

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ПАНОВА

Екатерина Александровна

**ИНОЭТНИЧНЫЙ УЧЕНИК В ПЕТЕРБУРГСКОЙ ШКОЛЕ:
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Специальность 10.02.19 – «Теория языка»

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата филологических наук

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

2007

Работа выполнена на факультете этнологии Европейского университета в Санкт-Петербурге и на кафедре общего языкознания Санкт-Петербургского государственного университета.

Научный руководитель:

доктор филологических наук профессор Николай Борисович Вахтин

Официальные оппоненты:

доктор филологических наук доцент Мария Дмитриевна Воейкова

кандидат филологических наук доцент Марина Борисовна Елисеева

Ведущая организация:

Пермский государственный университет

Защита диссертации состоится « 19 » апреля 2007 года в 14 часов на заседании диссертационного совета Д.212.232.23 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора филологических наук при Санкт-Петербургском государственном университете (199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9).

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке им. М. Горького Санкт-Петербургского государственного университета (199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9).

Автореферат разослан « ___ » _____ 2007 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета

доктор филологических наук профессор

П. А. Скрелин

Область «отношения к языку», занимающая важное место в социолингвистике, лежит на пересечении ряда смежных областей – лингвистики, социологии, психологии, культурологии, педагогики. Однако именно лингвистика послужила источником основных понятий, без которых невозможно исследование в этой области – таких как *речевое поведение, лингвистические стереотипы, акцент, интерференция* и другие, связанные прежде всего с освоением второго языка.

Одна из важных сфер исследования "отношения к языку" – изучение отношения учителя к ученику – также привлекает внимание ученых разных областей (педагогики, психологии, социологии, валеологии и др.). Поскольку фигура учителя в обществе знаковая, ему часто приписываются особенности поведения, которые должны бы быть обусловлены его социальным статусом. Между тем каждый человек, и учитель в том числе, при знакомстве с новым человеком неосознанно оценивает и классифицирует нового знакомого на основании ряда маркеров (внешности, имени, речи). Первичное оценивание человека по речи носит в социолингвистике название «отношение к языку». Область «отношения к языку» обычно лежит за пределами осознания, и поэтому сознательные установки испытуемых обычно не влияют ни на это отношение, ни на результаты исследования.

Все полученные в данной работе результаты, все сделанные выводы, описывающие не язык, а общество и отношения в нем, основаны именно на исследовании живой звучащей речи; в центре внимания автора на протяжении всего исследования оставалась речь и те ее особенности, которые являются диагностическими при формировании отношения учителя к ученику. Релевантными здесь оказываются такие характеристики звучащей речи, как *темп, паузация* – и характеристики голоса: *тембр, высота, наполненность*.

Терминологические рамки исследования

В настоящем исследовании наряду с определением ребенка (и взрослого) как «человека другой национальности» принят термин «иноэтничный». *Иноэтничными* в работе названы люди, которые *воспринимаются* педагогами и учениками «титупьной» национальности как чужие. Синоним этого термина – используемое учителями слово «нерусский», которое, по-видимому, также служит для называния «чужого»: «нерусским», то есть не своим, может быть назван, например, ребенок с юга России. С другой стороны, татарин, например, являясь *формально* представителем другой национальности, будет осознаваться учителями как «русский», то есть «свой». Под «своим» в контексте настоящего исследования понимается ученик одной национальности с учителем – как правило, «русский»; «чужим», таким образом, будет ребенок другой национальности. Именно поэтому слова «нерусский» и «русский» употребляются в работе в кавычках.

Поскольку учителя используют в своих ответах слово «национальность», в данном исследовании этот термин также используется, однако следует иметь в виду, что словарное значение слова «национальность» не вполне отражает то, что имеется в виду в данном случае; речь идет, скорее, о «национальной идентификации ученика учителем», то есть о включении ученика в группу «своих» или об исключении из этой группы.

Цель исследования: выяснить, влияет ли речевое поведение ученика на оценивание его учителем, и если да, то как именно; отдельный интерес представляет также

вопрос, какие именно особенности речевого поведения ученика дают возможность учителю «записать» его в ту или иную группу, и каковы эти группы.

Более общей теоретической задачей становится выявление соотношения отдельных особенностей речевого поведения, возникающего образа говорящего и формирования отношения к нему. Такие параметры, как громкость голоса, наличие / отсутствие пауз, синтаксическая, морфологическая и фонетическая правильность речи вызывают у учителей образы детей, которых оценивают с самых разных точек зрения. С опорой только на речь описывается характер, склонности, способности, семья, отношения в коллективе, прогнозируется будущее. Оценка по речи, происходящая практически мгновенно в момент первого знакомства, может сформировать социальную судьбу ребенка, и это необходимо учитывать педагогам и психологам.

Объектом исследования является, таким образом, восприятие учителями учеников на основании речи последних. В центре исследовательского внимания оказывается речь ученика, которая и является **предметом исследования**. Термины «речь» и «речевое поведение» в данной работе используются как синонимы.

Речевое поведение можно изучать с двух сторон: с точки зрения речепорождения и с точки зрения речевосприятия. Нас интересует второе, а именно то, какие признаки речи / речевого поведения школьника являются для учителя диагностическими при формировании мнения о ребенке.

Задачи исследования:

- Анализ литературы по изучению отношения учителя к ученику, по выявлению классификаций учащихся, по определению термина «отношение к языку» в России и за рубежом;
- Анализ лексики, используемой учителями при описании учеников и их речи; разработка анкеты, описывающей учеников, и анализ лексики, собранной с помощью анкет;
- Разработка методики социолингвистических экспериментов для изучения «отношения к языку» в области *учитель-ученик*; проведение социолингвистических экспериментов и анализ полученных результатов.

В ходе исследования проверялись следующие **гипотезы**:

- Учитель оценивает ученика, среди прочего, в зависимости от его речевого поведения, помещая его в ту или иную группу, *не имеющую прямой связи с речью*, – например, как прилежного, одаренного, ленивого или неуверенного в себе.
- «Маркеры» речевого поведения, релевантные для оценки ученика учителем, поддаются выделению и описанию. Можно с достаточной степенью точности определить, как именно будет оценен (то есть в какую группу помещен) ребенок с определенными «маркерами» речевого поведения.
- Учитель оценивает ребенка, основываясь прежде всего не на его внешности, а на его речи.
- При маркированной внешности учитель ожидает услышать «своего» ребенка иначе, чем «чужого». Отношение к «своему» и «чужому» ребенку при одинаковых речевых характеристиках будет разным.

Актуальность исследования

В последние десять-пятнадцать лет в петербургских школах появились этнически смешанные классы, явление в значительной степени новое; отношение учителей к этой ситуации остается пока недостаточно изученным. Между тем общественная обстановка вокруг обучения детей другой национальности в петербургских школах накалена, и требуется исследование, которое позволит ответить на ряд важных для общества вопросов. Основным в данном случае становится вопрос об отношении учителей к детям другой национальности и связанные с ним задачи гармонизации отношений в школе, и шире – межэтнических отношений в обществе. Как показал опыт зарубежных исследований по этой тематике, ответить на этот вопрос может экспериментальное лингвистическое изучение «отношения к языку».

Новизна исследования

Существует огромный пласт литературы, описывающей отношение учителя к ученику с психологической и педагогической точки зрения; есть отдельные работы, посвященные гендерным и этническим стереотипам учителей; есть исследования по детской речи; наконец, есть данные по экспериментальному изучению отношения к речи взрослых. Однако выводы исследователей-педагогов и психологов об отношении учителя к ученику, как правило, опираются только на их собственный опыт; социологи, говорящие о гендерных и этнических стереотипах учителей, исходят из данных анкет, составленных таким образом, что результаты оказываются предсказуемыми. Лингвистических исследований, подобных данному, на материале русского языка не существует.

С этим связан ряд особенностей данной работы, и в первую очередь, излишние – на первый взгляд – подробное изложение методики, объяснение терминологических тонкостей и т. д. Однако лишь в результате тщательной проверки и перепроверки каждого нового факта можно быть уверенным в полученных выводах. Каждый сделанный в данной работе вывод подтвержден (иногда неоднократно) эмпирическими данными.

В данном исследовании **впервые**:

- Разработана лингвистическая методика экспериментального изучения «отношения к языку» на русском материале;
- Доказана значимость речевого поведения говорящего при первичном его восприятии: на основании *только речи* слушающий (учитель) делает вывод о таких значимых характеристиках говорящего, как пол, возраст, национальность, уровень жизни и т.п.;
- Показана взаимозависимость качества речи и восприятия ребенка: чем больше отклонение речи от условной (неосознанной) нормы, тем менее вероятно доброжелательное отношение учителя и его желание работать с данным учеником;
- Доказано, что этнические стереотипы менее значимы для учителей, чем стереотипы гендерные; те и другие, в свою очередь, актуализируются при восприятии речи учеников.

Теоретическая значимость

В настоящее время в России растет интерес к социолингвистике, российскими учеными проводятся исследования по ряду направлений, однако область «отношения к языку» до сих пор не была в центре внимания, и в распоряжении исследователей были только данные, полученные в США и Западной Европе в 1970-80-х годах. Настоящее исследование дает возможность ввести в научный оборот данные современной российской действительности, сравнивать имеющиеся данные с новыми и прогнозировать дальнейшее развитие событий. Кроме того, разработанная методика сбора и анализа данных дает возможность проводить подобные исследования в других регионах нашей страны. Полученные результаты свидетельствуют о перспективности исследуемой области и помогают поставить ряд теоретических вопросов следующего уровня сложности.

Практическая значимость

Результаты исследования могут быть использованы прежде всего при разработке программ подготовки учителей, программ по развитию толерантности в обществе. Некоторые результаты уже используются при чтении курсов по социолингвистике в Европейском университете в Санкт-Петербурге (ЕУСПб) и могут быть использованы в курсах по педагогике и психологии.

Маргинальным, но интересным результатом исследования становится «наивное» (в лингвистическом понимании термина) описание значения таких лексем, как этнонимы (*армянин, азербайджанец* и др.), а также лингвистических терминов (например, *акцент*). Полученный материал может быть использован, в частности, при составлении толковых словарей в качестве культурного компонента значения.

Материал исследования

Всего было взято 35 интервью (29 у учителей и 6 у администраторов) в 16 школах восьми районов (Адмиралтейский, Выборгский, Кировский, Красногвардейский, Красносельский, Московский, Невский, Петроградский) Петербурга; собрано 69 анкет в 4-х школах Центрального и Красносельского районов города. Для экспериментов было записано 102 образца вариантов детского речевого поведения (от учеников разных национальностей со второго по девятый класс); записи делались в 5 школах трех районов (Красносельский, Кировский, Адмиралтейский) Петербурга и в детском оздоровительном лагере «Зеркальный» во время финской смены. В экспериментах и фокус-группе участвовало всего 160 учителей десяти школ шести районов (Василеостровский, Выборгский, Калининский, Кировский, Красносельский, Центральный) города и группа из девяти студентов дошкольного факультета РГПУ им. А. И. Герцена.

Апробация работы

По материалам исследования были сделаны доклады на Ежегодных чтениях Петербургского лингвистического общества в СПбГУ (в декабре 2003 г.), на заседаниях социолингвистического семинара в ЕУСПб (в феврале и апреле 2004 г.), на семинаре «Расизм в языке образования» в ЦНСИ (в апреле 2004 г.), на лекциях для учителей в рамках проекта РГНФ «Развитие толерантности у работников образования» (в апреле 2004 г.), на Летней школе Бёлля (в июле 2004 г.), на конференции по социо-

лингвистике в ЕУСПб (в апреле 2005 г.), на Летней школе по социолингвистике ЕУСПб (в августе 2006 г.).

Положения, выносимые на защиту

1. Речевое поведение незнакомого человека в ряде речевых ситуаций оказывается более важным основанием для формирования впечатления о нем, чем большинство других маркеров (внешность, имя и др.).
2. «Отношение к языку» целесообразно изучать с помощью социолингвистических экспериментов, в основании которых лежат аудиозаписи, различающиеся лингвистическими и паралингвистическими характеристиками; отличия в звучащей речи позволяют реципиентам-учителям сделать выводы о различных характеристиках ученика.
3. Лексика, описывающая учеников, делится на две группы: ученики описываются с точки зрения ученических и человеческих качеств. Ряд лексем имеет оттенки значений, релевантных только для учительского сознания и понятных только в преподавательской среде.
4. Существует прямая зависимость между стереотипным представлением о говорящем и отдельными аспектами его речи. *Грамматические особенности* речи учеников связаны в сознании реципиентов-учителей с уровнем интеллекта и уровнем благополучия семьи; *фонетические особенности* речи учеников позволяют определить их как «своих» («русских») или «чужих» («нерусских»), а также описать уровень здоровья детей. Отдельные характеристики голоса учеников (*тембр, высота, наполненность*) позволяют учителям описывать внешность детей и их гендерную принадлежность.

Структура работы

Работа состоит из Введения, трех глав, Заключения, списка литературы, включающего более 400 работ отечественных и зарубежных исследователей, и трех приложений. В Приложении 1 изложены основные принципы применявшейся методики факторного и корреляционного анализов; в Приложении 2 даны образцы заданий для учителей и фотографии, использованные в эксперименте; Приложение 3 содержит полный список лексики, использованной респондентами для описания детей и их речи.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении формулируются основные задачи исследования, обосновывается его актуальность, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе («Изучение отношения к ученику: подходы и методы») рассматривается история исследования отношения к ученику в России и за рубежом, обсуждаются теоретические вопросы изучения «отношения к языку», анализируются основные подходы к изучению речи в отечественной психолингвистике и социолингвистике и возможные методы получения и анализа данных и описывается методология исследования.

Термин «отношение к языку» (language attitudes)

Термин language attitudes в российской социолингвистике не устоялся: его прибли-

зительный перевод («отношение к языку») зафиксирован только в учебном пособии (Вахтин Н.Б., Головки Е.В. Социоллингвистика и социология языка. СПб., 2004).

Наиболее удачным представляется следующее определение: *мгновенная оценка незнакомого прежде говорящего по его речевому поведению и помещению его в определенную категорию в соответствии с личными и культурными (социальными, этническими и др.) стереотипами воспринимающего*. Language attitudes формируется в любом случае: при случайном единичном общении, при разговоре с незнакомым человеком по телефону; и даже без непосредственного участия в коммуникации: например, в роли случайного свидетеля перепалки в общественном транспорте. Говорить о выстраивании отношений в этих ситуациях неуместно: его не происходит, однако *оценка* говорящих формируется. При первой оценке могут «считываться» такие характеристики, как гендер, возраст, национальность, уровень образования и т. д. Существенно, что language attitudes дает возможность воспринимающему мгновенно отнести говорящего к «своим» или «чужим» на том или ином основании.

В современной русскоязычной литературе существует термин *аттитюд* (или *аттитюд*). «Аттитюд» в социальной психологии определяется как «предрасположенность (склонность) субъекта к совершению определенного социального поведения; он имеет сложную структуру и включает в себя ряд компонентов: предрасположенность воспринимать, оценивать, осознавать и, как итог, действовать относительно данного социального объекта (явления) определенным образом».

Language attitudes тесно связан с «аттитюдом», как его понимает социальная психология: он также позволяет воспринимать, оценивать, осознавать и, как итог, действовать; однако место любого «социального объекта» занимает незнакомый ранее говорящий. Language attitudes, как и «аттитюд», упрощает нашу ориентацию в мире, позволяет легко категоризировать и оценивать говорящих в соответствии с их речевым поведением. Наконец, language attitudes также, как правило, основан на стереотипах. Принципиальное отличие language attitudes от «аттитюда» в том, что реакция воспринимающего направлена именно на речевое поведение говорящего.

В настоящем исследовании последовательно используется термин «отношение к языку» в значении первичной мгновенной оценки по речевому поведению и распределению по глобальным категориям «свой» / «чужой» в соответствии с опытом воспринимающего.

История изучения «отношения к языку»

Феномен «отношения к языку» активно изучался на Западе в 1960–70е гг. – см., например, (Cooper, Fishman 1974). Изучение «отношения к языку» помогает оценить социальную роль языка в разных областях: при самоидентификации группы; в ситуации диглоссии; при исследовании использования языка или особенностей фонологии (см. об этом: Cooper, Fishman 1974; Вахтин, Головки 2004). Классиком изучения «отношения к языку» в области образования считается Ф. Вильямс (Williams 1970; 1974; 1976), который занимался прежде всего разработкой методики семантических дифференциалов, которая считается достаточно надежным инструментом, позволяющим слушающим уверенно отнести говорящего к той или иной группе. Один из экспериментов Вильямса как раз и состоял в том, чтобы определить, какие именно особенности речи позволяют определить ребенка как «(ино)этнического»

и/или приписать его к тому или иному социальному классу. Именно Вильямс первым поставил вопрос о том, что более значимо при общении с новым человеком – внешность или речь. По его данным, учителя реагируют на то, что они *видели* перед собой, а не на то, что они *слышали*. Эксперимент убедительно показал, что учитель ожидает услышать ребенка другой национальности по-другому и оценивает не речь, а свой стереотип.

Интересные эксперименты по изучению «отношения к языку» в области «учитель-ученик», которые стали продолжением исследований Вильямса, провели У. Ламберт, К. Зелигман и Дж. Такер (Seligman, Lambert, Tucker 1972) и Г. Джайлз и П. Поусланд (Giles, Powesland 1975). Изучалось влияние речевого поведения ученика на ожидания учителя в соотношении с другими персональными характеристиками этого же ученика. Результаты эксперимента показали, что, если у ученика «хороший голос» («good voice»), его всегда оценят выше, чем того, чей голос «плохой».

Результаты изучения «отношения к языку» в США показали, что человек, говорящий не на стандартном английском, вызывает к себе более настороженное отношение, чем человек со стандартным английским. Нестандартный английский сигнализирует о том, что его носитель – «чужой»: этнически, социально, культурно, стагусно и т. д. (об этом писали исследователи психологических особенностей «черных» и «белых» учеников: например, Kirman 1966; Entwisle, Greenberger 1969; Cross, DeVaney, Jones 2001).

Определенные шаги в сторону признания значимости «отношения к языку» в России были сделаны практически одновременно с американскими исследователями: в книге (Бодалев 1965) человеческая речь рассматривается как один из «признаков-сигналов», на которые обращает внимание человек, впервые встречая другого человека; однако это направление в российской социалингвистике не получило должного развития.

Отдельные работы по восприятию человека сквозь призму его речевого поведения публиковались в области *криминалистики* с конца 1970-х годов (Рамишвили 1976; Рамишвили 1981; Речь в криминалистике 1977; Методика получения 1985; Андрищенко и др. 1990; Гейльман и др. 1990). Здесь экспериментальными методами получены результаты, свидетельствующие о возможности определения уровня речевой культуры говорящего по спонтанным текстам, которые он производит. Были выделены диагностические признаки: фонетические (мелодическое движение во фразе, темп произнесения и частота его изменения, тембр голоса и характер паузации) и лексико-синтаксические особенности (средняя длина предложения, возможность разбить текст на отдельные предложения, синтаксическая правильность речи, разнообразие синтаксических конструкций, разнообразие заполнения синтаксических позиций, наличие слов-дуплетов, наличие вставных конструкций и т.п.).

Психологическому аспекту проблемы посвящены сборники (Речь, эмоции 1978; Психологические 1985), а также ряд статей (Устинович и др. 1978; Выгонная 1978; Ивушкина 1996), монографий (Носенко 1981; Манеров 1999; Матвеева 1999; Фомина 2002) и диссертаций (Дашкова 1982; Мшивидобадзе 1984; Каминский 1989). В центре внимания большинства авторов оказывается речевое поведение человека в его совокупности: исследуется как речь (лексико-синтаксические особенности), так и голос (акустические характеристики). Отдельно голосу посвящена статья (Усти-

нович и др. 1978). Основные результаты в данной области изложены в учебном пособии (Манеров 1999).

В области *педагогики* специальных исследований речевого поведения в связи с отношением к языку нет; лишь в некоторых работах есть отдельные пассажи, близкие к этой проблематике. Во всех случаях рассматривается речевое поведение учителя (Десяева 1999; Десяева и др. 2003; Каминский 1989; Коротаева 2001; Милованова 1998); о речевом поведении учеников данных практически нет¹.

Таким образом, восприятие человека по его речевому поведению исследовалось с прагматическими целями, однако на данный момент от этих исследований в основном отказались, так как результаты ясно показывают невозможность на основании только речевого поведения опознать человека или провести достаточно адекватную диагностику психического и эмоционального состояния. Кроме того, исследования в основном проводились на материале спонтанной устной речи взрослых мужчин; при обилии психолингвистических работ по детской речи как таковой, исследований *восприятия* детской речи в отечественной социолингвистике до настоящего момента не проводилось.

Методы сбора и анализа материала

Данные по теме «отношения к языку» собирают с помощью вопросников, интервью, наблюдения и экспериментальных методик (см. об этом: Hudson 1990; Fasold 1995; Вахтин, Головкин 2004). Классическим методом сбора данных является экспериментальная методика «*matched guise*» (методика «парных масок»), разработанная в 1960е годы Уоллесом Ламбертом (Lambert 1960; 1967). Суть ее состоит в следующем. Записывается несколько двуязычных людей, читающих один и тот же текст сначала на одном языке (или варианте языка), потом на втором. Записанные отрывки организуются на пленке так, как будто их читали разные люди, чтобы слушатели думали, что дикторов вдвое больше, чем на самом деле. После этого данная последовательность звучащих отрывков предъявляется группе двуязычных слушателей, которым предлагается оценить дикторов по специально разработанной шкале семантического дифференциала. Качества, которые оценивают слушатели, по условиям эксперимента напрямую не связаны с речью: испытуемые оценивают образование, социальный статус, доброту, ум, терпение и т. п. Если один и тот же голос в разных «масках» (то есть говорящие на разных языках или вариантах языка) будет оценен по-разному, считается, что испытуемые прореагировали на речь на том или ином языке: признаки («характеристика голоса»), «содержание текста» и т. д. снимаются, так как это тот же голос и тот же текст.

Методика «парных масок» применительно к «отношению к языку» в области *учитель-ученик* использовалась Ф. Вильямсом, чьи работы считаются классическими. Вильямс занимался разработкой инструмента анализа полученных с помощью ме-

¹ Чуть ли не единственное в русскоязычной педагогической литературе рассуждение, показывающее важность речевой манеры ребенка, приводится в книге чешского педагога Х. Зденека: «Дети, у которых сформировался ограниченный языковой код, по сравнению с детьми, обладающими развитым языковым кодом, уже с первого класса оказываются в очень невыгодном положении. <...> Такой ученик неловко, топорно и неточно общается с учителем... Тем самым он создает у учителя впечатление о себе как об индивиде с ограниченными способностями, плохо воспитанном и даже дерзком, “трудном” ученике. Это вызывает у учителя реакции, которые, в свою очередь, углубляют несовместимость обоих коммуникантов – учителя и ученика» (Зденек 1987: 141–142).

тодики «matched guise» данных по теме «отношения к языку»: шкал семантического дифференциала. Формирование этих шкал состоит из нескольких этапов:

- Сначала испытуемым предлагается прослушать специально подготовленные аудиозаписи и описать говорящих своими словами, используя по преимуществу прилагательные.
- Затем из полученной лексики выбираются наиболее частотные прилагательные и из них конструируются примерные шкалы.
- Следующей группе испытуемых (совпадающих по заданным параметрам с первой группой) предлагается оценить говорящих с помощью разработанных шкал.
- Полученные данные обрабатываются с помощью факторного анализа, чтобы определить, во всех ли шкалах отразились с одинаковой четкостью наиболее существенные признаки.

Для данного исследования наиболее остро встал вопрос не анализа, а сбора материала: предполагалось, что прямые вопросы, направленные на выявление отношения учителя к ребенку, говорящему с акцентом, не достигнут цели. Кроме того, учителя довольно сдержанны в своих высказываниях об учениках, ведут себя сообразно своего рода неписанному кодексу, в связи с чем получить ответы на некоторые вопросы можно только в ходе пространной беседы. Поэтому было решено использовать все возможные способы сбора материала (кроме включенного наблюдения): интервью, анкеты и эксперименты. Вообще, использование количественных и качественных методов по отдельности не дает возможности получения цельной картины исследуемого явления, поэтому в настоящей работе представлено сочетание этих методов.

Материалы интервью анализировались качественными и количественными методами. Качественный анализ позволил выявить точку зрения учителей на проблему обучения иноэтничных детей, провести диагностику представлений учителей об иноэтничных учениках (их внешность, речь, личностные качества, семейные обстоятельства, традиции и т. п.). Кроме того, интервью были необходимы для выделения той лексики, которая используется учителями при описании их учеников; эта лексика легла в основу разработки шкал для последующих экспериментов. При сопоставлении лексики интервью с лексикой анкет выяснилось, что лексика, используемая учителями в устной речи, значительно отличается от лексики, используемой ими же в письменной речи. Лексика, полученная с помощью интервью и анкетирования, обрабатывалась статистически; рассказы об иноэтничных учениках обрабатывались методами семантического анализа текста.

Данные экспериментов обработаны количественными методами (статистический, корреляционный и факторный анализ) и представлены в тексте в виде диаграмм или таблиц со средними оценками по каждому параметру.

Вторая глава («Ученик глазами учителя: этническая принадлежность и личные качества») содержит анализ лексики, с помощью которой петербургские учителя описывают людей других национальностей и их речевую специфику. Анализ показал, что в сознании учителей параллельно существуют «иноэтничные вообще» (их образ отражает современные этнические стереотипы) и конкретные иноэтничные ученики, чьи портреты составлены на других (не этнических) основаниях. Здесь же про-

анализирована лексика, описывающая учеников вообще, вне зависимости от национальности.

Описание иноэтничных: взрослых и детей

Восприятие человека базируется на «внешних» маркерах, которые связываются с мнениями о разнообразных этнических характеристиках индивида. Согласно этим маркерам он помещается в группу «своих» или «чужих». Одновременно с этим формируется то или иное отношение к нему. Если речевое поведение человека позволяет определить его как «чужого», то он стереотипизируется: наделяется чертами, которые, как принято считать, характерны для данного класса «чужих».

То же верно и для учителей, которые сталкиваются с характерными «внешними» маркерами: у них актуализируется стереотипное представление о людях, наделенных этими особенностями. Почти все учителя давали в интервью своеобразный «портрет» той или иной национальности; лексика, используемая ими, во многом совпадает с лексикой публичного дискурса. «Нерусские» (прежде всего «восточные»: армяне, азербайджанцы, грузины, узбеки, таджики, китайцы, корейцы) в целом описываются как *темпераментные, богатые, необразованные и невоспитанные* и напоминают соответствующих героев этнических анекдотов.

Стереотипные представления о той нации, к которой, по мнению учителей, относится ребенок, лишь отчасти влияют на их отношение к конкретному ученику: отношение к конкретному ученику складывается из многих составляющих, и стереотипные представления – только одна из них. К иноэтничным ученикам учитель – особенно в начале своей работы с ними – относится несколько более настороженно, чем к остальным ученикам, но и только. В дальнейшем этническая принадлежность ученика может нивелироваться. В процессе работы ученик будет помещен в ту или иную группу (*отличник, благополучный, хулиган и т. п.*), но основания для этого помещения не будут иметь отношения к этнической принадлежности ребенка. Однако в конфликтных ситуациях стереотипные представления о нации, к которой принадлежит ученик, могут актуализироваться.

Конкретные иноэтничные ученики, с которыми работает учитель, воспринимаются скорее положительно (так, учитель может довольно резко говорить об «азербайджанцах вообще», но хорошо отзываться о своем ученике-азербайджанце, в котором будет отмечать качества, якобы не характерные для «нации в целом»). Среди положительных черт иноэтничных детей учителя называют заинтересованность в учебе, желание учиться, целеустремленность, отношение к учителю как к несомненному авторитету, наличие постоянного контроля со стороны родителей. В глазах учителей, таким образом, иноэтничные дети в целом не представляют специальной педагогической проблемы.

Специфика речи иноэтничных

Учителя описывают речь своих иноэтничных учеников только после специальных вопросов; сами они не называют особенности речевого поведения среди маркеров, благодаря которым ими определяется «русскость» / «нерусскость» ребенка. Речь ученика является для учителя трудным предметом разговора, ему зачастую не хватает слов, чтобы объяснить, в чем состоит ее специфика. Неуверенность информанта в адекватности описания речевого поведения определенного ученика говорит о

том, что учитель пытается дать характеристику *реально слышанной* им речи, а не описывает эту речь в рамках стереотипного представления.

При описании речи «восточных» учеников учитель испытывает меньше затруднений, чем при описании речи украинцев, эстонцев и т. д., потому что в этом случае существует соответствующая лексика, которая хорошо ему известна: зачастую информант ограничивается буквально одной фразой, употребляя слова «гортанность» и «акцент». Можно с большой степенью уверенности говорить о том, что описание «восточной» речи тесно связано с существующими в обществе стереотипными представлениями о речи «лиц кавказской национальности», тогда как описание речи учеников-украинцев, эстонцев, китайцев и т. д. сопровождается мучительными поисками слов для наименования реально слышимых учителем особенностей.

С точки зрения информантов, речь иноэтничных людей (как «восточных», так и «западных», т. е. всех, для кого русский язык не является родным) обладает рядом особенностей, которые поддаются описанию. Эти особенности следующие.

Фонетические особенности

- **Темп речи.** Учителя отмечают, что темп речи «южных» («восточных») детей быстрее, чем «северных». При этом исследования темпов речи у говорящих на разных языках показывают, что темп, который кажется медленным носителям одного языка, носителям другого может казаться быстрым (ср.: Выгонная 1978). В данном случае нельзя с уверенностью утверждать, ориентируется ли учитель на стереотип восприятия речи или на собственные наблюдения.
- **Акцент.** В понятие «акцент» входят все варианты фонетических особенностей учеников: интонирование, особенности произношения. Информанты могут называть «акцентом» диалектные или просторечные варианты произношения. Само слово «акцент» употреблялось достаточно редко, причем в этом случае специфика речевой манеры не описывалась: по-видимому, считается, что ссылка на акцент предполагает знание этого акцента адресатом. Апелляция к особенностям произношения во многом базируется на существующем в обществе стереотипном представлении о специфике произношения людей конкретной национальности (ср.: Шмелева, Шмелев 2002). Собственно звуки речи пытались описать только учителя-словесники.
- **Интонация.** При описании иноэтничного ученика, не обладающего в полной мере характерным акцентом, учитель может подчеркнуть, что речь его все же не совсем привычная, что выражается это в особой интонации, ни воспроизвести, ни описать которую он не берется. Обычно ссылка на интонацию давалась при наличии маркированных фамилии, имени и внешности.

Грамматические особенности.

Специфичность грамматики (прежде всего синтаксического согласования) в устной и письменной речи «восточных» детей была в числе обязательно упоминаемых особенностей, что полностью согласуется с рассуждением о грамматических стереотипах, тиражируемых в анекдотах об «инородцах» (Шмелева, Шмелев 2002: 48).

Лексические особенности

В редких случаях информанты говорили о наличии в речи учеников специфических слов, которые, по их мнению, не могут встречаться в речи «русских» детей. Учите-

ля русского языка часто отмечают, что иноэтничные дети владеют языком поверхностно, не понимая его тонкостей.

Лексика, использованная для описания учеников

Для получения лексики, описывающей учеников в устной речи, в интервью был предусмотрен специальный вопрос: «Ваш ученик – какой? Опишите его». Из интервью была выбрана вся лексика, описывающая учеников, которая потом была разбита на несколько лексико-семантических групп.

Всего при определении учащихся использовано около 300 слов, большинство из которых – прилагательные, реже встречаются существительные и глаголы. Следующие тринадцать прилагательных имеют наибольшую частотность; они разбиваются на две группы, характеризующая ребенка как *ученика* и как *человека*, причем для учителя одинаково важны и те, и другие качества.

Ученик	Человек
Умный 15	Общительный 13
Старательный 14	Интересный 8
Слабый 9	Тихий 7
Активный ² 7	Хороший 5
Не хочет учиться 6	Доброжелательный 5
Хочет учиться 5	Добрый 5
Схватывает на лету 5	

Выделяются следующие лексико-семантические группы: **внешность, черты характера** – связанные и не связанные с учебной, а также **качества, проявляющиеся в поведении**. Кроме того, встречаются **слова-оценки**, выявляющие отношение учителя к ученику (*беспроблемный, сложный, неприятный, распущенный* и т. д.).

В результате анализа анкетных данных получен образ «хорошего» ученика, который выглядит примерно так же, как и восемьдесят лет назад³:

Заинтересованный 29	Аккуратный 7
Добросовестный 19	Исполнительный 6
Любознательный 16	Творческий 6
Внимательный 15	Старательный 5
Прилежный 13	Усидчивый 5
Работает на уроке 9	Хочет и любит учиться 4

Примененные методы позволили выделить маркеры (внешность, имя / фамилия и речь), на основании которых учителя определяют «нерусскость» своих учеников, помещая их в группу «чужих».

² Это слово попадает в обе группы, так как учителя употребляют его при описании поведения ученика как на уроке, так и во внеурочное время.

³ Ср.: «Кроме того, такие основные качества, как аккуратность, добросовестность, настойчивость и инициатива, необходимые в работе школьника и имеющиеся у лучших, совершенно отсутствуют у неуспевающих учеников» (Исаханова, Шестакова 1929: 33).

Интервью показали, что в сознании учителей существуют этнические стереотипы иноэтничных в целом; что ребенок другой национальности воспринимается в соответствии с этими стереотипами; что учителя способны описать специфические особенности иноэтничной речи, однако, как правило, в этом случае описывается стереотипное представление, а не реально слышимая речь. Наиболее стереотипное описание речи получено при разговоре о речевом поведении «восточных» учеников; им же может приписываться акцент и «национальные» особенности поведения: учителя, имея дело с «перусским» ребенком, ждут от него «нерусского» поведения (в том числе речевого). Кроме того, разнятся портреты девочек и мальчиков, что позволяет говорить о наличии в сознании учителей гендерных стереотипов.

В третьей главе («Отношение к языку»: результаты экспериментов») описываются социолингвистические эксперименты, направленные на выявление «отношения к языку», анализируются их результаты и исследуется связь между оценками иноэтничных детей и желанием их учить.

Методика

Методика, положенная в основу экспериментов, восходит к методике «парных масок», однако значительно отличается от нее. Основное отличие состоит в том, что испытуемым предъявлялись не пары голосов в разных «масках», а реальные детские голоса. От методики «парных масок» остается задание: описывать предлагалось не речь, а говорящего человека, – а также сам процесс проведения эксперимента: учителям предъявлялись записи в определенной последовательности и предлагалось заполнить вопросник.

Преимущество данной методики состоит в том, что она максимально естественна – роль исследователя сводится к сбору материала, предъявляемого испытуемым, а не конструированию гипотетических учеников с возможным вариантом речевого поведения.

Методика эксперимента позволила выявить те параметры речи учащихся, которые являются для учителей диагностическими, т. е. такие параметры, на основании которых происходит оценивание ребенка. Отсутствие жесткой заданности параметра, на который реагируют испытуемые (как при использовании методики «парных масок»), позволяет нащупать те точки, которые вызывают у учителей негативную (или, наоборот, позитивную) реакцию.

Для экспериментов были поставлены следующие вопросы:

1. Обязательно ли качества, перечисленные учителем при описании ученика, будут связаны с речью?
2. Как оценивается ученик, говорящий с акцентом? Есть ли разница в оценке «русских» и «нерусских» учеников?
3. Есть ли разница в оценке мальчиков и девочек?
4. Какие группы можно выделить на основании данных оценок?

Были проведены две серии экспериментов (вторая серия экспериментов разрабатывалась на основании анализа данных, полученных в первой серии), в которых участвовало 156 учителей.

Эксперименты первой серии (речь)

В первой серии экспериментов испытуемым была предъявлена аудиопленка с реальными голосами детей, учащих сегодня в школах Петербурга. Часть детей говорила с «восточным» акцентом (сильным и слабым), часть – без акцента. Речевое поведение без акцента было двух типов; названия типов речевого поведения условны и нужны для того, чтобы обозначить точки шкалы, существующей, по-видимому, в сознании учителей: есть «норма», которая никак не определяется и практически не поддается описанию (в этой ситуации учитель отмечает, что ученик говорит «нормально»); есть речь, выделяющаяся на общем фоне своей правильностью, наличием более «взрослых» слов – это «положительный» вариант речевого поведения. Речь с акцентом также представляет собой отклонение от нормы, но отрицательное. Тексты строились по одной схеме и были достаточно однородны по содержанию (каждый ребенок – без подготовки, спонтанно – записывал на пленку поздравление Петербургу с трехсотлетием); по продолжительности каждый текст был не более одной минуты. На пленке, предъявленной учителям, было три группы записей: девочки начальной школы; мальчики начальной школы; мальчики-подростки; в каждой группе 5 голосов.

Учителям предлагалось – на основании одного только услышанного текста – описать говорящего и ответить на вопрос: «Хотите ли Вы учить этого ребенка?». В ходе эксперимента был получен материал, позволяющий сделать однозначный вывод о несомненной значимости речи для первичной оценки ребенка учителем: на основании только речи ребенка учителя могут представить и описать его внешне, «принять» (или «не принять») его в свой класс, описать его ученические и человеческие качества, сделать прогноз на будущее и дать рекомендации родителям для улучшения ситуации в настоящем. При этом интересно, что значимость речевого поведения учителями не осознается.

Связь качества речи и представлений о ребенке

Акцент

Акцент оказался наиболее важным параметром речи: он дает представление о **качестве речи**, позволяет учителю определить **национальность**, **пол**⁴ и состояние **здоровья** ребенка. Кроме того, с наличием акцента связаны некоторые личные качества: так, ребенок, говорящий с акцентом, скорее всего будет назван неуверенным.

Паузация

В целом речь с неожиданными длинными паузами воспринимается хуже, чем речь без пауз или с короткими паузами, однако четких корреляций между наличием пауз и особенностями ученика установить не удалось. Наличие пауз в речи ребенка не дает возможности характеризовать его однозначно: он может быть назван как *старательным* и *застенчивым*, так и *кривлякой*. Паузы в речи ученика могут быть связаны с его несамостоятельностью и невостробованностью в школе; оценка успевае-

⁴ Интересно, что определение пола ребенка также коррелирует с особенностями речи: у учеников начальной школы учителя не могли точно опознать пол и определяли его, исходя из качества речи детей.

мости может быть самой разной: от «двоек» до «четверок». Длинные паузы (до 10 секунд) вызывают представление о нездоровье ребенка.

Тембр голоса

Тембр голоса оказался важной составляющей, в соответствии с которой определяются **гендер** и черты **внешности** ребенка: чем звонче голос, тем скорее учителя увидят «девочку-блондинку», чем ниже и глуше голос, тем скорее ребенок будет назван мальчиком с темными волосами или девочкой «мальчицкого типа» с короткой стрижкой. Звонкий голос принадлежит ребенку, уверенному в себе, социально адаптированному, настроенному на общение как с ровесниками, так и со взрослыми. Звонкий голос – один из признаков «хорошей» речи.

Темп речи

Наиболее приятное впечатление на учителей производит небыстрый темп речи: так говорят обыкновенные дети, которые учатся чаще всего хорошо и по скорости реакции близки большинству учителей. Медленный темп речи вызывает в сознании педагогов образ медлительного, неповоротливого ученика, которому трудно думать и говорить. Быстрый темп вызывает некоторое опасение: ребенок словно прикрывает быстротой речи какие-то провалы в знаниях. Любые отклонения от среднего темпа речи вызывают настороженное отношение и интерпретируются учителями не в пользу детей: при медленном темпе ребенок может быть назван болезненным и/или неразвитым, а при быстром – выскочкой, который «хватает по верхам».

Паралингвистические особенности

К паралингвистическим особенностям можно отнести затрудненность дыхания: ребенок, в речи которого была эта особенность, назван *возбудимым* и *нервным*.

Содержание речи

Отдельно надо остановиться на содержании речи и на реакции учителей на него. Учителя уверены, что делают свои выводы о ребенке на основании того, *что*, а не *как* он говорит: оценивание содержания речи ученика – это профессиональная задача учителя, это то, чему учили в институте. Однако материал показывает, апеллируя к содержанию, учитель зачастую строит свои выводы на другой основе; наиболее характерный пример в данном случае – определение успеваемости одного из «голосов», который говорит о своих пятерках, что не мешает большинству учителей предположить, что он «троечник». Другие образцы, имеющие сопоставимые характеристики речи, оценивались примерно одинаково, несмотря на разницу в содержании поздравления; учителя даже указывали на похожесть голосов.

Первая серия экспериментов дала возможность убедиться в несомненной значимости речевого поведения ребенка при восприятии его учителем. При формировании впечатления о ребенке релевантны следующие качества речи: акцент, паузация, темп, тембр, паралингвистические особенности (дыхание). В соответствии с этими качествами определяются и описываются возраст, пол, национальность, внешность; речь помогает сформировать ожидания успеваемости; по речи учитель способен представить себе ребенка и как ученика, и как человека. В сознании учителя существует набор стереотипов речевого поведения, в соответствии с которыми определяется внешность и пол ребенка: звонкий голос чаще всего принадлежит длинноволосой «девочке»-блондинке, низкий или глуховатый голос – «девочке»-брюнетке с

короткой стрижкой; речевое поведение, характеризуемое как неграмотное, дефектное, с акцентом, принадлежит скорее «мальчику», чем «девочке»: по представлению учителей, «мальчик» говорит «плохо», «девочка» – «хорошо».

Учитель определяет по речи национальную принадлежность ученика, а вернее, помещает его в группу «своих» или «чужих» в зависимости от наличия / отсутствия специфических особенностей речевого поведения ребенка (в первую очередь отмечается реакция на акцент, однако релеванты также морфологические ошибки, неправильное построение фраз). Учителя реагируют на акцент в любом случае: услышанный акцент является признаком «чужой» речи, неслышанный – речи «плохой».

На основании полученных в ходе экспериментов данных удалось выделить и описать критерии, которые значимы для учителей при характеристике речи: «хорошей» будет названа речь внятная, четкая, с богатым словарным запасом, без повторов и акцента, синтаксически правильная, грамотная, ровная и небыстрая, а главное – понятная (связная, логичная и т. п.).

Ребенок с «плохой» речью (т. е. говорящий с акцентом любой силы) чаще всего будет назван в числе нежелательных учеников, при этом учителя для объяснения своих предпочтений могут апеллировать к социальному статусу, национальной принадлежности, личным особенностям ребенка (проблемы со здоровьем, определенные черты характера).

Эксперименты второй серии (речь+фотография)

Цель второй серии экспериментов – выяснить, на какой из маркеров (внешность или речь) учителя реагируют сильнее и как именно «работают» оба маркера, влияют ли они друг на друга – т. е. будут ли учителя по-разному оценивать один голос в разных «масках», одну «маску» с разными голосами и т. д.

Для второй серии экспериментов были оставлены три образца речи: с сильным и слабым акцентом (голоса девочек) и без акцента (голос мальчика). Произносившиеся тексты достаточно однородны и законченны; пауз в речи или нет, или они относительно короткие; с точки зрения паралингвистических особенностей образцы практически не отличаются друг от друга. В качестве речи без акцента была выбрана запись речи мальчика, так как, во-первых, почти все информанты были уверены, что слышат «девочку», а во-вторых, этот ребенок был приятен всем.

В результате анализа описаний внешности, собранных в первой серии экспериментов, были выделены три типа внешности: ребенка «отличника» (маска 1), ребенка «обыкновенного» (маска 2) и ребенка «нерусского» (маска 3). В соответствии с этими «масками» были выбраны и отпечатаны наиболее типичные фотографии детей-третьеклассников, учившихся в школах Петербурга в 2001-2003 годах.

Учителям было предложено оценить каждого ребенка по голосу и фотографии по набору параметров, которые были отпечатаны на листе в виде шкал семантического дифференциала. Параметров предлагалось семь: *уверенность в себе, здоровье, воспитанность, активность, старательность, общительность и ум*. Выбор параметров был произведен из текстов интервью (отобраны самые частотные). Учителя должны были оценить данную пару голос-фотография по каждому параметру в баллах от одного (минимальная оценка) до семи (максимальная оценка).

Каждой группе учителей предлагались одни и те же голоса в одном и том же порядке; менялось оформление масками. Первым трем группам учителей были представлены фотографии мальчика, следующим трем – девочки. Для удобства анализа и интерпретации были построены диаграммы по каждой комбинации (голос + фотография) и по каждому голосу и каждой маске отдельно. Внизу под каждой диаграммой приведена таблица со средними оценками по каждому параметру. Используются следующие обозначения: голос А – «хороший», голос В – со слабым акцентом, голос С – с сильным акцентом. Маска 1 – ребенок «отличник», маска 2 – ребенок «обычный», маска 3 – ребенок «нерусский». «М» – мальчик, «Д» – девочка. Таким образом, например, аббревиатура МС означает: «мальчик с внешностью отличника, говорящий с сильным акцентом».

Речь vs внешность

Значимость речи при восприятии и оценивании учителями новых учеников, отмеченная в (Seligman, Lambert, Tucker 1972), подтверждается нашими экспериментами. Как показали сводные диаграммы голосов и масок, учителя оценивают детей прежде всего по голосу: именно голос является диагностическим параметром при знакомстве с новым ребенком (приятный голос при неприятной внешности может улучшить впечатление, и наоборот).

Обратимся к диаграммам «Голос В (мальчики)» и «Маска 2 (мальчики)», которые отражают результаты двухфакторного дисперсионного анализа.

голос В (мальчики)



На диаграмме изображены семь групп столбиков (по числу шкал семантического дифференциала), каждая из которых подписана (*уверенный в себе, здоровый, воспитанный, активный, старательный, общительный, умный*). Белый столбик – оценка голоса В в маске 1, серый – голоса В в маске 2, черный – голоса В в маске 3. На данной диаграмме отличаются только маски, голос один и тот же.

Как легко заметить, оценки у всех мальчиков по всем параметрам разные, и максимальная разница между оценками разных комбинаций в пределах одного параметра (*ум*) составляет всего 0,9 балла. Статистически значима лишь разница по параметру *воспитанность* для масок 2 и 3: мальчик с «восточной» внешностью и слабым акцентом считается более воспитанным, чем мальчик с «обычной» внешностью и тем же типом речи. В среднем оценки разнятся не более чем на 0,5 балла. Все вышесказанное дает право утверждать, что ребенок с одним и тем же голосом в разных масках оценивается примерно одинаково (надо отметить, что голос в масках мальчиков

оценивается в среднем более однородно, чем этот же голос в масках девочек – см. ниже).

маска 2 (мальчики)

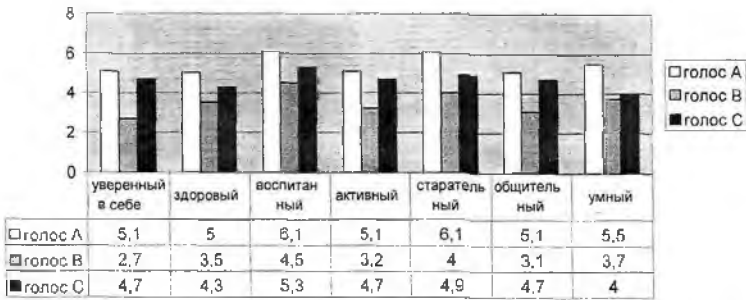


Диаграмма расшифровывается похожим образом, но здесь разными цветами отмечены голоса, а не маски (маска – мальчик с «обыкновенной» внешностью).

Белый столбик – оценка мальчика с «обыкновенной» внешностью, говорящего без акцента (А), серый – со слабым акцентом (В), черный – с сильным акцентом. Как можно видеть, на диаграмме разница в оценках одного параметра (*уверенность в себе*) для разных комбинаций составляет 2,4 балла, при средней разнице по всем параметрам не менее 1,5 баллов. Это означает, что сочетание одного и того же лица с разными голосами производит разное впечатление. Статистически значимая разница определена для голоса В по всем параметрам.

Нельзя, конечно, исключать влияние внешности: в некоторых случаях разницу в оценках тех или иных параметров можно объяснить только ею; однако в целом можно видеть, что один и тот же голос в разных масках оценивается гораздо более однородно, чем одна и та же маска с разными голосами.

Факторный анализ материала позволил выявить следующее: учителя при оценивании ребенка видят его с двух сторон: как «ученика» и как «человека» (что подтверждает выводы анализа интервью, представленные в главе 2). Стандартный состав фактора «ученик» обязательно включает в себя параметры *старательности* и *воспитанности* (кроме комбинаций М3А – только *старательность* – и М3В – *старательность* и *общительность*). Это, видимо, связано с представлениями учителей о своей задаче: научить и воспитать ребенка.

У мальчиков (комбинации М1А, М2А и М3С) в состав фактора «ученик» входит параметр *ума*, что нехарактерно для девочек (исключение составляет комбинация Д1С). По мнению учителей, ум мальчиков – скорее теоретический, т. е. склонный к теоретизированию, что помогает им в учебе. У девочек параметр *ума* входит в фактор «человек»: в данном случае учителя имеют в виду практический, житейский ум, помогающий приспособляться и адаптироваться.

Параметр *здоровья* связан с учебными качествами только у «русских» мальчиков с голосом В, который в этом случае воспринимается не как акцент, а как недоразвитая речь (комбинации М1В и М2В): дети считаются болезненными.

Зависимость самооценки от учебной успеваемости наблюдается у детей с «обычной» внешностью (комбинации Д2А и М2С): в фактор «ученик» входит параметр *уверенности в себе*.

Наблюдается следующая закономерность: при сочетании «нерусской» внешности с речью без акцента и со слабым акцентом (комбинации М3А, Д3А, М3В и Д3В), независимо от пола, образ ребенка расплывается: в этих случаях получается не два, а три фактора, причем их состав труден для интерпретации. Учителя оценивают этих детей и как учеников, и как людей, однако налицо некоторая растерянность: складывается впечатление, что такие дети являются для учителей своего рода загадкой.

Вторая серия экспериментов подтвердила, что учителя не различают по голосу пол учеников начальной школы: во время проведения экспериментов не возникло ни одного вопроса о соответствии или не соответствии голоса и фотографии.

Учителя оценивают детей в соответствии с речевым поведением, а не с внешностью: один и тот же голос в разных масках имеет сравнимые оценки, тогда как одна и та же маска с разными голосами показывает заметную разницу в оценках. При несовпадении типа внешности и речи учителя оценивают ребенка по речи, и именно речь способна улучшить или ухудшить впечатление о ребенке.

Качества, составившие шкалы семантического дифференциала, в сознании учителей группируются в два основных фактора, условно названные «ученик» и «человек». Это полностью совпадает с данными экспериментов первой серии и интервью. Фактор «ученик» имеет первостепенное значение, и параметры, его составляющие, практически неизменны при всех предъявленных комбинациях. В этот фактор обязательно входит параметр «старательность». Фактор «человек» имеет разное наполнение в зависимости от предъявленных комбинаций. Для мальчика с «нерусской» внешностью в этот фактор обязательно попадет параметр *воспитанность*, который в остальных случаях связан с фактором «ученик». *Воспитанность* считается основным качеством «человека», если речь идет о мальчике с «нерусской» внешностью.

Учителя испытывают заметное влияние гендерных стереотипов: при восприятии одной и той же комбинации для детей разного пола получены разные оценки. Параметр *старательности* и *общительности* связан в сознании учителей с образом девочки и оценивается выше, если учителя видят девочку; мальчик воспринимается как *умный* и *здоровый* (по этим параметрам наиболее высокие оценки получились, если учителя видели мальчика).

В пределах одного пола высоко оцениваются комбинации с голосом А, если он дается в масках 2 или 3, и низко – комбинации с голосом В в масках 1 и 2. Другими словами, ребенок оценивается высоко, если говорит лучше, чем выглядит, и низко – если говорит хуже, чем выглядит. Голос С воспринимается не как «плохая», а как «чужая» речь.

Заключение

Проведенное исследование дает основания для ряда утверждений, основным из которых является следующее: **речевое поведение незнакомого человека является одним из важнейших оснований для формирования первого впечатления о нем**. Как показали эксперименты, именно речь позволяет учителям сделать о новом

ученике выводы, которые могут повлиять на его дальнейшую судьбу. Речь позволяет представить и описать говорящего очень детально; удалось установить соответствия между отдельными переменными и, например, чертами характера или внешности. Анализ этих соответствий позволяет с уверенностью говорить о том, что область «отношения к языку» – это область стереотипов.

Стереотипы не осознаются их носителями, поэтому «отношение к языку» целесообразно изучать с помощью социолингвистических экспериментов, методика которых позволяет «выключить» сознание испытуемых и увидеть именно то, что они чувствуют по отношению к говорящим. Отличия в звучащей речи позволяют учителям сделать разные выводы о говорящем ученике, нарисовать его словесный портрет и оценить по предложенным параметрам.

Лексика, с помощью которой учителя описывают учеников, делится на две группы: ребенок описан как *ученик* и как *человек*. Ряд лексем имеет оттенки значений, релевантных только для учительского сознания и понятных только в преподавательской среде.

Существует прямая зависимость между стереотипным представлением о говорящем и отдельными аспектами его речи. *Грамматические особенности* речи учеников связаны в сознании учителей с уровнем интеллекта и с благополучием семьи; *фонетические особенности* речи учеников позволяют определить их как «своих» («русских») или «чужих» («нерусских»), а также описать уровень здоровья детей. Отдельные характеристики голоса учеников (*тембр, высота, наполненность*) позволяют учителям описывать внешность детей и их гендерную принадлежность.

Содержание работы отражено в следующих публикациях:

1. Иноэтнический ребенок в петербургской школе: языковой аспект // Научные чтения-2003: Материалы конференции. СПб., 2004. С. 113-122.
2. Учителя и ученики – люди и роли // Директор школы. 2005. № 4. С. 78-83.
3. Иноэтничные дети в петербургской школе: мифы и реальность (по материалам социолингвистического исследования) // Журнал исследований социальной политики. 2006. Том 4. № 1. С. 81-102. (в соавторстве с Федоровой К. С).
4. Речевое поведение учеников как источник информации о них (по материалам социолингвистических экспериментов) // Электронный вестник центра переподготовки и повышения квалификации по филологии и лингвострановедению. СПб., 2006. №2. Интернет-публикация (<http://evcppk.ru/article.php?id=49>).
5. «Свои» и «чужие» ученики: представления петербургских учителей об этнических различиях и границах русскости // Ab Imperio. 2006. №3. С. 355-388.
6. «Хороший ученик» в представлениях современных петербургских учителей (специфика дискурса) // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. №7 (25): Аспирантские тетради: научный журнал. СПб., 2007. С. 98-103.

Подписано в печать 28.02.2007
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 1,3. Тираж 100 экз.
Заказ № 464.

Отпечатано в ООО «Издательство "ЛЕМА"»
199004, Россия, Санкт-Петербург,
В.О., Средний пр., д.24, тел./факс: 323-67-74
e-mail: izd_lemma@mail.ru