

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Сибирский федеральный университет»

На правах рукописи



Варламова Ольга Николаевна

**РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ЖЕНЩИНЫ В СОЦИАЛЬНО-РЕЛЕВАНТНОЙ РОЛИ МАТЕРИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

10.02.19 – Теория языка

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:
Колмогорова Анастасия Владимировна,
доктор филологических наук, профессор

Красноярск – 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧИ ЖЕНЩИНЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ МАТЕРИ.....	10
1.1. Понятия языковой, речевой и коммуникативной личности в лингвистике.....	10
1.2. Методология речевого портретирования в современной лингвоперсонологии	22
1.2.1. Языковая личность и ее речевой портрет.....	22
1.2.2. Методологические подходы к речевому портретированию.....	25
1.2.3. Типологии речевых портретов.....	28
1.3. Женщина в социальной роли матери с позиции гуманитарных наук.....	32
1.3.1. Понятие социальной роли.....	32
1.3.2. Трактовка социальной роли женщины в философии и социологии.....	35
1.3.3. Изучение социальной роли женщины-матери в психологии и психоанализе	39
1.4. Речевое и коммуникативное поведение матери в лингвистическом аспекте: к истории вопроса.....	45
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	57
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ЖЕНЩИНЫ.....	60
В СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ МАТЕРИ.....	60
2.1. Характеристика исследовательского корпуса.....	60
2.2. Фонетические и просодические особенности речи женщины в социальной роли матери на материале французского и русского языков.....	63
2.3. Лексические особенности речи женщины в социальной роли матери на материале французского и русского языков.....	85
2.3.1. Апеллятивы в общении матери с ребенком.....	85
2.3.2. Качественно-количественный анализ лексической составляющей материнской речи.....	90
2.3.2.1. Ситуация пробуждения ребенка.....	91
2.3.2.2. Ситуация подготовки ко сну.....	94
2.3.2.3. Ситуация проведения гигиенических процедур.....	99
2.3.2.4. Ситуация массажа.....	108
2.3.2.5. Повседневные дела.....	112

2.3.2.6. Ситуация развития и обучения	115
2.4. Типы общения в диаде «мать – ребенок» как фактор лексической и фонетической вариативности речи матери (на материале французского и русского языков).....	125
2.5. Грамматические характеристики материнской речи на материале французского и русского языков	129
2.5.1. Грамматико-прагматические особенности материнской речи.....	129
2.5.2. Перформативы в общении матери с ребенком	133
2.6. Коммуникативные особенности общения матери с ребенком на материале французского и русского языков	139
2.7. Сравнительная характеристика «сильной» и «слабой» версии речевого портрета на материале французского и русского языков	145
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	156
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	159
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	162

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая диссертация посвящена исследованию речевых характеристик женщины в социально-релевантной роли матери.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью описания речевого портрета женщины в контексте важной для лингвокультурологии и коммуникативной лингвистики социальной роли – роли матери.

Описание подобного типа реализует стремление современной антропоцентрической лингвистики установить и изучить взаимосвязи, существующие между изменениями, затрагивающими личность человека, и его речью. В этом смысле речь матери представляет интересный объект исследования, поскольку материнство влечет за собой не только приобретение нового социального статуса, но и психологические трансформации, видоизменения в мировоззрении и картине мира женщины.

Кроме того, актуальность проблематики диссертации связана с интересом современной лингвистики к влиянию изменений культурных и социальных практик, получающих признание в обществе, на рекуррентность определенных моделей коммуникативного поведения. Так, результаты проведенного исследования указывают в частности на то, что характерная для современного социума так называемая идеология интенсивного материнства повышает чувствительность женщин к выполняемой ими социальной роли, что, в свою очередь, находит свое выражение в их речевом поведении во время взаимодействия с ребенком.

Новизна исследования заключается в том, что описание речевого портрета женщины в коммуникативной роли матери впервые осуществлено на материале двух языков (французском и русском) и имеет комплексный характер: рассматриваются особенности речи женщины в социальной роли матери на фонетическом, просодическом, лексическом, грамматическом и коммуникативно-прагматическом уровнях.

Теоретическая значимость работы связана с тем, что в русло лингвокоммуникативных исследований вводится новый материал – записи

речевого взаимодействия русских и французских матерей со своими детьми в возрасте от 0 до 1,5 лет. Кроме того, в научно-исследовательской практике лингвоперсонологии апробирован новый тип речевого портрета, описывающий речевые характеристики индивида, определяемые не его постоянным социальным или профессиональным статусом (интеллигент, учитель), а ограниченной во времени и ситуативно обусловленной социальной ролью, связанной с рождением и воспитанием ребенка.

Практическая ценность исследования состоит в том, что полученные результаты могут использоваться в рамках преподавания таких вузовских курсов, как лингвокультурология, теория коммуникации, стилистика русского и французского языков. Кроме того, основные положения работы могут быть полезными для специалистов по коммуникативной лингвистике, этнопсихолингвистике, онтолингвистике, а также для психологов и логопедов.

Объектом исследования в данной работе выступает языковая личность женщины в период материнства в контексте общения со своим ребенком в возрасте от 0 до 1,5 лет.

Предметом исследования является совокупность отличительных характеристик речи женщины в социальной роли матери, формирующая ее речевой портрет.

Гипотеза исследования может быть сформулирована следующим образом: если языковая личность женщины претерпевает определенные трансформации под влиянием психологических и социальных факторов, обусловленных периодом материнства, то данные изменения отражаются в речи, а их совокупность может быть описана как речевой портрет особого типа.

Цель исследования: описать речевой портрет женщины в социальной роли матери на материале французского и русского языков.

Достижение цели работы обеспечивается решением следующих **задач:**

1. Обобщить подходы к пониманию сущности и методологии описания речевого портрета представителей различных социальных групп и уточнить место

речевого портрета женщины в социально-релевантной роли матери в рамках существующих типологий речевых портретов.

2. Описать традиции изучения взаимодействия матери и ребенка в современных гуманитарных исследованиях и уточнить научный контекст изучения речевого поведения матери в коммуникативно-когнитивной исследовательской парадигме в лингвистике.

3. Собрать корпус видео- и аудиозаписей речевого взаимодействия русских и французских матерей со своими детьми в возрасте от 0 до 1,5 лет.

4. Выявить фонетические и просодические особенности речи женщин в социально-релевантной роли матери на материале французского и русского языков.

5. Описать лексические особенности речи женщин в социально-релевантной роли матери на материале французского и русского языков.

6. Охарактеризовать грамматико-прагматические и коммуникативно-прагматические особенности речи женщин в социально-релевантной роли матери на материале французского и русского языков.

7. На основании сравнения индивидуальных особенностей речевого поведения матерей выявить и представить «слабые» и «сильные» версии исследуемого речевого портрета.

Материал исследования составляет корпус видео- и аудиозаписей речевого взаимодействия русских и французских матерей со своими детьми в возрасте от 0 до 1,5 лет общей продолжительностью звучания более 15 часов. Записи русских матерей были сделаны в ходе включенного наблюдения за 13 матерями – жительницами Кемеровской области в возрасте от 22 до 33 лет; количество записей, фиксирующих взаимодействие респондентов, – 19 фрагментов. Французский видеокорпус составлен из записей 27 матерей того же возрастного диапазона. Записи были частично получены методом включенного наблюдения, частично извлечены из контента открытого ресурса Интернет Youtube. Общий объем закриптованного материала составил более 500 страниц текста.

В работе использовались следующие **методы**: методика речевого портретирования, описательный метод, методы контекстуального и качественно-количественного анализа, электронно-акустический анализ звучащей речи, компьютерно-опосредованная методика анализа текстовых данных, сравнительно-сопоставительный анализ. Для формирования исследовательской выборки использовался метод непосредственного наблюдения.

Теоретико-методологической базой для исследования послужили работы ученых, посвященные языковой личности (Г.И. Богин, Л. Вайсгербер, В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, Л.П. Клобукова, Г.В. Напреенко, Г.А. Китайгородская, В.А. Маслова, С.Н. Плотникова, Ю.Е. Прохоров, Н.Н. Розанова), методологии речевого портретирования (Н.Д. Голев, Е.В. Иванцова, Л.П. Крысин, Т.М. Николаева, К.Ф. Седов), коммуникативному поведению взрослого при общении с ребенком с позиции психологии и психоанализа (Д. Винникотт, Е.И. Исенина, М. Кляйн, Г.Г. Филиппова, З. Фрейд, Н. Чодороу), с позиции лингвистики (Е.С. Бойко, Т.О. Гаврилова, В.В. Казаковская, А.В. Колмогорова, М.А. Кронгауз, К. Сноу), лингвистики детской речи (М.Д. Воейкова, М.И. Лисина, С.Н. Цейтлин, W.U. Dressler, W.J.M. Levelt, M. Tomasello).

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Речь женщин в социально-релевантной роли матери имеет ряд фонетических, просодических, лексических, грамматических и коммуникативно-прагматических особенностей, совокупность которых представляет собой речевой портрет особого типа.

2. Характеристики речи матери вариативны: они меняются в зависимости от таких иерархически организованных факторов, как место речевого взаимодействия в режиме дня матери и ребенка, ситуация общения, тип общения, физическое и эмоциональное состояние малыша, эмоциональная окрашенность высказывания.

3. К просодическим особенностям речи матери следует отнести 1) более высокий, по сравнению с речью женщины вне данной социальной роли, общий

уровень частоты основного тона (ЧОТ), приводящий к удлинению гласных; 2) выраженная иконическая семиотическая функция просодического и фонетического оформления речи; 3) использование звукоподражаний и неречевых звуков преимущественно в ситуациях выполнения повседневных дел, а также обучения и развивающей деятельности; 4) в эмоционально-окрашенном общении наблюдаются палатализация (в русском и французском материале), замена небно-зубных согласных на зубные и явления диерезы (в русском материале).

4. Лексическая наполненность и вариативность речи матери зависят от ситуации общения, однако лексической константой являются языковые единицы, номинирующие части тела. Адаптированный к рецептивным возможностям ребенка, а потому лимитированный вокабуляр матери тем не менее прагматически полифункционален и тесно связан с просодикой: благодаря интонационной вариативности наиболее частотные в речи русских матерей служебные слова — *вот, ладно, ну* и местоимение *tu* (ты), наречие *bien* (хорошо) в речи французских женщин служат основными регуляторами взаимодействия в диаде «мать – ребенок».

5. К грамматическим особенностям речи матери следует отнести преимущественное использование настоящего и будущего времен, а также наличие референциального сдвига при номинации деятеля – замена *я* или *ты* на *мы, я/je* на *она/elle* или имя собственное/нарицательное. Коммуникативно-прагматическое поведение матери характеризуется неявной организацией воздействия, что проявляется в коммуникативной стратегии игровой агрессии, а также в использовании особых лексико-грамматических способов реализации перформативов в речи.

6. Выявленные особенности речи проявляются у разных матерей с различной степенью полноты, что дает возможность описать «слабые» и «сильные» версии исследуемого речевого портрета. В «сильной» версии на всех уровнях описания (просодическом, фонетическом, лексическом, грамматическом) специфические черты проявляются наиболее полно, а в «слабой» версии – в редуцированном виде.

Апробация работы. Материалы диссертации обсуждались на следующих конференциях: Международная научная конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука: перспективный» (Красноярск, СФУ, 2015 г.), конференция в рамках VIII Международной летней лингвистической школы «Теоретические и прикладные проблемы современной лингвистики и литературоведения» (Кемерово, КемГУ, июль 2015 г.), Международная научная конференция «Экспериментальные исследования языка и речи. Традиции и инновации (E-SoLaS 2015)» (Томск, 3–5 сентября 2015 г.), Международная научно-практическая конференция «Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения» (Киров, МЦИИ «Омега сайнс», 23 мая 2016 г.), VI Международная молодежная научно-практическая конференция на иностранных языках «Современные тенденции мирового сотрудничества» в рамках IV Международного научного молодежного форума на иностранных языках «Глобальные изменения: взгляд молодежи» (Новосибирск, РАНХиГС, 3 марта 2017 г.), а также на заседаниях Лаборатории прикладной лингвистики и когнитивных исследований ИФиЯК (Красноярск, СФУ, март 2016, апрель 2017).

По теме диссертации опубликовано 9 статей, 4 из которых – в рецензируемых изданиях из Перечня ВАК РФ, а также раздел в коллективной монографии.

Структура диссертационной работы: данная диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 187 наименований на русском и иностранных языках, в том числе список использованных словарей, список источников иллюстративного материала. Общий объем текста составляет 180 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧИ ЖЕНЩИНЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ МАТЕРИ

1.1. Понятия языковой, речевой и коммуникативной личности

в лингвистике

XX век ознаменовался сменой научной парадигмы в современном языкознании, которая ставит в центр изучения человека. В этот период зарождается теория языковой личности, изучаются вопросы языковой компетенции личности и механизмы ее речевой деятельности, вводится понятие «речевой портрет личности».

Первое употребление сочетания *языковая личность* принято связывать с именем немецкого ученого Лео Вайсгербера. В книге «Родной язык и формирование духа» Й.Л. Вайсгербер пишет: «...язык представляет собой наиболее всеобщее культурное достояние. Никто не владеет языком лишь благодаря своей собственной языковой личности; наоборот, это языковое владение вырастает в нем на основе принадлежности к языковому сообществу...» [Вайсгербер 2004: 81].

В отечественной лингвистике первым разрабатывать данную проблематику начал В.В. Виноградов, он ставил задачу исследования личностей автора и персонажа литературного произведения посредством анализа языковых средств художественного текста [Виноградов 1959]. Однако ни в работах Л. Вайсгербера, ни в трудах В.В. Виноградова сочетание *языковая личность* не является терминологическим – авторы не дают научного толкования данному понятию.

В 1980 г. Г.И. Богин одним из первых дает определение языковой личности с позиции лингводидактики: «Центральным понятием лингводидактики является языковая личность – человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки. <...> Языковая личность – тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь. Языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать»

[Богин 1980: 3]. Позднее автор дополняет дефиницию: языковая личность – это «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [Богин 1984: 3].

Наиболее подробно теория языковой личности разработана в трудах Ю.Н. Караулова. Ключевой термин ученый трактует как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [Караулов 1989: 3–8]. На сегодняшний день это определение является общепринятым в отечественной лингвистике.

В модели, разработанной Ю.Н. Карауловым, языковая личность (далее – ЯЛ) состоит из следующих уровней:

1. Вербально-семантический уровень, предполагающий для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя языковой личности – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений.

2. Когнитивный уровень, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой ЯЛ в более или менее систематизированную языковую картину мира, отражающую иерархию ценностей. Когнитивный уровень устройства ЯЛ и ее анализа предполагает расширение значения и переход к знанию, то есть охватывает интеллектуальную сферу личности, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания – к знанию, сознанию, процессам познания.

3. Прагматический уровень включает цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности ЯЛ. Этот уровень обеспечивает при анализе ЯЛ закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению речевой действительности в мире [Караулов 2010: 39–42].

Последующие исследования других лингвистов направлены на переосмысление и уточнение структуры, предложенной ученым.

Так, развивая идеи Ю.Н. Караулова, Г.А. Китайгородская и Н.Н. Розанова предлагают рассматривать модель языковой личности как единство следующих уровней: лексикон ЯЛ, тезаурус ЯЛ, прагматикон ЯЛ [Китайгородская, Розанова 1995]. В свою очередь, В.А. Маслова описывает ЯЛ в виде совокупности ценностного, или мировоззренческого, культурологического и личностного компонентов [Маслова 2001: 119].

В.И. Карасик пишет о таких аспектах ЯЛ, как ценностный, познавательный и поведенческий, которые могут применяться при рассмотрении ЯЛ в коммуникативном ракурсе [Карасик 2002]. Отличие концепции В.И. Карасика от модели Ю.Н. Караулова состоит в том, что последняя предполагает иерархию планов – от низшего (вербально-семантического) к высшему (прагматическому), а модель В.И. Карасика основывается на принципе взаимодополненности трех аспектов, что, в свою очередь, предполагает невозможность установления между ними иерархических связей [Карасик 2002: 19].

Традиция исследования языковой личности в отечественной лингвистике основывается на нескольких методологических подходах: психолингвистическом (Г.И. Богин, Л.С. Выготский, И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, К.Ф. Седов, А.М. Шахнарович и др.), когнитивном (В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, Ю.Е. Прохоров, В.Я. Шабес), социолингвистическом (В.А. Аврорин, Т.И. Ерофеева, Т.В. Кочеткова), лингвокультурологическом (В.В. Воробьев, С.В. Иванова, З.З. Чанышева, В.А. Маслова, И.Э. Клюканов, В.И. Карасик), лингводидактическом (Н.Д. Голев, Н.Б. Лебедева, Л.П. Клобукова, М.С. Силантьева, Л.Г. Саяхова).

Психолингвистический и социолингвистический подходы содержат возможности для изучения речевого поведения языковой личности в той или иной коммуникативной ситуации, общественном окружении.

В психолингвистике «языковая личность – это человек, рассматриваемый с точки зрения его способности совершать речевые действия – порождения и понимания высказываний» [Горелов, Седов 1997: 111]. «Исследование строения дискурса позволяет выявить своеобразие речевого поведения как конкретного

носителя языка, так и идиостиля группы людей» [Седов 1999: 15–16]. В случае, когда речь идет о билингвальной/полилингвальной личности, интерес вызывает проблема выбора языка индивидом в различных ситуациях общения [Аюпова, Салихова 2011: 177–184]. Важными характеристиками языковой личности, изучаемой в рамках данного подхода, является языковая способность и коммуникативная компетенция [Крысин 1994, Шахнарович 1995].

С позиции лингвокогнитивного подхода языковая личность является лишь одной из ипостасей «человека говорящего» (наряду с «речевой личностью» и «коммуникативной личностью»). В данном случае «...человек говорящий, рассматриваемый в первую очередь как языковая личность, является носителем определенных знаний и представлений» [Красных 1998: 18]. С позиции такой «знаниевой» парадигмы составляющей научной (когнитивной) картины мира является концепт (Е.С. Кубрякова, Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов, С.Г. Воркачев и др.) – «сложившаяся совокупность правил и оценок организации элементов хаоса картины бытия, детерминированная особенностями деятельности представителей данного лингвокультурного сообщества, закрепленная в их национальной картине мира и транслируемая средствами языка в их общении» [Прохоров 2009: 159]. Изучение концептов и их объединений, представленных в языковом сознании личности, способов их репрезентации в ее дискурсе является перспективным направлением в теории языковой личности.

Лингвокультурологический подход к изучению языковой личности получил наибольшее распространение, что связано с активным становлением одноименного направления в лингвистике в конце XX – начале XXI в. В лингвокультурологическом аспекте «языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры» [Воробьев 2011: 235]. Для изучения языковой личности предлагаются лингвокультурологические категории, которые, «...будучи актуализированными в речи, ... обладают идентифицирующей силой, маркируя говорящего как члена того или лингвокультурного сообщества как

равноправного пользователя лингвокультурным кодом» [Иванова, Чанышева 2010: 80].

Лингводидактический подход базируется на представлении о языковой личности, формирующейся в процессе реализации ее деятельностно-коммуникативных потребностей, что находит применение в методике обучения языку (русскому и/или родному). Формирование именно такой языковой личности предусмотрено в современной образовательной среде в рамках предлагаемого методистами компетентностного подхода [Саяхова 2009], который лег в основу, например, лингвокультурологической концепции обучения башкирскому языку и родным языкам в образовательных учреждениях Республики Башкортостан [Самситова 2010]. Продолжаются исследования языковой личности, функционирующей в сфере высшей школы: «В сфере профессиональной деятельности филолог... представленный... в качестве репрезентанта педагогического и научного дискурса, выступает как элитарная языковая личность или личность, стремящаяся к элитарному типу речевой культуры», – отмечает М.С. Силантьева [Силантьева 2012: 6].

Работа над развитием теории языковой личности в отечественной лингвистике ведется в рамках различных научных школ.

1. Проект «Русская языковая личность» под руководством Ю.Н. Караулова, работа над которым началась с составления Ассоциативного тезауруса русского языка и объединила ученых, работающих в Москве, Твери, Заволжье, а также идейных последователей Ю.Н. Караулова в других городах России. Исследования представителей данной научной школы позволили реконструировать ассоциативно-вербальную сеть ЯЛ, выявить универсальные национальные составляющие языковой картины мира. В настоящее время участники проекта работают по следующим направлениям:

– когнитивные и концептуальные структуры языкового сознания личности и их эволюция с изменением национальной культуры и общества (В. В. Красных, Д.Б. Гудков);

– этнокультурная специфика языковой личности – языковые показатели русской картины мира, ментальности и русского национального характера (Н. В. Уфимцева, Н. Л. Чулкина);

– межкультурное и межэтническое сопоставление языкового сознания – типологические параметры; полевые исследования, составление и анализ многоязычных ассоциативных словарей (Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, О. В. Балясникова, А. А. Воейкова);

– речевой образ повседневного языкового существования носителя русского языка; составлена типология языковых личностей: социальные, территориальные, исторические, профессиональные, гендерные, возрастные вариации (М. Н. Панова, Е. С. Ощепкова);

– языковая личность художника слова; текстовые ассоциативные поля как инвариант художественного перевода (М. М. Коробова, И. В. Ружицкий) [Языковая личность: ... 2006].

2. Волгоградская лингвистическая школа в настоящее время работает в рамках лингвокультурологического и дискурсивно-персонологического направлений. Развивая теорию языковой личности, волгоградские ученые предложили и более широкое понятие – *лингвокультурный типаж*, понимаемый как обобщенные образы личностей, «чье поведение и чьи ценностные ориентации существенным образом влияют на лингвокультуру в целом и являются показателями этнического и социального своеобразия общества» [Дмитриева 2007: 76]. С введением данного понятия в лингвистике появились описания таких типажей, как «английский дворецкий» [Бондаренко 2009], чиновник [Щеглова 2010], французский буржуа, французский модник [Дмитриева 2007] и многие другие.

3. Ученые, исследующие языковую личность в рамках Саратовской школы акцентируют внимание на функционировании русского языка, его системе в действии, в реальной жизни, в разных сферах и средах общения; изучают функционально-стилевую дифференциацию языка в её конкретных проявлениях, в том числе в СМИ, в обиходе, в научных и художественных текстах и т.д.; в

устной, письменной и интернет-речи; социальную дифференциацию (речь ученых, писателей, актеров, предпринимателей, молодежи и т.д.). Кроме того, ведется работа по выявлению факторов, влияющих на изменения в функционировании языка: фактор личности говорящего/пишущего, фактор адресата, ситуации речи и т.д. [Кормилицына, Сиротинина 2007].

Результаты исследований ЯЛ отражены в трудах К.Ф. Седова [Седов 1999], О.Н. Паршиной [Паршина 2005], М.А. Кормилицыной, О.Б. Сиротининой [Сиротинина 2001; Кормилицына, Сиротинина 2007], В.Е. Гольдина [Сиротинина, Гольдин 1993] и других представителей данной лингвистической школы.

4. Работа Белгородской школы лингвоперсонологии раскрывает коммуникативный, когнитивный, этнокультурный аспекты языковой личности, что отражено в трудах, посвященных изучению французской языковой личности [Седых 2013], языковой личности музыканта [Быканова 2014], женщины-писателя [Туралина 2011] и других.

5. Сибирская школа лингвоперсонологии (рук. Н.Д. Голев) ведет активную работу по изучению феномена языковой личности в ментально-психологическом аспекте. Данная школа объединяет исследователей из разных городов региона: Барнаула, Бийска, Кемерова, Киселевска, Красноярска, Лесосибирска, Новоалтайска, Новосибирска, Омска, Томска. Результаты работы Сибирской школы лингвоперсонологии находят отражение в серии трудов в области моделирования языковой личности и ее языкового портретирования на основе различных параметров: уровневых, лингвокогнитивных, жанровых и социально-речевых [Башкова 2000; Башкова 2015; Голев 2004; Голев, Шпильная 2015; Головина 2008; Ким 2016; Лебедева 2013; Языковая личность 2016].

Типология ЯЛ может строиться на различных основаниях. Выделение тех или иных типов ЯЛ зависит от подхода к предмету изучения, который осуществляется с позиций либо личности (этнокультурологические, социологические и психологические типы личностей), либо языка (типы речевой культуры, языковой нормы) [Карасик 1994: 2–7].

С позиции этнокультурной лингвистики выделяют типы носителей базовой и маргинальной культур для соответствующего общества. Условно можно разграничить типы языковых личностей следующим образом [Карасик 2003]:

а) человек, для которого общение на родном языке является естественным в его коммуникативной среде;

б) человек, для которого естественным является общение на чужом языке в его коммуникативной среде; здесь мы говорим о ксенолекте, т. е. той разновидности языка, которой пользуются, например, эмигранты, либо люди, длительно живущие в чужой стране, а также те, кто пользуется языком международного общения в целях естественной коммуникации, например ученые, выступающие по-английски на конференции в Японии;

в) человек, который говорит на чужом языке с учебными целями, не относящимися к характеристикам естественной среды общения.

Подробная психологическая классификация ЯЛ описана в исследовании С.С. Сухих. Предлагается выделять экспонентный, субстанциональный и интенциональный уровни измерения языковой личности. На первом уровне знаковая деятельность коммуниканта может быть активной, созерцательной, убеждающей, сомневающейся, голословной, на втором уровне – конкретно или абстрактно вербализующей опыт, на третьем уровне – проявляющей себя юмористично или буквально, конфликтно или кооперативно, директивно или интегративно, центрированно или децентрированно [Сухих 1998: 17].

По типу речевой культуры О.Б. Сиротинина выделяет следующие типы ЯЛ: элитарный, среднелитературный, литературно-разговорный и фамильярно-разговорный [Сиротинина, Гольдин 1993; Сиротинина 2001].

Представители *элитарной речевой культуры* характеризуются богатством как пассивного, так и активного словарного запаса, логичностью изложения мыслей, соблюдением норм языка, а также учитывают функционально-стилевую дифференциацию литературного языка. Речевая культура элитарного типа основана и на широком охвате сознанием говорящего (пишущего) разнообразных прецедентных текстов, имеющих общекультурное значение. Именно на такие

тексты носитель элитарного типа речевой культуры ориентируется в своей речи [Сиротинина 2001].

Среднелитературный тип воплощает общую культуру человека в ее упрощенном и далеко не полном варианте. Носители среднелитературного типа, как правило, владеют двумя функциональными разновидностями литературного языка – разговорной речью и одним из функциональных стилей, необходимых профессионально: ученые – научным, журналисты – публицистическим и т. д. Данный тип предполагает соблюдение норм литературного языка, даже стремление к большей «литературности», но при отсутствии необходимых знаний это приводит к искаженным представлениям о правильности, злоупотреблению книжными и иностранными словами. При этом характерной чертой среднелитературного типа является принципиальная удовлетворенность своим интеллектуальным багажом, отсутствие потребности в расширении своих знаний и умений, тем более в их проверке [Там же].

Литературно-разговорный и фамильярно-разговорный типы речевой культуры начали складываться как самостоятельные в 90-х гг. XX в. Их носители характеризуются владением только разговорной системой общения, которая используется ими в любой обстановке, в том числе и официальной. Своей стилевой и стилистической монотонностью всегда сниженной речи «разговорные» типы сближаются с просторечным типом речевой культуры [Там же] и различаются степенью сниженности речи. И в том, и в другом типе наблюдается огромное количество используемых в речи жаргонизмов, но в фамильярно-разговорном усиливается доля грубых слов и просторечных элементов [Там же].

В аспекте интерпретационного функционирования текста Л.Г. Ким выделяет интерпретационные стратегии – комплекс ментально-речевых действий, используемых в процессе смыслочитывания интерпретируемого и смыслопостроения интерпретирующего текстов и направленных на достижение коммуникативного результата [Ким 2016: 71]. В соответствии с выбором той или иной стратегии типы языковой личности интерпретатора текста именуется

следующим образом: а) холистическая и элементаристская; б) рационально-логическая и интуитивно-чувственная; в) языковая и метаязыковая; г) семантическая и прагматическая; д) доверяющая и не доверяющая; е) копиальная и креативная; ж) игровая и неигровая.

В последние годы в научной литературе нередко встречается употребление термина «коммуникативная личность». В зависимости от понимания природы речевой коммуникации понятие «коммуникативная личность» трактуется исследователями по-разному.

По мнению В.Б. Кашкина, коммуникативная личность есть «совокупность индивидуальных коммуникативных стратегий и тактик, когнитивных, семиотических, мотивационных предпочтений, сформировавшихся в процессе коммуникации как коммуникативная компетенция индивида. Коммуникативная личность – содержание, центр и единство коммуникативных актов, направленных на другие коммуникативные личности, коммуникативный деятель» [Кашкин 2000: 127].

Согласно В.В. Красных, коммуникативной личностью является «конкретный участник конкретного коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации» [Красных 1998: 17].

В понимании В.И. Карасика, коммуникативная личность является обобщенным образом носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, установок и поведенческих реакций [Карасик 2002: 19]. Признаки, которыми характеризуется коммуникативная личность, можно рассматривать в трех аспектах, упомянутых при рассмотрении структуры языковой личности: ценностном, познавательном и поведенческом. В ценностный план коммуникативной личности входят этические и утилитарные нормы поведения, присущие определенному этносу в определенный период. Существуют общечеловеческие ценности, ценности, присущие определенному типу цивилизации, ценности, характеризующие определенный этнос или подгруппы внутри этноса, а также ценности, свойственные малым группам, и индивидуальные ценности [Карасик 2002]. Познавательный (когнитивный) план

коммуникативной личности выявляется путем анализа картины мира, свойственной ей. К поведенческому плану коммуникативной личности относится специфический набор намеренных и помимовольных характеристик речи и паралингвистических средств общения. Аспекты коммуникативной личности, предлагаемые В.И. Карасиком, соотносятся с трехуровневой моделью языковой личности как Ю.Н. Караулова, так и Г.А. Китайгородской, Н.Н. Розановой. Эти характеристики могут рассматриваться в социалингвистическом аспекте (индексы речи мужчин и женщин, детей и взрослых, говорящих на родном/неродном языках и др.) и прагмалингвистическом аспекте (речеактовые, интерактивные, дискурсивные ходы в естественном общении людей) [Там же].

Поскольку термин «коммуникативная личность» часто употребляется как синоним термина «языковая личность», С.Н. Плотникова предприняла попытку разграничить данные понятия. Языковая личность – человек а) обладающий языковой способностью (т. е. владеющий тем или иным естественным языком и способный овладевать новыми языками); б) сделавший тот или иной язык пространством своего языкового существования [Плотникова 2008 (а)]. Один и тот же человек может совмещать в себе разные языковые личности, количество которых зависит от того, сколькими языками владеет этот человек. Языковые личности в одном человеке не будут идентичными, поскольку у каждой из них может быть по-разному сформирована коммуникативная компетенция: различия в лексическом запасе, грамматических и синтаксических структурах и др. Коммуникативная личность – это языковая личность, которая участвует в процессе коммуникации, т. е. в реальном или виртуальном взаимодействии с другим человеком или другими людьми. Исходя из общепринятой модели коммуникативного акта, под коммуникативной личностью следует понимать адресанта или адресата. Обмен сообщениями между ними может происходить непосредственно, когда они находятся в физическом контакте друг с другом, и опосредованно, когда они удалены друг от друга в пространстве или во времени [Плотникова 2008 (б)]. Различие языковой и коммуникативной личности исследователь видит в том, что коммуникативная личность в одном

коммуникативном пространстве может пользоваться разными языками, например, при наличии переводчика. В подобных условиях коммуникатор представляет собой одну коммуникативную личность и две языковые личности, одну из которых заменяет переводчик.

В связи с вопросом соотношения языка и речи отечественными исследователями был выдвинут тезис о наличии феномена *речевой личности* [Карасик 1994; Клобукова 1995; Клобукова 1997; Прохоров 1997].

Данное понятие было введено в сфере лингводидактики, но затем оказалось одним из объектов теории речевой деятельности. Так, Ю.Е. Прохоров соотносит понятия «языковая личность» и «речевая личность» следующим образом: «если языковая личность – это парадигма речевых личностей, то, наоборот, речевая личность – это языковая личность в парадигме реального общения» [Прохоров 1997: 59]. Дополнив бинарную оппозицию Ю.Е. Прохорова, В.В. Красных пишет о триаде понятий: *языковая личность, речевая личность, коммуникативная личность* [Красных 2003]. Соотнося упомянутые понятия языковой личности и речевой личности со структурой речевой деятельности по А.А. Леонтьеву [Леонтьев 1969 (а): 23; Леонтьев 1969 (б): 56–66; Леонтьев 2014], исследователь следующим образом определяет рассматриваемые понятия, фокусируясь на функциональном аспекте их соотношения: языковая личность – личность, которая проявляется в речевой деятельности, обладает определенной совокупностью знаний и представлений; речевая личность – личность, которая реализует себя в коммуникации, выбирает и осуществляет ту или иную стратегию и тактику общения, репертуар лингвистических и экстралингвистических средств; коммуникативная личность – конкретная личность как участник конкретного коммуникативного акта, который реально действует в реальной коммуникации [Красных 2003].

Изучив историю становления в лингвистике понятия языковой личности, мы представили структуру данного феномена, его компоненты и различные подходы к его изучению. Следует констатировать, что многообразие подходов к изучению феномена языковой личности обуславливает появление новых

оснований для классификации языковых личностей и, как следствие, создает условия для расширения и модификации возможных типологий ЯЛ.

Существующее разграничение понятий «языковая личность», «речевая личность» и «коммуникативная личность» представляется несколько искусственным, поскольку языковая личность предстает как многогранный объект изучения, отдельные аспекты которого проявляются в языковом, речевом и коммуникативном планах, получающих номинации, соответственно, языковой, речевой и коммуникативной личностей. Таким образом, в фокусе нашего исследования находится языковая личность женщины в социально-релевантной роли матери, описание которой производится на основе наблюдений за ее речевыми и коммуникативными проявлениями.

1.2. Методология речевого портретирования в современной лингвоперсонологии

1.2.1. Языковая личность и ее речевой портрет

Языковая личность изучается в рамках многих научных дисциплин, однако для такой области науки, как *лингвоперсонология*, языковая личность является основным объектом изучения. Одним из методов лингвоперсонологии выступает метод речевого портретирования, опирающийся на факты, доступные непосредственному наблюдению.

По определению Е.В. Иванцовой, лингвоперсонологическое портретирование в отвлечении от его частных разновидностей может быть определено как планомерное описание особенностей языковой личности в соответствии с поставленными исследователем задачами. Речевой (языковой) портрет является результатом такого описания [Иванцова 2008: 39].

Само понятие «речевой портрет» не находит универсального определения. Так, в лингвистических словарях Д.Э. Розенталя и О.С. Ахмановой определение данного терминологического сочетания дается только в литературоведческом контексте в качестве синонима для термина «речевая характеристика»:

1) речевая характеристика (речевой портрет) – подбор особых для каждого действующего лица литературного произведения слов и выражений как средство художественного изображения персонажей. В одних случаях для этой цели используются слова и синтаксические конструкции книжной речи, в других средством речевой характеристики служат просторечная лексика и необработанный синтаксис и т. д., а также излюбленные «словечки» и обороты речи, пристрастие к которым характеризует литературный персонаж с той или иной стороны (общекультурной, социальной, профессиональной и т. п.) [Розенталь 2001: 417];

2) речевая характеристика персонажей (речевой портрет) – особый подбор слов, выражений, оборотов речи и т. д. как средство художественного изображения действующих лиц литературного произведения [Ахманова 2004: 385].

В ряде лингвистических словарей данная терминологическая единица отсутствует [Марузо 2004]. В работах современных отечественных исследователей речевой портрет определяется следующим образом:

1) С.В. Леорда понимает речевой портрет как воплощенную в речи языковую личность определенной социальной общности [Леорда 2006: 6];

2) согласно Ю.С. Алышевой, под речевым портретом понимается набор определенных качеств языковой личности, формирующихся на базе ведущих коммуникативных свойств ее речи [Алышева 2012: 8]. Данные качества являются воплощением в речи психологических свойств говорящего и манифестируются определенным набором разноуровневых языковых средств при ведущей роли интонации;

3) С.В. Мамаева [Мамаева 2014] определяет вышеупомянутое понятие как характеристику речи отдельной (индивидуальной) или коллективной языковой личности, включающей в себя детальное описание речевых особенностей на всех уровнях реализации языковой компетенции с учетом специфики речевого поведения, особенностей личных (психологических) и профессиональных (социальных) параметров и т.п. Примечательно, что такую важную

характеристику речевого портрета, как необходимость описания речевого поведения объекта портретирования, называл также и Л.П. Крысин в своем труде по описанию речевого портрета интеллигента [Крысин 2001], о котором подробнее будет сказано в разделе 1.2.2;

4) по мнению Т.П.Тарасенко, речевой портрет – это «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определенного социума в отдельно взятый период существования» [цит. по: Мухортов 2014: 169];

5) Г.Г. Матвеева определяет речевой портрет как «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего» [Матвеева 1993: 87].

В вышеперечисленных определениях мы видим общие признаки, которые приписываются данному понятию: исследователи выделяют личность как объект наблюдения, её речь – как материал исследования. Существуют и различия в трактовке данного понятия: у С.В. Мамаевой, С.В. Леорды, Т.П. Тарасенко и Г.Г. Матвеевой наблюдаемая специфика в речи есть видимый результат проявления отличительных характеристик языковой личности, у Ю.С. Алышевой наблюдаемое в речи рассматривается как процесс формирования языковой личности – то, что есть в речи, затем интериоризируется и меняет языковую личность; у С.В. Мамаевой, С.В. Леорды, Т.П. Тарасенко наличествует элемент социальной группы, а у Ю.С. Алышевой, Г.Г. Матвеевой речевой портрет не соотносится с социальной ролью личности.

Основу рабочего определения речевого портрета в настоящем исследовании составляют ключевые положения концепции С.В. Мамаевой, которые дополняются прагматической характеристикой, введенной в трудах Г.Г. Матвеевой. Таким образом, опираясь на работы этих двух авторов, мы определяем речевой портрет следующим образом: это характеристика речи отдельной (индивидуальной) или коллективной языковой личности, включающая в себя описание ее речевых особенностей на всех уровнях реализации языковой

компетенции, а также специфики речевого поведения с учетом психологических и социальных параметров, оказывающих влияние на выбор личностью стратегий воздействия на слушающего.

1.2.2. Методологические подходы к речевому портретированию

Первым шагом к разработке социально-речевого портрета явилась идея фонетического портрета, выдвинутая в середине 60-х гг. XX в. М.В. Пановым и воплощенная им в ряде фонетических портретов политических деятелей, писателей, ученых XVIII – XX вв. [Крысин 2001]. Каждый из таких портретов отражал не только манеру произношения отдельного носителя языка, но и особенности речи определенной общественной среды, которой принадлежал портретируемый. При этом учитывались такие параметры, как принадлежность к тому или иному поколению, социальному слою, наличие локальных речевых особенностей. Идею М.В. Панова развивали такие ученые, как М.В. Китайгородская, Л.П. Крысин, Н.Н. Розанова, Т.М. Николаева. В дальнейшем наряду с фонетическим уровнем языка стали изучаться лексические, синтаксические, морфологические особенности, а также тактики речевого поведения отдельной личности.

Л.П. Крысин предпринял попытку описания целого социального слоя – современной русской интеллигенции [Крысин 2001]. Исследование содержит следующие разделы, которые в совокупности образуют очертания речевого портрета современного русского интеллигента:

– вычленение «диагносцирующих пятен» (термин Т.М. Николаевой, цитируемый Л.П. Крысиным) [Николаева 1991: 73–75] – социально маркированных способов выбора и употребления языковых средств и особенностей речевого поведения;

– признание неоднородности описываемого объекта и неединственности типичного представителя этого социального слоя

(гуманитарная и техническая интеллигенция; старшее, среднее и молодое поколения; территориально маркированные слои интеллигенции);

- особенности языковых единиц (фонетических и лексико-семантических) и речевого поведения (переключение в процессе коммуникации с одних разновидностей языка на другие в зависимости от условий общения, употребление прецедентных феноменов);

- использование языковой игры для создания условий, в которых могут быть реализованы потенциальные возможности портретируемого как языковой личности – необходимость ответить шуткой на шутку, отразить речевую агрессию и др.;

- необходимость обращаться к различным по статусу речевым произведениям (научные тексты, мемуары, публицистика, непосредственная запись речи информантов) для комплексного изучения языковой личности [Крысин 2001].

Следует отметить, что приведенные выше параметры не являются универсальной схемой составления речевого портрета.

Е.А. Земская выделяет три направления создания речевых портретов (в частности, портретов эмигрантов):

- выявление общих особенностей языка у совокупности лиц, объединенных каким-либо существенным признаком;

- описание речи отдельных лиц, создание речевых портретов, учитывающих как общие черты, присущие человеку как представителю разных множеств и подмножеств, так и его индивидуальные черты, присущие ему как личности;

- изучение судьбы отдельных особенностей языка, влияние на них сложной совокупности социолингвистических факторов [Земская 2001: 114–131].

Метод речевого портретирования отличается широкой вариативностью. Чтобы показать, какие особенности языка и речи учитываются при составлении речевых портретов, мы считаем необходимым проанализировать типы и направления данного вида лингвистических исследований. Е.В. Иванцова

предлагает типологизировать методологические подходы к речевому портретированию следующим образом [Иванцова 2008]:

1. **Социолингвистические** портреты предполагают поярусное описание языковой системы информанта и его речевого поведения. Учитываются биографические сведения изучаемой языковой личности, фиксируются индивидуальные особенности речи, выделяются черты, типичные для той или иной социальной группы. К речевым портретам данного направления относятся, например, портреты эмигрантов и носителей диалекта (см. [Блохинская 2013]). Частным случаем социолингвистического портрета является **уровневый** вариант портретирования, который предполагает изучение одного из уровней языковой системы индивида (фонетическое, лексическое, грамматическое портретирование). Авторы, публикующие подобные работы, определяют жанр описания как «фрагмент портрета», «некоторые черты речевого портрета» (см. [Голубева 2012]).

2. **Лингво-исторический** портрет предполагает описание языковых личностей на широком культурно-историческом фоне, например речевой портрет представителей восточной ветви русской эмиграции (см. [Оглезнева 2004]).

3. Для **коммуникативного** портрета предметом исследования являются индивидуальные характеристики речевого поведения (см. [Гаврилова 2012]).

4. О.Н. Паршина выделяет **риторический** тип портрета, результатом которого является описание речевого поведения субъекта в сочетании с оценкой его языковых компетенций [Современный русский язык... 2003].

5. В методике портретирования, разработанной К.Ф. Седовым, устанавливается связь между особенностями речи индивида (в первую очередь риторическими компетенциями) и глубинными причинами, определяющими своеобразие этих особенностей. Такой тип портрета можно назвать **генезисным** [Седов 2007: 6–27].

Наиболее часто исследователи создают фрагментарные речевые портреты, предполагающие выборочную характеристику наиболее ярких особенностей речи какой-либо ЯЛ.

Изучив труды по исследуемой теме, мы можем заключить, что современная лингвоперсонология располагает обширным набором параметров для составления речевого портрета. Их выбор зависит от целей, которые ставит перед собой лингвист, характера материала исследования (письменная или звучащая речь), объекта, области исследования (политическая лингвистика, онтолингвистика) и других факторов.

Итак, языковая личность, будучи основным объектом изучения лингвоперсонологии, может быть описана при помощи метода речевого портретирования, конечным результатом применения которого является описание особенностей языковой личности в соответствии с задачами, поставленными в конкретном исследовании, – ее речевой портрет.

Поскольку предметом нашего исследования является совокупность речевых проявлений языковой личности женщины в социально-релевантной роли матери, мы полагаем, что методология речевого портретирования является эффективным инструментом настоящего лингвистического описания.

1.2.3. Типологии речевых портретов

Изучив опыт отечественных лингвистов по созданию речевых портретов, мы предлагаем их классификацию по следующим критериям: по объекту исследования, по материалу исследования и параметрам исследования.

По количеству объектов исследования мы можем выделить портрет *единичной ЯЛ* и *портрет коллективной ЯЛ*. Существуют труды, направленные на изучение конкретной языковой личности и имеющие результатом речевой портрет определенного человека [Осетрова 2007], а также работы по изучению коллективной языковой личности, где результатом является составление коллективных портретов, например интеллигенции [Крысин 1989], школьников младшего подросткового возраста [Мамаева 2007].

По соотнесенности с действительностью объект исследования может быть *реальным или вымышленным*. Анализ могут подвергаться речевые особенности

как социально значимых исторических личностей, например военного врача [Бойко 2008], так и вымышленных персонажей, художественных образов, национальных героев, таких как Беовульф и Робин Гуд [Томберг 2012].

По уровню обобщения объект исследования может быть *релевантным / среднестатистическим*. Существуют речевые портреты конкретных социально значимых фигур, например Б.Н. Ельцина [Гаврилова 2012], а также речевые портреты типичных репрезентантов той или иной социальной группы на примере исследования речи одного из ее представителей, например потомка русских и украинцев на амурской земле [Блохинская 2013], носителя диалекта [Терентьева 2012].

По социальной локализации мы выделяем *личностный* и *институциональный* объект. Существуют примеры изучения речевых портретов не только конкретной или коллективной ЯЛ, но и отдельного институционального субъекта коммуникации – газеты [Свистельникова 2010].

Материалом для составления речевого портрета может выступать как *речь*, зафиксированная *в письменном виде* [Косивцова 2011], так и аудиозаписи *звучащей речи* [Алышева 2012].

В основу составления речевого портрета в зависимости от цели, характера материала могут быть положены следующие параметры:

- а) *полные характеристики речи на всех уровнях манифестации языковой системы (фонетика, грамматика, лексика, прагматика);*
- б) *частичные характеристики речи на всех или большинстве уровней;*
- в) *селективные характеристики на некоторых или всех уровнях.*

Различные типы подходов к составлению речевого портрета приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Типология подходов к составлению речевого портрета

Критерий типологизации	Типы подходов	Примеры исследований
По количеству объектов исследования	а) РП единичной ЯЛ б) РП коллективной ЯЛ	а) Осетрова Е.В. Губернатор Красноярского края: наброски к речевому портрету (2007) б) Мамаева С.В. Речевой портрет

		коллективной языковой личности школьников 5–7-х классов (2007).
По соотносённости объекта исследования действительностью	а) РП реальной ЯЛ б) РП вымышленного персонажа	а) Бойко Б.Л. Принципы моделирования речевого портрета носителя социально-группового диалекта (к проблеме создания речевого портрета человека на войне) б) Томберг О.В. Речевой портрет в сопоставительном описании: лингвокультурологический аспект (2012)
По уровню обобщения объекта	а) РП релевантной ЯЛ б) РП среднестатистической ЯЛ	а) Гаврилова М.В. Некоторые черты речевого портрета первого президента России Б.Н. Ельцина (2012) б) Терентьева Е.В. Речевой портрет современного носителя донских медведицких говоров Волгоградской области (2012)
По социальной локализации объекта исследования	а) Личностный б) Институциональный	а) Алышева Ю.С. Речевой портрет современного политического лидера (2012) б) Свистельникова С.А. Речевой портрет современной газеты: концептосфера, жанры, образные средства (на материале газеты «Слово коммуниста») (2010)
По характеру материала исследования	а) Звучащая речь б) Письменные тексты	а) Леорда С.В. Речевой портрет современного студента (2006) б) Косивцова А.В. Речевой портрет Адресанта (на материале частно-деловых писем Н.А. Демидова) (2011)
По объёму параметров исследования	а) Полные характеристики речи на всех уровнях манифестации языковой системы (фонетика, грамматика, лексика, прагматика) б) Частичные характеристики речи на всех или большинстве уровней манифестации языковой системы в) Селективные характеристики речи на некоторых или всех уровнях манифестации языковой системы	а) Мамаева С.В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5–7-х классов (2007) б) Блохинская А.В. Речевой портрет потомка русских и украинцев на амурской земле (на материале речи Марии Васильевны Остапенко, село Песчаноозерка Октябрьского района) (2013) в) Асташова О.И. Речевой портрет политика как динамический феномен (2013)

Подробное описание методологии и результатов речевого портретирования в рамках социолингвистического подхода даёт О.И. Асташова [Асташова 2013]. В рамках данного подхода ЯЛ идентифицируется как часть возрастной, гендерной, социальной категории и профессиональной группы. Изучив труды по теме исследования, О.И. Асташова следующим образом обобщает объекты речевого портретирования в современных исследованиях: диалектная языковая личность, гендерная языковая личность, языковая личность эмигранта, языковая личность определенного поколения, языковая личность представителя определенной профессии.

Отметим, что существуют работы, направленные на изучение речи матери в когнитивном аспекте [Колмогорова 2011], однако речь представителей лингвокультуры в определенной социально-релевантной роли в рамках лингвоперсонологии еще не изучалась. Значит, такого рода исследования могут стать новым типом речевого портретирования.

Опираясь на классификацию исследовательских подходов, представленную в данном разделе, настоящее исследование определяется как *речевой портрет*:

- 1) по уровню соотнесенности с действительностью – *реальной*,
- 2) по уровню объекта обобщения – *среднестатистической*,
- 3) по количеству объектов исследования – *коллективной языковой личности женщины в социально-релевантной роли матери, который будет являться*
- 4) по социальной локализации объекта – *личностным*,
- 5) по характеру материала исследования – *основанным на анализе звучащей речи*,
- 6) по объему параметров исследования – *отражающим селективные характеристики различных уровней манифестации языковой системы*.

1.3. Женщина в социальной роли матери с позиции гуманитарных наук

1.3.1. Понятие социальной роли

Изучение вопроса о различии социальных ролей находится в фокусе исследования как социологов, психологов, так и лингвистов.

В социологии и социопсихологии понятие социальной роли трактуется как нормативные формы поведения коммуникантов в той или иной конкретной ситуации [Кон 1967; Крысин 1976; Шибутани 1969; Щепанский 1969].

Так, например, И.С. Кон определяет понятие социальной роли как «нормативно одобренный обществом образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную социальную позицию» [Кон 1967: 23]. Важным компонентом социальной роли выступает *ожидание*: то, чего ожидают окружающие от поведения индивида, то, что они вправе требовать от него, он же обязан в своем поведении соответствовать этим ожиданиям. Иначе говоря, в качестве роли понимаются шаблоны взаимных прав и обязанностей [Современный русский язык... 2003]. Ожидания, которые определяют общие контуры социальной роли, «не зависят от сознания и поведения конкретного индивида; они даются ему как нечто внешнее, более или менее обязательное; их субъектом является не индивид, а общество или какая-то конкретная социальная группа. Именно то, насколько поведение лица соответствует этим ожиданиям, служит критерием оценки выполнения им данной социальной роли» [Кон 1967: 23].

В социолингвистике социальные роли, соотношение социальных статусов коммуникантов, тема общения, обстановка (или сфера) общения, а также ориентация людей на определенные социальные ценности и нормы определяются как социальные нормы, детерминирующие речевое поведение коммуникантов [Мечковская 1996; Бок 1975; Гамперц 1975]. И.А. Стернин трактует социальную роль как поведение человека, обусловленное его социальным статусом, т. е. обусловленное тем, кем он на самом деле является в обществе или в конкретной ситуации [Стернин 2015]. Социальная роль человека проявляется в его действиях,

которые определяются профессией, родом деятельности, полом, возрастом и реальными отношениями людей в обществе.

Роли могут быть обусловлены как постоянными или долговременными характеристиками человека: его полом, возрастом, положением в семье и социальным статусом, профессией (таковы, например, роли мужа, отца, начальника, сослуживца и др.), – так и переменными характеристиками, которые определяются свойствами ситуации: таковы, например, роли пассажира, покупателя, пациента и др. Роли, связанные с постоянными или долговременными характеристиками, накладывают отпечаток на поведение и даже на образ жизни данного человека, «оказывают заметное влияние на его личностные качества (его ценностные ориентации, мотивы его деятельности, его отношение к другим людям)» [Кон 1967]. «Сказываются они [социальные роли. – О.В.] и в речи: ср. расхожие «квалифицирующие» определения вроде *говорит, как учитель; хорошо поставленным актерским голосом; оставь свой прокурорский тон; кричит, как базарная торговка...*» [Современный русский язык ... 2003: 21–22].

Социальные роли, типичные для данного общества, усваиваются человеком в процессе его социализации. Несмотря на то что совокупность ожиданий, присущих той или иной роли, состоит из набора констант, предписывающих индивиду определенное поведение, интернализация ролей каждым человеком происходит через призму его личного опыта и под влиянием той социальной микро- и макросреды, к которой он принадлежит [Крысин 1989].

Типология социальных ролей представлена в исследованиях Р. Белла [Белл 1980]. Исследователь предлагает классификацию по следующим критериям:

– по степени официальности:

а) официальные (начальник – подчиненный, учитель – ученик, гражданин – представитель власти, солдат – офицер и др.) При исполнении официальных ролей человек должен соответствовать своему статусу;

б) неофициальные (друг, игрок, влюбленный). В этих ролях проявляется индивидуальность, они менее предсказуемы;

в) полуофициальные (муж, жена, ребенок, родитель);

– по сложности, по продолжительности функционирования:

а) сложные, долговременные (муж, жена, учитель);

б) простые, кратковременные (клиент, покупатель, пешеход, влюбленный);

– по отношению к другим людям:

а) распорядительные (начальник, преподаватель, экскурсовод);

б) исполнительные (ученик, пассажир, экскурсант);

в) исполнительные, но связанные с людьми (продавец, кассир, официант, водитель). Такие роли их исполнители часто пытаются играть как распорядительные. Если исполнители не хотят что-то делать, то ссылаются на свою подчиненную роль (начальник не разрешает) [цит. по: Стернин 2015: 117–118].

Применяя данную классификацию к предмету нашего исследования, мы можем определить социальную роль матери как полуофициальную по степени официальности, а также сложную, долговременную по степени сложности и продолжительности функционирования. Критерий отношения к другим людям пока не может быть определен, поскольку социальная роль матери является более сложным феноменом, который не может однозначно относиться к представленным категориям.

Один и тот же человек имеет разные социальные роли в зависимости от сферы, ситуации. Так, например, в административной сфере человек может являться начальником, в семейной – мужем, в транспортной – пешеходом, в торговой – покупателем, в сфере межличностных отношений – другом, в финансовой сфере – налогоплательщиком и т. д. За сменой ситуации должна следовать смена социальной роли [Стернин 2015].

От социальной роли следует отличать *социальный статус* – формально или негласно установленное и признаваемое в обществе положение индивида в иерархии социальной группы [Белл 1980]. Социальный статус характеризует место индивида в социальной структуре общества и во многом определяет выбор индивидом определенных речевых средств, соответствующих его положению в

обществе [Крысин 1989], т. е. социальная роль человека находится в зависимости от его социального статуса.

От социальной роли также нужно отличать *коммуникативную роль*, которая определяется как поведение человека в той или иной коммуникативной ситуации, его манера общения, образ для достижения определенной цели [Стернин 2015]. К составляющим коммуникативной роли относятся определенные действия, жесты, фразы, интонация, внешность, одежда. Репертуар коммуникативных ролей говорящего гораздо шире, чем набор его социальных ролей, а выбор, смена, умение разыграть коммуникативные роли составляют одну из сторон искусства речевого воздействия отдельной личности.

Одни и те же роли могут быть и социальными, и коммуникативными. Если определенная роль (профессора, инспектора, начальника и др.) для человека является социальной, то он действительно является профессором, инспектором и т. д., если же эта роль является только коммуникативной, то он изображает из себя этих людей [Там же].

Таким образом, роль матери, будучи социальной, является одновременно и коммуникативной, т. е. характеризуется специфическим набором средств (действий, жестов, фраз, интонаций и др.). По мере взросления ребенка у матери появляются и другие коммуникативные роли (роль подруги, наставника, учителя). В связи с этим для изучения нами был выбран корпус видео- и аудиозаписей, фиксирующих общение матерей с детьми в возрасте от 0 до 1,5 лет – в таком общении наиболее ярко проявляется совпадение социальной и коммуникативной ролей матери.

1.3.2. Трактовка социальной роли женщины в философии и социологии

Вопрос о социальном статусе женщины находит свое отражение в различных областях гуманитарного знания и рассматривается как в трудах современных исследователей, так и в работах античных мыслителей. Теоретические представления по данному вопросу развивались от резко

выраженных патриархальных позиций до признания социальной ценности женщин как социальной группы и требования равноправия полов во всех сферах жизнедеятельности общества. Попытку обобщить тенденции развития философской мысли по данному вопросу в различные исторические периоды сделала А.А. Безрукова [Безрукова 2010]:

1. В период Античности господствовали идеи о превосходстве мужчины и неполноценности женщины (Аристотель, Сократ). Радикальные для своего времени представления имел философ Плутарх; он утверждал, что обоим полам присущи одни и те же черты, и описал события в истории различных народов, в которых женщины сыграли решающую роль.

2. В Средние века женщин считали низшими, по сравнению с мужчинами, существами. Их более низкий статус был закреплен законодательно и принял религиозную окраску (например, 10 заповедей Ветхого завета обращены только к мужчине; позднее – ловля ведьм, инициированная протестантской церковью).

3. В эпоху Возрождения появляются идеи как о природно-биологическом предназначении женщины (Ф. Бэкон), так и о более высокой значимости женщин (Т. Мор, Т. Кампанелла), когда женщина не только воспитывает детей, но и может получать образование, участвовать в производстве и во всех общественных делах. Ш. Фурье считал расширение прав женщины главным критерием социального прогресса [Там же].

4. С приходом Нового времени ужесточается гендерная иерархия, снижается авторитет женщины в семье.

5. В XVII веке появляются идеи, обосновывающие право женщины считаться полноценным человеком (Вольтер, Дидро, Монтескье), однако возможность выступать в роли субъекта истории ей так и не была предоставлена.

6. Немецкая классическая философия не дала качественного развития теоретическим и практическим аспектам рассматриваемой проблемы. И. Кант и Г. Гегель главное назначение женщины видели в семье, в браке. Социальная роль

женщины рассматривалась со скептических позиций. Аналогичные взгляды характерны и для иррационалистической, и психоаналитической философии.

7. Позднее такие факторы, как повышение уровня квалификации женской рабочей силы, грамотности и образованности в целом, улучшение материального благосостояния, отразились на степени участия женщин в общественно-политической жизни, уровне их культуры, решении проблем бытовой загруженности, зрелости нравственных отношений между мужчиной и женщиной, а также на преобразовании имеющихся в общественном мнении, сознании представлений и идей о социальном равенстве полов [Кулиева 2013].

При этом в советское время одна из важных сфер реализации женщины – материнство – воспринималась как благородное и почетное служение общественной системе [Ashvin 2000:11].

В связи с этим в настоящее время изучение роли женщины находит свое отражение в области историографии, права, социологии, как в трудах зарубежных исследователей [Allen, Dubreil 2013; Amy 2012; Atmani 2015; Beauvalet-Boutouyrie 2000; Brown, Diekman 2010; Blakemore, Lawton, Vartanian 2005; Owen, Lawton, Vartanian 2005; Perrot 1981; Phoenix, Woollett, Lloyd 1991; Tjouen 2012; Wyatt, Lucas-Debefve 1977], так и отечественных ученых [Зуйкова 2009, 2010; Зайцева 2006; Римашевская 2007; Долматова 2011].

Сегодня, будучи по-прежнему воспринимаема в качестве главной женской реализации, роль матери стандартизирована и находится под контролем общества. Женщины часто связывают заботу о детях с исполнением своих желаний, обретением ожидаемого статуса, радостью от собственной нужности, гордостью за успехи ребенка, сопричастностью с родительским сообществом. Однако материнство включает и конвенциональные представления о надлежащем выполнении семейных ролей, которые регулируются многочисленными инстанциями. То есть материнство можно рассматривать как отдельный социальный институт – систему контролирующих инстанций, руководствующихся идеологией материнства – сводом негласных правил материнского поведения. В обществе от женщины-матери ожидается, что она, в

первую очередь, будет концентрироваться на удовлетворении интересов и потребностей ребенка [Шадрина 2017].

В качестве стандарта заботы о ребенке в последние десятилетия принимается традиция детоцентризма [Шадрина 2017: 15] или практики заботы под названием «интенсивное материнствование» (термин Шерон Хейз) [Hays 1996] – это способ взаимодействия с ребенком, нацеленный на обеспечение его эмоционального комфорта и всеобъемлющее развитие детского потенциала.

При этом с внешней стороны регулируется не только процесс ухода за детьми, но и сама личность матери подвергается строгому контролю: в обществе появляется размытый идеал «хорошей матери», которому женщина обязана соответствовать. Критически оцениваются все аспекты личности матери, начиная с внешности, возраста, семейного и материального положения и заканчивая ее интересами и состоянием здоровья. Так, «хорошая» мать имеет следующие характеристики: не слишком старая, не слишком молодая, гетеросексуальна, состоит в браке, у нее отличные отношения с супругом, которые не мешают ей выполнять материнскую миссию. С одной стороны, от матери ожидается полная самоотдача для удовлетворения нужд членов семьи, с другой стороны, сами женщины желают дистанцироваться от образа «в засаленном халате, погрязшей в домашних хлопотах, не имеющей собственных интересов» [Шадрина 2017: 21]. А. Шадрина в своей книге отмечает, что большинство женщин-респонденток, принимающих участие в ее исследовании, выражают сожаление о том, что они «недостаточно хорошие матери» [Там же].

В связи с появлением навязанных стандартов заботы и чувства вины за несоответствие мифическому идеалу важный шаг в вопросе понимания материнства сделал английский психоаналитик Д. Винникотт. Ученый ввел в психоанализ понятие «достаточно хорошая мать» – мать, которая способна чувствовать малыша, адекватно удовлетворять его первичные потребности, не привнося в этот процесс своих чрезмерных страхов или желаний [Винникотт 1998]. Новизна идей Д. Винникотта в том, что он позволил женщине отделиться

инстинктам, доверять чувствам и телу, не следуя директивным установкам извне в стремлении быть идеальной.

Однако в обществе достаточно прочно укрепились представления об «идеальной матери». С одной стороны, стандарты заботы о детях формируются с оглядкой на привилегированных, «звездных» мам. С другой стороны, с распространением цифровых сетей и возможностью интерактивного создания информации каждый человек, имеющий доступ к онлайн-высказываниям, может занять экспертную позицию в отношении матери, какое бы социальное положение она ни занимала [Шадрина 2017: 18]. Примером подобных дискуссий в русскоязычных СМИ можно считать обсуждение «материнской незрелости» герцогини Кейт Мидлтон, а именно вопроса о том, почему новорожденного принца вынесли к журналистам без шапочки [Комсомольская правда. URL: <https://www.krsk.kp.ru/daily/26111/3006999/>].

Дискуссии, контроль, критика, а также живой интерес, проявляемые в отношении поведения женщины-матери, демонстрируют значимость ее взаимодействия с ребенком для общества как в настоящее время, так и на протяжении всего исторического развития социальных отношений. Будучи социально-релевантной, обсуждаемой и имеющей определенные идеалы, рамки, отличные от других ролей, роль матери должна иметь свои особенности, лингвистические черты которых будут раскрыты в следующих разделах данного диссертационного исследования.

1.3.3. Изучение социальной роли женщины-матери в психологии и психоанализе

Материнство имеет фило-онтогенетическую историю и ориентировано на задачи рождения и воспитания ребенка [Филиппова 2002: 76]. Одним из важных аспектов материнства является взаимодействие матери и ребенка, которое подробно изучается в рамках психологических наук. Среди работ, посвященных исследованию взаимодействия женщин со своими детьми с позиции психологии и психоанализа, отметим труды З. Фрейда, М. Кляйн, Д. Винникотта, Н. Чодороу,

Е.И. Исениной, Г.Г. Филипповой. Работы, посвященные изучению психологических аспектов взаимодействия в диаде «мать – ребенок», во французской культуре находят свое отражение в трудах Г. Болеа, Т. Карателли, М. Рензо [Bollea, Bonaminio, Carratelli, Renzo 1983], Д. Кандилис [Candilis 1986].

Традиционно повышенное внимание психоаналитиков к теме взаимодействия в диаде «мать – ребенок» связано с именем З. Фрейда. Психоаналитик рассматривал роли матери и отца дифференцированно, определяя мать ключевой фигурой становления базовых качеств личности на оральной стадии развития (стадии младенчества), а отца – во время фаллической стадии (дошкольного возраста) [Фрейд 2008: 334–348].

М. Кляйн не разделяла точку зрения З. Фрейда относительно роли отца в становлении ребенка как личности и сформулировала «теорию объектных отношений». Согласно данной теории, взросление и развитие ребенка всецело зависят от матери, а отец не играет значимой роли в жизни ребенка [Кляйн 2001].

Отметим, что вышеуказанные теории объединяются идеей первостепенной роли матери в жизни ребенка если и не на протяжении всего периода взросления, то на определенных его этапах. М.И. Лисина, Н. Чодороу, Г.Г. Филиппова разделяют данную идею.

На современном этапе наиболее подробно взаимодействие матери и ребенка с психологической точки зрения описано в работе Н. Чодороу «Воспроизводство материнства: психоанализ и социология гендера» [Чодороу 2006]. Главной темой исследования является вопрос о материнской установке и мотивации, о том, каким образом они усваиваются женщиной. Исследователь обосновывает гипотезу о том, что материнские установки и мотивация циклически воспроизводятся в общении матери с дочерью [Там же: 13]. Что касается личной и гендерной идентификации, то и девочки, и мальчики усваивают свои роли через взаимодействие с матерью [Там же: 209].

В концепции М.И. Лисиной основополагающая роль в развитии ребенка принадлежит взрослому. Поведение матери рассматривается как главный фактор научения ребенка [Лисина 1986].

Г.Г. Филиппова считает взаимодействие с матерью важным этапом формирования будущего материнства у девочек. Исследователь выделяет следующие этапы процесса формирования материнства:

1. Взаимодействие с собственной матерью. Данный этап начинается с внутриутробного периода развития и продолжается практически всю жизнь женщины. Наиболее значимым является младенческий и ранний возраст.

2. Игра. Длится с 4 до 7 лет.

3. Этап «нянчание». Начинается с 4,5 лет, когда хорошо развита сюжетно-ролевая игра, и заканчивается к периоду полового созревания. Наиболее сензитивный возраст – от 6 до 9 лет.

4. Дифференциация мотивационных основ половой и родительской сфер поведения. Продолжается в течение подросткового периода и периода юности (12–17 лет).

5. Этап реального взаимодействия с собственным ребенком – период юности и зрелости.

6. Завершающий этап. Период воспитания ребенка до установления устойчивой детско-родительской связи [Филиппова 1998: 81–88].

Взаимодействие матери с ребенком рассматривается в качестве одного из важнейших этапов психологического становления личности ребенка и в исследовании Е.И. Исениной [Исенина 2003: 49–63]. Исследователь обращает внимание на особые психологические характеристики и качества, формирующиеся в личности женщины в период подготовки к материнству и собственно в контексте социальной роли матери. Так, основываясь на данных экспериментальной работы, исследователь отмечает актуализацию в период беременности определенных протокачеств матери – установок, которые в дальнейшем составят основу для окончательного формирования и проявления базовых качеств матери – основополагающих, имеющих решающее значение для развития ребенка как представителя рода *Homo Sapiens*, члена культурного сообщества и индивида. Таких качеств было выделено 2 вида: качества матери как субъекта общения, связанные с личностным отношением к ребенку (Я – Ты)

– «принятие», «отзывчивость», и качества матери как субъекта обучения, характеризующие отношение матери к миру (Я – Мир). В период младенчества ребенка – это качества «субъект обучения общению» и «субъект обучения действиям с предметами». Характеристики вышеназванных качеств состоят в следующем:

а) принятие заключается в безусловном эмоционально теплом отношении к ребенку;

б) отзывчивость выражается

- во внимании матери к действиям и коммуникациям ребенка;
- в эмпатическом понимании чувств, мыслей и состояний ребенка;
- в адекватном реагировании на его действия, эмоции с учетом возраста, индивидуальных особенностей;

- в уважении индивидуальности ребенка, его интересов, привязанностей, мнений, что исключает постоянное раздражение матери и применение к ребенку физических наказаний;

- в совместном действии матери с ребенком в общении и действиях с предметами;

в) качество матери «субъект обучения общению» включает в себя:

- мотивацию матери;
- умение матери фокусировать внимание ребенка на предмете разговора;

- организацию очередности в разговоре с ним;

- правильное дозирование порции самостоятельного разговора ребенка (соответственно его возможностям);

- исправление ошибок малыша и его поддержка;

- побуждение к продолжению разговора, обучение принципам обработки лингвистической информации и развитие лингвистических умений;

г) качество матери «субъект обучения действиям с предметами» включает в себя:

- мотивацию матери развивать ребенка;

- умение матери фокусировать внимание ребенка на предмете деятельности;
- правильное дозирование новой информации;
- формулировку указаний соответственно уровню развития и возможностям ребенка;
- исправление его ошибок;
- поощрение его действий;
- побуждение его к самостоятельному решению поставленной задачи [Исенина 2003].

В процессе удовлетворения потребностей ребенка в постнатальном периоде важную роль играет эмоциональное сопровождение взаимодействия. Оно рассматривается как основа развития базовых личностных качеств у ребенка [Phoenix, Woollett, Lloyd 1991]. Г.Г. Филиппова выделяет 3 компонента эмоционального сопровождения матерью процесса взаимодействия с ребенком: 1) эмоциональная реакция матери на выражение ребенком отрицательных эмоций, отражающих его дискомфортное состояние; 2) эмоциональное поведение матери при устранении отрицательного эмоционального состояния ребенка; 3) реакция матери на выражение положительных эмоций ребенком. Каждый из названных компонентов эмоционального сопровождения процесса взаимодействия с ребенком может выражаться по-разному. Г.Г. Филиппова называет 4 основных типа реагирования матери, которые могут сочетаться в разных соотношениях и в результате формировать индивидуальный стиль эмоционального сопровождения, присущий матери [Филиппова 2002]:

1. Адекватная реакция матери: на отрицательную эмоцию ребенка возникает чувство тревоги и жалости, которое быстро переходит в фазу «делового сосредоточения и уверенности»; положительные эмоции матери по интенсивности адекватны контексту взаимодействия; в процессе устранения отрицательных состояний ребенка мать восстанавливает с ним контакт, использует успокаивающие, ободряющие и обещающие интонации

и высказывания, демонстрирует стимулы, «продвигающие» к моменту удовлетворения потребности ребенка.

2. Усиление эмоций ребенка (как отрицательных, так и положительных): при отрицательных эмоциях ребенка у матери возникает чувство тревоги, страха, растерянности, паники; усиление положительных эмоций ребенка носит характер эйфорического переживания, неадекватного контексту взаимодействия; при удовлетворении потребностей ребенка мать обеспечивает ему психологически комфортное состояние.

3. Игнорирование эмоций ребенка: выражается в поведении по типу «формального общения», может сопровождать как отрицательные, так и положительные эмоциональные реакции ребенка, а также сам процесс взаимодействия.

4. Осуждение эмоций ребенка: выражается в соответствующих эмоциях матери от осуждения до агрессии, может сопровождать как отрицательные, так и положительные эмоции ребенка, а также процесс взаимодействия.

Н. Чодороу отделяет сферу материнского общения от других сфер человеческого взаимодействия на основании того, что выполнение женщиной материнской роли существенно отличается на уровне переживаний от других человеческих отношений, поскольку она испытывает чувство единения с младенцем или воспринимает его как продолжение себя [Чодороу 2006: 105]. Говоря о степени дифференцированности ребенка от матери, Н. Чодороу выделяет несколько стадий данной дифференциации:

1) ребенок не отделяет себя от своего окружения, соответственно, не воспринимает мать как отдельного человека;

2) восприятие ребенком матери и себя симбиотично – мать может восприниматься отдельным человеком и вновь отождествляться с ребенком;

3) восприятие ребенком матери как отдельного человека, осознание способности удаляться от матери как в физическом плане, так и в психологическом.

Обобщая информацию, отраженную в данном разделе, мы отмечаем, что социальная роль человека, являясь одновременно нормативной формой поведения коммуниканта, может быть обусловлена как постоянными или долговременными, так и переменными характеристиками человека. Социальная роль женщины на протяжении веков, начиная от работ античных мыслителей и до современности, трактовалась различным образом. В настоящее время одной из важных сфер самореализации женщины является материнство, а в психологии отмечается единство взглядов на первостепенное значение роли матери на определенных этапах взросления ребенка. Кроме того, психологи и психиатры практически единодушны в том, что социальная роль матери – это особое состояние личности женщины, обуславливающее специфические формы ее поведения (в том числе речевого) в общении со своим ребенком.

1.4. Речевое и коммуникативное поведение матери в лингвистическом аспекте: к истории вопроса

Влияние матери на ход усвоения ребенком родного языка становилось предметом исследований как отечественных, так и зарубежных ученых (К. Сноу, Д.Б. Глисон, Т.В. Базжина, В. Ливен, Х. Варенн). Спонтанная речь взрослых, обращенная к ребенку, рассматривается как основной источник усвоения языковых правил, служит предметом анализа и подражания для формирующейся языковой системы ребенка. В зарубежной традиции языковой вариант, используемый при общении взрослого с маленьким ребенком, чаще всего называется *baby talk*. Представители различных подходов к изучению вопроса об усвоении языка сходятся в том, что материнская речь для ребенка является своего рода «образцом» для подражания, однако среди исследователей нет единодушия относительно вопроса о роли этого образца.

Так, в ранних работах бихевиористского направления [Skinner 1957, 1969] речь взрослого рассматривалась в качестве образца для повторения, которую ребенок заучивает автоматически. При этом подходе деятельность ребенка

сводилась практически к подражанию и повторению с разной степенью активности.

Генеративная теория [Chomsky 1959, 2000] предполагает наличие у детей большей речевой самостоятельности при порождении речи. Им приписывается врожденная языковая способность, которая помогает творчески перерабатывать языковую информацию, полученную извне. Речь взрослого при таком подходе является эталоном для вновь создаваемых конструкций.

С позиции теории социального взаимодействия [MacWhinney, Snow 1990] усвоение языка трактуется как особая когнитивная деятельность, в которой решающим фактором являются взаимодействие с партнером и его реакция. Такой подход рассматривает вербальные и невербальные реакции взрослого как единственный источник становления языковой способности ребенка.

Представители конструктивистского подхода рассматривают речевой онтогенез ребенка с позиции его способности к самоорганизации и самосохранению [Dressler, Karpf 1994]. Усвоение языка при этом сравнивается с процессом становления и самоорганизации грамматической системы отдельного носителя языка.

Поскольку, согласно большинству онтолингвистических концепций, «образцом» речи для детей является материнская речь, ее изучение находит свое отражение в лингвистической науке.

Так, из зарубежных исследований, в частности из французских, мы можем отметить следующие работы: исследование С. Рикбюш и М. Эйде [Ruckebusch, Naydée 2000], посвященное изучению прагматического аспекта речевого поведения матери и отца в общении с детьми в ситуации игровой деятельности; труд Мари-Роз Дебо-Севрэн, описывающий специфику взаимодействия в диаде «мать – ребенок» при таком дефекте речевого развития ребенка, как дислалия [Debot-Sevrin 1973]; труды Т. Тардиф, посвященные изучению усвоения детьми частей речи [Tardif 1996]; исследование по выявлению трудностей коммуникации матерей с детьми с задержкой психического развития [Levi, Zollinger 1981].

Наиболее близким к нашему исследованию по характеру материала и методике изучения является исследование Моник Рэймон-Рэмбо, посвященное изучению взаимодействия французских матерей с детьми до 2 лет в динамическом аспекте с использованием метода включенного наблюдения. В работе М. Рэймон-Рэмбо выявляются специфические черты как материнского поведения (речевого и неречевого) – эмоциональная окрашенность реплик, субъектом которых является ребенок, центрированность материнской речи на ребенке и его характеристиках (на основе количественных данных по лексической наполненности высказываний), так и детского (мимика ребенка, вокализации и моторика, вызывающие материнскую реакцию). Также на примере конкретных диад в исследовании представлена типология матерей по критерию стиля общения с ребенком:

а) мать со слабовыраженной материнской речью (не проявляющая в речи нежности, с ограниченным словарным запасом, использующая короткие реплики в общении с ребенком, практически не прибегающая к тактильным средствам общения, характеризующаяся дидактической направленностью взаимодействия);

б) мать-гиперопекун (тревожная, постоянно находится с ребенком, отождествляет себя с ребенком, большое количество высказываний в адрес ребенка, их высокая эмоциональная окрашенность);

в) «поглощающая мать» [Raymond-Raimbault 1984: 359] (обширный словарный запас, длинные реплики, ласковые слова и жесты, коммуникативная направленность взаимодействия).

В данном исследовании также характеризуются нелингвистические факторы, влияющие на взаимодействие матери и ребенка (возраст матери, уровень образования, семейное положение, психологическая обстановка в доме, занятость).

Из отечественных исследователей, наиболее детально изучающих различные аспекты речевого и коммуникативного поведения женщины в социальной роли матери, мы отмечаем М.А. Кронгауза, который описывает материнскую речь в ситуации интернет-коммуникации, М.Д. Воейкову,

А.В. Колмогорову, Е.С. Бойко, которые изучают устный аспект данного типа общения.

В работе М.А. Кронгауза описывается лексический аспект интернет-коммуникации женщин в социальной роли матери [Кронгауз 2013]. Ссылаясь в своей работе на интернет-статью Олеси Сосницкой [Сосницкая 2009], в которой особый тип коммуникации женщин в социальной роли матери именуется «мамским языком» (М.А. Кронгауз отмечает, что, возможно, данный термин был придуман самой О. Сосницкой), Максим Анисимович проводит лингвистический анализ используемой женщинами лексики, а также приемов словотворчества. Данный тип коммуникации представлен О. Сосницкой как один из видов женских субкультур, возникший «на стыке медицинской терминологии и сюсюканья» [Сосницкая 2009]. Он характерен не для всех представительниц женского пола в социальной роли матери. Из наблюдений автора статьи и комментариев М.А. Кронгауза мы отметим те положения, которые, на наш взгляд, являются наиболее важными.

1. В работе отмечается наличие в «мамском языке» специфических слов, служащих для именованя категорий мам и деток по различным критериям. Например, по критерию факта и желания беременности женщины делятся на *хочушечек, овуляшечек, беременюшечек*, а дети, в свою очередь, категоризируются по: а) способу зачатия (*инсеменашка, экошка*), б) способу рождения (*кесаренок*), а также в) по возрасту (*сисечник-годовасик, порастушечка*) [Кронгауз 2013].

2. Проанализировав лексическую составляющую данного типа коммуникации, О. Сосницкая составила мини-гlossарий, а также выделила наиболее часто используемые языковые приемы, такие как уменьшительно-ласкательные суффиксы и «детское коверканье слов» [Сосницкая 2009]. Данные наблюдения дополнил М.А. Кронгауз, добавив к упомянутым приемам эвфемизацию и табуирование определенных понятий (например, Б – беременность) [Кронгауз 2013].

Подобные явления в языке, присущие как реальным, так и потенциальным матерям, Максим Анисимович объясняет избыточной и отчасти игровой сентиментальностью.

Другой исследователь, М.Д. Воейкова, изучает материнскую речь через призму речевого онтогенеза, а именно через этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка.

Исследователь отмечает, что среди употребляемых частей речи процент имен в первых детских словах существенно превышает половину всех употребляемых слов независимо от языка. Основываясь на результатах зарубежных исследований речи детей [Tardif 1996] и взрослых [Levelt, Roelofs, Meyer 1999: 2], Мария Дмитриевна принимает утверждение об универсальности данного явления как для детей, так и для взрослых. Тем не менее, исследователь отмечает различия в функционировании имен в речи детей: на начальном этапе усвоения языка речевая продукция детей состоит из однословных высказываний, в то время, как большую часть инициативных вопросов в речи взрослых участников коммуникации, согласно исследованиям В.В. Казаковской [Казаковская 2006, 2007], составляют вопросы об окружающих предметах. Представители вербоцентрической теории поддерживают идею о первичном этапе усвоения имен [Tomasello 1992; Гагарина 2008; Касевич 1998], за которым следует появление в речи глаголов.

Анализ материнской речи в регистре общения с детьми, проведенный М.Д. Воейковой, показал, что не все формы грамматической системы реализуются в так называемом «инпуте» (обращенной к ребенку речи взрослых). В общении с ребенком мать интуитивно отбирает такой лексический и грамматический материал, чтобы сделать высказывание понятным для ребенка. Именно поэтому многие существительные и глаголы могут присутствовать в речи взрослых, обращенной к детям, всего в одной или двух формах.

Изучив словообразовательный аспект материнской речи, М.Д. Воейкова пишет о неуниверсальности в материнской речи таких явлений, как диминутивы (слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами) и гипокристики

(уменьшительные личные имена) [Воейкова 2011]. Их процент в речи взрослых, обращенной к детям, различен в разных языках. Так, в русском и литовском языках их процент может достигать 45 – 50 % среди существительных в речи взрослых, обращенной к детям [Dabašinskienė, Voeikova 2010: 45–46.], в исследованиях немецких авторов отмечается, что данный показатель составляет от 3 до 36 % у разных матерей, а в турецких записях не превышает 8 % [цит. по: Воейкова 2011].

Обобщая результаты исследования М.Д. Воейковой, мы еще раз подчеркнем, что материнская речевая продукция проанализирована с позиции ее роли в речевом онтогенезе.

В ином ключе раскрывает проблему материнского общения Е.С. Бойко. Исследователь описывает речевую деятельность матерей в социуме староверов на Енисее на материале различных жанров народного творчества: поговорок, приговорок, колыбельных, пословиц, потешек, текстов на духовную тему. Данная работа выполнена в лингвокультурологическом ключе; представим ее лингвистические аспекты.

Особенность речевой деятельности представителей социума староверов заключается в том, что она осуществляется на двух языках: бытовом и божественном – церковнославянском, который используется в процессе соборной молитвы, домашнего моления. Следовательно, в речи матерей также используются оба варианта языка. Речевой материал, собранный Е.С. Бойко, рассматривается в работе как один из способов воспитания детей, их обучения языку и развития их речевой деятельности.

В работе Е.С. Бойко наряду с речевыми действиями в общении с ребенком (с использованием предметной и кинетической форм кодирования речи) [Бойко 2012: 45] представлены «правильные» и «неправильные» варианты исполнения текстов малых жанров (колыбельные, пословицы и др.), а также дана интерпретация информантами различных вариантов исполнения того или иного произведения устного народного творчества [Там же: 88]. Принципы общения с ребенком, его воспитания и развития его речевой способности в социуме

староверов меняются в зависимости от возраста ребенка, и в работе исследователя отражены некоторые особенности подобной возрастной периодизации.

Женщина «входит» в социальную роль матери еще в период беременности, поскольку в социуме староверов этап обучения ребенка начинается еще в утробе [Там же: 53]. В этот период женщины применяют методику «воспитания в утробе», которая заключается в поглаживании живота по часовой стрелке и обращениям следующего типа: «Будь умненьким! Будь спокойным! Начинай рано ходить! Не отступай от веры!» [Там же: 59]. Важным фактором для этого периода является общение беременной женщины с другими людьми, через которое в сознании еще нерожденного ребенка формируются особенности социальных отношений. В социуме староверов принято использовать перцептивные виды речевой деятельности для формирования определенных черт характера, склонностей к той или иной профессии будущего ребенка. Так, будущие матери стремятся к общению с теми людьми, качества которых являются желаемыми для личности ребенка, а для духовного его развития в период беременности женщины читают и слушают божественную литературу, затем обсуждают прочитанное.

Речевая деятельность матери, направленная на ребенка после его рождения, проявляется в двух направлениях: посредством вербальной речи и с помощью элементов предметно-кодовой речи, которая актуализируется в физических упражнениях в форме массажа или дейксиса – показа предметов [Там же: 63]. Развитие и воспитание детей происходит на основе использования произведений устного народного творчества следующих жанров: колыбельных песен, потягушечек, щекотух, потешек, приговорок, пословиц, поговорок, чистоговорок [Там же: 70]. В общении с детьми в возрасте 3–4 лет используются не только бытовые произведения фольклора, но и духовные произведения, как канонические, так и апокрифы. С 5–6 лет дети учатся чтению и письму, используя церковнославянские тексты.

Произведения устного народного творчества, в частности колыбельные, Е.С. Бойко классифицировала по следующим критериям:

- по времени исполнения в суточном круге (вечер, ночь, утро), особое место здесь занимают «духовные колыбельные» [Там же: 82];
- по возрасту (до восьми дней, до месяца, до двух-трех месяцев, от шести месяцев до года, от года до трех лет);
- по гендерному распределению (начиная с шестимесячного возраста ребенку поются колыбельные с разным содержанием, в зависимости от того, мальчик это или девочка – для каждой гендерной роли существуют предпочтительные виды трудовой деятельности, стереотипы поведения);
- по ситуации – данный критерий касается принципа отбора содержания колыбельных в зависимости от какого-либо события в жизни малыша: болезнь ребенка, нарушение норм поведения и др.

Вышеуказанные критерии классификации являются принципиальными при выборе того или иного способа речевого воздействия на ребенка. Именно от них зависит лексико-семантическая наполненность фольклорных произведений, исполняемых матерью, а также ее высказываний, обращенных к малышу.

Таким образом, исследование Е.С. Бойко сфокусировано на речевом поведении матери как способе формирования в когнитивном опыте ребенка социально-релевантных для староверов моделей поведения.

А.В. Колмогорова, изучая общение в диаде «мать – ребенок», выявила релевантные для русского лингвокультурного сообщества модели поведения, которые формируются в социо-когнитивном опыте ребенка в возрастном диапазоне от 0 до 7 лет благодаря созданию общего поля взаимодействия с матерью [Колмогорова 2013]. Поскольку исследование А.В. Колмогоровой проводилось с позиции когнитивной лингвистики, взаимодействие в диаде «мать – ребенок» изучалось с помощью когнитивного моделирования. В качестве формата описания исследователем была выбрана модель социально-когнитивной матрицы – единой системы определенных когнитивных контекстов, «на фоне которых происходит формирование и понимание соответствующих языковых значений, проявляется их культурная специфика» [Болдырев, Алпатов 2008: 6].

В качестве единицы описания А.В. Колмогорова использует «практику общения» – способ осуществления ориентирующего поведения, используемый матерью в повседневном взаимодействии для формирования в когнитивном опыте ребенка присущих данному лингвокультурному сообществу социо-когнитивных матриц, представляющий собой специфическое сцепление актов вербальной, невербальной, интенциональной и аффективной активности матери [Колмогорова 2013: 69].

Таким образом, в качестве критерия выделения той или иной практики общения рассматривалась модель социального поведения, которая проявлялась в ориентирующем поведении матери и подчиняла себе вербальные, паравербальные и невербальные ее составляющие.

В зависимости от характера интеракции выделяются следующие типы практик [Там же: 72–141], которые мы обобщили в таблице:

Таблица 2 – Характеристика практик материнского общения (по А.В. Колмогоровой)

№	Тип направленности	Виды практик	Краткая характеристика практик
1	Овладение моделями социального интересубъектного поведения, принятыми в данном сообществе	Практика формирования позитивного отношения к своему телу Практика формирования категории совместности Практика формирования социальной прозрачности	Ориентируют ребенка на определенный тип ценностного, аксиологически маркированного поведения в отношении себя и/или других людей в определенных ситуациях. Не «учат» как общаться, а сфокусированы на том, «как относиться»: к другим членам социального коллектива, к ценностям данного сообщества, к себе самому
2	Овладение коммуникативными моделями социальной интеракции внутри сообщества	Практика формирования интенциональной активности Практика коммуникативного лицедейства (коммуникативные «перевертыши»),	Служат формированию моделей коммуникации: «кому и как следует говорить» в коммуникативном пространстве данного сообщества. Данные практики метакоммуникативны – будучи включены в коммуникацию между матерью и ребенком, они и обучают коммуникации

		<p>коммуникативное суфлерство, коммуникативное превращение, «коммуникативное раздвоение», коммуникативное дистанцирование)</p> <p>Практика формирования коммуникативного каданса</p>	
3	Овладение моделями семиотически опосредованного социального поведения	<p>Практика формирования иконических семиотических отношений</p> <p>Практика формирования индексальных семиотических отношений</p> <p>Практика формирования символических семиотических отношений</p>	Представляют собой «линии поведения», в рамках которых мать ориентирует ребенка на установление характерных для данного лингвокультурного сообщества семиотических отношений трех основных типов: иконических, индексальных и символических
4	Ориентация ребенка на овладение моделями объектно-опосредованной социальной интеракции	<p>Практика индикации и сегментации пространственно-временного континуума</p> <p>Практика «сакрализации текста»</p> <p>Практика телесного мониторинга личного пространства</p>	Мать ориентирует ребенка на принятые в данном сообществе способы манипулирования материальными объектами: предметами обихода, кухонной утварью, предметами гигиены и т. д.

В практиках общения, описанных А.В. Колмогоровой, дается подробная их характеристика по следующим параметрам:

1. Вербальные параметры:

– интонационная модель (мелодика, тембр, сила голоса);

- фонетические явления (палатализация, веляризация и др.);
- лексическое наполнение (лексико-семантические группы, типы номинаций и самономинаций);
- грамматические особенности на уровне морфологии и синтаксиса.

2. Невербальные параметры:

- жесты;
- мимика;
- движение глаз, взгляда;
- сенсомоторная динамика (поза, характерные движения тела).

3. Параметры материального субстрата:

- количество и материальные характеристики объектов, присутствующих в процессе общения матери с ребенком;
- функции данных объектов во взаимодействии.

4. Субъектные параметры:

- количество и статус субъектов, принимающих пассивное либо активное участие в интеракции в диаде «мать – ребенок»;
- функции данных субъектов в ориентирующем поведении матери.

Путем обобщения особенностей практик материнского общения, выделенных исходя из вышеперечисленных параметров, А.В. Колмогорова описала социально-когнитивные матрицы, формируемые в материнском общении.

Сопоставляя проблематику исследования А.В. Колмогоровой и настоящего диссертационного исследования, мы уточняем, что наша работа направлена на описание собственно речевого поведения матери и не предполагает моделирования в когнитивном ключе. К тому же объектом непосредственного анализа и описания в нашем исследовании является речевое поведение матери в общении с детьми от 0 до 1,5 лет. Подобная лимитированность объекта и материала позволяет дать более полную и подробную характеристику особенностям речевых проявлений языковой личности женщины-матери в один из наиболее ярких и специфических моментов реализации ею данной социальной и коммуникативной роли. Для анализа в нашей работе привлекается не только

русский, но и французский языковой материал, что позволяет выявить некоторые универсальные черты языковой личности женщины-матери, поднявшись, таким образом, на более высокий уровень обобщения.

Подводя итог, отметим, что, являясь важнейшим условием онтогенеза, речь женщины в социальной роли матери изучается лингвистами как в своем письменном проявлении в регистре «мать – другая мать» (на тематических сайтах), так и в устном (в непосредственном общении с ребенком). Особенности материнской речи исследуются в онтолингвистическом, лингвокультурологическом, когнитивном направлениях лингвистики.

Речевое взаимодействие матери и ребенка изучается через призму научения языку и развития речевой деятельности ребенка, а также является самостоятельным материалом для исследования, отражая характерные особенности материнской речи на различных уровнях языка.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Понятие языковой личности занимает особое место в ряду близких по своей природе, но различных с функциональной точки зрения понятий речевой личности и коммуникативной личности.

Поскольку, как показал анализ литературы в области социологии и психологии, материнство изменяет как структуру личности женщины, затрагивая ее мотивационный компонент, мировосприятие, так и ее социальный статус в обществе и, следовательно, самооценку, образ себя, то мы считаем обоснованным определить объектом нашего исследования именно языковую личность (а не речевую и не коммуникативную) женщины в социальной роли матери. Языковую личность мы понимаем, вслед за Ю.Н. Карауловым, как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [Караулов 1989: 3–8].

Изучив историю становления в лингвистической науке понятия «языковая личность», мы относим нашу работу одновременно к двум подходам к ее исследованию, сложившимся на сегодняшний момент в отечественной лингвистике: социолингвистическому (поскольку для нас первостепенное значение имеет влияние социальной роли матери на языковую личность женщины) и лингвокультурологическому (поскольку исследование проводится на материале двух языков, что демонстрирует важность фактора лингвокультуры на выявляемые в ходе портретирования специфические черты ЯЛ женщины).

Результатом планомерного анализа особенностей языковой личности в соответствии с задачами, поставленными в исследовании, является речевой портрет. Под речевым портретом мы понимаем характеристику речи отдельной (индивидуальной) или коллективной языковой личности, включающую в себя описание ее речевых особенностей на всех уровнях реализации языковой

компетенции, а также специфики речевого поведения, с учетом психологических и социальных параметров, оказывающих влияние на выбор личностью стратегий воздействия на слушающего.

На основе составленной нами классификации работ отечественных лингвистов по созданию речевых портретов того или иного типа языковой личности мы определили место речевого портрета женщины в социальной роли матери в ряду уже существующих исследований: это речевой портрет (по уровню соотнесенности с действительностью) реальной (по уровню объекта обобщения) среднестатистической (по количеству объектов исследования) коллективной языковой личности, который является (по социальной локализации объекта) личностным, основанным (по характеру материала исследования) на анализе звучащей речи и отражающим (по объему параметров исследования) селективные характеристики на различных уровнях манифестации языковой системы.

Являясь нормативной формой поведения коммуниканта, социальная роль человека может быть обусловлена как постоянными или долговременными, так и переменными его характеристиками. Социальная роль матери определяется переменными характеристиками женщины, но является одной из важнейших сфер ее самореализации.

С позиции психологических исследований сфера материнского общения отделяется от других сфер человеческого взаимодействия, а роль матери в общении с ребенком в различные периоды его развития трактуется как основополагающая. Отмечается также, что коммуникация с ребенком, начиная уже с периода его внутриутробного развития, оказывает существенное влияние и на психологические характеристики женщины.

Социологи фиксируют сложившуюся в современном обществе «идеологию материнства» со своими негласными нормами и правилами, соблюдение которых для женщины становится все более важным по причине расширения экспертного сообщества – благодаря интернет-технологиям и социальным сетям практически каждый член общества может занять экспертную позицию по отношению к поведению женщины-матери. Следовательно, роль

матери можно определить как социально-релевантную роль, исполнение которой для современной женщины неразрывно связано с моральной ответственностью, что, в свою очередь, оказывает влияние и на речевые проявления ее языковой личности.

В лингвистических исследованиях речь женщины в социальной роли матери находит отражение в контексте онтолингвистики, лингвокультурологии, когнитивных исследований. Материнская речь становится предметом изучения как отечественных, так и зарубежных ученых. Однако исследования, отражающие особенности взаимодействия в диаде «мать – ребенок», чаще раскрывают дидактический аспект данного вида взаимодействия, нежели дают комплексную характеристику речевых и языковых проявлений социальной роли матери, что обуславливает новизну проводимого нами исследования.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ЖЕНЩИНЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ МАТЕРИ

2.1. Характеристика исследовательского корпуса

Материалом для исследования послужили видео- и аудиозаписи общения женщин – представительниц русской и французской лингвокультур со своими детьми в возрасте от 0 до 1,5 лет.

Указанный возрастной диапазон был выбран исходя из того, что речь, обращенная к детям младенческого возраста, является наиболее показательной на всех уровнях языка и наиболее узнаваемой на слух. К тому же Г.Г. Филиппова утверждает, что во взаимодействии «мать – ребенок» значимым является младенческий и ранний возраст [Филиппова 2002]. Исследователь подчеркивает, что данный возрастной период – период образования тесной эмоциональной связи с матерью, что является залогом эмоционального комфорта ребенка. Кроме того, данный возраст относится к доречевому периоду развития, когда ребенок еще не может являться полноценным собеседником. Именно поэтому мать интуитивно адаптирует свою речь, обращенную к нему, зачастую формулируя предполагаемые ответы за ребенка. В возрастном периоде от 2 лет и старше ребенок, постепенно овладевая речевой компетенцией, может вступать в полноценный диалог с матерью, это позволяет последней использовать более привычные для повседневной коммуникации тональности, приемы общения, что делает ее речь в определенной степени менее специфичной.

К тому же доречевой период развития ребенка позволяет женщине находиться только в рамках социальной роли матери, которая по мере взросления ребенка расширяется и трансформируется в другие роли – наставника, подруги, учителя и проч.

Для сбора материала мы использовали метод, предложенный А. Блоу и др.: не скрывали факт записи, однако информантам называлась ложная цель – запись вокализаций ребёнка [Blauw, Dubber 1979]. Истинная цель раскрывалась лишь по

окончании записи. Для получения максимально достоверных данных – естественной речи информантов в комфортной обстановке – запись вели сами женщины, члены их семьи либо близкие друзья семьи. Русский аудио- и видеокорпус был собран в ходе включенного наблюдения за 13 матерями – жительницами Кемеровской области в возрасте от 22 до 33 лет и представлен 19 фрагментами устного взаимодействия (некоторые диалогические пары представлены двумя и более аудио- и видеозаписями). Видеоматериалы общения французских матерей со своими детьми были частично собраны в ходе включенного наблюдения, частично извлечены из контента открытого ресурса Интернет Youtube. Общение представительниц французской лингвокультуры со своими детьми представлено 24 видеозаписями. Поскольку данные французских аудиозаписей значительно короче русских, мы увеличили их количество в нашем исследовательском корпусе с целью наибольшей достоверности результатов. Подробнее характеристики аудио- и видеозаписей отражены в таблице 3:

Таблица 3 – Общая характеристика исследовательского корпуса

Русский исследовательский корпус				
Диада	Пол ребенка	Возраст ребенка (в месяцах)	Длительность звучания (в минутах)	Возраст мамы
1	Д	4	25	27
2	Д	3	54	26
3	М	4	17	25
4	Д	4	19	24
5	Д	8	29	22
6	Д	10	17	22
7	Д	6	34	33
8	М	3	35	25
9	Д	8	29	23
10	М	18	30	24
11	Д	8	45	22
12	М	16	28	24

13	М	18	35	29
Французский исследовательский корпус				
14	М	14	15	31
15	М	12	17	32
16	М	13	12	28
17	М	12	12	30
18	Д	4	15	31
19	Д	2	20	33
20	М	5	11	28
21	М	4	12	30
22	М	6	19	30
23	М	12	17	31
24	М	8	19	29
25	Д	6	13	28
26	М	5	18	32
27	Д	6	12	29
28	Д	6	15	29
29	М	8	15	31
30	Д	14	9	29
31	Д	16	14	32
32	Д	16	10	27
33	Д	17	7	30
34	Д	16	10	29
35	Д	18	14	31
36	М	17	15	35
37	Д	16	28	31

Общее количество информантов-матерей – 37 женщин. В качестве единицы исследования мы использовали зафиксированное на цифровом носителе коммуникативное взаимодействие в диаде «мать – ребенок», соответственно, материалом для изучения являются записи общения 37 диад. В случае

предоставления нескольких аудио- или видеозаписей от одного информанта с одним и тем же ребенком мы считали их за одну диаду.

Для записи скриптов материнской речи, выдержки из которых будут приводиться в данной работе, мы использовали способ псевдофонетической транскрипции (*eye dialect*) [O'Connell, Cowal 1995: 648], который позволяет фиксировать значительное количество фонетических отклонений, таких как выпадение звука или его искажение.

2.2. Фонетические и просодические особенности речи женщины в социальной роли матери на материале французского и русского языков

В ходе анализа речевого материала мы выделили наиболее релевантные фонетические и просодические изменения в речи женщины, проявляющиеся в ситуациях, когда она общается со своим ребенком: изменения согласных и гласных звуков (редукция, добавление либо трансформация звука), изменения тональных и динамических характеристик.

Поскольку не все описываемые нами явления встречаются в каждой ситуации материнского общения, в случае неуниверсальности какой-либо фонетической характеристики далее мы будем указывать релевантную для нее ситуацию общения.

Ситуации общения были выделены нами на основе критериев ведущей деятельности, определяющей общение матери и ребенка, и места данной ситуации в режиме дня.

Из ситуаций общения мы выделяем следующие:

- пробуждение / подготовка ко сну;
- массаж;
- гигиенические процедуры;
- повседневные дела;
- развитие и обучение.

По признаку «типичность/нетипичность» мы можем выделить универсальные черты речевого портрета – характеристики, присущие речевому поведению всех женщин-респонденток, общающихся в рамках данной социальной роли; типичные черты – характеристики, присущие речевому поведению большинства женщин-матерей в нашей выборке; окказиональные – особенности, встречающиеся единично в речи некоторых женщин-матерей из нашей выборки.

Рассмотрим на примере ситуации пробуждения фонетические и просодические особенности, составляющие типичные черты речевого портрета женщины-матери.

1. Ситуация пробуждения.

Для материнской речи в русской лингвокультуре типичны следующие трансформационные явления, проявляющиеся как единично, так и в сочетании с другими:

а) замена шумного щелевого небно-зубного звука [ш] шумным щелевым зубным звуком [с]:

(1) *Сапка на лоб нам наехала.*

б) во время пробуждения ребенка в речи матери наблюдается удлинение гласных в знаменательных словах, стоящих в конце ритмической группы. В зависимости от частеречной принадлежности слова появление долгого гласного наблюдается:

б (1) в последнем слоге у некоторых существительных, используемых в функции обращения. Чаще всего удлинению подвергается гласный безударного слога, в этом случае в слове появляется двойное ударение: [zájká:];

б (2) в ударном слоге у глаголов и прилагательных: [праснү:лс'а], [слá:ткаја], где гласный приобретает утрированную по сравнению с «обычной» речью долготу;

в) палатализация согласных, которая характерна для смычных согласных [т], [д] в русском языке (пример 2) и для щелевого [з] (пример 3), а также окказионально наблюдается для смычного [к] (пример 4) во французском языке:

(2) *Tu* мой хороший ребенок;

(3) *Bonjour* [bɔ̃z'ur], *mon coeur* (Привет, мой родной);

(4) *Qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce qui t'arrive ?* [*Kes'-ki-ja? Kes'-ki-tariv?*]
(Что такое? Что случилось?)

Отметим, что в данном примере транскрипция отражает диерезу согласного звука [l] в безличном обороте *il y a*. Данное явление мы не относим к отличительным особенностям материнской речи во французской лингвокультуре, поскольку подобная конструкция характерна для французской разговорной речи в целом [Гринева, Громова 1997].

В материнской речи в русской лингвокультуре в ситуации подготовки ко сну также встречается диереза, которая, в отличие от французских примеров, нарушает фонетическую норму языка даже применительно к разговорной речи. На этом основании мы выделяем выпадение щелевых согласных в качестве специфической окказиональной фонетической характеристики материнской речи:

в) выпадение щелевых согласных.

Чаще всего наблюдается диереза щелевого [с] в начале слова:

(5) Я кому казаля пать!

Также наблюдается диереза звука [в] в начале слова:

(6) От какой умница, от так.

Редукция согласных звуков в указанной ситуации сочетается с палатализацией согласного [л] (пример 5) и может выполняться с целью имитации детской речи для достижения развлекательного эффекта.

В результате электронно-акустического анализа материала при помощи программы обработки речи PRAAT мы обнаружили корреляцию долготы звука с интонацией в ситуации пробуждения ребенка. Здесь важно указать, что средний диапазон частоты основного тона (далее – ЧОТ) нормального женского голоса находится в пределах от 150 Гц до 320 Гц [Ashby, Maidment 2005: 154]. Мы отмечаем, что удлиненные гласные в материнской речи произносятся на пике повышения интонации, что демонстрируется на примере фраз 7, 8 и рисунков 1 и

2 соответственно, на которых отмечены интонационные пики произносимых фраз.

(7) *Лерочка-а, зайка-а, пора встава-ать. Киса-а, просыпа-айся;*

(8) *Кто просну-улся?.. А ти моя де-евочка, ти моя сла-адкая.*

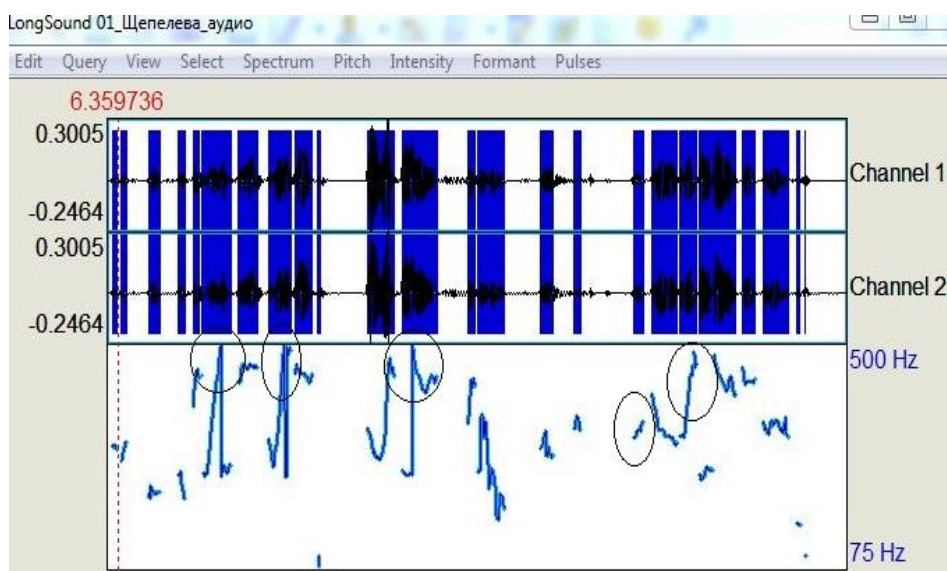


Рисунок 1. Графическое сопровождение фразы 7

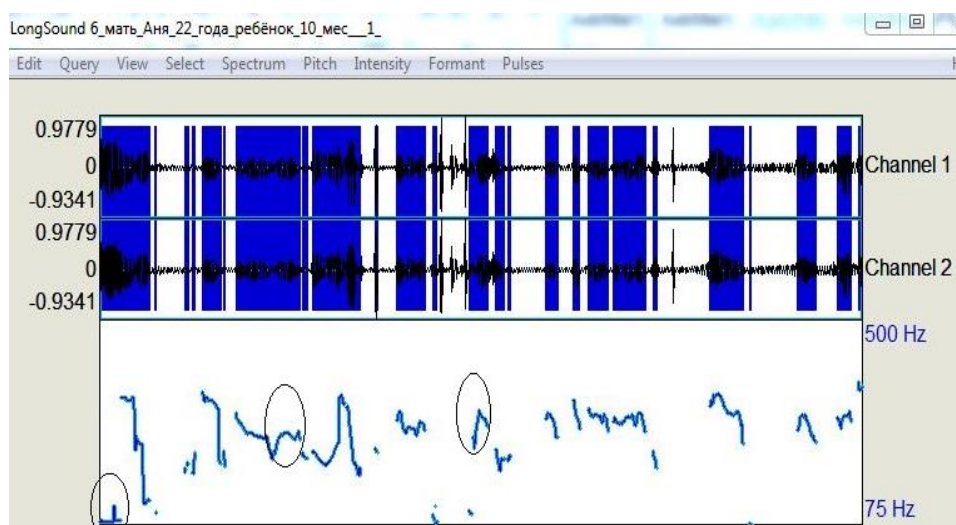


Рисунок 2. Графическое сопровождение фразы 8

Акустическое восприятие примера 7 дает понять, что мать хочет разбудить ребенка, произнося слова четко, с бодрой интонацией, настраивая его тем самым на дальнейшую активную деятельность. Наши выводы после прослушивания фрагмента подтверждаются компьютерным анализом данной фразы. Как мы видим на диаграмме (рис. 1), колебания частоты тона в примере 7

характеризуются высокой степенью амплитуды, что демонстрируется в нижней части графика. Минимальное значение ЧОТ во фразе составляет 220,488 Гц, максимальная амплитуда колебания доходит до 526,30 Гц, что значительно превышает средний показатель ЧОТ для женского голоса. Примечательно, что именно эта максимальная амплитуда соответствует обращению *зайка* (220,488 Гц – 526,30 Гц), чуть меньшей амплитудой характеризуется обращение *Лерочка* (225,262 Гц – 525,253 Гц) (пример 7, на рис. 1 – первые две отмеченные инклинации тона). Наши наблюдения показывают, что высокая амплитуда колебаний ЧОТ является просодическим маркером эмоциональной окрашенности высказывания. Следовательно, мы можем говорить о том, что обращение к ребенку в примере 7 характеризуется сильной эмоциональной окрашенностью. В обоих случаях на конечный безударный слог приходится изменение ЧОТ.

На графическом сопровождении примера 8 (рис. 2) мы также видим колебания ЧОТ (76,345 Гц – 312,591 Гц), вызванные удлинением гласных звуков в словах *проснулся, девочка, сладкая* (как мы пояснили выше, присутствующая в высказывании долгота звуков коррелирует с изменением ЧОТ). Очевидно, что амплитуда колебаний в данном случае менее выражена, чем в примере 7. Однако это не указывает на отсутствие эмоциональной окраски у произнесенной фразы – данное графическое изображение (рис. 2) просто соответствует более спокойной интонации в речи матери, поскольку в анализируемой ситуации ребенок просыпается сам, а мать лишь комментирует происходящее, демонстрируя спокойствие, нежность и не имея целью призвать ребенка к активным действиям в дальнейшем. К тому же данная реплика сопровождается невербальными средствами выражения нежности: мать берет ребенка на руки, целует его в перерыве между высказываниями.

Во французской речи мы так же, как и в русском материале, можем отметить удлинение гласного звука у существительного, употребляемого в функции обращения, что демонстрируется в примере 9:

(9) *Coucou, mon coeur [kø:r]. Areuh [arə:], oui, oh, c'est bien, mon ange, a-a-ah, areuh [arə:]* (Куку, мой родной. Агу, да, ой как хорошо, мой ангел, a-a-a, агу).

В данном примере в слове *coeur*, согласно фонетическим правилам французского языка, имеет место ритмическая долгота фразы. Однако долгота звука в данном случае утрирована и демонстрируется матерью осознанно.

Кроме того, в высказываниях французских матерей в ситуации пробуждения ребенка мы наблюдаем удлинение гласного звука в междометиях *ah*, *areuh* (пример 9), находящееся на этапе инклинации тона (рис. 3).

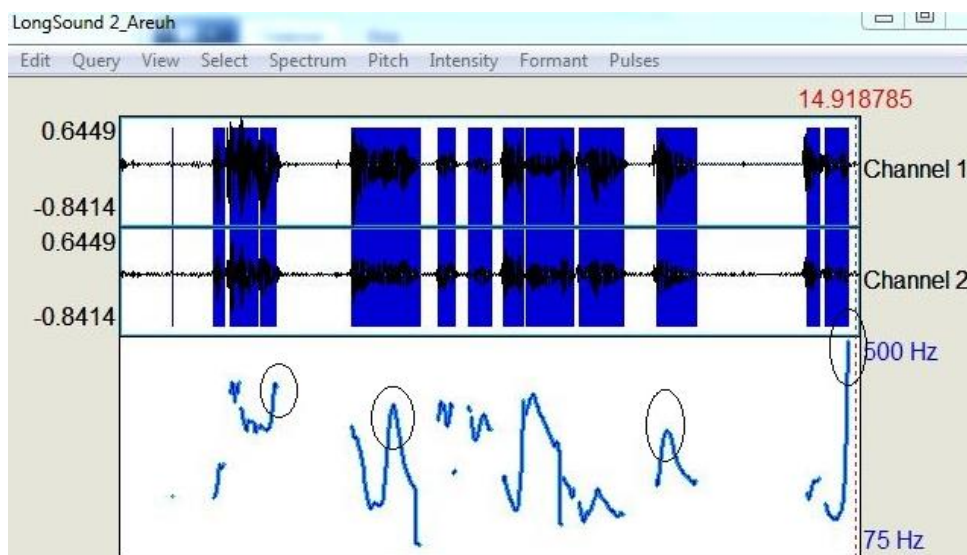


Рисунок 3. Графическое сопровождение примера 9

Диапазон ЧОТ, представленный на рисунке 3, находится в промежутке от 98,177 Гц до 492,557 Гц, минимальное значение которого приходится на первое употребление междометия *areuh*, а максимальное значение соответствует второму употреблению междометия *areuh*. Отметим необычное произнесение первого междометия *areuh*, которое соответствует второму овалу: данная ЛЕ произносится практически нараспев, что демонстрируется значительными нисходяще-восходящими колебаниями графика. Данная лексическая единица произносится значительно долго: промежуток произнесения данной ЛЕ от паузы до паузы обозначен над овалом 2 и значительно превышает по продолжительности второе употребление того же междометия, соответствующего овалу 4 на графике.

В результате перцептивно-слухового и электронно-акустического анализа мы определили просодические изменения материнской речи в ситуации пробуждения ребенка, вызванные эмоциональной насыщенностью речи матери.

Поскольку выявленные особенности присутствуют в анализируемой ситуации в каждой диаде (в рамках данной ситуации проанализировано по 6 диад, в которых возраст ребенка не превышал 10 месяцев), мы называем их универсальными просодическими характеристиками материнской речи в ситуации пробуждения.

2. Ситуация массажа.

Данная ситуация встретилась нам только в материале русского корпуса. Фонетические и просодические особенности речи матери в ситуации массажа несколько отличаются от характеристик речи в ситуации пробуждения. Ситуация массажа характеризуется появлением новых фонетических элементов, таких как придыхание, удлинение звука как гласного (ударного), так и согласного, коррелирующего с изменением ЧОТ. Однако, в отличие от ситуации пробуждения, в данной ситуации нам встретилось не только восходящее движение ЧОТ, но и нисходящее, смешанное, а также случай ровного движения тона. Кроме того, мы отмечаем мелодически акцентированные фрагменты речи, произносимые нараспев.

Рассмотрим случай восходящего движения ЧОТ в сочетании с другими просодическими особенностями.

Мы можем наблюдать долготу гласного звука при произнесении слов, принадлежащих различным частям речи: прилагательных (*длинные-дли-инные*), наречий (*много-мно-ого*), глаголов (*штанишки оде-енем*), существительных (*кулак, заря-адку*), числительных (*два-а*). Кроме того, в данной ситуации отмечается удлинение не только гласных, но и согласных звуков, как например, удлинение сонорного вибранта [p] (пример 10). Это явление характерно для произнесения числительного *раз*. Отметим, что долготой в данной словоформе может характеризоваться как согласный [p], так и гласный [a], оба варианта могут встретиться в одном контексте:

(10) *Р-раз-два-а! А, косолапик мой, дочь. Давай, ра-аз-два-а! Ну, ну, молодец, молодец.*

Вариант произнесения с удлинением согласного звука связан с невербальным сопровождением реплики: на протяжный звук [p] мать постепенно

увеличивает скорость сгибания ног ребенка, имитируя усилие. Женщина фиксирует финальное положение нижних конечностей ребенка одновременно с завершением произнесения слова *раз*. Разгибание ног происходит более спокойно и сопровождается долготой ударного гласного числительного *два*. В варианте произнесения долгого гласного в той же самой словоформе *раз* мать производит сгибание ног ребенка постепенно, без какой-либо интенсивности, и это действие сопровождается удлинением ударного гласного.

Оба варианта удлинения звука сопровождаются повышением ЧОТ, что отражено на рисунке 4.

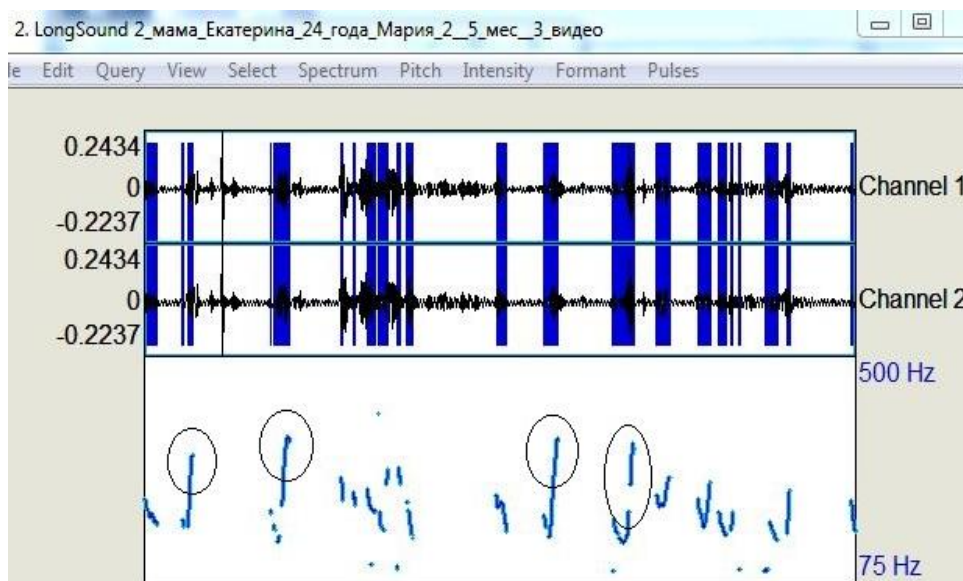


Рисунок 4. Графическое сопровождение примера 10

Анализируя максимальные значения ЧОТ в данном фрагменте, коррелирующие с удлинением звука, мы отмечаем, что эмоциональная окраска в данном примере связана не с характеристикой ребенка, а с его действиями, точнее – физическими возможностями. На графике овалами отмечены фрагменты, отражающие числительные *раз* и *два* (1, 3 и 2, 4 овалы соответственно), в которых инклинация тона при визуальном анализе проявляется наиболее ярко. К тому же отсутствие деклинации в данном фрагменте указывает не только на эмоциональную окраску высказывания, но и на высокий общий тон в данной ситуации общения и на инициирование активных действий ребенка.

В других числительных в ситуации массажа также наблюдается удлинение гласного звука, которое мы опишем подробнее.

(11) *Давай вот так погибаем – раз, два-а, три, четы-ыре, пять, ше-есть, сем-мь, во-осемь.*

В данной реплике счет произносится матерью мелодически акцентированно, нараспев: [рас-два:-тр’и-ч’и-ты:-р’э-п’ат’-шэ:ст’-с’эм’-во:сим’]. Долгота гласных в данной фразе соответствует четным числам, чем соблюдается определенный мотив, а числительное *четыре* четко разделяется на три отдельных слога. Мелодика фразы отображается графиком интенсивности голоса, который мы можем видеть на рисунке 5.

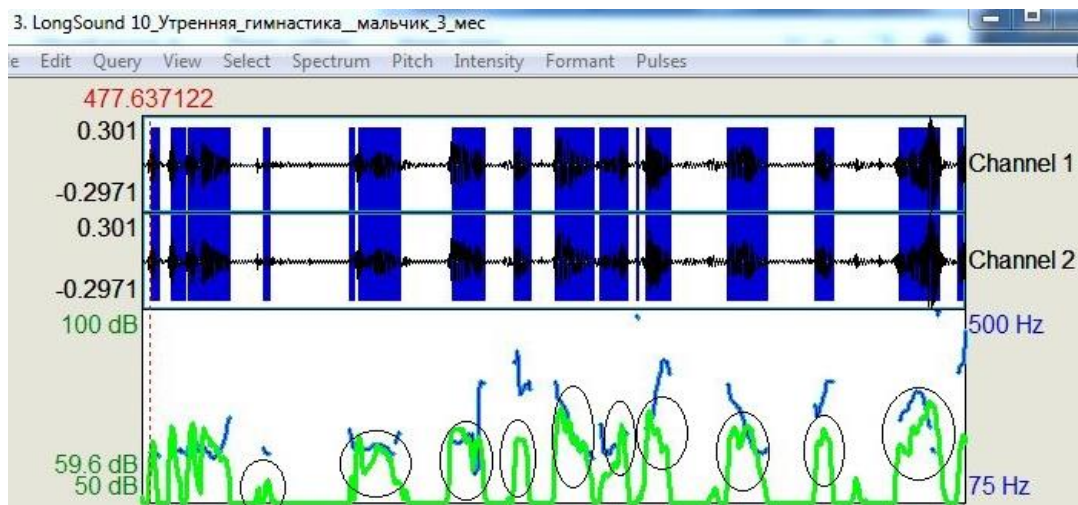


Рисунок 5. Графическое сопровождение примера 11

Овалами на данном графике интенсивности голоса (громкости) отмечены фонетические слоги фразы. Отметим, что долгота произнесения числительных зависит от действий матери, сопровождающих высказывание. В данном примере на счета 1, 3, 5, 7 приходится действие сгибания ног ребенка, которое производится тщательно, с имитацией скорости и усилия, а на счета 2, 4, 6, 8 приходится действие разгибания, которое сопровождается аккуратным приведением ног ребенка в исходное положение. Данное действие находит отражение и в характеристике речи матери – четные цифры произносятся с удлинением, которое визуализируется на графике: числительные выделены на графике овалами, каждому из них соответствует расположенный в верхней части рисунка промежуток произнесения (вертикальные столбцы синего цвета). Чем шире столбец, тем больше времени приходится на произнесение того или иного

числительного. Отметим, что числительному *четыре*, произносимому с разделением на 3 слога (овалы 4, 5, 6) соответствует 3 цветовых промежутка.

К фонетическим особенностям данной ситуации мы можем отнести появление придыхания, которое сопровождается понижением ЧОТ и силы голоса, (рис. 6):

(12) Ну-ка, давай-ка, а теперь [np'us'ha:d'эм], да?

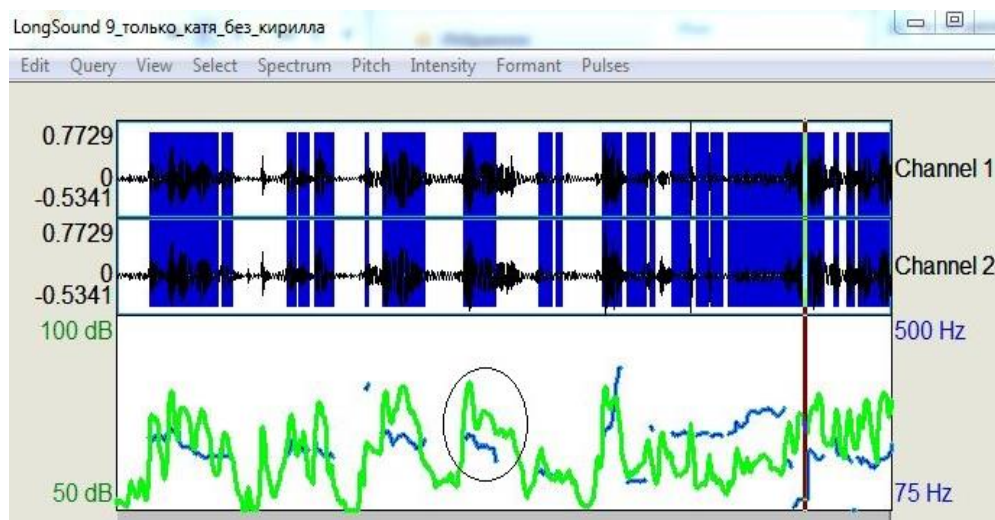


Рисунок 6. Графическое сопровождение примера 12

Данный график демонстрирует понижение силы голоса и ЧОТ с практически идентичной динамикой. Динамика ЧОТ в данной фразе имеет понижение от 240,762 Гц до 182,454 Гц, сила голоса – от 82,929 Дб до 53,104 Дб. Придыхание в данной фразе сопровождается удлинением ударного гласного и обусловлено действиями матери. Женщина медленно и аккуратно приводит ребенка из лежачего положения в сидячее, вытягивая дочь за руки. Понижение ЧОТ в данном примере коррелирует с самой ситуацией: приведя дочь в непривычное для нее сидячее положение, мать завершила этап массажа в положении «лежа», а, вытягивая ребенка за руки в медленном темпе, женщина дает ребенку время скоординироваться и осознать выполняемое действие (садиться), которое предстоит освоить.

Кроме просодических особенностей данной ситуации, мы можем выделить следующие фонетические явления:

1. Диереза согласного звука (данное явление уже отмечалось при анализе ситуации пробуждения). При анализе русских аудио- и видеозаписей мы обнаружили систематически повторяющуюся редукцию согласного [в] при произнесении *вот*:

(13) *Давай другой ручкой. От молодец!*

(14) *От какой умница, пять, от так!*

Подобное явление часто встречается в ситуации одобрения действий ребенка либо его реакции на манипуляции матери во время процедуры массажа. В данном случае наблюдается восходяще-нисходящая ЧОТ, что демонстрируется на рисунках 7, 8, отражающих ЧОТ примеров 13 и 14 соответственно. Овалами на рисунке выделены фрагменты употребления *вот*, характеризующиеся понижением тона.

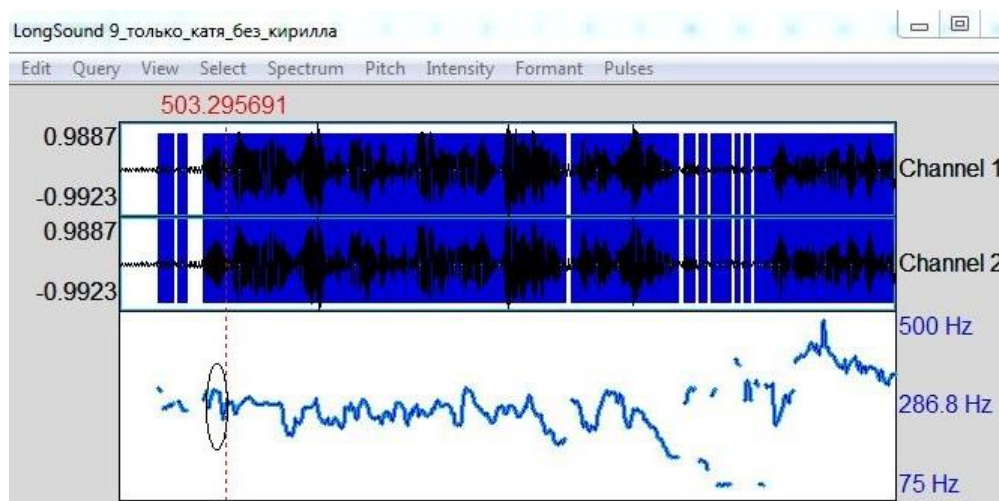


Рисунок 7. Графическое сопровождение примера 13

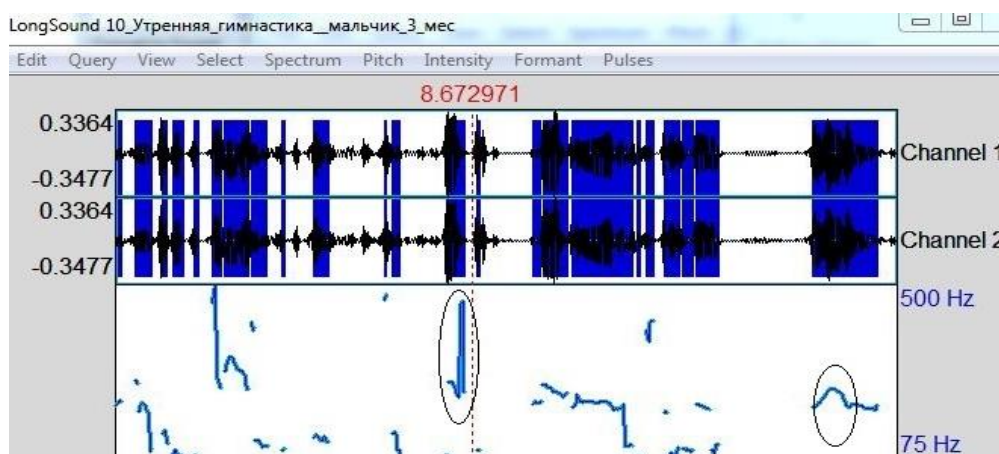


Рисунок 8. Графическое сопровождение примера 14

Отметим, что корреляция восходяще-нисходящей ЧОТ в сочетании с явлением диерезы при произнесении *вот* носит систематический характер и встречается в каждой диаде описываемой ситуации.

3. Гигиенические процедуры

В целом фонетические и просодические характеристики материнской речи в ситуации гигиенических процедур имеют черты, свойственные как ситуации пробуждения, так и ситуации массажа.

Просодические особенности ситуации проведения гигиенических процедур характеризуются значительной амплитудой колебания ЧОТ. Так, минимальные и максимальные значения тона на одном из фрагментов находятся в диапазоне 78,56 Гц – 520,57 Гц. Переходы тона материнской речи довольно ощутимы в акустическом восприятии, что продемонстрировано на графике (см. рис. 9):

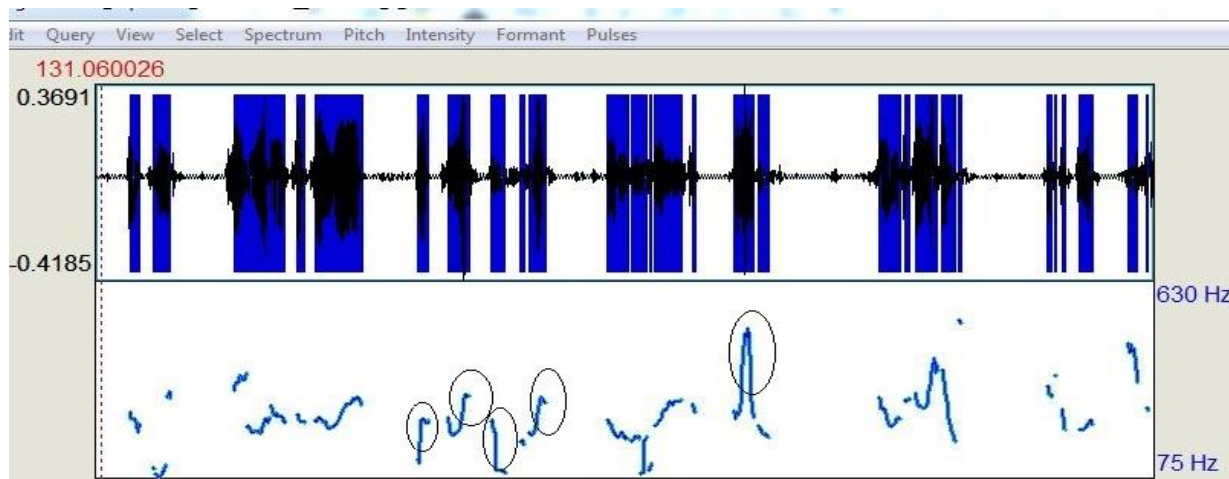


Рисунок 9. Амплитуда колебания голоса в ситуации проведения гигиенических процедур

Наиболее значимые этапы инклинации и деклинации тона обозначены на рисунке овалами, которые соответствуют подчеркнутым словам в следующем примере:

(15) *Вот носки обтираем. От тяк, моло-дец. Давай левую ножку. Давай левую ножку? Сынуль, ну ты скажи че-нибудь.*

Наиболее интересным нам представляется употребление слова *молодец*, которое разделено на две части, первая из которых произносится на этапе деклинации тона (овал 3), а вторая – на этапе инклинации (овал 4). Используя подобное выделение голосом, мать не только лексически выражает одобрение

действию ребенка, но и акцентирует его внимание на таком положительном моменте.

Что касается фонетических особенностей материнской речи, отметим, что большинство из них уже были описаны в ситуациях пробуждения и массажа. Однако в данной ситуации выявленные фонетические изменения представлены более полно. Прежде всего, мы отмечаем случаи палатализации зубных согласных, которые представлены звуками *т, л, с*:

(16) *Воть* какой молодец!

(17) *Дёбик* умываем, от так!

(18) *Синулька*, сынулька...

Палатализация в указанных примерах служит дополнительным средством выражения гипернежности в отношении ребенка и употребляется в сочетании с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*дёбик, синулька*), либо выражением похвалы (*молодец*). Данное явление наблюдается в нашем корпусе очень часто, в том числе и при обозначении частей тела ребенка (*дёбик, зивот, глязки, зёпка*), и при обращении к ребенку (*сина*).

Кроме того, в материнской речи в данной ситуации присутствует замена небно-зубных звуков зубными, представленная разнообразными вариантами, как например:

а) замена дрожащего *р* на смычно-проходной *л*;

б) щелевых *ш, щ, ж* на *с* либо *з*.

Оба названных явления присутствуют в приведенных ниже примерах:

(19) *Халдёсий зивот!*;

(20) *Сёчки помыли еще раз.*

в) замена мягкого *ч* на твердый *ц*:

(21) *молодец, давай складоцки.*

Появление диерезы в материнской речи в данной ситуации представляет собой варианты выкидки не только звука [в] в лексеме *вот* (пример 22), но и других звуков, как например [л'] (*пальчики* – пример 22), [г] (*где* – пример 23), [р] (*покраснений* – пример 24):

(22) *Где наси пачики маленькие? От наси пачики;*

(23) *Де наси складоуки;*

(24) *... у нас никаких покаснений не было, никаких опрелостей не было.*

Подобного рода фонетические явления некоторые исследователи определяют как подражательные [Гаврилова 2012], т. е. имитирующие детское произношение.

Выявленные особенности довольно частотны в речи многих матерей, однако проявляются не в каждой диаде. В одной из изученных диад в ситуации проведения гигиенических процедур мать не делает ни одного фонетического изменения, которое мы могли бы отнести к подражанию детской речи. Следовательно, выявленные особенности на уровне фонетики мы назовем типичными для ситуации проведения гигиенических процедур.

4. Повседневные дела.

Среди фонетических особенностей материнской речи, релевантных для ситуации выполнения повседневных дел, отметим использование следующих элементов:

- 1) первообразные междометия;
- 2) звукоподражательные слова;
- 3) неречевые звуки.

1. Междометия в материнской речи широко представлены специфическими окказиональными первообразными междометиями. Авторы энциклопедии «Русский язык» под междометиями понимают «лексико-грамматический класс неизменяемых слов (частей речи), не относящихся ни к служебным, ни к знаменательным словам и служащих для выражения (но не называния) чувств, экспрессивных оценок, волевых побуждений призыва» [Русский язык: 137]. К первообразным междометиям относят междометия, состоящие или из одного гласного звука или из двух звуков, а также представляющие собой сочетания двух или трех одинаковых междометий [Валгина, Розенталь, Фомина 2002]. Такие междометия в большинстве случаев ведут свое происхождение от эмоциональных выкриков, восклицаний. К таким междометиям мы отнесем: *лю-лю, уть-уть, оба,*

чи-чи, их, [tɛke- tɛke] (в последнем случае мы не нашли кодифицированной формы письменной фиксации данного междометия, поэтому приводим его в фонетической транскрипции):

(25) *Кусный, кусный телефон, да? Кусный. Лера! Ай-лю-лю-лю-лю. Лялечка, да?*

В данном примере (25) через междометие мать выражает положительное отношение к предмету (в данном случае к телефону), занимая коммуникативную позицию ребенка и моделируя его высказывание. Положительное отношение передается через смягченный согласный [л'] в междометии *лю*, который в сочетании с гласным передает акустическую форму, созвучную форме глагола 1-го лица ед. числа *люблю*.

(26) *Ой, собрался куда-то. Уть-уть-уть-уть-уть. Быстрей-быстрей!*

В указанном примере употребление междометия является комментарием к энергичным повторяющимся движениям ног ребенка во время переодевания.

(27) *На, любые выбирай. Надевай, будешь клубная. Оба! Стрекоза, стрекоза, ага;*

(28) *Et op... op-la-a, ouais ? (И оп... оп-ля-а, да?).*

Междометия в примерах (25–28) выражают завершенное действие: в русской диалекте мать надевает дочери солнечные очки, выделяя соответствующую номинацию силой голоса одновременно с завершением действия, а во французской диалекте мать перекладывает ребенка из кроватки на диван, произнося междометия сначала в момент принятия ребенка на руки, а затем одновременно с касанием корпуса ребенка поверхности дивана.

(29) *Да, сказы маме че-нибудь. А чи-чи-чи-чи-чи!*

(30) *И-их, их. Фиса!*

Междометия (примеры 29, 30) употребляются в речи, когда мать держит ребенка на руках и аккуратно подкидывает его, имитируя прыжки.

(31) [tɛke-tɛke-tɛke-tɛ: tɛke-tɛke-tɛ:] (тики-тики-ти: тики-тики-ти:)

Данный пример из французской речи сопровождается похлопывающе-поглаживающие движения пальцев матери по корпусу ребенка для демонстрации

положительных намерений. В русской лингвокультуре аналогичным образом сопровождают щекотку ребенка.

2. К звукоподражательным словам относятся лексемы, воспроизводящие своей акустической оболочкой звуки, издаваемые человеком, предметами, а также явления природы, сопровождаемые звуками [Русский язык. URL: <http://russkiyyazik.ru/298/>]. Важными свойствами звукоподражательных слов являются звуковая мотивированность их лексического значения, а также постоянный фонемный состав. Благодаря этим свойствам звукоподражательные слова понимаются носителями языка как в контексте, так и вне контекста. Принимая во внимание вышеуказанные характеристики звукоподражательных слов, мы считаем необходимым выделить их в категорию, отдельную от междометий, поскольку они, в отличие от последних, не выражают ни эмоций, ни побуждений.

Среди звукоподражательных слов в данной ситуации мы выделяем:

а) условно имитирующие звуки речи человека: *агу, ареух*;

б) условно имитирующие звуки, издаваемые животными, предметами: *мяу-мяу, ко-ко, гав-гав, [kwh:]* (имитация рычания льва во французской речи).

Звукоподражательные слова в материнской речи могут выполнять следующие функции: имитация непосредственно звука либо наименование субъекта деятельности. Так, в функции имитации звукоподражательные слова встречаются в примерах 32, 33:

(32) *Трамвайка дрын-дрын-дрын*;

(33) *Давай в дудочку ду-ду-ду. На, держи, давай ду-ду-ду.*

Функция наименования субъекта деятельности реализуется в следующем примере:

(34) *Неля, где наша гав-гав-гав? Где наша гав-гав-гав, а? Где гав-гав-гав, а? Нету гав-гав-гав? Мама пойдет за гав-гав-гав сходит.*

В примере 34 звукоподражание *гав-гав-гав* – звуковой образ, передающий голос животного, – используется в качестве номинации игрушечной собаки.

В корпусе французский речи в ситуации гигиенических процедур встретился интересный пример, который мы хотели бы прокомментировать именно в данном разделе. Речь идет о подмене звукоподражаний неречевыми звуками и вокализациями:

(35) *Regarde la giraffe – [pʁɛt pʁɛt pʁi:m pʁɛt pʁi:m]. La giraffe [pʁɛt pʁɛt pʁi:m]* (Посмотри на жирафа: нум нупум нупум нупум нупум. Жираф нум нупум нупум).

В данном примере мать в ситуации купания обучает ребенка названиям животных, опираясь на принцип денотативной соотнесенности слов. Указывая на картинку жирафа при произнесении названия животного и не находя подходящей звукоподражательной лексемы, мать с помощью неречевых звуков и просодических средств (долгота гласного, произнесение нараспев) старается передать некоторые признаки данного животного, приписываемые ему французской культурой, как, например, отсутствие агрессии или беззаботность.

3. Неречевые звуки.

Данная фонетико-лексическая категория фигурирует в каждой из диад нашего исследовательского корпуса в рамках ситуации выполнения повседневных дел, следовательно, она типична для данной ситуации.

Е.В. Рахилина предлагает классификацию неречевых звуков, представленную на рисунке 10 [Рахилина 2010: 286].



Рисунок 10. Классификация неречевых звуков Е.В. Рахилиной

Применительно к теме нашего исследования данная классификация обнаруживает свою неполноту. Мы дополняем группу контролируемых звуков согласно типологии А.А. Кибрика, который, говоря о неречевых звуках, делит их на две категории [Рассказы о свидениях: корпусное исследование устного русского дискурса 2009: 356]:

1) косвенно связанные с процессом речепорождения и обладающие дискурсивной семантикой (вздохи, чмоканье, цоканье языком, всхлипы, откашливание и др.);

2) не связанные с процессом речепорождения и семантически не нагруженные (кашель, шмыгание носом).

Из перечисленных неречевых звуков релевантными для материнской речи в русской лингвокультуре является пение без слов:

(36) *Это ручка у коляски. Мама вот Катю качает а-а-а-а-а.*

На графике изображена мелодика данной фразы, заключающаяся в двух фрагментах с восходящей ЧОТ и в двух фрагментах нисходяще-восходящей ЧОТ вокализации одного и того же звука:

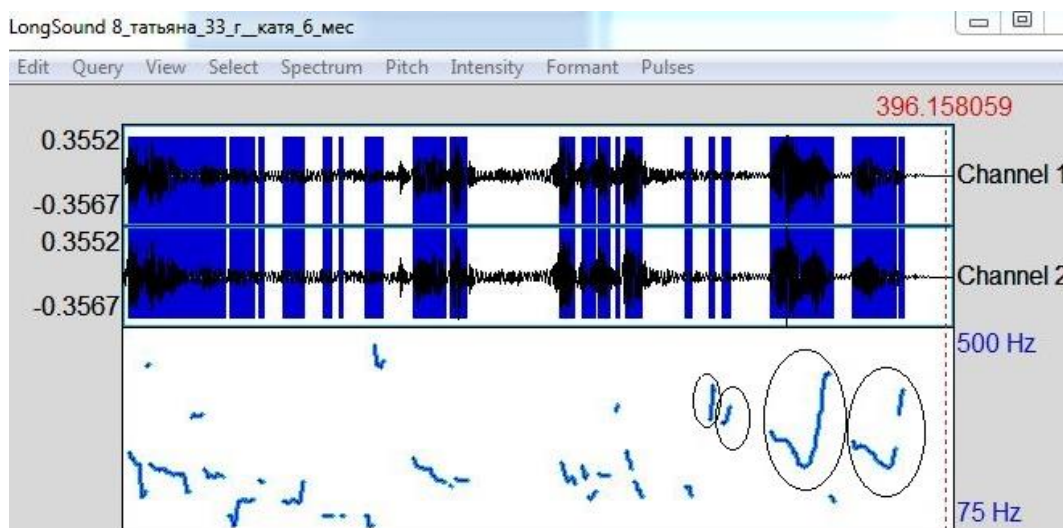


Рисунок 11. Графическое сопровождение примера 36

Овалами на данном рисунке выделены фрагменты пения без слов. Третий и четвертый выделенные фрагменты на данном графике характеризуются более широкой амплитудой движения ЧОТ и вербальное (лексическое и

интонационное) совпадает с невербальным: мать демонстрирует ребенку действие – качание коляски и сопровождает его мелодической вокализацией.

К группе бормотания мы отнесем специфические неречевые звуки, произносимые матерями, когда они хотят повторить то, что только что артикулировал ребенок:

(37) *Qu'est-ce que tu veux dire ? [Abuem]?* (Что ты хочешь сказать? Абуэм?)

(38) *Аэ-э, аэ-э. ...я-и!*

Наряду с уже описанными явлениями, во французской материнской речи мы наблюдаем особое просодическое явление понижения тона, коррелирующее с фонетическими изменениями (пример 39):

(39) *Ouai, coucou, Lulu. Coucou, mon chéri d'amour... Ouai ? Ha ha ha ... Ouai ? (Да, куку, Лулу. Куку, мой родной и любимый... Да? Ха-ха-ха... Да?)*

Данный пример показателен, поскольку в нем отражаются различные варианты произнесения лексемы *ouai* (искаженный, разговорный вариант слова *oui*), в том числе вариант произношения с придыханием. Рисунок 7 отражает графическое изображение примера 39, в котором подчеркнутые лексемы соответствуют выделенным овалами фрагментам графика.

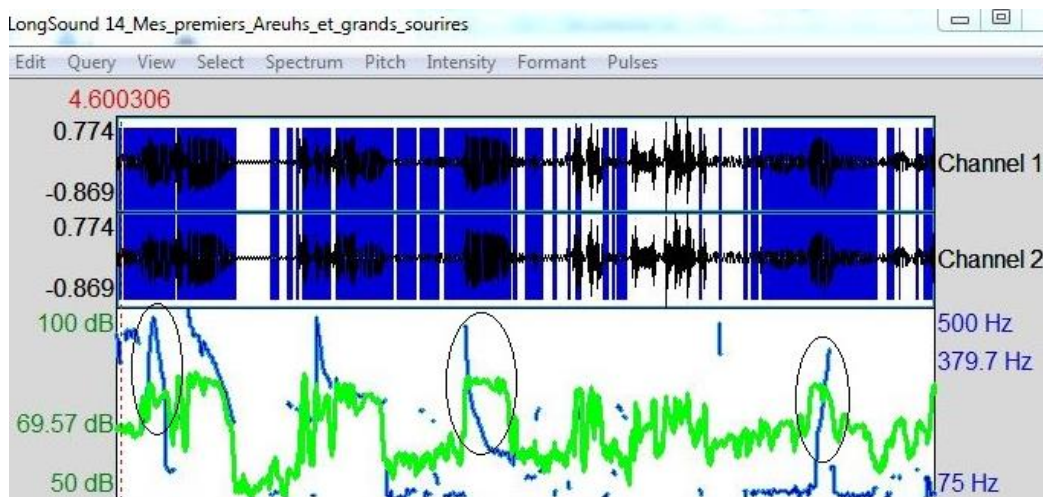


Рисунок 12. Графическое сопровождение примера 39

Первое употребление междометия *ouai* в примере 39, выделенное на графике первым овалом, характеризуется длиной гласного, которая

сопровождается восходяще-нисходящей конфигурацией ЧОТ и ровной интенсивностью голоса с незначительным понижением (83,38 Дб – 63,586 Дб).

Третий вариант произнесения характеризуется повышением ЧОТ (85,288 Гц – 408,757 Гц) и интенсивностью звука (66,607 Дб – 80,187 Дб). Акустическое восприятие данного фрагмента позволяет определить интонацию как вопросительную, с оттенком удивления. При произнесении мать пристально смотрит в глаза ребенку, чуть приближаясь к нему, как будто желая удостовериться в наличии/отсутствии реакции на фразу, произнесенную ранее.

Второй вариант употребления междометия *ouai* характеризуется появлением придыхания и удлинением конечного гласного, следующего после придыхательного *h* [*uhε:*]. Произношение *ouai* в данном варианте сопровождается значительным понижением ЧОТ (462,785 Гц – 80,689 Гц) и ровной интенсивностью голоса, снижающейся к концу произнесения междометия (82,093 Дб – 60,829 Дб). К тому же с понижением тона в голосе матери появляется вибрация, посредством которой мать может выражать умиление, одобрение действий либо поведения ребенка: в данной ситуации ребенок реагирует на голос матери, а его гуление воспринимается как ответные реплики в ситуации коммуникации. Смех в речи матери трактуется нами как дополнительное средство положительной эмоциональной окраски высказывания.

Подводя итог по данной ситуации отметим, что во французском языке обнаружено большое количество неречевых звуков, косвенно связанных с процессом речепорождения и обладающих дискурсивной семантикой. К этой категории звуков мы отнесем многочисленные причмокивания, звуки, производимые при помощи пальцев рук и губ, создающих вибрации на выдохе (напоминающие звук «тпру» для остановки лошадей, только более продолжительные), а также «улюлюканья», напоминающие боевой клич индейцев, употребляющиеся в ситуации бытового общения. Данные звуки не поддаются транскрипции. Для французской лингвокультуры, как и для русской, в ситуации повседневных дел использование неречевых звуков является типичной характеристикой материнской речи. Появление придыхания, коррелирующего с

изменением ЧОТ и с удлинением гласного звука, выступает окказиональной характеристикой материнской речи во французской лингвокультуре.

5. Ситуация развития и обучения.

Данная ситуация наименее всего подвержена изменениям в фонетическом плане, поскольку мать осознает, что она задает своему ребенку образец как в действиях, так и в речи. Из просодических особенностей, схожих с особенностями в рассмотренных ситуациях, мы выделяем лишь повышение ЧОТ. Зарубежные исследователи приводят данные, согласно которым младенцы лучше реагируют именно на высокие частоты: наиболее благоприятная для восприятия частота – 500 Гц [Sachs, 1979: 53]. И действительно, поскольку интонация тона позволяет обратить внимание на тот или иной фрагмент речи, то в ситуации обучения это становится необходимым способом привлечения внимания ребенка: мать интонационно выделяет названия предметов в игре: *поезд, вагончик, дорога, крышечка*; признаки предметов: *колючий, гладенькая, скользкая*; ожидаемые действия от ребенка: *прилети, потрогай, наклей*. К сожалению, невозможно продемонстрировать графики амплитуды ЧОТ в данной ситуации, поскольку вокализации детей, активно взаимодействующих с матерями в данной ситуации, искажают данные электронно-акустического анализа.

Во французском материале встретилось большое количество звукоподражательных слов, условно имитирующих звуки, издаваемые животными. При этом мать может использовать их как в функции имитации звуков, издаваемых животными, птицами: *теиһ-теиһ (му-му), тiаои-тiаои (мяу-мяу), соiп-соiп (кря-кря), һi-һап (и-а-а)* (пример 40), так и в функции наименования субъекта: *ип сиiсиi (чик-чирик), ип тiаои (мяу), ип теиһтеиһ (му-му)* (пример 41). Отметим также пример 42, в котором названные функции сочетаются. При передаче французских звукоподражательных слов на письме мы дифференцировали функции слов орфографически: через дефис записаны звукоподражательные слова в функции имитации, единым словом обозначены звукоподражательные слова в функции наименования субъекта.

(40) *Comment il fait, le petit âne ? Hi-han, hi-han... Hi-han, ouai. Hi-han (Как говорит ослик? И-а-а, и-а-а. И-а-а, да. И-а-а);*

(41) *C'est qui? Le meuhmeuh?(Это кто? Му-му?)*

(42) *Regarde le cuicui. Cui-cui, cui-cui (Посмотри на птичку. Чик-чирик, чик-чирик).*

Ситуация обучения в данных примерах реализовалась через использование предметов – мягких и пальчиковых игрушек, с помощью которых мать устанавливала денотативные связи предмета и звуковой формы. Кроме того, женщина многочисленными повторами корректировала фонетическую составляющую речи ребенка.

Обобщив данные, полученные в результате изучения фонетико-просодической стороны речи матери, мы выделяем следующие фонетические и просодические характеристики речи женщины в социальной роли матери:

универсальные:

– общий высокий тон, характерный как для фатического общения, так и для общения дидактической направленности;

– чувствительность фонетического и просодического оформления речи к таким факторам, как психологическое и физическое состояние ребенка (устал, выполняет новый вид деятельности, испытывает физическую нагрузку и т.д.), общая ситуация общения (мы выделили 5 таких ситуаций), ключевыми для которой являются факторы ведущей деятельности, реализуемой в диаде, и места данного взаимодействия в режиме дня ребенка;

– выраженная иконическая функция просодического и фонетического оформления речи – при помощи фонетики и просодики мать стремится проиллюстрировать, раскрыть перед ребенком связи и отношения в окружающем мире (например, удлинение гласного как бы повторяет замедление движения при выполнении физических упражнений или увеличение громкости произнесения звука или слова совпадает с ростом интенсивности прилагаемых физических усилий, а звукоподражательные слова и вокализации служат более полному раскрытию семантики слова);

типичные для русской и французской лингвокультур:

– значимость звукоподражательной лексики, междометий, неречевых звуков;

типичные для русской лингвокультуры:

– значимые отклонения от русской произносительной нормы, неприемлемые даже для разговорной устной речи, призванные передать высокую эмоциональную окрашенность высказывания, материнскую гипернежность: удлинение гласных и согласных звуков, палатализация зубных согласных звуков, замена небно-зубных звуков зубными, диерезы;

типичные для французской лингвокультуры:

–палатализация согласных.

Отметим, что по степени выраженности фонетико-просодических особенностей не все ситуации общения имеют одинаковый статус. Так, наиболее специфичной с точки зрения фонетики и просодики как в русском, так и во французском материале является речь матери в ситуациях проведения гигиенических процедур и повседневного общения, а наименее подверженной фонетическим изменениям является ее речь в ситуации развития и обучения ребенка.

2.3. Лексические особенности речи женщины в социальной роли матери на материале французского и русского языков

2.3.1. Апеллятивы в общении матери с ребенком

Для описания лексической составляющей в коммуникации матери с ребенком мы обратились прежде всего к апеллятивам. Под апеллятивами мы, вслед за Л.П. Крысиным, понимаем обращение – собственное имя или нарицательное существительное в функции обращения к собеседнику [Толковый словарь иностранных слов 1998]. Имеющийся материал позволяет классифицировать используемые женщинами апеллятивы на имена собственные и

имена нарицательные. К именам собственным относятся непосредственно имя ребенка и различные варианты его производных:

(43) *Мирослав, Мирославыч, Мируся, Мирославка, Мирославочка, Мирошек;*

(44) *Маруся, Марушь, Маиш, Маишка, Маша – радость наша;*

(45) *Лер, Лера, Лерусик, Лерочка;*

(46) *Анфиса, Фиса, Фисочка, Анфисочка;*

(47) *Нелечка, Неля;*

(48) *Катюша, Катя;*

(49) *Lauralie (Лорали);*

(50) *Marius (Мариус).*

Апеллятивы – имена собственные служат ведущим способом обращения матери к ребенку. Некоторые из матерей в этом случае активно используют словообразование, в основном суффиксацию (например, с именами Мирослав, Мария, Валерия см. примеры 43–45). Есть матери, которые предпочитают общеупотребительные именные производные (с именами Нелля, Екатерина см. примеры 47–48). Во французском корпусе словообразование не находит отражения в категории апеллятивов.

Имена нарицательные, используемые в общении с ребенком, более разнообразны. Здесь наблюдается большее количество производных слов. Мы разделили нарицательные апеллятивы на следующие группы:

а) по принадлежности к семье, по родству: *дочь, доча, сына, сынуля, сынулечка, сын, роднулька, сынуль, сынулька, мой маленький ребенок, мой ласковый ребенок, mon bébé (мой малыш), mon cher enfant (мой дорогой ребенок);*

б) зооморфизмы: *зайчик, зайка, цыпленочек маленький, маленький лисенок, моя стрекоза, киса, вредная таракашка, minette (кошечка);*

в) по предпочтению действий: *болтушка, болтун, грызулька, сопелкин, кривляскин, агушечка моя;*

г) по негативной оценке ребенка либо его действий: *развалюха, бяка маленькая, залаза, хулиганка, хулиганочка, козявка, вредная таракашка;*

д) по внешним реальным либо приписываемым качествам: *красавица, вкусная такая девочка, маленький мой карапуз, малыш, красотуля, красотулька, маленькая девочка, малюсень, моя красота, моя сладкая, мой ласковый ребенок, ma petite (моя маленькая), mon petit (мой маленький), mon ange (мой ангел);*

е) по гендерным признакам: *молодец - парень, сильный мальчик, девочка.*

Также мы можем классифицировать нарицательные апеллятивы по количеству лексем:

а) однословные: *болтушка, зайка, доча;*

б) многословные: *сильный мальчик, моя садкая, маленький лисенок.*

Отметим, что не каждая мать использует большое количество нарицательных апеллятивов. Этот факт может зависеть от ситуации: наиболее активное их употребление отмечается в ситуациях купания, массажа, пробуждения.

В материале французских диад также встречаются апеллятивы двух категорий: имена собственные и имена нарицательные. В апеллятивах – именах собственных во французской лингвокультуре не было обнаружено применение словообразовательных моделей – французские матери используют для обращения либо полное имя своего ребенка:

(51) *Marius, on tient la main, on tient la main (Мариус, держись за ручку, держись за ручку);*

либо нарицательный апеллятив:

(52) *Coucou, mon coeur. Ça va ? tu as bien dormi ? (Куку, мое сердечко. Как дела? Ты хорошо спал?)*

Нарицательные апеллятивы во французском материале представлены лишь многословными вариантами. При этом в каждом из них мать идентифицирует ребенка как «своего» через притяжательные прилагательные *mon/ma* (мой/моя):

(53) *Bonjour, mon coeur...; Oh, c'est bien, mon ange; Mon cheri d'amour...; Mon chéri/ ta chérie....; Mon amour... (Здравствуй, мой родной...; Ох, вот так, мой ангел; Мой дорогой и любимый...; Мой дорогой/моя дорогая; Мой любимый).*

Из общего количества нарицательных апеллятивов при обращении к детям от 0 до 1,5 лет по всем ситуациям общения выявлены наиболее часто встречающиеся. Процент апеллятивов, содержащих нижеследующие корневые морфемы, от общего количества выявленных в нашем исследовательском корпусе нарицательных апеллятивов отражен в таблице 4.

Таблица 4 – Частотность корневых морфем в нарицательных апеллятивах

№	Русский материал		Французский материал	
	Корневая морфема	Процент употребления	Корневая морфема	Процент употребления
1	<i>Доч-</i>	20 %	<i>Petit(e)</i>	30 %
2	<i>Мал-</i>	19 %	<i>coeur</i>	10 %
3	<i>Сын-</i>	14,9 %	<i>Cher(e)</i>	10 %
4	<i>Крас-</i>	7 %	<i>ange</i>	7 %
5	<i>Зайц- (зайч-)</i>	5,7 %	<i>amour</i>	6 %
6	<i>Дев- (девч-)</i>	4,8 %	<i>bébé</i>	6 %
7	<i>Слад-</i>	3,9 %	<i>belle</i>	4,6 %
8	<i>Крапуз-</i>	2,2 %	<i>gars</i>	4,6 %
9	<i>Ребенок</i>	2,2 %	<i>fille</i>	4 %
10	<i>Парень</i>	2,2 %	<i>enfant</i>	3,4 %
11	<i>Мальч-</i>	2,2 %	<i>trésor</i>	3 %
12	<i>Болт-</i>	2,2 %	<i>minette</i>	3 %
13	<i>Солн-</i>	1,7 %	<i>cocotte</i>	2,8 %
14	<i>другие</i>	12 %	<i>другие</i>	5,6 %

Опираясь на полученные результаты, можно сказать, что для русских матерей приоритетными характеристиками собственных детей являются их социальные роли дочери или сына, а также такие качественные характеристики,

как маленький размер и красота. Подобное утверждение основано на данных наиболее частого употребления определенных корневых морфем (строки 1–4 табл. 4).

Для французских матерей значимой является такая качественная характеристика ребенка, как размер. Кроме того, мать воспринимает ребенка как часть себя (строка 2), как важную составляющую своей жизни (строка 3), а также приписывает ему определенные качества (строка 4).

Кроме того, в русском языке более развита словообразовательная составляющая аффиксов, о чем свидетельствует использование разнообразных суффиксов для образования аффиксов:

-к-: *Мирославка, козявка;*

-ок-: *малышок, лисенок;*

-еньк-: *Мирошенька, доченька;*

-ек-: *Мирошек;*

-очк-/-ечк-: *Лерочка, агушечка, хулиганочка, сынулечка;*

-ушк-/-юшк-: *болтушка, Катюшка;*

-ашк-: *таракашка;*

-ус-: *Леруся;*

-усь: *малипусь;*

-ул-: *девчуля, красотуля, сынуля;*

-ульк-: *сынулька, красотулька, роднулька;*

-к- + -ин-: *сопелкин, кривляскин.*

Во французском же языке в аффиксах наблюдается использование лишь корневых морфем.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что универсальной чертой для французской и русской лингвокультур является использование в речи матери серии многократных повторений имени ребенка, а также употребление нарицательных аффиксов. Отметим, что для французской лингвокультуры, в отличие от русской, специфической характеристикой будет однократное использование в речи нарицательных аффиксов.

2.3.2. Качественно-количественный анализ лексической составляющей материнской речи

Поскольку одной из характерных черт материнской речи на лексическом уровне являются повторы [Колмогорова 2013; Гайкова, Ляксо 2011: 66–74], то наряду с выявлением наиболее частотных слов и групп слов мы ввели такую измеряемую величину, как коэффициент лексической вариативности в материнской речи.

Так, для описания лексической стороны каждой ситуации мы с помощью программы обработки текстов SimWordSorter вычислили для русскоязычного материала нашей выборки коэффициент, отражающий отношение различных словоформ к общему количеству словоформ. Поясним, что данная программа была разработана с учетом морфологии русского языка, поэтому она оказалась неприменима для французского материала, который обрабатывался по критериям тематических и лексико-семантических групп, а также частотности ЛЕ. Таким образом, здесь и далее для каждой ситуации общения в первой таблице приведены данные по русскому материалу, а дальнейший анализ будет представлен для обоих языков.

Кроме того, необходимо пояснить, что материал нашего исследования имеет специфические лексические особенности: если слово подвергается повтору в материнской речи, то повторяется одна и та же его словоформа. Следовательно, количество лексических единиц (далее – ЛЕ) и словоформ в нашем материале совпадает, поэтому в тексте настоящей работы мы будем использовать термин «ЛЕ», а термин «словоформа» привлекается для пояснения некоторых параметров, указанных ниже.

Для детального анализа повторов в речи матери в таблицах будут представлены следующие параметры:

– коэффициент вариативности – отношение различных словоформ к общему количеству словоформ. Чем выше данный показатель, тем меньше повторов словоформ присутствует в речи;

- общее количество ЛЕ – количество словоформ, произнесенных в данной ситуации, включая повторы;
- уникальные ЛЕ – количество различных словоформ (включая служебные слова), произнесенных в данной ситуации;
- однократно употребленные ЛЕ – словоформы, которые не повторились в диаде в данной ситуации;
- многократно употребленные ЛЕ – словоформы, употребленные в диаде в данной ситуации два раза и более;
- доля многократно употребленных ЛЕ – высчитывается от общего количества произнесенных слов;
- среднее количество повторов – для слов, употребленных два раза и более (в скобках указывается также числовой диапазон).

2.3.2.1. Ситуация пробуждения ребенка

Ситуация пробуждения ребенка нашла свое отражение в 5 диадах русского исследовательского корпуса и 3 диадах французского. Для анализа повторяющихся ЛЕ в материнской речи в данной ситуации мы составили таблицу (табл. 5), где отразили числовые показатели вышеуказанных параметров.

Таблица 5 – Анализ словоупотреблений в ситуации пробуждения ребенка

Диада	Коэффициент вариативности	Общее кол-во ЛЕ (100 %)	Уникальные ЛЕ	Однократно употребленные ЛЕ	Многократно употребленные ЛЕ	% многократно употребленных ЛЕ	Среднее кол-во повторов
2	0,66	33	22	11	11	33 %	2 (2)
6	0,72	58	42	29	13	22 %	2,2 (2–3)
9	0,56	23	13	7	6	26 %	2,6 (2–4)
10	0,61	18	11	7	4	33 %	2,75 (2–3)

13	0,73	46	34	25	9	19.5 %	2,3 (2–3)
----	------	----	----	----	---	--------	-----------

Для ситуации пробуждения для русскоязычных матерей показатель лексической вариативности находится в пределах 0,56–0,73. Колонки с показателем многократного употребления слов и доли многократного словоупотребления показывают, что повторяющихся ЛЕ в материнской речи в данной ситуации меньше (в некоторых случаях в несколько раз меньше), чем лексем единичного употребления. Среднее количество повторов ЛЕ составляет от 2,0 до 2,7, что в целом совпадает с диапазоном повторов по каждой из анализируемых диад. Для более подробного анализа лексической составляющей опишем тематические и лексико-семантические группы слов, релевантные для данной ситуации общения.

Под тематическими группами слов понимаются «объединения слов, основывающиеся не на лексико-семантических связях, а на классификации самих предметов и явлений» [Филин 1982: 231]. Лексико-семантические группы слов (далее – ЛСГ) мы, вслед за П.Н. Денисовым, понимаем как парадигматические объединения слов, которые принадлежат к одной части речи и обладают однородными и, по крайней мере, сопоставимыми значениями [Денисов 1993: 136]. Ф.П. Филин, отмечая трудность разграничения данных понятий, утверждал, что в некоторых случаях тематические группы могут полностью совпадать с ЛСГ. Поскольку в материале нашего исследования тематические группы и ЛСГ часто совпадают, при совпадении выявленные объединения слов будут называться тематическими группами, а в случае необходимости их разграничения будет использоваться и термин «лексико-семантическая группа».

В ситуации пробуждения ребенка многократно употребляются слова из следующих тематических групп слов:

а) имя ребенка:

(54) *Кто там? Лера. Да, Лера;*

б) нарицательное обращение к ребенку:

(55) *А ты моя девочка, ты моя сладкая;*

(56) Солныско насе, солныско;

в) этикетные реплики:

(57) Привет, говорит, привет;

(58) Доброе утро! Доброе утро, сынуль. Доброе утро, да?

(59) Coucou, mon chéri. Ca va ? Tu as bien dormi ? (Привет, мой родной. Как дела? Ты хорошо спал?).

г) глаголы констатации состояния:

(60) Проснулась? Ты проснулась?;

д) глаголы инициирования действий ребенка. К таким лексическим средствам относятся глагол *давать* в значении ‘отдать, передать’ (пример 61), частица *давай* с модальным значением в сочетании с глаголом в форме повелительного наклонения 2-го лица ед.числа (пример 62), 1 лица мн.числа (пример 63), либо форма повелительного наклонения 2-го лица ед.числа (пример 64):

(61) Вставай, давай ручки. Давай ручки;

(62) Давай вставай, Катенька;

(63) Ручками давай потянемся, потянемся, потянемся;

(64) ... помаши тете ручкой, помаши;

е) номинация частей тела ребенка:

(65) Tu fais des sourires? Avec ton pouce? (Ты улыбаешься? Вместе с пальчиком?).

Проведя анализ, мы выявили универсальные и типичные лексические средства, используемые русскими и французскими матерями в ситуации пробуждения ребенка. К универсальным средствам (встречающимся в каждой из диад) относится использование многократных обращений к ребенку, глаголов констатации состояния; к типичным (встречающимся в подавляющем большинстве диад) – использование этикетных реплик, а также глаголов инициирования действий.

2.3.2.2. Ситуация подготовки ко сну

В процессе изучения лексического наполнения материнской речи было обнаружено, что речевые характеристики общения в диаде «мать – ребенок» в такой режимный момент, как подготовка ребенка ко сну, отличаются от ситуации пробуждения по числовым показателям. В связи с этим, хотя изначально ситуация подготовки ко сну не была выделена в качестве самостоятельной ситуации, в рамках изучения лексической стороны речи мы описали эту ситуацию отдельно. Рассмотрены 2 русские диады и 1 французская (общий объем записей – 2 часа), числовые показатели отражены в таблице 6.

Таблица 6 – Анализ словоупотреблений в ситуации подготовки ко сну

Диада	Коэффициент вариативности	Общее кол-во ЛЕ (100 %)	Уникальные ЛЕ	Единожды употребленные ЛЕ	Многократно употребленные ЛЕ	% многократно употребленных ЛЕ	Среднее кол-во повторов
4	0,4	200	80	48	32	76 %	4,09 (2–13)
12	0,5	239	133	92	41	61,5 %	3,7 (2–12)

Для ситуации подготовки ко сну коэффициент лексической вариативности для русскоязычного материала составляет 0,4 – 0,5. Данный показатель гораздо меньше, чем в ситуации пробуждения ребенка, и указывает на то, что в материнской речи присутствует много повторов. Действительно, на общее количество слов приходится практически в два раза меньше уникальных ЛЕ. Единожды произнесенные слова представляют собой чуть больше половины от количества уникальных слов и словоформ, соответственно, количество многократно употребленных слов и словоформ составляет значительную часть, хоть и не достигающую половины. Анализ многократно употребленных слов в

речи матери в данной ситуации показывает, что в среднем слово повторяется 3,7–4,09 раза, при этом диапазон повторов составляет от 2 до 13 употреблений.

Из наиболее частотных слов мы выделяем следующие словоформы, которые повторяются чаще всего подряд, в одной либо следующих друг за другом фразах:

Таблица 7 – Наиболее частотные ЛЕ в ситуации подготовки ко сну

Диада	ЛЕ					
4	Спать	Ну	Спи	Ложись	Я	А
	13	11	10	10	10	10
12	Все	На	Давай	Ну	Ложись	А
	12	7	7	7	6	6
21	Тu	Mon	Allez			
	15	10	7			

Наиболее частотные лексемы представлены группами знаменательных и служебных слов:

а) знаменательные слова:

– местоимение *я*:

(66) *Я кому говорю спи! Я кому говорю спи ложись!*

– местоимение *tu*:

(67) *Tu as sommeil ? (Ты хочешь спать ?)*

– глагол в форме повелительного наклонения *ложись*:

(68) *Ну-ка ложись спать! Ложись спать!*

– глагол в форме повелительного наклонения *спи*:

(69) *Я кому говорю спи ложись! Я кому говорю спи!*

(70) *Fais dodo, mon poussin (Спи, мой цыпленок)*

– глагол в форме инфинитива *спать*:

(71) *Без зайки будешь спать?*

б) служебные слова; данные лексические единицы не повторяются в следующих друг за другом высказываниях, однако, поскольку их количество в речи матери достаточно велико, представляется важным описать их употребление в рассматриваемой ситуации:

– лексическая единица *ну*, которая в большинстве случаев является составным элементом частицы *ну-ка* для инициации действия:

(72) *Ну-ка ложись спать!*;

(73) *Ну-ка спи говорю!*;

В качестве частицы в значении удивления (в соответствии с классификацией ресурса «Русская грамматика – 80») [Русская грамматика. URL: <http://www.rusgram.narod.ru/>]:

(74) *Ну ты кричать...;*

кроме того, *ну* может выступать в качестве междометия (следуя металингвистической разметке НКРЯ) [НКРЯ. URL: <http://www.ruscorpora.ru/>]:

(75) *Ну сьто это?;*

– вопросительная частица *а* (следуя металингвистической разметке НКРЯ) [НКРЯ, URL: <http://www.ruscorpora.ru/>]:

(76) *Почему не спишь, а?;*

– союз *а*:

(77) *А, еще язык высовывает;*

– формообразующая частица *давай*:

(78) *Давай, Ром, лекарство еще выпьешь;*

– *allez* в значении частицы для призыва к действию:

(79) *Allez, on va au lit (Давай, пойдём в кроватку);*

– притяжательное прилагательное *mon*:

(80) *Oui, mon coeur, dors (Да, мой родной, спи).*

Ситуативно обусловленной является тематическая группа сна. В данную группу входят следующие лексемы: *ложиться, спать, ночь, кровать, бай-бай, спальня, пижама, уложить, dormir (спать), le lit (кровать), se coucher (ложиться)*. Данные лексемы актуализируются в речи в различных формах

(например, *спать, спи, спишь, спит, спим*) и в совокупности составляют более половины от общего количества употребленных словоформ.

Лексико-семантическая группа частей тела представлена следующими лексемами: *бочок, лобик, носик, ноги, щечка, глазки, пузико, попа, попка, le nez (нос), les yeux (глаза), les pieds (ноги), la main (кисть руки), le ventre (живот), les oreilles (уши)*. Данная лексика является ситуативно обусловленной, поскольку в процессе подготовки ребенка ко сну мать совершает над ним такие манипуляции, как переодевание, укладывание в кроватку, поглаживания и поцелуи перед сном, во время которых мать называет части тела ребенка:

(81) *Куда тебя еще поцеловать? Где? В щечку? А еще? А пузико можно? А почему? Я чуть-чуть. Носик?*

В отличие от ситуации пробуждения ситуация подготовки ко сну характеризуется употреблением глаголов действия и движения, с помощью которых делается акцент в большей степени на производимых манипуляциях с ребенком в данной ситуации, нежели на обращении к ребенку: *ложиться, сесть, двигаться, закрывать, кусать, повернуться*.

В ситуации подготовки ко сну используется и эмоционально маркированная лексика (как положительно, так и отрицательно). Так, характерны следующие варианты отрицательно маркированных обращений: *зараза, Марусина, козявка, козявкина*. Некоторые из указанных примеров мы можем назвать эмоционально маркированными и отнести их к разряду инвективной лексики (*зараза, козявка*). Этот момент будет более подробно описан в параграфе 2.5. Группа лексики отрицательно маркированных обращений в данной ситуации относится к окказиональным лексическим средствам.

В противовес инвективной лексике наблюдаются и положительно маркированные обращения: *Маруся, зайка, Cathetinette (Катеринетта), mon bonhomme (мой человечек), minette (котенок), mon petit quinquin (мой кроха), petit roussin (маленький цыпленочек)*, а также группа маркеров эмоциональной близости: *целовать, жалеть, обнимать, embrasser (целовать), câliner (приласкать), faire un calin (ласкать)*:

(82) *Dors, mon petit quinquin, serre tes yeux (Сни, мой кроха, закрывай глазки).*

Лексика, создающая положительный эмоциональный фон, относится к универсальным лексическим средствам для взаимодействия с ребенком в данной ситуации, поскольку она является главным условием достижения цели – уложить ребенка спать.

Во французском материале в данной ситуации наблюдалось исполнение женщиной переделанного варианта классической колыбельной песни, в котором изменено начало текста на более разговорный вариант, адаптированный к ребенку, предположительно самой матерью:

(83) *Dodo minette, Cathérinette.*

Endormez-moi cette enfant

jusqu'à l'âge de quinze ans.

(*Баю-бай, котенок, Катеринетта.*

Усыпите мне эту девочку до ее 15-летия).

В русском корпусе нам также встретились варианты исполнения фрагментов произведений устного народного творчества:

(84) *Баю-баюшки-баю, не ложися на краю,*

Придет серенький волчок и укусит за бочок.

Подводя итог, отметим, что в данной ситуации группа лексики, относящаяся к знаменательным частям речи, является ситуативно маркированной. Наряду со служебными словами универсальными лексическими особенностями в ситуации подготовки ко сну для обеих лингвокультур является лексика тематических групп сна, номинации частей тела, эмоционально окрашенная лексика, а также группа глаголов движения и инициирования действия. Исполнение колыбельных песен является типичной характеристикой для данной ситуации для французской и русской лингвокультур.

2.3.2.3. Ситуация проведения гигиенических процедур

Количественный анализ лексической составляющей в ситуации проведения гигиенических процедур представлен в таблице 8. Были проанализированы записи общения в 5 русских диадах и 2 французских. Числовые показатели, отраженные в таблице 8, демонстрируют, что коэффициент лексической вариативности материнской речи в данной ситуации достаточно низкий и варьирует в диапазоне от 0,37 до 0,63.

Таблица 8 – Анализ словоупотреблений в ситуации проведения гигиенических процедур

Диада	Коэффициент вариативности	Общее кол-во (100 %)	Уникальные ЛЕ	Единожды употребленные ЛЕ	Многократно употребленные ЛЕ	% многократно употребленных ЛЕ	Среднее кол-во повторов
2	0,63	138	88	64	24	53,62 %	3,91 (2–8)
3	0,38	433	165	98	67	77,36 %	5 (2–25)
9	0,55	134	73	42	31	68,65 %	2,96 (2–16)
10	0,37	598	221	120	101	79,93 %	4,78 (2–40)
11	0,42	248	105	53	52	78,62 %	3,75 (2–21)

Данный показатель свидетельствует о высокой степени повторяемости лексики, что подтверждается данными колонки 7 – более 53 % ЛЕ в речи матери употребляются многократно. Об этом же факте свидетельствует колонка 4, отражающая количество уникальных слов по каждой диаде в рамках данной ситуации. Примечательно, что показатель данной колонки по отношению к общему количеству слов (колонка 3) в каждой диаде как минимум в два раза меньше общего количества слов в диаде. Соответственно, чем ниже числовые показатели в колонке 4, тем большее количество лексических единиц в

соответствующей диаде подвержено повторам. Отметим, что наибольшее количество повторов – 40 употреблений одной словоформы в одной диаде.

Поскольку показатели максимального количества повторяющейся лексики различны в каждой диаде, необходимо более детально изучить многократно используемые слова по каждой диаде. Из повторяющихся лексических единиц выявлены наиболее частотные. Отмечаем, что в данном случае основу многократно употребляющихся слов составляют не знаменательные части речи, а служебные. Важным представляется тот факт, что самые частотные по употреблению в речи слова не связаны тематически с ситуацией. Приведем наиболее частотные из них в таблице 9.

Таблица 9 – Наиболее частотные ЛЕ в ситуации проведения гигиенических процедур

Диада	Употребляемые ЛЕ					
2	Давай	Ладно	Вот			
	8	7	5			
3	Так	Вот	Ой	Быстрее	Моя	От (вот)
	25	19	16	15	15	13
9	Давай					
	16					
10	Давай	Так	От (вот)	Вот	Ты	Да
	40	25	21	19	15	14
11	Все	Давай				
	21	18				
24	Tu	L'eau				
	10	7				
27	Tu	L'eau	Bien			
	7	5	4			

Показатели многократно используемых ЛЕ по диадам различны, и не каждая ЛЕ нашла отражение в таблице. Данный факт связан с тем, что, например, в диаде 9 количество употреблений модальной частицы *давай* (16 раз) явно

преобладает над другими ЛЕ. При этом показатель среднего количества повторов в данной диаде минимален и составляет чуть больше 2. То есть количество повторов других ЛЕ в данной диаде составляет примерно одинаковое количество: 2–4 употребления. Следовательно, в данной диаде мы выделяем только одну наиболее частотную ЛЕ. По этой же причине в диадах 11, 24 выделены два слова с максимальным количеством употреблений.

Максимальные значения количества повторов встретились в диаде 10 с показателями 40 употреблений для ЛЕ *давай* и 25 употреблений для ЛЕ *так*. Чаще всего *давай* имеет значение призыва к действию (пример 85). Практически всегда именно в тот момент, когда мать предлагает начать то или иное действие, она фактически уже приступает к совершению манипуляции с ребенком (протереть лицо, умыться, обстричь ногти).

(85) Давай второй глазик умоем. Давай, закрывай глаз.

Кроме того, словоформа *давай* может употребляться как форма глагола *давать*, что отражено в следующем примере:

(86) Давай ручки, давай маме ручку.

В данном примере мать в силу возраста ребенка не ждет его ответной реакции и сама берет его руку, чтобы протереть салфеткой.

Лексема *вот* в материнской речи передается вариантами произношения *вот* и *от* (19 и 21 употребление соответственно). Мы наблюдаем ее использование в сочетании с лексемой *так*:

(87) Давай правую ножку маме, от так, от так,

или отдельно, в значении указательного местоимения:

(88) Вот она уже, да, вот она узе с краю;

(89) От тут помазем на носках помазем, да, синуль?;

(90) Вот они насы козявки.

Лексическая единица *так*, как уже упоминалось выше, наиболее часто употребляется в сочетании с *вот*, образуя наречие *вот так*. Примечательно, что чаще всего наречие *вот так* повторяется в следующих друг за другом

высказываниях и имеет значение положительного оценочного суждения относительно действия ребенка либо его поведения:

(91) *Вот так, вот так, вытерли все.*

В данном высказывании положительная оценка относится к спокойному поведению ребенка во время умывания.

Однако встречаются случаи, когда в такой же ситуации повтору подвергается не наречие *вот так*, а номинации частей тела ребенка (*ручка, пальчики*). Это объясняется тем, что мать акцентирует внимание не на своих действиях и их оценке, а на теле самого ребенка:

(92) *Давай правую ручку вытрем, от так. Где наши пачики маленькие? От наших пачики.*

К тому же ЛЕ *так* может употребляться и в качестве междометия. В этом случае лексема не подвергается повтору в следующей реплике матери, а лишь употребляется многократно в рамках одной диалогической пары:

(93) *Так, где наши складочки все?*

(94) *Так, давай ручки, давай маме ручку.*

Для диалогической пары 2, которая по общему количеству слов является самой немногословной, наиболее частотными в употреблении являются ЛЕ *вот, ладно, давай*.

Словоформа *давай* в данной ситуации подвержена повторам и употребляется как форма глагола *давать* в повелительном наклонении. Данная ЛЕ в этом случае повторяется несколько раз в одном высказывании:

(95) *Давай, давай пальцы, пальцы давай;*

(96) *Молодец, давай второй пальчик, давай.*

Кроме того, данная словоформа употребляется и в значении призыва к действию. В этом случае речь может идти о многократном употреблении лексемы, хотя собственно повтора может не быть:

(97) *Чё, Марусь, давай ногти постригать. Кто там? Папа ходит?;*

(98) *Маша, Маш, ну давай не будем с мамой воевать. Конечно, ногти ж мама подстригает.*

Лексема *ладно* в исследуемых высказываниях имеет прагматику уступки, уговора и часто за ней следует глагол в отрицательной форме повелительного наклонения:

(99) Ну, ладно, ладно, ладно, не скули;

(100) Да ладно, да ладно, не пищи.

Лексема *вот*, как и в предыдущей ситуации, часто употребляется в сочетании с наречием *так*. После подобного сочетания часто следует мелиоративная лексика, выражающая положительную оценку в адрес ребенка:

(101) Вот так, вот, умница;

(102) Так вот, молодец.

В следующей диаде (диада 3) самыми повторяющимися лексическими единицами являются как служебные части речи, так и знаменательные. Отметим, что по количеству употреблений преобладают именно служебные части речи. Наиболее распространенными являются ЛЕ *так* и *вот*, в большом количестве повторяется фонетический вариант *от*. Как уже упоминалось, данные лексемы часто употребляются в сочетании друг с другом, образуя серии повторов в двух вариантах: повторяется либо вся конструкция *вот так / от так*:

(103) О ти моя рыбочка, от так, от так, от так, от так, от так, от так;

(104) Ой молодец, молодец, от так, от так, от так;

либо ее часть *вот*:

(105) Повалялись и хватит. Вот так вот;

(106) Сынуля. Во-от, вот так, вот, коне-есно.

Конструкция *вот так* в данной диаде имеет значение положительно оценочной реплики, относящейся к действиям либо поведению ребенка. Так, в первых двух примерах мать положительно оценивает активные движения ребенка в воде, его стремление начать плавать. Именно с этим связано употребление зоонима *рыбочка* в качестве похвалы.

Междометие *ой*, часто встречающееся в данной диаде, используется в эмоционально окрашенных репликах, положительно оценивающих ребенка, либо его действия. Данную лексическую единицу можно встретить как в собственно

повторах (примеры 107, 108), так и единично (примеры 109, 110). Отметим, что междометие *ой* нередко употребляется с прилагательным *какой*, которое входит в число наиболее частотных ЛЕ для данной диады (см. табл. 8). Примеры 107–110 демонстрируют варианты употребления подобной конструкции «междометие *ой* + прилагательное *какой*», при этом прилагательное может употребляться для номинации как ребенка мужского пола, так и женского в форме женского рода с существительными общего рода (*умничка*) (пример 107):

(107) *Ой* ти *моя рыбка. Ой* скорей, скорей, скорей, скорей, скорей. *Ой* ти *моя умница;*

(108) *Ой* молодец, какой молодец. *Ой* молодец какой, *сосредоточенно бегают;*

(109) *Ой,* молодец, молодец какой. *Та-ак. Тё такое?*

(110) *Ой* ты *моя умничка* какая, *бегают так быстро.*

В диаде 9 ситуация проведения гигиенических процедур по общему количеству слов является самой краткой из представленных. В ней мы можем выделить в качестве многократно повторяющихся и значимых ЛЕ лишь словоформу *давай*:

(111) *Ну* давай *щас будем умываться. Давай *будем умываться с тобой, давай?* Давай *глазки помоем;**

(112) Давай *трусики снимем, давай* будем отдыхать на коврике, давай.

Вышеуказанные примеры демонстрируют типичное для данной диады употребление словоформы в модальном значении побуждения к действию.

Во французский речи наиболее частотным является местоимение *tu*, выражающее как побуждение к действию, так и похвалу, положительное отношение к ребенку через употребление наречий и прилагательных с положительной коннотацией, нередко в превосходной степени сравнения:

(113) *Oh, tu es bien là ! (О, вот как ты славно делаешь!);*

(114) *Marie, Marie chérie, petite Marie jolie. Tu es la plus jolie de toutes les petites filles, Marie, trésor... (Мари, родная Мари, маленькая хорошенькая Мари. Ты самая красивая из всех маленьких девочек, Мари, сокровище мое...).*

Частотность употребления лексемы *l'eau*, относящейся к тематической группе водных процедур, продиктована самой ситуацией общения. Перед купанием мать часто сообщает ребенку, что ему предстоит погружение в воду:

(115) *On va aller dans l'eau, Cécile (Мы сейчас пойдём в водичку, Сесиль);*

(116) *Là, dans l'eau le petit bébé (А здесь в водичке маленький малыш).*

Помимо числовых показателей мы ориентируемся и на качественные характеристики высказывания. К таким характеристикам относятся различные вариации употребления имени *Екатерина* в диаде 9, которые не нашли отражения в таблице наиболее частотных ЛЕ именно из-за вариативности форм употребления. Тем не менее в данной ситуации в указанной диаде мать употребляет в высказывании имя своей дочери 9 раз, используя различные формы: *Катя, Катенька, Катюша, Катюшка*. Следует отметить, что форма имени *Катюшка* в материнской речи находит свое отражение в рифмованных строчках:

(117) *Вот какие у нас ушки теперь. Хорошо будут слышать у Катюшки.*

В сравнении с предыдущими диадами, где распространенной конструкцией являлось сочетание *вот так*, а используемые лексемы представляют собой наиболее частотные ЛЕ, в данной диаде подобная конструкция присутствует и даже повторяется, но употребляется лишь дважды:

(118) *Давай головку осторожно, вот так. Вот так, давай ручку.*

Для данной диады самыми употребляемыми оказались ЛЕ *всё* и словоформа *давай*. *Всё* в данной диаде является маркером завершенности действия, материнских манипуляций, это слово произносится в ответ на негативную реакцию ребенка, причем данная лексема может как повторяться в одном высказывании (пример 118), так и употребляться без повторов в различных фрагментах общения в рамках диады (пример 119):

(119) *Все-все-все, больше не буду, не буду.*

(120) *Ну, давай джакузи отключим. Джакузи отключим, да? Все, давай плавай.*

Пример 120 нам также демонстрирует использование словоформы *давай* с модальным значением, которая в первом случае образует повелительное наклонение в значении призыва к действию с использованием формы 1 лица мн. числа (*Ну, давай джакузи отключим*), а во втором случае – приказа с использованием формы 2 лица ед. числа (*Все, давай плавай*).

Особенностью данной диады в сравнении с предыдущими является активное употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов как у существительных:

(121) *А на тебе вот крышечку, крышечку держи;*

(122) *Шеечку давай;*

так и у прилагательных:

(123) *Синенькая, да?*

(124) *Давай, чистенькой доча будет.*

Наряду с выявленными наиболее частотными словами важной характеристикой материнской речи в ситуации проведения гигиенических процедур выступает определение тематических групп слов. В данном параграфе отразим лишь те группы слов, которые значимы для нашего исследования, – ситуативно обусловленные и употребленные многократно.

В ситуации проведения гигиенических процедур выделяются следующие тематические группы лексики:

– наведение чистоты: *чистить, постригать, маникюр, помыться, чистый, ванна, вымыть, помыть, почистить, протереть, умыть, чистенький, мочалка, la baignoire (ванна), le bain (ванна), se laver (мыться), le shampooing (шампунь), laver (мыть), la douche (душ).*

Указанная тематическая группа слов составляет практически половину вокабуляра матери в данной ситуации. Выбор лексем продиктован самой ситуацией общения, поскольку мать во время купания и умывания ребенка постоянно комментирует свои действия:

(125) *И на ножках наши маленькие пальчики тоже надо протереть, да. Раз-два, вот так. Вот носки обтираем;*

(126) *Qui est dans le bain? Cécile ! (Кто сидит в ванне? Сесиль!);*

– вода: *хлюпать, водичка, поплыть, плескаться, водопад-водопадыч, джакузи, брызгаться, купаться, полить, мочить, споласкивать, l'eau (вода), chaud (горячий), froid (холодный).*

Тематическая группа воды в материнской речи чаще всего реализуется в комментариях действий ребенка:

(127) *Чего такое? В водичке плескаешься и плакаешь;*

(128) *Tu veux aller dans l'eau ?;*

– части тела: *ногти, пальчик, пальцы, рука, головочка, ручка, ножки, кулачок, кулак, глазки, ушки, ушеньки, носик, зубки, головка, губки, животик, щечки, рожицы, спиночка, складочки, пупочек, шеечка, les mains (кисти рук), la tête (голова), les pieds (ноги), les dents (зубы).*

Данная тематическая группа является ситуативно обусловленной и одной из наиболее частотных в употреблении, поскольку конечная цель самой ситуации – содержание тела ребенка в чистоте. Наряду с комментированием действий мать называет части тела ребенка, над которыми она совершает манипуляции:

(129) *Ну-ка давай, давай ушки почистит Катюша, ушки Катенька почистит.*

Во французской речи в данной ситуации чаще используются эллиптические конструкции без глагола, с лексемами, называющими части тела ребенка, сопровождающие действия умывания или омывания:

(130) *... Et ta tête... (и голову (умоем));*

– похвала: *здорово, умница, молодец, super, bravo, c'est bien.*

Особенностью материнской речи является похвала ребенка за проявление той или иной реакции либо проявление инициативы как в плане речевой активности, так и в плане двигательной:

(131) *От так, от так, молодец, молодец, побежал Мироша.*

(132) *Vas-y, vas-y, vas-y ! Bravo! (Давай-давай-давай! Молодец!)*

Данная группа лексики представлена ограниченным набором единиц, однако она является достаточно частотной.

Проведенный анализ лексической стороны материнской речи в ситуации проведения гигиенических процедур позволяет выделить следующие универсальные для речи русских респонденток ЛЕ: *давай, вот*; типичные ЛЕ: *так* и окказиональные: *ну, да, все*. Для французских респонденток универсальной чертой является употребление не отдельных ЛЕ, а целых тематических групп номинации частей тела и наведения чистоты. К универсальным характеристикам материнской речи и французских, и русских респонденток в данной ситуации относятся слова, принадлежащие к тематическим группам: вода, наведение чистоты, части тела и лодативная лексика.

2.3.2.4. Ситуация массажа

Ситуация массажа в нашем корпусе представлена 3 русскими диадами. Во французском корпусе данная ситуация не нашла своего отражения. Числовые показатели для анализа лексической стороны речи матери представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Анализ словоупотреблений в ситуации массажа

Диада	Коэффициент вариативности	Общее кол-во (100 %)	Уникальные ЛЕ	Единожды употребленные ЛЕ	Многократно употребленные ЛЕ	% многократно употребленных ЛЕ	Среднее кол-во повторов
2	0,32	678	218	111	107	83 %	5,15 (2–59)
9	0,41	462	191	113	78	75,5 %	4,47 (2–33)
10	0,24	1868	456	241	224	87 %	7,7 (2–114)

Ситуация массажа представлена репрезентативной по количеству ЛЕ выборкой (в некоторых диадах «речевая партия» матери включает в себя до 1868 ЛЕ). Отметим, что данная ситуация характеризуется наименьшим из всех

коэффициентом лексической вариативности и максимальным процентом многократно использованных ЛЕ по отношению к общему количеству слов в диаде. Данный факт указывает на самую высокую повторяемость ограниченного набора словоформ (до 114 употреблений в одной диаде).

Таблица 11 – Наиболее частотные ЛЕ в ситуации массажа

Диада	ЛЕ						
2	Давай	Вот	Ну	Так	Ты	Что	Раз
	59	29	27	23	20	17	15
9	Давай	Вот	Так	Топ	Да		
	33	25	17	14	11		
10	Вот	Так	Давай	Молодец	От	Раз	
	114	98	94	50	44	42	

Из общего количества повторяющихся ЛЕ прежде всего необходимо отметить те, которые выполняют прагматическую функцию регуляции поведения ребенка. К такой группе лексики мы отнесем оценочные высказывания *ой как/какой* (пример 133) *вот (от) так* (пример 134), и частицу с модальным значением для выражения иницирующего действия *давай* (пример 134, 135), которая повторяется в каждой из трех диад в данной ситуации. Данные ЛЕ отличаются от ситуации проведения гигиенических процедур лишь в своем количественном соотношении, поэтому мы не будем подробно комментировать примеры, лишь продемонстрируем их употребление в данной ситуации:

(133) Ой, какой кулак, ой, какой кулак!

(134) Ой, молодец, молодец, от так, от так, от так! Ну давай. *Повалялись и хватит;*

(135) Давай как раз в другую сторону попробуем, давай!

Для ситуации массажа примечательно использование числительных, в частности ЛЕ *раз*, для словесного сопровождения каких-либо упражнений, например разрабатывания у ребенка суставов ног. При этом непосредственно числительное *раз* используется для приведения тела ребенка в необходимое

непривычное положение, а числительное *два*, нередко употребляющееся с ним в паре, соответствует приведению тела ребенка в исходное положение. Поскольку в ситуации массажа определенные серии упражнений необходимо повторить несколько раз, то и ЛЕ, сопровождающие их, тоже повторяются:

(136) *Р-раз-два-а! А, косолатик мой, дочь. Давай, раз-два! Ну, ну, молодец, молодец;*

(137) *Раз-два, еще разок, раз-два, и последних раз и два.*

Кроме того, повторяться могут и другие числительные до восьмого счета, однако такой вариант встречается гораздо реже:

(138) *Давай вот так посгибаем – раз, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь. Ой, как ножки сгибаются, да, сынуля? Пять, шесть, семь, восемь!*

Глагольное междометие *топ* фигурирует в числе наиболее употребляемых лексем, поскольку в диаде 9 именно оно сопровождает такие манипуляции матери, как похлопывание стоп ребенка, при этом звуковое сопровождение имеет каждый хлопок:

(139) *...пощекочем ножками. Топ-топ-топ, топ-топ-топ, топ-топ-топ, топ-топ-топ.*

Лексическая единица *ну*, часто используемая в диаде 2, имеет несколько значений. Употребляясь в качестве междометия, лексема *ну* может выражать побуждение:

(140) *Ой какой кулак! Ну, сунь его в рот что ли;*

(141) *Чё тебе снилось? Расскажи, ну? Расскажи скорей. Скорей, скорей, ну?*

удивление:

(142) *Ну что, что ты переживаешь? Ой, дочь моя, ну что это было?*

недовольство:

(143) *Ну чё у нас кривулечки такие?*

К тому же лексическая единица *ну* может являться частицей в значении выражения согласия, подтверждения:

(144) *Ну, ну, молодец, молодец.*

В дополнение к наиболее частотным лексическим единицам мы выделили две важнейшие тематические группы лексики, релевантные для ситуации массажа:

– двигательная активность: *зарядка, сунуть, разминать, переворачиваться, вытягивать, вытаскивать, выпрямлять, велосипед, вести, массажировать, шевелить, ползти, отнести, балерина, ходить, тянуться, стоять, присесть, массаж, гладить, крутить, потопать, поскользнуть, погнаться, пинаться, скрещивать, разжимать, разгибать, пританцовывать, поднимать, поворачивать, бегать;*

– части тела: *пальчики, ручка, ножки, кулак, животик, рука, рот, кривульки (ноги), жопа, голова, зубик, лицо, волосики, спинка, складочки, бочок, коленочка, булочки, языки, пяточка, попочка, позвоночник, плечики, шейка, бровки, ступня, спиночка, локти, грудь.*

В ситуации массажа средоточением внимания женщины становится корпус ребенка и его физические возможности, именно поэтому данные тематические группы представлены столь широкими списками лексики в речи матери.

Помимо наиболее частотных слов и тематических групп важно отметить использование в ситуации массажа прецедентных текстов, в данном случае потешек:

(145) *Сорока-белобока кашу варила, деток кормила. Этому дала, этому дала, этому дала, этому дала, а этому не дала. Ты в лес не ходил, дров не рубил, печку не топил, кашу не носил, вот не получай ничего, говорит мама-сорока. Да, сынуль?*

Это одна из самых известных потешек, которая традиционно используется для проведения массажа ладони и пальцев рук ребенка, когда, отождествляя персонажей из произносимого текста с каждым пальцем ребенка, мать загибает их к центру ладони, собирая в кулак. Для проведения того же самого способа массажа ладони, но на другой руке мать использует следующую потешку:

(146) *Этот палец в лес пошел, этот палец гриб нашел, этот палец его резал, этот палец приготовил, а этот палец его съел.*

В данном случае, судя по тексту, «персонажами» потешки уже становятся сами пальцы ребенка. В процессе использования подобных фольклорных произведений мать одновременно развивает мелкую моторику, способствует развитию совершенствованию акустической стороны речи, а также установлению денотативных связей объекта действительности и акустического образа.

Таким образом, в ситуации массажа в качестве универсальных характеристик речи женщины выступают ЛЕ *давай, вот, так*, а также лексика из тематических групп «двигательная активность» и «части тела». Типичными характеристиками речи матери во время процедуры массажа является частотное использование числительного *раз* и проговаривание потешек, к окказиональным особенностям материнской речи можно отнести употребление числительных от 2 до 8, а также ЛЕ *ну*.

2.3.2.5. Повседневные дела

Как и в предыдущих параграфах, анализ лексической стороны материнской речи в ситуациях выполнения повседневных дел начинаем с анализа такой характеристики речи, как повторы. Результаты нашего наблюдения отражены в таблице 12. Для анализа использованы видеозаписи 6 русских диалектов и 4 французских.

Таблица 12 – Анализ словоупотреблений в ситуации выполнения повседневных дел

Диада	Коэффициент вариативности	Общее кол-во (100 %)	Уникальные ЛЕ	Единожды употребленные ЛЕ	Многokrатно употребленные ЛЕ	% многократно употребленных ЛЕ	Сред. кол-во повторов
1	0,4	579	233	139	94	40 %	5 (2–23)
2	0,47	227	107	45	62	58 %	3.4 (2–14)
5	0,4	258	103	155	46	44 %	3.1 (2–19)

6	0,7	58	42	45	13	31 %	2,1 (2–3)
7	0,44	121	53	96	25	47 %	3,2 (2–11)
8	0,6	84	50	66	18	36 %	2,9 (2–6)
12	0,5	185	96	55	41	43 %	4,9 (2–8)

В целом ситуация повседневных дел характеризуется средним (по сравнению с другими ситуациями) показателем лексической вариативности, о чем нам говорят результаты в колонке 1, находящиеся в диапазоне от 0,4 до 0,7. Отметим, что верхняя граница данного диапазона (0,7) и соответствующая ей диада 6 характеризуется низкой степенью повторяемости лексики в сравнении с другими. Об этом свидетельствует как наименьший процент употребления часто используемых слов, так и диапазон повторов. В целом по данной ситуации процент многократно используемых ЛЕ не превышает 58 %, а максимальное количество многократно используемых ЛЕ составляет 23 употребления.

В данной ситуации объединены диады, репрезентирующие взаимодействие матери и ребенка в различное время суток (утро, вечер) и в разных ситуациях: кормление, ожидание гостей, наведение порядка, в связи с чем, используемая лексика весьма разнообразна. Универсальных многократно употребляемых ЛЕ в данной ситуации нами не было обнаружено. Тем не менее мы выделяем важные тематические группы лексики, одна из которых наиболее широко представлена именно в ситуации повседневных дел:

– междометия и неречевые звуки. О данном явлении уже упоминалось в параграфе 2.1.1, поэтому лишь перечислим варианты, которые встретились нам в данной ситуации: *прыг, лю-лю, чух, кач, и-и-и, о-о-у, ти-бип, тыг-дыг-дыг, топ-тон, ко-ко, гав-гав, агу, ого-го, охо-хо, ай-яй-яй, угу, у-у-у, та-та-та, ва, а-а, ку-ку, hein, oh, eh bé, [abue], [pr-r-r-r]*;

– части тела: *головка, головушка, бородушка, лоб, нога, глазки, кулачки, пальчики, язык, глазки, личико, le nez (нос), la bouche (рот), le menton (подбородок), les doigts (пальцы), les yeux (глаза), les mains (кисти рук), les pieds (ноги).*

Одной из характерных особенностей данной ситуации является использование в речи матери прецедентных текстов. Такие тексты находят отражение в речи матери во время переодевания ребенка, игры, выполнения домашних дел (наведение чистоты на кухне). В данной ситуации используются следующие типы текстов:

– детские песни (чаще всего из мультфильмов):

(147) *Три-та-три-та-три-та-та. Каждый маленький ребенок вылезает из пеленок. Ля-ля-ля-ля. Каждый маленький ребенок... и всегда куда-то мчится, ля-ля-ля-ля, на-на-на-на. Че ты улыбаешься, маленький такой?*

(148) *Солнышко, солнышко жгучее. Колючки, колючки, колючие. Солнышко, солнышко жгучее. Колючки, колючки, колючие. Ля-ля-ля, ля-ля-ля.*

(149) *Антошка, Антошка, пойдём копать картошку, Антошка, Антошка, пойдём копать карто-ошку! Тили-тили, трали-вали, это мы не проходили, это нам не задавали! Парам-пам-пам! Парам-пам-пам!*

– кроме детских песен, женщины используют в общении с детьми детские стихи и пестушки. При этом данная категория прецедентных текстов, в отличие от песен, обязательно сочетается с невербальными средствами общения:

(150) *Идет коза рогатая за малыши лебятими. Забодая-зободая-зободая! Забодая-зободая-зободая.*

Данный текст обычно сопровождается «боданием козы»: мать складывает указательный и средний пальцы руки, имитируя рога, и сперва показывает «приближение козы», а затем «бодание», когда слегка щекочет ребенка.

(151) *Прыг-скок, прыг-скок, обвалился потолок.*

(152) *На лошадке, на лошадке, у меня звезда на шапке, за плечами автомат, а я маленький солдат.*

Тексты (примеры 151–152) используются в речи, когда ребенок сидит на коленке у матери, а мать в это время имитирует его прыжки.

(153) *Миса косолапый по лесу идет, фыфки собирает, песенки поет. Фыфка отскочила прямо Мише в лоб. Мифа рассердился, и ногою то-он!*

Данное стихотворение сопровождается визуализацией: мать держит в руках игрушечного медведя и, покачивая игрушкой в такт, имитирует действия главного героя стихотворения (передвижение медведя, сбор шишек, топание ногой).

Среди описанных особенностей лексической стороны материнской речи универсальными характеристиками, релевантными как для русскоязычного материала, так и для франкоязычного, будет использование неречевых звуков и междометий, а также тематической группы «части тела». Среди типичных для русских матерей особенностей отметим присутствие в их речи прецедентных текстов.

2.3.2.6. Ситуация развития и обучения

Числовые показатели лексической стороны речи матери в ситуации развития и обучения представлены в таблице 13. Для анализа были взяты видеозаписи общения в данных ситуациях четырех русских и двух французских диад.

Таблица 13 – Анализ словоупотреблений в ситуации развития и обучения

Диада	Коэффициент лексической вариативности	Общее кол-во (100 %)	Уникальные ЛЕ	Единожды употребленные ЛЕ	Многokrатно употребленные ЛЕ	% многократно употребленных ЛЕ	Среднее кол-во повторов
8	0,48	256	123	206	50	40 %	2 (2–13)
13	0,35	1217	427	251	176	79 %	6 (2–41)
9	0,28	1335	378	197	181	85 %	6,2 (2–99)
11	0,33	865	287	140	147	83 %	6 (2–24)

Коэффициент лексической вариативности в проанализированных русских диадах различается: в диаде 13 он довольно низкий (0,35), что указывает на высокую повторяемость ЛЕ в материнской речи, а в диаде 8 значительно выше (0,48), что указывает на сравнительно небольшое количество повторов.

Лексическая сторона материнской речи в ситуации развития и обучения характеризуется наличием универсальных ЛЕ материнской речи, таких как *давай* и *вот*, примеры употребления которых в других ситуациях общения уже были описаны выше. Также мы выявили другие частотные ЛЕ для данной ситуации, некоторые из которых будут отражать специфику развивающей и обучающей деятельности. Количество частотных ЛЕ отражено в таблице 14.

Таблица 14 – Наиболее частотные ЛЕ в ситуации развития и обучения

Диада	ЛЕ			
8	А	Ну	Давай	
	13	8	8	
13	Давай	Вот	Кап	Где
	41	39	38	36
9	Вот	Не	А	Давай
	99	36	33	30
11	Да	Давай	А	На
	24	23	21	20
31	Tu	Çа	C'est	
	31	25	19	
17	Tu	Çа	C'est	
	35	17	28	

Опираясь на вышеуказанные числовые данные, мы определяем специфической чертой материнского речевого поведения частотное использование в речи союза *а*. Его отсутствие в списке наиболее частотных в диаде 13 объясняется высокой степенью повторяемости в целом во всей диаде (до

41 употребления других ЛЕ). Тем не менее, ЛЕ *a* является частотной и насчитывает 26 употреблений в той же диаде.

Часто союз *a* используется в вопросительных предложениях типа *a кто это? А что это? А где?*, либо для демонстрации предмета и обозначения его в пространстве в повествовательных предложениях. В подобных фразах данный союз служит своего рода переходом к следующей мысли и переключает внимание ребенка на другой предмет разговора. Примеры ниже демонстрирует оба случая употребления:

(154) А кто это? Дельфин? ...А бабочка красивая, смотри какая;

(155) А где уточки? Как уточки говорят?

Частица *ну*, о которой уже шла речь в предыдущих параграфах, употребляется в данной ситуации в качестве иницирующей частицы как обособленно, так и в составе части частицы *ну-ка*:

(156) Ну, потрогай, потрогай;

(157) Ну-ка давай посмотрим вот эту елочку.

В одной из диад во время деятельности, направленной на развитие мелкой моторики, наблюдается частое использование лексемы *на*. В данной ситуации лексема *на* представлена двумя вариантами употребления: частицей и предлогом. В значении частицы лексема *на* характеризуется разговорным характером употребления и имеет значение ‘возьми, бери’ [Большой толковый словарь русского языка].

(158) *Та-ак. Складывай. Машину на!*

(159) *И красный на, лепи кружок.*

Предлог *на* служит для указания на пространственные отношения между действием и предметом, на который оно направлено:

(160) *А на столбик мы наклеим кружо-очки, да?*

Лексема *где*, входящая в список наиболее употребляемых для одной из диад, является ситуативно обусловленной. Так, типичным для материнской речи в ситуации обучения становится вопрос *где* + название предмета:

(161) *Ну-ка, а где наш дядя? Где дядя у нас?*

Данный тип вопросов направлен на проверку сформированности денотативных связей, которые мать использует в контексте игры – лепки из пластилина с использованием пластиковых фигурок. Давая ребенку несложные задания – слепить кружок, подать машинку, мать вовлекает его в составление микросюжета игры: машины едут, останавливаются, принимают пассажиров (игрушки) – тех, которых ребенку необходимо назвать, либо показать.

Лексема *да*, являющаяся наиболее частотной для диады 16, чаще всего употребляется в конце вопросительных предложений для побуждения ребенка к ответу:

(162) *Не бойтесь, я же добрый тигра, да? Добрый тигра, да?*

Кроме того, лексема *да* выражает согласие при ответе. При этом и вопрос, и ответ произносятся самой матерью, несмотря на наличие нечленораздельной реакции ребенка на вопрос.

(163) *Можно тигре дорогу переходить? Да-а, переходи скорей, переходи.*

Во французских диадах к частотным словам мы отнесли местоимение 2-го лица ед. числа *tu*, местоимение *ça* и предикативную конструкцию *c'est*.

Наряду с частотными словами определены тематические группы слов, релевантные для данной ситуации:

– Ближайшее окружение. К данной группе мы относим лексемы, обозначающие людей, контактирующих с ребенком. Данная тематическая группа немногочисленна по наполнению как в русской речи, так и во французской, поскольку в ситуации развития и обучения в материнской речи упоминаются только ближайшие родственники: *мама, papa, братик, tatan (мама), papa (papa)*:

(164) *Où est papa ? Où est papa ? C'est papa ? Non, c'est tatan ! Où est papa ? (Где papa? Где papa? Это papa? Нет, это мама! Где papa?)*.

– Части тела, внешность. К данной тематической группе мы отнесем названия частей тела: *пальчики, зубки, ручка, рука, ушки, уши, улыбка, волосы, усы, рот, ротик, голова, le nez (нос), les cheveux (волосы), les genoux (колени), les*

mains (кусти рук), *les bras* (руки), *les dents* (зубы), *les yeux* (глаза), *les pieds* (ноги), *la bouche* (рот).

Данная тематическая группа является ситуативно обусловленной и предполагает как более широкий список лексики, так и частую повторяемость: в диадах данной ситуации присутствует вопросно-ответная форма общения, когда ребенок должен назвать либо показать часть тела, или же когда мать сама называет часть тела ребенка.

(165) *Tu mets les doigts dedans ? (Ты засунешь туда пальцы?).*

– ЛСГ «глаголы речевой продукции и перцепции»: *говорить, посмотреть, потрогать, смотреть, трогать, regarder (смотреть), dire (говорить).*

(166) *Comment tu dis «papa»? «Papa»? Et «maman»? Comment tu dis manger? (Как ты говоришь «папа»? «Папа»? А «мама»? Как ты говоришь «есть»?).*

Данная ЛСГ также является ситуативно обусловленной и подвержена повторам. Используя в речи именно эти глаголы, мать побуждает ребенка к продуцированию речи, изучению новых предметов быта, а также к развитию мелкой моторики и тактильных ощущений.

– Животные. К данной тематической группе мы относим номинации (в том числе и звукоподражательные) животных, насекомых, птиц, рыб: *бабочка, гусеничка, гав-гав, кенгуру, леопард, лошадка, медведь, овечка, петушок, рыба, рыбка, щенок, козленок, лев, собака, собачка, рыбка, дельфин, уточки, орел, le lion (лев), la giraffe (жираф), le crocodile (крокодил), le toutou (гав-гав), le miaou («мяу» - кот), le chat (кот), un bêêê («бе» – баран), hi-han («и-аа» – осел).*

Тематическая группа «животные» является ситуативно обусловленной, многочисленной по количеству слов, но не характеризуется высокой повторяемостью. Как и номинации частей тела ребенка, она часто используется в вопросно-ответной форме общения с ребенком, однако, наблюдается не в каждой диаде в данной ситуации.

(167) *Regarde le miaou. Qui fait miaou? Un chat. Un chat. Regarde. Un chat (Смотри на мяу. Кто говорит мяу? Кот. Кот. Посмотри. Кот).*

(168) *Tu veux regarder le toutou ? (Ты помотришь собачку?).*

– Предметы быта. В данную тематическую группу мы включили те ЛЕ, которые обозначают предметы, находящиеся в поле зрения ребенка: *ложечка, кружка, холодильник, подушечка, коляска, самовар, часы, книжка, флажок, шарик, les coquillages (ракушки), la bouteille (бутылка), le feutre (флломастер).*

(169) *Ooh, les coquillages, tu aimes bien ça ! Tiens (О-о, ракушки, ты их так любишь. Держи).*

Данная группа лексики не является ситуативно обусловленной и практически не подвержена повторам в материнской речи.

– Творчество. Данная тематическая группа включает в себя названия предметов и действия, совершаемые в процессе творческой деятельности ребенка, в основном рисования: *ножницы, рисовать, кисточка, художник, раскрасить, размулевать, приклеить.*

(170) *Садись, щас рисовать будем с тобой, да? Красочками будем рисовать с тобой.*

Несмотря на небольшой объем, тематическая группа «творчество» является ситуативно обусловленной, поскольку она обозначает предметы и действия, характерные для ситуации развития и обучения.

– Игра и игрушки. Данная группа лексики объединяет названия игрушек, их деталей и действий ребенка и матери, совершаемых в процессе игры: *деталь, крепить, поезд, фары, кабина, рычажки, собирать, ломать, сломать, машинка, играть, запчасти, вагончик, подходить, приделать, расшатать, la voiture (машина), le volant (руль), jouer (играть):*

(171) *C'est quoi? C'est une voiture ? Voiture (Это что? Машина? Машина).*

– Чтение. Тематическую группу чтения составляют слова, непосредственно связанные с процессом чтения: *читать, буквы, книжка, книга, livre (книга), lire (читать), image (картинка), азбука.*

Данная группа лексики ситуативно обусловлена, поскольку чтение книг ребенку является неотъемлемой частью процесса его обучения. Малый объем рассматриваемой тематической группы объясняется тем, что мать в процессе

чтения акцентирует внимание не на номинации средств и действий процесса чтения, а на визуальном сопровождении (картинках) и сюжете:

(172) *Давай книжку возьмем. Азбуку сейчас будем учить, да?*

– Прием пищи. Данная группа лексики объединяет слова, обозначающие прием пищи и процесс ее приготовления, а также номинации столовых приборов и кухонной бытовой техники: *микроволновка, вилка, съесть, резать, кушать, греть, кормить, manger (есть), boire (пить), le lait (молоко), la pomme (яблоко), préparer (готовить)*.

Данная тематическая группа не является ситуативно обусловленной и не подвержена повторам в данной ситуации.

(173) *Tu vas préparer un gâteau ?*

– Глаголы повседневного действия. Данная тематическая группа объединяет действия, совершаемые матерью либо ребенком в течение дня: *зацепиться, качать, идти, пить, чесать, прилепить, поднимать, искать, помогать, сидеть, aller chercher (пойти принести), montrer (показать), tirer (вытащить), faire (делать), donner (дать), pénétrer (поместить), lancer (бросить), entrer (войти), mettre (клеить), faire (делать)*.

Группу глаголов повседневного действия мы назовем ситуативно обусловленной, поскольку номинация действий, присущих данной группе, отражается в материнской речи в контексте обучения тому или иному действию и часто употребляется в форме повелительного наклонения либо вопросительных предложений:

(174) *Non, tire. Donne à maman. Donne à maman (Нет, вытащи. Дай маме. Дай маме);*

(175) *Qu'est-ce que tu regardes, ma chérie ? (На что ты смотришь, моя дорогая?);*

(176) *Tu les mets où, les gommettes ? (Куда ты клеишь наклейки?);*

(177) *On fait quoi, Hélène? Tu es en train de faire quoi ? Des gommettes ? (Мы что делаем, Элен? Ты что делаешь сейчас? Наклейки?).*

Французский пример (176) демонстрирует развитие пространственного мышления ребенка в возрасте полутора лет, который наклеивает на лист бумаги цветные стикеры различной формы. В данной ситуации внимание матери сосредоточено на обозначение предметов манипуляции ребенка и инициации детской речи при помощи вопросов.

В связи с ощутимой разницей в числовых значениях, отраженных в таблице 13, наше внимание привлекла русская диада с наименьшим количеством повторов – диада 8. Мы хотим продемонстрировать, что «слабовыраженные» на первый взгляд лексические характеристики материнской речи в данном фрагменте на самом деле имеют свои особенности. В дополнение к общему анализу словоупотреблений по данной ситуации и выявлению тематических групп лексики мы выделили тематические группы слов и ЛСГ отдельно для данной диады:

– ЛСГ «глаголы чувственного восприятия»: *смотреть, трогать*.

Данные глаголы чаще всего употребляются в форме повелительного наклонения и отражают непосредственно задание матери в адрес ребенка с целью освоения ощущений из окружающего мира:

(178) *Посмотри, какая ложка. Горячая ложка, ой, горячая чуть-чуть, да? Ну-ка, потрогай. Ой, какая горячая.*

– тематическая группа «ближайшее окружение, родственники»: *мама, братик, папа. баба;*

(179) *Ну-ка, а тут давай смотреть, кто тут у нас. Братик, братик?*

– Тематическая группа «части тела»: *пальчики, зубки, ручка.*

В процессе обучения ребенка тактильным ощущениям мать использует в речи номинации частей тела, обращая на них внимание ребенка при помощи повторов:

(180) *На, зубки почи. Зубки, зубки там у Кати.*

– Тематическая группа «тактильные ощущения»: *трогать, гладкая, гладенькая, колючий, скользкая, горячая.*

Данная группа слов наиболее частотна и подвержена повторам, поскольку обусловлена темой разговора.

(181) *Какой колючий ежик, да? А теперь смотри, а вот тут какая гладенькая подушка. Потрогай, какая гладенькая подушечка. Видишь, какая гладкая. А здесь какая? А здесь другая, да? Здесь скользящая такая. Давай!*

Речевое поведение матери в данной диаде объясняется использованием обучающих приемов. Женщина развивает тактильные ощущения ребенка и мелкую моторику, опираясь на принцип сравнения, предоставляя для изучения максимально разнообразные поверхности: пластмассовый еж, гладкая подушка, горячая ложка. Таким образом, обучая ребенка, мать не проводит контроль усвоенного материала, либо умений ребенка, а демонстрирует ему новые ощущения.

– Глаголы, обозначающие повседневные действия: *зацепиться, качать, кормить, идти, чесать, прилепить, греть, сидеть:*

(182) *Зацепилась? Давай наклеим, давай сюда наклеим. Наклей! Потрогай, потрогай холодильник.*

В приведенном примере (182) ребенок наклеивает магниты к поверхности холодильника. Мать занимается развитием мелкой моторики ребенка, осваивающего манипуляции удержания предмета в руке и разжимания пальцев, а также тактильных ощущений. Именно с этим фактом связано наличие не столько повторов глаголов данной группы, сколько наименования различных действий.

Обобщив данные, полученные в результате изучения лексической стороны речи матери, выделим следующие лексические характеристики речи женщины в социальной роли матери:

Универсальные характеристики:

– использование наименований частей тела как русскими, так и французскими матерями.

Концентрация количества и повторяемости единиц данного типа лексики может варьировать в зависимости от типа ситуации, языка и индивидуальных

особенностей женщин, но ЛЕ данной группы постоянно присутствуют в речи матерей.

Универсальные характеристики для русской лингвокультуры:

– частотность служебных слов *вот, ладно, ну* независимо от ситуации общения.

Важно, что данные служебные слова, элементарные по своей форме и грамматическому статусу, в материнской речи приобретают прагматическую полифункциональность: *вот* может использоваться и для похвалы, и для ориентации действий ребенка в пространстве, и для указания на окончание одной деятельности и переход к другой и т. д.; *ладно* обозначает уступку, указание на окончание одной деятельности и переход к другой, служит репликой утешения и т. д.; *ну* в сочетаниями с частицами (*-ка, так* и т. д.) служит привлечению внимания, инициации действия, маркирует смену видов деятельности, сопровождает деятельность ребенка в качестве подбадривания и т. д.

Типичные характеристики для русской и французской лингвокультуры:

– использование прецедентных текстов (колыбельных, считалок, стихов) в ситуации подготовки ко сну, а также в ситуации повседневных дел.

Типичные характеристики для русской лингвокультуры:

– активное использование суффиксов для образования апеллятивов как собственных, так и нарицательных.

Употребление определенных корневых морфем нарицательных апеллятивов демонстрирует приоритет выделения матерью социальной роли дочери либо сына, а также внешние характеристики ребенка.

Типичные характеристики для французской лингвокультуры:

– наряду с нарицательными и собственными апеллятивами приоритетное использование в дейктической функции местоимения *tu*.

По степени выраженности лексических особенностей наиболее «сильной» с точки зрения лексической наполненности (по показателям коэффициента вариативности и наполненности тематических групп лексики) и концентрации

повторов в речи является ситуация массажа, наименьшие проявления лексических особенностей в речи наблюдаются в ситуации пробуждения ребенка.

2.4. Типы общения в диаде «мать – ребенок» как фактор лексической и фонетической вариативности речи матери (на материале французского и русского языков)

Описанный материал показывает, что характеристики материнской речи зависят не только от ситуации общения, индивидуальных особенностей женщин, но и от языка. Так, во французском языке в менее яркой форме, нежели в русском, проявляются в целом все описанные выше явления.

Однако ситуация общения и лингвокультура являются не единственными факторами, оказывающими влияние на языковые и речевые проявления «материнства». Например, мы обратили внимание на прагматическую сторону высказываний и обнаружили схожие ее проявления в различных ситуациях. В связи с этим в описание коллективного речевого портрета женщины мы вводим новый параметр – тип общения. В отечественных исследованиях по изучению взаимодействия «мать – ребенок» подробно описаны классификации уровней, видов, средств общения взрослого с ребенком [Лисина 1978: 237–252]. Однако данные параметры являются достаточно постоянными величинами, привязанными либо к возрасту ребенка, либо к способу взаимодействия. В данном материале не находит отражение связь цели высказывания с языковыми и прагматическими характеристиками речи говорящего. Необходимый параметр отражает данную связь и является ситуативной характеристикой речи большинства женщин, реализующих общение в социальной роли матери, варьирующей в зависимости от цели того или иного взаимодействия. В психологии общения существует описание подобного параметра, предполагающего вариативность взаимодействия в зависимости от цели коммуникантов, их коммуникативной роли [Ильин 2014: 131], но для его

обозначения не предложено соответствующего термина. Наиболее близким для нашего исследования является термин «тип общения».

Типы общения выделены нами на основе цели говорящего (матери) на определенном этапе речевого взаимодействия с ребенком. Так, в зависимости от цели, можно выделить следующие типы общения во взаимодействии «мать – ребенок»:

– ценностно-ориентирующий тип направлен на формирование у ребенка определенных ценностных установок. Лингвистическим маркером данного типа общения на уровне лексики является употребление прилагательных с положительной коннотацией, отражающих социальную оценку, физические качества, состояние человека; на уровне грамматики – использование форм будущего времени в сочетании с модальным глаголом *быть*, выражение приемлемости/неприемлемости выполняемого действия с помощью безличных оборотов *надо/не надо*;

– контактоустанавливающий тип направлен на установление и поддержание положительно окрашенной эмоциональной связи с ребенком. Данный тип общения на уровне лексики характеризуется использованием реплик этикетного характера, лексикой с семантикой похвалы, междометий, неречевых звуков, уменьшительно-ласкательных суффиксов, апеллятивов; на грамматическом уровне – наличием личных вопросов, употреблением настоящего либо будущего времени, в меньшей степени императивной формы 2-го лица мн. числа, использованием конструкции *давай* + глагол действия;

– дидактический тип имеет целью разъяснить, научить, развить определенные умения и навыки у ребенка. Данный тип общения предполагает использование глаголов перцептивного восприятия, императивных форм глаголов, номинативных конструкций, стимулирующих реплик;

– контролирующий тип предполагает регулирование и контроль действий ребенка в различных ситуациях. Прежде всего, данный тип общения предполагает использование оценочной лексики, конструкций «да/нет», в грамматическом плане – повелительного наклонения глагола, вопросительных реплик,

начинающихся с *как/кто/что/где*. Данный тип общения является логическим продолжением дидактического типа и чаще всего сменяет его в речи.

Как правило, в одной ситуации общения используется несколько типов общения, сменяющих друг друга:

(183) *Лерочка, зайка, пора вставать. Киса, просыпайся. Тё такое? Ай ти Зайка. Ты мой хороший ребеночек. А-а, кто там? Лерочка, Лерусик. Кто там? Лера. Да, Лера. Привет говорит, привет, привет. Как дела?*

Фрагмент ситуации пробуждения ребенка в примере 183 демонстрирует ценностно-ориентирующий тип общения. В данном примере он проявляется в формировании положительного отношения к себе, которое манифестируется через уменьшительно-ласкательные суффиксы, добавляемые к имени, а также посредством апеллятивов и оценочных прилагательных. Также в данном фрагменте используется контактоустанавливающий тип общения, он выражается вопросом сопричастности *что такое?*, а также этикетными репликами с формулой приветствия *привет*.

(184) *Bonjour, Zoé ! Ca va aujourd'hui ? tu as bien dormi, oui ? bon, c'est super. Tu me chante une petite chanson, mon coeur ? oui ? O-o-oh... oui, tout ça ? Oh-la-la, dis-donc! On va jouer ? Tu veux dire quoi ? Dis maman. Maman. (Здравствуй, Зое! Как дела? Ты хорошо поспала, да? Ну это замечательно. Ты споешь мне песенку, родная? Да? О-о-о... да, правда? Ох, ну надо же! Будем играть? Что ты хочешь сказать? Скажи мама. Мама.)*

Фрагмент французский материнской речи в ситуации пробуждения ребенка реализуется через контактоустанавливающий тип общения. В речи присутствуют этикетные реплики *bonjour...*, *ça va...*, *tu as bien dormi?*, а также междометия, демонстрирующие положительную реакцию на вокализации ребенка, но не дающие им прямую оценку – *tout ça*, *oh-la-la*, *dis-donc*. Побуждения к речевой деятельности выражены не императивной формой, а более мягкой, вопросительной, а ЛЕ *mon coeur* из тематической группы лексики эмоциональной близости демонстрирует нежное отношение к ребенку. Затем контактоустанавливающий тип сменяется дидактическим, в котором мы видим

глагол речевой продукции *dire* в вопросительной форме, а затем в форме повелительного наклонения, демонстрирующий волеизъявление. Лексема *maman* служит фонетическим образцом для ребенка, а ее повтор является дополнительным стимулом для возможности имитации ребенком материнской речи.

(185) *Вот молодец, умничка, выпрямляй. И еще разок, да? Давай, лягушонок какой, да? Давай! Вот так, в другую сторону раз-два. Ой, ладно, ладно, не страдай, дочь. А что? Что случилось? Что случилось? Топ-топ-топ. Вот так, во-от так, дя?*

Во фрагменте общения матери и ребенка в ситуации массажа изначально используется контролирующий тип общения, выражающийся в инициировании действий ребенка посредством формы повелительного наклонения глагола, указания действий и стимулирующих слов *молодец, умничка*. Затем данный тип общения сменяется контактоустанавливающим типом, реализующимся посредством «участливых» вопросов и сопровождающимся прекращением действий, отвлечением внимания ребенка с целью успокоить его.

Ситуации развития и обучения характеризуются однозначным соответствием с дидактическим типом общения, поскольку смена типа ситуации в данном случае обуславливает смену типа общения:

(186) *Мы с тобой ежика потрогаем, ежика потрогаем. Катя, ну-ка, смотри, смотри какой ежик. Ежик, это ежик. Какой колючий ежик, да? А теперь смотри, а вот тут какая гладенькая подушка. Потрогай, какая гладенькая подушечка. Видишь, какая гладкая. А здесь какая?*

(187) *Ton nez, il est où ton nez ?oui. Et tes cheveux ? Les cheveux. Et tes mains ? Est-ce que tu montre les mains à maman ?Oui. Oh, est-ce que tu mets de la crème, Lauralie, comment on met de la crème ?Bravo ! (Нос, где твой нос? Да. А волосы? Волосы. А руки? Покажи маме руки. Да. Ой, а как ты намазываешь крем, Лорали, как мы намазываем крем?Молодец!)*

В данных фрагментах ситуации развития и обучения демонстрируется дидактической тип общения. В русском примере, указывая на референт

номинации, мать обозначает объект в пространстве, показывает его и называет, использует повтор, акцентируя внимание на названии предмета, а затем переходит к развитию тактильных ощущений ребенка посредством прикосновения к различным типам поверхностей. Во французском примере мать в вопросно-ответной форме повторяет с ребенком названия частей тела и повседневных действий, таких как нанесение крема на кожу. Данный тип общения характеризуется использованием глаголов в форме императива, глаголами действия, вопросительной формой глагола как в значении вопроса, так и для выражения побуждения к действию.

Таким образом, мы приписываем типу общения, наряду с ситуацией общения, регулятивную функцию в выборе женщиной лексических и фонетических средств общения в социально-релевантной роли матери в диаде «мать – ребенок».

2.5. Грамматические характеристики материнской речи на материале французского и русского языков

2.5.1. Грамматико-прагматические особенности материнской речи

Изучив прагматическую и грамматическую составляющие речи женщины в социальной роли матери, мы выделили типичные конструкции, которые встретились в большинстве диад как во французской, так и в русской лингвокультурах.

Для русской лингвокультуры это прежде всего конструкции с использованием вопросительного местоимения типа *где...?*, *где...? вот...!* Отметим, что подобные конструкции могут повторяться многократно:

(188) Где твои грызульки все, а, Нелечка? Где наши грызульки?

(189) Неля, где наша гав-гав-гав? Где наша гав-гав-гав, а? Где гав-гав-гав, а?

Если подобный вопрос задается в отношении игрушек, то данные реплики обычно сопровождаются либо поиском самой игрушки (пример 188), либо

задаются с целью проверки установленных денотативных связей, чтобы ребенок отреагировал на звуковую форму слова и отыскал соответствующий ему образ среди предложенных вариантов (пример 189).

Во французской лингвокультуре используется аналогичная конструкция *où est ...?* В нашем корпусе имеются варианты подобного вопроса в отношении членов семьи:

(190) *Il est où, papa ? Marius, où est papa ? papa ? (Где nana? Мариус, где nana? Пана?)*

В данной ситуации целью матери было сосредоточить внимание ребенка на поиске отца, который находился в противоположной стороне комнаты.

Кроме того, во французском материале нам также встретились конструкции со схожей прагматической целью, но с другой формой реализации. В данном случае речь идет об использовании формы повелительного наклонения глагола:

(191) *Va chercher doudou! Va chercher doudou, mon bébé! Va chercher doudou ! (Ищи игрушку! Ищи игрушку, мой малыш!)*

Следующей типичной прагматической характеристикой материнской речи является стремление услышать от ребенка членораздельную речь. Чаще всего это выражается посредством повелительного наклонения глагола с использованием повторов:

(192) *Говори, говори, Маша, говори «агу». Ну, агу. Ну, скажи маме «агу, агу». У ти моя умница, ну, скажи маме, ну скажи «агу, агу».*

(193) *Мирошенька, Мироша, Мирошенька, ну-ка, рассказы маме чё-нибудь. Рассказы скорей давай маме.*

Реже повелительное наклонение употребляется в сочетании с предшествующей ему вопросительной формой высказывания:

(194) *Нелецка, а ты че молчис у меня, нице не говорис, а? А ты це нице не говорис, малыс? Давай, «Миша, Миша» скажи, ну-ка.*

Во французском языке напротив, чаще встречается вопросительная форма для побуждения детских высказываний:

(195) *Oh-la-la tout ça ! Tu racontes ! Et qu'est-ce que tu racontes, mon bébé ?* (Ой-ой-ой, даже так? Ты рассказываешь! А что ты рассказываешь, мой малыш?);

(196) *Et comment tu dis papa? Papa? Tu veux plus parler? <...> Qu'est-ce que tu veux dire? Qu'est-ce que tu veux dire d'autre? (Как ты говоришь papa? Папа? Ты больше не хочешь говорить? «...» Что ты хочешь сказать? А что еще ты хочешь сказать?;*

(197) *Comment tu fais pour chanter ? Comment tu chantes ? (А как ты поешь? Как ты поешь?).*

Данные реплики обычно произносятся в ответ на лепет малыша. Мать стимулирует ребенка к воспроизведению звуков, несколько раз повторяя схожие стимулирующие реплики, которые произносятся на подъеме интонации. При этом звуковая реакция ребенка в качестве ответа всячески поощряется со стороны матери:

(198) *Oh, c'est bien, mon ange (Ох, это здорово, мой ангел);*

(199) *Oui, bravo! (Да, браво!).*

Временная система, представленная в материнской речи как в русском, так и французском материале специфична. Общей тенденцией для большинства диад для обеих лингвокультур является использование форм будущего времени в значении настоящего:

(200) *Maman va te berser. Tu vas dormir ? (Мама сейчас тебя укачает).*

Данная реплика произносится в ситуации подготовки ребенка ко сну, непосредственно в процессе укачивания ребенка.

(201) *И вот такую лягушечку Катюша сделает, лягушечку вот такую сделает.*

Высказывание матери (пр.201) имеет место в ситуации массажа и не отражает действие в ближайшем будущем, а произносится в момент выполнения упражнения «лягушка».

(202) *Ой мы щас помоемся, помоемся. И вот тут мы вымоем, и под второй ручкой мы все помоем.*

(203) *Tu vas t'énervé, dis-donc! (Ты сейчас переживать начнешь, надо же!)*

Вышеуказанные реплики (пр.202–203) произнесены в ситуации купания ребенка, непосредственно в процессе. В русском примере форма будущего времени используется для прогнозирования положительного результата действия; во французском примере мать констатирует уже начавшийся процесс беспокойства ребенка, который невербально начал демонстрировать свое недовольство (хмурить брови, резко махать руками), но еще не продемонстрировал голосом крайнюю степень неудовлетворения (не начал кричать).

Для ситуаций массажа характерно употребление глаголов в форме будущего времени. Часто данные формы выражают в речи положительные прогнозы, где может фигурировать несколько действующих лиц, например, сам ребенок и кто-либо из близких людей: мама, папа, бабушка и др. Большинство глаголов в материнской речи в данной ситуации представлены совершенным видом, в связи с этим в материнской речи в русской лингвокультуре будущее время чаще выражается аналитическими формами глагола:

(204) *Ой, какой велосипед! Папа потом те купит велосипед. Ты будешь гонять на велике, да? Крутой будет такой у тебя велосипед, да?*

Также действующим лицом и лицом, которое будет претерпевать определенные изменения, может являться сам ребенок:

(205) *Катя вырастет большая-пребольшая, друзей много-много у нее будет. Катюш! Вот так она хлопать будет, когда в цирке будет сидеть, да?*

(206) *Ножки длинные-длинные у Кати будут, да? Красивенькая будет девочка. Волосики у нас вырастут. А друзей у тебя будет много-много.*

В работах по описанию материнской речи [Колмогорова 2013] упоминается такая ее особенность в русской лингвокультуре, как референциальный сдвиг, заключающийся в смещении категории лица в некоторых высказываниях. Мать в подобных случаях говорит о себе в третьем лице либо используя «объединительное» *мы*: *скажи маме, посмотри на маму, мы на животик с тобой ляжем* и т. д.

Мы обнаружили, что референциальное смещение характерно не только для русской лингвокультуры, но и для французской:

(207) *Non, tire. Donne à maman. Donne à maman. Non.* (Нет, вытащи. Дай маме. Дай маме. Нет.)

В данной ситуации мать запрещает ребенку помещать в рот фломастер и убеждает передать его матери. Референциальный сдвиг употребляется в сочетании с глаголом в повелительном наклонении, невербально данное действие сопровождается протянутой рукой матери.

(208) *Elle est là, maman, ma chérie, elle est là, maman* (Мама здесь, моя дорогая. Мама здесь).

Данная реплика произносится матерью в процессе успокаивания плачущего на пеленальном столике ребенка, потерявшего из виду мать. Женщина сопровождает слова ласковыми прикосновениями и для отвлечения внимания малыша кладет рядом с ним на столик мягкую игрушку.

Подводя итог, отметим следующие **универсальные особенности** для русского и французского материала:

– организация временной системы, тяготеющая к использованию настоящего и будущего времен; употребление будущего времени в значении настоящего.

Типичные особенности:

– наличие референциального сдвига – смещения форм, реализующих категорию лица; выражение императивной модальности в форме императива и вопроса.

2.5.2. Перформативы в общении матери с ребенком

В данном разделе описано явление, обратившее на себя внимание грамматической формой. Речь идет о предикативах, совпадающих по времени с обозначаемыми ими действиями. Согласно Дж. Остину [Остин 1986], глагол считается перформативным, если для него возможно употребление в форме 1-го

лица ед. числа настоящего времени изъявительного наклонения действительного залога, которое равносильно однократному выполнению обозначаемого глаголом действия: *Благодарю, Приветствую* и др. Если же такое совпадение не имеет места, то глагол называется дескриптивным, или констативным: *Я работаю как лошадь. Я бегаю, хлопочу, очаровываю* [Апресян 1995]. Главным условием признания высказывания как перформативного является соблюдение координат общения «я-ты-здесь-сейчас». Изменение или утрата одного из компонентов ведет к трансформации высказывания в дескриптивное. Опираясь на условия, определяющие высказывание как перформативное, мы можем, вслед за Н.И. Формановской, выделить следующие свойства данного типа высказываний:

- 1) эквивалентность, т. е. равенство действию;
- 2) неverifiedируемость, т. е. непроверяемость по критерию истинности/ложности;
- 3) автореферентность, т. е. одновременность факта языка/речи и факта действительности – реального действия, изменяющего отношения в мире;
- 4) автономинативность, т. е. название самого себя, особенно в прямых речевых актах;
- 5) эквитемпоральность, т. е. совпадение времени говорения и времени действия.

В перформативном высказывании глагол-перформатив выходит из глагольной парадигмы и вступает в другие системные связи с высказываниями, которые, выражая одну интенцию, могут составлять эквивалентный ряд: *Благодарю, Спасибо, Я вам так благодарен, Нет слов выразить благодарность* и др. [Формановская 2007].

В нашем материале встретился особый тип коинциденции, который совпадает с классическим понятием перформативности, данным Н.И. Формановской, по двум признакам: автореферентность и эквитемпоральность. Речь идет о побудительных высказываниях, в которых номинация действия совпадает по времени и месту с самим каузируемым таким образом действием. Отличие от классических примеров перформативности только

в том, что такие действия не связаны с собственно с локутивными глаголами. Например, мать говорит: *Ручки поднимаем* – и в этот момент поднимает руки ребенку.

Решая задачу классификации данного явления, мы пришли к выводу, что такие случаи можно считать вторичной (или периферийной) формой реализации категории перформативности. Тем более, что в литературе есть исследования, где подобного типа высказывания с высокой степенью побудительности категоризируются как «скрытые перформативы» [Изотов 2005].

Уже отмечалось, что общепринятой формой выражения перформативности является употребление перформативного глагола в форме 1-го лица ед. числа наст. времени изъявительного наклонения действительного залога. Мы разделяем точку зрения Н.И. Формановской о *первичности* данной формы [Формановская 2007], поскольку у некоторых глаголов есть еще несколько форм, допускающих реализацию перформативной функции, – их мы назовем *вторичными*. К таким формам относятся как собственно перформативные глаголы, так и другие перформативные формулы, в том числе неглагольные лексемы [Апресян 1995].

В общении русских матерей со своими детьми мы выделяются следующие грамматико-морфологические проявления «скрытой» перформативности и их невербальное сопровождение:

1. Употребление словоформы *давай/дай* (глаголы *давать/дать* в форме повелительного наклонения 2-го лица ед. числа) в сочетании с другим глаголом в следующих формах: 1-го лица мн. числа будущего времени совершенного вида (пример 209), 1-го лица ед. числа буд. времени совершенного вида (пример 210), 1-го лица мн. числа несовершенного вида (пример 211):

(209) Давай головочку поднимем.

Данное высказывание мы можем охарактеризовать как перформативное, принимая во внимание в том числе невербальную составляющую общения – одновременно с произнесением высказывания мать помогает ребенку поднять голову. Соответственно, реплика, которую мать позиционирует как призыв к действию, на самом деле обозначает уже совершающееся действие, следуя

типичной для перформативов формуле «слово = действие». В данном способе образования перформативного высказывания сохраняется элемент первичной формы перформативности – употребление глагола в 1-м лице, однако в речи адресанта (матери) используется так называемый псевдосовместный агентив [Колмогорова 2013; Колмогорова 2015: 32–48]: с одной стороны, ребенок воспринимается матерью как полноценный субъект действия, с другой стороны, мать отождествляет себя с ребенком, помогая совершать / совершая какое-либо действие за ребенка, как следствие, глагол *поднимать* принимает форму множественного числа. Подобное явление, на наш взгляд, свидетельствует о специфической модусной установке матери – таком ментальном состоянии сознания, согласно Н.Д. Голеву и Н.Н. Шпильной [Голев, Шпильная 2009], которое обуславливает способ видения мира и миромоделирования ЯЛ. В этой новой для женщины модели мира она чувствует абсолютное единение с ребенком, воспринимая его как продолжение себя [Чодороу 2006].

Рассмотрим следующий пример:

(210) Дай посмотрю, дай посмотрю твой маникюр.

Данная реплика демонстрирует не призыв к действию, обращенный к ребенку, а желание матери (самой посмотреть), что выражается грамматически – мать обозначает в качестве субъекта действия себя отдельно от ребенка, употребляя глагол *смотреть* в форме 1 лица ед. числа. Кроме того, использование формы повелительного наклонения глагола *дать* усиливает интенцию матери тем, что употребляется глагол совершенного вида. Более мягкая форма, выражающая призыв к действию, заключается в использовании глагола несовершенного вида *давать* (пример 211).

(211) Давай будем отдыхать на коврике, давай.

В данном высказывании выражается призыв к действию при помощи лексемы *давай* в сочетании с глаголом в форме будущего времени несовершенного вида. Несмотря на формулу «я-ты-здесь-сейчас» в высказывании появляется идея протяженности действия, что передается использованием несовершенного вида глагола. Н.Д. Арутюнова писала о возможности

перформативов иметь процессуальное значение и одновременно быть лишеными длительности, относя свойства протяженности и точности к разным аспектам происходящего: как речевой акт перформатив всегда имеет протяженность, а как «социальный акт, программирующий будущее» является точечным действием [Арутюнова 1988: 176]. Интенция призыва усиливается редупликацией – повторяется иницирующая глагольная форма *давай*. Перформативность фразы заключатся в ее невербальном сопровождении: одновременно мать перекладывает ребенка на пеленальный столик.

(212) *Та-ак, сёчки помыли еще раз. Губки, губки давай.*

В данной реплике употребляется глагол *давать* в сочетании с существительным. Этот факт мы можем объяснить использованием такого приема, как эллипсис. Высказывание произносится матерью в процессе умывания ребенка, происходит переход действий от умывания щек к протиранию губ. Следовательно, желая начать следующее действие, мать не использовала смысловой глагол в своей фразе, которую мы можем восстановить следующим образом:

(213) ... *губки, губки давай (протирать/протрем).*

2. Употребление словоформы *давай/дай* (глаголы *давать/дать* в форме повелительного наклонения 2-го лица ед. числа) в сочетании с существительным.

(214) *Давай пальцы, давай.*

Данный способ следует отличать от предыдущего, поскольку синонимом словоформы *давай* в данном контексте является глагол *протянуть*, значит, интенцией матери по отношению к ребенку выступает инициация действия ребенка, что выражается формой повелительного наклонения глагола. Одновременно с произнесением данной реплики мать сама берет ребенка за руку, сохраняя соответствие высказывания и действия и как бы самостоятельно выполняя иницируемое действие за своего ребенка.

3. Глагол совершенного вида в форме 1-го лица мн. числа будущего времени:

(215) *Сейчас поменяем штаны, сейчас поменяем.*

В высказывании указанная форма глагола сочетается с наречием времени *сейчас*. О невозможности употребления подобных дейктических указаний в перформативных высказываниях писал Ю.Д. Апресян, однако в качестве исключения приводил пример возможного употребления: «*Сейчас я прошу тебя уйти*» [Апресян 1995: 205]. В нашем примере наречие времени *сейчас* в сочетании с глаголом совершенного вида в форме 1-го лица мн. числа будущего времени имеет значение не протяженности, а результата действия, который должен проявиться в ближайшем будущем. Поскольку процесс переодевания ребенка сопровождается данной фразой, которая в косвенной форме выражает сам процесс (выражая идею *я тебя передеваю*), мы считаем данное высказывание перформативным.

4. Глагол совершенного вида в форме 1-го лица мн.ч. прошедшего времени:

(216) *И-и-и – поправили ручку.*

В данном высказывании междометие является символическим началом действия, производимого матерью, а результат этого действия выражается как невербально (приведением руки ребенка в комфортное положение), так и лингвистически – употреблением формы прошедшего времени глагола в 1 лице множественного числа. Посредством использования данной формы глагола мать отождествляет себя и ребенка, позиционируя его как субъект действия.

Отметим, что в ситуации проведения гигиенических процедур русскими женщинами в социальной роли матери не была обнаружена первичная форма перформативных высказываний. Не встретилась и форма скрытых перформативов во французской лингвокультуре в ситуации общения матерей с детьми. Однако в общении французских матерей со своими детьми используются эллиптические формы перформативных высказываний, в основном в репликах этикетного характера:

(217) *Merci, mon coeur (Спасибо, мой родной).*

Данная реплика произносится матерью в качестве реакции на действие ребенка, когда он передал женщине игрушку.

Мы можем предположить, что, используя маркеры выражения именно скрытой перформативности, мать способствует формированию некоторых коммуникативных умений, описанных Н.Д. Арутюновой [Арутюнова 1988], а именно: формированию зоны совместной интенциональности с партнером по взаимодействию.

2.6. Коммуникативные особенности общения матери с ребенком на материале французского и русского языков

Изучая речевые особенности материнской речи в общении с детьми, мы обнаружили окказиональные проявления речевой агрессии в адрес детей. В процессе формирования у ребенка моделей агрессивного речевого поведения мать использует особые приемы, которые мы называем имитацией речевой агрессии, или игровой агрессией.

Проблематика агрессии давно и успешно изучается в лингвистике. Под термином «языковая агрессия» понимаются все типы негативного или критического отношения говорящего к адресату, выраженные при помощи языковых средств [Апресян 2003: 32–35].

Наряду с ним в науке употребляются такие термины, как «вербальная агрессия» [Buss 1961; Вязигина 2010], «речевая агрессия» [Седов 2005: 87–103; Закоян 2010], «речевая агрессивность» [Романова, Филиппов 2008].

Для описания того явления, которое наблюдается в речи матери, представляется более обоснованным использовать термин «речевая агрессия», под которой, вслед за Т.А. Воронцовой понимаем 1) выражение негативного отношения к адресату или референту высказывания; 2) установка на субъектно-объектный тип общения с адресатом, проявляющаяся в деструктивном (некооперативном) речевом поведении [Воронцова 2006: 84].

Основным типом деятельности ребенка в младенческом возрасте выступает эмоционально непосредственное общение, предметом которого для ребенка является взрослый человек [Обухова 1996]. Поскольку начало психической жизни

состоит в формировании у ребенка специфически человеческой потребности в общении, то первая потребность, которая формируется у ребенка, – это потребность в другом человеке.

Социальная ситуация психического развития ребенка младенческого возраста – ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого, социальная ситуация "МЫ", социальная ситуация комфорта. Показателем существования такой социальной ситуации служит положительный эмоциональный фон, который является условием нормального физического и психического развития ребенка. Такой фон необходимо постоянно поддерживать [Обухова 1996].

Из вышесказанного мы видим, что нарушение положительного эмоционального фона, т. е. агрессия в адрес ребенка со стороны взрослых, недопустимо. Тем не менее материал нашего исследования показал, что в некоторой степени агрессия все-таки присутствует в материнской речи, принимая форму игровой агрессии.

О том, что агрессия может выражаться непрямо, пишут многие лингвисты, в частности В.Ю. Апресян, называя такой ее вид «имплицитной агрессией».

Вслед за В.Ю. Апресян мы выделяем формальные маркеры имплицитной агрессии (грамматические и лексические) [Апресян 2003: 32–35].

Рассмотрим *грамматические* средства выражения данного явления.

Одним из способов выражения скрытой агрессии является использование императива (часто в сочетании с частицей *ну-ка, ну*) в прямой функции, при побуждении к определенному действию:

(218) *Ну-ка ложись спать! Ложись спать! По-хорошему! По-хорошему!*

(219) *Ложись спать!*

Другим способом выразить имплицитную агрессию грамматически является вопрос в непрямом употреблении. Цель «агрессивных» вопросов – упрекнуть или задеть адресата, однако в речи матери цель подобных реплик может состоять в том, чтобы просто указать ребенку на нежелательное действие:

(220) *Почему не спишь? Аа? Ты че лежишь тут пищишь?*

(221) *Ты хулиганка?*

(222) *Лера, ты че творишь?*

(223) *Как тебя спать уложить, козявка?*

Данные примеры используются, когда, по мнению адресанта, адресат не делает того, чего требует ситуация.

При анализе материнской речи мы выделили еще один способ имитации в речи агрессии – осуждение выполняемого действия посредством употребления глагола в 3-м лице по отношению к лицу как участнику интеракции:

(224) *А, еще язык высовывает...*

(225) *Козявка не спит, нет?*

Из лексических средств выражения речевой агрессии мы выделяем следующие:

– Гиперболическое употребление глаголов:

(226) *Давай по попке буду колотить!*

В данном примере глагол *колотить* имеет двойную семантическую структуру: с одной стороны, очевидно, что в его семантике в фокусе внимания находится негативная оценка интенсивности действия, а в пресуппозиции – его нейтральное описание (‘наносить удары’) [Ожегов 1987]. Таким образом, глагол употребляется гиперболически, чтобы подчеркнуть интенсивность планируемого действия [Гловинская 2004: 69–76.].

(227) *Забодаю-забодаю-забодаю!*

В данном примере глагол *бодать* имеет значение ‘бить, колоть рогами’ [Ожегов 1987], предполагающее негативную оценку его интенсивности, которую еще более усиливает употребление префикса *за-*.

– Использование прагматически окрашенных частиц.

Исследователь семантики русского языка Т.М. Николаева считает, что средоточением прагматического потенциала высказывания часто являются частицы [Николаева 1991]:

(228) *Ну-ка. Ложись спать! Ну-ка щас же спи там! Спи там! Спи там в своем домике, ну?*

Данный речевой акт характеризуется высокой степенью интенсивности

иллокутивной цели побуждения. Используемая частица *ну* в этом случае имеет значительную побудительную направленность, которая еще больше усиливается при сочетании с постпозитивной частицей *–ка* [Щербань 1994]. Следовательно, в приведенном примере частица *ну* имеет прагматику приказа и даже пренебрежения.

Частица *там* в приведенном примере, повторяющаяся несколько раз, также свидетельствует о пренебрежительном отношении. Для доказательства данного тезиса приведем несколько примеров из речи взрослых носителей языка (НКРЯ), не включенных в контекст обсуждаемой социальной роли:

(229) Да что там знакомый, просто близкий друг;

(230) Че там, как у вас с добром и злом, со смыслом жизни и вообще?

(231) Чего ты там такое Рубцову наговорил?

– Употребление стилистически маркированной лексики:

(232) *Ooh, il y a le merdier dans le bain. Tu es dans le merdier ?(O-o-o, а в ванной дерьмо. Ты в дерьме?).*

Лексема *merdier* – производная от слова *merde*, которое относится к разряду грубой лексики [БФРС, URL: <https://translate.academic.ru/merde/fr/ru/>]. Вопросительная часть данного высказывания, адресованная ребенку, сопровождается улыбкой, а грубая лексическая единица является ярким проявлением агрессии с целью создания шокирующего эффекта.

Определения языковой агрессии в гуманитарных науках трактуют данный феномен как проявление в речи негативного отношения к чему-либо или кому-либо. Для коммуникативной лингвистики важна не только форма высказывания, но также и его прагматика. В таком случае мы можем утверждать, что не любое высказывание, наполненное вербальным выражением негативных эмоций, может расцениваться как агрессия. «Жизненный смысл и значение высказывания (каковы бы они ни были) не совпадают с чисто словесным составом высказывания. Сказанные слова пропитаны подразумеваемым и несказанным. То, что называется «пониманием» и «оценкой» высказывания (согласие или несогласие), всегда захватывает вместе со словом и внесловесную жизненную

ситуацию» [Волошинов 1926: 74].

Анализ прагматической составляющей агрессии в речи матери показал противоречие между эмоционально-экспрессивной формой высказывания и прагматическими установками. В этом случае речь идет об имитации речевой агрессии, или игровой агрессии. Когда мать формально, с помощью лексических и грамматических средств, демонстрирует ярко выраженную агрессию по отношению к ребенку, то одновременно с помощью паравербальных средств она показывает, что ее агрессия не должна быть воспринята всерьез. Из таких средств мы выделяем:

- смех (имитация смеха ребенка);
- щелканье языком, причмокивания;
- вздох;
- изменение интонации голоса;
- изменение тембра;
- изменение скорости речи.

О том, что подобные высказывания на самом деле воспринимаются как игра, свидетельствует ответная реакция ребенка, который в ответ улыбается, смеется:

(233) (Мама щелкает языком). Почему не спишь? (повышение интонации к концу фразы). Ты (придыхание) зараза такая почему не спишь? (повышение интонации к концу фразы). Ааа? (передразнивает ребенка). Ты че лежишь тут пицишь? (мама издает гортанные звуки, похожие на смех ребенка), кто так делает? Ну-ка, спи (повышение интонации) ложись говорю! А-а-а! (мама подражает смеху ребенка). Еще крикает кого-то... А-а-а! (мама подражает смеху ребенка).

В приведенном примере коммуникативной целью матери не является агрессивное отношение к ребенку, напротив, несмотря на то, что цели в данной коммуникации – уложить ребенка спать – не удастся достичь, через используемые средства мать демонстрирует нежное отношение к ребенку, кооперацию.

В следующем примере пренебрежительные высказывания матери по отношению к действиям ребенка смягчаются ласковой интонацией, удлинением гласных звуков и смехом:

(234) *Да ладно, не скриви, щас поверну. Давай-давай, и-и! (протяжно) ну, поднимайся, поднимайся. Ай, (придыхание)развалюха (смеется). Дочь, ты ручку вытаскивай (повышение интонации), вот так.*

Данные примеры демонстрируют несовпадение эмоционально положительной или нейтральной прагматики высказывания и его агрессивной вербальной формы. В отличие от приемов воздействия на эмоционально волевую сферу ребенка в рамках жанра нотации (прием эмоционального давления, вторжения в личное социальное пространство и др.) [Колмогорова 2016: 140–152], такой прием, как игровая агрессия, не вызывает у ребенка негативной эмоциональной реакции.

Проанализировав невербальное сопровождение ситуаций речевой агрессии матерей по отношению к своим детям, мы видим несовпадение вербального и невербального кодов. Часто акт вербальной агрессии сопровождается следующими действиями: улыбка, подмигивание, кивки головой, прищур и распахнутые глаза, открытые жесты (вытянутые вперед руки, ладони матери направлены вверх). В сочетании с формальными маркерами агрессии они дают ребенку понять, что ему ничего не угрожает, что мать не стремится обидеть его или навредить ему. Знаком проявления именно игровой агрессии по отношению к ребенку мы можем считать несовпадение хотя бы одного из типов средств сопровождения языковых маркеров агрессии – паравербальной или невербальной составляющей со значением языковой формы высказывания, например:

(235) *Спать ложись! Ложись спать, кому сказала! А-а! (передразнивает ребенка) Ложись спать! Ну-ка ложись спать! А-аээ (передразнивает ребенка). Кто так делает? Кто научился скрипеть так? М? Козявкина. Маруся (повышение интонации). Маруся (повышение интонации). Спать (прищуривает глаза)! Бай-бай! Спать бай-бай (произносит в быстром темпе)! Спать (вытягивая голову к ребенку)! Кому говорю? Я кому казала пать? Ээ, ээ, ээ. Што*

такое (с улыбкой)? Ну съто это?

Изученный материал показывает, что в диаде «мать – ребенок» речевая агрессия несет игровую функцию, не имея своей целью передать негативное отношение к адресату. Таким образом, игровая агрессия является одной из особенностей коммуникативного поведения русской женщины в социально-релевантной роли матери и окказионально проявляется во французской лингвокультуре.

2.7. Сравнительная характеристика «сильной» и «слабой» версии речевого портрета на материале французского и русского языков

В предыдущих параграфах мы описали проявления схожих явлений в речи матери. В настоящем разделе мы считаем необходимым на материале двух языков привести примеры «сильной» версии речевого портрета матери, где описанные особенности проявляются в гипертрофированной форме, в сравнении со «слабой» версией, где будут проявляться лишь отдельные речевые черты женщины в социальной роли матери.

1. Прежде всего, «сильная» версия речевого портрета матери проявляется на уровне фонетики и просодики.

Для анализа мы взяли диаду 1 из русского корпуса, в которой в концентрированном виде представлен максимально широкий диапазон использования фонетических и просодических средств – маркеров материнской речи, и диаду 37 из французского корпуса. В качестве «слабой» версии выступают диада 2 из русского корпуса и диада 29 из французского корпуса.

Речь матери в диаде 1 характеризуется высоким общим тоном коммуникации (среднее значение ЧОТ составляет 348 Гц, тогда как максимум ЧОТ доходит до 605,254 Гц). Даже средний показатель ЧОТ данной диады превышает верхнюю границу диапазона женского голоса вне социальной роли матери [Ashby 2005: 154].

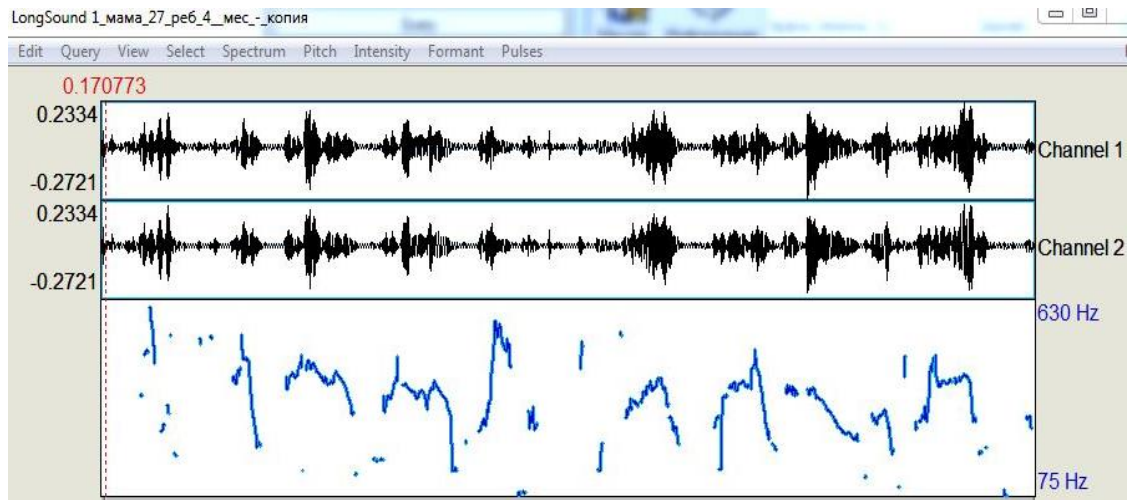


Рисунок 13. Графическое сопровождение фрагмента речи «сильного» РП в русском корпусе
 Материал французского языка также показывает нам повышенный уровень ЧОТ:

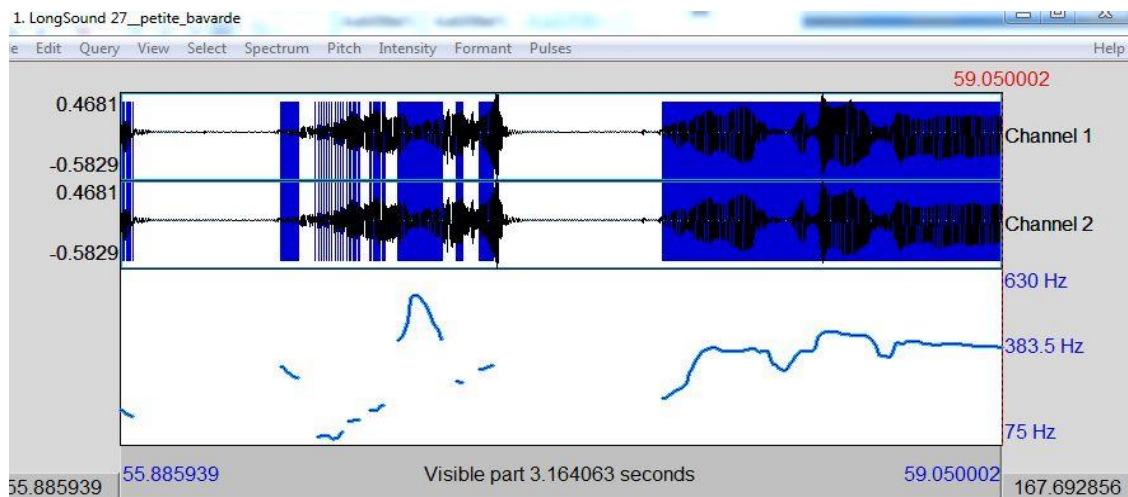


Рисунок 14. Графическое сопровождение фрагмента речи «сильного» РП во французском корпусе

Максимальное значение ЧОТ в диаде 37 составляет 546,2 Гц, что, как уже говорилось, значительно превышает уровень ЧОТ в речи женщины вне социальной роли матери.

Намеренное фонетическое искажение слов в речи русской матери наблюдается практически в каждой фразе (здесь и далее мы будем приводить после особенностей «сильной версии» для сравнения данные по «слабой версии» речевого портрета). Так, крайняя степень искажения слов может проявляться в следующем:

а) сильная версия – замена звука [ч] на [ц]: *цья, взлывцатки, Нелецка, хулиганоцка;*

слабая версия – отсутствие замены: *обычно, пальчики, зачем, кулачки;*

б) сильная версия – замена звука [р] на [л]: *двести гламм, взлывцатки, лебёнке;*

слабая версия – отсутствие замены: *капризничать, натворил, смотри, карапуз;*

в) сильная версия – замена звука [ш] на [с], на [ф]: *малыф, орефки, мифкина, фыфка, малыс, наса, солныско, ползёс, Миса, мальчиске;*

слабая версия – отсутствие замены: *болтушка, штиона, валяешься;*

г) сильная версия – замена звука [ж] на [з]: *дазе, скази;*

слабая версия – отсутствие замены: *лежит, скажи.*

Во французском языке в рассматриваемой диаде к намеренному искажению фонетики будет относиться палатализация смычных согласных:

(236) *Bonjour [bonz'ur] (Пливет).*

2. Лексико-синтаксический уровень.

Показатели электронного анализа лексической составляющей «сильной» версии речевого портрета представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Анализ словоупотреблений в «сильной» версии речевого портрета (русский материал)

Диада	Коэффициент вариативности	Общее кол-во (100 %)	Уникальные ЛЕ	Единожды употребленные ЛЕ	Многократно употребленные ЛЕ	% многократно употребленных ЛЕ	Среднее кол-во повторов
1	0,4	579	233	135	98	42 %	4,5 (2–23)

Русская диада характеризуется необычными формальными показателями. С одной стороны, количество однократно произнесенных слов значительно превышает количество слов, произнесенных многократно (135 и 98 соответственно). С другой стороны, коэффициент лексической вариативности в данном случае довольно низкий – 0,4, поскольку общее количество произнесенных слов более чем в два раза превышает количество уникальных слов

и словоформ. Соответственно, данная диада характеризуется большим количеством повторов, что подтверждается процентным выражением многократно произнесенных слов – 76,68 % от общего количества произнесенных слов. Среднее количество повторов в данной диаде составляет 4,5 в диапазоне от 2 до 23.

Анализ лексической составляющей «слабой» версии речевого портрета представлен в таблице 16:

Таблица 16 – Анализ словоупотреблений в «слабой» версии речевого портрета (русский материал)

Диада	Коэффициент вариативности	Общее к-во (100 %)	Уникальные ЛЕ	Единожды употребленные ЛЕ	Многократно употребленные ЛЕ	% многократно употребленных ЛЕ	Среднее кол-во повторов
2	0,5	155	77	44	33	43	4,5 (2–18)

Из данных таблицы мы видим, что в «слабой» версии речевого портрета коэффициент вариативности лексики лишь незначительно превышает ту же величину «сильной» версии. Данный факт свидетельствует о достаточно высокой повторяемости лексических единиц, что также отражено в таблице: от общей суммы 77 уникальных ЛЕ количество единожды употребленных и многократно употребленных ЛЕ составляет 44 и 33 соответственно. Формально, в сопоставлении, числовые показатели «слабой» версии речевого портрета ниже, чем в проявлении «сильной» версии, однако статистические данные указывают нам на сохранение проявления особенностей материнской речи по критерию повторяемости ЛЕ.

Наиболее часто в «сильной» версии употребляются следующие группы слов, образующие различные виды лексических повторов:

а) звукоподражательные слова, условно имитирующие звуки животных; они часто встречаются в таком синтаксическом приеме, как эпифора:

(237) Курочка ко-ко-ко, ко-ко-ко;

(238) Муса топ топ топ! Муса топ топ топ!;

б) звукоподражательные слова в функции наименования субъекта деятельности:

(239) Давай, а где наша собачка? Щас гав-гав-гав принесу. Мама пойдет за гав-гав-гав сходит.

(240) Tu vois un miaou ? Un chat. Un chat (Ты видишь мяу? Кот. Кот);

в) обращение к ребенку по имени:

(241) Нелечка, здравствуй, Неееля! Как у Нелечки дела? Как Нелечка поспала? Нелечка хорошо поспала? Нелечка сладко бай-бай, сладенько, да? Неля выспалась, Нелечка выспалась.

(242) Marius ! Marius ! Coucou, la caméra (Мариус! Мариус! Привет, камера!);

г) повторение лепета за ребенком (обнаружено в «сильной» версии речевого портрета из французского материала):

(243) *Qu'est-ce que tu veux dire ? ... Abouome ? (Что ты хочешь сказать? Абуом?);*

д) использование аппелятива в качестве эпифоры:

(244) Ты устал, малыш? Ты устал, малыс? Ты устал, мой малыс? Мой малыш! Да?

Для анализируемой французской диады прием эпифоры чаще затрагивает существительные в целом, а не только апеллятивы:

(245) *Comment tu dis papa ? Papa. Dis papa. C'est papa ? (Как ты говоришь папа? Папа. Скажи папа. Это папа?).*

«Слабая» версия речевого портрета из нашего корпуса отражает использование звукоподражательных слов для наименования действия, в этом же примере мы обнаружили явление палатализации звука [с]:

(246) Ой, пись-пись-пись, пись-пись-пись. Попи[с']ала, да? Попи[с']ала, да?

Одной из характеристик матерей в «сильной версии» является склонность к лингвокреативности: *грызулька, малипусечки, малипусь, титипизор*.

Во французском материале данное явление отсутствует, однако употребляются упрощенные, «детские» слова: *dodo (спать), bobo (рана, порез), chou chou (резиночка)*.

В «слабой» версии как русского, так и французского речевого портрета подобных явлений не обнаружено.

Следует отметить, что одной из характерных особенностей материнской речи является использование фольклорных произведений, либо прецедентных текстов (детских песен, стихов, считалок). Так, в анализируемой русской диаде используются строчки песен из детских мультфильмов:

(247) *В каздом маленьком лебёнке и мальчиске, и девцонке есть по двести глаз взлывцатки или дазе полкило. Мозет он безать и прыгать, все хватать, ногами дрыгать.*

(248) *Антошка, Антошка, пойдём копать картошку, Антошка, Антошка, пойдём копать картоошку! Тили-тили, трали-вали, это мы не проходили, это нам не задавали! Парам-пам-пам! Парам-пам-пам!;*

детские стихи и потешки:

(249) *Миса косолапый по лесу идет, фыфки собирает, песенки поет. Фыфка отскочила, прямо Мише в лоб. Мифа рассердился и ногою топ!*

Во французском материале используются колыбельные песни в ситуации подготовки ко сну:

(250) *Doucement doucement doucement s'en va le jour.*

Doucement doucement à pas de velours.

La rainette dit sa chanson de pluie,

Et le lièvre fuit sans un bruit.

(Тихонько, тихонько, тихонько день от нас уходит.

Тихонько, тихонько, плюшевыми шагами.

Лягушонок запекает свою песню под дождем,

А зайчик на цыпочках идет ложиться спать).

В «слабой» версии подобных явлений не обнаружено.

В качестве синтаксического приема, характерного для «сильной версии», отметим риторический вопрос, в котором могут использоваться фигуры речи – эпанафора, эпифора. Вопросы в адрес ребенка могут быть:

а) закрытого типа часто с опорой на рифму в русской лингвокультуре (пр.250):

(251) *Малипусь, малипусь, съел у бабуски арбусь! Ты съел у бабуски арбусь, малипусь, малипусь?*

(252) *А сто, глазки устали? Ты це, бай-бай захотела? Бай-бай захотела? Ты це это, пать захотела узе?*

(253) *Tu veux plus parler? (Ты больше не хочешь говорить?)*

(254) *Tu veux rester timide? (Ты хочешь стесняться?)*

Такие вопросы не имеют прямой цели получить ответ и выполняют либо развлекательную функцию (пример 251), либо являются констатирующим высказыванием и выражают догадки матери по поводу интерпретации того или иного типа поведения ребенка.

б) открытого типа.

Среди открытых вопросов в диадах сильной версии РП употребляются:

– вопрос образа действия:

(255) *А как мы поём с тобой?*

(256) *Comment tu chantes? (Как ты поёшь?)*

Чаще всего данный тип вопроса задается с целью инициировать действие ребенка либо продемонстрировать совместное действие;

– вопрос, указывающий на обладателя:

(257) *Это цья такая ляля? Это цья такая ляля? Это цья такая ляля?*

(258) *Это тут цей такой бутузик? Это тут цей такой бутузик? Это цей такой бутуз? Это тут цей такой бутузик, бутузик, бутузик?*

Во французской диаде данный тип вопросов не обнаружен;

– вопрос места:

(259) *Малы-ыс, Малы-ыс, где твой Карлсон? Где твой Карлсон?*

(260) *И куда ползёс? И ты куда это ползес, а, малипусь?*

(261) *Où est papa ? (Где папа?)*

В слабой версии речевого портрета французской женщины-матери также присутствует вопрос *где* по отношению к членам семьи:

(262) *Où est maman? (Где мама?)*

Описанные проявления языковых и речевых особенностей мы сравниваем с проявлениями в речи «слабой» версии речевого портрета, результаты приведены в таблице 17.

Таблица 17 – «Сильная» и «слабая» версии РП

	Характер изменений	Сильная версия РП (сочетание нескольких проявлений языковых и речевых изменений разного уровня)	Слабая версия РП (выбор одного из вариантов проявления речевых особенностей)
Просодика	Характеристика ЧОТ	Восходящая и восходяще-нисходящая конфигурация Средний показатель ЧОТ 348 Гц, максимум ЧОТ доходит до 605,25 Гц	Восходящая и восходяще-нисходящая конфигурация Средний показатель ЧОТ 255 Гц, максимум ЧОТ до 626 Гц
Фонетика	а) долгота	Долгота звука в сочетании со значительным повышением (195,45–475,96 Гц), понижением основного тона (424,65–136,79)	Долгота звука в сочетании с незначительным повышением основного тона (173,7 – 201 Гц)

	б) замена небно-зубных согласных на зубные	ч – ц: <i>цья, взывцатки, Нелецка, хулиганоцка;</i> р – л <i>двести гламм, взывцатки, лебёнке;</i> ш – с, ф: <i>малыф, орефки, мифкина, фыфка, малыс, наса, солныско, ползес, Миса, мальчиске;</i> ж – з: <i>дазе, скази.</i>	Отсутствует
	в) звукоподражательные слова	<i>Курочка ко-ко-ко, ко-ко-ко.</i>	<i>Ой, пись-пись-пись, пись-пись-пись.</i>
Лексика, синтаксис	а) повторы	Коэффициент вариативности 0,4; процент многократно употребленных 76,68 % Среднее кол-во повторов 4,5 (2–23)	Коэффициент вариативности 0,5; процент многократно употребленных слов 43 %; Среднее кол-во повторов 4,5 (2–18)
	б) фольклорные тексты, прецедентные тексты (песни, считалки и др.)	Детские песни: <i>Антошка, Антошка, пойдём копать картошку...</i> <i>Doucement doucement</i> <i>doucement s'en va le jour.</i> <i>Doucement doucement à pas de velours</i>	Отсутствуют
	в) риторический вопрос	<i>Comment tu chantes?</i>	<i>Ну? Ну? Ещё поговорим?</i>
Грамматика	а) вопросы типа <i>это где? / это чей?</i>	<i>Это тут цей такой бутузик?</i> <i>Это цей такой бутуз? Это тут цей такой бутузик, бутузик, бутузик?</i> <i>Où est papa ?</i>	Отсутствуют

	б) выражение императивной модальности	Давай + инфинитив <i>Давай посмотрим, где наше Солнышко</i>	Императив: <i>Скажи, Маш, скажи маме чё-нибудь. Чё тебе снилось? Расскажи, ну? Расскажи скорей. Скорей, скорей, ну?</i>
--	---------------------------------------	--	--

Итак, универсальными чертами проявления «сильной» версии материнской речи в обоих языках являются просодические особенности и, в основном, лексические особенности. В частности, характерной чертой «сильной» версии речевого портрета является повтор слов и словоформ, поскольку в «слабой» версии речевого портрета женщины подобное явление не обнаружено.

Исходя из выявленных особенностей «слабой» и «сильной» версий речевого портрета матери и проведенного комплексного анализа фонетико-просодических, лексических, грамматических характеристик материнской речи на материале нашего корпуса данных, мы определили факторы, влияющие на проявления специфики материнской речи (рис. 15).

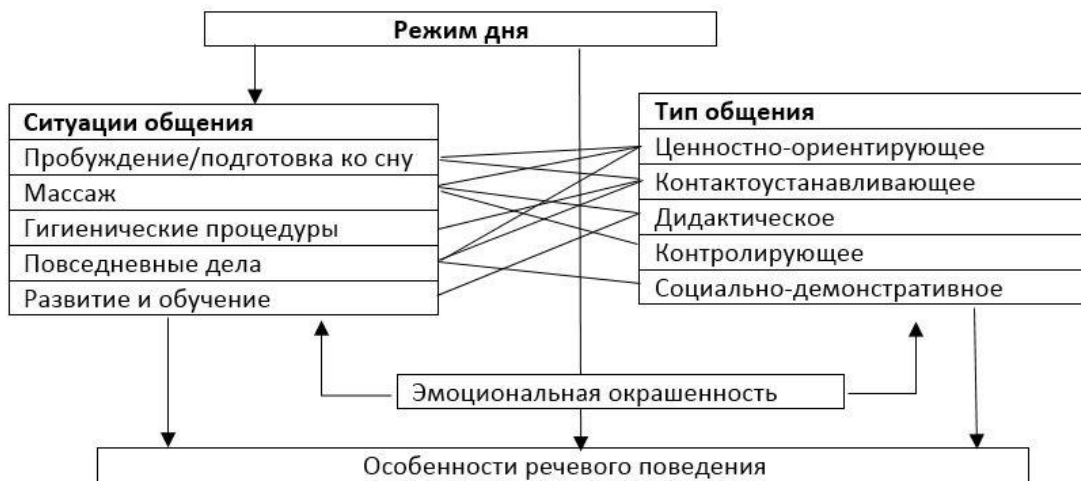


Рисунок 15. Взаимосвязь факторов, влияющих на особенности речевого поведения матери

Представленная схема демонстрирует, что особенности материнской речи зависят от интенсивности эмоциональной окраски высказывания, которая, в свою очередь, зависит от ситуации общения и типа общения. Так, например, контролирующий тип общения характеризуется меньшей степенью

эмоциональной окрашенности, чем контактоустанавливающий. Каждая из ситуаций тяготеет к определенному типу общения, что также обусловлено эмоциональностью общения: ситуация пробуждения / подготовки ко сну – к контактоустанавливающему и ценностно-ориентирующему, ситуация массажа – к ценностно-ориентирующему, дидактическому и контролирующему, ситуация проведения гигиенических процедур – к контактоустанавливающему, ситуация повседневных дел – к ценностно-ориентирующему, контактоустанавливающему, социально-демонстративному, ситуация развития и обучения – к дидактическому.

Кроме того, речевое поведение матери зависит от места ситуации общения в режиме дня, поскольку ситуации пробуждения / подготовки ко сну являются режимными моментами и совершаются в определенное время, а ситуация развития и обучения не происходит в вечернее время.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Речь женщин в социально-релевантной роли матери характеризуется наличием специфических характеристик на фонетико-просодическом, лексическом, грамматическом и коммуникативно-прагматическом уровнях речевой манифестации языковой личности.

Важной характеристикой материнской речи является ее эмоциональная окрашенность, проявляющаяся на просодическом уровне посредством высокой частоты основного тона (более 320 Гц), приводящей к увеличению долготы звуков. Данная характеристика универсальна и обнаруживается вне зависимости от принадлежности к лингвокультуре, направленности общения (фатического, дидактического и др.). Особенности фонетической стороны материнской речи проявляются также в: а) качественных изменениях звуков; б) использовании неречевых звуков и звукоподражательных слов.

Качественное изменение звуков материнской речи представляет собой удлинение гласных звуков, палатализацию согласных, а также явления диерезы щелевых согласных и замены небно-зубных звуков зубными.

Звукоподражательные слова и неречевые звуки выполняют в речи матери важные функции, помогая сформировать денотативную соотнесенность лексем, используемых в речи, обращенной к ребенку, а также формируют у ребенка способность понимания иконических семиотических отношений (звучание изоморфно движению или перемещению в пространстве) и создают комфортный эмоциональный фон общения.

Выявленные фонетические особенности обнаруживают национальную специфику. Так, представительницы французской лингвокультуры в большей степени, чем русские матери, тяготеют к использованию неречевых звуков и звукоподражательных слов, в их речи имеет место палатализация согласных звуков, но редко наблюдаются явления диерезы щелевых согласных и замены небно-зубных звуков зубными. В ряде случаев последние можно отнести к идиолекту конкретной женщины.

Степень выраженности перечисленных выше особенностей зависит от ситуации общения. По степени наполненности фонетическими особенностями «образцовыми» являются ситуации проведения гигиенических процедур и повседневного общения, наименее подверженной фонетическим изменениям является ситуация развития и обучения ребенка.

На уровне лексики в материнской речи выявлена универсальная для двух лингвокультур тематическая группа номинации частей тела. Наполненность данной лексико-тематической группы зависит от ситуации, языка и индивидуальных речевых особенностей женщин, но она составляет константу вокабуляра матери.

Установлено, что тематика лексических единиц не является определяющим фактором для употребления в той или иной ситуации. В исследовании выявлен универсальный набор единиц, использование которых не зависит от ситуации общения; такими лексическими единицами в русской лингвокультуре являются *вот, ладно, ну*, во французской – *tu* и *bien*, выполняющие благодаря тесной связи с интонацией разнообразные прагматические функции и служащие для регуляции поведения ребенка.

Важной характеристикой материнской речи с лексической стороны являются повторы и низкий коэффициент лексической вариативности. Наиболее показательна в этом смысле ситуация массажа, в наименьшей степени проявления особенностей материнской речи наблюдаются в ситуации пробуждения ребенка.

Особой характеристикой материнской речи можно считать использование прецедентных текстов из книг, песен, мультфильмов. Подобные тексты имеют место в ситуации повседневных дел, а также в ситуации развития и обучения.

Наряду с ситуациями общения, регуляторами выбора лексических и фонетических средств коммуникации в социально-релевантной роли матери являются типы общения. Настраиваясь на психологическое состояние ребенка, адаптируясь к режиму дня и деятельности, мать таким образом использует фонетические и просодические средства, что достаточно ограниченный вокабуляр реализуется в функциях регуляции поведения, похвалы, обучения.

На грамматическом уровне типичными проявлениями специфики языковой личности женщины-матери являются употребление будущего времени в значении настоящего, использование референциального смещения – замены *я* или *ты* на *мы*, *я/je* на *она/elle* или имя собственное/нарицательное для номинации деятеля как в русском, так и во французском материале.

В качестве типичных прагматических характеристик отмечаем следующие:

а) формы проявления игровой агрессии, реализующиеся как лексически, так и грамматически с различной степенью выраженности; б) формы проявления скрытых перформативов в материнской речи, реализующиеся через неперформативные глаголы и конструкции: *давай/дай* + глагол в прошедшем времени – в русской лингвокультуре, а также эллиптические конструкции этикетного характера – во французской. Данные маркеры выражения скрытой перформативности способствуют формированию зоны совместной интенциональности с партнером по взаимодействию.

Характеристики речевого поведения матери динамичны: в зависимости от эмоциональной окрашенности высказывания, от ситуации общения и типа общения меняется и форма их проявления на всех уровнях манифестации языковой системы матери, которая выступает «гибким» коммуникантом, адаптирующимся к ситуации, состоянию ребенка, цели коммуникации. Проявление особенностей речи матери с разной степенью полноты дает возможность выявить и описать «слабые» и «сильные» версии исследуемого речевого портрета.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель нашей работы состоит в описании речевого портрета женщины в социально-релевантной роли матери (на материале французского и русского языков).

Ключевым для нашей работы выступает понятие речевого портрета, который является результатом планомерного анализа особенностей языковой личности. Анализ литературы показал, что материнство изменяет как социальный статус женщины в обществе, так и структуру личности женщины. В связи с этим объектом нашего исследования избрана именно языковая личность женщины в социальной роли матери.

Речевой портрет формируется в результате планомерного описания особенностей языковой личности. В ряду уже существующих исследований в отечественной лингвоперсонологии речевой портрет женщины в социальной роли матери занимает особое место: это речевой портрет (по уровню соотнесенности с действительностью) реальной (по уровню объекта обобщения) среднестатистической (по количеству объектов исследования) коллективной языковой личности, который является (по социальной локализации объекта) личностным, основанным (по характеру материала исследования) на анализе звучащей речи и отражающим (по объему параметров исследования) селективные характеристики на различных уровнях манифестации языковой системы.

Тема исследования обусловила необходимость изучения социальной роли женщины с позиции гуманитарных наук, ее характеристик, а также материнского общения как особого коммуникативного пространства. Сфера материнского общения, обособленная от других сфер человеческого взаимодействия, является одним из важнейших аспектов самореализации женщины. Взаимодействие матери с ребенком и ее роль, признанная основополагающей в различные периоды развития малыша, становятся предметом изучения различных наук, в том числе лингвистических, таких как онтолингвистика, лингвокультурология, когнитивная лингвистика.

Исследование характеристик материнской речи проводилось на фонетико-просодическом, лексическом и грамматическом уровнях речевой манифестации языковой личности с учетом невербальных характеристик коммуникации, описаны отличительные особенности коммуникативно-прагматического уровня.

К универсальным просодическим особенностям речевого поведения матери следует отнести в среднем более высокий уровень частоты основного тона (ЧОТ), по сравнению с речью женщины вне данной социальной роли. ЧОТ варьирует в зависимости от ситуации коммуникации. Вследствие повышения тона наблюдается качественное изменение звукопроизносительной стороны речи – удлинение гласных. В случае эмоционально-окрашенного общения типичной особенностью является палатализация (в русском и французском материале), окказиональной особенностью (типичной для русского материала) – замена небно-зубных согласных на зубные, а также многочисленные явления диерезы (в русском материале). В целом в русской лингвокультуре замечено большее количество фонетических особенностей, нежели во французской. Наиболее показательными в плане фонетики являются ситуации проведения гигиенических процедур и повседневного общения, наименее подвержена фонетическим изменениям ситуация развития и обучения ребенка.

Основной характеристикой лексической стороны речи матери является ее зависимость от ситуации общения. При этом ситуация общения больше влияет на коэффициент вариативности лексических единиц и среднее количество повторов, нежели на тематику вокабуляра. Универсальной характеристикой материнской речи становятся единицы, выполняющие исключительно прагматическую функцию регуляции поведения ребенка: *voilà, ладно, ну, tu, bien*. Кроме того, материнская речь характеризуется наличием универсальной тематической группы лексики для обеих лингвокультур – номинации частей тела. Наполненность данной лексико-тематической группы зависит от ситуации, языка и индивидуальных особенностей женщин, однако остается лексической константой. Отличительной чертой материнской речи выступает использование прецедентных

текстов из книг, песен, мультфильмов. Подобные тексты имеют место в ситуации повседневных дел, а также в ситуации развития и обучения.

Наиболее яркой ситуацией по показателям коэффициента вариативности и наполненности тематических групп лексики является ситуация массажа, наименьшие проявления особенностей материнской речи отражаются в ситуации пробуждения ребенка.

Коммуникативно-прагматическое поведение матери как в русской, так и во французской лингвокультуре характеризуется неявной организацией воздействия, что выражается в коммуникативной стратегии игровой агрессии, а также в использовании особых лексико-грамматических способов реализации перформативов в речи.

Для демонстрации динамичности характеристик материнской речи составлены «сильная» и «слабая» версии речевого портрета женщины.

На основе выявленных характеристик определены иерархически организованные факторы, влияющие на проявления особенностей в материнской речи: эмоциональная окрашенность высказывания зависит от ситуации общения и типа общения; ситуация общения детерминируется ее местом в режиме дня ребенка. Каждая из релевантных ситуаций общения тяготеет к определенным типам общения: ситуация пробуждения / подготовки ко сну (контактоустанавливающее и ценностно-ориентирующее), массаж (ценностно-ориентирующее, дидактическое, контролирующее), гигиенические процедуры (контактоустанавливающее), повседневные дела (ценностно-ориентирующее, контактоустанавливающее, социально-демонстративное), развитие и обучение (дидактическое).

Перспективой данной работы является расширение материала исследования: анализ материнской речи на материале английского языка, а также выявление универсальных, типичных и окказиональных особенностей материнской речи в общении с детьми до 5 лет с целью изучения данного вопроса в динамическом аспекте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алышева, Ю.С. Речевой портрет современного политического лидера: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Алышева Юлия Сергеевна. – Волгоград, 2012. – 21 с.
2. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю.Д. Апресян. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.
3. Апресян, В.Ю. ИмPLICITная агрессия в языке [Электронный ресурс] / В.Ю. Апресян // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Тр. междунар. конф. «Диалог 2003». – 2003. – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/media/2604/apresian.pdf>
4. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
5. Асташова, О.И. Речевой портрет политика как динамический феномен: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Асташова Ольга Игоревна. – Екатеринбург, 2013. – 245 с.
6. Аюпова, Л.Л., Салихова, Э.А. Выбор языка индивидом: критерии, особенности и условия языковой (само)идентификации / Л.Л. Аюпова, Э.А. Салихова // сборник трудов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Языковая личность: Лингвистика. Лингвокультурология. Лингводидактика» (20 октября 2011 г.). – 2011. – С. 177–184.
7. Башкова, И.В. Речевое поведение мужчин и женщин в ситуации винопития / И.В. Башкова // И.А. Бодуэн де Куртенэ. Учитель. Личность. Доклады науч.-практ. конф. «Лингвистическое наследие И.А. Бодуэна де Куртенэ на исходе XX столетия» / И.В. Башкова; под ред. Т.М. Григорьевой. – 2000. – С.13–18.
8. Башкова, И.В. Творческая языковая личность и вариативность русской языковой картины мира / И.В. Башкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 112–116.

9. Безрукова, А.А. Европейская социально-философская мысль о положении женщины в обществе до начала XX века / А.А. Безрукова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2010. – № 4. – С. 1–10.
10. Белл, Роджер Т. Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы / Роджер Т. Белл; под ред. А.Д. Швейцера; перевод с английского В.А. Виноградова. – М.: Международные отношения. – 1980. – 320 с.
11. Блохинская, А.В. Речевой портрет потомка русских и украинцев на амурской земле (на материале речи Марии Васильевны Остапенко, село Песчаноозерка Октябрьского района) [Электронный ресурс] / Блохинская А.В. // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. – 2013. – № 10. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-portret-potomka-russkih-i-ukraintsev-na-amurskoj-zemle-na-materiale-rechi-marii-vasilievny-ostapenko-selo-peschanoozzerka#ixzz3Onw9n5E5>
12. Богин, Г.И. Современная лингводидактика: учеб. пособие / И.Г. Богин. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.
13. Богин, Г.И. Концепция языковой личности: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Богин Георгий Исаевич. – Л., 1984. – 354 с. ил.
14. Бойко, Б.Л. Принципы моделирования речевого портрета носителя социально-группового диалекта (к проблеме создания речевого портрета человека на войне) [Электронный ресурс] / Б.Л. Бойко // Армия и общество. – 2008. – № 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-modelirovaniya-rechevogo-portreta-nositelya-sotsialno-gruppovogo-dialekta-k-probleme-sozdaniya-rechevogo-portreta-cheloveka>.
15. Бойко, Е.С. Материнская речевая деятельность в социуме староверов на Енисее: монография / Е.С. Бойко. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2012. – 328 с.
16. Бок, Ф.К. Структура общества и структура языка / Ф.К. Бок // Новое в лингвистике. – 1975. – Вып. 7. – С. 382–396.

17. Болдырев, Н.Н., Алпатов В.В. Когнитивно-матричный анализ английских христианских топонимов / Н.Н. Болдырев, В.В. Алпатов // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – № 4. – С. 5–14.
18. Бондаренко, Т.В. Ценностные характеристики лингвокультурного типажа «английский дворецкий»: оценка типажа в современном массовом сознании британцев / Т.В. Бондаренко // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2009. – № 1 (9). – С. 193–196.
19. Быканова, М.С. Языковая личность музыканта в этнокультурном аспекте (на материале дискурсных манифестаций А.Н. Скрябина и К. Дебюсси): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Быканова Мария Сергеевна. – Белгород, 2014. – 195 с.
20. Вайсгербер, Й.Л. Родной язык и формирование духа. – 2-е изд., испр. и доп. / Й.Л. Вайсгербер. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
21. Валгина, Н.С., Розенталь, Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: учебник / под ред. Н.С. Валгиной [Электронный ресурс]. – М.: Логос, 2002. – Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook107/01/part-123.htm>.
22. Виноградов, В.В. О языке художественной литературы / В.В. Виноградов. – М.: Гослитиздат, 1959. – 656 с.
23. Винникотт, Д. Маленькие дети и их матери / Д. Винникотт. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 80 с.
24. Воейкова, М.Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка / М.Д. Воейкова. – М.: Знак, 2011. – 328 с.
25. Волошинов, В.Н. Слово в жизни и слово в поэзии / В.Н. Волошинов // Звезда. – 1926. – № 6. – С. 244–267.
26. Воробьев, В.В. Языковая личность в лингвокультурологии / В.В. Воробьев // Тез. докл. Языковая личность: Лингвистика. Лингвокультурология. Лингводидактика. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2011. – С. 234–237.

27. Воронцова, Т.А. Речевая агрессия в коммуникативно-дискурсивной парадигме / Т.А. Воронцова // Вестник ВГУ. – Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 1. – С.83–86.

28. Вязигина, Н.В. Особенности проявления вербальной агрессии у мужчин и женщин (на материале судебных лингвистических экспертиз по ст. 130 УК РФ «Оскорбление») [Электронный ресурс] / Н.В. Вязигина // Право как дискурс, текст и слово: интернет-конференция. – Режим доступа: http://konference.siberia-expert.com/publ/konferencija_2010/.

29. Гаврилова, М.В. Некоторые черты речевого портрета первого президента России Б.Н. Ельцина / М.В. Гаврилова // Политическая лингвистика. – 2012. – № 4 (42). – С. 17–22.

30. Гагарина, Н.В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи : дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Гагарина Наталья Владимировна. – СПб., 2009. – 361 с.

31. Гайкова, Ю.С., Ляксо, Е.Е. Индивидуальный вклад характеристик материнской речи в речевое развитие ребенка первого года жизни / Ю.С. Гайкова, Е.Е. Ляксо // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 3. Биология. – 2011. – № 3. – С. 66–74.

32. Гамперц, Дж. Типы языковых обществ / Дж. Гамперц // Новое в лингвистике. – 1975. – Вып. 7. – С. 182–198.

33. Гловинская, М.Я. Гипербола как проявление речевой агрессии / М.Я. Гловинская // Сокровенные смыслы. Сб. статей в честь Н.Д. Арутюновой / отв.ред. Ю.Д. Апресян. – М.: Языки славян. культуры, 2004. – С. 69–76.

34. Голев, Н.Д. Лингвоперсонологическая вариативность языка / Н.В. Голев // Известия Алтайского государственного университета. Серия «История, филология, философия и педагогика». – 2004. – № 4. – С. 41–46.

35. Голев, Н.Д., Шпильная, Н.Н. Варианты реализации лингвоперсонологического уровня в структуре языковой личности (на материале сочинений по картине В.А. Серова «Девочка с персиками») / Н.Д. Голев,

Н.Н. Шпильная // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5 (54). – С. 412–415.

36. Голев, Н.Д., Шпильная, Н.Н. Языковая картина мира как текстопорождающая категория (на материале сочинений по картине «Девочка с персиками» В.А. Серова) / Н.Д. Голев, Н.Н. Шпильная // Вестник Томского гос.ун-та. – 2009. – № 322. – С. 11–16.

37. Головина, Т.А. Лингвоперсонологическое функционирование частей речи: статический аспект: на материале художественных текстов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Головина Татьяна Анатольевна. – Барнаул, 2008. – 203 с.

38. Голубева, И.В. Фрагмент речевого портрета современной женщины (на материале качественно-количественного анализа конструкций, осложняющих структуру простого предложения) / И.В. Голубева // Известия Волгоградского педагогического университета. – 2012. – Вып. №6, т. 70. – С. 54 – 57.

39. Горелов, И.Н., Седов, К.Ф. Основы психолингвистики: учеб. пособие / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 1997. – 224 с.

40. Денисов, П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания / П.Н. Денисов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1993. – 248 с.

41. Дмитриева О.А. Лингвокультурные типажи России и Франции XIX в.: монография / О.А. Дмитриева. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2007. – 307 с.

42. Долматова, А.В. Роль женщины в общественно-политическом движении в начале XX в. / А.В. Долматова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета, 2011. – №. 1-1. – С. 52–59.

43. Зайцева, Т.И. К вопросу об исторических «женских» и гендерных исследованиях в Германии в контексте общего развития гендерной истории / Т.И. Зайцева // Вестник ТГПУ. Серия: гуманитарные науки (история). – 2006. – Выпуск 1 (52). – С. 98–104.

44. Закоян, Л.М. Выражение агрессии в современном русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Закоян Лилит Мясниковна. – М., 2010. – 300 с.

45. Земская, Е.А. Язык русского зарубежья: итоги и перспективы исследования / Е.А. Земская // Русский язык в научном освещении. – 2000. – № 1. – С. 114–131.
46. Зуйкова, Е.М. Феминология и гендерная политика: учебник / Е.М. Зуйкова, Р.И. Ерусланова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К.», 2009. – 308 с.
47. Зуйкова, Е.М. Гендерология – новое научное направление в исследовании проблем равенства полов / Е.М. Зуйкова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2010. – № 5. – С. 103–108.
48. Иванова, С.В., Чанышева, З.З. Лингвокультурология: проблемы, поиски, решения: монография / С.В. Иванова, З.З. Чанышева. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – 366 с.
49. Иванцова, Е.В. Проблемы формирования методологических основ лингвоперсонологии / Е.В. Иванцова // Вестник Томского государственного университета. Серия Филология. – 2008. – № 3 (4). – С. 27–43.
50. Изотов, А.И. Функционально-семантическая категория императивности в современном чешском языке в сопоставлении с русским: монография / А.И. Изотов. – Брно: L. Marek, 2005. – 274 с.
51. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 576 с.
52. Исенина, Е.И. О некоторых понятиях онтогенеза базовых качеств матери [Электронный ресурс] / Е.И. Исенина // Журнал практического психолога. Тематический выпуск: Перинатальная психология и психология родительства. – 2003. – № 4–5. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10083.php>.
53. Казаковская, В.В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый-ребенок»: на материале русского языка: дис. ... д-ра филол.наук: 10.02.01 / Казаковская Виктория Виладиевна. – СПб., 2006. – 580 с.
54. Казаковская, В.В. Семантическая типология вопросно-ответных единств: ранние периоды речевого онтогенеза / В.В. Казаковская //

Семантические категории в детской речи / отв. ред. С.Н. Цейтлин. – СПб.: Нестор-История. – 2007. – С. 359–382.

55. Карасик, В.И. Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность / В.И. Карасик // Филология – Philologica. – 1994. – № 3. – С. 2–7.

56. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

57. Карасик, В.И. Речевое поведение и типы языковых личностей / В.И. Карасик // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: Человек и его дискурс; под ред. Ю.А. Сорокина, М.Р. Желтухиной. – М.: Азбуковский, 2003. – С. 24–46.

58. Караулов, Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения [Электронный ресурс] / Ю.Н. Караулов. – М., 1989. – Режим доступа: http://destruction.narod.ru/karaulov_jasikovaja_lichnost.htm.

59. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

60. Касевич, В.Б. Онтолингвистика, типология и языковые правила / В.Б. Касевич // Язык и речевая деятельность. Т. 1. – СПб.: СПбГУ, 1998. – С. 17–31.

61. Кашкин, В.Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие [Электронный ресурс] / В.Б. Кашкин. – 2000. – Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjs59XLjc_WAhWFCpoKHYa1BYIQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mediagram.ru%2Fnetcat_files%2F108%2F110%2Fh_400ec2335b4dcd7071987367a101347e&usg=AOvVaw2SwCG_oUSAtmUao-oqELwg.

62. Ким, Л.Г. Типология интерпретирующих языковых личностей в аспекте адресатоцентричной модели языковой деятельности / Л.Г. Ким // Языковая личность: моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсонология. – М.: Ленанд, 2016. – С. 68–76.

63. Китайгородская, М.В., Розанова, Н.Н. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия / М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова. – М.: Наука, 1995. – 128 с.
64. Клобукова, Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л.П. Клобукова // Международная юбилейная сессия, посвященная 100-летию со дня рождения академика В.В. Виноградова. – М., 1995. – С. 321–323.
65. Клобукова, Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л.П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация. – Вып. 1. – М., 1997. – С. 25–31.
66. Кляйн, М. Развитие в психоанализе / М. Кляйн. – М.: Акад. проект, 2001. – 320 с.
67. Колмогорова, А.В. Формирование прагматических функций слова в практике материнского общения / А.В. Колмогорова // Когнитивные исследования языка. – 2011. – № 8. – С. 356–359.
68. Колмогорова, А.В. «Мамин язык»: практики материнского общения в контексте распределенной модели языка и когниции: монография / А.В. Колмогорова. – М.: Наука, Флинта, 2013. – 168 с.
69. Колмогорова, А.В. А чьи там такие сечки?, или Ценностные доминанты «мы-образа» в русской культуре через призму общения матери с ребенком / А.В. Колмогорова // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2015. – Вып. 1. – С. 32–48.
70. Колмогорова, А.В. Так детство миновало. Ты твердила нотации и я примерным стал...: жанр нотации как речевая форма психологического воздействия в семейном общении / А.В. Колмогорова // Вопросы психолингвистики. – 2016. – № 1 (27). – С. 140–152.
71. Кон, И. С. Социология личности / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
72. Кормилицына, М.А., Сиротинина, О.Б. Хорошая речь: коллективная монография / М.А. Кормилицына, О.Б. Сиротинина. – М.: ЛКИ, 2007. – 317 с.

73. Косивцова, А.В. Речевой портрет Адресанта (на материале частных деловых писем Н.А. Демидова): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Косивцова Анастасия Владимировна. – Тюмень, 2011. – 31 с.
74. Красных, В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация) / В.В. Красных. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
75. Красных, В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
76. Кронгауз, М.А. Самоучитель олбанского [Электронный ресурс] / М.А. Кронгауз. – Режим доступа: <https://profilib.com/chtenie/15598/maksim-krongauz-samouchitel-olbanskogo.php>.
77. Крысин, Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих / Л.П. Крысин // Социально-лингвистические исследования. – М., 1976. – С. 42–52.
78. Крысин, Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. – М.: Наука, 1989. – 186 с.
79. Крысин, Л.П. Владение языком: лингвистический и социокультурный аспекты / Л.П. Крысин // Язык – культура – этнос. – М., 1994. – С. 66–78.
80. Крысин, Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета [Электронный ресурс] / Л.П. Крысин // Русский язык в научном освещении.–2001.–№1. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-01.htm#1>.
81. Кулиева, Ш.Э. Социально-психологические аспекты женской занятости / Ш.Э. Кулиева // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 1 (12). – С. 128–130.
82. Лебедева, Н.Б. Наивный автор как письменно-речевая личность: жанровый аспект / Н.В. Лебедева, Е.А. Корюкина; под ред. Н.Б. Лебедевой. – Кемерово: КемГУ, 2013. – 179 с.
83. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М., 1969 (а). – 214 с.

84. Леонтьев, А.А. Смысл как психологическое понятие / А.А. Леонтьев // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – 1969 (6). – С. 56–66.
85. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: URSS, 2014. – 312 с.
86. Леорда, С.В. Речевой портрет современного студента: автореф. Дис. ... канд. филол. наук; 10.02.01 / Леорда Светлана Владимировна. – Саратов, 2006. – 19 с.
87. Лисина, М.И. Общение со взрослыми детьми первых семи лет жизни // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии: сб. статей посвящается 60-летию науч.-пед. деятельности А.А. Смирнова; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1978. – С. 237–252.
88. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
89. Мамаева, С.В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5–7-х классов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Мамаева Светлана Викторовна. – Кемерово, 2007. – 21 с.
90. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учебное пособие / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
91. Матвеева, Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Матвеева Галина Григорьевна. – СПб., 1993. – 332 с.
92. Мечковская, Н.Б. Социальная лингвистика: пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев – 2-е изд.; испр. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 207 с.
93. Мухортов, Д.С. Об общем и частном в понятиях «языковая личность», «речевой портрет», «идиостиль» и «идиолект» (на примере вербального поведения современных политических деятелей) / Д.С. Мухортов // Политическая коммуникация: перспективы развития научного направления:

материалы Междунар. науч. конф. (Екатеринбург, 26–28.08.2014) / гл. ред. А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2014. – С. 167–172.

94. Николаева, Т.М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания / Т.М. Николаева // Русский язык и современность: проблемы и перспективы развития русистики: докл. Всесоюзной науч. конф. Ч. 2. – М., 1991. – С. 73–75.

95. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология: учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

96. Оглезнева, Е.А. Русский язык зарубежья: восточная ветвь / Е.А. Оглезнева // Известия Рос. акад. наук. – Сер. литер. и яз. – Т. 63. – 2004. – № 2. – С.42–52.

97. Остин, Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17: Теория речевых актов. – М., 1986. – С. 22–130.

98. Осетрова, Е.В. Губернатор Красноярского края: наброски к речевому портрету / Е.В. Осетрова // Российский лингвистический ежегодник, 2007. – Вып. 2 (9). – С. 124–138.

99. Паршина, О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Паршина Ольга Николаевна. – Саратов, 2005. – 325 с.

100. Плотникова, С.Н. Языковое, дискурсивное и коммуникативное пространство / С.Н. Плотникова // Вестник ИГЛУ. – 2008 (а). – № 1. – С. 131–136.

101. Плотникова, С.Н. Говорящий, пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность / С.Н. Плотникова // Вестник Нижневаровского государственного университета. – 2008 (б). – № 4. – С. 37–42.

102. Прохоров, Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – М.: Издательство ИКАР, 1997. – 228 с.

103. Прохоров, Ю.Е. В поисках концепта / Ю.Е. Прохоров. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 176 с.

104. Рассказы о сновидениях: корпусное исследование устного русского дискурса / под. ред. А.А. Кибрика и В.И. Подлесской. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 736 с.
105. Рахилина, Е.В. Проблемы грамматики и типологии / Е.В. Рахилина // Сб. статей памяти В.П. Неद्याлкова 1928–2009. – М.: Знак, 2010. – 416 с.
106. Римашевская, Н.М. Гендерные стереотипы и логика социальных отношений // Гендерные стереотипы в современной России; под ред. И.Б. Назаровой, Е.В. Лобза. – М.: Макс-пресс, 2007. – С. 7–24.
107. Романова, Н.Н., Филиппов А.В. Культура речевого общения. Словарь / Н.Н. Романова, А.В. Филиппов // Русский язык в школе, дома. – 2008. – № 2–8.
108. Русская грамматика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusgram.narod.ru/>.
109. Самситова, Л.Х. Лингвокультурологическая концепция обучения башкирскому языку и родным языкам в образовательных учреждениях Республики Башкортостан / Л.Х. Самситова. – Уфа: ГУП РБ БИ «Китап» им. З. Биишевой, 2010. – 24 с.
110. Саяхова, Л. Г. Компетентностный подход к изучению русского языка в учебниках 10–11 классов школ гуманитарного профиля с обучением на тюркских языках / Л.Г. Саяхова. – СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2009. – 127 с.
111. Свистельникова, С.А. Речевой портрет оппозиционной газеты: концептосфера, жанры, образные средства (на материале газеты «Слово коммуниста»: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Свистельникова Светлана Александровна. – Белгород, 2010. – 224 с.
112. Седов, К.Ф. Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Седов Константин Федорович. – Саратов, 1999. – 436 с.
113. Седов, К.Ф. Агрессия и манипуляция в повседневной коммуникации / К.Ф. Седов // Юрислингвистика-6: Инвективное и манипулятивное функционирование языка. – 2005. – № 6. – 370 с.

114. Седов, К.Ф. К основаниям лингвистики индивидуальных различий (о принципах речевого портретирования) / К.Ф. Седов // Проблемы речевой коммуникации. – 2007. – № 7. – С. 6–27.

115. Седых, А.П. Французская языковая личность. Когнитивно-коммуникативный аспект: монография / А.П. Седых. – Белгород: ИД «Белгород», 2013. – 244 с.

116. Силантьева, М.С. Элитарная языковая личность в профессиональном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Силантьева Марина Сергеевна. – Пермь, 2012. – 18 с.

117. Сиротинина, О.Б., Гольдин, В.Е. Внутринациональные речевые культуры и их взаимодействие / О.Б. Сиротинина, В.Е. Гольдин // Вопросы стилистики: проблемы культуры речи. – Саратов, 1993. – Вып. 25.– С. 9–19.

118. Сиротинина, О.Б. Основные критерии хорошей речи // Хорошая речь. – Саратов, 2001. – С. 16–28.

119. Сухих, С.А. Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Сухих Станислав Алексеевич. – Краснодар, 1998. – 29 с.

120. Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация / отв. ред. Л.П. Крысин. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 528 с.

121. Сосницкая, О. «Мамский» язык: от пузожителей до кесарят [Электронный ресурс] / О. Сосницкая. – Medportal.ru, 2009. – Режим доступа: <http://medportal.ru/budzdorova/things/1507/>.

122. Стернин, И.А. Основы речевого воздействия: учебное издание / И.А. Стернин. – М. – Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 289 с.

123. Терентьева, Е.В. Речевой портрет современного носителя донских медведицких говоров Волгоградской области / Е.В. Терентьева // Вестник Волгоградского государственного университета, Сер. 2, «Языкознание». – 2012. – № 2 (16). – С. 140–145.

124. Томберг, О.В., Речевой портрет в сопоставительном описании: лингвокультурологический аспект / О.В. Томберг // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 3 (21). – С. 196 – 200.
125. Туранина, Н.А. Языковая личность женщины-писателя сквозь призму афористики / Н.А. Туранина // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Т. 24 (63). – 2011. – № 2. Ч. 1. – С. 472–576.
126. Филин, Ф.П. Очерки по теории языкознания / Ф.П. Филин. – М.: Наука, 1982. – 336 с.
127. Филин, Ф.П. О лексико-семантических группах слов [Электронный ресурс] / Ф.П. Филин. – Режим доступа: [http://scicenter.online/frazeologiya-lexsikografiya-leksikologiya-scicenter/filin-leksiko-semanticheskikh-gruppah-126116.html](http://scicenter.online/frazeologiya-leksikografiya-leksikologiya-scicenter/filin-leksiko-semanticheskikh-gruppah-126116.html).
128. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 250 с.
129. Филиппова, Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход / Г.Г. Филиппова // Психологический журнал, 1998. – № 5. – С. 81–88.
130. Формановская, Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. – М.: Издательство «ИКАР». – 2007. – 480 с.
131. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М.: 2008. – С. 334–348.
132. Чодороу, Н. Воспроизводство материнства: Психоанализ и социология гендера / пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). – 2006. – 496 с.
133. Шадрина, А. Дорогие дети: сокращение рождаемости и рост «цены» материнства в XXI веке / А. Шадрина. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 392 с.
134. Шахнарович, А.М. Языковая личность и языковая способность / А.М. Шахнарович // Язык – ситема. Язык – текст. Язык – способность. – М., 1995. – 395 с.

135. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М.: Прогресс. – 1969. – 584 с.
136. Щеглова, И.В. Лингвокультурный типаж «чиновник»: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Инна Владимировна Щеглова. – Волгоград 2010. – 170 с.
137. Щепанський, Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепанський. – М.: Прогресс. – 1969. – 237 с.
138. Щербань, Г.Е. Частица *ну* как актуализатор субъективно-модальных и иллокутивных значений в диалоге: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 [Электронный ресурс] / Щербань Галина Евгеньевна. – СПб., 1994. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/v/482147/a/#?page=1>.
139. Языковая личность: Моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсонология. Вып. 2; под ред. Н.Д. Голева, Н.В. Мельник и С.В. Оленева. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 432 с.
140. Языковая личность: текст, словарь, образ мира. К 70-летию чл.-корр. РАН Ю.Н. Караулова: сб. статей. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 544 с.
141. Allen, H.W., Dubreil, S. *Alliages culturels: La société française en transformation* [Электронный ресурс] / H. W. Allen, S. Dubreil // Cengage Learning. – 2013. – 1 edition (January 2). – 304 p.
142. Amy, M.-D. *La relation mère-enfant: instinct ou intuition?* / M.-D. Amy. – Paris: Dunod. – 2012. – 224 p.
143. Ashby, M., Maidment J. *Introducing Phonetic Science* / M. Ashby, J. Maidment. – Cambridge: CUP, 2005. – 230 p.
144. Ashvin, S. *Introduction gender and society in soviet and post-soviet Russia* / S. Ashvin // *Gender, state and society in soviet and post-soviet Russia*. – 2000. – P. 1–29.
145. Atmani, A. *La relation mère-enfant en milieu traditionnel algérien. Vol. 1.* / A. Atmani. – Paris: L'Harmattan, 2015. – 162 p.
146. Beauvalet-Boutouyrie, S. *La femme seule à l'époque moderne: une histoire qui reste à écrire* / S. Beauvalet-Boutouyrie // *Annales de démographie historique. Famille et parenté*. – 2000. – № 2. – P. 127–141.

147. Blakemore, J.E.O., Lawton, C.A., Vartanian, L.R. I can't wait to get married: gender differences in drive to get marry / J.E.O. Blakemore, C.A. Lawton, L.R. Vartanian // *Sex roles*. Vol. 53. – 2005. – Issue 5–6. – P. 327–335.
148. Blauw, A. de, Dubber C., Roosmalen G. van, Snow, C. Sex and social class differences in early mother-child interaction // *Language, children and society* / ed. by Garnica O.K., King M.L. – Oxford; New York; Toronto; Sydney; Paris; Frankfurt: Pergamon Press. – 1979. – P. 53–64.
149. Bollea, G., Bonaminio, V., Carratelli, T., Renzo, M. di. La relation mère-enfant dans la première année de la vie et la relation autistique mère-enfant / G.Bollea, V. Bonaminio, T.Carratelli, M. di Renzo // *Enfance*. – 1983. – № 1–2. – P. 31–44.
150. Brown, E.R., Diekman, A.B. What will I be? Exploring gender differences in near and distant possible selves / E.R. Brown, A.B. Diekman // *Sex roles* 63. – 2010. – nos. 7–8. – P.568–579.
151. Buss, A.H. *The Psychology of Aggression* / A.H. Buss. – New York: Wiley, 1961. – 365 p.
152. Candilis, D. Approche sémiologique des jeux précoces dans l'interaction mère-enfant / D. Candilis // *Enfance*. – 1986. – № 2–3. – Pp. 169–180.
153. Chomsky, N.A. Review of B.F. Skinner's verbal Behaviour / N.A. Chomsky // *Language*. – 1959. – № 35. – P. 26–58.
154. Chomsky, N. On the nature, use and acquisition of language / *Reading in philosophy and cognitive science* / Ed. A.I. Goldman // Ca.; Ms.; USA: MIT press. – 2000. – P. 511–534.
155. Dabašinskienė, I., Voeikova, M.D. Form and meaning of diminutives in spoken russian and lithuanian / I. Dabašinskienė, M.D. Voeikova // *Societas Linguistica Europea*. 2–5 September. Book of abstract Vol. 1 (A–K). – 2010. – P. 45–46.
156. Debot-Sevrin, M.-R. Relation mère-enfant et dyslalie / M.-R. Debot-Sevrin // *Enfance*. – 1973. – № 1. Vol.26. – P.23–56.
157. Dressler, W.U., Karpf, A. The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language acquisition / W.U. Dressler, A. Karpf // *Yearbook of Morphology*. – 1994. – P. 99–124.

158. Hays, S. The cultural contradictions of motherhood / S. Hays. – New Haven and London: Yale University, 1996. – 288 p.
159. Levelt, W.J.M., Roelofs A., Meyer A.S. A theory of lexical access in speech production / W.J.M. Levelt, A. Roelofs, A.S. Meyer // Behavioral and brain sciences. – 1999. – № 22. – Pp.1–75.
160. Levi, G., Zollinger, B. Difficultés dans la communication mère-enfant et troubles du langage chez les enfants avec un retard mental / G. Levi, B. Zollinger // Enfance. – 1981. – № 4–5. – P. 289–298.
161. MacWhinney, B., Snow, C. The child language data exchange system: an update / B. MacWhinney, C. Snow // Journal of child language. – 1990. – № 17. – P. 457–472.
162. O'Connell, D.C., Kowel, S. Transcription systems for spoken discourse Handbook of pragmatics: manual / D.C. O'Connell, S. Kowel // Amsterdam, Philadelphia. – 1995. – P. 646–656.
163. Perrot, M. Sur l'histoire des femmes en France / M. Perrot // Revue du nord. – 1981. – Pp.569–579.
164. Phoenix, A., Woollett, A., Lloyd, E. Motherhood: meanings, practices, and ideologies / A. Phoenix, A. Woollett, E. Lloyd. – London: Newbury Park, CA: Sage Publications, 1991. – 240 p.
165. Raymond-Raimbault, M. Analyse structurale et différentielle de discours maternels dans la relation mère-enfant / M. Raymond-Raimbault // Enfance. – 1984. – № 3. – P. 353–371.
166. Ryckebusch, C., Haydée, M. La communication du jeune enfant avec le père ou la mère : influence de l'interlocuteur et du type d'activité / C. Ryckebusch, M. Haydée // Enfance. – 2000. – № 2. – P. 127–147.
167. Sachs, J. The Adaptive Significance of Linguistic of Prelinguistic Infants // Talking to Children: Language input and acquisition / ed. by C.E. Snow, C. A. Ferguson. – 1977. – P. 51–61.
168. Skinner, B.F. Verbal behavior / B.F. Skinner. – Englewood Cliffs; N.J.: Prentice Hall, 1957. – 478 p.

169. Skinner, B.F. Contingencies of reinforcement a theoretical analysis / B.F. Skinner. – N.Y.: Appleton Century Crofts, 1969. – 319 p.
170. Tardif, T. Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers' early vocabularies / T. Tardif // *Developmental Psychology*. – 1996. – № 32. Pp. 492–504.
171. Tjouen, A.F. La condition de la femme en droit camerounais de la famille/ A.F. Tjouen // *Revue internationale de droit comparé*. Vol. 64. – № 1. – 2012. – P. 137–167.
172. Tomasello, M. First verbs: a case study of early grammatical development / M. Tomasello. – Cambridge: CUP, 1992. – 373 p.
173. Wyatt, G.L., Lucas-Debefve J. La relation mère-enfant et l'acquisition du language / G.L.Wyatt, J. Lucas-Debefve. – Bruxelles: P. Mardaga, 1977. – 422 p.
174. Yahyaoui, A. Destin de femmes, réalités de l'exil: interactions mère-enfants / A. Yahyaoui. – Grenoble: La pensée sauvage, 1994. – 221 p.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ

175. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. –2-е изд., стереотип. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 576 с.
176. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] Гл.ред. С.А.Кузнецов. – 1-е изд. – СПб.: Норинт, 1998. – Режим доступа: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%D0%BD%D0%B0&all=x&lop=x&bts=x&zar=x&ag=x&ab=x&sin=x&lv=x&az=x&pe=x>.
177. Гринева, Е.Ф., Громова, Т.Н. Словарь разговорной лексики французского языка (на материале современной художественной литературы и прессы): около 9000 слов, около 15000 словосочетаний и более 20000 цитат / Е.Ф. Гринева, Т.Н. Громова. – М.: Цитадель, 1997. – 640 с.
178. БФРС – Большой французско-русский и русско-французский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://translate.academic.ru/merde/fr/ru/>.

179. Крысин, Л.П. Толковый словарь иностранных слов Л.П. Крысина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/5006/АПЕЛЛЯТИВ

180. Мамаева, С.В. Речевой портрет [Электронный ресурс] // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник; под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск: Сиб. Федер. ун-т., 2014. – С. 542 – 543. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_24549811_80010049.pdf.

181. Марузо, Ж. Словарь лингвистических терминов: пер. с фр. / Ж. Марузо. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 436 с.

182. Словарь русского языка Ожегова С.И.: ок. 57 000 слов; под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1987. – 797 с.

183. Розенталь, Д.Э. Словарь - справочник лингвистических терминов: справочное издание / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Астрель : АСТ, 2001. – 623 с.

184. Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ф.П. Филин. – М.: Сов.энцикл., 1979. – 432 с.

185. Русский язык. Энциклопедия русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruskiyyazik.ru/298/>.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

186. Комсомольская правда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.krsk.kp.ru/daily/26111/3006999/>.

187. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>.