

Федеральное государственное автономное
государственное 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
« _____ » _____ 2022 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

**ДИСКУРСИВНЫЕ СРЕДСТВА ЛЕГИТИМАЦИИ КАТЕГОРИИ
ТОЛЕРАНТНОСТИ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

Выпускник	_____	Ю.Г. Пестонова, гр. ИЯ18-05Б
Научный руководитель	_____	д-р филол. наук, проф. А.В. Колмогорова
Нормоконтролер	_____ _____	С.Г. Коллей

Красноярск 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КАТЕГОРИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ	7
1.1. Специфика дискурса детской художественной литературы	7
1.1.1. Понятие дискурса в лингвистике	7
1.1.2. Художественный дискурс	9
1.1.3. Детская художественная литература	11
1.2. Методы критического дискурс-анализа применительно к детской литературе	14
1.2.1. Модель Рут Водак	15
1.2.2. Модель Т. ван Дейка.....	18
1.2.3. Модель ван Леувена.....	21
1.3. Категория толерантности как объект легитимации	31
1.3.1. Понятие толерантности	31
1.3.2. Понятие легитимации	34
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	36
ГЛАВА 2. АНАЛИЗ СРЕДСТВ ЛЕГИТИМАЦИИ КАТЕГОРИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ	38
2.1. Стратегии легитимации категории толерантности в дискурсе франкоязычных произведений для детей	41
2.1.1. Стратегия апелляции к авторитету.....	41
2.1.2. Стратегия моральной оценки.....	49
2.1.3. Стратегия рационализации	55
2.1.4. Мифопоэтическая стратегия.....	60

2.1.5. Анализ стратегий легитимации	63
2.2. Коммуникативное поведение главного героя как дополнительный инструмент формирования толерантности	66
2.3. Коммуникативное поведение второстепенных персонажей как дополнительный инструмент формирования толерантности	70
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	84
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ.....	89
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ	90

ВВЕДЕНИЕ

Современный мир – это свободное, мультикультурное общество, в котором проживают представители разных рас и народов, культур и религий, идеологий и мировоззрений. Толерантность является одним из важнейших условий гармоничного существования каждого человека и общества в целом. Основой толерантности является признание за окружающими права на уважение их личности и самоидентичности, умение терпимо относиться к чужому мнению, образу жизни, а также к другой национальной культуре, религиозным взглядам, языку и так далее.

Актуальность данной работы обусловлена важностью воспитания толерантности в условиях национального, культурного и социального разнообразия. Одной из наиболее доступных форм воспитания толерантности у детей и формирования социализированной личности являются книги.

Объектом данной работы является категория «толерантность» в детской франкоязычной художественной литературе. **Предметом** изучения выступают дискурсивные средства легитимации категории толерантности в детской франкоязычной художественной литературе.

Цель исследования заключается в выявлении дискурсивных средств легитимации категории толерантности в детской франкоязычной художественной литературе. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие основные **задачи**:

- 1) раскрыть понятие дискурса в лингвистике и дать характеристику художественному дискурсу и дискурсу детской художественной литературы;
- 2) рассмотреть методы критического-дискурс-анализа (модель Р. Водак, Т. ван Дейка, Т. ван Леувена);
- 3) рассмотреть понятие категории толерантности;
- 4) изучить понятие легитимации и уточнить роль мифопоэтического мышления в процессе воздействия на массовое сознание;

5) выявить языковые средства объективации категории толерантности во франкоязычной художественной литературе для детей.

Для достижения поставленных задач были использованы **методы** дискурс-анализа, контекстуального анализа, стилистического анализа, описательный метод, элементы качественно-количественного анализа, анализ коммуникативных тактик.

Материалом для исследования послужили десять художественных произведений на французском языке (Aguilar, L. Oreilles papillons; Baldacchino, C. Boris Brindamour et la robe orange; Carrier, I. La petite casserole d'Anatole; Desbordes, A. Mon ami; Kollender, S. On n'est pas si différents; Merveille, C. Petit cube chez les tous ronds; Néouanic, L. Petite tache; Prévot, F. Tout allait bien; Ruillier, J. Quatre petits coins de rien du tout; Schlossmacher, M. La petite poule poire) для детей в возрасте от 3-7 лет. Общий объем проанализированного текстового материала составил 3362 слова.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных данных в рамках вузовских курсов коммуникативной лингвистики, лингвокультурологии, политической лингвистики.

Во **Введении** обосновывается выбор темы исследования, ее актуальность, указываются объект и предмет исследования, определяются цели и задачи, необходимые для ее достижения, ее общая методика, указываются источники фактического материала.

В **первой главе** «Теоретические основы исследования категории толерантности в художественном дискурсе» раскрываются такие понятия как дискурс, легитимация, толерантность, выявлены особенности художественного дискурса и дискурса детской художественной литературы, рассмотрены методы критического дискурс-анализа, в том числе модели Рут Водак, Т. ван Дейка и Ван Леувена.

Во **второй главе** «Анализ средств легитимации категории толерантности» произведен анализ стратегий легитимации в текстах детской

художественной литературы по модели критического дискурс-анализа Ван Леувена, а также приведены рассмотрены лексические, грамматические и стилистические средства выражения различных стратегий.

В **Заключении** обобщаются результаты проведенного исследования, их соотнесенность с поставленной целью и конкретными задачами.

Апробация работы: работа была представлена докладах II Международном форуме языков и культур (г. Красноярск, 27-30 мая 2021) и на XIV Международной научно-практической конференции молодых исследователей «Язык, дискурс, (интер)культура в коммуникативном пространстве человека» (г. Красноярск, 21-22 апреля 2022).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КАТЕГОРИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

1.1. Специфика дискурса детской художественной литературы

1.1.1. Понятие дискурса в лингвистике

Термин «дискурс» возник от латинского слова *discurus* – ‘беготня, бег назад и вперед’. Производное значение слова отсылает к идее ‘речь, беседа, разговор, использование языка’. Безусловно за этим кроется метафора, которая сравнивает процесс возникновения и реализации мыслей, процесс общения, обмена информацией с движением и некоторым мельтешением. В переносном значении термин зафиксировали в V в. до н.э. [Демьянков, 2007: 86–87].

Помимо лингвистики этот термин используется во многих гуманитарных науках, связанных с языком, например, в социологии, антропологии, психологии, философии.

В современной лингвистике *дискурс* понимается как любые формы речевого взаимодействия между людьми (Т.В. Жеребило, П. Серио, Т.М. Николаева и др.).

Так, Т.В. Жеребило дает такое определение понятию: «дискурс – любое целенаправленное письменное высказывание, текст» [Жеребило, 2005: 72].

Французский лингвист Патрик Серио, резюмируя все существующие значения термина, предлагает список, состоящий из восьми различных дефиниций:

- 1) эквивалент понятия «речь», т. е. любое конкретное высказывание (по Ф. Соссюру);
- 2) единица, превосходящая фразу по размерам;
- 3) воздействие высказывания на его получателя с учетом ситуации высказывания;
- 4) беседа как основной тип высказывания;

- 5) речь с позиций говорящего, в противоположность повествованию, которое не учитывает такой позиции (по Э. Бенвенисту);
- 6) употребление единиц языка, их речевую актуализацию;
- 7) социально или идеологически ограниченный тип высказываний;
- 8) теоретический конструкт, предназначенный для исследований условий производства текста [Серио, 1999: 26–27].

Согласно Т.М. Николаевой, дискурс – это «многозначный термин лингвистики текста, употребляемый рядом авторов в значениях, почти омонимичных. Важнейшие из них: 1) связный текст; 2) устно-разговорная форма текста; 3) диалог; 4) группа высказываний; 5) речевое произведение, как письменная или устная данность» [Николаева, 1978: 467].

В понимании Эмиля Бенвениста дискурс – это «речевое произведение, которое возникает каждый раз, когда мы говорим», объектом которого является акт производства, а не текст высказывания [Бенвенист, 1974: 12].

В нашей работе мы будем понимать дискурс вслед за американским лингвистом З. Харрисом, который определил дискурс как «последовательность предложений, произнесенная (или написанная) одним (или более) человеком в определенной ситуации» [Harris; цит. по: Горбунова, 2012: 245]. Это определение наиболее полно соответствует цели данной работы, так как мы анализируем текст на предмет средств легитимации толерантности в определенных ситуациях.

В.И. Карасик выделяет два типа дискурса в зависимости от позиции участников общения: статусно и личностно-ориентированный. Участники статусно-ориентированного дискурса реализуют «свои статусно-ролевые возможности в рамках, сложившихся общественных институтов» [Карасик, 1998: 190–191]. В то время как участники личностно-ориентированного или же персонального дискурса хорошо знакомы друг с другом, могут раскрывать друг другу душу, свой богатый внутренний мир, а также они воспринимают друг друга как полноценных и сформировавшихся личностей [Карасик, 2002: 193].

В.И. Карасик делит личностно-ориентированный дискурс на два подтипа: бытовой (обиходный) и бытийный. Особыми характеристиками бытового дискурса являются разговорная форма речи и диалогичность, а в бытийном дискурсе «используются все формы речи на базе литературного языка; бытийное общение носит преимущественно монологический характер и представлено произведениями художественной литературы и философскими, и психологическими интроспективными текстами» [Там же: 240]. Следовательно, художественный дискурс относится к особому типу бытийного дискурса.

1.1.2. Художественный дискурс

Как один из вариантов бытийного общения художественный дискурс можно представить как насыщенный смыслами и развернутый полилог между текстом, автором и читателем. Данный полилог раскрывает взаимодействие интенций автора и совокупность потенциальных реакций читателя и текста, которая выводит произведение в пространство семиосферы. Реализация авторского видения проблемы состоит в открытой (обнаруживающей связь с культурной традицией) структуре текста. Она способна вызывать у читателя особые ассоциации и толкования, способные породить сообщение, отличное от исходного [Олизько, 2009: 12]. Неоднородность и разнообразие художественной литературы (национально-культурная, жанрово-тематическая, стилевая и ценностно-эстетическая) позволяют выделить различные подтипы в рамках художественного дискурса.

Также лингвисты дают другое определение художественного дискурса. Они определяют его как когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения, а текст – конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную (и зафиксированную) форму [Кубрякова, Александрова; цит. по Седых, Куган, 1999: 186–197].

Целью художественного дискурса является создание художественных образов при помощи языковых средств. «Образ не может быть представлен в виде картинок, образ – это интеллектуальный и эмоциональный комплекс в момент времени, объединение в корне отличных идей» [Wellek, 1962: 192].

Также мы можем описать цель художественного дискурса следующим образом: с помощью своего произведения писатель пытается воздействовать на «внутренний мир» и «духовное пространство» своего читателя, тем самым ставя перед собой цель воздействия на читателя и внесения некоторых изменений, например, в его систему ценностей. Под духовным пространством мы подразумеваем совокупность системы знаний, ценностей, взглядов на жизнь определенного индивида, его желания и личностные ориентиры [Асратян, 2015]. Художественный дискурс составляет семиотический слой, идеологические, концептуальные, философские, эстетические значения текста, которые передаются с помощью слов и словосочетаний [Кенжегараев, 2012].

Одной из особых характеристик художественного дискурса считается то, что автор художественного дискурса не несет ответственности за соответствие или несоответствие своих утверждений истине. Авторы политического, идеологического дискурса или дискурса прессы, в свою очередь, ответственны за достоверность своих утверждений. Ложными будут считаться любые сообщаемые автором факты и источники информации, которые как-либо искажены в дискурсе. В то время как у авторов художественного дискурса искажение фактов и источников информации, на которые он ссылается, любое искажение исторических событий и других исторических реалий не будут считаться ложными в прямом понимании этого слова. Такое искажение выполняет задачу создания образа – особая цель художественного дискурса.

Согласно английскому лингвисту Джону Р. Серлю, автор художественного произведения делает вид, будто осуществляет серию иллюкутивных актов, обычно относящихся к репрезентативному типу, т.е. занимается «необманым псевдоосуществлением речевых актов, притворяясь, будто дает нам отчет об определенном ряде событий» [Searle, 1974: 324].

Выдуманный и условный характер художественного текста, как правило, обуславливается тем, что автор создавал текст под воздействием своего воображения и творческого вдохновения. Это ведет нас к тому, что особой характеристикой художественного дискурса является то, что у каждого художественного текста имеется особая оригинальная внутритекстовая действительность. Исходя из этого следует, что художественный текст или дискурс в узком смысле является выдуманным, в рамках которого соотношение изображаемого мира с действительностью носит опосредованный характер, преломляется через призму индивидуально-авторского восприятия, трансформируется в соответствии с интенцией автора, то есть концептуализируется [Асратян, 2015: 18].

В художественном дискурсе наиболее полно представлена вся картина литературного языка и отчетливо представлены основные тенденции его развития. К характерным чертам художественного дискурса также относят исторически обусловленный синтез устного и письменного типов речи. Такой синтез характеризуется специфическим набором языковых и речевых средств, структурной сложностью художественной формы, которые могут использоваться как в устной, так и в письменной речи, отсутствием линейности во времени, так как читатель может вернуться к любому отрезку художественного текста [Тушинцева, 2016: 211].

Таким образом, художественный дискурс значительно отличается от других типов дискурса тем, что для него характерна образность и отсутствие ответственности за истинность, так же в нем подразумеваются взаимоотношения между автором и читателем. Отличительные характеристики художественного дискурса вызывают особый интерес у исследователей.

1.1.3. Детская художественная литература

Детская литература – это «художественная литература для детей и юношества» [Кожевников, Николаева, 1987: 159]. Более развернутая трактовка включает в себя не только произведения, изначально написанные для детской аудитории, но и произведения для взрослых, полюбившиеся детям.

Несмотря на то, что детская художественная литература отвечает большинству требований художественной литературы и является частью мировой литературы, у нее есть несколько особых черт, особая специфика. Одной из отличительных черт можно назвать гармоничное сочетание искусства и педагогики. В.Г. Белинский писал, что книги, написанные специально для детей, должны входить в план воспитания человека, как одна из важнейших его сторон [Белинский, 1954: 88].

Необходимо дать определение дискурсу детской художественной литературы. Так, В. Н. Карпухина определяет дискурс детской художественной литературы как «совокупность текстов детской литературы в их функционировании в семиосфере культуры» [Карпухина, 2015: 248]. Детская литература является одним из главных факторов формирования общественной системы ценностей, поэтому ее специфика обусловлена идеологией, представлением общества о подходящей для детей книге. Идеология в данном случае представляет собой систему взглядов, идей, ценностей, определяющих содержание и форму произведения детской художественной литературы.

Одна из главных функций детской художественной литературы – развлекательная, так как нельзя как-либо воспитать ребенка, не заинтересовав его. Воспитательная функция также считается одной из самых главных, потому что литература питает ум ребенка, открывает ему новые миры и образы. Не менее важной функцией является эстетическая, так как с ее помощью формируется художественный вкус [Трыкова, 2003: 86].

Также основными идеологическими функциями являются развлекательная и социализирующая (приобщение юного читателя с нормами и ценностями общества, в котором ему предстоит развиваться), которые реализуются с помощью наборов различных дискурсов

[Белоглазова, 2010а: 173]. Развлекательную функцию вводят различные элементы дискурса игры и детской речи, а также природоведческий, гастрономический и фантастический дискурс. А социализирующую функцию вводят элементы познавательного, дидактического, медицинского, экономического и общественно-политического дискурсов [Белоглазова, 2010б: 9].

Розмари Рос Джонстон акцентируем внимание на том, как менялись цели художественного дискурса в детской литературе с течением времени: «если дети и не являются "открытыми психически" или *tabulae rasae*, то, безусловно, "открыты" и восприимчивы к определенному влиянию, а также остро чувствительны к взаимодействию друг с другом. Таким образом, произведения детской литературы были организованы в рамках общественных установок, предназначенных для "обучения", "социализации" и "аккультурации". Изначально в них рассматривались религиозно-нравственные нормы общество, далее – более общие образовательные цели, а в последнее время большую роль играют социальные вопросы» [Johnston, 2006: 52].

Зачастую именно тексты детской художественной литературы формируют тенденции и нормы, которые закрепятся в будущем. Одной из целей дискурса детского художественного текста является формирование субъект-объектных отношений в коммуникативной ситуации «ребенок-взрослый» [Карпухина, 2015: 250]. Также в современных произведениях детской литературы с каждым годом становится более используемым политически корректный дискурс, в котором авторы не только указывают на толерантное отношение к людям, отличным от большинства, но и подчеркивают равноправие всех живых существ на планете [Карпухина, 2019: 162]. Например, слово *pets*, которое переводится как *домашние животные*, предполагает у животного наличие хозяина, но для того, чтобы подчеркнуть биологически равное сосуществование автор может использовать следующую форму *animal-companion* – *животное-компаньон* [Тер-Минасова, 2000: 216].

Таким образом, дискурс детской художественной литературы является важным компонентом формирования личности в обществе, системы ценностей и картины мира.

1.2. Методы критического дискурс-анализа применительно к детской литературе

Термин «дискурс-анализ» многозначен, это связано с отсутствием единого определения для исходного термина «дискурс»:

1) (В самом широком смысле) дискурс-анализ понимают как единую сферу изучения языкового общения со следующих точек зрения: форма, функция, ситуативная и социально-культурная обусловленность;

2) (в узком смысле) дискурс-анализ – это совокупность традиций анализа Бирмингемской исследовательской группы;

3) дискурс-анализ как «грамматика дискурса» (Р. Лонгейкр, Т. Гивон), близкое, но не тождественное лингвистике текста направление [Макаров, 2003: 99].

Концепция дискурс-анализа имеет междисциплинарный характер и находится на стыке лингвистики, социологии, теории коммуникации и ряда других наук, является методом, позволяющим максимально широко анализировать процесс человеческого общения, «речь, погруженную в жизнь» [Арутюнова, 1990: 136–137].

Критический дискурс-анализ – это методология, которая позволяет четко оценить, что подразумевается, когда язык используется для описания и объяснения. В рамках критического дискурс-анализа существует множество терминов, которые отражают различные влияния на развитие методологии [Fairclough, 1995: 132].

Существует множество подходов к критическому дискурс-анализу, тем не менее, можно выделить 5 основных общих им всем характеристик:

1. Лингвистико-дискурсивный характер социальных процессов и структур, с помощью которых воспроизводятся и потребляются тексты – является важной формой практики, которая впоследствии вносит вклад в конституирование социального мира, идентичности и отношений. В течение различных дискурсивных практик происходят воспроизводство и изменение социальных и культурных явлений.

2. Дискурс конституирует и конституируется. В критическом дискурс-анализе дискурс рассматривают как форму социальной практики, которая конституирует социальный мир, и конституируется в других социальных практиках. «Дискурсивное формирование общества вызвано не социальной игрой идей в головах людей. Это следствие их социальной практики, которая глубоко укоренена и сориентирована на реальные, материальные социальные структуры» [Fairclough; цит. по: Йоргенсен, 2008: 111].

3. Использование языка необходимо анализировать эмпирически в социальном контексте – особенностью критического дискурс-анализа является то, что он занимается лингвистическим текстовым анализом использования языка в социальном взаимодействии.

4. Дискурс действует идеологически – дискурсивные практики вносят вклад в создание и воспроизводство неравного распределения власти между социальными группами. Эти результаты являются идеологическими эффектами.

5. Критическое исследование. Критический дискурс-анализ представлен как критический подход, который причастен к социальным изменениям [Йоргенсен, 2008: 110–114]

Далее в ходе работы мы рассмотрим три основные модели критического дискурс-анализа.

1.2.1. Модель Рут Водак

Австралийский лингвист Рут Водак в своей работе рассматривает критический дискурс-анализ (далее – КДА) с точки зрения истории. По ее мнению, одной из наиболее заметных отличительных черт дискурсивно-исторического подхода является его стремление работать с различными подходами, мультиметодически и на основе различных эмпирических данных, а также справочной информации. Также она выделяет самые важные характеристики дискурсивно-исторического подхода критического дискурс-анализа:

- 1) подход носит междисциплинарный характер;
- 2) междисциплинарность реализуется на нескольких уровнях: в теории, в исследовательских группах и на практике;
- 3) подход ориентирован на решение проблем, а не на конкретные лингвистические вопросы;
- 4) теория, а также методология эклектичны; то есть интегрированы теории и методы, которые полезны для понимания и объяснения исследуемого объекта;
- 5) исследование всегда включает в себя полевую этнографическую работу для изучения исследуемого объекта (изучение изнутри) в качестве предварительного условия для любого дальнейшего анализа и теоретизирования;
- 6) подход является абдуктивным: необходимо постоянное возвратно-поступательное движение между теорией и эмпирическими данными;
- 7) изучаются различные жанры и различные общественные пространства, а также исследуются интертекстуальные и междискурсивные отношения. реконтекстуализация является наиболее важным процессом в соединении этих жанров, а также тем и аргументов;
- 8) исторический контекст всегда анализируется и интегрируется в интерпретацию дискурсов и текстов;

9) категории и инструменты для анализа определяются в соответствии со всеми этими шагами и процедурами, а также с конкретной исследуемой проблемой;

10) базовые теории служат основанием исследований в КДА. Однако в условиях конкретного анализа применяются теории среднего уровня;

11) цель критического дискурс-анализа – практика. Результаты должны быть доступны экспертам в различных областях и применяться с целью изменения определенных дискурсивных и социальных практик [Wodak, 2001: 69–70].

Подводя итог Р. Водак предлагает использовать семь следующих шагов для КДА:

1) отбор информации о контексте текста (социальном, политическом, историческом, психологическом и так далее);

2) как только жанр и дискурс, к которому относится текст, – установлены, необходимо привлечь корпус этнографической информации; установить интердискурсивность и интертекстуальность (тексты на схожие темы, тексты со схожими аргументами, макротемы, области действия, жанры);

3) исходя из исследуемой проблемы, необходимо сформулировать точные исследовательские вопросы и исследовать смежные области в поисках релевантных теорий и теоретических аспектов;

4) трансформация исследовательских вопросов на язык лингвистических категорий;

5) применение этих категорий к изучаемому тексту, с использованием теоретических подходов для интерпретации значений, вытекающих из исследовательских вопросов;

6) составление контекстной диаграммы для конкретного текста и полей действий;

7) составление развернутой интерпретации, с постоянным возвратом к вопросам исследования и к исследуемой проблеме [там же: 93].

Организуемое таким образом, исследование предполагает постоянное движение между текстом, этнографическим материалом, теориями и анализом. Решения и выводы, получаемые во время исследования, требуют обоснования и экспликации.

1.2.2. Модель Т. ван Дейка

Тён ван Дейк, нидерландский лингвист, дает следующее определение КДА: «Critical discourse analysis is a type of discourse analytical research that primarily studies the way social power abuse, dominance, and inequality are enacted, reproduced, and resisted by text and talk in the social and political context» (Критический анализ дискурса – это тип дискурсивного аналитического исследования, которое в первую очередь изучает, как злоупотребление социальной властью, доминирование и неравенство разыгрываются, воспроизводятся и противостоят тексту и разговорам в социальном и политическом контексте) [Van Dijk, 2001: 352].

В своей работе «Discourse as structure and process» он выделяет двенадцать основных правил для проведения дискурс-анализа:

1. Естественно встречающийся текст и разговор. Возможно, наиболее распространенным в изучении дискурса является практически исключительный акцент на фактических или естественных разговорах и тексте. В отличие от многих работ в области формальной лингвистики или философии, данные, в принципе, не редактируются или иным образом «дезинфицируются», а изучаются «как есть», то есть в соответствии с их фактическим внешним видом или использованием в исходном контексте.

2. Контексты. Предпочтительно, чтобы дискурс изучался как составная часть его локального и глобального, социального и культурного контекстов. Текст и разговор во многом сигнализируют об их контекстуальной релевантности, и поэтому контекстные структуры необходимо детально анализировать, также как возможные последствия дискурса: обстановку,

участников и их коммуникативные и социальные роли, цели, соответствующие социальные знания, нормы и ценности, институциональные или организационные структуры и так далее. Несмотря на общее признание важности контекстуального анализа, этот принцип изучается больше в теории, чем на практике.

3. Дискурс как разговор. В то время как гораздо более ранние исследования дискурса, такие как литература или средства массовой информации, были сосредоточены на письменных текстах, большинство современных исследований дискурса ориентированы на анализ вербальных взаимодействий в неформальных беседах, а также другие, более формальные или институциональные диалоги.

4. Дискурс как социальная практика. И устный, и письменный дискурс являются формами социальной практики в социокультурном контексте. Те, кто пользуется тем или иным языком, участвуют в дискурсе не только как отдельные лица, но и как члены различных групп, институтов или культур. Таким образом, посредством своего дискурса носители языка могут создавать, подтверждать или оспаривать более всеобъемлющие социальные и политические структуры и институты.

5. Категории участников. Исследователь дискурса не должен безапелляционно накладывать свои аналитические категории на дискурс – нужно обращать внимание на то, как мир категоризируется с точки зрения самого дискурса.

6. Последовательность. Реализация дискурса в значительной степени линейна и последовательна в производстве и понимании как речи, так и текста. На всех уровнях структурные единицы (предложения, пропозиции, действия) должны описываться или интерпретироваться относительно предшествующих. Более поздние элементы могут иметь особые функции по отношению к предыдущим.

7. Конструктивность. Несмотря на то что дискурс разворачивается последовательно, его структура не хаотична. Он включает в себя функциональные элементы иерархически более высоких дискурсов и это необходимо учитывать.

8. Уровни и измерения. Аналитики дискурса склонны теоретически разделять дискурс на различные слои, измерения или уровни и в то же время связывать эти уровни друг с другом. Эти уровни представляют различные явления, вовлеченные в дискурс, например, звуки, формы, значения или действия. С другой стороны, пользователи языка стратегически управляют несколькими уровнями или измерениями дискурса одновременно.

9. Значение и функция. Аналитик должен задаваться вопросом о том, почему что-либо в дискурсе имеет значение в данном контексте и зачем что-либо в дискурсе сказано или подразумевается.

10. Правила. Предполагается, что язык, коммуникация, а также дискурс подчиняются правилам. Текст и речь анализируются как проявления или действия этих правил. В то же время, изучение дискурса может быть сосредоточено на том, как правила могут быть нарушены, проигнорированы или изменены.

11. Стратегии. Помимо правил, существуют и применяются различные стратегии для эффективного выстраивания и понимания дискурса и реализации своих коммуникативных или социальных целей.

12. Социальное познание. Менее общепризнанной, но не менее значимой является фундаментальная роль познания, т. е. ментальных процессов и репрезентаций в производстве и понимании текста и речи. Помимо личных воспоминаний и переживаний событий, общие социокультурные репрезентации (знания, отношения, идеологии, нормы, ценности) членов группы также играют фундаментальную роль в дискурсе, а также в его описании и объяснении [Van Dijk, 1997: 29–31].

Так, для ван Дейка важно обратить внимание исследователей на то, что дискурс-анализ – многогранная и важная составляющая современной лингвистики.

1.2.3. Модель ван Леувена

Тэодор Якоб «Тэо» ван Леуен – голландский лингвист, почетный профессор Сиднейского технологического университета, профессор университета Южной Дании.

Анализируя педагогический дискурс, Т. ван Леуен составил корпус текстов из различных газет, брошюр и т.д., связанных общей темой «начало школьного учебного года» [Van Leeuwen, 2008: 7]. Проанализировав следующие элементы: участники, действия, указания, условия приемлемости, стили репрезентации, время, место, ресурсы инструментов и материалов [Там же: 7–12], Т. ван Леуен увидел в них 4 стратегии легитимации:

1. Стратегия апелляции к авторитету, то есть легитимация со ссылкой на авторитет традиций, обычаев, законов и/или лиц, которым предоставлена какая-либо институциональная власть.

2. Стратегия моральной оценки, то есть легитимация посредством (часто очень косвенной) ссылки на системы ценностей.

3. Стратегия рационализации, то есть легитимация посредством ссылки на цели и виды использования институционализированных социальных действий и на знания, которые общество создало, чтобы придать им когнитивную значимость.

4. Мифопоэтическая стратегия, передаваемая через повествования, чьи результаты вознаграждают за законные действия и наказывают за неправомерные действия [Там же: 105–106].

Рассмотрим каждую из стратегий подробнее:

1. Стратегия апелляции к авторитету.

Если легитимация – это ответ на вопрос «*Почему?*», «*Почему мы должны делать это?*», «*Почему мы должны делать это таким образом?*» – то ответом бы было «потому что Я сказал(а) так», где «я» – это какой-то из видов авторитетов (субстратегий). Данная стратегия осуществляется с помощью нескольких видов субстратегий (рис. 1):

- апелляция к личному и безличному авторитету;
- апелляция к экспертному авторитету;
- апелляция к авторитету примера подражания;
- апелляция к авторитету традиций
- апелляция к авторитету большинства.

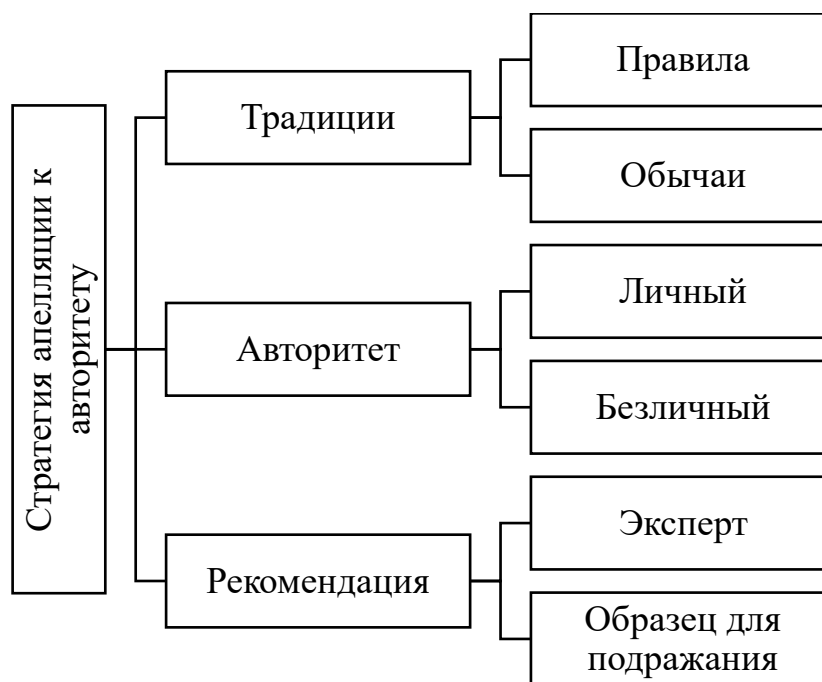


Рисунок 1. Субстратегии стратегии апелляции к авторитету

Апелляция к личному авторитету обращена к статусу конкретной личности. Ее авторитет принадлежит ей в силу определенного статуса или роли в конкретном учреждении. Например, родители и учителя в глазах детей наделены таким авторитетом. Подобным авторитетам не нужно приводить никаких обоснований для того, что они требуют от других, кроме простого “потому что я так говорю”, хотя на практике они, конечно, могут приводить аргументы и доводы. Многие утверждения авторитетных личностей содержат модальные и облигаторные структуры, а действие субъекта, на которого направлена стратегия, вербализуется глаголом действия:

Magnus sat down. Because the teacher said they had to.

Магнус сел. Потому что учитель сказал, что они должны были.

Также авторитетная личность способна легитимировать аспект времени:

«It's time to go home,» she [the mother] said.

«Пора идти домой», – сказала она [мать].

Апелляция к безличному авторитету обращена к безличному авторитету законов, правил и предписаний. Ответом на вопрос «почему?» будет не «потому что я так говорю», а «потому что так говорят законы (правила, политика, руководящие принципы и т. д.)». Но необходимым элементом в данной субстратегии является наличие существительных, таких как «политика», «регулирование», «правило», «закон» и т. д. или их родственные прилагательные и наречия (например, «обязательный», «принятый»), которые часто появляются в безличных предложениях, таких как:

It is the policy in her area to admit children termly after their fifth birthday.

В ее районе принято принимать детей только после того, как им исполнится пять лет.

В случае *апелляции к авторитету эксперта* полномочий легитимность обеспечивается экспертными знаниями, а не статусом. Эта экспертиза может быть заявлена явно, например, путем упоминания полномочий, но, если эксперт хорошо известен в данном контексте, это может восприниматься как должное. Мнение эксперта будет сопровождаться глаголами мыслительной деятельности: думать, считать, верить и т.д.

Dr. Juan believes it may be a good idea to spend some time with the child in class.

Доктор Хуан считает, что было бы неплохо провести некоторое время с ребенком в классе.

В случае авторитета образца для подражания люди следуют примеру модельных личностей или лидеров общественного мнения. Образцами для подражания могут быть члены группы сверстников или знаменитости средств массовой коммуникации, которым подражают издали, и одного факта, что эти образцы для подражания принимают определенный тип поведения или верят в определенные вещи, достаточно, чтобы узаконить действия их последователей. Для усиления эффекта могут быть использованы качественные прилагательные,

например, «крутой» или «умный» – в отношении известного человека, или «мудрый» и «опытный» – в отношении преподавателя.

The wise teacher finds out the correct way to pronounce the child's name.

Мудрый учитель находит правильный способ произносить имя ребенка.

Авторитет образца для подражания играет особенно важную роль в рекламе и средствах массовой информации, посвященных образу жизни. Журналы по украшению дома, например, узаконивают свои рецепты («как создать дом своей мечты») рассказами о том, как медийные личности или знаменитости ремонтируют и украшают свои дома

Теоретические основы легитимности образцов для подражания были заложены в 1930-х годах новой тогда формой американской психологии – символическим интеракционизмом. Символический интеракционизм фокусировался на том, как люди «воспринимают отношение групп, к которым они принадлежат», «значимых других» в их непосредственной и более широкой культурной среде. После Второй мировой войны американская популярная культура распространяла идею образца для подражания, поощряя молодых людей по всему миру брать пример со своих сверстников и популярной культуры, а не со старших и традиций. Это, в свою очередь, способствовало быстрому изменению потребительских предпочтений, которые стали столь жизненно важными для современной экономики и для «образа жизни», которому она способствовала.

Хотя авторитет традиции снижается во многих областях, тем не менее, *апелляция к авторитету традиций* все еще существует. Здесь подразумеваемый или явный ответ на вопрос «почему» не «потому что это обязательно», а «потому что это то, что мы всегда делаем» или «потому что это то, что мы всегда делали». На нее все еще можно ссылаться, особенно с помощью таких ключевых слов, как «традиция», «практика», «обычай», «привычка».

It was the practice for children in infant schools to be given free milk daily.

В школах для детей младшего возраста существовала практика ежедневного бесплатного молока.

В случае апелляции к авторитету большинства, ответ на вопрос «почему» не «потому что это то, что мы всегда делаем», а «потому что это то, что делают все остальные» или «потому что это то, что делает большинство людей». Подразумеваемое сообщение таково: «все остальные делают это, и вы тоже должны» или «большинство людей делают это, и вы тоже должны». Никаких дальнейших аргументов. Однако чаще всего это реализуется с помощью высокочастотной модальности:

The majority of teachers keep records of their progress.

Большинство учителей ведут учет своих успехов.

2. Стратегия моральной оценки

Легитимация моральной оценки основана на ценностях того или иного общества, а не навязывается каким-либо авторитетом. Зачастую данная стратегия подкрепляется оценочными словами «хорошо» или «плохо». Также они могут перемещаться между различными сферами, например, моральными, эстетическими и гедонистическими сферами и часто сочетаются с легитимацией власти. Иногда они могут быть заменены такими понятиями, как «здоровый», «естественный», «нормальный» и др. [Van Leeuwen; цит. по: Козачина, 2021: 45].

Стратегия реализуется через три субстратегии (рис.2):

- Оценка;
- Абстракция;
- Сравнение.

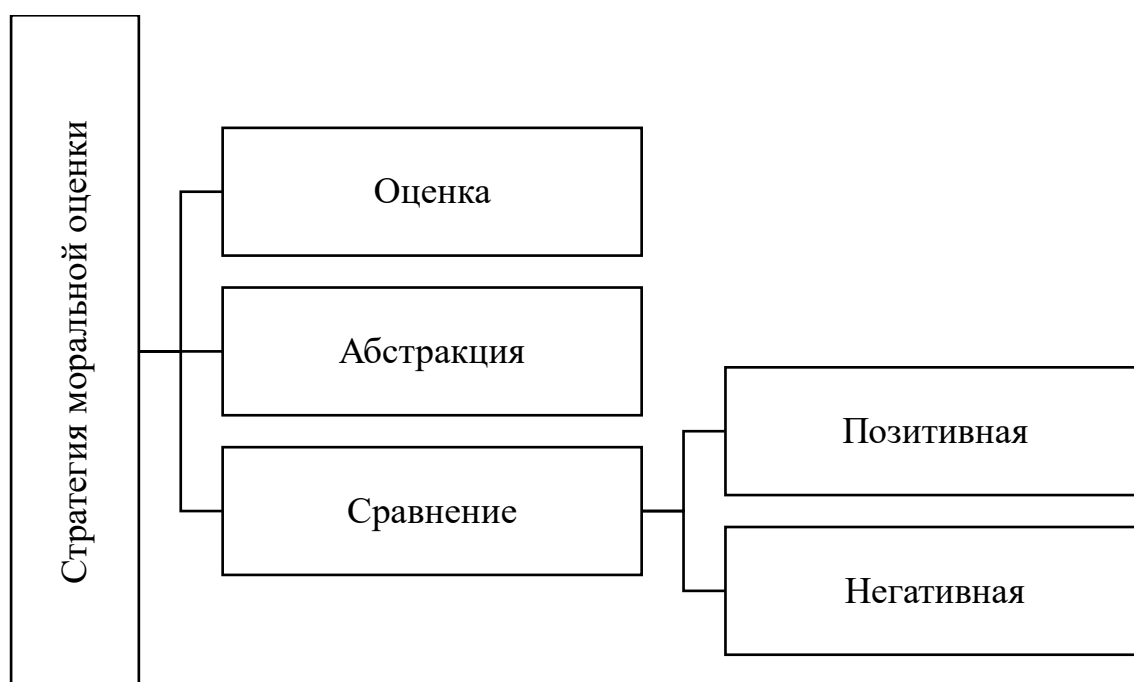


Рисунок 2. Субстратегии стратегии моральной оценки

Оценка. Оценочные прилагательные играют ключевую роль в стратегии моральной оценки. Например, во многих примерах из корпуса «первый день в школе» используются такие прилагательные, как как «*нормальный*» и «*естественный*», для легитимации реакции родителей.

It is only natural that the first days of school are upsetting.

Вполне естественно, что первые дни в школе расстраивают.

Абстракция. Другой способ выражения стратегии моральной оценки заключается в использовании абстрактных слов с семантикой сотрудничества, вовлеченности и приверженности. Например, вместо «*ребенок впервые идет в школу*» мы могли бы сказать «*ребенок обретает независимость*», чтобы практика школьного обучения была легитимной в терминах дискурса «*независимости*».

Аналогия. Другим распространенным способом выражения стратегии моральной оценки является сравнение с другой деятельностью, связанной с положительными ценностями. Здесь подразумеваемый ответ на вопрос «*Почему я должен это делать?*» или «*Почему я должен делать это таким образом?*» не «*потому что это хорошо*», а «*потому что это похоже на другую деятельность, которая связана с положительными ценностями*» (или,

в случае отрицательного сравнения, «*потому что это не похоже на другую деятельность, которая связана с отрицательными значениями*»)

Like an adult starting in a new job... the child will be worried.

Как взрослый, начинающий новую работу... ребенок будет волноваться.

3. Стратегия рационализации

В современном дискурсе стратегии моральной оценки и рационализации взаимосвязаны. В случае использования стратегии моральной оценки стратегия рационализации остается «в тени». И наоборот, в случае применения стратегии рационализации стратегия моральной оценки остается косвенной и скрытой.

Ван Леувен выделяет два основных типа рационализации: практическая и теоретическая. Теоретическая рационализация включает в себя следующие формы: дефинитивную, объясняющую и прогнозирующую, – практическая – целевую, инструментальную и результативную (рис. 3).

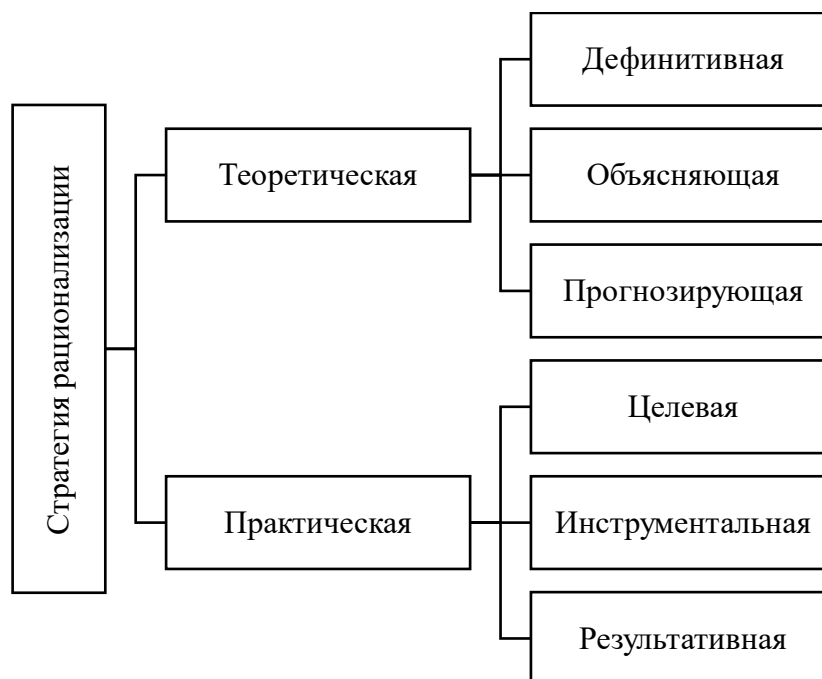


Рисунок 3. Субстратегии и формы стратегии рационализации

Практическая рационализация отвечает на вопросы «зачем?», «с какой целью?» и важной составляющей является часть речи, выражающая цель.

His mother joins the queue to pay his dinner money to the teacher.

Его мать встает в очередь, чтобы заплатить учителю за его обед.

The reception teachers went to the nursery unit to see their prospective pupils.

Учителя отправились в ясли, чтобы повидаться со своими будущими учениками.

В случае целевой рационализации предложения строятся по следующей схеме: «Я делаю X, чтобы получить (быть) Y». Для этого требуется:

- 1) прямое указание на действующий субъект,
- 2) в обеих частях предложения целенаправленное действие совершается одним и тем же действующим субъектом. Если целью является какое-либо определенное состояние, то необходимо, чтобы само лицо хотело достичь этого состояния.

Your child may respond by spending hours happily entertaining herself drawing while she develops her visual, creative and motor skills.

Ваш ребенок может отреагировать тем, что часами с удовольствием развлекает себя рисованием, развивая свои визуальные, творческие и двигательные навыки.

Инструментальная рационализация отвечает на вопросы «как?», «с помощью чего?» и акцентирует внимание на средстве достижения цели. В этом случае предложения будут составлены следующим образом «Я делаю X, с помощью Y».

Children cope with these difficulties by keeping the two worlds apart and never talking about home at school or mentioning school at home.

Дети справляются с этими трудностями, разделяя два мира и никогда не говоря о доме в школе и не упоминая школу дома.

В результативной рационализации автор делает акцент на результате того или иного действия.

Your child has to learn to control aggressiveness, so as to be accepted by others.

Ваш ребенок должен научиться контролировать агрессивность, чтобы быть принятым другими.

В случае теоретической рационализации легитимация основывается не на том, является ли действие морально оправданным или нет, а на том, основано

ли оно на какой-то истине. Как правило теоретическая рационализация принимает одну из трех форм.

В дефинитивной рационализации одна деятельность определяется в терминах другой, морализированной деятельности с помощью тире, таких глаголов, как «есть», «значит», «символизирует» и т. д.. Такие утверждения функционируют либо как своего рода аксиома, отсылающая к более подробным видам деятельности, с которыми они гипонимически связаны, либо как вывод, отсылающий назад к видам деятельности, которые они обобщают.

Transition is a necessary stage in the young child's experience.

Переход – это необходимый этап в жизни маленького ребенка.

В объясняющей форме рационализации определяется или характеризуется не практика, а один или несколько участников, участвующих в этой практике. Здесь ответ на вопрос «почему» звучит так: «потому что поступки таким образом соответствуют природе этих действующих лиц».

Окончательная форма прогнозирующей рационализации принимает форму предсказаний. Хотя в предсказаниях есть что-то авторитетное, они должны основываться не на авторитете, а на опыте, и поэтому они могут быть опровергнуты противоположным опытом.

Don't worry if you or your child cries. It won't last long.

Не волнуйтесь, если вы или ваш ребенок заплачете. Это не продлится долго [Van Leeuwen, 2008: 105-124].

4. Мифопоэтическая стратегия

Легитимация также может быть достигнута с помощью повествования. В сказках главные герои получают вознаграждение за участие в легитимных социальных практиках или восстановление порядка. Например, в историях о том, как дети впервые идут в школу, им приходится сталкиваться с травмой, связанной с тем, что они покидают зону комфорта, дом, но затем, преодолев ряд препятствий, они справляются с травмой и переживают счастливый конец того или иного рода:

No wonder there had been so many voices cheering her on. The whole family had come with Daddy to see Mary Kate win her first race.

Неудивительно, что было так много голосов, подбадривавших ее. Вся семья пришла с папой посмотреть, как Мэри Кейт выиграет свою первую гонку.

Мифопоэтическая стратегия включает в себя следующие субстратегии:

1) Поучительный рассказ – главный герой, действует в соответствии с принятой социальной моделью – объектом легитимации, в конце получает за это награду;

2) Апокрифический рассказ – главный герой действует вопреки общепринятым нормам, что приводит к печальным и поучительным последствиям;

3) Повествование с одной ярко выраженной линией повествования, которая оказывается в фокусе внимания автора или героя и которая сопровождается зачастую однозначной оценкой.

4) Символическое или инвертированное повествование – когда главный герой несет в себе тот или иной символ [Колмогорова, 2018: 30-31].

Мифопоэтическое мышление влияет на процесс воздействия на массовое сознание. Так, например, в [Колмогорова, 2019: 262] в фокусе внимания находятся дискурсивные стратегии легитимации однополых браков в российском медиа-пространстве. Это важно, поскольку сексуально-ориентационная толерантность также имеет существенное значение в нашем исследовании.

Среди проанализированных текстов, мифопоэтическая стратегия впервые появляется в статье 2013 года, где в центре интервью – мальчик, с детства осознающий свое отличие от других. В этой истории реализуется архетип изгнанника эпохи романтизма, или архетип «лишнего человека», который не соответствует обществу, в котором находится [Там же: 274].

В следующем анализируемом тексте 2014 года мифопоэтическая стратегия основывается на архетипе трикстера и «плутовском романе». В

тексте роль трикстера играет трансгендерная женщина, которая на момент интервью проходила процедуру смены пола. Различные переодевания и попытки обмана в ЗАГСе позволяют отнести героиню интервью к данному архетипу [Там же: 277].

В третьем тексте мифопоэтическая стратегия приняла форму поучительного рассказа, где герой использует различные преимущества легитимации и получает то, чего хотел [Там же: 281].

Таким образом, мы можем сказать, что использование различных стратегий, в том числе и мифопоэтической воздействует на массовое сознание и позволяет преодолеть неприятие и выработать более полное понимание и осознание объекта легитимации данной работы, а именно толерантности.

1.3. Категория толерантности как объект легитимации

1.3.1. Понятие толерантности

Понятие «толерантность» («терпимость») находится на стыке множества дисциплин, например, таких как философия, социология, лингвокультурология, политология и т.д. [Verkuyten, Yogeewaran, 2017; Verkuyten, Yogeewaran, Adelman, 2019; Kühler, 2021].

Группа профессоров из Нидерландов и Англии определяют толерантность следующим образом: «Toleration means we put up with meaningful differences we disapprove of, such as religious and ideological beliefs, cultural practices, and modes of behavior differing from our own» (толерантность означает терпимость к различиям, которые мы не одобряем, таким как религиозные и идеологические убеждения, культурные обычаи и способы поведения, отличные от наших собственных) [Verkuyten, Yogeewaran, Adelman, 2020: 546].

Психолог С.Ю. Головин определяет толерантность как «отсутствие или ослабление реагирования на некий неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию» [Головин, 1998: 494].

В словаре профессионально-педагогических понятий можно встретить следующее определение толерантности – «Терпимость к разного рода взглядам, нормам поведения, привычкам, отличным от тех, которые разделяет субъект» [Романцев, 2005: 414].

В философии толерантность описывается как «нравственное качество, характеризующее отношение к человеку, принадлежащему к другой расе, национальности, культурной традиции, религиозной конфессии как к равно достойной личности, однако толерантность не сводится к простой терпимости» [Кузнецов, 2005: 590–591].

О.А. Михайлова рассматривает лингвокультурологический подход к понятию «толерантность» в двух аспектах: первый – лингвокогнитивный уровень, т.е. анализ языковых средств, представляющих концепт толерантности и второй аспект – коммуникативный уровень – описание реализации категории толерантности в межличностном общении [Михайлова, 2015: 10].

Существует несколько типологий данного явления. Рассмотрим типологию социолога М.С. Мацковского, который выделяет 12 типов толерантности:

- 1) гендерная толерантность – непредвзятое отношение к человеку независимо от его пола;
- 2) возрастная толерантность – непредвзятость к «недостаткам» человека, обусловленными возрастом;
- 3) образовательная толерантность – терпимое отношение к людям независимо от их уровня образования;
- 4) межнациональная толерантность – толерантное отношение к представителям разных наций;
- 5) расовая толерантность – отсутствие предубеждений по отношению к представителям других рас;
- 6) религиозная толерантность – непредвзятое отношение к представителям различных конфессий;

7) географическая толерантность – непредвзятость к жителям небольших городов, деревень со стороны жителей больших городов и наоборот;

8) межклассовая толерантность – терпимое отношение к представителям различных имущественных слоев;

9) физиологическая толерантность – толерантное отношение к людям с ограниченными возможностями;

10) политическая толерантность – терпимое отношение к деятельности различных политических партий;

11) сексуально-ориентационная толерантность – непредвзятость к людям вне зависимости от их сексуальной ориентации;

12) маргинальная толерантность – терпимое отношение к людям, находящимся на границах различных социальных групп [Мацковский, 2004].

В лингвистике интерес к толерантности появился в конце XX века. Н.Д. Голев связывает причину не востребованности научного понятия и термина «толерантность» в лингвистике с отсутствием полноценной теории языковых конфликтов [Голев, 2001].

Языковая толерантность – это толерантность, обращенная в язык, реализуемая вербальными и невербальными средствами, которые использует человек в общении с человеком или группой людей, принадлежащими к другой языковой культуре [Кудрявцев, 2011]. Б.Я. Шарифуллин определяет языковую толерантность как «пассивное приспособление к изменяющимся условиям речевого общения, «способность» языкового «организма» адаптироваться к неблагоприятным воздействиям внеречевой действительности» или как «активное проявление терпимости к «нестандартным» способам и средствам общения», подразумевая арго, жаргон, обценную и иноязычную лексику [Шарифуллин, 1952: 118–121].

В коммуникативном поведении проявляется язык толерантности с помощью выбора той или иной стратегии. И.А. Стернин дает коммуникативному поведению следующее определение «совокупность норм и

традиций общения народа, социальной, возрастной, гендерной, профессиональной и т.д. групп, а также отдельной личности» [Стернин, 2000: 3]. Толерантность можно назвать одной из важнейших социокультурных характеристик, так как она определяет коммуникативное поведение человека [Там же: 34]. Таким образом, необходимо разобрать понятие легитимации, чтобы выяснить, как авторы произведений детской художественной литературы выражают толерантность в своих книгах.

1.3.2. Понятие легитимации

Легитимация, как и многие понятия, является многозначным и интерпретируется по-разному в зависимости от области науки. Классическое определение легитимации принадлежит немецкому социологу Макс Веберу: «процесс признания социальными субъектами значимости общественно-политической реальности как в целом, так и в её отдельных проявлениях и составляющих» [Вебер, 1990: 639].

Легитимация – калька с английского слова *legitimation*, которое в свою очередь происходит от латинского слова *lex* (закон) [Колмогорова, 2018: 33]. Легитимация – это процесс, социальная практика, целью которого является достижение сделать некий феномен желаемым, приемлемым, соответствующим системе норм, убеждений и ценностей определенного общества [Там же: 34].

В педагогическом контексте легитимация связана с процессом передачи знаний и социализации учеников и студентов, где педагоги, преподаватели и профессора играют роль социализирующих агентов. В то время как в лингвистическом контексте легитимация это процесс, который институализирует определенные факты, порядки и ценности [Козачина, 2021: 38].

В русле данной работы нас интересует, какие лингвистические вербальные и невербальные средства и дискурсивные инструменты используют

авторы и иллюстраторы произведений детской художественной литературы для того, чтобы эксплицитно (доказать) или имплицитно (внедрить, сформировать в картине мира) обеспечить приятие детьми комплекса ценностей, которые необходимы для формирования толерантности в мультикультурной и социально разнообразной среде.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В современной лингвистике, дискурс – это многозначный термин, который понимается как любые формы речевого взаимодействия между людьми.

Исследователи говорят о разных типах дискурса. Одним из них является художественный дискурс. Он представляет собой некий контакт между читателем и писателем, который способен воздействовать «духовное пространство» (система ценностей, знаний, взгляды на жизнь, желания, ориентиры) читателя посредством текста.

Дискурс детской художественной литературы отличается тем, что в нем сочетаются развлекательная, воспитательная и эстетическая функции, так как детская литература является из главных инструментов формирования системы ценностей.

Процесс критического дискурс-анализа многогранен и у каждого ученого есть свой подход. В качестве основной модели анализа нами была выбрана модель Ван Леувена, он выделяет 4 стратегии: стратегия апелляции к авторитету, стратегия моральной оценки, стратегия рационализации, мифопоэтическая стратегия.

Как правило выделяют 12 типов толерантности: гендерная, возрастная, образовательная, межнациональная, расовая, религиозная, географическая, межклассовая, физиологическая, политическая, сексуально-ориентационная, маргинальная толерантность.

Толерантность выделяется в качестве коммуникативной категории, реализуемой в виде ментальных установок и правил, регулирующих процесс коммуникации. Каждый художественный текст, представляющий собой определенную совокупность речевых актов, которые связаны общей сюжетной линией и эмоциональным фоном, предоставляет перечень коммуникативных маркеров толерантного речевого поведения персонажей художественного текста.

В лингвистике легитимацию понимают как процесс, цель которого – сделать некий феномен социально приемлемым. Мифопоэтическое мышление и стратегия играют важную роль в процессе легитимации категории толерантности.

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ СРЕДСТВ ЛЕГИТИМАЦИИ КАТЕГОРИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Мы рассмотрели особенности детской литературы, а именно то, что детская литература воспитывает в юном читателе определенные нормы и правила поведения. Следуя из этого, можно говорить о значимости коммуникативной категории толерантности в произведениях этого жанра. Детская литература помогает формировать ценности, вырабатывать собственные оценки и чувства, а также формировать политически корректный дискурс в отношении людей и явлений, не привычных для культуры, в которой растет юный индивидуум. В эпоху глобализации для современного общества крайне необходимо уметь выстраивать межкультурную коммуникацию и политически корректный дискурс.

В следующей главе мы рассмотрим способы реализации категории толерантности в текстах детской художественной литературы на примерах десяти франкоязычных произведений, в которых реализуется коммуникативная категория толерантности:

1. Aguilar, L. *Oreilles papillons*;
2. Baldacchino, C. *Boris Brindamour et la robe orange*;
3. Carrier, I. *La petite casserole d'Anatole*;
4. Desbordes, A. *Mon ami*;
5. Kollender, S. *On n'est pas si différents*;
6. Merveille, C. *Petit cube chez les tous ronds*;
7. Néouanic, L. *Petite tache*;
8. Prévot, F. *Tout allait bien*;
9. Ruillier, J. *Quatre petits coins de rien du tout*;
10. Schlossmacher, M. *La petite poule noire*.

Данные работы были выбраны, так как они являются лауреатами книжных премий Stonewall и Ассоциации библиотекарей Франции (ABF), Ассоциацией специализированных книжных магазинов молодежи (ALSJ) в

категориях «Детская литература» и «Prix Sorcières», Prix sorcières – Lauréats 2010, 2018, а именно:

1. Oreilles papillons – финалист IV премии литературы для детей «Città di Bella» (Италия) в 2008 году [Beuchat, 2010: 42], а также была выбрана в национальный список чтения в Португалии.

2. Произведение «Boris Brindamour et la robe orange» получило номинацию в премии Stonewall Honor Books в категории Children's and Young Adult Literature в 2015 году [Stonewall Honor Books in Children's and Young Adult Literature, 2015].

3. Произведение Изабель Карье «La petite casserole d'Anatole» стало лауреатом премии Ассоциации библиотекарей Франции в номинации «Prix Sorcières» в 2010 году [Prix sorcières laureats, 2010]. Экранизация La petite casserole d'Anatole была номинирована на премию César в номинации Лучший короткометражный мультфильм в 2015 году [«La Petite Casserole d'Anatole» nommé aux César, 2015].

4. On n'est pa si différents стало победителем премии Prix Handi-Livres в номинации «Meilleur Livre jeunesse Enfant» в 2016 году [Prix Handi-Livres, 2016]. Данная премия организована Библиотечным Информационным Центром (BPI) и фондом «Handicap & Société». Также эта книга в том же году вошла ежегодный каталог международных книжных организаций «The white ravens» [The white ravens, 2016].

Уже сами названия произведений говорят нам о легитимации толерантности, а название книги это одна из самых важных составляющих при выборе книги.

Авторы используют следующие языковые средства для легитимации категории толерантности:

- уменьшительно-ласкательная лексика используется в названии следующих произведений: «*La petite casserole d'Anatole*» (Маленькая кастрюлька Анатоля, здесь и далее перевод наш), «*Petite tache*» (Маленькое Пятнышко), «*La petite poule noire*» (Маленькая черная курица).

- лексика с семантикой дружбы. В исследуемом материале были обнаружены существительное *ami* (друг) с данной семантикой. «*Mon ami*» (Мой друг); «*Ce n'est pas la honte d'être mon ami*» (Быть моим другом – не стыдно).

В названиях своих произведений авторы акцентируют внимание на том факте, что главная роль в книге принадлежит ребенку или объекту с нетипичными для его окружения характеристиками, например, из названия произведения «*Petit cube chez les tous ronds*» или «*On n'est pas si différents*» читатель может с легкостью понять, что автор в выбранном произведении формирует образ «другого».

В то же время употребление уменьшительно-ласкательной лексики указывает на теплые чувства автора к своему персонажу, на желание поддержать главного героя и помочь ему и также реализует эмоционально-настраивающую тактику. В названии книги «*La petite casserole d'Anatole*» автор завуалировал инвалидность главного героя, используя образ маленькой кастрюльки, которая также выделяет главного героя среди других персонажей книги.

В произведении «*Mon ami*» главный герой – мальчик Сэм, который не играл в те же игры, что и другие дети, не вел себя, как они, однако лексическая единица с семантикой дружбы *Ami* (друг) позволяет читателю понять, что в данном произведении на первом плане будут дружеские, основанные на толерантности, а не враждебные отношения.

- Следует также отметить наличие грамматических средства с семантикой отличия: предлог *chez* (среди) в «*Petit cube chez les tous ronds*» (Маленький куб среди шаров), отрицательная конструкция *ne...pas* (не) в «*On n'est pas si différents*» (Мы не такие разные).

- Лексические средства усиления характеристики. Например, наречие *si* (такой/ая/ие) – «*On n'est pas si différents*» (Мы не такие разные).

Судя по всему, наречие *si* необходимо для того, чтобы подчеркнуть то, что люди с особенностями не отличаются от остальных как-то кардинально, как это принято считать в обществе.

В практической части исследования мы обратимся к анализу лексических, стилистических и грамматических средств, к контекстуальному анализу, критическому дискурс-анализу данных произведений.

Подчеркнем также, что, поскольку материалом нашего исследования является художественный дискурс, то, по сравнению со схемой и сущностью стратегий легитимации, описанными Т. ван Леуvenом, в нашем анализе будет проявляться некоторая специфика, на которую мы будем указывать в соответствующих частях работы и в заключении.

2.1. Стратегии легитимации категории толерантности в дискурсе франкоязычных произведений для детей

Для анализа стратегий легитимации категории толерантности мы выбрали модель критического дискурс-анализа Т. ван Леувена. Эта модель была рассмотрена нами в первой главе данной работы.

2.1.1. Стратегия апелляции к авторитету

Далее мы рассмотрим на нашем материале реализацию 6 субстратегий, которые составляют стратегию апелляции к авторитету.

1. Апелляция к личному авторитету

Так как апелляция к личному авторитету обращена к статусу конкретной личности, то в рассматриваемых произведениях роль такого авторитета чаще всего играют родители или кто-то из старшего поколения с точки зрения главного героя. В отличие от корпуса медиатекстов, рассмотренных в свое время Т. ван Леуvenом, где в качестве обладателей личного авторитета выступали внешние по отношению к тексту акторы, в нашем материале – это персонажи произведения, т.е. те, кто находится «внутри» повествования.

Чаще всего личный авторитет используется для поддержки главного героя, который отличается от своего сообщества. В данных произведениях авторы, в рамках преимущественно обращенной к ребенку-персонажу прямой речи родителей или старших родственников реализуют данную стратегию в основном с помощью глаголов с поддерживающей семантикой (*aimerons, caressait, aide*), прилагательных (*Petit Cube, extraordinaires*), подчеркивающих в позитивном ключе необычность и уникальность главного героя. Иными словами, выступая для ребенка-персонажа и ребенка-читателя в качестве авторитета, персонажи сами артикулируют свою точку зрения о том, что они любят ребенка таким, как он есть (пр.1), что те части тела, которые другие считают некрасивыми, на самом деле, имеют волшебные свойства, например, похожи на бабочек (пр.2).

1) «*Puisque tu est né comme ça, nous t'aimerons comme ça et nous t'appellerons Petit Cube*» (Так как ты родился таким, мы будем любить тебя таким какой ты есть и мы будем называть тебя **Маленький Кубик**).

2) *Maman, tu trouve que mes oreilles sont trop grandes?* (Мама, ты думаешь у меня большие уши?) *Non, ma chérie. Tu as des oreilles papillons. Ce sont tes oreilles, qui volettent autour de ta tête et peignent de mille couleurs la laideur des choses.* (Нет, **моя дорогая**. У тебя **уши-бабочки**. Это такие уши, которые летают вокруг головы и **окрашивают в яркие цвета** уродливые вещи). (рис.4).

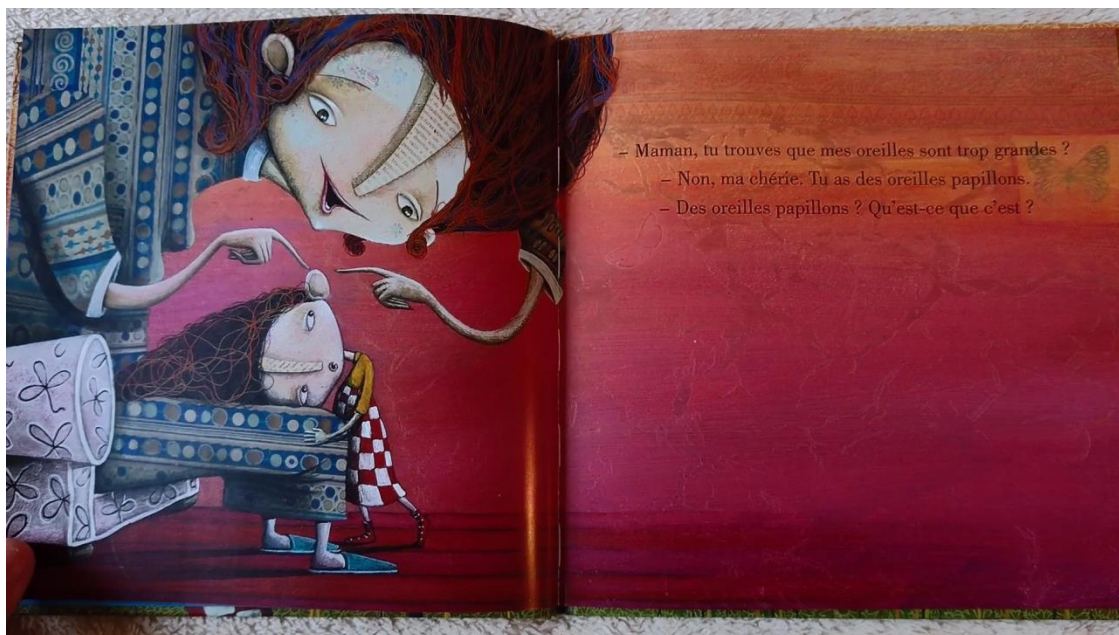


Рисунок 4. Иллюстрация к сказке «Oreilles papillons»

Кроме того, поддержка старших демонстрируется и на невербальном уровне, при помощи глаголов, обозначающих физический контакт – мама гладит по волосам сына, чтобы успокоить его после очередных оскорблений одноклассников (пр.3):

3) «*Vendredi Boris a fait semblant d'avoir mal au ventre. <...> Sa maman lui a permis de rester au lit et de lire un livre sur les éléphants. Elle lui caressait les cheveux*». (В пятницу Борис притворился, что у него болит живот. <...> Его мама разрешила ему остаться дома, лежать в кровати и читать книгу о слонах. Она гладила его по голове).

Глаголы физического контакта, эмпатичности (*caressait, permis de rester au lit*) ласковые обращения (*Petit Cube, ma chérie*), лексика, подчеркивающая уникальность (*oreilles papillons, peignent de mille couleurs*) выражают особое отношение матери, как личного авторитета, к своим детям, желание поддержать их. Важно, что стратегия апелляции к авторитету родителей – мамы, прежде всего, – демонстрируется и на визуальном уровне, реализуя таким образом свойство поликодовости текста и дискурса. Так, на рисунке 5 мы видим ласковое выражение лица мамы главной героини и ее позу, защищающую

Мару. Эта поза отсылает нас к архетипическому образу Богини-матери из древних сказаний (рис. 5, 6).

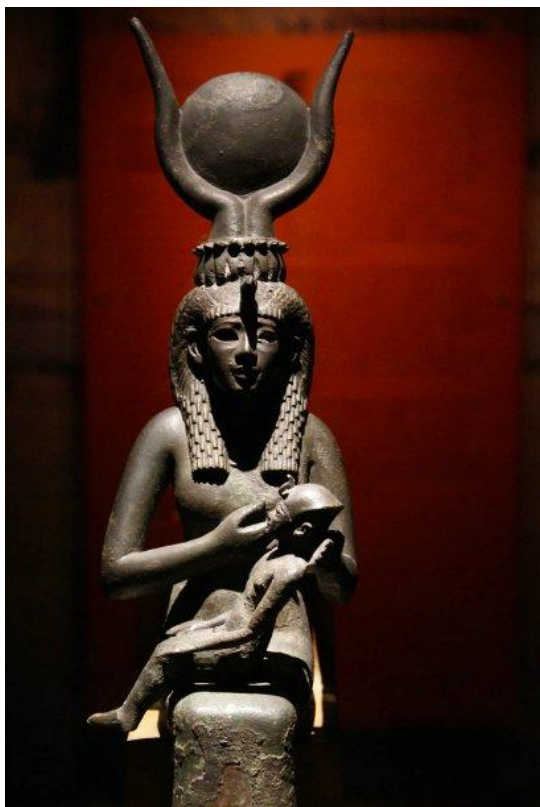


Рисунок 5. Исида с младенцем Гором



Рисунок 6. Леонардо да Винчи «Мадонна Литта»

«Учит», «показывает», «помогает» – частые глаголы, характеризующие родителей в анализируемых текстах (7% от общего числа глаголов). Сема наставничества и заинтересованности помогает автору выразить желание персонажа-обладателя личного авторитета помочь и научить главного героя принимать свои особенности. Также стоит отметить анафору (*Elle lui apprend... Elle lui montre... Elle l'aide*), которая подчеркивает терпение и настойчивость матери-наставницы и помощницы (пр.4).

4) «*Il existe des personnes extraordinaires. Elle lui apprend à se débrouiller avec sa petite casserole. Elle lui montre ses points forts. Elle l'aide à exprimer ses peurs. Elle trouve qu'il est très doué*». (Есть замечательные люди. Она учит его, как справляться со своей маленькой кастрюлькой. Она показывает ему его сильные стороны. Она помогает ему выразить свои

страхи. **Она считает**, что он очень **талантлив**). «*Sa maman lui dit: “Petite-Tache, pourquoi rester seule ainsi? **Trouve-toi** donc des amis!”*». (Ее мама говорит ей: “Маленькое-пятнышко, почему ты здесь одна? **Найди** себе друзей!”).

Использование императивов (*Trouve-toi, oublie, écoute-moi*) также выполняет функцию поддержки и демонстрирует желание родителей помочь главному герою принять свои отличия. Родители – более опытные люди, они дают советы своему ребенку, направленные на то, чтобы сделать жизнь ребенка более комфортной. Так, апелляция к личному авторитету сочетается с нежным отношением к ребенку. В пр.5 отец призывает ребенка прислушаться в его советам:

5) «*Son papa lui dit: “**Oublie** ses bêtises, ma chérie. Rien ne doit t’empêcher d’avoir des amis. Tu ne le sais pas encore mais tu as en toi un trésor, un merveilleux trésor à découvrir et à partager. **Écoute-moi**, je vais t’expliquer...”*» (Ее папа говорит ей: “**Забудь** об этих глупостях, дорогая. Ничто не должно мешать тебе заводить друзей. Ты еще этого не знаешь, но в тебе есть сокровище, чудесное сокровище, которое можно открыть и поделиться. **Послушай меня**, я тебе все объясню...”).

Таким образом, автор как бы призывает ребенка-читателя прислушаться к советам старших, попробовать встать на ту точку зрения, на которой находятся они по отношению к тому, кто отличается от других.

2. Апелляция к безличному авторитету

Апелляция к безличному авторитету не актуализирована в произведениях детской франкоязычной литературы, так как она обращена к безличному авторитету законов, правил и предписаний, в данных произведениях нет подобных авторитетов.

3. Апелляция к экспертному авторитету

Как мы уже рассматривали апелляция к авторитету эксперта определяется легитимностью каких-либо экспертных знаний, а не статусом, однако в рассматриваемых нами произведениях нет таких авторитетов, так как в

произведениях детской литературы более значим личный авторитет родителей, чем компетентных органов.

4. Апелляция к авторитету примера для подражания

В двух книгах мы видим примеры апелляции к авторитету образцов для подражания. В примере 6 девочка-инвалид называет себя с королевой Англии.

6) «*et moi, je suis la reine de l'Angleterre*». (И я, я королева Англии).

Таким образом, сравнивая себя с подобным примером для подражания, она принимает свои ограниченные физические возможности и подчеркивает то, что для нее они не имеют значения.

Однако стоит упомянуть пример, когда апелляция к авторитету образца для подражания используется не как средство поддержки «другого» ребенка, а как средство для его унижения в рамках стратегии делегитимации. В одной из книг главный герой – мальчик носил платье. Это не было принято среди его сверстников, поэтому они говорили:

7) «*Les astronautes ne portent pas de robe*». (Астронавты не носят платья).

С помощью использования отрицательной конструкции (*ne portent pas*) они отдаляли главного героя от его примера для подражания. В зависимости от ситуации апелляция к авторитету образца для подражания может выражать как толерантное, так и не толерантное отношение к главному герою.

5. Апелляция к авторитету традиций

В одном из произведений мы видим пример апелляции к авторитету традиций для делегитимации поведения «странного ребенка». Дети говорят своему однокласснику, что он не может носить платья, потому что он мальчик, а это не принято в их обществе (пр.8).

8) «*Tu ne peux pas la porter tu es le garçon!*» (Ты не можешь носить это [платье], ты мальчик!).

При «запрете» носить платья дети используют отрицательную конструкцию (*ne peux pas*). Зачастую авторитет традиций не совпадает с

категорией толерантности, так как традиции – это набор привычек и обычаев, а в нашем случае толерантность выбивается из этого ряда.

б. Апелляция к авторитету большинства

В случае апелляции к авторитету большинства стоит отметить, что эта стратегия эволюционирует в процессе развертывания художественного повествования: в начале произведения она используется, чтобы показать, что большинство не принимает главного героя и всячески отвергает его, однако во второй части произведения, как правило, – для того, чтобы показать, что сообщество дает теперь ему более позитивную оценку и пытается поддержать.

В первом случае авторы используют лексику, подчеркивающую отрицание главного героя обществом, номинируемом двумя существительными с категориальной семантикой – мальчики и девочки (пр.9 и 10):

9) «*Parfois les garçons se moquent de Boris, parfois les filles aussi se moquent de lui*». (Иногда мальчики **смеялись** над Борисом, иногда девочки тоже **смеялись** над ним).

10) «*Les garçons ne voulaient pas s’asseoir avec Boris en collation “on ne veut pas que tu nous transforme en filles”*». (Мальчики **не хотели садиться** рядом с Борисом “**Мы не хотим, чтобы ты превратил нас в девчонок**”).

Использование глаголов с семой насмешки (*se moquent*), использование отрицательных конструкции (*ne voulaient pas, on ne veut pas*) позволяет подчеркнуть отличия в гендерной самоидентификации главного героя от привычной в его окружении. Последнее предложение наиболее ярко подчеркивает презрение одноклассников-мальчиков по отношению к Борису.

11) «*Mais souvent, les gens ne voient que cette petite casserole qu’il traîne partout. Ils trouvent ça bizarre et même inquiétant*». (Люди часто **замечают только эту маленькую кастрюльку**, которую он носит с собой по всюду. Они находят это **странным и даже тревожащим**).

Использование лексики с семантикой тревожности (*bizarre, inquiétant*), а также конструкции с ограничительным дополнением (*ne voient que*) (пр.11),

подчеркивает то, что авторитет большинства в данном произведении не способен принять главного героя с физическими особенностями.

Однако в финале историй мы можем видеть использование лексики с противоположным значением: двойное отрицание глагола с семой требования (*ne lui demandent plus rien*), словосочетание с семантикой уважения (*plein de qualités*). Интересно, что теперь большинство номинируется еще более обобщенно: *gens* – ‘люди’ и обобщенно-личное местоимение *on* (мы, они). Таким образом выражается одобрение и поддержка главного героя (пр.12):

12) «*Peu à peu les gens l'oublent et ne lui demandent plus rien. Maintenant, on lui trouve plein de qualités*» (Постепенно люди забывают о нем и больше ни о чем его не спрашивают. Теперь они видят в нем много качеств).

Также встречаются случаи, когда главный герой решается на отрицание авторитета большинства с помощью использования интересного приема: сначала приводится генерализирующее утверждение (Мальчики не носят платья), а затем – категоризирующее определение, которое при помощи неопределенного артикля и относительной конструкции, становится манифестом исключительности: *je suis un garçon qui porte*. По сути дела, второе предложение отрицает первое, переворачивая стереотипы (пр.13):

13) «*Les garçons ne portent pas de robe.*» «*Moi, je suis un garçon qui porte*». («Мальчики не носят платья». «Я – мальчик, который носит»).

Таким образом, автор легитимирует категорию толерантности в основном с помощью стратегии апелляции к личному авторитету родителей, старших членов семьи посредством не только языковых средств (преимущественно лексических), но и визуальных. Подстратегии апелляции к авторитету примера для подражания и авторитета большинства используются для того, чтобы показать как толерантное, так не толерантное отношение к главному герою.

2.1.2. Стратегия моральной оценки

Оценочные прилагательные играют ключевую роль в реализации стратегии моральной оценки. Различные герои могут давать различную оценку протагонисту.

В сказке «Oreilles-papillons» одноклассники главной героини дают ей отрицательные оценки, используя лексику с семантикой подчеркивания недостатков (*en bataille, abîmés, une nappe, un trou, tout usées, gargouille, trop grande et maigrichonne*) с целью оскорбления (пр. 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 31). Однако вместе с тем главная героиня с помощью стратегии рационализации объясняет свои отличия (пр. 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 32).

Таким образом, в данное произведение построено на антитезе, две стратегии (моральной оценки и рационализации) противопоставлены.

Также автор использует анафоры, в которых общий элемент имя главной героини (*Mara*), а также отрицательное слово с восклицанием (*Non!*), параллельные отрицательные конструкции при построении предложений, что показывает как целенаправленность подобных оскорбительных реплик, так и готовность главной героини противостоять своим оппонентам.

14) «*Les cheveux de Mara sont en bataille!*» (Прическа Мары выглядит так, будто она **только что закончила драться**).

15) «*Non! Mes cheveux ressemblent à une fraîchement tondue*». (Нет! Мои волосы выглядят как будто я **только вышла из парикмахерской**).

16) «*Mara s'habille avec une nappe!*» (Мара одевается в **скатерть!**).

17) «*Non! Je porte une jupe à carreaux pour pouvoir jouer aux échecs*». (Нет! Я ношу юбку в клетку, **чтобы играть в шахматы**).

Рисунок 7 – иллюстрация к данному диалогу. Мы видим главную героиню и ее юбку в бело-красную клетку, которая может напоминать скатерть, однако мы видим юбку как шахматную доску (как воспринимает ее Мара), а также шахматные фигуры.



Рисунок 7. Иллюстрация к сказке «Oreilles papillons»

18) «*Mara n'a pas de cartable ni de sac à dos!*» (У Мары нет **ни** ранца, **ни** рюкзака!).

19) «*Non! Comme ça, j'en suis libre de courir comme une gazelle*». (Нет! Однако так я **свободна** и могу бегать **как газель**). Здесь Мара дает себе оценку с помощью сравнения. Сравнивая себя с газелью она подчеркивает свою свободу от чужого мнения.

20) «*les livres de Mara sont toujours tout abîmés!*» (Книги Мары **всегда испорчены!**).

21) «*Non! Des milles de mains les ont caressés*». (Нет! За ними **ухаживали** тысячи рук). Использование глагола с семой заботы (*caressés*) и гиперболы (*milles de mains*) подчеркивает бережное и трепетное отношение главной героини к книгам, несмотря на их возможную изношенность.

22) «*Mara a un trou dans sa chaussette*». (У Мары **дырка** в носках.)

23) «*Non! Mon orteil est un petit curieux*». (Нет! Просто мой палец **любопытен**).

На иллюстрации (рисунок 8) к этому диалогу мы видим главную героиню, которая показывает носок с дыркой в противовес другим носкам, у которых нет дырок.

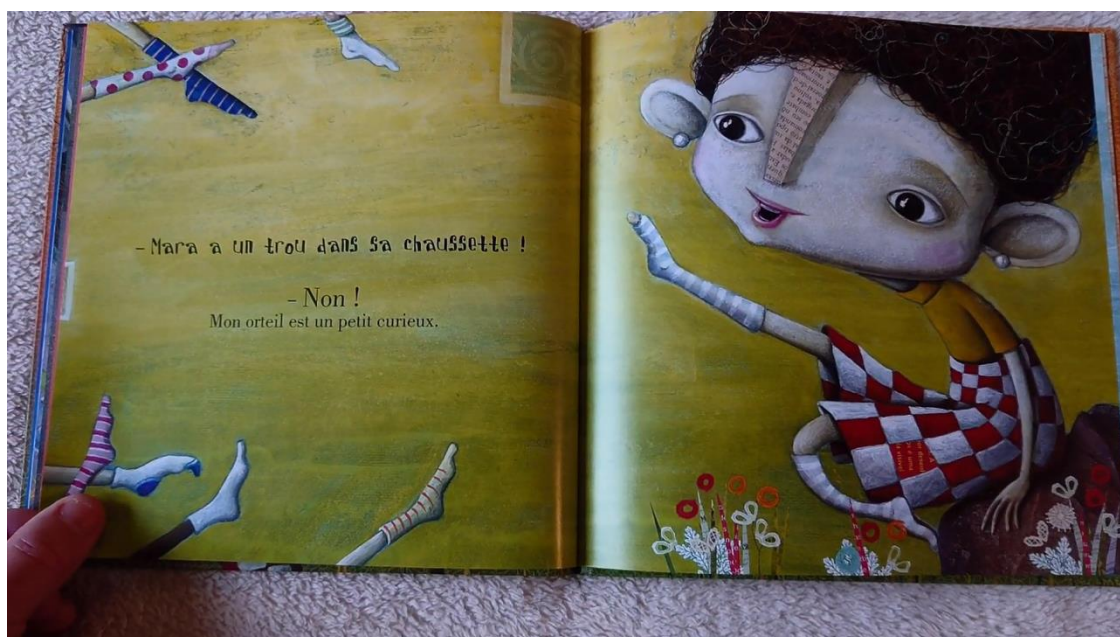


Рисунок 8. Иллюстрация к сказке «Oreilles papillons»

24) «*Les chaussures de Mara sont tout usées*». (Обувь Мары **слишком изношена**).

25) «*Non! Mes chaussures ont beaucoup voyagé.*» (Нет! Мои ботинки **очень много путешествовали**).

На следующей иллюстрации мы видим главную героиню, сидящую на дереве с чемоданом. Иллюстратор визуально подтверждает слова Мары.



Рисунок 9. Иллюстрация к сказке «Oreilles papillons»

26) «*Mara a le ventre qui gargouille!*» (У Мары живот бурчит как горгулья!).

27) «*Non! J'ai un orchestre d'as l'estomac*». (Нет! У меня в животе оркестр).

Автор противопоставляет два понятия, которые издают разные звуки: горгулья связана с чем-то неприятным, однако оркестр связан с торжественностью и гармонией. Так, Мара снова дает себе положительную оценку, противоположную оценке других.

28) «*Mara est trop grande et maigrichonne!*» (Мара слишком высокая и тощая!).

29) «*Non! En me hissant sur la pointe de pieds, je peux faire un câlin à la lune*». (Нет! Поднявшись на цыпочки, я могу обнять луну).

С помощью подобных антитез мы видим две разные позиции относительного одного явления.

30) «*Mara a des grandes oreilles!*» (У Мары огромные уши!).

На рисунке мы видим, что все дети насмеваются над главной героиней, столпившись в одной стороне и улыбаясь. Также стоит обратить внимание на технику иллюстрации, автор нарисовал главной героине гиперболично большие уши, на всех рисунках мы можем заметить то, что Мара никогда не находится в

окружении своих сверстников. Дети всегда смотрят на главную героиню с улыбкой, которая выражает насмешку.



Рисунок 10. Иллюстрация к сказке «Oreilles papillons»

31) «*Ou bien tu vas nous dire que tu as des oreilles papillons?*» (Или ты скажешь нам, что у тебя уши бабочки?).

32) «*Non! J'ai des grandes oreilles. Et ça m'est bien égal!*» (Нет! У меня большие уши и **мне все равно!**).

Мы можем заметить, что тут сверстники главной героини используют манипуляцию, однако Мара не поддается и дает себе положительную оценку, признавая, что у нее большие уши и что ей это безразлично, таким образом прерывая последующие негативные оценки общества.

В книге «Мой Друг» мальчик по имени Арчибальд не может принять то, что новый одноклассник отличается от остальных и дает ему следующую оценку:

33) «*Être si différent, se dit Archibald, c'est un peu agaçant.*» (Быть таким другим, сказал себе Арчибальд, немного **раздражает**).

Использование глагола неприятного психического состояния (*agaçant*) позволяет выразить отношение к расовым и поведенческим отличиям главного героя. Поведенческие отличия выражены с помощью отрицательных частиц перед однородными членами предложения:

34) «*Il ne joue pas à la toupie, ni à chat glacé, ni à l'épervier*» (Он не играет **ни** в волчок, **ни** в догонялки, **ни** в британского бульдога).

Некоторое время спустя Арчибальд меняет свое мнение и дает другую оценку:

35) «*Tu sais, Sam, ce qui es différent de moi, c'est ce que j'aime le plus chez toi.*» (Знаешь, Сэм, **больше всего мне в тебе нравится** это то, что ты **не такой как я**).

Несмотря на лексику с семантикой отличия (*différent de moi*), Арчибальд подчеркивает, что именно это он ценит в своем друге. Таким образом, негативно-оценочная характеристика, которую мальчик дает главному герою в начале произведения постепенно заменяется им на оценочно-нейтральную.

В сказке «La petite poule noire» есть главная героиня – черная курица, которая выделялась среди всех остальных и никто ее не любил:

36) «*Chef de poulailler prit la poule noir à part et la gronda d'un ton sévère "maladroit tu es la honte de notre poulailler. tâche de te faire oublier je ne veux plus te voir"*» (Начальница курятника отвела черную курицу в сторону и **сурово** **накричала** на нее: "Ты **неуклюжая**, ты **позор** нашего курятника. Исчезни, потому что я больше **не хочу тебя видеть**").

Лексика, обозначающая гневные эмоции (*gronda, ton sévère, maladroit, tu es la honte*), позволяет читателю проникнуться сочувствием к главной героине и формировать толерантное отношение.

Подстратегия сравнения используется в основном в книге «*On n'est pas si différents*», в которой говорится о детях с физическими особенностями. Например, на одной из страниц мы видим следующий диалог:

37) «*Tu n'est pas comme moi, toi?*» (Ты не такой **как я**?). «*Si, je suis comme toi: je suis une enfant!*» (Нет, я такой же **как и ты**: я ребенок!).

Используя сравнения (*comme*), ребенок-инвалид ставит себя наравне с другими детьми. Таким образом автор формирует толерантное отношение у читателя.

Также эти дети вынуждены часто давать себе различные оценки, объясняя свои особенности:

38) «*Ce n'est pas la honte d'être mon ami*». (Быть моим другом – **не стыдно**);

39) «*Je ne suis pas malpoli. Je ne suis pas poli pareil. C'est tout*». (Я **не груб**. Я не так вежлив, как принято. Вот и все);

40) «*Je ne suis pas une Martienne*». (Я не **марсианин**).

Использование подобных отрицательных конструкций придает оправдательный оттенок детским высказываниям. Это также позволяет взглянуть на ситуацию с другой точки зрения, сформировать у читающего более толерантное отношение.

2.1.3. Стратегия рационализации

Данную стратегию авторы могут применить для того, чтобы ответить на вопросы «зачем?», «как?», «почему?». Так, в сказке «*Tout allait bien*» мы видим категоризацию поведения относительно нормы и маркера «нормально» ***Pas normal***. Это пример (пр.41) не толерантного отношения к «другим» персонажам. Автор показывает такое поведение с помощью лексики со значением непохожести (*bizarre, différent*), глаголов с семой вторжения и угрозы (*menaçant, dévorer*), иллюстраций.

41) «*Tout allait bien... quand quelque chose bizarre arriva! Ça ne bougeait pas, ça restait la, c'était différent! Ça s'est approché menaçant, prêt à dévorer notre petit. Ça parlait à notre petit. Et notre petit rigolait. Pas normal!*» (Все было хорошо... пока не произошло кое-что **странное!** Это не двигалось, это оставалось там, это было чем-то **другим!** Оно приближалось **угрожающе**, готовое **сожрать** нашего маленького. Это заговорило с нашим маленьким. И он засмеялся. **Не нормально!**).



Рисунок 11. Иллюстрация к сказке «Tout allait bien»

На рисунке 10 мы видим, что причастие *menaçant* (угрожающий) выделено верхним регистром, что еще больше подчеркивает отношение большинства, а именно красных пуговиц, к «чужому» (синей пуговице).

Подобный тип не толерантного отношения к физиологическим аспектам можно встретить в книгах «*Petit tache*» (пр.42, 44), «*Petit cube*» (пр.43). Главные герои – маленькое пятнышко и маленький куб не вписываются в круг своих сверстников из-за физиологических особенностей и вынуждены сталкиваться с не толерантным отношением. Оно вербализуется при помощи отрицательных конструкций (*Ce n'est pas, t'es pas comme nous*) для более очевидного подчеркивания разницы между главным героем и обществом и глагола *aller* (идти) в повелительном наклонении для того чтобы прогнать, избавиться от главного героя.

42) «*Ce n'est pas un jeu pour toi.*» disent les petits Tout Ronds. «*Va jouer plus loin!*». («Эта игра **не для тебя**» сказали все маленькие Шарики. «**Иди** играй дальше»).

43) «*Quand le Petit Cube veut jouer avec eux ils ne veulent pas de lui. "Tu fais mal avec tes coins! Va jouer ailleurs !" disent-t-ils.*» (Когда Маленький Куб захотел играть с ними, то **они не хотели играть с ним**. «Ты делаешь нам больно со своими углами! **Иди** играть в другом месте!» – сказали они).

44) «*Ouais, t'es pas comme nous!*» dit Petit-Losange. Et tous se mettent à crier: «*va-t'en, sale tache, va-t'en!*» («Да, ты не такая как мы!» – сказал Маленький Ромб. И все они начали кричать: «Уходи, грязное пятно, уходи!»).

Также в данном примере стоит отметить, что отношение окружающих к главному герою настолько нетерпимое, что они начинают оскорблять его.

В книге «*On n'est pas si différents*» автор также повествует о детях с физическими особенностями. Каждый разворот – это отдельная история ребенка, в которой объясняются в чем заключается отличие и почему оно не должно порицаться обществом. Например, с помощью использования утвердительных конструкций, подтверждающих какие-то факты (*je suis handicapée, Je m'entraîne*), глагола в форме будущего времени (*je serai championne*), градации (*parfois difficiles mais jamais impossibles*):

45) «*J'ai un truc en plus... je suis handicapée. Tu sais ce que ça veut dire ? Ça veut dire que les choses sont parfois difficiles mais jamais impossibles. Plus tard je serai championne d'escalade. Je m'entraîne tous les jours.*» (У меня есть еще кое-что... я инвалид. Знаешь, что это значит? Это означает, что иногда все бывает сложно, но никогда невозможно. Позже я стану чемпионом по скалолазанию. Я тренируюсь каждый день).

На картинке 11 мы видим иллюстрацию к этой реплике, на которой ребенок с протезом ноги пытается достать банку с конфетами с верхней полки. Ребенок утверждает, что он станет «чемпионом по скалолазанию», несмотря ни на что.



Рисунок 12. Иллюстрация к книге «On n'est pas si différents»

46) «*Les gens me trouvent bizarre parce que je dis tout ce que je pense*». (Люди считают меня **странным**, потому что я говорю все, что думаю).

47) «*Je ne suis pas une chochette. Mais le champoing ça pique les yeux, même quand on n'y voit rien*». (Я **не чокнутая**. Но шампунь щиплет глаза, даже **когда** вы ничего не видите).

Использование подчинительных союзов после прилагательных с семантикой странности (*bizarre parce que...*, *même quand*) (пр.46-47) позволяет детям объяснить свои особенности и почему не стоит относиться к ним из-за них не так как к остальным детям.

48) «*On peut jouer ensemble. On a toutes les deux des roulettes. On fait la course?*» (Мы можем **играть вместе**. У нас обеих есть **ролики (колеса)**. Ну что, поехали?).

Стратегия рационализации реализуется также при помощи простых предложений, в которых формируется позитивный контекст (пр.48). На рисунке 13 мы можем увидеть двух девочек, у которых есть общие черты – они хотят играть вместе и у них есть возможность играть, катаясь на роликах и на инвалидной коляске.



Рисунок 13. Иллюстрация к книге «On n'est pas si différents»

В произведении «*Boris Brindamour et la robe orange*» представлено нетерпимое отношение к главному герою в отношении гендерной самоидентичности или сексуальной ориентации:

49) «*Les garçons ne voulaient pas s'asseoir avec Boris en collation "on ne veut pas que tu nous transforme en filles"*» (Мальчики за обедом **не хотели садиться рядом с Борисом**: “Мы **не хотим**, чтобы ты превратил нас в **девчонок**”).

Глаголы желания с отрицательными конструкциями (*ne voulaient pas, ne veut pas*) а также использование существительного *filles* с оттенком фамильярности усиливают яркость нетерпимого отношения одноклассников Бориса к его особенностям.

Таким образом, стратегия рационализации зачастую используется для того, чтобы показать причины как не толерантного отношения к персонажам, отличающихся от других (примеры: 33, 34, 35, 36, 41) (использование лексики с семантикой отличия, раздражения и т.д.), так и их последующего принятия в общество (примеры: 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 37, 38, 39, 40) (использование лексики с семой заботы, гипербол, отрицательных конструкций со значением оправдания, визуальных средств, ярко иллюстрирующих независимость мнения главного героя от мнения общества).

2.1.4. Мифопоэтическая стратегия

Мифопоэтическая стратегия одна из самых главных стратегий в легитимации категории толерантности в рассматриваемых нами произведениях. Так, в анализируемых книгах основная история заключается в том, что дети, отличные от других по тем или иным признакам, чаще всего физиологическим, вынуждены сталкиваться с травмой, связанной с тем, что общество не принимает их такими, какие они есть. Затем, преодолев ряд препятствий, они справляются с травмой самостоятельно или с помощью второстепенного персонажа и переживают счастливый конец. Тем самым, формируя у юного читателя более толерантное отношение к концепту «другого».

Мифопоэтическая стратегия реализуется с помощью двух следующих субстратегий:

1) Повествование с одной ярко выраженной линией повествования («*Boris Brindamour et la robe orange*», «*Casserole d'Anatole*», «*Mon ami*», «*Oreilles papillones*»);

2) Символическое или инвертированное повествование («*Petit cube*», «*Petit tache*», «*Quatre petits carres*», «*Tout allait bien*», «*La petite poule noire*»).

В качестве примера повествования с одной ярко выраженной линией повествования рассмотрим произведение «*Boris Brindamour et la robe orange*». Здесь главный герой – мальчик по имени Борис изначально описывается, как обычный ребенок со своими предпочтениями, среди которых автор выделяет оранжевое платье с помощью анафоры с глаголом *aimer* (любить) при перечислении предпочтений и использованием синонима *préférer* (предпочитать) с выделяющей конструкцией.

50) «*Il aime peindre, il aime jus de pomme, aime chanter très fort pendant les cantines. Mais ce que Boris préfère c'est le robe orange*». (Он любит рисовать, он любит яблочный сок, любит громко петь в столовой. Но особенно он любит свое оранжевое платье).

Из-за своего единственного отличия Борису приходится сталкиваться с нетерпимым отношением со стороны сверстников. Это подчеркивается глаголами с коннотацией насмешки *se moquer, arracher* (смеяться над кем-то, язвить), условными конструкциями с целью избавления Бориса от его платья, а также.

51) «*Parfois les garçons se moquent de Boris, parfois les filles aussi se moquent de lui. Lundi Boris portait la robe orange Rebecca a essayé de la lui arracher. “Tu ne peux pas la porter tu es le garçon!”*. Marty, Elie, Henry et les autres garçons ont dit à Boris qu’il ne pourrait pas monter dans leur vaisseau spatial s’il n’enlevait pas la robe. “Les astronautes ne portent pas de robe”». (Иногда мальчики **смеялись** над ним, иногда девочки тоже **смеялись** над ним. В понедельник он надел оранжевое платье и Ребекка попыталась **связвить**: “Ты не можешь носить платья, ты мальчик!”. Марти, Эли, Генри и другие мальчики сказали Борису, что он **не может зайти в их космический корабль, пока не снимет платье**. “Космонавты не носят платья”).

Из-за того, что Борис не хотел быть объектом насмешек, он решает не ходить в школу, притворившись, что у него боль в животе. Однако ласковое отношение матери вселяет в него уверенность с помощью действий, которые вербализуются посредством глаголов физической эмпатичности (*permis de rester au lit, caressait*).

52) «*Sa maman lui a permis de rester au lit et de lire un livre sur les éléphants. Elle lui caressait les cheveux*». (Его мама **разрешила** ему остаться дома, лежать в кровати и читать книгу о слонах. Она **гладила его по голове**).

После этого Борис вдохновился и создал свой собственный космический корабль, который отличался от других. Поиграв вместе, дети поняли, что им интересно друг с другом и что платье Бориса не определяет его как личность.

53) «*En retournant sur la terre Elie et Henry ont décidé que cela n’avait pas d’importance qu’un astronaute porte une robe. Boris a souri, il le savait déjà*». (Вернувшись на землю, Эли и Генри решили, что **не имеет значения, если астронавт носит платье**. Борис улыбнулся, он и так это знал).

Таким образом, с помощью героя с отличающимися признаками, автор легитимирует сексуально-ориентационную толерантность. Использование различных средств – от глаголов с семой насмешки до глаголов с семой любви и заботы позволяет автору более точно раскрыть главного персонажа и его ценности. Подобные средства и сюжет встречаются также и в других произведениях, где авторы легитимируют и другие виды толерантного отношения: расовая, межклассовая и физиологическая.

В качестве примера символического повествования приведем анализ рассказа «*La petite poule noire*». Специфика этого произведения заключается в том, что здесь наиболее ярко выражен символизм, который заключается в том, что главный герой не человек, а птица. За которым мы можем рассмотреть следующую модель поведения: главная героиня Черная Курица преодолевает трудности изгнания из коллектива посредством принятия своих особенностей. С помощью этой модели поведения целевая аудитория книги может научиться принимать свои особенности.

Главная героиня – единственная черная курица в своем курятнике, где все курицы белые. В дополнение к этому она несет яйца необычных форм, это выражено с помощью прилагательного и предлога со значением исключительности (*hors de commun*), а также отрицательной конструкции (*aucun d'eux n'était normal*).

54) «*Chaque oeuf qu'elle pondait était vraiment hors de commun. Ils étaient en forme d'étoile de cœur ou d'autres choses encore. Bref, aucun d'eux n'était normal*». (Каждое яйцо, которое она несла было действительно необычным. Они были в форме звезды или сердца или чего-то еще. Короче говоря, ни одно из них не было обычным).

Главной героине этой сказки, как и всем отличающимся чем-то героям приходится столкнуться с злым отношением своего окружения. Например, глава курятника Барбара ругает Черную Курицу, используя лексику с коннотацией оскорбления, императив и отрицательная конструкция со значением изгнания.

55) «*maladroit tu es la honte de notre poulailler. tâche de te faire oublier je ne veux plus te voir*». (Ты неуклюжая, позор нашего курятника. Убирайся с моих глаз, я больше не хочу тебя видеть).

Главная героиня принимает свои отличия и понимает, что она не может ничего изменить, она из-за этого расстраивается. Чтобы показать это, а также свое сочувствие главной героине автор использует уменьшительно-ласкательные прилагательные, глагол с семой желания исчезнуть.

56) «*La pauvre petite alla se terrer dans un coin*». (Бедняжка пошла прятаться в угол).

Однако впоследствии находится тот, кто восхищен ее особенностями и те, кто не принимал ее раньше, изменили свое отношение.

57) «*Viens avec moi dans mon palais! Lui proposa-t-il. Chaque matin tu pourra pondre pour moi l'un de tes œufs extraordinaires!*». (Пойдем со мной в мой дворец! – предложил он ей. Каждое утро ты сможешь откладывать для меня одно из своих необычных яиц!). В данном произведении это был король, который использовал прилагательное с семантикой необыкновенности.

Тот же сюжет мы можем видеть и в других произведениях, где главному герою приходится сталкиваться с трудностями. Если в рассказах с одной ярко-выраженной линией повествования более ясен предмет толерантности, то инвертированные или символические повествования более метафоричны, однако вместе с тем понятны юному читателю, таким образом, мифопоэтическое мышление влияет на процесс воздействия на сознание и формирование различных видов толерантности.

2.1.5. Анализ стратегий легитимации

Так, среди проанализированных стратегий две самые используемые – стратегия моральной оценки и рационализации (по 18 примеров), далее идет стратегия апелляции к авторитету и мифопоэтическая стратегия.

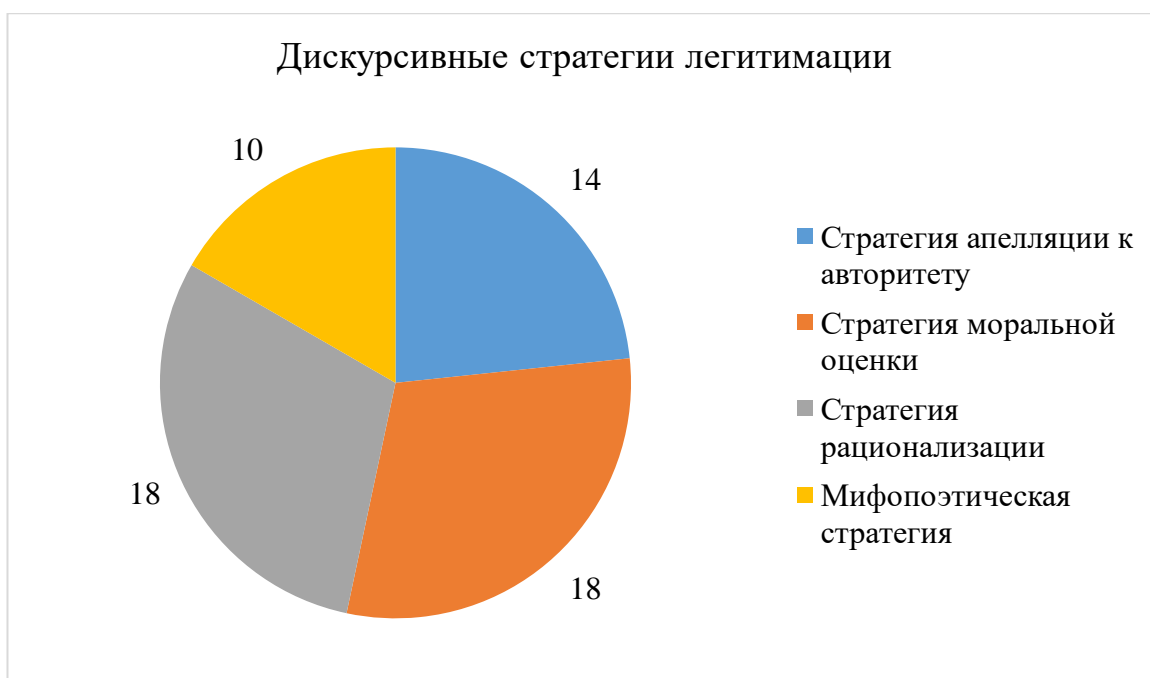


Диаграмма 1. Использования стратегий легитимации

Если мы рассмотрим эти стратегии подробнее, то увидим, что среди подстратегий апелляции к авторитету больше всего примеров содержит подстратегия личного авторитета, а в данном случае авторитет родителя. Далее идет подстратегия авторитета большинства, она показывает мнение большинства о главном герое. Нет примеров в подстратегиях безличного и экспертного авторитета.

В стратегии моральной оценки количество примеров между двумя подстратегиями примерно равно, это объясняется тем, что в большинстве случаев на одну оценку общества ребенок дает свою оценку.

В стратегии рационализации мы можем обратить внимание на то, что больше всего примеров содержит теоретическая подстратегия, которая объясняет причины как нетерпимого, так толерантного отношения к главным героям.

Последняя стратегия содержит в себе по пять примеров рассказов с ярко-выраженной линией и инвертированных или символических повествований.

Таблица 1 Количество примеров в подстратегиях

Стратегия	Количество примеров
Стратегия апелляции к авторитету (А.)	<ul style="list-style-type: none"> • безличный А. – <u>0</u> • личный А. – <u>6</u> • А. большинства – <u>5</u> • А. примера для подражания – <u>2</u> • А. эксперта – <u>0</u> • А. традиции – <u>1</u>
Стратегия моральной оценки	<ul style="list-style-type: none"> • Субстратегия оценки – <u>10</u> • Субстратегия аналогии – <u>8</u> • Субстратегия абстрагирования – <u>0</u>
Стратегия рационализации	<ul style="list-style-type: none"> • Теоретическая – <u>7</u> • Практическая – <u>2</u>
Мифопоэтическая стратегия	<ul style="list-style-type: none"> • Поучительные рассказы – <u>0</u> • Предостерегающие рассказы – <u>0</u> • Рассказ с одной ярко выраженной сюжетной линией – <u>5</u> • Символическое или инвертированное повествование – <u>5</u>

Данные категории реализуются посредством следующих языковых средств, например:

Таблица 2 Примеры языковых средств

Стратегия	Примеры языковых средств реализации дискурсивных стратегий легитимации
Стратегия апелляции к авторитету	Глаголы физической эмпатичности (<i>caressait</i>), ласковые обращения (<i>Petit Cube, ma chérie</i>), прилагательные, подчеркивающие в хорошем ключе необычность и уникальность главного героя (<i>extraordinaires, doué</i>), глаголы с семантикой наставничества (<i>apprend, montre, aide</i>), отрицательные конструкции (<i>ne portent pas, ne peux pas</i>), глаголы с семантикой насмешки (<i>se moquent</i>)
Стратегия моральной оценки -	Параллельные отрицательные конструкции (<i>ni... ni...</i>), сравнение (<i>comme</i>), глаголы с семантикой заботы (<i>caressés</i>), противопоставление (<i>gargouille – orchestre</i>), причастие, обозначающее раздражение (<i>agaçant</i>), лексика, обозначающая гневные эмоции (<i>gronda, honte</i>), оскорбления (<i>sale tache</i>)
Стратегия рационализации +	Предлоги в целевом значении (<i>pour</i>), наречие в пояснительном значении (<i>comme ça</i>), причастия, обозначающие угрозу (<i>menaçant</i>), глагол в повелительном наклонении (<i>aller</i>), градация (<i>parfois difficiles, jamais impossibles</i>), существительное с оттенком фамильярности (<i>filles</i>)
Мифопоэтическая стратегия	олицетворение (<i>Petite Poule Noire</i>), метафоры (<i>Petite Poule Noire</i>), противопоставление (<i>noire – blanche</i>).

Таким образом, главной стратегии легитимации категории толерантности является мифопоэтическая, так как именно на этой стратегии построены все проанализированные нами стратегии, а наиболее часто употребляемыми –

стратегия моральной оценки и рационализации. Стоит отметить, что бинарность находится в основе древнейших, глубинных пластов человеческих представлений об окружающем мире, например, черное – белое, день – ночь, свет – тьма и т.д. Так оппозиции добра и зла, обычного и необычного, дружбы и вражды, любви и ненависти лежат в основе проанализированных нами произведений.

2.2. Коммуникативное поведение главного героя как дополнительный инструмент формирования толерантности

Обратимся к анализу главных героев выбранных произведений. Имена главных героев уже выражают эмоционально-настраивающую тактику и составляют ее важный лексический компонент. В некоторых случаях имена символичны. Например, в произведении «*Boris Brindamour et la robe orange*» значение имени главного героя очень важно, так как важную роль играет игра слов, здесь *Brindamour* можно перевести как «щепотка, кусочек любви». Это указывает на то, что главный герой, несмотря на свои отличия, несет в себе такие качества, которые способствуют развитию толерантности в его ближайшем окружении, а именно среди его сверстников.

В произведениях «*Quatre petits coins de rien du tout*», «*Petite tache*», «*Petit cube chez les tous ronds*» имена главных героев подчеркивают отличия, непохожесть на других, особенности каждого из них *Petit Carré* (Маленький Квадрат), *Petite-Tache* (Маленькое Пятнышко), *Petite Cube* (Маленький Куб). Все вышеперечисленные персонажи отличаются от своего общества, например, Маленькое Пятнышко была обычным черным пятном среди различных цветных геометрических фигур, которые не хотели принимать Маленькое Пятнышко в свой круг общения. На подобном абстрактном отличии основаны еще несколько книг из нашего списка. Такая абстрактность и отсутствие привязки к конкретным фактам позволяет воспитывать в детях толерантное

отношение во многих аспектах, физиологическом, ориентационном, гендерном, расовом и т.д.

В книге «*La petite poule noire*» главную героиню все называют Poule Noire (черная курица), с помощью подобного акцентирования на цвете в имени персонажа мы можем сделать вывод, что главный герой представляет образ «другого». В данном случае героиня этой книги была единственной черной курицей среди всего своего окружения, где все остальные персонажи были белого цвета. Существует метафора «белая ворона», обозначающая людей, поведение или система ценностей которых отлична от окружающих. В данном контексте мы можем сказать, что эта сказка – перевернутая метафора «белой вороны».

Также одним из важнейших компонентов анализа произведения является анализ отношения персонажа к самому себе. Для описания себя главные герои используют различные грамматические (отрицательные конструкции, сравнение, анафора), лексические средства. Например, в книге «*On n'est pas si différents*» автор повествует о детях с ограниченными физическими возможностями. Для реализации тактики оправдания и коррекции модели мира главные герои могут использовать:

- Грамматические средства с семантикой оправдания. Отрицательная частица (*ne*)...*pas* (*не*) в «*Je suis pas contagieux*» (Я не заразный), «*Ce n'est pas la honte d'être mon ami*» (Быть моим другом – не стыдно). Глагол *avoir* (иметь) в «*J'ai un cœur*» (У меня есть сердце).

- Лексические средства, подчеркивающие сходство главных героев с остальными людьми, с объектами живой/неживой природы. Наречие *comme* (как /такой же как) в «*Je suis comme toi: je suis une enfant!*» (Я такой же как ты: я – ребенок). Местоимение *on* (мы), наречие *ensemble* (вместе) в «*On rit, on pleure, on joue, on aime... et tout ça on peut le faire ensemble*» (Мы смеемся, мы плачем, мы играем, мы любим... и все это мы можем делать вместе). Лексика с семантикой похожести. Глагол *ressembler* (быть похожим на что-либо, кого-либо) в «*Mes cheveux ressemblent à une fraîchement tondu*» (Мои волосы

выглядят как будто я только что вышла из парикмахерской), «*j'en suis libre de courir comme une gazelle*» (Так я свободна и могу бегать **так же быстро как** газель).

- Лексические средства с семантикой уникальности. Например, существительное *championne* (чемпионка) в «*Je suis une **championne** du monde de tout!*» (Я чемпионка мира во всем!). В произведении «Boris Brindamour et la robe orange» в репликах главного героя встречаются грамматические средства для личной оценки, с семантикой подчеркивания уникальности. Например, наречие *qui* (который): «*Moi, je suis un garçon **qui** porte*» (Я тот мальчик, **который** носит платья).

Похожие приемы использует автор книги «Oreilles papillons» (Уши-бабочки), где главной особенностью героини являются ее уши, которые по меркам общества больше, чем принято.

- В произведении «La petite poule noire» автор стремится построить эмоционально-настраивающую тактику, используя лексику с семантикой экстраординарности. Выражение *hors du commun* (необычный): «*Chaque œuf qu'elle pondait était vraiment **hors du commun**. Ils étaient en forme de l'étoile, du cœur ou d'autres chose encore*» (Каждое яйцо, которое она откладывала, было действительно **необычным**. Они могли быть в форме звезды, сердца или чего-нибудь еще).

- При описании персонажа автор использует повседневную лексику, стараясь приблизить образ «другого» к другим персонажам: «Boris **s'amuse** beaucoup à l'école. Il aime **peindre**, il aime **faire des casse-têtes**, il aime **jus de pomme** à la collation, il aime **chanter** très fort pendant les cantines» (Борис любит **веселиться** в школе, он любит **рисовать, собирать головоломки и пить яблочный сок** на десерт, а еще он очень любит громко **петь** во время перемен).

Главного героя книги «*La petite casserole d'Anatole*» – Анатоля автор описывает, используя лексические средства, подчеркивающие его чувствительность и любовь к творчеству : «*Il a besoin de beaucoup d'affection. Il*

est très sensible et il a un grand sens artistique. Il adore écouter de la musique. Il a plein de qualités» (Ему нужно много ласки. Он очень чувствителен и обладает большим художественным чувством. Он любит слушать музыку. У него много качеств). На наш взгляд, данный прием также используется для приближения образа Анатоля к другим детям.

- Иногда автору приходится использовать лексику с негативной коннотацией для того, чтобы показать с какими трудностями приходится сталкиваться главному герою. Например, следующие выражения: *crier* (плакать), *dire des gros mots* (материться, ругаться), *donner des coups* (драться), *se faire gronder* (бвать наказанным). «*Alors il crie. Où il dit des gros mots, ou même, parfois, il donne des coups et, bien sûr, il se fait gronder*» (Тогда он начинает плакать. Или он может начать ругаться, или даже иногда драться, и конечно, его могут за это наказать).

Нами было замечено, что авторы произведений используют лексику с негативной коннотацией в случаях, где главный герой говорит о себе для реализации тактики принижения собственного достоинства.

- Например, в произведении «Petite tache» автор использует лексику с семантикой самоуничижения: *rester dans son coin* (сидеть в своем углу), *nulle* (никчемная), *moche* (некрасивая), глагол *avoir* (иметь) в будущем времени в отрицательной форме + существительное *amis* (друзья) (*elle n'aura jamais d'amis*), когда главная героиня – Маленькое Пятнышко говорит про себя: «*elle dit qu'elle aurait mieux fait de rester dans son coin, qu'elle nulle et moche et qu'elle n'aura jamais d'amis*» (Она говорит, что ей лучше остаться в своем углу, что она никчемная и некрасивая и что у нее никогда не будет друзей).

- Выражения средства с семантикой отказа принятия себя встречаются нам в двух следующих произведениях: «*Quatre petits coins de rien du tout*» и «*Petit cube chez les tous ronds*»: *ne pas être comme les autres* (отличаться от других), *faire disparaître* (убрать). Главные герои заявляют о себе следующее: «*Il n'est pas ronde comme la porte. Petit Carré est triste. Il aimerait bien entrer dans la grande maison*» (Он не такой круглый как дверь.

Маленький Квадрат расстроен. Он бы хотел войти в большой дом); «Souvent le Petit Cube se met devant le miroir chez lui. Et il commence à se tortiller, à se gonfler, à gigoter pour essayer de **faire disparaître** tous ses coins, mais cela ne marche pas. Petit Cube ne sera jamais rond et ça le tracasse beaucoup» (Часто маленький кубик стоит перед зеркалом у себя дома. И он начинает извиваться, надуваться, дергаться, **пытаясь убрать** все свои углы, но это не работает. Маленький кубик никогда не будет круглым, и это очень беспокоит его).

С помощью этой тактики автор позволяет читателю представить то, с какими трудностями приходится сталкиваться «другим» детям в обществе, какой диапазон чувств и эмоций они могут при этом испытывать. Таким образом писатель формирует сочувствие, способность к эмпатии у читателя и способствует развитию толерантности в нем.

Таким образом, для формирования толерантности посредством образа главного героя в проанализированных книгах детской художественной литературы, для реализации эмоционально настраивающей тактикой и тактики коррекции модели мира используются следующие языковые средства: лексика с уменьшительно-ласкательной семантикой, с семантикой дружбы, с семантикой сходства, с семантикой уникальности, экстраординарности, а для реализации тактики принижения собственного достоинства использованы лексические средства семантикой самоуничужения, с семантикой отказа принятия себя; грамматические средства с семантикой отличия, усиления характеристики, семантика оправдания; лексика с негативной коннотацией.

2.3. Коммуникативное поведение второстепенных персонажей как дополнительный инструмент формирования толерантности

Важную роль в формировании толерантного отношения играют и второстепенные персонажи. В каждом произведении есть второстепенные персонажи, у которых есть свое отношение к главному герою.

В большинстве произведений встречаются персонажи, которые реализуют тактики унижения и обвинений, высмеивая главного героя и его отличия, используя негативные стереотипы, в основном это делают сверстники главного героя.

В произведении «Boris Brindamour et la robe orange» одноклассники используют тактику высмеивания относительно Бориса за то, что он не похож на них и носит платье, используя следующее средство:

- Лексика с семантикой половой принадлежности: *garçon* (мальчик), *fille* (девочка). На наш взгляд, данные лексические единицы участвуют в создании гендерных стереотипах: «*Tu ne peux pas la porter, tu es le **garçon!***» (Ты не можешь носить это (платье), ты **мальчик!**), «*On ne veut pas que tu nous transforme en **filles***» (Мы не хотим, чтобы ты превратил нас в **девочек!**). Сюда также можно отнести использование отрицательной конструкции *ne...pas* (не): «*Les astronautes **ne portent pas** de robe*» (Космонавты **не** носят платье).

В произведении «Mon ami» также есть персонаж, которого зовут Сэм, который отличен от своих одноклассников. Автор не указывает подробные критерии, по которым отличается главный персонаж, но мы можем видеть отношение его одноклассника к Сэму:

- Непохожесть подчеркивается с помощью языковых средств с семантикой отличности. Прилагательные *différent* (другой), *pareil* (так же), *bizarre* (странный/ая), наречие *comme* (как), отрицательные частицы *ne...pas* (не), *ni..., ni* (ни..., ни): «*Le problème avec ce nouveau, ce n'est pas qu'il est nouveau, c'est qu'il est **différent**. Il ne fait rien **comme** les autres. Il **ne joue pas** à la toupie, **ni** à chat glacé, **ni** à l'épervier. Non, il regarde le ciel*» (Проблема с этим новым не в том, что он новый, а в том, что он **другой**. Он ничего не делает **как** другие. Он **не** играет **ни** в волчок, **ни** в догонялки, **ни** в британского бульдога. Нет, он смотрит на небо.); «*Être si **différent**, c'est un peu agaçant*» (Быть таким **другим**... Это немного раздражает); «*Je **ne suis pas** malpoli. Je **ne suis pas** poli **pareil***» (Я не грубый, просто я вежливый немного не так как принято); «*Les gens*

me trouvent bizarre parce que je dis tout ce que je pense.» (Люди считают меня **странным**, потому что я говорю все, что думаю).

В «On n'est pas si différents» также используется тактика выделения отличий с помощью лексики, подчеркивающей отличие «других» детей от своих сверстников: Сочетание отрицательной формы глагола *être* и наречия *comme* (как): «*Tu n'est pas comme moi.*» (Ты не как я)

- Стилистические особенности предложений также играют роль. Герои произведения «Petite Tache», различные цветные геометрические фигуры, которые не хотели играть с главной героиней Маленьким Пятнышком, обращаясь к ней используют восклицательные предложения, используя тактику контроля над ситуацией. Приведем примеры: «*Non mais, tu t'es vue?*» (Нет, ты видела себя?), «*T'as pas de forme!*» (Ты бесформенная!), «*T'es trop moche!*» (Ты слишком уродлива!), «*Trop nulle!*» (Ты никто!), «*Ouais, t'es pas comme nous!*» (Да, ты не такая как мы!), «*Si tu cherche la bagarre, tu vas la trouver!*» (Если ты хочешь драки, то ты ее получишь!).

Главная героиня книги «Oreilles papillons» – Мара также, как и все герои сталкивается с осуждением общества. Ее окружение использует тактику осуждения относительно главной героини, ее критикуют за все: от отличий во внешности до материального положения ее семьи.

- Реализуется эта тактика посредством использования языковых средств с семантикой насмешки, что показывает читателю, с чем приходится сталкиваться главной героине: *être en bataille* (поле битвы), *s'habiller avec une nappe* (одеться в скатерть), *usé* (б/у), *ne pas...*, *ni* (нет ни..., ни), *abîmé* (испорченный), *trop* (слишком), *maigrichonne* (тощая), *des grandes oreilles* (огромные уши), *gargouiller* (булькать). Приведем примеры контекстов: «*Les cheveux de Mara sont en bataille!*» (Волосы Мары выглядят как поле битвы!); «*Mara s'habille avec une nappe!*» (Мара одета в скатерть); «*Mara a un trou dans sa chaussette, les chaussures de Mara sont tout usées.*» (У Мары дырка на носке, а еще у нее **изношены** все туфли.); «*Mara n'a pas de cartable ni de sac à dos!*» (У Мары **нет ни** ранца, **ни** рюкзака); «*Les livres de Mara sont toujours tout abîmés!*»

(У Мары книги всегда испорчены!); «*Mara a le ventre qui gargouille!*» (У Мары **булькает живот!**); «*Mara et trop grande et maigrichonne!*» (Мара **слишком высокая и тощая!**); «*Mara a des grandes oreilles! Ou bien tu vas nous dire que tu as des oreilles papillons?*» (У Мары **огромные уши!** Или ты собираешься нам сказать, что у тебя особые уши, уши-бабочки?).

Персонажу по имени Маленький Куб из «*Petit cube chez les tous ronds*» также пришлось столкнуться с непониманием со стороны его сверстников. Его окружение не хотело играть с Маленьким Кубом, потому что в отличие от шаров, он не мог передвигаться также свободно, поэтому они использовали тактику контроля над инициативой.

- Его сверстники использовали языковые средства с семантикой отказа: оборот *c'est* (это) в отрицательной форме *ce n'est pas* (это не) + предлог *pour* (для), *faire mal* (вредить), повелительное наклонение *va!* (уходи!). «*Ce n'est pas un jeu pour toi! Tu fais mal avec tes coins! Va jouer ailleurs!*» (Эта игра не для тебя! Ты нам вредишь своими углами! Иди поиграй в другом месте!)

В произведении «*Quatre petits coins de rien du tout*» все герои столкнулись со следующей проблемой: Маленький Квадрат не мог пройти в круглую дверь, чтобы попасть в большой дом к своим друзьям. Игнорируя чувства главного героя, второстепенные персонажи также использовали тактику контроля над ситуацией, предложив ему изменить себя и использовав языковое средство с семантикой необходимости, принуждения (*il faut* – нужно):

- «*Il faut te couper les coins!*» (Тебе **нужно** обрезать твои углы!).

Соседи в курятнике главной героине произведения «*La petite poule noire*», которая несла необычные яйца использовали тактику обвинений:

- Второстепенные персонажи использовали лексику с семантикой унижения, оскорбления: *maladroite* (неуклюжая), *honte* (стыд, позор). Например: «*Maladroite! Tu es la honte de notre poulailler*» (**Неуклюжая!** Ты **позор** нашего курятника!).

В книге «*Tout allait bien*» автор повествует нам о пуговицах красного и синего цвета, однако синие пуговицы воспринимались красными как нечто

чужеродное и враждебное, это выразил автор, используя тактику контроля над пониманием с помощью существительных и глаголов с семантикой неприятия «другого» и изоляции: *bizarre* (странный), *ne pas déranger* (не мешать). Например: «*Quelque chose **bizarre** arriva. On a mis ça dans un endroit où ça ne dérangeait pas*» (Пришло что-то **странное**. Мы поместили его в такое место, где он нам **не помешал бы**).

Оценку окружения Анатоля из «*La petite casserole d'Anatole*» нельзя назвать определенно негативной. Автор предпочитает использовать тактику выражения беспокойства лексические средства с семантикой обеспокоенности, используя прилагательное *inquiétant* (тревожащий): «*Ils trouvent ça bizarre et même **inquiétant***» (Они находят это странным и даже **тревожащим**).

Помимо негативных тактик, которые используют второстепенные персонажи существуют также и позитивные, которые направлены на оказание поддержки главному персонажу. В большинстве случаев позитивные тактики используют родители главного героя или более старшее поколение.

В произведении «*Mon ami*» для реализации тактики выражения одобрения главного героя персонаж использует лексику с семантикой принятия отличности главного героя (*différent* (другой)), *aimer* (любить, нравится): «*Tu sais, Sam, ce qui est **différent** de moi, c'est ce que **j'aime** le plus chez toi.*» (Ты знаешь, Сэм, больше всего **мне** в тебе **нравится** то, что ты **не такой как я**).

В конце повествования книги «*Boris Brindamour et la robe orange*» одноклассники Бориса приняли его любовь к своему оранжевому платью, избавились от гендерных стереотипов и поняли, что ношение платья никак не влияет на личные качества.

- Автор реализовал ту же тактику с помощью конструкции с семантикой принятия *cela n'a pas d'importance* (это неважно): «*Elie et Henry ont décidé que **cela n'avait pas d'importance** qu'un astronaute porte une robe*» (Эли и Генри решили, что для них **неважно**, носит ли астронавт платье).

Второстепенный персонаж из книги «La petite casserole d'Anatole» помогла Анатолю принять свою особенность и научиться с ней жить. Реализуя тактику помощи, автор использовал различные лексические средства:

- Прилагательные с семантикой уникальности: «*personnes extraordinaires*» (необычные люди);
- Лексико-грамматические конструкции с семантикой преодоления трудностей и помощи: *apprendre à se débrouiller* (учиться справляться), *montrer* (показывать), *aider* (помогать), *trouver* (считать). Например: «*Il apprend à se débrouiller avec sa petite casserole.*» (Он учится справляться со своей маленькой кастрюлькой), «*Elle lui montre ses points forts. Elle l'aide à exprimer ses peurs. Elle trouve qu'il est très doué*» (Она ему показывает его сильные стороны. Она помогает ему выразить свои страхи. Она считает, что он очень талантлив).
- В книге «On n'est pas si différents» толерантное отношение проявляется в том, что ребенок без инвалидности предлагает вместе поиграть ребенку в инвалидной коляске, реализуя тактику сближения и при этом используя лексику с семантикой общности: *ensemble* (вместе), *toutes les deux* (обе). Например: «*On peut jouer ensemble. On a toutes les deux des roulettes*» (Мы можем поиграть вместе, у нас у обоих есть колеса).

В финале произведения «Tout allait bien» красные пуговицы приняли общество синих, развили в себе толерантное отношение к ним.

- Автор также использовал тактику сближения, используя лексико-грамматические средства с семантикой терпимости: *ne plus* (больше не), *faire attention* (не обращать внимание), *tout va bien* (все хорошо). Приведем примеры: «*On a surveillé. Puis on n'y a plus fait attention. Ça a grandi et tout allait bien, finalement. Tout allait bien*» (Сначала мы были настороже, потом никто не обращал внимания. Наконец-то все наладилось, все было хорошо).

Соратники Маленького Квадрата из «Quatre petits coins de rien du tout» в конце повествования пришли к решению, что необходимо быть более

толерантными по отношению к главному герою и не просить изменить то, что он изменить не может.

- Автор использует тактику принятия и выражает это от третьего лица с помощью лексики с семантикой осознания уникальности: глагол *comprendre* (осознавать, понимать), *il faut* (надо), *changer* (меняться). «*Ils comprennent que ce n'est pas Petit Carré qu'il faut changer. C'est la porte!*» (Они поняли, что измениться нужно не Маленькому Квадрату, а что они могут изменить дверь!).

Родители Маленького Пятнышка из «*Petite tache*» всячески пытаются поддержать свою дочь, обратить внимание на ее достоинства, используя существительное с семантикой, подчеркивающей ценность: *trésor* (сокровище). «*Tu as en toi un trésor, un merveilleux trésor à découvrir et à partager*» (В тебе есть сокровище, удивительное сокровище, которое ты можешь открыть и поделиться им).

Мать Мары из «*Oreilles papillons*» поддерживает свою дочь и желает помочь ей справиться с насмешками от одноклассников и принять свою индивидуальность, реализуя тактику повышения самооценки, используя лексическое средство с семантикой, подчеркивающей уникальность: например, глагол *peigner* (окрашивать). «*Tu as des oreilles papillons. Ce sont tes oreilles, qui volettent autour de ta tête et peignent de mille couleurs la laideur des choses*» (У тебя уши-бабочки. Это твои уши, они летают вокруг твоей головы и окрашивают уродливые вещи в яркие цвета).

Прилагательные с той же семантикой использует и ту же тактику использует Пасхальный Кролик из «*La petite poule noire*», когда замечает те уникальные яйца, которые несет Черная курица (*extraordinaire* – необычный). «*Le lapin de Pâques aperçut les œufs les plus extraordinaires qu'il n'eût jamais vus. C'est incroyable!*» (Пасхальный кролик заметил самые необычные яйца, которые ему когда-либо приходилось видеть. Это невероятно!).

Второстепенные персонажи также играют важную роль в формировании отношения читателя детской художественной литературы к главным

персонажам, чей образ несколько отличается от других. И негативные, и нейтральные оценки необходимы для полного осознания ситуации.

Таким образом, для формирования толерантности при помощи описания коммуникативного поведения второстепенных персонажей в проанализированных книгах детской художественной литературы, используются следующие тактики: высмеивания, выделения отличий, контроля над ситуацией и инициативой, осуждения, которые реализуются посредством языковых средств: с семантикой, унижения, оскорбления, отказа, насмешки, отличности, половой принадлежности, а также глаголы в повелительном наклонении, восклицательные предложения. А также используются тактики выражения одобрения, помощи, сближения, принятия, повышения самооценки с помощью языковых средств с семантикой: уникальности, ценности, терпимости, общности, принятия.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В данной главе мы проанализировали основные дискурсивные стратегии и языковые средства, которые реализуют задачу легитимации коммуникативной категории толерантности в текстах детской художественной литературы.

Для критического дискурс-анализа мы использовали модель ван Леувена, все стратегии были использованы. Среди стратегий две самые используемые – стратегия моральной оценки и рационализации (по 18 примеров). В нашем случае главной стратегией является – мифопоэтическая, так как на этой стратегии построены все другие стратегии

В стратегии апелляции к авторитету мы можем выделить две основные подстратегии: апелляция к личному авторитету и апелляция к авторитету общества. Они выполняют разные функции – в первой подстратегии мы видим поддержку главного героя родителем или наставником, которая вербализуется посредством глаголов физической эмпатичности, наставничества, ласковых обращений, лексики, подчеркивающей уникальность. Вторая подстратегия, в основном, используется демонстрации нетолерантного мнения большинства. Она реализуется посредством различных глаголов насмешки, прилагательных с семантикой тревожности. Нет примеров в подстратегиях безличного и экспертного авторитета.

Стратегия моральной оценки также характеризуется как негативным, так и положительным отношением к главному герою. Авторы реализуют эту стратегию посредством различных стилистических и лексических приемов: антитезы, анафорические конструкции, и с помощью глаголов неприятного психического состояния.

Для лучшего понимания причин нетерпимого отношения к главному герою, и причин их дальнейшего принятия в обществе использована стратегия рационализации. Она реализуется с помощью лексики с семантикой непохожести, глаголов с семой вторжения и угрозы, существительных с

оттенком фамиллярности, а использование подчинительных союзов после прилагательных с семантикой странности позволяет объяснить свои особенности.

Основной стратегией легитимации толерантности в рассматриваемых нами текстах можно назвать мифопоэтическую стратегию, она включает в себя все предыдущие.

Для формирования толерантности посредством создания образа главного героя в проанализированных книгах детской художественной литературы, используются различные тактики: от эмоционально настраивающей, тактики коррекции модели мира и оправдания до тактики принижения собственного достоинства. Эти тактики реализуются с помощью языковых средств различного семантического наполнения: с уменьшительно-ласкательной семантикой, с семантикой дружбы, сходства, уникальности, экстраординарности, самоуничужения, отказа принятия себя; а также грамматические средства с семантикой отличия, усиления характеристики, оправдания; лексика с негативной коннотацией.

Для формирования толерантности при помощи второстепенных персонажей в проанализированных книгах детской художественной литературы, используются тактики: высмеивания, выделения отличий, контроля над ситуацией и инициативой, осуждения, которые реализуются посредством языковых средств с семантикой унижения, оскорбления, отказа, насмешки, отличности, половой принадлежности, а также глаголы в повелительном наклонении, восклицательные предложения. А также используются тактики выражения одобрения, помощи, сближения, принятия, повышения самооценки с помощью языковых средств с уникальности, ценности, терпимости, общности, принятия.

Языковые средства с положительной коннотацией полностью выполняют свои функции, как воспитательные, так и развлекательные. Языковые средства играют важную роль, так как с их помощью у ребенка формируется политически толерантный дискурс. Авторы при посредничестве

художественного дискурса могут внедрять различные толерантные лексемы и словосочетания в лексикон юного читателя.

Лексика с негативной коннотацией позволяет лучше понять психологию человека, лучше понять то, с чем приходится сталкиваться «другим» детям, позволяет нивелировать оскорбительные стереотипы и снимать «ярлыки».

Подобная литература предоставляет читателю возможность рассмотреть различные образцы поведения для того, чтобы избежать неловкость, когда человеку приходится сталкиваться с чем-то новым.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги, в ходе данной выпускной квалификационной работы мы выявили дискурсивные средства легитимации категории толерантности в детской франкоязычной художественной литературе.

В процессе изучения языковых средств было раскрыто понятие дискурса в лингвистике, дана характеристика художественного дискурса, рассмотрены особенности дискурса детской художественной литературы, методы критического дискурс-анализа, рассмотрено понятие категории толерантности, изучено понятие легитимации, выявлена роль мифопоэтического мышления в процессе воздействия на массовое сознание, выявлены языковые средства легитимации категории толерантности во франкоязычной художественной литературе для детей на примере 10 произведений.

Мы выявили, что художественный дискурс представляет собой контакт между читателем и писателем, который способен воздействовать «духовное пространство», а дискурс детской художественной литературы отличается тем, что в нем сочетаются развлекательная, воспитательная и эстетическая функции, так как детская литература является из главных инструментов формирования системы ценностей.

Процессы глобализации в современном мире ставят вопрос об острой необходимости умения выстраивать политически-корректную коммуникацию среди людей, вне зависимости от их возраста, гендера, расовой принадлежности, физического состояния, сексуальной ориентации и т.д. Дети – это одна из самых важных аудиторий в силу психологической гибкости, а литература – это один из самых эффективных способов воспитания человека, формирования его системы ценностей.

В качестве рабочего определения дискурса и легитимации нами были использованы следующие: дискурс – последовательность предложений, произнесенная (или написанная) одним (или более) человеком в определенной ситуации, легитимация – процесс, социальная практика, целью которого

является достижение сделать некий феномен желаемым, приемлемым, соответствующим системе норм, убеждений и ценностей определенного общества.

В качестве основной модели критического дискурс-анализа нами была выбрана модель ван Леувена, так как она наиболее применима к предмету исследования. Он выделяет 4 стратегии легитимации: апелляции к авторитету, моральной оценки, рационализации, мифопоэтическую. Среди всех стратегий главной можно назвать – мифопоэтическую, так как на основе этой стратегии были построены все проанализированные произведения. Не менее важной стратегией является стратегия апелляции к авторитету.

По частотности ведущая стратегиями являются стратегии моральной оценки и рационализации. В этих стратегиях мы можем увидеть яркие примеры того, как легитимируется и делегитимируется категория толерантности в книгах. Стратегию моральной оценки автор в основном использует для делегитимации стратегии толерантности при помощи сценария «если другой человек не такой как я, то он “чужой”». Компенсирует действие стратегии моральной оценки стратегия рационализации, которая дает объяснение, почему дети могут отличаться и почему к ним следует относиться толерантно.

Следующая по частотности – стратегия моральной оценки. В данной стратегии авторы не использовали две подстратегии – апелляции к безличному авторитету, апелляции к авторитету эксперта. Для легитимации категории толерантности наиболее важную роль играют подстратегия апелляции к личному авторитету, а именно авторитету родителя, который способен защитить ребенка, а также подстратегия апелляции к авторитету большинства, так как ребенку также важно получить одобрение и толерантное отношение со стороны общества.

Для выполнения педагогической функции формирования толерантности авторы используют различные тактики: выражения одобрения, сближения, принятия, повышения самооценки, принижения собственного достоинства, выделения отличий, унижения, обвинений и т.д. Эти тактики реализуются с

помощью средств как с положительной, так и с отрицательной коннотацией. Положительная необходима для умения правильно выстраивать свой дискурс, а отрицательная необходима для того, чтобы дети знали, с чем они могут столкнуться и как этому противостоять. Использование различных лексико-семантических полей и стилистических приемов играет важную роль при описании коммуникативных тактик поведения персонажей. Выявленные стратегии должны производить определенный эффект, формируя толерантное поведение у ребенка.

Перспективами для дальнейшего исследования является рассмотрение и анализ отзывов родителей и литературных рецензий на данные произведения, а так же расширение языкового материала и анализ произведений детской испаноязычной литературы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асратян З.Д. Дискурс и текст художественного произведения // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2015. т.12. №4. С. 17–20.
2. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. / редкол.: Н.Ф. Бельчиков (гл. ред.) и др. Т. 4. Статьи и рецензии. 1840-1841 / [текст подгот. и коммент. сост. Л.Н. Назарова и др.; ред. Н.Ф. Бельчиков]; АН СССР; ИРЛИ. М.: Изд-во АН СССР, 1954. 675 с.; 4 л. ил.
3. Белоглазова Е.В. Дискурсная гетерогенность литературы для детей: когнитивный и лингво-прагматический аспекты: автореф. дис ... д-ра филол. наук: 23.10.10. Санкт-Петербург, 2010. 42 с.
4. Белоглазова Е.В. Установка на социализацию адресата как фактор формирования полидискурса детской художественной литературы // Знание. Понимание. Умение. 2010. №3. С. 172–176.
5. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. 448 с.
6. Вебер М. Избранные произведения / Пер. с немецкого. Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
7. Голев Н.Д. Конфликтность и толерантность как универсальные лингвистические категории // Лингвокультурологические проблемы толерантности: Тез. докл. Междунар. научной конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. С.37–41.
8. Горбунова М.В. К истории возникновения термина «дискурс» в лингвистической науке // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2012. № 27. С. 244–247
9. Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // Вопросы филологии, Спецвыпуск. IV Международная научная конференция «Язык, культура, общество». Москва, 27–30 сентября 2007 г.: Пленарные доклады. С. 86–95.

10. Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность : социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. трудов. Волгоград: Перемена, 1998. С. 185–197;
11. Карасик В.И. Языковой круг, личность, концепты дискурса. Волгоград: Перемена, 2002. 331 с.
12. Карпухина В.Н. Дискурс детской художественной литературы в процессах институализации общества // Сибирский филологический журнал. 2015. №2. С. 248–255.
13. Карпухина В.Н. Современная детская литература в политически корректном дискурсе: лингвоаксиологический аспект// Сибирский филологический журнал. 2019. №4. С. 155–167.
14. Кенжергаев Н.Д. Особенности дискурсивного анализа художественного текста // Молодой ученый [Электронный ресурс]. 2012. №4 (39). URL: <https://moluch.ru/archive/39/4560/> (дата обращения: 10.11.2020).
15. Козачина А.В. Стратегии и средства легитимации институализированных ценностей в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2021. 225 с.
16. Колмогорова, А. В. Легитимация как социополитический феномен и объект дискурс-анализа // Политическая лингвистика. 2018. №1(67). С. 33–40.
17. Колмогорова А.В. Дискурсивные стратегии легитимации однополых браков в российском медиапространстве // Лингвистика информационно-психологической войны: монография. Кн. II. под ред. проф. А.П. Сковородникова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. С. 261–287.
18. Кудрявцев А.Г. Языковая толерантность как элемент культурной компетентности // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2011. Вып. 4. С. 8–12.
19. Леонтович О.А. Методы коммуникативных исследований. М.: Гнозис, 2011. 224 с.
20. Макаров М. Л. Основы теории дискурса: монография. М.: Гнозис, 2003. 277 с.

21. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования. М.: Центр СМИ МГУ им М.В. Ломоносова, 2004. 143 с.
22. Михайлова О.А. Лингвокультурологические аспекты толерантности. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. 124 с.
23. Олизько Н.С. Семиотико-синергетическая интерпретация особенностей реализации категорий интертекстуальности и интердискурсивности в постмодернистском художественном дискурсе. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2009. 343с.
24. Седых А. П., Куган Е. И. Коммуникативно-когнитивные особенности художественного дискурса и наука о языке // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики [Электронный ресурс]. 2015. Т. 1. Вып. №4. URL: <http://rllinguistics.ru/journal/article/590/> (дата обращения: 11.11.2021).
25. Серио П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. М.: «Прогресс», 1999. С.12–53.
26. Солганик Г.Я. Стилистика текста: учеб. пособие М.: Флинта; Наука, 2000. 253 с.
27. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: «Гарант», 2000. 27 с.
28. Стернин И.А., Шилихина К. М. Коммуникативные аспекты толерантности. Воронеж, 2000. 110 с.
29. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово, 2000. 624 с.
30. Трыкова О.Ю. Детская литература: основные функции, особенности восприятия, феномен бестселлера // Информационный бюллетень РБА. 2003. № 25. С. 86–87.
31. Тушинцева Н.Ю. Признаки современного художественного дискурса // Научный альманах, 2016. №10-2(24). С. 209–211.

32. Шарифуллин Б.Я. Толерантность и объективность // Речевое общение: специализированный вестник. 1952. № 8–9 (16–17). Красноярск, 1952. С. 118–121.
33. Beuchat Cecilia Orejas de mariposa / Había una vez (revista : Santiago, Chile) no. 4 (primavera 2010). p. 42.
34. Fairclough, N. Critical Discourse Analysis. London: Longman, 1995. 265 p.
35. Johnson R.R. Childhood: a narrative chronotope // Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies / Ed. by P. Hunt. Vol. 3: Cultural Contexts. L.: N.Y., 2006. P.236–247.
36. Kühler M. Can a value-neutral liberal state still be tolerant? Critical Review of International Social and Political Philosophy. 2021(24:1). P 25–44.
37. "La Petite Casserole d'Anatole" nommé aux César [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https://ciclic.fr/actualites/la-petite-casserole-d-anatole-nomme-aux-cesar-2015> (дата обращения: 21.02.2022).
38. Prix Hand-Livres [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://www.faire-face.fr/2016/12/06/prix-handi-livres-2016/> (дата обращения: 21.02.2022).
39. Prix sorciers laureats [Электронный ресурс]. 2010. URL : <https://www.abf.asso.fr/4/145/107/ABF/prix-sorcieres-laureats-2010> (дата обращения: 21.02.2022).
40. Searle J. R. The logical Status of fictional Discourse // New Literary History, 1974. P. 319–332.
41. Stonewall Honor Books in Children's and Young Adult Literature, [Электронный ресурс]. 2015. URL: <http://www.ala.org/rt/rrt/award/stonewall/honored#2015> (дата обращения: 21.02.2022).

42. The white ravens [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://www.ijb.de/en/events/single/the-white-ravens-2016-1> (дата обращения: 21.02.2022).
43. Van Dijk T. A. Critical discourse analysis // The handbook of discourse analysis. Oxford: Blackwell Publishers Inc., 2001. P. 352–371.
44. Van Dijk T. A. Discourse as structure and process. London: SAGE Publications, 1997. 356 p.
45. Van Leeuwen T. Discourse and Practice. New tools for critical discourse analysis. Oxford: University press, 2008. 185 p.
46. Verkuyten M, Yogeeswaran K. The Social Psychology of Intergroup Toleration: A Roadmap for Theory and Research. Personality and Social Psychology Review [Электронный ресурс]. 2017. 21(1). URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1088868316640974> (дата обращения: 26.01.2021).
47. Verkuyten M., Yogeeswaran K., Adelman L. Intergroup Toleration and Its Implications for Culturally Diverse Societies. Social issues and policy review [Электронный ресурс]. 2019. 13(1). P. 5–35. URL: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/sipr.12051> (дата обращения: 26.01.2021).
48. Verkuyten M., Yogeeswaran K., Adelman L. The Negative Implications of Being Tolerated: Tolerance From the Target’s Perspective // Faculty of Social and Behavioural Sciences, Utrecht University; European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER), Utrecht University; and Psychology, Speech, and Hearing, University of Canterbury, 2020. P. 544–561.
49. Wellek R., Warren A. Theory of Literature. New York: A Harvest Book. Harcourt. Brance and World. Inc., 1962. P. 403.
50. Wodak R., Methods of critical discourse analysis. London: SAGE publications, 2001. 209 p.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ


1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 136–137 с.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М.: Харвест, 1998, 749 с.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Издание 4-е, исправленное и дополненное. Назрань: ООО Пилигрим, 2005. 376 с.
4. Кожевников В.М., Николаева П.А. Литературный энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1987. 752с.
5. Кузнецов В.Г. Словарь философских терминов. М.: Инфра-М, 2005. 745 с.
6. Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики. М.: Прогресс, 1978. 480 с.
7. Романцев Г.М. Профессионально-педагогические понятия. Екатеринбург: Издательство РГПШУ, 2005. 455 с.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ

1. Aguilar, L. Oreilles papillons. Balbronn: Editions Père Fouettard, 2014. 32 p.
2. Baldacchino, C. Boris Brindamour et la robe orange. Québec: Bayard Canada, 2015. 32 p.
3. Carrier, I. La petite casserole d'Anatole, Vineuil: Éditions Bilboquet, 2009. 30 p.
4. Desbordes, A. Mon ami, Paris: Éditions Albin Michel, 2018. 48 p.
5. Kollender, S. On n'est pas si différents, Montreuil: La Ville Brûle, 2015. 48 p.
6. Merveille, C. Petit cube chez les tous ronds, Namur: Mijade, 2002. 30 p.
7. Néouanic, L. Petite tache, Paris: Des Grandes Personnes, 2011. 48 p.
8. Prévot, F. Tout allait bien, Paris: Le Buveur de l'encre, 2009. 40 p.
9. Ruillier, J. Quatre petits coins de rien du tout, Vineuil: Éditions Bilboquet, 2004. 24 p.
10. Schlossmacher, M. La petite poule noire, Namur: Mijade, 2012. 22 p.

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

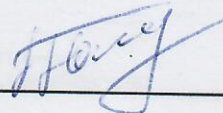
Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра романских языков и прикладной лингвистики
45.03.02 Лингвистика

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой РЯиПЛ
 А.В. Колмогорова
« 21 » июль 2022 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

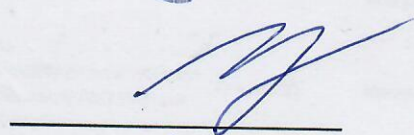
ДИСКУРСИВНЫЕ СРЕДСТВА ЛЕГИТИМАЦИИ КАТЕГОРИИ
ТОЛЕРАНТНОСТИ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Выпускник



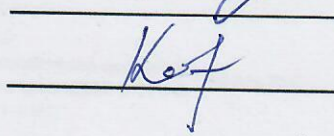
Ю.Г. Пестонова, гр. ИЯ18-05Б

Научный руководитель



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

Нормоконтролер



С.Г. Коллей

Красноярск 2022