

П.Т. Тюрин

# Метатезис в детской речи



Генезис явлений **метатезиса** (перестановки) в детской речи — одна из частных проблем психолингвистики, от успешности решения которой в той или иной степени зависит построение адекватных представлений о глубинных процессах восприятия и порождения речи.

В психологической литературе, посвященной разнообразным дефектам детской речи, можно найти весьма скудные сведения об одном из них — метатезисе. Так, например, в одной из последних монографии по детской речи (Салахова, 1973), в которой автор подвергает систематическому исследованию развитию звуковой стороны речи ребенка дошкольного возраста, приводится лишь незначительное число (семь) случаев перестановки звуков в словах: *разий* вместо имени *Лазарь*, *нилейка* вместо *линейка*, *ралиса* вместо имени *Лариса*, *гаравит* вместо *говорит*, *гебемот* вместо *бегемот*, *виравьер* вместо *револьвер*, *каралийная* вместо *калорийная*.

Наиболее полное изложение известных нам данных о метатезисе в речи ребенка было дано Л.П. Гвоздевым (1961), который выделяет следующие типы перестановок:

- двух соседних согласных: *камли* (*корми*), *онко* (*окно*);
- соседнего гласного и согласного, что превращает закрытый слог в открытый и наоборот: *кано* (*окно*), *клубасики* (*колбасики*), *икнула* (*кинула*);
- двух согласных, разделенных гласным: *масяля* (*самовар*), *мениц* (*немец*), *каваля* (*корова*), *вали* (*лови*);
- двух гласных, разделенных согласным: *маху* (*муха*);
- двух согласных, разделенных гласным и согласным: *черпатка* (*перчатка*);
- двух соседних согласных, причем последний произносится раньше предшествующего им гласного: *отробали* (*отобрали*).

В других работах (например, Сели, 1909; Прейер, 1912; Рыбников, 1920; Фаусек, 1924; Лурия А.Р., Юдович, 1956; Люблинская, 1962; Правдина, 1973; Спирина, Ястребова, 1976) объяснения феномена перестановки или вовсе отсутствуют, или авторы ограничиваются ссылкой на общую тенденцию ребенка избегать трудных для произношения звуков. Но и эти объяснения стоят особняком (и потому не устанавливают какой-либо связи и преемственности) по отношению к такой вполне отчетливой тенденции в повторной речи ребенка, как часто наблюдаемое воспроизведение в обратной последовательности речи партнера по речевой коммуникации. Возможно, что столь скром-

**Павел Трофимович Тюрин** — живет и работает в Риге (Латвия).

В 1987 г. защитил кандидатскую диссертацию по теме «Психодиагностика творческих способностей человека» в НИИ Общей и педагогической психологии АПН СССР. В 1992 г. Ученый совет по психологии Латвийского университета присвоил ему ученую степень доктора психологии.

Действительный член Российской Академии педагогических и социальных наук и Международной Академии гуманизации образования (Германия).

С 1993 по 2005 гг. — начальник Психологической службы Государственной полиции Министерства внутренних дел Латвийской республики. Член редакционной коллегии научно-практического журнала МВД Российской Федерации «Психопедагогика в правоохранительных органах».

Ассоциированный профессор Высшей Школы психологии Балтийского Русского института, в которой преподает юридическую психологию и психологию конфликта, основы социально-психологического тренинга; участвует в проведении судебно-психологических экспертиз по запросам прокуратуры и адвокатуры Латвии.

Научные интересы в основном связаны с психодиагностикой, психологией общения, психолингвистикой и психологией творчества. Автор нескольких психодиагностических методик, 3 монографий, более 80 научных работ, некоторые из которых опубликованы в Болгарии, Германии, России, Чехии.

Ряд статей представлен на сайте [www.antropolog.ru](http://www.antropolog.ru)



ный интерес к данному феномену вызван тем, что его генезис, как правило, видят в действии двух элементарных факторов:

- в неразвитой артикуляционной системе;
- в несовершенном фонематическом слухе ребенка.

Пытаясь разобраться в неясных деталях существующих воззрений на природу метатезиса, целесообразно сопоставить данные о нем с некоторыми особенностями перцептивной деятельности ребенка в целом. Представляется, что успешность попыток установления более глубоких источников метатезиса, чем те, которые были названы<sup>1</sup>, зависит от признания тесной связи этого явления с перцептивной и мыслительной деятельностью ребенка, на фоне которой оно возникает.

Очевидно, что феномен перестановки в детской речи указывает на общий уровень детского развития и представляет собой лишь одну из его характеристик. Это означает, что данный феномен нельзя оценивать как автономный в ряду других закономерностей развития ребенка. Метатезис, видимо, следует рассматривать в непосредственной связи с другими «перестановками» ребенка, проявляющими себя не только на уровне перестановок фонем и слогов и не только в речевой деятельности.

Под моим систематическим наблюдением находились пять детей (четыре мальчика и одна девочка) в возрасте двух до пяти лет (2 г. 8 мес., 3 г. 7 мес., 4 г. 1 мес., 5 лет 5 мес., 4 г. 3 мес.). В течение двух лет регистрировались данные о нарушении звукопроизводительной стороны речи детей, проявлявшиеся в виде перестановок фонем и слогов в словах и слов в предложениях. В течение этого периода не делалось никаких замечаний ребенку относительно его неправильного произношения и не поддерживались факты перестановки включением их в речь наблюдателя. Фиксировалось время появления перестановки, а также время, когда данное слово ребенок

произносил правильно. Степень и интенсивность указанных нарушений оказались различными у разных детей. Относительно причин различной степени проявления перестановок в речи разных детей в настоящее время сказать что-либо определенное трудно. Не исключено, однако, что эти различия связаны с различием возраста, пола и типа нервной системы детей, находившихся под наблюдением<sup>2</sup>.

### Простейшие перестановки

Анализ полученных данных показывает, что объяснения, усматривающие причины происхождения перестановок в несовершенствах фонематического слуха и артикуляционной системы ребенка, могут быть признаны приемлемыми лишь в отношении некоторых простейших типов перестановок.

#### 1. Перестановка рядом расположенных фонем:

*боск (бокс), брызга (брынза), васка (вакса), а то котик заблехнется (а то котик захлебнется), зеркальце (зеркальце), корвик (коврик), кусасля (кусался), пальвин (павлин), певрый (первый), правда (правда), таски (такси), чедрак (чердак) и др.; латышск. каменис (akmens — камень), лузгу (ludzu — пожалуйста); англ. соск (fox — лиса).* Перестановки типа *боск, васка, таски, кусасля, певрый* могут быть обусловлены тем, что ребенку легче произнести сочетания *ск, сл, вр*, чем дифференцированию почти всех звуков. Не происходит это потому, что речедвигательный анализатор в своем развитии значительно отстает от слухового. Постепенность развития функции речедвигательного анализатора обусловлена тем, что звуковой состав, который должен быть усвоен в произношении, неоднороден по структуре соответствующих ему двигательных реакций. Появление тех или иных звуков в произношении является следствием дифференцированности их в слуховом восприятии, но само слуховое восприятие детей находится под определенным влиянием со стороны моторного компонента речи (Бельтюков В.И., 1977, с. 2, 87, 53).

- 1 Как указывает В.И. Бельтюков (1977) различие на слух тонких акустических признаков, на основе которых осуществляется противопоставление речевых звуков, наступает уже в самом начале овладения произношением. Слуховой анализатор ребенка к этому периоду уже готов к дифференцированию почти всех звуков. Не происходит это потому, что речедвигательный анализатор в своем развитии значительно отстает от слухового. Постепенность развития функции речедвигательного анализатора обусловлена тем, что звуковой состав, который должен быть усвоен в произношении, неоднороден по структуре соответствующих ему двигательных реакций. Появление тех или иных звуков в произношении является следствием дифференцированности их в слуховом восприятии, но само слуховое восприятие детей находится под определенным влиянием со стороны моторного компонента речи. Тем не менее, В.И. Бельтюков констатирует, что именно слуховой анализатор играет решающую роль в выработке артикуляционных дифференцировок звуков речи (Бельтюков В.И., 1977, с. 2, 87, 53).
- 2 Лучшим развитием речевых центров левого полушария мозга у девочек, обусловленным генетическими причинами, часто объясняют более успешное развитие речевой деятельности у девочек по сравнению с мальчиками. На это, в частности, указывают следующие факты: обычно девочки раньше мальчиков начинают говорить, слова произносят отчетливее, фразы строят длиннее, говорят почти в два раза быстрее, словарный запас у них больше. Лучшей специализацией у девочек тех зон мозга, которые ответственны за восприятие и переработку вербального материала, объясняют большую легкость в обучении иностранным языкам. В прямой связи, по мнению многих исследователей, с явной или скрытой доминантностью правого полушария мозга стоят явления дислексии (см. Сикорский, 1889; Флоренский, 1930; Селиверстов, 1972; Geschind, 1972; Hutt, 1974; Бельтюков В.И., 1977).

Тем не менее, В.И. Бельтюков констатирует, что именно слуховой анализатор играет решающую роль в выработке артикуляционных дифференцировок звуков речи (соответственно) *кс*, *лс* и *рв*.

**2. Перестановка отстоящих друг от друга фонем:** *босачка* (собачка), *вспонимает* (вспоминает), *выздоровел* (выздоровел), *гажары* (гаражи), *горосовый хуп* (гороховый суп), *гыжули* (Жигули), *деверянный* (деревянный), *деворо* (дерево), *древь* (дверь), *дровец* (дворец), *жагары* (гаражи), *мы видели загру* (мы видели грозу), *здорово* (здорово), *кавалера* (королева), *капакать в нос* (покапать в нос), *капетик* (пакетик), *карендали* (календари), *улица кивара* (улица Кирова), *корвент* (конверт), *корнуш* (коршун), *леберина* (балерина), *макарики* (комарики), *маху* (маху), *миза* (зима), *мореночек* (номерочек), *мюдпила* (Людмила), *наревх* (наверх), *онербуре* (Оренбург), *оцифер* (офицер), *пазури* (пузыри), *пакитан* (капитан), *пакиток* (кипяток), *палятка* (лопатка), *параношку* (понарошку), *пасаги* (сапоги), *пестакль* (спектакль), *петерь* (теперь), *погупай* (попугай), *понематься* (поменяться), *равенно* (наверно), *рагуда* (радуга), *ревблюд* (верблюд), *ревеvочка* (веревочка), *тетя рола* (тетя Лора), *саравать* (рисовать), *скороводка* (сковородка), *снюли* (слюни), *ставолая* (столовая), *таклеты* (котлеты), *ташкан* (каштан), *счастливого тилии* (счастливого пути), *тровог* (творог), *угебай* (убегай), *хрорка* (хлорка), *чедоман* (чемодан), *шрунки* (шнурки), *янина* (княгиня) и др.; латышск. *дэбрэ* (bedre — яма), *исбата* (istaba — комната); *теймелс* (mātelis — пальто); англ. *будгай* (good bye — до свиданья), *коклок* (o'clock — часы), *саух* (house — дом).

Можно допустить, что в некоторых из приведенных здесь примеров мы снова наблюдаем определенное предпочтение последовательности *в—р* (*дэворо*, *здорово*, *кавалера*). Можно думать также, что в тех случаях, когда слово содержит фонему /п/, она, в силу причин артикуляционного порядка, переносится в начало слова (*пакитан*, *палятка*, *пасаги*); если фонема /п/ присутствует в начале слова, то она уже не подвергается перемещению (*погупай*, *пазури*).

В этом ряде перестановок встречаются симптоматические исключения. Так например, тенденция предпочтения последовательности *в—р* нарушается в перестановках *наревх*, *равенно*, *ревблюд*, *ревеvочка*, *тровог*. Стремление переставить фонему /п/ в начало слова не обнаруживается в перестановках типа *капакать*, *капетик*, *зыпури* (*пузыри*).

Эти противоречащие друг другу примеры не позволяют видеть в артикуляционных трудностях основной и тем более единственный фактор порождения перестановок.

Мы убеждаемся в неудовлетворительности аргументации, апеллирующей к незрелости фонематического слуха и речедвигательной системы ребенка, когда она прилагается к сложным типам перестановок.



**3. Перестановка слогов слова:** *гари* (*Рига*), *зыпури* (*пузыри*), *кевьцьерь* (*церковь*), *мапа* (*мама*, *папа*), *пама* (*папа*, *мама*), *ремо* (*море*), *синее* (*осень*) и др.; англ. *кокпи* (реасоск — павлин).

**4. Произнесение звуков слова в обратном порядке относительно эталона:** *абу* (*труба*), *электрический кот* (*электрический ток*), *детский рим* (*детский мир*), *тик* (*kit*), *ток в пасагах* (*кот в сапогах*), англ. *сиф* (fish — рыба).

**5. Перестановка слов в коротких предложениях:** *васильна лариса* (*Лариса Васильевна*), *два пять плюс* (*два плюс пять*), *лягушка царевна* (*Царевна-лягушка*), *мишкиш* (*кишмиш*), *нибудь как* (*как-нибудь*), *тридцать двести* (*двести тридцать*) и др.; англ. *найт гуд* (good night — спокойной ночи).

**6. Перестановка слов в длинных предложениях:** *Выпучила глаза кошка и выскочила*, *С ведром курица бежит*. *Кошкин дом загорелся* (*Загорелся Кошкин дом*). *Кошка выскочила, глаза выпучила*. *Бежит курица с ведром*; *Лук Леня дядя сделал* (*дядя Леня лук сделал*) и др.

Тот факт, что перестановки в речи ребенка появляются еще долго после того, как он овладел произношением любой последовательности звуков, побуждает искать причины их появления в особенностях перцептивной и мыслительной деятельности ребенка.

Для успешного производства повторной речи ребенок должен не только правильно осуществить звуковой анализ, но и совершить «действие по установлению последовательности звуков в слове» (Эльконин Д.Б., 1962, с. 32). Речевой сигнал не представляет собой нечто одномоментное. Акустические явления продуцируются постепенно и доходят до слушателя последовательно во времени. У взрослого фонетическая интерпретация речевых сигналов и фиксация их правильного расположения и очередности облегчается тем, что у него имеется опыт воссоздания «квазипространственной структуры слова», «внутренних линейных схем фразы» (Лурия ,



Цветкова, 1968) с ясным представлением их начала и конца. Очевидно, что на уровне ранних этапов становления детской речи нельзя еще говорить ни о какой сформированности адекватных представлений о «квазипространственных схемах» слова или фразы. Со структурой и построением языковых явлений ребенок на этой стадии своего развития только начинает знакомиться. В этот период он имеет дело с незнакомыми лингвистическими ситуациями и не имеет готовых средств их анализа. Как отсутствие предварительной информации о ситуации, так и отсутствие готовых средств ее анализа (стереотипов, шаблонов, схем) в условиях возможной вариативности сочетаний элементов слова не позволяет ребенку уверенно реконструировать «конфигурацию» речевого стимула. Отсюда следует, что, не имея опыта в воспроизведении новых звуковых сочетаний, ребенок оказывается вынужденным обращаться к анализу внешних признаков речевого сигнала — к анализу его акустических признаков как к единственной для него опоре и возможному условию формирования внутренних схем последовательности звуков в словах. По-видимому, на ранних этапах развития ребенка обращенная к нему речь представляет для него программы, модели действия *ad hoc*, которые в процессе овладения языком используются им как первичный материал в формировании концептуальных представлений о лингвистических закономерностях. До того времени, пока в порождении речи не начинают доминировать внутренние представления о том, что предстанет во внешней речи, ребенок вынужден опираться на анализ внешних признаков обращенных к нему речевых сигналов.

### О природе метатезиса

Можно выдвинуть два основных объяснения относительно природы сложных типов перестановок, которые, возможно, в той или иной мере касаются также элементарных форм метатезиса (эти объяснения скорее поддерживают, чем противоречат друг другу).

1. Вероятно, в порождении перестановок определенную роль играют мнемические процессы. Ребенок легче и лучше запоминает не дальше отстоящие во времени звуки (начало — момент продуцирования речевого сигнала), которые говорящим произносились первыми, а ближние (к моменту окончания речевого сигнала), то есть говорящим произнесенные последними. Именно поэтому ребенок начинает воспроизведение слышимой им акустической последовательности с ближних звуков. Такая точка зрения подтверждается Н.И. Красногорским, указывающим на то, что ребенок и первую очередь берет и упрочивает повторением последний, первый или наиболее сильный ударный слог в слове. Н.И. Красногорский приводит пример поэтапного усвоения правильного произнесения слова *молоко*. Сначала ребенок произносит его как *ко*, затем — *моко* и, наконец,

— *молоко* (1952). Об этом же писал в свое время В. Штерн, который считал, что ошибки воспроизведения могут вызываться способностью запоминания, не соответствующей объему речевых восприятий (Тихеева 1967, с. 151). Исследования Ж. Сакс (Sachs 1967, с. 437—442) и Е. Тэрнера и Р. Ромметвейта (Turner, Rommetveit, 1968, с. 543—548) также показывают, что высказывание может чаще начинаться с того, что привлекло внимание говорящего.

2. Для понимания явлений пространственных перемещений (перестановки) в речи ребенка дошкольного возраста следует установить, носят ли указанные нарушения модально-специфический характер или они представляют собой лишь часть других нарушений пространственной дифференциации.

Как отмечал Б.Г. Ананьев, недостаточная сформированность пространственного различения у детей проявляется в различных видах их поведения и деятельности. Например: в поведении, связанном с определением направления движения; в чтении — пространственное неразличение сходных по форме букв; в письме — зеркальные ошибки вследствие перевертывания буквенного знака в обратную сторону; в арифметике — зеркальное написание цифр, в рисовании — глазомерные ошибки и др.; в перестановке букв слове *зеври* (*звери*); в пении — ошибки при усвоении пространственного расположения звуковысотного ряда (Ананьев Б.Г., 1955, с. 33).

Одной из главных причин достаточно однородных пространственных ошибок является то, что у детей до 7—8 лет еще не установилось полное и устойчивое правшество, то есть преобладание правой руки над левой. Предпочтительность в пользовании правой рукой начинает выявляться уже в трехлетнем возрасте, однако ее устойчивое доминирование над левой фиксируется позднее. Согласно некоторым данным, до 54% детей в возрасте от полутора до трех лет являются функционально равноуковыми — амбидекстрами, 33% — праворукими и 13% — леворукими. Такая асимметрия иногда объясняется определенными социальными влияниями, склоняющими детей пользоваться правой рукой (Lewin, 1974, с. 606—608), а иногда — чисто физиологическими (Geschind, 1972, с. 70—83).

О несформированности адекватных пространственных представлений говорят такие случаи, когда ребенок отказывается признать действительным переворачивание своего изображения в зеркале. Ярким примером своеобразия детского восприятия пространственных отношений является такой случай из описываемых наблюдений. На просьбу: «Михаил! Покажи мне, пожалуйста, свою руку вот так (рука экспериментатора поднята вертикально вверх, согнута в локте, плоскость ладони обращена к ребенку)!» — ребенок правильно поднимает и сгибает руку, но его ладонь обращена не к человеку, который просил исполнить действие по предлагаемой инструкции, а к нему самому, и на нее он смотрит.



В качестве некоторого подобия описанной ситуации могут выступать случаи, когда ребенок, желая получить от взрослого ту или иную вещь, обращается к нему не со словом *дай* (с которым он уже знаком), а со словами *на* или *най* (*На мне ножик! Най яблоко!*). Видимо, в данных случаях ребенок просто воспользовался тем ключевым словом из ситуации коммуникативных отношений, в которой взрослый предлагал ему нечто. Слово *на* было связано с получением чего-то. И ребенок снова строит «модель получения», не обращая внимания на специфичность занимаемых каждым из участников взаимодействия позиций. Он строит ее без учета того, что теперь уже не взрослый, а он выступает в качестве инициатора действия и «архитектора» системы отношения. Оценивая аналогичные поведенческие реакции ребенка, Ж. Пиаже писал: «Как бы ни был зависим маленький ребенок от окружающих интеллектуальных влияний, он ассимилирует их по-своему: все эти явления он сводит к своей собственной точке зрения и тем самым, сам того не замечая, деформирует их; своя собственная точка зрения еще не отчленилась для него от точки зрения других, поскольку у него нет координации или «группировки» самих точек зрения. Поэтому, из-за отсутствия сознания своей субъективности, он эгоцентричен как в социальном, так и в физическом плане» (Пиаже Ж., 1969, с. 215).

Неспособность ребенка на ранних стадиях своего развития «отчлениться» от слитности с окружающими, о чем говорит Ж. Пиаже, неумение перевести свою, сначала фиксированную, точку отсчета из одной системы в другую, о чем писал С.Л. Рубинштейн, любопытным образом коррелируют с некоторыми относительно новыми данными о восприятии пространства человеком, полученными Б.В. Раушенбахом. Из них следует, что для восприятия пространства человеком (и детьми, и взрослыми) значительно более естественным является не такое его изображение, которое дает *линейная перспектива* и которое в принципе совпадает с отстраненным от субъекта фотографическим изображением, а *перцептивная перспектива*, когда субъект наблюдения включен в объект наблюдения, и наоборот (Раушенбах Б.В., 1975, с. 61). Об этом же говорит Э. Вюрпилло: «В экспериментальных ситуациях, которые создаются при изучении восприятия пространства, объективные переменные — размеры стимула, расстояние между объектами, ориентация — даются в евклидовой системе отсчета. Но из предположения о том, что физическое пространство является евклидовым, не следует, что пространства восприятия и представления тоже являются евклидовыми. Но даже если они таковы у взрослого, то это не значит,

что ребенок с рождения использует евклидову систему отношений между объектами» (Вюрпилло Э., 1978, с. 140—141).

### «Обратная перспектива»

Частным случаем перцептивной перспективы является *обратная перспектива*, которая представляет собой одни из наиболее характерных и отличительных признаков не только детского рисунка (см. например, Reed, 1958)<sup>3</sup>, но и всего восточного искусства в целом.

Анализ обнаруженных в исследовании перестановок в речи ребенка показывает, что значительное их число представляют примеры «обратной перспективы» на лингвистическом материале. В специальной литературе высказывалось мнение, что процесс рисования у детей тесно связан с развитием речи и, видимо, не случайно, что синхронно с появлением **лингвистической обратной перспективы** возникает обратная перспектива в изобразительной деятельности детей.

Давая общую оценку фактам перестановки в детской речи, большую часть их можно квалифицировать, назвав ее **перцептивной речью**. Этот термин удобен тем, что он, во-первых, подчеркивает определенные связи с характером восприятия и мышления ребенка дошкольного возраста. Во-вторых, указывает на обусловленность перестановок не только «механическими» причинами, но и общей перцептивной организацией ребенка, а именно — особым характером восприятия слухового пространства, недифференцированностью пространственных отношений. В рамках и на фоне своеобразия мышления и перцептивной системы ребенка действуют разнообразные искажающие факторы: несовершенство артикуляционной системы и слухового анализатора, ограничение объема оперативной памяти и т. д.

**Ребенок на этом этапе своей жизни еще не в состоянии воспринимать обращенную к нему речь (или слышимую им случайно) как проходящую мимо него, не имеющую к нему отношения, как бы «параллельно» ему. Он не в состоянии «видеть» слово с отстраненной, наблюдательной позиции, не в состоянии «обозреть» схему слова и фразы целиком, устанавливая объективные пропорции и соотношения их элементов. Слово как важнейший элемент коммуникации воспринимается им часто как обращенное прямо, «перпендикулярно» к нему, что и ведет к эффектам обратной лингвистической перспективы — к перестановкам. Для ребенка слышимое слово является как бы мостиком, перекинутым взрослым, по которому он к говорящему,**

3 В монографиях, посвященных изобразительной деятельности детей, на эту важную особенность детского рисунка обращали внимание разные авторы, например, В.А. Косминская (1977) и В. Хибнере. В. Хибнере отмечает, что рисунки, в которых присутствует линейная перспектива, не характерны даже для детей 7—10-летнего возраста, и представления о ней приходится воспитывать специальной тренировкой (Хибнере В., 1977, с. 101—104).



**партнеру по речевой коммуникации, возвращает-ся.** Результатом этого и может быть перестановка фонем, слогов и слов в воспроизводимом им высказывании.

В перестановках шестого типа мы не можем обнаружить каких-либо признаков, говорящих о том, что ребенок переводит поверхностную структуру «этало́на» в глубинную.

Д. Слобин, резюмируя большое число исследований, проводившихся в рамках теории генеративной грамматики, приходит к заключению, что люди предпочитают определенные типы предложений для описания определенных типов ситуаций (Слобин Д., Грин, 1977). Как пишет А.А. Леонтьев, речь не является простой актуализацией заложенных в человеке жестко фиксированных механизмов, которые испытывают своеобразную «наладку». А.А. Леонтьев подчеркивает, что «то, что действительно развивается в процессе развития детской речи, это не язык (как обычно понимают это развитие лингвисты) и не способ реализации врожденных механизмов: это характер взаимодействия системы имеющихся в распоряжении ребенка языковых средств и характера функционирования этих средств» (Леонтьев А.А., 1974, с. 58—59).

Тот факт, что речевые реакции конкретных носителей языка не всегда производятся в том качестве, как это предусматривается *трансформационной грамматикой* (Н. Хомский), заставило ряд психологов вообще оценить ее как неадекватную действительным процессам восприятия и производства речи. И все же, идеи о двухуровневой природе языка, которые тем или иным образом перекликаются со взглядами Л.С. Выготского («внутренняя речь — внешняя речь»; Выготский Л.С., 1956), оказались чрезвычайно плодотворными. Некоторые психологи природу этого противопоставления объясняли тем, что у разных носителей языка существуют не только разные грамматики, сформировавшиеся в зависимости от обстоятельств и индивидуального

языкового развития, но и что сама языковая способность данного человека может претерпевать изменения и зависит от уровня его языкового развития (Грин, 1975, с. 323).

Другие психологи считают, что двух уровней языка недостаточно, чтобы дать правильное представление о тех глубинных знаниях, которые необходимы человеку для порождения и понимания предложения. Они считают, что необходим третий, глубинный, уровень, дополняющий два первых, содержащий семантическую репрезентацию «замысла» (Грин, 1975, с. 317—318). Как утверждает У. Чейф, «говорящий «порождает» сначала семантическую структуру, и именно семантическая структура определяет то, что происходит в дальнейшем» (Чейф У., 1975, с. 75).

Исследования, которые затрагивают гипотетический третий, наиболее абстрактный и глубинный, уровень владения языком, показывают, что лексические характеристики в глубинной структуре должны включать обратные семантические отношения типа «покупать — продавать», «присутствовать — отсутствовать» и т. п. Так, например, Г. Кларк на основании проведенных экспериментов по выявлению энергетических затрат на интерпретацию «ложно» утвердительных и явно отрицательных предложений считает, что семантическая репрезентация такого предложения, как *Ученик отсутствует*, включает и его отрицательный аспект («ученик ложно присутствует»), отражающий отношения между глаголами *присутствовать* и *отсутствовать* (Грин, 1975, с. 317—319).

Не исключено, что на третьем, абстрактном уровне владения языком происходит наиболее активный процесс ассоциации антонимов друг с другом (ассоциации по контрасту).

### Бинарная модель

Можно представить и другую модель процессов на данном глубинном уровне, а именно бинарную модель взаимодействия смысловых элементов. Здесь антонимы, как представители бинарности, антиципируют и отражаются друг в друге и в этом смысле сливаются, образуя более или менее плотное «единство противоположностей». Они становятся в оппозиционные отношения тогда и постольку, когда на них накладывается упорядоченная квази-пространственная схема отношений между элементами, в которой пространственные признаки и отношения разведены и четко определены. Движение элементов внутри этого комплекса лингвистических противоположностей могло бы, в принципе, протекать в условных границах от антонима к синониму и наоборот. Тогда на данном уровне можно допустить возможное осуществление наиболее успешных и радикальных актов обобщения и абстрагирования семантики символов. Такой подход мог бы объяснить

разнообразные лингвистические неправильности, в том числе различные оговорки и перестановки.

Возможно, «бесмысленные» предложения могут приобретать для слушателя тот или иной приемлемый смысл не столько из-за того, что они апеллируют к врожденной языковой компетенции, но, прежде всего, потому, что на глубинном уровне функционирования языка его элементы теряют свою оппозиционность и выступают, в основном, как средства детализации опыта. Существование врожденных синтаксических структур объясняет интенцию реципиента вербальных символов к поискам смысла в парадоксальных высказываниях, но не возможность его реализации. Можно предположить, что высказывания оцениваются как парадоксальные, непонятные, неприемлемые и даже комичные тем более, чем менее развита у человека эта глубинная структура языка. То есть чувство юмора, комическое опирается и отражает не утонченную чувствительность индивида к смысловым конструкциям, а скорее отсутствие у него способности оперировать смысловыми единицами на более глубоких уровнях формирования высказываний.

По-видимому, фактически этой стороны вопроса касается А.А. Леонтьев, когда пишет: «Можно ли считать, что слово *лежит* записано где-то в мозговом «лексиконе», а ...пути и способы поиска направлены лишь на то, чтобы эту запись найти. Мы думаем иначе. По нашему мнению, слово записано в форме поиска этого слова. Опираясь соответствующими признаками, мы тем самым уже «считываем запись» в лексиконе» (Леонтьев А.А., 1971, с. 18). Очевидно, поэтому становятся понятными такие удивительные факты, когда тот или иной смысл почти всегда извлекается из «бесмысленных» (хотя и скомпонованных из существующих слов), но грамматически правильно оформленных предложений. В моих наблюдениях это особенно наглядно проявляется в перестановках *мапа* и *пама*. Ребенок, увидев отца и начав произносить слово *мама*, имел возможность исправить свою ошибку, так как слово *папа* ему тоже известно. Исправлений или каких-либо признаков, свидетельствующих о том, что ребенок заметил ошибку, но посчитал ее несущественной для того, чтобы возвращаться к началу предложения, не было. Это наводит на мысль, что в данном случае, имело место спонтанное производство родового понятия, которое является здесь эквивалентом понятия «родитель» (ср. Вейнрейх, 1970, с. 422).

Возможно, что в таких разнородных оговорках—перестановках как, например: *перец не чихает меня* (Путнам, 1970, с. 68—69), *меды на мух (мухи на мед)*,

*тридцать двести (двести тридцать)*, *мело маста (мало места)*, *мапа* и др., находит проявление различная сила и степень действия одного и того же механизма и потому их понимание не вызывает особых затруднений<sup>4</sup>. Сама легкость возникновения и относительная устойчивость таких гибридов, по-видимому, связана с отсутствием у слов каких-либо преимуществ в отношении порядка следования их в предложении на глубинном уровне языка. Это, с одной стороны, может говорить о семантической связанности элементов замысла друг с другом, а с другой — об отсутствии преимущества значения слов на глубинном уровне. Из этого следует, что семантический уровень высказываний не имеет четкой пространственной ориентации. Она начинает обнаруживаться по мере приближения к поверхностной структуре предложения и, по-видимому, зависит от специфики и задач общения и восприятия.

Основная мысль, объединяющая различных авторов, не разделяющих идею врожденной языковой способности, состоит в том, что «язык не автономная область духа, которая выходит за рамки общих законов, управляющих действительностью, и которую можно выделить в качестве независимой области» (Дорошевский, 1973, с. 59). Как известно, эту мысль проводил в своих исследованиях А.Р. Лурия. Он считал, что генетические корни синтаксических структур следует искать в тех формах, в которых осуществляется отражение внешней действительности и формирование субъективного образа объективного мира, в основных приемах общения с окружающими (Лурия А.Р., 1975, с. 148).

Анализ явлений метатезиса в детской речи позволяет установить по меньшей мере шесть типов перестановок. Перестановки рассматриваются на фоне специфики восприятия и мышления ребенка, и большая их часть квалифицируется как **перцептивная речь**.

В перцептивной речи не выделяются синтаксические структуры глубинного уровня языка, предписываемые концепцией генеративной грамматики. В особенностях перцептивной речи, по-видимому, отражается отсутствие бинарной дифференциации глубинной семантики языка. Это может означать, что сами синтаксические структуры, возможно, есть результат не врожденной «языковой компетенции», но прежде всего социально обусловленных схем отношений ребенка с окружающей его действительностью.

4 Развивая модель глубинной структуры языка, можно предположить, что действие механизмов антиципации и созревания замысла в бинарно структурированной лингвистической системе, учитывая, что феномен антиципации в лингвистике часто характеризуется как ассимиляторная тенденция.