

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра романских языков и прикладной лингвистики
45.03.02 Лингвистика

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой РЯиПЛ

_____ А. В. Колмогорова

« _____ » _____ 2020 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

ВЕРБАЛЬНОЕ И НЕВЕРБАЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ СТЕРЕОТИПНЫХ МОДЕЛЕЙ КОММУНИКАЦИИ "ВЗРОСЛЫЙ- РЕБЕНОК" ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТСЕРИАЛА LE PETIT NICOLAS)

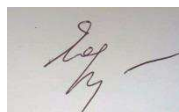
Выпускник

О.В. Морозова

Научный руководитель

д-р филол. наук,
проф. А.В. Колмогорова

Нормоконтролер



В.В. Ефимова

Красноярск 2020

РЕФЕРАТ

Тема бакалаврской работы – «Вербальное и невербальное наполнение стереотипных моделей коммуникации «взрослый–ребенок» во французской лингвокультуре (на материале мультсериала Le Petit Nicolas)». Выпускная квалификационная работа представлена в объеме 71 страница, включает в себя 13 таблиц, 18 иллюстраций, а также список использованной литературы, состоящий из 49 источников, 10 из которых на иностранных языках.

Ключевые слова: КОММУНИКАЦИЯ, ДИАДА, СОЦИАЛЬНЫЙ СТЕРЕОТИП, СТЕРЕОТИПИЗАЦИЯ, КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ, СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ, КОММУНИКАТИВНАЯ РОЛЬ, ДИСКУРС, МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЙ ДИСКУРС.

Цель: изучение стереотипных моделей коммуникации «ребенок–взрослый» и их речевого воплощения во французской коммуникативной практике (на материале мультфильма «Le Petit Nicolas»).

Задачи: 1) дать определение социальному стереотипу и описать его положительные и отрицательные аспекты, 2) подробно охарактеризовать особенности типичного коммуникативного поведения и модели его описания, 3) описать подходы зарубежных и отечественных авторов к определению термина «социальная роль», дать характеристику социальным ролям и выявить причины ролевых конфликтов, 4) проанализировать источники, рассматривающие специфику общения в диаде «взрослый–ребенок», 5) выявить стереотипные модели диады «взрослый–ребенок» во французской лингвокультуре на материале мультфильма «Le Petit Nicolas», сравнить полученные результаты и сделать выводы.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что в последнее время в лингвистике наблюдается тенденция к повышению интереса к коммуникативным ролям в семье и в коллективе, и наша задача – посмотреть их подробнее.

Основные выводы и результаты исследования:

1. Общение в диаде «взрослый–ребенок» является главным инструментом детей в процессе усвоения социального опыта.

2. Невозможно найти единую структуру диалогов для всех коммуникативных пар, но в каждой диаде есть структура, замыкающаяся на взрослом, и во всех типичных моделях общения инициаторами интеракции выступают взрослые.

3. В условиях формального общения показатель мимической активности гораздо ниже, чем при слабо-институциональном и неформальном общении, а в рамках неформального общения дети используют жесты, которые обычно взрослые обращают к детям.

4. Стереотипной моделью институционального общения является такая модель, при которой ребенок должен внимательно слушать, отвечать немногословно, но «правильными» словами и только тогда, когда ему позволят, не использовать большое количество мимики и жестов, стоять спокойно.

5. Стереотипной моделью слабо институционального общения является модель, при которой дети говорят простыми предложениями, используют различные жесты и мимику.

6. Стереотипной моделью неформального общения является модель, при которой социальные статусы между взрослыми и детьми практически полностью «стираются», дети могут употреблять жесты, которые определяются как «взрослые».

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ В ДИАДЕ «ВЗРОСЛЫЙ–РЕБЕНОК»	6
1.1. Стереотипы как компоненты индивидуального сознания	6
1.2. Типичное коммуникативное поведение и модели его описания	9
1.3. Социальные и коммуникативные роли	13
1.4. Общение детей со взрослыми как способ усвоения социального опыта	17
1.5. Мультимедийная продукция для детей как отдельный вид дискурса.....	21
1.6. Невербальное коммуникативное поведение: паттерны и сложности его анализа	25
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	28
ГЛАВА 2. РЕЛЕВАНТНЫЕ ДЛЯ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ МОДЕЛИ ОБЩЕНИЯ В ДИАДЕ «ВЗРОСЛЫЙ– РЕБЕНОК» И ИХ РЕЧЕВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ.....	30
2.1. Выборка материала и методы анализа	30
2.2. Структура диалога.....	31
2.2.1. Формальное институциональное общение между взрослыми и детьми	32
2.2.2. Формальное слабо институциональное общение между взрослыми и детьми	37
2.2.3. Неформальное общение между взрослыми и детьми	40
2.3. Невербальные характеристики	44
2.4. Лексический и синтаксический анализ	51
2.5. Анализ тематических групп слов	57
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	68

ВВЕДЕНИЕ

Речевое поведение человека отражает языковую личность, которая может характеризоваться по таким критериям, как возраст, время, регион, группа и пр. Иными словами, речевое поведение человека напрямую зависит от воспитания человека, социума, который его окружает, места рождения и обучения.

Каждый человек ежедневно выбирает те или иные коммуникативные роли в зависимости от сферы, в которой он сейчас находится. Таким образом, коммуникативная роль обусловлена социальным статусом.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что в последнее время в лингвистике наблюдается тенденция к повышению интереса к коммуникативным ролям в семье и в коллективе, и наша задача – посмотреть их подробнее.

Объектом данного исследования является коммуникация в диаде «ребенок-взрослый» во французском лингвокультурном сообществе.

Предметом данного исследования являются стереотипные модели коммуникации «ребенок-взрослый» и их вербальное и невербальное наполнение во французской коммуникативной практике (на материале мультфильма «Le Petit Nicolas»).

Цель работы – изучение стереотипных моделей коммуникации «ребенок-взрослый» и их вербального и невербального наполнения во французской коммуникативной практике (на материале мультфильма «Le Petit Nicolas»).

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. Дать определение социальному стереотипу и описать его положительные и отрицательные аспекты.
2. Подробно охарактеризовать особенности типичного коммуникативного поведения и модели его описания.

3. Описать подходы зарубежных и отечественных авторов к определению термина «социальная роль», дать характеристику социальным ролям и выявить причины ролевых конфликтов.

4. Проанализировать источники, рассматривающие специфику общения в диаде «взрослый–ребенок».

5. Выявить стереотипные модели диады «взрослый–ребенок» во французской лингвокультуре на материале мультфильма «Le Petit Nicolas», изучить вербальные и невербальные средства, которые принято использовать для их воплощения, и сделать выводы.

Методы исследования: методы коммуникативного, невербального, семиотического, семантического, синтаксического и сравнительно-сопоставительного анализа.

Материалом исследования являются 26 серий по 13 минут (в сумме 338 минуты) культового мультсериала для всех французских детей «Le Petit Nicolas».

Практическая значимость данной работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы как вспомогательный материал в культурологических и социологических работах.

Методологической и теоретической базой работы являются исследования социальных стереотипов (У. Липпман, В.С. Агеев, И.И. Ильющкин, Д.М. Полев), коммуникативного поведения (Н.А. Лемяскина, Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин), социальных и коммуникативных ролей (И.А. Стернин, Р. Линтон, И. Кон) и общения между взрослыми и детьми (С. Коули, М. Томаселло, М.И. Лисина, А.В. Колмогорова, В.В. Казаковская).

Апробация работы: результаты исследования были представлены на международной научно–практической конференции молодых исследователей «Язык, дискурс, (интер)культура в коммуникативном пространстве человека» (диплом 2 степени).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ В ДИАДЕ «ВЗРОСЛЫЙ–РЕБЕНОК»

1.1. Стереотипы как компоненты индивидуального сознания

При изучении социальных стереотипов большинство исследователей рассматривают понятие перцепции. Перцепция – это процесс и результат восприятия индивидом самого себя и окружающего его мира [Андреева, 2001]. Людям, как представителям социума, свойственно воспринимать и оценивать друг друга в процессе коммуникации. При этом они используют механизмы и эффекты перцепции, одним из которых является социальный стереотип.

В 1922 г. У. Липпман определил термин «социальный стереотип» как искаженную картину или образ в сознании человека, основанную не на личном опыте, а на опыте предыдущих поколений. Липпман считал, что стереотипы, базируясь на неполной, неточной информации и ограниченном опыте индивида, оказывают негативное влияние на восприятие окружающей действительности [Lippmann, 1922].

Очевидно, что под воздействием грубой категоризации социальных стереотипов в первую очередь ухудшается точность восприятия. Это объясняет тот факт, что среди источников ошибок восприятия принято выделять стереотипы [Полев, 2009]. Так, стереотипы о профессиональной принадлежности, основывающиеся на отчетливо выраженных профессиональных чертах представителей, встретившихся в прошлом, будут отождествляться со всеми остальными представителями: врачи неразборчиво пишут, программисты – интроверты, а web-дизайнерам достаточно уметь пользоваться программой PhotoShop.

По мнению многих исследователей, положительный аспект социальных стереотипов заключается в том, что они помогают индивиду

ориентироваться в жизни, а также повышают степень адаптации в обыденных ситуациях [Cook, 1971; Rosch and Carolyn, 1975]. Людям свойственно пользоваться стереотипами при отсутствии должного опыта, который помогает разбираться в других, и при недостатке времени. Стереотипы – это опыт предыдущих поколений, на основе которого представитель нынешнего поколения принимает решения. Кроме того, социальные стереотипы могут оказывать положительный эффект на экономику страны: создавая стереотип, согласно которому люди не могут обойтись без данного продукта, маркетологи способны добиться чрезвычайно высоких продаж [Чухрай, 2017]. Таким образом, несмотря на сложное устройство социальных объектов, чаще всего стереотипы создают адекватные представления, которые полностью справляются с решением повседневных задач [Полев, 2009: 23].

В работах В.В. Ильюшкина представлена характеристика социального стереотипа Г. Тэджфела:

- люди без труда наделяют большие социальные группы субъективными и некорректными признаками, которые долгое время остаются стабильными;
- социальные, экономические и политические изменения в обществе способствуют небольшим изменениям в социальных стереотипах. Данный процесс протекает крайне долго;
- дети усваивают стереотипы с самого раннего возраста, когда у них еще отсутствуют четкие представления о социальных группах, к которым они относятся;
- враждебность между группами делает социальные стереотипы более резкими и негативными;
- стереотипы не затрудняют общение при отсутствии социальной напряженности между группами [Tajfel; цит. по: Ильюшкин, 2015].

Говоря о границах распространения социальных стереотипов, В.С. Агеев отмечает, что, в первую очередь, стереотипизация относится к этническому и расовому уровню и только потом к возрастному или профессиональному. Стоит отметить, что в отличие от зарубежных авторов, сконцентрированных на расовых и этнических стереотипах, отечественные ученые стараются не упоминать термин «стереотип» при изучении межнациональной коммуникации или этнических установок [Агеев, 1986: 96].

Углубляясь в вопрос о возможности употребления терминов «стереотип» и «стереотипизация» по отношению к группам другого типа и масштаба, В.С. Агеев приводит результаты исследования, проведенного на: 1) студентах первого и пятого курса и 2) студентах-москвичах и студентах, живущих в общежитиях. Наиболее интересным является вывод о так называемом эффекте «отрицательной асимметрии начальной самооценки». В первую фазу для испытуемых группа «Они» обладает яркими и выраженными чертами, а группа «Мы» характеризуется путем отрицания каких-либо черт, присущих другой группе. Во вторую фазу эта оппозиция уравнивается, и собственная группа приобретает качественную определенность [Там же: 98].

Д.М. Полев характеризует механизм функционирования стереотипа как:

- 1) нечувствителен к деталям;
- 2) построен на классификации по принципу «есть-нет»;
- 3) основа категоризации – яркие и легко опознаваемые черты;
- 4) присутствует жестко заданный комплекс признаков, который способствует стабильности категоризации;
- 5) после категоризации приписываются жестко заданные признаки [Полев, 2009: 24].

Итак, социальный стереотип – это комплекс идей, основанных на своем или чужом опыте, оказывающий влияние на восприятие других людей и

окружающей среды. Несмотря на то, что социальный стереотип является важным элементом индивидуального сознания, он также отражает сознание масс людей.

1.2. Типичное коммуникативное поведение и модели его описания

Коммуникативное поведение – это нормы и традиции общения различных групп и отдельной личности в целом [Стернин, 2000: 3].

Традиционно выделяют три основных уровня коммуникативного поведения:

- Национальный уровень (нормы, свойственные целой лингвокультурной общности и отражающие ее национальный менталитет);
- Групповой уровень (групповые нормы поведения, свойственные для возрастных, социальных, гендерных и профессиональных групп);
- Личностный уровень (нормы поведения индивида, которые отражают его коммуникативный опыт и индивидуальную культуру).

Однако стоит отметить, что возрастной, национальный, гендерный, групповой и профессиональный аспекты коммуникативного поведения вызывают больше всего трудностей при их описании [Лемяскина, Стернин, 2000].

Существует несколько принципов описания коммуникативного поведения лингвокультурного сообщества.

Принцип системности. Коммуникативное поведение лингвокультурного сообщества должно описываться системно и целостно. Для достижения этой цели необходима модель описания, основывающаяся на различных характеристиках и параметрах коммуникативного поведения.

Принцип контрастивности. Объективное описание коммуникативного поведения должно основываться на контрастности. Однако стоит отметить, что в любом описании контрастность выражается имплицитно (быстро–

долго, громко–тихо). При сравнении всегда существует фоновая коммуникативная культура, поведение ее народа и свое собственное коммуникативное поведение.

Стернин считает, что бикультурное описание является наиболее результативным (русское коммуникативное поведение на фоне французского, молодежное – на фоне взрослого), а самые точные результаты получаются при сравнении родной и изучаемой коммуникативной культуры.

Кроме всего, именно этот принцип наиболее основательно описывает общие и различные черты коммуникативного поведения народов.

Использование нежесткого (ранжирующего) метаязыка. При описании коммуникативного поведения лингвокультурного сообщества использование жестких терминов невозможно, так как большая часть параметров попросту не поддается жесткому ранжированию. Этот принцип подразумевает использование таких языковых единиц, как *больше, меньше, чаще, реже* и др. Именно поэтому такие ранжирующие единицы метаязыка как, *больше всего, как правило, достаточно редко, чаще всего* и др. помогают наиболее надежно описать коммуникативное поведение.

Разграничение и учет нормы и практики. В каждом обществе существуют определенные коммуникативные нормы, которые не всегда осуществляются. Например, все знают, что переходить дорогу нужно по пешеходному переходу и на зеленый свет, однако далеко не все делают именно так. Данный принцип подразумевает описание, как нормы, так и практики. Отклонение от нормы указывает или на недостаток культуры или на некие сдвиги нормы [Там же].

Описание коммуникативного поведения какого–либо лингвокультурного сообщества должно носить достаточно обобщенный характер и обладать прогностической силой. Другими словами, данное описание должно быть базой для предсказания коммуникативного поведения носителей одного языка.

Сложности подобного описания заключаются в том, что представители лингвокультурных сообществ, в поведении которых отражается поведение всей лингвокультуры, контактируют с исследователями случайно. Кроме того, их поведение зависит от ряда факторов, которые затрудняют типизацию.

Субъективные факторы:

- темперамент,
- физическое состояние (например, алкогольное опьянение),
- эмоциональное состояние,
- место коммуникации (страна).

Объективные факторы:

- возраст представителя и исследователя,
- пол представителя и исследователя,
- статус представителя и исследователя (например, равный или вышестоящий),
- степень знакомства,
- территория общения (город, улица, кухня и т.д.),
- сфера общения (в гостях, на отдыхе и т.д.),
- профессия.

Необходимо также при типизации учитывать *свое* и *чужое*, *главное* и *второстепенное* для народа и многонациональность исследуемых национальных лингвокультурных сообществ.

Типизированное описание не предполагает, что стереотипы будут характерны для каждого и даже среднего представителя лингвокультуры, потому что *среднего* носителя вовсе не существует. По всей видимости, невозможно точно описать стереотипы, характерные для *большинства* представителей. Наиболее вероятно, что эти стереотипы будут характерны для *многих* носителей языка.

Главная задача при описании коммуникативного поведения – содержательное и одновременно обобщенное описание с достаточным уровнем типизации [Прохоров, Стернин, 2006].

Исследования показывают, что существует всего три модели описания коммуникативного поведения лингвокультурного сообщества.

Ситуативная модель описания (описание национального коммуникативного поведения). Ситуативная модель описывает основные черты национального менталитета и коммуникативное поведение народа в стандартных коммуникативных ситуациях.

Вербальное коммуникативное поведение.

Стандартные коммуникативные ситуации: знакомство, прощание, расставание, комплимент, соболезнование и др.

Коммуникативные сферы: общение со знакомыми, незнакомыми и малознакомыми, с соседями, родственниками, в гостях и т. д.

Невербальное коммуникативное поведение. Положение тела, улыбка, контакт взглядом, физический контакт, дистанция, молчание, жесты (номинативные, эмоциональные, изобразительные, указательные, риторические).

Социальный символизм. Символика одежды, цветов, еды, украшений, прически, запахов, посещения общественных мест и т. д. [Стернин, 2000].

Аспектная модель (описание возрастного коммуникативного поведения). Описывает основные параметры возрастного менталитета и факторы, релевантные для описания коммуникативного поведения возрастной группы.

В *диалогическом и монологическом коммуникативном поведении* выделяют: фактор адресата, содержательно-тематический фактор общения, коммуникативно-стратегический фактор общения, прагматический фактор, дискурсивный фактор, фактор невербального поведения.

Кроме того, аспектная модель включает в себя *рецептивный аспект* (особенности восприятия своей коммуникативной практики и практики

других) и *нормативный аспект* (отношение к нормам речи и коммуникативного поведения) [Там же].

Параметрическая модель (описание коммуникативного поведения лингвокультурного сообщества). Данная модель описывает не все признаки национального менталитета, а только те, которые влияют на ход общения. Параметрическая модель характеризует коммуникативное поведение народа по некоторым факторам и параметрам и определяет отличия описываемого народа от других культур.

Данные модели используются как для описания коммуникативного поведения целой лингвокультуры, так и для описания группового и индивидуального коммуникативного поведения. Стоит отметить, что эти модели представляют собой основу для начального изучения и предполагают дальнейшее совершенствование [Там же].

Таким образом, коммуникативное поведение характеризует базисные нормы коммуникации и, несмотря на наличие ряда субъективных факторов, существующие модели описания могут обобщенно и типизировано охарактеризовать коммуникативное поведение как личности в целом, так и группы коммуникантов.

1.3. Социальные и коммуникативные роли

Впервые термин «роль» был введен Дж. Мидом в социальной психологии. Мид не дал четкого определения этому понятию и употреблял его как нечто абстрактное. Заимствование термина произошло из театральной или обыденной жизни, где под ролью подразумевалось сходство поведения разных людей в одинаковых обстоятельствах [Андреева, Богомолова, Петровская, 2001]. В настоящее время принято разграничивать роли *социальные* и *коммуникативные*.

Дать четкое определение понятию «социальная роль» достаточно сложно, поэтому зарубежные авторы по-разному подходят к этой проблеме.

Так, Т. Сарбин и В. Аллен дают довольно расплывчатое определение понятию «роль», упоминая, что это удобный термин для анализа социального поведения, и ссылаясь только на его этимологию [Sarbin, Allen, 1968]. Р. Линтон пытался дать свое определение и писал, что роль – это динамический аспект статуса [Linton, 1936]. И. Гофман придерживался понимания Линтона и определял социальную роль как «осуществление прав и обязанностей, связанных с данным статусом» [Goffman, 1959]. Некоторые авторы были против определения Линтона, так как считали его неточным [Gross, Mason, McEachern, 1958].

Что касается отечественных авторов, то И. Кон описывал социальную роль как образ поведения, одобренный обществом [Кон, 1967: 23]. Согласно И. Стернину, социальная роль – это поведение человека, определяемое ситуацией или статусом человека, которое строится по общепринятым правилам в обществе: все понимают, как должен вести себя школьник, доктор, начальник и т.д. [Стернин, 2012].

Р. Белл объяснил существование ролей так:

- каждый индивид – член группы,
- в группе он обладает статусом,
- статус подразумевает под собой престиж,
- статус подразумевает под собой роли.

Согласно Р. Беллу, все социальные роли можно характеризовать по:

1. *степени официальности*: официальные (учитель–ученик), неофициальные (друг, подруга, знакомый), полуофициальные (жена, ребенок);
2. *продолжительности функционирования*: долговременные (родители, учитель), кратковременные (пациент, покупатель);
3. *сложности*: простые – кратковременные (пешеход), сложные – долговременные (начальник);

4. *отношению к другим людям*: распорядительные (начальник, экскурсовод, учитель), подчиненные (исполнительные) (ученик, пассажир), исполнительные, но связанные с людьми (кассир, таксист, официант) [Белл, 1980].

Все социальные роли исполняются в однотипных ситуациях, которые называются *сферами*. Необходимо помнить, что роли функционируют только в определенных сферах, а это значит, что в новых сферах роли должны меняться. Кроме того, нельзя заставлять людей выполнять их социальные роли в несоответствующих сферах.

Помимо всего, существует *ролевое равенство* (обе роли имеют одинаковый статус). Такое общение называется *горизонтальным*.

Однако иногда наблюдается возникновение *ролевых конфликтов*, причинами которых является:

1. неправильное выполнение роли (доктор отказывается лечить),
 2. несовпадение формальной и фактической роли (человек – подчиненный, но фактически он руководит),
 3. неизменность роли в разных сферах (офицер командует дома)
- [Стернин, 2012].

Коммуникативную роль И.А. Стернин определяет, как поведение человека в коммуникативной ситуации. Иными словами, коммуникативная роль – это *ролевая маска*, которую человек надевает для достижения цели в общении: скромный, весельчак, простак и т.д.; это совокупность действий, фраз, одежды, внешности и интонаций [Стернин, 2012: 70].

Коммуникативные роли не всегда соответствуют социальным ролям. Если вспомнить таких персонажей, как Чичиков, Хлестаков, Остап Бендер, то можно прийти к выводу, что именно благодаря умению быстро менять свои коммуникативные роли они добивались поставленных целей.

В дальнейшей трактовке коммуникативных ролей мы опираемся на работу И.А. Стернина [Стернин, 2012], где выделяются стандартные и инициативные коммуникативные роли.

Стандартная коммуникативная роль – это привычное для данной ситуации и социальной роли коммуникативное поведение.

Стандартная коммуникативная роль подразумевает исполнение индивидом социальной роли согласно правилам, принятым в данном обществе для людей его статуса (ученик не хамит преподавателю, внимательно слушает, активно отвечает, выполняет все домашние задания).

В зависимости от степени выполнения, стандартная коммуникативная роль делится на нормативную и ненормативную.

Нормативная стандартная коммуникативная роль подразумевает исполнение роли согласно всем принятым нормам (дети уважают своих родителей, слушаются их). При таком исполнении общение протекает спокойно и бесконфликтно.

Ненормативная стандартная коммуникативная роль подразумевает исполнение, нарушающее все нормы и являющееся несоответствующим для данной сферы (дети не уважают родителей, грубят и не слушаются их). Как правило, стандартная коммуникативная роль исполняется ненормативно при отсутствии знаний о нормах и при низком культурном уровне. При таком общении возникают ссоры, конфликты, а само общение является неэффективным.

Инициативная коммуникативная роль – это образ и ролевые маски, которые индивид использует для достижения поставленной цели [Там же].

Инициативная коммуникативная роль делится на кратковременную и долговременную.

Кратковременная инициативная роль является ситуативной (крутой, нуждающийся в помощи, грустный). *Долговременная инициативная роль* исполняется человеком на протяжении долгого времени (романтик, светская дама). Долговременные инициативные роли, исполняющиеся годами, становятся имиджем человека.

Имидж – долговременная инициативная роль, долговременные ролевые маски, которые используются человеком для завоевания интереса к личности, внимания, популярности и т. д. [Там же].

Индивид сознательно выбирает и кратковременные, и долговременные инициативные коммуникативные роли. Для достижения поставленной задачи необходимо выбирать наиболее подходящие роли и менять их при изменении ситуации.

Стоит отметить, что исполняя социальную роль, человек действительно является тем, чью роль он исполняет, а при коммуникативной роли он только изображает из себя такого человека, но на деле им не является [Там же].

Таким образом, несмотря на то, что одна и та же роль может быть как социальной, так и коммуникативной, стоит помнить о том, что между ними существует определенная разница.

1.4. Общение детей со взрослыми как способ усвоения социального опыта

Самопознание и общение – два вопроса, которые на протяжении долгих лет волнуют людей. Развитие технологий и убыстряющийся темп жизни, повлекшие появление отчуждения между людьми, только повышают интерес к этим двум проблемам [Лисина, 1997]. В свою очередь общение между взрослыми и детьми вызывает еще больше вопросов, ответы на которые до сих пор не найдены.

Несмотря на то, что первый год жизни ребенка до сих пор является наименее изученным, ученые полагают, что с первых месяцев своей жизни младенец пытается активно познавать мир и устанавливать контакт с окружающими людьми и предметной средой [Там же: 20].

С. Коули пишет о том, что в диаде «взрослый – ребенок», последний, не осознавая, что существуют значения слов, учится вести себя в соответствии с желаниями того, кто о нем заботится, анализируя его мимику,

жесты и эмоции в процессе их постоянного взаимодействия. Ребенок гораздо позже связывает логически свой опыт социального взаимодействия с определенными формами поведения и определёнными словами [Cowley 2005: 45].

М. Томаселло, проводивший наблюдения за человекообразной обезьяной и младенцами, установил, что стремление обезьян к кооперации и сотрудничеству связано не только с появлением опасности или с желанием остаться в живых, но так же с желанием информировать сородичей, помочь им, разделить чувства и эмоции. Ученый сделал вывод о том, что такое стремление лежит в основе взаимодействия людей и является одной из самых важных форм биологического приспособления, а язык и его свойства создаются культурно и передаются внутри отдельных сообществ [Томаселло 2011: 29].

Для изучения общения между взрослыми и детьми С. Коули наблюдал за коммуникацией между мамой и ребенком, которому было четырнадцать недель [Cowley 2006]. Исследователь установил, что у младенца процесс познания мира базируется на собственных наблюдениях за поведением взрослого человека, за его реакциями на изменения окружающей среды и на действия ребенка. Врожденное стремление к кооперации пробуждает в ребенке стремление к получению положительной реакции взрослого. Так, если младенец плачет и видит недовольство мамы, характеризующееся взглядом, жестами и фонациями, он попытается добиться положительной реакции, меняя поведение. Успокоившись, ребенок замечает нужные реакции со стороны мамы и теперь для него сочетание определенных жестов, мимики и фонаций, выражающих недовольство при крике ребенка, ассоциируются с линией поведения, необходимой для устранения неприятной ситуации. Ребенку в возрасте 12–14 месяцев достаточно одной фонации для того, чтобы изменить свое поведение. Отсюда следует, что со временем язык становится удобным ограничителем для какого-либо фрагмента поведения в сознании ребенка [Колмогорова, 2013].

Общение со взрослыми влияет не только на развитие младенцев, но и на развитие детей дошкольного возраста. С возрастом роль общения для ребенка не усиливается и не уменьшается, оно становится более сложной и глубокой, идя вровень с душевным развитием ребенка и его связями с миром. [Лисина, 2009].

Кроме того, общение ускоряет развитие детей и позволяет им справиться с трудными ситуациями. Так, например, малышам из детских учреждений закрытого типа помогли преодолеть отставание в речи. Формирование пассивной и активной речи происходило путем систематического прослушивания магнитофонных записей. Данная методика могла улучшить вербальное развитие при условии того, что у ребенка была потребность в понимании речи, и что ребенок видел взрослого, который вместе с ним воспринимал звуки. Обогащение опыта помогает ребенку преодолеть неблагоприятные жизненные обстоятельства и уменьшает отставания при включенных занятиях в живое общение с окружающими людьми [Там же, 2009].

Помимо всего, с помощью общения можно исправить дефекты неправильного воспитания. М. Лисина описывает эксперимент, в ходе которого у детей было преодолено конфликтное состояние в присутствии незнакомых взрослых. Дети робели, смущались, беспокоились, но проявляли интерес. Тогда было сделано предположение о том, что родители не научили детей средствам для нормального общения с новыми взрослыми. Конфликт был исчерпан, когда 2-летние дети овладели на занятиях навыками «деловой» коммуникации с посторонними людьми. Кроме того, они стали смелее и активнее и в общении с другими детьми, быстрее и успешнее разбирались в практическом использовании предметов, начали лучше понимать себя и свои возможности [Там же, 2009].

Во многих научных трудах отмечается, что общение взрослых с детьми отличается от их общения между собой [Белянин 2004: 60]. В. Белянин отмечает, что речь, обращенная к ребенку, характеризуется наличием

простых синтаксических конструкций, употреблением объединительного «мы» и лексики с простой семантикой, а также заменой местоимений именами собственными и неким противоречием между морфологическим и синтаксическим временем [Там же: 60–61].

Стоит уделить отдельное внимание репликам–повторам в диалоге «взрослый–ребенок» и отметить, что они значительно отличаются от аналогичных по форме реплик в диаде «взрослый–взрослый». Главное отличие – наличие поддерживающей функции в диалоге взрослого и ребенка, которая нацелена на поддержание ребенка как партнера в коммуникации и на стимулирование заинтересованности в диалоге. Так как по понятным причинам ребенок не участвует в полной мере в процессе общения, взрослые стараются сделать так, чтобы у ребенка создалось впечатление успешного контакта. Для этого они переформулируют конструкции, объясняя тем самым другим непонятное содержание реплик ребенка. Например, реплика–повтор в сочетании с удивленной интонацией показывает ребенку, что в его речи что–то не так [Цейтлин, 2001].

В.В. Казаковская исследовала вопросно–ответные единства в диаде «взрослый–ребенок» и установила, что категории, имеющие наибольшую ценность для когнитивного развития ребенка, формируются именно в диалоге. Исследователь разделила все вопросно–ответные единства на две группы: «диктумные вопросы» (кто / что?, что делает?, чем?) и «модусные вопросы» (вопросы, используемые для формирования категорий авторизованности, мнения / полагания и ментальной сферы). В.В. Казаковская сделала вывод о том, что все вопросы, обращенные от взрослого к ребенку на этапе раннего речевого развития, являются высказываниями, которые выполняют различные функции (фатическую, дидактическую, эмоциональную и др.), но не представляют собой запрос информации. Они формируют у ребенка образ себя и образ других, а значит, помогают ему при социальной интеракции [Казаковская, 2007].

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что речевое общение в диаде «взрослый–ребенок» представляет собой отдельный регистр общения, который включает в себя различные стили. В диалоге с ребенком именно взрослый выбирает стиль в зависимости от возраста ребенка и степени свободы / ритуализации ситуации [Колмогорова 2013: 51].

Таким образом, общение со взрослыми – это главный инструмент социализации ребенка, благодаря которому он узнает, как нужно себя и вести и как нужно поступать.

1.5. Мультимедийная продукция для детей как отдельный вид дискурса

На сегодняшний день существует множество подходов к определению понятия «дискурс». Сложность выявления единой дефиниции объясняется тем, что дискурс находится на пересечении многих наук: лингвистики, психолингвистики, социолингвистики, когнитивной психологии и др. [Бабаян, 2017: 76]. Ниже мы рассмотрим ряд определений данного термина.

Французский лингвист Э. Бенвенист был первым, кто употребил французское слово «discours», обозначающее до этого речь в целом, в терминологическом значении для определения индивидуальной речи говорящего [Бенвенист: 1998]. Сегодня научный подход рассматривает дискурс как ежедневную жизненную практику индивида и определяет его как многокомпонентное коммуникативное явление, учитывающее экстралингвистические факторы [Бабаян, 2017: 76].

Советский и российский лингвист Ю. С. Степанов полагает, что особая грамматика и лексические правила лежат в основе выражения ментальности в рамках дискурса, поэтому он определяет дискурс как отражение языковой и социокультурной реальности [Степанов: 1995]. В. В. Красных рассматривает дискурс с позиции двух планов. Первый – лингвистический, базируется на языке и выражается через языковые средства, второй – лингвокогнитивный,

основывается на языковом сознании и влияет на выбор индивида тех или иных языковых средств. Таким образом, по В. В. Красных дискурс – это речемыслительная деятельность человека, вербально оформленная и обладающая не только лингвистическими характеристиками, но и экстралингвистическими [Красных: 2001].

В. И. Карасик определяет дискурс как коммуникацию, в рамках которой коммуниканты рассматриваются как участники различных социальных групп и типичных речеповеденческих ситуаций. Именно поэтому, В. И. Карасик выделяет медицинский, политический, рекламный, деловой, административный, научный дискурс и др. [Карасик, 2004].

Связь между дискурсом и языком указывает на то, что дискурс выполняет те же функции, что и язык. Одной из фундаментальных классификаций функций языка является классификация Р. О. Якобсона, которая базируется на структуре акта коммуникации. Роман Осипович выделяет несколько составляющих коммуникативного акта: адресант, адресат, контекст или предмет, сообщение, контакт, код [Якобсон, 1975: 198]. Лингвист полагает, что каждому из шести факторов соответствует определенная функция языка, и в связи с этим он выделяет:

1. Эмотивную функцию (отношение адресанта к теме),
2. Конативную функцию (сосредоточение на адресате),
3. Референтивную функцию (тема, объект, содержание дискурса),
4. Поэтическую функцию (фокусировка на сообщении),
5. Фатическую (контактоустанавливающую) функцию (направленность на контакт),
6. Метаязыковую функцию (код сообщения)

[Там же: 198–203].

Все вышеперечисленные функции могут быть спроецированы на мультипликационный дискурс, который определяется как «результат взаимодействия коллективного авторского замысла, сложного комплекса предполагаемых реакций зрителя и текста анимационного произведения»

[Нешкова, 2017а: 56]. Комплекс функций мультипликационного дискурса позволяет мультимедийной продукции оказывать влияние на потенциальную детскую аудиторию и именно в этом проявляются воспитательная и дидактическая функции. Необходимость осмысления социальных и технических изменений становятся основой главной функции мультимедийного дискурса – формирование картины мира у детей с помощью визуального моделирования и развлекательной составляющей [Нешкова, 2017б: 154–155].

В своей диссертации Потапова Н. В. исследовала электронный новостной дискурс, ориентированный на разный возраст адресата. Сравнивая гипотексты, предназначенные для взрослых и детей, Наталья Вадимовна пришла к выводу, что различия, безусловно, существуют. Так, например, разделы, содержащие новости для детской аудитории, отличаются отсутствием информационной усложнённости, а структура гипотекста видоизменяется в зависимости от возрастной группы [Потапова, 2019].

Гипотексты, ориентированные на детскую аудиторию, отличаются вариативностью структуры, которая проявляется в том, что заголовок представлен датой выхода ролика. Наталья Вадимовна связывает это с двумя причинами:

1. Наличие даты в заголовке значительно облегчают поиск нужного ролика,
2. Дата вместо полноценного заголовка соответствует современной тенденции к сниженному чтению, что помогает привлечь внимание читателя и сделать так, чтобы он полностью посмотрел текст новости

[Там же: 18].

Детские новостные гипотексты освещают вопросы политики, экологии, науки, спорта, международных отношений, экономики, здоровья и технических достижений. Табуированными являются темы наркотиков, убийств и насилия [Там же: 19].

Новостные гипотексты, ориентированные на школьников, представляются в форме подкастов, интерактивной викторины, коротких и расширенных заметок, аннотаций, анонсов, интервью, мини-портретов, репортажей, слайд-шоу и фотогалереи. Это приводит к появлению жанров-гибридов и отсутствию четких границ между жанрами [Там же: 21].

Еще одним видом мультимедийной продукции для детей является видеоблог. Для российского общества детские видеоблоги – явление малоизученное, но в целом повторяющее базовые принципы создания влогов, ориентированных на взрослую аудиторию [Елкина, 2017].

Современные ученые, среди которых Д. А. Кириллов и Т. А. Зайцева [Кириллов, Зайцева, 2017], Л. Ю. Антонова [Антонова, 2012], сравнивают видеоблоги с телевидением для того, чтобы провести их анализ в рамках средств массовой коммуникации [Абросимова, 2018а]. В своей диссертации Абросимова Е. Е. определяет видеоблог как ответвление блога, которое отличается тем, как информация подается аудитории, а видеоблогинг – как процесс создания контента, его размещение на интернет-платформе и непосредственную коммуникацию между «адресатом» и «адресантом» [Абросимова, 2018б: 13].

На сегодняшний день единой классификации функций видеоблогов не существует. Так, Е. Е. Абросимова пишет об информативной и коммуникативной функциях и добавляет, что в научной литературе выделяют еще и профессиональную функцию [Там же: 13]. Однако, в другой своей работе [Абросимова, 2018а] она отмечает, что видеоблоги, авторами которых являются дети, не всегда наделены профессиональными чертами и скорее являются творчеством и источником реализации потенциала и идей детей. М. В. Елкина приходит к выводу о том, что в детских влогах доминирует развлекательная функция [Елкина, 2017: 190].

С самого раннего детства дети любят яркие, образные, ненавязчивые мультипликационные фильмы, которые являются неким прототипом человеческого общения. Мультфильмы – это неотъемлемая часть процесса

формирования картины мира, ведь они образуют представления о «хорошем» и «плохом», о «добре» и «зле» [Щуклина, 2013: 12].

Воздействие мультфильмов на психику ребенка базируется на его чувствах. Так, например, детям свойственно идентифицировать себя с теми героями, которые им нравятся, а это значит, что дети, как и персонажи, проявляют благородство и совершают подвиги. Несомненно, всё это позитивно сказывается на нравственном воспитании ребенка [Там же: 13].

В своей работе Евгения Сергеевна пишет о том, что по мнению Д. Гербнера и Л. Гросса, мультфильмы способны менять основополагающие представления о социальной реальности посредством образов, которые дети воспринимают как реальные [Gerbner and Gross; цит. по: Щуклина, 2013: 13]. Кроме того, психолог Альберт Бандура считает, что выбирая между родителями и мультипликационными фильмами в качестве источника ролевых моделей для подражания, дети зачастую отдают предпочтение мультфильмам [Bandura; цит. по: Щуклина, 2013: 13].

Сегодня невозможно представить социум без доступа к интернет-пространству, которое, в свою очередь, является безграничным источником различных медиа-продуктов для детей. Стоит отметить, что современные дети все реже смотрят телевизор, а это значит, что Интернет является доминирующим, а для некоторых детей – даже единственным, источником информации. Мультимедийная продукция, ориентированная на детскую аудиторию, играет важную роль в процессе формирования картины мира, где мультфильмы занимают одну из ведущих позиций.

1.6. Невербальное коммуникативное поведение: паттерны и сложности его анализа

Невербальное коммуникативное поведение является интересным материалом для исследования лингвистов в силу своей специфики.

Говорящий практически не контролирует невербальное поведение, так как оно не является ведущим каналом коммуникации, но при этом оно информирует собеседника об эмоциональном фоне говорящего, об его отношении к теме разговора и о том, какая прагматическая цель преследуется [Котов, Зинина, 2015].

В нашей работе мы уделяем большое внимание жестам, мимике и позам, ведь анимирование персонажей, целью которого является формирование привлекательных образов, возбуждающих интерес детей к просмотру данного мультипликационного продукта – неотъемлемая часть создания мультфильмов.

Исследователи отмечают, что невербальное поведение многокомпонентно и достаточно плохо систематизированно. Так, например, с помощью лингвистического анализа мы можем целостно проанализировать речь, выделить слова, которые потом могут быть отнесены к грамматическим категориям, построить синтаксические модели, но провести такую же работу с невербальным поведением достаточно трудно [Там же].

Кроме того, большее число коммуникативных функций выражаются одновременно и через жесты, и через мимику, и через движения головы и тела. А. А. Котов и А. А. Зинина приводят в пример функцию «отсутствие, невозможность», при которой говорящий разводит руки в стороны от себя и поворачивает их ладонями вверх, закрывает глаза и поднимает брови. Однако нередко можно наблюдать отдельные составляющие такого паттерна (например, человек задействует только руки, или только глаза, или только брови), что свидетельствует о некотором «распаде» паттерна [Там же].

Еще один пример – функция «ты-пренебрежение» (аналог высказывания «Да ну, это не важно»). Человек при этом стремится продемонстрировать знаки избегания, которые могут выражаться в отворачивании головы, отдалении корпуса тела, имитации плевка, выдувания воздуха или цоканья [Там же].

Таким образом, общение в диаде «взрослый–ребенок» является главным инструментом детей в процессе усвоения социального опыта. Во время коммуникативного акта как взрослые, так и дети примеряют на себя различные социальные и коммуникативные роли, а также воспринимают друг друга через призму социальных стереотипов, которые являются неотъемлемой частью индивидуального сознания. Более того, общение между взрослыми и детьми может быть проанализировано с учетом типичного коммуникативного поведения, ведь все участники коммуникации являются представителями одного лингвокультурного сообщества. Безусловно, исследуя коммуникацию в диаде «взрослый–ребенок», стоит уделить особое внимание не только вербальному, но и невербальному наполнению интеракции.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Анализ теоретической литературы показал, что стереотипы играют важную роль в социальной жизни и в коммуникации. За рабочее определение социального стереотипа нами взято определение У. Липпмана, утверждавшего, что социальный стереотип – это искаженная картина или образ в сознании человека, основанный не на личном опыте, а на опыте предыдущих поколений.

2. В реферативной части работы обобщено понимание типичного коммуникативного поведения лингвокультурного сообщества, рассмотрены три его основных уровня (национальный, групповой и личностный), принципы описания (принцип системности, контрастивности, использование нежесткого метаязыка, разграничение и учет нормы и практики), факторы, затрудняющие типизацию, а также модели описания (ситуативная, аспектная и параметрическая).

3. Для разграничения понятий социальной и коммуникативной роли нами были проанализированы различные подходы к определению термина «социальная роль» как зарубежных, так и отечественных авторов. За рабочее определение социальной роли принята дефиниция И.А. Стернина: социальная роль – это поведение человека, определяемое ситуацией или статусом человека, которое строится по общепринятым правилам в обществе. Опираясь на работы Р. Белла и И.А. Стернина, мы подробно охарактеризовали социальные роли и описали причины ролевых конфликтов.

4. Анализ источников, рассматривающих специфику общения в диаде «взрослый–ребенок» показал, что на самых ранних этапах развития ребенка и на этапе дошкольного развития общение со взрослым играет важную роль в становлении социально-коммуникативных компетенций ребенка.

5. Рассмотрев дискурс и его функции, а также мультипликационный дискурс в частности, мы пришли к выводу, что мультипликационная продукция для детей является неотъемлемым и очень важным компонентом процесса формирования картины мира ребенка.

ГЛАВА 2. РЕЛЕВАНТНЫЕ ДЛЯ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ МОДЕЛИ ОБЩЕНИЯ В ДИАДЕ «ВЗРОСЛЫЙ–РЕБЕНОК» И ИХ РЕЧЕВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ

2.1. Выборка материала и методы анализа

Для анализа особенностей общения в диаде «взрослый – ребенок» во французской лингвокультуре был выбран культовый мультсериал для всех французских детей «Le Petit Nicolas». В 1959 году появилась серия одноименных книг о мальчике Николя и его друзьях, авторами которой являлись Рене Госинни и Жан-Жак Семпе. Стоит отметить, что французский писатель Рене Госинни известен не только циклом рассказов о Николя, он так же является одним из авторов комикса «Астерикс». В свою очередь Жан-Жак Семпе, французский художник-карикатурист, помимо «Николя» прославился еще более 30 коллекциями рисунков, известных по всему миру.

Действие в рассказах происходит во Франции в середине 1960-х гг. XX века, когда мальчики учились отдельно от девочек, а четверг был выходным от учебы днём. Повествование в книгах ведется от лица мальчика Николя, который зачастую не понимает поведения взрослых. Стоит отметить, что сатире подвергаются как взрослые, так и дети. Простое детское мировоззрение проливает свет на недостатки взрослой интерпретации мира, а с позиции взрослых происходит развенчивание ожиданий от поведения детей.

Книги переведены на 37 языков мира (на русский язык перевела Ирина Прессман). В 2009 году на экраны вышел фильм «Le Petit Nicolas» продолжением которого является фильм «Les Vacances du petit Nicolas». Также в 2009 году вышел 1 сезон мультсериала «Le Petit Nicolas», а в 2010 – в сезон. В общей сложности на сегодняшний день существует 104 серии по 13 минут каждая.

Для данного анализа было просмотрено 18 серий по 13 минут (в сумме 244 минуты). Из общего числа были отобраны те серии, которые представляли наибольший научный интерес для изучения и наиболее ярко и стереотипно отражали особенности коммуникации в диаде «взрослый – ребенок».

Процесс исследования можно разделить на следующие этапы:

Просмотр серии и заполнение таблицы с графами «социальный контекст», «локализация», «невербальные характеристики» для каждого участника коммуникации и «вербальные характеристики».

Анализ вербальных характеристик, выявление типичных структур диалога, вариаций и нетипичных моделей коммуникации для каждой диады. Составление схем и написание вывода.

Классификация невербальных характеристик (п.1) на мимику, жесты и позы. Подсчет частоты употребления данных невербальных элементов.

Лексический и синтаксический анализ речи персонажей взрослых и детей, в ходе которого подсчитывается общее количество реплик и предложений для каждого участника коммуникации, выявляются наиболее употребляемые части речи, средняя длина слов, рассматриваются времена и наклонения, частота отрицания, тематические группы слов и проводится непосредственный синтаксический анализ предложений.

Для полноценного исследования были использованы методы коммуникативного, невербального, семиотического, лексического, синтаксического и сравнительно-сопоставительного анализа.

2.2. Структура диалога

Языковые закономерности проявляются ярко в одной из форм существования языка – диалоге, отличительной чертой которого является связь интенций участников коммуникации, которая достигается при нормальном ходе диалога. Для лингвистического анализа речевого

взаимодействия принято вводить понятие «минимальной диалогической единицы», которая выражает коммуникативную деятельность говорящих на минимальном отрезке общения. Под минимальной диалогической единицей (МДЕ) А.Н. Баранов и Г.Е. Крейдлин понимают иллокутивное вынуждение, речевые акты и их характеристики, связанные с деятельностью в естественно-языковой коммуникации [Баранов и Крейдлин, 1992]. Стоит отметить, что коммуникативные и социальные роли, которые были рассмотрены в пункте 1.3., тесно связаны с ролями в диалоге. Так, для анализа типичных диалогов, было выбрано общение между директором и учениками, учительницей и учениками, мамой и сыном Николая, а также коммуникация между взрослыми в разных социальных ролях (продавец, почтальон, консьержка и др.) и детьми.

2.2.1. Формальное институциональное общение между взрослыми и детьми

Для анализа институционального общения были отобраны диалоги между директором и учениками, а также учительницей и учениками. На рисунке 1 изображена схема типичного диалога между директором (Д1) и учениками (У1). Стрелка, проведенная от первого блока (Д1) ко второму блоку (У1), указывает на то, что директор начинает диалог, запрашивая информацию. Направление от второго блока (У1) к третьему блоку (Д1) иллюстрирует ответ ученика и завершение диалога директором. При данной структуре прослеживается однонаправленность коммуникации и ее «замыкание» на директоре.

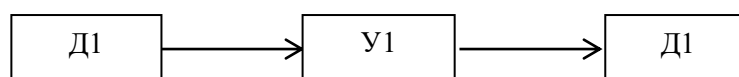


Рисунок 1. Модель типичного диалога между директором и учениками

1) Д1. *Bon sang de bois! Qu'est-ce qui se passe ici?*

У1. *Ben euh, rien monsieur ! C'est la maîtresse en cours, elle nous a parlé de Jules César et des gladiateurs. Alors, on fait une reconstitution.*

Д1. *Tu me prends pour qui ? La dinde de l'année ou quoi ? Regardez-moi bien dans les yeux tous les 5 ! Moi vivant, il n'y aura plus aucun ballon autorisé dans cette cour de récréation !*

Рисунок 2 иллюстрирует вариативную модель общения в той же ролевой ситуации – между директором и учениками. Из приведенной схемы становится понятно, что стрелка, связывающая адресанта (Д1) и адресата (У3), отражает запрос информации директором у определенного ученика. Однако стрелки из каждого блока учеников (У1, У2, У3, У4), проведенные к последнему блоку (Д1) демонстрируют то, что ответ был получен не только от адресата, но и их всех представителей группы, а завершил диалог вновь директор.

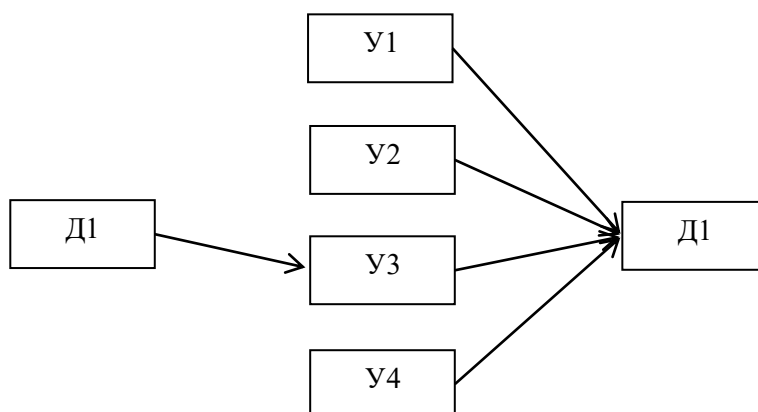


Рисунок 2. Вариативная модель общения между директором и учениками

2) Д1. *Нер, vous là! Vous croyez que je n'ai pas vu votre petit manège ? Qu'est-ce que tu caches là-dessous ?*

У1. *Euh, s'il vous plait monsieur le bouill... Dubon.*

Д1. *Donne-moi ça tout de suite !*

У2. *On ne voulait pas monsieur, c'était une surprise !*

У3. *Pour vous !*

У4. On a tous économisé !

У2. Pour la fête des pères !

У1. Parce que pour nous vous êtes un peu un deuxième père !

У3. Comme un chef scout !

Д1. Il est vraiment magnifique ! C'est de loin le plus beau cadeau qu'on m'ait jamais fait les enfants. Merci beaucoup !

У4. Alors vous nous rendrez un jour notre ballon ?

Д. J'aurais bien aimé, les garçons. Mais je l'ai donné à votre maîtresse. Elle avait l'intention de vous le rendre aujourd'hui mais elle m'a dit que vous aviez vraiment dépassé les bornes en classe. Alors, hein, qu'est-ce que je peux faire ?

На рисунке 3 схематично изображена нетипичная модель общения между директором и учениками. Стрелка от первого блока (У1), направленная ко второму блоку (Д1), обозначает, что в данном случае инициатором общения является ученик. Он начинает диалог, а директор его заканчивает. Стоит отметить, что данное исключение связано с большим недовольством ребенка.

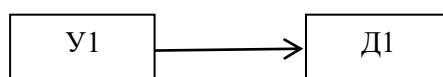


Рисунок 3. Нетипичная модель общения между директором и учениками

3) У1. Nom d'un chien! Zut ! Vous pouvez pas faire attention où vous mettez les pieds ? C'est vrai, quoi, sans blague !

Д1. Regarde-moi bien dans les yeux, mon gaillard. Nous allons voir ce que monsieur le directeur pense de ton attitude.

Общение между учительницей (У1) и учениками (У1) довольно схоже с общением между директором и учениками. Например, схема типичной модели общения (рис.4), при которой учительница начинает и завершает диалог, будет идентична схеме модели общения между директором и учениками (см. рис.1).

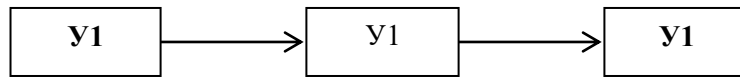


Рисунок 4. Модель типичного диалога между учительницей и учениками

4) *У1. Clotaire, reveille-toi! Non, mais c'est pas possible! Qu'est-ce que tu fais la nuit pour être si fatigué ?*

У1. Mais c'était parce que... pour...

У1. Qu'est ce que tu caches dans ton pupitre ?

У1. C'est, c'est une statue! Une statue scout pour...

У1. Donne-moi ça !Je vous ai déjà interdit d'apporter ce genre d'horreur à l'école ! Je confisque cette cochonnerie jusqu'à la fin de la classe. Tu auras un nouveau zéro !

В общении учительницы с учениками также наблюдаются вариативные модели, демонстрирующие некоторое отклонение от типичных моделей организации коммуникации. Вариативная модель общения между учительницей и учениками (рис. 5) обладает отличительными чертами по сравнению с вариативной моделью общения между директором и учениками. Если вариативная модель общения с директором подразумевала его обращение к одному ученику, а получение ответа от целой группы других учеников, то первая стрелка на рисунке 5 от первого блока (У1) ко второму блоку (У1) наглядно показывает, что учительница запрашивает информацию у конкретного ученика. Поскольку первый ученик не смог ответить, в разговор вмешивается второй ученик, что на схеме отражает стрелка, проведенная от третьего блока (У2) к первому блоку (У1). Когда второй ученик дает ответ на вопрос, учительница заканчивает общение. На схеме это изображает стрелка от третьего блока (У2) к четвертому блоку (У1).

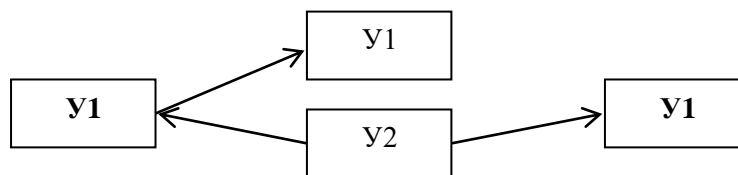


Рисунок 5. Вариативная модель общения между учительницей и учениками

5) *У1. Clotaire?*

У1. Euh, oui, Mademoiselle.

У1. Qu'est-ce que je viens de dire ?

У1. Qu'est-ce que je viens de dire !

У1. Zéro ! Tu en avais déjà douze. Ça t'en fait combien maintenant ?

У1. Trop, je crois...

В диалог вступает другой ученик:

У2. Ça fait treize!

У1. Très bien Agnan! Cela fait treize en effet. Est-ce que quelqu'un peut répondre à sa place ? Qu'est-ce que je disait ?

У1. Je vous préviens: si à chaque fois, vous revenez aussi dissipés de la récréation, il n'y en aura plus !

Как и в случае с директором, нетипичным общением для коммуникации между учительницей и учениками является диалог, при котором инициатором является ученик. Данная модель представляет собой общение формата «просьба – разрешение/запрет».

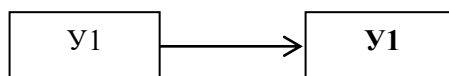


Рисунок 6. Модель нетипичного общения между учительницей и учениками

6) *У1. Mademoiselle?*

У1. Oui, Alceste.

У1. J'ai oublié, je dois aller chez monsieur le directeur pour lui montrer mon carnet.

У1. Très bien. Vas-y vite.

2.2.2. Формальное слабо институциональное общение между взрослыми и детьми

В ходе анализа общения между взрослыми в различных социальных ролях и детьми была выявлена одна закономерность: взрослые тяготеют к тому, чтобы начинать общение (6 коммуникаций из 9).

Анализ слабо институционального общения (т.е. общения между детьми и взрослыми, которые являются представителями различных профессий) показал, что для данного общения характерны две типичные модели (рис. 7) и (рис. 8).

На рисунке 7 стрелка от первого блока (B1) ко второму блоку (P1) указывает на то, что при данном общении адресантом является взрослый, а адресатом – ребенок. Стрелка от второго блока (P1) к третьему блоку (B1) означает, что получив запрашиваемую информацию, взрослый завершает диалог. Предложенная схема иллюстрирует однонаправленность коммуникации и ее «замыкание» на взрослом.

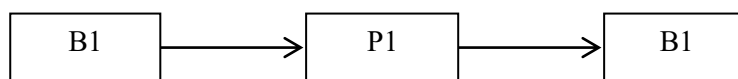


Рисунок 7. Типичная модель слабо институциональной коммуникации №1

7) B1. *Tire la langue et dis A.*

P1. *AAAAAAAAAAAAAAAA.*

B1. *C'est bon, mon garçon, tu peux arrêter maintenant! Allonge-toi. Ça ne te fait pas mal quand j'appuie là?*

P1. *Euh... si, si!*

B1. *Et si j'appuie là?*

P1. *Ah oui, aussi!*

B1. *Je le trouve un petit peu pâle.*

На рисунке 8 изображена структура «коммуникативный пинг-понг». Стрелка из первого блока (В1) ко второму блоку (Р1) и вторая стрелка, располагающаяся в обратном направлении, демонстрируют, что в ходе диалога между взрослым и ребенком происходит обмен репликами. Стоит отметить, что данная вариация представляет собой наиболее естественную коммуникацию.

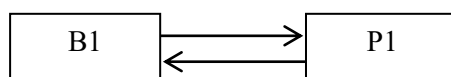


Рисунок 8. Типичная модель слабо институциональной коммуникации №2

8) *B1. Bonjours Nicolas, qu'est-ce que je te sers?*

P1. Oh, ben, quelque chose que maman a acheté la semaine dernière.

B1. Ah, oui, je m'en souviens très bien. Elle a acheté deux paquets de lessive ta mamma.

P1. Oui, c'est ça ! Deux !

B1. T'as de la chance. J'ai une mémoire d'éléphant moi.

P1. Oh non, mon billet !

B1. Il est peut-être tombé par là ?

P1. Non, je sais, j'ai dû le perdre à l'école, tout à l'heure.

Вариативные модели слабо институционального общения между взрослыми и детьми изображены на рисунках 9 и 10. Так, на первой схеме (рис. 9) изображается общение, при котором взрослый (здесь: продавец 1), обращается к группе детей. На схеме это отражают четыре стрелки, которые идут от первого блока взрослого (В1) к четырем блокам с детьми (Р1, Р2, Р3, Р4). В свою очередь четыре стрелки от блоков с детьми (Р1, Р2, Р3, Р4) к последнему блоку (В1) означают, что все дети дали ответ на запрашиваемую информацию, и взрослый завершил коммуникацию.

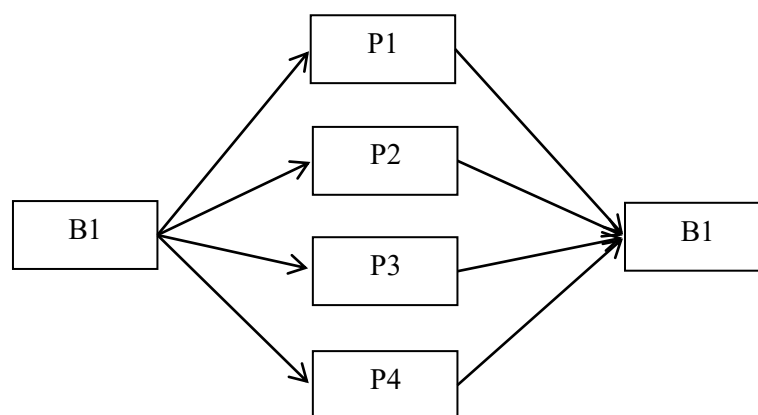


Рисунок 9. Вариативная модель слабо институционального общения

9) B1. *Allons, allons ! Qu'est-ce que vous faites là ? Ce n'est pas un endroit pour s'amuser ici !*

P1. *On n'est pas venu pour rigoler ! On est venu pour acheter un cadeau.*

P2. *Pour notre maîtresse !*

P3. *Et on a quatre-vingt-dix francs !*

B1. *Bon, alors ça va ! Mais on ne touche à rien surtout. Je vais voir ce que je peux vous trouver.*

P4. *Moi, je trouve que c'est bien les chevaux.*

P2. *Waouh ! On a l'impression qu'ils sont vrais ! Je n'ai jamais rien vu d'aussi beau, même à la foire au stand de tir !*

B1. *Les deux font exactement quatre-vingts francs.*

P3. *C'est moins que ce que nous voulons.*

P4. *Moi, je préfère les chevaux !*

P2. *S'il vous plaît, monsieur ! C'est combien la femme toute nue qui tire à l'arc en vitrine ?*

B1. *Ça suffit ! Vous les prenez, oui ou non ?*

Следующая вариативная модель общения между взрослым и ребенком (рис. 10) имеет такую же структуру, как типичная модель слабо институциональной коммуникации №1 (рис. 7). Единственное отличие между двумя моделями заключается в том, что в первом случае начинал и завершал коммуникацию взрослый, а данная структура иллюстрирует

однаправленность коммуникации и ее «замыкание» на ребенке, который запрашивает информацию и завершает общение.

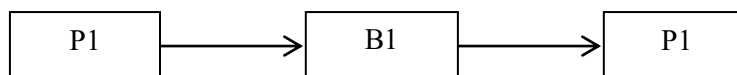


Рисунок 10. Вариативная модель слабо институционального общения

10) P1. *Madame Choquette, j'ai une question à vous poser.*

B1. *Et bien mon garçon, tu pourrais au moins attendre ton tour?*

P1. *J'ai le droit de passer en premier, parce que je fais une enquête de police pour mon père.*

Таким образом, в ходе анализа слабо институционального общения мы обнаружили две типичных модели коммуникации и установили, что взрослые тяготеют к тому, чтобы начинать и заканчивать общение.

2.2.3. Неформальное общение между взрослыми и детьми

Для анализа неформального общения была выбрана коммуникация между мамой, соседом, няней и детьми.

Типичной моделью неформального общения между взрослыми (B1) и детьми (P1) является «коммуникативный пинг-понг» (рис. 11). Стрелка из первого блока (B1) ко второму блоку (P1) и вторая стрелка, располагающаяся в обратном направлении, демонстрируют, что в ходе диалога между взрослыми и детьми в рамках неформального общения происходит обмен репликами. Данное общение является прототипом естественной коммуникацией.

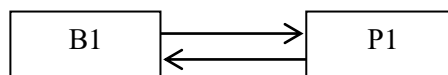


Рисунок 7. Модель типичного диалога между взрослыми и детьми в рамках неформальной коммуникации

11) B1. *Bonsoir mon poussin!*

P1. Bonsoir Maman! Dis, si papa devait te faire une surprise...

B1. Ton père va me faire une surprise?

P1. Non !

B1. Ah ! je me disait aussi.

P1. Je dis «si». Si papa t'offrait un cadeau, qu'est-ce qui te ferait vraiment plaisir? À part un poney bien sûr !

B1. Un voyage à Venise.

P1. Merci maman. Je crois que je vais aller me reposer un peu.

Кроме того, в рамках неформального общения появляется вариативная модель общения (рис. 12). Стрелка, проведенная от первого блока (B1) ко второму блоку (P1), указывает на то, что взрослый начинает диалог, запрашивая информацию. Направление от второго блока (P1) к третьему блоку (B1) иллюстрирует ответ ребенка и завершение диалога взрослым. При данной структуре прослеживается однонаправленность коммуникации и ее «замыкание» на взрослом.

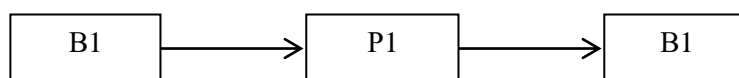


Рисунок 8. Вариативная модель неформального общения между взрослыми и детьми

12) B1. Nicolas? Nicolas! Mais qu'est-ce que tu fais encore au lit? Tu vas être en retard, tu as vu l'heure?

P1. Je ne me sens pas bien, j'ai mal au ventre. Ça fait comme quand papa m'a fait goûter les bigorneaux.

B1. Est-ce que tu invites vomir? Tu as des gargouillis? Et l'estomac qui se tord?

P1. Oui, voilà, c'est ça!

B1. Bon, allez, j'appelle le docteur Lebileu.

Стоит отметить, что неформальному общению между взрослыми и детьми свойственны две нетипичные модели коммуникации (рис. 13), (рис. 14).

На рисунке 13 изображена структура, называемая «коммуникативный пинг-понг». Единственное отличие данной модели от типичной модели коммуникации (рис. 11) в том, что ребенок начинает диалог, а взрослый его завершает.

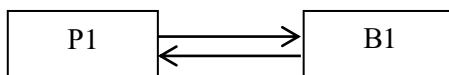


Рисунок 9. Нетипичная модель неформального общения между взрослыми и детьми

13) P1. *Maman, quelle heure il est?*

B1. *Il est presque onze heures et quart. À peine cinq minutes de plus que quand tu me l'as demandé.*

P1. *C'est parce que je m'ennuie. Moi, j'ai relu tous mes Capitaine Tonnerre cinq fois et il n'est toujours pas l'heure de manger!*

B1. *Tu n'as qu'à lire le livre que tante Pulchérie t'a offert le trois jours?*

P1. *Celui avec les poneys qui deviennent amis avec les petits lapin roses! Et qui après trouvent le pays des arc-en-ciels où tout le monde a vie très heureuse ! C'est trop nul. C'est pour les bébés ça et moi je ne suis plus un bébé*

B1. *Et bien tant pis mais je ne veux plus t'attendre à te plaindre de la journée.*

P1. *Bon, d'accord. Il est où alors ?*

B1. *Dans le bureau de ton père sur l'étagère.*

Второй нетипичной моделью неформального общения (рис. 14) является структура, при которой ребенок начинает коммуникацию (стрелка от блока P1 к блоку B1) и он же ее заканчивает (стрелка от блока B1 к блоку P1).

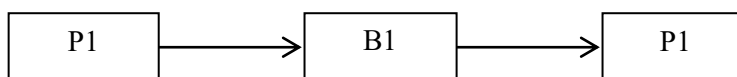


Рисунок 14. Нетипичная модель неформального общения между взрослыми и детьми

14) P1. *Monsieur Bleudeur vous n'auriez pas quelque chose à manger pour moi, s'il vous plaît ? Même un tout petit bout de pain ?*

B1. Et bien quoi mon garçon ? On te donne donc pas à manger chez-toi ?

P1. Non justement ! Il paraît que c'est pas bon pour moi.

Подробный анализ структуры диалогов позволяет сделать вывод о том, что в каждой коммуникативной паре есть структура, замыкающаяся на взрослом. Наибольшее сходство в общении наблюдается между директором и учениками, учительницей и учениками. Так, обе коммуникативные пары имеют идентичную типичную структуру диалога и структуру модели нетипичного общения. Данная связь прослеживается из-за условий, при которых протекает общение: одинаковый социальный контекст, подобные социальные роли со стороны взрослых и неизменяемые социальные роли детей. Однако стоит заметить, что существует разница в моделях вариативного общения, которая указывает на то, что, несмотря на схожий социальный контекст, общение все же разное.

Явное сходство моделей можно заметить при неформальном и формальном слабо институциональном общении. И для неформального, и для формального общения типичными структурами являются «коммуникативный пинг-понг», что может быть объяснено тем, что данная структура является основной для живого общения. Наличие моделей начинающихся и заканчивающихся на взрослых доказывает то, что чаще именно взрослые являются инициаторами общения. Наименее употребительными структурами являются те модели, при которых коммуникацию начинает ребенок. Такая закономерность может указывать на то, что дети предпочитают общаться друг с другом, а коммуникацию со взрослыми они начинают зачастую в том случае, когда им нужно что-то от них получить.

2.3. Невербальные характеристики

Г.Е. Крейдлин определяет кинесику как науку о языке тела, которая играет большую роль в невербальной семиотике. Объектом кинесики являются мимика, жесты и позы. Мимика – это дискретные лицевые выражения. Жесты – это использование возможностей тела для воздействия на слушателя. Позы – это результат превращения тела из собственно природной материи в носителя атрибутов [Крейдлин, 2001].

Люди общаются посредством телесных движений, каждое из которых имеет собственную трактовку. Профессия, пол, возраст, жизненный опыт – все это ярко отражается в невербалике говорящего [Там же, 2001].

Жесты бывают разные: исконные и заимствованные, женские и мужские, а также жесты взрослых и детей. Выделение взрослых и детских жестов имеет большое социальное и культурное значение. Таким образом, все жесты можно разделить на взрослые, детские и присущие обеим социальным группам [Там же, 2001].

Для того, чтобы проанализировать кинесику в диаде «взрослый–ребенок», мы опирались на результаты исследования Г. Е. Крейдлина [Крейдлин, 2002], согласно которому все жесты и позы могут быть разделены на *взрослые и детские*, жесты эмблемы, иллюстраторы и регуляторы. Жесты эмблемы распадаются на *коммуникативные* (несущие информацию и передающие ее адресату) и *симптоматические* (выражающие эмоциональное состояние). Стоит отметить, что в большую группу коммуникативных жестов также входят *общие жесты* (коммуникативно нейтральные), *дейктические* (указательные) и *этикетные жесты*. Среди жестов иллюстраторов нас интересуют *идеографические* маркеры, которые описывают ход мыслей и выделяют главное в речи. *Жесты–регуляторы* устанавливают, поддерживают и регулируют коммуникацию. Что касается мимических жестов, то они могут быть разделены согласно своим функциям на *эмотивные* (выражающие чувства), *коммуникативные* (передающие

информацию и отражающие межличностные отношения) и *регулятивные* (контактоустанавливающие, отражающие реакции на сообщения других коммуникантов) [Там же].

При проведении исследования невербальных характеристик диалога была сделана выборка жестов, поз и мимики с учетом их специфики: кто говорит (взрослый или ребенок) и где говорит (институциональное, слабо институциональное и неинституциональное общение) (Таблица 1, Таблица 2, Таблица 3, рис. 14).

Таблица 1. Невербальные характеристики институционального общения

	Мимика	Жесты	Позы
Институциональное общение (взрослые)	1. Нахмурить брови – недовольство (8) 2. Закрывать глаза – удовольствие, наслаждение, радость (5) 3. Поднимать брови – выражение удивления, недоумения (5)	1. Закрывать ладонью рот – удивление (1) 2. Грозить/трясти указательным пальцем – упрек, недовольство, запрещение что-л делать, предупреждение, угроза (3) 3. Поднимать/выставлять указательный палец – требование особого внимания; настойчивое утверждение мнения (2) 4. Погладить по голове – ласка, одобрение, благодарность (1) 5. Скрещивать руки на груди – выражение надменности, гордости (2)	1. Наклониться вперед – выражение власти, покровительственного отношения к младшему по возрасту (6) 2. Подбочениться – уверенность в своих силах и готовность постоять за себя (2) 3. Стоять руки в боки – жестикулирующий показывает адресату, что он возмущен действиями и готов его наказать (2)
Институциональное общение (дети)	1. Поднимать брови (+глаза широко открыты (в некоторых случаях открыт рот)) – выражение удивления, недоумения (6) 2. Нахмурить брови – недовольство (5) 3. Обвести взглядом (с ног до головы) – оценивание потенциальной угрозы (2)	1. Всплеснуть руками – удивление и огорчение одновременно (1) 2. Смотреть в одну точку – погрузиться в себя и свои мысли (1) 3. Покачать головой влево-вправо – отрицание +	Отсутствуют

	Мимика	Жесты	Позы
		замешательство (2) Поднимать руку – привлечение внимания: желание задать вопрос (3)	

Анализ мимических жестов в рамках институционального общения (Таблица 1) показал, что взрослые используют только эмотивные мимические жесты, а у детей наблюдается появление коммуникативного мимического жеста «обвести взглядом». Кроме того, жесты «грозить указательным пальцем» и «стоять руки в боки» являются жестами, которые взрослые обращают исключительно к детям. Симптоматический жест «закрыть ладонью рот» используют взрослые, а общекоммуникативный жест «покачать головой влево–вправо» используют дети.

Таблица 2. Невербальные характеристики неформального общения

	Мимика	Жесты	Позы
Неформально общение (взрослые)	1. Поднимать брови – выражение удивления, недоумения (6) 2. Нахмурить брови – недовольство (10) 3. Закрыть глаза (+ поднимать брови) – выражение удовольствия, наслаждения (1) 4. Поднимать глаза вверх (к потолку) – желание что-то вспомнить (1) 5. Одна бровь приподнята, другая - опущена – озадаченность, задумчивость (2) 6. Брови домиком – расстройство, страдание (3) 7. Брови домиком (+ указательный палец поднесен к подбородку) – задумчивость (1)	1. Поцеловать в темя – выражение теплого, несколько покровительственного отношения (1) 2. Грозить указательным пальцем – упрек, недовольство (1) 3. Вскидывать руки – недоумение, недовольство, возмущение (3) 4. Почесать затылок – озадаченность, растерянность, смущение, досада (1) 5. Скрещивать руки на груди – выражение надменности, гордости (1) 6. Указательный и средний палец одной руки к свои глазам – я за тобой слежу, смотри мне в глаза (1)	1. Стоять руки в боки – жестулирующий показывает адресату, что он возмущен действиями и готов его наказать (4) 2. Опустить плечи – выражение пассивности, подавленности из- за несчастья (1)

	Мимика	Жесты	Позы
		7. Указать пальцем – показывает направление, указывает на предмет разговора (1) 8. Провести рукой слева направо – отказ (1)	
Неформальное общение (дети)	1. Нахмурить брови – недовольство (3) 2. Отводить взгляд в сторону (вниз) – осознание своей вины (1) 3. Зажмурить глаза – восторг (2) 4. Расширять/округлять глаза – удивление, недоумение, недоверие (1) 5. Брови домиком – расстройство, страдание (7) 6. Одна бровь приподнята, другая - опущена – озадаченность, задумчивость (4) 7. Поджать губы – выражение напряженности, озадаченности, беспокойства (1) 8. Поднимать брови – выражение удивления, недоумения (9) 9. Облизнуться – желание съесть некоторую пищу и предвкушение большого удовольствия (2) 10. Брови домиком (+ указательный палец поднесен к подбородку) – задумчивость (1) 11. Подмигнуть – предложение принять участие в розыгрыше, шутке (2) 12. Брови домиком – просьба о чем-либо (1) 13. Брови домиком (+ открытый рот) – испуг, расстройство (1) Поднимать брови (+ улыбка) – радость, восторг (1)	1. Вознести руки к небу – отчаяние (1) 2. Всплеснуть руками – восторг (1) 3. Гладить себя по животу - удовольствие, приятные ощущения (1) 4. Взмахнуть руками – недовольство, возмущение (1) 5. Ударить кулаком по столу – прийти в ярость, возмущение (1) Вскидывать руки – недоумение, недовольство, возмущение (2)	1. Отвернуться – испытывать некую отрицательную эмоцию по отношению к адресату; нежелание иметь дело с адресатом (1) 2. Упереть руки в бока – жестикулирующий показывает адресату, что он возмущен действиями (1) 3. Опустить голову (+ взгляд вниз) – грусть, печаль (1)

Проанализировав неформальное общение (Таблица 2), мы пришли к выводу, что все мимические жесты у взрослых могут быть разделены на эмотивные и регулятивные. У детей появляются коммуникативные мимические жесты, как, например «облизнуться» или брови домиком в значении «просьба». Взрослым свойственно использование не только взрослых жестов («грозить пальцем», «стоять руки в боки»), но и дейктических жестов, при которых с помощью пальцев адресант указывает на предмет разговора. В рамках неформального общения дети используют несвойственные для них взрослые жесты «ударить кулаком по столу» и «упереть руки в бока».

Таблица 3. Невербальные характеристики слабо институционального общения

	Мимика	Жесты	Позы
Слабо институциональное общение (взрослые)	1. Нахмурить брови – недовольство (8) 2. Поднимать брови – выражение удивления, недоумения (3) 3. Одна бровь приподнята, другая - опущена – озадаченность, задумчивость (1) 4. Закрывать глаза (+ поднимать брови) – выражение удовольствия, восторга (1)	1. Поднимать указательный палец – требование особого внимания. Подчеркивание в речи главного, основного – часто при наставлении, поучении (1) 2. «Стоп» руками – жестулирующий останавливает адресата, который что-то говорит или делает (2) 3. Вскидывать руки – недоумение, недовольство, возмущение (1)	1. Упереть руки в бока – угроза (1) 2. Наклониться вперед – выражение власти, покровительственного отношения к младшему по возрасту (1) 3. Поклониться – почтение, послушание, услужливость (1)
Слабо институциональное общение (дети)	1. Поднимать брови (+глаза широко открыты (в некоторых случаях открыт рот)) – выражение удивления, недоумения (6) 2. Нахмурить брови – недовольство (1) 3. Брови домиком – расстройство, страдание (6) 4. Зажмурить глаза – боль (1)	1. Поднимать указательный палец – подчеркивание в речи главного, основного (2) 2. Качать головой из стороны в сторону – отрицание, отказ; несогласие с мнением собеседника (1) 3. Очень быстро махать руками –	1. Опустить плечи – выражение пассивности, подавленности из-за несчастья (1) 2. Опустить голову (+ взгляд вниз) – грусть, печаль (3) 3. Подпрыгнуть – радость (1)

	Мимика	Жесты	Позы
	5. Закрывать глаза (+ поднимать брови) – выражение удовольствия, восторга (2) 6. Отводить взгляд в сторону (вниз) – осознание своей вины (2) 7. Поднимать глаза вверх (к потолку) – желание что-то вспомнить (1) 8. Смотреть большими глазами – страх, ужас (1)	выражение боли, неприязни (1) 4. Гладить себя по животу - удовольствие, приятные ощущения (1) Указать пальцем – показывает направление, указывает на предмет разговора (2)	

При слабо институциональном общении (Таблица 3) у взрослых и детей наблюдается использование эмотивных и регулятивных мимических жестов. Однако детская невербалика также содержит коммуникативные мимические жесты. В рамках слабо институционального общения и у взрослых, и у детей впервые появляется идеографический жест «поднимать указательный палец». Кроме того, взрослые используют жест регулятор «стоп» и этикетный жест «поклониться». У детей наблюдаются как общекоммуникативные жесты, так и симптоматические, и дейктические.

Сопоставительный анализ по трем признакам отражен на диаграмме (рис. 15). С помощью количественного анализа мимики, жестов и поз было установлено, что наименьшая частотность мимических движений как у взрослых, так и у детей наблюдается в условиях институционального общения, а показатель поз у детей и вовсе равен нулю. Это говорит о том, что в условиях формального общения не допускается излишняя эмоциональность, именно поэтому показатель невербальных компонентов минимален. Однако при слабо институциональном общении между взрослыми и детьми наблюдается повышение частотности использования мимических движений для всех участников коммуникации и уменьшение количества жестов для взрослых.

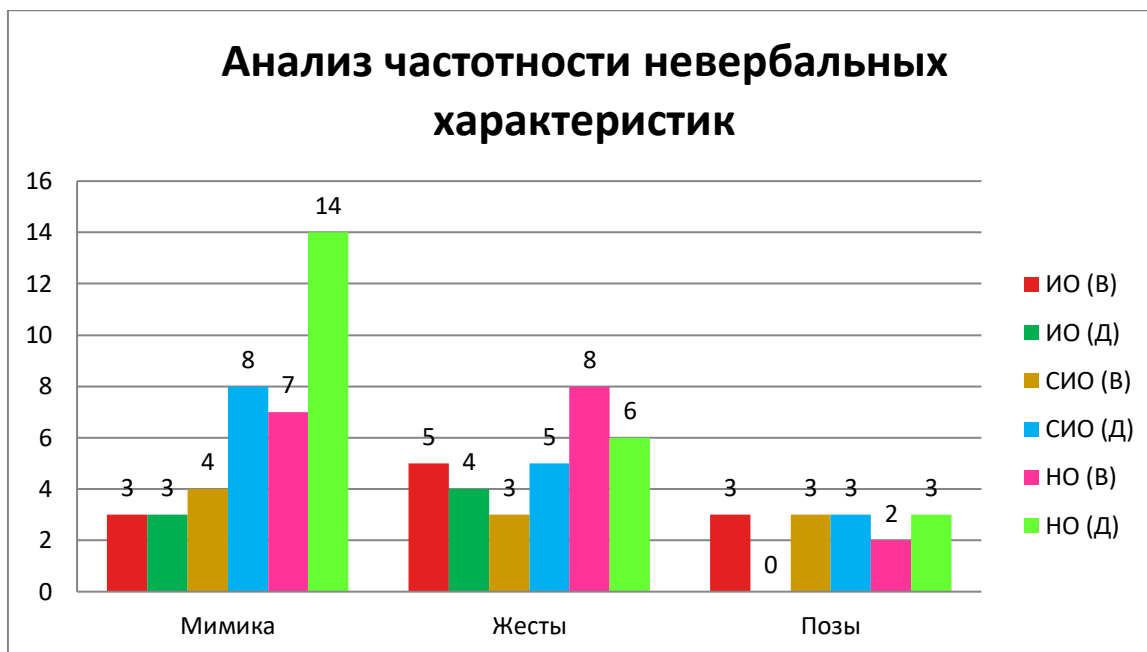


Рисунок 15. Анализ невербальных характеристик (ИО – институциональное общение, СИО – слабо институциональное общение, НО – неформальное общение; В – взрослые, Д – дети)

Неформальное общение характеризуется высокими показателями и мимики, и жестов. Кроме того, при неформальном общении у детей наблюдается самый высокий коэффициент мимики, и высокий коэффициент жестов, что объясняется их эмоциональностью и искренностью. Дети не прячут свои эмоции, а ярко их выражают в условиях неинституционального общения. Стоит отметить, что показатель поз примерно равен для каждого вида общения. Мы предполагаем, что это связано с тем, что по сравнению с мимикой и жестами, при живом общении участники коммуникации меняют позы намного реже.

Анализ специфики жестов и мимики показал, что в рамках неформального общения дети используют жесты, которые обычно взрослые обращают к детям, а не наоборот. Мы предполагаем, что это связано с тем, что при семейной коммуникации стирается явная социальная дистанция между взрослыми и детьми. Кроме того, слабо институциональная интеракция характеризуется наибольшей вариативностью жестов и мимических жестов из-за обилия различных социальных контекстов при которых протекает коммуникация.

2.4. Лексический и синтаксический анализ

Лексический и синтаксический анализ (таблица 2, рис. 15, рис. 16) проводился по следующим критериям: наиболее употребляемые части речи, длина слов, времена и наклонения, частота отрицания, тематические группы слов. При изучении диалогов учитывалась их специфика: кто говорит (взрослые, дети) и где говорит (институциональное, слабо институциональное, неформальное общение).

Таблица 4. Результаты лексического и синтаксического анализа

	Институциональное общение (взрослые)	Институциональное общение (дети)	Формальное слабо институциональное общение (взрослые)	Формальное слабо институциональное общение (дети)	Неформальное общение (взрослые)	Неформальное общение (дети)
Всего реплик	20	21	27	32	29	28
Всего предложений	43	28	48	45	56	42
Наиболее употребляемые части речи	Вопросительное местоимение <i>Qu'est-ce que</i> – 6 Наречие <i>Bien</i> – 6	Существительное <i>Monsieur</i> – 4 Форма словесного выражения <i>C'est</i> – 3 Существительное <i>Mademoiselle</i> – 3	Наречие <i>bien</i> – 6 Наречие <i>oui</i> – 4	Глагол <i>ai</i> – 5 Местоимение <i>on</i> – 4 Глагол <i>faire</i> – 4	Глагол <i>as</i> – 5 Местоимение <i>il</i> – 4	Местоимение <i>me</i> – 5 Местоимение <i>moi</i> – 5 Местоимение <i>je</i> – 4 Наречие <i>bien</i> – 4 Местоимение <i>on</i> – 4
Длина слов	Наиболее употребительны слова в 2-3 слога	Наиболее употребительны слова в 1-3 слога	Наиболее употребительны слова в 1-2 слога	Наиболее употребительны слова в 1-2 слога	Наиболее употребительны слова в 1-2 слога	Наиболее употребительны слова в 1-2 слога

	Институциональное общение (взрослые)	Институциональное общение (дети)	Формальное слабо институциональное общение (взрослые)	Формальное слабо институциональное общение (дети)	Неформальное общение (взрослые)	Неформальное общение (дети)
Времена, наклонения	Настоящее время Indicatif présent – 15 Прошедшее время Passé composé – 4 Imparfait – 3 Passé immédiat – 1 Plus-que-parfait – 1 Будущее время Future simple – 4 Future proche – 1 Повелительное наклонение Impératif – 9 Условное наклонение Conditionnel passé – 1 Сослагательное наклонение Subjonctif passé – 1	Настоящее время Indicatif présent – 12 Прошедшее время Passé composé – 2 Imparfait – 3 Passé immédiat – 1 Условное наклонение Conditionnel présent – 1	Настоящее время Indicatif présent – 29 Прошедшее время Passé composé – 3 Будущее время Future simple – 3 Future proche – 3 Повелительное наклонение Impératif – 7 Условное наклонение Conditionnel présent – 4	Настоящее время Indicatif présent – 25 Прошедшее время Passé composé – 8 Будущее время Future simple – 2 Future proche – 4 Условное наклонение Conditionnel présent – 1	Настоящее время Indicatif présent – 23 Прошедшее время Passé composé – 3 Imparfait – 2 Plus-que-parfait – 2 Будущее время Future proche – 5 Future simple – 2 Повелительное наклонение Impératif – 6 Условное наклонение Conditionnel présent – 1 Сослагательное наклонение Subjonctif present – 1	Настоящее время Indicatif présent – 33 Прошедшее время Passé composé – 3 Будущее время Future proche – 2 Future simple – 2 Условное наклонение Conditionnel présent – 4
Частота отрицания	Ne pas – 1 Aucune – 1 Ne plus – 2 Non – 1	Ne pas – 1 Rien – 1 Pas – 1 Sans – 1	Ne pas – 4 Ne rien – 1 Non – 1 Ne – 1	Ne pas – 2 Non – 2 Ne rien – 1	Pas – 4 Ne pas – 3 Non – 3 Ne plus – 1	Ne pas – 3 Non – 3 Pas – 2 Rien – 1

	Институциональное общение (взрослые)	Институциональное общение (дети)	Формальное слабо институциональное общение (взрослые)	Формальное слабо институциональное общение (дети)	Неформальное общение (взрослые)	Неформальное общение (дети)
я	Pas – 1		Ne personne – 1			Ne plus – 1
Тематические группы слов	Человек Действие Школа Природа Подарок Медицина Время – место Характеристика	Человек Действие Школа Подарок Медицина Характеристика	Человек Действие Время – место Магазин Медицина Характеристика Абстрактные понятия Природа Дом Вещь	Человек Действие Подарок Магазин Природа Абстрактные понятия Характеристика Развлечения Время – место Количество Школа Вещь	Человек Действие Время – место Подарок Развлечения Дом Медицина Характеристика Еда Природа Абстрактные понятия	Человек Действие Время – место Подарок Медицина Дом Развлечение Природа Характеристика Еда Абстрактные понятия
Синтаксис	Утвердительные предложения – 16 Вопросительные предложения – 13 Восклицательные предложения – 13 Директор и учительница	Утвердительные предложения – 6 Вопросительные предложения – 5 Восклицательные предложения – 13 Ученики	Утвердительные предложения – 30 Вопросительные предложения – 9 Восклицательные предложения – 9	Утвердительные предложения – 20 Вопросительные предложения – 9 Восклицательные предложения – 16 Незаконченные предложения – 1	Утвердительные предложения – 20 Вопросительные предложения – 18 Восклицательные предложения – 14 Незаконченные предложения – 3	Утвердительные предложения – 18 Вопросительные предложения – 8 Восклицательные предложения – 14 Незаконченные предложения – 1
	Простые предложения – 26 Сложные предложения – 8 Односоставные	Незаконченные предложения – 4 Простые предложения – 26	Простые предложения – 30 Сложные предложения – 8 Односоставные	Простые предложения – 24 Сложные предложения – 10 Односоставные	Простые предложения – 31 Сложные предложения – 9 Односоставные	Простые предложения – 15 Сложные предложения – 16 Односоставные

	Институциональное общение (взрослые)	Институциональное общение (дети)	Формальное слабо институциональное общение (взрослые)	Формальное слабо институциональное общение (дети)	Неформальное общение (взрослые)	Неформальное общение (дети)
	предложения – 8	Сложные предложения – 8 Односоставные предложения – 8	предложения – 13	предложения – 13	предложения – 15	предложения – 11

Для более наглядного представления мы перевели полученные выше данные в диаграммы, которые характеризуют каждую коммуникативную пару.

На рисунке 16 отображены особенности коммуникации в диаде «взрослый–ребенок» в рамках институционального общения.

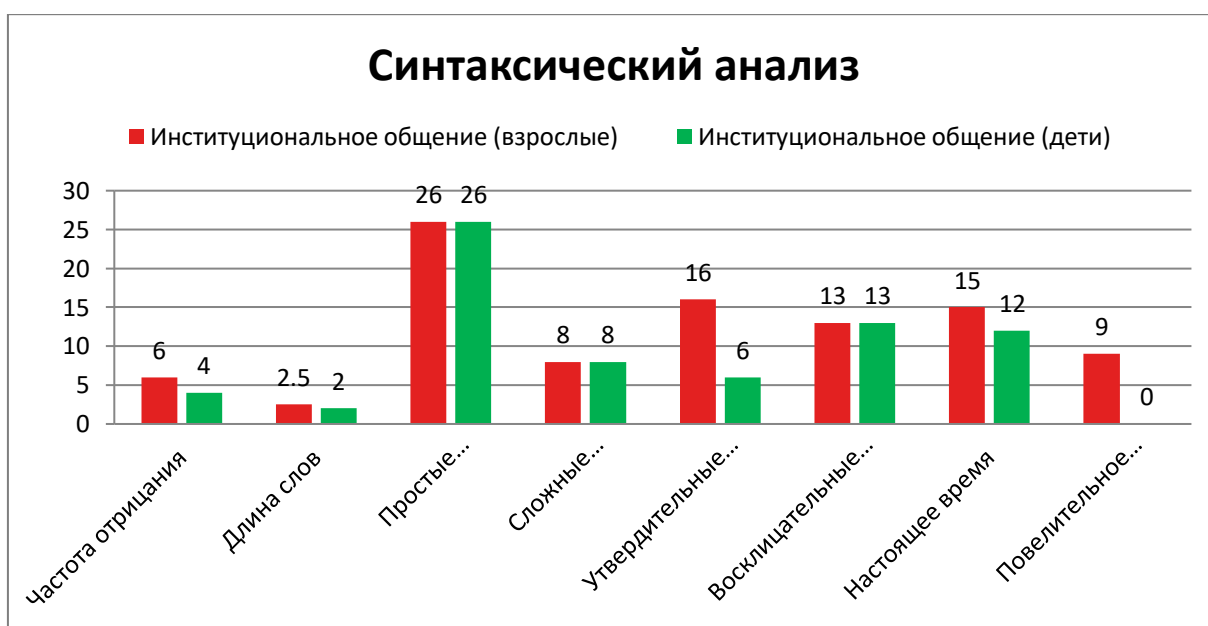


Рисунок 16. Синтаксический анализ институционального общения

Синтаксический анализ неформальной интеракции между взрослыми и детьми, включающий анализ как отдельных слов, так и предложений в целом, отображен на рисунке 17.

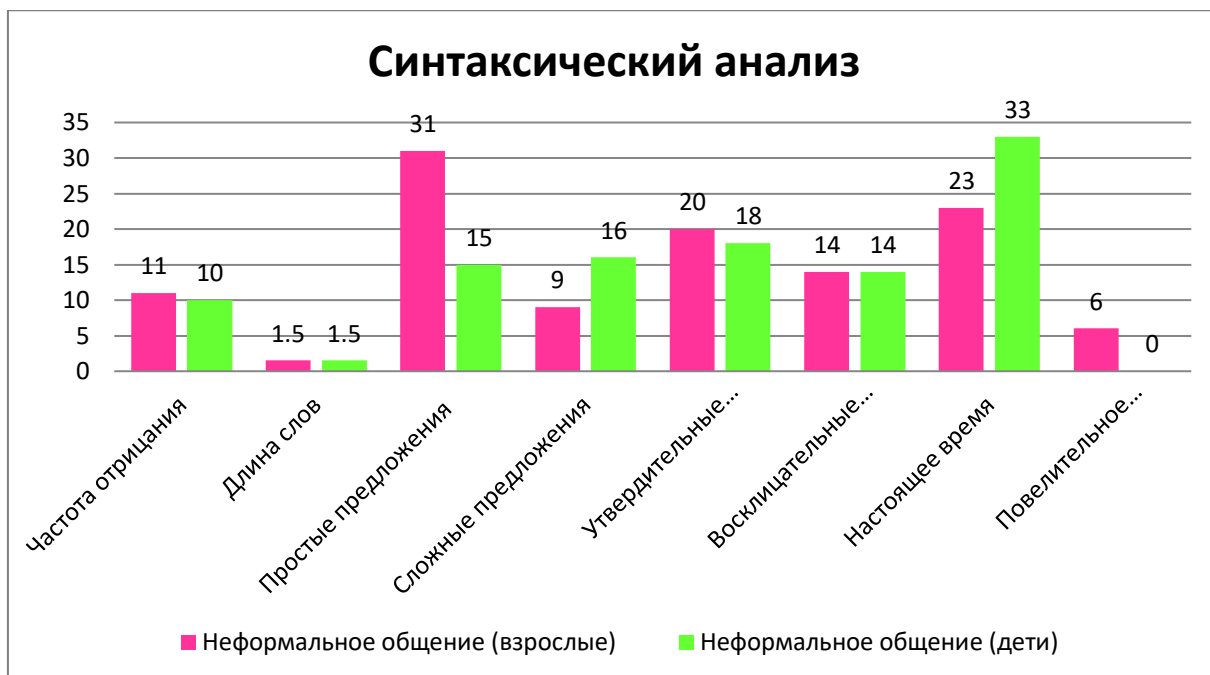


Рисунок 17. Синтаксический анализ неформального общения

Для того, чтобы получить полное представление об особенностях коммуникации между взрослыми и детьми, необходимо проанализировать не только институциональное и неформальное общение, но и слабо институциональное (рис. 18).

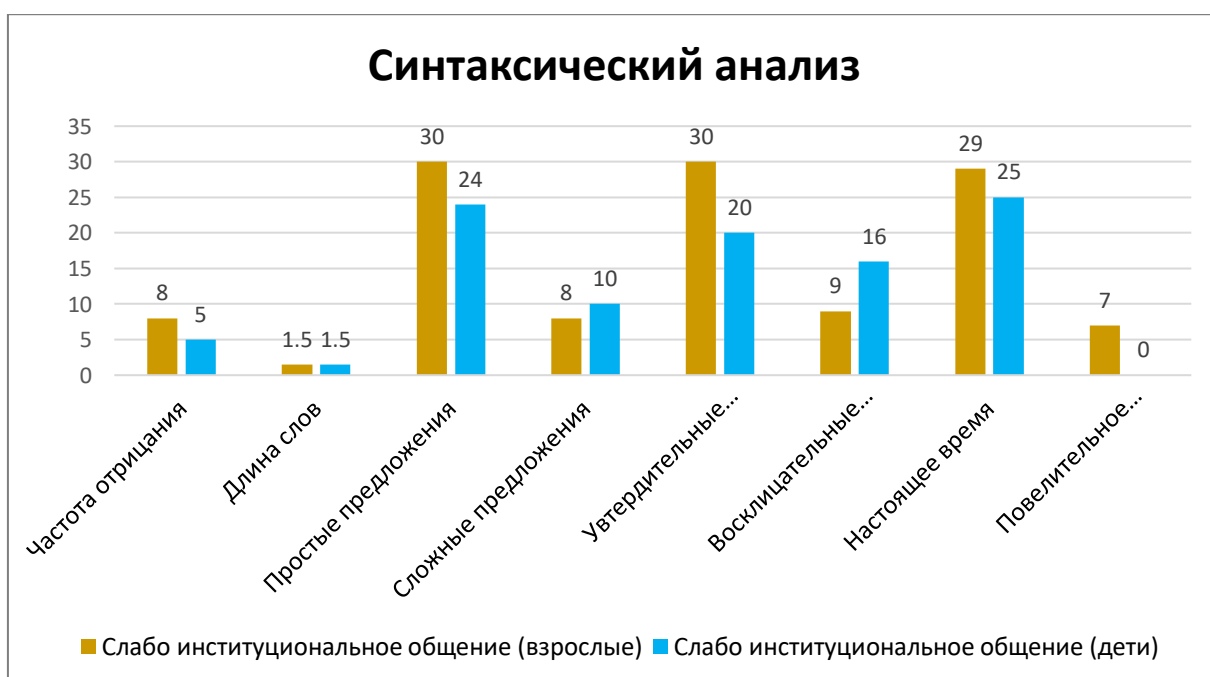


Рисунок 18. Синтаксический анализ слабо институционального общения

С помощью лексического и синтаксического анализа было выявлено, что в контексте каждого общения частота отрицания у взрослых выше, чем у детей. Мы предполагаем, что это связано с тем, что взрослые тяготеют к тому, чтобы воспитывать детей, а это, в свою очередь, приводит к различным запретам и ограничениям, которые выражаются с помощью различных отрицательных слов и конструкций.

Вместе с тем, сравнение длины слов показало, что при строго формальном общении и взрослые, и дети выражают свои мысли более длинными и «правильными» словами, а при слабо институциональном и неинституциональном общении длина слов уменьшается. Что касается предложений, то практически все участники и формальной, и неформальной коммуникации стремятся говорить простыми фразами, чтобы коротко и ясно выразить свои мысли. Однако, для детей показатели простых и сложных предложений практически равны при неофициальном общении. Примерно одинаковое количество утвердительных и восклицательных предложений у директора и учительницы иллюстрирует, с одной стороны, их спокойствие и уравновешенность, а с другой – указывают на то, что во время воспитательных бесед они больше используют восклицания. Более того, сопоставив показатели утвердительных и восклицательных предложений для всех участников институционального и слабо институционального общения, можно сделать вывод о том, что все взрослые тяготеют к утвердительным предложениям, а дети – к восклицательным, что, в свою очередь, объясняется сдержанностью взрослых и эмоциональностью детей. Стоит отметить, что у всех говорящих преобладает употребление настоящего времени, что отражает стремление говорить о том, что происходит здесь и сейчас. Частотность повелительного наклонения у директора, учительницы и взрослых и полное его отсутствие у детей отражает разницу в социальных статусах.

Сопоставив анализ официального и неофициального общения можно сделать вывод о том, что для неофициального общения характерно большее употребление отрицания. Средний показатель длины слов при неофициальном общении идентичен показателям взрослых с разными социальными ролями и их партнеров по коммуникации – детей. Более того, уровень простых и сложных предложений указывает на то, что взрослые при неофициальном общении, как и участники институционального и слабо институционального общения, стремятся к краткому изложению своих мыслей, в то время как для детей в рамках неофициального общения уровень сложных предложений выше. Это свидетельствует о стремлении детей к объяснению своих проступков, что влечет за собой наличие сложных предложений с причинно-следственной связью. Стоит отметить, что данная тенденция отражает идеализированное представление взрослых о том, как должны говорить дети. Кроме того, взрослые с различными социальными ролями, как и представители официального общения, тяготеют к употреблению утвердительных предложений, а в рамках неофициального общения для детей показатель утвердительных и восклицательных предложений практически равен. И при формальном, и при слабо институциональном, и при неформальном общении герои стремятся говорить о том, что происходит сейчас, а более низкий показатель повелительного наклонения в рамках слабо институционального и неформального общения говорит о том, что для неофициального общения это не является характерным признаком.

2.5. Анализ тематических групп слов

При анализе тематических групп слов (таблица 5) было выявлено 13 тематических групп: характеристика, действие, человек, подарок, время – место, слова-соматизмы (названия частей тела и органов), природа, школа, развлечения, дом, абстрактные понятия, магазин, количество.

Таблица 5. Анализ тематических групп слов

	Институци ональное общение (взрослые) (8)	Институци ональное общение (дети) (6)	Формально е слабо институци ональное общение (взрослые) (9)	Формально е слабо институци ональное общение (дети) (12)	Неформа льное общение (взрослые) (11)	Неформ альное общение (дети) (12)
1) Характер истика 2) Действие 3) Человек	1) magnifique, bien, vivant, 2) autorisé, petit, beau 2) se passe, prends, regardez, croyez, caches, donne 3) tu, vous, enfants, garçons, gaillard, le directeur	1) trop 2) a parlé, voulait, rendez, pouvez, crois 3) monsieur, elle, Jules César, des gladiateurs, on, père, un chef scout, mademoiselle	1) un petit peu pâle, bon, mal, honnête, grave 2) faites, allons, s’amuser, touche, appuie 3) mon garçon, vous, on, personne, les enfants, monsieur	1) beau, notre, bien, vrais, moins, nue, sourde 2) a acheté, rigoler, trouve, voullons 3) Monsieur Bleuteur, les commerçant s, moi, je, nous, la femme	1) gentiment, ton, sage, jeune, tranquille ment, petite 2) être en retard, va faire, fais, vomir, se tord, allez, jouer, lire 3) mon poussin, père, Nicolas, tu, le docteur	1) bien, petits, roses, haureuse, trop, très, bon, juste 2) dis, devait, offrait, rester, m’ennuie, manger 3) je, maman, papa, un idiot, les bébés

Лексика, относящаяся к группам «характеристика», «действие», «человек» является общеупотребительной и ее использование не зависит от официальной или неофициальной обстановки, а также от того, кто ее употребляет (взрослый или ребенок).

Таблица 6. Анализ тематических групп слов

	Институци ональное общение (взрослые)	Институци ональное общение (дети)	Формально е слабо институци ональное общение (взрослые)	Формально е слабо институци ональное общение (дети)	Неформаль ное общение (взрослые)	Нефор мально е общен ие (дети)
4) Подарок	cadeau	surprise	–	Un cadeau	surprise	Surpris e, un cadeau

Лексемы, обозначающие подарок и акт дарения употребляются во всех группах кроме группы «слабо институциональное общение (взрослые)».

Таблица 7. Анализ тематических групп слов

	Институциональное общение (взрослые)	Институциональное общение (дети)	Формальное слаботитуциональное общение (взрослые)	Формальное слаботитуциональное общение (дети)	Неформальное общение (взрослые)	Неформальное общение (дети)
5) Соматизмы	les yeux	les pieds	–	–	l'estomac, les dents, le dos	Ventre, les dents

Лексемы-соматизмы не употребляются в рамках слаботитуционального общения ни взрослыми, ни детьми.

Таблица 8. Анализ тематических групп слов

	Институциональное общение (взрослые)	Институциональное общение (дети)	Формальное слаботитуциональное общение (взрослые)	Формальное слаботитуциональное общение (дети)	Неформальное общение (взрослые)	Неформальное общение (дети)
6) Время – место	Ici, l'année, là-dessous, tout de suite, aujourd'hui, la nuit	–	Endroit, ici, un an, un jour, le lieu	la semaine dernière, tout à l'heure	il est presque onze heures et quart, cinq minutes, trois jours	quelle heure il est, toujours, le samedi soir
7) Природа	dinde	–	éléphant	les chevaux	Champ, une coccinelle, coquelicots, un moustique	Un poney, des arc-en-ciels, lapin

Слова категории «время – место» не употребляются только детьми при институциональном общении. Это может быть объяснено тем, что социальный контекст, при котором происходит коммуникация (школа), изначально определяет и время, и место. Кроме того, при формальном общении дети не употребляют лексемы, связанные с природой.

Таблица 9. Анализ тематических групп слов

	Институциональное общение (взрослые)	Институциональное общение (дети)	Формальное слабо институциональное общение (взрослые)	Формальное слабо институциональное общение (дети)	Неформальное общение (взрослые)	Неформальное общение (дети)
8) Магазины	–	–	paquets de lessive, courses, tour	billet	–	–
9) Количество	–	–	Deux, un peu	un tout petit bout, quatre-vingt-dix, deux	–	–
10) Вещи	–	–	le porte-monnaie, chaussures de football	le porte-monnaie	–	–

Лексика, относящаяся к группам «магазин», «количество» и «вещи» употребляется только в рамках формального слабо институционального общения, что может быть объяснено тем, что в рамках такого общения и взрослые, и дети часто меняют свои социальные роли.

Таблица 10. Анализ тематических групп слов

	Институциональное общение (взрослые)	Институциональное общение (дети)	Формальное слабо институциональное общение (взрослые)	Формальное слабо институциональное общение (дети)	Неформальное общение (взрослые)	Неформальное общение (дети)
11) Школа	Pupitre, cour de recreation, classe, récréation, école	Cours, la maîtresse, carnet	–	École, maîtresse, rédaction	–	–

Лексемы с семантикой «школа» характерны для институционального общения. Кроме того, данные слова употребляются детьми в рамках слабо институционального общения.

Таблица 11. Анализ тематических групп слов

	Институциональное общение (взрослые)	Институциональное общение (дети)	Формальное слабо институциональное общение (взрослые)	Формальное слабо институциональное общение (дети)	Неформальное общение (взрослые)	Неформальное общение (дети)
12) Дом	–	–	–	–	Lit, un livre, le bureau, l'étagère, la cuisine	Chambre, un livre
13) Еда	–	–	–	–	Jambon, purée, des crêpes	Bigorneaux, des crêpes, des bonbons

Для неформального общения характерны лексемы со значением «дом» и «еда».

Таблица 12. Анализ тематических групп слов

	Институциональное общение (взрослые)	Институциональное общение (дети)	Формальное слабо институциональное общение (взрослые)	Формальное слабо институциональное общение (дети)	Неформальное общение (взрослые)	Неформальное общение (дети)
14) Развлечения	–	–	–	Foire, le stand de tire	Voyage, écouter la radio	j'ai relu

Семы со значением «развлечения» употребляются и взрослыми, и детьми в рамках неинституционального общения, а также дети в рамках слабо институционального общения.

Таблица 13. Анализ тематических групп слов

	Институциональное общение (взрослые)	Институциональное общение (дети)	Формальное слабое институциональное общение (взрослые)	Формальное слабое институциональное общение (дети)	Неформальное общение (взрослые)	Неформальное общение (дети)
15) Абстрактные понятия	–	–	Mémoire, exactement, chance, patience, une idée, une description, des informations	quelque chose, francs, l'impression, question, le droit	Bêtises, gargouillis, temps, idée, question, tâches	Question, plaisir, l'heure, problème

Слова-абстрактные понятия не употребляются только при институциональном общении.

Анализ показал, что все участники коммуникации употребляют лексемы из тематических групп «характеристика», «действие» и «человек». Также, одними из самых частотных групп являются группы «подарок» и «место – время». Кроме того, при слабо-институциональном и неформальном общении у детей и в диаде «взрослый–ребенок» в рамках неформального общения насчитывается большее количество групп, что вызвано обилием разных социальных контекстов.

Исходя из нашего анализа, можно выделить три стереотипные модели общения в диаде «взрослый–ребенок»:

1. В рамках институционального общения ребенок должен внимательно слушать, отвечать немногословно, но «правильными» словами и только тогда, когда ему позволят, не использовать большое количество мимики и жестов, стоять спокойно. Инициатором общения и тем, кто заканчивает коммуникацию, является взрослый.

2. В рамках слабо институционального общения и взрослые, и дети говорят простыми предложениями, используют различные жесты и мимику. Детям позволяется быть более эмоциональными, но при этом помнить о

разнице социальных статусов между ними и взрослыми. Интеракция либо «замыкается» на взрослом, либо приобретает структуру «коммуникативного пинг–понга»

3. В рамках неформального общения социальные статусы между взрослыми и детьми практически полностью «стираются», дети могут употреблять жесты, которые определяются как «взрослые». Дети разговаривают более длинными фразами. Структура диалога – «коммуникативный пинг–понг».

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. Нами были изучены и выделены три вида коммуникативных моделей общения: неформальное общение, институциональное общение в рамках школы в диадах «директор–ученики» и «учительница–ученики» и слабо-институциональное общение взрослых в разных социальных ролях и детей. Анализ структур диалогов показал, что невозможно найти единую структуру всех диалогов для всех коммуникативных пар. Однако общие тенденции прослеживаются в том, что в каждой коммуникативной паре есть структура, замыкающаяся на взрослом – взрослый начинает и заканчивает коммуникацию. Стоит также отметить, что во всех типичных моделях общения инициаторами интеракции выступают взрослые. Кроме того, при институциональном общении диады «директор-ученики» и «учительница-ученики» имеют идентичные модели типичного и нетипичного диалогов, схожесть которых связана с одинаковым социальным контекстом и социальными ролями. Для общения между взрослыми в различных социальных ролях и детьми характерно наличие наибольшего числа вариативных моделей, что обусловлено разными социальными контекстами. Структура «коммуникативный пинг-понг» характерна как для слабо-институционального общения, так и для неформального.

2. Анализ невербальных характеристик показал, что при официальном институциональном общении с подчинительными отношениями между коммуникантами частотность мимических движений меньше. У детей при слабо-институциональном общении наблюдается наиболее высокий показатель мимики, а у взрослых – жестов. Индекс поз примерно равен для каждого вида общения и только у детей при институциональном общении он равен нулю.

Кроме того, в рамках неформального общения дети используют жесты, которые обычно взрослые обращают к детям, а слабо институциональная

интеракция характеризуется наибольшей вариативностью жестов и мимических жестов из-за обилия различных социальных контекстов при которых протекает коммуникация.

3. Анализ лексических и грамматических составляющих общения в данных коммуникативных парах показал, что в контексте неофициального общения наблюдается наибольшая частота отрицания. В сравнении с институциональным общением, для слабо институционального и неинституционального общения характерно меньшее употребление повелительного наклонения, которое в свою очередь при каждом общении достигает нуля у детей. Данный показатель наиболее ярко отражает разницу в социальных статусах говорящих. Синтаксический анализ показал, что все участники и формальной, и неформальной коммуникации стремятся говорить простыми и утвердительными фразами в настоящем времени. Однако практически одинаковое количество утвердительных и восклицательных предложений у взрослых при школьном общении отражает то, что при воспитательных беседах директор и учительница тяготеют к использованию восклицаний. Исключение из общей синтаксической тенденции составляют дети, которые тяготеют к употреблению сложных предложений в рамках неофициального общения. Более того, для них же практически равны показатели частотности употребления утвердительных и восклицательных предложений.

4. Из 15 тематических групп слов 3 группы «характеристика», «действие» и «человек» являются общеупотребительными для всех участников коммуникации. Также, одними из самых частотных групп являются группы «подарок» и «место – время». Кроме того, у коммуникативной пары в рамках неинституционального общения насчитывается большее количество групп слов, что вызвано обилием разных социальных контекстов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В теоретической части работы мы выяснили, что социальная роль – это поведение человека, определяемое ситуацией или статусом человека, которое строится по общепринятым правилам в обществе. Социальная роль не всегда соответствуют коммуникативным ролям, хотя бывают случаи, когда одна роль может быть, как социальной, так и коммуникативной. Разница заключается в том, что, исполняя социальную роль, человек действительно является тем, чью роль он исполняет, а при коммуникативной роли он только изображает из себя такого человека, но на деле им не является.

Социальный опыт детей усваивается через общение со взрослыми. Так, даже на самых ранних этапах развития ребенок в общении со взрослым учится общаться в социуме. В период дошкольного развития приобретение социального опыта продолжается так же через общение со взрослыми.

Для определения стереотипных моделей коммуникации в диаде «взрослый – ребенок» во французской лингвокультуре, было решено провести анализ структуры диалогов, невербальных характеристик, лексический и синтаксический анализ реплик, а также анализ тематических групп слов. Выборка материала проводилась путем просмотра серий французского мультфильма «Le Petit Nicolas».

Далее, выбранные фрагменты были проанализированы и распределены на три большие группы: официальное, неофициальное и полуофициальное общение. Каждая коммуникация была рассмотрена внутри своей системы и сопоставлена с другими.

Таким образом, были выявлены разные коммуникативные модели, среди которых существуют некоторые тенденции: 1) модель, при которой происходит «замыкание» коммуникации на взрослом существует в каждом типе общения, 2) во всех типичных моделях общения инициаторами интеракции выступают взрослые, 3) для слабо-институционального и неформального общения характерна структура «коммуникативного пинг-

понга». Анализ невербальных компонентов показал, что в условиях формального общения, когда не допускается излишняя эмоциональность, показатель мимической активности гораздо ниже, чем при слабо-институциональном и неформальном общении. Результатом грамматического и синтаксического анализа является вывод о том, что все коммуникативные пары стремятся к использованию простых, утвердительных предложений в настоящем времени, но, тем не менее, есть одно исключение. При семейном общении, особенно в ситуациях, когда дети объясняют свои проступки, они используют больше сложных предложений, что в свою очередь иллюстрирует идеализированное представление взрослых о том, как должны говорить дети.

Мы предполагаем, что такие явные отличия являются характерными для социальных и коммуникативных ролей говорящих, а также для социального контекста, в котором происходит коммуникация.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абросимова Е. Е. Портрет современного ребенка-видеоблогера // Общество: социология, психология, педагогика, 2018. Вып. 2. С. 30–32.
2. Абросимова Е. Е. Детский сегмент видеоблогосферы: структура, функции и влияние на социализацию: автореф. дис. ... социол. наук: 22.00.04. Нижний Новгород, 2018. 19 с.
3. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов // Вопросы психологии. 1986. Вып. 1. С. 95–101.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 375 с.
5. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Ролевые теории // Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы. М.: Аспект пресс, 2001. С. 193–203.
6. Антонова Л. Ю. Хобби как средство культурной интеграции молодежи // Вестник Бурятского государственного университета, 2012. Вып. 6. С. 253–257.
7. Бабаян В. Н. Различные подходы к определению понятия «дискурс» и его основные характеристики // Верхневолжский филологический вестник. 2017. Вып. 1. С. 76–81.
8. Баранов А. Н., Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. Теоретический журнал по общему и сравнительному языкознанию. 1992. Вып. 2. С. 84–85.
9. Белл Р.Т. Социолингвистика. Цели, методы и проблемы. М.: Международные отношения, 1980. 320 с.
10. Белоногов С.Е. Социальный стереотип: позитивное или негативное явление // Since time. 2014. Вып. 2. С. 5–8.
11. Белянин В.П. Психолингвистика. М.: Флинта: МПСИ, 2004. 232 с.
12. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1998. 446 с.

13. Елкина М. В. Детские видеоблоги: хобби для маленького журналиста или бизнес-идея для родителей? // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. Вып. 3 (25). С. 189–192.
14. Ильюшкин В.В. Социальный стереотип как концентрированное выражение социальной установки // Вестник науки и образования. 2015. Вып. 1(3). С. 87–92.
15. Казаковская В.В. Семантическая типология вопросно-ответных единств: ранние этапы речевого онтогенеза // Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 359–383.
16. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
17. Кириллов Д. А., Зайцева Т. А. Видеооблог как канал коммуникации // Аллея науки, 2017. Вып. 5. С. 42–47.
18. Кон И.С. Социология личности. М.: Издательство политической литературы, 1967. 383 с.
19. Колмогорова А.В. «Мамин язык». Практики материнского общения в контексте распределённой модели языка и когниции. М.: ФЛИНТА, 2013. 166 с.
20. Котов А. А., Зинина А. А. Функциональный анализ невербального коммуникативного поведения // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Т. 1. Вып. 14. М.: РГГУ, 2015. С. 299–310.
21. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникаций: курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.
22. Крейдлин Г.Е. Кинесика // Словарь языка русских жестов / под ред. Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. М.: Языки русской культуры, 2001. С. 166–188.
23. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 582 с.

24. Лемяскина Н.А., Стернин И.А. Коммуникативное поведение младшего школьника // Коммуникативное поведение, жанр: коллективная монография. Воронеж, 2000. С. 6–45.
25. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Институт практической психологии, 1997. 384 с.
26. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Спб.: Питер, 2009. 320 с.
27. Нешкова Е. Г. Функционирование интертекстуальных включений в американском мультипликационном дискурсе (на примере мультипликационного сериала «Тимон и Пумба» // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. Вып. 3. С. 56–59.
28. Нешкова Е. Г. Функциональные особенности мультипликационного дискурса // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2017. Вып. 4. С. 152–155.
29. Полев Д.М. Эталон, прототип и стереотип как механизмы восприятия человека человеком // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: психология. 2009. Вып. 18(151). С. 19–25.
30. Потапова Н. В. Характеристики гипотекста электронного новостного дискурса, обусловленные возрастом адресата и не зависящие от него: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Кемерово, 2019. 24 с.
31. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Проблема типизации при описании коммуникативного поведения народа // Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта, Наука, 2006. С. 44–46.
32. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука конца 20 века / под ред. Ю. С. Степанова. М.: Ин-т языкознания РАН, 1995. С. 35–73.

33. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: Гарант, 2000. 52 с.
34. Стернин И.А. Общение и ролевое поведение // Основы речевого воздействия. Воронеж: Истоки, 2012. С. 70–76.
35. Томаселло М. Истоки человеческого общения: пер. с англ. М.: Языки русской культуры, 2011. 323 с.
36. Цейтлин С.Н. Некоторые особенности диалога «взрослый-ребёнок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге. Сер. «Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике». СПб.: Союз, 2001. С. 5–28.
37. Чухрай П.Д. Социальный стереотип: негативное или позитивное явление? // Развитие науки и техники: механизм выбора и реализации приоритетов: сб. ст. междунар. науч.-практич. конф.: в 3 ч. Уфа: Аэтерна, 2017. С. 210–215.
38. Щуклина Е.С. Роль современной мультипликации в воспитании ребенка // Вестник Пензенского государственного университета. 2013. Вып. 4. С. 12–14.
39. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М.: Прогресс, 1975. С. 193–231.
40. Cowley S.J. *Languaging: How humans and bonobos lock on to human modes of life* // *International Journal of Computational Cognition*. 2005. № 3/1. P. 44–55.
41. Cowley S.J. *Bridges to history: biomechanical constraints in language* / N. Love (ed.) // *Integrational linguistics and history* Routledge. London, 2006. P. 200–223.
42. Goffman E. *The presentation of self in everyday life*. N.Y.: Doubleday, 1959. 163 p.
43. Gross N., Mason W. S., McEachern A.W. *Explorations in role analysis: Studies of the school superintendency role*. N. Y., 1958. 379 p.
44. Linton R. *The Study of Man*. N. Y., 1936. 503 p.

45. Lippmann W. Public opinion. New York: Macmillan, 1922. 273 p.
46. Cook M. Interpersonal perception. Harmondsworth: Penguin Books, 1971. 168 p.
47. Rosch E.H., Carolyn B.M. Family resemblances: studies in the internal structure of categories // *Cognitive Psychology*. 1975. Volume 7, Issue 4. P. 573–605.
48. Sarbin T., Allen V. Role Theory // *The handbook of social psychology*. Second edition, volume one, 1968. P. 488–568.
49. Schieffelin B. The give and take of everyday life. Language socialization of Kaluli children. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 288 p.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра романских языков и прикладной лингвистики
45.03.02 Лингвистика

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой РЯиПЛ

 А. В. Колмогорова

« 05 »  2020 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

**ВЕРБАЛЬНОЕ И НЕВЕРБАЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ
СТЕРЕОТИПНЫХ МОДЕЛЕЙ КОММУНИКАЦИИ "ВЗРОСЛЫЙ-
РЕБЕНОК" ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА
МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТСЕРИАЛА LE PETIT NICOLAS)**

Выпускник



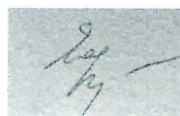
О.В. Морозова

Научный руководитель



д-р филол. наук,
проф. А.В. Колмогорова

Нормоконтролер



В.В. Ефимова

Красноярск 2020