

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-23-34>

Местоимения в роли прямого дополнения в речи русскоязычных детей

Софья Викторовна Краснощекова

Институт лингвистических исследований Российской академии наук, г. Санкт-Петербург, Россия, ndhito@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8830-5121>

Аннотация. Исследование посвящено русским местоимениям, используемым детьми в грамматической позиции прямого дополнения (объекта). Цель исследования – рассмотреть, какими особенностями обладают местоимения разных семантических групп, и ответить на вопрос, актуальна ли при освоении языка связь между позицией объекта и семантикой местоимения, т. е. выяснить, местоимения каких разрядов с большей вероятностью ассоциированы в детской речи с объектной синтаксической функцией. В качестве материала были использованы корпусные записи детской речи – данные лонгитюдных наблюдений за речью детей; основным методом исследования являлся метод функционально-семантического анализа высказываний. В результате анализа было установлено, что прямые дополнения, выраженные местоимениями в В. п., возникают в речи большинства детей на третьем году жизни; по частотности форм В. п. в речи ребенка разные разряды местоимений отличаются друг от друга, и это отчасти связано с их семантикой. Наблюдается четкое различие между дейктическими и кванторными местоимениями: кванторные (отрицательные, неопределенные, местоимения всеобщности) значительно чаще употребляются детьми в роли объекта. С частотностью объектных форм связываются следующие семантические характеристики: (1) неодушевленность: неодушевленные местоимения и местоимения, отсылающие к неодушевленным референтам, чаще занимают позицию объекта, чем одушевленные; (2) анафоричность: местоимения, анафорически отсылающие к другому слову в речи, чаще стоят в В. п., чем другие; (3) неконкретность, отсутствие отсылки к конкретному референту, непосредственно наблюдаемому в ситуации общения: самыми «объектными» для ребенка оказываются неопределенные и отрицательные местоимения; (4) обобщенность, указание на совокупность референтов: местоимение *все* занимает высокую позицию на шкале «объектности». Влияния семантических факторов не отмечается при использовании местоимений-прилагательных в составе именных групп при существительных в В. п., а также при употреблении неканонических объектов, – наречий *как* и *так* и придаточных изъяснительных предложений (сентенциальные актанты) с относительными местоимениями.

Ключевые слова: местоимение, прямое дополнение, объект, освоение языка, онтолингвистика, детская речь, дейксис, референция

Для цитирования: Краснощекова С. В. Местоимения в роли прямого дополнения в речи русскоязычных детей // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 23–34. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-23-34>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Pronouns functioning as direct objects in the speech of Russian-language children

Sophia V. Krasnoshchekova

Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russia, ndhito@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8830-5121>

Abstract. The study is devoted to Russian pronouns which children use in grammatical position of a direct object. The aim of the research is to consider the distinctive features of the pronouns belonging to different semantic groups. Additionally, the paper is an effort to answer the question if the connection between the position of the object in the sentence and the semantics of the pronoun is relevant when mastering the language, i.e. to discover pronouns of what classes are more likely to be associated with the object syntactic function in children's speech. Corpus recordings of children's speech, namely the data from longitudinal observations of children's speech, comprise the material of the study. The basic research method employed is the functional-semantic analysis of utterances. As a result of the performed study, it was found that direct objects denoted by pronouns in the accusative case appear in most children's speech in

the third year of life. As for the frequency of occurrence of accusative case forms in a child's speech, pronoun classes differ from one another; this is partly caused by their semantics. There is a clear distinction between deictic pronouns and quantifiers: children use the latter (negative, indefinite, universal) more often in the object position. Four semantic characteristics are associated with the frequency of occurrence of object forms. The first one is inanimateness: inanimate pronouns and pronouns referring to inanimate referents take the object position more often than animate pronouns. The next characteristic is anaphoricity or the anaphoric nature of pronouns: pronouns referring to another word in a child's speech are more often in the accusative case than other pronouns. The non-concreteness or lack of reference to a concrete referent which is directly observable in the communication situation also influences the frequency of occurrence: indefinite and negative pronouns turn out to be the most "objective" for children. Finally, another characteristic is generalisation, or a reference to a group of referents: the pronoun *vsyo* (all, everything) occupies a prominent position on the "object" scale. The influence of semantic factors is not noted when using adjective pronouns incorporated into nominal groups dependent on nouns in the accusative case and also when using non-canonical objects (the adverbs *kak* (how), *tak* (so) and subordinate complement clauses (sentential actants) with relative pronouns.

Keywords: pronoun, direct object, object, language acquisition, ontolinguistics (developmental linguistics), children's speech, deixis, reference

For citation: Krasnoshchekova S. V. Pronouns functioning as direct objects in the speech of Russian-language children. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(2):23–34. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-23-34>.

Введение. Развитие системы местоимений при освоении языка ребенком — процесс, в котором свою роль играют как лексико-семантические характеристики осваиваемых единиц, так и грамматические (морфологические и синтаксические) особенности типичных конструкций, в которых употребляются местоимения: на ранних этапах развития речи местоимения с определенным значением тяготеют к определенным синтаксическим функциям и грамматическим формам (так, русскоязычные дети имеют тенденцию употреблять местоимение *я* в формах косвенных падежей, имеющих отношение к семантической «персональной близости»: *мне* и *со мной*). Данное исследование посвящено русским местоимениям, которые используются детьми в грамматической позиции объекта: планируется рассмотреть, какими особенностями здесь обладают местоимения разных семантических групп, и ответить на вопрос, актуальна ли при освоении языка связка между позицией объекта и семантикой местоимения, т. е. выяснить, местоимения каких разрядов будут с большей вероятностью ассоциированы в детской речи с объектной синтаксической функцией. Гипотеза исследования состоит в том, что такая связка действительно существует: самыми «объектными» для детей являются те местоимения, которые реже других отсылают к активно действующему (одушевленному) референту либо конкретному референту в конкретной речевой ситуации, — в первую очередь

местоимения с абстрактно-обобщающим значением (*это, всё, ничего*)

Под термином «местоименный объект» мы понимаем здесь не только прямое дополнение, выраженное местоимением-существительным в В. п., но и, в особых (неканонических) случаях, «наречный объект»: местоименное наречие в конструкциях типа *он сказал так*. Кроме того, отдельно планируется рассмотреть другие типы объектов, в состав которых входит местоимение, — именные группы, включающие местоимение-прилагательное (*этот X*), и сентенциальные актанты — придаточные изъяснительные предложения с относительными местоимениями (*не знаю, кто P*).

История вопроса

1. Местоименный объект как тип объекта. В настоящее время принято считать, что прямым объектом при переходном глаголе может быть не только именная/местоименная группа в В. п., но и другие единицы. Так, для русского языка выделяются следующие типы прямого объекта: канонические — именная группа; местоименная группа; неканонические — именная группа в Р. п. (например, при отрицании); предложная группа (например, в дистрибутивном значении: *каждый взял по две чашки*); инфинитив (*сказали придти*); сентенциальный актант (придаточное изъяснительное предложение) при глаголах речи-мысли (*сказал, что P*); наречие (*сказал так*) [Летучий 2014, Электронный ресурс]. В языках с несвободным порядком слов местоименные объекты ведут себя

синтаксически иначе, чем именные [Bader 2020] (в том числе при освоении как первого, так и второго языка: [Shimanskaya, Slabakova 2017]), но в русском языке значительных расхождений между местоименным и именным объектом не отмечается. Местоименная группа выделяется, однако, в особый тип потому, что некоторые глаголы способны присоединять только местоименный, но не именной объект (*могу всё* vs. **могу работу*).

2. Освоение местоимений детьми.

В современной онтолингвистике разграничивается освоение дейктических местоимений (личных и указательных [Доброва 2003; González-Reña et al. 2020] и др.), местоименной анафоры (в поле внимания попадают личные местоимения 3-го лица и возвратные [Прокопья и др. 2018; Kijpereg et al. 2021]) и местоимений с недейктической референциальностью (вопросительных, неопределенных, местоимений всеобщности и др. [Crain 2017; Sekerina, Saueremann 2017] — здесь мы будем называть их кванторными вслед за [Крылов 1989]). В первом случае (освоение дейксиса) овладение местоименной семантикой описывается как тесно связанное с развитием когнитивного аппарата ребенка, во втором случае (освоение анафоры) внимание обращается в основном на синтаксические механизмы, однако в целом можно считать доказанным, что дети осваивают дейктические и анафорические местоимения (и вообще дейксис и анафору) как единую систему. Есть также свидетельства в пользу того, что системными чертами обладает освоение местоимений вопросительно-неопределенно-отрицательного кластера [Краснощекова 2020], однако онтолингвистика еще не готова дать ответ, насколько в процессе онтогенеза связаны между собой прочие местоимения (например, такие далекие друг от друга разряды, как личные местоимения и местоимения всеобщности) и есть ли смысл говорить об отдельной местоименной подсистеме в составе языковой системы ребенка. В данном исследовании тем не менее будет предпринята попытка рассмотреть все разряды местоимений обобщенно, что, может быть, в дальнейшем позволит пролить свет на устройство местоименной подсистемы.

Сенситивным возрастом для освоения местоимений считается 2–3 года: к 2,5

годам у детей возникает основной набор ранних частотных местоимений (личные, притяжательные, *это, что, всё*), а к 3,5 годам в речи большинства детей уже так или иначе присутствуют местоимения всех разрядов.

3. Освоение объекта детьми. Оппозиция «субъект – объект» («подлежащее – прямое дополнение») считается универсальной; важную роль она играет и в онтогенезе: «И. п. vs. В. п.» называют первой падежной оппозицией у русскоязычных детей (это отмечалось еще в классических работах [Гвоздев 1961; Лепская 1988] — ср., однако, утверждение, что не следует говорить о четком порядке появления косвенных падежей, так как все падежные формы возникают почти одновременно, в рамках узкого временного промежутка¹). Первые объекты однозначно отмечаются на этапе двусложных высказываний (*дать мячик*), но еще раньше, уже на этапе голофраз, можно обнаружить (псевдо-)объектные высказывания, в которых глагол не выражен, но действие подразумевается (*мячик!* — ребенок произносит название предмета и указывает на него, т. е. имеет в виду ‘дай мне мячик’), либо высказывания, в которых пропущен сам объект (*дай!* — ребенок указывает на предмет) [Цейтлин, Абабкова 2011: 176], т. е. позицию грамматического объекта занимает жест/предмет внеязыковой действительности, на который направлен жест [Gregersen et al. 2009; Chu et al. 2014] (см. также о явлении pro-drop — пропуске местоимения — относительно объекта в русской детской речи [Gordishevsky, Avrutin 2004]). Именные объекты возникают у ребенка раньше, чем местоименные; развитие местоименного объекта может стимулироваться тем, что указательные местоимения легко встраиваются в позицию, занятую прежде указательным жестом.

Материал и методы. В качестве материала были использованы данные лонгитюдных наблюдений за речью детей, предоставленные Фондом данных детской

¹ Ионова Н. В. Семантические функции падежных форм и предложно-падежных конструкций имени существительного в речи детей дошкольного возраста: автореферат дисс. ... канд. филол. наук. Череповец: Черепов. гос. ун-т, 2007. 22 с.

речи РГПУ им. А. И. Герцена и ИЛИ РАН: в основном исследование опирается на корпусы расшифровок аудио- и видео-записей детских диалогов со взрослыми собеседниками в формате CHILDES с морфологической разметкой. В тех случаях, когда этих корпусов было недостаточно для получения информации о функционировании низкочастотных для детей лексем (*кто-нибудь, каждый* и др.), привлекались также родительские дневники. Большую часть использованных материалов занимают корпусы речи пяти детей – Вани, Лизы, Вити, Филиппа и Кирилла; средний возраст детей, в котором наблюдения велись активнее всего, – от 2 до 4 лет.

В данном исследовании были задействованы два рабочих подкорпуса, сформированных на основе перечисленных выше материалов методом сплошной выборки с применением команды *combo* в пакете программ для обработки детской речи CLAN. Первый содержит детские высказывания с местоимениями (дейктическими: личными, притяжательными, указательными и возвратными – и кванторными: вопросительными, неопределенными, отрицательными, местоимениями всеобщности) и включает 10 600 контекстов. Второй был создан для изучения типов объектов в речи детей и на данный момент состоит из 2850 высказываний с объектами при частотных переходных глаголах (*говорить/сказать, делать, давать, знать, любить, мочь, показывать, понимать,*

смотреть, уметь, хотеть), полученных от двух детей: Лизы и Вани.

Из рабочих корпусов были извлечены высказывания, содержащие местоимения в винительном падеже, которые выполняют функцию прямого дополнения при глаголе (подробнее см. в разделе «Результаты»); второй корпус также дал возможность вычленивать неканонические местоименные объекты – наречия с местоименным значением (*так, как*), а также обратить внимание на сентенциальные актанта, начинающиеся с относительных местоимений и наречий. Главным методом исследования являлся метод функционально-семантического анализа высказываний (необходимо оговорить, что конкретно в этой работе не проводилась статистическая обработка данных и не предполагаются выводы, основанные на статистическом сопоставлении результатов). При анализе внимание обращалось также на возраст детей и уровень сформированности их языковых систем / этап развития речи.

Результаты. Так как два рабочих подкорпуса созданы на базе одного и того же материала и входящие в них высказывания пересекаются, здесь будут приведены отдельные результаты по каждому подкорпусу, но дальнейший анализ будет опираться в основном на подкорпус высказываний с местоимениями, а подкорпус с типами объекта будет использоваться как вспомогательный инструмент и источник дополнительных данных. В таблице 1 приводятся результаты по первому подкорпусу.

Таблица 1

Высказывания с местоимениями в функции прямого объекта

Местоимения		Абсолютное количество	Процент (%) от всех высказываний с мест. данной группы	Всего
личные	1–2-го лица	113	6,5	1746
	3-го лица	143	16,4	870
	всего	256	9,8	2616
указательные		164	15,0	1094
возвратные		10	13,7	73
вопросительные		165	20,7	799
отрицательные		45	40,9	110
неопределенные		66	34,9	189
всеобщности		151	29,5	511
местоимения-прилагательные		433	19,7	2200

Данные в таблице демонстрируют, насколько часто в детских высказываниях возникают формы В. п. местоимений: числа в средней колонке показывают отношение форм В. п. ко всем зафиксированным в подкорпусе формам соответствующих лексем (так, число высказываний с формами В. п. указательных местоимений-существительных *этот (это)* и *тот* составляют 15 % от числа всех высказываний с этими местоимениями). Для графического отображения результатов и дальнейшего анализа решено было разделить разряд личных местоимений на два подразряда – чисто дейктические 1–2-го лица (*я, мы, ты, вы*) и дейктико-анафорические 3-го лица: можно заметить, что дейктико-анафорические местоимения несколько больше тяготеют к функции объекта, чем чисто дейктические.

Очевидна разница между дейктическими и кванторными местоимениями: почти во всех кванторных разрядах (кроме вопросительных) относительное количество объектных форм значительно больше, чем у дейктических местоимений. Вероятно, именно здесь проявляется различие между более конкретными и более абстрактными референциальными значениями: дейктические местоимения (кроме указательного *это* в нецентральной обобщающем значении) указывают на конкретные (а в речевых ситуациях, характерных для детей, – обычно на непосредственно наблюдаемые)

предметы окружающего мира, тогда как кванторные местоимения отсылают к предметам/явлениям с более «зыбкой» референцией: отсутствующим, неизвестным, обобщенным референтам. Можно предварительно предположить, что именно абстрактный референт тяготеет к тому, чтобы быть выраженным в детском высказывании в роли объекта. В таком случае промежуточное положение вопросительных местоимений (формы В. п. встречаются чаще, чем у дейктических местоимений, но реже, чем у других кванторных) может объясняться тем, что ребенок обычно задает вопросы о предметах, уже включенных в ситуацию общения. Предположение требует дальнейшего обсуждения с примерами (см. раздел «Обсуждение»).

В отдельную группу вынесены местоимения-прилагательные (возвратное *свой*, притяжательные, кванторные с базой *какой, этот* и *весь* в функции определения, *каждый* и *любой*). Эти местоимения принимают форму В. п. в согласовании с существительным, т. е. в роли объекта выступает не само местоимение, а именная группа, и поэтому едва ли можно говорить о влиянии значения такого местоимения на выбор синтаксической роли.

В таблице 2 приводятся сведения о типах объектов, имеющих отношение к местоимениям, при некоторых частотных переходных глаголах.

Таблица 2

Типы местоименных и близких к ним объектов при некоторых переходных глаголах в детской речи

Переходные глаголы	Фокусная группа	Местоимение	Наречие	Сент. актанта	Всего высказываний с глаголом
говорить	Ваня	15 (8 %)	13 (7 %)	28 (15 %)	187
	Лиза	6 (12,5 %)	1 (2,1 %)	7 (14,6 %)	48
давать	Ваня	7 (1,5 %)	1 (0,2 %)	0 (0 %)	462
	Лиза	3 (4,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	69
делать	Ваня	37 (23,3 %)	12 (7,5 %)	0 (0 %)	159
	Лиза	3 (8,8 %)	4 (11,8 %)	0 (0 %)	34
знать	Ваня	4 (2,4 %)	0 (0 %)	40 (24 %)	167
	Лиза	6 (8,5 %)	0 (0 %)	12 (16,9 %)	71
любить	Ваня	8 (9,2 %)	1 (1,1 %)	0 (0 %)	87
	Лиза	1 (8,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	12

Переходные глаголы	Фокусная группа	Местоимение	Наречие	Сент. актант	Всего высказываний с глаголом
мочь	Ваня	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	85
	Лиза	1 (7,1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	14
показывать	Ваня	2 (5,3 %)	1 (2,6 %)	6 (15,8 %)	38
	Лиза	1 (11,1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	9
понимать	Ваня	1 (16,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	6
	Лиза	2 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2
смотреть	Ваня	5 (0,5 %)	0 (0 %)	290 (31,2 %)	929
	Лиза	0 (0 %)	0 (0 %)	8 (25,8 %)	31
уметь	Ваня	2 (3,2 %)	5 (8,1 %)	0 (0 %)	62
	Лиза	1 (7,7 %)	1 (7,7 %)	0 (0 %)	13
хотеть	Ваня	11 (3,7 %)	1 (0,3 %)	6 (2 %)	295
	Лиза	0 (0 %)	1 (1,4 %)	0 (0 %)	73

Данные по второму подкорпусу позволяют составить общее впечатление о том, в каком объеме дети используют местоименные объекты в речи. В таблице даются абсолютные цифры — количество высказываний с определенным типом объекта при конкретном глаголе; также в скобках даны процентные числа — отношение к общему количеству высказываний с этим глаголом. Для большинства глаголов число местоименных объектов крайне мало и составляет 1–2; если отбросить эти случаи, то можно заметить, что с местоименными объектами в большей степени, чем другие, ассоциированы глаголы *делать* и *говорить* (в основном за счет вопросительного *Что ты делаешь?*), с местоименными наречиями — *уметь* и *делать* (ср. *вот как я умею*), с сентенциальными актантами, ожидаемо, — *смотреть* (*смотри, какой X*) и *знать*. Можно было бы предположить, что Лиза, как ребенок с референциальной/«номинальной»/именной стратегией освоения языка [Доброва 2018: 38], будет использовать меньше, чем «экспрессивный» Ваня [Там же: 105], число местоимений при глаголах, однако материал об этом не свидетельствует: вероятно, «прономинальная» стратегия проявляется на более раннем этапе развития речи, когда местоимения используются в основном в начальной форме.

Обсуждение

1. Дейктические местоимения. Местоимения, выполняющие дейктическую и анафорическую функцию, в речи маленького

ребенка почти всегда имеют конкретную референцию, но возможны, хотя и редки, случаи, в которых, например, *это* отсылает к обобщенному референту или указывает не на предмет, а на ситуацию в целом. Личные местоимения 1-го и 2-го лица занимают на оси «конкретность — абстрактность» самое «конкретное» положение; в функционально-семантическом поле «близость — дальность» они расположены возле дейктического центра; дети до 4 лет почти никогда не используют их, чтобы указывать на референт, отсутствующий в наблюдаемой ситуации (эксклюзивные *мы* и *вы* — *я/ты* и 3-е лицо — крайне редки у детей). Эти характеристики, по всей видимости, коррелируют с тем, что личные местоимения 1-го и 2-го лица реже других разрядов оказываются в позиции объекта в детских высказываниях. Типичные случаи употребления — полужамороженные конструкции *меня зовут* и *я тебя люблю*, которые, вероятно, изначально осваиваются и порождаются ребенком гештальтно [Tomasello 2005]. Если первые формы В. п. личных местоимений возникают у детей на том этапе, когда освоен небольшой набор самых частотных местоимений (до 2,5 лет), то свободные сочетания с глаголами появляются ближе к 3 годам (ср. (1), где ребенок перекодирует услышанную от взрослого фразу, правильно меняя местоимение, и (2), где ребенок порождает фразу с В. п. самостоятельно):

(1) Р: *Где киса? А где киса?* – В: *Спряталась, наверное, тебя боится.* – Р: *А баба говорит, киса спряталась, меня боится!* (Аня, 2,8);

(2) В: *Зачем ты спрятался?* – Р: *Нибудь [= чтобы] тебя обмануть* (Витя, 2,10).

Личные местоимения 3-го лица возникают у ребенка примерно в том же возрасте, что и местоимения 1–2-го лица. В детской речи они чаще всего тяготеют к позиции объекта тогда, когда употребляются в анафорической функции и отсылают к неодушевленному референту (3), хотя зафиксированы и случаи, когда референт является одушевленным (4):

(3) *Где ремешок? Куда его дела?* (Аня, 2,4);

(4) *Гадкий утёнок спал, потом проснулся, и его все прогнали* (Дима, 2,8).

Это снова свидетельствует о том, что «объектность» для ребенка находится в отношениях обратной зависимости с семантической «персональностью»: чем ниже единица стоит на шкале персональности (одушевленные единицы находятся на этой шкале выше неодушевленных [Haude, Witzlack-Makarevich 2016]), тем больше вероятность, что ребенок будет использовать такое местоимение в роли объекта. То же верно и для характеристик «включенность в ситуацию» и, возможно, «абстрактность»: для использования местоимения в анафорической функции от говорящего требуется большая степень абстрагирования, чем при непосредственном указании.

Количество высказываний с возвратным *себя* в В. п., зафиксированное в материале, настолько невелико (10 вхождений), что нельзя делать на его основании какие-либо точные выводы, однако некоторые наблюдения все же возможны. Так, в абсолютном большинстве контекстов *себя* (9 из 10) в В. п. отсылает к говорящему (5) либо к слушающему (6): *я* (говорящий)... *себя* или *ты* (собеседник) / *ты*₀ (глагол в императиве)... *себя*:

(5) *Я себя сейчас угощу потом лисицей* (Лиза, 2,10);

(6) (обращается к маме) *А себя нарисуй, маму* (Аня, 3,2).

Это противоречит высказанному выше предположению о том, что в речи детей объектная позиция местоимения связывается

с низким положением референта на шкале персональности: ребенок ставит возвратные местоимения с референтами 1-го и 2-го лица в позицию объекта без затруднений. Возможно, местоимения 3-го лица и возвратные здесь (по степени тяготения к объектной позиции) объединяет их анафорическая функция.

Указательное местоимение *этот* (в форме *это*) является одним из самых первых и самых распространенных у ребенка. По частотности форм В. п. в речи детей указательные местоимения находятся примерно на том же уровне, что и личные 3-го лица: это объясняется в том числе очень большим количеством конструкций типа *это X* с местоимением в И. п. В отличие от предыдущих рассмотренных местоимений, в ср. р. форма В. п. *это* совпадает с начальной формой, т. е. от ребенка не требуется дополнительных усилий, чтобы образовать специальную форму для подстановки в объектную позицию. Тем не менее, форма ж. р. с особым окончанием *эту* отмечается у детей почти одновременно с объектным *это* (7) и появляется почти так же часто, тогда как почти не употребляются ни *эти*, *этой*, ни *этого*, т. е. нельзя сказать, что на частотность формы В. п. влияет ее совпадение/несовпадение с формой И. п.:

(7) *Это... это вот сюда* [положить]. <...> *Я вот эту хочу, вот эту, не хочу, не хочу, я не хочу* (Варя, 2,8).

Объектное *это(т)* у маленьких детей всегда указывает на конкретный вещественный референт, наблюдаемый в ситуации; у более старших – на элемент с более обобщенной, широкой референцией (8), но все еще не абстрактный и не выключенный из ситуации:

(8) (смотрит на рисунки в книге) *Вот это надо рассказать маме* (Лиза, 3,0).

Таким образом, несмотря на то что местоимение *это(т)* регулярно употребляется детьми в позиции объекта и может отсылать к обобщенному референту, частота его форм В. п. остается ниже, чем у кванторных местоимений, а значение почти всегда является строго указательным, однозначно конкретным.

2. Кванторные местоимения. Вопросительные местоимения по частотности форм

В. п. в детской речи лежат на границе между дейктическими и кванторными (табл. 1): В. п. используется реже, чем у других кванторных, но чаще, чем у дейктических. Это промежуточное положение может быть связано с тем, что вопросительные лексемы используются детьми и в кванторной — строго вопросительной (9), и в дейктической — относительной функции (10) (вопросительные варианты фиксируются в материале начиная с 2,2–2,6; относительные — позже, около 3 лет, при этом в обоих случаях абсолютное большинство контекстов включает форму *что*, совпадающую с формой И. п.):

(9) *Машина что возит вот эта?* (Филипп, 2,5);

(10) *Смотри, что он взял* (Витя, 4,0).

Материал, однако, не подтверждает этого предположения: «удельный вес» форм В. п. в относительном (дейктическом) значении больше, чем в вопросительном (кванторном): 32 % и 17 % от общего числа местоимений в этих значениях соответственно. Другое возможное объяснение — степень конкретности референта: в типичной ситуации ребенок задает вопрос о том, что уже и так находится внутри ситуации общения, т. е. обозначает вопросительным местоимением конкретный референт. Как показано в предыдущем разделе, такая семантическая характеристика местоимения коррелирует с невысокой частотностью объектных употреблений. С возрастом ребенок осваивает идею перенесенной референции и начинает апеллировать к предметам, находящимся за пределами коммуникативной ситуации, неизвестным, неопределенным или воображаемым (11), но количество вопросительных местоимений в таком значении все еще остается небольшим:

(11) *Знаешь, что купим?* (Ваня, 3,5) — местоимение отсылает к предметам, которые еще не были куплены, к неизвестному референту.

Развитие неконкретных значений в вопросительных лексемах подводит ребенка к использованию неопределенных местоимений. Количество форм В. п. здесь достаточно высоко, при этом раньше других в позиции объекта начинает использоваться неодушевленное *что-то* (12) — это

происходит позже, чем у рассмотренных выше местоимений, в 2,7–2,9; местоимения с базой *кто* (13) и серии на *кое*- и *-нибудь* присоединяются позже и используются реже; пик частотности приходится на 3,5–4 года.

(12) *Можно сюда прицепить на хвост, можно что-то прицепить* (Ваня, 2,8);

(13) *Я себе возьму кого-нибудь* [из] *друзей* (Витя, 4,0).

Вероятно, неконкретное, неопределенное значение неодушевленного местоимения ('я не знаю, что' / 'неважно что') когнитивно и прагматически легко сочетать с подчиненной ролью, выражаемой в синтаксическом объекте: формы И. п. и В. п. у неопределенных местоимений с базой *что* распределяются поровну, тогда как у местоимений с базой *кто* это соотношение составляет 5:1 в пользу И. п. Следовательно, неодушевленность референта является еще одним фактором, который обуславливает тяготение местоимения к объектной позиции.

Отрицательные местоимения ведут себя в отношении форм В. п. примерно так же, как и неопределенные: антиконкретная, «нулевая» референция (отрицание наличия референта) с трудом связывается с активной семантической ролью, поэтому позиция объекта является для них одной из самых предпочтительных. Так же, как и в двух предыдущих разрядах, основное положение здесь занимают неодушевленные местоимения; точно так же здесь верен тезис о том, что в объектной позиции обычно употребляется форма, омонимичная «начальной»: форма *ничего*, формально не совпадающая с формой И. п. *ничто*, на самом деле первична для ребенка — первой воспринимается из инпута, осваивается и начинает использоваться в речи, ср. типичную конструкцию *ничего нет*. В. п. *ничего* возникает примерно в том же возрасте, что и *что-то* — после 2,5 лет (14); *никого* впервые фиксируется в материале больше, чем через год.

(14) *Ничего не ест* (Филипп, 2,8).

Отрицательные и неопределенные местоимения, в первую очередь неодушевленные лексемы с базой *что*, таким образом, по ряду характеристик оказываются

«идеальными» объектными местоимениями для ребенка: они не имеют и не могут иметь конкретной референции и отсылают к воображаемому или вообще отсутствующему референту, который к тому же с маленькой вероятностью способен играть активную роль в ситуации, т. е. занимать позицию субъекта при глаголе.

Местоимения всеобщности, или универсальные местоимения, принадлежат к разряду определительных местоимений, но в этой работе рассматриваются отдельно, так как обладают собственным уникальным значением. В этот разряд входит только одно местоимение-существительное — *весь*; в детской речи в позиции объекта зафиксированы формы ср. р. *всё* (15) и мн. ч. *всех* (16):

(15) *Ты собирай это всё!* (Варя, 2,4);

(16) *Всех пойдем покормим немножко* (Ваня, 2,9).

Весь у ребенка обычно отсылает к совокупности конкретных наблюдаемых в ситуации общения референтов, что роднит его с указательным *это(т)*: *это всё, вот это всё* — но не сближает с ним полностью: свою роль играет обобщенная семантика, и именно это, вероятно, влияет на то, что *всё* значительно чаще занимает позицию объекта, чем *это*.

3. Местоимения-прилагательные в составе именных групп. Можно предположить, что данные о формах В. п. местоимений-прилагательных дают представление только об использовании детьми существительных в роли объекта. Однако, хотя в среднем относительное количество форм В. п. у всех местоимений-прилагательных составляет около 20 %, в разных разрядах наблюдаются отклонения от этой цифры в ту или иную сторону: для местоимения *свой* — более 50 % (это объясняется семантико-синтаксическими особенностями местоимения: оно анафорически «привязано» к субъекту предложения, и в русском языке существует немного конструкций, в которых оно могло бы иметь форму И. п.); для местоимений *весь* и *этот* в функции определения — около 35 %; для вопросительного *какой* и лично-притяжательных, наоборот, около 10 %. Таким образом, местоимения-прилагательные, которые функционируют только как определения, в речи детей

меньше тяготеют к В. п., чем местоимения, которые могут выступать так же, как существительные (ср. (17–19):

(17а) *Дай вот эту бумагу* (Ваня, 2,9);

(17б) *Соберем вот эту* [показывает на мозаику, не произносит существительное] (Ваня, 2,6);

(18а) *Всех солдатиков уже спасли* (Витя, 2,8);

(18б) *Давайте покажем всех!* (Витя, 2,6);

(19) *Какое* [блоку] *дать тебе?* (Лиза, 2,10).

Местоимения-прилагательные в В. п. начинают регулярно использоваться детьми на несколько месяцев позже, чем параллельные им существительные, независимо от того, совпадает ли форма В. п. с начальной.

4. Неканонические местоименные объекты. Наречия *так* и *как* отмечаются в материале в роли объекта при глаголах *говорить*, *делать* и *уметь*, причем *говорить так/как* используется ребенком в узкой игровой ситуации — при обсуждении со взрослым голосов животных (20). При глаголах *делать* и *уметь* наречие сочетается с изобразительным жестом: ребенок демонстрирует, что именно делает он сам или игровой предмет (21):

(20) *А утки как говорят?* *Кря* (Ваня, 3,3);

(21) *Так не умеет машинка* [катает машинку] (Лиза, 2,6).

По сравнению со взрослыми, дети используют наречные объекты чаще: по данным НКРЯ с синтаксической разметкой, количество наречных объектов при *говорить/сказать* и *делать* составляет менее 1 %, наречные объекты при *уметь* отсутствуют. Эта разница, вероятно, обусловлена прагматикой речевых ситуаций, в которых происходит взаимодействие ребенка и взрослого.

Придаточные изъяснительные предложения (сентенциальные актанты, см. также [Летучий 2012]) с относительными местоимениями становятся регулярными в речи детей после 3 лет, и их количество быстро возрастает. Самыми распространенными являются сочетания с глаголами *смотреть*, обычно в форме повелительного наклонения (ребенок призывает взрослого собеседника обратить внимание на предмет или действие: *смотри, как...; смотри, какой...; смотри, что* (22)) и глаголами речи-мысли *знать* и *говорить*, обычно в форме 1-го

лица при отрицании (*я не знаю, где...*) или 2-го лица при вопросе (23):

(22) **Смотри, какие лучики разноцветные** (Ваня, 2,9);

(23) **Ты знаешь, куда нам приземлиться?** (Кирилл, 2,10).

Относительные местоимения при *смотреть* несут оттенок указательного значения и часто сочетаются с жестами (ребенок указывает на предмет / изображает действие, включенное в наблюдаемую ситуацию); чаще всего здесь используются лексемы, обозначающие признаки предмета или действия, — *какой* и *как*. Местоимения при *знать* имеют дополнительное значение вопросительности, при отрицательном *не знаю* — неопределенности. В этом случае нельзя выделить одну самую частотную местоименную лексему, хотя дети раннего возраста предпочитают наречия места *где, куда*, а сочетания с *какой* и *что* в разных формах добавляются после 3 лет.

Заключение. Прямые дополнения (объекты), выраженные местоимениями в В. п., возникают в речи большинства детей на третьем году жизни; для разных разрядов местоимений средний возраст первого появления форм В. п. колеблется от 2,2 до 3,0. Формы В. п. никогда не осваиваются первыми — им предшествует И. п. (либо форма Р. п. *ничего*), а также Д. п. у местоимений, выражающих близость к центру в поле персональности (*мне, себе*), и иногда другие формы. По частотности форм В. п. в речи ребенка разные разряды местоимений отличаются друг от друга, и это отчасти связано с их семантикой.

Гипотеза исследования заключалась в том, что между частотностью объектных форм в речи ребенка и значением местоимений одного разряда/подразряда существует зависимость, т. е. существуют местоимения, которые для ребенка больше или меньше тяготеют к позиции объекта; также предполагалось, что самыми «объектными» являются местоимения с обобщающей, абстрактной семантикой, например местоимение всеобщности *всё*. Гипотеза подтвердилась частично: действительно, наблюдается четкое различие между дейктическими и кванторными местоимениями: кванторные (отрицательные, неопределенные, местоимения всеобщности)

значительно чаще употребляются детьми в роли объекта — однако список семантических характеристик, которые связываются с «объектностью», шире, чем «обобщающе-абстрактное значение». Это: (1) неодушевленность: неодушевленные местоимения и местоимения, отсылающие к неодушевленному референтам, чаще занимают позицию объекта, чем одушевленные (ср. *кто-то* и *что-то*, личные 1–2-го и 3-го лица); (2) анафоричность: местоимения, анафорически отсылающие к другому слову в речи, чаще стоят в В. п., чем другие (ср. *себя* и *я, ты*; относительное *что* и вопросительное *что*); (3) неконкретность, отсутствие отсылки к конкретному референту, непосредственно наблюдаемому в ситуации общения: самыми «объектными» для ребенка оказываются неопределенные и отрицательные местоимения; (4) обобщенность, указание на совокупность референтов: местоимение *всё* занимает высокую позицию на шкале «объектности». Перечисленные семантические факторы не являются универсальными; следует говорить скорее о тенденциях, при которых местоимение с тем или иным значением чаще будет использоваться ребенком в позиции прямого дополнения.

На уровне тенденции на тяготение к форме В. п. влияют и некоторые формально-грамматические факторы: (1) в первую очередь — совпадение формы В. п. и начальной/первой освоенной формы (И. п. у всех местоимений, кроме *ничего*); (2) отчасти — «перцептивно выпуклая» форма ж. р. (обнаружено только для формы *эту*).

Существуют различия между разрядами местоимений и там, где местоимение-прилагательное стоит в форме В. п., когда в роли объекта используется существительное, с которым оно согласовано: чаще в этой форме детьми употребляются местоимения, способные выступать и как существительные, и как прилагательные (*весь, этот*), реже — чисто адъективные местоимения (*какой, мой*); влияния семантических факторов здесь не отмечается.

Детями также используются неканонические объекты, имеющие отношение к местоимениям: наречия *как* и *так* при глаголах типа *говорить* и *делать*, придаточные изъяснительные (сентенциальные актаны) с относительными

местоимениями при глаголах зрительно-го восприятия и речи-мысли; в обоих случаях также нет никаких свидетельств того, что значение местоимения/наречия влияет на его частотность в подобной позиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. М.: АПН РСФСР, 1961. 472 с.
2. *Доброва Г. Р.* Вариативность речевого развития детей. М.: Языки славянской культуры, 2018. 264 с.
3. *Доброва Г. Р.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 492 с.
4. *Краснощечкова С. В.* Ряды местоимений, организованные вокруг вопросительно-относительного центра: освоение и использование детьми // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2020. № 196. С. 97–104. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-97-104>.
5. *Крылов С. А.* О семантике местоименных слов и выражений // *Русские местоимения: Семантика и грамматика: межвуз. сб. науч. тр.; А. Б. Пеньковский (отв. ред.)*. Владимир: ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1989. С. 5–12.
6. *Лепская Н. И.* Освоение детьми категории падежа // *Семантика в речевой деятельности (на материале онтогенеза)* / А. М. Шахнарович (ред.). М.: АН СССР, 1988. С. 48–58.
7. *Летучий А. Б.* О некоторых свойствах синтаксических актантов в русском языке // *Вопросы языкознания*. 2012. № 5. С. 57–87.
8. *Летучий А. Б.* Переходность. На правах рукописи. М., 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://rusgram.ru/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата обращения: 15.01.2022).
9. *Прокопья В. К., Слюсарь Н. А., Петрова Т. Е., Чернова Д. А., Черниговская Т. В.* Экспериментальные исследования грамматики: установление анафорических отношений в процессе речепонимания // *Вопросы языкознания*. 2018. № 1. С. 76–90. <https://doi.org/10.31857/S0373658X0003700-9>.
10. *Цейтлин С. Н., Абабкова М. И.* Освоение субстантивных синтаксем русскоязычным ребенком и инофоном // *Путь в язык: Одноязычие и двуязычие* / С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисева (отв. ред.). М.: Языки славянских культур, 2011. С. 164–190.
11. *Bader M.* The position of object pronouns in the German middlefield // *Linguistics*.

2020. Vol. 58. No. 4. P. 1059–1115. <https://doi.org/10.1515/ling-2020-0149>.

12. *Chu M., Meyer A., Foulkes L., Kita S.* Individual differences in frequency and saliency of speech-accompanying gestures: The role of cognitive abilities and empathy // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2014. No. 143(2). P. 694–709. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033861>.

13. *Crain S.* Acquisition of Quantifiers // *Annual Review of Linguistics*. 2017. No. 3(1). P. 219–243. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-033930>.

14. *González-Peña P., Doherty M. J., Guijarro-Fuentes P.* Acquisition of Demonstratives in English and Spanish // *Frontiers in psychology*. 2020. No. 11. P. 1778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01778>.

15. *Gordishevsky G., Avrutin S.* Optional omissions in an optionally null subject language // *Lot Occasional Series*. 2004. No. 3. P. 187–198.

16. *Gregersen T., Olivares-Cuhat G., Storm J.* (2009). An examination of L1 and L2 gesture use: What role does proficiency play? // *The Modern Language Journal*. 2009. No. 93(2). P. 195–208. <http://www.jstor.org/stable/40264051>.

17. *Haude K., Witzlack-Makarevich A.* Referential hierarchies and alignment: An overview // *Linguistics*. 2016. No. 54(3). P. 433–441. <https://doi.org/10.1515/ling-2016-0008>.

18. *Kuijper S. J. M., Hartman C. A., Hendriks P.* Children's pronoun interpretation problems are related to Theory of Mind and inhibition, but not working memory // *Frontiers in Psychology*. 2021. No. 12:610401. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.610401>.

19. *Sekerina I., Saueremann A.* Quantifier spreading in child eye movements: A case of the Russian quantifier *kazhdyy* 'every' // *Glossa: a journal of general linguistics*. 2017. No. 2(1). P. 66. <https://doi.org/10.5334/gjgl.109>.

20. *Shimanskaya E., Slabakova R.* Re-assembling objects: A new look at the L2 acquisition of pronominal clitics // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2017. No. 20(3). P. 512–529. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000784>.

21. *Tomasello M.* *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard: Harvard University Press, 2005. 408 p.

REFERENCES

1. *Gvozdev A. N.* Questions of the study of children's speech. Moscow: APS RSFSR, 1961. 472 p. (In Russ.)
2. *Dobrova G. R.* The variability of speech development in children. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2018. 264 p. (In Russ.)

3. Dobrova G. R. Ontogeny of personal deixis (personal pronouns and kinship terms). St. Petersburg: HSPU Press, 2003. 492 p. (In Russ.)

4. Krasnoshchekova S. V. Pronoun categories organised around an interrogative-relative centre: acquisition and use by children. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena=Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2020;196:97–104. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-97-104>.

5. Krylov S. A. On the semantics of pronouns and expressions. In: Penkovsky A. B. (ed.) *Russian pronouns: Semantics and grammar: interuniversity collection of scientific papers*. Vladimir: VSPi im. P. I. Lebedev-Polyansky, 1989. P. 5–12. (In Russ.)

6. Lepskaya N. I. Mastering the category of case by children. In: Shakhnarovich A. M. (ed.) *Semantics in speech activity (based on ontogenesis)*. Moscow: AN USSR, 1988. P. 48–58. (In Russ.)

7. Letuchy A. B. Some features of sentential arguments in Russian. *Voprosy Jazykoznanija=Topics in the study of language*. 2012;5:57–87. (In Russ.)

8. Letuchy A. B. Transitivity. As a manuscript. Moscow, 2014. Available at: <http://rusgram.ru/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C> (accessed: 15.01.2022). (In Russ.)

9. Prokopenya V. K., Slioussar N. A., Petrova T. Ye., Chernova D. A., Chernigovskaya T. V. Experimental studies of grammar: anaphora resolution in speech comprehension. *Voprosy Jazykoznanija=Topics in the study of language*. 2018;1:76–90. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S0373658X0003700-9>.

10. Tseitlin S. N., Ababkova M. I. Mastering substantive syntaxemes by a Russian-speaking child and a foreigner. In: Tseitlin S. N., Eliseeva M. B. (ed.) *Path to language: Monolingualism and bilingualism*. Moscow: Languages of Slavic cultures, 2011. P. 164–190. (In Russ.)

11. Bader M. The position of object pronouns in the German middlefield // *Linguistics*. 2020;58(4):1059–1115. (In Engl.) <https://doi.org/10.1515/ling-2020-0149>.

12. Chu M., Meyer M., Foulkes L., Kita S. Individual differences in frequency and saliency of

speech-accompanying gestures: The role of cognitive abilities and empathy // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2014;143(2):694–709. (In Engl.) <http://dx.doi.org/10.1037/a0033861>.

13. Crain S. Acquisition of Quantifiers // *Annual Review of Linguistics*. 2017;3(1):219–243. (In Engl.) <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-033930>.

14. González-Peña P., Doherty M. J., Guijarro-Fuentes P. Acquisition of Demonstratives in English and Spanish // *Frontiers in psychology*. 2020;11:1778. (In Engl.) <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01778>.

15. Gordishevsky G., Avrutin S. Optional omissions in an optionally null subject language // *Lot Occasional Series*. 2004;3:187–198. (In Engl.)

16. Gregersen T., Olivares-Cuhat G., Storm J. (2009). An examination of L1 and L2 gesture use: What role does proficiency play? // *The Modern Language Journal*. 2009;93(2):195–208. (In Engl.) <http://www.jstor.org/stable/40264051>.

17. Haude K., Witzlack-Makarevich A. Referential hierarchies and alignment: An overview // *Linguistics*. 2016;54(3):433–441. (In Engl.) <https://doi.org/10.1515/ling-2016-0008>.

18. Kuijper S. J. M., Hartman C. A., Hendriks P. Children's pronoun interpretation problems are related to Theory of Mind and inhibition, but not working memory // *Frontiers in Psychology*. 2021;12:610401. (In Engl.) <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.610401>.

19. Sekerina I., Sauer mann A. Quantifier spreading in child eye movements: A case of the Russian quantifier *kazhdyj* 'every' // *Glossa: a journal of general linguistics*. 2017;2(1):66. (In Engl.) <https://doi.org/10.5334/gjgl.109>.

20. Shimanskaya E., Slabakova R. Re-assembling objects: A new look at the L2 acquisition of pronominal clitics // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2017; 20(3):512–529. (In Engl.) <https://doi.org/10.1017/S1366728915000784>.

21. Tomasello M. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard: Harvard University Press, 2005. 408 p. (In Engl.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Софья Викторовна Краснощекова, кандидат филологических наук, научный сотрудник отдела теории грамматики

Sofia V. Krasnoshchekova, Candidate of Sciences (Philology), Researcher of the Department of Grammar Theory

Статья поступила в редакцию 26.11.2021; одобрена после рецензирования 10.12.2021; принята к публикации 29.12.2021.

The article was submitted 26.11.2021; approved after reviewing 10.12.2021; accepted for publication 29.12.2021.