

- вісник ДВНЗ «Переяслав-Хм. ДПУ ім. Г.Сковороди». – 2008. – Вип. 15. – С. 67-69.
5. Давиденко Ю.Є. Використання інформаційно-комунікативних технологій для мовної освіти // Іноземні мови. – 2005. – № 3. – С. 40-41.
 6. Ніколаєва С.Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
 7. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій // Іноземні мови. – № 3. – 2010. – С. 3-7.
 8. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет економіки і права, 2005. – 246 с.

УДК 81'23

**РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ
ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ
СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Оксана Ушакова, Анна Лаврентьева
(Москва, Россия)**

У ході спеціальної психолого-педагогічної роботи відбувається розвиток семантичної сторони слова в мовленні дітей молодшого дошкільного віку. Розуміння й використання в мовленнєвій діяльності лексичних одиниць і семантичних відношень формується на основі елементарного усвідомлення дітьми місця слова в лексичній системі рідної мови. Для цього дітям показують, що кожен предмет, його якості і дії мають свою назву, нові одиниці вводяться в лексико-семантичну систему у відповідних комунікативних ситуаціях. При цьому враховуються

індивідуальні особливості розвитку словника кожної дитини. Спеціальна робота над семантикою слова в подальшому здійснить вплив як на розвиток усіх сторін мовлення дитини (лексичної, фонетичної, граматичної), так і на процес становлення зв'язного мовлення дошкільника.

Ключові слова: діти молодшого дошкільного віку, лексична система рідної мови, розвиток семантичної сторони мовлення, комунікативні ситуації, ситуативне й контекстне мовлення, смисловий зміст висловлювання, індивідуальні особливості розвитку словника й зв'язного мовлення дошкільника.

В ходе специальной педагогической работы происходит развитие семантической стороны слова в речи детей младшего дошкольного возраста. Понимание и использование в речевой деятельности лексических единиц и семантических отношений формируется на основе элементарного осознания детьми места слова в лексической системе родного языка. Для этого детям показывают, что каждый предмет, его качества и действия имеют своё название, новые единицы вводятся в лексико-семантическую систему в определённых коммуникативных ситуациях. При этом учитываются индивидуальные особенности развития словаря каждого ребёнка. Специальная работа над семантикой слова в дальнейшем окажет существенное влияние как на развитие всех сторон речи ребёнка (лексической, фонетической, грамматической), так и на процесс становления связной речи дошкольника.

Ключевые слова: дети младшего дошкольного возраста, лексическая система родного языка, развитие семантической стороны речи, коммуникативные ситуации, ситуативная и контекстная речь, смысловое содержание высказывания, индивидуальные особенности развития словаря и связной речи дошкольника.

During the special pedagogical work is going on the development of the semantic aspect of words in speech of the children of a preschool age. Understanding and using in speech activity of the lexical units and semantic relationships are formed on the basis of elementary understanding by children of the place of words in the lexical system of the native language. For this purpose, the educator shows the children that every object, its quality and action has its name; the new units are introduced in the lexical-semantic system in certain communicative situations. This takes into account the individual characteristics of each child's vocabulary. Special work on the semantics of word in future will have a significant impact on both the development of all aspects of child's speech (lexical, phonological, grammatical), and the process of formation of coherent speech in preschooler.

Key words: *Children of preschool age , the lexical system of the native language , the development of the semantic aspect of language, communicative, situations , situational and contextual speech, semantic content of an utterance, individual characteristics of the development of vocabulary and connected speech of a preschooler.*

Актуальность проблемы. Важной задачей речевого развития детей дошкольного возраста является работа над содержательной стороной речи. Особые затруднения у детей при построении связного высказывания вызывает выбор адекватных лексических средств, так как в процессе речевого воспитания не всегда учитываются особенности семантического развития каждого ребёнка. Поэтому проблема осознания дошкольниками семантической стороны речи и её функционирование в речевой деятельности (то есть качественная сторона развития словаря) требует дальнейшего изучения. Становление системы лексических значений родного языка, её формирование в языковом

сознании дошкольников происходит постепенно. Актуальность исследования определяется и спецификой возраста, так как в младшем дошкольном возрасте каркас семантических отношений только начинает складываться, расширяется семантическое пространство языка.

Степень изученности проблемы. Лингвистический и психолингвистический аспект проблемы изучался такими учёными, как В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Н.И. Лепская, А.А. Потебня, Ф. де Соссюр, А.М. Шахнарович, Л.В. Щерба.

Психологический аспект проблемы основывается на представлении о закономерностях развития речи дошкольников (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин).

Педагогический аспект изучения особенностей развития словаря в дошкольном детстве рассматривается в работах А.М. Леушиной, В.И. Логиновой, М.М. Кониной, Е.М. Струниной, Е.И. Тихеевой, В.И. Яшиной.

Целью исследования явилось определение оптимальных путей формирования лексико-семантической системы у младших дошкольников.

Психологические особенности коммуникативной структуры высказывания рассматривал С.Л. Рубинштейн. Он писал, что в основе развития речи находятся качественные различия, в которых в единстве и взаимопроникновении представлены обе основные функции речи – коммуникативная функция (общения) и обозначающая, смысловая, сигнификативная, семантическая ее функция. Именно благодаря этим функциям речь является формой существования мыслей и средством общения. Эти узловы́е свойства речи С.Л. Рубинштейн видит в ее связности.

Речь маленького ребенка сначала ситуативна, т.е. смысловое содержание речи становится понятным лишь в определенной ситуации. Контекстная речь, в которой все понятно из самого контекста речи, определяется: а) предметно-смысловым содержанием б) ситуацией общения. Не противопоставляя эти две стадии, С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что ситуативные и контекстные моменты находятся во внутренней связи и взаимопроникновении. Особенности ситуативной речи младших дошкольников были изложены в исследовании А.М. Леушиной. Ситуативность речи проявляется в зависимости от ее содержания, характера общения, индивидуальных особенностей ребенка, от знакомства ребенка с литературной речью.

Формы проявления ситуативности также многообразны: это замена подлежащего местоимениями, которые могут относиться в одном предложении к разным субъектам, это и избыток наречий («там»), использование жестов, мимики и интонации, которое усиливается повторениями, инверсиями. Все это часто перевешивает смысловое содержание высказывания. Аналогичные особенности отмечали и мы в речи детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Основы связной контекстной речи закладываются в дошкольном возрасте. Значительное место в этом процессе отводится формирующему обучению (наряду с задачами и содержанием общения): у ребенка вырабатывается потребность в использовании новых речевых средств, адекватных условиям общения. Происходит становление новых речевых навыков и умений.

Н.И. Жинкин большое значение в процессе развития речи дошкольников придавал накоплению речевых навыков и умений, с одной стороны, и овладению обеспечивающими эти навыки и умения языковыми средствами, – с другой.

По его мнению, при построении связного высказывания одним из важнейших условий является контроль за отбором нужных слов. Он считал, что необходимо развивать наблюдательность за изменением значений, когда к одному и тому же слову присоединяются то одни, то другие слова. Правильный отбор слов возможен лишь при наличии достаточного словарного запаса, накопление и пополнение которого продолжается всю жизнь.

А.В. Запорожец считал, что необходимой предпосылкой формирования системы языковых связей является потребность ребенка в речевом общении, возникающая в ходе деятельности. Он отмечал, что под влиянием ознакомления с окружающим и речевого общения с взрослыми, у ребенка развивается восприятие, память, формируются первые обобщения. А как только в познании окружающей действительности и в поведении ребенка возрастает роль слова, он усваивает новые знания уже с помощью словесных описаний и объяснений.

Особый интерес для нашего исследования представляют те характеристики речи дошкольников, которые касаются проблемы овладения значениями слов и речевого общения взрослого с ребенком, а отсюда и становления контекстной речи. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что важным условием для возникновения понимания и активного использования речи является наличие потребности именно в речевом общении.

Рассматривая особенности первых активно употребляемых ребенком слов, Д.Б. Эльконин отмечал существенные фонетические отличия от слов, используемых окружающими ребенка взрослыми, и отнесенность детских слов не к одному, а к множеству предметов, т.е. ко всей ситуации в целом. Он сделал вывод, который касается вопроса овладения дошкольником значениями слов: они

еще не имеют четкой предметной отнесенности, а обладают лишь ситуативной отнесенностью. Если же слова не имеют и вполне определенного значения, они не отражают точно выделенных отличий одного предмета от других. Однако это уже *слова*, так как они служат общению, содержат в себе элементарное обобщение тех ситуаций, в которых были усвоены.

Распад ситуативных обобщений, возникающий в результате совместной деятельности и общении с взрослыми, а также в результате усложняющихся действий с предметами, приводит к постепенному овладению устойчивыми предметными значениями. У ребенка резко увеличивается словарный запас, появляются вопросы о названиях предметов, а также первые двусловные предложения. Эти изменения, считает Д.Б. Эльконин, показывают появление у ребенка нового типа общения с взрослыми – собственно речевого общения. Начинает развиваться диалогическая речь.

Роль диалогической речи как первоначальной формы самостоятельного связного высказывания подчеркивал А.Р. Лурия: в недрах диалогической речи в дальнейшем возникает речь монологическая. Именно поэтому формирование системы смысловых связей важно начинать с раннего возраста.

Не останавливаясь подробно на особенностях развития диалогической и монологической речи, отметим важность этих вопросов по отношению к детям дошкольного возраста. Проблемы развития диалогической речи исследовались М.М. Бахтиным, А.А. Леонтьевым, Л.В. Щербой, Л.П. Якубинским.

Мы рассматриваем роль диалога в становлении контекстной речи, которая развивается на основе более глубокого овладения средствами языка – фонетическими,

грамматическими, лексическими (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.М. Леушина, Ф.А. Сохин, С.Л. Рубинштейн).

Ознакомление с окружающей действительностью, совместная деятельность и общение с взрослыми способствуют обогащению словаря дошкольника новыми словами, развитию их значений и связей (А.П. Гвоздев, Г.М. Лямина, Н.М. Аксарина, Н.И. Швачкин). Н.М. Аксарина писала, что обогащение чувственного опыта маленького ребенка в сочетании его со словом взрослого является одним из важнейших факторов развития речи детей.

К четвертому году жизни у ребенка появляются некоторые черты монологической речи, что вызвано особенностями коммуникативной деятельности ребенка, содержанием речи, а также индивидуальными чертами речевого развития ребенка. При этом решающим в речевом развитии ребенка является наличие потребности в речевом общении, однако, эти потребности необходимо специально и своевременно воспитывать.

Отбор лексики при порождении связного высказывания находится в зависимости от условий речевой ситуации, коммуникативных намерений говорящих, поэтому лексическое наполнение связных высказываний определяется их коммуникативной структурой. Именно она может служить средством воздействия на лексико-семантическую систему ребенка, способствуя установлению структуры семантических отношений и заполнению ее новыми единицами. Высказывание – это реализация в речи предложения как единицы языка в аспекте его коммуникативной структуры.

Одним из важнейших способов организации высказывания является его актуальное членение, под которым подразумевается членение на исходную часть – тему (предмет сообщения) и коммуникативное ядро –

рему (то, что сообщается о теме, т.е. основное содержание сообщения). Таким образом, в процессе построения самостоятельного связного высказывания ребенок-дошкольник производит отбор различных языковых средств в зависимости от условий конкретной речевой ситуации, что способствует постоянному развитию языковой способности, в основе которой лежит, по мнению А.М. Шахнаровича, семантический компонент.

Приоритет в разработке проблемы актуального членения предложения принадлежит чешскому лингвисту В. Матезиусу, который определил взаимоотношения между формальным и актуальным членением. По его мнению, формальное членение разлагает состав предложения на его грамматические элементы, а актуальное членение выясняет способ включения предложения в предметный контекст, на базе которого оно возникает.

Для названия членения высказывания, с точки зрения его коммуникативной направленности, в коммуникативном синтаксисе имеет место терминологический разнобой: актуальное членение предложения, коммуникативное членение, композиционно-синтаксическое членение, функциональная перспектива предложения. Не установилась терминология и для обозначения членов высказывания с точки зрения несомой ими актуальной информации: для обозначения темы в различных работах используются термины «данное», «основа», «исходный пункт», «логический субъект», для обозначения ремы - «новое», «ядро», «логический предикат».

Коммуникативная структура высказывания создается его актуальным членением. Высказывание, коммуникативная структура которого определяется тем или иным способом актуального членения, появляется вследствие коммуникативных намерений говорящих.

Средствами актуального членения являются интонация, порядок слов и специальная лексика. Интонация (логическое ударение) – основное средство выражения актуального членения в устной речи, когда происходит интонационное выделение ремы в зависимости от места ее расположения в высказывании. В письменной речи изменение актуального членения выражается изменением порядка слов.

При выражении коммуникативной цели высказывания интонация и порядок слов одновременно могут быть использованы для выражения актуального членения в зависимости от условий речевой ситуации.

Рема может быть также выделена дополнительно путем использования специальной лексики (выделительных и усилительных частиц типа «только», «это», «явно», «совсем», «именно», «даже», «лишь» и т.п.). Однако роль этих частиц не сводится лишь к подчеркиванию нового в структуре высказывания. Выделяя рематическую часть высказывания, они в то же время могут придавать ей экспрессивно-эмоциональные оттенки (Г.А. Золотова).

Таким образом, рассмотрение коммуникативной структуры высказывания, выразителем которой является его актуальное членение, оказывается целесообразным именно по причине отражения в актуальном членении связей с контекстом, коммуникативной ситуацией, отношения говорящего к действительности и к передаваемой информации, что оказывает существенное влияние на лексическое наполнение высказывания.

Разрабатывая упражнения для индивидуальных занятий с детьми, мы учитывали главным образом роль ремы в организации связного текста. В эксперименте участвовали две группы детей четвёртого года жизни. При этом учитывались индивидуальные особенности развития словаря каждого ребёнка

Експериментатор предлагал детям поиграть в игру: «Я начну рассказ, а ты продолжи его», ставил в положение ремы то или иное слово одного и того же предложения, выделяя его интонационно и вынося в конец предложения.

Для детей 1-й группы в качестве ремы выделялось определение (Ежик, который нашел грибок, был колючий), а для детей 2-й группы в качестве ремы выделялась группа сказуемого (Колючий ежик нашел грибок). Выделение ремы в пределах предложения заставляло детей ориентироваться на выражающие ее содержательные средства.

Рассказ, начинающийся предложением «Ежик, который нашел грибок, был колючий», дети 1-й группы продолжили так:

Он был колючий, и его никто не трогал; ... Вдруг волк ... Он спрятался в клубочек и высунул колючки. Волк испугался и побежал; ... Он на свои иголки грибок положил.

Для рассказа, начинающегося предложением «Колючий ежик нашел грибок», дети 2-й группы придумали следующие продолжения:

Он взял грибок и ушел домой; ... Подошел - шляпочка свалилась... и разломался грибок.

Со временем ориентировка на рематическую часть высказывания способствовала порождению текстов **описательного характера** у детей 1-й группы. У рассказа, начавшегося предложением «Птичка, которая сидит на ветке, красивая», были зафиксированы следующие продолжения:

Это голубь... вот какие перышки серые и голубые. Он летать умеет;

У нее есть перышки, крылышки... И носик у нее, и ротик, и клювик, и глазки. И она еще добрая.

Ориентируясь на рему высказывания «Красивая птичка сидит на ветке», дети 2-й группы придумывали **повествовательные рассказы**:

На ветке она сидит... Она встретила заек и позвала их в гости. Один спал еще, а другие пошли в гости.

Волк шел и увидел птичку. Она очень замерзла и улетела в домик свой. А волк ее не достал.

Следующее упражнение, разработанное для детей 1-й группы, также предполагало завершение начатого взрослым рассказа, однако начальная часть текста содержала лексические единицы, находящиеся друг с другом в парадигматических отношениях. Чтобы обеспечить ориентировку детей на эти единицы и отношения, они выносились в позицию ремы. Продолжая начатый взрослыми рассказ (Жили-были в лесу волк и медведь. Волк был злой, а медведь - добрый. Однажды волк и медведь гуляли по лесу и встретили зайчика...), дети использовали смысловые особенности выделенных единиц:

Волк зайчика хотел съест, а медведь взял зайчика на ручки и понес...

Волк зайчика обидел, а медведь спас его...

Волк хотел съест его, а медведь пожалел зайку, по головке погладил...

Волк хотел съест зайчика, а медведь не позволил волку съест его. И зайку сказал, чтобы он жил в лесу.

Приведенные примеры показывают, что, выполняя эти задания, дети не только обогащали свою семантическую систему парадигматическими связями, но и учились объяснять значения связываемых этими отношениями слов.

В дальнейшем детям 1-й группы предлагалось придумать продолжение начатого взрослым рассказа, который содержал в себе лишь один член антонимической пары. В пределах одного предложения нами использовались слова, являющиеся крайними членами различных семантических шкал. Дети ориентировались именно на то слово, которое было вынесено в позицию ремы. Следующий пример интересен тем, что один и тот же ребенок придумывал

различные продолжения рассказа, начинающегося одним и тем же предложением, содержащим в качестве ремы различные лексические единицы:

Трусливый зайчик встретил злого волка	Зайчик, который встретил злого волка, был трусливый
<i>Зайчик трусливый. Он убежал. А волк за ним. Волк встретил брата зайкиного. Он был смелый. И они вместе со смелым братом погнались за волком: «Волк, волк, уходи!» Волк испугался и убежал.</i>	<i>Зайчик, который встретил злого волка, был трусливый. А с ним - братец смелый. Он всегда не расставался со своим братом и бегал с ним вместе.</i>
<i>Он пошел домой, а волк — за ним. И он никак не мог убежать быстро. И его волк поймал. И съел.</i>	<i>Он от него подальше спрятался. И волк его не смог найти.</i>
<i>Он его съел. Зайчика не осталось</i>	<i>Он убежал от него.</i>
<i>И волк его съел.</i>	<i>Он боялся и убежал.</i>

Приводимые примеры показательны также с точки зрения взаимосвязи работы над содержательной стороной слова и работы над фонетическими средствами: такой просодический параметр, как интонация, выделяя вводимые в лексическую систему ребенка новые единицы, в то же время выступает средством выразительности речи.

Для детей 2-й группы использовались упражнения, предлагающие закончить начатое взрослым предложение. Выбранные нами предложения описывали какую-либо хорошо знакомую детям ситуацию, что позволяло активизировать слова, связанные синтагматическими отношениями в лексико-семантической системе ребенка. Приведем примеры.

Утром Света проснулась и ... *оделась и пошла на улицу; пошла в садик играть; пошла искать друга.*

Света увидела большую собаку и ... *домой побежала; испугалась; и сказала: «Где твой друг?»*

У Светы потерялся мячик и ... *она заплакала; она пошла его искать; и укатился, а она побежала за ним.*

Чтобы помочь детям 2-й группы преодолеть затруднения, испытываемые при соединении предложений друг с другом, им предлагалось поиграть в поезд, причем каждый вагончик присоединялся к предыдущему только в том случае, если ребенок мог продолжить начатый другими повествовательный рассказ. Приведем один из получившихся рассказов.

Жил-был ежик. Ежик был колючим. Однажды ежик вышел погулять в лес и собирать грибы. И вдруг он увидел волка. Ежик уколол волка, и волк ушел к себе в нору. А ежик стал собирать грибы и накалывать себе на колючки ... на иголки свои. Ежик наколол грибочки на иголки, которые у него на спине, и вернулся к себе в норку. Он стал кушать эти грибочки в своей норке.

Синтагматические связи и лексико-семантической системе детей 2-й группы активизировались также путем подбора названий предметов, подходящих под наименования определенных признаков или действий. Например, на вопрос: «Что бывает круглым?» - дети подобрали следующие названия предметов: *яблоко, апельсин, торт, пирожное, печенье, тарелка, сковородка, часы, пуговицы, колеса, очки, медаль, солнце, луна, голова, мячик, воздушный шарик, арбуз, ежик.* К глаголу «идти» дети подобрали следующие сочетающиеся с ним существительные: *мальчик, девочка, дети, люди, ребята, слон, собака, кошка, животные, автобус, машина, снег, дождь, дым, часы, вода, время, весна.* При этом активизировалось также употребление слов, близких по значению и ситуации употребления, расширялось смысловое содержание слов в языковом сознании детей, закреплялось и уточнялось понимание значений многозначных слов.

Эти особенности организации лексико-семантической системы сказались и на построении ребенком связного высказывания: дети 1-й группы не испытывали особых трудностей при соединении языковых единиц в пределах речевого отрезка, однако лексическое наполнение их высказываний не отличалось богатством и разнообразием. Дети 2-й группы при построении связных высказываний были способны адекватно отбирать разнообразные лексические средства (в том числе синонимы и антонимы, а также различные значения многозначных слов), однако они затруднялись при связывании их в пределах высказывания (на что указывают часто меняющийся темп речи, различные hesitation, повторы и т.п.). Первые склонны к порождению связных текстов повествовательного характера, а вторые предпочитали строить связные тексты описательного характера.

Выводы. Таким образом, оптимальным способом воздействия на лексико-семантическую систему детей в ходе индивидуальной работы явилась коммуникативная структура высказывания, категории и средства которой способствовали установлению семантических связей в их языковом сознании.

Исследование показало, что работа над содержательной стороной речи предполагает организацию освоения коммуникативной структуры высказывания во взаимодействии с развитием лексико-семантической системы у ребёнка, что обеспечивает при порождении высказывания точность словоупотребления и разнообразие лексического наполнения текста.

Формирование словаря младших дошкольников происходит на основе его функционирования в условиях коммуникации, оказывает влияние на развитие всех сторон речи (лексической, фонетической, грамматической) и

на адекватность отбора детьми лексики при построении самостоятельного связного высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста - М.: Медицина, 1977
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Полн. собр.соч. в 6 т. - Т. II. - М.: Педагогика, 1982
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи . - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961
5. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова / Сост. В.Я.Коровина. - М.: Просвещение, 1966
6. Запорожец А.В. О психологии детей раннего и дошкольного возраста. - М.: М-во здравоохранения СССР, 1969
7. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. - М.: Наука, 1982
8. Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. - М.: Наука, 1971
9. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников // Уч. зап. ЛГПИ им. А.И.Герцена. - 1941. - Т. 35.
10. Лурия А.Р. Язык и сознание. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979
11. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. - М.: Прогресс, 1967
12. Рубинштейн С.Л. К психологии речи // Проблемы общей психологии. - М., 1973
13. Сиротинина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка. - М.: Высшая школа, 1980
14. Сохин Ф.А. Осознание речи старшими дошкольниками // Вопросы психологии. -1974. - № 1
15. Шахнарович А.М. Актуальные проблемы семантики речевой деятельности в онтогенезе // Семантика в речевой деятельности (на материале онтогенеза). - М., 1988. - С. 117-124.
16. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи. - М.: Наука, 1990. - 165 с.
17. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. Краткий очерк. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958