

## Концептуальные основы становления языковой социализации за рубежом

### **Михайлова Т.А.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-778X>, e-mail: [mihailovata@mgppu.ru](mailto:mihailovata@mgppu.ru)

### **Полосина А.А.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9557-8427>, e-mail: [koposovaAA@mgppu.ru](mailto:koposovaAA@mgppu.ru)

### **Шилина И.Б.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6226-0436>, e-mail: [shilinaib@mgppu.ru](mailto:shilinaib@mgppu.ru)

### **Шилин А.Ю.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-8032>, e-mail: [shilinayu@mgppu.ru](mailto:shilinayu@mgppu.ru)

В статье приведен анализ концептуальных основ становления языковой социализации в XX веке. Особое внимание авторами уделено исследованию прагматики развития Элинор Окс и Бэмби Шиффелин, ставшему основанием для появления языковой социализации, исследующей, как дети воспринимают и разыгрывают «контекст ситуации» по отношению к «контексту культуры». Авторы описали существующие взаимосвязи между языковой социализацией и овладением языком, лингвистикой и антропологией. Было выявлено, что языковая социализация объединяет дискурсивные и этнографические методы, фиксирующие социальные структуры и культурные интерпретации семиотических форм, практик, позволяющих в будущем детям правильно выстроить взаимодействие в обществе. Авторы пришли к выводу о том, что в исследованиях, посвященных процессу овладения языком, отдается предпочтение разговору между матерью и ребенком как объекту изучения, а в исследованиях языковой социализации он расширяется до диапазона коммуникативных партнеров — взрослых и детей, с которыми ребенок или другой новый член сообщества обычно взаимодействует в той или иной степени в социокультурно сконфигурированных условиях.

Михайлова Т.А., Полосина А.А., Шилина И.Б., Шилин А.Ю.

Концептуальные основы становления языковой социализации за рубежом  
Язык и текст. 2023. Том 10. № 1. С. 21–31.

Mikhailova T.A., Polosina A.A., Shilina I.B., Shilin A.Yu.

Conceptual Foundations of the Formation of Linguistic Socialization Abroad  
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 1, pp. 21–31.

**Ключевые слова:** языковая социализация, язык, социализация, овладение языком, коммуникативные компетенции, общество, лингвистическая антропология.

**Для цитаты:** Михайлова Т.А., Полосина А.А., Шилина И.Б., Шилин А.Ю. Концептуальные основы становления языковой социализации за рубежом [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 1. С. 21–31. DOI:10.17759/langt.2023100103

## Conceptual Foundations of the Formation of Linguistic Socialization Abroad

**Tatiana A. Mikhailova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-778X>, e-mail: mihailovata@mgppu.ru

**Anna A. Polosina**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9557-8427>, e-mail: kopoulosovaAA@mgppu.ru

**Irina B. Shilina**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6226-0436>, e-mail: shilinaib@mgppu.ru

**Artem Yu. Shilin**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-8032>, e-mail: shilinayu@mgppu.ru

The article provides an analysis of the conceptual foundations of the formation of linguistic socialization in the 20th century. Special attention is paid by the authors to the study of the pragmatics of the development of Elinor Ochs and Bambi Schieffelin, which became the basis for the emergence of linguistic socialization, exploring how children perceive and act out the «context of the situation» in relation to the «context of culture». The authors described the existing relationships between linguistic socialization and language acquisition, linguistics and anthropology. It was revealed that linguistic socialization combines discursive and ethnographic methods that fix social structures and cultural interpretations of semiotic forms, practices that allow children to properly build interaction in society in the future. The authors conclude that studies devoted to the process of language acquisition prioritise the mother-child conversation as the object of study, while studies of language socialization extend it to the range of communicative partners — adults and children — with whom the child or other new community member typically interacts to some degree in socioculturally configured settings.

**Keywords:** language socialization, language, socialization, language acquisition, communicative competences, society, linguistic anthropology.

**For citation:** Mikhailova T.A., Polosina A.A., Shilina I.B., Shilin A.Yu. Conceptual Foundations of the Formation of Linguistic Socialization Abroad. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 1, pp. 21–31. DOI:10.17759/langt.2023100103 (In Russ.).

Языковая социализация зависит от потенциала воплощенного общения, позволяющего новичкам постигать и реализовывать как знакомые, так и новые способы мышления, чувств и взаимодействия с другими людьми на протяжении всей жизни [4]. Предполагается, что взрослые ожидают от детей и других новичков их сообщества проявления соответствующих форм социальности и компетентности. Язык становится инструментом достижения этих целей благодаря символическим и перформативным возможностям, которые опосредуют человеческий опыт. Языковая социализация редко эксплицитна. Она реализуется ввиду способности детей выводить значения с помощью рутинных индексных ассоциаций между вербальными формами и социокультурными практиками, отношениями, институтами, эмоциями и мысленными мирами. Социализацию иногда представляют как пассивную передачу знаний. Языковая социализация рассматривается как результат синергетического коммуникативного взаимодействия новичков с источниками знаний — человеческими или иными. Асимметрия в знаниях не очень четко соотносится со зрелостью, так как гибкость новичков в языковой среде по отношению к меняющимся социально-политическим условиям и технологиям стимулирует инновационную деятельность [2]. В ранних исследованиях языковой социализации анализировался лингвистический «вклад», связанный с идеологиями, имеющими отношение к коммуникативной компетентности. В присутствии детей, обычных партнеров в диадических беседах, преимущественно используется упрощенная речь [1]. Сообщества, которые обычно направляют внимание детей на окружающих, делают их наблюдателями, сверхслушателями и ретрансляторами подсказок; тем самым они переходят в разряд взрослых или старших братьев/сестер. Современные исследования сосредоточены на роли языковой социализации в формировании не только лингвистической и культурной гибридности, но и сдвигов — как в диаспорах промышленно развитых обществ, так и в общинах коренных народов, контактирующих с постколониальными институтами.

### **Языковая социализация и овладение языком**

Рассмотрение вопроса о взаимосвязи между овладением языком и процессом социализации изначально легло в основу исследований в области языковой социализации. Обсуждения этих вопросов долгое время были разделены дисциплинарными границами психологии с одной стороны, и антропологией, социологией — с другой. Ряд ученых в своих психолингвистических исследованиях развития указывают, что дети как индивиды наделены психоневрологическими способностями, которые позволяют им стать лингвистически компетентными носителями языка [17, 19]. В конце 1960-х годов исследователи дискутировали по поводу источника языковой компетентности ребенка. Так, одни считали, что он может быть врожденным, иные — приобретенным в результате влияния социума на развитие ребенка, но не исключалась возможность комбинации того и другого. В свою очередь, исследование социализации поставило перед учеными круг взаимодополняющих вопросов — прежде всего, связанных с необходимостью приобретения детьми навыков для участия в общественной жизни, включая способы действия, чувства и мышление. В фундаментальных зарубежных антропологических исследованиях детства и юности, а также в теориях социологии о непрерывности и разрывах в социальном порядке между поколениями (до 1960-х годов) вербальные ресурсы обычно не считались важнейшим компонентом процесса социализации [5]. Следствием этого стало то, что социокультурная связь детского коммуникативного развития оставалась недостаточно изученной, и

дисциплины, с помощью которых становилось возможным приобрести психологические и социокультурные знания, были изолированы друг от друга.

Команда психологов, лингвистов и антропологов Исследовательской лаборатории языкового поведения Калифорнийского университета в Беркли впервые предприняла попытку преодолеть эти академические разногласия, сформулировав программу сравнительных исследований для изучения проблемы овладения языком, изложенную впоследствии в практическом руководстве для кросс-культурного исследования приобретения коммуникативной компетенции. Основой его послужили идеи Д. Гумперца о «речевом сообществе» и Д. Хаймса о «коммуникативной компетенции», предполагающие, что человеку как члену речевого сообщества необходимы определенные социокультурные знания, способствующие использованию языка социально приемлемыми способами [8]. Некоторые исследователи, такие как А. Дюранти и Д. Хаймс, отмечают, что одной из неотъемлемых составляющих коммуникативной компетенции является способность человека к достижению определенных результатов в конкретных ситуациях, с привлечением других участников благодаря социально значимым видам деятельности, ожидаемым способом, с использованием коммуникативных ресурсов. Этнография коммуникации описывает практические исследования коммуникативных форм и функций речевого сообщества [6, 8].

В конце 1960-70-х гг. межкультурные исследования в области изучения коммуникативной компетентности детей стали носить эмпирический характер. Этнографическая теория коммуникации, основанная на практической модели 1967 года, описывает коммуникативное развитие детей с позиции социолингвистических и культурных процессов. Исследовательский интерес вызывали социокультурные способы становления грамотности — как в условиях образовательных учреждений, так и за их пределами, — а также формирование социального общения внутри группы или класса. Параллельно основными областями исследований в области лингвистики и психологии становятся прагматические основы грамматики, дискурсивная компетенция детей, а также «прагматика развития». Данный термин подразумевает широкое рассмотрение интерактивных и дискурсивных контекстов и предпосылок приобретения синтаксических и семантических структур наряду с развитием дискурсивной и разговорной компетенции. В 1975-1977 годах среди народа калули (Папуа-Новая Гвинея) Бэмби Шиффелин было проведено лонгитюдное исследование процесса овладения языком детьми. В рамках данного исследования она проводила сбор и анализ высказываний детей, которые фиксировала с определенной периодичностью. Элинор Окс в 1978-1979 годах провела такое же исследование, только среди детей в Самоа [15]. Она изучала их социокультурные особенности, которые включали в себя исторически устоявшиеся убеждения, идеологию, совокупность знаний, настроений в обществе, институты, условия социального порядка, — из всего этого складывается окружающий мир детей.

Проанализировав результаты двух исследований, Окс и Шиффелин пришли к следующему выводу: *овладение языком является частью процесса социализации личности, который позволяет ей стать полноправным членом общества*. В то же время и сам процесс социализации влияет на развитие у ребенка речи и формирование личности в целом.

Сделанные в ходе работы Шиффелин выводы соотносятся с ранее опубликованными работами Д. Хаймса [8], в которых он пишет, что лингвистическая компетентность — неотъемлемая часть коммуникативной. Утверждение о том, что место проживания и само сообщество влияют на овладение языком, требует более весомых доказательств. Лингвистическое развитие пересекается с социокультурным. Ребенку в структурировании

языка, его пониманию в процессе развития помогают существующие социокультурные ценности, символы, идеи того сообщества, в котором он рожден. Результаты исследования Окс и Шиффелин стали основанием теории языковой социализации, где ключевое положение таково: социализация происходит через язык, и наоборот.

Термин *языковая социализация* был заимствован у Эдварда Сепира. В 1933 году в Энциклопедии социальных наук ученый описывал язык как одну из великих сил социализации [12]. Языковая социализация изучает, с одной стороны, вербальное взаимодействие детей и взрослых как совокупность высказываний, подлежащих проверке на предмет лингвистических закономерностей. С другой стороны, происходит исследование социального и культурного обоснования воплощения чувств, ролей, морали, видов деятельности, путей к знаниям, ориентаций на вовлечение людей во взаимодействие, ожидаемых со стороны семьи, общества и социальных институтов. Распространенная идея об использовании взрослыми упрощения и пояснения при общении с детьми через фиксацию детского языка не объясняет, как жители племен Самоа и Калули взаимодействовали с маленькими детьми. Этот факт побудил Э. Окс и Б. Шиффелин к началу исследования языковой социализации. В обоих сообществах — самоа и калули — взрослые способствовали языковому и социальному развитию детей через привлечение их внимания с позиций наблюдателей и слушателей, повторение ими социальной деятельности, побуждение к повторению высказываний своего ближайшего окружения [15, 18].

Э. Окс и Б. Шиффелин выделяли два типа языковой социализации: **ситуационно-ориентированные**, предполагающие адаптацию маленьких детей к социальным ситуациям и **ориентированные на ребенка**, то есть на адаптацию социальных ситуаций к потребностям детей. О. Соломон и др. (2005) считают, что в данной типологии реестр детского языка включен в набор социокультурных установок в сообществах, ориентированных на ребенка [16]. В то же время склонность изучаемых Э. Окс и Б. Шиффелин народов к упрощению при общении с детьми основывается на идеологиях этих сообществ, а также социальном положении самих детей. Нежелание взрослых разъяснять непонятные детям высказывания связано с тем, что человек не хочет угадывать невысказанные или неясные мысли, чувства другого [15, 18]. Уважительное и внимательное отношение к пожилым людям является одним из факторов социального развития детей, считали жители Самоа, вследствие чего не стремились упрощать свои высказывания для них.

Результаты исследования детского языка подтвердили биологическую способность детей к овладению фонологией и грамматикой, развивающуюся независимо от грамматического упрощения и пояснения, а также требований к социокультурной адаптации детей к действиям, видам деятельности, жанрам, роли, позиции, отношениям и идеологии в процессе языковой социализации. Дети племен Калули и Самоа становятся компетентными носителями языка без обращения к ним с упрощением. Это указывает на то, что такой способ общения не является универсальным, и в нем нет необходимости при овладении языком. Ученые полагают, что такого рода ситуационно-ориентированное развитие маленьких детей может быть одним из способов избирательного настраивания их внимания на языковые структуры и практики [15]. В ходе подобного общения к детям предъявляются высокие требования, связанные с тем, что язык, который они слышат, не упрощается, а сами дети являются лишь слушателями. В тот момент, когда дети становятся участниками беседы, взрослые им подсказывают. В ориентированном на ребенка общении, где применяется упрощение, к детям предъявляются минимальные требования к пониманию, но достаточно

высокие — к вовлеченности в коммуникативную деятельность. Когда ребенок рассматривается как говорящий, то его речь становится более понятной благодаря усилиям собеседника или его подсказкам. В доказательство разработанного Э. Окс и Б. Шиффелин подхода к языковой социализации была предложена модель грамматического развития «средства-цели». Основная ее идея заключается в установлении в сообществах различных коммуникативных целей по отношению к детям. Языковая среда для ребенка зависит от цели, поставленной сообществом, в котором он развивается. Члены сообществ, предполагающих полноценное участие маленьких детей, понимание их речи и реакцию на нее со стороны взрослых, будут применять упрощенную и «разъясняющую» форму речи. Дети в таком случае становятся слушателями. В ходе исследования Э. Окс и др. (2005) поставили под сомнение возможность эффективного использования детского языка и различных социокультурных практик общения с детьми, страдающими психическими расстройствами — например, аутизмом (РАС). Ориентированное на ребенка общение, характерными чертами которого являются замедленный темп, преувеличенная интонация, взаимодействие лицом-к-лицу, может не отвечать потребностям «особенных» детей. Это связано с тем, что при замедленном общении они отвлекаются, становятся невнимательными; из-за сенсорных стимулов — выражения лица, повышенного/заниженного тона, чрезмерной похвалы, нежности и других эмоций — происходит перегрузка. Детям-аутистам зачастую трудно говорить [16]. Поэтому Х.Н. Шубхада, педагог из Бангалора, предложила более радикальную практику языковой социализации для детей с разными особенностями психофизиологического развития, позволяющей им быть более раскованными, чувствовать себя непринужденно при беседе. Взрослый по отношению к ребенку в беседе использует более быструю, ритмичную речь, подсказки и умеренные проявления мимики, а особенный ребенок показывает на доске буквы или цифры, чтобы ответить взрослому, сидящему рядом, а не лицом к лицу. Выстраивание деятельности с учетом только детского языка может помешать реализации главной цели развитию языкового потенциала [16].

### **Взаимосвязь языковой социализации и лингвистической антропологии**

Одна из исследовательских сторон в языковой социализации связана с овладением языком и его структурой, другая же сторона — это влияние языка на общество в целом. основополагающий принцип теории языковой социализации основан на том, что социоэмоциональная и интеллектуальная траектория развития детей структурирована сетью социальных и экономических институтов и контролируется государственными системами, а также и обществом. В то же время дети весьма активны в своем развитии и могут влиять на трансформацию разных аспектов социального порядка в родном социуме. Таким образом, можно сделать следующий вывод: благодаря двум направлениям языковой социализации происходит преемственность, в том числе историческая, между поколениями, равно как и внутригрупповые/внутриобщественные изменения. Активная социальная роль ребенка не противоречит существующим теориям, которые строятся на свободе действий, влиянии непредвиденных обстоятельств на жизнь общества, рефлексии. Эти подходы способствуют изучению социальных действий — с одной стороны, как структурированных во времени и пространстве, связанных исторически устойчивыми социальными порядками символических систем, с другой стороны, как творчески изменчивых, реагирующих на требования и способных порождать нечто новое. Основным направлением при изучении влияния языка на

общество является анализ индексных отношений, способствующих правильной интерпретации социальных сцен и событий. При языковой социализации дети, развивающиеся в рамках нормы, начинают лучше интерпретировать социокультурные контексты, используя лингвистические подсказки. Нередко взрослые могут явно указывать индексные значения. Например, если дети неправильно применяют языковую форму, то они им подсказывают. В других случаях детей нацеливают на выполнение установленных сообществами лингвистических действий. Так, обучая детей, жители племени калули мотивируют их разговаривать громко, отчетливо, эмоционально и при этом произносят имена, термины родства, названия мест для того, чтобы установить близость с адресатом [15]. Что до отношения семиотических форм к контексту, то здесь языковая социализация явно не проявляется. Как правило, установление индексных значений у детей происходит при их повторном участии в языковых практиках или событиях; в это время у них строятся ассоциативные цепочки. Бэмби Шиффелин так пишет о возникновении индексного показателя между географическим названием и социальными связям: «...эти обыденные социальные действия были важны, потому что имели решающее значение для приобретения детьми культурных практик и знаний, а именно для построения продуктивной социальности в обществе, где обязательства, взаимность и доступ уже были вписаны в пространство места» [18].

Грамотность в антропологии стала одним из объектов изучения и острых дискуссий. Так, в 1923 году Л. Леви-Брюль и Л.А. Клер высказали мысль о том, что «примитивный менталитет» характерен для долингвистического общества. Считается, что именно историческое развитие грамотности способствовало значительным социопсихологическим преобразованиям [13]. В более поздний период исследователи языковой социализации и лингвистической антропологии приходят к выводу о том, что грамотность сама по себе не является монолитной практикой. Напротив, она включает в себя ряд видов деятельности, каждый из которых обладает определенным набором социальных и интеллектуальных навыков, сформированных под влиянием ситуаций и разных сообществ. Анализ языковой социализации социокультурной практики обучения грамотности детей в существующих социально-экономических и многорасовых сообществах Америки был проведен Ширли Брайс Хит, опубликовавшей результаты данного исследования в 1983 году в книге «Способы работы со словами» [9]. Этнографическое исследование Ш.Б. Хит показало ценности и сформированность уровня грамотности у детей с разной расовой принадлежностью из разных сообществ (Роудвилль — *европеоиды*, и Трэктон — *негроиды*), проживающих в общинах Пьемонтских Каролин, а также определило их влияние на успешность детей в условиях образовательной организации. Ш.Б. Хит отметила, что именно социализация грамотности как мощный и сложный фактор будет определять поведение детей как из Роудвилля, так и Трэктона в школе. Это исследование подтверждает сделанные Пьером Бурдые (1985) выводы о том, что приобретенный дома образовательный и культурный капитал будет всегда на первом месте [5]. Немаловажное значение для понимания динамики и языковых различий на уровне регистра и кода внесло исследование языковой социализации К. Говард [10].

Первым исследованием, доказывающим важность изучения вариативности регистра при развитии у детей коммуникативной компетенции, стало исследование Элинор Окс [15], проведенное в Западном Самоа. Лингвистические структуры в языке этой страны изменчивы, во многом зависят от контекста, от существующей социальной дистанции ведущих разговор, формальности обстановки и пола говорящего. Маленькие самоанцы

чувствительны к социально значимым фонологическим, грамматическим и лексическим формам, которые выражают определенные черты иерархии отношений, и в процессе развития приобретают знания о них.

Исследования, проведенные в дву- и многоязычных сообществах, претерпевших языковые изменения в результате глобализации, доказали, что индексность и социализация при выборе кода и регистра способствуют пониманию процессов сохранения и передачи языка в частности и культуры — в общем. Одним из примеров, подтверждающих это, является исследование шведского антрополога Дона Кулика [11], проведенное им в Гапуне, где местные жители, кроме своего местного наречия, использовали и другие. Дети же освоили наречие, характерное для европейцев, при этом, не используя местное. Д. Кулик данное явление объяснил языковым сдвигом, произошедшим вследствие социализации, на которую оказал влияние контакт с европейцами и их социальными институтами. Именно христианство, по мнению Д. Кулика [11], изменило представление жителей о личности, ее роли в обществе, языке, воспитании детей. Ученые занимались изучением языковой социализации и языкового культурного сдвига в Карибском бассейне, исследовали коренные североамериканские народы, африканские, азиатские и славянские сообщества. А. Нонака (2004) изучал взаимосвязь языковой социализации и поддержание спонтанного сообщества коренного населения, говорящего на языке жестов в Таиланде [14]. Так поддерживается склонность к многоязычию и дается возможность социализации как слышащим, так и глухим жителям данного сообщества. Подобные исследования проводились и в диаспорах, и в общинах, проживающих в развитых странах. Согласно мнению П. Гарретт и П. Бакедано-Лопес [7], социализация основывается на возможности выбора языка, религиозной идентичности, а также способов установления границ сообщества. Учреждения религиозного характера, социальные и семейные институты поддерживают ценность языка, привлекая детей к идентификации себя с сообществом, которое является его носителем. Одним из вопросов изучения становится деятельность взрослых из диаспор по социализации детей не только с целью осуществления набора кодексов, присущих сообществу, но и моральных установок и социальных прав.

В основе языковой социализации лежит изучение языка как средства развития социокультурных знаний и чувств детей, области, которая не была охвачена ранее при изучении процесса овладения языком. В то время как изучение детского языка охватывает прагматику развития, рамки прагматики обычно ограничиваются неким «контекстом ситуации», интересом к вербальным действиям, оборотам, последовательности, позиции, стилю, действию и потоку информации. Вместо этого изучение языковой социализации помогает понять, как дети воспринимают и разыгрывают «контекст ситуации» по отношению к «контексту культуры». Языковая социализация объединяет дискурсивные этнографические методы для фиксации социокультурной интерпретации семиотических форм, практик, которые в последующем информируют детей о способах взаимодействия в данном сообществе. В исследованиях, посвященных процессу овладения языком, отдается предпочтение разговору между матерью и ребенком как объекту изучения, а в исследованиях языковой социализации он расширяется до диапазона коммуникативных партнеров — взрослых и детей, с которыми ребенок или другой новый член сообщества обычно взаимодействует в той или иной степени в социокультурно сконфигурированных условиях. Тем не менее, исследователями выявлен пробел в антропологических трудах, а именно: недостаточное внимание к роли языка как неотъемлемой части превращения детей в

полноценных участников общественной жизни.

Парадигма языковой социализации предлагает социокультурно обоснованный анализ жизненного пути, а также исторической преемственности.

Изложенный выше обзор описывает влияние языка на процесс социализации детей.

### Литература

1. Ефременко Л.В., Федоров О.Г. Условия и факторы социализации детей-иностранцев, обучающихся в начальной школе // Социальные отношения. 2020. № 1 (32). С. 79-86.
2. Сазонова Д.Р., Федоров О.Г. Современные проблемы, обусловленные организацией совместного обучения детей с различным уровнем развития // Социальные отношения. 2020. № 2 (33). С. 33-46.
3. Шагуева Г.Р. Язык и общество [Электронный ресурс] // Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet». 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-i-obschestvo> (дата обращения: 05.03.2023).
4. Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания: сборник статей / Под ред. И.Е. Коптеловой; Дипломатическая академия МИД России. 2017. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°». 184 с.
5. Bourdieu P. Distinction: a social critique of the judgement of taste. 1985. Cambridge: Harvard University Press. 632 p.
6. Duranti A. Linguistic anthropology. 1997. Cambridge: Cambridge University Press. 398 p.
7. Garrett P., Baquedano-Lopez P. Language socialization: reproduction and continuity, transformation and change // Annual Review of Anthropology. 2002. № 31, pp. 339-361.
8. Gumperz J.J., Hymes D.H. Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication. 1972. New York: Holt, Rinehart and Winston. 598 p.
9. Heath S.B. Ways with words: language, life and work in communities and classrooms. 1983. Cambridge: Cambridge University Press. 450 p.
10. Howard K. Language socialization // Oxford Bibliographies, Anthropology. 2014. DOI:10.1093/obo/9780199766567-0111
11. Kulick D., Schieffelin B. Language socialization // A companion to linguistic anthropology / Edited by A. Duranti. 2004. Oxford: Blackwell, pp. 349-368.
12. Language / Edward Sapir // Encyclopaedia of the Social Sciences. 1933. Vol. 9. New York, pp. 155-169.
13. Lévy-Bruhl L., Clare L.A. Primitive Mentality. 1923. London, New York: George Allen & Unwin Ltd.; New York: Macmillan Company. 458 p.
14. Nonaka A. The forgotten endangered languages: lessons on the importance of remembering from Thailand's Ban Khor sign language // Language in Society. 2004. Vol. 33 (5), pp. 737-767.
15. Ochs E. Talking to children in Western Samoa // Language in Society. 1982. № 11, pp. 77-104.
16. Ochs E., Solomon O., Sterponi L. Limitations and transformations of habitus in child-directed communication // Discourse Studies. 2005. № 7, pp. 547-583.
17. Pinker S. The language instinct. How the mind creates language. 1994. New York: W. Morrow and Co. 491 p.
18. Schieffelin B.B. Language and place in children's worlds // Proceedings of SALSA (Symposium About Language in Society — Austin) X. 2003. Texas, pp. 152-166.
19. Slobin D.I. Universals of grammatical development in children // Language Behavior Research Laboratory. 1969. Berkeley: University of California. 19 p.

### References

1. Efremenko L.V., Fedorov O.G. Usloviya i faktory sotsializatsii detei-inostrantsev, obuchayushchikhsya v nachal'noi shkole // Sotsial'nye otnosheniya. 2020. № 1 (32), pp. 79-86 (In Russ.).
2. Sazonova D.R., Fedorov O.G. Sovremennye problemy, obuslovlennye organizatsiei sovместного obucheniya detei s razlichnym urovnem razvitiya // Sotsial'nye otnosheniya. 2020. № 2 (33), pp. 33-46 (In Russ.).
3. Shagieva G.R. Yazyk i obshchestvo [Elektronnyi resurs] // Nauchno-obrazovatel'nyi zhurnal dlya studentov i prepodavatelei «StudNet». 2022. № 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-i-obshchestvo> (Accessed: 05.02.2023) (In Russ.).
4. Yazyk. Kul'tura. Obshchestvo. Aktual'nye problemy, metody issledovaniya i problemy prepodavaniya: sbornik statei / Pod red. I.E. Koptelovoi; Diplomaticheskaya akademiya MID Rossii. 2017. Moscow: Izdatel'sko-torgovaya korporatsiya «Dashkov i K<sup>o</sup>». 184 p. (In Russ.).
5. Bourdieu P. Distinction: a social critique of the judgement of taste. 1985. Cambridge: Harvard University Press. 632 p.
6. Duranti A. Linguistic anthropology. 1997. Cambridge: Cambridge University Press. 398 p.
7. Garrett P., Baquedano-Lopez P. Language socialization: reproduction and continuity, transformation and change // Annual Review of Anthropology. 2002. № 31, pp. 339-361.
8. Gumperz J.J., Hymes D.H. Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication. 1972. New York: Holt, Rinehart and Winston. 598 p.
9. Heath S.B. Ways with words: language, life and work in communities and classrooms. 1983. Cambridge: Cambridge University Press. 450 p.
10. Howard K. Language socialization // Oxford Bibliographies, Anthropology. 2014. DOI:10.1093/obo/9780199766567-0111
11. Kulick D., Schieffelin B. Language socialization // A companion to linguistic anthropology / Edited by A. Duranti. 2004. Oxford: Blackwell, pp. 349-368.
12. Language / Edward Sapir // Encyclopaedia of the Social Sciences. 1933. Vol. 9. New York, pp. 155-169.
13. Lévy-Bruhl L., Clare L.A. Primitive Mentality. 1923. London, New York: George Allen & Unwin Ltd.; New York: Macmillan Company. 458 p.
14. Nonaka A. The forgotten endangered languages: lessons on the importance of remembering from Thailand's Ban Khor sign language // Language in Society. 2004. Vol. 33 (5), pp. 737-767.
15. Ochs E. Talking to children in Western Samoa // Language in Society. 1982. № 11, pp. 77-104.
16. Ochs E., Solomon O., Sterponi L. Limitations and transformations of habitus in child-directed communication // Discourse Studies. 2005. № 7, pp. 547-583.
17. Pinker S. The language instinct. How the mind creates language. 1994. New York: W. Morrow and Co. 491 p.
18. Schieffelin B.B. Language and place in children's worlds // Proceedings of SALSA (Symposium About Language in Society — Austin) X. 2003. Texas, pp. 152-166.
19. Slobin D.I. Universals of grammatical development in children // Language Behavior Research Laboratory. 1969. Berkeley: University of California. 19 p.

### Информация об авторах

Михайлова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский

Михайлова Т.А., Полосина А.А., Шилина И.Б., Шилин А.Ю.

Концептуальные основы становления языковой социализации за рубежом  
Язык и текст. 2023. Том 10. № 1. С. 21–31.

Mikhailova T.A., Polosina A.A., Shilina I.B., Shilin A.Yu.  
Conceptual Foundations of the Formation of Linguistic Socialization Abroad  
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 1, pp. 21–31.

государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-778X>, e-mail: mihailovata@mgppu.ru

Полосина Анна Алексеевна, старший преподаватель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9557-8427>, e-mail: koposovaAA@mgppu.ru

Шилина Ирина Борисовна, доктор исторических наук, профессор кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6226-0436>, e-mail: shilinaib@mgppu.ru

Шилин Артем Юрьевич, старший преподаватель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-8032>, e-mail: shilinayu@mgppu.ru

#### **Information about the authors**

Tatiana A. Mikhailova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Social Communication and Organization of Work with Youth, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-778X>, e-mail: mihailovata@mgppu.ru

Anna A. Polosina, Senior Lecturer, Department of Social Communication and Organization of Work with Youth, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9557-8427>, e-mail: koposovaAA@mgppu.ru

Irina B. Shilina, Doctor in History, Associate Professor, Department of Social Communication and Organization of Work with Youth, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: [0000-0002-6226-0436](https://orcid.org/0000-0002-6226-0436), e-mail: shilinaib@mgppu.ru

Artem Yu. Shilin, Senior Lecturer, Department of Social Communication and Organization of Work with Youth, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-8032>, e-mail: shilinayu@mgppu.ru

Получена 01.03.2023

Принята в печать 15.03.2023

Received 01.03.2023

Accepted 15.03.2023