

Preprint

Copyright © 2021 by Academic Publishing House Researcher s.l



Published in the Slovak Republic
Media Education (Mediaobrazovanie)
Has been issued since 2005
ISSN 1994-4160
E-ISSN 2729-8132
2021, 61(1):

www.ejournal53.com



Мир медиаобразования в фокусе научной школы А.В. Федорова

Alexander Kazakov ^{a, *}

^a Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky, Russian Federation

Abstract

Эмпирической основой данной статьи стали пять монографий А.В. Федорова и его коллег, опубликованные в 2013-2015 годы. Все они так или иначе посвящены истории и современным особенностям развития медиаобразования в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Автор обращает внимание на отдельные, наиболее, на его взгляд, актуальные и важные в настоящий момент сюжеты, затрагиваемые в рассматриваемых работах. Среди прочего, речь идет о моделях и направлениях медиаобразования, о перспективах наметившегося в последнее время синтеза медиакритики и медиаобразования, о возможностях и препятствиях интеграции медиаобразовательной составляющей в школьные и вузовские учебные программы. Отдельно обосновывается тезис о том, что в современных условиях все более очевидной становится необходимость развития социально-политического направления медиаобразования. Делается вывод о том, что в условиях сравнительно медленного внедрения медиаобразовательных компонентов в процесс обучения школьников и студентов именно широкая общественно-просветительская работа по распространению принципов медиаграмотности среди населения становится едва ли не основным способом повышения общей медийной культуры граждан.

Keywords: media education, media literacy, media competence, post-truth, fake news, manipulation, mass media, media studies, A. Fedorov's scientific school.

1. Introduction

Интенсивное развитие технологий и динамичное проникновение Интернета в повседневную жизнь людей стали ключевыми факторами трансформации массовой коммуникации. Так, по данным агентства «We are social» и сервиса «Hootsuite», каждую секунду доступ к Интернету впервые получают одиннадцать человек ([All Internet..., 2019](#)). В день, таким образом, пользователей Сети становится почти на миллион больше. С 2012 года, когда таковых было 2 миллиарда человек, их количество удвоилось до сегодняшних 4,9 миллиарда (данные приведены по состоянию на 30 сентября 2020 г. ([World Internet..., 2020](#))). Стало быть, если нынешняя динамика прироста сохранится, уже через 10-12 лет охват человечества «всемирной паутиной» будет близким к стопроцентному.

Схожая с общемировой картина наблюдается и в нашей стране. Согласно исследованиям компании «Mediascope», в 2020 году Интернетом в России хотя бы раз в месяц в среднем пользовались 95,6 миллиона человек старше 12 лет, что составляет около 78,1% населения страны. При этом показатель проникновения Интернета в России среди более молодого населения (до 44 лет) в 2020 году превысил 90%, а среди самых молодых россиян (12-24 лет) и вовсе приблизился к 100% ([Internet Audience..., 2020](#)).

*Corresponding author

E-mail address: aldr.kazakov@gmail.com (A. Kazakov)

Вполне закономерно, что, чем больше становится пользователей Интернета, тем больше информации они производят. Согласно докладу аналитической компании IDC «Эра данных 2025», к 2025 году объем всех данных в мире достигнет 163 зеттабайт, что в десять раз больше, чем аналогичный показатель в 2016 года, и более чем в тысячу раз – по сравнению с 2006 годом! ([Data Age..., 2020](#)). Получается, что объем информации на Земле увеличивается в геометрической прогрессии. Однако совершенно очевидно, что возможности человеческого мозга по ее переработке развиваются далеко не столь же быстро (если вообще не ухудшаются из-за имеющих сегодня место информационных перегрузок).

В этой связи существенно возрастает и без того важная роль медиаобразования. Как не утонуть в этом постоянно пополняемом океане данных и информации? Как найти в нем то, что необходимо, и отсеять ненужное, недостоверное, вредное? Как правильно понять и интерпретировать найденное? Наконец, как защитить себя и окружающих от фейков и манипуляций? На наш взгляд, именно качественное медиаобразование способно предложить квалифицированные ответы на эти (и многие другие) вопросы.

Ярко выраженным лидером развития медиаобразования в России является научная школа, возглавляемая А.В. Федоровым. Важно отметить, что первенство данного исследовательского центра признано как на отечественном, так и на международном уровнях: в 2019-м году А.В. Федоров первым из российских педагогов получил почетную международную награду «Глобальная медиа и информационная грамотность» (*Global Media and Information Literacy Award – 2019*), ежегодно присуждаемую при участии ЮНЕСКО за выдающиеся достижения и руководящую роль в области информационной грамотности и медиаобразования.

За прошедшие тридцать с лишним лет А.В. Федоровым и его учениками были опубликованы десятки монографий и сотни статей в научных журналах, в том числе – в зарубежных, входящих в престижнейшие базы данных Scopus и Web of Science. Тщательно разработаны самые разнообразные аспекты медиаобразования, сформулированы практические рекомендации по его развитию в школах, вузах и учреждениях дополнительного образования. Во многом именно усилиями А.В. Федорова впервые в отечественной истории в Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в 2002 году была введена специализация «Медиаобразование».

Накопленный данной научной школой опыт, безусловно, требует осмысления. В этом плане трудно не согласиться с А.В. Федоровым и его коллегами, полагающими, что «нельзя успешно и эффективно развивать медиаобразование без систематизации и обобщения имеющихся его направлений и процессов в европейском и мировом контексте» ([Fedorov et al., 2014b: 7](#)). Добавим лишь, что отечественный контекст, как минимум, не менее важен. Отрадно видеть, что отдельные попытки творческого обобщения сформулированных представителями этой школы идей, моделей и концепций уже предпринимаются ([Hazanov, 2020](#)). Однако подготовленный представителями научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» пласт исследовательских наработок и трудов настолько обширен, что позволяет (а в каком-то смысле – даже обязывает) отдельно анализировать самые разные аспекты их творческого арсенала.

2. Materials and methods

Эмпирической базой нашего анализа стали пять монографий А.В. Федорова и его коллег, опубликованные в 2013-2015 годы ([Fedorov et al., 2013](#); [Fedorov et al., 2014a](#); [Fedorov et al., 2014b](#); [Fedorov, 2015](#); [Fedorov, Novikova, 2014](#)). Все они так или иначе посвящены истории и современным особенностям и моделям развития медиаобразования в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Помимо тематической направленности, объединяющей эти издания чертой является также и то, что в них содержится не только скрупулезный теоретический разбор рассматриваемых сюжетов, но и весьма существенная практическая составляющая: словари относящихся к медиаобразованию терминов, программы учебных курсов, подборки публикаций, адреса профильных сайтов, анкеты, варианты тестов и заданий, которые можно использовать на медиаобразовательных занятиях.

Разумеется, целью настоящей статьи не является изложение основного содержания указанных трудов. Все они находятся в открытом доступе на соответствующих интернет-ресурсах (и это, кстати, тоже можно считать безусловным достижением научной школы А.В. Федорова), и потому любой увлеченный медиаобразовательной тематикой человек

наверняка найдет в них то, что интересно именно ему. Скорее, мы обратим внимание на отдельные важные моменты, которые в настоящий момент, по нашему мнению, особенно актуальны или же носят дискуссионный характер.

3. Discussion

В последние несколько лет в науке все чаще предпринимаются попытки комплексного осмысления современного состояния коммуникационной сферы в разрезе влияния медиа на аудиторию. Анализ связанных с этим сюжетов нередко так или иначе выводит ученых на проблематику медиаобразования. Ведь, в конечном счете, именно оно способно стать в каком-то смысле панацеей от большинства распространенных сегодня пороков медиасферы.

Чаще всего к числу негативных проявлений современной медиареальности относят феномен постправды. В Оксфордском словаре она определяется как прилагательное, обозначающее обстоятельства, при которых объективные факты становятся менее значимыми при формировании общественного мнения, чем апелляции к эмоциям или личным убеждениям людей (*circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief*) (Word of the Year, 2016).

М. Теммерман и его соавторы указывают на такой неотъемлемый атрибут постправды, как смысловые искажения в рамках политической коммуникации (*“a shorthand for strategic constructions and distortions by all parties in political communication”*) (Temmerman et al., 2019: 1). Р. Гарланд отмечает присущие эпохе постправды «податливость» и подчиненность фактов персональным убеждениям (*“facts are deemed as malleable and subservient to beliefs, and indeed, can be strategically deployed to serve beliefs”*) (Garland, 2018: 347). Можно даже сказать, что в каком-то смысле распространение постправды ознаменовало собой кризис политической коммуникации, выражающийся в растущем недоверии общества к власти и демократическим процедурам в целом.

Предпринимаются также попытки поместить постправду в более широкий контекст.

К. Сенгул рассматривает ее сквозь призму популизма, демократии и политического стиля (Sengul, 2019: 88-101). Д. Бэкингэм подчеркивает важность обучения медийной грамотности в условиях господства постправды (Buckingham, 2019: 213-231). Хотелось лишь добавить, что принципиально важно не только обучение само по себе, но и подстройка медиаобразовательных программ под новые, весьма сильно изменившиеся по сравнению с недавним прошлым реалии современного мира.

Достаточно часто в центре исследовательского внимания оказывается влияние, которое постправда оказывает на общественную жизнь. В подавляющем большинстве случаев это воздействие считается пагубным (Deligiaouri, 2018: 313-315). Что же касается причин существующего положения, то научное сообщество практически единодушно в том, что вина в этом лежит на тех, кто, собственно, и выдает ложные или сфабрикованные факты за достоверные (McDermott, 2019: 220-222). Помимо авторов фейковых новостей, к укоренению постправды причастны также общая политическая атмосфера в мире (прежде всего, имеется в виду идеологическая и финансовая поляризация), технологические платформы и социальные сети (например, Google и Facebook) (Tandoc et al., 2019: 680-684).

Вместе с тем, нужно признать, что, кроме отмеченных выше факторов, свою роль играют и универсальные психологические особенности аудитории. Так, по мнению Р. Макдермота, принимая решения, люди зачастую придают большее значение эмоциональным переживаниям, нежели абстрактным фактам (*“people often weigh emotional feelings more heavily than abstract facts in their decision making”*) (McDermott, 2019: 218). Иными словами, не только те, кто распространяют ложную информацию, но и те, кто в силу разных причин оказывается к ней восприимчив, прямо или косвенно способствуют утверждению постправды.

На наш взгляд, именно здесь – в месте, где пересекаются поля недостоверных медиасообщений и аудитории, – особенно значимой представляется роль медиаобразования. Неудивительно поэтому, что в современной науке достаточно активно изучаются разнообразные аспекты поведения потребителей массовой информации. Среди прочего, анализируется то, какую роль в жизни социума играют находящиеся под влиянием недостоверных фактов люди (Nelson, Taneja, 2018: 3720-3721), какие эффекты на отношение общества к институту медиа имеет дискурс элит в отношении фейковых новостей (Van Duyn, Collier, 2019: 29-31), каким образом зрители, читатели или слушатели пытаются нивелировать негативные последствия распространения ложных сведений (Wenzel, 2019:

1987-1990). В контексте проблематики медиаобразования последнее из перечисленного представляется особенно важным. То, как люди балансируют между проверкой информации и отчуждением от нее в целях борьбы с последствиями неизбежного в таких случаях когнитивного диссонанса, возможно, является одним из наиболее острых и актуальных вопросов всего сегмента посвященных этому исследований.

Один из самых простых (однако при этом вряд ли очень эффективных) вариантов решения существующих проблем заключается в уповании на вмешательство государства в плане привлечения к ответственности производителей и распространителей фейков. Правда, существует мнение, что общественная поддержка и эффективность подобных мер были бы заметно более ощутимыми, если бы не так называемый «эффект третьего лица» – когда люди полагают, что другие гораздо более подвержены влиянию медиаманипулирования, чем они сами (Baek et al., 2019: 301-302).

В этом смысле гораздо более действенным в борьбе против эффектов постправды нам представляется максимально возможное распространение фактчекинга, в том числе, кстати, и более активное внедрение данной процедуры в используемые сегодня медиаобразовательные практики. Нужно заметить, что в последнее время фактчекинг все чаще привлекает внимание исследователей. В отдельных случаях он рассматривается в контексте медиаграмотности и фейковых новостей как одного из серьезнейших вызовов нынешней интернет-эпохи (Lotero-Echeverri et al., 2018: 295-316). Изучается также восприятие фактчекинга самими журналистами (Mena, 2019: 657-672) и то, каким именно образом фактчекеры проверяют достоверность транслируемой в медиа информации (Lim, 2018).

По нашим наблюдениям, одной из наименее научно разработанных проблем в данной сфере является возможность количественного измерения медиаэффектов.

Так, например, А. Манолиу и Ф. Бастиен предприняли попытку измерить влияние популярных на Западе сериалов («Карточный домик», «Западное крыло» и «Теория большого взрыва») на уровень политического цинизма их зрителей. Согласно полученным ими результатам, эпизоды, в которых политика преподносилась в негативном свете, уровень цинизма повышали; моменты же, когда политика, напротив, представлялась в позитивном ключе, никакого влияния на уровень цинизма не оказывали (“series recognized for their intense negativity increase people’s level of cynicism, while those portraying politics in a positive way do not have any impact”) (Manoliu, Bastien, 2018: 547).

Сама попытка сравнить характер воздействия различных произведений массовой культуры на общественные настроения, безусловно, достойна уважения. Вместе с тем, в данном случае к оценке манипулятивного потенциала применимы лишь термины «больше» или «меньше»; конкретных же измерительных единиц предложено не было.

Между тем, полагаем, что все это имеет самое непосредственное отношение и к медиаобразовательной тематике: если в распоряжении ученых окажутся инструменты объективной фиксации манипулятивного потенциала медиатекстов, это в значительной степени упростит выработку контрманипулятивного арсенала аудитории.

Помимо отсутствия адекватных средств сравнения и оценки медиаэффектов, имеют место и отдельные методологические сложности. В данном случае Дж. Поттер, наверное, прав, говоря о том, что «авторы таких исследований обычно предпочитают более слабые конструкции более сильным» (“authors of these studies commonly select weaker design options over stronger ones”) (Potter, 2018: 5-6;) и что «разработчики большинства способов измерений медиаэффектов игнорируют многие уже существующие теории» (designers of most tests of media effects ignore the many theories available when designing their studies”) (Potter, Riddle, 2007: 96). На аналогичные связанные с методологией трудности также обращают внимание М. Шарков и М. Бахл (Scharkow, Bachl, 2017). Скорее всего, такие проблемы характерны не только для этой достаточно узкой сферы, но и для всей области коммуникационных и медиаобразовательных исследований.

Время от времени предпринимаются попытки измерить степень подверженности людей материалам СМИ (Liu, Hornik, 2016; Prior, 2009; Bartels, 1993) или различные эффекты рекламы (Taylor et al., 2013; Freedman, Goldstein, 1999). Абсолютно очевидно, что исследование уровня восприимчивости аудитории к медиаконтенту крайне важно (хотя и чрезвычайно сложно!) для всей коммуникативистики. Главным препятствием на этом пути, скорее всего, можно считать беспрецедентное усложнение самого медиaprостранства. Как совершенно справедливо отмечают К. Девриз и П. Найдженс, «современный

медиа ландшафт, в рамках которого индивиды постоянно сталкиваются с потоком разнообразных сообщений, поступающих из самых различных источников с постоянно увеличивающегося числа медиаплатформ, еще больше усложнил измерение воздействия СМИ на человека» (“Today’s media landscape, in which individuals are exposed to a diversity of messages anytime, anywhere, and from a great variety of sources on an increasing number of different media platforms, has complicated the measurement of media exposure even more”) (De Vreese, Neijens, 2016: 74). Как результат, все это создало дополнительные, ранее не имевшие такого серьезного значения вызовы и для медиаобразования.

4. Results

Целый ряд актуальнейших для современного состояния медиаобразования вопросов поднимается и в работах научной школы А.В. Федорова.

Прежде всего, хотелось бы обратить внимание на отдельные терминологические нюансы. С определенного момента термину «медиаграмотность» А.В. Федоров предпочитает «медиакомпетентность», считая его «более точно определяющим суть имеющихся у индивида умений использовать, анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах» (Fedorov, 2015: 332-333). Полагаем, что в общем виде оба этих понятия во многом синонимичны. Да, если глубоко погрузиться в лексические нюансы, между ними действительно можно обнаружить определенные различия. В работах представителей научной школы А.В. Федорова они четко прописаны. С другой стороны, имеются аргументы и в пользу медиаграмотности. К числу таковых, на наш взгляд, можно отнести как минимум два.

Первый – это то, что в западной науке (по крайней мере, в заокеанской), более распространенной и привычной является все же медийная «грамотность» (media literacy), а не «компетентность». Чтобы убедиться в этом, можно, например, сравнить количества публикаций, выдаваемых по соответствующим запросам в базе данных «Web of Science»: «media literacy» встречается в заголовках научных работ значительно чаще, чем «media competence». В определенном смысле, следование научному мейнстриму (в хорошем смысле этого слова) может облегчить интеграцию российских ученых в мировое академическое пространство.

Второй довод – более абстрактный и, возможно, даже субъективный: представляется, что быть «компетентным в чем-либо» обычно воспринимается как нечто желаемое, но не абсолютно необходимое, а вот быть «грамотным» (пусть и применительно к отдельно взятой медийной сфере) звучит как нечто само собой разумеющееся. Считаем, что тем самым важность формирования у каждого человека анализируемых навыков подчеркивается уже на уровне подсознательного восприятия слов. К тому же, само понятие грамотности, на наш взгляд, за последние полвека существенно трансформировалось. Если раньше под этим понималось исключительно умение читать и писать, то теперь сюда включается более широкий спектр навыков социальной коммуникации, включая способность эффективно перерабатывать информацию, получаемую из массмедиа. Это своего рода «расширенная грамотность», только обладая которой, человек может полноценно участвовать в жизни современного общества (Cappello et al., 2011: 68).

Однако в подавляющем большинстве случаев, повторимся, использование медийной «грамотности» и «компетентности», по большому счету, равнозначно.

Безусловной заслугой возглавляемого А.В. Федоровым научного коллектива следует признать выделение наиболее типичных теорий (культурологической, эстетической, семиотической, социокультурной, этической, идеологической, экологической, протекционистской, религиозной, практической и некоторых других), направлений и моделей медиаобразования.

Особенно актуальным в настоящий момент нам видится анализ последних. К их числу обоснованно отнесены такие медиаобразовательные модели, как образовательно-информационные (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.), воспитательно-этические (рассмотрение моральных, философских проблем на материале медиа), теологические (рассмотрение религиозных, моральных, философских проблем на материале медиа), практико-утилитарные (практическое изучение и применение медиатехники), эстетические (ориентированные, прежде всего, на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры) и социокультурные (социокультурное развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти,

интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров) (Fedorov et al., 2013: 167).

Очевидно, что выделенные модели включают в себя практически все возможные варианты направленности медиаобразования. Предложенный перечень является результатом скрупулезного многолетнего анализа используемых в разных странах практик культивирования навыков и умений, связанных с медиа. Между тем, реалии современного мира (в первую очередь – отмеченные выше вызовы и пороки постправды), на наш взгляд, диктуют необходимость разработки и внедрения дополнительной или синтетической модели. Условно ее можно назвать социально-политической. В нашем понимании, она должна быть ориентирована не столько на культурологические, семиотические, эстетические или этические теоретические основания, сколько на конкретные характеристики общественно-политического базиса, влияющие на характер взаимодействия медиа и их аудитории. Иначе говоря, в рамках такой модели обучающиеся должны получать базовое представление о том, каким образом СМИ могут использоваться в политических целях и как можно защититься от связанных с этим манипуляций.

Более того, считаем, что предлагаемый социально-политический вектор в том или ином виде может присутствовать в рамках минимум пяти из шести направлений медиаобразования, предложенных А.В. Федоровым и его коллегами. Напомним, что к числу таковых они относят 1) медиаобразование будущих профессионалов – журналистов, кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.; 2) медиаобразование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, на курсах повышения квалификации; 3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, ссузах, вузах; 4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, клубах по месту жительства и т.д.); 5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, прессы, Интернета; 6) самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека) (Fedorov et al., 2014a: 8). Возможно, лишь четвертое направление можно «освободить» от общественно-политической составляющей, в остальных же пяти, по нашему мнению, оно сегодня необходимо.

Собственно, говоря о важности политического ракурса, мы несколько не спорим с А.В. Федоровым и его коллегами. В одной из своих работ они сами совершенно справедливо пишут следующее: «...современные медиа во всем мире, включая Россию, часто используют так называемые манипулятивные технологии для воздействия на аудиторию. Жить в демократическом обществе означает, помимо всего прочего, уметь делать осознанный выбор, в том числе и по отношению к медиатекстам. Научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в современном информационном потоке, – важнейшие задачи медиаобразования» (Fedorov, Novikova, 2014: 68). Скорее, в данном случае мы всего-навсего пытаемся адаптировать направленность развития критического мышления в процессе медиаобразования к современным российским (и, к сожалению, общемировым тоже) условиям.

Важно заметить, что, в отличие от мэтра мирового медиаобразования Л. Мастермана, мы не склонны противопоставлять эстетический и идеологический подходы к медиапедагогике. Оба они по-своему важны. Более того, убеждены, что в большинстве случаев они могут быть органично соединены. Например, что мешает там, где это возможно, параллельно анализировать сугубо художественные, эстетические достоинства, скажем, кинокартин или газетных публикаций и те конкретно-исторические условия, в которых они были созданы, их политические контекст и подтекст? В некоторых же случаях это и вовсе представляется нам абсолютно необходимым. Разве можно обойтись без рассмотрения политической составляющей при обсуждении со зрителями (будь то школьники или уже взрослые люди), например, «Утомленных солнцем» или «Союза спасения»? На наш дилетантский в области киноискусства взгляд, оставить за рамками внимания медиапедагога подобные сюжеты в таких случаях было бы неправильно.

Думается, что, затронув этот вопрос, мы убедились в истинности еще нескольких положений, изложенных в трудах научной школы А.В. Федорова. Прежде всего, имеем в виду тезис о наметившейся в последние годы тенденции синтеза медиаобразования и медиакритики, а также о потенциальной способности последней (обращенной не только к

медийным профессионалам, но и к широкой аудитории), «осуществить медиаобразование самых широких слоев общества в течение всей жизни» (Fedorov, 2013: 183).

Второе положение касается роли власти в формировании медийной культуры населения: «В принципе ясно, почему развитие медиаобразования и медиакритики не получало официальной поддержки в советские времена. Власть была заинтересована в том, чтобы массовая аудитория (как взрослая, так и школьно-студенческая) как можно меньше задумывалась по поводу целей и задач создания того или иного (особенно «государственно значимого») медиатекста. Отсутствие медиаграмотной / медиакомпетентной публики всегда открывало широкий простор для манипуляций в прессе, на радио и ТВ, естественно, в сторону, выгодную Власти» (Fedorov, 2013: 188). Много ли изменилось с тех пор? Сложно однозначно ответить на этот вопрос.

По нашему глубокому убеждению, наряду с законодательным регулированием циркулирования фейковой информации, одним из важнейших способов, при помощи которых государство может способствовать распространению принципов медийной грамотности, является внедрение соответствующих практик в систему образования.

Вопрос о форматах и уровнях медиаобразования также занимает одно из важных мест в научных трудах А.В. Федорова и его коллег. Говоря о школе, они ставят абсолютно справедливые вопросы: «Быть может, медиаобразование все-таки можно успешно интегрировать в традиционные обязательные школьные дисциплины? А в дополнение к этому ввести и факультативные курсы по выбору?» (Fedorov et al., 2014b: 5). Очевидно ведь, что, чем раньше начнется погружение молодого человека в медиаобразовательную тематику, тем скорее у него может сформироваться иммунитет перед наполняющими сегодняшний мир манипуляциями, фейками и прочими неотъемлемыми атрибутами постправды. К тому же, в целом ряде стран (Канаде, Австралии, Венгрии) это уже успешно реализовано – медиакультура изучается там, начиная с первых классов школ.

Разумеется, мы не говорим о том, что в школах непременно нужно вводить обязательные курсы медиаобразования. В данном случае можно вполне согласиться с теми, кто считает, что школьная программа сегодня и без того перегружена. Однако на уровне факультативных дисциплин или как один из подразделов обществознания медиаобразовательный компонент, считаем, должен быть внедрен.

Естественно, в таком формате невозможно (да и не нужно!) глубоко рассмотреть теорию и историю вопроса. Достаточно просто познакомить детей с наиболее распространенными приемами и целями манипулятивного воздействия при помощи медиа, рассказать им об основных социально-психологических механизмах, используемых авторами медиатекстов для воздействия на аудиторию, научить выявлять логику и задумку автора, продемонстрировать все это на конкретных примерах. В этом смысле предложенная возглавляемым А.В. Федоровым коллективом последовательность развития «антиманипулятивного» аналитического мышления аудитории на медиаматериале (Fedorov et al., 2014b: 7) представляется совершенно обоснованной и – главное – реализуемой на практике. При желании все это можно легко уместить в несколько уроков.

Если в отношении школьного образования голоса противников внедрения в него медиаобразовательной составляющей еще слышны, то с тем, что это должно преподаваться в вузах, согласны, кажется, практически все. Более того, с относительно недавних пор ученый совет любого вуза России может самостоятельно принять решение о введении медиаобразования как вариативной (профильной) части обучения практически по всем педагогическим направлениям бакалавриата и магистратуры. Во многом, кстати, это также стало возможным благодаря усилиям А.В. Федорова.

Более того, все чаще звучат мнения о том, что медиаобразовательные курсы или семинары нужны как студентам-педагогам, так и действующим преподавателям (Semali, 2000: 70; Considine, 2003: 28; Baranov, 2002: 18; Sapunov, 2004: 31). От себя добавим, что потребность в этом испытывают не только педагоги (состоявшиеся или только готовящиеся стать таковыми), но и представители других специальностей. В этом плане остается только сожалеть о том, что практика преподавания в российских вузах медиаобразовательных дисциплин пока распространяется достаточно медленно.

Наконец, еще один уровень медиаобразования, который также затрагивается в работах научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» и других ученых, предполагает развернутую долговременную общественно-просветительскую деятельность, ориентированную на «непрерывное развитие в обществе культуры адекватного

рационально-критического восприятия содержания медийных текстов и самостоятельной оценки деятельности средств массовой информации – информационной культуры, основанной на демократических и гуманистических идеалах и ценностях, на уважении принципа культурного многообразия» (Korochensky, 2003: 187-188). Представляется, что в условиях, когда внедрение медиаобразовательных компонентов в школьные и вузовские учебные планы «пробуксовывает», именно широкая общественно-просветительская работа по распространению принципов медиаграмотности среди населения становится едва ли не основным способом повышения общей медийной культуры граждан.

5. Conclusion

Таковы основные моменты, которые показали нам заслуживающими особого внимания среди широкого круга медиаобразовательных сюжетов, затронутых в пяти упомянутых выше монографиях А.В. Федорова, его коллег, соратников и учеников. Подчеркнем еще раз, что выбор этих аспектов был продиктован во многом субъективными факторами – тем, что нам самим (в том числе в силу наших собственных научных интересов) показалось важным, актуальным и в чем-то, возможно, даже дискуссионным. На самом же деле, в этих работах содержится гораздо более обширный пласт проблем, касающихся истории, современного состояния, теории и практики медиаобразования в нашей стране и за ее пределами.

Вне всяких сомнений, человеку, желающему разобраться в особенностях отечественного или зарубежного медиаобразования, или же ученому, изучающему данную сферу, не обойтись без анализа трудов представителей научной школы А.В. Федорова.

В шестидесятые годы прошлого века славный город на берегу Азовского моря «прогремел» на весь Советский Союз благодаря т.н. «таганрогскому проекту» Б.А. Грушина, который среди прочего предполагал поиск способов повышения эффективности информационной работы в обществе. Весьма символично, что несколько десятилетий спустя Таганрог снова во весь голос заявил о себе в аналогичной сфере науки, только на сей раз – как центр исследований по медиаобразованию, одной из целей которого как раз и является защита граждан от последствий применения не всегда добросовестных методов этой самой информационной деятельности.

Общеизвестно, что лидер данного научного центра – А.В. Федоров – является также и признанным специалистом в области киноискусства. Более того, именно кинематограф зачастую используется им в качестве эмпирической базы для своих исследований. Принимая это во внимание и учитывая тот вклад, который вносят его труды в развитие отечественного и европейского медиаобразования, можно смело говорить о том, что научная школа А.В. Федорова – это своеобразный «волшебный фонарь», озаряющий путь всех тех, кто движется в этом же направлении.

References

All Internet..., 2019 – All Internet Statistics – 2019 in Russia and abroad. [Electronic Resource]. URL: <https://www.web-canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-na-2019-god-v-mire-i-v-rossii/>

Baek et al., 2019 – Baek, Y.M., Kang, H., Kim, S. (2019). Fake News Should Be Regulated Because It Influences Both "Others" and "Me": How and Why the Influence of Presumed Influence Model Should Be Extended. *Mass Communication and Society* 22 (3): 301-323.

Baranov, 2002 – Baranov, O. (2002). *Media Education in Schools and Universities*. Tver: Tver State University.

Bartels, 1993 – Bartels, L. (1993). Messages Received – the Political Impact of Media Exposure. *American Political Science Review* 87 (2): 267-285.

Buckingham, 2019 – Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura Y Educacion* 31 (2): 213-231.

Cappello et al., 2011 – Cappello, G., Felini, D., Hobbs, R. (2011). Reflections on global developments in media literacy education: Bridging theory and practice. *Journal of Media Literacy Education* 3 (2): 66-73.

Considine, 2003 – Considine, D. (2003). *Media Literacy Across the Curriculum*. In: *Thinking Critically about Media*. Alexandria: Cable in the Classroom.

Data Age..., 2020 – Data Age 2025. The Digitization of the World: From Edge to Core. [Electronic Resource]. URL: <https://www.seagate.com/files/www-content/our-story/trends/files/idc-seagate-dataage-whitepaper.pdf>

De Vreese, Neijens, 2016 – De Vreese, C., Neijens, P. (2016). Measuring media exposure in a changing communications environment: Introduction. *Communication Methods and Measures* 10 (2-3): 69-80.

Deligiaouri, 2018 – Deligiaouri, A. (2018). Discursive construction of truth, ideology and the emergence of post-truth narratives in contemporary political communication. *International Journal of Media & Cultural Politics* 14 (3): 301-315.

Fedorov et al., 2013 – Fedorov, A., Onkovich, A., Levitskaya, A. (2013). *Trends in the development of secular and theological media education in Russia and abroad*. Taganrog: Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute.

Fedorov et al., 2014a – Fedorov, A., Chelysheva, I., Murukina E., Gorbatkova O., Kovaleva, M., Knyazev, A. (2014). *Media education for the mass in the USSR and Russia: milestones*. Moscow: ICO "Information for All".

Fedorov et al., 2014b – Fedorov, A., Levitskaya, A., Chelysheva, I., Murukina, E., Grigороva, D. (2014). *Media education in the Eastern Europe*. Moscow: ICO "Information for All".

Fedorov, 2015 – Fedorov, A. (2015). *Media Education: History and Theory*. Moscow: ICO "Information for all".

Fedorov, Novikova, 2014 – Fedorov, A., Novikova A. (2014). *Media Education in the Leading Western Countries*. Moscow: ICO "Information for All".

Freedman, Goldstein, 1999 – Freedman, P., Goldstein, K. (1999). Measuring media exposure and the effects of negative campaign ads. *American Journal of Political Science* 4 (43): 1189-1208.

Garland, 2018 – Garland, R. (2018). Is post-truth another word for political spin or a radical departure from it? Evidence from behind the scenes in UK government communications: 1997-2015. *International Journal of Media & Cultural Politics* 14 (3): 333-350.

Hazanov, 2020 – Hazanov, I. (2020). The World of Media in the Research of the Scientific School "Media Education and Media Competence". *Media Education* 60 (4): 645-652.

Internet Audience..., 2020 – Internet Audience in Russia – 2020. [Electronic Resource]. URL: <https://mediascope.net/news/1250827/>

Korochensky, 2003 – Korochensky, A. (2003). *The Fifth Estate? Media Critics within the Theory and Practice of Journalism*. Rostov-on-Don: Rostov State University.

Lim, 2018 – Lim, C. (2018). Checking how fact-checkers check. *Research & Politics* 5 (3): UNSP 2053168018786848.

Liu, Hornik, 2016 – Liu, J., Hornik, R. (2016). Measuring exposure opportunities: using exogenous measures in assessing effects of media exposure on smoking outcomes. *Communication Methods and Measures* 2-3 (10): 115-134.

Lotero-Echeverri et al., 2018 – Lotero-Echeverri, G., Romero-Rodriguez, L.M.; Amor Perez-Rodriguez, M. (2018). Fact-Checking vs. Fake News: Confirmation Journalism as a Tool of Media Literacy Against Misinformation. *Index Comunicacion* 8 (2): 295-316.

Manoliu, Bastien, 2018 – Manoliu, A., Bastien, F. (2018). Does my favourite political television series make me cynical? *Canadian Journal of Communication* 4 (43): 547-566.

McDermott, 2019 – McDermott, R. (2019). Psychological Underpinnings of Post-Truth in Political Beliefs. *Political Science & Politics* 52 (2): 218-222.

Mena, 2019 – Mena, P. (2019). Principles and Boundaries of Fact-checking: Journalists' Perception. *Journalism Practice* 13 (6): 657-672.

Nelson, Taneja, 2018 – Nelson, J.L., Taneja, H. (2018). The small, disloyal fake news audience: The role of audience availability in fake news consumption. *New Media & Society* 20 (10): 3720-3737.

Potter, 2018 – Potter, W. (2018). A review and analysis of patterns of design decisions in recent media effects research. *Review of Communication Research* 6: 1-29.

Potter, Riddle, 2007 – Potter, W., Riddle, K. (2007). A content analysis of the media effects literature. *Journalism & Mass Communication Quarterly* 84 (1): 90-104.

Prior, 2009 – Prior, M. (2009). Improving media effects research through better measurement of news exposure. *Journal of Politics* 3 (71): 893-908.

Sapunov, 2004 – Sapunov, B. (2004). Education and Media Culture. *Higher Education in Russia* 8: 26-34.

Scharkow, Bachl, 2017 – *Scharkow, M., Bachl, M.* (2017). How measurement error in content analysis and self-reported media use leads to minimal media effect findings in linkage analyses: a simulation study. *Political Communication* 34 (3): 323-343.

Semali, 2000 – *Semali, L.* (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press.

Sengul, 2019 – *Sengul, K.* (2019). Populism, democracy, political style and post-truth: issues for communication research. *Communication Research and Practice* 5 (1): 88-101.

Tandoc et al., 2019 – *Tandoc, E.C., Jr., Jenkins, J., Craft, S.* (2019). Fake News as a Critical Incident in Journalism. *Journalism Practice* 13 (6): 673-689.

Taylor et al., 2013 – *Taylor, J., Kennedy, R., McDonald, C.* (2013). Is the multi-platform whole more powerful than its separate parts? Measuring the sales effects of cross-media advertising. *Journal of Advertising Research* 2 (53): 200-211.

Temmerman et al., 2019 – *Temmerman, M., Moernaut, R., Coesemans, R.* (2019). Post-truth and the political: Constructions and distortions in representing political facts. *Discourse, Context & Media* 27: 1-6.

Van Duyn, Collier, 2019 – *Van Duyn, E., Collier, J.* (2019). Priming and Fake News: The Effects of Elite Discourse on Evaluations of News Media. *Mass Communication and Society* 22 (1): 29-48.

Wenzel, 2019 – *Wenzel, A.* (2019). To Verify or to Disengage: Coping with "Fake News" and Ambiguity. *International Journal of Communication* 13: 1977-1995.

Word of the Year..., 2016 – Word of the Year 2016 is... [Electronic resource] URL: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>

World Internet..., 2020 – World Internet Usage and Population Statistics. 2020 year – Q3 estimates. [Electronic Resource]. URL: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>