



СОВРЕМЕННЫЕ МЕДИАТЕКСТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА: КРИТЕРИИ ОТБОРА И МЕТОДИЧЕСКИЕ РИСКИ

<https://doi.org/10.5281/zenodo.19682675>

Абдурахманова Асалхон Бахтиёржон кизи

*студентка Андижанского государственного института иностранных языков,
направление «Филология и обучение языкам: русский язык»*

Научный руководитель: доцент АГИИЯ

Богданович Геннадий Александрович

Аннотация: *Статья посвящена проблеме использования современных медиатекстов в преподавании русского языка. Актуальность исследования обусловлена противоречием между традиционным текстовым материалом школьного курса и реальной речевой практикой учащихся, погруженных в медийную среду. Анализируются лингвистические особенности медиатекстов, определяющие их дидактический потенциал. Выявляются основные методические риски, связанные с их использованием. Предлагается система критериев отбора медиатекстов для уроков русского языка, включающая лингвистические, методические и этические параметры. Определяются принципы включения медиатекстов в образовательный процесс и типы учебных заданий.*

Ключевые слова: *медиатекст, методика преподавания русского языка, дидактический потенциал, методические риски, критерии отбора, поликодовость, языковая норма.*

В практике современного школьного преподавания сложилась парадоксальная ситуация. Основной массив текстов, с которыми работает ученик на уроках русского языка, составляют либо художественные произведения XIX-XX веков, либо специально сконструированные упражнения, далекие от реальной речевой практики. Тургенев, Толстой, Достоевский, безусловно, составляют золотой фонд русской литературы и культуры. Однако их язык — это язык ушедшей эпохи, и он все дальше от

того языкового опыта, который ребенок приобретает за пределами школы.

Реальная речевая практика современного подростка — это тексты принципиально иного рода. Это посты в социальных сетях, комментарии под фотографиями и видео, новостные заметки в ленте, рекламные слоганы, расшифровки видеоблогов, переписка в мессенджерах. Современный школьник проводит в этой среде часы ежедневно, она для него естественна и привычна.



Возникает серьезное противоречие. Школа учит работать с одними текстами, а в реальной жизни ученик сталкивается с другими. Те знания и умения, которые формируются на уроках, оказываются невостребованными в повседневной коммуникации. Это неизбежно снижает мотивацию к изучению предмета и формирует устойчивое представление о «ненужности» школьных знаний. Зачем учить правила и анализировать тексты, если в жизни ты читаешь и пишешь совсем иначе и никто там грамотности не требует?

Включение современных медиатекстов в образовательный процесс открывает перед методикой новые возможности. Прежде всего, такие тексты актуальны для ученика. Они говорят на его языке, затрагивают темы, которые ему близки и понятны. Когда на урок приходит текст из «ВКонтакте» или «Telegram», ученик перестает воспринимать учебный материал как нечто чужеродное, навязанное извне. Он видит, что школа говорит с ним о том, что действительно существует в его мире.

Кроме того, медиатексты позволяют изучать язык в его реальном, живом функционировании. Традиционный курс часто представляет язык как некий застывший идеал, набор канонизированных образцов. Но язык живет, изменяется, развивается. Медиатексты дают уникальную

возможность наблюдать эти процессы непосредственно: как появляются новые слова, как заимствования осваиваются языком, как носители играют со словом, создавая новые смыслы.

Наконец, медиатексты предоставляют богатейший материал для лингвистического наблюдения. Неологизмы, заимствования, языковая игра, стилистические смешения, новые формы словообразования — все это можно изучать не по учебнику, а на живом, актуальном материале, что делает процесс обучения исследовательским, творческим, а значит, более глубоким и осмысленным.

Однако у использования медиатекстов есть и обратная сторона, которую нельзя игнорировать. Медийная среда далека от идеала с точки зрения качества языка. Посты в социальных сетях, комментарии, многие новостные заметки часто содержат орфографические и пунктуационные ошибки, стилистическую небрежность, неоправданное использование сниженной лексики, клишированные и безликие конструкции.

Некритичное использование таких текстов в учебном процессе несет в себе серьезный методический риск. Многократное обращение к некачественным образцам, даже с целью их анализа и исправления, может привести к закреплению ошибочных написаний в зрительной



памяти ученика. Кроме того, есть риск, что ученик воспримет стилистическую сниженность и небрежность как допустимую норму, как образец для подражания в собственной речи.

Таким образом, медиатекст — это палка о двух концах. Он может стать мощным инструментом развития речевой культуры, а может — источником ее снижения. Все зависит от того, насколько осознанно и методически грамотно подходит учитель к отбору таких текстов.

Исходя из обозначенного противоречия между потенциалом медиатекстов и рисками их использования, определяется цель настоящей работы: разработать научно обоснованные критерии отбора современных медиатекстов для использования на уроках русского языка и выявить методические риски, связанные с их применением.

1. Современный медиатекст как лингвистический и дидактический феномен

Прежде чем переходить к вопросам отбора медиатекстов для учебных целей, необходимо определить само понятие «медиатекст», очертить его границы, выявить специфические черты, отличающие его от текстов других типов. Без этого невозможно построить научно обоснованную систему критериев отбора.

Определение понятия «медиатекст» в современной науке

Термин «медиатекст» прочно вошел в научный обиход сравнительно недавно — в последней четверти XX века, что связано с бурным развитием средств массовой коммуникации и формированием особой сферы функционирования языка — сферы массмедиа.

В современной лингвистике под медиатекстом понимается текст, функционирующий в сфере массовой коммуникации, созданный для массовой аудитории и распространяемый по каналам средств массовой информации⁴⁴. Такое определение, однако, требует уточнения, поскольку сегодня границы между массовой и индивидуальной коммуникацией становятся все более прозрачными: личный блог в социальной сети может собирать аудиторию, сопоставимую с тиражом печатного издания.

Более продуктивным представляется подход, при котором медиатекст рассматривается как единство вербального и медийного компонентов, то есть как текст, неразрывно связанный с конкретным каналом коммуникации и способом передачи⁴⁵. Именно эта связь определяет его специфику.

⁴⁴ Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления. — М.: КДУ, 2020. — С. 42.

⁴⁵ Казак М.Ю. Специфика современного медиатекста // Современный дискурс-анализ. — 2012. — № 6. — С. 12.



К числу ключевых характеристик медиатекста исследователи относят следующие.

Поликодовость (креолизованность). Медиатекст редко существует в чисто вербальной форме. Как правило, он включает элементы других семиотических систем: изображения, видео, звук, инфографику, эмодзи. Эти элементы не просто сопровождают словесный текст, а активно участвуют в создании смысла, вступая с ним в сложные взаимодействия.

Диалогичность. Медиатекст изначально ориентирован на обратную связь, на реакцию аудитории. Возможность комментирования, репоста, лайка меняет саму природу текста, который превращается из монологического высказывания в элемент диалогического взаимодействия.

Ориентация на массового адресата. Даже если текст обращен к конкретной группе, он создается с расчетом на понимание широкой аудиторией, что накладывает отпечаток на отбор языковых средств.

Связь с конкретным каналом коммуникации. Текст, созданный для Telegram-канала, будет отличаться от текста, предназначенного для YouTube, а тот — от текста в печатном СМИ. Канал диктует не только объем и структуру, но и сам характер использования языковых средств.

Понимание этих характеристик принципиально важно для методики:

работа с медиатекстом на уроке не может сводиться только к анализу вербальной составляющей, она должна учитывать его природу как сложного, многокомпонентного единства.

Типология медиатекстов, значимых для школьного обучения

Для дидактических целей необходима типология, которая позволяла бы учителю ориентироваться в многообразии медиатекстов и выбирать те, которые соответствуют конкретным учебным задачам. Представляется возможным выделить следующие типы медиатекстов, значимые для школьного преподавания русского языка.

Информационные медиатексты. К этому типу относятся новостные заметки, посты в официальных пабликах, информационные сообщения в мессенджерах. Их основная функция — передача информации, а языковая специфика связана с ориентацией на объективность, точность, оперативность. В дидактическом плане они ценны для наблюдения над тем, как язык обслуживает сферу информации, как строятся сообщения разного объема и разной степени официальности.

Публицистические медиатексты. Сюда входят авторские колонки, эссе, аналитические посты в блогах, публицистические статьи в интернет-изданиях. Их отличает выраженная авторская позиция, оценочность,



стремление воздействовать на читателя. Работа с такими текстами позволяет формировать у школьников критическое мышление, умение анализировать способы языкового воздействия, выявлять авторскую интенцию.

Рекламные медиатексты. Это слоганы, рекламные посты в социальных сетях, видеоролики с вербальным компонентом. Язык рекламы — особое явление: он предельно лаконичен, экспрессивен, нацелен на запоминание. Анализ рекламных текстов дает богатый материал для наблюдения над языковой игрой, средствами выразительности, способами привлечения внимания.

Развлекательные медиатексты. К этому типу относятся комментарии, мемы, посты в развлекательных сообществах, скрипты видеоблогов. Эти тексты максимально приближены к живой разговорной речи, они изобилуют сниженной лексикой, языковой игрой, намеренными отступлениями от нормы. Их использование в учебных целях требует особой осторожности, но именно они наиболее интересны для учащихся и дают уникальный материал для наблюдения над реальными языковыми процессами.

Эпистолярные медиатексты нового типа. Речь идет о переписке в мессенджерах, постах в личных блогах, комментариях к чужим постам. Это современный аналог частной

переписки, которая всегда была объектом внимания лингвистов. Здесь можно наблюдать, как трансформируются жанровые каноны письма под влиянием новых технологий, как меняется соотношение устного и письменного, как появляются новые средства передачи эмоций и смыслов.

Предложенная типология не является исчерпывающей, но она охватывает основные типы медиатекстов, с которыми реально сталкивается современный школьник, и которые могут быть использованы в образовательном процессе.

Лингвистические особенности современных медиатекстов

Современные медиатексты обладают рядом лингвистических особенностей, которые необходимо учитывать при их отборе и методической обработке. Эти особенности проявляются на всех уровнях языка.

Лексический уровень.

Наиболее заметная черта современной медийной речи — активное заимствование. Англицизмы и американизмы проникают во все сферы: «хайп», «краш», «вайб», «рофл» становятся не просто словами, а элементами языковой картины мира подростка. С этим связано и активное неологизирование — создание новых слов на базе заимствований или по существующим словообразовательным моделям.



Другая важная тенденция — размывание границ между функциональными стилями. Книжная лексика соседствует с разговорной, сниженной, даже жаргонной. Это отражает общую тенденцию к демократизации (а иногда и к вульгаризации) публичной речи.

Словообразовательный уровень.

Медиатексты — настоящая лаборатория словообразования. Здесь активно создаются окказионализмы — слова «на один случай», яркие, экспрессивные, часто построенные на языковой игре. Здесь процветает аббревиация: «кринж», «лол», «рофл» из сокращений превращаются в полноценные слова. Здесь работают нестандартные словообразовательные модели, позволяющие создавать новые единицы по аналогии.

Грамматический уровень.

В медиатекстах отчетливо проявляются тенденции к аналитизму — упрощению грамматических конструкций, сокращению числа падежных форм, использованию неизменяемых слов. Синтаксис становится более простым, предложения — более короткими, сложные конструкции уступают место рубленым фразам. Это связано как с экономией усилий, так и с ориентацией на быстрое, поверхностное чтение.

Графический и орфографический уровень.

Особого внимания заслуживает намеренное отступление от

орфографических и пунктуационных норм как выразительное средство. В медиатекстах можно встретить сознательное искажение написания для передачи произношения («чо», «ща», «пацаны»), использование латиницы в кириллическом тексте, активное включение цифровых символов (например, «4еловек» вместо «человек»), игру с регистром (написание слов заглавными буквами или чередование регистров).

Все эти особенности представляют для методики и вызов, и ресурс. Вызов — потому что они размывают представление о норме и затрудняют формирование грамотности. Ресурс — потому что дают уникальный материал для наблюдения над живыми языковыми процессами, для развития языкового чутья и критического отношения к слову.

Критерии отбора медиатекстов для уроков русского языка

Центральным вопросом, требующим научно обоснованного решения, является вопрос о том, на каких основаниях учитель-словесник может и должен осуществлять отбор медиатекстов для использования в образовательном процессе. Стихийное, несистемное обращение к медийному контенту, продиктованное сиюминутными интересами учащихся или случайными поводами, не только снижает эффективность обучения, но и создает те самые методические риски, о которых речь пойдет далее.



Необходима целостная, внутренне непротиворечивая система критериев, позволяющая педагогу профессионально оценивать дидактический потенциал того или иного текста и принимать взвешенное решение о целесообразности его включения в учебный процесс.

Предлагаемая в рамках данного исследования система критериев строится на трех основаниях, соответствующих трем аспектам бытования медиатекста в образовательном пространстве. Лингвистические критерии обращены к самому тексту, к его языковой ткани, к тем свойствам, которые делают его носителем определенных языковых явлений. Методические критерии связаны с возможностью использования текста в качестве средства обучения, с его дидактическим потенциалом и управляемостью. Этические критерии касаются ценностного измерения текста, его соответствия воспитательным задачам школы и требованиям информационной безопасности. Только в единстве этих трех измерений может быть обеспечен полноценный, профессиональный подход к отбору медиатекстов.

Лингвистические критерии

Первая группа критериев обращена непосредственно к языковой организации текста. Именно лингвистические характеристики определяют, может ли данный текст служить материалом для изучения

русского языка и в каком качестве — образца, материала для наблюдения или объекта для критического анализа. Выделяются три основных лингвистических критерия, каждый из которых требует детального рассмотрения.

Первый лингвистический критерий: нормативность и ее модальности.

Традиционная методика преподавания русского языка долгое время исходила из жесткой презумпции нормативности: на уроке может использоваться только текст, безупречный с точки зрения соблюдения языковых норм. Любое отступление от нормы рассматривалось как дефект, дисквалифицирующий текст в качестве дидактического материала. Медиасреда с ее принципиальной неоднородностью, сосуществованием разнообразных речевых практик заставляет пересмотреть эту жесткую установку. Нормативность перестает быть бинарной характеристикой (норма / ошибка) и предстает как поле возможностей, где разные типы отношений к норме могут выполнять разные дидактические функции.

В рамках предлагаемого подхода представляется целесообразным выделять три типа текстов в зависимости от их отношения к языковой норме.

Первый тип — тексты, полностью соответствующие норме. Эти тексты выполняют функцию



эталонных образцов, на которых формируется первичное представление о правильной, грамотной речи. Их источником должны быть авторитетные медиа с жесткой редакторской политикой в отношении качества языка: качественные интернет-издания, официальные паблики государственных учреждений и культурных институций, тексты профессиональных журналистов и обозревателей, прошедшие редакторскую обработку. Дидактическая функция таких текстов — демонстрация нормы в ее живом, современном, но при этом безупречном воплощении. Они формируют у учащихся эталон, образец, на который можно ориентироваться в собственной речевой практике.

Второй тип — тексты с намеренными отступлениями от нормы. Языковая игра, стилизация, сознательное искажение нормативных предписаний ради достижения выразительности — неотъемлемая часть современной медийной культуры. Такие тексты широко представлены в рекламе, в развлекательных медиа, в блогерской сфере. Их использование в учебных целях требует особой методической осторожности. Они могут вводиться только после того, как норма уже сформирована, и только в сопоставительном ключе. Их дидактическая функция — демонстрация границ нормы,

выразительных возможностей языка, приемов создания экспрессивности. Анализ таких текстов позволяет формировать представление о том, что отступление от нормы может быть осмысленным художественным приемом, а не свидетельством речевой небрежности.

Третий тип — тексты с ненамеренными ошибками. Реальная медийная коммуникация изобилует текстами, содержащими орфографические, пунктуационные, речевые, стилистические ошибки. Комментарии в социальных сетях, посты в любительских сообществах, многие новостные заметки в низкокачественных изданиях дают богатейший материал для наблюдения над типичными отклонениями от нормы. Такие тексты обладают особым дидактическим потенциалом — они позволяют организовать работу по диагностике и коррекции ошибок на живом, а не искусственно сконструированном материале. Однако их использование требует жесткого методического контроля: важно, чтобы работа с ошибочным написанием не привела к его закреплению в зрительной памяти. Необходимо четкое визуальное и вербальное маркирование неправильного как неправильного, обязательное проговаривание правильного варианта, завершающий этап работы с текстом, очищенным от ошибок.

Второй лингвистический критерий: стилистическая



маркированность и жанровая адекватность.

Второй критерий связан с оценкой стилистического оформления текста и его соответствия жанровой природе. Медиа среда часто демонстрирует стилистическую небрежность, немотивированное смешение стилей, использование сниженной лексики в ситуациях, требующих нейтрального или книжного регистра. Отбирая текст, учитель должен оценить, насколько его стилистическая организация адекватна коммуникативной задаче и жанровому канону.

Для дидактических целей особую ценность представляют тексты, в которых стилистическая организация может стать предметом осознанного анализа. Почему автор выбрал именно эти языковые средства? Как они работают на реализацию авторского замысла? Какой стилистический регистр был бы уместен в данной ситуации, а какой — нет? Постановка таких вопросов формирует у учащихся стилистическое чутье и чувство уместности — важнейшие компоненты речевой культуры, без которых невозможна полноценная коммуникация.

При этом важно различать стилистическую маркированность как осознанный прием и стилистическую небрежность как следствие низкой речевой культуры. В первом случае текст может быть использован для демонстрации выразительных возможностей стилистических средств.

Во втором — для формирования критического отношения к собственной и чужой речи.

Третий лингвистический критерий: насыщенность изучаемыми языковыми явлениями.

Третий критерий носит прагматический характер и связан с целесообразностью использования текста для решения конкретных учебных задач. Включая текст в образовательный процесс, учитель должен отдавать себе отчет, для отработки каких именно тем, для формирования каких навыков этот текст предназначен. Текст может быть интересным, актуальным, стилистически безупречным, но если в нем отсутствует материал для наблюдения над изучаемыми языковыми явлениями, его использование методически нецелесообразно.

Насыщенность не следует понимать как механическую плотность явлений на единицу текста. Текст, в котором на один абзац приходится десять орфограмм и пять пунктограмм, требующих анализа, скорее создаст эффект перегрузки и вызовет отторжение, чем поможет в обучении. Оптимальным представляется текст, где изучаемые явления встречаются с частотностью, достаточной для наблюдения и отработки, но не создающей эффекта нагромождения. Кроме того, важно, чтобы эти явления были представлены в естественном, неискусственном контексте,



позволяющем наблюдать их функционирование в живой речи.

Методические критерии

Вторая группа критериев обращена не столько к имманентным свойствам текста, сколько к условиям его функционирования в образовательном процессе и к тем задачам, которые могут быть решены с его помощью. Текст может быть лингвистически безупречен, но при этом не работать в конкретном классе, с конкретными учениками, на конкретном этапе обучения. Методические критерии призваны обеспечить адекватность выбора текста реальным условиям образовательного процесса.

Первый методический критерий: актуальность текста для учащихся.

Этот критерий часто недооценивается в традиционной методике, ориентированной преимущественно на тексты, отобранные по принципу культурной значимости, а не по принципу близости к речевому опыту ученика. Между тем именно актуальность текста во многом определяет успешность работы с ним. Текст должен быть интересен учащимся, должен говорить с ними на доступном им языке, должен затрагивать темы, входящие в круг их актуальных смыслов и переживаний.

Актуальность не следует понимать упрощенно — как требование брать только то, что уже популярно в подростковой среде.

Скорее речь идет о том, что текст должен быть включен в систему значимых для ученика координат, должен давать возможность говорить о том, что ему действительно важно. Пост в популярном паблике о новой компьютерной игре может быть актуальнее для пятнадцатилетнего подростка, чем колонка известного публициста о геополитических проблемах, и это нормально. Задача учителя — использовать эту актуальность как мостик, как входной билет в серьезный разговор о языке, о его возможностях, о критериях хорошей речи.

При этом важно различать актуальность сиюминутную, конъюнктурную (то, что сегодня в тренде, завтра может быть забыто) и актуальность устойчивую, связанную с глубинными возрастными интересами и потребностями. Ориентироваться в долгосрочном планировании стоит на вторую, оставляя пространство для первой как для дополнительного, варьируемого материала, привязанного к текущему моменту.

Второй методический критерий: жанровая типичность текста.

Медиасреда порождает огромное разнообразие текстов, среди которых есть как жанрово чистые, репрезентативные образцы, так и маргинальные, случайные, нетипичные явления. Для учебных целей предпочтительны первые. Текст должен быть представительным образцом своего жанра, чтобы на его



основе можно было формировать обобщенное представление о жанровых особенностях в целом, а не фиксировать единичные, случайные проявления.

Пост в официальном паблике должен демонстрировать характерные черты именно этого типа текстов: определенный объем, специфическую структуру, особые способы взаимодействия вербального и визуального компонентов. Новостная заметка — соответствовать канонам новостной журналистики: отвечать на вопросы кто, что, где, когда, строиться по принципу перевернутой пирамиды. Рекламный слоган — подчиняться законам рекламного жанра: быть кратким, запоминающимся, экспрессивным. Только тогда работа с единичным текстом будет работать на формирование обобщенных представлений, на развитие способности ориентироваться в жанровом пространстве современной коммуникации.

Жанровая типичность не исключает индивидуального своеобразия. Напротив, наибольший дидактический интерес представляют тексты, которые, оставаясь в рамках жанра, реализуют его возможности ярко, выразительно, нестандартно. Но выход за жанровые границы, нарушение жанрового канона должны быть осознанными и поддаваться анализу, иначе они будут восприняты учениками как норма, что приведет к размыванию жанровых представлений.

Третий методический критерий: потенциал текста для лингвистического анализа.

Текст должен предоставлять материал для наблюдения, сопоставления, лингвистического эксперимента. Это, пожалуй, ключевое требование, без которого использование текста в обучении русскому языку теряет смысл. Если текст интересен, актуален, злободневен, но анализировать в нем нечего, если он не провоцирует вопросов, не содержит ничего, что могло бы стать предметом размышления о языке, его дидактическая ценность близка к нулю.

Потенциал для анализа может быть реализован на разных уровнях языковой системы. Это может быть интересное лексическое явление: новое слово, необычное заимствование, семантическая трансформация, языковая игра. Это может быть грамматическая особенность: нестандартное управление, экспрессивный порядок слов, специфическое использование грамматических форм. Это может быть стилистический контраст или, напротив, стилистическое единство, заслуживающее анализа. Это может быть ошибка, провоцирующая вопрос о норме и ее границах. Важно, чтобы текст давал пищу уму, а не только глазу, чтобы он становился поводом для размышлений, для исследовательской деятельности.



Четвертый методический критерий: дидактическая управляемость текста.

Не всякий текст, даже самый интересный и потенциально полезный, может быть без существенных потерь включен в учебный процесс. Критерий дидактической управляемости предполагает, что учитель имеет возможность адаптировать текст к конкретным учебным задачам и к условиям классной работы.

Длинный многостраничный пост, который невозможно прочитать и проанализировать в течение урока, требует предварительной обработки: сокращения, выделения ключевых фрагментов, составления вопросов и заданий. Текст, насыщенный визуальными элементами, которые невозможно воспроизвести на уроке (например, в условиях отсутствия проекционного оборудования), теряет значительную часть своей специфики и может оказаться неполноценным дидактическим материалом. Текст, защищенный от копирования или требующий специального доступа, создает технические трудности, которые могут оказаться непреодолимыми в реальных школьных условиях. Все это должно учитываться при отборе.

Управляемость означает также, что текст поддается методической инструментровке: к нему можно составить систему вопросов, подобрать типы заданий, выделить объекты для наблюдения и контроля. Чем сложнее

текст в этом отношении, чем более высокой квалификации требует работа с ним, тем более взвешенным должно быть решение о его использовании, особенно в массовой школьной практике.

Этические и воспитательные критерии

Третья группа критериев обращена к содержательной стороне текста, к тем смыслам, ценностям и установкам, которые он транслирует. Медиасреда изобилует текстами, которые не только безграмотны с языковой точки зрения, но и опасны с точки зрения воспитательного воздействия, информационной безопасности, формирования ценностных ориентаций. Учитель обязан учитывать это при отборе материалов для урока.

Первый этический критерий: соответствие текста базовым ценностям и требованиям безопасности.

Этот критерий носит охранительный, защитный характер. Недопустимо использование в образовательном процессе текстов, содержащих прямую агрессию, призывы к насилию, разжигание межнациональной, межрелигиозной или социальной розни, пропаганду наркотических средств, суицидального поведения, иных форм девиаций, запрещенных законодательством. Даже если такой текст представляет интерес с лингвистической точки зрения (например, как образец определенного



типа дискурса), его включение в учебный процесс сопряжено с неприемлемыми воспитательными рисками.

Границы здесь не всегда очевидны, и учителю приходится принимать сложные решения, требующие профессиональной рефлексии и ценностной определенности. Где проходит грань между допустимой экспрессией и агрессией? Между разговорной сниженностью и употреблением обценной лексики? Между критической позицией и пропагандой, запрещенной законом? Эти вопросы не имеют однозначных, алгоритмизируемых ответов, но они должны быть предметом постоянного профессионального обсуждения. В сомнительных случаях, видимо, следует руководствоваться принципом презумпции безопасности и отказываться от использования текста, если его воспитательный эффект вызывает обоснованные сомнения.

Второй этический критерий: информационная безопасность и манипулятивный потенциал текста.

Современные медиатексты часто содержат элементы манипуляции сознанием: скрытую рекламу, фейковую или недостоверную информацию, приемы эмоционального воздействия, подмену фактов мнениями, недобросовестную аргументацию, использование логических ошибок. Работа с такими текстами может быть построена по-

разному в зависимости от учебных задач и уровня подготовки учащихся.

В одном случае наличие манипулятивных техник является основанием для отказа от использования текста, особенно если учитель не готов или не имеет возможности разворачивать их подробный анализ. В другом случае — напротив, это может стать главным дидактическим ресурсом: текст используется именно для того, чтобы учить детей распознавать манипуляцию, отличать факты от интерпретаций, проверять информацию, выявлять скрытые интенции автора.

Ключевое условие — осознанность и профессиональная обоснованность выбора. Если учитель берет текст с высоким манипулятивным потенциалом, он должен четко понимать, с какой целью он это делает, и владеть инструментарием для соответствующей аналитической работы. В противном случае текст из средства обучения превращается в источник неконтролируемого воздействия, что недопустимо в образовательной среде.

Третий этический критерий: способность текста формировать критическое мышление и речевую рефлексию.

Этот критерий можно рассматривать как позитивное продолжение и развитие предыдущего. Текст должен не просто не вредить, но



и активно работать на формирование важнейших личностных качеств: критического отношения к информации, способности к рефлексии, понимания ответственности за слово.

Особую дидактическую ценность представляют тексты, которые провоцируют вопросы, требующие осмысления. Почему автор выбрал именно такие языковые средства? С какой целью использован этот образ или эта конструкция? На какую аудиторию рассчитан текст и как это отражается в его языковых характеристиках? Какие ценности стоят за теми или иными речевыми решениями? Текст, который позволяет развернуть такое обсуждение, работает одновременно на предметные, метапредметные и личностные результаты образования.

Высокую ценность имеют тексты, в которых можно наблюдать проявления языкового вкуса (или его отсутствие), речевой культуры (или ее дефицит), осознанного, ответственного отношения к слову (или пренебрежения им). Обсуждение этих вопросов выводит работу за рамки собственно лингвистического анализа в область ценностных ориентаций, формирует у учащихся представление о том, что язык — не просто нейтральный инструмент коммуникации, а сфера нравственной ответственности человека, область проявления его личности.

Предложенная система критериев не является жесткой инструкцией, алгоритмом, механическое применение которого гарантирует правильный выбор. Скорее это инструмент профессиональной рефлексии, система координат, позволяющая учителю осознанно и аргументированно подходить к отбору медиатекстов. Каждый конкретный текст может оцениваться по разным критериям, и итоговое решение всегда остается за педагогом, несущим ответственность за образовательный результат. Однако наличие такой системы позволяет сделать это решение более осознанным, более методически обоснованным, менее подверженным случайным влияниям и сиюминутным конъюнктурным соображениям.

Методические риски использования медиатекстов и способы их минимизации

Включение медиатекстов в образовательный процесс, будучи обусловленным объективными изменениями коммуникативной среды, не может рассматриваться как однозначно позитивная стратегия, лишенная негативных последствий. Любое вторжение нового дидактического материала сопряжено с определенными рисками — потенциальными угрозами достижению планируемых образовательных результатов. Выявление этих рисков, их классификация и анализ способов минимизации составляют



необходимую часть научного обоснования методики, поскольку позволяют перевести использование медиатекстов из области стихийных экспериментов в область контролируемой, управляемой педагогической деятельности.

Анализ практики использования медиатекстов в школьном преподавании, а также теоретическое осмысление их лингвистических и психолого-педагогических особенностей позволяют выделить четыре основных типа методических рисков, каждый из которых имеет специфическую природу и требует особых способов профилактики и нейтрализации.

Риск закрепления неграмотных образцов

Сущность риска. Одним из наиболее серьезных последствий неконтролируемого обращения к медиатекстам является риск закрепления в сознании учащихся ошибочных, не соответствующих норме графических и языковых образцов. Природа этого риска связана с особенностями функционирования зрительной памяти, которая фиксирует не только правильные, но и ошибочные написания, особенно если они встречаются многократно и в контексте, привлекающем внимание.

Парадокс заключается в том, что работа, направленная на исправление ошибок, может приводить к обратному эффекту. Каждый раз, когда ученик видит слово с ошибкой (даже с целью

ее последующего исправления), зрительный образ этого неправильного написания фиксируется в памяти. При многократном повторении такой ситуации ошибочный образ может закрепиться наравне с правильным или даже вытеснить его, особенно если визуальная составляющая текста (яркость, необычность шрифта, сопроводительные изображения) привлекает повышенное внимание.

Особую остроту этому риску придает тот факт, что значительная часть медиатекстов, с которыми сталкивается современный школьник, содержит именно ненамеренные, неосознанные ошибки — следствие низкой грамотности авторов и отсутствия редакторской обработки. Комментарии в социальных сетях, посты в любительских сообществах, многие новостные заметки в низкокачественных изданиях изобилуют орфографическими и пунктуационными погрешностями, и их использование в учебных целях требует особой методической осторожности.

Способы минимизации. Нейтрализация данного риска требует соблюдения ряда условий, вытекающих из психологических закономерностей формирования зрительных образов.

Прежде всего, необходимо четкое этапирование в работе с текстами разного типа. На этапе формирования первичного представления о норме, когда у учащихся еще не сложился



устойчивый образ правильного написания, следует использовать исключительно нормативные, безупречные в языковом отношении тексты. Тексты, содержащие ошибки (как намеренные, так и ненамеренные), могут вводиться только после того, как норма уже сформирована и существует прочный эталон, с которым можно сопоставлять отклонения.

Важнейшим условием безопасной работы с ошибочными написаниями является их визуальное маркирование. Ошибочный вариант не должен предьявляться изолированно или в равноправном соседстве с правильным. Необходимо использовать специальные приемы выделения: перечеркивание, цветовое обозначение, значки, комментарии на полях — все, что позволяет зрительно отличить неправильное от правильного и зафиксировать в сознании не только сам образ, но и его оценочную характеристику.

Завершающим этапом работы с текстом, содержащим ошибки, должна стать репрезентация его исправленного, нормативного варианта. Учащиеся должны видеть не только то, как было неправильно, но и то, как должно быть правильно, причем правильный вариант должен предьявляться в визуальном завершённой, эстетически приемлемой форме, способствующей его запоминанию.

Риск стилистического снижения письменной речи учащихся

Сущность риска. Второй риск связан с возможностью неконтролируемого проникновения в письменную речь учащихся элементов, характерных для устной, разговорной, сниженной, жаргонной речи, которыми избилуют многие медиатексты. Механизм этого риска обусловлен размыванием в сознании учащихся границ между функциональными стилями и утратой чувства стилистической уместности.

Современная медиасреда характеризуется принципиальной стилистической неоднородностью. В ней сосуществуют и активно взаимодействуют тексты, относящиеся к разным функциональным стилям: официально-деловому (официальные сообщения), публицистическому (авторские колонки), разговорному (комментарии, переписка). Однако границы между ними часто оказываются размытыми: в публицистический текст могут проникать разговорные элементы, в официальное сообщение — элементы языковой игры, в рекламный слоган — сниженная лексика.

Для профессионального носителя языка, обладающего сформированным стилистическим чутьем, такая полистилистика воспринимается как осознанный прием, как игра с регистрами. Для учащегося, у которого стилистическая система только формируется, она может стать источником ложных обобщений. Если в медийном пространстве допустимо



писать так, как говоришь, если сниженная лексика встречается в текстах, претендующих на авторитетность, у ученика может сформироваться представление о том, что стилистические различия несущественны и что разговорные, жаргонные, сниженные элементы уместны в любом типе письменной речи.

Способы минимизации. Преодоление данного риска требует системной работы по формированию стилистической компетенции, основанной на отчетливом понимании функциональной дифференциации языка.

Базовым принципом такой работы является параллельное предъявление текстов разных стилей, относящихся к одной теме или ситуации. Например, сообщение о каком-либо событии может быть представлено в виде официальной новостной заметки, авторской колонки, поста в блоге и комментария в социальной сети. Сопоставление этих текстов позволяет сделать предметом осознанного анализа именно стилистические различия, понять, как выбор языковых средств связан с коммуникативной задачей и ситуацией общения.

Ключевым понятием, вокруг которого выстраивается работа, является понятие стилистической уместности. Важно не просто констатировать, что данный элемент относится к разговорной речи, а обсуждать, насколько его

использование оправдано в данном тексте, соответствует ли оно авторскому замыслу и ожиданиям аудитории. Именно категория уместности позволяет перейти от формальной классификации стилей к их функциональному, живому пониманию.

Необходимым условием минимизации риска является также формирование у учащихся представления о функциональных стилях не как о наборе запретов и ограничений, а как о норме речевого поведения, как об инструменте, позволяющем решать разные коммуникативные задачи. Освоение стилистических норм не должно восприниматься как подавление естественной речи, а как расширение репертуара речевых возможностей, как обретение способности говорить и писать по-разному в разных ситуациях.

Риск подмены лингвистического анализа эмоциональным реагированием

Сущность риска. Третий риск связан с самой природой медиатекстов, многие из которых создаются с установкой на эмоциональное воздействие, на привлечение внимания, на провокацию реакции. Яркий, злободневный, скандальный, затрагивающий острые темы текст может вызвать у учащихся сильную эмоциональную реакцию, которая полностью вытеснит собственно лингвистический анализ.



Механизм этого риска обусловлен психологическими закономерностями восприятия: эмоционально значимая информация обрабатывается мозгом в приоритетном порядке и может подавлять когнитивные процессы, требующие спокойного, отстраненного анализа. Если текст касается тем, важных для подростка (отношения, справедливость, успех, признание), если он провоцирует сильные эмоции (возмущение, восторг, страх, надежду), то вся энергия класса уходит на эмоциональное реагирование, а языковая ткань текста, ради которой он и был принесен на урок, остается за пределами внимания.

Особенно остро этот риск проявляется при работе с текстами, затрагивающими так называемые «горячие» темы — те, по которым в обществе существует поляризация мнений. Включение таких текстов в урок русского языка может привести к тому, что занятие превратится в стихийное обсуждение социальных, политических, этических проблем, никак не связанных с задачами обучения языку.

Способы минимизации. Нейтрализация данного риска требует особого внимания к организации работы с эмоционально насыщенными текстами и к этапу введения текста в учебный процесс.

Наиболее эффективным приемом представляется предварительное «охлаждение» материала — такая организация работы, при которой

собственно лингвистический анализ предшествует обсуждению содержания и тем более эмоциональной оценке. Учащиеся получают задание, направленное на анализ языковых особенностей текста, еще до того, как у них возникает возможность отреагировать на его содержание. Они ищут определенные языковые явления, классифицируют их, выявляют закономерности — и только после этого, на следующем этапе, обращаются к вопросам смысла и оценки.

Четкая постановка учебной задачи является критически важным условием. Задание должно быть сформулировано так, чтобы внимание учащихся с самого начала было направлено на языковую сторону текста, а не на его содержание. Вопросы типа «Что вы думаете об этом?» или «Согласны ли вы с автором?» должны появляться только после того, как проведен собственно лингвистический анализ, или не появляться вообще, если они не входят в задачи урока.

На этапе отработки навыков, когда целью является формирование автоматизмов, предпочтительнее использовать относительно нейтральные в эмоциональном плане тексты, не провоцирующие сильных реакций. Чем более технической является задача, тем менее значимым должно быть содержание текста, чтобы оно не отвлекало от решения учебной задачи.



Риск методической неготовности учителя к работе с медиатекстами

Сущность риска. Четвертый риск связан не с учащимися, а с самим учителем и его профессиональной компетентностью. Современные медиатексты, особенно те, которые максимально интересны учащимся, часто требуют для своего анализа таких знаний и умений, которые не входят в традиционную подготовку учителя-словесника.

Многие учителя не владеют инструментарием для анализа поликодовых текстов, где вербальный компонент неразрывно связан с визуальным, звуковым, интерактивным. Они могут не знать специфики новых жанров, не ориентироваться в современной медийной лексике, не понимать механизмов языковой игры, используемых в рекламе и развлекательных медиа. Они могут оказаться не готовы к анализу намеренных отступлений от нормы, которые требуют не простой констатации ошибки, а понимания авторского замысла и выразительного эффекта.

Кроме того, работа с медиатекстами требует от учителя постоянного обновления материала. То, что было актуально год назад, сегодня может быть забыто и не вызывать у учащихся никакого интереса. Поддержание актуальности

требует времени и усилий, которыми учитель не всегда располагает.

В результате возникает ситуация, когда либо учитель вообще отказывается от использования медиатекстов, либо использует их неэффективно, либо, что хуже, создает у учащихся ложное представление о возможностях анализа, демонстрируя собственную некомпетентность.

Способы минимизации. Решение данной проблемы лежит в плоскости системных изменений в подготовке и повышении квалификации учителей, а также в создании соответствующего методического обеспечения.

Необходимо включение вопросов анализа медиатекстов в программы педагогических вузов и курсов повышения квалификации. Будущий учитель должен получить не только общие представления о медиалингвистике, но и конкретный инструментарий для работы с разными типами медиатекстов: методику анализа поликодовых текстов, алгоритмы выявления языковой игры, приемы сопоставительного анализа текстов разных жанров.

Важнейшим условием минимизации риска является создание банков апробированных материалов — коллекций медиатекстов, прошедших методическую экспертизу и снабженных готовыми разработками заданий. Такие банки могут создаваться как на уровне отдельных образовательных организаций, так и на региональном или федеральном



уровне. Наличие проверенных материалов позволяет учителю не тратить время на поиск и адаптацию текстов, а сосредоточиться на их использовании.

Наконец, необходима постоянная методическая рефлексия самого учителя, его готовность учиться новому, осваивать незнакомые жанры и форматы, обращаться к коллегам за помощью. В современной быстро меняющейся медиасреде профессиональная стагнация особенно опасна, поскольку разрыв между языковым опытом учителя и ученика может стать непреодолимым.

Выявление и анализ методических рисков не должны рассматриваться как аргумент против использования медиатекстов. Любая новая методика, любой новый дидактический материал несут в себе потенциальные угрозы, которые необходимо осознавать и нейтрализовать. Предложенный анализ показывает, что каждый из выделенных рисков имеет объяснимую природу и, следовательно, поддается профилактике и коррекции при условии профессионально грамотного, рефлексивного подхода к организации образовательного процесса. Осознание рисков — это не ограничение, а условие полноценного, безопасного и эффективного использования того мощного дидактического потенциала, которым обладают современные медиатексты.

Методические стратегии работы с медиатекстами в обучении русскому языку

Предшествующий анализ дидактического потенциала медиатекстов и связанных с ними методических рисков создает основу для определения продуктивных стратегий их использования в образовательном процессе. Системное, научно обоснованное включение медиатекстов в преподавание русского языка требует разработки как общих принципов, определяющих место этого материала в структуре обучения, так и конкретных типов заданий, реализующих эти принципы на практике. Особого внимания заслуживает работа с поликодовой природой медиатекстов, поскольку именно эта их характеристика наиболее существенно отличает их от традиционных учебных текстов.

Принципы включения медиатекстов в учебный процесс

Определение места медиатекстов в системе обучения русскому языку требует предварительного установления ряда принципиальных положений, которые должны лежать в основе любого методического решения, связанного с их использованием. Эти принципы вытекают из анализа специфики медиатекстов как дидактического материала и призваны обеспечить максимальную реализацию их потенциала при одновременной нейтрализации возможных рисков.



Первый принцип — принцип дополнительности. Медиатексты не должны рассматриваться как замена традиционному текстовому материалу, составляющему основу школьного курса русского языка. Художественные тексты, вошедшие в культурный канон, специально сконструированные упражнения, учебные тексты разных жанров сохраняют свое значение как носители литературной нормы, как образцы, на которых формируется базовое представление о правильной, грамотной, эстетически полноценной речи. Медиатексты выполняют иную функцию: они обеспечивают связь учебного процесса с реальной речевой практикой учащихся, демонстрируют функционирование языка в его живом, современном состоянии, позволяют наблюдать те языковые процессы, которые остаются за рамками канонизированных образцов. Таким образом, медиатексты не замещают, но дополняют традиционный материал, расширяя границы изучаемого и делая учебный процесс более адекватным коммуникативной реальности.

Второй принцип — принцип системности. Эпизодическое, случайное обращение к медиатекстам, продиктованное сиюминутными поводами или поверхностным стремлением к актуальности, не дает желаемого дидактического эффекта и, более того, может усиливать методические риски. Использование медиатекстов должно быть встроено в

общую систему обучения, должно подчиняться логике учебного курса, должно предусматривать постепенное нарастание сложности как самих текстов, так и предлагаемых заданий. Системность предполагает также определенную повторяемость, возвращение к пройденным типам текстов и заданий на новом материале, что обеспечивает формирование устойчивых навыков анализа и рефлексии. Только при таком подходе работа с медиатекстами перестает быть развлечением или данью моде и становится полноценным компонентом образовательного процесса.

Третий принцип — принцип методической обработки. Медиатекст в том виде, в котором он существует в естественной коммуникативной среде, далеко не всегда готов к непосредственному использованию в учебных целях. Его объем может быть избыточным для классной работы, его языковая ткань может содержать элементы, не соответствующие текущим учебным задачам, его поликодовая структура может требовать специальных условий воспроизведения. Все это предполагает необходимость предварительной методической обработки текста: его адаптации (сокращения, фрагментирования, выделения ключевых фрагментов), снабжения системой вопросов и заданий, проясняющих направление анализа, при необходимости — создания сопровождающих материалов (схем,



таблиц, комментариев). Методическая обработка не должна искажать природу текста, лишая его специфических черт, но она должна делать его пригодным для решения конкретных учебных задач в конкретных условиях образовательного процесса.

Типы заданий при работе с медиатекстами

Дидактический потенциал медиатекстов может быть реализован через различные типы учебных заданий, каждый из которых акцентирует определенные аспекты языковой организации текста и формирует определенные аналитические умения. Предлагаемая типология заданий строится на основе тех лингвистических характеристик медиатекстов, которые были выделены выше, и охватывает основные направления работы.

Задания на наблюдение над языковыми фактами. Этот тип заданий ориентирован на формирование первичных аналитических умений, на развитие способности замечать в тексте те или иные языковые явления. Учащимся предлагается найти в тексте неологизмы, заимствования, примеры языковой игры, случаи нарушения нормы, стилистически маркированные элементы. Такие задания могут выполняться как на материале одного текста, так и при сопоставлении нескольких текстов. Их цель — не столько анализ, сколько обнаружение, фиксация внимания на тех явлениях,

которые впоследствии станут предметом более глубокого изучения.

Задания на анализ нормативности / ненормативности. Этот тип заданий предполагает оценку языковых фактов с точки зрения их соответствия норме. Учащиеся находят в тексте ошибки (орфографические, пунктуационные, речевые, стилистические), классифицируют их, определяют возможные причины их возникновения. Особую ценность представляют задания, в которых требуется различить ненамеренные ошибки и намеренные отступления от нормы, используемые как выразительное средство. Такое различие требует не просто знания нормы, но и понимания авторского замысла, контекста, жанровых особенностей текста.

Задания на стилистический анализ. Этот тип заданий направлен на формирование стилистической компетенции — способности определять стилевую принадлежность текста, выявлять стилистически маркированные элементы, оценивать их уместность в данном контексте. Учащиеся анализируют, какие языковые средства создают стилистический облик текста, как выбор этих средств связан с коммуникативной задачей, с образом автора и адресата. Сопоставление текстов разных стилей на одну тему позволяет сделать предметом анализа именно стилистические различия и их функциональную нагрузку.



Задания на трансформацию текста. Этот тип заданий предполагает активное преобразование исходного текста в соответствии с заданными параметрами. Учащиеся могут переводить разговорный текст в книжный стиль, исправлять ошибки, адаптировать текст для другой аудитории, изменять его жанровую принадлежность. Трансформационные задания особенно ценны тем, что они требуют не просто аналитического, но и продуктивного, творческого отношения к языку, позволяют увидеть, как изменение языковых средств меняет характер текста, его воздействие на читателя.

Задания на сопоставительный анализ. Этот тип заданий реализует важнейший методический принцип — познание через сравнение. Учащимся предлагается сравнить освещение одного и того же события в разных медиа (например, в официальном новостном паблике, в авторском блоге, в развлекательном сообществе). Предметом сравнения могут быть языковые особенности, способы выражения оценки, характер взаимодействия с аудиторией, использование визуальных средств. Сопоставительный анализ формирует критическое мышление, способность видеть за языковыми различиями различия позиций, интенций, ценностных установок.

Работа с поликодовостью медиатекста

Одной из наиболее существенных характеристик современных медиатекстов, отличающих их от традиционных учебных текстов, является поликодовость — сочетание вербального компонента с элементами других семиотических систем (изображения, видео, звука, инфографики, эмодзи). Работа с поликодовыми текстами требует особых аналитических инструментов и становится самостоятельным направлением методической деятельности.

Анализ взаимодействия вербального и визуального компонентов. В поликодовом тексте вербальный и визуальный ряды не существуют изолированно, они вступают в сложные смысловые отношения. Изображение может иллюстрировать словесный текст, делая его более наглядным и конкретным. Изображение может дополнять словесный текст, добавляя информацию, которая не выражена вербально. Изображение может контрастировать со словесным текстом, создавая эффект иронии или парадокса. Изображение может быть самостоятельным, а словесный текст — выполнять вспомогательную функцию. Задача анализа — выявить характер этих отношений и показать, как именно взаимодействие двух кодов создает итоговый смысл высказывания.

Выявление роли изображения в создании смысла текста. Изображение



в медиатексте никогда не является нейтральным. Оно всегда несет определенную смысловую нагрузку, даже если кажется чисто иллюстративной. Анализ должен выявить, какую именно функцию выполняет изображение: привлекает внимание, создает эмоциональный фон, конкретизирует абстрактное понятие, служит аргументом, формирует образ автора или адресата. Особого внимания заслуживают случаи, когда изображение транслирует смыслы, отсутствующие или даже противоречащие вербальному тексту, — такие ситуации требуют особенно тонкого анализа и позволяют ставить вопросы о манипулятивных техниках, о скрытых интенциях автора.

Оценка соответствия вербального и визуального рядов. Важным аспектом анализа является оценка того, насколько согласованно работают разные коды текста, нет ли между ними противоречий, не снижает ли их несогласованность эффективность коммуникации. В учебных целях могут рассматриваться как образцовые, гармоничные тексты, где вербальный и визуальный компоненты дополняют друг друга, создавая целостное высказывание, так и тексты, демонстрирующие рассогласование кодов, которое может быть как следствием низкого качества (непрофессионализма автора), так и осознанным приемом (например, в пародийных или иронических текстах).

Работа с поликодовостью медиатекстов имеет не только узко предметное, но и общеобразовательное значение. Она формирует у учащихся современный тип грамотности — способность понимать и интерпретировать сложные семиотические комплексы, в которых слово действует в союзе с другими средствами передачи информации. Эта способность становится все более востребованной в современной коммуникативной среде, где чистый вербальный текст уступает место многообразным формам синтеза разных кодов.

Проведенное исследование подтверждает, что медиатексты являются необходимым компонентом современного обучения русскому языку, поскольку именно они обеспечивают связь учебного процесса с реальной речевой практикой учащихся, позволяют изучать язык в его живом, динамичном состоянии и демонстрируют актуальные языковые процессы на материале, значимом для школьников. Вместе с тем использование медиатекстов не может быть стихийным и требует научно обоснованного подхода, учитывающего их лингвистическую специфику и связанные с ними методические риски. Предложенная в исследовании система критериев отбора, включающая лингвистические, методические и этические параметры, позволяет минимизировать эти риски и максимально реализовать



дидактический потенциал медиатекстов. Эффективность работы с медиатекстами обеспечивается соблюдением принципов дополнительности, системности и методической обработки, а также использованием разнообразных типов заданий, среди которых особое место занимает анализ поликодовой природы текстов. Ключевым условием успешной реализации предложенных подходов остается профессиональная компетентность учителя, его

способность к методической рефлексии и готовность к постоянному обновлению текстового материала в соответствии с изменениями медийной среды. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой конкретных методических пособий, созданием банков апробированных материалов и изучением влияния систематической работы с медиатекстами на уровень речевой культуры учащихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления. — М.: КДУ, 2020. — 360 с.
2. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов: опыт исследования современной английской медиаречи. — М.: Едиториал УРСС, 2005. — 288 с.
3. Казак М.Ю. Специфика современного медиатекста // Современный дискурс-анализ. — 2012. — № 6. — С. 11-21.
4. Клушина Н.И. Медиастилистика: теоретические и практические аспекты // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. — 2017. — № 4. — С. 24-38.
5. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: очерки современной русской стилистики. — М.: Гардарики, 2005. — 287 с.
6. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. — М.: Просвещение, 1988. — 240 с.
7. Солганик Г.Я. О структуре и важнейших параметрах публицистического текста // Язык современной публицистики. — М.: Флинта, 2007. — С. 24-38.
8. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. — М.: Наука, 1990. — С. 180-186.