

УДК 801.54

**ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНО-ФРЕЙМОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА
(на материале ассоциативного эксперимента)**

Л. А. Белякова

**PROPOSITIONAL AND FRAME MODELING OF 6-YEAR-OLD CHILDREN'S DISCOURSE
(as revealed in the free associative experiment)**

L. A. Belyakova

В статье рассматривается пропозиционально-фреймовое моделирование в качестве эффективного способа описания языкового миропонимания шестилетних детей. Методологическая основа исследования – базовые положения когнитивной лингвистики.

The article discusses propositional and frame modeling as an effective means of describing the language world of six-year-old children. The methodological foundations of this research are fundamental tenets of cognitive linguistics.

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

Keywords: frame, proposition, discourse, cognitive linguistics.

В современной лингвистике активно развивается когнитивно-дискурсивное направление. Когнитивный переворот в науке, связанный с именами Дж. Брунера, Дж. Миллера, Ж. Пиаже, У. Найсера, Г. Саймона, как ответ на кибернетический кризис, продемонстрировавший недостаточную изученность механизма функционирования интеллекта и психики человека, заставил учёных различных направлений вновь обратиться к изучению естественного интеллекта, что привело к смене общенаучной парадигмы. Когнитология объединила все дисциплины, связанные с изучением ментальных процессов. Возникновение когнитивной лингвистики «было вызвано новым пониманием языка и подчеркиванием в нём (в тесной связи с идеями когнитивной науки) его психического, ментального аспекта. Определение языка как явления когнитивного или когнитивно-процессуального, акцент на том, что язык передаёт информацию о мире, что он многосторонне связан с обработкой этой информации, что он имеет прямое отношение к построению, организации и усовершенствованию информации и способов её представления, что он, наконец, обеспечивает протекание коммуникативных процессов, в ходе которых передаются огромные пласты знаний и используются не менее значительные и сложные – всё это придало новое направление лингвистическим исследованиям» [5, с. 54]. Структурно-системное описание языка было заменено исследованиями глубинного уровня бессознательного. Значимым стал дискурсивный анализ предикативно-смысловой соотносительности слов, начала 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 [1, с. 101]. Интерпретируя поведение выдр, имитирующих драку, Бейтсон предположил, что они обмениваются метакоммуникативными сигналами, обозначающими настоящую драку или игру. В книге «Анализ фреймов. Эссе об организации повседневного опыта» И. Гофман

представляет систему микросоциологических 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...» [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. 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. 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].

М. Минский называет фреймом структуру знаний для представления стереотипной ситуации [6]. Фрейм имеет полевую структуру, в ядре которой находятся наиболее важные, наиболее значимые для данной языковой личности понятия.

Анализируя начальные стадии усвоения языка детьми, Дж. С. Брунер, в известной работе «Онтогенез речевых актов», перевод которой был сделан в 1984 г., перефразируя МакНейла, писал: «Факты усвоения языка не могли быть таковыми, если бы детям не были доступны фундаментальные схемы действия и внимания на начальном этапе процесса усвоения» [2, с. 29]. Браун (1973) выделял первые три вида отношений: *агент-действие*, *агент-объект* и *агент-объект*, которые он рассматривал как частичную реализацию триады *агент-действие-объект*. Следующими уни-

версалиями на начальном этапе усвоения языка Браун считал *номинацию, отрицание существования, рекуррентность, локатив, посессив и установление атрибутивных отношений* [2, с. 30]. Наблюдая, как дети на ранней стадии овладения языком сочетают однословные высказывания с жестами и действиями, Шлезингер выделил первые восемь отношений: *вокатив; объект требования; действие, выполняемое агентом; неодушевлённый объект действия; действие неодушевлённого объекта; человек, подвергающийся действию; агент действия (или инструментальный агент)* [2, с. 30]. Как видно из приведённых примеров, речь ребёнка даже на начальном этапе усвоения родного языка достаточно системна и организована.

Представляется актуальным проанализировать вербальные ассоциации детей 6 лет, 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.» [4, с. 115].

В свободном ассоциативном эксперименте приняли участие 20 детей шести лет, посещающих подготовительные группы одного из детских садов г. Кемерово (МАДОУ № 36). Опрос проводился индивидуально, в хорошо знакомом помещении, не перегруженном игрушками и мебелью. Дети получали инструкцию: «Услышав слово, ответьте сразу, не задумываясь. Подумайте о слове, которое я назову, и назовите первое слово, пришедшее на ум». Дошкольникам были предложены глаголы, частотные в словаре детей: *бегать, дружить, знать, играть, мыть, открывать*. В ходе эксперимента важно, чтобы дети почувствовали искреннюю заинтересованность к своим высказываниям, необходима доверительность в отношениях с ребёнком.

Во второй части эксперимента, во избежание предвзятой трактовки ассоциативных реакций, непреднамеренного желания исследователя поставить себя на место реципиента, детям предлагалось ответить на вопрос: «Почему ты ответил именно так?» Ответы на этот вопрос помогут вывести информацию с подсознательного уровня на уровень сознания, что позволит приблизиться к пониманию языковой личности ребёнка.

Фрейм «БЕГАТЬ» актуализован следующими пропозициями:

– действие – противоположное действие: «бегать – стоять, ходить, идти, сидеть»;

– действие – похожее действие: «бегать – прыгать» («Бегать и прыгать – это веселиться. И поэтому всегда бегают и прыгают. Всегда. Во дворе, на стадионе наперегонки с девочками мы бегали. Соня победила. Потому что она быстрее»; «Можно и побегать, и попрыгать»);

– действие – место действия: «бегать – на стадионе, по стадиону, на работе, по улице» («На работе можно бегать, когда работы много»);

– действие – его интенсивность: «бегать – быстро» («Часто кто-то бежит быстро. Я супербыстро бегаю. Я бегаю 30 км в час. Чаще всего мы бегаем на стадионе. Просто на стадионе... Он – любимое место, чтобы бегать»);

– действие – его продолжительность: «бегать кросс» («Мы кросс бегали с папой, а ещё с Пашей. Это долго»);

– действие – часть тела, выполняющая указанное действие: «бегать – ноги» («Ноги бегают»).

Ядро данного фрейма – пропозиция «действие – место».

Онтолингвисты, изучающие ассоциации детей дошкольного возраста, сходятся во мнении, что основная стратегия у ребёнка этого возраста – противопоставление. Однако опрос, проведённый после ассоциативного эксперимента, выявляет и иную тенденцию – шестилетки 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 «ОТКРЫВАТЬ» представлен пропозициями:

– действие – противоположное действие «открывать – закрывать» («Можно открывать, а можно закрывать окно»);

– действие, происходящее за указанным «открывать – закрывать, брать» («Когда открываешь, надо потом закрыть. Шкаф. Туда может кошка забраться. А то я когда-то забыла шкаф закрыть, у нас Мура заскочила в шкаф и там лежала. Вся одежда потом была в шерсти»);

– действие – его характеристика «открывать – секретно» («Некоторые секреты открывают так, чтобы их никто не слышал»);

– действие-объект «открывать коробку, дверь, консервы, шкатулку» («Шкатулку можно открывать, холодильник. Шкатулку проще всего можно открыть, холодильник может заесть. Бриллианты там»).

Ядро фрейма – пропозиция «действие – объект».

Анализ этого фрейма позволяет проследить появление в речи детей абстрактной лексики («открывать секреты»), которая 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, что находит своё отражение в речи.

Фрейм «ИГРАТЬ» представлен следующими пропозициями:

– действие – противоположное действие «играть – не играть, спать, есть, учиться, писать, бегать» («Играть и бегать – это противоположность»);

– действие – действие, происходящее одновременно с указанным «играть – рисовать, дружить» («Когда рисуешь, можно сделать такую игрушку»);

– действие – субъект действия «играть – человек, с друзьями, дети, с другом» («Обычно играют с друзьями в какую-то игру. Из кубиков там дома строим, в песке ещё»);

– действие – объект действия «играть – в пазлы, с мишкой, с мячом, в машинки, в прятки, во что-то» («Я мишкой играю. Ну, за мишкой я ухаживаю, кормлю его, пеленаю»).

Приведённые ответы детей свидетельствуют о проявлении в их речи наглядно-образного мышления, для которого характерна конкретность – 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» [10, с. 18]

Ядро фрейма – пропозиция «действие – субъект действия». Фреймовый анализ позволяет увидеть элементы наблюдения ребёнка за своей речью – выражение «это противоположность» во время эксперимента звучало неоднократно.

Фрейм «МЫТЬ» в речи детей актуализован пропозициями:

– действие – противоположное действие: «мыть – не мыть» («Можно мыть, а можно не мыть. Если чистое»);

– действие – похожее действие: «мыть – стирать, мыться, убирать, чистить» («Это похоже. Стирать... в таз водичку и вещи грязные. И шоркать. Моют окна. У меня дома есть такая специальная палочка, а можно – тряпкой»; «Можно мыть пол, а можно убирать мусор с пола»; «Когда моешь руки, можно и постирать»; «Мыть и стирать – это почти одно и то же. Стирать – это в машинке стирать, а мыть – это на руках. Стирать – это ложится в стиральную машину, да и стирается. Или на руках стирается. А мыть – это выдавливается мыло такое, да и моешь руки»);

– действие – действие, происходящее за указанным «мыть – вытирать» («Когда моешь, надо вытирать человека. Или он сам вытирается»);

– действие – субъект действия «мыть – человек» («Человек всегда моется»);

– действие – инструмент «мыть – душ, мылом» («Просто душ хорошо моет»);

– действие – объект «мыть – лицо, руки, тарелку, тарелки, посуду, человека, полы» («Лицо надо больше мыть. Всем. Чтобы быть чистым. Ну, чтобы не позориться»).

Ядро фрейма – пропозиция «действие – объект».

На примере данного фрейма («мыть, стирать, убирать, чистить») 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» [5, с. 46]/ Процессы категоризации лежат в основе познания мира ребёнком, поскольку человеку, как указывал А. А. Потебня [7], вообще свойственно сравнивать всё со всем. Категоризация – «в узком смысле – подведение явления, объекта, процесса и т. п. под определённую 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» [5, с. 42]. Сталкиваясь в своей жизни с новым объектом либо пытаясь понять суть известного, ребёнок совершает несколько довольно сложных операций. Он выделяет интересующий объект из множества других, сравнивает этот объект с другими, выделяют в нём знакомые ему, привычные свойства, уже известные в других объектах, таким образом, объединяя их в одну категорию. По данным Ж. Пиаже [8], 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. Названный пример демонстрирует поиск и выделение 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 «ДРУЖИТЬ» представлен пропозициями:

– действие – субъект: «дружить – с девочками, со всеми, с Мишкой, с другом, с мальчишками, с друзьями, друг»; («Дружить можно только с другом. Друг – он тебя не бьёт, всякие гадости не выдумывает»; «У меня мальчишек много друзей. У мальчиков игрушки мне больше нравятся. А девочки...некоторые просто не хотят играть. Много друзей – лучше. Есть с кем играть, лучшее настроение, игрушек можно больше выносить из дома»; «Иногда люди не дружат, ссорятся. Мы с Соней вообще один раз весь день не дружили. Вот Милана и Соня ...они весь день со мной не дружили. Потому что, видите ли, я Милане игрушку не одарила, а Соня подумала, что это ей не подарили

игрушку»; «Друг, он всегда поможет. Один раз я упал в яму около «Байконура», а он помог меня вытащить»; «Друг со всеми дружит»; «Друзья любят друг друга и гуляют во дворе, а враги – нет»);

– действие – противоположное действие: «дружить – не дружить, расстаться, расставаться, вражда, грустить» («Можно дружить, а можно сидеть и грустить. Это значит – нет друга»; «Можно дружить, а можно расстаться. Ну, если поссориться. Например, если на столе одна корочка, кто-то первый взял, а кто не хочет делиться, он начинает ссориться»);

– действие – действие – следствие указанного: «дружить – играть, веселиться» («Когда дружишь, всегда играешь. Могу поссориться. Вдруг что-то неправильно сделала. Я помню случай, как всего лишь из-за стульчика Маша со мной поссорилась. Мне стульчик вместо микрофона поставили и всё. А Маша смеялась и бросила меня. Она всегда смеётся»);

– действие – его качество: «дружить – хорошо» («Если плохо дружить, то дружить уже тогда не получится. Хорошо дружить – это значит, дружить крепко. Ну, просто мы с другом никогда не ругаемся. Мы с ним просто в догонялки наперегонки бегаем»).

Ядро данного фрейма – пропозиция «дружить – субъект». Фреймовый анализ позволяет проследить индивидуальные способы объяснения слов, как в этом случае – «от противного»: «Дружить хорошо» – «Если плохо дружить...» Фреймовый анализ позволяет проследить развитие концепции значения слова как достояние конкретной языковой личности, позволяет увидеть индивидуальную картину мира, выводя за рамки сугубо языкового знания [4].

В данном фрейме представлены те ценностные факторы, которые значимы для детей этого возраста.

Операция категоризации тесно связана с концептуализацией – процессом поиска смысла – «Что такое – дружить?» «Кто такой друг?» «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» [5, с. 46]. Процессы категоризации и концептуализации позволяют раскрыть особенности речемыслительной и познавательной деятельности ребёнка. 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.

Анализируя количество парадигматических и синтагматических реакций (их по разным фреймам примерно равное количество), можно сделать вывод о том, что для шестилетних детей коммуникативная и познавательная функции речи одинаково актуальны.

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

Литература

1. Батыгин, Г. С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана / Г. С. Батыгин // И. Гофман. Анализ фреймов. – М.: Институт социологии РАН, 2004.
2. Брунер, Дж. С. Онтогенез речевых актов / Дж. С. Брунер // Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1984.
3. Гофман, И. Анализ фреймов / И. Гофман. – М.: Институт социологии РАН, 2004.
4. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М., 1999.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова [и др.]. – М., 1996.
6. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М.: Энергия, 1979.
7. Потебня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – М., 2007.
8. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М.: Римис, 2008.
9. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – М., 2003.
10. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М., 1958.

Информация об авторе:

Белякова Лариса Анатольевна – учитель-логопед МАДОУ № 36, г. Кемерово, 8-913-401-3203, belyakova_kedr@mail.ru.

Belyakova Larissa Anatolyevna – teacher and logopedist at Municipal Autonomous Pre-school Educational Institution № 36.