

Роль синтаксиса в понимании семантики глагола русскоговорящими детьми
дошкольного возраста (экспериментальное исследование)

Мария В. Юткина

*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
mashayutkina@gmail.com*

Данное исследование рассматривает гипотезу Лилы Гляйтман (Lila Gleitman) о действии механизма синтаксического бустрэппинга (syntactic bootstrapping) на материале русского языка.

Синтаксический бустрэппинг является одним из вспомогательных инструментов, который позволяет ребёнку в процессе усвоения языка распознавать семантику глагола, исходя из наблюдаемых синтаксических показателей [Gleitman, 1990]. Данная гипотеза возникла как бы в противовес семантическому бустрэппингу, предложенному Стивеном Пинкером, который утверждает, что ребёнок главным образом соотносит слова с окружающей реальностью (word-to-world mapping), познаёт семантику слов, а уже после этого начинает усваивать синтаксис языка, исходя из усвоенных семантических значений [Pinker 1984, p. 39]. В своих поздних работах Л. Гляйтман утверждала, что синтаксический вспомогательный инструмент действительно не возникает сразу, он появляется на определённом этапе развития и не функционирует в одиночку, а действует в сочетании с другими вспомогательными инструментами и также позволяет ребёнку получить доступ к семантическому значению того или иного слова [Gleitman et al. 2005, p. 29].

Действительно, и той, и другой стороной признаётся тот факт, что дети в первую очередь усваивают существительные, которые преобладают в их речи примерно до 4 года жизни. Однако гипотеза С. Пинкера не объясняет то, как дети понимают значение глаголов, не доступных в непосредственном осязании (напр., глагол «думать»). Так, Л. Гляйтман находит в синтаксисе опору, позволяющую детям определить семантические особенности того или иного глагола, исходя из его актантной структуры. Эксперименты показывают, что уже в раннем возрасте 2 лет дети могут определить, является ли глагол переходным или непереходным, что уже накладывает определённые ограничения, позволяющие сузить круг возможных значений [Gleitman et al. 2005, p. 37].

Одним из аспектов, рассматриваемых гипотезой, является особенность детского восприятия: утверждается, что дети усваивают глаголы значительно позже существительных не из-за постепенного развития понимания концептов, а из-за

постепенного расширения доступной информации: сначала это наблюдение, затем, когда наблюдаемые предметы хорошо усвоились в сознании, ребёнок начинает обращать внимание на синтаксис и понемногу раскрывать значение глаголов. Доказано это было благодаря проведённым экспериментам, в которых была опробована парадигма «The human simulation paradigm». Исследования показали, что увеличение источников информации (ситуация, имена существительные, грамматические показатели, синтаксис) помогает успешнее понимать смысл глаголов либо имен (в зависимости от части речи, тот или иной источник играет большую роль) [Snedeker & Gleitman 2003, 4-5].

Однако описанные эксперименты проводились со взрослыми, поэтому они мало объясняют процесс усвоения глаголов детьми.

В своем эксперименте мы попытались максимально исключить семантику из стимулов, чтобы проверить, насколько хорошо ребёнок понимает значение глаголов, опираясь только на грамматические показатели русского языка и общую сюжетную рамку, объединяющую стимулы. Важно подчеркнуть, что целью эксперимента является опробовать модель, которая представлена ниже. Из-за пандемии не удалось собрать достаточного количества детей определенных возрастных групп, чтобы получить статистически значимую выборку, поэтому изложенные здесь выводы являются предположениями, которые нуждаются в более подробном рассмотрении.

В качестве стимула детям устно предлагалась фраза, которая состояла из существительных, глаголов, предлогов, слова других частей речи использовались только в филлерах. Все корни были выдуманы, а служебные слова, местоимения и грамматические показатели соответствовали норме русского языка. Задача ребёнка была либо показать, используя лежащие перед ним игрушки или при помощи жестов, либо назвать действие, которое подходило бы под представленную аргументную модель стимульного глагола. Детям предлагалась легенда, будто из леса пришло письмо от Мишки, который плохо знает русский язык. Таким образом, каждому ребёнку проговаривался текст, состоящий из 15 фраз (7 стимулов и 8 филлеров), сюжетно объединенный как «день из жизни Мишки». Имя героя было единственной реальной лексемой, упоминаемой в предложениях.

В эксперименте приняли участие 18 русскоговорящих детей, посещающих детский сад. Участники были разделены на три возрастные группы: от 3;7 до 4;0, от 5;1 до 5;11, от 6;1 до 6;8 лет. Разброс в возрасте позволил опробовать возможность применения данной экспериментальной модели при работе с детьми разных возрастов.

При последующем анализе отдельно учитывались ответы, в которых правильно определялась морфология глагола или его семантический класс, а также ответы детей, удовлетворяющие обоим критериям. Также были посчитаны и те случаи, когда дети совсем не давали ответа (молчали или отвлекались), и те, когда ребёнок просто повторял исходную фразу.

В результате было выяснено, что статистически значимой разницы между ответами детей разных возрастов нет. Также участники успешнее и чаще определяли семантический класс глаголов манипулирования объектом (из 19 упоминаний в стимулах в 6 случаях были верно распознаны как класс, так и морфология, в 2 – только класс, кроме того в 9 случаях дети принимали морфологию другого класса за морфологию глаголов манипулирования объектом). И морфология, и класс были отгаданы у глаголов речи и мыслительной деятельности только по одному разу, глаголы каузации предмета на изменение положения объекта в пространстве и глаголы чувственного восприятия ни разу не были распознаны.

Хотя проведенный анализ не позволяет достоверно описать роль синтаксиса в определении семантического класса глагола, можно предположить, что в русском языке синтаксис не играет столь важную роль, как в английском. Предложенный экспериментальный дизайн позволит подтвердить или опровергнуть данный вывод в дальнейших исследованиях.

Литература

Gleitman 1990 – *Gleitman L.* The structural sources of verb meanings // *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics.* 1990. Vol. 1, no. 1. P. 3–55.

Gleitman et al. 2005 – *Gleitman L. R., Cassidy K., Nappa R., Papafragou A., & Trueswell J. C.* Hard words // *Language Learning and Development.* 2005. Vol. 1, no. 1. P. 23–64.

Pinker 1984 – *Pinker S.* *Language learnability and language development.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984. 435p.

Snedeker & Gleitman (2003) – *Snedeker J., & Gleitman L.* Why it is hard to label our concepts // *Weaving a lexicon / D. G. Hall & S. R. Waxman (ed.), MA: MIT Press.* P. 257–293.