

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации  
Кафедра восточных языков  
45.03.02 Лингвистика

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой ВЯ



Е.В. Чистова

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

**ДИСКУРСИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЯПОНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В  
ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ БЛОГОВ)**

Выпускник



Г.О. Самаркин

Научный руководитель



канд. филол. наук,  
доц. Е.В. Чистова

Научный консультант



ст. преп. А.В. Козачина

Нормконтролер



Е.В. Буркова

Красноярск 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....  | <b>3</b>  |
| <b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ<br/>ДИСКУРСИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ</b> .....  | <b>8</b>  |
| 1.1. Дискурсивное поведение как актуальный объект современной лингвистики: к вопросу дифференциации смежных понятий..... | 8         |
| 1.2. Дискурс-анализ как метод изучения дискурсивного поведения .....   | 17        |
| 1.3. Интернет-коммуникация в преломлении настоящего исследовани .....  | 21        |
| 1.3.1. Виртуальный дискурс как «плацдарм» для коммуникативной деятельности .....   | 21        |
| 1.3.2. Специфика интернет-жанра «блог».....  | 22        |
| 1.3.3. Моделирование образовательной дискурсивной практики в рамках изучаемого интернет-блога .....                      | 26        |
| <b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....   | <b>29</b> |
| <b>ГЛАВА 2. ДИСКУРСИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЯПОНСКИХ<br/>ШКОЛЬНИКОВ</b> .....   | <b>31</b> |
| 2.1. Дискурсивное поведение учащихся младшей школы .....   | 31        |
| 2.1.1. Первая ступень: 1-й и 2-й классы .....  | 32        |
| 2.1.2. Вторая ступень: 3-й и 4-й классы .....  | 37        |
| 2.1.3. Третья ступень: 5-й и 6-й классы.....   | 44        |
| 2.2. Дискурсивное поведение учащихся средней школы .....   | 48        |
| 2.2.1. Первая ступень: 1-й класс .....   | 48        |
| 2.2.2. Вторая ступень: 2-й класс.....  | 52        |
| 2.2.3. Третья ступень: 3-й класс .....   | 54        |
| 2.3. Общий дискурсивный портрет школьников как социальной группы .....   | 58        |
| <b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....   | <b>62</b> |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....  | <b>64</b> |
| <b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....  | <b>69</b> |
| <b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ</b> .....  | <b>76</b> |

## ВВЕДЕНИЕ

Современное учение о языке и его роли в коммуникации, несмотря на наличие нерешенных проблем, являют нам довольно четкую лингвистическую картину, смысловым центром которой является в первую очередь человек. Человек постоянно вступает в коммуникацию, не обязательно межличностную, и в процессе формирует представление о собеседнике или предмете, описываемом в данной конситуации. Поскольку язык является кодом – инструментом трансляции информации в окружающий мир – проблема подбора оптимальной для определенной ситуации комбинации языковых средств, без сомнений, остается актуальной и по сей день.

Интернет-коммуникация, будучи рассмотренной через призму лингвистики и смежных с ней дисциплин, не может протекать вне дискурса, поэтому в современной лингвистике актуальным остается вопрос о функционировании виртуального дискурса. Интернет-коммуникация представляет собой разновидность коммуникации в информационном обществе, а потому особый интерес у исследователей вызывает изучение дискурсивного поведения в виртуальном пространстве, которое является способом организации не только межличностной коммуникации, но и трансляции собственного мировоззрения дисперсному адресату.

Поскольку в фокусе нашего исследования находится дискурсивное поведение, рассматриваемое на стыке интернет- и образовательного дискурсов, в котором могут быть репрезентированы особенности поведения современного школьника, проецируемого в интернет-блоге, целесообразно указать на структуру японского школьного образования как необходимой внеязыковой реалии. Система школьного образования включает в себя 3 ступени: младшую (小学校 /сё:гакко:/), среднюю (中学校 /тю:гакко:/) и старшую (高校 /ко:ко/) школы. Однако, стоит учесть, что в систему

обязательного общего образования «義務教育» /гимукё:ику/ входят лишь младшая и средняя ступени. Поступление в старшие классы не является обязательным, но может быть заменена учебой в старшей специальной школе «専修学校» /сэнсю:гакко:/, которая отождествляется с техникумом. Однако современные школьники в подавляющем количестве все же предпочитают обучение в старшей школе.

В настоящем исследовании мы анализируем дискурсивное поведение учеников младшей и средней школы в контексте интердискурсивности. Речь старшеклассника, как показало исследование, не имеет принципиальных отличий от речи уже сформировавшегося члена общества, а потому ее исследование находится вне зоны нашего внимания.

**Актуальность** исследования обусловлена переходом к антропоцентрической парадигме в языкознании, кроме того, растущим интересом к изучению функционирования языка как объекта глобализации в интернет-пространстве, где индивид или группа людей также вступают в социальные взаимодействия, в рамках которых реализуются языковые средства.

**Гипотеза:** характеристики дискурсивного поведения японского школьника коррелируют со степенями обязательного школьного образования.

**Объектом** настоящего исследования мы определяем дискурсивное интернет-пространство, **предметом** – лингвистические и паралингвистические характеристики дискурсивного поведения японских школьников в блогах.

**Целью** работы является изучение особенностей дискурсивного поведения японских школьников, репрезентируемых в интернет-образовательном дискурсивных пространствах. Для достижения данной цели были выдвинуты следующие задачи:

1. Изучить понятие «дискурс» и рассмотреть явление «дискурсивное поведение» в свете актуальных исследований.

2. Дифференцировать смежные с дискурсивным поведением понятия: языковое поведение, речевая деятельность, речевое общение, языковая личность, речевой портрет, языковой портрет, речевой этикет, коммуникативное поведение, дискурсивное поведение, коммуникативный и дискурсивный типы личности, и т.д.

3. Определить специфику интернет-коммуникации в блоге как подтипе гипержанра «дневник» и наблюдаемом в нем явлении интердискурсивности.

4. Рассмотреть дискурсивное поведение школьников младших и средних классов японских общеобразовательных учреждений.

В работе были применены следующие общенаучные методы: теоретического познания, а именно формализация, отображающая знание в знаково-символьном содержании, эмпирический метод, в который вошли наблюдение и сравнение. Также лингвистические методы исследования: дистрибутивный, социолингвистический и дискурс-анализ.

**Материалом** исследования являются 800 постов или 105 блогов сервиса *ブログ村* /бурогу мура/ школьников младших и средних классов японских школ.

**Основная теоретико-методологическая база** настоящего исследования включает в себя работы по изучению дискурса (Н.Д. Арутюнова, 1990; П. Серио, 1999; В.И. Карасик, 2000; Ю.М. Караулов, 2010; О.В. Лутовинова, 2006; М.Л. Макаров, 2004; О.А. Леонтович, 2011 и др.), дискурсивного поведения (Н. Grzmił-Tylutki, 2016; W. Czachur, 2016 и др.), виртуального дискурса и интернет-коммуникации (Е.Н. Галичкина, 2001; С.М. Михайлов, 2004; П.Е. Кондрашов, 2004; Л.Ю. Щипицина, 2011 и др.), педагогического дискурса (Ю.В. Щербина, 2010), а также интердискурсивности (О.Ю. Никифоров, 2012; Л.Н. Синельникова, 2017 и др.).

**Практическая значимость** описания лингвистических и паралингвистических особенностей дискурсивного поведения японских школьников в интернет-пространстве заключается в возможности

использования результатов лингвистами и специалистами в области педагогики, психологии и социологии. Кроме того, материал и полученные результаты могут быть использованы в дальнейшем при написании магистерской диссертации по лингвистике или востоковедению.

Выпускная квалификационная работа выполнена в общем объеме 76 страниц и состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения и списка источников из 85 наименований, среди которых 21 – на иностранных языках.

Во **Введении** приводится обоснованность выбора темы, актуальности, объект, предмет, цель и задачи исследования, статус изучаемого вопроса, а также намечается методика и гипотеза. Кроме того, приводятся данные о материале и его структуре.

В **Главе 1** «Теоретические основы изучения дискурсивного поведения» рассматривается статус феномена «дискурс», обоснованность изучения дискурсивного поведения и его специфики, а также дифференциация со смежными понятиями. Более того, раскрывается особенность интернет-коммуникации, интердискурсивности и статус жанра «блог».

В **Главе 2** «Дискурсивное поведение японских школьников» приводятся и описываются особенности дискурсивного поведения японских школьников каждой ступени обязательного школьного образования Японии в блогах как интернет-жанра, выделяются характерные лингвистические и паралингвистические параметры, описывается общий дискурсивный портрет школьника.

В **Заключении** обобщаются полученные результаты, соотносимые с целью и поставленными во введении задачами.

**Апробация работы:** основные положения настоящей работы были представлены на следующих международных научно-практических конференциях: «Язык, дискурс, (интер)культура в коммуникативном пространстве человека» в г. Красноярск (2019), IV международный молодежный Конвент «Гуманитарное знание и искусственный интеллект:

стратегии и инновации» в г. Екатеринбург (2020), в материалах которых автором опубликована статья по теме исследования.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСКУРСИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

## 1.1. Дискурсивное поведение как актуальный объект современной лингвистики: к вопросу дифференциации смежных понятий

Научная революция лингвистического знания в XX веке послужила началом развития языкознания в новом векторе – антропоцентрической парадигме. Как следует из названия, язык отныне не представлялся замкнутой системой правил и знаков (структурная парадигма). Смена парадигмы предопределена необходимостью учета индивида как носителя определенной картины мира, выражаемой в языке в коммуникативных ситуациях. Так, актуальным стало переосмысление понятия «дискурс».

Понятие «дискурс» всегда трактовалось неоднозначно. В рамках структурной парадигмы подход к пониманию указанного феномена характеризуется формалистически. З. Харрис утверждал, что дискурс есть предложения, произнесенные или написанные последовательно одно за другим одним или более говорящим в контексте единой ситуации, и тем самым впервые осуществил выход за рамки предложения – к сверхфразовому единству [Harris, 1952: 315]. Ф. де Соссюр говорил, что дискурс и речь – понятия эквивалентные [Соссюр; цит. по: Мананенко, 2011: 84]. По Э. Бенвенисту, который утверждал, что центральное место в языке занимает субъект, а также указал на необходимость анализа акта высказывания и подчеркивал, что дискурс есть речь с позиции говорящего в противоположность повествованию («*récit*») [Бенвенист, 1974: 312]. Также под данным явлением понимался конструкт, предназначенный для исследований производства текста [Серио; цит. по: Знашева, 2015: 114–115].

Н.Д. Арутюнова, обобщая существующие трактовки, дает следующее определение дискурса: «Дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными,



психологическими и другими факторами, текст, взятый в понятийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент», участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, погруженная в жизнь». Поэтому термин «дискурс», в отличие от термина «текст», не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно [Арутюнова, 1990: 136].

Наиболее релевантным нашему исследованию представляется социолингвистический подход к дефиниции дискурса, в основе которого лежит богатый эмпирический опыт социологических исследований. В социолингвистическом аспекте В.И. Карасик выделяет два типа дискурса: личностно-ориентированный (бытовой и бытийный) и статусно-ориентированный (институциональный). В первом типе адресант сообщения становится центром мира как на бытовом уровне, так и на познавательном, через который анализируется поступающая информация, а во втором выступает как представитель того или иного социального института, в котором задаются рамки статусно-ролевых отношений (политический, педагогический, мистический, научный и др.) [Карасик, 2000].

Дискурсивное поведение представляет собой одно из базовых понятий психологии, лингвистики, социологии, и наук, находящихся на стыке указанных дисциплин: социолингвистики, психолингвистики и др. Изучение дискурсивного поведения является необходимым при описании как индивида, выражающего ту или иную мысль, так и группы людей – носителей конкретного национального сознания, в рамках которого выделяются специфические черты, реализуемые в ситуации общения.

В дискурсивном поведении проявляется языковая личность, принадлежащая к определенному возрасту и времени, государству, социальной группе и семье. Более того, по мере взросления человека, в его речи закрепляются стереотипные высказывания и речевые клише, актуализация которых наблюдается в рамках определенных ситуаций. Несмотря на обилие

подходов к пониманию данного понятия, единой трактовки до сих пор не существует.

Дискурсивное поведение, как и сам дискурс, имеет многогранную теоретическую основу, которая определяет вектор изучения данного явления. С другой стороны, несмотря на многочисленные работы, посвященные определению понятия «дискурс», как, например, труды Н.Б. Бахтина, Е.В. Головки, Н.Д. Арутюновой, Ю.С. Степанова, В.И. Карасик, М.Л. Макаров и др., не так много трудов, в которых дается исчерпывающее определение дискурсивному поведению, среди которых требуется отметить следующих авторов: С.В. Чернову, М.В. Катинскую, Н.А. Гуцал, Н.В. Васильеву, Х. Гжмил-Тилутки, В. Чачур.

Чаще всего дискурсивное поведение отождествляется самому дискурсу или же дискурсивным составляющим коммуникации и совокупности из коммуникативной ситуации, формы, лингвистических единиц и социокультурного фона индивидов. Наблюдается динамическая сущность дискурсивного поведения, что, несомненно, базисно для понимания дискурса в целом.

Дискурсивное поведение рассматривается в работах по лингводидактике, психолингвистике, социолингвистике. Также имеются попытки его изучения через призму лингвистики текста, прагмалингвистики и лексикографии, однако ни один из предложенных подходов не может быть применен к настоящему исследованию по следующим причинам: во-первых, отсутствием четкого определения дискурсивного поведения; и, во-вторых, отсутствием разграничения с речевым поведением и даже применением методов анализа речевого поведения для описания дискурсивной деятельности коммуникантов. Поэтому далее будут рассмотрены трактовки дискурсивного поведения в рамках лингводидактики, психолингвистики и социолингвистики с последующим определением наиболее релевантной.

В рамках психолингвистики под данным термином понимается явление как осознанных и целенаправленных, так и непреднамеренных речевых

поступков, обусловленных наличием у индивида дискурсивного мышления – процесса порождения и рецепции дискурсов [Воронин; Кочкина, 2008: 125]. Таким образом, дискурсивное поведение связывается с вопросом о порождении и восприятии речи, компоненты которой не вступают в контрадикцию с заданными коммуникативными параметрами. Психолингвистическое определение формирует базис для понимания дискурсивного поведения, порождаемого в качестве реакции на определенный стимул, что характерно для бихевиористского учения [Skinner, 2014]. Более того, подобное определение дискурсивного поведения характерно и для лингводидактики, однако в ее поле попадает вопрос о познании и продукции единиц изучаемого иностранного языка.

Лингводидактическое учение предлагает считать первостепенной способностью к познанию и изучению иностранного языка. С таким ограничением дискурсивное поведение определяется как практическое умение применять полученные языковые навыки. Иными словами, целью обучения является дискурсивное поведение – потенция индивида к построению связных и логических дискурсов (высказываний), релевантных ситуации и функциональному стилю [Азимов; цит. по: Катинская, 2017: 1]. Здесь становится понятным, что дискурсивное поведение мыслится как функционирующая дискурсивная компетенция, развивающаяся в период изучения иностранного языка. Развитие этой компетенции предполагает адекватную связь знакового и внеязыкового пространств.

Социолингвистический вектор в изучении данного типа поведения проявляется под влиянием идеи о социальной сущности языка и его конституирующей особенности в социальном векторе. Поэтому дискурсивное поведение определяется как формы коммуникации в социуме, поляризуемые в определенных рамках актуализации информации. В таком случае неизбежно профилирование реальности, проявляющееся в вербализации или в осуществлении определенной дискурсивной стратегии [Grzmił-Tylutki; цит. по: Czachur, 2016: 19–20]. В таком случае важным

параметром определяются жанрово-стилистические характеристики, благодаря которым на основании кодифицированных норм и правил возможно отнесение того или иного текста к конкретной сфере общения, а также актуализация представления об уместности [Карасик, 2002].

Отсутствие однозначности в определении термина «дискурс» привело к возникновению проблемы дифференциации таких терминов, как «языковое поведение», «речевая деятельность», «речевое общение», «языковая личность», «речевой портрет», «языковой портрет», «речевой этикет», «коммуникативное поведение», «дискурсивное поведение», «коммуникативный и дискурсивный типы личности», а также некоторых других лингвистических составляющих. Далее рассмотрим и разграничим вышеперечисленные понятия.

**Языковое поведение** индивида рассматривается как языковая картина мира, представляющая собой смешение языкового сознания нации и конкретных индивидуальных способов репрезентации в конкретном речевом акте [Караулов, 2010]. Таким образом, возможна реконструкция языковой личности, материалом которой является дискурс – текст, рассматриваемый в совокупности с такими факторами, как психологические, социокультурные и прагматические [Арутюнова, 1990]; иными словами, речь в системе.

**Речевая деятельность** определяется Л.С. Выготским как процесс материализации мысли, т.е. процесс превращения мысли в эксплицитное содержание. Понятие «речевая деятельность» характеризует цепочку актов, мотивированные конкретными интенциями [Выготский, 1934].

**Речевое общение** же стоит понимать как специфическую форму взаимодействия людей в контексте познавательно-трудовой деятельности [Чеботникова, 2011]. Общение является одним из основополагающих способов обмена информацией, благодаря чему возникает возможность координации совместной деятельности.

При разграничении смежных понятий, связанных с языком и его проявлением, следует выделить **языковую личность**. Так, по

Ю.Н. Караулову, языковая личность представляет собой «совокупность способностей и характеристик индивида, обуславливающих создание и восприятия их речевых произведений, которые различаются» [Караулов, 2010]:

1. Степенью структурно-языковой сложности.
2. Глубиной и точностью отражения действительности.
3. Определенной целевой направленностью.

Надо отметить, что языковая личность описывается как структура, включающая вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни.

По мнению Т.В. Кыштымовой, воплощением языковой личности является именно **речевой портрет** [Кыштымова, 2014]. Речевое портретирование индивида на основе анализа просодических характеристик позволяет выделить наиболее выразительные черты языковой личности, благодаря чему становится возможным описание личности через речь, коммуникативные стратегии и интенции.

В отличие от портретирования речи индивида, **языковой портрет** описывается с помощью формулы «язык в человеке», реализуемой как результат построения когнитивно-дискурсивного пространства [Шевченко, 2014], иными словами, языковое портретирование позволяет описать индивида через языковые единицы, используемые им в процессе коммуникации.

Правила, принятые в отношении регулирования речевого поведения, находят свое начало в **речевом этикете**, т.е. в «системе устойчивых формулах общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности, соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [ЛЭС]. Речевой этикет реализуется на уровнях лексики, грамматики, стилистики, просодики и коммуникативно-организационном и

позволяет регулировать построение речевой деятельности индивида в контексте определенной ситуативной обусловленности.

Нередко наряду с термином «речевое поведение» используется понятие «**коммуникативное поведение**», предложенное И.А. Стерниным. Часто их используют в качестве синонимов в связи с понятийной соотнесенностью. Однако под коммуникативным поведением понимается «совокупность реализуемых в коммуникации правил и традиции общения той или иной лингвокультурной общности» [Стернин, 2000], а именно этикетные формулы, соблюдение временных и тематических рамок и т.п.

Коммуникация и дискурсивная деятельность не могут существовать без участников. Так, полноценное развертывание коммуникации, протекающей в рамках определенного типа дискурса, требует учета типа личности, а именно коммуникативной и дискурсивной. **Коммуникативная личность** коррелирует с понятием языковой личности, но когда одни лингвисты рассматривают коммуникативное поведение как более широкое понятие [Конецкая; цит. по: Арискина; Дрянгина 2011: 16], другие указывают на его узость, подчеркивая, что языковая личность разворачивается благодаря непосредственно мыслительной, языковой, речевой и коммуникативной ипостасям [Там же: 15]. Также существует мнение, что данные понятия взаимозаменяемы [Там же].

Коммуникативная личность, по мнению В.И. Карасика, включает ценностный (этические нормы), познавательный (картина мира) и поведенческий планы (набор характерных паралингвистических средств общения) [Карасик, 2002]. В.П. Конецкая описывает структуру коммуникативной личности как концептуальную структуру, образующуюся из следующих параметров:

1. Мотивационный, или наличие потребности как стимула для общения.
2. Когнитивный, или способность адекватно воспринимать получаемый текст, воздействовать на адресата и осуществлять коммуникацию с учетом заданных норм вербального и невербального общения.

3. Функциональный, или владение средствами для построения речевого отрезка, навык успешного конструирования текста с учетом заданных параметров, а также соответствие коммуникативного кода [Конецкая, 1997].

**Дискурсивная личность** описывается как некий эффект от возникновения языковой личности, а именно как способность создавать имеющие смыслы тексты, отвечающие определенным условиям, и создавать свое дискурсивное пространство [Синельникова, 2011: 458]. С другой стороны, дискурсивная личность является составляющей языковой личности, проявляющей свой динамический характер в условиях коммуникации [Там же].

Ввиду выделения дискурсивной личности в ряду смежных понятий, актуализируется понимание, каким образом дискурсивная личность школьника отлична от иных. Действительно, дискурсивная личность ребенка и школьника – две ипостаси дискурсивного «Я». Так, можно сказать, что социальная роль учащегося общеобразовательного учреждения формирует личность с характерной ей особенностями, как, например, апеллирование к школьному и в общем образовательному кругам на основе сформировавшейся пресуппозиции. В процессе дискурсивной деятельности школьник оперирует терминосистемой, которая пополняется единицами, изученными на уроках. Дискурсивная личность школьника актуализируется не только в рамках школы, но и за ее пределами – при моделировании дискурса. С другой же стороны, дискурсивная личность школьника не может быть обособлена от личности ребенка, являясь ее специфичной формой актуализации.

Таким образом, дискурс – не поддающееся однозначному описанию явление. В преломлении нашего исследования наиболее уместным в апелляции определением является дефиниция, данная В.И. Карасиком не только потому, что оно дается в рамках социолингвистического направления, но и в связи с материалом исследования – школьным блогом, интернет-жанром, в русле которого актуальным ставится вопрос о классификации

данного типа блогов, в котором наиболее оптимальным является понимание личности ребенка как учащегося общеобразовательного учреждения. Поскольку блог школьника может быть и о личной, и о школьной жизни, следует рассматривать его как реализацию именно личностно-ориентированного дискурса, в связи с чем, требуется определение дискурсивного поведения. Выбор этого типа поведения обусловлен характером анализируемого материала, в котором не могут быть использованы какие-либо прагматические стратегии и тактики, ввиду отсутствия четкого адресата, что указывает на нецелесообразность учета речевого поведения. То же касается и коммуникативного поведения, так как в таком случае акцент ставится на традиционность тех или иных особенностей вербального и невербального общения, к которому адресант прибегает как представитель лингвокультуры.

В настоящем исследовании мы опираемся на определение дискурсивного поведения, предложенного в русле социолингвистики, так как в контексте интернет-блога учащийся общеобразовательного учреждения не формирует конкретные коммуникативные интенции, достижение которых должно быть обусловлено наличием определенной стратегии, а выражает мысли, репрезентируемые в конкретных условиях с учетом определенных норм, принятых в социуме. Более того, ребенок, будучи школьником, познает мир и способы взаимодействия со своим окружением, причем это познание осуществляется с учетом как национальной системы образования, так и экстралингвистических факторов.

Изучение смежных с «дискурсом» и «дискурсивным поведением» понятий позволяет не только провести их дифференциацию, но и обозначить корреляцию в рамках коммуникации. Это является необходимым в нашем исследовании, так как дискурсивное поведение находит отражение в том или ином аспекте своего проявления – индивидуальном, где наблюдаются черты, присущее определенному человеку и выражаемые с учетом каких-либо



собственных особенностей восприятия, или коллективном, в котором находит отражение поведение, характерное группе людей.

## 1.2. Дискурс-анализ как метод изучения дискурсивного поведения

Неоспорим и тот факт, что индивид выражается текстом, составляющие которого должны быть релевантными внеязыковой ситуации. Таким образом, приходится говорить не столько о тексте как таковом, сколько о дискурсе как об актуализированном тексте. М.Л. Макаров указывает, что под дискурс-анализом в широком смысле следует понимать изучение языкового общения с учетом функции, формы и социальной обусловленности [Макаров, 2003: 99].

В связи с выделением дискурсивной деятельности как условия осуществления коммуникации целесообразно выделить методологию его изучения, применяемую в данном исследовании. Дискурс-анализ восходит не только к лингвистике, но и к антропологии, социологии, теории коммуникации и ряду других дисциплин, на стыке которых необходимо его применение для анализа человеческого общения, что и обуславливает широкое распространение [Леонтович, 2011: 104].

Многоплановость дискурс-анализа строится в русле множества факторов, некоторые из которых выделяет Т.А. ван Дейк:

1. Актуальность рассмотрения не мелких единиц как таковых, а их совокупности, образующей единицы более высшего порядка.

2. Стремление лингвистов отойти от структурализма к естественному функционированию языка, что влечет за собой обзор не внутренней составляющей языка как таковой, а с учетом социокультурного контекста.

3. Понимание, что коммуникация включает в себя не только вербальный компонент, но и невербальный (жесты, мимика).

4. Учет игнорируемых ранее понятий, как макроструктура, когеренция, мена ролей и т.д.

5. Включение в лингвистический инструментарий коммуникативного взаимодействия и интеракции [Dijk; цит. по: Леонтович, 2011: 105].

Структура дискурс-анализа сводится к фиксации воспроизводимого текста (скрипта), однако, как отмечает А.А. Кибрик, процесс этот трудоемкий в силу записи не только, собственно, лингвистической составляющей, но и просодической [Кибрик; цит. по: Леонтович, 2011: 108]. Мы же не анализируем устную речь, проецируя ее в письменной форме, а изучаем непосредственно речь как письменный дискурс, что облегчает задачу, ввиду сокращения времени обработки, однако в таком случае остается необходимым учет культурной составляющей.

В настоящем исследовании мы придерживаемся модели О.А. Леонтович, собравшей воедино теории других лингвистов, поскольку, как нам кажется, предложенный метод отвечает всем основным тонкостям при исследовании дискурсивной деятельности, а именно инструментарию при исследовании, единицам анализа и параметрам, необходимыми для учета ряда факторов реализации дискурса. Так, предлагается, во-первых, фиксировать не просто текст, а транскрибировать средствами одной из предложенных нотационных систем [Макаров; цит. по: Леонтович, 2011: 107]:

1. Стандартная орфография (удобен при компьютерной обработке);
2. «Литературная» буквенная транскрипция (учитывает отклонения от норм произношения).
3. Псевдофонетическая транскрипция (фиксирует большое количество отклонений от стандартизированного произношения).
4. Транскрипция с включением International Phonetic Alphabet (IPA).

В настоящей работе в качестве предпочтительной системы мы применяем стандартную орфографию. Такой выбор обусловлен следующими причинами: в японском языке не наблюдается ощутимых отклонений от фонетической нормы (исключение составляют диалекты и речь носителей, владеющих языками, фонетический строй которых не свойственен

стандартной артикуляции носителей японского языка), невозможность осуществить транскрипцию символами IPA.

Кроме того, участники общения и ситуации, в которых реализуется дискурсивная деятельность, рассматриваются в преломлении ряда параметров, а именно [Леонтович, 2011: 112]:

1. Участники общения, рассматриваемые по критериям идентичности (социальной, физиологической и психологической), статуса, компетенций (лингвистической, культурной, коммуникативной) и опыта общения.

2. Контекст, который конкретизируется в дихотомии «внешний-внутренний». Внешний контекст представляет собой саму коммуникативную ситуацию, а внутренний – опыт коммуниканта, пресуппозицию. Также выделяется прагматический контекст, включающий ко-текст (речевой контекст), ситуационные (регистр, модус и пр.), экзистенциальный (референция), акциональный (конструируется речевыми актами) и психологический (когнитивные процессы) формы контекста.

3. Форма коммуникации, определяемая рядом параметров и сводящаяся к прямой/косвенной (отсутствие или наличие некоторого промежуточного компонента, который в свою очередь может быть источником информации, а именно сми, произведения искусства, интернет и т.д.) и непосредственной/опосредованной (наличие такого промежуточного звена между участниками коммуникации в качестве физического лица (например, переводчик) или технического средства как телефон, компьютер, телеграф и т.д.). Также немаловажен модус (способ) общения, включающий слушание, письмо, чтение и пр., синхронизирующийся в процессе общения, так как в большинстве случаев, если не брать во внимание автокоммуникацию (общение с самим собой), он является двухсторонним. Здесь также уточняется регистр (формальный/неформальный), тональность, жанр и стиль.

4. Содержание, включающее тему (тематика общения), экспликатуру и имплицатуру, референцию (в широком смысле: ссылка на объекты внеязыковой реальности; в узком смысле, по Дж. Серлю, речевой акт, а не

имманентное свойство коммуникации [Serle; цит. по: Леонтович, 2011: 114], интерференцию, пресуппозицию (фоновые знания; информация, на которую ссылаются в процессе общения).

5. Скрипт, разновидность когнитивной структуры (концепта), представляющий собой знание о стереотипных эпизодах, реализация которых определяется на уровне культуры в виде составляющей целостной когнитивной матрицы.

6. Социальная интеракция, в которую вкладывается идея о совместном творении смыслов – процессе, включающий понятия о взаимосвязи частей дискурса (когезия и когерентность), мены коммуникативных ролей (дихотомия «слушатель – говорящий»), коммуникативной инициативы (эксплицитные и имплицитные директивы, способы мены ролей и развития темы, тональность общения и пр.), стратегий (убеждения, информирования, дискредитации и пр.) и тактик (самопрезентации, контроля над темой, создания пресуппозиции и пр.), интертекстуальность (включение иных текстов в дискурс и их соотношение [Fairclough, 2003]) и т.д..

7. Эмотивность, проявление эмоций, отражающий внутреннее состояние коммуниканта.

Вышеуказанные параметры являются необходимыми в процессе дискурс-анализа, но поскольку в данной работе материалом исследования являются интернет-блоги, то не все параметры могут быть учтены в полной мере или же вообще применены. Например, участники, контекст, скрипт и интеракция наблюдаются в ситуациях производства и обмена мыслями между индивидами, но не в рамках блога.

### 1.3. Интернет-коммуникация в преломлении настоящего исследования

#### 1.3.1. Виртуальный дискурс как «плацдарм» для коммуникативной деятельности

В современной лингвистике довольно трудно провести разграничение определенных научных аспектов, что обусловливается междисциплинарностью и различными взглядами ученых на одно и то же явление. Как и в ситуации с определением дискурса, уточнение его уровней носит обязательный характер для глубокого понимания данного явления. В настоящей работе в фокусе исследования находится жанр интернет блога, однако для понимания и спецификации его особенностей целесообразно раскрыть структуру виртуального дискурса, в рамках которого реализуются коммуникативные практики.

Подробное описание виртуального дискурса и его категорий можно найти в трудах О.В. Лутовиновой. Лингвист указывает на наличие у виртуального дискурса, как основополагающего, таких поддискурсов, как электронный, внутреннего диалога и невербальный. В свою очередь электронный дискурс реализуется в форме компьютерного и мобильного дискурсов, а также как дискурс иных электронных средств связи. И только в компьютерный дискурс включает в себя интернет-дискурс и дискурс локальных сетей [Лутовинова, 2006].

Также О.В. Лутовинова указывает на наличие в данном контексте виртуальной языковой личности, которая проявляется в тексте сообщения. Отличием от языковой личности, описанной Ю.Н. Карауловым, является мобильность и изменчивость. ВЯЛ отличается клипованностью сознания (готовностью к применению готовых шаблонов в противовес структуризации получаемой информации) и несводимостью ни к реальному, ни к вымышленному типам адресанта и адресата. С другой же стороны ВЯЛ описывается грамотностью в использовании технических знаний, но не лингвистических, что, однако, может быть нарочито [Лутовинова, 2013: 13].

Таким образом, в отношении классификации материала исследования и конкретизации дискурсивной деятельности мы ссылаемся на работы О.В. Лутовиновой, поскольку они актуальны в контексте данной работы. Указанное свидетельствует о том, что материал нашего исследования есть жанр, реализуемый в компьютерном дискурсе, который является подкатегорией электронного, который в свою очередь классифицируется как подтип виртуального дискурса.

### 1.3.2. Специфика интернет-жанра «блог»

Сложно представить современную жизнь без интернета, сетью которого связаны миллионы людей по всему миру. Год от года данное техническое новшество улучшается, позволяя без особых усилий стать частью глобальной сети.

Интернет-пространство является благоприятным местом для всех типов коммуникации, так как представляет собой среду не только для хранения и получения нужной информации, но и активного взаимодействия индивидов. Специфика развития интернет-пространства как канала социальной коммуникации, несомненно, является предметом изучения многих исследователей.

Интернет-коммуникация представляет собой способы и методы общения посредством канала «интернет» с использованием протоколов обмена и представления имеющейся информации в различных видах – визуальной или аудиальной. По мнению Е.Н. Галичкиной, интернет-коммуникация характеризуется следующими чертами: дистантность, виртуальность, наличие электронного сигнала как канала связи, гипертекстуальность, опосредственность, креолизованность текстов (смешение компонентов в тексте), статусное равноправие участников коммуникации и использование конкретных символов с определенной смысловой нагрузкой (эмодзи, «смайлики») [Галичкина, 2001]. К указанному

списку С.М. Михайлов предлагает добавить такие характеристики интернет-коммуникации, как креативность, глобальность и мозаичность (центр и периферия коммуникации не упорядочена) [Михайлов; Михайлов, 2004].

Сфера интернет-коммуникации непосредственно связана с реализацией языкового потенциала одновременно в актуальной и виртуальной средах. Такое сочетание составляет единое дискурсивное интернет-пространство (виртуальный дискурс), а именно набор коммуниканем (коммуникационных единиц) – различных видов (законченных и незаконченных, больших и маленьких, устных и письменных) высказываний [Кондрашов, 2004]. Обращая внимание на дискурсивное отношение, Е.И. Горошко утверждает, что интернет-коммуникация сочетает в себе всю атрибутику научного, делового и иных стилей речи [Горошко, 2006], что неудивительно, так как в интернет-среде актуализируются все способы выражения когнитивного содержания. П.Е. Кондрашов предлагает называть виртуальное пространство искусственно созданной при помощи технических средств сферы коммуникации, где существует возможность интерактивного общения собеседников [Кондрашов, 2004].

Развитие сферы интернет-коммуникации позволяет выделить новые речевые жанры, подходы к определению которых активно разрабатываются исследователями. Так, широкое признание получила классификация на основе функциональных и структурных признаков Л.Ю. Щипициной:

1. Информативные (поисковые системы, каталоги и пр.).
2. Социальные (чат, форумы, социальные сети, электронные письма).
3. Директивные (веб-баннеры, интернет-магазины).
4. Презентационные (блоги, личные страницы).
5. Эстетические (сетевой роман, фанфикшн) [Щипицина, 2011].

По данной классификации, одним из презентационных способов коммуникации в сети интернет, несомненно, является блог. Интернет-блог – некий интернет-сайт, содержание которого представляет собой регулярно добавляемые записи, в рамках которых используются визуальные и иногда

аудиальные средства передачи информации – текст, изображение и мультимедиа. Тем не менее ввиду синтеза презентационного и личного характера данного жанра, стоит рассматривать его как подтип гипержанра «дневник».

Немало важно в таком случае допускать «публичную интимность» продуцируемого материала. Блог как сетевой дневник функционирует на динамическом начале коммуникации. Поэтому нетрудно допустить актуализацию процесса самопознания и вербальной репрезентации собственного «Я» [Калинина, 2013: 12], что наблюдается в нарративной корреляции реального и виртуального в отдельно взятом посте как дискретной единицы или же блога в целом. Типологически обусловленная соотнесенность «блога» и «дневника» характеризуется очевидным развитием индивидуальности и субъективной сущности адресанта» [Там же], что, конечно, влияет на репрезентацию идиолекта. К тому же в продуцируемом дискурсе обязательно отмечаются не только индивидуальные характеристики адресанта, но и социокультурно обусловленные лингвистические традиции, носителями которых является автор.

В реализуемой в пределах интернет-блога коммуникации наблюдается специфика языка, а именно: сочетание устной и письменной форм реализации языка; коммуникативная сущность; интегративность (включение индивида в социум); зависимость от внешних факторов (например, СМИ); антиномия информационной и экспрессивной функций языка (стандартное или же оригинальное изложение мысли); усиление личностного начала (анонимность или полная открытость); диалогичность (реактивность на информацию); ощущение свободы; стилистический динамизм; намеренная неграмотность текстов как способ репрезентации; семиотические осложнения текста (иконические средства, шрифт, цвет и пр) [Штукарева, 2012].

Дискурсивное поведение автора выходит на первый план при изучении интернет-коммуникации в блоге. Так, оказывается, участники



коммуникативного акта поневоле вынуждены как бы достраивать образ партнера. В таких условиях единственным средством для оптимизации задачи общения является анализ линий речевого поведения, которые через определенные языковые характеристики позволяют портретировать коммуникативного партнера в системе интернет-ресурсов [Рыжков, 2010]. Однако стоит обратить внимание, что в условиях виртуального общения, как считает О.В. Лутовинова, языковая личность способна сохранить индивидуальные черты или же создать желаемый образ, чему способствует анонимность и физическое отсутствие индивида [Лутовинова, 2013]. В условиях реального общения подобная нивелировка не может быть возможна, так как интернет стирает все возможные границы. Сетевое общение строится на собственной культуре, а блог – на создаваемом образе и виртуальной языковой личности.

Информационное взаимодействие в виде интернет-блога понимается как форма массовой коммуникации. Массовая коммуникация, как утверждает Л.В. Куликова, объединяет такие средства, как 1) печатная продукция, 2) аудиовизуальный ряд и 3) наличие коллективного адресата [Куликова, 2006]. Несмотря на очевидную соотнесенность блогов со СМИ, причислить их к стандартным способам передачи массовой информации довольно сложно, что характерно по некоторым причинам [Орлова; Кирилин, 2015]:

1. Любительский характер дневников.
2. Язык, не всегда корректный для журналистов.
3. Отсутствие формата и шаблона изложения.
4. Опциональность ведения блога.
5. Размытые границы ответственности перед обществом.

Таким образом, в интернет-блоге человек принимает роль актора коммуникации, т.е. того, кто воздействует на адресата, представленного в лице читателей. Причем анонимность таких читателей объективна, из-за чего не всегда возможно определить, кто подвергается воздействию и как

идентифицировать реципиентов – как дисперсную (неоднородную) публику или как присутствующую (однородную).

### 1.3.3. Моделирование образовательной дискурсивной практики в рамках изучаемого интернет-блога

Исследование именно виртуального дискурса началось не так давно – с момента бурной интеграции электронных средств связи и интернет-коммуникации в повседневную жизнь человека, благодаря чему появилась необходимость в изучении особенностей именно данного типа дискурсивной деятельности. Как было указано ранее, интернет-дискурс представляет собой погруженную в виртуальное интернет-пространство коммуникацию.

Тем не менее несмотря на выделение особенностей коммуникации в интернет-блогах, актуальным по сей день остается вопрос об интердискурсивности в рамках интернет-дискурса. В интернете реализуется большое количество дискурсивных практик, однако они остаются частью виртуальной. Так, наряду с интердискурсивностью в интернет-пространстве наблюдается полидискурсивность [Никифоров, 2012]. Интернет-дискурс одновременно представлен как самостоятельное коммуникативное пространство, и, с другой стороны, как синтез иных дискурсов, которые, так или иначе, переплетаются.

Такая особенность интернет-дискурса восходит к идее о ризоматичности, а именно к представлению о нелинейной организации способного к самоконфигурации единого целого [Синельникова, 2017: 807]. Утверждая, что окружающий нас мир пребывает в хаосе и что в таком состоянии, чтобы добиться точности, необходимо указать нечто неопределенное [Там же], философы Ф. Гваттари и Ж. Делез ввели и развили в своих работах термин «ризома». Их идеи получили распространение в трудах исследователей других научных направлений.

По мнению В.Е. Чернявской, интердискурсивность, являясь не только

переплетением цитат, аллюзий и реминисценций, но и взаимодействием надтекстовых структур и операций (ментальной активности), проявляется через интертекстуальность – «маркированный эксплицитный диалог «своего» и «чужого» текстов» [Чернявская; цит. по: Иерусалимская, 2016: 107]. Н. Фэйерклоф связывает указанные понятия, сводя их к интертекстуальности. Так, по мнению лингвиста, есть декларативная и конститутивная интертекстуальность, однако второй тип – не что иное, как интердискурсивность [Bloomaert, Vulcaen, 2000: 448].

Обращаясь к материалу настоящего исследования, следует пояснить, слияние каких дискурсов представляется нам наиболее оптимальным. Конечно, с одной стороны находится интернет-дискурс как среда функционирования интернет-блога, однако вопрос, скорее, в том, с чем осуществляется взаимодействие. Так, поскольку в фокусе нашего исследования находится дискурсивное поведение школьника, релевантным является выбор образовательного дискурса. Также это обусловливается прерогативой социальной характеристики дискурса. Рациональность такого выбора также объясняется следующей логикой [Щербина, 2010: 36–37]:

- Педагогический дискурс подразумевает наличие педагога, играющего роль источника информации для школьника. Блог, который ведет школьник самостоятельно, не является площадкой для коммуникации «учитель-учащийся».

- Школьный же дискурс актуализируется непосредственно в физических рамках общеобразовательного учреждения и включает интеракцию «школьник – школьник». С другой стороны, данное понятие имеет размытые границы и может наблюдаться в общении пар «учитель – учитель», «школьник – учитель» и «школьник – школьник».

Применимо к нашему исследованию, следует уточнить, что мы ссылаемся на модель В.Е. Чернявской, поскольку в интернет-дискурсе, моделируя тот или иной поддискурс, актуализируется интердискурсивная практика в парадигматической перспективе (виртуальный – образовательный),

обязательным компонентом которой становится ментальная и социокультурная составляющая авторов блогов. Интертекстуальность же рассматривается нами в горизонтальной перспективе, поскольку включение в сообщение ссылки на другой текст осуществляется без уровневой или иной классификации.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В настоящее время сложно отрицать актуальность антропоцентрической парадигмы, центром которой, в отличие от структурной и сравнительно-исторической парадигм лингвистического знания, является человек. В связи с этим лингвистический вектор сместился с внутриязыкового на корреляцию «человек – язык – культура».

Поскольку человек – существо социальное, он не может не вступать в коммуникацию с другими индивидами. Каждая ситуация общения может описываться как инструментарий языковых паттернов, релевантных и реализующихся в рамках конкретной ситуации общения. Иными словами, актуализируется понятие «дискурс» как социально детерминированного явления.

Ограничение исследуемого поля сообщает о необходимости понимания материала как единицы чего-то большего. В случае данной работы стоит говорить о сущности интернет-коммуникации как площадки для реализации социолингвистического потенциала. Интернет пространство представляется полидискурсивной площадкой, на которой индивиды могут вступать в коммуникацию межличностного, группового и массового характера. К тому же многообразие типов дискурса свидетельствует о возможности их слияния. В таком случае можно говорить об интердискурсивности, что наблюдается при сопоставлении образовательного и интернет-дискурса, которые, так или иначе, будут соприкасаться ввиду того, что их порождает школьник. Интернет в таком случае играет роль проекции и даже частью реальной жизни ребенка, поскольку там фиксируются его эмоции и мысли в бытовом и образовательном аспектах.

Делая анализ коммуникации, реализующейся в пространстве интернет, очевидно смешение личного и общественного. Действительно, в рамках интернет-коммуникации нет четких границ личного пространства, которые часто нарушаются не извне, а наоборот – изнутри. Адресант сообщения

может являться инициатором нарушения коммуникативных границ. Такое явление наблюдается в гипержанре «дневник», актуализируемом в виртуальной среде, где каждый желающий может стать дисперсным адресатом определенных мыслей автора дневника.

В блоге как жанре интернет-коммуникации и подтипе гипержанра «дневник» школьник порождает образовательный дискурс, в котором отражается его дискурсивная личность как учащегося общеобразовательного учреждения. С учетом социолингвистического подхода стоит говорить о реализации дискурсов, в котором дискурсивная личность учащегося общеобразовательного учреждения поддается дескрипции в диапазоне дискурсов «бытовой – бытийный». Это обосновывается в первую очередь социальным статусом школьника и тем, как он видит мир. Поэтому в зависимости от пропозиции блог играет роль ретранслятора бытовой и/или бытийной составляющей интернет-дискурса.

## ГЛАВА 2. ДИСКУРСИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЯПОНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

### 2.1. Дискурсивное поведение учащихся младшей школы

Век технологий и информации оказывает влияние на коммуникативные процессы у подрастающего поколения. Поначалу интернет вызывает у них интерес сродни желанием развлечь, однако, повзрослев и научившись читать и писать, дети догадываются, что с помощью интернета можно не только играть, но и фиксировать собственные мысли, рассказывать о себе и своем окружении. С этой идеей они обращают внимание на ведение блога как дневника. Здесь отмечается тенденция к элиминированию акцента на подписчиках. Несомненно, в контексте блога подписчик – показатель заинтересованности третьих лиц, однако, как видно из наблюдений, ребенку свойственна экспрессия в первую очередь для себя, а не для читателей. Потому частотны случаи неравного соотношения количества постов и числа подписчиков. Так, можно говорить об интроспективной функции блога.

Следует не забывать, что ребенок в этот период является школьником, что влияет на содержание его постов. Естественно, блог как жанр реализуется в рамках интернет-дискурса, но поскольку ребенок посещает школу и пишет о полученных знаниях, то справедливо говорить о явлении интердискурсивности.

Становясь учащимся младших классов в 6 лет, ребенок вступает в процесс социализации. В школе он заводит новые знакомства, развивает коммуникативные навыки. С первого класса школьник впитывает социокультурные особенности интеракции с другими представителями своего лингвокультурного сообщества.

Начальные классы внутренне разделяются на 3 ступени по 2 года каждая. Отныне именно школа выполняет воспитательную функцию наряду с общеобразовательной. В стенах школы ребенок начинает играть социальную

роль школьника и получать знания от учителя и от своих одноклассников, тем самым вливаясь в собственную культуру.

Далее анализ дискурсивной деятельности разграничивается по следующим параметрам, освещаемым О.А. Леонтович: участники (характеристики адресанта и какими компетенциями, необходимыми для дискурсивной деятельности, он обладает), контекст (условия для дискурсивной деятельности), форма (лингвистические средства в процессе дискурсивной деятельности и способы ее организации), содержание (тематическое разнообразие) и эмотивность (способы репрезентации эмоционального состояния адресанта). Стоит отметить, что учитываемый параметр **формы**, ввиду своей гомогенности в контексте организации дискурсивной деятельности, обладает такими характеристиками, как косвенность – осуществление посредством сети интернет, опосредованность – с помощью компьютера и/или мобильного телефона, модус – письмо и чтение, регистр – преимущественно разговорный и нейтральный, жанр – собственно, блог, дневник.

### 2.1.1. Первая ступень: 1-й и 2-й классы

**Участники.** Данная ступень младшей школы подразумевает возраст в диапазоне 6–8 лет. Ребенок, начиная школьную жизнь, принимает социальную роль школьника. Кроме того, ему необходимо играть другие роли, как сына/дочери, т.е. в рамках семейного круга, что определяет полярность его социальной среды, определяемой дихотомией «семья – школа». Такое разграничение диспропорционально, поскольку, начиная учебу в школе, ребенок уже реализует себя как участник социальной ячейки «семья» [子ども の 自 己 成 長 力 を 強 め る 幼 稚 園 教 育 と 小 学 校 教 育 の 一 体 的 教 育 課 程 の 編 成, 2003: 37]. Тем не менее при поступлении ребенка в первый класс младшей школы постепенно происходит перераспределение количества



влияния на него извне, ввиду чего превалирует идентификация себя как школьника. Поэтому стоит говорить об индивиде как о школьнике.

В культурологическом плане пока нет должного основания для четкой самоидентификации как носителя японской культуры. Это объясняется несформированностью или полным отсутствием компетенций, владение которыми необходимо для дальнейшей жизни в рамках данной социокультурной общности. Так, поначалу школьник не способен продемонстрировать хорошее владение родным языком. Конечно, он может продуцировать устный дискурс, но, что касается письменного, то школьник активно учится писать и читать, а также демонстрирует свои навыки, что также наблюдается в рамках блога. Продвигаясь в рамках первой ступени, школьник получает базовые навыки, позволяющие ему на примитивном уровне продуцировать текст.

**Контекст.** Ввиду отсутствия разнообразия в жизни школьника, может показаться, что единственное, о чем он может рассказать в это время, – это семья и школа, что является не совсем верным утверждением. Определенно, внешний контекст каждого поста или блога представляет собой ситуации семейного быта и образовательных открытий, однако школьник также может рассказать о том, что с ним случилось вне указанных рамок. Например, наблюдения, происшествия, времяпрепровождение с друзьями и т.д. [子どもの自己成長力を強める幼稚園教育と小学校教育の一体的教育課程の編成, 2003: 37].

Внутренний контекст включает эмоции и переживания относительно предмета повествования. Несмотря на невнушительный коммуникативный опыт, школьник вполне способен к апелляции к уже имеющимся фоновым знаниям, поскольку по мере взросления этот фонд обогащается, что позволяет чувствовать себя комфортно в качестве адресанта блога [子どもの自己成長力を強める幼稚園教育と小学校教育の一体的教育課程の編

成, 2003: 38]. Наличие фоновых знаний подтверждается структуризацией блога по теме или наличием связи между отдельно взятыми постами.

**Форма.** В течение первых двух лет школьник учится не только правилам языка, но и дифференциации регистров, умелое применение которых значимо в общении, когда социальные параметры участников коммуникации зачастую не могут быть приняты во внимание [国語科学年別指導事項一覧表, 2011]. В первом классе школьник учится письму. Естественно, до начала школьной жизни он обладает способностью к рецепции и продукции вербальных и невербальных знаков, что обусловлено онтогенезом развития артикуляционного аппарата и становлением коммуникативной личности, но не уверенными навыками фиксации на различного рода носителях. Поэтому учащиеся младших классов пока не могут похвастаться разнообразным вербально-идеографическим инструментарием, что, конечно, имеет социальное обоснование: в школьные годы процесс социализации ускоряется, что наблюдается при преумножении социокоммуникативных контекстов и интересом самого ребенка [子どもの自己成長力を強める幼稚園教育と小学校教育の一体的教育課程の編成, 2003: 39]. Пока ребенок просто не может рассказать в исчерпывающем объеме.

- 木にスライムをおいてかこうしました。ぜひ見て下さい。

(«Посмотрите, я прижмакал слайм к дереву»);

- まずは、からだをうごかしました。そのつぎに、ダンスをしました。さいごは、あいさつをして、かえりました。(«Подвигалась, потанцевала, попрощалась и пошла домой»);

- このアーモンド・ブリーズはアーモンドから作られた植物性ミルク。味のほうは豆乳よりさっぱりしていました。新しい健康飲料。楽しんで続けてみようと思います。(«Молоко «Almond Breeze» сделано из кокоса. Вкус

приятнее, чем у молока из сои. Новый напиток для здоровья. Буду и дальше пить»).

В это время ребенок не может продемонстрировать знание большого количества иероглифов. Поэтому ему приходится вести записи азбукой (каной), преимущественно хираганой, поскольку она изучается первой, а не катаканой (традиционно для записи заимствований из европейских языков или слов, состоящих из сложных иероглифов). Несмотря на это, в редких случаях школьник вполне способен идентифицировать иероглифы:

- 2019年も「佐のできごと」を宜しく願いします。(«И в 2019 году надеюсь на помощь в свершениях»);

- 誠に申し分けございませんでした («Я правда попросила прощения»).

Более того, он еще не умеет разграничивать маркеры регистров. Этому способствует и социально-ситуативная обусловленность, поскольку хобби, профессиональное профилирование, общение со сверстниками и более старшим поколением – важные факторы, влияющие на репрезентацию мыслей. Так, исследование показывают, что школьник, который параллельно со школой ведет социальный образ жизни, предпочитает экспликацию в фамильярном регистре ( 俗語 /дзокуго/), а не в нейтральном ( 丁寧語 /тэ:нэ:го/) или вежливом (敬語 /кэ:го/):

- んあー!! ドラムやって疲れたー。そうだ!外出て見ようかな! («Ох!! Устал от игры на барабанах. Вот так! Прогуляемся!»);

- むしろ、今の僕にとっては、アニメーションを、自分で作ることができるようになったことの方がよっぽどうれしい。(Скорее, для нынешнего меня наибольшая радость – научиться самостоятельно создавать мультики).

Ввиду возраста и интеллектуальной несформированности, наиболее частотными и показательными моментами оказываются синтаксические и стилистические ошибки в тексте, не коррелирующие между собой. Неумение правильно применить те или иные языковые средства, подходящие для

ситуативно детерминированного регистра, ведет к очевидному смешению стилей. Наблюдаются опущения слогов или целых лексических единиц, нерегулируемое включение/опущение служебных слов, применение чисто разговорной лексики и пр. В редких случаях наблюдается использование диалектизмов:

- サンリオショップ、アニメイトに行きました。〈…〉サンリオショップは天国。自分でパーツ選んで作れるキーホルダーみたいやつで。押しの名前でつくった (《Пошли в Sanrio. 〈…〉 В Sanrio классно. Сама сделала держатель для ключей из деталек. С именем любимого героя》);

- しいたけが食べたかったらしい〈…〉れいくんと鬼太郎はよく喧嘩します(《Похоже, я не ел гриб сиитакэ 〈…〉 Китаро часто ругается с Рэй》).

**Содержание.** Как было указано ранее, школьник на данной ступени образования пока не может продемонстрировать умелое владение компетенциями как в рамках блога, так и в реальной жизни. Однако, что касается содержания постов, то стоит говорить о некоторой одноплановости. Иными словами, основной пропозицией постов является рассказ о пережитых за день событиях, своих интересах. Стоит обратить внимание, что чаще всего темой становится «школа», и только потом – «семья» и «будни»:

- きょうは、三じかん目に、学かつがありました。せつぶんに、でてくるおにをくばられました。わたしは、わすれんぼうおにに、しました。おにをたいじしました。(《Сегодня учился три часа. На Сэцубун изгнал демонов. Я какого-то забывчивого выбрал. Встретился с ним》);

- ぼくはお弁当の用いをしました。それで今日の日直さんがお昼のごうれいをかけました。いただきますとごうれいがかかったので、きゅう食がはこばれてきました。きゅう食を食べる人はきゅう食を先生のところにとりに行って、きゅう食を食べない人はお弁当を食べていました。(《Принес бэнто. Сегодня обед скомандовал дежурный. Пожелал приятного

аппетита, и все принялись за еду. Кто в столовую, те пошли с учителем, кто нет, те ели бэнто»).

С другой же стороны подобное явление может быть интерпретировано не как отсутствие навыков, а как естественная особенность интернет-коммуникации, наблюдаемой в блогах. Так, этот тип коммуникации отличается компиляцией как письменного, так и разговорного видов, однако в блогах, как и в их постах, нет единой тенденции. В связи с этим, встречаются посты со сниженным и вежливым регистрами, а также их смешение.

**Эмотивность.** Основным способом репрезентации эмоций наблюдаются паралингвистические средства. К ним можно отнести эмодзи, эмотиконы, использование азбуки в качестве графического элемента, а также общее оформление блога. Более того, школьник способен к репрезентации эмоций посредством грамматических конструкций и служебных слов (～よ /ё/, ～ね /нэ/). Гармоничное использование лингвистических и паралингвистических средств репрезентации данной категории позволяет говорить о степени и возможности эмоциональной экспликации школьника.

### 2.1.2. Вторая ступень: 3-й и 4-й классы

**Участники.** Следующая ступень включает школьников возрастом 8–10 лет. В отличие от первой ступени теперь школьники обладают некоторыми более развитыми компетенциями, применяемыми в ситуации повседневного общения.

В блогах уже отчетливее наблюдается разграничение личного и общественного, поскольку ребенок в большей мере осознает свою роль в социуме [子どもの自己成長力を強める幼稚園教育と小学校教育の一体的教育課程の編成, 2003: 62]. Также замечается стремление школьника идентифицировать себя не только как учащегося общеобразовательного учреждения, но и в принципе как субъекта познания, что наблюдается в

постах, в которых повествуется о хобби и внеурочных времяпрепровождениях.

**Контекст.** Нельзя сказать, что по данному параметру дискурсивное поведение школьника существенно отличается от ранней ступени. Внешний контекст дискурсивной деятельности остается прежним, однако интересно то, что школьник способен ретранслировать свои мысли на фоне социальных изменений, но в довольно размытом значении [子どもの自己成長力を強める幼稚園教育と小学校教育の一体的教育課程の編成, 2003: 63–65]. Это обуславливается недостаточным пониманием феномена и фиксируется заголовками постов.

Качественно обогащенным в данном случае является внутренний контекст. Это обуславливается в первую очередь социализацией и применением культурно детерминированных паттернов для репрезентации фоновых знаний, полученных в период взросления. Интересно, что в это время школьник в малой степени осознает себя и свои цели в жизни [子どもの自己成長力を強める幼稚園教育と小学校教育の一体的教育課程の編成, 2003: 66]

**Форма.** В постах школьников в этот период наблюдается больше иероглифов и грамматических конструкций, релевантных адекватному выражению мыслей. Естественно, ввиду отсутствия внушительного лингвистического инструментария, школьник не может структурированно выразить свои мысли. С другой стороны, в блоге наблюдается адекватная лексическая структуризация. Иными словами, если ребенок пишет про школу, то использует лексические единицы, которые выучил на уроках. То же самое наблюдается в постах о пище, отдыхе планах на будущее. Это свидетельствует о понимании необходимости подбора верных единиц, чтобы быть верно интерпретированным.

Также ребенок получает первые знания об иностранном языке и о ситуациях его использования. В последних двух начальных классах ученику

необходимо знать структурно-системную составляющую такого языка [授業が変わる！新学習指導要領ハンドブック。小学校編, 2017]. Впоследствии сформировавшиеся навыки актуализируются в ситуациях общения.

Поскольку школьник в таком возрасте не знаком с научно-техническими терминами, которые в подавляющем большинстве представляют собой заимствования из английского и немецкого языков, он применяет простую иностранную лексику. Причем, стоит отметить, иногда с употреблением заимствований сообщается фамильярность.

- じゃあ今日はダンスのレッスン。 チョコレート食べて休憩したら用意して行ってきます («Ну, сегодня у меня занятие по танцам. Когда съем шоколадку и отдохну, буду собираться»);

- あしたはやっと金曜日ですね。おやすみなさい。またトウモロ («Завтра, наконец-то, пятница. Спокойной ночи. До завтра»);

- 私が口を利かなくなったらフィニッシュ近し («Когда замолкаю, конец близок»).

Школьник не так часто включает в сообщения прямые заимствования, но, если приходится, заменяет лексические единицы эквивалентами. Однако не стоит забывать, что многие иностранные заимствования исторически стали частью японского языка. Поэтому некоторые предметы внеязыковой действительности в современном языке записываются азбукой для иностранных слов – катаканой.

Кроме того, довольно интересно явление имитации устной речи. Несомненно, с одной стороны, это является характерной чертой интернет-дискурса и реализуемой в ее рамках коммуникации, но, с другой стороны, такая имитация школьником отличается от взрослой, что объясняется разницей в мировосприятии. Так, в подавляющем большинстве случаев школьник склонен к более перцептивной оценке действительности, т.е., он пропустит ее через себя. Поэтому продуцирование текста в рамках интернет-дискурса сопровождается характерной «детской» манерой письма. К тому же

очень часто в блогах наблюдаются основной некодифицированный интонационный индикатор – тире:

- このんちくわ! はじめまして! かい丸で〜す! («Приветствую! Позвольте представиться! Яяя Каимару!»);
- 今日の朝勉強は、算数〜 («Ааа сегодня утром займемся арифметикой»);
- んー…あー、お腹すいたあ…オニヤンマさーん…? («Ооох, как же кушать хочется-тооо. Ониямаааа»).

Говоря о форме, невозможно не отметить регистр. Конечно, школьник пока не научился должным образом оперировать единицами, сообщающими о регистре, но стоит заметить попытки к сохранению стилистической однородности. Наблюдение показало, нейтральный регистр используется чаще всего в рамках репрезентации темы, важной для адресанта или же для «его круга» (школа, праздники, семья, масштабные изменения и т.д.), а также при выражении вежливости к адресату. Разговорный регистр не требует категоричности в использовании, потому он чаще всего наблюдается при написании текста, репрезентирующего некоторую эмоциональную глубину (мысли, раздумья) или простоту. Тем не менее встречаются и исключения, при которых адресант не отдает предпочтение одному регистру в посте, а смешивает их.

**Содержание.** Школьники в 3–4 классах поднимают вопросы, касающиеся лично их. В это время дети демонстрируют интерес к своему окружению, а потому ему необходимо каким-либо способом выразить свое равнодушие. Содержательная составляющая блогов разворачивается по двум сценариям: 1) содержательная однородность – каждый пост посвящен единой сквозной теме (ботаника, пища, рыбалка, спорт), 2) содержательная дисперсность – блог не отличается единой сквозной темой (дневник, заметки).

Школьник в результате своей социализации и понимания своей роли ссылается на людей и события. Референция касается школы, семьи и друзей. Также в редких случаях встречаются ссылки на события, обладающие



важностью для адресанта или круга, к которому он принадлежит. Это могут быть праздники, социально значимые события, топонимика и т.д. К тому же способность к референции свидетельствует о наличии у автора пресуппозиции.

**Эмотивность.** Наблюдения показали, что в этот период у школьника растёт коммуникативный инструментарий и необходимость наглядной репрезентации категории эмотивности. В рамках блога, где обеспечивается континуум текста, семантические компоненты мыслей и действий реализуются в отдельных иероглифах-индикаторах. Мы обнаружили как минимум 3 таких иероглифа: 笑 /вара/ («смеяться»), 泣 /наки/ («плакать») и 怒 /окори/ («смеяться»). Применяются они для передачи эмоционального состояния адресанта и, соответственно, понимаются в основном имплицитно, хоть и фиксируются письменно:

- え?なに??みたいな笑笑。そしたらなんと!!!あの兄貴が!!! («А? Что? Увидеть хотите, хе-хе? Ну, что ж!!! Встречайте: старший брат!!!»);
- なん〜って行ってたら日が暮れました(泣) («Вышла вот только, и стемнело. Печально»);
- 私は疲れ果てているけれど、晃司は元気っす! (笑) 毎日習い事で忙しいけれど晃司なりに、うまく息抜きはしている模様 (笑) («Устаю, но в полном порядке, ха-ха! Каждый день устаю от учебы, но и отдыхаю неплохо»).

Стоит обратить внимание, что такое оригинальное применение иероглифов – отнюдь не единственный способ репрезентации эмоций. Сюда же входит использование многочисленных эмодзи, что объясняется особенностью интернет-дискурса. Такая экспликация наиболее ярко сообщает не только эмоции, но физическое состояние первоисточника (в квадратных скобках указана интерпретация эмодзи).

- 保健室に行き、熱を測り、熱があったので、早退・・・そして家に帰ると、[吐くこと]を2度しました、いろいろ苦勞し、時がたち、今日も







языковых параметров, планировании цепочки речевого поведения для достижения определенных коммуникативных целей.

Поскольку учащиеся на этой ступени способны к ясному изложению своих мыслей, можно также говорить и о способности к анализу окружающей действительности. В этом возрасте школьник не только познает, но также подходит к рациональному осмыслению действительности, что также говорит о развитии критического мышления. С другой стороны, его нельзя назвать полноценным, ввиду несформированности сознания [小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定, 2016: 37].

**Контекст.** Внешний контекст при продукции текста остается прежним. Внелингвистические условия для дискурсивной деятельности сводятся к осмыслению событий, прямо или косвенно влияющих на желание школьника рассказать о чем-либо [子どもの自己成長力を強める幼稚園教育と小学校教育の一体的教育課程の編成, 2003: 71]. Тем не менее в этом отношении сохраняется влияние семьи, друзей, школы, увлечений, о которых можно говорить при анализе тем: 髪もさっぱり («И волосы такие приятные на ощупь»), 梨花っち Freedom («Свобода Ринка»), かぞくのしょうかい («Представлю свою семью») и т.д.

С другой стороны, внешним контекстом так же может быть устройство японского общества, что наблюдается и на ранних стадиях, но в размытом понимании. Основанием для этого является внимание школьника к элементам внешних реалий, обеспечивающих функционирование социальной среды [小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定, 2016: 73], что встречается довольно редко и включает ряд узких тем (транспортная система, интернет-коммуникация, трудовая занятость и пр.), позволяющих понять, каков внешний контекст для дискурсивной деятельности. Приведем некоторые из именованных: 誰かさんの鉄道日記 («Записки уважаемого человека о железной дороге»), iMac 届いた!! («Мне пришел iMac»), たろう新聞 («Газета Таро») и т.д.

Такой внешний контекст имеет связь с внутренним, однако качественно новых преобразований не наблюдается. На этом этапе социализация и уровень образования позволяют ребенку грамотно репрезентировать мысли, являющиеся результатом внутренней аналитики в отношении внеязыковой реальности. Несмотря на очевидную корреляцию внешнего и внутреннего контекстов, стоит отметить, что подобное осмысление и рефлексия интерпретируются в первую очередь как интерес субъекта познания к тому, что его окружает. Такая заинтересованность позволяет отметить желание ретранслировать новые знания и сообщить собственное мнение и актуальные эмоции [小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定, 2016: 37].

**Форма.** В этом возрасте школьник уже способен к осмысленной и грамотной продукции. Текст, написанный им, отличается структурной точностью и когезиальным единством [小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定, 2016: 78]. Объем текстового продукта больше, грамматически он вариативен, а разнообразие синтаксических и лексических средств выразительности заметно невооруженным глазом.

- さいきんホントにブログと YouTube と行ったり来たりしてばかりなので、…っていうか、ブログも YouTube 見ながら書いたりしてます。どっちが何だったか分からなくなりますね («В последнее время то и делаю, что мечусь между блогом и Youtube... Вот пишу пост, пока смотрю видео на Youtube. Как же с этим справиться, не пойму»);

- まず、この職業最大の特徴ともいえる「アイツ」がよくわからず・・・どうやってアイツをとるのか、色をどう揃えるのか、など R さんに聞きながら、そして実践して、という感じでなんとか覚えました。「(«Не понимаю, какие особенности и проблемы у этой работы. Спросил у R, как справляться с проблемами и как собирать воедино цвета, но вспомнил, что это просто приходит с опытом»);

- そしたら閃きました。「そうだ！こんな時はレゴで何か作ればいいんだ！」自分の部屋から一ヶ月放置していたレゴを引っ張り出し、タイト

ル通り銃を作ってみました。写真がこれです。(«И повеселился. «Почему бы не построить что-нибудь из лего!», – сказал и достал пылившийся месяц конструктор. Попробовал собрать ружье, и вот что получилось»).

**Содержание.** Пропозиция в общем объеме не представляется отличной от того, о чем пишут школьники на ранних ступенях образования. Поскольку по-прежнему ребенок большую часть времени проводит в школе или на занятиях, содержание постов сводится к школьной тематике. Кроме того, школьники также рассказывают о друзьях, семье и увлечениях.

С другой стороны, на этом этапе наблюдается тенденция к демонстрации пищи. В таком случае большую долю занимают изображения, сопровождаемые именованим и лексикой, имеющей атрибутивный характер: ピーチオンザビーチとワッフルです («Фраппучино «Персик на пляже» и вафля»), ハヤシライス («Рис Хаяси»), マカロン («Макарон»), マックシェイク («Мак-шейк») и т.д., а также простой ономотопеей и фразами, описывающую состояние блюда и самого автора: ちゆるん («Большой и мягкий»), パクパク («Урчание»), いただきます («Приятного аппетита») и т.д.

**Эмотивность.** Качественно новых способов репрезентации категории эмотивности не наблюдается.

Таким образом, в начальной школе ребенок получает базовые лексические знания и навыки, необходимые ему в дальнейшем. В рамках начальной школы учащийся успешно социализируется в первую крупную социальную среду, в которой получаемые им лингвистические компетенции практикуются и совершенствуются. Можно заключить, что начальная школа играет важную роль в становлении социального фона индивида, прививает ему необходимые языковые и коммуникативные паттерны, реализация которых естественна в данном социуме в этот момент его существования.

## 2.2. Дискурсивное поведение учащихся средней школы

Школьники средних классов уже не находятся в отрыве от своей национальной культуры, но и не могут считаться уже сформировавшимися членами общества. Несмотря на то, что образование в средней школе длится всего 3 года, за это время школьник получает навыки, необходимые ему для дальнейшей жизни в обществе. Следовательно, он может продемонстрировать больше в сравнении с младшей школой языкового разнообразия в контексте коммуникаций, во время которых вербальные параметры представляются не только в расширенном использовании, но и в интерпретации в настоящем времени или впоследствии.

### 2.2.1. Первая ступень: 1-й класс

**Участники.** В 1-м классе средней школы школьник, которому в 12–13 лет, демонстрирует большую уверенность при составлении текста. Ему понятно, когда стоит употребить нейтральную форму, а когда – разговорную. Кроме этого, в это время его углубленно учат выстраивать речь в соответствии с актуальными ситуативными параметрами, обоснованности определенных единиц языка на практике и их компоновке в едином тексте [授業が変わる!新学習指導要領ハンドブック。中学校国語編, 2017]. Ученик эксплицитно сдержаннее и разборчивее в своих высказываниях, чем учащиеся младших классов, что свидетельствует о развитии возможности распознавания имплицатур.

**Контекст.** Внешний контекст блога позволяет определить мотив и стимул для развертывания дискурсивной деятельности. В отношении учащихся начальной ступени средней школы наблюдается следующие вневлигвистические стимулы: школа, увлечения и неприятности. Тем не менее по-прежнему отмечается дискурсивная деятельность, внешним контекстом которой является события в семье, однако, как показывает



практика, школьник склонен к уменьшению частотности репрезентации семейного быта. Чаще всего он пишет на фоне образовательного контекста или того, что его заинтересовало.

Внутренний контекст сводится к полученному за 6 лет учебы в младшей школе фонду фоновых знаний. На этом этапе наблюдается появление индивидуальных черт идиолекта, что свидетельствует о дискурсивном разнообразии и способах его организации в блоге. Школьник также обладает дискурсивными компетенциями, что позволяет реципиенту верно интерпретировать пропозициональные установки. Наличие таких компетенций позволяет идентифицировать корреляцию в триаде «язык – ситуация – социокультурная обусловленность», прослеживаемой в постах школьника как инициатора дискурсивной деятельности.

**Форма.** Указание на неявный смысл, как показывает исследование, может быть идентифицировано графическими указателями. Школьник хоть и в редких случаях, но может расставлять акценты на словах, написанных иероглифами. Так, в сумме сем, являющихся ведущими в данных лексических единицах, разворачивается пропозиция всего высказывания. Реципиенту же понятно, что школьник выражает свое отношение.

- あしたはなんとクラス発表!! («А завтра на занятии у меня выступление с докладом!!»);
- 鼻水と目かゆいの止まらへん («Сопли все текут, а глаза не перестают зудеть»);
- もう疲れたよ。早く学校再開してくれないかな～ («Как же я устала. Скорей бы вернуться в школу, нет сил»).

Лексикон школьника расширяется, а это значит, что для понимания некоторых сообщений требуются экстралингвистические компоненты. Под такими компонентами мы подразумеваем фоновые знания, наличие которых необходимо для обоих участников коммуникации. Однако в реалиях интернет-блога фоновые знания требуются автору (производителю текста) и читателю (дисперсному адресату, реципиенту).

Такая экспликация встречается довольно редко, особенно в речи школьников. Тем не менее приведем обнаруженные в процессе исследования:

- «プンスカパン» – для экспрессии недовольства (однако этимология данного выражения – название ночной передачи, гости которой выпускали пар в споре): めっちゃ目腫れてるー。おまけにめっちゃ機嫌悪いしー。プンスカパン。(«Сильно пухнут глаза. Да еще и настроение ни к черту. Ох, как же злюсь»);

- «もののあはれ» – эстетический принцип печального очарования вещей: 自然の命の輝きによる喜び、自然の無常による悲しみ、日本人が長い歴史の中で育んだ尊い感情、もののあはれ、日本人として大切にしていきたい心豊かな言葉です。(«Радость от блеска жизни природы, грусть от ее постоянства, драгоценные эмоции, которые японцы взрастили в долгой истории, печальное очарование вещей, богатые слова, которые мы хотим беречь, будучи японцами»);

- «乙女» – устаревшая лексическая единица для обозначения маленькой девочки 7–18 лет: 中学生の乙女が、部活や普段の生活、趣味に関して熱く絡まって仲良くやっていくコミュニティーです («Место, где девочка из средней школы воодушевленно рассказывает о своей жизни, увлечениях и друзьях»).

**Содержание.** По данному параметру отмечается корреляция с контекстом, поскольку темы для постов определяются школьником в соответствии с внешними и внутренними параметрами, необходимыми для дискурсивной деятельности. Так, школьник склонен к выбору темы «школа», и из материала исследования можно определить следующие подтемы: «школьные будни», «школьные планы» и «старшая школа». Становится очевидным, что, кроме актуального для него времяпрепровождения в стенах средней школы, учащийся думает о своем будущем на старшей ступени школьного образования. В таком случае общее содержание подчеркивается

грамматическими единицами категории времени (импликатура будущего времени) и условного наклонения (чаще ~たら /тара/ («когда, если»)).

Кроме того, вторым по частотности предпочтением наблюдаются рассказ о своих увлечениях и ретрансляция уже имеющихся знаний по какому-либо вопросу. Стоит отметить, что написание постов по этим темам не ограничивается экспликацией сухого фактического материала. Школьник, ввиду способности к анализу, применяет довольно четкие для интерпретации лексические единицы, что свидетельствует о желании как можно детальнее донести до реципиента свои мысли.

В контрасте с младшей школой учащийся средних классов склонен к уменьшению частоты публикации постов по теме «семья». Тем не менее анализ имеющихся постов позволяет говорить о смещении содержательного вектора. Школьник публикует материал по данной теме только в случае каких-либо интересных моментов, о которых, по мнению адресанта, невозможно не поделиться. Чаще всего содержание таких постов сводится к забавным и интересным событиям из семейного быта, однако лишь малая доля материала несет негативное коннотативное значение (親の離婚～中学生からのメッセージ～ («Развод родителей, или послание от школьника средних классов»)).

**Эмотивность.** Категория эмотивности репрезентируется неоднородно. С одной стороны, доля вербального компонента превалирует, ввиду специфики интернет-жанра, однако по-прежнему наблюдается тенденция к обозначению оттенков эмоций включением в посты эмодзи и эмотиконов, которые трудно передать семантически или с помощью грамматических конструкций. Тем не менее наблюдается снижение частоты невербального способа экспликации эмоций в пользу вербального компонента. На этом этапе также можно говорить о постепенном увеличении доли импликатур, которые обозначаются умолчанием объективных компонентов высказывания, понятных из общей пропозиции.

Следует добавить, что в процессе исследования определилась четкая маркированность невербальных компонентов. Таким образом, их наличие свидетельствует о неформальности регистра продуцируемого текста. Использование эмодзи и эмотиконы обуславливает снижение регистра в текстах характера дневниковых записей (увлечения, школа, семья и т.д.). Отсутствие же наблюдается в постах со статейной пропозицией, т.е. в случаях подробного повествования о каком-либо объекте или феномене (поезда, космос, ботаника, культура и т.д.).

### 2.2.2. Вторая ступень: 2-й класс

**Участники.** Во 2-м классе школьников, которым 13–14 лет, учат рефлексировать на разнообразные социальные темы [授業が変わる! 新学習指導要領ハンドブック。中学校国語編, 2017]. Поскольку школьник уже теоретически и практически функционирует в обществе, растут требования к корреляции с установленными культурными нормами, проецируемыми языком. Наблюдаются качественные преобразования вербальной гендерной дифференциации.

**Контекст.** По данному параметру дискурсивная деятельность школьника не наблюдается как качественно новый процесс. Внешний контекст остается прежним за исключением некоторых моментов. Так, помимо уже отмеченных ранее внешних стимулов, большую роль играют социум и происходящее вокруг индивида. Определенно, школьники младших классов так же подвергались социальному влиянию, но это нельзя было назвать осознанной рефлексией. Самым частотным внешним контекстом наблюдается школа и образование в целом (посещение кружков, лекций, дополнительных занятий), однако теперь автор отдает предпочтение детализации, что описывает внешний контекст ярче.

Внутренний контекст описывается в преломлении указанных ранее характеристик. Стоит отметить, что в сравнении с ранними ступенями

школьник демонстрирует более уверенное владение языковыми и коммуникативными компетенциями. Соответственно, он обладает более обогащенным фондом фоновых знаний, позволяющих определить его как носителя данной культуры и члена социума. Например, референция на топонимы, объекты культурного наследия, праздники и т.д.

**Форма.** Кроме особенностей, описанных ранее, наблюдается гендерная дифференциация средствами языка. Стоит обратить внимание, поскольку глобализация и культурные преобразования влияют непосредственно на ребенка, в редких случаях гендерная маркированность просто не учитывается. Так, происходит замещение гендерно детерминированных лексических единиц. Такая экспликация довольно редка, но наблюдения показывают, что осознанно к ней прибегают именно девочки, употребляя в речи традиционно мужские местоимения 俺 /орэ/ и 僕 /боку/. Мы обращаем внимание, что именно 俺 передает большую эмоциональность, поскольку, по своей природе, относится к разряду вульгарных.

- 俺がどんなに他のヤツ抱いても俺は今の恋人を愛してます(«Какой бы у меня не был парень, я все же предпочитаю своего любимого»),

- 他の記事でも述べたことありますが、僕は基本的には他の人のブログを自分から見ることはないです。というか、他の人のブログを見るという時間的な余裕がないのです(«Это сказано в других постах, но я как-то не слежу за другими блогами. Просто потому, что не до того»).

С одной стороны, такой подход к экспликации может объясняться попыткой уйти от гендерной маркированности. С другой же – с целью подчеркнуть собственный идиолект. Так или иначе, школьник на данном образовательном этапе вполне осознает, в чем заключаются различия между такими лексическими единицами. По наблюдениям, в большинстве случаев их применение обосновано скорее эмоциональностью и желанием сделать акцент, нежели передачей некоторого имплицитного бунтарства и несогласия с установленным в социуме нормами. Стоит помнить о том, что в этот период

наступает «переходный возраст», в русле чего может объясняться эксплицитное своеобразие подхода к продуцированию текста в преломлении социальных интеракций. Это удобно демонстрировать в блоге как проекции внутреннего мира школьника, фиксируемой в знаковой форме.

**Содержание.** По данному параметру невозможно отметить качественно новых тем, которых касаются школьники. Однако наблюдается количественное преобладание постов с тематикой «школа» и «образование». Вдобавок, школьники чаще рассказывают о своих увлечениях и даже путешествиях, делая ссылки на еду, достопримечательности и людей.

**Эмотивность.** Намеченная тенденция эмоциональной экспликации наблюдается и во 2-м классе.

### 2.2.3. Третья ступень: 3-й класс

**Участники.** На этой ступени школьнику 15–16 лет. Несмотря на развитие коммуникативных навыков на ранних этапах, в 3-м классе в процессе обучения делается акцент на взаимодействии с другими людьми. Отмечается необходимость ситуативной обусловленности и мировоззрения собеседника. С этим связано проявление вежливости, выражение собственной мысли в противовес иной, оценивание вербальных особенностей партнера по коммуникации.

В контексте интернет-блога такие особенности сложно идентифицировать, поскольку специфика самого жанра не позволяет учитывать адресность. Однако все же, кроме вышеуказанных особенностей, заметно, что школьники вполне понимают, что такое сарказм и ирония. Совершенно иное значение принимают лексические единицы, семантика которых смещается в связи с контекстом и внеязыковой ситуацией. Актуализированная единица обретает значение, примерно равное своему оригинальному, и включается в сообщение с целью выражения едкой

насмешки. Однако, с другой стороны, не так часто можно встретиться с этой экспликацией.

- 「お父さん、寒いけど、頑張ってるね」。まこ「御愁傷様〜」。 («Пап, там так холодно, но удачи!»). Мако: «Ой, мертвец.»);

- みんなさんほんつつつとお久しぶりです。めっちゃ久々だなー。一ヶ月は平気でさぼっちゃった... («А мы, действительно, ох, как давно не виделись. Даже очень давно. А я тут около месяца спокойно ничего не делала»).

По окончании средней ступени обязательного общего образования человек обладает всеми необходимыми для жизни знаниями и умениями. В лингвистическом аспекте школьник обладает языковыми, когнитивными и прагматическими компетенциями, демонстрирующими его как сформировавшегося члена общества. Он способен применять не только лингвистические единицы, отвечающие требованию литературной нормы, актуальной в данное время, но и не кодифицированные в языке варианты стандартных грамматических и лексических форм. Также ввиду того, что ребенок актуализирует больше лингвистических единиц, повествование об окружающем его мире может быть вариативно. Исчерпывающие знания способствуют формированию когнитивной картины мира, репрезентируемой средствами языка, и развитию навыков интеракции в социуме.

**Контекст.** Наблюдается, что внешний контекст остается отчасти прежним: школа, увлечения, семья, друзья, социальные события. Тем не менее, поскольку школьник учится в последнем классе средней школы, ему необходимо сдать выпускные экзамены, а также определиться, следующей для него ступенью будет старшая школа или техникум. Подготовка к экзаменам также становится внешним стимулом для публикаций и мониторинга прогресса.

Говоря о внутреннем контексте, отмечается репрезентация компетенций, необходимых для успешной коммуникации. Школьник 3-го класса средней школы принципиально отличается структурированностью и четкостью

выражения собственных мыслей с помощью вербальных средств. Среда и профессиональный вектор развития непосредственно влияет на подбор материала и логического синтеза, что в свою очередь указывает на наличие большого количества фоновых знаний. Однако в редких случаях наблюдается отклонение от норм языка с целью наибольшей выразительности, что также идентифицируется как сленг.

**Форма.** На этом этапе отмечается проявление индивидуальности в общении. Это может объясняться позицией школьника-выпускника в социуме: он должен обладать коммуникативными компетенциями, достаточными для успешного общения, когда личностные характеристики играют важную роль. Школьник демонстрирует вербальные навыки, нарочито усложняя структуру собственного высказывания. Такое осложнение довольно часто обеспечивается компоновкой лексики, семантика которой может быть различима не сразу. В редких случаях оно несет изобретательский характер, поскольку касается даже не самого высказывания и не его синтаксиса, а лексического уровня языка. Применяются авторские лексические единицы, значение которых идентифицируется не локально, а на уровне всего продуцируемого текста. Мы обратили внимание, что по частотности такая экспликация – редкий случай ономотопеи и относится скорее к разряду сленга, но никак не к литературному языку.

- やぽぽ。レッスン行ってきまあす («Ух. Пошла на занятия, скоро вернусь»);
- てかこの 2 人可愛すぎて胸でかくてやばばなんだけど・・・ («Эти двое такие милые, да и грудь у них просто бомба»);
- 今日からまた、ブログを再開しようと思います！！よっしゃー、頑張るぞ！w («Попробуй-ка я возродить блог! Хааа, ну, удачи мне!»).

В процессе исследования было выявлено, что речь школьника отличается от речи ребенка. Это объясняется в первую очередь тем, что школьник, как было сказано ранее, вовлечен в социальную жизнь, а потому



его сознание в большей степени структурировано, что отражается в языковом материале и при составлении текста. Школьники предпочитают писать что-либо конкретное, посвящать целый блог или отдельные его посты конкретной теме. Например, блоги о биологии, коллекционировании машинок, модельном агентстве и т.д.

- クリ盆栽にコガネムシがやってきました。びっくり。栗の花もほとんど喰われ。葉もけっこう喰われちゃってます («Хрущи добрались до бонсай-каштана. Ужас! Уже и цветы каштана, и листья съедены»);

- 学校に行けないことが多いですが、プログラミングやパソコンや機械全般が大好きで、日々何かを作っています («Есть много причин, почему не могу ходить в школу, но так как программирование, компьютеры, да и в целом техника, каждый день что-нибудь да мастерю»).

Интересно, что школьник эксплицитно или имплицитно будет упоминать свое окружение (школу, друзей, родителей). Таким образом, речь школьника строится по тем же принципам, что и речь ребенка, но социальная роль накладывает рамки норм морали, детерминированные социокультурными традициями, и паттерны их реализации в коммуникации:

- 今までの成果が出ました!!!これで 5 回目の受験でした。受かってとても嬉しいです!! («Пришли результаты экзаменов!!!Это уже, получается, 5-я сдача...? Как же я рада, что прошла!»);

- 明日は選択科目の美術と体育もあるでうれぴよー。金曜日もがんばりまっしょー («Я так рада, что завтра у меня такие предметы по выбору, как искусство и физкультура. Удачи нам и в пятницу!»);

- 今日 3 時間授業で国語が 2 時間と数学が 1 時間ありました («Сегодня было 3 часа занятий: 2 часа родного языка и 1 час математики»).

**Содержание.** Кроме уже описанных содержательных элементов, школьники, ввиду того, что от них ожидается определение их дальнейшей жизни, также могут писать о подготовке к выпускным и вступительным экзаменам, а также продуцировать тексты воодушевляющего характера (将来

は生物学者になり、自然を守る手伝いがしたいと思っています (「В будущем стану биологом и буду помогать в охране природы»), この調子で頑張りますよ (「Так, постараемся же»), 死ぬ気で受験を乗り換える (「Умру, но с экзаменом справлюсь») и т.д.). Стоит обратить внимание, что из наблюдения очевиден характер такого повествования – дневниковый.

**Эмотивность.** Несмотря на то, что в дискурсивной практике по-прежнему наблюдается органичное использование как вербальных, так и невербальных способов репрезентации категории эмотивности, отмечается, что школьник в последнем классе средней школы предпочитает опускать графические элементы, как эмодзи и эмотиконы. Также фиксируется преобладание сбалансировано отформатированного текста. Таким образом, школьник более строг в отношении паралингвистических элементов, репрезентирующих эмоциональную окраску.

Школьник в средней школе развивает собственные коммуникативные навыки. Являясь актором коммуникации, в интернет-блоге он проецирует собственные мысли, подбирая определенные параметры высказывания. К таким параметрам относятся и внеязыковые особенности осуществления коммуникации, касающиеся как индивидуально-личностных, так и социальных.

### 2.3. Общий дискурсивный портрет школьников как социальной группы

Дискурсивный портрет японского школьника складывается из всех параметров, обеспечивающих четкую оценку репрезентации его дискурсивных навыков. В нашем исследовании очевидно, что дискурсивное поведение школьника качественно отличается от такового у простого ребенка, поскольку на протяжении всего образовательного пути характерной чертой, описывающей базу для обоснования ряда характеристик дискурсивной деятельности, оказывается именно социальная роль. Таким образом, ввиду постоянного познания элементов объективной реальности, занятости, а также

внешней оценки, целесообразно говорить о ребенке как о школьнике, т.е. первостепенным обозначать ни его биологическую сущность, ни кровную, а социальную, которая превалирует именно на фоне школы как социального института, благодаря которому учащийся получает знания, отрабатывает свои навыки, заводит друзей и определяется в жизни.

Характеристики составления текста в рамках жанра «блог» позволяют идентифицировать присущие именно школьнику вербальные и паравербальные особенности. Это говорит о том, что благодаря инициированию дискурсивной деятельности можно определить личность автора.

Общий дискурсивный портрет школьника невозможно описать в срезе, поскольку на протяжении учебы в младшей и средней школе, а также ввиду социальных интеракций вне ее стен, его сознание подвергается метаморфозам, что наблюдается непосредственно в процессе дискурсивной деятельности. В преломлении интернет-пространства видна бифуркация общего контекста блогов. Так, с одной стороны, по мере взросления социокультурно детерминированные черты становятся отчетливее, однако в блоге очевидна большая свобода самовыражения школьника, и это также указывает на то, что блог в силу своей специфики является своеобразной проекцией реальной среды своего автора.

Тем не менее, говоря об общем дискурсивном портрете в интернет-пространстве, следует указать на автора как актора коммуникации. Школьник изначально обладает мизерными навыками как лингвистическими и коммуникативными, так и социокультурными, что, естественно, подчеркивается простотой продуцирования материала. В блоге прослеживаются восполнение недостающих средств с помощью паралингвистических компонентов – эмодзи, эмотиконов, игры со шрифтом. С пополнением словарного, иероглифического, грамматического и прочих компонентов лингвистического инструментария обогащается база для

репрезентации идиолекта, который к концу средней школы становится отчетливее.

Внешним контекстом для инициирования дискурсивной деятельности в первую очередь рассматриваются школа и события, происходящие в ней. Поэтому, кроме общей пропозиции постов, в блогах наблюдается частая референция на саму школу, уроки, учителей и внеклассную активность. Вдобавок другим частотным контекстом остается увлечение и семья, что подчеркивается лексемами с эксплицитной или имплицитной номинацией. Внутренний контекст неоднороден в силу метаморфоз, коррелирующих с возрастом и полученными знаниями: чем школьник старше, тем обширнее фонд фоновых знаний, к которым он апеллирует в процессе дискурсивной деятельности.

Содержание постов прямо зависимо от суммы внешних и внутренних контекстов. Школьник пишет о своем месте учебы, а также ретранслирует знания, рассказывая, что ему интересно. В соответствии со ступенями образования наблюдается изменение объема постов, поскольку отточенность дискурсивных компетенций позволяет писать много и разнообразно.

Форма организации дискурсивной деятельности так же не отличается однородностью. Школьник пишет в соответствии с объемом уже имеющихся знаний, но при этом наблюдается включение индивидуальных черт, благодаря которым прослеживается саморепрезентация. Отмечаются следующие черты, релевантные каждой ступени образования:

1. Растущая четкость экспликации мыслей.
2. Постепенное применение импликатур.
3. Редкое использование иностранных лексем.
4. Изначально не наблюдается дифференциации регистров, однако к концу средней школы отмечается четкое разграничение в применении нейтральных и разговорных форм.
5. Применение паралингвистических элементов частотно в младшей школе.

6. В средних классах проявляется вербальная гендерная дифференциация, а также большая уверенность в лингвистической организации дискурса.

В отношении эмоционального компонента сдержанность не наблюдается, что отмечается большим количеством лингвистических и паралингвистических средств. В подавляющем большинстве автор склонен к референции на положительный эмоциональный спектр. При необходимости школьники подчеркивают свое отношение к теме поста такими средствами, как эмодзи и эмотиконы. Также заметна игра со шрифтом и самими лексемами, повтор которых так же сообщает об эмоциональном настрое. Тем не менее чем школьник компетентнее, тем реже применяются указанные способы репрезентации категории эмотивности и чаще оказываются предпочтительными именно грамматические средства.

Таким образом, дискурсивный портрет школьника в интернет-пространстве неоднороден. С одной стороны, он отражает индивида с определенным уровнем компетенций, влияющих на поддержание дискурсивной деятельности, но, так или иначе, очевидным оказывается воздействие социума и культуры. Чем старше и компетентнее школьник, тем разнообразнее его языковая личность и, как следствие, дискурсивное поведение.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

На протяжении всех обязательных ступеней образования у школьников наблюдаются метаморфозы в аспекте идиолекта. Однако обоснованность определенных единиц языка для продуцирования текста детерминируется социокультурными особенностями. В связи с этим отмечается значимость этой обусловленности.

На материале исследования становится понятно, что блоги, которые ведут в подавляющем большинстве именно школьники и в которых прослеживается образовательный момент как рефлексии, функционируют на стыке интернет- и образовательного дискурсов. Если в младшей школе ученик усваивает структурную сторону языка как инструмента коммуникации, то в средней школе обосновывается необходимость применения языка в общении и выстраивании собственной линии дискурсивного поведения, отвечающей устоявшимся нормам общения. Не остается без внимания и опыт предыдущей ступени. Речь строится по правилам языка, который, в свою очередь, является зеркалом культуры.

С другой стороны, школьник – индивидуальность. В идиолектном аспекте на передний план ставится собственная языковая вариативность, в некоторых случаях реализующаяся по своим законам. С этим связано отступление от гендерной маркированности как социолингвистического элемента, создание собственных слов, подразумевание сарказма и пр.

Чем младше школьник, тем объективнее желание выразить эмоции. Поэтому он прибегает к множеству способов. Например, нередко наблюдается переосмысление семиотических особенностей собственно языкового знака. Поскольку школьник может не обладать должным набором лингвистических единиц для репрезентации эмоций, он вполне способен применять знаки как идеограммы. Это наблюдается наравне с включением в текст эмодзи. Однако, как показывает наблюдение, школьники склонны к такой идеографической экспликации именно в начальной школе. Постепенно,

по мере взросления превалирует предпочтение стандартного письма, что объясняется обогащением лингвистического инструментария.

Также наблюдается следующая тенденция: младшее поколение в языковом и психологическом плане ориентировано на внешнюю среду и ее познание. Более старшее, наоборот, стремится к внутриязыковому функционализму, ориентируясь в первую очередь на усвоение и обработку информации из окружающей среды. Иными словами, чем старше школьник, тем более он способен к отождествлению себя как части социума и, соответственно, рациональному использованию языка для демонстрации собственного «Я».

Языковая вариативность в целом как условие построения поведения школьников, обоснованность средств языка в речи, их качественные преобразования – все это определяет необходимость изучения и описания разнообразия дискурсивного инструментария, а также обусловленность средств для выражения мыслей и эмоций. То, как разговаривает учащийся общеобразовательного заведения в контексте тех или иных коммуникативных ситуаций, детерминируется языковым и речевым разнообразием, как и обоснованностью реализующихся языковых паттернов. Сформировавшееся знание об организации коммуникации социально обусловлено и реализуется индивидом в коммуникативном поведении, к выстраиванию которого в большей степени способны учащиеся средней школы, нежели представители младших классов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Феномен дискурса на протяжении развития всего лингвистического учения трактуется по-разному. Расхождение в определении и понимания специфики данного лингвистического явления обосновывается, во-первых, сменой научных парадигм и, следовательно, подходом к трактовке, и, во-вторых, междисциплинарностью – чертой актуальной в настоящее время антропоцентрической парадигмы. Ввиду большого количества ученых, понимающих дискурс в русле своего лингвистического направления, закономерна необходимость в исчерпывающем определении данного феномена.

Поскольку дискурс в большинстве случаев понимается как актуализируемый текст, конституируемый в определенной коммуникативной ситуации с конкретными параметрами своей реализации, необходимо понимание деталей поведения коммуникантов. Здесь же появляется вопрос о том, какой тип поведения наиболее рационален, и поскольку очевиден акцент на дискурсивной деятельности, то релевантно рассмотрение именно дискурсивного поведения.

Дискурсивное поведение в контексте интернет-коммуникации представляет линию эксплицитной деятельности, осуществляемой в соответствии с определенными параметрами. Параметры эти рассматриваются в двух ипостасях: внутриязыковой (лексика, грамматика, опущение и пр.) и внеязыковой (социальный статус, культурные и психофизиологические особенности участников общения, коммуникативные навыки и пр.). Несмотря на такую дифференциацию, факторы построения дискурсивного поведения не могут быть рассмотрены обособленно. Они функционируют совместно и одновременно. Дискурсивное поведение рассматривается в процессе коммуникации как в необходимой и естественной среде. В такой среде у участников строится представление о собеседнике через речь, являющейся вербальной проекцией языкового кода и



внешних, ситуативных, параметров. Происходит взаимодействие индивидуально-когнитивных систем.

Тем не менее дискурсивное поведение может быть подвергнуто изучению без учета адресата сообщения. Это допустимо благодаря интернет-коммуникации, в которой статус взаимодействия до конца не определен, поскольку ее многоплановость не позволяет отнести ни к межличностной, ни к групповой, ни к массовой. Из-за дисперсности и многогранности, виртуальный дискурс, в рамках которого реализуется коммуникация, представляет собой довольно сложный материал для изучения, ввиду своей многомерности и иерархичности. Множество жанров и поджанров, разнообразие способов репрезентации мыслей, не доступных в иных коммуникативных средах, наличие или отсутствие правил, форма – все это делает коммуникацию в виртуальной среде особенной, но сложной в описании каждой грани в качестве необходимой составляющей.

Жанр «блог» в виду своего «интимно-публичного» характера рассматривается как подтип гипержанра «дневник». Неудивительно, поскольку человек, продуцируя собственные мысли, посвящает в них некоторого дисперсного адресата в лице читателей. Более того, в создании контекста немаловажную роль играет созидательный компонент собственного «Я» адресанта, что ретранслируется в создаваемом им дискурсе и поддерживаемом собственно лингвистическими и паралингвистическими характеристиками как адресанта (идиолект, дискурсивное поведение), так и в рамках социума, носителем которого он является (социолект, коммуникативное поведение).

В аспекте жанра интернет-блога как жанра, функционирующего в интернет-дискурсе, дискурсивное поведение есть разнообразие способов текстопроизводства с учетом детерминирующих социокультурных и индивидуальных параметров выражения мыслей. В этом интернет-жанре ключевым является сам создатель блога, поскольку именно он играет роль источника и обработчика информации. В блоге необходим учет социальных

параметров адресанта, так как именно социум и транслируемые через него культурные нормы выражаются в речи. Однако современный человек, являясь участником глобализации, не может быть изучен обособленно. Именно интернет является одним из ретрансляторов глобальных социальных процессов, так или иначе влияющих на язык и речь. Более того, наше исследование показало, что в виду специфики дискурсивной личности школьника, который склонен к актуализации образовательного дискурса, можно наблюдать явление интердискурсивности – слияния интернет- и образовательного дискурса.

Человек с детства включается в процесс речевых преобразований. Будучи школьником, он углубляется в структуру языка, изучает его правила. Однако язык не может функционировать без своего носителя. Поэтому, взрослея, школьники выстраивают коммуникативные связи, ключевым параметром которых выступает социокультурная обусловленность. Речь школьника впоследствии преобразуется в соответствии с установленными в данном обществе нормами. Однако информированность – это лишь одна грань. Вместе с ней индивидуальное использование языковых единиц и их трансляция в речи, идиолект, образует языковую вариативность.

Японский школьник младших классов свободнее в плане выражения собственных мыслей, поскольку его сознание еще не структурировано в полной мере. Его дискурсивное поведение разнообразно и не всегда нормировано. Школьник на этом этапе предпочитает упрощенную, но наглядную экспликацию. С одной стороны, это объясняется стремлением репрезентации мыслей как можно ярче и четче, что достигается использованием эмодзи, игрой с внешними параметрами текста, большей эксплицитностью. С другой же, ребенок в этом возрасте не обладает достаточным для уверенного и разнообразного общения компетенциями, что выражается в недостатке лексического и грамматического разнообразия.

Учащиеся начальной школы только начинают познавать мир и впитывать особенности собственной культуры, репрезентируемые в

социальной среде благодаря лингвистическому инструментарию. Поскольку у ребенка появляется социальная роль «школьник», наблюдение в его идиолекте характерных для этой роли единиц – признак актуализации социолекта, и поскольку большую часть своего времени ребенок находится в стенах своего образовательного учреждения, то, так или иначе, он ретранслирует полученные знания. Так, начинается формироваться его мировоззрение. Процесс этот продолжается в средней школе, где ребенок получает новые знания о мире и больше социализируется, о чем свидетельствуют изменения в идиолекте и, следовательно, в манере ведения блога.

В средней школе ребенок не столько экспрессивен, сколько изобретателен. Школьник знает больше, и, следовательно, его сознание отличается большей структурированностью. Вербальный инструментарий расширяется, о чем свидетельствует применение имплицитных способов репрезентации мыслей. Школьник средних классов более сдержан в паралингвистической выразительности, однако может продуцировать текст, отклоняясь от принятых правил построения речи. Редкие авторские лексико-фразеологические единицы в таких случаях идентифицируются пропозиционально, поскольку локально семантика не может быть четко описана.

Также на период обучения в средней школе приходится активный пубертат, что отражается в том, как школьник обрабатывает и фиксирует информацию. Конечно, в силу культурологических особенностей японский школьник не склонен к радикальному отклонению от кодифицированных норм: наблюдаются метаморфозы в выборе единиц, но по большей части они не столь явны. В большей мере подобные моменты улавливаются имплицитно, как, например, в случаях с ономапеей и сарказмом.

Таким образом, японские школьники на каждой новой ступени образования демонстрируют качественные преобразования. Способы построения дискурсивного поведения дополняются новыми эксплицитными

и имплицитными средствами. Свойства таких средств раскрываются в актуализации паттернов дискурсивного поведения, структурные компоненты которых обосновываются ситуативными особенностями реализации общения или одностороннего проецирования мыслей в контексте массовой коммуникации.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арискина О.Л., Дрянгина Е.А. Языковая коммуникативная личность: различные подходы к исследованию [Электронный ресурс]. 2011. URL: <https://cutt.ly/ouCVjOs> (дата обращения: 05.09.2018).
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 688 с.
3. Багдасарян Т.М. Прагмалингвистика (речевое поведение) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №3 (69). С. 50–53.
4. Бенвенист Э. Соссюр полвека спустя. М.: Прогресс, 1974. С. 47–89.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: МПА, 1983. 328 с.
6. Васильева Н.В. Неймдроппинг как дискурсивное поведение и как поэтический прием // Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Ю.А. Зубок. Белгород: ПТ, 2015. С. 322–329.
7. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993. 172 с.
8. Воронин А.Н., Кочкина О.М. Дискурсивные и лингвистические способности в структуре интеллекта человека // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т.5, №2. 125 с.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 352 с.
10. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Астрахань, 2001. 212 с.
11. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 138 с.
12. Горошко Е.И. Интернет-коммуникация: проблема жанра // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. №4. Саратов: Наука, 2006. С. 165–175.

13. Дейк Т. А., ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 310 с.
14. Детинко Ю.И., Куликова Л.В. Политическая коммуникация: опыт мультимодального и критического дискурс-анализа. Красноярск: СФУ, 2017. С. 17–20.
15. Ерофеева Т.И. Понятие «социолект» в истории лингвистики XX века // Изменяющийся языковой мир: сб. науч. трудов. Пермь: Пермский государственный университет, 2002. С. 176–181.
16. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М.: Русский язык, 1981. 113 с.
17. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: МПСУ, 2001. 240 с.
18. Знашева И.В. К проблеме анализа дискурса как исследовательской методики [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https://cutt.ly/XuCLydw> (дата обращения 18.03.2020).
19. Иерусалимская А.О. Интертекстуальность VS Интердискурсивность [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://cutt.ly/XuCLydw> (дата обращения 18.03.2020).
20. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008. 289 с.
21. Иссерс О.С. Речевое воздействие. М.: Наука, 2009. 224 с.
22. Калинина Е.И. Системно-структурное моделирование внутрижанрового пространства гипержанра «дневник» (на материале британской лингвокультуры) автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Кемерово, 2013. 24 с.
23. Карабан В.И. Перцептивные импликации грамматики текста // Психологическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / под ред. Ю.А. Жлуктенко и А.А. Леонтьева. Киев: Вища школа, 1979. С. 75–91.

24. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
25. Карасик В.Н. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград, 2000. С. 5–20.
26. Карасик В.Н. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
27. Катинская М.В. Дискурсивное поведение обучающихся в рамках деловой игры на иностранном языке [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/418/Action418-463219.pdf> (дата обращения 18.03.2020).
28. Кондрашов П.Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Краснодар, 2004. 189 с.
29. Конецкая В.П. Социология коммуникации [Электронный ресурс]. 1997. URL: <https://cutt.ly/ruCVC7P> (дата обращения: 05.09.2018).
30. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М.: Языки славянских культур, 2004. С. 468–474.
31. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2006. 392 с.
32. Кыштымова Т.В. Понятие «языковая личность» в современной лингвистике [Электронный ресурс]. 2014. URL: <https://cutt.ly/5uXsAAv> (дата обращения: 05.09.2018).
33. Леонтович О.А. Методы коммуникативных исследований. М.: Гнозис, 2011. С. 104–118.
34. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
35. Лутовинова О.В. К проблеме категорий виртуального дискурса [Электронный ресурс]. 2006. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-kategoriy-virtualnogo-diskursa> (дата обращения: 25.11.2019).

36. Лутовинова О.В. Языковая личность в виртуальном дискурсе: автореф. ... д-ра. филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2013. 42 с.
37. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. С. 99.
38. Манаенко Г.Н. Лингвистические координаты понятия «дискурс» [Электронный ресурс]. 2011. URL: <https://cutt.ly/GuC2T1B> (дата обращения: 25.11.2019).
39. Михайлов В.А., Михайлов С.В. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного // Сборник научных трудов «Актуальные проблемы теории коммуникации». СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. С. 34–52
40. Мурзин Л.Н. Текст как интерпретация текста // Выбор и организация текстового материала в системе профессионально-ориентированного обучения: межвуз. сб. науч. тр. Пермь: ПГУ, 1985. С. 7–14.
41. Никифоров О.Ю. Виртуальный дискурс: интеграция и дифференциация [Электронный ресурс]. 2012. URL: <http://human.snauka.ru/2012/11/1930> (дата обращения: 25.11.2019).
42. Орлова К.А., Кирилин К.А. Блог как новая форма массовой коммуникации: особенности правового регулирования // Медиаисследования. 2015. Вып. 2. С. 192–201.
43. Рыжков М.С. Речевые стратегии участников синхронного интернет-дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Елец, 2010. 273 с.
44. Сержанова Ж.А. К вопросу о понятии речевого общения и факторах, детерминирующих речевое поведение билингвов [Электронный ресурс]. 2011. URL: <https://cutt.ly/QiCPhTX> (дата обращения: 05.09.2018).
45. Синельникова Л.Н. Ризома и дискурс интермедиальности [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https://cutt.ly/gumTiXH> (дата обращения: 23.11.2019).
46. Синельникова Л.Н. О научной легитимности понятия «дискурсивная личность» // Ученые записки Таврического нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Т. 24(63). №2. ч. I. 2011. С. 454–463.



47. Сиразеева А.Ф., Латыпова Л.А., Калинкина Т.Е. Регистр как феномен институционального общения [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://cutt.ly/5uXsAAv> (дата обращения: 05.09.2018).
48. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. М., 1998. 360 с.
49. Стерин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: Изд-во Гарант, 2000. 27 с.
50. Стернин И.А. Коммуникативное поведение. Воронеж: Гарант, 2000. 52 с.
51. Тихомирова М.С. Переключение кодов в интернет-мемах как проявление лингвокреативности [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https://cutt.ly/GuXfu49> (дата обращения: 24.10.2018).
52. Формановская Н.И., Акишина А.А. Русский речевой этикет. М.: Русский язык, 1983. 181 с.
53. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический аспект. М.: Русский язык, 2000. 216 с.
54. Формановская Н.И. О речевом этикете // Русская словесность. 2001. № 1. С. 63–66.
55. Харченко Е.В. Моделирование речевого поведения в профессиональном общении // Вестник Южно- Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2006. № 6. С. 103–106.
56. Хомутова Т.Н. Теория языковой вариативности: социолингвистический аспект // Вестник ЮУрГУ. 2005. №11. С. 28–34.
57. Чеботникова Т.А. Речевое поведение как один из способов актуализации личности [Электронный ресурс]. 2011. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17681449> (дата обращения: 24.10.2018).
58. Чернова С.В. Языковая модель поведения человека: дискурсивный анализ [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https://cutt.ly/FuXfG6l> (дата обращения: 18.03.2020).

59. Шевченко Н.М. Особенности речевого портрета [электронный ресурс]. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-yazykovogo-portreta> (дата обращения: 20.12.2019).
60. Штукарева Е.Б. Языковая специфика интернет-коммуникации. М.: Наука, 2012. С. 291–302.
61. Щербина Ю.В. Педагогический дискурс: типическое и архетипическое [электронный ресурс]. 2010. URL: <https://cutt.ly/AuXf52T> (дата обращения: 22.03.2020).
62. Щипицина Л.Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерной опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка): дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2011. 446 с.
63. Blommaert J., Bulcaen Ch. Critical Discourse Analysis // Annual review of anthropology. 2000. Vol. 29. P. 447–466.
64. Blommaert J. Discourse. A critical introduction. New York: Cambridge University Press, 2007. 299 p.
65. Bloomfield L. Language. Chicago: University of Chicago, 1984. 608 p.
66. Czachur W. Discourse linguistics and the discursive worldview // Explorations: A Journal of Language and literature. 2016. Vol. 4. P. 16–32.
67. Dijk T.A. van, Kintsch W. Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press, 1983. P. 153–211.
68. Fairclough N. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research [Электронный ресурс]. 2003. URL: <https://cutt.ly/QuCM4Zj> (дата обращения: 05.12.2019)
69. Halliday M.A.K. et al. Comparison and Translation // The Linguistic Sciences and Language Teaching. 1964. Vol. 19. P. 111–134.
70. Harris Z.S. Discourse analysis // Papers in Structural and Transformational Linguistics. 1970. V. 1. P. 313–348.
71. Joos M. The Five Clocks. New York: Harcourt, Brace & World, 1961. 108 p.

72. Kotorova E.G. Describing Cross-cultural Speech Behavior: A Communicative Pragmatic Field Approach [Электронный ресурс]. 2014. URL: <https://cutt.ly/duXgSUz> (дата обращения: 05.09.2018).
73. Reid T.B. Linguistics, Structuralism, Philology // Archivum Linguisticum. 1956. Vol. 8. P. 28–37.
74. Skinner B.F. Verbal behavior. Brattleboro: Echo Point Books & Media, 2014. 479 p.
75. Van Dijk T.A. What is political discourse analysis? //Belgian Journal of Linguistics. Vol. 11. №11. 1998. P. 11–52.
76. 遠藤織枝。女性の言葉研究, 2001。 [Эндо Ориэ. Исследование женского языка].
77. 小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定, 2016。 [Степень критического мышления у учащихся старшей ступени младшей и средней школ].
78. 国語科学年別指導事項一覧表, 2011。 [Погодичное распределение компетенций, получаемых на занятиях по дисциплине «Родной язык». Обзорная таблица].
79. 子どもの自己成長力を強める幼稚園教育と小学校教育の一体的教育課程の編成, 2003。 [Обзор единой методики обеспечения развития ребенка в детском саду и младшей школе].
80. 授業が変わる!新学習指導要領ハンドブック。中学校国語編, 2017。 [Обновление аудиторных занятий! Руководство по новым методикам ведения образовательного процесса. Дисциплина «Родной язык» в средней школе].
81. 授業が変わる!新学習指導要領ハンドブック。小学校編, 2017。 [Обновление аудиторных занятий! Руководство по новым методикам ведения образовательного процесса. Начальная школа].
82. 田中章夫。日本語と位相と位相差, 1999。 [Танака Акио. Колебания и их разница в японском языке].

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ

1. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М.: ЭКСМО-Пресс, 2006. 1308 с.
2. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 709 с.
3. 奥山益朗。現代敬語辞典，1973。 [Окуяма Масуро. Словарь современного вежливого японского языка].

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации  
Кафедра восточных языков  
45.03.02 Лингвистика

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой ВЯ

  
\_\_\_\_\_ Е.В. Чистова

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

**ДИСКУРСИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЯПОНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В  
ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ БЛОГОВ)**

Выпускник



Г.О. Самаркин

Научный руководитель



канд. филол. наук,  
доц. Е.В. Чистова

Научный консультант



ст. преп. А.В. Козачина

Нормконтролер



Е.В. Буркова

Красноярск 2020