

оригинальная статья

Формирование метаязыковой деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи

Алмазова Анна Алексеевна

 Московский педагогический государственный университет,
 Россия, Москва
 aa.almazova@mpgu.su

Саввиди Марина Исаковна

 Московский педагогический государственный университет,
 Россия, Москва
 Школа № 508, Россия, Москва

Поступила 25.07.2022. Принята после рецензирования 17.08.2022. Принята в печать 18.08.2022.

Аннотация: В статье нашли отражение теоретическое представление о метаязыковой деятельности и данные экспериментальной работы. Авторами изложены содержание и результаты исследования метаязыковой деятельности младших школьников, состояние которой является значимым параметром оценки их языковой личности, в том числе при наличии общего недоразвития речи. Описан контингент участников исследования. Представлены и охарактеризованы уровни сформированности метаязыковой деятельности у обучающихся третьего класса с общим недоразвитием речи, определены дефицитарные операции в составе ее фонологического, морфологического, синтаксического и прагматического компонентов. Рассмотрены когнитивные операции: идентификация, анализ, синтез и обобщение. Отражены статистические показатели взаимосвязи компонентов метаязыковой деятельности. Разработана типология заданий на фонологическом и морфологическом уровнях для формирования исследуемых компонентов через наработку когнитивных операций. Цель – сформулировать основные идеи и направления логопедической работы, позволяющей преодолеть выявленные дефициты у школьников с общим недоразвитием речи. Полученные данные могут быть использованы при организации исследовательской работы в области логопедии. Область применения – практическая деятельность учителей-логопедов, направленная на коррекцию нарушений речи у младших школьников, реализуемая посредством использования подходов к формированию компонентов метаязыковой деятельности.

Ключевые слова: дети с нарушениями речи, общее недоразвитие речи, логопедия, младший школьный возраст, метаязыковая деятельность, когнитивные операции

Цитирование: Алмазова А. А., Саввиди М. И. Формирование метаязыковой деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2022. Т. 6. № 4. С. 292–296. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-4-292-296>

full article

Developing Metalinguistic Skills in Primary School Students with General Speech Underdevelopment

Anna A. Almazova

 Moscow Pedagogical State University, Russia, Moscow
 aa.almazova@mpgu.su

Marina I. Savvidi

 Moscow Pedagogical State University, Russia, Moscow
 School No. 508, Russia, Moscow

Received 25 Jul 2022. Accepted after peer review 17 Aug 2022. Accepted for publication 18 Aug 2022.

Abstract: The article focuses on the theoretical and practical issues of metalinguistic skills in primary school children. Metalinguistic activity is an important parameter of linguistic personality assessment since its analysis can reveal various language impairments. The authors described the metalinguistic level of third-grade primary school students with general speech underdevelopment and specified the phonological, morphological, syntactic, and pragmatic components for each level. The research was based on such cognitive operations as identification, analysis, synthesis, and generalization. The obtained statistics on the interrelation of metalinguistic components made it possible to develop a typology of phonological and morphological exercises based on practicing the corresponding cognitive operations. The article outlines the main directions of speech therapy, which may be of interest to primary school teachers and speech therapists.

Keywords: children with language impairment, specific language impairment, speech therapy, primary school age, metalinguistic awareness, cognitive operations

Citation: Almazova A. A., Savvidi M. I. Developing Metalinguistic Skills in Primary School Students with General Speech Underdevelopment. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2022, 6(4): 292–296. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-4-292-296>

Введение

Общее недоразвитие речи (ОНР) является сложным нарушением речезыкового развития ребенка. Представляя это развитие как процесс формирования языковой личности, мы рассматриваем в качестве значимых параметров дизонтогенеза и стратегических объектов коррекционного воздействия уровень сформированности языковых средств, мотивационных и рефлексивных компонентов коммуникации; уровень и особенности развития языковой способности; овладение метаязыковой деятельностью и различными видами речевой деятельности [1, с. 80].

Дефицит формирования метаязыковой деятельности при этом может быть охарактеризован как самостоятельный параметр, но в то же время и как один из ключевых факторов, лежащих в основе трудностей работы с текстом и освоения учебных предметов, содержание которых осваивается через текст, в первую очередь – дисциплин филологической направленности.

Мы определяем метаязыковую деятельность как процесс взаимодействия человека с языком, включающий в себя приобретение знаний о языке, формирование умения оперировать ими и использовать их в целях восприятия, воспроизведения, создания и оценки высказываний в устной и письменной формах [2]. Этот процесс может рассматриваться с позиций психологических характеристик деятельности, с точки зрения ее операционального состава, содержания в зависимости от возраста, этапа обучения и др.

Проведенное нами исследование метаязыковой деятельности построено на основе системного подхода к изучению речевого развития в ситуации онтогенеза и дизонтогенеза, что предполагает учет единства компонентов языка, взаимодействия и взаимосвязи между языковыми единицами одного уровня и разных уровней [3, с. 82]. В то же время речь рассматривается как системно организованная высшая психическая функция [4]. Исходя из этого посыла, мы опираемся на мнение ученых, выделяющих в структуре метаязыковой деятельности следующие компоненты:

- фонологический (членение устной речи на минимальные единицы и управление ими) [5; 6];
- морфологический (осознание морфемной структуры слов и оперирование ею в разных языковых условиях) [7];
- синтаксический (осознание структуры предложений, установление их грамматической правильности; построение предложений в соответствии с закономерностями устной и письменной речи) [8–10];
- прагматический (производство, понимание, интерпретация высказываний и их элементов) [11; 12].

Основываясь на работах [13–20], мы определили, что одной из главных характеристик метаязыковой деятельности выступает когнитивность. Она проявляется в реализации ряда операций, среди которых к основным мы относим идентификацию, анализ, синтез, обобщение. Эти операции

осуществляются в рамках каждого из выделенных компонентов метаязыковой деятельности.

А. А. Залевская, Г. В. Бабина и Н. Ю. Шарипова указывают на то, что операция идентификации является универсальной для восприятия человека. Направленность операции проявляется в поиске знакомых элементов при наличии постоянной произвольной опоры на предшествующий опыт [21; 22].

Анализ является мысленным расчленением чего-либо на части или выделением отдельных свойств предмета. Суть операции состоит в том, что, воспринимая какой-либо предмет или явление, мы можем мысленно выделить в нем одну часть из другой, а затем выделить следующую часть и т. д.

Синтез рассматривается как мысленное объединение частей предметов или явлений в единое целое и мысленное сочетание их отдельных свойств.

Под обобщением понимается «отбрасывание специфических, особенных, единичных признаков и сохранение только тех, которые оказываются общими для ряда единичных предметов» [23, с. 327].

На наш взгляд, такой подход к анализу процесса и результатов метаязыковой деятельности позволяет не только увидеть проблемы ее формирования на разных уровнях языковой системы, но и определить их взаимосвязь с трудностями работы с текстом.

Методы и материалы

Нами было проведено исследование, направленное на изучение состояния метаязыковой деятельности у младших школьников с ОНР. Участники констатирующего эксперимента – учащиеся третьих классов: 40 школьников с ОНР (обучение по Адаптированной основной общеобразовательной программе, вариант 5.2), вошедших в экспериментальную группу (ЭГ), и 40 учащихся (нормативное речевое развитие), составивших группу сопоставительного анализа (ГСА). Выбор данного этапа обучения определяется тем, что в школьной подготовке третьеклассников с ОНР начинает активно использоваться развернутая письменная речь, усложняется языковой материал, предъявляемый учащимся, повышается роль осознанности при его освоении, устанавливается взаимосвязь между изучаемыми лингвистическими сведениями и работой по развитию речи [24, с. 199].

Программа исследования включала 4 блока экспериментальных заданий, выделенных в соответствии с названными компонентами метаязыковой деятельности: фонологический, морфологический, синтаксический, прагматический.

Задания каждого блока были соотнесены с набором когнитивных операций: анализом, синтезом, идентификацией, обобщением. По результатам анализа полученных данных выделены и охарактеризованы уровни сформированности каждого компонента и метаязыковой деятельности в целом. Эти уровни обозначены нами как оптимальный, достаточный, дефицитарный.

Результаты

Представим результаты распределения участников ЭГ и ГСА в зависимости от уровня сформированности метаязыковой деятельности.

Оптимальному уровню соответствовали показатели выполнения заданий 60 % обучающихся ГСА. Показатели ни одного школьника ЭГ не достигли оптимального уровня. Для представителей данного уровня характерно умение осуществлять количественный и позиционный фонемный анализ, выделять морфемы в словах, верифицировать предложения, что свидетельствует о сформированности аналитических операций. Успешное выполнение операции синтезирования определяет сформированность умений составлять слова из языковых элементов путем вычленения и замены звука, слога; образовывать слова с заданным значением и с опорой на конечную часть слова; составлять грамматически правильные предложения. Соотнесение реального слова с псевдословом, определение связи между словами, распознавание грамматической информации, понимание активных и пассивных конструкций, верификация предложений осуществлены благодаря произведению операции идентификации. Безошибочное объединение компонентов языковых единиц реализовано за счет операции обобщения. Обучающиеся ГСА демонстрируют уверенное понимание текстовой информации, что проявляется в продуктивных ответах на смысловые и содержательные вопросы, осознании общей информации, учете контекста и понимании скрытого смысла.

К достаточному уровню были отнесены показатели 76 % учащихся ЭГ и показатели 40 % школьников ГСА. Выделим проявившиеся трудности осуществления сложных форм языкового анализа и синтеза:

- выделение нецелевого звука (ошибки позиционного анализа: перед звуком [б] в слове *таблетка* дети выделяют звук [л]; в слове *птены* перед звуком [ц] дети определяют звук [ы]);
- ориентация на один признак (из 4-х слов: *машина, кабина, курица, колени* дети выбирают в качестве единиц с одинаковым первым и последним звуком слова *кабина, колени*; в ряду *вата, сова, вода, луна* – слова *вата, сова*);
- ориентация на общую конечную часть (в словах с одинаковыми суффиксами: *сахарница, конфетница, мыльница*, а также в словах с общей приставкой: *почитала, поиграла, подумала* дети выделяют только общее окончание *-а*);
- ориентация на порядок слов (грамматические конструкции типа *Катей написана сказка* дети определяют как правильные, а конструкции типа *Папой сделана табуретка* – как неправильные).

Ошибки обнаружения связи между языковыми единицами на всех уровнях свидетельствуют о трудностях осуществления операции идентификации:

- ориентация на частотность использования слов (при установлении связи между двумя словами дети определяют знакомые слова типа *снег – снеговик* как связанные, а в паре слов *масло – масленка* не устанавливают связь);

- ориентация на прямой порядок слов (при выполнении задания на подбор к картинке подходящей фразы дети не выбирают предложения с инверсией, например, из 4-х предложений: *Мама связала свитер; Свитер связала мама; Мамой связан свитер; Свитер связан мамой* – распознается как соответствующий изображению только первый вариант).

В процессе обобщения отмечается ошибка выделения ведущего признака в стимулах: ориентация на один общий признак, отсутствие поиска (при установлении общего признака в словах *наши, шина* дети выделяют слог *ши*; в словах – *рады, дыра* звук [а]).

Трудности реализации прагматического компонента (на материале работы с самостоятельно прочитанным текстом) проявлялись при понимании и толковании значений отдельных слов и словосочетаний: дети не ориентировались на контекст при формулировании ответов, отмечалась ориентировка на формальные признаки. Понимание общей информации было частично доступно, а понимание скрытого смысла текста вызывало значительные затруднения.

Показатели 24 % ЭГ отнесены к дефицитарному уровню. К проявлениям несформированности операций, помимо вышеперечисленных, добавились: к операциям анализа и синтеза – перестановки, добавления звуков (при составлении слов из первых звуков слов *зуб, азбука, лоб* получается слово *зла*; из первых слогов слов *луна, палец* составляется псевдослово *лунас*); к операции идентификации – игнорирование контекста (при установлении связанных слов в предложениях *Конюх вывел лошадей на прогулку* и *Мы вчера играли в конюшине* выделяются слова *конюх, играли*); к операции обобщения – ориентация на формальные признаки, отсутствие поиска (при выборе связанных слов из ряда *суп – супница – половник – сук* отмечаются *половник, сук*; в ряду *гриб – поле – грибок – грим* отмечаются *грибок, грим*). Характерными особенностями несформированности прагматического компонента выступают: трудности понимания скрытого смысла; неумение ориентироваться на контекст; привлечение при ответах на вопросы лексики, не соответствующей содержанию текста; ориентировка на формальные признаки при понимании и раскрытии общего смысла текстовой информации, значений слов и словосочетаний.

Полученные данные были подвергнуты статистической обработке. Результаты анализа (коэффициенты корреляции Спирмена) показали положительную корреляцию компонентов между собой (табл.). Это подтверждает гипотезу, что недостаточная сформированность одного из компонентов метаязыковой деятельности внутри группы, условно называемой нами лингвистической (фонологический, морфологический, синтаксический компоненты), отрицательно сказывается на становлении и функционировании всех остальных. Кроме того, любая недостаточность в лингвистической группе не позволяет сформироваться прагматическому компоненту, приводит к трудностям осмысления читаемого текста.

Табл. Взаимосвязи компонентов метаязыковой деятельности

Tab. Components of metalinguistic skills: interrelation

Компонент	Фонологический	Морфологический	Синтаксический	Прагматический
Фонологический	1	0,83**	0,74**	0,79**
Морфологический	0,83**	1	0,74**	0,78**
Синтаксический	0,74**	0,74**	1	0,74**
Прагматический	0,79**	0,78**	0,74**	1

Прим.: ** – статистическая значимость на уровне $p \leq 0,01$.

Представленные в литературе научно-методические подходы и полученные нами экспериментальные данные показали, что в системе логопедической работы со школьниками, имеющими ОНР, формирование метаязыковой деятельности должно быть представлено как специальное направление. Это направление мы предлагаем структурировать по блокам в соответствии с четырьмя выделенными компонентами. Обучение в рамках каждого блока включает разделы работы, которые соотносятся с формированием когнитивных операций. Для каждого раздела разработана типология заданий, сформулированы инструкции для обучающихся, подобран стимульный материал, создан комментарий для специалистов.

Например, в рамках фонологического блока последовательно предлагаются задания, направленные на приобретение знаний о фонетических единицах, их взаимодействии, влиянии на внешнюю оболочку и внутреннее наполнение более сложных единиц; формируются умения сложного фонемного анализ и синтеза, распознавания, осознанного оперирования единицами данного уровня на материале разной сложности. Приведем некоторые примеры заданий:

- осуществление позиционного анализа на уровне предложения и слова (определить, после какого звука стоит звук [п] в слове *кепка*, перед каким слогом находится слог *ши* в слове *машина*);
- осуществление синтеза языковых элементов (заменить первый звук из слова *вода* на первый звук из слова

сова; составить слова из третьих слогов слов *жалоба*, *лысина*, *погоны*);

- установление общих признаков языковых элементов (определить, что общего в словах *родина*, *корона*, *перо*; *парашют*, *молоко*, *синицы*).

Обучающий потенциал заданий подкрепляется использованием разных видов наглядности (утрированное произнесение языковых единиц и их элементов, их запись; схемы, фишки). Нарботка способов выполнения операций осуществляется с учетом последовательности этапов интериоризации умственных действий [25].

На основе предложенных материалов нами разработана модель логопедического воздействия, реализация которой обеспечит повышение уровня сформированности метаязыковой деятельности у школьников с ОНР, что подтверждено проведенным контрольно-оценочным исследованием.

Заключение

В статье выделены и охарактеризованы уровни сформированности метаязыковой деятельности, определены дефицитарные операции в рамках ее структурных компонентов, показана взаимосвязь выделенных компонентов, сформулированы ключевые идеи построения модели формирования метаязыковой деятельности. Целенаправленное логопедическое воздействие, включающее в себя оценку состояния и затем формирование метаязыковой деятельности на основе осуществления различных операций с языковым материалом, является необходимой составляющей системы коррекционной работы со школьниками с ОНР.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

Литература / References

1. Алмазова А. А. Возможности реализации антропоцентрического подхода к освоению языка в современной логопедии. *Наука и школа*. 2019. № 1. С. 78–83. [Almazova A. A. Opportunities for implementing anthropocentric approach to the language mastering in modern speech therapy. *Nauka i shkola*, 2019, (1): 78–83. (In Russ.)] EDN: BQSOSW
2. Алмазова А. А., Саввиди М. И. К вопросу об изучении метаязыковой деятельности младших школьников. *Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования*: сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. «57-е Евсевьевские чтения». (Саранск, 15–16 апреля 2021 г.) Саранск: МГПУ, 2021. [Almazova A. A., Savvidi M. I. Question about the study of metalanguage activities of primary school students. *Actual problems of special and inclusive education*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf. "57th Eusebian Readings", Saransk, 15–16 Apr 2021. Saransk: MSPU, 2021. (In Russ.)] EDN: XCEIOK
3. Соанцев В. М. Язык как системно-структурное образование. 2-е изд., доп. М.: Наука, 1977. 341 с. [Solncev V. M. *Language as a system-structural formation*. 2nd ed. Moscow: Nauka, 1977, 341. (In Russ.)]

4. Карлов В. А., Шкловский В. М., Золовкина В. С. Развитие представлений об организации речевой системы. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*. 2017. Т. 117. № 5. С. 4–8. [Karlov V. A., Shklovskiy V. M., Zolovkina V. S. The development of ideas about the organization of the speech system. *Zhurnal Neurologii i Psikiatrii imeni S. S. Korsakova*, 2017, 117(5): 4–8. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17116/jnevro2017117514-8>
5. Vander Stappen C., Van Reybroeck M. Phonological awareness and rapid automatized naming are independent phonological competencies with specific impacts on word reading and spelling: an intervention study. *Frontiers in Psychology*, 2018, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00320>
6. Schiff R., Saiegh-Haddad E. Development and relationships between phonological awareness, morphological awareness and word reading in Spoken and Standard Arabic. *Frontiers in Psychology*, 2018, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00356>
7. Manolitsis G., Grigorakis I., Georgiou G. K. The longitudinal contribution of early morphological awareness skills to reading fluency and comprehension in Greek. *Frontiers in Psychology*, 2017, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01793>
8. Van Reybroeck M. Grammatical spelling and written syntactic awareness in children with and without dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 2020, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01524>
9. Deacon S. H., Kieffer M. J. Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: evidence from mediation and longitudinal models. *Journal of Educational Psychology*, 2018, 110(1): 72–86. <https://doi.org/10.1037/edu0000198>
10. Tonga X. McBride C. A reciprocal relationship between syntactic awareness and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 2017, 57: 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.05.005>
11. Andrés-Roquetal C., Katsos N. The contribution of grammar, vocabulary and theory of mind in pragmatic language competence in children with autistic spectrum disorders. *Frontiers in Psychology*, 2017, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00996>
12. *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications*, eds. Tunmer W. E., Pratt C., Herriman M. L. Berlin-Heidelberg-N. Y.-Tokyo: Springer-Verlag, 1984, 238. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3>
13. Bialystok E. Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. *Interlanguage pragmatics*, ed. Kasper G., Blum-Kulka Sh. N. Y.-Oxford: Oxford University Press, 1993, 43–64.
14. Karmiloff-Smith A. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 1986, 23(2), 95–147. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90040-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90040-5)
15. Gombert J. E. Metalinguistic development in first-language acquisition. *Encyclopedia of language and education. Vol. 6: Knowledge about language*, eds. Van Lier L., Corson D. Dordrecht: Springer, 1997, 43–51. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4533-6_5
16. Воробьева Т. А. К вопросу о разграничении метаязыковой деятельности и языковой рефлексии детей. *Изв. РГПУ им. А. И. Герцена*. 2020. № 196. С. 61–68. [Vorobeva T. A. On the issue of differentiating children's metalinguistic activity and their language reflection. *Izv. RGPU*, 2020, (196): 61–68. (In Russ.)] <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-61-68>
17. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи. *Вестник практической психологии образования*. 2012. Т. 9. № 4. С. 39–41. [Zhinkin N. I. Psychological foundations of speech development. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*, 2012, 9(4): 39–41. (In Russ.)]
18. Саркисова Э. В. Моделирование процесса идентификации незнакомого слова. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология*. 2014. № 2. С. 346–351. [Sarkisova E. V. Modeling of the process of identification of an unknown word. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya*, 2014, (2): 346–351. (In Russ.)] EDN: SXTBIF
19. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: Пер Сэ, 2004, 256 с. [Ushakova T. N. *Speech: origins and principles of development*. Moscow: Per Se, 2004, 256. (In Russ.)] EDN: SGUWZN
20. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика. *Структурализм: «за» и «против»*, ред. Е. Я. Басин, М. Я. Поляков. М.: Прогресс, 1975. С. 193–230. [Jakobson R. O. Linguistics and poetics. *Structuralism: "for" and "against"*, eds. Basin E. Ia., Poliakov M. Ia. Moscow: Progress, 1975, 193–230. (In Russ.)]
21. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Директ-Медиа, 2013. 561 с. [Zalovskaya A. A. *Introduction to psycholinguistics*. Moscow: Direkt-Media, 2013, 561. (In Russ.)] EDN: SULSGB
22. Бабина Г. В., Шарипова Н. Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез. М.: Прометей, 2013. 192 с. [Babina G. V., Sharipova N. Yu. *Structural and syllabic organization of speech of preschoolers: ontogenesis and dysontogenesis*. Moscow: Prometei, 2013, 192. (In Russ.)] EDN: SDTQWV
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2018. 713 с. [Rubinshtein S. L. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter, 2018, 713. (In Russ.)]
24. Грибова О. Е. Организация работы по формированию грамматического строя речи учащихся в специальной школе. *Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи*, ред. А. А. Алмазова, В. И. Селиверстов. М.: ВЛАДОС, 2011. С. 196–203. [Gribova O. E. Shaping the grammatical structure of speech in students with speech impairments. *Russian language at school for children with severe speech disorders*, eds. Almazova A. A., Seliverstov V. I. Moscow: VLADOS, 2011, 196–203. (In Russ.)] EDN: SDSQZJ
25. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Ун-т, 1999. 332 с. [Galperin P. Ya. *Introduction to psychology*. Moscow: Un-t, 1999, 332. (In Russ.)]