

ДИСКУРС, ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ И ТЕКСТ: ВЕКТОРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 811.111
DOI 10.51955/2312-1327_2025_4_123

ВНУТРЕННЯЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕДИАДИСКУРСА

*Евгения Анатольевна Мурашова,
orcid.org/0000-0002-6018-955X,
доктор филологических наук, профессор
Таганрогский институт имени А. П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ),
ул. Инициативная д. 48,
Таганрог, 347936, Россия
shenetschka@rambler.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема внутренней классификации образовательного медиадискурса. Образовательный медиадискурс анализируется в лингвопрагматическом ракурсе как полиаспектная смыслогенерирующая и формомоделирующая коммуникативная система, отображающая специфику вербального взаимодействия участников образовательной коммуникации. В качестве релевантных параметров классификации образовательного медиадискурса исследуются жанрово-тематический параметр, параметр контекстной обусловленности и лингвопрагматический параметр. Жанрово-тематический параметр позволяет дифференцировать подтипы образовательного медиадискурса с учетом доминирующей коммуникативной цели, мыслимых образов отправителя и получателя, диктумного содержания текстов и значимых характеристик его языкового воплощения. Параметр контекстной обусловленности допускает возможность выделения подтипов образовательного медиадискурса с опорой на прагматическую и социокультурную релевантность образовательного медиадискурса с учетом индивидуально-личностных и конвенциональных особенностей отправителя и получателя. Лингвопрагматический параметр позволяет учитывать доминирующие направления актуализируемых отправителями прагматических компонентов значений, а также степень вовлеченности субъектов (как отправителей, так и получателей) в осуществляющую ими вербальную интеракцию. Выделенные с учетом данных параметров подвиды образовательного медиадискурса представлены в виде результирующей схемы внутренней классификации образовательного медиадискурса.

Ключевые слова: образовательный медиадискурс, параметры дискурсивной классификации, жанрово-тематический параметр, параметр контекстной обусловленности, лингвопрагматический параметр, лингвистическая прагматика.

INNER CLASSIFICATION OF EDUCATIONAL MEDIADISCOURSE

*Evgeniya A. Murashova,
orcid.org/0000-0002-6018-955X,
Doctor of Philology, professor
A.P. Chekhov Institute (Branch) in Taganrog,
Rostov State University of Economics,
48, Initsiativnaya str.
Taganrog, 347936, Russia
shenetschka@rambler.ru*

Abstract. The article addresses the issue of internal classification of educational media discourse. Educational media discourse is analyzed from a linguopragmatic perspective as a polyaspectual meaning-generating and form-modeling communicative system that reflects the specifics of verbal interaction among participants in educational communication. Relevant parameters for classifying educational media discourse include genre-thematic parameter, contextual conditioning parameter, and linguopragmatic parameter. The genre-thematic parameter allows differentiating subtypes of educational media discourse based on dominant communicative goals, imagined images of sender and receiver, dictum content of texts, and significant characteristics of their linguistic embodiment. The contextual conditioning parameter enables distinguishing subtypes of educational media discourse by taking into account its pragmatic and sociocultural relevance with regard to individual-personal and conventional features of both sender and receiver. The linguopragmatic parameter makes it possible to consider dominant directions of pragmatic components' actualization by senders, as well as the degree of involvement of subjects (both senders and receivers) in their verbal interaction. Subtypes of educational media discourse identified through these parameters are presented in the resulting scheme of internal classification of educational media discourse.

Keywords: educational mediadiscourse, parameters of discourse classification, genre-thematic parameter, context-conditioned parameter, linguopragmatic parameter, linguistic pragmatics.

Введение

Образовательный контент, транслируемый современным медиадискурсом, в условиях тотальной информатизации общества последовательно становится центральным смысло- и формообразующим фактором личностной и социальной идентичности [Gorchakova et al., 2023, p. 636-637; Levitskaya et al., 2021, p. 141-142; Lv et al., 2023; Mušikić Popović, 2023, p. 119; Soldatova et al., 2023, p. 102]. Обладая значительным персуазивным и суггестивным потенциалом, данная область медиадискурса все чаще оказывается в центре внимания различных направлений научной мысли, в том числе междисциплинарных, охватывающих широкий круг сопутствующих вопросов и позволяющих рассматривать их во взаимосвязи с применением актуальных интегративных методов. Одним из таких перспективных междисциплинарных направлений нам видится лингвистическая прагматика.

В лингвопрагматическом ракурсе образовательный контент, транслируемый медиадискурсом, трактуется как составляющая **образовательного медиадискурса** – полиаспектной смыслогенерирующей и формомоделирующей коммуникативной системы, направленной на получение и расширение знаний, умений и навыков целевой аудитории в определённой предметной области посредством использования средств массовой информации и цифровых технологий.

Анализ образовательного медиадискурса, как и любой другой коммуникативной системы, предполагает развёрнутую классификацию его подтипов. Отсутствие единой классификации образовательного медиадискурса обуславливает **актуальность** исследований в данной предметной области.

Методы и материалы

Методология данной работы сочетает в себе наблюдение и анализ реализации дискурсивных подтипов образовательной направленности и их последующую систематизацию с учетом общелингвистического опыта и приоритетов лингвопрагматического исследования.

В качестве материала рассматривается широкая палитра текстов образовательной направленности, существующая в границах актуального медиадискурса.

Дискуссия

В современной лингвистической традиции как внешняя, так и внутренняя классификация дискурсов осуществляется в ракурсе разнонаправленных теорий и, как правило, отражает их узкоспециальные интересы, не имея единых универсальных критерииев.

Пройдя достаточно долгую эволюцию в определении дискурсов и их типологизации и выделяя разные её основания, например,

- отношение дискурса к заданной сфере коммуникативной деятельности, детерминирующей его содержание (политический, религиозный, педагогический дискурс и др.) [Карамова, 2017, с. 361; Карамова, 2017, с. 364];
- доминирование в дискурсе личностно-ориентированного или статусно-ориентированного типов общения (личностно-ориентированный дискурс, (не)институциональный дискурс) [Карасик, 2009, с. 278-279];
- экспликацию в дискурсе разноформатных типов коммуникативной тональности (серъёзный и юмористический дискурс, торжественно-ритуальный и обыденный дискурс, информативный и фасцинативный дискурс, содержательный и фатический дискурс и т. д.) [Карасик, 2009, с. 278-279];
- контекстуально обусловленную семантическую (событийный, личностный, проблемный), прагматическую (аргументативный, идеологический, персуазивный, полемический, рекламный, образовательный) или структурную (письменный, устный, мысленный, виртуальный и т. д.) когерентность дискурсивных элементов [Солнцева, 2025, с. 21-22] и т. д.,

современная лингвистическая мысль оставляет открытым вопрос о том, какой именно параметр классификации следует считать основным для выделения типов дискурсов в их внешней классификации, не говоря уже о классификации внутренней. Это относится ко всем типам дискурсов, в том числе к медиадискурсу.

Так, например, противопоставляя медиадискурс другим видам дискурса, Т.Г. Добросклонская отталкивается от специфики тематически сфокусированной совокупности процессов и продуктов речевой деятельности [Добросклонская, 2006, с. 21], Е.А. Кожемякин наряду с тематической сфокусированностью в качестве важного параметра рассматривает его особенную социокультурную обусловленность [Кожемякин, 2010, с. 198],

М.Р. Желтухина акцентирует характерную форму результирующего его текста, а также pragmaticальные, социокультурные и психологические факторы [Желтухина, 2004, с. 132], Н.Ф. Алефиренко анализирует событийность как основной признак медиадискурса, уточняемый pragmaticальными, социокультурными, психологическими и паралингвистическими факторами [Алефиренко, 2016, с. 49], Е.О. Менджерицкая выделяет лингвистические и экстралингвистические способы передачи информации, обусловленные когнитивными установками адресантов и способностями их восприятия целевой аудиторией [Менджерицкая, 2006, с. 54-55] и т. д.

На фоне отсутствия универсальности критериев стратификации медиадискурса в качестве особой коммуникативной системы прослеживается также отсутствие единых принципов стратификации его подвидов.

Анализ работ, посвященных исследованиям различных типов дискурсов, позволяет прийти к заключению, что в общем смысле поиск оснований их внешней и внутренней классификации сводится к выявлению значимых признаков общения в типизируемых ситуациях и строится на принципах схематизации бесконечного человеческого опыта [Карасик, 2009, с. 268-269]. Данные принципы соотносятся, прежде всего, с определёнными, обращёнными к одной общей теме, pragmaticальными и ментально обусловленными моделями текстопорождения – жанрами [Чернявская, 2001, с. 19; Чернявская, 2009, с. 154; Чернявская, 2009, с. 178]. Первое преломляется в определении темы, второе – в определении жанра текста, представляющего собой часть определённой дискурсивной формации и результирующего определённый подвид дискурса.

Это обуславливает тот факт, что многие исследователи, стремясь выработать общую типологию дискурсов регулярно возвращаются к жанрово-тематическому параметру, соотнося дискурс и текст как процесс и его результат, и интерпретируя жанры как исторически обусловленные форматы коммуникативного поведения, в виде которых проявляется дискурс [см. Карасик, 2009, с. 280].

Последуем этой тенденции, рассмотрим в качестве параметра классификации образовательного медиадискурса **жанрово-тематический параметр**. Имея в виду, однако, что и жанрово-тематическая классификация не существует в лингвистической практике в виде универсального набора признаков, позволяющего однозначно отнести тот или иной текст к определённому жанру.

Согласно признанным классическими положениям жанрово-тематической классификации, в зависимости от коммуникативной цели, мыслимых образов адресанта и адресата, диктумного содержания, места выделяемого жанра в цепи речевого общения, а также формальных характеристик языкового воплощения [Шмелева, 1997, с. 96-97], в том числе способов подачи образовательного материала, считаем возможным выделить такие подвиды образовательного медиадискурса, как:

- цифровая копия печатного издания образовательного характера;
- интерактивное учебное пособие (электронная книга);

- аудиолекция;
- видеолекция;
- видеоурок;
- образовательная радиопрограмма;
- образовательная телепрограмма;
- документальный фильм;
- образовательный видеоролик;
- образовательная анимация;
- образовательный подкаст;
- образовательный блог;
- образовательный форум;
- образовательный чат;
- образовательные сториз;
- образовательная игра (симулятор);
- интерактивный тест;
- обучающее приложение;
- образовательный вебинар (онлайн-семинар);
- онлайн-курс;
- образовательный сайт;
- образовательная онлайн-платформа;
- большие языковые модели, выполняющие образовательные функции.

Сопоставление подтипов, представленных на основании жанрово-тематической классификации, позволяет обнаружить некоторые их общие свойства. Так, например, каждый из указанных подтипов основывается на использовании современных мультимедийных технологий, что значительно расширяет их функциональность и обеспечивает возможность взаимодействия коммуницирующих субъектов как в режиме реального времени (неопосредованное, синхронное взаимодействие), так и асинхронно (опосредованное, несинхронное взаимодействие участников, в том числе дистанционное). Последнее предполагает значительное расширение круга потенциальных получателей.

Ещё одним общим свойством выделенных подтипов образовательного медиадискурса является их модульность. Каждый из подтипов представляет один модуль или несколько (систему) модулей. Осознанная актуализация модулей отдельно или в определённом, обусловленном образовательной задачей, сочетании обеспечивает максимальную индивидуализацию образовательной коммуникации.

У каждого из подтипов есть и специфические характеристики. Так, например, большие языковые модели, выполняющие образовательные функции, отличаются от других подтипов особенной гибкостью, индивидуализированной направленностью и динамичностью, восходящими к их способности, учитывая контекст, обрабатывать широкий спектр запросов и адаптироваться к различным пресуппозициям и интенциям участников

образовательной коммуникации. Это обеспечивает их свойство помимо воспроизведения ранее сформулированных алгоритмов решения конкретных образовательных задач, приспосабливаясь к индивидуальным запросам пользователей, в режиме непрерывной актуализации баз данных динамично генерировать новое содержание.

Как видим, жанрово-тематический параметр позволяет разработать достаточно подробную внутреннюю классификацию образовательного медиадискурса, а также обозначить некоторые общие и специфические характеристики выделенных подтипов. Однако дальнейшее исследование подтипов в конкретном текстовом преломлении показывает, что выбранные в качестве исходных основания жанрово-тематической классификации (цель, содержание, формальные характеристики и др.) не являются исчерпывающими в том случае, когда мы сталкиваемся с феноменом маргинальных, возникающих на пересечении нескольких жанрово-тематических зон подтипов образовательного медиадискурса (ср., например, таких подтипов, как мобильная версия учебно-методического комплекса и интерактивное учебное пособие) или размытия их границ внутри так называемых гипержанровых образований (онлайн-курсы, образовательные сайты, образовательные онлайн-платформы, большие языковые модели). При этом последние, представляя собой упорядоченный набор относительно самостоятельных жанров, функционирующих внутри особым образом организованного коммуникативного пространства [ср. Антонова, 2024, с. 10], занимают всё более значимые позиции в пространстве образовательного медиадискурса и, следовательно, должны быть подвергнуты дальнейшему анализу.

К тому же отсутствие универсального набора признаков, позволяющего однозначно отнести тот или иной текст к определённому жанру в рамках жанрово-тематической классификации, делает классификацию незамкнутой, допуская дальнейшие её трансформации. Так, например, можно трансформировать представленную выше классификацию, исходя из приоритета формальных характеристик подтипов образовательного медиадискурса с учетом специфики каналов распространения информации, и выделить:

- традиционные (например, цифровая копия печатного издания образовательного характера, запись образовательной радио- или телепрограммы, документальный фильм, аудио- или видео лекция или урок);
- цифровые (интерактивное учебное пособие (электронная книга), обучающая игра, интерактивный тест, образовательный аудио- и видеоподкаст, блог, пост, сториз, форум, чат, образовательный вебинар (онлайн-семинар));
- мобильные (мобильные версии учебно-методических комплексов, обучающие игры и приложения);
- интерактивные (образовательная онлайн-платформа, виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR) образовательного характера, большая языковая модель) подтипы образовательного медиадискурса.

Как видим, жанрово-тематический параметр не является абсолютным при осуществлении внутренней классификации образовательного медиадискурса. Это обуславливается в том числе и тем фактором, что в ходе жанрово-тематической классификации не учитывается одно из обязательных условий существования дискурса, отличающее его от текста, – контекстная обусловленность.

Контекст представляет собой синхронизированное знание участников коммуникативной ситуации о лингвистических и экстралингвистических условиях актуализации определенного подвида дискурса. Именно контекст формирует прагматическую и социокультурную релевантность дискурса [ср. Нефедов и др., 2020, с. 83].

Сам контекст может быть дифференцирован по разным основаниям. Прежде всего, следует выделить индивидуально-личностный, имплицирующий идентичность отправителя (возраст, национальность, пол, социальный статус, профессиональную принадлежность и т. д.) и социальный контекст, восходящий к конвенциональным особенностям лингвокультурной группы / групп, к которой / к которым относятся отправитель и предполагаемый получатель / предполагаемые получатели. Соответственно, подтипы образовательного медиадискурса можно дифференцировать с учётом индивидуально-личностных и конвенциональных особенностей отправителя и получателя, предполагаемого отправителем.

С учетом индивидуально-личностных характеристик отправителя образовательного медиадискурса можно, например, выделить подтипы, соответствующие его статусу:

- медиадискурс преподавателя;
- медиадискурс административных работников сферы образования;
- медиадискурс обучающегося (школьника, студента, магистранта, аспиранта и т. д.);
- медиадискурс научного сообщества.

Индивидуально-личностные характеристики получателей образовательного медиадискурса также могут детерминировать форму представления информации. С учетом этого фактора можно выделить отвечающие потребностям получателей подтипы образовательного медиадискурса:

- дигиталов – текстовый (например, лекции, статьи, учебники, образовательные блоги);
- аудиалов – аудиальный (аудиокниги, аудиоуроки, подкасты);
- визуалов – визуальный (инфографики, презентации, видеоуроки, интерактивные экскурсии и т. д.) образовательный медиадискурс.

Учет конвенциональных особенностей целевой аудитории предполагает ориентированность выделяемых видов образовательного медиадискурса на представителей различных возрастных, профессиональных, национальных и т. д. групп. Так, например, жанры образовательного медиадискурса могут быть направлены на школьников (младшего, среднего и старшего школьного возраста), студентов (бакалавриата, магистратуры, специалитета,

аспирантуры), квалифицированных учащихся (участников курсов повышения квалификации или программ дополнительного образования). Здесь возможно выделить подтипы образовательного медиадискурса, исходя из сложности образовательных программ [ср. Сергеева, 2023, с. 72]:

- начальный;
- базовый;
- профессиональный образовательный медиадискурс.

С учетом целевой группы будет определяться и уровень сложности содержания – от простого к сложному, а также направленность подтипов:

- гуманитарный;
- естественно-научный;
- социально-экономический;
- технический;
- творческий образовательный медиадискурс.

Ряд оснований для классификации подтипов образовательного медиадискурса по критерию контекстной обусловленности также может подвергаться дальнейшему развертыванию. Например, с учетом личностного отношения к необходимости получения образовательного контента можно выделить самообразовательный медиадискурс или противопоставить общий образовательный медиадискурс профессиональному образовательному медиадискурсу, исходя из сложности и качества формируемых знаний, умений и навыков [Сергеева, 2023, с. 72]. Это также, как и в случае с рассмотренным выше жанрово-тематическим параметром, делает контекстно обусловленную классификацию образовательного медиадискурса незамкнутой и допускает её многочисленные уточнения и преобразования.

В целом, учет контекстуальной обусловленности актуализации дискурсивных подтипов позволяет значительно расширить номенклатуру классификации. Однако и здесь не прослеживается достаточной определённости для выработки универсальной процедуры стратификации образовательного медиадискурса. Это детерминируется как сложностью интерпретации понятия «контекст» и его выраженной многоуровневостью, так и полифункциональностью контекста, требующей от исследователя осознанного выбора наиболее перспективного аспекта в интересах соответствующего научного направления.

Представляется, что в данных условиях жанрово-тематический параметр и параметр контекстной обусловленности в классификации образовательного медиадискурса должен быть дополнен другими параметрами. В качестве наиболее перспективного мы предлагаем **лингвопрагматический параметр**, учитывающий доминирующие направления актуализируемых отправителями прагматических компонентов значений, а также степень вовлеченности (пассионарности) всех участников осуществляющей в его рамках вербальной интеракции.

Исходя из реализуемых отправителем прагматических компонентов значений [о прагматических компонентах контекстных значений подробно см.

Мурашова, 2024] (в рамках соответствующих коммуникативных стратегий, направленных на достижение образовательных целей) варианты образовательного медиадискурса можно классифицировать следующим образом:

- информативный (объясняющий) образовательный медиадискурс (доминирующий тип актуализированных компонентов прагматических значений – констативы);
- оценивающий образовательный медиадискурс (доминирующий тип актуализированных компонентов прагматических значений – репрезентативы);
- организующий образовательный медиадискурс (доминирующий тип актуализированных компонентов прагматических значений – контактивы / регулятивы);
- эмоционально-поддерживающий (мотивирующий) образовательный медиадискурс (доминирующий тип актуализированных компонентов прагматических значений – эмотивы);
- рефлексивно-аналитический (контролирующий) образовательный медиадискурс (доминирующий тип актуализированных компонентов прагматических значений – квестивы).

Примером подтипов информативного образовательного медиадискурса может быть цифровая копия печатного издания образовательного характера, интерактивное учебное пособие, аудио- или видеолекция, видеоурок, документальный фильм, образовательная радио- и телепрограмма, образовательный видеоролик или анимация, образовательный подкаст и т. д., целью которого является предоставление получателям фактуальной информации об определённом факте действительности.

Основной целью подтипов оценивающего образовательного медиадискурса является формирование оценочного отношения к отображаемым фактам действительности. В качестве подтипов оценивающего образовательного медиадискурса можно рассматривать образовательные фильмы, блоги, формирующие мнение получателей в определённой предметной области, а также цифровые копии печатных изданий, интерактивные учебные пособия, аудио- или видеолекции, видеоуроки, документальные фильмы, образовательные радио- и телепрограммы, образовательные видеоролики и анимацию, образовательные подкасты, образовательные игры, большие языковые модели, формирующие субъективную или объективную позицию целевой аудитории в отношении отображаемого.

В качестве иллюстрации организующего образовательного медиадискурса, маркерами актуализации которого являются контактивы, можно рассматривать образовательные блоги, форумы, чаты, сториз, онлайн-семинары, онлайн-курсы, онлайн-платформы, обеспечивающие эффективную коммуникацию между участниками образовательного процесса. К организующему образовательному медиадискурсу мы относим также вводные части офлайн и онлайн учебных и консультационных занятий, устные и

письменные комментарии, замечания участников образовательного процесса, обеспечивающие установление и поддержание контакта между ними, в том числе, так называемую, обратную связь.

Примером эмоционально-поддерживающего образовательного медиадискурса могут служить транслируемые в сети интернет мотивирующие интерактивные беседы (с поддержкой чатов) с представителями определённого профессионального сообщества, привлекающие внимание получателя конкретными примерами успешной деятельности, вызывающие интерес и стимулирующие изучение соответствующей проблемной области. Кроме того, к эмоционально-поддерживающему образовательному медиадискурсу мы относим формирующие эмоциональную привязанность аудио- или видеолекции, видеоуроки с демонстрацией экспериментов, документальные фильмы, образовательные видеоролики и анимацию, образовательные игры, а также персонализирующие образовательную интеракцию большие языковые модели.

Основной задачей рефлексивно-аналитического (контролирующего) образовательного медиадискурса является анализ и оценка образовательной деятельности субъектов. К подтипу контролирующего образовательного медиадискурса относятся опрос, тест, контрольная работа, зачет, экзамен, фрагменты занятий, целью которых является рефлексия образовательных достижений (рефлексивные упражнения, групповые дискуссии и др.), а также мобильные версии учебно-методических комплексов, онлайн курсы и образовательные онлайн-платформы (с интегрированными тестами, контрольными работами и рейтингами успеваемости), объективизирующие результаты взаимодействия участников образовательного процесса.

Наличие доминирующей интенции и соответствующего ей высокого коэффициента актуализации получателями прагматических компонентов значений не исключает присутствия в составе медиадискурса определённого подтипа других прагматических значений, реализующих вторичные (по отношению к основной) интенции. Например, в основной части видеолекции с большим количеством констативов помимо предоставления получателям информации об определённом факте действительности (реализация функции информирования) может содержаться значительное количество репрезентативов, обеспечивающих формирование оценочного отношения (реализация функции оценивания) получателя. При этом может варьироваться и степень пассионарности субъектов того или иного подтипа образовательного медиадискурса.

В то время как отправитель образовательного медиадискурса априори рассматривается как инициирующий коммуникацию пассионарный субъект, его получатель / получатели может / могут проявлять различную степень пассионарности.

Исходя из уровней пассионарности субъектов-получателей, мы выделяем варианты образовательного медиадискурса, предполагающие низкую, умеренную и высокую степень их вовлеченности в процесс верbalной интеракции.

Образовательный медиадискурс				
↓ степень пассионарности получателя / получателей				
↓ низкая	↓ умеренная	↓ высокая		
↓ реализуемая интенция и соответствующее ей направление актуализации прагматических компонентов контекстных значений				
↓ констативы	↓ репрезентативы	↓ контактивы, регулятивы	↓ эмотивы	↓ квестивы
↓ реализуемые цели, содержание, формальные характеристики, контекст				
цифровая копия печатного издания образовательного характера, интерактивное учебное пособие, аудио- / видеолекция, видеоурок, документальный фильм, образовательный видеоролик, образовательная анимация, образовательный подкаст	образовательные фильмы, блоги	образовательные блоги, форумы, чаты, сториз, онлайн- семинары, онлайн-курсы, образовательные онлайн- платформы	интерактивные беседы (с поддержкой чатов)	опрос, тест, контрольная работа, зачет, экзамен, фрагменты занятий, целью которых является рефлексия образовательных достижений: рефлексивные упражнения, групповые дискуссии и др.
	цифровые копии печатных изданий, интерактивные учебные пособия, аудио- или видеолекции, видеоуроки, документальные фильмы, образовательные радио- и телепрограммы, образовательные видеоролики и анимация, образовательные подкасты, образовательные игры, большие языковые модели	вводные части оффлайн и онлайн учебных и консультационных занятий, устные и письменные комментарии, замечания участников образовательного процесса	формирующие эмоциональную привязанность аудио- или видеолекции, видеоуроки с демонстрацией экспериментов, документальные фильмы, образовательные видеоролики или анимация, образовательные игры, а также персонализирующие образовательную интеракцию большие языковые модели	мобильные версии учебно- методических комплексов, онлайн курсы и образовательные онлайн- платформы (с интегрирован- ными тестами, контрольными работами и рейтингами успеваемости), объективизи- рующие результаты взаимодействия участников образовательного процесса
	информационный (объясняющий)	оценивающий	организующий	эмоционально- поддерживающий (мотивирующий)
образовательный медиадискурс				

Рисунок 1 – Внутренняя классификация образовательного медиадискурса
(схема)

К вариантам, предполагающим низкую степень вовлеченности получателей в процесс вербальной интеракции, мы относим, например, представленные в сети традиционные или цифровые аудио- или видеолекции, образовательные интервью, статьи, руководства, учебники, аудио- или видеокниги, подкасты, презентации, инфографику и т. д., ориентированные в большей степени на пассивное восприятие представляемой отправителем информации, чем на активное взаимодействие с ним.

Умеренная степень вовлеченности адресанта предполагает наличие реакции получателей на предоставляемую им информацию в виде вопросов, комментариев, ответов на задания тестов. К таким вариантам образовательного медиадискурса мы причисляем интерактивные уроки, тесты, игры, квесты, симуляции, вебинары и т. д.

Высокая степень вовлеченности получателей в процесс вербальной интеракции предполагает активное участие в образовательной дискуссии, например, в образовательных чатах, экспертных сессиях, творческих мастерских, на образовательных форумах, круглых столах, конференциях и т. д.

Результаты

Проиллюстрировав три релевантных параметра классификации подтипов образовательного медиадискурса (жанрово-тематический, контекстуальный и лингвопрагматический), систематизируем их и представим на результирующей трёхфакторной схеме (Рисунок 1).

В качестве центрального параметра выделим лингвопрагматический, в качестве вспомогательных – жанрово-тематический и контекстуальный.

Анализ выделенных по трём основаниям подтипов подтверждает актуальность разделения классифицируемых областей на прототипные (центральные) и маргинальные (периферийные) подтипы, включающие в себя характеристики пересекающихся жанрово-тематических и контекстуальных зон образовательного медиадискурса [ср. Сергеева, 2023, с. 71].

В качестве иллюстрации периферийных можно представить, к примеру, такие подтипы образовательного медиадискурса, как аудио- или видеолекции, видеоуроки с демонстрацией экспериментов, документальные фильмы, образовательные видеоролики или анимацию, образовательные игры, а также персонализирующие образовательную интеракцию большие языковые модели. Данные подтипы могут быть актуализированы отправителями и как оценивающий, и как эмоционально-поддерживающий (мотивирующий) образовательный медиадискурс.

Наличие значительного количества периферийных подтипов образовательного медиадискурса подтверждает также тезис об уплотнении жанров в современной медиасфере, по своей форме и содержанию приближающейся к повседневному общению, для которого типична полифункциональность при поступающей изначально основной интенции [Пром, 2020, с. 96; Шмелева, 2018, с. 274].

Заключение

Образовательный медиадискурс является многомерной смысло- и формомоделирующей системой, отображающей специфику верbalного взаимодействия участников образовательной коммуникации.

При том, что объединяющей интенцией подтипов образовательного медиадискурса является передача знаний (как актуальной индивидуально и социально значимой информации) и формирование сопутствующих компетенций, а также ценностных установок и мировоззрения у обучающихся, инструментализация этой цели осуществляется по-разному с учетом актуального контекста.

Это обуславливает необходимость привлечения различных параметров для осуществления внутренней классификации подтипов образовательного медиадискурса, в том числе жанрово-тематического параметра, параметра контекстной обусловленности и лингвопрагматического параметра.

Жанрово-тематический параметр позволяет выделить подтипы образовательного медиадискурса с учетом отправителем целей и широкой палитры содержательных и формальных характеристик результирующих текстов.

Параметр контекстной обусловленности обеспечивает возможность стратификации подтипов образовательного медиадискурса с учетом их индивидуально-личностной и конвенциональной релевантности.

Введение лингвопрагматического параметра создаёт основу для осуществления классификации подтипов образовательного медиадискурса с учетом доминирующих направлений актуализируемых отправителем прагматических компонентов значений и степени пассионарности участников вербальной интеракции.

Учет указанных параметров в совокупности позволяет устанавливать общие и частные характеристики подтипов образовательного медиадискурса и детализировать (экстра)лингвистические механизмы их контекстуального функционирования. Это, в свою очередь, делает возможным рассмотрение триады означенных параметров в качестве релевантной верифицируемой системы координат, создающей условия для продуктивного описания и анализа эффективных коммуникативных практик в различных сферах образовательного взаимодействия.

Библиографический список

Алефиренко Н. Ф. Медиадискурс и его коммуникативно-прагматическая сущность // Медиалингвистика. 2016. № 1(11). С. 49-57. EDN VMJUWZ.

Антонова Л. Г. "Жанровый подиум" современной медиакоммуникации // Человек в информационном пространстве: Сборник научных материалов XX Всероссийской с международным участием междисциплинарной научно-практической конференции, Ярославль, 16–17 мая 2024 года. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2024. С. 7-12. EDN FWKZOB.

Добросклонская Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2006. № 2. С. 20-33. EDN PUZPXL.

Желтухина М. Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Желтухина Марина Ростиславовна. Москва, 2004. 358 с. EDN NMQZSF.

Карамова А. А. Типологический аспект дискурса // Культура и цивилизация. 2017. Т. 7, № 1А. С. 361-370. EDN YUQIXX.

Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.

Кожемякин Е. А. Медиакритика и дискурс-анализ // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 18(89). С. 198-203. EDN TELDZH.

Менджерицкая Е. О. Термин «дискурс» и типология медиадискурса // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2006. № 2. С. 50-55. EDN PUZPYP.

Мурашова Е. А. Вербальная объективизация субъективной информации (на уровне прагматических компонентов контекстного значения): 5.9.8 «Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Мурашова Евгения Анатольевна. Таганрог, 2024. 343 с. EDN RWQZAU.

Нефедов С. Т. Контекст в лингвистическом анализе: прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива / С. Т. Нефедов, В. Е. Чернявская // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. № 63. С. 83-97. DOI 10.17223/19986645/63/5. EDN BQAHGW.

Пром Н. А. Типы адресата в медиадискурсе // Медиалингвистика. 2020. Т. 7, № 1. С. 95-103. DOI 10.21638/spbu22.2020.108. EDN MVSLYX.

Сергеева О. В. Лингвоэкологические проблемы современного образовательного медиадискурса // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 9(479). С. 70–82. DOI 10.47475/1994-2796-2023-479-9-70-82. EDN SWOUVK

Солнцева Е. С. Контекстуально обусловленная когерентность как основа типологии дискурсов // Дискурс профессиональной коммуникации. 2025. Т. 7, № 1. С. 9-33. DOI 10.24833/2687-0126-2025-7-1-9-33. EDN ZOUGJL

Чернявская В. Е. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : сб. научных статей. СПб : СПбГЭУ, 2001. С. 11-22.

Чернявская В. Е. Лингвистика текста. Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 248 с. EDN RVIGHP.

Шмелева Т. В. «Уплотнение жанров» как тенденция медиасферы // Жанры речи. 2018. № 4(20). С. 270-276. DOI 10.18500/2311-0740-2018-4-20-270-276. EDN YQGVVZ

Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. 1997. № 1. С. 88-98. EDN VLXZCJ.

Gorchakova O. Yu. The capacity of blogosphere in the framework of constructing the image of the future among youth / O. Yu. Gorchakova, E. Yu. Liventsova, A. P. Fahretdinova // Perspectives of Science and Education. 2023. № 2(62). Р. 624-640. DOI 10.32744/pse.2023.2.37. EDN SAWZOK.

Levitskaya A. Criteria and Methods for Assessing the Effectiveness of Activities, Contributing to the Development of Students' Media Competence in the Process of Analyzing Media Manipulative Influences / A. Levitskaya, A. Fedorov // International Journal of Media and Information Literacy. 2021. № 6(1). Р. 129-145. DOI 10.13187/ijmil.2021.1.129. EDN FUNFAM.

Lv Y. The Innovative Development Model of Ideological and Political Education Based on Big Data and We Media / Y. Lv, X. Li // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. 2023. Vol. 8, № 2. Р. 2655-2664. DOI 10.2478/amns.2023.1.00446. EDN EYDXOG.

Mušikić Popović I. Basic paradigms of implementation of mass media in education / I. B. Mušikić Popović, I. Plojović // SCIENCE International Journal. 2023. Vol. 2, № 3. Р. 119-122. DOI 10.35120/sciencej0203119m. EDN GUUDFY.

Soldatova G. U. Media Multitasking in Mixed Reality Learning Situations: What Determines Its Effectiveness? / G. U. Soldatova, A. G. Koshevaya // Psychology in Russia: State of the Art. 2023. Vol. 16, № 4. P. 90-108. DOI 10.11621/pir.2023.0406. EDN MAEEJO.

References

- Alefirenko N. F. (2016). Media discourse and its communicative-pragmatic essence. *Media-Linguistics*. 1(11): 49-57. (in Russian)
- Antonova L. G. (2024). The “genre podium” of modern media communication. *Man in the Information Space: Collection of Scientific Materials from the XX All-Russian Conference*. 7-12. (in Russian)
- Chernyavskaya V. E. (2001). Discourse as an Object of Linguistic Research. *Text and Discourse. Problems of Economic Discourse*. 11-22. (in Russian)
- Chernyavskaya V. E. (2009). Text Linguistics. Polycode, Intertextuality, Intermediality. Moscow: LIBROKOM Publ., 2009. 248 p. (in Russian)
- Dobrosklonskaya T. G. (2006). Media discourse as an object of linguistics and intercultural communication. *Bulletin of Moscow University. Series 10: Journalism*. 2: 20-33. (in Russian)
- Gorchakova O. Yu., Liventsova E. Yu., Fahretdinova A. P. (2023). The Capacity of Blogosphere in the Framework of Constructing the Image of the Future Among Youth. *Perspectives of Science and Education*. 2(62): 624-640.
- Karamova A. A. (2017). Typological Aspects of Discourse. *Culture and Civilization*. 7(1A): 361-370. (in Russian)
- Karasik V. I. (2009). Linguistic Keys. Moscow: Gnosis Publ., 2009. 406 p. (in Russian)
- Kozhemyakin E. A. (2010). Mediacriticism and Discourse Analysis. *Belgorod State University Scientific Bulletins. Humanities Series*. 18(89): 198-203. (in Russian)
- Levitskaya A., Fedorov A. (2021). Criteria and Methods for Assessing the Effectiveness of Activities Contributing to the Development of Students' Media Competence in the Process of Analyzing Media Manipulative Influences. *International Journal of Media and Information Literacy*. 6(1): 129-145.
- Lv Y., Li X. (2023). The Innovative Development Model of Ideological and Political Education Based on Big Data and We Media. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. 8(2): 2655-2664.
- Mengeritskaya E. O. (2006). Term "Discourse" and Typology of Media Discourse. *Bulletin of Moscow University. Series 10: Journalism*. 2: 50-55. (in Russian)
- Murashova E. A. (2024). Verbal Objectification of Subjective Information at the Level of Pragmatic Components of Contextual Meaning. Doctoral Dissertation in Philology. Taganrog, 2024. 343 p. (in Russian)
- Mušikić Popović I., Plojović I. (2023). Basic Paradigms of Implementation of Mass Media in Education. *SCIENCE International Journal*. 2(3): 119-122.
- Nevedov S. T., Chernyavskaya V. E. (2020). Context in Linguistic Analysis: Pragmatic and Discursive Analytical Perspective. *Tomsk State University Journal of Philology*. 63: 83-97. (in Russian)
- Prom N. A. (2020). Types of Addressee in Media Discourse. *Media-Linguistics*. 7(1): 95-103 (in Russian)
- Sergeeva O. V. (2023). Lingua-Ecological Problems of Modern Educational Media Discourse. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. 9(479): 70-82. (in Russian)
- Shmeleva T. V. (1997). Model of Speech Genre. *Genres of Speech*. 1: 88-98. (in Russian)
- Shmeleva T. V. (2018). "Genre Compression" as a Trend in Media Sphere. *Genres of Speech*. 4(20): 270-276. (in Russian)
- Soldatova G. U., Koshevaya A. G. (2023). Media Multitasking in Mixed Reality Learning Situations: What Determines Its Effectiveness? *Psychology in Russia: State of the Art*. 16(4): 90-108.
- Solntseva E. S. (2025). Contextually Conditioned Coherence as a Basis for Discourse Typology. *Professional Communication Discourse*. 7(1): 9-33. (in Russian)
- Zheltukhina M. R. (2004). Specificity of Speech Impact of Tropes in Mass Media Language. Doctoral Dissertation in Philology. Moscow, 2004. 358 p. (in Russian)