

УДК 140.8 (470+571)''19''

**ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНО-ФРЕЙМОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(на материале ассоциативного эксперимента)***Л. А. Белякова***PROPOSITIONAL AND FRAME MODELING OF DISCOURSE
(based on the data of free associative experiment)***L. A. Belyakova*

Пропозиционально-фреймовое моделирование рассматривается в статье как эффективный инструмент сопоставительного описания языкового миропонимания шестилетних детей и взрослых. Методологическая основа исследования – базовые положения когнитивной лингвистики.

Propositional and frame modeling is considered in the paper as an effective means of comparative description of language world of six-year children and adult people. Methodological foundations of this research are fundamental tenets of cognitive linguistics.

Ключевые слова: фрейм, пропозиция, дискурс, когнитивная лингвистика.

Keywords: frame, proposition, discourse, cognitive linguistics.

Одной из актуальных проблем, стоящих перед современной лингвистикой, является проблема соотношения мысли и языка, постановка которой стала возможна со сменой общенаучной парадигмы в 1956 – 70-е гг. – когнитивным переворотом, и связана с именами Дж. Брунера, Дж. Миллера, Ж. Пиаже, У. Найсера, Г. Саймона как ответ на многочисленные попытки рассмотреть работу человеческого мозга как некоего механизма. В русской лингвистике интерес к психологизму, к личности человека проявился значительно раньше, в середине XIX века. Выдающиеся русские лингвисты, среди них И. А. Бодуэн де Куртене, Л. В. Щерба, А. А. Потебня, в своих исследованиях опережали время. «Потебне удалось чудесным образом соединить, синтезировать исторический взгляд с исследовательским интересом к психологическим основам употребления языка и владения им, рассмотреть никогда не перестающие волновать лингвистов проблемы взаимоотношения языка и мышления» [6, с. 15]. Уже в начале XX века в центре внимания языковедов оказывается реально функционирующий живой язык, что обусловило «выдвижение на первый план таких его черт и свойств, как творческий характер, эстетическая функция, психологические основы владения языком, т. е. осуществился поворот языкознания лицом к говорящей личности» [6, с. 13].

Когнитивный переворот в науке позволил заменить структурно-системное описание языка исследованиями глубинного уровня бессознательного, пробудить интерес к механизмам порождения и восприятия речи. Исследования Дж. Миллера, Н. Хомского, Ф. Джонсона-Лэрда, Ч. Филлмора, У. Чейфа и русских психологов Л. С. Выготского и А. Р. Лурии послужили базой для развития когнитивной психологии и когнитивной лингвистики, изучающих ментальные процессы. «В сферу когнитивной лингвистики входят «ментальные» основы понимания и продуцирования речи, при которых языковое знание участвует в переработке информации. Результаты исследований в области когнитивной лингвистики дают ключ к раскрытию механиз-

мов человеческой когниции в целом, особенно механизмов категоризации и концептуализации» [8, с. 53].

Ф. Джонсон-Лэрд пишет о наличии у человека как минимум двух взаимодополняющих стратегий мышления и на их основе выделяет 2 вида умозаключений: эксплицитные и имплицитные. Первые представляют собой логические построения, вторые получены на основе бессознательного сопоставления получаемой информации с хранящимися в памяти фрагментами опыта. Именно имплицитные умозаключения позволяют принимать решения в экстремальных ситуациях, т. к. они не выводятся на уровень рефлексии, благодаря чему появляется возможность сократить время для принятия решения. Процесс получения имплицитных умозаключений возможен при наличии в ментальной сфере человека рабочих ментальных моделей объектов [4, с. 234 – 258].

Э. де Боно описывает мышление по ассоциациям, лежащим в основе познания мира как онтологически присущую человеку латеральную мыслительную деятельность. «Ассоциация – это связь между некими объектами или явлениями, основанная на нашем личном, субъективном опыте. Опыт этот может совпадать с опытом той культуры, к которой мы принадлежим, но всегда является также и сугубо личным, укоренённым в прошлом опыте отдельного человека» [12, с. 189].

Ассоциативные процессы как феномен психики изучали с древних времён. Позже их активно исследовали психологи и психиатры. Именно этим путём пошли З. Фрейд и его ученик К. Г. Юнг, считавшие исследование ассоциаций основным методом психоанализа. Когнитивная психология большое внимание уделяет природе ассоциаций, их связи с процессами индукции, их отношению к каузальным, причинно-следственным цепочкам [8, с. 13]. Психолингвистика начинает изучать более узкий круг ассоциативных процессов – вербальные ассоциации, позволяющие проанализировать те неосознаваемые структуры, в которых мы мыслим окружающий нас

мир. Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова – группа авторов «Русского ассоциативного словаря», считают вербальные ассоциации принципиально новым источником самого феномена владения языком, базой для анализа закономерностей формирования языкового сознания в онто- и филогенезе [7, с. 5].

В настоящее время в лингвистике активно развивается когнитивно-дискурсивное направление. Значимым становится дискурсивный анализ предикативно-смысловой соотносительности слов, выявляется роль такой минимальной структуры знаний, как пропозиция, актуализирующаяся во фреймах. «Фрейм», «перформанс», «интеракция» – термины теоретической социологии и в широком смысле обозначают круг понятий, связанных со структурированием реальности. Впервые идея фрейма встречается в работах Грегори Бейтсона, который в своих исследованиях ориентировался на теорию коммуникации [3, с. 101]. Интерпретируя поведение выдр, имитирующих драку, Бейтсон предположил, что они обмениваются метакоммуникативными сигналами, обозначающими настоящую драку или игру. Ирвинг Гофман называет фреймом такую ситуацию, которая основана на принципах организации и вовлечённости в события [3, с. 71]. В книге «Анализ фреймов. Эссе об организации повседневного опыта», вышедшей в свет в 1974 г., после 10 лет напряженной работы, автор представляет систему микро-социологических описаний, которые представляют собой схемы для интерпретации повседневной жизни: «Моя цель заключается в том, чтобы выделить некоторые базовые системы фреймов (frameworks), которые используются в нашем обществе для понимания происходящего, и проанализировать трудности использования фреймов. Я исхожу из того, что человеку может показаться реальным то, что на самом деле является розыгрышем, сном, случайностью, ошибкой...» [3, с. 70]. Именно фреймы, по мнению Гофмана, преобразуют рассыпанную на фрагменты эмпирическую реальность в определении ситуаций, структурируют восприятие социального мира, на основе чего и становится возможным взаимодействие, связанное с пониманием. Выделяя природные и социальные фреймы, автор указывает: «Социальные фреймы ...обеспечивают фоновое понимание событий, в которых участвуют воля, целеполагание и разумность – живая деятельность, воплощением которой является человек» [3, с. 82]. Как правило, фреймы не осознаются субъектом, попытка их объяснения может привести к дезорганизации восприятия и поведения. Как отмечает исследователь, системы фреймов постоянно находятся в процессе своего формирования, происходит непрерывное «фреймирование» реальности, благодаря соотносению воспринимаемого события с его идеальным смысловым образцом. В терминологии Гофмана, это «ключи» и «переключения» фреймов [3, с. 101]. Гофман выделяет 5 основных «ключей» к первичным системам фреймов: выдумка (make-believe), превращающая серьёзное в несерьёзное, состязание (contest) – переключение фрейма схватки в

игру, церемониал (ceremonial), демонстрирующий образцы надлежащего поведения, техническая пере-наладка (technicalredoing) – различного рода презентации, выставки – случаи превращения реальных ситуаций в их изображения, пересадка (regrounding) – ключ к пониманию мотивов действия в ситуациях, когда изображение не соответствует реальности. Таким образом, фреймы предстают как определённые ситуации, посредством которых мы моделируем окружающую нас действительность. «Обычно люди правильно оценивают, чем должна являться для них ситуация, и действуют соответствующим образом. Верно, что мы сами активно участвуем в упорядочивании нашей жизни, но, однажды установив порядок, мы часто продолжаем его механически поддерживать, как будто он существовал вечно» [3, с. 61].

Понятия, близкие понятию фрейма, существуют в науке. Данное понятие фрейма близко понятию ментальной схемы – антиципирующей реакции индивида на определённую ситуацию, введённому Фредериком Бартлеттом, и понятию фреймовой семантики, принадлежащему Чарльзу Филлмору, которое позволяет выявить смысл лексических выражений, указывая на типичные ситуации словоупотребления [1, с. 43].

Понятия, аналогичные термину «фрейм», есть и в других науках. В когнитивной психологии формальные схемы, организующие восприятие и память и позволяющие выходить за пределы получаемой информации, называются кодирующими системами. М. Минский называет фреймом структуру знаний для представления стереотипной ситуации [9].

Представляется актуальным проанализировать вербальные ассоциации представителей разных возрастных групп – детей 6 лет и взрослых, используя элементы фреймового анализа, который позволяет вскрыть стереотипные для человеческого общения отношения, отражающие связи явлений в мире. Помимо этого, фреймовый анализ – один из наиболее перспективных методов изучения значения слова, т. к. акцентирует внимание на том, что «для пользующегося языком человека значение слова реализуется через включение его в некоторую более объёмную единицу – пропозицию, фрейм, схему, сценарий, событие, ментальную модель и т. п.» [5, с. 115].

В свободном ассоциативном эксперименте приняли участие 20 детей шести лет, посещающих подготовительную группу одного из детских садов: г. Кемерово (МДОУ № 36 «Центр развития ребёнка – детский сад»), и 20 взрослых в возрасте от 20 до 53 лет, активно общающихся с этими детьми – воспитателей и родителей. Опрос проводился индивидуально, и детей, и взрослых приглашали в хорошо известное им помещение, не перегруженное игрушками и мебелью. И дети, и взрослые получали инструкцию: «Услышав слово, ответьте сразу, не задумываясь. Назовите первое слово, пришедшее на ум». Реципиентам были предложены существительные, частотные в словарях представителей обеих возрастных групп: *бабушка, воспитатель, девочка, друг, папа, человек.*

Во второй части эксперимента, во избежание предвзятой трактовки ассоциативных реакций, непреднамеренного желания исследователя поставить себя на место испытуемого, реципиентам предлагалось ответить на вопрос: «Почему Вы ответили именно так?» Ответы на этот вопрос помогут вывести информацию с подсознательного уровня на уровень сознания, что позволит приблизиться к пониманию языковой личности ребёнка и взрослого, эта та «экстралингвистическая информация, поставляемая социальной составляющей языка и связанная с «историей» языковой социализации данной личности, «историей» приобщения её к принятым в данном обществе стереотипам в отношении жизненно важных понятий, идей, представлений, историей их усвоения и присвоения в процессе социализации» [7, с. 45].

Лексикон взрослого человека детерминирован рядом факторов – среди них и ряд причин социального характера, в том числе и профессиональный фактор. Взрослые реципиенты – это женщины разного возраста, имеющие детей, часть взрослых – 30 % – это сотрудники детского сада, они общаются с детьми дошкольного возраста и в рабочее время. Мы можем проанализировать некоторые особенности ментального лексикона указанной группы взрослых носителей языка. Рассмотрим группу фреймов, объединённых темой «человек».

Фрейм «папа» актуализован следующими позициями:

S – его внешние свойства – «папа – большой, высокий» («У нас папа высокий, а я – нет, у них вся родня такая»);

S – его внутренние качества – «папа – добрый, любимый, друг, родной»;

S – P – «папа – помощь» («А кто нам поможет, только папа и поможет»);

S – антоним – «папа – мама» («Папа и мама – самые близкие, самые родные, всегда поймут, всегда поддержат»);

S – его оценка – «папа – голова» («Наш папа умный, я и сыну всегда говорю»).

Ядро составляют 2 пропозиции: «папа – мама» (30 %), «папа – добрый» и «папа – любимый» – по 25 %.

Интересно то, что, говоря о папе, только 2 человека сказали, что они имели в виду своего, родного папу, оставшиеся 18 (с их слов) думали о двух людях одновременно – и о своём папе, и о папе ребёнка, о своём муже. Помимо этого, анализ ассоциативного поля позволяет увидеть то, как мать ребёнка «видит» – подсознательно – некоторые моменты глазами ребёнка («папа – большой»), «папа – высокий» – это точка зрения взрослого человека.

Аналогичный фрейм у ребёнка представлен другими пропозициями:

S – S – «папа – мама, брат, сын, баба, дочка, отец, студент», «Они – муж и жена, у них общие интересы. Мама любит мне «что-нибудь покупать, и себе тоже, а папа любит кататься на сноуборде, и я тоже. А ещё я люблю в бассейне с горки скатываться. Там есть глубокая, но я всё равно плаваю»; «Они

– семья»; «Они близкие, как дедушка с бабушкой, они всегда вместе находятся и всегда помогают друг другу»; «Папа и мама – они друг другу родственники, только у них разные родители»; «Папа и мама – они разные: мама красит глаза, а папа – нет, мама любит платья, а папа – нет»; «Мама трудится, плюс ещё готовит, плюс ещё в школу нас возит. Мне мама получше нравится. А папа только деньги зарабатывает»; «Папа и мама – это родители. Они разные. Папа на охоту ходит, он раз хотел медведя поймать. Он залез на дерево, сторожил его, там доски положил. Папа часто уезжает, а мама – нет, она всегда дома»; «Папа и мама – родители. Они – разные, папа – мальчик, а мама – девочка»; «Папа и мама – это два человека, которые тебе ближе всех. Это твои родители»; «Папа и мама – они взрослые люди»; «Папа и мама – они молодые, у них есть дети»; «Это два родных человека, мне родные, и между собой – тоже»; «Папа и мама, они нашли себе семью, и у них ребёнок появился, а если женщина и женщина или мальчик и мальчик – так же не будет интересно»; «Баба для папы – мама, она – папина мама»; «У папы есть семья и дочка. Папа делает всё, что дочка просит»; «У моего папы есть брат, и у него тоже есть дочка»; «Я папу отцом не называю, и никто его не называет, я по телевизору слышал»; «А помните, в сказке: отец и мать, уехали, а брат с сестрой одни остались».

S – приветствие – «Папа, привет!» («Мы с папой всегда так здороваемся»);

S – объект – «папа – мяч, машина». («Папа машину чистит»);

S – P – O – «папа пёк пирожки». «Папа маме на праздник пироги делал, я тоже помогал немножко»;

S – P – «папа – ремонтирует». («Папа машину ремонтирует, игрушечную, мою старую, она сломалась. Я, когда маленькая была, любила с машинами играть»);

S – ласковое обращение к нему. («Ласково папу так называю»; «Я так папу называю, когда он угодил мне. Например, я в машине сказала: «Купи мне две шоколадки, и он мне две шоколадки купил»);

S – его внешние свойства – «папа – красивый». («А у меня папа красивый!»);

S – L – «папа – на работе». («Папа на работе всегда, он в милиции работает. Он допоздна там»).

Ядро данного ассоциативного поля составляет пара «папа – мама», одна из наиболее частотных – 60 % детей называют её вне зависимости от того, полная ли семья. На примере данного фрейма можно проследить процесс категоризации. Категоризация тесно связана с процессами мышления (сравнением, отождествлением, установлением сходства) и языком. «В любом языке мира специальными обозначениями выделены главные для него категории, да и наличие подобного наименования является ярким доказательством релевантности и существенности стоящих за ним концептов и реалий» [8, с. 46]. Процессы категоризации лежат в основе познания мира ребёнком, поскольку человеку, как указывал А. Ф. Потёбня [10], вообще свойственно сравнивать всё со всем. Категоризация «в узком смысле – подведение явления, объекта, процесса и т. п. под опре-

делённую рубрику опыта, категорию, но в широком смысле – процесс образования и выделения самих категорий, членение внешнего и внутреннего мира человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия» [8, с. 42]. Сталкиваясь в своей жизни с новым объектом либо пытаясь понять суть известного, и взрослый, и ребёнок совершают несколько довольно сложных операций. Они выделяют интересующий объект из множества других, сравнивают этот объект с другими, выделяют в нём знакомые им, привычные свойства, уже известные в других объектах, таким образом объединяя их в одну категорию. По данным Ж. Пиаже [11], ребёнок легче усматривает различия, чем сходства, что вполне естественно, т. к. для ребёнка жизненно важны ощущения: чувство сытости или голода, холода или тепла, внимание взрослого или отсутствие его. Когнитивный переворот позволил пересмотреть процесс классификации явлений действительности с точки зрения обыденной, повседневной жизни, на категорию взглянули с позиций когнитивной деятельности человека. Л. фон Витгенштейн доказал, что естественная категоризация, в отличие от научной или логической, предъявляющей единые требования к каждому члену категории, может объединить неравноправные. Новые члены категории повторяют лишь некоторые из характеристик, их объединяет «фамильное сходство». Позже эти идеи были развиты Л. С. Выготским, а также Дж. Лакоффом, что нашло своё отражение в описанном им прототипическом подходе и прототипической семантике. Анализ описываемого фрейма позволяет увидеть, как дети, следуя принципу естественной категоризации, ищут общие черты и различия между понятиями, объединяющими родственников. Названный пример демонстрирует процесс поиска и выделения прототипических явлений детьми шестилетнего возраста, попытки обнаружить «фамильное сходство», объединить слова в одну категорию на основе одного гипотезированного признака, чему способствует размытость формально-семантических границ категорий.

Фрейм «бабушка» у взрослых носителей языка актуализован пропозициями:

S – его внутренние качества – «бабушка – ласковая, добрая»;

S – его внешние свойства – «бабушка – старенькая, старость». («Старенькая у нас бабушка, заботиться о них с дедом уже пора»);

S – Объект – «бабушка – очки, борщ, пироги, вязанье». («Наша баба Зина учудила на днях: попросила найти её очки. Мы все ищем, с ног сбились, а Андрюшка кричит: «Баба, да они же на носу у тебя!» Так бы и искали. Мы ей их постоянно ищем»);

S – S – «бабушка – дедушка». («Они всегда вместе, даже когда молодые были, отдыхали и то вместе, как попугаи-неразлучники», «Они – самые родные для нас люди»).

Последняя пара (её называли 25 % опрошенных) вместе с отношениями «бабушка – старенькая» (20 %) составляют ядро данного ассоциативного поля. Анализ фрейма позволяет проследить, как слово, соотносящееся с конкретным денотатом, при каждом

своём употреблении «высвечивает» определённую грань, тот оттенок смысла, который вкладывает в него данная языковая личность, что является результатом осмысления объекта действительности с разных сторон. При этом слово, являясь представителем концепта, окружено концептосферой, в центре которой – прототипические знания («бабушка – старенькая»), на периферии – представления менее частотные, более индивидуальные – любовь к вязанию, умение варить вкусный борщ, жарить пирожки.

Фрейм «бабушка» у детей представлен отношениями:

S – S – «бабушка – дедушка, старик, мама, сыночек, ребёнок». («Это человек тоже старенький, как и бабушка»; «У меня две бабушки и два дедушки: баба Таня и деда Петя в Красном Броде, а баба Валя и деда Вадим – в Осинниках»; «У меня есть баба Люда, она в Ленинске живёт, мы вчера приехали, у неё были. Они вместе с дедушкой живут»; «Бабушка и дедушка вместе, они живут около нас»; «Бабушка есть у меня, а дедушки нет, умер, не дождался меня, деда Гена»; «Бабушка и старик – оба старые», «Они тоже как семья, и они оба старенькие. У них лицо такое... Им много лет. Молодые бывают выше стареньких»; «Они как бы близкие друг другу. Они всегда вместе»; «Бабушка и дедушка разные, но всё равно родные»; «Бабушка с дедушкой – это родные люди. Они разные: дедушка – это мальчик, а бабушка – девочка. Иногда дедушки бывают лысые, а бабушки – с волосами. У меня дедушка лысый, его бабушка подстригла»; «Бабушка и дедушка разные. Ноги у них одинаковые, тело, голова, руки – разные. Мне дедушка с бабушкой нравятся. Дедушка много работает, а бабушка – нет»; «Бабушка с ребёнком гулять ходит, из садика забирает», «Бабушка и мама одно и то же. Это женщина и женщина. Мама тоже когда-то бабушкой станет»; «Бабушка, баба Фая, у неё есть сыночек, она любит сыночка, только он уже вырос. Она старенькая-старенькая, она моей мамы бабушка, очень глухая. У неё есть собака и куры»);

S – ласковое обращение к нему – «бабушка – бабуля». («У меня бабуля есть, это бабушка, мы её так называем, и я, и мама»);

S – S (родовидовые отношения) – «бабушка – баба Люда, баба Галина». («Баба Галина, она приходит на день рождения с моей сестрой, она в Юрге только живёт, а я в России, в Кемерово»; «У меня есть бабушка Света, и маму зовут Света»);

S – P – «бабушка гуляет». («Бабушка перед сном гуляет. Она потом спит хорошо, а если не погуляет, заснуть долго не может»);

S – P – O – «бабушка гуляет с Машей»;

S – его внешние свойства – «бабушка – старенькая». («А у нас две бабушки – одна старенькая, а другая – нет, молодая». «Баба Маша старенькая, я у неё часто бываю, она меня сладостями, пирогами кормит»);

S – чувство по отношению к нему – «бабушка – люблю». («Бабушка – родная, добрая, я её люблю»).

Ядро этого ассоциативного поля представлено отношениями «бабушка – дедушка» (50 %). Приве-

дённые ответы детей свидетельствуют о проявлении в их речи наглядно-образного мышления, для которого характерна конкретность, – дети рассуждают о своих бабушках, а не о неких абстрактных, «бабушках вообще», вспоминают наиболее яркие, с их точки зрения, события. Д. Б. Эльконин писал: «Шестилетний ребёнок в состоянии решать задачи не только путём непосредственных действий. Конкретность детского мышления выражается и в привязанности к ситуации, недооценке причинно-следственных связей, подмене их последовательностью во времени, в предпочтении ярких, а не существенных признаков объекта» [13, с. 18]. Онтолингвисты (Наумова, Серебрякова), изучающие ассоциации детей дошкольного возраста, сходятся во мнении, что основная стратегия у ребёнка этого возраста – противопоставление. Однако опрос, проведённый после ассоциативного эксперимента, выявляет иную тенденцию – большая часть, и ассоциативная пара «дедушка – бабушка» в частности, демонстрируют неоднородные отношения: наряду с противопоставлением, дети ищут общее в этих понятиях, проводят анализ на доступном им уровне. Категория смысла, смысловой близости или различия связана с понятием внутреннего контекста. Ребёнок, определяя для себя сходство или различие между объектами, опирается на свой жизненный опыт, на ту сумму знаний, которая доступна ему, на определённую ситуацию, что впоследствии и находит своё отражение в его речи.

Фрейм «девочка» вербализован у взрослых носителей языка в пределах следующих пропозиций:

S – S (антонимичные отношения) – «девочка – мальчик». («Я люблю девочек, а у нас два мальчика», «У меня в группе в этом году больше девочек, думала, повезло, а тут такие девочки, каждая трёх мальчишек стоит»);

S – S (родовидовые отношения) – «девочка – Яна». («У меня девочка, дочка Яна»);

S – его оценка – «девочка – лапочка». («У меня внучка-лапочка и три внука-сорванца»);

S – его внешние свойства – «девочка – длинные волосы, бантик, с бантиком, красавица». («Сестра у меня – красавица, и девочка у неё такая же»);

S – его внутренние качества – «девочка – хорошая, весёлая, хохотушка». («Внучку на выходные привозили, такая хохотушка»).

Ядро – 30 % – отношения «девочка – мальчик».

Анализируемое ассоциативное поле, как следует из приведённых выше примеров, актуализует знания и эмоции мам и бабушек, вызванных всплывающими воспоминаниями об их дочерях, внучках, воспитанницах, – эти ассоциативные связи несут индивидуальный характер, они сформированы личным жизненным опытом. Прототипы в речи могут меняться в зависимости от ситуации (внучка больна и капризничает или у дочери неприятия в школе). Лексическое наполнение ассоциаций определено вербально-логическим мышлением взрослого человека, способного к созданию метафор («девочка – лапочка, хохотушка»).

Аналогичный фрейм у шестилетних дошкольников организован следующими пропозициями:

S – S – «девочка – мальчик, подружка, папа». («Мальчик любит совсем другое, всякие страшилки, а девочка любит куклы»; «Девочки играют с куклами, а мальчики – нет. Мне нравятся балерины, волосы белые и одежда блестящая»; «Девочки и мальчики – они дети, только у девочек волосы длинные и голос не как у мальчиков, и у девочек есть туфли, юбочки, а у мальчиков – кроссовки, штаны»; «Они – дети. Лица одни и те же, только у мальчиков просто волосы, а у девочек косички, даже по колено могут быть, Гордей в Турции видел»; «Девочка и мальчик – разные: у мальчика короткие волосы, а у девочки – длинные, мальчик – спасает, а девочка – нет. Они вместе играют»; «Девочка и мальчик играют вместе во дворе»; «Девочка и мальчик могут быть друзья, у меня есть друзья девочки, Настя, ещё одна Настя»; «Мальчик – тоже маленький человек, это – одно и то же, они – дети»; «Это два человека – девочка и мальчик»; «Это тоже как папа и мама, только маленькие, дети»; «Они тоже вместе, они – разные, у девочек волосы длинные, а у мальчика – короткие, мальчик любит играть в машинки, а не в куколки»; «Девочка и мальчик похожи, но не совсем... Они могут быть близнецами»; «Девочки и мальчики – у них разные родители»; «Девочки серёжки носят, а мальчики – нет»);

S – словообразовательная форма – «девочка – девчоночка». («Я хотела сказать «девчоночка», но это грубо, так говорят грубые люди. Я прибавила ещё слово, получилось «девчоночка»);

S – P – «девочка прыгает». («Нам Зоя Васильевна скакалки дала, и мы прыгали в спортзале»);

S – P – O – «девочка играет в куклы». («Девочки любят играть в куклы, мальчики – нет»);

S – P – L – «девочка играла на площадке»;

S – O – «девочка – куколка, прятки». («Девочки всегда с куклами играют, даже в садик приносят»; «Мы с девочками в прятки любим во дворе играть»);

S – S (родовидовые отношения) – «девочка – Марина, Аня». («У нас во дворе есть девочка Марина, мы с ней играем»);

S – P – «девочка – читает».

В ядре находятся отношения «девочка – мальчик» (75 %). Анализ этого фрейма выявляет, помимо ярко выраженного процесса категоризации, обилие однотипных реакций – дети осваивают значимые для них аспекты значения слова, что подтверждает активную мыслительную деятельность дошкольников. Э де Боно писал: «Наш мыслительный аппарат высокоэффективен. Функционируя, он преобразует всё, что его окружает, в некие стереотипы или модели» [2, с. 9]. И далее: «Мыслительный аппарат – это система, которая рождает клише и их постоянно использует» [2, с. 41]. Стереотипы облегчают процесс общения между дошкольниками, дети посещают одну группу, часто занимаются в одних спортивных школах, их родители общаются в детском саду, многие дружат семьями.

Фрейм «воспитатель» у взрослых носителей языка представлен следующими отношениями:

S – S (синонимичные) – «воспитатель – друг, женщина, наставник, мама, я». («Воспитатель ребёнка маму заменит, пока её нет рядом: и накормит, и нос вытрет, и уму-разуму поучит», «У меня опыта мало, я – молодой воспитатель, мне опытные подсказывают иногда»);

S – O – «воспитатель – дети». («В школе – учитель, а здесь – воспитатель с детьми работает»);

S – L – «воспитатель – садик, стол». («Я в спальне, пока дети спят, сижу за столом, планы на следующий день пишу»);

S – его внутренние качества – «воспитатель – опытный, хороший, умный». («Важно, чтобы малыш сразу к хорошему воспитателю попал, а то капризничает, в группу не заходит»);

S – его внешние свойства «воспитатель – светленькая»;

S – P – «воспитатель – заниматься». («В школе учат, а здесь занимаются с детьми, к школе готовят, хорошо готовят, мой читать научился, мы и не заметили как»);

S – оценка условий его работы – «воспитатель – ужас». («Как они, бедные, с нашими детьми целый день? Я захожу на 5 минут, и то голова от шума начинает болеть»).

Ядро этого ассоциативного поля представлено отношениями «воспитатель – добрый, мама, женщина» (по 10 %). Подбор синонимов («воспитатель – друг, женщина, воспитатель, мама, я») зависит от точки зрения носителя языка, его личности, осмысления им объекта действительности, что в равной степени обусловлено как экстралингвистическими факторами, так и символической функцией вербального знака.

Фрейм «воспитатель» у шестилетних детей объединяет значительно больше пропозиций, чем предыдущие – эта тема ребёнком хорошо исследована, большая часть детей посещают детский сад с двухлетнего возраста, они общались со многими воспитателями, среди них есть любимые, дети их сравнивают.

S – S «воспитатель – мама, учитель, учительница, логопед». («В садике воспитатель, а в школе учитель учит», «Мамы с папой приводят детей в садик, а мамы и папы идут на работу, чтобы им не оставлять одних детей, чтобы дети не смотрели одни мультики. А воспитатель рассказывает всё детям, говорит, какие бывают животные. Воспитатели этот мир уже прошли, и они рассказывают», «Воспитатель и мама – почти одно и то же, только воспитатель в садике занимается с детьми, а мама – твой родной, твой близкий человек», «Логопед и воспитатель – то же самое, они говорить учат», «Воспитатель и учитель разные, в садике тоже есть математика, но в школе учитель даёт много уроков, а в садике – мало, и у воспитателей нет такой палочки, да, указки, а у учителя есть», «Мама и воспитатель похожи, только они работают в разных местах. Мамы могут не работать, если у них работы нету», «Мама и воспитатель – разные, воспитатель заставляет что-то делать, а мама – нет»);

S – O «воспитатель – дети». («Воспитатель многому детей научить может, арифметике, строительству»);

S – P «воспитатель читает» («Нам Тамара Николаевна сказки перед сном читает»);

S – P – O «воспитатель детей учит»;

S – L «воспитатель – садик, детский сад, в группе»;

S – внутренние качества «воспитатель – умный, сильный, довольный». («Воспитатель довольный всеми, кто послушается»);

S – P «воспитатель – учит, занимаемся». («Воспитатель нас учит, пишем, читаем иногда»).

Ядро данного фрейма составляют отношения «воспитатель – мама» (25 %) и «воспитатель – учитель» (10 %). Анализ этого фрейма позволяет увидеть, что пропозициональные структуры знаний в языковом сознании детей шестилетнего возраста уже сложились. Ассоциативные связи, в пределах которых соединяются субъект – его внешние свойства – его внутренние качества – действие – объект – место, дают возможность репрезентации их лексическими единицами, погружёнными в контекст. Наполнение пропозиций этими единицами обусловлено разным уровнем развития психических процессов ребёнка – памяти, внимания, восприятия, мышления, что актуально для этого возраста, индивидуальным опытом дошкольника, средой, которая его окружает.

Фрейм «друг» у взрослых вербализован пропозициями:

S – S (антонимы) – «друг – враг». («А у меня врагов мало, да и друзей тоже», «Такой может быть друг, что и врагов не надо»);

S – S (синоним) «друг – подруга» («У меня не друг, а подруга хорошая»);

S – S (родовидовые отношения) «друг – Ира»;

S – внутренние качества «друг – надёжный, верный, хороший, закадычный». («Друг и нужен надёжный», «У меня все друзья хорошие»);

S – состояние – «друг – весело». («У меня друг есть, он мне всегда настроение поднимет, даже когда плакать хочется. С ним весело»);

S – отношения «друг – дружба».

Ядро этого ассоциативного поля составляют отношения «друг – враг», «друг – хороший» (по 25 %) и «друг – верный» (20 %). Для взрослого человека, и это видно из результата анализа, важно, чтобы друг был надёжным, верным, хорошим.

Анализ аналогичного фрейма у шестилеток важен в силу того, что абстрактная лексика в речи детей-дошкольников появляется сравнительно поздно. Мышление старшего дошкольника наглядно-образное. Появление в речи абстрактных слов отражает новую ступень в речевом развитии ребёнка: расширение социального опыта, знакомство с печатным словом – часть шестилеток читают, развитие мышления – дошкольник пробует осваивать операции анализа и синтеза – всё это позволяет ребёнку начать поиск основного дифференциального признака, пытаться сопоставить явления по существенному, не случайному, как ранее, признаку и объединять их в группы, что находит своё отражение в речи.

Фрейм «друг» у дошкольников актуализован следующими отношениями:

S – S – «друг» – «друзья». («У меня друзей много, и в садике, и во дворе»; «Если один друг, друзья к нему на помощь придут, а один друг мало поможет с уроками или потренировать, например, если ему надо выиграть футбол, а у него не получается. Они ему помогут»; «У меня много друзей. Если один друг, и мы поссоримся и не помиримся, у меня не будет друзей. У меня о-очень много друзей»; «Друг – это один, а друзья – лучше. У меня два друга – Соня и Мария. Соня болеет, я с Марией играю»);

S – S – антонимичные отношения – «друг – недруг, враг, родной, брат». («Враг, он с тобой не играет и другим говорит: «Не играйте, не играйте с ним», «Враг, он обижает, отбирает всё», «Враг – это тот, с кем ты не хочешь дружить, если взрослые люди, это относится даже к убийствам», «С другом можно поссориться, тогда с ним можно не дружить. Это называется «враг», а если помирился, тогда он снова – «друг». У меня врагов больше, с которыми я не дружу – я же не могу ходить по всему миру и знакомиться», «Друг добрый, играет с тобой, а враг злой и не дружит с тобой»; «Друг» – «родной» – разные понятия. «Друг» – ты с ним в садике дружишь, а «родной» – тот, кто тебя любит»; «Брат – родной, а друг живёт рядом, не в нашем доме, я к нему играть хожу на компьютере»; «Брат – он лучше. Он всегда помогает, он отвозит и привозит, учёбу помогает делать. А друг – он просто так»; «Друг – это мальчик, а подружка – это девочка. Я с мальчиками раз только дружила, а вообще с подружками дружу. Мне так что-то нравится»);

S – S – синонимичные отношения – «подруга, подружка, брат, мама». («Мама сказала, чтобы мы были лучшими подружками», «Друг-девочка – будет подружка, мы с ней играем всегда, она что-нибудь дарит. Мы с ней ещё не ссорились»; «У меня брат – друг»);

S – P (действие, направленное на O) «друг – дружу». («Я с другом играю, дружу»);

S – P (действие, выполняемое S) «друг – играет». («Друг играет в шахматы, и я»);

S – P – L – O «друг играл на улице с котом»;

S – P – «друг дарит цветы». («Друг, он в гости ходит, цветы дарит, подарки»).

Ядро фрейма составляют пропозиции «друг – друзья» (25 %) и «друг – враг» (20 %). Для шестилетних дошкольников – это видно из анализа – важно наличие большого количества друзей, тех, кто с ними играет, «качественная» характеристика друзей для них пока не важна. Абстрактную лексику ребёнок в этом возрасте употребляет не вполне осмысленно, часто – механически повторяя за взрослым, значение этих слов, как правило, сужено. Абстрактная лексика ещё не стала для дошкольников привычной – жизненный опыт не позволяет этого сделать.

Фрейм «человек» у взрослых актуализован отношениями:

S – S (синонимичные) – «человек – личность, индивид, «теп», «животное». («Человек – часть животного мира, отличается, конечно, умением плани-

ровать, интеллектом более развитым, но инстинкты – оттуда, из мира животных»);

S – S (антонимичные) – «человек – собака». («Дома кого только нет: и кошка, и собака, и попу-гая Ксюшка просит»);

S – его внутренние качества «человек – хороший, образованный, разумный, разный»;

S – родовидовые отношения – «человек – мужчина, друг, человек-Паук». («Егор посмотрелся фильмов, теперь у него человек-Паук везде, и рисует, и журнал покупаем»);

S – его внешние свойства «человек – высокий, одежда»;

S – L «человек – дом».

Ядро этого сложно структурированного фрейма составляют отношения «человек – друг». В данном фрейме представлены те ценностные факторы, которые значимы для конкретной группы людей. Прототипы в речи могут меняться в зависимости от ситуации, эмоционального настроя говорящих. Погружение в различный контекст позволяет рассматривать одни и те же слова то как синонимы, то как антонимы («Ты же человек, не животное, веди себя прилично!» и «Человек – такая же часть животного мира...») Психолингвистическая трактовка синонимов предполагает использование ситуационного подхода, который связан не только с репрезентацией знаний о мире, но и выявляет специфику ассоциативных связей, обусловленных интеллектуальным уровнем человека, профессиональной принадлежностью, жизненным опытом, а также ситуацией, в которой происходит общение. Ценность данного подхода в том, что он развивает концепцию значения слова как достояние конкретной языковой личности, позволяет увидеть индивидуальную картину мира, выводя за рамки сугубо языкового знания [Залевская, 1999].

Фрейм «человек» отражает процесс мыслительной деятельности дошкольника – понятие «человек» предполагает ещё более высокий уровень абстрагирования:

S – Sy «человек – люди». («Человек – это один, а люди – это много. Одному скучно», «Много людей в нашем мире. Одному плохо, если, например, дома один человек»);

S – S «человек – нечеловек, животное, лягушка, кошка, собака, зверь, робот, игрушка, космонавт». («Человек на ногах ходит, а животное – на лапах, человек говорит, а животное лает, мяукает», «Человек высокий, а жаба низкая; лягушка зелёная, а человек... не знаю, каким словом; я в «Лунтике» видел жабу», «Собака – это друг человека, они могут быть друзья, гуляют вместе, играют», «Обезьяна – тоже животное, она похожа на человека, только у них есть хвост, а у людей нет, даже ни у кого, животное ест траву, а человек – нет, потому что траву может есть только животное», «Человек и обезьяна – похожие, лицо почти как у человека. А Вы знаете, что гориллы занесены в «Красную книгу»? Их мало осталось», «У человека нет шерсти, а у животного – есть, у них мордочка вытянутая, а у людей – обычная. Человек может нюхать, и животное может, че-

ловек может спать, и животное может. И ещё у них есть уши»; «Человек и игрушка похожи, игрушки, как человек, только сами ходить не умеют, и лицо у них такое же», «Робота можно замаскировать в человека, он будет казаться как человек. Робот может крутиться всяко разное, может даже пушку из руки сделать», «Космонавт – это тоже человек, только он в космосе летает, в ракете. У него скафандр надет, а человек ходит в обычной одежде по улице»);

S – S родовидовые отношения «человек – дядя»;

S – его внутренние свойства «человек – умный, сильный, добрый»;

S – P «человек – играет, плавает». («Человеку играть интересно», «В бассейн буду ходить, хочу научиться плавать. Аня, Люба умеют плавать»);

S – P – L «человек сидит на столе».

Ядро этого фрейма представлено пропозициями: «человек – животное» (25 %) и «человек – люди» (15 %). Категоризация возможна при условии применения не всей информации об интересующем нас объекте, а при использовании лишь существенной её части. «Врождённой способностью высокоразвитого организма является не просто сжатие бесконечного многообразия мира, но сжатие с целью упорядочения и нахождения закономерностей» [12, с. 89]. Анализ данного фрейма позволяет проследить, как ребёнок производит такой отбор информации на доступном ему уровне. Отбор информации, вычленение степени её значимости зависит и от возраста человека, и от его индивидуальности, и от его жизненного опыта. Для ребёнка овладение процессом обобщения – важный этап, «скачок» в интеллектуальном развитии, т. к. именно обобщение позволяет более экономно перерабатывать информацию.

Операция категоризации тесно связана с концептуализацией – процессом поиска смысла. «Механизм категоризации надо отнести к уровню концептуальной структуры, ибо суждения о принадлежности к одной и той же или разным категориям – это итоги сопоставления двух концептуальных структур, принимающих форму высказывания «X – это пример категории Y» [8, с. 46]. Процессы категоризации и концептуализации позволяют раскрыть особенности речемыслительной и познавательной деятельности ребёнка и взрослого. Способность к категоризации, умение классифицировать явления окружающей действительности проявляются у человека рано, ещё в дошкольном возрасте, с возрастом, с накоплением

опыта, с усвоением языка эти способности развиваются, носят более совершенный характер. Категоризация мира осуществляется в пределах фрейма – именно он направляет мышление человека в любом возрасте, обеспечивая связное мировидение.

Суммируя всё вышесказанное, можно сделать вывод о том, что пропозициональные структуры знаний в языковом сознании детей шестилетнего возраста уже сложились. Наполнение пропозиций лексическими единицами зависит от конкретной личности ребёнка. Явно прослеживаются принципы естественной категоризации, когда и взрослый, и ребёнок классифицируют предметы, согласно их роли и прагматическому значению в их жизни.

Литература

1. Батыгин, Г. С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана / Г. С. Батыгин // Гофман И. Анализ фреймов. – М.: Институт социологии РАН, 2004.
2. Боно, Э. де. Латеральное мышление / Э. де Боно. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997.
3. Гофман, И. Анализ фреймов / И. Гофман. – М.: Институт социологии РАН, 2004.
4. Джонсон-Лэрд, Ф. Процедурная семантика и психология значения / Ф. Джонсон-Лэрд // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. XXIII.
5. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М., 1999.
6. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 2007.
7. Караулов, Ю. Н. Русский ассоциативный словарь / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Ю. Ф. Тарасов. – М., 1994.
8. Кубрякова, Е. С. Словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, Ю. Г. Панкрац. – М., 1996.
9. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М.: Энергия, 1979.
10. Потебня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – М., 2007.
11. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М.: Римис, 2008.
12. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – М., 2003.
13. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М., 1958.