

следние используются неадекватно во многих случаях, например, вместо падежной формы местоимения «я». Внедейктичные местоимения «себе» и «свой» встречаются у Вити в 11 % случаев до 2.7 и в 2 % – до 2.8, причем 55 % случаев в первый период – ненормативные, употребленные в значении «мне», «мой». Во второй период, озаглавленный множественным употреблением местоимений 1-го лица, их количество резко сокращается и употребление становится нормативным.

Притяжательное местоимение «мой» появляется примерно к двум с половиной годам и встречается в период до 2.7 приблизительно в 11 % случаев от всех случаев употребления местоимений 1-го лица. Первая запись (2.5.14): «маёя» = «моя». В этот же день отмечено употребление «своей»: Тигренок, топ-топ со своей мамулей (тигенак топ-топ фаей мамулей) (правильное употребление). Ср. неправильно: Надо чашечку другую, свою, Витину! (2.5.16). Общее соотношение притяжательных местоимений в речи Вити в период от 2.0 до 2.8 – 8 % (ср. у Люси – 38 %). Внедейктичное местоимение «свой» встречается в 30 % от всех случаев употребления притяжательных местоимений.

Следует упомянуть, что на данном этапе речь Вити изобилует личными глагольными формами, причем порядок усвоения личных глагольных форм обратно пропорционален порядку усвоения личных местоимений (с 3-го лица). Большинство личных глагольных форм в его речи – именно 3-го лица. Но также есть и формы 1 и 2 лица, уже правильно употребляемые, что свидетельствует об усвоении Витей противопоставления «я – ты», но только в виде личных глагольных форм. Личные местоимения соответствующих лиц появляются позднее, и Витя употребляет их правильно (как правило) [6]. Это подтверждает сказанное выше о синтетическом пути усвоения языка русскоязычным ребенком.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам:

1. Языковой строй оказывает влияние на характер усвоения языка.

2. Путь русскоязычного ребенка начинается с освоения системы личных глагольных флексий («синтетический» путь), а путь англоязычного ребенка – сразу с личных и притяжательных местоимений («аналитический» путь).

3. Первыми усваиваются те дейктические элементы, которые наиболее часто встречаются инпуте, т.е. обязательное употребление притяжательных местоимений в английском языке приводит не только к более быстрому их усвоению относительно личных местоимений, но также способствует усвоению последних.

Литература

1. Вольф, Е.М. Грамматика и семантика местоимений (на материале иберо-романских языков) / Е.М. Вольф. – М., 1975.
2. Головенкина, Л.Х. Понятийное поле «принадлежности» у ребенка дошкольного и младшего школьного возраста / Л.Х. Головенкина // Ученые записки МГПИ. Сер. Языкознание. – 2001. – Вып. 1. – С. 83 – 90.
3. Доброва, Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса: личные местоимения и термины родства: дис. ... д-ра филол. наук / Г.Р. Доброва. – СПб., 2005.
4. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М., 1999.
5. Лепская, Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская. – М., 1997.
6. Осминкина, Е.И. Освоение детьми персонального дейксиса (ранние стадии) / Е.И. Осминкина // Проблемы онтолингвистики – 2012 : материалы Международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева (24 – 6 апреля 2012 г., Санкт-Петербург) / редкол.: Т.А. Круглякова (отв. ред.) и др. – СПб., 2012.
7. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М., 2000.
8. Budwig, N. A developmental-functionalist approach to child language / N. Budwig. – Mahwah ; NJ, 1995.
9. Charney, R. Speech roles and the development of personal pronouns / R. Charney // Journal of child language. – 1980. – V. 7. – № 3. – P. 509 – 528.
10. Chiat, S. Personal pronouns / S. Chiat // Fletcher P., Garman M. (Eds.). Language acquisition (studies in first language development). – Cambridge, 1986. – P. 339 – 355.

УДК 800.8

Н.П. Павлова

ПИШУЩИЙ РЕБЕНОК ВО ВНЕШНЕМ МИРЕ

*Публикация выполнена в рамках III Международной научной конференции
«Взаимодействие языков и культур» 24 – 25 апреля 2014 г.*

Статья посвящена проблемам освоения детьми-дошкольниками грамоты на основе чувственного опыта, своеобразного «чутья языка», общения, аналогии, ассоциаций, памяти, метаязыковых способностей.

Правила и механизмы письма, интуитивное письмо, освоение грамоты, логика индивида, орфографическое правило, инпут, «угадывание», письмо по памяти, письмо по аналогии.

The article is devoted to the problems of mastering writing by preschool children and younger school children on the base of language's sensory perception or language intuition, communication, analogy, associations, and metalinguistic abilities.

The rules and mechanisms of writing, intuitional writing, the mastering of literacy, the logic of the person, the orthographical rule, input, "guessing", writing by memory, writing by analogy.

Вводные замечания. Русское письмо для ребенка, осваивающего грамоту, является необыкновенно трудным. Трудности заложены уже в самой системе графики и орфографии. Идея орфографии как унифицированного письма, требующего одинакового написания соответствующих словоформ, отсутствует в онтогенезе продолжительное время. Письмо детей может длительное время иметь элементы транскрипционного письма, которое удобно и понятно большинству детей. Однако на определенном этапе интеллектуальной и психической зрелости и в языковом развитии ребенка, видимо, наступает какой-то определенный момент, когда фонетическое письмо становится для него неактуальным, он формулирует для себя свою, новую систему письма, совершая при этом немаловажные открытия. А.Н. Леонтьев назвал такое развитие познавательной деятельности ребенка «процессом расширения сферы сознаваемого» [3, с. 313]. Под этим подразумеваются качественные сдвиги в когнитивном развитии ребенка. Этим же обстоятельством объясняется изменение семантики единиц номинации; смысловое содержание производного слова углубляется, поскольку за ним стоит новый уровень познания [4, с. 97]. Это новое в речевом опыте, не вписывающееся в рамки системы, ведет к ее перестройке, а каждое очередное новое состояние системы служит основанием для сравнения при последующей переработке речевого опыта.

Гипотеза наблюдений. Мы исходим из того, что ребенок при освоении грамоты не является лишь объектом воздействия взрослого, использующего различные методические приемы для обучения письму, но ребенок – прежде всего субъект действия, главное действующее лицо процесса, которое в состоянии освоить многие механизмы письма самостоятельно. Именно поэтому можно вести речь об орфографической личности ребенка, составить его орфографический портрет, выделив основные этапы усвоения грамоты и факторы, оказывающие влияние на процесс постижения механизма письма. Основными, на наш взгляд, являются: имеющийся опыт ребенка-читателя и «ребенка-писателя»; языковое чутье («чувство языка»), проявление способности к обобщению, развитие памяти (когнитивные предпосылки); влияние аналогии, ассоциаций на процесс письма; догадка («эвристический принцип»), мета-языковые способности ребенка. Естественно, этот перечень может быть продолжен и дополнен.

Испытуемые и методика. Наблюдения и эксперименты проводились с детьми 5 – 7 лет, что связано с тем, что дети-дошкольники не изучают систему письма в эксплицитной форме. Всего в эксперименте участвовало более 100 детей, умеющих читать и писать. Детям предлагались различные виды диктантов: основной диктант, состоящий из 80 слов, которые отобраны с учетом данных «Словаря субъективных частот» Ю.А. Элькина, А.С. Штерн (1992), специально составленные диктанты, ориентированные

на проверку навыков передачи мягкости, передачу фонемы /j/, ассимилятивных процессов. Кроме словарных диктантов использовались слоговые диктанты, текстовые, диктанты с использованием квазислогов. В ходе работы собран большой материал, в который входят спонтанные детские тексты (стихи, сказки, рассказы, рисунки с подписями, поздравительные открытки и т.д.). В течение ряда лет велись наблюдения за освоением письма дочерью Валей (в дошкольном и младшем школьном возрасте), анализируется письмо Саши К. за три года, предшествующие школьному обучению. Привлечены к анализу анкеты родителей, записи матерей, которые ведут наблюдения за детьми в ходе выполнения ими письменных работ. Основные методы: экспериментальный и лонгитюдный.

Результаты наблюдений. В ходе проведения исследования накоплен значительный материал, при этом рамки данной публикации не позволяют привести полные выводы по всем обозначенным выше параметрам. Остановимся на рассмотрении влияния межсловесных связей на формирование у детей-дошкольников механизмов письма.

Проведенные эксперименты показали, что в ходе освоения грамоты ребенок-дошкольник в состоянии овладеть морфологическим принципом русского письма в значительной мере самостоятельно, т.е. дети до специального обучения в состоянии стихийно понять сущность русской орфографии.

Для того чтобы понять речь или передать информацию (устно или письменно), человек должен ясно представить себе, какую именно последовательность фонем он должен реализовать сам, или, слыша речь, представить ее в виде последовательности фонем, т.е. преобразовать имеющиеся акустические характеристики услышанного, свести их к возможностям имеющегося у него инвентаря фонем. Это происходит мгновенно с помощью полностью автоматизированных навыков. Многие акустические различия при этом не учитываются, не замечаются. «Звуки речи динамичны и реализуются во времени. Они изменяются в зависимости от функции языковых единиц. Они различны по форме и длительности, вступая в разное окружение. И вместе с тем они как составная часть определенного слова самotoждественны. Вот почему изменяющиеся речевые звуки могут быть заменены на неизменные буквы», – пишет Н.И. Жинкин [2, с. 13]. У ребенка к дошкольному возрасту сложился определенный инвентарь фонем. Дети-дошкольники интерпретируют «изменяющиеся звуки» на письме по-своему, чаще всего используя простое и доступное фонетическое письмо, однако при этом уже намечаются подходы к письму морфематическому.

Нас интересовало, смогут ли дети-дошкольники до специального научения стихийно уловить межсловесные связи незнакомых им слов. С этой целью проведен эксперимент, в котором участвовало 20

детей подготовительной группы детского сада. Для написания мы взяли слова, которые, по нашим предположениям, незнакомы или малознакомы детям этого возраста. Это слова КОПЧУШКА (мелкая копченая рыба), ВЫПОЛЗОК (так называют червей, которые выползают из-под земли, особенно после дождя), ПРИГОВОИШКА (раньше так называли детей, которые только готовились пойти в первый класс, посещая подготовительный). Названные слова были подобраны и использованы Д.Н. Богоявленским [1, с. 144]. Значение слов детям не сообщалось, они были прочитаны в соответствии с нормами литературного языка. Дети записывали эти слова. Воспитатель просил объяснить, как они понимают, что значит то или другое слово. В ходе эксперимента выделились три группы детей:

- первая группа (5 человек, 25 %) – не смогли записать предложенные слова;
- вторая группа (1 человек, 5 %) – записали слова, но не смогли дать объяснений;
- третья группа (14 человек, 70 %) – записали слова, объяснив их полностью или частично.

Остановимся на анализе написаний и объяснений, которые предложили дети третьей группы. Знаком * отмечены отступления от орфографической нормы (табл. 1, 2, 3).

Из приведенных данных видно, что в двух незнакомых словах (ВЫПОЛЗОК и ПРИГОВОИШКА) дети допустили меньше ошибок, чем в написании слова КОПЧУШКА. В целом, если не учитывать неверный подбор опорных написаний, то слово К*ОПЧУШКА написали правильно 6 (30 %) детей, тогда как слово ВЫП*ОЛЗОК – 12 детей (60 %), ПРИГОТ*ОВИШКА – 10 детей (50 %). Видимо, это говорит о том, что чем больше отдаленность реального проверочного слова от самого слова (для слова КОПЧУШКА таким словом будет КОПОТЬ), тем меньше детей соотносят слова по смыслу. Неслучайно большинство детей соотнесли слово КОПЧУШКА со словами КОПТИТЬ и КОПЧЕНОЕ, но не КОПОТЬ.

Таблица 1

Написания и комментарии детей к слову «копчушка»

Исходное слово	Детское написание	Опорное слово (выбор ребенка)	Количество детей (%)
копчушка	к*апчушка	кал	1 (5 %)
	к*апчушка	капрон	1 (5 %)
	к*апчушка	к*амод	2 (10 %)
	к*апчушка	копчон	1 (5 %)
	к*апчушка	коптят	2 (10 %)
	к*апчушка	без объяснений	1 (5 %)
	копчушка	копченое	3 (15 %)
	копчушка	копцона	1 (5 %)
	копчушка	коптят	1 (5 %)
	копчушка	копуша	1 (5 %)

Написания и комментарии детей к слову «выползок»

Исходное слово	Детское написание	Опорное слово (выбор ребенка)	Количество детей (%)
выползок	выползок	выполз	4 (20 %)
	выползок	выползает	1 (5 %)
	выползок	полз*оть	1 (5 %)
	выползок	вып*алз	2 (10 %)
	вып*алзок	выполз	1 (5 %)
	вып*алзок	вып*алз	1 (5 %)
	выползок	червяк	1 (5 %)
	выползок	без объяснений	3 (15 %)

Таблица 3

Написания и комментарии детей к слову «приготовишка»

Исходное слово	Детское написание	Опорное слово (выбор ребенка)	Количество детей (%)
приготовишка	приготовишка	приготовил	2 (10 %)
	приготовишка	приготовля-ют	1 (5 %)
	приготовишка	приготов*ли	1 (5 %)
	пригот*вишка	приготов	1 (5 %)
	приг*ат*авишк а	приготовле-но	1 (5 %)
	приг*ат*авишк а	пригото*ят	1 (5 %)
	приг*ат*авишк а	дети	1 (5 %)
	приг*ат*авишк а	мак	1 (5 %)
	приготовишка	без объяснений	5 (25 %)

С другой стороны, смысл слов ВЫПОЛЗОК и ПРИГОВОИШКА оказался более прозрачным, хотя ни один из участников эксперимента не сумел подобрать бесприставочный глагол ПОЛЗАТЬ как опорное написание для слова ВЫПОЛЗОК. При объяснении слова ПРИГОВОИШКА 6 детей (30 %) сумели поставить безударный гласный [А] в слоге [ТА] в ударное положение. Можно предположить, что это сделано ими еще совершенно неосознанно, но в этом уже проявляется тот факт, что ребенок в состоянии до изучения понятий «корень слова», опорное написание выделить общность смысла, которая заключена в корне слова.

Тем не менее, процесс абстрагирования у ряда детей уже идет на более высоком уровне, чем у остальных, они стараются обобщить значение корня, подбирая при этом родственные слова и словоформы: для слова КОПЧУШКА это сделали 8 детей (40 %), для слова ВЫПОЛЗОК 11 (55 %) детей, для слова ПРИГОВОИШКА 9 детей (45 %). Совершенно далекие ассоциации для слова КОПЧУШКА возникли у 5 детей (*25 %): КОМОД – 2 ребенка (10 %),

КАПРОН – 1 ребенок (5 %), КОПУША – 1 ребенок (5 %), КАЛ – 1 ребенок (5 %); для слова ПРИГОТОВИШКА – 1 ребенок (5 %), МАК – 1 ребенок (5 %). В остальных случаях дети подбирали слова одной тематической группы: ВЫПОЛЗОК – ЧЕРВЯК, ПРИГОТОВИШКА – ДЕТИ.

Таким образом, часть детей уже в дошкольном возрасте пользуется весьма широким обобщением при выполнении письменных работ, что постепенно приводит к пониманию морфологичности русского правописания.

Сфера применения выше названных слов, используемых в эксперименте, довольно узкая. Представляло значительный интерес проверить, как же ориентируются дети в словах более знакомых. С этой целью детям предлагалось подобрать похожие по смыслу слова к словам *жара, гора, коньки, солнце, большая, дед, корм, холодная, свет, вода, светает, дорога, береза*.

Рассмотрим результаты эксперимента на определение однокоренных (похожих) слов детьми дошкольниками. Из 141 полученного ответа лишь 16 (11 %) являются ошибочными. Причем, происхождение ошибок в большинстве случаев очевидно: это включение слов в ассоциативный ряд (коньки – катается, солнце – свет, коса – длинная, свет – солнце, свет – рассвело, свет – горит, летает – птица), опора на созвучие (свет – цвет, береза – берем), подбор антонимов или синонимов (большая – маленькая, холодная – горячая, большая – огромная). В любом случае, все эти ошибочные межсловесные ассоциации возникают на основе недопонимания значения корня. В тоже время в 89 % случаев ответы детей опираются на подбор словоформ одного корня.

Для уточнения характера ошибочных ассоциаций мы провели с детьми дополнительные занятия, на которых каждому ребенку индивидуально предъявлялись слова СОЛЬ, СОЛОМА, СОЛОНКА, ПОСОЛИТЬ, СТОЛ, СОЛДАТ, СОЛЯНКА и предлагалось из них назвать слова похожие и непохожие на слово СОЛЬ. Приведем полные ответы детей (возраст указан в скобках: количество лет, месяцев).

Алеша К. (6.10): СТОЛ – столько же букв, и соль стоит на столе; СОЛОМА – тоже на столе иногда; ПОСОЛИТЬ – солью солят; СОЛОНКА – в ней соль лежит; СОЛЯНКА – что-то соленое; СОЛДАТ – разное, это военный.

Женя Ч. (7.0): СОЛЯНКА, ПОСОЛИТЬ, СОЛОНКА – похожи; СОЛОМА, СТОЛ, СОЛДАТ – нет похожих.

Лиза К. (6.9): СТОЛ – много похожих букв (С, О, Л); ПОСОЛИТЬ – одно и тоже, что СОЛЬ; в словах СОЛОМА, СОЛДАТ, СОЛЯНКА есть буквы С, О, Л.

Виталик Г. (6.8): СОЛОНКА, СОЛЯНКА, СОЛДАТ, СОЛОМА, ПОСОЛИТЬ – похожи; СТОЛ – непохоже.

Дима К. (6.11): ПОСОЛИТЬ, СОЛОНКА, СОЛЯНКА – похожи; СТОЛ, СОЛДАТ, СОЛОМА – нет. Сам добавил похожие слова: РАССОЛЬНИК, ПОСОЛИЛИ, СОЛЕНОЕ.

Из представленных ответов детей видно, что в основе деления слов «на похожие и непохожие» у

дошкольников лежат смысловые и формальные ассоциации. Формальный подход проявился у Лизы К. Она оценила слова по наличию / отсутствию букв С, О, Л и только в одном случае обратила внимание на смысловую связь слов ПОСОЛИТЬ – СОЛЬ.

Алеша К. использовал как семантические, так и формальные оценки: СОЛЬ и СТОЛ у него похожи, так как соль на столе лежит. Видимо, эту ассоциацию можно назвать «наивно-семантической» по определению Д.Н. Богоявленского [1, с. 159]. По этому же признаку оцениваются СОЛОМА и СТОЛ. Однако Алеша старается найти общий смысл слов СОЛЬ, ПОСОЛИТЬ, СОЛЯНКА, СОЛОНКА, выделяя общую сему СОЛЬ. Слово СОЛДАТ однозначно оценивается им как лишнее, непохожее.

Женя Ч. и Виталик Г. не сумели объяснить свою позицию.

Дима К. – единственный из всех участников занятия, который проявил инициативу, предложив свои варианты «похожих» слов: РАССОЛЬНИК, ПОСОЛИЛИ, СОЛЕНОЕ, причем, сделал это удачно.

Опора на формальные признаки приводит детей к неоправданному расширению семантики корней, но на определенном этапе освоения письма помогает запечатлеть в памяти единообразие написания частей слов. Эта спонтанная орфография в дальнейшем, видимо, будет способствовать выработке орфографических навыков.

Таким образом, ребенок постепенно овладевает знаком языка (морфемой) как совокупностью семантического и грамматического значения. Как отмечает А.М. Шахнарович, «мы не можем утверждать, что ребенок овладевает знаками разных уровней строго последовательно, хотя, несомненно, некоторая последовательность (по степени сложности) есть» [4, с. 25]. Постепенно дети приходят к функциональному использованию морфемы как языкового знака. Это подтверждается как примерами из устной речи ребенка (словотворчество детей), так и из письменной речи детей (понимание родственных отношений между словами, значений отдельных морфов). До овладения правилами деривации формы слова являются для ребенка новыми словами. С появлением понимания сущности морфем происходит генерализация соответствующих отношений между отдельными морфемами, все это способствует закреплению на письме морфологического принципа нашей орфографии. Наши наблюдения и эксперименты показали: в раннем возрасте дети уже способны к определенной абстракции, что и способствует возможности обобщения отдельных морфем в разных словах и словоформах. Это способствует развитию метаязыковых способностей ребенка и говорит о творческом подходе к анализу языкового материала. При этом именно понимание смысловой стороны языковых форм способствует выработке орфографических навыков. Задача воспитателя при этом «следить за ходом самой природы», которая во многом основывается на «словесном инстинкте».

Литература

1. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М., 1966.
2. Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3 – 7 классов / Н.И. Жинкин // Язык. Речь. Творчество. – М., 1998.

3. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Н. Леонтьев. – М., 1947.
4. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М., 1990.

УДК 81

Е.Ю. Протасова

ПИСЬМЕННЫЕ ТЕКСТЫ БИЛИНГВОВ

Публикация выполнена в рамках III Международной научной конференции «Взаимодействие языков и культур» 24 – 27 апреля 2014 г.

Понятие «херитажники» активно разрабатывается в последнее время в русистике. Однако полезно различать билингвов и херитажников. Билингвы более или менее непрерывно изучали оба языка, и эти языки поступали к ним регулярно, в том числе благодаря институциональному обучению, в то время как херитажники не посещали организованных занятий. Настоящая статья рассматривает примеры письменных текстов подобных носителей русского языка в Финляндии.

Финско-русское двуязычие, наивное письмо, билингв, херитажник, анализ ошибок.

The notion of *heritage speakers of Russian* is making its big entrance into the Russian language studies. However, it is useful to distinguish between bilinguals and heritage language speakers. Bilinguals have studied the two languages more or less continuously and have also had regular institutionalized input, while heritage language speakers have missed organized studies. This article considers examples of written texts of such native speakers of Russian in Finland.

Finnish-Russian bilingualism, naïve writing, bilingual, heritage language, error analysis.

Различные исследования русскоязычной диаспоры обращают внимание на то, что владение языком у представителей русскоязычного населения неоднородно. Выделяются представители первой и второй волны эмиграции и их потомки, большинство которых растворилось среди местного населения, а те, кто продолжает говорить по-русски, нередко демонстрируют образцы развития русского языка в отрыве от современной языковой среды. Многие представители последующих волн все еще живы, они являются активными носителями и пользователями языка, отчасти продолжающими привезенные с собой традиции языкового употребления (например, те, кто выехал из СССР), а отчасти опирающимися на трансформирующееся языковое употребление в России и других государствах, где говорят по-русски (например, Казахстан, страны Балтии). Современные средства связи позволяют поддерживать активные контакты как с метрополией, так и с транснациональной диаспорой, общающейся на своем языке, следить за употреблением русского языка в СМИ, находиться в курсе событий и реагировать на новости и новшества. Потребность в поддержании определенного уровня осведомленности о состоянии дел в России и следующая за этим возможная ротация лексикона у представителей первого поколения иммигрантов связана зачастую с недостаточным овладением языком окружения, потребностью в самосохранении, поисками собственной идентичности, с болезненным пе-

реживанием разрыва привычных отношений и т.п. [1], [3].

Не так обстоит дело с представителями второго поколения иммигрантов, относительно которых широко распространено мнение о невозможности полноценного сохранения привезенного языка. Обычно на протяжении XIX – XX вв. первое поколение иммигрантов продолжало преимущественно использовать первый язык, второе становилось двуязычным и интегрировалось, третье теряло связь со страной исхода. Исследователи отмечают, что это распространенное положение в последние годы перестало быть широко применимым: языки изучаются лучше, забывание происходит либо быстрее, либо не наступает, усилия многих государств направлены на сохранение языков иммигрантов, во всяком случае, действующее законодательство не противоречит возможности общаться на «импортированном» языке.

Такого рода соображения заставляют пересмотреть роль институциональной поддержки языка. В среде русскоязычных иммигрантов подчас бытует мнение, что язык приходит к детям сам собой, что нельзя не овладеть языком, если ты живешь в семье, где он активно употребляется. Известно наблюдение: дети легко общаются с родителями на их языке до тех пор, пока под давлением коллектива сверстников не начинают требовать «быть как все», просят говорить с ними на языке окружения, сами отвечают на доминирующем языке, в результате чего родители