

## От первого лица: местоименно-глагольные высказывания в русской детской речи

**В. В. Казаковская**

Институт лингвистических исследований РАН (Санкт-Петербург, Россия);  
victory805@mail.ru; ORCID: 0000-0003-1597-6527

**Аннотация.** На материале трех лонгитюдных корпусов спонтанной детской речи (1;8–3;0) рассматривается усвоение форм 1-го лица местоимения-подлежащего и глагола-сказуемого, относящихся к грамматическому центру персональности. Впервые развитие механизма координации «субъект — предикат» сопоставляется со становлением пропозиционального отношения (установки) говорящего. Выявляются условия, «запускающие» оба грамматических процесса. Описывается общее и индивидуальное в усвоении детьми первичных местоименно-глагольных высказываний и их коррелятов в различных синтаксических позициях.

**Ключевые слова:** усвоение языка, детская речь, личные местоимения, глагольные высказывания, 1-е лицо, согласование (координация), пропозициональное отношение, эгоцентрические элементы языка, эпистемические маркеры, ментальные глаголы, модус, модель психического (*theory of mind*), язык ToM.

## In the first person: Pronoun-verb utterances in Russian children’s speech

**Victoria V. Kazakovskaya**

Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences (St. Petersburg; Russia); victory805@mail.ru; ORCID: 0000-0003-1597-6527

**Abstract.** Based on the data of three longitudinal corpora of child speech focusing on typically developing Russian-speaking children (1;8–3;0), the study addresses the acquisition of the 1<sup>st</sup> person pronoun forms in the Nominative case in combination

with verbs belonging to the grammatical center of personality. Spontaneous speech data were transcribed and morphologically coded according to CHILDES [MacWhinney 2000]. The analysis also accommodates Gvozdev's diary observations on the grammatical structure formation in his son's speech [1949, 1990].

For the first time, the development of the subject-predicate agreement mechanism is juxtaposed with the formation of the propositional relationship, whose means of expression are interpreted as the language of the Theory of Mind (*ToM*), that is mental state language. Its initial representatives in child speech are egocentric elements with epistemic semantics in the natural dialogue, such as *navernoe* 'probably', *mozhet byt'* 'maybe', *konechno* 'of course', *deystvitel'no* 'really' used with respect to the speaker (the 1<sup>st</sup> person).

The conditions triggering the grammatical processes under study are identified. Thus, the trigger for the pronoun-verb agreement is the verb spurt while the use of epistemic markers seems to be impossible without successful first-person agreement, and it is at this stage that they appear sporadically in children's speech. Later, epistemic markers, being a reduced version of the mental modus, come to be used along with their unreduced/full variants, such as *Ya dumayu / (ne) znayu / boyus, chto (P)* 'I think / (don't) know / am afraid that (P)'. In its turn, the use of the first person verb utterances in the frame position becomes a prerequisite for the subsequent placement of *you-* and *(s)he-*subjects of the propositional evaluation into it. Their use signals the children's ability not only to separate their own point of view from that of the Other, but also to put themselves into their own mental world.

The general and individual aspects of the acquisition of first person verb utterances occupying different syntactic positions are discussed. In particular, despite the similar frequency of the expression of temporal and communicative features of the proposition, the frequency of its modal vs. modus characteristics varies significantly. The obtained results correspond to the cognitive psychology conclusions on the different levels of *ToM*. Also, they are consistent with the analyses of mental state language in children's written argumentative texts which showed a correlation between the frequency of the use of mental state language and the child's academic success.

**Keywords:** language acquisition, child speech, personal pronouns, verb-based utterances, the 1<sup>st</sup> person, agreement, propositional attitude, egocentric elements, epistemic markers, modus, mental verbs, theory of mind, mental state language.

## 1. Вступительные замечания

Исследование посвящено глагольным высказываниям с личными местоимениями 1-го лица (далее *ЛМ1*), функционирующими на начальных стадиях речевого онтогенеза. Нас будут интересовать два сюжета.

Во-первых, мы рассмотрим случаи согласования (координации) субъекта и предиката, представленных ЛМ1 в форме им. п. и глаголом в форме наст. /буд. времени. Наблюдения за спонтанной речью детей указывают на период, когда ЛМ1 и глаголы используются независимо друг от друга, не вступая в предикативные отношения, начальная реализация которых происходит без согласования либо с нарушениями [Гвоздев 1949; Доброва 2003; Чиглова 2019; Казаковская 2024]. Задача нашего исследования в данной части — выяснить: а) в каком возрасте (биологическом и языковом) и при каких системно-языковых условиях развивается механизм предикативности «ЛМ1-субъект — личный глагол-предикат», б) каковы семантические и грамматические особенности глаголов, первыми вступающих в координацию с ЛМ1, и в) каковы темпоральные и коммуникативные характеристики ранних местоименно-глагольных *я-* и *мы-* высказываний.

Во-вторых, чрезвычайный интерес представляют и другие языковые средства, в которых, помимо перволичных местоимений и глаголов, обнаруживается *Я* говорящего<sup>1</sup>. Речь идет о привлечении к анализу эгоцентрических — указывающих на *ego* (В. Russell) — единиц языка [Падучева 2019], доступных маленьким детям. Такими эгоцентриками оказываются эпистемические маркеры (далее *ЭМ*) типа *наверное, может быть, конечно, кажется*, которые в канонической ситуации общения, включающей диалог «взрослый — ребенок»,

---

<sup>1</sup> В теории функциональной грамматики категория лица глаголов и местоимений отнесена к «грамматическому центру персональности». В содержании персональности «семантически уникальное» *я* (с которым соотносится *ты*) занимает «вершинное положение» [Бондарко 1991: 6–7].

принадлежат 1-му лицу<sup>2</sup>. Грамматика относит их к сфере субъективной модальности, выражающей отношение говорящего к достоверности / недостоверности, его уверенность / неуверенность в сообщаемом [Русская грамматика 1980; ТФГ 1990; Nuyts, Auwera (eds.) 2016]. Задача, возникающая при данном подходе, заключается в соотношении ранних этапов развития двух механизмов — преципирования и пропозиционального отношения (установки), осуществляемых говорящим.

Предпринимаемый анализ ЛМ1 в синтаксическом окружении с учетом единиц других языковых уровней реализует исходно семантический принцип функционально-грамматического описания от «значения к форме» [Бондарко 1984: 11], опирается на исследование категории лица, представленное в классических трудах по русской детской речи [Гвоздев 1949, 1990; Лепская 1997], и учитывает достижения в сфере изучения ЛМ последних лет (см., в частности, [Доброва 2003; Краснощекова 2016; Чиглова 2019; Воейкова 2021; Казаковская 2024; Voeikova, Krasnoshchekova 2020]). Ожидаемые результаты позволят осветить становление системы средств выражения персональности в ее взаимодействии с субъективностью, а вместе с последней — развитие вербальной модели психического состояния человека (*theory of mind*, далее *ToM*) [Сергиенко и др. 2020]. В самом общем виде она интерпретируется как понимание ментального мира *Другого*, которое невозможно без понимания и, соответственно, обозначения говорящим / пишущим своего *Я*.

Обращение к проблематике *ToM* произошло сравнительно недавно<sup>3</sup>. Способность ребенка понимать чужое мнение, эмоции, юмор, иронию, обман, физическую или психическую причинность (*children's theory of mind*) в когнитивной психологии принято определять с помощью тестов. Ведущими среди них являются задачи

---

<sup>2</sup> В художественном нарративе их прочтение оказывается иным: они могут принадлежать персонажу, повествователю или «всевидающему», по В. В. Виноградову, автору.

<sup>3</sup> См., в частности, [Bartsch, Wellman 1995; Baron-Coen et al. (eds.) 2000; Flavell 2004; Astington, Baird 2005; Wellman 2014; Сергиенко и др. 2009, 2020].

на понимание неверного мнения (*false belief tests*). К анализу языка ТоМ (*mental state language*) привлекаются ментальные (в широком смысле, см. также *cognitive, psychological*) глаголы (*know, think, belief, guess, see, say* и под.), конструкции с сентенциальными актантами (*I think / know that ...* и под.) и нарратив [Charman, Shmueli-Goetz 1998; Astington, Jenkins 1999; Hale, Tager-Flusberg 2003; Lohmann, Tomasello 2003; Pelletier, Astington 2004; Symons et al. 2005; Meins et al. 2006; O'Neill, Shultis 2007; Tompkins et al. 2019; Siu, Cheung 2022; Уланова 2020].

Аналитические обзоры экспериментальных исследований подтверждают взаимообусловленное развитие модели психического и языковой способности, однако указывают на ряд противоречий [Wellman et al. 2001; Milligan et al. 2007]. Главное из них заключается в степени корреляционной связи между ними на разных этапах онтогенеза. Работы, в которых развитие ТоМ соотносится с усвоением местоимений [Wechsler 2010], менее многочисленны. В тех, что выполнены на материале языков, допускающих (как и русский) их опущение (*pro-drop*), например чешском и итальянском, выявлена позитивная корреляция между упомянутыми процессами [Markova, Smolik 2014; Mazzaggio 2016].

На материале русских данных в качестве языковых коррелятов ТоМ предлагалось рассматривать систему средств субъективации, представленных структурно-семантическими вариантами эксплицитного модуса (в понимании, идущем от Ш. Балли), в первую очередь его ментальных сфер как в наибольшей степени «связывающих суждение с говорящим» [Арутюнова 1999: 429]<sup>4</sup>. Их репертуар включает способы выражения субъективной модальности (1), но не ограничивается ими (2–4):

- (1) *Васютка родился, живет, и **возможно** продолжит жить около леса (...),*

---

<sup>4</sup> См., в частности, недавние работы [Казаковская 2017, 2022; Казаковская, Онипенко 2020; Казаковская, Гаврилова 2021; Kazakovskaya 2020, 2021a; Kazakovskaya et al. 2018].

- (2) *Я думаю, что таких людей, как Снежная Королева, должно быть меньше <...>*,
- (3) *Для меня эта сказка изображает людские качества <...>*,
- (4) *Я считаю барыню врагом Герасима, потому что она отняла все счастье, которое было у Герасима <...>*<sup>5</sup>.

Тем самым основная идея заключалась в том, чтобы описывать и изучать субъективное начало (выражение точки зрения, мнения, эмоций) в речи ребенка с помощью системно предназначенных для экспликации собственного мнения (*Я*) и мнения Другого (*Ты* и *Он*) языковых средств, а также определять уровень развития вербальной рефлексии с учетом возраста их появления, частоты использования и сложности — когнитивной и системно-языковой (то есть так наз. языковой техники).

С этих позиций анализировалась устная и письменная речь русскоязычных типично развивающихся детей разного возраста, в том числе в сопоставлении с аналогичными данными разноструктурных языков — эстонского и иврита. Лонгитюдные наблюдения за грамматическим развитием самых маленьких информантов выявили довольно раннее использование ЭМ<sup>6</sup>, однако различную эпистемическую плотность их речевой продукции. Кроме того, было установлено, что разнообразие средств субъективации, используемых школьниками в письменных текстах, и их когнитивная сложность коррелируют с академическими успехами. Так, хорошо успевающие дети чаще использовали рамочные и нерамочные средства ментального модуса (см. примеры (1–4)), тогда как слабо успевающие школьники прибегали главным образом к рамочным средствам выражения речевого модуса, а именно к метатекстовым (по А. Вежицкой) операторам *во-первых*, *во-вторых*, *итак*, *таким образом*

---

<sup>5</sup> Приведены примеры из сочинений-рассуждений детей 11–12 лет с сохранением пунктуации источника [Казаковская 2022: 313].

<sup>6</sup> На этот факт указывал и А. Н. Гвоздев, опираясь на собственный дневник научных наблюдений за речевым развитием сына Жени [Гвоздев 1949, II: 36].

и под. С их помощью они создавали структуру текста, скрепляли его части, устанавливали между ними логические связи и отношения определенной последовательности. В отличие от средств ментального или эмотивного модусов, метасредства не выражают отношение говорящего / пишущего к сообщаемому, но эксплицируют его речевую деятельность, а значит, представляют ребенка как автора своего текста и в этом смысле не менее существенны для нашего обсуждения, чем ЭМ.

Проведенные исследования показали, что ребенок проходит путь становления субъективного начала дважды: в раннем онтогенезе и в позднем, в устной спонтанной речи и в письменном нарративе. Полученные результаты соотносятся с экспериментально доказанными выводами психологов о становлении имплицитной и эксплицитной модели психического, ее различном (низком, среднем, высоком) уровне развития и о более раннем усвоении структуры текста по сравнению с его содержательными характеристиками, «информативностью» [Сергиенко и др. 2020: 85; Уланова 2020: 787]. В свою очередь, соответствие средств субъективации критериям измеримости, управляемости и предиктивности, предъявляемым к маркерам (в строго терминологическом понимании), позволяет отнести их к таковым и при опоре на них определять уровень развития вербальной рефлексии. Последняя может исчисляться объемом и вариативностью языка ToM.

Между тем соотношение возраста появления ранних средств субъективации и центральных элементов поля личности, а также сопоставительное изучение динамики развития тех и других никогда не проводилось, что не дает оснований считать полученные в каждой из областей результаты исчерпывающими. Проводимый анализ разноуровневых языковых средств с семантикой 1-го лица позволит проверить предположение об их онтогенетической однопорядковости и соотнести процессы развития синтаксического центра предложения (находящего воплощение в координации «лицо-субъект в позиции подлежащего — глагол-сказуемое») со становлением пропозиционального отношения (установки) говорящего.

В последующем изложении после описания языковых данных, их объема и методов исследования (*Раздел 2*) будут представлены его результаты (*Раздел 3*). Они заключаются в обобщении местоименных профилей детей, спонтанная речь которых послужила материалом для анализа (*Раздел 3.1*), описании первого года усвоения персональности (*Раздел 3.2*), характеристике семантических и коммуникативных особенностей глагольных *я-* и *мы-*высказываний (*Разделы 3.3, 3.4, 3.6*), а также сопоставлении онтогенеза ЛМ1 и ЭМ как ранних средств субъективации (*Раздел 3.5*). В *Разделе 4* подводятся итоги и намечаются перспективы исследования.

## **2. Языковой материал, объем данных, методы анализа**

Материалом для наблюдений послужили три лонгитюдных корпуса, принадлежащих мальчикам — Ване, Кириллу и Филиппу, усваивающим русский язык как родной и растущим в петербургских семьях среднего социально-экономического статуса (*middle SES*)<sup>7</sup>. Притом что все дети являются типично развивающимися, Ваня и Кирилл несколько задерживаются в речевом развитии по сравнению с Филиппом, что сказывается на возрасте появления ЛМ1 в различных синтаксических условиях.

Анализируемые данные представляют собой расшифрованные, затранскрибированные и морфологически закодированные в соответствии с конвенциями CHILDES [MacWhinney 2000] аудио- и видеозаписи диалога «взрослый — ребенок»<sup>8</sup>. Создание выборки осуществлялось с помощью программ *CLAN freq*, *kwal* и *combo*. Применение

---

<sup>7</sup> Предварительный анализ ЛМ1 в речи Кирилла и Вани представлен в [Казаковская 2024].

<sup>8</sup> Сердечно благодарю М. И. Аккузину†, К. А. Байду, М. Д. Воейкову, Н. В. Ггарину, Е. К. Лимбах, Т. В. Пранову и С. Н. Цейтлин, участвовавших в сборе и/или обработке спонтанной речи.

двух последних команд позволяет учитывать реплики, предшествующие высказыванию с ЛМ1 и следующие за ним, что повышает корректность интерпретации ранней речевой продукции ребенка. См., например, фрагмент диалога бабушки и Вани, приведенный в формате CHILDES с целью проиллюстрировать морфологическую разметку спонтанной речи (%mor):

- (5) \*BAB: и бабушка хорошая, все хорошие, да?  
 \*VAN: нет=эа  
 %mor: PTL|нет\_нет=эа  
 \*VAN: плохой=похой я.  
 %mor: ADJ|плохой&-SG:MASC:NOM\_плохой=похой  
 PRO|я&SG:NOM  
 \*BAB: ты плохой?  
 \*VAN: да (В., 2;2)<sup>9</sup>.

Ранние звукокомплексы, сходные с я (и даже соответствующим образом размеченные), однако надежно не интерпретируемые и не поддерживаемые взрослым, не учитываются:

- (6) \*MAM: не надо, не надо, это папин магнитофон,  
 папа ругаться будет.  
 \*FIL: я и ляпя атик.  
 %mor: PRO|ja&-SG:NOM CONJ|i XXX|ljarja  
 XXX|atik  
 \*MAM: кто это? (Ф., 1;8).

Для настоящего исследования было проанализировано 13978 диалогических реплик, зафиксированных в первый год персонального онтогенеза (Таблица 1). В их числе оказалось 2151 высказывание с местоимениями различных разрядов в форме им. п. (15,4%). Высказывания с местоимениями 1-го, 2-го и 3-го лица в сочетании с личными глаголами составили 21 % последних.

<sup>9</sup> Здесь и далее указываются данные информанта: имя ребенка (В. — Ваня, К. — Кирилл, Ф. — Филипп) и его возраст (в годах и месяцах).

Таблица 1. Объем анализируемых данных

Table 1. Data analysed

	Период наблюдений	Высказывания в речи ребенка (n)	Высказывания с местоимениями в им. п. (% всех высказываний)	Высказывания с ЛМ и личными глаголами (% высказываний с местоимениями в им. п.)
Ваня	2;2–3;1	4800 <sup>10</sup>	609 (12,7%)	89 (14,6%)
Кирилл	2;1–3;0	2205	386 (17,5%)	181 (46,9%)
Филипп	1;8–2;8	6973	1156 (16,5%)	183 (15,8%)

Статистический анализ сравниваемых долей, полученных от разных величин в трех корпусах данных, проводился с применением критерия *хи-квадрат* (порог значимости  $p < 0.05$ ).

### 3. Результаты и их обсуждение

#### 3.1. Местоименные портреты информантов

Предваряя анализ функционирования ЛМ1 в первый год усвоения категории лица Ваней, Филиппом и Кириллом, отметим общее и индивидуальное в течении этого процесса<sup>11</sup>. К важным сходствам следует отнести отсутствие случаев употребления *ты* по отношению к себе (и наоборот), возможных в ранней детской речи<sup>12</sup>. Реверсивное

<sup>10</sup> Для сопоставимости данных в корпусе повышенной плотности «Ваня» (см. *high density corpora*) взято по 400 высказываний в каждом месяце наблюдения.

<sup>11</sup> О местоименных профилях этих детей см. также [Доброва 2003; Краснощекова 2016; Казаковская 2024].

<sup>12</sup> Более века изучение таких случаев велось применительно к речевой продукции детей с расстройством аутистического спектра. Недавние исследования показали, что разница между ними и типично развивающимися детьми заключается

использование местоимений (*the phenomenon of pronoun reversal*) исследователи объясняют сложностью усвоения их специфических особенностей — взаимообратимости и релятивности, находящихся отражение в эхолалии [Гвоздев 1949, 1990; Лепская 1997]<sup>13</sup>. Наиболее обсуждаемая современная гипотеза, связывающая взаимозамену *я* и *ты* с отсутствием или недостаточным уровнем развития ТоМ [Wechsler 2010], получила экспериментальное подтверждение [Markova, Smolik 2014; Mazzaggio 2016].

Общим для информантов является и то, что ЛМ1 в их речи возникают после местоимений других разрядов — указательных, притяжательных и определительных. Так, Кирилл сначала использует указательное *это* (1;7):

- (7) Ребенок (далее *P.*): *Дать=да это=та.*  
 Взрослый (далее *B.*): *Еще шоколада тебе кусок, да?* (К., 2;0).

В речи Вани ЛМ1 отмечены одновременно с указательным *эта*, им предшествуют притяжательное местоимение *моя* и определительные *всё, сам и сама*:

- (8) В.: *Что ты сочиняешь?*  
 P.: *Всё=сё* (В., 2;1),  
 (9) В.: *Нашел, молодец!*  
 P.: *Сам* (В., 2;1).

В репликах Филиппа ЛМ1 появляются после притяжательного *моя*:

- (10) В.: *Что это, Филипп, а? С чем ты играешь?*  
 P.: *Машина моя=моя\*<sup>14</sup> оранжевая=олязева* (Ф., 1;5),

указательного *это* и определительных *сам, сама* (1;8).

---

в том, что доля местоименной инверсии у первых остается неизменной, тогда как у вторых она идет на убыль [Mazzaggio 2016].

<sup>13</sup> На материале других языков реверсивность и эхолалия рассматриваются, в частности, в исследованиях E. V. Clark, S. Charney, R. Chiat, K. Loveland, K. Nelson, P. Dale.

<sup>14</sup> Здесь и далее знаком «\*» обозначены слово- или формообразовательные инновации (ошибки) детей.

Для самого частотного (как будет показано ниже) я оппозиции и мини-парадигмы, указывающие на его продуктивное употребление в числе других так наз. размороженных форм (ср. *frozen forms*), в речи Кирилла и Вани развиваются через 2–3 месяца после первой фиксации. У Кирилла падежные формы появляются последовательно: в возрасте 2;5 отмечен дательный (11), в 2;6 — родительный (в том числе с предлогом (12)), в 2;7 — винительный (13):

- (11) *Сок апельсиновый xxx мне не нравится* (К., 2;5),  
 (12) *У меня снялись ботинки* (К., 2;6),  
 (13) *Меня делают, меня снимают* (на видео. — В. К.) (К., 2;7).

Ваня в течение одной записи (в 2;5) начинает употреблять формы трех падежей — дательного<sup>15</sup> (15), родительного с предлогом (16) и винительного (17):

- (15) *Дай мне бибику голубую* (В., 2;5),  
 (16) *Болят нос у меня* (В., 2;5),  
 (17) *0.На<sup>16</sup> меня рычит* (В., 2;5).

В речи Филиппа косвенные падежи я возникают раньше (что соотносится с его опережающим речевым развитием), но также первым в их ряду становится дательный (18), за которым следуют винительный (19) и родительный с предлогом (20):

- (18) *Дать мне машину!* (Ф., 1;8),  
 (19) *Мама везет меня* (Ф., 2;0),

---

<sup>15</sup> Единичное употребление дательного адресата отмечено в 2;1:

- (14) Р.: xxx=мее.  
 В.: Что такое мее?  
 Р.: Мне=мее.  
 В.: Ах, тебе дать, мее значит мне?  
 Р.: Да.

<sup>16</sup> Знак «0» перед словом указывает на его отсутствие в высказывании.

- (20) Р.: *У меня что?*  
В.: *Машинка* (Ф., 2;1).

Основное различие между детьми заключается в том, что Ваня говорит о себе в 3-м синтаксическом лице [Лекант 2002: 136]:

- (21) *Сказал Ваня еще «пхх»* (В., 2;5),

тогда как Кирилл, напротив, употребляет исключительно я:

- (22) *Да, я буду ездить 0.на Ламборгини* (К., 2;6).

Сходным с Ваней образом поступал и Женя Гвоздев, говоривший о себе *Женя и мальчик*:

- (23) *Мальчик сидит* (1;10) [Гвоздев 1949, I: 59],

- (24) *Женя гуляла* (1;10) [Там же].

А. Н. Гвоздев усматривал в таких употреблениях влияние родительской речи (инпута) на фоне общей неувоенности категории лица [Гвоздев 1949, I: 57–59]<sup>17</sup>. Тактику Филиппа, скорее, можно назвать местоименной, тем не менее отдельные упоминания о себе в 3-м лице в его речи присутствуют:

- (25) *Филюша хороший* (Ф., 1;8),

- (26) В.: *А кого ты сегодня видел?*  
Р.: *Филя собаку тивота* (Ф., 1;10).

Изначальное использование ребенком ЛМ1 либо имени для самонаименования является одним из аргументов при определении стратегии усвоения языка — экспрессивной vs референциальной<sup>18</sup>. При этом отмечается, что большинство детей находится между этими

<sup>17</sup> Использование мальчиком глагольных форм женского рода (24) он объяснял влиянием «женского окружения».

<sup>18</sup> В другой терминологии, холистической или аналитической (Т. И. Зубкова), морфологической или синтаксической (С. Н. Цейтлин). На материале английского языка этой проблематике посвящены исследования К. Nelson, Е. Bates,

«полюсами» и ранние различия в стратегиях впоследствии сглаживаются. Так, Ваня уже в следующем месяце переходит к я:

(27) *Я не буду плакать.* (В., 2;6), см. также:

(28) *Я никогда 0.не собирал петушка* (В., 2;8),

(29) *Я тролль* (В., 2;6)

и употребляет его в диалоге наряду со своим именем:

(30) Р.: *Ваня говорил Леопольд=Апойт.*

В.: *Да, ты говорил Апойт, а теперь как ты говоришь?*

Р.: *Леопольд=Леопойд* (В., 2;6)<sup>19</sup>.

Таким образом, местоименные портреты информантов имеют больше сходств, несмотря на некоторое речевое опережение Филиппа.

### 3.2. Общая характеристика высказываний с ЛМ1 в первый год персонального онтогенеза

В первый год усвоения ЛМ я-высказывания составляют половину (50,4 %) местоименно-глагольных высказываний детей: 48,6–55,4 % (*Диаграмма 1*). За ними по численности следуют высказывания с кумулятивным 3-м (26,7 %) и 2-м лицом ед. ч. Доли я-высказываний сопоставимы, тогда как доли *мы*-высказываний различаются в речи Филиппа и Кирилла ( $p < 0.05$ ).

Вне координации с глаголом я появляется в корпусах Вани и Кирилла в одно и то же время, в 2;2:

(31) *Я сюда* (К., 2;5),

(32) *Я надолго* (В., 2;6)

---

Е. V. Clark; на материале русского — Г. Р. Добровой, И. Г. Овчинниковой, О. Б. Сизовой.

<sup>19</sup> На сходные результаты указывает Н. И. Лепская, ссылаясь также на экспериментальные данные [Лепская 1997: 66].

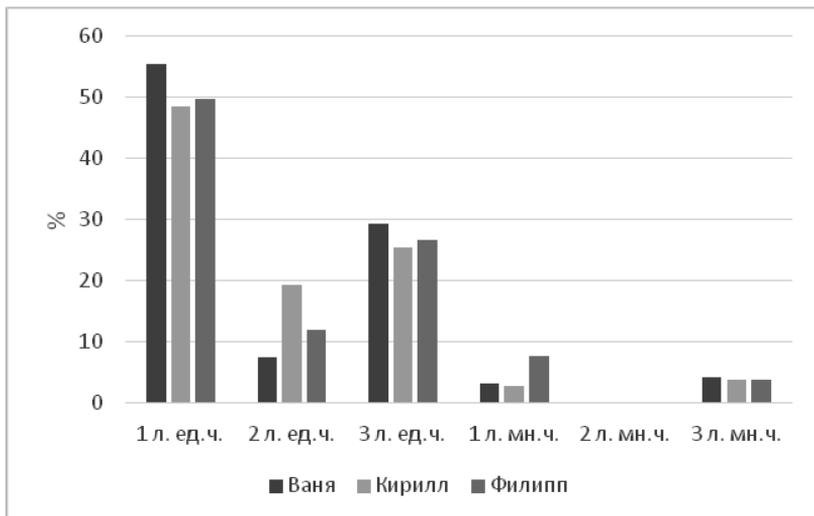


Диаграмма 1. Местоименно-глагольные высказывания 1-го, 2-го и 3-го лица (% местоименно-глагольных высказываний в речи ребенка)

Figure 1. Verb-based utterances with pronouns of all persons (% of all verb-based utterances in child's speech)

и несколько раньше (1;9) в речи Филиппа:

(33) В.: *А здесь что случилось?*

Р.: *Я, я сам паровозы тут* (Ф., 2;3)<sup>20</sup>.

Важно подчеркнуть и то обстоятельство, что все мальчики начинают употреблять *я* в одном и том же языковом возрасте, то есть находясь на одном и том же уровне речевого развития, определяемого по средней длине высказывания (*mean length of utterance*). В это время она составляет примерно от одного (1,3) до полутора слов (Диаграмма 2), что означает переход от однословных голофраз к двусловным высказываниям.

<sup>20</sup> Типы доглагольного и безглагольного употребления ЛМ, которые можно было бы условно назвать голофрастическими, эллиптическими и присвязочными, рассматриваются в [Казаковская 2024].

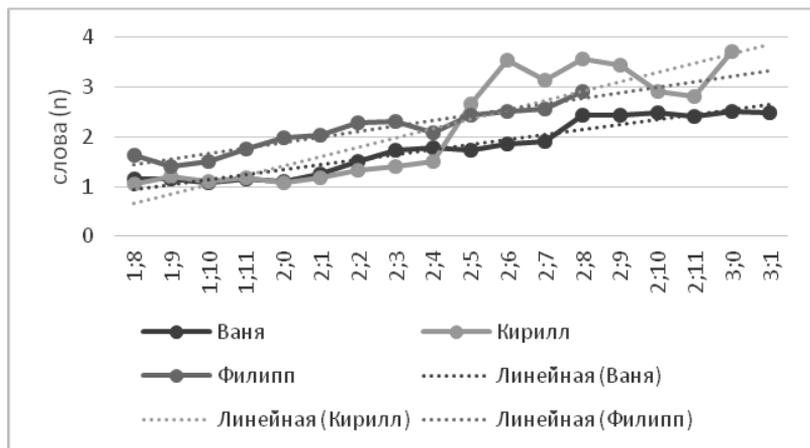


Диаграмма 2. Средняя длина высказывания (в словах)

Figure 2. Mean length of utterance (in words)

На момент координации *я* с глаголом, зафиксированной в возрасте 2;6 у Вани, в 2;4 у Кирилла и в 2;1 у Филиппа, приходится увеличение средней длины высказывания. У Вани и Филиппа она становится равной почти двум словам, у Кирилла — полутора, которые в следующем месяце практически удваиваются.

Полагаем, что триггером к началу координации служит значительное увеличение глагольной продукции в речи детей — глагольный взрыв (*verb spurt*) [Казаковская 2024]. Существенно также, что высказываниям с рассматриваемым типом координации предшествуют реплики, субъектная позиция в которых занята неличным местоимением:

- (34) Р.: *Это кусается.*  
 В.: *Да, это пчела* (Ф., 1;11)

или именем:

- (35) *Куса вот ходит.* (Ф., 1;11),  
 (36) *Голова болит еще* (В., 2;3),

в том числе собственным (то есть 3-м синтаксическим лицом), как это происходит в речи Филиппа и Вани:

(37) *Филя катается* (Ф., 1;11),

(38) Р.: *Катать Ваня бибики большие.*

В.: *Ты будешь большие катать?* (В., 2;3).

Ответная реплика в последнем диалогическом единстве отчетливо демонстрирует роль инпута в становлении механизма координации. Она проявляется в коммуникативной тактике взрослого. Взрослый «прочитывает» намерения ребенка и в реактивной реплике показывает возможный вариант координации в его языковом воплощении<sup>21</sup>. Так появляются местоимение и аналитическая глагольная форма, требуемые режимом реплицирования и грамматической нормой.

Ошибки в сфере координации «субъект — предикат», вопреки ожиданиям, немногочисленны. Они указывают на несогласованность по числу, лицу или роду и запечатлены в глагольной флексии:

(39) *А я уйдешь\** (Ф., 2;6),

(40) Р.: *Я занята\**.

В.: *Занят?* (К., 2;4),

см. также для 3-го лица:

(41) *Вот она стоишь\** (Ф., 2;2),

(42) *Горит\* фары* (В., 2;3).

Ошибочные формы местоимений, в том числе неличных — указательных или притяжательных, отмечены при образовании косвенных падежей, например беспредложного дательного:

(43) Р.: *Мне=меня\* сказала «пхх».*

В.: *Машина сказала «пиши»? (В., 2;5)*

<sup>21</sup> Структурно-семантические типы реформуляций взрослого в диалоге с ребенком и их значение в усвоении русского глагола анализируются в [Kazakovskaya 2021b].

и творительного с предлогом:

(44) *Да он ххх пойдет наверное с нами=кнамий\*?* (К., 2;9).

Эти нарушения не связаны с координацией, но также нечастотны<sup>22</sup>.

### 3.3. Темпоральные особенности я-высказываний

Анализ темпоральных характеристик местоименно-глагольных я-высказываний в речи информантов показал абсолютную сопоставимость ( $p > 0.05$ ). Так, во всех корпусах преобладают реплики, отнесенные к плану настоящего (59–64 %):

(45) *Я на машине сиду\** (Ф., 2;4),

(46) *Я просто иду* (К., 2;6)

и описывающие конкретные действия, происходящие в момент речи. За ними следуют высказывания о будущих действиях и намерениях детей:

(47) *А я не залезу* (Ф., 2;4),

(48) *Потом я 0.к бабушке поеду* (В., 2;10)

и/или о прошедших событиях:

(49) *А я на велосипеде=сипеде падал* (Ф., 2;0),

---

<sup>22</sup> На удивительной нечастотности местоименных ошибок — при трудностях в усвоении категории лица — заостряет внимание А. Н. Гвоздев [Гвоздев 1949, I: 78, 1990]. Описывая нарушения в «смысловом употреблении» ЛМ1 и в их формальном согласовании с личными формами глагола, он приходит к выводу, что местоимения усваиваются «твердо и держатся устойчиво» в силу своей частотности и морфологической исключительности. По мнению Гвоздева, являясь «наиболее часто употребляемыми словами», резко отступающими «от типичной морфологической структуры слов в русском языке», они «перенимаются целиком в том виде, как (...) употребляются взрослыми» [Гвоздев 1949, II: 172–173].

(50) *Я перепутал* (К., 2;5),

(51) *Я поел кашку, булку* (В., 2;6).

Доля я-высказываний с глаголами в форме прошедшего времени, более поздних по времени появления с ЛМ1, составляет в анализируемых корпусах от 23 (Ф.) до 43 % (В.)<sup>23</sup>. Различия между их частотностью значимы: Ваня говорит о прошлом чаще других мальчиков ( $p < 0.01$ ), чьи данные сопоставимы ( $p > 0.05$ ).

В отношении возраста и порядка появления я-высказываний с темпоральными характеристиками будущего и прошедшего четкая тенденция на нашем материале не прослеживается. Ожидаемым является только их более раннее появление в речи Филиппа. В его корпусе высказывания о будущем появляются после 2;1 (см. (47), (54)), в то время как у Вани и Кирилла — почти на полгода позже, после 2;6 (см. (48), (55)).

В речевой продукции Вани будущее и прошедшее в высказываниях с координацией отмечены одновременно, у Филиппа предшествует будущее, у Кирилла, напротив, — прошедшее. Тем самым особенностью местоименно-глагольных высказываний можно считать одинаково раннее и частотное отражение дейктической ситуации «я — здесь — сейчас» и, следовательно, более позднее и редкое изменение темпорального плана.

### 3.4. Семантические типы предикатов

Следующей общей особенностью я-высказываний в речи информантов является частотность семантических характеристик личных глаголов, вступающих в координацию. Высказывания, представляющие некоторое положение дел (пропозицию) без модальной и/или модусной оценки, составляют большинство реплик ( $p > 0.05$ ).

<sup>23</sup> Высказывания с глагольными формами прошедшего времени привлекаются только к иллюстрации отдельных положений.

Существенная часть образующих их диктальных глаголов обозначает действие (Диаграмма 3):

(52) *Я строю крышу* (В., 2;7),

(53) *Я танцую в ней и пею\** (Ф., 2;7)

или движение:

(54) *Сейчас я поеду только* (Ф., 2;4),

(55) *Я ххх пойду, просто гулять пойду* (К., 2,6).

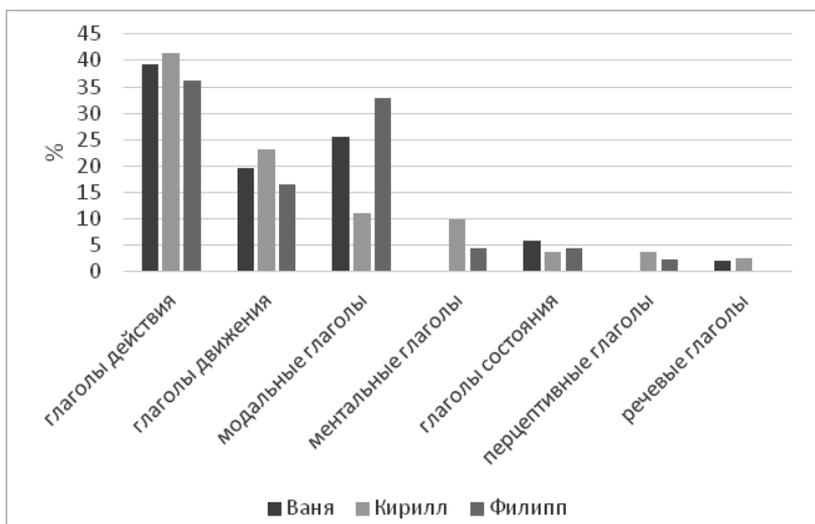


Диаграмма 3. Семантические группы личных глаголов в я-высказываниях детей

Figure 3. Semantic groups of personal verbs in children's *I*-utterances

Доли глаголов действия и движения в речи детей сопоставимы ( $p > 0.05$ ), равно как и менее частотных глаголов с семантикой состояния:

(56) *Я сижу на солнышке* (В., 2;7),

перцептивной или речевой деятельности:

(57) *А я не вижу* (Ф., 2;6),

(58) *Я говорю* (правильно. — В. К.) *еще «автобус»* (В., 2;6).

Доля предикатов с модальной семантикой не менее значительна (11–33%), чем с семантикой действия или движения, однако в частоте ее выражения, как и в языковой вариативности, имеются различия. Так, менее всего модальных высказываний отмечено в речи Кирилла. По отношению к аналогичной продукции Филиппа эта разница существеннее ( $p < 0.01$ ), чем в сравнении с Ваней ( $p < 0.05$ ). Притом что основной модальной семантикой в речи всех детей оказалось волеизъявление, выраженное ядерным средством *хотеть*:

(59) *Я хочу почитать* (К., 2;9),

(60) *Я хочу посмотреть... что-то вот там* (В., 2;8),

его доли различаются за счет выражения других модальных значений. Ими являются алетическая возможность / невозможность (*мочь, уметь*):

(61) В.: *Ну, рассказывай сказку.*

Р.: *Я не могу* (В., 2;11),

(62) *Я на нем* (о велосипеде. — В. К.) *умею кататься* (В., 3;1)

и долженствование (*должен*):

(63) *Да, xxx надо куда-то поближе прятать, чтобы когда их xxx убирать я должен тебе помогать* (К., 2;9).

Филипп начинает употреблять модальные высказывания в возрасте 2;2, (ожидаемо) опережая Кирилла (2;4) и Ваню (2;7). Однако при выражении желаний он использует наименее разнообразный языковой репертуар, в 93% прибегая к *хотеть*:

(64) *Я спать хочу* (Ф., 2;2),

(65) *Я хочу рисовать* (Ф., 2;5).

Зафиксированные модальные значения и средства их выражения принадлежат сфере предикатной (в другой терминологии, деонтической) модальности. Их появление в речи детей означает экспликацию

модальной оценки и в силу этого может рассматриваться как следующий по отношению к модальности объективной, предполагающей выбор реального / ирреального наклонения, этап становления языковой рефлексии [Казаковская 2022].

Наиболее прототипичными для выражения субъективного начала (пропозиционального отношения) являются глаголы и их дериваты, которые обозначают ментальную (в широком смысле, см. выше) деятельность говорящего: когнитивные процессы и их результаты (в речи информантов это *знать, узнать; думать, подумать, придумать, придумывать; понимать; помнить, вспомнить, запомнить; забыть*), эмоциональные состояния и их проявления (*бояться; испугаться; жалеть, пожалеть; плакать*), результаты перцептивной — зрительной (*видеть, увидеть; смотреть, посмотреть; глядеть*) и слуховой (*слышать*), а также речевой деятельности (*говорить; сказать, рассказать; спросить*). Использование детьми иных способов выражения вербальной рефлексии, например слов категории состояния в сочетании с глагольной связкой для поиска причинности психоэмоционального состояния, расширяет наше представление о доступных им средствах языка ToM:

(66) В.: *Да, а что ты спрашивал?*

Р.: *Почему грустно было.*

В.: *Почему тебе было грустно? (К., 2;7).*

Лонгитюдный анализ показывает, что координация я с перцептивными, когнитивными и эмоциональными предикатами начинается позже, чем с семантически более примитивными глаголами действия, движения или состояния, а кроме того, с модальными глаголами. В речи Филиппа это происходит начиная с 2;4<sup>24</sup> (см. также (57)), Кирилла — с 2;5:

(68) *Я боюсь xxx плохая (К., 2;5).*

---

<sup>24</sup> Единичное употребление *знать* отмечено в его ранней реплике с отрицанием при опущенном ЛМ1:

(67) В.: *А это кто?*

Р.: *Вот это не знаю.*

В.: *Божья коровка (Ф., 1;10).*

В данных Вани случаи подобной координации остаются за пределами высказываний, взятых для анализа. Причем первые единичные употребления перцептивных (*видеть*), речевых (*говорить*, *сказать*) и ментальных (*думать*, *забыть*, *узнать*) в координации с 3-м синтаксическим лицом отмечены раньше (2;3–2;5), чем с ЛМ1 (2;6):

(69) *Видит бабушка* (В., 2;3),

(70) *Куса думает* (В., 2;5),

(71) В.: *Ты знаешь дорогу домой?*

Р.: *Я знаю* (В., 2;6), см. также (58).

Подчеркнем, что в частоте использования ментальных глаголов (так же как и модальных) имеются различия: Кирилл употребляет их активнее Вани ( $p < 0.05$ ).

### 3.5. ЛМ1 и экспликация модусной семантики

Особый интерес к ментальным глаголам обусловлен их системно-языковыми свойствами. В первую очередь, это возможность диктумного и модусного прочтения, которая отсутствует у глаголов, не принадлежащих интенциональной / пропозициональной сфере [Арутюнова 1999; Логический анализ языка 2003]. Если анализ первых употреблений ментальных глаголов в я-высказываниях указывает на их диктальное функционирование (см. выше), то использование в синтаксической позиции рамки свидетельствует о разграничении пропозиции (диктума) и ее эксплицитной оценки (пропозиционального отношения, модуса<sup>25</sup>):

(72) *Я не знаю* [<sub>1 л. ед. ч.</sub>] *что происходит у джипа* (К., 2;11),

(73) *Я тут лежу ... боюсь* [<sub>1 л. ед. ч.</sub>] *что робот к нам идет* (К., 2;7).

<sup>25</sup> Далее модус (модусная рамка) приводится в квадратных скобках.

С точки зрения языковой «техники» модуса, это нередуцированный (полный) вариант его рамочной экспликации. Попадая в позицию модусной рамки, местоименно-глагольные *я*-высказывания становятся главной частью сложноподчиненного предложения нерасчлененной структуры с изъяснительно-объектным придаточным<sup>26</sup>.

Когнитивным основанием грамматической операции такого рода можно считать выделение ребенком себя в качестве субъекта ментальной (и шире — психической vs физической) деятельности, а ее предвестником — диктальное использование глаголов интеллектуальной деятельности в *я*-высказываниях, более позднее, по сравнению с другими случаями координации, в речи детей. Заметим, что А. Н. Гвоздев характеризует употребление ментальных глаголов Женей не только как позднее, но и как редкое явление:

(74) *Я думал, Лена* (2;8),

(75) *Я думал, холодная* (2;8) [Гвоздев 1949, II: 42].

Соотношение субъектов модуса и диктума в таких репликах показывает, что дети формируют и высказывают собственное мнение (реже знание / незнание и др.) не только по отношению к себе:

(76) *Я думаю* [1 л. ед. ч.], *что засыпал* (о себе) *вместе с ней, засыпал* (К., 2;10),

но и по отношению к партнеру по диалогу:

(77) *Я думаю* [1 л. ед. ч.], *ты меня съешь* (2 л. ед. ч.) (В., 3;1),

третьему лицу (в том числе синтаксическому) или ситуации:

(78) *Я не знаю* [1 л. ед. ч.], *что это* (Ф., 2;4).

Стоит также подчеркнуть, что сначала ребенок оценивает физические действия субъекта пропозиции, позднее — его интеллектуальную деятельность.

---

<sup>26</sup> В другой терминологии, сложного предложения асимметричной структуры (Т. А. Колосова, М. И. Черемисина), квазисложного предложения (Т. В. Шмелева).

Между тем это не первые случаи экспликации модусной семантики в детской речи. Как упоминалось, более ранними средствами выражения пропозициональной оценки оказались редуцированные варианты ментального модуса, в которых субъект и предикат представлены синкретично<sup>27</sup>. Речь идет об ЭМ *наверное, кажется, может быть, похоже, конечно, действительно, на самом деле, правда*, перволичное прочтение которых в реальном диалоге уравнивает их «персональный статус» с одноименным местоимением. При этом репертуар субъектов пропозициональной оценки не является более узким, чем в пропозициях, введенных позднее нередуцированной модусной рамкой (как можно было бы предположить). Так, в эпистемическом фокусе могут находиться действия, реже качества или ощущения любого субъекта пропозиции. Им может быть сам ребенок (в том числе вместе с кем-либо):

(79) *Наверное* [1 л. ед. ч.], *едем на работу* (0.1 л. мн. ч.) (К., 3;0),

партнер по диалогу:

(80) *Наверно* [1 л. ед. ч.], *ты катаешься* (2 л. мн. ч.) (Ф., 2;1),

а также не участвующие в общении лица:

(81) *Ему этот xxx наверно* [1 л. ед. ч.], *ему не больно* (К., 2;6)

или объекты:

(82) *Едет машина, похоже* [1 л. ед. ч.] (К., 2;7),

(83) *А я тебя не пуцу=путь: там машины ездят злые, сердитые, может* [1 л. ед. ч.] (Ф., 2;6).

<sup>27</sup> Наблюдения о «свернутых предложениях» (в том числе по смыслу) находим в лингвистической традиции описания вводных слов и предложений: в трудах Н. И. Греча, А. Х. Востокова, Ф. И. Буслаева, Я. К. Грота, Д. Н. Овсяннико-Куликовского, А. А. Шахматова, А. М. Пешковского, В. В. Виноградова. Этапы редукции эксплицитного модуса представлены в [Колосова, Черемисина 1986].

Сравнительный анализ начала использования я-высказываний и эпистемически маркированных высказываний показал их одновременное появление в речи Кирилла и Филиппа:

(84) В.: *А что он, внизу?*

Р.: *Наверное* (К., 2;4),

(85) *Это лошадка, наверно* (Ф., 2;1)

и двухмесячное отставание (последних) в речи Вани:

(86) Р.: *Это такой волк, наверное=ваненя* (говорит с сомнением, медленно. — В. К.).

В.: *Волк, наверное?*

Р.: *Да, я думал, такой волк* (В., 2;8).

Первые ЭМ выражают семантику неуверенности в сообщаемом (недоверительность), что соотносится с результатами, полученными на материале других корпусов русской детской речи<sup>28</sup>.

Между тем упомянутая задержка в появлении ЭМ в речи Вани не представляется нарушением общей тенденции, поскольку он начинает использование модусных средств с выражения другой — не эпистемической — семантики и с другой целью. Так, одновременно с началом координации в его высказываниях появляются представители перцептивного модуса. Ими являются фатические маркеры *смотри* и (реже) *смотрите*:

(87) *Миша, смотри=мааи* (В., 2;2),

(88) *Смотри=фати, дядя делает поливалку* (В., 2;5),

приобретающие в его речи заметную активность с середины 3-го года жизни:

---

<sup>28</sup> На материале лонгитюдных данных было показано, что усвоение эпистемической модальности развивается от имплицитной уверенности к эксплицитной неуверенности и — далее — к эксплицитной уверенности [Казаковская 2017; Kazakovskaya 2021a]. Интонационные средства выражения модальной семантики требуют специального анализа.

(89) *В воду упал, смотри* (В., 2;6),

(90) *Бабушка, смотри, надел маску так* (В., 2;6).

Предназначение таких маркеров заключается не в том, чтобы оценить вводимую пропозицию эпистемически, а в том, чтобы привлечь к ней внимание собеседника и установить с ним речевой контакт. Иными словами, их функция, скорее, прагматическая.

Подчеркнем, что эту же тенденцию мы находим в речи Жени Гвоздева (напомним, как и Ваня, говорившего о себе в 3-м лице). ЭМ появились в его речи позже согласования *я* с личными формами глагола (2;4 vs 2;2) и одновременно с *гляди*, употреблявшимся широко:

(91) *Грибок, гляди* (2;2),

(92) *Гляди-ка, летают высоко* (2;2) [Гвоздев 1949, I: 93],

и более поздним синонимичным *смотри*:

(93) *Смотри, я палку повесил* (2;9) [Там же, II: 42].

Функцию вводных слов, довольно ранних, но нечастотных в речи Жени, А. Н. Гвоздев характеризует как выражение «субъективного отношения к речи (степень уверенности, подчеркивания и противопоставление своего заявления высказываниям других)»<sup>29</sup> [Там же: 36]:

(96) *Пожалуй, надо кофейни принести* (2;4),

(97) *Это ты, может быть, поёшь?* (2;6),

(98) *Кран починили, наверно* (2;7).

Последнее замечание представляется ценным, особенно в контексте обсуждаемого становления оппозиции «*Я — Другой*», как и наблюдение Александра Николаевича о том, что некоторые из этих слов «употребляются без достаточного понимания, но ⟨...⟩ вполне уместно»

<sup>29</sup> Маркирование уверенности / неуверенности и чужого слова (в прямой и косвенной формах) начинается в речи Жени одновременно:

(94) *Она говорит: дай пальто,*

(95) *Нет, говорит она, нельзя целоваться* (2;8) [Там же: 52].

[Гвоздев 1949, II: 36]. Уместность он считал знаком успешного усвоения того или иного языкового средства. В свою очередь, большинство современных психологов убеждено (в противовес мнению Ж. Пиаже), что даже маленькие дети «не тотально эгоцентричны» и способны понимать ментальные состояния и процессы. Экспериментальные исследования указывают на то, что эта способность развивается задолго до речи, «может осуществляться автоматически на неосознанном уровне» и интенсивно развивается с возрастом [Сергиенко и др. 2020: 9, 33].

Результаты количественного анализа местоименно-глагольных *я*-высказываний и эпистемически маркированных высказываний выявили их определенную взаимосвязь (Таблица 2). По частотности употребления тех и других Кирилл значительно опережает Ваню и Филиппа ( $p < 0.01$ ).

Таблица 2. Высказывания с ЭМ и ЛМ1 (% всех высказываний ребенка)

Table 2. Utterances with epistemic markers and *I*-utterances (% of all child's utterances)

	Эпистемически маркированные высказывания	<i>Я</i> -высказывания	<i>Я</i> - и 0. <i>Я</i> -высказывания
Ваня	27 (0,6 %)	51 (1,1 %)	55 (1,15 %)
Кирилл	40 (1,8 %)	88 (4,0 %)	112 (5,10 %)
Филипп	13 (0,2 %)	91 (1,3 %)	213 (3,05 %)

Более интенсивной выглядит у Кирилла и динамика развития эпистемически маркированных высказываний (Диаграмма 4). В корпусах Вани и Филиппа (особенно) эти показатели невелики и высказывания с эгоцентриками развиваются менее активно.

Важный результат дал дистрибутивный анализ частотности сравниваемых высказываний. В речи Кирилла и Вани заметное увеличение эгоцентриков начинается после «взрыва» в употреблении *я*-высказываний. У Кирилла возраст этих пиков попадает на 2;6 и 2;9 (Диаграмма 5), у Вани — на 2;7 и 2;10 (Диаграмма 6). Показательно, что и период между отмеченными пиками в обоих корпусах одинаковый, 3 месяца.

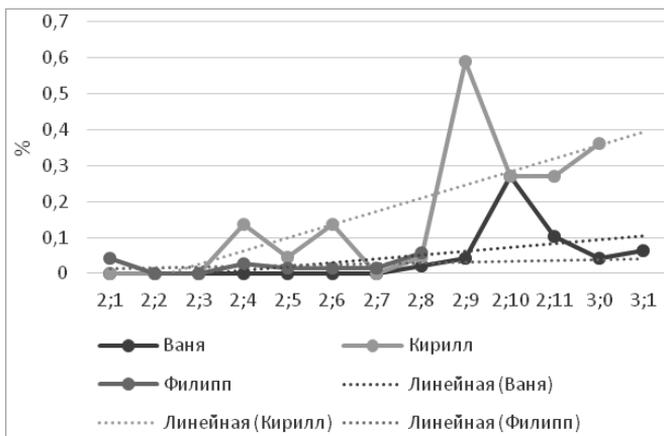


Диаграмма 4. Распределение эпистемически маркированных высказываний (% всех высказываний ребенка)

Figure 4. Distribution of epistemically marked utterances (% of all child utterances)

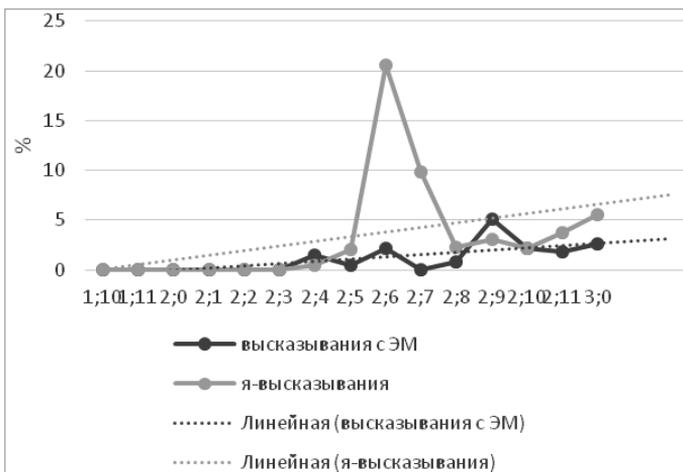


Диаграмма 5. Эпистемически маркированные высказывания и я-высказывания в речи Кирилла (% высказываний в месяц)

Figure 5. Epistemically marked utterances and I-utterances in Kirill's speech (% utterances per month)

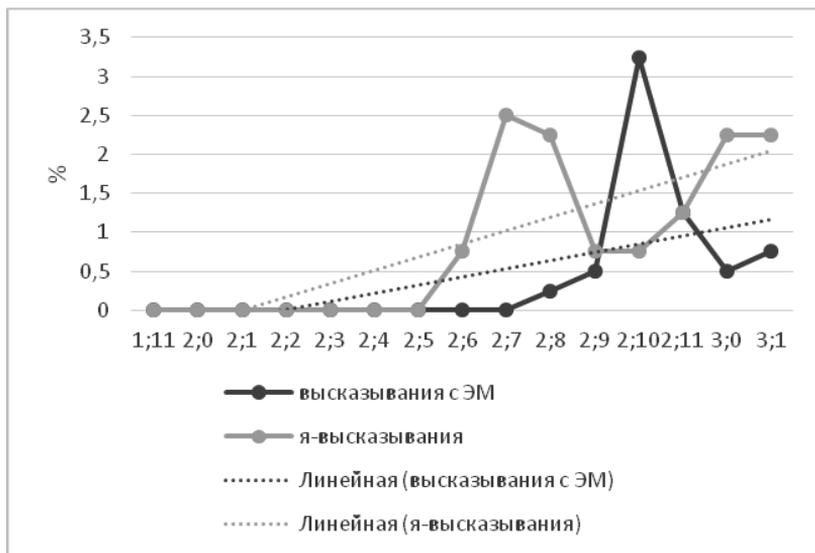


Диаграмма 6. Эпистемически маркированные высказывания и я-высказывания в речи Вани (% высказываний в месяц).

Figure 6. Epistemically marked utterances and I-utterances in Vanya's speech (% utterances per month).

В речи Филиппа данная тенденция как будто тоже намечается (Диаграмма 7). Однако она не может быть с уверенностью подтверждена, поскольку, во-первых, чрезвычайно мала доля эпистемически маркированных высказываний и, во-вторых, ограничен период наблюдений.

### 3.6. Мы-высказывания

В завершение охарактеризуем местоименно-глагольные *мы*-высказывания. Их доля в анализируемой выборке невелика (4,8%). В координации с личными глаголами это местоимение появляется на 3–4 месяца позже *я*. В речи Кирилла *мы*-высказывания зафиксированы во второй половине 3-го года жизни, в 2;7:

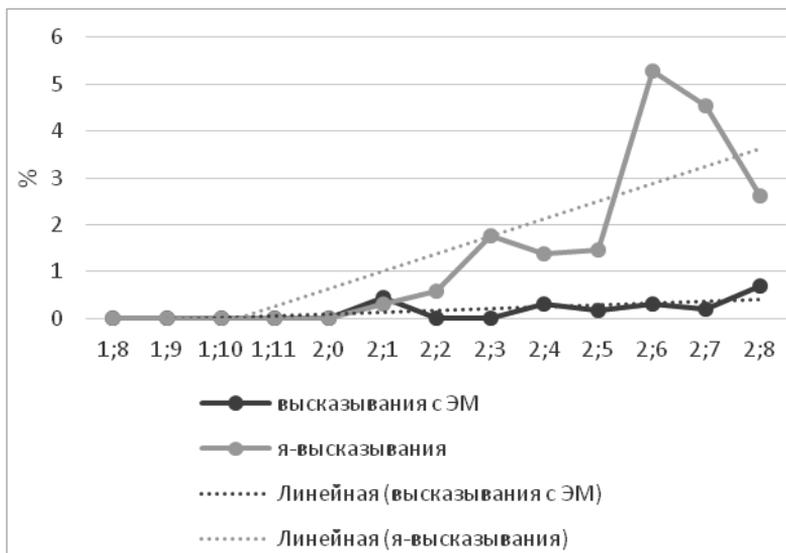


Диаграмма 7. Эпистемически маркированные высказывания и я-высказывания в речи Филиппа (% высказываний в месяц)

Figure 7. Epistemically marked utterances and I-utterances in Philipp's speech (% utterances per month)

(99) *Мы играем xxx гитаре чуть-чуть поменьше* (К., 2;7),

(100) *А мы заезжаем прямо где кровать* (К., 3;0).

В глагольных высказываниях Филиппа это местоимение начинает использоваться раньше, с 2;2:

(101) *Не будем мы собачку варить* (Ф., 2;2),

(102) *Закрой дверь, и сейчас мы поедем* (Ф., 2;4)

и одновременно с 3-м лицом обоих чисел:

(103) *Он, он хлоглы? упадет на машине* (Ф., 2;2),

(104) *Так они делает\** (Ф., 2;2).

Ваня начинает координировать *мы* с глаголом ближе к концу наблюдений, с 2;9:

(105) *Посмотрим мы* (В., 2;9),

(106) В.: *Ты сам будешь чинить?*

Р.: *Мы в городе когда будем* (В., 3;1).

В его речи это местоимение появляется одновременно с *ты*:

(107) *Ты любишь косточку?* (В., 2;9).

В отношении темпоральной семантики в большей степени становится заметной отнесенность *мы*-высказываний детей к плану будущего. Высказывания о будущих действиях появляются первыми в речи Вани и Филиппа. Они составляют от 53 до 100 % всех *мы*-высказываний выборки, в то время как доля будущего в *я*-высказываниях не превышает половины (36–41 %, см. *Раздел 3.3*). Однако разница в частотности будущего в *я*- и *мы*-высказываниях не является значимой ( $p > 0.05$ ), как не значима она и между коммуникативными характеристиками последних, несмотря на появление вопросительно окрашенных реплик.

*Мы*-вопросы отмечены в данных Вани (33 %) и Филиппа (29 %). Вопросы детей касаются будущих действий — их собственных или совместных с взрослыми партнерами по диалогу. По форме такие *мы*-реплики на 80 % представлены специальными *что*-вопросами:

(108) *А что мы читаем?* (Ф., 2;4),

(109) *Что мы сегодня делаем?* (Ф., 2;8).

В кругу сколько-нибудь частотных личных глаголов, вступающих в координацию с *мы*, выделяются три группы. Это глаголы движения и символической деятельности (типа *играть*, *рисовать*) (по 23 %), а также перцептивные глаголы с семантикой зрительного восприятия (9 %). Глаголы всех групп имеют исключительно диктальное употребление:

(110) *Мальчик, садись, мы поедem вместе с мамой до самолета, до маршруты\** (К., 3;0).

Модально или модусно маркированные *мы*-высказывания практически отсутствуют. Исключение составляют реплика Кирилла, в которой используется один из периферийных модальных глаголов с семантикой попытки, и высказывание Вани с типичным для его идиостиля фатическим маркером:

(111) *Мы попробуем зарисуется\** (К., 2;11),

(112) *Скажи=гадьзи, мы пойдём 0.в парк?* (В., 2;8).

В редких случаях нередуцированные модусные рамки с ментальной семантикой вводят *мы*-пропозиции, отнесенные к плану прошедшего:

(113) *Я знаю, мы просто xxx сюда приехали, я знаю* (К., 2;11).

#### 4. Заключительные замечания

Исследование показало, что в речи разных детей координация «субъект (ЛМ1 в форме им. п.) — предикат (глагол в личной форме)» происходит в одном и том же языковом возрасте — на этапе перехода к двусловным высказываниям. Механизм предцирования запускается с заметным увеличением объема глагольной продукции, что можно рассматривать как системно-языковое условие процесса. Во всех типах высказываний с ЛМ1, включая безглагольные [Казаковская 2024], первым субъектную позицию начинает занимать *я*, после которого с интервалом в несколько месяцев следует менее частотное *мы*. Рассматриваемому типу координации предшествует ее более раннее языковое воплощение, где в позиции субъекта-подлежащего выступает неличное местоимение или существительное, то есть 3-е синтаксическое лицо. Ошибки в согласовании ЛМ1 с глаголами немногочисленны и заключены в глагольной флексии. Они указывают на рассогласование по лицу (2-е лицо вместо 1-го) и числу (мн. ч. вместо ед.) или роду при иной реализации синтаксического центра предложения.

Семантический анализ глаголов, первыми вступающих в координацию с местоимением-субъектом, выявил не только частотность определенных групп, но и неодновременность их участия в развитии предикативных отношений. Изначально позицию предиката занимают диктальные глаголы с семантикой движения, перемещения и состояния. Позже начинают употребляться модальные и ментальные глаголы, доли которых, в отличие от диктальных, в речи детей значительно различаются, как и доли эпистемически маркированных высказываний.

Также было установлено, что *я*-высказывания, в которых зафиксирована корректная координация ЛМ1 и глагола, появляются одновременно с языковыми средствами другого уровня — эгоцентриками, представленными в речи детей эпистемическими и (реже) фатическими маркерами. Будучи редуцированными вариантами модуса, они представляют собой нерасчлененное, или синкретичное, выражение субъектного и предикатного компонентов модусной рамки. Отсутствие расхождений во времени появления в речи рассматриваемых языковых средств, принадлежащих полям персональности и модальности, свидетельствует об их онтогенетической однопорядковости. Вместе с тем меньшая употребительность ЭМ может указывать на их когнитивную сложность и поддерживаться особенностями получаемого ребенком инпута.

После эпистемически маркированных (эгоцентриками) *я*-высказываний следуют реплики, в которых *я*-модусная рамка представлена бинарной субъектно-предикатной структурой. В таких высказываниях уже усвоенные и корректно согласованные местоименно-глагольные клаузы используются на другом синтаксическом уровне — в позиции главной части квазисложного предложения, а ранее употреблявшиеся в диктуме ментальные глаголы получают модусное прочтение. В каждом из случаев экспликации модусной семантики происходит успешная вербализация субъективного начала, выражение определенного аспекта собственной точки зрения. Тем самым речь идет о становлении этапа, который необходим для ее противопоставления другой точке зрения и формирования оппозиции «*Я — Другой*». Полностью вербализованная рамка, с выделенными

я-субъектом и предикатом пропозициональной установки, безусловно, снижает степень неосознанности этой операции.

Более того, помещая в модусную рамку субъект 2-го или 3-го лица:

(114) *Ты что, ты думала* [<sub>2 л. ед. ч.</sub>], *что я страшный, да?* (К., 2;10),

(115) *Ты не думай* [<sub>2 л. ед. ч.</sub>], *что я в крапиву полезу* (В., 3;1),

(116) *Она думала* [<sub>3 л. ед. ч.</sub>], *это дрозд* (В., 2;10)

и делая его тем самым субъектом пропозициональной оценки, ребенок «встает» на точку зрения *Другого* и выражает ее с помощью ядерных языковых коррелятов ТоМ. Анализ таких употреблений принадлежит сфере функционирования ранних *ты-* и *он-*высказываний и соответствующих модусных рамок и, наряду с анализом местоименного инпута в его соотношении с речью ребенка (*input vs output*), составляет перспективу нашего исследования.

Притом что все информанты демонстрируют довольно раннее проявление вербальной рефлексии, они различаются в частотности ее выражения и вариативности используемых средств, тогда как темпоральные и коммуникативные характеристики ранних *я-* и *мы-*высказываний сопоставимы. В речи детей преобладают констатирующие *я-*высказывания, отражающие дейктическую ситуацию «здесь и сейчас».

Таким образом, процесс развития предцирования в раннем онтогенезе сопряжен со становлением субъективного начала. Умение ребенка использовать модусные средства указывает на более высокий уровень владения языковой «техникой», выражающей собственную точку зрения, мнение, оценку и предполагающей более сложный когнитивный механизм, в отличие от начального использования *я* «до» и «вне» координации с личными глаголами.

## Список условных сокращений

ЛМ1 — личные местоимения 1-го лица; ЭМ — эпистемические маркеры; ТоМ — theory of mind; В. — взрослый; Р. — ребенок.

## Литература

- Арутюнова 1999 — Н. Д. Арутюнова. Предложение и производные от него значения // Н. Д. Арутюнова. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 403–542.
- Бондарко 1984 — А. В. Бондарко. Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984.
- Бондарко 1991 — А. В. Бондарко. Семантика лица // А. В. Бондарко (ред.). Теория функциональной грамматики: Персональность. Залоговость. Л.: Наука, 1991. С. 5–40.
- Восейкова 2021 — М. Д. Восейкова. Личные местоимения в потоке речи и их вклад в становление языковой системы // М. А. Еливанова, С. В. Краснощекова, В. А. Левченко (ред.). Проблемы онтолингвистики — 2021: Языковая система ребенка в ситуации одно- и многоязычия. СПб.: ВВМ, 2021. С. 23–32.
- Гвоздев 1949 — А. Н. Гвоздев. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. В 2-х ч. М.: Издательство АПН РСФСР, 1949.
- Гвоздев 1990 — А. Н. Гвоздев. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Куйбышев: Издательство Саратовского университета, 1990.
- Доброва 2003 — Г. Р. Доброва. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2003.
- Казаковская 2017 — В. В. Казаковская. Языковое и когнитивное в усвоении эпистемической модальности // Acta Linguistica Petropolitana. 2017. Т. XIII. Ч. 3. С. 542–575.
- Казаковская 2022 — В. В. Казаковская. Средства субъективации в текстах детей 11–12 лет: *Я и Другой* // М. Л. Кисилиер (ред.). Verus convictor, verus academicus. К 70-летию Николая Николаевича Казанского. СПб.: ИЛИ РАН, 2022. С. 312–320.
- Казаковская 2024 — В. В. Казаковская. Личные местоимения и их пропуск (*pro-drop*) на ранних этапах усвоения русского языка // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН. 2024. № 2 (40). С. 133–149.
- Казаковская, Гаврилова 2021 — В. В. Казаковская, М. В. Гаврилова. «Мое мнение, что...»: субъективное начало в письменном дискурсе школьников // Русский язык в школе. 2021. № 82 (6). С. 31–43. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-31-43.
- Казаковская, Онипенко 2020 — В. В. Казаковская, Н. К. Онипенко. Грамматика точки зрения: вводно-модальные слова в речи взрослых и детей // В. В. Казаковская, М. Д. Восейкова (отв. ред.). Проблемы функциональной грамматики: Отношение к говорящему в семантике грамматических категорий. М.: Издательский дом ЯСК, 2020. С. 246–288.

- Колосова, Черемисина 1986 — Т. А. Колосова, М. И. Черемисина. О терминах и понятиях описания семантики синтаксических единиц // Л. Г. Панин, М. И. Черемисина (ред.). Синтаксическая и лексическая семантика (на материале языков разных систем). Новосибирск: Наука, 1986. С. 10–32.
- Краснощекова 2016 — С. В. Краснощекова. Местоименный дейксис в русской детской речи: Дисс. ... канд. филол. наук. СПб.: ИЛИ РАН, 2016.
- Лекант 2002 — П. А. Лекант. Структура синтаксической категории лица // П. А. Лекант. Очерки по грамматике русского языка. М.: Издательство МГОУ, 2002. С. 133–138.
- Лепская 1997 — Н. И. Лепская. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М.: Издательство МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997.
- Логический анализ языка 2003 — Н. Д. Арутюнова (сост. и отв. ред.). Логический анализ языка. Избранное. 1988–1995. М.: Индрик, 2003.
- Падучева 2019 — Е. В. Падучева. Эгоцентрические элементы языка. М.: Языки славянских культур, 2019.
- Русская грамматика 1980 — Н. Ю. Шведова (ред.). Русская грамматика. Т. II. М.: Наука, 1980.
- Сергиенко и др. 2009 — Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова. Модель психического как основа понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009.
- Сергиенко и др. 2020 — Е. А. Сергиенко, А. Ю. Уланова, Е. И. Лебедева. Модель психического: Структура и динамика. М.: Институт психологии РАН, 2020.
- ТФГ 1990 — А. В. Бондарко (ред.). Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л.: Наука, 1990.
- Уланова 2020 — А. Ю. Уланова. Характеристики нарративов детей с разным уровнем понимания психических состояний // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 4. С. 779–790. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-4-779-790.
- Чиглова 2019 — Е. И. Чиглова. Стратегии освоения категории лица в русском языке. Дисс. ... канд. филол. наук. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2019.
- Astington, Baird 2005 — J. W. Astington, J. A. Baird. Why language matters for theory of mind. Oxford: Oxford University Press, 2005. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195159912.001.0001.
- Astington, Jenkins 1999 — J. W. Astington, J. M. Jenkins. A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development // Developmental Psychology. 1999. Vol. 35. № 5. P. 1311–1320. DOI: 10.1037/0012-1649.35.5.1311.
- Baron-Cohen et al. (eds.) 2000 — S. Baron-Cohen, M. Lombardo, H. Tager-Flusberg (eds.). Understanding other minds. Perspectives from developmental social

- neuroscience. 3<sup>rd</sup> edition. Oxford: Oxford University Press, 2000. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199692972.001.0001.
- Bartsch, Wellman 1995 — K. Bartsch, H. K. Wellman. Children talk about the mind. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Charman, Shmueli-Goetz 1998 — T. Charman, Y. Shmueli-Goetz. The relationship between theory of mind, language and narrative discourse: An experimental study // *Current Psychology of Cognition*. 1998. Vol. 17. № 2. P. 245–271.
- Flavell 2004 — J. H. Flavell. Theory-of-mind-development: Retrospect and prospect // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2004. Vol. 50. № 3. P. 274–290. URL: <http://www.jstor.org/stable/23096166> (дата обращения 20.01.2024).
- Hale, Tager-Flusberg 2003 — C. M. Hale, H. Tager-Flusberg. The influence of language on theory of mind: A training study // *Developmental science*. 2003. Vol. 6. № 3. P. 346–359. DOI: 10.1111/1467-7687.00289.
- Kazakovskaya 2020 — V. Kazakovskaya. Epistemic modality in the speech of Russian young children and adolescents // *Philologia Estonica Tallinnensis. Languages, orderings and successions*. 2020. Vol. 5. P. 134–166. DOI: 10.22601/PET.2020.05.05.
- Kazakovskaya 2021a — V. Kazakovskaya. Epistemic modality in Russian child language // U. Stephany, A. Aksu-Koç (eds.). *Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective [SOLA [Studies of Language Acquisition] 54]*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2021. P. 421–453. DOI: 10.1515/9781501504457-012.
- Kazakovskaya 2021b — V. Kazakovskaya. Feedback in verb acquisition: Evidence from Russian ‘adult — child’ interaction // V. Warditz (ed.). *Russian Grammar: System — Usus — Variation / Русская грамматика: Система — узус — варьирование*. [Linguistica Philologica, 1]. Berlin: Peter Lang Verlag, 2021. P. 245–270. DOI: 10.3726/b19724.
- Kazakovskaya et al. 2018 — V. Kazakovskaya, R. Argus, S. Uziel-Karl. The Early Expression of (Un)certainity in Typologically Different Languages: Evidence from Russian, Estonian and Hebrew // *Philologia Estonica. On Language and Culture*. 2018. Vol. 3. P. 93–130. DOI: 10.22601/PET.2018.03.04.
- Lohmann, Tomasello 2003 — H. Lohmann, M. Tomasello. The role of language in the development of false belief understanding: A training study // *Child Development*. 2003. Vol. 74. № 4. P. 1130–1144. DOI: 10.1111/1467-8624.00597.
- MacWhinney 2000 — B. MacWhinney. *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. 3<sup>rd</sup> edition. Mahwah-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- Markova, Smolik 2014 — G. Markova, F. Smolik. What do *you* think? The relationship between person reference and communication about the mind in toddlers // *Social Development*. 2014. Vol. 23. № 1. P. 61–79. DOI: 10.1111/sode.12044.

- Mazzaggio 2016 — G. Mazzaggio. The Theory of Mind's role in pronoun acquisition: The phenomenon of pronoun reversal in typically developing children // *Studies in the Linguistic Sciences: Illinois Working Papers*. University of Illinois at Urbana-Champaign. 2016. P. 55–69. URL: <https://hdl.handle.net/2142/101447> (дара обращения 20.01.2024).
- Meins et al. 2006 — J. Meins, C. Fernyhough, F. Johnson, J. Lidstone. Mind mindedness in children: Individual difference in internal state talk in middle childhood // *British Journal of Developmental Psychology*. 2006. Vol. 24. № 1. P. 181–196. DOI: 10.1348/026151005X80174.
- Milligan et al. 2007 — K. Milligan, J. W. Astington, L. A. Dack. Language and theory of mind: Meta-analysis of relationship between language ability and false belief understanding // *Child Development*. 2007. Vol. 78. P. 622–646. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x.
- Nuyts, Auwera (eds.) 2016 — J. Nuyts, J. van der Auwera (eds.). *The Oxford handbook of modality and mood*. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- O'Neill, Shultis 2007 — D. K. O'Neill, R. M. Shultis. The emergence of the ability to track a character's mental perspective in narrative // *Developmental Psychology*. 2007. Vol. 43. № 4. P. 1032–1037. DOI: 10.1037/0012-1649.43.4.1032.
- Pelletier, Astington 2004 — J. Pelletier, J. W. Astington. Action, consciousness and theory of mind: Children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts // *Early Education and Development*. 2004. Vol. 15. P. 5–22. DOI: 10.1207/s15566935eed1501\_1.
- Siu, Cheung 2022 — C. T.-S. Siu, H. Cheung. A longitudinal reciprocal relation between theory of mind and language // *Cognitive development*. 2022. Vol. 62. P. 1–15. DOI: 10.1016/j.cogdev.2022.101176.
- Symons et al. 2005 — D. K. Symons, C. C. Peterson, V. Slaughter, J. Roche, E. Doyle. Theory of mind and mental state discourse during book reading and storytelling tasks // *British Journal of Developmental Psychology*. 2005. Vol. 23. № 1. P. 81–102. DOI: 10.1348/026151004X21080.
- Tompkins et al. 2019 — V. Tompkins, M. J. Farrar, D. E. Montgomery. Speaking your mind: language and narrative in young children's theory of mind development // *Advances in Child Development and Behavior*. 2019. Vol. 56. P. 109–140. DOI: 10.1016/bs.acdb.2018.11.003.
- Voeikova, Krasnoshchekova 2020 — M. D. Voeikova, S. V. Krasnoshchekova. The use of pronouns as a developmental factor in early Russian language acquisition // N. Gagarina, R. Musan (eds.). *Referential and Relational Discourse Coherence in Adults and Children*. Boston; Berlin: De Gruyter Mouton, 2020. P. 171–206. DOI: 10.1515/9781501510151-008.

- Wechsler 2010 — S. Wechsler. What ‘you’ and ‘I’ mean to each other: Person indexicals, self-ascription, and theory of mind // *Language*. 2010. Vol. 86. № 2. P. 332–365. DOI: 10.1353/lan.0.0220.
- Wellman 2014 — H. Wellman. *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford: Oxford University Press, 2014. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199334919.001.0001.
- Wellman et al. 2001 — H. M. Wellman, D. Cross, J. Watson. Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief // *Child Development*. 2001. Vol. 72. № 3. P. 655–684. DOI: 10.1111/1467-8624.00304.

## References

- Astington, Baird 2005 — J. W. Astington, J. A. Baird. *Why language matters for the theory of mind*. Oxford: Oxford University Press, 2005. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195159912.001.0001.
- Astington, Jenkins 1999 — J. W. Astington, J. M. Jenkins. A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*. 1999. Vol. 35. № 5. P. 1311–1320. DOI: 10.1037/0012-1649.35.5.1311.
- Arutyunova 1999 — N. D. Arutyunova. Predlozhenie i proizvodnyye ot nego znacheniya [Utterance and its derivative meanings] N. D. Arutyunova. *Yazyk i mir cheloveka* [Language and the human world]. Moscow: Yazyki russkoy kultury, 1999. P. 403–542.
- Baron-Coen et al. (eds.) 2000 — S. Baron-Cohen, M. Lombardo, H. Tager-Flusberg (eds.). *Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience*. 3<sup>rd</sup> edition. Oxford: Oxford University Press, 2000. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199692972.001.0001.
- Bartsch, Wellman 1995 — K. Bartsch, H. K. Wellman. *Children talk about the mind*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Bondarko 1984 — A. V. Bondarko. *Funktsionalnaya grammatika* [Functional grammar]. Leningrad: Nauka, 1984.
- Bondarko 1991 — A. V. Bondarko. Semantika litsa [Semantics of personality]. A. V. Bondarko (ed.). *Teoriya funktsionalnoy grammatiki: Personalnost. Zalogovost* [Theory of functional grammar: Personality. Voice]. Leningrad: Nauka, 1991. P. 5–40.
- Charman, Shmueli-Goetz 1998 — T. Charman, Y. Shmueli-Goetz. The relationship between theory of mind, language and narrative discourse: An experimental study. *Current Psychology of Cognition*. 1998. Vol. 17. № 2. P. 245–271.

- Chiglova 2019 — E. I. Chiglova. *Strategii osvoeniya kategorii litsa v russkom yazyke* [The strategies of person acquisition in Russian]. Unpublished PhD dissertation. Cherepovets: Cherepovets State University, 2019.
- Dobrova 2003 — G. R. Dobrova. *Ontogenez personalnogo deyksisa (lichnyye mestoimeniya i terminy rodstva)* [The acquisition of personal deixis: personal pronouns and kinship terms]. St. Petersburg: Hertsen State University Press, 2003.
- Flavell 2004 — J. H. Flavell. Theory-of-mind-development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2004. Vol. 50. № 3. P. 274–290. Available at: <http://www.jstor.org/stable/23096166> (accessed on 20.01.2024)
- Gvozdev 1949 — A. N. Gvozdev. *Formirovaniye u rebenka grammaticheskogo stroya russkogo yazyka* [Formation of the grammatical structure of the Russian language in a child]. In 2 parts. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of Russian Soviet Federative Socialist Republic Press, 1949.
- Gvozdev 1990 — A. N. Gvozdev. *Razvitiye slovnogo zapasa v pervyye gody zhizni rebenka* [Vocabulary development in the first years of a child's life]. Kuybyshev: Saratov University Press, 1990.
- Hale, Tager-Flusberg 2003 — C. M. Hale, H. Tager-Flusberg. The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental science*. 2003. Vol. 6. № 3. P. 346–359. DOI: 10.1111/1467-7687.00289.
- Kazakovskaya 2017 — V. V. Kazakovskaya. Yazykovoye i kognitivnoye v usvoenii epistemicheskoy modalnosti [Language and cognitive aspects in the acquisition of epistemic modality]. *Acta Linguistica Petropolitana*. 2017. Vol. XIII. Pt. 3. P. 542–575.
- Kazakovskaya 2020 — V. Kazakovskaya. Epistemic modality in the speech of Russian young children and adolescents. *Philologia Estonica Tallinnensis. Languages, orderings and successions*. 2020. Vol. 5. P. 134–166. DOI: 10.22601/PET.2020.05.05.
- Kazakovskaya 2021a — V. Kazakovskaya. Epistemic modality in Russian child language. U. Stephany, A. Aksu-Koç (eds.). *Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective*. [SOLA [Studies of Language Acquisition] 54]. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2021. P. 421–453. DOI: 10.1515/9781501504457-012.
- Kazakovskaya 2021b — V. Kazakovskaya. Feedback in verb acquisition: Evidence from Russian ‘adult — child’ interaction. V. Warditz (ed.). *Russian Grammar: System — Usus — Variation / Russkaya grammatika: Sistema — uzus — varyirovaniye*. [Linguistica Philologica, 1]. Berlin: Peter Lang Verlag, 2021. P. 245–270. DOI: 10.3726/b19724.
- Kazakovskaya 2022 — V. V. Kazakovskaya. Sredstva subyektivatsii v tekstakh detey 11–12 let: *Ya i Drugoy* [Means of subjectivation in texts by 11–12 years old

- children: Myself and the Other]. M. L. Kisilier (ed.). *Verus convictor, verus academicus. K 70-letiyu Nikolaya Nikolaevicha Kazanskogo* [To the 70<sup>th</sup> anniversary of Nikolay Nikolaevich Kazansky]. St. Petersburg: Institute for Linguistic Studies RAS Press, 2022. P. 312–320.
- Kazakovskaya 2024 — V. V. Kazakovskaya. Lichnyye mestoimeniya i ikh propusk (*pro-drop*) na rannikh etapakh usvoeniya russkogo yazyka [Personal pronouns and pro-drop in the early stages of language acquisition]. *Trudy Instituta russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova*. 2024. № 2 (40). P. 133–149.
- Kazakovskaya, Gavrilova 2021 — V. V. Kazakovskaya, M. V. Gavrilova. «Moye mnenie, chto ...»: subyektivnoye nachalo v pismennom diskurse shkolnikov [“My opinion is that...”: the subjective introduction in school students’ written discourse]. *Russkiy yazyk v shkole*. 2021. № 82 (6). P. 31–43. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-31-43.
- Kazakovskaya, Onipenko 2020 — V. V. Kazakovskaya, N. K. Onipenko. Grammatika tochki zreniya: vvodno-modalnyye slova v rechi vzroslykh i detey [Grammar of the speaker’s point of view: parenthetical modal words in the speech of adults and children]. V. V. Kazakovskaya, M. D. Voelikova (eds.). *Problemy funktsionalnoy grammatiki: Otnosheniye k govoryashchemu v semantike grammaticheskikh kategoriy* [Problems of functional grammar: Attitude towards the speaker in the semantics of grammatical categories]. Moscow: YaSK, 2020. P. 246–288.
- Kazakovskaya et al. 2018 — V. Kazakovskaya, R. Argus, S. Uziel-Karl. The Early Expression of (Un)certainly in Typologically Different Languages: Evidence from Russian, Estonian and Hebrew. *Philologia Estonica. On Language and Culture*. 2018. Vol. 3. P. 93–130. DOI: 10.22601/PET.2018.03.04.
- Kolosova, Cheremisina 1986 — T. A. Kolosova, M. I. Cheremisina. O terminakh i ponyatiyakh opisaniya semantiki sintaksicheskikh edinit [On the terms and concepts for describing the semantics of syntactic items]. L. G. Panin, M. I. Cheremisina (eds.). *Sintaksicheskaya i leksicheskaya semantika (na materiale yazykov raznykh sistem)* [Syntax and lexical semantics (based on the languages of different systems)]. Novosibirsk: Nauka, 1986. P. 10–32.
- Krasnoshchekova 2016 — S. V. Krasnoshchekova. *Mestoimennyy deyxsis v russkoy detskoj rechi* [Pronominal deixis in Russian children’s speech]. Unpublished PhD dissertation. St. Petersburg: Institute for Linguistic Studies RAS, 2016.
- Lekant 2002 — P. A. Lekant. Struktura sintaksicheskoy kategorii litsa [The structure of the syntactic category of person]. P. A. Lekant. *Ocherki po grammatike russkogo yazyka* [Essays on Russian grammar]. Moscow: Moscow State Regional University Press, 2002. P. 133–138.

- Lepskaya 1997 — N. I. Lepskaya. *Yazyk rebenka (Ontogenez rechevoy kommunikatsii)* [Child language (The ontogenesis of verbal communication)]. M.: Moscow State University Press, 1997.
- Logicheskiy analiz yazyka 2003 — N. D. Arutyunova (ed.). *Logicheskiy analiz yazyka. Izbrannoye* [Logical analysis of language. Favorites]. 1988–1995. Moscow: Indrik, 2003.
- Lohmann, Tomasello 2003 — H. Lohmann, M. Tomasello. The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child Development*. 2003. Vol. 74. № 4. P. 1130–1144. DOI: 10.1111/1467-8624.00597.
- MacWhinney 2000 — B. MacWhinney. *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. 3<sup>rd</sup> edition. Mahwah-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- Markova, Smolik 2014 — G. Markova, F. Smolik. What do you think? The relationship between person reference and communication about the mind in toddlers. *Social Development*. 2014. Vol. 23. № 1. P. 61–79. DOI: 10.1111/sode.12044.
- Mazzaggio 2016 — G. Mazzaggio. The Theory of Mind's role in pronoun acquisition: The phenomenon of pronoun reversal in typically developing children. *Studies in the Linguistic Sciences: Illinois Working Papers*. University of Illinois at Urbana-Champaign. 2016. P. 55–69. Available at: <https://hdl.handle.net/2142/101447> (accessed on 20.01.2024).
- Meins et al. 2006 — J. Meins, C. Fernyhough, F. Johnson, J. Lidstone. Mind mindedness in children: Individual difference in internal state talk in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology*. 2006. Vol. 24. № 1. P. 181–196.
- Milligan et al. 2007 — K. Milligan, J. W. Astington, L. A. Dack. Language and theory of mind: Meta-analysis of relationship between language ability and false belief understanding. *Child Development*. 2007. Vol. 78. P. 622–646. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x.
- Nuyts, Auwera (eds.) 2016 — J. Nuyts, J. van der Auwera (eds.). *The Oxford handbook of modality and mood*. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- O'Neill, Shultis 2007 — D. K. O'Neill, R. M. Shultis. The emergence of the ability to track a character's mental perspective in narrative. *Developmental Psychology*. 2007. Vol. 43. № 4. P. 1032–1037. DOI: 10.1037/0012-1649.43.4.1032.
- Paducheva 2019 — E. V. Paducheva. *Egotsentricheskiye elementy yazyka* [Egocentric elements of language]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kultur, 2019.
- Pelletier, Astington 2004 — J. Pelletier, J. W. Astington. Action, consciousness and theory of mind: Children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts. *Early Education and Development*. 2004. Vol. 15. P. 5–22. DOI: 10.1207/s15566935eed1501\_1.
- Russkaya grammatika 1980 — N. Y. Shvedova (ed.). *Russkaya grammatika*. T. II [Russian Grammar. Vol. II]. Moscow: Nauka, 1980.

- Sergienko et al. 2009 — E. A. Sergienko, E. I. Lebedeva, O. A. Prusakova. *Model psikhicheskogo kak osnova stanovleniya ponimaniya sebya i drugogo v ontogeneze cheloveka* [Theory of mind as a fundament of understanding self and the other in the course of human development]. Moscow: Institute of Psychology RAS Press, 2009.
- Sergienko et al. 2020 — E. A. Sergienko, A. Yu. Ulanova, E. I. Lebedeva. *Model psikhicheskogo: Struktura i dinamika* [Theory of mind: Structure and dynamics]. Moscow: Institute of Psychology RAS Press, 2020.
- Siu, Cheung 2022 — C. T.-S. Siu, H. Cheung. A longitudinal reciprocal relation between theory of mind and language. *Cognitive development*. 2022. Vol. 62. P. 1–15. DOI: 10.1016/j.cogdev.2022.101176.
- Symons et al. 2005 — D. K. Symons, C. C. Peterson, V. Slaughter, J. Roche, E. Doyle. Theory of mind and mental state discourse during book reading and storytelling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*. 2005. Vol. 23. № 1. P. 81–102. DOI: 10.1348/026151004X21080.
- TFG 1990 — A. V. Bondarko (ed.). *Teoriya funktsionalnoy grammatiki: Temporalnost. Modalnost* [Theory of functional grammar: Temporality. Modality]. Leningrad: Nauka, 1990.
- Tompkins et al. 2019 — V. Tompkins, M. J. Farrar, D. E. Montgomery. Speaking your mind: language and narrative in young children’s theory of mind development. *Advances in Child Development and Behavior*. 2019. Vol. 56. P. 109–140. DOI: 10.1016/bs.acdb.2018.11.003.
- Ulanova 2020 — A. Yu. Ulanova. Kharakteristiki narrativov detey s raznym urovnem ponimaniya psikhicheskikh sostoyaniy [Narratives of children with different levels of understanding of mental states]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki*. 2020. Vol. 17. № 4. P. 779–790. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-4-779-790.
- Voeikova 2021 — M. D. Voeikova. Lichnye mestoimeniya v potoke rechi i ikh vklad v stanovleniye yazykovoy sistemy [Personal pronouns in the stream of speech and their role in the development of the language system]. M. A. Elivanova, S. V. Krasnoshchekova, V. A. Levchenko (eds.). *Problemy ontolingvistiki — 2021: yazykovaya sistema rebenka v situatsii odno- i mnogoyazychiya. Materialy ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Problems of ontolinguistics — 2021: the language system of a child of monolingual and multilingual settings. Proceedings of the annual international scientific conference]. St. Petersburg: VVM, 2021. P. 23–32.
- Voeikova, Krasnoshchekova 2020 — M. D. Voeikova, S. V. Krasnoshchekova. The use of pronouns as a developmental factor in early Russian language acquisition. N. Gagarina, R. Musan (eds.). *Referential and Relational Discourse Coherence*

- in Adults and Children*. Boston; Berlin: De Gruyter Mouton, 2020. P. 171–206. DOI: 10.1515/9781501510151-008.
- Wechsler 2010 — S. Wechsler. What ‘you’ and ‘I’ mean to each other: Person indexicals, self-ascription, and theory of mind. *Language*. 2010. Vol. 86. № 2. P. 332–365. DOI: 10.1353/lan.0.0220.
- Wellman 2014 — H. Wellman. *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford: Oxford University Press, 2014. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199334919.001.0001.
- Wellman et al. 2001 — H. M. Wellman, D. Cross, J. Watson. Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*. 2001. Vol. 72. № 3. P. 655–684. DOI: 10.1111/1467-8624.00304.

*Получено / received 24.01.2024*

*Принято / accepted 11.03.2024*