldig og kraftig fornemmelse af sig selv og modsætningen mellem dette selv og verden, som det der har lært det lille sproglige kunststykke at sige *jeg*. Ja jeg er ikke viss på, om ikke fåret på marken og svalen i luften

kan være liså »selvbevidst« som den lille Petrine, der kan sige jeg. Men det stemmer nu ikke med de høje psykologer, hos hvem man finder sådanne sætninger som: »Das kind wendet keine fürwörter an, es spricht von sich in dritter person, weil es keine vorstellung von seinem ich, noch von seinem [?] nicht-ich hat, weil es weder von sich noch von anderen etwas weiss«.

En forvexling, som ikke er helt sjælden, består i at et barn bruger ordet *du* istedenfor *jeg* (og *dig*, *din* istedenfor *mig*, *min*). Dette beror på iagttagelse af, at »vil du ha...« betyder det samme som »vil Frans (osv.) ha...«, så at *du* opfattes som enstydigt med drengens eget navn, medens han naturligvis ikke er nær så interesseret i at iagttage, at *du* også bruges af faer i tiltale til moer osv. Denne sprogbrog kan hos nogle børn sætte sig fast i flere måneder, og forbindes ikke sjældent med en tilbøjelighed til omvendt ordstilling — begge dele følges ad som ekkoisme (se nedf.) fra omgivelsernes sprogbrog, så at han på spørgsmålet *vil du* svarer *vil du* (= vores 'jeg vil') og ligeså bruger *er du* = 'jeg er'. Således hos Frans (fra 2. 2 eller måske lidt tidligere), ofte med pudsige virkninger, som da han i stolthed over at kunne stå med hodet (og hænderne) mod jorden (ikke med benene frit svævende!) sae: »Bedstemoer, kan du stå på hodet« og efter hendes »Næ, jeg kan ikke, min søde dreng« vedblev, lidt irriteret over hendes benægtelse: »jo, du kan«. Af og til hørte vi

forbindelser som (2. 4) »du kan ta det i sin hånd«, idet *sin* = 'min' blev overført fra »Frans ... sin«, men i reglen brugtes *din* = 'min'.

Som modstykke kom så anvendelse af *jeg* om den han talte til, altså = vort 'du', så at »skal jeg ta dig« betød hvad vi vilde sige »du skal ta mig«. Dette *jeg* blev en overgang stærkt forkortet, så det lød på det nærmeste som *i*; det kunde altså se ud somom han på gammeldags viis sae *I* til sin faer: »Ve i fortælle om ...« eller »nå(r) i sidder dær« (2. 5); hans moer blev også en dag slået af det og sae »Hvad, sier du »I« til din moer?»

Ved 2. 3-alderen kommer i et enkelt tilfælde *dine* rigtigt, og 2. 4 skriver jeg, at *du* af og til kan blive anvendt rigtigt, men ved siden deraf betød *du* hyppigst 'jeg'; og i 2. 5 var der stadig forvirring, så at han endog kunde sige »skal du fortælle dig om de gamle mænd« = 'du skal ... mig'. I reglen var han jo blevet forstået selv med sit underlige *du*; men nu (2. 6) blev jeg strengere i min ikke-forståen, og da han ved bordet som sædvanlig bad om brød med sætningen »Skal du ha lidt brød«, svarede jeg »næ, jeg har jo brød«. Det gik et par gange, så brast det ud af ham med fortvivlelsens nødhjælp »skal den lille dreng ha lidt brød«. Da han ved samme måltid tiltalte sin moer med *jeg* og hun med villie misforstod det, gjorde han flere famlende forsøg: vil jeg ... vil mig ... vil moer (med voldsomt eftertryk på dette ord). Dette varer

en tid; men navnlig tjenestepigerne finder, at det er synd at misforstå ham, og dærved forhales udviklingen af den rette brug. Da denne nogenlunde er gået op for ham, blir det gamle dog ved på grund af vanens magt, og en gang sae han meget vigtig af sin nye færdighed »når [= da] *du* var lille, sae *du* *du*«, hvor de understregede *du*'er er levn fra den næsten overståede periode.

Også hos Mogens B fandtes den samme forbindelse af *du* = 'jeg' og omvendt ordstilling; Vil du op til faer; kan du ikke gøre det; til pigen sae han: har du tisset i buxeren Lisbeth. Omtrent 3 år gammel begyndte han at sige *jeg*, men vedblev med det gamle i visse hyppigt forekommende vendinger som: vil du op til faer.

ANDRE PRONOMENER

Forskellen mellem *du* og *De* falder ikke noget barn naturligt; den beror på en social forskel, der heldigvis ligger over barnets synskres og er forbeholdt os mere snobbete voxne. Barnet sier *du* til alle sine omgivelser; og *De* begynder vel hos mange som hos vores dreng i tænkte situationer i lege, når barnet som sporvognskonduktør sier »Her har De en billet« eller som slagter: »Skal De ikke ha en kalvesteg« (4. 1, 4. 11). Verner F sae dog (1. 11) *De* eller rettere *ti* til sin faer: »ti må egge, vaer.« På dansk grund har jeg ikke truffet noget sidestykke til det, Sully

fortæller om et tysk barn, der brugte *Sie* i bøn til gud: »ich kenne ihn ja gar nicht«. Men da Kåre G (5. 3) var blevet belært om, at man skal sige *De* til mennesker, man ikke kender videre, betænkte han sig lidt, og sae så: »Faer, dengang I lige havde fået mig, da jeg var ganske lille, kendte I mig så rigtig godt. — Næ, ikke så meget som nu. — Sae I også *De* til mig?«

Af og til sker det, at den form, der i jysk er trængt igennem, *vos* [*vəs*] for 'os', bruges af rigsmålstalende börn; *v* skyldes her analogi fra *vi* og *vor*, *vores*; Elisabeth H (3. 6) brugte hyppigt *vos*, og da hun var blevet rettet, førte hun rettelsen videre, så at hun en tid sae *vəs* for 'vores'. Denne sidste form er yderst almindelig hos Københavnerbörn. Johan Henrik L 4. 9 og Jörgen L 3. 6 sae stadig »til vores, fra vores, mæ vores« osv istedenfor *os*.

Til brugen af pronomenerne hører også kønsadskillelsen mellem *han* og *hun*, der kun undtagelsesvis synes at volde kvaler; Kirstine J (1 +) sae dog systematisk *han* om alt levende.

Forvexlinger mellem *han* og *ham*, *hun* og *hende* kommer også nu og da frem; 2. 3 sae Frans om en dame i et billede først »moer gal se' *enə*«, så lidt efter »moer gal se' *unə*« og endelig igen »moer gal se' *enə*«. En gang (3. 1) sae han: hun kom mæ *di* allesammen, men ellers har han visst tidligt brugt *de* og *dem* som vi andre. — Mogens B fortalte: Veed du hvordan man blir lang? to drenge trækker i *man* (for:

i een), den ene i den ene ende og den ene i den ene ende [!] — så blir man lang.

Ordet *sig* bruger vi jo i almindeligt sprog kun som visende tilbage til tredje person: han (hun, de) slog sig. Men børn bruger det af og til gående tilbage på første og anden person; jeg har hørt et barn, men kan ikke huske hvilket, sige: »vi rejser ikke sig op«. Vilh. Rasmussens lille pige kunde ligeledes sige: »jeg slog sig« og »skal du barbære sig?« Ganske tilsvarende omtaler Meringer for sin datter »ich setz sich, wir setzen sich«; og han siger udtrykkelig, at barnet aldrig kan ha hørt denne sprogbrug hos andre. Det er ganske mærkeligt, at nogle børn dærved vender tilbage til den oprindelige brug i vor sproget, som er bevaret i de slaviske sprog. Man kan også minde om vor passivendelse -s, der er fælles for alle tre personer, og som jo stammer fra *sik* = sig: jeg, du, han, vi bæres = bære sig.

Med hensyn til brugen af *sin* kan vi mærke lejlighedsvis optræden i en ledsætning som »har hun en hest, som er sin« (3. 7) og »en dreng veed altid hvad sin faer hedder« (7. 2). Ganske interessant var også følgende (3. 0) »Faer, er din sofa så lang, som den skal være?« Ja. [Ind til moer i den anden stue] »Faer sae at din... [hurtig rettet til] sin sofa var så lang, som den skulde være«. Rigtig brug af *sin* har jeg optegnet fra 2. 2: »faer gal sede i sin ain sdol«; men ejendommelig er (3. 4) ved synet af et billede: »*Sin* hat falder af hende«, og (4. 1) »nu

kører de to sporvogne til begge sine steder« (= hver til sit sted).

En ganske ejendommelig omdannelse af et pronomen fandtes hos Frans (2. 6), der en kort tid stadig spurgte »vo farve er den stol?« »vo farve er det bord« osv.; *vo* istedenfor *va* (hvad) forklarer jeg ved indvirkning fra sådanne spørgeord som hvordan, hvorfor, hvor mange, hvor *r* jo naturligt var stumt i hans udtale; sml. 3. 1 »*v*afor lang er jeg nu« og samme dag »*v*a lang er dit mål nu« istedenfor 'hvor lang' ved overførelse af det hyppige *hvad for* (en stol, noget osv.) Ved disse bemærkninger om pronomens bøjning har jeg egentlig foregrebet noget, som skulde stå i næste afsnit, men det forekom mig hensigtsmæssig at samle alt, hvad jeg havde at bemærke om denne ordklasse på ett sted.



VI

FORMER

Mis-shapen chaos of well-seeming forms.
SHAKESPEARE.

GRAMMATIK

Et sprog er ikke lært ved at så og så mange ord er lært som sådanne; de må også kunne forbindes til sammenhængende tale efter netop dette sprogs, fra alle andre sprogs forskellige regler: foruden ordene må også sprogets bøjning og føjning tilegnes. Ingen siger den lille at flertal til *hånd* hedder *hænder*, men til *bånd*: *bånd* og til *ånd*: *ånder*, eller at fortid til *er* hedder *var*, og til *spiser*: *spiste* osv; det får ikke at vide, når det skal sige *jeg* og når *mig*, eller i hvad orden ordene skal stå. Hvor kan den lille fyr da lære alt dette, som når det skal fremstilles i en sproglære, fylder mange sider og ikke kan forklares uden ved anvendelse af mange lærde ord?

Mange vil sige at det kommer instinktivt — somom instinkt ikke var et af disse rare ord, der især bruges til at dække over det man ikke forstår, fordi det siger så dejlig lidt og ser ud til at sige så dejlig meget. Men når andre med en mere dagligdags vending siger, at alt dette

kommer ganske af sig selv, så vil jeg nedlægge den alvorligste indsigelse mod denne opfattelse: det går så langtfra af sig selv, at det kræver et ganske overordentligt stort arbejde fra barnets side. De utallige grammatiske fejl hvert eneste barn begår i de første år, aflægger talende vidnesbyrd om hvor svært denne side af sproget falder barnet — navnlig naturligvis på grund af at sprogets bøjnings-»system« i virkeligheden er så såre usystematisk, og at dets ordføjnings-»regler« i virkeligheden er så såre uregelmæssige. Hvis dansk (fransk, tysk osv.) var lige så logisk og regelmæssigt bygget som de internationale kunstsprog fx Ido, vilde børnene slippe langt lettere fra det og lære at tale rent i en forbavsende tidlig alder. Fejlene samler sig om de områder, hvor der er størst uregelmæssighed i sprogbygningen, medens barnet hurtigt lærer at behandle de endelser der er regelrette, især når de tilmed har en bestemt udpræget anvendelse.

Hvert ord har til at begynde med kun een form hos barnet; men efterhånden opdager det at de store bruger flere former, der indbyrdes ligner hinanden, i forskellige forbindelser, og disse formers værdi går op for ham, så at han efterligner dem i sine egne ytringer, ja endog kommer så vidt at han selv danner sådanne former. Disse dannelser er altid hvad sprogforskerne kalder analogidannelser: i analogi med *Karens hat* og *faers hat* og *moers hat* danner den lille selv forbindelser som *mosters hat* og

Pers hat, og da disse dannelser er »rigtige«, kan ingen dødelig, når han hører dem, ane om barnet selv har dannet dem eller om det i forvejen har hørt andre bruge dem. Det er netop denne omstændighed, at de selvdannede former i så uendelig mange tilfælde stemmer med andres sprogbrug, der gør at analogiprincippet blir så overordentligt vigtigt i sprogets liv, idet enhver dærved føres til at benytte det i alle de tilfælde, hvor han ikke har en overleveret form på rede hånd; uden at vide det kommer vi alle, voxne og børn, til af og til ad denne vej at skabe helt nye former.

Vi skal nu systematisk gennemgå de enkelte grammatiske områder og undersøge barnets sproglige virksomhed på hvert af dem.

SUBSTANTIVER OG ADJEKTIVER

Genitivmærket *-s* er i nutidsdansk trængt igennem med så stor regelmæssighed, at det ikke volder børnene nogensomhelst vanskelighed at føje det til alle mulige ord, efterat endelsens karakter først er gået op for dem. Men forud herfor går der ganske visst i reglen en periode, hvor ordene sættes umiddelbart efter hinanden uden endelse, så at fx *moer hat* eller *man' belær* betyder, hvad vi vilde kalde *moers hat* og *mandens briller*. Ret sjældent er det når dette overføres på pronomener, som når Else B (1. 10) sæe »det er jeg« for »det er mit« (egentlig med tyd:

‘må jeg ha det?’), samtidig med at hun fx sae »op moer gød moer« (= ‘må jeg komme op på dit skød, moer?’).

Når *s*-formen er lært, sker det af og til at den endogså hægtes til pronomener, således *dus* for ‘din’ (Ib H 2. 6, Ole S 2. 2), langt sjældnere forekommer *jegs*: Hedvig H (4 à 5.) brugte afvejlende »det er *migses*« og »det er *jegses*«. Dærimod er *hvems* uhyre udbredt hos børn og er jo endogså på vej til at trænge ind i voxnes sprog, således som tilfældet har været på svensk.

Dette s føles på dansk (ligesom på engelsk) i høj grad som selvstændig sprogdæl, hvad der gir sig udslag i at det kan føjes til hele ordgrupper, som i: *Vett og Wessels udsalg, kongen af Danmarks rige*; i tidligere tid sae man *kongens af Danmark rige*. Her går børn endnu videre, idet man fx kan høre »i dem begge tos værelse« (4. 11) og med nogen konfusion »Edith og mins legeplads« (7. 1); men navnlig er der een art forbindelse, som dukker op hos ikke få børn, hvor *-s* sættes til en hel spørgende sætning; »hvem er det« føles som et hele, der ikke sønderdeles i dets enkelte bestanddele, og istedenfor »hvis er det?« kommer det til at hedde »hvem er de(t)s?« Således også: hvem er det das? (ofte) | så veed jeg ikke hvem det ers (Ove S 4. 5). | hvem troer du den ers? (Nikolaj H 4. 6) | Hvem er den dærs lænestol? (Kirstine J 3.)

Bestemthedsmærket *-en* og *-et* volder åbenbart ikke stort besvær; Edvard F (c. 6) brugte dog

fruen som et slags egennavn til min kone, idet han beholdt *-en* selv i tiltale: Fruen, kom hen og se!

Af fejl i køn har jeg kun optegnet få: spyttten, støven 5. 2 | en nøgle (seglgarn) 7. 3 | der begynder at voxe et lille ahorn, 6. 8, øjensynligt med tanken på træ. Men børn går tit videre end vi andre i den brug af neutrum ved masseord (stofnavne), der har ført til at fx *støvet* har afløst *støven*, som det hed i gamle dage, og at vi kan sige *alt det mælk* eller *alt det mad*, skønt det endnu hedder *mælken* og *maden*. Således sae Frans (5. 2), dampen . . . al det meget damp | (4. 3) det sne | (4. 4) det lugt du mærker, er det bare af cigaren? | (5. 10) så behøver du ikke at gå al det andet vej | (7. 2) kalket | (5. 3) ikke noget nyt ild . . . hvis der kommer noget ild i kakkelovnen, så kan det ild blive ved . . .

Flertal kan dannes på svagt e: 1. 3 no'n *fa'gø* 'flag' | 4. 1 de to stykker *brøde*, ligeså 4. 2 to *rugbrøde*, et par *kaffebrøde* | 5. 6 mange *natte* og mange dage.

Uden endelse: 1. 9 mange *ko* | 4. 4 to *skjold*.

Indre højning i et sammensæt: 2. 1 flere gange *sabi'jædərbån'* som flertal til *sabi'jædbån'* 'serviethånd'.

Omlyd: Formen *mænd* læres i reglen tidligt, men ved siden deraf kan man høre fx to *sne-mæn'ø* (Nikolaj H 4. 6; han brugte *mænd* rigtigt). Formen *mæn'ør* er velkendt; den er mig opgivet som naturlig hos Else B (1. 11), men hører visst

i mange familier til de former, som ikke dannes selvstændigt af børnene, men ligefrem indgives dem af de voxne, der synes det hører sig til i børnesproget at sige *mænd* især om mænd i billedbøger eller udklippede mandefigurer. — 7.0 en pudsig form: to *løjtmænd*; som ental brugte han *løjtmant*. — 7.3—8.2 *paddehætter*.

I de anførte nydannelser gik barnet ud fra ordets grundform, den form vi naturligt tænker på når vi isolerer ordet, og som derfor er opslagsformen i ordbøger. Men vi må huske på at sproget ikke præsenteres for barnet i en systematisk orden, og det kan derfor i masser af tilfælde ske, at den form hvori han først eller bedst blir fortrolig med det, er en anden end grundformen; og han vil da ganske naturligt blive ført til selv at konstruere sig en grundform. Når denne falder sammen med sprogets virkelige grundform, som når han mange gange har hørt flertalsformen *heste* og dærfra danner ental en *hest*, så er der ikke noget mærkeligt dærved, og ingen kan ane om han har lært denne form eller selv dannet den. Men i andre tilfælde kommer han ved sine slutninger til et resultat der afviger fra voxnesproget. Lige så vel som et barn kan ha lært ental en *ko* og dærefter danner flertal to *koer*, kan et andet barn, hyppigst vel et landbarn der er vant til at se mange køer samlede på marken, af denne form blive forledt til at tro at det hedder en *kø*. (Nikolaj H 3. og Ole S 2.2). Lignende dannelser er en

gulerød (Helga S 3, Frans 3. 8), hvorved naturligvis forestillingen om at denne rod er rød, har spillet med. Men når flertalsformen *gulerødder* ligger til grund for barnets nye entalsform, er det værd at minde om, at vi i vor egen form en *gulerod* delvis har den samme foregang, idet *e*-et kun skyldes flertalsformen: egentlig skulde vi vente at det hed en gulrod, flere gulerødder.

Fra *penge* udledte Nikolaj H entalsformen en *peng* [pæŋ], som han brugte stadig i alderen 3. 3 til 4 for 'et pengestykke, en mønt'. Han sae også (4. 6) »Der er kun *een godt* tilbage« fra flt. *godter*.

Ole S, hvis *kø* allerede er omtalt, havde i det hele en stor tilbøjelighed til at subtrahere -r, somom det var et flertalstillæg; således mange *dyr* — et *dy* | mine *skuldre* (eller vel sagtens har snarere skuldrene, der ikke lyder meget forskelligt fra skulderne, dannet udgangspunktet) — min *skulde* | *fingerne* — min *fiŋg*. Samme form brugte også Verner F (2. 6), der desuden havde en anden pudsigt entalsdannelse: han havde hørt de store tale om at spille *lomber* og sae så: »dær ligger alle *lomberne*« og »dær faldt en *lomp*« = 'et kort'. Ikke mindre dristig er Mogens Bs form en *ildtand* som ental til *ildtænderne*, ligeså Kåre G der også en gang (4. 0) sagde en lille *ænd*, for and.

Jeg har mange gange hørt jyske børn istedenfor *blåbærrerne* sige *blåberne* [bløbærnæ]; idet bitrykket på stavelsen *-bær* er svækket, kommer ordet til at rime på flertalsformer som *kopper*, *propper*,

og dertil sættes så artiklen; ligeså [hembørnæ, jørnbørnæ] for *himbærrene*, *jordbærrene*. Men enkelte børn tar skridtet fuldtud og danner ental: et *blåb*, et *hemb* og vel også et *jørnb*.

Subtraktion af en endelse kan også føre til, at et ord får et *e* sat til; da min dreng således havde fået et par tøfler (2. 5) og derved lært denne glose, hvad han viste ved flere gange at sige »di hedder tøfler«, dannede han selv strax ental: »den anden *tøfle*«; han havde næppe nogen- sinde hørt nogen bruge den rigtige form. Han legede meget med klodser og brugte i et halvt års tid (3. 1 ff) stadig formen en *klodse*; ligeså (5. 3) en *skamle*, som mange andre børn også siger; (6. 3) et lille *tornystre*. Denne sidste form udgår sikkert fra den bestemte form *tornystret*; flere af de andre former fra flertal, ofte kan fra- drag af begge slags endelser føre til samme resultat. Hos andre børn har jeg truffet former som en *engle* og en *muldvarpe*; den sidste form vel fra sammensættet muldvarpeskud. — Sproghisto- rikerer vil vide, at børnene her nyskaber former af ganske samme art som en hel række former, der har fået borgerret i sproget: det udlydende *-e* hører oprindeligt ikke til i ordene arne, kjole, kugle, mynde, nøgle, pinse, støvle, tøjle o. fl.; hertil kommer de i daglig tale hyppige former *hode* for ældre hoved, *fine* for figen, *kele* for kedel (se Arkiv f. nord. filol. 29 s. 19, 1912).

Men ved ganske den samme sjælelige foregang, altså også ved subtraktion, kan vi få det om-

vendte resultat ud, nemlig at der i barnets form ikke findes det *-e*, som grundformen har i vort sprog; således en *kringel* (3. 7) og en *stövel* [sdöu·əl] (3. 11) for en kringle og en stövle; ved det sidste ord er barnet, selvfølgelig uden at ane det, vendt tilbage til en ældre form, som i normalsproget er opgivet for lang tid siden. Med andre ord: former som *skamlen*, *skamler*, *stövlen*, *stövler* viser ikke noget om beskaffenheden af ordets grundform; barnet kan dærför lige så vel ud fra sine forudsætninger komme til at bruge *en skamle* og *en stövel* som de rigtige former *en skammel* og *en stöve*.

Undertiden kan flertalsformen også bruges uforändret som ental, således Kåre G (3. 8): den søde lille *höns*, (4. 0) *en gæs*. Som svar på spørgsmålet: »Har hesten fået mange prygl« kom fra Frans (4. 4): Næ, kun ett prygl denne gang.

Gradbøjningen blir ikke sjælden regelmæssig: (3. 0) den *allerlilleste* (også Nikolaj H 5. 6) | (4. 4 til 5. 1) det *øverste* istedenfor øverste | Else J (4.) meget *mangere* = mange flere; Nikolaj H (4. 6) hvem der har *mangeste* = flest (penge).

Det er bekendt, hvorledes ordet *sjov* fra forbindelseer som »det var sjov« allerede for flere årtier siden er gået over til at føles som et adjektiv, så det böjes sjovt, sjovere, sjovest; på samme måde er det i et yngre slægtled gået med *fest*: det er noget af det festeste. En øjebliksdannelse af samme art (5. 3): det var dog den *löjer-å-langkålste* mand.

Forskellen mellem superlativ (den højeste grad) og komparativ (den højere grad) er jo ikke den, at den første betegner en endnu højere grad end den sidste, men den at man ved superlativ ikke angir, hvem sammenligningen gælder, medens man gør det ved komparativ. Men denne forskel kan af og til udviskes af et barn, der så udtrykker sammenligningen ved hjælp af det samme ord *end*, som vi bruger ved komparativ, således 3.9 Jeg blir först færdig end Ane; 4.6 måske jeg bir först end dig (= för færdig); 4.9 min (ballong) var den allerbedste (lille pause) end déres — pegende på to legekammerater.

Ved ordenstaldannelsen spiller endelsen fra *syvende, tiende* osv. åbenbart den største rolle; man kan høre den *treende* (4.3) ved siden af det rigtig lærte *tredie*; ligeså den *femvende* (samme dag), den *een* og *tredvene* (7.3).

VERBER

Den form, der i almindelighed först tilegnes og som tit ret længe må gøre tjeneste for alle andre, er infinitiv (navnemåde); grunden hertil skal forklares nedenfor (s. 163). Undtagelsesvis brugte dog Bo G i en alder (1.8), da ellers uregelmæssig verbalbøjning ikke hører til de små stærke sider, formen *gik*, men den var hos ham knap nok en verbalform: den betød 'er her ikke, er borte, er holdt op', fx *gik faer* = faer er ikke hjemme; *gik ging* = kirkeklokken er holdt op at ringe, osv.

Når noget senere brugen af forskellige former til at udtrykke tidsforhold går op for barnet, er den dannelsesmåde det ubetinget gir fortrinnet, den svage i ord som *spiller* — *spillede* — *spillet*; den overføres i talløse tilfælde på andre verber, som fx *gåede* 2. 3, *tæede* 2. 5, *hjælpede* 3. 1 osv. Ved siden deraf findes mange dannelser efter mønstret *spilder* — *spildte* — *spildt*, således *spørte* = spurgte 2. 9, *stille* for stillede 3. 1, og endelig former med *t*, nærmest efter *falder* — *faldt*; således: *faer fint en anden* 2. 3 = *fandt*; *Grete F 6. je stikt* den ned = *stak*, *gikt*, *fekt*, *så't* for *gik*, *fik*, *så*; Bo G 2. 7 almindelige *komt* for *kom*, 2. 9 her har Bo *gikt* tur med *Laura*.

Af aflydsformer, delvis desuden med endetillæg, kan jeg anføre: *Frans* 2. 6 du ha *fan't* dem; 3. 0 *lagde* [lagdø med lukket g] for *lå*; senere i samme måned med samme værdi *lagt*; derpå en lang tid stadig *lak* (i det mindste til 3. 3); 3. 2 sikken jeg *sat* mig; 3. 2 har *trakket*; 4. 4 fuglen *flø'v* (dannet af *flyve* ganske som *skød* af *skyde*); 4. 5 jeg *slebed* min sabel; 5. 1 jeg *vo'n* = *vandt*; 5. 1 *de* har *hjalp* mig. — *Fra andre børn* skal jeg nævne *nak* (se s. 145); *Nikolaj H 4. 6* sae »jeg har *findt* [fen't] en kastanie«, men da jeg spurgte ham »Hvor har du fundet den?« svarede han »Jeg *fundt* den i gården« — et talende vidnesbyrd om den sidst hørte forms indflydelse. *Signe F 2. 11* sae på lignende måde »nu *truk* faer det op« umiddelbart efter at der var blevet talt om, at uret ikke havde været

trukket op. Johan Henrik L jeg *fente* en krog og *stuk* [sdok] mig på den. — Skolebestyrer Branner skrev til mig om sin søn: »I en yngre alder böjede han alle verber efter mønstret *spi-sede, trækkede* osv.; nu (4.6) forekommer flere former i lighed med de af Dem citerede. Den mand *soller* baloner, for sælger; *stjåler, stjålte, stjålede, findede, fandte, fundte* osv. *Lagde* udtalte han i reglen aldeles bogstavret, skönt han ikke kan have hørt det. Vel under indflydelse af *lægge?*«

Slås, der jo udtales med en kort vokal og således er forskellig fra den egentlige passiv (lideform) til *slå*, som hedder *slå's*, blir dærved til et selvstændigt verbum, som vel de fleste børn böjer regelmæssigt: vi *slåssede*. Denne form kan man nu også af og til høre hos voksne; ligeså: de kom *slåssende* ned ad trappen; og jeg har hørt mindst een skoleinspektør råbe i skolegården: »Ikke den *slåssen!*«

Ellers bruges passivformerne ikke meget i en tidlig alder; når de kommer, kan de undertiden sammenblandes med *blive*-forbindelser som i »nu har Bo bli vaskes« (Bo G 2.2) eller »ska den bli-slibes« (Ove S 4.6) om et blad til en barbermaskine.

BEVIDST?

Tænker de små hjærner over disse forskellige sprogformer og deres anvendelse? Eller går det hele så ubevidst som fordøjelsen eller blodom-

løbet? Så meget er aldeles sikkert, at de ikke tænker over de grammatiske former på lignende måde som tilfældet er ved grammatikundervisningen, med alle de forskellige former af samme ord systematisk stillet ved siden af hinanden, med regler og undtagelser.

Men alligevel, der er adskilligt der tyder på, at det hele ikke går for sig aldeles uden eftertanke. Det, at vi i de senere år anvender vort eget sprogs former uden egentlig at ane hvordan, idet de rigtige former af sig selv skyder op, ingen veed hvorfra eller hvordan, er ikke noget bevis for, at det strax fra første færd er gået for sig på samme måde. Der er jo også ellers masser af færdigheder, hvor vi nu ikke behøver at tænke over, hvordan vi skal gøre det og det, og hvor vi dog veed bestemt, at vi i begyndelsen foretog hver eneste bevægelse med eftertanke, besværligt, langsomt, sommetider pinligt, indtil vi havde gjort det samme mange gange, og tanken om det efterhånden blev trængt tilbage, så at det hele kom til at gå af sig selv, som det hedder, det vil sige uden bevidst eftertanke. Således er det gået os med den fra først af så vanskelige kunst at skrive med pen eller på maskine, styre en bicycle osv. Fra først af kræver disse bevægelser alle vore åndsevner og der bliver intet tilbage til andre ting; men efter nogen tids øvelse kan vi foretage dem fejlfrit uden at skænke dem en tanke, så at vi samtidig dærmed kan se os om, modtage mangfoldige indtryk, tale med en

ven osv. Det er altså en kendt vej fra bevidst besværlig handling til mekanisk, ubevidst handling; og der er derfor på forhånd ikke noget urimeligt i den antagelse, at det forholder sig på lignende måde med sproget.

Det kan nu naturligvis ikke nytte direkte at spørge børn, om de tænker over disse ting, og hvad tanker de gør sig. Men af og til kan man opleve noget, der viser ikke ringe eftertanke over grammatik i en tidlig alder. Frans lå (2. 9) og skulde sove, uden at vide at der var nogen inde i værelset ved siden af; og dærfra kunde man så høre ham sige ganske tydeligt: »Små hænder hedder det — lille hånd — små hænder — lille hænder, næ, små hænder«. Og lignende tildragelser er blevet mig meddelt af andre forældre. En tilhører skriver til mig, at han ofte har truffet sin datter ved en billedbog spørgende sig selv, hvad for eksempel en gås hedder i flertal [dog vel næppe med anvendelse af dette ord], og lignende ord, men det var kun flertalsformerne, som interesserede hende; det var særlig i alderen omkring to og et halvt år.

En kollegas barn, Asbjörn B, kom en dag hjem fra en spaseretur og berettede om, at han havde mødt en bekendt, »og så nak jeg til hende«. Da han blev rettet til »nikkede«, svarede han øjeblikkelig »Stikker stak, nikker nak« med en mine, somom dærmed spørgsmålet var afgjort een gang for alle.

Det er meget almindeligt, at børn retter sig selv, når de er kommen til at bruge en form, som de selv strax hører er gal; og sommetider prøver de sig frem efter forskellige analogier, til de finder det rette. Johan Henrik L (4. 9) havde dærvæd en æstetisk fornemmelse, idet han sae: »Faster Nanna *søng* igår aftes ... næ, moer, *søng* det er grimt, hellere *sang*«. Min egen dreng har jeg tit hørt rette sig selv: 2. 9 »*hængte*, næ *hang*; det hedder *hang*« | 2. 11 »Frans har *søng* ... *sång* ... *sang* med moer« | 3. 10. »så *stikede* jeg græsset ind til hønsene ... så *stak* jeg også det ind« | 4. 10 »det skal jeg nok *göre*, for det har jeg altid *göred* [pause på måske et minut] *gjort*« | 5. 7 »di *strö'* ... *ströj'*« (om at stryge tøj) | 6. 3 »den dreng, der *lyvede*, næ *løv* for sin moer« (her altså bevidsthed om at det var galt med endebøjningen, selv om han ikke fik det rette frem). — Nikolaj H 4. 6 rettede også sig selv uden at få det rigtige frem: det er det aller *mangeste* ... det er det aller *majiste*.

Her skal jeg også anføre to samtaler. 3. 9 Frans: »Bærede du det selv hjem? — Jeg: Ja. — Lidt efter F: Var det rigtigt det jeg sae? — Jeg (lader somom jeg ikke veed hvad han mener): Hvad sae du? — F (rødmende): Jeg sae: *bærede* du det. — Næ, det er ikke rigtigt. Hvad hedder det? — Ja hvad hedder det? Har du sagt mig det?« Fem måneder senere, F: .. så *trækkede* vi. — Jeg: Så *trak* vi, sådan sier vi andre. — F (tænker sig lidt om): Ja, når man

har gjort det, så sier man *trak*. Han genoptager sin fortælling, og i den bruger han afvejlende begge former, *trak* og *trækkede*.

Fra den udenlandske faglitteratur kan jeg også anføre udtalelser, der på lignende måde tyder på at børn tænker over sproget eller prøver sig frem. Gabelentz fortæller, at et endnu ikke to-årigt barn spurgte sin faer: »Papa, hast du mir was mitgebringt — gebrungen — gebracht?« næsten i ett åndedrag. — Meringer hørte sin Johannes 2.5 sige *hausin*, men så blive betænkelig og tilføje: Man kann auch *häuser* sagen.

ORDDANNELSE

Nær beslægtet med ordbøjning er orddannelse, og her ser vi da barnets tanke som skabende på lignende måde som i det foregående afsnit. I mange tilfælde vil det også her være aldeles umuligt at skelne mellem det som barnet har hørt af andre og ganske simpelt efterligner, og det som det danner på egen fri hånd efter et givet mønster. Hvis et barn for eksempel bruger ordet *dumhed*, er der ganske visst en stor sandsynlighed for, at han har hørt en anden sige det i forvejen, men det er ikke helt sikkert, da han godt kunde danne det selv. Hvis vi derimod hører ham sige *dumskab*, eller omvendt *kloghed*, veed vi bestemt, at han her har været selvskabende, fordi resultatet afviger fra det sprog han hører af sine omgivelser. Her skal nu samles

en del sådanne dannelser; det vil ses, at de ikke alle er så dumme endda, og at de endogså af og til kan udfylde et hul i vort modersmål.

Paa *-er* kan der let dannes nye ord; flere børn har, uafhængigt af hinanden, lavet ordet *grader* om termometret. Frans 4. 2 bad sin moer om at ta *julespilleren*, og da hun ikke forstod, pegede han på bogen »Börnenes musik«, hvorefter hun plejede at spille julesange, og sae »jeg syns at den bog kan hedde julespilleren«. Han efterlignede nogle jordarbejdere han havde set, og brugte dertil en stang, der var gået af hans barnevogn, og som nok kunde ligne en hakke; han kaldte den stadigt *huggeren* — ordet hakke kendte han næppe (5. 2). Else B. brugte 1. 11 *fejer* om en kost, og Margrethe O 2. 6 sae *ølleren* om ølkusken, hvad der jo går fortræffeligt i spand med mølleren. Georg D (6) sae: »faer drikker, men han er ikke *fulddrikker*« — d. v. s. er ikke afholdsmand, men på den anden side heller ikke af dem, der drikker sig fulde.

Da vi sommetider har endelsen *-ing* og sommetider *-ning*, kan det ikke undre, at børn af og til tar fejl, som ved *fortælning* (5. 4). Jeg spurgte en gang Frans (4. 11), om han vidste, hvad det var, idet jeg nynnede en melodi. Han nævnede da strax ordene, men tilføjede: »Ja, men det var jo ikke sangen, bare *spillingen*, bare det der spiller« — som ovenfor viser tilføjelsen nogen tvivl om det af ham dannede ords beret-

tigelse; 5 måneder senere sae han: »Jeg er ved at lave *spilning*«, idet han lå under klaveret og morede sig over genlyden i strengene af høje toner, han frembragte. 5. 2: »Den er så grim, men *grimningen* kan vi få til at gå af, så den blir pæn«. 6. 2: en *beskråning* foran huset = skrænt. 8. 9: *stejlingen* er den samme som på bakken ved Bernstorf.

Uden endelse får vi sådanne dannelser som *pløj* 4. 8 for plov, af *pløje*, 6. 2 lampen gir sådan et dejligt *strål*; 7. 2 jeg gik lige til *spærret* (lige til dær, hvor vejen var spærret ved en bom); 7. 3: du skal flytte kortene i *rede* — dannet efter: i urede. Hertil hører fra familien B: Svend 1. 8 en *gimø* (hans lydform for skrive) d. v. s. en pen eller blyant, 2. 3 en *male* for en pensel; Dagmar 1. 6 *kriwø* for blyant. Vilh. Rasmusens lille pige dannede ord som en *veje* for vægt, en *runde* for karrussel.

Vort sprog er jo så rigt på sammensætninger og tillader i så stort omfang dannelsen af nye efter bestemte regler, der i alt fald i de store træk er lette at få fat på, at börn ganske naturligt i stort omfang gör brug af denne udvej til at udtrykke forestillinger; således 1. 11 *kasse-os* (d. v. s. kassehus) om en kurvestol ved stranden; 2. 4 moers *kamme-us* om et kammefuteral; 3. 1 *opkniv* om opskærerkniv, papirkniv; 4. 8 *ridesoldater*; 4. 11 nu er jeg *stikkemanden* — idet han stikker efter en pige med sin sabel; 5. 2 idet han leger med nogle ruller: »Det sted rul-

lerne kommer hen, hedder *rungstedet*« (han har vel hørt Rungsted nævne); lidt efter: »Den gade rullerne kommer hen til, den hedder *runggaden*« og 10 minutter efter: »Nu skal *rungmændene* hjem og i seng« | 6.2 hvad står der i den *læserække* — om en linie bogstaver | 6.3 ud i det dejlige *solvær* | 6.3 idet han ser på en globus: *midterstregen*, om ækvator | 6.5 idet hans finger bløder: jeg kan ikke røre ved støvlerne, de blir helt *brandrøde* | 6.6 *roseknop* — den tyske form med n: rosenknop, der er blevet hængende ved vort sprog, kender han ikke. Dærimod satte han (6.3) *n* ind i *syddenvind* ved analogi fra østenvind.

Höjskolebarnet Dagmar B, der havde set pigerne göre legemsøvelser og hørt dette navn derpå, spurgte, om det hus, hvori hun havde set det, hed *lewemshus* (3.1). Nikolaj B (6?): både *overskæg* og *nederskæg*. Mogens J (4): en *tishale*. Johan Henrik L (9), idet han slår smut: »Den sten passer ikke i min *fingerfavn*«. Else D (5.6), idet hun græd af glæde: »Det er ikke tårer, bare *grædevand*«. Kåre G (8.0) »Det nåede mig til *maveprikken*«. Flere børn i familien F: en tyksak og en *tyndsak*. Et barn, jeg engang kørte i kupé med, kaldte sin bedstefaer for *ipmanden*, hvad hans moer forklarede for mig: bedstefaeren havde mange heste (hyp-hest) på sin gård.

Nye adjektivdannelser er tilsyneladende ikke talrige. Frans sae (4.2) om en steg med en ejendommelig pukkel, at den var *forklumpet*; »det

er *uforskammeligt* af dig« (4. 7) er en sammenblanding af uforskammet og skammeligt; de mest *dagligdagske* ting (10. 0); hun er så *lystig* efter at læse om rejser. Else D sae i beundring til sin moer: »du er så *kundskabelig*.« Johannes D (7. 8): »han gör *flertallige* spillopper«, hvorved *utallige* og *flere* er indgået en nøje forbindelse; ordet *flertal* har barnet vel næppe kendt i den alder. Ole Henrik P (9. 6) sae om sig selv, at han var meget *smagføl*, da han troede at kunne smage, at der var peberrod i sovsen.

Af verber (udsagnsord) danner børnene dærimod ikke så ganske få, således (2. 6) moer *kokser*, d. e. lægger koks på kakkellovnen; 3. 7 det er *renet*, for rensat, sml. svensk rena; 5. 2 stjernerne *glanser*; ligeså fire år efter: blik (metallet) *glanser* jo ikke så længe, d. e. beholder sin glans; 7. 3 Hvorfor skal marcipanen ikke *figures*? d. e. dannes til figurer; tre dage efter: sjokolade, som er *figuret* som sardiner; 8. 3 hun har tegnet det og jeg har *kuløret* det; 8. 10 båden *kystede* her, d. e. blev drevet til land, sml. strande; 8. 11 det var sjov at *smalle* den af, d. e. indsnævre en lille bæks løb. — Hedvig H (4. +): det skulde stå og *kolde* sig, d. e. afkøles. Benedikte L (3. 8): han *bonder*, d. e. arbejder som bonde; samme 5. 0: du må ikke *billede* videre: som man blader i en almindelig bog, således billeder man i en billedbog. Edith B 4. 0: han *leede* i haven, d. e. slog med le. Ester F 2. 4: jeg *gosmajorede*, af gosmajor = klodsmajor. Grete J 2. 9 ofte: det

soles, d. e. er solskin, sml. det regner. Kåre G (4. 3) i leg (til en møller): her er noget korn, vil De mølle det? Samme (4. 6) om kragernes skrål: de *krager* sådan.

Jeg har allerede givet flere eksempler på sammenblanding af to ord (kontamination); her skal nu nævnes nogle flere. Nikolaj B (c. 5.) talte om en vandkande med *struse*, hvor ordene stråle og bruse er smeltet sammen. Frans 5. 11: tror du han er gået *underbunds*, af under, og til bunds; 11. 0 i *allerslutningen* af bogen. Et barn i Helsingør sæe *pudselere* istedenfor pudse eller polere. I voxnes »forsnakkelser« forekommer den slags sammenblandinger overordentlig hyppigt: han blev *plasset* så godt, af plejet og passet, osv.

ORDGRÆNSE

Vi er så vant til at se skrevne eller trykte sætninger, at vi dærved har fået vore begreber om sproglig virkelighed grundigt forkvaklede. I skrift gör vi et lille ophold mellem ordene, og i tryk er der en lille hvid åben plads, men i naturlig tale følger ordene umiddelbart efter hinanden uden selv den allermindste pause, idet den talende først gör ophold, når han enten trænger til at trække været eller betænker sig lidt paa fortsættelsen eller endelig, når han ikke har mere at sige. Talrige forskydninger i sprogenes historie beror på dette, at der ingen lydlig opfattelig grænse er mellem ordene; og vi skal nu se,

at det også spiller en stor rolle i børnenes sprogbeherkelse. Fra retskrivningen veed vi også, at det har sine vanskeligheder at få faste regler for, om man skal skrive *idag* eller *i dag*, om *afsted*, *påny*, *efterhånden*, *såmænd*, *såsnart* og fl. kan få lov til at betragtes som ett ord eller skal opløses. Ovenfor har vi nævnt, at »*hvor stor er drengen*« og »*klappe kage*« fra først af går ind i barnet som et uanalyseret hele, og på samme måde går det endog langt senere med andre forbindelser.

Issi B 1. 6 havde så tit hørt sig selv omtalt som *sød pige* uden at skille dette ad i to ord, at hun kunde sige »*bro'r ø'd pi'æ*« om sin lille broer. »Det samme på en anden måde« træffer vi hos Bo G (2. 8), der kunde sige: »Du er rigtig nok en *flink dreng*, moer« og »Du er en *sød dreng*, moer«. — Gerda F får besøg af sin voxne kusine Sofie og siger til hende: »Godmorgen, tante Fie«, hvorpå følger svaret: »Jeg hedder ikke tante Fie, jeg hedder bare Fie«. Resultatet er, at barnet næste dag siger: »Godmorgen, tante Barefie«.

Når således hele ordrækker opfattes under ett, kan barnet, hvis det kender et af ordene, føle det andet blot som en udvidelse eller forstærkelse af dette. Når Asbjörn B bad: »*Gyng mig nu, men højt og tydeligt*«, var det hans moers »*Tal højt og tydeligt*«, som for ham blot stod som et stærkere »*Tal højt*«, så han troede det kunde anvendes overalt, hvor »*højt*« var på sin plads.

På lignende måde fik præstedatteren Astrid F (1^{1/2}) så tit på sit spørgsmål om, hvor pigen Dorthe Katrine var henne, svaret »Ude å sprede mög«, at hun tog hele denne forbindelse som enstydigt med fraværende, hvorfor hun, når der blev spurgt: »Hvor er faer« eller »moer?« altid svarede »Ude å sprede mög«. —

Vi voxne burde måske ikke gøre os vigtige overfor sligt, da vi selv i visse tilfælde bruger talemåder som enheder, skönt kun den ene del af den gir mening; vi gör os ingen tanker over, hvad resten skal til, men plaprer den bare efter. Hvor tit siger vi ikke: »han er ivrig (ny) i tøjjet«, »han er vild på kareten«, »lad os nu få lys på møllen«, hvor der slet ikke er tale om noget tøj (hvorved der oprindeligt i den forbindelse tænkes på seletøj, om heste) eller om nogen karet eller mølle (stammer talemåderne fra et eller andet eventyr eller fra en virkelig tildragelse?); vi har ordsproget »det er en sen død at lade sig træde ihjæl af gæs«, og derfra bruger vi tit »det er en sen død«, fx »at pille det garn fra hinanden«¹, hvor vi slet ikke tænker på nogen død. Sml. også »på morgenkvisten«, der blot er = 'om morgenen'.

Tag V 1.9 brugte ordet *lækkepå* for låg og kunde fx sige *lækkepå a'*, når han sad med en æske og vilde ha låget af; han brugte også *åpatrappe* for trappe, så at der ikke var noget

¹ Det ny århundrede marts 1904: det er en sen død at få Sibiriens endeløse sletter opdyrkede med sådanne folk.

i vejen for at forbinde dette ord med *ned*. Johannes B brugte (1. 9) *pi'wimun'øn* (= pibe i munden) som ett ord = 'pibe, og *hatpá'* på samme måde = hat. I familien D døde det ældste barn Sine som ganske lille og blev af forældrene altid omtalt som salig Sine; de andre børn hørte dette som et navn og troede endogså som voksne, at navnet var *Salisine*.

I nogle tilfælde viser barnet ved böjning, hvad det har taget sammen som ett ord; således 5. 1 . . . et stykke træ. Hvor blev *stykketræet* af? og en halv time senere: nu faldt *stykketræet*. 5. 6: han hade *lavæ'rt* mæ å dække hullet. Esther F 2. 3: mit ur ga *dajåm's* = skal drejes om, den ga *log åps* = lukkes op.

I andre tilfælde sker ikke, som i de nu nævnte en sammenfatning af flere ord til en enhed, men skellet mellem de enkelte ord lægges et andet sted end i normalsproget.

Når vi siger en forbindelse som *en neger*, vil vi i de allerfleste tilfælde kun udtale ett *n* (ligesom vi kun har ett *m* i almindelig hurtig udtale af *om muligt*); dærfør opfattede Frans det første gang han hørte det, som *en eger* og brugte ordet *eger* alene. Det er det samme fænomen, som har fået *n* til at forsvinde i flere engelske ord som *adder*, idet det ældre *a nadder* blev analyseret som *an adder*; sproghistorien er rig på sådanne tilfælde.

Drengene i Århus brugte (? bruger endnu) spørsmålet: »Er du ri?» [ri'] = 'Er du med i

legen?' Af sætningen »han er i«, udtalt [hanæ'ri'] har de altså opfattet æ som den sædvanlige form for *er* og *r*-lyden som forlyd i et uforstået ord. — *Giv agt* opfattes vel af et langt overvejende flertal af danske børn som dannet af *gi*, den sædvanlige udtale af *giv* + *vagt*: ordet *agt* kendes jo ikke i sig selv.

Vi har videregående delinger af samme slags. Frk. Falbe-Hansen har fortalt mig om et barn, hvis faer var ansat i et ministerium og altså hyppigt havde hørt ham sige: »jeg skal op i ministeriet«, hvorefter det med fejlagtig opfattelse af første stavelse dannede sætninger som »Skal du i *dinisteriet?*« og »faer er i *sinisteriet.*« H. F. Feilbergs børn talte om faers *kroskop*, idet hans ord *mikroskop* var opfattet som *mi* (jysk = min, mit) + resten. Et dansk barn fortalte meget ivrig om en svensker, der sang meget bedre end Herold, for han kunde både synge *te nor* og *te bas* (*te* opfattet som *til*). Tyske børn skal tit sige *arrhøe*, idet de opfatter *di-* i *diarrhøe* som artiklen.

En lille pige bad om at se *ele mer fant*, idet *elefant* var følt som to bestanddele (meddelt af Ryberg-Hansen). Et ord, som Frans kløvede i to dele, var *tele-fonere*; som det ses af følgende sætninger: 2. 5 og så *tele han fonerede*; 2. 6 *tele moer fonerede*; 3. 1 så *tele hun fonerede*; en uge efter: nu *tele moer fonerer*; 3. 7 *tele hun fonerer?* Ganske det samme er mig berettet om andre børn, således sae Rose Marie K 3. 10 *tele du fo-*

nerer? Den samme pige, der ellers allerede talte meget net, sae ogsaa: *fogla jeg ferede* = fotograferede jeg; Margrethe O 2. 6: *spikker du ler?* = spekulerer du. Hvordan skal disse mærkelige kløvnings forklares? Der kan ingen tvivl være om, at barnet gir efter for sin trang til så snart som muligt at udtrykke subjektet; eller for at tale mindre lærdt, det er så vant til at ha, svarende til hinanden:

hun spiller-klaver — så spiller hun klaver,

han taler-sagte — taler han sagte?

at det 'ganske naturligt kommer til at stikke *han, hun, du* osv. ind mellem de to bestanddele af telefonere, spekulere, der lydligt er bygget på det nærmeste som spille-klaver, tale-sagte osv.



VII

SÆTNINGER

*Hvo ej med ord kan sige
Sin tanke, kommer ej i himmerige.
En sjæl efter døden.*

FORMLØST

I egenspropperioden er barnets sprog helt og holdent grammatikløst; det forbinder ikke ord til ordforbindelser, endnu mindre til sætninger, men hvert ord kommer alene for sig selv. *Op* betyder det samme, som vi udtrykker ved hjælp af en hel sætning »jeg vil op« eller »løft mig op«, *hat* betyder »giv mig min hat på« eller »jeg vil ha min hat på«; *faer* kan være enten »dær kommer faer« eller »det er faer« eller »han hedder faer« eller »faer skal komme hen til mig« eller »jeg vil ha det og det af faer«: alt dette ligger forskelsløst i det ene ord; denne lydgruppe er vagt knyttet sammen med forestillingen om denne person og udløses ved synet af ham, eller blot ønsket om at se ham eller noget andet i forbindelse med ham.

Flere forskere har gjort gældende, at alt det første, barnet siger, ikke er meddelelser i egentlig forstand, men altid udtryk for barnets ønsker

og fornødenheder; ovenfor oversatte vi jo også *op* med »jeg vil *op*« og *hat* med »giv mig min hat på« osv. Heri er der sikkert nogen overdri- velse, idet barnet dog også ret tidligt kan til- kendegive sin glæde over at se en hat eller blot over at kunne genkende den og huske ordet; men en hel del sandhed er der dog i det, og det ansporer sikkert i høj grad barnet til at tale, at det meget tidligt opdager, at det lettere får sine ønsker opfyldte, når det tilkendegiver dem ved hjælp af visse lyd. Frans havde (1. 7) vænnet sig til ganske i almindelighed at udtrykke sin længsel efter ligegyldigt hvad ved hjælp af et langtrukket *m* med optone (stigende tone), sam- tidig med, at han rakte hånden ud efter det han attråede. Således ved middagsbordet, når han ønskede vand. Så en dag sae hans moer »Ja, hvis du kan sige vand«, og strax sae han selv *van* og blev henrykt, da han så fik noget at drikke. Et øjeblik efter sae han igen *vann* og fik igen noget til ubeskrivelig henrykkelse over at ha opdaget det trylleord, der strax skaffede ham noget at drikke. Dette gentoges nogle gange. Den næste dag, da jeg ved middagsbordet skæn- kede vand til mig selv, kom drengens *van*, *van*, der jo blev belønnet. Han havde i de mel- lemliggende 24 timer ikke hørt det, og vi gjorde intet for at minde ham om det. Ved nogle af gentagelserne (han fik kun nogle få dråber ad gangen) lød det kort afbrudt, ikke med det lange *n* som *för*, og visstnok med det rigtige stød:

van'. Dagen efter gentog det samme sig; ordet hørtes kun ved middagsbordet. Da han blev noget besværlig ved stadig at råbe på vand, blev der sagt: »sig bebe«, og så kom af sig selv *bebe van* — den første ordforbindelse.

Efterhånden sætter barnet selv i denne formløse periode flere og flere ord sammen, tit i ret tilfældig orden; en sådan række er Kåre G's »He papa man moa bum« (2. 1), da hans moer (moa) har slået faers lampe (man, af lysemænd, se ovf. s. 63) itu ved et brag (bum). Andre eksempler: Svend B (1. 6) »Bue Peder ka« = Bue har en kage til P. »Ha ge' bi« = Johannes bider i skeen. »Faer putte korn hue«, da han ser sin faer gi hønsene (putterne) korn af sin hue.

Af Franses tidligste ordrækker som tilløb til sætningsdannelse skal jeg anføre: (1. 10, idet han kommer forbi posthuset, af sig selv) *post, us, bringe, brev* — kommaerne antyder pauser; jeg formoder, at der dagen i forvejen var bleven sagt en sætning, hvori alle disse ord forekom, da de kom forbi posthuset. Samme måned, da han såe en boldt: *boldt, belø* [= spille]; lidt efter *de', morsomt*. Når han samme dag, da han kastede boldten langt bort, udbrød »de(t) va(r) godt«, var det ikke en selvstændig og af ham dannet sætning, men blot en gentagelse af, hvad der tit var blevet sagt til ham, øjensynlig opfattet som helhed, ganske somom vi havde opmuntret ham med et enkeltord som *bravo* eller *bravissimo* og han havde gentaget det. *Det* og *var* kan endnu

ikke være opfattet som sådanne, men naturligvis baner den slags som enheder lærte sætninger vejen for forståelsen af ordenes egenverdi, når de træffes igen andre steder.

EKKOISME

Ved børns sprogtilegnelse og især deres begyndende sætningsdannelse spiller ekkoisme en overordentlig stor rolle, jeg mener derved det, at børnene ligesom et ekko følger med, hvad der bliver sagt til dem. Når man skal lære et fremmed sprog, er det en fortræffelig fremgangsmåde, nårsomhelst man kan komme til det, for sig selv stille at gentage hver sætning, man hører en indfødt sige: derved kommer vendinger, ordstillinger, tonefald til at hænge fast i erindringen, så at de ved lejlighed kan tages frem til eget brug eller rettere indfinder sig ganske af sig selv. Hvad den voxne således kan gøre med bevidst formål, gör vore børn i stort omfang af sig selv i en viss periode, idet de gentager höjt, hvad de lige har hørt, enten det hele, hvis det er et meget kort udsagn, eller hyppigere slutningen, så meget, som de kan beholde i deres korte hukommelse. Hvad der herved kommer med, er ret tilfældigt, og det behøver ikke altid at gi mening eller være hele ord: meget gentages åbenbart uden at være forstået, meget også uden at være mere end halvt forstået.

Som eksempler på sådanne ekko-udsagn skal

jeg gi fra alderen 1. 9: Skal jeg bære dig? — Bære dig. (Varieret: Skal moer bære Frans? — Bære Frans, eller: gal bære Frans, eller: Skal jeg bære dig? — jai bæ'r dai.) Himlen er så blå. — Åse bå'. Hjulene går rundt ligesom møllen. — Om mølin. Den gik rundt, alt hvad den kunde. — Alt kon'e. Hvem kommer. — Vim komme. Vil Frans holde hanken? — ole ankin.

Lignende iagttagelser findes omtalt flere steder, men ingen synes at have set ekkoismens fulde betydning for børnesproget; og een af de skarp-sindigste forskere, Meumann, mener endog (s. 28), at den slet ingen væsentlig indflydelse har på det barnlige sprogs udvikling. I modsætning dertil må jeg imidlertid på det bestemteste hævde, at ekkoisme forklarer os mange forskellige forhold, som dels findes i enkeltes sprog, dels hos alle eller næsten alle. Jeg skal først minde om børnenes stumpeord, hvor kun slutningen er bevaret: *lade* for sjokolade osv. (se s. 35 f.), og om brugen af *du* istedenfor *jeg* (se s. 126 f.); dærnæst om den ikke ualmindelige ordstilling med verbet først, der let fremkommer, når barnet hyppigt ekkoer sætninger som »nu kommer moer« med »kommer moer« osv. Således sae Frans lige mod slutningen af det andet og begyndelsen af det tredje år, netop i den periode, da han var meget ivrigt ekkoende, overordentligt hyppigt sætninger som: komme man (= dær kommer en mand); gå' dame; kan Frans ta de; gal (skal)

Ane komme å ta madet ud; komt moer (moer er kommet); fået faer osse en gaffel osv. Disse sætninger kunde lyde omtrent som spørgsmål og blev også en gang imellem opfattede således af omgivelserne, men var aldeles ikke ment spørgende.

Som spørgsmål bruges ikke sjældent (fx af Bo G 1.9 og af Vilh. Rasmussens datter) *henne* med vedkommende ord foran, et ekko af de stores: hvor er ... henne? Når børn senere kommer så vidt, at de former deres spørgsmål som rigtige sætninger, bruger de tit istedenfor den direkte spørgeform den indirekte, således Elisabeth H 2.6 almindeligt »*va manden gjorde*« = hvad gjorde manden, osv; Svend B 2.2 *va du sir maj, mo'r?* 2.3 *va du bu'æ te de?* (hvad bruger du det til). 2.10 *Hvorfor du læser, faer?* Denne ordstilling kan næppe forklares uden gennem ekkoisme af sætninger som »Skal jeg sige dig, hvad manden gjorde; kan du sige mig, hvorfor han gör det?« osv.

Den store rolle, infinitiven spiller i børnesproget, hvor den tit bruges uden at være styret af noget (Faer holde stangen, både = kan eller skal holde, og = holder) skyldes sikkert ikke nogen opfattelse af denne form som den til grund liggende form, men ganske simpelt den omstændighed, at denne form så overordentligt hyppigt optræder i slutningen at en sætning, afhængig af et tit længe i forvejen forekommende hjælpeverbum, kan, må, vil ell. lign. Når bar-

net i sit ekko kun får slutningen af sætningerne med, optræder infinitiven således alene og blir derfor tit den eneste form barnet virkelig behersker. Her ser vi nu grunden til at barnet næsten aldrig bruger befaleform med nægtelse, men istedenfor fx »spis det ikke« siger »ikke spise det« — det er ekkoform fra »du må ikke spise det«. Det er bekendt, at denne infinitiviske forbudsform ikke sjældent bruges også af voksne, hvortil det sikkert har bidraget en del, at der kommer en viss kraft i udtrykket ved at ordet *ikke* strax slynges ud. Det er vel denne bydende energi der har gjort formen så yndet i Tyskland, også i officielle opslag »Nicht hinauslehnen« og deslige, hvorfra vor hjemlige jernbanestyrelse en overgang hentede sit »Ikke læne sig ud«, indtil der i danskhedens navn blev rejst indsigelse, så at det nu er erstattet med det blidere »Læn Dem ikke ud!«

NÆGTELSE

De fleste børn (eller alle?) lærer tidligere at sige *nej* (*næ*) end *ja*, ganske simpelt fordi nægtelsen er stærkere følelsesbetonet end bekræftelse. *Nænænænæ* optræder hos mange meget små børn som et vrissende naturudtryk for stærkt ubehag. Det er måske så naturligt, at det ikke engang behøver at læres: det har sine gode grunde, at nægtelserne i så mange sprog begynder med *n* (sjældnere med det beslægtede *m*). Af og til

udtales een af disse to lyd også alene (n' eller m') uden vokal for eller efter: det er ikke andet end den hørlige gestus at rynke på næsen ad noget.

Til at begynde med gir barnet slet ikke udtryk for, hvad det er, det benægter; det bare afværges med hånden, skubber det altfor varme fra sig osv. Men når det begynder i ord at udtrykke, hvad det er, det ikke vil ha, sker det ikke sjældent efter formelen »brød næ«, tit med pause imellem ordene, som to selvstændige ud-sagn, som når vi i vore fyldigere udtryksformer vilde sige »vil I byde mig brød? Det kan der ikke være tale om«. Således også med et verbum, som hos Axel B (1. 11) je sover næ (ved siden deraf dog også: næj ikke sover) = jeg sover ikke.

Tilsvarende udtryksmåder findes omtalt hos udenlandske iagttagere, bl. a.: stul nei nei — schossel (= jeg vil ikke op på stolen, men på skødet); papa abeié ato non, iaian abeié non (papa n'est pas encore habillé, Suzanne n'est pas habillée). Og i den blinddøve Helen Kellers første periode træffer vi det samme: da hun følte sin lille søsters mund og moeren stavede *teeth* for hende, svarede Helen »Baby teeth — no, baby eat — no«, hvormed hun mente »Baby cannot eat because she has no teeth«. Denne udtryksmåde ser altså ud til ganske af sig selv at indfinde sig hos børn af forskellige nationer som en naturlig kraftig nægtelse.

Herfra udviklede Else B (1. 11) et helt system for nægtende sætninger: moer næ sød [= moer er ikke sød], jeg næ med ind [= jeg vil ikke . . .], jeg næ nå [= jeg kan ikke nå], Mia næ kommer [= M. kommer ikke], jeg næ gort [= har ingenting gjort]. (Sml. tvillingsproget nedenfor XII.) En variant med nægtelsen først findes hos Bue B: nænæ sove = jeg vil ikke sove (1. 7).

SPØRSMÅL

Spørgesætninger kommer i regelen temmeligt tidligt frem, eller rettere spørgsmål, ti de første er ikke formede som egentlige spørgesætninger, men det spørgende ligger udtalt i mine, blik eller gestus; såsnart det tillige ligger i tonefaldet, er vi allerede inde på de sprogligt udtrykte spørgsmål. Nogle af de tidligste spørgsmål drejer sig om sted: hvor er . . . henne? undertiden som omtalt s. 163 ekkoistisk udtrykt blot ved ordet *henne*); disse spørgsmål hører barnet meget hyppigt, og barnet har sikkert lært mange gloser ved sådanne (ikke egentlig mente) spørgsmål som: hvor er den lille næse (. . . strømpe, støvle osv.) henne? Desuden må vi her mærke, at den slags spørgsmål får rent praktisk betydning for den lille, idet han tit bruger dem for at be om noget, der er blevet borte for ham eller som han ikke kan nå. Senere (som det synes, hyppigst ved slutningen af det tredje år) dukker spørgsmålene med *hvorfor* op; de spiller den aller-

største rolle for barnets forståelse af hele verden og dens mangfoldige teelser og tildragelser, og hvor meget de end kan trætte, når de kommer i skokketal, tør dog ingen, som vil sit barn det godt, stille sig afvisende overfor dem. At spørsmål om tid (hvornår? hvor længe?) først kommer langt senere, hænger sammen med vanskeligheden ved rigtig at få fat på nøjagtige tidsforestillinger.

Mon blev af Frans (4. 2—5) hyppigt i overensstemmelse med en norsk sprogbrug han aldrig havde hørt, stillet foran et andet spørgeord: *Mon* hva er det? *Mon* hvor er det henne? 4. 9 *Mon* hvems er dette her for noget? Noget senere kom en forkærlighed for *monstro*, som 4. 8 *Monstro* om der er nogen inde i spisestuen?

Undertiden får vi ejendommelig sammensatte spørgsmål: 2. 9 *Faer*, tror du hvor geværet er? (hvor tror du...) 3. 0 *Syns* du vodn de gå ron't? (= ser du, hvordan..., vel blandet med tanken: *syns* du ikke, det går godt rundt). 4. 3 *Hvor* er den nye bog henne, veed du? Denne sidste forbindelse af to spørgsmål er meget udtrykfuld, og de, der er vant til den fra andre sprog, som engelsk (*Where is the new book, do you know?*) kan savne den på dansk, hvor man skal anvende den omstændeligere udtryksmåde, der begynder med »veed du« og gør hovedspørgsmålet til et indirekte. — Det af børn yndede ord *sikke* kan sommetider bruges foran en sætning med *hvor*: 2. 3 *Sikke* hvor den kan

trille. I almindeligt dagligsprog hedder det: Sikke den kan trille, eller Sikkedan . . .

Börn har tit svært ved at opfatte toleddede spørgsmål som sådanne og vil altså af spørgsmålet »vil du ha rugbrød eller franskbrød« kun besvare sidste led med *ja* (der altså blir = jeg vil ha fr.); ligeså »Er det rødt eller gult?« »Ja« [4. 11 = gult]. Når Else B (1. 11) på spørgsmålet »vil du aldrig op?« svarer *ja*, mener hun »jeg vil blive liggende«. Man kan her minde om, at grønlanderne i deres sprog på spørgsmål som »såe du ham ikke« svarer *ja*, når de mener 'jeg såe ham ikke' og *nej*, når de mener 'jeg såe ham'.

STYREORD

Præpositioner (forholdsord, jeg foretrækker at sige styreord) optræder i regelen ret sent hos børnene. Stern har samlet opgivelser om alderen for den første brug hos sine egne og andres børn, idet det er et punkt, som iagttagere skænker en del opmærksomhed. De opgivne aldre er 2. 6—2. 6 — omkring ved 2. 0—2. 11 ¹/₂ —1. 10—2. 3—2. 1. Jeg må tilstå, at det ikke forekommer mig at ha særlig stor interesse at slå fast, hvor tidligt det første eksempel på en ordklasse forekommer, navnlig ikke, når man som mange forskere dærpå lar denne ordklasse ligge og altså tilsyneladende behandler sagen, somom alt var vundet, når ett exemplar optræder. Hvad der har større interesse, er at for-

følge, hvorledes beherskelsen gradvis voxer, og se at komme til forståelse af, hvordan de i begyndelsen uundgåelige fejl og forvekslinger er opståede i den lille hjerne. Således er det højst interessant, hvad Stern omtaler, at når engang trangen til at bruge præpositioner opstår, voxer den i langt større og højere grad end evnen til at skelne de forskellige ord af denne klasse, så at der hos hans børn kom en periode, hvor de brugte ett og samme styreord som en slags universalpræposition i alle forhold. Hilde brugte hertil *von*, Eva *auf*, Günther blot et kort *e*: *e vater* = bei vater, *e uns* = zu uns, *e tisch* = auf den tisch osv. Noget tilvarende kender jeg ikke fra danske børn.

Den oprindeligste fremgangsmåde hos alle børn er at stille ordene for de vigtigste begreber sammen uden forbindelsesord, således 1.10 lov gå ind duen = må jeg få lov til at gå ind i stuen; ud landevej = jeg skal ud på landevejen. Den første brug af styreord er sikkert altid i ganske bestemte forbindelser, der er lært som helheder: lægge i kakkellovnen, gå i stykker, gå i skole, op til moer. Først senere kommer evnen til frit at bruge styreord til selv at knytte ord sammen med; og da dukker også fejlene op, hvad der ikke kan forundre, fordi styreordenes brug i alle sprog frembyder et meget stort antal vilkårligheder og særheder. Dette beror ganske simpelt på, at når vi kommer udenfor nogle temmelig få helt klare anvendelser om det rent stedlige

og tidlige, er de forhold der skal udtrykkes, så vage og ubestemte, at der logisk i mange tilfælde ligeså godt kunde være grund til at bruge den ene som den anden præposition, medens sprogbrugen dog har fæstet sig ved een i ett tilfælde, ved en anden i et andet. I de nedenfor nævnte sætninger er det dærfor i regelen let at påpege analogier, der kan ha foresvævet barnet.

2. 2 Frans køre *på* læde (slæde; sml. sidde på en slæde, køre på jernbane). 2. 3 Frans gal (skal) bade (blade) *efter* den tykke mand (i en billedbog; sml. lede efter). 2. 3 gå kan du gå *på* dok (= med stok). 2. 9 lugter *på* den (en blomst, sml. se på). 3. 6 er du vred *af* det (for det, sml. ked af). 3. 6 jeg må godt *a* faer (sml. har fået lov af); dagen efter: Må jeg ha lidt mælk *a* doktoren? 2. 7 den hånd, som du rører *på* dit ansigt med (sml. føler på, tar på). 3. 7 ofte: jeg er ked *for* det (sml. glad for), med forskellig tyd: jeg er ked for dig moer (da hun er kommen til at vælte hans klodser), og: jeg er ked for dig, faer. — Hvorfor? — Fordi du har slået din finger (= det gör mig ondt for dig). 6. 4 så kan du holde selskab *med* mig (holde mig med selskab). 6. 10 nu skal jeg ned å spise *til* mellemmad; lidt efter: spise *til* aftensmad (dette er ingenlunde ualmindeligt, også hos voxne, fra forbindelsen: spise til middag; omvendt høres tit: spise middag, istedenfor spise til middag, spise middagsmad; overgangen er fuldført i: spise en bedre middag). 7. 2 (og de følgende måneder)

med benene *om kors*, og ligeså 7.3 og endnu 8.2 *omskrævs*, for over kors og overskrævs, hvorved omkring, omkuld o. lign. kan ha dannet forbilleder.

Styreordenes flertydighed gir sig undertiden mærkelige udslag. Vilh. Rasmussen fortæller (s. 86), at hans lille pige, da hun var i bad, hørte moeren sige: »Nu må jeg vaske dig i en *fart*«, svarede: »Nej, det skal da være i vand« — på grund af anvendelsen af det flertydige *i* troede hun, at en *fart* var et eller andet ukendt stof. (Sml. Fritz Jürgensen: »Svend Tveskæg hærgede landet og« »Hærgede landet hvorpå var det han hærgede landet?« »På det grusomste«.) Dette minder om det engelske barn, der i skolen blev spurgt, »What is an average?« og svarede »What the hen lays eggs on«. Hun havde tit hørt sin moer sige »The hen lays so many eggs on an average every week« ('i gennemsnit'; men ordet fremkalder ingen forestilling hos det engelske barn, som det danske ord *gennemsnit* gør, så at en tilsvarende misforståelse er utænkelig hos os).

Pudsigt nok er der et udtryk, der er blevet aldeles stående i det videnskabelige sprog, som til syvende og sidst skyldes en ganske lignende misforståelse af et styreords tyd. Man taler (og det er naturligvis berettiget) om, at noget ikke er nået *over* bevidsthedens tærskel. Billedet er hentet fra døråbningen: man går ind i en stue (ind ad en dør) ved at skride *over* tærskelen.

Men modsætningen skulde, hvis man holdt sig til billedet, være: det og det er endnu *udenfor* bevidsthedens tærskel. I det psykologerne imidlertid skal ha modsætningen udtrykt, tar de på en lignende tankeløs måde som barnet i de nævnte eksempler ordet *over* i dets almindelige tyd: det modsatte blir da *under*, så at de siger fx »en tilstand, der ligger under vor bevidstheds tærskel« (Høffding, *Psykologi*, 4. udg. 84) eller »Der må jo være foregået noget under bevidsthedens tærskel, i det ubevidste« (A. Lehmann, *Overtro* 4. 200) eller »hele resten fortaber sig i et stedse dybere mørke, langt under bevidsthedslivets tærskel« (Goll, *Forbrydertyper hos Shakespeare* 5); og ganske på samme måde i andre sprog; man har endog dannet det latinske ord for det ubevidste: *subliminal*.

FORSKELLIGE FORHOLD

En del verber kan bruges både med og uden objekt, fx jeg lugter rosen; rosen lugter. Men andre kan kun bruges på den ene måde, uden at der egentlig kan anføres grunde for eller imod; dærför får vi fejl som fx Bo G 2. 8 vil du hoppe mig ned | Laura *svømmede* mig igår. På lignende måde brugte Frans flere verber med objekt, hvor vi kræver et styreord imellem: 2. 4 (jeg) kan *kikke* lampen i faers briller; (således flere gange) | 2. 5 jeg kan *spille* den (boldten) op i luften | 3. 8 de *kælede* den (hunden) | 4. 0 det dær

(pegende på skyggen på en kasket) er for å skygge solen } 4. 2 kan du ikke *vente* mig (= vènte på), også 4. 3 vil I *vente* mig op? Og med toledsobjekt Grethe F 4. 0 de gule (stikkelsbær) kan Grethe ikke *kende* modne. —

Ret hyppigt, især hos jyske børn, er det at *een til* sættes sammen foran et overled: *een til* kage; det kommer ganske naturligt ved overførelse fra de mange tilfælde, hvor forbindelsen står alene uden overled: må jeg få *een til*? Men en morsom sammenblandet ordstilling kom Nikolaj H en dag med (4. 6): må jeg få en mellemmad med rullepølse til på?

En sammenblanding af ledsætning og toledsobjekt (»akkusativ med infinitiv«) er ret jævnlig: 3. 1 kunde du *høre mig nøs* for »mig nyse« og »at jeg nøs«. 4. 0 kunde du *høre dem skød*? 4. 1 så *hørte jeg Tilla sæ*. 4. 7 det har jeg en gang *set Johansen gjort*. — Et pudsigt udtryk kom 3. 0 Man ka høre lidt a'hende gå deroppe = man kan høre lidt af (støjen ved) at hun går ovenpå; påvirket af den berettigede forbindelse »høre hende gå«.

Jeg vedföjer nogle blandede eksempler på mærkelige eller kejtede forsøg på sammensatte sætninger: 3. 4 jeg kan ikke nå den, så langt den er inde (om en ting der er trillet under sofaen). 3. 4 så blev jeg på den dam til en time jeg kom hjem (= til der var gået en time, og da kom jeg hjem). 3. 6 Når du har selerne på og buxerne så falder ned, er det så dærfor du har selerne

på? 4.1 Det er meget morsommere end når moer ligger ved siden af mig så syns jeg det er meget morsommere når du ligger ved siden af mig. 4.6 Skal jeg tælle, hvor langt jeg kan (tælle så langt... og: prøve hvor langt jeg kan tælle). 6.3 Jo stærkere moer spillede, vo nærmere var vi ved tingen. Noget lignende hørte jeg en dag hos Elisabeth F (c. 6): *Vodn* (hvordan) der er dækket, sådan skal der være dækket. En underlig sammenblanding findes i Nikolaj H 4. 6 den er større end jeg har haft sådan een (større end nogen af samme slags jeg har haft).

En stor sprogforsker skrev i en kritik af min bog »Fremskridt i sproget«, at for den der lærer et fremmed sprog senere, består hovedvanskeligheden »i de tusende chikaner, som den tyranniske og lunefulde, fuldstændig uberegnelige såkaldte sprobrug kan volde, medens denne dog på den anden side ikke, således som formlæren kan det, volder barnet, der lærer sproget, noget bryderi.« Den samme tankegang kommer lidt senere igen, hvor der er tale om forskellige præpositioner (søn *af*, fader *til*, enke *efter*, tjener *hos*, herre *over* osv.): »Om noget betydeligt åndeligt arbejde for det danske barn, der lærer sproget, kan der her selvfølgelig ikke være tale« (i modsætning til udlændingen). Jeg kan nu ikke tro, at min højtærede kritiker har gjort sig den ulejlighed, inden han skrev denne sætning, at undersøge

sagen ved virkelig at lytte til börns tale. I alt fald er det min erfaring at börn, selv længe efter at de er kommen til det standpunkt, hvor de næsten ingen fejl mere begår i udtale og ord-bøjning m. m., kan bruge vendinger der ubetinget strider mod sprogets ånd og som delvis netop er af den slags, som også udlændinge let vil forfalde til. Mange af de omkring i denne bog aftrykte sætninger viser allerede dette, men her skal jeg end yderligere skrive nogle af mine optegnelser om Franses udtryk af; de vil desuden vise, hvor lunefuld sprogbrugen er også på dette område: 2. 3 den er faldet i dykker [= stykker; vi siger gå i stykker, selvom det er ved et fald] | 2. 5 de møder sammen [= støder sammen ved at mødes] | 2. 9 nu holder det stille å støve [= holder op; vi siger holder stille om en vogn o. dsl.] | 2. 11 Kan du hellere li' vin? [kan du bedre li, vil du hellere ha] | 3. 0 Der mangler lidt tilbage | 3. 1 Når jeg gör sådan et spetakkel, har du så godt af ørene? | 3. 2 Jeg kan så gerne li' å være i bad | 3. 4 (han binder en strömpe om hodet som törklæde) Nu laver jeg mig bondepige. Nu er jeg en bondepige | 3. 7 Jeg skal ikke i seng klokken tidlig | 3. 9 de blev ikke døde, de vilde ikke blive døde [overordentlig almindeligt hos mange börn] | 4. 3 hun vil synes pænt om sneen [vi kan kun bruge *godt* ved *synes* i den tyd; »vil synes at sneen er pæn« er noget andet] | 4. 7 der manglede kun to tilbage, som hun ikke såe (sml. ovf. 3. 0) | 4. 11 han stod længe og

tænkede sig over og vidste ikke hvad han vilde ha | 4. 11 det er stakkels for den mand, der går ude ved føllet [i regnen], og det er også trist for føllet | 6. 2 Jeg vil se om klokken er det jeg skal i seng på | 6. 7 der er en rosenknop lige ved at blive udsprungen | 9. 9 [om en klade] så vil du skrive det efter med blæk.

Det vil ses at mange af disse sætninger kan betegnes som sammenblandinger (kontaminationer) af to vendinger; og mange af dem må fra et rent logisk standpunkt betegnes som meget fornuftige. Men det at lære et sprog vil nu engang bl. a. også sige at lære, hvad man i k k e må sige i det sprog, selvom der ikke kan gives nogen fornuftig grund for forbuddet.



VIII

HUMOR

Lad os smelte Gabriel!

Den som i mange år har studeret børnesprog og talt med mange forældre og lærere om det, kan uden synderligt besvær anlægge sig en samling af pudsige misforståelser, der kan tjene som krydderi på hans undersøgelser om lyd og højningsformer. Nogle af dem er allerede indflettede i de andre afsnit af indeværende bog; andre følger her: udvalget indeholder intetsomhelst »lavet« af den slags børnehistorier som ikke sjældent finder vej til vittighedsblade. Mine kilder er i mange tilfælde vedkommende selv, der som voxne har fortalt mig, hvordan de som børn har misforstået ord og vers, men de fleste af historierne har jeg fra lærere, og jeg tvivler ikke om at mange lærere vil være istand til at udfylde og berige min samling.

Først skal jeg gi eksempler på misforståede enkeltord:

Skindød, forklaret som død af skinsyge.

Havsnød, som vandmangel.

Marsk Stig Andersen, således hvisket af et barn til sidemanden, der var oppe og ikke var

stiv i papirerne; det blev frejdigt gengivet som marsjandiser Andersen.

En lykkens *Pamfilius*, af Hilmar S omdannet til en lykkens flamingo.

Johannes *den døber*, ofte opfattet som J. den døve — hvad der burde vænne lærere af med den tyskagtige forbindelse *den* og erstatte den med den danske J. døberen.

Inger B (10-12 år) fortalte at læreren i skolen havde talt om en Kong Kret og hans klær; det var *konkret og abstrakt* der var blevet opfattet således, idet klær blev sat ind for dragt.

Axel Dam gav engang i et skoleprogram en liste fra danskundervisningen, hvoraf jeg aftrykker nogle uddrag: *rundhåndet*, af een opfattet som »kejtet, som ikke kan gøre noget med hænderne«, medens en anden holdt på, at det betød »med knyttede hænder«.

Sirlig — ikke almindelig (forvexlet med særlig).

Öjenvidne — en mand der veed noget om öjnene, en öjenlæge.

Jærtegn — noget man har kært.

Støvregn — stærk regn.

Fra historie- og bibelshistorie-timer har forskellige lærere meddelt mig følgende blomster.

Hvad hed han? — Et barn rækker fingren i været og siger »Bølle« — indsat istedenfor *Laban*.

Svend Estridsön døde i en jernbanekupé i England. — Der stod i bogen: på et *tog*.

Kong Abel blev dræbt af en barber. — *Friser* læst som frisér.

Griffenfeld blev efter sin død ført til Vær kirke i Jylland — opfattet som hver kirke; vedkommende dreng syntes nok det var underligt at man sådan kørte rundt med liget til alle kirkerne, men slog sig til ro med at det stod der nu.

Herefter kommer eksempler på misforståede talemåder, især ordsprog. Fru Heiberg fortæller i sine erindringer, at hun deklamerede forbindelsen »for sand« i den tro, at den indeholdt stofnavnet sand.

»Med blot øje« opfattes af mange børn som »blåt øje«, og det at man bestandig taler om, hvad man kan se, eller ikke kan se, med blot øje, gir anledning til den tro, at blå øjne må kunne se længst.

»Storken lægger 3 til 5 æg« — gengivet som otte æg.

En lille pige, der begyndte at lære at spille, troede at hun nu skulde til øvelser med buldne fingre — istedenfor *bundne* fingre.

Han er ikke sen i vællingen (Erik T-H 5.) for: sen i *vendingen*.

Man skal ikke *skure* hunden på hårene (variant: mod hårene). — Et andet barn der i skolen blev spurgt om »Men med et der blev at skue En så klar på himlens bue«, mente: »skure den, for at himlen kunde være fin, til Jesus blev født«.

Den tid, den sover.

Gale katte får *rævens* skind.

Han rider ikke den dag han *sejler* (i køben-

havnsk udtale kan *sadler* og *sejler* jo ligge hinanden meget nær).

Det er ikke underligt, at slige misforståelser især går ud over bibelske vendinger og sætninger fra katekismussen. I en familie, hvor man holdt Morten Pontoppidans »Frit vidnesbyrd«, sae et syvårs barn: Du skal ikke sige frit vidnesbyrd til din næste. Dette er dog ikke det af de ti bud, der blir mest mishandlet; det kan i så henseende ikke måle sig med det sjätte, hvor sikkert også lærerens eller lærerindens skyhed for at gå ind på forklaringen bidrager til at helt meningsløse opfattelser kan opstå eller sætte sig fast. Asbjörn B (c. 6.) sae: Du skal ikke fordrive horn. Under en diskussion om religionsundervisning (se Politiken 26. 1. 1904) fortalte Borgbjerg at af tre småputter, der den dag havde lært om dette bud, havde den ene hørt det som »Du må ikke skrive ord«, den anden »Du må ikke drive jord«, men den tredie var overbevist om, at buddet lød »Du må ikke bedrive et ord«. Ellen Key (Barnets århundrede 2. 129) fortæller om »den lille gossen hvilken — på lärarinnans fråga om hvad slags synd den kammerat begick, hvilken trots tillsägelser ständigt lekte med sitt bläckhorn — raskt svarade: hon gör hor«. Keber fortæller, at et tysk barn gjorde »Du sollst nicht ehebrechen« til »Du sollst nicht erbrechen«. Og et andet troede at det drejede sig om at putte rönnebær i munden: »Du sollst nicht ebereschen« (Stern 377).

Også forklaringen i katekismussen på samme bud volder knuder; den 9-årige Henriette skulde lære den, men forstod den ikke og sae bestemt: »Jeg sier: et tysk og fugtigt levned«.

Det bibelske udtryk »at sanke gloende kul på eens hovede« har (efter meddelelse fra Ryberg Hansen) en student og en ung pige, uafhængigt af hinanden, opfattet som betydende at ta gløder bort fra hans hode og gøre ham en tjeneste ved at befri ham på den måde. Talemåden stammer fra Salomons ordsprog 25. 22, hvori det hedder: »Dersom din fjende sulter, giv ham da brød at spise; og dersom han tørster, giv ham da vand at drikke; ti du skal samle gløder på hans hoved, og herren skal betale dig det«. Dærfra gik det over til romerbrevet, og blev ad denne vej klassisk i alle kristne lande, hvor lidt det end blev forstået. Som med denne sætning går det andre bibelske; hvad der i jødeland var en ganske dagligdags og ligefrem sammenligning, som ethvert barn kunde forstå, kan hos os på grund af de helt andre samfundsforhold slet ikke virke på samme umiddelbare måde. Jeg har aldrig set læderflasker, og må dærfor tilstå at jeg aldrig rigtig kan huske, hvad det er der er formålsløst, at hælde ny vin på gamle læderflasker, eller gammel vin på ny læderflasker, eller er begge dele lige meningsløse? Når det i samme forbindelse i bibelen hedder, at man heller ikke skal sætte en lap af nyt klæde på en gammel dragt, fordi den nye klud river hullet på den gamle

dragt større, så synes det at vise, at de gamle jødiske lappeskrædderes kunst var ringere end deres nutidige kaldsfællers — og de to sammenligningers virkning på en nutidssjæl er således i betydelig grad svækket, hvad der ikke hindrer prædikanter i at anvende dem, somom det hele var soleklart. Men lad os vende tilbage til børnene.

Frk. E. Simonsen er min kilde til følgende lille historie. En lille pige kom hjem fra skole, hvor de hver dag bad fadervor, og fortalte at hun forstod ikke, hvorfor »frøkenen« altid sae at de forlod deres kyllinger; hun selv havde ingen kyllinger, men hvis hun havde nogen, kunde det da aldrig falde hende ind at forlade dem. — Altså var »vi forlade *vore skyldnere*« hørt som »vi forlade vores kyllinger« med den naturlige, ligefremme tyd af ordet forlade.

En lille fire-fem års dreng bad altid »Giv os idag vort daglige brød med kød på« — bart brød var da ikke noget at be om! En anden sae mere naturligt: »Giv os idag vort dejlige brød!«

I en familie var en amme lige rejst, og et barn gjorde så indvendinger mod som hidtil at slutte sin aftenbøn med ordet »amen«, for nu var det da ikke længer nødvendigt at be for hende med. Ganske samme misforståelse kom på en lidt afvigende måde i en anden familie. Her kan mindes om det engelske barn, der (efter Sully) i *amen* følte sidste stavelse som *men* =

‘mennesker’, og dærfør, da han legede »kirke« med sine kaniner, sluttede med *a-rabbits*.

I bibelshistorien fortalte een, at Adam efter syndefaldet klædte sig i aviser (*blade!*). En anden fortalte om een, der blev forført af sin *kødelige* søster: det skulde være af sine kødelige lyster, og er et lille vink om, hvor farligt det undertiden er at samme ord, kødelig, kan betyde to helt forskellige ting.

En tredie lod en af de gamle patriarker bringe kartofler til vorherre — istedenfor *takoffer*. Elisabeth F var længe halvt fornærmet over at »Gud bevarer sine«, da hun tog dette sidste ord som navnet på den yngre søster Signe og ikke såe nogen grund til at netop hun skulde særligt beskyttes. I en 8-års klasse blev der sagt: Væk ham [Lazarus] ikke, han sover, og dærfør bliver han *harsk*.

Fra Kolding Avis, 1901 nr. 202 har jeg følgende historie:

Lærerinden fortæller: »Rhea Sylvia var en vestalinde; og vestalinderne måtte ikke gifte sig; men så hændte det, at Rhea Sylvia ved guden Mars blev moder til Romulus og Remus«.

Dagen efter skal lille Ellen genfortælle myten:

»Rhea Sylvia var en vestalinde; og vestalinderne måtte ikke gifte sig; men så hændte det ved gud i marts, at hun blev moder til Romulus og Remus«.

I vers, digte, salmer, sange, forekommer der et endnu større antal af ord og vendinger, der ligger over de smås horisont. Men versformen tiltaler dem, og de finder stort behag i at lære vers udenad, uden småligt hensyn til den klareste forståelse af hver enkelthed.

Verner F morede sig i halvandet års alderen, altså på et tidspunkt, da hans ordforråd ikke var særligt omfattende, over versene i »Den store Bastian« og havde hørt dem tit; verset:

Da Jettes faer og moer gik ud,
de sagde så til hende,
Du kære barn, hør nu vort bud,
vi snart tilbage vende.
Imidlertid, vær god og snild,
for alting rör ej lys og ild,
du ellers selv vil brænde —

blev i hans gengivelse til: Jæt var moer gik ui, gæe bat bui nas bai væt. Minn-ti gou nil, aldit or lus il, lelle bat. Jeg tvivler meget på, at selv en Vilhelm Thomsens skarpsindighed vilde være istand til, hvis han fik denne text til tydning, at ane hvad sprog den var i, og hvad indholdet var. Men de følgende historier stammer fra noget ældre börn.

»Unge *genbyrds* liv i norden« blev af nuværende rektor H til en forholdsvis sen alder opfattet som noget der havde med *indbyrdes* at göre¹;

¹ Hos Holger Drachmann findes, som Vilh. Andersen gør opmærksom på, flere gange ordet *Genbyrdsstrid* = gensidig eller indbyrdes strid.

og omtrent på samme måde af Ane Marie D. Samme opfattede også som barn:

Kom, maj, du søde milde,
somom det var:

Kom ej, du søde Mille — det sidste som pige-
navnet.

Linien:

At en konge uden *mage* (skulde fødes på vor
jord)
blev altid opfattet af Elisabeth F (og sikkert
mange andre) som . . . uden mave.

I en pigeskole i Helsingør blev:

Nu sneglen med hus på ryg vil vandre, — til
Nu sneglen med hus, paryk og vanter.

En dreng, der i lang tid havde været vant til
hver morgen af sin faer at få et stykke engelsk
lakrids, kom i skole og lærte dær forskellige
småsange, bl. a. »Bro, bro, brille«; hans faer
hørte ham en dag syngte:

Faer, faer, lakridsmand.

Denne lidt usædvanlige forvanskning af en
kendt linie gir mig nu anledning til den tilstå-
else, at jeg slet ikke selv veed, hvad linien

Fare, fare, krigsmand,
egentlig betyder: er det en opfordring til ham
om at fare afsted (hvorhen?) eller er det sub-
stantivet en fare, der optræder alene som fare-
signal? Hvor skal jeg få det at vide? Gold-
schmidt har atter en anden tolkning, for han
trykker det (Hjemløs 1. 44) som

Fagre, fagre krigsmand.

Utallige danske børn har leget legen og sunget linien, de fleste sandsynligvis uden klarere forståelse end min eller lakridsdrengens.

Knud Hjortø husker fra sin barndom et stykke salmevers:

At trække ud sit sværd med modig mine
og under øjne nær sin fjende *trine*.

»Jeg undrede mig ganske svagt og ubestemt over denne Trine, der var ens fjende, men det faldt mig aldrig ind at spørge om det: så meget betød det ikke for mig« — og denne ligegyldige stilling er sikkert typisk for børn overfor den slags linier. Dærfør kommer også de fleste af den slags misforståelser slet ikke til de voxnes kundskab; og sker dette, skyldes det et tilfælde, som når Vilh. Rasmussens datter (2.10) ved et billede af en ugle siger »Det er ulen, den har ingen paraply« og dærvæd viser, at hun har misopfattet »Den lille Ole med paraplyen« som u(g)le.

Frans D levede som barn i den salige tro, at Alting föjes som gud vil,
her er godt at dvæle,
betød: »godt af djævle«, d. v. s. frit for djævle.

Skolebestyrer Branner fik en dag det spørgsmål: »Faer hvor ligger Hornbækmonne«: I visen om Sören Kanne står der om skuden: »Fra Hornbæk monne den komme«, og det uforståede *monne* var slået sammen med Hornbæk til et nyt stednavn (-munde?). Han meddelte mig også den drastiske omdannelse af

Hvor salig er den lille flok — til

Hvor satan er den lille flok!

Fra en pigeskole i Hillerød har jeg »Der kom en snedker for fulde sejl« for »snekke«, og

Ja var der ingen fader, så blev jeg her hos dig, men alle Danmarks piger sætter stole rundt om dig.

Jakob Knudsen undrede sig i sin barndom over at

En fattig jomfru sad i løn, idet han tog det sidste ord som = ahorn. I samme salme står der

Ti glæde sig Jerusalem, hvad der gav anledning til spørgsmålet: »Faer, hvorfor skal vi rutsje hjem?« — det var hørt som: »De glæder sig, vi rutsjer hjem« — og endelig:

Og østens vise ofred dær

Guld, røgelse og myrra skær, hvad der næsten ufravigelig blir til . . . mørbrad skær; dette kan ikke undre, da ordet *myrra* jo naturligvis er ganske ukendt, og *skær* passer så dejligt til *mørbrad*.

Hører småpiger, ensomhed altid undviger, — blev opfattet som »een, som hed altid (altid havde det navn) Undviger.«

Erik H, der boede i Nordsjælland, kom dærfor naturligt (3. 9) til at synge:

Og ræven lå under Birkerød.

Ane Marie D tænkte i sin barndom ved »Evinde-

lig være du lovpriset« på sin danselærer Price. Min svigerfaer opfattede lige til han var bleven student, linien »Og i dalen smiler bly Vårviolens øje«, somom bly var navnet på metallet; han syntes nok det var løjerligt at bly kunde smile, men det generede ham dog ikke videre.

I salmen:

Nu er sket til jordens held,

Hvad os meldte Gabriel,

blevsidstelinie forstået som »lad os smelte Gabriel«.

Frans havde i skolen mange gange sunget i sangen om Holger danske linierne:

Jeg kæmped med åben pande

for hvad jeg for alvor tror,

da jeg en skønne dag fandt på at spørge ham om meningen; han tolkede det da: han sloges videre, skönt han, efter hvad han troede, havde et åbent sår i panden.

Dagen går med raske fjed,

Dagens børn må ile

forståes og synges tit som »Damen går . . . Damens børn . . . «

William Th opfattede anden linie af:

Nu har jeg sprunget den hele vej

Som en hind, du —

somom der stod »Som en hindu«.

I en københavnsk kommuneskole hørtes:

Og barnet tuder nu i vang

Hvad Davids onkel så og sang,

hvilket skulde være . . . tyder . . . David dunkelt så og sang.

Lille Ove B havde igen gjort sine buxer våde, og da hans fostermoer skændte på ham derfor, sae han frejdigt at det gjorde ingenting, for det sang de jo så tit i skolen:

Aldrig er jeg uden *våde*,

Aldrig dog foruden *nåde*.

Dette salmevers havde virkeligt været ham til stor trøst!

I en præstegård skal det være forekommet, at børnene, der fandt en død ælling, højtideligt bar den i procession hen for at begrave den, idet de af fuld hals sang:

Lysets *ælling* går med glans.

Fra flere forskellige sider har jeg hørt om en nærliggende misforståelse af linierne i salmen »Befal du dine veje«:

Ved sorg og *selvskabt* plage

du intet retter ud, —

somom der stod: selskabsplage.

Der er to almindeligt brugte aftenbønner, der gir anledning til forskellige forvexlinger. I den ene hedder det:

Fader, se i kærlighed

til mit ringe leje ned,

hvilket af et barn blev taget som »til min ringe lejlighed«, medens et andet barn, en sex års pige i Roskilde, en dag kom til sin moer og sae, at nu, efter at hun var begyndt at gå i skole, forstod hun bønnen, for i skolen, når det ringer, så *leger* de og skal *ned*. Den anden aftenbøn lyder i sin helhed således:

Nu lukker sig mit øje.
 O fader i det høje,
 i varetægt mig tag!
 Fra synd, fra sorg og fare
 din engel mig bevare,
 som ledet har min fod idag.

Bogstaveligt talt hver linie rummer her snarer for de små. De første tre linier blev af et barn gengivet som: Nu lukker sig det høje, Gud fader i mit øje, I varme tæpper mig tag. En søn af een af vore præstedigttere har fortalt mig at han som barn tog tredie linie som »i vare tæk mit tag« — han havde altså sikkert lært *mig* udtalt som [*miq*] og ikke som [*mai*]; et københavnerbarn vilde vel næppe være faldet på tanken med at tække et tag. En søn af en søofficer, kaptejn på en vagerdamper, fik en anden tolkning ud af det: »i vagertægt mig tag«. Et barn i Årup troede i fjerde linie at høre ordet faer, og da moeren en aften skulde høre bønnen, blev den til ære for hende omdannet til: for synd, for sorg, for moer. — Sidste linie er dog den der gør det mest broget for vore små venner. En af dem gengir den »som ledet har efter min fod idag« — om den blev fundet, forlyder der dog intet om. Hilmar S opfattede linien »Hvorledes har min fod det idag« og har fortalt mig, at han nok undrede sig over dette spørgsmål på det sted, men dog ingen alvorlig tvivl havde; på lignende måde tog Christian H det. Knud Hjortø skriver, at han selv forstod linien »somledes — sådan

nogenledes — har min fod det idag«; og at en lærerinde havde meddelt ham at hun havde opfattet *somledes* osv som »hvorledes har min fod det idag«, indtil hun en dag sad på katedret med salmebogen foran sig, og da pludselig så ordene rigtigt. Og endelig har vi Harald V, der (tre år gammel) spør: Hvem er Lede? — Hvad mener du? — Jo, ham som tar min fod. — Han havde altså delt ordene: som lede | t-har min fod idag, og troet at Lede var navnet på een eller anden, der tar foden.

Det vil let ses, at de fleste af de her samlede misforståelser er fremkomne ved hørte former; det ligger egentlig udenfor mit formål her at behandle de misforståelser, der udelukkende skyldes skriftformen, men jeg vil dog meddele et par typiske. I H. C. Andersens lille idyl læses »Hunden gør, det lille kræ« som *gør*, hvilket burde mane til at gøre forskel på de to verber; selv adskiller jeg dem endda dobbelt ved at skrive *gøer* og *gør*. Karl H læste som barn:

Musen smilte yndig,

Aly og Gulhyndy, osv.

med stød i det første ord, så at det blev den bestemte form af en *mus* istedenfor *muse*; efter hans egen tilståelse fandt han alligevel verset yndigt. I Hertz's »Slaget var endt« opfattede Hilmar S som dreng linierne:

Men svenskeren stirrede på ham hen
med et ondt og et hævngherrigt øje,

somom der stod »med ett ondt og ett hævngrigt öje«, de to öjne var altså forskellige.

Læseren har forhåbentlig ikke fået for mange af disse historier til ikke endnu at kunne döje to sidste fra et andet sprogområde, nemlig svensk. I verset:

Karoline en elak flicka var,
en flicka utan seder;
hon åt sin kåra mor och far
ej gjorde mycken heder —

opfattede et barn *åt* som fortid af *åta* istedenfor som styreordet. Og et andet hørte

Kung Karl den unge hjelte,
han stod i *rök* och *dam* —

som *rö* (= *röd*) med et efterfølgende mystisk ord *kordam*, som han opfattede som et slags klædningsstykke. De voxne i familien morede sig så meget herover, at de ligefrem selv antog ordet *kordam* og stadig brugte det for en slo-brok.



IX

SPROGLEG OG ORDAVL

Klemmebasiopodolski. Det mesopotamiske sprog er et underligt sprog.

HOLBERG.

SLUDRESPROG

Som allerede ovenfor nævnt (s. 20), holder barnets pludren ikke op med den egentlige pludreperiode, men fortsættes normalt langt ind i den tid, da barnet ellers er begyndt at ha et virkeligt sprog. Frans morer sig således (2. 2) med at frembringe lange meningsløse stavelsesrækker, som siges med den troskyldigste mine; tonefaldet lyder aldeles ægte, og flere gange kan der i farten løbe lyd med som han ellers ikke bruger. Det er ham en hel fryd, når jeg svarer med lige så meningsløse stavelser, og således kan vi holde lange samtaler. Et enkelt eksempel må her være nok: ale gine an alotenasgan as'eten ale senga arsenga an an. Denne leg dyrker han med mellemrum i flere år. En gang (4. 11) kommer han igen med en lang række meningsløse lyd og spør mig så: Er det engelsk? — Næ. — Hvorfor ikke? — Næ, for jeg forstår engelsk, men jeg forstår ikke hvad du sier. En time

senere kommer han igen til mig og spør: Faer, kan du alle sprog? — Næ, der er mange jeg ikke kan. — Kan du tysk? — Ja. [Frans ser noget skuffet ud: pigerne har flere gange sagt om hans selvlavede sprog, at han talte tysk. Så går han videre:] Kan du japansk? — Nej. — Frans (glad): Så veed du altså at når jeg sier noget som du ikke forstår, så er det japansk.

Det samme fænomen med fantasisprog findes meget hyppigt; Nathaniel Hawthorne og R. L. Stevenson taler om det kaudervælsk (gibberish) børn kan more sig med time efter time, »de leger at tale fransk«. Også Stern har fundet det hos sine børn, hvoraf det ene kaldte det at »tale komisk«; Meringers Johannes (2.1) tar sangbogen og synger en selvlavet melodi med helt uforståelige ord.

Det er også en fornøjelse bevidst at lave om på virkelige ord, således morede Frans sig en tid (2.3) med at gøre vokaler dybe, rundede, således *ko'mi'n* og *ko'my'n* for *kamin* (hans form for kanin), *då'mø* for *dame*, hvor det ligefrem morer ham at blive rettet; og da han finder på at sige *vårten* istedenfor *værten*, kan man høre på hans stemme, at der ligefrem er latter i den over dette indfald, så pudsig finder han det. Ti måneder efter morer han sig med at sige »den der dommer aller dist dal i den dorde dyde [dyðə]« afvexlende med »den der tommer aller list (s)tal i den torde tyde«. Et af O'Shea iagttaget barn morede sig med at frembringe varianter af de nye ord han lærte, således optrådte

dessert i en 12—14 skikkelser: *dissert*, *dishert*, *desot*, *'dessert osv.*

Börns tidlige lyst til at rime og til at stille ord rytmisk sammen nævnes fx af Meringer s. 116 og Stern s. 103, desværre kun med få eksempler. Om et dansk barn, Dagmar B (3.1) skriver hendes faer: »Hun har en underlig lyst og evne til at gå og forvrænge alting i rim: bedstemoer hestemoer præstemoer; Gudrun Sludrun Pudrun; osv.« Bo G (3.10) sae, idet han kyssede sin moer: »Klokken atten kysser jeg katten«. Dette fænomen synes at være meget udbredt hos børn, i reglen vel kun en bestemt kort tid hos hvert; hos min egen dreng først langt senere (6-7.) og da snarere som egentlig »digten«: »Den som spiller top, Har en smidig krop«, »Om morgnen når jeg har drukket min mælk, Så skal jeg ud på min store kælk« o. l.

KRAGEMÅL M. M.

Lysten til at tumle legende med sproget begynder som rene kåde løjer uden nogen bagtanke, men hos lidt ældre børn kan det udvides bevidst, idet børnene opdager, at de ved således at lave om på sproget gør dette uforståeligt for dem der ikke er vant til det, og dette gribes så som en fordel og fører til skoledrenges »hemmelige« sprog, d. v. s. forklædninger af sproget, i reglen ved en bestemt måde at udstaffere alle stavelser på. Fra min skoletid kender jeg især to

former, p-mål, hvori fx »du er et lille asen« kommer til at lyde: dupu erper etpet lilpillepe apasenpen; og kragemål, hvor det lyder: durbe ærbe erbe lirbelerbe arbesebe; det er dette sidste Hostrup har foreviget i sin ruskantate som »gudernes sprog« for at gøre nar af latinterperiet. Jeg har optegnelser om ganske lignende sprog fra snart sagt hele jordkloden.

I skoler, især vel de gamle kostskoler, findes nu flere steder særsprog, som bruges dels for morskabs skyld, dels for kun at blive forstået af de indviede; der er mer eller mindre system i ordforvrængningerne. Således dannes på Herlufsholm en mængde ord ved forkortning, så at begyndelsen af et ord med overspringen af midten kobles sammen med slutningen: *vuppe* 'vandsuppe', *vülen* 'vestibylen', *dippel* 'discipel', *slær* 'sålelær', d. v. s. suppekød, *vus* 'vandhus', *vir* 'vuspapir', *tælk* 'tykmælk', *tonen* 'tykmælkskonen', *grasje* 'granplantage', *si* 'sabelkompagni', *stark* 'store park', *kark* 'Kærs park'; lidt ændret findes samme princip i *önen* 'oldhönen', *ælk* 'oplagt mælk', men helt udenfor systemet synes *skåkse* 'gadedreng' at være.

Af noget anden karakter er det såkaldte skorpesprog på Opfostringshuset i København, hvor hörnene kalder sig selv *skorper* i modsæt til alle drengene udenfor, som kaldes *brokker*. En rask dreng kaldes en *kraftstikker*, medens sladderhanken går under navnet *spejt*. Hvad der er lækkert kaldes *læf*; *skorpelæf* betegner højdemålet

af lækkerhed. Kartoffler hedder *kaduller*. Drengene selv kaldes ved nummer, men dette omdannes, tit på en måde så det næppe blir til at kende igen, som når *trelems* betyder nr. 93 og *filers* nr. 74. (Socialdemokraten 28. dec. 1908).

Hvad der således er ret almindeligt på skoler, kan også af og til, men langt sjældnere, findes indenfor en enkelt familie. At en familie har et mindre antal af særlige udtryk, især øgenavne for familiens medlemmer og venner og bekendte, hører jo til dagens orden; men sommetider har de unge i en familie moret sig med så mange særord, at de kan gøre talen helt uforståelig for alle andre. I en familie med flere unge piger hørtes således i firserne i forrige århundrede et såkaldt »køtersprog«, hvoraf hr. Johannes Marer har meddelt mig følgende prøver: *bumf* posten, *kommete* kommer, *ranseröjte* franskbrød, *vlöjte* fløde, *vlöjtkum* flødeskum, *fel* vil, *kiv* give, *abe-dejegatterte* abekat, *pui* på, *deje* se, *rejfe* brev, *plæk* blæk, *pirete* papir, *pennerte* pen, *ropperte* prop, *dup* suppe, *påvre* bord, *tole* stol, *denge* seng, *duk* sukker, *mörre* smör, *hav* (kort a) have (verbum), *gak* kage, *maker* smager, *öyll* syltetøj, *døje* syg, *rengerte* dreng. Af sætninger kan jeg anføre: *fil(l)e kiv me-eke* vil du give mig. *Nu raue fille kui denge* nu troer jeg jeg vil gå i seng. *Fille tille pui påvre* vil du stille det på bordet. *Nu raue kulle pui tasse* nu troer jeg jeg skal på das. *Fille mede oute pådeje* vil du med ud at spasere. Og til slut et helt vers:

I månekin plo riliante kui,
 Kukkerte, kukkerte ra;
 I ðávletekete ligeðui
 Kukkerte osv.
 I rærte park pli mærke ðatterte,
 ðui de-eke måneklar natterte
 Kukkerte osv.¹.

Det vil let ses, at dette køtersprog er en blanding af virkelige børneformer og vilkårlige vokal- og konsonantomdannelser og endelig udvidelser omtrent som i kragemål.

Vi er herved kommen ind på grænsen af et meget interessant æmne, der imidlertid er for stort til at kunne behandles på en nogenlunde fyldestgørende måde uden at få bogen til at svulme uhyggeligt op, nemlig de mer eller mindre hemmelige særsprog, som er knyttede til mange slags beskæftigelser i mange lande (argot osv): jægere, soldater, skuespillere, minearbejdere osv, hver klasse har sine særord, og tit knytter der sig overtro til dem, så at fx Shetlænderne, når de gik på fiske, troede at fangsten blev mindre, om de brugte ordene fra deres hjemmesprog (skotsk-engelsk) istedenfor de gamle særord, som dr. Jakob Jakobsen har efterviist som oprindelig norske. På lignende måde er mange særord i jæger-, tyve-sprog osv låneord, der tit ad mærke-

¹ I måneskin er smukt at gå, Kukuk kukuk fællera; i solskin ligeså; i træets bark er mærket sat, dær såe jeg dig en måneklar nat.

lige veje er komne ind i sproget. Til dette æmne hører kult-sprog af forskellig art, og navne-tabu, d. v. s. forbud mod under visse omstændigheder eller til visse tider at bruge et ord (fx *mus* ved juletid, idet de så vilde formere sig altfor meget). Disse forhold spiller en stor rolle i sprogenes liv, men jeg må her nøjes med disse antydninger.

Lysten til legende og spøgende at lave om på ord og ordformer dukker spontant op i mangt et kærrestepars intime samvær; et litterært bekendt eksempel er Swifts såkaldte »Little language«. Men også udenfor tomandshånd gir den samme trang sig lejlighedsvis andre udslag hos voksne, fx i former som *frikadonser* for frikadelles, *krus* for krone, *Konrad* for konjak. »Det spiller ingen rolle« blir omdannet til *rulle*, og dette blir igen erstattet med *trille*. Hertil formoder jeg at ordet *nyskelig* for 'nydelig' hører; det har fået boglig anerkendelse fx hos Blicher (Noveller 2. 88) og i Chr. Winthers »Hun er nyselig og kysselig, Og rank som et siv«. Sml. også »ni og *nirsindstyre* år«; *bælte* og *skæve* for bæve og skælve; *sværme'risk* med tryk på anden stavelse (åbenbart brugt i alvor af Chr. Winther, Nogle digte 1835 s. 47); fremdeles bevidst-komiske stærke verbalbøjninger som *krepør* for kreperede, *besvam* for besvimed, og endelig de s. k. forblommede ord, hvorved almindelige ord forklædes, somom de var egennavne: en *Flottenhejmer*; han er fra *Fjollerup*; der er *Tomas* i pungen osv.

På intet område gir lysten til at lege med ord sig flere udslag end på kælenavnenes område. Den unge moder med barnet på sit skød holder af at tumle med mange variationer på den lilles navn, der udvides og ændres og forkortes på mangfoldig måde, og nogle af disse navne, eller et enkelt, kan da blive hængende ved vedkommende, længe efter at han eller hun er blevet voksen, tit et navn som ingen kan gøre rede for, som Nynne eller Gunkerunke. En belgisk sprogforsker har, sin kone uafvidende, optegnet alle de navne, hvormed hun efterhånden udsmykkede deres søn, hvorved Edmond blev til *Monmon*, *Monmonet*, *Monmonard*, *Monmignard*, *Monmonon*, *Mon*, *Ponpon*, *Ponponet*, *Ponponette*, *Ponpignard* og mange andre. Gerda T gik stadig under navnet *Lurre* [lorø], idet hun først blev kaldt *Basse* som så mange andre børn; dette blev udvidet til *Basselurre*, og dette mistede sidenhen sit hode. Vi ser her, at det der fra først af er en legende udvidelse, tilsidst kommer til at gøre fyldest ganske alene. Herpå kan jeg anføre et par yderligere eksempler. En anden *Gerda* fik sit navn udvidet til *Gerdesmutte*, der passede særligt godt til hendes fine spinkle skikkelse, men dette blev forkortet til *Smutte* eller hyppigere *Smut*, og det navn bærer hun endnu. På Regensen boede i min tid to kontubernaler, Keiser-Nielsen og Andersen; den sidste blev til forskel fra andre Andersener kaldt *Kejser-Andersen*, uagtet han ingen adkomst havde til de første to stavelser,

og da han gav sig mere af med regenslivet end kontubernalen, forkortedes det til *Kejser* (eller kejseren), medens den anden visst aldrig blev kaldt således. En soldat af sikringsstyrken 1915 fortalte mig, at der i hans kompagni var en soldat, der altid blandt kammeraterne gik under navnet *Herman*. En dag fik min hjemmelsmand hans soldaterbog at se og opdagede da til sin forbavselse, at han hverken som fornavn eller familienavn havde noget Herman. Det oplystes da, at han havde fået dette navn på følgende måde: hans soldaternummer var 103, og dette forkortedes da som vanligt til 3; i bondeudtale blev dette til *trie* [tri'ə], og dette blev af københavnerne efterlignet som *trier*; nu kendte de imidlertid af alle med navnet Trier bedst Herman Trier; soldaten blev da kaldt Herman Trier, og da dette blev for langt, blev det snart til Herman, og kort tid efter huskede man ikke længer, hvordan han var kommen til dette navn. (Jeg har en mistanke om, at *lomber*-udtrykket *kruk* er opstået på samme måde; *kodill(j)e*, spansk *codilla*, lille hale eller krølle, blev spøgefuldt udvidet til *krokodill(j)e*, og dette afsnuppet til *kruk*.)

I nær forbindelse med trangen til at lege med sproget står en lyst, som kan iagttages hos børn (blot naturligvis ikke de allermindste) og fortsætter sig hos de unge, lysten til at bruge stærke, livlige, malende, dærfør også helst nye, ord istedenfor gamle, udslidte. Vi er allerede stødt på de mange forstærkende forstavelser (s. 86 f.), der

bruges fortrinsvis istedenfor tamme underled som *meget*, i *høj grad* osv. Istedendfor ordet *at løbe* foretrækkes *rende*, *fare*, *stejle af*; om hurtig bevægelse i det hele bruges *suse*, og når *det* ikke er stærkt og levende nok, sættes *bruse* eller forbindelsen *suse og bruse afsted* ind; Frans sæe fx (6. 4) »Så måtte hun til å bruse 'på å vaske mig«, hvor meningen blot var 'skynde sig'. På denne måde fortrænges *kaste af smide* og *kyle*; og *stikke* bruges for *give*: han stak ham en lussing; stik betjenten en bajer. Til forskel fra de ovenfor omtalte forskellige slags *argot* eller særsprog for klasser, lag eller lav med deres mer eller mindre fremtrædende egenskab som uforståeligt for andre, delvis som bevidst hemmeligt sprog, har vi her med *slang* at *göre*, der netop ikke griber fagbegreber, men det almindeligste begrebsområde og stræber efter at forny sproget, hyppigst ved en dristig overførelse af et almindeligt ord på noget nyt (*pære* på hode eller tænkeevne, osv), hvorved moden spiller den allerstørste rolle. Også her må jeg nøjes med disse få antydninger, da det blot var mig om at göre at bringe denne side af sproglivet i forbindelse med den drift til sproglig, som spiller med i börnenes sproglige virksomhed. Når der nu (1914—16) i skyttegravene ved alle fronter, hos *les poilus* såvelsom hos *die feldgrauen* opstår hundreder af ord og vendinger, der breder sig i kraft af deres pudsighed eller fyndighed eller blot nyhed (der er allerede udkommet flere samlinger af dem), så beror det

på, at soldaterne selv under krigens gyseligheder heldigvis blir ved med at være store börn.

KLANGORD

Vi kommer her ganske naturligt til at behandle et spørgsmål, som har været meget omtvistet, nemlig om börn virkelig selvstændigt former sprogmateriale, altså optræder som sprog- eller rettere ordskabende. Der er ett område hvor vel alle er tilbøjelige til at tilskrive börnene en sådan skabende evne, nemlig ved den slags ord som jeg foretrækker at kalde klangord (onomatopoietika). Nu er der imidlertid at mærke, at de fleste klangord, som man hører af börn, ikke er disses egne opfindelser, men er lærte af dem ganske på samme måde som ethvert andet ord. Dærpå beror det at disse har forskellige former i forskellige sprog: hvor danske börn efter de voxne siger *raprap* og *kykeliky*, siger franske börn *cancan (couin)* og *coquerico*, og begge dele er en ufuldkommen gengivelse af dyrenes naturlyd, men naturligvis hjælper den lighed der findes mellem denne og det konventionelle ord, til at barnet lettere lærer dette end en helt virkårlig benævnelse som *and* eller *hane*. I mange tilfælde lettes overgangen for börnene ved at de voxne laver dobbeltord som *vovvov-hund*, der for den lille skydes ind mellem een periodes *vovvov* og en anden periodes *hund*; ligeså *raprap-and*, *mjav-kat* osv.

Men ved siden deraf kan børn selv danne klangord, der ganske vist i reglen hurtigt forsvinder til fordel for de overleverede ord. Således havde Frans (2. 3) selv dannet ordet *vakvak*, som hans moer havde hørt ham sige flere gange uden at forstå det; så en dag pegede han på en krage og sae samtidig *vakvak*, men da hans moer fortalte ham at det var en krage, greb han med begærlighed dette ord og gentog det flere gange. Han brugte længe (4. 2—5. 0) mor fen *dumre* [domrə], som måske blot er en fejlhøren for vort *dundre*, men også kan være opstået selvstændigt ligesom hans »jeg kunde høre *bulummet* [bu'lom'əð]« og »hva er de for noet *klummeri* [klomə'ri]« om en buldrende støj; *sumre* sae han også (5. 0) for *summe*.

Af andre børns klangorddannelser kan jeg anføre: *fff* [f] hos flere børn om lokomotiv eller dets lyd; Else B (1. 10): faer *gagetz* (således skrevet af min meddeler, = nyser); Ole R (2. 1) *ft* = sodavand, siden overført på vand i almindelighed; Bo G (1. 3 ff) *ging* om et gammelt urs lyd, også om jernbanen, hyppigt fordoblet *gingging* og brugt ikke blot om toget, men også om jernbanskinnerne; Kåre G (1. 7) *tk* (en smækkelyd) 'hest', *dann* 'klokke, ringen, kirketårn', senere 'cykle, ur', (1. 9) *tutu(t)* 'tog, skorsten', *kuky-y* 'hane', (1. 10) *gavgavk* 'and'; Ellen K (1. 9) *dedede* eller *de'ded* 'ur', *puh* (hvisket) 'tændstikker, cigar, pibe, røg', (2. 3) *ga'gag* 'høne'; Johannes B (1. 9) *gåk'ky* 'hane'; Svend B (1. 1) *kogoka* 'kykkeliky, dvs. høns'.

Hvorledes klangord kan gå over til at bruges om andre ting, hvor det klanglige ikke spiller nogen rolle, kan belyses ved to tilfælde med det samme ord fra to forskellige familier. Ellen K (1.9) brugte ordet *båm* (sml. de voxnes boms) for det første om fald og slag, men dernæst også om andre ubehageligheder, fx når hun fik sæbe i øjnene. Og Kåre G (1.8) bruger ordet *bum*, ikke alene for at gengi lyden når noget falder på gulvet, men da han har set en tallerken gå i stykker på den måde, bliver en skåret tallerken naturligvis bum; og siden hedder det: »Når en kjole fx har en rift, er det også bum, ligeså når en hægte er sprunget op, en knap mangler el. lign., kort sagt når det ikke er aldeles som det bør, er det bum«.

Til samme klasse som klangordene har vi da lov også at regne udtryksfulde ord der aldrig i sig har betegnet egentlig hørlige fænomener, altså af Franses dannelser ord som *knulret* [knul'rød] (3.10) om en ujævn overflade på noget træ; »sikken en *vrikvrak*« [vrekvrak] (8.2) om en siksaklinie i den frosne sne; »solen skinner på de små huse, så de *glintrer*« (9.10). I alle disse tilfælde ser vi tilslutning til kendte normalord, *knudret*, *vrikke*, *glimte*.

BÖRNS ORDAVL

Men danner børn selv ord udenfor klangordenes klasse? Ja, for det første finder vi ord,

der ligger tæt op til denne klasse; de ser nærmest ud som en stump af de ovenomtalte fantasisprog, der anbringes inde i virkeligt dansk. Frans kaldte en tid et fingerbøl, som han holdt på et blyant og lod snurre rundt dær, for *dengeling*, men en skønne dag (2. 2) sae han pludselig til afvexling: »vo æ [hvor er] *dengelangsen*« og lidt efter »vo æ *dengelengsan?*« Mindre udpræget er klangelementet i hans navn på en selvlavet leg med en kvist på gulvet (3. 6); han siger pludselig: »det hedder *lampetine*«, men noget efter hører jeg, at han nu siger *lanketine* og så igen *lampetine*. Og lidt efter siger han: »Og når man så gör sådan (han slår med kvisten på en glaskugle), så hedder det *kluratine* og *traniklualilua*«. Nogle timer efter siger han: »Når man triller sådan med den top, så hedder det *åustænger* [ɔusdæn'ær]«. En måned efter er han »aldrig i forlegenhed med et selvlavet ord, især når han med sine klodser laver figurer, som ikke ligner noget, så siger han fx: det skal være *lin'dam*«. I et halvt års tid havde han (4. 3—4. 7) et selvlavet yndlingsord, lavet af elementer i normalsproget, *forundskyldelig* med tryk på anden stavelse, helt meningsløst og bevidst meningsløst. Jeg spør ham engang, hvad det betyder, han ler blot, men følger dog til: Når man sier en forundskyldelig dame, er det en dame, og når man sier en forundskyldelig kakkelovn, så betyder det en kakkelovn, ikke? Når han legede sporvogn i haven, havde alle stoppeste-

derne også mærkelige navne. En gang (4.7) siger han: »Jeg har noget, der hedder *sutter-spænde*. — Hvad er det? — Det er noget, jeg spænder foran mine tog; dette her er den første (han peger på sin boldt) . . . nu render mine sutterspænder«, (idet han triller boldten bort). Andre ord fra den tid er *ristauler*, og i leg med en fætter og kusine *kuku-kongen* (også i formen *kukukåunen*), der ikke betød noget, såvidt jeg kunde begribe, men morede dem alle kongeligt. På lignende måde skriver en engelsk ven om sin lille pige: »Da hun var omtrent $2\frac{1}{4}$ år, brugte hun tit et meningsløst ord (nonsense word) midt i en ellers fuldkommen forståelig sætning. Når man spurgte hende om hvad det betød, forklarede hun det altid med et andet, der var ligeså uforståeligt, og således videre i en række, som man kunde få så lang, som man selv skøttede om.«

I alle mulige optegnelser om spæde børns tale finder man da også ord, som ikke kan henføres til normalsproget, men som er dukkede op, ingen veed hvordan, fra et sprogligt urdyb i barne-sjælen, som ingen har loddet og ingen vel kan lodde. Jeg anfører fra de mig tilgængelige danske optegnelser eksempler på sådanne ord, hvis oprindelse i alt fald ikke er klar. Kåre G (2.0) *goi* eller *gui* 'kam', *putput* 'strømpe, støvle, trøje, forklæde' (står sagtens i forbindelse med vort ord at putte), *i-a-a* 'sjokolade'. Ellen K (1.9) *æ'hæ* (næselyd) 'alt tøj' (undtagen buxer og sko), *gön*

eller *gōn* 'vand', senere betyder det også 'mælk', og (1. 11) *gōres* der en forskel, idet *van* nu er lært om vand til at vaskes i, medens *gōn* beholdes om drikkevand og mælk, *hæsj* 'avis, papir, bog'.

I den udenlandske litteratur om börnesprog findes flere lignende, bl. a. nogle, der går igen det ene sted efter det andet, fordi de er iagttagne af så berømte forskere som Darwin og Taine. Af mindre kendte skal jeg nævne *ndobbin* 'alle slags spiseligt' fra O'Shea; *tibu* 'fugl' fra Strümpell; *adi* 'kage' fra Ament; *bua* 'flaske' fra Ronjat; *be'lum-be'lum* 'legetøj med to drejende mænd', *wakaka* 'soldat', *wrakaka* 'tromme' (klangord?), *nda* 'kande', *pamma* 'blyant', *bium* 'strømpe' fra Meringer.

Men alligevel er det noget, som alle de mest fremragende börnesprogforskere i den senere tid er ganske enige om, at börn slet ikke optræder sprogskabende, slet ikke selv opfinder ord. Videst går vel Wundt, der (1. 296) ligefrem siger, at »det barnlige sprog frembringes af barnets omgivelser, hvorved barnet selv væsentligt kun medvirker passivt« — en af de forkerreste sætninger, jeg nogensinde har læst hos en stor videnskabsmand. Hos Meumann læser vi (s. 29): »Först Preyer og efter ham næsten enhver omhyggeligt iagttagende börne-psykolog, især også Wundt og Stumpf, har med styrke hyldet den anskuelse, at der ikke kan være tale om en opfindelse af ord hos barnet«. Og på lignende

måde hos de endnu nyere, Stern, Meringer. Har disse fortræffelige forskere da set helt galt på spørgsmålet, eller hvordan forholder det sig?

Jeg kan ikke se rettere, end at de har forset sig på udtrykkene »skabe af intet« eller »urschöpfung« og »opfinde«, og at de så tankestift (doktrinært) har fastholdt dette synspunkt, tildels i strid med de af dem selv fremhævede kendsgerninger. De nævnte udtryk findes atter og atter i drøftelsen, og Meumann siger udtrykkeligt, at «til opfindelse kræves en planmæssig fremgangsmåde med en hensigt, en forestilling om et formål, der skal virkeliggøres». Ja, når man forlanger det, så er det ganske klart, at der nok kan være tale om ord-opfindelse hos en kemiker der leder efter et navn på et nyt af ham fremstillet stof, men ikke hos det spæde barn. Men er det ikke en lovlig hård fordring at stille? Er der ikke mange opfindelser i den tekniske verden, som man ikke betænker sig på at betegne som sådanne, og som er komne til verden mere eller mindre tilfældigt? Således er det jo efter den almindelige fremstilling gået med opfindelsen af krudt; trækpapir skal fra først af være fremstillet ved en fejltagelse, idet en formand i en papirfabrik i England glemte at komme lim i en portion skrivepapir. For denne fejltagelse blev han afskediget, men fabrikanten hittede på istedenfor at kassere det ellers værdiløse papir at bruge det på den måde, vi nu kender, og da det gjorde lykke istedenfor det tidligere anvendte

sand, fremstillede han det senere planmæssigt og tjente en formue derved. Men efter Meumanns definition er klatpapir aldrig bleven »opfundet«. Endvidere kræves der for at anerkende børnenes skaben af ord, at de skal være frembragte »af intet« — somom ikke alle eller så godt som alle tekniske »opfindelser« nærmest bestod i at føre noget tidligere kendt et, tit egentlig ganske lille, skridt videre frem. Er vore fyldepenne, bicykler, skrivemaskiner, telefoner da ikke opfindelser? Man skulde ikke tro det, når man læser de nævnte børnesprogsforfattere, for såsnart der opdages den mindste tilknytning til et ord i normalsproget, frakendes der børnene enhver »opfindelse« eller »sprogskabende evne«. Således siger Stern s. 338, at hans pigebarn i det andet år brugte en del ord, der afveg fra normalsproget, og at disse ligeså godt som de navnlig i den amerikanske litteratur nævnte ord kunde bruges som bevis for, at børn kunde opfinde ord af sig selv, hvis det ikke var så, at man her bestemt kunde påvise, hvordan disse »nye« ord var fremgåede af normalsprogets ord. Således betød *eischei* 'løbe' 'gå', men det var opstået af ordene *eins zwei*, der blev sagt, da barnet lærte at gå; og der nævnes andre sidestykker til de ovenfor, fx s. 27 og 57 nævnte ordforvanskninger fra egensprogstiden; selvom nu alle de af andre og af mig nævnte børneord kunde eftervises som opståede på lignende måde (hvad der aldeles ikke forekommer mig sandsynligt), vilde

jeg dog ikke betænke mig på at tillægge børn sprogskabende evne, for *eischei* 'gå' ligger dog både i lyd og navnlig i tyd så langt fra *eins zwei*, at man uden overdrivelse kan regne det for et helt nyt ord.

Vi kan med hensyn til de af børn »opfundne« ord sondre mellem tre tilfælde:

- A. barnet gir både lyd og tyd;
- B. de voxne gir lyd, barnet tyd;
- C. barnet gir lyd, de voxne tyd.

Men de tre klasser kan ikke altid holdes ude fra hinanden, navnlig ikke, hvor den lille efterligner de stores lyd så dårligt eller opfatter de stores tyd så fejlagtigt, at der ikke blir meget tilbage af det, de store »gir«, således ved mange af de i de første kapitler nævnte egensprogsord. I reglen vil de selvdannede ord ganske naturligt ha et yderst kort liv, men enkelte kan dog holde sig længere.

Til klasse A vil jeg henregne de fleste af de ovenfor som børns opfindelser givne ord, altså også dem fra ganske små børn. For disses vedkommende vil Stern ikke anerkende sådanne tilfælde, derimod indrømmer han, at større børn (fra det femte år eller så) kan frembringe øjeblikksdannelser, der ikke kan afledes af noget. Hans beretning ligner i høj grad det, jeg selv har optegnet om Frans: »Günther dannede spøgefulde lejlighedsord for alle mulige virksomheder, han lige var i begreb med i sin leg, fx, idet han slog knude: ich muss jetzt *roopen*, og

det morede ham altid i høj grad, når man undrede sig over disse ord« (s. 345). Lindner har lignende iagttagelser.

Klasse B er vel den, der er sparsomst repræsenteret; hertil hører det s. 192 fra svensk i Finland givne *kordom* fra »stod i rök och dam«.

MAMA OG PAPA

Til klasse C, hvor barnets bidrag blot er lyden, og de store lægger indhold til noget, der fra barnets side var meningsløst (noget, som i høj grad minder om opfindelsen af trækpapiret) hører nogle af de aller bedst kendte ord. Det er et i alle landes barnekamre til alle tider gentaget lystspil, at den lille ligger og pludrer sit *mamama* ... eller *amama* ... eller *papapa* ... eller *apapa* ... eller *bababa* ... eller *ababab* uden at forbinde den allersvageste forestilling med sin mundleg, og at de voxne i deres glæde over det fremmelige barn tillægger disse stavelser en fornuftig mening, idet de nemlig selv er vant til, at der til en udtalt lyd svarer et indhold, en tanke, en forestilling. Vi får herved en hel klasse ord, der udmærker sig ved en simpel lydlig bygning — aldrig to konsonanter ved siden af hinanden, i regelen den samme konsonant gentaget med et *a* imellem, hyppigt endnu med et *a* i slutningen — og som genfindes i mange sprog, tit i forskellige former, men med væsentlig samme indhold.

For det første har vi ord for 'moer'. Det er meget naturligt, at moeren, der bliver modtaget af sit glade barn med lydene *mama*, opfatter dette, somom barnet kaldte hende selv således, og når hun hyppigt, idet barnet siger *mama*, kommer hen til vuggen, lærer barnet også selv at kalde på hende med disse stavelser, og således blir de til et anerkendt ord for begrebet 'moer', snart med tryk på første, snart på sidste stavelse. I fransk får vi næsevokal enten i sidste stavelse alene eller i begge stavelser; og undertiden har vi kun een stavelse, *ma*, således ret almindeligt på engelsk. Når disse stavelser er blevet til et virkeligt ord, kan de følge trop med andre ord i de lydændringer disse undergives, og således får vi bl. a. den tyske form *muhme*, hvis tyd 'tante, kvindelig slægtning' vi allerede har omtalt. Endvidere udvidedes *ma* i meget gammel tid i de voxnes tale med en almindelig endelse, hvorved man fik den form, der ligger til grund for vort *moder*, *moer*, såvelsom for engelsk *mother*, tysk *mutter*, latinsk *mater*, fransk *mère* osv. Disse ord blev de anerkendte voxneord, medens *mama* selv kun blev tålt i fortroligt samkvem i familien. Moden spiller dog sin rolle med hensyn til, hvor »højt op« *mama* kan anvendes. Således blev *mamma* i England i det 18de århundrede brugt også af voxne som fint ord i de højere klasser, men i det 19de efterlignedes dette af de lavere klasser, med det resultat, at de fine nu som modvirke lærte deres børn

hurtigst muligt at sige *mother*. I de amerikanske sydstater blev *mammy* almindeligt i tale til og om en negeramme.

Formerne *mama* og *ma* er nu ikke de eneste for dette begreb; også barnets *am* er blevet grebet og fastholdt af de voxne: albanesisk *ama* 'moer', oldnordisk *amma* 'bedstemoer'. Latin *amita* med en afledningsendelse er kommet til at betyde 'tante' og ligger til grund for oldfransk *ante* (hvoraf engelsk *aunt*), der senere er blevet til *tante*. Vokal foran *m* har også de semitiske ord for 'moer', hebr. 'ém osv.

Også *baba* findes for 'moer', således på slavisk, selvom det nu har fået forskellige afledte anvendelser 'gammel kvinde (mutter!)' eller 'bedstemoer', også 'jordemoer'.

Former med *n* findes også for 'moer', således sanskrit *naná*, albanesisk *nane*. Hertil hører med afledet tyd græsk *nannē* 'tante'; lat. *nonna*, der i den tidlige middelalder fra '(bedste)moer' gik over til at blive en ærbødig tiltale til ældre kvinder, kender vi nu i alle vore sprog som det kvindelige modstykke til munk. I fjernere sprog er former som *nana* o. lign. almindelige for 'moer'; på grønlandsk betyder *a'na* (hans eller hendes) bedstemoer, men *an'a'na* (hans eller hendes) moer.

Dærnæst er begrebet 'faer' repræsenteret, og ganske naturligt vil man i de tilfælde, hvor lydgrupper med *m* allerede er blevet fortolkede som betydende 'moer', fortrinsvis søge navnet for

'faer' i stavelser med *p*, altså især *papa*. Men det er noget, som visstnok ikke sjældent opleves i barnekamre, at den lille siger *mama(ma)*, hvor man ventede *papa*, og omvendt; tilsidst lærer han naturligvis at fordele sine stavelser på den »rigtige« måde. Om forholdet mellem formerne *papa*, *pappa* og *pa* gælder det samme som ovenfor bemærket om *m*-stavelserne, ligeså om udvidelsen med *tr* i ordet *pater*, der med almindelige lydskifter findes i fransk *père*, dansk *fader faer*, engelsk *father*, tysk *vater* osv. Sprogforskerne er heldigvis nu kommet bort fra den gamle mani at aflede disse ord af en »rod *pa* beskytte« og dæri se et vidnesbyrd om vore urforfædres »hochsittlichem geiste« (Fick). — *Papa* er som bekendt også et ærbødigt tiltalenavn for en ærværdig gejstlig og er derved blevet det ord, vi har i formen *pave*.

Ved siden heraf har vi former med *b*: ital. *babbo*, bulgarsk *babá*, serbisk *bába*, tyrkisk *baba*. — Med vokalen forrest har vi de semitiske former *ab*, *abu* og endelig *abba*, der er vel kendt, fordi den gennem græsk *abbas* er blevet til navnet på en gejstlig 'fader': *abbed*, i alle europæiske sprog.

Også med tungespidslyd har vi navne for 'faer': sanskrit *tatá*, russ. *tata*, *tjatja*, kymrisk *tat* m. m. Det nu almindelige engelske *dad* antages næppe med rette at være lånt fra dette kymriske ord, som i visse forbindelser får *d*-som forlyd, men er vel opstået uafhængigt af

det. På slaviske sprog har vi *děd* meget udbredt for 'bedstefaer' eller 'gammel mand'. Således også *deite*, *teite* i tyske almuesmål. Og ligesom ordene for 'moer' går over til at bruges om 'tante', således disse om 'onkel': græsk *theios* (hvorfra italiænsk *zio*), litau. *dedė*, russisk *djadja* 'onkel'.

Med vokalen forrest har vi *atta*, bl. a. på græsk, som tiltale til ældre, på gotisk er *atta* det egentlige ord for 'faer', og med en afledning har vi det samme ord i slavisk *otici*, russisk *otec*; en anden endelse findes i egennavnet *Attila*, 'lille faer'. Udenfor vor sprogæt har vi fx magyarsk *atya*, tyrkisk *ata*, baskisk *aita*, grønlandsk *a'ta* (hans eller hendes) bedstefaer, *a'ta'ta* (hans eller hendes) faer.

Også barnepigen får sin andel i disse lalleord, da barnet jo også hilser hende med sine meningsløse stavelser og dærvæd indbyder til at underlægge dem betydning af en benævnelse for hende; herhen hører vort *amme*, og i Polen og Rusland benævnes samme væsen *niania*, *njanja*. Det er klart, at dette ikke kan holdes skarpt ude fra benævnelser for tanten (se ovenfor *amita*); og på sanskrit findes *māma* som tiltaleform for 'onkel'.

Det kan måske være tvivlsomt, om vi finder benævnelser på barnet selv, opståede på lignende måde; hertil hører snarest engelsk *babe*, *baby*, tysk *bube*, (*u* som i *muhme* ovenfor), men man har ogsaa forklaret engelsk *babe* som et 'normal-

ord' fra oldfransk *baube* af latinsk *balbus*, 'stammende'. *Babbe* i en dansk familie som kæle navn for en lille pige, hvis rigtige navn var Sofie, er vistnok opstået ved tolkning af hendes egne pludrestavelser.

Ved siden af disse personbenævnelser er der et andet begreb, som spiller en stor rolle for barnet, nemlig maden (brystet, flasken osv.) Det er en hos mange børn i flere lande gjort iagttagelse, at de tidligt siger et vokalløst langt *m* som tegn for, at der er noget de længes efter eller trænger til; men det er næppe rigtigt at tro, at denne lyd oprindeligt er ment sådan af børnene, der først bruger det bevidst, når de ser at de voksne kommer til, idet de hører sådan en lyd og da ser efter, hvad barnet mangler. Og på lignende måde går det med de udvidede former, der bl. a. siges i glæde, når den lille ser at han får noget at spise, og som derfor tolkes som barnets udtryk for mad: *am*, *mam*, *mammam*, også de samme former med *a* efter, og altså i virkeligheden de samme lydgrupper, der kommer til at stå for 'moer': adskillelsen med een bestemt form til een bestemt tyd skyldes altid de voksne, der så naturligvis kan lære den lille den. Hertil hører det af Taine iagttagne *ham* som barnets udtryk for sult eller tørst (*h* stumt?), og det af Darwins søn »opfundne« ord *mum* = 'spise', tit udtalt med spørgende tonefald (optone) = 'giv mig noget at spise' (mærk at engelsk *u* betegner en *a*-agtig lyd) og flere lignende hos

andre iagttagere; Lindners barn skal ha adskilt (1. 5) *papp* = 'alt spiseligt' og *mem* eller *möm* 'alt drikkeligt, især mælk'. Og i normalsprog har vi ord som sanskrit *māmsa* (got. *mimz*) eller *mās* 'kød', vort *mad* og *mos* (fra tysk), *mæt*, endvidere lat. *mandere*, *manducare* 'tygge' (hvorfra fransk *manger*) — allesammen udvidelser af dette barnlige *ma(m)*.

Da barnets første næring er moderbrystet, kan barnets glade *mamama* også blive taget som navn på dette: lat. *mamma* (mindskeform *mam(m)illa*, hvoraf fransk *mamelle*), og med den anden læbelyd også *pa* (således på dansk om dien: »den lille skal ha pa«), eng. *pap*, norsk og sv. dial. *pappe*, lat. *papilla* betyder 'brystvorte', der også udtrykkes ved et ord med tungespidslyd: eng. *teat* (tysk *zitze*), ital. *tetta*, norsk og sv. dial. *tatte*. Hertil hører fremdeles det lat. børneord *papare* 'spise', opr. 'die' og flere lignende på tysk *pappen*, *pamp(f)en*; tysk *papp(e)* 'melvælling' og vort *pap*, der betegner den grødede masse, før det kommer til at betyde de deraf pressede plader. Muligvis er også begyndelsen af vort *mælk* det barnlige *ma* forstået om moderbrystet eller mælken.

Men fra disse ord kan ikke skilles den lyd, enten et langt vokalløst *m'* eller *am'*, hvorved glæden over noget rigtigt velsmagende udtrykkes; biformer fx i skotsk *nyam*, *nyamnyam*, engelsk sømandssprog *yam* 'spise' og med to tungespidslyd fransk *nanan* 'sukkerstads, fine sager'. Og

flere sprogforskere vil nu hævde det som meget sandsynligt, at latinsk *amo* 'jeg elsker' oprindeligt stammer fra dette *am* som udtryk for inderligt velbehag. — Når jeg fra Erling T (1. 10) får opgivet de underlige ord *nana'næ'i* 'sjokolade' og *jajaja'ja* 'billedbog', foreligger der vel også her en voxnetolkning af barnets oprindeligt meningsløse ord.

Hele denne klasse ord vi således har behandlet, står på en viss måde på grund af deres oprindelse og stadige nyskaben udenfor sprogets almindelige ord. Det vil dærfør let ses, at det ikke går an at ville udlede »lydlove« af dem i deres egentlige skikkelse; det er i virkeligheden lige forfejlet at ville bruge dem som bevis på urslægtskab mellem sprogklasser (fx opføre dem mellem fælles semitisk-indoeuropæiske ord) og at regne dem blandt låneord, således som det meget hyppigt göres, (når fx slavisk *baba* siges at være lån fra tyrkisk *baba* 'fader'). Tysk *pap(p)a* og *mam(m)a* og ligeså de samme ord på engelsk og dansk, italiensk osv. betragtes næsten altid som lån fra fransk; med rette vender Cauer sig imod dette i en anmærkning til *Odysseen* 6. 57, hvor Nausikaa tiltaler sin faer som »papa fil'«, idet han siger: »Homer og Joh. Heinr. Voss, der 1781 rigtigt oversatte »lieber papa«, er vel hævdede over mistanken for fransk efterabning (*welschsucht*)«. Noget andet er, at moden som sagt kan göre sig gældende med hensyn til, hvor længe börnene får lov til at

sige *papa* og *mama*, og fransk mode kan i så henseende ha bredt sig til andre europæiske lande, særligt i det syttende århundrede — og dærmød hænger det måske sammen, at man ikke i de forskellige landes *litteratur* finder disse ord i tidlig brug, hvad der naturligvis ikke beviser noget om ordenes faktiske brug i barnekammeret. Og såsnart et ord, der hører til denne klasse, et eller andet sted har fået en sær-anvendelse, kan denne naturligvis udmærket godt som låneord brede sig fra land til land, som vi har set med hensyn til ordene *abbed* og *pave*. Selv med hensyn til ordenes primære anvendelse må det jo indrømmes, at der er visse nationale eller dog delvis til nationerne bundne vaner, der betinger hvad de voxne venter sig af de små, så at de ett sted venter og godkender *papa*, et andet *dad*, et tredie *atta* for begrebet 'faer'.

Til barnets oprindelige stavelser, som de voxne underlægger et indhold, og som dærefter kan optages i normalsproget, hører vel også *tata* når een går sin vej, der på engelsk er blevet en almindelig afskedsformel ('farvel!'). Og Stern har vel ikke helt uret, når han mener, at det franske *adieu* næppe vilde være trængt så almindeligt ind som afskedshilsen i andre lande, hvis det ikke, navnlig i den i Tyskland almindelige form *ade*, faldt mer eller mindre sammen med et barnligt »naturord«.

Når barnet rækker een noget eller rækker ef-

ter noget, ledsager det også gerne sin gestus med nogle lyd; og det er da ganske ejendommeligt, at hvis dette er *da* eller *ta*, vil det let af de voxne blive fortolket som et virkeligt ord og da fastholdt som dette; en dansk vil høre det enten som *tak* (sml. om dette ords dobbeltbrug s. 67) eller *ta(g)*, en tysker som *da* 'dær', en englænder som *there* 'dær', en franskmand som *tiens* 'værsgo', en slaver som *daj* 'giv'; det homeriske *tê* tolkes af nogle som en imperativ af *teinō* 'strækker'. (Sammenlign, at når et dansk barn siger *ba* idet han ser sin faer, vil dette blive opfattet som en ufuldkommen efterligning af normalordet *faer*, selvom det måske slet ikke er det fra den lilles side).



X

TEORETISKE PROBLEMER

Dersom filologien og de såkaldte smukke videnskaber læres eller forhandles uden filosofi, gøre de folk til pedanter.

F. C. EILSCHOW.

MODERSMÅLET LÆRES BEDST

Hvor kan det være at børn i almindelighed lærer deres modersmål så godt? At der her er et problem, blir klart når vi stiller denne tilegnelse af modersmålet op imod enhver senere læren af fremmede sprog. Modsætningen er i virkeligheden slående og mangfoldig. *Her* et ganske lille barn, uden erfaringer og forudsætninger; *dær* et større barn eller endog en voksen, med mangehånde kundskaber og færdigheder. *Her* en planløs fremgangsmåde på bedste beskub, *dær* det hele lagt systematisk tilrette (for selv i de lærebøger der ikke følger det gamle grammatiske system, er der jo dog bevidst orden og fremgang fra lettere til sværere stof). *Her* ingen pædagogisk og fagligt uddannede lærere, men tilfældige forældre, søskende, barnepiger og legeskammerater; *dær* lærere der er særligt uddan-

nede gennem mange år til at gi sprogundervisning. *Her* kun mundtlig undervisning, *dær* foruden den mundtlige tillige en skriftlig, med læsebøger, ord-bøger og anden boghjælp. Og dog blir resultatet: *her* fuldstændig og nøjagtig beherskelse af sproget »som en indfødt« selv hos ret dumme børn; *dær* i de fleste tilfælde, selv hos ellers velbegavede mennesker, en mangelfuld og unøjagtig sprogbeherskelse. Hvorpå beror da denne forskel?

ANDRES SVAR

Problemet er aldrig blevet alsidigt belyst og drøftet; men hist og her finder man del svar på spørgsmålet, tit udgivne for helsvar, somom hele vanskeligheden var klaret med en eneste formel. Ikke sjældent tages der herved kun hensyn til den ene side, den lydlige, somom det hele var løst, når man gav en grund til at de små kan opnå en bedre udtale af deres modersmål end man sædvanlig senere får i fremmede sprog.

Mange siger således tit, at børnenes organer er særlig bøjelige, men at man senere hen i livet mister denne smidighed i tunge og læber. Dette holder dog ikke stik, hvad alle børns talrige lydlige forsyndelser tilstrækkeligt viser. Var deres organer så smidige som det påstås, måtte de jo strax lære lydene rigtigt, medens der nu dog hengår en rum tid, før alle modersmålets lyd og lydforbindelser efterlignes med tilstrækkelig nøjagtighed. Smidigheden er ikke

noget oprindeligt, men noget der efterhånden erhverves, og det med ikke ringe besvær — og egentlig kun overfor ett sprogs lyd, ikke i almindelighed.

På lignende måde forholder det sig med det andet svar, nemlig at barnets øre er særlig modtageligt for indtryk. Også øret kræver uddannelse, da det fra først af slet ikke kan opfatte en mængde nyanser, som vi voxne hører med største skarphed.

Så siger nogle at barnet lærer dansk så godt, fordi det ikke har nogen forudgående vaner at bekæmpe. Heller ikke dette er rigtigt; som enhver skarp iagttager let kan overbevise sig om, foregår barnets tilegnelse af sproglydene netop gennem fortsat stadig bekæmpelse af uheldige vaner, som det har fået på et tidligere stadium og som tit kan sidde mærkværdig fast.

Hos en stor sprogforsker har jeg truffet den mening at barnet lærer sit modersmål så godt, fordi det sker på et tidspunkt, da barnet ikke har andet at bestille. Nej tværtimod kan man vel sige, at barnet har uhyre meget at lære samtidig med at det lærer sproget, og desuden er utrolig virksomt i denne periode; det underlægger sig i kort tid større områder end nogensinde senere i langt længere tid. Så meget beundringsværdigere blir det da, at det desuden får kraft til samtidig at lære sit modersmål og dets mangfoldige finesser og krinkelkroge.

Nogle henviser da til arveligheden og siger at

barnet lettest lærer det sprog, som det ved arv fra forældrene er i forvejen indrettet på at lære; at der med andre ord skulde være arvelige hjernevindinger der lettere modtog dette sprog end et hvilket som helst andet. Men selvom man kan finde arv i de fine træk i nervernes og musklernes bygning, som betinger minespillet omkring øjnene og munden, og stemmens klang og tonefaldets op og ned, er det på forskningens nuværende standpunkt for tidligt at sige noget om arveligt forudanlæg til modersmålets lyd og former. Der er måske noget om det, men desværre skorter det os på bestemte, nøjagtigt undersøgte kendsgerninger. Axel Kock fortæller et mærkeligt eksempel — det eneste af den slags jeg mindes at ha set omtalt: en saxer flyttede til Sverrig, hvor han fik børn, der på normal måde lærte svensk, men da en sønnesøn af den indflyttede begyndte at tale, bemærkede forældrene til deres forbavselse, at han sammenblandede *t* og *d*, *k* og *g*, *p* og *b*, ganske som sin saxiske bedstefader, uagtet der ikke kunde være tale om direkte påvirkning. [Men kan den slags ikke findes selvgroet hos børn uden saxiske forfædre?]

Imod at tillægge arvelighed større betydning taler unægteligt de mangfoldige tilfælde, hvor indvandrede børn tilegner sig deres fødelands sprog tilsyneladende ganske lige så sikkert og hurtigt som deres jævnaldrende, hvis forfædre har været bosatte i landet i lange tider. Dette kan hvert år iagttages her i landet og i større

stil i Nordamerika. Omgivelserne har åbenbart større indflydelse end afstamningen.

EGET SVAR

Intet af disse fra andre anførte svar på vort spørgsmål, hvorfor børn lærer deres modersmål så godt, var altså fuldt tilfredsstillende. Det afgørende ligger efter min mening (der naturligvis ikke er absolut ny i enhver henseende, men delvis er foregrebet, bl. a. af Eschricht) dels i barnet selv, dels i den måde hvorpå dets omgivelse forholder sig til det. For det første falder læretiden i den aller heldigste tid, nemlig den aller første levealder. Hvis man sætter begavelse = udviklingsmulighed, er der jo ingen tvivl om at alle børn er bedst begavede i de første år: fra fødselen foregår der en stadig nedgang i evnen til at ta imod nyt og til at lempe sig efter det. Hos nogle går denne nedgang ret hurtigt, så de snart stivner og blir uimodtagelige for ændringer i vaner, hos andre kan man se en glædelig udviklingsmulighed selv i sene år; men ingen bevarer ret længe de første års udviklings-smidighed i fuldt omfang.

Hertil kommer, at den lille har langt rigeligere lejlighed til at høre sit modersmål end man som regel får ved noget senere sprog man skal lære; han hører det fra morgen til aften og vel at mærke i dets ægte skikkelse, med den rette udtale, det rette tonefald, den rette ordanvendelse

og ordføjning; sproget kommer til ham som en frisk, altid sprudlende kilde. Allerede før han endnu selv er begyndt at sige noget, lettes den første forståelse for ham ved den vane, mødre og barnepiger har, evindeligt at gentage de samme vendinger med små variationer, samtidig med at de gør det de fortæller om: »Så skal vi vaske det lille ansigt, og så skal vi vaske den lille pande, og så skal vi vaske den lille næse, og så skal vi vaske den lille kind, og så skal vi vaske det lille øre...« Mandfolk vilde aldrig, hvis de skulde pusle den lille, bruge så mange ord evig og altid — men i så fald vilde barnet næppe heller lære at forstå og tale så tidligt som når det blir passet af kvinder. — Og den lille har jo så at sige enetimer hele året rundt i sit modersmål. Det er noget andet end ved den senere sprogundervisning, hvor man højt regnet har sex timer (à 50 minutter) om ugen og endda må dele opmærksomheden med en snes eller flere medlærende. En anden uvurderlig fordel ligger i, at han hører sproget i alle mulige situationer, og vel at mærke således at situation og sprog bestandig svarer til hinanden, hører nøje sammen og gensidig belyser hinanden. Gestus, pegen, ansigtsudtryk — alt er i samklang med de udtalte ord og hjælper den lille til den rette sprogforståelse. Her er ikke det unaturlige, som så tit kommer frem i den senere sprogundervisning, hvor man taler om ting der slet ikke forefindes, om sne og is i juli eller om udsprungne bøge i

januar. Det den lille hører, er også helt igennem noget der umiddelbart angår ham selv og interesserer ham, og gang på gang fører hans egne sproglige forsøg til at han får nogle af sine højeste ønsker opfyldt, så at hans begyndende sprogbeherskelse har store praktiske fordele for ham.

Ved siden af det han således selv ser nytten af, hører han en mængde som ikke direkte angår ham, men som dog går ind i den lille hjerne og ligesom opmagasineres dær for senere, tit på en ret uventet måde, at dukke frem, medens han, da det blev sagt, tilsyneladende slet ikke reagerede på det. Intet hørt går i virkeligheden helt sporløst hen, og til tider kan man blive forbavset over at opdage, hvad der har siddet fast, endogså meget nøjagtigt. Da Frans var 4. 11 gammel, sae han en dag pludselig: »Yesterday [med ganske korrekt engelsk udtale] — er der ikke nogen der sier yesterday?«, og da jeg svarede at det er et engelsk ord, fortsatte han: »Ja det er fru B, hun sier sådan så tit: yesterday«. Der var gået en tre uger efter den engelsk-talende fru Bs besøg hos os. Det er kendt, at hypnotiserede personer undertiden kan sige hele sætninger i sprog, som de ikke behersker, men blot har hørt i deres barndom. I litteraturen om børns sprog foreligger flere mærkelige beretninger om sådanne sprogminder, der har ligget skjult i lange tider. Et barn, der havde tilbragt de første halvandet år i Schlesien og derpå kom

til Berlin, hvor det ikke havde lejlighed til at høre schlesisk udtale, kom i en alder af 5 år pludselig stikkende med schlesiske talemåder, der selv ved den ivrigste efterforsken ikke kunde føres tilbage til nogen anden kilde end den første sprogløse periode. Et fireårigt pigebarn, der selv allerede kunde tale, blev ved sygdom døvt og mistede fuldstændigt talens brug; da hun var 8 gammel, kom hun på en døvstummeanstalt, og efterat hun dær havde fået undervisning et års tid, dukkede pludseligt erindringer op om det tidligere lærte, og hun kom nu hurtigt frem med en mængde ord i barndomstidens dialekt. (Stern 257 f). Grammont fortæller om en lille fransk pige, hvis amme havde talt fransk med stærk italiænsk aksang; barnet begyndte først at tale en måned efterat denne amme var rejst bort, men udtalte da mange ord med italiænske lyd, og flere af den slags ejendommeligheder holdt sig til tre-års alderen.

Læg også mærke til, at den lilles lærere, selvom de måske ikke i alle henseender er de mest ideale som sproglærere betragtede, i hvert fald har nogle fortrin fremfor de sproglærere man i reglen træffer senere i livet. Forholdet mellem dem og eleven er langt mere hjerteligt, personligt, netop fordi de ikke i første linie er lærere og optræder som sådanne. Barnets omgivelser er uhyre interesserede i hvert lille fremskridt det gør. Selv det mest kejtede forsøg mødes med sympati, ja tit med beundring, som det

det jo også er, et skridt i den rigtige retning, uden at der øves smålig gnaven kritik overfor dets mangler og ufuldkommenheder. Der er et slavisk ordsprog *Tko želi dobro govoriti, mora natucati* — ‘den som vil tale godt, må først radbrække sproget’, men dette overses altfor hyppigt af sproglærerne, der kræver fejlfri nøjagtighed fra først af og dærfor tit herser med eleverne på et ganske lille område så længe, til lysten til at lære sproget forgår eller svækkes hos eleverne. Sligt kendes ikke ved den første sproglæren.

Her kommer da vor forskel mellem egensprogs- og fællessprogsperioden frem. I den første er den lille centrum i sin snævre kres, der vogter på hver lille stavelse fra hans mund, som var det guldorn. Hvilken sproglærer senere vilde være glad for former som dem vi ovenfor såe fra egensprogstiden, former som *fant* eller *vat* eller *ham* som gengivelse af *elefant*? Men det er moeren virkelig, hun ler ad barnet og jubler med det, når det kan bruge denne stavelse om sin tøjelefant; hun kaster sin kærligheds kåbe over manglerne og fejlene ved den lilles efterligning af ordene; hun husker fra gang til gang hvad hans mærkelige ord skal stå for, og hendes villige sympati forvandler de første og vanskeligste skridt på sprogets vej til den muntreste leg.

Dog det går ikke an, at egensproget og dets radbrækninger sætter sig fast. Det kunde det let, hvis den lille til stadighed kun var omgivet af den

snævreste familie, der kender og godkender hans egensprog (se kap. XII). Men det forhindres ved at han mer og mer kommer i berøring med andre, onkler og tanter og især små fætre og kusiner og naboens børn; det sker hyppigere og hyppigere at de lemlæstede ord ikke forståes, og rettes eller göres nar af; og den lille opildnes dærved til stadig forbedring: egensproget blir gradvis forandret til samfundssprog. Det er karakteristisk for i alt fald somme mødres opfattelse, at de af og til endog finder egensprogsformerne så pudsige at de ligefrem beklager deres bortfald; således skriver en moder (om Erling T. 3. 9): »*jåmmehåtte* = lommetörklæde; desværre begynner nu dette udtryk så småt at forsvinde«.

Her har vi vel fået de vigtigste grunde frem til at barnet lærer sit modersmål bedre end selv den voxne der længe har opholdt sig i et fremmed land, lærer sine nye omgivers sprog. Men hertil kommer også, at barnets sproglige fornødenheder til at begynde med er langt ringere end den voxnes, som jo gerne vil tale med om alt eller dog om noget. Der stilles også sprogligt langt større krav til den sidste, og han er henviist til sproget for at få alle sine fornødenheder tilfredsstillende, medens der sørges godt for den lille, selvom han ikke siger andet end *vavavava*. Dærved får den lille ro til længere tid igennem at opmagasinere sine indtryk og fortsætte sine eksperimenter, indtil han ved atter og atter at prøve sig frem endelig får det rigtige lært i alle

småbitte enkeltheder, medens den voxne i det fremmede land, der *skal* göre sig forståelig, som regel kun prøver sig frem, til han når en taleform som han mærker forstås af de indfødte; herved vil han næsten altid blive stående, i alt fald hvad udtale og sætningsbygning angår (medens ordforrådet kan voxte betydeligt). Men dette lige-netop-genkendelige er i masser af små enkeltheder unøjagtigt, og idet små-uvanerne sætter sig fast, opstår den art sprog vi kender så godt hos her bosiddende udlændinge, der ikke behøver at sige ret meget, för enhver kan høre at de ikke er indfødte, og för den øvede endog kan sige hvor de stammer fra.

SPROGUNDERVISNING

For at undgå disse ufuldkommenheder har mange gjort sig til talsmænd for »naturmetoder« for sprogundervisningen, hvorved denne skulde nærme sig til den måde hvorpå börn lærer deres modersmål. At de fra fædrene overleverede metoder for sprogundervisning er behæftede med mange endog meget slemme mangler, skal jeg være een af de sidste til at nægte. Dog tror jeg enhver læser af denne bog vil forstå, at en slavisk kopieren af den måde, hvorpå danske börn lærer dansk, for det første er aldeles uigen-nemførlig med større börn eller voxne, der skal lære et fremmed sprog; for det andet vilde den, hvis den kunde gennemføres, kræve en tid, som

intet menneske kan ofre på at lære et fremmed sprog. Man står sig her ved at drage den fulde nytte af de fordele, som den videre udvikling i kundskaber og færdigheder allerede har givet eleverne; hertil må i første linie regnes evnen til at læse, så at man støtter øreindtrykket ved øjeindtryk (hertil hører også brug af lydskrift); endvidere evnen til længere tids fortsat opmærksomhed o.l. Men ved siden deraf er der mange punkter, hvor man med fordel kan nærme sprogundervisningen til den i de første barneår fulgte metode, bl. a. ved at give så rigelig lejlighed til at høre (og se) det fremmede sprog som muligt og stole på, at meget af det ordner sig af sig selv i hjernen uden for mange bevidst givne regler og forklaringer; også bestræbelserne for så meget som muligt at undgå omvejen gennem modersmålet, så at man i stor udstrækning knytter det fremmede ord umiddelbart til forestillingen om virkeligheden, betegner en tilnærmelse til den første sproglæren. Men jeg kan herom henvise til min bog »Sprogundervisning« (1901). Ved en fornuftig metode, og navnlig ved fuld udnyttelse af den hjælp som moderne fonetik gir i hænde til at undgå udtalesfejl, kan man nå, og er man virkelig i stor udstrækning nået, til overordentlig smukke resultater, der selv hos dem der ikke har særligt »sprog talent«, langt overgår den færdighed som tidligere tiders sprogundervisning kunde føre til. Også ved døvstummeundervisning er der en

nyere retning, repræsenteret bl. a. i Amerika af telefonens opfinder Graham Bell, og i Danmark med stor dygtighed og kraft af Georg Forchhammer. I stedet for de tidligere metoder, hvor man gik langsomt frem med gradvis, systematisk opbyggen af sproget fra ganske få enkeltord, og fra enkeltsætninger for at indøve grammatiske regler osv, vil man nu — som det udtrykkes i et talende billede — ikke stænke dråbe på dråbe af sproget på eleven, men dykke ham helt ned i sprogets hav for hurtigt at gøre ham til frisvømmer.

Det for almindelige mennesker interessanteste udslag af disse bestræbelser er nok Helen Kellers opdragelse. Hun var som en følge af sygdom bleven både blind og døv og havde kun den knappest forbindelse med omverdenen, indtil hun i en alder af knebent syv år fik Miss Sullivan til lærerinde. Beretningen om, hvorledes det velbegavede barn nu udviklede sig fra en umælende vild unge til et højt dannet menneske med levende sans for litteratur, kunst og videnskab, er et skönt eventyr, der bør læses i sammenhæng. Jeg skal her kun plukke lidt ud af Miss Sullivans breve og beretning, som oplyser det æmne jeg lige har for.

»Jeg har bestemt mig til ikke at gi Helen bestemte undervisningstimer, men vil behandle hende nøjagtig som et to-års barn . . . Jeg vil tale ind i hendes hånd [med fingeralfabetet] ganske som vi taler ind i det normale barns øren. Jeg

vil gå ud fra at hun har det normale barns evne til at opfatte og efterligne. Jeg vil bruge hele sætninger, idet jeg taler til hende, og udfylder meningen med gestus og hendes beskrivende tegn når det blir nødvendigt... Jeg vil gøre alt jeg kan, for at interessere hende og holde hende i ånde, og så oppebie hvad der kommer ud af det.«

I begyndelsen udtrykte Helen sin mening med enkeltord, »mælk« med en håndbevægelse betød 'giv mig noget mere mælk', osv. »Men hele sætningen, gentaget mange gange i løbet af dagen, må med tiden gøre indtryk på hendes hjerne, og tilsidst vil hun selv bruge den«. Således gik det da også. Næste måned skriver lærerinden: »Jeg er begyndt at ha mistillid til alle møjsommeligt udtænkte opdragelses-systemer... Fra den tid af, da jeg opgav tanken om regelmæssige undervisningstimer, har jeg fundet at Helen lærer meget hurtigere. Jeg er overbevist om at den tid en lærer bruger til at hale det som han har proppet ind i barnet, ud af det igen for at overbevise sig om at det har slået rod, bare er spildt. Man må langt snarere tage det som givet, at barnet gör sit, og at det frøkorn man har sået, vil bære frugt i rette tid... Hun begår mange fejl, det følger af sig selv, vender og drejer sætninger, stiller dem bagvendt og filtrer navne og verber i håbløs urede, men det samme gör det hørende barn jo også. Det skal nok rette sig af sig selv. Det det kommer an på, er at hun

har trang til at meddele sig. Jeg stikker et ord ind hist og her, undertiden en hel sætning, og foreslår et og andet som hun har udeladt eller glemmt. På den måde voxer hendes ordforråd raskt, og de nye ord spirer og frembringer nye forestillinger... Hun er henrykt over ord, der betegner handlinger, så det er ingen sag at lære hende verber. Hun er altid rede til at lære, og den iver hvormed hun optager forestillinger, er højst fornøjelig. Hun jubler op, når hun har fået bugt med en sætning, ganske som en general der har erobret en fjendtlig fæstning«. Noget senere hedder det: »Helen er næsten lige så ivrig til at læse som til at tale. Jeg finder at hun fatter meningen med hele sætninger, idet hun fra sammenhængen gætter sig til betydningen af ord hun ikke kender... Hun er nu begyndt at bruge pronomener af sig selv. Imorges kom jeg til at sige »Helen skal gå ovenpå«. Hun lo og sæ: »Det er galt. *Du* skal gå ovenpå«... Hun holder meget af historier, og jeg har måttet fortælle hende Rødhætte så tit at jeg tror jeg kunde fortælle den bagfra, Jeg lærer hende også småvers... Jeg finder det er meningsløst på kunstig viis at lave samtaler istand for dærgennem at lære barnet sproget. Det er tankeløst og dræbende for lærer og elev. Talen bør komme ganske naturligt og gå ud på at udvexle tanker. Helen har lært sproget ved øvelse og vane mere end ved at lære regler og definitioner. Grammatik med dens forvirrende klasseinddelin-

ger, fagord og böjningsmønstre holdt vi helt borte fra hendes undervisning. Hun lærte sproget ved at komme i beröring med det *levende* sprog selv.

Dette forekommer mig at indeholde en sund lære også for os, der ikke har til opgave at indvi et døv-blindt barn i sprogets hemmeligheder: den der vil læse Helen Kellers egne breve og dæri følge hendes sproglige udvikling, vil let kunne overbevise sig om, hvor udmærket metoden har virket for hendes vedkommende, og hvorledes hun efterhånden får et forbavsende herredömme over sit modersmål. — Vi vender da tilbage til normalbarnets første sprogtilegnelse.

BEGAVELSE

Foruden de omstændigheder vi har behandlet, og som mer eller mindre er fælles for alle börn der lever under ensartede forhold, er der naturligvis een ting som også spiller en rolle for den første sprogtilegnelse, nemlig barnets egen individualitet. Forældrene er begribeligvis altid stærkt optagne af, om deres poder er godt begavede eller ikke, og vil være tilbøjelige til at drage slutninger i så henseende af den hurtighed hvormed de lærer at tale. Der er imidlertid god grund til at berolige de forældre, som er fortvivlede over at deres Peter ikke har sagt et eneste ord i en alder, da naboens Jens allerede kunde sige en hel del. Naturligvis kan en sen

optræden af talegaven i nogle tilfælde tyde på svag begavelse eller ligefrem idioti; men der er på den ene side mange børn der tidligt kan sige en hel del temmelig rigtigt, hos hvem det beror på et i og for sig ikke beundringsværdig åndeligt præg, der også siden kan gi sig udslag i efterplapren af hvad andre siger, uden spor af selvstændighed i opfattelsen: hurtige, men overfladiske og holdningsløse hoder. På den anden side er der børn der synes sene i alt, fordi de altid vil fordøje alting så grundigt som muligt; de indretter sig efter formelen »Her vil bies, her vil ties« og kan tit være de dybeste, selvstændigste, pålideligste mennesker. Børn man ikke har kunnet få til at sige et eneste ord på en tid da de fleste børn forlængst er begyndt at tale, kan pludselig en skønne dag buse ud med en hel del, som viser at de både har forstået mange ord fuldstændig rigtigt og også formår at udtale dem helt godt; de vil ikke gøre noget halvt; skal de tale, skal det også være rigtigt det de siger. Således fortæller Caroline Fox om Carlyle, at han ikke var til at slå et ord af som lille, men at han pludselig en dag da han hørte et barn græde, overraskede alle ved at udbryde «What ails wee Jock?» ('hvad fejler bitte Jack?') — altså med en fuld færdig sætning af den art, som børn ellers først kommer til at danne efterat de længe har sagt enkeltord mer eller mindre rigtigt. Edmund Gosse fortæller om sig selv: »Jeg var langsom til at lære at tale. Man har

siden ofte fortalt mig, at jeg efter at ha besvaret alle opfordringer til at gentage sådanne ord som papa og mama med ubevægelighed og ligegyldighed, en skønne dag halede en bog hen til mig og sagde »book« med forbavsende tydelighed.« Tilsvarende oplevelser har også flere danske forældre berettet for mig.

Indenfor det enkelte individs liv går udviklingen af sprogfærdighed ingeniende i en jævnt opadstigende linie, men i bølgegang; snart synes barnet at ha en ubegrænset evne til at optage og fordøje sprogstof, snart står det i stampe eller kan endog gå tilbage. Årsagerne hertil kan være sygdomme, tandbrud, det at han lærer at gå, tit sådanne ting som flytning til nye omgivelser, eller friluftsliv om sommeren. Herved kan selv et ord som *jeg*, efterat det een gang er erhvervet, gå tabt igen for en tid — muligvis dog altid således, at der et sted i hjernen ligger nogle spor, som siden kan gøre generhvervelsen mindre brydsom end den ellers vilde være.

Slutninger fra hvor tidligt børnene begynder at tale, til begavelse i almindelighed er altså i reglen usikre; snarere kunde man vel ha ret til spå, at den der i 5—6 års alderen er sin jævnaldrende kammerat betydelig overlegen i evnen til at tale tydeligt, klart og forståeligt, med godt ordvalg, rigtig ordfølning og udtale, sikkert også i det hele vil vise sig ham overlegen i begavelse i andre henseender i det senere liv. Dog er der her et almindeligt sjæleligt forhold at ta med i

betragtning, nemlig at nogle børn ligesom nogle racer i en tidlig alder udvikler sig forbavsende hurtigt for så, når de har opnået et bestemt standpunkt, at stå stille dær, medens andre beholder udviklingsmuligheder til en langt senere alder. Mange duxer i de små klasser sækker allerede i de sidste skoleår betænkeligt bagud for dem der i de første år stod under dem. Dette kan i stor udstrækning iagttages med negerbørn i amerikanske skoler, der som små hævder sig overfor de hvide kammerater, som de senere aldeles ikke kan hamle op med — og noget lignende gælder jo for en stor del om vore pigebørn i sammenligning med drengene.

KÖN

Der er nemlig stor forskel i de to köns forhold overfor sproget — ligesom overfor det meste i verden. Pigebørn lærer gennemgående tidligere og hurtigere at tale end drengene: de taler för rent, og de taler renere end drengene, deres udtale skæmmes ikke af de mange unoder og kejtetheder der så tit findes hos drenge. Ægteparret Sterns beskrivelse af deres børn vil jeg anse for at være typisk for mange tilfælde: »Hilde taler flydende og let, Günther hakkende og tungt. Hans ånd er flinkere end hans udtryksevne, og tit kan der vise sig en fortrædelig rynke i hans ansigt, når han ikke formår at komme ud med det han mener; hjælper man

ham så på gled, stråler hans öje af glæde«. Det er statistisk påviist fra forskellige lande, at der er langt flere iblandt drenge og mænd der stammer og har dærmed beslægtede talefejl, end blandt piger og kvinder. Kvindernes almindelige modtagelighed (receptivitet), deres store evne til og lyst til at efterligne alt hvad deres omgivelser foretager sig, deres skuespillertalent, om jeg så må sige — alt dette kommer dem til gode i en tidlig alder, så at de med større smidighed end de jævnaldrende drenge kan erhverve den tilpassen til de andres taleviis, som er det centrale i sprogbeherskelsen.

Alt det konventionelle i sproget, alt det hvor det blot gælder at være i overensstemmelse med omgivelserne, blir dærved pigebörnenes styrke. Hos drengene kan der ikke sjældent være en viss utilböjelighed til at göre nöjagtigt som de andre; egensprogets særheder fastholdes længere hos dem end hos pigerne, og de vil endog til tider stædigt fastholde berettigelsen af deres egne former i modsæt til de andres, hvad der turde forekomme meget sjældent hos pigebörnene. Dærved kan drengenes sprog, som også Stern bemærker, snart göre indtryk af kejthet, snart på den anden side af større selvstændighed.

Hvad ordforrådet angår, er der vel ingen tvivl om at i det förste taleår lærer pigerne i reglen flere ord end drengene; men senere kommer den samme forskel mellem virtuositet og originalitet frem. Pigerne blir hyppigere stående ved

det een gang erhvervede, som de behersker med glimrende færdighed; drengene lar sig ikke nøje med det omtrentlige, de vil søge dybere og finde nøjagtigere udtryk for tanken; de lærer flere ord, men har dem så måske ikke altid ligestrax rede til brugen; og de vil ofte stræbe at danne sig nye udtryk: dette sidste er således for nyligt påviist ved en sammenlignende undersøgelse af en række svenske skolebørns stile. Mandlige forfattere råder gennemgående over et langt større gloseforråd end kvindelige, som de fleste der læser *bøger på fremmede sprog*, har erfaret. Det hænger sammen med det der viser sig på så mange felter, at kvinden i det hele ikke nær til sådanne yderpunkter som manden, men bevæger sig nærmere ved centrum, ved gennemsnittet; der findes flere mandlige end kvindelige genier — og idioter, også på det her behandlede område: den største skabende sprogeevne og den største sproglige ubehjælpssomhed findes hos mænd. Men om de to køns forhold til sproget må jeg ellers her kort henvisse til min artikel: »Mands sprog og kvindes tale« i Gads Magasin 1907 s. 581 ff.

MODERSMÅL

Hvilket sprog — eller nøjagtigere hvis sprog lærer barnet normalt? Naturligvis sit modersmål — sin moders mål, vil de fleste strax svare. Men de to ting er nu ikke identiske, idet nemlig

den benævnelse på det for een naturlige sprog, som vi har på de vesteuropæiske sprog: modersmål, muttersprache, mother-tongue, langue maternelle¹, ikke må forstås altfor bogstaveligt. Det er virkelig ikke moderens sprog der er det afgørende for barnet, i alt fald ikke som gennemgående regel. Dette ser vi i de tilfælde hvor moderen taler et andet sprog end omgivelserne, således typisk i de mange familier her i Danmark, hvor hustruen er norsk-født og hele livet bevarer sit norske sprog, i alt fald sit norske lydssystem, selvom hun vænner sig af med en del norske ord og vendinger: jeg har haft lejlighed til at iagttage flere sådanne familier, og har hørt om flere, og i dem alle taler børnene rent dansk, uden norsk tonefald og norske lyd, medens der ganske vist hos nogle af børnene kan sætte sig et enkelt ord, som *hyggelig*, *nokså*, *snil*, fast med norsk tyd; dette viser sig dog især at være tilfældet med de børn, der til stadighed har haft norske barnepiger eller i deres opvæxt tit har været på besøg hos bedsteforældrene i Norge. I ganske enkelte tilfælde taler disse børn således, at en skarp iagtager kan bemærke småafvigelser, dog næppe nok til bestemt at henføre dem til norsk, når man ikke ad anden vej kender sammenhængen. I en familie jeg kender, er moderen svensk og taler nu et stærkt svensk-farvet dansk, men i de to børns

¹ Anderledes på latin: fædrene sprog (*sermo patrius*) og på russisk: slægtsprog (*rodnoj jazyk*).

udtale er der ikke spor af svensk påvirkning at mærke, selvom de kan ha ganske enkelte svenskheder i udtryk (*så pas, spise middag*). Disse börn mener at de selv först i 11-12 års alderen er blevne opmærksomme på deres moers afvigende sprog ved at deres kammerater har haft ondt ved at forstå hende.

Det er altså urigtigt, når en fransk »sprogfilosof« siger at det er moderen der udøver den afgørende indflydelse på sproget. Det gör ikke engang forældrene i fællesskab, hvis de taler på en måde der er forskellig fra omgivelserne; dette er i hvert fald en undtagelse, som når Ruskin, der var født 1819 i London, havde nogle træk af skotsk udtale fra sine forældre: men han var enebarn og levede et meget inderligt samliv med sine forældre uden megen jævnaldrende omgang i drengårene. Hovedreglen er, at barnet i sproglig henseende retter sig efter sine omgivelser, dem han mest har at gøre med i alderen fra tre år opefter, altså hyppigt (især måske i tidligere tider) tjenestefolk, men navnlig jævnaldrende eller lidt ældre legekammerater, med hvem han tit er timevis sammen i den mest modtagelige alder, og hvis snakken han stadig er omgivet af, medens han ofte kun ser og hører forældrene kort tid ad gangen, ved måltider og desl. Hermed stemmer det velkendte faktum, at danske forældres börn i Grönland tit lærer grönlandsk til at begynde med; på samme måde lærer tyskes

börn i de afrikanske kolonier negersprogene för tysk (Meinhof).

Ved således at vende mig mod den opfattelse, at det er moderens sprog barnet fortrinsvis lærer, er jeg mig bevidst at sige noget der vil skurre i manges øren, så kær er tanken om det berettigede i navnet »modersmål» for de fleste. Men sandheden må til sin ret, om den og er ilde hørt. Har den lilles moer da normalt slet ingen indflydelse i sproglig henseende? Jo, ubetinget, men vel at mærke kun i den første periode. Jeg må atter her gøre den adskillelse gældende, som jeg nu har hævdet på så mange steder i denne bog, mellem egensprogstiden og fællessprogstiden. I den første er barnet tit væsentligt henviist til moeren, og det lærer begyndelsesgrundene i sproget af hende; men det er netop den tid, hvor efterlignelsesevnen er ringest, og hvor han skyder længst fra målet i enhver henseende. Den nøjagtige opfattelse og eftergøren af sproget lykkes netop først i den periode, da han sprogligt påvirkes af mange og skal gøre sig forståelig for mange, så at hans sprog blir et virkeligt samfundssprog: medens moeren lod sig nøje med en dårlig gengivelse af sin tale, gælder det nu at være i nøjere overensstemmelse, vel at mærke ikke med moerens tale, men netop med de andre omgivers, især de lidt ældre legekammeraters. Ved denne fremstilling gir vi moeren, hvad moerens er, og forstår alligevel,

hvorfor det ikke blir hendes men andres sprog, barnet kommer til at tale korrekt.

Man kan i det hele ikke let overvurdere börns indflydelse på börn. Dannede folks börn, der på landet leger med bønderbörn, tilegner sig hyppigt disses mål i alle enkeltheder, tit (nemlig hvis de i forvejen har fået rigsmålet godt ind, eller hvis de voxne holder strengt på ikke at tale almuesprog) således at de får to skarpt adskilte mål, et til indenbrug og et til udenbrug. Som gæst i en jysk præstegård blev jeg en dag overrasket ved ude i haven at høre börnene, der troede sig ubemærkede, i deres leg med landsbybörn tale rent jysk, medens jeg før kun havde hørt dem tale rigsmål. Og da jeg nogle år efter besøgte den samme familie, der imidlertid var forflyttet til Sydfyn, morede det mig at iagttage en ægte fynsk syngen i deres tale. Den slags ting smitter af på börn: »talelæger« gir endog forældre det råd, at de skal passe på at deres börn ikke kommer til at omgås stammende börn, da de let kan få den samme uvane, selv efter ganske kort tids samvær.

Börn er en af de vigtigste faktorer til at udbrede rigsmål, fordi de ved nargören og på andre måder formår at pille stedlige sprogformer ud af dem, der fx kommer i skole fra en anden egn af landet. Jeg mindes min egen skoletid: i en alder af ti år blev jeg plantet om fra Randers til Frederiksborg og blev dær taget under sproglig behandling af mine nye kammerater så

at mine jyske ejendommeligheder forsvandt. Een metode til at bibringe mig »rigtigt dansk« glemmer jeg ikke så let: i Randers sae vi *avs* [au's], når noget gjorde ondt. Da dette blev opdaget, kom der en sammensværgelse i gang for i frikvartererne tilsyneladende tilfældigt at træde mig over tærne og på lignende måde få mig til at udstøde det *avs*, der vakte mine plageånders højeste munterhed; og det var først da jeg havde opdaget grunden til deres behandlingsmåde og havde vænnet mig til at sige *av*, at jeg slap. Dette dukkede op i min erindring, da jeg mange år senere i Kiplings skoledrengeroman »Stalky and Co.« læste det udtryk, at Stalky og Beetle omhyggeligt havde sparket McTurk af med hans irske dialekt. Drengene ligner hinanden hele verden over.

TO SPROG

Ovenfor er allerede omtalt, at børn meget ofte kan holde en dialekt og rigsmålet adskilt. På samme måde kan de samtidig lære to sprog, der ligger hinanden fjernere. Undertiden fører dette til de underligste sprogblandinger, i alt fald for en tid, men dette behøver ikke at være tilfældet, og vil endog være undtagelsen, hvis børnene i deres opvæxt møder de to sprog på en sådan måde, at de naturligt for dem står knyttede til to forskellige steder (byer, hjem), hvor de afvexlende opholder sig, eller endnu bedre, til forskellige personer, så at de aldrig hører den

samme tale mere end ett af disse to sprog. Sådanne børn vil komme til at tumle de to sprog, så at de med største lethed kan gå over fra det ene til det andet. Et to-sprogs-barn Ella F, født i London, spurgte en aften: »Mon gud er engelsk eller dansk?« Hvorfor det? — »Jo for hvis han er engelsk, kan han jo ikke forstå min aftenbøn. (Efter et lille ophold:) Jo forresten, nu har jeg sagt den så tit, at han vel nok har lært at forstå den.«

Fremgangsmåden, når et barn lærer to sprog samtidig, og de forskellige påvirkninger fra det ene sprog til det andet i barnets udtryksmåde, er for nylig behandlet af den svejtsiske sprogforsker Ronjat, hvis søn talte fransk med sin faer og tysk med sin moer. Hans bog frembyder den største interesse for sprogforskeren ved sin omhyggelige udredning af de forskellige lydige og sjælelige forhold. Pladsen forbyder mig at komme ind på enkeltheder; men når Ronjat s. 58 siger, at medens andre børn almindelig har erhvervet en rigtig udtale ved slutningen af det tredje år, medens hans Louis først nåede dertil fem måneder senere, hvilket han dog ingenlunde vil tilskrive den omstændighed at han lærte to sprog, så må dertil siges, at det i det hele taget er uhyre vanskeligt at sætte nogen almindelig tidsgrænse; men i hvert fald er det umuligt på grund af erfaringer med et enkelt barn at drage den mindste slutning med hensyn til, om tosprogethed sinker og hvor meget

den sinker et barns sproglige udvikling, da så mange forskellige ting kommer med i betragtning: barnets hele åndelige og legemlige sundhedstilstand, forældrenes og andres forhold overfor det. Det er naturligvis en fordel, fra barnsben at være fortrolig med to sprog; men det står for mig som utvivlsomt at denne fordel kan købes, og i de fleste tilfælde virkelig købes, for dyrt. For det første lærer vedkommende næppe noget af de to sprog så fuldkomment, som hvis han havde indskrænket sig til ett sprog; kan det overfladisk ta sig ud, somom han talte ganske som de indfødte, så mangler dog sikkert den fineste sprogbeherskelse — jeg tvivler om at man nogensinde har set et barn, der er blevet opdraget på to sprog, virkelig blive fremragende sprogkunstner (digter, eller veltalende) i noget af dem. Og for det andet har det hjernearbejde der i de unge år er gået til at lære de to sprog istedenfor ett, sikkert taget noget fra den kraft, hvormed andre ting kunde og skulde være lært. En undersøgelse vilde måske føre til det resultat, at ikke en eneste af dem menneskeheden ser op til som de mest fremragende på virkelig værdifulde områder, har været to-sprogs-børn.

Jeg kan her bl. a. påberåbe mig den fortræffelige sprogforsker Schuchardt, der ved flere lejligheder har udtalt sig mod fordelene ved strax at kunne to sprog. Når det siges at sådanne to-sprogs-mennesker har to strenge på deres bue,

indvender han at begge strenger til gengæld er slappe; og minder man ham om den gamle romer, der sagde at han havde tre sjæle fordi han talte tre sprog, svarer han, »men var det så ikke tre ret beskedne sjæle?« — Georg Brandes taler (Sml. skr. X 33) om den hyppighed, hvormed man i Polen træffer folk der taler flere fremmede sprog fuldendt: »Polakken udvider sin synskres og formindsker sin hjernekræfter ved at lære fire eller fem fremmede sprog«.

Oplysende er her også forholdene i Luxemburg, hvor børn almindeligt taler både fransk og tysk. Herom skriver den indfødte H. Meier: »På grund af kendskabet til de to sprog opnår vore landsmænd tit gode pladser i vore nabolande. Og dog kan kun få luxemburgere tale og skrive de to sprog til fuldkommenhed. Tit siger tyskere til os: »Af franskmænd at være taler I rigtig godt tysk«. På den anden side mener franskmænd tit med forbavselse: »Det er tyskere der taler vort franske sprog udmærket«. Imidlertid kan vi, idet vi samtidig lærer to fremmede sprog uden at leve i vedkommende lande, aldrig tale lige så flydende som tyskere og franskmænd. Den største ulempe for os ved vort tosprogsystem er, at vi istedenfor at studere nødvendige ting må spille tid og kræfter på at lære at udtrykke den samme tanke på to eller tre sprog på samme tid«¹. Dette stemmer ganske med min hele energetiske opfattelse af sprog som tankearbejde.

¹ Originalen på Ido, *The International Language*, maj 1912.

NÅR TALES RENT?

Hvornår holder børnesproget op? Flere forfattere gir et bestemt svar herpå: 3—3¹/₂—4 år. Jeg vil hellere sige at det beror på et løst skøn, om et barn »taler rent«, så der egentlig ingen grænse kan sættes.

Der sker stadig tilnærmelse, nye ord og nye vendinger læres bestandigt, og gamle fejl i lyd og tyd berigtiges bestandigt, men naturligvis blir resten af det der skal læres, for hvert trin mindre og mindre, og den opmærksomme iagttager vil finde færre og færre afvigelser fra »normal-sproget«, medens den uopmærksomme iagttager allerede tidligt vil udstede sin attest for at barnet virkelig »taler rent«. Med andre ord: man kan få en endogså meget stor *færdighed* i at tale et sprog, men man blir aldrig *færdig* med at lære det.

Dærmed, og med hele den sprogopfattelse der gennemtrænger dette som mine tidligere arbejder, stemmer det nu også at jeg umuligt kan godkende den betragtning, som man flere steder møder, at børn lige let lærer svære og lette sprog. Når dette siges på den måde, at »der forlyder ikke noget om, at ungarske børn senere eller vanskeligere lærer at tale end fx jyske børn, skönt ordene i ungarsk kan have hundrede former for hver to, de har i jysk« (Byskov 30) så er det måske rigtigt, at man ikke vil finde sådanne udtalelser, men det beror vel på at så få mennesker er istand til positivt at danne sig en

begrundet mening ved sammenligninger mellem danske og ungarske børn; men af mangelen på sådanne forlydender kan man jo dog intet slutte. Dertil kommer, at det ganske visst ser afskrækkende ud med det store antal former (tallet 100 er dog en svær overdrivelse), men at det i virkeligheden ikke er så svimlende vanskeligt, da de mange kasus af hvert ord i det store og hele dannes med største regelmæssighed ved hjælp af de samme endelser og for største delen bruges til at udtrykke ret simple stedlige forhold, medens vore præpositioner, der udtrykker de tilsvarende forhold, er meget lunefulde i deres brug og indbyrdes afgrænsning, så at vanskelighedsgraden måske ikke er så forskellig i de to sprog. Men da det at lære et sprogs uregelmæssigheder og luner, som tilstrækkeligt påviist i de foregående afsnit, virkelig er et arbejde, og det et ganske betydeligt, for ethvert barn, så følger deraf med usvigelig sikkerhed, at arbejdet blir des større, jo mere indviklet sprogbygningen er, og at dærfor enhver simplificeren, ethvert i tidernes løb indvundet fremskridt i regelmæssighed og letvindthed er en positiv vinding for enhver der skal lære sproget, for det indfødte barn såvel som for udlændinge — og vi kan tilføje, også for enhver der har lært det og nu stadig bruger det, hvor lidt bevidst den voxne indfødte end bliver sig de vanskeligheder han hvert øjeblik skal overvinde. Forskellige, som ved længere ophold fx i Tyskland har iagttaget børns sprogtilegnelse

dær, har da også til mig udtalt som deres bestemte indtryk, at börn var længere om sikkert at tumle sig i det höjtyske sprogs formsystem end de var i Danmark om at lære at tale grammatisk rigtigt. Og andre har sagt mig, at polske börn var endnu længere om at lære deres sprog end tyske. Den slags udtalelser er det jo efter sagens natur umuligt at få i en sådan form og med en sådan bestemthed, at man kan bygge et for en videnskabsmand afgørende bevis på dem; men når de går i samme retning som man må vente efter alt hvad man veed om sprogets beskaffenhed og det sjælelige arbejdes natur, kan man dog forsvare kort at henvise til dem.



XI

PRAKTISKE PROBLEMER

*Man kann in der praxis nicht genug idealist,
in der theorie nicht genug realist sein.*

FR. JODL.

VINK FOR FORÆLDRE

Vi er nu istand til så at sige at uddrage en moral af vore undersøgelser — foruden hvad der allerede har fundet plads ovenfor hist og her. Den første og vigtigste regel må altid blive: Skaf barnet så rigelig lejlighed som på nogen måde muligt, til at høre sproget i dets reneste og bedste skikkelse, og sørg desuden for, at det omgives af børn og voksne der er det velvilligt stemte, der med sympati følger dets skridt fremad og ikke skræmmer det ved barske miner og hårde ord. Så gier resten sig i det væsentlige af sig selv. Den ovenfor omtalte Edm. Gosse udtaler, at grunden til at han så sent begyndte at tale, utvivlsomt var den at han aldrig hørte unge stemmer omkring sig. Det er muligt at noget lignende har været tilfældet i Carlyles strenge religiøse skotske barndomshjem. Gammelmands-enebørn har det ikke så godt som det barn

der tidligt hører megen lystig og livlig tale omkring sig.

Skal man rette barnets fejl? I hvert fald ikke for meget eller for eftertrykkeligt og direkte. Vi har ovenfor set nogle uheldige følger af idelig hersen med børn for at få dem til at udtale en vanskelig lyd rigtigt, og noget lignende gælder visst også på andre områder end det lydlig. I hvert fald opnår man ved stadige rettelser let at gøre den lille ked af det hele, hvad der jo ikke er det heldigste. Den virksomste måde at rette på er sikkert den indirekte at benytte lejligheden til lidt efterat fejlen er begået, at la barnet høre den rigtige form. Siger han således: Jeg stikkede mig på nålen, svarer man: Nå du stak dig; gjorde det ondt da du stak dig? o. lign. Man behøver ikke engang særligt eftertryk; det fejler sjældent at han næste gang bøjer ordet på samme måde som vi andre.

AMMESTUESPROG

Der er ikke få forældre og barnepiger, der mener at de gør barnet en tjeneste ved at komme det i møde ved at udtale ordene på samme måde som den lille gør det, altså sige *då* for *gå* og *tomme* for *komme* osv. Dette beror òjensynligt på en misforståelse og kan kun forhale tilegnelsen af den rette udtale. Barnet forstår jo udtalen *gå* og *komme* (mindst) lige så godt som *då* og *tomme*, selvom det endnu ikke er i besiddelse

af den færdighed over bagtungemusklerne, der kræves til at udtale *g* og *k*: hører det nu voxne begå samme fejl som det selv, kan det føre til, at det, når forskellen mellem *d* og *g*, mellem *t* og *k*, går op for det, kan komme til at tro, at det er en ligegyldig ting, idet man lige så godt kan sige det ene som det andet, eller til at det blir vaklende med hensyn til, hvilke ord der har den ene og hvilke den anden lyd — for ikke at tale om den forvirring der sikkert må opstå i mange barnehjerner, når de den ene dag blir skældt ud for det, som de den næste dag hører en anden voxen selv smilende begå. Man kan kun gavne barnet ved fra første færd at holde på at alle, der kommer i berøring med det, taler så rigtigt, smukt og klart som vel muligt.

Man må dærför ubetinget bryde staven over det mer eller mindre affekterte amnestuesprog, hvori mange anser det for nødvendigt at tale til de små, med »hælleud« eller »dör det au?« Det er måske fra först af tænkt som efterligning af börnenes egen tale, men er i hvert fald en meget dårlig efterligning; visse træk som sjældent eller aldrig findes i börnenes eget naturlige sprog, er næsten konstante i dette underlige sprog til börn, således den meningsløse udvidelse af ordene med *-se*: *mavse* for mave, *dængse* for dreng, *manse* for mand (og herfra i mange familier som kælenavn for et drengbarn), *bimserne* [bemsærnæ] for benene og de med samme endelse dannede *bisserne* for tænderne (af at *bide*), *visse* for seng (sml. *visse-*

lulle), *pusse* eller i reglen *pusselanke* for ben¹. Hvorfra disse ammestueformer end kommer, så meget er visst at man gör börnene en dårlig tjeneste ved at bruge dem.

Mange som indser det forkastelige i at lave om på ordene som i det gængse ammestuesprog, vil tro at det er rigtigt på anden måde at komme barnet i møde, nemlig ved at tale til det ikke i lange sætninger, men kun i enkeltord, for således at lette arbejdet for den lille. Undertiden göres denne fremgangsmåde ligefrem til pædagogisk pligt overfor börnene; man skal således ikke sige »Vil du ha din mad nu?« men bare »mad« med spørgende tonefald. Heri ligger dog sikkert en misforståelse: det er muligt at barnet på den måde lærer nogle ord hurtigere end det ellers vilde göre, men så må man huske på at det væsentlig blir substantiver, og at sproget er så langt fra at bestå alene af tingsord, at de ikke engang kan kaldes de vigtigste, ligesom de heller ikke er de sværeste. De små vil hurtigere lære ikke alene verber, men böjningsformer og alt det øvrige sproglige kit, der tjener til at binde ordene sammen, hvis man strax taler i hele naturlige sætninger til dem. Disse ting skal jo dog læres engang, og de frembyder så mange

¹ Det samme *-se* findes også i *Mamse*, som kælenavn for Emanuel, *Musse* brugt som kælenavn snart for en dreng, snart for en pige, uden hensyn til døbenavn, *basse*, der i reglen vækker forestillingen om noget stort og svært, sml. en *vildbasse* dels om et vildsvin, dels om et vildt barn; *basse* bruges også om et bagværk.

vanskeligheder, at det sikkert er det rette ikke at skabe en kunstig simpelhed, der dog ikke kan opretholdes ret længe, men strax at tale helt ud til de små. Naturligvis ikke i lange indviklede perioder; et simpelt letfatteligt sprog er selvfølgelig det bedste, og ligesom man skal undgå lærde eller abstrakte ord og svære begreber, skal man forme sine sætninger så lidt indviklet som muligt — men det er ikke det samme som at tale i enkeltord. Man skal virkelig *tale* til børnene, men det vil sige at forme sine tanker i sætninger. Man skal ta hensyn til barnets fatteevne overfor tankerne, men på den anden side ikke gå helt ned til det barn man taler til, når man blot går noget ned i den retning, så at man stadig så at sige holder sig en kende ovenover dets standpunkt: det gælder ikke alene om at blive forstået af den lille, men også om at bane vejen for, at han kan hæve sig op over sit nuværende trin.

DE VOXNES INDFLYDELSE

Helt igennem må de voksne huske på, at det er dem selv og barnets øvrige omgivelser, der bestemmer dets sprogfarve: barnet kan ikke lære noget andet sprog end det som det har hørt. Man kan ikke såe havre på den barnlige sprogmærk og vente at der skal voxte hvede op. Vi har allerede ovenfor set eksempler på at børn har »taget ved« ord og vendinger fra de store,

som af disse egentlig ikke var ment som noget der skulde efterlignes (fx s. 62 krøller, s. 63 jyde). Dette viser sig særlig på de områder af sproget, som pæne forældre nødig vil ha deres børn til at slå altfor frit om sig med. De forældre der selv gør rigelig brug af ord som *skidt* eller *eder*, må ikke blive forargede, om børnene gør det samme. To historier i Øhlenschlægers erindringer hører herhen; han havde hørt een bande ved hvert andet ord, og »syntes det klædte ham godt«, hvorfor han selv hvert øjeblik sae *sgu*, indtil hans moer vænnede ham af med det ved hver gang ganske roligt at gentage sætningen med *såmænd* isteden. (Hvorved man kan gøre den lille anmærkning, at *såmænd* jo egentlig også er en ed: enten man sværger ved gud eller de hellige mænd, kan jo i sig være ligegyldigt). Den anden historie er, at Øhlenschlægers faer plejede at knibe ham i spøg i ørerne og sige »Est du ikke min carnaille?« En dag da der var fremmede, stillede drengen sig midt i stuen, såe stift på sin faer og råbte højt: »Est du ikke min carnaille?« »Först korsede man sig over den lille så tidligt forlorne sön; men da man hørte, det var et kærtegn, som min fader selv havde lært mig, lo man derover«.

Når børn er tilbøjelige til at sige til de voxne: *du skal* bære mig, du skal ta min hat af, hvad der i de voxnes øre lyder stygt som befalinger, så er brugen fra barnets side jo dog kun en fuldstændig logisk overføren fra spørgsmål til svar,

som i andre tilfælde er fuldt berettiget, som i: »Er du færdig? Jeg er færdig. — Skal du nu i seng? Ja nu skal jeg i seng osv.« Når der altså spørges: Skal jeg (gøre det og det)? former svaret sig ganske naturligt med *skal* uden at det fra barnet er tænkt som nogen uhøflighed. Ligeså avler spørgsmål som »Vil du ha mere?« ligefrem sætninger som »Jeg vil ha mere«, medens barnet har svært ved at forstå at det kan gi anledning til en lille præken om at børn ingen villie har — for der *var* jo netop spurgt om villien.

DIGTE

Skal man lade de små i en tidlig alder lære vers udenad eller ikke? Der er ovenfor samlet så mange eksempler på børns misforståelser i tidligt lærte digte, at man måske deraf vil drage den slutning, at når endogså velbegavede børn får noget så forkert ud af vers, så må man hellere la helt være med at gi børn den slags føde. Denne slutning er dog sikkert forfejlet. Man kan aller højst drage den lære af disse fejl, at man ikke skal proppe børn med digte, som er altfor spækkede med udtryk og billeder der ligger langt over deres alder; men ellers — hvad gør det at der hist og her er mulighed for misforståelser? Skal man holde alt det borte fra barnet, som af og til volder misforståelse, kan man lige så godt først som sidst i bogstavelig forstand slå barnet

ud med badevandet — for man gör det dog i overført forstand.

Börn lærer som bekendt med stor lethed vers udenad; det morer dem, og hvorfor skulde de ikke ha den fornøjelse med? Livet kan tidsnok blive gråt i gråt for dem. En mængde ord og vendinger kan gennem versene på den fornøjeligste måde blive til barnets åndelige ejendom; deres rytmiske sans udvikles og fæstes, for ikke at tale om det slet ikke betydningsløse, at der gennem digtene kan åbnes indblik til verdener, som ligger højt over dagliglivets trummerum, og at barnet kan ha så inderligt godt af at få sin synskres udvidet og sin fantasi sat i sving. (Det sidste opnåes naturligvis også ved at der fortælles barnet eventyr og historier).

Men, vil der blive sagt fra visse sider, når barnet således skal høre og lære vers, må man naturligvis helt igennem sørge for at der ikke forekommer noget i dem, som barnet ikke enten kender i forvejen eller får omhyggeligt forklaret. Skulde denne skolelærer-opfattelse ikke bero på en sørgelig miskendelse både af barnenaturen og af digtningens væsen? Barnet har ret i sin uvillie mod bestandig at mærke de voxnes pegepind; det holder ikke af evig og altid at blive følt på tænderne, medens det med fryd selv går på opdagelsesrejser i ukendte, hemmelighedsfulde egne og tit lærer uendelig meget mere på den måde end ved bestandig at få en retskaffen seminaristforklaring på hver eneste lille ting på vejen,

hvorved interessen tages bort fra det »egentlige«.

Peter Kropotkin siger efter min mening noget meget rammende, når han (Memoirs of a Revolutionist I. 101) udbryder: »Gives der nogen højere æstetisk nydelse end at læse digte i et sprog, som man ikke forstår fuldtud? Det hele ligger tilsløret som af en let tåge, der netop udmærket passer for poesi. Ord, hvis dagligdags betydning undertiden for den der kender sproget i dets hverdagsform, kan gribe forstyrrende ind i det digteriske billede, der skal fremkaldes, beholder udelukkende deres fine og ophøjede værdi, medens selve det musikalske i digtet kun virker desto stærkere på øret«. Og lidt senere fortæller han om en fortræffelig lærer, der ikke var bange for under sin undervisning at inddrage sideblik til mange landes digtning: »Naturligvis var der meget i det, som vi ikke fattede eller hvis dybere betydning gik langt over vor forstand. Men beror ikke netop den betagende fortryllelse i ethvert studium på at det bestandig åbner for os nye uanede synskrese, som vi endnu ikke forstår, men som lokker os til at trænge dybere og dybere ind i det, der fra først af viser sig for os i tågede omrids?«

Jeg tillægger dette punkt så stor betydning, også med hensyn til barnets rent sproglige udvikling, at jeg endnu vil anføre et kronvidne til bestyrkelse af min opfattelse, nemlig vor fortræffelige døv-blinde veninde Helen Keller, der siger: »Der

er ikke noget skønnere til efter min mening end de flygtige svindende billeder og følelser som fremkaldes af et sprog man lige er ved at blive fortrolig med — tankeskyer på flugt over sjælens himmel, formede og farvede af fantasiens luner«. Hun læste alle de bøger med ophøjet tryk som hendes fingerspidser kunde komme i berøring med. »Læse, det gjorde jeg, enten jeg så forstod hvert tiende ord eller blot to ord på en hel side. Ordene selv betog mig; men jeg gjorde mig ikke bevidst rede for hvad jeg læste. Mit sind må dog i den tid ha været meget modtageligt for indtryk, for det opbevarede mange ord og hele sætninger, som jeg ikke havde den svageste nøgle til at forstå; og senere, da jeg begyndte at tale og skrive, kunde disse ord og sætninger pludselig dukke op ganske naturligt, så at mine venner undrede sig over mit ordforråds størrelse«. Hendes lærerinde skriver: »Jeg har altid lagt mærke til at børn lægger den største henrykkelse for dagen over det ophøjede digteriske sprog, som vi er så tilbøjelige til at tro ligger over deres fatteevne. »Mere vil I ikke kunne forstå«, sae en lærerinde til en klasse af småbørn, idet hun lukkede en bog i, som hun havde læst noget op af. »Å, vil De ikke nok læse resten for os, selvom vi ikke forstår det«, bad børnene, henrykte over rytmen og den skønhed som de følte, om de end ikke kunde ha gjort rede for det. Et barn behøver ikke at forstå hvert ord i en bog for at kunne læse den med fornøjelse og udbytte. Egentlig

bør kun de forklaringer gives som er absolut nødvendige. Helen drak sproget ind, skönt hun fra først af ikke forstod det, og det blev i hendes hjerne, til hun fik brug for det, og så kom det ganske naturligt og simpelt ind på rette sted i hendes tale og skrift Man skal opmuntre børn til at læse bare for den rene fryd at læse. Barnet skal forholde sig overfor sine bøger på den måde, at det ubevidst optager dem i sig.

Kloge og vise ord, som fortjener at huskes og eftertænkes. Der er for mig ingen tvivl om, at når nutidens opvoxende slægt er så utilbøjelig til at læse virkelig god litteratur, så skyldes det nok for en del lysten til sport og friluftsliv, men sandelig ikke mindre den omstændighed, at børnene i skolen får nogle af de største digterværker i deres eget sprog tygget grundigt med omstændelige forklaringer af alle mulige enkeltheder. Den der i et halvt år har beskæftiget sig i en masse dansktimer med Kongsæmnerne, har fået nok af det og har for lange tider mistet lysten til af sig selv at ta en anden bog af Ibsen ned fra sin faers reol, hvad han nok skulde ha gjort, om han havde læst stykket hurtigt for sig selv eller set det opført en aften. Vi har her ved vor indgående litteraturundervisning i virkeligheden begået det Ellen Key kalder »skaldemord — d. v. s. genomhackandet af en diktare strofvis och klassvis«. Tennyson gruede ved tanken om at man i fremtiden vilde bruge hans digte som læsestykker i skolerne og dærvæd fremkalde samme

had mod ham som han selv i sin skoletid nærrede mod Horats. Nej, lad børnene tidligt få lov til at gå på græs, hvor de lyster og som de selv lyster og evner, på digtningens frodige eviggrønne sletter!

SKRIFTSPROG

I det meste af denne bog har jeg kun talt om talesproget og den måde barnet lærer dette; men ved de sidste overvejelser er jeg ganske naturligt kommen ind på en omtale af barnets læsning, og må da nu gå tilbage til det tidlige stadium, da den lille skal begynde at lære den anden form for sit modersmål, den der viser sig i bøger og breve, skriftsproget. I sammenligning med det at lære det talte sprog er dette noget kunstigt, og her undgår barnet ikke at få en lærer, der underviser efter en eller anden metode; det gælder da at metoden blir så god som muligt.

Det første barnet skal lære, er »bogstaverne«, d. v. s. det skal lære at knytte en lydforestilling til hvert bogstav det læser. Og på dette uhyre vigtige punkt begår den gammeldags ABC-metode sin uhyggeligste forsyndelse ved strax at lære barnet at stave med de overleverede bogstavnavne, *be*, *æl*, *æ*, *kå* sier blæk osv. De fleste forældre aner naturligvis slet ikke, at de herved gør sagen ulige mere indviklet for barnet og besværlig for sig selv, end den behøvede at være; men hvad skal man sige til, at mange lærere

begår samme dumhed, blot fordi det er så nemt at blive i gammel slendrian?

At jeg har ret i disse stærke udtryk, kan let vises ved et lille forsøg. Spørg hurtigt een af Deres bekendte: »Hvad sier på lod a ne æt e?« De færreste vil kunne regne ud, at det »sier« det vel kendte ord *plante*. Hvis man dærimod spurgte om *kå jod o æl e*, vil enhver strax i kraft af de tillærte tankeknytninger svare »*kjole*«. Og dog er begge tilfælde nøjagtig ens. De i det første anvendte bogstavnavne er akkurat liså gode som de gængse. I begge tilfælde indskydes der ved hver konsonant een eller to uvedkommende lyd; forvirrer disse indskud på uvant plads en voxen, kan man sige sig selv, hvordan deres virkning er på den lille barnehjerne. Et eksempel til: *se nå e dod ke e rå*. Selv om man, som nogle har foreslået, vilde gøre det hele regelmæssigt ved altid at sætte *e* efter, vilde der dog blive nogen vanskelighed tilbage, som man kan prøve ved hurtigt at spørge, hvad *se ne e de ke e re* skal forestille for et ord.

Den såkaldte lydmetode har indset fejlen ved den gængse metode, og påbyder nu sine lærere at isolere lyden i sig selv, altså hverken sige *æl* eller *le*, hverken *æf* eller *fe*, men ta lyden alene uden *e* efter eller *æ* foran. Dette er et fremskridt, og det går rigtig godt ved lyd som de nævnte, eller *s*, *n*, *m* osv, kort sagt ved alle konsonanterne undtagen *h* og lukkelydene (*p*, *b*, *t*, *d*, *k*, *g*). Dem kan man ganske visst også isolere,

men ikke sådan at de kan lyde højt nok, hvorfor de navnlig ved undervisningen i en klasse jævnlig forvexles; læreren fristes derved til at udtale dem unaturligt overdrevne. Med hensyn til *r* vilde der ikke være det mindste ivejen for at bruge lydmetoden på den måde, at man nævnede dette bogstav med den lyd det har i *ærgre*, *arne* (den stemte lyd). Men de fleste lærere der bruger denne metode, er så hildede i de gamle bogstavnavne, at de nævner *r* med den lyd der kommer efter *æ* i bogstavnavnet *ær*, altså den ustemte hvæsende lyd. Men denne lyd er det i højeste grad anstrengende at frembringe højt og langt udtrukket, og følgen af disse lydmetodens selvskabte plager er da i mange tilfælde hårdnakket hæshed og andre strube- og svælglidelser — sikkert og med rette en medvirkende grund til metodens upopularitet.

Udvejen her er ganske simpel: man behøver slet ikke at isolere lyden. Man begynder med ordet *ana* (Anna), læser det for barnet med naturlig udtale, idet man samtidig peger på de enkelte bogstaver, og gör så det samme flere gange, blot med den forskel, at man nu dvæler længere ved hver enkelt lyd uden at sætte stemmen af imellem dem. Derved får barnet en tydelig forståelse af hvad det er for tre lyd ordet består af, og hvorledes bogstaverne svarer til dem. Når det så selv har sagt det samme på samme måde med pegen på bogstaverne og derpå nogle gange skrevet ordet, kan man skrive

an for det, og det vil uden at betænke sig kunne læse dette nye ord (And i alm. retskrivning); ligeså med *nana* (Nanna). Og således går man videre: det første ord, hvori der forekommer et nyt bogstav, må læreren læse højt på samme markerede måde, men dærpå kan barnet selv læse de følgende, der altid kun indeholder kendte lyd i nye forbindelser. I begyndelsen læres kun de lyd, der egner sig til den anbefalede dvælende udtale, så at fx *t*, *d*, *k* osv kommer temmelig sent. På dette tidspunkt er barnet så fortrolig med, hvad bogstaver i det hele er og hvad de tjener til, at man blot behøver uden dvælen at læse et ord som *ko*, for at han dærefter strax selv kan læse *kone*, *kane* osv. Og det må erindres at ligeså svært det er at sige lyden *k* alene uden vokal på en sådan måde, at man på afstand kan høre at det er *k* og ikke *t* eller *g*, ligeså let er det at sige *ko*, *to* og *go* så tydeligt og højt, at ingen forvexling er mulig.

De almindelige bogstavnavne må jo læres på et eller andet tidspunkt; men de behøver ikke at komme, før barnet allerede har opnået en betydelig læsefærdighed, og så går de af sig selv.

Noget andet, hvorved den almindelige undervisningsmåde har skabt sig unødvendige vanskeligheder, er den gængse stavelsesdeling af ord på mer end een stavelse. Også her skyder man noget ind der er barnet fremmed og gör ordet ukendeligt eller dog vanskeligt at genkende. For barnet er »Anna« eller »hane« lige så fuldt en

uopløselig helhed som »Hans« eller »hest« og man kan dærfør udmærket strax ta dem lige så vel som eenstavelsesord. At man ikke skal være bange for at bruge temmelig lange ord, lærte jeg, da min søn var kommen til bogstavet *t*, idet han da udtrykte sin henrykkelse over at ha lært denne nye lyd. Hvorfor det? Jo for der er et ord som jeg i de sidste dage har haft sådan lyst til at skrive, men det kunde jeg ikke, men nu kan jeg. Hvad det da var for et ord? Han fik fat på en stump papir og skrev derpå *tamometr* — hans ikke uefne måde at gengi sin udtale af ordet »termometer«.

På denne måde kan barnet hurtigt lære alle bogstaverne og deres normale lydverdi. Men een vanskelighed står tilbage for ham, og det en uhyre sammensat: den overleverede retskrivning er indrettet således, at en mængde ord, ja virkelig de aller fleste, ikke staves som barnet skulde vente, men på en hel anden måde. *Hvidt* har to stumme bogstaver, *jeg* indeholder hverken en *e*- eller en *g*-lyd, *vinde* hverken noget *i* eller noget *d*, *hel* og *vel* rimer ikke, men det gör *henne* og *tænde*, osv osv i een uendelighed. Det er klart at det ikke kan gå an strax at byde den lille altfor mange af retskrivningens uregelmæssigheder — de vilde kun forvirre. Der er dærfør naturligvis ingen ABC-forfatter der strax byder de små sådanne ord som *hjem* til indøvelse af *h*, *negl* til at lære *g*, *mig* til at lære *i* af. Man undgår omhyggeligt sådanne ord og bruger til

at begynde med kun lydret stavede ord. Da deres antal nu ikke er særlig stort, ser man visse ord altid gå igen: *is, si, lo* osv. Og efterat disse få ord er varierede en kort tid, får barnet i mer eller mindre systematisk orden afvigelserne at se.

Her er det nu jeg i min »ABC og første læsebog efter lydskriftmetoden« (1908) har vovet springet helt ud i det rationelle ved på første stadium at skrive alle ord lydret uden hensyn til retskrivningen. Den går vi ud fra at barnet dog ikke lærer i det første fjerdingår, og så opsætter vi den ganske rolig i den faste overbevisning, at det også her lærer bedre, sikrere og i virkeligheden hurtigere ved at få vanskelighederne een for een.

Fordelene ved denne fremgangsmåde er indlysende. Vi kan nu strax fra første færd ta alle de ord op, som består af lyd barnet har lært at kende bogstavet for. Derved kan vi for hvert nyt bogstav få et større antal ord at arbejde med, og kan vise barnet det nye bogstav i flere forbindelser, altså skabe større fortrolighed med bogstavet, inden vi går til det næste.

Endvidere kan vi anderledes fange interessen. Kun i de aller første timer bevæger vi os i enkelte usammenhængende ord; uhyre hurtigt når vi til at la börnene læse hele sætninger, ja meget tidligt småvers, der morer og gör ivrig. I andre ABCer må man nøjes med sådan åndsføde som — jeg tar mine prøver fra een af de bedste bøger — »en nar nøs. ris min mis. ane

bor i en sal. to saar i mine bare ben«. Ved lydskriftmetoden kommer vi snart til langt bedre ting. Og det ganske simpelt fordi sprogets mest daglige brød for en stor del består af ord som netop i retskrivningen frembyder særlige vanskeligheder og som de andre bøger dærfør med flid må undgå i lang tid, ord som *jeg, mig, dig, sig, hvem, hvad, hvor, hvis, hjem, af, at, det, de* osv. Selv inden vi er nået alfabetet igennem, kan vi følgerig få en mængde fornøjelige og friske småting. Efter at ha lært 18 bogstaver fx: »Er I hjemme i julen? Ja vi er hjemme i julen. I januar får vi sne. Vi laver en fin ny snemand med øjne og næse og mund og arme og mave. Vi leger med snemanden«. Og er vi kommet igennem de første 28 småstykker, ja så kan den lille læse alt muligt, bogstaveligt alt muligt, når det blot er skrevet på vor normalmåde.

Og hvad mere er, der er heller ingen ende på hvad han kan skrive. Selvom også bedstemoer skulde blive forarget, om hun er par måneder efterat hendes barnebarn er begyndt at lære at læse, får et brev fra ham, hvori hun er stavet »bæsdemor«, så at hun mener at han lærer helt galt, så er den ulykke dog for intet at regne imod det, at den lille på en fornøjelig måde har skudt en genvej til det ønskede mål: at kunne læse og skrive.

Ja tak for den genvej, vil man sige, det er jo en genvej hen til et mål, som vi slet ikke har sat os eller slet ikke bør sætte os, nemlig at læse

noget, der er skrevet galt, og selv at stave ordene galt. Hvad nytter det os, da han dog siden skal lære det rigtige? Så viser det sig jo at det du kalder en genvej, er en omvej!

Lad mig her først anholde ordene »galt« og »rigtigt«: det kunde jo være at den måde lille Hansemænd staver på efter lydskriftmetoden, i virkeligheden er nok så »rigtig« som den almindelige retskrivning, så at det vilde være til held for os allesammen, om vi omvendte os til den samme stavemåde. Men det vil jeg nu her helt lade ligge: det er for stort og vanskeligt et spørgsmål at ta op her. Jeg udkaster kun tanken og skal så i det følgende gøre min ærede modpart en indrømmelse: vi sætter at han her ubetinget har ret, og at den overleverede retskrivning er det »rigtige«, og lydskriften i min ABC det »gale«. Som forholdene er nu og rimeligvis blir ved at være i en del år endnu, kræver skolen — og livet udenfor skolen — jo retskrivningen lært, og min metode vilde være forfejlet hvis den ikke tog hensyn til dette krav.

Men det gör den også, og jeg påstår, at ved at gå »omvejen« gennem lydskrift lærer barnet både denne og derefter den almindelige retskrivning med sikkerhed i kortere tid, end om han strax var begyndt med retskrivningen.

Den psykologiske forklaring heraf ligger i at man tar vanskelighederne een for een. Men endvidere vil jeg be læseren betænke følgende. Det er ikke sådan at vi ved den nye metode først

lærer barnet een stavemåde af ordene og så bag-
efter »lærer ham af med« den for at lære ham
en ny måde. Han lærer overhovedet ikke
noget enkelt ords stavemåde i lydskrift:
dær lærer han kun bogstavers værdi, og så falder
ordenes lydskrivning af sig selv, den behøver
slet ikke at læres for noget enkelt ord, da barnet
jo kender dets udtale. Nej, vi indøver med ham
kun noget som alligevel skal læres; bogstavernes
normalværdi får han jo brug for hvert øjeblik
senere hen i livet. Kun dærved at de fleste i en
sætning anvendte bogstaver har normalværdien,
er hurtig og sikker læsning muliggjort. Det eneste
vi gør er altså det, at vi for rigtig at slå det fast,
der er det aller vigtigste i al slags læsning, så til
en begyndelse udvider dette princip, somom det
var det eneste. Vi lar barnet gå og løbe først
nogen tid, inden vi gir ham skøjter på eller
sætter ham op på cyklen.

Vi frembringer dærved uden besvær en så stor
færdighed i at læse, at han — som erfaringen
har viist — fra første øjeblik, da man stiller
ham overfor et retskrevet stykke, føler sig om-
trent som hjemme: en hel del ord læser han
strax med største lethed, det er dem der er lydret
stavede og som altså ser ens ud efter de to sy-
stemer; en anden del volder ikke nogen nævne-
værdig vanskelighed, fordi kun et enkelt bogstav
afviger fra det han vilde vente; og begge disse
store grupper af ord får så de andre til at glide
ned uden større besvær. Mange kan han alle-

rede af sammenhængen slutte sig til — han er nemlig allerede kommen så vidt, at sammenhængen leder ham, ligesom den leder os store til at læse utydeligt skrevne ord i et brev. Han behøver altså ved overgangen kun en håndsrækning nu og da og vil snart læse det retskrevne lige så godt som det lydskrevne. Og han vil endvidere fra første færd læse alt på en mere naturlig måde end man i reglen kan få de børn til, der strax lærer retskrivningen at kende.

Men vil de også kunne lære at skrive lige så godt som de der aldrig har set lydskrift? Vil de ikke være tilbøjelige til hele tiden at sætte lydskriftens former ind? Jo naturligvis vil de det — til en viss grad. Men hånden på hjertet, højstærede hr. modstander, gör de børn det aldrig, som du har oplært efter den gamle metode? Hænder det aldrig at de skriver *hente* med *æ* eller *hjælpe* uden *h* eller *kunne* istedenfor *kunde*? Lad os være enige om, at lydskriften er barnets instinktmæssige stavemåde, som ingen metode og ingen lærer kan få de små fra nu og da at anvende. Skulde lydskrifteleverne anvende den lidt mere end de andre, — andet end en gradsforskel blir det dog ikke. Ja måske begår nogle af dem endog færre fejl af denne art, ganske simpelt fordi de kommer til retskrivningen på et senere standpunkt og får normalværdi og undtagelser serverede ikke mellem hinanden, men hver for sig, og dærvæd kommer til at passe

bedre på, hvilke ord der er de afvigende og må læres særskilt.

Herom vil først længere tids erfaring kunne belære os på en fyldestgørende måde, og metoden er jo så fremmedartet, at den har skræmmet de fleste lærere, og hidtil har den ikke været prøvet i større omfang. Jeg har selv lært min søn at læse efter den; ved klasseundervisning er den benyttet bl. a. af hr. R. Thomasen og frk. Andersen i Hjørring, og den første beretter om forsøget i Meddelelser om Hjørrings højere almen-skole 1910, hvoraf jeg aftrykker nogle sætninger: »Forsøget er faldet overordentlig heldigt ud . . . lige fra den første side i bogen og til den sidste har det været børnene, som også mig selv, en glæde at arbejde med den . . . Overgangen fra lydskriften til »retskrivningen« går også ganske umærkelig . . . Frk. Andersen, der har ført en klasse frem lige fra skoleårets begyndelse, udtaler, at hendes klasse i år står i den henseende [retskrivning] fuldstændig på højde med den, hun havde ifjor [efter anden metode], nogle er særdeles flinke, og andre langt tilbage som altid. Hendes vidnesbyrd ellers om metoden er væsentlig det samme som mit, og det til trods for, at hun til at begynde med havde den stiltiende tanke, at det nok blev noget kludder. Hendes klasse i år læser betydeligt bedre end den tilsvarende ifjor, mere korrekt og mere flydende«.

Tilsvarende erfaringer foreligger fra andre lande, hvor lignende metoder er forsøgte, i Elsass fx af

Spieser, støttet af en af Tysklands mest ansete pædagoger, Rein. Men dærom og om enkeltheder og fordele ved metoden, som jeg ikke her har haft plads til at dvæle ved, kan jeg henvise til min artikel »Lydskrift ved ABC-undervisning« i Vor Ungdom 1908.



XII

SPROGHISTORIE

La vérité est dans une nuance.

RENAN.

ALMINDELIGT

At sprogene bestandigt har forandret sig i den historiske tid, veed vi alle, og at de i den forhistoriske tid også har gjort det, har vi mange indirekte vidnesbyrd om. Men spør vi nu, om disse, som det synes, uundgåelige ændringer i første linie skyldes børnene og deres mangelfulde efterligning af de voxnes sprog, eller om børnesproget overhodet spiller nogen rolle i sproghistorien, da finder man hos sprogforskerne helt modsatte meninger, uden at der dog har fundet nogen virkelig indgående drøftelse sted af spørgsmålet.

Nogle, herhjemme bl. a. P. K. Thorsen, mener, at børnenes tilegnelse af sproget er så fuldkommen, at skylden for de sproghistoriske ændringer ikke kan ligge dær; andre dærimod mener, at vi i overførelsen til nye slægtled har den vigtigste kilde til disse forandringer. Hvor valen selv de ypperste sprogforskeres holdning overfor spørgsmålet er, ses måske bedst ved Sweets for-

skellige ytringer om det. I 1882 bebrejdede han Paul, at han kun tog hensyn til de små forskydninger i samme individs udtale og ikke anerkendte den langt mægtigere årsag til forandring, der beror på at det ene slægtled kun ved efterligning kan lære det foregående slægtleds lyd. Og i overensstemmelse dermed fremhævede han i 1899, at børns tilegnelse af deres modersmål altid er ufuldkommen; hvis det ikke var så, vilde englænderne nu tale oldengelsk. Men blot ett år efter, i 1900, hævder han, at børns efterligning i de fleste tilfælde er praktisk talt fuldkommen, så at den vigtigste årsag til lydskifte må søges andetsteds, nemlig i voxnes fejltræffen og skyden forbi som følge af ligegyldighed, ugidelighed osv. Når man læser den slags udtalelser selv hos de bedste sprogforskere, der knap gir grunde for deres antagelser, fristes man til at tro, at spørgsmålet måske er uløseligt, og at det vel er hip som hap, eller at man må slå sig til tåls med, at man i sætningen: Børnenes efterligning er næsten fuldkommen, efter behag snart kan lægge trykket på ordet *næsten*, snart på *fuldkommen*.

Det er dog min overbevisning, at man kan nå videre, men dette er kun muligt, når man sondrer og skiller, ikke når man stiller det hele op i vag ubestemthed.

Meringer er den, der i senere tid er gået udførligst ind på spørgsmålet, men i reglen holder, også han sig til almenbetragtninger, som at da

det på andre områder, sociale, økonomiske, er de voxne mænd, der fører an i udviklingen, må det være dem, og hverken kvinder eller børn, der gør det i den sproglige verden. Ett sted kommer han imidlertid ind på enkeltheder, der skal begrunde hans standpunkt, og det vil jeg da ta som udgangspunkt for min egen betragtning. Han siger: »Man kan imidlertid ved enkelte tilfælde vise, at de [sproglige ændringer] bestemt ikke skylder børnene deres fremkomst. Hundrederne dannes i jonisk, attisk og lesbisk på *-kosioi* (*diakósioi* osv.), der ellers (i dorisk og bøotisk) optræder som *-katioi*. Hvorfra stammer nu *o* i *-kosioi*? Man siger i regelen, at det kommer fra *o* i tierne på *-konta*. Er det nu børnene, der har omdannet ordet for hundrederne efter ordet for tierne, børn under sex år, som er i færd med at lære sproget? Disse plejer dog som oftest at ha andet at ta vare end at øve sig i talordene over hundrede«. Lignende omdannelser nævnes fra latin, og det anføres, at det personlige pronomen overalt omdannes stærkt, men det optræder hos børnene så sent, at sproget allerede da sidder fast hos dem. Og Meringer drager da den slutning, at børnenes andel i de sproglige forandringer er meget ringe.

. Hertil må nu bemærkes for det første, at selv om der påvises visse sproglige ændringer, der ikke kan skyldes småbørn, så vises dærmed intet med hensyn til de udenfor disse områder liggende dog ret talrige ændringer. Og dærnæst,

at de her nævnte tilfælde alle er eksempler på analogidannelser. Men nu må ifølge sagens inderste natur betingelserne for, at sproglige analogidannelser kan indtræde, være ganske de samme hos voksne og hos børn. Betingelserne er nemlig, at vedkommende føler trang til at udtrykke noget, og at han for øjeblikket ikke har nogen traditionel form til sin rådighed, så at han fra det øvrige sprogstof selv må skabe sig sin form. Det er derved ligegyldigt, om han aldrig har hørt nogen form for det samme hos andre, eller om han nok har hørt den overleverede form, men i øjeblikket ikke har den nærværende for sig. Fremgangsmåden er ganske den samme, enten analogiformen skabes i en 3-årig eller i en 83-årig hjerne; det er altså her aldeles meningsløst at stille spørgsmålet, om analogiformen skyldes børnesproget eller ikke. En analogiform er efter sin definition en ikke-overleveret form, og man kan derfor ikke godt spørge, om den skyldes den omstændighed, at sproget overleveres fra slægt til slægt, og børns mangelfulde gengivelse af det der overleveres dem.

Noget andet er, at børn naturligvis kommer til at danne flere nye analogiformer end de voksne, fordi disse i flere tilfælde har hørt de ældre former så tit, at de af sig selv indfinder sig i deres tale. Men det berører ikke det her behandlede problem; og desuden må det siges, (selvom mange ikke gør sig det klart i dets fulde udstrækning), at sådan som sproget og li-

vet er indrettet, er analogidannelser uundgåelige og uundværlige i alles, selv de mest »voxnes« tale: man kan simpelthen ikke røre sig i sproget uden at ta sin tilflugt til former og sætningsbygninger, der ikke er direkte og fuldstændigt overleverede: tale er ikke alene reproduktion, men nok så meget ny-produktion, fordi ingen situation og ingen trang til meddelelse er i alle enkeltheder ganske den samme som ved nogen tidligere lejlighed, og selv hvor ligheden er stor nok til, at man kunde nøjes med at sige en sætning nøjagtigt som man før har hørt (eller sagt) den, strækker hukommelsen ikke til, hvorfor man i uendeligt mange tilfælde griber til fri kombination af reproducerede elementer, det vil netop sige til analogidannelse.

LYDSKIFTE

Går vi dærpå udenfor analogiens område for at undersøge, om andre sproglige ændringer kan eller må skyldes børnene, da støder vi først på den store klasse af lydlige forandringer, som foregår pludseligt, hvor der med andre ord ikke kan ansættes mellemtrin eller gradvise forskydninger. Det er tilfælde af lyd nærme (assimilation), udstødning af konsonanter i svære lydgrupper, omstillinger o. desl.; eksempler fra børns tale er givne ovenfor s. 35, 37, 42. Hvis vi nu turde påstå, at sligt aldrig forekom hos dem, som har trådt deres sproglige børnesko, så havde vi her

et område, hvor børnene havde udøvet stor indflydelse på sprogudviklingen; men det kan man naturligvis ingenlunde sige. Enhver vil ved omhyggelig iagttagelse kunne fastslå sådanne fortællers hyppighed i voxnes tale, således som Meringer har gjort det for sin omgangskreses vedkommende. Men det går naturligvis ikke an deraf at slutte: så skyldes disse i sprogene hyppige ændringer altså ikke børnene, ti da måtte man lige så rigtigt på den anden side fra deres forekomst i børnemunde kunne slutte: altså skyldes de ikke de voxne. Når en udtale som *himbær* sætter sig fast for *hindbær* eller *Lumby* ved siden af *Lundby*, eller lat. *impossibilis* eller *combinare* med *m* ved siden af *intendere* og *condensare* med *n*, så skyldes det med andre ord hverken udelukkende børnene eller de voxne, men sikkert begge i forening; ligeså når *k* falder ud i *franskbrød* og *spanskrør* eller *t* i *altfor* og *altså*. Der er ganske visst den forskel, at hvis ændringen først er foretaget af den »store«, så får vi indenfor samme individs sprog først den sværere og så den simple form, medens barnet strax kan anta den sidste, fordi det opfatter det af de andre udtalte *n* i *hindbær* som *m* og slet ikke opfatter *k* og *t* i de andre ord. Men dette har øjensynlig rent teoretisk interesse, og resultatet blir at de to aldersklassers indflydelse her ikke kan holdes ude fra hinanden; sådanne lydændringer blir kun så hyppige, fordi de så uhyre let indtræder hos de små såvel som hos de store.

Noget anderledes stiller det sig med de ændringer, hvis resultat er, hvad man kunde kalde stumpoord. Der er ingen tvivl om, at voldsomme ordforkortelser kan finde sted både hos børn og hos voksne, men på dette område mener jeg at vi er i stand til med større bestemthed at skelne mellem begges bidrag til sprogudviklingen. Hvor det er slutningen af ordet, der er bevaret med bortkastelsen af begyndelsen, taler sandsynligheden for, at stumpningen skyldes børn; det er nemlig deres måde at gå frem på, idet de ved ekkoisme gentager slutningen, medens de ikke kan huske begyndelsen. Således ser vi en mængde afstumpede fornavne, der jo kan benyttes videre af de voksne som kælenavne: *Bine* for Jakobine, (*Adol*)*fine*, (*Niko*)*line*, (*Karo*)*line*, (*Vilhel*)*mine*, (*Han*)*sine*, (*Kri*)*stine*, (*Re*)*gine*, (*Char*)*lotte*, (*An*)*dres* og andre af samme slags.

Når derimod den voksne afkorter ord, er det hyppigere på den måde, at begyndelsen bevares: inden han begynder at udtale ordet kender han det hele, men kan godt holde op et sted inde i det, når han er viss på at tilhørerens har fået nok til at forstå, hvad der er tale om. Hertil hører tilfælde som *kilo* for kilogram, tysk *ober* for oberkellner (sikkert ikke et børneord!), eng. *cab* for cabriolet, *pub* for public-house, *spec* for speculation, *navvy* for navigator osv., endvidere *tres*(indstyre), *halvtreds*, *firs*, *halvfjerds*, en masse ord i engelsk og fransk studenter- og skolesprog, som *gym*(nastics), *trig*(onometry), *lab*(oratory),

fransk *desse* for descriptive (géométrie), *philosophie*), *preu* = premier, *seu* = second, endvidere fr. *aristo*(crate), *réac*(tionnaire) osv. Hertil også sådanne stumpe navne for offentlige personer som englændernes *Boney* for Bonaparte, *Dizzy* for Disraeli, *Pam* for Palmerston osv., herhjemme (pastor) *Ras* om en i sin tid bekendt dansklærer Rasmussen, *Mourier* om Mourier-Petersen osv.

Denne regel skal dog ikke tages altfor absolut; vi har jo fx ordet *bil* for automobil, der ikke skyldes börn: dette er imidlertid en bevidst dannelse, fremkommet, da »Politiken« udlovede en belønning for det bedste ord, og foretrukket for det i andre lande brugte *auto*, fordi det frembød øjensynlige fordele, bl. a. lethed ved det afledede *at bile*, der knyttes sammen med andre ord som *ile*, *pile afsted*, *kile afsted* osv. *Cello* for violoncello er også et voxneord, opstået på fransk eller italiænsk grund: her kunde øjensynligt begyndelsen af ordet ikke benyttes alene, da ordet jo netop ikke må forvexles med violin (violin). Og således kunde der jo nævnes flere undtagelser, også i den anden retning; men det berører dog ikke hovedreglens rigtighed som sådan.

En del lydligge ændringer foregår ikke med ett slag, men ganske gradvis; i ett sprog udtales *e* efterhånden mere og mere lukket, til det tilsidst (som i eng. *see* osv.) er blevet *i*; kan det skyldes börnene? Herom er der opstillet den teori, at disse forskydninger foregår på den måde, at börnene med deres mindre mund må efterligne

de stores vokaler med en anden mundstilling end disse, denne skulde de så beholde hele livet igennem, hvoraf følgen skulde blive, at de som voxne frembragte en lidt anden lyd med deres store mund end för; og denne ændrede lyd blev så igen efterlignet af det næste slægtled med atter en anden mundstilling osv. Teorien er sikkert i strid med de faktiske, fysiologiske og fonetiske forhold; og desuden, var den rigtig, måtte den jo føre til, at alle forskydninger til alle tider og i alle sprog måtte gå i nøjagtig samme retning. Men det stemmer ikke med sproghistorien: et *a* blir sommetider forskudt ad *æ*, *e* til som i engelsk *tale*, snart ad *å*, *o* til, som i dansk *på*, eng. *stone*.

Istedenfor sådanne kunstige teorier gör man vel i at se ganske ædrueligt på sagen. Når nogle lyd i ett århundrede går een vej og i et andet en anden, medens de til tider kan holde sig længe uændret, så beror det ganske simpelt på, at der ikke ved sådanne menneskelige vaner gives noget standard-mål. Giv en mand den opgave at save hundrede stykker træ, således at han skal måle nr. 2 efter nr. 1, nr. 3 efter nr. 2 og så fremdeles; man vil da få at se betydelige afvigelser fra det almindelige mål, muligvis alle gående i samme retning, så at nr. 100 er betydelig større end nr. 1, idet mange ubetydelige småafvigelser har summeret sig op; muligvis også alle gående i modsat retning; men der er også den mulighed, at han i en viss række har

haft tilbøjelighed til at ta for meget, og i en dærpå følgende række for lidt, så at de to tilbøjeligheder omtrent har opvejet hinanden.

Anderledes går det nu ikke med lyddannelsen; det ene øjeblik kan vi af een eller anden grund, af magelighed, under indflydelse af en stemning, for at tale rigtig bestemt og myndigt eller omvendt under indflydelse af mathed og slaphed, eller for at vrænge ad en anden, eller fordi vi har en cigar eller et stykke kartoffel i munden, komme til at sænke kæben eller skyde tungen frem lidt mere end sædvanligt: vi har herved en slags forestilling om et gennemsnitsmål, en normal åbnings- og fremskydningsgrad, som vi stræber efter, men den står ikke fast, og det eneste mål vi kan bruge, er forståeligheden af vore ord. Hvad der forståes, er godt, og hvad der ikke opfylder denne fordring, må gentages med større korrekthed som svar på et »hvad behager?«

Enhver tror at tale i dag som igår, og gör det naturligvis også i alt fald på næsten ethvert punkt. Men ingen veed, om han i enhver henseende udtaler sit modersmål på samme måde som for tyve år siden. Kan det ikke tænkes, at det går her som med ansigter? Man lever sammen med et menneske dag ud og dag ind, og han er tilsyneladende den samme som for år siden, men den der kommer hjem efter lang tids fravær, blir strax slået af de forandringer, der umærkelig har opsummeret sig i mellemtiden.

Så hurtigt som med det enkelte menneskes ydre går det nu ikke med ændringer af et sprogs lydlige skikkelse, af den simple grund, at det ikke er nok, at een mand ændrer sin udtale: der skal mange individualsprog ændres, idet sprogets sociale natur og sociale opgave fører det med sig, at alle skal med i den samme bevægelse, ellers neutraliserer den ene den andens ændringer, ligesom den enkelte bestandig står under alle sine omgangsfællers indflydelse og uvilkårligt retter sin udtale efter det indtryk, han stadig modtager af de andres lyd. Men med hensyn til de trods al denne kontrol og dens bevarende indflydelse forekommende gradvise småforskydninger, hvorved klang og artikulation ændres samtidig, kan jeg ikke se, at overførelsen på nye slægtled skulde ha nogen væsentlig indflydelse: de kan foregå ganske på samme måde, som hvis vi havde med et samfund at gøre, der i århundreder bestod af de samme voxne, der var udødelige og ikke formerede sig. Og med hensyn til nogle forandringer, således de engelske vokalforskydninger i det 16. århundrede, har vi udtrykkelige vidnesbyrd om, at kvinderne var længere fremme end mændene i lydbevægelsen.

Anderledes dærimod med nogle lydskrifter, hvor det nye og det gamle nok ligner hinanden, hvad klangen, men ikke hvad organstillingen og artikulationerne angår. Således når *þ*, lyden i engelsk *thick*, blir erstattet med *f*, hvad der nu

er ret almindeligt i londonsk vulgærsprog; denne overgang kan man vanskeligt tænke sig indtrædende i folks udtale, som i deres barndom har lært den rigtige lyd, medens det er højst naturligt, at børn efterligner den svære lyd med den lettere, som ligner den og som de jo har i mangfoldige andre ord; former som *fru* for *through* omtales da også tit som børns udtale længe før de begynder at komme frem i voxnes sprog. Til samme klasse hører overgangen fra lyden [x] (som i tysk *ch* i *buch*), der tidligere fandtes i slutningen af eng. *enough*, *cough* osv, til *f*: her har vi heller ikke nogen gradvis overgang, men et spring, der ikke godt kan tænkes undtagen ved mangelfuld efterligning fra et nyt slægtleds side; vel også det flere forskellige steder forekommende *p* for ældre *kw*, som i græsk *hippos*, kymrisk *map* 'søn' = gælisk *mac*, rumænsk *apa* af *aqua* osv.

Fra børns fordobling stammer utvivlsomt ordet *tante*, der på fransk har fortrængt det ældre *ante*, hvoraf engelsk *aunt* er lånt (lat. *amita*); sml. de s. 40 anførte former.

TYDSKIFTE

Hvad tydovergængene angår, da er der også blandt dem nogle, der går så gradvis for sig, at de enkelte trin ikke er til at få fat på; og her skyldes forskydningerne ligesom ved de tilsvarende lydlike sikkert fuldt så meget dem der har

lært sproget, som overflytningen på nye slægtled. Men ved siden heraf har vi en række tydovergange, der er gået i spring; de fremkaldes, som man i den sidste tid mer og mer har fået øjet op for, ved brugen i visse forbindelser, hvor det hele kun kan forstås på een måde, men den syntaktiske føjning tillader flere tydninger, så at en tvetyd på ett punkt gir mulighed for en ny opfattelse af et ords tyd. Et eksempel vil vise, hvad jeg mener. Ordet *rotting* betyder nu på dansk en bestemt slags straf, eller slagene, hvori denne straf bestod. Jeg i alt fald har altid taget det sådan, og blev i sin tid forbavset, da jeg så et svensk avertissemang om »en vacker barnvagn af rotting« og hos Blicher (2. 81) »han slog hvirvler i luften med en lille guldknappet rotting«, og da ved at se efter i ordbøger opdagede, at ordet betød spanskror og stammede fra et malajisk navn på denne plante. Overgangen fra redskabet til slagene er naturligt opstået ved forbindelser som *gi rotting*, *få rotting*, og i ganske lignende forbindelser udvindes på samme måde tyden 'straf, slag' for ordene *pygl*, *tamp* og *spanskrör*. Men den slags tolkninger opstår naturligt især hos den, der første gang hører forbindelsen og ud fra situationen forstår den som helhed, altså netop hos barnet, og vi har da også ovenfor set sidestykker i børns misforståelser (slå triller s. 81; po s. 64).

Ganske det samme er foregået i talrige syntaktiske overgange: syntax er jo en del af tyd-

læren. Når man nu istedenfor *mig synes* og *mig drømte* siger *jeg synes* og *jeg drømte*, beror det på, at børn har hørt forbindelser som *manden synes* eller *moer drømte*, hvor formerne *manden* og *moer* lige godt kan svare til begge de kasus, vi har i formerne *jeg* og *mig*; disse forbindelser er altså et fællespunkt, der syntaktisk er tvetydigt, og kan føre til, at verbet »sporskiftes« over i en anden føjning, men vel at mærke indenfor en ny hjerne, der ikke fra først af har kendt den gamle konstruktion ¹.

Som et virksomt moment ved tydovergange nævner man tit forglemmelse, men man tænker ikke altid på, at det der sker, ikke er glemmen indenfor den samme bevidsthed, ikke overskæren af eksisterende tanketråde, men det, at der i det nye individ slet ikke dannes de tanketråde, der hos det ældre slægtled knyttede et ord til et andet. Tit dannes der nye tilknytninger: da opstår der, hvad vi ovenfor har set eksempler på under omtyd (s. 107). Således troede jeg som barn, at *bagværk* var noget, der kom bagefter, og tilknytning til *at bage* har jeg senere nøjsommeligt måttet lære. *Blødsøden* hører oprindeligt sammen med *at syde* = koge, (blødkogt), men dette er nu »glemt«, og ordet føles som sammensat af *blød* og *sød*. At *formene* een noget, knyttes ikke længere til *meen* 'skade', men til *at mene*.

I andre tilfælde opstår der i barnets sjæl slet

¹ Om *ikke spise det* som ekkoform se ovf. s. 164.

ingen tilknytning, ordet opfattes ganske simpelt som helhed og er isoleret, indtil det muligvis senere bringes i sin etymologiske sammenhæng (ovf. s. 111 *middag*). Marianne K (6.) spurgte om, hvad tid hun var født på. »Du er jo født den anden oktober«. »I, men så er jeg jo født på min fødselsdag!« udbød hun med glædesstrålende øjne om det utroligt heldige sammentræf. Oprindeligt har man kun sagt »far vel« som ønske til den der skal rejse, og den der endnu knytter forbindelsen sammen med *at fare*, kan ikke sige den til een som skal blive; det kan derimod den, der har opfattet *farvel* blot som en fast formel ved afsked, uden at de enkelte dele er kommen til hans bevidsthed. Og ved sådan isoleren banes vejen for nye mer eller mindre »meningsløse« dannelser. Rud. Bergh skriver (*Tilskueren* 1911, 117) »De to brødre mistede helt glæden ved at rejse sammen, idet den ene var alt for meget *drivsko*, den anden altfor meget *hæmsko*«. Dette kan kun skrives af den der ikke klart ser en konkret *hæmsko* for sig, men kun abstrakt tænker på en hæmning.

SPALTNINGER

Ved sproglige spaltninger (differentieringer), hvorved »ett ord blir til to«, kan overleveringen til nye slægtled også spille en rolle. Barnet kan høre to udtaleformer af forskellige, som når der i familien F blev gjort en bestemt forskel mel-

Jörgen [jörqən] om deres broer og [jörən] om karlen; Passy lærte ordet *meule* i tyd 'slibesten' af sin faer og i tyd 'høstak' af sin moer; den første udtalte i begge tilfælde [möl], den sidste i begge tilfælde [mø'l], og barnet kom da til at adskille [möl] 'slibesten' og [mø'l] 'høstak'. Ret hyppigt kan spaltning bero på, at ordet i een tyd læres tidligt, i en anden sent, og derved forklares adskillelser som den ved *himmelen*, ovf. s. 50 og (delvis i alt fald) den mellem *faer* og *fader*, *moer* og *moder*, *sae* og *sagdes* osv. Men barnet kan også af sig selv underlægge former, som de store bruger forskelsløst, en ny spaltende tolkning, som da *Frans* (6.10) docerede overfor sine legekammerater: »*Japaneserne*, det er de japanske soldater, men *japanerne*, det er de japanske studenter og börn og sådan noen«. Jeg har da ingen tvivl om, at en del af de sproghistoriske spaltninger skyldes overføringen til nye slægtled; andre kan være opståede i de stores tale (hertil vil jeg fx regne forskellen mellem *kærreste* og *kæreste*), men fuldstændig spaltning indtræder dog først hos den, der fra første færd af opfatter formerne som to af hinanden uafhængige ord.

RESULTAT

Ved således ikke over en bank at bekræfte eller benægte børnesprogets indflydelse på sprogudvikling, men dele og *sondre* tror jeg det er

lykkedes at påvise at der i virkeligheden er ikke få sproglige områder, hvor den omstændighed, at hvert barn må lære sproget fra nyt, kan ha haft og utvivlsomt har haft en betydelig indflydelse på udviklingens gang, medens der var andre, hvor en sontring mellem børnenes og de voxnes indflydelse var ligegyldig og uigennemførlig, og endelig nogle områder, hvor de voxne må få hovedskylden for ændringerne (hertil hører naturligvis også skabningen af nye tekniske ord).

Der gives nu tider, hvor sprogændringerne tar fart og går raskere for sig end ellers. Det antages således almindeligt for vikingetiden i norden og tilskrives ofte et almindeligt opsving i hele levevisen og tankesættet. Jeg er tilbøjelig til mere prosaisk at forklare det således, at i perioder med omfattende voldsomme krige, hvor så mange mænd foer ud for at blive derude enten som nybyggere eller som lig, og hvor kvinderne derhjemme måtte ta sig af markarbejde og slikt, blev hjemmene forsömt, börnene overlodes mere til sig selv og fik altså ikke deres sproglige uvaner rettede i samme grad som ellers, og — det vil netop sige hurtigere sprogudvikling. Det vilde være interessant, om man kunde vise, at de store langvarige krigsperioder gennemgående fulgtes af større revolutioner i sprogenes verden end de fredelige perioder med deres hjemmeliv og dettes bevarende indflydelse. Men mere end udkaste tanken kan jeg ikke på dette sted.

INDIREKTE INDFLYDELSE

Vi har her beskæftiget os med det i sproget, der skyldes eller kan skyldes barnets første sprog-tilegnelse og siden er bleven hængende ved ham. Men dærmed har vi ikke udtømt den rolle, som børnenes existens spiller i sprogudviklingen. Der er to ting, som skarpt må holdes ude fra det nu omtalte område, nemlig for det første, at de voxne i mange tilfælde antager børnenes ord og former og dærmed gir dem en levedygtighed, de ellers ikke vilde ha, og for det andet, at de voxne ændrer deres sprog for at komme børnene i møde.

Hvad det første angår, da har vi allerede set en del eksempler på, at mødrene og andre har fundet de smås former så pudsige, at de selv har optaget dem i deres sprog. I en mig bekendt tysk familie sae man en overgang altid *haupt* for *überhaupt*, den lille piges ekko-form, og ligeså *geleiten*, hendes udtale af *begleiten*, hvorved hun uden at vide af det havde fået den gammeldags og højtidelige form frem, som de store fandt morsom i hendes mund. I reglen blir sligt indenfor familiens kres, men dærfra kan det som alt andet i gunstige tilfælde brede sig til videre krese.

Sammen hermed hænger de voxnes antagen af ordene af klassen *mama*, *papa*, som ovenfor udførligt omtalt.

For det andet har vi det hyppige fænomen,

at de voxne læmper deres sprog efter en mer eller mindre indbildt trang hos börnene, og at de derved opståede former og ord kan blive anerkendte og hænge fast ved voxnesproget. Foruden de ovenfor nævnte ammetueord skal jeg her minde om, hvor hyppigt mødre og barnepiger taler til börnene i mindskeord (på dansk, hvor særlige mindskeformer ikke eksisterer, ved foransat *lille*), på engelsk og andre sprog med endelsen *-i* (*-y*, *-ie* som *Tommy*, *auntie*) osv. Når så mange af den slags ord sætter sig fast, taber deres særlige mindsketyd og fortrænger de egentlige ord, skyldes dette altså ammetuesproget, således i stor udstrækning på romansk, hvor *auricula*, fr. *oreille* fortrænger *auris* 'øre', og *avicellus*, it. *uccello*, fr. *oiseau* fortrænger *avis* 'fugl'; på samme måde på nygræsk. Et udslag af samme tilbøjelighed har vi, når på engelsk *bird*, der oprindeligt betød 'fugleunge', og *rabbit*, der var 'kaninunge', er blevet de almindelige ord for 'fugl' og 'kanin'.

En ganske ejendommelig indflydelse fra ammetuesproget på normalsproget ses i mange lande, nemlig ved fortrængen af de gamle ord for 'højre'. Forskellen på højre og venstre er jo ikke let for de små: der er børn, som højt op i skolealderen må se efter hver gang, idet den højre hånd kun kendes på en vorte el. lign. Mødre og ammer vil imidlertid tit kræve brugen af den højre hånd, og når de ikke blir forståede, vil de lempe sig efter barnet og formentlig

göre det lettere ved at sige »næ, den rigtige hånd«; og således går det til, at i flere sprog ord der egentlig betyder 'rigtig', kommer til at bruges med tyden 'højre', først kun om hånden, siden også ellers; således tysk *recht*, der fortrænger *zeso*, fransk *droit*, der fortrænger lat. *dexter*; på spansk er også *la derecha* ifærd med at fortrænge *la diestra*, og på svensk begynder (efter Wellander) *vacker* (den vackra handen) at bruges for *högra*. På vest- og sønderjysk siges *den kjön hånd* om den højre.

HELE SPROG

Foruden den hidtil omtalte indflydelse fra börnene på enkeltheder i normalsprogene er der en mulighed for, at de endog undertiden kan fremkalde så gennemgribende ændringer, at resultatet må kaldes helt nye sprog. Denne anskuelse er fremsat af den amerikanske etnolog Horatio Hale i et par afhandlinger, som jeg her kortelig skal gengive.

Hales udgangspunkt er den kendsgerning, at der i Oregon på en landstrækning, der ikke er meget større end Frankrig, findes mindst tredeve forskellige sprogfamilier. Det synes utænkeligt, at tredeve helt adskilte samfund af umælende forløbere for menneskeslægten her uafhængigt af hinanden skulde være begyndt at tale i tredeve vidt forskellige sprog. Hale drager dærfør den slutning, at oprindelsen til sproglige ætter må

søges i ganske små børns sprogskabende instinkt. Når to børn i den periode, hvor de begynder at lære at tale, er meget sammen, opfinder de undertiden et helt sprog, der slår til som udtryk for deres meddelelsestrang og dog er fuldstændig uforståeligt for deres forældre. I en sædvanlig husholdning vil betingelserne for et sådant sprogs opståen især være tilstede, når børnene er tvillinger. Og forfatteren går da over til at omtale de tilfælde, i alt fem, han er stødt på, i hvilke sprog således er dannede af små børn. Dærpå siger han: »Nu er det klart, at alt hvad der kræves til, at et sprog kan opstå, der kan blive stammoder til en hel sprogæt, er at to eller flere børn kommer til at leve alene i en situation, hvor de helt og holdent eller i meget høj grad unddrages voxnes påvirkning og indflydelse. De må dog naturligvis blive længe nok under sådanne forhold til at voxer op og stifte familie, som de kan meddele deres nye sprog«.

Disse betingelser finder han opfyldt blandt de indianske jægerstammer, hvor det ikke sjældent sker, at en familie løsriver sig fra moderstammen og vandrer bort fra den. »I en fjern fortid, da der lå udstrakte ubeboede egne foran dem, vilde de let kunde finde en beskyttet afkrog eller en dal med rigelige frugter Hvis under sådanne omstændigheder sygdom eller andre ting, der kan udsætte en jægers liv for fare, gjorde det af med forældrene, vilde øjensynligt børnenes fortsatte liv især bero på kli-

maets beskaffenhed og den lethed, hvormed de kunde skaffe sig noget at leve af hele året rundt. I det gamle Europa, efter de nuværende klimatiske forholds indtræden, vilde det være højst tvivlsomt, om nogle således isolerede börn kunde ha stået blot een vinter igennem Men der findes een egn, hvor naturen synes at tilbyde sig som en kærlig og gavmild plejemoer for de svage og ubeskyttede, nemlig Kalifornien. Dets vidunderlige klima (her følger en lang beskrivelse) vi kan altså ikke undre os over, at der i denne milde og frugtrige egn findes en hel mængde adskilte stammer, hver med sit sprog, som man ved omhyggelig undersøgelse har henført til ikke mindre end nitten forskellige ætter.« I Oregon og i det indre af Brasilien finder Hale lignende klimatiske forhold med samme resultat, en masse helt forskelligartede sprog. I Australien dærimod, hvis klima er lige så mildt som det i de nævnte egne, finder vi hundreder, ja muligvis tusinder af småstammer, der lever akkurat lige så afsondrede fra hinanden som de i Sydamerika, men alle talende sprog, der hører til samme sprogæt — fordi »de øvrige forhold er af den beskaffenhed, at det vilde være aldeles umuligt for en isoleret gruppe af mindre börn at holde livet oppe. Hele Australien er hjem søgt af strænge tørkeperioder og er så slet udrustet med spiselige frugter o. lign., at de indfødte stammer hyppigt lider den største nød.«

Således lyder altså Hales teori. Lad os nu se

lidt nærmere på de beviser han anfører for den. De er, som man vil bemærke, af dobbelt art. Han påberåber sig på den ene side mindre børns sprogdannende instinkt, og på den anden den geografiske fordeling af sproglige ætter eller klasser.

Hvad det første angår, er det sproglige materiale Hale selv har samlet, desværre så tyndt, at vi kun kan danne os et meget lidt fyldigt billede af de sprog, han påstår børn har dannet.

Der findes imidlertid et i litteraturen omtalt tilfælde af et særsprog, som Hale ikke har kendt, men som er fyldigere oplyst end noget af hans tilfælde, nemlig den islandske »sproglaeverske« Sæunn, som Jónasson og Eschricht har skrevet om i 1858. Sæunn var født i begyndelsen af forrige århundrede i Húnavatnssyssel i det nordlige Island. Hun begyndte i en tidlig alder at tale sammen med sin tvillingbroer i et sprog, der var fuldkommen uforståeligt for deres omgivelser. Dette foruroligede forældrene, der derfor bestemte sig til at sende broeren bort; han døde kort dærefter. De prøvede nu at lære pigebarnet islandsk, men kom hurtigt (altfor hurtigt har man vel lov at sige) til den slutning at hun ikke kunde lære det, og så var de tåbelige nok til at lære hendes sprog, og det gjorde hendes søskende og desuden flere af deres omgangsvenner også. For at hun kunde blive konfirmeret, oversatte hendes ældre broer katekismussen for hende, og optrådte som tolk mellem præsten

og hende. Hun beskrives som intelligent — hun digtede endog i sit eget sprog — men sky og mistænksom. Jónasson meddeler nogle prøver på hendes sprog, som Eschricht delvis er istand til at forklare som berbende på islandske ord, skønt de er i høj grad fordrejede. Sproget frembragte på Jonassen, der havde hørt det, indtrykket af noget fra islandsk helt forskelligt, hvad klangpræg og bygning angik; det var bøjningsløst og uden stedord. Ordforrådet var så begrænset, at hun meget ofte måtte udfylde en sætning med *nik* eller andre *gestus*, og det var vanskeligt at tale med hende i mørke. Sindrigheden ved nogle af sammensætningerne og billedlige udtryk blev i høj grad beundret af Jónasson, medens Eschrichts mere ædruelige forskerånd ikke kunde se andet i dem end ret almindelige primitive eller barnlige udtryk, som når en »bede« hed *me-pok-ill* af *me* (eller *mæ*, lydefterligning) + *pok* (lille pose eller sæk, islandsk *poki*) + *ill* (at skære). Den eneste hele sætning Jónasson optegner er »Dirfa offo nonona uhuh«, der betyder »Sigurður står mageløst sildigt op«.

I sin analyse af hele tildragelsen lykkedes det Eschericht fortræffeligt at berøve den det mystiske skær, hvori den stod for Jónasson ligesom også for pigebarnets slægtninge. Og han har utvivlsomt ret i, at hvis forældrene havde været udholdende i kun at tale islandsk til hende, vilde hun sikkert snart ha glemst sit eget sprog;

han sammenligner hendes omdannelse af islandsk med nogle mærkelige fordrejninger af danske ord, som han selv har oplevet med børn af hans egen slægt, som når en dreng, der hed Kristian, kaldte sig selv *Anna*, stor *oua*, konge *poisa*, en underofficer *atta-auf*, piber og tambour *lyter á lumber*, rosiner og mandler *ysser á abber*; for »jeg skal aldrig mere holde af dig« sagde han *Anna anga ia da* — typiske »egensprogs«-former, som jeg vilde kalde dem.

I 1903 var jeg selv så heldig at få en meddelelse om at der på et børnehjem i Nordsjælland fandtes et par tvillinger med deres eget uforståelige sprog. Jeg såe og hørte da selv disse børn flere gange og havde således lejlighed til at kontrollere de optegnelser om deres sprog, som deres lærerinde, der bestandig var om dem, var så venlig at nedskrive til mig efter mine anvisninger. Jeg fik således samlet ikke så helt lidt stof til belysning af deres sprog, men desværre blev min undersøgelse afbrudt af en længere rejse i 1904.

Det var to drenge, omtrent halvsjette år gamle, da jeg lærte dem at kende, og så ens, at selv deres daglige omgivelser havde ondt ved at holde dem ude fra hinanden. Deres moer (ugift) forsømte dem skammeligt, da de var små, og de var i høj grad overladt til sig selv. En tid lang, mens moeren lå på et sygehus, boede de i et af-sides hus hos en gammel kone, der nok skal ha været meget tunghør og i hvert fald ikke tog

sig meget af dem. Da de var noget over fire år gamle, opdagede sognerådet hvor forsømte de var, og at de ikke kunde tale noget forståeligt sprog; de blev derfor sendt over til et børnehjem på Sjælland, hvor de blev godt behandlede. I begyndelsen var de meget sky og tavse af sig, og det varede længe, inden de rigtig *følte sig vel* mellem de andre børn. Da jeg lærte dem at kende, havde de for så vidt lært det almindelige sprog, som de forstod mange dagligdags sætninger og fx kunde udføre en besked, man gav dem (som »Tag den skammel og sæt den ind i min stue ved kakkelovnen«), men de kunde ikke tale dansk og sagde meget lidt, når der var andre tilstede. Når de var alene de to, talte de ret livligt sammen, men i et absolut uforståeligt kragemål, hvad jeg havde lejlighed til at overtyde mig om, da jeg stod bag ved en dør en gang de troede sig ubemærkede. Senere blev jeg nogenlunde gode venner med dem — de kaldte mig *py-ma*, idet *py* var deres ord for røg, ryge, pibe, cigar osv. og jeg blev opkaldt efter de sjokoladecigarer, jeg benyttede til at indsmigre mig hos dem — og jeg fik dem da til at gentage ord og sætninger, som deres lærerinde havde skrevet op til mig, og som jeg nu altså kunde skrive ned med nøjagtigere lydskrift.

En analyse af de sproglyd der forekom i deres ord, viste mig, at der ikke kunde være nogen organisk fejl ved deres taleredskaber. De

fleste af deres ord var öjensynligt almindelige danske ord, selvom de var i høj grad forkortede og på anden måde gjort ukendelige. Et ustemt *l* (der ikke findes som selvstændig sproglyd i dansk, men som kan forekomme fx efter *p* i *plage* osv.), forekom meget hyppigt; jeg skriver det her *lh*. Dette i forbindelse med en stærk tilbøjelighed til at la ordene ende på *p* var nok til at forklæde en mængde ord på en ret ejendommelig måde, som når *sort* blev udtalt *lhop*. Et begreb herom kan man få af følgende liste over nogle af de navne, de gav deres nye legeskammerater: Svend *lhep*, Vilhelm *lhip*, Elisabeth *lip*, Charlotte *lop*, »Mandse« *bap*; på samme måde blev »doktor« til *dop*. I mange tilfælde var der »afstandsvirke«, som når mælk lød *bep*, blomst *bop*, lys *lhyth*, sukker *lholh*, kold (kulde) *lhulh*, sommetider også *ulh*, seng *sæjs*, fisk *se-is*.

Et par hele sætninger skal jeg anføre: *nina enaj una enaj hæna mad enaj* vi skal ikke hente mad til kaninungerne; egl. kanin nej, unge nej, hente mad nej; nægtelsen gentages altså ved hvert sætningsled (sml. ovf. s. 165 f.). *Bap ep dop* Mandse har slået (kæp)hesten itu; *ep* hest (»hyp!«), *dop* stykke. — *Hos ia bov lhalh* broers buxer er våde, Marie; om *hos* kommer af hose eller af buxer, veed jeg ikke; *ia* er Marie; *lhalh* er et fællesnavn for vand og alt, hvad der er vådt; *bov* kaldte de hinanden, medens hver af dem mærkelig nok kaldte sig selv for *dæa*, hvilket muligvis er dansk »dær«, måske opfattet fra

spørrsmålet »er det dig *dær*«, som så ofte blev henvendt til dem, fordi ingen kunde kende forskel på dem. Hvis dette er rigtigt, viser det en ret mærkelig måde at få tilvejebragt en form for begrebet »jeg«. Ordene sættes, som man vil se, sammen uden nogen *böjning*, og ordstillingen er helt forskellig fra den i dansk sædvanlige.

Kun i ett tilfælde lykkedes det mig ikke at tolke de ord, jeg lærte at forstå, enten som egensprogsformer af danske ord eller som lyd-efterligning. Men på den anden side må det erindres at tvillingerne brugte en del ord, som hverken jeg eller deres daglige omgivelser nogen-sinde fandt ud af. Og desuden var deres sprog, da jeg begyndte mine studier, allerede blevet meget mere »menneskeligt« end fra först af, og jeg kunde i den tid jeg iagttog dem, konstatere en bestandig fremgang i retning af normaltale; i nogle af mine sidste sætninger forekom endog ejefald på *s*.

Naturligvis kan det sprog, jeg her har givet et par prøver på, ikke egentlig kaldes et selvstændigt, endsie et færdigt eller fuldt udviklet sprog; men hvis disse *börn* var istand til at frembringe en taleviis, der var så forskelligt fra deres omgivelers sprog, i begyndelsen af det 20de århundrede og midt i et civiliseret land, kan der efter mit skön ikke være tvivl om be-rettigelsen af Hales påstand, at *börn* der blev endnu mer overladt til sig selv end disse var, i en ubeboet egn, hvor de alligevel ikke var ud-

satte for at sulte ihjel, vilde kunne uddanne sig et sprog til gensidigt meddelelsesmiddel, der kunde blive så forskelligt fra deres forældres sprog, at det virkelig kunne danne begyndelsen til en hel ny sprogæt. Og vi kan da gå over til den anden, geografiske, side af hvad Hale anfører til fordel for sin teori.

Så vidt jeg kan se, passer kendsgernerne rigtig godt med teorien. Tag på den ene side eskimosprogene, der tales med forbavsende ringe afvigelser helt fra Grönlands østkyst over til Alaska, en uhyre strækning i egne, hvor små børn, der tænkes overladt til sig selv, sikkert vilde dø på overordentlig kort tid. Eller se på de finsk-ugriske sprog på den anden halvkugle; også de viser nøje indbyrdes slægtskab, skönt de er udbredte over store strækninger. Og tag så på den anden side de kaliforniske indianersprog: de rummer en uhyre broget forskelligartethed, i lydssystem, i grammattisk bygning og i ordforråd. Selv hvor de nyeste forskninger synes at føre til anerkendelsen af en art slægtskab mellem ætter man hidtil har holdt ude fra hinanden, er lighederne så lidet gennemgående, så lunefulde og i det hele så fjerne, at de synes at tale for Hales forklaring snarere end for en gradvis spaltning på den sædvanlige måde.

Med hensyn til Brasilien, som Hale også nævner, skal jeg anføre fra C. F. P. von Martius: »I Brasilien ser vi en tynd og ujævnt fordelt indfødt befolkning, der er ensartet hvad legems-

bygning, temperament, sæder og livsførelse i det hele angår, men som frembyder en virkelig forbavsende forskelligartethed i sprog. Et sprog tales ofte kun af nogle få indbyrdes beslægtede individer; det er således i sandhed et familiejeje, og isolerer dem der taler det, fra alle andre, så at *ethvert forsøg på at gøre sig forståelig fuldstændig glipper*. På det fartøj, på hvilket vi be-sejlede floderne i det indre Brasilien, var vi ofte blandt tyve indianske rorkarle kun istand til at tælle tre eller fire, som kunde tale med hinanden . . . *stumme og sløve sad de dær ved siden af hinanden.*«

Hales teori er da værd at ta under overvejelse, og vi er ved slutningen af vor vandring rundt i børnesprogenes verden kommen til et højdepunkt, hvorfra vi kan overskue hele jordkloden, og se, at de små børns sære ordformer i egen-sprogsperioden endog kan kaste lys over sprogenes og sproggruppernes fordeling over de store fastlande. Ja, —

Foragte skal man just ikke de små:
Tit når de hvad ikke de store kan nå!



LITTERATURLISTE

- W. AMENT, *Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde*. Leipz. 1899.
- , *Begriff und Begriffe der Kindersprache*. Berlin. 1902.
- J. BYSKOV, *Modersmaalet*. Kbh. 1913.
- Ch. DARWIN, *A Biographical Sketch of an Infant. Mind II* 1877.
- B. DELBRÜCK, *Die indogermanischen Verwandtschaftsnamen*. Sächs. Ges. d. Wiss. XI. 1889.
- E. EGGER, *Développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*. 3^e éd. Paris. 1881.
- D. F. ESCHRICHT, *Hvorledes Børn lære Sprog; i Folkelige Foredrag I*, Kbh. 1855—6.
- , *Om den islandske Sproglaverske Sæunn*. Dansk Maanedsskrift VIII. 1858.
- G. FORCHHAMMER, *Om nødvendigheden af sikre meddelelsesmidler i døvstummeundervisningen*. Kbh. 1903.
- A. GRÉGOIRE, »Edmond«, *Essai sur les transformations d'un prénom d'enfant*. Bruxelles 1911 (Extrait des Bulletins de l'Académie royale de Belgique).
- H. GUTZMANN, *Des Kindes Sprache und Sprachfehler*. Leipz. 1894.
- H. HALE, *The Origin of Languages*. American Association for the Advancement of Science. XXXV. 1886.

- H. HALE, *The Development of Language*. Canadian Institute. Toronto. 1888.
- Mrs. WINFIELD S. HALL, *The First Five Hundred Days of a Child's Life*. *Child Study Monthly*. 1897.
- , *The Vocabulary of a Six-Year-Old Boy*. *Journal of Childhood and Adolescence*. 1902.
- OTTO JESPERSEN, *Sprogets Begyndelse*. Grundrids ved folkelig Universitetsundervisning. Kbh. 1903.
- , *Arternes oprindelse i sprogenes verden*. *Tilskueren* 1909 (også på engelsk i *Scientia* 1909).
- , *ABC og første Læsebog efter Lydskriftmetoden*. Kbh. 1908.
- , *Lydskrift ved ABC-undervisning*. *Vor Ungdom*. 1908.
- S. JÓNASSON, *Om en Sproglaverske*. *Dansk Maanedsskrift* VIII. 1858.
- A. KEBER, *Zur Philosophie der Kindersprache*. Leipz. 1890.
- H. KELLER, *The Story of my Life*. 3d ed. London. 1903.
- AXEL KOCK, *Om barnspråk*. *Nordisk tidskrift (Letterst.)* 1901.
- , *Sprogets Forandring*, bearbejdet af Lis Jacobsen, Kbh. 1913.
- R. LASCH, *Ueber Sondersprachen und ihre Entstehung*. *Mitteil. d. Anthropol. Gesellschaft*. Wien. 1907.
- G. LINDNER, *Aus dem Naturgarten der Kindersprache*. Leipz. 1898.
- R. MERINGER, *Aus dem Leben der Sprache*. Berlin. 1908.
- E. F. W. MEUMANN, *Die Sprache des Kindes*. Zürich. 1903.

- M. V. O'SHEA, *Linguistic Development and Education*.
New York. 1907.
- P. PASSY, *Etude sur les Changements Phonétiques*.
Paris. 1890.
- W. PREYER, *Die Seele des Kindes*. 6te Aufl., bearb.
v. K. L. Schaefer. Leiz. 1905.
- V. RASMUSSEN, *Barnets sjælelige Udvikling i de første fire Aar*. Kbh. 1913.
- J. RONJAT, *Le développement du langage chez un enfant bilingue*. Paris. 1913.
- KR. SANDFELD JENSEN, *Sprogvidenskaben*. Kbh. 1913.
- F. SCHULTZE, *Die Sprache des Kindes*. Leipz. 1880.
- CLARA und WILLIAM STERN, *Die Kindersprache*. Leipz. 1907.
- J. SULLY, *Studies of Childhood*. London. 1895.
— *Children's Ways*. London. 1898.
- F. TRACY, *The Psychology of Childhood*. 6th ed.
Boston. 1903.
- W. WUNDT, *Völkerpsychologie I. Die Sprache*. Leipz. 1900.

I et snart udkommende hefte af »Nordisk tidskrift for filologi« (4. række bind V) skal jeg under titelen »Randnoter til Nutidssprog hos børn og voksne« meddele forskellige tilføjelser til nærværende bog, som væsentlig kan ha interesse for sprogforskere.



LYDTEGN

Lydskrift er anvendt, især i kap. II, men mange ord er skrevne med almindelig retskrivning (eller tilnærmelse), dels af hensyn til værkets populære karakter, dels i mange tilfælde fordi kun få af mine meddelere havde benyttet lydskrift. I reglen vil enhver dansk dog være istand til at vide, hvilken ud tale der er ment. I lydskriften betegner

· efter et bogstav, at vedkommende lyd er lang (som i *tå·lø* = tåle).

' efter et bogstav, stød, som i *å'l* = ål, *æn'ør* = ænder.

ð det åbne d som i *mað* = mad.

q det åbne g som i *ba'qø* = bage.

η lyden i *maηø* = mange, *baη'k* = bank.

ø det dumpe e som i *alø* = alle.

å lyden i *bå'q* = bog; den korte lyd i *komme* skrives (inkonsekvent) snart *å* (*kåmø*), snart *ø* (*køme*).

ä det r-påvirkede æ i *präsd* = præst.

De andre tegn vil forståes uden forklaring.

Udenfor lydskriften har jeg taget mig forskellige småfriheder for at bøde på enkelte af den almindelige

lige retskrivnings mangler, og skelner således fx *viis* og *viss*, *viist* og *visst*, *såe* og *så*, *står op* (modsat: sidder) og *står op* (modsat: går i seng). Jeg bruger stavemåder som *ta*, *la*, *gi* i en del af de tilfælde, hvor en oplæsning med de fulde former *tage*, *lade*, *give* vilde være urimeligt højtidelig. Men pedantisk følgestrengthed ligger ikke for mig.

