

УДК: 152.7

Г. Л. Сперанская

ЯЗЫК И ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ

LANGUAGE AND INNER SPEECH

В статье показана дифференциация предметного содержания внутренней речи при овладении языком. Предметные переживания рассматриваются как индивидуальная, эмоционально и темпорально структурированная реальность, связанная со средствами языка. В предметной отнесенности внутренней речи обосновывается первичность субъективных переживаний.

The article deals with the inner speech subject contents differentiation in the process of language acquisition. Subject experience is presented as the reality, that is individually, emotionally and temporally structured and connected with the language means. It is also grounded the priority of subject experience in the inner speech contents.

В процессе овладения родным языком, которое длится практически всю жизнь, познание мира происходит как его непрерывное языковое переосмысление [1]. Психологической реальностью, которая возникает на определенном этапе познания, является внутренняя речь, смысловая динамика которой определяется раскрытием всё новых связей и отношений в самом объекте, то есть в её предметном содержании [2]. Развитие внутренней речи, усложнение её предметной отнесенности происходит медленно и поэтапно, имеет возрастную специфику, связано с условиями общения, обучения, подчиняется сложным, пока ещё мало изученным закономерностям. Поэтому рассмотрение процесса владения и овладения языком как развития содержательного предметного плана внутренней речи является актуальным как для теории психологии, так и для психолого-педагогической практики.

Предметная отнесенность внутренней речи возникает как результат связного воссоздания предметных отношений внешнего мира, поэтому единицей речи является фраза (предложение). Она первична в онтогенезе и филогенезе речи, а отдельные слова и словосочетания, по мнению А. А. Шахматова, выделены «для весьма ограниченного и случайного бытия и употребления» [3]. Дети, народы без письменности, например, туземцы Либерии, по наблюдениям О. Ф. Кука, не знают, что их собственный язык состоит из слов [4]. Отмечают также, что при внеконтекстном восприятии слов образность не является необходимой, в то время как уже описательные словосочетания вызывают представления [5]. Поэтому понимание речи, как словесного выражения сочетания представлений [3], отражает суть её связной организации и предметности. А. А. Шахматов показал, что в предложении (фразе) как связи предмета и действия возникает новое относительно исходных представлений содержание. Последние – психологический субъект и предикат (подлежащее и сказуемое в грамматике) – являются соответственно представлениями о предмете и признаке предмета, выраженными глаголом или прилагательным; при этом психологический субъект является господствующим представлением, а предикат – зависимым при любом

их положении в предложении или придании им субъективной значимости говорящим. Независимо от характера связи между представлениями, они всегда делятся на господствующее и зависимое в силу своей психологической сущности. Средства языка поэтому дифференцируются не относительно отдельных представлений о действительности, а относительно специфики связей между представлениями, образующая группу, связанную либо с господствующим представлением, либо с зависимым [3]. Отметим, однако, что Ф. И. Буслаев и А. А. Потебня вслед за В. Гумбольдтом исходили из примата сказуемого в предложении, а А. А. Потебня считал, что в русском языке исторически увеличивается противоположность имени и глагола, причем происходит усиление глагольности [цит. по 6].

Неравномерность в овладении существительными и глаголами отмечается во многих исследованиях. Например, в дошкольном возрасте в речи преобладают имена существительные, а глаголы в переносном значении встречаются как исключение [7]; дети 3-х лет используют в пересказе глаголы, обозначающие действия, в то время как глаголы, обозначающие состояния и отношения, ими вообще не воспринимаются [8]. В свое время сравнение запаса слов у 3-х летних детей и неграмотного крестьянина показало, что в их словарях наблюдается соответственно 58 % и 55 % имен существительных и 21 % и 29 % глаголов [9], а в письменной речи глухонемых учащихся начальных классов доля глаголов составляет – 28 %, а существительных – 45%, причем часто в именительном падеже, подразумевая и соответствующее действие [10]. Современные авторы отмечают отставание детей в овладении глаголами, в том числе и глаголами образа действия, а также более позднее овладение наречиями по сравнению с прилагательными [11]. Однако употребление существительных у учащихся к старшим классам постепенно снижается, но возрастает использование глагольных форм [12], что показано также на примере речи подростков в магистерской диссертации Т. В. Васильевой. Однако рост обобщаемости в изложениях школьников сопровождается и увеличением предметности содержания, которое связывают с наглядно-образным осмыслением материала [2]. Несмотря на то, что группа глагольных форм является более обширной [12], обеспечивая установление субстантивных связей и усиление динамики в содержании внутренней речи, опорными точками комплексного представления, фразы являются субстантивные представления. Предикативные представления, даже если они отражают конкретные действия, обладают большей выраженностью абстрактного содержания, чем субстантивные, и, очевидно, именно вычленение действия из синкретичного образа действительности и привело к появлению фразы как единицы речи. При этом развитие речи связано в большей мере с возрастанием в ней предикативности.

Субстантивность и предикативность речи, таким образом, составляют основу её предметной отнесенности и сущность её организации как психологической реальности. Рассматривая «нулевые» синтаксические категории, Л. И. Подольский пришел к выводу о наличии исторической трансформации подлежащего в отношении сказуемого и наоборот – сказуемого в отношении подлежащего, а соответственно и о существовании двух психических актов, регулирующих механизм коммуникации – акте предикативности и акте субстантивирования [13]. В основе первого лежит представление, связанное с особым волевым усилием, направленным утверждение или отрицание чего-либо о чем-либо. В основе второго – простое или сложное представление, не связанное

с особым волевым усилием, не нуждающееся в опоре на предикат и приводящее к опредмечиванию мысли-предложения. Таким образом, наличие двух противоположных содержательных компонентов в предметной отнесенности фразы как единицы речи объясняет и наличие в ней различной её направленности: на утверждение данности предметного содержания, и на объединение предметного содержания в различных комбинациях связей: причинно-следственных, условных, временных и других. Представляется, первый вид предметной отнесенности фразы характеризуется преобладанием содержательной статики во внутренней речи, второй – содержательной динамики. В этой связи отметим устойчивую личностную тенденцию преимущественного употребления разных частей речи и преобладание поэтому в высказывании либо субстантивного, либо адъективного, либо глагольного выбора [13]. Считают также, что внутренняя речь и среда могут находиться в отношениях взаимокомпенсации: при повышенной динамике внешних предметных воздействий возрастает субстантивность внутренней речи, при относительной статике – предикативность [14].

Развитие предметного плана внутренней речи характеризуется нарастанием в ней отвлеченного содержания, представленного не только абстрактными и обобщенными понятиями, но и отвлеченным языковым содержанием. Не все части речи имеют предметное содержание: служебные слова и местоимения лишены номинативной или дескриптивной функции, выражая грамматические значения и отношения, однако являются важной языковой категорией для оценки предметной отнесенности внутренней речи. Они служат для «выражения различных семантико-синтаксических отношений между словами, предложениями и частями предложений, а также для выражения разных оттенков субъективной модальности» [15, с. 472], другими словами – возможности связывать различные представления, их группы в составе все усложняющейся фразы. Например, почти половина синтаксических ошибок падает у младших школьников на нарушение связей слов с помощью падежей и предлогов, что объясняется недостаточным уровнем развития у детей абстрактного мышления [16]. При изучении письменной речи глухонемых детей было показано, что при наглядном представлении ситуации предлоги являются лишними, отчего возникают трудности в их употреблении, а различие местоимений «мой» и «свой» вообще невозможно [10]; трёхлетние дети опускают в пересказе притяжательные местоимения, указывающие на отношения, хотя используют личные [8]. Отмечено также возрастание и большее разнообразие в употреблении предлогов при переходе от выражения наглядных предметных отношений ко всё более отвлеченному [7], а также увеличение частоты и разнообразия в употреблении учащимися местоимений: от 7 % – 8 % от общего объема речи в 1-2 классе до 14 % - 15 % в 9-10 классе [12]. Таким образом, нарастание употребления служебных слов и местоимений является признаком нарастания содержательной динамики, разнообразия, связности и отвлеченности в предметном содержании внутренней речи.

Связывание отдельных компонентов предметного содержания является основой речи. Например, в индейских языках шауни и нутка существуют типические словосочетания, состоящие из слов, выбранных не столько в целях непосредственного наименования, сколько благодаря их способности вступать в многочисленные сочетания, дающие новые образы [17]. И если словарь языка конечен по объему, то многообразие синтаксического оформления предметного

содержания является практически безграничным. Иногда считают, что сложные структуры не являются синтаксически обязательными в общении, а скорее мотивированы контекстом беседы [18]. Представляется, однако, что употребление в речи таких структур связано в первую очередь с достигнутым уровнем и индивидуальными особенностями в развитии внутренней речи. Например, зависимость синтаксических средств в большей мере, чем морфологических, от индивидуальных особенностей детей отмечает М. Р. Львов [12]. А для русского языка характерен сложный вид согласования членов предложения, который, внедряясь в бессознательное, продуцирует и сложный способ психологического и общественного согласования [19]. Показано, что отсутствие в русском языке устойчивой структуры предложения способствует свободе выражения эмоций, провоцирует нарушение логичности, завершенности в деятельности, снижение рационализма, формируя культурно-специфические качества личности. Раскрываются также возможности русского языка – синтаксические, морфологические – выражать многими способами, с разных точек зрения одну и ту же мысль, формулируя её гибко [19]. Таким образом, синтаксические средства позволяют реализовываться в предметном содержании внутренней речи индивидуальной и культурно специфичной уникальности. Вместе с тем, во внутренней речи впервые конкретизируются и обобщаются определенные чувства и отношения, вызванные соответствующими представлениями, придавая определенную грамматическую и синтаксическую структуру внешней речи [2].

Вариативность в предметном содержании внутренней речи, независимость его от внешних воздействий обусловлена не только наличием в языке лексики с обобщенным и абстрактным содержанием, но и владением ею. К поступлению в школу в словаре ребенка насчитывается 11 % существительных с обобщенным и абстрактным значением, 89 % - с конкретным [7]. Овладение прилагательными начинается после трех лет и опережает начало активного овладения наречиями; взрослые также употребляют в речи больше прилагательных, чем наречий. В письменных работах глухонемых учащихся, например, прилагательных ничтожно мало, а наречия используются в наглядном значении [10]. Интересно, что объем употребляемых учащимися прилагательных и наречий имеет ограниченный рост: использование прилагательных возрастает от 2 % от общего объема речи до 9 % и после 6 класса стабилизируется, наречий – от 1% в 1 классе до 7 % в 4, и затем не более 7,5 % [12]. Данные об использовании абстрактных понятий взрослыми отсутствуют, но представляется, что их объем и содержание варьируется и зависит от образованности, профессии, круга общения и интересов. Например, у учащихся, несмотря на общие условия обучения объем и активность словаря достигает индивидуальных отклонений от усредненной оценки в 2 – 3 раза [12]. Таким образом, абстрактное содержание в предметной отнесенности внутренней речи индивидуально и подвижно, имеет качественные отличия в пределах однородных возрастных групп.

Внутренняя речь использует специфические средства для внесения рефлексивного содержания в высказывание. Это – модальные слова, слова-«паразиты», вводные слова, частицы и др., которые часто считают «балластом» в высказывании. Например, Э. Л. Носенко рассматривает их как конструктивно-избыточные элементы устной речи [20]. Однако в употреблении школьников вводные слова и конструкции, как выявил М. Р. Львов, редки, что объясняется выполняемой ими в предложении функции: оценки достоверности

высказываемого, эмоциональной оценки, установления порядка действий, источника информации [12]. Использование в речи частиц также свидетельствует о высоком уровне владения языком, так как частица, не имея собственного лексического содержания, тем не менее обладает выраженным рефлексивным, модальным содержанием и может изменить значение всей фразы [15]. Таким образом, предметная отнесенность речи приобретает рефлексивное своеобразие только при достижении достаточного уровня владения языком. Поэтому мнение о наличии в устной речи «слов-паразитов», «лишних» слов оправдано при сугубо лингвистической, узко-информационной оценке высказывания. При психологическом же анализе предметного содержания речи оказывается, что все средства языка необходимы и достаточны в воссоздании индивидуально – специфичной картины мира и субъективного отражения ситуации в общении.

Индивидуальная уникальность в предметном содержании внутренней речи связана, в первую очередь, с употреблением синонимов, о чем писал Г. О. Винокур: «Синоним является синонимом только до тех пор, пока он находится в словаре. Но в контексте живой речи нельзя найти ни одного предложения, в котором было бы все равно, как сказать: конь или лошадь, ребенок или дитя, дорога или путь» [цит. по 21, с. 9]. Именно поэтому употребление синонимов, будучи выражением специфичных образных переживаний, придает речи неповторимость и указывает на высокую степень содержательной дифференцированности в предметной отнесенности внутренней речи. Поэтому, например, отмечается низкий уровень владения синонимикой в условиях самостоятельной речи учащихся, несмотря на активное использование её по заданию учителя [12]. Хотя автор усматривает причину ограниченного употребления синонимов в слабой мотивации при выборе слова и недостаточность оценочного подхода к речи, нам представляется, что условием использования синонимии является необходимый уровень сложности в предметном содержании и предметных переживаниях внутренней речи.

Отметим, что владение лексикой родного языка характеризуется не только количественно, но и качественно. Семантика, как и процесс понимания, является неисчерпаемой вглубь и непонятно, где проводить границу между семантикой и знанием о мире, составляющими «внеязыковой опыт» [22]. Семантическая многозначность слова также зависит от способа и характера его звучания [23]. Кроме семантической информации, слова несут и экспрессивно-стилистическую информацию, непереводимую на другие языки [1], и имеют, как выражался Э. Сеппир, «чувственный, психологический тон» [цит. по 1]. Образность, метафорическое значение слов привело В. Гумбольдта к понятию «внутренняя форма языка», которое является психологическим. Однако переносное значение слов, их многозначность, как отмечают исследователи детской речи, плохо усваиваются, например, первоклассниками, пониманию которых доступны простейшие, общеупотребимые метафоры языка, в которых перенос значения основан на конкретном наглядном признаке. Поэтому важно понимать, что смысловая многозначность, метафоричность речи связаны с понятийным уровнем предметного переживания, который возникает только при развитом владении языком.

Специфичность лексической «ткани» во внутренней речи образует индивидуальный словарь. Причем «индексы частоты» в частотных словарях, составленных по письменным источникам, мало совпадают с индивидуальными

«индексами частоты» слов в речевом опыте конкретных людей [24]. Так, в речевых механизмах каждого существует иерархическая организация элементов речи по частоте их встречаемости в общении, отчего речевой опыт в целом имеет вероятностную структуру. При этом можно выделить группы лиц со сходной и различной частотной организацией словаря. Последняя организуется и по ассоциативным связям, отражая специфику речевого развития. Например, исследование ассоциативного гештальта у алаликов-дошкольников показало не только фрагментарность, случайность их лексики, но и её ограниченный, по сравнению с нормой речи, объем [25]. Таким образом, во внутренней речи наблюдается индивидуально обусловленная диспропорциональность в содержании предметных переживаний. Кроме того, содержание собственных предметных переживаний связано преимущественно с активным словарным запасом, который у многих лиц значительно отстает от пассивного [26]. В целом, словарно обусловленное содержание предметной картины мира во внутренней речи весьма специфично, имеет значительный разброс как по объему, так и по структуре доминирующих значений.

Отметим и временную динамику содержательных компонентов во внутренней речи. Например, чем быстрее обозначаемое словом движение, тем быстрее это слово обнаруживается в высказывании [цит. по 27]; субъективная значимость значения слова вызывает сокращение времени его латентного периода [28, 24]. Содержательная динамика внутренней речи также разворачивается во времени: для простого охватывания значения слова требуется в 2,5 раза меньший промежуток времени, чем для возникновения представления [5], а слова с абстрактным содержанием имеют более короткий латентный период, чем слова с конкретным образным содержанием [28]. Процессы экономизации, сокращения внутренней речи и ускорения речемыслительных операций происходят и при овладении письменной речью [29]. Отметим также, что и предметные, событийные отношения сжимаются во времени в нашем опыте: как пишет Ж. Лакан, «речь упорядочивает случайности прошлого». В речи ребенок начинает, по мнению П. Фресса, овладевать законом последовательности и открывает временную перспективу с полярностью прошлого и будущего, а затем реконструирует прошлое и предвосхищает будущее, так что события перестают быть для него цепью сигналов и ответов на них [30]. Действия, передаваемые детьми 3 лет при пересказе, обычно выражены в настоящем и будущем [8], а к 7 годам они используют будущее только в 5,4 % высказываний, а прошедшее настоящее поровну [7]. Однако временные языковые представления не всегда соответствуют опыту и часто превращаются в метафоры, что показывает сравнительный анализ выражения категории времени в разных языках [17].

Речь всякий раз схватывает субъективный ракурс, срез действительности, в котором действие может превратиться в предмет, и наоборот. Как считает Э. Сепир, наша условная классификация слов по частям речи есть лишь смутное, колеблющееся приближение к последовательно разработанному инвентарю опыта, так как части речи далеко не соответствуют непосредственному анализу действительности, а показывают нашу способность многообразно её компоновать [31]. Высказанные Э. Сепиром идеи были дополнены Б. Уорфом в практических исследованиях и сформулированы как принцип языковой относительности: сходные физические явления позволяют создать сходную картину вселенной только при сходстве или по крайней мере при соотносительности языковых

систем [17]. Кроме того, изучая «языковой мир» индейцев хопи, Б. Уорф пришел к выводу, что он представляет собой звуковую культуру в отличие от культур зрительных, создаваемых европейскими языками. Таким образом, предметная отнесенность внутренней речи является самостоятельной, структурированной по модальностям реальностью, имеющей внутреннюю динамику. Как считает Б. В. Беляев, внутренняя речь – «это особое субъективно-психологическое состояние» [32, С. 92].

Таким образом, категории языка призваны создавать психологическую реальность, представленную предметными состояниями и предметными переживаниями. При этом предметная отнесенность внутренней речи является, с одной стороны, связанной и целостной, а с другой – подвижной и непрерывно развивающейся. В ней происходит постоянное умножение и усложнение представлений действительности как в её различных связях и свойствах, так и в направлении всё более абстрактного и обобщенного её преобразования. Предметная отнесенность внутренней речи при достижении достаточного уровня владения языком приобретает уникальный рефлексивный, эмоционально-личностный план, временную дифференциацию. Предметное содержание внутренней речи возникает и развивается в отрыве от непосредственного чувственного опыта, что также доказывается в работах Б. Ф. Поршнева и фактах развития детской речи, которые показывают, что дети овладевают некоторыми формами языка гораздо раньше, чем им становятся доступными соответствующие предметные отношения [33]. Содержание действительности в предметной отнесенности во внутренней речи является в своих развитых формах самодостаточным.

1. Брутян, Г. А. Языковая картина мира / Г. А. Брутян // Теория познания. - Москва: «Мысль», 1991. – В 4-х томах, том 2. – С. 294 – 323.
2. Драпкина, С. Е. Смысловая динамика внутренней речи и её выражение в устной и письменной речи школьника / С. Е. Драпкина // Уч. зап. ЛГПИ им. Герцена (Психология речи), 1946. – Том 53. – С. 56 – 74.
3. Шахматов, А. А. Синтаксис русского языка. Издание 3-е. – Москва: УРСС, 2001. – 620 с.
4. Мельникова, А. А. Язык и национальный характер / А. А. Мельникова. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. - 320 с.
5. Никифорова, О. И. Роль представлений в восприятии слова, фразы и художественного описания / О. И. Никифорова // Известия АПН РСФСР, 1947. – Вып. 7. – С. 121 – 162.
6. Подольский, Л. И. О взаимовлиянии внутренней и внешней речи / Л. И. Подольский // Уч. зап. ЛГПИ им. Герцена. Психология речи. - - 1946. – Том 53. - С. 134 – 154.
7. Феофанов, М. П. Из наблюдений над употреблением частей речи первоклассниками / М. П. Феофанов // Речевое развитие младших школьников. – Москва: «Просвещение», 1974. – С. 135 – 142.
8. Истомина, З. М. Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка дошкольника / З. М. Истомина // Известия АПН РСФСР. – 1956. – Вып. 81.
9. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Москва: Academia, 1996. – 265 с.

10. Боскис, Р. М. Вопросы изучения и воспитания глухих и тугоухих детей / Р. М. Боскис // Известия АПН РСФСР, 1953. – Вып. 48. – с.
11. Brackenbury, T., Mare, E. Fey Incidental Verb Learning in 4 – Year – Olds: Identification and Generalization / T. Brackenbury // Journal of Speech, Language and Hearing Research. – April, 2003. – Vol. 46. – P. 313 – 327.
12. Львов, М.Р. Основы теории речи. – М.: АКАДЕМА, 2002. – 248 с.
13. Манеров В. Х., Психодиагностика личности по голосу и речи. Учебное пособие. – СПб.: изд-во РГПУ им. А. И.Герцена, 1999. – 96 с.
14. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения иностранным языком. - Минск: “Вышэйшая школа”, 1974. – 336 с.
15. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцева.- Москва: «Советская энциклопедия», 1990. – 685 с.
16. Фомичева, Т. А. Ошибки младших школьников в построении словосочетаний / Т. А. Фомичева // Речевое развитие младших школьников. – Москва: “Просвещение”, 1974. – С. 125 – 142.
17. Уорф, Л. Бенджамен Отношение норм поведения и мышления к языку / Л. Бенджамен Уорф // Новое в лингвистике. – Москва: Изд-во иностранной литературы, 1960. – Вып. 1. – С. 135 – 169.
18. Wong, Anita M.-Y., Au Cecilia W.-S., Stakes Stephanie F., Three Measures of Language Production for Cantonese Speaking School-Age Children in a Story-Retelling Task / Anita M.-W. Wong // Journal of Speech, Language and Hearing Research. – 2004. – Vol. 47. - № 45. – P. 1164 – 1178.
19. Мельникова, А. А. Язык и национальный характер / А. А. Мельникова. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. - 320 с.
20. Носенко, Э. Л. Пути повышения надежности психолингвистического подхода к распознаванию изменений в эмоциональном состоянии человека по характеристикам его речи / Э. Л. Носенко // Современные модели речи и психолингвистики. Сборник научных трудов. – Москва: АН СССР, Институт психологии, 1990. – С. 174 – 187.
21. Степанова, В.В. Актуальные задачи методики преподавания русского языка на современном этапе // Развитие речи школьников при изучении грамматики. – Ленинград: Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И.Герцена, 1979.- С. 3 – 10.
22. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность /Ю. Н. Караулов. – М.: «Наука», 1987. – 263 с.
23. Фролов, Е.П. Звукотерапия. Физиологический, психоэмоциональный, медицинский и социальный аспекты голоса и слова / Е.П. Фролов. – М.: Вузовская книга, 2004. – 620 с.Е. П. Фролов, 2004
24. Фрумкина, Р. М. Вероятность элементов текста и речевое поведение / Р. М. Фрумкина. – Москва: “Наука”, 1971. – 168 с.
25. Виноградова, М. А. Вербальное мышление у дошкольников с экспрессивной (моторной) алалией / М. А. Виноградова // Поверх барьеров: человек, текст, общение. Тезисы научной конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2006. - С. 113 –115.
26. Сперанская, Г. Л. Внутренняя речь при использовании активного и пассивного словарного запаса / Г. Л. Сперанская // Ананьевские чтения - 2007: Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2007 / Под редакцией Л.А.Цветковой. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2007. - С. 49 – 51

27. Чуприкова, Н. И. Принцип словесно-знаковой сигнализации, речевое общение и умственное развитие / Н. И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 1983. - № 5. – С. 19 – 23.
28. Климович, Е. Чувство языка как адекватная репрезентация категории рода в сознании студентов: Дисс. ...кандидата психол. наук: 19.00.07/ - Минск, 2005. - 322 с.
29. Оппель, В. В. Некоторые особенности овладения ребенком началами грамоты / В. В. Оппель // Уч. зап. ЛГПИ им. Герцена. Психология речи. - - 1946. – Том 53. - С. 53 – 73.
30. Фресс, П. Приспособление человека к времени / П. Фресс // Вопросы психологии. – 1961. - № 1. – С. 42 – 56.
31. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи. – М.-Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 223 с.
32. Беляев, Б.В. О взаимоотношении мышления, языка и речи // Вопросы психологии. – 1958. - № 3. – С. 11 – 24.
33. Попова, Л. В. Грамматические элементы языка в речи детей дошкольного возраста / Л. В. Попова // Вопросы психологии. – 1958. - № 3. – С. 106 – 117.