

Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина»

На правах рукописи



Милёшина Лариса Валерьевна

**РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ШКОЛЬНИКА В СИСТЕМЕ
СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ**

5.9.5. Русский язык. Языки народов России

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор
С. В. Пискунова

Тамбов 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1.....	13
ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ.....	13
1.1. Соотношение языка и личности. Опыт исследования языковой личности, речевого портрета детей в лингвистике.....	13
1.2. Изучение и описание параметров речевого портрета.....	28
1.3. Языковая картина мира современного школьника.....	34
1.4. Система речевых коммуникаций школьника на современном этапе.....	53
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	63
ГЛАВА 2.....	66
ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА И ФОРМЫ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ.....	66
2.1. Система письменной коммуникации и ее функционирование.....	66
2.2. Тенденция экономии в речевых ситуациях языкового общения школьников.....	77
2.3. Актуальные способы словотворчества в речи школьника: лингвокоммуникативный аспект.....	87
2.4. Особенности молодежного сленга в речи школьников.....	93
2.5. Использование устойчивых сочетаний в школьной речи.....	105
2.6. Эмоционально-оценочная лексика в речи школьников.....	112
2.7. Глагол в речевой коммуникации школьников.....	119
2.8. Особенности синтаксической структуры текстов учащихся.....	126
2.9. Фонетическая норма и антинормы в речи школьника.....	133
2.10. Речевой конфликт в общении школьников.....	137
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	145
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	148
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	154
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	176
Таблица №1. Три сейфа. Большой сейф.....	176
Таблица №2. Три сейфа. Средний сейф.....	178
Таблица №3. Три сейфа. Малый сейф.....	180
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	182
Эмпирический материал (частотные слова в речи школьника).....	182
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	188
Словарик мемов.....	188

ВВЕДЕНИЕ

Лингвистика XX века во многом развивалась под влиянием антропоцентризма и возникновением понятий языковой личности, категории языка и их свойств, которые выделяются из речевого поведения человека, что обусловило теоретические основы анализа речи на всех ярусах языковой системы. Проблема изучения языковой личности в отечественной лингвистике изначально была связана с изучением особенностей текстов художественной литературы, принципами и методами их лингвистического анализа, отражающих сущность языковой личности автора или героя, проводились на материале прозаических или поэтических текстов.

При изучении языковой личности используется метод речевого портретирования. Многие ученые замечают, что исследования речевого портрета в современной лингвистике выходят на первый план, а изучение речевого портрета школьника приобретает особую актуальность в связи с современным состоянием языковой культуры как отражения национальной культуры, а также культуры речи.

Степень разработанности темы исследования: интерес к изучению детской речи появляется в середине XIX века. Внимание ученых Ч. Дарвина и И. Тэна [Тэн, Дарвин 1900] привлекло развитие речи ребенка первых лет его жизни. Позже стали появляться другие исследования медиков, психологов, педагогов, философов, писателей, лингвистов: Д. Тидеманн (Тидеман. Наблюдение над развитием душевных способностей у детей 1787 г.), Б. Сигизмунд [Сигизмунд 1886], А. Куссмауль [Куссмауль 1879], В. Прейер [Прейер 1894], К. Штерн и В. Штерн [1915], В. Леопольд [Leopold 1939-49], И.А. Бодуэн де Куртене [Бодуэн де Куртене 1963], В.А. Богородицкий [Богородицкий 1915], А.Н. Гвоздев [Гвоздев 1981; 2007], К.И. Чуковский [Чуковский 1990], Ж. Пиаже [Пиаже 2008], Р.О. Якобсон [Якобсон 1985] др. Первые исследования представляли собой дневниковые записи, в которых

учеными фиксировались особенности речи собственных детей. Такие записи часто отличались фрагментарностью, однако они послужили основой для большого количества наблюдений за детской речью. Многие из них посвящены овладению речью ребенком дошкольного и младшего школьного возраста. Исследования по фонетике детской речи, ее сопоставлению с речью взрослых принадлежат А. Александрову [Александров 1883], М.Б. Елисеевой [Елисеев 2008], Р.О. Якобсону [Якобсон 1985]. Изучением синтаксиса в процессе овладения языком занимались Н. Хомский [Хомский 1957], В. Благовещенский [Благовещенский 1886], психологические аспекты детской речи – И.А. Сикорский [Сикорский 1899], В.А. Богородицкий [Богородицкий 1915], Ж. Пиаже [Пиаже 2008], Л.С. Выготский [Выготский 1999]. Так, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже изучали эгоцентрическую речь ребенка, рассматривали периодизацию речевого развития. Важную роль в исследовании лексики сыграли работы С.Н. Карповой [Карпова 1975], В.В. Гербовой [Гербова 1971]. Довольно продолжительное наблюдение за речью ребенка от рождения до 17 лет велось А.С. Симонович, что нашло отражение в ее работе «О детском языке», в словаре детской речи [Симонович 1880].

Первым наиболее крупным лингвистическим исследованием по детской речи стала работа А.Н. Гвоздева, признанная наиболее полной, систематичной, высококвалифицированной. Она охватила все стороны развития детской речи: фонетику, морфологию, синтаксис, процессы деривации. Систематическую фиксацию речевых проявлений ребенка, анализ процесса усвоения родного языка, выполненные А.Н. Гвоздевым, можно назвать первым полным исследованием речевого портрета дошкольника (от 2 до 9 лет). Именно на его основе разработаны примерные нормативы речевого развития ребенка. Итоги многолетних наблюдений ученого были опубликованы в книгах «Вопросы изучения детской речи» [Гвоздев 2007], «От первого года до первого класса» [Гвоздев 1981].

В современной российской лингвистике изучением феномена детской речи занимались С.В. Мамаева, О.В. Митрофанова, В.В. Сальникова, К.Ф. Седов, Е.В. Тарасенко, В.К. Харченко, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.

Работы С.В. Мамаевой посвящены проблеме создания речевого портрета коллективной личности школьников 5-7 классов. Лингвистом был проведен анализ речи школьников на фонетическом, словообразовательном, лексическом, морфологическом, синтаксическом уровне с учетом возрастных, психологических, социальных факторов [Мамаева 2007].

Труды О.В. Митрофановой направлены на изучение специфики текстов детской речи и способов их языковой реализации, заключающихся в проявлении коммуникативных особенностей ребенка на начальных этапах развития языковой личности (крик, плач, гуканье, лепет, гуление и т.д.). Исследование проводилось в ходе лингвистического эксперимента на протяжении 20 лет на основе реальных записей речи детей от рождения до школьного возраста [Митрофанова 2016]. Разработка проводилась в рамках Тамбовской лингвистической школы под руководством С.В. Пискуновой. Профессор В.Г. Руделев также в свое время обратил внимание на особенности детской речи при описании фонологической системы русского языка [Руделев 2001], что во многом позволило выявить ряд закономерностей в формировании звукового строя вокалической подсистемы.

В.В. Сальникова занимается исследованием языковой картины мира ребенка. Лингвистом была разработана научная концепция, связанная с целостным, системным анализом динамики языковой картины мира ребенка в возрастном диапазоне от 7 до 11 лет, репрезентированной в русских автобиографических повестях о детстве. Кроме того, ученым была выявлена дифференцированная система особых языковых средств, демонстрирующих динамику лексического компонента картины мира ребёнка, а также осуществлен сопоставительный анализ фрагментов языковой картины мира героя русских автобиографических повестей о детстве и его сверстника, живущего в начале XXI в. [Сальникова 2015].

К.Ф. Седов изучал особенности формирования скрытых механизмов внутренней речи детей в возрасте от 6 до 16 лет. Исследование ученого опиралось на сопоставительный анализ речевого материала, полученного в результате проведенных психолингвистических экспериментов по порождению речи, реконструкции речевых произведений и перекодирование исходной информации. К.Ф. Седов приходит к выводам о том, что путь развития дискурсивного мышления можно представить как процесс, который сопровождает социально-интеллектуальное становление личности, при том, что на процесс речевой эволюции большое влияние оказывает процесс обучения в школе [Седов 2016].

Когнитивный синтаксис детской речи разрабатывается Е.В. Тарасенко. Внимание ученого сосредоточено на проблеме картины мира языковой личности младшего школьника. Е.В. Тарасенко на основе анализа детской речи описала фрагменты речевого портрета младшего школьника, что позволило раскрыть своеобразие синтаксической и текстовой организации устной и письменной речи ребенка. [Тарасенко 2017].

В.К. Харченко, автор «Словаря современного детского языка» [Харченко 1994], занимается проблемами детской речи, разговорного дискурса и вопросами элитарной речевой культуры. В процессе наблюдения за речью детей она исследовала дистрибуцию ошибок: отступление от нормы, постепенное приближение речи ребенка к речи взрослого [Харченко 1988].

С.Н. Цейтлин является основателем научной школы российской онтолингвистики. Ее научные исследования связаны с проблемами распространенности в речи детей многочисленных отступлений от языковой нормы, освоения ребенком письма и чтения, детских словообразовательных и формообразующих инноваций и др. [Цейтлин 2000].

А.М. Шахнарович исследовал становление языковой способности ребенка при обучении иностранной речи, а также по речевой патологии [Шахнарович 1999].

Ученые в рамках онтолингвистики занимались изучением проблемы речевых патологий, процесса усвоения детьми родного языка с самого раннего возраста до 16 лет. Однако описанию речевого онтогенеза детей среднего и старшего школьного возраста (с 11 лет и старше) посвящена лишь небольшая часть исследований. Именно поэтому познание законов речевого развития школьников, становление их коммуникативной компетенции, анализ дискурса детей школьного возраста представляет особый интерес.

Настоящая диссертация посвящена исследованию речевого портрета школьника на примере записей реальной речевой деятельности. Данное обращение к проблеме речевого творчества ребенка продиктовано условиями современного состояния социума, развитием новых средств общения, расширением языковых контактов, снижением уровня образования, негативным влиянием некоторых средств информации, в том числе СМИ, интернета, сокращением положительного опыта педагогического, психологического воздействия взрослых.

Актуальность данного исследования связана с дальнейшей разработкой антропоцентрического направления, связанного с теорией речевой деятельности и проблемами речевой коммуникации современного школьника как основы перспективного развития языковой системы русского языка, что обусловлено возрастающим вниманием ученых научных гуманитарных дисциплин, социальных, общественных и психолого-педагогических практик при формировании и передачи информации, выработке правил и норм адекватного социально значимого общения. Сопоставительный анализ материалов научных разработок при определении понятия и дифференциальных признаков языковой личности, с непосредственным лингвистическим экспериментом по изучению речевого портрета школьника в городской среде позволил установить закономерное сходство и отличие порождения данного коммуникативного явления. В связи с этим исследования подобного рода приобретают особую значимость и перспективность, т.к. позволяют определить особенности функционирования коммуникантов в дальнейшем адекватного развития их

языковой культуры как средства общения социума, сохранения когнитивных способностей в накоплении и передаче информации без деформации.

Объект исследования – устная и письменная речь городских школьников с учетом всех уровней языковой формы ее выражения и функционирования.

Предмет исследования: особенности коллективного речевого портрета современного школьника в условиях различных типов образования и социального общения.

Новизна исследования: обусловлена определением и изучением особенностей образования речевого портрета детей школьного возраста на новом поисковом материале; проведен анализ особенностей семантики и формы всех языковых средств речевого текста в процессе образования коммуникативного действия школьника определенной возрастной группы в различных современных речевых ситуациях от его фонетической, морфемной, лексической, грамматической и целостной текстовой структуры; описаны и введены в научный объем лингвистических знаний принципы и методы описания речевого портрета коммуниканта как языковой личности в конкретных языковых ситуациях в ходе лингвистического эксперимента. Проблема изучения современного состояния речевого портрета приобретает постоянную новизну и значимость в связи с введением в образование дополнительных занятий по социальной адаптации коммуниканта в приобретении реальных знаний о гуманитарных, экономических, педагогических, морально-этических событиях, проблем существования общества. Особое значение данное лингвистическое исследование приобретает при подготовке коммуникантов к приобретению знаний и профессиональной деятельности.

Цель: определить современную форму языковой культуры школьника, его речевого портрета и функциональную значимость в различных речевых ситуациях как отражение системы современного русского языка на новом уровне развития коммуникации.

Достижение цели работы обеспечивается решением следующих **задач:**

1. Изучить научную литературу, посвященную проблемам описания языковой личности и речевого портрета в условиях современной коммуникации, уточнить их взаимодействие при формировании коммуникативного пространства и языковой картины мира школьника;
2. Проанализировать поисковый материал в естественных разножанровых речевых ситуациях общения и передачи информации;
3. Изучить особенности и состояние языковых средств, используемых современным школьником в условиях общения, создания коммуникативного вербального текста;
4. Охарактеризовать особенности лексической подсистемы школьника, закономерности ее развития;
5. Провести конкретный лингвистический анализ речевых устных и письменных текстов школьников в новых условиях формирования культуры языка и авторского творчества языковой личности.

Гипотеза исследования заключается в том, что формирование речевого портрета школьника как динамического процесса нового развития системы языка зависит от взаимодействия коммуникантов, лингвопедагогической, психологической среды социума и собственного языкового творчества, что отражает современное состояние национальной языковой культуры и ее перспективу развития.

Теоретико-методологической базой для исследования послужили работы ученых, посвященные изучению и описанию языковой личности / речевого портрета (В.М. Алпатов, Ш. Балли, Г.И. Богин, Н.Н. Болдырев, Н.С. Болотнова, Д.А. Буравчикова, И.А. Бучилова, Л. Вайсбергер, В.В. Виноградов, М.Н. Гордеева, Е.В. Грудева, А.А. Губушкина, А.А. Дивеева, Е.А. Земская, Е.М. Иванова, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, М.В. Китайгородская, Л.П. Крысин, Т.М. Николаева, М.В. Панов, Ю.Е. Прохоров, Н.Н. Розанова, К.Ф. Седов, Э. Сепир, Н.А. Сеница, В.Д. Черняк и др.), теории коммуникации, теории дискурса (В.И. Карасик, Ю.Н. Кириленко, О.С. Левичева, Н.Г. Мальцева, Ж.В. Милованова, С.В. Пискунова, А.С. Цидзеневский, А.А. Чернобров и др.).

Теоретическая значимость заключается в дальнейшем развитии теории текста, функциональной стилистики и лексикологии, теории языковой коммуникации, в определении перспектив развития языковой системы в новых условиях обмена информацией, социальной адаптации. Это во многом определяет содержание, формы изучения и выработки навыков речевого общения, лингвопедагогики, лингвопсихологии, профессиональной деятельности коммуникантов, а также целей и задач теоретических основ и практики научных исследований в данных областях знаний. Лексическое расширение системы языка в индивидуальном и общезыковом творчестве при изучении речевого портрета способствует усовершенствованию семантического изменения информации при порождении и восприятии текста как средства общения.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Речевой портрет* представляет собой совокупные речеобразования одного человека или группы людей, характерные для его речевой деятельности на различных этапах и формах развития языковой личности, а также рассматриваемое изображение на одном, нескольких или всех уровнях языковой системы в зависимости от целей исследования при изучении особенностей современной речевой коммуникации и перспектив ее формирования.
2. В речевой деятельности современного школьника прослеживаются общие тенденции развития языка: формирование, развитие норм литературного языка в системе их общеобразовательного процесса, их актуализацией в процессе снижения уровня языковой культуры, размывания норм, тяготения к антинорме как проявлению социальной раскрепощенности речевого поведения, в том числе англизация.
3. Представления современных школьников о мире и о себе, отражающиеся в языке, образуют своеобразную языковую картину мира, которая проявляется в специфичном использовании лексики и грамматики. Школьный дискурс часто отличается алогичностью, тенденцией к увлечению авторскими неологизмами, нарушением различных языковых норм, что позволяет говорить о некоторых нарушениях речевого онтогенеза современных школьников, низком уровне

языковой культуры, что влияет на коммуникативные возможности и ограничения текстов общения в информационном поле.

4. Одной из важных черт речевого портрета современного школьника является тенденция к речевой агрессии, являющейся проявлением речевого конфликта. Возрастание речевой агрессии отражает низкий уровень речевой культуры школьников.

5. Большое влияние на речь школьников оказывает интернет-коммуникация, являясь одним из основных видов общения. В связи с этим наблюдается тенденция к языковой компрессии на всех языковых уровнях (упрощение, сокращение слов, замена их различными знаками), частое использование в речи мемов в качестве устойчивых единиц.

6. Отмечается снижение объема знаний о лексической подсистеме языка, что создает определенные сложности восприятия семантики художественных текстов русской классической литературы, отражается на уровне образования, перспектив коммуникации.

Методы исследования: описательный метод при сборе, обработке и интерпретации речевого материала; функциональный при определении системы языковых единиц и их специфики употребления в устных и письменных текстах как соответствия и отклонения от общепринятой нормы; метод анкетирования; метод лингвистического эксперимента с применением приемов статистического метода, метод иллюстративного моделирования.

Материал исследования составил ручные и диктофонные записи устной речи школьников непосредственного наблюдения в ситуациях естественного речевого общения на уроках, внеклассного общения в период с 2000 г. по 2021 г. (включая материалы итогового собеседования 2019, 2020 г.), рабочие тетради по русскому языку и литературе, а также материал различных школьных групп социальной сети «ВКонтакте» в период с 2001 по 2021 годы.

Практическая значимость обусловлена возможностью применения результатов исследования в практике вузовского и школьного преподавания

русского языка и литературы, а также в научных разработках гуманитарных дисциплин, лексикографической работе, политологии, журналистики, культурологии и т.д.

Апробация работы. Материалы диссертации обсуждались на следующих конференциях: 18th European conference on reading New challenges literacies (6-9 august 2013 Jönköping Sweden); X Международная научно-практическая конференция «Педагогика текста. Классическая литература в современном школьном образовании» в рамках VII Санкт-Петербургского международного культурного форума (16.11.2018 г. Санкт-Петербург); Международная научно-практическая конференция «Проблемы использования научного потенциала общества» (13.01.2019 г. Тюмень); VIII Международная научная конференция «Экология языка и речи» (21-23.11. 2019 г. Тамбов); VI Педагогический конгресс «Новая грамотность» (24.03.2020 г. Санкт-Петербург); XII Международная научно-практическая конференция «Педагогика текста. Игры в бисер: литературное творчество учеников как цель и средство» (27.11.2020 г. Санкт-Петербург); Всероссийская научно-педагогическая конференция с международным участием «Культурология, искусствоведение и филология: современные взгляды» (25.12.2020 г. Чебоксары); IX Международная научная конференция, посвященная 90-летию профессора Н.Г. Блохиной (12-13 февраля 2021 г. Тамбов).

По теме диссертации опубликовано 10 статей, 3 из которых в рецензируемых изданиях, входящих в перечень ВАК РФ.

Структура диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (220 ед.), приложений №1-№3, в которых представлены результаты направленного ассоциативного эксперимента с использованием методики «Три сейфа», эмпирический материал (частотные слова в речи школьника), словарь мемов. Работа иллюстрирована схемами и таблицами. Общий объем – 191 страница.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ

1.1. Соотношение языка и личности. Опыт исследования языковой личности, речевого портрета детей в лингвистике

В последние десятилетия вновь возрос научный интерес к речевой деятельности человека и ко всему, что с этим связано, именно этот интерес стал фундаментом для зарождения нового направления в лингвистике – антропологического, что обусловило также обращение к развитию языковой личности школьника в процессе обучения и естественного общения с коммуникантами.

Для этого следует обратиться к опыту лингвистических исследований, что позволяет уточнить основные параметры языковой картины мира ребенка и его взаимоотношения с системой русского языка. К.Ф. Седов писал, что в лингвистике «все чаще звучит мысль о человеческом факторе в языкознании, об антропологическом полюсе в общем континууме науки о языке» [Седов 2016: 10]. В связи с этим появилось большое количество исследований, посвященных человеку как языковой личности, которая представляет собой совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов).

Как известно, в истории лингвистических учений интерес к проблеме связи языка и личности зародился на ранних этапах развития человека и общества. Примером этому могут служить высказывания античных философов о языке, о соотношении языка и личности: «Характер человека познается в речи» (Платон) [цит. по: Богин 1973: 4], «Каков человек, такова его речь», «Заговори, чтобы я тебя увидел» (Сократ) [Тимощук 2017: 140], «Каков человек, такова его манера изъясняться» (Марк Фабий Квинтилиан) [цит. по: Сусов 1989: 16] и др.

В.М. Алпатов отмечает, что с самых древних времен в том или ином контексте задумывались о проблемах языка [Алпатов 1999: 9]. Причем, при описании языка, установлении языковой нормы анализировались не только письменные, но и устные тексты. Позже в лингвистической концепции немецкого ученого Вильгельма фон Гумбольдта, как отмечает В.М. Алпатов, возникает идея неразрывной связи языка и человеческой духовной силы/духа народа: «Язык... всеми тончайшими нитями своих корней сросся... с силой национального духа, и чем сильнее воздействие духа на язык, тем закономерней и богаче развитие последнего». Следовательно, посредством языка выражается неповторимая самобытность и отдельного человека, и всего народа. По мнению Гумбольдта, человек может мыслить, развиваться только благодаря языку, язык неотделим от культуры» [Алпатов 1999: 66]. В нем накапливается опыт предыдущих поколений, каждое из которых, воздействуя на язык, вызывает в нем изменения. Примечательным представляется и мнение Гумбольдта о том, что в языке «сосредоточивается не свершение духовной жизни, но сама эта жизнь» [Гумбольдт 1985: 365]. То есть язык является отражением духовной жизни народа.

Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ признавал обусловленность существования и развития языка законами психологии: «В языке, или речи человеческой, отражаются различные мировоззрения и настроения как отдельных индивидов, так и целых групп человеческих» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 79]. Поэтому он считал язык особым знанием. Ученый разделял язык на индивидуальный и коллективный, подчеркивая, что «язык существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество», что речь каждого человека неповторима, имеет ряд отличий как в звуковой окраске, так и в способе выражения [Бодуэн де Куртенэ 1963: 71].

Изучение вопроса взаимосвязи языка и личности продолжил Карл Фосслер [Фосслер 2007]. Однако, в отличие от идеи Гумбольдта о первичности народа по отношению к индивиду, К. Фосслер утверждал первичность

индивидуальности, так как лишь у индивида происходят языковые изменения, которые впоследствии могут стать некими нормами языка. Именно поэтому ученый считал необходимым исследовать живую речь индивидуума, его стиля. При этом ориентировался на изучение стилистики выдающихся личностей (крупных писателей), которые больше всего повлияли на язык народа. Например, К. Фосслер исследует язык известного французского баснописца Лафонтена, анализируя тексты его басен. В этом проявляется новаторство лингвиста.

Можно отметить, что в понимании языка Карлом Фосслером лежит принцип антропоцентризма, поскольку, как отмечает Т.А. Амирова, «в своих работах Фосслер последовательно выступает за превращение лингвистики в инструмент открытия внутреннего мира человека, механизма процессов, которые там протекают, того, как они выражаются в языке и каким путем объективируются, иными словами, за превращение лингвистики в инструмент исследования творческих аспектов человеческого языка» [Амирова 2003: 483]. Немецкий лингвист подчеркивал тесную взаимосвязь языка и общества.

Ф. де Соссюр выделил три сущности: язык – речь – речевая деятельность, разграничивая при этом в лингвистике общее и частное (индивидуальное). Язык и речь, по мнению ученого, противопоставляются друг другу: язык социален, он принадлежит всему обществу и не зависит от воли его носителей, а речь индивидуальна и произвольна, поэтому зависит от внешних, физических признаков. Ф. де Соссюр подчеркивал: «Язык не деятельность говорящего. Язык – это готовый продукт, пассивно регистрируемый говорящим» [Соссюр 1977: 34]. Лингвистическая концепция Соссюра не включает в себе описания сущности речи индивида, однако на ней зиждутся исследования его последователей.

Ш. Балли продолжил разрабатывать идеи Ф. де Соссюра. Швейцарский лингвист стремился «изучать язык в связи с повседневной жизнью человека, в связи с его поведением, его эмоциями, его отношением к окружающему миру» [Балли 2002: 7]. Вместе с этим он занимался разработкой вопросов, связанных

с отклонениями речи индивидуума от языковой нормы, а также ситуационной обусловленностью выбора языковых средств. В книге «Язык и жизнь» (одном из главных трудов ученого) Ш. Балли писал: «Если вы хотите, чтобы кто-нибудь к вам подошел, вы в разных случаях скажете это по-разному; средства выражения будут меняться в зависимости от того, какие отношения связывают вас и человека, к которому вы обращаетесь, и особенно от того, что, по вашему мнению, может последовать в ответ на вашу просьбу» [Балли 2002: 34]. Языковед стремился показать влияние «жизненной ситуации» и особенностей «речевого общения» на конструкцию речи коммуниканта.

В XX веке антропоцентрический принцип в лингвистике выходит на первый план, что позволило обратить внимание исследователей на такое понятие, как языковая личность, рассматривать формирование речи ребенка в данном аспекте, а затем актуализировало проблематику именно данного направления уже XXI в.

Концепцию языковой картины мира разрабатывал немецкий языковед Йохан Лео Вайсгербер, который в 1929 году в монографии «Родной язык и формирование духа» выдвинул идею, что всякий язык содержит картину мира. Ученый отмечал: «Словарный запас конкретного языка включает в целом вместе с совокупностью языковых знаков также и совокупность понятийных мыслительных средств, которыми располагает языковое сообщество; и по мере того, как каждый носитель языка изучает этот словарь, все члены языкового сообщества овладевают этими мыслительными средствами; в этом смысле можно сказать, что возможность родного языка состоит в том, что он содержит в своих понятиях определенную картину мира и передает ее всем членам языкового сообщества» [Вайсгербер 1993: 28].

Американский лингвист Эдуард Сепир в статье «Речь как личностная черта» размышлял над проблемой анализа речи. Ученый предложил проводить анализ речи личности, используя два различных подхода. «В рамках первого подхода в исследовании проводилось бы различие между индивидом и обществом, поскольку общество изъясняется не иначе как через

посредство индивида. При втором подходе исследование обращалось бы к различным уровням речи...» [Сепир 1993: 286]. Таким образом, согласно Э. Сепиру, используемые личностью языковые средства необходимо рассматривать как на социальном, так и на индивидуальном уровнях, учитывая анализ голоса (интонации, тональности голоса, плавности, ритма, темпа), произношения, выбора лексических единиц и стиля.

В отечественной лингвистике термин «языковая личность» впервые упоминается В.В. Виноградовым в 1930 году в его труде «О художественной прозе» [Виноградов 1930]. Ученый говорит об отношении внешних грамматических форм языка и внутренних («идеологических»), о том, что элементы речи и композиционные приемы их сочетаний, связанные со спецификой словесного мышления, являются признаками языковых объединений. Лингвист приходит к выводу, что структура литературного языка предстает в более сложном виде, чем система языковых соотношений Соссюра. Личность, включенная в разные из этих сфер, включающая их в себя, сочетает их в особую структуру. «В объектном плане, считает В.В. Виноградов, – все сказанное можно перенести и на parole, как сферу творческого раскрытия языковой личности» [Виноградов 1930: 62].

В. В. Виноградов считал, что наиболее важным основанием для изучения языковой личности является анализ текстов, создаваемых ею. При этом ученый исследовал язык художественной литературы, рассматривая образ автора и образ персонажа, однако языковед не раскрывает понятие «языковая личность». Опыт исследования ученого получает дальнейшее развитие в формировании научных школ и направлений. Например, значительным вкладом в разработку лингвистического анализа текста стало использование эксперимента по коммуникативной стилистике текста Н.С. Болотновой [Болотнова 2010].

Данное понятие позже детально разработано Г. И. Богиним. Он описал модель языковой личности, в которой человек рассматривается как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей,

умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой стороны – по уровням языка, то есть фонетике, грамматике и лексике» [Богин 1984: 29]. В связи с этим можно данные признаки использовать при рассмотрении актуального вопроса о формировании детской языковой личности в процессе образования, воспитания, социального общения. Сочетание обязательного и авторского восприятия языка по-иному формирует речь ребенка в отличие от взрослого человека. Исследователи ориентированы именно на относительно состоявшуюся личность коммуникантов.

Г.И. Богин создал некую модель языковой личности, выделив пять уровней ее развития: 1) уровень правильности; 2) уровень интериоризации; 3) уровень насыщенности; 4) уровень адекватного выбора; 5) уровень адекватного синтеза [Богин 1984: 29]. По мнению ученого, все уровни располагаются от низшего к высшему, но несмотря на это они, как уже было сказано, не связаны с возрастными особенностями личности. Опыт изучения речевого портрета школьника показал, что необходимо учитывать возраст ребенка.

Ю.Н. Караулов в монографии «Русский язык и языковая личность» продолжает разработку лингвистической концепции языковой личности. Лингвист определяет языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [Караулов 1987: 3].

Ю.Н. Караулов выделяет три уровня в структурной модели языковой личности [Караулов 1987].

Первый уровень – вербально-семантический, единицами которого являются отдельные слова как единицы вербально-ассоциативной сети.

Изучающие овладевают структурно-системными связями изучаемого языка в параметрах системообразующей функции языка, направленной на решение коммуникативных задач.

Второй уровень – лингвокогнитивный, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой личности в более или менее упорядоченную картину мира, отражающую иерархию ценностей. Стереотипам на этом уровне соответствуют устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящими свое выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, крылатых выражениях.

Третий уровень – мотивационный уровень, единицы которого ориентированы на прагматику и проявляются, по мнению Ю.Н. Караулова, «в коммуникативно-деятельностных потребностях личности» [Караулов 1987: 3]. Следовательно, образуется взаимосвязь окружающего мира, языка и формирование языковой личности, способной сформировать отражение внешнего и внутреннего мира коммуникантов, способных адекватно передать общее и индивидуальное восприятие информации, осуществить речевую деятельность.

Концепция языковой личности в лингвистике конца XX – начала XXI в. привлекла многих ученых. Как отмечал Ю.Н. Караулов, «языкознание незаметно для себя вступило в новую полосу своего развития – полосу подавляющего интереса к языковой личности» [Караулов 2002: 48]. Появляются исследования, посвященные анализу разных типов языковой личности: индивидуальной, коллективной. Изучаются особенности языка писателя, журналиста, политика, видного деятеля науки, рядового носителя, представителя определенной социальной группы и т.д. Следствием этого стало выделение новых разделов внутри лингвистики, а также смежных дисциплин: психолингвистики, социолингвистики, когнитивной лингвистики, лингвоперсонологии, прагмалингвистики (изучение различных речевых актов и отношений), онтолингвистики (изучение детской речи), коллоквиалистики (изучение устной речи) и др.

Понятие *языковая личность* тесно связано с понятием *речевой портрет*, которое зародилось в отечественной лингвистике (в Московской социалингвистической школе) в 60-е годы XX века, до этого времени использовавшееся в основном в литературоведении как один из способов характеристики героя художественного произведения, реже в диалектологии. Например, Д.Э. Розенталь описывает речевой портрет как «подбор особых для каждого действующего лица литературного произведения слов и выражений, как средство художественного изображения персонажей» [Розенталь 1976]. Ученый подчеркивает, что для этой цели в одних случаях применяются слова и синтаксические конструкции книжной речи, в других средством создания речевой характеристики персонажа служит просторечная лексика и необработанный синтаксис, а также ненормированные лексические единицы, особая фразеология, пристрастие к которым характеризует литературный персонаж с той или иной стороны (общекультурной, социальной, профессиональной и т.п.).

Это понятие привлекло внимание многих лингвистов: были созданы работы, связанные с исследованиями речи как индивида, так и группы людей. Причем первые исследования касаются фонетических особенностей речи, важные приемы описания которой разрабатываются в середине 60-х годов XX века М.В. Пановым. В монографии «История русского литературного произношения XVIII – XX веков» М.В. Панов рассматривает фонетические портреты (произношение отдельных личностей), описывает особенность литературной нормы в диахроническом аспекте и создает ряд фонетических портретов политических деятелей, писателей, ученых [Панов 2007]. Стоит отметить, что фонетические портреты М.В. Панова сопровождаются сведениями биографического и историко-культурного характера, что помогает объяснить не только тип произношения, но и степень влияния внешних воздействий на речь человека.

Идеи М.В. Панова нашли свое развитие и в работах Е.А. Земской, М.В. Китайгородской, Н.Н. Розановой и др. [Земская, Китайгородская 1981, 1973,

1978, 1983; Земская, Китайгородская, Розанова 1993]. Так методика речевого портретирования описана в работе М.В. Китайгородской, Н.Н. Розановой «Русский речевой портрет». Она содержит в себе описание характерных черт языковой личности и отражение неповторимой речевой индивидуальности [Китайгородская, Розанова 1995: 3-4]. Авторы, разграничивая понятия *языковая личность* и *речевой портрет*, указывают на то, что «обычно в распоряжении исследователей имеется ограниченный объем записей и наблюдений над речевой деятельностью говорящего в разных коммуникативных сферах, что не дает возможности представить его как языковую личность во всём многообразии». Однако имеющиеся в распоряжении записи текстов обладают, по мнению ученых, «диагностирующей информацией, достаточной для создания речевых портретов».

Вслед за этим появляются работы, посвященные речевому портрету политика (Асташова О.И.), современного студента (Леорда С.В.), публициста (Куроедова М.А.) учителя (Мануилова А.Е.), игрока в DotA2 (Вдовиченко С.С.), современной русскоязычной женщины (Войченко В.М), современного юриста (Сембаева А.Ж.), носителя просторечия (Черняк В.Д.), школьника 5-7 классов (Мамаева С.В.), женщины в социально-релевантной роли матери, оппозиционной газеты (Свистельникова С.А.), литературного персонажа (Пьянова М.В.), современного интеллигента (Крысин Л.П.), провинциального города (Ерофеева Т.И.), блогера (Берсенева А.А.), адресанта (Косивцова А.В.) и т.д. Из этого списка отчетливо видно, что каждый автор рассматривает речевой портрет с разных аспектов: реально существующего (или существовавшего) человека или вымышленного, индивидуальный или коллективный, кроме того объектом наблюдения может выступать не только личность, но и некий субъект коммуникации, например, газета, город.

Следует отметить, что сегодня на первый план выходят исследования, посвященные изучению именно речевого портрета. К.Ф. Седов замечал, что термин «языковая личность» постепенно теряет четкость: им часто

обозначают «любую коммуникативную и языковую характеристику, выступающую отличительной особенностью текста, профессии, возраста, литературного произведения, стиля и т.д.» [Седов 2007: 6]. Более определенным и операциональным, по словам лингвиста, является понятие «речевой портрет личности», которое и должно стать центральным понятием лингвистики индивидуальных различий. Речевое портретирование в современной лингвистике является одним из актуальных направлений.

Однако в научной литературе нет единой точки зрения на понятие *речевой портрет*. В лингвистике часто используются синонимичные понятия: *языковой портрет*, *коммуникативный портрет*, *языковая личность*, *речевая личность*, *коммуникативная личность*, *словарная личность*, *речевой имидж*, *идиостиль*, *идиолект*, *лингвистическая идентичность*, *лингвокультурный типаж*, *языковая компетенция*, *коммуникативное поведение*, *языковой (коммуникативный) паспорт*. Это говорит о приблизительности и расплывчатости данного термина.

В лингвистической англоязычной литературе можно встретить такие понятия, как “linguistic style”, “linguistic profile”, “speaking style”, “personality approaches to studying language”, “stylistic behaviour(s)”, “cross-situational consistency of language use”, “research linking word use and personality characteristics”.

Понятие речевой портрет понимается исследователями по-разному. Это и речевая характеристика, и языковая личность, и совокупность языковых и речевых характеристик, а также набор речевых предпочтений, совокупность способностей и характеристик, лингвистическая манера, совокупность личностно-коммуникативных языковых черт.

Для описания лексической семантики понятий *речевой* и *портрет* необходимо провести дефиниционный анализ, который позволяет выявить основные семы. Сопоставительный анализ толкования данных лексем в словарях и энциклопедиях представлен в Таблице 1.

Таблица 1. Сопоставительный анализ толкования понятий «речевой», «портрет»

Словарь	Словарная статья ПОРТРЕТ	Словарная статья РЕЧЕВОЙ
<p>Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Даль 2011: 293]</p>	<p>Портрет м. портретик, портретец, портретишка, франц. <i>изображение</i> <i>человека</i>, лица его <i>чертами</i>, живописью; подобен, облик, образ, поличие, лик. Портрет грудной, поясной, в рост. Портрет миниатюрный, масляный, гравированный, фотографический и пр.</p>	
<p>Ожегов С.И. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Ожегов 1999: 565]</p>	<p>Портрет, -а, м. 1. <i>Изображение человека</i> на картине, фотографии, в скульптуре. Поясной п. Скульптурный п. Групповой п. (нескольких лиц). <i>Словесный</i> <i>п.</i> (в криминалистике: <i>описание</i> наружности <i>человека по определенному</i> <i>методу</i>). 2. перен. Художественное изображение, образ литературного героя. Литературные портреты</p>	

<p>Словарь современного русского литературного языка [ССРЛЯ 1960:1406]</p>	<p>Портрет, а, м. 1. Живописное фотографическое или иное <i>изображение</i> какого- либо <i>человека</i> 1. <i>Описание внешности</i> персонажа в литературном произведении 2. перен. <i>Характерные</i> <i>черты</i> кого-либо</p>	
<p>Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка [Ефремова 2000]</p>	<p>Портрет 1) а) Живописное, фотографическое или иное <i>изображение</i> какого-л. <i>человека.</i> б) перен. разг. <i>Полное</i> <i>подобие</i> кого-л. 2) <i>Описание внешности</i> персонажа в литературном произведении. 3) перен. разг. Характерные черты кого-л.</p>	<p>Речевой 1.Соотносящийся по знач. с сущ. речь (I, II), связанный с ним. 2. <i>Свойственный</i> <i>речи,</i> <i>характерный для</i> <i>неё.</i> 3. <i>Принадлежащий</i> <i>речи</i></p>

<p>Евгеньева А.П. Малый академический словарь [Евгеньева 1984]</p>	<p>Портрет</p> <p>1. Произведение изобразительного искусства, содержащее <i>изображение</i> какого-л. определенного <i>человека</i> или <i>группы</i> каких-л. <i>определенных людей</i> (в живописи, скульптуре, графике или фотографии). Портрет <i>известного человека</i>. Портрет маслом. Групповой портрет.</p> <p>II перен. Полное <i>подобие кого-н.</i> (разг.). Он портрет своего отца.</p> <p>2. Описание внешности персонажа в литературном произведении.</p> <p>Движенья, голос, легкий стан, Все в Ольге... но любой роман Возьмите и найдете верно Ее портрет...</p> <p>II <i>Общая характеристика, характерные черты кого-, чего-л.</i></p> <p>Живой портрет, <i>словесный портрет</i></p>	<p>Речевой -ая, -ое. <i>прил. к речь</i> (в 1, 2, 3 и 4 знач.). <i>Речевые навыки.</i></p> <p>Речь</p> <p>1. <i>Способность говорить, выразить словами мысль.</i></p> <p>2. <i>Язык как средство общения между людьми.</i></p> <p>3. Тот или иной вид, <i>стиль языка, слог.</i></p> <p>4. <i>Язык, свойственный кому-л., манера говорить, выговор.</i></p>
<p>Прохоров А.М. Большой</p>	<p>Портрет <i>Изображение или описание</i></p>	

энциклопедический словарь [Прохоров 2000]	человека или группы людей ; в изобразительном искусстве один из жанров (и отдельное произведение), в котором воссоздается облик какой-либо человеческой индивидуальности	
---	--	--

Как видно из приведенных выше определений, архисемой для лексемы *портрет* является «изображение человека или группы людей посредством изобразительного искусства», для лексемы *речевой* – «соотносящийся с существительным речь». Исходя из вышеуказанных дефиниций видно, что *портрет* толкуется словарями как изображение внешнего облика человека.

Переносные значения расширяют семантическое наполнение лексемы *портрет* до «характерных черт кого-л.», «полного подобия» и «художественного изображения». Итак, опираясь на результаты дефиниционного анализа, можно предположить, что *речевой портрет* – это изображение речи человека, характерные черты его языкового стиля, описание манеры говорить, а также средства выражения.

Следует обратить внимание на конкретные определения речевого портрета, представленные в работах последнего времени, в которых наиболее глубоко и всесторонне рассматривается это понятие:

- Речевой портрет – то же, что языковая характеристика [Ахманова 2004].
- Речевой портрет – совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определенного социума в отдельно взятый период существования [Тарасенко 2007].
- Речевой портрет – набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего [Матвеева 1993].

- Речевой портрет – это речевые предпочтения личности, совокупность особенностей, которые делают ее узнаваемой [Гордеева 2008].

- Речевой портрет – совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются:

- а) степенью структурно-языковой сложности;

- б) глубиной и точностью отражения действительности;

- в) определённой целевой направленностью [Караулов 1987].

- Речевой портрет – воплощенная в речи языковая личность определенной социальной общности [Алюнина 2010].

- Речевой портрет – это характеристика речи отдельной (индивидуальной) или коллективной языковой личности, включающая в себя описание ее речевых особенностей на всех уровнях реализации языковой компетенции, а также специфики речевого поведения с учетом психологических и социальных параметров, оказывающих влияние на выбор говорящим стратегий воздействия на слушающего [Варламова 2018].

- Речевой портрет – один из жанров описания языковой личности [Асташова 2013].

- Речевой портрет – образ, который формируется у слушающего о говорящем в момент речи [Еремина 2005].

- Речевой портрет (формирующейся коллективной языковой личности) – совокупный набор сходных речевых проявлений, присущих данной личности [Мамаева 2007].

- Речевой портрет – совокупность речевых характеристик текста, в которых находит отражение речевой потенциал автора текста [Куроедова 2001].

Таким образом, под речевым портретом чаще понимается характеристика речи (или речевого поведения), рассмотренная с разных аспектов, позволяющая сформировать представление о специфике какой-либо языковой личности.

В контексте данного исследования речевой портрет определяется как совокупное изображение речеобразования одного человека или группы людей, характерное для его речевой деятельности черты языкового стиля, рассматриваемые на одном, нескольких или всех уровнях языковой системы в зависимости от целей исследования, особенностей речевой коммуникации.

1.2. Изучение и описание параметров речевого портрета

Речевой портрет изучается на всех уровнях языковой системы: фонемном, морфемном, лексическом, грамматическом, культурологическом. При этом возможно описание не всех ее подсистем: при речевом портретировании важно «фиксировать яркие диагностирующие речевые пятна», так как, по мнению Т.М. Николаевой, многие языковые парадигмы, если они оказываются вполне соответствующими общенормативным параметрам, интереса не представляют, вследствие чего анализу может быть подвергнута одна сторона речи, может быть несколько [Николаева 1991:71]. В лингвистике накоплен следующий опыт исследований в этом направлении: фонетический портрет [Панов 2007; Китайгородская, Розанова 1995], описание лексического уровня [Чурилина 2011; Максимов 2011; Панова 2004], синтаксический портрет [Пономаренко 2008], речь с точки зрения лексики и синтаксиса [Гончарова 1984] и т.д.

В некоторых исследованиях проводится описание единиц всех языковых уровней. К ним чаще относятся работы, объектом которых является коллективный речевой портрет. Например, Е.А. Земская исследует особенности, связанные с изменениями русской речи под влиянием иностранных языков, причины и характер этого влияния на разных уровнях языка [Земская 1974], т.е. речь идет о развитии отдельных единиц языка как компонентов системы.

Не существует единой модели описания речевого портрета, каждый исследователь выделяет собственную модель в плане структурно-семантического продуктивного образования.

М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова определяют следующие параметры, по которым производится анализ модели речевого портрета:

1) лексикон языковой личности (запас слов и словосочетаний, которым пользуется конкретная языковая личность);

2) тезаурус (использование разговорных формул, речевых оборотов, особой лексики, которые делают личность узнаваемой);

3) прагматикон (система мотивов, целей, коммуникативных ролей, которых придерживается личность в процессе коммуникации) [Китайгородская, Розанова 1995].

Уровни данной модели соответствуют уровням языковой личности, описанным Ю.Н. Карауловым: вербально-семантическому, когнитивному и прагматическому [Караулов 1987].

Л.П. Крысин в качестве параметров для описания речевого портрета русского интеллигента выбирает особенности набора языковых единиц (консонантизм, вокализм; лексика, словоупотребление); особенности речевого поведения (формулы общения, прецедентные феномены, языковая игра) [Крысин 2001]. Дается оценка функциональных особенностей единиц системы языка.

Д.А. Буравчикова, анализируя речевой портрет современного журналиста, акцентирует внимание на трех уровнях организации языковой личности: семантическом, лингво-когнитивном и мотивационном. Исследователь считает отражением языковой картины мира личности концепт, который возможно выделить в массиве речевой информации путем нахождения наиболее часто встречающихся единиц в отрезке текста. Д.А. Буравчикова говорит о возможности выделения одноуровневых, многоуровневых и сегментных концептов с точки зрения языка и его

инструментария. Также языковед обращает внимание на следующие лингвистические и экстралингвистические особенности речи:

- 1) лексические средства языка (тропы),
- 2) фигуры речи,
- 3) языковую игру,
- 4) креолизованный текст [Буравчикова 2009].

Н.А. Сеница, исследуя коллективный речевой портрет ученого-гуманитария XIX века, выделяет этнолингвистический портрет как комплекс черт (мотивов, признаков), которые приписываются исследуемой лингвокультурологической реалии и группе реалий в традиционной культуре. Портрет, по мнению исследователя, составляют различные характеристики реалии, «замеченные языком» [Сеница 2016]. Описывая портрет служителей культа в славянских языках, Н.А. Сеница выделяет девять групп характерных черт или мотивов:

- 1) внешний вид;
- 2) возраст;
- 3) интеллект;
- 4) характеристики поведения и личностные качества;
- 5) хозяйство;
- 6) семья;
- 7) обрядовые действия;
- 8) социальный статус;
- 9) общая связь со сферой сверхъестественного.

Исследователь считает, что этнолингвистический портрет может быть структурирован по-разному: с точки зрения содержания портретируемых представлений, характера подачи информации, функциональных типов, мотивов, тематических групп принимающей лексики и сферы реализации мотивов.

М.Н. Гордеева в статье «Речевой портрет и способы его описания» указывает, что «анализ речевого портрета представляет собой характеристику

разных уровней реализации языковой личности» [Гордеева 2008: 94] и предлагает для описания речевого портрета использовать следующие уровни:

- 1) особенности языковых единиц разных уровней;
- 2) особенности речевого поведения (этикетные формулы, речевые клише, прецедентные феномены, языковая игра);
- 3) лингвокультурологические особенности (отражение культуры в языке);
- 4) рефлексия персонажей и метаязыковые пометы.

Автор предлагает комплексный анализ языковой формы.

Следующая модель была сформулирована А.А. Селютиным, исследовавшим речевой портрет онлайн-личности: специальный вокабуляр интернет-пространства; жанр виртуальной коммуникации; вовлеченность в языковую игру; множественность образов онлайн-личности; анонимность / открытость виртуального общения; долгосрочность пребывания в виртуальном пространстве [Селютин 2010].

В.Д. Черняк в речевом портрете носителя просторечия считает особенно значимыми следующие характеристики:

- 1) самооценку языковой личности, осознание в языковых средствах, используемых разными членами языкового коллектива;
- 2) прагматикон языковой личности;
- 3) идиомы как отражение в индивидуальном лексиконе идеологии языковой личности;
- 4) тезаурус языковой личности, отражение особенностей народного сознания;
- 5) заимствования, их переосмысление в индивидуальном лексиконе языковой личности;
- 6) словообразование в речевой деятельности языковой личности;
- 7) отражение особенностей лексикона языковой личности в окказиональной синтагматике [Черняк 1999: 121–123].

По мнению О.Г. Алюниной, целостный речевой портрет языковой личности представляет собой структурированную систему, которая включает следующие компоненты:

- 1) социопсихолингвистический портрет: социальные, психологические, биологические особенности; личные интересы и увлечения;
- 2) особенности речевого портрета на уровне его лексикона;
- 3) описание и анализ всех системно-языковых уровней;
- 4) особенности речевой культуры: особенности коммуникативного поведения, учет фактора адресата, своеобразие лексики.

Исследования, посвященные анализу речевого портрета, основываются на фактах, доступных непосредственному наблюдению: устных и / или письменных источниках. Материалом для анализа могут служить записи (ручные, магнитофонные и любой другой аудио- и видеоматериал), тексты художественных произведений, данные лингвистических экспериментов, контент-анализа и т.д.

Г.Г. Матвеева и И.А. Зюбина анализируют речевой портрет политиков в аспекте прагмалингвистики, одной из категорий которой является категория выбора: «каждый конкретный автор в конкретной ситуации выбирает при создании конкретного текста набор конкретных речевых сигналов определенных форм грамматических категорий...» [Матвеева, Зюбина 2016].

По мнению исследователей, данные наборы речевых сигналов говорят о проявлении индивидуальности автора текста, в связи с тем, что отражают его речевой опыт, который вырабатывается под влиянием различных факторов: возраста, образования, профессиональной деятельности, традиций, социального статуса и социальных ролей и др. Причем речевой опыт тесно связан с речевой привычкой коммуниканта, а она в свою очередь способствует составлению речевого портрета.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что в современной лингвистике нет единой строгой схемы изучения и описания параметров

речевого портрета. Выделение параметров зависит от целей и задач, которые ставит перед собой исследователь, поэтому может включать множество различных вариантов.

Опираясь на различные подходы к изучению речевого портрета, данное исследование предполагает описание речевого портрета реальной среднестатистической коллективной личности современного школьника на всех языковых уровнях, при этом внимание уделяется наиболее ярким, универсальным речевым характеристикам. В связи с этим следует учитывать влияние интернет-коммуникации на речь школьников, к которому прежде всего можно отнести тенденцию к языковой компрессии, а также использование в речи мемов в качестве устойчивых единиц, актуализацию сленга, стремление к речевой агрессии, уменьшение лексикона, что в целом говорит о низком уровне языковой культуры, коммуникативных возможностей школьников.

В ходе исследования необходимо обратить внимание на то, что языковая картина мира школьников во многом изменилась и процесс этот продолжается. Она вышла за границы традиционного для их возраста и подвергается влиянию новых форм общения в различных речевых ситуациях на общепринятом нормированном языке, которым они овладевают по программе обучения в школе. Кроме того, детская аудитория имеет достаточно обширные возможности получения информации в культурном, спортивном, игровом интернет-пространстве, что может иметь положительный воспитательный, обучающий эффект, хотя не исключается определенный риск.

Поэтому коммуникативное пространство школьников приобрело трехчастную культуру: школа как образовательная среда изучения русского языка; внеклассное общение со своими сверстниками и окружающими взрослыми; интернет-общение. Возможность свободного владения русским языком в полной мере еще ограничена, только вырабатывается навык, от

которого зависит развитие не только коммуникантов, но и собственно системы языка.

1.3. Языковая картина мира современного школьника

Для полноты отражения понятия речевого портрета современного школьника необходимо рассмотреть его языковую картину мира.

Картина мира – понятие, используемое в разных науках: философии, психологии, антропологии, истории, лингвистике. Она обозначает представление о мире, отраженное в сознании человека, поэтому существует в этом понятии различное содержание. Картина мира содержит представления человека о мире, природе, обществе, о себе и отражает когнитивный, нравственный, эстетический компоненты, средства выражения которых принадлежат к соответствующим знаковым системам. В процессе общения людей такой основой является языковая система.

Картина мира передает «специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, важнейшие условия его существования в мире» [Постовалова 1988: 11].

По мнению Ю.М. Лотмана, каждому историческому периоду, каждому народу соответствует своя картина мира. «У любого народа будет свое представление о добре и зле, о нормах и ценностях, но у каждого народа эти представления будут различными» [Лотман 1996: 57].

Картина мира современного школьника отражает все реалии его жизни, менталитет, ценностные ориентации. Самым эффективным средством ее познания является язык, так как именно в языке она находит свое отражение.

Языковая картина мира – картина мира, отраженная в языке на его различных уровнях, преимущественно лексическом, но по законам порождения текста как основного средства коммуникации.

Задача данного исследования заключается в попытке воссоздания языковой картины мира школьника. Для этого, помимо наблюдения, проведена серия экспериментов (ассоциативный, дефиниционный и другие виды лингвистического эксперимента), участниками которых были разные возрастные группы школьников. Всего в эксперименте участвовало 175 учащихся школ Приморского района г. Санкт-Петербурга на протяжении 11 лет.

При использовании ассоциативного эксперимента выявляются неосознанные оттенки значения, именно поэтому он является эффективным методом психолингвистического анализа, позволяющего выявить социокультурные особенности языковой картины мира школьника. Поэтому следует согласиться с Л.Е. Бессоновой, А.Ю. Зелинской, которые считают, что «построение новой ассоциативной парадигмы концептуальной теории позволяет получить информацию о способах концептуализации языка и мира человека, о содержании и структуре концептов как комплексных мыслительных единиц, выявить не только концептуально значимые когнитивные признаки, но и образные, ценностные составляющие концептов» [Бессонова, Зелинская 2004: 148].

В ходе исследования внимание было сосредоточено прежде всего на изучении аксиологического аспекта языковой картины мира современного школьника. Выбор данного аспекта обусловлен наметившейся негативной тенденцией, связанной с кризисом ценностей в современном обществе, который вызван нарастанием различных негативных проявлений (потеря стабильности и чувства социального благополучия, растущая тревожность, связанная с эпидемиологической ситуацией в мире, отчужденность людей друг от друга, их растерянность и духовная опустошенность) Часто, не имея достаточного жизненного опыта, не умея различить истинные и мнимые ценности, школьники закрепляют в своем поведении негативные тенденции общественного развития. К тому же отрицательно на формировании

жизненных ценностей подростков влияет сеть Интернет, содержащая в основном контент для взрослых, оказывающаяся доступной и для детей.

На первом этапе изучения речи школьников был проведен свободный ассоциативный эксперимент. В качестве слова-стимула им предлагалось слово *семья*. Данная лексема является общеупотребительной, частотной, связана с одной из наиболее значимых жизненных ценностей.

В результате были выявлены следующие ассоциативные реакции (см. Таблица 2 (единичные ответы представлены после таблицы)):

Таблица 2. Ассоциативные реакции на слово-стимул «семья»

слово	повторяемость	слово	повторяемость
мама	60%	помощь	12%
папа	56%	радостная	12%
любовь	53%	уют	11%
брат	41%	взаимопонимание	9%
дом	36%	добро	9%
бабушка	34%	друзья	9%
родители	28%	кот	8%
сестра	26%	теплота	8%
счастье	26%	близкие	6%
тепло	25%	веселье	6%
дедушка	22%	вкусный завтрак	5%
поддержка	20%	забота	5%
собака	19%	смех / детский смех	5%

родной	16%	солнце	5%
чай	15%	сплоченность	4%
дача	13%	спокойствие	4%
дети	13%	тетя	4%
дружба	13%		

Единичные ответы школьников представляют собой субъективные реакции: *баня, взаимность, взаимопомощь, двоюродные братья, день рождения, доверие, дядя, еда, жизнь, заблуждения, завтрак, защита, звезда, здоровье, игры, интересная, кровать, кухня, лето, Леша, обида, объединение, объятия, одиночество, отпуск, подарки, прабабушка, прадедушка, праздники, природа, приятный запах, сват, семья, соль, сон, союз, страх, телевизор, теща, тренер, уважение, уверенность, фильмы, хлеб, школа, Ярик.*

В ходе эксперимента было выявлено, что подавляющее большинство реакций выражены существительными в именительном падеже. Это может быть связано с лексико-грамматическими особенностями слова-стимула, которое также относится к этой части речи. Реже среди единичных реакций можно встретить прилагательные, словосочетания.

Вербальные реакции можно распределить по нескольким лексико-тематическим группам. К ним относятся ассоцианты, связанные со следующими номинациями:

1. Составом семьи: *мама, папа, бабушка, дедушка, сестра, брат* и т.д. Можно обратить внимание, что чаще среди них встречаются лица женского пола, видимо, это связано с тем, что некоторое число респондентов из неполных семей, а также частотностью общения.

2. Чувствами / отношениями между членами семьи: *любовь, счастье, тепло, поддержка* и т.д. Как можно заметить, большинство являются

признаком благополучного психологического климата в семье, однако в единичных реакциях попадаются лексемы *обида, одиночество, страх*, что говорит о наличии каких-либо проблем.

3. Местом: дом, *дача* и т.д.

4. Совместным времяпрепровождением: *завтрак, еда, игры, праздники* и т.д.

5. Природными явлениями: *солнце, звезда* и т.д.

Индивидуальные ассоциации: *тренер, соль, Ярик* и т.д.

Проанализировав результаты, можно сказать, что к базовому слою концепта *семья* относятся ассоцианты, связанные с составом семьи, к которому школьники относят ближайших родственников, дальних, а также животных. К ближней периферии – система отношений между членами семьи, к дальней – ассоцианты, связанные с семейными традициями, привычками.

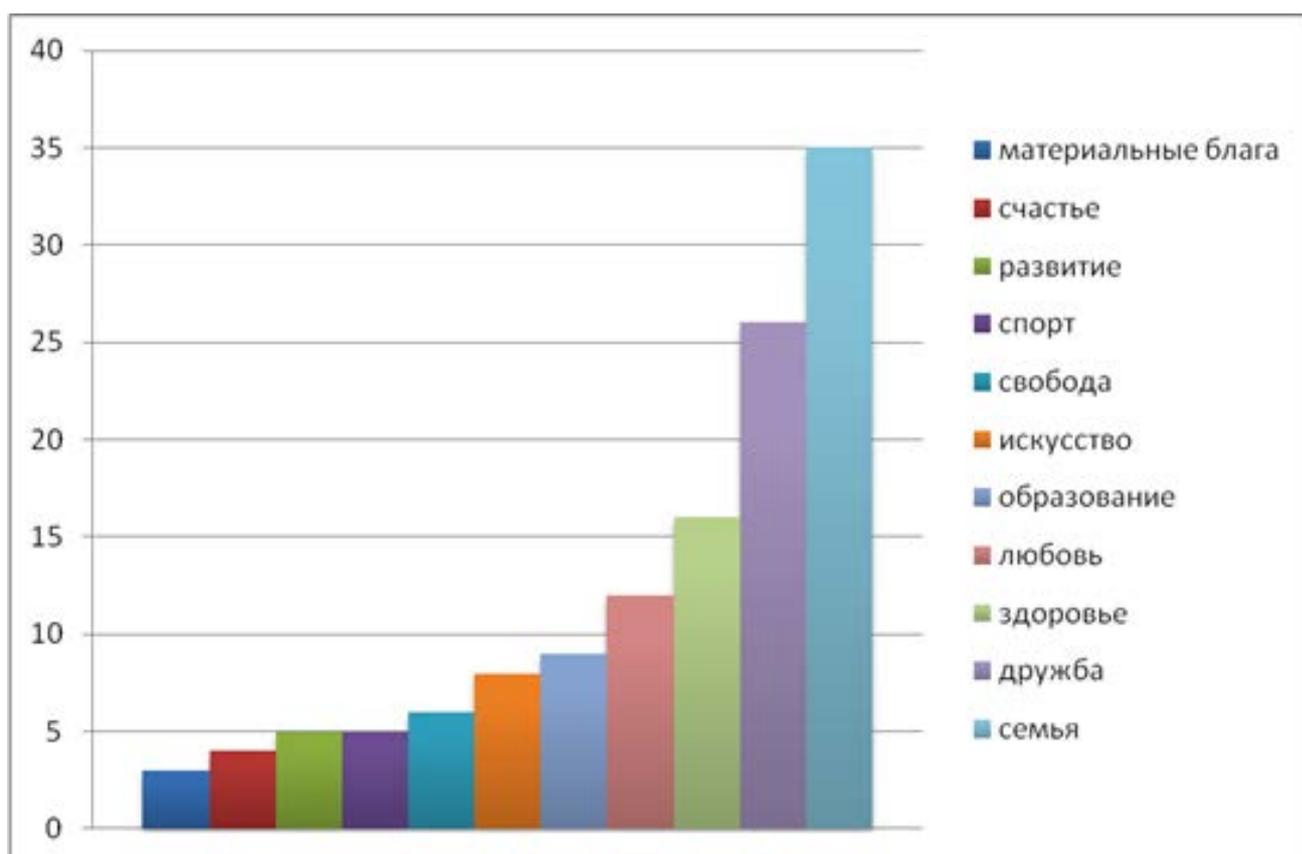
На втором этапе был проведен направленный ассоциативный эксперимент с использованием методики «Три сейфа». Школьникам 9-11 классов (15-17 лет) предлагалось дать словесные реакции на слово-стимул *ценности*. Условием эксперимента было распределение ассоциаций на три группы: наиболее значимые ценности (первая группа), ценности средней значимости (вторая группа) и менее важные ценности (третья группа). Реакции, полученные при данном направленном ассоциативном эксперименте, позволили выделить ассоциативное поле стимулов, содержащее ядро и периферию (см. Приложение 1).

В ходе анализа результатов выявлено, что к ядерным реакциям первой группы относятся ассоцианты *семья (71%), дружба (53%), здоровье (33%), любовь (24%)*; к периферийным ассоциантам относятся *познание (18%), искусство (в том числе книги и музыка) (16%), свобода (12%), спорт (12%), развитие (10%), счастье (8%), материальное благополучие (6%), мир (4%)*. Единичные реакции содержат слова: *поддержка, доверие, честность, жизнь, понимание, собственное я, уважение, воспитание, интернет, вдохновение,*

рационализм, уверенность, активность, логика, самосовершенствование, наличие жизненных принципов.

Результаты анализа отражены в рисунках №1-4 с последующим комментарием.

Рисунок 1. Графическое сопровождение методики «Три сейфа» (реакции 1 группы)

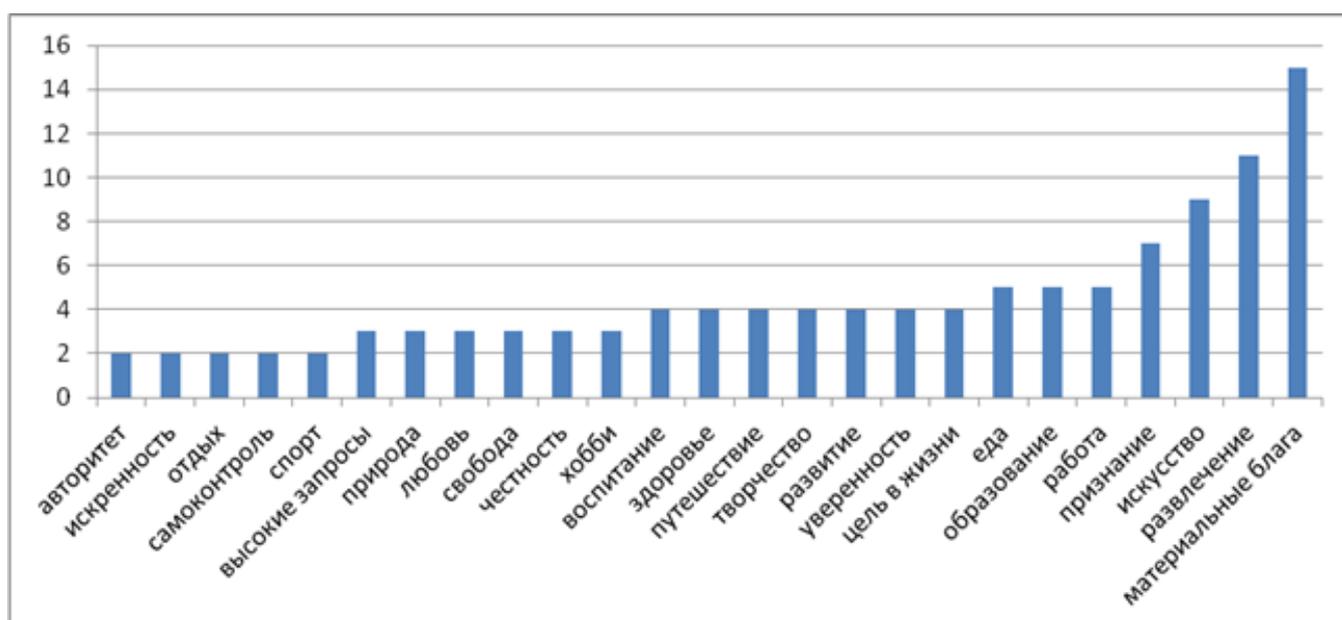


Полученные реакции второй группы:

- **ядерные:** искусство, друзья, материальное благополучие, любовь, здоровье, работа, образование, увлечение (хобби);
- **периферийные:** семья, развитие, свобода, творчество, познание, упорство, самосовершенствование, уверенность, мудрость, юмор, спорт и др. Среди ценностей данного списка испытуемые также выделяли, такие как

природа, благотворительность, счастье, уважение, популярность, верность, насыщенность жизни, жизнерадостность, жизнь, смелость, активность, кругозор, мечта, терпимость, эффективность в делах, самоконтроль, воспитание, влияние, путешествие, искренность, доверие, честность, сны, наличие собственного мнения и ответственность.

Рисунок 2. Графическое сопровождение методики «Три сейфа» (реакции 2 группы)

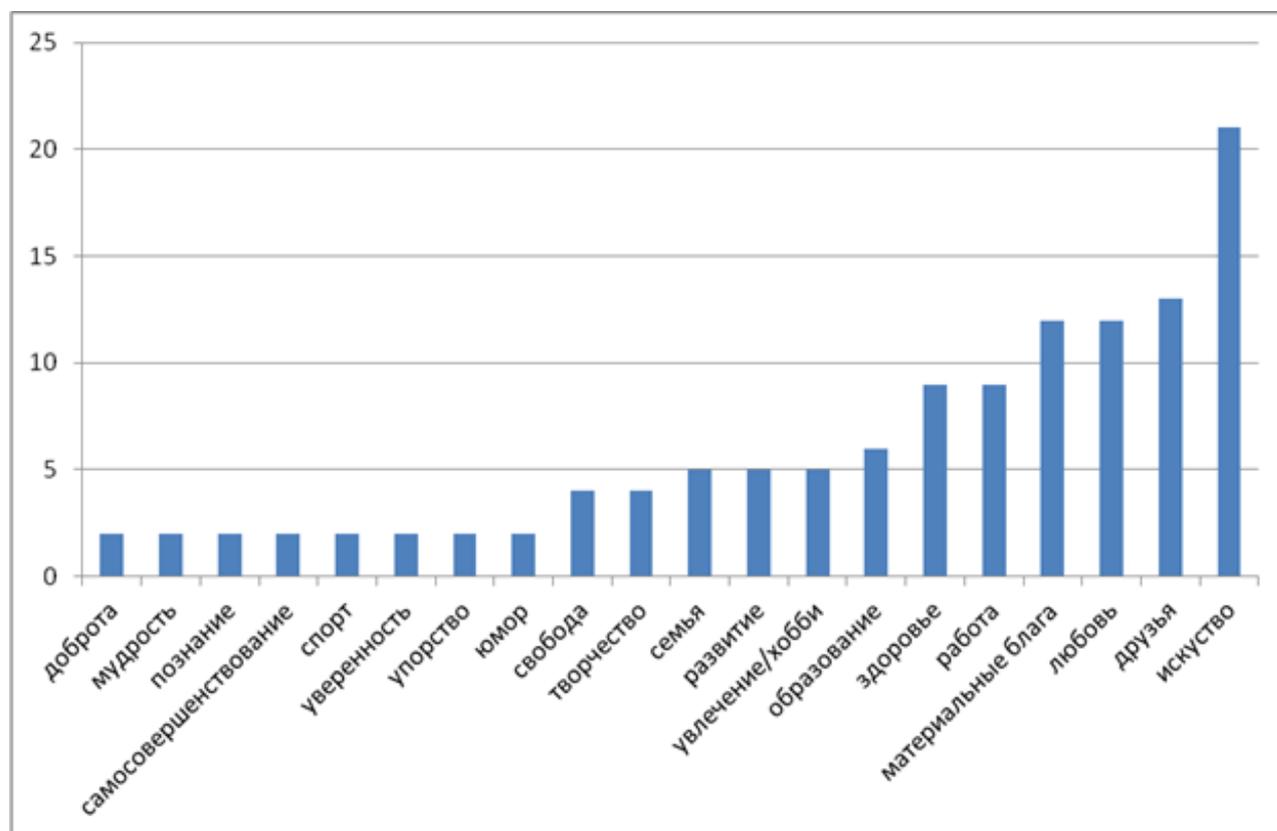


Третья группа содержит следующие ассоциативные реакции: *материальное благополучие, развлечение, искусство, признание, еда, работа, образование (ядерные); жизненная цель, развитие, уверенность, творчество, здоровье, путешествие, высокие запросы, хобби, природа, честность, свобода и любовь, искренность, спорт, отдых, самоконтроль, авторитет, самосовершенствование, семья, наличие кумира, дружба, ответственность, вера в Бога, внимание, кино, компьютер, телевидение, умение выразить свои мысли, аккуратность, покладистость, вода, кровать, юмор, мудрость,*

животные, стабильность, красота, широта взглядов (периферийные и единичные).

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы: существенная доля лексики связана с обозначением духовных ценностей как наиболее значимых в понимании учащихся, однако в третьей группе преобладают слова, которые можно отнести к тематической группе *материальные ценности*.

Рисунок 3. Графическое сопровождение методики «Три сейфа» (реакции 3 группы)

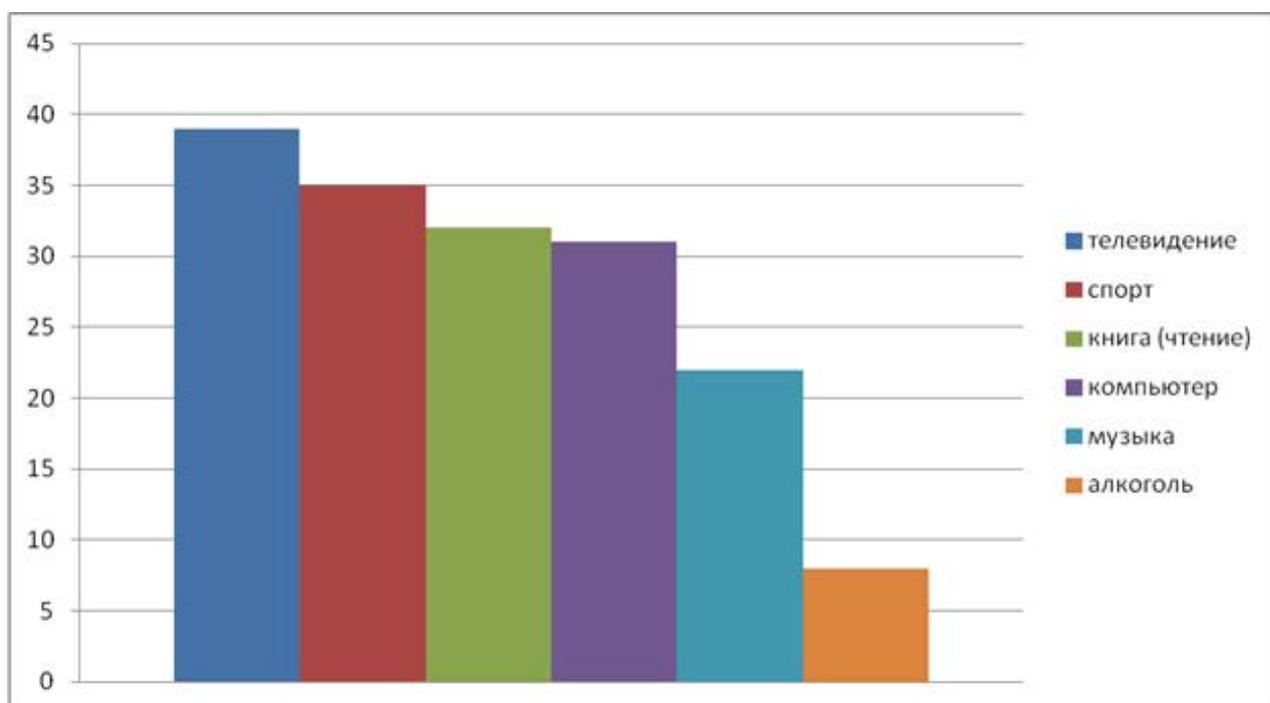


На третьем этапе исследования проводился направленный ассоциативный эксперимент, в ходе которого школьники были ограничены рамками задания. Учащимся предлагалось представить, что они остались дома

одни в течение нескольких дней, после чего записать ассоциации, связанные с их занятиями.

Ядром ассоциативного поля является реакция, связанная с тематической группой *интернет* (90%); ближнюю периферию составляют ассоцианты со значением *спорт* (71%), *книги / чтение* (65%), дальнюю - *телевидение* (53%), *музыка* (45%), *еда, напитки* (в том числе алкоголь) (16%).

Рисунок 4. Графическое сопровождение ассоциативного эксперимента «Занятия»



Данный эксперимент позволяет выявить существующие в языковом сознании школьников отношения между словами и реалиями окружающего мира и сделать вывод о том, что ценностная система в целом формируется успешно. Однако значимость интернета в списке ценностей школьника позволяет говорить о его большой заинтересованности в виртуальной реальности.

Следующим этапом исследования стал сбор эмпирического материала. Респондентам было предложено ответить на вопрос, какие слова они считают необходимыми в связи с высокой частотностью их употребления в речи (10-15 слов) (см. Приложение 2).

При реконструкции языковой картины мира современного школьника на этом этапе выявлены следующие особенности:

1. Наиболее многочисленную группу составляют этикетные междометия: *привет, пока, спасибо, пожалуйста, спокойной ночи, здравствуйте, хай* и т.д.

2. Существенная доля лексики относится к сленгу (*раш, закуп, нигерс, прив, гг, вк, кики* др.). Причем процент соотношения общеупотребительной лексики и сленга в каждой возрастной группе разный:

33 % сленгизмов - 4-5 кл.;

47 % - 6-7 кл.;

32 % - 8-9 кл.;

27% - 10-11 кл.

Видимо, это связано с тем, что подростки получают доступ к сети Интернет и активно начинают осваивать интернет-коммуникацию, отсюда возникает большая частотность сленгизмов в их речи.

3. Что касается слов, относящихся к учебному виду деятельности, то здесь следует отметить большое разнообразие: название учебных заведений (*школа, гимназия, лицей*), название школьных предметов (*литература, геометрия*), учебные принадлежности (*тетрадь, учебник*), экзамены (*ЕГЭ, не сдам ЕГЭ, экзамен*), педагоги (*директриса, учитель*) и т.д.

4. Стоит отметить довольно обширную группу слов оценочно-эмоциональной лексики (*мармеладно, шоколадно, стремно, круто* и т.д.) и обценной (*крыса, лох, дебил, блин, бл...ь* и т.д.).

5. Количество глаголов увеличивается в ответах школьников старших классов. Ср.: в 4-5 кл. – 4 % от всех слов (*не понял, не повезло, кушать, люблю, хочу, помолчи, гулять, плавать, фортануло, апать, хавать, го, нарвались*); в 10-11 кл. – 26 % (*понял, смотри, не знаю, убрали, люблю, ненавижу, выйдем, пошли, сдала, закройте, забыл, встретимся, расскажешь, пошла, пойдете, замерз, возьмите, пиши, звони, кушать, помочь, спросить, отстань, знал, спать, есть, надоело, устал, общались, дай списать, сделала, не понимаю, играю, освободите, устал, не трогайте (меня), помогите, устала, сижу, лежу, иду, хочу спать, идем гулять, встретимся, прогуляться, дай посмотреть, прибьют, охладись, задолбалась, тусить, бухать и т.д.*). Повторяющиеся глаголы *спать, устал, (не) понял, отстань, не знаю* говорят о физическом недомогании, об усталости старшеклассников, нежелании учиться.

6. Общеупотребительную лексику школьников 4-5 кл. в основном составляют лексемы, относящиеся к следующим тематическим группам: семья, быт, животные, учеба. Повторяются лексемы *мама, папа, телефон, друг* и т.д. Ответы школьников 6-7 кл. можно разделить на большее количество лексико-тематических групп. Появляются названия жанров (*аниме, фанфик*), актуальных для страны /мира вопросов (*коронавирус, дистант*). У учащихся 8-9 кл. можно заметить интерес к политике (*Путин*), внешности (*косметика, красивый*), интернету (*Инстаграм, Тик ток, Ютуб*). В их ответах много англицизмов, причем часто слова написаны на английском языке (*Я dead inside, я не андестенд*).

7. В лексике учащихся всех возрастов встречаются «модные» слова, словосочетания (из мемов, разного видеоконтента). К ним можно отнести *понял/не понял, лол, ок, всмысле, соболезную* и т.д.

Дефиниционный эксперимент проводился на материале сочинений в формате основного государственного экзамена по русскому языку (сочинение 15.3.). Данный вид работы начинается с определения какого-либо понятия. Для исследования речи школьников, обратимся к предложениям, содержащим

толкование различных понятий. В психолингвистике существует методика толкования слов, благодаря которой определяется степень развития метаязыковой способности. Важно определить степень владения языком для осмысления и толкования значения слова. Предложения выбраны из устных ответов, письменных работ (сочинений) школьников, возраст которых составляет 13 – 16 лет. Для сравнения обратимся также к словарным дефинициям, данным в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [Ожегов 1999].

Следует обратить внимание на способы толкования лексического значения слов в русском языке. К ним относятся: родо-видовые, идентифицирующие, перечислительные, синонимические, антонимические, описательные способы (см. Таблица 3).

Таблица 3. Способы толкования лексического значения слова, используемые школьниками

Толкование лексического значения некоторых концептов школьниками	Материалы «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой
Раскаяние – это признание своей вины, ну или же признание своего плохого поступка. Раскаивание в своих поступках – одно из важных качеств человека.	Раскаяние – чувство сожаления по поводу своего поступка, проступка. Чувство раскаяния.
Предательство – это действие , которое приносит ущерб и для тебя, и для окружающих.	Предательство – вероломство, поступок, поведение предателя.
Верность - очень сильное чувство .	Верность – стойкость и неизменность в чувствах,

	отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга.
Тушь - такая штука для бровей.	Тушь – устойчивая краска для черчения, рисования, письма.
Доброта в моем понимании – это когда два или более человек имеют к друг другу милосердие, равнодушие, сопереживание.	Доброта – отзывчивость, душевное расположение к людям, стремление делать добро другим.
Дружба – это когда между людьми есть доверие.	Дружба – близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов.
Реять – это типа такое... (нет ответа)	Реять 1. Летать плавно, парить. 2. Плавно развеяться.
Честь – это то, что нельзя описать словами.	Честь – достойные уважения и гордости моральные качества человека; его соответствующие принципы...
Обращение – это слово или словосочетание, которое что-то там .	Обращение – это слово или словосочетание, обозначающее того (или то), кому (или чему) адресована речь.

Проанализировав данные таблицы, можно сделать вывод, что школьники для толкования значения слов в основном используют **родовидовой** и **описательный** способы. Однако в толковании некоторых концептов (*честь, реять*) не представлено их дефиниции. Это может быть

связано как с отсутствием знания семантики слов, так и небольшим словарным запасом школьника, что приводит к невозможности выразить мысль словами.

Родо-видовой способ предполагает использование более широкого значения слова, указывающего на родовую соотнесенность поясняемого слова (гипероним) и слова (словосочетания), называющего видовой отличительный признак: *кофемолка* – прибор (родовой признак) для размолва кофейных зерен (видовой признак). Как видим, в родо-видовых толкованиях школьников часто нарушаются паритивные семантические связи: пропущен или неверно определен родовой индентификатор. Например, *дружба / доброта – это (...), когда...; верность – чувство, тушь – штука* и т.д.

Нередко в определении видовые наименования поясняемого слова не являются его дифференциальными признаками или вообще отсутствуют:

Верность – очень сильное чувство.

«Тарас Бульба» – это очень красочное произведение.

Честь – это то, что нельзя описать словами.

Раскаивание в своих поступках – одно из важных качеств человека.

Особенностью толкования лексического значения нескольких концептов является нарушение языковой нормы:

- использование слов-паразитов в качестве связки между смысловыми частями (*ну, типа*);
- ошибочное словообразование (*неравнодушность, раскаивание*);
- нарушение синтаксических норм: (*В данном рассказе главная мысль – это, что с приходом весны, вся природа преображается. В данном рассказе главная мысль – это о том, каким не нужно быть плохим человеком*).

Итак, можно сделать вывод, что не все школьники могут дать определение лексического значения какого-либо понятия. Толкования

учащихся представлены в основном родо-видовым и описательным способом, отличаются нарушением гиперо-гипонимических связей, норм языка.

Анализ дискурса школьников также позволяет выявить особенности формирования механизмов внутренней речи: способы подачи информации, функции использующихся языковых явлений и т.д. В связи с этим был изучен речевой материал, полученный в ходе опроса (развернутых рассуждений школьников). Прежде всего следует обратить внимание на элементы связности текста: когезию, когерентность. Например:

1) *Анатолий Алексин Георгиевич; Владимир Солоухин Алексеевич*

2) *Подвиг делает силу такой, какая она есть.*

3) *Раскаяние ставит все на свои места.*

4) *Мальчик показал, что в звуках выстрела нет ничего страшного. И он дал людям надежду.*

5) *Итак, автор текста в своем произведении передаёт двусмысленность.*

6) *Существует множество вещей, которые дарят любовь и доброту.*

7) *Я выбрала это стихотворение, потому что оно мне понятно. Там действия нет никакого, вроде можно назвать всего несколькими словами, а в стихотворении так подробно, что картинка очень расширяется и становится не такой, как обычно смотришь.*

8) *Я считаю, что сам герой не знал, как поступить. Совершить этот безнравственный поступок или нет. В глубине души он понимал, что это грязный безнравственный поступок. Его разрывало изнутри, не понимая, что делать. Когда его остановили старшеклассники, он был этому очень рад, ему не пришлось совершать этот поступок, и его голова и душа очистилась от этих грязных мыслей. В заключение я хотел бы сказать, что нужно хорошо думать над тем, что ты совершаешь. (начало речевого высказывания)*

Представленные речевые произведения отличаются ослабленной когезией, когерентностью. Их коммуникативный замысел неясен. Ненормативное употребление дейктических элементов, неудачный выбор лексических и грамматических средств, отсутствие логических связей затрудняет понимание. Например, в высказывании №7 нарушение когезии проявляется в неуместном использовании дейктических единиц, употребление которых не обусловлено логикой развертывания текста: отсутствует отсылка к предыдущим компонентам высказывания, которые соотносятся с дейктиком.

Таким образом, дискурс школьников нередко отличается алогичностью, нарушением когерентности, когезии. В их речи нет точности. Школьникам оказывается сложно выразить мысль словами. А значит, процесс построения текстов не всегда опирается на вербально-логическую мыслительную деятельность.

В рамках исследования языковой картины мира школьника рассматривался лексикон с точки зрения понимания семантики слова, включения его в активный или пассивный запас. Наблюдая за реакцией школьника на лексемы русского языка в процессе различных видов учебной деятельности, выделялись те слова, которые являются неизвестными в своей семантике. Оказалось, что примерно 20 % всех слов, составляющих тексты программных произведений по литературе, не входят ни в активный, ни в пассивный лексикон современного школьника, что, безусловно, затрудняет процесс восприятия текстов художественной литературы, что, к сожалению, связано с изменением школьной программы и вызывает беспокойство государства в области образования.

Данный процесс носит исторически формируемый характер, требует определенной коррекции. Следует учитывать и тот факт, как это уже отмечали лингвисты, семантика слова имеет несколько ситуаций своего порождения и восприятия во время действия в коммуникативном пространстве [Пискунова 2002, Рвачева 2009].

Например, учащиеся шестых – седьмых классов не понимают значения слов: *радушный, отставной, предаться, верста, прочили, бостон, колебалась, прапорщик, постоянство, склонность, романтический, кадка, лукошко, осада, отруби, восвояси, привратник фужер, кисет, ламинария, хрустальный, облобызать, сконфузился, хмель* и др.

Ученики девярых классов не могут понять смысл отрывка из оды М.В. Ломоносова «На день восшествия на Всероссийский престол ее Величества Государыни Императрицы Елизаветы Петровны, 1747 года»:

Как в понт пловца способный ветр

Чрез яры волны порывает;

Он брег с весельем оставляет;

Летит корма меж водных недр... [Ломоносов 1985:23]

К словам с непонятной семантикой школьники отнесли *понт, ветр, яры, порывает, корма, недр*, что составляет 40 % всех лексем данного отрывка.

Работа с толковым словарем оказывается малоэффективна. Лексема, не вошедшая в активный лексикон школьника, не используемая в процессе коммуникации, уходит из пассивного лексикона в среднем в течение нескольких месяцев.

Сложность восприятия текстов художественной литературы, влияние быстрого просмотрового чтения, используемого в сети Интернет, приводит к обеднению лексикона. Также проблема незнания лексического значения слова ведет к речевым ошибкам, связанным с неуместным употреблением слов. Например:

1) У каждого человека есть **изюминка**, поэтому у каждого есть вредные привычки.

2) На картине Васнецова я вижу погоню за Иваном царевичем и Еленой Прекрасной, **но** они едут на волке. Картина **изображена** для того, чтобы мы

*чувствовали ту скорость, с которой они бегут. Художник изобразил меч Ивана, который **развевается**, язык волка, **летащий** назад, косички Елены, которые тянутся назад.*

*Елена одета в голубое платье и в **бриллиантовые туфли**, а Иван одет в шерстяной кафтан и **галоши**, его меч **надет** в богатый чехол, висящий на кушаке, а волк **голый, покрыт шерстью**.*

*Они бегут по болоту по опушке леса, а рядом с ними **висит** яблоня, вселяющая в них надежду на спасение.*

*Лес густой, покрыт деревьями везде сплошные ветки, **сущие** болота. Волк немного выдохся, устал. (5 кл.)*

Данный текст содержит большое количество речевых ошибок, возникающих вследствие нарушения языковых норм (лексических, грамматических, логических). Причинами такого недостатка является незнание семантики слов (*бриллиантовый, галоши, сущий*), нарушение лексико-семантической сочетаемости, связанной прежде всего с неверным употреблением глаголов (*они бегут, меч надет, яблоня висит*). Помимо этого, в тексте допускается большое количество логико-коммуникативных ошибок, представляющих собой неоправданное использование противопоставления, соединение несочетаемых понятий (*я вижу погоню за Иваном царевичем и Еленой Прекрасной, но они едут на волке; волк голый, покрыт шерстью*).

Недостаточно развитый словарный запас школьника в совокупности с нарушением организации мыслительной деятельности (логического мышления) порождает коммуникативную неудачу, полное или частичное непонимание коммуникантом речевого высказывания.

Помимо этого, в речи современного школьника часто прослеживается реструктуризация семантической структуры слова. Актуализируется переход от исходного, прямого значения слова к метафорическому. Более актуальными становятся переносные значения слов. Например, учащиеся трактуют лексемы

мышь как манипулятор управления компьютером; *лайки* – одобрения; *ссылка* – элемент поисковой системы; *закладка* – место распространения наркотических веществ; *травка* – наркотическое вещество, *телка (телочка)* – девушка, *распечатать* – напечатать на бумаге файл с электронного носителя, *слобода* – живая еда, майонез, *парламент* – сигареты, *энергетик* – напиток и т.д. Связано это, во-первых, с незнанием семантики большинства слов, во-вторых, с частым употреблением данных лексем в переносном значении в СМИ, в сети Интернет, многие из них используются в качестве прагматонимов. Функционирующие в рекламном дискурсе прагматонимы, многократно повторяясь, воспринимаются школьниками как неотъемлемая часть жизни. Войдя в повседневный дискурс, рекламные языковые единицы становятся частью мировоззрения учащихся. Например, фраза *стал он кликать золотую рыбку*, вызывает у школьников насмешку, так как лексема *кликать* воспринимается ими в первую очередь как щелчок по кнопке компьютерной мыши (от англ. *click*). Аналогично воспринимается фраза *вечером Старцев явился в клуб*. В языковом сознании школьников слово *клуб* закрепилось как дискотека, ночной клуб.

Следует отметить тенденцию к англизации в речи школьников. Это проявляется в первую очередь в письменном дискурсе, однако нередко встречается и в устной форме. Например:

стикеры (наклейки);

пати (вечеринка);

флешбэк (ретроспектива) и т.д.

Чтобы определить уровень англизации повседневной речи школьников, были проанализированы надписи на плакатах с новогодней тематикой.

Всего – 20 плакатов, из них без надписи – 2.

С надписью на русском языке – 10 (*С новым годом* – 8; *с НГ* – 1; *Можно войти* – 1).

На иностранном языке – 8, что составляет 44 %.

На английском – 7 (39%) (*Happy new year* – 4; *Merry Christmas* – 1; *I am very busy* – 1; *New year is coming* – 1).

На японском языке (в стиле аниме) – 1.

Таким образом, можно отметить большое влияние английского языка на речь школьника. Увлечение английской и американской культурой способствует закреплению в языке некоторых названий, фраз, частое употребление которых впоследствии становится нормой для языкового сознания школьника.

Языковая картина мира современного школьника воссоздает реалии окружающего его мира. В ней находят свое отражение слова общеупотребительной лексики, сленг, англицизмы. Обилие жаргонной лексики связано с желанием сформировать свое языковое пространство. Большое влияние на языковую культуру современного школьника оказывает интернет-коммуникация, в связи с этим происходит частое нарушение языковой нормы.

1.4. Система речевых коммуникаций школьника на современном этапе

При рассмотрении особенностей речевого портрета современного школьника, его речевой адекватной позиции в социуме необходимо определить и уточнить особенности системы языкового общения, общих принципов и правил. Для этого следует обратиться к опыту лингвистических исследований по данной проблеме.

Как известно, понятие коммуникация, появившееся в науке в начале XX в., использовалось для обозначения различных средств связи, процесса обмена информацией между людьми (мыслями, идеями, чувствами и др.), а также для

передачи информации в обществе с целью воздействия. Данное понятие используется в биологии, физике, психологии, социологии, лингвистике и других науках, обозначает:

- 1) путь сообщения (напр., воздушная к., водная к.);
- 2) форму связи (напр., телеграф, радио, телефон);
- 3) акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц;
- 4) процесс сообщения информации с помощью технических средств массовой коммуникации (печать, радио, кинематограф, телевидение) численно большим, рассредоточенным аудиториям [Крысин 1993: 294].

Часто в лингвистике понятия коммуникация и общение являются синонимичными, однако некоторые ученые полагают, что коммуникация обладает более широким значением, включающим общение как вид социальной коммуникации, носящий межличностный характер.

Процесс речевой коммуникации осуществляется при помощи системы знаков, слов. Субъектами могут выступать социальные институты, группы, индивиды, общественные движения, научные сообщества и т.д. Коммуникация имеет несколько форм: диалогическую и монологическую.

Коммуникация – важнейшая форма взаимодействия людей. Это общение, целью которого является передача и восприятие различной информации, обмен ею при помощи коммуникативных средств. Коммуникация имеет структуры – глубинные (универсально-предметный код мышления, национально-языковая картина мира) и поверхностные (высказывание (текст)), экстралингвистические факторы (ситуативная конкретность, пресуппозиция, национально-культурная позиция), невербальные компоненты. [ЛЭС 1990: 233]. Процесс речевой коммуникации подвергается членению. Наиболее типичной формой вербальной коммуникации считается взаимодействие адресанта и адресата, поэтому целостным функционально является фрагмент, охватывающий обмен

речевыми действиями, осуществляемыми в определенном месте и в определенное время. Такой обмен называют коммуникативным актом [Левичева 2014: 31].

Дж. Остин в своей работе по теории речевых актов, как об этом пишут А.С. Цидзеновский, Ю.Н. Кириленко, приравнивает высказывания к речевому поступку, т.е. к действиям, которые осуществляются словами (например, констатация, вопрос, извинение, приветствие) и предлагает называть их речевыми актами. Лингвист выделяет следующие составляющие речевого акта: локуцию (говорение), иллокуцию (воздействие) и перлокуцию (создаваемый эффект). Важной особенностью теории речевых актов является отношение к ним как к способу достижения адресантом определенной цели и рассмотрение языковых (грамматических, лексических, фонетических) средств, реализуемых им [Цидзеновский, Кириленко 2017:19-20].

В лингвистической литературе традиционно выделяется несколько аспектов коммуникации: содержательный (или предметно-содержательный), эмоциональный, фатический, дидактический (или лингводидактический). В процессе речевого онтогенеза меняется роль аспектов: от эмоционального и фатического (в раннем возрасте) до содержательного (в подростковом возрасте). Дидактический аспект связан с развитием и обучением ребенка в процессе коммуникации, овладением нормами языка, развитием коммуникативной компетенции в процессе диалога (реже монолога) ребенка со взрослым [Цейтлин 2000]. Дидактический аспект коммуникации наиболее важен в школьном возрасте, когда ребенка окружают не только родители, но и педагоги, помогающие лучше освоить родной язык, владеющие литературной нормой русского языка. Влияние узуса на речевую компетенцию в этом возрасте играет ведущую роль.

Лингвисты, как известно, выделяют несколько видов коммуникации: интраперсональную, межличностную, групповую, массовую. Интраперсональная коммуникация – внутренняя речь человека, его размышления, общение с самим собой. В межличностной коммуникации как

правило участвуют двое коммуникантов: адресат и адресант. Это самый распространенный вид общения. Переходной формой от внешней речи к внутренней является эгоцентрическая речь, свойственная ребенку дошкольного и младшего школьного возраста. Являясь по форме внешней речью, она выполняет функцию внутренней. Групповая коммуникация – это один из вариантов межличностной, при которой коммуникантами являются более двух человек. Групповой коммуникацией является общение в группе или чате на одну или несколько тем. Следует учитывать то, что данный вид распространен среди школьников, большинство из которых состоят в различных тематических группах, в том числе группе класса. Массовая коммуникация реализуется в интернете, в СМИ, характеризуется большим количеством участников коммуникации, адресатов, которые не объединены в какие-либо группы. Особенность данного вида заключается в том, что именно в этой современной ситуации общения осуществляется большое влияние передаваемой информации на языковую личность школьника. Для многих таких пользователей она является часто единственным источником знаний об окружающем мире.

Различаются несколько видов коммуникации: вербальную (словесную), невербальную (жесты, мимика), паравербальную (звуковые сигналы). При изучении речевого портрета вербальная коммуникация становится основным объектом исследования. Усвоение ребенком различных языковых единиц в процессе развития коммуникативной компетенции представляет наибольший интерес для лингвистов.

Изучая коммуникацию ребенка, лингвисты выделяют ее особенности, к которым можно отнести следующие:

- потребность в общении, являющемся необходимым условием совместной деятельности (игры, обучения, творчества и т.д.);
- стремление подростков к межличностной коммуникации, ведущей формой которой является диалог;

- проявление эгоцентризма в общении детей, подростков: потребность высказаться, неумение слушать, стремление прервать собеседника [Пиаже 2008; Блонский 1964];

- нарушение логики в рассуждении, невозможность вести аргументированную дискуссию [Блонский 1964];

- тенденция к оценочным суждениям [Мудрик 1979];

- проявление низкого (реже среднего) уровня коммуникативной компетенции: неумение вести диалог, затруднения в использовании публичной речи [Скороходова 1984].

Таким образом, коммуникация ребенка представляет собой процесс взаимодействия ребенок-ребенок или ребенок-взрослый, в результате которого формируется речевая компетентность.

Современная коммуникация включает новые технологии, разные средства связи (например, телефон, компьютер), которые меняют сам процесс коммуникации, делая ее чаще визуальной, чем аудиальной. Обмен информацией в настоящее время может происходить как в действительной реальности, так и в виртуальной (интернет-коммуникация).

Интернет-общение (или интернет-коммуникация) представляет собой общение в электронной среде, часто отличается полифункциональностью.

В последние годы появилось множество исследований педагогов, психологов, лингвистов, посвященных виртуальной коммуникации, которую признают ведущей. Л.Ю. Щипицина отмечает, что интернет-коммуникация является одним из исторических этапов в развитии средств коммуникации и существует одновременно с общением устным или письменным, существующим на бумажном носителе [Щипицина 2009]. Такой тип коммуникации характерен для школьников, которые являются активными пользователями электронных устройств (телефонов, планшетов, компьютеров). Одной из важных особенностей интернет-общения можно считать стремление к сжатию информации (упрощение, исключение деталей и т.д.) в связи со снижением темпа коммуникации в письменной форме. Часто

тексты в электронной среде, как справедливо отмечает Е.Е. Анисимова, отличаются креолизованностью и представляют «особый лингвовизуальный феномен, текст, в котором вербальный и изобразительный компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата» [Анисимова 2003]. Поэтому изучение такого типа общения определяет актуальность исследования речевого портрета школьника, который является одним из участников развития системы русского языка.

В сети Интернет возможны несколько видов коммуникации:

- 1) в режиме реального времени с одним или несколькими собеседниками, используется для повседневной коммуникации (чат, беседа, переписка);
- 2) отложенный, при котором нет мгновенной реакции на сообщение, используется для более содержательной переписки (электронная почта).

Современные школьники предпочитают первый вид коммуникации, что может быть связано с несколькими причинами: потребность в общении, которую невозможно удовлетворить в реальной жизни; возможность в процессе коммуникации быть более успешным, играть определенную роль.

Коммуникативный процесс осуществляется с учетом особенностей речевой ситуации, содержащей совокупность взаимосвязанных компонентов, побуждающих коммуникантов к общению и влияющих на их речевое поведение. Структура коммуникативной ситуации содержит такие понятия:

- 1) участники коммуникации (адресант и адресат);
- 2) время;
- 3) место;
- 4) событие;
- 5) отношения между коммуникантами;
- 6) тональность общения;
- 7) цель;
- 8) средство общения;
- 9) способ общения и т.д.

Выделяют несколько видов коммуникативных ситуаций:

- 1) благоприятные и неблагоприятные;
- 2) краткосрочные и долгосрочные;
- 3) управляемые и неуправляемые;
- 4) изменяемые и стабильные.

Каждая коммуникативная ситуация имеет свою специфику.

Единство коммуникативной ситуации и текста как средства передачи информации является собой дискурс. В современной лингвистике не существует единого толкования данного понятия. Под термином дискурс понимают текст, диалог, речевую ситуацию и т.д. Н.Д. Арутюнова определяет его как «текст, погруженный в жизнь», что дает возможность охарактеризовать участников коммуникации, рассмотреть коммуникантов с разных позиций. [Арутюнова 1990: 136—137.].

В.И. Карасик выделяет несколько типов дискурса: личностно-ориентированный (личный) и статусно-ориентированный (институциональный) [Карасик 2004.]. К первому типу относится коммуникация друзей, знакомых, родственников. Ко второму – общение между собой представителей социальных групп, одной или нескольких. Также существует несколько видов дискурса:

- 1) музыкальный, религиозный, театральный, медицинский и т.д. (тематические);
- 2) педагогический (или учебный), исследовательский, фатический и т.д. (целевые);
- 3) детский, молодежный, профессиональный, власти и т.д. (по сфере распространения);
- 4) иронический, нейтральный, сниженный, торжественный и т.д. (по стилю) и др. [Чернобров 2012: 87].

Процесс коммуникации школьника включает разные типы и виды дискурса, что определило задачи диссертационного исследования, но в работе рассматриваются основные. Так бытовой дискурс осуществляется между

школьником и его одноклассниками, друзьями, приятелями, родителями, другими родственниками. Часто такое общение носит устный характер, однако в последнее время в связи с развитием техники приобретает письменную форму, форму аудиосообщений. Такая коммуникация, как отмечает В.И. Карасик, предполагает неофициальную обстановку, включает разговорную лексику, сленг, не предполагает каких-либо объяснений и четкого проговаривания мысли, в целом является пунктирным [Карасик 2016: 59]. Но именно он менее доступен исследователю, если в качестве опыта он не может использовать наблюдения за речью своих детей. В истории лингвистики, педагогики, психологии к такому способу прибегали многие, что не снижает качества результатов, а придает им порой естественную достоверность [Гвоздев 2007, Митрофанова 2016, Руделев 2001]. С бытийным дискурсом связан процесс чтения (и иные виды речевой деятельности) художественной литературы. Педагогический дискурс (воспитательный и обучающий) разворачивается между школьниками и педагогами, а также другими участниками образовательного процесса. Такой тип коммуникации носит функциональный характер, то есть обусловлен конкретными целями и задачами: познание мира, социализация, формирование определенных качеств, развитие навыков и т.д. Коммуникация при этом предполагает официальную обстановку и отличается соблюдением определенных правил: менторский тон, воздействие, повторяемость, манипулирование, оценка и т.д. Между участниками нет равенства, должна соблюдаться субординация, доминирующая роль принадлежит учителю. К жанрам педагогического дискурса можно отнести объяснение, чтение и пересказ учебных текстов, различные задания, диалог (обучающего или воспитательного характера) и т.д. Можно согласиться с Ж.В. Миловановой, которая выделяет следующие жанры педагогического дискурса:

- 1) фатика (то есть разговор, не несущий смысловой нагрузки, нужный только для того, чтобы установить контакт, соблюсти нормы вежливости и т.п.);

- 2) объяснение и изложение;
- 3) эвристика (стимулирование и диалогизация);
- 4) упражнение;
- 5) контроль;
- 6) регламентирующий (воспитательный) жанр [Милованова 1998: 63-64.]

Важной частью речевого общения школьника является также интернет-дискурс, который отличается коммуникативным многообразием, полифункциональностью, динамизмом, экспрессивностью, сниженностью речи, отсутствием каких-либо правил коммуникации. Общение происходит в виртуальной среде, в сети интернет, что оказывает большое влияние на процесс коммуникации. Проявляется ненормативность, раскрепощенность, связанные с анонимностью, свободой коммуникантов. Нередки случаи использования сниженной лексики, ненормативной. Отсутствуют вербальные составляющие речи, поэтому участники интернет-дискурса обращаются к специальным знакам, обозначающим эмоции. Большой интерес к интернет-коммуникации возникает в связи с возможностью реализовать потребности в общении, в игре определенной роли, невозможной в действительной реальности (успешность, остроумность, привлекательность и т.д.).

В современной лингвистике при исследовании детского дискурса не решен вопрос о временных рамках, ограничивающих рассмотрение речи детей. Л.П. Костогладова говорит о речи детей 3 – 6 лет [Костогладова 2008.]. Н.Г. Мальцева изучает речевую деятельность 5 – 6-летних дошкольников [Мальцева 2002.]. К.Ф. Седов, исследуя «становление детского дискурса», рассматривает речь детей трех возрастных групп: 6 – 7, 10 – 11, 15 – 16 [Седов 2008: 155]. Нет единого мнения в отношении возрастных рамок детства и со стороны психологов. Существуют три основные классификации детского возраста:

- 1) возраст от рождения до 6-7 лет (до поступления в школу) [Шаповаленко 2007, Митрофанова 2016];

2) от рождения до 10 – 12 лет [Каменская 2011];

3) от рождения до 16 – 17 лет [Выготский 2005].

В ходе исследования используется опыт Л.С. Выготского, так как детский дискурс можно считать близким по значению дискурсу школьному.

Таким образом, исследование речевого портрета школьника строится на основе наблюдения как над спонтанной речью, так и письменными учебными текстами, что позволяет выявить речевые особенности школьника на разных этапах онтопсихолингвистического развития, сопоставить материал с языковой нормой. Для этого необходимо использовать свободный и направленный ассоциативный эксперимент, а также дефиниционный эксперимент. Цель экспериментов – определить уровень понимания значений лексем, встречающихся в изучаемых в рамках школьной программы произведениях художественной литературы, умение давать толкование словам с известной семантикой, помимо этого, выявить специфику языковой картины мира современного школьника.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В XX веке антропоцентрический принцип в лингвистике выходит на первый план в системе исследований, посвященных анализу речи человека на разных языковых уровнях, разрабатывается теория развития языковой картины мира, формирование языковой личности, в отечественном языкознании изучение в данном направлении берет свое начало с анализа текстов художественной литературы, рассматривается образ автора и образ персонажа, затем модели их конкретных типов в результате описания языковой личности, в которой человек предстает как носитель некоего набора языковых способностей, умений, обуславливающих его речевую деятельность. Появляются исследования, посвященные анализу разных ситуаций действия языковой личности. Следствием этого стало выделение новых разделов внутри лингвистики, а также смежных дисциплин, в центре внимания которых стало изучение речевого текста как единицы общения: психолингвистика, социоллингвистика, когнитивная лингвистика, лингвоперсонология, прагмалингвистика (изучение различных речевых актов и отношений), онтолингвистика (изучение детской речи), коллоквиалистика (изучение устной речи) и др.

Понятие *языковая личность* тесно связано с понятием *речевой портрет*, исследования которого в современной лингвистике постепенно выходят на первый план.

Ученые рассматривают речевой портрет с разных аспектов: реально существующий (или существовавший) человек или вымышленный, индивидуальный или коллективный субъект коммуникации. При этом понятие речевой портрет рассматривается исследователями по-разному, чаще под ним понимается характеристика речи. Под *речевым портретом* следует понимать совокупное изображение речеобразования одного человека или группы людей, характерное для его речевой деятельности черты языкового стиля,

рассматриваемые на одном, нескольких или всех уровнях языковой системы в зависимости от целей исследования, особенностей речевой коммуникации.

Речевое портретирование является актуальным направлением в современной лингвистике, однако не существует единой строгой схемы изучения и описания параметров речевого портрета, изучается речевой портрет на всех уровнях языковой системы: фонемном, морфемном, лексическом, грамматическом, культурологическом. Анализ может быть подвергнута как одна сторона речи, так и несколько.

Материалом для анализа речевого портрета коммуникантов, в том числе школьников, служат устные и письменные тексты: записи (письменные, аудиозаписи), тексты различных речевых произведений, данные лингвистических экспериментов, контент-анализа и т.д. Часто такие материалы фиксируют процесс коммуникации, то есть общения, осуществляемого с целью передачи и восприятия различной информации между адресатом и адресантом.

Существует несколько видов коммуникации: интраперсональная, межличностная, групповая, массовая. Особо следует выделять современную коммуникацию школьников, которая включает в себя новые коммуникационные технологии, разные средства связи, что отражает коммуникативную перспективу развития языка. Здесь на первый план выходит интернет-общение (или интернет-коммуникация), представляющее собой популярное общение в электронной среде, в виртуальном пространстве, имеющее свои особенности: тенденцию к полифункциональности, креолизованности текстов, замедлению темпа общения, стремлению к экономичности, к оправлению антинормы и т.д.

Процесс коммуникации включает разные типы и виды дискурса, то есть единство коммуникативной ситуации и текста. Каждый из них имеет свою специфику, поэтому может рассматриваться отдельно. При этом наиболее часто в коммуникации школьников встречается бытовой, учебный и интернет-дискурсы.

В ходе исследования определены временные рамки детского возраста с ориентацией на классификацию Л.С. Выготского, которая включает возраст от рождения до 16 – 17 лет, то есть ее верхняя граница совпадает с возрастом окончания ребенком школы.

Языковая картина мира современного школьника формируется под влиянием реалий окружающей его действительности, в том числе образования. Она состоит из общеупотребительной лексики, популярного сленга, англицизмов. Обилие сленгизмов связано с потребностями выделиться, сформировать собственное языковое пространство. Школьный дискурс часто характеризуется алогичностью, нарушением различных языковых норм, в том числе когезии, гиперо-гипономических связей. Поэтому переход мыслительной деятельности в речевую (словесную) порой затруднен. В целом по результатам анализа речевой деятельности в ходе лингвистического эксперимента современного школьника следует отметить снижение уровня культуры языка, что определяет особую для науки актуальность знаний о речевом портрете современника при обучении, адекватном общении в новых коммуникативных условиях.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА И ФОРМЫ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ

2.1. Система письменной коммуникации и ее функционирование

«Как известно, речь существует в двух формах: устной (разговорной) и письменной (книжной), причем первая является первичной. На определенном этапе образования школьников она имеет преимущественное значение. Каждая из них имеет свою специфику: 1) устная передается звуками, обращена непосредственно к собеседнику (собеседникам), может быть прервана, чаще является спонтанной, производится один раз и изменения внести невозможно, не следует жестким правилам, сопровождается интонацией, мимикой, жестами, чаще существует только в момент речи; 2) письменная передается графическими знаками, буквами, в большинстве случаев обращена к неизвестному адресату, который не влияет на структуру высказывания, имеет возможность редактирования, подчиняется комплексу правил, способна сохраняться надолго, поэтому важно учитывать соотношение данных типов речи в развитии ребенка.

Следует также учитывать то, что до появления интернета общение между людьми было преимущественно устным, письменный язык служил в основном для фиксации, сохранения, накопления информации. С развитием интернета устный язык в сфере общения начал вытесняться письменным. Появились новые жанры (переписка, пост, чат, форум, комментарии (интернет-диалог)), кроме того, новая форма разговорного стиля – письменная, выполняющая те же функции, что и устная. Именно с этим связано наличие в обеих из них схожих языковых средств, что обусловлено наличием единой коммуникативной системы, компоненты которой способствуют порождению и восприятию речи. Жанровое разнообразие

обеспечивает социально адекватные условия общения, что одновременно способствует развитию языковой системы.

Именно эти формы интернет-текстов представляют наибольший интерес в силу неизученности и новизны. Многие лингвисты подчеркивают, что интернет-пространство сегодня является продуктивной основой для расширения «фактурных возможностей речи» и создания «инноваций в языке» [Шмелева 2016: 31]. Ряд исследователей указывает, что письменная в данной ситуации разговорная речь – смесь письменной и устной речи [Буторина 1999], другие лингвисты считают, что «это не смесь, а качественно новый функциональный подстиль» [Трофимова 2000].

В связи с этой проблемой первая попытка изучения письменной формы разговорной речи была предпринята британским филологом Дэвидом Кристаллом. В монографии "Language and the Internet" ученый описал влияние развития интернета на язык, которое приобрело большое влияние на образование и проведение свободного времени детей. По мнению ученого, развитие новых технологий привело к созданию новых стилистических форм, усилило выразительность языка, а главное - совместило в себе различные характеристики устной и письменной речи, не являясь в полной мере ни тем, ни другим [Crystal 2006]. Действительно, письменная речь получила несвойственные для себя функции, в связи с этим появилась потребность в ее развитии, появлении качественно новых формальных средств. Исследования в области письменной разговорной речи (интернет-коммуникации) продолжились в работах А.А. Зализняк [Зализняк 2006], Г.Н. Трофимовой [Трофимова 2011], Е.В. Какориной [Какорина 2010], Г.Ч. Гусейнова [Гусейнов 2000], Л.Ю. Иванова [Иванов 2001] и др.

Разговорная речь в устной форме представляет собой креолизованный текст, то есть текст смешанного типа, который включает две негомогенные части: вербальную и невербальную, принадлежащую к разным знаковым системам. Как отмечает Анисимова Е.Е., креолизованный текст – это «текст, в котором вербальный и изобразительный компоненты образуют одно

визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое» [Анисимова 2003: 39].

Письменный разговорный язык стремится приспособиться к устному, который имеет большие преимущества в виде невербальных (взгляд, жесты, мимика, позы тела и т.д.) и паравербальных (громкость, вздох, паузы, скорость, тембр, темп и т.д.) средств коммуникации, придающих речи выразительность и эмоциональность. Компенсация происходит за счет использования различных графических средств, иконических, а также знаков пунктуации в несвойственной им функции.

К невербальным, иконическим средствам интернет-коммуникации можно отнести эмодзи (смайлики). «Эмодзи – идеограммы, изображающие эмоцию, настроение, жест и т.д., используются с целью экономии времени. При виртуальном общении с помощью эмодзи можно легко и быстро передать чувство, которое испытывает человек» [Милёшина 2019: 94]. Чаще в письменной речи школьников употребляется улыбающийся, смеющийся, плачущий, удивленный, посылающий поцелуй, подмигивающий или агрессивный (негодующий) эмодзи, а также поднятый вверх большой палец, означающий одобрение. Однако данными символами общение школьников не ограничивается. В их речи можно встретить любой эмодзи из существующих в электронных текстовых сообщениях, отправляемых с помощью мобильной связи, в интернет-пространстве.

А.А. Матусевич делит эмодзи на шесть групп:

- 1) Собственно эмодзи. Рожицы, чаще всего жёлтого цвета, передающие различные эмоции – радость, смех, гнев, плач, удивление и т.д.
- 2) Люди. Разные изображения людей, а также изображения жестов и частей тела (палец вверх, рукопожатие, глаза, губы и т.д.).
- 3) Природа. Изображения животных (обезьяна, собака, кошка и т.д.), птиц (цыплёнок, пингвин), водных обитателей (дельфин, кит), а также насекомых, растений, цветов, атмосферных и природных явлений.

4) Пища. Изображения еды, посуды

5) Предметы и символы. Изображения различных объектов, представляющих собой следующие классы: хобби/активность (гитара, микрофон, футбольный мяч, палитра с красками); офисные/учебные принадлежности (книга, блокнот, компьютер, линейка), одежда/обувь/аксессуары (платье, сумка, корона); предметы быта/дом (телевизор, дверь, душ), транспорт/средства передвижения (поезд, самолет, автомобиль), символы (сердце, солнце), флаги и прочее [Матусевич 2016: 65-66].

Например, сердце как символ любви, симпатии, губы – символ поцелуя, согнутая рука, демонстрирующая мышцы, – спортсмена, яблока – здорового питания и т.д. (см. Рисунок 5,6).

Рисунок 5, 6. Пример употребления эмотиконов в интернет-дискурсе школьника



15 янв в 18:26 Ответить

Вера Белоусова 🍏

Уау 🍊

15 янв в 20:28 Ответить

Serafima Remchukova 🐜

А у тебя палка, пистолет?

15 янв в 21:07 Ответить



Александра Дубинина

Пистолет

15 янв в 21:16 Ответить

Яна Безгина

Умничка 🤔

15 янв в 22:06 Ответить



Александра Дубинина

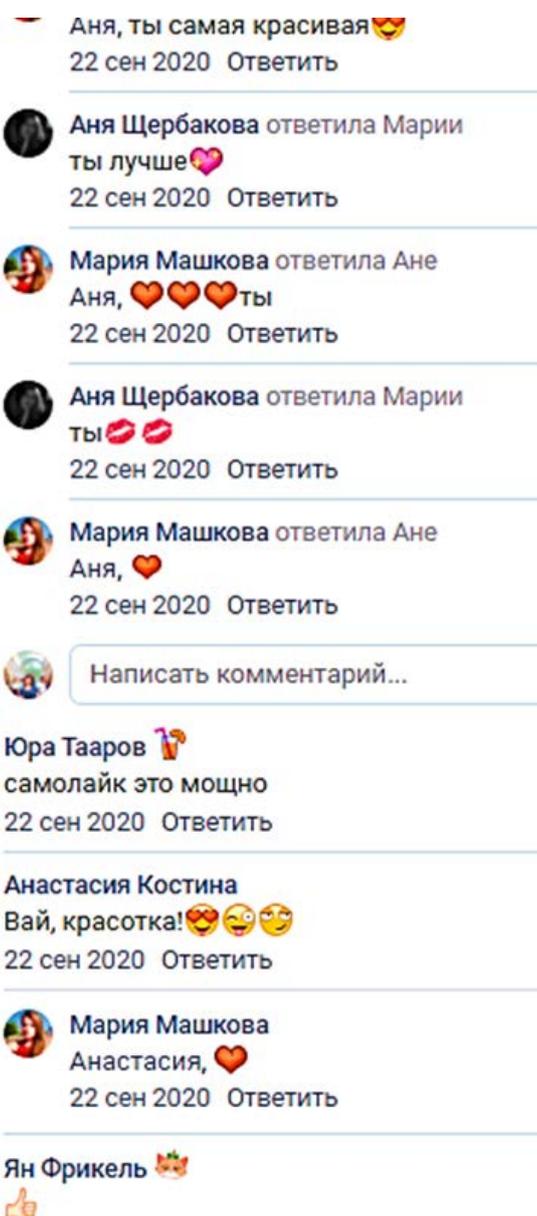
Сестренка 🍷

15 янв в 22:08 Ответить

Мария Машкова

Омг, 🤔

16 янв в 21:53 Ответить



В ходе проведенного исследования с помощью лингвистического эксперимента было замечено, что школьник, активно пользующийся эмоджиконами, постепенно теряет способность воспроизводить на письме свои эмоции с помощью выразительных средств языка [Милёшина 2020].

Также в качестве невербальных средств для обозначения некоторых эмоций могут использоваться знаки препинания. Прежде всего это многоточие, скобки, вопросительный и восклицательный знаки и их сочетание, например, закрывающаяся скобка обозначает улыбку, открывающаяся — огорчение. Причем количество скобок указывает на силу переживания. Например:

Удачи)

Ага))

))))

Также используются сочетания двоеточия, точки с запятой и двоеточия и скобок:

:) – улыбка

:(- огорчение

;) – подмигивание

Часто какой-либо вопрос может быть на письме заменен вопросительным знаком. Например:

1. Иду в кино 2.? (в значении «На что?»)

Однако часто текст сообщения школьника вовсе не содержит знаков препинания:

я не знаю что это такое но меня это нервирует

Повторяющиеся буквы служат средством усиления громкости речи. Например, *урааа, аааа, неееет, даа, гдеее* — слова, которые в устной речи должны произноситься громко, протяжно.

Повышение тона также может передаваться прописными буквами. Слова *УРА, я ОРУ*, написанные прописными буквами, несут в себе более громкое звучание, чем «ура», «я ору». Часто именно на них падает логическое ударение.

Знак плюс означает согласие с собеседником. Может употребляться в сочетании с цифрой 1.

Например: *погода ужасная / +*

Проголосуйте за меня, плиз / +1

Традиционная для современных языков тенденция к речевой экономии проявляется активно и в интернет-общении школьников. Можно выделить несколько видов языковой компрессии: редукция графем в словах

- путем опущения гласных (*спс – спасибо; пж – пожалуйста; крч – короче, гснд - господи*),

- путем слогового усечения слова (*инфа – информация; нрав – нравится; комп – компьютер, шмот – одежда (шмотки) жиза – жизненно*). Принцип экономии речевых средств также стал причиной распространения аббревиатур в речи школьников как в письменном, так и в устном дискурсе. Например, *с Др – с Днём рождения; с НГ – с Новым годом; чс – чёрный список; хз – не знаю; вк – в контакте*. В качестве аббревиатур нередко можно встретить имена преподавателей: *ОВ – Ольга Владимировна; ЛФ – Людмила Филипповна* и т.д. [Милёшина 2019: 94].

Помимо этого, в разговорной письменной речи школьников наблюдается тенденция к преимущественной актуализации междометий, использование которых помогает передать эмоциональную реакцию на какое-либо высказывание или событие. В ходе наблюдения за процессом письменного общения школьников в интернет пространстве замечено, что чаще используются такие междометия, как *супер, ок, кул, круто, дааа, ничего себе, бред, бл, дичь, жесть вау, урааа, ахахах (удивление, восторг), типо, боже, да ладно, ммм (думаю), гы (смех), хе-хе, мда, ааа, ооо, эээ* и др.

Причем междометиям оказывается свойственно разнообразное интонационное варьирование гласного звука. Например:

Вауу

ООО!!!

О дааа

АХАХАХАХХ, от души

Александра, О БОЖЕАААААААА

ТАКОЙ БАЛДЁЁЁЁЖ

ДА ЛАДНААА!!!! Пойду повешусь

В приведенных примерах проявляется повышенная эмоциональность коммуникантов, которая при визуальном контакте была бы выражена с помощью таких паравербальных средств, как громкость, темп.

Тенденция к экспрессивности общения получает реализацию в языковой игре (людической функции речи), которая «дает чувство перспективы в самовыражении языковой личности» [Гридина 1996].

По мнению многих лингвистов, языковая игра является спутником разговорной речи. Действительно, примеры языковой игры часто можно встретить в интернет-коммуникации школьников. Это придает содержанию высказывания комизм, непринужденность. Е.А. Земская отмечает, что говорящий стремится к тому, чтобы «не быть скучным, усилить непринужденность речи, развлечь себя и собеседника, а для того выразиться необычно» [Земская 1983: 174]. Чаще это выражается в нарушении норм орфографии (*мыш кродеться, кароль, агонь*) или грамматики (*сорян, Рашка*), в фонетических деформациях (*караобко для волинтинак, короч, нраица*), оглушении и озвончении согласных (*моск, красавчег, афтар, деффки*), слитном написании (*нимагу, многобукаф, ноунейм, даслез, яжемать*), фонетическом написании слов (*щас, чо, че*), словообразовательной игре (*недоснег, развидеть, ответка, прилетучилось*), перестановке букв (*сос мыслом*) и т.д. К языковой игре также относится разделение одного слова на два, например, *я сделал лит ру*.

Лингвисты относят к числу наиболее распространенных приемов языковой игры метатезу, протезу, эпентезу, перенос ударения и т.д. Действительно, перестановка слогов в словах пользуется большой популярностью в письменной речи современного школьника (*филиное куре* (куриное филе), *мыслант гысли* (гигант мысли)), как и появление дополнительного гласного (*смысол*).

В письменной разговорной речи школьников языковая игра становится показателем как спонтанности, непринужденности общения, так и остроумия, эксцентричности. Например:

О нет антон андрианович крадетса (об учителе, просматривающем чат учеников)

Куда смеяться?

Где смысл?

Ахахах, я после вашего коммента представила, что те две светлые точки – глаза, как теперь это развидеть?!?)

Мда желание рисовать типо улетучилось...// У меня оно прилетучилось...

Именно в ситуации неформальной коммуникации отступление от нормы становится лингвокреативным высказыванием, нестандартным, уникальным, привлекающим внимание реципиента.

Письменная речь школьников изобилует молодежным сленгом: *клево, круто, норм, прикольный, личка, катка, ава, дичь, огонь, лайк, жиза, ору, печалька* и др. Причем к ним часто относится эмоционально окрашенная лексика, передающая положительное или отрицательное отношение к высказыванию, к событию. Например:

ля какой!

огонь!

я в шоках, ребят

ну такое, не очень, скорее даже дно

Также можно отметить активное использование иноязычной лексики (чаще англицизмов): *окей, вау, плиз, стори, найс, хай, ку, олды* и др. Причем для записи англицизмов чаще используется кириллица, а не латиница, видимо, с целью экономии времени. Например, *хелоу, лайк, дизлайк, плиз, пикча*.

В интернет-коммуникации школьников проявляется использование сниженной разговорной лексики, пейоративов, обцензмов с целью повышения экспрессии высказывания, оскорбления, самовыражения или подчеркивания собственного превосходства. Сенина Н.А. замечает проявление негативных тенденций в интернет-коммуникации, в частности, это «тенденция к глобальному снижению и огрублению речи» [Сенина 2006: 14]. Действительно, неформальный стиль общения приводят к речевой агрессии. Чаще используются слова: *овоц, даун, аутист, дебил, додик, олень, лох, отбитый, тупая* - в значении бесполезный, глупый человек. Например:

Я всегда говорил что почти все деффки тупые

Саня лох

Псина!

Ну ты и крыса!

Иногда оскорбления носят прямо противоположный характер: *ботан, заучка*.

Диссертационное наблюдение показало, что подобные лексические единицы не воспринимаются коммуникантами как грубые, оскорбительные, а скорее, оцениваются ими как шуточные высказывания. Например:

1) *Подвинь свою жопу* (П.Н. ,5 кл. на перемене в столовой)

Это не мат: имею право (ответ на замечание учителя).

2) *В наших реках вода стала бы прозрачной и чистой, если бы люди туда не какали... Если бы люди не какали в кусты, то очистились бы наши леса* (Ученик 5 кл. Фрагмент сочинения с включением глаголов условного наклонения).

Нередко в сообщениях школьников встречается ненормативная лексика (мат), иногда употребляемая в виде эвфемизмов, аббревиатур, других измененных вариантов. Например, *збс, пзди, хз* (в значении «не знаю»), *писец, пипец, бл, за...башить* (сделать), *сх...яли* (почему) и др.

На уровне синтаксиса наблюдается упрощение, компрессия, эллипсис. Сложные предложения встречаются редко, среди них можно выделить бессоюзные и сложносочиненные. Например:

Это классно

У нас был снег

Но он уже растаял

Использование приема, подобного градации, при котором предложение разбивается на отдельные текстовые сообщения (вместо единого развернутого высказывания – прерывистая цепочка высказываний) подчеркивает интонацию растерянности, задумчивости или же усиливает коллоквиализацию общения. Например:

1) *нет*

я

не смогу

сегодня;

2) *Здравствуйте! Я точно не смогу завтра*

На 6 урок остаться

Я иду к врачу

Интернет-коммуникация школьников строится по особым законам и имеет большое влияние на речь учащихся в разных сферах деятельности, в том числе в официальной обстановке. Жаргонизмы проникают в другие подсистемы языка, при этом нарушаются литературные нормы. Например, в школьных сочинениях используются аббревиатуры (*Др / ДР*), разговорные слова (*Иван Сергеевич муторно описывает изменения в природе; у него бесая сестра*); в выступлении на конференции учащиеся употребляют сленг (*по любому самое крутое*); в непринужденной беседе лексему «плюс» вместо «согласен», обценезмов в учебных текстах. Например:

...Но Степа не мог вытащить топор. Степа тогда его расшатал и как дернет на себя. Тут-то топор выскочил прям ему в жопу. У Степы ж кровь пошла... (5 кл. Сочинение-рассказ по теме «Степа дрова колет») и т.д.

Являясь «языком послеписьменной эры» [Карасик 1997] интернет-коммуникация подвержена постоянным трансформациям. Ее развитие влечет за собой изменение языка на всех уровнях. Эти изменения прослеживаются в речи современного школьника как активного пользователя сети интернет» [Милёшина 2020].

2.2 Тенденция экономии в речевых ситуациях языкового общения школьников

«В настоящее время невозможно представить себе школьника, подростка, не использующего различные гаджеты. Интернет коммуникации, а также смс-общение выходят сегодня на первый план, часто заменяя собой живую беседу. Необходимость уместить мысль в определенное число знаков, вести несколько записей, а также ускорение темпа и ритма жизни повлияло на развитие языка и языковых норм и привело к краткости, емкости, информативности фраз при минимуме затрат, так называемой лингвистической экономии, то есть стремлении говорящих и слушающих участников коммуникации (общения) к экономии энергии, психофизических сил при порождении речи и ее восприятии. Действительно, школьнику, ведущему беседу в интернет-пространстве или посредством СМС, удобнее напечатать *пж* (2 знака) вместо *пожалуйста* (10 знаков), *пон* (3 знака) вместо *понятно* (7 знаков).

Проблема экономии речевых средств активно обсуждалась в 70—80-х гг. XX века в связи с применением математических методов в науке о языке. Значение явления, при котором информация передается сжато, минимальным количеством языковых средств, рассматривалось в то время критически. Однако к проблеме языковой компрессии обратились многие ученые. Так, например, как отмечает М.В. Лисник, отечественный лингвист В.Г. Гак считает, что речевая экономия подразделяется на два вида: семантическая, при которой используется слово широкого значения, многозначное, и структурная, при которой в предложении происходит исключение каких-либо слов, не влияющих в целом на его понимание [Лисник 2009].

Н.С. Валгина отмечает актуальность процесса экономии речевых усилий в современном русском языке: «Особенно активным в современном русском языке оказывается действие закона речевой экономии. Стремление к экономичности языкового выражения обнаруживается на разных уровнях

языковой системы - в лексике, словообразовании, морфологии, синтаксисе» [Валгина 2001].

Процесс фонологических нейтрализаций в вокалической подсистеме, характерной для орфоэпических норм русского литературного языка в слабой позиции, приводит к сокращению произносительного пространства, речевой экономии и увеличению передаваемой информации [Руделев 2001, Пискунова 2002].

Действительно, современные способы коммуникации оказывают большое влияние на коммуникацию в целом, делая речь краткой, точной, содержательной.

Изменения в современных условиях общения также коснулись по отношению к языку его функциональности. Теперь язык - инструмент, орудие общения, в связи с этим он должен отличаться эффективностью, а не выразительностью. Отсюда возникает тенденция к лингвистической компрессии, которая проявляется практически на всех языковых уровнях: фонологическая, морфологическая, лексическая, словообразовательная, графическая, синтаксическая и т.д. компрессия.

К графической компрессии можно отнести использование эмотиконов, то есть идеограмм, изображающих эмоцию, мимику, жест и т.д. При виртуальном общении с помощью эмотиконов можно легко и быстро передать чувство, которое испытывает человек. Наиболее популярный знак – открывающаяся скобка или несколько скобок, обозначающие улыбку. Также используются другие символы. Например, знак «+» или «+1» – согласие, присоединение.

Еще один вид графической компрессии – редукция графем в словах путем опущения гласных (*спс* – спасибо; *пж* – пожалуйста; *крч* – короче), путем слогового усечения слова (*инфа* – информация; *нрав* – нравится; *комп* – компьютер, *шмот* – одежда (шмотки) *жиза* – жизненно, *нет* – интернет, *ля* – от гляди), *комменты* – комментарии).

Н.А. Карабань объясняет возникновение редукции этикетных лексем стремлением коммуникантов, общающихся в режиме on-line, сократить время написания текстового сообщения, замечая, что «появление элементов типа *плз* является результатом интерференции английского и русского языков» [Карабань 2018: 168].

Принцип экономии речевых средств также стал причиной распространения аббревиатур в речи школьников как в письменном, так и в устном дискурсе. Например:

с Др [с дэ рэ] – с Днём рождения;

с НГ [с эн гэ] – с Новым годом;

чс [чэ эс] – чёрный список;

хз [хэ зэ] – не знаю;

вк [вэ ка] – в контакте

В качестве аббревиатур нередко можно встретить имена преподавателей: *ОВ* [о вэ] – Ольга Владимировна; *ЛФ* [эл фэ] – Людмила Филипповна и т.д. Причем выбор прописных и строчных букв имеет случайный характер. Часто данные аббревиатуры невозможно отнести ни к инициализмам, ни к акронизмам вследствие неверного произношения названия некоторых букв.

Помимо этого, в речи школьников сегодня наблюдается тенденция заимствования аббревиатур и акронимов из английского языка:

ГГ / гг – хорошая игра (от GG «good game»)

ЛОЛ – громко смеяться (от LOL «laughing out loud»)

ИМХО – по моему скромному мнению (от IMHO «in my humble opinion»)

РОФЛ – очень смешно (от ROFL «rolling on the floor laughing»)

С лексической компрессией связано использование школьниками английских односложных эквивалентов русских двух-трехсложных слов, а также словосочетаний. Например:

треш – мусор;

хайп – шумиха, ажиотаж;

спам – реклама;
бан – ограничение прав;
изи – легко;
гик – увлеченный человек;
дисс – критика;
сори – извини;
хелп – помогите;
юзать – использовать.

Интересным явлением в речи современных учащихся представляется буквенно-цифровые сокращения, которые противоречат основному принципу русской письменности. Как известно, русское письмо является звуковым, фонемы передаются с помощью специальных знаков, графем, которые считаются основным средством обозначения звучащее речи на письме. К графемам относятся буквы, а также небуквенные графические средства: знак ударения, дефис, знаки препинания, пробелы и т.д. К графическим знакам не относятся цифры вследствие невозможности обозначения ими фонем. Однако в настоящее время наблюдается возникновение особого типа слов, состоящих из буквенно-цифровых графем, которые можно назвать графемами смешанного типа [Милёшина 2018].

Слова, написанные подобным образом, восходят к английскому диалекту «Texting», возникшему в текстовых сообщениях пользователей телефонов и других технических средств общения. Криспин, профессор языка и коммуникации Бернского университета рассматривает такие слова, называя их буквенно-числовые омофоны, например, вместо «great» употребляется «Gr8», в котором цифра 8 «eight» является омофоном части данного выше слова и замещает эту часть Тюрлоу [Thurlow, С.]. Использование буквенно-числовых омофонов в английском языке довольно частое явление. По мнению Джона Сатерленда, *Texting* маскирует дислексию, плохую орфографию и умственную лень [Sutherland, J.].

В русском языке подобные слова используются редко. В письменной речи школьников можно встретить два типа слов, состоящих из графем смешанного типа. К первому можно отнести ограниченный круг слов, в которых графема *ч* заменяется цифрой *4*. Происходит это вследствие совпадения первой фонемы цифры [*ч'*]*четыре* и одной из фонем слова, например, *зае4ка*, *Ане4ка*, *дево4ка*, *Поли4ка*. Можно заметить, что в отличие от буквенно-числовых омофонов английского языка, цифрой замещается одна фонема, а не часть слова. Таким образом, данные слова используются сейчас не с целью лингвистической экономии, хотя изначально восходят к языковой компрессии аналогично английскому диалекту «Texting», когда в смс-переписке возможным было использование исключительно букв латиницы, и соответственно звук [*ч'*] передавался сочетанием двух графем *ch*.

Второй тип графем смешанного типа представляют цифро-буквенные обозначения, указывающие на год. Например, *2к17* или *2к18*, где цифру *ноль* заменяют буквой *К* от латинского «кило» – тысяча. Восходит данный тип к названию компьютерных игр.

Л.Н. Синельникова относит подобные слова к явлениям нанолингвистики, говоря о них как одной из типов нанолингвистических интерпретаций. «Новации в словообразовании, когда происходят действия не с веществом (словом), а с его составными частями, то есть осуществляется «поштучная сборка веществ из отдельных атомов». «Новая сборка», которая по большей части осуществляется в СМИ и в рекламных текстах, способствует переходу окказиональной словообразовательной структуры в мыслеобраз на основе создания новой референтной основы: *МОРаторий*, *удоVOLVствие*, *cd-чейнджер*, *ТвойДоДыр* и т.д. [Синельникова 2020].

О.А. Донскова включает данные графические сочетания в квазиграфическую систему: «квази-кириллицу или квази-латиницу» [Донскова 2010].

Подобную тенденцию к выбору более коротких слов описывал в книге «Язык и жизнь» швейцарский лингвист Ш. Балли: «Что же касается

обыденной речи, то она не может обходиться без слишком трудных слов, обозначающих вещи, ставшие повседневной необходимостью, она переделывает такие слова по своей мерке, усекая их или обрубая им голову; слишком длинное слово не годится для повседневного использования, а потому эти искаленные образования кажутся нам вполне естественными: automobile, velosipede, chemin de fer metropolitain становятся auto, velo, metro» [Балли 2003: 28]. При этом Ш. Балли отметил, что речевое общение невозможно без языковой экономии.

Однако лингвистическая компрессия имеет ряд негативных последствий. Данные тенденции в языке приводят к бедности речи, тяготению к телеграфному стилю, невозможности выразить мысль, описать изображение, понять многие произведения классической литературы. Появляется сложность работы с текстами больших объемов. Чаще современные школьники оказываются неспособны прочитать текст до конца. Об этом свидетельствует известный мем *многобукав ниасилил*, обозначающий отрицательную оценку текста как слишком длинного и трудного для чтения [Кронгауз, Литвин и др. 2016: 71].

В ходе исследования было установлено, что для школьников также затруднен процесс письменной коммуникации. Они испытывают трудности с созданием больших по объему текстов учебного дискурса, представляющего собой монолог, пересказ: *Писать прямо так, такими длинными предложениями? (У.Д., ученик 5 класса)*.

Многие активные пользователи сети интернет отмечают, что в последнее время изменился процесс чтения. После нескольких страниц восприятия текста мышление начинает блуждать, теряется нить повествования. Чтение больших по объему текстов превращается в борьбу. Н. Карр считает, что это происходит вследствие влияния интернета на мышление человека, который, просматривая короткие отрывки из множества онлайн источников, теряет способность долго концентрироваться. Ученый называет это состоянием «отвлеченности» – быстрой и эффективной переработки

информации без удержания на ней внимания [Carr 2010]. Отсюда возникает тенденция к чтению и письму небольших по объему текстов.

Принцип экономии в речи не всегда является оправданным. К негативным последствиям упрощения и сокращения языка можно отнести сложности и даже невозможность публичного выступления, отмеченные в ходе наблюдений над речью во время экзамена по русскому языку в устной форме. Учащимся оказывается сложно создать текст из десяти и более высказываний, подобрать нужное слово. В связи с этим нарушается логика изложения, отмечается большое количество речевых и грамматических ошибок, неточностей, появление длительных пауз, употребление слов-паразитов. Например:

*Мы живем в **таком мире** / что // э-э-э // с самого детства мы находимся в **таком мире** / который диктует нам свои правила // **а** // эти правила называются правила этикета либо правила поведения в обществе // Каждый из нас сам решает / соблюдать **нам** эти правила или нет // **а** // э // эти правила **перечисляются тем / что / например** / в общественном месте нужно уступать места пожилым либо женщинам с детьми / либо беременным женщинам / либо инвалидам // Никто не накажет нас за то / что мы не выполняем эти правила / однако **если мы** // э // **если мы** будем их выполнять / **мы будем считаться человеком** / который соблюдает правила поведения в обществе // Можно взять любой пример из нашей повседневной жизни / допустим // **а** // общение со взрослыми // При общении с людьми // более старшего поколения / нужно всегда быть учтивыми и вежливыми / иначе // нас могут просто не понять // Также можем взять **пример из кинотеатра** / или театра / или другого какого-то культурного **события** // Мы не можем просто так **валиться в зал** / или / **допустим прийти** / **допустим** / в **джинсах** или в футболке с какой-то **надписью разноцветной** // с какой-то **разноцветной надписью** // Мы **приходим** // **мы заходим** в зал / и если мы опоздали / мы учтиво извиняемся и ведем себя // подобающе тому мероприятию / на котором находимся // **Также** // **также** // можно*

*рассказать пример // при // а // также можно сказать в обществе // также можно сказать пример при // э-э-э // заходя на урок в классе очень часто многие из нас опаздывают **на уроки** / и если просто ввалиться и не обратить внимание на учителя // э-э-э // и при этом сесть на свое место / то это будет показывать нашу **культурную невоспитанность** / то что мы не соблюдаем правила поведения в обществе // Мы должны войти / поздороваться и сесть спокойно на место // Лично я стараюсь соблюдать **правила и нормы** этикета / однако это получается довольно нечасто / возможно в силу того что сейчас // такое // время / когда многие либо игнорируют эти правила / либо забывают про них / либо про них никогда в жизни не слышали // Я считаю / что этикет и правила поведения очень сильно переплетаются / и поэтому человек / **допустим** / который соблюдает правила поведения / он при этом в какой-то мере знает этикет / **допустим** / здороваясь с человеком / мужчина с женщиной / мужчина должен обязательно поздороваться первым / потому что если поздороваётся первой женщина / то мужчина проявляет неуважение // к женщине / и по сути правила поведения здесь **в том / то / что мы здороваемся** / а этикет в том / **то что мы здороваемся первыми** // **По итогу можем // хотелось бы сказать** / что многие забывают про / этот этикет / про правила поведения и этикет в целом / а этого делать не нужно. (ученик 9 кл.; запись 2020 г.).*

Обращает на себя внимание лексический повтор следующих слов, которые утрачивают свое исходное значение и приобретают статус слов-паразитов, то есть лексем с нулевым информационным значением: *в таком мире, правила, нам, мы, нас, нашей, либо, себя, место* и т.д.

При этом слово *пример* употреблено 15 раз в однотипных словосочетаниях: *свои правила; эти правила; правила этикета; правила поведения; эти правила; эти правила; эти правила; соблюдает правила поведения; соблюдаем правила поведения; соблюдать правила и нормы этикета; игнорирует эти правила; этикет и правила поведения; правила поведения; правила поведения здесь; про правила поведения и этикет в целом.*

Слово *эти* встречается в речи школьника в небольшом по объему тексте 5 раз на фоне постоянного сочетания слов, образующих грамматические повторы личного местоимения: *мы-мы-нам-из нас-нам-нас-мы-мы-мы-мы-из нашей-нас-мы-мы-мы-мы-мы-из нас-нашу- мы-я-я-мы-мы*.

Структура предложений также перегружена повторами слов с междометным заполнением психологических пауз неуверенности:

– *Мы живем в таком мире, что, э-э-э, с самого детства мы находимся в таком мире...*

– *...если мы, э, если мы будем их выполнять, мы будем считаться человеком...*

– *...мы приходим, мы заходим в зал...*

– *...также, также можно рассказать пример, при, а, можно рассказать в обществе, также можно сказать пример при, э-э-э, заходя на урок...*

-такое время, когда многие либо игнорируют эти правила, либо забывают про них, либо ...никогда не слышали... никогда не слышали...

В тексте отсутствуют информационно насыщенные слова, которые должны были передать основное содержание текста: наличие правил поведения и необходимость их практического применения, так как лишь названы только отдельные признаки этикета. Повторы и незавершенность предложений передают попытку убедить собеседников, выразить эмоциональное отношение к теме высказывания.

Ученик в построении текста использует ранее услышанные фразы, которые затем не образуют логического продолжения. Так, в сочетании *в таком мире* нет оценки этого мира. Правда, появляется намек на продолжение *с самого детства в таком мире, диктует нам свои правила*. Далее правомерно дается вывод о правилах этого мира, которые должны выполняться по решению самого коммуниканта. Усвоенная информация благополучно завершена, но переход к новому еще не получил языкового оформления, и появляются слова другого информационного поля: *правила перечисляются*

тем, что, например, в общественном месте... При этом знаком неуверенности в правильности синтаксической конструкции и переходе к речевым штампам стало употребление междометных форм [а, э]. Позже вместо таких связок используется повтор союза *либо*.

Наибольшее затруднение вызывают примеры, когда ученик пытается доказать правомерность сказанного: *...эти правила перечисляются тем, что, например, в общественном месте нужно уступать места пожилым либо женщинам с детьми, либо беременным женщинам, либо инвалидам. Никто не накажет нас за то, что мы не выполняем эти правила...если мы...э... если мы будем их выполнять, мы будем считаться человеком...* Здесь не объясняется и не подтверждается семантика глагола перечисляется, смысл которого автором пересказа компенсируется собственно перечислением союза *либо* и различных ситуаций, хотя они представляют единое правило. И далее: *Также можем взять пример из кинотеатра, или театра, или другого какого-то культурного события...* Лексема *событие* создает нарушение стиля, поэтому допускается ошибка в употреблении слов, что не связано с понятием культурного события: *Мы не можем просто так ввалиться в зал, или, допустим, прийти ... в джинсах или в футболке с какой-то надписью разноцветной // с какой-то разноцветной надписью...* Здесь повтор как исправление, но позже повторение свидетельствует о стремлении найти иное выражение: *также, также можно рассказать пример, при, а, также, можно сказать пример при, э-э-э...*

При пересказе ученик старается сохранить содержание и форму исходного текста, опираясь на свою память, но нарушения вызваны тем, что еще не выработан навык нормативного использования возможностей языковой системы.

Таким образом, влияние интернет-коммуникации на речь школьников очевидно. Языковая компрессия, заключающаяся в упрощении, замене слов знаками или изображениями, сопровождаемая речевой спонтанностью (быстрой реакцией на речевой акт, без обдумывания выбора языковых

средств), приводит к обеднению речи, невозможности выразить мысль словами. В связи с этим появляется необходимость в развитии коммуникативных навыков школьников, в обучении ораторскому искусству.

На государственном уровне предприняты попытки решить данную проблему с помощью введения итогового собеседования по русскому языку в девятом классе, которое содержит такие виды работ, как чтение текста, пересказ, монолог из 10 фраз (одного из типов речи (на выбор) и диалог, представляющий собой ответы на три вопроса учителя-собеседника. Насколько эффективными окажутся эти попытки, покажет время» [Милёшина 2018].

2.3. Актуальные способы словотворчества в речи школьника: лингвокоммуникативный аспект

«В отечественном языкознании накоплен значительный опыт изучения в формировании и развитии словообразовательной теории, диахронных и синхронных процессов, принципов мотивации, моделирования слов, их зависимости от лексической семантики в различные периоды исторических общественных отношений (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ф. Фортунатов, Н.В. Крушевский, М.М. Покровский, Н.М. Шанский, В.П. Григорьев, Е.А. Земская, и др.) [ЛЭС 1990: 129-130]. Деривационный процесс, связанный со словообразованием и словоизменением, способствовал дальнейшей разработке семантико-грамматической теории слова. Кроме того, приобрела особое внимание практика языкового анализа слова, которая в настоящее время требует дальнейшей разработки в новых коммуникативных условиях с учетом методик других гуманитарных наук [Леонтович 2011].

В современном русском языке словарный состав постоянно растет и пополняется прежде всего за счет процессов деривации, связанных с

возникновением новых слов, что также прослеживается в речи школьников, открытой к изменениям и влияниям со стороны.

В основе подобных преобразований прослеживаются динамические процессы, формирование лексической системы русского языка. О продуктивности моделирования форм новых заимствованных или созданных слов достаточно часто говорили лингвисты, что привело к успешному развитию теории словообразования, появлению научной, справочной и педагогической литературы.

Языковое словообразование школьников возникает в связи с освоением ими нового коммуникативного пространства, появлением часто негативной информации, которая обусловлена для них возникновением и увеличением числа коммуникантов. Лингвистические особенности речи зависят от их освоения знаниями, личными способностями окружения. Стремление к формированию своей речевой среды, часто противопоставленной взрослым даже по отношению к родным, учителям, приводят к созданию своего понятного языка-кода, недоступного для других. Защитная реакция учеников проявляется через развитие словотворческого процесса.

Одним из продуктивных способов деривации является аббревиация, которая, по мнению Е.С. Кубряковой, представляет процесс создания единиц вторичной номинации со статусом слова, состоит в усечении любых линейных частей источника мотивации, приводит в результате к появлению слова, которое в своей форме отражает часть или части компонентов исходной единицы [Кубрякова 1988: 4]. Исследователи считают, что она (аббревиация) является вторым (после метафоризации) по продуктивности способом деривации в современных языках [Солнышкина 2005]. Как считает А.П. Кононенко, в современных европейских языках увеличивается количество аббревиатур, частота их употребления, что способствует развитию способов словообразования [Кононенко 2006: 3].

О продуктивности этого процесса свидетельствует также тот факт, что часто в разговорной речи школьников встречаются

1) инициализмы:

ГГ (хорошая игра от «good game»),

НГ (Новый год),

мб (может быть),

ВК («Вконтакте»),

ЮК (Юлия Константиновна);

2) акронимы:

ДР (день рождения),

ЛОЛ (от LOL «laughing out loud» - громко смеяться),

ИМХО (от ИМО «in my humble opinion» - по моему скромному мнению);

3) усечения:

ава (аватарка),

жиза (жизненно),

зажига (зажигалка),

инфа (информация),

ля (ГЛЯди),

я тя лю (я тебя люблю),

кросы (кроссовки),

шпора (шпаргалка),

комп (компьютер),

клава (клавиатура),

плак /плак-плак (плачу, грустно).

Многие современные школьники используют универбаты (большинство из них имеют суффиксы -К-, -ИШК-). Это происходит вследствие интенции говорящего к речевой экономии, так как универбацию можно отнести к одному из видов компрессивного словообразования.

Универбаты, употребляемые школьниками, можно разделить на несколько семантических групп:

1. Учебная сфера (*контрошка* (*контроша*), *сменка*, *началка*, *училка*, *лаба*, *математичка*, *биологичка* и т.д.)

2. Название документов, денег и т.д. (*кредитка, служебка*)
3. Телевидение (*киношка, страшилка*)
4. Игры, интернет: (*многоходовочка, материнка*)
5. Бытовые реалии (*медляк, музыкалка, дешевка, толстовка*)
6. Название стран (*Рашка, Финка*).

Не менее часто учащимися употребляются диминутивы. Некоторые психологи отмечают, что увлечение данными формами происходит вследствие психического инфантилизма. Однако не всегда употребление оценочных лексем связано с незрелостью в развитии, часто это зависит от личности, ее характера, эмоциональности. Именно поэтому диминутивы чаще употребляют представительницы женского пола. По мнению Е.А. Земской, женскую речь, по сравнению с мужской, отличает более частое употребление эмоционально окрашенных слов и конструкций [Земская, Китайгородская, Розанова 1993: 130]. При этом Н.В. Менькова отмечает, что диминутивы, несмотря на свою гендерную маркированность, широко используются и в речи мужчин [Менькова 2018: 130].

Диминутивы, встречающиеся в речи школьников, чаще всего содержат в качестве словообразующих формантов следующие суффиксы:

- 1) -К-: *морожка, обидки, нямка, няшка, пельмешки, макарешки, печалька, удачки, печеньки Рашка;*
- 2) -ЕНЬК-: *интересненько;*
- 3) -ИК- / -ИК-: *монстрик, огурчик (молодец), молодчик, чипсеки;*
- 4) -ЕНК-: *пироженка, мороженка;*
- 5) -ЕШК-/-ЯШК-/-ИШК-: *пюрешка, вкусняшка, винишко, поняшка.*

К диминутивам также можно отнести междометия *чмоки, мимими* и образованное от последнего прилагательное *мимимишный*. Как справедливо отмечает И. Фуфаева, данные образования имеют шуточный и ироничный характер с элементами с пародированием детской речи, например, диминутивы на -к с уходом от категории среднего рода: *печенька,*

отношеньки, приложенька (от «приложение», т.е. программа для смартфона) [Фуфаева 2018: 25-27].

Большинство неологизмов, используемых в речи современного школьника, образовано аффиксным способом, чаще суффиксальным. Например, *вписка* (от вписать), *петушиться* (от петух), *лайтовый* (от англ. light – легкий), *дискач* (от дискотека), *родичи* (от родители), *депрессировать* (от депрессия), *топчик / топовый* (от топ, с англ. верхушка), *лентяйство* (от лентяй). Иногда можно встретить суффиксы, несвойственные для русского языка: *сорямба* (от англ. sorry – извини), *мемас* (от мем), *котейка, котэ* (от кот), *тупануть* (от тупой), *шуткануть* (от шутка).

Реже встречаются слова, образованные приставочным способом: *недоснег* (мокрый снег, быстро растаявший), *оверкласна* (от англ. over – очень) и т.д. Перечисленные способы образования слов продуктивны для языка и встречаются также в речи диалектоносителей, так как литературный русский язык, речевая практика детей и народные говоры – это разновидности одного (единого в своей основе) русского языка, являющегося средством передачи информации.

В процессе речевой деятельности учащихся часто встречаются грамматические ошибки, связанные с неправильным образованием слова. Например:

она армянинка (вместо армянка) или грузинка
погода туманистая (вместо туманная)
экскурсоводка (вместо экскурсовод) была очень милая
с невежеством (вместо с невежеством)
вышев погулять

Исследования, связанные с процессами деривации в письменном учебном дискурсе школьников, показали, что 68 % учащихся 12-15 лет в речевом продукте имеют отклонения от языковой нормы в механизме деривации:

плакать – плакущий,

хлопотать – хлопющий/хлопотающий,

обидеть – обиденный,

гнать – гнающий,

разбить – разбенный,

перевести – перевестенный,

расколоть – расколонный,

любить – люблюсь,

дорога – дорогусь,

ухо – ухусь,

облако – облакусь и т.д [Милёшина, Пискунова 2020].

Можно заметить, что ошибки в большинстве случаев связаны с чередованием согласных в морфемах.

Данное последовательное преобразование и развитие системы языка на примере школьного словотворчества требует от лингвистической науки новых приемов, методик анализа, обязательного изучения, систематизации, а также специальной подготовки от исследователей лингво-психолого-педагогического характера. Расширение коммуникативного пространства, формирование нового поколения носителей языка в иных социальных условиях диктует соблюдение и воспитание норм культуры языка, защиты от появления антинормы, чтобы сохранить богатство языковой культуры как национального достояния в его динамике развития.

Таким образом, словообразовательный процесс в ходе общения школьников и обучения представляет сложное языковое явление: сочетание нормы и антинормы, овладение стандартом и развитие индивидуального творчества. Противоречия возникают из-за того, что речевое действие часто носит спонтанный характер, функциональная значимость еще не осознается в освоении языка» [Милёшина, Пискунова 2020].

2.4. Особенности молодежного сленга в речи школьников

«В последнее время особо остро ощущается проблема современного состояния языковой культуры школьника в связи с тем, что большую часть его разговорной речи составляет молодежный сленг, который позволяет подросткам проявлять самовыражение, делает их речь уникальной, понятной не всем.

Отношение лингвистов к сленгу неоднозначно. Одни исследователи воспринимают его как «засорение» языка, которое наносит непоправимый ущерб культуре языка в целом (Л.П. Крысин [Крысин 2000], С.И. Левикова [Левикова 2015], И.О. Федоров и др.). Другие признают молодежный сленг одним из средств обогащения речи (М.А. Грачев [Грачев 1996], Л.В. Владимирова, В.И. Шляхов [Шляхов 2005] и др.).

Наиболее удачным представляется определение сленга, сформулированное известным российским лингвистом В.А. Хомяковым: «Сленг – это относительно устойчивый для определенного периода, широкоупотребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт, компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» [Хомяков 1980: 111]. Поэтому следует говорить о сленге как о разговорном варианте речи какой-либо профессиональной или социальной группы.

Исследованием данного лексического пласта языка занимались такие ученые, как Н.С. Валгина [Валгина 2003], А.А. Воронкова, С.М. Мальцева, Е.М. Ульянкина [Воронкова, Мальцева, Ульянкина 2020], И.Р. Гальперин [Гальперин 2015], Ю.Н. Караулов [Караулов 2001], М.Ю. Касумова [Касумова 2019], М.А. Кронгауз [Кронгауз 2016], К.В. Кулакова [Кулакова 2016], П.С. Ухова [Ухова 2016], Д.И. Черенкова [Черенкова 2019], В.М. Чиркова [Чиркова 2019] и др.

Несмотря на активное исследование и анализ молодежного сленга, в работах ученых-лингвистов практически не затрагивается проблемы школьного социолекта. Однако он представляет интерес для изучения языковой картины школьников как носителей языковой культуры.

В исследовании рассматривается современное состояние молодежного сленга в коммуникативном пространстве школьников, степень его влияния на общую языковую культуру. Для этого необходимо уточнить специфику деривации сленгизмов, особенности функционирования, а также параметры употребления в различных дискурсах.

Характер языкового материала определил выбор методов. Помимо анализа научной литературы, посвященной проблемам молодежного сленга, проводился лингвистический анализ языкового материала, полученного в ходе наблюдения за речью носителей молодежного сленга (школьников), лингвистический эксперимент.

В современной лингвистике выделяют несколько видов сленга: молодежный, компьютерный, профессиональный, уголовный и т.д. Причем некоторые сленгизмы могут входить сразу в несколько социолектов. Так, часто пересекается молодежный и компьютерный сленг. Данный факт можно объяснить принадлежностью участников одной возрастной группы к нескольким социальным, например, геймерам и школьникам.

Референтной группой молодежного сленга являются люди в возрасте от 12 до 23 (30) лет. К ней относят школьников и студентов.

Молодежный сленг имеет ряд особенностей. Он отличается краткостью, эмоционально-экспрессивной окраской, изменчивостью. Сленг находится в постоянном движении, все время обновляется. Например, сленгизмы *шнурки* (родители), *мочалка* (девушка), употреблявшиеся около тридцати лет назад, не используются в речи современной молодежи, являются непонятными для них. Как отмечает Горшков П.А., «сленг геймеров постоянно претерпевает изменения и частично обновляется каждые 7-10 лет». [Горшков 2006: 4].

Можно предположить, что в течение этого же времени обновляется не только компьютерно-игровой, но и молодежный сленг.

Следует подчеркнуть, что основной функцией молодежного сленга является экспрессивная. Сленг может выражать различную эмоциональную оценку: положительную (*топовый* – лучший, *красава*, *огурчик* – молодец, *няшка* – милый человек и т.д.) или отрицательную (*заиквар* – позор, *школота* – школьники с низким уровнем интеллекта и т.д.) При этом молодежный сленг тяготеет к сниженной, грубой окраске:

Ну ты debil (додик)!

Крыса, сейчас договорись!

Вали! /Свалил!

В неофициальном общении школьники часто используют разнообразные грубые, агрессивные высказывания. Ю.В. Щербина говорит о том, что «вульгарное и инвективное словоупотребление само по себе не выражает речевую агрессию, но однозначно создает грубо-неприемлемую тональность речи, опошляет общение, может провоцировать ответную грубость» [Щербина 2004: 12].

Сленг школьников можно разделить на несколько лексико-тематических групп:

- 1) сфера учебы,
- 2) интернет-пространства,
- 3) быта и досуга,
- 4) этикета,
- 5) оценочный сленг.

К первой группе относится большое количество лексем. Это *столовка*, *тубзик*, *пара*, *трояк*, *классуха*, *контроша*, *лаба*, *домашка*, *шпоры*, *физра*, *литра*, *инглиш*, *математичка*, *географичка*, *училка*, *тича*, *школота*, *ботаник*, *халява*, *шарить* и др.

Микрополе «Номинации учителей» в основном содержит общие обозначения учителей по преподаваемым предметам (*физичка*, *технологичка*)

или лексемы с русским корнем *уч-* (*училка*), а также аналогичным ему английским *teach-* (*тича*). Можно заметить, что сленгизмы, относящиеся к данной группе, в основном имеют негативную (презрительную) коннотацию.

Вторая группа – сленгизмы интернет-пространства, они связаны с влиянием информационных технологий на коммуникацию школьников. Например:

комп, клавиша – компьютер и его составляющие;

виснуть, глючить – работа компьютера;

инет (нет), мемы, комменты, бан, ава, лайк, репост, блогер, стример, загриферить – интернет-пространство, его реалии;

ВК, инста – название социальных сетей.

К данной группе можно отнести компьютерно-игровой сленг, который пользуется популярностью у школьников, увлекающихся онлайн играми, киберспортом. Например:

– *Дай акк!*

– *Нет уж.*

– *Дай акк, пж.*

– *Зачем?*

– ***Кубки поапать.***

– *Я и сам могу.*

– *А я поапаю, если ты не можешь.*

– *Каждый день в бравл захожу. Знаю таких, как ты. Они потратили все мои гемы. На скины. Хотя я копил на бравл пасс.*

– *Даю слово пацана. Я буду апать. Активно.*

– *Не-а.*

– *Я куплю гемы.*

– *Как?*

– *На бравл пасс. Донат.*

– Можешь **апать** новый **акк**. Я его ток начал. Ты не против?

– Против.

– Дай его. **Задоначу** туда **900 гемов**...

Смысл данного диалога понятен не всем школьникам, а только тем, которые являются игроками (геймерами) и владеют данной разновидностью сленга. К игровому сленгу относятся слова: *апать, поапать, акк, бравл, пас, гемы, кубки, скины, донат, задонатить*, также часто встречаются сленгизмы *изи, потная катка, прокачать, затащить, гамать, ГГ* и др.

Почти все они являются англицизмами, становятся понятны при переводе на русский язык:

апать / поапать (от up – вверх) – повышать уровень

аккаунт / акк (от account) – учётная запись, при помощи которой осуществляется вход на сайт или в игру

бравлпас (от *brawl* - уличная драка) – название игры

гемы (от *gem* – кристалл) – игровая валюта

кубки – трофеи

скины (от *skin* - кожа, оболочка) – внешний вид, оболочка, дизайн

донат (от *donate* - жертвовать) – плата за какие-либо бонусы в игре, например, уникальные предметы и способности

изи (от *easy* – легко) – о легком прохождении задания или уровня

потная (катка) – о сложном прохождении задания или уровня

катка (от глагола *катать*) – компьютерная игра

прокачать – улучшить характеристики

затащить – пройти сложный раунд в игре

гамать (от *game* – играть) – играть в компьютерную игру

ГГ (от *good game*) – хорошая игра

Компьютерно-игровой сленг образуется несколькими способами деривации, самыми продуктивными из которых являются транслитерация (*бравл, аккаунт*) и транскрипция (*изи, донат*). Также нередко используется усечение (*эпики и леги* – эпические герои и легендарные)

Компьютерно-игровой дискурс реализуется школьниками в процессе игры, её обсуждения. Например, выиграв случайно, молодой человек пишет: *Я эту катку чисто на рандоме затащил*. Однако часто сленгизмы выходят за пределы игровой коммуникации. Например, *изи катка* (о чем-то несложном), *затащить алгебру* (выполнить с большими усилиями).

Третья группа сленгизмов объединяет разные действия, предметы, явления, окружающие школьников в реальной жизни: *телек, тренд, чел, шмот, днюха, гифка, вписка, туса, спойлер, трек, пятюня (пять пальцев), френдзонить, краш, стеб, сига, магаз* и др.

К этикетным сленгизмам можно отнести следующие слова: *дороу, здоров, доброго времени суток, привет, хай, пока, поки, бай, плиз, сорян / сори / сорямба, пасибки* и др.

Оценочный сленг представляет довольно обширную группу слов, выражающих оценку прямо или опосредованно (*клево, круто, офигенно, зашибись, дикий, дичь, няшный, люто, блин, пофиг, днище, тормоз, отстой* и др.). Например:

Ты что такая дерзкая?

Ты чо мне втираешь какую-то дичь!

Ноу токсик!

Связано это прежде всего с желанием школьников (подростков) дать оценку реалиям действительности. Как отмечают Лазаревич С.В., Ерофеева А.В., Дорожкина Д.С., «в последние десятилетия значительно возрос интерес молодежи к оценочным отношениям. Это выражается в активном росте сленговых номинаций, которые выражают критическое отношение молодежи к окружающему миру» [Лазаревич, Ерофеева, Сорокина 2016: 141]. Можно предположить, что на активизацию данного явления оказывают влияние общие тенденции общества, связанные с оценкой (чаще негативной) различных суждений, событий и т.д.

По мнению И.О. Морозовой, внутри оценочной лексики можно выделить отдельную группу – вокативы, анализ которых позволяет

проследить взаимоотношения молодежи как между собой, так и с другими социальными группами. Отметим, что вокативы, используемые в речи школьников, по большей части представляют имена, фамилии (*Крис, Макс, Санек, Екимов*), реже прозвища, англицизмы (*рыжий, гайс, бро*) [Морозова 2006].

Нельзя не обратить внимание на способы пополнения состава молодежного сленга. Образование сленгизмов происходит посредством нескольких способов деривации, самыми продуктивными из которых являются морфологический, лексико-семантический способы. Сленгизмы могут образовываться с помощью суффиксации (*мило́та, впискa*), префиксации (*перезалить, привалить*), постфиксации (*вскры́ться, обломаться*), сложения (*френдзона*), аббревиации (*ДР* — день рождения; *Омг* — о май год /о мой бог), усечения (*шмот, пон*) и т. д.

Наиболее продуктивным морфологическим способом деривации является суффиксальный. Сленгизмы образуются с помощью большого количества разнообразных суффиксов: *ждун* (от ждть), *топчик, топовый* (от *топ*), *печалька* (от печаль), *отмазка* (от отмазываться, т.е. оправдываться).

В современном молодежном сленге помимо суффиксов литературного языка широко используются и специфичные суффиксы, такие как: -он, -няк, -инс, -ас, -сик, -як, -ямб др.: *расслабон, депрессняк, зайкинсы, мемасы, видосик, точняк, сорямба* и т.д.

Причем новые сленговые слова образуются как от просторечных слов в русском литературном языке (*бомбануть* (выражать негодование) — от глагола *бомбить*), так и от других сленгизмов (*мемас* — от мем).

Следует подчеркнуть пополнения в отдельных словообразовательных гнездах. В частности, от существительного *троль* — *троллинг, троллить, затроллить, потроллить*; от *лайк* — *лайкать, лайкнуть, пролайкать, лайкаться*, от *тригер* — *тригерить, тригернуться*.

Нужно отметить активизацию отдельных моделей словообразования сленгизмов: образование прилагательных с суффиксом — ов: *лайтовый* (от

лайт), топовый (от *топ*), ламповый (от *лампа*), кринжовый (от *кринж*), кайфовый (от *кайф*); образование глаголов с суффиксами – а, – и, от существительных (чаще заимствованных из английского языка): банить (от *бан*), репостить (от *репост*), лайкать (от *лайк*), флудить (от *флуд*) и т.д.

Немало сленгизмов образовано лексико-семантическим способом, при котором происходит изменение значений лексем литературного языка и использование их в сленге с новой семантикой. При этом широкое распространение получил процесс метафоризации, которым, по мнению многих лингвистов, образовано около половины всех сленговых лексем.

К сленгизмам, образованным метафоризацией, можно отнести:

- 1) имена существительные, обозначающие: людей (*овоц, голубой, бомж*), эмоциональную оценку (*угар, дно*), напитки (*энергетик, отрав*), наркотики (*трав*/травка) и т.д.;
- 2) глаголы *залить, кликать, гореть, бомбить, залипать, сливаться* и т.д.

В ходе исследования было замечено, что школьники, встретив слово, имеющее дополнительную коннотацию, прежде всего воспринимают его переносное сленговое значение. Часто это вызывает улыбку, смех. Например, на уроке литературы, читая «Горе от ума», девятиклассники рассматривают лексему *трав* как наркотическое вещество для курения:

...Позвольте... видите ль... сначала

*Цветистый луг; и я искала **траву**,*

Какую-то, не вспомню наяву...

Помимо этого, яркую эмоциональную реакцию также вызывают такие следующие слова: *член предложения, многочлен, голубой, овоц, стоит, кончатъ, дятел, телка, клуб, ляхи, закладка* и т.д.

Другим источником пополнения молодежного сленга является заимствование. Рубцова Е.А. обращает внимание на то, что лексем из иностранных языков, жаргонов, аргос составляют в общей сложности более половины словарного состава молодежного сленга [Рубцова 2009]. Причем

подавляющее большинство заимствованных слов являются англицизмами. Обращение молодых людей к англицизмам связано с их увлечением западной культурой. Большое влияние на речь школьников оказывают американские фильмы, сериалы, музыка, компьютерные игры и т.д.

В речи учащихся зафиксированы следующие англицизмы: *лузер, вайб, найс, бро, изи, рандомно / нарандом / на рандоме, фейк, кринж / кринжово, смайлы, триггер, юзер, геймер, логин, панчить, косплей, олды* и др., Например:

Как вам мой косплей (игровое костюмированное перевоплощение) на нашу технологичку?

Это для ультра олдов (очень старых)

Санёк на последней пикче (картинке) прям вах

Ноу токсик

Я сливаюсь

Все будут петь, и не будет так кринжово

В ходе проведенного лингвистического эксперимента, направленного на анализ сленгизмов в речи школьников, было установлено следующее:

1. Всего было опрошено 93 человека.
2. Возраст респондентов – 12-14 лет.
3. Респондентам было предложено заменить сленговые лексемы (*няшный, ок, прикольно, сорян, бомбит, агриться*) общеупотребительными синонимами.
4. 93, 5 % школьников справились с заданием [Милёшина 2021].

Результаты лингвистического эксперимента частично представлены в следующей таблице (см. Таблица 4), в которой дано ключевое искомое слово в ответах школьников, а также отражение значения сленгизмов, представленные в словаре Л.А Захаровой [Захарова 2014].

Таблица 4. Анализ сленгизмов

Слово	Ответы школьников	Значение в словаре [Захарова 2014]
<i>няшный</i>	<i>миловидный, милый, приятный, хороший, красивый</i>	МИЛЫЙ
<i>ок</i>	<i>хорошо, понял, ладно, без проблем, отлично, договорились</i>	хорошо, все в порядке; знак одобрения
<i>прикольно</i>	<i>классно, здорово, супер, интересно, весело увлекательно</i>	забавно, интересно, остроумно
<i>бомбит</i>	<i>злит, бесит, выводит из себя, раздражает</i>	раздражать, провоцировать
<i>агриться</i>	<i>злиться</i>	злиться, сердиться

Можно отметить, что не все ответы соответствуют требованию заменить сленгизм общеупотребительным синонимом, часто использован другой сленгизм. Это может быть связано с незнанием лингвистического термина и / или неумением отличать сленгизмы от нейтральной / книжной лексики.

С данным заданием не справилось 6 человек. Посредством анкетирования выяснилось, что эти школьники редко используют интернет, различные гаджеты, не зарегистрированы в социальных сетях. Можно предположить, что информацию о сленге школьники получают именно в интернет-пространстве, при общении в социальных сетях (см. Приложение 2. Эмпирический материал (частотные слова в речи школьника)).

Молодежный (школьный) сленг способен отображать мироощущение школьников, их ценностные ориентации и предпочтения. При помощи наблюдения за использованием в речи учащихся сленгизмов можно понять,

как складываются их межличностные отношения, как формируется оценка разных сфер жизни. Следовательно, школьный сленг представляет собой один из способов языкового отражения культуры его носителей.

Сфера функционирования школьного сленга не ограничивается устным/письменным общением его носителей в неформальной обстановке. Элементы молодежного сленга проникают в другие виды школьного дискурса. Например, фрагмент выступления ученика 9 класса С.К. на научной конференции содержит недопустимый в данной обстановке сленгизм:

«Не менее интересным оказался результат опроса среди молодых людей от 15 до 18 лет. Им необходимо было ответить на вопрос, какие книги из прочитанных за последние 2 года им больше всего понравились.

23% опрошенных назвали произведения классической литературы, среди которых «Герой нашего времени» (М.Ю. Лермонтов), «Война и мир» (Л.Н. Толстой), «Джейн Эйр» (Ш. Бронте), «Гордость и предубеждение» (Д.Остин) и так далее.

77% отметили очень крутые, на мой взгляд, произведения современной литературы: Д. Шэрон «Привет, давай поговорим», О. Рой «Страх», Д. Франзен «Свобода», Д. Адамс «Автостопом по галактике», Э. Клайн «Первому игроку приготовиться», Д. Киз «Таинственная история Билли Миллигана», Дж. Грин «Винноваты звезды» и другие (запись 2019 г.).

Частотность употребления некоторых сленгизмов в разговорной речи приводит к их проникновению в те сферы общественной жизни школьников, которые требуют употребления исключительно лексики литературного языка. Например, в научный дискурс, учебный или публицистический:

Всем ученикам лица б4 и да, даже тебе, кто сейчас сидит в телефоне и кому это вообще не нужно или даже тот, кто сейчас общается со своим лучшим другом о новом выпуске «Игры престолов» или как он вчера затащил катку в CS:GO, именно к тебе я сейчас обращаюсь, мой друг, отложи свой учебник и послушай! Хочу тебе сообщить, что именно на этой неделе ты сможешь стать знаменитым! Да, именно так, потому что, сдав больше всех

макулатуры в классе, тебя сразу начнут все уважать и пожимать руку при встрече, а девочки говорить о тебе: «Да-да, это он, это он принес 80 кг». Что? Хочешь так? Тогда приходи на сбор макулатуры в четверг, начало в 8.30. Мы будем ждать тебя. Ученики 10 б класса. (С.К., ученик 10 кл. Объявление о сборе макулатуры на школьном радио 2017 г.).

Действительно, в настоящее время, «время полного раскрепощения языка», отмечается актуализация молодежного сленга, который проникает в СМИ, в публицистическую речь и т.д., что явно противоречит нормам литературного языка, препятствует развитию языковой культуры личности школьника. Это дает возможность говорить о трансформациях, происходящих в речи, которая становится не богатой и выразительной, а грубой и «резко контрастирующей с традициями речевого общения в культурной языковой среде» [Караулов 2001: 83]. Чрезмерное употребление сленгизмов негативно отражается на языке, поэтому вопрос о регулировании сленга, о его уместности остается открытым. Данный факт может привлечь исследователей к проблеме молодежного (школьного) сленга.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что в сленге учащихся можно выделить пять больших лексических групп, связанных с реалиями данного социального сообщества. Причем оценочная лексика используется наиболее активно. Новые сленгизмы школьники усваивают из интернет-пространства. Между тем, из источников пополнения сленга главным является, как уже отмечалось, заимствование из английского языка. Ярким примером тому служит геймерский молодежный сленг.

Школьники в настоящее время испытывают особую потребность в общении, в оценке действительности, их речь тяготеет к экспрессивности, раскрепощенности, антинорме и англизации, что является проявлением их стремления к индивидуальности и общности с коммуникантами своей возрастной группы» [Милёшина 2021].

2.5. Использование устойчивых сочетаний в школьной речи

«Одним из ценных источников информации о культуре и менталитете нации являются фразеологические единицы, метафоры, символы, поскольку они содержат мифы, легенды и традиции культуры. Известный русский лингвист Б.А. Ларин писал: «Фразеологические единицы всегда косвенно отражают мировоззрение, социальную систему и идеологию своей эпохи» [Ларин 2016: 14]. Система фразеологических единиц играет важную роль в формировании языковой картины мира, тесно связана с базовыми знаниями говорящего, с его жизненным опытом, с историко-культурными традициями.

Понятие устойчивости характерно не только как свидетельство сохранения лексики и ее лексических форм, предложений, но и для изучения авторских композиций в творческой картине. Речь идет о происхождении различного типа текстовых единиц в семантической и грамматической структуре текста при его коммуникативной функции [Пискунова 2002]. Употребление авторских компонентов приводит к экономии речевых средств, что способствует скорости передачи информации, свидетельствует о наличии индивидуальности в стилевом выражении, что одновременно способствует развитию языковой системы. Для этого необходимо выработать навыки лингвистического анализа текста для адекватного восприятия коммуникативного пространства, в котором значительное место занимает школьный социум, от которого в будущем зависит состояние языковой культуры как части национального достояния.

Интернет-текст в их речи оказывает влияние на скорость общения, что имеет положительное значение для коммуникантов и приводит к стандартизации. Поэтому продуктивно для определения языковой культуры выявление частотности употребления в речи современного школьника фразеологизмов, оценка правильности их употребления. Однако был отмечен чрезвычайно низкий показатель использования данных единиц в активном лексиконе учащегося. Вместе с тем Мамаева С.В. отмечает: «использование

устойчивых сочетаний не является частотным в устных высказываниях школьников» [Мамаева 2007: 99]. Несмотря на это в речи можно отметить наличие выразительных средств языка, которые появились вместо фразеологизмов. Это устойчивые сочетания другого рода, называемые мемами.

Термин «мем» происходит от греческого слова «*meme*» – «подобие». Данный термин, был впервые введен Р. Докинзом в книге «Эгоистичный ген» в 1976 году. В ней ученый выдвигает теорию культурной эволюции, в рамках которой информация передается от поколения к поколению с помощью мемов, которые можно сравнить с генами: «Примерами мемов служат мелодии, идеи, модные словечки и выражения, способы варки похлебки или сооружения арок. Точно так же, как гены распространяются в генофонде, переходя из одного тела в другое с помощью сперматозоидов или яйцеклеток, мемы распространяются в том же смысле, переходя из одного мозга в другой с помощью процесса, который в широком смысле можно назвать имитацией. Если ученый услышал или прочитал об интересной идее, он сообщает о ней своим коллегам и студентам. Он упоминает о ней в своих статьях и лекциях. Если идея подхватывается, то говорят, что она распространяется, передаваясь от одного мозга другому» [Докинз 1993: 173]. На основе этой идеи Докинза возникла дисциплина меметика.

Определение мема уже вышло за рамки определения, предложенного Ч. Докинзом, и представляет собой устойчивое сочетание (редко слово), возникшее спонтанно или намеренно, получившее большую популярность в интернет-пространстве посредством широкого распространения в силу актуальности, комического эффекта.

В современном обществе мемы используются в двух видах: интернет-мемы, представляющие собой креолизованный текст, состоящий из вербальной и визуальной части, и устойчивые сочетания в устной речи. В рамках лингвистического аспекта ученые пытаются соотнести понятие мем и

традиционные языковые единицы: фонемы, звуки, слова, предложения, текст. Но пока единой точки зрения не выработано.

А.Г. Кротова характеризует мем как языковую единицу, часто содержащую эрративные элементы, обладающую четырьмя признаками: способностью к репликации, смеховым началом, сочетанием экспрессии и стандарта и отходом от нормы, отмечая конечный этап мема как превращение его во фразеологизм [Кротова 2018].

В устной речи мем и фразеологизм обладают общими признаками: они воспроизводимы, то есть не создаются в процессе общения, а воспроизводятся как готовые целостные единицы, постоянны по своему значению, составу и структуре. Фразеологический оборот состоит из одних и тех же компонентов, тесно связанных между собой как части целого и располагающихся друг за другом в строго установленном порядке [Шанский 1996: 8]. Причем замена слова приводит к его распаду. Например, в сочетании *как кот наплакал* невозможно не только изменить порядок слов, но и заменить одно из слов, выражение *как кот заплакал* перестает быть фразеологизмом. То же происходит и с мемами. *Это фиаско, братан* – устойчивое сочетание, в котором замена слов невозможна.

К тому же оба сочетания придают речи живость и образность и способны передавать культурные ценности народа. Р. Броуди писал, что «мем является единицей культурной наследственности, аналогичной гену. Мем – это внутренняя репрезентация знания» [Броуди 2007: 9]. Действительно, как мемы, так и фразеологизмы тесно связаны с общекультурным контекстом.

Однако между фразеологизмами и мемами существуют определенные различия, которые касаются в первую очередь их состава. Фразеологизм представляет собой языковую единицу, «состоящую из двух или более ударных компонентов словного характера» [Броуди 2007: 9], мем же может состоять только из одного (*дороу, ждун*) или даже из цифровых компонентов (24 на 7). Еще одним отличием является комический эффект. Данный признак

присущ мемам, однако фразеологизмы обладают им лишь в определенных контекстуальных условиях.

Не существует в лингвистике единой точки зрения и на соотношение понятий мем и прецедентный текст. Одни ученые считают данные понятия тождественными, другие предлагают отличать их. Согласно Л.С. Гуторенко интернет-мем представляет собой прецедентный феномен, так как в его основе «лежит текстовый либо графический образ, многократно воспроизводимый в различных контекстах» [Гуторенко 2017: 83]. Другого мнения придерживается Еремин В.Л., противопоставляя мемы и прецедентные тексты. Он пишет: «Мемы прочно входят в нашу ментальность, вытесняя иные речевые феномены, в т.ч. прецедентные тексты» [Еремин 2019].

В русском языке происхождение мемов связано с несколькими источниками:

- 1) заимствование мемов из английского языка (*Никто: Абсолютно никто: ... (необъяснимые события/неоправданное поведение)*);
- 2) фразы из фильмов, сериалов (*ты был мне как брат*);
- 3) популярное видео (чаще на «YouTube» или в «TikTok») (*я в своем сознании настолько преисполнился, что я как будто бы уже сто триллионов миллиардов лет проживаю на триллионах и триллионах таких же планет...*).

Можно отметить, что мемы второй группы подобны фразеологизмам, возникшим из цитат художественной литературы.

Самыми частотными мемами в устной речи школьников являются следующие:

1) ***Совпадение? Не думаю!***

По данным «Словаря языка интернета», «используется для комментирования любого совпадения, которое может быть интерпретировано как неслучайное» [Кронгауз 2016: 118]. Произошло наложение двух семантик: оценка действия и личного отношения.

Например: ученица не пришла на контрольную работу по русскому языку. После вопроса учителя о причинах отсутствия одноклассник произнес:

«Заболела перед контрольной работой... Совпадение? Не думаю!» В данном случае начало фразы приводит к утрате фразеологизированности.

2) **В смысле?**

Коммуникатема является ответной репликой на различные высказывания: вопросы, сообщения, новую информацию, просьбу и т.д. Содержит в себе удивление, замешательство. Поэтому характерны для школьников следующие употребления:

- *Сегодня контрольная работа.*
- *В смысле?*
- *Сходи за классным руководителем.*
- *В смысле?*
- *Вместо литературы будет математика.*
- *В смысле?*

Как видно из примеров вопрос является риторическим, т.е. не требует ответа, а имеет коннотацию недоумения, изумления.

3) **24 на 7**

Мем *двадцать четыре на семь* означает «постоянно, круглосуточно».

Например: *Скорее бы лето, можно будет отдохнуть 24 на 7.*

4) **сын маминной подруги**

Данное выражение обозначает человека, превосходящего субъекта речи по всем показателям.

Например: *Егор сегодня молодец! Набрал максимум баллов за тест. Прямо как сын маминной подруги!*

5) **у меня лапки**

Используется для объяснения нежелания, неспособности выполнить какое-либо действие.

Например: *Нет, я не могу: у меня лапки.*

Данное сочетание напоминает зооморфный фразеологизм, в нем отражается такое качество кошки, как лень, медлительность, своенравие. Используется в качестве образной характеристики человека.

б) *многобукаф (многобукаф ниасилил)*

Употребляется в нескольких вариантах. Означает проблемы с чтением текста в связи с его большим объемом, а также является заголовком для комментариев/постов больших объемов. В письменной речи отмечается искажение орфографии, отсутствие пробелов.

Например: *извините за многобукав...*

7) *дароу / дороу / даров*

Приветствие собеседника в неформальной обстановке. Является усечением просторечного междометия *здорово (от здравствуй)* в беглой речи.

Например: *даров, какие планы на вечер?*

8) *это после Фанты*

Мем объясняет конфуз, произошедший вследствие употребления газированного напитка.

9) *ничоси*

Мем образован путем сращения слов «ничего себе», используется для выражения удивления.

10) *девочки – такие девочки*

Мем, объясняющий типичное поведение лиц женского пола.

Например:

– *Настя обиделась на Сашу. Он не заметил, что она подстриглась*

– *Девоки – такие девочки*

Также в речи школьников используются мемы: *ждун; Крым наш; 28 ударов ножом; рука-лицо; девочки – такие девочки, ну это не точно; так блэт; британские ученые; это деду надо; ух с...а со смыслом; тупые деффки, как же вы меня...; это фиаско, братан; окей Гугл; Алиса; Карл; пожилой + существительное (чаще лексически несочетаемое с данным прилагательным), ублюдок, мать твою, а ну иди сюда, говно собачье; да-да; мамкин модник; яжемать; волки ауф, Нового года не будет: Дед Мороз принял Ислам; оу, вы из Англии; собака сутулая; нездоровая какая-то*

атмосфера, чел ты...; ничоси; мышка-сосиска; Гена, на и другие (см. Приложение 3. Словарик мемов). Например:

Завтра контрола по алгебре... Но это не точно.

Ха-ха, мамкин модник (комментарий к фотографии)

Британские ученые выяснили, что коронавирус лечится колой

Среди мемов можно выделить особую группу - **клишированные обороты**, которые являются началом или окончанием высказывания: *сейчас бы ..., а не вот это все; ...сам себя не (сделает); нельзя просто так взять и ...; кто..., тот я; ...? не, не слышал (а), твое (мое) лицо, то чувство, когда...; тот неловкий момент, когда...; ...катор(ый) мы заслужили* и т.д. Например:

Косплей, который мы заслужили

Эту картину заслуживаешь только ты

Когда единственный в классе сделал литру

Домашка сама себя не делает

Подобное потребление единиц языка приводит к утрате их исходного лексического значения, приобретает функцию коммуникативной связки. Фрагменты диалогических единиц теряют роль предложений, вопросно-ответных конструкций, что не позволяет приобрести навык адекватного накопления и передачи полноценного смысла текста [Милёшина, Пискунова 2020].

Причины, по которым мемы в устной речи заменили фразеологизмы, став средством выразительности, кроются в постоянном использовании их в сети интернет. Школьники, среди которых большинство – активные пользователи сети, реагируют на повторяемость мемов, их яркость, комизм и актуальность для выражения эмоций. Кратковременность, постоянная обновляемость придают данным сочетаниям эффект новизны. По мнению С. Шомовой, «Благодаря ... активности, открытости, возможности генерировать контент, склонности визуализировать информацию мемы оказываются в Сети в чрезвычайно подходящей для себя питательной среде» [Шомова 2019: 17].

Действительно, «афористичная фраза, произнесенная в реальном публичном пространстве, начинает копироваться среди пользователей новых медиа со скоростью лесного пожара, обрастая визуальным рядом или дополнительными смыслами». Поэтому «удачная интернет-картинка вдруг выходит за пределы виртуального общения, обретает жизнь офлайн и становится идеей для арт-объектов, темой научных дискуссий, центром политического перформанса, предметом обсуждений» [Шомова 2019: 17].

Можно согласиться с мнением автора о продуктивности данного способа информации, фразеологизмы воспринимаются школьниками как штампы, но устаревшие, немодные выражения, употребляемые в основном в книжной речи.

Таким образом, стремление к адекватности общения в школьном социуме, отсутствие еще достаточного опыта речевого творчества образует их собственную систему языкового выражения, а также формирует продуктивность употребления устойчивых сочетаний. Такой способ речевого общения позволяет учащимся, по их мнению, самоутвердиться, быть такими как все в своей привычной среде, противопоставить себя взрослым, то есть иметь свое информационное поле. Постоянное употребление данных устойчивых единиц вводит их в пределы личностных отношений, приобретает характер системы, поэтому отрицательно отражается не только на культуре речи коммуникантов, но и на состоянии общей языковой культуры народа» [Милёшина, Пискунова 2020].

2.6. Эмоционально-оценочная лексика в речи школьников

«Школьники, прежде всего подростки, как известно, отличаются развитием, становлением эмоциональной сферы, вследствие чего в их речевом поведении часто проявляется повышенная эмоциональность, которая выражается прежде всего в усилении голоса, в употреблении лексем с

оценочным значением (положительным или отрицательным), а также в частом использовании междометий. Кроме того, как известно, она может быть объективной и субъективной [Рвачева 2009].

В словаре лингвистических терминов дается следующее определение лексем с оценочным (эмоциональным) значением: «Эмоционально-оценочное слово – лексическая единица, которая включает в себя элемент оценки: дождичек, беленький и т.п. Слова с эмоциональной окраской могут включать разнообразные оттенки: иронический, неодобрительный, ласкательный и др. Эта окраска, как правило, устойчива, поскольку возникает в результате того, что само значение слова содержит элемент оценки» [Жеребило 2016]. Из данного определения можно выделить основные дифференциальные признаки при квалификации эмоционально-оценочных слов.

И.Б. Голуб выделяет три группы оценочной лексики. К первой группе относятся слова с ярким оценочным значением (такие слова, как правило, однозначны, потому что оценка очень ярко и определенно выражена): *прекрасный, нерукотворный, старомодный*. Ко второй группе – многозначные слова, обычно нейтральные в основном значении, но получающие яркую эмоциональную окраску при метафорическом употреблении. К ним относятся существительные (*доска, медведь, тюфяк, ворона, дуб*) и глаголы (*петь, шипеть, пилить, грызть, копать*). Третья группа – это слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувства. К ним относятся слова-«характеристики» (*брюзга, пустомеля, подхалим, разгильдяй*); слова, заключающие положительные эмоции (*доченька, утречко, дедуля, остороженько*); слова, выражающие отрицательные эмоции (*бородища, детина, казенщина*) [Голуб 2010].

Чаще всего школьники используют именно такие оценочные лексемы как «хорошо» – «плохо» – «нормально», а также «хороший» – «плохой» – «нормальный». Происходит это вследствие затруднений, испытываемых с подбором нужного синонима. Например:

Все хорошо и красиво описано.

*В данном рассказе главная мысль – это о том, каким не нужно быть **плохим** человеком.*

*Раскаяние – это признание своей вины, ну или же признание своего **плохого** поступка.*

*Я увидел маленького щенка, который скулил, но я побоялся его накормить. Но потом я понял то, что я **плохо** поступил.*

*Подвиг – это **хороший** поступок человека.*

*Везде можно **хорошо, классно** провести время.*

Часто, пытаясь выразить оценку какому-либо событию или явлению, школьники допускают лексические ошибки, связанные с употреблением слов в несвойственном им значении (вследствие незнания их значения) или нарушением лексической сочетаемости. Например:

*Иван Сергеевич **муторно** описывает изменения в природе.*

Также к словам с ярким коннотативным значением можно отнести сленговые:

1) *стеб, приколы, респект, жуть, отстой, дичь, крутяк, огонь и т.д.*

2) *крутой, клевый, жуткий, топовый, лайтовый, мимимишный, няшный, дикий и т.д.*

3) *клево, круто и т.д. Например:*

*Ника, **круто** рисуешь...)*

*Как дела? // **Ну такое***

*Мягкие **няшные** домашние тапки*

*Правда **мило**та?*

Среди существительных со значением лица в речи учащихся встречаются *ботан, заучка, овощ, огурчик, даун, аутист* и т.п. среди глаголов – *горит, бомбит, ору, улыбнуло* и др. Например:

у меня горит;

я ору,

я короч тут накалякал.

Реже используются слова с суффиксами субъективной оценки. Среди таких можно выделить *интересненько, котики, бесячий, топчик, мемасики, пичалька, обидка* и др. Например:

У него бесячая сестра.

К этой же группе относятся слова со значением «еда/пища»: *пельмешки, печеньки, макаронки, картошечка, мороженка, пюрешка, вкусняшки, нямка, хавчик* и др. Можно отметить, что слова данной лексико-тематической группы выражают положительные эмоции.

Еще одной важной особенностью лексикона школьников средней и старшей школы (11 – 17 лет) является частое употребление ими слов с коннотацией грусти/печали. Это лексемы *депрессия/депрессивный/депрессировать* (неологизм), *боль, тлен, тоска, безысходность, печаль, умирать* и т.д.

Это может быть связано с эмоциональной незрелостью как одной из особенностей подросткового возраста. Например:

Я deadinside (мертв внутри);

Мне плохо! Я хочу умереть!

Жизнь – боль

У меня депрессия

В разговорной письменной речи школьников наблюдается тенденция к преимущественной актуализации междометий. Междометия традиционно относят к классу неизменяемых слов, служащих для выражения эмоциональных реакций на окружающую действительность. «Выражая эмоции, настроения, волевые побуждения, междометия не обозначают и не называют их» [Виноградов 1972]. Следует отметить частотность употребления слов этой группы в качестве ответа на какое-нибудь высказывание, комментария.

Взяв за основу классификацию В.В. Виноградова, можно выделить следующие семантико-грамматические разряды междометий, которые употребляют школьники в разговорной речи:

1. Междометия, которыми выражаются чувства, эмоции:

- одобрение: *супер, Ок кул, круто, дааа, о даа;*
- удивление: *ничего себе;*
- восторг: *вау, урааа* и др.

Можно особо отметить сленговое междометие *ну такое*, обозначающее «так себе». Чаще всего служит ответом на вопросы: как дела? как настроение? Также может выражать отношение к процессам, событиям. Например:

- *Как фильм?*
- *Ну такое*

Междометиям данной группы свойственна смысловая диффузность, а также разнообразное интонационное варьирование гласного звука:

- *Ахахах*
- *Вауу*
- *ООО!!!*

Можно отметить особо недавно появившееся междометие *мимими*, которое выражает умиление и целый ряд других позитивных чувств, а также характеризует кого-либо или что-либо как очень милое [Кронгауз 2016].

2. Междометия, производные от имен существительных. Например:

Кошмар! Бред! Блин / Бл! Дичь! Жуть! Жесть!

3. Междометия, представляющие собой не столько непосредственное выражение эмоций, настроений и ощущений, сколько эмоциональную характеристику или оценку состояния. Например:

Да ладно! Так я и поверил!

4. Междометные императивы – слова, которыми выражаются волевые изъявления, побуждения, то есть желания говорящего, адресованные собеседнику. Например:

Э! Эй! Тс!

5. Междометия, которыми выражается эмоционально-волевое отношение к речи собеседника, реакция на нее. Например:

- ну, эм - задумчивость, замешательство;

- а то; реально – согласие;

- тебя умоляю, да ладно – несогласие.

6. Междометия, обслуживающие сферу этикета, представляют собой «традиционные, в разной степени утратившие знаменательность изъявления благодарности, приветствия, извинения, пожелания» [ЛЭС 1990: 220]. Например:

Привет! Чмоки! Споки-ноки!

7. Бранные междометия. Например:

Бл!

8. Звательные. Например:

– Господи!

9. Звукоподражательные. Например:

Бла-бла-бла!

Одной из особенностей речи школьников также является частое использование звуков и слов-паразитов (элементов, не имеющих смыслового наполнения). Наиболее распространенными являются следующие: *типа, э-э-э, ну, в общем, вот, короче*. Например:

У нас сейчас была контрольная / ммм / проверочная по геометрии / эээ / с Мариной Абрамовной по Зуму / вот / в общем / мы написали / и Настя / ну

/ уже сдали работу / все уже сильно задержались / большинство / сложная была. И Настя сдала работу уже / потому что уже время было / и / мне сказали их отнести / ну / и все стали за мной бегать / типа дай мне исправить // я пошла нести / и / в общем / все / ну / все там / буквально там пять человек / вот попросили типа исправить короче / там / и Насте нужно было дописать одну строчку / а я никому не дала / потому что это нечестно по отношению к другим ребятам / которые ушли / вот / дальше я отнесла эти работы // и у Насти случилась короче треш какая истерика // она сказала / что паническую атаку схватила // в общем / она сидела там / рыдала прямо навзрыд // и короче ей стало плохо / в общем я ее / ну типа / вывела / она успокоилась / вот / ну / просто сам факт / что она так себя вела // (А.Д., ученица 8 кл.)

Как можно заметить, в приведенном примере коммуникант испытывает явные трудности с выражением мысли и использует слова-паразиты, чтобы заполнить паузы, подобрать нужное слово. Спонтанная устная речь школьников часто отличается наличием большого количества таких связок (*прикинь, пожалуйста, такое, это самое* и др.).

Г.М. Литвинова к самым распространенным относит слово *блин*, затем - *вот, прикинь, как бы, типа того, это самое, то есть, на самом деле, как бы это сказать* и т.д. [Литвинова 2012: 59]

Действительно, эвфемизм *блин* часто употребляется школьниками для выражения досады, однако в последнее время участились случаи использования нецензурной лексики, когда ситуация или высказывание провоцируют яркую эмоциональную реакцию со стороны подростка.

Таким образом, для речи современных школьников характерны эмоционально-экспрессивное выражение информации, повышенная реакция на события, общение. Естественность данного процесса обусловлена их адаптацией в социуме. Традиционно в их речи использования продуктивных словообразовательных морфем, междометий, компенсация за счет слов-

паразитов в речевом пространстве в связи с недостаточностью лексики, отсутствием прочных навыков речевого действия» [Милёшина 2021].

2.7. Глагол в речевой коммуникации школьников

«В настоящее время в лингвистике существует достаточно обширная теоретическая и практическая база, позволяющая рассматривать вопросы, связанные с изучением и описанием глагола в русском языке. При этом круг вопросов, связанных с глаголами, очень широк. Это вопросы семантики (Ю.Д. Апресян, Г.А.Волохина, Т.В. Попова, Ю.М. Гордеев), словообразования (Г.А. Багдасарова, Л.А. Телегин, Л.П. Бирюкова, Е.А. Земская), глагольной сочетаемости (А.Х. Востоков, Е.М. Галкина-Федорук), а также комплексное описание глагола (В.В. Виноградов, А.В. Бондарко, А.Л. Шарандин).

В словаре лингвистических терминов глагол определяется как часть речи, образованная словами, которые обозначают действие или состояние как процесс и выражают это значение с помощью ряда грамматических признаков (категорий) [Матвеева 2010: 73].

По мнению А.М. Чепасовой, «Глагол представляет собой сложнейшую часть речи в русском языке. Сложность его проявляется в наличии большого количества грамматических категорий, свойственных только ему, в таком же количестве разнообразных грамматических форм» [Чепасова 2007: 13]. На основе взаимодействия лексических и грамматических значений глагола выявляются лексико-грамматические разряды части речи, которые объединяют слова, обнаруживающие сходство в лексическом значении и имеющие в результате этого общие грамматические признаки. Например, А.Л. Шарандин выделяет 17 лексико-грамматических разрядов глагола [Шарандин 2009].

Лексическое значение глагола в тексте подвержено изменениям, что часто проявляется в речи школьников. Вследствие семантической деривации появляются новые значения предиката, часто обладающие диффузностью. Так, например, глагол *залипать* имеет несколько значений. 1. Целиком покрываться чем-нибудь липким (*Колеса залипают грязью*). 2. Переставать двигаться вследствие прилипания. (*Клавиша залипла*). Однако в обыденной речи учащихся можно встретить этот глагол в новых коллоквиальных значениях. Например:

Хватит залипать (бездельничать), пошли погуляем

Я залипла (влюбилась) на Сашу

Я залип (застыл, задумавшись) перед экраном

Те же процессы произошли и с глаголом *вскрыться*. В толковом словаре дано три значения данного глагола: 1. Прорваться наружу, лопнуть. *Нарыв вскрылся*. 2. О реках, водоемах: освободиться ото льда. *Нева вскрылась ото льда*. 3. Стать явным, обнаружиться. *Вскрылись злоупотребления* [Ожегов 2006]. Однако в речи современных школьников глагол *вскрыться* употребляется в значении «вскрыть вены, умереть». Например, *день был тяжелый – хотелось вскрыться*.

С наличием размытости лексического значения глагола связано его употребление, что отражается на парадигме форм. Вследствие этого в речи школьников также можно встретить глаголы с неполной парадигмой, то есть не встречается форма 1 лица. Помимо глаголов, образованных в результате семантической деривации слова, неполной парадигмой отличаются англицизмы, сленг. Например, *содрать* (списать), *приунуть*, *флудить*, *хайтить*, *гнать* (лгать), *морозиться*. Например:

Я морожусь от него

По мнению Сидоровой Е.Ю., на сужение парадигмы личных форм глагола оказывает влияние наличие пейоративной оценки, грубой окраски глагола, то есть парадигма личных форм глагола зависит от его лексической семантики, и происходящие в ней изменения отражаются на составе употребляемых форм глагола [Сидорова 2016: 14]. Однако, как показал анализ, парадигма сужена у тех глаголов, которые возникли в языке недавно и не полностью освоились.

В речи школьников также наблюдается активное использование безличной формы ряда глаголов. Например, встречаются такие предикаты, как (меня) *улыбнуло* (порадовало); *выкинуло* (из игры), *вырубает* (клонит в сон), *зациклило* (на чем-то), *горит* (злит), *бомбит* (злит), *задело* (обидело). Как видно из приведенных примеров, большинство форм относится к лексической группе глаголов, обозначающих психические переживания человека [Виноградов 1972]. Это может быть связано с эгоцентричностью учащихся, которая проявляется в речи, направленной в первую очередь на себя, свои чувства и переживания.

Интересны изменения глагола с отсутствием невозвратного коррелята *улыбнуться*, который относится к группе глаголов проявления эмоций. В русском литературном языке для данного глагола не существует невозвратной пары. В то же время в речи подростков данный глагол отложительным не является, так как безличная форма *улыбнуло* соотносится с инфинитивом *улыбнуть*. «Форма *улыбнуло* часто используется как лаконичный комментарий к материалу, когда пользователь делится им в социальной сети» [Кронгауз 2016: 146].

Появление нового значения глагола в разговорной речи нередко влечет за собой изменение его сочетаемости и управления. В речи школьников отмечены случаи глагольного управления, недопустимые с точки зрения норм русского литературного языка, из них наиболее часто употребляемые –

рассказать за жизнь, пояснить за шмот, зашел разговор за Тургенева, где предлог *за* употребляется вместо *о / про*. Ср.: *рассказать о жизни*.

В словаре-справочнике «Управление в русском языке» Розенталя Д.Э. выделяется два способа употребления глагола *рассказать*: «что, о чем и (разг.) про что»:

1. что (раскрыть содержание в полном объеме). Рассказать занимательную историю. Рассказать случай в поезде.

2. о чем и про что (раскрыть тему в общем виде). Рассказать о виденном и слышанном. Рассказать о событиях вчерашнего дня. Рассказать о случае в поезде» [Розенталь 997: 199].

Таким образом, данный глагол с существительным в винительном падеже с предлогом *за* не используется. Однако с точки зрения семантики существуют определенные отличия сочетаний *рассказать о жизни* и *рассказать за жизнь*. Второе предполагает более доверительный, душевный разговор или же философские размышления о жизни, популярно в разговорном употреблении носителей русского языка.

Интересно, что данный предлог часто используется в несвойственном ему значении в сети Интернет: *объясни за...*, *разговоры за ... мысль за...* и т.д. Например:

Срочно. Кто-нибудь шарит за информатику? Я дз не могу сделать.

Скажите за отметки. Что у меня выходит?

Помимо этого, наблюдается нарушение языковой нормы при использовании предлога *на*. Например:

Мама была на панике

Несомненно, одним из наиболее популярных средств коммуникации у школьников, как уже было сказано, является сленг. Молодежный сленг отличается ярким экспрессивным стилем нелитературной лексики. Среди жаргонизмов можно выделить несколько групп:

1) образованные от общеупотребительных глаголов, приобретших дополнительное метафорическое значение: *бомбить, быкануть, залипать, зайти*,

вкатить, задеть, пошуметь, сдуть, содрать, стебать, гореть, умирать, орать, отвечать, прокатить, лагать, заценить, валить, свалить;

Следует отметить, что глагол *орать* (смеяться) употребляется школьниками только в 1 л. ед. ч.: *Я с него ору*. Возможно, такая семантика глагола возникла из Омского говора. Интересно, что в тамбовском диалекте синонимичный глагол *кричать* имеет противоположное значение – плакать. [Сидорова 2016: 261]

2) пришедшие из уголовно-криминального арго: *ботать, втирать, гнать, завалить, шкварить, шкериться;*

3) образованные морфологическим способом (чаще суффиксальным способом или усечением): *тупануть* (от *тупить*), *депрессировать* (от *депрессия*), *троллить* (от *троль*), *игнорить* (от *игнорировать*), *лю* (от *люблю*), *ля* (от *гляди*). Е.А. Рубцова замечает, что молодёжный сленг обладает огромным потенциалом обновления. [Рубцова 2009] Действительно, каждый год в речи подростков появляется большое количество новых сленгизмов.

Нельзя не отметить также в речи школьников активное использование глаголов-англицизмов, образованных по следующей схеме:

банить - от существительного *бан*, заимствованного способом транслитерация от английского *ban* (*запрет, запрещать*).

Так же в язык пришли глаголы:

вэйпить (курить электронные сигареты),

гуглить (искать информацию в интернете),

лайкнуть (отметить понравившуюся информацию),

лагать (работать медленно, с перебоями),

пиарить (продвигать, рекламировать),

репостить (поделиться информацией),

спамить (рассылать сообщения рекламного характера),

спойлерить (преждевременно раскрывать сюжет фильма или книги),

троллить (высмеивать, разыгрывать, провоцировать на грубость),

флудить (пустословить),

хайпить (создавать шумиху, ажиотаж),

шипперить (сводить кого-то с кем-то),

шопиться (ходить по магазинам)

юзать (использовать) и т.д.

Еще к одному примеру транслитерации с английского относится глагол *go/goу* (*go*), отличающийся неполной парадигмой, состоящей только из одной формы императива. Например, *go в кино, go играть, go в Бравл старс* и т.д.

Однако некоторые лингвисты относят данное слово к частицам, видимо, в силу грамматических характеристик. М.А. Кронгауз отмечает, что частица *go* обозначает призыв к чему-либо и употребляется в качестве побуждения к совместному действию или перемещению, синонимична формообразующей частице *давай*. [Кронгауз 2016: 31].

По-другому образован глагол *агриться* (злиться). Он заимствован от английского прилагательного *angry* (сердитый, разгневанный) посредством обыгрывания фонетического облика. Данный способ относят к языковой или словесной игре, каламбуру. «Целью такой переделки является создание пародии на слово, намеренное искажение заимствованного слова, таким образом добавляется ироничный оттенок в значение» [Лихачева 2017: 50].

М.А. Кронгауз называет такой процесс словообразования фонетической мимикрией и говорит о его распространенности среди жаргонизмов [Кронгауз 2016: 201].

Следует также отметить, что заимствование *лайк* (*like*), в отличие от английского источника, является существительным, а не глаголом, обозначает знак одобрения. Данное существительное стало дериватом для нескольких глаголов: *лайкать, лайкнуть, залайкать* и других. Глагол *лайкать* в настоящее время вошел в лексикографические источники. Согласно «Толковому словарю молодежного сленга» Т.Г. Никитиной, *лайкать* означает «любить кого-то, что-то» [Никитина 2003: 302]. Однако семантика данного глагола больше тяготеет к *нравиться*, нежели любить. Например, *лайкать фото* (выражать одобрение, давать положительную оценку).

Часто в речи школьников употребляется фраза *ты (это) сделал(а) мой день* (*мое утро* и т.д.), что является дословной калькой английской идиомы *take* (делать, сделать) *day* (день). В английском языке данное устойчивое выражение означает «порадовать, осчастливить на весь день». Однако в русском, имея то же значение, используется перевод не всей идиомы целиком, а каждого слова отдельно. Данное явление можно охарактеризовать как словесную игру, популярную в настоящее время [Милёшина 2019].

Влияние компьютерной коммуникации распространяется на образование метафорического значения как одного из самых распространенных видов семантической деривации. Школьники употребляют глаголы *перезагрузить* (произвести перезагрузку компьютера; повторно загрузить программу), *сесть* (потерять силу, напряжение; ослабеть), *удалить* (изъять, вынуть, устранить что-либо) и др. в несвойственном значении.

Например: *природа весной делает перезагрузку*
у меня ручка села (то есть перестала писать)
я нечаянно удалил (то есть стер)

Таким образом, можно отметить большое влияние интернет-коммуникации не только на словообразовательные процессы, но и на сознание и языковую картину мира учащихся.

В письменной речи школьников часто можно встретить ошибки, связанные с употреблением, нарушением лексической сочетаемости глаголов.

Например, *воплотить храм* (вместо *возвести*);
человек может сделать поступки (вместо *совершить*);
в этом произведении мы четко отслеживаем эту доброту (вместо *видим*);
Колька показывает доброту с самого начала и т.д.

Это связано с низкой речевой культурой учащихся. И.Б. Голуб отмечала: «Подобные лексические ошибки возникают в результате стилистической небрежности автора, невнимательного отношения к слову или плохого знания языка» [Голуб 1997: 15].

Действительно, существует проблема культуры речи школьников, используемый ими язык далек от литературной нормы.

Таким образом, в речи школьников наблюдаются употребление глаголов с изменениями в парадигме личных форм, отражающих взаимосвязь лексических и грамматических свойств глагола, тенденции к диффузности, употреблению иноязычных заимствований, образованию новых глагольных лексем, а также эгоцентричность разговорной коммуникации и ошибки в употреблении глаголов» [Милёшина 2019].

2.8. Особенности синтаксической структуры текстов учащихся

Предметом изучения синтаксиса являются, как известно, синтаксические единицы (словосочетания, предложения), связи и отношения между ними, то есть синтаксический строй, именно здесь проявляется степень владения языком, образованность, а также общая культура личности, способная к успешному порождению и восприятию речи в процессе общения. Именно поэтому в последнее время все чаще стали говорить о том, что выпускники школ и даже вузов, несмотря на наличие широкого круга образовательных программ, при приеме на работу плохо владеют речевой практикой, т.е. не умеют построить связный текст, логически завершенных предложений, совокупности предложений. Остается слабым и построение диалогического типа текста, что часто приводит также к вербальному способу коммуникации.

Освоение синтаксиса ребенком связано с его мыслительным развитием: с умением анализировать, выбирать нужные единицы языка для построения словосочетаний и предложений. Большинство лингвистов считает, что к 7-8 годам (к началу школьного возраста) основные законы синтаксического строя речи освоены, а дальше происходит их совершенствование.

Для изучения синтаксического строя речи, выявления специфики типизированных синтаксических конструкций в письменном учебном дискурсе школьника в ходе исследования был проведен анализ текстов сочинений учащихся 4 групп:

- 1) 9 лет (3 кл.),
- 2) 11 лет (5 кл.),
- 3) 14 лет (8 кл.) и
- 4) 17 лет (11 кл.).

Наиболее типичные синтаксические композиции, которые отражают восприятие художественной литературы, учебных материалов, рассказов учителя в каждой группе заключаются в следующем:

1) *И.Я. Билибин – знаменитый русский художник, который рисовал картины к русским сказкам. Сегодня я буду описывать его картину, которая называется «Иван-царевич и лягушка-квакушка».*

На картине я вижу Ивана-царевича, который стоит со старым грязным болотом. Иван-царевич одет в народный дорогой русский кафтан. На голове у него шапка с отворотом, а на ногах зеленые сапоги. Рядом с кафтаном у него одет синий кушак, за которым кинжал с ножом. Рядом с Иваном-царевичем у ели сидит коричнево-серая лягушка, которая держит в руке стрелу Ивана-царевича. Болото, рядом с которым стоит Иван-царевич, находится недалеко от белых берез. Листья у берез оранжевые, потому что наступила осень. На картине над темным лесом летят птицы. Они направляются в теплые страны.

Мне понравилась эта картина. Она очень красивая. (В. Е., ученица 3 класса)

В приведенном примере проявляется умение ученика начальной школы строить простые и сложные предложения. Преобладающими являются сложные предложения, а именно сложноподчиненные предложения, среди которых отмечается неодинаковое количество придаточных разных видов. Наиболее частотны сложноподчиненные предложения с определительным придаточным

(71%), в котором прослеживается распространительная функция придаточного, то есть придаточное конкретизирует значение имени существительного, находящегося в главной части. В меньшей степени используются сложноподчиненные предложения с придаточным причины и сложносочиненные предложения. В третьем предложении используются и эллиптические предложения с препозитивными обстоятельствами, характерные для данного типа речи (описания).

Помимо сложных предложений в тексте употребляются распространенные неосложненные простые предложения. В качестве грамматической связи в основном используются повторы. Инверсивный порядок слов не выражен, выразительные средства синтаксиса отсутствуют. Можно отметить бедность синтаксического строя речи, которая проявляется в однообразности синтаксических конструкций.

2) *Алеша сначала был хорошим и милым мальчиком. Он любил кормить куриц. И даже, когда кухарка хотела зарезать его любимую курицу Чернушку, мальчик не растерялся и отдал кухарке медальон взамен на Чернушку. Оказалось, что Алеша спас жизнь не курице, а министру, и поэтому он мог просить все, что захочет, и он попросил знать тот предмет, который ему задают. Ему дали зернышко, и Алеша положил его в карман. Мальчик начал зазнаваться и совсем не учил уроки и удивил всех. Когда он сидел на уроке, обнаружил, что семечко пропало. За то, что он не рассказал урок, учитель дал ему учить 20 страниц. Алеше дали стакан воды и хлеб и заперли в комнате. Мальчик стал звать Черную курицу, и она появилась. Чернушка вернула Алеше зерно, и утром он рассказал все без запинки. Мальчика спросили, как, если он вчера еще не знал, Алеша сказал, что выучил. Но ему не поверили. И ему пришлось все рассказать, за это его высекли. После его нашли в обмороке и сказали, что это был сон, потом Алеша опять стал хорошим.*
(В.Ю., ученица 5 класса)

Можно отметить, что наиболее распространены сложные предложения. Из 15 – 6 сложноподчиненных с изъяснительными придаточными, времени, причины, условия, 3 сложносочиненных, 1 бессоюзное. Причем наиболее частотным

является СПП с союзом *что*, требующие разъяснения, распространения, а также выражающее косвенную речь.

Простые предложения осложнены только однородными членами с соединительным союзом *и*.

По структуре большинство предложений двусоставные. Но встречаются односоставные неопределенно-личные, в которых предикат выражен глаголом прошедшего времени мн.ч. (*дали, спросили, не поверили, высекли, сказали*) или реже 3 л. мн.ч. (*задают*), также безличное (*пришлось рассказать*).

В целом школьники данной группы могут создать речевое высказывание на заданную тему, однако текст не имеет композиционной, грамматической стройности и логичности. Синтаксический строй языка отличается простотой, однотипностью, напоминает строй устной спонтанной речи.

3) *Я хочу рассказать о том, как изменилась моя жизнь во время коронавируса.*

Карантин в некоторых моментах мне пошел на пользу. Я почти все лето была на даче, проводила время с семьей и друзьями. Со своей семьей смотрела фильмы каждый вечер, ездила за грибами, помогала бабушке и дедушке. Также познакомилась со многими замечательными людьми, которые впоследствии стали моими друзьями. Я начала больше ценить живое общение и прогулки. Еще начала заниматься программированием и более интенсивно спортом.

Но были и не очень хорошие моменты. Как, например, у меня сильно изменился круг общения. Я стала меньше времени проводить со многим друзьями из города. Также не слетала за границу, как мы делали это каждый год.

Все же я рада, что так вышло, потому что лето было очень удачное. А сейчас всем здоровья и терпения! (К.Е., ученица 8 кл.)

Данный текст характеризуется обилием простых предложений, осложненных однородными членами. Второе место занимают сложноподчиненные предложения (четыре предложения на весь текст) с разным типом придаточных.

Односоставные определенно-личные предложения помогают избежать повтора личного местоимения *я*. Большинство предложений в данном тексте двусоставные.

Помимо однородных членов, осложняющих предложение, встречается вводное слово со значением «порядок изложения мыслей, логическая связь между ними», что свидетельствует об усмотрении способов выражения.

Речевые произведения школьников среднего возраста характеризуются композиционной стройностью, логичностью. К недостаткам можно отнести упрощенность синтаксической речи, связанную с отсутствием сложных синтаксических конструкций, причастных и деепричастных оборотов, наличием грамматических ошибок.

Анализ сочинений учащихся 8 классов показал, что ими в письменной речи крайне редко используются причастные и деепричастные обороты. Из 174 текстов данные синтаксические конструкции обнаружены в 42 (*запланированные на лето, начиная от постоянного ношения масок, проведенные на даче, безответственно относящихся к мерам безопасности, влияющим на него и т.д.*). На этом этапе развития грамматического строя речи усвоение синтаксиса проявляется только в теоретическом аспекте на уровне опознавания различных синтаксических конструкций в тексте. На практике употребление оборотов пока не закреплено.

4) *... Жизнь иногда также непредсказуема, как мой сломанный будильник, который звонит, когда вздумается, абстрактно выбирая удобное ему время. Да, сравнение забавное, но ситуация, происходящая в самый обычный, не предвещающий беды день, была совсем не смешной.*

Так как за окном стоял тёплый летний вечер, я решила выбраться в сердце Санкт-Петербурга, а именно на Невский проспект. Тот, кто живет или когда-нибудь жил в этом городе, уверенно знает, что лето по погоде не сильно отличается от осени или же весны, а эти времена года, в свою очередь, не сильно проигрывают зиме. Так что, увидев неплохой прогноз погоды и солнце вместо ежедневного, серого, нагоняющего тоску неба, не размышляя ни минуты, я отправилась бродить по центру. У меня достаточно много друзей, но в тот день,

по причинам, которые я уже не вспомню, мне захотелось глотнуть воздух суматошного города в одиночку. Никакой цели или определенного места, которое я хочу посетить, у меня не было. Лишь желание насладиться эстетикой родного города, что мне удавалось довольно редко.

Свой путь я начала, выходя из метро «Гостиный двор». Шла я уверенно и достаточно быстро, как будто преследовала знаменитую персону или же преступника. Несмотря на это, я совсем не знала куда именно направляюсь. Мои мысли были далеко, а глаза лишь успевали рассматривать прохожих, фасады архитектурных сооружений и необыкновенно красивых зданий. А задумалась я о приезжих. Ведь сотни туристов посещают город каждый день. Мы же, люди, живущие здесь, и не ценим совсем это великолепие... (М.С., ученица 11 кл.)

Данное речевой произведение представляет собой отрывок школьного сочинения и отличается от предыдущих. Можно отметить, что синтаксический строй речи старшеклассника более развит: характеризуется разнообразием (сравнительные, причастные, деепричастные обороты, сложные предложения разных видов). Более полно используются грамматические средства языка, допущено намного меньше ошибок. Сложные синтаксические конструкции позволяют эффективно и последовательно изложить мысль.

В младшем и среднем школьном возрасте отмечается тенденция к эгоцентричности в речи. Это проявляется в дискурсе, связанном с личным опытом коммуникантов. Выражается в сосредоточении на самом себе, что проявляется в многократном повторе личного местоимения *я* (или *мы*) в роли подлежащего. Например:

*...В моей жизни часто случаются такие случаи. Например, когда, **я** прихожу домой из школы, **я** всё время думаю: начать делать уроки или поиграть в игру. Но потом **я** думаю, что надо сделать уроки. Но в тот же момент **я** думаю, почему бы ни поиграть в игру. Моя страсть к видеоиграм побеждает, и проходит часа четыре прежде, чем **я** в шоке начинаю делать уроки. На следующий день **я** прихожу домой и сразу начинаю делать уроки. Сделав уроки, **я** спокойно начинаю играть, не думая о том, что мне нужно делать уроки. (Т.А., ученик 7 кл.)*

Таким образом, синтаксис претерпевает изменения на всем протяжении обучения в школе: от более простых конструкций к более сложным. Однако можно отметить общее упрощение синтаксического строя речи, что может говорить о большом влиянии интернет-коммуникации, снижении культурного уровня школьника.

Для устной речи характерно использование неполных предложений различного типа, разрыв предложений вставными конструкциями, ослабление и нарушение форм синтаксической связи между частями высказывания и т.д. Данная тенденция связана с особенностями разговорной речи, с законом экономии речевых средств и отражает стандартную ситуацию:

1) У нас была проверочная по геометрии / мы написали / сдали работу / сложная была //

2) Люблю гулять / с друзьями / с Дашей и Настей / сейчас не пойти куда / скучно //

3) Не // не / хочу / она / типа /сейчас придет //

4) Вчера вечером Настя звонила / о / прикинь / ей Паша написал /...

Нередко встречаются конструкции, состоящие из именительного темы, личного местоимения, сказуемого и т.д. В таком предложении в первой части стоит изолированное существительное, которое должно вызывать интерес к предмету речи. Например:

Прекрасный педагог, он был снисходителен...;

Коля, он иногда списывает...

Как отмечает И.В. Голубева, «употребление конструкций с именительным темы (представления) в устной речи позволяет сосредоточить внимание на второй части высказывания, так как тема представляется в форме именительного падежа (в исходной форме), и на ее реализацию в речи и понимание не требуется больших усилий» [Голубева 2002: с. 16]. Конструкции такого типа позволяют остановиться и продумать дальнейшее высказывание. Они характерны в первую очередь для устной спонтанной речи, но вслед за этим могут встречаться также в речи письменной.

Среди синтаксических конструкций, осложняющих предложение, чаще употребляются однородные члены предложения (преимущественно сказуемые), потом обращения, вводные конструкции:

- 1) *Она плакала навзрыд / начала задыхаться / потом вышла и успокоилась*
- 2) *Саш / ты куда пошла?*
- 3) *Может / не пойдём?*

Таким образом, анализ синтаксического строя речи школьников показал, что освоение синтаксиса на теоретическом уровне не закрепляет употребление синтаксических средств в устной и письменной речи школьника и что увеличение числа разнообразных синтаксических конструкций проявляется к старшему школьному возрасту, то есть к 16 – 17 годам.

2.9. Фонетическая норма и антинормы в речи школьника

Звуковая сторона речи является важным звеном в речевой деятельности школьника, на ее основе происходит овладение языком, коммуникация, познавательная деятельность. Звуковая культура речи, являясь частью общей языковой культуры, включает в себя правильность произношения звуков и фонетических слов, использования интонационных средств языка. Как отмечал А.Н. Гвоздев, «звуковая сторона речи является тем средством, которая позволяет каждому из участников речевого общения передавать другим содержание своих мыслей, задавать вопросы, договариваться со сверстниками о совместной игре. Фонетические наблюдения детей над артикуляцией создают основу не только для формирования речевого слуха, но и для развития культуры устной речи и ее произносительном аспекте» [Гвоздев 2007: 45].

Исследователи детской речи считают, что фонетический строй формируется постепенно и обычно к 3 годам полностью усваивается. К 7 годам (к школьному возрасту) фонетический компонент речевого портрета,

таким образом, полностью сформирован. Во время обучения в школе фонетическая система постепенно совершенствуется, приближаясь к литературной норме.

Как уже было сказано, фонетический строй речи школьника оформлен, то есть представлен всеми фонемами русского литературного языка. Однако их использование имеет некое своеобразие, что может быть связано с возрастной спецификой, поэтому следует остановиться на некоторых особенностях устной речи школьников.

Произношение характеризуется эмоциональностью, быстротой темпа речи, повышенной громкостью и, соответственно, меньшей напряженностью органов речи, меньшей четкостью. Это приводит к изменению качества звуков вплоть до их выпадения.

Можно наблюдать традиционную редукцию гласных, преобразование и выпадение согласных, иногда целых слогов. Причем степень редукции зависит от темпа речи: чем он быстрее, тем редукция значительнее:

- 1) [ЩАс] (сейчас) *посмотрим...*
- 2) [ТиЭ] (тебе) *какая разница*
- 3) [ЧОтъ]т(что-то)
- 4) Мне [нрАицъ] (нравится)
- 5) В [тБІц'ь с'эм'ис'ьт п'Атъм] (тысяча семьдесят пятом) *году...*

Помимо этого, наблюдается упрощение групп согласных, состоящих из 2-х звуков:

- 1) [къда] (когда);
- 2) [скокъ] (сколько);
- 3) [н'итокъ] (не только);
- 4) [пус'] (пусть);

5) [ч'ич'ут'] (чуть-чуть) и т.д.

Зафиксировано также стяжение гласных:

1) [Олт] (Уолт) Дисней;

2) [Ил'ъм] (Уильям) Шекспир

Более долгая артикуляция гласных наблюдается в словах с акцентным ударением, в словах, после которых в речи возникают паузы. Например, [д̄а л̄адна] (да ладно), [н̄и... ъпхъд'имъ] (необходимо), [д̄ьп̄у...с't'им] (допустим). Е.А. Земская отмечает: «ударные гласные удлиняются главным образом с целью лучшего выражения мелодики движения тона или акцентировки ударения, они служат подсобным средством для передачи значения, и в этом смысле можно считать их функциональными» [Земская 1974: 144]. Также это явление может происходить в ситуациях, когда коммуникант не может подобрать следующее слово. Его речь замедляется, появляются паузы и долгота звучания гласных последнего произнесенного слова.

Иногда фонема [в] может носить лабилизированный характер. Возможно, здесь проявляется влияние английского языка (произношение фонемы, обозначающейся буквой w). Данная особенность была зафиксирована в речи учащихся 8-10 классов (14 – 16 лет) в словах *любого*, *искусство*, *время*, *Морозова* и т.д.

В интонации современных школьников можно отметить несколько особенностей: деление фразы на короткие синтагмы, паузы между которыми не всегда обуславливается смысловыми и грамматическими связями; употребление в эмоционально нейтральном повествовательном предложении, практически в каждой из его синтагм, восходящей интонации. Например:

В Эрмитаже ↑ / и в музее Изобразительных искусств ↑ / в Москве ↑ / представлены работы ↑ / художников Европы ↑ / и полотна ↑ / эээ → / эти полотна ↑ / являются гордостью ↑ / этих музеев ↑ //...

С детства ↑ / он увлекался ↑ / живописью ↓ / и посещал разные выставки → / но ↑ / из него не вышел художник ↑ / эээ → / но любовь к искусству ↑ / осталась в его сердце → / затем он ↑ / начал приобретать картины ↑ / и / за десять лет ↑ / эээ → / коллекционирования ↑ / он собрал более 250 картин ↓ // Свои картины ↑ / он приобретал для себя ↓ / эээ → / и не показывал публике ↓ / лишь иногда показывал ↑ / несколько картин ↑ / для выставок ↓ ... (Итоговое собеседование, ученик 9 кл.).

Можно заметить отсутствие восходяще-нисходящей мелодики повествовательной речи, интонация отличается от нормы русского литературного языка, является «играющей» или «скачущей», что может быть связано с упрощением, обеднением лексики и грамматики устной речи, с подражанием иностранной речи (в частности английской).

Наблюдение за произношением слов показало, что речь школьников тяготеет к «младшей» орфоэпической норме: *ску[ч']но, Ильини[ч']на, [зв']ерь, ве[r]х, получило[с']* и т.д. Большинство орфоэпических ошибок связано с усвоением акцентологических норм. Проведенный эксперимент позволил выявить типичные ошибки в речи школьников. К ним относятся слова: *звОнят/позвОнят, щАвель, стОляр, бАловать, газопрОвод / мусоропрОвод, ждАла, тортЫ, красивЕе, свеклА, бантЫ, ломотА* и т.д.

Такое отклонение от нормы можно объяснить влиянием узуса (социума, в котором находится ребенок, интернет-коммуникации, СМИ), несформированностью навыка работы с орфоэпическим словарем. Особенно значимым оказывается также содержание школьной программы. Орфоэпические нормы изучаются фрагментарно, в основном в 5 классе при рассмотрении разделов «Фонетика. Орфоэпия», в 10, 11 классах при повторении материала, подготовки к Единому государственному экзамену по русскому языку. А.А. Бондаренко отмечает что современная школа, несмотря на наличие в школьном курсе русского языка орфоэпии, формированием прочных орфоэпических навыков не занимается [Бондаренко 2014].

Немало ошибок в произношении слов связано также с проблемой понимания лексического значения. При чтении незнакомого слова часто ударение смещается. Например, *пОлати* вместо *полАти* («Капитанская дочка»), *кАпот* вместо *капОт* («Мертвые души»), *кОжух* вместо *кожУх* («Ночь перед Рождеством»), *пристАв* вместо *приИстав* («Ревизор») и т.д.

Таким образом, речь школьников характеризуется ослаблением артикуляции, нечеткой дикцией, быстрым темпом. Также яркой чертой является фонетический эллипсис, нарушение норм мелодики речи. Усвоение орфоэпических норм русского литературного языка происходит постепенно, затруднения вызывают слова, неправильное произношение которых закрепилось в узусе.

2.10. Речевой конфликт в общении школьников

«В настоящее время особенно остро ощущаются проблемы, связанные с различными противоречиями, конфликтами между людьми. Все чаще ощущается враждебность в действиях и высказываниях, акцентируется внимание на недостатках, слабостях человека. Отсутствие толерантности, напряженность, связанная с социально-экономическими проблемами, озлобленность, освещение жестокости, хамства и выяснения отношений в СМИ, в интернете – все это приводит к частым конфликтам. Л. П. Крысин отмечает: «В наши дни чрезвычайно высок уровень агрессивности в речевом поведении людей. Необыкновенно активизировался жанр речевой инвективы, использующий многообразные средства негативной оценки поведения и личности адресата — от экспрессивных слов и оборотов, находящихся в пределах литературного словоупотребления, до грубо просторечной и обценной лексики. Все эти особенности современной устной и, отчасти, книжнописьменной речи — следствие негативных процессов, происходящих во внеязыковой действительности; они тесно связаны с общими

деструктивными явлениями в области культуры и нравственности» [Крысин 1996: 385–386]. Здесь отмечены основные параметры речевых коммуникативных ситуаций.

Под конфликтом принято понимать столкновение сторон, возникшее в результате каких-либо разногласий, неприязни. В толковом словаре данное понятие объясняется, как столкновение, серьезное разногласие, спор [Ожегов 2006: 292]. Для изучения данной речевой ситуации порой необходимо обратиться к опыту научных исследований.

Конфликты являются предметом изучения многих наук: психологии, философии, юриспруденции, педагогики, лингвистики. Область исследования лингвистики связана со словесным проявлением. Здесь рассматривается речевой / языковой конфликт / коммуникативный конфликт (В.С. Третьякова, С.Г. Ильенко, М.П. Пушина), речевая дисгармония / речевая агрессия (Т.В. Матвеева), коммуникативный сбой (Е.В. Падучева), коммуникативный провал (Т.В. Шмелева), коммуникативная неудача (Б.Ю. Городецкий, И.М. Кобозева, И.Г. Сабурова), конфликтный дискурс/ конфликтный коммуникативный акт (П.А. Белоус, Н.В. Осколкова), коммуникативная помеха (Т.А. Ладыженская) и т.д.

Следовательно, речевой конфликт – это вид коммуникации, который строится на основе разногласия, столкновения противоборствующих сторон: адресата и адресанта, выражающиеся во взаимном упреке, обвинении, оскорблении, язвительности, провокации и т.д. В.С. Третьякова рассматривает под понятием речевой конфликт такое речевое состояние участников конфликта, в результате которого «каждая из сторон сознательно и активно действует в ущерб противоположной стороне, эксплицируя свои действия вербальными и прагматическими средствами» [Третьякова 2010: 142]. Как коммуникативный процесс, имеющий свое развитие, речевой конфликт содержит несколько стадий: назревание, созревание, пик, спад и разрешение.

[Якубович 2011: 29-32.]. Назревание конфликта начинается с коммуникативной ошибки или неудачи.

В лингвистике так называют сбой в общении, разрушающий коммуникативный замысел сторон вследствие нарушения норм поведения, неуместности высказывания, отсутствия понимания, неверной интерпретации речевых произведений и т.д. как со стороны говорящего, так и со стороны слушающего. Однако не всякая коммуникативная неудача перерастает в речевой конфликт. Устранение сбоя, возникшего в коммуникативной ситуации, может нейтрализовать столкновение, поэтому значительная роль отводится воспитанию речевого поведения ребенка. Если же этого не произошло, начинается назревание конфликта, когда противоречия становятся четко выраженными, а участники отстаивают свою позицию жестко, в ущерб собеседнику. Пик конфликта связан с проявлением в речевом поведении коммуникантов (коммуниканта) грубости, агрессии, оскорбления, запугивания. Спад зависит от реакции собеседника, при отсутствии желания продолжать конфликт (молчание, смена темы, уступки) может наступить его разрешение. Для этого необходима речевая практика в общении с детьми.

Речевой конфликт может быть *намеренным*, когда один из коммуникантов (или оба) намерен враждебно отстаивать свою позицию, или *спонтанным*, возникшим вследствие речевой неудачи, неумения ее преодолеть в процессе коммуникации. Американские психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон выделяют несколько типов агрессоров (участников речевого конфликта):

1. Потенциальные агрессоры, чьи «личностные черты, индивидуальные установки и склонности... остаются неизменными вне зависимости от ситуации».

2. «Нормальные» личности, склонные, однако, к потере самоконтроля под воздействием сильного возбуждения и т.д.

3. Экстремисты – «мужчины и женщины, проявляющие агрессию либо крайне часто, либо в крайних формах» [Бэрн, Ричардсон 2001: 190].

Агрессоры склонны к речевым разногласиям, они создают их или провоцируют в силу индивидуальных психологических особенностей. Такой вид коммуникации порождается речевой агрессией. Данное понятие активно обсуждается в лингвистической литературе. По мнению Т.В. Матвеевой, речевая агрессия – это «эгоистическое этически невыдержанное поведение личности, направленное на снижение социального статуса собеседника... на отрицательное эмоциональное воздействие, обеспечивающее превосходство агрессора и дискриминацию жертвы» [Матвеева 2010: 381]. М.Н. Кожина рассматривает речевую агрессию как «использование языковых средств для выражения неприязненности, враждебности; манера речи, оскорбляющая чье-либо самолюбие, достоинство». [Кожина 2006: 340]. Речевая агрессия может выражаться в упреках, насмешке, замечаниях, крике, брани, унижении и создавать коммуникативный дисбаланс, что часто можно наблюдать в речи подростка.

К.Ф. Седов предлагает классификацию видов речевой агрессии, состоящую из десяти бинарных оппозиций:

- 1) вербальная/невербальная,
- 2) прямая/косвенная (непрямая),
- 3) инструментальная/неинструментальная,
- 4) инициативная/реактивная,
- 5) активная/пассивная,
- 6) непосредственная/опосредованная,
- 7) спонтанная/подготовленная,
- 8) эмоциональная/рациональная,
- 9) сильная/слабая,
- 10) враждебная/невраждебная [Седов 2007: 250–277].

Следовательно, необходимо остановиться подробнее на некоторых видах.

Негативные вербальные и паравербальные (громкость, интонация, темп) средства языка используются для выражения речевой агрессии, становятся главной действующей силой конфликта. Невербальные средства усиливают эффект враждебности. К ним можно отнести мимику (сдвинутые брови, ухмылку и т.д.), позы (постукивание, перекрещивание рук, качание ногой и т.д.), жесты (кулак, средний палец и т.д.). Иногда они могут стать толчком к конфликту в докоммуникативной фазе.

Прямая речевая агрессия содержит открытую враждебность, косвенная же маскирует неприязнь насмешкой, строится на иронии или сарказме. Инструментальная направлена на достижение какой-либо цели, неинструментальная не обоснована внешними факторами, представляет собой «агрессию ради агрессии». Инициативная агрессия – нападение, реактивная – защита. К пассивной можно отнести молчание, игнорирование.

Речевой конфликт может быть краткосрочным или долгосрочным. Краткосрочный состоит из нескольких реплик и затухает в связи с невозможностью его продолжить. Долгосрочный может длиться в течение продолжительного времени, нередко сопровождается паузами.

Конфликтность, склонность к речевой агрессии, проявляется у людей не в равной степени и является индивидуальной особенностью. Вместе с тем лингвисты выделяют виды дискурса, более других подверженные речевому конфликту. К ним можно отнести, например, политический, дискурс СМИ. А также можно причислить и школьный дискурс. Особенно сильно речевая агрессия проявляется у подростков (учащихся 5-9 кл.).

По мнению О.В. Глуздовой, самая распространенная форма агрессии у подростков – вербальная. У 11–12-летних школьников (5–6 кл.) проявляется средний и низкий уровень вербальной агрессии, к 7-9 классам (13–15 годам)

почти половина подростков (49%) показывает высокий уровень вербальной агрессии. То есть с возрастом вербальная агрессия нарастает. [Глуздова 2002: 12-14]. Данный факт может быть связан с влиянием различных факторов окружающей среды, содержащих агрессию, насилие (отношения между людьми, кино, телепередачи, интернет и т.д.). У подростков формируется определенный стереотип поведения, в котором правота доказывается с помощью силы, агрессии.

Речевая агрессия часто воспринимается школьниками как норма. В таком случае она не перерастает в речевой конфликт. Например, речевая агрессия, прерывающая речевой акт, (*Ты что творишь, debil? Ты что тупой?*) не становится фазой созревания конфликта, и коммуникация школьников продолжается.

Речевые конфликты между школьниками могут иметь разную форму: устную и письменную; причем последняя проявляется чаще всего в интернет-коммуникации, может быть самостоятельной или продолжением устного речевого конфликта. Подростки более склонны к обоюдному конфликту: если один из коммуникантов проявляет речевую агрессию, то второй участник диалога чаще всего отвечает тем же. Это может быть связано с особой эмоциональностью учащихся данного возраста.

Конфликт учеников в школьной среде чаще всего начинается с провокации, содержащей невербальные средства общения: приклеивание клочка бумаги на спину, толкание, попытка присвоения чужой вещи и т.д. Возникает столкновение интересов, вслед за которым разворачивается коммуникативная фаза. Использование дисфемизмов, обценной лексики усиливает развитие столкновения. Например:

Какая сволочь кинула в меня карандаш?

Что за debil это сделал?

Еще раз пнешь стул – получишь.

Я тебя сейчас (щас) тресну.

В ходе исследования были определены структурные компоненты и характерные особенности коммуникативного конфликта школьников. Например, коммуникативная ситуация конфликта состоит в следующем:

– *Передайте классухе, что я завтра не приду в школу: с родителями улетаем на выходные в Финку.*

– *Лол...*

– *Что – лол?*

– *Про Финку можно было промолчать.*

– *Чо тебе не нравится?*

– *Флексишь своими богатыми родителями!*

– *Ты что докопался? Я причину объяснил. Хочешь, чтобы тебя тоже в Финку отвезли?*

– *Себя отвези!*

– *Чел, ты...*

Развитие конфликта характеризуется быстрой динамикой. Его участники – мальчики 16 лет (девятокласники) из семей с разным материальным положением, что, возможно, и стало причиной речевой агрессии. Адресат, испытывая неприязнь, интерпретировал высказывание адресанта по-своему, не как просьбу, а как хвастовство. Такая интерпретация вызвана двусмысленностью высказывания, которая появилось случайно или намеренно. Реакция адресата на коммуникативный сбой проявляется в негативно-эмоциональном тоне, что вызывает ответную враждебность, оскорбление. Его первая реплика включает косвенную агрессию – междометие *лол*, служащее для оценки чего-либо как смешного, забавного [Кронгауз 2016].

Пик конфликта содержит прямое обвинение в кичливости и высокомерности, спад связан с нежеланием адресанта продолжать коммуникацию, завершается оскорбительным мемом *чел, ты...*, подразумевающим превосходство участника. Конфликтные маркеры (выделены в тексте) включают иронию, приписывание мотивов оппоненту, возмущение и оскорбление. Речевая ситуация содержит сниженную лексику (*докопался*), сленгизмы (*флексишь*), мемы с негативно-оценочной коннотацией (*чел, ты...*). Материалы наблюдений представлены в Приложении 2.

Таким образом, современное состояние общества характеризуется процессом размывания норм, в том числе и норм речевого общения. Вследствие этого речевая агрессия как проявление речевого конфликта является одной из черт речевого портрета современного школьника. Высокая степень речевой агрессии школьников свидетельствует о низком уровне их речевой культуры, поэтому необходимы поиски путей решения данной проблемы» [Милёшина 2021].

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Создание речевого портрета коммуниканта – актуальное направление современной лингвистики. Методика речевого портретирования весьма разнообразна, так как многие языковые парадигмы представляют общенормативные, важно сосредоточить внимание на фиксации той речевой деятельности школьников, которая представляет особый интерес в связи с ее своеобразием, уникальностью.

В настоящее время в обществе активизируется процесс размывания норм, раскрепощенности речевого поведения, тяготения к антинорме. Большое влияние на речь оказывает интернет-коммуникация, постоянная трансформация которой приводит к изменению языка на всех его уровнях. Письменный дискурс в интернет-пространстве отличается спонтанностью, непродуманностью, что препятствует развитию языковой культуры, приводит к обеднению речи.

Данные изменения можно проследить в речи современного школьника, являющегося активным пользователем различных электронных устройств, освоившего новый вид коммуникации, осуществляемой в виртуальном пространстве. Причем влияние интернета проявляется в разных видах дискурса во всех сферах деятельности ребенка. Речь школьников подвержена *языковой компрессии*, которая проявляется на всех уровнях языка, заключается в *упрощении, сокращении слов, замене их различными знаками, идеограммами*.

Процесс деривации в языковой системе современного школьника связан с расширением коммуникативного пространства и характеризуется стремлением к *речевой компрессии*. Вследствие чего наиболее продуктивными способами словообразования являются *аббревиация, универбация* и *усечение*. Помимо этого, продуктивен *суффиксальный способ*, с помощью которого образуются многие *неологизмы, диминутивы*. Школьное словотворчество

также отличается *частыми отклонениями от языковой нормы* в механизме деривации.

Стремление к эффективной коммуникации в школьном сообществе, отсутствие достаточного опыта речевого творчества приводят к стремлению школьников *создания собственной системы* языкового выражения. Отмечается *актуализация сленга* в устной и письменной речи школьников. Наиболее частотным являются *оценочные сленгизмы*. Это способствует экспрессивности речи школьников, ее *огрублению, раскрепощенности*. Главным источником пополнения школьного сленга является *заимствование* из английского языка, поэтому можно говорить об *англизации речи* учащихся.

В устной речи школьников в качестве устойчивых единиц вместо фразеологизмов используются *мемы, клишированные обороты*, постоянное употребление которых приобретает систематический характер. Данное явление отрицательно отражается и на культуре речи коммуникантов, и на состоянии общей языковой культуры школьников.

Что касается употребления глаголов в речи школьников, то здесь наблюдаются изменения, касающиеся парадигмы личных форм, которые в первую очередь отражают тесную взаимосвязь лексических и грамматических свойств глагола, помимо этого наблюдается тенденция к *диффузности*, к употреблению *англицизмов*, образованию *новых глагольных лексем*, а также *эгоцентричность* разговорной коммуникации как проявление крайней формы *индивидуализма*.

Исследование синтаксического строя речи школьников показало, что теоретическое освоение данного раздела науки о языке не закрепляет в речи использование *различных синтаксических средств*, оказывающих влияние на ее выразительность.

На фонетическом уровне речь школьников характеризуется *ослаблением артикуляции, нечеткостью дикции, увеличением темпа*, а также *нарушением*

норм мелодики речи. Усвоение орфоэпических норм русского литературного языка не завершено, на акцентные ошибки большое влияние оказывает узус.

Одной из важных черт речевого портрета современного школьника является тенденция к речевой агрессии, являющейся проявлением *речевого конфликта*. Высокая степень *речевой агрессии* отражает низкий уровень речевой культуры школьников, что требует своевременной реакции со стороны педагогов, психологов, других специалистов сферы образования.

Исследование в различных речевых ситуациях общения современных школьников показало, что освоение норм русского языка по программе общеобразовательных учебных дисциплин планомерно осуществляется, формирует основные коммуникативные навыки. Возникают нарушения адекватного восприятия информации под влиянием отдельных социальных групп, нарушения воспитательного процесса, что приводит к ошибочному произношению, словообразованию, грамматическому и синтаксическому построению текстов. Возрастные особенности и влияние разнообразных способов передачи информации, низкое понимание или незнание семантики слов снижают уровень культуры речи школьников в общей культуре современного русского языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной лингвистике ведущим по-прежнему остается антропоцентрическое направление, что обусловило признание основной роли человека в процессе коммуникации. В связи с этим внимание ученых-лингвистов сосредоточено на таком понятии, как языковая личность, в зависимости от которой во многом зависит сохранение и развитие языка.

Вопрос взаимосвязи личности человека и языка рассматривался учеными на разных этапах развития общества, начиная с древних времен. Язык признавался средством изучения психологических особенностей человека, его внутреннего мира, а также духовной жизни народа.

Спустя некоторое время носителем определенного набора языковых умений и способностей, определяющих речевую деятельность, становится человек, что обуславливает возникновение новой модели языковой личности. Широкое распространение концепция языковой или речевой личности получает в конце двадцатого столетия, в это время появляются работы, посвященные исследованию разных ее типов, включая и речь ребенка, что привело к формированию новых разделов лингвистики, появлению смежных дисциплин (психолингвистика, социолингвистика, когнитивная лингвистика, лингвоперсонология, онтолингвистика, коллоквиалистика и др.), что позволило по-новому подойти к изучению разновозрастных групп носителей языка.

Существуют разные подходы к созданию речевого портрета. Лингвисты выделяют чаще всего речевой портрет реально существующего (или существовавшего) человека, вымышленного персонажа или какого-либо субъекта коммуникации, индивидуальный или коллективный. При этом нет единой точки зрения в отношении определения данного понятия. Чаще речевой портрет рассматривается как характеристика речи, анализируемая с разных аспектов. Под речевым портретом следует понимать совокупное

изображение речеобразования одного человека или группы людей, характерное для его речевой деятельности, черты языкового стиля, рассматриваемые на одном, нескольких или всех уровнях языковой системы в зависимости от целей исследования, особенностей речевой коммуникации.

Речевое портретирование, выбор единой методики описания обусловлены постановкой конкретных целей и задач, может производиться на одном, нескольких или всех уровнях языковой системы (фонемном, морфемном, лексическом, грамматическом, культурологическом) с учетом дифференциальных признаков речевого портрета и способа описания речевых ситуаций, моделирования, его семантики, формы, функции.

В качестве материала для анализа речевого портрета используются различные тексты (устные, письменные), представляющие собой аудиозаписи речевых произведений, ручные записи, данные лингвистических экспериментов, контент-анализа и пр., на основе которых сделаны выводы об актуальных способах передачи адекватной информации.

Для речевого общения школьников характерно также последовательное использование нескольких видов коммуникации: интраперсональная, межличностная, групповая, массовая. Актуально изучение таких видов современной коммуникации, которые содержат новые коммуникационные технологии, разные средства связи: интернет-общение, то есть общение, которое обладает такими особенностями, как тенденция к полифункциональности, креолизированности текстов, замедление темпа общения, стремление к речевой экономии, к раскрепощенности, антинорме и т.д. В процессе коммуникации школьников чаще всего можно выделить бытовой, учебный и интернет-дискурс.

В связи с тем, что многие языковые парадигмы в речи школьников представляют собой общенормативные, важно сосредоточить внимание на

фиксации характеристик наиболее ярких особенностей речи, представляющих интерес в связи с их своеобразием.

Соотношение понятий детский и школьный возраст трактуется учеными по-разному. В научной литературе отсутствует единство в определении временных рамок детского возраста. В процессе исследования использовалась точка зрения Л.С. Выготского, который считал, что данный возраст соответствует времени от рождения ребенка до 16 – 17 лет, то есть включает возраст школьника (от 7 до 18 лет).

В XXI веке в обществе отмечается актуализация процесса снижения уровня языковой культуры, размывания норм, тяготения к антинорме как проявлению раскрепощенности речевого поведения. Данное явление происходит под воздействием интернет-коммуникации, которой свойственна постоянная модификация, в том числе языка на всех его уровнях. Интернет-дискурс отличается быстротой реакции, спонтанностью, следствием этого является обеднение речи, отсутствие возможностей для развития языковой культуры, речевая деградация.

Данное влияние интернета, интернет-коммуникации проявляется в различных видах дискурса в речи современного школьника, так как он является активным пользователем различных электронных устройств, хорошо ориентируется в виртуальной среде. Причем данный вид коммуникации оказывает большое влияние не только на различные речевые процессы, но и на языковое сознание и языковую картину мира учащихся.

Отличительными признаками речевого портрета школьников можно считать следующие:

- 1) языковая компрессия, которая проявляется на графическом, фонетическом, словообразовательном, синтаксическом и др. языковых уровнях (упрощение, сокращение слов, замена их различными знаками, идеограммами);

2) расширение коммуникативного пространства, т.е. деривация характеризуется влиянием речевой компрессии, (аббревиация, универбация и усечение), продуктивностью суффиксального способа, образованием неологизмов, диминутивов; частыми отклонениями от языковой нормы, сбоями в механизме деривации;

3) актуализация сленга в устной и письменной речи школьников с целью эффективной коммуникации в школьном сообществе. При этом наиболее часто в речи используются оценочные сленгизмы на основе заимствования из английского языка, что способствует экспрессивности их речи, огрублению, раскрепощенности и англизации;

4) частое использование мемов в качестве устойчивых единиц, в отличие от фразеологизмов, клишированных единиц (мемических отрезков), что отрицательно отражается на состоянии общей языковой культуры школьников;

5) на морфемном уровне языка отмечаются особенности в употреблении глаголов личных форм (сужение или расширение), в сочетаемости и управлении; в активном использовании безличных форм глагола; употреблении иноязычных заимствований (англицизмов), образовании неологизмов (новых глагольных лексем) и в эгоцентричности разговорной коммуникации;

6) синтаксический строй речи школьников показал, что его освоение соотносится с мыслительным развитием ребенка: от более простых синтаксических конструкций к сложным, отмечается общая тенденция к упрощению синтаксиса;

7) фонетический уровень речи современного школьника характеризуется некоторыми особенностями: ослабление артикуляции; нечеткость дикции, связанная прежде всего с эмоциональностью и увеличением темпа речи; нарушение языковых норм мелодики речи, характеризующееся скачками

интонации, ее повышением в конце фразы; орфоэпические нормы русского литературного языка не усвоены школьником полностью: в устной речи наблюдаются акцентные ошибки, большое влияние на которые оказывает узус;

8) одной из черт речевого портрета современных школьников как определенного социального слоя является тенденция к речевой агрессии, частым проявлениям речевого конфликта;

9) Языковая картина мира школьника воплощается в общеупотребительной лексике, сленге, англицизмах, что связано с потребностями школьников обособиться от взрослых, сформировать собственное языковое пространство;

10) учебный дискурс школьников отличается алогичностью, нарушением различных языковых норм, в том числе когезии, гиперо-гипономических связей. Можно говорить о некоторых нарушениях речевого онтогенеза современных школьников. В целом по результатам анализа речевой деятельности современного школьника можно отметить невысокий уровень языковой культуры.

Дальнейшая исследовательская работа может вестись по следующим основным направлениям: реконструкция и анализ речевого портрета учащихся младшего школьного возраста; выявление уровня речевого развития выпускника средней школы; создание и сопоставление речевого портрета, отражающего языковую картину мира школьников разных периодов обучения; проведение сравнительного анализа речевого портрета школьника Санкт-Петербурга и другого города РФ; составление рекомендаций для решения проблемы речевого развития современного школьника. Результаты исследования необходимы для продуктивного использования в практике вузовского и школьного преподавания русского языка, для создания базовых знаний, формированию навыков нормативного применения знаний в процессе

накопления и передачи информации, психологически успешного общения в разных речевых ситуациях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров, А. Детская речь / А. Александров // Русский филологический вестник. – 1883. – Т.10 – №3. – С. 57 – 73.
2. Алпатов, В. М. История лингвистических учений: учеб. пособие / В.М. Алпатов. – М.: Яз. рус. культуры, 1999 – 368 с.
3. Алышева, Ю.С. Речевой портрет современного политического лидера: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Алышева Юлия Сергеевна. – Волгоград, 2012. – 21 с.
4. Алюнина, О.Г. Понятие речевого портрета в современных лингвистических исследованиях [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Ставрополь, 2010. – Режим доступа: URL: [http://www.google.ru/ url? sa=t&rct=j&q=1](http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=1) (дата обращения: 02.11.2015).
5. Амирова, Т.А. и др. История языкознания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.А. Амирова, Б.А. Ольховиков, Ю.В. Рождественский; под ред. С.Ф. Гончаренко. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 483 с.
6. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие / Е.Е. Анисимова. – М.: Академия, 2003. – 128 с.
7. Апресян, В.Ю. Имплицитная агрессия в языке [Электронный ресурс] / В.Ю. Апресян // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: тр. междунар. конф. «Диалог 2003». – 2003. – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/media/2604/apresian.pdf>.
8. Асташова, О.И. Речевой портрет политика как динамический феномен: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Асташова Ольга Игоревна. – Екатеринбург, 2013. – 245 с.
9. Балли, Ш. Язык и жизнь / Ш. Балли. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 230 с.

10. Белоус, П. А. Конфликтный дискурс vs конфликтный текст / П. А. Белоус П. А., Н. В. Осколкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2007. – №. 4-II. – С. 96 – 107.
11. Бельтюков, В.И. Об усвоении ребенком звуковой (фонемной) системы языка / В.И. Бельтюков, А.Д. Салахова // Вопросы психологии. – 1975. – № 4. – С. 71 – 80.
12. Береговская, Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э.М. Береговская // Вопросы языкознания. – 1996. – №3. – С. 123 – 126.
13. Бессонова, Л. Е. Структурно-семантическое содержание ассоциативного поля концепта образование (из опыта проведения экспериментальных методик) / Л.Е. Бессонова, А.Ю. Зелинская // Учёные записки ТНУ, Т. 17 (56). – 1: Филологические науки. – Симферополь, 2004. – С. 142 –150.
14. Благовещенский, В. Детская речь / В. Благовещенский // Русский филологический вестник. – 1886. – Т. XVI. № 3. – С. 73–101.
15. Блонский, П.П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. – М.: Просвещение, 1964. – 547 с.
16. Богин, Г.И. Разговорная речь и индивидуальные характеристики личности / Г.И. Богин // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. – Горький, 1973. – Сб. 4. – С. 3 – 11.
17. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис... д-ра филол. наук. – Ленинград, 1984. – С. 31.
18. Богородицкий, В. А. Лекции по общему языкознанию / В.А. Богородицкий. – Казань, 1915. – 255 с.
19. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Язык и языки / И.А. Бодуэн де Куртенэ // Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Издательство АН СССР, 1963. – Т. 2. – 391 с.

20. Болотнова, Н. С. Использование эксперимента в исследованиях по коммуникативной стилистике текста / Н. С. Болотнова // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2010. – Вып. 6 (96). – С. 33 – 39.
21. Бондаренко, А.А. Орфография и орфоэпия – две стороны правильности речи / А.А. Бондаренко // Начальная школа. – 2014. – № 2. – С. 36 – 41.
22. Броуди, Р. Психические вирусы. Как программируют ваше сознание / Р. Броуди. – М.: Поколение, 2007. – 304 с.
23. Буравчикова, Д. А. Речевой портрет современного журналиста / Д.А. Буравчикова // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2009. – № 1.
24. Буторина, Е. П. А поговорить?: интернет как лингвистический феномен / Е.П. Буторина // Мир медиа XXI. – 1999. – №. 1. – С. 56 – 58.
25. Бэрн, Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
26. Вайсгербер, Л. Родной язык и формирование духа / Л. Вайсгербер. – М., 1993. – 232 с.
27. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие / Н. С. Валгина. – М.: Логос, 2001. – 304 с.
28. Варламова, О. Н. Речевой портрет женщины в социально-релевантной роли матери (на материале французского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Варламова Ольга Николаевна – Красноярск., 2018. – 23 с.
29. Виноградов, В.В. О художественной прозе / В.В. Виноградов. – М.; Л.: Наука, 1930. – 193 с.
30. Виноградов, В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. / В.В. Виноградов. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1972. – 640 с.
31. Воронкова, А. А. Функциональные особенности молодежного сленга современных студентов / А. А. Воронкова, С.М. Мальцева, Е.М.

Ульянкина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – №. 2. – С. 237 – 240.

32. Воронцова, Т.А. Речевая агрессия в коммуникативно-дискурсивной парадигме / Т.А. Воронцова // Вестник ВГУ. – Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 1. – С.83–86.

33. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

34. Выготский Л.С. Психология развития человека. / Л.С. Выготский. – М., 2005. – 1135 с.

35. Гальперин, И. Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания. / И.Р. Гальперин. – Москва: Наука, 2015. – 150 с.

36. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 140 с.

37. Гвоздев, А. Н. От первого года до первого класса: дневник научных наблюдений / А.Н. Гвоздев. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1981. – 322 с.

38. Гербова, В.В. Использование детьми третьего года жизни словарного запаса в повседневной жизни и деятельности / В.В. Гербова // Ученые записки: МГЗПИ. – 1970. – № 31. – С 25 – 39.

39. Глуздова, О. В. Психологические особенности вербальной агрессии в подростковом возрасте: дис.... канд. психол. наук: 19.00.13 / Глуздова Ольга Викторовна. – Н. Новгород, 2002. – 144 с.

40. Голуб, И. Б. Стилистика русского языка: учебное пособие / И. Б. Голуб. – М.: Айрис-пресс, 2010. – 448 с.

41. Голубева, И. В. Опыт создания коллективного речевого портрета (на материале экспрессивного синтаксиса мемуарной прозы): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Голубева Ирина Валериевна. – Краснодар, 2002. – 308 с.

42. Гончарова, Е.А. Пути лингвостилистического выражения категорий автор – персонаж в художественном тексте / Е.А. Гончарова. – Томск, 1984. – 148 с.
43. Гордеева, М.Н. Речевой портрет и способы его описания / М. Н. Гордеева // Лингвостилистические и лингводидактические проблемы коммуникации. – 2008 – №6. – С. 94. – [Электронный ресурс] / М.Н. Гордеева. — Режим доступа: URL: <http://www.hqlib.ru/st.php?n=101> (дата обращения 15.02.2015).
44. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.
45. Горшков, П.А. Сленг хакеров и геймеров в интернете: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Горшков Павел Алексеевич. – М., 2006. – 173 с.
46. Грачев, М.А. Арготизмы в молодежном жаргоне // Русский язык в школе / М.А. Грачев. – 1996. – № 1. – С. 78 – 85.
47. Гридина, Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество / Т.А. Гридина. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. пед. ун-та, 1996. – 225 с.
48. Грудева, Е.В., Губушкина, А.А. Набор ключевых слов и устный пересказ как вторичные тексты (на материале вторичной речевой деятельности учащихся 6-х классов) / Е.В. Грудева, А.А. Губушкина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 2 (95). – С. 56–72.
49. Грудева, Е.В., Иванова, Е.М., Бучилова, И.А., Дивеева, А.А. Типология ошибок в аспекте речевой деятельности детей-инофонов / Е.В. Грудева, Е.М. Иванова, И.А. Бучилова, А.А. Дивеева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 6 (87). – С. 78–88.
50. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
51. Гусейнов, Г. Другие языки. Заметки к антропологии русского Интернета: особенности языка и литературы сетевых людей, 2000. –

[Электронный ресурс] / Г. Гусейнов. — Режим доступа: URL: <http://nlo.magazine.ru/dog/tual/main8.html>.

52. Гуторенко, Л.С. Прецедентность в креолизованных текстах комического характера в современной интернет-коммуникации (на материале английского языка) / Л.С. Гуторенко // Филол. науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3-3. – С. 82 – 85.

53. Докинз, Р. Эгоистичный ген / Р. Докинз. – М.: Мир, 1993 – 318 с.

54. Донскова, О.А. Тенденции становления паравербальной графемики в системе Интернет. – [Электронный ресурс] / О.А. Донскова. – Режим доступа: URL:<http://pn.pglu.ru/index> (дата обрац.:10.12.2010).

55. Елисеева, М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста / М.Б. Елисеева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 143 с.

56. Еремин, В.Л. Замена феномена «прецедентных текстов» феноменом «мем» в современной интернет-публицистике // флс: Философский клуб [Электронный ресурс] / В.Л. Еремин // Кафедра социальной философии, религиоведения и теологии РГСУ. – Режим доступа: URL: <http://filos-club.ru/journal/замена-феномена-прецедентных-текстов/> (дата обращения: 15.06.2019).

57. Еремина, С.А. Речевой портрет депутата Евгения Ройзмана / С.А. Еремина, А.Н. Потысьева // Политическая лингвистика. – 2005. – №. 15. – С. 66 – 71.

58. Зализняк, А.А. Переписка по электронной почте как лингвистический объект [Электронный ресурс] / А.А. Зализняк, 2006. – Режим доступа: URL: <http://www.dialog-21.ru/dialog2006/materials/html/Zalizniak.htm>.

59. Земская, Е.А. Русская разговорная речь. Фонетика. Лексика. Морфология. Жест / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. –М., 1983. – 240 с.

60. Земская, Е.А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. – М., 1981. – 286 с.
61. Земская, Е.А. Особенности мужской и женской речи / Е. А. Земская, М.А. Китайгородская, Н.Н. Розанова // Русский язык в его функционировании: под ред. Е. А. Земской и Д. Н. Шмелева. – М.: Наука, 1993. – С. 90 – 136.
62. Земская, Е.А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения. / Е.А. Земская. – М., 1974. – 240 с.
63. Иванов, Л.Ю. Язык интернета: заметки лингвиста. [Электронный ресурс] / Л.Ю. Иванов, 2000. – Режим доступа: URL: <http://www.faqwww.ru>.
64. Ильинский, С.В. Нейролингвистическое программирование / С.В. Ильинский. – М.: АСТ, Восток-Запад, 2006. — 479 с.
65. Какорина, Е.В. Язык интернет-коммуникации / Е.В. Какорина // Современный русский язык: Система – норма – узус. – М., 2010. – С. 9 – 28.
66. Каменская, В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии / В.Г. Каменская. – М.: Форум, Инфа – М, 2011. – 288 с.
67. Карабань, Н.А. Этический аспект интернет-коммуникации / Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. монография; под ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. – 4-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 328 с.
68. Карасик, В.И. Дискурсивное проявление личности / В.И. Карасик // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2016. – №. 4. – С. 59.
69. Карасик, В.И. Язык послеписьменной эры // Языковая личность: проблемы семантики и прагматики: сб. науч. тр.; под ред. Н.А. Красавского. – Волгоград: РИО, 1997. – С. 141– 145.
70. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.

71. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
72. Караулов, Ю.Н. О состоянии современного русского языка / Ю.Н. Караулов // Русская речь. – 2001. – № 3. – С. 25 – 31.
73. Карпова, С.Н. К проблеме ориентировки дошкольника на слово как на элемент речи / С.Н. Карпова // Психол. исслед. – М., 1975. – Вып. 5. – С. 49 – 57.
74. Касумова, М.Ю. Молодежный сленг как компонент молодежного дискурса / Ю.М. Касумова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 7. – С. 63 – 65.
75. Китайгородская, М.В. Русский речевой портрет: фонохрестоматия / М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова. – М.: Наука, 1995. – 128 с.
76. Колесов, В.В. Язык, стиль, норма / В.В. Колесов // Русский язык в эфире: Проблемы и пути их решения. – М.: Высшая школа., 2001. – 248 с.
77. Кононенко, А.П. Заимствованные сокращения как выражение экономии языковых средств (на материале английского и русского языков): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. / Кононенко Анна Павловна. – Нальчик, 2006. – 16 с.
78. Косивцова, А.В. Речевой портрет Адресанта (на материале частных деловых писем Н.А. Демидова): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Косивцова Анастасия Владимировна. – Тюмень, 2011. – 31 с.
79. Костогладова, Л.П. Национально-культурная специфика вербализованных детских эмоций (на материале русской и немецкой языковых культур): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Костогладова Людмила Петровна. – Белгород, 2008. – 24 с.
80. Кронгауз, М.А. Слово за слово: о языке и не только / М.А. Кронгауз. – М.: Дело РАНХиГС, 2016. – 480 с.
81. Кротова, А. Г. Интернет-мемы как объект лингвистических исследований [Электронный ресурс] / А.Г. Кротова. – Режим доступа:https://www.youtube.com/watch?v=a0WlB_YFdcU.

82. Крысин, Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Л.П. Крысин // Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М., 2004. – 888 с.

83. Крысин, Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета / Л.П. Крысин // Рус. яз. в науч. освещении. – М., 2001. – Вып.1. – С. 90 – 106.

84. Крысин, Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л.П. Крысин // Русский язык конец XX столетия. – М., 1996 – С. 385 – 386.

85. Крысин, Л.П. О некоторых изменениях в русском языке конца XX века / Л.П. Крысин // Исследования по славянским языкам. – 2000. – № 5. – С. 63 – 91.

86. Кубрякова, Е.С. Словообразование как процесс номинации и его отличительные формальные и содержательные характеристики / Е. С. Кубрякова // Теоретические основы словообразования и вопросы создания сложных лексических единиц: межвузовский сборник научных трудов. – Пятигорск: Пятигорский гос. пед. ин-т, 1988. – С. 4 – 22.

87. Кулакова, К.В. Функции молодежного сленга / К.В. Кулакова // Вестник научных конференций. – 2016. – № 4-3(8). – с.81– 83.

88. Куроедова, М.А. Речевой портрет публициста (на примере очерков В.М. Пескова): дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10 / Куроедова Марина Алексеевна. – Санкт-Петербург, 2001. – 235 с.

89. Куссмауль, А. Расстройства речи. Опыт употребления речи. / А. Куссмауль. – Киев, 1879. – 276 с.

90. Лазаревич, С.В. Жаргонизмы с оценочным значением в современном молодежном сленге / С.В. Лазаревич, А.В. Ерофеева, Д.С. Дорожкина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №. 9 – С. 140 – 144.

91. Ларин, Б.А. Очерки по фразеологии. История русского языка и общее языкознание / Б.А. Ларин. – М.: СтатИздат, 2016 – 118 с.

92. Левикова, С.И. Неформальная молодежная субкультура: социальный феномен и отношение к нему в обыденной жизни, в публицистике и в научных исследованиях / С.И. Левикова // В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки. – 2015. – Т. 3 – № 63. – С. 2891 – 2906.

93. Левичева, О. С. Компонентная структура системы современной коммуникации: дифференциация понятий / О.С. Левичева // Коммуникативные исследования. – 2014. – №. 1. – С. 28 – 39.

94. Леонтович, О.А. Методы коммуникативных исследований / О.А. Леонтович. – Москва: Гнозис, 2011. – 224 с.

95. Леорда, С.В. Речевой портрет современного студента: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Леорда Светлана Владимировна. – Саратов, 2006. – 19 с.

96. Лисник, М.В. Речевая компрессия как проявление закона экономии: переосмысление понятия / М.В. Лисник // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – №. 1. – С.28 – 33.

97. Литвинова, Г.М. К проблеме употребления слов-паразитов в современном русском языке / Г.М. Литвинова // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2012. – №. 2. – С. 55 – 62.

98. Лихачева, Ж.В. О способах заимствования в современном русском языке на примере молодежного сленга [Электронный ресурс] / Ж.В. Лихачева // Наука о человеке: гуманитарные исследования, 2017. – №4 (30). – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sposobah-zaimstvovaniya-v-sovremennom-russkom-yazyke-na-primere-molodezhnogo-slenga> (дата обращения: 24.08.2019).

99. Ломоносов, М.В. Стихотворения / М.В. Ломоносов. – М.: Сов. Россия, 1985. – 80 с.

100. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек. Текст. Семиосфера. История. / Ю.М. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.

101. Максимов, Б.К. Речевой портрет молодежи на фоне нашей жизни / Б. К. Максимов // Русский язык и современность – 2011. – № 2. – С. 45 – 54.
102. Мальцева, Н.Г. Устный дискурс русских и английских детей в возрасте 5-6 лет: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Мальцева Наталия Геннадьевна. – Саратов, 2002. – 219 с.
103. Мамаева, С.В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5-7 классов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Мамаева Светлана Викторовна. – Самара, 2007. – 202 с.
104. Мартине, А. Основы общей лингвистики / А. Мартине // Новое в лингвистике. – Вып.3. – М.: Прогресс, 1963. – С.366 – 566.
105. Матвеева, Г. Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Матвеева Галина Григорьевна. – СПб., 1993. – 332 с.
106. Матвеева, Г. Г. Речевая привычка как основа речевого портрета, говорящего (на материале британского политического дискурса) / Г.Г. Матвеева, И.А. Зюбина // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2016. – Т. 15 – № 4. – С. 63 – 68.
107. Матусевич, А. А. Общение в социальных сетях: прагматический, коммуникативный, лингвостилистический аспекты характеристики: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Матусевич Александра Александровна. – Нижний Новгород, 2017. – 190 с.
108. Менькова, Н.В. Диминутивы как речевая неудача / Н.В. Менькова // Верхневолжский филологический вестник. – 2018. – № 4 (15). – С. 127 – 136.
109. Милёшина, Л. В. Тенденция к лингвистической экономии в речи современного школьника / Л. В. Милёшина: сб. ст. науч.-пр. конф. – Уфа: Стерлитамак: АМИ, 2019. – 201 с.
110. Милёшина, Л. В. Глагол в речевой коммуникации школьников / Л. В. Милёшина // Экология языка и речи: материалы VIII Международной научной конференции 21-23 ноября 2019 г. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. – С. 305 – 311.

111. Милёшина, Л.В. Тенденция к лингвистической экономии в речи современного школьника / Л. В. Милёшина // Навыки XXI века. Стратегии формирования: сборник научных статей и материалов IX Межрегиональной научно-практической конференции «Школа нового поколения: образовательная сеть как ресурс развития 27 марта 2018 г. – Санкт-Петербург.: ЛЕМА, 2018. – С. 46 – 48.

112. Милёшина, Л.В. Эмоционально-оценочная лексика в речи школьников / Л. В. Милёшина // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 29 (март). – С. 341 – 346.

113. Милёшина, Л.В., Пискунова, С.В. Актуальные способы словотворчества в речи современных школьников: лингвокоммуникативный аспект /Л. В. Милёшина, С.В. Пискунова // Культурология, искусствоведение и филология: современные взгляды: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 25 дек. 2020 г.) / под ред. Э.В. Фомина. – Чебоксары: И Д «Среда», 2020. – С. 183 – 186.

114. Милёшина, Л. В. Особенности письменной коммуникации современного школьника / Л. В. Милёшина // Известия ВГПУ. – 2020. – Т. 288. – №3. – С. 178 – 182.

115. Милёшина, Л. В., Пискунова, С.В. Использование устойчивых сочетаний в речи современного школьника / Л.В. Милёшина, С.В. Пискунова // Неофилология. – 2020. – Т. 6. – № 21. – С. 21 – 26.

116. Милёшина, Л.В. Особенности современного сленга в речи современного школьника / Л. В. Милёшина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т.10. – №1 (34). – С. 365 – 368.

117. Милёшина, Л.В. Нарушение норм речевого поведения современного школьника как причина речевого конфликта / Л. В. Милёшина // Экология языка и речи: материалы IX Международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного работника высшей школы РФ, д. фил. н., профессора Н. Г. Блохиной. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2021. – С. 63 – 66.

118. Милованова, Ж. В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса. / Ж.В. Милованова. – Волгоград: Перемена, 1998. – С. 63 – 64.

119. Митрофанова, О. В. Textoобразование детской речи в современном русском языке: автореф. ... дис. канд. филол. наук: 10.02.01 / Митрофанова Ольга Викторовна. – Тамбов., 2016. – 26 с.

120. Михайлова, О. А. Лингвокультурологические аспекты толерантности: учеб.-метод. пособие / О. А. Михайлова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с.

121. Морозова, И. О. Англицизмы в современном русском студенческом сленге: сопоставительное исследование на материале английского и русского языков: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Морозова Ирина Олеговна. – Пятигорск, 2006. – 218 с.

122. Мудрик, А.В. Общение школьников как предмет педагогических исследований / А.В. Мудрик. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979. – 48 с.

123. Мухортов, Д.С. Об общем и частном в понятиях «языковая личность», «речевой портрет», «идиостиль» и «идиолект» (на примере вербального поведения современных политических деятелей) / Д.С. Мухортов // Политическая коммуникация: перспективы развития научного направления: материалы Междунар. науч. конф. (Екатеринбург, 26—28.08.2014) / гл. ред. А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2014. – С. 167 – 172.

124. Николаева, Т. М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания / Т.М. Николаева // Рус. яз. и современность. Пробл. и перспективы развития русистики: докл. Всесоюз. науч. конф. – М., 1991. Ч. 2. – С. 73 –75.

125. Панов, М.В. История русского литературного произношения XVIII-XX веков / М.В. Панов. – М.: Едиториал УРСС, 2007. – 456 с.

126. Панова, М. Н. Языковая личность государственного служащего: опыт лингвометодического исследования: монография / М. Н. Панова. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 323 с.

127. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Тверь: Римис, 2008. – 448 с.
128. Пискунова, С.В. Тайны поэтической речи: грамматическая форма и семантика текста: монография / С.В. Пискунова. – Тамбов: изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – 408 с.
129. Пономаренко, И. В. К вопросу о создании группового речевого портрета современного молодого человека (на материале синтаксиса) / И.В. Пономаренко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №. 49. – С.165 – 170.
130. Попова, А. А. Речевая агрессия в СМИ как способ манипулирования сознанием человека / А. А. Попова // Молодой ученый. – 2015. – № 14 (94). – С. 697 – 700.
131. Постовалова, В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В.И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира; отв. ред. Б.А. Серебрянников. – М.: Наука, 1988. – С. 8 – 69.
132. Прейер, В. Духовное развитие в первом детстве с указаниями для родителей о его наблюдении: Пер. с нем. П. Ф. Каптерева. / В. Прейер – Спб., 1894. – 261 с.
133. Пушина, М. П. Коммуникативный конфликт в жанре интернет-комментария / М.П. Пушина // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». – 2018. – Т. 28. – №. 5. – с. 46 – 50.
134. Радченко, О.А. Язык как мирозидание. Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства / О.А. Радченко. – М.: КомКнига, 1997. – Т. 1. – 312 с.
135. Рвачева, О.Ю. Объективная и субъективная оценочная семантика в условиях языковой коммуникации / О.Ю. Рвачева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2009. – Вып. 4 (72). – С. 106 – 109.
136. Розенталь, Д.Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – М.: Айрис-Пресс, 2002. – 446 с.

137. Рубцова, Е. А. Молодежный сленг как противоречивое явление в современной лингвистике [Электронный ресурс] / Е.А. Рубцова // Русистика. –2009.–№1.–Режим доступа:URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnyy-sleng-kak-protivorechivoe-yavlenie-v-sovremennoy-lingvistike> (дата обращения: 23.06.2020).

138. Руделев, В. Г. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Мифы о редуцированных. Избранные сочинения по историческому языкознанию / В.Г. Руделев. – Тамбов, 2001. – 138 с.

139. Сальникова, В.В. Репрезентация языковой картины мира ребенка в русской автобиографической прозе (на материале повестей С.Т. Аксакова, Н.Г. Гарина-Михайловского, А.Н. Толстого, В.П. Астафьева): Монография / В.В. Сальникова. – СПб: ООО «Свое издательство», 2015. – 266 с.

140. Седов, К. Ф. Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека / К.Ф. Седов. – М., 2008. – 320 с.

141. Седов, К. Ф. Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта) / К.Ф. Седов // Вопросы стилистики. Язык и человек. – Саратов, 1996. – Вып. 26. – С. 8 – 14.

142. Седов, К.Ф. К основаниям лингвистики индивидуальных различий (о принципах речевого портретирования) / К.Ф. Седов // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. науч.тр. – Вып. 7. – Саратов, 2007. – С. 6 – 27.

143. Седов, К.Ф. Общая и антропоцентрическая лингвистика / К.Ф. Седов. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2016. – 440 с.

144. Седов, К.Ф. Речевая агрессия и агрессивность как черта речевого портрета / К.Ф. Седов // Социальная психоллингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 250 –277.

145. Селютин, Ал. А. Проблемы описания речевого портрета онлайн-личности / А.А. Селютин // Вестник Челяб. гос. ун-та., 2010. – № 34 (215). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 49. – С. 117–120.

146. Симонович, А. С. О детском языке / А.С. Симонович // Мысль, 1880. – 145 с.

147. Сенина, Н.А. Динамика развития устного синтаксиса конца XX века / Н.А. Сенина // Активные процессы в современном русском языке: Материалы Всероссийск. межвузовск. конф.; отв. ред. Г.Г. Инфантова, Н.А. Сенина. – Ростов н/Д, 2006. – С. 217 – 219.
148. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.: Изд. гр. «Прогресс»: Универс, 1993. – 286 с.
149. Сидорова, Е.Ю. Грамматические тенденции и закономерности употребления глагольных слов и значений в русской разговорной речи: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Сидорова Елена Юрьевна. – СПб, 2016. – 26 с.
150. Сигизмунд, Б. Дитя и мир. / Б. Сигизмунд. – Спб., 1866. – 143 с.
151. Сикорский, И.А. О развитии речи у детей / И.А. Сикорский // Сб. науч.-лит. ст. по вопр. общ. психологии и воспитания. – Киев; Харьков, 1899. – Т.5. – С.37 – 48.
152. Синельникова, Л. Н. Концептуальная среда фронтального дискурса в гуманитарных науках / Л.Н. Синельникова // *Russian Journal of Linguistics*. – 2020. – Т. 24. – №. 2. – С. 467 – 491.
153. Сеница, Н. А. К вопросу о параметрах этнолингвистического портрета (на материале портретов служителей культа в славянских языках) / Н. А. Сеница // *Научный диалог*, 2016. – Вып. № 12(60). – С. 170 – 184.
154. Скороходова, Н.Ю. Влияние телепередачи на общение в контактной группе школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нина Юрьевна Скороходова. – Ленинград, 1984. – 159 с.
155. Солнышкина, М. И. Профессиональный морской язык. Монографические исследования: лингвистика / М.И. Солнышкина. – М.: Academia, 2005. – 256 с.
156. Соссюр, Ф. Труды по языкознанию: сборник работ / Ф. де Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.
157. Стернин, И. А. Основы речевого воздействия / И.А. Стернин. – Воронеж: Directmedia, 2015. – 252 с.

158. Сусов, И.П. Личность как субъект языкового общения / И.П. Суслов // Личностные аспекты языкового общения. – Калинин, 1989. – С. 9 – 16.

159. Тарасенко, Е. В. Грамматические ошибки у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием. Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. Тимощук, А.С. Античная философия. / А.С. Тимощук, Дворянов С.В., Шавкунов И.В., Матвеев С.А. – М.: Свет, 2017. – 352 с.

160. Тарасенко, Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Тарасенко Татьяна Петровна. – Краснодар, 2007. – 26 с.

161. Томберг, О.В. Речевой портрет в сопоставительном описании: лингвокультурологический аспект / О.В. Томберг // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 3 (21). – С. 196 – 200.

162. Третьякова, В. С. Конфликт в лингвистических категориях / В.С. Третьякова // Юрислингвистика. – 2010. – №. 10. С. 141– 149.

163. Трофимова, Г. Н. О чем пока молчит Рунет [Электронный ресурс] / Н.Г. Трофимова // Мир русского слова. – Режим доступа: http://www.gramota.ru/mag_arch.html. – 2000.

164. Трофимова, Г.Н. Языковой вкус Интернет-эпохи в России: Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты [Электронный ресурс] / Г.Н. Трофимова., 2004. – Режим доступа: URL: <http://planeta.gramota.ru/gnt.html>.

165. Тэн И. Наблюдения над жизнью ребенка / И. Тэн, Ч. Дарвин. – СПб., 1900. – 41 с.

166. Ухова, П.С. Оценочный потенциал французского студенческого сленга / П.С. Ухова, В.Н. Степанов // Иностранные языки в высшей школе. – 2016. – Вып. 4 (39). – С. 17– 25.

167. Эстетический идеализм: избранные работы по языкознанию: перевод с немецкого / К. Фосслер. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 137 с.

168. Фуфаева, И.В. Экспрессивные диминутивы в условиях конкуренции с нейтральными существительными (на материале русского языка): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Фуфаева Ирина Владимировна. – М., 2018. – 32 с.

169. Харченко, В.К. История языка и детская речь / В.К. Харченко // РЯШ. – 1988. – № 6. – С. 40 – 44.

170. Хомяков, В. А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Л., 1980. – 168 с.

171. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С.Н. Цейтлин. – М., 2000. – 240 с.

172. Цидзеневский, А. С. Теория речевых актов Дж. Остина и Дж. Серла / А.С. Цидзеневский, Ю.Н. Кириленко // МНСК-2017. – 2017. – С. 19 – 20.

173. Чепасова, А.М. Глаголы в современном русском языке: учеб. пособие / А.М. Чепасова, И.Г. Казачук. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 408 с.

174. Черенкова, Д.И. Молодежный сленг: положительное и отрицательное влияние на сознание и речь подростка / Д.И. Черникова // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: Сборник статей XIII Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 246 – 249.

175. Чернобров, А. А. Типы и жанры дискурса в лингвистике и философии языка / А.А. Чернобров // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – Т. 10. – №. 2. – С.87 – 91.

176. Черняк, В. Д. Речевой портрет носителя просторечия в «наивном письме» / В.Д. Черняк // Узоры ковра: науч.-метод. семинар TEXTUS. – СПб.; Ставрополь, 1999. – Вып. 4. – Ч. 1. – С. 121–123.
177. Чиркова, В.М. Функциональные особенности русского молодежного сленга / В.М. Чиркова // Региональный вестник. – 2019. – №7(22). – С.17 – 18.
178. Чуковский К.И. От двух до пяти: книга для родителей / К.И. Чуковский. – М.: Педагогика, 1990. – 384 с.
179. Чурилина, Л. Н. «Языковая личность» в художественном тексте: монография. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 240 с.
180. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка: учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Н.М. Шанский. – СПб.: Специальная Литература, 1996 – 192 с.
181. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М., 2007. – 349 с.
182. Шарандин, А.Л. Русский глагол: комплексное описание / А.Л. Шарандин. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – 586 с.
183. Шахнарович, А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики / А.М. Шахнарович. – М.: ИЯз РАН, 1999. – 169 с.
184. Шляхов, В. И. Надо ли обучать жаргону / В.И. Шляхов // Живая методика: Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз. Курсы, 2005. – С. 246 – 260.
185. Шомова, С. А. Мемы как они есть / С.А. Шомова. – М.: Аспект пресс, 2019. – 136 с.
186. Штерн, В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста / В. Штерн. – Петроград: Школа и жизнь, 1915. – 334 с.
187. Щербинина, Ю. В. Русский язык. Речевая агрессия и пути ее преодоления / Ю. В. Щербинина. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 240 с.

188. Щипицина, Л. Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации: монография / Л.Ю. Щипицина. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 238 с.
189. Языковая личность: текст, словарь, образ мира // К 70-летию чл.-корр. РАН Ю.Н. Караулова: сб. статей. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 544 с.
190. Якобсон, Р. Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии // Р. Якобсон. Избранные работы. – М., 1985. – С. 105 – 115.
191. Якубович, Д.О. Речевой конфликт как разновидность речевого взаимодействия / Д.О. Якубович // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 5: в 2 ч. Ч. 2; редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.]. – Минск: «Белорусский Дом печати», 2011. – С. 29 – 32.
192. Carr, N. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: Norton, W. W. & Company, Inc., 2010. – 276 p.
193. Chomsky, N. *Syntactic Structures* / N. Chomsky. – S'- Gravenhage, 1957. – 337 p.
194. Chrystal, D. *Language and the Internet 2006*, Cambridge University Press. – 257 p.
195. Dawkins, R. *The Selfish Gene: 40th Anniversary Edition*. - Oxford University Press, 2016. – 544 p.
196. Leopold, W. F. *Speech development of bilingual child: A linguist's record* / W. F. Leopold. – Evanston: Northwestern University Press, 1939 –1949. – 296 p.
197. Sutherland, J. Can u txt? John Sutherland asks what texting is doing to the English language - and finds it all a bit :-(, *The Guardian Newspaper*, 2002, November 11.
198. Thurlow, C., 2001b, *Language and the Internet*, In R, Mesthrie & R, Asher (Eds), *The concise encyclopedia of sociolinguistics*, London: Pergamon.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ

199. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1990. – С. 136 – 137.
200. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 576 с.
201. Байков, В.Д. Англо-русский русско-английский словарь: 45 000 слов и словосочетаний / В.Д. Байков. - М.: Эксмо, 2013. – 624 с.
202. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка (комплект из 4 книг) / В.И. Даль. – М.: ДРОФА, Русский язык – Медиа, 2011. – 700 с.
203. Захарова, Л. А. Словарь молодежного сленга (на материале лексикона студентов Томского государственного университета): учебно-методическое пособие / Л.А. Захарова, А.В. Шуваева. – Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2014. – 126 с.
204. Евгеньева, А.П. МАС [Электронный ресурс] / А.П. Евгеньева. – М.: Русский язык, 1981– 1984. – Режим доступа: <http://clova.ru/d11>.
205. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – Режим доступа: <http://www.efremova.info/>.
206. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов и понятий / Т.В. Жеребило. Изд. 6-е, испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2016. – 610 с.
207. Кожина, М.Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / М.Н. Кожина. – М.: Флинта, 2006. – 696 с.
208. Кронгауз, М.А. Словарь языка интернета.ru / М.А. Кронгауз, Е.А. Литвин, В.Н. Мерзлякова, А. Ч. Пиперски, А.А. Сомин, Ю.А. Черненко. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. – 288 с.
209. Крысин, Л.П. Современный словарь иностранных слов / Л.П. Крысин. – М., 1993. – 649 с.

210. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
211. ЛЭС 1990 – Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.К. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.
212. Матвеева, Т.В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
213. Никитина, Т.Г. Толковый словарь молодежного сленга: слова, непонятные взрослым. – М.: Астрель: АСТ, 2003. – 736 с.
214. Прохоров, А.М. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / А.М. Прохоров. – М.: 2000. – Режим доступа:<http://www.twirpx.com/file/1389507/>.
215. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
216. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь. – М.: Просвещение, 1976. – 495 с.
217. Розенталь, Д.Э. Управление в русском языке: Словарь-справочник / Д.Э. Розенталь. – М.: АСТ, 1997. – 304 с.
218. Словарь детской речи: свыше 3500 слов / В.К. Харченко; Белгор. гос. пед. ин-т. – Белгород: БГПИ, 1994. – 254 с.
219. Словарь современного русского языка: в 17 т. / под ред. К.А. Тимофеева, Н.М. Меделец. – М.Л.: Издательство Академии наук СССР, 1960. – Т.10. – 1776 с.
220. Филин, Ф.П. Словарь русских народных говоров. Вып. 15 / Ф.П. Филин, Ф.П. Сороколетов, Н.И. Андреева-Васина, А.Ф. Марецкая, И.А. Попов, Н.В. Попова. – Л.: Наука, 1979. – 400 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Таблица №1. Три сейфа. Большой сейф

№п/п	Ценность	Количество выборов	%
1	семья	35	71%
2	дружба	26	53%
3	здоровье	16	33%
4	любовь	12	24%
5	познание	9	18%
6	искусство (включая чтение и музыку)	8	16%
7	свобода	6	12%
8	спорт	5	10%
9	развитие	5	10%
10	счастье	4	8%
11	материальное благополучие	3	6%
12	мир	2	4%
	поддержка, доверие, честность, жизнь, понимание, я, уважение, воспитание, интернет, вдохновение, рационализм,	1	2%

	уверенность, активность, логика, самосовершенствование, наличие жизненных принципов.		
--	--	--	--

Таблица №2. Три сейфа. Средний сейф

№п/п	Ценность	Количество выборов	%
1	искусство (включая чтение и музыку)	21	43%
2	дружба	13	27%
3	материальное благополучие	12	24%
4	любовь	12	24%
5	здоровье	9	18%
6	работа	9	18%
7	образование	6	12%
8	увлечение (хобби)	5	10%
	семья	5	10%
9	развитие	5	10%
10	свобода	4	8%
11	творчество	4	8%
12	познание	3	6%
13	упорство	2	4%
14	самосовершенствование	2	4%
15	уверенность	2	4%
16	мудрость	2	4%

17	юмор	2	4%
18	спорт	2	4%
19	доброта	2	4%
	природа, благотворительность, счастье, уважение, популярность, верность, насыщенность жизни, жизнерадостность, жизнь, смелость, активность, кругозор, мечта, терпимость, эффективность в делах, самоконтроль, воспитание, влияние, путешествие, искренность, доверие, честность, сны, наличие собственного мнения и ответственность	1	2%

Таблица №3. Три сейфа. Малый сейф

№п/п	Ценность	Количество выборов	%
1	материальное благополучие	15	31%
2	развлечения	11	22%
3	искусство (включая чтение и музыку)	9	18%
4	признание	7	14%
5	еда	5	10%
6	работа	5	10%
7	образование	5	10%
8	жизненные цели	4	8%
9	развитие	4	8%
10	путешествие	4	8%
11	уверенность	4	8%
12	воспитание	4	8%
13	творчество	4	8%
14	здоровье	4	8%
15	высокая зарплата	3	6%
16	увлечение (хобби)	3	6%
17	природа	3	6%

18	честность	3	6%
19	свобода	3	6%
20	любовь	3	6%
21	искренность	2	4%
22	спорт	2	4%
23	отдых	2	4%
24	самоконтроль	2	4%
25	авторитет	2	4%
	самосовершенствование, семья, наличие кумира, дружба, ответственность, вера в Бога, внимание, кино, компьютер, телевидение, умение выразить свои мысли, аккуратность, покладистость, вода, кровать, юмор, мудрость, животные, стабильность, красота, широта взглядов	1	2%

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Эмпирический материал (частотные слова в речи школьника)

Анкетирование. 2020 год

4-5 класс:

акварель, аниме, апать кубки, апхпхп, бабушка, баскетбол, бинго, бл...дь, блин, блин, блинчик, блокнот, боль, бравл старс, бравл старс, бравл старс, брат, бс (бравл старс), в смысле, вк, вода, вода, возможно, волейбол, вот блин, вредина, все равно, вы, гари потер на минималках, гармония, геометрия, глобал, го в амонг, го в шкафы, го, говно, голод, гоу, грустно, грусть, гулять, дебил, дедушка, дело, день рождения, деньги, детский сад, дз, до свидания, дождь, дом, домашка, др, друг, друзья, дэбил, еда, елка, животные, жиза, жизнь, здравствуйте, игрушки, игры, индюк, интернет, кайф, как дела, какашка, какое дз, капут, кент, классная работа, книга, книги, компьютер, конечно, котики, кошка, красивый, красота, краш, кринж, кролики, круто, крыса в кустах, крыса, кто, кушать, лайк, литература, лицей, лол, люблю, любовь, маинкрафт, мам, мама, мда, миленько, мило, мир, может быть, музыка, мы нарвались, мы, найс, народ, натюрморт, нг, не повезло, не понял, не фортануло, недосып, нет, новый год, ну ладнооо, ну, нудик, ня, ок, он, она, они, опана, оупи (крутой), охранник, папа, пасиб, печалька, пж, плавать, победа, подарки, подарок, пожалуйста, пока, помолчи, портфель, праздник, праздники, привет, природа, просфистианал (профессионал – пояснение реб.), профи, Путин, развлечение, ребята, Роблекс, родные, Россия, ручки, свист, семья, сестра, слив, слышь, смайл, смайлики, снег, снеговик, собака, соль, сон, сос, сосиска, спасибо, спокойной ночи, спорт, спс, су...а, счастье, телевизор, телефон, тефтелька, тикток, типа, туз, тын-тын-тын, ужас, Украина, улица, ура, усталость, учеба, учебник, учитель, фиаско, фигня, фортнайт, футбол, хавать пошли, хай, ха-ха-ха, хештег, хз, хорош, хорошо, хочу, цель, чел, четкий пацан, чипсы, числа, что задано, что, шахматы, школа, школа, шухер, эмодзи, это, я.

6-7 кл.:

Зд, 5 сек, а да, аааа, автобус, ад, аниме, ась, ауф, б...дь, б...я, бай раунд, бан, бесит, бесит, блин, бот, бравл старс, брат, бревно, брувл, будь здоров, в кино, в общем, важный, виски, вк, вода, водка, волейбол, вообще, время, всегда, всмысле, вспомнил, вы проснулись, выходные, гг, где, го, говно, голд, голубцы, гулять, гы, да, давай, давай пойдём, да-да, дай денег, дай флеш, даун, девайс, девачки, девочки, дедушка, делать, дело, деньги, депрессия, дефузь, дибик, дм, дневник, до свидания, доброе утро, доброе, долг, дом, домашка, домашнее задание, домой, доска, друг, друзья, дс, дура, дурка, е...сь, еда, есть, жарко, жить, за чо, забыл, забыла, завтрак, задонь, закуп, зачем, здравствуйте, здрасть, зеркало, игра, играть, игры, идиот, идти, иду уже, извини, изучаю, имбицил, иногда, истерика, как дела, как, карта, кататься, кик, кишка, класс, книга, компотик, компьютер, конечно, коронавирус, короче, корочеее, красotka, краш, кресло, кринж, крыса, кстати, кто, ку, купи, курица, кусь, кушать, ладно, лень, листочек, лифт, ложь, лопата, лох, лучшая подруга, лучший, люблю, любовь, ля ты, мак, макдак, мама, мамака, маркеры, мартини, матч, машина, машинка, мел, мем, мид, ммм, мне, может быть, можно пересесть, молодец, мороз, музыка, мут, мыть, н...уй, наверное, надо, надоел, напишу, нарисую потом, наруто, начали, не за что, не знаю, не мешает, не мешай, не надо, не пикай, не пон, не понял, не расстраивайся, не хочу, неделя, нельзя, нет, нигерс, нормально, ноты, ну, обед, одиночество, ой, ок, окей, окно, окс, он, оо, остановись, отец, отстань, оценки, очки, пи...а, п...ор, пи...ц, папа, парта, патина, пельмени, перевет, перемена, перфектушка, петух, пж, пжс, пиво, пикай, писец, пить, план, подарок, подорожник, подумай над этим, подумай, пожалуйста, пойдём, пойду, пока, полежать, помощи, помогите, помощь, понимаю, портфель, последний, послушай, постить, потом, пошли, правда, праздник, прив, привет, приветик, привязка, прикол, прыгай, пять, раб, радуга, разножка, рассказ, раш, ребят, реву, рисование, рисовать, родители, ром, рофл, рюкзак, су..а, самый, сволочь, сделаю позже, сейчас, секс, сексасные девочки, семья, скин челенджер,

скучно, случайно, смак, смерть, смотреть, смотри, смс, собака, сольфеджио, сообщение, сори, сорян, софт, соцсеть, спасибо, спать, спокойной ночи, стой, столовая, стонкс, стремно, стул, сухарик, сюда, так, так вот, танцы, тварь, телевизор, телефон, тетрадь, тикток, типо, тихо, толстовка, тот, травма, трейд, тренировка, треню, треш, трюк, тряпка, тунель, тупая, турнир, ты где, ты, тяу-тяу-тяу, тяф, тяц, угу, ужин, урок, уроки, устала, учебник, учебники, учитель, факт пуш, фанфик, феноменально, форма, формейшн, форс, фортепиано, футбол, хавать, хае в ребра, хае, хватит, ходить, холодно, холоп, хорошо, хотелось бы, хочу, художка, часы, чат, чача, чаще, чек, чел, черт, чил, чипсы, чистить зубы, что, чунгачгук, шаверма, шаурма, школа, шрекса, шурик, шутка, эго, элементарно, это легко, я жива, я не андестенд, я потерялась, я тянусь, я, яблочки.

8-9 кл:

1000-7?, а где мой/мое/моя..., ад, адекватный, алло, ау, б...дь, бабушка, бай, бл, бл...ь, благодарю, блин, боже, болит, брат, буду, булочка, быстрее, быть, Бэлла, в смысле, в смысле?, вау, вконтакте, вкусно, вода, возьми, вопрос, время, вроде, все, всё, вы, выйти бы в окошко, выходные, где мой карандаш, гитара, го, город, Господи, готовы, гриб, гулять, д/з, да, давай, дай, пожалуйста, листик, далее, дали, дача, двадцать, дверь, дебил, дела, делать, деньги, дерево, дз, диван, доброе утро, дотя (дурак), докажи, дом, домашка, домашняя, работа, домой, дорога, достал, друг, дружить, друзья, дурачок, дядя, ё моё, еда, ёкарный бабай, ем, есть 500 вон?, есть, ехать, ешкин кот, женщина, жизнь, завтрак, задание, замечательно, занятия, заняться делом, зарядка , зачем, звонок, здравствуйте, зелёный чай, земля, зима, игра, играть, игры, иди ты, иди, иду, извини, интаграм, интернет, история, йоу, кабинет, как дела, как тебе фото, как часто вы впадаете в депрессию, как, какао, какая, каникулы, капец, карандаш, картошка, квас, кино, класс, классно, книга, книги, когда, комиксы, комната, компьютер, конфета, короче, косметика, кофе, кошмар, красиво, красивый, краш, кринж, кровать, крокозябра, крутой, крутыш, крутяк, кто, культурность, кухня, кушать, ладно, лежать, лень, линейка, лол, лук, люблю тебя, люблю, любовь, ля, маааакс, магазин, мак, мам, мама, мармеладно,

маты, машина, мило, мне, модник, можно, молодец, музыка, музыкальный инструмент, мы, мяч, на х... ,наверное, надежда, надо, настроение, наушники, не за что, не надо, не поняла, небо, нельзя, ненавижу, неправильно, нет, низя, ничего себе, норм, нормально, ночь, ну вообще, ну и ладно, ну пойдём, ну, нужно, обед, объясни, одежда, одноклассники, ой, ок, окей, окно, он, она, остановка, отдохнуть, отдых, отлично, относительно, отстань, офигеть, п...ц, падать, пап, папа, парень, пепси, переписка, перерыв, песни, пешеход, пианино, пиз...а, пипец, пить, пицца, поганец, поганище, поганка, погна́ли, погода, подарок, подруга, подружки, поев, пож, пожалуйста, пока, показывая, покой, покупать, получается, помощи, помощь, понимаю, поняла, понятно, поправки, поспать, потом, пофиг, пох..., почему, пошли кушать, пошли, прав, правда, прекрасно, привет, приветствую, прикольно, принесешь водички, припеваючи, приятного аппетита, проверочная, программирование, прогулка, пропев, проспал, прости, просто, Путин, Пушин(кот), пятница, работа, радость, разберусь, раздражает, разрезая, расскажу, расческа, реально, рубашка, ручка, рюкзак, с днем рождения, сахар, сделал, сделать, семья, сериалы, серия, сестра, скиньте, сколько, слушать, смогу, смотреть, смотри, смысл, снег, собака, соболезную, солнышко, сон, сообщение, спасай, спасибо, спать, сплю, спокойной ночи, справедливо, стол, столовая, стул, суббота, сумка, сурикат, сурок, сходим, сыр, так, твою ж, тебя, телек, телефон, темнота, теннис, тетрадь, Тикток, типа, типо, тостер, трапеза, тренировка, треш, троллейбус, тусовки, ты куда, ты, ты, уважение, ужас, ужасно, ужин, улица, умпалумпа, ура, урок, уроки, устал, устала, утро, учеба, учебник, учебники, учитель, учителя, фантастический, фиксик, фильмы, фотографии, х...й, хватит, хлеб, хм, хобби, холод, холодно, хорошо, хочу дистант, хочу есть, хочу спать, хочу, ценю, чай, часы, чё?, чёрный, черт, чистя, читать, что делаешь, что задали, что, шкаф, школа, шоколадно, щас бы тяночку, эм, эмэндэнмс, это плохо, это, эх, ютуб, Я deadinside, я в шоке, я опять что-то сломала, я тебя люблю, я умываю руки, я устала, я, яичница.

10-11 кл.:

а где, а ты знал..., автобус, ага, ахахах, балдёж, блин, брови, будильник, буду, вай фай, ванна, википедия, вконтакте, возможно, возьмите, волосики, вопрос, время, всмысле, встретимся, выйдем, выйти, выпустите, где, гдз, глупый, го гулять, го смотреть, го, грустно, гулять, да не, да-да... понял, дай посмотреть, дай списать, дела, деньги, дз, директриса, до встречи, до завтра, до свидания, доброе утро, доброй ночи, дома, домашка, домашняя работа, дофига, друг, дубак, е мое, егэ, еда, едь, есть, жизнь, забыл, задание, задолбалась, зайчик, закемплю к черту, закройте дверь, закройте, замена, замерз, зачем, звони, здорово, здравствуйте, знал, играю, идем бухать, идем гулять, идем тусить, иду, извините, интернет, информация, история, кабинет, как дела, как настроение, как ты, как, как, ладно, какая оценка, какой урок, кис, киса, класс, контуршег, кореш, короче говоря, короче, кот, который час, кофе, краш, кринж, кровать, крыса, кстати, кто забыл, куда, кушать, ладно, лежу, лень, лол, люблю всех, люблю, маааам, мам, мама, мб, меня прибьют, мне капец, мне плохо, много еды, мое, можно, молодец, молодой...охладись, на пластик (положи деньги), надоело, наш, не знаю, не пон, не понимаю, не работает, не сдам егэ, не сдам устал, не трогайте меня, ненавижу, нет, нифига, ничего страшного, ничего, норм, нормально, ну типа, ну, ну, да, о...неплохо, обед, общались, ок, окей, оригинал, ору, освободите, осуждаю, отстань от меня, отстань, охрана - отмена (все, уже не нужно), оценка, пейрингнуб, пж, пис, пиши, по факту, погнали, погода, подружка, пожалуйста, пойдём выйдем, пойдёмте, пока, помощи, помогите, помочь, пон, понимаю, понял, понятно, поставьте пять, почему, пошла, пошли гулять, пошли домой, пошли, прив, привет, приветики, привсец, приятного аппетита, приятного аппетита, прогуляться, просто, профиль, псина сутулая, работа, расскажешь, реально, ресницы, рубит (меня), сайт, сам, сдала, сделала, сестра, сижу, система рантов, скажите, скинь дз, сколько, сколько, смотреть, смотри, солнышко, сорян, спасибо, спать, спокойной ночи, спросить, спс, столовка, стрелки, тебе помочь, телефон, типа, типо, тихо, тт, ты где, ты, убрали, убраться, уйди, умница, ура, урок, устал, устал, устала, утро, учитель, учить, фильм, хай,

хаха, хелоу, хз, химия, холодильник, холодно, хорошего дня, хорошо, хочу дистант, хочу домой, хочу есть, хочу кушать, хочу пять, хочу спать, хочу, что задано, что задано, что покушать, что, что-то, шиповник, я дома, я исправлю (мам), я косметика, я помираю, я спать, я устал, я устала, я ушла, я, ясно.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Словарик мемов

1. Никто:
 Абсолютно никто: ... – зачин для высмеивания необъяснимого события или неоправданного поведения
2. Ты был мне как брат (я любил тебя) – реакция на предательство
3. Я в своем сознании настолько преисполнился, что я как будто бы уже сто триллионов миллиардов лет проживаю на триллионах и триллионах таких же планет (идуций к реке) – высмеивание человека, считающего себя мудрецом, познавшим истину, любителя пофилософствовать
4. Совпадение? Не думаю! – обозначение закономерности в различных явлениях, процессах
5. В смысле? – удивление, непонимание происходящего
6. 24 на 7 – постоянно, круглосуточно
7. Сын маминной подруги – более успешный человек, которого приводят в пример
8. У меня лапки – нежелание или неспособность выполнять какое-либо действие
9. Многобукаф (многобукаф ниасилил) – о слишком длинном тексте, который не может быть прочитан вследствие большого объема
10. Дароу/дороу/даров – приветствие
11. Это после Фанты – конфуз, произошедший вследствие употребления газированного напитка
12. Ждун – символ спокойного длительного ожидания
13. Крымнаш – *политич.*
 1. Гордость за присоединение территории Крыма;

2. *ирон.* ..., зато Крымнаш – о негативном событии, явлении, произошедшем в России
14. 28 ударов ножом –
1. О чем-либо пугающем и притягательном одновременно.
 2. Угроза.
 3. Символ допроса, давления
15. Рука-лицо – описание позы, обозначающей реакцию на чью-либо глупость
16. Девочки – такие девочки – объяснение типичного женского поведения
17. Ну это не точно –
1. Неуверенность в своих словах.
 2. *ирон.* О заведомо очевидной лжи
18. Так блэт – выражение возмущения, реакция на что-либо неприятное
19. Британские ученые – авторы научных абсурдных теорий и изобретений
20. Это деду надо (нада) – объяснение причины возникновения какого-либо желания
21. Ух с...а со смыслом – высмеивание очевидного и абсолютно бессмысленного текста
22. Тупые деффки, как же вы меня... – оскорбление
23. Это фиаско, братан – о неудаче
24. Окей, Гугл – начало фразы, содержащей бессмысленный вопрос (как пользоваться туалетной бумагой) или любой поиск информации
25. Алиса – обращение к виртуальному помощнику
26. Карл – имя, использующееся для усиления эмоций (Я получил четверку. Четверку, Карл!)

27. Пожилой +существительное (чаще лексически несочетаемое с данным прилагательным) – бессмыслица, игра слов (Я пожилой трактор)
28. Ублюдок, мать твою, а ну иди сюда, говно собачье – грубое обращение к собеседнику
29. Да-да – выражение сомнения
30. Мамкин модник – о немодно одетом человеке
31. Яжемать – женщина, считающая, что имеет особые привилегии в связи с особым социальным положением матери
32. Волки ауф – символ глупости офников (малограмотной молодежи)
33. Нового года не будет: Дед Мороз принял Ислам
34. Оу, вы из Англии – высмеивание человека, плохо владеющего английским языком
35. Собака (пси́на) сутулая – оскорбление
36. Нездоровая какая-то атмосфера – напряженная обстановка
37. Чел ты... – оскорбление
38. Сейчас бы ..., а не вот это все – о желании отдохнуть
39. ...сам себя не (сделает) – о необходимости совершения некой деятельности
40. Нельзя просто так взять и... – о трудностях, связанных с проявлением решительных действий
41. Кто..., тот я – самокритика
42. ...? не, не слышал (а)
43. Твое (мое) лицо, то чувство, когда... – проявление сильных эмоций в связи со сложившейся ситуацией
44. Тот неловкий момент, когда... – о каком-либо конфузе
45. ...котор(ый) мы заслужили – нечто неприятное
46. Наташа, проснись – о необходимости действовать
47. Ожидание – реальность – несоответствие ожидания и реальности
48. Калыван – символ неприятного человека

49. Ничоси – ничего себе
50. Гена, на – предложение взять что-либо (игра слов)