

Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов
ВОЗРАСТНЫЕ ЯЗЫКИ РЕБЕНКА

Общественная система языка отражается человеком в процессе его психической деятельности при посредстве биологического субстрата мозга. По мере взросления ребенка его сознание не сразу становится языковым сознанием члена общества. Проходя этапы чисто субъективного эмоционального сознания, - вначале врожденного и универсального для всех биологических организмов, а потом приобретенного в социальной среде определенного культурного типа, - ребенок постепенно познает окружающий его объективный мир и структурирует соответствующим образом свое эмоциональное сознание, в том числе и свои эмоционально выразительные интонации, которые становятся все более "лингвистичными" (Е.Н. Винарская, 1987). При этом можно констатировать в каждом возрастном периоде наличие у ребенка специфического "языка", отвечающего потребностям формирующейся личности и обнаруживаемого в ее деятельности.

Язык ребенка периода новорожденности и младенчества (1-ый год жизни) может быть определен как биологический видовой специфический эмоционально выразительный язык.

Язык преддошкольного возраста - это уже приобретенный под воздействием культурной речевой среды язык эмоциональных образов и жестов (идиолект).

В дошкольном возрасте имеет место язык предметных представлений и действий. Иначе говоря, это номинативный, референтный язык.

И, наконец, начиная с младшего школьного возраста, язык ребенка приобретает нормативные для взрослого человека черты. Сначала бессознательно нормативной становится спонтанно-разговорная речь, а потом и осознанная литературно кодифицированная (устная и письменная).

В каждом возрастном периоде используемые ребенком коммуникативные средства функциональны, т.е. имеют адаптивное значение. На функциональный аспект звуковых средств языка обратил внимание,

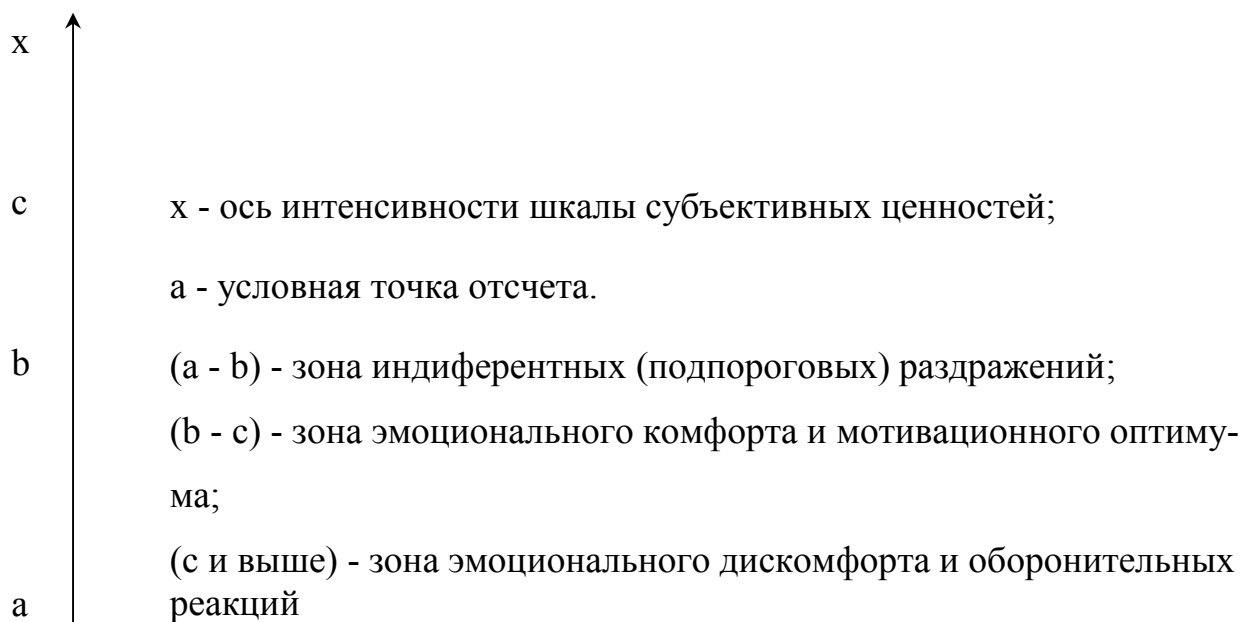
как известно Н.С. Трубецкой. Из трех функций языка, которые обнаруживаются в его экспликативном плане (вершинообразующая, разграничительная и смысло-различительная) Н.С. Трубецкой считал самой важной смысло-различительную. Звуковые противоположения, которые могут дифференцировать значения двух слов данного языка, он называл фонологическими (или смысло-различительными) оппозициями. "Никогда не следует забывать, что в фонологии основная роль принадлежит не фонемам, а смысло-различительным оппозициям. Любая фонема обладает определенным фонологическим содержанием лишь постольку, поскольку система фонологических оппозиций обнаруживает определенный порядок или структуру" (Н.С. Трубецкой, 1960, с. 74-75).

Наблюдения за детским развитием показывает, что функциональный подход Н.С.Трубецкого к проблеме различения смысловых единиц языка может иметь применение и к более широкому кругу коммуникативных явлений. Одна из первых функциональных оппозиций коммуникативного типа возникает в периоде новорожденности (0 - 10 дней жизни), когда адаптация ребенка к внешней физико-химической среде осуществляется под управляющим воздействием оборонительного рефлекса (инстинкта самосохранения). Эмоционально положительные комфортные состояния ребенка этого возраста находятся в функциональной оппозиции к эмоционально отрицательным дискомфортным состояниям. При первом из этих состояний ребенок спокойно спит, при втором - проявляет вегетативное и двигательное беспокойство и издает резкие крики. Думается, что данная функциональная оппозиция коммуникативна, но еще не фонологична - ведь крики новорожденных лишены каких-либо фонетических характеристик (А.Н. Гвоздев 1961; Е.Е. Ляксо 1996). Чем резче эмоциональный дискомфорт ребенка, тем больше в криках появляется шумовых компонентов, тем больше растет нестабильность и непредсказуе-

мость их параметров. Другими словами, крики, как и все другие компоненты эмоционально выразительных комплексов (вегетативных, двигательных), имеют отчетливо градуальный характер по оси интенсивности эмоциональных состояний (эмоциональной напряженности) - рис. 1.

Вскоре под влиянием любящей матери ведущими в поведении ребенка становятся состояния умеренной эмоциональной напряженности (зона мотивационного оптимума). В это время ребенок комфортно бодрствует и вступает в эмоциональный контакт с окружающими его людьми и предметами. Все универсальные интонационно выразительные реакции зоны мотивационного оптимума (плач, смех, руление, лепет) имеют по оси времени вариативные зонные характеристики (низкой, прогрессивной, высокой и регрессивной субъективной ценности) - Е.Н. Винарская, 1978,79.) - рис. 2.

Рис. 1. Зоны субъективных оценок сенсорных раздражений в зависимости от их интенсивности.



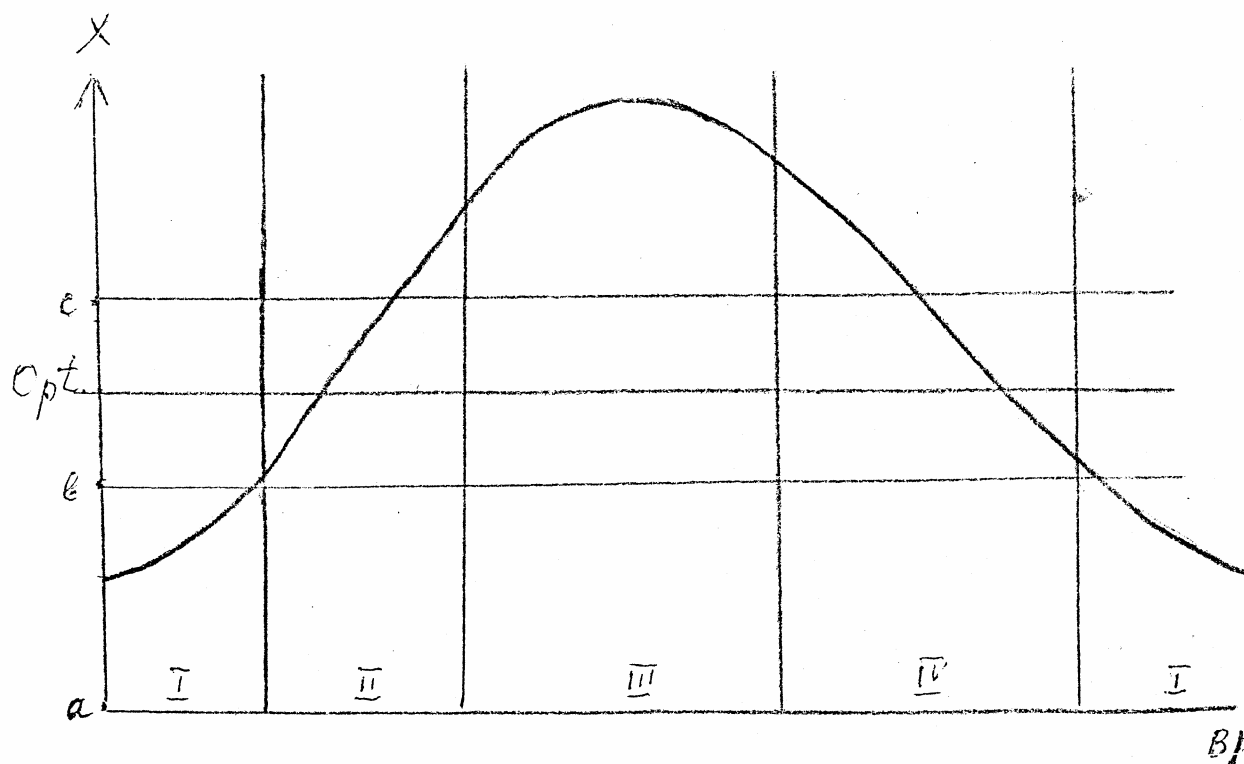


Рис. 2. Субъективно-ценностные зоны в развитии эмоционального состояния по линии времени.

X - ось интенсивности шкалы субъективных ценностей (эмоциональной напряженности); opt. - ось зоны мотивационного оптимума. (b - c) - зона эмоционального комфорта и мотивационного оптимума: I - зона реакций низкой субъективной ценности; II - зона реакций прогрессивной субъективной ценности; III - зона реакций высокой субъективной ценности; IV - зона реакций регрессивной субъективной ценности. (-) - период в развитии эмоционального состояния.

Эти субъективно-ценностные зоны в динамике функциональных состояний образуют градуальные оппозиции - оппозиции субъективно ценностные, эмоциональные, но еще опять-таки не фонологические. Спонтанные гуление и лепет, также как смех, плач и крики новорожденных, не имеют фонетических характеристик, - это универсальные биологические реакции, служащие задачам сохранения гомеостаза и адаптации к биологической среде. Заметим, что у взрослого человека универсальные эмоционально выразительные речевые реакции продолжают обслуживать инстинктивное поведение (оборонитель-

ное, сексуальное, родительское), что нередко принимает стадные формы.

В течение 1-го года жизни формируются еще две важнейшие функциональные оппозиции градуального типа; "Я - не я" и "свой- чужой": обе они тоже не фонологичны, хотя соответствующие эмоционально выразительные комплексы включают в себя звуковые, интонационные, тембровые компоненты.

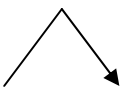
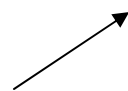



В среде взрослых, окружающих ребенка - дошкольника (1 - 3 г.), универсальные эмоционально выразительные комплексы подвергаются регламентации и нормированию, и они превращаются в характерные для данной культуры эмоцио-

нально выразительные образы и жесты, в том числе фонетические интонационные. Все интонационные образы и жесты дошкольного возраста имеют четкую зонную субъективно-ценностную структуру,

что демонстрируем табл. 1. Кстати, эта же таблица представляет систему паралингвистических интонационных синонимов и антонимов.

Табл. 1.

Зонные фонетические образы и жесты (паралингвистические интонационные синонимы и антонимы)

№ п/п	Антони- мы/Синонимы	Ось интенсивности эмоциональной на- пряженности		Ось зоны мотивационного оптимума	
		Зона высок. субъек- тивн. ценности	Зона низкой субъект. ценно- сти	Зона прогрес. субъект. ценности	Зона рег- рес.субъектив. ценности
1.	Вокализации	а - тембр	э-тембры	и-тембры	у-тембры
2.	Сегменты ме- няющейся звуч- ности	CVC	нечетк. структу- ры	CV (5 ступеней восход.звуч-ти)	VC
3.	Псевдослова	cvCVcv	не- четк.структуры	cvCV	CVcv
4.	Псевдосинтагмы		не- четк.структуры		
5.	Дина- мич.просодемы	<i>fff</i>	<i>ppp</i>	crescendo 	diminuendo 

Интонационные эмоционально выразительные псевдослова и псевдосинтагмы детей дошкольного возраста, если обращать внимание на их объективную, а не субъективную структуру, получили наименование слов-предложений (А.Н. Гвоздев, 1961). Слова-предложения уже имеют фонетическую форму, но она неустойчива; у них нет грамматических форм. Обозначают слова-предложения предметы, действия, свойства только в связи с эмоционально выразительными зонно структурированными ситуациями. Так, “писи” - это и просьба писать (рисовать), и обозначение карандаша; “бобó” - это и состояние, когда что-то болит, и обозначение завязанного больного пальца, и указание на предмет, который причинил

боль - нож. Примеры такого рода всем хорошо известны. А вот то, что слова-предложения, соотносясь с равными объектами и явлениями действительности; интонируются по-разному, известно значительно менее. Слова-предложения относятся к паралингвистическим интонационным жестам, и, как таковые, они имеют отчетливые для каждого класса интонационных жестов зонные характеристики. Указывая на предмет, причинивший боль, “бобó” выступает в роли псевдослова, а потому входящие в него сегменты восходящей звучности имеют различную длительность “бобó”; обозначая состояние ребенка, то же с точки зрения взрослого “бобó”, получает подчеркнуто минорную определенность тембра вокализации, во

втором ударном сегменте восходящей звучности “бобо”; псевдослово “писі” - карандаш имеет хорошо выраженную соотносительную длительность составляющих его сегментов восходящей звучности (писі), а “писсі” требование действия имеет подчеркнутый шумовой максимум в конечном выделенном сегменте восходящей звучности. “Ава ам” - собака съела, но “А́ва а́м” - собака съела. “Мама” радостная констатация того, что мама пришла, а “мама” - тревожный вопрос, куда она исчезла.

Экспериментально-фонетические исследования паралингвистических слов-предложений детей раннего возраста - еще в будущем. Но уже сейчас можно обратить внимание на их роль в начальной дифференциации таких основных частей речи, как существительные и глаголы. Прислушиваясь к детским высказываниям, взрослые понимают, что одно и то же по сегментному составу слово-предложение играет роль существительного, когда ударение в нем падает на первый сегмент восходящей звучности (“ка́ка”), и глагола, когда на второй (“кака́”). В этом случае второй сегмент восходящей звучности может быть не только под ударением, но и звучать более напряженно (“какка́”): ребенок сообщает о необходимости определенного действия. Сами взрослые стимулируют ребенка к произношению этого слова по-разному в соответствующих эмоциональных ситуациях - констатации наличия некоего объекта и его номинации или побуждения ребенка к некоему действию. В работе Л.Г. Зубковой (1984) было показано, что нисходящие ритмические модели (ТАта, ТАтата) характерны для именных словоформ, т.е. существительных, а восходящие ритмические модели (таТА, татаТА) - для глагольных словоформ. Учитывая факты детской речи, детерминация этой дифференциации является паралингвистической. Интересно, упомянуть, что Женя Гвоздев, употреблявший для обозначения каши слово-предложение

“кася”, в другой ситуации, когда он стоял “около чугунив”, т.е., повидимому, когда каша варилась, сказал “кася”, подчеркнув действенный характер того, что он видит.

Слова-предложения неотделимы от экстра-и-паралингвистической ситуации. Они образуют характерный для этого возраста “язык” - язык эмоционально выразительных образов и жестов, приобретенных под воздействием культурной речевой среды.

Обладая четкой зонной структурой, эмоционально выразительные образы и жесты дошкольников обнаруживают множество фонологических оппозиций градуального типа (спектральных, звучностных, ритмических, мелодических, динамических), которые выражают варианты чувств и волеизъявлений зоны мотивационного оптимума.

В деятельности с предметами (предметный гнозис и предметный праксис нейрорепсихологов), формируемой у дошкольников (3 - 6-7 лет), бесконечное множество эмоционально выразительных образов и жестов, обобщаются в предметные представления и действия. Согласно психологии, представления отличаются от образов своей относительной константностью и обобщенностью, что связано с их уменьшающейся эмоциональностью, индивидуальностью и чувственностью; они могут быть однопризнаковыми (зрительными, слуховыми, тактильно-кинестетическими и пр.), а также и многопризнаковыми. Выявляют общие черты в различных эмоционально выразительных образах и придают им устойчивость формы конкретные словесные обозначения предметов и предметных действий - их номинации. Номинации предметов и предметных действий тоже являются представлениями - фонетическими представлениями: слогами, сегментами восходящей звучности, псевдословами, псевдосинтагмами и динамическими просодемами.

Табл. 2.

Паралингвистические эмоционально выразительные интонации (фонетические образы) и обобщающие их фонетические представления русской речи.

№	Фонетические образы	Фонетические представления
1	Вокализации	Ударные и безударные гласные
2	Сегменты восходящей звучности	Слоги открытого типа СГ
3	Псевдослова	Ритмические структуры слов
4	Псевдосинтагмы	Мелодические конструкции коммуникативных типов синтагм
5	Динамические образы	Динамические представления

Речевое общение со взрослыми в предметной среде обеспечивает дошкольнику накопление большого числа предметных и соотношенных с ними фонетических представлений. При этом заимствуемые из речи взрослых номинации предметных представлений нередко видоизменяются под влиянием детских эмоционально-выразительных образов и их вербальных компонентов. Вазелин становится мазелином, милиционер улиционером, парикмахер вихрачером, вверх тормашками - вверх кармашками, хоть кол на голове теши - хоть колом в голове чеши и пр.

Вдумываясь в смысл слов, ребенок старается мотивировать его фонетическую форму своими предметными знаниями ("Разве времяидет? У него же нет ног", "Разве вино бывает сухое? Это же жидкость!"). При этом ограниченность словаря ребенка ведет к неверным или неточным наименованиям предметов и предметных действий ("Яма" - это любое углубление (тарелка, карманы); "Доктор чинит маму", "Я все время ошибаюсь, когда говорю по-английски, а мама мой язык чинит").

Соотношенные предметные и фонетические представления указывают друг на друга и замещают друг друга в психической деятельности ребенка. Все, что он видит, слышит, осязает и пр., он старается назвать. Практически он не закрывает рта

в течение всего времени своего бодрствования. Не менее характерна и живость воображения ребенка: слова в дошкольном возрасте не только называют предметы, но и обязательно вызывают из памяти соответствующие предметные представления и обобщенные в них эмоциональные образы.

Обобщение в дошкольном возрасте эмоционально выразительных образов в более устойчивые представления (гностические обобщения) влечет за собой аналогичный процесс обобщений и нормирования эмоционально выразительных жестов, которые превращаются в предметные действия (навыки праксиса). Это объясняет и другую возрастную особенность дошкольников, а именно; их стремление все обозначенные словами, вслух или про себя, предметные действия тут же осуществить.

Фонд приобретенных в дошкольном возрасте предметных и фонетических представлений, а также действий (гностических обобщений и двигательных навыков праксиса) грандиозен; в нем оказывается упорядоченным обширнейший свод знаний о предметном (в том числе речевом) поведении людей в данной культуре. Отражение дошкольниками предметного мира посредством предметных и фонетических представлений придает их мышлению черты чувственной конкретности и наглядности.

1. *Я в школу не пойду, - заявил 5-летний Сережа. - Там на экзаменах ребят режут* (по К.И. Чуковскому).

2. *Пятилетний Стася услышал по радио, что враги были под самой Москвой.*

- *Они были у нас под Москвой?*

- *Да, милый, под самой Москвой!*

- *Значит и под нашей террасой?* (по К.И. Чуковскому)

Конкретное предметное мышление дошкольников и обусловленная предметной ситуацией речь тренируется в сюжетно-ролевых играх. При этом демонстративно проявляется, как в нижеследующем диалоге, отличие конкретного предметного мышления дошкольников от конкретного же, но эмоционально-образного мышления, типичного для преддошкольников. Дети - мальчик постарше и девочка помладше - обсуждают, как сделать дом для кукол.

Мальчик. - А чтобы было светло, сделаем фонарь. Возьмем палочку, прикрепим к ней проводок и повесим маленькую лампочку.

...

Девочка. - Нет, можно сделать гораздо проще: берем синий кубик, ставим на него красный, и фонарь готов!

Предметные представления, предметные действия, фонетические представления и фонетические действия образуют соответствующие функциональные оппозиции.

Характерные для преддошкольного возраста градуальные фонетические оппозиции консонантного начала и вокального конца сегментов восходящей звучности сменяются в дошкольном возрасте не менее характерными эквиолентными фонетическими оппозициями слогов, которые можно описать фонетическими признаками слогового контраста (Л.В. Бондарко, 1977). Синкретично слитые в пределах слога согласные и гласные могут быть противопоставлены друг другу по признакам слогового контраста (от одного до пяти в русской речи). Аналогичная динамика происходит и по мере преобразования вокализаций, псевдослов, псевдосинтагм и динамических просодем преддошкольников в ударные и безударные

гласные, слоговые ритмические структуры словоформ, мелодические конструкции различных коммуникативных типов синтагм и динамические просодемы (представления) дошкольников. Градуальные фонетические оппозиции спектральных, ритмических, мелодических и громкостных параметров эмоционально выразительных образов и жестов сменяются в системе фонетических представлений и действий эквиолентными фонетическими оппозициями формантных областей спектра; ударных, предупредных и заударных слогов; центровых, предцентровых и постцентровых сегментов мелодического контура, тематических и рематических сегментов высказывания, в целом.

Предметная соотнесенность фонетических представлений и действий позволяет определить язык дошкольников как номинативный; или референтный. Предметные представления (предметные действия) находятся в нем в отношениях функциональных эквиолентных оппозиций к фонетическим представлениям (фонетическим действиям). Те же эквиолентные функциональные отношения существуют и между предметными представлениями (фонетическими представлениями) и предметными действиями (фонетическими действиями). Номинативный, референтный характер языка дошкольного возраста сближает его с территориальными диалектами. Язык дошкольника - это своего рода возрастной диалект номинативного, референтного типа.

Жесткая прикрепленность языка дошкольника к чувственным объектам действительности, его конкретная "заземленность", адекватная для предметно обусловленной речи и предметного конкретного мышления, становится тормозом для психического развития в младшем школьном возрасте (7-10 лет), когда общество требует от ребенка коммуникации посредством контекстной устной, а потом и письменной речи, не связанной ни с эмоциональной, ни с предметной ситуациями. То и другое предполагает формирование системы фонематических обобщений языка.

Будучи языковой абстракцией, фонемы обобщают в себе различные чувственные фонетические представления: слуховые, зрительные, тактильно-кинестетические. Система фонематических обобщений имеет иерархическую структуру; вначале фонематически обобщаются наиболее ценные в адаптивном отношении части фонетических представлений, в результате чего в словоформах вычленяются характерные морфы: корневые и словоизменительные.

Освоив фонемный состав корневых и словоизменительных морфов, школьники начинают понимать некоторые вербальные контексты без опоры на ассоциированные с фонетическими представлениями предметные представления. В целом же речь и мышление детей насыщены заимствованными от взрослых контекстными вербализмами, смысл которых им не понятен или понятен очень приблизительно, лишь в меру их экстра- и паралингвистических ассоциаций.

“Грамматика не предписывает законов языка, но изъясняет и утверждает его обычаи”. Этот афоризм А.С. Пушкина приложим к существу происходящих в младшем школьном возрасте процессов психическо-

го развития детей, особенно тогда, когда начинается освоение ими письма. Поскольку грамотное письмо основано в русской культуре на анализе фонематической структуры морфем, то все способствующие такому анализу виды деятельности полезны для младших школьников. Показательным оказался эксперимент с мысленным перевертыванием слов “задом наперед”: нос - сон, каша - ашак и т.п. Неграмотные дошкольники обладают способностью переставлять лишь слоги, например: каша – “шака”, Маша – “шама”, почта – “тапоч” и т.д. Школьники младших классов, только приступившие к обучению грамоте, “переворачивают” слова, предъявленные в устной форме, ориентируясь на их звуковую форму. Пишущие ученики с 3 класса выполняют то же задание, используя свои знания о чередовании фонем в слабых морфологических позициях словоформ. Делаемые ими отдельные ошибки полностью изживаются к старшим классам школы.

Приведем типовые результаты выполнения задания школьниками 1-го и 8-го классов школы.

N 1 п/п	Предъявляемое слово	Воспроизведенное слово		N п/п	Предъявляемое слово	Воспроизведенное слово	
		1 кл.	8 кл.			1 кл.	8 кл.
1	нож	шон	жон	10	стог	котс	готс
2	ложь	шол	жол	11	тюк	кют кють	кют
3	корж	шрок	жрок	12	люк	кюль куль	кюл
4	чиж	шич	жич	13	клад	талк	далк
5	паж	шап	жап	14	друг	курд	гурд
6	воз	сов	зов	15	лоб	пол	бол
7	слёз	сёлз	зёлс	16	гроб	порг	борг
8	шаг	каш	гаш	17	хлеб	пельх пелх	белх
9	враг	карв	гарв	18	юг	кю	гю

Таким образом, формирование фонематических обобщений языка происходит в два этапа и связано оно со становлением у детей речевого и языкового сознания (речевого и языкового чутья).

Как известно, честь обнаружения двух преемственных этапов в осознании носителем языка фонематической структуры языка принадлежит И.А. Бодуэну де Куртенэ. Он считал, что чередующиеся звуки в одной и той же позиции словоформы, морфемы или состоящего из морфем слова обобщаются в сознании носителя языка и образуют идеальный или абстрактный портрет звука - фонему. Понятие фонемы, как языковой абстракции, которая воплощается в ряде закономерных фонетических чередований позиционных и комбинаторных аллофонов, было положено в основу Санкт-Петербургской фонологической школы (СПФШ), тогда как понятие абстрактной единицы - фонемы, подвергающейся чередованию в одних и тех же морфемах стало основой Московской фонологической школы (МФШ).

Согласно взглядам СПФШ, связь фонемы и морфемы не является постоянной и обязательной, - она носит лишь потенциальный характер. Благодаря подобной потенциальной связи носитель языка способен выделить и вычленить фонему в звуковом потоке как самостоятельную единицу. Фонемный анализ возможен без предварительного смыслового и морфемного анализа. Если мы никогда не слышали слово "аспирин", мы способны повторить его и записать буквами, т.е. произвести фонемный анализ.

Представители МФШ рассматривают фонему в составе определенной морфемы. Следовательно, фонемный анализ невозможен без морфемного. При этом морфемный анализ, по крайней мере в слабых позициях, предшествует фонемному. В связи с этим для установления системы фонем русского языка нельзя использовать заимствованные слова, морфемный состав которых часто не ясен.

"Санкт-петербургские" и "московские" фонемы получили в работах С.И. Бернштейна наименование фонем I и II степени абстракции, что хорошо коррелирует с наблюдениями относительно развития детской речи.

Осваивая систему фонематического обобщения языка, школьники получают возможность все более глубокого понимания его лингвистических - лексических и грамматических - закономерностей и тем самым их речь и мышление становятся все более независимыми от их паралингвистических и экстралингвистических генетических корней. В то же время, постоянно обращаясь к этим функциональным "опорам" в процессе восприятия, порождения речи, а также мышления, дети в младшем школьном возрасте осваивают речевую стилистику. Вербализмы школьников приобретают адекватные формы для пользования ими в различных эмоциональных и предметных ситуациях (семья, школьный урок, стадион, транспорт и т.п.). В частности, по данным психологов, дети могут достичь истинного артистизма в выразительном чтении, даже абстрактных и мало понятных текстов.

Таким образом, язык в младшем школьном возрасте по используемому им функциональному инструментарию приближается к языку взрослых членов общества, т.е. к литературно-кодифицированному языку среднего носителя русского языка. При этом ведущими фонологическими оппозициями в нем становятся оппозиции привативного типа с характерными для них маркированными и немаркированными членами. Привативные фонологические оппозиции, осваиваясь позже других, оказываются наиболее осознаваемыми и потому, по-видимому, представляются лингвисту наиболее важными. Подведем итоги.

Общественная система языка отражается в процессе психической деятельности человека при посредстве биологического субстрата его мозга. По мере взросления ребенка его сознание не сразу становится языковым сознанием члена общества. Проходя этапы чисто субъективного эмоционального сознания, вначале врожденного биологического, потом приобретенного культурного, ребенок постепенно познает окружающий его объективный мир и структурирует соответствующим образом

свое эмоциональное сознание, которое все более становится лингвистичным, т.е. структурированным его родным языком. При этом можно констатировать наличие у ребенка в каждом возрастном периоде своего специфического языка, отвечающего потребностям формирующейся личности и обнаруживаемого в ее деятельности.

Иерархическая структура формирующегося языка проявляется в частности в закономерной иерархии фонологических оппозиций: вначале многомерных, а потом одномерных, вначале градуальных, а потом эквиполентных и, в конце концов, привативных. Все из этих оппозиций функциональны и обслуживают характерные потребности соответствующих возрастных периодов детского развития. Взрослые носители языка используют в соответствующих коммуникативно-познавательных ситуациях все фонологические оппозиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бернштейн С.И. Основные понятия фонологии // ВЯ. - 1962. - № 5.
- Богомазов Г.М. Сосуществование двух фонологических систем в языке ребенка // ВЯ. - 2000. - № 1.
- Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. М., 1977.
- Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М., 1989.
- Винарская Е.Н. Эмоционально выразительные средства речи (на материале русской поэзии). М., 1989.
- Винарская Е.Н. Задержки и дисгармонии развития при воспитании детей методами силового принуждения. М., 1994.
- Гвоздев А.Н. Раннее речевое развитие ребенка. М., 1961.
- Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Саратов, 1981.
- Зубкова Л.Г. Части речи в фонетическом и морфонологическом освещении. М., 1984.
- Ляксо Е.Е. Характеристика невербальных вокализаций младенцев на ранних этапах "доречевого" периода развития // Новости отоларингологии и логопатологии. - 1996. - №4. - С. 23-31.
- Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М., 1960.
- Чуковский К. И. От двух до пяти. Киев, 1958.
- Цейтлин С.Н. Приложение № 4 к Бюллетеню фонетического фонда русского языка. СПб, 1994.