

© 1994 г. ЛЕПСКАЯ Н.И.

**ДЕТСКАЯ РЕЧЬ В СВЕТЕ ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ**

*Памяти Романа Осиповича Якобсона*

В обсуждении и решении лингвистических проблем Р.О. Якобсон шел на контакты с представителями смежных наук, наверное, решительнее и смелее, чем кто-либо еще. Его в равной мере интересовало и то, как можно использовать результаты этих наук в языкознании, и, наоборот, какова роль лингвистики в интердисциплинарных исследованиях.

Р.О. Якобсон принадлежал к числу ученых, чьи интересы лежали в самых разнообразных областях знаний, причем он "чувствовал" актуальность той или иной проблемы задолго до того, как это осознали другие. Так, вопросы онтогенеза речи, ныне столь популярные, заинтересовали Р.О. Якобсона в конце 30-х – начале 40-х годов, и тогда появилась его работа "Детская речь, афазия и общие звуковые законы языка". Здесь обращено внимание на то, что процесс становления речи в онтогенезе и процесс ее распада при различных типах афазии подчиняются одним и тем же законам: усвоенное детьми раньше всего сохраняется даже при самых тяжелых формах афазии и наоборот, усвоенное детьми позже всего утрачивается даже при легких формах афазии. Тем самым ученый обнаружил закономерные связи между ошибками больных, страдающих афазией, и ошибками детей, овладевающих языком, а также фактами исторического развития самих языков [1]. Это позволило Р.О. Якобсону одному из первых расширить рамки традиционной лингвистики и утверждать, что язык следует изучать не только как регламентированную структуру, а во всех "живых" его проявлениях, язык в действии, язык в его становлении, в том числе и в состоянии распада [2].

По-видимому, именно с таким широким пониманием задач лингвистики связан интерес Р.О. Якобсона к общим проблемам коммуникации, к установлению места языка в коммуникативных системах. Опираясь на бюлеровское разграничение выражения, обращения и сообщения [3], ученый предложил свою модель акта коммуникации, ориентированную на говорящих (общающихся). Именно поэтому, по его мнению, нельзя ограничить понятие коммуникации когнитивным аспектом (познавательным-логическим), но необходимо также учитывать эмоциональное состояние говорящих и их отношение к передаваемой информации, контакт между говорящим и слушающим, их обоюдное отношение к сообщению, а также к самому языку, которым они пользуются [4].

Основываясь на сказанном, мы предлагаем рассмотреть коммуникацию как триаду аспектов, форм и средств. Аспектами коммуникации являются: предметно-содержательный, эмоциональный и фатический; формами – дуэтная, диалогическая и монологическая; средствами коммуникации – невербальные и вербальные. В акте коммуникации выделенные аспекты не являются равноправными, а образуют некоторую иерархическую структуру, в которой ведущая роль принадлежит предметно-содержательному началу, которое принято называть сообщением. В каждом конкретном проявлении могут наличествовать два и даже три аспекта, однако только один является в общем составе акта коммуникации доминирующим. В целом речевая деятельность стимулируется потребностью людей в обмене сообщениями, которые являются основой зрелого, сформированного коммуникативного акта.

Эмоциональный и фатический аспекты, напротив, могут лишь входить в состав высказывания, при этом – на разных основаниях. Так, эмоциональный аспект становится либо предметом сообщения, либо эмоционально-оценивающим его началом; в этом случае он имеет вербальное выражение. Далее, эмоциональный аспект может выступать как сопровождение и подтекст сообщения, воплощаясь с помощью жестово-мимических и других паралингвистических средств; он может быть представлен и в чистом виде (наиболее простая форма, возникающая уже на самых ранних этапах онтогенетического развития ребенка).

Фатический аспект коммуникации, как и эмоциональный, возникает на ранних этапах онтогенетического развития как выражение импульсивного желания общения, а позднее становится универсальной значимой темой сообщения о намерении вступить в контакт. Этот аспект может иметь жестово-мимическое или звуковое (вербальное и невербальное) выражение, а может выражаться и чисто имплицитно, подчиняясь иным задачам сообщения.

В соответствии с таким пониманием коммуникации мы анализируем коммуникацию ребенка: с одной стороны, даем системное описание аспектов, форм и средств в их взаимодействии на доречевом и речевом этапах развития; с другой – показываем поэтапную эволюцию как отдельных составляющих триады, так и системы в целом. Результаты наших наблюдений и экспериментов, подвергающих анализу детскую коммуникацию от момента зарождения до заключительных этапов ее формирования, изложены в работах [5–8].

Первыми аспектами коммуникации, возникающими у ребенка на доречевой стадии, являются эмоциональный и фатический, которые первоначально не отделены друг от друга, так как стремление к контакту возникает, как правило, в эмоционально-положительном состоянии, а нежелание контакта – в отрицательном.

О формах коммуникации в этот период можно сказать следующее. Первый отклик ребенка на обращение матери появляется в возрасте около трех месяцев. Ребенок "отвечает" улыбкой и "комплексом оживления". Суть контакта ребенка с матерью на этом этапе заключается в том, что мать и ребенок попеременно, а иногда и одновременно, выражают свои эмоциональные состояния, как бы ведут эмоциональные партии. Это особая форма коммуникации, которая содержит в себе черты как будущего диалога, так и будущего монолога. Диалогическим здесь является чередование "реплик" взрослого и ребенка, а монологичным – самовыражение каждого из партнеров. Эту синкретичную форму коммуникации мы назвали д у э т о м.

Средством коммуникации первоначально является звуко-жестово-мимический комплекс, который складывается из мимических выражений, самоадаптивных движений и неречевых вокализаций. При этом ведущая роль принадлежит жестово-мимическому комплексу, а сопроводительная – звуковому. Тем не менее звуковые вокализации очень важны для дальнейшего становления фонетической системы языка. Именно в этот период начинается формирование связи между звукопроизносительным аппаратом и слуховым анализатором (аутоэхолалия).

В первых звуковых вокализациях детей признаки артикуляторных контрастов смешаны, так как все вокалические элементы сопровождаются консонантными призвуками или пазвуками. В качестве призвука появляется гортанная смычка, а в качестве пазвука – щелевой нечеткого места образования, что обусловлено несоординированностью действий голосовых связок и дыхания. В свою очередь консонантные элементы имеют вокалические призвуки и пазвуки  $C^v$  или  $v^c$  и часто содержат дополнительную назализацию. Все эти призвуки и пазвуки увеличивают сонорность согласных и уменьшают сонорность гласных. Это лишает слогоподобный сегмент коартикуляции между консонантными и вокалическими элементами, в результате чего появление максимально контрастных слогов оказывается невозможным.

Совершенствование артикуляционного аппарата и восприятие речи окружающих (эхолалия) приводят к появлению максимально контрастных слогов, что в свою очередь стимулирует формирование первого глобального противопоставления.

согласный – гласный. Все прочие фонологические оппозиции возникают позднее и являются расщеплением этого первого, основополагающего противопоставления. На первых порах отсутствие навыков фонологической дифференциации в речедвигательном анализаторе не препятствует их формированию в речеслуховом, т.е. "понимание" фонологических противопоставлений предшествует их реализации.

Таким образом, те феномены, которые впоследствии становятся взаимопротивопоставленными, на доречевой стадии представляют собой нерасчлененные единства. Среди аспектов коммуникации – эмоциональный и фатический аспекты не расчленяются; среди форм коммуникации сначала появляется "дуэт", содержащий в себе зачатки как диалога, так и монолога. Среди средств – нерасчлененный звукожестово-мимический комплекс, а звуковые вокализации содержат признаки как будущих гласных, так и будущих согласных. На доречевой стадии закладываются основы не только физиологического, но и социально-психологического, и языкового развития ребенка.

В период перехода от доречевой стадии к собственно речевой у ребенка накапливаются первоначальные знания об окружающем, складываются (правда, еще весьма нечеткие) представления о предметах, находящихся в его поле зрения, действиях и появляются первые попытки их языкового наименования. Процесс наименования начинается у ребенка с означивания ситуации как нерасчлененного целостного единства, а в качестве единиц наименования используются звуковые комплексы, индивидуализированные и разнообразные (это могут быть лепетные структуры или же структуры, совпадающие по своему звучанию со словами языка). В содержательном плане такие единицы эквивалентны целому высказыванию. Их принято называть голофразами. Наличие голофраза отражает важную особенность языкового развития ребенка: его первые речевые единицы суть высказывания, даже если и состоят из одного компонента и являются нерасчлененными.

К началу речевой стадии эмоциональный и фатический аспекты дифференцируются, а кроме того возникает третий – предметно-содержательный, формирование которого длится до 10–12 лет. На самом первом этапе становления предметно-содержательного аспекта темой сообщения являются эмоции ребенка (он плачет в присутствии взрослых, желая "сообщить", что ему плохо, и замолкает, если взрослый выходит из комнаты). Что касается средств выражения эмоционального аспекта коммуникации, то продолжают использоваться невербальные средства (жесты, мимика), которые становятся богаче и разнообразнее. Кроме того, оформляется и используется детьми особая группа звуковых элементов, функционально и структурно соответствующая междометиям, а также эмоциональная интонация. Корни междометий лежат в звукоподражательных элементах (*кар; гав-гав*) и в произвольных звуковых выражениях эмоций (*уф, ай*). Однако постепенно эти единицы приобретают условный, произвольный характер и служат средством преднамеренной передачи эмоций или желания/нежелания контакта. В междометиях много субъективного, однако они имеют некоторое смысловое содержание в пределах определенной национально-языковой общности. Использование междометий детьми обладает определенным прагматическим удобством, во-первых, это наиболее краткое выражение различных эмоциональных импульсов, во-вторых, это первый языковой стереотип, используемый ребенком для преднамеренной передачи своих эмоциональных состояний. Поэтому он бывает адекватно понят взрослыми. Таким образом, единицы, соответствующие междометиям, возникают на доминативной стадии коммуникативного развития.

Со временем у ребенка возникает потребность передавать информацию не только о своих желаниях, эмоциях, но и указывать на предмет или обозначать действие, в результате чего ребенок вынужден обратиться к вербальным средствам и осваивает языковую номинацию. И это знаменует появление предметно-содержательного аспекта коммуникации в виде сообщения, выраженного вербальными средствами.

Дифференцирование ситуации в сознании ребенка приводит к разграничению

предмета и действия. Первоначально между единицами, именующими предмет и действие, нет структурных различий, т.е. нет специальных словообразовательных аффиксов или чередований: *би-би* означает и "гудеть", и "машина". Затем формируется первая языковая оппозиция: имя действия/имя предмета, где грамматически маркированным является первый член оппозиции:

*Гавкать* "лаять" – *гав-гав* "собака"

*Бибикать* "гудеть" – *би-би* "машина".

Затем и наименование предмета оформляется как имя существительное:

*Гавкать* – *гавка*

*Бибикать* – *бибика*

Освоив наименование действий и предметов, ребенок предпринимает первые попытки наименования признаков. В первых грамматически оформленных наименованиях признаков ясно выступает их обусловленность наименованием того предмета, который, по понятиям ребенка, воплощает данный признак:

*Дённое платье* (светлое) – *ночное* (темное).

Постепенно в сознании ребенка признак начинает мыслиться отдельно от предмета, что приводит к появлению относительных, а несколько позднее и качественных прилагательных. В последнюю очередь у детей появляются единицы, обладающие реляционным значением (предлоги и союзы).

Освоение языковой номинации приводит к изменению характера предметно-содержательного аспекта коммуникации. Предметом сообщения становятся отдельные компоненты ситуации, привлёкшие внимание ребенка. У него формируется некоторая общая программа сообщения, расчленяющая слитую до этого ситуацию на субъективно более значимую и субъективно менее значимую. Первая подлечит вербальному оформлению, вторая имеет или жестовое обозначение, или же "извлекается" из ситуации. Появляется так называемое ситуативное сообщение.

Освоение предметно-содержательного аспекта коммуникации, а также первых языковых средств происходит в процессе общения ребенка со взрослым. Из "дуэтной" формы вычленяется и упрочивается диалогическое начало. По мере развития ребенка взрослый организует диалог таким образом, что его реплики содержат для ребенка новую информацию.

На стадии появления ситуативного сообщения изменяются и усложняются (как в плане содержания, так и в плане выражения) эмоциональный и фатический аспекты коммуникации. Если на доречевой стадии эмоциональный аспект дифференцирован только по одному (самому общему) параметру: положительное эмоциональное состояние/отрицательное эмоциональное состояние, то теперь появляется и упрочивается и более сложная и тонкая дифференциация этих состояний: радость, огорчение, страх, обида, удивление, требование, просьба. Наряду с невербальными средствами выражения эмоций появляется и собственно языковое – интонация.

Постепенное освоение действительности ребенком идет по пути расчленения целостности, выделения отдельных предметов внешнего мира, действий, признаков, а затем осознания их взаимосвязи, но уже на качественно иной основе: целостность возникает как осознанное объединение компонентов внеязыковой реальности. Такими компонентами являются: само действие, объект, на который это действие прямо или косвенно направлено, субъект действия, признак предмета или действия. Уясняются определенные отношения между этими границами реальности и соответственно формируются первые суждения. Появление суждений свидетельствует о том, что ребенок перешел на следующую, самую сложную стадию формирования сообщения – стадию мыслеоформления, без которой невозможно многостороннее, полное, вербально выраженное общение со взрослыми и сверстниками.

Чтобы мыслеоформление было осуществлено в полном объеме, ребенок должен: во-первых, овладеть многочисленными логико-грамматическими отношениями, как равноправными, так и иерархически организованными; во-вторых, осознать свое место в акте коммуникации и себя в качестве активно действующего субъекта.

Различные типы логических отношений обладают разной мерой соотносительности с ситуацией действительности и в силу этого в разное время и с разной мерой трудности осваиваются детьми; более конкретные (объектные, определительные, пространственно-уточнительные) усваиваются раньше всего. Одним из способов реализации этих отношений в русском языке служит категория падежа. Первоначально ребенок употребляет наименование предметов в референциальной форме: *купать Катя*; *рисовать речка*; *иди мама* (иди к маме); *бил молоток* (бил молотком); *жить дом* (жить в доме); *кусок хлеб* (кусок хлеба). Как видно из приведенных примеров, слова, имеющие форму именительного падежа, функционально таковыми не являются. Форма именительного омонимична референциальной форме наименования: за этим псевдоименительным на первых этапах развития по сути дела стоят значения всех падежей. Нам не удалось обнаружить, флексии каких падежей (и у существительных какого рода) усваиваются раньше, а у каких позднее. По нашим данным, в определенный момент грамматическая система падежных противопоставлений устанавливается сразу целиком. Освоение всех отмеченных видов связей с помощью системы падежей дает возможность ребенку конструировать более расчлененные дву- и даже трехсловные высказывания.

Переход от однословных высказываний к двусловным знаменует качественный скачок в сознании ребенка. Он означает переход от более синкретичных единиц к более расчлененным, от неосознанных, имплицитно присутствующих логических отношений к их осознанному, вербальному выражению.

Появление трехсловных высказываний – это, по-видимому, результат интеграции двух самостоятельных двусловных. Так, высказывание "*села скамейка/большая*", можно рассматривать как интеграцию высказываний *села скамейка*; *скамейка большая*. В пользу такой интерпретации говорит и наличие паузы, и постпозиция определения. Подобные высказывания свидетельствуют о начале интерполизации речи ребенка. Появление четырехсловных и более высказываний – это уже в значительной степени количественное увеличение числа компонентов, обусловленное как осознанием разнообразных отношений, так и увеличением словаря ребенка.

У детей в возрасте около двух лет наблюдаются первые попытки передавать информацию о нескольких ситуациях и уяснять отношения между ними. Наиболее доступным является сообщение о двух или более ситуациях, не содержащих общих смысловых элементов. Например: *Солнышко в окнах блестит, из трубы белый дым идет, небо голубое*. Довольно быстро к чисто интонационному способу добавляется союзный. Союз *и* долго остается единственным, выражая не только собственно соединительные, но также противительные и сопоставительные отношения. *Солнышко вышло, и гулять мы не идем. Повар сердится, и Кот Васька ест*

Более сложными оказываются связи, передающие временные соотношения ситуаций. Время еще не мыслится ребенком как абстрактная категория. Он стремится наполнить его чувственными образами и с их помощью освоить представления о прошлом, настоящем и будущем, которые для него существуют в виде реальных фактов, имевших место либо до момента речи, либо, напротив, совершающихся позднее. Поэтому в детских высказываниях, выражающих соотносительность временных понятий, обязательно присутствуют такие слова, как *давно, недавно, уже, раньше* и т.д., которые употребляются не всегда адекватно реальной ситуации. Например: *Витя пришел раньше, когда Вася уже спал. Я убежал поздно, раньше того, когда дождь пошел. Папа, в прошлом году будет война, тебя убьют?* Затем ребенок осознает временные предшествование и временные следование.

Наибольшую трудность для ребенка вызывают отношения, передающие значения обусловленности одной ситуации фактами другой, в частности, причинно-следственные. Вначале ребенок просто фиксирует наличие связи между двумя неравноправными ситуациями, безотносительно к выявлению их функций, ограничиваясь, по терминологии Ж. Пиаже, простым чувством связи. А затем осваивает собственно

причинную зависимость и в своей практической деятельности. Он усваивает, что вода течет, потому что открыт кран; что коляска катится, потому что ее толкают и т.д. Это наблюдается в игре – при сооружении пирамид, домиков и т.д. Когда же ребенок встает перед необходимостью анализа двух явлений, далеких от его личного опыта, то часто устанавливает причинные связи не между действительной причиной и следствием, а между двумя явлениями сосуществующими, но не обуславливающими одно другое.

Первоначально причинность еще очень неполно осознается и выражается в речи объединением нескольких разнородных ситуаций, грамматически связанных наречием *потом*. Например: *Вот кран и потом он повернут, и потом вода течет в миску*. Отношение, выраженное с помощью *и потом*, грамматически предстает как отношение простого временного следования, хотя по существу таковым не является: ребенок не просто подмечает порядок следования фактов, но и фиксирует зависимость одного состояния и действия от другого. Об этом свидетельствуют и ответы ребенка на вопросы взрослых. Так, на вопрос, будет ли течь вода, если кран закрыт, ребенок отвечает отрицательно.

Довольно скоро дети начинают выражать этот тип отношений, однозначно передавая обусловленность одного действия или состояния другим. Например: *Новую лопатку надо, старая плохая стала*. В подобных высказываниях причинная связь подчеркивается и тем, что части высказывания, характеризующие причину и следствие, по-разному соотносятся с моментом речи: действие или состояние объекта, указывающие причину явления, относятся к прошлому, а результат этого действия непосредственно к моменту речи: *Нога болит, вчера с велосипеда упал; Гулять не хочу идти, побили меня*.

И, наконец, ребенок начинает оформлять причинные отношения, используя союз *потому что*. Однако поначалу этот союз часто употребляется в той части высказывания, которая является не причиной какого-либо события, а, напротив, его логическим следствием. Например: *Потому что вода течет, кран открыт*. Несмотря на неправильное, с точки зрения нормативной грамматики, употребление союза, мы вправе говорить применительно к подобным случаям об осознанности данного типа отношений, хотя недостаточный опыт затрудняет процесс их языкового выражения.

Постепенно в речи ребенка появляются высказывания с причинно-следственной и целевой связями, освоение которых происходит с опорой на уже сложившиеся отношения причинности.

Для осознания уступительных отношений ребенок должен постичь природу противоречия и понимать, что существуют взаимно несогласованные явления, правила и исключения из них. Затруднения вызывают и союзы *хотя, несмотря на*, омонимичные в его сознании соответствующим деепричастиям. Уступительные отношения и способы их языкового выражения осваиваются детьми к началу школьного обучения.

Таким образом, различные типы логических отношений обладают разной мерой соотносительности с ситуацией действительности и потому в разное время и с разной мерой трудности осваиваются детьми: более конкретные (атрибутивные, пространственно-уточнительные) усваиваются раньше других, затем следуют временные и в последнюю очередь связи, обладающие значением обусловленности. Среди них наиболее доступными оказываются причинные и целевые, далее следуют условные, а наиболее трудными оказываются уступительные.

Освоение грамматических способов выражения связей отстает от когнитивного развития ребенка. Поэтому на ранних этапах своего развития он выражает разные типы связей одинаковыми грамматическими средствами (использование референциальной формы имени существительного "псевдоименительного" падежа для передачи значения всех падежей; фиксация наличия связи между двумя неравноправными

ситуациями безотносительно к выявлению ее функций, использование сочинительных союзов и в собственно сочинительном, и в подчинительном значениях)

Среди логико-грамматических отношений, осваиваемых ребенком, важное значение имеет понимание отношений "много-мало", "больше-меньше", что связано с освоением категории количества. Первоначально дискретное количество представляется ребенку признаком постоянным. Есть только единичные предметы (лица) — *папа, мама*, есть предметы, которые являются обязательно парными. Это обычно пространственно близкие предметы, объединенные либо одной "жизненной" функцией (*глазки, ручки*), либо их назначением (*варежки, ботинки*). Существует первоначальное множество, не делимое на единичные предметы (*кегли, бусинки*). В становлении количества как абстрактной категории мышления решающим является момент отделения количественных характеристик от наглядных образов предметов. Что касается вербальных средств выражения этой категории, то вначале имеет место грамматически оформленное противопоставление "один-два-много". Далее происходит замена этой триады бинарным противопоставлением "один-много" и унификация флексий *и(ы)* как грамматического показателя множественного числа. В последнюю очередь появляются количественные числительные как специальная языковая категория, обозначающая количество.

Формируется осознание ребенком своей личности, выражающееся системой личных местоимений. Отправной точкой для освоения детьми системы личных местоимений является осознание ребенком себя как активно действующего субъекта и соответственно становление способности противопоставлять себя как говорящего (инициатора и участника общения) своему собеседнику как слушающему. На этой основе формируется языковая оппозиция (Я-Ты) и постигается взаимообратимость этих единиц в речевом общении как выражение смены ролей говорящий-слушающий. Затем ребенок включает в ситуацию общения людей, связанных с ним совместным действием, и формируется языковая оппозиция (Я-Мы). Далее происходит противопоставление близких ему людей группе, состоящей из нескольких "чужих" — оппозиция (Мы-Вы). В последнюю очередь появляются местоимения, обозначающие потенциальных участников процесса речевой коммуникации (Я-Ты) — (Он, Она, Оно), (Мы-Вы) — (Они). Все личные местоимения в речи детей поначалу имеют ярко выраженное дейктическое значение. В большей степени это значение присуще местоимениям 3 лица.

Логическая расчлененность сообщения усиливает роль вербальных средств коммуникации и увеличивает их долю в коммуникативном акте. Наряду с этим происходит эволюция и невербальных средств, появляются условные жесты, корни которых лежат в национально-культурной традиции поведения человека. Высказывания ребенка как в плане содержания, так и в плане выражения становятся бесконечно разнообразными. Эмоциональный и фатический аспекты в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации могут или доминировать, или отодвигаться на второй план, лишь сопутствуя общению. Претерпевает изменения фатический аспект коммуникации. Из него вычлняется собственно апеллятивный, когда установление контакта требует от ребенка использования специальных речевых форм.

Интенсивное овладение сообщением в его вербальном выражении протекает в форме диалога на первых порах со взрослым, а затем и со сверстниками, что дает ребенку возможность более полного и глубокого усвоения и самой формы. Что касается монологической формы, то она возникает у детей как результат обучения. В первых детских монологах текстовая связанность очень слабо выражена. Иногда они характеризуются тематической одноплановостью.

С двух лет ребенок начинает обращать внимание на закономерности языка, которым он овладевает, и делает эти закономерности предметом речи. Это отражается прежде всего в создании им новых слов, так называемых окказионализмов, которые зачастую более точно передают смысл и вскрывают продуктивные системные закономерности. Предметом размышлений и высказываний ребенка становятся и

грамматические правила. Толкование детьми значений способов глагольного действия, слов общего и среднего рода, слов *plurima tantum* свидетельствует о том, что ребенок отдает предпочтение абсолютной системности перед языковой нормой.

Итак, для всестороннего и полного общения ребенку необходимо овладеть аспектами коммуникации (эмоциональным, фатическим, предметно-содержательным), формами – диалогической и монологической, а также средствами – невербальными и вербальными, которые присущи данной национально-языковой культуре.

Таким образом, детская коммуникация, рассмотренная с учетом ее аспектов, форм и средств, предстает перед нами как явление многоплановое (даже на доречевой стадии), как процесс непрерывной кристаллизации языковой способности человека.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 *Jakobson R O Kindersprache Aphasie und Allgemeine Lautgesetze // Jakobson R O Selected writings V I The Hague 1962*
- 2 *Jakobson R O Linguistic types of aphasia // Jakobson R O Selected writings V II The Hague Paris 1971*
- 3 *Бюлер К Теория языка // Звегинцев В А История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях Т II М 1965*
- 4 *Якобсон Р О Лингвистика и поэтика // Структурализм за и против / Под ред. Басина Е Я Полякова М Я М 1975*
- 5 *Лепская Н И Формирование логико-грамматических отношений у детей // Уч. зап. Тартуского ун-та 1984 Сер. Methodica № 674*
- 6 *Лепская Н И Языковая номинация и процесс ее становления у детей // Вестник МГУ. Филология 1984 № 6*
- 7 *Лепская Н И Личные местоимения в языке детей (становление функции семантика) // Вестник МГУ. Филология 1986 № 4*
- 8 *Лепская Н И Категория количества ее формирование в онто- и филогенезе // Структура языкового сознания М 1989*