



## ДЕТСКАЯ РЕЧЬ CHILDREN'S SPEECH

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-31-43

### «Мое мнение, что...»: субъективное начало в письменном дискурсе школьников

**Виктория Владиевна Казаковская**

*Институт лингвистических исследований, Российская академия наук, г. Санкт-Петербург, Россия, victory805@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1597-6527>*

**Марина Викторовна Гаврилова**

*Средняя общеобразовательная школа № 38, г. Абдулино, Оренбургская обл., Россия, [akvamarin66@yandex.ru](mailto:akvamarin66@yandex.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу способов выражения субъективной оценки говорящего/пишущего в сочинениях детей 11–12 лет. Рассматривается структурно-семантический репертуар средств субъективации, их функциональные возможности, а также частота использования в описаниях и рассуждениях. Установлено, что «субъективная» плотность текстов-рассуждений отражает уровень развития вербальной рефлексии (сопряженной с моделью психического) и соотносится с академическими достижениями детей. Результаты сопоставляются с данными о более позднем усвоении средств, эксплицирующих субъективное начало. В исследовании сочетаются методы лонгитюдного и срезового наблюдения, элементы статистической обработки данных и теоретические принципы анализа языкового материала, принятые в Петербургской школе функциональной грамматики. Средства субъективации интерпретируются в связи с понятиями модуса, модусной рамки и авторства. Предлагаемые учителям-словесникам рекомендации учитывают когнитивную и системно-языковую сложность различных средств субъективации и направлены на развитие коммуникативных навыков, способствующих успешной социализации школьников.

**Ключевые слова:** поздний речевой онтогенез, письменный текст, средства субъективации, субъективная плотность текста, эксплицитный модус, модусная рамка, редукция, модель психического

**Для цитирования:** Казаковская В. В., Гаврилова М. В. «Мое мнение, что...»: субъективное начало в письменном дискурсе школьников // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 31–43. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-31-43.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

### "My opinion is that...": the subjective introduction in school students' written discourse

**Victoria V. Kazakovskaya**

*Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia, victory805@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1597-6527>*

**Marina V. Gavrilova**

*Middle School of General education № 38, Abdulino, Orenburg region, Russia, [akvamarin66@yandex.ru](mailto:akvamarin66@yandex.ru)*

**Abstract.** The paper is devoted to the analysis of the modes chosen to express the speaker's/writer's personal evaluations in essays written by children of eleven and twelve years old. The structural-semantic repertoire of subjectification tools, their functional potential, and frequency of occurrence in descriptive and argumentative essays are considered.

It has been found that the 'subjective' textual density of argumentative texts reflects the developmental level of verbal introspection (related to the theory of mind) and correlates with children's academic achievements. The results are compared with the data concerning a later mastering of the linguistic means expressing subjectivity. The research combines the methods of longitudinal and assessment observation, elements of statistical data processing and the theoretical principles of linguistic material analysis accepted in the Petersburg school of functional grammar. The linguistic tools of subjectification are interpreted in connection with the concepts of modus, modus frame, and authorship. The guidelines offered to language and literature teachers take into consideration the cognitive and the systemic-lingual difficulty of various subjectification means; they are aimed to enhance communicative skills promoting successful socialization of school children.

**Keywords:** late language development, written text, subjectification tools, subjective textual density, explicit modus, modus frame, reduction, theory of mind

**For citation:** *Kazakovskaya V. V., Gavrilova M. V.* "My opinion is that...": the subjective introduction in school students' written discourse. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2021. Vol. 82, No. 6. P. 31–43. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-31-43. (In Russ.).

**Введение: модель психического и субъективная оценка.** В современном мире успешность человека во многом определяется его успешностью в социальных отношениях: в том, как он выражает свое мнение, чувства — иными словами, свое Я, — и как понимает соответствующие ментальные и эмоциональные состояния Другого. Когнитивные психологи связывают эти способности с моделью психического (*Theory of mind*) [Сергиенко и др. 2020]. Установлено, что высокий уровень развития модели психического коррелирует с тем, как дети решают конфликты и становятся «более привлекательными» для своих сверстников [Slaughter et al. 2015].

В психологии для определения уровня развития способностей, входящих в понимание психического мира, используются батареи тестов, начинавшиеся с хрестоматийно известной задачи на неверное мнение «Салли — Энн». В психолингвистике к изучению ментального словаря детей привлекаются устные нарративы и записи спонтанной речи [Bartsch, Wellman 1995; Tompkins et al. 2019]. При этом зарубежные коллеги чаще всего анализируют глаголы *думать* (think), *знать* (know), *верить* (belief), *хотеть* (want), *желать* (desire) и под., принадлежащие «модальному языку» (*modal language*).

В настоящее время мировые исследования модели психического находятся на начальной стадии [Сергиенко и др. 2020]. Специалисты из разных областей научного знания подчеркивают необходимость глубокого изучения этой фундаментальной способности человека во всех ее

проявлениях и во всех возрастах — от младенческого до старческого. Наименьшей изученностью в данной сфере обладают коррелятивные отношения, существующие между моделью психического и коммуникативной компетенцией, иными словами, собственно языковой аспектом модели психического [Hale, Tager-Flusberg 2003; Lohmann, Tomasello 2003]. Следует подчеркнуть и то обстоятельство, что в обсуждении отсутствует материал морфологически богатых языков, в частности русского, обладающего широчайшими возможностями для экспликации субъективного — внутреннего — мира языковой личности.

В статье речь пойдет о том, какие языковые средства служат вербализации модели психического на ранних стадиях формирования текстовой компетенции в русской детской речи. В фокусе внимания тем самым оказывается начальный этап освоения лексико-грамматических способов выражения субъективной оценки — мнения, точки зрения — как говорящего/пишущего (далее — *говорящий*), так и Другого по данным письменного нарратива.

Для определения столь сложного феномена, каким является субъективная оценка, и для изучения особенностей его функционирования в высказывании и тексте в филологии существует несколько близких и отчасти пересекающихся понятий. В их число входят модус и модальность (Ш. Балли, В. В. Виноградов, Н. Д. Арутюнова, В. Г. Гак, Т. В. Шмелева, Е. В. Падучева), авторство и авторизация (В. В. Виноградов, Г. А. Золотова, П. А. Лекант), пропозициональное отношение (W. V. Quine, M. Cresswell),

эвиденциальность (Ф. Боас, Р. О. Якобсон, Н. А. Козинцева, А. Айхенвальд), образ автора (В. В. Виноградов, В. Н. Волошинов, Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский). Понятие средств субъективации позволяет охватить языковые средства разных уровней, которые выражают тот или иной аспект фигуры говорящего, непротиворечиво сочетая принятые в различных научных парадигмах подходы к описанию интересующего нас объекта.

Представленные наблюдения продолжают исследование субъективного начала в детской речи. И если анализ этого процесса в раннем онтогенезе опирается на первые высказывания ребенка – его реплики в диалоге со взрослым [Казаковская 2017, 2019: 146 и сл.; Kazakovskaya 2021], то в позднем – требует привлечения письменного дискурса. Изученность рассматриваемой проблематики в современной онтолингвистике невелика. Причем это касается не только усвоения категорий модальности и персональности, сопряженных с субъективным началом [Гвоздев 1949; Овчинникова и др. 1999; Краузе 2004; Stephany, Aksu-Koç 2021], или становления дискурсивных практик [Седов 2004; Слабодкина, Федорова 2018], но и в целом – описания механизмов позднего речевого онтогенеза [Berman 2004]. Между тем по ряду причин эти механизмы оказываются не менее важными, чем «ранние», и требуют пристального внимания. В частности, известно, что усвоение языка продолжается, но уже в условиях не столько получаемого родительского инпута, сколько под влиянием разных типов инпута, в том числе письменного (а значит, информация воспринимается уже другими – зрительными – перцепторами). Собеседниками ребенка становятся не только взрослые (свои и чужие), но и сверстники (что означает влияние молодежных субкультур). Наконец, осуществляется процесс обучения [Berman 2017].

Исследования детского нарратива, предельно выполненные на ограниченном языковом материале [Казаковская, Гаврилова 2019; Казаковская, Онипенко 2020; Kazakovskaya 2020], позволили предположить, что субъективная (модусная) оценка некоторого положения дел (диктума, пропозиции) означает становление субъективного начала и является значимым

элементом дискурсивной тактики говорящего<sup>1</sup>. В речевом онтогенезе оценка говорящего развивается постепенно: от ее отсутствия (1) к наличию; от немодальной оценки (2) к модальной; от модальности деонтической (в т. ч. предикатной) (3) к эпистемической (субъективной) (4):

(1) Друзьями Герасима были Муму и Татьяна (Е.);

(2) Елка была *изумительной* (М.); Это стихотворение меня *вдохновило* (А.);

(3) Сначала *надо* выучить все аккорды, потом *надо* знать, где располагаются пальцы, а потом уже *может* появиться мелодия (М.);

(4) Один из писателей – Ханс Кристиан Андерсен написал на эту тему *пожалуй*, легендарную сказку «Снежная королева» (М.).

Сочетание модальных оценок (поли-модальность) в рамках одного высказывания указывает на высокий уровень развития субъективного начала и вербальной рефлексии:

(5) *Кажется* рассказ должен был называться «Кавказские пленники», так как их было двое (М.).

Мы предполагаем, что ребенок проходит этот путь дважды: в раннем онтогенезе и в позднем, что, в свою очередь, можно соотносить со становлением имплицитной и эксплицитной модели психического [Сергиенко и др. 2020: 85 и др.]. При этом средства субъективации выполняют роль маркеров (в терминологическом понимании этого слова), свидетельствующих об определенном уровне развития вербальной рефлексии и – шире – коммуникативной компетенции, поскольку они удовлетворяют соответствующим требованиям: обладают измеримостью, управляемостью и предиктивностью.

Основной целью статьи будет верификация гипотезы на репрезентативном языковом материале в той ее части, которая

<sup>1</sup> Экспериментальные исследования языка художественной литературы на основе НКРЯ (<https://ruscorpora.ru>) указывают на динамичность в формировании дискурсивного начала [Баранов, Добровольский 2020].

<sup>2</sup> Личные данные детей, принявших участие в исследовании, зашифрованы; пунктуационные особенности текстов сохранены. Выражаем глубочайшую благодарность В. Д. Набока за неоценимую помощь в подготовке языкового материала к анализу.

касается появления субъективной оценки в письменном дискурсе. Так, будет представлен структурно-семантический анализ обнаруженных средств субъективации, определена «субъективная» плотность первых самостоятельных текстов, выявлено соотношение между «субъективным» репертуаром детей, их академическими успехами и полом. Таким образом, обсуждая умения детей обнаруживать тот или иной аспект своего *Я* либо связывать субъективную оценку с фигурой *Другого*, мы тем самым обсуждаем ментальный словарь и модальный язык как вербальные показатели модели психического в их речи.

**Языковые данные, методы их сбора и изучения.** Языковым материалом послужили сочинения детей (описания и рассуждения), написанные пятиклассниками в течение академического года на уроках русского языка и литературы. Анализ механизмов становления субъективного начала потребовал привлечения результатов более длительного наблюдения — текстов семиклассников (см. табл. 1). Иными словами, обсуждаются данные, собранные лонгитюдным и срезовым методами<sup>3</sup>.

Таблица 1

**Языковой материал**

Table 1

**Linguistic material**

Класс	Возраст детей	Кол-во детей	Кол-во текстов	Кол-во предложений
5	11–12	40	170	1800
7	13–14	48	111	1244

Понятие средств субъективации охватывает грамматические средства, обнаруживающие тот или иной аспект фигуры

<sup>3</sup> В процессе обучения детей использовались учебно-методические комплексы и рабочие программы: Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и других. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. 13-е изд. М.: Просвещение, 2016; Литература. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В. Я. Коровиной. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. 7-е изд. М.: Просвещение, 2021.

говорящего. В русском языке спектр таких средств широк — от авторизирующей синтаксемы (термин Г. А. Золотовой) до сопоставимой по семантике сложной синтаксической конструкции. При создании выборки учитывались следующие языковые средства, указывающие на автора текста либо отсылающие (по его воле) к позиции *Другого*.

**I.** Сложные конструкции с пропозициональными предикатами — глаголами мысли (6–8) и речи (9), в другой терминологии — сложноподчиненные предложения с изъяснительным придаточным (СПП):

(6) *Я думаю, что* у Маруси и Сони два разных детства, потому что они растут в двух совершенно разных семьях (А.);

(7) *Я* по ня я л, *что* такое любовь, верность, доброта, честность (Р);

(8) *Все* з н а ю т, *что* любовь и добро побеждает все (М.);

(9) Исходя из всего этого, *можно* сказать, *что* самым главным врагом была барыня, она отняла все счастье, которое было у Герасима — это Татьяна и Муму (А.).

**II.** Вводные компоненты — слова, сочетания и предложения — с собственно авторской: *по моему мнению, по его словам* и т. п. (10), модальной (эпистемической, персуазивной): *возможно, наверное, конечно, на самом деле* и т. п. (11), текстовой (в том числе метатекстовой): *например, таким образом, словом, в первую очередь* и т. п. (12) и эмоциональной: *к сожалению, к счастью* и т. п. (13) семантикой:

(10) Но, *как я уже сказал*, внутренняя сила сильнее внешней... (М.);

(11) *Конечно же* главное из этих качеств — любовь, ведь она сильнее всего на свете (А.);

(12) *Таким образом*, чтобы на земле было добро, надо больше делать хорошие поступки и *самое главное*, нужно уметь любить (Р.);

(13) Но, *к сожалению*, в тайге человека трудно найти, тем более потерявшегося (М.).

**III.** Авторизирующие синтаксемы (14) и/или глаголы-связки (15):

(14) *Для Герасима* собачка была смыслом всей жизни, а *для барыни* пустое место (А.);

(15) Самым главным другом *можно считать* Дину — маленькую татарку, дочку Абдулы (С.).

Авторизирующая функция глагола-связки — неполнозначного глагола с грамматикализованным лексическим значением

(П. А. Лекант) — обусловлена точкой зрения говорящего. Выбирая глагол-связку, он обозначает характер отношений «предмет/субъект — признак» так, как он себе их представляет, видит или хочет представить.

Поскольку обсуждаемая семантика принадлежит сфере модальности и модуса, способы ее экспликации целесообразно описывать с помощью понятия внешней модальной/модусной рамки (далее — МР). При этом если сложные конструкции и вводные компоненты интерпретируются как рамочные способы выражения данной семантики, допускаящие различную степень редукции рамки — нередуцированные/развернутые (I) и редуцированные/свернутые (II), то синтаксемы и глаголы-связки — как нерамочные. Сферой функционирования последних выступает «модусно» осложненное простое предложение. Его грамматической особенностью является внедрение модуса в диктум (по Ш. Балли), свертка пропозиции (по Н. Д. Арутюновой) или взаимодействие двух моделей — авторизующей и авторизуемой (по Г. А. Золотовой)<sup>4</sup>. Тем самым при создании выборки мы шли от семантики к средствам ее языкового выражения и использовали один из принципов изучения языкового материала, принятых в Санкт-Петербургской школе функциональной грамматики (А. В. Бондарко). Возможность учесть точное количество языковых показателей соотносят с их измеримостью.

На принадлежность мнения или оценки себе — т. е. на «перволичное» авторство — указывают средства, выражающие 1-е л., и эгоцентрики (в терминологии Е. В. Падучевой). Прототипическими представителями последних считаются вводно-модальные слова. К эгоцентрикам близки вводные компоненты с текстовой и эмоциональной семантикой, которые

<sup>4</sup> Заметим, в обоих случаях это основные, но не единственные средства субъективации текста. Структуры дополнительной предикации (причастные и деепричастные обороты от модусных предикатов), вставные конструкции (38) и частицы (*И* вряд ли *кто-то* *останется равнодушным*, *после прочтения этой истории* (М.)) крайне редко используются детьми. Особенности их употребления составят предмет отдельной дискуссии.

при отсутствии указаний на иное лицо воспринимаются как принадлежащие говорящему: ср. *к (моему) сожалению* (Я-МР) — *к сожалению N* (Он-МР). Об отнесенности ментальных и речевых действий либо эмоций *Другому* — или «третьеличному» авторству, которое мы также учитываем, — свидетельствуют показатели типа *Герда думала, что...*; *По мнению Тургенева...*; *Автор видит в нем героя*. Структурные возможности авторства Он-МР оказываются менее широкими за счет отсутствия эгоцентриков.

Отобранные методом сплошной выборки средства субъективации рассматривались в количественном и качественном отношении: определялись их частотность (lemmas/tokens), системно-грамматическое разнообразие, позиционные особенности и функциональные возможности. «Субъективная» плотность текстов, позволяющая сравнивать долю («удельный вес») субъективного начала в сочинениях (как разных детей, так и тех же самых в начале и в конце наблюдения), оценивалась с помощью индекса, представляющего собой отношение «субъективно» маркированных предложений к общему числу предложений в тексте. Полученные результаты соотносились с академическими достижениями детей (в соответствии с чем были выделены три группы: дети, обучающиеся 1) на «отлично», 2) на «хорошо», 3) с удовлетворительной успеваемостью (далее — отличники, хорошисты, троечники)) и с их полом.

## Результаты и их обсуждение

### 1. «Субъективная» плотность текстов.

Средний индекс «субъективной» плотности рассуждений пятиклассников составил  $12,9 \pm 4,9$ . Наивысшим индексом обладали сочинения детей, успевающих на «отлично» ( $16,6 \pm 1,4$ ), вдвое меньше он был в текстах удовлетворительно успевающих школьников. Взаимообусловленными величинами оказались длина текста (в предложениях), также соотносящаяся с академическими успехами детей, и количество использованных ими средств субъективации ( $p < ,001$ ).

Существенное влияние на появление обсуждаемых средств оказал тип создаваемого детьми текста. Так, индекс «субъективной» плотности рассуждений превышал индекс описаний в три раза.

В текстах-описаниях (типичными темами которых были «Мой любимый школьный предмет», «Моя любимая игрушка», «Мои любимые занятия в свободное время») средства субъективации встретились в основном в работах сильных в академическом отношении детей:

(16) *Мне казалось будто* планшет скрепили с клавиатурой (А.);

(17) *Пока я не знала, что* это такое, но когда его включили, я удивилась (А.).

Невысокий удельный вес авторского начала в описаниях объясняет наш дальнейший интерес к рассуждениям, которые представляли собой (мотивированный, по замыслу учителя-словесника) ответ на проблемный вопрос (типа «Почему Герда победила Снежную королеву?», «Что помогло Васютке выжить в тайге?», «Почему у Маруси и Сони два разных детства?», «Что во мне изменила литература пятого класса?») либо предполагали выражение собственной позиции по одной из ключевых для изучаемого произведения проблем

(например, «Добро и зло в сказке», «Друзья и враги Герасима»). Анализ показал, что удачно сформулированные темы (в частности, в виде вопросов, учитывающих когнитивные возможности детей) соотносились не только с объемом полученных текстов, но и с фактом их успешного создания. Например, у большинства наших информантов затруднения вызвали тема «Почему Герасим не мог поступить иначе?» и анализ лирического стихотворения Н. Рубцова «Родная деревня».

Зависимость появления языкового средства от определенного условия (в нашем случае средств субъективации от типа создаваемого текста) принято связывать с так называемой управляемостью данного средства.

**2. Структурно-семантический аспект средств субъективации.** Анализ частоты употребления средств субъективации показывает, что в рассуждениях доминировали рамочные способы выражения своего или чужого Я. Сложные конструкции и вводные компоненты составили около 80 % средств субъективации (см. табл. 2).

Таблица 2

**Частотность средств субъективации в рассуждениях пятиклассников**

Table 2

**Frequency of subjectification means in fifth-formers' argumentative essays**

Способы	Количество (%)	Структурные варианты	Количество (%)
Рамочные	77	нередуцированные МР / сложные конструкции	60
		редуцированные МР / вводные компоненты	40
Нерамочные	23	глаголы-связки	85
		синтаксемы	15

Основные семантические предпочтения детей находились в ментальной и речевой сферах, однако в каждой из сфер имели различную экспликацию. В двух третях случаев ментальный модус выражался нередуцированной МР, тогда как речевой – редуцированной (см. табл. 3).

Таблица 3

**Семантика рамочных средств субъективации в рассуждениях**

Table 3

**Semantics of the frame means of subjectification in argumentative essays**

Рамочные средства	Ментальный модус (%)	Речевой модус (%)	Эмотивный, волитивный, перцептивный модусы (%)
Нередуцированные МР / сложные конструкции	65	20	15
Редуцированные МР / вводные компоненты	21	60	19

Кумулятивный процент эмотивной (18), перцептивной (19) и воликативной (20) сфер в обоих вариантах рамки был невысоким:

(18) *Все потом удивлялись, как мальчику удалось победить тайгу* (Е.);

(19) *Но животные почувствовали, что Герда совсем не похожа на их мучительницу и они подсказали, где искать Кая* (Р.);

(20) *Бабушка хотела чтобы Герда осталась но Герда не могла остаться ведь она решила найти Кая и спасти его* (В.).

Доли рамочных и нерамочных средств субъективации также соотносились с академическими успехами детей. Статистически значимую треть количество нерамочных средств составило в работах отличников, у хорошистов оно приблизилось к четверти, а у слабо успевающих детей не превысило десятой части всех средств субъективации.

Обратимся к обсуждению выявленных особенностей.

### 2.1. Рамочные средства субъективации.

Наш материал показывает, что при выражении детьми субъективного начала более сложные в структурном (т. е. в системно-языковом) отношении рамочные способы (см. выше I, II) преобладают над более простыми нерамочными (III). Как можно было бы объяснить этот парадокс?

Мы связываем доминирование рамочных способов субъективации с их большей легкостью (когнитивной простотой) для детей в анализируемом возрасте по сравнению с нерамочными способами, простота которых отмечается лишь на структурном уровне. Ср.: [*Я считаю, что*]<sub>(модус)</sub> {*барыня – враг Герасима*}<sub>(диктум/пропозиция)</sub> → *Я считаю барыню врагом Герасима* или *Для меня барыня – враг Герасима*.

Сказанное справедливо и по отношению к преобладанию нередуцированных средств модуса над редуцированными. Ср.: [*Мне кажется / Я думаю, что*] название должно быть «Кавказские пленники» → [*По-моему,*] название должно быть... Равномерность в использовании различных с точки зрения редукции способов наблюдалась в текстах отлично успевающих детей, что подчеркивает сложность операции по редуцированию субъектно-предикатной конструкции до вводной.

Вместе с тем следует учитывать наличие в грамматической компетенции ребенка

разрешительной возможности для экспликации субъективной семантики. О несформированности обсуждаемого компонента системно-языковой компетенции свидетельствует контаминация средств субъективации (21), а также грамматические и/или стилистические погрешности в их употреблении (22):

(21) *Мое мнение, что поступки героя Герды мне считаются благородными* (А.);

(22) *У ворона можно сказать, что он хороший герой сказки, он помог Герде, где находится принц* (А.).

Процентная доля подобных конструкций в выборке невелика, однако они фигурируют и в текстах семиклассников (23, 24). На наш взгляд, это отвергает идею формульного (клишированного) усвоения средств субъективации:

(23) *Мое мнение к поступку Данко очень положительное* (Т.);

(24) *Я считаю, что Данко героем* (Т.).

В семантическом анализе нередуцированных средств субъективации существенно соотношение пропозициональных предикатов с типом личного субъекта – 1-м или 3-м л. – и, соответственно, принадлежностью субъективной оценки себе или Другому. В целом для представления Другого – его ментальных (8) или речевых (25) действий, эмоционального состояния (18) или намерений (20) – дети чаще выбрали структуру сложного предложения:

(25) *Автор говорит, что мы должны любить свою Родину неважно, маленькая она или большая* (К.).

Симптоматично, что отличники значительно чаще апеллировали к себе – своему ментальному и эмоциональному статусу, а кроме того, употребляли больше предикатов для отражения собственного внутреннего состояния, чем для репрезентации Другого. Кумулятивный репертуар пропозициональных предикатов, использовавшихся ими для обнаружения авторского начала, насчитывал около двух десятков лемм. Из них шесть принадлежало ментальному модусу (при этом эксплицировались сферы полагания, знания/незнания и памяти), по пять – речевому (включая сферу речевого воздействия) и эмотивному. По одному-два

предиката дети использовали для экспликации перцептивного модуса (слуховых и зрительных ощущений) и волитивного (сферы волеизъявления).

Общими (как для всех детей, так и для типов личного субъекта) ментальными глаголами были *думать*, *понимать* и *знать* с семантикой полагания и знания. В речевой сфере такими ядерными предикатами оказались *говорить* и *сказать*:

(26) С. Я. Маршак хотел сказать, что зло, лень портит человека, а добро его спасает (М.).

Между тем периферия пропозициональных глаголов различалась в количественном и в качественном отношениях. Так, у отличников в нее входили *считать* и *казаться* (в Я-МР), *соображать*, *верить*, *отвечать* и *требовать* (в Он-МР); у хорошистов – *осознать* (в обоих типах МР) и *вспомнить* (в Он-МР); у троечников – *писать* (в Он-МР).

Семантический анализ редуцированных средств субъективации показал, что наиболее частотными и разнообразными были компоненты с текстовой семантикой, принадлежащие речевому модусу (9 лем. / 33 ток.). Их доля составляла две трети всех редуцированных МР (см. табл. 3). Столь высокая востребованность (причем даже слабыми в академическом отношении детьми) обусловлена, на наш взгляд, необходимостью создать связное рассуждение, структурными элементами которого они являются. Текстовые компоненты обладали самым широким функциональным диапазоном: они использовались для иллюстрирования (*например*<sup>5</sup>), противопоставления (*наоборот*), обобщения (*в общем, вообще, словом, таким образом*), акцентирования (*главное*), упорядочения и/или связывания (*в свою очередь, значит, соответственно*):

(27) А иногда все проще – злой персонаж, например, волк хочет съесть доброго зайца (М.);

(28) Зло в сказках, *наоборот*, всегда изображается страшным, безобразным (А.);

(29) *Вообще*, всякая литература учит добро, преданности друзьям, проявлять свою волю, уметь дружить, и многому другому (М.).

Компоненты с модальной семантикой (7 лем. / 11 ток.), представляющие ментальную модусную сферу, втрое уступали по частотности текстовым, но тем не менее представляли оба поля эпистемической модальности. При этом показатели неуверенности (*возможно, пожалуй, скорее (всего), кажется*) преобладали над экспликаторами уверенности (*конечно (же), на самом деле, правда*)<sup>6</sup>:

(30) Если кому-то плохо, то, *скорее всего*, помощь придёт (М.);

(31) Множество сказок написали люди. Больше всего, *конечно*, о добре и зле (М.).

Редуцированные рамки с эмоциональной семантикой (экспликаторы эмотивного модуса) в ранних текстах нечастотны, что отчасти объясняется их осложнением каузативностью. В нашем материале эмоциональный аспект фигуры говорящего представлен двумя МР – *к сожалению* (13) и *к удивлению* (32), обнаруживающими различные чувства ребенка (1-е л.):

(32) Но *к большому удивлению* девочка смогла вернуть своего друга – Кая, которого любила больше всего на свете (А.).

В этом возрасте для выражения эмоционального состояния дети чаще используют сложную конструкцию:

(33) В этом стихотворении *меня* тронуло то, что все дети хотят уехать в столицу и не хотят жить на своей родине (Р); ср.:

(34) Жалко *Герасима*, что пришлось так поступить с собачкой (А.)<sup>7</sup>.

Собственно авторские показатели, столь же редкие в сочинениях, указывали как на «перволичное» авторство (10), так и на «третьеличное»:

(35) *Как говорила Финка* сила Герды велика ведь ей служат и люди, и животные (А.).

<sup>6</sup> Интересная параллель прослеживается с ранним онтогенезом: выражая субъективную оценку, маленькие дети тоже начинали с экспликации неуверенности [Казаковская 2017; Kazakovskaya 2021]. В обоих случаях речь идет о начальном этапе процесса – первом опыте устного высказывания и первой пробе пера.

<sup>7</sup> См. также пример (18), иллюстрирующий использование СПП для выражения эмоционального состояния *Другого* (Он-МР).

<sup>5</sup> Данный маркер является самым распространенным в текстах пятиклассников.

Таким образом, редуцированные средства субъективации использовались детьми преимущественно для выражения своего Я как автора текста (речевые МР).

**2.2. Нерамочные средства субъективации.** В кругу авторизирующих глаголов-связок (15 lem. / 31 tok.) наиболее частотными оказались типовые значения мнения (*считать кого кем/каким, что чем* (15)) и именования (*назвать кого кем, что каким* (36)). Доля первых составляет 24 % всех связок, доля вторых – 21 %. Модальная семантика кажимости (*казаться каким/чем* (37)) была менее частотной (9 %), однако весьма заметной по сравнению с другими видами связок, встретившимися в выборке не более одного-двух раз.

(36) Поначалу Васютку *нельзя назвать* храбрым и мудрым, ведь он в лес не взял ничего: ни хлеба, ни ножики (С.);

(37) Если даже зло *кажется* сильнее, но в конце сказки всегда добро одерживает победу над злом (М.).

Большинство «генетически» перцептивных глаголов-связок (*видеть кого в ком, показывать/изобразить кого каким* и под.) имеет в текстах ментальное прочтение.

Из числа возможных синтаксем-авторизаторов дети использовали *для + род. п.* (1 lem. / 5 tok.). Зафиксированы единичные случаи указания на авторство номинации с помощью субъектно-локативных и субъектно-темпоративных (38) синтаксем:

(38) Они ехали вдвоем и всего с одним ружьем и татары – *так р а н ь ш е называли* жителей Северного Кавказа легко их схватили (А.).

Оба нерамочных средства субъективации соотносили авторство мнения, оценки или номинации преимущественно с *Другим*: глаголы-связки – в 63 % употреблений, синтаксемы – в 83 %. В целом доминирующими модусными сферами оказываются, как и в случае рамочных средств, ментальная и речевая.

**3. Коррелятивные отношения и возрастная динамика.** Использование средств субъективации и их разнообразие соотносятся с академическими достижениями детей. На первое соотношение указывает индекс «субъективной» плотности текстов, который был существенно выше в группах хорошо и отлично успевающих

пятиклассников, на второе – результаты качественного анализа использованных средств.

В частности, отличники употребили от 3 до 12 вводных компонентов, тогда как слабые дети – не более 3, причем в их числе могли находиться исключительно текстосвые операторы. Во всех группах преобладали средства с текстовой семантикой, однако у отличников присутствовали также показатели модальной и эмоциональной оценки. Различия отмечены и в результатах позиционного анализа вводных компонентов. Сильные в академическом отношении дети легко использовали их в интерпозиции (72 %), в то время как хорошисты и троечники располагали их в основном в препозиции (67 % и 61 % соответственно), т. е., по сути, в месте, предназначенном для главной – модусной – части сложной конструкции. Размещение вводных компонентов в постпозиции – дело будущего, как и употребление вводных предложений. Наиболее распространенным структурным вариантом вводных компонентов в текстах пятиклассников являются вводные слова (72 %).

У отличников более разнообразным был репертуар не только пропозициональных предикатов (см. выше, п. 2.1), но и глаголов-связок. Количество последних превышало втрое количество глаголов-связок в рассуждениях хорошистов и вчетверо – троечников.

Сочетание различных оценок говорящего в одном высказывании было доступно 86 % детей, успевающих на «хорошо» и «отлично», и только 40 % успевающих на «удовлетворительно». Наиболее распространенным (84 %) типом такого усложнения было выражение субъективной оценки по отношению к диктуму, имеющему показатели предикатной модальности. При этом семантика должностования (5, 25) и волеизъявления (20, 26, 33), представленная в сходных долях (35 % и 38 % соответственно), преобладала над выражением возможности (32).

Сочетание собственно модусных оценок в рамках высказывания оказалось еще более трудной для пятиклассников операцией и нашло отражение только в текстах сильных учеников:

(39) *Главное*, не отчаиваться, а спокойно подумать и выходить из ситуаций, которые *кажутся* болотом (К.);

(40) Герда – маленькая беззащитная девочка, отправляется за Каем, чтобы спасти его, и при этом она *понимает*, что *возможно* погибнет (М.).

Наконец, пилотный анализ показал, что осязаемый объем предикатной модальности в текстах отдельных пятиклассников соотносится с появлением у них через два года (в VII классе) устойчивого умения выражать субъективную оценку, а значит, является одним из предикторов успешного развития субъективации.

Соотношение частотности в использовании средств субъективации с полом детей, использующих их (так называемая гендерная корреляция), не имело столь четкой статистической значимости, как соотношение частотности и успеваемости. И хотя в обсуждаемой выборке девочки создавали более длинные тексты и чаще использовали средства субъективации (средний индекс

«субъективной» плотности текстов девочек составил  $14,6 \pm 3$ , мальчиков –  $11,7 \pm 5$ ), в качественном отношении более разнообразным был репертуар мальчиков. В текстах девочек оказалось почти вдвое меньше вводных компонентов и менее разнообразными были эпистемические маркеры.

Однако сама по себе величина «субъективного» индекса непоказательна вне сравнения с ранними и/или поздними данными. Сопоставление с результатами длительного лонгитюда – сочинениями этих же детей в VII классе – выявило, что «субъективная» плотность текстов-рассуждений увеличивается вдвое. Прирост происходит за счет увеличения нерамочных способов (являющихся, как упоминалось выше, более сложными). Колебания в сторону выбора более сложного средства были незначительными. Исключение составили авторизирующие синтаксемы. Их доля удваивается по сравнению с данными V класса и становится статистически значимой третью всех нерамочных средств (см. табл. 4).

Таблица 4

**Частотность средств субъективации в рассуждениях семиклассников**

Table 4

**Frequency of subjectification means in seventh-formers' argumentative essays**

Способы	Количество (%)	Структурные варианты	Количество (%)
Рамочные	74	нередуцированные МР / сложные конструкции	59
		редуцированные МР / вводные компоненты	41
Нерамочные	26	глаголы-связки	69
		синтаксемы	31

Заметные изменения происходят в глагольной сфере. Так, начинает неспорядически использоваться прототипичный для модусной сферы мнения глагол *считать* (фигурировавший лишь в отдельных работах отлично успевающих пятиклассников) и активно развивается семантическая типология глаголов-связок. К особенностям текстов 13–14-летних подростков относим также увеличение сложных конструкций, указывающих на «перволичное» авторство мнения, суждения, оценки (63 %), что означает переход от *Он-к Я*-ментальному. В целом если у сильных в академическом отношении семиклассников наращивается репертуар средств субъективации, то у слабых появляются отсутствовавшие (возможно, недоступные им

ранее) средства – вводные компоненты нетекстовой семантики, авторизирующие синтаксемы и глаголы-связки.

Заглядывая вперед – в сочинения старшеклассников и выпускников – мы можем сказать, что основным способом выражения авторского начала становятся вводные компоненты [Казаковская, Гаврилова 2019; Казаковская, Ониненко 2020; Kazakovskaya 2020]. Тем самым происходит сдвиг в сторону использования редуцированных средств. Его механизм предстоит не только детально описать (опираясь на репрезентативную выборку, в том числе устной речи школьников), но и объяснить. Неизменным при этом остается одно: связь между употребляемыми средствами и академическими успехами школьников. Коррелятивные

отношения, отмеченные в использовании средств субъективации детьми как с различной успеваемостью, так и в разном возрасте, дают основания говорить о предиктивности обсуждаемых показателей.

**Заключение.** Исследование субъективности в раннем письменном дискурсе показывает, что уже самый факт ее экспликации является значимым для когнитивного и речевого развития детей. Индекс «субъективной» плотности в сочинениях пятиклассников представляет собой среднюю величину между данным измерением в текстах младших школьников и 13–14-летних подростков.

Своеобразным триггером к росту «субъективного» индекса являются тексты-рассуждения: они провоцируют детей к обнаружению своего *Я* и к маркированию позиции *Другого* в значительно большей степени, чем изложения, описания или повествования. Полученный результат указывает, во-первых, на предпочтительность увеличения учебных часов для подготовки и написания сочинений-рассуждений и, во-вторых, на целесообразность обучения пятиклассников их композиционным и языковым особенностям уже в первой четверти учебного года. Это позволило бы преодолеть имеющееся рассогласование между рабочими программами по двум смежным предметам: умение создавать письменное рассуждение (вырабатываемое на уроках русского языка) необходимо детям как инструмент смыслового анализа художественного текста (требуемый на уроках литературы). Условием успешного создания текста выступает и формулировка темы (см. выше, п. 1).

Выявленные в ходе анализа структурные предпочтения пятиклассников при выражении субъективной семантики мы связываем со сложностью когнитивных операций, лежащих в основе обсуждаемых языковых средств<sup>8</sup>. Поскольку большинству детей оказались доступными рамочные экспликации субъективной семантики,

целесообразным представляется усиление опережающей работы учителей-словесников в отношении пунктуационного и грамматического оформления СПП изъяснительного типа, а также лексико-семантического «наполнения» внешней модальной/модальной рамки (т. е. его главной предикативной части). Плодотворным может считаться и расширение словаря пропозициональных – ментальных и речевых – предикатов, являющихся, как показало исследование, одним из основных элементов модального языка детей в этом возрасте.

Измеримость, управляемость и предиктивность средств субъективации дает основания рассматривать их в качестве маркеров вербальной рефлексии (модели психического), а значит, использовать как в «слепых» исследованиях, так и при создании батареи тестов, направленных на определение и/или совершенствование уровня коммуникативной компетенции и широкого спектра сопряженных с ней когнитивных способностей. Так, обнаруженное нами соотношение между индексом «субъективной» плотности детских текстов и академическими достижениями их авторов указывает на связь системно-языкового компонента коммуникативной компетенции и когнитивного развития.

Изучение процессов становления «перволичного» и «третьеличного» авторства (репрезентации собственного *Я* и учета точки зрения *Другого*) в их взаимодействии одинаково ценно не только для онтолингвистики, но и для когнитивной психологии, поскольку предоставляет вербальные свидетельства экспликации модели психического в определенном возрасте и дает возможность развить способности, которые позволяют ребенку строить гармоничные отношения с окружающими и быть успешным.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н., Добровольский О. Д. Динамика стиля русской письменной речи: корпусный эксперимент // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2020» (Москва, 17–20 июня 2020 г.). Вып. 19 (26), основной том. М.: РГУ, 2020. С. 48–61. DOI: 10.28995/2075-7182-2020-19-48-61.

<sup>8</sup> Вопрос о неоднозначных отношениях между когнитивной и системно-языковой сложностью средств субъективации, использующихся детьми на разных этапах речевого онтогенеза, ждет своего решения.

2. *Гвоздев А. Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. 2. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. 192 с.

3. *Казаковская В. В.* Языковое и когнитивное в усвоении эпистемической модальности // *ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA*. Труды Института лингвистических исследований РАН. 2017. Т. XIII. Ч. 3. С. 542–575.

4. *Казаковская В. В.* Вопрос и ответ в диалоге «взрослый – ребенок»: Психолингвистический аспект. М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2019. 448 с.

5. *Казаковская В. В., Гаврилова М. В.* Вводность и тинейджер (к проблеме точки зрения) // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия. Материалы ежегодной международной научной конференции (Санкт-Петербург, 24–26 июня 2019 г.). Иваново: ЛИСТОС, 2019. С. 389–397.

6. *Казаковская В. В., Ошипенко Н. К.* Грамматика точки зрения: вводно-модальные слова в речи взрослых и детей // Проблемы функциональной грамматики: Отношение к говорящему в семантике грамматических категорий / В. В. Казаковская, М. Д. Воейкова (отв. ред.). М.: Издательский Дом ЯСК, 2020. С. 246–288.

7. *Краузе М.* Модальные маркеры в речи детей: становление функций и системы // Детская речь как предмет лингвистического исследования. СПб.: Наука, 2004. С. 136–139.

8. *Овчинникова И. Г., Углова И., Краузе М.* Об оценке детьми двух возрастных групп степени уверенности / неуверенности высказывания // Проблемы онтолингвистики – 1999. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. С. 132–133.

9. *Седов К. Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 317 с.

10. *Сергиенко Е. А., Уланова А. Ю., Лебедева Е. И.* Модель психического: Структура и динамика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. 503 с.

11. *Слабодкина Т. А., Федорова О. В.* Анализ речевых сбоев в дискурсе русскоязычных детей 10–12 лет // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2018» (Москва, 30 мая – 2 июня 2018 г.). М.: РГГУ, 2018. Вып. 17 (24). С. 683–693.

12. *Bartsch K., Wellman H. M.* Children talk about the mind. Oxford University Press, 1995. 234 p.

13. *Berman R.* (ed.). Language Development across Childhood and Adolescence. TILAR. Vol. 3. John Benjamins, 2004. 308 p.

14. *Berman R.* Language Development and Literacy // R. Levesque (ed.). Encyclopedia of Adolescence. Springer, Cham, 2017. P. 1–11. DOI:10.1007/978-3-319-32132-5\_19-2.

15. *Hale C. M., Tager-Flusberg H.* The influence of language on theory of mind: A training study // *Developmental science*. 2003. No. 6 (30). P. 346–359. DOI: 10.1111/1467-7687.00289.

16. *Kazakovskaya V.* Epistemic modality in the speech of Russian young children and adolescents // *Philologia Estonica*. 2020. No. 5. P. 134–166. DOI: 10.22601/PET.2020.05.05.

17. *Kazakovskaya V.* Epistemic modality in Russian child language // U. Stephany, A. Aksu-Koç (eds). *Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2021. P. 421–453. DOI: 10.1515/9781501504457.

18. *Lohmann H., Tomasello M.* The role of language in the development of false belief understanding: A training study // *Child Development*. 2003. No. 74 (4). P. 1130–1144. DOI: 10.1111/1467-8624.00597.

19. *Slaughter V., Imuta K., Peterson C. C., Henry J. D.* Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years // *Child Development*. 2015. No. 86 (4). P. 1159–1174. DOI:10.1111/cdev.12372.

20. *Stephany U., Aksu-Koç (eds).* *Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2021. DOI:10.1515/9781501504457.

21. *Tompkins V., Farrar M. J., Montgomery D. E.* Speaking Your Mind: Language and Narrative in Young Children's Theory of Mind Development // *Advances in child development and behavior*. JAI. 2019. No. 56. P. 109–140. DOI:10.1016/bs.acdb.2018.11.003.

## REFERENCES

1. *Baranov A. N., Dobrovolsky D. O.* Style dynamics of the Russian written speech of the 19th century: a corpus study. *Computational linguistics and intellectual technologies: papers from the annual international conference "Dialogue" (2020)*, 17–20 June, 2020. Moscow: RSUH, 2020. Issue 19 (26), main volume. P. 48–61. DOI: 10.28995/2075-7182-2020-19-48-61. (In Russ.).

2. *Gvozdev A. N.* Formation of the grammatical structure of the Russian language in a child. Moscow: APN of the RSFSR Publ., 1949. Part 2. 192 p. (In Russ.).

3. *Kazakovskaya V. V.* Language and cognitive aspects of the acquisition of epistemic modality. *Acta Linguistica Petropolitana. Transactions of the Institute for Linguistic Studies*. 2017. Vol. XIII, Part 3. P. 542–575. (In Russ.).

4. *Kazakovskaya V. V.* Questions and answers in "adult – child" dialogue: Psycholinguistic aspect. Moscow: LIBROKOM, 2019. 448 p. (in Russ.).

5. *Kazakovskaya V. V., Gavrilova M. V.* Parentheticality and teenagers (to the problem of point of view). *Modern ontolinguistics: problems, methods,*

*discoveries: materials of the annual international scientific conference*. Saint Petersburg, 24–26 June 2019. Ivanovo: LISTOS, 2019. P. 389–397. (In Russ.).

6. *Kazakovskaya V. V., Onipenko N. K.* Grammar of the speaker's point of view: parenthetical modal words in the speech of adults and children. Kazakovskaya V. V., Voeikova M. D. (eds.). *Problems of functional grammar: Relationship to the speaker in the semantics of grammatical categories*. Moscow: YaSK, 2020. P. 246–288. (In Russ.).

7. *Krauze M.* Modal markers in the speech of children: the formation of functions and systems. *Children's speech as a subject of linguistic research*. Saint Petersburg: Science, 2004. P. 136–139. (In Russ.).

8. *Ovchinnikova I. G., Uglanova I., Krauze M.* On the assessment by children of two age groups of the degree of confidence/inconfidence of the statement. *Problems of Ontolinguistics – 1999*. Saint Petersburg: RSPU named after A. I. Herzen, 1999. P. 132–133. (In Russ.).

9. *Sedov K. F.* Discourse and personality: the evolution of communicative competence. Moscow: Labyrinth, 2004. 317 p. (In Russ.).

10. *Sergienko E. A., Ulanova A. Yu., Lebedeva E. I.* Model of the mental: Structure and dynamics. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2020. 503 p. (In Russ.).

11. *Slabodkina T. A., Fedorova O. V.* Speech disfluencies analysis in the discourse of 10–12 years old native Russian speaking children. *Computational linguistics and intellectual technologies: papers from the annual international conference "Dialogue"*, Moscow, 30 May – 2 June 2018. Moscow: RSUH, 2018, Vol. 17(24). P. 683–693. (In Russ.).

12. *Bartsch K., Wellman H. M.* Children talk about the mind. Oxford University Press, 1995. 234 p. (In Engl.).

13. *Berman R.* (ed.). Language Development across Childhood and Adolescence. TILAR. Vol. 3. John Benjamins, 2004. 308 p. (In Engl.).

14. *Berman R.* Language Development and Literacy // R. Levesque (ed.). *Encyclopedia of Adolescence*. Springer, Cham, 2017. P. 1–11. DOI: 10.1007/978-3-319-32132-5\_19-2. (In Engl.).

15. *Hale C. M., Tager-Flusberg H.* The influence of language on theory of mind: A training study // *Developmental science*. 2003. No. 6 (30). P. 346–359. DOI: 10.1111/1467-7687.00289. (In Engl.).

16. *Kazakovskaya V.* Epistemic modality in the speech of Russian young children and adolescents // *Philologia Estonica*. 2020. No. 5. P. 134–166. DOI:10.22601/PET.2020.05.05. (In Engl.).

17. *Kazakovskaya V.* Epistemic modality in Russian child language // U. Stephany, A. Aksu-Koç (eds). *Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2021. P. 421–453. DOI:10.1515/9781501504457. (In Engl.).

18. *Lohmann H., Tomasello M.* The role of language in the development of false belief understanding: A training study // *Child Development*. 2003. No. 74 (4). P. 1130–1144. DOI: 10.1111/1467-8624.00597. (In Engl.).

19. *Slaughter V., Imuta K., Peterson C. C., Henry J. D.* Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years // *Child Development*. 2015. No. 86 (4). P. 1159–1174. DOI:10.1111/cdev.12372. (In Engl.).

20. *Stephany U., Aksu-Koç (eds)*. *Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2021. DOI:10.1515/9781501504457. (In Engl.).

21. *Tompkins V., Farrar M. J., Montgomery D. E.* Speaking Your Mind: Language and Narrative in Young Children's Theory of Mind Development // *Advances in child development and behavior*. JAI. 2019. No. 56. P. 109–140. DOI:10.1016/bs.acdb.2018.11.003. (In Engl.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Виктория Владиславовна Казаковская**, доктор филологических наук, профессор РАН, ведущий научный сотрудник отдела теории грамматики, Институт лингвистических исследований, Российская академия наук

**Марина Викторовна Гаврилова**, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории, руководитель районного методического объединения учителей русского языка, директор средней общеобразовательной школы № 38 г. Абдулино Оренбургской области

**Victoria V. Kazakovskaya**, Dr. of Sci. (Philol.), Professor RAS, Leading Researcher of the Department of Grammar Theory, Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences

**Marina V. Gavrilova**, teacher of the Russian language and literature of the highest qualification category, Head of the regional methodological association of Russian language teachers, Director of the secondary school № 38, Abdulino, Orenburg region

Статья поступила в редакцию 27.05.2021; одобрена после рецензирования 13.06.2021; принята к публикации 21.07.2021.

The article was submitted 27.05.2021; approved after reviewing 13.06.2021; accepted for publication 21.07.2021.