

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

Бедность и развитие ребенка

Под редакцией
Д. А. Александрова, В. А. Иванюшиной,
К. А. Маслинского

Москва
Рукописные памятники Древней Руси
2015

УДК 159.9(2)+316.3+364 (37.03)
ББК С556.32 Ю88.8
А46

Рецензенты:

М. В. Фаликман, кандидат психологических наук
К. Н. Поливанова, доктор психологических наук, профессор

Издание подготовлено в рамках Программы «Развитие социальных исследований образования в России» при финансовой поддержке Фонда Спенсера (Чикаго, США)

Александров Д. А., Ахутина Т. В., Бугрименко Е. А. и др.

А46 Бедность и развитие ребенка / Под ред. Д. А. Александрова, В. А. Иванюшиной, К. А. Маслинского — М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2015. — 392 с. : ил.

ISBN 978-5-9905759-3-6

Коллективная монография посвящена всестороннему анализу влияния социального неблагополучия на разные аспекты развития ребенка: когнитивные показатели, языковую компетенцию, школьную успеваемость, а также на социальный статус и успешность во взрослом возрасте. Данное издание призвано познакомить читателя с подтвержденными результатами и нерешенными проблемами исследований в этой области. Отличительной особенностью книги является интегральное рассмотрение проблемы детского развития с точки зрения ряда смежных дисциплин: классической психологии, нейропсихологии, социологии, социальной экономики. В книге подробно охарактеризованы методы анализа и измерительные инструменты (тесты, опросники и другие методики количественной оценки), применяемые в подобных исследованиях, а также детально описаны программы раннего вмешательства и их последствия.

Книга адресована как ученым, специалистам в разных областях знания, начиная от общественных наук и заканчивая нейробиологией, так и практикам, занимающимся проблемами детского когнитивного и языкового развития, дошкольного и школьного образования, а также читателям-неспециалистам, заинтересованным в разностороннем и современном взгляде на проблематику бедности.

УДК 159.9(2)+316.3+364 (37.03)
ББК С556.32 Ю88.8

© Авторы, 2015
© Издательство «Рукописные памятники Древней Руси», 2015

ISBN 978-5-9905759-3-6

Оглавление

1	О проблеме и книге в целом	8
	<i>Д. А. Александров, В. А. Иванюшина</i>	
1.1	Взгляд экономиста на детское развитие	10
1.2	Доказательная образовательная политика раннего вмешательства	14
1.3	Когнитивные и некогнитивные функции	16
1.4	Биологические ловушки бедности	19
1.5	Структура книги	22
1.6	После книги	26
2	Социально-экономический статус семьи и ребенок	29
	<i>В. А. Иванюшина</i>	
2.1	Как измеряется социально-экономический статус . . .	30
2.2	Социально-экономический статус и доступ к ресурсам	33
2.3	Родительские практики	34
2.4	Эффекты соседства	36
2.5	Социальный статус семьи и развитие: направление и механизм связи	39
2.6	Гены, когнитивное развитие и социальный статус . . .	41
3	Об измерении развития и семейной среды ребенка	46
	<i>З. А. Меликян, К. А. Маслинский</i>	
3.1	Измерительные характеристики стандартизованных тестов	47
3.2	Тесты интеллекта (IQ)	50
3.2.1	Тест Стэнфорд-Бине	50
3.2.2	Тесты Векслера	51
3.2.3	Тесты IQ и модели интеллекта	52

3.2.4	Связь IQ по Векслеру и демографических показателей	56
3.3	Тесты способностей и достижений	58
3.4	Нейropsychологические тесты	64
3.4.1	Подходы к нейropsychологическому тестированию	70
3.5	НОМЕ: наблюдения для измерения домашней среды	74
3.5.1	История и содержание методики НОМЕ	75
3.5.2	Сферы применения НОМЕ	79
3.5.3	Применение НОМЕ в России	82
3.5.4	Кросс-культурное применение НОМЕ	84
4	Бедность и ребенок до появления на свет	88
	<i>В. А. Иванюшина, Т. Н. Котова</i>	
4.1	Как низкий вес при рождении влияет на развитие ребенка	89
4.1.1	Нейросенсорные нарушения и другие заболевания	90
4.1.2	Низкий вес при рождении и развитие интеллекта	92
4.2	Социальные навыки и адаптация ко взрослой жизни	95
4.3	Долговременные последствия нарушений, связанных с низким весом при рождении	98
4.4	Социальные предпосылки низкого веса при рождении	100
4.5	Исследования в России и ближайшем зарубежье	106
4.6	Нерешенные вопросы и сложности интерпретации	109
4.7	Связь между поколениями и «ловушки бедности»	110
5	Бедность и развитие мозга	115
	<i>Т. В. Ахутина, З. А. Меликян</i>	
5.1	Развитие высших психических функций у ребенка	116
5.1.1	Прицип социального генеза ВПФ	117
5.1.2	Принцип системного строения ВПФ	120
5.1.3	Принцип динамической организации и локализации ВПФ	123
5.1.4	Специфика развития ВПФ в детском возрасте	124
5.1.5	Нейropsychологическая диагностика	129
5.2	Социальная среда и когнитивный профиль ребенка	131
5.2.1	Биологические и социальные факторы риска	131
5.2.2	Нейropsychологический профиль бедности — работы М. Фара и коллег	134

5.2.3	Нейропсихологический профиль городских и сельских детей — работы В. М. Полякова . . .	137
5.3	Влияние среды на отдельные когнитивные функции .	142
5.3.1	Управляющие функции	142
5.3.2	Память	151
5.3.3	Зрительные и зрительно-пространственные функции	155
5.3.4	Вербальные функции	162
5.3.5	Энергетический блок	169
5.4	Заключение	174
6	Язык и бедность	177
	<i>К. А. Маслинский</i>	
6.1	Введение	177
6.2	Социально-экономический статус и языковая среда .	182
6.2.1	Стратегии языковой социализации в низкодоходных сообществах	182
6.2.2	Бедность и усвоение языка: объяснительные модели	186
6.2.3	Механизмы влияния: в семье	195
6.2.4	Механизмы влияния: вне семьи	209
6.3	Речевое развитие: дефицит или отличие?	216
6.3.1	Дефицит vs. различие: к истории дискуссии . .	216
6.3.2	Инструменты измерения языковой компетенции	220
6.4	Языковой опыт и школьная социализация	235
6.4.1	Ценности и установки	235
6.4.2	Коммуникативная компетенция и академические успехи	237
6.4.3	Программы вмешательства	240
6.5	Заключение	244
7	Ясли и детский сад	246
	<i>Е. А. Углонова</i>	
7.1	Роль детских учреждений в развитии ребенка: стадиальная и средовая модели	247
7.2	Индикаторы качества ухода за ребенком в детских учреждениях и методики их измерения	251
7.3	Вклад семьи и детских учреждений в когнитивное развитие ребенка	257
7.4	Исследования и социальная политика	262

8	Как помочь ребенку в раннем возрасте	264
	<i>Т. В. Ахутина, Е. А. Бугрименко</i>	
8.1	Head Start	267
8.1.1	Содержание и формы реализации программы	267
8.1.2	Оценка эффективности программы	269
8.2	Программа Перри (Perry preschool study)	271
8.2.1	Содержание и формы реализации программы	271
8.2.2	Организация программы	273
8.2.3	Участники программы	273
8.2.4	Методы оценки программы	274
8.2.5	Общие результаты оценки	274
8.2.6	Обсуждение психолого-педагогических аспектов программы	278
8.3	Чикагские центры ребенка и родителей	284
8.3.1	Организационная сторона программы	285
8.3.2	Участники программы	286
8.3.3	Методы оценки	286
8.3.4	Основные результаты оценки	288
8.3.5	Обсуждение данных	290
8.4	Проект начального образования штата Каролина	291
8.4.1	Дошкольная программа	291
8.4.2	Организация программы	292
8.4.3	Программа для начальных классов школы	292
8.4.4	Кадры	293
8.4.5	Участники программы	293
8.4.6	Организация и методы оценки	294
8.4.7	Основные выводы исследования по оценке программы	296
8.4.8	Обсуждение данных	300
8.4.9	Профилактика противоправных действий	302
8.5	Программа «Орудия ума»	306
8.5.1	Содержание программы	306
8.5.2	Организация исследования эффективности	311
8.5.3	Обучение преподавателей и точность преподавателей в следовании программе	312
8.5.4	Участники программы	314
8.5.5	Методы оценки	314
8.6	Отечественные программы развивающего обучения	320
8.6.1	Программа «Развитие»	322
8.6.2	Программа «Истоки»	323
8.6.3	Программа «Золотой ключик»	324

<i>Оглавление</i>	7
8.7 Нейропсихологические методики в российских программах коррекции	325
Список литературы	338
Сведения об авторах	388

Язык и бедность

К. А. Маслинский

6.1. Введение

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, привлечших внимание к проблеме языка бедных и поставивших характер использования языка на первое место среди объяснительных причин школьного провала, был Базиль Бернштейн. 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 Бернстейном социологическая интерпретация опиралась на разработанную им теорию языковых кодов (Бернстейн, 2008; Bernstein, 1975). Первоначально Бернстейн 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 Бернстейна: 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 зависящем от контекста и в силу этого прозрачном для внешнего наблюдателя.

Понятие языкового кода для Бернстейна отражает идею социального неравенства, выраженного в целях и способах использования языка разными социальными классами. Так, по Бернстейну, простые коды свойственны всем сообществам, а сложные нехарактерны и непривычны для рабочего класса. Называя школу «микрокосмом общества», Бернстейн 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 Бернстейн 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 (Подробнее об этой программе см. главу 8). Во многом аналогичная программа в Великобритании получила название *Sure Start* (1998 —). Среди практических задач «улучшения условий»



Рис. 6.1. Концептуальная схема исследовательского поля «язык и бедность»

в этих и подобных программах вопрос о языковой среде детей в бедных сообществах всегда занимал видное место.

Формировавшийся параллельно и нередко во взаимодействии с практическими программами исследовательский ландшафт достаточно разнообразен в дисциплинарном отношении: над проблемной 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. 6.1). 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, предполагают 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*) (Hoff, 2006).

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 пер-

вых программ вмешательства, сформулировали теорию вербальной депривации бедных, в которой идеи Бернштейна 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 (Labov, 1972). 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 Харт и Рисли (Hart, Risley, 1995), в которой были получены данные, подтверждающие огромное 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 разрабатываются начиная с 1960-х годов. Однако в последние десятилетия 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.

В нашем обзоре будут рассмотрены некоторые наиболее широко обсуждавшиеся проблемы и некоторые общепризнанные результаты в области взаимосвязи бедности и владения языком. В даль-

нейшем изложении мы будем двигаться «снизу вверх» по нашей диаграмме. Раздел 6.2 посвящен обсуждению взаимосвязи социального статуса и речевого развития ребенка, в фокусе внимания здесь будут родители и другие взрослые, окружающие ребенка, их языковой культурный капитал и механизмы его передачи детям. Раздел 6.3 посвящен языковой компетенции детей, здесь будут обсуждаться различные измеряемые и исследуемые факторы владения языком. Раздел 6.4 посвящен проблемам школьной социализации детей из малообеспеченных сообществ.

6.2. Социально-экономический статус и языковая среда

6.2.1. Стратегии языковой социализации в низкодоходных сообществах

Тезис о существенном различии в условиях языковой социализации в среде рабочего и среднего класса в предложенной Бернштейном интерпретации опирается на очень общее понятие контекстуализованной/деконтекстуализованной речи и охватывает очень большие и разнородные по многим показателям социальные группы. Однако ясно, что обстоятельства языковой социализации ребенка, в особенности на ранних этапах, тесно переплетены с представлениями о целях воспитания и воспитательными практиками того сообщества, к которому принадлежит ребенок и его родители. 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» (Heath, 1983), основанная на многолетней полевой работе автора в 1969 — 1978 гг. в двух небольших локальных сообществах в сельской местности штата Южная Каролина, относящихся к рабочему классу: Роадвиле (белое население) и Трактоне (афроамериканцы), и прилегающем городке Мейнтауне (белые и афроамериканцы, средний класс). 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 ущерб другим участникам коммуникации. 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 (Mills, Edwards, Beckman, 2005).

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 — о цветах, именах объектов и подобные им, когда спрашивающий знает ответ на свой вопрос и ребенок знает об этом. Единственное, чем может взрослый поинтересоваться у ребенка, — его состояние и желания (ответ известен адресату и неизвестен спрашивающему). 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 Рoadвиле, 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 Рoadвиле 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 («Ой, тебе жарко?»). 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. Также используются вопросы о состоянии ребенка и его желаниях (ответ известен адресату и неизвестен спрашивающему). От детей в Рoadвиле 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 Рoadвила 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 Рoadвила 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 коммуни-

кативных 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 сценарии школьного неуспеха различаются у детей из Трактона и Рoadвилля. Если для первых были свойственны нарастающие проблемы с академической успеваемостью и школьной социализацией начиная с первых лет школы, последние были вполне успешны в начальных классах школы, так как их навыки ответов на вопросы и представления о правилах поведения вполне соответствовали ожиданиям учителей, однако в более 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, а в Рoadвилле — 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 Рoadвилле 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 (см. обзор в Lieven, 1994, также Crago, 1992). 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 с средними западноевропейскими детьми (на примере австралийских вальпири и мексиканских майя по отношению к североамериканским детям, см. Bavin, 1992; Brown, 2001), 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 развернуто аргументирован в классической работе Охс и Шиффлин, вышедшей практически одновременно с книгой Хиз и выполненной на мате-

риале трех сообществ: американцев (белые, средний класс), калули и самоа (Ochs, Schieffelin, 1984).

Обратным полюсом 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 средневропейских детей. В частности, это было показано в работах Краго с соавторами на примере усвоения детьми двусловных высказываний (двухморфемных слов в случае полисинтетического языка инуктитут) в сообществе канадских инуитов (Crago, Allen, Hough-Eyamie, 1997). 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 (Bates, Marchman et al., 1994).

6.2.2. Бедность и усвоение языка: объяснительные модели

Если тенденция к передаче социального статуса от родителей к детям, отражающаяся, в том числе, и на школьных успехах детей, является надежно установленным фактом в социальных науках, вопрос о конкретных механизмах, за счет которых осуществляется такая передача, остается открытым и обсуждаемым. В этом разделе мы остановимся на основных идеях, которые привлекались для объяснения взаимосвязи между социальным статусом ребенка и теми или иными показателями, характеризующими его речь.

Определение бедности

Для ранних и основополагающих работ в области взаимосвязи языка и социальной стратификации характерно контрастивное построение исследования, когда сопоставляются социальные группы с существенно различающимся социальным статусом. Причем именно менее престижная группа всегда виделась более проблемной и требующей интерпретации отличающих ее результатов на фоне более престижной группы. Более престижная группа зачастую выступает точкой отсчета, явной или подразумеваемой нормой. Такое контрастное противопоставление социальных

групп скрадывает сложную конфигурацию параметров, из которых складывается относительное положение групп в социальной иерархии. Зачастую менее престижная группа характеризуется при этом каким-то одним признаком, выбор которого зависит более от внешних обстоятельств исследования, чем от свойств самой группы. Так, Бернштейн описывал интересующие его проблемные группы в терминах социальных классов (рабочий класс), так как опирался на марксистские идеи стратификации общества, а на волне войны с бедностью с 1960-х гг. в США низкий доход стал одним из популярных дескрипторов для низкостатусных групп. К числу описательных признаков относится и этничность, так как статус этнического меньшинства, как правило, коррелирует с уровнем дохода и социальным статусом. В последнее время объединяющим термином для любых относительно менее престижных групп выступает общее понятие социального неблагополучия (*social disadvantage*) (Clegg, Ginsborg, 2006).

Поскольку понятие социального статуса не имеет общепринятого определения, равно как нет универсальной номенклатуры социальных статусов, способы охарактеризовать статус изучаемой группы в конкретных исследованиях сильно варьируют. Методики измерения статуса также могут различаться в отдельных национальных исследовательских традициях в силу особенностей как в самой системе социальной стратификации в данной стране, так и в сложившейся терминологии для ее описания. Тем не менее, набор признаков, положенных в основу классификации социальных групп, относительно стабилен, поскольку такие признаки должны быть объективными, измеримыми и очевидным образом связанными с социальным статусом. Подробнее о понятии социального статуса и его измерении см. главу 2.

Для измерения социально-экономического статуса ребенка привлекаются количественные факторы, связанные с его родителями. По данным метаанализа исследований, опубликованных в ряде ведущих журналов по детскому развитию в США за 1991 – 2000 гг., наиболее часто в качестве таких факторов используются уровень образования родителей (45 % рассмотренных статей), за ним следует доход (28 %), характер занятости (14 %) и участие в различных социальных программах (12 %). Агрегатные меры социального статуса, опирающиеся на совокупные показания нескольких факторов, употребляются редко (данные по Ensminger, Fothergill, 2003). Отмечался прикладной характер подобных измерений социально-экономического статуса, в частности, авторы исследований семьи не склонны

опираться на теории социальной стратификации при выборе той или иной меры социального статуса (Smith, Graham, 1995).

Надежность этих факторов для определения социального статуса ребенка может подвергаться различным оговоркам (см. Bornstein, Hahn et al., 2003), в частности, при оценке характера занятости следует принимать во внимание различие в шкалах престижа профессий для мужчин и женщин, а также возможность для индивида избегать социализации на рынке труда, что особенно характерно для матерей. Уровень дохода родителей может сильно варьировать от года к году, являясь гораздо менее стабильным показателем статуса, чем, например, уровень образования. Следует принимать во внимание и надежность источника данных: так, респонденты не всегда готовы отвечать на вопрос об уровне дохода, либо, в случае если респондентами оказываются подростки, могут не располагать достоверной информацией (Ensminger, Fothergill, 2003). Отмечалась также необходимость разделять низкий доход и низкий социальный статус, так как эти признаки не всегда коррелируют друг с другом (McLoyd, 1998).

Для классификации групп по социальному статусу применяются не только дихотомические категории (бедный/небедный, рабочий/средний класс и т. п.), но и измерительные шкалы, основанные, по преимуществу, на вышеперечисленных факторах социального статуса. В США наиболее употребительными являются четырехфакторный индекс социального статуса Холлингшеда (Hollingshead Four-Factor index of social status) и социоэкономический индекс занятости (Socioeconomic index of occupations), об их применении в исследованиях по детскому развитию см. Bornstein, Hahn et al. (2003). Уровень дохода, выраженный в абсолютных или относительных единицах (соотношение дохода/потребностей, income-to-needs ratio), также может использоваться как измерительная шкала (McLoyd, 1998).

В тех исследованиях, где социально-экономический статус или его компоненты используется не просто как дескриптор выборки, но как независимая переменная, классической постановкой задачи остается вычисление прямых корреляций между обсуждавшимися выше факторами социально-экономического статуса и теми или иными показателями речевого развития детей. Кроме того, если в 1960-х социально-экономический статус рассматривался как статический феномен, раз и навсегда классифицирующий индивида на социальной шкале, то к 1990-м постепенно сформировался динамический взгляд на социальный статус, появились исследования,

учитывающие влияние момента наступления и продолжительности периода бедности на развитие ребенка (Duncan, Brooks-Gunn, Klebanov, 1994; McLoyd, 1998).

Культурный капитал

Один из возможных путей объяснить передачу культурного статуса от родителей к детям — переданный родителями культурный капитал (Farkas, 1996; Farkas, Beron, 2001; Farkas, Grobe et al., 1990), который определяет ход и успешность социализации в разных социальных средах, и в частности в школе. Подобную объяснительную модель предлагает теория языковых кодов Бернштейна. Понятие языкового кода претерпело в его теории значительную эволюцию от определения через лингвистические принципы к основополагающей семантике коммуникации, регламентирующей конкретные языковые реализации. В поздних версиях теории код понимается как подспудно приобретенный регулятивный принцип отбора и интеграции релевантных смыслов, форм их реализации и контекстов, вызывающих эти формы реализации (Бернштейн, 2008, с. 41). Языковые коды Бернштейна часто смешивают с социальными диалектами (языковыми вариантами, регистрами) в социолингвистическом понимании. Сам Бернштейн подчеркивает, что все языки способны породить все формы коммуникации (и, тем самым, любые коды в его понимании). Предлагаемое им противопоставление кодов основано не на языковой форме, а на смысловом содержании дискурса. Понятие кода неотделимо от понятий легитимного и нелегитимного в коммуникации и родственно понятию габитуса Бурдьё:

С нашей точки зрения, код может рассматриваться как попытка записать то, что можно назвать, пожалуй, педагогическими грамматиками определенных габитусов и формами их передачи, регламентирующими их усвоение. (Там же, с. 30)

Такое понимание позволяет Бернштейну интерпретировать разницу в поведении детей в ситуациях обучения и тестирования (в том числе языкового) как отражение различий не в когнитивных способностях, а в предписываемых языковым кодом правилах распознавания и действия, используемых ребенком для прочтения контекста, выбора поведенческих схем и порождения текста (Bernstein, 1996). Хиз при объяснении успехов и неудач детей Родавилья и Трактона опирается на аналогичное представление о языковом куль-

турном капитале (хотя она и не использует подобного термина) (Heath, 1983).

Помимо собственно языкового культурного капитала, в современной литературе вводится более широкая категория родительских навыков и привычек (*skills and habits*), которой отдается роль ключевого механизма, опосредующего влияние социально-экономического статуса и дохода на когнитивное развитие и школьные успехи детей (Durham et al., 2007; Farkas, Beron, 2001; Mayer, 1997). Среди рассматриваемых навыков и привычек оказываются как чтение детям, организация домашней среды и др. (Lareau, 2003), так и такие весьма специфические навыки, как умение родителей успешно взаимодействовать со школьными учителями (Lareau, 1987; Lareau, Horvat, 1999).

Экологическая модель

В заглавие этого раздела вынесено название модели влияния факторов окружающей среды на индивидуальное развитие, предложенной Ури Бронфенбреннером (одним из основателей программы Head Start) в 1979 г. и многократно корректировавшейся им позднее (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, Morris, 1998). Экологическая (иногда — биоэкологическая) модель постулирует, что развитие индивида происходит во взаимодействии с людьми, объектами и символами, с которыми он вступает в непосредственный контакт — так называемый *проксимальный процесс*. Свойства окружающей среды (*дистальные факторы*) влияют на развитие опосредованно, поскольку могут определять частоту, длительность и характер протекания проксимальных процессов. Структуру окружения в терминах экологической модели можно представить в виде концентрических кругов, в центре которых находится индивид, включенный сначала в непосредственное окружение — микросистему (семья, дом), которая включена, в свою очередь, в экосистему (школа, локальное сообщество, медицинские учреждения), за которой следует уже макросистема (экономика, общество, культура). Число и наполнение систем могут различаться в разных трактовках, но общий принцип концентричности сохраняется.

Логика экологической модели позволяет связать социально-экономический статус как дистальный фактор с конкретными показателями речевого развития детей через проксимальные процессы, в которых формируется речь ребенка. Прежде всего такими проксимальными процессами выступают речь родителей, обращенная

к ребенку, и, шире, характеристики стиля воспитания (parenting) (Hoff, Laursen, Tardif, 2002). В подобной «экологической» логике выстроено множество исследований, ставящих своей целью объяснить влияние социально-экономического статуса на речь детей, даже если их авторы непосредственно не следуют положениям экологической теории. В частности, еще в 1970-е гг. была установлена и позднее многократно подтверждалась связь социального статуса с дисциплинарными практиками (чем ниже статус, тем более ограничивающее поведение свойственно родителю по отношению к ребенку). Позднее также начали учитывать опосредующие переменные, не относящиеся к стилю воспитания, а вовлекающие более широкий контекст локального сообщества и инфраструктуры, например доступ к качественным учреждениям по уходу за детьми (детские сады) (Duncan, Brooks-Gunn, Klebanov, 1994; McLoyd, 1998).

Традиционным построением психологического исследования речевого развития и среды до последних десятилетий было предсказание риска для развития ребенка на основе различных факторов, где проксимальные факторы, относящиеся к речи родителей и стилю воспитания, привлекались на правах дополнительных компонент социально-экономического статуса для уточнения предсказания (Hooper et al., 1998; Sameroff et al., 1993). Смещение объяснительного потенциала в сторону проксимальных факторов отразилось в появлении таких измерительных инструментов, как НОМЕ (Home Observation for Measurement of Environment Inventory), предназначенных для характеристики домашней среды ребенка в отношении качества стимуляции и поддержки когнитивного развития. Под поддержкой когнитивного развития понимаются различные формы образовательной активности, в которые родители вовлекают ребенка: количество детских книг, помощь родителей в изучении букв, чисел, форм, частота посещения театров и музеев и т. д. Данная шкала позиционировалась ее авторами как замена традиционному измерению социального статуса. В ряде статей была продемонстрирована возможность полностью объяснить (свести к статистически незначимому) эффект влияния социально-экономического статуса на уровень когнитивного развития детей при включении в анализ значений по шкале НОМЕ (см. например: Klebanov, Brooks-Gunn, McCarton et al., 1998). Подробнее об этой шкале см. главу 3.

Переменные внешних систем не обязательно накладывают жесткие рамки на проксимальные процессы. Так, по связи дохода с родительским поведением существуют противоречивые данные (Bornstein, Hahn et al., 2003). Если родителям удается обеспечить эмо-

ционально стабильную и стимулирующую среду для ребенка, отрицательный эффект низкого дохода может быть минимизирован, что согласуется с данными о снижении влияния дохода на развитие по мере взросления ребенка (Davis-Kean, 2005; Duncan, Brooks-Gunn, 1997). В последнее время исследователи начинают ориентироваться на одновременный учет различных проксимальных и дистальных факторов и моделирование взаимосвязей между ними с применением более сложных статистических методик (structural equation modelling, path modelling) (Bornstein, Haynes, Painter, 1998; Raviv, Kessenich, Morrison, 2004).

Рассуждения в русле экологической модели подталкивают исследователей предпочитать не общие (такие как общий недостаток ресурсов в случае бедности), а специфические факторы в качестве медиаторов эффекта социально-экономического статуса. Например, если различия в скорости роста словаря ребенка могут быть объяснены разницей в языковом опыте (различиями в материнской речи, обусловленными социальным статусом), это освобождает от необходимости поиска альтернативных (например, генетических) объяснений, считает Эрика Хофф (Hoff, 2003b). Впрочем, как указывает сама Хофф, идентификация материнской речи как опосредующей переменной еще не дает знания о механизме влияния, но является только отправной точкой для его поиска. В дальнейшем она включила в схему языкового развития представления об усвоении языка, сформулированные Хомским (запуск врожденного языкового механизма под воздействием речевого ввода), выделив два фактора, необходимых для формирования речи: содержание речи, доступной ребенку (усвоение языковой модели), и комплекс коммуникативных ситуаций, в которых участвует ребенок (социально-прагматические условия коммуникации). Оба этих фактора присутствуют, по мнению Хофф, в любом человеческом сообществе, однако количественные и качественные вариации в них могут порождать различия в скорости хода процесса овладения языком (Hoff, 2006).

Долгосрочное влияние языковой социализации

Поскольку проблематика влияния бедности и социального статуса на язык ребенка зачастую помещается в более широкую рамку изучения механизмов социального воспроизводства, особую значимость приобретает вопрос о долгосрочных эффектах раннего языкового опыта на последующее языковое и когнитивное развитие.

Обнаружение таких эффектов позволяет обосновать связь бедности с проблемами дальнейшей социализации ребенка.

Повышенное внимание к влиянию социальной среды на ранних этапах развития ребенка восходит к широко популяризированной в 1960-е идее о том, что в период наиболее интенсивного формирования интеллекта и других личностных характеристик в раннем детстве влияние окружения на эти качества максимально. На этом представлении базировалась идеология раннего вмешательства, в частности, развернутого в рамках программы Head Start (McLoyd, 1998). Тогда же была сформулирована модель кумулятивного дефицита (чем дольше длится бедность, тем значительнее ее эффект), повлекшая ряд исследований, ставящих целью измерить эффект продолжительности и момента наступления бедности на дальнейшее развитие ребенка (Duncan, Brooks-Gunn, Klebanov, 1994).

Большое влияние на укрепление представлений о значении раннего языкового опыта оказало классическое исследование Харт и Рисли, авторы которого на очень тщательно собранном и детализированном лонгитюдном материале продемонстрировали, что разница в объеме и качестве языкового опыта детей из семей с низким достатком (живущих на пособие) и детей работающих родителей к 4 годам уже настолько велика, что ее практически невозможно компенсировать в рамках обычных программ вмешательства (подробнее об этом исследовании см. разд. 6.2.3). В продолжении этого лонгитюдного исследования, выполненном на тех же испытуемых в возрасте 5–7 лет, было обнаружено, что влияние раннего этапа языкового развития на речь детей сохраняется: уровень развития их речи, оцениваемый стандартизованными тестами, и средняя длина высказываний высоко положительно коррелировали со всеми показателями, измеренными в период, когда испытуемым было 9–36 месяцев (Walker et al., 1994).

Долгосрочный эффект ранней языковой социализации может быть объяснен не только приоритетом ранних периодов развития, но и распространением эффекта по цепочке последовательных этапов социализации: ранний языковой и коммуникативный опыт — готовность к школе — успешность в начальной школе — вероятность успешно окончить среднюю школу — квалификация и уровень оплаты труда во взрослом возрасте. Проблемы социализации, возникшие на одном из ранних этапов, передаются дальше подобно эффекту домино, что особенно характерно для школьной неуспеваемости. Еще Бернштейн и Хиз отмечали, что, единожды

встав на путь «двоечника», ученик с каждым классом все с меньшей вероятностью может вернуться к школьному успеху. В более поздних работах было показано, что успеваемость и поведение в первом классе начальной школы с высокой степенью вероятности предсказывают, сможет ли ученик закончить среднюю школу (Alexander, Entwisle, Horsey, 1997; Ensminger, Slusarcik, 1992). При учете этих данных критическим звеном в цепочке становится готовность к школе и адаптация в начальной школе, так как от того, насколько успешно ребенок превратится в школьника, во многом зависит его дальнейший социальный опыт (Alexander, Entwisle, Horsey, 1997).

Основные опосредующие переменные, которые рассматриваются в качестве связывающих ранний языковой опыт и адаптацию в школе, — навыки устной речи, чтения и письма. Так, разница в навыках устной речи при поступлении в детский сад объясняет большую часть эффекта социального статуса на успехи в чтении и математике во 2 — 4 классах начальной школы (Durham et al., 2007). Степень владения письменной культурой также сильно варьирует в зависимости от социально-экономического статуса и связанных с ним факторов (таких как этничность); ее влиянию на успешность обучения в школе посвящена обширная литература (Harris, Hatano, 1999).

Таким образом, если учитывать кумулятивный эффект школьной неуспеваемости, основная трансмиссия социально-экономического статуса может быть локализована в очень раннем — дошкольном — возрасте, когда формируются основные языковые и коммуникативные компетенции ребенка, которые затем определяют вероятность его успешной школьной социализации (Farkas, Beron, 2001).

Проблематика оценки эффективности раннего вмешательства и других ранних социальных программ породила ряд лонгитюдных исследований, измеряющих долгосрочное влияние качества неамериканского ухода за ребенком в раннем возрасте, прежде всего в детских садах и аналогичных детских учреждениях, на когнитивное, и в том числе языковое, развитие учащихся (Andersson, 1992; Belsky, Vandell et al., 2007; Olson, Bates, Kaskie, 1992; Peisner-Feinberg, Burchinal et al., 2001). В целом такое влияние подтверждается, хотя оно и менее выражено, чем более непосредственное влияние родительских практик. Подробнее исследования роли дошкольных учреждений в жизни детей из семей с низким социальным статусом рассматриваются в главе 7, а более общие сравнительные оценки эффективности программ вмешательства — в главе 8.

6.2.3. Механизмы влияния: в семье

После того как мы обрисовали концептуальные и методологические рамки, в которых ведется поиск связующих звеньев между социальным статусом и языковыми способностями, перейдем к более подробному разбору конкретных механизмов влияния социально-экономического статуса на речь детей.

Как отмечалось выше, в контексте исследований, ставящих вопрос о влиянии социального статуса на язык ребенка, особое внимание уделяется периоду ранней языковой социализации. Поскольку в этот период социальный мир ребенка ограничен в основном семейным кругом (по крайней мере в принадлежащих европейской культуре семьях), коммуникация членов семьи (прежде всего родителей) с ребенком стала основным полем для поиска переменных, опосредующих влияние социального статуса на развитие ребенка. Измеримыми показателями выступают различные языковые, коммуникативные, эмоциональные характеристики такой коммуникации, объединяемые общим понятием *стиля воспитания* (parenting) (Bornstein, Bradley, 2003; Hoff, 2006).

Исследование внутрисемейной коммуникации связано с вполне объективными трудностями, вследствие чего авторы многих работ, в особенности ранних, вынуждены были полагаться на неполные либо косвенные данные для оценки такой коммуникации: отдельные краткие наблюдения, малые выборки, стандартизованные тесты и опросники, оценки самих испытуемых. Существенным прорывом в этом направлении стала классическая работа Харт и Рисли, в которой был представлен достоверный эмпирический материал лонгитюдных наблюдений над коммуникацией с ребенком в 42 американских семьях, различающихся социально-экономическим статусом, этничностью, размером семьи и другими параметрами (Hart, Risley, 1995). Опишем кратко организацию этого исследования.

Отправной точкой исследования Харт и Рисли стала их работа в одной из программ вмешательства для детей бедных в период «Войны с бедностью» (War on poverty) в США. Они наблюдали существенный разрыв в скорости роста активного словаря детей в возрасте 4 лет, участвовавших в этой программе, и «профессорских» детей того же возраста. Невозможность в рамках программы вмешательства повлиять на скорость роста словаря заставила авторов искать причины этого различия на более раннем этапе развития. Для исследования были отобраны 42 семьи, разделенных

на три социальных слоя: низкий статус — семьи, живущие на пособие (welfare), средний — рабочий класс, высокий — семьи высоко-статусных профессионалов (professional). В каждой семье проводилось ежемесячное включенное наблюдение коммуникации с ребенком в возрасте от 9 до 36 месяцев, каждая сессия наблюдения продолжалась 1 час. Наблюдатель вел аудиозапись и транскрибировал невербальные составляющие коммуникации. Были предприняты усилия для минимизации эффекта присутствия наблюдателя, участников исследования просили вести себя с ребенком как обычно. Для получения надежных количественных данных в записях были выделены элементарные качественные показатели, характеризующие содержание речи (словарь, грамматическое время, синтаксическая сложность) и структуру коммуникации (дискурсивные функции высказываний, структура обмена репликами, эмоциональный фон). На основе комбинации элементарных качественных показателей были сконструированы 5 производных переменных, характеризующих категории значимого семейного опыта (significant family experience), который получают дети в общении с родителями:

- Языковое разнообразие (language diversity) — количество различных слов в час, которые слышал ребенок.
- Тон общения (feedback tone) — процент утвердительных и одобрительных реакций на действия ребенка.
- Символический опыт (symbolic emphasis) — процент называния имен, отношений, отсылок к прошлому на высказывание.
- Стиль руководства (guidance style) — процент указаний ребенку, выраженных в форме вопросов (просьб).
- Отзывчивость (responsiveness) — процент реакций родителя в коммуникативных обменах, инициированных ребенком.

По мнению авторов, на опыте в этих пяти категориях основываются знания, аналитические и символические компетенции, уверенность в себе, решение задач и ряд связанных ценностей, навыков и знаний, с которыми дети приходят в школу и затем на работу.

Цель исследования заключалась в установлении корреляции между качеством коммуникации с ребенком в раннем возрасте и его последующими результатами по тестам общего и языкового развития. Регрессионный анализ показал, что 5 производных переменных вместе объясняли 60 % различий в результатах тестов детей в 3-летнем возрасте. Таким образом, это не просто переменные, различающие социальные классы или субкультуры, но аспекты стиля воспитания, оказывающие существенное влияние на развитие детей.

Между семьями, живущими на пособие, и семьями профессионалов обнаружилась контрастная разница: в среднем ребенок в семье низкого статуса получал в несколько раз меньше опыта в рамках каждой из выделенных 5 категорий, чем ребенок из высокостатусной семьи. Семьи среднего (рабочего) класса показали высокую вариативность по всем категориям, то есть отсутствие зависимости языкового опыта детей рабочего класса от их социального статуса, однако для всех таких детей подтвердилась зависимость между измеренными категориями языкового опыта в их семье и показателями тестов на развитие.

Результаты Харт и Рисли до сих пор широко цитируются, а выделенные ими категории семейного опыта хорошо соотносимы с разрабатываемыми сейчас направлениями поиска релевантных для языкового развития свойств внутрисемейной коммуникации. В последующих разделах мы подробнее опишем результаты, демонстрирующие корреляцию отдельных характеристик общения с ребенком в семье с социальным статусом семьи и дальнейшими успехами ребенка.

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 переменной в работе Харт и Рисли (Hart, Risley, 1995). Квантификация транскриптов внутрисемейной коммуникации в их исследовании показала, что наиболее стабильные различия между семьями, сохранявшиеся в течение 2,5 лет наблюдений, проявляются в количестве коммуникации с детьми в единицу времени, причем ни различия в условиях коммуникации, вызванные различными бытовыми обстоятельствами, ни взросление ребенка не оказывают принципиального влияния на разницу между семьями по этому показателю (рис. 6.2). Относительный объем общения с ребенком оказался значимо связан только с социальным статусом и не зависел от таких показателей, как этничность, гендер ребенка, рождение нового ребенка в семье или занятость обоих родителей. В семьях профессионалов время коммуникации с ребенком было в среднем в 1,5 раза выше, а объем речи, обращенной к ребенку, в среднем в 2 раза больше, чем в семьях, живущих на пособие. Плотность качественных показателей в речи всех родителей оказалась примерно равной вне зависимости от социального статуса.



Рис. 6.2. Среднее число слов, обращенных к ребенку родителями разных социальных групп. По горизонтальной оси отложен возраст ребенка в месяцах, по вертикальной — среднее количество слов, обращенное к ребенку в час (Hart, Risley, 1995)

Таким образом, было установлено, что различия в объеме коммуникации дают гораздо больший вклад в суммарный языковой опыт ребенка, чем различия в содержании коммуникации.

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 Рисли. Наблюдавшаяся стабильность объема коммуникации в каждой семье позволяет экстраполировать средние данные и получить оценку кумулятивного объема речи, обращенной к ребенку, за 2,5 года исследования. В соответствии с такой оценкой, к трехлетнему возрасту дети из семей профессионалов услышали более 30 млн слов, дети из семей рабочего класса 20 млн, и дети из семей, живущих на пособие, — 10 млн. Авторы отмечают, что, даже если оценка разницы в языковом опыте детей завышена вдвое, для того чтобы компенсировать языковой опыт детей из низкостатусных семей до уровня детей рабочего класса, потребовалось бы программа вмешательства, предполагающая дополнительный уход за ребенком не менее 40 часов в неделю начиная с рождения.

Различие в объеме речи, которую слышит ребенок в семье, может быть очень существенным: так, часто цитируется яркая формулировка из исследования Хиз, что жизнь ребенка в малообеспеченной семье с работающей матерью-одиночкой протекает в практически полной тишине (Heath, 1990). 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 (см. обзор в Hoff, Laursen, Tardif, 2002). 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) (Собкин, Мариш, 2002).

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 (Jones, Adamson, 1987). 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 (см. обзор в Hoff, 2006; Hoff-Ginsberg, 1998).

Круг коммуникативных ситуаций

Поскольку усвоение речи неразрывно связано с другими процессами социализации ребенка в сообществе (Ochs, Schieffelin, 1984), существенное влияние на ход языкового развития оказывает тот круг коммуникативных ситуаций, в которых ребенок вовлекается в речевое взаимодействие со 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. В этом разделе мы 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). Хаммер и Вайс 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 обнаружилось 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 (см. разд. 6.2.3). Различия обнаружилось 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 (Hammer, Weiss, 1999). 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 (Farran, Ramey, 1980).

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 (Собкин, Марич, 2002).

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 (Brophy, 1970; Dunn, Wooding, Hermann, 1977). 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 (Goddard, Durkin, Rutter, 1985; Hoff-Ginsberg, 1991; Jones, Adamson, 1987; Snow, Arlman-

Rupp et al., 1976; Weizman, Snow, 2001). При чтении, по сравнению, например, с игрой, в речи значительно чаще встречаются номинативные высказывания («Это — жираф») (Choi, 2000; Hoff, 2003a).

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 (Dickinson, Tabors, 2001; Payne, Whitehurst, Angell, 1994; Scarborough, Dobrich, 1994).

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 (Fletcher, Reese, 2005; High et al., 1999; Whitehurst, 1997). Объем чтения ребенку и количество книг дома связывают и с уровнем образования родителей (Chiu, Ko, 2008; Purcell-Gates, L'Allier, Smith, 1995). 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 (Собкин, Марич, 2002).

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 (Rice, 1984; Rice, Haight, 1986), и дети действительно могут усваивать новые слова из передач (Singer, Singer, 1998). 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 (Rice, Huston et al., 1990).

Отрицательный эффект просмотр телевизора может оказывать в том случае, если он вытесняет собой другие коммуникативные си-

туации. Общий объем времени, проводимого у телевизора, показал слабую негативную связь с грамматическим и лексическим развитием ребенка (Naigles, Mayeux, 2000).

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 (Beals, 2001; Hoff-Ginsberg, 1994). В последующем дети из семей, в которых было принято такое общение, демонстрируют более богатый словарный запас (Beals, 1997; Dickinson, Tabors, 2001; Weizman, Snow, 2001).

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 (Akhtar, Tomasello, 2000). 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 (Harkness, 1990).

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 (Carpenter et al., 1998; Laakso et al., 1999; Mundy, Gomes, 1998). Эффект влияния ситуаций совместного внимания может быть весьма значительным: например, в исследовании Ахтар с соавторами 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 (Akhtar, Dunham, Dunham, 1991).

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 Рисли, 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 высокообеспеченные родители — только 5 (Hart, Risley, 1995). Харт и Рисли 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 (Hart, Risley, 1999).

Данные о прямой связи частотности директивных высказываний с социальным классом не всегда подтверждаются. В частности, в британском исследовании Тизард и Хьюза, 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 (Tizard, Hughes, 1984).

В более ранних исследованиях количество директивных высказываний в речи матери напрямую увязывалось с дальнейшим язы-

ковым развитием, в частности, была обнаружена отрицательная корреляция между количеством директив и скоростью развития грамматики и словаря (Barnes et al., 1983; McDonald, Pien, 1982; Nelson, Carskaddon, Bonvillian, 1973; Newport, Gleitman, Gleitman, 1977). Однако в исследованиях, посвященных речи в ситуациях совместного внимания (см. разд. 6.2.3), появились более детальные трактовки директивных высказываний, учитывающие коммуникативный контекст. В этих исследованиях было показано, что директивные высказывания, соответствующие текущему фокусу внимания ребенка или поддерживающие его фокус внимания, положительно коррелируют с речевым развитием ребенка от 1 до 3 лет (Akhtar, Dunham, Dunham, 1991; Vibbert, Bornstein, 1989), в то время как директивные высказывания, направленные на смену фокуса внимания ребенка, обнаруживают негативную корреляцию с показателями речевого развития (Dunham, Dunham, Curwin, 1993; Tomasello, Farrar, 1986).

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 (Della Corte, Benedict, Klein, 1983; Hoff-Ginsberg, 1991; McDonald, Pien, 1982). 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 (Hoff, Laursen, Tardif, 2002).

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 (Hoff-Ginsberg, 1985; 1986; Hoff-Ginsberg, Shatz, 1982). Однако это европоцентрическое представление не подтверждается на кросс-культурных данных (Bates, Bretherton, Snyder, 1988, см. также раздел 6.2.1).

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 (Pine, 1992).

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 (Tamis-LeMonda, Bornstein, Baumwell, Damast, 1996; Tamis-LeMonda, Bornstein, Baumwell, Kahan-Kalman et al., 1998). По данным Харт и Рисли, матери с высоким социальным статусом гораздо чаще поддерживали тему, начатую ребенком, чем матери с низким статусом (Hart, Risley, 1995). В упомянутом выше исследовании Тизард и Хьюза 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 (Tizard, Hughes, 1984).

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 (см. раздел 6.2.2). В работе Борнштейна с соавторами (Bornstein, Haynes, Painter, 1998) 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) (Raviv, Kessenich, Morrison, 2004).

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 (Breznitz, Sherman, 1987; Lovejoy et al., 2000). В работе Пэн с соавторами (Pan et al., 2005) 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 (Eigsti, Cicchetti, 2004).

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 Рисли 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 (Hart, Risley, 1995). Во многом противоположные результаты получили Пэн с соавторами, которые на значительно большей выборке низкодоходных семей (100 против 6 у Харт и Рисли) 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 (Pan et al., 2005). Британский психолог Эверитт 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 (Tizard, Hughes, 1984).

Синтаксическая сложность речи обычно измеряется как средняя длина высказывания в словах (MLU, Mean Length of Utterance). 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). В частности, на относительную длину высказывания способен повлиять и ребенок, к которому обращена речь: 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 Bohannon, Marquis (1977) подтвердилось, что если взрослые обращались к ребенку, который систематически демонстрировал знаки непонимания, то средняя длина их высказываний была значимо 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 (Hart, Risley, 1995; Hoff, 2003b).

Систематические языковые особенности регистра речи, обращенной к детям (Child Directed Speech, Motherese, baby-talk), были описаны еще в конце 1960-х — начале 1970-х гг.: более короткие высказывания, меньше хезитаций и фальстартов, 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 (Cross, 1978; Hoff-Ginsberg, 1986).

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 (см. более подробно об этом: Pine, 1994).

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 (Harkness, 1977; Hoff-Ginsberg, 1998; Huttenlocher, Vasilyeva et al., 2002).

Размер активного словаря ребенка — еще один показатель, для которого обнаруживаются корреляции с лексическим разнообразием и средней длиной высказывания матери (Bornstein, Haynes, Painter, 1998; Hurtado, Marchman, Fernald, 2008). В одном исследовании Хофф 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 (Hoff, 2003b).

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 (Bornstein, Haynes, Painter, 1998; Rowe, 2008). 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 (Zhang et al., 2008). 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.

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 (Berglund, Eriksson, Westerlund, 2005; Huttenlocher, Haight et al., 1991; Le Normand, Parisse, Cohen, 2008). 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 (Huttenlocher, Haight et al., 1991).

6.2.4. Механизмы влияния: 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 бо-

лее широкие социальные контексты, и время, которое он проводит в общении с членами семьи, начинает уступать времени, проводимому в других коммуникативных окружениях. В этом разделе мы кратко обсудим три ключевые для речевой деятельности ребенка коммуникативные ситуации: общение со сверстниками, в локальном сообществе, в образовательных учреждениях.

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 (Ervin-Tripp, 1991; Labov, 1972; Pellegini et al., 1997). В разговорах со сверстниками происходит создание сложных игр и кодов поведения, создание идентичности, противопоставленной взрослым нормам и, таким образом, становление чувства группы (Kyratzis, 2004).

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 (Craig, Washington, 2004).

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 (Horwitz et al., 2003). Существует большой корпус исследований, согласно которым принятие ребенка ровесниками в школьные годы является серьезным прогностическим фактором его социально-эмоциональной адаптации в дальнейшей жизни (Bagwell, Newcomb,

Bukowski, 1998; Parker, Asher, 1987). Однако, как отмечает в своем недавнем обзоре Эрика Хофф (Hoff, 2006), 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 (Kuntay, Senay, 2003; Pesco, Crago, 1996; Preece, 1992; Sheldon, 1996).

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 *neighborhood* (дословно «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 *neighborhood* 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 — 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 (Leventhal, Brooks-Gunn, 2000).

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) (Duncan, Brooks-Gunn, Klebanov, 1994; Duncan, Magnuson, 2005; Leventhal, Brooks-Gunn, 2000). Среди показателей развития, для которых исследуется влияние локального сообщества, наиболее непосредственно связаны с тематикой нашей главы 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 (Entwisle, Alexander, Olson, 1997). Учитывая, что с 1940 по 2000 гг. в США значительно возросла локальная сегрегация по образовательному признаку на фоне снизившейся этнической сегрегации и фактически не изменившейся экономической (Domina, 2006), 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 не учтенных в исследовании переменных, имеющих решающее значение для переезда семьи в более благополучный район или непереезда из неблагополучного, таких как мотивация, эмоциональное состояние, грамотность и т.д., так и недооцениваться в силу того, что внимание исследователей традиционно привлекают только менее благополучные районы (Leventhal, Brooks-Gunn, 2000). 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 (Ibid.). Опора на логику экологической модели предлагает объяснять влияние сообщества на маленьких детей как опосредованное поведением родителей, обусловленное, например, уровнем стресса (McLoyd, 1998). Из локальных институциональных ресурсов, значимых для дальнейшей социализации детей, называют прежде всего доступность (как финансовую, так и пространственную) качественных дошкольных и школьных образовательных учреждений (Duncan, Brooks-Gunn, Klebanov, 1994; Farkas, 1996; McLoyd, 1998; Raviv, Kessenich, Morrison, 2004). 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 печатным словом (газетами и книгами, вывесками и логотипами) или наблюдать читающего гораздо ниже в сравнении со средой в более благополучных районах, печатные источники в их районе не только малочисленны, но и неразнообразны (Neuman, 1999; Neuman, Celano, 2001).

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 объяснить и противоречивость результатов в области влияния школы на успехи учеников (Farkas, Veron, 2001).

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 таким образом результаты показывают, что сложность речи преподавателя может положительно отразиться на росте синтаксических возможностей ребенка (Huttenlocher, Levine, Veeva, 1998) и что 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 (Alexander, Entwisle, Bedinger, 1994; Entwisle, Alexander, Olson, 1997; Heyns, 1978). Подобные результаты согласуются с данными о том, что посещение школ сокращает разрыв в показателях речевого развития между детьми с разным социально-экономическим статусом (Farkas, Beron, 2001).

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 иницирует 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 (Tizard, Hughes, 1984). Подобный процесс смены коммуникативных стра-

тегий 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 (Craig, Washington, 2004).

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 (Tizard, Hughes, 1984). 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 (Heath, 1983; Tach, Farkas, 2006).

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 (Burchinal, Roberts et al., 2000; Todd, Wolpin, 2007). 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 (Neuman, 1999). 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 (Dickinson, Tabors, 2001).

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 (Tach, Farkas, 2006). Изначально ученики попадают в более или менее под-

готовленную 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. Тач и Фаркас 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.

6.3. Речевое развитие: дефицит или отличие?

Традиционное для психологических и медицинских исследований понятие «развитие речи» строится на определенных представлениях о природе усвоения языка. Другие дисциплины для описания тех же процессов предлагают другие понятия, в случае лингвистики это будет в первую очередь языковая компетенция, ее становление и отчасти аспекты речевой деятельности, для антропологии и социологии — языковая социализация. Различия в ходе освоения речи в терминах каждой из дисциплин также будут описываться по-разному: для психологии они традиционно лежат в более количественной плоскости, где самым общим признаком будет скорость развития, для лингвистики и антропологии более интересны качественные показатели, противопоставляющие различные языковые и культурные коды. Глубокие методологические различия между названными понятиями приводят к тому, что одни и те же данные и результаты могут быть проинтерпретированы с точки зрения разных дисциплин совершенно по-разному. Тем не менее, при всех различиях этих понятий все они родственны в том отношении, что интериоризируют социальное поведение ребенка через внутренние когнитивные механизмы.

6.3.1. Дефицит vs. различие: к истории дискуссии

Главным фактом, объяснение которого ожидалось от любой теории в области связи языка и социального статуса, всегда оставались неравноценные школьные успехи детей разных социальных

классов, что, безусловно, сказывалось на содержании самих теорий. Вслед за ранними работами Бернштейна, связавшего наблюдаемые различия в академической успеваемости с речевым поведением ребенка в школе, настала эпоха гипотез, так или иначе апеллирующих к языковой компетенции (развитию речи) ребенка, сформированной к моменту поступления в школу.

Первой из таких гипотез была теория вербальной депривации, сформулированная психологами в 1960-е. В рамках этой теории неуспеваемость детей объяснялась недостаточной языковой компетенцией, вызванной, в свою очередь, бедностью языковой среды в низкостатусных сообществах (ребенок слышит слишком мало правильной речи) (Deutsch, 1965). Смягченным вариантом этой же гипотезы можно считать позицию Тоу, которая предложила частотную интерпретацию: не отказывая низким социальным слоям во владении сложными речевыми формами, она утверждала, что дети менее образованных родителей реже используют речь для того, чтобы анализировать и описывать, рассуждать и доказывать, предсказывать и предлагать альтернативные гипотезы (J. Tough, 1982). Идеология теории вербальной депривации легла в основу ранних программ вмешательства и, в частности, Head Start, ставившей своей целью заполнить пробелы в языковой компетенции детей.

Ярким оппонентом теории вербальной депривации стал лингвист Уильям Лабов, опубликовавший в 1969 г. полемическую статью «Логика нестандартного английского», в которой опровергалось представление о недостатке языковой компетенции у афроамериканских детей из бедных районов. Задачей Лабова было показать, что такие дети являются вполне компетентными носителями афроамериканского диалекта английского языка (Black English Vernacular) и богатой словесной культуры, в то время как школьные преподаватели и сторонники теории вербальной депривации судят об их речи в чуждых этой культуре ситуациях (школьный урок, тестирование и т. д.) и на основании норм стандартного варианта английского языка. Тем самым он противопоставил версии вербального дефицита версию отличия языковой компетенции детей от стандарта, ожидаемого в школе. Статья получила очень широкое общественное обсуждение, многократно перепечатывалась целиком и отрывками в американской прессе, а также была включена в книгу Лабова «Language in the inner city» (Labov, 1972).

Аргументация Лабова разворачивается в двух ключевых направлениях. Во-первых, он подвергает социолингвистическому анализу саму ситуацию тестирования афроамериканских детей белыми ис-

следователями, в которой речевое поведение ребенка отражает его защитную позицию в асимметрической ситуации, где, буквально, «каждое слово может быть использовано против него»: ответы ребенка почти всегда односложны и даются с большой задержкой. Большинство учебных ситуаций относится к этому же типу. Как показывает Лабов, если изменить внешние параметры ситуации в сторону меньшей асимметрии и формальности: диалог ведет не белый, а черный интервьюер, который приносит чипсы, сидит на полу, заводит разговор на табуированные темы и сам употребляет табуированные слова, а ребенок участвует в интервью не один, а вместе со своим братом, — речь детей становится гораздо более свободной и разнообразной.

Вторая линия аргументации посвящена ряду оценочных оппозиций, накладываемых на противопоставление стандартного и нестандартного вариантов языка. Речь носителей нестандартного (непрестижного) варианта английского (в частности, афроамериканского диалекта) воспринимается как нелогичная и простая, в противоположность логичной и сложной речи носителей стандартного диалекта. На таком оценочном восприятии, по мнению Лабова, основано представление о недостаточном развитии логического мышления у афроамериканских детей, высказываемое сторонниками теории вербальной депривации. Это характерно не только для афроамериканцев, так как низкий социальный статус часто ассоциирован с нестандартными вариантами языка (диалектами). На примерах интервью Лабов демонстрирует, что речь афроамериканского подростка, говорящего на диалекте, может быть гораздо более выстроенной логически, чем речь взрослого носителя стандартного английского. Таким образом, стандартный английский сам по себе не является предпочтительным или необходимым в качестве языка школьного образования.

Гипотезы дефицита и отличий в языковой компетенции детей рабочего класса не настолько противоположны, если рассматривать их в плане представлений о природе конфликта ученика и школы и причинах школьного неуспеха. Для обеих позиций причиной неуспеха ребенка в школе является отсутствие у него некоторых компетенций, необходимых в школе, только в случае гипотезы дефицита необходимой компетенцией представляется интеллект, в том числе вербальный, а в случае гипотезы различий — стандартный вариант языка (язык среднего класса). Наиболее существенная разница между позициями Лабова и сторонников теории вербальной депривации заключается в практическом выводе: если послед-

ние стремились изменить компетенцию ребенка, то Лабов настойчиво предлагал пересмотреть требования школы.

Примеры, приведенные Лабовым, и его интерпретации этих примеров практически сразу стали хрестоматийными, воспринимались и перепечатывались как бесспорные результаты. Критическому анализу их подверг только Бернштейн, показавший, что эксперимент с изменением внешних параметров ситуации недостаточен для перевода ее в другое качество: ситуация все равно остается в рамках учебного дискурса, где интервьюер преимущественно задает вопросы в явной или скрытой форме, а изменение в речевом поведении детей не так радикально, как об этом говорит Лабов. Логичность и нелогичность речи в приведенных Лабовым отрывках, как показывает Бернштейн, является различием в плане способа выражения (модальности, по выражению Бернштейна), а не содержания, и может быть во многом объяснена характером вопросов интервьюера (Бернштейн, 2008).

Тем не менее, Бернштейн соглашается с общим выводом Лабова о том, что вербальные навыки ребенка в речевых ситуациях, характерных для уличной культуры, никак не связаны с его успехом в школьном классе. Однако главную задачу теорий, призванных объяснить школьный неуспех, он видит не в том, чтобы продемонстрировать общую языковую компетенцию ребенка, а в анализе социальных принципов, регулирующих правила речевого поведения. Предложенная Бернштейном теория кодов в плане объяснения причин школьного неуспеха радикально отличается и от теории дефицита, и от теории различий. Теория кодов подразумевает общие для всех участников коммуникации компетенции и постулирует различия на уровне речевой деятельности (*linguistic performance*). Неудача в учебе в трактовке Бернштейна является функцией всей социально стратифицированной системы передачи знаний, где свою роль играет и косвенная связь социального статуса с передачей знания, и социолингвистические правила, которые сами являются производными от распределения власти в обществе (Бернштейн, 2008; Bernstein, 1996).

Описанная в этом разделе полемика иллюстрирует необходимость очень внимательно относиться к социальным и социолингвистическим обстоятельствам ситуации, в которой производятся те или иные измерения формализованных показателей языковой компетенции, а также необходимость критически рассматривать интерпретацию показаний стандартизованных тестов как прямого свидетельства общей языковой компетенции во всех сферах.

6.3.2. Инструменты измерения языковой компетенции

В основной массе эмпирических исследований вопросы, обсуждавшиеся в предшествующем разделе, затрагиваются нечасто. Гораздо более насущными оказываются проблемы поиска инструментов описания и измерения различий, наблюдаемых в речевом поведении детей разных социальных групп. Для исследований, ориентированных на психологическую традицию, характерен выбор мер, позволяющих ранжировать испытуемых на шкале большей или меньшей языковой компетенции. В тех вопросах, в которых сильны универсалистские установки, как, например, в случае с усвоением синтаксиса, на представление о котором чрезвычайное влияние оказала хомскианская парадигма в лингвистике, шкалой для ранжирования испытуемых служит не большая или меньшая компетенция, а раннее или позднее достижение соответствующего этапа речевого развития. В данном разделе мы обсудим инструментарий, задействованный для этих целей в интересующих нас исследованиях, а также опишем некоторые из полученных результатов и дискуссионные вопросы, вызванные разной трактовкой данных.

Словарный запас

Пожалуй, самой очевидной и самой классической мерой языковой компетенции является оценка словарного запаса. Объем словарного запаса с точки зрения любой теории языка непосредственно связан с языковой компетенцией в целом и дает исследователю простую линейную меру, позволяющую ранжировать испытуемых. Однако словарь, как и любое явление, относящееся к сфере компетенции, нельзя наблюдать непосредственно, поэтому необходимо прибегать к методикам оценки на основании речевого поведения испытуемого. Две очевидные речевые операции, свидетельствующие о наличии слова в ментальном лексиконе говорящего — это употребление слова в речи (продуктивный словарь) и опознание слова (рецептивный словарь). Оценка словарного запаса может выполняться как в экспериментальной ситуации (с помощью специально разработанных тестов), так и при анализе записей спонтанной речи испытуемых (зачастую в ситуации с некоторыми контролируемыми параметрами).

Среди тестовых методик оценки рецептивного словаря наибольшее распространение в США получил Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), впервые разработанный в 1959 г. и ныне использующийся

уже в четвертой редакции. В ходе теста экспериментатор показывает испытуемому 4 изображения и называет слово, испытуемый должен любым способом указать на подходящее изображение. Тест ориентирован на стандартный вариант американского английского и может применяться в любом возрасте, в том числе для детей начиная с 2 лет. Большинство работ по связи языка и социального статуса, выполненных в США, используют разные редакции PPVT для оценки объема словаря ребенка, эта мера также представлена в данных национальных репрезентативных выборок по США, например в NSLY79.

Аналогичная методика для оценки продуктивного словаря позднее была реализована в Expressive Vocabulary Test (EVT), в ходе которого экспериментатор указывает на картинку или часть тела и задает вопрос либо произносит неполное высказывание, а испытуемый должен ответить одним словом. Недостатком подобных тестов является их «культурная предвзятость», поскольку лексический материал отбирается и нормируется в расчете на белых американских детей среднего класса, в то время как для других социальных и этнических групп актуальность лексики может распределяться существенно иным образом (V. E. Johnson, 2001). Другой возможный подход к определению объема словаря — на основании структурированных отчетов родителей, например, с помощью форм MacArthur Communicative Development Inventories (CDI), с адаптациями для разных европейских и неевропейских языков, в частности для русского. В подобных формах родителям предлагается стандартизованный список слов, в котором они должны пометить те слова, которые их дети произносят или понимают. На основании этих отчетов вычисляются оценки объема активного и рецептивного словарного запаса.

При анализе спонтанной речи испытуемых в качестве оценок объема словаря используются две основных меры: коэффициент лексического разнообразия (отношение разных слов к общему числу произнесенных слов, type/token ratio) и общее число разных слов (Number of Different Words, NDW). В основе обеих мер лежит простая идея о том, что чем больше словарный запас испытуемого, тем вероятнее встретить в его речи большее количество разных слов. Чтобы получить сравнимые значения этих мер, фрагменты спонтанной речи должны быть так или иначе нормированы по объему. Значения коэффициентов могут рассчитываться на фиксированное количество слов (токенов), на фиксированное количество высказываний ребенка (типичный объем для расчета — 50 — 100 высказы-

званий), на фиксированное время записи (при изучении словаря детей до 3 лет обычно используются 10-минутные фрагменты речи). Ситуацию записи стараются либо максимально приблизить к условиям естественной коммуникации родителя с ребенком, либо структурировать по единому сценарию (например, одевание, кормление, игра с набором игрушек, предложенных экспериментатором) (Hoff, 2003b; Le Normand, Parisse, Cohen, 2008; Pan et al., 2005).

Обсуждаемые меры не вполне эквивалентны: коэффициент лексического разнообразия зависит от длины высказываний (повышается при более длинных высказываниях) и не чувствителен к возрастным изменениям, в отличие от общего числа разных слов (Huttenlocher, Haight et al., 1991). Значения обеих мер зависят от того, какие формы будут считаться одним словом (*word type*). В исследованиях, посвященных английскому языку, зачастую объединяют однокоренные слова и грамматические формы слов, однако при этом формы неправильных глаголов могут считаться разными словами. К сожалению, далеко не во всех исследованиях оговариваются принципы разграничения разных слов, что, возможно, не так критично для английского языка, но может существенно осложнить интерпретацию результатов для любого языка с более богатой морфологией.

Вывод о размере словаря на основании наблюдаемого лексического разнообразия речи является лишь оценкой, которая зависит, в частности, от того, каким вокализациям только начинающего говорить ребенка придается статус слова (в статусе слова иногда отказывают полным или частичным имитациям высказываний матери, подкрепляется статус слова наличием в поле зрения предмета, о котором идет речь). Кроме того, поскольку при росте словарного запаса в нем увеличивается доля низкочастотных слов, часть словаря, представленная во фрагменте речи фиксированного размера, тем меньше, чем больше словарь. Это приводит к систематической недооценке размера словаря, растущей вместе с ростом словарного запаса, а также к недооценке различий в размере словаря (*Ibid.*).

Корреляция между объемом словаря ребенка и различными компонентами социально-экономического статуса: доходом, образованием и занятостью родителей, качеством ухода — была обнаружена в очень многих исследованиях (см., например: Arriaga et al., 1998; Belsky, Vandell et al., 2007; Dollaghan et al., 1999; Farkas, Beron, 2001; Hart, Risley, 1995; Hoff, 2003b; Hoff-Ginsberg, 1998; Horton-Ikard, Ellis Weismer, 2007; Le Normand, Parisse, Cohen, 2008; Morisset et al., 1990; Zhang et al., 2008). О случаях отсутствия корреляции до-

статочно редко сообщается в литературе (Berglund, Eriksson, Westerland, 2005).

Процесс языкового развития ребенка сопровождается постоянным ростом словарного запаса. Типичные характеристики этого процесса хорошо известны: начиная примерно с годовалого возраста происходит взрывной рост словарного запаса, продолжающийся до 20 — 24 месяцев, после чего начинается период линейного прироста словаря, продолжающийся примерно до 6 лет. Однако в скорости роста словаря наблюдаются значительные индивидуальные различия. Скорость прироста словаря может измеряться как на основании последовательной оценки размера словаря в разном возрасте с помощью тестовых методик (см., например: Fenson et al., 1994), так и на основании сравнения словарных списков разнесенных во времени сеансов записи спонтанной речи: слово, отсутствующее в более ранней записи, признается добавленным в словарь. При этом возможна либо кумулятивная трактовка, когда отсутствующие в более поздней записи слова считаются сохранившимися в словаре, либо фактический учет разнообразия речи, когда такое слово считается забытым, в последнем случае оценка роста словаря оказывается более линейной (Pan et al., 2005).

На связь скорости роста словаря с некоторыми составляющими социально-экономического статуса обратили внимание в лонгитюдных исследованиях (Hart, Risley, 1995; Huttenlocher, Haight et al., 1991). По данным Харт и Рисли, дети из низкостатусной группы (семьи, живущие на пособие) прибавляли в среднем по 3 новых слова на 100 произнесенных слов, а дети из высокостатусной группы (семьи профессионалов) — по 6 новых слов на 100 слов (Hart, Risley, 1995). Исследование на большей низкостатусной выборке (108 семей) показало довольно значительный разброс в том числе и в скорости роста словаря внутри этой группы (Pan et al., 2005).

Помимо объема словарного запаса, об особенностях языковой компетенции может говорить также и его состав. Вопрос о составе словаря ребенка обычно возникает в контексте кросс-культурных исследований языковой социализации. В частности, было установлено, что в раннем словарном запасе американских детей, говорящих по-английски, большую долю занимали существительные, чем в словаре детей, усваивавших китайский или корейский, а в словарном запасе итальянских и аргентинских детей оказалось больше терминов для обозначения людей, чем у англоговорящих детей, при этом существенных различий в размере словаря не наблюдалось (см. обзор: Hoff, 2006).

Использование ребенком определенных слов может также связываться с его социокогнитивным развитием. В частности, широко исследовалось использование детьми терминов ментальных и физиологических состояний (*хочу, знаю, думаю, нравится, видел*), свидетельствующих, по мнению ряда исследователей, о формировании у ребенка модели психического (*theory of mind*) (Brown, Donelan-McCall, Dunn, 1996; Cutting, Dunn, 1999; Hughes, Jaffee et al., 2005; van der Meulen, 2001). Дети из социально неблагополучной среды используют термины для ментальных состояний реже, что может быть связано с тем, что их матери реже употребляют такие термины (Cutting, Dunn, 1999; Furrow et al., 1992; Hughes, Jaffee et al., 2005; Lee, Rescorla, 2002; Repacholi, Gopnik, 1997; Shatz, Diesendruck et al., 2003).

Синтаксическая и грамматическая сложность

Еще одна категория, позволяющая ранжировать говорящих на шкале большей или меньшей языковой компетенции — сложность речи, то есть употребление говорящим определенных морфологических или синтаксических конструкций, которые квалифицируются исследователями как более сложные на фоне прочих присутствующих в речи конструкций. Наиболее широко используемой является недифференцированная мера грамматической сложности — уже упоминавшаяся выше (раздел 6.2.3) средняя длина высказывания (*Mean Length of Utterance, MLU*). Чаще всего длина высказывания измеряется не в словах, а в морфемах (*Mean Length of Utterance in morphemes, MLUm*), благодаря чему в этом показателе сложности отражается как морфологическая структура слов (например, для английского языка — показатели числа существительных, времени глагола и т. д.), так и синтаксическая структура высказывания. При том что средняя длина высказывания ничего не говорит о типах структур, присутствующих в речи, она оказывается показательной величиной на ранних стадиях речевого развития ребенка, так как универсальные этапы становления синтаксиса в детской речи (переход от однословных высказываний к двусловным и т. д.) хорошо коррелируют со средней длиной высказывания в соответствующем возрасте. Однако при средней длине высказывания больше 4 морфем эта величина перестает быть надежным показателем синтаксической сложности (Huttenlocher, Vasilyeva et al., 2002; Scarborough, 1990).

Величина средней длины высказывания измеряется по спонтанной речи испытуемых, с использованием нормированных по объ-

ему фрагментов. Условия записи и способы нормирования применяются те же, что и при измерении словарного разнообразия (см. раздел 6.3.2), причем во многих работах меры синтаксической сложности и словарного разнообразия применяются параллельно. Значение средней длины высказывания очевидным образом должно зависеть от способа сегментации устной речи на отдельные высказывания, что с лингвистической точки зрения является весьма нетривиальной задачей (на примере русского устного дискурса этот вопрос подробно обсуждается в: Кибрик, Подлесская, 2009). В тех исследованиях, где принцип сегментации оговаривается, чаще всего основанием для разделения высказываний служат паузы и интонация.

Другой фактор, способный существенно повлиять на среднюю длину высказывания, — особенности коммуникативного контекста, поскольку в ряде ситуаций односложная речь может быть более уместной, чем развернутая. В частности, было установлено, что детская речь наиболее сложна в привычных, рутинизированных, структурированных ситуациях. Для минимизации влияния коммуникативных особенностей контекста некоторые исследователи вычисляют среднюю длину на основании только пяти самых длинных высказываний, встретившихся в исследуемом фрагменте (MLU5) (Snow, Perlmann, Nathan, 1987).

На этапе развития речи со средней длиной высказывания больше 4 морфем применяются меры сложности, учитывающие частотность отдельных синтаксических конструкций, рассматриваемых как более или менее сложные. Из стандартизованных мер можно назвать Index of Productive Syntax (Scarborough, 1990) — разработанный для английского языка перечень синтаксических конструкций, каждой из которых приписан некоторый балл в соответствии с предполагаемым уровнем сложности. Для вычисления значения этой меры суммируются баллы всех конструкций в фрагменте речи испытуемого величиной в 100 высказываний.

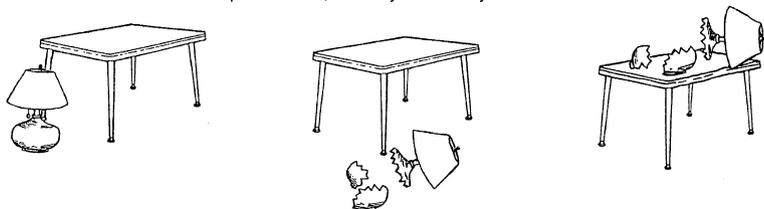
Многие исследователи вводят собственные меры синтаксической сложности *ad hoc*. Например, в качестве такой меры может выступать частотность сложных предложений (полипредикативных конструкций) или среднее количество именных групп (существительных или местоимений с относящимися к ним словами) на высказывание. Величина подобных мер сложности зависит от того, какие высказывания признаются предложениями: относятся ли сюда типичные для устной речи оборванные высказывания, так называемые фальстарты, непредикативные и формульные высказывания,

такие как «Да», «Нет», «Что случилось?», как проводится граница между простыми и сложными предложениями (Huttenlocher, Vasilyeva et al., 2002).

Помимо оценок синтаксической сложности при порождении речи существуют экспериментальные методики, призванные оценить способность воспринимать морфологически сложные формы и сложные синтаксические конструкции. Примером может служить Test for Auditory Comprehension of Language, разработанный для английского языка. В подобных тестах экспериментатор произносит фразу, понимание которой требует владения теми или иными грамматическими структурами, и просит испытуемого выбрать подходящую к этой фразе иллюстрацию из нескольких предложенных. Пример тестового высказывания из морфологического раздела — «Покажите самого низкого человека» («Show me the shortest man»), из синтаксического раздела — «Она танцевала, пока кот смотрел в зеркало» («She danced while the cat looked at the mirror»). Полученные таким способом характеристики восприятия сложных грамматических структур демонстрируют не слишком высокую корреляцию с показателями сложности, полученными на основе анализа спонтанной речи. Причем результаты некоторых детей оказываются на уровне случайного попадания (Huttenlocher, Vasilyeva et al., 2002; Sénéchal et al., 2008). Впрочем, при взгляде на рис. 6.3 такой результат кажется вполне ожидаемым, а вопрос, насколько часто подобные конструкции встречаются в устной речи, которую слышит ребенок, и какие именно компетенции необходимы для решения такого типа задач, остается пока без ответа.

Корреляция между грамматической сложностью высказываний и социальным классом исследовалась еще в ранних работах Бернштейна (Bernstein, 1975). В США в исследованиях, выполненных на больших выборках, было показано, что на ранних этапах развития речи средняя длина высказывания демонстрирует такую же широкую индивидуальную вариативность, как и размер словаря, при этом 70 % детей из низкодоходных семей получили оценки ниже медианы по средней длине высказывания для соответствующего возраста (Arriaga et al., 1998; Fenson et al., 1994). Отсутствие некоторых конструкций в спонтанной речи детей из семей с низким социальным статусом может свидетельствовать не о лакуне в компетенции ребенка, а о низкой частоте данной конструкции в его речи, поскольку в условиях культуры, к которой принадлежит ребенок, она может быть ему просто не нужна (Huttenlocher, Vasilyeva et al., 2002; J. Tough, 1982).

Лампа разбилась, потому что она упала со стола



Мальчик берет ребенка, который держит кубик



Рис. 6.3. Примеры тестовых заданий на восприятие синтаксических конструкций (Huttenlocher, Vasilyeva et al., 2002)

Многие исследователи ищут объяснения наблюдаемой вариативности синтаксической сложности детской речи в характере речи, которую слышит ребенок, прежде всего в частотности соответствующих конструкций в речи родителя. На скорость роста средней длины высказывания и другие показатели грамматической сложности могут влиять: общий объем обращенной к ребенку речи, сложность речи родителей, уровень образования родителя, степень его включенности в книжную культуру, склонность родителя поддерживать беседу с ребенком, частотность ситуаций чтения ребенку. При этом влияние языкового инпута на синтаксическое развитие может быть разным для разных языковых доменов и зависеть от возраста ребенка (Hoff-Ginsberg, 1985; 1986; 1998; Hoff-Ginsberg, Shatz, 1982; Sénéchal et al., 2008; Shatz, Hoff-Ginsberg, Maciver, 1989; Snow, 1999; Snow, Perlmann, Nathan, 1987). Для детей из бедных афроамериканских семей синтаксическая сложность может быть связана с выбором диалектного варианта языка: те дети, которые не переходят на стандартный вариант английского и сохраняют больше диалектных особенностей, используют и более сложный синтаксис, и более сложные семантические отношения (Craig, Washington, 1994; 1995).

Коммуникативная компетенция

Успешность коммуникации зависит не только от владения грамматической системой и словарем, ребенку необходимо научиться быть эффективным партнером в социальном взаимодействии, неотделимом от процесса языковой коммуникации. Социальная природа коммуникации подразумевает зависимость коммуникативной компетенции от этнографических обстоятельств усвоения речи ребенком и культурных норм относительно приемлемой и ожидаемой речи ребенка, принятых в данном сообществе. И обстоятельства усвоения речи, и культурные нормы могут существенно коррелировать с социально-экономическим статусом (см. раздел 6.2.1).

Коммуникативная компетенция подразумевает прежде всего способность участвовать в интерактивном процессе достижения взаимопонимания, когда говорящему и слушающему необходимо помогать друг другу достраивать смысл высказывания. Прагматические навыки говорящего включают умение определять, было ли понято переданное сообщение, а слушающему необходимо умение распознавать и уточнять сообщения, смысл которых неясен либо недостаточен. Методика экспериментального исследования навыков говорящего и слушающего у детей в возрасте от 5 до 11 лет предложена в работе Lloyd, Mann, Peers (1998). В этом исследовании экспериментальная ситуация организована в соответствии с принципами исследования референциальной коммуникации: одного из участников (говорящего) просят описать один из похожих, но различающихся предметов (обычно изображений) так, чтобы второй участник (слушающий, обычно скрытый экраном) мог выбрать правильный предмет из такого же комплекта, находящегося перед ним. В данном случае использовали изображения групп одинаковых повседневных предметов: домов, людей, собак, — различающихся между собой рядом деталей (цветом, количеством пуговиц и т. д.) по двум признакам. Эксперимент включал три ситуации: (1) ребенок в роли говорящего; (2) ребенок в роли слушающего, экспериментатор дает адекватные инструкции (достаточные для выбора правильного предмета); (3) ребенок в роли слушающего, экспериментатор дает неадекватные инструкции (недостаточные для выбора правильного предмета). В качестве правильного ответа засчитывались в первой ситуации называние достаточного числа признаков для выбора единственного верного ответа, во второй ситуации — выбор верного изображения, в третьей ситуации — запрос

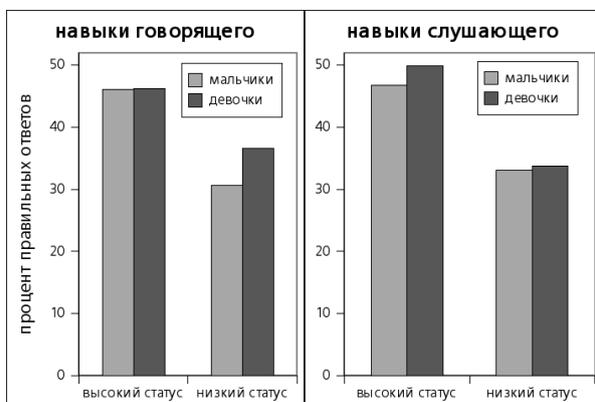


Рис. 6.4. Результаты детей высокого и низкого социального статуса по тестам на навыки говорящего и слушающего (по данным Lloyd, Mann, Peers, 1998)

недостающей информации либо констатация, что данных для выбора недостаточно.

Результаты показали, что доля правильных ответов растет с возрастом (10 % в 5 лет, 50 % в 9 лет, около 70 % в 11 лет). В исследовании принимали участие более 500 детей разных социальных страт, социальный статус определялся на основании занятости родителей, причем весь континуум был поделен пополам: высокий/средний статус и средний/низкий статус. Исследователи обнаружили корреляцию степени успешности выполнения заданий с социально-экономическим статусом ребенка (рис. 6.4): дети из более высокостатусной группы справлялись с заданиями значительно лучше, чем дети из более низкостатусной группы, причем этот эффект оказался независим от школы, в которой они учились. Различия по полу оказались не значимыми в обеих группах. Слабые результаты детей в третьей ситуации (информация взрослого неполна) могли бы быть приписаны нежеланию детей нарушать авторитет взрослого (что может быть более выраженным для детей с низким статусом), однако это предположение плохо согласуется с устойчивым постепенным ростом правильных ответов с возрастом ребенка в обеих группах.

Другой стороной коммуникативной компетенции является умение поддерживать успешное речевое взаимодействие в ситуациях

общения со взрослыми и сверстниками. Симптомами коммуникативной неудачи могут быть нерелевантные реплики, перебивания, одновременная речь, ответы невпопад. Об успехе коммуникации можно судить по длине связных обменов репликами в бытовой и игровой ситуациях. Эти коммуникативные параметры в речи нормально развивающихся детей могут зависеть от взаимоотношений ребенка с семьей или сообществом, а также тесно связаны с уровнем социальной компетенции ребенка (Bishop, 1997; Black, Hazen, 1990; Black, Logan, 1995; Slomkowski, Dunn, 1996). В меньшей степени склонны поддерживать коммуникацию со взрослым дети, поздно начавшие говорить: они меньше отвечают на вопросы, делают меньше утверждений, менее склонны продолжать поднятую ими тему. Матери таких детей, напротив, говорят больше и задают детям больше вопросов, чем в контрольной группе (Rescorla et al., 2001).

Чтение и письмо

Навыки чтения и письма не являются частью собственно языковой компетенции, однако они несомненно составляют важнейшую часть компетенций, обеспечивающих успех в школе. Хорошо известная меньшая успешность детей с низким социальным статусом в школьных предметах, связанных с чтением и письмом, а также широко обсуждаемая идея о раннем формировании компетенций, ответственных за школьный успех (см. раздел 6.2.2), побуждают исследователей вводить переменные, характеризующие уровень знакомства детей с письменностью, с самого раннего возраста.

В становление грамотности ребенка вносят вклад многие виды совместной деятельности детей и родителей, но главное место среди них традиционно отводится чтению детям (Neuman, 1999). Большая или меньшая склонность родителей читать своим детям измеряется обычно по отчетам самих родителей. Измеряемыми параметрами являются частотность чтения (ежедневно, несколько раз в неделю, редко, никогда), объем прочитанного, количество книг в доме, частотность визитов в библиотеку. К недостаткам таких мер относится, во-первых, их зависимость от культурных установок относительно ценности чтения (родители склонны завышать частотность ситуаций чтения детям), во-вторых, чаще всего опрашивают матерей, но детям могут читать также и другие члены семьи (Neuman, Celano, 2001).

Значимо меньшая частотность чтения детям в семьях с низким доходом и социальным статусом описывалась многократно (см. раз-

дел 6.2.3). Однако в большой выборке из низкостатусных семей, участвующих в программе Early Head Start, обнаруживается значительный разброс в объеме чтения детям, причем средний уровень оказался не ниже общенационального для США. Также нельзя сбрасывать со счетов и внешние факторы: прежде всего, доступ к книгам может быть существенно более ограниченным для жителей бедных районов, что сказывается и на частоте чтения детям (Neuman, 1999; Neuman, Celano, 2001).

Из показателей языкового развития ребенка родительское чтение чаще всего связывают с ростом словарного запаса (Sénéchal et al., 2008). Причем уже начиная с самого раннего возраста (1 — 2 года) можно зафиксировать связь между чтением и приростом словаря по принципу «снежного кома»: интерес ребенка к книгам, время, проводимое за чтением, частота просьб почитать, высказываемых ребенком, положительно зависят от вербальных способностей ребенка, а объем чтения, в свою очередь, положительно сказывается на скорости роста словаря (Raikes et al., 2006). Кроме этого, были обнаружены корреляции объема совместного чтения с восприятием сложных морфологических и синтаксических конструкций, корреляция же совместного чтения с нарративными навыками, вопреки ожиданиям, не обнаруживается (Sénéchal et al., 2008; Snow, 2001). Совместное чтение с родителями в дошкольном возрасте также вносит вклад в развитие прочих востребованных в школе навыков и представлений, связанных с письменностью: навыков обращения с книгой, представлений о печати, о структуре книжного нарратива и конвенциях, необходимых для его восприятия (Raikes et al., 2006).

На этапе, когда дети начинают осваивать самостоятельное чтение, для оценки степени сформированности навыков начальной грамотности чаще всего используют задания на распознавание букв, иногда на чтение нон-слов (несуществующих слов), составленных в соответствии с правилами фонотактики языка. В англоязычной традиции обучения чтению отдельное место занимает произнесение слова «по буквам» (spelling), успешность ребенка в этом упражнении также может служить мерой его читательской компетенции. Поскольку навыки чтения и письма достаточно естественно рассматривать как вторичные по отношению к языковой компетенции, в ряде исследований выдвигается гипотеза о связи тех или иных навыков устной речи и успеха в освоении начальной грамотности (Beron, Farkas, 2004; Durham et al., 2007). В некоторых работах исследуется также зависимость начальной грамотности от словар-

ного запаса ребенка и его общих представлений о письменности (Harris, Hatano, 1999).

Измерение читательских навыков школьников опирается уже на такие методики тестирования чтения и письма, которые сами по себе являются частью системы образования (распознавание слов, диктанты, тесты на понимание текста, где необходимо вставить пропущенные слова в тексте и мн. др.), поэтому навыки чтения и письма школьников и их академическая успеваемость не являются независимыми показателями. Зачастую те работы, в которых исследуется разрыв в успеваемости различных групп детей, опираются при измерении такого разрыва на те же тесты навыков чтения.

Наиболее внушительный разрыв в навыках чтения отмечался у детей различных этнических групп по сравнению с детьми из обеспеченных семей европейского происхождения. В США это прежде всего дети из афроамериканских и латиноамериканских семей, в Великобритании — из семей карибского происхождения (Duncan, Magnuson, 2005; Snow, 1999; Tikly, Haynes, Hill, 2004). Уже в дошкольном возрасте такие дети хуже справляются с заданиями на распознавание букв, а в начальной школе отставание в результатах по тестам на чтение в этих группах детей достигает одного стандартного отклонения. При этом в ряде работ такие различия либо наполовину, либо полностью объясняются факторами, связанными с социально-экономическим статусом (Duncan, Magnuson, 2005; Farkas, 2003; Fryer, Levitt, 2004). Однако в работах, включающих в анализ данные о качестве речевой среды в семье, обнаруживалось, что различие в чтении объясняется в большей степени качеством домашней речевой среды, чем социально-экономическим статусом (Todd, Wolpin, 2007; Walker et al., 1994).

Экспертная оценка

Некоторые из рассмотренных методов измерения языковой компетенции ребенка опираются на экспертную оценку речи ребенка, причем в качестве экспертов обычно выступают родители в дошкольном возрасте и учителя — в школьном. Экспертная оценка порождает измерительные погрешности, которые стоит оговорить особо. Так, в случае использования опросников по шкале коммуникативного развития (CDI, Communicative Development Inventories), где мать оценивала словарный запас ребенка, дети из семей с низким социальным статусом иногда получали более высокие оценки, чем дети из высокостатусных семей, хотя все полученные другим

способом данные свидетельствуют о сильно выраженной обратной тенденции. Причина искажения в том, что матери из низкостатусных семей были склонны преувеличивать речевую успешность своих детей, а матери из высокостатусных — преуменьшать.

Оценки речевой деятельности школьников, данные учителями, могут подпадать под влияние различных стереотипных представлений, связанных с теми или иными диалектными вариантами языка, носителями которых могут быть учащиеся (Tizard, Hughes, 1984). Пример такой подверженности учительских оценок стереотипам подробно разбирается в части исследования Хиз, посвященном школьной адаптации детей Трактона и Роадвила (Heath, 1983). Хиз приводит описание поведенческих проблем детей из этих сообществ в начальной школе, основанных на отчетах педагогов. Хиз проследила, что оценка ребенка как проблемного обычно была вызвана тем, что он не умел поддерживать нормативный способ взаимодействия в классе: слушать объяснение, задавать вопросы и отвечать на них, определять, кто и когда должен говорить. Такое неумение вызвано различием в нормах коммуникации детей со взрослыми в Трактоне и Роадвиле, и в городском принадлежащем среднему классу сообществе, к которому относятся и школы. Кроме того, диалектные особенности речи учеников-афроамериканцев воспринимаются как грамматические ошибки, а в некоторых ситуациях диалектная речь ребенка может восприниматься взрослым носителем стандартного диалекта как невежливая.

Интеллект и развитие речи

Объяснение различия школьных успехов детей из бедных и обеспеченных семей разницей в их интеллектуальном развитии (коэффициенте интеллекта, IQ) является одной из старейших и долгоживущих гипотез обсуждаемой в этой главе области. Бернштейн в своих ранних работах проводил эксперименты, опровергающие эту гипотезу: две группы подростков рабочего и среднего класса показали существенные различия только в вербальной части IQ-теста и не обнаружили никаких значимых различий по абстрактным задачам, не имеющим вербальной составляющей (см. Бернштейн, 2008). Как пишет Эрика Хофф, обнаруженная статистически значимая связь социального статуса с уровнем IQ может быть не причиной, а результатом различий в объеме словарного запаса, так как словарный запас составляет значительную часть IQ-тестов. Однако различие

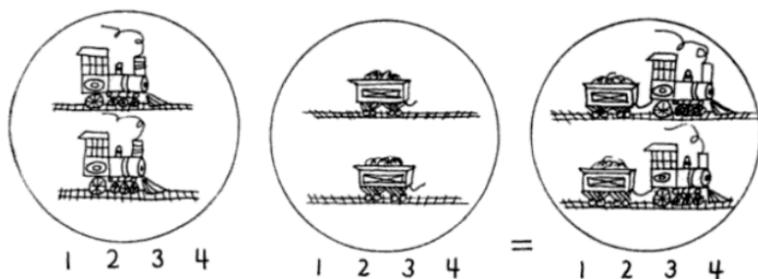


Рис. 6.5. Школьная задача для 1 класса из книги Хиз (Heath, 1983, p. 291)

в словарном запасе отражает разницу в способностях только в предположении о равных условиях для усвоения словаря. В то время как хорошо известно, что разница в словарном запасе ребенка коренится прежде всего в различиях языкового опыта детей, определяемого в том числе и культурной спецификой сообщества, в котором растет ребенок (Hoff, 2006).

Впрочем, не только непосредственно словарные задания, но и более абстрактные задачи, которые принято связывать с развитием интеллекта, могут включать не очевидную на первый взгляд, но существенную для решения задачи языковую и культурную составляющую. Так, было обнаружено, что дети из бедных семей хуже решают школьные текстовые математические задачи, чем дети из более состоятельных семей, в то время как счетом обе группы владели на равном уровне. Объяснение этому может быть дано за счет различий в речевых навыках детей (Jordan, Huttenlocher, Levine, 1992).

Замечательный пример неявной культурной обусловленности школьного математического задания приводит Хиз в своей книге: в простейшей задаче на сложение о паровозах и вагонах для 1 класса (см. рис. 6.5) многие дети из Трактона, жившие непосредственно рядом с железной дорогой, давали неверный с точки зрения составителей ответ — 2. Дело в том, что они понимали суммирование двух паровозов с двумя вагонами как процедуру образования двух объектов другой природы — железнодорожных составов, вместо предполагавшейся составителями трактовки результата как множества четырех разнородных объектов.

6.4. Языковой опыт и школьная социализация

Данный раздел посвящен некоторым вопросам школьной социализации детей из бедных и низкостатусных семей, связанным с их успехами в языковых тестах.

6.4.1. Ценности и установки

Наиболее очевидное ограничение, которое низкий доход или низкий социальный статус семьи накладывает на образовательные возможности ребенка, заключается прежде всего в выборе образовательных учреждений, доступных таким семьям. У таких детей больше вероятность оказаться в образовательном учреждении с более низким качеством ухода и образования и среди детей с таким же низким социальным статусом, что может отражаться на характере языкового опыта, получаемого в образовательных учреждениях (см. раздел 6.2.4). Например, в дошкольных учреждениях в бедных сообществах имеется меньший выбор печатных материалов, и, соответственно, дети получают меньше языкового опыта, связанного с ситуациями чтения (Neuman, 1996).

С другой стороны, ожидания родителей по отношению к содержанию образования и критерии его качества также изменяются в зависимости от социального статуса. Например, по данным проведенного в Москве опроса родителей детей, посещающих детские сады, обнаруживается достаточно четко выраженная тенденция родителей со средним образованием к менее критическому отношению к содержанию и качеству дошкольного образования: их чаще устраивает программа обучения, предлагаемая государственными детскими садами, уровень профессиональной подготовки воспитателей. Более существенным для таких родителей оказывается эмоциональное и физическое благополучие ребенка в детском саду («главное, чтобы ребенок был весел и здоров»). Родители с высшим образованием, напротив, значительно больше заинтересованы в альтернативных образовательных программах (и чаще выбирают негосударственные детские сады), беспокоятся об интеллектуальном и творческом развитии ребенка в детском саду (Собкин, Марич, 2002). Родители со средним образованием значительно чаще указывали среди мотиваций выбора детского сада возможность поступить после него в престижную школу, что говорит о характерном для этого слоя восприятии образовательных учреждений как

социального лифта уже на этапе дошкольного образования. Примечательно, что аналогичное сочетание ожидания вертикальной мобильности, которую должно открыть детям формальное образование, с отсутствием интереса к содержанию этого образования было описано в книге Хиз в отношении малообеспеченных родителей Трактона и Рoadвиля (Heath, 1983).

Академическая успеваемость детей не в последнюю очередь зависит и от представлений и ожиданий родителей относительно школьных успехов ребенка. Причем родители со средним и высоким уровнем дохода в целом оценивают успешность ребенка в учебе более адекватно, чем родители с низким доходом, которые склонны ожидать от ребенка значительных успехов в школе и верят, что он учится лучше, чем это происходит в действительности (Alexander, Entwisle, Bedinger, 1994). Существует точка зрения, что представления родителей об образовании и их участие в образовательном процессе являются одним из важных звеньев, опосредующих влияние социального статуса семьи на успеваемость ребенка (Davis-Kean, 2005; Hoover-Dempsey, Sandler, 1997).

Зависит от социального статуса и характер вовлеченности родителей в образовательный процесс. В целом для низкостатусных, малообеспеченных и менее образованных родителей свойственна гораздо меньшая степень участия и заинтересованности в задачах, которые встают перед ребенком в процессе обучения. Объяснение этому давалось в терминах «культуры бедности», в предположении, что родители в этих социальных группах менее заинтересованы в образовании детей, поэтому менее вовлечены в образовательный процесс (J. Tough, 1982). Однако данные о весьма высоких надеждах, возлагаемых в бедных сообществах на школу как социальный лифт для детей, не подтверждают эту позицию (Heath, 1983). Меньшее участие родителей в образовательном процессе может быть объяснено недостатком необходимых для этого ресурсов (культурного капитала): малообразованные родители сами могут испытывать затруднения при столкновении со школьными задачами, поэтому в гораздо меньшей степени способны помогать ребенку в выполнении домашних заданий и организовывать образовательный процесс в периоды отсутствия школы (Alexander, Entwisle, Bedinger, 1994; Hoover-Dempsey, Sandler, 1997; Lareau, 1989).

Еще один ценностный фактор, существенным образом влияющий на академическую успешность детей — отношение к ним учителя, в котором также может присутствовать эффект социального статуса. Учителя, работающие в низкостатусных классах, восприни-

мают атмосферу в классе в целом как менее позитивную, а детей из бедных и низкостатусных семей как менее зрелых и дисциплинированных, что сказывается и на более низких ожиданиях учителя в отношении возможных успехов ребенка. Причем подобные суждения опираются в основном на некогнитивные критерии, такие как речевое поведение или стиль одежды ученика. Подобным искажениям оценок на основании социального статуса более подвержены учителя, выросшие в семьях среднего класса, чем учителя, выросшие в бедных семьях (Alexander, Entwisle, Thompson, 1987). Предвзятое отношение к ученику порождает эффект обратной связи: учителя в этих обстоятельствах уделяют меньше позитивного внимания ученику, менее склонны закреплять успех, в целом дают меньше возможностей для обучения. В результате существовавшие изначально различия в успехах оказываются искусственно усилены и закрепляются в дальнейшей школьной биографии ученика (Alexander, Entwisle, Thompson, 1987; Tach, Farkas, 2006).

6.4.2. Коммуникативная компетенция и академические успехи

В процессе языковой социализации ребенок не только становится носителем того языкового варианта (диалекта), на котором говорит окружающее его сообщество, но и усваивает принятые в сообществе нормы и представления относительно уместных и желательных форм коммуникации — приобретает коммуникативную компетенцию. Дети, выросшие в среде, коммуникативные нормы в которой отличны от норм среднего класса, попадая в школу оказываются в ситуации резкой перемены коммуникативных ожиданий со стороны взрослых, в отличие от детей среднего класса, для которых коммуникативный опыт при поступлении в школу является более непрерывным (Heath, 1983). Способность адаптироваться к новому коммуникативному пространству является поэтому одним из важных факторов успешной школьной социализации ребенка.

Нарратив — одна из ключевых коммуникативных форм, используемых в формальном образовании. Начиная с дошкольных учреждений и первых классов начальной школы ребенку требуется породить структурированные нарративы на заданную тему в различных учебных ситуациях. В соответствии с идеей о долгосрочных эффектах ранней языковой социализации истоки умения создавать нарративы, отвечающие ожиданиям преподавателей, исследовате-

ли ищут прежде всего в языковом опыте детей в дошкольном возрасте.

Так, устные повествовательные навыки могут рассматриваться как способствующие усвоению грамотности и чтению повествовательных текстов. В недавней работе нидерландских исследователей (Leseman et al., 2007) рассматривалась взаимосвязь между характером речевой среды и чтением в семье и появлением в речи четырехлетнего ребенка черт так называемого «академического» (книжного) языка, имеющего, по мнению авторов, большое значение для дальнейших школьных успехов ребенка. Анализ речи детей в ситуациях понимания и порождения нарративного текста показал сильную взаимосвязь успешности детей при работе с устным нарративным текстом с характером речевой среды в семье и количеством событий, связанных с книжностью, которые оценивались по опроснику, заполняемому родителями. Аналогично, в исследовании, где оценивалась частотность столкновений со сложными текстами в дошкольном возрасте, была обнаружена связь такой частотности с умением читать сложные тексты в школе (Dickinson, Tabors, 2001).

В британском исследовании, участниками которого стали трехлетние дети, чьи родители обратились с жалобами на их речевое развитие, было обнаружено, что уровень нарративных навыков (измерявшийся с помощью стандартизованного теста, в котором ребенок должен составить историю по картинкам), является сильным прогностическим фактором сохранения расстройства речи в дальнейшем (Bishop, Edmundson, 1987). Впрочем, во всех упомянутых здесь исследованиях связь со школьными успехами устанавливалась только для «книжных» нарративов, основанных на книжных сюжетах, персонажах, иллюстрациях и т. д. Естественно предположить, что успешность ребенка в создании таких нарративов будет зависеть от того, насколько часто и разнообразно ему читают, однако положительное влияние чтения на нарративные способности подтверждается не во всех исследованиях (Sénéchal et al., 2008; Snow, 2001).

В то же время в сообществах с любым социальным статусом дети с самого раннего возраста (18 мес.) участвуют в конструировании нарративов о себе и своем прошлом опыте, сначала направляемые родителями, а затем и самостоятельно. Причем в рассказах о прошлом даже двухлетние дети употребляют в 5 раз больше оценочных языковых средств (evaluative devices), чем в прочей речи (Eisenberg, 1985; Miller, Sperry, 1988). Такие автобиографические narra-

тивы усваиваются в социальном взаимодействии с другими членами социума и служат целям самоконструирования, саморегуляции и самопрезентации (Fivush, 1994). Однако исследователи склонны противопоставлять книжные и автобиографические нарративы как предполагающие различный комплекс языковых и коммуникативных навыков (Purcell-Gates, 1988; Sénéchal et al., 2008) и не склонны увязывать автобиографические нарративы с дальнейшим освоением грамотности и школьными успехами.

Более внимательное рассмотрение коммуникативных и содержательных норм, применяемых к разным типам нарративов в сообществе, в котором вырос ребенок, и в школе, где он учится, помогает вскрыть механизмы, определяющие большую или меньшую успешность детей в выполнении школьных заданий на создание устных и письменных нарративов. Подобное исследование было предпринято Хиз в рамках ее работы, посвященной социализации детей из Рoadвилья и Трактона в школах Мейнтауна (Heath, 1983). Локальные устные традиции этих двух низкодходных сообществ существенно различались между собой и отличались от устной традиции принадлежащего среднему классу населения Мейнтауна. В Рoadвиле приемлемый устный нарратив обязательно должен был быть основан на реальном событии из личного опыта, отсылать к этическим нормам поведения и нередко содержать мораль для слушателей. Фантазия в рассказах могла обернуться для ребенка наказанием за ложь. Напротив, в Трактоне хороший рассказ должен быть занимателен и наполнен вымыслом, способным увлечь и развеселить слушателей. В обоих сообществах к школьному возрасту дети осваивали соответствующие коммуникативные нормы и сами могли выполнять роль рассказчиков. В начальных классах школы от детей ожидалось создание нарративов двух типов: вымышленных, направленных на развитие фантазии (*fictive*) и ориентированных на действительность (*nonfictive*). В устной традиции Рoadвилья при этом полностью отсутствуют вымышленные нарративы (*fictive*), а в традиции Трактона, напротив, нет нарративов без элементов вымысла.

Таким образом, лишь один из типов нарративов, необходимых ребенку в школе, может в какой-то степени основываться на нарративных навыках, приобретенных в его сообществе. Более того, даже в этом случае ожидания школьных преподавателей (отражающие ту устную традицию среднего класса, носителями которой они являются) не совпадают с ожиданиями сообществ Трактона и Рoadвилья по целому ряду коммуникативных свойств ситуации рассказывания

и содержательных черт самого нарратива (см. таблицу 6.1). Сложности, которые испытывают дети при выполнении школьных заданий, здесь также объясняются разрывом в коммуникативном опыте, который они переживают при переходе в школьную среду.

6.4.3. Программы вмешательства

Дети из низкостатусных и малообеспеченных групп населения во многих странах являются целевой аудиторией особого класса образовательных и социальных программ, объединяемых в литературе под названием программ вмешательства. Поскольку программы вмешательства также являют собой фактор языковой среды, потенциально влияющий на речевое развитие ребенка, неизбежно появление исследований, ставящих целью подтвердить и измерить такое влияние. Тем более, что эффективность этих программ зачастую становится предметом не только академического, но и общественного обсуждения. Подробному рассмотрению содержания и эффективности программ вмешательства посвящена глава 8 настоящей книги. В данном разделе обсуждаются языковые аспекты этих программ.

Языковая составляющая программ вмешательства во многом отражает современные им теоретические представления о специфике языковой среды целевых социальных групп, интерпретируемых обычно в этом контексте как недостаток некоторых свойств, присутствующих в языковой среде среднего класса. Однако поскольку модели успешного развития, в том числе языкового, строились почти исключительно на материале детей из семей среднего класса и европейского происхождения и очень мало известно о моделях успешного развития в других культурах и социальных группах, педагоги рискуют создать программы вмешательства в языковое развитие, не отвечающие действительным обстоятельствам и проблемам усвоения языка в данном сообществе (Garcia-Coll, Pachter, 2002; Hammer, Weiss, 1999; van Kleeck, 1994).

Прежде всего к таким «дефицитным» свойствам относят количество и качество речи, которую слышат дети. Авторы самых ранних программ, таких как Head Start версии 1960-х гг., исходили из теории вербальной депривации, пытаясь восполнить предполагаемый недостаток вербальной стимуляции ребенка за счет «грамматически правильной» речи в учебной ситуации, и игнорировали при

Тип нарративов	Школа		Рoadвиль	Трактон
	фиктивные	реальные	только реальные	измененные фиктивные
<i>Содержательные черты</i>				
рассказчик представляется	±	–	–	+
рассказ завершается моралью	–	–	+	–
рассказ завершается резюмированием фактов	–	+	–	–
рассказ должен следовать реальному опыту или письменному тексту в рассказе	–	+	+	–
используется прямая речь	–	–	+	+
рассказчик оценивает рассказ	–	–	–	+
<i>Коммуникативные черты</i>				
взрослый должен запросить рассказ	+	+	+	–
аудитория дает рассказу явную оценку	+	+	+	–
рассказ конструируется двумя или более рассказчиками	–	–	–	+
аудитория задает вопросы к рассказу	±	+	+	–
взрослый планирует рассказ и структурирует его посредством вопросов	–	+	+	–

Таблица 6.1. Таблица коммуникативных и содержательных ожиданий относительно нарративов в школе Мейнтауна и сообществах Рoadвиля и Трактона (Heath, 1983)

этом диалектную специфику речи афроамериканцев, с которыми преимущественно работали. И хотя представления о меньшем количестве и качестве речи в низкостатусных группах в последующие годы были оспорены и в целом дискредитированы (см. раздел 6.3.1), обучение лексике и грамматически правильной речи (то есть стандартному, ориентированному на письменную речь варианту языка) продолжает оставаться важным компонентом программ вмешательства.

Пессимистическую позицию относительно возможности восполнить в рамках образовательных программ разницу по объему речевого опыта детей из низкостатусных семей по сравнению с детьми среднего класса высказали Харт и Рисли (Hart, Risley, 1995). По материалам их раннего исследования, четырехлетние дети из малообеспеченных семей демонстрировали значительно меньшую скорость роста словаря по сравнению с «профессорскими» детьми, причем целенаправленная работа над словарем в рамках образовательных программ давала только локальные результаты: дети усваивали конкретные слова, но повлиять на скорость роста словаря оказалось невозможно, и разрыв по общей величине словарного запаса с «профессорскими» детьми продолжал увеличиваться. В последующем лонгитюдном исследовании Харт и Рисли установили величину разрыва в языковом опыте между детьми из семей, живущих на пособие, и семей работающих, для восполнения которой потребовалась бы программа вмешательства, в которой дети проводили бы по 40 часов в неделю, начиная с рождения. Впрочем, впоследствии было обнаружено воздействие программы Head Start на рост словарного запаса детей из малообеспеченных семей (Farkas, Beron, 2001).

В соответствии с позицией Харт и Рисли, а также под влиянием общей идеи о критическом значении ранних этапов усвоения языка для последующего развития, среди программ вмешательства наблюдается тенденция к включению детей во все более раннем возрасте (основная целевая аудитория — дети 3–5 лет, есть программы и для более раннего возраста). Исследования подтверждают большую эффективность программ, включающих детей в дошкольном возрасте, чем в более позднем возрасте (Ibid.).

Помимо словарного запаса, программы вмешательства могут быть ориентированы на конструирование компетенций, способствующих усвоению грамотности, таких как обучение фонике и навыкам фонематического анализа. Были засвидетельствованы долгосрочные эффекты подобных программ (Stuart, 1999; 2004).

Помимо программ, направленных непосредственно на языковые компетенции ребенка, существуют программы вмешательства, ориентированные на восполнение «дефицита» по показателям социального статуса семьи: прежде всего занятости, образования и дохода родителей. Исследования эффективности ряда экспериментальных социальных программ в 1990-е — 2000-е гг. показали, что хотя все рассмотренные программы увеличивали занятость, значимое (хотя и небольшое) улучшение результатов детей обнаружилось только у участников таких программ, которые непосредственно повышали доход семьи. Участие в программах, направленных на повышение образования матерей, в большей степени сказалось на результатах тех детей, чьи матери не закончили среднюю школу, чем тех, чьи матери закончили колледж (Duncan, Magnuson, 2005; Morris, Michalopoulos, 2003). Еще один фактор социального статуса, который становился объектом вмешательства — район проживания. Исследование программы поддержки переезда в более престижный район в США (МТО, Moving to Opportunity) показало, что такой переезд никак не сказался на результатах участвовавших в ней детей, даже среди тех, кто переехал уже в дошкольном возрасте (Duncan, Magnuson, 2005).

Стратегия вмешательства, в некотором смысле обратная всем рассмотренным выше, заключается в том, чтобы пытаться восполнить «дефицит» не в социальной, материальной или языковой среде детей, а в самом институте образования, при попадании в который различия в языковой социализации детей превращаются для части из них в дефицит. Идея разработки особых учебных программ и пособий с учетом языковой специфики групп детей, не говорящих на стандартном диалекте, была довольно популярна в США в конце 1960-х — начале 1970-х гг., в период расовой дегрегации, в том числе в школьном образовании, когда не в последнюю очередь благодаря работам Лабова афроамериканский диалект постепенно получал в общественном сознании статус самостоятельного, а не искомленного варианта английского языка (Heath, 1983; Labov, 1972).

Впрочем, большинство из таких методик так и остались отдельными экспериментами. Очень показательна в этом отношении история принятой в 1996 году школьным округом Окленда, Калифорния, резолюции (Oakland Ebonics resolution) о признании афроамериканского варианта английского особым языком и права детей, являющихся носителями этого языка, получать школьное образование на нем, хотя бы частично. Реакция педагогов и общественности была настолько резкой и негативной, что текст резолюции

пришлось откорректировать для уточнения неверно понятых формулировок, но, тем не менее, стало понятно, что масштабное воплощение этой резолюции в школьной практике в текущей ситуации невозможно (Wolfram, 1998). В то же время идея «исправлять» детей, их языковую компетенцию и коммуникативные нормы их социального окружения оказывается гораздо более устойчивой и разделяемой обществом.

6.5. Заключение

Описанное нами сложное междисциплинарное поле работ, посвященных проблеме взаимоотношения социального статуса и языковой социализации в разных средах, и прежде всего в образовательной, пока по-прежнему ставит больше вопросов, чем дает окончательных и определенных ответов. Особую трудность данной области составляет ее тесная связь с вопросами социальной политики, теорией и практикой корректирующих образовательных программ, вследствие чего многие постулаты вполне академических исследований укоренены в тех или иных идеологических дискурсах: политическом, национальном, этническом и т. д.

Среди достаточно надежно установленных и подкрепленных эмпирическими исследованиями на разном материале положений можно назвать факт корреляции социального статуса дошкольников и школьников с показателями их языковой компетенции, измеренными стандартизованными языковыми тестами, и академическими успехами; наличие зависимости между свойствами речи ребенка и характером языкового и коммуникативного поведения родителей, которое, в свою очередь, связано и с их социальным статусом; значимость раннего языкового опыта для последующего языкового развития.

Наибольшей зоной разногласий, пожалуй, является представление о том, что составляет полноценную языковую компетенцию, необходимую для успешной социализации, освоения письменности, успеха в школе. Разница в таких представлениях во многом опирается на дисциплинарные различия в трактовке природы языковой компетенции и процессов развития речи и языковой социализации. Важны здесь и методологические различия, способные обесценить данные одной дисциплины с точки зрения другой: такова, например, дискуссия о том, в какой мере речевое поведение

ребенка в ситуации формального тестирования может служить основанием для выводов о его языковой компетенции в целом. Дети из низкостатусных семей особенно резко меняют речевое поведение в формализованных ситуациях, где присутствуют взрослые из более статусных групп, в том числе в образовательных учреждениях, — они говорят меньше, более односложно и избегают инициировать коммуникацию. Причина этого кроется в усвоенных детьми социолингвистических правилах речевого взаимодействия, которые сами по себе являются производными от распределения власти в обществе.

Наверное, самым важным достижением является значительный корпус данных, полученных в локальных и лонгитюдных социологических, психологических и этнографических исследованиях, открывающий картину разнообразных паттернов речевого взаимодействия с детьми в семье и за ее рамками в самых разных социальных, этнических и экономических декорациях. Тот факт, что абсолютное большинство детей становятся компетентными носителями языка, свидетельствует о существовании множества в равной степени приемлемых путей языкового развития (Hammer, Weiss, 1999).

Список литературы

- Амунц В. (2000) Цитоархитектоника дорзомедиального ядра таламуса в онтогенезе мозга человека // Тезисы докладов XXX Всероссийского совещания по проблемам высшей нервной деятельности, посвященного 150-летию со дня рождения И. П. Павлова. — 2000. — С. 95—96. — (Цит. на с. 171).
- Андрюшина Е. В., Каткова И. П., Катков В. И. (2003) Репродуктивное здоровье населения — основа демографической политики // Народонаселение. — 2003. — № 4. — С. 16—34. — (Цит. на с. 101).
- Ахутина Т. В. (1998) Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: Сб. докладов / под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. — М. : РПО. — С. 289—298. — (Цит. на с. 116, 126).
- Ахутина Т. В. (2001) Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. — М. : МПСИ. — С. 7—20. — (Цит. на с. 172).
- Ахутина Т. В. (2005) Речевой онтогенез с точки зрения нейропсихологии нормы // Онтогенез речевой деятельности: Норма и патология / под ред. Л. И. Беляковой. — М. : Прометей. — С. 5—11. — (Цит. на с. 163—165).
- Ахутина Т. В. (2014) Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. — М. : Языки славянской культуры. — (Цит. на с. 163—165).
- Ахутина Т. В., Камардина И. О. (2008) Коррекционно-развивающая помощь детям с трудностями обучения, основанная на идеях Л. С. Выготского и А. Р. Лурии: анализ эффективности // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 1. — С. 58—69. — (Цит. на с. 337).
- Ахутина Т. В., Камардина И. О., Пылаева Н. М. (2012) Нейропсихолог в школе. — М. : Сфера, В. Секачев. — (Цит. на с. 334).
- Ахутина Т. В., Максименко М. Ю., Полонская Н. Н., Пылаева Н. М., Яблокова Л. В. (1996) Методы нейропсихологического обследования детей 5—6 лет // Вестник МГУ. Сер. 14. — 1996. — № 2. — С. 51—58. — (Цит. на с. 65).
- Ахутина Т. В., Полонская Н. Н., Пылаева Н. М., Максименко М. Ю. и др. (2008) Нейропсихологическое обследование // Нейропсихологическая диагно-

- стика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — М. : Сфера; В. Секачев. — С. 4—64. — 2-е изд. исправл. и доп. М.: Сфера; В. Секачев, 2012. — (Цит. на с. 65, 67).
- Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. (2003) Диагностика развития зрительно-вербальных функций. — М. : Академия. — (Цит. на с. 164).
- Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. (2008/2015) Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб. — 2-е доп. изд. М.: Академия, 2015. — (Цит. на с. 70, 126, 172, 173, 327, 333, 334, 337).
- Ахутина Т. В., Пылаева Н. М., Яблокова Л. В. (1995) Нейропсихологический подход к профилактике трудностей обучения. Методы развития навыков программирования и контроля // Школа здоровья. — 1995. — Т. 2, № 4. — С. 66—84. — (Цит. на с. 337).
- Белявский Б. В. (2000) Проблемы специального образования детей с ограниченными возможностями в Российской Федерации // Медицинская техника. — 2000. — № 3. — С. 44—48. — (Цит. на с. 326).
- Бернштейн Б. (2008) Класс, коды и контроль: Структура педагогического курса. — М. : Просвещение. — (Цит. на с. 178, 189, 219, 233).
- Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедер Л. (1985) Мозг, разум и поведение. — М. : Изд-во «Мир». — (Цит. на с. 133).
- Васильева М. А., ред. (1985) Программа воспитания и обучения в детском саду. — М. : Просвещение. — (Цит. на с. 321).
- Венгер Л. А. (1969) Восприятие и обучение. — М. — (Цит. на с. 322).
- Волосовец Т. В. (2003) Специальное образование в России: проблемы и перспективы развития // Коррекционная педагогика. — 2003. — № 1. — С. 9—14. — (Цит. на с. 326).
- Выготский Л. С. (1982a) О психологических системах // Собрание сочинений : в 6 т. Том 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1982. — С. 109—131. — (Цит. на с. 118, 129, 175).
- Выготский Л. С. (1982b) Психология и учение о локализации психических функций // Собрание сочинений : в 6 т. Том 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1982. — С. 168—174. — (Цит. на с. 117, 120, 123, 328, 329).
- Выготский Л. С. (1982c) Собрание сочинений : в 6 т. Том 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1982.
- Выготский Л. С. (1983a) История развития высших психических функций // Собрание сочинений : в 6 т. Том 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Педагогика, 1983. — С. 3—328. — (Цит. на с. 117).
- Выготский Л. С. (1983b) Собрание сочинений : в 6 т. Том 5: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. — М. : Педагогика, 1983. — (Цит. на с. 65, 123).

- Выготский Л. С. (1984a) Вопросы детской (возрастной) психологии // Собрание сочинений : в 6 т. Том 4: Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. — М. : Педагогика, 1984. — С. 283—385. — (Цит. на с. 322, 323).
- Выготский Л. С. (1984b) Собрание сочинений : в 6 т. Том 4: Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. — М. : Педагогика, 1984. — (Цит. на с. 119, 123).
- Выготский Л. С. (1995) Проблема развития и распада высших психических функций // Проблемы дефектологии. — М. : Просвещение. — С. 404—418. — (Цит. на с. 123, 128, 129).
- Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. (2006) Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. — СПб. : Питер. — (Цит. на с. 65).
- Гуриев С., Цывинский О. (2012) Россия — лидер по неравенству распределения богатства // Ведомости. — 2012. — 6 июня. — (Цит. на с. 29).
- Дзугаева С. Б. (1975) Проводящие пути головного мозга человека (в онтогенезе). — М. : Медицина. — (Цит. на с. 171).
- Дмитриева Т. Б. (2001) Основные направления социально-психиатрической помощи несовершеннолетним с проблемами развития и поведения // Российский психиатрический журнал. — 2001. — № 4. — С. 4—6. — (Цит. на с. 326).
- Дольто Ф. (2004) Когда рождается ребенок. — М. : Юнипринт. — (Цит. на с. 248).
- Дронова Т. и др. (1998) Из детства в отрочество: Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей пятого года жизни. — М. — (Цит. на с. 321).
- Дубровинская Н. В. (1985) Нейрофизиологические механизмы внимания: Онтогенетическое исследование. — Л. : Наука. — (Цит. на с. 170, 171).
- Дубровинская Н. В. (1996) Нейрофизиолог в школе // Школа здоровья. — 1996. — № 1. — С. 24—35. — (Цит. на с. 126).
- Дубровинская Н. В., Савченко Е. И. (1990) Формирование механизмов организации внимания в онтогенезе // Структурно-функциональная организация развивающегося мозга / под ред. О. С. Адриановой, Д. Б. Фарбер. — Л. : Наука. — С. 87—110. — (Цит. на с. 171).
- Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. (2000) Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии. — М. : Гуманит. изд. центр «Владос». — С. 124—126. — (Цит. на с. 155, 158).
- Егорова М. С., Марютина Т. М. (1992) Развитие как предмет психогенетики // Вопросы психологии. — 1992. — № 5/6. — С. 3—14. — (Цит. на с. 126).
- Заваденко Н. Н. (2005) Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. — М. : Академия. — (Цит. на с. 173).
- Запорожец А. В. (1986) Избранные психологические труды : в 2 т. — М. — (Цит. на с. 322, 323).
- Институт содержания и методов обучения РАО (2011a) Аналитический отчет «Готовность первоклассников к обучению в школе в 2010/2011 учеб-

- ном году». — 2011. — URL: <http://ismo.ioso.ru> (дата обр. 27.11.2014). — (Цит. на с. 337).
- Институт содержания и методов обучения РАО (2011b)* О первоклассниках (по результатам исследований готовности первоклассников к обучению в школе). — 2011. — URL: <http://ismo.ioso.ru> (дата обр. 27.11.2014). — (Цит. на с. 337).
- Калверт К.* (2009) Дети в доме: материальная культура раннего детства, 1600 — 1900. — М. : Новое литературное обозрение. — (Цит. на с. 82).
- Кибрик А. А., Подлесская В. И., ред.* (2009) Рассказы о сновидениях. Корпусное исследование устного русского дискурса. — М. : Языки славянской культуры. — (Цит. на с. 225).
- Кинтанар Л., Соловьева Ю., Лазаро Э.* (2002) Луриевский подход в нейропсихологическом обследовании школьников города и деревни в Мексике // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 2002. — № 4. — С. 85—93. — (Цит. на с. 141).
- Князева О. Л., Маханева М. Д., Стеркина Р. Б.* (1991) Организация деятельности дошкольного учреждения (перспективная модель). — Нижний Новгород. — (Цит. на с. 321).
- Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю.* (2001) Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей обучения. — М. : Педагогическое Общество России. — (Цит. на с. 65, 153).
- Кравцов Г. Г.* (1994) Программа воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста «Золотой ключик» // Отечественные вариативные программы и педагогические технологии в практике работы дошкольных учреждений Москвы. — М. — (Цит. на с. 321, 324).
- Красовская О. А.* (1980) О нарушениях зрительных перцептивных функций при очаговых поражениях в детском возрасте // Проблемы медицинской психологии: Сб. статей. — М. : Изд-во МГУ. — С. 79. — (Цит. на с. 156, 157).
- Крылова Н. Б., ред.* (1995 — 1997) Новые ценности в образовании. — 1995 — 1997. — Вып. 1 — 7. — (Цит. на с. 321).
- Левина И. Л.* (2003) Распространенность, типология, клиническая динамика и профилактика школьной дезадаптации: автореф. дис. ... док. мед. наук / Левина И. Л. — Томск. — (Цит. на с. 326).
- Леушина Л. И., Невская А. А., Павловская М. Б.* (1985) Сравнительное исследование закономерностей зрительного опознания в правом и левом полушариях // Сенсорные системы: сенсорные процессы и асимметрия полушарий. — Л. : Наука. — С. 21—36. — (Цит. на с. 157).
- Лубовский В. И.* (2007) Специальная психология. — М. : Академия. — (Цит. на с. 326).
- Лубовский В. И., Кузнецова Л. В.* (1984) Психологические проблемы задержки психического развития // Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. — М. : Педагогика. — С. 6—19. — (Цит. на с. 332).

- Лурия А. Р. (1948) Восстановление функций мозга после военной травмы. — М. : Изд-во и тип. Изд-ва Акад. мед. наук СССР. — (Цит. на с. 47).
- Лурия А. Р. (1969) Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — 2-е изд. — М. : Издательство Московского университета. — Расширенное издание: СПб. : Питер, 2008. — (Цит. на с. 47, 65, 117, 123, 129, 328).
- Лурия А. Р. (1973) Основы нейропсихологии. — М. : Издательство Московского университета. — (Цит. на с. 65, 336).
- Лурия А. Р. (1975) Основные проблемы нейролингвистики. — М. : Издательство Московского университета. — (Цит. на с. 336).
- Лурия А. Р. (2006) Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия». — (Цит. на с. 120, 123, 141, 142).
- Манелис Н. Г. (1997) Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья. — 1997. — Т. 4, № 3. — С. 25—37. — (Цит. на с. 158).
- Манелис Н. Г. (1999) Нейропсихологические закономерности нормального развития // Школа здоровья. — 1999. — Т. 6, № 1. — С. 8—25. — (Цит. на с. 141).
- Мачинская Р. И. (2001) Формирование нейрофизиологических механизмов произвольного избирательного внимания у детей младшего школьного возраста: дис. ... док. биол. наук / Мачинская Р. И. — М. — (Цит. на с. 171).
- Мачинская Р. И. (2006) Функциональное созревание мозга и формирование нейрофизиологических механизмов избирательного произвольного внимания у детей младшего школьного возраста // Физиология человека. — 2006. — Т. 32, № 1. — С. 26—36. — (Цит. на с. 172).
- Мачинская Р. И., Дубровинская Н. В. (1996) Функциональная организация полушарий мозга при направленном внимании у детей 7—8 лет // Журнал высшей нервной деятельности. — 1996. — Т. 46, № 3. — С. 437—446. — (Цит. на с. 172).
- Мачинская Р. И., Крупская Е. В. (2001) ЭЭГ-анализ функционального состояния глубинных регуляторных структур мозга у гиперактивных детей 7—8 лет // Физиология человека. — 2001. — Т. 27, № 3. — С. 122—124. — (Цит. на с. 173).
- Мачинская Р. И., Крупская Е. В. (2005) Влияние функциональной незрелости регуляторных структур мозга на организацию зрительного внимания у гиперактивных детей 7—8 лет // Вестник Поморского университета. — 2005. — Т. 2, № 8. — С. 30—42. — (Цит. на с. 173).
- Мачинская Р. И., Крупская Е. В. (2008) Созревание регуляторных структур мозга и организация внимания у детей младшего школьного возраста // Когнитивные исследования : Сборник научных трудов. Вып. 2 / под ред. В. Д. Соловьева, Т. В. Черниговской. — М. : Издательство Института Психологии РАН. — С. 32—48. — (Цит. на с. 171).
- Мачинская Р. И., Лукашевич И. П., Фишман М. Н. (1997) Динамика электрической активности мозга у детей 5—8-летнего возраста в норме и при

- трудностях обучения // Физиология человека. — 1997. — Т. 23, № 5. — С. 5—11. — (Цит. на с. 171).
- Микадзе Ю. (2008) Нейропсихология детского возраста. — СПб. : Питер. — (Цит. на с. 65).
- Миронов Б. Н. (2007) Биологический статус населения Санкт-Петербурга в 1946—2005 гг. (по антропометрическим данным новорожденных и их матерей) // Мир России. — 2007. — Т. 16, № 1. — С. 99—146. — (Цит. на с. 106).
- Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. (1991) Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: методические рекомендации. — М. — (Цит. на с. 321).
- Николаева С. (1993) Программа экологического воспитания дошкольников. — М. — (Цит. на с. 321).
- Новоселова С. (1995) Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. — М. — (Цит. на с. 322).
- Парамонова Л. А., Давидчук А. Н., Тарасова К. В. и др. (1997) Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. — М. — (Цит. на с. 321, 323).
- Петровский В. А., ред. (1995) Психология воспитания. — М. : Аспект Пресс. — (Цит. на с. 321).
- Петровский В. А., Кларина Л. М., Смывина Л. А., Стрелкова Л. П. (1993) Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. — М. — (Цит. на с. 321, 322).
- Поддъяков Н. Н. (1994) Принципы построения программы воспитания дошкольников // Универсальное и национальное в дошкольном детстве: Материалы международного семинара / под ред. Л. А. Парамоновой. — М. — (Цит. на с. 322).
- Полонская Н. Н. (2003) Нейропсихологические особенности детей с разной успешностью обучения // А. Р. Лурия и психология XXI века. Доклады Второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия / под ред. Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глозман. — М. : Смысл. — С. 206—214. — (Цит. на с. 172).
- Поляков В. М. (2003) Нейропсихология в скрининговых исследованиях детской популяции // А. Р. Лурия и психология XXI века. Доклады второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия / под ред. Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глозман. — М. : Смысл. — С. 198—206. — (Цит. на с. 137).
- Поляков В. М. (2008) Развитие высших психических процессов в городской и сельской популяциях детей // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 1. — С. 9—16. — (Цит. на с. 137).
- Развитие (1994) Программа «Развитие». (Основные положения). — М. : Новая школа. — (Цит. на с. 322).

- Пылаева Н. М.* (1995) Опыт нейропсихологического исследования детей 5—6 лет с задержкой психического развития // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. — 1995. — № 3. — (Цит. на с. 130).
- Пылаева Н. М.* (1998) Нейропсихологическая поддержка классов коррекционно-развивающего обучения // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия / под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. — М. : РПО. — С. 238—244. — (Цит. на с. 172).
- Пылаева Н. М., Ахутина Т. В.* (1997) Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5—7 лет. (Методическое пособие и Дидактический материал). — М. : Интор. — (Цит. на с. 331, 389).
- Пылаева Н. М., Ахутина Т. В.* (2008) Учимся видеть и называть. Коррекция зрительно-вербальных функций у детей 5—7 лет. — СПб. : Питер. — Новое издание: М. : В. Секачев, 2014. — (Цит. на с. 334).
- Росстат* (2013) Распределение общего объема денежных доходов населения. — URL: http://www.gks.ru/free%5C_doc/new%5C_site/population/urov/urov%5C_32g.htm (дата обр. 23.04.2015). — (Цит. на с. 29).
- Семенова О. А., Мачинская Р. И., Ахутина Т. В., Крупская Е. В.* (2001) Мозговые механизмы произвольной регуляции деятельности и формирование навыка письма у детей 7—8 лет // Физиология человека. — 2001. — Т. 27, № 4. — С. 23—30. — (Цит. на с. 172).
- Семенович А. В.*, ред. (1998) Комплексная методика психомоторной коррекции. — М. — (Цит. на с. 328).
- Семенович А. В.* (2002) Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М. : Академия. — (Цит. на с. 328).
- Сенсорные системы (1985) Сенсорные системы: сенсорные процессы и асимметрия полушарий. — Л. : Наука.
- Симерницкая Э. Г.* (1985) Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. — М. : Изд-во МГУ. — (Цит. на с. 157).
- Симерницкая Э. Г., Матюгин И. Ю.* (1991) Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости. — М. : ВАСХНИЛ. — (Цит. на с. 329).
- Скитяева Н. М.* (2010) Развитие зрительно-предметного восприятия и речи в группах подготовки детей к школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Скитяева Н. М. — М. — (Цит. на с. 337).
- Скитяева Н. М., Ахутина Т. В.* (2011) Развитие зрительно-предметного восприятия и речи у детей. Методика работы с детьми с нарушениями в развитии в группе подготовки к школе. — Saarbruecken : Lambert Academic Publishing. — С. 156. — (Цит. на с. 337).
- Собкин В., Марич Е.* (2002) Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Т. VII. — М. : Центр социологии образования РАО. — (Труды по социологии образования ; XII). — (Цит. на с. 199—201, 235).
- Соколова Л. С., Мачинская Р. И.* (2006) Формирование функциональной организации коры больших полушарий в покое у детей младшего школьного

- возраста с различной степенью зрелости регуляторных систем мозга. Сообщение I. Анализ спектральных характеристик ЭЭГ в покое // Физиология человека. — 2006. — Т. 32, № 5. — С. 1—15. — (Цит. на с. 171).
- Стеркина Р. Б.*, ред. (1996) Аттестация и аккредитация дошкольных образовательных учреждений. — М. : АСТ. — (Цит. на с. 321).
- Строганова Т., Орехова Е., Посикера И.* (1998) Тета-ритм ЭЭГ младенцев и развитие механизмов произвольного контроля внимания на втором полугодии первого года жизни // Журнал высшей нервной деятельности. — 1998. — Т. 48, № 6. — С. 945—952. — (Цит. на с. 170).
- Структурно-функциональная организация развивающегося мозга (1990) Структурно-функциональная организация развивающегося мозга. — Л. : Наука. — (Цит. на с. 171).
- Суханова Л. П.* (2006а) Заболеваемость новорожденных и патология беременных растут // Демоскоп Weekly. — 2006. — 241—242. — URL: <http://demoscope.ru/weekly/2006/0241/tema05.php> (дата обр. 26.01.2015). — (Цит. на с. 101, 106, 107).
- Суханова Л. П.* (2006б) Перинатальные проблемы воспроизводства населения России в переходный период. — М. : Канон+, 2006. — (Цит. на с. 106).
- Фарбер Д. А., Алферова В. В.* (1972) Электроэнцефалограмма детей и подростков. — М. : Просвещение. — (Цит. на с. 169—171).
- Фарбер Д. А., Анисимова И.* (2000) Функциональная организация коры больших полушарий при выполнении произвольных движений. Возрастной аспект // Физиология человека. — 2000. — Т. 26, № 5. — С. 35—43. — (Цит. на с. 171).
- Фарбер Д. А., Безруких М. М.*, ред. (2009) Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребенка. — М. : Издательство Московского психолого-социального института. — (Цит. на с. 155, 160).
- Фарбер Д. А., Бетелева Т. Г.* (1985) Межполушарные различия механизмов зрительного восприятия в онтогенезе // Сенсорные системы: сенсорные процессы и асимметрия полушарий. — Л. : Наука. — С. 127—136. — (Цит. на с. 158).
- Хомская Е. Д.* (1998) Латеральная организация мозга как нейропсихологическая основа типологии нормы // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия / под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. — М. : РПО. — С. 138—145. — (Цит. на с. 116).
- Хомская Е. Д., Ефимова И., Будыка Е., Ениколова Е.* (1997) Нейропсихология индивидуальных различий: Учебное пособие. — М. : Российское педагогическое агентство. — (Цит. на с. 116).
- Цветкова Л. С.*, ред. (2001) Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. — М. : МПСИ, МОДЭК. — (Цит. на с. 65).
- Шмакова О. П.* (2003) Школьная несостоятельность детей и подростков, страдающих психическими расстройствами (распространенность, проявления, динамика) // Психиатрия. — 2003. — № 5. — С. 46—52. — (Цит. на с. 326).

- Штейнбах Х., Еленский В.* (2004) Психология жизненного пространства. — СПб : Речь. — (Цит. на с. 137).
- Эльконин Д. Б.* (1989) Избранные психологические труды. — М. : Педагогика. — (Цит. на с. 322, 323).
- Юрьев В. В., Симаходский А. С., Воронович Н. Н., Хомич М. М.* (2000) Рост и развитие ребенка. — СПб. : СПбГПМА. — 197 с. — (Цит. на с. 125).
- Aber J. L., Bennett N. G., Conle D. C., Li J.* (1997) The effects of poverty on child health and development // *Annual review of public health.* — 1997. — Vol. 18, no. 1. — Pp. 463–483. — (Цит. на с. 31, 91, 92, 109).
- Adler N. E., Rehkopf D. H.* (2008) US disparities in health: descriptions, causes, and mechanisms // *Annual Review of Public Health.* — 2008. — Vol. 29. — Pp. 235–252. — (Цит. на с. 115).
- Aikens N. L., Barbarin O.* (2008) Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. // *Journal of Educational Psychology.* — 2008. — Vol. 100, no. 2. — P. 235. — (Цит. на с. 33).
- Aina T., Agiobu-Kemmer I., Etta E., Zeitlin M., Setiloane K.* (1993) Early child care and nutrition in Lagos State, Nigeria. — Medford, MA : Tufts University School of Nutrition & Policy for UNICEF. — (Цит. на с. 85, 86).
- Akhtar N., Dunham F., Dunham P. J.* (1991) Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus // *Journal of Child Language.* — 1991. — Vol. 18, no. 01. — Pp. 41–50. — (Цит. на с. 202, 204).
- Akhtar N., Tomasello M.* (2000) The social nature of words and word learning // *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition* / ed. by R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, L. Bloom, L. Smith, A. Woodward, N. Akhtar et al. — Oxford, England : Oxford University Press. — Pp. 115–135. — (Цит. на с. 202).
- Akhutina T. V., Pylaeva N. M.* (2012) Overcoming learning disabilities. — New York : Cambridge University Press. — (Цит. на с. 56, 70, 389).
- Alexander K. L., Entwisle D. R., Bedinger S. D.* (1994) When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance // *Social Psychology Quarterly.* — 1994. — Pp. 283–299. — (Цит. на с. 214, 236).
- Alexander K. L., Entwisle D. R., Horsey C. S.* (1997) From first grade forward: Early foundations of high school dropout // *Sociology of Education.* — 1997. — Vol. 70, no. 2. — Pp. 87–107. — (Цит. на с. 194).
- Alexander K. L., Entwisle D. R., Thompson M. S.* (1987) School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in // *American Sociological Review.* — 1987. — Vol. 52, no. 5. — Pp. 665–682. — (Цит. на с. 237).
- Alfano D. P., Finlayson M. A.* (1987) Clinical neuropsychology in rehabilitation // *The Clinical Neuropsychologist.* — 1987. — Vol. 1, no. 2. — Pp. 105–123. — (Цит. на с. 329).
- Andersson B. E.* (1992) Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren // *Child development.* — 1992. — Vol. 63, no. 1. — Pp. 20–36. — (Цит. на с. 194).

- Arriaga R. I., Fenson L., Cronan T., Pethick S. J. (1998) Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of children from low and middle-income families // *Applied Psycholinguistics*. — 1998. — Vol. 19, no. 2. — Pp. 209–223. — (Цит. на с. 222, 226).
- Aughinbaugh A. (2001) Does Head Start yield long-term benefits? // *Journal of Human Resources*. — 2001. — Vol. 36, no. 4. — Pp. 641–665. — (Цит. на с. 270).
- Baddeley A. D., Emslie H., Nimmo-Smith I. (1994) Doors and people: A test of visual and verbal recall and recognition. — Thames Valley Test Company. — (Цит. на с. 71).
- Bagwell C. L., Newcomb A. F., Bukowski W. M. (1998) Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment // *Child Development*. — 1998. — Vol. 69, no. 1. — Pp. 140–153. — (Цит. на с. 210).
- Bambang S., Spencer N., Logan S., Gill L. (2000) Cause-specific perinatal death rates, birth weight and deprivation in the West Midlands, 1991–93 // *Child: care, health and development*. — 2000. — Vol. 26, no. 1. — Pp. 73–82. — (Цит. на с. 100).
- Barnes S., Gutfreund M., Satterly D., Wells G. (1983) Characteristics of adult speech which predict children's language development // *Journal of Child Language*. — 1983. — Vol. 10, no. 1. — Pp. 65–84. — (Цит. на с. 204).
- Barnett W., Masse L. (2002) A benefit cost analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention. — URL: <http://nieer.org/resources/research/AbecedarianStudy.pdf> (visited on 02/13/2015). — (Цит. на с. 265).
- Barnett W. S. (2011) Effectiveness of early educational intervention // *Science*. — 2011. — Vol. 333, no. 6045. — Pp. 975–978. — (Цит. на с. 265).
- Barnett W. S., Jung K. et al. (2008) Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial // *Early childhood research quarterly*. — 2008. — Vol. 23, no. 3. — Pp. 299–313. — (Цит. на с. 317).
- Baron I. S. (2004) Neuropsychological evaluation of the child. — Oxford University Press. — (Цит. на с. 69, 142).
- Barrera M., Rosenbaum P., Cunningham C. (1986) Early home intervention with low-birth-weight infants and their parents // *Child development*. — 1986. — Pp. 20–33. — (Цит. на с. 82).
- Bateman A., Wilson B. A., Evans J. J., Gracey F. (2009) Neuropsychological rehabilitation: Theory, models, therapy and outcome. — Cambridge University Press. — (Цит. на с. 64).
- Bates E., Bretherton I., Snyder L. (1988) From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms. — Cambridge : Cambridge University Press. — (Цит. на с. 204).
- Bates E., Marchman V. et al. (1994) Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary // *Journal of Child Language*. — 1994. — Vol. 21, no. 1. — Pp. 85–123. — (Цит. на с. 186).

- Bates E., Dale P. S., Thal D. J. et al. (1995) Individual differences and their implications for theories of language development // The handbook of child language. — 1995. — Pp. 96–151. — (Цит. на с. 163).
- Bavin E. L. (1992) The acquisition of Walpiri // The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. 3 / ed. by D. I. Slobin. — Hillsdale, NJ. — Pp. 309–371. — (Цит. на с. 185).
- Baydar N., Brooks-Gunn J. (1991) Effects of Maternal Employment and Child-Care Arrangements on Preschoolers' Cognitive and Behavioral Outcomes: Evidence from the Children of the National Longitudinal Survey of Youth. // Developmental Psychology. — 1991. — Vol. 27, no. 6. — Pp. 932–45. — (Цит. на с. 260).
- Baydar N., Brooks-Gunn J., Furstenberg F. F. (1993) Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence // Child development. — 1993. — Vol. 64, no. 3. — Pp. 815–829. — (Цит. на с. 115).
- Beals D. E. (1997) Sources of support for learning words in conversation: Evidence from mealtimes // Journal of Child Language. — 1997. — Vol. 24, no. 03. — Pp. 673–694. — (Цит. на с. 202).
- Beals D. E. (2001) Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy // Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School / ed. by D. K. Dickinson, P. O. Tabors. — Brookes Publishing. — Pp. 75–92. — (Цит. на с. 202).
- Beckett C. et al. (2006) Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study // Child development. — 2006. — Vol. 77, no. 3. — Pp. 696–711. — (Цит. на с. 44).
- Behrman J. R., Rosenzweig M. R. (2004) Returns to birthweight // Review of Economics and Statistics. — 2004. — Vol. 86, no. 2. — Pp. 586–601. — (Цит. на с. 94, 112).
- Bellinger D. C. (2008) Very low lead exposures and children's neurodevelopment // Current opinion in pediatrics. — 2008. — Vol. 20, no. 2. — Pp. 172–177. — (Цит. на с. 41).
- Belsky J., Rovine M. J. (1988) Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment // Child development. — 1988. — Vol. 59, no. 1. — Pp. 157–167. — (Цит. на с. 250).
- Belsky J., Vandell D. L., Burchinal M., Clarke-Stewart K. A., McCartney K., Owen M. T. (2007) Are there long-term effects of early child care? // Child Development. — 2007. — Vol. 78, no. 2. — Pp. 681–701. — (Цит. на с. 194, 222).
- Bereiter C. (1986) Does direct instruction cause delinquency? // Early Childhood Research Quarterly. — 1986. — Vol. 1, no. 3. — Pp. 289–292. — (Цит. на с. 280, 282).
- Bereiter C., Engelmann S. (1966) Teaching disadvantaged children in the preschool. — Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. — (Цит. на с. 280).
- Berglund E., Eriksson M., Westerlund M. (2005) Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old

- children // *Scandinavian Journal of Psychology*. — 2005. — Vol. 46, no. 6. — Pp. 485–491. — (Цит. на с. 209, 223).
- Berninger V., Gans B., St James P., Connors T.* (1988) Modified WAIS-R for patients with speech and/or hand dysfunction. // *Archives of physical medicine and rehabilitation*. — 1988. — Vol. 69, no. 4. — Pp. 250–255. — (Цит. на с. 56).
- Bernstein B.* (1975) *Class, codes, and control*. Vol. 3. — London : Routledge. — (Цит. на с. 178, 226).
- Bernstein B.* (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. — London : Taylor & Francis. — (Цит. на с. 189, 219).
- Beron K., Farkas G.* (2004) Oral language and reading success: a structural equation modeling approach // *Structural Equation Modelling*. — 2004. — Vol. 11, no. 1. — Pp. 110–131. — (Цит. на с. 231).
- Berrueta-Clement J. R., Schweinhart L., Barnett W. S., Epstein A. S.* (1984) Changed lives: the effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19. — (Цит. на с. 272, 274).
- Bishop D. V. M.* (1997) *Uncommon understanding*. — Hove : Psychology Press. — (Цит. на с. 230).
- Bishop D. V. M., Edmundson A.* (1987) Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment // *Journal of Speech and Hearing Disorders*. — 1987. — Vol. 52, no. 2. — Pp. 156–173. — (Цит. на с. 238).
- Black B., Hazen N. L.* (1990) Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children // *Developmental Psychology*. — 1990. — Vol. 26, no. 3. — Pp. 379–387. — (Цит. на с. 230).
- Black B., Logan A.* (1995) Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status // *Child Development*. — 1995. — Vol. 66, no. 1. — Pp. 255–271. — (Цит. на с. 230).
- Black M. M., Sazawal S., Black R. E., Khosla S., Kumar J., Menon V.* (2004) Cognitive and motor development among small-for-gestational-age infants: impact of zinc supplementation, birth weight, and caregiving practices // *Pediatrics*. — 2004. — Vol. 113, no. 5. — Pp. 1297–1305. — (Цит. на с. 95).
- Blair C.* (2002) School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. // *American Psychologist*. — 2002. — Vol. 57, no. 2. — P. 111. — (Цит. на с. 145).
- Bloom B., Cohen R. A., Freeman G.* (2012) Summary health statistics for us Children: national health interview survey, 2011. // *Vital and health statistics. Series 10, Data from the National Health Survey*. — 2012. — No. 254. — Pp. 1–88. — (Цит. на с. 41).
- Bodrova E., Leong D. J.* (2003) Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective // *Vygotsky's educational theory in cultural context* / ed. by V. Ageyev, B. Gindis, A. Kozulin, S. Miller. — New York : Cambridge University Press. — Pp. 156–176. — (Цит. на с. 306).

- Bodrova E., Leong D. J.* (2007) Tools of the mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. — 2nd ed. — Columbus, OH : Pearson Upper Saddle River, NJ. — (Цит. на с. 306).
- Bohannon J. N., Marquis A. L.* (1977) Children's control of adult speech // *Child Development*. — 1977. — Pp. 1002–1008. — (Цит. на с. 207).
- Booth J. R., Macwhinney B., Thulborn K. R., Sacco K., Voyvodic J., Feldman H. M.* (1999) Functional organization of activation patterns in children: whole brain fMRI imaging during three different cognitive tasks // *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*. — 1999. — Vol. 23, no. 4. — Pp. 669–682. — (Цит. на с. 162).
- Borghans L., Duckworth A. L., Heckman J. J., Ter Weel B.* (2008) The economics and psychology of personality traits // *Journal of Human Resources*. — 2008. — Vol. 43, no. 4. — Pp. 972–1059. — (Цит. на с. 18).
- Bornstein M. H.* (1995) Form and function: Implications for studies of culture and human development // *Culture & Psychology*. — 1995. — Vol. 1, no. 1. — Pp. 123–137. — (Цит. на с. 85).
- Bornstein M. H., Bradley R. H.*, eds. (2003) Socioeconomic status, parenting, and child development. — Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. — (Monographs in parenting series). — (Цит. на с. 195).
- Bornstein M. H., Hahn C. S., Suwalsky J. T. D., Haynes M. O.* (2003) Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead four-factor index of social status and the socioeconomic index of occupations // *Socioeconomic status, parenting, and child development* / ed. by M. H. Bornstein, R. H. Bradley. — Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. — Pp. 29–82. — (Monographs in parenting series). — (Цит. на с. 133, 188, 191).
- Bornstein M. H., Haynes M. O., Painter K. M.* (1998) Sources of child vocabulary competence: A multivariate model // *Journal of Child Language*. — 1998. — Vol. 25, no. 02. — Pp. 367–393. — (Цит. на с. 192, 205, 208, 209).
- Bowey J. A.* (1995) Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement // *Journal of Educational Psychology*. — 1995. — Vol. 87, no. 3. — Pp. 476–487. — (Цит. на с. 165).
- Bowlby J.* (1988) *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. — London : Routledge. — (Цит. на с. 248, 249).
- Boynton-Jarrett R., Ryan L. M., Berkman L. F., Wright R. J.* (2008) Cumulative violence exposure and self-rated health: longitudinal study of adolescents in the United States // *Pediatrics*. — 2008. — Vol. 122, no. 5. — Pp. 961–970. — (Цит. на с. 37).
- Bradley L., Bryant P.* (1983) Categorizing sounds and learning to read: A causal connection // *Nature*. — 1983. — Vol. 301. — Pp. 419–421. — (Цит. на с. 167).
- Bradley R. H., Caldwell B. M., Corwyn R. F.* (2003) The child care HOME inventories: Assessing the quality of family child care homes // *Early Childhood Research Quarterly*. — 2003. — Vol. 18, no. 3. — Pp. 294–309. — (Цит. на с. 83).
- Bradley R. H., Caldwell B. M., Rock S. L.* et al. (1989) HOME environment and cognitive development in the first 3 years of life: a collaborative study involving

- six sites and three ethnic groups in North America // *Developmental psychology*. — 1989. — Vol. 25, no. 2. — P. 217. — (Цит. на с. 80).
- Bradley R. H., Corwyn R. F.* (2002) Socioeconomic status and child development // *Annual review of psychology*. — 2002. — Vol. 53, no. 1. — Pp. 371–399. — (Цит. на с. 115, 131).
- Bradley R. H., Corwyn R. F.* (2005) Caring for children around the world: A view from HOME // *International Journal of Behavioral Development*. — 2005. — Vol. 29, no. 6. — Pp. 468–478. — (Цит. на с. 81, 84, 86, 87).
- Bradley R. H., Corwyn R. F., McAdoo H. P., Garcia Coll C.* (2001) The home environments of children in the United States part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status // *Child development*. — 2001. — Vol. 72, no. 6. — Pp. 1844–1867. — (Цит. на с. 35, 36, 80, 168).
- Bradley R. H., Whiteside L., Caldwell B. M.* et al. (1993) Maternal IQ, the home environment, and child IQ in low birthweight, premature children // *International Journal of Behavioral Development*. — 1993. — Vol. 16, no. 1. — Pp. 61–74. — (Цит. на с. 78, 80).
- Bradley R. H., Whiteside L., Mundfrom D. J., Casey P. H., Kelleher K. J., Pope S. K.* (1994) Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birthweight, premature children living in poverty // *Child development*. — 1994. — Vol. 65, no. 2. — Pp. 346–360. — (Цит. на с. 81).
- Braga L., Da Paz Junior A., Ylvisaker M.* (2005) Direct clinician-delivered versus indirect family-supported rehabilitation of children with traumatic brain injury: a randomized controlled trial // *Brain Injury*. — 2005. — Vol. 19, no. 10. — Pp. 819–831. — (Цит. на с. 302).
- Breznitz Z., Sherman T.* (1987) Speech patterning of natural discourse of well and depressed mothers and their young children // *Child Development*. — 1987. — Vol. 58, no. 2. — Pp. 395–400. — (Цит. на с. 206).
- Bronfenbrenner U.* (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. — Cambridge, MA : Harvard University Press. — (Цит. на с. 190).
- Bronfenbrenner U., Morris P. A.* (1998) The ecology of developmental processes // *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. Vol. 1 / ed. by R. M. Lerner. — 5th. — New York : Wiley. — Pp. 993–1028. — (Цит. на с. 190).
- Brooks B. L., Sherman E. M., Strauss E.* (2009) NEPSY-II: A developmental neuropsychological assessment // *Child Neuropsychology*. — 2009. — Vol. 16, no. 1. — Pp. 80–101. — (Цит. на с. 69).
- Brooks-Gunn J., Duncan G., Aber J. L.* (1997) *Neighborhood poverty, volume 1: Context and consequences for children*. — Russell Sage Foundation. — (Цит. на с. 32).
- Brooks-Gunn J., Duncan G. J.* (1997) The effects of poverty on children // *The future of children*. — 1997. — Pp. 55–71. — (Цит. на с. 31, 115).

- Brooks-Gunn J., Guo G., Furstenberg F. F.* (1993) Who drops out of and who continues beyond high school? A 20-year follow-up of black urban youth // *Journal of Research on Adolescence*. — 1993. — Vol. 3, no. 3. — Pp. 271–294. — (Цит. на с. 115).
- Brooks-Gunn J., Klebanov P. K., Liaw F.-R.* (1995) The learning, physical, and emotional environment of the home in the context of poverty: The Infant Health and Development Program // *Children and Youth Services Review*. — 1995. — Vol. 17, no. 1. — Pp. 251–276. — (Цит. на с. 80).
- Brophy J. E.* (1970) Mothers as teachers of their own preschool children: The influence of socioeconomic status and task structure on teaching specificity // *Child Development*. — 1970. — Vol. 41, no. 1. — Pp. 79–94. — (Цит. на с. 200).
- Brown J. R., Donelan-McCall N., Dunn J.* (1996) Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers // *Child Development*. — 1996. — Vol. 67, no. 3. — Pp. 836–849. — (Цит. на с. 224).
- Brown P.* (2001) Learning to talk about motion UP and DOWN in Tzeltal: Is there a language-specific bias for verb learning // *Language acquisition and conceptual development* / ed. by M. Bowerman, S. C. Levinson. — Cambridge : Cambridge University Press. — Pp. 512–543. — (Цит. на с. 185).
- Brunner M., Nagy G., Wilhelm O.* (2012) A tutorial on hierarchically structured constructs // *Journal of Personality*. — 2012. — Vol. 80, no. 4. — Pp. 796–846. — (Цит. на с. 52).
- Bryant D. M., Burchinal M., Lau L. B., Sparling J. J.* (1994) Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes // *Early Childhood Research Quarterly*. — 1994. — Vol. 9, no. 3. — Pp. 289–309. — (Цит. на с. 270).
- Bryant D. M., Maxwell K.* (1997) The effectiveness of early intervention for disadvantaged children // *The effectiveness of early intervention* / ed. by M. J. Guralnick. — Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing. — Pp. 23–46. — (Цит. на с. 265–267, 270).
- Bundred P., Manning D., Brewster B., Buchan I.* (2003) Social trends in singleton births and birth weight in Wirral residents, 1990–2001 // *Archives of Disease in Childhood-Fetal and Neonatal Edition*. — 2003. — Vol. 88, no. 5. — F421–F425. — (Цит. на с. 100).
- Burchinal M., Lee M., Ramey C.* (1989) Type of day-care and preschool intellectual development in disadvantaged children // *Child Development*. — 1989. — Pp. 128–137. — (Цит. на с. 297).
- Burchinal M. R., Bryant D. M., Lee M. W., Ramey C. T.* (1992) Early day care, infant-mother attachment, and maternal responsiveness in the infant's first year // *Early Childhood Research Quarterly*. — 1992. — Vol. 7, no. 3. — Pp. 383–396. — (Цит. на с. 250).
- Burchinal M. R., Ramey S. L., Reid M. K., Jaccard J.* (1995) Early child care experiences and their association with family and child characteristics during

- middle childhood // *Early Childhood Research Quarterly*. — 1995. — Vol. 10, no. 1. — Pp. 33–61. — (Цит. на с. 254).
- Burchinal M. R., Roberts J. E., Riggins Jr R., Zeisel S. A., Neebe E., Bryant D.* (2000) Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally // *Child Development*. — 2000. — Vol. 71, no. 2. — Pp. 339–357. — (Цит. на с. 215).
- Byrne B., Fielding-Barnesley R., Ashley L.* (2000) Effects of pre-school phoneme identity training after six years: outcome level distinguished from rate of response // *Journal of Educational Psychology*. — 2000. — Vol. 92, no. 4. — Pp. 659–667. — (Цит. на с. 166).
- Caldwell B. M., Bradley R. H.* et al. (1984) Home observation for measurement of the environment. — Little Rock : University of Arkansas at Little Rock. — (Цит. на с. 76).
- Caldwell B. M., Bradley R. H.* et al. (2003) Home observation for measurement of the environment: Administration manual. — Little Rock : University of Arkansas at Little Rock. — (Цит. на с. 78).
- Calhoun J. B.* (1962) Population density and social pathology. // *Scientific American*. — 1962. — (Цит. на с. 137).
- Camargo-Figuera F. A., Barros A. J., Santos I. S., Matijasevich A., Barros F. C.* (2014) Early life determinants of low IQ at age 6 in children from the 2004 Pelotas Birth Cohort: a predictive approach // *BMC pediatrics*. — 2014. — Vol. 14, no. 1. — P. 308. — (Цит. на с. 45).
- Campbell F. A., Ramey C. T.* (1994) Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families // *Child development*. — 1994. — Vol. 65, no. 2. — Pp. 684–698. — (Цит. на с. 295, 298).
- Campbell F. A., Ramey C. T.* (1995) Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention // *American educational research journal*. — 1995. — Vol. 32, no. 4. — Pp. 743–772. — (Цит. на с. 299).
- Campbell F. A., Ramey C. T., Pungello E., Sparling J., Miller-Johnson S.* (2002) Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project // *Applied Developmental Science*. — 2002. — Vol. 6, no. 1. — Pp. 42–57. — (Цит. на с. 299).
- Carputo R. K.* (1998) Head Start, poor children, and their families // *Journal of poverty*. — 1998. — Vol. 2, no. 2. — Pp. 1–22. — (Цит. на с. 268).
- Carpenter M., Nagell K., Tomasello M., Butterworth G., Moore C.* (1998) Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age // *Monographs of the society for research in child development*. — 1998. — Vol. 63, no. 4. — (Цит. на с. 202).
- Carroll J. B.* (1993) Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. — Cambridge University Press. — (Цит. на с. 54).
- Casey B.* et al. (1997) Implication of right frontostriatal circuitry in response inhibition and attention-deficit/hyperactivity disorder // *Journal of the American*

- Academy of Child & Adolescent Psychiatry. — 1997. — Vol. 36, no. 3. — Pp. 374–383. — (Цит. на с. 174).
- Casto G., Mastropieri M. A.* (1986) The Efficacy of Early Intervention Programs: A Meta-Analysis. // *Exceptional Children*. — 1986. — Vol. 52, no. 5. — Pp. 417–24. — (Цит. на с. 266).
- Casto G., White K.* (1985) The efficacy of early intervention programs with environmentally at-risk infants // *Journal of Children in Contemporary Society*. — 1985. — Vol. 17, no. 1. — Pp. 37–50. — (Цит. на с. 266).
- Caughy M. O., DiPietro J. A., Strobino D. M.* (1994) Day-Care Participation as a Protective Factor in the Cognitive Development of Low-Income Children // *Child development*. — 1994. — Vol. 65, no. 2. — Pp. 457–471. — (Цит. на с. 260, 261).
- Ceballos R., McLoyd V. C.* (2002) Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods // *Child development*. — 2002. — Vol. 73, no. 4. — Pp. 1310–1321. — (Цит. на с. 38).
- Central Intelligence Agency* (2013) *The World Factbook*. — URL: <http://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/> (visited on 04/23/2015). — (Цит. на с. 29).
- Cervantes A., Keith L., Wyshak G.* (1999) Adverse birth outcomes among native-born and immigrant women: replicating national evidence regarding Mexicans at the local level // *Maternal and child health journal*. — 1999. — Vol. 3, no. 2. — Pp. 99–109. — (Цит. на с. 110).
- Chetty R., Friedman J. N., Hilger N., Saez E., Schanzenbach D. W., Yagan D.* (2011) How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star // *The Quarterly journal of economics*. — 2011. — Vol. 126, no. 4. — Pp. 1593–1660. — (Цит. на с. 16).
- Chiu C., Ko H.* (2008) Parental factors related to children's reading: Evidence from comparing transnational marriage families and local families // 3rd IEA International Research Conference, Taipei, Chinese Taipei. — (Цит. на с. 201).
- Choi S.* (2000) Caregiver input in English and Korean: Use of nouns and verbs in book-reading and toy-play contexts // *Journal of Child Language*. — 2000. — Vol. 27, no. 01. — Pp. 69–96. — (Цит. на с. 201).
- Christensen A. L.* (1975) *Luria's neuropsychological investigation: Text, manual, and test cards*. — New York : Spectrum. — (Цит. на с. 67).
- Cicarelli V.* (1969) *The impact of Head Start: An evaluation of the effects of Head Start on children's cognitive and affective development*. — New York : Ohio Univ., Athens. — (Цит. на с. 269).
- Clarke S. H., Campbell F. A.* (1998) Can intervention early prevent crime later? The Abecedarian Project compared with other programs // *Early Childhood Research Quarterly*. — 1998. — Vol. 13, no. 2. — Pp. 319–343. — (Цит. на с. 299, 302, 306).
- Clegg J., Ginsborg J.*, eds. (2006) *Language and Social Disadvantage*. — London : John Wiley, Sons. — (Цит. на с. 187).

- Coley R. J. (2002) An uneven start: Indicators of inequality in school readiness. — Policy Information Center, Educational Testing Service. — (Цит. на с. 33).
- Collins Jr. J. W., David R. J. (1990) The differential effect of traditional risk factors on infant birthweight among blacks and whites in Chicago. // *American Journal of Public Health*. — 1990. — Vol. 80, no. 6. — Pp. 679–681. — (Цит. на с. 102).
- Coltheart M. (1985) In defence of dual-route models of reading // *Behavioral and Brain Sciences*. — 1985. — Vol. 8, no. 04. — Pp. 709–710. — (Цит. на с. 71).
- Coltheart M. (2005) Modeling Reading: The Dual-Route Approach // *The science of reading: A handbook*. Blackwell handbooks of developmental psychology / ed. by M. J. Snowling, C. Hulme. — Blackwell Publishing. — (Цит. на с. 71).
- Conley D., Bennett N. G. (2000) Is biology destiny? Birth weight and life chances // *American Sociological Review*. — 2000. — Pp. 458–467. — (Цит. на с. 94, 100–102, 105).
- Conley D., Strully K. W., Bennett N. G. (2003) The starting gate: Birth weight and life chances. — Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press. — (Цит. на с. 91, 111, 112).
- Cooke R. (1965) Recommendations for a Head Start program by a panel of experts // US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Child Development. — 1965. — (Цит. на с. 268).
- Crago M. B. (1992) Ethnography and Language Socialization: A Cross-Cultural Perspective // *Topics in Language Disorders*. — 1992. — Vol. 12, no. 3. — Pp. 28–39. — (Цит. на с. 185).
- Crago M. B., Allen S. E. M., Hough-Eyamie W. P. (1997) Exploring innateness through cultural and linguistic variation: An Inuit example // *The biological basis of language* / ed. by M. Gopnik. — Oxford : Oxford University Press. — Pp. 70–90. — (Цит. на с. 186).
- Craig H. K., Washington J. A. (1994) The complex syntax skills of poor, urban, African-American preschoolers at school entry // *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. — 1994. — Vol. 25, no. 3. — Pp. 181–190. — (Цит. на с. 227).
- Craig H. K., Washington J. A. (1995) African-American English and linguistic complexity in preschool discourse: A second look // *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. — 1995. — Vol. 26, no. 1. — Pp. 87–93. — (Цит. на с. 227).
- Craig H. K., Washington J. A. (2004) Grade-related changes in the production of African American English // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. — 2004. — Vol. 47, no. 2. — Pp. 450–463. — (Цит. на с. 210, 215).
- Crockenberg S. C. et al. (2008) The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children. Vol. 73. Issue 3. — *The Society for Research in Child Development*. — (Monographs of the Society for Research in Child Development). — (Цит. на с. 83, 84).

- Cross T. (1978) Mothers' speech and its association with linguistic development in young children // The development of communication / ed. by N. Waterson, C. Snow. — Chichester, England : Wiley. — Pp. 199–216. — (Цит. на с. 208).
- Crowell D. H., Jones R. H., Kapuniia L. E., Nakagawa J. K. (1973) Unilateral cortical activity in newborn humans: an early index of cerebral dominance? // Science. — 1973. — Vol. 180, no. 4082. — Pp. 205–208. — (Цит. на с. 156).
- Cunha F., Heckman J. J., Lochner L., Masterov D. V. (2006) Interpreting the evidence on life cycle skill formation // Handbook of the Economics of Education. — 2006. — Vol. 1. — Pp. 697–812. — (Цит. на с. 265).
- Currie J., Neidell M. (2007) Getting inside the “black box” of Head Start quality: What matters and what doesn't // Economics of Education review. — 2007. — Vol. 26, no. 1. — Pp. 83–99. — (Цит. на с. 267).
- Currie J., Thomas D. (2000) School Quality and the Longer-Term Effects of Head Start. // Journal of Human Resources. — 2000. — Vol. 35, no. 4. — Pp. 755–74. — (Цит. на с. 271).
- Cutting A. L., Dunn J. (1999) Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations // Child Development. — 1999. — Vol. 70, no. 4. — Pp. 853–865. — (Цит. на с. 224).
- D'Angiulli A., Herdman A., Stapells D., Hertzman C. (2008) Children's event-related potentials of auditory selective attention vary with their socioeconomic status. // Neuropsychology. — 2008. — Vol. 22, no. 3. — P. 293. — (Цит. на с. 149, 150).
- Danishevski K., Balabanova D., Mckee M., Parkhurst J. (2006) Delivering babies in a time of transition in Tula, Russia // Health Policy and Planning. — 2006. — Vol. 21, no. 3. — Pp. 195–205. — (Цит. на с. 108).
- Das J. (2002) A better look at intelligence // Current Directions in Psychological Science. — 2002. — Vol. 11, no. 1. — Pp. 28–33. — (Цит. на с. 52).
- Davidson M. C., Amso D., Anderson L. C., Diamond A. (2006) Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching // Neuropsychologia. — 2006. — Vol. 44, no. 11. — Pp. 2037–2078. — (Цит. на с. 314, 315).
- Davis D. E. (1977) My freinds and me. — Circle Pines, MN : American Guidance Service. — (Цит. на с. 292).
- Davis E. P., Bruce J., Gunnar M. R. (2002) The anterior attention network: Associations with temperament and neuroendocrine activity in 6-year-old children // Developmental psychobiology. — 2002. — Vol. 40, no. 1. — Pp. 43–56. — (Цит. на с. 136).
- Davis-Kean P. E. (2005) The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment // Journal of Family Psychology. — 2005. — Vol. 19, no. 2. — P. 294. — (Цит. на с. 192, 236).
- De Vreese L. P. (1991) Two systems for colour-naming defects: verbal disconnection vs colour imagery disorder // Neuropsychologia. — 1991. — Vol. 29, no. 1. — Pp. 1–18. — (Цит. на с. 162).

- Deary I. J., Whiteman M. C., Starr J. M., Whalley L. J., Fox H. C. (2004) The impact of childhood intelligence on later life: following up the Scottish mental surveys of 1932 and 1947 // *Journal of personality and social psychology*. — 2004. — Vol. 86, no. 1. — Pp. 130–147. — (Цит. на с. 39).
- Della Corte M., Benedict H., Klein D. (1983) The relationship of pragmatic dimensions of mothers' speech to the referential-expressive distinction // *Journal of Child Language*. — 1983. — Vol. 10, no. 1. — Pp. 35–43. — (Цит. на с. 204).
- Deutsch M. (1965) The role of social class in language development and cognition // *American Journal of Orthopsychiatry*. — 1965. — Vol. 35. — Pp. 78–88. — (Цит. на с. 217).
- Devaney B., Bilheimer L., Schore J. (1992) Medicaid costs and birth outcomes: the effects of prenatal WIC participation and the use of prenatal care // *Journal of Policy Analysis and Management*. — 1992. — Vol. 11, no. 4. — Pp. 573–592. — (Цит. на с. 112).
- Diamond A. (1990) The Development and Neural Bases of Memory Functions as Indexed by the AB and Delayed Response Tasks in Human Infants and Infant Monkeys // *Annals of the New York Academy of Sciences*. — 1990. — Vol. 608, no. 1. — Pp. 267–317. — (Цит. на с. 146).
- Diamond A., Barnett W. S., Thomas J., Munro S. (2007) Preschool program improves cognitive control // *Science*. — 2007. — Vol. 318, no. 5855. — Pp. 1387–1388. — (Цит. на с. 17, 142–145, 265, 306, 315, 318–320).
- Dickinson D. K., Tabors P. O., eds. (2001) *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. — Brookes Publishing. — (Цит. на с. 201, 202, 215, 238).
- Dičkutė J., Padaiga Ž., Grabauskas V., Nadišauskienė R. J., Basys V., Gaižaukienė A. (2004) Maternal socio-economic factors and the risk of low birth weight in Lithuania // *Medicina (Kaunas)*. — 2004. — Vol. 40, no. 5. — Pp. 475–82. — (Цит. на с. 108).
- Diego M. A. et al. (2006) Maternal psychological distress, prenatal cortisol, and fetal weight // *Psychosomatic medicine*. — 2006. — Vol. 68, no. 5. — Pp. 747–753. — (Цит. на с. 100).
- Dobrova-Krol N. A., Van IJzendoorn M. H., Bakermans-Kranenburg M. J., Juffer F. (2010) Effects of perinatal HIV infection and early institutional rearing on physical and cognitive development of children in Ukraine // *Child Development*. — 2010. — Vol. 81, no. 1. — Pp. 237–251. — (Цит. на с. 84).
- Dollaghan C. A. et al. (1999) Maternal education and measures of early speech and language // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. — 1999. — Vol. 42, no. 6. — P. 1432. — (Цит. на с. 222).
- Domina T. (2006) Brain drain and brain gain: Rising educational segregation in the United States, 1940–2000 // *City and Community*. — 2006. — Vol. 5, no. 4. — P. 387. — (Цит. на с. 212).
- Drillien C. M. (1964) *The Growth and Development of the Prematurely Born Infant*. — Baltimore : Williams & Wilkins. — (Цит. на с. 133).

- Dubow E. F., Edwards S., Ippolito M. F.* (1997) Life stressors, neighborhood disadvantage, and resources: A focus on inner-city children's adjustment // *Journal of Clinical Child Psychology*. — 1997. — Vol. 26, no. 2. — Pp. 130–144. — (Цит. на с. 38).
- Duckworth A. L., Gross J. J.* (2014) Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success // *Current Directions in Psychological Science*. — 2014. — Vol. 23, no. 5. — Pp. 319–325. — (Цит. на с. 18).
- Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R.* (2007) Grit: perseverance and passion for long-term goals. // *Journal of personality and social psychology*. — 2007. — Vol. 92, no. 6. — P. 1087. — (Цит. на с. 18).
- Duckworth A. L., Seligman M. E.* (2005) Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents // *Psychological science*. — 2005. — Vol. 16, no. 12. — Pp. 939–944. — (Цит. на с. 18).
- Duncan G. J., Brooks-Gunn J.*, eds. (1997) *Consequences of growing up poor*. — New York : Russell Sage Foundation. — (Цит. на с. 192).
- Duncan G. J., Brooks-Gunn J., Klebanov P. K.* (1994) Economic deprivation and early childhood development // *Child Development*. — 1994. — Vol. 65. — Pp. 296–318. — (Цит. на с. 115, 189, 191, 193, 212, 213).
- Duncan G. J., Hoffman S. D.* (1988) The use and effects of welfare: A survey of recent evidence // *The Social Service Review*. — 1988. — Pp. 238–257. — (Цит. на с. 31).
- Duncan G. J., Magnuson K. A.* (2005) Can family socioeconomic resources account for racial and ethnic test score gaps? // *The Future of Children*. — 2005. — Vol. 15, no. 1. — Pp. 35–54. — (Цит. на с. 212, 232, 243).
- Duncan G. J., Yeung W. J., Brooks-Gunn J., Smith J. R.* (1998) How much does childhood poverty affect the life chances of children? // *American sociological review*. — 1998. — Pp. 406–423. — (Цит. на с. 115).
- Dunham P. J., Dunham F., Curwin A.* (1993) Joint-attentional states and lexical acquisition at 18 months // *Developmental Psychology*. — 1993. — Vol. 29. — Pp. 827–827. — (Цит. на с. 204).
- Dunn J., Wooding C., Hermann J.* (1977) Mothers' speech to young children: variation in context // *Developmental Medicine & Child Neurology*. — 1977. — Vol. 19, no. 5. — Pp. 629–638. — (Цит. на с. 200).
- Dunn L. M., Chun L. T., Crowell D. C., Dunn L. M., Halevi L. G., Yackel E.* (1976) *Peabody Early Experiences Kit*. — Circle Pines, MN : AGS Publishing. — (Цит. на с. 292).
- Durham R. E., Farkas G., Hammer C. S., Bruce Tomblin J., Catts H. W.* (2007) Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status // *Research in Social Stratification and Mobility*. — 2007. — Vol. 25, no. 4. — Pp. 294–305. — (Цит. на с. 190, 194, 231).
- Duyme M., Dumaret A.-C., Tomkiewicz S.* (1999) How can we boost IQs of “dull children”? : A late adoption study // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. — 1999. — Vol. 96, no. 15. — Pp. 8790–8794. — (Цит. на с. 44).

- Eigsti I. M., Cicchetti D.* (2004) The impact of child maltreatment on expressive syntax at 60 months // *Developmental Science*. — 2004. — Vol. 7, no. 1. — Pp. 88–102. — (Цит. на с. 206).
- Eisenberg A. R.* (1985) Learning to describe past experience in conversation // *Discourse Processes*. — 1985. — Vol. 8. — Pp. 177–204. — (Цит. на с. 238).
- Elardo R., Bradley R., Caldwell B. M.* (1975) The relation of infants' home environments to mental test performance from six to thirty-six months: A longitudinal analysis // *Child Development*. — 1975. — Pp. 71–76. — (Цит. на с. 80).
- Elo I. T., Preston S. H.* (1996) Educational differentials in mortality: United States, 1979–1985 // *Social science & medicine*. — 1996. — Vol. 42, no. 1. — Pp. 47–57. — (Цит. на с. 30).
- Ensminger M., Slusarcik A.* (1992) Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort // *Sociology of Education*. — 1992. — Vol. 65. — Pp. 95–113. — (Цит. на с. 194).
- Ensminger M. E., Fothergill K. E.* (2003) A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. — (Цит. на с. 187, 188).
- Entwisle D. R., Alexander K. L., Olson L. S.* (1997) Children, schools and inequality. — Boulder, CO : Westview. — (Цит. на с. 212, 214).
- Eriksen H.-L. F., Kesmodel U. S., Underbjerg M., Kilburn T. R., Bertrand J., Mortensen E. L.* (2013) Predictors of intelligence at the age of 5: family, pregnancy and birth characteristics, postnatal influences, and postnatal growth // *PloS one*. — 2013. — Vol. 8, no. 11. — e79200. — (Цит. на с. 44).
- Ervin-Tripp S.* (1991) Play in language development // *Play and the social context of development in early care and education* / ed. by B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou, S. Ervin-Tripp. — New York : Teachers College, Columbia University. — Pp. 84–97. — (Цит. на с. 210).
- Evans G. W.* (2004) The environment of childhood poverty // *American psychologist*. — 2004. — Vol. 59, no. 2. — Pp. 77–92. — (Цит. на с. 32, 115).
- Fairbrother G. L., Emerson H. P., Partridge L.* (2007) How stable is Medicaid coverage for children? // *Health Affairs*. — 2007. — Vol. 26, no. 2. — Pp. 520–528. — (Цит. на с. 41).
- Farah M. J.* (2002) Emerging ethical issues in neuroscience // *Nature neuroscience*. — 2002. — Vol. 5, no. 11. — Pp. 1123–1129. — (Цит. на с. 265).
- Farah M. J., Noble K. G., Hurt H.* (2007) The developing adolescent brain in socioeconomic context // *Adolescent Psychopathology and the Developing Brain* / ed. by D. Romer, E. Walker. — Oxford, New York : Oxford University Press. — Pp. 373–387. — (Цит. на с. 20).
- Farah M. J., Savage J. et al.* (2004) Association of socioeconomic status with neurocognitive development // *Pediatric Research*. — 2004. — Vol. 55, no. 4. — 609A–609A. — (Цит. на с. 136, 148).
- Farah M. J., Shera D. M. et al.* (2006) Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development // *Brain research*. — 2006. — Vol. 1110, no. 1. — Pp. 166–174. — (Цит. на с. 116, 136, 148, 154, 161, 162, 166, 328).

- Farkas G.* (1996) Human Capital or Cultural Capital? Ethnicity and Poverty Groups in an Urban School District. — New York : Aldine de Gruyter. — (Цит. на с. 189, 213).
- Farkas G.* (2003) Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes // *Annual Review of Sociology*. — 2003. — Vol. 29, no. 1. — Pp. 541–562. — (Цит. на с. 232).
- Farkas G., Beron K.* (2001) Family Linguistic Culture and Social Reproduction: Verbal Skill from Parent to Child in the Preschool and School Years. — Paper presented at the Annual Meeting of the Population Association of America (66th, Washington, DC, March 29–31, 2001). — (Цит. на с. 189, 190, 194, 213, 214, 222, 242).
- Farkas G., Grobe R., Sheehan D., Shuan Y.* (1990) Cultural resources and school success: gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district // *American Sociology Review*. — 1990. — Vol. 55. — Pp. 127–142. — (Цит. на с. 189).
- Farran D. C.* (1990) Effects of intervention with disadvantaged and disabled children: A decade review // *Handbook of early childhood intervention* / ed. by J. P. Shonkoff, S. J. Meisels. — New York : Cambridge University Press New York. — Pp. 501–539. — (Цит. на с. 265, 266, 269).
- Farran D. C., Ramey C. T.* (1980) Social class differences in dyadic involvement during infancy // *Child Development*. — 1980. — Pp. 254–257. — (Цит. на с. 200).
- Fenson L. et al.* (1994) Variability in early communicative development. Vol. 59. — JSTOR. — (Monographs of the society for research in child development ; 242). — (Цит. на с. 223, 226).
- Finch B. K.* (2003) Socioeconomic Gradients and Low Birth-Weight: Empirical and Policy Considerations // *Health services research*. — 2003. — Vol. 38, 6p2. — Pp. 1819–1842. — (Цит. на с. 100, 102–104).
- Fivush R.* (1994) Constructing narrative, emotion and self in parent-child conversations about the past // *The remembered self* / ed. by U. Neisser, R. V. Fivush. — Cambridge : Cambridge University Press. — (Цит. на с. 239).
- Fletcher K. L., Reese E.* (2005) Picture book reading with young children: A conceptual framework // *Developmental Review*. — 2005. — Vol. 25, no. 1. — Pp. 64–103. — (Цит. на с. 201).
- Flores G., Tomany-Korman S. C.* (2008) Racial and ethnic disparities in medical and dental health, access to care, and use of services in US children // *Pediatrics*. — 2008. — Vol. 121, no. 2. — e286–e298. — (Цит. на с. 41).
- Flynn J. R.* (1984) The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. // *Psychological bulletin*. — 1984. — Vol. 95, no. 1. — P. 29. — (Цит. на с. 57).
- Flynn J. R.* (1987) Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure // *Psychological bulletin*. — 1987. — Vol. 101, no. 2. — P. 171. — (Цит. на с. 57).
- Friedman H. S., Kern M. L., Hampson S. E., Duckworth A. L.* (2014) A new lifespan approach to conscientiousness and health: Combining the pieces of

- the causal puzzle // *Developmental psychology*. — 2014. — Vol. 50, no. 5. — P. 1377. — (Цит. на с. 18).
- Fryer R. G. J., Levitt S. D.* (2004) Understanding the Black-White Test Score Gap in the First Two Years of School // *Review of Economics and Statistics*. — 2004. — Vol. 86, no. 2. — Pp. 447–464. — (Цит. на с. 232).
- Fuerst J. S., Fuerst D.* (1993) Chicago experience with an early childhood program the special case of the child parent center program // *Urban Education*. — 1993. — Vol. 28, no. 1. — Pp. 69–96. — (Цит. на с. 284, 288).
- Furrow D., Moore C., Davidge J., Chiasson L.* (1992) Mental terms in mothers' and children's speech: Similarities and relationships // *Journal of Child Language*. — 1992. — Vol. 19, no. 3. — Pp. 617–631. — (Цит. на с. 224).
- Furstenberg F. F.* (1993) How families manage risk and opportunity in dangerous neighborhoods // *Sociology and the public agenda* / ed. by W. J. Wilson. — Newbury Park, CA : Sage Publications. — Pp. 231–258. — (Цит. на с. 38, 39).
- Fuster J. M.* (2002) Frontal lobe and cognitive development // *Journal of neurocology*. — 2002. — Vol. 31, 3–5. — Pp. 373–385. — (Цит. на с. 136).
- Garces E., Thomas D., Currie J.* (2002) Longer-Term Effects of Head Start // *American economic review*. — 2002. — Vol. 92, no. 4. — Pp. 999–1012. — (Цит. на с. 270, 271).
- Garcia-Coll C., Pachter L.* (2002) Ethnic and minority parenting // *Handbook of parenting. Social conditioning and applied parenting. Vol. 4* / ed. by M. H. Bornstein. — 2nd. — Mahwah, NJ : Erlbaum. — Pp. 1–20. — (Цит. на с. 240).
- Gersten R.* (1986) Response to “Consequences of three preschool curriculum models through age 15” // *Early Childhood Research Quarterly*. — 1986. — Vol. 1, no. 3. — Pp. 293–302. — (Цит. на с. 282).
- Giedd J. N. et al.* (1999) Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study // *Nature neuroscience*. — 1999. — Vol. 2, no. 10. — Pp. 861–863. — (Цит. на с. 135).
- Goddard M., Durkin K., Rutter D. R.* (1985) The semantic focus of maternal speech: a comment on Ninio and Bruner (1978) // *Journal of Child Language*. — 1985. — Vol. 12, no. 1. — Pp. 209–213. — (Цит. на с. 200).
- Golden C. J.* (1981) The Luria-Nebraska Children's Battery: Theory and formulation // *Neuropsychological assessment and the school age child* / ed. by G. W. Hynd, G. E. Obrzut. — N.-Y. — Pp. 277–302. — (Цит. на с. 69).
- Gortmaker S. L.* (1979) Poverty and infant mortality in the United States // *American Sociological Review*. — 1979. — Pp. 280–297. — (Цит. на с. 102).
- Gottfredson L. S., Deary I. J.* (2004) Intelligence predicts health and longevity, but why? // *Current Directions in Psychological Science*. — 2004. — Vol. 13, no. 1. — Pp. 1–4. — (Цит. на с. 40).
- Gottfried A. W., Gottfried A. E., Bathurst K., Guerin D. W., Parramore M. M.* (2003) Socioeconomic status in children's development and family environment: infancy through adolescence // *Socioeconomic status, parenting, and child development* / ed. by M. H. Bornstein, R. H. Bradley. — Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers. — Pp. 189–207. — (Цит. на с. 115).

- Gould J. B., LeRoy S. (1988) Socioeconomic status and low birth weight: a racial comparison // *Pediatrics*. — 1988. — Vol. 82, no. 6. — Pp. 896–904. — (Цит. на с. 102, 103, 109).
- Gray J. R., Chabris C. F., Braver T. S. (2003) Neural mechanisms of general fluid intelligence // *Nature neuroscience*. — 2003. — Vol. 6, no. 3. — Pp. 316–322. — (Цит. на с. 136).
- Gray J. R., Thompson P. M. (2004) Neurobiology of intelligence: science and ethics // *Nature Reviews Neuroscience*. — 2004. — Vol. 5, no. 6. — Pp. 471–482. — (Цит. на с. 136).
- Greenberg P., Epstein B. (1973) Bridge-to-reading: Curriculum for Pre-school, Kindergarten, & First Grade. — Morristown, NJ : General Learning Corporation. — (Цит. на с. 292).
- Grijbovski A., Bygren L. O., Svartbo B. (2002) Socio-demographic determinants of poor infant outcome in north-west Russia // *Paediatric and perinatal epidemiology*. — 2002. — Vol. 16, no. 3. — Pp. 255–262. — (Цит. на с. 108).
- Groark C. J., McCall R. B., Muhamedrinov R., Nikiforova N., Palmov O. (2005) Characteristics of children, caregivers, and orphanages for young children in St. Petersburg, Russian Federation // *Journal of Applied Developmental Psychology*. — 2005. — Vol. 26, no. 5. — Pp. 477–506. — (Цит. на с. 83).
- Groark C. J., Muhamedrahimov R. J., Palmov O. I., Nikiforova N. V., McCall R. B. (2005) Improvements in early care in Russian orphanages and their relationship to observed behaviors // *Infant Mental Health Journal*. — 2005. — Vol. 26, no. 2. — Pp. 96–109. — (Цит. на с. 83).
- Guendelman S., Gould J. B., Hudes M., Eskenazi B. (1990) Generational differences in perinatal health among the Mexican American population: findings from NHANES 1982–84 // *American Journal of Public Health*. — 1990. — Vol. 80, Suppl. — Pp. 61–65. — (Цит. на с. 110).
- Guo G., Harris K. M. (2000) The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development // *Demography*. — 2000. — Vol. 37, no. 4. — Pp. 431–447. — (Цит. на с. 115).
- Gutman L. M., Eccles J. S. (1999) Financial Strain, Parenting Behaviors, and Adolescents' Achievement: Testing Model Equivalence between African American and European American Single- and Two-Parent Families // *Child development*. — 1999. — Vol. 70, no. 6. — Pp. 1464–1476. — (Цит. на с. 34, 35).
- Hack M., Breslau N., Aram D., Weissman B., Klein N., Borawski-Clark E. (1992) The effect of very low birth weight and social risk on neurocognitive abilities at school age // *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. — 1992. — Vol. 13, no. 6. — Pp. 412–420. — (Цит. на с. 90).
- Hack M., Flannery D. J., Schluchter M., Cartar L., Borawski E., Klein N. (2002) Outcomes in young adulthood for very-low-birth-weight infants // *New England Journal of Medicine*. — 2002. — Vol. 346, no. 3. — Pp. 149–157. — (Цит. на с. 90, 92, 93, 96).

- Hack M., Klein N. K., Taylor H. G.* (1995) Long-term developmental outcomes of low birth weight infants // *The future of children*. — 1995. — Pp. 176–196. — (Цит. на с. 91, 92, 100).
- Hack M., Taylor H. G. et al.* (2005) Chronic conditions, functional limitations, and special health care needs of school-aged children born with extremely low-birth-weight in the 1990s // *JAMA*. — 2005. — Vol. 294, no. 3. — Pp. 318–325. — (Цит. на с. 89).
- Hackman D. A., Farah M. J.* (2009) Socioeconomic status and the developing brain // *Trends in cognitive sciences*. — 2009. — Vol. 13, no. 2. — Pp. 65–73. — (Цит. на с. 150).
- Hammer C. S., Weiss A. L.* (1999) Guiding language development: How African American mothers and their infants structure play interactions // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. — 1999. — Vol. 42, no. 5. — P. 1219. — (Цит. на с. 200, 240, 245).
- Harkness S.* (1977) Aspects of the social environment and first language acquisition in rural Africa // *Talking to children: Language input and acquisition* / ed. by C. E. Snow, C. A. Ferguson. — Cambridge : Cambridge University Press. — Pp. 309–318. — (Цит. на с. 208).
- Harkness S.* (1990) A cultural model for the acquisition of language: Implications for the innateness debate // *Developmental psychobiology*. — 1990. — Vol. 23, no. 7. — Pp. 727–739. — (Цит. на с. 202).
- Harris M., Hatano G.* (1999) *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. — NY : Cambridge University Press. — (Цит. на с. 194, 232).
- Hart B., Risley T. R.* (1995) Meaningful differences in the everyday experience of young American children. — Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co. — (Цит. на с. 35, 40, 181, 195, 197, 198, 203, 205, 207, 208, 222, 223, 242).
- Hart B., Risley T. R.* (1999) *The social world of children learning to talk*. — Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co. — (Цит. на с. 203).
- Haskins R.* (1985) Public school aggression among children with varying day-care experience // *Child development*. — 1985. — Pp. 689–703. — (Цит. на с. 284, 303, 305).
- Haushofer J.* (2014) *The Price of Poverty: Psychology and the Cycle of Need*. — July 15, 2014. — URL: <http://www.foreignaffairs.com/articles/141640/johannes-haushofer/the-price-of-poverty> (visited on 04/18/2015). — (Цит. на с. 20).
- Haushofer J., Fehr E.* (2014) On the psychology of poverty // *Science*. — 2014. — Vol. 344, no. 6186. — Pp. 862–867. — (Цит. на с. 20).
- Haveman R., Wolfe B.* (1995) The determinants of children's attainments: A review of methods and findings // *Journal of economic literature*. — 1995. — Vol. 23. — Pp. 1829–1878. — (Цит. на с. 35).
- Haxby J. V., Hoffman E. A., Gobbini M. I.* (2002) Human neural systems for face recognition and social communication // *Biological psychiatry*. — 2002. — Vol. 51, no. 1. — Pp. 59–67. — (Цит. на с. 154).

- Heath S. B.* (1983) *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. — Cambridge : Cambridge University Press. — (Цит. на с. 86, 182, 190, 215, 233, 234, 236, 237, 239, 241, 243).
- Heath S. B.* (1990) *The children of Trackton's children: Spoken and written language in social change // Cultural psychology: Essays on comparative human development / ed. by J. W. Stigler, R. A. Shweder, G. Herdt*. — Cambridge : Cambridge University Press. — Pp. 496–519. — (Цит. на с. 199).
- Hebbeler K.* (1985) *An old and a new question on the effects of early education for children from low income families // Educational Evaluation and Policy Analysis*. — 1985. — Pp. 207–216. — (Цит. на с. 269).
- Hecht S. A., Burgess S. R., Torgesen J. K., Wagner R. K., Rashotte C. A.* (2000) *Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge // Reading and writing*. — 2000. — Vol. 12, 1–2. — Pp. 99–128. — (Цит. на с. 167).
- Heckman J. J.* (2006) *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children // Science*. — 2006. — Vol. 312, no. 5782. — Pp. 1900–1902. — (Цит. на с. 264–266, 278).
- Heckman J. J.* (2013) *Giving Kids a Fair Chance (A Strategy that works)*. — Cambridge, MA : MIT Press. — (Цит. на с. 11).
- Heckman J. J., Stixrud J., Urzua S.* (2006) *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior // Journal of Labor Economics*. — 2006. — Vol. 24, no. 3. — Pp. 411–482. — (Цит. на с. 145).
- Heyns B.* (1978) *Summer Learning and the Effects of Schooling*. — New York : Academic Press. — (Цит. на с. 214).
- High P. et al.* (1999) *Child centered literacy orientation: a form of social capital? // Pediatrics*. — 1999. — Vol. 103, no. 4. — e55. — (Цит. на с. 201).
- Hillemeier M. M., Farkas G., Morgan P. L., Martin M. A., Maczuga S. A.* (2009) *Disparities in the prevalence of cognitive delay: how early do they appear? // Paediatric and perinatal epidemiology*. — 2009. — Vol. 23, no. 3. — Pp. 186–198. — (Цит. на с. 40).
- Hirschi T.* (1969) *Causes of delinquency*. — Berkeley, CA : University of California Press. — (Цит. на с. 305).
- Hoff E.* (2003a) *Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech // Socioeconomic status, parenting, and child development / ed. by M. H. Bornstein, R. H. Bradley*. — Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 2003. — Pp. 145–160. — (Monographs in parenting series). — (Цит. на с. 201).
- Hoff E.* (2003b) *The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech // Child Development*. — 2003. — Vol. 74, no. 5. — Pp. 1368–1378. — (Цит. на с. 192, 208, 209, 222).
- Hoff E.* (2006) *How social contexts support and shape language development // Developmental Review*. — 2006. — Vol. 26. — Pp. 55–88. — (Цит. на с. 35, 180, 192, 195, 199, 211, 223, 234).

- Hoff E., Laursen B., Tardif T.* (2002) Socioeconomic status and parenting // Handbook of parenting. Ecology and Biology of Parenting. Vol. II / ed. by M. H. Bornstein. — Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum. — Pp. 161–188. — (Цит. на с. 191, 199, 204).
- Hoff-Ginsberg E.* (1985) Some contributions of mothers' speech to their children's syntactic growth // Journal of Child Language. — 1985. — Vol. 12, no. 2. — Pp. 367–385. — (Цит. на с. 204, 227).
- Hoff-Ginsberg E.* (1986) Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax // Developmental Psychology. — 1986. — Vol. 22, no. 2. — Pp. 155–163. — (Цит. на с. 204, 208, 227).
- Hoff-Ginsberg E.* (1991) Mother-child conversation in different social classes and communicative settings // Child Development. — 1991. — Vol. 62, no. 4. — Pp. 782–796. — (Цит. на с. 200, 204).
- Hoff-Ginsberg E.* (1994) Influences of mother and child on maternal talkativeness // Discourse Processes. — 1994. — Vol. 18, no. 1. — Pp. 105–117. — (Цит. на с. 202).
- Hoff-Ginsberg E.* (1998) The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development // Applied Psycholinguistics. — 1998. — Vol. 19, no. 4. — Pp. 603–629. — (Цит. на с. 199, 208, 222, 227).
- Hoff-Ginsberg E., Shatz M.* (1982) Linguistic input and the child's acquisition of language // Psychological Bulletin. — 1982. — Vol. 92, no. 1. — Pp. 3–26. — (Цит. на с. 204, 227).
- Hoffman L. W.* (2003) Methodological issues in studies of SES, parenting, and child development // Socioeconomic status, parenting, and child development / ed. by M. H. Bornstein, R. H. Bradley. — Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. — Pp. 125–143. — (Monographs in parenting series). — (Цит. на с. 34, 35).
- Hohmann M., Banet B., Weikart D. P.* (1979) Young children in action: A manual for preschool educators. — Ypsilanti, MI : High Scope Press. — (Цит. на с. 272, 280).
- Holden C.* (1990) Head Start Enters Adulthood // Science. — 1990. — Vol. 247, no. 4949. — Pp. 1400–1402. — (Цит. на с. 268, 270).
- Holmes J.* (2001) The search for the secure base: Attachment theory and psychotherapy. — London : Brunner-Routledge. — (Цит. на с. 249).
- Homer C. J., James S. A., Siegel E.* (1990) Work-related psychosocial stress and risk of preterm, low birthweight delivery // American Journal of Public Health. — 1990. — Vol. 80, no. 2. — Pp. 173–177. — (Цит. на с. 102).
- Honig A. S., Lally J. R.* (1982) The family development research program: Retrospective review // Early Child Development and Care. — 1982. — Vol. 10, no. 1. — Pp. 41–62. — (Цит. на с. 266).
- Hooper S. R., Burchinal M. R., Roberts J. E., Zeisel S., Neebe E. C.* (1998) Social and family risk factors for infant development at one year: An application of the cumulative risk model // Journal of Applied Developmental Psychology. — 1998. — Vol. 19, no. 1. — Pp. 85–96. — (Цит. на с. 191).

- Hoover-Dempsey K., Sandler H.* (1997) Why do parents become involved in their children's education // Review of Educational Research. — 1997. — Vol. 67, no. 1. — Pp. 3–42. — (Цит. на с. 236).
- Horacek H. J., Ramey C. T., Campbell F. A., Hoffmann K. P., Fletcher R. H.* (1987) Predicting school failure and assessing early intervention with high-risk children // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. — 1987. — Vol. 26, no. 5. — Pp. 758–763. — (Цит. на с. 295, 297).
- Horton-Ikard R. M., Ellis Weismer S.* (2007) A preliminary examination of vocabulary and word learning in African American toddlers from middle and low socioeconomic status homes // American Journal of Speech-Language Pathology. — 2007. — Vol. 16, no. 4. — P. 381. — (Цит. на с. 222).
- Horwitz S. M., Irwin J. R., Briggs-Gowan M. J., Heenan J. M. B., Mendoza J., Carter A. S.* (2003) Language delay in a community cohort of young children // Journal of The American Academy of Child And Adolescent Psychiatry. — 2003. — Vol. 42, no. 8. — Pp. 932–940. — (Цит. на с. 210).
- Howard R. J.* et al. (1998) The functional anatomy of imagining and perceiving colour // Neuroreport. — 1998. — Vol. 9, no. 6. — Pp. 1019–1023. — (Цит. на с. 162).
- Hughes C., Jaffee S. R., Happé F., Taylor A., Caspi A., Moffitt T. E.* (2005) Origins of individual differences in theory of mind: From nature to nurture? // Child Development. — 2005. — Vol. 76, no. 2. — Pp. 356–370. — (Цит. на с. 224).
- Hughes D., Simpson L.* (1995) The role of social change in preventing low birth weight // The Future of children. — 1995. — Pp. 87–102. — (Цит. на с. 102).
- Hunt J. V., Cooper B. A., Tooley W. H.* (1988) Very low birth weight infants at 8 and 11 years of age: role of neonatal illness and family status // Pediatrics. — 1988. — Vol. 82, no. 4. — Pp. 596–603. — (Цит. на с. 92, 98).
- Hunter J. E., Hunter R. F.* (1984) Validity and utility of alternative predictors of job performance // Psychological bulletin. — 1984. — Vol. 96, no. 1. — P. 72. — (Цит. на с. 58).
- Hurtado N., Marchman V. A., Fernald A.* (2008) Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in Spanish-learning children // Developmental Science. — 2008. — Vol. 11, no. 6. — F31–F39. — (Цит. на с. 208).
- Huttenlocher J., Haight W., Bryk A., Seltzer M., Lyons T.* (1991) Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. // Developmental Psychology. — 1991. — Vol. 27, no. 2. — Pp. 236–248. — (Цит. на с. 209, 222, 223).
- Huttenlocher J., Levine S., Vevea J.* (1998) Environmental input and cognitive growth: A study using time-period comparisons // Child Development. — 1998. — Vol. 69, no. 4. — Pp. 1012–1029. — (Цит. на с. 214).
- Huttenlocher J., Vasilyeva M., Cymerman E., Levine S.* (2002) Language input at home and at school: Relation to child syntax // Cognitive Psychology. — 2002. — Vol. 45, no. 3. — Pp. 337–374. — (Цит. на с. 208, 224, 226, 227).

- Huttenlocher P. R., Dabholkar A. S.* (1997) Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex // *Journal of comparative Neurology*. — 1997. — Vol. 387, no. 2. — Pp. 167–178. — (Цит. на с. 135).
- Ingersoll R. M.* (1999) The problem of underqualified teachers in American secondary schools // *Educational researcher*. — 1999. — Vol. 28, no. 2. — Pp. 26–37. — (Цит. на с. 33).
- Innocenti M. S., White K. R.* (1993) Are more intensive early intervention programs more effective? A review of the literature // *Exceptionality*. — 1993. — Vol. 4, no. 1. — Pp. 31–50. — (Цит. на с. 265).
- Jackson D. N.* (1998) *Multidimensional aptitude battery II: manual*. — Port Huron, MI : Sigma Assessment Systems. — (Цит. на с. 58).
- Jedrychowski W. et al.* (2006) Effects of prenatal exposure to mercury on cognitive and psychomotor function in one-year-old infants: epidemiologic cohort study in Poland // *Annals of epidemiology*. — 2006. — Vol. 16, no. 6. — Pp. 439–447. — (Цит. на с. 41).
- Johnson D. L., Walker T.* (1987) Primary prevention of behavior problems in Mexican-American children // *American journal of community psychology*. — 1987. — Vol. 15, no. 4. — Pp. 375–385. — (Цит. на с. 304).
- Johnson M. H.* (1997) *Developmental cognitive neuroscience: An introduction*. — (Цит. на с. 130).
- Johnson V. E.* (2001) *Fast mapping verb meaning from argument structure*. — URL: <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3012145>. Electronic Doctoral Dissertations for UMass Amherst. — (Цит. на с. 221).
- Jones C. P., Adamson L. B.* (1987) Language use in mother-child and mother-child-sibling interactions // *Child Development*. — 1987. — Vol. 58, no. 2. — Pp. 356–366. — (Цит. на с. 199, 200).
- Jordan N. C., Huttenlocher J., Levine S. C.* (1992) Differential calculation abilities in young children from middle- and low-income families // *Developmental Psychology*. — 1992. — Vol. 28, no. 4. — Pp. 644–653. — (Цит. на с. 234).
- Jurado M. B., Rosselli M.* (2007) The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding // *Neuropsychology review*. — 2007. — Vol. 17, no. 3. — Pp. 213–233. — (Цит. на с. 143, 144).
- Kamphaus R. W.* (2005) *Clinical assessment of child and adolescent intelligence*. — Springer. — (Цит. на с. 57).
- Kaplan E.* (1988) *A process approach to neuropsychological assessment* // *Clinical neuropsychology and brain function: Research, measurement and practice*. Vol. 7 / ed. by T. Boll, B. K. Bryant. — Washington, DC : American Psychological Association. — Pp. 125–167. — (The master lecture series). — (Цит. на с. 47, 69).
- Kaplan E. F., Fein D., Morris R., Delis D.* (1991) *The Wechsler Adult Intelligence Scale—Revised as a neuropsychological instrument*. — San Antonio, TX : Psychological Corporation. — (Цит. на с. 56).
- Karnes M.* (1973) *GOAL program: Mathematical concepts*. — Springfield, MA : Milton-Bradley. — Pp. 14–18. — (Цит. на с. 292).

- Kaufman A. S.* (2009) IQ testing 101. — New York : Springer Publishing Co. — (Цит. на с. 54–56).
- Kaufman A. S., Kaufman N.* (1983) Kaufman Assessment Battery for Children: Interpretive Manual. — Circle Pines, MN : American Guidance Service. — (Цит. на с. 69).
- Kaufman A. S., Long S. W., O'Neal M. R.* (1986) Review Article: Topical Review of the WISC-R for Pediatric Neuroclinicians // *Journal of child neurology*. — 1986. — Vol. 1, no. 2. — Pp. 89–98. — (Цит. на с. 52).
- Kay J., Lesser R., Coltheart M.* (1996) Psycholinguistic assessments of language processing in aphasia (PALPA): An introduction // *Aphasiology*. — 1996. — Vol. 10, no. 2. — Pp. 159–180. — (Цит. на с. 71).
- Kilbride P. L., Kilbride J. E.* (1983) Socialization for high positive affect between mother and infant among the Baganda of Uganda // *Ethos*. — 1983. — Vol. 11, no. 4. — Pp. 232–245. — (Цит. на с. 85).
- Kirk S.* (1972) Education of exceptional children. — Boston : Houghton-Mifflin. — (Цит. на с. 329).
- Kirkwood M. W., Weiler M. D., Bernstein J. H., Forbes P. W., Waber D. P.* (2001) Sources of poor performance on the Rey–Osterrieth complex figure test among children with learning difficulties: A dynamic assessment approach // *The Clinical Neuropsychologist*. — 2001. — Vol. 15, no. 3. — Pp. 345–356. — (Цит. на с. 172).
- Kishiyama M. M., Boyce W. T., Jimenez A. M., Perry L. M., Knight R. T.* (2009) Socioeconomic disparities affect prefrontal function in children // *Journal of cognitive neuroscience*. — 2009. — Vol. 21, no. 6. — Pp. 1106–1115. — (Цит. на с. 150).
- Klebanov P. K., Brooks-Gunn J., Duncan G. J.* (1994) Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support? // *Journal of Marriage and the Family*. — 1994. — Vol. 56, no. 2. — Pp. 441–455. — (Цит. на с. 37).
- Klebanov P. K., Brooks-Gunn J., McCarton C., McCormick M. C.* (1998) The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life // *Child Development*. — 1998. — Vol. 69, no. 5. — Pp. 1420–1436. — (Цит. на с. 191).
- Klebanov P. K., Brooks-Gunn J., McCormick M. C.* (1994) School achievement and failure in very low birth weight children // *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. — 1994. — Vol. 15, no. 4. — Pp. 248–256. — (Цит. на с. 89).
- Klein N. K., Hack M., Breslau N.* (1989) Children who were very low birth weight: development and academic achievement at nine years of age // *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. — 1989. — Vol. 10, no. 1. — Pp. 32–37. — (Цит. на с. 89).
- Klingberg T., Vaidya C. J., Gabrieli J. D., Moseley M. E., Hedehus M.* (1999) Myelination and organization of the frontal white matter in children: a diffusion

- tensor MRI study // *Neuroreport*. — 1999. — Vol. 10, no. 13. — Pp. 2817–2821. — (Цит. на с. 135).
- Knopnik V. S., Smith S. D., Cardon L., Pennington B., Gayan J., Olson R. K.* et al. (2002) Differential genetic etiology of reading component processes as a function of IQ // *Behavior Genetics*. — 2002. — Vol. 32, no. 3. — Pp. 181–198. — (Цит. на с. 167).
- Knudsen E. I., Heckman J. J., Cameron J. L., Shonkoff J. P.* (2006) Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. — 2006. — Vol. 103, no. 27. — Pp. 10155–10162. — (Цит. на с. 12).
- Kohen D. E., Leventhal T., Dahinten V. S., McIntosh C. N.* (2008) Neighborhood disadvantage: Pathways of effects for young children // *Child development*. — 2008. — Vol. 79, no. 1. — Pp. 156–169. — (Цит. на с. 39).
- Koniak-Griffin D., Verzemnieks I.* (1994) The relationship between parental ratings of child behaviors, interaction, and the home environment // *Maternal-child nursing journal*. — 1994. — Vol. 23, no. 2. — Pp. 44–56. — (Цит. на с. 82).
- Korkman M., Kirk U., Kemp S.* (1998) NEPSY. A developmental neuropsychological assessment. — San Antonio, TX : The Psychological Corporation. — (Цит. на с. 69).
- Koupilova I., Rahu K., Rahu M., Karro H., Leon D. A.* (2000) Social determinants of birthweight and length of gestation in Estonia during the transition to democracy // *International Journal of Epidemiology*. — 2000. — Vol. 29, no. 1. — Pp. 118–124. — (Цит. на с. 108).
- Krassner M. B.* (1986) Diet and brain function // *Nutrition reviews*. — 1986. — Vol. 44, s3. — Pp. 12–15. — (Цит. на с. 41).
- Kuntay A. C., Senay I.* (2003) Narratives beget narratives: Rounds of stories in Turkish preschool conversation // *Journal of Pragmatics*. — 2003. — Vol. 35. — Pp. 559–587. — (Цит. на с. 211).
- Kyratzis A.* (2004) Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture // *Annual Review of Anthropology*. — 2004. — Vol. 33. — Pp. 625–649. — (Цит. на с. 210).
- Laakso M. L., Poikkeus A. M., Katajamaki J., Lyytinen P.* (1999) Early intentional communication as a predictor of language development in young toddlers // *First Language*. — 1999. — Vol. 19, no. 56. — Pp. 207–231. — (Цит. на с. 202).
- Labov W.* (1972) The logic of nonstandard English // *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. — Philadelphia : University of Pennsylvania Press. — Pp. 201–240. — (Цит. на с. 181, 210, 217, 243).
- Lally J. R., Mangione P. L., Honig A. S.* (1988) The Syracuse University Family Development Research Program: Long-range impact on an early intervention with low-income children and their families // *Parent Education as Early Childhood Intervention: Emerging Direction in Theory, Research, and Practice* / ed. by D. R. Powell, I. E. Sigel. — Norwood, NJ : Ablex Publishing. — Pp. 79–104. — (Annual Advances in Applied Developmental Psychology ; 3). — (Цит. на с. 304).

- Lareau A. (1987) Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital // *Sociology of education*. — 1987. — Vol. 60. — Pp. 73–85. — (Цит. на с. 190).
- Lareau A. (1989) *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. — London : Falmer. — (Цит. на с. 236).
- Lareau A. (2003) *Unequal childhoods: class, race, and family life*. — Berkeley : University of California Press. — (Цит. на с. 34, 190).
- Lareau A. (2011) *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. — Berkeley : University of California Press. — (Цит. на с. 82).
- Lareau A., Horvat E. M. (1999) Moments of Social Exclusion and Inclusion: Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships // *Sociology of Education*. — 1999. — Vol. 72. — Pp. 37–53. — (Цит. на с. 190).
- Lazar I., Darlington R., Murray H., Royce J., Snipper A., Ramey C. T. (1982) Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. — 1982. — Vol. 47, 2/3. — Pp. 1–151. — (Цит. на с. 264).
- Le Normand M. T., Parisse C., Cohen H. (2008) Lexical diversity and productivity in French preschoolers: Developmental, gender and sociocultural factors // *Clinical linguistics & phonetics*. — 2008. — Vol. 22, no. 1. — Pp. 47–58. — (Цит. на с. 209, 222).
- Lee E. C., Rescorla L. (2002) The use of psychological state terms by late talkers at age 3 // *Applied Psycholinguistics*. — 2002. — Vol. 23, no. 04. — Pp. 623–641. — (Цит. на с. 224).
- Lee V. E., Brooks-Gunn J., Schnur E. (1988) Does Head Start work? A 1-year follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. // *Developmental psychology*. — 1988. — Vol. 24, no. 2. — Pp. 210–222. — (Цит. на с. 269).
- Lee V. E., Brooks-Gunn J., Schnur E., Liaw F.-R. (1990) Are Head Start Effects Sustained? A Longitudinal Follow-up Comparison of Disadvantaged Children Attending Head Start, No Preschool, and Other Preschool Programs // *Child development*. — 1990. — Vol. 61, no. 2. — Pp. 495–507. — (Цит. на с. 268, 270).
- Leseman P. P., Scheele A. F., Mayo A. Y., Messer M. H. (2007) Home literacy as a special language environment to prepare children for school // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. — 2007. — Vol. 10, no. 3. — Pp. 334–355. — (Цит. на с. 238).
- Leventhal T., Brooks-Gunn J. (2000) The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes // *Psychological Bulletin*. — 2000. — Vol. 126, no. 2. — Pp. 309–337. — (Цит. на с. 36, 211–213).
- Lezak M. D. (1995) *Neuropsychological assessment*. — 3rd ed. — Oxford University Press. — (Цит. на с. 48).
- Liaw F.-R., Brooks-Gunn J. (1993) Patterns of low-birth-weight children's cognitive development // *Developmental Psychology*. — 1993. — Vol. 29, no. 6. — Pp. 1024–1035. — (Цит. на с. 89, 100).

- Lieven E. V. M.* (1994) Crosslinguistic and cross cultural aspects of language addressed to children // *Input and interaction in language acquisition* / ed. by C. Gallaway, B. J. Richards. — Cambridge : Cambridge University Press. — Pp. 74–106. — (Цит. на с. 185).
- Lipina S. J., Martelli M. I., Vuelta B., Colombo J. A.* (2005) Performance on the A-not-B task of Argentinean infants from unsatisfied and satisfied basic needs homes // *Interamerican Journal of Psychology*. — 2005. — Vol. 39, no. 1. — Pp. 49–60. — (Цит. на с. 146).
- Lloyd P., Mann S., Peers I.* (1998) The growth of speaker and listener skills from five to eleven years // *First Language*. — 1998. — Vol. 18, no. 52. — Pp. 81–104. — (Цит. на с. 228, 229).
- Loeber R., Stouthamer-Loeber M.* (1986) Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency // *Crime & Justice*. — 1986. — Vol. 7. — Pp. 29–149. — (Цит. на с. 306).
- Loughran D. S., Datar A., Kilburn M. R.* (2004) The interactive effect of birth weight and parental investment on child test scores // *RAND Labor and Population Working Paper# WR-168*. — 2004. — (Цит. на с. 94).
- Lovejoy M. C., Graczyk P. A., O'Hare E., Newman G.* (2000) Maternal depression and parenting behavior: A meta-analytic review // *Clinical Psychology Review*. — 2000. — Vol. 20. — Pp. 561–592. — (Цит. на с. 206).
- Lozoff B.* (2007) Iron deficiency and child development // *Food & Nutrition Bulletin*. — 2007. — Vol. 28, Supplement 4. — 560S–571S. — (Цит. на с. 41).
- Lubinski D.* (2004) Introduction to the special section on cognitive abilities: 100 years after Spearman's (1904) "General intelligence", objectively determined and measured" // *Journal of personality and social psychology*. — 2004. — Vol. 86, no. 1. — Pp. 96–111. — (Цит. на с. 54).
- Lumey L., van Poppel F. W.* (1994) The Dutch famine of 1944–45: mortality and morbidity in past and present generations // *Social History of Medicine*. — 1994. — Vol. 7, no. 2. — Pp. 229–246. — (Цит. на с. 101).
- Lyon G. R., Moats L., Flynn J. M.* (1987) From Assessment to Treatment // *Assessment issues in child neuropsychology* / ed. by M. G. Tramontana, S. R. Hooper. — New York : Plenum Press. — Pp. 113–144. — (Цит. на с. 329).
- Maclean M., Bryant P., Bradley L.* (1987) Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood // *Merrill-Palmer Quarterly*. — 1987. — Vol. 33. — Pp. 255–281. — (Цит. на с. 166).
- MacQuarrie T. W.* (1953) MacQuarrie test for mechanical ability. — California Test Bureau. — (Цит. на с. 59).
- Martin S. L., Ramey C. T., Ramey S.* (1990) The prevention of intellectual impairment in children of impoverished families: findings of a randomized trial of educational day care. // *American Journal of Public Health*. — 1990. — Vol. 80, no. 7. — Pp. 844–847. — (Цит. на с. 296).
- Mayer S.* (1997) *What Money Can't Buy: Family Income and Children's Life Chances*. — Mass. : Harvard Press. — (Цит. на с. 190).

- Mayes A., Meudell P., Neary D. (1978) Must amnesia be caused by either encoding or retrieval disorders // *Practical Aspects of Memory* / ed. by E. M. M. Gruenberg. — London : Academic Press. — Pp. 712–719. — (Цит. на с. 154).
- Mayes A., Meudell P., Neary D. (1980) Do amnesics adopt inefficient encoding strategies with faces and random shapes? // *Neuropsychologia*. — 1980. — Vol. 18, no. 4. — Pp. 527–540. — (Цит. на с. 154).
- McArdle J. J., Ferrer-Caja E., Hamagami F., Woodcock R. W. (2002) Comparative longitudinal structural analyses of the growth and decline of multiple intellectual abilities over the life span // *Developmental psychology*. — 2002. — Vol. 38, no. 1. — P. 115. — (Цит. на с. 57).
- McCall R. B., Groark C. J., Fish L. (2010) A caregiver–child socioemotional and relationship rating scale // *Infant mental health journal*. — 2010. — Vol. 31, no. 2. — Pp. 201–219. — (Цит. на с. 83).
- McCormick M. C., Gortmaker S. L., Sobol A. M. (1990) Very low birth weight children: Behavior problems and school difficulty in a national sample // *The Journal of pediatrics*. — 1990. — Vol. 117, no. 5. — Pp. 687–693. — (Цит. на с. 89, 93, 101).
- McCormick M. C., McCarton C., Tonascia J., Brooks-Gunn J. (1993) Early educational intervention for very low birth weight infants: results from the Infant Health and Development Program // *The Journal of pediatrics*. — 1993. — Vol. 123, no. 4. — Pp. 527–533. — (Цит. на с. 113).
- McDonald L., Pien D. (1982) Mother conversational behavior as a function of interactional intent // *Journal of Child Language*. — 1982. — Vol. 9. — Pp. 337–358. — (Цит. на с. 204).
- McEwen B. S. (2001) From molecules to mind: stress, individual differences, and the social environment // *Annals of the New York Academy of Sciences*. — 2001. — Vol. 935, no. 1. — Pp. 42–49. — (Цит. на с. 134).
- McGauhey P. J., Starfield B., Alexander C., Ensminger M. E. (1991) Social environment and vulnerability of low birth weight children: a social-epidemiological perspective // *Pediatrics*. — 1991. — Vol. 88, no. 5. — Pp. 943–953. — (Цит. на с. 102).
- McLoyd V. C. (1998) Socioeconomic disadvantage and child development // *American Psychologist*. — 1998. — Vol. 53. — Pp. 185–204. — (Цит. на с. 188, 189, 191, 193, 213).
- McLoyd V. C., Smith J. (2002) Physical discipline and behavior problems in African American, European American, and Hispanic children: Emotional support as a moderator // *Journal of Marriage and Family*. — 2002. — Vol. 64, no. 1. — Pp. 40–53. — (Цит. на с. 81).
- Ment L. R. et al. (2003) Change in cognitive function over time in very low-birth-weight infants // *Jama*. — 2003. — Vol. 289, no. 6. — Pp. 705–711. — (Цит. на с. 99).
- Mezzacappa E. (2004) Alerting, orienting, and executive attention: Developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample

- of young, urban children // *Child development*. — 2004. — Vol. 75, no. 5. — Pp. 1373–1386. — (Цит. на с. 135).
- Milberg W. P., Hebben N., Kaplan E.* (1986) The Boston process approach to neuropsychological assessment // *Neuropsychological assessment of neuropsychiatric disorders* / ed. by I. Grant, K. M. Adams. — N.-Y. — Pp. 65–86. — (Цит. на с. 47, 69).
- Miller P. J., Sperry L. L.* (1988) Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience // *Journal of Child Language*. — 1988. — Vol. 15, no. 2. — Pp. 293–315. — (Цит. на с. 238).
- Mills M., Edwards J., Beckman M.* (2005) Child-Directed Speech in African American vernacular English // Poster presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association. — San Diego, CA. — (Цит. на с. 183).
- Milner A. D., Goodale M. A.* (1995) *The visual brain in action*. — Oxford : Oxford Science. — (Цит. на с. 162).
- Moffitt T. E., Arseneault L.* et al. (2011) A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. — 2011. — Pp. 2693–2698. — (Цит. на с. 18).
- Moffitt T. E., Poulton R., Caspi A.* (2013) Lifelong Impact of Early Self-Control: Childhood self-discipline predicts adult quality of life // *American Scientist*. — 2013. — Vol. 101, no. 5. — Pp. 352–359. — (Цит. на с. 18).
- Morisset C. E., Barnard K. E., Greenberg M. T., Booth C. L., Spieker S. J.* (1990) Environmental influences on early language development: The context of social risk // *Development and Psychopathology*. — 1990. — Vol. 2, no. 2. — Pp. 127–149. — (Цит. на с. 222).
- Morris P. A., Michalopoulos C.* (2003) Findings from the Self-Sufficiency Project: Effects on children and adolescents of a program that increased employment and income // *Journal of Applied Developmental Psychology*. — 2003. — Vol. 24, no. 2. — Pp. 201–239. — (Цит. на с. 243).
- Muhamedrahimov R. J., Palmov O. I., Nikiforova N. V., Groark C. J., McCall R. B.* (2004) Institution-based early intervention program // *Infant Mental Health Journal*. — 2004. — Vol. 25, no. 5. — Pp. 488–501. — (Цит. на с. 83).
- Muijs D., Harris A., Chapman C., Stoll L., Russ J.* (2004) Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas—A review of research evidence // *School effectiveness and school improvement*. — 2004. — Vol. 15, no. 2. — Pp. 149–175. — (Цит. на с. 33).
- Mundy P., Gomes A.* (1998) Individual differences in joint attention skill development in the second year // *Infant behavior and development*. — 1998. — Vol. 21, no. 3. — Pp. 469–482. — (Цит. на с. 202).
- Munro S., Chau C., Gazarian K., Diamond A.* (2006) Dramatically larger flanker effects (6-fold elevation) // Poster presented at Cognitive Neuroscience Society Annual Meeting. — 2006. — (Цит. на с. 315).

- Naigles L., Mayeux L.* (2000) Television as incidental language teacher // Handbook of children and the media / ed. by D. Singer, J. Singer. — Thousand Oaks, CA : Sage. — Pp. 135–152. — (Цит. на с. 202).
- Neisser U. et al.* (1996) Intelligence: knowns and unknowns // *American psychologist*. — 1996. — Vol. 51, no. 2. — P. 77. — (Цит. на с. 52, 57).
- Nelson K. E., Carskaddon G., Bonvillian J. D.* (1973) Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child // *Child Development*. — 1973. — Vol. 44. — Pp. 497–504. — (Цит. на с. 204).
- Network N. E. C. C. R.* (2001) Child care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy // *Developmental Psychology*. — 2001. — Vol. 37, no. 6. — Pp. 847–862. — (Цит. на с. 81).
- Neuman S. B.* (1996) Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction // *Early Childhood Research Quarterly*. — 1996. — Vol. 11, no. 4. — Pp. 495–513. — (Цит. на с. 235).
- Neuman S. B.* (1999) Books make a difference: A study of access to literacy // *Reading Research Quarterly*. — 1999. — Vol. 34, no. 3. — Pp. 286–311. — (Цит. на с. 213, 215, 230, 231).
- Neuman S. B., Celano D.* (2001) Access to print in low-income and middle-income communalities: An ecological study of four neighborhoods // *Reading Research Quarterly*. — 2001. — Vol. 36, no. 1. — Pp. 8–26. — (Цит. на с. 213, 230, 231).
- Newport E. L., Gleitman H., Gleitman L. R.* (1977) Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style // *Talking to children: Language input and acquisition* / ed. by C. E. Snow, C. A. Ferguson. — Cambridge : Cambridge University Press. — Pp. 109–150. — (Цит. на с. 204).
- NICHD Early Child Care Research Network* (1996) Characteristics of Infant Child Care: Factors Contributing to Positive Caregiving // *Early Childhood Research Quarterly*. — 1996. — Vol. 11, no. 3. — Pp. 269–306. — (Цит. на с. 256).
- NICHD Early Child Care Research Network* (1998) Relations between family predictors and child outcomes: are they weaker for children in child care? // *Developmental Psychology*. — 1998. — Vol. 34, no. 5. — Pp. 1119–1128. — (Цит. на с. 259).
- NICHD Early Child Care Research Network* (2000) The relation of child care to cognitive and language development // *Child Development*. — 2000. — Pp. 960–980. — (Цит. на с. 254, 259).
- NICHD Early Child Care Research Network* (2002) Child-care structure—> process—> outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development // *Psychological Science*. — 2002. — Vol. 13, no. 3. — Pp. 199–206. — (Цит. на с. 252, 254, 257, 259).
- NICHD Early Child Care Research Network* (2003) Families matter—even for kids in child care // *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. — 2003. — Vol. 24, no. 1. — Pp. 58–62. — (Цит. на с. 254, 259, 262).

- NICHD Early Child Care Research Network (2007) Are There Long-Term Effects of Early Child Care? // *Child development*. — 2007. — Vol. 78, no. 2. — Pp. 681–701. — (Цит. на с. 255).
- Noble K. G., McCandliss B. D., Farah M. J. (2007) Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities // *Developmental science*. — 2007. — Vol. 10, no. 4. — Pp. 464–480. — (Цит. на с. 136, 146, 154, 162).
- Noble K. G., Norman M. F., Farah M. J. (2005) Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children // *Developmental science*. — 2005. — Vol. 8, no. 1. — Pp. 74–87. — (Цит. на с. 20, 134, 146, 153, 161, 166, 167).
- Noble K. G., Wolmetz M. E., Ochs L. G., Farah M. J., McCandliss B. D. (2006) Brain-behavior relationships in reading acquisition are modulated by socioeconomic factors // *Developmental science*. — 2006. — Vol. 9, no. 6. — Pp. 642–654. — (Цит. на с. 166–168).
- Ochs E., Schieffelin B. B. (1984) Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications // *Culture theory* / ed. by R. A. Schweder, R. A. Levine. — NY : Cambridge University Press. — Pp. 276–322. — (Цит. на с. 186, 199).
- O'Connor T. G., Rutter M., Beckett C., Keaveney L., Kreppner J. M. (2000) The effects of global severe privation on cognitive competence: Extension and longitudinal follow-up // *Child development*. — 2000. — Vol. 71, no. 2. — Pp. 376–390. — (Цит. на с. 43, 44).
- Olsen D. (1997) *The Advancing Nanny State: Why the Government Should Stay Out of Child Care* / Cato Institute. — URL: <http://www.cato.org/pubs/pas/pa-285.html> (visited on 02/02/2015). — (Цит. на с. 263).
- Olson S. L., Bates J. E., Kaskie B. (1992) Caregiver-infant interaction antecedents of children's school-age cognitive ability. // *Merrill-Palmer Quarterly*. — 1992. — Vol. 38, no. 3. — Pp. 309–330. — (Цит. на с. 194).
- Olson S. L., Kashiwagi K., Crystal D. (2001) Concepts of Adaptive and Maladaptive Child Behavior A Comparison of US and Japanese Mothers of Preschool-Age Children // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. — 2001. — Vol. 32, no. 1. — Pp. 43–57. — (Цит. на с. 87).
- Otero G. A. (1997) Poverty, cultural disadvantage and brain development: a study of pre-school children in Mexico // *Electroencephalography and clinical neurophysiology*. — 1997. — Vol. 102, no. 6. — Pp. 512–516. — (Цит. на с. 149).
- Ounsted M., Scott A. (1982) Social class and birthweight: A new look // *Early human development*. — 1982. — Vol. 6, no. 1. — Pp. 83–89. — (Цит. на с. 102).
- Pachter L. M., Dworkin P. H. (1997) Maternal expectations about normal child development in 4 cultural groups // *Archives of pediatrics & adolescent medicine*. — 1997. — Vol. 151, no. 11. — Pp. 1144–1150. — (Цит. на с. 86).
- Pan B. A., Rowe M. L., Singer J. D., Snow C. E. (2005) Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families // *Child Development*. — 2005. — Vol. 76, no. 4. — Pp. 763–782. — (Цит. на с. 206, 207, 222, 223).

- Parker J. G., Asher S. R.* (1987) Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? // *Psychological Bulletin*. — 1987. — Vol. 102, no. 3. — Pp. 357–389. — (Цит. на с. 211).
- Payne A. C., Whitehurst G. J., Angell A. L.* (1994) The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families* 1 // *Early Childhood Research Quarterly*. — 1994. — Vol. 9, 3-4. — Pp. 427–440. — (Цит. на с. 201).
- Peisner-Feinberg E. S., Burchinal M. R.* (1997) Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study // *Merrill-Palmer Quarterly*. — 1997. — Pp. 451–477. — (Цит. на с. 254).
- Peisner-Feinberg E. S., Burchinal M. R. et al.* (2001) The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade // *Child Development*. — 2001. — Vol. 72, no. 5. — Pp. 1534–1553. — (Цит. на с. 194).
- Pellegini A. D., Galda L., Flor D., Bartini M., Charak D.* (1997) Close relationships, individual differences, and early literacy learning // *Journal of Experimental Child Psychology*. — 1997. — Vol. 67. — Pp. 409–422. — (Цит. на с. 210).
- Pesco D., Crago M. B.* (1996) "We went home, told the whole story to our friends": Narratives by children in an Algonquin community // *Journal of Narrative and Life History*. — 1996. — Т. 6. — С. 293–321. — (Цит. на с. 211).
- Phillips D. A., Voran M., Kisker E., Howes C., Whitebook M.* (1994) Child care for children in poverty: Opportunity or inequity? // *Child development*. — 1994. — Vol. 65, no. 2. — Pp. 472–492. — (Цит. на с. 257, 260, 261).
- Pine J. M.* (1992) Maternal style at the early one-word stage: Re-evaluating the stereotype of the directive mother // *First Language*. — 1992. — Vol. 12, no. 35. — P. 169. — (Цит. на с. 205).
- Pine J. M.* (1994) The language of primary caregivers // *Input and interaction in language acquisition* / ed. by C. Gallaway, B. J. Richards. — Cambridge : Cambridge University Press. — Pp. 15–37. — (Цит. на с. 208).
- Preece A.* (1992) Collaborators and critics: The nature and effects of peer interaction on children's conversational narratives // *Journal of Narrative and Life History*. — 1992. — Vol. 2. — Pp. 277–292. — (Цит. на с. 211).
- Provence S., Naylor A.* (1983) *Working With Disadvantaged Parents And Their Children: Scientific And Practice Issues* Author: Sally Provence, Audrey Naylo. — New Haven, CT : Yale University Press. — (Цит. на с. 304).
- Pulvermüller F.* (1999) Words in the brain's language // *Behavioral and brain sciences*. — 1999. — Vol. 22, no. 02. — Pp. 253–279. — (Цит. на с. 119).
- Pulvermüller F., Schumann J. H.* (1994) Neurobiological mechanisms of language acquisition // *Language learning*. — 1994. — Vol. 44, no. 4. — Pp. 681–734. — (Цит. на с. 119).
- Purcell-Gates V.* (1988) Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders // *Research in the Teaching of English*. — 1988. — Vol. 22, no. 2. — Pp. 128–160. — (Цит. на с. 239).

- Purcell-Gates V., L'Allier S., Smith D.* (1995) Literacy at the Harts' and the Larsons': Diversity among poor, innercity families // *The Reading Teacher*. — 1995. — Vol. 48, no. 7. — Pp. 572–578. — (Цит. на с. 201).
- Putnam R. D.* (2015) Our kids: The American dream in crisis. — Simon, Schuster. — (Цит. на с. 27).
- Rabin L. A., Burton L. A., Barr W. B.* (2007) Utilization rates of ecologically oriented instruments among clinical neuropsychologists // *The Clinical Neuropsychologist*. — 2007. — Vol. 21, no. 5. — Pp. 727–743. — (Цит. на с. 73).
- Raikes H. et al.* (2006) Mother–child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life // *Child development*. — 2006. — Vol. 77, no. 4. — Pp. 924–953. — (Цит. на с. 231).
- Raizada R. D., Richards T. L., Meltzoff A., Kuhl P. K.* (2008) Socioeconomic status predicts hemispheric specialisation of the left inferior frontal gyrus in young children // *Neuroimage*. — 2008. — Vol. 40, no. 3. — Pp. 1392–1401. — (Цит. на с. 168).
- Ramey C. T., Campbell F. A.* (1984) Preventive education for high-risk children: cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project. // *American journal of mental deficiency*. — 1984. — (Цит. на с. 296).
- Ramey C. T., Campbell F. A.* (1991) Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment // *Children in poverty: Child development and public policy* / ed. by A. C. Huston. — New York : Cambridge University Press. — Pp. 190–221. — (Цит. на с. 298).
- Ramey C. T., Mills P., Campbell F. A., O'Brien C.* (1975) Infants' home environments: A comparison of high-risk families and families from the general population // *American Journal of Mental Deficiency*. — 1975. — (Цит. на с. 79).
- Ramey C. T., Ramey S. L.* (1998) Early intervention and early experience // *American psychologist*. — 1998. — Vol. 53, no. 2. — P. 109. — (Цит. на с. 266).
- Ratcliff G.* (1979) Spatial thought, mental rotation and the right cerebral hemisphere // *Neuropsychologia*. — 1979. — Vol. 8. — Pp. 209–225. — (Цит. на с. 162).
- Raudenbush S. W., Sampson R. J.* (1999) Ecometrics: toward a science of assessing ecological settings, with application to the systematic social observation of neighborhoods // *Sociological methodology*. — 1999. — Vol. 29, no. 1. — Pp. 1–41. — (Цит. на с. 38).
- Raviv T., Kessenich M., Morrison F. J.* (2004) A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: The role of parenting factors // *Early Childhood Research Quarterly*. — 2004. — Vol. 19, no. 4. — Pp. 528–547. — (Цит. на с. 192, 205, 213).
- Raz I. S., Bryant P.* (1990) Social background, phonological awareness and children's reading // *British Journal of Developmental Psychology*. — 1990. — Vol. 8, no. 3. — Pp. 209–225. — (Цит. на с. 166).

- Reitan R.* (1980) REHABIT-Reitan evaluation of hemispheric abilities and brain improvement training. — Tucson : Reitan Neuropsychological Laboratory, University of Arizona. — (Цит. на с. 329).
- Repacholi B. M., Gopnik A.* (1997) Early reasoning about desires: Evidence from 14-and 18-month-olds // *Developmental Psychology*. — 1997. — Vol. 33, no. 1. — Pp. 12–20. — (Цит. на с. 224).
- Rescorla L., Bascome A., Lampard J., Feeny N.* (2001) Conversational patterns in late talkers at age 3 // *Applied psycholinguistics*. — 2001. — Vol. 22, no. 02. — Pp. 235–251. — (Цит. на с. 230).
- Reynolds A. J.* (1994) Effects of a preschool plus follow-on intervention for children at risk. // *Developmental Psychology*. — 1994. — Vol. 30, no. 6. — P. 787. — (Цит. на с. 284, 287).
- Reynolds A. J.* (1997) The Chicago Child-Parent Centers: A longitudinal study of extended early childhood intervention. — URL: <http://www.ssc.wisc.edu/irpweb/publications/dps/pdfs/dp112697.pdf> (visited on 02/28/2015). — (Цит. на с. 287, 288).
- Reynolds A. J.* (2000) Success in early intervention: the Chicago child-parent centers. — Lincoln, NE : University of Nebraska Press. — (Цит. на с. 288).
- Reynolds A. J., Temple J. A.* (1995) Quasi-Experimental Estimates of the Effects of a Preschool Intervention Psychometric and Econometric Comparisons // *Evaluation Review*. — 1995. — Vol. 19, no. 4. — Pp. 347–373. — (Цит. на с. 284, 287, 288).
- Reynolds A. J., Temple J. A.* (1998) Extended early childhood intervention and school achievement: Age thirteen findings from the Chicago Longitudinal Study // *Child development*. — 1998. — Vol. 69, no. 1. — Pp. 231–246. — (Цит. на с. 287, 288).
- Reynolds A. J., Temple J. A., Robertson D. L., Mann E. A.* (2001) Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools // *Jama*. — 2001. — Vol. 285, no. 18. — Pp. 2339–2346. — (Цит. на с. 284, 287, 288).
- Reynolds A. J., Temple J. A., Robertson D. L., Mann E. A.* (2002) Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. — 2002. — Vol. 24, no. 4. — Pp. 267–303. — (Цит. на с. 284, 288).
- Rice M. L.* (1984) The words of children's television // *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. — 1984. — Vol. 28, no. 4. — Pp. 445–461. — (Цит. на с. 201).
- Rice M. L., Haight P. L.* (1986) “Motherese” of Mr. Rogers: A Description of the Dialogue of Educational Television Programs // *Journal of Speech and Hearing Disorders*. — 1986. — Т. 51, № 3. — С. 282. — (Цит. на с. 201).
- Rice M. L., Huston A. C., Truglio R., Wright J.* (1990) Words from Sesame Street: Learning vocabulary while viewing // *Developmental Psychology*. — 1990. — Vol. 26, no. 3. — Pp. 421–428. — (Цит. на с. 201).
- Rickards A., Ryan M., Kitchen W.* (1988) Longitudinal study of very low birthweight infants: intelligence and aspects of school progress at 14 years of age // *Jour-*

- nal of Paediatrics and Child Health. — 1988. — Vol. 24, no. 1. — Pp. 19–23. — (Цит. на с. 92, 98).
- Robertson C. M., Watt M.-J., Yasui Y.* (2007) Changes in the prevalence of cerebral palsy for children born very prematurely within a population-based program over 30 years // *JAMA*. — 2007. — Vol. 297, no. 24. — Pp. 2733–2740. — (Цит. на с. 89, 90).
- Robertson I. H., Ward T., Ridgeway V., Nimmo-Smith I.* (1994) The test of everyday attention: TEA. — Bury St. Edmunds, UK : Thames Valley Test Company. — (Цит. на с. 73).
- Rogers I., Emmett P., Baker D., Golding J.* (1998) Financial difficulties, smoking habits, composition of the diet and birthweight in a population of pregnant women in the South West of England. ALSPAC Study Team. Avon Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood // *European journal of clinical nutrition*. — 1998. — Vol. 52, no. 4. — Pp. 251–260. — (Цит. на с. 101).
- Rohde T. E., Thompson L. A.* (2007) Predicting academic achievement with cognitive ability // *Intelligence*. — 2007. — Vol. 35, no. 1. — Pp. 83–92. — (Цит. на с. 57).
- Roid G. H.*, ed. (2003) *Stanford-Binet Intelligence Scales (SB5) : Fifth Edition / Riverside Publishing*. — URL: <http://www.riversidepublishing.com/products/sb5/details.html> (visited on 12/24/2014). — (Цит. на с. 51).
- Rourke B. P., Bakker D., Fiske J., Strang J. D.* (1983) *Child neuropsychology: Introduction to theory, research, and clinical practice*. — Guilford Press. — (Цит. на с. 329).
- Rowe D. C., Jacobson K. C., Van den Oord E. J.* (1999) Genetic and environmental influences on vocabulary IQ: Parental education level as moderator // *Child development*. — 1999. — Vol. 70, no. 5. — Pp. 1151–1162. — (Цит. на с. 45).
- Rowe M. L.* (2008) Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill // *Journal of child language*. — 2008. — Vol. 35, no. 1. — Pp. 185–205. — (Цит. на с. 209).
- Royce J. M., Darlington R. B., Murray H. W.* (1983) Pooled analyses: Findings across studies // *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*. — Hillsdale, NJ : Erlbaum. — Pp. 411–459. — (Цит. на с. 264).
- Rutter M.* (2002) Nature, nurture, and development: From evangelism through science toward policy and practice // *Child development*. — 2002. — Vol. 73, no. 1. — Pp. 1–21. — (Цит. на с. 42).
- Rutter M.* (2006) *Genes and behavior: Nature-nurture interplay explained*. — Blackwell Publishing. — (Цит. на с. 43).
- Saigal S., Hoult L. A., Streiner D. L., Stoskopf B. L., Rosenbaum P. L.* (2000) School difficulties at adolescence in a regional cohort of children who were extremely low birth weight // *Pediatrics*. — 2000. — Vol. 105, no. 2. — Pp. 325–331. — (Цит. на с. 91–93, 96, 97, 99, 107).
- Saigal S., Rosenbaum P., Hattersley B., Milner R.* (1989) Decreased disability rate among 3-year-old survivors weighing 501 to 1000 grams at birth and born

- to residents of a geographically defined region from 1981 to 1984 compared with 1977 to 1980 // *The Journal of pediatrics*. — 1989. — Vol. 114, no. 5. — Pp. 839–846. — (Цит. на с. 90, 97, 107).
- Saigal S., Stoskopf B., Pinelli J.* et al. (2006) Self-perceived health-related quality of life of former extremely low birth weight infants at young adulthood // *Pediatrics*. — 2006. — Vol. 118, no. 3. — Pp. 1140–1148. — (Цит. на с. 97).
- Saigal S., Stoskopf B., Streiner D.* et al. (2006) Transition of extremely low-birth-weight infants from adolescence to young adulthood: comparison with normal birth-weight controls // *Jama*. — 2006. — Vol. 295, no. 6. — Pp. 667–675. — (Цит. на с. 96, 97, 107).
- Saigal S., Szatmari P., Rosenbaum P., Campbell D., King S.* (1990) Intellectual and functional status at school entry of children who weighed 1000 grams or less at birth: a regional perspective of births in the 1980s // *The Journal of pediatrics*. — 1990. — Vol. 116, no. 3. — Pp. 409–416. — (Цит. на с. 97, 107).
- Saigal S., Szatmari P., Rosenbaum P., Campbell D., King S.* (1991) Cognitive abilities and school performance of extremely low birth weight children and matched term control children at age 8 years: a regional study // *The Journal of pediatrics*. — 1991. — Vol. 118, no. 5. — Pp. 751–760. — (Цит. на с. 90, 97, 107).
- Sameroff A. J., Seifer R., Baldwin A., Baldwin C.* (1993) Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors // *Child development*. — 1993. — Vol. 64, no. 1. — Pp. 80–97. — (Цит. на с. 191).
- Sampson R. J., Raudenbush S. W., Earls F.* (1997) Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy // *Science*. — 1997. — Vol. 277, no. 5328. — Pp. 918–924. — (Цит. на с. 37).
- Scarborough H. S.* (1990) Index of productive syntax // *Applied Psycholinguistics*. — 1990. — Vol. 11, no. 1. — Pp. 1–22. — (Цит. на с. 224, 225).
- Scarborough H. S., Dobrich W.* (1994) On the efficacy of reading to preschoolers // *Developmental review*. — 1994. — Vol. 14. — Pp. 245–245. — (Цит. на с. 201).
- Schaefer E. S.* (1971) Development of hierarchical, configurational models for parent behavior and child behavior // *Minnesota symposia on child psychology*. Vol. 5. — University of Minnesota Press Minneapolis. — Pp. 130–161. — (Цит. на с. 303).
- Schmidt D. E., Keating J. P.* (1979) Human crowding and personal control: an integration of the research. // *Psychological Bulletin*. — 1979. — Vol. 86, no. 4. — P. 680. — (Цит. на с. 137).
- Schmidt F. L., Hunter J. E.* (1998) The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. // *Psychological bulletin*. — 1998. — Vol. 124, no. 2. — P. 262. — (Цит. на с. 57, 58).
- Schraeder B. D., Heverly M. A., O'Brien C., Goodman R.* (1996) Academic achievement and educational resource use of very low birth weight (VLBW) survivors // *Pediatric nursing*. — 1996. — Vol. 23, no. 1. — Pp. 21–5. — (Цит. на с. 93).

- Schumann J. H.* (1997) The neurobiology of affect in language. — (Цит. на с. 119).
- Schweinhart L. J.* et al. (1993) Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 27. — Ypsilanti, MI : High/Scope Educational Research Foundation. — (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation ; 10). — (Цит. на с. 272, 274, 304).
- Schweinhart L. J., Montie J., Xiang Z., Barnett W. S., Belfield C. R., Nores M.* (2005) Lifetime effects: the High/Scope Perry Preschool study through age 40. — High/Scope Press. — (Цит. на с. 272, 274).
- Schweinhart L. J., Weikart D. P., Lerner M. B.* (1986a) Child-initiated activities in early childhood programs may help prevent delinquency // *Early Childhood Research Quarterly*. — 1986. — Vol. 1, no. 3. — Pp. 303–312. — (Цит. на с. 281, 282, 284).
- Schweinhart L. J., Weikart D. P., Lerner M. B.* (1986b) Consequences of three preschool curriculum models through age 15 // *Early Childhood Research Quarterly*. — 1986. — Vol. 1, no. 1. — Pp. 15–45. — (Цит. на с. 279, 280, 303).
- Seitz V.* (1990) Intervention programs for impoverished children: A comparison of educational and family support models // *Annals of child development*. — 1990. — Vol. 7. — Pp. 73–103. — (Цит. на с. 304).
- Sénéchal M., Pagan S., Lever R., Ouellette G. P.* (2008) Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4-Year-Old Children's Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills // *Early Education & Development*. — 2008. — Vol. 19, no. 1. — Pp. 27–44. — (Цит. на с. 226, 227, 231, 238, 239).
- Share D. L.* (1995) Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition // *Cognition*. — 1995. — Vol. 55, no. 2. — Pp. 151–218. — (Цит. на с. 166).
- Share D. L., Jorm A. F., Maclean R., Matthews R.* (1984) Sources of individual differences in reading acquisition // *Journal of educational Psychology*. — 1984. — Vol. 76, no. 6. — Pp. 1309–1324. — (Цит. на с. 166).
- Shatz M., Diesendruck G., Martinez-Beck I., Akar D.* (2003) The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false belief // *Developmental Psychology*. — 2003. — Vol. 39, no. 4. — Pp. 717–728. — (Цит. на с. 224).
- Shatz M., Hoff-Ginsberg E., Maciver D.* (1989) Induction and the acquisition of English auxiliaries: the effects of differentially enriched input // *Journal of Child Language*. — 1989. — Vol. 16, no. 1. — Pp. 121–140. — (Цит. на с. 227).
- Shaywitz S. E.* et al. (2003) Neural systems for compensation and persistence: young adult outcome of childhood reading disability // *Biological psychiatry*. — 2003. — Vol. 54, no. 1. — Pp. 25–33. — (Цит. на с. 168).
- Sheldon A.* (1996) You can be the baby brother, but you aren't born yet: Preschool girls' negotiation for power and access in pretend play // *Research on Language and Social Interaction*. — 1996. — Vol. 29. — Pp. 57–80. — (Цит. на с. 211).

- Shiel A., Wilson B., McLellan L., Horn S., Watson M.* (2000) Wessex Head Injury Matrix. — Reading: Thames Valley Test Co. Ltd. — (Цит. на с. 73).
- Shiono P. H., Behrman R. E.* (1995) Low birth weight: Analysis and recommendations // *The Future of Children*. — 1995. — Vol. 5, no. 1. — Pp. 4–18. — (Цит. на с. 91, 101, 109).
- Shonkoff J. P., Phillips D. A.* (2000) From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. — Washington, DC : National Academy Press. — (Цит. на с. 36, 270).
- Singer J. L., Singer D. G.* (1998) Barney & Friends as entertainment and education: Evaluating the quality and effectiveness of a television series for preschool children // *Research paradigms, television, and social behavior* / ed. by J. Asamen, G. Berry. — Pp. 305–367. — (Цит. на с. 201).
- Singh-Manoux A., Richards M., Marmot M.* (2005) Socioeconomic position across the lifecourse: how does it relate to cognitive function in mid-life? // *Annals of epidemiology*. — 2005. — Vol. 15, no. 8. — Pp. 572–578. — (Цит. на с. 148).
- Slomkowski C., Dunn J.* (1996) Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends // *Developmental Psychology*. — 1996. — Vol. 32, no. 3. — Pp. 442–447. — (Цит. на с. 230).
- Smith J. R., Brooks-Gunn J., Klebanov P. K. et al.* (1997) Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement // *Consequences of growing up poor* / ed. by G. J. Duncan, J. Brooks-Gunn. — New York : Russel Sage. — Pp. 132–189. — (Цит. на с. 135).
- Smith T. E., Graham P. B.* (1995) Socioeconomic stratification in family research // *Journal of marriage and the family*. — 1995. — Vol. 57. — Pp. 930–941. — (Цит. на с. 188).
- Snow C. E.* (1999) Social perspectives on the emergence of language // *The emergence of language* / ed. by B. MacWhinney. — Mahway, NJ : Erlbaum. — Pp. 257–276. — (Цит. на с. 227, 232).
- Snow C. E.* (2001) The centrality of language: A longitudinal study of language and literacy development in low-income children. — London : University of London, Institute of Education. — (Цит. на с. 231, 238).
- Snow C. E., Arlman-Rupp A., Hassing Y., Jobse J., Joosten J., Vorster J.* (1976) Mothers' speech in three social classes // *Journal of Psycholinguistic Research*. — 1976. — Vol. 5, no. 1. — Pp. 1–20. — (Цит. на с. 200).
- Snow C. E., Perlmann R., Nathan D.* (1987) Toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition // *Children's language*. Vol. 6 / ed. by K. E. Nelson, A. V. Kleeck. — Hillsdale, NJ : Erlbaum. — Pp. 65–98. — (Цит. на с. 225, 227).
- Sparling J., Lewis I.* (1981) Learning Games for the first three years: A program for parent/center partnership. — New York : Walker Educational Book Corporation. — (Цит. на с. 291).

- Spencer N., Bambang S., Logan S., Gill L.* (1999) Socioeconomic status and birth weight: comparison of an area-based measure with the Registrar General's social class // *Journal of Epidemiology and Community Health*. — 1999. — Vol. 53, no. 8. — Pp. 495–498. — (Цит. на с. 100).
- Squire L. R., Zola S. M.* (1998) Episodic memory, semantic memory, and amnesia // *Hippocampus*. — 1998. — Vol. 8, no. 3. — Pp. 205–211. — (Цит. на с. 154).
- Stevens C., Lauinger B., Neville H.* (2009) Differences in the neural mechanisms of selective attention in children from different socioeconomic backgrounds: an event-related brain potential study // *Developmental science*. — 2009. — Vol. 12, no. 4. — Pp. 634–646. — (Цит. на с. 150).
- Stewart P. W., Reihman J., Lonky E. I., Darvill T. J., Pagano J.* (2003) Cognitive development in preschool children prenatally exposed to PCBs and MeHg // *Neurotoxicology and teratology*. — 2003. — Vol. 25, no. 1. — Pp. 11–22. — (Цит. на с. 41).
- Stiles J., Thal D. J.* (1993) Linguistic and spatial cognitive development following early focal brain injury: Patterns of deficit and recovery // *Brain development and cognition: A reader* / ed. by M. H. Johnson. — Oxford, UK : Blackwell Publishing. — Pp. 643–664. — (Цит. на с. 158).
- Stoll B. J. et al.* (2004) Neurodevelopmental and growth impairment among extremely low-birth-weight infants with neonatal infection // *Jama*. — 2004. — Vol. 292, no. 19. — Pp. 2357–2365. — (Цит. на с. 91, 95).
- Strauss E., Sherman E. M. S., Spreen O.* (2006) A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary. — Oxford University Press. — (Цит. на с. 49, 50, 64).
- Stuart M.* (1999) Getting ready for reading: Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners // *British Journal of Educational Psychology*. — 1999. — Vol. 69, no. 4. — Pp. 587–605. — (Цит. на с. 242).
- Stuart M.* (2004) Getting ready for reading: A follow-up study of inner city second language learners at the end of Key Stage 1 // *British Journal of Educational Psychology*. — 2004. — Vol. 74, no. 1. — Pp. 15–36. — (Цит. на с. 242).
- Tach L. M., Farkas G.* (2006) Learning-related behaviors, cognitive skills, and ability grouping when schooling begins // *Social Science Research*. — 2006. — Vol. 35, no. 4. — Pp. 1048–1079. — (Цит. на с. 215, 237).
- Tamis-LeMonda C. S., Bornstein M. H., Baumwell L., Damast A. M.* (1996) Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play // *Early Development and Parenting*. — 1996. — Vol. 5, no. 4. — Pp. 173–183. — (Цит. на с. 205).
- Tamis-LeMonda C. S., Bornstein M. H., Baumwell L., Kahan-Kalman R., Cyphers L.* (1998) Predicting variation in the timing of linguistic milestones in the second year: An events-history approach // *Journal of Child Language*. — 1998. — Vol. 25. — Pp. 675–700. — (Цит. на с. 205).

- Taylor H. G., Klein N., Minich N. M., Hack M.* (2000) Middle-school-age outcomes in children with very low birthweight // *Child development*. — 2000. — Vol. 71, no. 6. — Pp. 1495–1511. — (Цит. на с. 92, 93, 99, 100).
- Taylor H. G., Minich N., Bangert B., Filipek P. A., Hack M.* (2004) Long-term neuropsychological outcomes of very low birth weight: associations with early risks for periventricular brain insults // *Journal of the International Neuropsychological Society*. — 2004. — Vol. 10, no. 07. — Pp. 987–1004. — (Цит. на с. 132, 133).
- Thal D. J. et al.* (1991) Early lexical development in children with focal brain injury // *Brain and language*. — 1991. — Vol. 40, no. 4. — Pp. 491–527. — (Цит. на с. 124).
- Tikly L., Haynes J., Hill J.* (2004) Understanding the educational needs of mixed heritage pupils. — Nottingham : DfES Publications. — (Цит. на с. 232).
- Tizard B., Hughes M.* (1984) Young children learning: talking and thinking at home and at school. — London : Fontana. — (Цит. на с. 203, 205, 207, 214, 215, 233).
- Todd P. E., Wolpin K. I.* (2007) The production of cognitive achievement in children: Home, school, and racial test score gaps // *Journal of Human capital*. — 2007. — Vol. 1, no. 1. — Pp. 91–136. — (Цит. на с. 215, 232).
- Tomarken A. J., Dichter G. S., Garber J., Simien C.* (2004) Resting frontal brain activity: linkages to maternal depression and socio-economic status among adolescents // *Biological Psychology*. — 2004. — Vol. 67, no. 1. — Pp. 77–102. — (Цит. на с. 149).
- Tomasello M., Farrar M. J.* (1986) Joint attention and early language // *Child development*. — 1986. — Vol. 57, no. 6. — Pp. 1454–1463. — (Цит. на с. 204).
- Tong S., Baghurst P., Vimpani G., McMichael A.* (2007) Socioeconomic position, maternal IQ, home environment, and cognitive development // *The Journal of pediatrics*. — 2007. — Vol. 151, no. 3. — Pp. 284–288. — (Цит. на с. 34, 45).
- Totsika V., Sylva K.* (2004) The home observation for measurement of the environment revisited // *Child and Adolescent Mental Health*. — 2004. — Vol. 9, no. 1. — Pp. 25–35. — (Цит. на с. 80, 81).
- Tough J.* (1982) Language, poverty, and disadvantage in school // *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation and intervention* / ed. by L. Feagans, D. C. Farran. — New York : Academic Press. — Pp. 3–18. — (Цит. на с. 217, 226, 236).
- Tough P.* (2013) How children succeed: Grit, curiosity and the hidden power of character. — London : Random House. — (Цит. на с. 27).
- Tremblay R. E., Craig W. M.* (1995) Developmental crime prevention // *Crime and justice*. — 1995. — Pp. 151–236. — (Цит. на с. 306).
- Tulsky D. S. et al.* (2003) Clinical interpretation of the WAIS-III and WMS-III. — San-Diego, CA : Academic Press. — (Цит. на с. 52, 56).
- Turrell G. et al.* (2002) Socioeconomic position across the lifecourse and cognitive function in late middle age // *The Journals of Gerontology Series B: Psycho-*

- logical Sciences and Social Sciences. — 2002. — Vol. 57, no. 1. — S43–S51. — (Цит. на с. 148).
- Uauy R., Peirano P., Hoffman D., Mena P., Birch D., Birch E. (1996) Role of essential fatty acids in the function of the developing nervous system // *Lipids*. — 1996. — Vol. 31, no. 1. — S167–S176. — (Цит. на с. 41).
- Van der Meulen M. (2001) Self-references among children's first fifty words: Indications for an emerging sense of self in Dutch-speaking children // *Infant and Child Development*. — 2001. — Vol. 10, no. 4. — Pp. 161–171. — (Цит. на с. 224).
- Van Kleeck A. (1994) Potential cultural bias in training parents as conversational partners with their children who have delays in language development // *American Journal of Speech-Language Pathology*. — 1994. — Vol. 3, no. 1. — Pp. 67–78. — (Цит. на с. 240).
- Vibbert M., Bornstein M. H. (1989) Specific associations between domains of mother-child interaction and toddler referential language and pretense play // *Infant Behavior and Development*. — 1989. — Vol. 12, no. 2. — Pp. 163–184. — (Цит. на с. 204).
- Viezel K. D., Freer B. D., Lowell A., Castillo J. A. (2015) COGNITIVE ABILITIES OF MALTREATED CHILDREN // *Psychology in the Schools*. — 2015. — Vol. 52, no. 1. — Pp. 92–106. — (Цит. на с. 34).
- Wagner R. K., Torgesen J. K. (1987) The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills // *Psychological bulletin*. — 1987. — Vol. 101, no. 2. — Pp. 192–212. — (Цит. на с. 166).
- Walker D., Greenwood C., Hart B., Carta J. (1994) Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors // *Child Development*. — 1994. — Vol. 65, no. 2. — Pp. 606–621. — (Цит. на с. 193, 232).
- Wallach L., Wallach M. A., Dozier M. G., Kaplan N. E. (1977) Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition // *Journal of Educational Psychology*. — 1977. — Vol. 69, no. 1. — P. 36. — (Цит. на с. 165).
- Wallach M. A., Wallach L. (1976) *Teaching all children to read kit*. — Chicago : University of Chicago press. — (Цит. на с. 292).
- Walsh K. W. (1987) *Neuropsychology: a clinical approach*. — New York : Churchill-Livingstone. — (Цит. на с. 162).
- Ward L. C., Bergman M. A., Hebert K. R. (2012) WAIS-IV subtest covariance structure: Conceptual and statistical considerations // *Psychological assessment*. — 2012. — Vol. 24, no. 2. — P. 328. — (Цит. на с. 52).
- Wardlaw T., Blanc A., Zupan J., Ahman E. (2004) *Low birthweight: Country, regional, and global estimates: Research report / UNICEF ; WHO*. — URL: <http://data.unicef.org/resources/low-birthweight-country-regional-and-global-estimates> (visited on 01/22/2015). — (Цит. на с. 88, 101).

- Watkins M. W., Lei P.-W., Canivez G. L. (2007) Psychometric intelligence and achievement: A cross-lagged panel analysis // *Intelligence*. — 2007. — Vol. 35, no. 1. — Pp. 59–68. — (Цит. на с. 57).
- Wechsler Adult Intelligence Scale — Fourth Edition (2008) Wechsler Adult Intelligence Scale — Fourth Edition / NCS Person. — URL: <http://www.pearsonclinical.com/psychology/products/100000392/wechsler-adult-intelligence-scalefourth-edition-wais-iv.html> (visited on 12/24/2014). — (Цит. на с. 51).
- Wechsler Intelligence Scale for Children — Forth Edition (2003) Wechsler Intelligence Scale for Children — Forth Edition / NCS Person. — URL: <http://www.pearsonclinical.com/psychology/products/100000310/wechsler-intelligence-scale-for-children-fourth-edition-wisc-iv.html> (visited on 12/24/2014). — (Цит. на с. 51).
- Weikart D. P. (1981) Effects of different curricula in early childhood intervention // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. — 1981. — Pp. 25–35. — (Цит. на с. 279–281).
- Weiler M. D., Bernstein J. H., Bellinger D. C., Waber D. (2000) Processing speed in children with attention deficit/hyperactivity disorder, inattentive type // *Child Neuropsychology*. — 2000. — Vol. 6, no. 3. — Pp. 218–234. — (Цит. на с. 173).
- Weisglas-Kuperus N. et al. (2000) Immunologic effects of background exposure to polychlorinated biphenyls and dioxins in Dutch preschool children // *Environmental health perspectives*. — 2000. — Vol. 108, no. 12. — Pp. 1203–1207. — (Цит. на с. 41).
- Weizman Z. O., Snow C. E. (2001) Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning // *Developmental Psychology*. — 2001. — Vol. 37, no. 2. — P. 265. — (Цит. на с. 201, 202).
- Whitbeck L. B., Simons R. L., Conger R. D., Wickrama K., Ackley K. A., Elder Jr G. H. (1997) The effects of parents' working conditions and family economic hardship on parenting behaviors and children's self-efficacy // *Social Psychology Quarterly*. — 1997. — Vol. 60, no. 4. — Pp. 291–303. — (Цит. на с. 35).
- White K. R. (1982) The relation between socioeconomic status and academic achievement // *Psychological Bulletin*. — 1982. — Vol. 91, no. 3. — P. 461. — (Цит. на с. 167).
- Whitehurst G. J. (1997) Language processes in context: language learning in children reared in poverty // *Communication and Language Acquisition: Discoveries from Atypical Development* / ed. by L. B. Anderson, M. A. Romski. — Baltimore : Paul Brookes. — (Цит. на с. 135, 165, 168, 201).
- Widga A. C., Lewis N. M. (1999) Defined, in-home, prenatal nutrition intervention for low-income women // *Journal of the American Dietetic Association*. — 1999. — Vol. 99, no. 9. — Pp. 1058–1062. — (Цит. на с. 101, 112).
- Wilson B. A., Alderman N., Burgess P. W., Emslie H., Evans J. J., Chamberlain E. (2003) Behavioural assessment of the dysexecutive syndrome (BADS) // *Journal of*

- Occupational Psychology, Employment and Disability. — 2003. — Vol. 5, no. 2. — Pp. 33–37. — (Цит. на с. 73).
- Wilson B. A., Cockburn J., Baddeley A.* (2008) The rivermead behavioural memory test. — Pearson. — (Цит. на с. 73).
- Wolfram W.* (1998) Language ideology and dialect: Understanding the Oakland Ebonics controversy // *Journal of English Linguistics*. — 1998. — Vol. 26, no. 2. — Pp. 108–121. — (Цит. на с. 244).
- World Development Report* (2014) Mind, Society and Behavior: research rep. / The World Bank. — Washington, D.C. — URL: <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2015> (visited on 04/28/2015). — (Цит. на с. 20).
- Yoshikawa H.* (1994) Prevention as cumulative protection: effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks // *Psychological bulletin*. — 1994. — Vol. 115, no. 1. — Pp. 28–54. — (Цит. на с. 265).
- Zaslow M. J.* (1991) Variation in child care quality and its implications for children // *Journal of Social Issues*. — 1991. — Vol. 47, no. 2. — Pp. 125–138. — (Цит. на с. 261).
- Zhang Y., Jin X., Shen X., Zhang J., Hoff E.* (2008) Correlates of early language development in Chinese children // *International Journal of Behavioral Development*. — 2008. — Vol. 32, no. 2. — P. 145. — (Цит. на с. 209, 222).
- Zigler E., Styfco S. J.* (1994) Is the Perry preschool better than Head Start? Yes and no // *Early Childhood Research Quarterly*. — 1994. — Vol. 9, no. 3. — Pp. 269–287. — (Цит. на с. 267, 268, 270).
- Zill N., Moore K. A., Smith E. W., Stief T., Coiro M. J.* (1995) The life circumstances and development of children in welfare families: A profile based on national survey data // *Escape from poverty: What makes a difference for children*. — 1995. — Pp. 38–59. — (Цит. на с. 80).
- Zwicker J. G., Harris S. R.* (2008) Quality of life of formerly preterm and very low birth weight infants from preschool age to adulthood: a systematic review // *Pediatrics*. — 2008. — Vol. 121, no. 2. — e366–e376. — (Цит. на с. 99).