

*Т. А. Круглякова*

Санкт-Петербургский государственный университет

## **СПЕЦИФИКА ПРАЙМИНГ-ЭФФЕКТА ПРИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИИ НЕУЗУАЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ РЕБЕНКОМ**

В классической работе «Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка» А. Н. Гвоздев показал, что ребенок 2–3 лет способен фиксировать и исправлять ошибки в речи окружающих. С другой стороны, многочисленные прайминг-эксперименты, построенные на материале синонимических конструкций общеупотребительного языка, свидетельствуют о том, что наибольшее влияние на речь ребенка оказывают наименее частотные конструкции, которые дети охотно начинают использовать в собственной речи. Цель настоящей статьи — проанализировать речевое поведение, свойственное ребенку, который слышит речь, содержащую ошибки, или выполняет задание на повторение неправильно сконструированных высказываний. Авторы прайминг-экспериментов на материале русского языка еще не ставили специальной задачи исследовать конструкции с речевыми ошибками. Нами были проанализированы материалы пилотного эксперимента Института эволюционной антропологии Макса Планка, разработанные на русском языке исследователями, не являющимися носителями русского языка. В эксперименте участвовали 33 ребенка в возрасте 3 лет. В тексте заданий наблюдались случайные отклонения как от речевой нормы, так и от частотных употреблений, принятых в русском регистре общения с маленькими детьми. Косвенные результаты эксперимента позволяют сделать следующие предварительные выводы. Прайминг-эффект при восприятии неупотребительных форм оказывается низким. Механизмы порождения подключаются уже при выполнении задания на повторение услышанного, что влечет за собой модификацию неузуальных форм, возможно неосознанную. Наименее подвержена влиянию прайма синтаксическая конструкция (порядок слов и выбор падежной формы и предлога). На способность повторить услышанное оказывает влияние предыдущий речевой опыт, в том числе сформированные грамматические представления ребенка, частотность лексических единиц, используемых в определенных контекстах. При столкновении с неузуальными конструкциями запускается механизм оценки высказывания «возможно/невозможно», «правильно/неправильно», что ведет к его сознательной или неосознанной модификации. Библиогр. 18 назв.

*Ключевые слова:* восприятие речи, онтолингвистика, синтаксический прайминг, языковая ошибка, языковая рефлексия.

*Tatiana A. Kruglyakova*

St Petersburg State University

### **THE SPECIFICS OF PRIMING-EFFECT DURING REPRODUCTION OF A NON-USUAL UTTERANCE BY A CHILD**

In his work *How Children of the Preschool Age Observe Language*, Gvozdev argued that a child of two-three years old could fix and correct errors in the speech of other people.

---

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2022

At the same time, numerous priming-experiments built on the data of synonymous constructions of common language indicate that least frequency constructions willingly used by children in this age make the greatest influence on children's speech. The aim of this article is to analyze speech behavior of a child who hears phrases with errors or receives a task to repeat wrongly constructed statements. Nobody has already studied constructions with speech errors in priming-experiments on Russian data. We analyzed the results of a pilot experiment on Russian data developed by non-native speakers of Russian from the Max Plank Institute for Evolutional Anthropology. There were 33 three-year-old children involved in the experiment. The texts included random deviations from both speech norms and frequency usage accepted in the Russian register of communication with children. Experiment results allow making some interim conclusions. The priming-effect on the perception of uncommon forms is low. Speech production mechanisms started to work when performing a task to repeat phrases heard by a child; that was followed with modifications of unusual forms, probably unconscious. Syntactic level (word order and choice of cases and prepositions) is least influenced by the prime. The previous speech experience also influences the ability to repeat what a child heard. The experience includes already formed grammatical representations of a certain child, the frequency of lexical units (including special contexts). While facing unusual constructions, the mechanism of evaluating the statement as "possible/impossible", and "right/wrong" is launched which leads to its conscious or unconscious modification. Refs 18.

*Keywords:* speech comprehension, first language acquisition, structural priming, speech error, speech reflection.

## ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Вербальный или языковой прайминг — неосознаваемое воспроизведение языковых моделей собеседника на лексическом, семантическом, синтаксическом уровнях — находится в центре внимания современных исследователей детской речи, так как позволяет ответить на многие вопросы о механизмах восприятия и порождения речи и освоения языка, подтвердить или опровергнуть такие гипотезы, как существование глубинного абстрактного синтаксиса и врожденных языковых знаний, привязанность освоения синтаксических структур к отдельным лексемам на начальных уровнях или успешность имплицитного научения родному языку. Исследователи прайминга на материале разных языков приходят к сходным выводам о том, что легче воспринимаются «подготовленные» предшествующим инпуту высказывания (это касается в том числе и синтаксических структур), услышанные в речи высказывания непосредственно влияют на речевую продукцию говорящих, эффекты прайминга играют существенную роль в процессе овладения языком.

Изучение синтаксического прайминга обычно строится на материалах экспериментов, для разработки которых подбирают две близкие по значению конструкции, которые можно использовать с близкой долей вероятности, например для описания картинки или заполнения пропуска в предложении. Так, в исследовании К. Бок, одной из первых работ на эту тему, синтаксический прайминг в речи носителей английского языка исследовался на материале активных и пас-

сивных глагольных конструкций и дативных конструкций с косвенным дополнением и двумя беспредложными дополнениями [Воск 1986]. В трудах О. В. Федоровой на материале русского языка эксперименты строились на примерах сочинительной и комитативной моделей (медведь и заяц — медведь с зайцем) и поссесивных конструкций с родительным падежом и притяжательным прилагательным (мама Пети — Петина мама) [Федорова 2014: 270–278].

Обычно одна из синонимических конструкций оказывается более частотной в речи, что позволило исследователям наблюдать эффект обратных предпочтений: менее частотная конструкция вызывает более сильный эффект синтаксического прайминга (см. об этом, например: [Федорова 2014: 236]).

Однако в экспериментальной лингвистике практически не исследуются ситуации, с которыми человек очень часто сталкивается в естественных условиях общения: собеседник не выбирает одну из правильных грамматических форм, а совершает ошибку. Ответ на вопрос, в какой степени неузуальная форма может влиять на возможности понимания и на последующую речевую продукцию слушающего ребенка, представляется чрезвычайно важным, в том числе для методики преподавания родного и иностранного языков.

Прайминг-эксперименты с синонимическими конструкциями позволяют предположить, что в данном случае также может срабатывать эффект обратных предпочтений. С другой стороны, многочисленные наблюдения за метаязыковой деятельностью ребенка в естественных условиях свидетельствуют о том, что ребенок уже в раннем возрасте в состоянии осознавать и исправлять ошибки в речи окружающих. В этой ситуации представляется интересным подтвердить или опровергнуть естественные наблюдения экспериментальными данными.

## **ЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ РЕБЕНКА ПО ДАННЫМ НАБЛЮДЕНИЙ ПСИХОЛОГОВ И ЛИНГВИСТОВ**

В психолого-педагогических исследованиях широко обсуждается вопрос о специфике протекания метаязыковой деятельности у детей. Существует множество терминов, описывающих эту деятельность (языковое чутье; языковая рефлексия; языковая, метаязыковая, лингвистическая компетенция и компетентность), еще больше усложняет ситуацию множественность трактовок этих терминов. Онтолингвисты тоже постепенно включаются в дискуссию в поисках ответа на вопрос, существует ли языковое чутье у ребенка, в каком возрасте оно формируется и обязательно ли для его возникновения и развития школьное, целенаправленное обучение родному языку (см. [Божович 2016, Божович 2019; Лепская 2013: 113–160; Овчинникова 2005; Шахнарович 1998 и др.]).

Дискуссия о том, с какого возраста ребенок способен к метаязыковой деятельности, открылась в отечественной науке в 1929 г. статьей А. Н. Гвоздева «Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка». А. Н. Гвоздев утверждал, что дошкольники обладают развитым языковым чутьем, и вступал

в полемику с Ш. Балли, обширной цитатой из книги которого начинается статья: «Говорящий <ребенок> не воображает, что когда-то говорили иначе и что другие в настоящее время могут выражаться иначе, чем он» [Гвоздев 2007: 33]. Однако цитата оказывается вырванной из контекста: Ш. Балли вовсе не полагал, что дети не способны обращать внимание на формы выражения мысли в речи окружающих. Напротив, развивая тезис, с которым полемизирует А. Н. Гвоздев, Ш. Балли утверждал, что, так как ребенок учится языку со слуха, он должен самостоятельно в результате мыслительной деятельности прийти к выводу о значениях и сферах употребления всех его форм и слов [Балли 2018: 169]. Метаязыковая деятельность, таким образом, свойственна дошкольникам, но в раннем возрасте она связана с рефлексией над своей речью и речью окружающих, а не со способностью пользоваться метаязыком науки, выражая результаты своих наблюдений. По мнению Ш. Балли, языковая рефлексия в тех формах, которые характерны для детского сознания, оказывается невостребованной в современной ему школе, и в этом могут крыться причины неуспешности обучения родному языку.

Вывод о невостребованности детского речевого опыта в практике школьного преподавания повторяет Е. Д. Божович на материале анализа курсов русского языка в российской школе [Божович 2016: 84]. Методисты, а нередко и лингвисты предполагают, что «интеллектуальная стадия владения языком» наступает только в момент школьного обучения, когда ребенок усваивает метаязык, так как для осознания фактов языка ребенок нуждается в целом комплексе вспомогательной научной терминологии и в знакомстве со схемами абстрактного лингвистического анализа [Шахнарович 1998: 33].

Но способность размышлять над фактами языка складывается гораздо раньше, чем способность рассуждать о них, прибегая к научной терминологии. К особым формам проявления языковой рефлексии можно отнести рассуждения и вопросы о значениях и происхождении слов и форм, смех над неправильным языковым выражением, языковую игру, а также исправления и самоисправления речи. Сотрудники лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена под руководством С. Н. Цейтлин систематизировали типы проявлений детской языковой рефлексии в сборнике «Дети о языке», включив в него в том числе главу «Я неправильно сказал... Ты неправильно говоришь» [Цейтлин и др. 2001].

Анализируя взгляды различных ученых на сущность и типы метаязыковой рефлексии, И. Г. Овчинникова отмечала, что возможно узкое (А. М. Шахнарович) и широкое (А. Н. Гвоздев, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин) понимание метаязыковой рефлексии [Овчинникова 2005]. Но и те ученые, которые придерживаются узких взглядов и полагают, что метаязыковая рефлексия складывается только в школьном возрасте, не отрицают способности детей замечать и исправлять речевые ошибки уже в очень раннем возрасте. Таким образом, дискуссии о способности ребенка к метаязыковой деятельности носят терминологический характер.

## ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СПОСОБ ПРОВЕРКИ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ К НАРУШЕНИЯМ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ

Анализ детской спонтанной речи при всех очевидных плюсах не всегда позволяет выстроить строго научные доказательства лингвистических теорий. В психологических и педагогических исследованиях часто используются экспериментальные способы проверки чувствительности детей к нарушениям языковой нормы. Основные методики — «Найди ошибку» и «Исправь ошибку» — описаны Е. Д. Божович [Божович 2016: 163–215].

Эксперименты, построенные по этим методикам, напоминают задания из школьных учебников, но проводятся с испытуемыми разного возраста, в том числе с дошкольниками. Например, в эксперименте Н. Н. Ханиной дети 4–6 лет должны были исправлять ошибки Незнайки в определении рода существительных с безударным окончанием, образовании падежных форм существительных и личных форм глаголов. Экспериментатор говорил, держа в руках куклу Незнайку: «Я был в магазине и видел разные игрушки. Я сказал: “Какие красивые детские ведры!” Ой, а можно так сказать?» Проанализировав речь 60 испытуемых, Н. Н. Ханина пришла к выводу, что 56 % шестилетних детей исправляют непривычные формы в речи окружающих. Вероятно, процент можно считать еще более высоким, так как исследовательница не засчитывала как правильные ответы такие случаи, когда ребенок исправлял несуществующие ошибки [Ханина 2019]. С другой стороны, результаты экспериментов «Найди ошибку» трудно интерпретировать, так как само задание программирует ребенка искать ошибку, что приводит к чрезмерному вниманию к языковой форме выражения по сравнению с естественной ситуацией общения.

Более точные сведения можно получить в тех случаях, когда ребенку необходимо повторить услышанное. Анализируя высказывание, которое необходимо запомнить, слушающий оценивает в том числе и его языковую форму, тем самым обращая внимание на отклонения от языкового идеала. Такая ситуация часто складывается, когда дети наизусть исполняют стихи и песни (подробнее об этом см.: [Круглякова 2005]), при этом нередко исправляют «ошибки поэта» (на самом деле — игнорируют поэтические приемы), модернизируют язык классических произведений или используют правильные с их точки зрения, но не всегда нормативные варианты: «Ветер, ветер, ты могучий! Ты гоняешь стаи тучей!»; «Не было в доме мышов, а было много карандашов», «Вот что значит настоящий верный друзь!» (примеры из речи детей 3 лет). Часто исправление вносится ребенком сознательно. Так, моя дочь пяти лет, не зная переносного значения существительного *лопух*, посчитала необходимым исправить строки из стихотворения Ж. Дави-тьянц: «В саду у забора полно лопухов. Про всех лопухов не напишешь стихов» → «В саду у забора растут лопухи. Про все лопухи не напишешь стихи». «Поэт ошибся, — говорила девочка. — Нельзя сказать “про лопухов”, лопухи — неживые».

Наблюдения за чтением стихов напоминают своего рода прайминг-эксперимент в естественной среде. Для исследований метаязыковой способности

ребенка используют многоуровневые эксперименты, в которых серия «Найди/исправь ошибку» сочетается с заданием на синтаксический прайминг. Такие эксперименты позволяют проверить, одинаковые ли ограничения семантического и структурного порядка работают при восприятии и при продуцировании речи.

Например, в исследовании [Blything et al. 2014] детям сначала предлагались праймы, содержащие глаголы с приставкой *in-*: «Marge folded her arms and then she unfolded them», и целевые высказывания с глаголами, не допускающими такой префиксации, а во второй серии необходимо было оценить, являются ли *in-*глаголы первой серии узуальными. В исследовании [Bidgood et al 2021] в первой серии предлагалось оценить возможность использования английских глаголов в качестве переходных или непереходных, а во второй проверялось, в какой степени прайм с переходным глаголом будет влиять на целевое высказывание, в котором переходного глагола не ожидалось.

Прайминг-эксперименты не задают программу на выявление речевой ошибки и потому их результаты могут быть более показательными, чем данные традиционных экспериментов.

### ПРАЙМИНГ-ЭКСПЕРИМЕНТЫ В ОНТОЛИНГВИСТИКЕ

О. В. Федорова в монографии «Экспериментальный анализ дискурса» приводит обширный анализ экспериментов вербального прайминга на материале различных языков начиная с 1980-х гг., описывает собственные эксперименты с взрослыми испытуемыми, детьми разного возраста, людьми, испытывающими речевые затруднения, монолингвами и билингвами и обсуждает возможные теории, позволяющие объяснить прайминг-эффект [Федорова 2014: 227–282]. Перечислим здесь только основные наблюдения, сделанные на материале английского языка: у детей эффект прайминга сильнее, чем у взрослых; лексический повтор может увеличивать долю повторений синтаксических конструкций на 55 %; чем слабее синтаксическая репрезентация, тем сильнее эффект прайминга [Федорова 2014: 252–254].

Эксперименты О. В. Федоровой на материале русского языка не позволяют говорить о значимом эффекте лексических повторов и об усилении влияния синтаксического прайминга у детей по сравнению с взрослыми, но подтверждают наличие эффекта обратных предпочтений [Федорова 2014: 277]. Свидетельствуют ли эти выводы о межъязыковых различиях, пока остается неясным. Интересно также исследовать, как будут вести себя дети и взрослые, сталкиваясь с высказываниями, содержащими речевую ошибку: если эффект обратных предпочтений у детей сильный, будет ли неузуальное высказывание существенно влиять на последующую речевую продукцию ребенка и станет ли это влияние распространяться на другие конструкции, вызывая эффект сверженерализации.

В поисках ответов на эти и некоторые другие вопросы в конце 1990-х гг. С. Саваж, Е. Ливен, М. Томазелло и их коллеги предприняли масштабную серию экспериментов с целью исследовать роль прайминга в овладении языковыми структу-



рами. Ими были разработаны эксперименты, позволявшие учесть роль семантики существительного (обозначение одушевленного/неодушевленного предмета), лексического повтора, залога, порядка слов на подверженность влиянию прайма в речи детей 3–6 лет [Savage et al. 2003; Savage et al. 2006; Rowland et al. 2012; Buckle et al. 2017]. Был сделан ряд ценных выводов о том, что дети 3–4 лет осваивают синтаксис в процессе имплицитного обучения, производят больше низкочастотных конструкций, обусловленных праймами, по сравнению с высокочастотными [Savage et al. 2006, Rowland et al. 2012], более подвержены влиянию прайма, если существует высокое лексическое перекрытие между целевыми и праймовыми высказываниями [Savage et al. 2003], одушевленность объекта не оказывает существенного влияния на стратегии речепорождения [Buckle et al. 2017].

Было решено проверить, какое влияние оказывает прайминг на восприятие и воспроизведение активных и пассивных конструкций детьми, осваивающими разные типы языков, в том числе русский.

### **ПИЛОТНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КРОСЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРАЙМИНГА ИНСТИТУТА ЭВОЛЮЦИОННОЙ АНТРОПОЛОГИИ МАКСА ПЛАНКА (РУССКАЯ ВЕРСИЯ)**

Для русской версии решено было взять только активные конструкции, в качестве синонимичных английскому пассиву рассматривались конструкции с непосредственным порядком слов OVS (субъект, предикат, объект).

Ребенка просили повторить фразы за экспериментатором, отвечая на вопрос «Ты можешь так сказать?» Затем показывали движущуюся целевую картинку, изображающую действие с одушевленным объектом, описывали ее с помощью конструкции OVS, просили повторить услышанное. Потом ребенку предъявляли прайм (картинку № 2, изображающую неодушевленный объект), три раза вслух описывая ее, и возвращались к целевой картинке, теперь ребенок должен был сам сказать, что он видит. Предлагалось три серии праймов: OVS без лексического перекрытия, OVS с лексическим перекрытием, SVO без лексического перекрытия.

Русская версия была реализована под руководством сотрудника Института эволюционной антропологии Макса Планка (Неймеген) С. Штолль в детских садах Санкт-Петербурга в 1996 г. Автор настоящей статьи участвовал в эксперименте в качестве научного сотрудника. В пилотном эксперименте приняли участие 33 ребенка в возрасте 3–4 лет. Насколько нам известно, дальнейшее исследование проведено не было, данными о публикации результатов мы не располагаем.

Основная проблема, на наш взгляд, заключалась в том, что экспериментальные задания перевели на русский язык носители английского и немецкого и сами высказывания содержали различные отступления от языковой нормы, неузуальные формы, упоминания неизвестных русским детям 1990-х гг. мультипликационных героев со сложными именами, неизвестных реалий. Кроме того,

авторы заданий не всегда учитывали различия в грамматическом оформлении высказываний (ср. дательный падеж с предлогом *по* для обозначения объекта в задании 2.10 при винительном беспредложном в Ц.10) и в оттенках значений многозначных слов (задания см. в табл. 1).

Таблица 1. Экспериментальные материалы Института эволюционной антропологии Макса Планка

1-я серия праймовых выражений	2-я серия праймовых выражений	3-я серия праймовых выражений	Целевое высказывание
1.1. Кружку держит Твиннис	2.1. Кружку моет Твиннис	3.1. Твиннис держит кружку.	Ц1. Льва моет панда
1.2. Пирог прячет Микки Маус	2.2. Пирог ест Микки Маус	3.2. Микки Маус прячет пирог	Ц2. Червяка ест курица
1.3. Коробку наполняет кролик Багз	2.3. Коробку несет кролик Багз	3.3. Кролик Багз наполняет коробку	Ц3. Крокодила несет лиса
1.4. Вербку берет утенок Даффи	2.4. Вербку ловит утенок Даффи	3.4. Утенок Даффи берет вербку	Ц4. Бабочку ловит тигр
1.5. Ящик двигает почтальон Пэт	2.5. Ящик тянет почтальон Пэт	3.5. Почтальон Пэт двигает ящик	Ц5. Змею тянет собака
1.6. Леденец кусает мальчик	2.6. Леденец облизывает мальчик	3.6. Мальчик кусает леденец	Ц6. Слона облизывает жираф
1.7. Лодку строит койот	2.7. Лодку толкает койот	3.7. Койот строит лодку	Ц7. Пингвина толкает черепаха
1.8. Тележку чистит Гуфи	2.8. Тележку красит Гуфи	3.8. Гуфи чистит тележку	Ц8. Лягушку рисует горилла
1.9. Банку открывает Боб	2.9. Банку разбивает Боб	3.9. Боб открывает банку	Ц9. По пауку ударяет свинья
1.10. Мяч покупает утенок Дональд	2.10. По мячу бьет утенок Дональд	3.10. Утенок Дональд покупает мяч	Ц10. Кролика бьет медведь

В некоторых случаях допущенные переводчиками ошибки привели к нарушению общей идеи: так, *to paint* было переведено в прайме 2.8 как «красить», а в Ц8 как «рисовать»; прайм 2.9 содержал конструкцию «разбивать *что?*», а Ц9 — «ударять *по чему?*». Возможно, нарушение симметрии лексических повторов между целевыми высказываниями и праймами второй серии стало результатом редакторской правки, которая, однако, не была доведена до конца.

В собственных высказываниях дети предпочитали активные конструкции вне зависимости от лексического перекрытия между праймом и целевым высказыванием и от порядка слов в прайме. Нежелание детей повторять конструкции, предложенные в праймах и в целевых высказываниях, возможно, было связано с особенностями праймов.



## ТИПЫ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛАХ

Рассмотрим языковые нарушения, произошедшие в целевых высказываниях и приведшие к их модификации в речи детей.

В высказывании Ц5 не вполне корректно использован глагол «тянуть», который предполагает, что предмет перемещают с усилием или, перемещая, растягивают, удлиняют [МАС 4: 439]. Повторяя за экспериментатором фразу «Змею тянет собака», русские дети использовали глаголы «тянет» (2), «тащит» (10), «утащила» (2), «тащила» (1), «несет» (2).

В высказывании Ц6 неуместно было использование глагола «облизывать», значение которого 'проводить языком по поверхности предмета; очищать шерсть лизанием': в тех случаях, когда речь идет о ласке, обычно употребляют глагол «лизать» (собака лижет мне руки), в определенных случаях — «вылизывать» (собака вылизывает щенков). Повторяя за экспериментатором фразу «Слона облизывает жираф», дети использовали глаголы «облизывает» (12), «лижет» (10), «полизал», «лизал», «лизает».

В высказывании Ц8, как отмечалось выше, использован глагол «рисовать», но на картинке горилла окунала в ведро с красной краской кисть и перекрашивала в красный цвет уже нарисованную лягушку. Ни один из участников эксперимента предложенной лексемой не воспользовался, заменяя ее на «красит», «красила», «чистит» (участники серии 1, 3). Неузнаваемой для детей оказалась горилла, дети обозначали субъект с помощью лексем «обезьяна» и даже «медведь».

В высказывании Ц10 английское *rabbit* целесообразнее было бы перевести как «заяц», «зайчик»: в наивной картине мира носителя русского языка длинноухий зверек — это зайчик, а не кролик, в отличие от представлений носителей английского. Повторяя за экспериментатором фразу «Кролика бьет медведь», дети использовали слова «кролик» (8), «зайчик» (8), «заяц» (5), «зайка».

Однако самым неудачным оказалось высказывание Ц9 «По пауку ударяет свинья», на котором остановимся подробнее.

Синтаксическая рамка выбрана некорректно. Глагол «ударить» в сочетании с одушевленными существительными выступает в значении 'нанести кому-нибудь удар, причинив боль', но в составе конструкции «по + Д. п.» употребляется только с неодушевленными существительными и выступает в значении 'произвести удар, стукнуть' (ср.: ударить по столу, ударить ребенка, у. противника по носу) [МАС 4:464].

Неудачным можно признать и выбор видовременной формы глагола. Предполагалось, что, описывая движущиеся картинки, ребенок будет использовать глагол в форме настоящего времени. Но в тот момент, когда испытуемый приступал к описанию, действие на экране уже заканчивалось, и выбор глагола несовершенного вида был неудобен, к тому же результат действия был очевиден. Для описания этого результата в русском языке используются глаголы «прихлоп-

нуть» ‘хлопнув, убить’ [МАС 3: 454]), раздавить ‘надавив, расплющить’ [МАС 3: 601] или, наконец, более широкое по значению и более частотное «убить».

Отметим также, что отношения между членами видовой пары «ударить/ударять» асимметричны: в значении ‘причинять ушиб, наносить удары, побой’ выступает не «ударять», а «бить» [МАС 1: 91] (ср.: ударять по столу, бить ребенка, бить противника по носу).

Для обозначения субъекта действия использовано существительное «свинья», при этом не учитываются отрицательные коннотации русского слова (см. переносные значения: ‘о грязном, неопрятном человеке, неряхе’; ‘о человеке, поступающем грубо, неблагодарно и низко’ [МАС 4: 50]). Неслучайно английское *pig*, входящее в состав имен героев детских сказок и мультфильмов, не переводится на русский с помощью лексемы «свинья», ср.: Peppa Pig — свинка Пеппа, The Three Little Pigs — три поросенка.

Для обозначения объекта выбрана лексема «паук», хотя картинка позволяла определить данное существо как жука, таракана или любое другое насекомое, что было бы, вероятно, удачнее. Хотя традиционно, в том числе в текстах детской литературы, паук может восприниматься как существо враждебное и злое, но приметы, запрещающие убивать паука как доброго вестника, нередко транслируются в современных городских русскоязычных семьях. Вероятно, для большинства русскоязычных людей отвратительное существо, которое не считается грехом задавить, не паук, а, например, клоп, таракан или блоха.

Нельзя забывать и о том, что ребенку намеренно предлагался обратный порядок слов. Все вышесказанное приводит к неожиданному эксперименту: в качестве прайма ребенок получал не одну из возможных в языке конструкций, а предложение, содержащее множественные нарушения — специфические ошибки иностранца.

### ЗАВИСИМОСТЬ ПРАЙМИНГ-ЭФФЕКТОВ ОТ СТЕПЕНИ УЗУАЛЬНОСТИ ЦЕЛЕВОГО И ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Опираясь на результаты классических прайминг-экспериментов, мы вправе ожидать действия эффекта обратных предпочтений, но этого не происходит.

Из 33 участников эксперимента два человека, столкнувшись с непривычным лексическим и грамматическим оформлением фразы, отказались отвечать. Пять детей исправляли речь экспериментатора, уже выполняя первое задание — повторить услышанное (ср. варианты в первой части эксперимента: «Паука ударяет свинья», «Паука ударила свинья»).

Самостоятельно описывая картинку, только два человека воспользовались фразой «По пауку ударяет свинья», и еще три — предложенной грамматической структурой: «По пауку ударяет медведь», «Свинья ударяет по пауку», «Свинья ударяет по таракану».

Выбор порядка слов в данной ситуации не зависел от прайма в речи многих детей: четыре человека (участники серий 1 и 2) использовали предложенный

порядок слов, 16 — SVO (причем двое сделали заметную паузу после глагола), четыре — SOV.

27 детей использовали конструкции с прямым дополнением («ударивает паучка», «свинка ловит жучка» и т. д.)

12 использовали форму «ударяет», один ребенок самостоятельно образовал видовую пару «ударивает». Также встретились замены на «ударила» (2), «бьет» (6), «била» (1), «убивает» (1), «убила» (1) (данные формы встретились у участников серий 1, 3), «разбивает» (2; обусловлены праймом 2.9), «подбивает» (1), «хлопнула» (4), «ловит» (1), «толкает» (1).

Обращают на себя внимание очевидные видовременные предпочтения детей: 23 из них использовали формы настоящего времени, 7 — прошедшего совершенного вида, 1 — прошедшего несовершенного вида.

При обозначении субъекта 23 ребенка воспользовались существительным «свинья», 3 — «хрюшка», 2 — «свинка», 2 — «поросенок», 1 ребенок не обозначил субъект.

При обозначении объекта 19 детей использовали слово «паук», 1 — «паучок», 3 — «жук», 1 — «жучок», 1 — «таракан», 1 — «червяк». Пять человек не обозначили субъект или употребили личное местоимение.

Таким образом, можно было наблюдать, что дети исправляли неудачную фразу, видоизменяя ее грамматическую структуру и лексическое наполнение, выполняя задание повторить услышанное. Влияние произнесенной фразы на собственную речевую продукцию ребенка было минимальным.

### ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ВЫВОДЫ

Представленные результаты позволяют сделать несколько предварительных предположений.

1. Прайминг-эффект при столкновении с низкочастотными и неупотребительными формами у детей оказывается низким.
2. Механизмы порождения подключаются уже при выполнении задания на повторение услышанного, что влечет за собой модификацию неустойчивых форм, в некоторых случаях неосознанную.
3. Наименее подвержена влиянию прайма синтаксическая конструкция (порядок слов и выбор предложно-падежной формы), так как наиболее сложная часть работы по продуцированию (репродуцированию) высказывания протекает в «более светлом» поле сознания и требует подключения механизмов языковой рефлексии.
4. На способность повторить услышанное оказывает влияние предыдущий речевой опыт, в том числе сформированные грамматические представления ребенка, частотность лексических единиц, в том числе в определенных контекстах, а также особенности оперативной памяти ребенка.

5. При столкновении с низкочастотными конструкциями у ребенка срывается эффект обратных предпочтений, но неузуальные формы повторяются ребенком гораздо реже, так как в этом случае запускается механизм оценки высказывания «возможно/невозможно», «правильно/неправильно», что ведет к его сознательной или неосознанной модификации.

## ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Безусловно, делать серьезные выводы на материалах одного случайного эксперимента невозможно. Однако идея проверить чувствительность ребенка к языковым нарушениям при помощи прайминг-эксперимента, материалы которого содержат неузуальные ошибки, типичные для речи иностранцев, представляется продуктивной. Реализация этой идеи поможет продвинуться дальше на пути выявления роли имплицитного обучения в ходе освоения родного языка, влияния разнообразного инпута (в том числе речи, содержащей ошибки) на становление метаязыковой способности ребенка, места языковой рефлексии в процессе овладения родным и иностранным языком, а также позволит подробнее описать типы и формы проявления метаязыковой деятельности у дошкольников и понять механизмы речевых ошибок, которые допускают дети, с рождения осваивающие русский язык, и иностранцы, овладевшие языком в ситуации учебного двуязычия.

### Словари

МАС — Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., стер. М.: Русский язык, 1981.

### Литература

- Балли Ш.* Язык и жизнь / Пер. с франц. М.: URSS, 2018.
- Божович Е. Д.* Диагностика языковой компетенции старших дошкольников и младших школьников. М.: Юрайт, 2019.
- Божович Е. Д.* Развитие языковой компетенции как психологической системы (на материале русского языка как родного): дис. ... д-ра психол. наук. М.: Психологический институт РАН, 2016.
- Гвоздев А. Н.* Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка // Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб: Детство-пресс; М.: Творческий центр «Сфера», 2007. С. 31–47.
- Круглякова Т. А.* Модификация стихотворного текста в речевой деятельности ребенка: дис. ... канд. филол. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
- Лепская Н. И.* Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М.: Росс. гос. гум. ун-т, 2013.
- Овчинникова И. Г.* Что такое метаязыковая способность? // Интернет-журнал «Филолог». 2005. № 6. URL: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_6\\_139](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139) (дата обращения: 19.06.2021).
- Федорова О. В.* Экспериментальный анализ дискурса. М.: Языки славянских культур, 2014.
- Ханина Н. Н.* Роль речевого самоконтроля в формировании правильности речи у детей дошкольного возраста // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, откры-

- тия — 2019. Материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2019. Иваново: Листос, 2019. С. 474–481.
- Цейтлин С. Н., Елисеева М. Б., Кузьмина Т. В. Дети о языке. Приложение № 2 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. СПб.: Союз, 2001.
- Шахнарович А. М. К проблеме онтогенеза грамматики // Речевое и психологическое развитие дошкольников. М.: Наука, 1998. С. 29–36.
- Bidgood A., Pine J., Rowland C., Cala G., Fredudenthal D., Avbridge B. Verb argument structure overgeneralisations for the English intransitive and transitive constructions: grammaticality judgments and production priming // *Language and Cognition*. 2021. P. 1–41. DOI: 10.1017/langcog.2021.8
- Blything R. P., Ambridge B., Lieven E. V. M. Children Use Statistics and Semantics in the Retreat from Overgeneralization // *PLoS ONE* 2014. No. 9 (10): e110009. DOI: 10.1371/journal.pone.0110009
- Bock J. K. Syntactic persistence in language production // *Cognitive Psychology*. 1986. No. 18. P. 355–387.
- Buckle L., Lieven E., Theakston A. L. The Effects of Animacy and Syntax on Priming: A Developmental Study // *Frontiers in Pshicopogy. Language Science*. 2017. Vol. 8. P. 2246. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02246
- Rowland C. F., Chang F., Ambridge B., Pine J. M., Lieven E. The development of abstract syntax: Evidence from structural priming and the lexical boost // *Cognition*. 2012. Vol. 125. Issue 1. P. 49–63. DOI:10.1016/j.cognition.2012.06.008
- Savage C., Lieven E., Theakston A., Tomasello M. Testing the abstractness of children's linguistic representations: lexical and structural priming of syntactic constructions in young children // *Developmental Science*. 2003. Vol. 6. Issue 5. P. 557–567. DOI: 10.1111/1467-7687.00312
- Savage C., Lieven E., Theakston A., Tomasello M. Structural priming as implicit learning in language acquisition: The persistence of lexical and structural priming in 4-year-olds // *Language Learning and Development*. 2006. 2 (1). P. 27–49. DOI: 10.1207/s15473341lld0201\_2

## References

- Bally Ch. *Le langage et la vie*. Moscow, URSS Publ., 2018. (Rus. ed.)
- Bidgood A., Pine J., Rowland C., Cala G., Fredudenthal D., Avbridge B. Verb argument structure overgeneralisations for the English intransitive and transitive constructions: grammaticality judgments and production priming. *Language and Cognition*, 2021, pp. 1–41. DOI: 10.1017/langcog.2021.8
- Blything R. P., Ambridge B., Lieven E. V. M. Children Use Statistics and Semantics in the Retreat from Overgeneralization. *PLoS ONE*, 2014, no. 9 (10): e110009. DOI: 10.1371/journal.pone.0110009
- Bock J. K. Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 1986, no. 18, pp. 355–387.
- Bozhovich E. D. *Diagnostics of language competence of older preschoolers and young schoolchildren*. Moscow, Iurait Publ., 2019. (In Russian)
- Bozhovich E. D. *Development of language competence as a psychological system (on the data of Russian as native language)*. Dr. Sci. thesis. Moscow, Psikhologicheskii institut RAN, 2016. (In Russian)
- Buckle L., Lieven E., Theakston A. L. The Effects of Animacy and Syntax on Priming: A Developmental Study. *Frontiers in Pshicopogy. Language Science*, 2017, vol. 8, p. 2246. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02246
- Fedorova O. V. *Experimental analyze of Discourse*. Moscow, Iazyki slavianskikh kul'tur Publ., 2014. (In Russian)

- Gvozdev A.N. How children of preschool age observe language phenomena. *Voprosy izucheniia detskoï rechi*. St Petersburg, Detstvo-press Publ.; Moscow, Sfera Publ., 2007, pp. 31–47. (In Russian)
- Khanina N.N. The role of speech self-control in the formation of the correctness of speech in preschool children. *Sovremennaiia ontolingvistika: problemy, metody, otkrytiia — 2019. Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Sankt-Peterburg, 2019*. Ivanovo: Listos Publ., 2019, pp. 474–481. (In Russian)
- Krugliakova T.A. *Modification of poetry text in child speech activity*. PhD thesis. St Petersburg, Herten Pedagogical State University, 2005. (In Russian)
- Lepskaia N.I. *Child Language: the Development of Speech Communication*. Moscow, Russian State University for the Humanities Press, 2013. (In Russian)
- Ovchinnikova I.G. What is meta-language ability? *Internet-zhurnal "Filolog"*, 2005, no. 6. URL: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_6\\_139](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139). (In Russian)
- Rowland C.F., Chang F., Ambridge B., Pine J.M., Lieven E. The development of abstract syntax: Evidence from structural priming and the lexical boost. *Cognition*, 2012, vol. 125, issue 1, pp. 49–63. DOI:10.1016/j.cognition.2012.06.008
- Savage C., Lieven E., Theakston A., Tomasello M. Testing the abstractness of children's linguistic representations: lexical and structural priming of syntactic constructions in young children. *Developmental Science*, 2003, vol. 6, issue 5, pp. 557–567. DOI: 10.1111/1467-7687.00312
- Savage C., Lieven E., Theakston A., Tomasello M. Structural priming as implicit learning in language acquisition: The persistence of lexical and structural priming in 4-year-olds. *Language Learning and Development*, 2006, no. 2 (1), pp. 27–49. DOI: 10.1207/s15473341l1d0201\_2
- Shakhnarovich A.M. Towards the problem of grammar development. *Rechevoe i psikhologicheskoe razvitie doskol'nikov*. Moscow, Nauka Publ., 1998, pp. 29–36. (In Russian)
- Tseitlin S.N., Eliseeva M.B., Kuz'mina T.V. *Children about Language*. Prilozhenie № 2 k Trudam postoianno deistvuiushchego seminaru po ontolingvistike. St Petersburg, Soiuz Publ., 2001. (In Russian)

---

#### Сведения об авторе

*Круглякова Татьяна Александровна*

Кандидат филологических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет,

Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

*Tatiana A. Kruglyakova*

PhD in Philology, Associate Professor

St Petersburg State University,

7–9, Universitetskaya nab., St Petersburg, 199034, Russian Federation

E-mail: [t.kruglyakova@spbu.ru](mailto:t.kruglyakova@spbu.ru)

SPIN-код: 6409-3610,

Author ID (Russian Citation Index): 357271

Wos Researcher ID: AAH-5956-2021

Scopus Author ID: 57226283197

ORCID: 0000-0003-4408-7673