

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені В. Н. КАРАЗІНА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ПАХАРЕНКО АНАСТАСІЯ ВАЛЕНТИНІВНА**

УДК: 811.111'42:316.772.2-053.2

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ДИТИНА ЯК АВТОРИТАРНА ДИСКУРСИВНА ОСОБИСТІТЬ  
(НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)**

Спеціальність 10.02.04 – германські мови

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ А. В. Пахаренко

Науковий керівник: Солощук Людмила Василівна, доктор філологічних наук,  
професор

Харків – 2020

## АНОТАЦІЯ

**Пахаренко А. В. Дитина як авторитарна дискурсивна особистість (на матеріалі сучасної англійської мови).** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук зі спеціальності 10.02.04 «Германські мови». – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна МОН України. – Харків, 2020.

Дисертаційна робота присвячена аналізу особливостей вербальних і невербальних компонентів комунікації у англійськомовному дитячому авторитарному дискурсі.

Актуальність роботи зумовлена антропоцентричною векторністю сучасних досліджень комунікативного процесу у різноманітних ситуаціях мовленнєвої взаємодії, а саме реалізації мовцями різного віку владних відносин у інтеракції, утіленні авторитарності у мовленні дитини зокрема.

Об'єкт дослідження становлять вербальні, невербальні і надвербальні компоненти комунікації, які дитина залучає для продукування власного авторитарного мовлення. Предметом дослідження виступають особливості взаємодії та функціонування вербальних, невербальних та надвербальних англійськомовної комунікації, які застосовуються дитиною у ході імплементації авторитарних стратегій і тактик з урахуванням фактору адресата.

Мета дисертаційного дослідження полягає у виявленні специфіки авторитарної мовленнєвої поведінки дитини як дискурсивної особистості у типових ситуаціях спілкування з урахуванням вікових та прагматичних характеристик адресата.

Матеріалом дослідження слугували 1528 діалогічних дискурсивних фрагментів, які демонструють утілення дитиною як дискурсивною особистістю авторитарного спілкування. Діалогічні фрагменти відібрано до корпусу емпіричного матеріалу методом суцільної вибірки з художніх творів сучасних англійськомовних авторів, а також скриптів англійськомовних художніх кінофільмів.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає у тому, що у ньому вперше (1) надано визначення дитячому авторитарному дискурсу; (2) представлено результати лінгвістичного аналізу структурно-семантичних та лінгвопрагматичних особливостей комунікації дитини як авторитарної дискурсивної особистості; (3) визначено і схарактеризовано особливості реалізації авторитарних стратегій маніпулювання, домінування та дискредитації у реалізації авторитарності з адресатом-дитиною та стратегій самоствердження і домінування у реалізації авторитарності в інтеракції з адресатом-дорослим та їхніх тактик; (4) виявлено специфіку взаємодії вербальних та невербальних комунікативних компонентів у дитячому авторитарному дискурсі при реалізації зазначених стратегій і тактик.

Теоретична значущість дисертаційної роботи зумовлюється тим, що визначення поняття дитячого авторитарного дискурсу та специфіки його структурно-семантичної та лінгвопрагматичної організації є внеском у теорію дискурсу та теорію комунікації. Представлення особливостей реалізації дитиною стратегій маніпулювання, домінування, дискредитації та самоствердження сприяє збільшенню наукових здобутків у сфері лінгвопрагматики та соціолінгвістики, а також невербаліки, розширюючи існуючі уявлення про невербальний паспорт дискурсивної особистості і дитини як авторитарної дискурсивної особистості зокрема.

Практична цінність здобутих результатів полягає у тому, що отримані результати дисертаційного дослідження можуть бути використані в курсах з теоретичної граматики англійської мови (розділ «Прагматика», «Синтаксис»), теорії комунікації, теорії комунікації, загального мовознавства (розділ «Мова і суспільство»), у спеціальних курсах з теорії невербальної комунікації, соціолінгвістики, дискурс-аналізу, риторики, а також у написанні наукових досліджень студентів та аспірантів.

У першому розділі «Теоретико-методологічні передумови дослідження дитячого авторитарного дискурсу» представлено теоретико-методологічні засади дослідження дитячого англomовного авторитарного дискурсу та його контекстно-ситуативні чинники – дискурсивне оточення дитини та ситуації комунікативної

взаємодії у форматі «дитина – дитина» та «дитина – дорослий»; окреслено і розкрито поняття авторитарності та авторитарної особистості; надане власне розуміння дитячої авторитарності та авторитарної дискурсивної особистості; проведено аналіз організації дитячого авторитарного дискурсу.

Авторитарність є завжди адресованою за своєю природою, і успішність або неуспішність впливу оцінюється за типом вербальної / невербальної реакції адресата як об'єкта впливу. У роботі розмежовано успішний авторитарний вплив, за якого дитині-адресанту вдається підкорити адресата та змусити його вчиняти згідно волі адресанта, та неуспішний, за якого спроби дитини встановити контроль над співрозмовником не призводять до бажаної перлокуції і зустрічаються із супротивом зі сторони адресата.

За критерієм рівня ефективності супротиву виявлено недостатній, достатній та надмірний види, де перший характеризується відсутністю задовільного результату зі сторони авторитарного адресанта, другий призводить до зрівняння комунікативних статусів мовців, а останній спричиняє зсув комунікативної влади у бік дитини-адресата.

У другому розділі «Структурно-семантичні та лінгвопрагматичні особливості дитячого авторитарного дискурсу» представлено аналіз вербального, невербального та надвербального рівнів дитячого авторитарного дискурсу з урахуванням віку та закріпленості адресата за певною зоною дискурсивного оточення дитини.

У здійсненні авторитарного впливу на сіблінгів оперування вербальними компонентами спрямоване авторитарними дошкільниками на досягнення рівня старших братів / сестер, дітьми шкільного віку на встановлення субординації із молодшими сіблінгами, підліткового віку на повчання, підтримку чи критику молодших братів / сестер.

При реалізації авторитарності з представниками не ядерної зони дискурсивного оточення у дошкільному віці типовими є маркери бажання дитини встановити контроль над адресатом, долучити його до своїх занять, не дозволити командувати собою. У шкільному віці авторитарна дитина вдається до уживання

маркерів наставництва та знецінення адресата, а у підлітковому залучає лексику зниженого регістра та може вдаватися до монологічної форми мовлення.

У спілкуванні із дорослим комунікантом авторитарна дитина використовує вербальні маркери з метою подолати завідомо існуючу статусну вертикаль між собою і співрозмовником. Із батьками авторитарність втілюється у вербальних висловленнях докору, невдоволення діями батьків, порушенням словом, ревнощів. Дитяча авторитарність по відношенню до дорослого не-члена сім'ї є ситуативно-зумовленою і проявляється у вживанні іронії / сарказму, питальних речень, синтаксичного паралелізму, умовних речень, маркерів причинно-наслідкового зв'язку, емпатичних операторів.

Реалізація авторитарності у міжособистісних стосунках дитини з представниками її дискурсивного оточення відбувається за тісної взаємодії вербальної сторони комунікації з невербальною. Це пов'язано з тим, що за реалізації авторитарності невербальні компоненти несуть максимальне навантаження під час взаємодії із вербальними, і інтеракція відбувається за макрота мікропринципами дискурсивної взаємодії вербальних та невербальних компонентів. У роботі проаналізовано особливості функціонування кінесичних, проксемічних та просодичних компонентів у дитячому авторитарному дискурсі, включно з надвербальними компонентами, як невід'ємною складовою процесу комунікації, задіяною для отримання бажаного перлокутивного ефекту.

Здійснення успішного чи неуспішного впливу на адресата спілкування реалізується авторитарною дискурсивною особистістю за допомогою застосованого нею стратегіко-тактичного арсеналу. Третій розділ «Особливості стратегічної організації дитячого авторитарного дискурсу» представляє стратегіко-тактичний арсенал авторитарного мовлення дитини.

Егоцентричне сприйняття дитиною самої себе характеризує її інтеракцію з іншими під модусом «я краще за інших». У дисертаційному дослідженні розглянуто авторитарність дитини у ситуаціях кооперативної взаємодії з метою корекції комунікативної поведінки адресата та допомоги йому – позитивну авторитарність, а також представлено здійснення комунікативного впливу з

конфліктною налаштованістю – негативну авторитарність. Оскільки фактор адресата зазначено нами як один із найголовніших для врахування у спілкуванні авторитарної дитини, то аналіз стратегій і реалізуючих їх тактик здійснено з огляду на вік співрозмовника. Окремо представлено стратегії і тактики для ситуацій спілкування «дитина – дитина» та «дитина – дорослий».

Дитина як авторитарна дискурсивна особистість імплементує позитивну авторитарність у стратегії позитивного домінування, інструментами якої слугують тактики повчання, спонукання та прояву турботи. Негативна авторитарність актуалізується у стратегіях маніпулювання, негативного домінування та дискредитації. Авторитарна дитина здійснює маніпулятивний вплив у тактиках апеляції до емоцій адресата, створення образу винагороди, опосередкованого впливу через залучення третьої особи, удаваної доброзичливості. У межах стратегії негативного домінування виокремлено два типи – активне (примус адресата виконати дію для задоволення вимоги адресанта) та пасивне (демонстрація авторитарною дитиною свого вищого за адресата положення). Зазначені типи реалізуються дитиною у тактиках аргументації, погрози, наказу та ігнорування слів співрозмовника, демонстрації агресії, інтелектуальної переваги, відмови та звинувачення відповідно. Дискредитація адресата відбувається у тактиках образи, глузування та применшення чеснот.

У спілкуванні з дорослим комунікантом дитина реалізує стратегії самоствердження і негативного домінування. Стратегію самоствердження складають тактики відстоювання і аргументації власної позиції, демонстрування здібностей і повноважень, незгоди і уникання прямої відповіді. Стратегія негативного домінування реалізується дитиною у тактиках докору і вимоги.

Здійснений у роботі аналіз особливостей творення дитиною авторитарного дискурсу відкриває нові перспективи подальших досліджень, які можна пов'язати із зіставленням структурно-семантичних та лінгвопрагматичних особливостей реалізації авторитарності у моно- та гетерогендерній інтеракції; проведенням зіставного аналізу здійснення авторитарного впливу у синхронії та діахронії з

урахуванням віку мовців; розробкою методики вивчення нестандартних змін у розвитку дискурсу авторитарної особистості.

**Ключові слова:** авторитарна дискурсивна особистість, адресант, адресат, вербальний компонент комунікації, дитина, невербальний компонент комунікації, стратегія.

## ABSTRACT

**Pakharenko A. V. Child as an authoritarian discursive personality (based on the modern English language).** – Qualification research paper, manuscript. Thesis for a Candidate Degree in Philology: Speciality 10.02.04 – Germanic Languages. – V. N. Karazin Kharkiv National University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kharkiv, 2020.

This dissertation focuses on the study of the functioning of verbal, nonverbal, and superverbal communicative components in the English authoritarian discourse of children.

The relevance of this paper is based on the anthropocentric trajectory of the research on modern communicative processes in multiple situations of interaction. Namely, when interlocutors of different age groups implement power relations in interaction, in children's speech in particular.

The object-matter is verbal, nonverbal, and superverbal communicative components, which are applied by a child as an authoritarian discursive personality in order to produce his own authoritarian speech. The subject-matter of this research is specific features of verbal, nonverbal, and superverbal communicative components in the authoritarian discourse of children which are resorted to by the child while implementing authoritarian strategies and tactics with regard to the addressee of the communicative interaction.

The thesis aims at a thorough analysis of the specifics of the child discursive personality's communicative behavior in certain communicative contexts with account for the age and pragmatic parameters of the addressee.

The data sample comprises 1528 dialogical fragments in which implementing authoritarian strategies and tactics by the discursive personality is presented. The fragments have been extracted as a result of using the continuous sampling method from English-language literary works by modern authors and film scripts.

The scientific novelty of the study is asserted by the fact that the following assets have been highlighted for the first time (1) the authoritarian discourse of children is singled out among other types of discourse; (2) the results of a linguistic analysis of a child's communicative behavior as that of an authoritarian discursive personality are presented; (3) the authoritarian strategies of manipulation, dominance, discrediting in implementing authoritarianness in communicating with a child, alongside with self-assertion and dominance in communicating with an adult, and the tactics which are pivotal in the authoritarian discourse of children are characterized; (4) specific features of the interaction of verbal and nonverbal communicative components in the authoritarian discourse of children while implementing the authoritarian strategies and tactics are traced.

The theoretical value of the paper is dependent on the fact that outlining the notion of the authoritarian discourse of children and special features of its structural, semantic, and linguopragmatic organization is a contribution to discourse theory and theory of communication. Presenting typical features of the child's implementation of the authoritarian strategies of manipulation, dominance, discrediting, and self-assertion enhances the new landmarks of scientific research in linguopragmatics and sociolinguistics, and also nonverbal communication studies, thus presenting more knowledge about the nonverbal passport of a discursive personality and a child as an authoritarian discursive personality in particular.

The applied value of the results obtained is determined by the prospects of their application in the courses of theoretical grammar of the English language (chapter "Pragmatics", "Syntax"), communication studies, general linguistics (chapter "Language and Society"), in optional courses on nonverbal communication, discourse analysis, sociolinguistics, rhetoric, and also in research papers by undergraduate students, as well as in PhD research.



In the first chapter “Theoretical and Methodological Grounds for the Investigation of the Authoritarian Discourse of Children,” the theoretical and methodological underpinnings for the research of the authoritarian discourse of children are generalized and its contextual features such as the discursive surroundings of the child and interaction in the “child – child” and “child – adult” communicative models are depicted; the notions of “child authoritarianness” and “authoritarian discursive personality” are presented; the author’s view of what constitutes child authoritarianness and an authoritarian discursive personality is presented; an analysis of the organization of the authoritarian discourse of children is carried out.

The nature of authoritarianness is addressee-directed. Therefore, the success or failure of interpersonal influence is assessed from the verbal / nonverbal reaction of the addressee as the influence object. In the dissertation we differentiate between successful authoritarian influence (the child-addresser is able to bring the addressee to submission and make him go with his will) and unsuccessful influence (the authoritarian child’s attempt to impose influence upon the interlocutor does not conclude with the desired perlocution and is faced with addressee discursive resistance).

The efficiency of discursive resistance allows for singling out an insufficient, sufficient, and excessive resistance. An insufficient resistance may be caused by poor self-presentation and results in an ineffective argumentation; a sufficient resistance leads to equaling the communicative statuses of both speakers; an excessive resistance indicates a shift in the communicative power of the dyad in favour of the addressee.

The second chapter “Structural, Semantic and Linguopragmatic Features of the Authoritarian Discourse of Children” deals with the verbal, nonverbal, and superverbal levels of the authoritarian discourse of children, taking into account the addressee’s fixed placement in a certain zone of the child’s discursive surroundings and his age.

While exerting authoritarian influence upon siblings, the pre-school authoritarian child resorts to verbal and nonverbal communicative components to reach the level of his elder brothers / sisters; the school-aged child aims at establishing relations of subordination with the younger siblings; the child in his teens patronizes, supports, or criticizes the younger siblings.

Authoritarianness implementation with a representative of the non-nuclear discursive surroundings is objectivated through the use of markers denoting the pre-school child's wish to impose control over the addressee, involve him into the child's activities, prevent him from controlling the authoritarian child. A school-aged child relies on using mentoring markers and those of belittling the addressee. During the teen years, the discourse of the child includes low register vocabulary, and the style may often be monological.

In the "child – adult" interaction, the authoritarian child resorts to verbal markers in order to bridge the existing status gap between himself and the interlocutor. The child imposes authoritarian influence upon his parent expressing reproach, displeasure with the parent's actions, broken word or due to jealousy. In communication with a distanced adult, the child's authoritarianness is situational and is traced in the use of irony / sarcasm, interrogative sentences, syntactic parallelism, conditional sentences, cause / effect discourse markers, emphatic operators.

Authoritarianness implementation in the interpersonal relationships of the child and representatives of his discursive surroundings occurs on condition of close interaction of verbal communicative components with nonverbal. It is accounted for by the ability of nonverbal communicative components to carry the maximal meaning load while in synergy with verbal communicative components; interaction takes place via the macro and micro principles of verbal and nonverbal discourse interaction. We have analyzed the functional features of kinesic, proxemic, prosodic communicative components in the authoritarian discourse of children, which are an inherent part of the communication process and are involved to reach the desired perlocutionary effect.

The discursive personality exerts successful or unsuccessful influence over the addressee via an arsenal of discourse strategies and tactics. The third chapter "Characteristics of the Strategic Organization of the Authoritarian Discourse of Children" considers the peculiar features of the strategies and tactics implemented in the authoritarian discourse of children.

The egoistic self-perception of the child makes him engage in interaction with others according to the "I am better than everyone" principle. The strategic organization

of the authoritarian discourse of children is presented in implementing positive and negative authoritarianness. An analysis of the authoritarian strategies and tactics is carried out with account for the age of the child and his interlocutor.

The authoritarian child implements positive authoritarianness in the “child – child” interaction via the strategies of positive dominance realized by the tactics of tutoring, encouraging, and expressing concern. Negative authoritarianness is objectivated in the manipulation, negative dominance and discrediting strategies with peers. The authoritarian child exerts a manipulative influence via the tactics of appealing to the addressee’s emotions, creating a reward image, exerting mediated influence through a third person, and showing pretend kindness. The negative dominance strategy is subdivided into active dominance (compelling the addressee to act to meet the addresser’s demands) and passive dominance (highlighting the authoritarian child’s higher status and position). The active dominance is implemented through the tactics of argumentation, threat, and order. The passive dominance is implemented through the tactics of aggression display, accusation, ignoring the addressee’s words, and showing intellectual superiority. Discrediting the addressee occurs through the tactics of insult, mockery, and belittling the addressee’s merits.

In the “child – adult” communication, the addresser implements the strategies of self-assertion and dominance. The child asserts himself via defending his ideas, showing aptitudes and authority, disagreeing, and evading answering directly. Dominating an adult is realized through the tactics of reproach and demand.

The analysis of producing the authoritarian discourse of children carried out in this thesis presents new prospects of further research. It can be connected with comparing the structural, semantic, and linguopragmatic arsenal in monogender and heterogender communication; doing comparative research of exerting authoritarian influence in synchrony and diachrony with concern for the age of the authoritarian speaker and his non-authoritarian addressee; developing methods for analyzing non-standard changes in the shaping of an authoritarian discursive personality.

**Key words:** addressee, addresser, authoritarian discursive personality, child, nonverbal communicative component, strategy, verbal communicative component.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Монографія

1. Soloshchuk L., **Pakharenko A.** Lexical, semantic and pragmatic characteristics of the manipulative strategy in the authoritarian English discourse of children. *Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine: monograph.* 2019. P. 298–318. (Особистий внесок здобувача полягає у здійсненні практичної частини дослідження)

### Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

2. Пахаренко А. В. Особливості реалізації стратегії дискредитації у англomовному дитячому авторитарному дискурсі. *Одеський лінгвістичний вісник.* 2019. Вип. 13. С. 22–33.

3. Пахаренко А. В. Тактики супротиву владі в англomовному дитячому авторитарному дискурсі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Methodика викладання іноземних мов».* 2017. Вип. 86. С. 64–72.

4. Пахаренко А. В. Вплив невербальних компонентів комунікації на реалізацію ситуативного домінування в англomовному дитячому авторитарному дискурсі. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики.* 2017. Вип. 2 (15). С. 105–109.

5. Пахаренко А. В. Лінгвістичні особливості прояву дитячої авторитарності і примхи: спільне та відмінне. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна».* 2016. Вип. 61. С. 111–114.

6. Пахаренко А. В. Вербалізація авторитарної поведінки дитини в англomовному побутовому діалогічному дискурсі. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Філологічні науки.* 2015. Вип. 138. С. 227–231.

### Наукова праця в зарубіжному спеціалізованому виданні

7. Пахаренко А. В. Особливості реалізації дитячої авторитарності у контексті рольової гри. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2018. Vol. VI (46), Issue 159. P. 60–63.

### Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Пахаренко А. В. Вокатив як маркер англомовного дитячого авторитарного дискурсу // *Philology in EU countries and Ukraine at the modern stage : International Scientific and Practical Conference Proceedings* (Бая Маре, Румунія, 21–22 груд. 2018). Baia Mare, 2018. С. 21–23.

9. Пахаренко А. В. Роль невербального компонента «посмішка» в англомовному дитячому авторитарному дискурсі // *Сучасна германістика: наукові дискусії : матеріали VIII міжнар. наук. форуму* (Харків, 23 жовт. 2018). Харків, 2018. С. 102–104.

10. Пахаренко А. В. Рольова гра як поле вербалізації дитячої авторитарності // *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XVII наук. конф. з міжнар. участю* (Харків, 2 лют. 2018). Харків, 2018. С. 131–132.

11. Пахаренко А. В. Просодична складова англомовного дитячого авторитарного дискурсу // *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XVI наук. конф. з міжнар. участю* (Харків, 3 лют. 2017). Харків, 2017. С. 97–98.

12. Пахаренко А. В. Семантичні і прагматичні особливості ситуації авторитарного домінування у спілкуванні між братами і сестрами // *Сучасна іноземна філологія: дослідницький потенціал : матеріали VII міжнар. наук. форуму* (Харків, 23 лист. 2016). Харків, 2016. Ч. II. С. 47–49.

13. Пахаренко А. В. До поняття примхи як фактора мовленнєвого онтогенезу дитини // *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XV міжнар. наук. конф.* (Харків, 5 лют. 2016). Харків, 2016. С. 145–146.

14. Пахаренко А. В. Дитяча авторитарність у ситуаціях соціальної нерівності // Сучасна англістика: до 85-річчя кафедри англійської філології : матеріали VI міжнар. наук. фор. (Харків, 23 вер. 2015). Харків, 2015. С. 110–112.

15. Пахаренко А. В. Комунікативне непорозуміння як відображення становлення авторитарної особистості // Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти : матеріали II-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16 квіт. 2015). Київ, 2015. С. 39–40.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	18
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ</b>	
<b>ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТЯЧОГО АВТОРИТАРНОГО ДИСКУРСУ.....</b>	<b>28</b>
1.1. Англomовний дитячий діалогічний дискурс в сучасній комунікативно-дискурсивній парадигмі.....	29
1.1.1. Підходи до тлумачення дитячого діалогічного дискурсу.....	30
1.1.2. Дискурсивна репрезентація гендерних, вікових та невербальних параметрів дитячого діалогічного дискурсу.....	33
1.2. Дитина як дискурсивна особистість.....	40
1.2.1. Поняття дискурсивної особистості.....	40
1.2.2. Дискурсивне оточення дитини.....	45
1.3. Специфіка дитячої авторитарності в англomовному діалогічному дискурсі .....	54
1.3.1. Підходи до розуміння влади та авторитарності .....	54
1.3.2. Авторитарний дискурс та авторитарна особистість дитини.....	61
1.4. Методологічні основи дослідження дитячого авторитарного діалогічного дискурсу.....	69
Висновки до Розділу 1 .....	78
<b>РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ТА ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ</b>	
<b>ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОГО АВТОРИТАРНОГО ДИСКУРСУ.....</b>	<b>81</b>
2.1. Вербальні маркери дитячого авторитарного дискурсу .....	81
2.1.1. Авторитарне спілкування у форматі «дитина – дитина».....	81
2.1.2. Авторитарне спілкування у форматі «дитина – дорослий».....	97
2.2. Невербальні маркери дитячого авторитарного дискурсу.....	105
2.2.1. Функціональність невербальних компонентів комунікації у форматі спілкування «дитина – дитина» .....	105
2.2.2. Функціональність невербальних компонентів комунікації у форматі спілкування «дитина – дорослий» .....	126
Висновки до Розділу 2.....	131

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТЯЧОГО АВТОРИТАРНОГО ДИСКУРСУ.....	136
3.1. Реалізація авторитарних стратегій у форматі спілкування «дитина – дитина».....	137
3.1.1. Стратегія позитивного домінування.....	137
3.1.2. Стратегія маніпулювання.....	142
3.1.3. Стратегія негативного домінування.....	149
3.1.4. Стратегія дискредитації.....	171
3.2. Реалізація авторитарних стратегій у форматі спілкування «дитина – дорослий».....	177
3.2.1. Стратегія самоствердження.....	178
3.2.2. Стратегія негативного домінування.....	185
Висновки до Розділу 3.....	189
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	197
СПИСОК ДОВІДКОВИХ ДЖЕРЕЛ .....	232
СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ .....	233
ДОДАТОК А. Реалізація супротиву в дитячому авторитарному дискурсі.....	238
ДОДАТОК Б. Структурно-семантичні та лінгвопрагматичні особливості реалізації авторитарності у дитячому авторитарному дискурсі.....	239
ДОДАТОК В. Особливості функціонування невербальних комунікативних компонентів у дитячому авторитарному дискурсі.....	245
ДОДАТОК Г. Особливості стратегіко-тактичної організації дитячого авторитарного дискурсу.....	249
ДОДАТОК Д. Список публікацій здобувача за темою дисертації.....	258



**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

- АД – авторитарний дискурс  
АДО – авторитарна дискурсивна особистість  
ВК – вербальні компоненти  
ДАД – дитячий авторитарний дискурс  
ДД – дитячий дискурс  
ДО – дискурсивна особистість  
КС – комунікативна ситуація  
МА – мовленнєвий акт  
МО – мовна особистість  
НВК – невербальні компоненти

## ВСТУП

Всебічне дослідження мови і використання її ресурсів для повноцінного функціонування людини у суспільстві знаходяться у фокусі уваги науковців. Як інструмент регуляції взаємодії індивідів, мовлення з урахуванням різноманітних контекстних факторів слугує реалізації комунікативних цілей мовців. Продукований людиною дискурс відображає її інтенції, установки, положення на соціальному щаблі та інше [75; 213; 256].

Оскільки мовлення людини є імманентно стратегічним [6; 24; 82; 148; 244; 280], то розглядаються способи здійснення впливу на ментальні установки адресата з ціллю їх змінити, частково коригувати або створити нові. Відштовхуючись від іллокутивної мети, мовець вдається до вербальних і невербальних комунікативних компонентів, таким чином імплементуючи один з найусталеніших та ґрунтовніших видів людських взаємин – владно-підвладний [10; 304; 313; 367; 386].

В інтеракції, де один з мовців реалізує свою ціль шляхом здійснення впливу на співрозмовника, відбувається зсув комунікативної рівноваги у бік суб'єкту впливу. Рівень категоричності і цілеспрямованості такого впливу на адресата дозволяє говорити про продукування мовцем авторитарного дискурсу як такого, де адресант доводить, встановлює, демонструє власне домінуюче становище над адресатом, керує та контролює комунікативну активність останнього [116; 201; 202; 208].

Ефективний комунікативний вплив знаходиться у центрі уваги лінгвістів [А. Д. Белова [25], Т. А. Вецкур [43], Т. А. ван Дейк [66], М. Л. Ільченко [80], О. С. Іссерс [82], В. В. Козлова [95], Ю. В. Кріпак [114], А. Ю. Кудрявцева [119], Й. А. Стернін [234], N. E. Dunbar, Q. Bernhold [304], S. K. Kellermann [332], M. Schmid Mast [367] та інші]. Дискурсивна особистість здійснює вплив на партнера по спілкуванню за рахунок обрання відповідних актуалізаторів – стратегій і тактик, які підтверджують свою релевантність для лінгвістичного аналізу [244] через ефективність у комунікативному процесі.

Висвітлення проблем ефективності впливу на співрозмовника у дискурсі дорослих комунікантів породжує наукові роздуми дослідників про особливості

розбудови владних стосунків у дитячому спілкуванні. Здатність дитини керувати мовленням для досягнення власних цілей знаходиться у прямій залежності від формування її комунікативних умінь – компетенцій [29; 105; 214; 329; 351], які маркують різні етапи становлення дискурсивної особистості дитини [26; 34; 54; 65; 69; 83; 115; 133; 250; 294].

Розвідки у сфері здійснення ефективного впливу неодмінно формують питання щодо способів досягнення максимального ефекту при докладанні мінімальних зусиль. Успішний комунікативний вплив спостерігається за умови постійної взаємодії вербальних комунікативних компонентів із невербальними. Останні взаємодіють із вербальною складовою на мікрорівні (за принципами координації, ідентифікації, контрадикції та субординації) та на макрорівні (мають здатність автономно функціонувати в діалозі без залучення до їх структури вербальних компонентів) [223]. Питому значущість невербальних компонентів у процесі здійснення впливу на співрозмовника засвідчує той факт, що у разі протиріччя між смислами, які передають вербальні та невербальні компоненти, перевагу стосовно достовірності трактування сприйнятого повідомлення віддають останнім [146; 225; 234; 345; 360].

Невербальні компоненти досліджувалися у мовленні дитини з точки зору їх онтогенезу, функціонування та ролі у процесі спілкування [39; 40; 137; 296; 311]. Тим не менш, залишається невивченою роль невербальних компонентів комунікації з точки зору їх функціонування при реалізації дитиною авторитарного мовленнєвого впливу на адресата. Уваги дослідників потребують невербальні компоненти, які сприяють переконуванню дитини-адресата у необхідності здійснення небажаних для неї дій, що є типовим у спілкуванні дорослих комунікантів [287; 288]. Крім цього, відкритим залишається питання стосовно умов для успішного функціонування таких невербальних компонентів.

**Актуальність** роботи зумовлена її відповідністю антропоцентричному вектору сучасних досліджень комунікативного процесу у різноманітних ситуаціях комунікативної взаємодії і при реалізації мовцями владних відносин у інтеракції, зокрема. Аналіз дискурсу уможливилює розв'язання **наукової проблеми** виявлення

варіативності функціонування вербальних та невербальних комунікативних компонентів при реалізації дитячої авторитарності залежно від віку адресата та його закріпленості у певній зоні дискурсивного оточення авторитарної дитини.

**Зв'язок з науковими темами.** Проблематика дисертаційного дослідження відповідає профілю досліджень, які проводяться на факультеті іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна у рамках теми «Когнітивно-дискурсивні дослідження мови та перекладу» (номер державної реєстрації 0114U004320) та наукової теми кафедри англійської філології «Лінгвокогнітивні, функціонально-комунікативні та соціолінгвістичні аспекти дослідження англомовного дискурсу», затверджених Вченою радою факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, протокол № 3 від 27 лютого 2019 р.

**Мета** дисертаційного дослідження полягає у виявленні специфіки вербальної та невербальної організації англомовного авторитарного спілкування дитини як дискурсивної особистості у типових ситуаціях комунікативної взаємодії з урахуванням вікових та прагматичних характеристик адресата.

Поставлена мета передбачає розв'язання таких **завдань**:

- обґрунтувати теоретико-методологічні основи дослідження англомовного дитячого авторитарного дискурсу;
- надати визначення дитячого авторитарного дискурсу;
- розкрити поняття авторитарної дискурсивної особистості дитини і схарактеризувати її основні комунікативні риси;
- визначити типові ситуації авторитарного спілкування дитини, що зумовлюють її мовленнєвий арсенал;
- проаналізувати вербальні, невербальні і надвербальні засоби організації англомовного авторитарного дискурсу дитини;
- визначити специфіку реалізації стратегій і тактик комунікації у дитячому авторитарному дискурсі.

**Об'єктом** дослідження є вербальні, невербальні і надвербальні компоненти англомовної комунікації, які дитина залучає для продукування власного

авторитарного спілкування. **Предметом** дослідження є особливості взаємодії вербальних, невербальних і надвербальних компонентів англomовної комунікації у дитячому авторитарному дискурсі, які застосовуються дитиною у ході імплементації авторитарних стратегій і супутніх їм тактик з урахуванням фактору адресата.

У якості **гіпотези** нами висунуто припущення, що дитина як авторитарна дискурсивна особистість у процесі свого формування залучає до свого репертуару вербальні, невербальні і надвербальні комунікативні компоненти з метою здійснення авторитарного впливу на співрозмовника, беручи до уваги його вік та закріпленість за певною зоною її дискурсивного оточення.

**Матеріалом** для дослідження слугували 1528 діалогічних дискурсивних фрагментів, які маніфестують утілення дитиною авторитарного спілкування. Діалогічні фрагменти було відібрано до корпусу емпіричного матеріалу методом суцільної вибірки із художніх творів англomовних авторів ХХ – початку ХХІ століть, а також скриптів англomовних художніх кінофільмів.

**Теоретико-методологічним підґрунтям** дослідження є постулати комунікативно-дискурсивного напрямку філологічного знання: дослідження теорії дискурсу (Н. Д. Арутюнова [7], А. Д. Белова [25], Т. А. ван Дейк [66], М. Л. Макаров [140], А. П. Мартинюк [147; 148], О. І. Морозова [156], В. О. Самохіна [206; 207], К. Ф. Сєдов [214], І. Є. Фролова [246; 247], І. С. Шевченко [259; 260]), зокрема праць, присвячених дослідженню владних відносин (Т. М. Астафурова [10], Г. І. Барташева [14], Т. А. ван Дейк [301], М. Карлберг [331], П. Г. Крючкова [116], О. О. Пушкін [201; 202], В. Є. Чернявська [256]), теорії мовної / дискурсивної особистості (О. Г. Зверєва [78], В. І. Карасик [86; 87], Ю. М. Караулов [89], М. В. Котов [102], Н. В. Петлюченко [183], А. П. Романченко [203], К. Ф. Сєдов [213; 214], Л. М. Синельнікова [218], Л. В. Солощук [225; 228], І. П. Сусов [237], С. О. Сухих [238], В. А. Ущина [241], теорії комунікації (В. С. Анохіна [6], Ф. С. Бацевич [16], Є. В. Ключев [92]), теорії невербальної комунікації (Дж. К. Бургун [287; 289], С. А. Віротченко [383], І. Н. Горєлов [57], М. Коццоліно [104], Г. Ю. Крейдлін [111; 112], В. О. Лабунська [125; 126], Д. МакНілл [344], В. Річмонд [360], І. І. Сєрякова [212;

216], Л. В. Солощук [223; 224; 226], Е. Т. Холл [322; 323]), лінгвістичної прагматики (Ф. С. Бацевич [15], Л. Р. Безугла [19], О. С. Іссерс [81; 82], Й. А. Стернін [234], І. П. Сусов [236]).

**Методи дослідження** зумовлені його метою і завданнями. До них належать метод дискурс-аналізу – для виявлення головних особливостей дитячого авторитарного дискурсу; контекстуальний аналіз – для простеження специфічних параметрів дитини як авторитарної дискурсивної особистості; прагмасемантичний аналіз – для визначення головних стратегій і тактик, які об'єктивують дитячу авторитарність; метод інтент-аналізу – для виявлення комунікативної інтенції авторитарного мовця при реалізації ним комунікативних стратегій і тактик; метод структурно-семантичного аналізу – для визначення основних структурно-семантичних особливостей авторитарних стратегій, які реалізує дитина; також застосовано елементи кількісних підрахунків та порівняльного аналізу для верифікації отриманих даних.

**Наукова новизна** дисертаційного дослідження полягає у тому, що у ньому вперше (1) надано визначення дитячому авторитарному дискурсу; (2) представлено результати лінгвістичного аналізу структурно-семантичних та лінгвопрагматичних особливостей комунікації дитини як авторитарної дискурсивної особистості; (3) визначено і схарактеризовано особливості реалізації авторитарних стратегій маніпулювання, домінування та дискредитації у реалізації авторитарності з адресатом-дитиною та стратегій самоствердження і домінування у реалізації авторитарності в інтеракції з адресатом-дорослим та їхніх тактик; (4) виявлено специфіку взаємодії вербальних та невербальних комунікативних компонентів у дитячому авторитарному дискурсі при реалізації зазначених стратегій і тактик.

Наукова новизна дослідження представлена у **положеннях**, що виносяться на захист:

1. Дитячий авторитарний дискурс є мисленнево-комунікативною діяльністю, обумовленою особливостями статусно-рольових характеристик дитини, яка демонструє домінування на різних семіотичних рівнях, встановлюючи владно-підвладні стосунки з адресатом і змушуючи його модифікувати власну поведінку.

2. Унікальними формами дитячої авторитарності є рольова гра, як сфера відтворення дітьми елементів світу через приміряння на себе різноманітних ролей згідно з певним сценарієм, та примха, як експлікація дитиною вимоги виконання адресатом спонтанних, свавільних чи алогічних бажань.

3. Успішний авторитарний вплив призводить до підкорення адресата, а неуспішний – до здійснення дискурсивного супротиву з його сторони. За досягнутою перлокуцією виокремлено недостатній, достатній та надмірний типи. Недостатній супротив свідчить про слабку комунікативну позицію адресата і проявляється у малорезультативній аргументації, маркерах хезитації і підкорення; достатній призводить до зрівняння комунікативних статусів мовців за рахунок віддзеркалення вербального та невербального арсеналу авторитарної дитини та активної аргументації; для надмірного типовий зсув влади у сторону адресата за рахунок більш іллокутивно ефективних за адресанта засобів впливу.

4. Авторитарність дитини реалізується у форматах «дитина – дитина» та «дитина – дорослий», за яких мовці розділені соціальною та статусною дистанцією, а структурно-семантичні та лінгвопрагматичні особливості спілкування залежать від віку та дискурсивного оточення дитини.

4.1. Сіблінги реалізують авторитарність з метою встановити стосунки субординації з молодшими і подолати статусну асиметрію зі старшими через номінації інтелектуальної переваги / перевірки розуміння, особові / присвійні займенники, засоби категоричності, лексеми з негативною конотацією, іронію, аргументацію, повтори, кооперативні / конфліктні контактні жести.

4.2. Авторитарний мовець встановлює контроль, реалізує наставництво, знецінює дитину-адресата з не ядерного оточення через образливі вокативи, прикметники негативної семантики, модальні засоби облігаторності, складні речення та конструкції умовного стану, одиниці зниженого регістру, маркери наставництва і самовихваляння, монологічний формат.

4.3. У взаємодії з батьками дитина втілює авторитарність в алогічному докорі, невдоволенні порушеною обіцянкою / бездіяльністю, відстоюванні своєї точки зору, порушенні принципів увічливості за рахунок дієслів на позначення

бажання, опозиції займенників 1-ї і 2-ї особи, маркерів емоційності, табуваної лексики, синтаксичних повторів, директивів, риторичних запитань, аргументації.

4.4. У спілкуванні з дистанційованим дорослим партнером дитина реалізує ситуативну авторитарність через прийоми іронії / сарказму, питальні конструкції, синтаксичний паралелізм, умовні речення причинно-наслідкового зв'язку, емфатичні оператори.

5. Комуникативний потенціал невербального паспорту авторитарної дитини проявляється у збільшенні іллокутивної сили повідомлення за рахунок невербальних компонентів комунікації, які сприяють створенню конфліктної / кооперативної спрямованості спілкування і виконують інформативну та прескриптивну функції.

6. Стратегічна організація дитячого авторитарного дискурсу представлена реалізацією позитивної або негативної авторитарності. Дитина імплементує позитивну авторитарність у спілкуванні з іншими дітьми у стратегії позитивного домінування шляхом тактик повчання, спонукання та прояву турботи через прескриптивні та спонукальні конструкції, маркери завіряння, пестливі вокативи, кооперативні контактні жести.

6.1. Негативна авторитарність реалізується у спілкуванні з дітьми у стратегіях маніпулювання, негативного домінування, дискредитації. Дитина маніпулює адресатом у тактиках апеляції до емоцій, створення образу винагороди, опосередкованого впливу через залучення третьої особи, удаваної доброзичливості. Їх реалізують директиви, прийоми перекладання відповідальності, емоційного шантажу, уникання прямої відповіді, перекручування інформації, конструкції причинно-наслідкового зв'язку, інклюзивні займенники, автономні невербальні компоненти.

6.2. Негативне домінування є активним або пасивним та імплементується у тактиках аргументації / погрози / наказу або ігнорування слів співрозмовника / демонстрації агресії / інтелектуальної переваги / відмови / звинувачення за рахунок референції до авторитету, ухиляння від відповіді, повчання, самовихваляння, директивів, засобів категоричності / негативності, інвективних вокативів.



6.3. Дитина дискредитує співрозмовника у тактиках образи, глузування, применшення чеснот адресата через ликознижуючі номінації, інвективи, засоби мовної креативності, іронію та сарказм, конструкції умовного стану, модальні засоби вираження упевненості, директиви, порівняння.

6.4. В інтеракції з дорослими дитина імплементує негативну авторитарність у стратегіях самоствердження і домінування за рахунок тактик відстоювання та аргументації власної позиції, демонстрування здібностей та повноважень, незгоди, уникання прямої відповіді і тактик докору та вимоги через лексеми з негативною конотацією, маркери недовіри, прийоми зміни теми / ігнорування, риторичні запитання, генералізації, повтори слів дорослого, порушення максим увічливості, директиви, емоційні невербальні компоненти.

**Теоретична значущість** дисертаційної роботи зумовлюється тим, що визначення поняття дитячого авторитарного дискурсу та специфіки його структурно-семантичної та стратегіко-тактичної організації є внеском у теорію дискурсу та теорію комунікації. Представлення особливостей реалізації авторитарних стратегій шляхом опису варіативності взаємодії вербальних та невербальних комунікативних компонентів та взяття до уваги вікових і прагматичних факторів мовців сприяє збільшенню наукових здобутків у сфері лінгвопрагматики та соціолінгвістики, а також невербаліки, розширюючи існуючі уявлення про невербальний паспорт дискурсивної особистості і дитини як авторитарної дискурсивної особистості зокрема.

**Практична цінність** дисертаційного дослідження полягає у тому, що отримані результати можуть бути використані у курсах з теоретичної граматики англійської мови (розділ «Прагматика», «Синтаксис»), теорії комунікації, загального мовознавства (розділ «Мова і суспільство»), у спеціальних курсах з теорії невербальної комунікації, соціолінгвістики, теорії дискурс-аналізу, риторики, а також у написанні наукових досліджень студентів та аспірантів.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалась на засіданнях кафедри англійської філології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (2013–2020 рр.) і представлена на 12 наукових конференціях:

IX Міжнародній науково-практичній конференції «Мови і світ: дослідження та викладання» (Кіровоград, 2015 р.); II Міжнародній науково-практичній конференції «Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти» (Київ, 2015); VI Міжнародному науковому форумі «Сучасна англїстика: до 85-річчя кафедри англїської філології» (Харків, 2015 р.); X Міжнародній науково-практичній конференції «Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість» (Острог, 2016); VII Міжнародному науковому форумі «Сучасна іноземна філологія: дослідницький потенціал» (Харків, 2016 р.); X Міжнародній науковій конференції «Актуальні проблеми германської філології та перекладу» (Чернівці, 2017 р.); VIII Міжнародному науковому форумі «Сучасна германїстика: наукові дискусії» (Харків, 2018 р.); XV, XVI і XVII наукових конференціях з міжнародною участю «Каразїнські читання: Людина. Мова. Комунікація» (Харків, 2016 р., 2017 р., 2018 р.); Міжнародній науково-професійній конференції «Philology and Linguistics in the Digital Age FiLiDa» (Будапешт, Угорщина, 2018); Міжнародній науково-практичній конференції «Philology in EU Countries and Ukraine at the Modern Stage» (Бая Маре, Румунія, 2018).

**Публікації.** Основні теоретичні положення та висновки дисертації викладено у 15 публікаціях автора (загальний обсяг 6 авт. арк.), з них 6 одноосібних статей (5 статей надруковано у фахових наукових виданнях України, 1 – за кордоном) та у розділі зарубіжної колективної монографії (у співавторстві, де дисертанту належить здійснення практичної частини дослідження), а також у тезах доповідей на 8 наукових конференціях.

**Обсяг і структура роботи.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів із висновками до кожного з них, загальних висновків, списку наукових джерел (386 позицій, з яких 116 – іноземними мовами), списку довідкової літератури (5 позицій), списку джерел ілюстративного матеріалу (65 позицій) та 5 додатків. Текст дисертації містить 2 рисунки. Загальний обсяг роботи – 260 сторінок (12,5 авт. арк.), з них основний текст – 178 сторінок (9,3 авт. арк.).

У **вступі** зазначено предмет, мету, завдання та гіпотезу дослідження, обґрунтовано актуальність і наукову новизну дисертації, її теоретичну значущість та практичну цінність, викладено матеріал і методи дослідження, сформульовано положення, винесені на захист.

У **першому розділі** «Теоретико-методологічні передумови дослідження дитячого авторитарного дискурсу» представлено теоретико-методологічні підвалини для вивчення англomовного дитячого авторитарного дискурсу, а саме схарактеризовано поняття дитячого діалогічного дискурсу та його контекстно-ситуативних чинників – дискурсивного оточення дитини та ситуацій комунікативної взаємодії у форматі «дитина – дитина» та «дитина – дорослий»; окреслено і розкрито поняття авторитарності та авторитарної особистості; надане визначення дитячої авторитарності та авторитарної дискурсивної особистості; схарактеризовано види авторитарного впливу та типи супротиву авторитарним мовленнєвим діям адресанта; висвітлено процедуру дослідження.

У **другому розділі** «Структурно-семантичні та лінгвопрагматичні особливості дитячого авторитарного дискурсу» представлено аналіз вербального, невербального та надвербального рівнів дитячого авторитарного дискурсу з урахуванням віку та закріпленості адресата за певною зоною дискурсивного оточення дитини.

**Третій розділ** «Особливості стратегічної організації дитячого авторитарного дискурсу» представляє особливості стратегіко-тактичної організації авторитарного спілкування дитини. У розділі узагальнено розуміння понять стратегії і тактики у комунікації, а також представлено головні стратегії і тактики реалізації дитячої авторитарності у комунікативному процесі.

У **загальних висновках** підсумовано результати дисертаційного дослідження і окреслено перспективи майбутніх наукових пошуків.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТЯЧОГО АВТОРИТАРНОГО ДИСКУРСУ

Сучасний науковий мовознавчий простір керується комплексним та багатоаспектним підходом до вивчення об'єкту дослідження [74, с. 5]. Тому стан речей визначається такими атрибутами, або «принциповими установками», як експансіонізм, функціоналізм, експланаторність та антропоцентризм [118, с. 207], та може бути описаний як поліпарадигмальний. Період «чистої лінгвістики» добігає свого кінця [25, с. 281], оскільки чіткий стан речей науки сьогодення з чіткою методологією та епістемічною базою не передає достеменно стан лінгвістики.

Віяння сучасної лінгвістичної науки зумовили невпинну увагу науковців до людини як учасника і важливого чинника комунікативного процесу. Навколо її вивчення в мові гуртуються нові вектори дослідження, об'єднані під єдиною егідою **антропоцентризму**, який розглядає мову у тісному зв'язку з людиною, її свідомістю, мисленням, практично-духовною діяльністю [74, с. 12].

Фокус уваги дослідників знаходиться не лише на теоретичному, але й «утіленому у життя» [7] аспекті мовлення – дискурсі – складній антропоцентричній системі [32, с. 6]; «ситуативно зумовленій інтерсуб'єктній мовленнєво-розумовій діяльності» [388, с. 11], спрямованій на активну взаємодію з оточуючим світом.

Дискурс – відображений у вербальних та невербальних знаках процес соціальної взаємодії людей [209, с. 16; 214, с. 72]. Спеціальний наголос, при цьому, ставлять на багатоаспектності цього феномену [262, с. 28] як «системи-гештальт, що визначається сукупністю трьох аспектів: формуванням ідей та переконань (когнітивний аспект), взаємодією комунікантів у певних соціально-культурних контекстах / ситуаціях (соціально-прагматичний аспект) та використанням знаків, вербальних та паравербальних (мовний аспект)» [261, с. 115–116].

Дослідження особливостей дискурсу дорослого неодмінно викликає безліч запитань щодо того, яким чином відбувається процес розвитку і формування системи мовлення людини, і чому саме так, а не інакше воно функціонує. З цих

міркувань звернення уваги на дитячий дискурс вважаємо актуальним у пошуку відповідей на ці запитання, адже саме дитяче мовлення слугує підґрунтям становлення мовлення та індивідуального стилю дорослого комуніканта.

### **1.1. Англомовний дитячий діалогічний дискурс в сучасній комунікативно-дискурсивній парадигмі**

Провідною думкою наукової спільноти, яка присвячує свої наукові доробки вивченню особливостей дитячої мовленнєвої продукції, є теза про те, що дитяче мовлення не вторинне по відношенню до мовлення дорослого. Воно є відносно самостійною діяльністю, яка характеризується власними цілями, мотивами та ієрархічною будовою. Засоби цієї діяльності із зовні такі ж, як у дорослих, але різко відмінні за рахунок різного функціонального використання мовних елементів [257].

Дослідження дитячого мовлення ведуться у напрямку вивчення його найрізноманітніших аспектів, серед яких можна виділити наступні: процес становлення і розвиток дитячого мовлення [47; 60; 68; 133; 232; 251; 252; 257; 294; 324; 335–337; 364]; аналіз та осмислення аспектів формування компетенції дитини (комунікативної, прагматичної, наративної, жанрової тощо) як учасника процесу спілкування [83; 105; 144; 152; 213; 249; 250; 317; 351].

Значущими є роботи, присвячені вивченню аспектів фонетичних особливостей продукованого дитиною мовлення [51; 185]. Не оминули увагою також дослідження дитячої мовної картини світу [3; 28; 55; 72; 130; 255]; дитячого мовлення у різних типах дискурсу: комічному [63; 64; 356]; родинному [78; 96]; дискурсно-прагматичних особливостей окремих вікових груп [153; 337]; специфіку фольклорності дітей різного віку [12]; вивчаються аспекти невербального спілкування дитини [302; 311; 346; 348]. Поруч на терезах вивчення мовлення дитини у рамках лінгвістики, великою кількістю вагомих праць може похизуватись область психолінгвістики [50; 115; 127; 132; 133; 190; 205; 213; 233].

Така багатоаспектність наукового інтересу до онтогенезу дискурсу дитини безумовно породжує різні міркування і погляди на те, що лежить в його основі та

визначає особливості функціонування. Тому у цьому підрозділі узагальнено розуміння поняття «дитячий дискурс» та його конституюючих складових.

### 1.1.1. Підходи до тлумачення дитячого діалогічного дискурсу.

Незважаючи на розгалуженість напрямів вивчення дитячого мовлення та доволі активне оперування поняттям *дитячий дискурс* (далі – ДД), останнє не отримало наразі уніфікованого, загальноприйнятого тлумачення.

Міркування Л. А. Моргунової приводять її до висновку, що така прогалина в термінологічному апараті вивчення дитячого мовлення викликана недостатньою увагою праць до «когнітивної специфіки цього феномену, яка не розкривається». Авторка вважає, що *дитячий дискурс* включає в себе не лише вербальну складову (мовленнєву продукцію дітей), але й ментальну (емоції, інтенції, специфіку організації мозку в онтогенезі) [154, с. 87].

Серед наявних на сьогодні шляхів розуміння ДД виокремлюють: розуміння терміну як синоніму до *дитячого мовлення*, а саме дітей 3-6 років [101], дошкільнят 5-6 років [144], дітей трьох вікових періодів 6-7, 10-11 та 15-16 років, розглядаючи становлення ДД на основі співставлення зазначених періодів та аналізу формування комунікативної компетенції [213, с. 155].

ДД розглядають як форму реалізації дитячої мови в динаміці текстової організації мовлення в процесі комунікації. Це – дитяче мовлення, узятє в діяльнісному аспекті з урахуванням соціокультурних констант і когнітивно-комунікативних параметрів дитячої емоціосфери [101, с. 7]. Важливість соціальної складової для функціонування та розвитку мовлення зростає по мірі дорослішання дитини та входження її в активну соціальну діяльність [152, с. 8].

Г. Г. Гусева трактує дискурс дитини як певну некодифіковану сферу комунікації, яка відноситься до розмовного мовлення, має динамічну рівневу структуру вікового соціолекту, що залучена у мовленні дитини до завершення періоду спонтанного говоріння [63, с. 34].

*Дитячий дискурс* у широкому плані розуміють як «мовленнєву продукцію, адресатом чи адресантом якої є дитина; як таку, що є адаптованою для її (продукції)

сприйняття, та яка задіє механізми мовленнєвої та словесної творчості, досвід та психолінгвістичну інформацію, характерну для дитячої мовленнєвої свідомості» [99, с. 123]. У залежності від типу стосунків адресанта і адресата виокремлюють 1) власне-дитячий дискурс (дитячий егоцентричний і персональний), 2) невластне-дитячий (дитяча мовленнєва продукція, яка репрезентується у тексті авторського твору), 3) псевдодитячий дискурс (ретранслюючий та оригінальний) [там само, с. 124–126].

Егоцентричність ДД постулюють як «мовлення для себе», говоріння заради лише власного задоволення. Передача інформації тільки зі своєї позиції є типовою для дітей до 3-4 років. По досягненню цього віку дитина починає викристалізувати своє розуміння інших, вчитися брати до уваги їх інтереси, що сприяє гармонізації її подальших стосунків із оточуючими [305].

У баченні Л. С. Виготського егоцентризм маркує перехідну стадію у розвитку мовлення від зовнішнього до внутрішнього, окресливши таким чином проблему останнього [50]. Незважаючи на розбіжності у розумінні феномену дитячої егоцентричності, зазначені підходи мирно співіснують у науковому обігу.

*Дитячий егоцентричний дискурс* реалізується у «розвитку особистісно-модальної «я-теми», коли мовець висуває на роль предмету мовлення свою власну думку». Це мовленнєве явище відносять до однієї з домінуючих вікових характеристик дітей, які оволодівають зв'язним мовленням [99, с. 122–126]. О. Ю. Моїсеєнко додає, що егоцентричне ставлення до спілкування призводить до експліцитної мовленнєвої поведінки та, як результат, переваги у структурі мовлення «я-висловлень» над іншими типами [153].

*Дитячий персональний дискурс* розуміють як особистісно орієнтоване спілкування дитини з дитиною, членами родини та іншими дорослими, яке характеризується можливим «переключенням регістра» з егоцентрованої на персональну направленість і навпаки [99, с. 122–126]. К. Ф. Сєдов зазначає, що як комунікативний простір [214, с. 25] *дитячий персональний дискурс* відображає процес становлення дитини як мовної особистості.

Дискурс у цілому, (а відповідно і дитячий дискурс), може бути визначений як вербальна та / або закодована іншими семіотичними засобами складова комунікації. Тому місце ДД в існуючих типологіях залежить від вихідного критерію (або їх поєднання), за яким вони (типології) побудовані [70, с. 39].

З позицій соціолінгвістики, на думку В. І. Карасика, виокремлюють дві категорії дискурсу – особистісно-орієнтований та інституційний. У першому мовець розглядається як особистість з усім багатством її внутрішнього світу, у другому – як представник певного соціального інституту. Персональний дискурс має дві субкатегорії – побутовий та буттєвий. Згідно такої класифікації вченого дитячий дискурс вписується саме в категорію побутового спілкування, оскільки воно відбувається «між знайомими людьми та націлене на підтримання контакту та вирішення повсякденних проблем» [86]. Особливість такого спілкування в його діалогічній сутності, пунктирності, скороченій дистанції спілкування, викликаній високим ступенем знайомства; ця інтеракція включає жаргонні слова, недомовленості та є принципово не пов'язаною з абстрактною тематикою [там само].

В інституційній сфері спілкування мовлення дитини розгортається із урахуванням соціально визначених статусних позицій. Найвагомішою сферою імплементації інституційного спілкування дитини є шкільне середовище. Перебування в останньому і дотримання його правил сприяє розвитку у дітей навичок існування на статусній дистанції (учитель – дитина) та дозволяє зрозуміти, боротися за чи утримувати своє місце в ієрархії [348].

Обираючи за основу «конститутивні фактори / реєстри спілкування: середовище, модус / режим та стиль спілкування», описує місце ДД у загальних класифікаціях А. М. Приходько. Вчений ґрунтує свої міркування на важливості соціокультурного середовища і також визначає місце ДД у побутовій площині спілкування наряду із сімейним, молодіжним та любовним [197, с. 39].

Зосереджуючи увагу на окремих властивостях адресата та адресанта, А. Д. Белова виокремлює дискурси певних комунікативних груп, серед яких ДД, а також підлітковий дискурс та дискурс людей похилого віку, класифікуються за соціально-демографічним критерієм [22].



Таким чином, ДД – мовленнєво-комунікативна діяльність дитини, яка створюється відповідно до етапу розвитку її мовленнєвої компетенції; має динамічну структуру; належить до особистісно-орієнтованої чи інституційної сфери спілкування. По мірі дорослішання дитини зростає питома вага соціальної складової при продукуванні ДД, тому він вирізняється більшою варіативністю з урахуванням екстралінгвістичних факторів.

**1.1.2. Дискурсивна репрезентація гендерних, вікових та невербальних параметрів дитячого діалогічного дискурсу.** Особистість формується під впливом багатьох вагомих факторів, таких як соціокультурний статус сім'ї, прецедентні феномени (казки, реклама, мультфільми тощо) та безпосереднім впливом гендерних і вікових характеристик свого оточення зокрема [65].

З раннього дитинства людина вчиться розуміти та усвідомлювати важливість власної гендерної приналежності. Гендер є практично завжди наявним у розмовах, гуморі, конфліктах. Апелюючи до нього, пояснюють безліч речей: від смакових уподобань до преференцій у стилі поведінки та спілкування. Гендерна ідентичність особистості є набуваною у процесі формування особистості [277; 353; 378, с. 24]; це те, що ми «робимо» [385]; ті характерні риси поведінки, які приписують людині відповідно до очікувань оточуючих, зважаючи на стереотипні уявлення про стать. Остання – дескриптор біологічного тіла [269, с. 121], біологічна категорія, що базується загалом на репродукційному потенціалі, у той час як гендер – соціальне «удосконалення» біологічної статі.

Гендерна ідентичність починає формуватися з раннього віку дитини, яка поступово засвоює, що означає та як бути чоловіком або жінкою [342, с. 21]. Цей процес протікає в основний період становлення дитини як особистості (у віці від 2-3 до 6-7 років) [65]. У дошкільному віці дитина вже орієнтується у стандартах чоловічої та жіночої поведінки [329, с. 160]. Вона має цікавитись соціальними функціями чоловіків та жінок, вчиняти відповідно до власної приналежності та користуватись «гендерно-відповідною» мовою [295, с. 169].

Наявність гендерно-маркованих рис у мовленні дітей, особливо у дошкільному віці, переважно залежить від «інпуту» батьків – спрощеного мовлення дорослого для спілкування з дитиною, на основі якого дитина вибудовує власну мовну систему [73, с. 294–300; 143, с. 169; 251, с. 40; 374; 375], та дискурсивного оточення дитини, яке цілеспрямовано або опосередковано впливає на становлення гендерної ідентичності. Деякі науковці зазначають, що чим молодша дитина, тим менш помітними є відмінності її мовлення від мовлення дітей протилежної статі [153; 338].

Гендерні розбіжності дитячого спілкування проявляються у різному використанні структурних одиниць мовлення та взаємодії, а саме: для стилю хлопців характерне більше залучення фізичних дій та контакту, ніж у дівчат [329, с. 161].

Засвоєння мови дівчатами відбувається раніше, ніж хлопцями; у будь-якому віці перші передують у розумінні, розмірі словникового запасу, читанні, оперуванні складними конструкціями [295]. Мовлення дівчат також вирізняє більше превалювання близьких до стандарту форм, у той час як мовлення хлопців характеризується вживанням різноманітних нестандартних одиниць [362].

У дискурсі дівчат зазначають також «перевагу у відношеннях причини та наслідку в структурі кооперативних мовленнєвих ходів, більш увічливих форм прохання, що свідчить про більшу турботу про співрозмовника, ніж у спілкуванні хлопців» [153, с. 10]. Традиційно вважається, що в арсеналі дівчат превалюють респонсивні стратегії та стратегії підтримки, у той час як для хлопців більш характерними є стратегії домінування та дистанціювання [338, с. 798–799], що можна пояснити через загальну більшу зацікавленість хлопців у контролюванні подій, які із ними трапляються, та домінуванні над своїми співрозмовниками-однолітками [328, с. 116].

Іншим виміром, який яскраво виражає гендерні відмінності ДД, є увічливість. Дівчата обирають стиль спілкування, за якого намагаються мінімізувати усі відмінності між комунікантами, і є більш уважними до співрозмовника, його потреб та збереження позитивного обличчя. Хлопці надають перевагу більш

змагальному стилю і переслідують свої власні мотиви, незважаючи на інших співрозмовників [295, с. 168].

Більшість зазначених гендерних відмінностей у ДД у значній мірі співвідносяться із гендерними відмінностями мовлення чоловіків і жінок. Діти змінюють свій стиль спілкування та підлаштовуються під співрозмовника із урахуванням його гендеру [там само].

Формування гендерної ідентичності дитини та її розвиток як дискурсивної особистості є поступовим рухом, нерівномірним та однолінійним [213, с. 16]. Планомірність становлення особистості кожної окремої дитини і численні точки зору щодо етапів становлення її мовлення різняться. Вік є важливим елементом мовленнєвої та соціальної взаємодії людини, який впливає на її комунікативну поведінку [35, с. 11] і асоціюється із вибором нею відповідної тональності та комунікативних засобів у певній соціальній групі [53].

У цілому, під поняттям ДД науковці розглядають мовленнєвий розвиток дитини від самого народження до 15-16 років включно. Верхня та нижня вікова межа феномену «дитячий дискурс» визначається науковцями по-різному [3, с. 25; 64, с. 30]. Л. А. Данюшина орієнтується на віковий критерій у якості таксономічної ознаки і пропонує таку класифікацію дискурсів: 1) дитячий дискурс (від 1,5-2 до 5-6 років), 2) дискурс молодшого школяра (7-8 до 10-11 років), 3) дискурс старшокласника (15-18 років) [65, с. 23]. Такий підхід авторка пояснює специфікою розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності та психофізіологічними особливостями, які зумовлюють онтогенез мовлення.

Ж. Піаже пов'язував періодизацію розвитку мовлення дитини з етапами її інтелектуального розвитку, виокремлюючи 4 етапи: 1) сенсомоторний (0-2 років); 2) передопераційний період (2-7 років); 3) період конкретних операцій (7-11 років); 4) період формальних операцій (11-15 років) [190].

К. Ф. Седов створив теорію еволюції мовної особистості, що базується на розвитку її жанрової компетенції. Відповідно до неї автор аналізує компоненти комунікативної компетенції людини (граматичний / текстовий, прагмалінгвістичний, психолінгвістичний та соціо-психо-лінгвістичний) у вікових

групах 5-6, 10-11 та 15-16 років [213]. У той же час учений зазначає, що засвоєння мови у її головних формах відбувається у дитини у перші 5-6 років її життя, називаючи його «етапом самозасвоєння мови» («самонаучення язика») [214, с. 34]. Важливість вікового періоду 5-6 років підкреслює також Н. А. Лемяскіна [131], досліджуючи комунікативну поведінку молодшого дошкільника.

Ми приєднуємося до думки учених, котрі вживають термін «дитячий» або «дитина» у широкому сенсі, а саме – охоплюючи також період підліткового етапу формування особистості. Цей період не тільки маркує час завершення головних процесів становлення психіки особистості, але й свідчить про комплексну сформованість її онтопсихолінгвістичного розвитку. Дитина має сформовані компетенції – діалогічну, мовленнєву та дискурсивну, і успішно адаптується у мовленні до різноманітних умов реалізації комунікативної взаємодії.

Вживання терміну «дитина» у широкому сенсі зумовлено і на легітимному рівні. Конвенція ООН про права дитини зазначає період дитинства як такий, що продовжується до 18-річного віку [297]. Виходячи з цього, правовий статус дитини має особа до досягнення нею повноліття» [217], тобто 18 років.

Окрім вікових та гендерних характеристик ключовим для всеохоплюючого розуміння дитячого дискурсу є урахування його невербальних особливостей. Для координації поведінки людини зі своїм співрозмовником під час бесіди або іншого виду інтеракції, необхідною є маніфестація один одному того, що вони роблять, яким чином вони очікують від інших координування розмови з ними. Мова, так само як і «мова» тіла, забезпечує мовців важливими ресурсами для досягнення соціального порядку [318, с. 5–6].

Л. В. Солощук зазначає, що сучасний комунікативний процес відрізняється семіотичною комплексністю, тому простір спілкування набуває полікодового характеру. Виходячи з цього, «вербальний і невербальний модули існування особистості» [225, с. 169] утворюють комплементарні системи комунікації [285, с. 9].

Особливості невербальної організації спілкування відображають у співіснуючих термінах «невербальна поведінка» [124; 302, с. 15; 325, с. 31] та «невербальна комунікація» [286, с. 7–8], де першу розуміють як неінтендоване

відображення рухів тіла, а другу як процес за участі мінімум двох осіб, які за допомогою елементів навколишнього середовища, зовнішності та невербальної поведінки здійснюють передачу або отримання повідомлення та виведення його значення [302, с. 15; 325, с. 29–30; 355, с. 17]. В. Річмонд слушно зазначає, що невербальна поведінка має потенціал формувати комунікативні повідомлення і перетворюється на невербальну комунікацію, якщо інша людина трактує її як повідомлення та приписує йому певне значення» [360, с. 6].

Зважаючи на великий інтерес до невербальної площини комунікації сьогодні існує багато класифікацій її компонентів. І. Н. Горелов класифікує невербальні компоненти (далі – НВК) за їх фізичною природою на три групи: а) фонаційні, б) міміко-жестові та пантомімічні, в) змішані [57, с. 74–75]. М. Паттерсон поділяє НВК на відносно стабільні, фіксовані (формують контекст для спілкування – дизайн, обстановка, зовнішність, та генерують очікування стосовно розвитку подій) та динамічні, поведінкові (дистанція, орієнтація співрозмовників, візуальна поведінка, вираз обличчя, постава і рухи, жести, дотик, вокальна поведінка) [355, с. 37–53].

Вже традиційним є розділення НВК на класи, беручи за основу їх головні характеристик (рух, простір, час) та базові системи їх сприйняття та відображення (акустичну та зорову): кінесичні, проксемічні та просодичні комунікативні компоненти [223, с. 36].

До **кінесичних** НВК належать рухи обличчя, рук, ніг, пальців, тулуба, [360, с. 51], постава та хода [289]. Кінесична поведінка людини надзвичайно впливова з-поміж інших невербальних кодів і має у своєму арсеналі величезну кількість компонентів для передачі повідомлення [там само, с. 112–113].

**Проксемічні** НВК – значущі для перебігу комунікації зміни в особистісному просторі мовців по відношенню до співрозмовника. Вони задають тон спілкування, акцентують його і можуть набувати більшої за вербальні комунікативні компоненти (далі – ВК) значущості. Зміна дистанції між мовцями є невід’ємною частиною процесу спілкування [323, с. 205], яка справляє вплив на його комфортність і успішність [146, с. 267].

**Просодичні** НВК розуміють як «комунікативно-значуще інтонаційне оформлення висловлень, яке здатне передавати різний зміст синтаксично та семантично ідентичних речень завдяки інтонаційному варіюванню» [223, с. 38]. Як дієвий засіб впливу на перебіг спілкування, просодичні НВК знаходяться у тісній взаємодії з іншими компонентами організації дискурсу [94, с. 41]. Більш того, вони передають складну гамму смислових та емоційно-модальних відтінків, породжених умовами комунікації [243, с. 8].

Формування НВК досліджується як одна з умов успішної соціалізації дитини. Вони передають інформацію про емоційний стан та настрої мовця, виконують метакомунікативну функцію, супроводжують, дублюють, заперечують, доповнюють або замінюють ВК партнерів взаємодії [126, с. 165; 275; 289; 292, с. 315; 306, с. 32], тобто, виконують інструментальні функції додатка, протиставлення та заміщення [212, с. 192–191]. НВК – обов’язкова дискурсивна складова, елементи якої функціонують паралельно та тісно пов’язані прагматично [там само, с. 193].

У разі неконгруентності ВК та НВК мовець покладається саме на останні [14, с. 14; 227, с. 331; 234, с. 68; 306, с. 14; 345; 358], бо вони передають істинні почуття людині [360, с. 49].

У розвитку соціальної спрямованості дитини НВК дозволяють встановити особистісні, емоційні стосунки між дитиною та оточуючими, під впливом яких виникає потреба у спілкуванні, створюються умови, які забезпечують оволодіння мовленням у подальшому [137, с. 130]. Саме через НВК діти виражають знання та розуміння ситуації, понять та людей, коли вони ще не можуть передати відповідну інформацією словами [302].

Засвоєння знань з приводу того, як відправляти невербальну інформацію, зароджується і розвивається у спілкуванні з батьками [296, с. 576] і є важливою складовою становлення дитини як компетентної та соціально-адаптованої особистості [302]. Більш того, НВК – один з першочергових засобів встановлення та виявлення соціального контролю [132; 287, с. 284; 289; 360], прояву та підтримання соціальної ієрархії, часто на підсвідомому рівні [368]. Тобто, вони

ідентифікують комунікативний статус співрозмовників [380, с. 285], на що вказує наявність «паралінгвістичного соціального дейксису у комунікації» [13].

Комунікативна ефективність мовлення реалізується завдяки взаємодії вербального і невербального компонентів комунікації [141; 142; 162, с. 109; 227, с. 329; 290; 333], за якої адекватність сприйняття адресатом повідомлення відбувається за рахунок порівняння ним почутої вербальної частини з даними невербальної [235, с. 54]. Тому слід зважати на контекст реалізації дискурсу мовця та увесь «пакет» його невербальної поведінки, які функціонують разом та створюють враження влади і домінування.

Особливості організації невербальної поведінки окремого індивіда, які він обирає під час спілкування, називають його невербальним паспортом, згідно якого виокремлюють активних, пасивних та помірних користувачів НВК [228, с. 262–263].

Цікавим вважається той факт, що у використанні НВК комунікації жінки є більш експресивними, більше артикулюють та посміхаються за чоловіків. Ця різниця, однак, практично відсутня у дитячому віці [104, с. 164] і починає проявлятися по мірі поступового «долучення дитини до культури, у якій вона живе, за рахунок різноманітних процесів соціалізації та інтеріоризації моделей комунікації та відповідної поведінки» [104, с. 168].

Таким чином, спираючись на провідні надбання області психологічних досліджень періодизації дитинства (стадії розвитку інтелекту [190], етапи психічного дорослішання [268], кризи розвитку [50], їх вплив на становлення мовлення дитини) та зазначені лінгвістичні доробки, у нашій роботі керуємося такою категоризацією формування дитини як авторитарної дискурсивної особистості (далі – АДО): дошкільний вік (3-6 років), шкільний вік (7-12 років), підлітковий вік (13-17/18 років). Фокусуємось на аналізі дитячого дискурсу, творення якого є багатоаспектним процесом [223, с. 5], окрім вікового та гендерного чинників, зважаємо також на НВК, задіяні при його продукуванні, і на те, яким чином вони впливають на цей процес.

## 1.2. Дитина як дискурсивна особистість

Однією з особливостей сучасної лінгвістичної науки є те, що мова більше не вивчається окремо від людини і не розглядається як ізольований від неї об'єкт [203, с. 219]. Уявлення про те, що мова є замкненою у собі, протиставляється мовленню та є самодостатньою системою знаків і елементів знаків, є доволі застарілими [237, с. 9]. Натомість акцент у вивченні висловлення змістився з аналізу пропозиції на його суб'єктивну частину, з диктуму на модус, і означає дослідження різноманітних проявів мовної особистості в комунікації [25, с. 83; 74, с. 14; 108], оскільки неможливо досліджувати мову без звернення до її творця – людини [89]. Тому, доцільно зосередити увагу на особистості як основному понятті антропоцентрованих досліджень та розкрити суть мовної особистості дитини як такої, яка проходить етапи свого становлення як унікальний мовець.

**1.2.1. Поняття дискурсивної особистості.** Визнання ключової ролі людини в породженні і функціонуванні мови – антропоцентризму – одна з провідних установок лінгвістичного сьогодення [31, с. 62], тому викристалізований фокус досліджень знаходиться на зв'язку людини з її мовленням.

Співвідношення мови і її продуцента не нове у лінгвістиці і сягає робіт В. фон Гумбольдта [61] та Й. Л. Вайсбергера [37], які постулюють, що мова містить у собі дух народу, відображає його світобачення, слугує засобом «пізнання людством самого себе і свого відношення до всього оточуючого» [61].

Людина у мові – мовна особистість (далі – МО) – стала наріжним каменем досліджень у дисциплінах, прямо чи опосередковано пов'язаних з мовою – психології, філософії, лінгводидактиці, культурології, соціології, і є інтердисциплінарним об'єктом вивчення на перетині різних наук [46, с. 27; 48; 203, с. 219; 214, с. 35].

Детально розробив концепцію МО Ю. М. Караулов. Науковець розумів особистість як «сукупність (і результат реалізації) умінь створювати тексти, що відрізняються ступенем структурно-мовної складності, глибиною відображення



дійсності та певною цільовою спрямованістю» [89, с. 245]. МО – «особистість, виражена в мові (текстах) і через мову, реконструйована у своїх основних рисах на базі мовних засобів» [89, с. 38].

Н. В. Петлюченко наголошує на розумінні МО як виду «повноцінного представлення особистості». Він вміщує психічні, соціальні, етичні та інші аспекти, які заломлюються через мову особистості, її дискурс [184, с. 87].

Вітчизняними та іноземними науковцями не лише по-різному розуміється поняття МО, але й пропонуються різні моделі її структури. Однією з найвідоміших є модель Г. Богіна, де людина вивчається з точки зору її готовності здійснювати мовні вчинки, а також продукувати й сприймати тексти як продукти мовлення. Автор виокремлює в структурі МО п'ять рівнів: правильності (дотримання правил певної мовної системи), інтеріоризації (порушення швидкості передачі інформації, що пов'язана з інтеріоризованим планом мовленнєвого продукту, недостатнім уявленням про кінцеве висловлювання), насиченості (використання усього багатства мовних засобів), адекватного вибору (оперування належними мовними конструкціями) та адекватного синтезу (продукування та сприйняття тексту) [30].

Ще одну точку зору представлено у моделі МО Ю. М. Караулова, який виділяє три рівні організації МО: нульовий (вербально-семантичний) – характеризує ступінь володіння повсякденною мовою, перший (лінгвокогнітивний / тезаурусний) – вбирає в себе знання та уявлення людини про навколишній світ, відображає мовну картину світу особистості, та другий (мотиваційний / прагматичний) – включає цілі, мотиви, інтереси особистості, якими вона керується [89]. Підтримуючи три згадані рівні особистості, А. М. Шахнарович стверджує, що «лексикон, семантикон та прагматикон» у своєму постійному самовдосконаленні та розвитку демонструють етапи розвитку мовної здатності дитини [257, с. 190].

Поруч з поняттям МО виділяють людину-мовця, мовну, мовленнєву та комунікативну особистість [109, с. 12]. О. В. Пузирьов враховує усі компоненти особистості і зазначає існування мовної, мовленнєвої, мислячої та комунікативної особистостей [200].

Під впливом антропоцентричного підходу в науковому світі відбулося розширення розуміння МО як особистості, яка реалізує себе у дискурсі – «дискурсивної особистості» (далі – ДО) [75; 86, с. 56; 102; 159; 191; 203; 204; 218; 219; 223; 225].

Поняття ДО надзвичайно об'ємне; воно «додає до поняття особистість «додаткові смисли та відтінки й відображає його певні реалії» [159, с. 272]. ДО мовця конкретизується у його комунікативній особистості, яка контролює процес мовленнєвої компетенції, а також активізує резерви МО, необхідні для створення / сприйняття вербального повідомлення [134, с. 92]. Тому, зважаючи на окреслену широту, доволі справедливим є надання кількох визначень ДО, які акцентують увагу на певних її аспектах.

ДО виявляє себе як динамічний гнучкий конструкт пізнання і активний учасник комунікативного процесу. Вона проявляє себе у безлічі комунікативних подій і дискурсів, вміло реалізує власні цілі спілкування з урахуванням таких прагматичних факторів, як КС, інтенції мовців, їх рівень володіння тактиками реалізації стратегій, НВК [159, с. 277; 218, с. 15]. Більш того, ДО продукує певний дискурс «у вигляді безперервно відновлюваного або закінченого, фрагментарного або цілісного, усного чи письмового спілкування» [191], беручи на себе відповідальність за його змістовне наповнення. Створений дискурс має користуватись попитом серед інших людей та породжувати в них бажання сприймати створювані дискурси [192, с. 157].

Як носій реального досвіду та суб'єкт соціальних дій та інтеракцій, ДО проявляє себе у дискурсивних діях через взаємодію комплексу ВК та НВК [335]. У цьому світлі Л. В. Солощук визначає ДО як таку, що «складається із МО, яка наряду із мовним кодом здатна до використання та трактування інших семіотичних кодів залежно від типу дискурсивних відносин, у які вона є втягнутою в певні моменти спілкування». ДО діє в континуальному полікодовому просторі і має здатність гнучко реагувати на своє дискурсивне оточення, враховувати всі компоненти не тільки мовного, але й немовного характеру, з яких складається комунікативний процес та які впливають на його перебіг, що підкреслює здатність дискурсивної

особистості переходити від одного типу дискурсивних стосунків до інших [223] у динамічному середовищі соціокультурних інтеракцій.

Таким чином, ДО можна описувати, беручи до уваги комплексну інформацію, яка міститься у її дискурсивних діях, що «мають аксіологічний характер та експлікують різні рівні ціннісно-змістовної координації комунікантів» [75, с. 38], а також ті типи дискурсів, які інтегруються у процесі комунікації у дискурсивній картині світу.

Становлення ДО дитини відбувається у процесі її участі в породженні дискурсу як виду соціальної діяльності [209, с. 16]. ДО віддзеркалюється у продукованому нею дискурсі, структура якого виступає «відображенням (і вираженням) особливостей МО, у тому числі – її комунікативної компетенції» [101, с. 7; 213; 298, с. 594–595], за допомогою лінгвістичних (граматичних, семантичних, прагматичних ресурсів мови) та паралінгвістичних засобів [335].

Під комунікативною компетенцією розуміють «засвоєння загальних умов мовленнєвої взаємодії; уміння суб'єкта мовлення приймати участь у діалозі» [83, с. 169; 317, с. 17], «почергово виконуючи ролі мовця та слухача; здатність продукувати різноманітні мовленнєві акти (далі – МА) та адекватним чином реагувати на МА партнера по комунікації» [251], враховуючи «культурні норми розмовної взаємодії» [295, с. 147].

Про рівень компетенції дитини судять з набору навичок, пов'язаних із функціонуванням мовних засобів у реальному спілкуванні, яке відбувається шляхом обміну репліками у формі діалогу – головній формі реалізації дитячого мовлення [83, с. 169].

Уміння гармонічно підтримувати діалог складає діалогічну компетенцію дитини, яку формують загальні діалогічні навички (ведення обміну репліками, прийняття до уваги фактору адресата, вираження тема-рематичних відношень) та окремі навички (ініціювання різноманітних типів питальних, спонукальних, констатуючих реплік й адекватне реагування на них) [83, с. 170].

Діалогічна компетенція зокрема і комунікативна загалом – практичне досягнення дитини, яке не є «наданим батьками, на зразок права щось робити, і

тому не може бути зміненою чи відібраною». Це досягнення формується на основі практичної діяльності дитини [257, с. 189] та впливу структурних рис оточення, у якому дитина проживає [205, с. 42–44; 329, с. 10–16], зокрема сім'ї [35, с. 11]. Воно [соціальне оточення] не тільки «утверджує та підтверджує» (“provides the validation and confirmation”) ефективність дитини як мовця [359, с. 152], але й сприяє розвитку гармонійно сформованої ДО через засвоєння знань про принципи та особливості ефективної комунікації із його представниками.

Компетенція дитини у спілкуванні прямим чином пов'язана і у значній мірі залежить від компетенції соціальної, що включає соціальні, когнітивні та емоційні знання і навички [363] для досягнення цілей та підтримання ефективності інтеракції з іншими. Знання виключно правил формування граматичних конструкцій не є достатнім, аби ефективно користуватись мовою. Соціальна складова вимагає пристосування стилю мовлення та теми і визначає, яким чином повідомлення інтерпретується [359, с. 149].

На тлі уживаних «комунікативна / діалогічна компетенція», говорять про компетенцію дискурсивну, оскільки людина реалізує себе як особистість саме у дискурсі. Відповідно, дискурсивна компетенція – «складова комунікативної компетенції, що дозволяє виміряти рівень сформованості умінь особистості у веденні ефективної та результативної дискурсивної діяльності». Під останньою вбачають «різновид мовленнєвої діяльності, спрямованої на свідоме та цілеспрямоване породження цілісних мовленнєвих утворень [213, с. 9].

Таким чином, ДО дитини – продукт певного соціокультурного середовища, результат прояву внутрішнього світу дитини в завершених висловленнях та текстах в умовах національної традиції їх формування [101, с. 6]. Дитина розуміє та трактує мовний та інші семіотичні коди, зважаючи на тип відносин і комунікативну ситуацію (далі – КС), у якій вона перебуває. Як ДО дитина знаходиться у процесі свого становлення та вирізняється динамізмом та гнучкістю реагування на зміни дискурсивного оточення. Формування дитини як окремого індивідуального мовця залежить не лише від якості засвоєння одиниць лексичного та синтаксичного рівнів мови, а й від того, як добре сформована її комунікативна і, точніше, дискурсивна,

компетенція. Остання зумовлює ефективність чи неефективність інтеракції дитини з оточуючими.

**1.2.2. Дискурсивне оточення дитини.** Дискурсивна діяльність особистості, незалежно від типу інтеракції, у якому вона перебуває, регулюється певними структурними факторами та принципами. Це втілюється у тому, як мовець обирає ходи та сполучує їх у ході конструювання діалогу. Важливою є функціональна спрямованість продукованого мовлення, що зумовлюється типом КС, у якій воно розгортається [78, с. 31]. Роль ситуації в інтеракції неможливо переоцінити – продуцент висловлення обмежений ситуативними, психологічними, конвенціональними та мовними умовами спілкування [129, с. 83].

Онтолінгвістичні дослідження беруть до уваги високу міру конкретно-ситуативної зумовленості дитячого висловлювання [34, с. 66]. Тобто, при дослідженні особливостей мовлення дітей важливим є урахування контекстних факторів, завдяки зовнішньому впливу яких формується і реалізується стратегічний намір мовця [121, с. 19; 244, с. 169], і того, яким чином індивід сприймає, інтерпретує та оцінює ситуацію [155, с. 104].

Поняття КС позначає єдність об'єктивного і суб'єктивного, вербального та позавербального планів, складне поєднання ментальної репрезентації окремого фрагменту світу та його об'єктивації у мові [245, с. 48], конфігурацію контекстно-ситуативних факторів [244, с. 190]. Це – реальна ситуація дійсності [155, с. 103], у якій відбувається «розумово-мовленнєва діяльність комунікантів, яка асоціюється з процесами пізнання, осмислення, інтерпретації та (ре)конструкції світу навколо них» [241, с. 76].

КС є конкретною ситуацією спілкування, чийми компонентами є партнери по комунікації, і яка сприяє міжособистісній інтеракції її учасників [16, с. 337]. Включають до розуміння КС також предмет мовлення, його обставини, способи здійснення, код [389, с. 65–66], канал зв'язку [82, с. 46] та міну комунікативних ролей.

Головні категорії КС включають 1) учасників спілкування (статусно-рольові та ситуативно-комунікативні характеристики); 2) умови спілкування (пресуппозиції,

сфера спілкування, хронотоп, комунікативне середовище); 3) організацію спілкування (мотиви, стилі, стратегії, розгортання, контроль спілкування і варіативність комунікативних засобів); 4) способи спілкування (канал і режим, тональність, стиль і жанр спілкування) [88, с. 200–201].

Акцентують увагу також на континуальному і процесуальному аспектах КС, через що остання моделюється у вигляді сценарію, який динамічно розгортається згідно певного зразку [241]. Зазначені аспекти КС визначає сама людина, одночасно визначаючи себе у ній. Особистість конструює світ, в якому вона пізнає реальність буття [155, с. 104].

Зважаючи на особливості мовленнєвої поведінки дитини, ми поділяємо бачення КС як динамічної системи, яку складають взаємодіючі фактори об'єктивного та суб'єктивного характеру, що визначають мовленнєву поведінку людини у ролі мовця і слухача, і, відповідно, зумовлюють залучення мовцем тих чи інших ВК та НВК [78, с. 34].

Як учасник процесу спілкування ДО проявляє себе у різних типах КС [86, с. 56]. Висока зумовленість дитячого мовлення ситуацією відображається у дискурсивному оточенні дитини. До останнього відносяться усі комунікативні партнери, із якими особистість має комунікативні відносини протягом свого життя. Л. В. Солощук зазначає, що дискурсивне оточення також містить сукупність супутніх факторів мовного і немовного характеру, які впливають на перебіг спілкування [223, с. 127].

Дискурсивне оточення формується з трьох зон – ядерної, периферійної та маргінальної. У ранньому дитинстві спілкування дитини обмежується представниками найближчого кола людей, які є представниками «ядерної зони» дискурсивного оточення дитини – родиною [там само].

Повсякденне спілкування у родині не є визначеним певною векторністю (чи то доказом істинності факту, приверненням уваги потенційних виборців чи формуванням іміджу). Воно відповідає за виконання функції сім'ї як соціального інституту – сприяє підтриманню близьких емоційних міжособистісних відносин [58; 59]. Саме тому ядерне оточення першочергово впливає на сприйняття

дитиною себе як частини суспільства і сприяє формуванню у неї понять про певні соціальні ролі, які кожен реалізує у ньому.

Друга зона дискурсивного оточення – маргінальна – представлена відносно постійними комунікативними партнерами – колегами, далекими родичами, контакти із якими більш рідкі та нерегулярні, аніж із представниками ядерної зони [223, с. 128]. Для дитини як ДО маргінальну зону складають друзі, однокласники та представники інших соціо культурних практик, таких як спільний символічний простір світу гри [349, с. 123].

До периферійної зони дискурсивного оточення дитини відносяться ті партнери, контакти із якими є випадковими [223, с. 128]. Представниками периферійної зони дитини є інші діти або дорослі, з якими комунікативна взаємодія відбулася незаплановано і більше не повторювалася. Це – інші гості на святі, на яке запросили дитину, діти, з якими зіштовхнулися на якомусь заході чи дні народження, покупці у дитячому магазині тощо.

Оскільки дискурсивне оточення не є однорідним [223, с. 127], це зумовлює можливість переходу ДО з однієї зони до іншої. При виході дитини з ядерної зони свого дискурсивного оточення, наприклад, у маргінальну, відбувається зміщення традиційно обійманої дитиною соціальної ролі у своїй родині. Не будучи а-пріорі у підпорядкованій старшим позиції, дитина обирає стиль свого спілкування, приймаючи до уваги також фактор соціального статусу співрозмовника та соціальної ролі, яку він обіймає.

Соціальний статус людини трактують як її місце в ієрархічно організованій структурі / шкалі соціальних субординацій [35, с. 6; 117]; невичерпний ресурс, який наділяє людину спроможністю впливати на оточення і отримувати таким чином привілейовані позиції у системі «влади» та розподілі матеріальних благ [264, с. 55]. Соціальну роль визначають як патерни та норми поведінки, які очікують від особистості, яка займає певну соціальну нішу у суспільстві; як модель поведінки однієї або більше людей у певному контексті [35, с. 6; 278].

Типовими рисами «здорових» соціальних ролей вважають гнучкість, цілісність та респонсивність вимогам різних стадій розвитку дитини. З переходом

дитини з одного щабля розвитку до наступного соціальні ролі адаптуються до нових обставин та вимог [361, с. 513].

Соціальна роль зумовлюється постійними чи довготривалими характеристиками людини: статтю, віком, положенням у сім'ї, професією, а також може бути «нав'язаною» ситуацією, у якій перебуває людина [117, с. 49–51; 213], тому сподівання дорослих стосовно того, якою буде поведінка хлопчика та дівчинки, значно відрізняються від найперших етапів їхнього життя. Хоча вони бувають доволі розмитими та інтуїтивними, але можуть чинити вагомий вплив на подальше формування поведінки [274] і особистості дитини.

Ознаки соціальних ролей, які обіймає дитина, та її соціального статусу проявляються лише у процесі комунікативної взаємодії її як ДО [213, с. 82]. Дитина приймає до уваги такі варіативні змінні як вік, статус та роль мовця / слухача при формулюванні або відповіді на попереднє висловлювання. Тому головним фактором, який детермінує мовленнєву поведінку дитини в певній КС і який визначає її соціальну роль, є те, з ким вона спілкується – з дорослим або з однолітком [153, с. 11].

Дослідження дитячого спілкування у форматі «дитина – дитина», є надзвичайно важливим для розвитку наукових надбань у вивченні ДД в цілому. Це пояснюється зсувом фокусу з того, яким чином у продукованому дитиною мовленні відбивається культура, яка «передається» дитині від дорослого, на те, яким чином сама дитина самостійно творить культуру, залучаючи різноманітні комунікативні стратегії [298, с. 599–601; 299, с. 23]. Тобто, дослідження сьогодення орієнтовані на дитину як окрему повноцінну систему, що розвивається, всупереч традиційно прийнятому розумінню її як мовця, що проходить процес від «незрілості» до досягнення дорослої компетенції.

Спілкування з однолітками надає дитині «чудову можливість прагматичного розвитку», яка базується на двох основних контекстуальних якостях: а) спільній, багатосторонній, симетричній структурі учасників та б) загальному «світові» дитячої культури [282, с. 198]. Розгортаючись серед пар або невеличких груп дітей, цей вид інтеракції відбувається без перешкод у вигляді явної асиметрії, характерної



для спілкування у форматі «дитина – дорослий», тобто адресант і адресат мають однаковий комунікативний статус [90, с. 34].

Більш того, саме спілкування із однолітками, у протигагу дорослим, дозволяє засвоїти більш складні форми спілкування, такі як переривання інших для вираження своєї точки зору і поглядів, вираження незгоди із думкою співрозмовника [335], що не є досить ефективним у сімейному колі, де дитина отримує слово за умови, якщо це право надається їй дорослими [281]. При спілкуванні з однолітками мовлення дитини є більш ситуативним, багатим та зв'язним [38, с. 195].

Процес комунікативної взаємодії характеризується розділеністю мовців дистанцією: вертикальною (статусною) або горизонтальною (соціальною) [74, с. 33]. Соціальна дистанція між інтерактантами може детермінуватися ступенем дружби, знайомства, інтимізації, тобто вона визначає ступінь близькості між співрозмовниками, у той час як статусна – детермінує тип відносин підкорення / домінування та статусної нерівності [78, с. 51].

З раннього віку влада та встановлення міжособистісного контролю в комунікації є основними поняттями у світі взаємодії дитини з однолітками [321, с. 1; 335, с. 627]. Реалізація домінування-підкорення у діалозі дітей відбувається на фоні вирішення повсякденних проблем, коли учасники домагаються один від одного певної поведінки або намагаються змінити точку зору партнера [59, с. 80].

Інтерація дитини з іншими дітьми переважно відбувається на площині горизонтальній і репрезентує ситуацію симетричного рольового спілкування, за якого співрозмовники володіють рівним соціальним статусом [213, с. 83]. Це створює основу для закріплення статусу дитини і опісля – формування взаємин із іншими та розвитку її соціальної компетенції [41; 335, с. 641]. Перед дитиною – рівна їй істота, яка так само ладна поділити цінне для неї самої прагнення до самовираження [38, с. 295; 54].

Знаходження на одній соціально-рольовій площині не означає, однак, виключно гармонійних стосунків. Діада «дитина – дитина» не завжди підтримує «горизонталь» тональності комунікантів. Нахил у перевагу до одного учасника

може збільшуватись у залежності від вікового фактору та атрибутів, що у більшості випадків є закріпленими за ним. Ситуація «дитина – дитина» часто асимільована до моделі «експерт – початківець» (expert – novice), де одна дитина, часто старший сіблінг, веде спілкування у ролі експерта [349, с. 117].

Слід зазначити, що згадана вище модель не завжди ведеться лише у ключі експліцитного позиціювання домінантності одного з мовців з метою закріплення свого статусу. Вона може набувати позитивного забарвлення, не ставлячи «під загрозу» абсолют домінантної дитини. Інкорпоруючи у своєму мовленні механізми скаффолдінгу (scaffolding), експертного наставництва та «тонкого налаштування / шліфування» (fine-tuning) [349, с. 137], саме завдяки досягненню наступного «експертного» рівня домінантний мовець може направляти мовленнєві дії «початківця» та сприяти формуванню його компетенцій.

Асиметрію у спілкуванні дітей обґрунтовує також С. Ервін-Тріпп [310], яка з'ясувала, що вищий статус дитини забезпечується також перевагою у віці або у фізичному розмірі. Так само як і дорослі асоціюють зріст з владою та домінантністю [360, с. 33], поміж дітей бути «більшим» поважно. Це демонструється у щоденному житті як цінність, яку діти розділяють між собою [299, с. 48]. Окрім зросту і розміру, переваги у статусі базуються і на фізичних уміннях [386, с. 16]. Маючи зазначені «статусні атрибути» вона (дитина) з більшою вірогідністю може очікувати експліцитних проявів поваги та ввічливості до себе як мовця зі сторони молодшої дитини, як символу визнання домінуючого положення.

У спілкуванні дітей може також відбуватись порушення координації сприйняття себе та співрозмовника, що пов'язують із чинником егоцентричності дитячого мовлення [50; 190]. Дитина не переймається тим, яку точку зору має її співрозмовник, чи зрозумілим є її вербальний код та чи у достатній мірі він сприймається співрозмовником, а також чи реагує співрозмовник на висловлену пропозицію взагалі [153].

У цілому при залученні у такі заняття, як сварки, пліткування, вираження своїх суджень, рольові ігри, розповіді історій, діти повсякчас визначають та змінюють своє ставлення до всієї соціальної ситуації та своє місце у ній [318; 319].

Відмінності в ситуативному спілкуванні дитини з дитиною також відрізняються від розмови з дорослим в особливостях прагматичного варіювання висловлювань дітей. Спілкуючись з однолітками, дитина сприймає себе як особа, що «живе своїм власним життям, як член маленького суспільства з власними інтересами та потребами, який завойовує своє місце в цьому суспільстві» [153, с. 7], реалізуючи таким чином одну з головних потреб у світі групи однолітків – бажання отримати контроль над своїм життям і ділитись ним один з одним [299].

Як зазначають М. Гудвін та Е. Куратціс, бажання лідерства та його завоювання має отримати підкріплення зі сторони інших дітей. Дитина проектує роль лідера, віддаючи накази та провокуючи на виклик інших, а останні «ратифікують» це право [319].

Сучасні дослідження дитячого лідерства та контролю відбуваються у двох напрямках, які існують у дихотомії. Представники першого розглядають лідерство як негативне, таке, що є примусовим виміром впливу однолітків один на одного, націлене на встановлення влади у межах групи однолітків через агресію, булінг та відбувається у модусі «сила – підкорення». Представники другого вбачають у лідерстві просоціальний процес або дипломатичне лідерство [357].

Комунікативно-діяльнісна взаємодія в діаді «дитина – дорослий» сприяє мовленнєвому розвитку дитини на всіх його етапах. Формування основних мовленнєвих навичок та вмінь дитини може бути «налаштоване на основі імітації та реалізації інпуту» [47, с. 465] дорослих комунікантів, які її оточують [83; 290, с. 29; 352]. Постійні ситуації взаємодії дитини з дорослими закладають фундамент комунікативної компетенції ДО [214, с. 25], що стає у майбутньому основою її дискурсивного мислення.

Звертаючи пильну увагу на зазначені фактори, а саме вчинки та слова дорослих, у дитини поступово формується розуміння правильного і неправильного, тобто певного «морального порядку», який засвоюється через участь у щоденному тривіальному дискурсі [298]. Батьки або інші дорослі транслують дитині соціально вироблені цінності, норми і у такий спосіб сприяють її формуванню як окремого члена суспільства [42, с. 195; 138, с. 66].

Діти є активними користувачами отриманою зі світу дорослих інформацією. Вони створюють стабільні та когерентні моделі інтеракції з однолітками, які видозмінюють та прикрашають на свій лад для вирішення власних та колективних проблем свого дискурсивного оточення [299, с. 136–137].

Дорослий комунікант виступає в діалозі з дитиною як партнер, діючи при цьому у відмінному від спілкування з іншим дорослим реєстрі, тобто змінюючи свої комунікативні тактики в залежності від «фактору адресата». Деякі зміни у стилі комунікації дорослого спричинені тим, що саме в діалозі відбувається засвоєння дитиною рідної мови [251].

Площина відносин із дорослим похила, де внизу знаходиться дитина з її потребами, а зверху – дорослий, багато в чому недосяжний та авторитетний, до якого дитина тягнеться, але дотягнутися не може [54]. Тобто, відбувається реалізація асиметричного рольового спілкування, за якого учасники займають різні щаблі суспільного положення [90, с. 34; 139, с. 89; 213, с. 83; 284]. Мовленнєва поведінка комуніканта із вищим статусом по відношенню до співрозмовника виявляє виразну асиметрію спілкування, інтенсивні та ініціативні дії, що можуть принижувати адресата [23, с. 113].

Асиметричне спілкування між дорослим та дитиною епізодичне. Воно може переходити в симетричне, що є характерним для ігрової комунікації і ситуацій, де за ініціативою дитини обговорюють близькі й зрозумілі їй теми, такі як мультфільми чи комп'ютерні ігри. Дитина тоді є компетентним і авторитетним учасником діалогу, а дорослий демонструє визнання його статусу [161, с. 101–107]. Більш того, статусно-рольові позиції варіюються у залежності від форми взаємодії і теми діалогу. Відповідно до цього в побутових і навчальних трансакціях спілкування дитини і дорослого набуває асиметричного характеру.

Прагматичні особливості мовлення дитини у спілкуванні з дорослим комунікантом залежать від особи останнього – батька / матері чи мало- / знайомих людей. Відповідно до ступеня знайомства комунікантів варіюється вертикальний вимір міжособистісних стосунків між дитиною та дорослим.

Динамізм дитячого мовлення, як і активність дитини під час спілкування із батьками, спрямований на підтримку контакту: діти задають питання, намагаються розширити тематику розмови [153, с. 9]. Спілкування з малознайомими дорослими характеризується пасивністю мовленнєвої поведінки дитини. Як результат – невпевненість у собі, яка виражається вживанням модальних дієслів (*might, could*); прислівника (*maybe*); маркером зниження категоричності висловлення (*I think*) та розділовими запитаннями [там само, с. 9].

Незважаючи, однак, на те, що займана людиною соціальна роль є відносно стабільною позицією, з якою пов'язані певні експектації суспільства стосовно її реалізації, кожна людина виконує свою роль із деяким ступенем оригінальності та індивідуальності [221]. Справедливим є вищезазначене для комунікативної поведінки дитини у спілкуванні з дорослими співрозмовниками.

Здатність дитини займати домінуючу і підпорядковану позиції стає набуваним результатом впливу на дитину батьків, як її найперших соціалізаційних істот [42, с. 218–219].

Залежно від ступеня знайомства дитини і дорослого, їх положення у суспільстві, особливостей їх психічної організації та рівня компетентності, вертикаль спілкування може змінюватись. Можливими стають ситуації скорочення дистанції між дитиною та дорослим, переходу до горизонтальної площини комунікативної взаємодії чи навіть побудови нової вертикальної площини, у якій домінуюче становище ситуативно чи постійно займає дитина.

Таким чином, варіативність ДД залежить від впливу таких ситуативних факторів спілкування, як особливості організації дискурсивного оточення та соціальні ролі / статус співрозмовників. Закріпленість співрозмовника за певною зоною дискурсивного оточення дитини, індикація статусу мовця та особливості виконуваної соціальної ролі зумовлюють належне оформлення мовленнєвого репертуару адресанта і адресата [193, с. 145]. На рівні спілкування «дитина – дитина» ДО інкорпорує отримані у ході повсякденного контакту з дорослими представниками ядерного оточення навички спілкування, які у подальшому підлягають «синтезу і відпрацюванню» за умов симетричних стосунків однолітків

і формують особливий стиль спілкування дитини як дорослого комуніканта у майбутньому.

### **1.3. Специфіка дитячої авторитарності в англomовному діалогічному дискурсі**

Владні відносини між членами суспільства – важливий параметр повсякдення особистості [280, с. 118;], де одна людина підкоряється розпорядженням іншої, і володарюючий суб'єкт реалізує свою волю і інтереси. Такі «владно-підвладні співвідношення» є атрибутивними для усіх видів стосунків [42, с. 6; 78, с. 67] і невід'ємними в спілкуванні.

Поняття міжособистісної влади багатопланове і включає в себе низку суміжних із ним або тотожних аспектів. Тому належним вважаємо охарактеризувати поняття влади та інші термінологічні одиниці, які є релевантними для нашого дослідження.

**1.3.1. Підходи до розуміння влади та авторитарності.** Асоціації з поняттям влади варіюються від суперництва у найкращому випадку до примусу та домінування у найгіршому [331, с. 1]. М. Карлберг вважає доцільним говорити про існування у кінці ХХ ст. двох векторів розуміння влади – «*влади для (здійснення чогось)*» і «*влади над (кимось)*». Перший є характерним для фізичних та природничих наук, у той час як другий висвітлює питання соціального конфлікту, контролю, примусу, які знаходяться у фокусі Західної науки. Саме розуміння влади як такої, що здійснюється *над* суб'єктом / об'єктом, лежить в основі парадигми *влади як домінування*, а *влади для здійснення чогось* – в основі *влади як здатності*.

У рамках парадигми *влади як домінування* владний вплив розуміють не лише як примус інших виконувати дії в інтересах владного адресанта, але й як чинення перешкод на шляху співрозмовників до формування й визнання своїх бажань [276; 340].

На легітимність *влади над* наголошують, доповнюючи її твердженням про динамічність природи влади через її існування в дії [313, с. 89; 347, с. 285]. Владу

слід аналізувати як циркулюючу [42, с. 21], оскільки вона не локалізується в певному місці, не зосереджується лише в одних руках, не розцінюється як товар або багатство. Це – реляційна сила [367, с. 180], що пронизує увесь соціум, поєднуючи усі соціальні групи у павутину взаємного впливу; вона конструює соціальну організацію та ієрархію, породжуючи дискурс і правду, насаджуючи дисципліну і порядок, формуючи людські бажання, та є водночас продуктивною і репресивною [313, с. 102].

Реалізація влади відбувається у дискурсі особистості [280, с. 134] і утворює «інтерактивний діадний двосторонній концепт» (dyadic two-way concept). Жоден учасник спілкування не може утримувати владу протягом усього ходу дискурсу, через тенденцію останньої зсуватись від одного учасника до іншого [347, с. 285]. Такий перехід спричинюється спробами комунікантів чинити опір один одному, залучаючи різноманітні дискурсивні прийоми утвердження влади.

Відношення між продукованим дискурсом і соціальною владою є одним із головних завдань критичного дискурс-аналізу, а саме яким чином реалізується, відтворюється та легітимізується зловживання соціальною владою за допомогою тексту домінуючими групами чи інститутами. Важливим елементом дискурсивної репродукції влади та домінування є поняття «доступу» до дискурсу та комунікативних подій. У понятті доступу вбачається хронотоп, учасники і «програма» розмови, а також різноманіття стратегій, типів МА практично у всіх доменах, інститутах, ситуаціях і жанрах [66, с. 18].

Паралельно зі сприйняттям влади як домінування, співіснує тлумачення *влади як здатності*, а саме здатності / уміння контролювати людей [390], направляти чи безпосередньо впливати на поведінку інших та хід подій [288, с. 445–476; 367; 391]. У такому руслі, оперують поняттям влади як такої, що здатна створювати, надихати, поєднувати та розвивати, маючи за ціль кооперацію та взаємність, дружбу та колективну ідентичність.

Досліджуючи напрями вивчення владних відносин, М. Карлберг схиляється до розуміння *влади як здатності* у якості загального концепту владних відносин у суспільстві. Він наголошує, що розуміння влади лише як домінування не надає

достатнього плацдарму для всеохоплюючого розуміння; вона настільки ж розмиває останнє, як і збагачує його [331, с. 8]. Тому, дослідник пропонує розуміти *владу над* як субкатегорію *влади як здатності (влади для)*.

Пропагуючи таке розуміння влади, виокремлюють два типи владних відносин – конфронтаційні (adversarial) та кооперативні (mutualistic), у кожному з яких виділяють дві субкатегорії – рівності та нерівності (рис. 1.1.). Субкатегорія нерівності у конфронтаційних відносинах відображає розуміння влади як «*влада над*» і знаходить своє відображення у ситуаціях примусу, домінування, пригнічення із модусом «виграв / програв». Відповідно, категорія рівності відображає «*баланс влади*» і характеризує ситуації «мертвої точки», компромісу, розчарування у режимі «програв / програв» [331, с. 8–13]. Кооперативні відносини в субкатегорії нерівності представлені ситуаціями освіти, виховання, допомоги з модусом «виграв / виграв» та ситуаціями синергії, співпраці, координації у режимі «виграв / виграв» та «взаємного збагачення» у ситуаціях рівності. У більш стислому розумінні конфронтаційність розуміється як конкурування / «влада проти», а мутуалістичність як кооперація / «влада з» [там само].

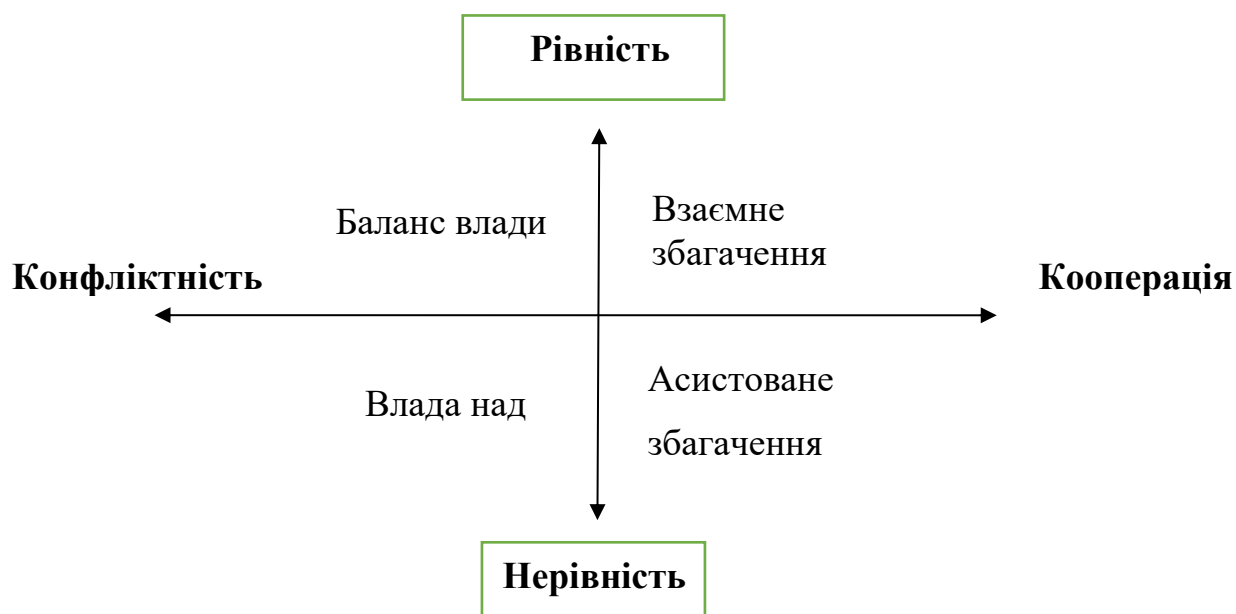


Рис. 1.1. Виміри влади за М. Карлбергом



Наряду з потрактованим терміном «влада» в обігу науковців тісно використовується термін «домінування». Останнє кваліфікує поведінку особистості, яка наділена владою [368, с. 615], що обов'язково маніфестується у спілкуванні. Домінування в міжособистісній взаємодії – комунікативний стиль, який ефективно чинить вплив на співрозмовника [289, с. 346] і позначає пари суміжних комунікативних ходів, у яких співрозмовники позиціонують себе як «верхній» (one up) та «нижній» (one down) по відношенню один до одного [287, с. 282].

Близьким до зазначених є релевантне для нашого дослідження поняття «авторитарність», яку розуміють як соціально-психологічну характеристику особистості, яка відображає її прагнення максимально підпорядкувати собі партнерів по взаємодії та комунікації [387].

У дослідженні пояснюємо зв'язок між владою, домінуванням та авторитарністю у такий спосіб: ДО, яка тяжіє до встановлення контролю над партнерами по інтеракції, проявляє авторитарність в особистісній взаємодії, тобто встановлює домінування над ними. Домінування досягається за умови наявності в особистості здатності справляти вплив на співрозмовника – влади, а також певних ресурсів, необхідних для цього. Домінування у спілкуванні проявляється у мовленні АДО, тобто у продукованому нею авторитарному дискурсі (далі – АД). Таким чином, «через систему взаємопов'язаних мовленнєвих / текстових засобів, форм і прийомів впливу» [256, с. 77] АДО реалізує владу, домінуючи над співрозмовником.

Системоутворююча ознака дискурсу владного типу відносин – **авторитарність** [10, с. 120] – релевантна для нашого дослідження як потенційно можлива інтегральна [151, с. 11] сукупність поведінково-мовленнєвих рис та дій людини (дитини), що може бути обґрунтоване особливостями її дискурсивного оточення з моменту народження, де інституційність та ритуальність не є повсякчасно притаманними.

Авторитарність висвітлювали представники різних дисциплін: політології, соціології, філософії, сфери інформаційно-комунікативних технологій [1; 17; 27;

128; 151; 271; 272–273; 303; 314; 334], що у подальшому породило інтерес до її дослідження у лінгвістиці.

Авторитарність тісно пов'язана з **авторитетністю**. Зазначають, що авторитетність, чий зміст пов'язаний із владним статусом комунікантів, зрідка знаходить вираження у засобах явної граматики і вирізняється метакомунікативним змістом [91, с. 188], однак, обидва поняття мають спільний елемент – вплив на співрозмовника. У той самий час авторитетний комунікант є авторитарним лише тоді, коли здійснює вплив на партнера по спілкуванню, а саме тисне на нього та намагається змусити його виконати певну дію [116, с. 21].

Тобто, авторитетний мовець – той, хто викликає довіру, має вплив у різних сферах суспільного життя, чия точка зору визнається багатьма. Авторитарний мовець спрямовує своє мовлення на досягнення підкорення співрозмовника, бажання мати необмежену владу, яка може проявлятися у агресії по відношенню до тих, хто підкорився [208, с. 59].

Авторитарність особистості виникає не лише через індивідуальну схильність до неї – «програма домінування та підкорення характерна для людини на генетичному рівні <...>; її вроджену складову не можна відділити від набутої, оскільки домінування та підкорення вбудовані практично в усі структури держави, починаючи з навчання дітей» [107, с. 27], і у різних формах представляють полярні характеристики функції цілісної соціальної взаємодії [42, с. 53]. Потяг до главенства – один з аспектів особистості, який виникає з самого раннього віку в процесі взаємодії з суспільством та підтримується у повсякденному спілкуванні дорослої людини [62, с. 30; 271; 386, с. 15].

Установки та цінності особистості формуються у більшій мірі під впливом батьків та соціуму шляхом навчання та імітації [273]. А. Кнафо постулює, що діти, батько яких проявляє себе як АДО, самі часто мають дружні стосунки з хуліганами, сприймають залякування як допустиму дію, беруть участь у насиллі самі [334], тобто вчаться актуалізувати авторитарний стиль взаємодії.

Розрізняють особистісну та ситуативну авторитарність. Під першою мають на увазі «стійку констеляцію характерологічних рис» [62, с. 31], у той час як під

другою – окремі навмисні чи вимушені прояви бажання контролювати співрозмовника чи ситуацію.

Реалізація поведінки АДО втілюється у життя найчастіше за перебування стосунків в умовах визначених соціальних статусів учасників взаємодії, соціально-зумовленої «різномірності» учасників спілкування за соціально-рольовим статусом [10, с. 120; 328, с. 122], тобто саме тоді, коли суб'єкт має гарантоване йому право керувати діями іншого суб'єкту, чинити на нього вплив, а інший суб'єкт зобов'язаний підкорятися [78, с. 68].

У лінгвістичному плані авторитарність розглядають в комунікативно-прагматичній перспективі [208, с. 58]. Вона проявляється як у змісті інформаційного обміну (ідеями, задумами) між людьми, так і в способах комунікації, тобто утворюється авторитарний контекст соціальної взаємодії і його відповідні форми.

У дослідженні зв'язку авторитарності з регулятивними і комунікативними якостями особистості зазначають, що авторитарність особистості не є обов'язково негативно маркованою [151, с. 4–5], і її не можна однозначно трактувати як гарну чи погану. Позитивного чи негативного значення авторитарності надає особистість, яка її реалізує [387]. Наряду з негативними, авторитарність мовця може свідчити про наявність у нього таких якостей, як самоконтроль, свідомість, впевненість у собі та відповідальність [151, с. 4–5].

У нашій роботі ми схилиємось до розуміння авторитарності як бажання утвердити свою владу та впливати на інших осіб за допомогою мовленнєвої продукції шляхом чинення тиску на співрозмовника, підкорення його своїй волі, примусу вчиняти так, як хочеться адресанту [116], а також з іллокутивною метою вплинути на адресата для його блага.

Відштовхуючись від представленої М. Карлбергом двовимірної схеми влади за векторами рівності-нерівності та конфліктності-кооперації, представляємо систему авторитарності особистості наступним чином (рис. 1.2.).

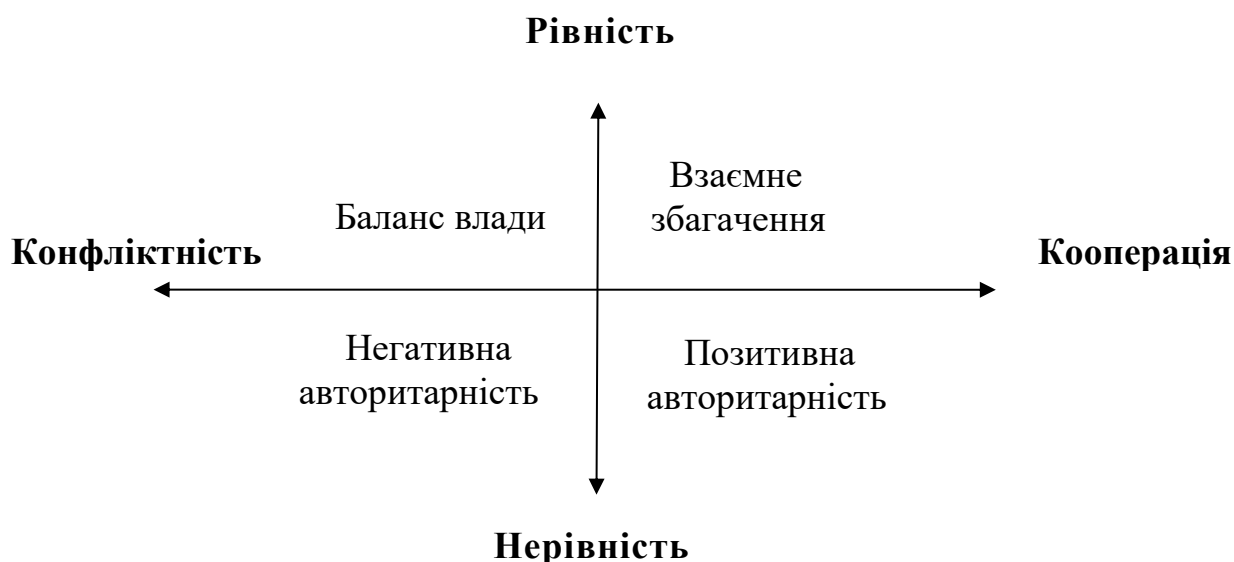


Рис. 1.2. Авторитарність у дитячому авторитарному дискурсі

Керуючись орієнтацією на конфлікт чи кооперацію, АДО реалізує позитивну чи негативну авторитарність. Негативна авторитарність лежить у нижньому лівому квадранті схеми і характеризується конфліктною спрямованістю та асиметрією у соціальному статусі мовців чи ситуативно-зумовленою асиметрією, що ратифікує право АДО справляти вплив на адресата спілкування, підкорюючи його своїй волі.

Позитивна авторитарність займає нижній правий квадрант, і характеризується налаштуванням на кооперативний вплив з метою коригування дій та поведінки неавторитарної особистості за наявної статусної асиметрії (ситуативної асиметрії включно).

Позиція мовців згідно представлених осей може змінюватися. У разі переміщення неавторитарного мовця віссю вгору, можливим є зрівняння статусів мовців, яке виливається у протистояння двох АДО або об'єднання їх зусиль для здійснення впливу на інших осіб. У ситуації руху горизонтальною віссю відбувається зсув з конфронтації на кооперацію та навпаки.

Отже, знаходячись на перетині різних наукових векторів дослідження, авторитарність виявляє себе як важливий атрибут людських взаємин у суспільстві. Особистість може виявляти схильність до авторитарної поведінки з раннього віку, наслідуючи приклади дорослих комунікантів. Виходячи з установки АДО на

кооперацію чи конфлікт говоримо про реалізацію мовцем позитивної чи негативної авторитарності, яка відображається у авторитарному дискурсі дитини.

**1.3.2. Авторитарний дискурс та авторитарна особистість дитини.** У лінгвістиці проблеми мовлення особистості, яка продукує авторитарний дискурс, представлені ґрунтовними роботами [13; 14; 116; 201; 202], фокус наукових розвідок яких полягав у висвітленні лінгвістичних та паралінгвістичних аспектів утілення авторитарності дорослого комуніканта у дискурсі. Дискурс АДО характеризується авторитарним способом побудови [202, с. 5]. Останній визначають як корпус МА директивних і недирективних інтенціональних типів, за рахунок яких у процесі мовленнєвого спілкування реалізується авторитарний тип міжособистісних відносин [там само, с. 5].

АД дитини кваліфікують як мисленнєво-комунікативну діяльність, зумовлену особливостями статусно-рольової конфігурації КС та поведінки особистості, яка демонструє патерни комунікативного і інтелектуального домінування у більшості випадків спілкування на різних семіотичних рівнях комунікації: вербальному, невербальному та надвербальному. Головними критеріями у визначенні АД є іллокуції адресанта, спрямовані на нав'язування своєї концептуальної картини світу, і комунікативна зверхність, які призводять до можливого порушення нормативного простору спілкування, а також внутрішньої та зовнішньої автономії партнера по спілкуванню [116, с. 26; 208, с. 59].

Реалізація авторитарності у дискурсі особистості передбачає виконання низки попередніх умов прагматичного контексту (тип ситуації, пріоритетність позиції АДО, бенефактивність дії для авторитарного мовця. Мовець досягає бажаного ефекту ВК та НВК, а також порушенням принципу ввічливості і комунікативних максимум [202, с. 5].

АД з поміж інших типів вирізняє превалювання комунікативних актів і владних номінацій, в яких об'єкт виступає у якості інструмента беззаперечного підкорення суб'єкту; безальтернативні дескриптиви, репресиви, номінальності лояльності суб'єкту влади; наявність явних та прихованих форм авторитарного

впливу шляхом експліцитних та імпліцитних МА тиску, приниження, погрози, лестоців [10, с. 121]; категорично-орієнтовані директивні акти, акти позитивної самооцінки, негативної оцінки партнера.

Дискурс АДО залишає відбиток на ходу міни комунікативних ролей у розвитку діалогу. Зважаючи на обрану стратегію, АДО може порушувати постулати міжособистісного спілкування та: 1) не поступатися комунікативною роллю мовця партнеру; 2) відбирати комунікативну роль у співрозмовника, перебивши його; 3) зобов'язувати співрозмовника брати на себе певну комунікативну роль; 4) в односторонньому порядку приймати рішення про продовження чи припинення комунікативної взаємодії; 5) умисно відмовлятися від виконання комунікативної ролі мовця взагалі (акти мовчання) [202, с. 5].

АД є вмістилищем його творця – АДО, чиєю характерною рисою є бажання влади та агресивність. Вона відрізняється системою афективних, когнітивних та конотативних якостей, що об'єднуються провідним модусом «домінування – підкорення» та нездатністю ефективно діяти поза ним [27; 272; 273; 303]. Поведінка такої особистості ґрунтується головним чином на твердженні, що відмінність у статусі та владі людини, а також використання цієї влади, є необхідними елементами функціонування суспільства [314], та на прагненні до зверхності й особистої влади [271].

Бажання контролювати та впливати на інших є звичайним для поведінки дітей. Останні наказують, торгуються, просять, аби змусити іншу дитину робити те, що їм забажається. Дотримання правил або ієрархії влади є для них засобом структурування і розуміння власних відносин [298, с. 601].

Комунікативні вияви дитячої авторитарності є, у першу чергу, типовими для побутового спілкування. За його умов дитина добре знайома з адресатом і її поведінка – вербальна і невербальна – є вільною, розкутою, відрізняється високою емотивністю; спілкування відбувається на короткій дистанції. Близька емоційна дистанція, обширна загальна аперцепційна база, знижений поріг увічливості зумовлюють невимушеність діалогу [58]. Внаслідок цього дитина може дозволити

собі демонструвати авторитарність, вдаватися до маніпуляцій співрозмовником та діяти на власний розсуд.

Переважно побутова реалізація авторитарності як риси характеру дитини не виключає, однак, можливість її прояву і в інституційній сфері. Мовленнєва поведінка у проявах свідомого чи несвідомого демонстрування бажання контролювати, відстоювати власну точку зору чи небажання коритися волі іншого співрозмовника також має місце у ситуаціях соціальної взаємодії у навчальних установах, громадських закладах, публічних місцях тощо. Учасники інтеракції тоді є представниками не ядерної зони дискурсивного оточення дитини (однокласник, сімейний лікар, продавчиня, офіціантка) [223].

Як АДО на етапі свого становлення дитина використовує мову для організації ієрархічних форм соціальної взаємодії [298, с. 601]. Таким чином виражається та досліджується своя інтерпретація соціального світу дорослих, за якої наслідуванню підлягають ВК та НВК старших. Саме на здатності імітувати та копіювати ґрунтується розвиток дитини з раннього віку та становлення її як особистості.

Дитина як ДО, що позиціонує себе вищою за інших, не вводить до свого дискурсу або зводить до мінімуму риси мітигації. Сутність її авторитарної мовленнєвої поведінки полягає у демонстрації стосунків підкорення, примусу та домінування за допомогою дискурсу [202, с. 8].

Особливістю мовлення АДО є більша ніж у дорослого комуніканта кількість НВК, без висвітлення яких уявлення про АДО дитини було б неповним. Активне використання жестів, виразної міміки та інтонацій допомагають дитині бути більш переконливою та у повній мірі виразити свою точку зору, іноді компенсуючи недостатній рівень ораторської підготовки та наповненість активного лексикону.

Окрім перейнятих у дорослих мовців рис спілкування дитячій авторитарності притаманні і характерні тільки для неї риси. До них належать надзвичайно висока сконцентрованість на власному «я» та безапеляційність [168; 171]. Остання нерідко є немотивованою і не має логічного підґрунтя, або зумовлюється проявами дитиною характеру лідера, який за своєю природою підкорює собі інших та очікує

від них визнання його більш високого, на його погляд, положення [172; 174]. Тобто говоримо про **примху** як один з можливих проявів АДО.

Примха – несподіване, нічим не обґрунтоване бажання, вияв капризу, неврівноваженості, забаганки. Серед понятійного апарату примхи вольовий імпульс, її мінливість та потенційний перехід у рису характеру [254, с. 6]. Типовими бувають свавільність та незрозумілість дій мовців для інших учасників комунікації [391].

Іншою унікальною формою прояву авторитарності ДО дитини є залучення у **рольову гру** з іншою дитиною / дітьми [179], де гравці репрезентують складні владні відносини через структуровану динаміку гри між тими, хто веде, і тими, хто слідує за ними [321, с. 1; 342, с. 22]. У рольовій грі перейняті риси авторитарної поведінки дорослого підлягають подальшому «тренуванню» і «пізнанню». АДО проявляє своє бажання самоствердитись, «зайняти лідерські позиції, обрати головну роль, керувати іншими» [138, с. 50; 357].

Традиційно рольова гра – кооперативна взаємодія щонайменше двох дітей, які на вербальному та фізичному рівнях розігрують ролі за обов'язкових умов – імітації та вимислу [373]. Дитина створює умовний простір, до якого вона запрошує партнерів по грі [153, с. 10].

В ігровій взаємодії знаходить прояв бажання дитини скоріше стати старше та увійти в доросле життя. Дитина моделює життя дорослих та бажання до нього приєднатися [2; 49; 97, с. 142; 268, с. 106; 299, с. 126; 337, с. 7].

Рольову гру вважають «найвизначнішим досягненням» дошкільних років [268, с. 106], оскільки вона дозволяє зрозуміти глибину соціального знання дитини [298, с. 593], стимулює розвиток експресивних та рецептивних мовленнєвих навичок, є влучним полем для пізнання та покрокового становлення дитини як ДО за допомогою поєднання наряду із мовним інших семіотичних кодів [223]. Через взаємодію комплексу ВК та НВК, а також «певних комунікативних ритуалів, характерних для її етнокультурного середовища» [224, с. 156], дитина вчиться оперувати ними для реалізації своїх бажань.

Дитина змінює стиль свого мовлення в рольовій грі в залежності від власних цілей та від ролі, яку грає вона й інша дитина [153, с. 9; 298, с. 605]. Навіть у



ранньому віці дитині зрозуміле поняття статусу у рамках комунікативної влади [298, с. 593; 386, с. 15], тому простір гри в особливий спосіб відображає стосунки владування-підпорядкування, що існують поміж дітей.

Ті діти, які є більш старшими і володіють вищим статусом, визначають правила гри і розподіляють ролі між іншими учасниками, обираючи для себе найголовніші або найкращі, регулюють соціальну інтеракцію; молодші діти зазвичай слідуєть створеному сценарію гри.

Типовим перебігом рольової гри є кооперативне русло, коли обидві дитини грають злагоджено, створюючи координований спільний сценарій [369, с. 2]. Розгортання останнього відбувається у рамках певного обмеженого простору і часу. Як плацдарм для розвитку авторитарності, рольова гра імітує взаємодію реальних людей з реальними комунікативними ролями (БАТЬКО, МАТИ, ДИТИНА, ВЧИТЕЛЬ, ЛІКАР), або ж вигаданими – персонажі казок чи кінофільмів (ВІДЬМА, ПРЕКРАСНА ПРИНЦЕСА, СУПЕРМЕН, СОБАКА, ЖАБА, СПАЙДЕРМЕН) [178], і може містити велику кількість фантазійних елементів [299, с. 136].

Особливості реалізації дитиною авторитарності у рольовій грі або іншій сфері її повсякдення у більшій мірі зумовлені взяттям до уваги фактору адресата як визначального у владно-підвладному типі стосунків [9, с. 361–362; 42, с. 42; 90, с. 30; 116, с. 149–152; 366, с. 2]. Така діадична взаємодія, за якої направленість на партнера реалізується у прагненні впливати на нього, направляти розмову у русло своїх інтересів та підкорювати цим інтересам [59, с. 79; 149, с. 38], є найменшим блоком, який складає основу ієрархії в АД.

ДО здійснює мовленнєвий вплив на адресата, який трактують як мовленнєву дію адресанта, керовану цільовою установкою та дискурсивною практикою сфери спілкування. Метою є цілеспрямована [82, с. 24] «зміна мислення, психоемоційних станів адресата, оцінки ним певного явища [210, с. 226] за рахунок особливостей «функціонування мовних та парамовних знакових систем з метою побудови повідомлень» з підвищеною здатністю впливу [135, с. 100; 239, с. 89].

Авторитарний вплив не завжди ефективний, але обов'язково результативний [13, с. 27]. Його якість оцінюють за досягнутим результатом –

перлокутивним ефектом, а саме за наслідуючим респонсивним ходом адресата [13, с. 27; 139, с. 20]. Прийняття запропонованої теми розмови, згода із думкою адресанта, обіцянка щось виконати, вираження вдячності та співчуття, вибачення чи виправдання співвідносяться із позицією підкорення [59, с. 79]. Тобто, авторитарний вплив є успішним за умов, коли реалізується потенціал самої мови, учасників спілкування, паравербальної комунікативної складової та сугестивних властивостей спрямованого на адресата повідомлення [210, с. 228].

Якщо інтенція адресанта не вилілась у бажану перлокуцію, такий вплив трактуємо як неуспішний. Він виникає за умов, коли адресат не розуміє АДО, не приймає її цілі як власні, не осмислює КС у бажаний для АДО спосіб, і не формує заплановані нею мотиви і цілі діяльності [24, с. 46]. Окрім цього, неуспішність впливу може бути пов'язана «з психологічними якостями адресата, які не піддаються авторитарним стратегіям адресанта» [116, с. 158], бо бажана АДО поведінка суперечить цінностям адресата.

Дискурс – не лише контекст утвердження, маніфестації та утримання влади, але й поле для ставлення її під сумнів, випробування на міцність. Тому поширеним є виникнення контрсили або **супротиву** [9, с. 360; 42, с. 14; 66, с. 85; 372] діям АДО, бо влада та опір їй є нероздільними [347, с. 285]. Причиною видозміни важеля у комунікації є хиткість комунікативного домінування, якого можна досягти лише за респонсивності комунікантів із залежним статусом [52, с. 209].

Супротив у дискурсі (*discursive resistance*) [382] полягає у спробах адресата переконати адресанта шляхом впевненої мовленнєвої поведінки (представлення вагомих аргументів, пошук важливих фактів, контраргументів, НВК) за умови розходженням поглядів співрозмовників стосовно того, наскільки «мовленнєвий акт вписався у прагматичну рамку» [9, с. 360].

Для АДО супротив – набір комунікативних тактик дитини-адресата, у яких вона виражає незгоду коритись нав'язаним АДО переконанням і відстоює власні уподобання та преференції за допомогою комплексу ВК та НВК.

Причинами виникнення супротиву у ДАД є: 1) неприйняття адресатом цілей АДО як своїх власних; 2) небажання адресата слухати та коритись; 3) дитяча

примха або упертість; 4) нерозуміння, недостатнє осмислення адресатом КС, недостатність знань про навколишній світ та правила існування в ньому; 5) залучення дитини у гру, відповідно до правил та ролі персонажів / учасників якої дитина вчиняє; 6) образа, бажання помсти [181].

Мовленнєві дії АДО не завжди провокують зустрічний супротив. Дитина-адресат може не чинити жодного протистояння, оскільки непокора має шанс виявитися «обтяжливою на психологічному та вітальному рівнях, тому відкидається як потенційно реальний альтернативний розвиток подій» на відміну від підкорення авторитарному адресанту [42, с. 14]. Більш того, прийняття комунікативних інтересів авторитарного мовця сприяє підтриманню комунікативної рівноваги [59].

У разі відсутності супротиву на мовленнєві дії АДО, типовим для адресата є уживання вербальних і невербальних маркерів, які демонструють згоду і підкорення (*yeah; sure; alright; okay; nodded; obediently sat; at once left the room*). Авторитарний адресант легко досягає своєї перлокутивної мети – дитина-адресат приймає його волю.

Згідно способу та рівня ефективності здійсненого супротиву у дитячому авторитарному дискурсі (далі – ДАД) пропонуємо таку градацію його рівнів:

1. Недостатній супротив, за якого в існуючій ієрархії стосунків слабкий адресат намагається похитнути позицію АДО, диктуючи свої «правила гри». У такій КС остання не задовольняє його очікуванням [366, с. 6], і аргументація адресата не має вагомого впливу та не призводить до перлокутивного ефекту – протистояти нав'язливій волі адресанта. Адресат демонструє слабку комунікативну позицію, яку складають маркери хезитації та невпевненості (*Well; but; just; might*); маркери пояснення своїх дій та вчинків (*that's what I; I simply wanted*); маркери згоди; репліки-реакції, виражені короткими відповідями / зустрічними запитаннями з метою зміни теми розмови; паузи. Таким чином адресант досягає бажаної перлокуції – дитина-співрозмовник поступається та виконує вимогу.

2. Достатній супротив, коли наявною є вербальна / невербальна реакція, яка унеможлиблює досягнення бажаного перлокутивного ефекту авторитарним адресантом. Супротив адресата призводить до зрівняння комунікативного статусу обох комунікантів (*no-win situation*) [173; 331]. Такі ситуації експлікують найвищий рівень прояву домінантної поведінки [289, с. 345], зумовлений «двосторонньою установкою партнерів на домінування» [215, с. 129]. Вербальним відображенням достатнього супротиву є залучення адресатом розлогих контраргументів, які реалізують повні прості речення, часто у моделі «твердження – заперечення» або «твердження – зустрічне загальне / спеціальне запитання з акцентом за займеннику *you*». Також продуктивним виявлено віддзеркалення адресатом мовленнєвої поведінки АДО і залучення лексико-синтаксичних повторів. Як результат – адресант не може досягти перлокутивної мети.

3. Надмірний супротив, за якого обрані вербальні і невербальні засоби мають таку іллокутивну силу, що дозволяє встановити комунікативну перевагу над авторитарним адресантом і призводить до зсуву комунікативної влади у бік адресата. Вербальним наповненням супротиву адресата є розлогі аргументовані відповіді через складно-підрядні / -сурядні речення, модальні конструкції облігаторного значення, які звучать більш вагомо у порівнянні з аргументами адресанта. Окрім цього, адресат може перебивати співрозмовника, не даючи йому можливості до кінця висловити свою позицію. У цьому випадку супротив відбувається через порушення рольових очікувань комунікантів, тому авторитарних рис набуває ДО із нижчим статусом [116, с. 94]. Тобто дитина-адресат набуває статусу ситуативної АДО завдяки встановленню комунікативної переваги над адресантом.

Узагальнену модель реалізації супротиву в ДАД представлено у Додатку А.

Таким чином, АД розуміємо як мисленнєво-комунікативну діяльність ДО [262], яка має за іллокутивну мету встановити владно-підвладний тип стосунків зі співрозмовником, змусити адресата спілкування діяти відповідно до її бажань та намірів. Авторитарною називаємо таку ДО дитини, яка продукує свій дискурс у авторитарний спосіб з метою встановлення ієрархічних стосунків у комунікативній

взаємодії. Унікальним проявом дитячої авторитарності є рольова гра, у якій відбувається імітація розуміння дитиною дорослого світу та відпрацювання мовленнєвої поведінки дорослих у ньому, та примха як форма спрямованого на співрозмовника алогічного волевиявлення з метою виконання вимоги. Реалізація авторитарності може виявлятися успішною (підкорення адресата) або неуспішною (за умови здійснення адресатом супротиву – недостатнього, достатнього або надмірного).

#### **1.4. Методологічні основи дослідження англomовного дитячого авторитарного діалогічного дискурсу**

Провідне місце у різноманітних видах діяльності людини займає процес її інтеракції з іншими членами суспільства. Інтегральність самого процесу спілкування зумовлює всестороннє представлення комунікативної взаємодії, способів і засобів її організації та фокусування уваги на реалізації інтеракції на мовному та немовному рівнях.

**Функціональна зумовленість** процесу комунікативної взаємодії ставить у центр уваги діяльність людини та її мови як системи засобів комунікації. Мова функціонує при цьому як інструмент комунікації, мовленнєвої взаємодії людей [261, с. 109]. Орієнтація на людину через її мову, врахування сукупності знань про світ, розділених комунікантами мовленнєвих засобів, навичок спілкування є загальною рисою спрямованості сучасної лінгвістики. Відштовхуючись від цього, лінгвістичні здобутки мають за мету «розкрити усі закони та механізми функціонування мови та її взаємодії із людиною, що пізнає світ» [78, с. 71].

Звернення до фактору людини у комунікації лежить в основі **антропоцентризму**, що пояснює включеність людини у світ, який ми спостерігаємо [31, с. 104]. Антропоцентризм націлений на вивчення мови у тісному зв'язку з людиною, її свідомістю, духовно-практичною діяльністю, яка у свою чергу, потребує вивчення взаємодії та взаємовпливу людини і мови у процесі пізнання світу і творення мови [74, с. 12].

Взаємовплив мови і людини імплементується у людській **комунікації** як «інтерактивній міжсуб'єктній діяльності (мовленнєвій та немовленнєвій), метою якої є встановлення спільних орієнтирів у життєвому просторі на підґрунті вироблення спільних смислів» [388, с. 35]. Такі характеристики комунікації як цілеспрямованість, мотивований, регулятивний семіотичний вплив, спрямований на встановлення загальних орієнтирів у життєвому просторі, є способом і умовою виживання людини. Комунікативна взаємодія, специфікована соціально-психологічними контекстами, співвідноситься із поняттям дискурсу особистості [32, с. 10–11], під яким розуміють інтерактивне сумісне конструювання смислів [261, с. 114–115]; суб'єктно-зумовлену мовленнєво-розумову діяльність [388, с. 11].

Зазначені принципи виявляють свою доцільність при дослідженні втілення авторитарності особистості у її дискурсі, який відображає полікодовий процес комунікативної взаємодії, тобто такий, що протікає у рамках декількох семіотичних кодів [223].

Загальна методика роботи поєднує у собі методи аналізу дискурсу, комунікативної лінгвістики та прагмалінгвістики. Такий стан зумовлений спрямованістю дисертаційного дослідження на виявлення та дослідження основних ВК та НВК, які сприяють реалізації дитиною як потенційною АДО на етапі свого формування авторитарних стратегій спілкування у діалогічній англomовній комунікації у модусах «дитина – дитина» та «дитина – дорослий». Метою дослідження є також аналіз та класифікація структурно-семантичних та лінгвопрагматичних характеристик дискурсу дитини як АДО. Реалізація окреслених завдань передбачає залучення інтегрованого підходу до дослідження, оскільки багатоаспектність надає можливість якнайповніше представити особливості функціонування ВК та НВК, які складають ДАД. Для представлення ґрунтовного аналізу АДО дитини робота над дослідженням проводилась згідно таких етапів.

**Перший етап** був спрямований на застосування комплексного підходу до вивчення людини як учасника комунікативного процесу; він дозволяє по-новому

поглянути на сталі лінгвістичні парадигми [188] та у синергії дослідити особливості останнього.

Такий підхід дозволяє простежити взаємодію в областях перетину різних наук, а також зумовлює можливість використання методів однієї науки на теренах іншої. Зважаючи на це, у нашій роботі представлено здобутки не лише лінгвістичної, але й соціологічної та психологічної наук. ДО проходить усі стадії свого покрокового становлення, спираючись на спрощене мовлення дорослого (інпут) – у першу чергу батьків, а також свого соціального оточення, яке робить внесок у розвиток її різноманітних компетенцій, дискурсивної зокрема. Урахування особливостей психічного становлення дитини як ДО дозволяє ґрунтовно пояснити тенденцію до оперування певними групами мовних одиниць в АДО дитини. Зазначений інклюзивний підхід дозволяє у більшій мірі дослідити та розкрити специфіку феномену дитини як авторитарної особистості.

**Другий етап** дослідження полягав у формуванні принципів відбору та власне складанні корпусу емпіричного матеріалу, який відповідає меті найповніше представити особливості мовленнєвої поведінки АДО дитини. За допомогою методу суцільної вибірки було отримано фрагменти дискурсу, які маніфестують утілення дитиною авторитарності у комунікації. Характерним критерієм добору таких фрагментів була діалогічність обміну, тобто наявність обміну репліками обох комунікантів. Мінімальною кількістю реплік вважаємо дві, оскільки авторитарність завжди спрямована на адресата для чинення впливу з ціллю досягти ініціальної комунікативної мети, а успішність / неуспішність комунікативної дії маркують реакції адресата.

Враховуючи дослідження авторитарності дитини саме як ДО, ми також брали до уваги приклади, у яких або репліка-стимул, або репліка-реакція виражена за допомогою НВК без залучення вербального каналу (автономне функціонування), виходячи з постулату про спроможність ДО трактувати різні семіотичні коди [223].

Керуючись тими самими міркуваннями, у корпус прикладів не включались фрагменти суто монологічного мовлення, які не відповідають уявленням та розумінню авторитарності як феномену, у тому числі і мовленнєвому. Хоча

сукупність висловлень, які реалізують авторитарні стосунки, може представляти собою монологічний або діалогічний дискурс, лише діалогічна форма виявлення авторитарності особистості дозволяє побачити усі варіації авторитарних стосунків, які реалізуються засобами дискурсу, і, насамперед, мають комунікативно-інтерактивні характеристики [202, с. 9].

Представлений корпус прикладів зосереджується на особливостях реалізації авторитарної мовленнєвої поведінки дитини у спілкуванні з іншою дитиною (молодшою, старшою за комуніканта, однолітком) або дорослим комунікантом у особистісно-орієнтованому і статусно-орієнтованому спілкуванні.

Корпус формувався за допомогою методу суцільної вибірки з англomовних творів сучасних британських та американських авторів та скриптів англomовних художніх кінофільмів. Доцільним вважаємо зазначити, що, за Л. В. Солощук, КС, які описує автор у художніх творах, приймаємо як детальні транскрипти комунікативних подій. Письменник при цьому – кваліфікований інформатор, який передає не лише особливості вербальної взаємодії комунікантів, але й невербальні варіації їх поведінки [226, с. 123]. Автор художнього твору своєрідно відтворює в ньому дитяче мовлення [153, с. 14], яке у рамках образності відображає усну форму розмовної мови і тому може слугувати надійним джерелом для відповідних досліджень [35, с. 3; 182, с. 58; 379].

**Третій етап** дослідження мав на меті окреслення поняття АД дорослого комуніканта та розкриття поняття ДАД із залученням методу дискурс-аналізу, який відіграє ключову роль в аналізі дискурсу, бо передбачає всеохоплююче врахування особливостей вербального та невербального аспектів мовлення.

Спираючись на надбання дискурсології [7; 9; 22; 88; 140; 145; 195; 196; 206; 211; 241; 245; 260; 388], а саме дискурсу, що репродукує владні відносини [10; 13; 66; 116; 119; 189; 201; 202; 240; 242; 256; 280; 300; 310; 331; 368], та здобутки у вивченні мовної / дискурсивної особистості [48; 65; 86; 102; 184; 203; 204; 213; 218; 219; 223; 225] було виокремлено поняття ДАД та АДО дитини, яка набуває рис авторитарності у спілкуванні з дитинства, практикуючи та відпрацьовуючи навички керування співрозмовником у спілкуванні з іншими дітьми або дорослими.



Оперуючи терміном дискурсивна особистість дитини, ми маємо на увазі мовця від 3 до 17/18-річного віку, що зумовлено сформованістю комунікативної компетенції мовця на момент досягнення зазначеного віку [214], психічного та когнітивного розвитку [50; 190; 268], а також загальноприйнятим у суспільстві правовим розумінням вікових параметрів дитини [217].

Також нами було визначено унікальні форми дитячої авторитарності – примху та рольову гру. За допомогою методу дискурсивного аналізу дитячу примху було потрактовано як алогічне, мінливе, спонтанне дитяче волевиявлення. Було простежено, що примха сприймається співрозмовником як незрозуміла і така, що викликає невдоволення чи роздратування, тому часто її вияви не отримують тієї реакції від співрозмовника, на яку розраховує дитина.

Рольову гру розуміємо як плідне поле реалізації та організації відносин дітей та формування їхньої соціальної ієрархії. Шляхом розподілення ролей, створення сценарію гри та керування ігровим процесом діти репродукують свої уявлення про принципи взаємин у світі дорослих та навчаються особливостям комунікації владного співрозмовника [138; 153; 268; 298; 299; 337; 369; 373].

На **четвертому етапі** дослідження було простежено, яким чином продукується дискурс дитини як АДО, а саме типи одиниць, які складають вербальний та невербальний рівні комунікації. Для цього ми керувалися принципами структурно-семантичного аналізу. При виявленні особливостей вербального рівня ДАД ми зосереджували увагу на структурно-семантичних та лінгвопрагматичних маркерах у мовленні дитини. Також, спираючись на надбання теорії невербальної комунікації [4; 13; 45; 57; 76; 94; 104; 110; 112; 124–126; 141; 142; 146; 150; 160; 212; 216; 223; 224; 226–228; 243; 270; 286–289; 292; 296; 304; 306; 308; 325; 343; 344; 345; 355; 360; 370; 380; 381; 384], було проаналізовано, яку роль відіграють НВК у авторитарному спілкуванні дитини, а саме те, як різні типи невербальних (кінесичні, проксемічні та просодичні) та надвербальних компонентів взаємодіють з вербальними на рівнях мікро- та макровзаємодії.

На **п'ятому етапі** дослідження фокус нашої уваги був націлений на оцінювання ролі адресата у ДАД. Виходячи з того, що авторитарне спілкування має

місце лише за певної адресантно-адресатної конфігурації [13; 42; 59; 116; 201; 202; 287], ми розглядаємо ДАД, який у значній мірі залежить саме від фактора адресата.

Оцінюючи реактивний хід дитини-адресата на авторитарну репліку-стимул адресанта, можемо говорити про успішний чи неуспішний авторитарний вплив. Під успішним мовленнєвим впливом на адресата ситуації розуміємо збіг іллокутивної мети АДО і отриманого ним перлокутивного ефекту [116], тобто підкорення волі адресанта.

Неуспішний авторитарний вплив маркує явище супротиву співрозмовника [9; 42; 347; 372; 382]. Виходячи з реакції неавторитарного адресата виокремлено три види супротиву на дії АДО – неуспішний, достатній та експансивний.

**Шостий етап** дослідження спрямований на виокремлення головних стратегій авторитарного спілкування ДО дитини. Спираючись на здобутки лінгвопрагматики [15; 18; 21; 53; 81; 82; 234; 236; 263], представлено структурно-семантичні та лінгвопрагматичні особливості реалізації стратегій в ДАД. Під стратегічним підходом розуміють «особливий вид прагматичного опису дискурсу», дослідження мовленнєвої діяльності через визначення комунікативних стратегій та особливостей їх реалізації за врахування мовного і позамовного контексту [266, с. 8]. Фокусуючи увагу на кооперативно спрямованому чи конфліктно спрямованому модусі спілкування, проаналізовано дискурсивні стратегії спілкування у форматі «дитина – дитина» та «дитина – дорослий».

Кооперативно спрямоване спілкування АДО відображається у реалізації позитивної авторитарності через стратегію позитивного домінування і має за іллокутивну мету скерувати мовця у правильне русло, допомогти йому на наставити його. Конфліктно спрямований тип мовленнєвої інтеракції – негативна авторитарність – актуалізується у стратегіях авторитарного маніпулювання, негативного домінування та дискредитації у спілкуванні з адресатом-дитиною та стратегіях самоствердження і домінування у інтеракції з дорослим комунікантом. Функціонально-семантичний аналіз допоміг представити опис типових одиниць для реалізації представлених стратегій і супутніх їм тактик.

На сьомому етапі дослідження із залученням елементів кількісного та порівняльного аналізу було верифіковано отримані дані. Застосування вказаних методів дозволило простежити тенденції уживання АДО мовленнєвих та позамовленнєвих засобів у КС реалізації авторитарного впливу на співрозмовника. Методи дослідження підпорядковані критеріям достовірності, об'єктивного тлумачення та специфічних особливостей отриманих результатів.

Для демонстрації представленого поетапного аналізу розглянемо уривок з книги Еліс Панг «Лорінда» (Laurinda). Зазначений фрагмент є діалогом дівчат, які навчаються в одному класі, але по факту належать до різних неофіційних формувань всередині нього. Перша група – представниці Кабінету – найпопулярніших дівчат школи. Друга – звичайні учениці. Спілкування відбувається у шкільному коридорі після того, як Броді та Челсі (дівчата з Кабінету) таємно підготували презентацію вкраденої ідеї Кеті та Люсі (своїх «звичайних» однокласниць) як своєї власної та успішно її захистили, залишивши однокласниць ні з чим:

*(1) After class, as Katie and I were walking out, the Cabinet followed us. “I know you feel like we stole your idea,” said Brodie. Damn it, the Cabinet were always a step ahead – they even denied us the pleasure of backstabbing them! “But do you two seriously think you could have pulled off something like this?” “You guys were great,” Katie conceded. “Really.” “Thanks, Katie,” said Brodie generously. “But you know what? You were our inspiration. When we saw how revved up you were, we thought, hey, why not? Why not go all out? After all, if Katie Gladrock is not afraid to put herself out there, even risk embarrassment, well, neither are we!” “You are a champ, Katie,” gushed Chelsea. “A champ.” Linh, these girls were like the disembodied clowns’ heads you find at carnivals, the ones with the open mouths. The game looked so easy, but only when you played it did you realise that the heads were always turning from side to side, reminding you, “No! You can’t win!” (Pung, Laurinda).*

Наведений фрагмент представляє приклад майстерного реагування авторитарної дискурсивної особистості на обставини КС, що розгортається, та вміння розвернути ситуацію на свою користь. Броді та Челсі розігрують сценарій

вдячності за надану можливість перед розлюченими Люсі і Кеті. Маніпуляція свідомістю дівчат відбувається у покроковий спосіб.

Першим кроком є ініціація спілкування, у якій дівчата як домінуючі мовці розпочинають діалог та обирають тему, хоча вона і є конфліктною, бо б'є по самоповазі потерпілих (*I know you feel like we stole your idea*). Таке несподіване зізнання-вибачення шокує дівчат і ще раз доводить їх нижчий статус у шкільній ієрархії (*The Cabinet were always a step ahead*) та позбавляє можливості відкрито звинуватити Кабінет у крадіжці (*denied us the pleasure of backstabbing them!*). Наступний тактичний хід виражається риторичним запитанням-насмішкою (*Do you two seriously think you could have pulled off something like this?*), який дискредитує Люсі та Кеті та їхні таланти у їхніх власних очах. Успішну ілюзію підтверджує репліка Кеті, яка відповідає компліментом на дискредитацію себе (*You guys were great, really*). У подальших ходах Челсі і Броді вдаються до похвали і висловлення начебто вдячності (*You were our inspiration; You are a champ*), не забуваючи повсякчас акцентувати свій вищий статус та значущість (*After all, if Katie Gladrock is not afraid to put herself out there, even risk embarrassment*), а також виконуючи роль благодійника (*said Brodie generously; gushed Chelsea*), аби не втратити обличчя. Таким чином, на основі контекстуального аналізу робимо висновок, що наведений фрагмент демонструє приклад успішної імплементації стратегії маніпулювання (*The game looked so easy, but only when you played it ... No! You can't win!*).

У дитячому спілкуванні відбувається реалізація владно-підвладних відносин між дітьми, які є розділеними між собою соціальною дистанцією, тобто їх взаємодія лежить у горизонтальній площині. У спілкуванні з дорослим комунікантом авторитарна дитина-мовець намагається нівелювати існуючу вертикаль між ними для відстоювання власних бажань та власної позиції. Розглянемо фрагмент з книги Жаклін Уілсон «Розмальована мама» (*Illustrated Mum*), який відображає спробу дитини підкорити дорослого.

13-річна Стар обурена бажанням матері додати ще одне до численних татувань на її тілі. Аналіз КС дозволяє зрозуміти мотивацію поведінки дівчинки

і пояснює її зухвалу поведінку з матір'ю. Стар дратує те, що мати порушує слово не робити нових татуювань та видалити ті, що вже існують:

(2) *“I’m going to try to catch Steve early, before any clients. I’ve just designed the most amazing symbolic tattoo,” said Marigold. “No,” said Star. “Not another. You promised.” “But this is so beautiful, darling. A cross because I’m at the crossroads. Look!” Marigold waved her design. “You’ve spoilt Dol’s birthday card,” said Star. “No, she hasn’t,” I said quickly. “You said it was sick and pathetic getting yourself tattooed again and again. You said you’d save up for laser treatment to get them removed. You said,” Star said, her voice rising. “I said a whole load of stuff just to keep you happy, darling. But I love all my tattoos. They’re all so special to me. They make me feel special.” “They make you look like a circus freak,” said Star. There was a sudden silence (Wilson, Illustrated Mum, p. 14).*

У представленому фрагменті діалогу дівчинка виступає у якості авторитарного адресата, який має за мету переконати свого співрозмовника, а саме змінити прийняте рішення. Загальний настрій ведення діалогу дівчинки налаштований на конфлікт. Це витікає з її категоричної тональності (*You promised; her voice rising*) та коротких чітких реплік, які виражають заборону (*No; not another*). Розлога відповідь-вмовляння матері зустрічає репліку-докор зі сторони Стар за зруйнований подарунок від молодшої сестри Дол (*You’ve spoilt Dol’s birthday card*). Дол намагається нівелювати градус зростаючого конфлікту (*No, she hasn’t*), однак Стар тисне на матір, додаючи нові репліки докору. Головним аргументом дівчинка обирає слова самої матері (*You said it was sick and pathetic; you said you’d save up for laser treatment; you said*). Кульмінацією діалогічного обміну є момент, коли Стар втрачає розуміння того, що спілкується з матір'ю, а не однолітком, і порушує принципи увічливого спілкування – порівнює матір із диваками, які виступають у цирку (*They make you look like a circus freak*). Така мовленнєва поведінка є абсолютно неочікуваною і робить неможливим продовження діалогу (*There was a sudden silence*). Таким чином розглянутий фрагмент демонструє реалізацію дитиною вимоги (не робити татуювання) та

докору, що складають стратегію негативного домінування у спілкуванні дитини з дорослим співрозмовником.

Отже, комплексність розробленого підходу та методів дослідження забезпечує об'єктивність та достовірність результатів, які були отримані. На основі комплексного підходу був представлений аналіз принципів взаємодії комунікативних компонентів різної семіотичної природи при дослідженні продукування ДАД, а саме його структурно-семантичних та лінгвопрагматичних особливостей в залежності від умов перебігу комунікації.

### **Висновки до Розділу 1**

1. Мисленнєво-комунікативна діяльність дитини – дитячий дискурс – характеризується динамічністю, зумовленою віковими характеристиками мовця. Дитячий дискурс переважно представлений особистісно-орієнтованою сферою спілкування, обмеженою членами сім'ї та найближчими друзями, що, однак, не виключає його реалізацію у статусно-орієнтованій комунікативній взаємодії (у школі, лікарні тощо). Невід'ємна у розумінні дитячого дискурсу соціальна складова зростає у значущості по мірі дорослішання дитини і її становлення як особистості шляхом акумуляції досвіду і набуття компетенцій як мовця.

2. Індивідуальні особливості дискурсу дитини постають під впливом гендерних та вікових чинників. Усвідомлення дитиною власної гендерної ідентичності відбувається в дошкільному віці і зумовлює появу гендерно-маркованих рис у її мовленні. Загальна відмінність у мовленні дівчат і хлопців маніфестується у настанові перших на кооперативну взаємодію, а других на встановлення стосунків домінування.

3. Розуміння дитячого дискурсу відбувається з урахуванням вікового фактору, який пояснює характерні процеси і явища у мовленні комуніканта. Підходи до визначення вікових рамок дитячого дискурсу варіюються, охоплюючи період від раннього дитинства до шкільного / підліткового віку. У дослідженні дискурсивну особистість дитини розуміємо широко як таку, що вписується у вікові

рамки від 3 до 17/18 років, зважаючи на фактори сформованості її психічної та інтелектуальної організації, компетенцій, онтопсихолінгвістичного розвитку, правових норм. Дитячий дискурс детально розглядаємо у трьох головних вікових періодах дитинства – дошкільному (3-6 років), шкільному (7-12 років) та підлітковому (13-17/18 років).

4. Дитячий дискурс є віддзеркаленням дискурсивної особистості дитини через вербальні і невербальні компоненти комунікації. Як дискурсивна особистість на етапі свого становлення, дитина вчиться інкорпорувати та влучно використовувати у своєму мовленні різні семіотичні коди. Вона покладається на інпут дорослих у тому, як маніпулювати вербальними та невербальними компонентами, і відпрацьовує отримані знання у спілкуванні з однолітками, інтерація з якими протікає за рівних статусно-рольових умов, на відміну від взаємодії з дорослими з наявною статусною вертикаллю.

5. Становлення дитини як дискурсивної особистості маркується пошуком себе і свого місця у суспільстві. Це виливається у засвоєння різних стилів комунікативної взаємодії з оточуючими, у тому числі реалізації владно-підвладних стосунків із ними. Бажання дитини самоствердитися та встановити контроль у інтерації характеризується зародженням та проявом у її мовленнєвій поведінці рис авторитарності. Авторитарність у дитячому дискурсі може бути позитивною – для підтримки, корекції та заохочення адресата до здійснення певних дій заради його блага, та негативною – для нав'язування адресатові волі авторитарної дитини з метою зміни його поведінки.

6. Імплементация авторитарності відбувається у продукованому дитиною авторитарному дискурсі – мовленні авторитарної дискурсивної особистості, яка прагне формування владно-підвладного типу взаємодії з адресатом за рахунок сумісного використання вербального та невербального рівнів комунікації. Дитина реалізує авторитарність як у особистісно-орієнтованому, так і у статусно-орієнтованому спілкуванні, беручи до уваги вік адресата та зону дискурсивного оточення, до якої він належить. Тому у роботі представлено особливості реалізації авторитарності у форматах «дитина – дитина» та «дитина – дорослий» з їх

подальшим членуванням згідно закріпленості адресата у ядерній чи не ядерній зоні дискурсивного оточення авторитарної дискурсивної особистості дитини. Більш того, у виявленні авторитарності до учасника інтеракції зважаємо на вік авторитарної дитини та її співрозмовника.

7. Адресація – одна з головних умов реалізації авторитарності у дискурсі. Залежно від типу реакції адресата на мовленнєві дії авторитарної дитини, вплив у авторитарному дискурсі є успішним чи неуспішним. Успішний авторитарний вплив маркує прийняття адресатом волі авторитарної дитини та підкорення їй. Неуспішний вплив спричинений дискурсивним супротивом адресата. Під супротивом у дитячому авторитарному дискурсі розуміємо набір комунікативних тактик і мовленнєвих дій, за допомогою яких дитина-адресат виражає небажання коритися волі авторитарного адресанта. Причинами супротиву є неприйняття цілей адресанта, примха чи упертість, нерозуміння комунікативної ситуації, недостатня кількість знань, образа. Супротив адресата буває недостатній, достатній та надмірний.

Основні положення розділу відображені у таких публікаціях автора: [171; 172; 173; 174; 175; 179; 181].



## **РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ТА ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОГО АВТОРИТАРНОГО ДИСКУРСУ**

Здійснення авторитарного впливу на співрозмовника передбачає пошук дитиною підходящих мовленнєвих форм, які б максимально ефективно сприяли досягненню нею поставленої комунікативної мети – підкорення адресата. Для цього АДО застосовує одиниці свого вербального та невербального арсеналу як дієві засоби отримання бажаного перлокутивного ефекту, беручи до уваги прагматичні особливості комунікативної ситуації і адресата спілкування зокрема.

### **2.1. Вербальні маркери дитячого авторитарного дискурсу**

Аналізуючи проекцію авторитарності на співрозмовника вважаємо за доцільне окремо розглядати спроби встановлення міжособистісного контролю над адресатом-дитиною і адресатом-дорослим. Зважаючи на закріпленість адресата у дискурсивному оточенні дитини, розмежовуємо особливості вербального втілення авторитарності з представниками ядерної та не ядерної зон, тобто членами родини та комунікантами, стосунки з якими є відносно постійними. У форматі спілкування «дитина – дитина» аналізуємо вербальне утілення авторитарності у інтеракції з сіблінгами та іншими дітьми (однокласниками, товаришами по спорту, сусідськими дітьми, дітьми з дискурсивного оточення інших членів сім'ї), а при дослідженні формату «дитина – дорослий» зосереджуємо увагу на актуалізації авторитарного впливу на батьків та дорослих не-членів родини (вчителів, поліцейських, офіціантів). Зазначений аналіз проводимо на трьох вікових зрізах формування АДО дитини – дошкільного (3-6 років), шкільного (7-12 років) та підліткового (13-17/18 років).

**2.1.1. Авторитарне спілкування у форматі «дитина – дитина». У спілкуванні між сіблінгами мовленнєві засоби імплементації наміченої цілі різняться залежно від того, який з сіблінгів намагається зайняти домінуюче**

становище у комунікативній взаємодії. Асиметрія між старшими і молодшими дітьми у родині наділяє старших сіблінгів вищим комунікативним статусом і апіорі полегшує процес контролювання ними молодшого брата / сестри. Проте, молодший сіблінг може займати домінуючу позицію у випадках ситуативного домінування, зумовлених тимчасовою втратою старшим братом / сестрою вищого статусу, відсутністю інформації, необхідної йому для контролю молодшого сіблінга, чи якимось проступком, про який дізнається молодший брат / сестра [78, с. 176–177]. Виходячи з цього, авторитарне мовлення молодшого сіблінга зосереджується навколо акцентування свого підлеглого становища та спроб піднятися до рівня старшого.

Типовими для молодших братів та сестер дошкільного віку є вираження незгоди із настановами / наказами / умовляннями старшого сіблінга та підкреслення своїх бажань. 4-річна Рамона навідріз відмовляється ділитися візочком зі старшою сестрою:

*(3) Beezus's little sister Ramona was hopping around on the grass as Beezus pulled the red wagon out of the garage. "That's my wagon," she said. "I know," answered Beezus, "but we are going to borrow it." "No," said Ramona. "I need it." "Oh, Ramona, don't be silly," said Beezus impatiently. "We'll bring it back." "No!" screamed Ramona. "I need it now!" (Cleary, Henry and the Paper Route, p. 106).*

Актуалізація власного волевиявлення знаходить прояв у коротких категоричних відповідях-відмовах (*No*), уживанні особового займенника 1-ї особи однини (*I*) та присвійного займенника (*my*), багаторазове використання яких створює егоцентрованість висловлення [116, с. 67] дитини і небажання рахуватися із точкою зору інших.

Прагнення молодшої дитини піднятися до рівня брата чи сестри часто зустрічає несприйняття та ігнорування як алогічне чи нерелевантне. Це провокує авторитарну дитину до повторних спроб донести свою ідею за допомогою численних повторів, виражених простими непоширеними реченнями чи директивними конструкціями. 6-річна Мей Белл хоче нацькувати старшого брата на дівчинку, яка вкрала привезені батьком з Вашингтону цукерки:

(4) *Neither of them was too surprised to see May Belle come screaming toward them at recess time. “She stole my Twinkies!” Jess sighed. “May Belle, didn't I tell you?” “You gotta kill Janice Avery. Kill her! Kill her! Kill her!” “Shhh,” Leslie said, stroking May Belle's head, but May Belle didn't want comfort, she wanted revenge (Peterson, *Bridge to Terabithia*, p. 28–29).*

Збуджений емоційний стан дівчинки передається лексемою з негативним значенням *kill* та несприйняттям заспокоєння (*May Belle didn't want comfort, she wanted revenge*).

Важливим явищем при відстоюванні своєї позиції молодшим сіблінгом виступає введення елементів рольової гри [268, с. 106], а саме виконання обраної для себе ролі, ведення діалогічної взаємодії з вигаданим персонажем, якому симпатизує дитина. Рамона відмовляється йти на прогулянку з сестрою без вигаданої нею ящірки:

(5) *“Why did you have to bring Ralph with you?” Ralph was an imaginary lizard Ramona liked to pretend she was leading by a string. “I love Ralph,” said Ramona firmly, “and Ralph likes to go to the park.” Beezus knew it was easier to pretend along with Ramona than to make her stop <...> “Can't you carry him?” she suggested. “No,” said Ramona. “He is slimy” (Cleary, *Beezus and Ramona*, p. 41–42).*

АДО захищає свою ідею взяти із собою уявного друга та вести його на шнурку через прості аргументовані конструкції з дієсловами почуттів (*I love Ralf; Ralf likes to go to the park*) та прикметник негативної конотації (*Slimy*).

Комунікативний вплив авторитарних сіблінгів шкільного віку на молодших братів чи сестер спрямований на встановлення відносин субординації на основі різниці у віці [78, с. 165]. Навіть у дошкільному віці дитина здатна сприймати дискурсивні маркери влади та вищого статусу співрозмовника [298, с. 605; 386, с. 15], тому старші сіблінги активно застосовують мовленнєві прийоми для фокусування уваги на своїй домінантній ролі СТАРШИЙ / БАТЬКО / ВЧИТЕЛЬ.

Фактичний матеріал засвідчив уживання старшим авторитарним сіблінгом мовних засобів двох типів: мовних одиниць для підкреслення власної важливості,

експертності та обізнаності та мовних засобів для нагадування молодшому братові чи сестрі про її підлегле становище.

Актуалізуючи роль старшого та експертного, авторитарний сіблінг уживає номінації, які підкреслюють його інтелектуальну перевагу. Джуді робить відкриття для брата, що в Америці 50 штатів, і змушує його переробити шкільний проєкт:

(6) *“See, each star is a state, like on the flag. There’s one for all forty-eight states.”*  
*“Guess what. There are fifty states, Stink.”* *“Nuh-uh. I counted. I crossed them off on my map.”* *“Count again,”* Judy said. *“You probably forgot Hawaii and Alaska.”* *“Do you think the president will notice?”* asked Stink. *“Stink, the president just about made the states. He’ll notice.”* *“Okay, okay. I’ll stick two more on (McDonald, Judy Moody Was in a Mood, p.88–89).*

АДО демонструє свою інтелектуальну перевагу в іронічному висловленні (*Guess what*) та асертиві (*There are fifty states*). Аргумент (*You probably forgot Hawaii and Alaska*) підкріплюється референцією до обізнаності президента та перебільшенням його повноважень (*president just about made the states. He’ll notice*). Таким чином, авторитарний вплив є успішним (*Okay, okay. I’ll stick two more*).

Типовими у вжитку старшого авторитарного сіблінга є модальні засоби зі значенням облігаторності для посилення на загальноприйнятій правила поведінки у суспільстві або висловлення докору стосовно скоєної дії. Мей Белл хоче поділитися зі старшим братом новиною, проте хлопець не налаштований на спілкування:

(7) *He was sleeping in front of the TV. “Hey, Jesse.”* May Belle said. *The dumb kid wouldn't even let you think privately. “What do you want now?”* He watched her shrink two sizes. *“I got something to tell you.”* She hung her head. *“You ought to be in bed,”* he said huffily, mad at himself for cutting her down. *“Ellie and Brenda come home.”* *“Came. Came home.”* Why couldn't he quit picking on her? (Peterson, *Bridge to Terabithia*, p. 10).

Джес не має бажання розмовляти із сестрою, тому ухиляється від відповіді повчанням (*You ought to be in bed*). Коментар не знаходить відгуку, викликаючи ще більше роздратування хлопця, яке відображається у подвійному виправленні граматичної помилки Мей Белл (*Came. Came home*).

Для досягнення бажаного комунікативного ефекту авторитарні сіблінги вдаються до номінацій, які підкреслюють різницю у статусній вертикалі між дітьми у родині. Такими є одиниці на позначення переваги у віці старшого з позитивною конотацією та недоліки бути молодшим із негативною. Старший брат шантажує сестру аби позбутися її постійної нав'язливої присутності:

(8) *“Now, I don't want to hear about you following me or squealing to Momma ever again, you hear?” “Why not?” “Cause if you do, I'm gonna tell Billy Jean Edwards you still wet the bed sometimes.” “You wouldn't!” “Boy, girl, you just better not try me.” He made her swear on the Bible never to tell and never to follow (Peterson, Bridge to Terabithia, p. 45).*

Хлопець акцентує нижчість сестри (*Following me; squealing to Momma; wet the bed*), виставляючи у негативному світлі типові риси поведінки «як у малюків» та знижуючи її статус. Для підкріплення справленого враження брат вербалізує попередження-погрозу (*you just better not try me*) та змушує сестру урочисто клястися на Біблії.

Авторитарність старшого сіблінга виявляється також у поясненні молодшій дитині її місця за рахунок тлумачення їй «простих істин», природних процесів, суспільної організації. Джейк пояснює молодшому братові, чому вони не можуть заявити у поліцію на свого вітчима:

(9) *“It's not like it is in movies, Taylor. Real life is a lot more complicated. We have to decide what's the most important thing here.” “You mean Mom.” “Yeah, Mom. We can't do anything about Bull and those guys he's mixed up with, but we can try to stay out of their way and protect her. We have to! There's only one thing Bull cares about, and that's Bull. We have to look out for the three of us” (Wallace, Wilder Boys, p. 35).*

Реалізація ролі мудрого старшого брата передається порівняннями (*not like it is in movies; real life is a lot more complicated*) з окресленням подальших опцій та їх обґрунтуванням за допомогою модальних дієслів (*We can't do anything; we can try; We have to!*). Вживання інклюзивного маркеру (*the three of us*) активує роль ОПІКУН у Джейка, який за відсутності батька є головним чоловіком у сім'ї.

Демонстрація авторитарності сіблінгом шкільного віку по відношенню до старшого брата чи сестри набуває істотно іншого характеру у порівнянні з дошкільним періодом. Домінуюча позиція сіблінга на цьому етапі розвитку починає зростати у значущості в очах старшого брата / сестри, оскільки дитина накопичує більше навичок та енциклопедичних знань [78, с. 176], і на тлі цього можуть відбуватися зсуви у владі між ними.

Характерним таке ситуативне домінування молодшого з сіблінгів виявлено для випадків, у яких старший з дітей не має відповіді на проблемне питання і брат / сестра надає цінну пораду або молодший з дітей демонструє перевагу у знаннях з певної області і користується цим для встановлення домінування. Алекс шуткує над сестрою і тішиться тим, що розумніша за неї:

*(10) “No! No, no, no, no, no! My phone died,” Haley wines when the phone goes black. “No biggie. Your battery probably just statically defracted,” Alex says smiling, getting hold of the phone and taking the battery out. “What?” Haley looks puzzled. Alex holds the battery up and explains, “It means you can recharge it with static electricity. Just rub it on your hair.” Alex smiles as Haley starts rubbing the battery on her hair (Modern Family, 2009).*

Незрозумілі для Хейлі термінологічні лексичні одиниці (*statically defracted; recharge with static electricity*) грають на користь молодшої Алекс і створюють їй образ експерта, «рівень компетентності якого має перевищувати компетентність співрозмовника» [43, с. 132]. Маркери (*No biggie; just*) надають пораді дівчинки відтінку простоти та зрозумілості, тому Хейлі піддається на маніпуляцію (*starts rubbing the battery on her hair*).

Провідною особливістю, яка визначає авторитарність меншого з сіблінгів у шкільному віці, є синтаксична організація їх мовлення. На зміну алогічності вимог та примхи дошкільного періоду приходять аргументовані доводи та обвинувачення, виражені складнопідрядними чи складносурядними реченнями. Часто авторитарна дитина залучає модель складнопідрядного речення, яке розпочинається допустовим маркером (*just because*). Джемма вмовляє старшого брата відвезти її на зустріч з подругою, яка переїжджає до іншої країни:

(11) *“Imagine if you weren't allowed to see Ayesha any more.” “Well, that's different.” “It's not, it's not!” I said, clenching my fists and pummeling his chest. “Just because we're kids you think we haven't got feelings” “OK, OK! Don't get all worked up again. And stop hitting me!” He grabbed my wrists. I tried aiming a kick at his shin, but I took care just to scuff it with the tip of my trainer (Wilson, Best Friends, p. 75–76).*

Покрокова логічна аргументація з представленням схожої ситуації для брата (*Imagine if you weren't allowed to see Ayesha*), складнопідрядне речення зі значенням докору (*because we're kids you think we haven't got feelings*) та агресивні НВК (*pummeling his chest; aiming a kick*) дають змогу АДО досягти бажаного перлокутивного ефекту (*OK, OK! Don't get all worked up again*).

Сіблінги підліткового віку реалізують авторитарність у залежності від конфігурації мовців: «старший брат – молодший брат», «старший брат – молодша сестра», «старша сестра – молодша сестра», «старша сестра – молодший брат». Усі чотири модуси містять спільну рису при підкресленні зверхності старшого сіблінга – реалізацію повчання. Типовими виявлено лексичні одиниці на позначення знань, розуміння, запам'ятовування. Вони часто вжиті у загальних, питально-заперечних, розділових типах запитань. У останній день школи молодший брат Джейка затримує водія автобуса, чим змушує усіх чекати:

(12) *Jake nudged his brother from behind. “Quit being a pain, Taylor. You're making everyone late.” Taylor laughed and hopped down the bus steps. “See ya tomorrow, Mr. Polanachek! Don't forget to bring your ulcer with you!” <...> “Do you even know what an ulcer is, Taylor?” Taylor ran his fingers through his wavy light brown hair and rolled his eyes up at Jake (Wallace, Wilder Boys, p. 1).*

Джейк посміюється над молодшим братом (*Do you even know what an ulcer is, Taylor?*), підколюючи незначну, на його думку, обізнаність брата у медицині.

Активним маркером лексичного рівня, який застосовує авторитарна дитина, виступає лексема *shut*, часто у конструкції (*Shut up and do*). Характерним для неї є той факт, що у авторитарному спілкуванні вона не маркує конфронтаційну налаштованість у сіблінгів, а лише передає їх тимчасове роздратування ситуацією

в цілому чи їхнім братом / сестрою. Дол будить старшу сестру посеред ночі через жахливий сон і проситься спати в одному з нею ліжку:

(13) *“Stop it, Dol! You’re dreaming,” said Star, shaking me. “Oh, I had such a horrible nightmare! It was so awful.” I clutched Star for comfort. “Don’t! You’re digging your fingernails right in. They need cutting.” “Can I come into bed with you?” “No. I’m not talking to you.” “But you are! Oh, Star, please.” “No! Now shut up and go back to sleep” (Wilson, *Illustrated Mum*, p. 40).*

Іншою характеристикою авторитарності сіблінга підліткового віку є залежність між емоційний станом і формою говоріння. Чим вищий ступінь розлюченості, тим вірогіднішим стає уживання монологічної форми повідомлення. Кріс критикує сестру за те, що вона дорікає матері:

(14) *“Do you expect me to kill my father?” Numbly I shook my head. “You leave her alone!” Chris exploded the moment the door closed behind his goddess. “She does try to do the best she can by us! Stop picking on her! It’s a wonder she comes to see us at all, what with you riding her back, with your everlasting questions, like you don’t trust her. How do you know how much she suffers? Do you believe she’s happy knowing her four children are locked in one room, and left to play in an attic?” (Andrews, *Flowers in the Attic*, p. 94).*

Характерними для мовлення авторитарного старшого сіблінга є критика молодшого брата / сестри. Особливістю її реалізації, однак, часто стає наявність мітигаторів. Бути старшим означає турбуватися про молодшого, тому явної конфронтації діти намагаються уникати. Джеммі стало зле за обідом, бо їй дозволили їсти усе, що заманеться як утішання через переїзд її найкращої подруги до іншої країни. Старший брат вирішив поглузувати з поведінки дівчинки:

(15) *“How’s the Projectile Vomiter?” he said. “Shut your mouth.” “No, you’re the one who should learn to keep her mouth shut. I was the poor sap sitting opposite you.” “Just bog off,” I mumbled, burying my head in my pillow. “Gem? Look, I’m sorry.” Jack sat on the end of my bed and took hold of me by the ankle (Wilson, *Best Friends*, p. 141).*



Емпатія, характерна для побутового спілкування [88, с. 55], проявляється АДО у вибаченнях (*I'm sorry*), пестливих звертаннях (*Gem?*) та НВК, які сигналізують про вираження підтримки – зменшенні дистанції між комунікантами (*sat on the end of my bed*) та контактному жесті (*took hold of my ankle*).

На відміну від реалізації повчання та критики старшим сіблінгом у конфігураціях «старший брат – молодша сестра» та «старша сестра – молодша сестра», нами було помічено, що взаємодія у діадах «старша сестра – молодший брат» та «старший брат – молодший брат» може набувати різко конфронтативного характеру, де старший сіблінг дуже різко чи жорсткого поводить з молодшим. Найджел піддається знущанням зі сторони старшого брата, який насміхається над тим, що він погано грає в дартс:

*(16) Nigel's third dart hit the rim of the board and pinged off. He snapped. "You're always turning people against me!" Red and furious. "I hate you, bloody bastard!" "Not a nice word, Nigel. Do you know what a bastard is, or are you parroting your playmates in your chess club again?" "Yes, I do, actually!" "Yes, you know what a bastard is, or are you parroting your playmates?" "Yes, I know what a bastard is and you're one!" "So, if I'm a bastard you're saying our mother shagged another man to conceive me, right? So, you're accusing her of playing away, are you?" Tears brimmed in Nigel's eyes (Mitchell, Black Swan Green, p. 37–38).*

Знущання з молодшого брата ґрунтується на повторях, які вживаються з метою логічного наголосу на ключових словах адресанта [149, с. 98], «фіксації його уваги та появи нових смислів» [93, с. 6; 186, с. 15].

Авторитарний старший брат повторює складносурядне речення у вигляді альтернативного запитання і через нього демонструє зверхнє ставлення до Найджела, ставлячи під сумнів його компетентність та обізнаність у лексиці. Багаторазове апелювання до повторів попередніх висловлень створює негативний емоційний фон і сприяє закріпленню домінування одного мовця над іншим. Окрім того, повтор простого речення з маркером логічного висновку (*so you're saying; so you're accusing*) є маніпулятивним елементом за ступенем емоційності /

раціональності. Він реалізується прийомом помилкового логічного висновку [165, с. 25] і доводить Найджела до емоційної поразки, про що свідчать сльози у його очах.

Авторитарність старшого сіблінга інколи проявляється у небажанні спілкуватися, і тому виливається у порушення комунікативних принципів та максим увічливості. Джеймі хоче, аби його старша сестра спробувала себе на прослуховуванні до шоу талантів. Переконавання хлопця не цікавлять Джес, і вона у грубій формі вказує йому на двері:

*(17) I pointed at the date, January 5th, and the place of the nearest audition, Manchester Palace Theatre. She said, “Not that again,” and I said, “But it might change our lives” and she said, “Stop talking crap” and, “Get out of my room” (Pitcher, My Sister Lives on the Mantelpiece, p. 42–43).*

Джес не переймається почуттями молодшого брата і тому у грубій формі завершує комунікативний обмін (*Stop talking crap; get out of my room*).

Структурно-семантичні та лінгвопрагматичні особливості реалізації авторитарності з представниками ядерної зони ДО узагальнено в *Таблиці Б.1* (Додаток В).

У комунікативній взаємодії з **представниками не ядерної зони дискурсивного оточення** виявлення авторитарності дітей дошкільного віку до старшого за нього мовця переважно пов'язане зі спробами залучити його до своїх занять чи заборонити йому командувати собою та повчати. Характерним виявлене завзяте запрошення долучитися до рольової гри. 4-річна Вілла Джин змушує Брюса чітко дотримуватися правил її гри:

*(18) “Say it,” Willa Jean ordered Bruce. “Willa Jean, will you marry me?” Willa Jean stamped her foot. “Not Willa Jean! Miss Mousie.” Bruce started over. “Miss Mousie, will you marry me?” he sang. “OK” (Cleary, Ramona, Age 8, p. 39).*

На відміну від конвенціоналізованого сценарію звичайної гри, який водночас передбачає «можливість вільного вибору тактик і стратегій та мовленнєвого репертуару їх утілення залежно від контексту, умов та обставин» [187, с. 101–102], перебіг рольової гри у ДАД жорстко контролюється АДО, яка її ініціює, регулює

та підвищує її якість. Авторитарна дитина коригує мовленнєві дії партнера по грі (*Not Willa Jean! Miss Mousie!*) та схвалює коректну поведінку у ній (*OK*).

Іншим засобом реалізації авторитарності дошкільника над старшою дитиною є засоби модальності зі значенням облігаторності, які з боку слухача мають сприйматися як належне і не викликати заперечень [153], та експліцитні імперативи найвищого ступеня категоричності. Така мовленнєва поведінка маркує зацикленість АДО на собі і нехтування наявною статусною асиметрією. Сміт хоче, щоб старший брат жив із ним, тому віддає наказ його дівчині передати це йому:

(19) *“Is he coming?” “I don’t think so.” “Well, tell your Hardin to come here and live, like you,” he says very matter-of-factly. Like a little king issuing an edict. My chest tightens at the sweet little boy’s words. “I’ll tell him” (Todd, After We Fell).*

Наказ (*Tell your Hardin to come here and live, like you*), почутий Тессою з вуст малої дитини, сприймається з позитивної сторони і не викликає обурення (*My chest tightens at the sweet little boy’s words*).

На відміну від спілкування зі старшою дитиною, спроба дошкільника підкорити однолітка вирізняється духом протистояння зі сторони останнього. У ДАД це представлено моделлю «ствердження – заперечення», яку складають повтори простих розповідних речень. Рамона змушує гостей на її дні народження скуштувати страву, яку діти відмовляються їсти:

(20) *Ramona grabbed a handful of fig Newtons and thrust them at Susan. “Eat these,” she shouted. Susan began to cry. “They’re full of worms,” she sobbed. “I don’t like worms.” “They’re pretend worms,” yelled Ramona. “No, they’re not,” cried Susan. “They’re real!” (Cleary, Beezus and Ramona, p. 140–142).*

Авторитарний дошкільник вдається до відстоювання власного бажання виконувати / не виконувати дію навіть всупереч здоровому глузду, і тому може вірити і розвивати лінію вигаданої історії (*They’re full of worms; they’re real*).

Протиставлення АДО товаришам по грі чи однокласникам реалізується в опозиції «я / мій – ти / твій» як видозмінної базової класичної категорії «Свій» – «Чужий» і складає головний механізм того, як відбувається членування комунікативного простору дискурсивного оточення на зони. Це дозволяє АДО

відокремлювати себе від об'єктів оточення або порівнювати їх із собою [78, с. 105; 215, с. 37]. З метою демонстрації свого домінуючого положення або спроби його досягти / створити враження, АДО надає атрибуцію відмінності співрозмовника з референцією до «свого» зі знаком «+» та «чужого, іншого» зі знаком «-». Дівчата сміються над іменем однокласниці:

*(21) Victoria raised her hand and informed Mrs. Chud that Chrysanthemum's name was spelled with thirteen letters. "That's exactly half as many letters as there are in the entire alphabet!" Victoria explained. "If I had a name like yours, I'd change it," Victoria said as the students lined up to go home. I wish I could, thought Chrysanthemum miserably (Henkes, Chrysanthemum, p. 13).*

Експертний коментар Вікторії перед усіма іншими дітьми підкреслює відмінність Хризантеми за допомогою умовного речення 2 типу (*If I had a name like yours, I'd change it*) та порівняння з маркером логічного наголосу (*entire alphabet!*).

Реалізація авторитарності дітьми шкільного віку має більш розгалужений лексико-синтаксичний та прагматичний репертуар. Найбільший відсоток у зазначеній групі складають ситуації спілкування однолітків (90,7%), які прагнуть встановити контроль над своїм адресатом, тому випробовують усі доступні їм методи для встановлення першості. Однією з типових рис мовлення АДО стає уживання вокативів. Оскільки на шкільний вік припадає період активного прояву гендерно-маркованого мовлення [153], ми проаналізували вокативи авторитарних хлопців і дівчат.

Як номінативні елементи, що відсилають до адресата речення [365, с. 176]), вокативи хлопців мають інвективне забарвлення та націлені на висловлення негативного ставлення до адресата для нанесення образи, обвинувачення та осуду [221, с. 180]. Вони інвективно маркують несхвалення та ганьблять опонента в максимально грубій і різкій формі. Вокативи авторитарних дівчат шкільного віку не мають інвективного відтінку, хоча також націлені на приниження адресата. Типовими об'єктами висміювання стають вади фігури, слабкі інтелектуальні здібності та безглузда поведінка [169, с. 21–23].

У цілому, АДО уживає вокативи особистісного порядку (такі, що фокусують увагу на перманентних рисах та здібностях об'єкта [114, с. 12]), серед яких: а) приниження моральних чеснот та якостей; б) знецінення рис характеру; в) негативна оцінка розумових здібностей; г) фізичних особливостей, д) ображення представників інших культур і релігій, що актуалізують расово-етнічне домінування у дискурсі [66, с. 97]. Варіації об'єкту вокативів та їх морфологічної структури узагальнено в *Таблиці Б.2 та Б.3 (Додаток Б)*.

Тедді ловить одного з гравців у карти на махлюванні:

(22) *“I knock,” Chris said. “What?” Teddy screamed, immediately forgetting all about Vern. “You friggin' liar! You ain't got to pat hand. I didn't deal you no pat hand.” Chris smirked. “Make your draw, shitheap” (King, *The Body*, p. 3).*

Тедді обурений перевагою Кріса у грі і обвинувачує його (*You friggin' liar*). Кріс не звертає уваги на образливу номінацію і у репліці-реакції зустрічно уживає інший інвективний вокатив (*shitheap*).

Типовим для АДО шкільного періоду також виявлено наспівування дражнілок для висміювання адресата перед іншими або для псування його настрою. Хлопці з двору Рамони вітають її у глузливій формі з днем народження:

(23) *The boys picked up their cake with their fingers and sang, led by Yard Ape, “Happy birthday to you <...> happy birthday, dear Ramona. You belong in a zoo” (Cleary, *Ramona's World*, p. 206).*

Незалежно від статі, АДО уживає лексико-синтаксичні і прагматичні маркери для реалізації наставництва і знецінення адресата. Наставництво втілюється за допомогою модальних дієслів зобов'язання до дії [78, с. 129], директивів, пестливих звертань, номінацій предметів зі світу дитинства, із якими асоціюватися у шкільному віці соромно. Дівчата вихваляються одна одній, яку білизну вони купили:

(24) *“What size did you get, Janie?” Gretchen asked. “I got a Gro-Bra,” Janie said. “Me too,” I said. “Me too!” Gretchen laughed. “Not me,” Nancy said, proudly. “Mine's a thirty-two double A. If you ever want to get out of those baby bras you have to exercise,” she told us. “What kind of exercise?” Gretchen asked. “Like this,” Nancy said (Blume, *Are You There, God?*, p. 53–55).*

Ненсі ділиться своєю експертною порадою, оскільки має ситуативну перевагу над подругами через те, що носить білизну більшого розміру. Основою для підкреслення своєї переваги стають маркер (*ever*) та атрибут (*baby*).

АДО уживає маркери знецінення адресата, серед яких прикметники негативної семантики (*silly / stupid*), дескриптори невірної поведінки, фігури, знань (*ugly feet; big, fat crybaby; bad reputation; poor family; ignorant; yuck game; baby doll games; huge baby*), прийоми іронії і сарказму, тригери, які ставлять під сумнів «мужність чи жіночність» адресата. Сара і Бернадет насміхаються з однокласників, чим змушують їх шаленіти від злості:

(25) *Bernadette and Sarah found the boys' hopping extremely funny. "Just like darling little bunny rabbits," remarked Bernadette between fits of giggles. "Hippety-hop, hippety-hop," said Sarah. "Aren't they too cute for words." Mitchell hurled the worst name of all. "Girdle Scouts!" He only made the girls giggle more (Wilson, Mitch and Amy, p. 175).*

На синтаксичному рівні АДО шкільного віку типовими є складні речення з двома або більше сурядними чи підрядними частинами, складні конструкції умовного стану, речення причинно-наслідкового зв'язку. Хлої погрожує іншим дівчатам не запросити їх на свою вечірку:

(26) *"You're just being mean, Chloe," said Emily. "Don't you start getting all stroppy with me, Emily, or you won't be coming to my sleepover party either, even if you are my best friend," said Chloe. "It's OK, Emily," I whispered (Wilson, Sleepovers, p. 36).*

АДО шкільного віку активно залучає різноманітні стилістичні прийоми, серед яких – риторичні вигуки і запитання, які можуть спричиняти переосмислення вираженої пропозиції [19, с. 10], зумовлене розходженням їхньої форми та іллокутивної функції [220, с. 233]. Вони актуалізують інтенцію АДО продемонструвати перевагу над адресатом, змусити його сумніватися у своїх словах чи навіть викликати почуття провини. Джеймі потерпає від знуцання однокласника через свою дружбу з дівчинкою:

(27) *Daniel kicked me on the back of the leg and it hurt and I wanted to punch him in the face, but I didn't want to get beaten up again. Daniel smirked. <...> “What a loser,” Daniel shouted so that everyone in the classroom could hear (Pitcher, *My Sister Lives on the Mantelpiece*, p. 85).*

АДО може також скупчувати стилістичні прийоми з метою максимально уразити свою тактичну «ціль» та справити велике враження на оточуючих. Типовими виявлено ампліфікацію, гіперболу та літоту. На дні народження Дейзі 10-річній Хлої не подобається усе, оскільки вона терпіти не може іменинницю. Дівчинка вдається до критики усього та усіх, що мають відношення до Дейзі:

(28) *“Daisy's house is all little and poky and there's no room anywhere and she's got this totally batty, loopy, maniac baby sister who screams all the time.” Chloe screwed up her face into a mad leer and wailed. Some of the girls laughed (Wilson, *Sleepovers*, p. 72).*

Вдаючись до ампліфікованих прикметників (*batty, loopy, maniac*), Хлої створює яскравий негативний образ адресата. Збільшенню іллокутивної сили її висловлення сприяє вживання гіперболи (*baby sister who screams all the time*) та літоти (*there's no room anywhere; house is all little and poky*).

При актуалізації авторитарності діти підліткового віку інкорпорують лінгвістичні засоби, притаманні для дітей шкільного віку, а також поповнюють лексико-синтаксичний та прагматичний репертуар, зокрема, через більшу кількість одиниць зниженого регістра, особливо вокативів інвективного характеру, табуьованої лексики та сленгу. Стилістично знижену лексику АДО може уживати самостійно або вводити до ідіоматичних виразів, порівнянь та метафор. Однокласниці з'ясовують стосунки із Кейті через те, що вона погрожує розповісти дирекції школи про те, як клас знущався над учителем:

(29) *“Katie, what the hell do you think you're doing?” demanded Brodie in a whisper. “I can't take this,” Katie said. “Stop being a drama queen. Sit down.” “You're all so dead,” warned Katie. “Yeah?” challenged Chelsea. “Well, you're part of this too, so don't pretend not to know about it, you self-righteous bitch. You*

*sat in the classroom and did nothing. You wanted to see what would happen.” Brodie examined the room with her murky lion’s eyes (Pung, Laurinda).*

Для авторитарної дитини важливим є образ, який вона створює, і те, чи справляє вона відповідне враження на співрозмовників. Підтримання створеного іміджу досягається через наставництво інших та самовихваляння. Авторитарність втілюється через маркери, які створюють образ легкого життя та підкреслюють уміння мовця. Х’юго коротко описує свій шлях до майстерності у аркадних іграх:

(30) *“How many years did it take you to get that good?” “Years?” Hugo’s accent’d gone just a bit less posh and just a bit more London. “Mastering an arcade game shouldn’t take that long.” “Must’ve taken a pile of dosh, though,” said Neal Brose. “To get that much practice, I mean.” “Money’s never a problem, not if you’ve got half a brain” “No?” “Money? ’Course not. Identify a demand, handle its supply, make your customers grateful, kill off the opposition.” Neal Brose memorized every word of that. Grant Burch got out a pack of cigarettes. “Smoke, mate?” If Hugo said “No” he’d damage the impression he’d made. “Cheers,” Hugo peered at the box <...> “but anything except Lambert&Butler makes my throat feel like shit for hours. No offence” (Mitchell, Black Swan Green, p. 40–41).*

АДО уміло акцентує увагу на своїй статусності, імпліцитно підкреслюючи свою фінансову забезпеченість та неабиякий розум (*Money’s never a problem, not if you’ve got half a brain*). Х’юго повчає інших за допомогою простих імперативних речень та бізнес вокабуляру (*demand, supply, customers, opposition*). Для посилення справленого враження (*Neal Brose memorized every word of that*) хлопець наголошує на тому, що звик лише до найкращого і найдорожчого (*Lambert&Butler*).

Відмінною рисою синтаксису АДО підліткового віку стає активне вживання модальних конструкції для вираження вірогідності звершення дії у ретро- чи перспективі, облігаторності, конструкцій умовного стану різних типів. Більш того, актуальною стає реалізація АДО волевиявлення у формі монологу, необхідною передумовою якої є стан емоційного піднесення або роздратування / злості. Еллі зривається на хлопців зі школи, які поширюють брудні плітки про її подругу Магду:



(31) *“Where's Slaggie Maggie?” says Mick, and they all laugh. My hand reaches out and I slap him really hard across the face. His head rocks in shock, his eyes popping like they're going to roll right down his cheeks. “You shut up, you creep,” I say. “Magda's not a slag. She's a very picky choosy girl and she'd never have a one-night stand with you or anyone else for that matter. If you dare call her names or spread rumours about her I'll tell her brothers and their mates and they'll chop you stupid schoolboys into little pieces. So shut up about her, see?” I storm off, the whole café staring (Wilson, Girls Under Pressure, p. 119–120).*

Еллі висказує Міку усе, що думає про його поведінку. Скориставшись розгубленістю хлопця після грубого кінесичного НВК (*slap him really hard across the face*), вона експлікує авторитарність у монолозі, який містить компоненти захисту подруги (*a very picky choosy girl; never have a one-night stand*), погрозу (*if you dare ...*) і замикає промову директивом (*so shut up about her*).

Структурно-семантичні та лінгвопрагматичні особливості реалізації авторитарності з представниками не ядерної зони ДО узагальнено в *Таблиці Б.4* (Додаток Б).

Таким чином, сіблінги реалізують у мовленні авторитарність у дошкільному віці аби дотягнутися до рівня старшого брата чи сестри та подолати наявну статусну асиметрію; у шкільному – встановити відносини субординації із молодшим братом / сестрою; у підлітковому – реалізувати повчання та підтримку молодшого сіблінга або, навпаки, його критику. Зі співрозмовником з не ядерної зони дискурсивного оточення АДО дошкільного віку намагається долучити його до своїх занять, не дозволити повчати, командувати і вказувати; шкільного віку – організувати своє мовлення для встановлення контролю над співрозмовником за будь-яких доступних мовленнєвих засобів; підліткового віку – встановити / утримати контроль на адресатом за залучення мовлення зниженого регістра та часто монологічного формату.

### **2.1.2. Авторитарне спілкування у форматі «дитина – дорослий».**

Стереотипні комунікативні ролі ДОРΟΣЛИЙ та ДИТИНА сприймаються як такі,

що розділені між собою статусною вертикаллю, де домінуюче положення належить дорослому, із яким дитина має рахуватися. Однак, все частіше «жінки та діти стають ситуативними та періодичними переслідувачами» [26, с. 5], тобто виконують ролі, які їм зазвичай не приписують. Тому актуальним вважаємо фокусувати увагу на КС, де АДО активує ситуативну роль ДОРΟΣЛИЙ і намагається зрівнятися з ним.

Авторитарне спілкування дитини з дорослим представником ядерної чи не ядерної зони її дискурсивного оточення різниться, тому вербальна поведінка дитини варіюється залежно від близькості знайомства співрозмовника та типу дистанції між ними.

**Батьки і діти** реалізують у спілкуванні асиметричні статусні ролі, за яких батьки здійснюють виховний мовленнєвий вплив за допомогою засобів, що забезпечують організацію спілкування, спрямовують розгортання процесу комунікативної взаємодії та створюють оптимальний режим інтеракції [96]. Взаємодія із дорослим проходить у ключі навчання, засвоєння нового і його реалізації АДО на практиці.

Мовлення АДО дошкільного віку характеризується егоцентричністю, говорінням «для себе» і свого задоволення [99; 153, с. 6; 190]. Тому у мовця викривлене сприйняття дійсності з власною конкретною точкою зору без урахування реалій, думок та почуттів співрозмовника. У мовленнєвій поведінці такої АДО провідним є наголошення на власному (часто алогічному) бажанні – примсі. Всупереч запевненням батька чи матері, дитина відкидає логічні аргументи і пояснення як нерелевантні. Акцент на важливості власних преференцій дитина робить за допомогою дієслів на позначення бажання (*want, don't want*) та особових займенників 1 особи (*I; we*) у протизагагу займеннику 2 особи (*you*). Хлопчик вередує через те, що на його іменинному торті немає свічок:

(32) *“But you said a birthday cake, it’s not a birthday cake if there’s no five candles on fire.” She puffs her breath. “I should have explained better. That’s what the five chocolates say, they say you’re five.” “I don’t want this cake.” I hate it when Ma waits all quiet. “Stinky cake” (Donoghue, Room, p. 11).*

Обмежені уявлення хлопчика по навколишній світ складають алогічне підґрунтя його претензії до матері, виражене у докорі (*you said a birthday cake, it's not a birthday cake*). Егоцентричне світосприйняття дитини актуалізоване у знеціненні зусиль матері (*I don't want this cake; stinky cake*).

З метою домогтися свого АДО дошкільного віку залучає численні синтаксичні повтори із супровідним активним використанням НВК, особливо просодичних. Кері закатає матері істерику, бо більше не хоче залишатися зі старшим братом та сестрою, поки мати у від'їзді:

(33) *"No! No!" shrilled an even more irate bundle of red-faced fury. "We hate it here! We want the garden; it's dark here. We don't want Chris and Cathy, Momma, we want you! Take us home! Take us out of here!" Carrie hit at Momma, at me, at Chris, yelling how much she wanted her home, as Momma sat there not defending herself, apparently unhearing, and not knowing how to handle a situation in which a five year-old ruled* (Andrews, *Flowers in the Attic*, p. 46).

Синтаксичні повтори (*We hate; we want; take us home; take us out of here*) створюють егоцентрованість висловлення та свідчать про впевненість, домінування комуніканта [119, с. 36].

Окрім одиниць на позначення відстоюваної власної позиції, мовлення АДО дошкільного віку містить маркери дорікання батькам за бездіяльність у разі несправедливості. Сім'я їде у машині вже довгий час, і діти сваряться між собою:

(34) *After two endless days on the road the children grew edgy and cross. Bribes and diversions no longer pacified them. This year, even Sarah was old enough to join in the melee. "Toby's looking out my window, mama! He's looking out my window!" "Toby's sitting in the middle. What can he do?" "I didn't look out his window when I was sitting in the middle!"* (Dew, *Dale Loves Sophie to Death*, p. 11).

Повтор цілої клаузи 4-річною Сарою (*he's looking out my window*) виражає докір матері, аби заборонити брату дивитися у її вікно.

ДО шкільного віку реалізує авторитарність у мовленні з батьками також переважно дорікаючи їм та висуваючи свої претензії у разі певної несправедливості до себе. Від дошкільного віку докоряння зазначеного періоду відрізняються

логічністю та аргументованістю. АДО актуалізує авторитарну поведінку лексемами на позначення порушеної обіцянки (*not fair; promise; liar*), директивами та спеціальними запитаннями, мета яких – змусити батька / матір відчувати провину. Мені свариться з вітчимом через його недбале ставлення до безпеки вдома:

(35) *“I think my arm is broken” wines Many. “Relaaax, it’s not broken” says Jay in a calming tone. “How do you know?! You don’t know anything! You have no concern for safety” “Because it didn’t hit you that hard.” “Why don’t you just say it? You don’t want me around!” “You know what? Right now I DON’T” “I don’t wanna be with you either,” says Many accusingly (Modern Family, 2009).*

Невідповідність очікуваної відповіді реальній провокує докір зі сторони хлопчика (*How do you know?! You don’t know anything!*). Такий випад підкріплений логічним аргументом (*You have no concern for safety*). Повторне ухиляння Джея від відповіді провокує подальше розгортання суперечки (*Why don’t you just say it? You don’t want me around!*). Таким чином конфлікт залишається невирішеним.

Докоряння батькам може мати місце у мовленні АДО і через почуття ревності чи заздрощів. Оскар не може пробачити матері те, що вона почала зустрічатися з іншим чоловіком після смерті його батька:

(36) *“You’re obviously in love with him, so what I want to know is, why? What’s so great about him?” “Oskar, did it ever occur to you that things might be more complicated than they seem?” “That occurs to me all the time.” “Ron is my friend.” “So then promise me you won’t ever fall in love again.” “Oskar, Ron is going through a lot, too. We help each other. We’re friends.” “Promise me you won’t fall in love.” “Why would you ask me to promise that?” “Either promise me you’ll never fall in love again, or I’m going to stop loving you.” “You’re not being fair.” “I don’t have to be fair! I’m your son!” (Safran, *Extremely Loud and Incredibly Close*, p. 91).*

У наведеному фрагменті аргументи хлопчика не мають достатньої переконливості для матері. Крайньою мірою Оскара є удавання до емоційного шантажу (*Either promise me... or I’m going to stop loving you*). На відповідь матері

про несправедливість обвинувачення хлопчик категорично аргументує свою позицію (*I don't have to be fair! I'm your son!*).

Підлітковий вік характеризується реорганізацією комунікативної взаємодії із батьками. Формат взаємовідносин поступово починає переходити із вертикального, де батьки володіють вищим рівнем знань та соціальної влади над дитиною та мають оберігати та надавати дитині необхідну підтримку і захист, до горизонтального, який характеризується рівністю, симетричністю та взаємністю [283, с. 171]. На цьому тлі відбуваються зміни у способі спілкування дитини з батьками: типовими стають траєкторія до зрівняння комунікативних статусів і тому – практика уживання тих форм мовлення, які діти дозволяють собі у спілкуванні із однолітками. АДО підліткового віку також вдається до маркерів докору та дієслів мовленнєвої продукції (*say; tell; promise*), номінацій хибних кроків батьків (*go off; crucify; bob up*). 13-річна Стар обурена тим, що мати безвідповідально ставиться до неї та молодшої сестри:

(37) *“How would you like your angel to look, Star?” “I’m not a little kid. How can you do this? You go off, you stay out all night, you don’t even make it home for breakfast, you crucify Dol all day long at school, and then you bob up again without even an apology, let alone a word of explanation. And you act like you’re Mega-Mother of the Year making lousy cookies. Well, count me out. You can have my cookie. And I hope it chokes you.” Star stomped off to our bedroom and slammed the door. The kitchen was suddenly silent (Wilson, Illustrated Mum, p. 26–27).*

Безтактність батьків, їх упереджене ставлення до дорогих дитині речей провокують різкий докір (*you act like you’re Mega-Mother of the Year*), тому призводять до повного порушення статусно-рольової парадигми зі сторони АДО [26, с. 8].

АДО підліткового віку інкорпорує у дискурсі різноманітні види питальних конструкцій, часто риторичних. Батько Еллі мав необережність нетактовно виразитися про її вагу, чим дуже її образив:

(38) *“I didn't say you were fat, for God's sake.” “That's what you meant.” “No, I didn't. You're not fat, you're...” “Yes? What am I?” “You're just... ordinary nice girl-size,” Dad says desperately. “Nadine and Magda are ordinary nice girls but*

*I'm much fatter than them, aren't I?*” “*I don't know.*” “*Of course you know! Magda's got a lovely figure. You certainly should know that, Dad, you can't keep your eyes off her when she calls round.*” “*Ellie!*” says Anna sharply. “*And Nadine is so thin and gorgeous she's going to be a model for Spicy magazine,*” I shout, *leaving the table* (Wilson, *Girls Under Pressure*, p. 57–59).

Усі аргументи батька зустрічають агресивну реакцію дівчини, що видно з саркастичних запитань (*Yes? What am I? I'm much fatter than them, aren't I?*). Стан крайнього емоційного збудження Еллі відображають застосовані ВК, які порушують норми увічливого спілкування, а саме маркери емоційності (*should certainly know; of course you know*) та ужиті НВК (*I shout, leaving the table*).

Типові лексико-синтаксичні та лінгвопрагматичні особливості реалізації авторитарності у спілкуванні з батьками узагальнено у *Таблиці Б.5* (Додаток Б).

Спілкування дитини з дорослими з не ядерної зони дискурсивного оточення є доволі пасивним [153, с. 17]. Невпевненість у собі та наявність великої асиметрії із ними не дозволяють дитині розкриватися і активно брати участь у комунікативній взаємодії так, як з батьками чи іншими дітьми.

Виходячи з цього, ситуації прояву авторитарності дитиною при інтеракції із дорослим з не ядерної зони її дискурсивного оточення є нечисленним (5,4% усього корпусу матеріалу) і ситуативно-зумовленими. До ситуативних факторів можуть належати велика різниця у соціальному статусі АДО і дорослого, а також стресові ситуації, емоційні потрясіння, коли дитину переповнюють емоції, і вона втрачає контроль над собою.

Аналіз фактичного матеріалу зафіксував, що ситуації авторитарної мовленнєвої поведінки дитини з дорослим мовцем характерні для АДО шкільного віку. Нетиповість авторитарного вектору спілкування для дошкільної та підліткової груп можна пояснити тим, що дошкільник вже чітко усвідомлює наявну статусну вертикаль із дорослим і не наважується реалізовувати авторитарне спілкування, а підліток добре ознайомлений з нормами ввічливого спілкування, тому керується ними, дотримуючись коректності. Джемма кричить на матір своєї кращої подруги, яка змушена переїжджати із родиною:

(39) *“I hate you, Auntie Karen. You're taking my best ever friend away from me and you don't even care!” “Gemma!” Mum shook me hard, her fingers digging right in. “Stop that!” I couldn't stop. I shouted at the top of my voice (Wilson, *Best Friends*, p. 47).*

Джемма вербалізує образу асертивом із залученням емоційного компоненту (*I hate you*) та аргументом (*You are taking my best ever friend away from me*) з оператором на підкреслення ступеня провини жінки (*and don't even care!*). Про ситуативність прояву авторитарності свідчить вокатив пестливого характеру (*Auntie*) та просодичне оформлення висловлення (*I shouted at the top of my voice*).

На відміну від дівчат, хлопці наповнюють авторитарне мовлення з дорослим більшою кількістю елементів авторитарності, які порушують принципи гармонійної комунікативної взаємодії. Типовим проявом стають вокативи інвективного характеру, різні типи питальних конструкцій (особливо розділових), елементи сарказму, директиви. Марк знаходиться у лікарні, звідки його забирають поліцейські до центру, де він буде знаходитися під вартою:

(40) *“Is your mother okay?” one of the doctors asked. “Oh, she's great. My little brother's in the psychiatric ward. Our trailer burnt to the ground a few hours ago. And then these hugs show up and arrest me right in front of my mother. Bigfoot here knocked her to the floor. She's doing great.” The doctors stared at the cops. Nassar watched his feet and Klickman closed his eyes <...> “My lawyer'll sue you jerks, you know that, don't you? You'll be unemployed this time tomorrow” (Grisham, *The Client*, p. 295).*

Розлюченість хлопця передається у монологічній відповіді на запитання лікаря, яка відкривається саркастичним оцінним висловленням (*Oh, she's great*). Послідовне викладення провини поліцейських АДО здійснює простими розповідними реченнями і закінчує саркастичним синтаксичним повтором (*She's doing great*). Додатковою перевагою для хлопця слугує присутність лікаря, як неупередженого свідка розмови. Це надає йому сміливості у грубій формі погрожувати поліцейським (*My lawyer'll sue you jerks, you know that, don't you? You'll be unemployed tomorrow*).

Ситуативність авторитарності іноді зумовлюється знанням дитиною якоїсь таємниці дорослого. У такому випадку АДО може користуватись цим для власних інтересів та встановлювати комунікативну перевагу. Маркус виявив, що друг її матері Уїлл брехав усім про те, що має сина. Хлопець вирішує змусити чоловіка запросити його матір на побачення:

(41) *“You haven’t got a kid, have you?” “Well...” began Will. “You’ve got only one bedroom,” said Marcus when he got back. “You’ve got no children’s toys in the bathroom, there are no toys in here... You haven’t even got any photos of him.” “Is that your business?” “No, but you’ve been lying to me, and my mum, and my mum’s friend.” “Why don’t you go home, Marcus?” “All right. But I’m going to tell my mum” <...> “Listen, Will,” Marcus said. “I won’t say anything to my mum if you go out with her,” “Why do you want your mum to go out with someone like me?” “I don’t think you’re too bad. I mean, you told lies, but you seem OK. She’s sad and I think she’d like a boyfriend” (Hornby, *About a Boy*, p. 15–16).*

Маркус реалізує свій комунікативний намір синтаксичним паралелізмом аргументів у конструкціях (*You’ve got / you haven’t got*). Таким чином хлопчик переходить до наступного кроку – шантажу (*I’m going to tell my mum*). Маркус перебуває у дружніх стосунках із Уїллом і здійснює такий вплив на нього заради благородної мети – влаштувати особисте життя матері. Тому він мітигує висловлену раніше заяву (*I won’t say anything to my mum if you go out with her*). Аби розвіяти вагання чоловіка хлопець надає йому аргументовану відповідь (*I don’t think you’re too bad; you seem OK; she’d like a boyfriend*).

Характерні лексико-синтаксичні та прагматичні особливості реалізації авторитарності у спілкуванні з дорослими з не ядерної зони дискурсивного оточення узагальнено у *Таблиці Б.6* (Додаток Б).

Таким чином, реалізація дитиною авторитарності у комунікації із батьками характеризується висловлюваннями докору і невдоволення батьками через їх неналежну поведінку, порушення обіцянки, бездіяльність та ревності. Для дошкільного віку провідним є алогічний докір – примха; для шкільного – докір із аргументованим підґрунтям; для старшого шкільного – докір із порушенням



принципів увічливості з метою переведення стосунків із вертикальної площини у горизонтальну. Реалізація авторитарного спілкування дитини з дорослим мовцем, який не входить до її найближчого дискурсивного оточення, зумовлюється статусною перевагою, ситуативними чинниками, перебуванням дитини у ситуації емоційного потрясіння чи стресу та володінням певною цінною для дорослого інформацією. До мовленнєвого репертуару дитини входять асертиви, логічна аргументація, вокативи інвективного характеру, директиви та різні типи питальних конструкцій.

## **2.2. Невербальні маркери дитячого авторитарного дискурсу**

Невербальна комунікація включає у себе три комунікативні системи: візуальну, акустичну та невидиму [306], з яких для дослідження АДО дитини релевантними виявлено візуальну та акустичну. Спираючись на ці системи сприйняття та відображення НВК та їх головні характеристики (рух, простір і час), розглядаємо особливості функціонування кінесичних, проксемічних та просодичних компонентів у ДАД [223, с. 36].

Особливості невербальної поведінки мовця варіюються в залежності від природи стосунків співрозмовників (статі, віку, ступеня знайомства) [285, с. 12–13]. Тому у дисертаційному дослідженні схарактеризовано особливості функціональності НВК у ДАД у форматах реалізації авторитарності «дитина – дитина» та «дитина – дорослий».

**2.2.1. Функціональність невербальних компонентів комунікації у форматі спілкування «дитина – дитина».** Дитина продукує ДАД, урахувавши серед найголовніших прагматичних факторів вік адресата спілкування. Реалізація авторитарності по відношенню до мовця-дитини відбувається у горизонтальній площині, в якій немає вертикального типу стосунків як у інтеракції із дорослим. Це означає можливість імплементації авторитарності у безліч способів без чітко регламентованих норм ввічливої комунікативної взаємодії, на відміну від світу

дорослих. Особливості оперування авторитарною дитиною різними типами НВК аналізуємо, зважаючи на закріпленість співрозмовника у ядерній зоні її дискурсивного оточення (сіблінги) та не ядерній (однокласники, знайомі, друзі по спорту).

У ході дослідження було встановлено, що найбільшим комунікативним потенціалом у ДАД наділені **кінесичні НВК** 1) *усмішки*, 2) *погляду* та 3) *жестів*.

Обличчя людини є важливим джерелом кінесичної інформації про неї [146; 223, с. 133; 279; 345]. Дитина уважно контролює його вираз та старанно вивчає співрозмовника, аби трактувати його емоції.

НВК *усмішки* традиційно є маркером позитивної тональності розмови, який сприяє її кооперативному розгортанню, та виступає стимулом продовження діалогічного спілкування [146; 229]. У ДАД усмішка переважно характеризує імплементацію негативної авторитарності, тому маркує собою успішність встановлення домінування над адресатом КС, тріумф або задоволення АДО через її перевагу. Вона набуває високого рівня інформативності функціонуючи симптоматично (як засіб вираження емоцій) та комунікативно (як засіб передачі інформації адресату). Найбільш інформативно продуктивною виявлено усмішку, яка взаємодіє із ВК на макрорівні [178], тобто самостійно передає повідомлення без вербального супроводу [223, с. 85]. Стінк обманув старшу сестру Джуді, чим надзвичайно роздратував її:

(42) “*STINK!*” <...> *Take a good look at this smile,*” said Judy, *baring her teeth, Siberian tiger-style.* “*Does this mean I can’t have your room?*” asked Stink. “*ROAR!*” said Judy (McDonald, *Judy Moody Saves the World*, p. 54).

Хлопчик виводить імпліцитний смисл з пропозиції з дейктичним вказівником (*take a good look at this smile*) у поєднанні зі значущим НВК. Усмішка з демонструванням зубів (*Siberian tiger-style*) створює метафоричну асоціацію з оскалом тигра і маркує налаштованість АДО на агресію. Оскільки обидві дитини належать до ядерної зони дискурсивного оточення один одного, Стінк коректно зчитує значення і усвідомлює втрату бажаного ресурсу – кімнати сестри.

У ДАД функціонування усмішки із ВК на мікрорівні відбувається за принципами координації, ідентифікації і контрадикції [223, с. 145]. Як найбільш контрольований з усіх НВК, усмішка виражає бажання дитини передати як реальні інтенції, так і допомагає замаскувати їх [там само, с. 147]. Джорджія солодко посміхається братові, намагаючись заманити його у пастку і помститися:

(43) *“Next course, coming right up,” I said as cheerfully as I could through gritted teeth. Back in the kitchen, I strained the pasta and ladled on some sauce <...> I smiled sweetly. “Be sure to eat it while it’s nice and hot.” Rafe took a huge, greedy bite and hit the roof. Literally. “Hot enough for you?” I asked, but Rafe didn’t answer <...> He couldn’t really speak (Patterson, Middle School: Big Fat Liar, p. 51).*

Адресат не розпізнає іллокутивну мету повідомлення і сприймає нещирю усмішку Джорджії (*smiled sweetly*) як справжню. Таким чином маніпуляція спрацьовує, не викликавши жодних підозр.

Усмішка-насмішка в ДАД також залучається при реалізації дитиною позитивної авторитарності з метою повчання, коли дитина приміряє на себе комунікативну роль одного з батьків [178]. Марк вчить молодшого брата палити:

(44) *Mark pinched the filter with his thumb and index finger and sort of waved it before his mouth. “Are you scared?” he sneered as only big brothers can. “No.” “I think you are. Look, hold it like this.” “Okay.” (Grisham, The Client, p. 4).*

Насмішка Марка над Ріккі не має установки приниження. Хоча номінація *sneer* традиційно виражає антипатію, у наведеній КС вона має протилежне забарвлення і налаштовує на довірливий лад (*sneered as only big brothers can*). Тобто, АДО виступає «надійним захисником і наставником молодшого сіблінга».

При реалізації ДО авторитарності у інтеракції з сіблінгами та дітьми з не ядерної зони її дискурсивного оточення значущих відмінностей виявлено не було. Розбіжності функціональності усмішки були встановлені залежно від віку АДО. Авторитарні дошкільники маркують усмішкою успішний для них перебіг комунікації, досягнення бажаного перлокутивного ефекту. Для реалізації авторитарності у спілкуванні дитини шкільного віку усмішка так само сигналізує

про задоволення, але й набуває нової функції – у супроводі ВК актуалізує насмішку над співрозмовником. Бізус намагається вигнати з двору хлопців, які прийшли без запрошення і заважають їй із подругами:

(45) *“Keep quiet, all of you!” shouted Beezus. “And get off my property this minute!” “Beezus, you keep out of this!” ordered Henry. <...> “Aw, you’re just a dumb girl,” sneered Scooter. “Yes, a dumb girl,” echoed Robert (Cleary, Henry Huggins, p. 75).*

Вимога залишити двір (*Keep quiet; get off my property*) неуспішна. Хлопці її не сприймають і насміхаються (*You’re just a dumb girl; sneered Scooter*).

ДО підліткового віку вдається до глумливої посмішки для демонстрації своєї переваги. Відмінною особливістю є усмішка при висловленні погрози чи попередження за контрадикторної [223, с. 111] взаємодії ВК та НВК. Дівчата погрожують показати «неначебто» провокативні фото однокласниці:

(46) *“What’s happening?” Katie asked. “Grab the photo from Brodie!” I shouted. But Brodie now had both hands behind her back and was smiling like a sunflower. “Touch me and it will be harassment, you lezzo,” she sneered at Katie <...> All through class the Cabinet and Gina smiled at me, challenging me to say something (Pung, Laurinda).*

Усмішка Броді (*smiling like a sunflower; sneered at Katie; smiled at me*) базується на встановленому домінуванні. АДО поєднує її з менасивом (*it will be harassment*) та вокативом (*You lezzo*) і дискредитує Кейті перед усім класом.

Окрім усмішки, при реалізації дитячої авторитарності виявляє значущість НВК *погляду*, який підтверджує актуальність виразу «очі як дзеркало душі» [110, с. 374]. Великий інформативно-комунікативний потенціал зорової поведінки [216, с. 86] проявляється у її здатності до комбінування з ВК за усіма принципами мікрвзаємодії (координації, ідентифікації, субординації та контрадикції) [160, с. 124; 223] та макровзаємодії.

З огляду на направленість при встановленні домінування значущим у ДАД виявлено спрямування погляду на співрозмовника та від нього. Агресивне спрямування та утримання погляду у вічі маркує авторитарність мовця [13, с. 41]

та слугує цілі прямого впливу на співрозмовника шляхом інтенсифікації значення вербального повідомлення. Карлі нова у класі, і перша дівчинка, яку вона зустрічає, показує, хто у ньому головний:

(47) *“Well?” she asks. “Well what?” “Can you believe what a simp I am?” This is a test, but I don’t know what to say. I’m not standing in my own skin. She leans in. “You don’t know what simp means, do you?” I lean back. “As in simpleton?” she asks, “Or is that too long of a word for you?” She laughs. Her eyes get smaller and stare until I look away first (Hunt, One for the Murphys).*

Довгий, невідривний погляд у вічі адресата підвищує рівень напруженості і може сприйматися як погроза чи вияв агресивного ставлення до себе [275, с. 90]. Більш того, він є інклюзивним, тобто вимагає у відповідь реакції, яка асоціюється з почуттям відрази та відведенням погляду [309]. Карлі стає жертвою маніпулятивного нападу зі сторони однокласниці, через що змушена визнати свою поразку і, як результат, відвести очі [288, с. 455] через комунікативний дискомфорт, створений за допомогою НВК глузування (*her eyes get smaller and stare until I look away first*).

Погляд та вираз очей АДО передають її загальний настрій та транслюють різноманітну інформацію [110], впливаючи на співрозмовника та набуваючи високої ілюквативної сили. Міллер булить однокласника:

(48) *It was like middle school Mafia or something. Miller looked at me for a long time, like he was trying to decide what to do with me. Then he let go of my shirt. “All right,” he said. “Third-floor bathroom, five minutes.” “Five minutes,” I said, and walked away, but my heart was still going just as fast as before (Patterson, Middle School, the Worst Years of My Life, p. 103).*

Тривалість утримання очей хулігана Міллера на однокласнику допомагає останньому оцінити рівень загрози та передбачити потенційно-можливі комунікативні ходи авторитарного адресанта.

З точки зору відповідності інформації у погляді АДО вербальному наповненню КС, виокремлюють рівноцінні та протилежні поглядів [146, с. 88]. Рівноцінні дублюють смисл пропозиції вербального повідомлення, а протилежні її

заперечують, тобто відбувається функціонування НВК погляду з ВК на мікрорівні згідно принципів координативної та контрадикторної взаємодії [223]. Джуді пояснює брату, чому він нагадує їй тропічну пташку:

(49) *“Hey, Stink,” said Judy. “You kicked me! Who do you think you are, a cassowary?” “A what-o-wary?” “Cass-o-wary. I learned it in Science. It’s a rain forest bird that can’t fly, so it kicks its enemies.” “I’m not a casso-whatever,” said Stink. “I just have really good reflexes.” Judy flashed her best anaconda eyes at Stink. “Forget it,” she said (McDonald, *Judy Moody Saves the World*, p. 9–10).*

Спрямування агресивного погляду на брата під час гри у лікаря йде всупереч словам Джуді (*Forget it*) та веде до припинення гри. Через високий рівень емоційної напруженості КС, спричиненої бляннюванням брата, передбачуваним було б розгортання конфлікту (*flashed her best anaconda eyes*). Однак, Джуді змінює хід розмови і семантичне наповнення (*Forget it*) не відповідає її почуттям.

Значущим в ДАД також виявлено погляд з траєкторією руху по вертикальній осі. Джорджія намагається дізнатись, як їй знайти туалет у новій школі:

(50) *“Um, hi,” I said with a smile. “Can you tell me where the girls’ room is?” Missy gave me a pursed-lips smile that twisted up the side of her mouth. “Do I know you?” she asked. Her voice made it clear that she couldn’t possibly know me. She gave me an up-and-down look that made me want to go hide out in a locker for the rest of the year (Patterson, *Middle School: Big Fat Liar*, p. 30).*

Відверте розглядання співрозмовника свідчить про зацікавленість у ньому, хоча і не має певного конкретного знаково-референтного значення для спостерігача. Вилучення інформації з такого типу візуальної поведінки варіюється у залежності від контексту [309, с. 55] та у значній мірі декодується адресатом у тандемі з ВК. Вимірювання поглядом у повний зріст, однак, сприймається як неввічливе та змушує ніяковіти, відчувати напругу та дискомфорт, бо суперечить загальноприйнятим суспільством нормам невербальної поведінки.

Для сіблінгів погляд відіграє важливу роль у шкільному віці, де він виконує інформативну та прескриптивну функції [13, с. 144], спонукаючи адресата вести себе належним чином [270, с. 349]. Малі необачно згадує померлого брата

Джейкоба. Різкий погляд Леонарда (*shoots Malee a look*) попереджає її закрити тему, і смисл декодується правильно (*silences herself*):

(51) *We find Malee and Jacob, straddling their bikes a few feet away from the site <...> “If Rudy was alive, he’d be freaking out right now.” Leonard shoots Malee a look. She silences herself (12 and Holding, p. 26).*

АДО шкільного віку активно долучає НВК погляду у спілкуванні з дітьми з не ядерної зони дискурсивного оточення. Ми пояснюємо це високим рівнем конфліктності при встановленні домінування серед дітей цього вікового періоду і прагненням контролювати інших, зневажаючи етичністю та нормами адекватної поведінки. У підлітковому віці АДО вкладає прескриптивний смисл у погляд, який може функціонувати як на макро- так і на мікрорівні з ВК.

Невіддільними від мовлення ДО є *жестові* НВК, які його скеровують та організовують з моменту зародження [344, с. 187], та разом з яким складають темпорально та семантично інтегровану лінгвістичну систему [292, с. 315]. Жестові НВК розподіляють на контактні і неконтактні залежно від того, чи потрібен один або два комуніканти для їх виконання [223, с. 36].

Комунікативний потенціал у реалізації дитячої авторитарності мають ті жестові НВК, що є інтендованими та декодуються співрозмовником, тобто сприймаються як акт комунікації [275, с. 41–42; 350, с. 408]. Некомунікативні дотики у ДАД, однак, також можуть бути значущими для адресата, оскільки вони транслюють інформацію про загальний емоційний стан АДО та її інтенції і підсвідомо впливають на адресата. Релевантним у ДАД виявлено: а) контактні, б) неконтактні та в) напівконтактні жести.

Найбільш значущими у ДАД є *контактні жести*, які володіють великою комунікативною силою у спілкуванні [289, с. 168], бо допомагають АДО реалізувати іллокуцію встановлення контролю над співрозмовником з метою підкорення чи зміни його планів [293, с. 30; 306, с. 175; 384, с. 245]. АДО досягає зазначеної мети кооперативним і радикально протилежним шляхом, коли контактний жест маркує образливі дії по відношенню до адресата [223, с. 167–175]. Контактні НВК в ДАД функціонують на мікрорівні (за принципами ідентифікації

та координації) та макрорівні (автономно), виступаючи маніфестаторами емоційних чи ментальних станів дитини.

Імплементуючи у своє мовлення контактні жестові НВК АДО скерує розмову у бажаному тематичному руслі, змінює чи відступає від обраної теми, а також завершує діалогічний обмін з адресатом. Міллер шантажує свого однокласника Рейфа і вимагає з нього гроші через малюнки, які останній робить:

(52) *“So, here’s the deal,” Miller said. “New year, new price. It’s a dollar fifty a page from now on. And if you’re lucky, I won’t show your girlfriend Jeanne Galletta how you like to draw little pictures of her all the time. Got it?” He didn’t wait for an answer, though. He just pushed me straight down, hard enough for a full face-plant in front of everyone. “Watch your step, Picasso,” he said (Patterson, Middle School, The Worst Years of My Life, p. 83).*

Категорична вимога (*It’s a dollar fifty from now on*), речення умовного типу та маркер перевірки розуміння сказаного (*got it?*) передують остаточному порушенню гармонійного спілкування та міни комунікативних ролей. Хлопець позбавляє Рейфа можливості відповісти, завершуючи конфліктним НВК (*pushed me straight down; face-plant in front of everyone*), залучення якого сприяє фізичному чи моральному приниженню адресата [126, с. 236] і дискредитує його.

АДО вдається до контактних НВК у проявах ситуативної авторитарності у взаємодії з більш авторитарною ДО для самозахисту, на знак вираження незгоди чи зухвалого паплюження її цінностей. Взаємодія НВК із ВК у такому разі може відбуватися на макрорівні через неможливість їх кооперативного функціонування на мікрорівні або якщо вербальна складова не має достатньої експресивності та бажаної перлокуції [304, с. 267]. Скотт б’є по больовій точці Джесс, який після смерті найкращої подруги Леслі тепер найшвидший бігун класу:

(53) *Leaning forward he whispers, “So, looks like you’re the fastest kid in the class now, huh?” smiling teasingly. Jess starts rising from his chair. “I-it’s a joke, dude” mumbles Scott, as Jess turns and punches him in the face, which sends Scott flying. “Are you nuts?” (Peterson, Bridge to Terabithia, p. 57).*



Невербальна реакція Джесс (*punches him in the face*) на провокацію є прагматично повноцінною і не потребує вербального уточнення чи доповнення.

У ситуаціях реалізації позитивної авторитарності контактні жести виступають маркерами заспокоєння, емоційної та моральної підтримки співрозмовника та слугують застереженням від потенційної небезпеки. Типовими НВК позитивної авторитарності виявлено стискання та плескання адресата по спині, підганяння, тягнення за руку. Такий тактильний вплив є типовим лише для АДО з вищим соціальним статусом ніж у співрозмовника [76, с. 43] або старшого з двох мовців. Рейф намагається заспокоїти молодшу сестру, що вітчим не зловить їх на крадіжці його напоїв для їх подальшого продажу:

(54) *“What if we get caught?” she said. “We won’t,” I told her. “Not if we keep our mouths shut and don’t say anything.” “Okay.” “Ever,” I said. “O-kaaay,” she promised, looking at the can instead of me. I took her by the shoulders and made her sit down on an old milk crate. “For Mom’s sake,” I said. “Swear?” “I swear, I swear,” she insisted. “Triple swear.” That was only a double, but I let her go (Patterson, Middle School, The Worst Years of My Life, p. 65).*

Дитина апелює до довготривалого тактильного контакту для створення та утримання «ситуативного включення» адресата шляхом фіксації його тіла у цій позиції [293, с. 38]. Контактний НВК старшого брата (*took her by the shoulders and made her sit down*) виступає засобом посилення переконливості його аргументів. Розмикання тактильного контакту (*let her go*) позначає досягнення хлопцем комунікативної мети та завершення діалогічного обміну.

*Неконтактні жести* у мовленні авторитарної дитини функціонують з ВК на мікрорівні за принципом координації. Вони передують вербальному наповненню висловлення і інформують співрозмовника про іллокутивний намір АДО, привертають до неї увагу інших осіб. Тобто, вони виконують функцію передбачення вербального вираження агресивних емоцій та фізичної агресії. Ферн замахується кулаком на одного з хуліганів, які знущаються з неї та брата:

(55) *I stare at them and hope they feel my hate burning their skin. Thing One holds his jaw with a hurt-puppy look on his face. “You’ll regret that,” Thing Two says. I*

*raise my aching fist at him. "You leave my brother alone," I say. "Ooooooh. I'm scared." "You should be." He laughs. "You're the one who should be scared. You and your queer brother. I can't believe he needs a little kid to stand up for him. What a wuss." Thing One doesn't say anything. Maybe my fist managed to do some damage (Knowles, *See You at Harry's*, p. 68).*

Ферн застосовує жест замаху на хлопців (*I raise my aching fist*) для посилення ефекту погрози. Вдаривши одного з них, вона попереджає про потенційне конфліктне завершення діалогу. Очікуваний ефект досягається частково, оскільки неконтактний НВК поступається попередньому контактному в ефективності (*Thing One doesn't say anything. Maybe my fist managed to do some damage*).

АДО актуалізує *напівконтактні жести* у маніпуляції певним предметом-посередником (грюкання дверима, скрипіння стільцем, жбурляння чого-небудь) який, однак, не маркує взаємодію обох партнерів по комунікації, для передачі повідомлення [124] про емоційний стан та налаштованість АДО на певний тип взаємодії. Одна з гостей на дні народження Рамони відмовляється від запропонованої їй іграшки, оскільки хоче грати з пилососом, чим викликає гнів господині свята. Рамона ударяє Сюзан іграшкою:

(56) *"I want to push the vacuum cleaner," screamed Susan, who lived in the next block. Ramona offered Susan her panda bear, but Susan did not want it. Ramona hit Susan with the panda. "You take my bear," she ordered. "This is my party and you're supposed to do what I say." "I don't want your old bear," answered Susan (Cleary, *Beezus and Ramona*, p. 127).*

У ході дослідження встановлено, що жестові НВК проявляють комунікативний потенціал у авторитарних сіблінгів будь-якого віку. У дошкільника жестові НВК маркують примху або істерику у разі невдоволення. Авторитарні сіблінги шкільного та підліткового віку інкорпують переважно контактні жести на підкріплення вербального повідомлення. АДО спокійно порушує особистий простір адресата і скеровує його пересування, а саме штовхає, тягне за руку, тисне на плечі, щоб змусити присісти, може вдарити кулаком. У той самий час АДО не любить, коли торкаються її і може відштовхнути співрозмовника

у разі його вторгнення до її інтимної зони [322, с. 125]. Фріда незадоволена тим, як сестра виконала доручення. Дівчинка тягне її за руку, щоб самотійно проконтролювати, як вона удруге виконає завдання:

*(57) She looked at me in amazement and pointed to the jar. "What's that supposed to do?" "You told me. You said get some water." "Not a little old jar full. Lots of water. To scrub the steps with, dumbbell!" "How was I supposed to know?" "Yeah. How was you. Come on." She pulled Pecola up by the arm. "Let's go back here." They headed for the side of the house (Morrison, The Bluest Eye, p. 13).*

Оперування АДО жестами у спілкуванні з представником не ядерної зони дискурсивного оточення відрізняється агресивним характером, особливо у хлопців. Комунікативно значущі жести виявлено в АДО шкільного та підліткового віку. Реалізуючи авторитарний вплив на не-сіблінга, АДО шкільного віку вдається до агресивних контактних жестів. Вона наносить фізичну шкоду адресату (штовхає, б'є), залякує його (хватає за одяг під час висловлення погрози), відбирає та псує особисті речі. Дівчата ображені одна на одну через гру, у якій треба було висловити свою правдиву думку одна про одну:

*(58) "I'm the one who wrote about your belly button," Jane said. "And it does stick out! So there!" "Just shut up, Jane!" Mouse hollered. Jane was standing near my dresser, and when Mouse said that Jane picked up one of Bobby Egran's model airplanes and threw it across the room at her. "Who's going to make me?" she asked. "You cut that out!" I told her. "They're not mine." "So?" Jane said, throwing a plane at me (Blume, Otherwise Known as Sheila the Great).*

Дівчата з'ясовують стосунки у грубій формі. Як додатковий засіб ураження Джейн жбурляє у Маус модель літака (*threw it across the room at her*). АДО – егоцентрована, тому вона не переймається збереженням цілісності майна подруги і не зважає на наслідки, що видно з її реакції на зауваження (*So? They're not mine*).

У підлітковому віці тенденція до використання контактних жестів у спілкуванні з адресатом з не ядерної зони дискурсивного оточення зберігається.

Простір – «спеціалізований продукт культури» [322, с. 1], який людина концептуалізує, організує у комунікації для власних цілей [110, с. 457; 289, с. 19;

383, с. 397] як «невід’ємний компонент КС, доповнення і пояснення семантично значущої інформації» [15, с. 205; 223, с. 185]. Комуніканти визначають прагматичну дистанцію один між одним та сигналізують про неї, обираючи для цього відповідні лінгвістичні засоби [194, с. 543].

**Проксемічна складова** діалогічного дискурсу є поліфункціональною за природою [44, с. 6; 223, с. 185] та безпосередньо пов’язана з реалізацією авторитарності [104, с. 135; 275, с. 37]. Проаналізований фактичний матеріал показав, що проксемічні НВК виявляють свою значущість у ДАД при просторовій організації спілкування у вертикальній (вгору-вниз) та горизонтальній (вліво-вправо та вперед-назад) площині [112, с. 114], серед яких актуальне виокремлення проксемічних НВК а) збільшення чи зменшення дистанції між АДО та адресатом; б) зміни положення тіла у вертикальному вимірі; в) нахилів і обертів тіла.

Збільшення дистанції між АДО і співрозмовником маркує позитивну чи негативну авторитарність і є типовим для інтеракції мовців з різними комунікативними статусами [126, с. 44]. Збільшення відстані виступає як свідомий логічний комунікативний крок зі сторони АДО. У ДАД він маркує а) рішення припинити спілкування; б) свідчить про каприз або невдоволеність; в) виражає протест, небажання коритись словам АДО, співпрацювати з нею та приймати її логічні аргументи. Джейкоб страждає від родимої плями на обличчі. Отримані ним та братом подарунки стають причиною суперечки:

*(59) Rudy enters the darkened room and crosses over to Jacob, who has his face planted in his pillow. Jacob has been crying.*

*RUDY: Don't sweat it. You can borrow my play station anytime you want.*

*JACOB: This isn't about the play station. It's about this thing on my face.*

*Everybody hates it.*

*RUDY: I don't.*

*JACOB: Who cares what you think? You're the reason for all of this. Perfect you with your perfect skin. There to show the world what I'm supposed to look like.*

*(beat) You know, sometimes I just wish I wasn't your twin.*

*RUDY: Screw you! Know what, I take it back, you can't use my play station. Rudy exits the room, slamming the door after him (12 and Holding, 2005).*

Спроба Руді проявити емпатію до брата зустрічається з потоком вербальної агресії в його адресу через саркастичні висловлення підвищеної емоційності (*You're the reason for all of this; perfect you with your perfect skin; there to show the world what I'm supposed to look like*) та конструкції умовного стану (*I just wish I wasn't your brother*). Репліка-реакція Руді емоційно-забарвлена пейоративом (*screw you*) та виражає заперечення раніше даного дозволу грати на приставці. Хлопець виходить зі спільного комунікативного простору (*exits the room*) і запобігає таким чином ескалації конфлікту між братами.

АДО скорочує дистанцію з адресатом за рахунок лативного руху [45], що виливається у ДАД в основному у порушення меж його особистого простору, які мають потенційну можливість впливати на результат комунікації [306, с. 125].

АДО порушує комунікативний простір свідомо / несвідомо і може маніпулювати ним в своїх цілях [146, с. 270]. У залежності від типу входу АДО в особистий простір адресата, скорочення дистанції може набувати різних смислів. Для авторитарної дитини типове швидке наближення до співрозмовника [13, с. 36; 360, с. 64], яке у разі розбіжності інтенцій мовців маркує замах на особисту територію [223, с. 187] та є типовим для реалізації погрози [45, с. 7]. Джорджія намагається вмовити старшого брата не красти напої у їхнього вітчима:

(60) *“What are you doing?” Georgia asked. “You're not supposed to be out here. Are you taking that? Why are you taking that?” “Close the door!” I told her <...> “Bear's going to kill you,” she said. “Not if he doesn't find out.” I put another six-pack in my backpack and then stepped up really close, so I was looking straight down at her. “Understood?” She tried to look past me (Patterson, The Worst Years of My Life, p. 65).*

Рейф ігнорує перестороги молодшої сестри та вдається до непрямой відповіді-директиву (*close the door*) для зміни теми. Проникнення АДО в інтимну зону співрозмовника стає можливим лише через те, що мовці – сіблінги та перебувають у тісному емоційному контакті [78; 322]. Більш того, на правах особистості з вищим

ступенем влади старший брат має доступ до більшої кількості простору та більше особистої території [287]. Поєднання імплікованої погрози у реченні-умові (*not if he doesn't find out*) зі значним скороченням дистанції надає додаткову переконливість Рейфу.

Проксемічні НВК зміни положення тіла у вертикальній площині реалізується у ДАД, коли дитина підводиться з чи сідає на певну поверхню (стілець, крісло, ліжка), а також падає на землю. Такі НВК поліфункціональні і у ДАД слугують маркерами вираження протесту мовленнєвим та фізичним діям співрозмовника у КС капризу, примхи та дитячої істерики, палкого бажання відстояти себе та обурення розвитком інтеракції. Рамона намагається змусити старшу сестру та батьків не сміятися з її недоречної поведінки, проте це їй не вдається:

(61) *All three of them laughed. They tried to hide it, but they laughed. “It isn't funny!” shouted Ramona. “Don't you dare laugh at me!” Bursting into tears, she threw herself facedown on the couch. She kicked and she pounded the cushions with her fists (Cleary, Ramona the Brave, p. 139).*

Різка зміна положення (*threw herself facedown on the couch*) актуалізує реакцію дівчинки на неуспішний мовленнєвий вплив на співрозмовників.

Невербальна заявка АДО на певну територію відноситься до універсальної проксемічної поведінки мовця з високим статусом [110, с. 462; 345, с. 33]. Тому авторитарна дитина може підкреслювати свій рівень влади, сідаючи на та позначаючи своєю найкращу ділянку простору. Вигравши бійку, Росс користується своїми новими привілеями:

(62) *It's been a risky fight for Ross Wilcox, but it's gone brilliantly. Burch's scalp makes Wilcox the hardest kid in the second year. He'll get invited to be a member of Spooks, most like. He settled on his throne on the Hollow Log. Ant Little said “I knew you'd have Grant Burch, Ross!” “Me too,” said Darren Croome <...> Ant Little got out a packet of Number Sixes. “Smoke?” Ross Wilcox swiped the entire pack (Mitchell, Black Swan Green, p. 53).*

Росс реалізує авторитарність, демонструючи агресивну невербальну поведінку через бійку. Його новий статус лідера гарантує численні бонуси у вигляді

прихильності та лестощів підлабузників на вербальному рівні (*we knew you'd have Grant Burch!*) та матеріальному – праві на подарунки від них. Символ влади Росса–сидіння на колоді, на яку може розраховувати лише лідер.

Індикатором влади АДО також є її просторове положення щодо інших та поза [285], які свідчать про реалізацію модусу «підкорення – домінування» [126, с. 156]. У групі з явно вираженим авторитарним лідером спостерігається ієрархія локалізації інших по відношенню до нього. АДО займає позицію, з якої бачить усіх, а усі бачать її. Це дозволяє прямо й ефективно моніторити присутніх, чинити на них вплив та миттєво реагувати на їхні дії [110, с. 472–473]:

(63) *The older kids sat on the bench facing Colette Turbot like Jesus' disciples* <...> *Us middle-rank kids sat round the bench on the frosty ground* (Mitchell, *Black Swan Green*, p. 6).

Протиставлення двох рівнів розміщення у просторі (*the bench, the frosty ground*) демонструє статусний розподіл влади у компанії. Перевага доступу до кращих матеріальних благ (лавки) належить старшим та авторитарним дітям, у той час як інші (*middle-rank kids*) займають місця на землі.

Проксемічно значущими в ДАД є також нахили чи оберти тіла. Показовим маркером авторитарної поведінки дитини стають оберти тіла до або від співрозмовника за їх швидкого виконання:

(64) *"I got the conch," said Piggy indignantly. "You let me speak!" "The conch doesn't count on top of the mountain," said Jack, "so you shut up." "I got the conch in my hand" <...> "I got the conch—" Jack turned fiercely. "You shut up!"* (Golding, *Lord of Flies*, p. 58).

Піггі виборює право на вираження власної точки зору, оскільки має необхідний для цього атрибут – мушлю. НВК різкого оберту тіла (*turned fiercely*) передує «інтрузивному перебиванню» зі сторони Джека (*You shut up!*) Цей тип інтервентивних мовленнєвих дій маркує авторитарність того, хто перериває комунікацію [366, с. 16; 368, с. 616], та його бажання домінувати у розмові, змінити тему, підкреслити свій статус чи поставити на місце дитину, яка виражає претензію на доступ до комунікативної влади.

АДО усіх трьох вікових періодів збільшує дистанцію між собою і адресатом для розмикання комунікативного контакту через небажання продовжувати спілкування (для дошкільного періоду воно також може позначати істерику / примху). Скорочення дистанції та різкі нахили й оберти тіла до співрозмовника свідчать про конфліктну налаштованість АДО у спілкуванні.

**Просодичне** оформлення повідомлення передає інформацію про мовця [312; 370, с. 289], доповнюючи семантичний зміст висловлення на вербальному рівні та додаючи нову екстралінгвістичну інформацію до нього [292, с. 321; 304, с. 269].

Просодія, тональність спілкування зокрема, відображає характер стосунків учасників комунікації (рівність чи підкорення, ступінь знайомства, спільність інтересів) і дозволяє оцінити статусно-рольові та соціально-рольові характеристики учасників дискурсу (симетричність / асиметричність стосунків), а також те, яким чином їх співвідношення реалізуються через обрані стратегії і тактики [123, с. 56; 243, с. 30; 289, с. 132; 354, с. 170].

У ДАД просодичні НВК діють як допоміжні чинники при виконанні комунікативного завдання [94, с. 41], при привертанні уваги до певної деталі ситуації, налагодженні особистісних стосунків / справлення враження, демонстрації зверхності через приниження партнера, вираження погрози та залякування [177].

Просодичні НВК авторитарної дитини взаємодіють із ВК на мікрорівні за принципом координації, тобто з передаванням ідентичної, односпрямованої інформації [223]. Маленька Кері не розуміє, чому старша сестра не дозволяє їсти обід, тому дівчинка вимагає розпочати прийом їжі:

(65) *Carrie complained loudly. “Let's eat our lunch now, Cathy!” “*Be patient. Momma is bringing us special hot food, turkey and all the fixings-and this will be dinner, not lunch*” (Andrews, *Flowers in the Attic*, p. 85).*

Зміст просодичного елемента (*complained loudly*) відповідає меті уживання директиву (*Let's eat our lunch, Cathy!*) та повністю зберігає дискурсивну цілісність діалогу, хоча і не є достатньо переконливим для старшої сестри.



Окрім принципу координації, просодичні НВК взаємодіють із ВК за принципом ідентифікації, за якої «структурно-семантична організація висловлення не є інформативно достатньою для вираження комунікативної спрямованості» [223, с. 105] і «наявність просодичного параметру забезпечує адекватне дешифрування» продукту мовлення АДО [94, с. 43; 280]. Хоуві не бажає віддавати Рамоні стрічку, яку вона вимагає повернути:

(66) *“It’s my ribbon!” “Miss Binney gave it to me.” Howie was so calm and so sure that he was right that Ramona was infuriated. She grabbed for the ribbon, but Howie held it away from her. “Miss Binney tied it around my rabbit’s neck so it’s my ribbon!” she said, her voice rising (Cleary, *Ramona, the Pest*, p. 50).*

Просодичний НВК (*she said, her voice rising*) вносить точність до іллокутивних намірів Рамони і допомагає зрозуміти, що клауза (*it’s my ribbon*) представляє собою завуальовану вимогу.

На варіативність просодичних НВК у ДАД здійснює вплив віковий фактор авторитарної дитини. Особливим для АДО дошкільного віку є багаторазове повторення просодичних НВК чи наспівування при реалізації насмішки. Пітер та Джиммі хочуть позбутися подруги, яка за ними ходить, тому вигадали помсту:

(67) *Me and Jimmy decided to fight back. So what if she’s a girl? She started it! We grabbed her by the arms. She squirmed and tried to get away from us, but we wouldn’t let go. We hollered really loud. “Sheila’s got the cooties! Sheila’s got the cooties!” (Blume, *Tales of a Fourth Grade Nothing*, p. 23).*

Багатокомпонентний лексико-семантичний повтор (*Sheila’s got the cooties*) у поєднанні із просодичним компонентом гучного говоріння (*hollered really loud*) допомагають актуалізувати інтенцію висміяти дівчинку привселюдно і ідентифікують висловлення як насмішку.

Аналіз функціонування просодичних компонентів АДО шкільного та підліткового віку засвідчив наявність відмінностей від НВК дошкільної групи. Чим старше авторитарна дитина, тим типовіша взаємодія просодичного НВК та ВК за принципом контрадикції. Таку відмінність ми вбачаємо у значному інкорпоруванні АДО шкільного та підліткового віку імпліцитних значень через залучення іронії та

сарказму, за яких виражений смисл розходиться із фактичним вербальним оформленням [316]. Під час шкільного обіду Зої знущається із Єви через її надмірну вагу. Єва не може нічого відповісти, хоча і розуміє істинне значення за сатиричним оформленням висловлення:

(68) *“Oh, hi, Eve.” She eyes my lunch bag. “What do you have in there? I hope it’s not fattening.” Sarcasm drips like grease from her mouth <...> “Is that low-fat cheese, Eve? I hope it is – for your sake,” says Zoe. “No, regular cheese,” I blurt out. My words sound lame but I can’t think of anything else to say <...> Zoe makes a tsk-tsk sound with her tongue and wags her finger in my face. “You should really be careful with what you put into your mouth, Eve” (Wishinsky, Blob).*

Метафорично представлений просодичний елемент висловлень Зої (*sarcasm drips like grease from her mouth*) допомагає кваліфікувати його як такий, що виражає протилежне висловленому значення. Повтор синтаксичної моделі «питання + складнопідрядна конструкція з лексемою *hope*» допомагає посилити іллокутивну силу імпліцитної насмішки Зої над Євою.

Продукування ДАД у шкільному та підлітковому віці вирізняється від дошкільного відсутністю численних повторів (*chanting*). Більш того, авторитетного звучання владному повідомленню надає вимовляння спокійним або тихим голосом. Ріккі страшно, і він вмовляє старшого брата повернутися додому:

(69) *Ricky took a step backward. “I’m leaving,” he mumbled. “I want to go home.” Mark did not move. He exhaled calmly and studied the car. “Just a second,” he said without looking at Ricky. The voice had authority again. Ricky grew still and leaned forward placing both hands on both his knees (Grisham, The Client, p. 25).*

Вищий комунікативний статус старшого брата, а також його авторитетність у очах молодшого роблять достатнім уживання просодичного НВК, вимовленого спокійним тоном (*the voice had authority again*) для переконання Ріккі.

Авторитарна дитина також впливає на адресата, вимовляючи повідомлення зі сміхом для реалізації насмішки. Хлої додала багато анчоусів на піцу подруги, яку не любить, але була змушена запросити на день народження:

(70) *I stared at my pizza <...> all the plain skin gaps in between were filled in with grey slimy anchovies. Hundreds of them! <...> “I – I don’t like anchovies,” I whispered. “Then why on earth put them on your pizza?” said Chloe, snorting with laughter. (Wilson, Sleepovers, p. 42).*

Особливості функціонування НВК у спілкуванні формату «дитина – дитина» у ДАД узагальнено к *Таблиці В.1* (Додаток В).

Окрім комунікативно значущих невербальних компонентів у ДАД, потенціалу впливати за здійснення авторитарного впливу у форматі спілкування «дитина – дитина» набувають **надвербальні компоненти**. Останні є значущим каналом статичної інформації для співрозмовника АДО, оскільки несуть додаткову інформацію про неї. Вони включають елементи одягу, аксесуари, зачіску і потенційно можуть впливати на перебіг комунікації та регулювати його, імпліцитно повідомляючи значущі факти про співрозмовника [228, с. 257].

У деяких вчених надвербальні компоненти комунікації зараховані до класу *артефактів / артефактуальних знаків* – предметів неприродного походження, створених у культурі шляхом певної маніпуляції. Вони сприймаються, як такі, що впливають на самопрезентацію у спілкуванні і на сприйняття образу партнером по комунікації [216, с. 65; 306, с. 203; 326]. «Статичні паралінгвістичні компоненти відіграють важливу роль в організації міжособистісного спілкування. До них належить будь-який засіб формування образу мовця в очах співрозмовника (одяг, парфуми, наявність певних атрибутів), який може набувати знакових функцій та ставати матеріалом продукування міжособистісного дискурсу» [214, с. 73]. Наголошують на значній динамічності надвербальних компонентів через їх легку змінюваність і на можливості мовця маніпулювати ними з метою модифікувати сприйняття людини [289, с. 101].

Надвербальні компоненти, одяг зокрема, вважають семіотичним кодом з власним денотативним та конотативним значенням. Через них ДО кодує певне повідомлення про себе, свій статус та комунікативні ролі, які виконує [146, с. 181; 221, с. 158; 358]. Так, одяг може виконувати функції самовираження та групової ідентифікації, збільшення фізичної привабливості, налаштування співрозмовника

на певну тональність комунікативної взаємодії [289, с. 105–111]. Окрім цього, він чітко свідчить про ступінь влади чи безвладдя особистості [125, с. 167; 306, с. 204]. У ДАД надвербальні компоненти комунікації можуть допомагати мовцю встановлювати, підтримувати чи демонструвати свою перевагу над адресатом. Туфлі Хлої стають предметом захоплення серед її подруг:

(71) *“I wouldn’t be seen dead in shoes like that,” she said, throwing herself onto my bed and waggling her wonderful pink strappy heels in the air. “Can I try your shoes on, Chloe?” said Amy. Bella tried them on too. And even Emily. “Can I try them on, Chloe?” I asked. “No fear. I don’t want your smelly old feet in my shoes” (Wilson, *Sleepovers*, p. 62).*

Хлої демонструє авторитарність, заборонивши подружці міряти її туфлі, та виключає її з кола обраних (*No fear. I don’t want your smelly old feet in my shoes*).

У ДАД надвербальні компоненти свідчать також про невдоволеність дитини перебігом ситуації або поведінкою співрозмовника. Вони передують вербальному або невербальному ходу – обвинуваченню, тиску, маніпуляції, шантажу. Ці вегетативні реакції включають почервоніле обличчя, спітнілі руки, рішучий вигляд. Однокласниця звинувачує Лору у непристойній поведінці з хлопцями:

(72) *“I heard all about you and Moose Freed,” I whispered. Laura put down her pencil and looked at me. “You heard what about me and Moose Freed?” “Oh— about how you and Evan and Moose go behind the A&P,” I said. “What would I do that for?” <...> “I don’t know what you do it for <...> they do it so they can feel you or something and you let them!” She shut the encyclopedia hard and stood up. Her face was burning red and I saw a blue vein stick out in her neck. “You filthy liar! You little pig! Nobody ever called me such names in my whole life” (Blume, *Are you there, God?*, p. 129–130).*

Надвербальний компонент зовнішності (*Her face was burning read; a blue vein stick out in her neck*) свідчить про зміну тональності діалогу на конфліктну, що підтверджує ВК обурення (*You filthy liar!*) та докору (*Nobody ever called me such names in my whole life*).

Особливості надвербальних комунікативних компонентів допомагають АДО створювати належний образ для інших та стають об'єктом імплементації авторитарності у КС насмішки. Деніелу не подобається, що дівчина з його школи носить хиджаб. Підбурюваний подружками, він задирається до Санї:

(73) *He shouted, “You stink” and “Curry Breath,” and “Why do you wear that stupid thing on your head?” He touched the hijab. Actually tried to pull it off (Pitcher, *My Sister Lives on the Mantelpiece*, p. 86).*

Незрозуміла для Деніела особливість надвербальної поведінки Санї виливається не лише у його вербальну (*Why do you wear that stupid thing on your head?*), але й невербальну агресію (*He touched the hijab; tried to pull it off*).

У ході дослідження було також виявлено, що АДО може маніпулювати своєю надвербальною поведінкою та насміхатися над чужою. Дитина керується власними ідеями стосовно належної надвербальної поведінки інших співрозмовників та коригує її у разі невідповідності своїм стандартам. Ненсі – лідер секретного клубу дівчат. Користуючись своїм «службовим становищем», вона повчає новеньку Маргарет, як належно вдягатися на перший день навчань. Відповідність нормам надвербальної поведінки Ненсі – одна з ключових передумов членства її клубу:

(74) *“Oh, listen, Margaret,” Nancy said. “On the first day of school wear loafers, but no socks.” “How come?” “Otherwise you'll look like a baby.” “Oh.” “Besides, I want you to join my secret club and if you're wearing socks the other kids might not want you.” “What kind of secret club?” I asked. “I'll tell you about it when school starts.” “Okay,” I said. “And remember—no socks!” “I'll remember” (Blume, *Are You There, God?*, p. 15–16).*

Значущість надвербальних компонентів у їх здатності сигналізувати про настрій, емоційний стан чи налаштованість АДО на кооперативний / конфліктний модус інтеракції виявлено у всіх трьох вікових періодах становлення особистості. Здатність надвербальних комунікативних компонентів впливати на перебіг спілкування було зафіксовано у дітей шкільного та підліткового віку.

Таким чином, дитина активно інкорпорує кінесичні НВК (усмішки, погляду та жестів); проксемічні (скорочення чи збільшення дистанції між комунікантами,

переміщення по вертикальній осі, різкі нахили чи оберти тіла, позу та розташування у просторі стосовно адресата спілкування); просодичні (гучної вимови, підвищеної емоційності, повторюваності; спокійного вимовляння та через сміх); надвербальні компоненти (одяг, зачіску, вегетативні реакції для сигналізування про налаштованість АДО на конфлікт чи кооперацію, соціальний статус і соціальну роль; визначення рівня влади; як додатковий засіб впливу на адресата, підвищення переконливості дискурсу дитини) для встановлення владно-підвладного типу стосунків і підкорення адресата.

**2.2.2. Функціональність невербальних компонентів комунікації у форматі спілкування «дитина – дорослий».** Визначальною особливістю спілкування дитини з дорослим є велика статусна асиметрія, яка диктує умови та правила комунікативної взаємодії. Реалізація авторитарного спілкування із дорослим потребує більше комунікативних зусиль дитини, яка часто зазнає поразки. Ми зосереджуємо увагу на втіленні невербальної поведінки АДО при інтеракції із дорослими з ядерної зони дискурсивного оточення та представниками не ядерної зони.

У реалізації авторитарності з батьками простежується загальна тенденція до звуження кола активно інкорпорованих НВК кінесичного, проксемічного та просодичного рівнів. Здатність сприяти здійсненню ефективного мовленнєвого впливу було виявлено у просодичних та проксемічних НВК. Кінесичні НВК, особливо контактні, втрачають свій комунікативний потенціал.

АДО дошкільного віку покладається у спілкуванні з батьками на просодичні НВК гучного мовлення або істерики у поєднанні з НВК кінесичної та проксемічної систем у комплексі. Велика статусна вертикаль між комунікантом-дитиною і дорослим змушує АДО застосовувати усі доступні їй засоби встановлення комунікативної переваги. Більш того, може також виявлятися надлишковість ВК на користь автономного функціонування НВК. Мати відправляє Рамону до своєї кімнати заспокоїтися після її огидної поведінки на дитячій вечірці:

(71) *“Ramona, you’re acting like a two-year old. You may go to your room and close the door until you can behave yourself,” said Mother quietly. Ramona kicked harder to show that she was not going to mind unless she felt like it. “Ramona,” said Mother even more quietly. “Don’t make me count to ten.” Gasping with sobs, Ramona got up from the floor and ran into the bedroom, where she slammed the door as hard as she could (Cleary, *Beezus and Ramona*, p. 140–142).*

Демонстративна невербальна поведінка дитини (*kicked harder*) виражає її протест проти рішення матері. Вбачаючи явну перевагу матері та неефективність власної поведінки, Рамона знову акцентує свій протест вже у кімнаті (*slammed the door as hard as she could*).

Хоча роль контактних жестових НВК у спілкуванні з дорослим нівелюється, неконтактні жести відображають психоемоційний стан дитини (дошкільного та шкільного віку), а саме транслюють роздратування упертість, безсилля, образу, гнів, як засоби впливу на емоційну сферу дорослого за умови неуспішності вербального впливу або у спробі маніпулювати дорослим:

(72) *Toby ran out of the kitchen. His mama found him at the top of the landing folded up on himself, tears were sliding down his face. He said, “I hate eggs, Mama! You know I hate eggs. I didn’t want any, but you gave them to me.” <...> “Well, for God’s sake, Toby, don’t eat them, then.” He put his head down on his knees and didn’t move (Dew, *Dale loves Sophie to Death*, p. 39).*

Закритий жест Тобі (*folded up on himself*) у поєднанні зі словами докору не справляє належного враження на матір хлопчика. Тому він вдається до маніпулювання кінесичним НВК (*put his head on his knees and didn’t move*).

З переходом до шкільного віку комплексне застосування різних систем НВК втрачає свою актуальність. Натомість на першому плані залишається просодична організація висловлювань. АДО висуває вимоги, демонструє розгніваність та невдоволення, докоряє мовцю та висуває обвинувачення гучним голосом. Уільям дорікає матері, що вона збирається на ярмарок і не чекає на нього:

(73) *When she was tired she said to her son, “Well, are you coming now, or later?” “Are you goin’ a’ready?” he cried, his face full of reproach. “Already? It is past*

*four, I know.” “What are you goin’ a’ready for?” he lamented. “You needn’t come if you don’t want,” she said (Lawrence, Sons and Lovers, p. 9).*

Продуктування АД дитиною підліткового віку відбувається із залученням НВК двох невербальних підсистем – проксемічної та просодичної. Роль проксемічних НВК проявляється у елативному русі [45] від батька / матері. АДО збільшує дистанцію між собою та батьками у суперечках, які не мають бажаного для неї завершення. Неможливість отримання наміченого перлокутивного ефекту спричиняє обурення і вихід АДО зі спільного з батьками комунікативного простору. Відсторонення також проявляється в униканні дитиною фізичного контакту з батьками. Мати Еллі переймається її худорлявістю, що надзвичайно дратує дівчину. Вона невдоволена своєю зовнішністю і не бажає її обговорювати:

*(74) “You’re so pale and drawn looking. I was mad to encourage you with that stupid diet. You’ve lost too much weight.” “No, I haven’t. I’ve hardly started. I’m still horribly fat, look.” I pluck at my clothes with disgust. “You look,” says Anna, lifting my thick jumper. “Get off, Anna,” I say, trying to pull away. “Stop staring at me” (Wilson, Girls Under Pressure, p. 139–140).*

Еллі відсторонилася і уникає фізичного контакту (*trying to pull away*). Неналаштованість на взаємодію підкреслює також логічний наголос (*Get off, Anna*).

Авторитарна дитина виражає протест та незгоду із батьками і на просодичному рівні: а) акцентованим гучним або б) спокійним, холодним голосом. Меріголд пропонує дочці познайомитися зі своїм справжнім батьком через багато років його відсутності у житті родини. Стар обурює пропозиція матері:

*(75) “Don’t you want to meet your dad, Star?” said Marigold. “You’re mad,” said Star. She said the forbidden word coldly and deliberately. Marigold flinched (Wilson, Illustrated Mum, p. 93).*

Стар промовляє заборонене в родині слово (*mad*) для вираження презирства до безглузвих ідей матері. Навмисно акцентована холодна інтонація (*coldly and deliberately*) створює атмосферу психологічного ураження (*Marigold flinched*).

**Комунікативна взаємодія із дорослим не-членом сім’ї** вирізняється знаходженням мовців по різні боки статусної вертикалі і визначається завідомо



усталеними нормами та загальноприйнятими максимами спілкування. Порухення зазначених меж увічливості засуджується і коригується переважно дорослими членами процесу взаємодії. Тому самі ситуації встановлення комунікативної переваги дитини над дорослим співрозмовником не є типовими і маркують переважно ситуативно-встановлене домінування.

Єдиним віковим періодом, який засвідчив значущий вплив уживаних НВК при реалізації авторитарного впливу на адресата, є шкільний. На нашу думку, неспроможність НВК нести достатнє смислове навантаження при продукуванні АД у інтеракції із дорослим можна пояснити особливостями мовленнєвого та психологічного становлення ДО дитини. У дошкільному періоді дитина вчиться поважати дорослих, дивиться на них як авторитетних, переймає їхні риси комунікації. Окрім того, у дошкільному віці набір компетенцій дитини (діалогічної, дискурсивної) не є повністю сформованим, щоб впливати на зміну дорослим мовцем своїх іллокутивних намірів та цілей. Підлітковий період відзначається завершенням становлення ДО, наявністю необхідних для комунікації компетенцій та достатньою кількістю комунікативного досвіду. Дитина вже засвоїла основні норми «гри» у спілкуванні, має чітке розуміння типу дистанції та статусу співрозмовників, тому не дозволяє собі надмірної свободи для реалізації АД у масштабах, аналогічних до спілкування з однолітком або, навіть, батьками.

Фактичний матеріал показує, що при реалізації авторитарності з дорослим не-членом сім'ї комунікативним потенціалом володіють просодичні НВК. Вони характеризуються високою емоційністю та різким виявленням негативних емоцій. Кейті звинувачує у брехні пожежника, який приніс речі її загиблого батька:

(76) *“Ma'am, we've got a few things of his that were thrown out on the first impact. We saved what we could.” “Go away!” I screamed at the officer. “Get out of here! It's not my daddy! I know it's not! He's stopped by a store to buy ice cream. He'll be coming in the door any minute! Get out of here!”* (Andrews, *Flowers in the Attic*, p. 12).

Вияв вербальної агресії дівчинки є ситуативно-зумовленим шоковим потрясінням та неготовністю прийняти правду. Дитина вдається до директивів (*Go*

*away! Get out of here!*) та аргументації для переконання інших присутніх і самої себе у тому, що уся історія неправдива, і її батько живий.

Для КС, де можливість чинити авторитарний вплив на адресата зумовлена вищим соціальним статусом дитини, просодично значущими виявлено різкі агресивні накази та вимовляння повідомлення зі зверхньою, величною інтонацією. Мері намагається дізнатися у дівчини-служниці, хто буде її особистим помічником:

(77) *“Are you going to be my servant?” Mary asked, still in her imperious little Indian way. Martha began to rub her grate again. “I’m Mrs. Medlock’s servant,” she said stoutly <...> “Who is going to dress me?” demanded Mary. Martha sat up on her heels again and stared (Burnett, The Secret Garden, p. 29).*

Мері звикла до опіки і турботи зі сторони прислуги з часу, як жила в Індії. Вона висуває вимогу спокійним пихатим тоном (*in her imperious little Indian way*).

Особливості функціонування невербальних компонентів у ДАД у спілкуванні з дорослими комунікантами та особливості їх номінації представлено у *Таблиці В.2* (Додаток В) та *Таблиці В.3* (Додаток В) відповідно.

Таким чином, у реалізації авторитарності з дорослими комунікантами роль НВК знижується у порівнянні з домінуванням над дитиною-адресатом. У спілкуванні дошкільника з батьками значущим стає комплексне функціонування НВК, сукупно інкорпорованих для підвищення ефективності комунікативного впливу. У шкільному віці дитина покладається на просодичні НВК гучного емоційного мовлення, а у підлітковому – на поєднання проксемічних НВК елативного руху та просодичних НВК гучного мовлення та холодного беземоційного тону. Із дорослим з не ядерної зони дискурсивного оточення комунікативним потенціалом володіють просодичні НВК у АДО шкільного віку. Вони вирізняються високим рівнем емоційності та різкості через налаштованість ДО дитини на конфлікт, або можуть мати спокійну чи зверхню інтонацію.

## Висновки до Розділу 2

1. Оперування вербальними маркерами у дитячому авторитарному дискурсі є прагматично і контекстуально зумовленим. Дитина як авторитарна дискурсивна особистість варіює мовні засоби з урахуванням віку співрозмовника (дитина, дорослий) та типу дискурсивних відносин, у яких вони знаходяться (закріпленість за зоною дискурсивного оточення дитини – ядерною чи не ядерною). У реалізації авторитарності в форматі «дитина – дитина» комунікативно значущими є конфігурації «сіблінг – сіблінг» та «дитина – представник не ядерної зони дискурсивного оточення». Вагомість вікового фактору авторитарної дискурсивної особистості (дошкільний, шкільний, підлітковий) проявляється у співвідношенні «дитина – молодший адресат», «дитина – одноліток», «дитина – старший адресат». У імплементації авторитарності до дорослого мовця впливовими є діади «дитина – батько / мати» та «дитина – представник не ядерної зони дискурсивного оточення».

1.1. Сіблінг-дошкільник проявляє авторитарність з метою дотягнутися до рівня старшого брата / сестри і нівелювати існуючу статусну асиметрію. Його вербальний рівень наповнюють маркери незгоди з повчанням старшого сіблінга, синтаксичні повтори, залученість у рольову гру. Сіблінг шкільного віку реалізує авторитарність у дискурсі з ціллю організації субординативних стосунків з молодшим адресатом. Для підкріплення вищого становища та експертності авторитарна дитина об'єктивує підлегле становище молодшого сіблінга у номінаціях інтелектуальної переваги та статусної вертикалі, модальних конструкціях облігаторності, посиленнях на відомі факти та істини, поясненнях, доводах, обвинуваченнях. Сіблінг підліткового віку утілює авторитарність у підтримці / критиці молодшого брата / сестри. Типовими є маркери повчання, лексема *shut*, багатокомпонентні повтори, мітигатори критики, монологоподібний формат у ситуаціях емоційного збудження.

1.2. Авторитарність дитини як дискурсивної особистості по відношенню до представника не ядерної зони дискурсивного оточення у дошкільному віці проявляється у її спробах залучити його до своїх занять, рольової гри та не

дозволити співрозмовнику повчати себе, командувати і вказувати. Характерними є маркери запрошення до гри, модальні засоби, модель «ствердження – заперечення», синтаксичні повтори. Авторитарна дитина шкільного віку намагається встановити контроль над співрозмовником усіма доступними їй засобами (вокативами, дражнилками, маркерами наставництва і знецінення, складними синтаксичними конструкціями, риторичними вигуками і запитаннями, ампліфікацією, гіперболою, літотою). Авторитарний підліток наповнює мовлення одиницями зниженого регістра, модальними конструкціями вірогідності у ретро- і перспективі, конструкціями умовного стану.

1.3. Реалізація авторитарності у спілкуванні з батьками проявляється у докорянні їм за неналежну поведінку, порушену обіцянку, бездіяльність та ревності. Дошкільник інкорпорує маркери алогічного докору – примхи (дієслова на позначення бажання, опозицію займенників 1-ї та 2-ї особи, численні синтаксичні повтори, активне залучення невербальних комунікативних компонентів для підвищення емоційності мовлення). Перехід до шкільного віку відзначається логічністю та аргументованістю докору (лексеми порушеної обіцянки, директиви, аргументи, повтори), маркерами емоційного шантажу. Підліток докоряє, порушуючи правила увічливості (маркери мовленнєвої продукції, хибних кроків батьків, емоційності, директиви, питальні конструкції, табуйована лексика) та намагається перевести стосунки у горизонтальну площину.

1.4. Авторитарність у інтеракції з дорослим представником не ядерної зони дискурсивного оточення дитини є ситуативною (знаходження авторитарної дитини у ситуації емоційного потрясіння, стресу, володіння цінною для дорослого інформацією) та статусно зумовленою. Вербальний прояв авторитарності полягає у порушенні принципів гармонійного спілкування (інвективні вокативи, емфатичні оператори, сарказм). Синтаксично представленими є різні типи питальних конструкцій, умовні речення 1-го типу, асертиви, синтаксичний паралелізм.

2. Невербальний спектр реалізації авторитарності дитини проявляється у залученні невербальних комунікативних компонентів для оптимізації авторитарного впливу на дитину-адресата. 3-поміж кінесичних невербальних

компонентів провідну роль у дитячому авторитарному дискурсі відіграють усмішка, погляд та жести. Усмішка маркує успішну реалізацію негативної авторитарності та досягнення перлокутивного ефекту підкорення адресата, насмішки, погрозу чи попередження. Вона типова для позитивної авторитарності, за якої авторитарна дитина реалізує повчання адресата. Невербальний компонент усмішки взаємодіє із вербальними компонентами за всіма типами мікро- та макровзаємодії.

2.1. Невербальний компонент погляду проявляє свою значущість при спрямуванні на співрозмовника та відведенні від нього. Найефективнішим є довгий невідривний погляд на адресата, його розглядання та вимірювання поглядом в повний зріст, яке змушує ніяковіти та відчувати дискомфорт. Головними функціями погляду у дитячому авторитарному дискурсі є інформативна та прескриптивна. Взаємодія невербального комунікативного компоненту погляду та вербальних компонентів відбувається згідно усіх типів мікро- та макровзаємодії.

2.2. Комунікативно значущі жестові невербальні компоненти у дитячому авторитарному дискурсі включають контактні, неконтактні та напівконтактні. Авторитарна дитина залучає контактні жести при реалізації негативної авторитарності для скерування діалогічного обміну, зміни теми чи розмикання комунікативного контакту; у ситуативних проявах авторитарності для самозахисту та вираження незгоди з розвитком подій; та позитивної авторитарності як маркери заспокоєння, емоційної підтримки та застереження адресата. Неконтактні та напівконтактні жести авторитарної дитини інформують співрозмовника про її іллокутивний намір та транслують інформацію про налаштованість дитини на певний тип інтеракції. Взаємодія жестів із вербальними комунікативними компонентами відбувається на мікрорівні (принципи ідентифікації, координації) та макрорівні.

2.3. Проксемічна складова виявляє свою ефективність у авторитарному спілкуванні при збільшенні чи зменшенні дистанції між авторитарною дитиною та співрозмовником, її переміщенні вертикальною віссю вгору та вниз та здійсненні нею різких нахилів / обертів тіла до адресата спілкування. Авторитарність дитини

маркує також поза і просторове положення стосовно адресата. Зазначені проксемічні невербальні комунікативні компоненти є маркерами капризу, істерики, невдоволення, інформують про статусність авторитарної дитини, прагнення установити контроль над адресатом або продемонструвати свою владу над ним.

2.4. Просодичне оформлення висловлювань дитини в дитячому авторитарному дискурсі маркує собою реалізацію негативної авторитарності. Дитина залучає просодичні невербальні компоненти для встановлення стосунків підкорення-домінування, демонстрації власної зверхності, реалізації насмішки над адресатом, висловлення погрози та залякування. Значущими виявлено просодичні невербальні компоненти гучного говоріння із їх багаторазовим повтором, наспівування, просодичні елементи тихого спокійного мовлення. Взаємодія просодичних невербальних компонентів із вербальними відбувається на мікрорівні (за принципами координації, ідентифікації та контрадикції).

3. Реалізація авторитарності у спілкуванні з дорослим характеризується зниженням комунікативного потенціалу невербальних комунікативних компонентів. У інтеракції з батьками дитина дошкільного віку покладається на кластерне залучення невербальних компонентів усіх видів для посилення комунікативного ефекту своїх вербальних дій. У шкільному віці релевантні лише просодичні невербальні комунікативні компоненти гучного говоріння у реалізації дорікання. Авторитарний підліток komponує проксемічні невербальні компоненти елативного руху для виходу зі спільного простору з батьками та просодичні невербальні компоненти гучного / спокійного говоріння для реалізації докору. Невербальні компоненти дитини у взаємодії із дорослим з не ядерної зони дискурсивного оточення типові при реалізації негативної авторитарності, яка проявляється ситуативно. Значущість виявляють просодичні невербальні компоненти різкого гучного мовлення та виявлення негативу у авторитарної дитини шкільного віку.

4. Надвербальні комунікативні компоненти володіють потенціалом впливати на перебіг комунікації в дитячому авторитарному дискурсі, набуваючи знакових функцій. Вони виконують інформативну функцію, повідомляючи адресату про

налаштованість авторитарної дитини на кооперацію чи конфлікт, її соціальний статус, рівень влади та соціальну роль. Дитина як авторитарна дискурсивна особистість може маніпулювати надвербальними компонентами та фокусувати увагу на надвербальних компонентах адресата з метою здійснення контролю над ним.

Основні положення розділу відображені у таких публікаціях автора: [169; 170; 177; 178].

### РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТЯЧОГО АВТОРИТАРНОГО ДИСКУРСУ

Варіативність мовленнєвої поведінки проявляється у наявності декількох способів вирішення комунікативної мети і залежить від дій партнерів по спілкуванню. Мовці ведуть діалог відповідно до поставленого ними над-завдання і вносять необхідні правки, які у поєднанні з комунікативними кроками співвідносяться з поняттями стратегії і тактики [6, с. 32; 82, с. 177–178].

Уся комунікація інгерентно стратегічна за своєю природою [148, с. 45] й інколи може здійснюватися автоматично, оскільки мовець механічно вчиться розпізнавати та застосовувати стратегії [332, с. 288].

У стратегіях і тактиках виявляється сукупність мовленнєвих характеристик ДО як «типового, зразкового самобутнього мовця» [77, с. 27], який використовує стратегіко-тактичний арсенал для «оброблення» [81, с. 103] комунікативного партнера з метою досягнення своєї цілі. Адекватний комунікативним задачам вибір дискурсивної стратегії сприяє оптимізації взаємодії між учасниками дискурсу та його ефективності.

У дискурсологічних розвідках під стратегією, як «центральною поняттям у прагматично-зорієнтованих дослідженнях» [140, с. 193] та «одиницею структурування комунікативної діяльності» [147, с. 19], розуміють «комплекс мовленнєвих / немовленнєвих дій» [77, с. 27; 82, с. 182], комунікативний намір мовця, який породжується на основі «знання про стереотипні моделі комунікативної поведінки» [32, с. 11] та задоволення власних індивідуальних потреб і бажань за допомогою суспільного досвіду, а також мовну об'єктивацію цього наміру [245]. Остання надає комунікативному наміру інтерактивного статусу з урахуванням усвідомлення вербалізованого наміру усіма суб'єктами взаємодії [244, с. 157].

Виходячи з глобального налаштування на кооперацію чи конфлікт, стратегії традиційно розподіляють на кооперативні та конфронтаційні [6, с. 37; 16, с. 119; 21, с. 14; 35, с. 3; 81; 103; 215, с. 49; 222; 245].



Реалізації стратегії сприяє тактика – одна чи кілька дій, визначена лінія мовленнєвої поведінки ДО на етапах спілкування для досягнення бажаного результату чи запобігання небажаного [16, с. 340; 81, с. 110].

Вибір і контроль дієвих ходів реалізації стратегії є гнучким, що уможлиблює їх видозміну у кожній КС [16, с. 118; 81, с. 101]. У зв'язку з цим, у динамічному комунікативному просторі може відбуватися взаємозаміна стратегій і тактик, за якої певне явище характеризується як стратегію або тактику у межах іншої стратегії [21].

У ДАД домінуючий мовець керується глобальним принципом «Я краще за іншого», тобто адресата. Оскільки авторитарність є орієнтованою виключно на співрозмовника, то тип ставлення АДО до адресата розглядаємо як вихідний критерій класифікації застосованих комунікативних стратегій. Адресант має враховувати особливості адресата – вік, гендер, освіченість [234, с. 128] та інші «суб'єктивно-об'єктивні фактори контексту, під впливом яких здійснюється вибір / реалізація / осмислення / розуміння стратегії [244, с. 171].

Отже, зважаючи на фактори, які складають адресата як співрозмовника, АДО дитини варіює стратегічно-тактичний арсенал і засоби, якими вони представлені.

### **3.1. Реалізація авторитарних стратегій у форматі спілкування «дитина – дитина»**

Продуктування ДАД визначається багатьма прагматичними чинниками, серед яких важливе місце займає установка на тип комунікації – кооперативну чи конфліктну. У реалізації авторитарного впливу на дитину-адресата характерним є імплементація установки на обидва зазначені типи комунікативної взаємодії, тому розглядаємо стратегічну організацію позитивної та негативної авторитарності, беручи до уваги вік дитини-адресата та її закріпленість за певною зоною дискурсивного оточення.

**3.1.1. Стратегія позитивного домінування.** Позитивну авторитарність дитини розуміємо як здійснення комунікативного впливу на партнера спілкування

з установкою на кооперативну тональність взаємодії. Іллокутивною метою АДО у такому разі стає встановлення домінування над адресатом, яке має покровительський відтінок. Позитивна авторитарність відображає готовність АДО відійти від орієнтації на «своє» та прийняти «чуже», скоординувати свої комунікативні зусилля із адресатом задля досягнення поставленої мети [102]. Тобто, АДО керується бажанням покритикувати співрозмовника, пояснити йому щось, дати пораду, проявити турботу [59, с. 78] заради його блага.

ДО імплементує авторитарність у **стратегії позитивного домінування**, яке у такому разі свідчить про дружнє ставлення АДО до адресата, готовність долучитися до обговорення його проблем і турботу про нього. Дитина реалізовує цю стратегію у тактиках повчання, спонукання, прояву турботи.

АДО імплементує тактику повчання (52%) у цілях коригування поведінки співрозмовника. Авторитарний адресант перебирає на себе роль ВЧИТЕЛЬ, а адресат – роль УЧЕНЬ [103; 180; 221, с. 169]. Типовими КС для повчання адресата є неслухняність молодшого співрозмовника, виникнення суперечних питань чи сварок [78, с. 170], незнання адресатом певних правил та норм поведінки (етикетної чи мовленнєвої).

АДО повчає адресата, не наносячи шкоди його лицю, тобто відбувається мітигація авторитарності ДО [78, с. 194; 221, с. 171]. Тактику повчання реалізують АДО шкільного віку (сіблінги та діти з не ядерної зони дискурсивного оточення) та сіблінги підліткового віку. Джуді пояснює братові, що він невірно зрозумів завдання шкільного проекту:

*(78) Stink waddled into the family room wrapped in a red and white striped tablecloth, looking like he just got hit by a flying picnic. “What’s that?” asked Judy. “It’s a costume, for my YOU ARE IN THE FLAG project. I’m the flag.” “Stink, you’re not supposed to be the flag. You’re supposed to tell what the flag means to you.” “To me it means I am the flag” (McDonald, Judy Moody Was in a Mood, p.86–87).*

У повчанні АДО уживає прості / складні розповідні речення, надає інструкції за моделлю «you+be supposed to». Типовими у синтаксисі є повні / часткові повтори

клаузи, не зумовлені запитом адресата, з метою привернути його увагу, надійніше донести важливість інструкції [43, с. 159] та суть виправлення.

АДО шкільного віку також інкорпорує повчання у моделі «*S+be+(like)+predicative*». Крім переконує Горді, що його друзі – погана компанія:

(79) *“Your friends drag you down, Gordie. Don't you know that?” <...> “Your friends do. They're like drowning guys that are holding on to your legs. You can't save them. You can only drown with them”* (King, *The Body*, p. 50).

Крім створює яскравий образ хибних друзів Горді за допомогою метафори (*drag you down*) та образного порівняння (*like drowning guys*). Він також уживає прості речення із модальним дієсловом (*can*) для більшої переконливості своїх слів.

Лексичний рівень арсеналу АДО при реалізації повчання представлений маркерами пояснення, настанови, перестороги та звертань. Наступна розмова відбувається між старшою сестрою, яка відмовляє брата мріяти про школу:

(80) *“I wanna go to school,” he says. “School is overrated.” “Huh?” “Look. All little kids want to go to school. And kindergarten is pretty great. But it just goes downhill from there.” “Oh.” “Enjoy your freedom, bud.” “OK.”* (Knowles, *See You at Harry's*, p. 59).

Домінуюче статусне положення старшої сестри і різниця у віці з братом дозволяють Ферн безперешкодно реалізувати іллокуцію повчання. Асертив (*School is overrated*) незрозуміле хлопчику, тому АДО спрощує пояснення через індикатор тлумачення (*Look*) та прості речення з генералізаторами (*All little kids; pretty great*). Перебільшення (*Enjoy your freedom*) та пестливий вокатив (*bud*) створюють образ експерта, тому Чарлі безумовно погоджується з сестрою (*Oh; OK*).

Досягнувши підліткового віку АДО розширює мовленнєвий репертуар при повчанні. Вона задає навідні питання для самостійного вирішення адресатом проблеми і виведення імпліцитного смислу, переосмислення ситуації. Ідея молодшого брата про літні канікули здається Джейку безглуздою:

(81) *“Fishing?” “Why not? Dad taught you, didn't he? I mean, before he left.” “Well, sort of, but we don't have any gear.” “We can get some.” “How? Do you have any money to buy fishing tackle?” “Maybe Bull will get it for us.” “Taylor,*

*get real*” <...> “*When’s the last time Bull bought us anything?*” Taylor shrugged. “It was just an idea” (Wallace, *Wilder Boys*, p. 2).

Старший брат уникає експліцитної незгоди зі словами молодшого. Він обирає питальні речення (*Fishing? How? Do you have any money? When’s the last time Bull bought us anything?*), аби змусити Тейлора самостійно відмовитися від ідеї.

У тактиці спонування (18%) АДО реалізує інтенцію підштовхнути адресата до виконання певної дії, дати йому необхідний стимул задля виконання життєво корисної чи необхідної дії. Нами встановлено, що АДО вдається до цієї тактики у шкільному віці із сіблінгами та іншими дітьми. На синтаксичному рівні дитина використовує директиви та інклюзивну конструкцію “*Let’s+Verb.*” Еліс вмовляє свою подругу Джемму втекти з дому разом, бо не хоче розлучатися із нею після запланованого переїзду:

(82) “*Well, let’s run away then, before they find us.*” Alice seized my hands. “*Let’s do it, Gem. Let’s really run away.*” “*Right. Yes, let’s!*” (Wilson, *Best Friends*, p. 70).

Перш ніж Джемма встигає відмовитися від втечі з дому, Еліс повторно акцентує увагу на своїй ідеї оператором (*Let’s really run away*). Нагромадження повторюваного маркера (*Let’s*) схиляє Емму до згоди (*Right. Yes, let’s!*).

Типовою лексичною одиницею умовляння є фраза (*Come on*) у поєднанні з вокативом. Називаючи адресата по імені, АДО забезпечує більшу концентрацію уваги на своїх словах. Друзі відмовляють Джеймі задиратися до шкільного хулігана:

(83) “*Are you okay, Jamie?*” asks Pierce. “*Never better. Was that great or what?*” “*Seriously. Come on, Jamie. Quit goofing around*” (Patterson, *I Funny, a Middle School Story*, p. 21).

Друзі намагаються вмовити Джеймі бути розумнішим у майбутньому, апелюючи до лексеми (*Seriously*) та директива (*Quit goofing around*).

У тактиці прояву турботи (30%) АДО переслідує іллокутивну мету підтримати співрозмовника, який знаходиться у стані тривоги, захистити його від нападників. Роль турботливого друга / сіблінга виконує переважно старший за віком комунікант, незалежно від гендерної приналежності. Було встановлено, що АДО вдається до цієї тактики у шкільному та підлітковому віці у спілкуванні з

сіблінгами та у шкільному віці при інтеракції з іншими дітьми. Значущих розбіжностей реалізації тактики між двома групами виявлено не було.

АДО може надавати підтримку безпосередньо адресату або захищати його перед третьою особою. Стар переконує молодшу сестру, що їхня мати повернеться:

(84) *“Oh Star,” I said, crying. “Sh. Don’t get my pillow all wet and snotty.” “She is all right, isn’t she?” “She’s all wrong wrong wrong. But she’ll be back any minute now, you’ll see. We’ll go back to sleep and then we’ll wake up and the first thing we’ll hear is Marigold singing one of her stupid songs, right?” “Yes. Right. I do like it when you’re being nice to me.” “Well. It’s no fun being nasty to you. It’s like kicking Bambi. Let’s try to sleep now.” “I love Bambi” (Wilson, *Illustrated Mum*, p. 20).*

У скрутній ситуації старша дитина може переймати на себе роль ЗАХИСНИК, який надає необхідну підтримку потерпілому. АДО вербалізує турботу через дискурсивні маркери заспокоєння (*Sh; you’ll see; right*) та синтаксичний паралелізм (*We’ll go back to sleep; we’ll wake up; we’ll hear*). Стар уживає іронічні одиниці та ім’я персонажа мультфільму (*We’ll hear...one of her stupid songs; being nasty to you...like kicking Bambi*), щоб розрядити обстановку.

АДО може імплементувати прийом завіряння, щоб підвищити самооцінку адресата / зробити його більш розкутим. Хольден запевняє сестру, що вона красива:

(85) *“What about you?” “What about me?” “Any hot guys in middle school you’re crushing on?” I blush. “Right.” “Fern, you’re cute. You need to realize that.” I look away. “No, I’m not.” “Sure you are!” (Knowles, *See You at Harry’s*, p. 137).*

Діалог розвивається за принципом «твердження – заперечення – повторне твердження». АДО використовує прості речення з іллокуцією переконання (*You need to realize that*) та синтаксичний повтор з інтенсифікатором (*Sure you are*).

При реалізації турботи АДО також вживає контактні НВК (обійми, поцілунки та м’які дотики до адресата) для передачі її почуттів до нього [337, с. 78–89]. Клер прийшла до ліжка сестри вночі, бо знову страждає від страшних снів:

(86) *“Hey, are you crying?” “No,” I sobbed. “Yes, you are,” said Judy. She suddenly put her arms round me (Wilson, *The Worry Website*, p. 49).*

У наведеному фрагменті контактний жест (*put her arms around me*) виражає підтримку сестри. Він взаємодіє з ВК Джуді на мікрорівні за принципом ідентифікації, тому дає змогу коректно декодувати повідомлення [223].

Особливості реалізації позитивної авторитарності у ДАД представлено у *Таблицях Г.1, Г.2* (Додаток Г).

Таким чином, АДО реалізує позитивну авторитарність у стратегії позитивного домінування, іллокутивною метою якої є здійснення кооперативного впливу на адресата. Дитина імплементує стратегію у спілкуванні з іншими дітьми у тактиках повчання, спонукання та прояву турботи.

**3.1.2. Стратегія маніпулювання.** Виходячи з інтенції АДО вплинути на співрозмовника, змінити його точку зору, змусити вести так, як хочеться АДО, говоримо про реалізацію негативної авторитарності. Застосування дієвих ходів для її утілення залежить від оцінки дитиною адресата та способу, у який буде здійснений комунікативний вплив на нього. Розглядаючи стратегічне різноманіття ДАД, ми керуємося типом іллокуції у мовленнєвих діях дитини.

Імпліцитна іллокуція мовця представлена стратегією маніпулювання, за якої здійснюється прихований вплив на раціональну та емоціональну сфери адресата без його розуміння істинних намірів дитини-адресанта [67, с. 10; 71, с. 59; 163]. За експліцитної орієнтованості на дитину-адресата виокремлюємо стратегію домінування [116], представлену двома типами – пасивним та активним. АДО актуалізує пасивне домінування, демонструючи власну перевагу над адресатом з метою показати, що останній стоїть на більш низькому ієрархічному щаблі; а активне – вдаючись до примусу адресата виконати бажану для АДО дію. Керуючись іллокуцією виставити адресата у невігідному світлі перед іншими учасниками комунікації, дитина реалізовує авторитарну стратегію дискредитації [136].

Маніпулятивному впливу та його утіленню у різних типах дискурсу присвячено низку доробків [79; 85, с. 152–161; 157; 158; 166; 167; 253; 265; 266; 291; 301; 315; 330; 377].

Маніпулювання розглядають як вид психо-комунікативного впливу на реципієнта, групу осіб або масу людей, здійснення якого призводить до «зміни взаємопов'язаних алгоритмів та режимів функціонування їхньої свідомості, підсвідомості та несвідомого» [84, с. 14; 377, с. 139]; до прихованого виникнення в іншої людини намірів, які не збігаються з її актуально існуючими бажаннями [11, с. 7; 67, с. 10; 71, с. 59; 120, с. 5; 138, с. 70; 163; 214, с. 103; 234, с. 66; 256, с. 19].

АДО може маніпулювати старшим або молодшим за себе співрозмовником [301, с. 362], оскільки маніпулювання не обов'язково залежить від володіння нею офіційно вищої позиції чи певними ресурсами [341, с. 358]. Під останніми в ДАД розуміємо вікову перевагу старшої дитини над молодшою, вищий соціальний статус та більшу компетентність.

На рівні мовлення маніпуляція полягає у процесах відбору та комбінування ВК та НВК під час продукування тексту маніпуляції [231]. Відповідно, виокремлюють вербальне / невербальне та свідоме / несвідоме маніпулювання [165, с. 22; 341, с. 359]. Для ДАД характерні усі зазначені типи.

АДО маніпулює співрозмовником за допомогою тактик: 1) апеляції до емоцій адресата; 2) створення образу винагороди; 3) опосередкованого впливу через залучення третьої особи; 4) удаваної доброзичливості [376].

Дитина імплементує тактику апеляції до емоцій адресата (51%) за рахунок відсилання до базових емоцій людини – жалості, страху, провини. Було виявлено, що тактика є типовою для маніпуляторів від дошкільного до підліткового віку. Головною причиною маніпулювання дошкільників є нерівноправність учасників у мовленнєвій взаємодії [163, с. 346]. АДО відмовляється від прямого способу виконання задуманого та намагається змінити когнітивні та поведінкові установки старшого через мовленнєве маніпулювання [там само, с. 347]. Цей процес відбувається несвідомо як емпіричний засіб отримання бажаного. Дошкільник переважно реалізує невербальне маніпулювання [214, с. 105], коли вербальне повідомлення дитини не виявляє результативності. Для Рамони трагічним є те, що через її невдалий жарт гості відмовляються їсти печиво:

(87) *“You eat these,” Ramona yelled, thrusting her handful of cookies at the children, who backed away. Ramona stamped her feet and screamed. Then she threw the fig Newtons at her guests as hard as she could. “My mother won’t let me eat worms!” shouted a little boy. Ramona threw herself on the floor and kicked. “This is my party! They’re supposed to eat the refreshments!” Ramona howled, banging her heels on the floor (Cleary, *Beezus and Ramona*, p. 140–142).*

АДО тисне на інших дітей, залучаючи арсенал кінесичного (*thrusting her handful of cookies; threw the fig Newtons; banging her fists*), проксемічного (*threw herself on the floor*) та просодичного характеру (*yelled; howled*). Вибір такого прийому маніпулювання з однолітками не сприяє вдалій перлокуції, тому призводить до комунікативних невдач. При залученні НВК до маніпулювання дорослішими за себе дітьми (особливо з не ядерної зони дискурсивного оточення), АДО досягає бажаної перлокуції.

Свідоме відсилання до емоційної сфери адресата превалює у мовців шкільного та підліткового віку. АДО досягає свого через активацію почуття відповідальності адресата. Фібі не хоче, аби старший брат втік з дому:

(88) *She took off my red hunting hat – the one I gave her – and practically chucked it right in my face. Then she turned her back on me again. “Come on, hey. I’ll walk you back to school,” I said. “I’m not going back to school” <...> “You have to go back to school. You want to be in that play, don’t you?” <...> “No.” “Sure you do. Certainly, you do. C’mon, now, let’s go” <...> “I said I’m not going back to school. You can do what you want to do, but I’m not going back to school,” she said. “So, shut up.” It was the first time she ever told me to shut up (Salinger, *Catcher in the Rye*, p. 111).*

Фібі маніпулює братом, демонструючи образу через його бажання покинути її (*took off my red hunting ... practically chucked it right in my face; she turned her back on me again*). Впливу на емоції брата додає пейоративний директив (*so shut up!*), нетиповий для комунікації між ними. Це найбільше вражає хлопця.

АДО шкільного віку маніпулює через більш структурно складні ВК ніж у дошкільному періоді. Побудова кроку стає аргументованою, містить дискурсивні маркери спонукування та привернення уваги до проблеми, підштовхування адресата



до прийняття бажаного адресантові рішення, модель “*will / won't do sth ... but... .*” АДО також реалізує прийом перекладання відповідальності [301, с. 368]. Він уживається а) молодшим сіблінгом через підкреслення своєї інфантильності та залежності від старшого [78, с 179], б) для маніпулювання однолітком, якщо АДО відчуває страх через скоєне і не наважується приймати важкі рішення. Лоні тисне на жалість друга і вмовляє добити пораненого ним голуба:

(89) “*C'mon, Lonnie- . Look, we can go back and forth forever. So I'm just going to tell you: I'm not killing that bird. So either you're going to do it, or we're going to leave the bird out here to die on its own. Those are the only two possibilities, okay?*” *So I walked up to the bird (Goldblatt, Twerp, p. 10).*

За недовісти інших тактик, Лоні вдається до підвищення категоричності висловлень (*so I'm just going to tell you*) та представленого парним сполучником вибору (*either...or*). Він посилює ефект за допомогою «емоційного шантажу» [150, с. 162] (*leave...to die*) та обмежуючого атрибутива (*the only two possibilities*).

АДО підліткового віку підштовхує адресата до виконання дії через синтаксично складні конструкції причинно-наслідкового зв'язку. Марті – інструктор у басейні. Він намагається заманити у воду Шейлу, для якої це є фобією:

(90) *Marty scooped me up and started walking around the pool with me. I said, “Put me down...you put me down right now or I'll scream!” “If you do everyone will hear and look over to see what's going on. Is that what you want?” I think he is a mind reader. I hate him! (Blume, *Otherwise Known as Sheila the Great*).*

АДО успішно досягає іллокутивної мети змусити Шейлу погодитися через емоційний тиск на дівчинку (*everyone will hear and look*).

АДО вдається до тактики створення образу винагороди (30%) у шкільному та підлітковому віці. Різниці вербалізації тактики з сіблінгами та іншими дітьми зафіксовано не було. Найтипівішими для шкільного віку є складнопідрядні речення із причинно-наслідковим зв'язком “*If you...I will,*” “*Імператив+I Will*” та маркерами (*give, get, let*) як емоційно інтенсивними лексичними одиницями з ціннісного смислового поля людини [157, с. 122].

У маніпуляції молодшим мовцем АДО реалізує тактику без додаткових ходів і досягає мети у пару реплік. Наявність психологічної влади позбавляє адресанта потреби залучати складні маніпулятивні побудови [42, с. 15]. Старша сестра намагається виманити молодшу з бібліотеки, уникнувши істерики:

(91) *“Come on, Ramona,” she said. “Maybe I’ll have time to read to you before Father comes home.” “O.K.,” said Ramona happily, as she took Beezus’s hand (Cleary, Beezus and Ramona, p. 37).*

Для сестри-непослуха маркер хезитації (*Maybe*) маркує потенційну «винагороду» – читання книжки. Ефективність маніпуляції відображає вербальна й невербальна поведінка Рамони (*said Ramona happily, as she took Beezus’s hand*).

Маніпулятор може робити акцент на бажанні адресата до групової ідентифікації, членства у «своєму колі» [67, с. 112]. Оскільки для молодшої дитини почесно належати до компанії старших і ідентифікувати себе з ними, АДО оперує займенником (*our*). Бретт пропонує Адаму приєднатися до його компанії, для членства в якій треба виконати завдання-тест:

(92) *Look at me, man. Wanna be in our gang? Prove yourself, then. Go on. Go on. (pushes him closer) (Eden Lake, 2008).*

АДО підліткового віку маніпулює адресатом через прості експліцитні структури, які виражають отримання винагороди у разі здійснення її бажання. У маніпулюванні однолітками АДО обирає більш складну об’єктивізацію тактики, імпліцитно висловлюючи умову. Найпопулярніші дівчата школи – Кабінет – хочуть поставити на місце Реджину:

(93) *“Hey there, Regina. We hear you’ve been going around the school telling all and sundry that Amber has damaged your good name” <...> “Who told you that?” “It doesn’t matter who told who what.” That was Chelsea – she was less articulate. “If you have a problem with any of us, you should have the guts to say it to our faces.” “Yeah,” said Amber. “I thought we were friends.” Gina looked stunned: she’d never so much as contemplated the possibility that the Cabinet would consider her a friend. “I’m hurt that you’ve been backstabbing me, Gina,” said Amber. “I thought that, as friends, we could joke around about stuff like that. I*

*didn't mean it! If anyone is the slut, it is obviously me."* *Gina was even more flabbergasted* (Pung, Laurinda, p. 22–23).

АДО маніпулює Джиною, створюючи у неї ідею про можливість належати до Кабінету. Мовці розмито подають інформацію (*We hear you've been*) у реченні-обвинуваченні із залученням гіперболізованої ідіоматичної одиниці [301, с. 373] (*all and sundry*) та (*damaged your good name*). Оскільки маніпуляція націлена на створення хибного розуміння КС адресатом, АДО ухиляється від прямої відповіді (*It doesn't matter who told who what*). Вона тисне на емоції Джини (*I'm hurt*), використовуючи метафори (*You've been backstabbing me*) та синтаксичний повтор з номінацією цінності (*I thought...friends*), яку відносять до синтаксичних трансформацій концентрації уваги на смислах, які маніпулятор бажає підкреслити [157, с. 120]. Завершальним елементом є уведення антитези через лексему цінності (*friends*) та інвективу (*slut*).

АДО шкільного віку вдається до тактики залучення третьої особи для опосередкованого емоційного впливу (12%) шляхом прямої референції до мовця (за його активної чи пасивної участі), який є авторитетним та може впливати на розвиток комунікації. Остін позбувається присутності нав'язливого сина її вчительки з балету:

(94) "*Ouch,*" said Austine loudly, as everyone stopped dancing. "*Mrs. Spofford, Otis bumped into me.*" "*I did not,*" said Otis. "*You jumped in front of me.*" "*Well, you weren't supposed to be there,*" said Austine, as she stood up and rubbed herself. "*Was he, Mrs. Spofford?*" "*Otis, run along and play like a good boy,*" said Valerie Todd Spofford (Cleary, Ellen Tebbits, p. 28).

Остін презентує певний обсяг інформації, яка розходиться із дійсністю, у вигідний для себе спосіб, апелюючи до недоречності присутності хлопця на тренуванні (*You were not supposed to be there*). Вокатив (*Mrs. Spofford*) із неповним реченням-перепитуванням посилює вагомість попередньої фрази дівчинки.

Також, маніпулянт досягає поставленої мети через вплив на третю особу за допомогою НВК. Рейф бажає помститися сестрі через те, що вона розповіла матері про його погану поведінку в школі. Він б'є її по нозі під часу обіду:

(95) *And then – “WAHHHH!” That was Georgia, making like a howler monkey and trying to look like she was crying, which she wasn't, the big faker. Then the worst thing of all happened. I looked up at Mom again. She hadn't moved, but this one tear rolled down her cheek. Then she turned away and walked into the back room without saying anything at all (Patterson, *Middle School, the Worst Years of My Life*, p. 56).*

Джорджія бурхливо реагує на дію брата, маніпулюючи просодичним (*making like a howler monkey*) та мімічним НВК (*trying to look like she was crying*). Невербальна реакція матері засвідчує успішність маніпуляції та пригнічує Рейфа.

Маніпулятивний опосередкований вплив реалізується також через відсилання до третьої особи за допомогою впливових джерел чи використання таких артефактів, як фотографії [301, с. 376], речі, іграшки задля активації почуття провини:

(96) *JACOB: I thought you'd both like to know that Halloween was Rudy's favorite holiday.*

*Jacob picks up some pictures and presses them against the glass.*

*JACOB: These are pictures from every single Halloween since we were five. You see how happy he was?*

*KENNY: Stop it (12 and Holding, 2005).*

Центром емоційного удару по Кенні є фотографії хлопця, який загинув через його необережні дії. Уведення наративного елемента з відсиланням до щасливого часу (*Halloween was his favourite holiday; every single Halloween since we were five; happy*) чинять тиск на адресата, доки він не просить припинити знущання (*Stop it*).

Дитина також впливає на адресата через маніпулювання, чия ціль є «благородною» [214, с. 104; 266; 341, с. 353; 377, с. 137], а мета – надати психологічну підтримку, коли раціональні засоби переконання видаються недовірливими. У ДАД таке маніпулювання видозмінюється в удавану доброзичливість (7%), яку у дошкільному віці інкорпорує сіблінг. Сестра зловила Рамону на гарячому – вона надгризла усі яблука у коморі:

(97) *Seeing how angry Beezus was, she smiled and offered her an apple. "I want to share the apples," she said sweetly. "Oh, no, you don't," said Beezus. "And don't try to work that sharing business on me!"* (Cleary, *Beezus and Ramona*, p. 105).

Реакцією на спробу «маніпулятивного підвищення значущості співрозмовника» є викриття його справжніх намірів [265, с. 112] (*Don't try to work that sharing business on me*). АДО вдається до лексики із компонентом інклюзивності (*share the apples*) та маніпулювання елементами невербального паспорту мовця [228] (*smiled, said sweetly*). Однак, за умови більшої компетентності адресата спроби маніпуляції зі сторони дошкільників із легкістю декодуються старшими мовцями, що пов'язано з умовно-скритим характером прозорості для старших дитячої маніпуляції [163, с. 347].

Особливості реалізації стратегії маніпулювання у ДАД подано у *Таблиці Г.3* (Додаток Г).

Отже, маніпуляція – дискурсивна практика, яка має за мету зміну ходу мислення, намірів чи дій адресата без усвідомлення ним цього. У залежності від віку партнерів по комунікації та ступеня їх близькості, АДО реалізує тактики апеляції до емоцій адресата, опосередкованого впливу через залучення третьої особи, тактику створення образу винагороди та тактику удаваної доброзичливості.

**3.1.3. Стратегія негативного домінування.** За імплементації у мовленні негативної авторитарності стратегія домінування передбачає негативне вимірювання нерівності, несправедливості та нерівноправності і може включати в себе різноманітні види зловживання комунікативною владою [66, с. 36]. Висвітлення домінування у лінгвістиці узагальнено у *Таблиці Г.4* (Додаток Г).

Домінування у ДАД буває свідомим та несвідомим [168; 170]. У свідомому домінуванні дитина окреслює для себе план реалізації авторитарності і здійснює вплив з метою підкорення співрозмовника. Джуді завела рослину-хижака і каже братові принести їй живу мурашу:

(98) *"Go get me an ant. A live one this time."* Stink wanted to see the Venus flytrap eat again, so he got his sister an ant (McDonald, *Judy Moody Was in a Mood*, p. 49).

Джуді спонукає брата принести комаху через директив (*Go get me an ant*) із уточнюючою реплікою з підтекстом критики (*A live one this time*).

Експлікація авторитарності може бути ціллю, частковою ціллю чи підціллю мовця, або ж залишатися на рівні підсвідомості взагалі [202, с. 12]. В останньому випадку АДО не усвідомлює, що висловлена пропозиція розходиться за смислом із реальним змістом сказаного [307, с. 35], і не очікує, що адресат визнає її авторитарність, оскільки ствердження власної значущості не є ініціальною метою [168]. Однак, незалежно від того, «діє індивід свідомо, заплановано чи підсвідомо, автоматично, його мовленнєві дії здатні конструювати соціально-інтеракціональні структури, реалізуючи таким чином стратегічні цілі» [244, с. 151], тобто несвідомо реалізовувати домінування. Келлі перший день на новій роботі. Конор питає, як її справи, однак зустрічає саркастичну відповідь:

(99) *“How’s the new job going?” Connor asks. “The first two hours have been good,” I say. “But I might need the rest of the day to know for sure.” I realize I’m being rude to him at the same time that Kat elbows me. I start to apologize (Doller, *Where Stars Still Shine*).*

АДО не має за мету образити Конора, тому саркастичне висловлення (*But I might need the rest of the day to know*) не одразу розпізнає як принизливе для адресата.

Реалізуючи домінування АДО спонукає адресата до активної дії, а саме змушує зробити певні кроки, несумісні з його інтенціями, або демонструє власне домінуюче положення без примусу виконання дії. Виходячи з цього розглядаємо **активне** та **пасивне домінування**. Дитина реалізує **активне домінування** у тактиках аргументації, погрози та наказу.

Одним із оптимізуючих засобів дискурсу є аргументація [121, с. 6], у процесі якої мовець реалізує себе як ДО і демонструє свою мовну, комунікативну та лінгвістичну компетенцію [25, с. 5]. Загальною цільовою установкою АДО у тактиці аргументації (5,2%) є переконання адресата [121, с. 8] у «прийнятності» її точки зору [307, с. 26], у перевазі та логічності факту, на захист якого вона виступає.

АДО аргументує власну позицію у будь-якому віці у спілкуванні з сіблінгами та у дошкільному і шкільному віці з представниками не ядерної зони дискурсивного оточення. В аргументації сіблінги дошкільного віку покладаються на власну точку зору, незалежно від того, чи має вона логічне підґрунтя. Типовою виявлено модель «*I think+просте речення*». Тобто АДО реалізує патерн «теза+аргумент (A1)» [307, с. 26]. Молодша сестра відстоює своє право називати ляльку так, як їй заманеться:

(100) *"I'm going to take Chevrolet," she told Beezus. "Nobody names a doll Chevrolet," said Beezus, whose dolls had names like Sandra or Patty. "I do," Ramona answered. "I think Chevrolet is the most beautiful name in the world"* (Cleary, *Ramona, the Pest*, p. 39).

АДО аргументує власну точку зору через прикметник у вищому ступені на підкріплення свого аргументу (*Chevrolet is the most beautiful name in the world*).

У аргументації авторитарного сіблінга шкільного та підліткового віку превалює складна структура, яка складається більше ніж з одного речення [307, с. 42]. АДО вдається до структурно-семантичної моделі: «*Теза+аргументи (A1, A2, A3)*» різнорідної синтаксичної будови. Лара Джин розпитує у молодшої сестри, чи не проти вона, якщо батько буде зустрічатися з жінкою:

(101) *"And you're ok with it?" "Sure. Thought I'd rather it was with someone I knew and already liked." "What if he got married again? Would you be ok with that?" "Sure. So you can quit making your concerned-big-sister face at me, all right?" <...> "So you're saying you're ok with Daddy getting married again." "It's just a date, Lara Jean. People don't get married of one measly date"* (Han, *To All the Boys I loved Before*).

Репліки Кітті містять у собі коротку тезу (*Sure; It's just a date*) та розлогий аргумент на її підкріплення. Деталізовані відповіді спричинені надмірною обережністю старшої сестри, про що свідчать лексико-синтаксичні повтори (*Are you ok with it? Would you be ok with it? So you're saying you're ok*).

Типовим прийомом авторитарного сіблінга виявлено пояснення коректності власної точки зору через референцію до авторитету, як одну з передумов ефективної аргументації [25, с. 34]. Виокремлювані типи референції а) до

авторитету обізнаної особи, б) визначної особистості та в) «людини з натовпу», що є узагальненим образом суспільної думки [230, с. 22], є усі актуальними в ДАД. Стінк відмовляє сестру малювати смайлики на пластирах для конкурсу:

(102) *“Everybody draws smiley faces,” said Stink. “Who?” asked Judy. “Heather Strong, in my class. And teenagers.” Stink was right. Smiley faces were not good enough to decorate the ankles of millions (McDonald, Judy Moody Saves the World, p. 14).*

Стінк успішно змушує сестру передумати через генералізацію (*everybody*) та уточнення (*Heather Strong*), бо спирається на авторитет незацікавленої особи як носія об’єктивної інформації [234, с. 272–275].

У спілкуванні з дитиною не з власного сімейного кола, АДО вдається до аргументації у дошкільному та шкільному віці. Відмінними рисами дитячої аргументації у дошкільному віці виявлено захист тези, яка є нелогічною, викликає сумнів чи незгоду. Вілла Джин не погоджується зі словом на позначення дитячого садочка, яке вживає її сестра, і тому відстоює свій вибір:

(103) *“Today I’m going to kindergarten” <...> “Not kindergarten, Willa Jean,” she said. “You mean nursery school.” Willa Jean gave Ramona a cross, stubborn look that Ramona knew too well. “I am too going to kindergarten,” she said. “Kindergarten is where the kids are” (Cleary, Ramona, Age 8, p. 14).*

Аргументація АДО спровокована прогалинами у словниковому запасі дівчинки. Орієнтуючись на оманливу зовнішню схожість номінації (*kindergarten*) до слова (*kids*) Вілла Джин доводить таким чином свою правоту.

По досягненню шкільного віку АДО аргументує, посилаючись на логічні доводи. При рівностатусному спілкуванні логічна аргументація може набувати монологоподібного формату, у якому головна теза повторюється більше одного разу [307, с. 37]. Генрі знайшов на вулиці собаку і не хоче його віддавати власнику:

(104) *“He’s my dog,” he said. “He’s my dog and you can’t take him away. He was a skinny old dog when I found him and I bought him a collar and a license and a dish and now I buy him two pounds of horse meat every week and Woofies Dog Food besides. And I wash him and brush him and everything.” Henry gulped. “You*



*can't take him away!" "Well, I had him longer than you have," said the boy. "And I fed him and brushed him, too. I had him when he was a puppy. He used to chase his tail so much I named him Dizzy. And the only reason he ran away was because he was heartbroken. I went to Scout Camp for the summer and Mom and Dad went East and we left Dizzy with my aunt and uncle. They said he was so lonesome and homesick he wouldn't eat or play or anything. Then one day they couldn't find him anywhere. They thought maybe he'd gone home to look for me so they drove over to our house to look for him. He wasn't there and they looked every place. They advertised in the paper and everything" (Cleary, Henry Huggins, p. 76).*

Залучення повтору як одного із головних в аргументації [25, с. 95] збільшує шанси переконати рівного собі адресата, підсилюючи іллокутивну силу повідомлення. Викладення фактів у такому випадку вирізняється кільцевою структурою «Теза+А1+А2+А3+заклучна теза», за якої теза – просте речення, а аргументи – складні речення із сполучниковим зв'язком / прості речення з однорідними структурами (*I found him and I bought him a collar and a license and...*).

Реалізація дитячої авторитарності у тактиці погрози (8,9%) здійснює комунікативний вплив на адресата і передбачає певні негативні для нього наслідки у разі невиконання вказівок АДО [43, с. 110]. Як гібридний МА погроза оформляється за допомогою директивних та комісивних МА [193], тобто структур, типових для висловлення обіцянки, попередження, наказу та ін.

Авторитарний сіблінг вдається до погрози на усіх вікових етапах свого становлення. У дошкільному і шкільному віці він погрожує розповісти батькам про те, що зробив / планує зробити його брат / сестра. Провідними є лексеми номінації батьків *Mom / Mum / Mama / Mother / Dad / Daddy*), а погроза експлікується у моделях *"Just wait till Mother hears / finds out"*, *"If Mom and Dad find out..."*, *"I'll tell Dad."*

АДО буває достатньо лише згадування батьків для досягнення бажаної цілі і підкорення брата / сестри. Реалізація причинно-наслідкового зв'язку у такому разі відбувається шляхом вербалізації лише клаузи-умови. Стінк дізнається, що його сестра таємно принесла ляльок з лікарні додому:

(105) “Aaagh!” he yelled, jumping back in shock. “Those dolls! The hospital – you stole! Those are... those aren’t... if Mom and Dad find out...” “Stink, you promised you wouldn’t tell.” “Yeah, but....” (McDonald, *Judy Moody Gets Famous*, p. 58–59).

Речення-умови (*If Mom and Dad find out*) достатньо для декодування погрози. Як представники ядерної зони один одного, сіблінги будують кожний комунікативний контакт, що є «наступною ланкою у континуальному комунікативному ланцюжку, з урахуванням попереднього досвіду спілкування» [225, с. 170]. Тому для дівчинки погроза зрозуміла з півслова.

Окрім прийому погрози розповісти батькам про секрети чи забавки, найтипівішим виявлено синтаксичний патерн реалізації погрози різноманітними конфігураціями структур з причинно-наслідковим зв’язком. АДО експліцитно реалізує погрозу у формі умовних речень зі сполучниками, що маркують причинно-наслідкові відносини, або без них – логічний зв’язок у такому випадку імплікується [193, с. 74].

Авторитарні сіблінги добре обізнані з об’єктом погрози, тому вони можуть користуватися слабкостями та страхами задля приборкання чи взяття під контроль один одного. Бізус не може приборкати молодшу сестру і згадує про єдиний перевірений прийом – лоскотання, якого Рамона дуже боїться:

(106) “Ramona, stop that this instant,” Beezus ordered. “Go out and play in the sand pile, where you belong, or I’ll..I’ll...” <...> “Or I’ll tickle you!” <...> Instantly Ramona stopped crying. She hugged herself and stared at Beezus. “Don’t tickle, Beezus,” she begged. “Please don’t tickle.” “Then go out and play in the sand pile, like Mother says you’re supposed to,” said Beezus. “Don’t tickle,” shrieked Ramona, as she scrambled down from her stool and ran out the door (Cleary, *Beezus and Ramona*, p. 61–62).

Успішну іллокуцію видно у вербальній реакції умовляння (*please, don’t tickle*) та раптовій зміні НВК: контактний захисний НВК (*hugged herself*), просодичний НВК (*shrieked*) та проксемічний НВК (*scrambled down her stool and ran out the door*).

Авторитарний сіблінг підліткового віку може реалізувати погрозу, застосовуючи грубу лексику для більшої переконливості. Анна-Марія забралась у ліжку старшої сестри аби зігрітися, чим викликала невдоволення останньої:

(107) *My feet are cold, so I warm them up on the backs of her legs. “Annemarie,” she growls. “Hmm?” “Get your feet off of me before I cut them off.” “Sheesh. Sorr-ee” (Han, Shug).*

Анна-Марія не сприймає буквально погрозу сестри (*before I cut them off*), але знаходячись у залежному становищі (хоче зігрітися), виконує вимогу і вибачається.

АДО вербалізує погрозу у комунікації з дітьми з не ядерної зони дискурсивного оточення у всіх трьох вікових періодах і має такі відмінні риси від погрози сіблінгам: 1) АДО посилається на батьків як джерело потенційного покарання у всіх трьох вікових періодах; 2) АДО більше посилається на батька та старших братів, аніж матір; 3) типовою є погроза розповісти усім і осоромити адресата.

АДО шкільного віку може підкріплювати висловлену погрозу численними повторами у разі, якщо співрозмовник не сприймає її серйозно. Це типово при погрозі однолітку, який чинить супротив. Джемма та Біскітс обмінюються взаємними погрозами через те, що хлопчик зірвав план Джемми:

(108) *“And if you try punching me I'll punch you straight back, so there” <...> “OK. We'll fight” “You think I wouldn't hit a girl but I would, if she hit me first.” “Yeah, and I'll hit you second and third and fourth and I'll go on hitting, just you wait and see.” I got so het up I forgot to hiss (Wilson, Best Friends, p. 84–85).*

Представлений фрагмент демонструє взаємний обмін погрозами, причиною якого є попередня сварка. Зустрівши неприйняття попередження зі сторони Джемми (*OK. We'll fight. At play time*), хлопчик вдається до імпліцитної погрози, гіпотезуючи з приводу своїх потенційно можливих дій (*You think I wouldn't hit a girl but I would, if she hit me first*). Зміна форми погрози також не знаходить «вірного» відгуку у дівчинки. Натомість АДО об'єктивує збільшення ілюктивної сили погрози через повтори (*I'll hit you second and third and fourth and I'll go on hitting*).

Різниці між вираженням АДО шкільного та підліткового віку погрози виявлено не було – дитина підліткового віку застосовує засоби погрози, засвоєні

раніше. Колишній хлопець Стар та його друзі обзивають її огидними іменами, на що дівчинка погрожує йому:

(109) *They called Star awful names <...> but Star stayed cool. “You watch it, you pathetic creep. If my dad hears you calling me stuff like that he’ll knock your yellow teeth right down your throat” (Wilson, *Illustrated Mum*, p. 162).*

Знаходячись у словесній боротьбі з суперником на рівних, Стар вдається до погрози розповісти батькові, як такому, що має вищий статус і здатен розібратися з кривдником (*If my dad hears you calling me stuff like that, he'll knock your yellow teeth down your throat*). Дівчинка вербалізує погрозу умовним реченням причинно-наслідкового зв'язку з лексемами негативної конотації (*your yellow teeth*).

Реалізуючи тактику наказу (30%), АДО спонукає адресата до виконання певної дії, нав'язаної йому. Відправник наказу не переймається, наскільки адекватною є вимога, і чи згоден адресат. У разі розбіжності оцінки стосовно моральності / доречності вимоги, адресат чинить супротив або ігнорує наказ.

Аналізований матеріал засвідчує, що АДО вдається до наказів у спілкуванні з сіблінгами та іншими дітьми у всіх трьох вікових періодах. Авторитарність втілюється у наказах старшої дитини молодшій або однолітку. Випадки реалізації наказів молодшою за адресата АДО є типовими для ситуативних проявів авторитарності з сіблінгами та у інтеракції з власними друзями / друзями сіблінга.

Відправлення наказу молодшій АДО старшому адресату можливе у ситуаціях, коли: а) старший комуніканти підігрує молодшому у грі; б) намагається уникнути потенційної істерики у разі невиконання вимоги молодшого; в) молодша АДО має компромат на старшого. Фібі намагається нагнати собі температуру, як її навчила подруга. Вона просить старшого брата перевірити, чи вдалося це зробити:

(110) *“Feel my forehead,” she said all of a sudden. “Why?” “Feel it. Just feel it once.” I felt it. I didn't feel anything, though. “Does it feel very feverish?” she said. “No. Is it supposed to?” “Yes, I'm making it. Feel it again.” I felt it again, and I still didn't feel anything, but I said, “I think it's starting to, now.” I didn't want her to get a goddam inferiority complex (Salinger, *Catcher in the Rye*, p. 94).*

Наказ Фібі (*Feel my forehead*) викликає подив у брата, тому вона вдається до кількарразового повтору (*Feel it*). За відсутності бажаної перлокуції АДО пояснює і повторює вимогу (*Feel it again*). Фібі домагається свого, не знаючи, що брат проявляє турботу і поступається (*I didn't want her to get a goddam inferiority complex*).

Утілення наказу вирізняється підкресленою директивністю, оскільки нав'язуваний адресантом варіант дії є єдиним і обов'язковим для виконання [43, с. 159]. АДО віддає прямі накази у 89, 93% випадків та непрямі у 10,06%. Серед імплементованих моделей найпоширенішою є уживання простого стверджувального речення наказового способу. Долфін та її старша сестра приймають душ. Дівчинка хвилюється, що мати не з'явилася додому, одночасно розглядаючи, яким чином змінюється тіло сестри. Це дратує останню:

(111) *“What if Marigold–” I started. “Stop what-iffing” <...> I watched her. “Quit staring,” Star snapped. I couldn't help staring at her. It was so strange seeing her with a chest (Wilson, *Illustrated Mum*, p. 31).*

Авторитарність старшої сестри передається прямими директивними конструкціями (*Stop what-iffing; quit staring*). Дівчата належать до ядерної зони дискурсивного оточення одна одної, тому категоричні накази Стар, які у спілкуванні інших людей були б невічливими, не розпалюють конфлікт з сестрою.

Непрямі форми експлікації АДО наказу включають спонукальні конструкції типу *“Let's + verb”*, *“Will you + verb..?”*, генералізацію *“We want...”* у значенні «зроби / принеси щось», вживання модальних дієслів зі значенням облігаторності та прескриптивні конструкції у формі розповідного речення. Крім наказує Верну замовкнути, оскільки він перебиває розповідь Горді і дратує хлопця:

(112) *“Will you shut the fuck up, Vern?” Chris cried violently. “For the last time! Honest to God!” He had finished his Coke and now he turned the hourglass-shaped green bottle upside down and brandished it over Vern's head. “Yeah, right, I'm sorry. Go on, Gordie. It's a swell story” (King, *The Body*, p. 42).*

Безупинне перебивання історії обурює Кріса, і він вдається до агресивного наказу (*Will you shut up*) з інвективною одиницею (*fuck*). АДО дублює агресивний наказ за допомогою просодичного (*cried violently*) та кінесичного НВК (*turned the*

*hourglass-shaped bottle upside down and brandished it over Vern's head*). Успішну іллокуцію засвідчує реакція Верна (*Yeah, right, I'm sorry. Go on, Gordie*).

При реалізації наказу авторитарні сіблінги переважно (79,7%) спонукають адресата до виконання певної дії, серед яких найтипівішим є вимога замовкнути, вийти зі спільного комунікативного простору, виконати дрібне доручення, достойно поводитися, взяти участь у спільному завданні. Старша сестра забороняє маленькому брату бігати на парковці:

*(113) He pops his head back under the table, then slips out the other side and makes a dash for it. "Charlie!" I scream. "No running in the parking lot!" "You won't get me, Big Bad Wolfie!" He continues his mad dash across the pavement (Knowles, See You at Harry's, p. 127).*

Імпліцитний наказ Ферн (*No running in the parking lot*) не зчитується 2-річним Чарлі як достатньо релевантний. Хлопчик вважає, що вони розігрують рольову гру (*You won't get me, Big Bad Wolfie!*) і продовжує тікати від сестри.

Різницю вербалізації наказів між авторитарними сіблінгами та іншими дітьми було виявлено у використанні прямих та непрямих наказів. Перші вдаються до непрямих наказів у шкільному та підлітковому віці, а другі у шкільному віці.

Особливості імплементації активного домінування в ДАД узагальнено у *Таблиці Г.5* (Додаток Г).

Серед тактик **пасивного домінування** виокремлюємо ігнорування слів співрозмовника, тактику демонстрації агресії, демонстрації інтелектуальної переваги, відмови, звинувачення.

За небажання вести розмову, АДО може обирати не задовольняти комунікативним очікуванням реципієнта, таким чином реалізуючи тактику ігнорування слів співрозмовника (2,1%). Було встановлено, що АДО вдається до ігнорування адресата в дошкільному та шкільному віці. Відмінностей у реалізації ігнорування сіблінгами різного віку та іншими дітьми, виявлено не було.

АДО інкорпорує ігнорування через прийоми уникання прямої відповіді на поставлене питання та відмову від вербальної відповіді взагалі. Дитина ухиляється від прямої відповіді за рахунок зустрічних запитань як засобів переміщення фокусу

з актуальної теми розмови [23, с. 83]. Рамона не зважає на зауваження сестри стосовно того, що постіль заслана неохайно:

*(114) When the first day of school finally arrived, Ramona made her own bed so her mother would be liberated. She hid the lumps under stuffed animals. “That’s cheating,” said Beezus, who was pulling up her own blankets smooth and tight. “Pooh, who cares?” (Cleary, *Ramona the Brave*, p. 48).*

В силу свого норовливого характеру Рамона не переймається думкою інших, тому коментар старшої сестри залишається без уваги (*Pooh, who cares?*).

Також АДО ухиляється від прямої відповіді завдяки повтору частини чи цілої репліки адресата. Джуді не в гуморі і зневажливо ставиться до Роккі:

*(115) “Like my new T-shirt?” he asked. “I got it at Busch Gardens.” “No,” said Judy Moody, even though she secretly liked the shirt. “I like your shark,” said Rocky. When Judy didn’t say anything, he asked, “Are you in a bad mood or something?” “Or something” (McDonald, *Judy Moody Was in a Mood*, p. 18).*

Роккі не розуміє, що Джуді не налаштована спілкуватися, судячи з її короткої відповіді (*No*). Тому АДО вдається до інтенсифікації імпліцитної вимоги не продовжувати спілкування мовчанням (*Judy didn’t say anything*) та повтором слів Роккі (*Or something*). Таке повернення репліки у діалозі є експліцитним маркером конфліктності не сприяє подальшому спілкуванню [25, с. 236].

Дитина реалізує прийом відмови від вербальної відповіді завдяки експлікації байдужого ставлення до співрозмовника та відсутності почуттів [114, с. 108], а саме комунікативного мовчання. Останнє трактують як «невербальну дію, акт, який відбувається в умовах вербальної комунікації і є включеним до неї, тобто має дискурсивну природу [20, с. 48]. Комунікативне мовчання «віддзеркалює прагматичну та соціокогнітивну діяльність комунікантів», є маркером комунікативної стратегії мовця і характеризується діалогічністю, ситуативністю [5, с. 128; 258, с. 80], адресованістю та мотивом [8, с. 114].

Мовчання мовця може маркувати собою прихований вид тієї чи іншої опозиції [8, с. 110], вираження агресії [214, с. 85], пасивного вияву авторитарності [116, с. 91]. У ДАД воно реалізує акт незгоди зі сказаними словами та виражає

зневагу до співрозмовника, відмову від кооперативної взаємодії. Рамона свистить, заважаючи сестрі та її другу. Дівчинка не зважає на зауваження з їх сторони:

*(116) She liked it, and she repeated it over and over. "Sh-h, Ramona!" whispered Beezus. "You might bother Murph." "Yes," agreed Henry, not wanting to see genius disturbed. "You better keep quiet." But Ramona went right on with her whistling (Cleary, Henry and the Paper Route, p. 168).*

Не зважаючи на традиційно прийняту роль старших дітей у родині, які мають право давати настанови молодшим та опікати їх, слова сестри та її друга не знаходять відгуку у Рамони, що видно з її просодичних НВК (*went right on with her whistling*).

Якщо комунікативне мовчання не дає АДО бажаного перлокутивного ефекту, вона може підкріпити свою точку зору вербально. Кітті ігнорує старшу сестру Лару Джин, бо не бажає відволікатися від улюбленого телевізійного шоу:

*(117) "What's the difference between that and the label?" Kitty doesn't answer. "Hello?" "Sorry, can you say that again at the commercial break? I'm trying to watch my show." I throw a pillow at her head (Han, To All the Boys I loved Before).*

Займаючи місце безпосередньої діалогічної реакції [8, с. 110], мовчання Кітті виражає зневагу до старшої сестри. Експліцитне порушення правил ієрархічних стосунків сіблінгів у сім'ї провокує вживання маркера привернення уваги (*Hello?*), а зустрічне питання (*Can you say that again at the commercial break?*) ще раз наголошує на небажанні Кітті вступати у діалог із сестрою.

У тактиці демонстрації агресії (3,9%) АДО виплескує свої негативні емоції на співрозмовника, вдаючись до вербальної і невербальної агресії, не спонукаючи його експліцитно до виконання певної дії. АДО апріорі упевнена у своїй вищості, тому дозволяє собі порушувати норми увічливого спілкування.

Згідно результатів дослідження, АДО застосовує цю тактику у шкільному та підлітковому віці у ситуаціях, коли 1) співрозмовник намагається вступити з нею в розмову без її згоди або відволікає від обраного заняття, чим викликає роздратування; 2) порушуються кордони особистісного простору АДО; 3) завдається удар по самоповазі АДО або демонструється егоїзм по відношенню



до неї; 4) на дитину перекладається відповідальність. Ліббі вмовляє мати дозволити взяти у поїздку собаку. Втручання молодшої сестри Шейли визиває в неї агресію:

(118) *“Can we take Jennifer with us?” Libby asked. “No,” I said. “I’m not asking you. Can we, Mom?” (Blume, *Otherwise Known as Sheila the Great*).*

Категорична асертивна конструкція (*I’m not asking you*) з просодичним акцентування особового займенника наголошують на недоцільності відповіді Шейли на адресоване іншому питання та виражають роздратування Ліббі.

За типом об’єкта скерованої агресії виокремлюють 1) адресатно спрямовану, 2) адресантно спрямовану та 3) агресію, зорієнтовану на третю особу чи на себе [114, с. 111]. У ДАД превалує орієнтація на адресата як такого, що провокує виплеск негативної емоції. Єва налетіла на хлопця у шкільному коридорі:

(119) *I feel a sharp jab in my shoulder. I hear someone yell, “Ouch!” I look up. I’ve collided with a boy. “Watch where you’re going, stupid,” he snarls. “Sorry,” I say. He growls and walks away. It’s only 10 a.m., and I hate school already (Wishinsky, *Blob*).*

АДО виражає агресію через директиви (*Watch where you’re going*), котрі супроводжуються негативно-зарядженим просодичним компонентом (*snarl; growl*). Інвективні маркери-звертання підкреслюють невдоволення мовця (*stupid*) і завдають ще більшого удару по гідності дитини (*I hate school already*).

Аналіз матеріалу сигналізує про те, що об’єктна спрямованість агресії дитини може варіюватися у межах одного діалогічного обміну. Еллі навідує подругу Зої у лікарні, де вона проходить курс лікування анорексії:

(120) *“Hi, Zoë,” I say, and I sit on her bed. She looks round, startled. She frowns when she sees it’s me. “What are you doing here?” she says fiercely. “I – I just came to see how you are,” I say, taken aback by her aggression. “How did you know they’d shoved me in here?” “Mrs Henderson told me.” “That nosy old busybody. So I suppose she’s been telling everyone that I’m in the nuthouse.” “No! Just me. Because – because we’re friends.” “No, we’re not. Not really. Look, I don’t want to see anyone, not like this. I look so awful. They’re practically force-feeding me. I know I’ve put on pounds and pounds since I’ve been here. I’m getting so fat.”*

*She clenches her fist and punches her own poor concave stomach* (Wilson, *Girls Under Pressure*, p. 193–194).

Налаштованість Зої на конфліктне спілкування стає зрозумілою подрузі з її мімічного НВК (*she frowns*). Зої ігнорує ритуальну частину взаємодії (привітання) і задає зустрічне питання (*What are you doing here?*). Далі АДО зміщує фокус роздратування на третіх осіб – лікарів (*How did you know they'd shoved me in here?*) та вчительку, якій Зої у непрямий спосіб наносить образу (*nosy, old busybody*). Референцію до медичного закладу дівчина об'єктивує принизливою номінацією (*nuthouse*). У наведених кроках АДО імплементує адресантно-спрямовану агресію. Завершальна стадія діалогу містить елементи мовленнєвої автоагресії, яка має форму самокритики та самообвинувачення [114, с. 40]. Це експліковано порівнянням (*don't want to see anyone...not like this*), асертивом (*I look awful; I've put on pounds and pounds; I'm getting so fat*). Прояв самоагресії дублюється агресивним контактним жестом (*She clenches her fist and punches her own concave stomach*).

Авторитарність у демонстрації агресії до сіблінга відрізняється від агресії по відношенню до іншої дитини через експлікацію родинних зв'язків АДО та її комунікативного партнера. Дитина оперує лексемами, які традиційно асоціюються з соціальним ролями сіблінгів (*being the eldest; our room; spoilt brat; this family*). Стар втомилася бути відповідальною старшою сестрою з різноманітними обов'язками, серед яких – слідкувати за безвідповідальною матір'ю:

(121) “Star!” *I leant out of my bed and reached for her. “Star, wake up. It’s morning. Nearly. Do you think Marigold’s come back?” “Go and look,” Star mumbled from under her covers <...> “You look, Star,” I begged. “You’re the eldest.” “I’m sick of being the eldest. I’m sick of being the one who has to try hardest all the time. I’m sick sick sick of it,” said Star. Her voice was thick. I thought she might be crying. “OK, I’ll look”* (Wilson, *Illustrated Mum*, p. 19).

Стар відчуває постійний тиск від того, що вона змушена виконувати роль ДОРОСЛОГО у родині. Ескалація емоційної промови виводиться з повторів (*I’m sick*) та просодичних НВК (*her voice was thick; I thought she might be crying*).

Агресуючи АДО у значній мірі покладається на НВК (гучного мовлення, суворого погляду). У Мітчела не виходить шкільний проєкт, і запитання, які йому ставлять, провокують вербальну агресію, яку він об'єктивує синтаксичним паралелізмом, запитаннями та номінаціями з негативною конотацією:

(122) *“Tell us what you’re making.” Mitchell glowered. “All right,” he said, and raised his voice to a yell. “I am building a stupid old Sutter’s sawmill out of stupid old toothpicks!” “All right, all right,” said Amy, backing away <...> “Did you ever try to build a stupid old Sutter’s sawmill out of stupid old toothpicks?” he asked ferociously. “Well – no” (Wilson, Mitch and Amy, p. 184).*

Реалізація домінування, що базується на основі енциклопедичної компетенції [29], відбувається за рахунок демонстрації обізнаності та інтелектуальних здібностей мовця [119, с. 100–117]. АДО володіє знаннями, життєвим досвідом та обізнаністю стосовно певних подій чи явищ і реалізує тактику демонстрації інтелектуальної переваги (28,7%). Метою АДО є демонстрація власного вищого інтелектуального рівня.

АДО вдається до цієї тактики у шкільному та підлітковому віці у спілкуванні з сіблінгами та дітьми з не ядерної зони дискурсивного оточення. Авторитарність в тактиці утілюється у прийомах повчання та самовихваляння. Реалізація повчання пов’язана з особливою адресантно-адресатною конфігурацією із закріпленими ролями, а саме відмінністю у рівні знань та умінь адресанта і адресата, що підтверджує правомірність застосування цього тактичного прийому для встановлення домінування [119, с. 100]. Тобто авторитарний адресант наділений ситуативним чи статусним правом повчати свого співрозмовника [43, с. 208].

Авторитарний сіблінг шкільного віку вербалізує повчання за допомогою маркерів причинно-наслідкового зв’язку на позначення залежності за допомогою сполучників (*if, because, so*), прийменників, модальних дієслів зі значенням облігаторності (*should, have to, be supposed to, have got to*). Типовими також є маркери підтвердження чи спростування фактів (*it’s not right, it’s true*) та дієслів розумової діяльності (*know, mean, understand*). Джуді пояснює молодшому братові, куди слід покласти жабу Тоаді:

(123) “Where are we gonna put Toady?” asked Stink. “Over here in the corner by me,” said Frank. “I’ll guard him.” “And don’t pick him up with your bare hands, Stink, or he’ll get you. If you know what I mean” (McDonald, *Judy Moody Saves the World*, p. 42).

Інструкція Джуді виражена директивною конструкцією зі значенням заперечення (*don’t pick him up*). Формулювання небажаного наслідку відбувається за допомогою сполучника (*or*) та стверджувального речення (*he’ll get you*). Для більшої ефективності АДО розставляє логічні акценти [119, с. 106]. Дівчинка акцентує увагу брата просодичним наголосом (*if*), тим самим підкреслюючи, що для нього ця інформація є недоступною.

Втілення сіблінгом підліткового віку повчання молодшого відрізняється синтаксичною організацією. Типовою виявлено синтаксичну модель «теза-пояснення+директив». Теза може бути представлена реченням причинно-наслідкового зв’язку чи стверджувальним простим / складним реченням, а директив виражає заборону виконання дії / спонукання до неї. На відміну від повчання сіблінгом шкільного віку, сіблінги підліткового віку обирають інклюзивний стиль пояснень – посилаються на спільне теперішнє чи майбутнє (*we, our, us*). Джейк відмовляє молодшого брата повідомляти поліції, у яку брудну справу замішаний їх вітчим:

(124) “Well, what are we going to do? We’re witnesses, Jake. If Bull is still alive, he’s going to come after us.” “We didn’t actually witness anything, Taylor. Don’t say a word about what we just heard. Not to Officer Grasso. Not to Mom. Not to anyone. We can’t risk it!” (Wallace, *Wilder Boys*, p. 35).

Старший брат розтлумачує Тейлору, що відбулося насправді (*didn’t actually witness anything*) і забороняє про це згадувати. На підкріплення повчання він застосовує уточнюючі повтори (*Not to Officer Grasso. Not to Mom. Not to anyone*).

Повчання співрозмовника із не ядерної зони дискурсивного оточення характерно для АДО усіх трьох вікових періодів. АДО дошкільного віку повчає в ігрових ситуаціях або у повсякденній взаємодії з іншими дітьми у садочку чи дворі.

Хоуві не підтвердив слова своєї подруги при усій групі дітей, бо вона вжила невірну лексичну одиницю. Тому висловлення дівчинки вийшло неточним:

(125) *“You did too see the hole,” she shouted. “You did too jump through it!” “Sure I jumped through it, but nobody chopped a hole in your house,” Howie told Ramona. “But they did!” cried Ramona, burning with fury. “They did, and you know it! <...> “You’re just making that up,” said Howie. “Two men pried some siding off your house with crowbars. Nobody chopped a hole at all.” Ramona was suddenly subdued. “What’s the difference?” <...> “Lots,” said Howie. “You chop with an ax, not a crowbar.” “Howie Kemp! You make me so mad!” (Cleary, *Ramona the Brave*, p. 60–61).*

Мовець шкільного та підліткового віку може вживати стилістично знижені лексичні одиниці та вульгаризми, що підвищують його авторитарність і статус [221, с. 171]. Хлопці переймаються тим, що один з них зник кілька днів тому. Ця подія провокує у них різні думки:

(126) *“You think there’s such thing as heaven?” <...> “How the hell should I know if there’s a heaven?” “I didn’t expect you to know...” “Use your brain, Julian! The only way I’d know would be if I was dead, which I’m not.” He balled up his fist and punched me in the arm (Goldblatt, *Finding the Worm*, p. 10).*

Питання Джуліана викликає роздратування у його друга. Авторитарність реалізується у риторичному питанні хлопця (*How the hell do I know if there’s a heaven?*). Він вербалізує повчання у директиві (*Use your brain*) та роз’ясненні, вираженому умовним реченням. Агресивний контактний НВК (*punched me in the arm*) закриває підняту тему.

Самосхвалення як другий прийом реалізації тактики демонстрації інтелектуальної переваги полягає у публічному схваленні власних дій, думок, вираженні захоплення своїми вчинками [390]. Було встановлено, що АДО нахваляє себе за рахунок особових займенників (*I*) або через референцію до себе у третій особі. Спенкі нахваляє себе перед членами клубу хлопців, бо зміг знайти можливість повернути програні гроші:

(127) *“Well, fellas, the president saved your bacon (pointing to himself, casting his glance from one boy to another). I convinced Miss Crabtree to use the money ... as first prize in the go-cart derby.” The other boys cheer “Yeahhhhh” and pat Spanky on his shoulders (The Little Rascals, 1994).*

Авторитарність хлопчика втілюється через посилення на себе (*your president*) та фразеологічний зворот (*saved your bacon*). У такий спосіб Спенкі підкреслює значущість власних дій перед колективом, що дублюють його НВК (*pointing to himself, casting his glance from one boy to another*). Ефективність тактики засвідчує вербальна та невербальна реакція адресатів (*Yeahhhhh; pat Spanky on the shoulder*).

Цей прийом реалізує АДО будь-якого віку незалежно від типу адресата. АДО шкільного віку хвалить себе, слідуючи моделі «*I+be+предикат*», залучаючи лексеми експертності (*specialize, good at, chief, learned*) та маркери привернення уваги до результату. Дівчата діляться темами своїх вечірок. Хлої інтригує усіх:

(128) *“Great idea! Though wait till you hear what I’m doing for my sleepover party,” she said. “What?” “Aha!” she said (Wilson, Sleepovers, p. 25).*

АДО вміє утримувати фокус уваги на собі і бути центром компанії. Хлої підіграє інтерес до теми її вечірки за допомогою складнопідрядної конструкції (*Wait till you hear*). Зацікавивши інших дітей, Хлої відмовляється казати більше:

Експлікація авторитарності через прийом самосхвалення АДО підліткового віку набуває більш іронічного чи грубого відтінку. Грант хвалиться перед іншим хлопцям, як назначив супернику бійку:

(129) *“Hollow log. Nine thirty,” I says, “Better order an ambulance, Turd Burglar. I’ll be there.” Wilcox just says “Good” and walks out.” Ant Little said, “Wilcox’s crazy. You’re gonna cream him, Grant.” “Yeah,” said Darren Croome. “Course you are” (Mitchell, Black Swan Green, p. 50).*

Грант переказує свій діалог з Уіллоксом, де реалізовує авторитарність через погрозу (*Better order an ambulance*) та інвективний вокатив (*Turd Burglar*).

АДО рішуче тримається своєї точки зору та окреслених планів. У разі зазіхання на них або спроби вплинути на її думку, вона може реалізовувати тактику відмови (7,9%), як «небажання учасника інтеракції позитивно

реагувати на певний запит про здійснення послуги в інтересах того, хто запитує» [33, с. 78; 106, с. 86]. Акт відмови відносять до реактивних МА [164] – деклінативів, які демонструють небажану для пропонуючого реакцію та характеризуються конфліктністю [199], тобто дитина проявляє себе у якості АДО, яка не погоджується на запропоноване адресантом.

У ДАД дитина імплементує відмову у експліцитний та імпліцитний спосіб. Було встановлено, що експліцитну відмову реалізує АДО шкільного та підліткового віку у спілкуванні з сіблінгами. Вона викликана необхідністю здійснити однозначну заперечну реакцію, відносною рівністю позиції мовців на вертикальній та горизонтальній соціальній шкалі або залежністю мовців, коли неприхована реакція відмови націлена на підкреслення категоричності [164]. Джеймі підштовхує старшу сестру взяти участь у шоу талантів, але вона відмовляється:

*(130) Jas sang as she washed up. I stopped drying the plates and looked right at her. “You really have got a good voice.” She replied, “I’m not entering that crap contest” (Pitcher, My Sister Lives on the Mantelpiece, p. 45).*

Акти реалізації імпліцитної відмови типові для АДО шкільного віку у спілкуванні з представниками не ядерної зони дискурсивного оточення. Співрозмовник декодує смисл репліки як відмову, зважаючи на КС. Актуалізаторами можуть бути умовні речення різних типів, речення-генералізації, конструкції з модальними дієсловами, зокрема *can't*, як засобу вираження однозначної відмови, асертиви. Роккі не хоче розповідати таємниці свого клубу:

*(131) “And here’s a toilet paper roll for the T.P. Club, a secret club I’m in,” Rocky said, glancing at Judy. “What kind of club has toilet paper?” asked Frank. “If I tell you, it won’t be a secret” (McDonald, Judy Moody Was in a Mood, p. 95).*

Френк відмовляється розповідати деталі діяльності клубу через умовне речення (*If I tell you, it won't be a secret*), і одночасно підвищує рівень інтриги.

АДО демонструє свою зверхність над адресатом, реалізуючи тактику звинувачення (13,3%). У ній дитина здійснює мовленнєві дії з метою змусити його визнати провину, засудити його вчинки, дорікнути за недотримання певних

норм чи правил. Дорікаючи, АДО слідує конфліктній іллокутивній меті, що «порушує соціальний характер взаємодії комунікантів» [23, с. 88].

Невдоволення стосовно дій адресата може відрізнитися різним рівнем експлікації – від прямого вираження до натяку [36, с. 83]. У ДАД мовець поєднує експліцитне та імпліцитне звинувачення. Характерним для експліцитного є збіг іллокуції зі структурно-семантичним типом висловлення. Для імпліцитного звинувачення характерним є вищий ступінь кодування смислу, диференціація якого здійснюється завдяки контексту і умовам протікання комунікації [100, с. 11]. Джуді бідкається над спеціальною лялькою-пацієнтом, з якою попередньо просився грати її молодший брат і зламав:

(132) *“Her head is stuck on chicken pox!” Judy moaned. “It’s not my fault,” said Stink. “Is too! Now she’ll never get better!” Judy took Hedda’s pulse. She listened to Hedda’s heart. She checked Hedda’s forehead for a fever. “My first patient, and she’s going to have chicken pox for the rest of her life!” (McDonald, Judy Moody Was in a Mood, p. 61).*

У наведеному фрагменті Джуді імплікує звинувачення через вказівку на третього (пасивного) учасника інтеракції, у непрямий спосіб звинувачуючи брата у негараздах стану ляльки (*Her head is stuck on chicken pox! Now she’ll never get better! She’s going to have chicken pox for the rest of her life!*). Дівчинка збільшує категоричність у контактних НВК (*took Hedda’s puls; checked Hedda’s forehead*).

У інтеракції з сіблінгами АДО вдається до звинувачення у дошкільному та шкільному віці. Мовець дошкільного віку імплементує авторитарність за рахунок спеціальних запитань з маркерами частотності та асертивів. Типове підвищення емоційності ситуації на невербальному рівні. Кері шкода, що старша сестра вб’є мишу, яка завелась у них:

(133) *“Save his life! Don’t let him bite off his foot! I want him alive! I want a friend! I’ve never had a pet; you know I always wanted a pet. Why do you and Chris always have to kill all the mice?” Carrie came up behind me to beat on my back with her tiny fists (Andrews, Flowers in the Attic, p. 153).*



Репліка дитини відкривається вимогою (*Save his life*) та аргументами на її підкріплення. Для переконливості дитина додає агресивний кінесичний НВК.

АДО шкільного віку дорікає як через щойно скоєне партнером по комунікації, так і через потенційні дії. Дорікаючи за скоєне, сіблінг залучає питально-заперечні конструкції, спеціальні запитання, модальні дієслова. Девід дорікає брату, що він лишив його разом із молодшою сестрою на увесь день:

(134) *“Well, you shouldn’t have left me all by myself with Sarah,” David was saying. “I just had to push her on the swing the whole time or she kept starting to cry. I didn’t get to ride my bike at all.” Toby didn’t say anything to that (Dew, Dale Loves Sophie to Death, p. 67).*

Авторитарність реалізована у модальній конструкції (*Shouldn’t have left*) із деталізованим поясненням (*I just had to push her; I didn’t get to ride my bike at all*).

У спілкуванні з дітьми з не ядерної зони АДО реалізує звинувачення у всіх трьох вікових періодах. ДО дошкільного віку вдається до двох моделей: 1) окрема ликознижуюча номінація; 2) «you+be+ликознижуюча номінація». Сьюзан дорікає подрузі, що та – непослух:

(135) *When recess was over and the class was filing back into the room, Susan turned to Ramona, and said, “You’re a big pest.” “I’m not a pest,” said Ramona indignantly, and to get even she stretched one of Susan’s curls and whispered, “Boing!” (Cleary, Ramona, the Pest, p. 175).*

Дорікання АДО не призводить до бажаного перлокутивної ефекту (каяття дівчинки), а зіштовхується із зустрічним опором на вербальному (*I’m not a pest*) та невербальному рівнях (*she stretched one of Susan’s curls*).

Особливості вираження звинувачення АДО шкільного віку аналогічне до докору сіблінгами. Головними засобами є різні типи запитань, апеляція до раніше сказаного співрозмовником (*You said*), уживання модальних дієслів на позначення виконання небажаної дії (*Should / shouldn’t have done something*). У школі Грег та Холлі розігрують сценку, у якій служниця допомагає господарю надіти чоботи:

(136) *“Cut it out, Holly! You’re prodding right into my leg,” I protested. “Good,” said Holly, under her breath. “Why did you go and sit next to that stupid*

*Samantha?*” “*I didn't want to! It was all Mr Speed's fault. He made me. You know what he's like.*” “*I know what you're like,*” said Holly. I swallowed. I took a very deep breath. I went all red and shuddery and yucky-yucky-yucky (Wilson, *The Worry Website*, p. 47).

Холлі втілює звинувачення у спеціальному питанні (*Why did you go and sit next to...?*), водночас принижуючи суперницю (*stupid Samantha*). Спроби Грега виправдатися призводять до повторного звинувачення (*I know what you're like*).

АДО підліткового віку імплементує звинувачення в одну репліку або у формі монологу. Характерними є маркери привернення уваги (*Look*), акцентування важливості дитини за допомогою особового займенника (*I*) у противагу до (*You*), складні речення. Еллі докоріє Надін через її невдячність:

(137) “*Oh Ellie. I didn't mean it to sound like that.*” “*Yes, you did,*” I say. “*Look, I came today when I didn't want to, I tried to be ever so helpful and supportive, I've sat for hours and hours and hours watching all you lot, I've tried to stop you minding too much when you didn't get chosen – and when that cheesy photographer hits on you I try to make you see this is a seriously dodgy proposition – because I'm your friend, Nadine. Not because I'm a fat jealous bitch. I'm sorry you feel that way.*” I turn on my heel and march off. Nadine follows me, tucking her hand in my arm, telling me she's really sorry (Wilson, *Girls Under Pressure*, p. 106–107).

Особливості імплементатії пасивного домінування узагальнено в *Таблиці Г.6* (Додаток Г).

Таким чином, стратегія домінування у ДАД реалізує відносини нерівності і нерівноправності адресанта і адресата. Імплементатія стратегії відбувається свідомо чи несвідомо. Беручи за основу критерій іллокутивної установки адресанта спонукати співрозмовника до активної дії чи продемонструвати власну перевагу над адресатом, розрізняємо активне та пасивне домінування. Перший тип представлений у мовленні АДО за рахунок тактик аргументації, погрози та наказу. Другий – за допомогою тактик ігнорування АДО слів співрозмовника, демонстрації агресії, демонстрації інтелектуальної переваги, відмови, звинувачення.

**3.1.4. Стратегія дискредитації.** Дискредитацію розуміють як макромовленнєвий акт, реалізований у рамках певної мовленнєвої культури; як один з видів потенційно конфліктної взаємодії [136]. Він ґрунтується на підриві довіри до мовця, применшенні його авторитету, акцентуації його негативних якостей чи вчинків, поширенні негативної інформації про нього в умовах публічності [81; 122, с. 187; 222, с. 78; 307, с. 129–130; 339, с. 3]

Зосередження досліджень дискредитації в інституційній сфері комунікації [81; 198], однак, не виключає актуалізацію дискредитаційного впливу і у повсякденному діалогічному спілкуванні [136, с. 452]. У ДАД дискредитувати іншого означає підвищити свою соціальну значущість, отримати повагу та визнання. АДО дискредитує співрозмовника за рахунок тактик образи, глузування та применшення чеснот мовця [176], які об'єднані спільною ідеєю «вираження негативної оцінки» [81, с. 161].

У тактиці образи (18%) АДО завдає емоційного болю адресату через його негативну оцінку у цілому, певних якостей чи моральної поведінки [122, с. 29; 248, с. 44]. Цю тактику АДО реалізує по відношенню до сіблінгів у шкільному та підлітковому віці, а також до дітей з не ядерної зони дискурсивного оточення у всіх трьох вікових періодах.

У шкільному віці нанесення АДО образи брату / сестрі відбувається згідно моделі “*You’re+предикатив різкого негативного характеру...*” / “*Don’t be such a...*” та принизливих лексем. Значущих відмінностей порівняно з нанесенням образи сіблінгом підліткового віку виявлено не було. Рейф з сестрою ображають один одного, бо хлопець насміхається над репетицією групи сестри:

(138) “YOU stink!” *I shot back. “I can smell you from over here.” “That’s your breath,” Rafe said. I couldn’t think of a good reply, so I grabbed a roll of toilet paper and threw it at his head. Laughing, Rafe dodged and scooted through the door (Patterson, *Middle School: Big Fat Liar*, p. 41).*

Знецінення Рейфом старань сестри провокує конфлікт, у ході якого обидві АДО ображають один одного. Аби більше допекти братові, Джорджія переходить до агресивних НВК (*grabbed a roll of toilet paper and threw it at his head*).

Спілкуючись з дітьми з не ядерної зони дискурсивного оточення, АДО дошкільного віку ображає співрозмовника через негативні для нього лексеми (порівняння з маленькою дитиною, обзивання брехуном, обвинувачення у списуванні). Хлопці з першого класу обзивають дітей, які ще ходять до садочку:

(139) *Some big first-grade boys ran past yelling, “Kindergarten babies! Kindergarten babies!” “We are not babies!” Ramona yelled back, as she led her mother into the kindergarten (Cleary, Ramona, the Pest, p. 8).*

АДО шкільного віку залучає інвективну лексику (зокрема вокативи), кластери конструкцій актуалізації образи, виражені умовним станом з дієсловом *would*. Джемма виміщає злість на Біскітсі через глузування над нею:

(140) *I stared at him. My eyes burned like lasers. Biscuits looked as if he was singing. “What? What's up? What is it? I mean, I know you're probably feeling a bit fed up without Alice. Would you like me to come and sit next to you in Alice's place?” “No, I wouldn't! I wouldn't want to sit next to you even if you were my best friend because I'd get horribly squashed on account of the fact that you are hugely fat. But as you are now my worst ever enemy I don't even want to be in the same room as you. In the same school, street, town, country, world as you.” Biscuits blinked at me in astonishment, his Mars bar wilting in his hand trainer (Wilson, Best Friends, p. 84).*

АДО актуалізує образу за відсутності згоди адресата на «стилістичну доречність словозастосування» [122, с. 29], що відображає його респонсивна дія. Про успішність впливу свідчить НВК Біскітса (*blinked at me in astonishment*). Моральному ураженню хлопчика сприяє насиченість репліки оцінними інтенсифікаторами (*horribly squashed; hugely fat; worst enemy*), маркер допустового значення (*even*), гіперболізований градаційний троп (*don't want to be in the same room... same school, street, town, country, world*) та порівняння (*as you*) на підкреслення протиставлення поганого «твого» і гарного «мого».

Поширеним також є нанесення АДО образи у риторичних спеціальних чи загальних запитаннях [113, с. 11]. Ліза з другом ображають її молодшого брата через його спробу відмовити дітей стріляти з рогатки:

(141) “Are you sure this is a good idea?” Joel asked. “What do you know?” Ricky and Lisa said. “You are only seven.” Lisa found a rock. “Look,” she said. “This is the right size” <...> “Are you sure this is a good idea?” Joel asked. “What do you know?” Ricky and Lisa said. “You are only seven” (Brouwer, Long Shot, p. 1).

Синтаксичний повтор риторичного запитання (*What do you know?*) та інтенсифікований асертив (*you are only seven*) дискримінують хлопчика за віковим критерієм як такого, чий поради нічого не варті.

Авторитарність дитини підліткового віку зберігає риси висловлення образи у шкільному віці. Також з’являється реалізація авторитарності спокійним голосом. Вчителька змушує Джину змити макіяж. Проходячи повз однокласницю Ембер, якій вона не подобається, Джина чує образливий коментар на свою адресу, яка принижує її перед усіма у класі:

(142) Just as she passed the Cabinet, Amber sang in a whispery voice, very quietly and almost imperceptibly, “Slut, slutty slut slut” (Pung, Laurinda, p. 17).

Інтенсифікація образи відбувається за допомогою кількаразового повторення вокатива (*slut*), а також співзвучного йому прикметника (*slutty*).

Тактика глузування (59,4%) реалізується АДО за допомогою прийомів іронії та сарказму [214, с. 95]. Висловлюючись іронічно, АДО передає повідомлення, яке фактично розходиться зі змістом висловлюваного або є повністю протилежним до нього [316, с. 13]. Дитина має інтенцію виразити дерогативне судження або почуття на зразок презирства чи обурення [320, с. 54] або висміяти, виразити м’яку / жорстку критику, дискредитувати співрозмовника [316, с. 133].

У результаті дослідження було встановлено, що АДО вдається до глузування в шкільному та підлітковому віці у ситуаціях спілкування з сіблінгами та у шкільному віці з дітьми з не ядерної зони свого дискурсивного оточення.

АДО шкільного віку реалізує глузування над братом чи сестрою у м’який спосіб – типовими виявлено насмішливі пісеньки. Холлі не подобається, що її батько зустрічається з новою жінкою. Через це вона зривається на свою сестру:

(143) “Let me see if I can see my face,” said Hannah, kneeling down and peering into each mirror. “Mirror, mirror, on the wall, who is the fairest of them all?”

*“Mirror, mirror on her skirt, who is acting like a stupid little squirt?” I said, yanking Hannah upright. “Ouch! You’re so grumpy now, Holly” (Wilson, The Worry Website, p. 30).*

Сприйняття глузування як агресивного чи як жарту залежить від адресата КС [98, с. 10; 371, с. 459] Насмішка сестри не призводить до конфлікту, а лише викликає обурення Ханни (*Ouch! You’re so grumpy now, Holly*).

Глузуючи, АДО проявляє особливу словесну та ментальну креативність [114, с. 98], за якої вона застосовує будь-які мовні засоби для створення комічного ефекту (риторичні запитання, модальні дієслова, директиви, повтор прізвиськ, маркери перевірки розуміння тощо). Особливістю глузування у ДАД є те, що гумор адресанта сприймається як такий лише ним самим, у адресата він викликає обурення. Джорджія приготувала братові обід, який йому не подобається:

*(144) I brought the plates into the dining room. Rafe frowned at the salad. “Yeah, that’s pretty appetizing – if you’re a rabbit.” “I guess I was confused by your giant ears and twitchy nose” (Patterson, Middle School: Big Fat Liar, p. 50).*

Уїдливий коментар брата Джорджія сприймає як виклик і відповідає на нього у такій же манері через жарт з гіперболізованим елементом (*giant ears*).

Сіблінги підліткового віку вдаються до більш образливої насмішки над співрозмовником, ніж раніше, і це призводить до сильного морального ураження. Типовим перлокутивним ефектом є сльози адресата та зустрічна вербальна агресія адресата. Х’юго насміхається над молодшим братом через його невдалу гру у дартс:

*(146) Nigel missed the board and his dart bounced off the brick. Nigel’s second dart hit the outside rim of the board. A miss. “Did you know, Jace,” said Hugo casually, “it’s a scientific fact that the homosexuals can’t throw straight?” To my alarm I realized Nigel was close to tears <...> He snapped. “You’re always turning people against me!” Red and furious (Mitchell, Black Swan Green, p. 37).*

Авторитарність Х’юго втілюється імпліцитно (*homosexuals can’t throw straight*), але Найджел розуміє, що повідомлення націлене йому. Присутність свідка та спокійний тон брата (*said casually*), викликають агресію з боку хлопчика.

АДО не-сіблінг вдається до глузування у шкільному та підлітковому віці. Вона не зважає на почуття адресата, тому активно залучає іронічні та саркастичні висловлення, ставлячи питання адресату або відповідаючи на питання інших. Горді не хоче визнавати, що втратив свідомість плаваючи у річці, оскільки боїться п'явок:

(147) *“Why'd you faint, Gordie?” Vern asked anxiously. “Made a bad mistake and looked at your face,” I said (King, *The Body*, p. 60).*

Авторитарність Горді передається через уникання прямої відповіді на поставлене питання і переключення фокусу уваги на недоліки Верна у іронічному коментарі (*Made a big mistake and looked at your face*).

АДО також імплементує глузування у асертивних конструкціях з модальністю упевненості, у лексемах іронічного співчуття *poor* або *little*, принизливих порівняннях та «компліментах-насмішках» адресату, які у непрямої спосіб виражають негативне ставлення до нього і дестабілізують стосунки [215, с. 66]. Джордж погано грає у волейбол, через це над ним знущаються:

(148) *Before I can blink, he's got one foot on my stomach. Just resting it there. “Nice serve, Gorgeous.” This is classic bully crap. Dallas's sneaker is resting on the soft spot right below my solar plexus. It hurts (Stead, *Liar and Spy*, p. 6).*

Імпліцитна негативна оцінка може передаватися за допомогою НВК [85, с. 92]. Щирість іронічного компліменту Далласа та зневажливого вокатива (*Nice serve, Gorgeous*) розходиться із його смислом. Кінесичний НВК (*he's got one foot on my stomach*) пояснює істинність поведінки хлопця.

Авторитарність при глузуванні втілюється і через емфатичні еліптичні конструкції та викривлення імені мовця, що провокує негативну реакцію останнього через спаплюження «його значущості і сакрального сенсу» [267, с. 154]. Перед виступом у конкурсі Уальдо заходить до тенту суперника і виражає своє насмішливе презирство до нього:

(149) *“Well, if it isn't Falafel!” “Alfalfa!” says the boy angrily. “Whatever,” snaps Waldo coming past him (The Little Rascals, 1994).*

АДО підліткового віку кепкує за рахунок експліцитних висловлень, директивів, лексем з різкою негативною конотацією. Зої знущається з Єви:

(150) *I check out the bulletin board and scan the announcement about the mentoring programme. “Are you planning to help another fat girl?” Someone says. It’s Zoe. I glare at her <...>. “Why are you being so obnoxious?” I say. “I’m not being obnoxious. I’m being helpful. I’m calling a spade a spade, or in your case a blob a blob. Get used to it. I’m not the only one in school who’s noticed that you’re obese” <...> Tears gush out of my eyes like I’ve sprung a leak (Wishinsky, Blob).*

Перебування АДО в компанії із тим, хто викликає у неї відразу, може спонукати її дискредитувати цю людину, очорнити її. У такому разі АДО вдається до тактики применшення чеснот мовця (18%), що полягає у свідомому заниженні його значущості [85, с. 154–155; 114, с. 10]. Надання негативної характеристики третьої особи відбувається за її відсутності / присутності. Критиці підлягають особливості благоустрою домівки, матеріальний стан, зовнішність, характер, манера одягатися та способи проведення дозвілля (розваги, іграшки, креативні ідеї). Ця тактика є типовою для експлікації авторитарності дитиною шкільного віку по відношенню до дитини з не ядерної зони її дискурсивного оточення. Авторитарність імплементується шляхом надання оцінки у прикметниках негативної семантики та маркерах-інтенсифікаторах. Дівчата вирішують, чим зайнятися на дні народженні подруги:

(151) *“Ooh, a tent!” said Emily. “I’ve always wanted to go camping,” said Amy. “Can we have campfire food?” said Bella. “We can’t play football with that stupid tent there. Shame you’ve got such a little garden” (Wilson, Sleepovers, p. 58).*

Рівень шкоди, завданої співрозмовнику, варіюється залежно від комунікативної інтенції АДО. Для сильного підриву іміджу іншої дитини вона вдається до більш складних форм дискредитації, таких як метафора. Джорджія розпочинає навчання у новій школі і намагається познайомитися із кількома дівчатами. Вона не знає, що дівчата належать до групи найпопулярніших у школі, через що є дуже пихатими і цинічними:

(152) *“I don’t think we know anyone who gets her clothes out of a Dumpster,” one of the B’s said. “Or cuts her hair with a Weedwacker,” added the other. Clearly,*



*these girls were grade-A snobs (Patterson, Middle School: My Brother Is a Big Fat Liar, p. 30).*

Своє презирливе ставлення АДО вербалізує і синтаксичними конструкціями умовного стану та порівняннями. Джуліан з друзями обговорює зовнішність Оггі: (153) *“What he really looks like is one of those shrunken heads. Have you ever seen those? He looks exactly like that.” “I think he looks like an orc.” “Oh yeah!” “If I looked like that,” said the Julian voice, kind of laughing, “I swear to God, I’d put a hood over my face every day.” <...> “If I looked like him, seriously, I think that I’d kill myself”* (Wonder, Palacio, p. 60).

Особливості імплементації дискредитації та порівняльна характеристика стратегій реалізації негативної авторитарності в ДАД подані в *Таблицях Г.7 та Г.8* (Додаток Г).

Таким чином, АДО реалізує стратегію дискредитації за посередництвом тактик нанесення образи, глузування та применшення чеснот мовця. АДО наносить образу через вокативи інвективного характеру, патерн «особовий займенник+різко негативний предикатив», синтаксичні актуалізатори умовного стану, риторичні запитання. Тактику глузування вирізняє іронічна чи саркастична тональність у питальних конструкціях, «компліментах», конструкціях з модальністю упевненості, маркерах «співчуття». Для тактики приниження достоїнств мовця АДО вдається до оцінних прикметників негативної семантики, маркерів-інтенсифікаторів, конструкцій умовного стану і порівнянь.

### **3.2. Реалізація авторитарних стратегій у форматі спілкування «дитина – дорослий»**

Трансформація суспільства та вихід різних сфер його функціонування на новий рівень означає невідворотні зміни у загальноприйнятих нормах та стандартах спілкування. У комунікації зміни проявляються у неприйнятних раніше формах мовленнєвої взаємодії. Внаслідок переформування міжрольового

відношення учасників процесу спілкування утворюються нові ролі, які не відповідають усталеними стереотипами [26, с. 5].

Так, наприклад, стереотипні комунікативні ролі ДОРΟΣЛИЙ та ДИТИНА сприймаються як такі, що розділені між собою статусною вертикаллю. Тобто домінуюче положення належить дорослому, із яким дитина має рахуватися. Однак, все частіше «жінки та діти стають ситуативними та періодичними переслідувачами» [26, с. 5–6], тому актуальним вважаємо фокусувати увагу на ситуаціях, коли авторитарна дитина активує ситуативну роль ДОРΟΣЛИЙ і намагається зрівнятися з останнім у комунікативному статусі.

Маємо зазначити, що хоча для дитини стає усе більш типовим підносити себе до рівня дорослого комуніканта, частка авторитарної поведінки дитини у спілкуванні з дорослим значно менша за відповідну частку у спілкуванні дитини з іншими дітьми і складає 13% від усього аналізованого матеріалу. Також на відміну від реалізації авторитарності з дітьми, у взаємодії із дорослими АДО реалізує лише негативну авторитарність, тобто чинить авторитарний вплив на співрозмовника заради своєї власної вигоди.

У інтеракції з дорослим АДО реалізує авторитарність у двох напрямках – відстоюванні власної значущості в його очах та імплементації експліцитного впливу на нього. У світлі цього говоримо про реалізацію АДО стратегій **самоствердження** та **негативного домінування** у спілкуванні батьками та представниками не ядерної зони дискурсивного оточення дитини.

**3.2.1. Стратегія самоствердження.** У форматі «дитина – дорослий» **самоствердження** АДО аналізуємо у контексті тактик, які вона використовує. Типовим середовищем самоствердження дитини є її мікросоціум – сім'я [26]. Це, однак, не виключає самоствердження у спілкуванні з дорослими поза її межами.

Тактики самоствердження АДО трактуємо як множину засобів саморегуляції її активності для реалізації прагнення відстояти та захистити право на самостійність, свої інтереси та демонстрування можливостей [56, с. 132].

У ДАД дитина виражає своє бажання самоствердитися за допомогою тактик а) відстоювання та аргументації власної позиції, б) демонстрування здібностей або повноважень, в) незгоди, г) уникання прямої відповіді.

У тактиці відстоювання та аргументації власної позиції (20,7%) авторитарність втілюється за допомогою лексичних та синтаксичних засобів ставлення під сумнів попередньо представленого аргументу дорослого. Відстоюючи себе перед батьком / матір'ю, дитина дошкільного віку керується власним розумінням стану речей і тому може доводити алогічні для дорослого факти. Мати пояснює, що купить батько. Хлопчик розуміє сказане на свій лад:

(154) *“Anyway, remember, we have to choose things he can get easily. “But he can get anything.” “Well, yeah,” she says, “if he went to the trouble-” “Why he went to trouble?” “I just mean, he might have to go to two or three stores, and that would make him cranky <...> “But Ma,” I laugh. “He doesn't go in stores. Stores are in TV.” She's chewing her lip (Donoghue, Room, p. 11).*

У шкільному віці побудова аргументації АДО набуває більш складної структури. Типовою є теза і подальші речення на її підкріплення. Рамона переконує мати дозволити прихистити kota подруги на час їх сімейної подорожі:

(155) *“If I'm not old enough to baby-sit, am I old enough to cat-sit?” Mrs. Quimby thought a moment <...> “Daisy's brother's cat, Clawed,” explained Ramona. “The family is going down to Roseburg to be with Daisy's grandparents during semester break. They take their dog in the car, but they have to take Clawed to the Kitty Corner and Clawed will be unhappy because he will be shut up in a cage and nobody will pet him.” “Oh,” said Mrs. Quimby. “Mother.” Ramona was impatient. “Clawed is a really nice cat. He doesn't claw furniture or anything. Daisy said when he stayed at the Kitty Corner at Christmas he came home all grouchy. Besides, Daisy's mother will pay me for cat-sitting.” “Oh?” <...> Ramona pressed on. “If Beezus can babysit, I don't see why- <...> “I really can't drive you to Daisy's house every day to feed a cat. With Roberta it would be too much” <...> “We could bring Clawed here. We used to have a cat.” Mrs. Quimby sighed.*

*“Well – as long as you agree to be entirely responsible for him” (Cleary, Ramona’s World, p. 147).*

Чим складнішим, на думку дитини, переконати дорослого у її правоті, тим більше конкретних фактів включено у аргументацію. Тобто, АДО детально описує ситуацію, щоб дорослий зрозумів «масштаб» важливості її прохання. Рамона конкретизує місце, дату час, імена. Задля збільшення значущості вона вдається до емоційних маркерів (*Clawed will be unhappy; shut up in a cage; nobody will pet him*), а коли вони не дають бажаного перлокутивного ефекту, переходить до раціональної аргументації (*Doesn’t claw furniture; Daisy’s mother will pay me; we used to have a cat*). Додатковим аргументом стає апеляція до соціального статусу, норм, конвенцій, догм, посилення на іншу значущу особу [202, с. 5] – брата / друга / сусіда (*If Beezus can babysit, I don’t see why-*).

У дитини підліткового віку аргументація будується з декількох ходів. АДО застосовує спеціальні питальні речення, розповідні заперечні речення, засоби вираження модальності та категорії негативності. Джес переконує батька, який, спочатку погодившись відпустити доньку на побачення, опісля передумав:

*(156) In the car on the way to school, Dad was saying “No” and Jas was sulking. She kept saying, “But you said Okay” and Dad said, “To having a boyfriend, not to going on dates.” She said, “We just want to go to the cinema,” and he said, “Leo’s got green hair.” And Jas said, “So what” and Dad said, “It’s strange,” and Jas replied, “It’s not,” and I agreed but kept my mouth shut (Pitcher, My Sister Lives on the Mantelpiece, p. 49).*

Джес відстоює своє право побачення аргументом із великою іллокутивною силою (*But you said Okay*), що ретроспективно ставить під сумнів спроможність батька дотримувати своє слово. Категоричний аргумент змінюється на аргумент-прохання із інтенсифікатором смислу (*just*). Уникаюча алогічна відповідь батька (*Leo’s got green hair*) не відповідає очікуванням дівчини, тому уточнююче запитання (*So what?*) знову засвідчує іллокуцію виразити сумнів у валідності аргументів батька.

АДО шкільного віку відстоює себе перед дорослим з не ядерної зони дискурсивного оточення через уживання численних запитань у разі незгоди дорослого з її позицією. Санья задає вчительці незручні питання:

(157) *“God gave them to Moses on a stone up a hill and they are the rules that we should all live by” <...> “What happens if you break the rules?” she said, before Mrs Farmer had asked her to speak. “Don’t interrupt,” the teacher said. “Do you go to Hell?” Sunya continued, her eyes wide. “And is the devil there?” Mrs Farmer went pale and folded her arms (Pitcher, My Sister Lives on the Mantelpiece, p. 46).*

Дівчинка хоче отримати відповідь на своє питання, однак вчитель ухиляється від відповіді (*Don’t interrupt*), тому вона продовжує тиснути на неї.

У тактиці демонстрування здібностей та повноважень (21,1%) АДО реалізує асертивну (впевнену) модель самоствердження. Дитина-адресант має достатньо високу самооцінку та конструктивним чином намагається утвердити своє «Я» [56, с. 132–133]. Вона втілює авторитарність через маркери демонстрації обізнаності та формування логічної опозиції до особи, про яку йде мова. Було встановлено, що дитина імплементує цю тактику в шкільному віці у спілкуванні з представниками не ядерної зони свого дискурсивного оточення.

АДО протиставляє себе іншим мовцям, критикуючи їх за рахунок висвітлення їх недоліків. Алекс не хоче одягати сукню і пояснює причину:

(158) *“Why don’t you wanna wear a dress?” “Because I don’t wanna look like Haley and her stupid friends.” “I wear dresses,” says Gloria. “And I don’t look like Haley.” “You are Haley. Just,” Alex pauses, “40 years older.” “Ten.” “Twenty.” “Deal,” agrees Gloria (Modern Family, 2009).*

Опозиціювання себе до старшої сестри та її друзів несе імпліцитний смисл «я краще, ніж вона та її дурні друзі». За допомогою асертиву (*You are Haley*) АДО натякає, що Глорії також бракує розуму, і Алекс бажає дистанціюватися від неї.

Спілкуючись із дорослим, АДО намагається продемонструвати йому, що є компетентною і може вирішувати проблеми. Вона вербалізує це у лексичних одиницях та конструкціях з реєстра спілкування дорослих. Марк відмовляється співпрацювати з агентом, який розслідує скоєний злочин:

(159) *He stared Mark directly in the eyes. “Are you going with us, or shall we drag you out of here?” Mark snorted and glared at him. “You think I’m scared of you, don’t you? Let me tell you something, meathead. I have a lawyer who’ll get me out in ten minutes. My lawyer is so good that by this afternoon you’ll be looking for another job”* (Grisham, *The Client*, p. 292–293).

Наслідування дорослих у поведінці є типовим у становленні ДО дитини. Намагаючись піднятися до рівня дорослого Марк інкорпорує характерний для повчання дитини елемент (*Let me tell you something*) та загальноприйняті у світі дорослих лексеми, які оформлено у погрозу (*My lawyer is so good, you’ll be looking for another job*). Рішучість хлопця також передають НВК (*snorted; glared at him*).

Негативна авторитарність створюється і за рахунок прийому генералізації. Алекс демонструє Глорії, що достатньо розумна, аби розпізнати пусті обіцянки:

(160) *“What do you usually do with your girlfriends?” Gloria wrinkles her nose. “I don’t know. We go out. We talk, drink wine,” waving a slice of bread as she says it. “Can I drink wine?” “No <...> Well, you can still talk to me about anything.” “Yeah, adults always say that, but they don’t mean it,” says Alex skeptically* (Modern Family, 2009).

Алекс фокусує увагу на небажанні дорослих тримати свої обіцянки за допомогою генералізації (*Adults always say that*), маркеру недовіри (*Yeah*) та заперечного простого речення (*but they don’t mean it*).

АДО самостверджується з дорослим через вираження незгоди з його словами. Вона вдається до тактики незгоди (8,9%), щоб донести до дорослого, що її не влаштовує стан речей, який існує на момент розмови чи у перспективі. У ході дослідження виявлено, що АДО шкільного віку вдається до тактики незгоди як у спілкуванні з батьками, так і з іншими дорослими. Між обох груп значущих відмінностей виявлено не було. Поширеними є два типи реалізації тактики. За експліцитної незгоди АДО частково або повністю повторює репліку співрозмовника, вживаючи маркери негативності. Анна відмовляється вибачатися перед пані Лінд за свою грубість:

(161) *"I want you to say sorry to Mrs Lynde," said Marilla. "Never," said Anne. "I'm not sorry" (Montgomery, Anne, Green of Gables, p. 11).*

Анна відмовляє співрозмовниці, залучаючи короткі категоричні відповіді (*Never; I'm not sorry*).

Оскільки різка незгода шкодить обличчю адресата, АДО може вживати риторичні запитання як засіб пом'якшення категоричності, знижуючи різкість відповіді та не відходячи від ініціальної мети виразити незгоду. Джуді відмовляється від ідеї батька нести виготовлений нею колаж у пакеті для сміття:

(162) *"Let's put your Me collage in a garbage bag so it won't get wet," Dad suggested when she brought it downstairs. "Dad, I'm not carrying my Me collage in a garbage bag." "Why not?" "Did Van Gogh put his Starry Night in a garbage bag?" "She's got a point there" (McDonald, Judy Moody Was in a Mood, p. 105).*

Поєднання імпліцитної відмови у риторичному запитанні та посилення на визнаного генія мистецтва (*Van Gogh; Starry Night*) допомагають АДО змінити точку зору батька і дозволяють їй вчиняти, як хочеться. Успішність тактики засвідчує реакція матері [26, с. 6] – згода з Джуді (*She's got a point there*).

АДО також вербалізує мітиговану відмову за допомогою прийому привернення уваги до деталей повідомлення через інтенсифікатори, які мають допомогти дорослому вивести закодований дитиною смисл. Флорентіна не хоче залишати батька і збиратися до школи:

(163) *"Time for you to braid your hair and get ready for school," said Miss Tredgold. "But it's just getting exciting." "Do as you are told, child." Florentyna reluctantly left her father and went to the bathroom (Arcer, The Prodigal Daughter, p. 38).*

Дитина вказує на свою зацікавленість у спільному з батьком занятті за допомогою інтенсифікатора часу (*It's just getting exciting*). В силу того, що няня дівчинки слідує за її режимом дня, акт незгоди виявляється неуспішним.

АДО також самостверджується через залучення тактики уникання прямої відповіді (3,3%), що є типовою для АДО у шкільному віці при спілкуванні з батьками і дорослими з не ядерної зони дискурсивного оточення. Намагаючись довести свою значущість дорослому АДО може відчувати, що не

здатна встановити своє домінування у розмові, і тому вирішити застосувати інші потенційно успішні ходи. У ДАД дитина надає перевагу прийомам зміни теми розмови та ігнорування слів співрозмовника. Рамона постійно перебиває старшу сестру, яка розповідає родині за столом про свої плани:

(164) *“I want some jelly,” said Ramona. “You mean, “Please, pass the jelly,” corrected Mother, while Beezus waited patiently. “Now, what did you do last week?” asked Aunt Beatrice. “Well, last week I– Beezus began again. “I like purple jelly better than red jelly,” said Ramona. “Ramona, stop interrupting your sister,” said Father. “Well, I do like purple jelly better than red jelly,” insisted Ramona (Cleary, *Beezus and Ramona*, p. 168).*

Ігнорування слів батьків відбувається за рахунок повного повтору своєї попередньої репліки (*I like purple jelly better than red jelly*). Іллокутивну силу повідомлення збільшує дискурсивний маркер здивування (*Well*) та маркер підсилення значення (*do*), який раціоналізує використання повного повтору.

АДО уникає прямої відповіді при зміні теми розмови. Оскар не хоче, аби його мати зустрічалася з іншим чоловіком після того, як помер його батько:

(165) *She said, “I’m trying to find ways to be happy. Laughing makes me happy.” I said, “I’m not trying to find ways to be happy, and I won’t.” She said, “Well, you should.” “Why?” “Because Dad would want you to be happy.” “Dad would want me to remember him.” “Why can’t you remember him and be happy?” “Why are you in love with Ron?” (Safran, *Extremely Loud and Incredibly Close*, p. 91).*

Хлопчик не може підібрати вагомих аргументів, щоб довести матері правильність своєї точки зору. Він змінює тему розмови через уживання спеціального запитання на питання матері (*Why are you in love with Ron?*).

Отже, АДО реалізовує авторитарність до дорослого комуніканта у стратегії самоствердження з метою довести дорослому свою самостійність, право вибору інтересів та дій за рахунок тактик відстоювання та аргументації власної позиції, демонстрування здібностей або повноважень, незгоди та уникання прямої відповіді.



**3.2.2. Стратегія негативного домінування.** Окрім реалізації самоствердження, АДО вдається до стратегії **негативного домінування** для здійснення впливу на дорослого. Як і у спілкуванні формату «дитина – дитина» [168], АДО може реалізовувати стратегію несвідомо. Оскар знаходиться у кафе з подругою його сім'ї і робить комплімент офіціантці, через що остання ніяковіє та почувається некомфортно:

*(166) An African-American woman brought me coffee on a silver tray. I told her, “Your uniform is incredibly beautiful.” She looked at Ada. “Really,” I said. “I think light blue is a very, very beautiful color on you.” She was still looking at Ada, who said, “Thanks, Gail.” As she walked back to the kitchen I told her, “Gail is a beautiful name.” When it was just the two of us again, Ada told me, “Oskar, I think you made Gail feel quite uncomfortable.” “What do you mean?” “I could tell that she felt embarrassed.” “I was just trying to be nice.” “You might have tried too hard.” “How can you try too hard to be nice?” “You were being condescending.” “What's that?” “You were talking to her like she was a child.” “No I wasn't. There's no shame in being a maid. She does a serious job, and I pay her well.” I said, “I was just trying to be nice” (Foer, *Extremely Loud and Incredibly Close*, p. 73).*

Відкриті прояви домінування над своїм співрозмовником, особливо дитини над дорослим, є порушенням норм комунікативної поведінки, тому у більшості негативно сприймаються та відкидаються мовцями. Несвідоме домінування хлопчика над Гейл спричинене ситуативними рольовими конфігураціями КЛІЄНТ – ОФІЦІАНТ та нетиповістю ситуації компліменту в цілому. Ряд синонімічних за структурою компліментів через прикметники позитивної семантики та маркери інтенсифікації значення (*incredibly beautiful; very, very beautiful color on you; beautiful name*), змушує адресата ніяковіти і призводить до комунікативної невдачі.

АДО реалізує стратегію домінування у тактиках докору та вимоги. Авторитарність імплементується у докорі (36,6%) з метою змусити адресата ніяковіти, відчутти докори сумління, визнати неправильність обраної позиції. АДО дорікає батькам чи знайомим дорослим у двох типах ситуацій. Перша – помилки / огріхи / некоректна поведінка власне по відношенню до самої АДО у разі

1) недотримання дорослими обіцянки; 2) недбалості до безпеки життя дитини та обмеження її прав; 3) ганебної поведінки дорослих, за яку дитині соромно. Моллі злиться на матір, бо вона не стримала свого слова:

(167) *“Brian can’t come tonight.” “He has to. That’s why he’s not living with us, because he was allowed to come whenever we’re having chicken.” “Grandpa won’t like Brian.” “Why did you promise, if you were going to break it straightaway?” (Hornby, *How to Be Good*, p. 239).*

Факти недотримання дорослими обіцянки фіксуються і наголошуються АДО. Типовими є лексеми порушеної обіцянки (*promise, say*) у формі минулого часу.

Другий тип КС, в якій АДО дорікає дорослому співрозмовнику – його нетактовність / бездіяльність по відношенню до іншої особи (молодшої з двох дітей, однокласника, друга). Джуді дорікає батькові, оскільки він дозволив її молодшому брату Стінку пити сік у машині над її плакатом, який тепер зіпсований:

(168) *“What happened?” Judy yelled. “I was drinking Jungle Juice from a box,” said Stink, standing behind her in the doorway, “and trying this thing with my straw <...> I’m sorry.” “Stink! You wrecked it. Dad! How could you let him drink Jungle Juice in the car?” (McDonald, *Judy Moody Was in a Mood*, p. 109-110).*

Винуватими у тому, що плакат Джуді зруйновано, є двоє. Однак, дівчинка покладає вину саме на батька як старшого та відповідального. Вона реалізує авторитарність через загальне запитання (*How could you let him drink Jungle Juice in the car?*), а вину брата – окличним реченням та звертанням (*Stink! You wrecked it*).

У дошкільному віці АДО дорікає батькам через свої острахи, неотримання обіцяного, ревності. Вона актуалізує дорікання вдаючись до повторення слів дорослого, який дорікає дитині чи повчає її. 4-річний хлопчик дорікає батькові:

(169) *“I have to watch you all the time,” the boy said. “I know.” “If you break little promises, you’ll break big ones. That’s what you said.” “I know but I won’t” (McCarthy, *The Road*, p. 10).*

З переходом до шкільного віку АДО виражає дорікання за допомогою різних типів питальних речень, звертань, лексем на позначення розуміння (*get, know*), уживання декількох секвенцій простих речень. Діалогічні обміни дівчат з батьком

вирізняє особлива емоційність. Елайза вичитує батька за те, що він знав про її перемогу у конкурсі і не привітав:

(170) *“This is quite a surprise!” “But I already told you. You’ve known all week.” Eliza spits words. “And you haven’t said anything.” She feels the pressure of tears against her eyeballs but forbids herself to cry. “Eliza. Elly-belly. I didn’t know” (Goldberg, Bee Season).*

Дитина підліткового віку дорікає батькам через асертиви для констатації їх безтактовності, конструкції з дієсловом *can* (*I can’t believe; how can you?*), емоційні оператори. Авторитарність реалізується у різкій формі із порушенням правил увічливості. Джес дорікає батькові через необачний коментар про її хлопця:

(171) *Dad said, “Boys who dye their hair are a bit –”and then he paused. Jas glared. “Are a bit WHAT exactly?” she shouted, and I prayed to God to throw down another rock to knock Dad out and shut him up. He said, “They’re a bit girly,” and she said, “You mean GAY,” and Dad replied, “You said it, not me.” Then there was silence and it went on and on until Jas said, “Stop the car.” And Dad said, “Don’t be ridiculous,” and Jas screamed, “Stop the EFFING car.” Dad pulled up (Pitcher, My Sister Lives on the Mantelpiece, p. 49).*

Джес дорікає батькові за імпліцитно виражене обвинувачення її хлопця (*Boys who dye their hair are a bit-*) уточнюючим запитанням (*Are a bit WHAT exactly*). Вибір ликознижуючої лексеми (*girly*) по відношенню до хлопця підвищує рівень конфліктності ситуації. Крайній негативізм вербальної та невербальної поведінки Джес сигналізує про повне порушення статусно-рольової парадигми з її боку [26, с. 8]. Ігнорування батьком вимоги як нерелевантної (*Don’t be ridiculous*) підштовхує Джес до залучення повтору вимоги вже з лайливим емпатичним оператором (*Stop the EFFING car*).

Реалізуючи стосунки авторитарності у спілкуванні з дорослим з не ядерної зони дискурсивного оточення, АДО вдається до розповідних простих та складних речень для спокійного окреслення вини дорослого. Було встановлено, що такі ситуації є типовими для АДО шкільного віку. На занятті хлопчик дорікає вчителю, що заміняє, за те, що він посміявся з шапки дівчинки з класу:

(172) *Mr. Barnes sat behind his desk. He pointed at Justine. "Put your hat in a cage before it flies away," he said. Justine put her hat under the desk. "That was funny," he said to the class. "Why aren't you laughing?" "She's our friend," Sadfar said. "It's not nice to make fun of the way she dresses." Mr. Barnes stood. He glared at Sadfar (Brouwer, Justine McKeen, Walk the Talk, p. 10–11).*

Окрім докору, АДО залучає у своє мовлення з дорослим тактику вимоги (9,4%), яка застосовується нею у шкільному віці. Авторитарність реалізується директивними конструкціями а) V+...!; б) Stop+Ving...!; в) Don't +V...!

Дев'ятирічний Маркус ініціює розмову між його матір'ю та їх знайомим. Хлопчик підштовхує співрозмовників до бесіди:

(173) *"Don't just sit there," he said. "Talk to each other." Both Will and Fiona looked at him. "What do you want us to talk about?" "Anything. Politics. Films. Murders. I don't care" (Hornby, About a Boy, p. 16).*

АДО намагається сприяти діалогу між дорослими за допомогою директивів (*Don't just sit there; talk to each other*). Компетенції хлопчика, однак, не вистачає задля проведення дорослих по успішному процесу спілкування, тому він пропонує ідеї, подані у однорідних простих називних реченнях (*Anything. Politics. Films. Murders*) і підсумовує реплікою, яка надає право вибору (*I don't care*).

Значної різниці між тим, як АДО реалізує тактику вимоги перед батьками чи іншим дорослим, виявлено не було. Невербально, однак, поведінка АДО при вимозі батькам відрізняється більшою емоційністю. Це видно з активного залучення НВК просодичного характеру. Бізус зривається на матір:

(174) *"Ramona, what happened to Beezus?" Mrs. Quimby was alarmed. "Don't ever call me Beezus again!" Beezus's voice was fierce. Mrs. Quimby looked at Ramona for the explanation (Cleary, Ramona the Brave, p. 4).*

Дівчинка вимагає від матері більше не називати її повним ім'ям. Важливість вимоги Бізус підкреслює маркером (*ever*) та просодичним (*voice was fierce*).

АДО може вимагати здійснення дії від дорослого з не ядерної зони свого дискурсивного оточення за умови наявності різкої відмінності у соціальному положенні адресанта і адресата, а також ситуативної соціальної ролі. Наприклад,

якщо дорослий виконує роль прибиральника, садівника чи працює в наймах у родині, членам якої має служити. Колін віддає накази старому садівнику нікому не розповідати про знайдений таємний сад:

*(175) "I'm your master," he said, "when my father is away. And you are to obey me. This is my garden. Don't dare to say a word about it! You get down from that ladder and go out to the Long Walk and Miss Mary will meet you and bring you here. I want to talk to you. We did not want you, but now you will have to be in the secret. Be quick!" <...> "Eh! lad," he almost whispered. "Eh! my lad!" And then remembering himself he suddenly touched his hat gardener fashion and said, "Yes, sir! Yes, sir!" and obediently disappeared (Burnett, *The Secret Garden*, p. 210).*

Авторитарність імплементується у вигляді невеликого монолога, який не передбачає реплік-реакцій зі сторони адресата. Для більшої переконливості наказу хлопчик застосовує лексичні одиниці на позначення домінування (*master; are to obey me; don't dare say; be quick*). Усвідомлення садівником того, що їхнє спілкування відбувається у статусно-орієнтованому, а не особистісному форматі передається у сигналах розуміння від чоловіка (*Eh, lad*), які змінюються формальним (*Yes, sir*).

Таким чином, вдаючись до стратегії негативного домінування, АДО підкреслює провину дорослого за рахунок влучного застосування ВК та НВК у тактиці докору, а також намагається змусити дорослого виконати бажану для неї дію шляхом імплементції тактики вимоги.

### Висновки до Розділу 3

1. Інгерентна стратегічність комунікації дискурсивної особистості зумовлює необхідність дослідження дискурсивних стратегій і тактик, за допомогою яких дитина реалізує авторитарність у дискурсі. Дитина як авторитарна дискурсивна особистість використовує стратегіко-тактичний арсенал для обробки партнера по спілкуванню з метою підкорити його і примусити діяти як їй заманеться.

2. Глобальне налаштування авторитарної дитини на кооперативну чи конфліктну взаємодію відображається у застосованих нею стратегіях для реалізації позитивної та негативної авторитарності. Позитивна авторитарність – здійснення комунікативного впливу на адресата комунікативної ситуації з метою критики та коригування його поведінки, прояву турботи, спрямування у необхідне русло заради його блага. Дитина імплементує позитивну авторитарність у стратегії позитивного домінування за допомогою тактик повчання, спонукання, прояву турботи по відношенню до адресата-дитини.

3. Реалізація негативної авторитарності у дитячому авторитарному дискурсі залежить від типу іллокуції дитини: імпліцитна іллокуція представлена у стратегії маніпулювання, експліцитна – у стратегії негативного домінування, іллокуція виставити адресата у невігідному світлі перед іншими учасниками комунікативного процесу – у стратегії дискредитації.

3.1. Дитина як авторитарна дискурсивна особистість актуалізує маніпулювання адресатом свідомо чи несвідомо, залучаючи до інструментарію вербальні і невербальні комунікативні компоненти. Вона організовує мовлення у спосіб, за якого здійснює прихований комунікативний вплив на адресата з метою змінити його плани та думки. Стратегія втілюється через тактики апеляції до емоцій адресата, створення образу винагороди, опосередкованого впливу через залучення третьої особи, удаваної доброзичливості.

3.2. Негативне домінування представлено у дитячому авторитарному дискурсі свідомим та несвідомими типами. Свідоме домінування характеризується здійсненням цілеспрямованого впливу на адресата з метою його підкорення. Несвідоме домінування є випадковим, ситуативним проявом авторитарності дитини, яка не керується установкою підкорення адресата. У рамках стратегії домінування виокремлено реалізацію активного (спонукання адресата виконати активну дію на вимогу авторитарної дитини) та пасивного домінування (демонстрація авторитарною дитиною свого домінуючого становища, вищого статусу без спонукання адресата до активної дії). Тактичний репертуар авторитарної дитини при імплементатії активного домінування включає в себе тактики

аргументації, погрози і наказу. Пасивне домінування реалізується у тактиках ігнорування слів співрозмовника, демонстрації агресії, демонстрації інтелектуальної переваги, відмови і звинувачення.

3.3. Стратегія дискредитації мовця ґрунтується на підриві довіри до адресата, приниженні його авторитету, фокусуванні уваги на негативних якостях характеру. Дитина як авторитарна дискурсивна особистість імплементує цю стратегію в умовах публічності, тобто за присутності свідків морального ураження об'єкту дискредитації. Тактичний арсенал авторитарного мовця наповнюють тактики образи, глузування, применшення чеснот адресата.

4. Інтерація із дорослим комунікантом відбувається за умов реалізації дитиною негативної авторитарності, яка проявляється у двох напрямках – відстоюванні власної значущості в очах дорослого та здійсненні експліцитного впливу на нього з метою встановити домінування. Тобто авторитарна дитина втілює стратегії самоствердження і негативного домінування у взаємодії як з батьками, так і дорослими з не ядерної зони свого дискурсивного оточення. Вона імплементує стратегію самоствердження за рахунок тактик відстоювання та аргументації власної позиції, демонстрування здібностей та повноважень, незгоди і уникання прямої відповіді. Тактичний інструментарій стратегії негативного домінування наповнюють тактики докору і вимоги.

Основні положення розділу відображені у таких публікаціях автора: [168; 170; 176; 180; 376].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У проведеному дисертаційному дослідженні проаналізовано вербальні та невербальні параметри авторитарного спілкування дитини, які у процесі міжособистісної взаємодії формують авторитарну дискурсивну особистість дитини та дитячий авторитарний дискурс.

Аналіз структурно-семантичних та лінгвопрагматичних особливостей владної мовленнєвої продукції здійснено на дошкільному (3-6 років), шкільному (7-12 років) та підлітковому (13-17/18 років) вікових зрізах. Реалізація авторитарності у особистісно- / статусно-орієнтованому спілкуванні зумовила необхідність урахування вікових та соціальних параметрів адресата.

Новизну дослідження складає розмежування специфіки вживання вербальних та невербальних комунікативних компонентів у дитячому авторитарному дискурсі у групах спілкування «дитина – дитина» / «дитина – дорослий». У реалізації авторитарності з дитиною проаналізовано ситуації комунікативної взаємодії з представниками ядерної / не ядерної зони дискурсивного оточення. При здійсненні авторитарного впливу на дорослого співрозмовника розмежовано ситуації з батьками / дистанційованими партнерами.

Дитячий авторитарний дискурс визначено як мисленнєво-комунікативну діяльність дитини як авторитарної дискурсивної особистості для встановлення владно-підвладних стосунків із адресатом, зміни його світобачення / поведінки, примусу до виконання певних дій шляхом здійснення авторитарного впливу на нього.

Тяжіння до владного стилю спілкування зумовлене типом психологічної диспозиції дитини, а саме схильності до авторитарності, яка починає проявлятися з раннього дитинства і відображається у її діяльнісній та мовленнєвій продукції, та мовленням батьків, чий приклад дитина наслідує.

Відмінними формами реалізації дитячої авторитарності є примха та рольова гра. Примху потрактовано як експлікацію дитиною свавільної, алогічної вимоги отримати бажане, яка сприймається іншими комунікантами як незрозуміла забаганка. Рольова гра – сфера відтворення елементів світу дорослих, у якій дитина



приміряє різні ролі згідно створеного сценарію і за допомогою вербальних / невербальних комунікативних компонентів домагається керівних позицій / підтримує сформовану владну вертикаль, керуючи іншими учасниками гри та їх дискурсами.

Авторитарний вплив у дискурсі дитини є завжди результативним, однак не обов'язково успішним. За успішності реалізованої авторитарності спостерігається перлокутивний ефект підкорення адресата і прийняття їм волі адресанта. Неуспішність авторитарного впливу викликана супротивом адресата, який визначаємо як набір тактик та мовленнєвих дій, які виражають бажання адресата протистояти нав'язаній волі співрозмовника.

У ситуаціях імплементації супротиву у мовленні адресата було виокремлено недостатній, достатній та надмірний типи. Недостатній супротив позначає слабку комунікативну позицію адресата; достатній супротив призводить до зрівняння комунікативних статусів мовців; надмірний супротив спричиняє зсув комунікативної влади у бік адресата.

У здійсненні впливу на однолітка авторитарна дитина вибудовує ієрархічну вертикаль, а у спілкуванні з дорослим комунікантом намагається подолати апріорі існуючу. Продукування дитиною авторитарного спілкування із сіблінгом відбувається з метою встановити стосунки субординації, прибрати існуючу статусну асиметрію, висловити підтримку за допомогою особових / присвійних займенників, номінацій інтелектуальної переваги / перевірки розуміння, засобів категоричності, іронії, аргументації, лексем негативної конотації, повторів, кооперативних / конфліктних контактних жестів.

Спілкуючись із дитиною з не ядерної зони свого дискурсивного оточення, авторитарна дитина запрошує її до своїх занять, не погоджується з її повчаннями / наказами, встановлює контроль, здійснює наставництво, знецінює через образливі вокативи, прикметники негативної семантики, модальні засоби облігаторності, складні синтаксичні конструкції, речення умовного стану, одиниці зниженого регістра, наставництва, самовихваляння, монолог.

Діалогу з батьками притаманна авторитарність у алогічному докорі, вираженні невдоволення недотриманням обіцянки / бездіяльністю, захисті свого

бачення ситуації, нехтуванні принципами увічливості для переведення стосунків у горизонтальну площину за рахунок предикатів на позначення волевиявлення, опозиції особових займенників 1-ї та 2-ї особи, маркерів емоційності, лексичних табу, директивів, синтаксичних повторів, аргументації, риторичних запитань.

Спілкування з дорослим дистанційованим партнером відзначається реалізацією ситуативної авторитарності, зумовленої емоційним потрясінням дитини, статусними перевагами, володінням цінними для дорослого знаннями за рахунок прийомів іронії / сарказму, синтаксичного паралелізму, умовних речень причинно-наслідкового зв'язку, питальних конструкцій, емпатичних операторів.

В авторитарному спілкуванні комунікативний потенціал виявляє також невербальний паспорт дитини, який сприяє збільшенню іллокутивної сили повідомлень, створенню кооперативної / конфліктної спрямованості спілкування, виконує інформативну та прескриптивну функції.

Кінесично значущими виявлено довгий невідривний / різкий погляд у вічі адресата, широку / фальшиву / глумливу усмішку; заспокійливі / агресивні жести. Проксемічно дієвим є збільшення / скорочення дистанції між співрозмовниками, зміна положення у вертикальному просторі, різкі нахили / оберти тіла, поза. Просодично ефективною при реалізації авторитарності є вимова різким гучним / спокійним голосом. Надвербальні компоненти допомагають здійснювати авторитарний вплив як атрибути статусу дитини, які сигналізують про рівень її влади, соціальне положення.

Серед базових критеріїв у дослідженні дитячої авторитарності знаходиться тип установки – здійснити авторитарний вплив з метою коригування поведінки адресата, настанови, повчання задля його блага або підкорення адресата для виставлення його у негативному світлі, підкреслення його недоліків, демонстрування власної зверхності. Виходячи з цього, проаналізовано утілення позитивної та негативної авторитарності, де першу дитина реалізує у спілкуванні з іншими дітьми, другу – у спілкуванні з дітьми і дорослими.

Позитивна авторитарність втілюється у стратегії позитивного домінування. Інструментами імплементації стратегії є тактики повчання, спонування, прояву

турботи за рахунок спонукальних та прескриптивних конструкцій, пестливих вокативів, маркерів завіряння, кооперативних контактних жестів.

Аналіз негативної авторитарності з адресатом-дитиною підлягає подальшому розподілу відповідно до іллокутивної мети – здійснити прихований маніпулятивний вплив, експліцитно встановити контроль над адресатом, виставити його у негативному світлі перед іншими. Інструментами утілення авторитарності є стратегії маніпулювання, негативного домінування та дискредитації.

Авторитарна дитина маніпулює через тактики апеляції до емоцій адресата, створення образу винагороди, опосередкованого впливу через залучення третьої особи, удаваної доброзичливості. Вони реалізовані інклюзивними займенниками, конструкціями причинно-наслідкового зв'язку, директивами, прийомами перекладання відповідальності, емоційного шантажу, уникання прямої відповіді, перекручування інформації, автономними невербальними компонентами.

Негативне домінування є активним / пасивним. У активному домінуванні дитина здійснює владний вплив з метою спонукати адресата до виконання певної дії через тактики аргументації, погрози і наказу. У пасивному домінуванні дитина демонструє співрозмовнику його нижчість на статусній вертикалі, менший рівень влади, і не передбачає активної дії з його сторони. Тактичний арсенал складають ігнорування слів співрозмовника, демонстрація агресії, демонстрація інтелектуальної переваги, відмова, звинувачення. Зазначені тактики реалізують інвективні вокативи, засоби негативності, директиви, прийоми референції до авторитету, ухиляння від відповіді, самовихваляння, повчання, проста / складна аргументація.

Стратегія дискредитації втілюється авторитарною дитиною через залучення тактик образи, глузування, применшення чеснот мовця. Стратегічною метою є паплюження іміджу адресата і представлення його у негативному світлі через уживання ликознижуючих номінацій, інвективи, модальних засобів упевненості, директивів, конструкцій умовного стану, засобів мовної креативності, іронії та сарказму у питаннях, «компліментах», лексемах «співчуття», насмішки, порівнянь.

По відношенню до дорослого адресата авторитарна дитина реалізує негативну авторитарність, яка проявляється у відстоюванні власної значущості перед дорослим та здійсненні авторитарного впливу на дорослого з метою змусити його до виконання певної дії. Негативну авторитарність утілюють стратегії самоствердження та негативного домінування. Перша реалізується за посередництвом тактик відстоювання та аргументації власної позиції, демонстрування здібностей та повноважень, незгоди та уникання прямої відповіді. Тактичне наповнення стратегії негативного домінування складають тактики докору і вимоги. Зазначені тактики імплементуються у лексемах негативної конотації, маркерах недовіри, директивах, прийомах зміни теми розмови / ігнорування, риторичних запитаннях, генералізаціях, повторях слів дорослого, порушенні максимум увічливості, емоційних невербальних компонентах.

Проведення дослідження дало можливість верифікації висунутої гіпотези шляхом виявлення основних структурно-семантичних та лінгвопрагматичних характеристик дитячого авторитарного дискурсу (комунікативних компонентів вербального, невербального та надвербального рівнів), які авторитарна дитина залучає до свого репертуару з метою здійснення авторитарного впливу на співрозмовника; та шляхом встановлення особливостей впливу на адресата різного віку та закріпленості за зоною дискурсивного оточення дитини. Таким чином, мета дисертаційного дослідження досягнута і гіпотеза підтверджена.

Проведений аналіз вербальних та невербальних комунікативних компонентів дискурсу дитини як авторитарної дискурсивної особистості, відкриває перспективи, які можуть бути пов'язаними з:

- 1) зіставним аналізом структурно-семантичних та лінгвопрагматичних особливостей авторитарності дитини у моно- та гетерогендерному спілкуванні;
- 2) проведенням зіставного дослідження реалізації впливу у дитячому авторитарному спілкуванні у синхронії та діахронії;
- 3) розбудовою методики дослідження нестандартних змін у розвитку дискурсу авторитарної особистості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. Москва : Астрель, 2017. 604 с.
2. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2016. 277 с.
3. Амзаракова И. П. Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста : дисс. ... доктора филол. наук :10.02.04. Москва, 2007. 495 с.
4. Андрущенко І. О. Просодичні характеристики публічного мовлення акцентуєваних особистостей (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2018. 312 с.
5. Анохіна Т. О. Семантизація категорії мовчання в англomовному художньому дискурсі : монографія. Вінниця : НОВА КНИГА, 2008. 160 с.
6. Анохіна В. С., Кравченко О. В. Повседневная коммуникация в стратегиях и тактиках обиходно-бытового общения (на материале семейной речи) : монография. Таганрог : издательство Волошина О. И., 2017. 183 с.
7. Арутюнова Н. Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд., доп. Москва : Большая российская энциклопедия, 2002. С. 136–137.
8. Арутюнова Н. Д. Молчание: контексты употребления. *Логический анализ языка. Язык речевых действий*. Москва: Наука, 1994. С. 106–117.
9. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата. *Известия АН СССР*. 1981. Т. 40, № 4. С. 356–367.
10. Астафурова Т. Н., Анненкова О. В. Дискурс англосаксонской абсолютной власти. *Дискурс-Пи*. 2016. Т. 13, № 1(22). С. 119–122.
11. Бабире О. В. Персуазивні і маніпулятивні стратегії англomовної комунікації з екотематиками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2014. 20 с.

12. Бакіна Т. С. Сучасний фольклор школярів (Особливості творення і побутування) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 1997. 24 с.
13. Барташева А. И. Взаимодействие невербальных и вербальных компонентов ситуации коммуникативного доминирования в англоязычном дискурсе : дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харьков, 2004. 199 с.
14. Барташева Г. І. Просторова орієнтація як засіб вираження асиметричності стосунків комунікантів у авторитарному дискурсі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов»*. 2011. № 973. С. 13–18.
15. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 305 с.
16. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
17. Баязитов Р. Ф. Авторитарный стереотип: сущность и проявления в социальных взаимодействиях : монография. Нижнекамск : Издательство НМИ, 2006. 175 с.
18. Безугла Л. Р., Романченко І. О. Лінгвопрагматика дискримінації у публіцистичному дискурсі : монографія. Харків : ФОП Лисенко І. Б., 2013. 182 с.
19. Безугла Л. Р. Риторичні висловлення у німецькому та українському діалогічному дискурсі // *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XVI наук. конф. з міжнар. участю. (Харків, 3 лют. 2017)*. Харків, 2017. С. 10–11.
20. Безуглая Л. Р. Значимое молчание в системе прагматической импликации *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. 2004. Вип. 636. С. 47–49.
21. Белова А. Д. Комунікативні стратегії і тактики. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2004. Вип. 10. С. 11–16.
22. Белова А. Д. Поняття «стиль», «жанр», «дискурс», «текст» у сучасній лінгвістиці. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія*. 2002. Вип. 31-32. С. 11–14.

23. Белова С. Є. Структурно-семантичні та лінгвопрагматичні особливості непрямих відповідей адресата в різних типах англомовного дискурсу : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2017. 219 с.
24. Безменова Н. А., Белянин В. П. Оптимизация речевого воздействия : кол. монография / под общ. ред. Р. Г. Котова. Москва : Наука, 1990. 240 с.
25. Белова А. Д. Лингвистические аспекты аргументации : монография. Киев : Астрей, 1997. 311 с.
26. Бігарі А. А. Дискурс сучасної англомовної сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2006. 21 с.
27. Бік К. В. Психологічні особливості авторитарно спрямованої особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2013. 179 с.
28. Бичковская И. А. Национальная языковая картина мира как фактор развития языковой личности ребёнка // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире : материалы III междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 26–27 окт. 2018). Минск, 2018. С. 232–236.
29. Богданов В. В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство. *Язык, дискурс и личность*. Тверь : Изд-во ТГУ, 1990. С. 26–31.
30. Богин Г. И. Современная лингводидактика : учебное пособие для вузов. Калининград : Издательство Калининградского университета, 1980. 61 с.
31. Бондаренко Е. В. Картина мира и матричное моделирование как базовый метод ее анализа. *Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка* : кол. монография. Харьков : Издательский центр ХНУ им. В. Н. Каразина, 2017. С. 59–105.
32. Бондаренко Е. В., Мартынюк А. П., Фролова И. Е., Шевченко И. С. Введение. *Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка* : кол. монография. Харьков : Издательский центр ХНУ им. В. Н. Каразина, 2017. 246 с.
33. Борисенко Н. Д. Відмова крізь призму принципу ввічливості: комунікативно-прагматичний аспект (на матеріалі сучасної британської драми). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2016. № 22. С. 77–79.

34. Боть Л. П., Малишева О. І. Вивчення дитячого мовлення: історія та напрямки дослідження. *Культура народів Причорномор'я*. 2007. Вип. 120. С. 63–67.
35. Букин А. С. Некооперативный диалог (на материале англоязычной художественной литературы) : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки». Москва, 2016. 19 с.
36. Буренко Т. Функціональні особливості докору в англomовному дискурсі ХХ століття. *Південний архів. Філологічні науки*. 2018. Вип. 73. С. 81–84.
37. Вайсбергер Й. Л. Родной язык и формирование духа : пер. с нем. Изд. 2-е. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 232 с.
38. Вансяцкая Е. А. Манипулирование эмоциями коммуникантами-детьми в игровой деятельности (на материале художественных произведений). *Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки»*. 2012. № 3(4). С. 294–297.
39. Вансяцкая Е. А. Протестное поведение девочек и способы его репрезентации (на материале англоязычных художественных текстов). *Вестник Ивановского государственного университета*. 2018. № 3(11). С. 5–8.
40. Вансяцкая Е. А. Речевой жанр ссоры в невербальном поведении коммуникантов-детей: тактика прерывания контакта. *Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2019. № 3(12). С. 5–8.
41. Варяниця Л. О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Луганськ, 2006. 20 с.
42. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади : монографія. Київ : КСУ, 2005. 492 с.
43. Вецкур Т. А. Соціопрагматичні особливості повчального дискурсу (на матеріалі англomовної прози другої половини ХХ – початку ХХІ століть) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Луцьк – Запоріжжя, 2018. 280 с.
44. Віротченко С. А. Особливості вираження негативних емоцій засобами невербальної комунікації (гендерний аспект) // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали ХVІ наук. конф. з міжнар. участю (Харків, 3 лют. 2017). Харків, 2017. С. 19–20.



45. Віротченко С. А. Проксемічна складова англомовного діалогічного дискурсу : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови». Харків, 2011. 20 с.
46. Вовк О. І. Мовна особистість як науковий феномен. *Мовна особистість: лінгвістика і лінгводидактика*. Київ – Черкаси, 2018. Вип. 4. С. 27–31.
47. Воейкова М. Д. Модальность и механизмы усвоения языка. *ACTA LINGUISTA METROPOLITANA. Труды Института лингвистический исследований РАН*. 2017. Т. XXI, Ч. 3. С. 461–477.
48. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001. № 1. С. 64–72.
49. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 62–76.
50. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 4-е, испр. Москва : «Лабиринт», 1996. 351 с.
51. Гавриленко А. И. Просодические особенности немецкой детской речи : экспериментально-фонетическое исследование : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки». Москва, 2009. 18 с.
52. Гавриш М. Невербальна поведінка в ситуаціях соціального і ситуативного домінування. *Мова і суспільство*. 2010. Вип. 1. С. 208–215.
53. Галапчук О. М. Вікова диференціація стратегій і тактик дискурсу в сучасній англійській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Харків, 2000. 20 с.
54. Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения: от года до шести. Москва : ИНТОР, 1996. 160 с.
55. Глonti-Катамадзе И. Метафорическое моделирование языковой картины мира ребенка-би/полилингва : дисс. ... доктора филологии. Батуми, 2013. 143 с.
56. Годонюк В. Емпіричне дослідження самоствердження дитини дошкільного віку в родині. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2016. Вип. 1. С. 130–136.

57. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. Москва : ДомКнига, 2006. 112 с.
58. Гребенщикова Т. А., Зачесова И. А. Варианты дискурсивного воздействия в повседневном семейном диалоге. *Психолінгвістика*. 2011. Вип. 8. С. 15–22.
59. Гребенщикова Т. А., Зачесова И. А. Реализация отношений доминирования-подчинения между членами семьи в повседневном дискурсе. *Экспериментальная психология*. 2011. Т. 4, № 4. С. 74–87.
60. Гридина Т. А. «Своя игра»: ребёнок в мире языка: монография. Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2015. 177 с.
61. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 2000. 400 с.
62. Гуменюк Л. Й. Авторитарна і тоталітарна особистість (психологічні концепти). *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. Львів, 2018. № 1. С. 24–32.
63. Гусева Г. Г. Ергономіка дискурсу дитини // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XV наук. конф. з міжнар. уч. (Харків, 5 лют. 2016). Харків, 2016. С. 34–35.
64. Гусева Г. Г. Комічний дискурс мовної особистості дитини в сучасному лінгвокультурному просторі Великої Британії і США : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2013. 247 с.
65. Данюшина Л. А. Детский дискурс как феномен формирующейся языковой личности : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Ростов-на-Дону, 2014. 207 с.
66. Дейк Т. А. Ван. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации : пер. с англ. Москва : Либроком, 2013. 344 с.
67. Дмитрук О. В. Маніпулятивні стратегії в сучасній англійській комунікації (на матеріалі текстів друкованих та Інтернет-видань 2000-2005 років) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2006. 229 с.
68. Доброва Г. Р. Инвариантное и вариативное в речевом онтогенезе: взгляд онтолингвиста. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2018. № 189. С. 94–103.

69. Добря М. Я. Элокуция детской речи как сфера лингвокреативной деятельности // От дифференциации наук – к трансдисциплинарности : материалы Всеросс. научн.-практ. конф. с междунар. уч. (Абакан, 25–27 сент. 2019). Абакан, 2019. С. 124–127.
70. Донец П. Н. К вопросу о соотношении понятий «коммуникация» / «дискурс» и возможностей его типологизации // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XVIII наук. конф. з міжнар. уч. (Харків, 1 лют. 2019). Харків, 2019. С. 39–40.
71. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. Москва : ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. 334 с.
72. Дуброва Н. В. Фрагмент речевой картины мира младших школьников (на материале наречия) : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык». Волгоград, 2016. 23 с.
73. Еливанова М. А., Семушина В. А. К вопросу об инпуте, его источниках и некоторых особенностях переработки детьми раннего-дошкольного возраста // Проблемы онтолингвистики : материалы ежегодной научной конференции (Иваново, 23–26 март. 2016). Иваново, 2016. С. 294–300.
74. Ерзинкян Е. Л. Лингвистическая категория вежливости: семантика и прагматика : монография. Ереван : Издательство ЕГУ, 2018. 410 с.
75. Ермоленкина Л. И. Дискурсивная личность в коммуникативном пространстве современного радио. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2017. № 2(179). С. 37–40.
76. Жуковська А. В. Тактильна поведінка мовця в англomовному художньому дискурсі: номінативний та комунікативно-прагматичний аспекти : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2018. 230 с.
77. Загнітко А., Загнітко Н. Теорія сучасної лінгвоперсонології: рівні й категорії. *STUDIA UKRAINICA POSNANIENSIA*. 2016. Vol. IV. С. 23–32.
78. Зверева О. Г. Комунікативні стратегії сіблінгів в англomовному сімейному дискурсі : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2014. 287 с.

79. Зірка В. В. Мовна парадигма маніпулятивної гри в рекламі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора філол. наук : 10.02.02 «Російська мова». Київ, 2005. 32 с.
80. Ільченко М. Л. Гендерна специфіка стратегій комунікативного домінування в американських передвиборчих дебатах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Харків, 2014. 23 с.
81. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. Москва : Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
82. Иссерс О. С. Речевое воздействие. Изд. 4-е. Москва : Флинта, 2016. 224 с.
83. Казаковская В. В. От протодиалога к диалогу: коммуникативная компетенция ребенка раннего возраста. *Речь ребенка: проблемы и решения*. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 168–198.
84. Калита А. А., Тараненко Л. И. Речевая манипуляция: определение, функция, механизм реализации. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2012. № 1022. С. 10–19.
85. Камінська М. О. Імплицитна негативна оцінка в сучасному англомовному діалогічному дискурсі: когнітивно-прагматичний аспект : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2018. 239 с.
86. Карасик В. И. Дискурсивное проявление личности. *Russian Journal of Linguistics*. 2016. № 20(4). С. 56–77.
87. Карасик В. И. Языковая личность: аспекты изучения // *Язык и культура : материалы II междунар. науч. конф.* (Москва, 17–21 сент. 2003). Москва, 2003. С. 362–363.
88. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
89. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 6-е. Москва : Издательство ЛКИ, 2007. 264 с.
90. Карпчук Н. П. Адресованість в офіційному та неофіційному англомовному дискурсі (комунікативно-прагматичний аналіз) : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа», 2006. 159 с.

91. Кашкин В. Б. Парадоксы границы в языке и коммуникации : монография. Воронеж : Издатель О. Ю. Алейников, 2010. 382 с.
92. Ключев Е. В. Речевая коммуникация. Москва : ПРИОР, 2009. 122 с.
93. Кобзев М. В. Лексичний повтор в англійській та українській мовах: структура і семантика : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.17 «Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство». Донецьк, 2014. 20 с.
94. Ковальчук О. К. Єдність просодичних та кінесичних засобів у мовленні шеф-кухарів (інструментально-фонетичне дослідження на матеріалі британських телевізійних кулінарних передач) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Одеса, 2018. 203 с.
95. Козлова В. В. Міжкультурний аспект мовленнєвого впливу. *Молодий вчений. Філологічні науки*. 2016. № 11(38). С. 202–205.
96. Козлова В. В. Реалізація виховного впливу в англomовному парентальному дискурсі : структурно-семантичний та прагматичний аспекти : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2012. 219 с.
97. Козлова О. А. Роль сюжетно-ролевой игры в усвоении ребёнком социального опыта // Социальная психология личности и акмеология : сборник материалов междунар. научно-практич. конф. (Саратов, 19–20 окт. 2017). Саратов, 2017. С. 142–145.
98. Колодяжна К. В. Глузування як тип розмовного гумору. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. 2018. № 29 (68). С. 10–13.
99. Кононова Ю. Н. Детский дискурс: аспектология и типология. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2013. № 3, Ч. 1. С. 122–126.
100. Король А. А. Висловлення – звинувачення у сучасному німецькомовному художньому дискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Чернівці, 2007. 20 с.
101. Костогладова Л. П. Национально-культурная специфика вербализации детских эмоций (на материале русской и немецкой языковых культур) :

- автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка». Белгород, 2008. 26 с.
102. Котов М. В. Адаптивні стратегії полікультурної дискурсивної особистості в англомовному комунікативному просторі : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2014. 264 с.
103. Котов М. В. Особливості взаємодії тактик кооперативного та некооперативного спрямування у ситуації спілкування англійською як лінгва франка. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов»*. 2019. Вип. 89. С. 7–11.
104. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак : пер. с итал. Изд. 3-е. Харьков : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2018. 220 с.
105. Кощеева О. В. Речезанровый аспект становления коммуникативной компетенции в онтогенезе : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка». Саратов, 2012. 19 с.
106. Крайник О. В. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні параметри заперечення в сучасній німецькій мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Львів, 2016. 213 с.
107. Крамер Дж., Олстед Д. Маски авторитарности: Очерки о гуру : пер. с англ. Москва : Прогресс-Традиция, 2002. 408 с.
108. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. 375 с.
109. Красных В. В. Структура коммуникации в свете лингвокогнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст) : автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка». Москва, 1999. 72 с.
110. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. Москва : Новое литературное обозрение, 2002. 592 с.
111. Крейдлин Г. Е. Невербальные и смешанные коммуникативные табу в разных культурах. *ИЗВЕСТИЯ РАН. СЕРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И ЯЗЫКА*. 2018. Т. 77. № 4. С. 5–14.

112. Крейдлин Г. Е. Семиотическая концептуализация тела и проблема мультимодальности. *Экология и коммуникативная практика*. 2014. № 2. С. 100–120.
113. Крисанова Т. А. Висловлювання негативної оцінки адресата в сучасній англійській мові (комунікативно-прагматичний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 1999. 18 с.
114. Кріпак Ю. В. Стратегії і тактики мовленнєвої агресії у сучасному англійськом діалогічному дискурсі : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2018. 211 с.
115. Крутій К. Л., Зданевич Л. В. Дитячі оказіоналізми як продукт мовної системи та феномен дитячого мовлення // Інноваційні технології в дошкільній освіті : збірник абстрактів міжнар. наук.-практич. інтернет-конференції. (Переяслав-Хмельницький, 28–29 берез. 2018). Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 28–30.
116. Крючкова П. Г. Авторитарний дискурс (на матеріалі сучасної англійської мови) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2003. 193 с.
117. Крысин Л. П. Речевое общение и социальные роли говорящих. *Социально-лингвистические исследования*. Москва : Наука, 1977. С. 49–51.
118. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). *Язык и наука конца XX века*. Москва : Институт научной информации по общественным наукам РАН, 1995. С. 144–238.
119. Кудрявцева А. Ю. Речевые реализации стратегии доминирования в официальном полилоге (на материале ток-шоу) : дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Санкт-Петербург, 2017. 184 с.
120. Кузьмина Т. В. Эффективное манипулирование поведением человека. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2017. 146 с.
121. Куликова О. В. Лингвопрагматические основания теории аргументации (на материале английского языка) : автореф. дисс. на соискание уч. степени докт. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки». Москва, 2011. 61 с.

122. Кусов Г. В. Оскорбление как иллокутивный лингвокультурный концепт : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Краснодар, 2004. 245 с.
123. Куценко М. А. Просодичне оформлення висловлень співчуття в англійському мовленні (експериментально-фонетичне дослідження) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2019. 394 с.
124. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета, 1986. 136 с.
125. Лабунская В. А. Социальная психология внешнего облика: подходы, проблемы и перспективы исследований // Материалы съезда Российского психологического сообщества. Казань : Издательство Казанского университета, 2017. Т. 2. С. 166–168.
126. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. 608 с.
127. Лапшина І., Козак І. Порівняльні аспекти формування мовної особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Психолінгвістика : збірник наукових праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. 2015. Вип. 18(2). С. 194–198.
128. Левин К. Стили лидерства. URL : <http://psixologiya.org/socialnaya/liderstvo/2277-kurt-levin-stili-liderstva.html> (дата запиту: 27.08.2017).
129. Левицкий А. Э. Роль ситуации в процессе понимания значения лексических единиц. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*, 2012. Том 15, № 2. С. 81–89.
130. Лемяскина Н. А. Значимые константы культуры в языковой картине мира младшего школьника. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*. 2018. № 4. С. 94–96.
131. Лемяскина Н. А. Развитие языковой личности и ее коммуникативного сознания: на материале речевого поведения младшего школьника : дисс. ... доктора. филол. наук : 10.02.19. Воронеж, 2004. 469 с.



132. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Изд. 3-е. Москва : Смысл, 1997. 287 с.
133. Лепская Н. И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. Изд-е 2-е. Москва : РГГУ, 2017. 311 с.
134. Лещенко Г. В., Гречуха Л. О. Мовна особистість у когнітивно-дискурсивній парадигмі мовознавчої науки. *Мовна особистість: лінгвістика і лінгводидактика*. Київ – Черкаси, 2018. Вип. IV. С. 90–93.
135. Лисичкіна І. О., Лисичкіна О. О. Прагматика дискурсу стратегічних комунікацій // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XV міжнар. наук. конф. (Харків, 5 лют. 2016). Харків, 2016. С. 100–101.
136. Лисихина М. А. Прагмалингвистическое исследование явления дискредитации в американской речевой культуре : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки». Иркутск, 2009. 21 с.
137. Лобач С. А. Особенности невербального общения детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. 2010. № 6. С. 130–134.
138. Лобунько В. С. Самоствердження як психологічний чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2018. 265 с.
139. Лук'янець М. Г. Респонсивні стратегії і тактики в сучасному англомовному діалогічному дискурсі : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2016. 196 с.
140. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. 284 с.
141. Малышева Е. В. Невербалика в коммуникативном пространстве: итоги, результаты и перспективы (часть 1). *Мир лингвистики и коммуникации*. 2017. № 2. С. 44–68. URL : <http://tverlingua.ru> (дата запыту: 21.02.2019).
142. Малышева Е. В. Невербалика в коммуникативном пространстве: феномен прикосновения (часть II). *Мир лингвистики и коммуникации*. 2017. № 4. С. 164–182. URL : <http://tverlingua.ru> (дата запыту: 06.03.2019).

143. Мальцева Н. Г. К вопросу о роли языкового окружения (инпута) в усвоении языка. *Образование в современном мире*. Саратов, 2016. Вып. 11. С. 169–172.
144. Мальцева Н. Г. Устный дискурс русских и английских детей в возрасте 5-6 лет : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Саратов, 2002. 219 с.
145. Мартинюк А. П. Аргументація та сугестія як інструментальні стратегії дискурсу. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2015. Вип. 55. С. 238–246.
146. Мартынова Е. М. Невербальный аспект аномальной коммуникации : дисс. ... доктора филол. наук : 10.02.19. Орёл, 2016. 407 с.
147. Мартынюк А. П. Когнитивно-коммуникативная лингвистика: в поисках базовых принципов и методик. *Когниция, коммуникация, дискурс*. Харьков, 2016. № 12. С. 17–35. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/kkd\\_2016\\_12\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/kkd_2016_12_4) (дата запиту: 02.12.2018).
148. Мартынюк А. П. Онтология языка в структурном vs. Когнитивно-коммуникативном функционализме: субъект ↔ объект и метод. *Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка* : кол. монография. Харьков : Издательский центр ХНУ им. В. Н. Каразина, 2017. С. 12–58.
149. Мельник І. В. Провокаційне мовлення: комунікативно-прагматичний вимір (на матеріалі сучасної англійської мови) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2017. 204 с.
150. Мельник О. М. Лінгвальні та паралінгвальні засоби актуалізації егоїзму комунікантів (на матеріалі англійської художньої прози ХХ-ХХІ століть) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Луцьк – Запоріжжя, 2017. 230 с.
151. Меркель Р. В. Взаимосвязь авторитарности с регулятивными и коммуникативными свойствами личности : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». Казань, 2011. 13 с.
152. Михайлова Е. С. Жанровые характеристики нарративов у дітей младшого шкільного віку : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка». Волгоград, 2015. 25 с.

153. Моїсеєнко О. Ю. Дискурсно-прагматичні особливості дитячого мовлення (на матеріалі сучасної англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 1999. 16 с.
154. Моргунова Л. А. Детский дискурс: репрезентация специфики детского мышления. *Известия Южного федерального университета*. 2013. № 1. С. 86–92.
155. Морозова Е. И. Мировоззренческие параллели в трактовке содержания терминов «дискурс», «контекст», «ситуация». *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2010. № 897. С. 99–105.
156. Морозова О. І. Stance: позиція суб'єкта дискурсивної діяльності. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. 2011. Т. 14, № 1. С. 87–93.
157. Мухортов Д. С., Краснова А. В. Дискурсивные маркеры манипуляции как реализация субъективно-оценочного акта говорящего. *Политическая лингвистика*. 2016. № 6(60). С. 120–125.
158. Навасартян Л. Г. Языковые средства и речевые приёмы манипулирования информацией в СМИ (на материале российских газет) : дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Саратов, 2017. 172 с.
159. Нікітіна А. В. Дискурсна особистість як лінгводидактичне поняття. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2015. № 4(51). С. 271–282. URL : <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/337> (дата звернення: 10.05.2016).
160. Олійник Г. А. Вербальні та невербальні засоби вираження нерозуміння в сучасному англomовному літературному та кінодискурсі: когнітивно-прагматичне дослідження: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Одеса, 2019. 210 с.
161. Орлова Н. В. Дискурсивный анализ разговорных диалогов «взрослый – ребенок». *Магия ИИНО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике*. Москва : МГИМО–Университет, 2017. С. 101–107.
162. Осіпова Т. Невербальні засоби комунікації: комплексна методика опису та лексикографування. *STUDIA UKRAINICA POSNANIENSIA*. 2018. Vol. VI. С. 107–113.

163. Осипова А. А. Коммуникативные субтактики изображения жертвы в речевом поведении дошкольников: изображаемая угроза жизни и нормальному существованию // Проблемы Онтолингвистики – 2016 : материалы междунар. Науч. Конф. (Санкт-Петербург, 23–26 март. 2016). Санкт-Петербург, 2016. С. 346–351.
164. Осовська І. М. Висловлювання-відмова: структурно-семантичний та комунікативно-прагматичний аспекти (на матеріалі сучасної німецької мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2003. 19 с.
165. Павлова А. В. Вербальные и невербальные способы манипулирования в дискурсе и возможности их классификаций по различным основаниям. *ACTA LINGUISTICA*. 2014. № 8. С. 16–45.
166. Палей Т. А. Ирония як засіб політичної маніпуляції: лінгвістичний аспект (на матеріалі англomовного політичного дискурсу). *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. 2018. Т. 29(68). С. 30–35.
167. Пасинок В. Г. Вербальні маніпуляції адресанта // Сучасна германістика: наукові дискусії : матеріали VIII міжнар. наук. фор. (Харків, 23 жовт. 2018). Харків, 2018. С. 100–101.
168. Пахаренко А. В. Вербалізація авторитарної поведінки дитини в англomовному побутовому діалогічному дискурсі. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки»*. 2015. Вип. 138. С. 227–231.
169. Пахаренко А. В. Вокатив як маркер англomовного дитячого авторитарного дискурсу // *Philology in EU countries and Ukraine at the modern stage : International Scientific and Practical Conference Proceedings* (Бая Маре, Румунія, 21–22 груд. 2018). Baia Mare, 2018. С. 21–23.
170. Пахаренко А. В. Вплив невербальних компонентів комунікації на реалізацію ситуативного домінування в англomовному дитячому авторитарному дискурсі. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*. Чернівці, 2017. Вип. 2(15). С. 105–109.

171. Пахаренко А. В. Дитяча авторитарність у ситуаціях соціальної нерівності // Сучасна англістика: до 85-річчя кафедри англійської філології : матеріали VI міжнар. наук. фор. (Харків, 23 вер. 2015). Харків, 2015. С. 110–112.
172. Пахаренко А. В. До поняття примхи як фактора мовленнєвого онтогенезу дитини // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XV міжнар. наук. конф. (Харків, 5 лют. 2016). Харків, 2016. С. 145–146.
173. Пахаренко А. В. Комунікативне непорозуміння як відображення становлення авторитарної особистості // Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти : матеріали II-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16 квіт. 2015). Київ, 2015. С. 39–40.
174. Пахаренко А. В. Лінгвістичні особливості прояву дитячої авторитарності і примхи: спільне та відмінне. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2016. Вип. 61. С. 111–114.
175. Пахаренко А. В. Особливості реалізації дитячої авторитарності у контексті рольової гри. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2018. Vol. VI (46), Issue 159. P. 60–63.
176. Пахаренко А. В. Особливості реалізації стратегії дискредитації в англomовному дитячому авторитарному дискурсі. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2019. Вип. 13. С. 22–33.
177. Пахаренко А. В. Просодична складова англomовного дитячого авторитарного дискурсу // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XVI наук. конф. з міжнар. участю (Харків, 3 лют. 2017). Харків, 2017. С. 97–98.
178. Пахаренко А. В. Роль невербального компонента «посмішка» в англomовному дитячому авторитарному дискурсі // Сучасна германістика: наукові дискусії : матеріали VIII міжнар. наук. форуму (Харків, 23 жовт. 2018). Харків, 2018. С. 102–104.
179. Пахаренко А. В. Рольова гра як поле вербалізації дитячої авторитарності // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XVII наук. конф. з міжнар. участю (Харків, 2 лют. 2018). Харків, 2018. С. 131–132.

180. Пахаренко А. В. Семантичні і прагматичні особливості ситуації авторитарного домінування у спілкуванні між братами і сестрами // Сучасна іноземна філологія: дослідницький потенціал : матеріали VII міжнар. наук. форуму (Харків, 23 лист. 2016). Харків, 2016. Ч. II. С. 47–49.
181. Пахаренко А. В. Тактики супротиву владі в англomовному дитячому авторитарному дискурсі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Іноземна філологія*. 2017. Вип. 86. С. 64–72.
182. Передон Н. О. Вербальні та невербальні засоби реалізації стратегій і тактик учасників комунікативної ситуації «Примирення» (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Херсон, 2018. 260 с.
183. Петлюченко Н. В. Просодичні та кінетичні параметри мовлення харизматичного політичного лідера. *Львівський філологічний часопис*. 2017. № 1. С. 61–65.
184. Петлюченко Н. В. Харизматика: мовна особистість і дискурс: монографія. Одеса : Астропринт, 2009. 464 с.
185. Петрова А. А. Становление просодической основы речи в раннем онтогенезе : автореф. дисс. на соискание уч. ступени докт. філол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка». Воронеж, 2013. 36 с.
186. Пишна Л. М. Повтори як засіб вираження авторської модальності та прагматичної настанови тексту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 1996. 22 с.
187. Пірог І. І. Сценарний підхід до дослідження аргументації // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XVI наук. конф. з міжнар. уч. (Харків, 3 лют. 2017). Харків, 2017. С. 101–102.
188. Піхтовникова Л. С. Витоки, основні положення, напрями і перспективи сучасної лінгвосинергетики (у науково-популярному викладі). *Нова філологія. Збірник наукових праць*. 2018. Вип. 73. С. 95–101.
189. Піщикова К. В. Стратегії домінування в аргументативному дискурсі: гендерний аналіз (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. на здобуття

- наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Харків, 2003. 19 с.
190. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва : Союз, 1994. 527 с.
191. Плотникова С. Н. Говорящий / пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность. *Вестник Нижегородского государственного гуманитарного университета*. 2008. № 4. С. 37–42. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/govoryaschiy-pishuschiy-kak-yazykovaya-kommunikativnaya-i-diskursivnaya-lichnost> (дата запыту: 30.08.2016).
192. Плотникова С. Н. Дискурсивное пространство: к проблеме определения понятия. *Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit*. 2011. № 2. С. 152–158. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnoe-prostranstvo-k-probleme-opredeleniya-ponyatiya> (дата запыту: 14.03.2018).
193. Пономаренко О. О. Мовленнєві акти погрози в сучасному англomовному діалогічному дискурсі: когнітивно-прагматичний аспект : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2019. 246 с.
194. Почепцов Г. Г. Избранные труды по лингвистике : монография. Винница : Нова Книга, 2009. 560 с.
195. Приходько Г. І. Категорія оцінки в контексті зміни лінгвістичних парадигм : монографія. Запоріжжя, 2016. 200 с.
196. Приходько Г. І. Полістатусність категорії оцінки. *Львівський філологічний часопис*. 2019. № 5. С. 128–133.
197. Приходько А. Н. Концепты и концептосистемы : монография. Днепропетровск : Белая Е. А., 2013. 307 с.
198. Прокопенко А. А. Президентский дискурс Барака Обамы: когнитивно-коммуникативные аспекты : дисс. ... канд. филол. наук :10.02.04. Харьков, 2016. 253 с.
199. Пудровська Т. М. Мовленнєві акти офератив і деклінатив у системі мовлення (на матеріалі сучасної англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови». Харків, 2000. 18 с.

200. Пузырев А. В. Общество, язык, текст и языковая личность в аспекте субстратного подхода к языку. *Общество, язык, личность*. Москва, 1996. Вып. 1. С. 20–23.
201. Пушкин А. А. Директивно-авторитарный дискурс в кросскультурном пространстве. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. № 7(37), Ч. 2. С. 172–174.
202. Пушкин А. А. Прагмалингвистические характеристики авторитарной языковой личности : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языкознания». Чебоксары, 1992. 16 с.
203. Романченко А. П. Елітарна мовна особистість: критерії виокремлення. *Львівський філологічний часопис*. 2018. № 3. С. 219–222.
204. Романченко А. П. Мовна, комунікативна, дискурсивна особистість: проблема кореляції понять. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологічна»*. 2016. № 25, Т. 1. С. 68–70.
205. Самигулина Ф. Г. Исследование детского дискурса: психосоциолингвистический аспект // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты : материалы XV-й междунар. науч. конф. (Орехово-Зуево, 11–13 мая, 2016). Орехово–Зуево, 2016. С. 42–44.
206. Самохіна В. О. Жарт у сучасному комунікативному просторі Великобританії та США : монографія. Вид. 2-е. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 360 с.
207. Самохіна В. О. Феномен адресата в комунікативному просторі комічного. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов»*. 2016. Вип. 84. С. 99–107.
208. Сапун Т. В., Куликова Л. В. Дискурсивная репрезентация авторитарности в академической коммуникации. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2019. № 2. С. 57–66.
209. Сахарова А. В. Формирование языковой личности: социально-философский аспект : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. философ. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия». Иваново, 2017. 30 с.



210. Селіванова О. О. Мовленнєвий вплив в комунікативній взаємодії. *Психолінгвістика*. 2012. Вип. 10. С. 223–229.
211. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Вид. 2-ге. Полтава : Довкілля-К, 2017. 890 с.
212. Сєрякова І. І. Семіотичний простір тілесності англomовного художнього дискурсу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2017. Серія 9: Сучасні тенденції розвитку мов. Вип. 15. С. 189–196.
213. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. Москва : Лабиринт, 2004. 320 с.
214. Седов К. Ф. Общая и антропоцентрическая лингвистика. Москва : Издательский Дом ЯСК, 2016. 440 с.
215. Сейранян М. Ю. Конфликтный дискурс и его просодический строй : монография. Москва : МПГУ, 2016. 244 с.
216. Сєрякова І. І. Типологія невербальних знаків комунікації. *Science and Education: A New Dimension. Philology*. 2014. Vol. II(5), Issue 28. С. 84–88.
217. Сімейний кодекс України URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14/ed20130804/sp:max100#n46> (дата запиту: 05.09.2019).
218. Синельникова Л. Н. Дискурсивная личность как междисциплинарный объект исследования // Межкультурные коммуникации : материалы междунар. науч. конф. (Симферополь, 6 апр. 2017). Симферополь, 2017. С. 15–16.
219. Синельникова Л. Н. О научной легитимизации понятия «дискурсивная личность». *Ученые записки Таврийского национального университета имени В. И. Вернадского*. 2011. Т. 24(63), № 2, Ч. 1. С. 454–463.
220. Сітко А. В., Струк І. В. Комунікативне навантаження риторичних запитань (на матеріалі англomовної художньої прози). *Одеський лінгвістичний вісник*. 2017. Т. 1, № 9. С. 231–235.
221. Скриннік Ю. С. Дискурсивна варіативність вербальної та невербальної поведінки мовців при зміні соціальних ролей (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2019. 247 с.

222. Славова Л. Л. Кооперативна та конфронтативна мегастратегії в аспекті зіставної політичної лінгвоперсонології. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки»*. 2016. Вип. 145. С. 75–79.
223. Солощук Л. В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англомовному дискурсі : монографія. Харків : Константа, 2006. 300 с.
224. Солощук Л. В. Взаємодія різних кодових систем в англомовному казковому дискурсі // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XVII наук. конф. з міжнар. уч. (Харків, 2 лют. 2018). Харків, 2018. С. 156–157.
225. Солощук Л. В. Дискурсивна особистість у світлі теорії полікодовості комунікативного процесу. *Записки з романо-германської філології*. 2015. № 1(34). С. 160–167.
226. Солощук Л. В. До питання дискурсивного аналізу невербальних компонентів комунікації // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XVI наук. конф. з міжнар. уч. (Харків, 3 лют. 2017). Харків, 2017. С. 122–123.
227. Солощук Л. В. Невербальні компоненти комунікації в еколінгвістичному аспекті. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2015. № 55. С. 328–335.
228. Солощук Л. В. Невербальні параметри англомовного діалогічного дискурсу: комунікативні дії та принципи. *Сучасні фундаментальні теорії та інноваційні практики навчання іноземної мови у ВНЗ* : колективна монографія. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. С. 253–269.
229. Солощук Л. В. Посмішка як мімічний жест та її роль в англомовному діалогічному дискурсі. *Новітня філологія*. Миколаїв, 2005. Вип. 1. С. 6–13.
230. Сопер П. Л. Основы искусства речи. Ростов-на-Дону : Издательство «Феникс», 1995. 448 с.
231. Сорокіна Л. Є. Мовленнєва маніпуляція в сучасному англомовному діалогічному дискурсі: комунікативно-когнітивний і гендерний аспекти : автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2013. 19 с.

232. Степанова И. В. Лингвокогнитивные особенности детской речи (на материале англоязычных детских высказываний). *Philology. International Scientific Journal*. 2016. No 6(6). С. 63–65.
233. Стернин И. А. Возрастная динамика значения слова (психолингвистический анализ) // Проблемы психолингвистики : материалы ежегод. междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 20–23 март. 2018). Санкт-Петербург, 2018. С. 193–198.
234. Стернин И. А. Основы речевого воздействия: учебное издание. Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2015. 289 с.
235. Стингач О. В. Специфіка взаємодії просодичних та кінесичних засобів у виступах Палати громад Великої Британії (інструментально-фонетичне дослідження) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Одеса, 2018. 254 с.
236. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика. Винница : Нова Книга, 2009. 272 с.
237. Сусов И. П. Личность как субъект языкового общения. *Личностные аспекты языкового общения*. Калинин : КГУ, 1989. С. 9–16.
238. Сухих С. А., Зеленская В. В. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций. Краснодар : Издательство Кубанского государственного университета, 1997. 71 с.
239. Томахів М. В. Просодичні засоби мовленнєвого впливу в сучасному англомовному науковому дискурсі (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі відеолекцій) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2018. 274 с.
240. Ущина В. А. Комунікативні та соціолінгвістичні аспекти влади і доміантності. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2007. № 3. С. 18–22.
241. Ущина В. А. Позичіонування суб'єкта в сучасному англомовному дискурсі ризику: дис. ... доктора філол. наук : 10.02.04. Київ, 2016. 501 с.
242. Ущина В. А. Соціолінгвістична категорія доміантності та її реалізація в англомовному політичному дискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2003. 20 с.

243. Фрейдина Е. Л., Ворошкевич Д. В., Савинова М. С., Маковецкая М. С., Абрамова Г. С., Королёва Ю. П. Просодия современного англоязычного устного дискурса: социокультурный аспект : монография. Москва : МПГУ, 2015. 236 с.
244. Фролова И. Е. Конфронтация как стратегия дискурса. *Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка* : кол. монография. Харьков : Издательский центр ХНУ им. В. Н. Каразина, 2017. С. 148–205.
245. Фролова І. Є. Регулятивний потенціал стратегії конфронтації в англomовному дискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови». Харків, 2015. 36 с.
246. Фролова І. Є., Омецинська О. В. Специфіка художнього дискурсу та його аспектів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2018. Вип. 87. С. 51–62.
247. Фролова І. Є. Типологія дискурсів: проблеми і перспективи // *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація* : матеріали XVII наук. конф. з міжнар. уч. (Харків, 2 лют. 2018). Харків, 2018. С. 166–168.
248. Хорошилова В. М. Стратегія завдання образи у німецькомовному діалогічному інтернет-дискурсі : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2016. 275 с.
249. Цейтлин С. Н. К вопросу о формировании промежуточной языковой системы ребенка: наблюдение над усвоением отрицательных конструкций. *ACTA LINGUISTA METROPOLITANA. Труды Института лингвистический исследований РАН*. 2017. Т. XXI. Ч. 3. С. 623–650.
250. Цейтлин С. Н. Речь ребёнка: стремление к идеалу // *Проблемы онтолингвистики* : материалы ежегод. междунар. научн. конф. (Санкт-Петербург–Иваново, 20–30 март. 2018). Санкт-Петербург–Иваново, 2018. С. 11–15.
251. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.

252. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка. Москва : ВЛАДОС, 2017. 240 с. URL : [https://books.google.com.ua/books?id=//MRNJDwAAQBAJ &printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=//MRNJDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false) (дата запиту: 15.12.2019)
253. Чабак Л. А. Мовні засоби політичної маніпуляції. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2017. № 1(9). С. 86–90.
254. Чайковская Н. Ю. Концептосфера «волеизъявление» в английской и русской лингвокультурах : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Волгоград, 2008. 154 с.
255. Чаюк Т. К. Вербалізація універсальних і національних концептів в англійській дитячій літературі Великої Британії : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2017. 262 с.
256. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса : проблемы речевого воздействия. Изд-е 3-е. Москва : Издательство ФЛИНТА, 2017. 128 с.
257. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма). *Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи*. Москва : Наука, 1991. С. 185–220.
258. Швачко С. О., Кобякова І. К. Комунікативне мовчання vs. мовленнєвий модус. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 2016. Вип. 145. С. 79–83.
259. Шевченко І. С. Текст і дискурс в об'єктиві українських студій 2016 року // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XVI наук. конф. з міжнар. уч. (Харків, 3 лют. 2017). Харків, 2017. С. 147–150.
260. Шевченко І. С. Дискурс и его категории. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2011. № 973, Вип. 68. С. 6–12.
261. Шевченко І. С. Концептуалізація комунікативного поведіння в дискурсе. *Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка* : кол. монографія. Харків : Издательский центр ХНУ им. В. Н. Каразина, 2017. С. 106–147.
262. Шевченко І. С., Морозова Е. І. Дискурс как мыслекоммуникативное образование. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2003. № 586. С. 33–38.

263. Шелестюк Е. В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования : монография. Изд. 3-е. Москва : Издательство «ФЛИНТА», 2015. 344 с.
264. Шкаратан О. И. Социология неравенства. Теория и реальность. Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2012. 526 с.
265. Шкіцька І. Ю. Вербальна репрезентація негативних реакцій на маніпулятивну тактику підвищення значимості співрозмовника. *Мова і культура*. Київ, 2017. Вип. 19, Т. IV(184). С. 110–118.
266. Шкіцька І. Ю. Маніпулятивна стратегія позитиву в українській мові : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.01. Тернопіль, 2012. 484 с.
267. Шкіцька І. Ю. Реалізація конфліктогенного потенціалу прямих і непрямих звертань. *Лінгвістичні дослідження: збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Харків, 2017. Вип. 45. С. 152–162.
268. Эльконин Д. Б. Детская психология. Изд. 4-е. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
269. Юровських К. А. Комунікативна ситуація непорозуміння в сучасному англomовному діалогічному дискурсі: соціокогнітивний та прагматичний аспекти : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2018. 208 с.
270. Adams R. B., Nelson A. J. Eye Behavior and Gaze. *APA Handbook of Nonverbal Communication* / ed. D. Matsumoto, H. C. Hwang & M. G. Frank. Washington, DC : American Psychological Association 2016. P. 335–362.
271. Adler W. A. *The Science of Living*. Eastford : Martino Fine Books, 2011. 266 p.
272. Altemeyer B. *The Authoritarian Specter*. Cambridge : Harvard University Press, 1996. 384 p.
273. Altemeyer B. The Other “Authoritarian Personality”. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1998. Vol. 30. P. 47–92.
274. Andersen M. L. *Thinking About Women: Sociological Perspectives on Sex and Gender*. 10-th ed. Boston : Pearson, 2014. 512 p.
275. Argyle M. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Middlesex : Penguin Books, 1978. 322 p.

276. Bachrach P., Baratz M. *Power and Poverty, Theory and Practice*. New York : Oxford University Press, 1970. 220 p.
277. Bhana D. *Gender and Childhood Sexuality in Primary School*. Singapore : Springer, 2016. 230 p.
278. Biddle B. J. *Role Theory: Expectations, Identities, and Behaviors*. New York : Academic Press, 1979. 416 p.
279. Birdwhistell R. L. *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1970. 338 p.
280. Blakar R. M. Language as a Means of Social Power. Theoretical-Imperial Explorations of Language and Language Use as Imbedded in a Social Matrix. *Pragmalinguistics: Theory and Practice*. 1979. Vol. 85. P. 131–169.
281. Blum-Kulka Sh. *Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociality and Socialization in Family Discourse*. London : Routledge, 2012. 326 p.
282. Blum-Kulka Sh. The Role of Peer Interaction in Later Pragmatic Development. The Case of Speech Representation. *Language Development Across Childhood and Adolescence* / ed. R. A. Berman. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamin's Publishing Company, 2004. P. 191–210.
283. Branje S. Development of Parent-Adolescent Relationships: Conflict Interactions as a Mechanism of Change. *Child Development Perspectives*. 2018. Vol. 12, No 3. P. 171–176. URL : <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdep//12278> (last accessed: 04.06.2019).
284. Brown P., Levinson S. *Politeness. Some Universals in Language Uses*. New York : Cambridge University Press, 1987. 345 p.
285. Bull P. E. *Posture and Gesture*. Exeter : Wheaton&Co Ltd., 1987. 194 p.
286. Burgoon J. K. Nonverbal Signals. *Handbook of Interpersonal Communication* / ed. M. L. Knapp & G. R. Miller. Newbury Park : Sage, 1994. P. 344–390.
287. Burgoon J. K., Dunbar N. E. Nonverbal Expressions of Dominance and Power in Human Relationships. *The SAGE Handbook of Nonverbal Communication* / ed. V. Manusov & M. L. Patterson. Thousand Oaks : Sage Publications, 2006. P. 279–297. URL : [https://www.researchgate.net/publication/263235477\\_Nonverbal\\_//](https://www.researchgate.net/publication/263235477_Nonverbal_//)

- Expressions\_of\_Dominance\_and\_Power\_in\_Human\_Relationships (last accessed: 13.02.2017).
288. Burgoon J. K., Dunbar N. E., Segrin Ch. Nonverbal Influence. *The Persuasion Handbook: Developments in Theory and Practice* / ed. J. P. Dillard & M. Pfau. Thousand Oaks : Sage Publications, 2002. P. 445–476.
289. Burgoon J. K., Guerrero L. K., Floyd K. Nonverbal Communication. Routledge : Abingdon, 2016. 509 p.
290. Byers P., Byers S. Nonverbal Communication and the Education of Children. *Functions of Language in the Classroom* / ed. C. Cazdev, V. John, D. Hymes. New York : Teachers College Press, 1972. P. 2–31.
291. Cabrejas- Peñuelas A. B. Manipulation as an Ideological Tool in the Political Genre of Parliamentary Discourses. *Pragmatics*. 2017. No 27(2). P. 207–234.
292. Cartmill E. A., Goldin-Meadow S. Gesture. *APA Handbook of Nonverbal Communication* / ed. D. Matsumoto, H. C. Hwang & M. G. Frank. Washington, DC : American Psychological Association 2016. P. 307–335.
293. Cekaite A. Touch as Social Control: Haptic Organization of Attention in Adult-Child Interaction. *Journal of Pragmatics*. 2016. No 92. P. 30–42.
294. Clark E. V. First Language Acquisition. 2nd Ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 490 p.
295. Coates J. Women, Men and Language: A Sociolinguistic Account of Gender Differences in Language. 3rd Ed. Abingdon : Routledge, 2004. 245 p.
296. Colegrove M. V., Havighurst S. S. Review of Nonverbal Communication in Parent-Child Relationships: Assessment and Intervention. *Journal of Child and Family Studies*. 2017. No 26(2). P. 574–590.
297. Convention on the Rights of the Child. URL : <https://www.unicef.org/child-rights-convention/what-is-the-convention> (last accessed: 30.12.2018).
298. Cook-Gumperz J., Kyratzis A. Child Discourse. *The Handbook of Discourse Analysis* / ed. D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton. 2nd Ed. Oxford : Wiley Blackwell, 2001. P. 590–611.



299. Corsaro W. *We're Friends, Right?: Inside Kids' Culture*. Washington, DC : Joseph Henry Press, 2003. 248 p.
300. Dijk van T. A. *Critical Discourse Analysis. The Handbook of Discourse Analysis / ed. D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton*. Oxford : Blackwell Publishers, 2015. P. 466–486.
301. Dijk van T. A. *Discourse and Manipulation. Discourse and Society*. 2006. Vol. 17(2). P. 359–383.
302. Doherty-Sneddon Gw. *Children's Unspoken Language*. London : Jessica Kingsley Publishers, 2003. 240 p.
303. Duckitt J. *Right Wing Authoritarianism, Social Dominance Orientation and the Dimensions of Generalized Prejudice. European Journal of Personality*. 2007. No 21. P. 113–130.
304. Dunbar N. E., Bernhold Q. *Interpersonal Power and Nonverbal Communication. Power in Close Relationships / ed. C. R. Agnew & J. J. Harman*. Cambridge University Press, 2019. P. 261–278.
305. Dunn J. *Arguing with Siblings, Friends and Mothers: Developments in Relationships and Understanding. Social Interaction, Social Context, and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp / ed. D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo*. New York : Lawrence Erlbaum Associates, 1996. P. 191–204.
306. Eaves M. H., Leathers D. *Successful Nonverbal Communication: Principles and Application*. 5th Ed. New York : Routledge, 2018. 448 p.
307. Eemeren F. H. van, Grootendorst R. *Argumentation, Communication and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective*. Abingdon : Routledge, 2016. 275 p.
308. Ekman P., Friesen W. V. *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues*. Los Altos : Malor Books, 2003. 212 p.
309. Ellsworth P. C. *Direct Gaze as a Social Stimulus: The Example of Aggression. Nonverbal Communication of Aggression / ed. P. Pliner, L. Krames & T. Alloway*. New York : Plenum Press, 1975. P. 53–76.
310. Ervin-Tripp S., O'Connor M. C. *Language and Power in the Family. Language and Power / ed. C. Kramarae & M. Sculz*. University of Illinois Press, 1984. P. 116–135.

311. Feldman R. S. *Development of Nonverbal Behavior in Children*. New York : Springer Science & Business Media, 1982. 315 p.
312. Fery C. *Intonation and Prosodic Structure*. New York : Cambridge University Press, 2017. 387 p.
313. Foucault M. Two Lectures. *Power / Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* / ed. C. Gordon. New York : Pantheon Books, 1980. P. 78–108.
314. Fromm E. *Escape from Freedom*. New York : First Owl Books, 1994. 301 p.
315. Furko P. *Manipulative Uses of Pragmatic Markers in Political Discourse*. 2017. URL : [https://www.researchgate.net/publication/318170377\\_Manipulative\\_uses\\_of\\_pragmatic\\_markers\\_in\\_political\\_discourse](https://www.researchgate.net/publication/318170377_Manipulative_uses_of_pragmatic_markers_in_political_discourse) (last accessed: 18.09.2019).
316. Garmendia J. *Irony: Key Topics in Semantics and Pragmatics*. New York : Cambridge University Press, 2018. 166 p.
317. Geest van der T., Gerstel R., Appel R., Tervoort B. Th. *The Child's Communicative Competence: Language Capacity in Three Groups of Children from Different Social Classes*. The Hague : Mouton&Co., 1973. 130 p.
318. Goodwin M. H. *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status and Exclusion*. Malden : Blackwell Publishing, 2006. 329 p.
319. Goodwin M. H., Kyratzis A. *Language and Gender in Peer Interactions among Children and Youth. The Handbook of Language, Gender and Sexuality* /ed. S. Ehrlich, M. Meyerhoff & J. Holmes. Malden : Wiley-Blackwell, 2014. P. 509–528.
320. Grice P. *Studies in the Way of Words*. Cambridge : Harvard University Press, 1991. 394 p.
321. Gülgöz S. *Developing a Concept of Social Power Relationships : a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Psychology)*. University of Michigan, 2015. 162 p.
322. Hall E. T. *The Hidden Dimension*. New York : Anchor Books, 1990. 240 p.
323. Hall E. T. *The Silent Language*. New York : Doubleday and Company, Inc., 1959. 240 p.

324. Halliday M. A.K. The Place of Dialogue in Children's Construction of Meaning. *The Language of Early Childhood* / ed. J. J. Webster. London : Continuum, 2004. P. 250–266.
325. Harper R. G. Power, Dominance and Nonverbal Behavior: An Overview. *Power, Dominance and Nonverbal Behavior* / ed. S. L. Ellyson, J. F. Dovidio. New York : Springer, 1985. P. 29–48.
326. Harrison R. P. Nonverbal Behaviour : An Approach to Human Communication. *Approaches to Human Communication* / ed. R. W. Budd & B. D. Ruben. New York : Spartan Books, 1972. P. 253–266.
327. Hawley P. H. Social Dominance and Prosocial and Coercive Strategies of Resource Control in Preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*. 2002. 26(2). P. 167–176.
328. Hawley P. H. The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective. *Developmental Review*. 1999. No 19. P. 97–132.
329. Hutchby I., Moran-Ellis J. Children and Social Competence: Arenas of Action. London : The Falmer Press, 1998. 245 p.
330. Kamil S. I., Al-Hindawi F. H. The Pragmatics of Manipulation in British and American Political Debates. Hamburg : Anchor Academic Publishing. 2017. 376 p.
331. Karlberg M. The Power of Discourse and the Discourse of Power: Pursuing Peace through Discourse Intervention. *International Journal of Peace Studies*. 2005. Vol. 10, No 1. P. 1–25.
332. Kellerman K. Communication: Inherently Strategic and Primarily Automatic. *Communication Monographs*. 1992. No 59(3). P. 288–300.
333. Kibrik A. A., Fedorova O. V., Nikolaeva J. V. Multimodal Discourse: in Search of Units // EAP Cogsci 2015 conference proceedings. (Torino, 2015). Torino, 2015. P. 662–667. URL : <http://ceur-ws.org/Vol-1419/paper0110.pdf> (last accessed: 21.03.2019).
334. Knafo A. Authoritarians, the Next Generation: Values and Bullying among Adolescent Children of Authoritarian Fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*. 2003. Vol. 3, No 1. P. 199–204.

335. Kyratzis A. Talk and Interaction Among Children and Co-Construction of Peer Groups and Peer Culture. *Annual Review of Anthropology*. 2004. Vol. 3. P. 625–649.
336. Kyratzis A., Ervin-Tripp S. The Development of Discourse Markers in Peer Interaction. *Journal of Pragmatics*. 1999. Vol. 31. P. 1321–1328.
337. Kyratzis A., Goodwin M. H. Language Socialization in Children's Peer and Sibling-Kin Group Interactions. *Language Socialization, Encyclopedia of Language and Socialization* / ed. P. Duff, S. May. Cham : Springer, 2017. P. 1–16.
338. Leaper C. Influence and Involvement in Children's Discourse: Age, Gender and Partner Effects. *Developmental Psychology*. 1991. Vol. 62, Issue 4. P. 797–811.
339. Locher M. A. Introduction: Impoliteness and Power in Language. *Impoliteness in Language. Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice* / ed. D. Bousfield, M. A. Locher. Berlin : Mouton de Gruyter, 2008. P. 1–13.
340. Lukes S. Power: A Radical View. London : Macmillan Education, 1974. 64 p.
341. Maillat D., Oswald S. Defining Manipulative Discourse: The Pragmatics of Cognitive Illusions. *The International Review of Pragmatics*. 2009. No 21(2). P. 348–370.
342. Martin B. Children at Play: Learning Gender in the Early Years. Stoke on Trent : Trentham Books, 2011. 147 p.
343. Matsumoto D., Hwang H. C., Frank M. The Body: Postures, Gait, Proxemics, and Haptics / ed. D. Matsumoto, H. C. Hwang & M. G. Frank. Washington, DC : American Psychological Association 2016. P. 387–400.
344. McNeill D. Why We Gesture: the Surprising Role of Hand Movements in Communication. New York : Cambridge University Press, 2016. 225 p.
345. Mehrabian A. Silent Messages. Belmont : Wadsworth Publishing Company, Inc., 1971. 152 p.
346. Mui P. H. C., Goudbeek M. B., Swertz M. G. J. Children's Nonverbal Displays of Winning and Losing: Effects of Social and Cultural Contexts on Smiles. *Nonverbal Behavior*. 2017. No 41. P. 67–82.
347. Negm M. S. Resisting Power in Discourse. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2015. No 192. P. 284–289.

348. Neill S. Classroom Nonverbal Communication. Abingdon, 2018. URL : <https://books.google.com.ua/books?id=p8o3DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (last accessed: 15.09.2019)
349. Nicolopoulou A. Peer-Group Culture and Narrative Development. *Talking to Adults: the Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition* / ed. Sh. Blum-Kulka & C. E. Snow. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2002. P. 117–152.
350. Nöth W. Handbook of semiotics. Bloomington : Indiana University Press, 1995. 576 p.
351. Ochs E. Acquisition of discourse competence. *Oxford Encyclopedia of Linguistics*. 1990. Vol. 1. P. 358–361. URL : [http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty//ochs/articles/Acquisition\\_of\\_Discourse\\_Compotence.pdf](http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty//ochs/articles/Acquisition_of_Discourse_Compotence.pdf) (last accessed: 25.08.2018).
352. Ontai L. L., Thompson R. A. Attachment, Parent-Child Discourse and Theory-Of-Mind Development. *Social Development*. 2008. Vol. 17. P. 47–60.
353. O’Sullivan J. M. How Can Early Childhood Practitioners, in Seeking to Challenge Patriarchal Gender Relations, Promote Gender Equity through Practice? *Critical Social Thinking: Policy and Practice*. 2013. Vol. 5. P. 247–257.
354. Patel S., Scherer K. Vocal Behavior. *Nonverbal communication* / ed. by J. A. Hall, M. L. Knapp. De Gruyter : Mouton, 2013. 897 p.
355. Patterson M. L. More Than Words: The Power of Nonverbal Communication. Aresta : Editorial Aresta, 2011. 222 p.
356. Pikalova A. O. Representation of Humor in Children’s Poetic Discourse (on the material of the poetry of the English-language children’s poet Kenn Nesbitt) // *Philology in EU countries and Ukraine at the modern stage : Intern. scient. and pract. conf. proceedings* (Baia Mare, 21–22 Decem. 2018). Baia Mare, 2018. P. 34–37.
357. Recchia S. L. *Preschool Leaders in the Early Childhood Classroom*. New York, 2011. URL : [https://books.google.com.ua/books?id=UnasAgAAQBAJ&pg=//PT74&lpg=/PT74&dq=williams+schaller+verbal+assertiveness&source=bl&ots=zNL6hViX0S&sig=ACfU3U1dbjBKlx7kqfsQ5zj2\\_HN10aeVbQ&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwiz8tDsnPnkAhUOs4sKHY3kCCEQ6AEwEnoECAkQAQ#v=onepage&q=williams%20schaller%20verbal%20assertiveness&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=UnasAgAAQBAJ&pg=//PT74&lpg=/PT74&dq=williams+schaller+verbal+assertiveness&source=bl&ots=zNL6hViX0S&sig=ACfU3U1dbjBKlx7kqfsQ5zj2_HN10aeVbQ&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwiz8tDsnPnkAhUOs4sKHY3kCCEQ6AEwEnoECAkQAQ#v=onepage&q=williams%20schaller%20verbal%20assertiveness&f=false) (last accessed: 06.10.2017).

358. Remland M. S. *Nonverbal Communication in Everyday Life*. 4<sup>th</sup> Ed. Thousand Oakes, 2016. 523 p.
359. Rice M. Children's Language Acquisition. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44(2). P. 149–156.
360. Richmond V., McCroskey J. *Nonverbal Behavior in Interpersonal Communication*. Boston : Pearson, 2004. 343 p.
361. Rollins N., Lord J. P., Walsh E., Weil G. R. Some Roles Children Play in Their Families. *Journal of the AACP*. 1973. Vol. 12(3). P. 511–530.
362. Romaine S. *The Language of Children and Adolescents. The Acquisition of Communicative Competence*. Oxford & New York : Basil Blackwell, 1984. 297 p.
363. Rose-Krasnor L., Denham S. Social-Emotional Competence in Early Childhood. *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* / ed. K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen. New York : The Guilford Press, 2009. P. 162–179.
364. Saxton M. *Child Language: Acquisition and Development*. 2<sup>nd</sup> ed. London : SAGE Publications, 2017. 408 p.
365. Schaden G. Vocatives: A Note on Addressee Management. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*. 2010. Vol. 16, Issue. 1. URL : <http://repository.upenn.edu/pwpl/vol16/iss1/20> (last accessed: 23.06.2018).
366. Schmid Mast M. Interpersonal Behavior and Social Perception in a Hierarchy: The Interpersonal Power and Behavior Model. *European Review of Social Psychology*. 2010. Issue 21(1). P. 1–33.
367. Schmid Mast M. What Can We Learn from Others' Power from Their Emotional Expressions? *The Social Nature of Emotion Expression* / ed. U. Hess, Sh. Hareli. Cham : Springer, 2019. P. 179–197.
368. Schmid Mast M., Cousin G. Power, Dominance, and Persuasion. *Nonverbal Communication* / ed. J. A. Hall & M. A. K. Berlin : Mouton de Gruyter, 2013. P. 613–635.
369. Schwartz U. V. *Young Children's Dyadic Pretend Play: Communication Analysis of Plot Structure and Plot Generative Strategies*. Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1991. 151 p.

370. Scott S., McGettigan C. The Voice: From Identity to Interactions. *APA Handbook of Nonverbal Communication* / ed. D. Matsumoto, H. C. Hwang & M. G. Frank. Washington, DC : American Psychological Association 2016. P. 289–305.
371. Shapiro J. P., Baumeister R. F., Kessler J. W. A Three-Component Model of Children's Teasing: Aggression, Humor, and Ambiguity. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1991. Vol. 10, No. 4. P. 459–472.
372. Sharpe E. Against Limits: A Post-Structural Theorizing of Resistance in Leisure. *The Palgrave Handbook of Leisure Theory* / ed. K. Spracklen, B. Lashua, E. Sharpe, S. Swain. London : Palgrave MacMillan, 2017. P. 911–926.
373. Smilansky S. Sociodramatic Play: Its Relevance to Behavior and Achievement in School. *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications* / ed. E. Klugman, S. Smilanski. New York : Teachers College Press, 1990. P. 18–42.
374. Snow C. E. Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. *The Handbook of Child Language* / ed. P. Fletcher, B. MacWhinney. Oxford : Basil Blackwell, 2017. P. 179–193.
375. Snow C. E., Ferguson C. A. Talking to Children: Language Input and Acquisition. New York : Cambridge University Press, 1977. 369 p.
376. Soloshchuk L., Pakharenko A. Lexical, Semantic and Pragmatic Characteristics of the Manipulative Strategy in the Authoritarian English Discourse of Children. *Development of Modern Science: the Experience of European Countries and Prospects for Ukraine* : monograph. 2<sup>nd</sup> Ed. Riga, 2019. P. 298–318.
377. Sorlin S. The Pragmatics of Manipulation: Exploiting Im/Politeness Theories. *Journal of Pragmatics*. Elsevier, 2017. Vol. 121. P. 132–146.
378. Sunderland J. Language, Gender and Children's Fiction. New York : Continuum, 2011. 260 p.
379. Tannen D. Analyzing Discourse: Text and Talk. Washington : Georgetown University Press, 1982. 400 p.

380. Toscano H. Eye Gaze and Head Posture Jointly Influence Judgments of Dominance, Physical Strength, and Anger. *Journal of Nonverbal Behavior*. 2018. Vol. 42, Issue 3. P. 285–309.
381. Tung D. Look Me in the Eye: Manipulated Eye Gaze Affects Dominance Mindsets. *Journal of Nonverbal Behavior*. 2015. Vol. 39, Issue 2. P. 181–194.
382. Vinthagen St. Understanding “Resistance”: Exploring Definitions, Perspectives, Forms and Implications. 2007. URL : <https://www.resistancestudies.org/files/VinthagenResistance.pdf> (last accessed: 14.09.2017).
383. Virotschenko S. Conceptualization of Motion in Communicative Space in English. *LEGE ARTIS. Language Yesterday, Today, Tomorrow*. 2017. Vol. 2, No 2. P. 392–444.
384. Wehling E. Discourse Management Gestures. *Gesture*. 2018. Vol. 16, Issue 2, P. 245–276.
385. West C., Zimmerman D. Doing gender. *Gender and Society*. 1987. Vol. 1, No. 1(2). P. 125–151.
386. Zeigler-Hill V., McCabe G. A. An Evolutionary Perspective on the Role of Status in Close Relationships. *Power in Close Relationships* / ed. C. R. Agnew. Harman : Colorado State University, 2019. P. 9–27.

### СПИСОК ДОВІДКОВИХ ДЖЕРЕЛ

387. Енциклопедія практичної психології URL : [http://psychologis.com.ua//avtoritarnostzpt\\_avtoritarnyy\\_stil.htm](http://psychologis.com.ua//avtoritarnostzpt_avtoritarnyy_stil.htm)
388. Мартинюк А. П. Словник основних дискурсивних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 196 с.
389. Основні лінгвостилістичні поняття і категорії (словник-довідник філолога). Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. 202 с.
390. Longman Dictionary of Contemporary English Online. URL : <https://www.ldoceonline.com/dictionary/power> (last accessed 20.09.2019).
391. Oxford English Dictionary. URL : <https://en.oxforddictionaries.com> (last accessed: 19.08.2018).



## СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. 12 and Holding (2005). URL : <https://www.dailyscript.com/scripts/12+and+//Holding.pdf> (last accessed: 11.11.2018).
2. Andrews V.C. Flowers in the attic. New York : Pocket Books (Simon & Schuster), 1979. 389 p.
3. Archer J. The Prodigal Daughter. New York : Harper Paperbacks, 1993. 485 p.
4. Blume J. Are You There, God? New York : Atheneum Books for Young Readers, 2001. 149 p. URL : [https://royallib.com/book/Blume\\_Judy/Are\\_You\\_There\\_//God\\_Its\\_Me\\_Margaret.html](https://royallib.com/book/Blume_Judy/Are_You_There_//God_Its_Me_Margaret.html) (last accessed: 28.05.2019).
5. Blume J. Otherwise Known as Sheila the Great. London : Puffin Books, 2003. 160 p.
6. Blume J. Tales of a Fourth Grade Nothing. London : MacMillan Children's Books, 2003. 123 p. URL : <https://books.google.com.ua/books?id=7haMHqQbU0w//C&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false> (last accessed: 24.03.2017).
7. Brouwer S. Justine McKeen, Walk the Talk. Voctoria : Orca Echoes, 2012. 64 p.
8. Brouwer S. Long Shot. Bethany House, 2002. 31 p. URL : <https://www.bookscool.com/en/Long-Shot-129767/1> (last accessed: 30.08.2018).
9. Burnett F.H. The Secret Garden. London : Penguin Books, 1995. 290 p.
10. Cleary B. Beezus and Ramona. Pymble : Harper Collins e-books, 2008. 194 p. URL : <http://www.harpercollinsebooks.com.au> (last accessed: 25.11.2016).
11. Cleary B. Ellen Tebbits. New York : Harper Collins e-books, 2008. 192 p.
12. Cleary B. Henry and the Paper Route. Pymble : Harper Collins e-books, 2008. 208 p. URL : <http://www.harpercollinsebooks.com.au> (last accessed: 12.08.2017).
13. Cleary B. Henry Huggins. New York : Harper Trophy, 2009. 208 p.
14. Cleary B. Ramona Quimby, Age 8. New York : Harper Collins e-books, 2008. 190 p.
15. Cleary B. Ramona the Brave. New York : HarperCollins e-books, 2008. 187 p.
16. Cleary B. Ramona, the Pest. New York : HarperCollins e-books, 2008. 222 p.
17. Cleary B. Ramona's World. New York : HarperCollins e-books, 2008. 220 p.
18. Dew R. F. Dale Loves Sophie to Death. New York : Perrenial, 2001. 217 p.
19. Doller T. Where Stars Still Shine. New York : Bloomsbury, 2013. 352 p.

20. Donoghue E. Room. London : Picador, 2001. 412 p.
21. Eden Lake (2008). URL : [https://www.scripts.com/script.php?id=eden\\_lake\\_//7463&p=7](https://www.scripts.com/script.php?id=eden_lake_//7463&p=7) (last accessed: 18.07.2019).
22. Foer J.S. Extremely Loud and Incredibly Close. New York : Mariner Books, 2006. 368 p.
23. Goldberg M. Bee Season. New York : Knopf Publishing Group, 2002. 288 p. URL : <https://books.google.com.ua/books?id=xSJVGyNxKYcC&printsec=//frontcover//&hl=uk#v=onepage&q&f=false> (last accessed: 10.09.2018).
24. Goldblatt M. Finding the Worm. New York : Random House Children's Books, 2015. 304 p. URL : [https://books.google.com.ua/books?id=2\\_BMBAAAQBAJ&printsec//=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=2_BMBAAAQBAJ&printsec//=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false) (last accessed: 23.03.2019).
25. Goldblatt M. Twerp. New York : Random House Children's Books, 2013. 288 p. URL : <https://books.google.com.ua/books?id=ZIL3WtYdLrwC&printsec=front//cover&hl=uk#v=onepage&q&f=false> (last accessed: 10.03.2017).
26. Golding W. Lord of the Flies. New York : Penguin Books, 2001. 189 p.
27. Grisham J. The Client. New York : Island Books, Dell Publishing, 1993. 566 p.
28. Han J. Shug. New York : Simon&Schuster Books for Young Readers, 2007. 256 p.
29. Han J. To All the Boys I loved Before. New York : Simon&Schuster Books for Young Readers, 2014. 369 p.
30. Henkes K. Chrysanthemum. New York : Greenwillow Books, 2008. 32 p.
31. Hornby N. About a Boy. London : Penguin Books, 2003. 288 p.
32. Hornby N. How to Be Good. New York : Berkley Publishing Group, 2001. 305 p. URL : <https://www.bookscool.com/en/How-to-Be-Good-130975/1> (last accessed: 14.03.2019).
33. Hunt L. M. One of the Murphys. London : Puffin Books, 2013. 256 p.
34. King S. The Body. New York : Scribner, 2018. 192 p. URL: <https://books//google.com.ua/books?id=XxRSDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false> (last accessed: 23.03.2019).
35. Knowles J. See You at Harry's. Somerville : Candlewick Press, 2012. 310 p.

36. Lawrence D. H. *Sons and Lovers*. New York : The Modern Library, 2000. 752 p.  
URL : <https://books.google.com.ua/books?id=0g5WifzsIxUC&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false> (last accessed: 12.09.2018).
37. McCarthy C. *The Road*. New York : Vintage, 2006. 241 p.
38. McDonald M. *Judy Moody Gets Famous*. Somerville : Candlewick Press, 2010. 126 p. URL : <https://books.google./com.ua/books?id=qUvWe5P0YEcC&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false> (last accessed: 29.05.2017).
39. McDonald M. *Judy Moody Saves the World*. Somerville : Candlewick Press, 2010. 94 p.
40. McDonald M. *Judy Moody Was in a Mood*. Somerville : Candlewick Press, 2010. 128 p.
41. Mitchell D. *Black Swan Green*. London : Sceptre, 2006. 371 p.
42. *Modern Family* (2009). URL : <https://transcripts.foreverdreaming.org/viewforum.php?f=422> (last accessed: 03.12.2018).
43. Montgomery L. M. *Anne, Green of Gables*. London : Puffin Classics, 2009. 384 p.
44. Morrison T. *The Bluest Eye*. New York : Random House, 2014. 224 p. URL : <https://books.google.com.ua/books?id=SsFhBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false> (last accessed: 12.08.2018).
45. Palacio R. J. *Wonder*. New York : Knopf Books for Young Readers, 2012. 315 p.  
URL : <https://www.bookscool.com/en/Wonder-650529/1> (last accessed: 19.03.2018).
46. Patterson J. *I Funny, a Middle School Story*. London : Young Arrow, 2012. 336 p.  
URL : <https://books.google.com.ua/books?id=so3W98dP3EUC&printsec=frontcover//&h=uk#v=onepage&q&f=false> (last accessed: 30.07.2018).
47. Patterson J. *Middle School, The Worst Years of My Life*. New York : Little, Brown and Company, 2012. 336 p.
48. Patterson J. *Middle School: Big Fat Liar*. New York : Jimmy Patterson, 2014. 304 p.
49. Patterson J. *Middle School: My Brother Is a Big Fat Liar*. Boston : Little, Brown and Company, 2013. 288 p. URL : <https://www.bookscool.com/en/Middle-School-My-Brother-Is-a-Big-Fat-Liar-794862/1> (last accessed: 14.10.2017).

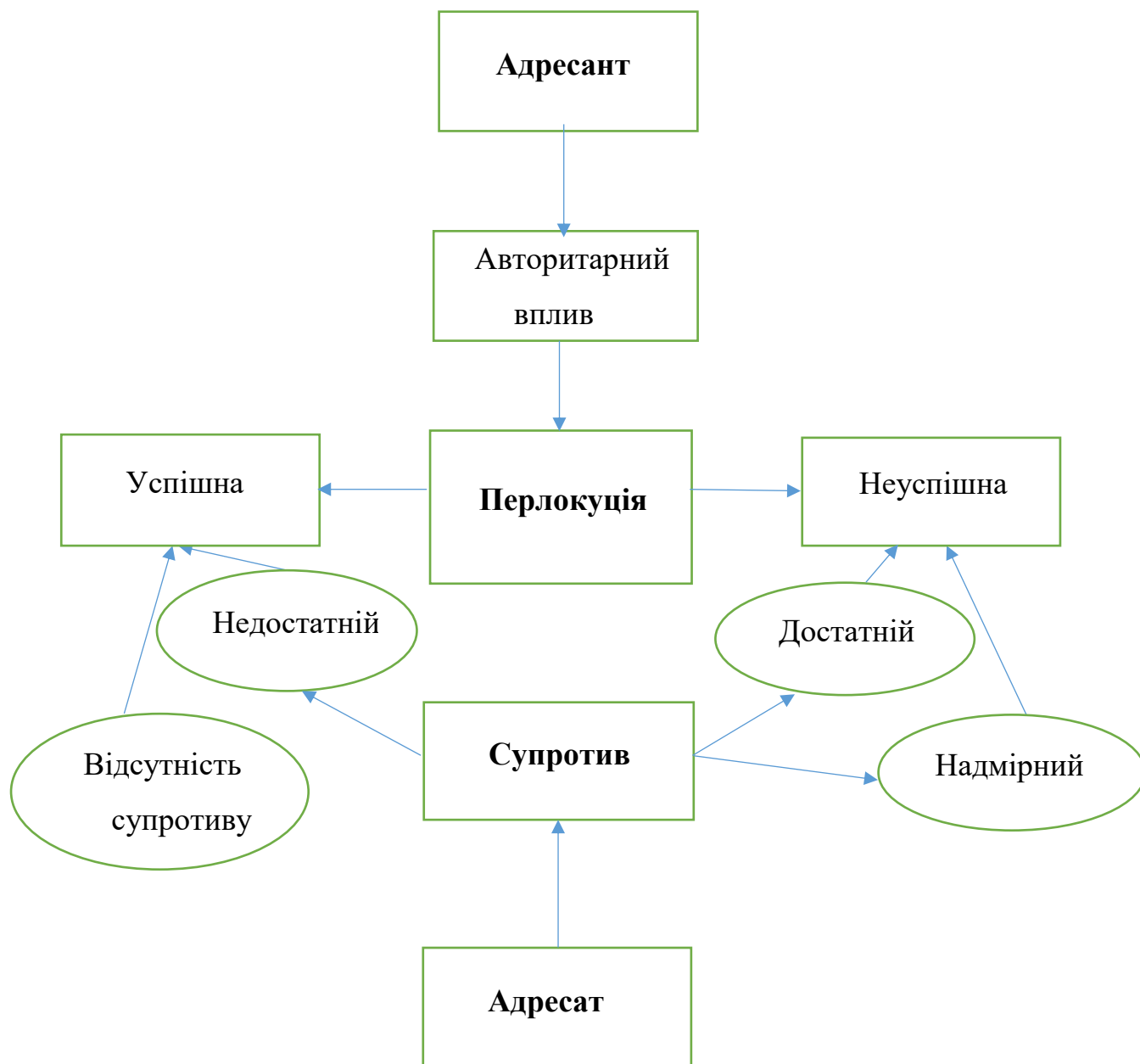
50. Peterson K. Bridge to Terabithia. URL : [https://royallib.com/read//Paterson\\_Katherine/bridge\\_to\\_terabithia.html#0](https://royallib.com/read/Paterson_Katherine/bridge_to_terabithia.html#0) (last accessed: 18.08.2018).
51. Pitcher A. My Sister Lives on the Mantelpiece. London : Orion Children's Books, 2011. 93 p.
52. Pung A. Laurinda. Melbourne : Black Incorporated Books, 2014. 352 p. URL : [https://books.google.com.au/books/about/Laurinda.html?id=s9rmoAEACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.au/books/about/Laurinda.html?id=s9rmoAEACAAJ&redir_esc=y) (last accessed: 29.04.2018).
53. Pung A. My First Lesson. Carlton : Black Inc., 2016. 208 p. URL : <https://books.google.com.au/books?id=XdfIDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false> (last accessed: 14.07.2018).
54. Salinger J. Catcher in the Rye. Boston : Little, Brown and Company, 1991. 240 p.
55. The Little Rascals (1994). URL : [https://www.scripts.com/script/the\\_little\\_rascals\\_12682](https://www.scripts.com/script/the_little_rascals_12682) (last accessed: 13.03.2017).
56. The Parent Trap (1998). URL : <https://www.awesomefilm.com/script///The-Parent-Trap.html> (last accessed: 24.04. 2018).
57. Todd A. After We Fell. New York : Gallery Books, 2014. 837 p.
58. Wallace B. Wilder Boys. New York : Aladdin, 2015. 240 p. URL : <https://books.google.com.au/books?id=ybe2CAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false>. (last accessed: 06.09.2017).
59. Wilson J. Best Friends. London : Corgie Yearling, 2005. 250 p.
60. Wilson J. Girls Under Pressure. Croydon : Bookmarque, 2007. 292 p.
61. Wilson J. Mitch and Amy. New York : HarperCollins e-books, 2008. 290 p.
62. Wilson J. Sleepovers. London : Young Corgi Books, 2001. 112 p.
63. Wilson J. The Illustrated Mum. Reading : Corgi Yearling, 2000. 320 p. URL : <https://archive.org/stream/illustratedmum00wils#page/n5/mode/2up>.
64. Wilson J. The Worry Website. London : Corgi Yearling, 2008. 128 p. URL : [https://books.google.com.au/books?id=SLkOWDW7VqAC&printsec=frontcover&dq=the+worry+website&hl=uk&sa=X&ved=0ahUKEWj3vIaugK\\_oAhVNxIsKHaFGA7AQ6AEIJzAA#v=onepage&q=the%20worry%20website&f=false](https://books.google.com.au/books?id=SLkOWDW7VqAC&printsec=frontcover&dq=the+worry+website&hl=uk&sa=X&ved=0ahUKEWj3vIaugK_oAhVNxIsKHaFGA7AQ6AEIJzAA#v=onepage&q=the%20worry%20website&f=false) (last accessed: 15/07/2019).

65. Wishinsky F. Blob. Custer : Orcs Book Publishers, 2010. 113 p. URL : <https://play.google.com/books/reader?id=tNqj7sQnaQwC&pg=GBS.PP1.w.1.0.0> (last accessed: 02.08.2018).

## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

## Реалізація супротиву в дитячому авторитарному дискурсі



## ДОДАТОК Б

Таблиця Б.1

**Структурно-семантичні та лінгвопрагматичні особливості реалізації  
авторитарності з представниками ядерної зони ДО**

Вікова група	Лексико-синтаксичні та прагматичні особливості
Дошкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• маркери незгоди з настановами / умовляннями старшого сіблінга (короткі категоричні відмови; багаторазове використання особових та присвійних займенників 1-ї особи однини)</li> <li>• синтаксичні повтори простих непоширених речень / директивів;</li> <li>• участь у рольовій грі;</li> </ul>
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• маркери підкреслення власної важливості (номінації інтелектуальної переваги);</li> <li>• маркери нагадування молодшому сіблінгу про його підлегле становище (номінації статусної вертикалі);</li> <li>• модальні конструкції зі значенням облігаторності;</li> <li>• посилення до загальновідомих фактів та істин;</li> <li>• пояснення (інклюзивні займенники; терміни);</li> <li>• аргументовані доводи, обвинувачення (складнопідрядні / складносурядні речення);</li> </ul>
Підлітковий вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• маркери повчання (лексичні одиниці на позначення знань, розуміння у загальних, питально-заперечних та розділових запитаннях);</li> <li>• лексема <i>shut</i> у різних типах конструкцій;</li> <li>• монолог у ситуаціях емоційного збудження;</li> <li>• висловлення критики з мітигаторами;</li> <li>• багатокomпонентні повтори;</li> </ul>

### Варіативність об'єкту вокативів у ДАД

Риси характеру:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• негативні (невихованість, боягузтво, егоїзм, балакучість, лінь, розв'язність, пихатість, лідерські якості / їх відсутність);</li> <li>• позитивні (занадто яскраво експлікована риса);</li> </ul>
Розумові здібності	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наявність гострого та розвинутого інтелекту;</li> <li>• відсутність / низький рівень розвиненості розумових здібностей;</li> </ul>
Особливості фізіології мовця або її вад	<ul style="list-style-type: none"> <li>• форма носа;</li> <li>• колір волосся;</li> <li>• поганий зір;</li> <li>• зайва вага;</li> </ul>
Соціальне положення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вище за адресанта;</li> <li>• нижче за адресанта;</li> </ul>
Вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• більш низький віковий щабель;</li> </ul>
Особливості стилю та смаку	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уподобання в одязі, взутті, аксесуарах, декорі кімнати;</li> </ul>
Національна приналежність та релігійні уподобання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вживання типових для культури продуктів, спецій;</li> <li>• використання релігійних атрибутів;</li> <li>• дотримання культурних і релігійних канонів і норм;</li> </ul>
Відмінність від більшості	<ul style="list-style-type: none"> <li>• незрозуміле та нетипове для більшості бачення себе та свого життя, стилю поведінки;</li> </ul>



## Морфологічна структура вокативів у ДАД

Тип	Приклади вокативів
Іменникові: • прості	<i>a freak, dumbbell, Moron, buttmunch, pussy, dirtbag, Picasso, Pest, Tattletale, Snoop, Varlet, Copycat, Liar, Creep, Cornball, Egghead;</i>
• складні	іменник+of+іменник: <i>My Abortion of a Sister</i> ; іменник+іменник: <i>Kindergarten Babies, Yard Apes, Turd Burglar, Piss Flaps, Monkey Girl, Curry Germs, Curry Breath;</i>
Прикметникові	<i>stupid, smarty;</i>
Займенникові	особовий займенник 2 особи однини + іменник/іменникова група/прикметник): <i>you creep, you big stupid dork, you bastard, you four-eyed pile of shit, you chicken, you coward, you fat slug;</i>
Змішані	прикметник+іменник: <i>Big Cheese, Funny Boy, Little Boy, Dumb Girl, stupid schoolboys, fucking little prick, ignorant bitches, bloody bastard, Sissy Spiderman;</i>

**Структурно-семантичні та лінгвопрагматичні особливості реалізації авторитарності з представниками не ядерної зони ДО**

<b>Вікова група</b>	<b>Лексико-синтаксичні і прагматичні особливості</b>
Дошкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• запрошення долучитись до рольової гри і контроль над мовленнєвою поведінкою гравців;</li> <li>• модальні засоби зі значенням облігаторності;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• модель «ствердження – заперечення» (повтори простих розповідних речень);</li> </ul>
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вокативи;</li> <li>• дражнилки;</li> <li>• маркери реалізації наставництва (модальні конструкції облігаторності, директиви; номінації предметів, пов'язаних зі світом дитинства);</li> <li>• маркери знецінення (прикметники негативної семантики, дескриптори невірної поведінки, фігури, знань; прийоми іронії та сарказму; тригери ставлення під сумнів «мужності» та «жіночності» адресата);</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• складні речення з двома / більше сурядних чи підрядних частин;</li> <li>• складні конструкції умовного стану;</li> <li>• речення причинно-наслідкового зв'язку;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• риторичні вигуки та запитання;</li> <li>• ампліфікація;</li> <li>• гіпербола;</li> <li>• літота;</li> </ul>
Підлітковий вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• одиниці зниженого регістра (вокативи інвективного характеру; табуйована лексика; сленг);</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• модальні конструкції вираження вірогідності у ретро- та перспективі, облігаторності;</li> <li>• різні типи конструкцій умовного стану;</li> <li>• маркери наставництва та самовихваляння;</li> </ul>

**Структурно-семантичні та лінгвопрагматичні особливості  
реалізації дитячої авторитарності у спілкуванні з батьками**

Вікова група	Лексико-синтаксичні і прагматичні особливості
Дошкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• алогічні маркери докоряння (дієслова на позначення бажання (want; don't want); протиставлення особових займенників 1 особи (I; we) особовому займеннику 2 особи (you);</li> <li>• численні синтаксичні повтори;</li> <li>• висока емоційність мовлення;</li> <li>• активне уживання НВК;</li> </ul>
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• логічні маркери докоряння (лексеми на позначення порушеної обіцянки (unfair; promise; liar); директиви; спеціальні запитання);</li> <li>• синтаксичні повтори;</li> <li>• аргументація;</li> <li>• маркери емоційного шантажу;</li> </ul>
Підлітковий вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уживання типових для спілкування з однолітками одиниць;</li> <li>• маркери докоряння (особовий займенник 2-ї особи (you) у поєднанні з дієсловами на позначення мовленнєвої продукції (talk; tell; promise; say) та хибних кроків батьків (<i>go off, crucify</i>);</li> <li>• директиви;</li> <li>• питальні конструкції (саркастичні, риторичні);</li> <li>• порушення правил увічливості (маркери емоційності, табуєвана лексика);</li> </ul>

**Структурно-семантичні та лінгвопрагматичні особливості реалізації  
дитячої авторитарності у спілкуванні з дорослими представниками не  
ядерної зони дискурсивного оточення**

Вікова група	Лексико-синтаксичні і прагматичні особливості
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вокативи (переважно інвективного характеру);</li> <li>• емфатичні оператори;</li> <li>• елементи сарказму;</li> <li>• різні типи питальних конструкцій;</li> <li>• синтаксичний паралелізм;</li> <li>• умовні речення 1-го типу;</li> <li>• асертиви із залученням емоційний маркерів;</li> </ul>

## ДОДАТОК В

Таблиця В.1

## Особливості функціонування невербальних компонентів у ДАД

<b>Вік АДО</b>	<b>Функції усмішки</b>
Дошкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>успішний перебіг комунікації;</li> <li>досягнення бажаного перлокутивного ефекту;</li> </ul>
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>задоволення від досягнутої мети;</li> <li>насмішка над адресатом;</li> </ul>
Підлітковий вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>демонстрація переваги АДО через насмішку;</li> <li>реалізація погрози та попередження;</li> </ul>
<b>Вік АДО</b>	<b>Функції погляду</b>
Дошкільний вік	-
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>інформативна функція;</li> <li>прескриптивна функція;</li> </ul>
Підлітковий вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>прескриптивна функція для коригування поведінки;</li> </ul>
<b>Вік АДО</b>	<b>Функції жестів</b>
Дошкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>маркери істерики та примхи у разі невдоволення перебігом комунікації;</li> </ul>
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>контроль пересування та діяльності адресата;</li> </ul>
Підлітковий вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>регулювання недоторканості свого комунікативного простору;</li> <li>залякування адресата та псування його особистих речей;</li> </ul>
<b>Вік АДО</b>	<b>Функції проксемічних НВК</b>
Дошкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>збільшення дистанції між АДО і адресатом а) для позначення розмикання контакту і закінчення взаємодії; б) як маркер примхи чи істерики;</li> </ul>
Шкільний, підлітковий вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>збільшення АДО дистанції між собою і адресатом при небажанні продовжувати діалог;</li> <li>скорочення дистанції та різкі нахили до адресата / різкі оберти тіла до адресата як маркери конфліктної налаштованості;</li> </ul>
<b>Вік АДО</b>	<b>Особливості просодичної організації</b>
Дошкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>багаторазове повторювання / наспівування у насмішці;</li> </ul>
Шкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>взаємодія з ВК за принципом контрадикції;</li> </ul>
Підлітковий	<ul style="list-style-type: none"> <li>вимова спокійним тихим голосом;</li> <li>вимовляння зі сміхом при реалізації насмішки;</li> </ul>

**Особливості функціонування невербальних компонентів у ДАД  
у спілкуванні з дорослими**

<b>Реалізація авторитарності з батьками</b>	
<b>Вік АДО</b>	<b>Особливості організації невербальної поведінки</b>
Дошкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• комплексне застосування НВК кінесичного, проксемічного та просодичного характеру для підвищення переконливості;</li> <li>• просодичні НВК гучного мовлення;</li> <li>• неконтактні жестові НВК для транслявання психоемоційного стану АДО;</li> </ul>
Шкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• просодичні НВК гучного мовлення;</li> </ul>
Підлітковий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проксемічні НВК елативного руху при неуспішному комунікативному впливі;</li> <li>• уникання фізичного контакту із батьками;</li> <li>• просодичні НВК гучного мовлення;</li> <li>• просодичні НВК вимовляння спокійним холодним тоном;</li> </ul>
<b>Реалізація авторитарності з дорослими з не ядерної зони дискурсивного оточення</b>	
<b>Вік АДО</b>	<b>Особливості організації невербальної поведінки</b>
Шкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• комплексне застосування НВК кінесичного, проксемічного та просодичного характеру для підвищення переконливості;</li> <li>• просодичні НВК гучного мовлення;</li> <li>• неконтактні жестові НВК для транслявання психоемоційного стану АДО;</li> </ul>

## Особливості номінації невербальних комунікативних компонентів у ДАД

	Тип НВК	Номінація
НВК АДО у форматі спілкування «дитина – дитина»	Кінесичні НВК: • усмішка	<ul style="list-style-type: none"> <li>іменники у фразових дієслівних словосполученнях (<i>give a false smile, bare one's teeth, flash a victorious grin, give a pursed-lips smile</i>);</li> <li>засоби емотивно-константної знакової природи із постійним негативним оцінним знаком емотивності (<i>sneer, smirk</i>) та спеціальними засобами з емотивно-змінною знаковою природою для передачі позитивного і негативного значення (<i>to smile sweetly, contentedly, serenely, like a sunflower</i>);</li> </ul>
	• погляд	<ul style="list-style-type: none"> <li>ключові лексеми: <i>to look (down, straight into my eyes, directly at me), to glare (hard), to peer (at her), to stare (straight into my eyes, very fiercely), to give (the tell-me stare, a you-shut-up look, the side-eye, an up-and-down look)</i>;</li> <li>деталізовані номінації із стилістичним компонентом (<i>to eye like a drill sergeant, to shoot a look, eyes burn like lasers, the bolting look came to his eyes, eyes flash fire, the murder in his eyes</i>);</li> </ul>
	• неконтактні жести	<ul style="list-style-type: none"> <li>акціональні дієслова фізичного впливу (<i>hit, push, grab, beat, shove, punch, wallop, strike, nudge, trump, chuck, kick, slap, snatch, pry, haul</i>);</li> <li>ідіоми (<i>give a push, catch hold of, get hold of</i>);</li> </ul>
	• контактні жести	<ul style="list-style-type: none"> <li>дієслова та дієслівні конструкції акціонального характеру (<i>punch, sock, drag, catch hold, push, clutch, elbow, slap, hit, flip, swipe, thrust, crush, pull, shove, smack, slam, beat, snatch</i>);</li> </ul>
	Проксемічні НВК	<ul style="list-style-type: none"> <li>мало деталізовані номінації, які конструюються за допомогою ключових дієслів (<i>run, go, cross, walk, turn, jerk away, jump up, throw oneself, step up, march off, exit</i>);</li> </ul>

	Тип НВК		Номінація
	Просодичні НВК		<ul style="list-style-type: none"> <li>• нейтральне дієслово (<i>say</i>) із адвербіальним елементом на позначення високої емоційності слів (<i>say sourly / crossly / firmly / fiercely / heatedly / rudely / indignantly / as if she's never even heard it</i>);</li> <li>• лексема <i>voice</i> із її персоніфікацією (<i>voice had authority; was all authority and zest</i>);</li> <li>• волюнтативні дієслова (<i>contradict, demand, order</i>); дієслова із конотацією гучності (<i>yell, chant, snap, holler</i>); з дескрипторами сміху (<i>giggle, shout laughing, snort with laughter, laugh like crazy, roar with laughter</i>); просодичним позначенням спокійного та тихого мовлення (<i>say calmly, say casually, hiss, explain gently, her quiet voice could stop arguments, whisper, say curtly</i>);</li> </ul>
НВК у спілкуванні з дорослим мовцем	Не ядерна зона	Просодичні НВК	<ul style="list-style-type: none"> <li>• нейтральні дієслова мовленнєвої продукції (<i>say</i>) з прислівниковим елементом (<i>coldly, sharply, deliberately</i>); емоційні-заряджені дієслова (<i>scream, yell, shout, wail</i>);</li> </ul>
		Проксемічні НВК	<ul style="list-style-type: none"> <li>• предикати різкої зміни у просторі (<i>slope off, stomp to our bedroom, run into the bedroom</i>);</li> </ul>
	Батьки	Просодичні НВК	<ul style="list-style-type: none"> <li>• предикати мовлення та звукові ідентифікатори, виражені нейтральними дієсловами на позначення продукування мовлення (<i>ask, say, shout</i>) або дієсловами продукування мовлення і визначення іллокуції висловлення одночасно (<i>command, demand</i>);</li> <li>• комбінування дієслів з прислівниковим елементом (<i>say loudly, proudly, seriously, magnificently, coldly, crossly</i>);</li> </ul>



## ДОДАТОК Г

Таблиця Г.1

## Особливості реалізації позитивної авторитарності у ДАД

Вік АДО	Засоби реалізації тактики повчання
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• моделі “<i>you+be supposed</i>”, “<i>S+be+(like)+predicative</i>”;</li> <li>• маркери пояснення, перестороги;</li> <li>• звертання;</li> <li>• синтаксичні повтори;</li> </ul>
Підлітковий вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• навідні питання для самостійного вирішення адресатом проблем;</li> </ul>
Вік АДО	Засоби реалізації тактики спонукання
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• інклюзивна конструкція “<i>Let’s+Verb</i>”;</li> <li>• модель “<i>Come on+вокатив</i>”;</li> <li>• директиви;</li> </ul>
Вік АДО	Засоби реалізації тактики турботи
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• маркери заспокоєння;</li> <li>• синтаксичний паралелізм;</li> <li>• прийом завіряння;</li> <li>• контактні пестливі НВК;</li> </ul>

Таблиця Г.2

## Тактики реалізації позитивної авторитарності у ДАД

Тактика	Сіблінги			Діти з не ядерної зони ДО		
	Дошкільн. вік	Шкільн. вік	Підлітков. вік	Дошкільн. вік	Шкільн. вік	Підлітков. вік
Повчання (52%)		26,5%	24,5%		49%	
Спонування (18%)		41,2%			58,8%	
Прояву турботи (30%)		17,9%	17,9%		64,2%	

### Особливості реалізації стратегії маніпулювання у ДАД

<b>Вік АДО</b>	<b>Засоби реалізації тактики апеляції до емоцій</b>
Дошкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• комплексне застосування НВК;</li> </ul>
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• прийом перекладання відповідальності;</li> </ul>
Підлітковий вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• складні-синтаксичні конструкції (причинно-наслідкового зв'язку, модальні дієслова);</li> </ul>
<b>Вік АДО</b>	<b>Засоби реалізації тактики створення образу винагороди</b>
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• моделі “<i>if you..., I will..</i>”; “<i>імператив+I will</i>”;</li> <li>• лексичні маркери “<i>give, let, get</i>”;</li> <li>• маніпулювання бажанням до групової ідентичності (інклюзивні займенники);</li> </ul>
Підлітковий вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• розмите подання інформації;</li> <li>• ухилення від прямої відповіді;</li> <li>• метафори, повтори;</li> </ul>
<b>Вік АДО</b>	<b>Засоби реалізації тактики залучення третьої особи</b>
Шкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• подача перекрученої інформації;</li> <li>• автономне використання НВК;</li> <li>• залучення артефактів (фото, іграшок, речей) для активації почуття провини;</li> </ul>
<b>Вік АДО</b>	<b>Засоби реалізації тактики удаваної доброзичливості</b>
Дошкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• лексичні інклюзивні компоненти;</li> <li>• маніпуляція елементами невербального паспорту;</li> </ul>

## Підходи до дослідження домінування в лінгвістиці

Критерій домінування	Підтипи домінування
Зумовленість	а) соціально-зумовлене (адресант спирається на вищий за співрозмовника соціальний статус; знаходиться у вертикальних стосунках з адресатом і не будує, а реалізує та підкріплює існуючі стосунки домінування в комунікації); б) ситуативно-зумовлене (адресант ситуативно набуває вищого за співрозмовника комунікативного статусу; знаходиться із ним у горизонтальних стосунках, або навіть має вищу від нього соціальну роль; для досягнення власних цілей конструює стосунки домінування у момент спілкування, вдаючись до форм особистісного впливу);
Рівень прояву	а) інтеракціональне / формальне (виявляється на інтеракціональному рівні взаємодії та встановлюється за допомогою контролю над часом говоріння, а саме співвідношенні тривалості відповіді і питання, ініціативи говоріння, обмеженням мовлення співрозмовника); б) та риторичне / змістовне (виявляється на рівні підібраних комунікантами вербальних засобів; припускає маніпулювання змістом висловлень, що звучать в ході інтеракції; базується на взаємодії власних та чужих висловлень);
Форма реалізації	а) пряма (відкрита) / експліцитна (мовленнєва агресія в будь-якій комунікативній взаємодії); б) непряма (прихована) / імпліцитна (ініціативні комунікативні дії; нанесення шкоди обличчю адресата);
Сфера прояву	а) енциклопедичне; б) лінгвістичне; в) інтерактивне;
Інтенція	а) свідоме (навмисне) – цілеспрямоване застосування комплексу дій задля досягнення комунікативної мети); б) несвідоме (нецілеспрямований, опосередкований вплив на адресата, відсутність іллокутивної мети чинення впливу);

## Особливості імплементації активного домінування в ДАД

Адресат	Вік АДО	Засоби реалізації тактики аргументації	
Сіблінги	Дошкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «<i>I think+просте речення</i>»;</li> <li>• «<i>Теза +Аргумент (А1)</i>»;</li> </ul>	
	Шкільний, підлітковий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• складна аргументація за моделлю «Теза+А1+А2+А3»;</li> <li>• прийом референції до авторитету;</li> </ul>	
Діти не-члени сім'ї	Дошкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• захист сумнівних чи алогічних тез;</li> </ul>	
	Шкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• складна аргументація кільцевої структури за моделлю «Теза+А1+А2+А3+заклучна теза»;</li> <li>• монологоподібна форма аргументації;</li> </ul>	
		<b>Засоби реалізації тактики погрози</b>	
<b>Умова</b>	<b>Каузатор наслідку</b>	<b>Умова здійснення погрози</b>	<b>Наслідок погрози</b>
Сполучникова	Каузатор наслідку погрози – адресат	If you +verb, If you +verb, If you don't, Unless you +verb,	I'm gonna+verb I won't +verb I will+verb You're going to +verb
	Каузатор наслідку погрози – авторитарний адресант	If I +verb, If I +verb, Before I+verb	You+verb You will+verb Verb+
		I+verb,	Your life+verb...
Безсполучникова умова		I'm+verb	Or I'll+verb
		<b>Засоби реалізації тактики наказу</b>	
	<b>Прямий наказ</b>		<b>Непрямий наказ</b>
	Verb+... ( <i>Get out</i> ) Don't+verb... ( <i>Don't pick on her</i> ) You +verb... ( <i>You stop it</i> )		Noun! ( <i>Silence!</i> ) Noun phrase ( <i>Just a second</i> ) Модальні дієслова ( <i>You have to do it</i> ) Will you + verb...? ( <i>Will you shut up?</i> )

## Особливості імплементації пасивного домінування в ДАД

<b>Вік АДО</b>	<b>Засоби реалізації тактики ігнорування слів співрозмовника</b>
Дошкільний вік	<ul style="list-style-type: none"> <li>• прийом ухиляння від прямої відповіді;</li> <li>• прийом відмови від вербальної відповіді;</li> </ul>
Шкільний вік	
<b>Вік АДО</b>	<b>Засоби реалізації тактики демонстрації агресії</b>
Шкільний, підлітковий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• категоричні асертиви та директиви;</li> <li>• негативно-заряджені НВК;</li> <li>• маркери експлікації родинних зв'язків та традиційних ролей сіблінгів;</li> <li>• інвективні звертання;</li> </ul>
<b>Вік АДО</b>	<b>Засоби реалізації тактики демонстрації інтелектуальної переваги</b>
	<b>Прийом повчання</b>
Дошкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• повчання у грі;</li> </ul>
Шкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• речення причинно-наслідкового зв'язку;</li> <li>• маркери підтвердження / спростування;</li> <li>• дієслова розумової діяльності;</li> <li>• стилістично знижена лексика;</li> <li>• вульгаризми;</li> </ul>
Підлітковий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• модель «Теза-пояснення + директив»;</li> </ul>
	<b>Прийом самовихваляння</b>
Шкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• самовихваляння у 1-ї/3-й особі;</li> <li>• модель «<i>I+ be+предикат</i>»</li> </ul>
Підлітковий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• грубе, іронічне вихваляння;</li> </ul>
<b>Вік АДО</b>	<b>Засоби реалізації тактики відмови</b>
Шкільний, підлітковий (сіблінги)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• експліцитна відмова (заперечні речення із засобами категорії негативності);</li> </ul>
Шкільний (інші діти)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• імпліцитна відмова (умовні речення, генералізації, конструкції з модальними дієсловами, зокрема <i>can't</i>);</li> </ul>

## Продовження таблиці Г.6

Вік АДО	Засоби реалізації тактики звинувачення
Дошкільний (сіблінги)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• спеціальні запитання із маркерами частотності;</li> <li>• НВК підвищення емоційності ситуації;</li> </ul>
Шкільний (сіблінги)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• модальні конструкції на позначення виконання небажаної дії;</li> </ul>
Дошкільний (інші діти)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• одна ликознижуюча номінація;</li> <li>• модель “<i>You+be+ликознижуюча номінація</i>»;</li> </ul>
Шкільний (інші діти)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• різні типи запитань; апеляція до раніше сказаного;</li> <li>• модальні конструкції на позначення виконання небажаної дії;</li> </ul>
Підлітковий (інші діти)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• монологічна форма;</li> <li>• маркери привернення уваги;</li> </ul>

## Особливості імплементації дискредитації в ДАД

<b>Вік АДО</b>	<b>Засоби реалізації тактики образи</b>
Шкільний, підлітковий (сіблінги)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• модель “<i>You’re+предикатив різкого негативного характеру...</i>”;</li> <li>• модель “<i>Don’t be such a...</i>” та принизливих лексем;</li> </ul>
Дошкільний (інші діти)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• негативні для адресата лексеми;</li> </ul>
Шкільний (інші діти)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• інвективна лексика (вокативи), кластери конструкцій актуалізації образи, виражені умовним станом з дієсловом <i>would</i>;</li> </ul>
Підлітковий (інші діти)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• реалізація образи тихим, спокійним голосом;</li> </ul>
<b>Вік АДО</b>	<b>Засоби реалізації тактики глузування</b>
Шкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• м’яке глузування через насмішливі пісеньки;</li> <li>• засоби словесної й ментальної креативності для створення комічного ефекту;</li> <li>• іронічні та саркастичні відповіді, питання, «компліменти-насмішки», лексеми співчуття <i>poor, little</i>;</li> <li>• емфатичні еліптичні конструкції з викривленням ім’я;</li> </ul>
Підлітковий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• образлива насмішка;</li> <li>• директиви, лексеми з різкою негативною конотацією;</li> </ul>
<b>Вік АДО</b>	<b>Засоби реалізації тактики применшення чеснот</b>
Шкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• прикметники негативної семантики;</li> <li>• маркери-інтенсифікатори;</li> <li>• метафора;</li> <li>• порівняння;</li> </ul>

Таблиця Г.8

## Порівняльна характеристика стратегій реалізації негативної авторитарності

Стратегія	Тактика	Сіблінги			Діти з не ядерної зони ДО			
		Дошкільн. вік	Шкільн. вік	Підлітк. вік	Дошкільн. вік	Шкільн. вік	Підлітк. вік	
Маніпулювання	Апеляція до емоцій адресата (51%)	3,4%	17,2%		7%	17,2%	55,2%	
	Створення образу винагородити (30%)		35,2%	6%		35,3%	23,5%	
	Опосередкований вплив через залучення третьої особи (12%)		14,3%			85,7%		
	Удаваної доброзичливості (7%)	100%						
Дискредитація	Образи (18%)		10,6%	7,6%	7,6%	63,6%	10,6%	
	Глузування (59,4%)		14,2%	6%		72,5%	7,3%	
	Применшення чеснот (22,6%)					100%		
Негативне домінування	Активне	Аргументація (5,2%)	15,4%	18%	5,1%	17,9%	41%	2,6%
		Погроза (8,9%)	4,5%	9%	3%	3%	65,7%	14,8%
		Наказ (30%)	8%	28%	8,4%	8%	37,8%	9,8%
	Пасивне	Ігнорування слів співрозмовника (2,1%)	36,8%	21%		10,5%	31,6%	



Продовження таблиці Г.8

Стратегія	Тактика	Сіблінги			Діти з не ядерної зони ДО			
		Дошкільн. вік	Шкільн. вік	Підлітк. вік	Дошкільн. вік	Шкільн. вік	Підлітк. вік	
Негативне домінування	Пасивне	Демонстрація агресії (3,9%)		13,8%	13,8%		48,3%	24,1%
		Демонстрація інтелектуал. переваги (28,7%)		19,9%	6%	13%	52,8%	8,3%
		Відмови (7,9%)		43,5%	4,3%		52,2%	
		Звинувачення (13,3%)	5%	31%		7%	41%	16%

**ДОДАТОК Д**  
**СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

**Монографія**

1. Soloshchuk L., **Pakharenko A.** Lexical, semantic and pragmatic characteristics of the manipulative strategy in the authoritarian English discourse of children. *Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine: monograph.* 2019. P. 298–318. (Особистий внесок здобувача полягає у здійсненні практичної частини дослідження)

**Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації**

2. Пахаренко А. В. Особливості реалізації стратегії дискредитації у англomовному дитячому авторитарному дискурсі. *Одеський лінгвістичний вісник.* 2019. Вип. 13. С. 22–33.

3. Пахаренко А. В. Тактики супротиву владі в англomовному дитячому авторитарному дискурсі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Methodика викладання іноземних мов».* 2017. Вип. 86. С. 64–72.

4. Пахаренко А. В. Вплив невербальних компонентів комунікації на реалізацію ситуативного домінування в англomовному дитячому авторитарному дискурсі. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики.* 2017. Вип. 2 (15). С. 105–109.

5. Пахаренко А. В. Лінгвістичні особливості прояву дитячої авторитарності і примхи: спільне та відмінне. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна».* 2016. Вип. 61. С. 111–114.

6. Пахаренко А. В. Вербалізація авторитарної поведінки дитини в англomовному побутовому діалогічному дискурсі. *Наукові записки*

[Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Філологічні науки. 2015. Вип. 138. С. 227–231.

### **Наукова праця в зарубіжному спеціалізованому виданні**

7. Пахаренко А. В. Особливості реалізації дитячої авторитарності у контексті рольової гри. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2018. Vol. VI (46), Issue 159. P. 60–63.

### **Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

8. Пахаренко А. В. Вокатив як маркер англомовного дитячого авторитарного дискурсу // *Philology in EU countries and Ukraine at the modern stage : International Scientific and Practical Conference Proceedings* (Бая Маре, Румунія, 21–22 груд. 2018). Baia Mare, 2018. С. 21–23.

9. Пахаренко А. В. Роль невербального компонента «посмішка» в англомовному дитячому авторитарному дискурсі // *Сучасна германістика: наукові дискусії : матеріали VIII міжнар. наук. форуму* (Харків, 23 жовт. 2018). Харків, 2018. С. 102–104.

10. Пахаренко А. В. Рольова гра як поле вербалізації дитячої авторитарності // *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XVII наук. конф. з міжнар. участю* (Харків, 2 лют. 2018). Харків, 2018. С. 131–132.

11. Пахаренко А. В. Просодична складова англомовного дитячого авторитарного дискурсу // *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали XVI наук. конф. з міжнар. участю* (Харків, 3 лют. 2017). Харків, 2017. С. 97–98.

12. Пахаренко А. В. Семантичні і прагматичні особливості ситуації авторитарного домінування у спілкуванні між братами і сестрами // *Сучасна іноземна філологія: дослідницький потенціал : матеріали VII міжнар. наук. форуму* (Харків, 23 лист. 2016). Харків, 2016. Ч. II. С. 47–49.

13. Пахаренко А. В. До поняття примхи як фактора мовленнєвого онтогенезу дитини // *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : матеріали*

XV міжнар. наук. конф. (Харків, 5 лют. 2016). Харків, 2016. С. 145–146.

14. Пахаренко А. В. Дитяча авторитарність у ситуаціях соціальної нерівності // Сучасна англістика: до 85-річчя кафедри англійської філології : матеріали VI міжнар. наук. фор. (Харків, 23 вер. 2015). Харків, 2015. С. 110–112.

15. Пахаренко А. В. Комунікативне непорозуміння як відображення становлення авторитарної особистості // Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти : матеріали II-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16 квіт. 2015). Київ, 2015. С. 39–40.