Министерство образования и науки Российской Федерации
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)
Философский факультет
Кафедра истории философии и логики

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ В ГЭК

Руководитель ООП
д-р филос. наук, профессор
_____ Е. А. Найман
«21» июня 2017 г.

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

# СООТНОШЕНИЕ ДОМАШНЕГО И ШКОЛЬНОГО ЯЗЫКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ КАК ПРОБЛЕМА ЛИНГВИСТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

по основной образовательной программе подготовки магистров
направление подготовки 47.04.01 – Философия

Лобастова Екатерина Владимировна

Научный руководитель ВКР
д-р. филос. наук, профессор
_____ Е. А. Найман
*подпись*
«21» июня 2017 г.

Автор работы
студент группы №1211с
_____ Е. В. Лобастова
*подпись*

Томск-2017

Министерство образования и науки Российской Федерации
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (ТГУ)
Философский факультет
Кафедра истории философии и логики

УТВЕРЖДАЮ
Зав. кафедрой
_____В.А. Суровцев
«11» апреля 201_г.

**ЗАДАНИЕ**

по подготовке магистерской диссертации

студенту группы №1211с Лобастовой Екатерине Владимировне

1.Тема магистерской диссертации «Соотношение домашнего и школьного языков в процессе социализации как проблема лингвистики образования»

2.Срок сдачи студентом выполненной ВКР:

а) на кафедре «10» июня 2017 года

б) в ГАК «21» июня 2017 года

3.Исходные данные к работе

Цель исследования - определить соотношения домашнего и школьного языков в процессе социализации ребенка как проблему лингвистики образования.

Задачи исследования:

- определить специфику лингвистики образования, реконструировать истории её происхождения и проанализировать основные научные школы и проблемы;
- определить факторы, влияющие на языковую социализацию ребенка;
- установить причины и роль языкового фактора в низкой академической успеваемости;
- выделить основное условие успешной школьной социализации.

Объектом в работе выступает процесс языковой социализации ребенка.

Методологические основы исследования определены совокупностью поставленных задач. Использован метод комплексного анализа для формирования разностороннего представления указанной проблемы исследования.

4.Краткое содержание работы

Работа состоит из двух глав:

1.Лингвистика образования как область социолингвистики.

Результаты: раскрыты история возникновения и развития лингвистики образования, подробно изложены основные постулаты британской, австралийской и американской научных школ лингвистики образования, представлена детальная характеристика лингвистики образования Майкла Холлидея в рамках австралийской школы.

Срок: 25.03.2017

2.Проблема домашнего и школьного языка в лингвистике образования.

Результаты: определены факторы, влияющие на языковую социализацию ребенка; установлены причины низкой академической успеваемости у детей; выделены условия успешной школьной социализации.

Срок: 15.05.2017

5. Организация, по заданию которой выполняется работа: кафедра истории философии и логики ТГУ

6.Перечень графического материала (с точным указанием обязательных чертежей):

1. Модель лингвистики образования, представленная Бернардом Сполски (рисунок 1);
2. Язык как реализация социального контекста (рисунок 2);
3. Функциональное многообразие языка и социального контекста (рисунок 3);
4. Метаотраженный язык посредством метаотраженного жанром регистра (рисунок 4);
5. Концептуальная схема исследовательского поля «язык и бедность» (рисунок 5);
6. Доля родителей со средним и высшим образованием, не посетивших в течение последнего месяца каких-либо культурных центров со своим ребенком (рисунок 6);
7. Доля родителей со средним и высшим образованием, читающих книги своим детям (рисунок 7);
8. Доля родителей со средним и высшим образованием, уделяющих время просмотру передач со своими детьми (рисунок 8).

7.Дата выдачи задания «11» апреля 2017 г.

Руководитель ВКР
профессор кафедры истории
философии и логики ТГУ _____ Найман Е.А.
*подпись*

Задание принял к исполнению 11 апреля 2017 г. _____
*дата, подпись студента*

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение……..3
Глава 1. Лингвистика образования как область социолингвистики……..……8
1.1. История возникновения и развития лингвистики образования……8
1.2. Основные научные школы лингвистики образования: британская, австралийская и американская……...12
1.3. Лингвистика образования М.А.К. Холлидея……16
Глава 2. Проблема домашнего и школьного языка как проблема лингвистики образования…….……..21
2.1. Социально-экономический статус семьи и языковая среда……..21
2.2. Культурные различия в процессе освоения домашнего языка…….25
2.3. Определяющие факторы языковой социализации…….30
2.3.1. Семейные факторы…….30
2.3.2. Факторы вне семьи…….45
2.4. Языковая компетенция и школьная социализация……51
Заключение……55
Список используемых источников…….57

# ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность** обращения к теме соотношения домашнего и школьного языков в процессе социализации вызвана падением общей культуры общества, низкой успеваемостью детей в школе, снижением интереса к получению образования, острой проблемой в обучении и социализации детей из разных социальных групп (языковых меньшинств, детей из рабочего класса, а также детей из малообеспеченных семей) в учебных заведениях по сравнению с детьми из обеспеченных семей и где родители имеют высшее образование.

Кроме того, остро стоит вопрос о связи между благосостоянием, уровнем развития и образования, принадлежности к определенной культуре и владением языком. Важно понимать, что успех в школе является одним из важнейших ключей к дальнейшей социализации ребенка, в первую очередь трудоустройству.

Отдельно следует отметить, что на сегодняшний день в России уровень речекоммуникативной культуры особенно низок у учащихся обычных классов. Учащиеся с трудом перестраивают свою речь в зависимости от возраста, социального положения, пола. Они не умеют варьировать этикетные формулы общения в зависимости от социальных признаков собеседника, социума вообще. У учащихся выявлен низкий уровень развития умения расположить к себе собеседника, вызвать его искреннее желание участвовать в диалоге.

Насколько различны домашний и школьный языки? И как это различие влияет на развитие ребенка и его социализацию? **Проблема** исследования состоит в вопросе: насколько взаимозависимыми является развитие домашнего и школьного языков в процессе социализации ребенка? Насколько успешное освоение одного из них влияет на успешность освоения другого, а также насколько недостаточное развитие домашнего языка тормозит успешное усвоение школьного?

**Степень разработанности проблемы.** Сформулированная в диссертационном исследовании проблема недостаточно изучена в России. Вместе с тем существует множество источников в зарубежной литературе, теоретические выводы которых сыграли роль теоретико-методологического основания данного исследования.

Значимые базовые теоретические основы рассматриваемой проблемы масштабно представлены Бернардом Сполски, Бэйзилом Бернштайном, Майклом Холлидеем и Нэнси Хорнбергер.

В изучении истории происхождения и развития лингвистики образования как самостоятельной области изучения, её задач и проблем автор ориентировался на труды

Бернарда Сполски, Майкла Холлидея,Сьюзан Эггинс, Джеймса Роберта Мартина, Дэлл Хэтэуэй Хаймс, Фрэнсиса Халта и Мэгги МакЛур.

Особую ценность для нас представлял материал, собранный Нэнси Хорнбергер и Фрэнсисом Халтом, в котором представлен анализ основных направлений развития и постулатов британской, австралийской и американской научных школ лингвистики образования.

В определении факторов, влияющих на социализацию ребенка и на его языковое развитие, незаменимую роль сыграли результаты и выводы лонгитюдных исследований Бэтти Харт и Тодда Ризли, выводы многолетней полевой работы Ширли Хиз, а также исследования Кэрол Хэммер и Эми Л. Вайс.

Современные исследования коммуникативных ситуаций в России представлены в работах руководителя Центра социологии образования Института управлением образования РАО, доктора психологических наук Собкина Владимира Самуиловича и научного сотрудника Центра социологии образования РАО Марич Екатерины Михайловны.

И наконец, в изучении эффекта социального статуса на рост активного словаря ребенка достаточно результативны исследования Эрики Хофф, профессора Атлантичсекого университета штата Флорида, а также результаты трудов Джона Нейла Бохэннона и Анжелы Линн Маркус.

Положения и основополагающие идеи, изложенные в трудах исследователей, перечисленных выше, безусловно, сыграли роль концептуальной основы в решении проблемы, но целостного решения ими предложено не было, поэтому это требовало углубления работы зарубежных и отечественных авторов.

**Объектом** в работе выступает процесс языковой социализации ребенка.

**Предметом** является соотношение домашнего и школьного языков в процессе социализации.

**Цель** работы заключается в определении соотношения домашнего и школьного языков в процессе социализации ребенка как проблему лингвистики образования.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- определить специфику лингвистики образования, реконструировать историю её происхождения и проанализировать основные научные школы и проблемы;

- определить факторы, влияющие на языковую социализацию ребенка;

- установить причины и роль языкового фактора в низкой академической успеваемости;

- выделить основное условие успешной школьной социализации.

**Методологические основы исследования** определены совокупностью поставленных задач. Автор использовал метод комплексного анализа для формирования разностороннего представления указанной проблемы исследования.

**Научная новизна исследования:**

1. Впервые в отечественной литературе изучены история происхождения и развитие лингвистики образования, определены её задачи и проблемы.

2. Подробно проанализированы основные направления развития и постулаты британской, австралийской и американской научных школ лингвистики образования, представлена детальная характеристика лингвистики образования Майкла Холлидея в рамках австралийской школы.

3. Доказано влияние социально-экономического статуса семьи, национально-культурных различий и семейного контекста на языковое развитие ребенка, а также установлена их роль в социализации.

4. Впервые определены условия успешной школьной социализации на основе решения проблемы взаимозависимости домашнего и школьного языков, а также установлены причины низкой академической успеваемости.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Специфика лингвистики образования как области социолингвистики состоит в том, что она исследует эффективность стратегий обучения для достижения различных образовательных целей; особенности языка, на котором ведется обучение; степень распространенности употребления данного языка в том окружении, в котором живёт ученик, и там, где расположена его школа. Более того, лингвистика образования исследует чтение и письмо, акцент, диалект, языковое многообразие в учебном плане, а также уделяет большое внимание обучению лингвистике в школе.

2. Факторами, влияющими на языковую социализацию, являются социально-экономический статус семьи (уровень образования родителей, уровень дохода, жилищные условия), национально-культурные различия (невербальный язык, чтение рассказов и историй) и семейные факторы (общий объем коммуникации, круг коммуникативных ситуаций, эмоциональный фон общения родителей с детьми, сложность и разнообразие речи). В свою очередь, роль в социализации ребенка также играют выбор образовательного учреждения, район проживания и речь сверстников ребенка.

3. К причинам низкой академической успеваемости детей в процессе языковой социализации относятся несоответствия в способах использования домашнего и школьного языков, которые проявляются в: несовпадении коммуникативных ожиданий с ожиданиями тех сообществ, в которых росли дети; несоответствии социализации; недостатке

интегративных речевых навыков, требующих воображения, проведения аналогий, отличии культурной среды, в которой растет ребенок от школьной среды; влиянии низкого социально-экономического статуса семьи; узком круге коммуникативных ситуаций, при которых ребенок вовлекается в речевое взаимодействие с взрослыми и получает языковой опыт.

4. Основным условием успешной школьной социализации является высокий уровень освоения домашнего языка ребенком, который включает в себя: способность адаптироваться к новому коммуникативному пространству; соответствие навыков поведения ученика навыкам, принятым коммуникативным нормам в школе; наличие сформированных устных повествовательных навыков; положительный эмоциональный фон в общении с детьми и стиль воспитания; взаимозависимость процесса усвоения языка и процесса усвоения социокультурного знания; широкий круг коммуникативных ситуаций, в которых ребенок вовлекается в речевое взаимодействие с взрослыми и получает языковой опыт; высокий уровень разговорчивости (объема коммуникации) родителей с детьми.

**Теоретическая и практическая значимость работы.** Теоретическая значимость диссертационного исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы для дальнейшей систематизации взглядов по исследуемой проблеме и расширения проблемного поля социализации ребенка. Результаты настоящего исследования важны для углубления исследований в области социологии образования, антропологии образования, философии образования, психологии образования, а также вносят вклад в развитие социолингвистики.

Разработка рассматриваемой проблемы сегодня особенно актуальна в связи с падением общей культуры общества, низкой успеваемостью детей в школе, снижением интереса к обучению и получению образования. Результаты исследования помогают более эффективно просчитать риски низкой успеваемости и проблем в обучении детей, а также предотвратить кризисные ситуации.

Практическая значимость исследования связана также с возможностью использования его результатов в преподавательской деятельности, в рамках таких дисциплин как социальная философия, философия образования, социология образования, семейная педагогика, семейная психология, социолингвистика (в рамках курса по макросоциолингвистике).

Выводы исследования могут быть включены в программу курсов для подготовки педагогов, психологов, семейных психологов, социологов и антропологов, социолингвистов, лингвистов в области лингвистики образования.

**Апробация работы.** Основные положения и результаты диссертационного исследования нашли отражение в 4 научных публикациях, 3 статьи из которых представлены в виде докладов на международных конференциях: VIII Международной научно-практической конференции «Филология, переводоведение, лингводидактика: актуальные проблемы и тенденции развития в эпоху глобализации» (Чебоксары, 2016), Международной конференции молодых учёных «Актуальные проблемы социальных наук» (Томск, 2016), XXIX Международной научно-практической конференции «Современные проблемы гуманитарных и естественных наук» (Москва, 2016).

По теме работы был сделан доклад «The educational linguistics: the scope of the subject area» на Международной конференции молодых учёных «Актуальные проблемы социальных наук». Секция: «English-Speaking Session. Scholarly Writing and Presentation». Томск, 22-23 апреля 2016 г.

По теме исследования опубликованы следующие работы: научная статья «The problem of the subject of educational linguistics» в сборнике материалов международной конференции молодых ученых «Актуальные проблемы социальных наук» №17; научная статья «Философия природы лингвистики образования: происхождение, определения и сущность» в сборнике материалов XXIX международной научно-практической конференции «Современные проблемы гуманитарных и естественных наук»; научная статья «Лингвистика образования: британская, австралийская и американская школы» в научном журнале «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук»; научная статья «Проблема определения предмета «Лингвистики образования» в сборнике научных статей «Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации», изданного по материалам VIII международной научно-практической конференции «Филология, переводоведение, лингводидактика: актуальные проблемы и тенденции развития в эпоху глобализации».

**Структура диссертации.** Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, семи параграфов, заключения и списка использованной литературы, содержащего 58 источников. Общий объем диссертации составляет 60 страниц.

## Глава 1. Лингвистика образования как область социолингвистики

### 1.1. История возникновения и развития лингвистики образования

Изучению языка, в особенности родного языка, столько же лет, сколько самому человеческому роду. Тем не менее, необходимость в передаче знаний от одного поколения к другому, при этом развивая нацию, требует от образованных людей изучать язык этой развивающейся нации. Тем временем, существует потребность и в изучении иностранных языков, как для передачи накопленных знаний, так и для других целей, таких как: образовательных, академических, финансовых, туристических и т.д. Таким образом, области изучения языка и обучения языку, педагогика стали все больше и больше развиваться в последние века, начиная с эпохи Возрождения. При этом возникают новые области для совершенствования накопленных знаний и расширения границ изучения языков по всему миру.

Исследование языка развивается, как многие лингвисты считают, как самостоятельная наука, а не отрасль гуманитарных наук. Это существенное развитие в области языка (лингвистике) привело к появлению других отраслей, таких как прикладная лингвистика [44].

Язык – средство коммуникации. Формально, язык – средство обучения, изучения, педагогической коммуникации и приобретения знаний. Говоря о языке, формально означает, так или иначе, говорить о содержании, смысле языка, т.е. о лингвистике. У самого термина «лингвистика» существует большое количество определений, но нас, прежде всего, интересует научное изучение языка, включающее изучение и описание таких вопросов как: фонетика, фонология, морфология, синтаксис и семантика и т.д. Ещё один элемент, который необходимо здесь упомянуть – образование. Образование – официальные (формальные) и неофициальные (неформальные) процессы изучения, обучения и добывания и получения знаний во всех его областях и отраслях.

Говорить на такую тему как лингвистика образования означает, так или иначе, сводить лингвистику и образование вместе. Но как образование связано с лингвистикой, и наоборот? Насколько видится возможным, ответ кроется в вопросе: «Что же представляет собой лингвистика образования?»

Прежде чем, представить лингвистику образования необходимо сказать об ее происхождении, а значит и о прикладной лингвистике, в первую очередь.

Прикладная лингвистика берет свое начало в 1940-х гг., как термин, относящийся к педагогике, теории и практике преподавания второго и иностранного языков. Сам термин «прикладная лингвистика» относится к большому ряду мероприятий в области решения вопросов относительно языка [41]. Появился термин, когда прикладная лингвистика впервые была признана самостоятельным курсом в Мичиганском университете в 1946 г. Тогда термин начал употребляться и в Соединенных штатах, и в Великобритании в отношении применения так называемого «научного» подхода в обучении иностранным языкам, включая обучение английскому языку как неродному. Самая первая работа, созданная в целях повышения качества образования преподавания иностранного языка, профессора Чарльза Фрайза и Роберта Ладо из Мичиганского университета помогла определению «прикладная лингвистика» перерасти в научную область благодаря публикации в 1948 г. в новом журнале «Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics» [4]. Сейчас прикладная лингвистика продолжает активно развиваться, но, начиная с конца 1950-х гг. – начала 1960-х гг., термин «прикладная лингвистика» применяется также и в отношении «машинного» перевода [40].

После появления термина в вышеуказанном журнале, открылись школьные центры и ассоциации, среди них: Школа прикладной лингвистики в Великобритании, Центр прикладной лингвистики (CAL), Британская Ассоциация по прикладной лингвистике (BAAL), Американская Ассоциация по прикладной лингвистике (AAAL), основанная в 1977 году. Журналы, школы, центры, ассоциации и многие другие организации оказывают огромное влияние на развитие данной области [4]. Но, несмотря на это, журналы, официально представляющие идеи каждой из организаций негативно сказываются на развитии данной области. Другими словами, множество определений и различия в них чреваты для самой лингвистики. Необходимо также отметить, что изначально термин «прикладная лингвистика» использовался в рамках обучения языку и педагогики. Впоследствии появились новые области изучения языка, такие как: социолингвистика, психолингвистика, лингвистика образования, дискурс-анализ, стилистика, прагматика, за последнее время появились нейролингвистика, клиническая лингвистика и судебная лингвистика [50].

Задолго до появления данных областей, лингвистика уже включала такие области как фонетика, фонология, морфология, синтаксис, историческое языкознание (этимология и антропология) и семантика. Именно по этой причине, некоторые лингвисты считают эти области «родившимися» вне лингвистики. Это противоречит идеям других ученых. Данный взгляд послужил причиной появления еще одного определения прикладной лингвистики, области, занимающейся рассмотрением и изучением вышеуказанных областей

«родившихся» вне ее области [57, с. 34]. Некоторые лингвисты считают, что прикладная лингвистика включает лингвистику образования. Но к числу тех, кто имеет противоположную точку зрения, относится Бернард Сполски [54].

По общим данным, лингвистика образования как самостоятельная область изучения возникла в 70-х гг. прошлого столетия, благодаря работе Бернарда Сполски [55], почётного профессора кафедры английского языка в Университете имени Бар-Илана в Израиле. Он был первым, кто предложил данный термин в 1972 г. в своём докладе на третьем съезде Международной Ассоциации Прикладной Лингвистики, а затем выпустил монографию, содержащую вводную и содержательную информацию о лингвистике образования в 1978г. [30, с. 3]. Сполски высказал точку зрения, что обучение языку и изучение языка, образование должны быть включены в такую область как лингвистика образования.

Изначально Бернард Сполски представлял лингвистику образования как подраздел лингвистики, более схожий с психологией образования и социологией образования, являющимися, соответственно, подразделами психологии и социологии. В свою очередь, данные подразделы направлены на решение широкого круга вопросов, связанных с языком и образованием [33, с. 224].

В своей книге «Educational Linguistics: An Introduction» Сполски определяет термин «прикладная лингвистика» как неудачный в отношении языкового обучения и образования по двум причинам. Первая причина заключается в том, что сама область прикладной лингвистики шире, чем применение лингвистики и образования [31]. Сполски объясняет это тем, что прикладная лингвистика включает в себя не только обучение языку, но также и перевод, и лексикографию, и языковое планирование и многие другие области практической значимости. Вторая причина – следствие того, что лингвистика должна быть прикладной в отношении чего-либо [56].

Бернард Сполски представляет лингвистику образования (термин, заимствованный из психологии образования и социологии образования) как модель (рис. 1), вытекающую из теории языка, изучения (психологии), изучения языка (психолингвистики), из использования языка (социолингвистики), и все это направлено к педагогике обучения второму языку (англ. second language pedagogy) [11].

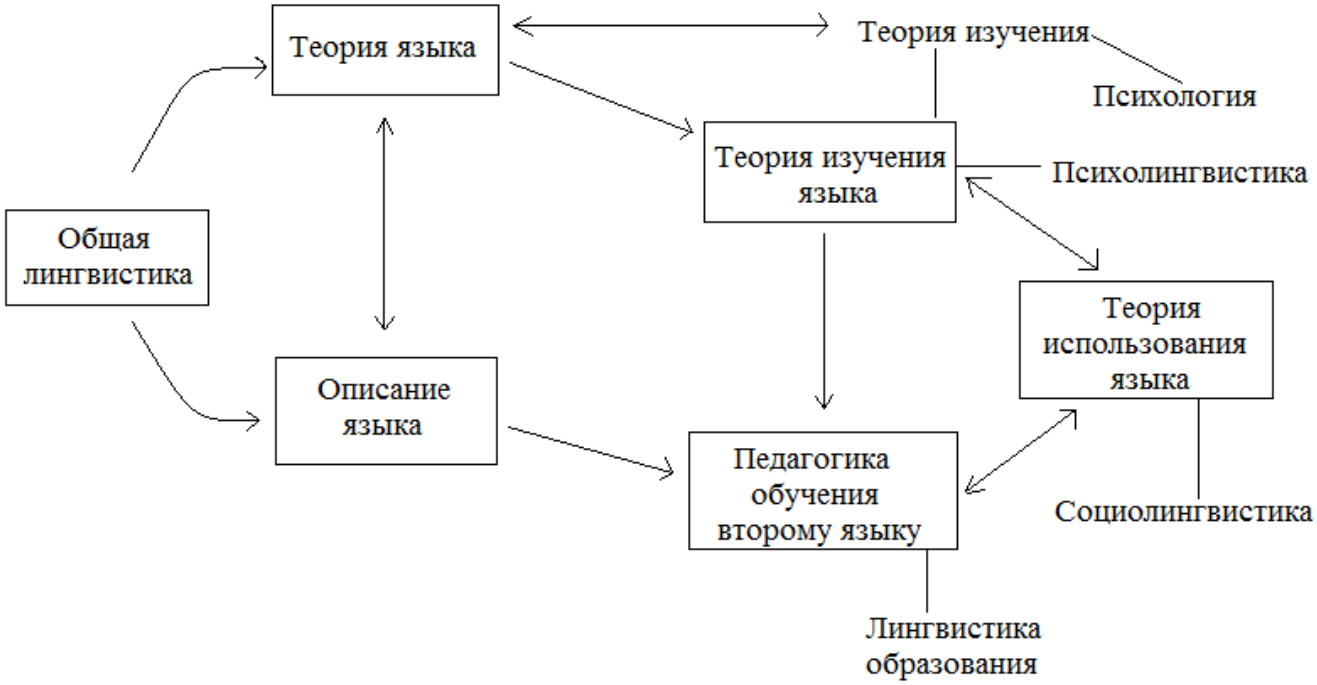


Рисунок 1 – Представленная Бернардом Сполски модель лингвистики образования

Сполски описывает лингвистику образования как отрасль прикладной лингвистики, придавая особый характер следующим подотраслям: языковой политике и языковому планированию, обучению первому и второму языкам, чтению, грамотности (literacy), написанию сочинений, образованию на родном языке и образованию билингвов, образованию языковых меньшинств и иммигрантов, языковому тестированию. Для Сполски языковое образование включает в себя ситуацию, в которой оно протекает и коммуникативную компетентность учеников. Выбрано 4 области изучения для описания лингвистики образования: коммуникативная компетентность, учебный план в образовательном учреждении (curriculum), политика и оценка качества и эффективности обучения [11].

В словаре «A Dictionary of Linguistics and Phonetics» дано более полное определение: «термин, иногда употребляющийся для применения лингвистических теорий, методов и описательных открытий в исследовании обучения родному языку и изучения родного языка, как в устной, так и в письменной форме, в школах и других образовательных учреждениях, в более широком смысле в отношении образовательных контекстов; также называется «педагогической лингвистикой» (англ. pedagogical linguistics) и иногда языковой педагогикой (англ. language pedagogy). Научные актуальные темы (вопросы), которые включает в себя лингвистика образования, это – исследование чтения и письма, акцент и

диалект, языковое многообразие в учебном плане, обучение лингвистике в школе, грамматика и т.д. [13, с. 163].

## 1.2. Основные научные школы лингвистики образования: британская, австралийская и американская

На мировом уровне лингвистика образования развивается в трёх главных и крупных направлениях, или, другими словами, свободно развивается в Британской, Австралийской и Американской школах [33, с. 224].

Британская школа, одна из школ, которая более тесно связана с общей лингвистикой, как видно это из усилий сделать лингвистику базовым основанием для подготовки учителей [9, с. 163], а также из попыток разработать учебные планы для образовательных учреждений, основанные на лингвистических принципах [10, с. 96]. Но в то же время, нельзя сказать, что Британская лингвистика представляет собой тесный союз лингвистики и образования. С одной стороны, нет единого мнения, как лингвистика может быть связана с образованием, отсюда и возникает большая часть вопросов, как для лингвистов, так и для преподавателей [32]. С другой стороны, следуя примеру прикладной лингвистики, синтезирующей разнообразные дисциплинарные подходы, британские лингвисты в области лингвистики образования, также используют широкую плеяду инструментов для исследования, выходя за рамки тех, которые предлагает исключительно сама общая лингвистика.

Австралийские лингвисты в области лингвистики образования выступают, в особенности, за её очевидную и не вызывающую никаких сомнений связь с системно-функциональной лингвистикой (англ. systemic functional linguistics). Здесь, системно-функциональная лингвистика, в которой язык рассматривается как составляющая социально-семиотической системы и является неотъемлемой частью создания и интерпретации социального контекста, сводится воедино с другими социальными науками для того, чтобы изучать употребление языка в образовательной практике как социально обусловленного процесса [10, с. 96].

Системно-функциональная лингвистика возникает в 1975 г. [46, с. 3] в Австралии благодаря Майклу Холлидею (англ. Michael Alexander Kirkwood Halliday (often M. A. K. Halliday)) [22]. Более полное представление о данной области даёт Сьюзан Эггинс (англ. Suzanne Eggins), доктор лингвистики в Университете Нового Южного Уэльса [18], в книге «Введение в системно-функциональную лингвистику». Сьюзан Эггинс рассматривает

социально-семиотический подход к языку, который близок к работе М.А.К. Холлидея и его коллег. Данный подход рассматривает язык как стратегически важный источник для создания значений. Систематическая лингвистика сосредоточена на анализе аутентичных текстов повседневной жизни и задается двумя вопросами. Первый: «Как люди используют язык для создания значений?» и второй: «Каким образом устроен сам язык для того, чтобы быть способным давать эту возможность для создания значений?». Эггинс представляет общий взгляд на систематическую теорию и примеры того, как систематические приёмы могут быть применены в анализе текстов повседневной жизни [17].

Джеймс Роберт Мартин (англ. James Robert Martin), профессор лингвистики Университета Сиднея [47], считает, что функциональная лингвистика, главным образом, занимается объяснением того, как организация языка связана с его употреблением. В системно-функциональной лингвистике этот вопрос рассматривается посредством моделирования языка и социального контекста как семиотических систем во взаимной реализации (realization) друг друга. В такой модели социальный контекст и язык мета отражены, т.е. социальный контекст включает в себя модели языковых моделей. Реализация также влечет за собой то, что язык объясняет социальный контекст, язык объясняется посредством и (со временем) переосмысливается социальным контекстом. Джеймс Мартин [46, с. 4] попытался изобразить графически ту модель, представляющую связь языка и социального контекста (рис. 2).

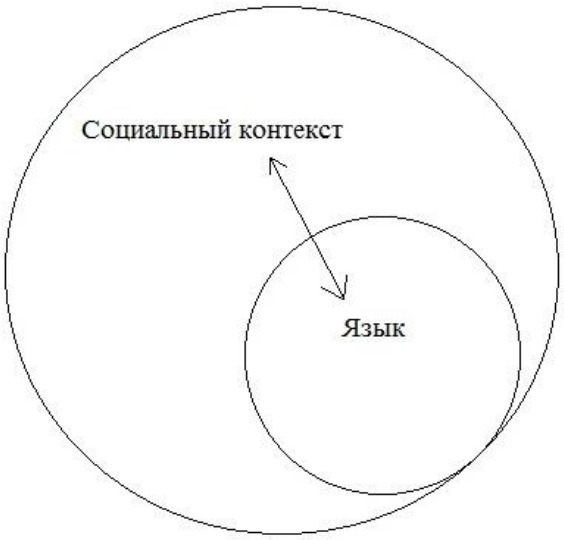


Рисунок 2 – Язык как реализация социального контекста

Следует добавить, что системно-функциональная лингвистика трактует организацию языка и социального контекста как функционально разносторонние среди схожих контуров (lines). Вместе с языком, функциональное разнообразие моделируется через метафункции –

концептуальную (ideational), межличностную (interpersonal) и текстовую (textual). Концептуальные языковые ресурсы занимаются репрезентацией, межличностные ресурсы взаимодействием, а текстовые ресурсы с потоком информации. В системно-функциональной лингвистике эта важная организация создает образ контекста, способствующий образованию таких переменных, как область (field), модус (mode) и настрой (tenor). Область («почему и о чём») – это цель и предмет коммуникации, настрой («кому») – это отношение между участниками коммуникации, модус («как») – это средства коммуникации (устная или письменная речь). В свою очередь, область сосредоточена на институциональных практиках, настрой сфокусирован на социальных связях, а модус на источнике (channel). Ценные обсуждения языковых метафункций в отношении разновидностей регистра можно встретить у М.А.К. Холлидея. Функциональное многообразие лежит над связью языка/социального контекста (рис. 3).

Рисунок 3 – Функциональное многообразие языка и социального контекста

Социальный контекст рассматривается как «многоуровневая» система, включающая в себя уровни регистра и жанра.

Регистр используется как общий составной термин для области, настроя и модуса. Таким образом, регистр предназначен для связи анализа социального контекста с метафункционально-разообразной организацией языковых источников. Жанр же находится за пределами метафункций (на более высоком уровне абстракции) для установления связей среди социальных процессов в более холитсические понятия, специально фокусируясь на этапах через которые раскрываются большинство текстов (рис. 4).

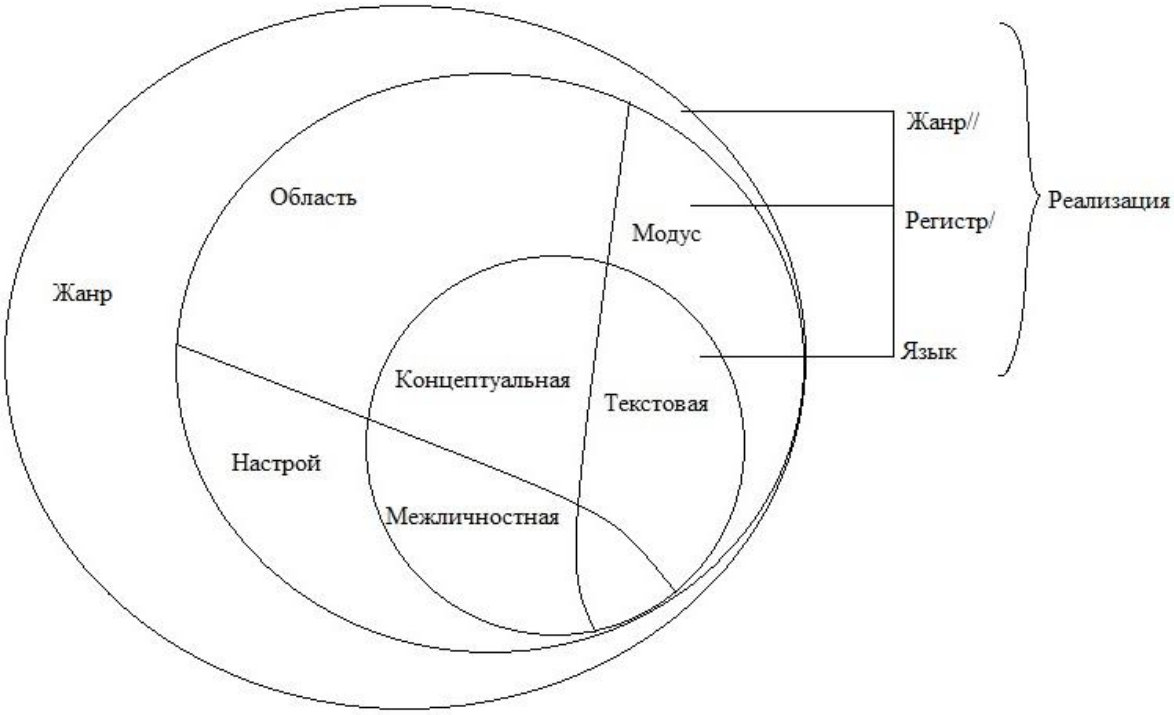


Рисунок 4 – Метаотраженный язык посредством метаотраженного жанром регистра

Центральным фокусом Австралийской школы стало обучение жанровой грамотности (genre literacy), иначе говоря, обучение людей академическим жанрам, стилям, и изучение их для профессиональных и академических целей [46]. В данном случае, речь идёт о «жанровой грамотности» для людей осваивающих различные типы создания письменных академических текстов (диссертаций, рецензий, абстрактов и т.д.).

Необходимо также отметить, что потеря связи между Британской и Австралийской школами объясняется влиянием М.А.К. Холлидея как на начальных этапах развития Британской школы лингвистики образования, так и на рост и развитие Австралийской школы лингвистики образования [33, с. 224].

Американская школа, в свою очередь, отличается своим разнообразием вопросов и концептуальными обоснованиями. Подходы общей лингвистики регулярно сводятся вместе с инструментами исследования других социальных наук, а именно, с антропологией, психологией, социологией, для полного изучения тех вопросов, которые связаны с обучением языку (language acquisition), употреблением языка (language use) и социолингвистическим контекстом (sociolinguistic context) в рамках официального (formal) и неофициального (informal) образования [33, с. 224].

Вместе с Бернардом Сполски, влиятельной фигурой в Американской школе лингвистики образования считается Дэлл Хэтэуэй Хаймс (англ. Dell Hathaway Hymes), американский лингвист, социолингвист, основатель известного журнала «Language in

Society» [35]. Его уклон в сторону социолингвистики внёс большой вклад в исследование лингвистики образования, особенно в Соединенных Штатах Америки [33, с. 224]. Так, например, Хаймс отстаивает мнение, что существует скрытое, явно не выраженное направление в лингвистике по отношению к исследованию языка, связанное как с функциями, так и с его устройством. Основы социолингвистики, по мнению Дэлла Хаймса, должны содержаться в осознании трёх особенностей. Во-первых, язык организован и систематизирован не только в рамках грамматики, но также и как одна из составляющих коммуникативного поведения общественных групп (communities). Во-вторых, изучение языка – это, своего рода, междисциплинарное поле, для развития которого важны дисциплины, помимо лингвистики. И, наконец, в-третьих, основы самой лингвистики подразумевают само собой разумеющимся те идеи и представления, которые по своей природе являются проблематичными и должны быть изучены [36, с. 1].

Следует отметить, что контексты Британской, Австралийской и Американской школ не являются единственными сферами, где возникла лингвистика образования. Принципы лингвистики образования применяются в разнообразных областях. К примеру, Энн Пакир (англ. Anne Pakir), директор отдела международных отношений и адъюнкт-профессор кафедры английского языка и литературы в Национальном университете Сингапура [50], описывает применение лингвистики образования в определении и изучении роли многоязычия и кросс-культурной коммуникации образовании Сингапура. В Аргентине Суардиаз и Домингез используют основы лингвистики образования для рассмотрения роли родного языка в начальном образовании в качестве как инструмента и объекта образовательного процесса, так и средства оценивания данного процесса [33, с. 225].

Важность лингвистики образования для других контекстов также может заключаться и в разработке учебных программ в разных уголках мира. Но, к сожалению, лингвистика оказывает недостаточное влияние на образование, а учителя знают гораздо меньше о языке и лингвистике, чем о текущем состоянии знаний о языке в образовании или о проблемах, существующих в настоящее время в школах, которые лингвистика способна решить.

### 1.3. Лингвистика образования М.А.К. Холлидея

Что представляет собой связь лингвистики образования с лингвисткой? М.А.К. Холлидей утверждает, что лингвистика образования не является ветвью лингвистики в обычном понимании [21, с. 358]. Он предполагает, что существует два объекта: образование и лингвистика, которые объединяются в процессе взаимодействия и приводят к некоторой

новой области практики исследования, где уже нет этих двух объектов, а есть только один. Лингвистика образования не является ни частью лингвистики, ни ее видом. Не является она и дисциплинарным концептом, не относясь, по факту, ни к какой дисциплине. Перспектива ее развития является больше тематической, чем дисциплинарной.

Отрасль знания (или «предмет») обычно определяется самим содержанием лингвистики образования: тем, что находится под самим изучением. Для того чтобы эффективно заниматься языком в учебном контексте, мы должны иметь в виду как тематическую, так и дисциплинарную перспективу. Феноменом здесь не является язык, которым мы интересуемся. Нам интересно как люди обучаются, создавая и обмениваясь значениями. Безусловно, они делают это с помощью средств языка, но они используют и другие способы. Как раз для того чтобы понять как люди создают значения в языке, нам поможет сам язык, который мы должны поместить в тематический контекст системы процесса развития значения. Возможность для развития лингвистики образования представляют такие вопросы: «как люди создают значения?» и «как люди обучаются?», которые пересекаются между собой.

Пересечение лингвистики и обучения языку привело к нескольким отличительным областям изучения. Единое поле лингвистики образования исследует следующие вопросы: особенности языка, на котором ведется обучение; степень распространенности употребления данного языка в том окружении, в котором живет ученик, и там, где расположена его школа; факторы, связанные с определением целей в образовании на иностранном языке; эффективность стратегий обучения в достижении различных образовательных целей.

Фрэнсис М. Халт, размышляя над самим определением лингвистики образования, сравнивает ее с зонтом, под которым и происходит исследование именно языка и образования, в отличие от других направлений исследований, которые существуют в прикладной лингвистике [34, с. 15].

М.А.К. Холлидей понимает немного иначе рассматриваемую область [21]. Он подразумевает под лингвистикой образования некоторую деятельность людей. Согласно его точки зрения, если мы принимаем участие в какой-либо деятельности, которая регулируется определенными принципами, мы занимаемся лингвистикой образования. Но кого в данном контексте видит М.А.К. Холлидей под «мы»? Очевидно ученика или учеников и учителя. И поскольку в некоторых дискуссиях в отношении образовательного процесса участие учителя рассматривается как второстепенное, как некий вид необязательного, дополнительного элемента, то, по словам Холлидея, изучение и обучение – это две составляющих единого процесса, которые не могут быть разделены. Что же подразумевает он под «деятельностью»?

В самом общем понимании, это – изучение языка учениками и обучение языку учителем посредством языка.

Холлидей предполагает, что термин «образование» в лингвистике образования означает именно то, что мы говорим о школе: изучение/обучение проходит в некоторой организации, которая была создана именно для этих целей [21, с. 356]. Поэтому этот термин не включает в себя процесс обучения детей дома, когда родители, старшие братья и другие обучают их. Очевидно, что у детей уже есть большая копилка знаний, которая наполняется посредством языка уже до школы. По мнению Холлидея, не предполагается, что детей учат. Они обучаются сами в процессе участия, взаимодействия, одновременно изучая язык и обучаясь через язык. Окружающие их в повседневной жизни люди уже показали им потенциал значений языка через употребление его в различных обыденных ситуациях. Именно это и делает детей способными овладевать языком через свою собственную контекстуализированную практику.

Как говорит профессор образования из Университета Восточной Англии Мэгги МакЛур ( англ. Maggie MacLure), когда дети начинают своё обучение в школе, они уже являются опытными собеседниками и опытными учениками [43, с. 227]. Существует два преимущества, несвязанные между собой: в дошкольные годы дети учатся через язык путем взаимодействия с другими людьми. Они учатся, задавая вопросы и отвечая на них, объясняя идеи, играя с языком через шутки и рифмы, развивая память, вспоминая прошлое и предвидя будущее, делясь чувствами и интересами через истории или рассказы, сравнивая свойства и качества предметов. Дети, уже обладая этими знаниями и умениями, наделенные навыками, идут в школу, что ещё важнее, они умеют узнавать больше. Однако, проблема заключается в том, что одни продолжают развиваться в школе, а другие нет. Именно эта проблемная ситуация и привела исследователей к вопросу: «Может ли опыт детей в изучении языка дома внести свой вклад в их успеваемость и развитие в школе, или, напротив, способствовать плохой успеваемости?»

В тоже время Майкл Холлидей указывает на принципиальную разницу между домом и школой, и как язык употребляется в качестве инструмента для создания способности ребенка к обучению [21, с. 356].

Холлидей считает, что язык становится в школе предметом, над которым нужно работать, т.е. в первую очередь научиться читать и писать. И в большей степени, дисциплиной, включающей в себя орфографию, грамматику, написание сочинений, иностранные языки и т.д. В результате этого, язык, по мнению Дэвида Батта, отделяется от культуры [21, с. 357]. Вместо того чтобы опираться на то, что происходило до школы, язык создает свой «собственный новый мир опыта» в школе, который отличается степенью

творчества и оригинальности от того мира, состоящего из рассказов и историй, которые дети продолжают слушать дома. С другой стороны, язык в школе призван создавать разные виды знаний, которые основываются на обобщении и абстракции, удаленных от повседневной жизни и лишь косвенно связанных с собственным опытом ученика. Эти обобщения и абстракции вытекают из разных языковых источников, язык образования имеет свой собственный смысловой стиль и собственную грамматику, которым он соответствует. Более того, данный стиль и грамматика наблюдаются не только в дисциплинах средней школы, но в начальной школе [21, с. 358].

В результате процесс обучения принимает другую форму. Очень часто родители учат активно, но часто они не обращают внимания на тот факт, что они обучают. В то время как учителя осознают тот факт, что они обучают, и поэтому неизбежно становятся вовлеченными в процесс исследования: они выясняют, как их задания способствуют обучению. Учитель выполняет следующие функции: наблюдает за учебным процессом (observing); следит и контролирует (monitoring); даёт оценку (evaluating) и проверяет (checking) усваивает ли материал ученик или нет. Всё вышеперечисленное является языковыми процессами. Отличительной чертой лингвистики является тот факт, что личность учителя и исследователя тесно связаны. Учителей от родителей отличает не то, что учителя обучают, а родители нет. Учителя анализируют весь процесс обучения и постоянно следят за результатами.

Более того, чтобы способствовать успешному обучению в школе, учитель/исследователь должен понимать, как ученик обучался раньше, т.е. какие знания ученик получил дома, а также должен знать его успеваемость во время всего процесса обучения. Иначе говоря, практическая составляющая лингвистики образования существует в рамках школы и основывается на принципах, вытекающих из рассмотрения и анализа всего приобретенного опыта и полученных знаний ученика, не только в школе. Лингвистика образования включает в себя больше, чем языковая практическая составляющая образования.

С точки зрения одной перспективы развития, задача лингвистики образования заключается в накоплении знаний из разных отраслей, связанных с изучением языка, имеющих отношение к официальному (школьному) и неофициальному (домашнему) образованию. С другой стороны, термин включает в себя отрасли официального и неофициального образования, которые напрямую касаются языка и языковой компетентности учеников [55].

**Выводы по первой главе:**

1. Лингвистика образования как самостоятельная область изучения возникла в 70-х гг. XX века, благодаря работе Бернарда Сполски. Профессор предложил данный термин в 1972 г. и высказал точку зрения, что обучение языку, изучение языка и образование должны быть включены в такую область как лингвистика образования. Первоначальная задача лингвистики образования заключалась в предоставлении сведений, которые относились бы к языковой политике в сфере образования и ее осуществлению.

2. На мировом уровне лингвистика образования развивается в трех главных и крупных направлениях: Британской, Австралийской и Американской школах. Британская школа более тесно связана с общей лингвистикой и выступает в качестве базовой основой для подготовки учителей, разработки учебных планов для образовательных учреждений, основанных на лингвистических принципах. Австралийская школа выступает за очевидную связь с системно-функциональной лингвистикой, где она сводится воедино с другими социальными науками для того, чтобы изучать употребление языка в образовательной практике как социально обусловленного процесса. Системно-функциональная лингвистика возникла в Австралии благодаря Майклу Холлидею. Американская школа отличается своим разнообразием вопросов и связана с инструментами исследования других социальных наук: социологией, психологией, антропологией. Большое внимание уделяется изучению вопросов в области обучения языку, употребления языка, социолингвистического контекста в рамках официального (школьного) и неофициального (домашнего) образования.

3. Майкл Холлидей подразумевает под лингвистикой образования изучение языка учениками и обучение языку учителем посредством языка. Также М.А.К. Холлидей указывает на принципиальную разницу между домом и школой, и как язык употребляется в качестве инструмента для создания способности ребенка к обучению. Задача лингвистики образования заключается в накоплении знаний из разных отраслей, связанных с изучением языка, имеющих отношение к официальному (школьному) и неофициальному (домашнему) образованию. Кроме того, термин «лингвистика образования» включает в себя отрасли официального и неофициального образования, которые напрямую касаются языка и языковой компетентности учеников.

## Глава 2. Проблема домашнего и школьного языка как проблема лингвистики образования

### 2.1. Социально-экономический статус семьи и языковая среда

Вопрос о связи между благосостоянием (бедностью) и владением языком был поставлен в социальных науках во многом под влиянием обсуждения причин низкой успеваемости детей из бедных семей в общеобразовательных школах по сравнению с детьми из обеспеченных семей, что неоднократно подтверждалось демографическими исследованиями в Великобритании и США. Причем и для самих низкодоходных сообществ, и для финансировавших исследования и социальные программы властей доступ к образованию и успех в школе всегда виделся одним из важнейших ключей к дальнейшей успешной социализации ребенка, в первую очередь трудоустройству. Поэтому систематически проявляющееся отставание детей из низкодоходных сообществ по формальным образовательным показателям от более благополучных детей рассматривалось как один из генераторов «порочного круга бедности», когда дети малообеспеченных родителей воспроизводят социальную модель бедности, не преодолевая образовательного порога к более престижному положению в обществе.

Одним из первых исследователей, привлекших внимание к проблеме языка бедных и поставивших характер использования языка на первое место среди объяснительных причин школьного провала, был Бэйзил Бернштайн, почетный профессор в Лондонском университете (University of London) [6].

Профессор Бернштайн был одним из ведущих социологов в мире, чья новаторская работа в течение последних 40 лет разъяснила понимание взаимосвязи политической экономики, семьи, языка и школьного образования. Несмотря на его стремление к равенству и социальной справедливости, и по словам самого Бернштайна «предотвращению потери рабочего класса его образовательного потенциала», работа профессора часто недооценивалась и неправильно категоризировалась.

Бэйзил Бернштайн вырос в восточной части Лондона в семье еврейских иммигрантов. Его карьера четко отражает понимание проблемы по устранению барьеров для восходящей социальной мобильности. Работая учителем в лондонской школе в Ист-Энде в конце 1950-х гг. и наблюдая на практике неуспех малообеспеченных детей, он искал системного объяснения, не апеллирующего к индивидуальным свойствам и коэффициенту интеллекта

учеников. Предложенная позднее Бернштайном социологическая интерпретация опиралась на разработанную им теорию языковых кодов [6]. Первоначально Бернштайн противопоставил сложные (elaborated) и простые, или ограниченные (restricted), коды. Ограниченный код – коммуникация, зависимая и неотделимая от ближайшего социального и предметного контекста, непрозрачная для внешнего наблюдателя (пример Бернштайна: сторонний наблюдатель не поймет разговора, если он ведется с использованием ограниченного кода другой социальной группы). Сложный код позволяет говорить об универсальном, не привязанном к конкретным обстоятельствам, нелокальном, не зависим от контекста и в силу этого прозрачен для внешнего наблюдателя [1].

Понятие языкового кода для Бернштайна отражает идею социального неравенства, выраженного в целях и способах использования языка разными социальными классами. Так, по Бернштайну, простые коды свойственны всем сообществам, а сложные нехарактерны и непривычны для рабочего класса. Называя школу «микрокосмосом общества», Бернштайн интерпретирует ее как социальный механизм, посредством которого средний класс навязывает свои ценности и способы употребления языка: поэтому академический успех в школе принципиально зависит от использования деконтекстуализованной речи (сложного кода). И именно в несоответствии в способах использования языка Бернштайн видит основную причину неуспеха детей рабочего класса в школе.

В 1960-е гг. проблема низких академических успехов бедных получила достаточно широкое общественное обсуждение. На фоне инициированной в 1964 г. президентом Джонсоном «Войны с бедностью» (War on Poverty) в США значительно возросло число и финансирование исследований и прикладных образовательных программ в области школьной социализации детей из бедных социальных и этнических групп. В этот период начинают работать масштабные государственные программы вмешательства, ставящие своей целью повысить готовность к школе детей из бедных сообществ за счет улучшения условий их социального и когнитивного развития. Наиболее известной из таких программ в США стала Head Start (1965 -), и хотя уже с конца 1960-х обсуждалась неэффективность этой программы, она, претерпев ряд модификаций, продолжает работать по сей день. Во многом аналогичная программа в Великобритании получила название Sure Start (1998 -). Среди практических задач «улучшения условий» в этих и подобных программах вопрос о языковой среде детей в бедных сообществах всегда занимал видное место.

социальный успех

↑

успех в школе

↑

речевое развитие / использование языка

↑

социальный статус семьи

Рисунок 5 – Концептуальная схема исследовательского поля «язык и бедность»

Формировавшийся параллельно и нередко во взаимодействии с практическими программами исследовательский ландшафт достаточно разнообразен в дисциплинарном отношении: над проблемой взаимосвязи языка и бедности в контексте школьной социализации работали психологи, социологи, антропологи и социолингвисты. В силу этого в литературе соседствуют очень разные понимания роли языка, критериев качества языковой среды и уровня развития речи, преимущественное внимание может уделяться самым разным аспектам речевой деятельности. Признаваемое всеми положение состоит, пожалуй, в том, что речь является важным опосредующим звеном при социализации ребенка, и в первую очередь в школе.

Если искать точки соприкосновения исследований в этой области, выполненных в русле разных дисциплин, то они будут относиться не к методам и даже не к основным понятиям, а скорее к представлениям о причинной зависимости одних факторов социализации ребенка от других. Такие зависимости можно объединить в условную концептуальную схему, отражающую структуру проблематики в области исследований языка и бедности (см. рис. 5).

Каждая из стрелок на этой диаграмме отражает представление о зависимости, сам факт существования которой практически не подвергается сомнению. Каждой из стрелок на диаграмме соответствует множество исследований, посвященных поиску статистических подтверждений данной зависимости или выявлению конкретных механизмов влияния, ее обеспечивающих.

Очертим кратко круг конкретных проблем и вопросов, затрагиваемых при обсуждении основных выделенных нами проблемных областей.

Социальные исследования, вовлекающие понятие бедности или, шире, социальной сегрегации по экономическим показателям, располагают значительным арсеналом признаков для классификации отдельных семей или сообществ, к которым принадлежит ребенок, по

социально-экономическому статусу. Сюда входят образование и характер занятости родителей ребенка, доход семьи, измеряемый в абсолютных или относительных единицах (income-to-needs ratio, отношение к национальной черте бедности), формализованные показатели качества домашней среды и района, в котором живет ребенок. В США социально-экономическая сегрегация общества тесно связана с категорией этничности, которая становится еще одной переменной. Однако поскольку социально-экономический статус сам по себе не объясняет различий в языковой компетенции, многие работы посвящены выявлению тех составляющих этого понятия, которые релевантны для развития речи ребенка. Такая постановка задачи привлекла внимание исследователей к изучению условий овладения языком в разных социальных и этнических группах. Понятием, обобщающим представление о многоуровневых и многофакторных различиях в этих условиях, стала языковая среда (language environment) [28].

Само понятие речевого развития порождает широкий круг вопросов, связанных с методами объективирования и измерения различий в способах употребления языка детьми из разных социальных групп. Один из наиболее широко употребляемых инструментов – традиционные для психологических исследований стандартизованные вербальные тесты и тесты на коэффициент интеллекта (IQ), по которым дети из малообеспеченных семей устойчиво демонстрируют более низкие результаты. Тем не менее, неоднократно дискутировался вопрос о том, что именно измеряют такие тесты и насколько адекватно их показания отражают языковую компетенцию ребенка. Среди более лингвистически ориентированных мер – оценка словарного запаса (как активного, так и пассивного), а также синтаксической сложности речи ребенка. Отдельные исследования акцентируют внимание на проблемах оценки не только речи, порождаемой ребенком, но и его уровня восприятия речи.

Поскольку речь детей из бедных сообществ постоянно исследовалась в сравнении с речью их сверстников из более экономически обеспеченных семей, зачастую речь последних принималась за норму. Отличия от этой нормы в речи малообеспеченных детей описывались в терминах «отставания», недостаточного овладения языком. В 1960-х гг. в США психологи, участвовавшие в создании первых программ вмешательства, сформулировали теорию вербальной депривации бедных, в которой идеи Бернштайна получили своеобразное преломление: утратив социальное обоснование и тщательный анализ коммуникативных ситуаций, они были сведены к тезису о том, что язык бедных в каком-то отношении ущербен по отношению к языку среднего класса. В 1969 г. с резкой критикой этой позиции выступил лингвист Уильям Лабов, противопоставивший идее «дефицита» идею различий в языковом коде и способах использования языка детей бедных и детей среднего класса [38].

Многие вопросы в области бедности и владения языком обсуждаются под знаком этого противопоставления «дефицит vs. отличие». Ряд работ посвящен поиску факторов речевого развития, ответственных за неуспех в школе. В их числе рассматриваются устная речь ребенка и его нарративные навыки, различные аспекты обучения чтению и письму. Поскольку письменность является важнейшей составляющей школьного образования, отдельно рассматривалось влияние особенностей использования письменности в тех сообществах, в которых проходили ранние этапы социализации ребенка, на его готовность к усвоению письма в школе.

Особое место занимают работы, анализирующие долговременные языковые и социальные эффекты раннего речевого развития ребенка. Эмпирической отправной точкой здесь служат наблюдения над характерным для детей из бедных сообществ кумулятивным эффектом академического неуспеха: трудности детей не сокращаются, а нарастают по мере прохождения ступеней образования.

Классическим исследованием, послужившим моделью для лонгитюдных исследований в этой области, стала работа Бетти Харт и Тодда Ризли [25]. В ней были получены данные, подтверждающие большое значение языковой среды на ранних этапах речевого развития ребенка для его последующей языковой и школьной социализации.

Основная масса исследований в области взаимосвязи бедности и усвоения языка приходится на Великобританию и США, где эти темы активно исследуются, начиная с 1960-х годов. Однако в последнее время появляется все больше работ, принадлежащих другим национальным традициям, в частности европейским (Франция, Швеция, Нидерланды и др.); есть работы, выполненные в Китае, и отдельные работы в России. Нами будут рассмотрены некоторые наиболее широко обсуждавшиеся проблемы и некоторые общепризнанные результаты в области взаимосвязи бедности и владения языком.

## 2.2. Культурные различия в процессе освоения домашнего языка

Домашний и школьный контексты могут представлять разные культуры, субкультуры или обе, и оказывать влияние на обучение языку заметными способами. Условия языковой социализации детей тесно связаны с представлениями о целях воспитания и нормами сообщества, к которому принадлежит ребенок и члены его семьи. Это ставит вопрос о поиске более локальных механизмов культурного воспроизводства различий в языковой социализации на уровне отдельных сообществ.

Классическим исследованием по языковой социализации в низкодоходных сообществах стала книга антрополога Ширли Хиз «Ways with words: language, life and work in communities and classrooms» [27], основанная на многолетней полевой работе (этнографическом исследовании) автора в 1969 – 1978 гг. в двух общинах на юго-востоке Соединенных Штатов штата Южная Каролина, относящихся к рабочему классу: Роадвиле (белое население) и Трактоне (афроамериканцы), и прилегающем городке Мейнтауне (белые и афроамериканцы, средний класс). Она обнаружила различия в общении в семьях рабочего класса чернокожих и белых, а также среди горожан среднего класса обеих этнических групп.

В этом исследовании, выполненном в русле этнографии коммуникации, введен в оборот значительный эмпирический материал по речи, обращенной к детям, и речи самих детей в этих сообществах. Хиз обнаружила, что во всех трех сообществах ожидания по отношению к речи детей и спектр коммуникативных ситуаций, в которые вовлекались дети, различались во многих существенных деталях. В Трактоне, бедном афроамериканском районе, новорожденный попадает не в отдельную семью, а в сообщество, и с первых же дней оказывается постоянно вовлеченным в поток всевозможных коммуникативных ситуаций, происходящих вокруг него. При этом взрослые не рассматривают еще не начавшего говорить ребенка как коммуникативного партнера и не обращаются к нему. В частности, Хиз сообщает об отсутствии в речи родителей Трактона особого регистра речи, обращенной к детям (baby-talk), причем, когда старшие дети использовали baby-talk, услышав его в городе (школе), сообщество подвергало их речь осмеянию. Впрочем, позднее были получены данные, подтверждающие использование особого регистра речи, обращенной к детям, у афроамериканских матерей [45, с. 183]. Осваивающий речь ребенок в Трактоне должен отвоевывать собственное коммуникативное пространство в общем разговоре, проявляя настойчивость и изобретательность. Систему ожиданий сообщества Трактона по отношению к речи детей ярко характеризуют основные типы вопросов, которые взрослые задают детям. Дети в Трактоне почти не слышат вопросов, дающих возможность продемонстрировать их знания о мире – ответах, именах объектов и подобные им, когда спрашивающий знает ответ на свой вопрос и ребенок знает об этом. Единственным, чем может взрослый поинтересоваться у ребенка, это его состоянием и желанием к чему-то. Наиболее частотными оказываются открытые вопросы на аналогию («на что это похоже?»), почти никогда не возникают вопросы «почему?» и «как?». С характером этих вопросов Хиз связывает наблюдение, что, решая задачи на классификацию, дети Трактона активно прибегают к метафорам и аналогиям, проявляют внимание к деталям, но никогда не выделяют и не называют признаков, легших в основу сопоставления. Особый разряд составляют вопросы, провоцирующие ребенка рассказать историю (story-starters), и вопросы-

выпады (accusations), стимулирующие ребенка к порождению нарративов и проявлению языковой изобретательности, позволяющей отвлечь внимание взрослого и избежать наказания за проступок. Важнейшие качества, необходимые ребенку при усвоении языка в Трактоне, - гибкость и адаптивность, так как взрослые ожидают от детей понимания контекстной зависимости социальных действий, небуквальных значений высказываний и умения переключать социальные и коммуникативные роли сообразно ситуации.

В Роадвиле, бедном белом районе, ребенок с рождения воспринимается как маленький индивид, для которого должно быть выделено собственное пространство и время. Ребенок рассматривается как коммуникативный партнер с рождения, по отношению к детям, еще не начавшим говорить, родители и члены сообщества используют особый регистр речи (baby-talk). Внимание детей обращают на окружающие предметы, называя их, им читают книги и задают вопросы. Взрослые играют с детьми, вовлекают их во взрослые виды деятельности, ожидая от детей подражания взрослым в ролевых играх. Взрослые в Роадвиле воспринимаются как ответственные за обучение детей в дошкольном возрасте, и вопросы представляются сообществу основным способом обучения. Типы вопросов, задаваемых детям, здесь существенно отличаются от типичных вопросов в Трактоне. Вопросы-утверждения обращаются к ребенку, еще не умеющему говорить, и несут информацию для остальных присутствующих. Вопросы, ответ на которые известен и спрашивающему, и адресату вопроса, используются для инициирования ритуализованных ролевых диалогов: таковы, в частности, вопросы о персонажах на картинках детских книг. Основной целью вопросов-указаний является коррекция поведения ребенка или требование от него произнесения формулы вежливости. От детей в Роадвиле ожидают успешного усвоения норм и правил сообщества, в том числе речевых.

Хиз отмечает, что к моменту поступления в школу в обоих сообществах дети владели грамматической системой, умели пользоваться языком принятом в их сообществе способом для достижения социальных целей, усваивать и выражать знания о мире, которые их сообщество считало необходимыми для детей их возраста. Несмотря на то, что родители Трактона и Роадвиля возлагали большие надежды на школьное образование как социальный лифт, дающий их детям новые возможности в будущем, их детей ждал в школе неуспех. Так как одной из отправных точек работы Хиз было размышление над причинами неуспеха детей из Роадвиля и Трактона в школах Мэйнтауна, она проанализировала те критерии и установки, с которыми учителя подходили к речи этих детей в школьном классе и за его пределами. Именно в несовпадении тех коммуникативных ожиданий, которые предъявляли к детям учителя, неосознанно следовавшие установкам своего сообщества (среднего класса), с

ожиданиями тех сообществ, в которых дети росли, Хиз видит основную причину школьного неуспеха.

Одним из важных результатов работы Хиз стало наблюдение о том, что ситуации школьного неуспеха различаются у детей из Трактона и Роадвиля. Если для детей из Трактона были свойственны нарастающие проблемы с академической успеваемостью и школьной социализацией, начиная с первых лет обучения. То дети из Роадвиля были вполне успешны в начальных классах, так как их навыки ответов на вопросы и представления о правилах поведения вполне соответствовали ожиданиям учителей, однако в старших классах им недоставало интегративных речевых навыков, требующих воображения, проведения аналогий, необходимых, по мнению Хиз, для устойчивого академического успеха.

В целом, в Трактоне смотрят на развитие детей как на естественный процесс, в Роадвиле – как на процесс, контролируемый и направляемый взрослыми. Разница в отношении к ребенку как коммуникативному партнеру приводит к различиям, наблюдаемым в процессе усвоения речи детьми. Так, в Роадвиле дети начинают говорить отдельными словами и затем комбинируют их в двусловных высказываниях, а в Трактоне дети начинают говорить двух-трехсловными фрагментами высказываний (клише), услышанными в речи взрослых, и только позже «раскладывают» их на компоненты. Подобная зависимость между характером речи, обращенной к детям, и начальными этапами освоения речи подтверждается значительным фактическим материалом [42]. В некоторых работах культурно обусловленные различия в речи, обращенной к детям, связывались с данными о более позднем освоении языка детьми в культурах, подобных культуре Трактона, по сравнению со средними западноевропейскими детьми (на примере австралийских вальпири и мексиканских майя по отношению к североамериканским детям) [5, с. 125]. Однако подобные результаты следует интерпретировать с осторожностью, учитывая различия в ожиданиях по отношению к содержанию и количеству речи детей в разных культурах. Общий тезис о принципиальной взаимозависимости процесса усвоения языка и процесса усвоения социокультурного знания (социализации в данном сообществе) был аргументирован Шиффлин (Schieffelin) на материале трех сообществ: американцев (белые, средний класс), калули и самоа [26].

Другой стороной исследования различий в деталях языковой социализации в разных сообществах является вопрос о существовании универсалий в речевом развитии детей. Существуют данные, что в сообществах, где к детям обращаются сравнительно мало, принципиальные этапы развития речи наступают в том же порядке и в том же возрасте, что и у среднеевропейских детей [15].

Таким образом, обусловленная культурой вариативность в усвоении языка не затрагивает фундаментальных этапов этого процесса, но систематически проявляется во множестве грамматических и прагматических особенностей детской речи в разных культурах [3].

Хиз также описала различия в сюжетных структурах, языка и чувства «истины» (фантастики в сравнении с научной литературой), которую дети изучают дома и которая, в то же время, отличается от школьной «реальности». Чтобы быть успешными в школе, эти дети должны уметь отличать сказку от правды, которую следует ожидать, когда используют свое воображение и придерживаться тех или иных фактов [27].

Исследования Хиз документально подтверждают обоснованные и достоверные различия в способах, которые позволяют этим сообществах становиться компетентными «пользователями» языка. Хиз сделала вывод, что контрасты, которые она обнаружила в языке, были основаны не на расовой принадлежности, а на сложных культурных влияниях той территории, на которой проживает то или иное языковое сообщество.

Культурные различия могут быть также замечены и в способах как мы используем язык с прагматической точки зрения. В американской культуре новые знания и навыки приобретаются посредством вербального обучения. В других культурах, напротив, через невербальное обучение. Провести различие можно также между теми культурами, которые поддерживают индивидуальное обучение и теми, которые приветствуют совместное обучение. Разница в социальных ролях взрослых и детей. Домашний и школьный контексты могут представлять разные культуры, субкультуры или обе и оказывать влияние на обучение языку заметными способами. Невербальные сигналы (например, выражение лица) и контекстуальные подсказки (например, общий опыт) имеют различные коммуникативные роли в разных культурах [25].

В некоторых культурных условиях, детям не организовывают устный опрос. Вместо этого им задаются только вопросы на уточнение каких-либо деталей. Таким образом, когда таким детям устраивают устный опрос в школьной среде, они могут запутаться и сбиться с толку, отвечая на вопрос или ожидая ответа. Другие культурные различия в том, как язык используется в других образовательных условиях, были документально подтверждены Барбара Тизард (англ. Barbara Tizard) [58, с. 203]. Эти различия включают в себя разницу в том, как рассказывают истории, читают сказки детям, время ожидания ответа во время опроса, различные модели поведения вербального взаимодействия, а также модели разговорной очередности.

Эти исследования способствовали пониманию, что дети из разной культурной среды могут учиться использовать язык по-разному и могут сталкиваться с трудностями, являясь коммуникантами в определенной языковой среде.

## 2.3. Определяющие факторы языковой социализации

### 2.3.1 Семейные факторы

Семья – основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детьми между собой [3].

Семья – важнейший институт социализации подрастающих поколений. Она являет собой персональную среду жизни и развития детей, подростков, качество которой определяется рядом параметров конкретной семьи. Это следующие параметры:

Демографический – структура семьи (большая, включающая других родственников, или нуклеарная, включающая лишь родителей и детей; полная или неполная; бездетная, однодетная, мало- или многодетная).

Социально-культурный – образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества.

Социально-экономический – имущественные характеристики и занятость родителей на работе.

Технико-гигиенический – условия проживания, оборудованность жилища, особенности образа жизни.

Решающую роль в эффективности развития ребенка на том или ином возрастном этапе играет семья [2].

Во-первых, семья обеспечивает физическое и эмоциональное развитие человека. В детском, младшем школьном и подростковом возрастах ее влияние остается ведущим.

Во-вторых, семья влияет на формирование психологического пола ребенка. Именно в семье ребенок усваивает атрибуты приписываемого ему пола.

В-третьих, семья играет ведущую роль в умственном развитии ребенка, а также влияет на отношение детей к школе.

В-четвертых, семья имеет большое значение в овладении человеком социальными нормами.

В-пятых, в семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека в сферах социальных и межэтнических отношений, а также определяющих его стиль жизни жизненные устремления.

В-шестых, семья играет большую роль в процессе социального развития человека.

После определения концептуальных и методологических рамок, в которых ведется поиск связующих звеньев между социальным статусом, культурной средой и языковыми способностями, перейдем к более подробному разбору конкретных механизмов влияния социально-экономического статуса на речь детей.

Особое внимание в исследованиях определяющих влияние социального статуса на язык ребенка уделяется периоду ранней языковой социализации. Поскольку в этот период социальный мир ребенка ограничен в основном семейным кругом, коммуникация членов семьи (прежде всего родителей) с ребенком является основой для поиска переменных, опосредующих влияние социального статуса на его развитие.

Измеримыми показателями выступают различные языковые, коммуникативные, эмоциональные характеристики такой коммуникации, объединяемые общим понятием стиля воспитания (parenting), оказывающее существенное влияние на развитие детей [29].

Важность семейного контекста в овладении языком была описана Бетти Харт и Тоддом Ризли в 1995 году [25]. Выводы из лонгитюдных исследований подтверждают особую важность «разговорчивости» (talkativeness) в семье в сравнении с влиянием социально-экономического статуса семьи или её принадлежности к той или иной этнической группе.

Различия в употреблении языка были отнесены не только к социально-экономическому статусу семьи или к этнической группе, но и к сложной семейной культуре. Среди семей, над которыми проводилось наблюдение, наиболее важное различие заключалось в количестве разговоров (общем объеме коммуникации). Дети в семьях, где было больше общения, показывали более высокий уровень словарного запаса и его употребления. Эти различия были тесно связаны с успеваемостью детей в школе в возрасте 9 лет.

Среди наблюдаемых семей Харт и Ризли определили 5 отличительных особенностей в языковом взаимодействии родителей с детьми, характеризующих категории значимого семейного опыта, который получают дети в общении с родителями:

1. Языковое разнообразие (language diversity) – количество различных слов в час, которые слышал ребенок.

2. Тон обратной связи (feedback tone) – положительный, доброжелательный тон общения с детьми, измерялся в процентном соотношении утвердительных и одобрительных реакций на действия ребенка.

3. Символическая выразительность (symbolic emphasis) – процент называния имен (названий) и связанных с ними отношений и понятий, а также воспоминания этих символов (обозначений).

4. Стиль руководства (guidance style) – процент указаний ребенку, выраженных в форме вопросов (просьб) и их преобладание в отличие от указаний в форме требований (приказов).

5. Отзывчивость (responsiveness) – процент реакций родителей на просьбы и ответы со стороны ребенка.

Бетти Харт и Тодд Ризли предположили, что эти категории могут быть важны для языка на основе аналитических и символических компетенций, от которых зависит современное образование и мировая экономика [25].

Цель исследования, проводимого Харт и Ризли, заключалась в установлении связи между качеством коммуникации родителей с ребенком в раннем возрасте и его последующими результатами по тестам общего и языкового развития.

Наблюдатель вел аудиозапись и делал анализ вербального общения (взаимодействия) в 42 семьях от момента, когда ребенку было 10 месяцев до исполнения 3-х лет. Были предприняты усилия для минимизации эффекта присутствия наблюдателя, участников просили вести себя с ребенком как обычно. Исследователи разделили семьи на 3 социально-экономические категории, основанных на профессионализме родителей:

1. Семьи, в которых родители имели высшее образование.
2. Семьи рабочего класса.
3. Семьи, получающие социальное пособие.

Таким образом, 42 семьи были разделены на 3 группы. Эти группы были тесно связаны с уровнем образования родителей и семейным доходом. Наблюдения за семьями велись в течение 1 часа каждый месяц на протяжении 2,5 лет.

Дети отличались друг от друга социально-экономическим статусом, полом, датой рождения, количеством братьев и сестер, структурой семьи (полная или неполная). Все семьи были благополучные.

Основные выводы исследования Харт и Ризли:

1. Дети из всех трех групп начали говорить примерно в то же время и развили хорошую структуру и использование языка.

2. Дети из 1 группы слышали больше слов в час, в результате чего накопленный вокабуляр был больше.

3. В 1 группе дети слышали в среднем 2153 слова в час, в то время как дети из 2 группы слышали 1251 слово в час, а дети из 3 группы – 616 слов.

В течение года дети из семей 1 группы услышали в среднем 11 миллионов слов, в то время как дети из 2 группы 6 миллионов слов, дети из 3 группы – 3 миллиона.

К 3 годам общий вокабуляр у ребенка из семьи 1 группы был около 1100 слов. У детей из семей 2 группы – 750 слов, из 3 группы – 500 слов.

К 4 годам ребенок из семьи, живущей на социальное пособие, будет слышать на 32 миллиона слов меньше, чем его сверстник/одноклассник из семьи 1 группы.

Дети из семей 1 группы слышат большую порцию поощрений или неодобрений, чем их сверстники из семей 2 и 3 групп.

Авторы исследования пришли к следующим значимым для практики результатам:

1. Самый важный аспект в языковом опыте детей – количество времени и количество слов, высказываний, обращенных к ребенку в единицу времени.

2. Самый важный аспект в оценки среды для ухода за детьми для детей до 1 года – реальное количество разговора между детьми и их родителями (нянями, другими членами семьи).

Современная гипотеза на вопрос «Почему дети с разным языковым бэкграундом (linguistic background) испытывают трудности в школе?» называется гипотезой несоответствия социализации (socialization mismatch). Данная гипотеза «предсказывет», что дети имеют больше шансов быть успешными в школе, когда домашний язык и модели грамотности социализации подобны или аналогичны тем моделям, которые используются в школе. Эта гипотеза применялась к детям, которые говорят на нестандартном диалекте английского языка, а также к детям, которые изучают второй иностранный язык.

Модели языковой социализации дома могут отличаться от моделей в классе следующим образом:

1. Количество разговоров с детьми дошкольного возраста.

2. Участие детей младшего возраста в беседе с взрослыми.

3. Возможности детей для объяснения собственной точки зрения в отношении какой-либо ситуации или события.

4. Типы вопросов, которые задают детям во время чтения рассказов, сказок или историй.

5. Формы повествования (научная или художественная литература, происходящие события).

Результаты Харт и Ризли до сих пор широко цитируются, а выделенные ими особенности семейного опыта хорошо соотносимы с разрабатываемыми сейчас направлениями поиска релевантных для языкового развития свойств внутрисемейной коммуникации.

Результаты, демонстрирующие корреляцию отдельных характеристик общения с ребенком в семье с социальным статусом семьи и дальнейшими успехами ребенка:

1. Количество разговоров (общий объем коммуникации).

Объем коммуникации с ребенком (то есть количество времени, проведенного в общении с ребенком, а также количество обращенных к ребенку высказываний/слов в единицу времени) оказался ключевой особенностей в работе Харт и Ризли [25]. Обнаруженная разница в объеме суммарного языкового опыта ребенка, полученного в общении с родителями в семьях с высоким и низким статусом, является одним из наиболее ярких результатов исследования Харт и Ризли.

Различие в объеме речи, которую слышит ребенок в семье, может быть очень существенным: так, часто цитируется яркая формулировка из исследования Ширли Хиз, что жизнь ребенка в малообеспеченной семье с работающей матерью-одиночкой протекает в практически полной тишине [26]. К настоящему моменту получены данные по разным культурам, подтверждающие, что в среднем матери с более высоким социальным статусом больше говорят со своими детьми, чем матери с низким социальным статусом [29]. Сходная ситуация зафиксирована и в России: родители из среднеобеспеченных семей уделяют больше времени своим детям в день (отцы 2,3 часа и матери 3 часа), чем из малообеспеченных (отцы 1,9 часа и матери 2,6 часа) [2].

Из факторов, не относящихся к социальному статусу, на объем коммуникации может также оказывать влияние такой параметр, как относительное старшинство ребенка в семье (количество братьев и сестер). Так, первый ребенок слышит большее количество обращенной к нему речи матери, пока остается единственным в семье. Поскольку при появлении нескольких детей матери не начинают говорить больше, каждый ребенок меньше участвует в диадной коммуникации с матерью [37]. В литературе предпринимались попытки напрямую связать порядок рождения с общим развитием речи ребенка или отдельными характеристиками его речи, например размером словаря, ходом усвоения высказываний или употреблением личных местоимений [26].

2. Круг коммуникативных ситуаций

Поскольку усвоение речи неразрывно связано с другими процессами социализации ребенка в сообществе [28], существенное влияние на ход языкового развития оказывает тот круг коммуникативных ситуаций, в которых ребенок вовлекается в речевое взаимодействие с

взрослыми и в рамках которых получает ранний языковой опыт. Как показывают многочисленные исследования, семьи сильно различаются в выборе, частотности и структурировании различных ситуаций общения с детьми, причем такие различия могут зависеть, в том числе, и от социального статуса или дохода. Рассмотрим речь родителей в тех классах ситуаций, которые наиболее часто связываются с социальными различиями.

**Игра взрослого с ребенком** в европейской культуре воспринимается как один из контекстов, в которых взрослый может влиять на языковое развитие ребенка (учить языку). Кэрол Шеффнер Хэммер (англ. Carol Scheffner Hammer), профессор Университета Айовы, и Эми Л. Вайс (англ. Amy L. Weiss), профессор Род-Айлендского университета, изучали поведение афроамериканских матерей низкого и среднего социального статуса в процессе игры с детьми, находившимися на тот момент на этапе однословной речи. В обеих группах обнаружились индивидуальные вариации в стиле игры (насколько мать включена в игру), при этом между группами не было выявлено существенных различий в продолжительности ситуаций игры. В обеих группах матери говорили одинаково много, однако лексическое разнообразие речи матерей среднего класса было выше. Учитывая равный объем речи, это говорит о большей лексической повторяемости в речи матерей с низким статусом. Различия обнаружились также в том, что матери из группы со средним статусом были более склонны использовать ситуацию игры в целях обучения языку: они называли или комментировали объекты, находящиеся в поле зрения ребенка, а также подражали вокализациям ребенка вдвое чаще, чем матери из группы с низким статусом. Дети таких матерей были более склонны вербально инициировать игру, а их матери – менее склонны возвращать внимание детей к игре, когда те утрачивали интерес к ней, давая большую свободу ребенку в структурировании ситуации [23]. Впрочем, для матерей с очень низким (минимальным по измерительной шкале) социальным статусом характерно позволять своим детям проводить больше времени в ситуации, не контролируемой взрослым игры, чем для матерей с более высоким статусом [20]. Статус может влиять также на то, насколько часто родитель играет с ребенком, например, для российских родителей с высшим образованием (особенно для отцов) свойственно чаще играть с детьми, чем для родителей без высшего образования [2]. Совместная игра родителей со своим ребенком представляет особый интерес. На данный вариант ответа указали 56,0% родителей. Причем интересно, что отцы отмечают его заметно чаще, чем матери, соответственно: 60,1% и 53,7%. При этом характерно, что пол ребенка в целом не оказывает здесь какого-либо влияния: как матери, так и отцы в равной степени проявляют внимание к игре со своим сыном или дочерью. Стоит отметить, что уровень образования родителей выступает и здесь в качестве дифференцирующего фактора. Так родители с высшим образованием гораздо чаще отмечают совместную игру с ребенком как

форму проведения совместного досуга по сравнению с родителями, имеющими среднее образование, соответственно: среди отцов: 68,3% м 37,5% среди матерей [2, с. 109]. Обобщая приведенные данные, необходимо обратить внимание на уровень образования родителей, которое оказывает последовательное влияние, дифференцируя мнения родителей практически относительно всех вариантов ответов на данный вопрос (относительно разных видов совместной деятельности родителей и детей). Таким образом, уровень образования является ключевым фактором, определяющим содержание и стиль семейного общения родителей с детьми.

Продолжая анализ досуга семьи, обратимся к ответам родителей на другой вопрос, который касается их совместного с ребенком посещения различных культурных центров: концертов, цирка, выставок, театра. Следует отметить, что данный аспект важен, поскольку он характеризует своеобразие «расширения социальной среды» ребенка-дошкольника. Полученные данные показывают, что различия между родителями со средним и высшим образованием статистически значимы. Можно сделать вывод о том, что уровень образования родителей играет принципиально важную роль в организации семейного досуга ребенка и взрослого. Родители с высшим уровнем образования не только чаще реализуют разнообразные виды совместной деятельности со своим ребенком дома, но и стремятся уже в раннем детстве привить ребенку навыки посещения разнообразных культурных центров (рис. 6).

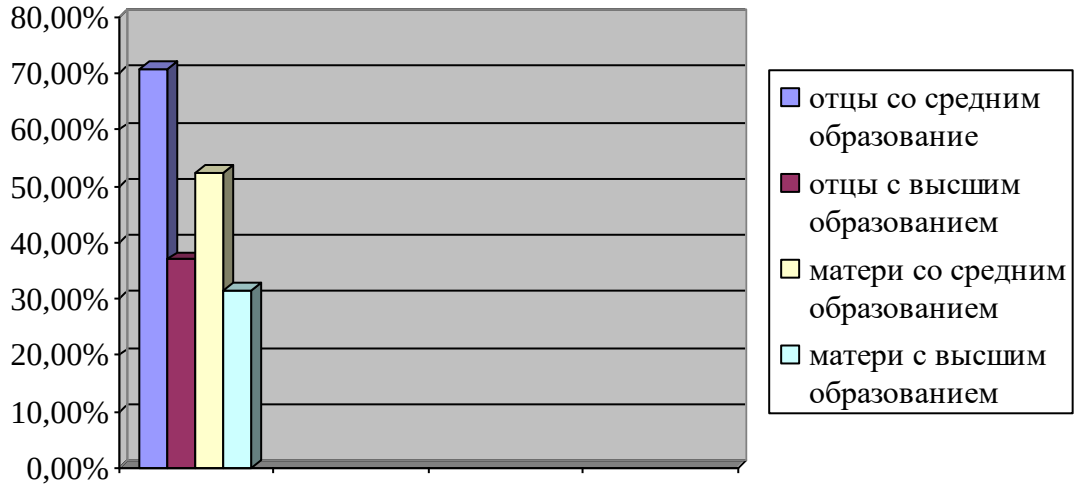


Рисунок 6 – Доля родителей со средним и высшим образованием, не посетивших в течение последнего месяца каких-либо культурных центров со своим ребенком

Помимо уровня образования существенную роль играет и материальный статус семьи. Так среди родителей из среднеобеспеченного слоя заметно ниже по сравнению с малообеспеченными доля тех, кто не был в течение месяца со своим ребенком в цирке, в театре, на концерте или на выставке. Сегодня обеспечить досуг ребенка достаточно дорого и часто просто не «по карману» для родителей из слабых социальных страт.

**Ситуация чтения ребенку** всегда занимала привилегированное место в исследованиях по детскому развитию, как представляющая особые возможности для развития речи. В ряде работ было продемонстрировано, что вне зависимости от социального статуса матери, при совместном манипулировании игрушкой, обращенная к ребенку речь проще и беднее, чем при чтении книги [2]. Кроме того, в ситуации чтения мать говорит больше, ее речь более разнообразна лексически и сложна синтаксически, менее направлена на регулирование поведения ребенка и чаще посвящена собственно языку [37]. При чтении, по сравнению, например, с игрой, в речи значительно чаще встречаются номинативные высказывания (например, «это – жираф») [29]. Ситуация чтения ослабляет влияние социального статуса: показатели речи матерей с низким статусом приближаются к показателям матерей с более высоким статусом. Следовательно, более существенное значение приобретает частота, с которой ребенку читают книги. Так, было показано, что количество времени, отведенное чтению ребенку, предсказывает объем его словаря, навык построения рассказа по картинкам, начальную грамотность, а обнаруженные корреляции устойчивы к контролю по полу, расе, доходу, образованию матери и предварительному уровню речевого развития [15]. При этом частотность чтения книг детям оказывается как раз зависимой от социального статуса: в семьях из низкообеспеченных слоев населения значительно реже читают своим детям книги, в таких семьях меньше книг. Объем чтения ребенку и количество книг дома связывают и с уровнем образования родителей [15]. По отечественным данным, формы совместного времяпрепровождения также зависят от образования родителей: родители с высшим образованием чаще читают детям книги, а родители со средним образованием чаще проводят время в совместном просмотре телепередач [2]. Так, матери по сравнению с отцами чаще указывают на то, что в свободное время они предпочитают читать своему ребенку книжки, соответственно 77,0% и 47,1%. Вполне понятно, что на выбор подобной формы проведения досуга оказывает уровень образования родителей. И, действительно, если среди матерей с высшим образованием на чтение книг ребенку в свободное время указывает 84,2%, то среди матерей со средним образованием 69,0%. Среди отцов: 55,9% и 33,3% (рис. 7). В то же время показано, что уровень материального благополучия не показывает здесь какого-либо заметного влияния.

Иными словами, и бедные, и среднеобеспеченные, и очень обеспеченные родители в равной степени отдают предпочтение чтению книг со своими детьми [2, с. 107].

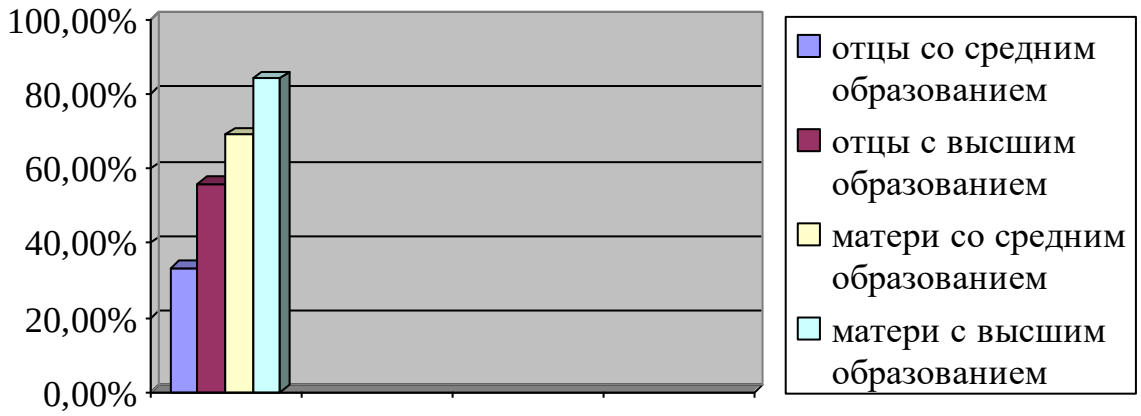


Рисунок 7 – Доля родителей со средним и высшим образованием, читающих книги своим детям

**Просмотр телепередач** отличается от ситуаций естественной коммуникации тем, что ребенок не включен в коммуникативную ситуацию в качестве участника. Тем не менее, речь, услышанная в рамках телепередачи, также может вносить свой вклад в языковой багаж ребенка. Многие детские программы содержат много черт речи, обращенной к детям, свойственных западной культуре: вопросы, повторения, акцент на новых словах, и дети действительно могут усваивать новые слова из передач [52]. Впрочем, этот положительный эффект свойственен только просмотру соответствующих возрасту телепередач. Так, лонгитюдное исследование показало, что регулярный просмотр передачи «Улица Сезам» положительно сказывался на будущем развитии словаря у 3 – 4-летних детей, но не у 5-летних [52]. Отрицательный эффект просмотр телевизора может оказывать в том случае, если он вытесняет собой другие коммуникативные ситуации. Общий объем времени, проводимого у телевизора, показал слабую негативную связь с грамматическим и лексическим развитием ребенка [52].

В России 60,0% родителей указали, что обычно в свободное время они смотрят с ребенком телевизор. Причем в отличие от чтения книг, подобную форму проведения досуга с ребенком предпочитают родители с более низким уровнем образования. Так, среди матерей со средним образованием совместный с ребенком просмотр телепередач отмечает 63,1%, а с высшим 57,3%, среди отцов: 72,9% и 54,5%. В то же время, как и в случае с чтением книг, уровень материальной обеспеченности не оказывает существенного влияния [2, с. 107].

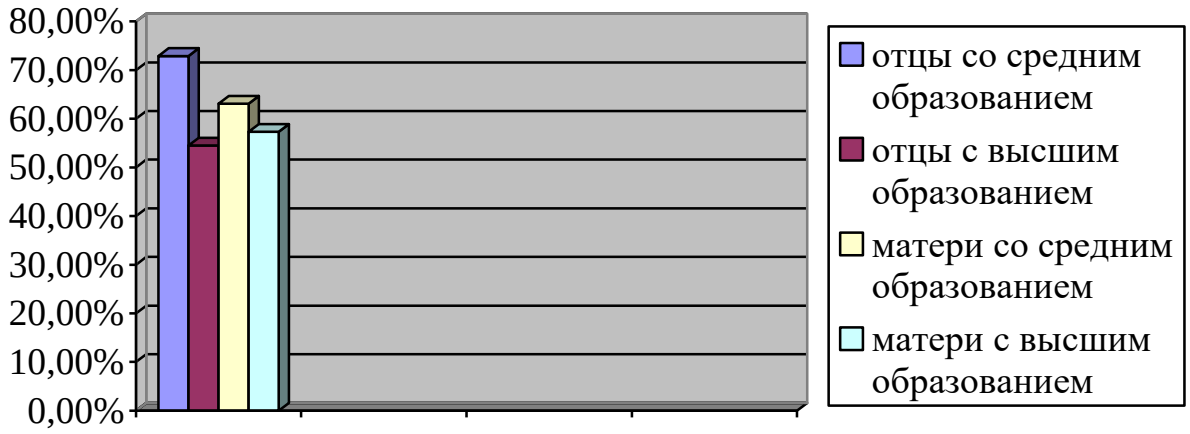


Рисунок 8 – Доля родителей со средним и высшим образованием, уделяющих время просмотру передач со своими детьми

**Привлечение ребенка к домашней работе.** Относительно данного вида деятельности в России не обнаруживается каких-либо различий между отцами с низким и высоким уровнем образования, то среди матерей уровень их образования играет заметную роль. Так, матери с высшим образованием по сравнению с теми, кто имеет среднее образование, стараются чаще привлекать ребенка к работе по дому, соответственно 63,7% и 52,4%. Причем эти различия наиболее явно обнаруживаются при воспитании сына. Так, среди матерей со средним образованием привлекают ребенка к домашней работе 42,1%, а с высшим образованием 63,9%. В принципе за этими различиями можно усмотреть тенденцию проявления феминных установок у матерей с высшим образованием. Действительно, факт привлечения сына к домашней работе в какой-то степени можно рассматривать и как отход от традиционалистской полоролевой модели [2 с. 108].

Значение для дальнейшего развития может придаваться даже такой ситуации, как разговор во время семейного обеда. В некоторых семьях встреча всех за общим столом становится поводом для длительной беседы, сопровождающейся отступлениями-рассказами о том, как каждый провел день. В последующем дети из семей, в которых было принято такое общение, демонстрируют более богатый словарный запас [15].

Особый класс коммуникативных ситуаций, интерес к которым нарастает в последнее время, - так называемые ситуации совместного внимания взрослого и ребенка. Гипотеза сторонников социопрагматического подхода к усвоению языка заключается в том, что естественное усвоение смысла языковых единиц (слов) происходит, когда ребенок включается в ситуацию совместного внимания с говорящим. С точки зрения этого подхода, задача ребенка при установлении связи между языковыми символами и внеязыковой

действительностью состоит не в приписывании изолированным символам (словам) абстрактных «значений», а в необходимости понять, к чему хочет привлечь внимание ребенка его коммуникативный партнер [24]. В разных культурах ситуации совместного внимания могут реализовываться по-разному. Для западной культуры более характерно, что мать следит за фокусом внимания ребенка, в ряде неевропейских культур преобладают ситуации, где внимание матери и ребенка сфокусировано на общем предмете [24]. Частота, с которой дети вовлекаются в ситуации совместного внимания, может быть увязана с ходом развития речи. Дети, которые в 14 – 15 месяцев лучше поддерживают ситуации совместного внимания, быстрее развивают речь. Если мать следит за фокусом внимания ребенка, а не перенаправляет его внимание, быстрее растет его активный словарь [24]. Эффект влияния ситуаций совместного внимания может быть весьма значительным: например, в исследовании Сары Харкнесс (англ. Sara Harkness), профессора Коннектикутского университета, и Дунхам обнаружилось, что мера того, насколько мать следует за фокусом внимания ребенка в возрасте 1 год и 1 месяц, объясняет 60% различий в размере словаря детей в возрасте 1 год и 10 месяцев [16].

3. Прагматика общения

Представление о более авторитарном стиле воспитания, свойственном матерям рабочего класса, достаточно рано сформировалось и прочно закрепилось в традиции исследований социальных обстоятельств развития детской речи. Основной мерой авторитарности выступает относительная частотность в речи матери высказываний, направленных на регулирование или ограничение поведения ребенка (прежде всего запретов и указаний, выраженных в форме императивов, и шире – директивных высказываний в различной грамматической форме). Подсчет, выполненный Харт и Ризли, показал почти равное число императивных высказываний родителя в час во всех трех исследованных ими социальных группах, однако с учетом значительно меньшего объема речи низкостатусных родителей относительная частотность императивов в их речи значительно выше, чем в речи высокостатусных. С другой стороны, количество запрещающих или дающих отрицательную оценку высказываний в ответ на поведение ребенка (вне зависимости от грамматической формы) в речи тех же родителей существенно различалось: родители с низким социальным статусом обращают к своему ребенку около 11 запретов в час, тогда как очень обеспеченные родители – только 5 [25]. Харт и Ризли заключают, что директивное общение является необходимой практической составляющей общения с ребенком и поэтому присутствует в речи любых родителей, однако родители, больше разговаривающие со своим ребенком, увеличивают объем коммуникации за счет недирективного общения [25].

Данные о прямой связи частотности директивных высказываний с социальным классом не всегда подтверждаются. В частности, в британском исследовании Тизард и Хьюз, сопоставлявших общение матерей среднего и рабочего класса со своими четырехлетними дочерьми, разброс по количеству контролирующих высказываний (включая позитивный и негативный контроль – запреты и указания) составил 15 – 157 случаев за время наблюдения (около 2,5 часов), причем большой диапазон варьирования был свойственен обеим социальным группам. Выявленное различие состояло в том, что матери рабочего класса были более склонны начинать обмен репликами с ребенком с контролирующего высказывания [58].

В более ранних исследованиях количество директивных высказываний в речи матери напрямую увязывалось с дальнейшим языковым развитием, в частности, была обнаружена отрицательная корреляция между количеством директив и скоростью развития грамматики и словаря [51]. Однако в исследованиях, посвященных речи в ситуациях совместного внимания, появились более детальные трактовки директивных высказываний, учитывающие коммуникативный контекст. В этих исследованиях было показано, что директивные высказывания, соответствующие текущему фокусу внимания ребенка и поддерживающие его фокус внимания, положительно коррелируют с речевым развитием ребенка от 1 до 3 лет, в то время как директивные высказывания, направленные на смену фокуса внимания ребенка, обнаруживают негативную корреляцию с показателями речевого развития [16].

Высокий процент директив может характеризовать стиль воспитания, при котором мать не склонна включать ребенка в дискурс, что выражается в наличии отрицательной корреляции процента директив в речи с количеством обращенных к ребенку вопросов [12]. Богатому директивами стилю воспитания обычно противопоставляют стиль коммуникации родителя, насыщенный так называемой «вербальной стимуляцией» по отношению к ребенку, под которой чаще всего понимаются вопросы детям и ответы на вопросы детей, а также реплики, продолжающие начатую ребенком тему. Названные стили воспитания могут быть ассоциированы с социальным статусом: речь матерей с более высоким статусом чаще предназначена для поддержания и развития беседы, а высказывания менее обеспеченных матерей чаще нацелены на управление поведением ребенка [28].

В силу особенностей европейского подхода к языковому воспитанию детей вопросы и явные утверждения часто рассматриваются как оптимальная среда для усвоения языка, предпочтительная по отношению к любой другой, что отражается и на дизайне соответствующих исследований. Так, частотность вопросов, инициирующих коммуникацию с ребенком, также увязывалась с повышением результатов по тестам грамматического развития [28]. Однако, это европоцентрическое представление не подтверждается на кросс-

культурных данных. Исследователю нужно также принимать во внимание, что директивность не является единственным измерением коммуникативного поведения матери, а обилие вопросов и утверждений об окружающих предметах может восприниматься столь же навязчивым, как и обилие команд [51]. Другим традиционным измерением вербального стимулирования является реакция на высказывания ребенка. Более выраженная реакция матери на доязыковые вокализации ребенка (гуление) может способствовать раннему началу речевого развития и быстрому преодолению 50-словного барьера [8]. По данным Харт и Ризли, матери с высоким социальным статусом гораздо чаще поддерживали тему, начатую ребенком, чем матери с низким статусом [25]. В упомянутом выше исследовании Барбары Тизард и Хьюз выяснилось, что матери среднего класса давали детям несколько большее число объяснений, отвечали на большее количество вопросов адекватно и были менее склонны игнорировать вопросы детей, чем матери рабочего класса [58].

4. Эмоциональный фон

Важным фактором, оказывающим влияние на характер коммуникации родителя с ребенком, является общее эмоциональное состояние взрослого. Эмоциональное состояние матери включается в качестве одной из внешних переменных в модели, опосредующие влияние социального статуса различными проксимальными факторами в окружающей среде ребенка. В работе Борнштайна с соавторами [8] было показано значимое влияние социальной тревожности матери на социальную компетентность ребенка, которая в этой модели рассматривалась как один из ключевых факторов его речевого развития. При этом в условиях низкого социально-экономического положения следует ожидать более высокого уровня социальной тревожности. В другой работе было установлено опосредующее влияние уровня эмоционального контакта матери с ребенком (maternal sensitivity) на развитие речи. Степень эмоционального контакта измерялась наблюдателями по реальным ситуациям общения: оценивались наличие поддержки, уважение к автономии ребенка и степень выражения гнева (с обратным знаком) [8].

Отдельно исследовалось влияние состояния депрессии матери на ее коммуникацию с ребенком. Было установлено, что матери в состоянии депрессии меньше разговаривают со своими детьми, чем здоровые матери, и что, со своей стороны, их дети в меньшей степени склонны разговаривать с ними, например, за обедом, чем дети здоровых матерей [39].

В работе Пэн с соавторами [14] показано статистически значимое отрицательное влияние депрессии матери на рост активного словаря ребенка. Впрочем, сами авторы предостерегают от слишком прямолинейной интерпретации этих результатов: так как словарь ребенка измерялся в ситуации коммуникации с матерью, возможно, что ребенок в

ситуации общения с депрессивным родителем использует менее разнообразную лексику, чем в других контекстах.

Особую группу в психологических исследованиях в США составляют дети, зарегистрированные в социальных службах как страдающие от недостатка внимания и/или эмоционального и физического насилия (чаще всего со стороны матери). Подавляющее большинство таких случаев относится к семьям с низким социальным статусом. При исследовании синтаксической сложности речи таких детей в 5-летнем возрасте было зафиксировано отставание как по сравнению с возрастной нормой (основанной на результатах среднего класса), так и по сравнению с детьми того же социального статуса и уровня дохода, не зарегистрированных как подвергавшиеся насилию [14].

5. Сложность и разнообразие

Представление о том, что обращенная к детям речь родителей из низких социальных слоев беднее и проще в языковом отношении, чем речь родителей среднего класса, принадлежит наследию теории вербальной депривации 1960-х. При постановке задачи измерения относительной сложности речи в большинстве исследований используются весьма простые показатели лексического разнообразия и синтаксической сложности речи, поддающиеся формальному учету и не требующие специального лингвистического анализа.

**Лексическое разнообразие** оценивается как среднее количество разных (разнокоренных) слов, употребленных взрослым за определенный период времени общения с ребенком либо в отдельно взятом высказывании. Харт и Ризли в своем исследовании не обнаружили существенных различий между социальными группами в лексическом разнообразии в пересчете на высказывание. Однако за счет существенной разницы в общем объеме речи между низко- и высокостатусными родителями в семьях последних ребенок слышал в час значительно больше разных слов [25]. Во многом противоположные результаты получили Пэн с соавторами, которые на значительно большей выборке низкодоходных семей (100 против 6 у Харт и Ризли) обнаружили значимую вариативность в лексическом разнообразии материнской речи, причем уровень разнообразия оказался более сильным предиктором роста активного словаря ребенка, чем общее количество произнесенных матерью слов [14]. Британский психолог Эвритт Тоу высказала идею о том, что в семьях среднего класса, в отличие от семей рабочего класса, родители используют речь для более сложных целей (анализировать и описывать, рассуждать и доказывать, предсказывать и предлагать альтернативные гипотезы). Тизард и Хьюз, проверявшие концепцию Тоу на материале эмпирических наблюдений, обнаружили, что в их выборке матери из среднего класса обсуждали со своими четырехлетними дочерьми больший спектр тем и пользовались более широким словарным запасом, чем матери из рабочего класса [58].

**Синтаксическая сложность** речи обычно измеряется как средняя длина высказывания в словах. Однако нужно понимать, что сложность речи зависит в первую очередь от непосредственного коммуникативного контекста, и в гораздо меньшей степени от индивидуальных характеристик говорящего (таких как образование). Дети склонны демонстрировать сигналы коммуникативного неуспеха после слишком сложных высказываний взрослых и сигналы коммуникативного успеха после простых и коротких, а родители очень стереотипно реагируют на такие сигналы, упрощая высказывания в случае неуспеха и усложняя в случае успеха.

В исследовании Джона Нейла Бохэннона (англ. John Neil Bohannon) и Анжелы Линн Маркус (англ. Angela Lynn Marquis) [7] подтвердилось, что если взрослые обращались к ребенку, который систематически демонстрировал знаки непонимания, то средняя длина их высказываний была значительно ниже, чем в ситуациях, когда их рассказ был обращен к ребенку, который демонстрировал знаки понимания, воображаемому ребенку или взрослому. Поэтому вполне ожидаемо, что средняя длина высказывания в материнской речи очень слабо коррелирует с социальным статусом [25]. Систематические языковые особенности регистра речи, обращенной к детям (child directed speech), были описаны еще в конце 1960-х – начале 1970-х гг.: более короткие высказывания, обилие самоповторений, повышенный основной тон и утрированная интонация, более сильная привязка содержания речи к непосредственному контексту. Изначально исследователи развития речи полагали, что такие особенности являются естественным и необходимым упрощением, обеспечивающим успешное усвоение языка детьми, однако это предположение не было подтверждено данными. Однако отдельные синтаксические особенности, свойственные данному регистру, могут быть связаны с последующим грамматическим развитием ребенка. Так, было обнаружено влияние частотности повторов с переработкой (взрослый повторяет свое собственное высказывание, частично варьируя его состав) на дальнейшее становление грамматики у ребенка [15]. Как показали многочисленные и нередко противоречивые данные исследований, связь формальных характеристик речи, обращенной к ребенку, с ходом языкового развития далеко не тривиальна и не одномерна, и хотя ее существование несомненно, для установления достоверных зависимостей необходимы гораздо более детальные инструменты анализа речи, обращенной к ребенку, чем большинство из применяемых в литературе. Тем не менее во многих работах делаются попытки установления более или менее прямых корреляций между простыми мерами разнообразия и сложности речи и показателями языкового развития детей. Различие в синтаксической сложности (средней длине) высказываний в материнской речи часто связывали с различиями

в синтаксических навыках детей в более позднем возрасте, в том числе с помощью этих данных частично объяснялись различия в речи детей, связанные с социальным статусом [24].

**Размер активного словаря ребенка** – еще один показатель, для которого обнаруживаются корреляции с лексическим разнообразием и средней длиной высказывания матери [8]. В одном исследовании Эрике Хофф, профессору Атлантического университета штата Флорида, удалось полностью объяснить эффект социального статуса на рост активного словаря двухлетнего ребенка между двумя сеансами записи за счет разнообразия словаря и длины высказывания в речи матери [29]. Дополнительный фактор, влияющий на сложность и разнообразие обращенной к ребенку речи, заключается в сознательных установках родителей, обусловленных их представлениями о правильном обращении с детьми и необходимом детям языковом опыте. В некоторых работах эта зависимость учитывается через введение особой переменной, «знания о детском развитии», которая может опосредовать характер коммуникации родителя с ребенком [8]. Непосредственная оценка осознанных стратегий родительского поведения возможна на основании отчетов самих родителей. Работа по сопоставлению таких отчетов с показателями языкового развития детей данных родителей (размер словаря и грамматическое развитие) была проделана на выборке из 608 детей в Шанхае. Результаты исследования показали, что некоторые из названных родителями стратегий обнаруживают положительную корреляцию с речевыми навыками ребенка, и только одна – стимулирование имитации речи взрослого – показала отрицательную связь с языковым развитием.

6. Гендер

Данные многих исследований, включавших гендер в качестве одной из переменных при изучении показателей языкового развития детей, достаточно согласованно показывают, что в возрасте от 14 – 18 месяцев и до 2 – 3 лет девочки демонстрируют несколько более высокие результаты по тестам языкового развития, в основном на размер словаря [26]. В более позднем возрасте гендерные различия сглаживаются. Лучшие показатели девочек принято объяснять более быстрым взрослением, а не различиями в языковом опыте, так как гипотеза, что с девочками разговаривают больше, не получает надежного подтверждения эмпирическими данными.

### 2.3.2 Факторы вне семьи

Понятие языковой среды, оказывающей влияние на развитие речи ребенка, было бы неполным, если его ограничить только семейным кругом: по мере взросления ребенок

включается во все более широкие социальные контексты, и время, которое он проводит в общении с членами семьи, начинает уступать времени, проводимому в других коммуникативных окружениях.

Существует три ключевые для речевой деятельности ребенка коммуникативные ситуации: общение со сверстниками, в локальном сообществе, в образовательных учреждениях.

1. Речь сверстников

По меньшей мере с 3 лет дети в своей речи начинают ориентироваться не только на речь родителей, но и на нормы, ценности и речевые практики группы своих сверстников и более старших детей. Общение со сверстниками является одной из важных составляющих языкового развития, так как желание включиться в коммуникацию со сверстниками стимулирует речевую активность ребенка. При этом такая коммуникация нередко предъявляет к нему больше требований по совместному планированию, разбору конфликтов, объяснениям и повествованиям, чем общение со взрослым, а также чаще включает много участников [38]. В разговорах со сверстниками происходит создание сложных игр и кодов поведения, создание идентичности, противопоставленной взрослым нормам и, таким образом, становление чувства группы [39].

В миноритарных (прежде всего этнических) сообществах, существующих в поле другой культуры и нередко другого языка, ситуация общения со сверстниками, так же, как и общение в семье, относится к области использования языкового варианта данного сообщества. Например, дети низко- и среднедоходных афроамериканских сообществ в США чаще говорят на афроамериканском диалекте в ситуации свободной игры со сверстниками, чем в ситуации более официального и структурированного взаимодействия [12]. Большую или меньшую успешность ребенка в коммуникации со сверстниками принято связывать с последующими успехами в социализации. Задержка речевого развития даже у маленьких детей (18 – 23 месяца) может быть тесно связана с пониженным уровнем социальной компетенции во взаимодействии со сверстниками [12].

Существует большой корпус исследований, согласно которым принятие ребенка ровесниками в школьные годы является серьезным прогностическим фактором его социально-эмоциональной адаптации в дальнейшей жизни [48]. Однако, как отмечает в своем недавнем обзоре Эрика Хофф [28], в работах, посвященных коммуникации детей в группе сверстников, вопрос о влиянии этого опыта на языковое развитие обычно не ставится. Исследователи сосредотачиваются на описании типов коммуникации и тех прагматических навыков, которые необходимы ребенку для участия в ней.

2. Район проживания (местное сообщество)

Хотя проблема влияния района проживания и локального сообщества на детей и молодежь весьма стара, всплеск интереса к эмпирическим исследованиям в этой области произошел в 1990-е годы. Обычно используемый в таких исследованиях англоязычный термин *neighbourhood* (с англ. «соседство») охватывает район проживания вместе с его пространственной и социальной инфраструктурой и населяющим его сообществом. Далее мы будем использовать понятия локального сообщества либо района в качестве эквивалентов термину *neighbourhood* в зависимости от контекста. В данном разделе будут рассматриваться работы, выполненные в основном в США, поэтому следует принимать во внимание, что за полученными результатами стоят соответствующие особенности городской пространственной сегрегации. Если в рамках семьи бедность – это явление преходящее и не всегда определяющее, так как доход может сильно варьировать от года к году, то для городского района (в частности, в США) уровень дохода и образования жителей является весьма устойчивой во времени характеристикой. Поэтому в тех исследованиях, где рассматривалось влияние района на развитие проживающих в нем детей, наиболее распространенным признаком является комплексный социально-экономический статус, приписываемый району в целом. В масштабных исследованиях, опирающихся на данные переписей, ключевыми характеристиками для определения относительного статуса района служат: средний достаток жителей, количество профессионалов и выпускников высших учебных заведений, одиноких матерей, безработных. Также распространена шкала этнической/расовой неоднородности населения [39].

Общепринятой является точка зрения, что влияние локального сообщества в неравной степени значимо и осуществляется разными путями на различных этапах развития ребенка. Наибольшее внимание исследователей привлекают в этом отношении период раннего детства (0-6 лет) и поздний подростковый возраст (16-19 лет) [39]. Среди показателей развития, наиболее важный – готовность к школе (измеряемая IQ-тестами, тестами на развитие речи и на чтение), успеваемость, вероятность закончить школу (процент ушедших из школы до окончания) и ожидаемый уровень образования (в годах). Результаты целого ряда исследований показывают, что присутствие в локальном сообществе состоятельных и высокостатусных соседей (в противоположность соседям со средним статусом и достатком) имеет положительный эффект на готовность детей к школе и успеваемость в начальной школе, положительно ассоциирован с вероятностью закончить школу и поступить в колледж даже после контроля по социоэкономическим показателям семьи. Данный эффект оказывается более существенным для белых детей, чем для афроамериканцев, а в подростковом возрасте положительное влияние высокостатусных соседей более выражено для мальчиков, чем для девочек [19]. Учитывая, что с 1940 по 2000 гг. в США значительно

возросла локальная сегрегация по образовательному признаку на фоне снизившейся этнической и фактически не изменившейся экономической, выявленное влияние уровня образования в районе на образовательные ожидания детей может укреплять механизмы воспроизводства образовательного и социального неравенства. Называемая величина различий в академических успехах детей, которые можно объяснить влиянием локального сообщества, обычно не превышает 5-10 %. Причем величина эффекта может как переоцениваться за счет неучтенных в исследовании переменных, имеющих решающее значение для переезда семьи в более благополучный район или переменных, таких как мотивация, эмоциональное состояние, грамотность и т. д., так и недооцениваться в силу того, что внимание исследователей традиционно привлекают только менее благополучные районы [39]. Кроме того, данные переписей не дают прямых сведений о социальной организации локального сообщества, без которых невозможно определить механизмы влияния этого сообщества на детей и подростков. Возможно, поэтому на этот счет в литературе можно найти гораздо больше теоретических обсуждений, чем конкретных результатов. Левенталь и Брукс-Ганн объединили все высказывавшиеся в литературе гипотезы о механизмах влияния локального сообщества на подростков в рамках трех каналов влияния: институциональные ресурсы, структура социальных связей семьи в локальном сообществе, социальный контроль над поведением детей со стороны сообщества. Из локальных институциональных ресурсов, значимых для дальнейшей социализации детей, называют прежде всего доступность (как финансовую, так и пространственную) качественных дошкольных и школьных образовательных учреждений [39]. Отдельно исследовалось, насколько среда в районах разного уровня благополучия способствует становлению читательских навыков и привычек ребенка. У детей из менее благополучных районов шансы столкнуться с чтением газет, книг, вывесок или логотипов или наблюдать читающего гораздо ниже в сравнении со средой в более благополучных районах, печатные источники в их районе не только малочисленны, но и неразнообразны [49].

3. Образовательные учреждения

Ситуация коммуникации ребенка в школе в связи с его социальным статусом и успехами в его речевом развитии исследована в целом значительно подробнее, чем коммуникация в локальном сообществе или со сверстниками, на что, видимо, повлияла как относительная простота организации исследования в школе, так и неразрывная связь этой проблемной области с программами образовательного вмешательства, их разработкой и оценкой. Тесной связью с прикладными аспектами можно объяснять и противоречивость результатов в области влияния школы на успехи учеников [20]. Достаточно эффективным способом изолировать эффект воздействия школы на языковое развитие ребенка от

воздействия семьи является метод измерения относительного улучшения или ухудшения показателей тестов за период летних каникул и учебного года. Полученные результаты показывают, что сложность речи преподавателя может положительно отразиться на росте синтаксических возможностей ребенка. Кроме того, дети из семей с низким социальным статусом демонстрируют ухудшение показателей тестов за летний период, в то время как дети из семей с более высоким статусом демонстрируют улучшение, которым можно объяснить их относительно большую успешность в школе [19]. Подобные результаты согласуются с данными о том, что посещение школ сокращает разрыв в показателях речевого развития между детьми с разным социально-экономическим статусом.

Более детальное изучение структуры коммуникации детей с педагогами в дошкольных учреждениях и в школе дает интересные данные о речевом поведении ребенка в семье и в школе для детей разного социально-экономического статуса. Британские исследователи Тизард и Хьюз обнаружили существенные различия в характере общения четырехлетних девочек с их матерями (рабочего и среднего класса) и с воспитателями в детском саду. Выяснилось, что объем коммуникации каждого ребенка с воспитателем гораздо меньше, чем объем коммуникации с матерью за то же время, причем общение с воспитателем гораздо беднее в коммуникативном отношении: ребенок почти никогда не инициирует коммуникацию, общение в основном сводится к кратким информационным обменам. Радикально изменяется и содержание коммуникации по сравнению с семейной: детям задают очень много вопросов, обсуждают с ними игру, а не повседневные события, сохраняют спокойствие даже при неадекватном и вызывающем поведении ребенка. В ответ на изменение коммуникативной ситуации дети реагируют сменой собственного коммуникативного поведения: отвечают коротко, реже задают вопросы, еще реже подают реплики для поддержания беседы. При этом не обнаруживается значимой корреляции между поведением ребенка дома и в детском саду (например, уровнем разговорчивости). Однако, как выяснилось, дети из рабочих семей значимо более скованны в речи, обращенной к воспитателям, более склонны играть пассивную роль в разговоре и чаще избегают задавать вопросы персоналу, чем дети из семей среднего класса. Именно этим феноменом авторы объясняют возникновение мифа о вербальной депривации в семьях рабочего класса, его сформировали педагоги, судившие по общению детей в школе [58]. Подобный процесс смены коммуникативных стратегий в школе зафиксирован и у детей, являющихся носителями афроамериканского диалекта, часть из которых к первому классу приближают свою речь к ожидаемой в школе норме стандартного английского, избегая диалектных черт. При тестировании навыков чтения и словарного запаса такие дети, как правило, показывают лучшие результаты, чем их сверстники, в речи которых диалектные черты сохраняются и в

школе [12]. Персонал образовательных учреждений также склонен реагировать на различия в речевом поведении детей. Тизард и Хьюз пишут, что при общении с более пассивными в речевом отношении детьми рабочего класса персонал переходит на упрощенный вариант языка, использование которого мотивировано заниженными ожиданиями в результате наблюдений за коммуникативным поведением таких детей [58]. Оценка навыков поведения ученика по отношению к учителю (в том числе соответствие этих навыков принятым коммуникативным нормам среднего класса) также описана в ряде работ в качестве фактора, влияющего на дальнейший академический успех ученика [27].

Одним из формальных параметров, существенно влияющих на объем и характер коммуникации ребенка с воспитателями в образовательных учреждениях, является отношение числа воспитателей к числу воспитанников. Значение этого параметра в ряде исследований связывается с показателями речевого и коммуникативного развития ребенка, его читательских навыков [58]. В некоторых работах проверяется связь между более специфическими коммуникативными ситуациями, возникающими в педагогической практике, предположительно значимыми для языкового развития учеников. Например, чтение ребенку вслух в детских учреждениях связано с формированием интереса к чтению [49]. Могут также измеряться использование воспитателем редких слов, отношение числа высказываний воспитателя к числу высказываний детей, доля уточняющих высказываний со стороны воспитателя, доли высказываний, фокусирующих внимание группы, посвященных анализу текста [15].

Особым фактором коммуникативной среды в школе является разделение учеников на группы соответственно их подготовке и способностям. Разделение на группы по готовности к чтению в детском саду и первом классе школы само по себе является фактором, влияющим на процесс освоения чтения учениками [49]. Изначально ученики попадают в более или менее подготовленную группу на основании показаний предварительного тестирования и учительской оценки работы в классе, и эти показатели объясняют большую часть различий по расе, полу и социальному классу. При этом помещение в группу с более высоким начальным уровнем подготовки оказывает существенное положительное влияние на успехи ученика в чтении. Тизард и Хьюз заключают, что разделение на группы по чтению закрепляет и усиливает сложившиеся в дошкольном возрасте индивидуальные и социальные различия и приводит к значительно большему увеличению разрыва в чтении, чем это произошло бы в отсутствие разделения на группы по уровню подготовки.

## 2.4. Языковая компетенция и школьная социализация

В процессе языковой социализации ребенок не только становиться носителем того языкового варианта, на котором говорят окружающие его люди (родители, воспитатели, члены семьи, друзья, сверстники и т.д.), но также усваивает принятые в сообществе нормы и формы коммуникации, таким образом, приобретает языковую компетенцию.

Дети, выросшие в среде низкодоходных сообществ, коммуникативные нормы в которой отличны от норм среднего класса, в школьной среде оказываются в ситуации резкой перемены коммуникативных ожиданий. В отличие от детей среднего класса, для которых коммуникативный опыт при поступлении в школу является непрерывным, дети из низшего класса сталкиваются с проблемами в общении, в обучении, в понимании других коммуникантов, а также в дальнейшем развитии и накоплении знаний.

На основе изученного материала причинами низкой академической успеваемости детей можно считать:

- несоответствие в способах использования домашнего и школьного языков;
- несовпадение коммуникативных ожиданий с ожиданиями тех сообществ, в которых росли дети (Хиз);
- несоответствие в способах использования языка (Бернштайн считает, что это основная причина школьного неуспеха);
- несоответствие социализации (socialization mismatch) (Б. Харт и Т. Ризли);
- недостаток интегративных речевых навыков, требующих воображения, проведения аналогий;
- отличие культурной среды, в которой растет ребенок от школьной среды;
- влияние низкого социально-экономического статуса семьи;
- узкий круг коммуникативных ситуаций, в которых ребенок вовлекается в речевое взаимодействие с взрослыми и получает языковой опыт.

Условия успешной школьной социализации:

- высокий уровень освоения домашнего язык ребенком;
- способность адаптироваться к новому коммуникативному пространству;
- соответствие навыков поведения ученика навыкам, принятым коммуникативным нормам в школе;
- наличие сформированных устных повествовательных навыков – нарративов (способствуют усвоению грамотности и чтению повествовательных текстов);

- положительный эмоциональный фон в общении с детьми и стиль воспитания (Б. Харт и Т. Ризли);

- взаимозависимость процесса усвоения языка и процесса усвоения социокультурного знания (социализации в данном сообществе) (Шиффлин);

- широкий круг коммуникативных ситуаций, в которых ребенок вовлекается в речевое взаимодействие со взрослыми и получает языковой опыт;

- высокий уровень разговорчивости (объема коммуникации) родителей с детьми (Харт и Ризли).

**Выводы по второй главе:**

1. Доступность образования и успех в школе являются одним из важнейших ключей к дальнейшей социализации ребенка. Существует ряд причин, влияющих на успеваемость и успешность. Одной из причин школьного неуспеха или провала является характер использования языка. Бэйзил Бернштайн предложил идею социального неравенства, выраженного в целях и способах использования языка разными социальными классами. Поскольку именно в несоответствии в способах использования языка Бернштайн видит основную причину школьного неуспеха детей из семей рабочего класса и с низким доходом.

2. Дети из разной культурной среды могут учиться использовать язык по-разному и сталкиваться с трудностями, являясь коммуникантами в определенной среде. Домашний и школьный контексты могут представлять разные культуры, субкультуры или обе и оказывать влияние на обучение.

3. Особое внимание в исследованиях влияния социального статуса семьи на язык ребенка уделяется периоду ранней языковой социализации. Именно в этот период социальный мир ребенка ограничен, в основном, семейным кругом. Выделяют 5 отличительных особенностей в языковом взаимодействии родителей с детьми, характеризующих категории значимого семейного опыта, которые получают дети в общении с родителями: языковое разнообразие, тон обратной связи, символическая выразительность, стиль руководства и отзывчивость. Большой вклад в языковой опыт ребенка вносит влияние следующих факторов: общий объем коммуникации, круг коммуникативных ситуаций, прагматика общения, эмоциональный фон, сложность и разнообразие речи. Кроме того, по мере взросления ребенок включается во всё более широкие социальные контексты, следовательно, появляются ещё 3 дополнительных, оказывающих непосредственное влияние на развитие речи ребенка: общение со сверстниками, локальное сообщество и образовательное учреждение.

4. Социально-экономический статус семьи накладывает очевидный отпечаток на развитие ребенка, который в первую очередь заключается в образовательных возможностях, а именно, в выборе образовательного учреждения, доступного семье. Немаловажную роль играет требование родителей к содержанию образовательной программы, критерии её качества и вовлеченность родителей в образовательный процесс, которые также зависят от социального статуса семьи. Одним из важных факторов успешной социализации ребенка является способность адаптироваться к новому коммуникативному пространству. Умения

создавать нарративы, ключевые коммуникативные формы, исследователи находят в языковой компетенции детей в дошкольном возрасте. Существуют программы вмешательства, представляющие собой образовательные и социальные программы, главной целью которых является решение проблем усвоения языка, прежде всего количество и качество речи, которую слышат дети.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время в связи с общим падением культуры общества, низкой академической успеваемостью у детей и подростков, снижением интереса к обучению и получению образования проблемы, связанные с обучением и социализацией детей из разных социальных групп в образовательных учреждениях, оказываются актуальными как для родителей, так и для педагогов, психологов и социологов.

С точки зрения лингвистики образования, проблема соотношения домашнего и школьного языков в процессе социализации представляет особый интерес, поскольку напрямую связана с языком и образованием.

В рамках данной работы, мы, прежде всего:

- рассмотрели историю происхождения лингвистики образования как отдельной научной области;

- определили ее специфику, реконструировав задачи, предмет и проблемы;

- подробно проанализировали основные направления развития и постулаты британской, австралийской и американской научных школ лингвистики образования;

- представили детальную характеристику лингвистики образования Майкла Холлидея, представителя австралийской научной школы;

- доказали влияние социально-экономического статуса, национально-культурных различий и семейных факторов на языковое развитие ребенка;

- установили роль вышеперечисленных факторов в социализации;

- определили условия успешной школьной социализации на основе решения проблемы взаимозависимости домашнего и школьного языков.

Среди достаточно надежно установленных и подкрепленных эмпирическими исследованиями на разном материале положений можно назвать факт взаимозависимости социального статуса семьи с показателями языковой компетенции детей, измеренными стандартизованными языковыми тестами, академическими успехами. Также наличие зависимости между свойствами речи ребенка и характером языкового и коммуникативного поведения родителей, которое в свою очередь, связано и с их социальным статусом, а именно с уровнем образования.

Кроме того, были установлены причины низкой академической успеваемости у детей. К основной причине мы отнесли несоответствие в способах употребления домашнего и школьного языков.

Дальнейшее исследование по данной теме может заключаться в проведении собственного лонгитюдного исследования в целях определении роли домашнего языка в успешном усвоении школьного и, соответственно, в дальнейшем обучении ребенка в образовательных учреждениях. Кроме того, в планируемом продолжении работы возможно изучение языкового развития ребенка из семей с низким социальным статусом, из семей мигрантов, а также языковых меньшинств. Данные исследования могут стать отдельными темами исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ:


1. Бернстейн Б. Класс, коды и контроль: Структура педагогического дискурса / Б. Бернстейн. – М. : Просвещение, 2008. – С. 178-233
2. Собкин В. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст / В. Собкин, Е. Марич. – М. : Центр социологии образования РАО, 2002. – С. 199-235
3. Юрьев В.В. Рост и развитие ребенка / В.В. Юрьев, А.С. Симаходский, Н.Н. Воронович, М.М. Хомич. – СПб. : СПбГПМА, 2000. – С. 125
4. Applied Linguistics [Электронный ресурс] // LSA. Linguistic Society of America Advancing the Scientific Study of Language. URL: http://www.linguisticsociety.org/resource/applied-linguistics (дата обращения: 01.05.2016).
5. Bavin E.L. The acquisition of Walpiri / E.L. Bavin // The crosslinguistic study of language acquisition. – 1992. – Vol. 3. – P. 185
6. Bernstein B. Class, codes, and control / B. Bernstein. – London : Routledge. – 1975. – Vol.3. – P. 178-226
7. Bohannon J.N. Children's control of adult speech / J.N. Bohannon, A.L. Marquis // Child Development. – 1977. – P. 207
8. Bornstein M.H. Form and function: Implications for studies of culture and human development / M.H. Bornstein // Culture & Psychology. – 1995. – Vol. 1, №1. – P. 123-137
9. Brumfit C. The teacher as Educational Linguist / C. Brumfit // Knowledge about Language. Encyclopedia of Language and Education. – 1997. – Vol. 6. – P. 163
10. Christie F. Developing an educational linguistics for English language teaching: A systematic functional linguistic perspective / F. Christie // Functions of Language. – 1994. – Vol.1, №1. – P. 96
11. Cooper L.R. Spolsky's educational linguistics / L.R.Cooper, E. Shohamy, J. Walters // New Perspectives and Issues in Educational Language Policy In honour of Bernard Dov Spolsky. – 2001. – P. 2-3
12. Craig H.K. The complex syntax skills of poor, urban, African-American preschoolers at school entry / H.K. Craig, J.A. Washington // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. – 1994. – Vol. 25, №3. – P. 181-190
13. Crystal D. Educational linguistics / D. Crystal // A Dictionary of Linguistics and Phonetics. – 2008. – P. 163
14. Degree Programs [Электронный ресурс] // Graduate School of Education Penn GSE. URL : http://www.gse.upenn.edu/elx (дата обращения : 03.10.2016).

15. Dickinson D.K. Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School / D.K. Dickinson, P.O. Tabors // Brookes Publishing. – 2001. – P. 201-202

16. Dunham P.J. Joint-attentional states and lexical acquisition at 18 months / P.J. Dunham, F. Dunham, A. Curwin // Developmental Psychology. – 1993. – Vol. 29. – P. 209

17. Eggins S. About the author [Электронный ресурс] // OpenTrolley Online bookstore. URL : http://opentrolley.co.id/Book_Detail.aspx?EAN=9780826453013 (дата обращения : 21.02.2017).

18. Eggins S. An Introduction to Systemic Functional Linguistics [Электронный ресурс] // ERIC Institute of Education Science. URL : http://eric.ed.gov/?id=ED424750 (дата обращения : 09.12.2016).

19. Entwisle D.R. Children, schools and inequality / D.R. Entwisle, K.L. Alexander, L.S. Olson // Boulder, CO : Westview. – 1997. – P. 212-214

20. Farran D.C. Social class differences in dyadic involvement during infancy / D.C. Farran, C.T. Ramey // Child Development. – 1980. – P. 254-257

21. Halliday M.A.K. On the concept of "Educational linguistics" / M.A.K. Halliday // Language and Education. – 2007. – P. 354-358

22. Halliday Michael: Biography [Электронный ресурс] // FamPeople.com. URL : http://www.fampeople.com/cat-michael-halliday (дата обращения : 04.04.2016).

23. Hammer C.S. Guiding language development: How African American mothers and their infants structure play interactions / C.S. Hammer, A.L. Weiss // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. – 1999. – Vol. 42, №5. – P. 200-245

24. Harkness S. A cultural model for the acquisition of language: Implications for the innateness debate / S. Harkness // Developmental psychobiology. – 1990. – Vol. 23, №7. – P. 727-739

25. Hart B. Meaningful differences in the everyday experience of young American children / B. Hart, T.R. Risley // Paul H. Brookes Publishing Co. – 1995. – P. 35-40

26. Heath S.B. The children of Trackton's children: Spoken and written language in social change / S.B. Heath // Cultural psychology: Essays on comparative human development. – 1990. – P. 496-519

27. Heath S.B. Ways with words: language, life and work in communities and classrooms / S.B. Heath // Cambridge University Press. – 1983. – P. 182-190

28. Hoff E. How social contexts support and shape language development / E. Hoff // Developmental Review. – 2006. – Vol. 26. – P. 55–88.

29. Hoff E. The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech / E. Hoff // Child Development. – 2003. – Vol. 74, №5. – P. 1368-1378

30. Hornberger N.H. Educational linguistics as a field: A view from Penn's program on the occasion of its 25th anniversary / N.H. Hornberger // Working Papers in Educational Linguistics. – 2001. – P. 3-5

31. Hornberger N.H. [Электронный ресурс] // Graduate School of Education Penn GSE faculty. URL : https://scholar.gse.upenn.edu/hornberger (дата обращения : 04.04.2017).

32. Hudson R. Why education needs linguistics (and vice versa) / R. Hudson // Journal of Linguistics. – 2004. – Vol. 40, №1. – P. 106-110

33. Hult F.M. Educational linguistics / F.M. Hult, N.H. Hornberger // Concise Encyclopedia of Pragmatics. – 2009. – P. 224

34. Hult F.M. The History and Development of Educational Linguistics / F.M. Hult // The handbook of educational linguistics. – 2008. – P. 15

35. Hymes D. [Электронный ресурс] // English Language and Linguistics Online. URL : http://www.ello.uos.de/field.php/TheoryModelMethod/DellHymes (дата обращения : 09.10.2016).

36. Hymes D. Summary / D. Hymes // Foundations in Sociolinguistics An Ethnographic Approach. – 1974. – P. 1

37. Jones C.P. Language use in mother-child and mother-childsibling interactions / C.P. Jones, L.B. Adamson // Child Development. – 1987. – Vol. 58, №2. – P. 356–366

38. Labov W. The logic of nonstandard English / W. Labov // Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular. – 1972. – P. 201-215

39. Leventhal T. The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes / T. Leventhal, J. Brooks-Gunn // Psychological Bulletin. – 2000. – Vol. 126, №2. – P. 309-330

40. Lier van L. Apply within, apply without? / L. van Leo // International Journal of Applied Linguistics. – 1997. – Vol. 7, №1. – P. 95

41. Lier van L. [Электронный ресурс] // Middlebury Institute of International Studies at Monterey. URL : http://www.miis.edu/academics/faculty/node/387

42. Lieven E.V.M. Crosslinguistic and cross cultural aspects of language addressed to children / E.V.M. Lieven // Input and interaction in language acquisition. – 1994. – P. 74-106

43. MacLure M. Home language and School Language / M. MacLure // Concise encyclopedia of educational linguistics. – 1999. – P. 227

44. Markee N. Applied linguistics: What's that? / N. Markee // System. – 1990. – Vol. 18, №3. – P. 315

45. Mills M. Child-Directed Speech in African American vernacular English / M. Mills, J. Edwards, M. Beckman // Poster presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association. – 2005. – P. 183

46. Martin J.R. Analysing genre: functional parameters / J.R. Martin // Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School. – 1997. – P. 3-20

47. Martin J.M. [Электронный ресурс] // Department of Linguistics. The University of Sydney. URL : http://sydney.edu.au/arts/linguistics/staff/profiles/james.martin.php (дата обращения : 03.10.2016).

48. Neuman S.B. Access to print in low-income and middle-income communalities: An ecological study of four neighborhoods / S.B. Neuman, D. Celano // Reading Research Quarterly. – 2001. – Vol. 36, №1. – P. 8–26

49. Neuman S.B. Books make a difference: A study of access to literacy / S.B. Neuman // Reading Research Quarterly. – 1999. – Vol. 34, №3. – P. 286–311

50. Pakir A. National University of Singapore [Электронный ресурс] // The Pie News. News and business analysis for Professionals in International Education. URL : http://thepienews.com/pie-chat/anne-pakir-national-university-of-singapore/ (дата обращения : 01.05.2017).

51. Pine J.M. Maternal style at the early one-word stage: Re-evaluating the stereotype of the directive mother / J.M. Pine // First Language. – 1992. – Vol. 12, №35. – P. 169

52. Rice M. L. Words from Sesame Street: Learning vocabulary while viewing / M.L. Rice, A.C. Huston, R. Truglio, J. Wright // Developmental Psychology. – 1990. – Vol. 26, №3. – P. 421–428

53. Richards C.J. Educational linguistics / J.C. Richards, R. Schmidt // Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. – 2002. – P. 174

54. Spolsky B. [Электронный ресурс] // Bar-Ilan University Faculty of Humanities. URL : http://www.biu.ac.il/faculty/spolsb/ (дата обращения : 02.02.2017).

55. Spolsky B. General Introduction: The Field of Educational Linguistics / B. Spolsky // Concise encyclopedia of educational linguistics. – 1999. – P. 14-16

56. Spolsky B. Inroduction / B. Spolsky // Educational Linguistics: An Introduction. – 1978. – P. 1-2

57. Spolsky B. The History and Development of Educational Linguistics / B. Spolsky, F. M. Hult // The Handbook of Educational Linguistics. – 2008. – P. 34

58. Tizard B. Young children learning: talking and thinking at home and at school / B. Tizard, M. Hughes // London : Fontana. – 1984. – P. 203

Уважаемый пользователь! Обращаем ваше внимание, что система «Антиплагиат» отвечает на вопрос, является ли тот или иной фрагмент текста заимствованным или нет. Ответ на вопрос, является ли заимствованный фрагмент именно плагиатом, а не законной цитатой, система оставляет на ваше усмотрение.

# Отчет о проверке № 1

**дата выгрузки:** 19.06.2017 16:59:14
**пользователь:** eleonoramagy@gmail.com / ID: 1713955
отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»
на сайте http://www.antiplagiat.ru

## Информация о документе

**№ документа:** 58
**Имя исходного файла:** 2017Лобастова_ВКР.docx
**Размер текста:** 310 кБ
**Тип документа:** Не указано
**Символов в тексте:** 132689
**Слов в тексте:** 16742
**Число предложений:** 646

## Информация об отчете

**Дата:** Отчет от 19.06.2017 16:59:14 - Последний готовый отчет
**Комментарии:** не указано
**Оценка оригинальности:** 94.56%
**Заимствования:** 5.44%
**Цитирование:** 0%

Оригинальность: 94.56%
Заимствования: 5.44%
Цитирование: 0%

## Источники

| Доля в тексте | Источник | Ссылка | Дата | Найдено в |
|---|---|---|---|---|
| 3.1% | [1] Глава III. Социокультурные особенности семейного воспитания - Дошкольный возраст | http://rudocs.exdat.com | 24.06.2015 | Модуль поиска Интернет |
| 1.46% | [2] База готовых уникальных дипломных и курсовых | http://dagdiplom.ru | 26.12.2016 | Модуль поиска Интернет |
| 1.22% | [3] не указано | http://ref.by | раньше 2011 года | Модуль поиска Интернет |