

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 811.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-61-74

## Языковая способность, речевая компетенция, речевая деятельность представителей поколения Z

Лариса Олеговна Бутакова

Омский государственный университет, г. Омск, Россия, [larisabut@rambler.ru](mailto:larisabut@rambler.ru),  
<https://orcid.org/0000-0003-3210-2311>

**Аннотация.** Цель статьи – показать возможные подходы к решению проблемы комплексного лингвистического описания языковой способности, речевой компетенции, речевой деятельности представителей поколения Z на основе оценки речевых действий, применяемых в процессе ассоциирования и в ходе неподготовленной связной письменной речевой деятельности. Материал: результаты ассоциативных свободных и направленных экспериментов, проведенных автором в 2010–2012, 2015–2016, 2019–2021 гг.; тексты сочинений «Я и мир вокруг меня», «Если бы не было компьютеров и планшетов...», «Мой город» («Где я люблю бывать в Омске? Почему?»), «На кого я хочу быть похожим», «Старый человек, какой он?», «Старость, какая она?», «В старости я буду...», «Что такое счастье, как я его понимаю», написанные учащимися VII–IX классов средних школ г. Омска в 2005, 2010, 2015–2016, 2020 гг. Методы: ассоциативный свободный и направленный эксперимент, комплексный анализ текста, в рамках которого выявлялись коммуникативные (речевые стратегии и тактики, тип коммуникации), когнитивные (способы актуализации смыслов, когнитивных структур), семантические (отбор слов, распределение предметных признаков, выделение предикатов и пр.), статистические (количество слов в предложении, предложений в тексте) параметры. Результаты исследования: выявлены особенности речевых действий свободного и направленного ассоциирования, оперирование жаргонными вербальными и графическими знаками, доминирование типовых сценариев, связанных с наличием в языковом сознании определенных когнитивных фрагментов, воздействие социальных стереотипов. В статье делаются следующие выводы: в коммуникативной организации связных текстов преобладает Я-субъектная коммуникация как средство организации повествования и вне зависимости от формулировки темы; смысловое развитие текстов опирается на форму и содержание заглавия, буквально следуя ему в режиме реактивных диалоговых стратегий; вводные и заключительные разделы текстов редуцированы; на информационном уровне содержательно-концептуальная информация преобладает над содержательно-фактуальной, прямо ориентирована на тезис, обозначенный в заглавии, круг семантических, смысловых, когнитивных линий текстов ограничен, отсутствует смысловая многослойность; освоение формата цельного связного речевого произведения обусловлено уровнем развития дискурсивного мышления подростков, в частности, недостаточным развитием речевой деятельности. Последнее проявляется в структурной простоте и малом объеме текста, создании когезии за счет лексических и синтаксических повторов. Типы применяемых речевых действий, направленных на вербализацию смыслов, в процессе письменной речевой деятельности связаны с воспроизведением сформированных в сознании когнитивных сценариев (временных, идентификационных, бытийных); указанные сценарии проявляются также в процессах свободного и направленного ассоциирования в экспериментальных условиях.

**Ключевые слова:** речевое действие, коммуникативная модель, когнитивный сценарий, тип речевого действия, вербальные стимулы, ассоциативное поле, дискурс-анализ, социолингвистическое исследование, ценностный сдвиг, экология сознания, объем сочинения, Я-субъектная коммуникация, дискурсивное мышление

**Для цитирования:** Бутакова Л. О. Языковая способность, речевая компетенция, речевая деятельность представителей поколения Z // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 61–74. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-61-74.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

## The language ability, speech competence, speech activity of Generation Z

Larisa O. Butakova

Omsk State University, Omsk, Russia, [larisabut@rambler.ru](mailto:larisabut@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3210-2311>

**Abstract.** The paper aims to demonstrate possible approaches to solving problems arising during comprehensive linguistic description of the language ability, speech competence, speech activity of Generation Z. This purpose was achieved with the help of evaluation of speech acts performed in the process of associating and in the course of spontaneous connected written speech activity. Material: the results of free and directed pair by association tests conducted by the author in 2010–2012, 2015–2016, 2019–2021. Additionally, essay texts about the topics «I and the world around me», «If it were not for computers and tablet computers», «My city» («What places in Omsk do I like to visit? Why? «), «Who do I want to resemble?», «An elderly person. What is he / she like?», «Old age. What is it like? «, «In my old age I will...», «Happiness... as I understand it» were used. The essays were written by school students of the 7th, 8th and 9th forms in 2005, 2010, 2015–2016, 2020. Methods: free and directed pair by association experiments, comprehensive text analysis. The latter enabled the author to define the following parameters: communicative (speech strategies and tactics, communication types), cognitive (actualisation of meanings and cognitive structures), semantic (word selection, distribution of object features, identification of predicates and so on), statistical (the number of words per sentence and sentences per text). The results of the study: specific features of speech actions during free and directed pair by association tests were determined. Additionally, the research revealed that Generation Z members use slang verbal and graphic signs; typical scenarios caused by certain cognitive fragments which are present in their linguistic consciousness prevail. Conclusions: I-to-subject communication is the key means for organising narration, and it dominates the communicative organisation of connected texts independent of the topic. Semantic text development is based on the form and contents of the title and virtually follows it in the reactive dialogical mode. Introductions and conclusions in the essays are reduced. At the informational level, conceptual information outweighs factual and directly develops the thesis implied in the title. The variety of semantic, conceptual, cognitive features of the texts is limited; the essays are devoid of conceptual multiple layers. The development level of teenagers' discursive thinking, in particular, inadequate development of speech activity determines their mastering of the format of a cohesive speech piece. This is shown in organisational simplicity and insufficient text volume; cohesion is achieved with the help of lexical and syntactic repetition. In the process of written speech, the types of performed speech actions aimed to verbalise meanings are connected with the reproduction of cognitive scenarios (temporal, identification, existential) already formed in the mind. The mentioned scenarios are also manifested during free and directed by pair association in the experimental setting.

**Keywords:** speech action, model of communication, cognitive scenario, speech action type, verbal stimuli, associative field, discourse analysis, sociolinguistic research, value shift, consciousness ecology, essay volume, I-to-subject communication, discursive thinking

**For citation:** Butakova L. O. The language ability, speech competence, speech activity of Generation Z. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 4. P. 61–74. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-4-61-74. (In Russ.).

**Введение.** Проблемы изменения процессов мышления и памяти, трансформации смыслового состава ценностных компонентов как принадлежности сознания поколения современных школьников («поколения Z» в терминологии психологов и социологов) все чаще поднимаются в лингводидактических, психологических, социологических работах. Изменения окружающего мира, стремительное развитие технологий повлияли на обучающихся. «Поколение Z, они же зумеры, — молодые люди, родившиеся с 1995 по 2010 год. Это первое поколение, полностью сформировавшееся под влиянием гаджетов и соцсетей, так что их главная особенность и основное преимущество — технологичность»<sup>1</sup>.

Как отмечается в исследовании о поколении Z австралийских социологов и психологов, «проблема не в том, что

сегодняшние ученики неграмотны. Они пишут больше (электронных писем) и отправляют больше (текстовых) сообщений, но делают это иначе, чем предыдущие поколения <...> Сегодняшние учащиеся — это мультимодальное поколение, поэтому им необходимы такие стили общения, которые предполагают использование нескольких каналов обучения»<sup>2</sup>.

Цель статьи — показать возможные подходы к решению проблемы комплексного лингвистического описания языковой способности и языковой (речевой) компетенции представителей поколения Z.

В статье языковая способность понимается как психофизическое явление, которое определяет готовность индивида к речемыслительной деятельности, порождению и восприятию речи [Бутакова 2010: 5, 9–11],

<sup>1</sup> Рубченко М. Они разрушат этот мир: пугающее поколение Z // РИА Новости. 7 янв. 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/2020107/1562255259.html> (дата обращения: 04.04.2021).

<sup>2</sup> Everything you ever wanted to know about gen Z // Generationz.com.au [Электронный ресурс]. URL: <https://generationz.com.au/articles/learning-styles/> (дата обращения: 04.04.2021). (Перевод наш. — Л. Б.)

как динамическая система, «совокупность операционально-действенных ментальных механизмов, осуществляющих вербализацию знаний и мнений» [Пищальникова 2003а: 5]. С учетом разграничения ЯЗЫКА<sub>1</sub> и ЯЗЫКА<sub>2</sub> [Залевская 2005: 32–37], т. е. разграничения «индивидуальной языковой системы», «системы концептов и стратегий смыслоформирования и смыслоформулирования» (ЯЗЫК<sub>1</sub>) и «системы конструкторов и правил их комбинирования» (ЯЗЫК<sub>2</sub>) [Там же: 33], языковая и речевая компетенции в статье не разделяются, поскольку и та и другая реализуют сформированную в ходе речевой деятельности индивида речевую организацию. Языковая (речевая) компетенция – наличие у индивида необходимых когнитивных операций (соединения ментального и вербального) и опыта для осуществления речевой деятельности на определенном (в первую очередь на родном) языке. Это результат не затрудненного сбоями функционирования языковой способности в ситуации передачи ментального содержания средствами языка, точно отобранными в зависимости от цели коммуникации и ее условий. Языковая (речевая) компетенция – «внутреннее» овладение нормами речевой деятельности – «обладание необходимыми для данного вида деятельности операциональными структурами и навыками их реализации» [Пищальникова 2003б: 5].

**Методы и материал исследования.** Для описания языковой способности, языковой (речевой) компетенции, речевой деятельности в данном исследовании применялись психолингвистические методы свободного и направленного экспериментов, проводимых коллективом ОмГУ им. Ф. М. Достоевского в режиме трендового исследования в 2010–2012, 2015–2016, 2019–2021 гг.; комплексный лингвистический анализ сочинений школьников, написанных в 2005, 2016, 2019, 2021 гг. на темы, соответствующие словам из стимульных списков ассоциативных экспериментов; моделирование когнитивной структуры ассоциативного поля на основе пропозиционального анализа реакций; моделирование субъективной семантики слова на основе результатов направленного (дефиниционного) эксперимента; элементы статистического анализа. Материал

исследования: 35 сочинений учащихся VIII классов на тему: «Я и мир вокруг меня» (2005 г.), 200 сочинений учащихся VII классов на темы: «Если бы не было компьютеров и планшетов, то...»; «Мой город» («Где я люблю бывать в Омске? Почему?»), «На кого я хочу быть похожим (2015–2016 гг.)», 130 сочинений учащихся VII классов на темы: «Старый человек, какой он?»; «Старость, какая она?», «В старости я буду...» (2020 г.), 113 сочинений учащихся VII–IX классов, 26 сочинений учащихся XI классов на тему: «Что такое счастье, как я его понимаю» (2021 г.); «Ассоциативный словарь подростка»<sup>3</sup> и новая ассоциативная база к нему, собранная в 2020–2021 гг. (более 6200 реакций), «Материалы к ассоциативно-семантическому словарю жителей г. Омска»<sup>4</sup>, результаты свободного ассоциативного эксперимента 2015–2016 гг. (20 стимулов, всего около 7000 реакций учащихся VII–VIII классов), результаты свободного ассоциативного эксперимента (23 стимула, 2760 реакций), результаты направленного ассоциативного эксперимента (те же 23 стимула, 3850 реакций учащихся VII–IX классов).

**Обсуждение и результаты исследования.** Высокий уровень технологичности мира, легкий доступ к значительным объемам информации, отсутствие стремления/возможности дифференцировать лавину фактов, преобладание визуального формата передачи информации, сочетание многозадачности и невозможности больше 8 секунд концентрировать внимание на глубоком решении одной задачи – мировые тенденции, лишенные национальных границ. Результаты исследований влияния современных технологий на сознание незрелых носителей языка противоречивы, как и анализ представлений о поколениях. Так, авторы книги «Мифы о “поколении Z”» (НИУ ВШЭ) опираются на понимание понятия «поколение» Хоу и Штрауссом, анализируют популярные проекты, адаптирующие их теорию к России, признают возможность применения теории поколений к российским

<sup>3</sup> Ассоциативный словарь подростка / Е. Н. Гуц. Омск: Ом. гос. ун-т, 2004. 153 с.

<sup>4</sup> Материалы к ассоциативно-семантическому словарю жителей города Омска / Л. О. Бутанова. Омск: Вариант-Омск, 2012. 125 с.

зумерам, уделяют особое внимание возрастным границам при определении поколения и несовпадению взглядов на них в России и за рубежом (см. анализ ряда работ и позицию авторов в [Мифы 2019: 7–9]. Ученые НИУ ВШЭ говорят о наличии в границах поколения нескольких возрастных стадий с присущими им ведущими деятельностью, кризисами и идентичностью, видя в этом сложности определения психологической специфики, требующей в ходе анализа учета возрастной неоднородности, продолжающегося развития. Предпочтения, привычки, когнитивные возможности и нравственные ориентиры представителей поколения еще не сформированы, поскольку в традициях русской психологической и социологической школ поколение Z — это школьники [Мифы 2019: 8–10]. С этими рассуждениями можно согласиться.

Когнитивные, ценностные, психологические черты, присущие поколению Z, — многозадачность, трудности удержания внимания, снижение критичности мышления, изменения памяти, сознания, эмоциональной сферы обсуждаются с диаметрально противоположных позиций в России и за рубежом (см. обзор в [Мифы 2019: 15 и далее]; [Глотов 2004]; [Журавлев 2014: 27–31]; [Подольский 2012]; [Солдатова и др. 2020: 8–21]; [Baumgartner et al. 2018: 3–30]; [Shin, Kempes 2020: 440–451]; [Peifer, Zipp 2019: 682–690] и др.). Указанные черты должны проявиться в определенных особенностях речевой деятельности. Для создания общей речевой, когнитивной, психологической характеристики поколения и решения частных задач, помогающих поэтапно описать те или иные речевые проявления, необходима методологическая база, позволяющая совместить лингвистический, когнитивно-дискурсивный, психолингвистический анализ и частные методики в их границах.

На фоне подробно описанных проблем онтогенеза, ментального и вербального лексикона, речевой деятельности, языковой способности, речевой компетенции, языкового сознания школьников, его изменений под влиянием интернет-коммуникации (см. [Гольдин 2007]; [Лингвистика креатива — 3 2014]; [Гридина 2018]; [Седов

1999]; [Сдобнова 2015]; [Гуц 2005]; [Бутакова 2010]; [Бутакова 2016]; [Детство в дискурсивном пространстве 2018]; [Доценко 2003]; [Коммуникативное поведение 2000]; [Орлова 2010]; [Овчинникова 2018]; [Лексикон младшего школьника 2000]; [Подгорная, Демиденко 2016]; [Рогожникова 2000]; [Пищальникова 2003]; [Цейтлин 2009] и др.) ощутима необходимость масштабного комплексного лингвистического изучения когнитивных, ментальных, эмоциональных изменений, происходящих под воздействием технологической эволюции.

Психолингвисты отмечают в ассоциативных речевых действиях снижение уровня грамотности «респондентов как следствие деструктивного влияния СМИ на формирование познавательных структур подростков» при большей технической компетентности; «сленг, элементы просторечия и ненужные заимствования становятся органической частью языкового сознания подростка» [Подгорная, Демиденко 2016: 130]; «взаимопроникновение и кофункционирование традиционной и виртуальной форм общения» (выражается в наличии графических реакций (смайлов) на вербальный стимул; записи слов прописными буквами и пр.) [Там же]. Дискурсивное поведение представителей поколения Z, по мнению, лингвистов, отличается негативный эмоциональный сленг, отражающий психологические особенности поколения (склонность к деструктивному общению, косвенной агрессии, раздражению, подозрительности и недоверию к окружающим и пр.)<sup>5</sup>. Для Е. А. Казанцевой очевидно «изменение отношения современных подростков к знаниям, школе, учителям, учебникам, контролирующим материалам, одноклассникам (определенной части) и даже к родителям»<sup>6</sup>. Лингвист видит в подростковом сленге очертания «индивидуума в высокой степени прагматичного, не всегда контролирующего свои эмоции, способного проявить

<sup>5</sup> Казанцева Е. А. Лингвоэкологические и когнитивно-прагматические характеристики академического дискурса в англоязычных и русской лингвокультурах: дис. ... докт. филол. наук. Уфа, 2020. С. 228–231.

<sup>6</sup> Там же. С. 231.

агрессию и не склонного к приложению больших усилий к приобретению знаний, но весьма сообразительного и лингвистически изобретательного»<sup>7</sup>.

Приведенные высказывания ученых показывают, как на фоне одних «мифов о поколении Z» отчетливо проступает рождение других. Любые утверждения о трансформациях языкового сознания, качестве и функциях подросткового сленга, ценностных, поведенческих, коммуникативных девиациях и пр. нуждаются в глубоком (вертикальном) и широком (горизонтальном) комплексном изучении с опорой на все сделанное ранее.

Представляется необходимым последовательно двигаться в направлении проверки всего того, что говорится о сознании, мышлении, речи поколения Z. Утверждение о повышенной роли жаргонных единиц в языковом сознании необходимо подтвердить/опровергнуть с помощью ассоциативных экспериментов по стимульному списку ядра сознания (в нашем регионе подобная работа уже выполнена для сопоставления с базой «Ассоциативного словаря подростка», созданной в 2004-м<sup>8</sup>). Указанный экспериментальный материал был в 2005 г. [Гуц 2005] классифицирован с учетом семантического соотношения стимула и реакции (в сегодняшней терминологии В. А. Пищальниковой это можно было бы определить как *тип речевого действия*). Такой подход дает возможность увидеть не только связи слов, но и тип когнитивной операции, стоящей за ними. Можно предположить, что когнитивные изменения, происходящие в мышлении, памяти, сознании современных подростков, проявятся через трансформацию типов семантического соотношения стимула и реакции. Эксперименты, проведенные в 2010–2012, 2015–2016, 2019–2021 гг. в рамках разных исследовательских проектов, не подтверждают резкого повышения роли жаргонных слов в ядре языкового сознания подростка и в ассоциативных полях вербальных стимулов неядерного типа [Бутакова 2018; Бутакова, Гуц, Орлова 2018 и др.]. В разных ассоциативных полях просторечные,

жаргонные реакции единичны или низко-частотны. Это касается стимулов ‘счастье’, ‘любовь’, ‘ложь’, ‘пенсия’, ‘молодость’, ‘молодой’, ‘старый’.

Это же можно сказать и про графемы (смайлы). Они активно используются в виртуальном общении, но единичны в качестве реакций на вербальные стимулы в ассоциативных полях (по нашим материалам, это ассоциативное поле стимулов ‘красивый’, ‘правда’, ‘любовь’, ‘воля’, ‘здоровье’, ‘реклама’). У современных школьников чаще, чем невербальные знаки, можно встретить англоязычные слова (названия компьютерных игр, программ, сетевых ресурсов) в виде реакций на стимулы ‘ВКонтакте’, ‘компьютер’, ‘Интернет’, ‘планшет’, ‘реклама’ (см. [Детство в дискурсивном пространстве 2018: 37–65]), что обусловлено наличием разветвленных связей в данных частях ментального лексикона по причине активного вовлечения в тип деятельности, связанной с использованием объектов, названных стимулами. Причем эта тенденция не просто сохраняется: результаты наших экспериментов показывают ее усиление в 2020–2021 гг.

Функциональная нагрузка сленговых слов в подростковом (в том числе школьном) дискурсе была и остается значительной. Но это не особенность языковой компетенции и картины мира среднего и старшего школьника XXI в. (см., например, работу [Балашова 2012]), а черта коммуникативного и физического поведения подростка [Сдобнова 2015]. Указанные аспекты речевого поведения поколения Z, как и особенности коммуникации в целом, можно эффективно реконструировать с помощью дискурс-анализа контента соцсетей и включенного наблюдения. Такое описание проявит уровень развития языковой способности и речевой компетенции, владение речевыми жанрами, типовые стратегии и тактики носителей языка данного возраста, даст возможность моделировать лексикон, прагматикон, концептосистему языковой личности.

Для лексико-семантического представления жаргонной, разговорной, литературной актуальной лексики незрелых носителей языка требуется социолингвистическое исследование. Вариант такого исследования был предложен в 1990-е гг.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Ассоциативный словарь подростка / Е. Н. Гуц. Омск: Ом. гос. ун-т, 2004. 153 с.

Е. Н. Гуц<sup>9</sup>. Жаргонная лексика описывалась на трех уровнях в рамках концепции языковой личности: семантическом (ненормативная часть лексикона распределялась по лексико-семантическим полям), когнитивном (моделировались фрагменты языковой картины мира, в которых актуальны кодифицированные и ненормативные (внелитературные) лексические единицы), жанровом (рассматривались речевые жанры, типичные для общения подростков). Результаты социолингвистического анкетирования дополнялись беседами с «экспертами» – носителями подросткового жаргона.

Сопоставление результатов экспериментов, социолингвистического и дискурсивного описаний (например, фиксация речи по методике «один речевой день», беседы с подростками) может выявить функциональную нагрузку жаргонного слова в речи и его смысловой состав в языковом сознании подростка, позволяет выяснить изменчивость/неизменность данной страты как системы языковых знаков. Учитывая выводы, сделанные Е. Н. Гуц в ходе трендового исследования [Гуц 2005: 179–222], о зависимости между уровнем успешности социализации и потребностью в жаргонном языковом знаке, можно предположить, что стремление поколения Z к социальным успехам (эта черта отмечается психологами и социологами) в будущем приведет к ослаблению необходимости пользоваться словами такого типа во взрослой жизни. Для подтверждения/опровержения этого факта нужны новые трендовые исследования.

Между тем в устной и естественной письменной речи (термин Н. Б. Лебедевой и ее школы) поколения Z, как и поколения Y (у поколения 30–40-летних носителей русского языка в отдельных группах, кроме того, высока частотность английской лексики и фразеологии в профессиональном и личном общении), заметно возросла роль матизмов (достаточно проанализировать переписку в социальных сетях Instagram, Telegram, комментарии в различных ресурсах, WhatsApp). Это тема для отдельного

<sup>9</sup> Гуц Е. Н. Ненормативная лексика в речи современного городского подростка (в свете концепции языковой личности): дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 1995.

исследования. Она связана не только с виртуализацией коммуникации, технологическим прогрессом, но и с социальными изменениями, ценностными сдвигами, неопределенностью границ литературного языка. Экология окружающей подростка среды неразрывно связана с экологией сознания, языка, речи.

Изменение среды (культурной, образовательной и т. п.), трансформация ценностей, влияние цифровизации, предположительная деформация мышления и памяти должны найти отражение в речевой деятельности представителей поколения в ходе актуализации способов оперирования с языковыми знаками разного типа. Иначе говоря, уровень развертывания языковой способности, качество речевой компетенции обусловлены всеми психическими и когнитивными процессами человека (тело, разум, эмоционально-оценочные переживания неразрывны, движения руки в процессе письма фиксируются памятью тела, связываются со зрительными образами, формируют лексикон как «живое знание» в терминологии А. А. Залевской). Наличие «живого знания» и «живого слова» не случайно связывают с образом мира, «который начинает формироваться у ребенка до овладения языком и далее самоорганизуется параллельно с формированием и совершенствованием языкового знания как средства/инструмента познания и социализации через общение» [Залевская 2014: 70]. Слово занимает центральное место, «в естественной обстановке изолированного слова не существует – даже услышанное без вербального и/или ситуативного контекста оно неизбежно актуализирует (на разных уровнях осознанности) некоторую ситуацию, представление об объекте и т. п. с расширяющимися кругами выводных знаний, которые наше подсознание услужливо готовит к использованию в случае необходимости» [Там же: 161]. Соединение всех типов контекста с языковым знаком обеспечивается языковой способностью. Именно она дает возможность человеку совместить продукты перцептивных, когнитивных процессов и эмоционально-оценочных переживаний.

Что происходит с языковой способностью в эпоху цифровизации, вытесняет ли визуальная картинка привычный языковой

знак (слово)? Результаты ассоциативных экспериментов со стимулами — словами разных частей речи и разной степени абстрактности значения — свидетельствуют о преобладании вербальных реакций. Представители поколения Z не испытывают особых затруднений в речевой деятельности ассоциативного типа как свободного, так и направленного даже в тех случаях, когда задаются стимулы, «далекие» в возрастном отношении (см. описание экспериментов со стимулами ‘пенсионер’, ‘пенсия’, ‘пожилой человек’ и т. п. в [Пожилой человек 2020]). При этом заметна тенденция изменения когнитивного состава ассоциативных полей и наполнения каждого слоя как в ядре, так и на периферии, перемещения реакций с периферии в ядро, формирование новых областей стереотипа. Например, в ассоциативном поле ‘счастье’ на вторую позицию по частотности выходит реакция *деньги* (4г<sup>10</sup>, 12,9 %). В этом поле повторяющихся реакций в 6,9 раз больше, чем единичных, что подтверждает высокий уровень стереотипности ассоциативных связей стимула и реакций в сознании школьников. Ядро поля включает 28 реакций с разными рангами частотности. Периферия составляет 12,7 %, а ядро — 79,9 %. Высокий ранг реакции *деньги* у реципиентов данного возраста указывает на активный процесс «монетизации» счастья. При этом традиционные ценности остаются актуальными, в совокупности они преобладают. В ядре поля преобладают реакции нематериального типа (чувства, эмоции, состояния, время в 2,7 раз преобладают над реакциями, отражающими материальные объекты: *радость* (47г); *любовь* (32г, 8,8 %); *жизнь* (28г, 7,7 %); *веселье* (19г); *судьба* (14г); *гармония* (96г); *удача* (6г); *доброта* (7г); *ура* (5г); *горе* (4г); *дружба* (4г); *личная жизнь* (4г), которые в совокупности составляют 48,5 % от общего состава поля). В пространстве всего ассоциативного поля (с учетом ядра и периферии) когнитивный слой проявлений счастья через состояния, эмоции, отношения самый большой (34,4 %), причем в нем

<sup>10</sup> Здесь и далее цифры в скобках показывают частотность реакций.

преобладают реакции, окрашенные позитивными эмоциями: реакции *зло*, *разочарование* единичны, оппозитивная реакция *горе* встретилась 4 раза. Состав материальных объектов, связанных со стимулом, отражает наивные представления незрелых респондентов, переданные словами и словосочетаниями, написанными кириллицей, латиницей, цифрами. Кроме денег, сюда входят *дом* (11); *гитара* (2); *и деньги*; *компьютер*; *новый велик*; *Ростик «KFC»*; *тачка «Bugati Verona»*; *Mand MS*; 5 (17,9 %). Это означает, что языковой знак как «живое знание» трансформируется в ментальном лексиконе незрелого носителя языка.

С этой тенденцией связана еще одна — изменение типов семантического соотношения стимула и реакции в ходе свободного ассоциирования: нарастание реакций пояснения, развертывания и собственно ассоциативных зависит у незрелых респондентов от части речи и типа стимула, например стимул, называющий человека, вызывает всплеск речевого действия по типу собственно ассоциирования (см. [Детство в дискурсивном пространстве 2018: 23–179]; [Пожилой человек 2020: 169–325]).

Условие завершить незаконченное высказывание задавало другой тип речевого действия в рамках направленного ассоциативного эксперимента. Высказывание «Счастье — это...» подростки чаще всего продолжали придаточными времени, вводными наречием *когда*. Такие высказывания реализовывали либо обобщенный сценарий «счастья для всех», либо частный сценарий «счастья для себя»:

Когда (122г) всё хорошо (35г) у тебя (13г); у тебя и у твоих близких (1); ! (1) // ты (25г) счастлив (14г); любишь (9г) // всё (20г) замечательно (11г); есть (8г); как ты хочешь и другим при этом не мешает ваше состояние (1г) // тебя (23г) любят (12г); понимают (8г); всё радует (2г); любят и ты это знаешь (1г) // все (7г) счастливы (6г); рядом (1г).

Аналогичный тип речевого действия со словом *горе* «Горе — это...» в первую очередь вызывал ассоциацию *несчастье* (64г), затем — интертекстуальный сценарий — *от ума* (39г) и только потом — сценарий, связанный с наречием *когда*:

Когда (35г) что-то (28г) плохое (15г); у тебя случилось (11г); у тебя плохо (2г) // тебе больно (4г); у тебя все плохо (3г) и пр.

На этой же позиции по частотности находится указанный сценарий для речевого действия завершения высказывания со стимулом *разочарование*. На первом месте оказывается актуализация «вместилища» – в человеке (49г), на втором – воспроизведение близкой семантической области *уныние* (42г) и только на третьем – сценарий с наречием *когда*:

Когда (36г) ты разочаровался в другом человеке (16г); исчезает надежда (12г); ждешь одного, а происходит другое (3г) и пр.

Абстрактные стимулы из семантической области чувств, состояний, эмоций в одной и той же аудитории респондентов выводятся на поверхность в одном случае сценарий, связанный с наречием *когда* и разворачивающий семантику стимула через описание своих состояний, чувств, желаний или эмоциональной сферы других людей, в других случаях актуализируют близкие смысловые области абстрактного типа или устойчивые области культурного стереотипа. Являются ли эти процессы общими для поколения Z, сформирована ли смысловая область, связанная со знаком, именно такими отношениями или их актуализация связана с характером предлагаемой речевой деятельности, без результатов разных экспериментов, проведенных в разных регионах России, ответить сложно.

Для поколения Z отмечают наличие клипового сознания, сформированного под влиянием визуального формата передачи информации. Означает ли это трудности при порождении цельного связного вербального речевого произведения – текста? Ответ на этот вопрос может быть найден с помощью анализа сочинений школьников на разные, в том числе свободные, темы. Объем письменных работ учащихся с 2005 по 2021 г. соответствует нижним границам возрастных норм, особенно мал он был в 2005 г., что можно связать с уровнем языковой (речевой) компетенции респондентов (см. табл.). Объем работ изменился незначительно с 2015 по 2021 г. внутри рассматриваемой категории носителей языка. Это отражено в таблице, которая содержит подсчеты среднего количества слов и предложений, средней длины предложения в сочинениях на разные темы. Кроме того, для каждой темы показаны объем самого большого и самого маленького сочинения. Заметно, что темы, близкие пищу или более конкретные по своей формулировке, вызывают стремление создавать достаточно объемные тексты (см. в табл. показатели объема сочинений про компьютеры, родной город и т. п.). Темы философской направленности и задание написать мини-сочинение обуславливают значительное уменьшение объема текста (см. в табл. показатели объема сочинений про счастье в VII–IX классах).

Средний объем сочинений учащихся на разные темы

Таблица

Table

The average volume of the learners' essays about miscellaneous topics

| Среднее количество слов в сочинении   | Среднее количество предложений | Средняя длина предложения в словах | Максимальный объем | Минимальный объем           |
|---|--------------------------------|------------------------------------|--------------------|-----------------------------|
| <b>«Я и мир вокруг меня». VIII класс. 2005 г.</b>                             |                                |                                    |                    |                             |
| 43,9  | 4,3                            | 11,2                               | 146 сл. 16 пр.     | 11 сл. 1 пр.                |
| <b>«Если бы не было компьютеров и планшетов». VII класс. 2015 г.</b>          |                                |                                    |                    |                             |
| 110,37  | 8,2                            | 13,45                              | 218 сл. 19 пр.     | 39 сл. 3 пр.                |
| <b>«Мой город» («Где я люблю бывать в Омске? Почему?». VII класс. 2015 г.</b> |                                |                                    |                    |                             |
| 106,1   | 10,15                          | 10,1                               | 274 сл. 22 пр.     | 16 / 32 сл.<br>4 пр./ 3 пр. |
| <b>«На кого я хочу быть похожим». VII класс. 2016 г.</b>                      |                                |                                    |                    |                             |
| 116,2   | 12,5                           | 9,28                               | 153 сл. 13 пр.     | 8 сл. 1 пр.                 |
| <b>«В старости я буду...». VII класс. 2019 г.</b>                             |                                |                                    |                    |                             |
| 120   | 10,5                           | 11,5                               | 166 сл. 12 пр.     | 86 сл. 8 пр.                |

| Среднее количество слов в сочинении                    | Среднее количество предложений | Средняя длина предложения в словах | Максимальный объем | Минимальный объем |
|--|--------------------------------|------------------------------------|--------------------|-------------------|
| <b>«Старость, какая она?»</b>                          |                                |                                    |                    |                   |
| 111,7  | 9,7                            | 11,5                               | 160 сл. 11 пр.     | 79 сл. 10 пр.     |
| <b>«Старый человек, какой он?»</b>                     |                                |                                    |                    |                   |
| 122,9  | 18                             | 6,8                                | 195 сл. 15 пр.     | 59 сл. 8 пр.      |
| <b>«Что такое счастье, как я его понимаю». 2021 г.</b> |                                |                                    |                    |                   |
| <b>VII класс</b>                                       |                                |                                    |                    |                   |
| 80,6   | 5,6                            | 14,4                               | 245 сл. 12 пр.     | 31 сл. 3 пр.      |
| <b>VIII класс</b>                                      |                                |                                    |                    |                   |
| 80,8   | 6                              | 13,35                              | 156 сл. 9 пр.      | 27 сл. 3 пр.      |
| <b>IX класс</b>  |                                |                                    |                    |                   |
| 101,5  | 7,6                            | 13,2                               | 149 сл. 8 пр.      | 50,5 сл. 5,5 пр.  |
| <b>XI класс</b>  |                                |                                    |                    |                   |
| 231,2  | 14,9                           | 15,4                               | 361 сл. 23 пр.     | 158 сл. 10 пр.    |

По сравнению с результатами, полученными в конце 50-х гг. XX в. психологом Н. И. Жинкиным, ощутимо уменьшение объема текста в каждой возрастной группе и в словах, и в предложениях [Жинкин 1998: 198]). Повлияло ли на это преобладание визуальных форматов передачи информации или какие-то другие причины, однозначно ответить нельзя. Следует также учесть, что учащиеся в эксперименте психолога создавали сочинение по картине с динамическим сюжетом, а наши испытуемые писали спонтанные тексты мини-сочинений без визуальной опоры (полагаю, что повторение эксперимента Н. И. Жинкина может дать сопоставимые результаты). Кроме небольшого объема работ, очевидно упрощение словарного состава текстов сочинений, что может быть связано с характером планирующего синтеза, слабой дробностью словесного анализа в ходе порождения текстов, тематическим и смысловым однообразием ([Бутакова 2010: 59–85]; [Бутакова 2016]; [Пожилой человек 2020: 325–334]). Коммуникативные модели сочинений — либо личностная Я-коммуникация, либо косвенная субъектная коммуникация — отражают коммуникативные форматы современной письменной и отчасти устной речи. В сочинениях о счастье в 2021 г. учащиеся VII классов преимущественно выбирали Я-модель ментального типа «Я думаю...» (*Я думаю, счастье — это когда у тебя хорошее настроение; Я думаю, счастье — это незабываемое чувство, когда*

*тебя встречает семья*), как и в сочинениях «В старости я буду» в 2019–2020 гг. (*В старости я представляю себя нормальным, добрым человеком, который будет помогать своим детям и так же внукам; Я думаю, что в старости я буду хорошей бабушкой и мамой своих детей и внуков, которые будут мне помогать и я буду им нужна*). В сочинениях «Я и мир вокруг меня» коммуникативные модели разнообразны (как и когнитивные сценарии), predeterminedены смысловой доминантной, школьники в 2005 г. реже выбирали Я-модели даже при эгоцентрической ориентации темы:

«В этой саматохи моя цель учиться добиться высшего образования, обзавестись семьей. Вырастить детей, но для это надо что бы у меня была хорошая работа. Где платят большие деньги. Так как в наше время деньги эта все» (модель с активным косвенным адресантом и когнитивным сценарием личного позитивного будущего);

«Мир вокруг меня становится все опаснее и грязнее. Опаснее, потому что везде ведутся войны, кругом убивают, опасно вечером ходить по улице, а грязный, потому что люди перестали следить за чистотой в мире, мусорят везде и не убирают» (модель с пассивным косвенным адресантом и когнитивным сценарием негативного и агрессивного окружающего мира)<sup>11</sup>.

В 2015–2016 гг. в сочинениях на эту же тему у этой же категории авторов Я-коммуникация преобладает:

<sup>11</sup> Здесь и далее сохранены орфография и пунктуация оригинала.

Для меня мир — это нечто особенное. Я считаю, что у каждого есть свой внутренний мир, в том числе и у меня;

Лично мой мир — это моя семья. Люблю свою семью потому, что она у меня дружная, любимая и очень милая.

Рост Я-коммуникации связан не только с формулировкой темы, но и развитием рефлексивного компонента в обучении, с одной стороны, и возрастом индивидуального начала в обществе, с другой. Учебный дискурс формирует в сознании школьников стратегию актуализации собственного мнения, в результате набор объектов подражания в сочинениях на тему «На кого я хочу быть похожим» оказался небольшим, к тому же определенный процент учащихся выбрал индивидуалистическую смысловую линию («Почему я должен быть похожим на кого-либо, я сама по себе ценен, хочу быть похожим на самого себя»):

Я, наверное, не хочу быть похожим на кого-то, хочу быть просто собой; Я не хочу быть похожим не на кого, кроме самой себя. Все мы рождены оригинальными.

Своеобразный вид эта линия приобрела в сочинениях о счастье. В них актуальными оказались контрастные сценарии наличия друзей, близких, семьи и пребывания в одиночестве как желаемого состояния:

Счастье — это когда рядом есть любящие люди, готовые пожертвовать всем для тебя;

Я думаю, счастье — это моменты. Это те моменты которые мы проводим с друзьями, с родственниками, животными, с командой, товарищами и союзниками;

Я счастлив когда в моей семье никто не ругается;

Я думаю, счастье это когда у тебя хорошее настроение когда тебе говорят комплимент. Когда ты приходишь домой и дома никого нету и ты можешь спокойно поспать, послушать музыку.

На информационном уровне в сочинениях учащихся VII—IX классов заметно преобладание содержательно-концептуальной информации над содержательно-фактуальной (в терминологии И. Р. Гальперина). Даже в сочинениях про родной город количество фактуальных блоков оказалось не столь велико. Концептуальная информация буквально связывается пишущими

с тезисом, заданном в формулировке темы. Смысловая многослойность, подтекстовая информация встречается крайне редко. В силу этого семантическое, смысловое, когнитивное развитие речевых произведений строится вокруг незначительного числа предметных и признаковых областей. Но, в зависимости от постановки темы, пишущие варьируют когнитивные сценарии, выбирая в одних случаях выразительные смысловые линии с опорой на глагольные предикаты, в других — на предметные и признаковые имена. При этом круг предметов (субъектов и объектов пропозиций) и самих пропозиций ограничен. Подобные черты текстовой деятельности представителей поколения Z нельзя однозначно относить к трансформации сознания и недоразвитию языковой способности и речевой компетенции. Их можно связать со становлением дискурсивного мышления. К. Ф. Седов отмечал, что для данного возраста главное приобретение вербального мышления — «овладение операциями разворачивания замысла в текст, и, наоборот, сворачивание поступающей на вход информации к ядерной формуле» [Седов 1999: 97]. Он же отмечал недостаточность интериоризации внешней речевой деятельности подростков. Именно в этом он видел причины немногословности текстов, незавершенности структуры [Там же].

К XI классу заметен значительный рост состава, объема текстов, улучшение структурирования, тематическое усложнение (см. данные в табл. 1 по сочинениям о счастье), что однозначно связано с подготовкой к итоговому сочинению в формате «тезис — аргументы», развитием языковой способности и совершенствованием языковой (речевой) компетенции именно в этом направлении.

**Выводы.** Моделирование портрета поколения Z не должно опираться на частные лингвистические и психолингвистические исследования, с одной стороны, и следовать мифам, с другой. Даже в случае, если большинство всего того, что сказано психологами и социологами, имеет под собой весомые основания, необходимо выработать линию лингвистического, когнитивно-дискурсивного, психолингвистического описания психологических, поведенческих, ментальных и иных черт

представителей поколения, проявляющихся в когнитивной, коммуникативной, речевой устной и письменной деятельности.

Очевиден ряд тенденций. В письменной связной речи школьников, проявляющей когнитивные особенности и уровень мышления, на первый план выходит Я-субъектная коммуникация, которая либо организует начало текстов, либо появляется по мере разворачивания основных смысловых блоков, не зависит напрямую от формулировки темы.

Смысловое развертывание текстов происходит по маршруту, заданному заглавием: если в нем содержится вопрос, то тексты начинаются с прямого ответа на него, если тема сориентирована на рассуждение, то оно разворачивается без специальных «подходов». Традиционное введение либо невелико по размеру, либо отсутствует. Заключительная часть минимизирована.

Информационной особенностью речевых произведений является преобладание содержательно-концептуальной информации над содержательно-фактуальной. Пишущим не хватает фактов, подтверждающих их рассуждения. Концептуальная информация прямо сориентирована на тезис, означенный в заглавии, по этой причине круг семантических, смысловых, когнитивных линий текстов ограничен, отсутствует смысловая многослойность.

Формат цельного связного речевого произведения подростками освоен в той мере, в какой сформировано их дискурсивное мышление. Последнее отличается недостаточной интериоризацией внешней речевой деятельности. Указанные когнитивные особенности проявляются на уровне формы текста в структурной простоте и малом объеме (слов и предложений в спонтанных текстах меньше, чем должно быть). Когезия создается и реализуется за счет лексического и синтаксического повторов.

Типы применяемых речевых действий при вербализации смыслов в процессе письменной речевой деятельности связаны с реализацией сформированных когнитивных сценариев (временных, идентификационных, бытийных). Эти сценарии проявляются и на уровне свободного и направленного ассоциирования в экспериментальных условиях. При

этом набор средств их реализации (лексических и грамматических) ограничен. Орфографических ошибок не очень много, так как пишущие выбирают те слова и выражения, в написании которых они уверены. Пунктуационное оформление текстов далеко не всегда соответствует нормам. При этом пунктуационное оформление, как в виртуальной среде (без финальных знаков), встречается крайне редко (1 к 100 работам).

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Балашова Л. В.* Социолектная метафора в диахронии (на материале школьного жаргона XIX в. и начала XXI в.) // *Русский язык сегодня*. Вып. 5. Проблемы речевого общения: сб. докладов / отв. ред. Н. Н. Розанова. М.: ФЛИНТА; Наука, 2012. С. 23–32.
2. *Бутакова Л. О.* Динамика развития языковой способности и речевой компетенции носителей русского языка: экспериментальное исследование речи школьников одного региона: монография. Омск: Омск. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского; «Вариант-Омск», 2010. 150 с.
3. *Бутакова Л. О.* Старость как концептуальный феномен: региональный и возрастной аспекты ассоциативной семантики // *Psycholinguistics. Series: Philology*. 2018. № 23 (2). С. 25–39. DOI: 10.5281/zenodo.1205003.
4. *Бутакова Л. О., Гуц Е. Н., Орлова Н. В.* Проект «Региональное языковое сознание: возрастной аспект» // *Вопросы психолингвистики*. 2018. № 2(36). С. 146–168. DOI: 10.30982/2077-5911-2-146-167.
5. *Бутакова Л. О.* Языковая способность и речевая компетенция школьников: анализ сформированности когнитивных механизмов // *Вестник ВолГУ. Серия 2, Языкознание*. 2016. Т. 15, № 4. С. 40–52. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2016.4.4> [Бутакова 2016 б].
6. *Детство в дискурсивном пространстве региона: комплексный анализ ценностных фрагментов языкового сознания и институциональных коммуникаций: монография / Л. О. Бутакова, Е. Н. Гуц, Е. А. Козловская; рец. Т. А. Гридина. Омск: Наука, 2018. 444 с.*
7. *Глотов М. Б.* Поколение как категория социологии // *Социологические исследования*. 2004. № 10. С. 42–48.
8. *Гольдин В. Е.* Возрастная динамика словесных ассоциаций школьников // *Язык в движении: к 70-летию Л. П. Крысина: сб. статей / редкол.: отв. ред. Е. А. Земская, М. Л. Каленчук и др. М.: Языки славянской культуры, 2007. С. 126–137.*

9. *Гридина Т. А.* Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре: монография. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: УрГПУ, 2018. 272 с.
10. *Гуц Е. Н.* Психолингвистическое исследование языкового сознания подростка. Омск: Вариант: Сибирь, 2005.
11. *Доценко Т. И.* Активные процессы в лексиконе подростка // Русский язык сегодня: активные языковые процессы конца XX века. Вып. 2. М.: Азбуковник, 2003. С. 135–147.
12. *Жинкин Н. И.* Развитие письменной речи учащихся III–VIII классов // Н. И. Жинкин. Язык – речь – творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: избранные труды. М.: Лабиринт, 1998. С. 183–219.
13. *Журавлев С. И.* Клиповое мышление как способ видения реальности // Аспирантский Вестник Поволжья. 2014. Т. 14, № 7–8. С. 27–31.
14. *Залевская А. А.* Интерфейсная теория значения слова: психолингвистический подход: монография. Лондон: Международная академия наук и высшего образования, 2014.
15. *Залевская А. А.* Проблемы организации внутреннего лексикона человека // А. А. Залевская. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избр. тр. М.: Гнозис, 2005. С. 31–132.
16. Коммуникативное поведение младшего школьника / Н. А. Лемякина, И. А. Стернин. Воронеж: Центр – Чернозем. кн. изд-во, 2000. 194 с.
17. Лексикон младшего школьника: характеристика лекс. компонента языковой компетенции / И. Г. Овчинникова, Н. И. Береснева, Л. А. Дубровская и др. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2000. 312 с.
18. Лингвистика креатива – 3: коллективная монография / под общ. ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2014. 343 с.
19. Мифы о «поколении Z» / Н. В. Богачева, Е. В. Сивак. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 64 с.
20. *Овчинникова И. Г.* Входящие и исходящие связи слова в ментальном лексиконе младшего школьника // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 189. С. 160–169.
21. *Орлова Н. В.* Речь школьника на уроках словесности: онтолингвистический и дискурсивный подходы: монография. Омск: Вариант-Омск, 2010. 92 с.
22. *Пищальникова В. А.* Интеграция лингвистических дисциплин как объективная необходимость развития современного языковедения // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Вып. 6. М.; Барнаул, 2003. с. 3–16. [Пищальникова 2003а].
23. *Пищальникова В. А.* Психолингвистика и современное языковедение // Методология современной психолингвистики: сб. ст. / науч. ред. В. А. Пищальникова. М.; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. С. 4–22 [Пищальникова 2003б].
24. *Подгорная Е. А., Демиденко К. А.* Языковое сознание подростка и интернет-коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6 (60): в 3 ч. Ч. 3. С. 125–130.
25. *Подольский Д. А.* Ценности современных подростков: сравнение различных методов исследования // Образование личности. 2012. № 2. С. 51–58.
26. Пожилой человек в современных русскоязычных дискурсах: комплексное лингвистическое исследование: монография / Л. О. Бутакова, Е. Н. Гуц, Н. В. Орлова и др.; под ред. Л. О. Бутаковой и Н. В. Орловой. Омск: ООО «Амфора», 2020. с.
27. *Рогожникова Т. М.* Психолингвистическое исследование функционирования многозначного слова. Уфа: Уфим. гос. авиац. техн. ун-т, 2000. 242 с.
28. *Седов К. Ф.* Становление дискурсивного мышления языковой личности: психо- и социолингвистические аспекты / под ред. О. Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. 179 с.
29. *Сдобнова А. П.* Лексикон школьника как динамическая система. Саратов: изд-во Саратов. ун-та, 2015. 245 с.
30. *Солдатова Г. У., Никонова Е. Ю., Кошечкина А. Г., Трифонова А. В.* Медиамногзадачность: от когнитивных функций к цифровой повседневности [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9, № 4. С. 8–21. DOI:10.17759/jmfp.2020090401.
31. *Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.
32. *Baumgartner S. E. et al.* The relationship between media multitasking and attention problems in adolescents: Results of two longitudinal studies // Human Communication Research. 2018. Vol. 44, No. 1, P. 3–30. DOI:10.1111/hcre.12111.
33. *Strauss W., Howe N.* Generations: the history of America's future, 1584 to 2069. New York: William Morrow and Company Inc., 1991.
34. *Peifer C., Zipp G.* All at once? The effects of multitasking behavior on flow and subjective performance // European Journal of Work and Organizational Psychology, 2019. Vol. 28, No. 5, P. 682–690. DOI:10.1080/1359432X.2019.1647168.
35. *Shin M., Kemps E.* Media multitasking as an avoidance coping strategy against emotionally

negative stimuli // *Anxiety, Stress, & Coping*. 2020. Vol. 33, No. 4. P. 440–451. DOI:10.1080/10615806.2020.1745194.

## REFERENCES

1. *Balashova L. V.* Sociolect metaphor in diachrony (based on the school jargon of the 19th century and the beginning of the 21st century). *Russian language today. Issue 5. Problems of speech communication: collection of reports*. Rozanova N. N. (ed.). Moscow: Flinta, Nauka, 2012. P. 23–32. (In Russ.).
2. *Butakova L. O.* Dynamics of the development of language ability and speech competence of native speakers of the Russian language: an experimental study of the speech of schoolchildren of one region: monograph. Omsk: OSU, Variant-Omsk, 2010. 150 p. (In Russ.).
3. *Butakova L. O.* Old Age as a conceptual phenomenon: regional and age aspects of associative semantics. *Psycholinguistics. Series: Philology*. 2018. Vol. 23, No. 2. P. 25–39. DOI: 10.5281/zenodo.1205003. (In Russ.).
4. *Butakova L. O., Guts E. N., Orlova N. V.* The Project "Regional language consciousness: the age aspect". *Voprosy psiholingvistiki = Journal of psycholinguistics*. 2018. No. 2(36). P. 146–168. DOI: 10.30982/2077-5911-2-146-167. (In Russ.).
5. *Butakova L. O.* Language ability and speech competence of schoolchildren: analysis of cognitive mechanisms development. *Vestnik VolGU. Seriya 2, Yazykoznanie = Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 2016. Vol. 15, No. 4. P. 40–52. DOI: 10.15688/jvolsu2.2016.4.4. (In Russ.).
6. *Butakova L. O., Guts E. N., Kozlovskaya E. A.* Childhood in the region's discursive space: a comprehensive analysis of the value fragments of linguistic consciousness and institutional communications: monograph. Omsk: Science, 2018. 444 p. (In Russ.).
7. *Glotov M. B.* Generation as a category of sociology. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological researches*. 2004. No. 10. P. 42–48. (In Russ.).
8. *Goldin V. E.* Age dynamics of word associations of schoolchildren. *Language in motion: to the 70th anniversary of L. P. Krysin: collection of articles*. Zemskaya E. A., Kalenchuk M. L. (ed.) et al. Moscow: Languages of Slavic cultures, 2007. P. 126–137. (In Russ.).
9. *Gridina T. A.* Verbal creativity of a child: from the origins of word creation to language play: monograph. 2nd ed. Ekaterinburg: UrSPU, 2018. 272 p. (In Russ.).
10. *Guts E. N.* Psycholinguistic study of the linguistic consciousness of a teenager. Omsk: Option: Sibir', 2005. (In Russ.).
11. *Dotsenko T. I.* Active processes in the lexicon of a teenager. In: *Russian language today: active language processes at the end of the XX century*. Moscow: Azbukovnik, 2003. Is. 2. P. 139–147. (In Russ.).
12. *Zhinkin N. I.* Development of written speech of students in grades III–VIII. *Zhinkin N. I. Language – speech – creativity. Studies in semiotics, psycholinguistics, poetics: selected works*. Moscow: Labyrinth, 1998. P. 183–219. (In Russ.).
13. *Zhuravlev S. I.* The clip thinking as a way of seeing reality. *Aspirantskiy vestnik Povolzh'ya = Post-graduate bulletin of the Volga Region*. 2014. Vol. 14, No. 7–8. P. 27–31. (In Russ.).
14. *Zalevskaya A. A.* Interfacial theory of word meaning: a psycholinguistic approach: monograph. London: International Academy of Sciences and Higher Education; 2014. (In Engl.).
15. *Zalevskaya A. A.* Problems of the organization of the human internal lexicon. *Zalevskaya A. A. Psycholinguistic research. Word. Text: selected works*. Moscow: Gnosis, 2005. P. 31–132. (In Russ.).
16. *Lemyaskina N. A., Stermin I. A.* Communicative behavior of a younger student. Voronezh: Center – Chernozem book publ., 2000. 194 p. (In Russ.).
17. *Ovchinnikova I. G., Beresneva N. I., Dubrovskaya L. A. et al.* Lexicon of junior schoolchildren: characteristics of lex. component of language competence. Perm: PSU, 2000. 312 p. (In Russ.).
18. *Linguistics of creativity-3: collective monograph*. Gridina T. A. (ed.). Ekaterinburg: USPU, 2014. 343 p. (In Russ.).
19. *Myths of generation Z. Seriya sovremennaya analitika obrazovaniya = Series Modern analytics education*. Bogacheva N. B., Sivak E. B. 2019. 64 p. (In Russ.).
20. *Ovchinnikova I. G.* Connections between words within the mental lexicon of primary school children. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena = Izvestia: Herzen university journal of humanities & sciences*. 2018. No. 189. P. 160–169. (In Russ.).
21. *Orlova N. V.* Schoolchild's speech at literature lessons: ontolinguistic and discursive approaches: monograph. Omsk: Option-Omsk, 2010. 92 p. (In Russ.).
22. *Pishchalnikova V. A.* Integration of linguistic disciplines as an objective necessity for the development of modern linguistics. *Yazykovoe bytie cheloveka i etnosa: psiholingvisticheskie i kognitivnyye aspekty = Linguistic being of a person and ethnos: psycholinguistic and cognitive aspects*. Moscow, Barnaul: AISU, 2003. Vol. 6. 272 p. (In Russ.).

23. Pishchalnikova V. A. Psycholinguistics and modern linguistics. *Methodology of modern psycholinguistics: collection of articles*. Pishchalnikova V. A. ed. Moscow, Barnaul: AISU, 2003. P. 4–22. (In Russ.).
24. Podgornaya E. A., Demidenko K. A. Adolescent linguistic consciousness and internet communications. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*. 2016. No. 6(60): in 3 part. Part 3. P. 125–130. (In Russ.).
25. Podolsky D. A. Values of modern adolescents: comparison of different methods. *Obrazovanie lichnosti = Personal education*. 2012. No. 2. P. 51–58. (In Russ.).
26. An elderly person in modern Russian-language discourses: comprehensive linguistic research: a monograph. Butakova L. O., Guts E. N., Orlova N. V. et al. Omsk: LLC Amphora, 2020. P. (In Russ.).
27. Rogozhnikova T. M. Psycholinguistic study of the functioning of a polysemantic word. Ufa: USA-TU, 2000. 242 p. (In Russ.).
28. Sedov K. F. Formation of discursive thinking of a language personality: psycho- and sociolinguistic aspects. O. B. Sirotina ed. Saratov: SSU, 1999. 179 p. (In Russ.).
29. Sdobnova A. P. Schoolchild's lexicon as a dynamic system. Saratov: SSU, 2015. 245 p. (In Russ.).
30. Soldatova G. U., Nikonova E. Yu., Koshevaya A. G. et al. Media multitasking: from cognitive functions to digital. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*. 2020. Vol. 9, No. 4. P. 8–21. DOI: 10.17759/jmfp.2020090401. (In Russ.).
31. Tseitlin S. N. Essays on word formation and form formation in children's speech. Moscow: Sign, 2009. 592 p. (In Russ.).
32. Baumgartner S. E. et al. The relationship between media multitasking and attention problems in adolescents: Results of two longitudinal studies // *Human Communication Research*. 2018. Vol. 44, No. 1. P. 3–30. DOI:10.1111/hcre.12111. (In Engl.).
33. Strauss W., Howe N. Generations: the history of America's future, 1584 to 2069. New York: William Morrow and Company Inc., 1991. (In Engl.).
34. Peifer C., Zipp G. All at once? The effects of multitasking behavior on flow and subjective performance // *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2019. Vol. 28, No. 5. P. 682–690. DOI:10.1080/1359432X.2019.1647168. (In Engl.).
35. Shin M., Kemps E. Media multitasking as an avoidance coping strategy against emotionally negative stimuli // *Anxiety, Stress, & Coping*. 2020. Vol. 33, No. 4. P. 440–451. DOI:10.1080/10615806.2020.1745194. (In Engl.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Лариса Олеговна Бутакова**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, славянского и классического языкознания, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского

**Larisa O. Butakova**, Dr. of Sci. (Philol.), Professor, Head of Department of Russian, Slavic and Classical Linguistics, Omsk State University

---

Статья поступила в редакцию 20.04.2021; одобрена после рецензирования 02.05.2021; принята к публикации 19.05.2021.

The article was submitted 20.04.2021; approved after reviewing 02.05.2021; accepted for publication 19.05.2021.