

Федоров А.В., Левицкая А.А. Медийные манипуляции и медиаобразование // Развитие Северо-Арктического региона в гуманитарной сфере: локальное и глобальное / Сост. и отв. ред. Л.Ю. Щипицина. Архангельск: САФУ, 2020. С. 127-143.

Раздел 5. ЦИФРОВАЯ СРЕДА, МЕДИАКУЛЬТУРА И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ВЕК ИНФОРМАЦИИ

МЕДИЙНЫЕ МАНИПУЛЯЦИИ И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ¹

А.В. Федоров

д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики и социокультурного развития личности Ростовского государственного экономического университета, почетный президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, главный редактор журнала «Медиаобразование», г. Ростов;

А.А. Левицкая

канд. пед. наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин, проректор Таганрогского института управления и экономики, г. Таганрог

Аннотация. Развитие критического мышления и аналитических навыков – ключевой компонент успешной образовательной деятельности. Медиакомпетентная аудитория с большей вероятностью выявят дезинформацию, но для этого нужно научить аудиторию на практике применять разработки медийных исследователей и медиапедагогов в отношении современной медиасферы и к традиционным медиаобразовательным темам следует добавить практические упражнения по анализу социальных сетей относительно коммерческой и политической эксплуатации и манипуляционных воздействий.

Ключевые слова: медийные манипуляции, медиаобразование, анализ, медиаграмотность, дезинформация, аудитория, медиа.

Уже во второй половине XX века медиаобразование стало ориентироваться на аудиторию, живущую в неоднозначной медийной среде, но она была тогда еще не столь мультимедийной и интерактивной и имела дело с автономными медиа. Медийные сообщения создавались тогда в основном профессиональными медиаагентствами, что в значительной степени помогло восприятию и идеологической, этической и художественной оценке медиатекстов. Однако XXI век принес миру своего рода *медиавзрыв*: с каждым днем все больше людей разных возрастов вовлекаются в интерактивные мультимедийные процессы (на которые, например, радикальным образом повлияло развитие спутникового телевидения, интернета, мобильной телефонии и смартфонов), доступ к информации стал практически неограниченным и в гораздо большем количестве форматов. Как никогда раньше, аудитория стала тратить значительное количество времени на доступ к новым мультимедийным возможностям, на создание, использование и распростра-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00001.

нение медиатекстов различных видов и жанров, на взаимодействие в разнообразных медийных средах.

Ограниченное число медийных каналов XX века, несомненно, сужало рамки контакта и восприятия медиатекстов аудиторией. Современные социальные сети резко изменили ситуацию: «зависая в интернете», любой человек теперь легко может отфильтровать то, что ему не нравится и оказаться в комфортном для себя мире, совпадающим с его жизненными установками (и здесь он может стать жертвой медийных манипуляций «вычисливших» особенности его мировоззрения заинтересованных лиц и организаций).

На этом фоне гораздо большему числу людей и организаций становится ясно, что *медиаанеграрность* может привести к реальным негативным политическим и социальным последствиям.

Конечно, ложные новости и иная дезинформация сопровождала жизнь человечества на протяжении веков, но именно теперь медийные манипуляции приобрели воистину глобальный масштаб. При этом сами по себе ложные сообщения могут создаваться не только с целью (политической) дезинформации, а для того, чтобы рассмешить людей карикатурой, первоапрельской шуткой, ироничным, сатирическим или пародийным ракурсом.

Вместе с тем, можно согласиться, что «в век фальшивых новостей и альтернативных фактов, риски и опасности, связанные со злонамеренными действиями отдельных лиц или групп, которые легко распространяют поддельную информацию с помощью компьютера и социальных сетей, чтобы обманывать, вызывать эмоциональные переживания или целенаправленно влиять на мнения, взгляды и действия, никогда еще не были так сильны» [42, с. 460].

Вот почему аудитории любого возраста необходимо медиакомпетентность. Многочисленные исследования [4; 6; 7; 8, с. 619–620; 13, с. 1; 17; 18; 19; 24; 26, с. 1; 27; 29; 30, с. 5; 34; 38; 39; 42; 46] доказывают, что медиаобразование может дать положительные результаты в том, что касается знаний, навыков и установок в плане анализа и критического осмысления медиа и дезинформации. Вместе с тем не стоит забывать, что создатели дезинформации, группы, проводящие политические кампании с использованием данных социальных сетей, экстремисты и агенты «фабрик троллей» обладают высоким уровнем медиакомпетентности. Поэтому одних лишь медиакомпетенций граждан недостаточно: для того, чтобы на демократическом уровне противостоять медийным манипуляциям, необходимо иметь в виду и деятельность медийных агентств различного уровня и масштаба и государственных структур [27, с. 6; 29; 30, с. 5; 46].

Так или иначе, но именно актуализировавшаяся в последние годы проблема медийных манипуляций вновь привлекла внимание к медиаобразованию. Медийную грамотность все чаще стали связывать с борьбой с фальшивыми новостями, а различные заинтересованные стороны – от педагогов до законодателей и медийных агентств – способствовали

созданию новых ресурсов и медиаобразовательных программ [4, с. 5; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 16; 21; 22; 23; 26, с. 1; 30, с. 5; 28; 31; 40; 41; 43].

Дж. Сьютер [44] связывает эти новые тенденции со следующими причинами:

– синтез таких часто разнополярных и противоречивых явлений, как глобализация, экономический кризис, локальные вооруженные конфликты, борьба против терроризма;

– возникновение новой медиасистемы, где доминируют развлекательные шоу, социальные интерактивные сети и фильтры информации.

Слияние этих факторов усилило эмоциональную составляющую медиа, одновременно серьезно ослабив доверие к ним аудитории, поставило под сомнение многие государственные институты и политические ценности, создали повышенный скептицизм по отношению к медиа и журналистике. В итоге легитимность либеральных ценностей теряет свою значимость, зато открываются двери для антилиберальных сил, популистские и националистические призывы которых набирают силу [44, с. 25; 35, с. 230–232].

Ряд ученых [4; 27; 46] полагают, что медиаграмотность / медиакомпетентность предусматривает следующие составляющие:

– *доступ и распространение*: умение квалифицированно находить и использовать медийную информацию, а также распространять ценные и полезные медиатексты (включая фильтрацию и управление медийным содержанием);

– *анализ и оценка*: способность анализировать и оценивать медиатексты с опорой на критическое мышление и понимание их качества, правдивости, достоверности и других компонентов, в том числе с точки зрения потенциальных последствий воздействия на аудиторию;

– *создание*: способность создавать медиатексты с осознанием их цели, аудитории и методов композиции;

– *социальная ответственность и этика*: способность применять принципы социальной ответственности, демократической гражданской позиции и этики к собственной идентичности, коммуникации, поведению и медийной деятельности [27, с. 7].

Разумеется, эти слагаемые медиакомпетентности нужно рассматривать в комплексе, в том числе и рамках тематики, связанной с манипуляционными воздействиями, которые существенно усложнили жизнь современным педагогам, стремящимся донести до своих учеников ценность подлинных фактов, особенно в тех предметных областях, которые издавна использовались как инструмент пропаганды (обществоведение, история, литература и др.).

В случае обращения к такой узкой области медиаобразования, как развитие критического мышления относительно медийных манипуляций, резонно опираться на пять следующих принципов преподавания «Как знать, во что верить»:

- не вся информация предназначена для манипуляций;
- новости отличаются от большинства других форм информации;
- люди склонны видеть /узнать в медиатекстах то, что они хотят увидеть/узнать;
- дезинформация – это загрязнение.
- навыки медийной криминалистики обязательны для аудитории [1, с. 232–234].

Пять руководящих педагогических принципов в данной области «Как узнать, во что верить»:

- 1) дезинформация – это загрязнение медийного поля;
- 2) доброкачественная информация не предназначена для манипуляций;
- 3) люди склонны прочесть/видеть в медийных сообщениях то, что они хотят прочесть/увидеть;
- 4) новости отличаются от большинства других форм информации своей спецификой;
- 5) навыки «медийной криминалистики» обязательны для аудитории [1, с. 232–234].

Однако мы полностью согласны с мнением Д. Бэкингема:

«Здесь есть более широкая проблема. На медиаграмотность часто ссылаются в духе самого эффективного рецепта. Когда регулирование средств информации представляется невозможным, медиаграмотность часто рассматривается как приемлемый ответ – и даже как волшебная панацея – на все социальные и психологические проблемы, связанные с медиа. Вас беспокоит насилие, сексуализация, ожирение, наркотики, потребительство? Медийная грамотность – это ответ! Пусть учителя с этим разберутся! Этот аргумент четко формулирует медиаграмотность как протекционистское предприятие, своего рода профилактику. Этот взгляд преувеличивает степень влияния медиаграмотности, преувеличивает влияние медиа на молодежь и недооценивает сложность медиаобразования. К примеру, насилие в обществе вызвано не только медийным насилием, и оно не уменьшится, если просто сказать детям, что фильмы дают им неправильные жизненные уроки, или запретить теле/интернет-контакты, как предлагают некоторые. Аналогичные аргументы применимы и к фальшивым новостям. Фальшивые новости – симптом гораздо более широких тенденций в мире политики и медиа. Люди (и не только дети) склонны верить в фейки по довольно сложным причинам. И мы не можем заставить их думать иначе, просто поощряя их проверять факты или критически мыслить» [3].

Кроме того в последние годы возникла тенденция понимания медиаграмотности в очень узком спектре составляющих, фактически сводящем ее к информационной защите:

«медиаграмотность – способность аудитории к критическому мышлению и анализу манипулятивной пропаганды, ключевой способ противостоя-

ять информационной войне, лжи, и ненавистническим высказываниям [5, с. 2].

В этом контексте интересно появление на поле медиаобразования новых, ранее совершенно невероятных игроков, таких как, например, НАТО.

При этом, на первый взгляд, медиаобразовательные задачи, которые ставит НАТО перед социумом, выглядят вполне логично:

– «повышение общей медиаграмотности. Масс-медиа и лидеры общественного мнения могут играть важную роль в информировании общественности о дезинформационной деятельности в сетевых медиа - путем проведения анализа тактики троллинга и методов манипулирования, а также предложения критериев для выявления организованного троллинга, что ... облегчило бы обсуждение того, как выявить злонамеренное использование социальных сетей и найти способы борьбы с ним;

– повышение уровня критического мышления и медийной грамотности населения. Необходимы долгосрочные усилия, направленные на развитие критического мышления и просвещение общественности по вопросам применения медиаоружия, в частности, в интернете. Возможно, создание простых руководств для широкой общественности (например, при открытии разделов с комментариями) о том, как идентифицировать троллей, стало бы первым и простейшим шагом на пути к повышению осведомленности общества о методах манипулирования, используемых в интернете. Одним из решений могло бы стать включение в школьные программы знаний о медиа и оценке источников в социальных сетях» [32, с. 82–83].

Однако если прочесть заголовки параграфов этой книги («Троллинг и военная стратегия России», «Военная стратегия России и гибридные тролли», «Случаи пророссийского троллинга», «Возможное влияние содержания, генерируемого пророссийскими троллями», «Оценка троллингового воздействия в восприятии русскоязычного общества»), можно обнаружить, что вся предлагаемая НАТО медиаобразовательная антимаанипуляционная деятельность имеет фактически однозначную антироссийскую направленность. Недаром на 106-ти страницах этой книги [32] слово *Russia* (как правило, в негативном контексте) упоминается 585 раз.

Еще одна проблема, на наш взгляд, связана с тем, что опровержение, направленное против медийного манипуляционного воздействия, знакомит с негативной информацией даже ту часть аудитории, которая ранее о ней не знала. В результате может возникнуть ситуация, когда в манипуляционную ложь поверит одна часть аудитории, а её опровержение получит другая, тем самым опровержения фальшивок только расширяют круг аудитории. «Как это ни странно, борьба с фейками затруднена тем, что люди, читающие и распространяющие фейки, не читают сайты, где фейки проверяются, где с ними ведется напряженная борьба. Такие сайты читают только профессионалы. Это могут быть журналисты или снова-таки специалисты по борьбе с фейками, которые сами создают другой подобный сайт. С третьей, опровер-

жение ориентировано на первоначальное появление обвинения, то есть это журналистика, которая появляется пост-фактум, она полностью привязана к информационным действиям противоположной стороны» [37].

Итак, нельзя не признать, что существуют значительные педагогические проблемы, связанные с тем, как строить медиаобразовательные занятия на материале медийных манипуляций и фальшивых новостей. Д. Бэкингэм [3], на наш взгляд, справедливо полагает, что в интернете оценить надежность и достоверность источников, вероятно, гораздо сложнее, чем в медиатекстах традиционной прессы и телевидения, хотя опытные медиапедагоги, вероятно, могут справиться с этой задачей. Однако в этом случае оценка правды и лжи будет зависеть от знания контекста и содержания, а также от формы подачи материала. Это особенно трудно в условиях, когда большинство аудитории (как молодежной, так и взрослой) вряд ли заинтересуется разоблачением ложной политической или социальной информации (тем более, если они ранее о ней не знали).

Р. Хоббс [20] приводит яркий пример того, как в одной из американских школ учительница английского языка в своей работе со школьниками успешно использует интернет-ресурс *Mind Over Media*, разработанный в лаборатории медиаобразования университета Род-Айленда. Данный ресурс включает более тысячи примеров современной медийной пропаганды по темам, связанным с национальной и международной политикой, эмиграцией, преступностью, правосудием, средствами массовой коммуникации, питанием, здоровьем, экологией, животным миром и др. Этот сайт также предлагает бесплатные планы уроков по изучению медийной манипуляции.

Таким образом, школьники впервые узнают определение понятия «пропаганда» и изучают используемые ею методы (например, вызов сильных эмоций, упрощение информации и идей, обращение к потребностям аудитории, атака на оппонентов), в режиме диалога выполняют творческие задания, учатся распознавать манипуляцию и пропаганду и отфильтровывать качественную информацию и становятся более медиакомпетентными [20].

Итак, если этим полезным антиманипуляционным умениям можно обучать, то неизбежно возникает вопрос, будут ли такого рода умения применяться за пределами школы?

Один из самых известных современных исследователей медиакультуры и медиаобразования – профессор Д. Бэкингэм пишет по этому поводу так:

«Сколько людей готовы регулярно оценивать надежность онлайн-источников или перепроверять информацию – особенно в том возрасте, когда есть привычка к мгновенному доступу к информации? К сожалению, даже я редко делаю это, и сомневаюсь, что смогу убедить в этом обычного шестнадцатилетнего школьника. Кроме этого, есть проблема эпистемологии. Не нужно быть полным релятивистом, чтобы признать, что данный «факт» может быть интерпретирован разными людьми в разных контекстах. Суще-

ствуют некоторые абсолютные истины и некоторая абсолютная ложь, но между ними есть очень большая промежуточная область» [3].

Помимо этого для процесса медиаобразования крайне важно разобраться с тем, почему люди могут легко верить, казалось бы, «фальшивым» новостям, и здесь, вероятно, следует признать, что, воспринимая и оценивая любой медиатекст, аудитория опирается не только на рациональное мышление, но и на интуицию, эмоции, (латентные) желания, предрассудки и фантазии, на весь сложный и неоднозначный комплекс своего жизненного и медийного опыта. А опыт этот может быть (особенно у взрослой аудитории) сложившимся вопреки демократическим идеалам и воззрениям. Расиста, скорее всего, будет невозможно убедить отказаться от своих взглядов с помощью рациональных аргументов и анализа антирасистских медиатекстов. Помимо прочего культивация критического взгляда на социальные процессы и медиакультуру может перерасти в тотальный цинизм (поддержанный теорией заговора) – полное недоверие ко всему и ко всем, и особенно – к медиа [3].

К примеру, исследования Фонда Найта показало, что число американцев, доверяющих медиа, резко сократилось: около 66 % опрошенных считают, что большинство новостей не отделяют фактов от мнений; 43 % относятся к медийным новостям негативно, 33 % – позитивно и 23 % – нейтрально, а по шкале доверия медиа (состоящей из нескольких пунктов и имеющей оценки от нуля до 100 баллов) средний показатель американцев составляет всего 37 баллов [25].

Комиссия по фальшивым новостям и критической грамотности в школах установила, что «только 2 % детей и молодежи в Великобритании обладают критическими навыками грамотности, необходимыми для того, чтобы рассказать, является ли новостной репортаж реальным или фальшивым. Поддельные новости порождают культуру страха и неопределенности среди молодежи. Половина детей (49,9 %) обеспокоены тем, что им не удастся заметить фальшивые новости, и почти две трети учителей (60,9 %) считают, что фальшивые новости пагубно сказываются на благополучии детей, повышая уровень тревоги, снижая самооценку, и искажая их мировоззрение. ... распространение поддельных новостей онлайн заставляет детей меньше доверять этим новостям (60,6 %). В то время, как почти половина детей старшего возраста получают свои новости из вебсайтов (43,8 %) и социальных сетей (49,5 %), только четверть детей фактически доверяют новостным онлайн-источникам (26,2 %). Регулируемые источники новостей, такие как телевидение и радио, остаются наиболее используемыми и наиболее убедительными для аудитории. Дети чаще всего разговаривают о фальшивых новостях со своей семьей (29,9 %) и друзьями (23,4 %) и реже всего говорят об этом со своими учителями (6,4 %); однако 98,8 % учителей считают, что они несут наибольшую ответственность за помощь детям в развитии навыков грамотности, необходимых для выявления фальшивых новостей. Дети с самыми низкими навыками грамотности (из неблагополучных семей) с наименьшей вероятностью могут заметить фальшивые новости. Половина

учителей (53,5 %) считает, что учебная программа не вооружает детей навыками грамотности, необходимыми для выявления фальшивых новостей, и треть (35,2 %) полагает, что важнейшие навыки грамотности, которые преподаются в школах, не могут быть перенесены в реальный мир» [11, с. 4].

По результатам качественного социологического исследования, проведенного Д.Б. Писаревской в феврале 2015 года с людьми, о чьих социально-политических предпочтениях было заранее известно (25 экспертных интервью с жителями России от 20 до 35 лет), были отмечены «четыре стратегии поведения в восприятии новостей:

- воспринимать и встраивать в свою картину мира только факты из новостей, которые соответствуют социально-политическим предпочтениям человека и потому считаются достоверными (точная корреляция);

- не доверять новостям в СМИ в принципе: «Объективных нет, фейковые все»;

- изучать новости из различных источников (в том числе не только русскоязычных), чтобы получить «срез» различных новостей и точек зрения, а потом на их основе сформировать собственную...;

- пытаться отделить новостные факты от мнений и доверять только фактам, однако при отсутствии четкого разделения между журналистикой мнений и журналистикой фактов это сложно сделать. Также этому препятствует сама размытость понятия факта: при наличии современных технических средств в Интернете можно легко найти свидетельства очевидцев событий, однако они могут не обладать всей полнотой картины, а их фото- и видеоматериалы можно легко отредактировать, перемонтировать или даже подделать. Журналисты и блоггеры в текстах репортажей могут исказить факты либо умалчивать о каких-либо подробностях» [36, с. 152].

На сегодняшний день медиапедагогами [4; 20; 27; 33, с. 35; 46 и др.] предлагаются следующие практические направления учебной работы с новостной медийной информацией:

- установить четкие принципы построения медиаобразовательной программы;

- создать увлекательный для аудитории модульный учебный план, подобрать яркие материалы, включающие в себя примеры новостей и информации (в том числе – манипулятивного свойства);

- разработать ряд оценочных вопросов и интерактивных задач относительно тематики каждого занятия;

- создать количественные и качественные инструменты оценки медиакомпетентности аудитории;

- подходить к учащимся не только как к потребителям, но и как к создателям медиатекстов;

- привлекать новостные агентства в качестве образовательных партнеров;

– сотрудничать с журналистами, в том числе привлекая их на медиаобразовательные курсы, используя их для преподавания (в том числе виртуального) и тестирования;

– научить аудиторию ценить стандарты качества журналистики;

На основании анализа различных источников Д.Б. Писаревская выделила следующие рекомендации по определению достоверности новостей в прессе и интернете, когда следует проверять:

– первоисточники, данные в статье: присутствует ли новость на исходном сайте либо ее уже убрали, так как в ней была недостоверная информация; была ли данная новость на фактчекинговых сайтах на других языках;

– есть ли новость на других популярных новостных сайтах (если ее там нет, это не обязательно означает, что публикуется фейк; возможно, более популярные ресурсы просто не успели ее опубликовать. Однако следует изучить новость более внимательно и проверить также, присутствует ли новость на сайтах фейковых новостей);

– репутацию издания и репутацию автора (публиковали ли они фейки раньше);

– географическое положение автора (далеко ли он от места событий);

– выходные данные издания: URL, название, позиция (сайты фейковых новостей могут «маскироваться» под URL популярных новостных сайтов, но небольшое отличие в URL также возможно); общую информацию об издании (кто поддерживает работу этого издания, сайта; нейтрален ли он, или продвигает какую-то позицию);

– фото и видео (если они подаются как эксклюзивные кадры с места событий, следует уточнить, не появлялись ли они раньше в сети, не обработаны ли в фотошопе или каким-то иным техническим способом. Существуют различные онлайн-сервисы, которые позволяют это сделать (например, TinEye.com).

– соответствие заголовка содержанию новости;

– глаголы действия и местоимения в заголовках: есть ли там призыв к каким-то действиям (например: «Срочно прочитай эту новость») или личные местоимения (например: «Она решила поделиться своей историей»);

– ссылки на «анонимный авторитет», которые используются для большей убедительности: «На основании многолетних исследований ученые установили...», «Доктора рекомендуют...», «Источник из ближайшего президентского окружения, который пожелал остаться неизвестным, сообщает...»;

– нет ли манипуляции и воздействия на эмоции: не стремится ли автор выдать мнение и эмоции за факты и создать определенное эмоциональное впечатление от статьи у аудитории;

– каково обращение автора с цитатами и косвенной речью: не искажается ли она тем, что помещена в другой контекст или неверно пересказана;

– соответствуют ли упомянутые в статье количественные данные правилам статистической подачи информации;

– изучить свидетельства очевидцев в социальных сетях: что они пишут о событии [36, с. 162–164].

Исходя из упомянутого нами выше можно согласиться с тем, что структура и концептуальные особенности проверки фактов (фактчекинга) в медиаобразовании аудитории должны быть направлены на: максимальное исключение субъективной интерпретации информации; предотвращение манипулирования доказательной базой; исключение предвзятости при построении вывода / вердикта; предотвращение обвинений в ангажированности [15, с. 25].

Однако на практике это зачастую может быть нарушено самими медиапедагогами.

К примеру, авторы учебного пособия для учителей «Медиаграмотность и критическое мышление на уроках обществознания» (*Media literacy and critical thinking in the lessons of social studies: a companion for the teacher*) поначалу резонно утверждают: «Чтобы сформировать объективное мнение стоит проанализировать исторические факты и собрать как можно больше правдивой и проверенной информации. Источник исторических фактов – это, прежде всего, исторические документы.... (Первичные – это оригинальные источники, не интерпретирующие информацию. Это исследовательские отчеты, фотографии, дневники, письма... При использовании первичных источников следует делать поправку на субъективный фактор. Вторичные – предоставляют посредники, когда информация уже интерпретирована, проанализирована и обобщена. Это научные статьи, книги, критический анализ и т.п. Третичные источники – компиляции, указатели и другие организованные источники: рефераты, таблицы, энциклопедии» [2, с. 13–14].

Однако когда далее те же самые авторы [2, с. 13–14] переходят к конкретному примеру анализа информации, они словно забывают об основных принципах проверки и интерпретации фактов в медиатексте.

Итак, в учебном пособии «Медиаграмотность и критическое мышление на уроках обществознания» (*Media literacy and critical thinking in the lessons of social studies: a companion for the teacher*) учащимся предлагается учебное задание исследовать, насколько оправданы по отношению к лидеру украинского националистического движения Степану Бандере (1909–1959) следующие характеристики: «террорист», «коллорационист», «авторитарный лидер», «раскольник» и «только символ».

И здесь, вместо того, чтобы сопоставить различные источники и точки зрения, мнения авторитетных историков и архивистов, изучить труды самого С. Бандеры, авторы учебного пособия предлагают учащимся только один вариант: чтение статьи бывшего директора государственного архива Службы безопасности Украины В. Вятровича «Бандера: старые и новые мифы» [45], на основании которой аудитория должна дать ответы на такого рода вопросы: 1) Как и почему создавался миф? 2) Кому это выгодно? 3) Какие методы

использовал автор для развенчания мифа? 4) Какие еще методы можно использовать? [2, с. 13].

Опираясь на адаптированный нами цикл медиаобразовательных заданий, разработанный E. Murrock, J. Amulya, M., Druckman and T. Liubyva [31, с. 37–40], проверим, насколько статья В. Вятровича [45] отвечает критериям сбалансированной проверки фактов.

1. Кто является целевой аудиторией для этого медиатекста?

Из текста В. Вятровича [45], опубликованного на украинском языке, ясно, что он в первую очередь рассчитан на аудиторию жителей Украины (хотя в сети существуют и переводы данной статьи на русский язык).

2. Позволяет ли данный медиатекст сделать определенные выводы?

Да, позволяет, и авторы учебного пособия это делают, утверждая (в полном соответствии со взглядами В. Вятровича), что «на практике увидели, как формируется негативный образ одного из символов украинской освободительной борьбы и возникают соответствующие мифы» [2, с. 13].

3. Какие эмоции вызывает этот медиатекст?

Текст В. Вятровича, несомненно, направлен на то, чтобы вызвать у аудитории положительные эмоции по отношению к С. Бандере: «Казалось бы, все уже понятно, и нет ни одного народа, который бы отказался от такого героя. Однако еще часто у украинских авторов относительно Бандеры не хватает отваги сделать вывод из этих фактов. Но убежден, что наступит момент, когда авторы, читатели и все остальные украинцы найдут в себе достаточно силы назвать героя героем. И Бандера снова станет символом, символом того, что украинцам уже не надо оглядываться на кого-то, формулируя свои взгляды на прошлое или видение будущего» [45].

6. Упустил ли этот медиатекст какую-либо точку зрения?

В своей статье В. Вятрович приводит мнения (правда, безо всяких конкретных ссылок на какие-либо авторитетные источники), идеологически резко расходящиеся с его взглядами, однако, используя манипуляционный метод «подтасовки карт», утрирует и резко упрощает тезисы своих анонимных оппонентов, подверстывая их под свои заранее подготовленные политически ангажированные ответы.

7. Какие точки зрения в данном медиатексте отсутствовали?

По причине анонимности мнений оппонентов в статье В. Вятровича отсутствуют точки зрения авторитетных историков и архивистов.

8. Все ли имена должностных лиц, данные и цитаты/мнения в данном медиатексте имеют четкие ссылки?

В статье В. Вятровича [45] нет ни одной цитаты, а данные не подкреплены никакими ссылками на архивные документы и авторитетные исторические исследования.

9. Соответствуют ли содержанию медиатекста изображения, статистика и символы?

В статье В. Вятровича нет изображений и статистики, хотя есть словесные символы, которые коррелируются с содержанием.

10. Название данного медиатекста... (нейтрально, вызывает эмоциональную реакцию, затрудняюсь ответить).

Название статьи В. Вятровича («Бандера: старые и новые мифы») на первый взгляд может показаться нейтральным, однако, с самого начала ее чтения обнаруживается явный расчет автора на эмоциональную реакцию аудитории.

11. Название данного медиатекста... (соответствует его содержанию; не соответствует его содержанию; затрудняюсь ответить).

Название статьи в целом соответствует содержанию, если исходить из авторской задачи опровергнуть мифы, созданные анонимными оппонентами В. Вятровича.

12. Автор(ы) медиатекста... (имеет предвзятую позицию; позиция нейтральна; затрудняюсь ответить).

Из текста статьи отчетливо видно, что ее автор имеет предвзятую про-бандеровскую идеологическую позицию.

13. Факты в данном медиатексте отделены от мнения?

Факты в статье В. Вятровича не отделены от его мнения и поданы в отчетливо манипуляционном ключе.

14. Сбалансирован ли данный медиатекст с точки зрения мнений, ссылок и источников?

Статья В. Вятровича далека от сбалансированности: автор приводит только удобные для его критики точки зрения, при этом они анонимны и подаются безо всяких ссылок на какие-либо исторические источники.

15. Насколько достоверны заявления экспертов, приведенных в данном медиатексте? (шкала от 1 до 10, где 1 означает «Не заслуживает доверия вообще», а 10 – «Полностью заслуживает доверия»).

В статье В. Вятровича не приведено ни одного мнения авторитетного эксперта. Что касается мнения самого автора, то в силу его явной ангажированности и манипулятивности оно, на наш взгляд, не заслуживает доверия.

16. Есть ли в данном медиатексте явный «крючок» для аудитории?

Да, в тексте статьи отчетливо заметен «крючок» для привлечения внимания аудитории, он заложен автором уже во введении: «Юбилейные даты возвращают к жизни старые советские клише (террорист, предатель, коллаборационист). В случае с Бандерой к этим штампам добавляются еще и новые стереотипы – деструктивный политик, раскольник, авторитарный вождь» [45].

17. Упомянуты ли в данном медиатексте многочисленные политические деятели?

Многочисленного упоминания политических деятелей в данной статье нет.

18. Сосредоточен ли данный медиатекст на достижениях / деятельности одного человека?

Да, данная статья посвящена деятельности одного человека.

19. Подкреплена ли фактами точка зрения автора?

Факты в статье В. Вятровича подаются только через призму его мнения, без ссылок на авторитетные источники и архивные материалы.

20. Выразите свое отношение к следующей фразе: «Это объективный, сбалансированный медиатекст» (категорически не согласен, не согласен, согласен, полностью согласен, затрудняюсь ответить).

Разумеется, ангажированный и предвзятый текст В. Вятровича по описанным выше причинам не может считаться сбалансированным.

21. Учитывая ваши ответы выше, как бы вы оценили этот медиатекст? (1 – абсолютно неправдоподобный, 10 – полностью правдоподобный)

Статья В. Вятровича может выглядеть правдоподобной только для аудитории, не способной к критической оценке манипуляционных приемов, используемых автором, и априори имеющей про-бандеровских взглядов. И хотя авторы учебного пособия вполне здраво пишут, что «когда мы говорим о выдающейся исторической личности, важной для определенного народа, нации, страны, то не стоит бездумно доверять СМИ, как из стран, стремящихся нивелировать значение этой фигуры, так и тех, которые призывают только к поклонению» [2, с. 13], они на практике сами действуют вопреки своим же советам и, как мы доказали выше, фактически принуждают учащихся принять одну единственную ангажированную точку зрения.

Таким образом, мы выявили еще одну проблему медиаобразования, связанного с разоблачением фальшивой информации: политическую ангажированность самих медиапедагогов, которые на деле могут не только бороться с ложными медиатекстами, но и способствовать их пропаганде среди массовой аудитории.

Итак, доказано [4, с. 5; 11; 12; 13; 14; 16; 22; 23; 26, с. 1; 28; 30, с. 5; 31; 40; 41; 43], что инициативы по повышению медийной грамотности, в том числе образовательные программы с участием журналистов, снижают уязвимость аудитории к медийным манипуляциям и дезинформации. Развитие критического мышления и аналитических навыков – ключевой компонент успешной образовательной деятельности. Медиакомпетентная аудитория с большей вероятностью выявят дезинформацию, что позволяет надеяться на эффективность медиаобразовательных программ [27, с. 7].

Интересно, что некоторые исследователи [5, с. 2] предлагают популяризировать медиаобразование с помощью внедрения его элементов в телевизионные ток-шоу и развлекательные передачи, например, когда ведущие обсуждают актуальные вопросы со знаменитыми гостями.

Однако при всем том «медиаграмотность не может рассматриваться как панацея. Медиаграмотность – это всего лишь часть сложной медийной и информационной среды. Речь идет не просто об ответственности человека за проверку информации, но и том, как государство может спонсировать дезинформацию и ... влиять на информацию, которую мы видим и с которой

мы взаимодействуем. В какой степени медиаобразование может бороться с проблемной новостной средой – это открытый вопрос. Является ли отрицание изменений климата проблемой медиаграмотности? ... Может ли медиаобразование бороться с намеренно непрозрачной системой новостей в социальных сетях или намеренными кампаниями дезинформации? Крайне важно изучить обещания и пределы медиаобразования, прежде чем использовать его в качестве противодействия дезинформации и медийным манипуляциям» [4, с. 6].

Вот почему так важны следующие вопросы:

– Может ли медиаобразование быть успешным в подготовке аудитории к контактам с поддельными медиатекстами?

– На какие группы населения нужно ориентироваться медиапедагогам? Какие новые медиаобразовательные инициативы надо развивать?

– Каким образом медиаобразовательные программы медийной грамотности помогут людям понять, что часто они преувеличивают свои умения оценивать ложные медиатексты?

– Может ли проверка фактов в (новостных) медиатекстах целесообразной в ежедневных контактах человека с медиа?

– Каким образом аудитория, приверженные дезинформации и пропаганде, может использовать может сеять недоверие к медиа и создать враждебные медиатексты?

– Каким образом, политически ангажированные медиапедагоги могут способствовать пропаганде фальшивых, идеологически предвзятых медиатекстов среди массовой аудитории?

Только если каждый человек (с помощью медиапедагога или самостоятельно) будет изучать ключевые концепции медиаобразования (например, репрезентацию, аудиторию, идеологию и др.) и развивать сбалансированное и неангажированное аналитическое мышление по отношению к современным медиатекстам (включая новости), можно будет избежать как ложной бинарности "real vs fake", так и опасности гиперциничного недоверия ко всем медиа [28, с. 42].

Кроме того, мы согласны с Buckingham [3] в том, что пока развитие медиакомпетентности человека, к сожалению, не поддерживается руководством медийных агентств, которые нередко далеки от желания подлинного информирования граждан и продвижения демократии. Заявляя о том, что в условиях свободного экономического рынка регулирование медиа невозможно (а фальшивая информация – помимо всего прочего – часто приносит финансовую прибыль), медийные агентства возлагают всю ответственность за контакты с медиатекстами на индивидуального потребителя. Такой подход может служить основой для государственного регулирования медиа и правительственных заявлений о поддержке медиаобразования (которые часто так и остаются только заявлениями). В любом случае педагогических подходов (медиаобразования) недостаточно, нужна осознанная стратегия реформирования медийной сферы. Кроме того, надо еще учитывать и разно-

векторную деятельность интернет-авторов, не входящих ни в какие традиционные медийные корпорации [3].

В данном контексте мы полностью согласны с J. McDougall [28, с. 42–43]: вместо того, чтобы разрабатывать оценочные шкалы медиакомпетентности, медиаобразование должно научить аудиторию на практике применять разработки медийных исследователей и медиапедагогов в отношении современной медиасферы; медиаобразование должно основываться на динамичных интерактивных подходах и сотрудничестве деятелей образования и медиакультуры; а к традиционным медиаобразовательным темам следует добавить практические упражнения по анализу социальных сетей и интернетной информации, в частности, относительно коммерческой и политической эксплуатации и манипуляционных воздействий.

Библиографический список

1. Adams P. The upside of “fake news”: renewed calls for media literacy // *Social Education*. 2018. No. 82 (4). P. 232–234.
2. Bakka T., Burim O., Voloshenyuk O., Yevtushenko R., Meleshchenko T., Mokroguz, O. *Media literacy and critical thinking in the lessons of social studies: a companion for the teacher*. Kiev: Academy of Ukrainian Press, 2016. 243 p.
3. Buckingham D. Fake news: Is media literacy the answer? 12.01.2012. [Electronic resource]. URL: <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/>
4. Bulger M., Davison P. *The promises, challenges, and futures of media literacy*. New York: Data & Society Research Institute, 2018. 33 p.
5. Copeland P. *Factual Entertainment: How to make media literacy popular. Beyond propaganda*. London: Legatum Institute, 2016. 32 p.
6. Courtney I. In an era of fake news, information literacy has a role to play in journalism education in Ireland // *Irish Communication Review*. 2018. No. 16 (1). P. 19–33.
7. De Abreu B.S. (Ed.). *Teaching media literacy*. Chicago: ALA Neal-Schuman, 2019. 235 p.
8. Dell M. Fake news, alternative facts, and disinformation: the importance of teaching media literacy to law students // *Touro Law Review*. 2019. No. 35 (2). P. 619–648.
9. European Commission. *A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High level Group on fake news and disinformation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018a.
10. European Commission. *Fake news and Disinformation Online, Eurobarometer Report FL464*. [Electronic resource]. 2018b. URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/first-findings-eurobarometer-fake-news-and-online-disinformation>
11. *Fake news and critical literacy. The final report of the Commission on fake news and the teaching of critical literacy in schools*. London: National Literacy Trust, 2018. 35 p.
12. Friesem Y. *Teaching Truth, Lies, and Accuracy in the Digital Age: Media Literacy as Project-Based Learning* // *Journalism & Mass Communication Educator*. 2019. P. 1–14. <https://doi.org/10.1177/1077695819829962>
13. Gallagher K., Magid L. *Parent & educator guide media literacy & fake news*. Connect Safely, 2017. 13 p.
14. *Give facts a fighting chance. A global playbook for teaching news literacy*. Washington: The News Literacy Project, 2019. 43 p.

15. Gorokhovskiy A. Factchecking as a trend of journalistic investigations: opportunities and prospects. Practical Guide. Almaty: International Journalism Center MediaNet, Factcheck.kz, 2017. 111 p.
16. Haigh M., Haigh T., Matychak T. Information literacy vs. fake news: the case of Ukraine // Open Information Science. 2019. No. 3. P. 154–165.
17. Harta, L. Report on Formal Media Education in Europe (WP3), European Media Literacy Education Study (EMEDUS), Lifelong Learning Programme. [Electronic resource]. 2014. URL: <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf>
18. Hobbs R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington, DC: The Aspen Institute, 2010.
19. Hobbs R. 'Empowering Learners with Digital and Media Literacy' // *Knowledge Quest*. 2011. No. 39(5). P. 12–17.
20. Hobbs R. Teaching and learning in a post-truth world // *Educational Leadership*. 2017. No. 75(3). P. 26–31. [Electronic resource]. URL: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/nov17/vol75/num03/Teaching_and_Learning_in_a_Post-Truth_World.aspx
21. Hobbs R., McGee S. Teaching about Propaganda: An Examination of the Historical Roots of Media Literacy // *Journal of Media Literacy Education*. 2014. No. 6 (2). P. 56–66.
22. Horbatuck L., Sears L. Combating "fake news" and misinformation with information literacy. Washington: National Association of Independent Schools, 2018. 29 p.
23. Ireton C., Posetti J. Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training. Paris: UNESCO, 2019.
24. Jolls T., Wilson C. The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow // *Journal of Media Literacy Education*. 2014. No. 6 (2). P. 68–77.
25. Knight Foundation. American Views: Trust, Media and Democracy. Gallup / Knight Foundation Survey, 2018. [Electronic resource]. URL: https://kf-site-production.s3.amazonaws.com/publications/pdfs/000/000/242/original/KnightFoundation_AmericansViews_Client_Report_010917_Final_Updated.pdf
26. Mason L.E., Krutka D.G., Stoddard J. Media literacy, democracy, and the challenge of fake news // *Journal of Media Literacy Education*. 2018. No. 10 (2). P. 1-10.
27. McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B., Sternadel, D. Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, *NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. DOI: 10.2766/613204.
28. McDougall J. Media literacy versus fake news: critical thinking, resilience and civic engagement // *Medijske Studije / Media Studies*. 2019. No. 10 (19). P. 29–45. DOI: 10.20901/ms.10.19.2
29. Mihailidis P. Fake news: Is media literacy a solution? 22.03.2018. [Electronic resource]. URL: <https://www.wise-qatar.org/fake-news-media-literacy-solution-paul-mihailidis/>
30. Müller P., Denner N. How we can resist "fake news"?: analysis. Kiev: Friedrich Naumann Foundation for Freedom, Academy of Ukrainian Press, 2019.
31. Murrock E., Amulya J., Druckman M., Liubyva T. International Winning the war on state-sponsored propaganda Gains in the ability to detect disinformation a year and a half after completing a Ukrainian news media literacy program. Washington: Research and Exchanges Board (IREX), 2018. 47 p.
32. NATO. Internet trolling as a tool of hybrid warfare: the case of Latvia [Electronic resource]. 2016. 106 p. URL: <http://www.stratcomcoe.org/internet-trolling-hybrid-warfare-tool-case-latvia-0>
33. News and Media Literacy Toolkit. Media Literacy Council, Common Sense Education, 2019. 60 p.
34. Pechischev I. Construction of fakes. [Electronic resource]. 2018. URL: <https://medianavigator.org/exercise/11>

35. Pérez Tornero J.M., Tayie S.S., Tejedor S., Pulido C. How to confront fake news through news literacy? State of the art // *Doxa.comunicación*. 2018. No. 26. P. 211–235.
36. Pisarevskaya D.B. Methods of the unreliable news recognition. Media indoctrination: anthropological research. Moscow: Russian Academy of Science, 2018. P. 150–167.
37. Pocheptsov G. How to kill a fake, or where the Ukrainian counter narratives. [Electronic resource]. 2019. URL: <https://hvylyya.net/analytics/society/kak-ubit-feyk-ili-gde-ukrainskie-kontr-narrativyi.html>
38. Potter J. *Digital Media and Learning Identity: The New Curatorship*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
39. Potter J., McDougall J. *Digital Media, Education and Culture: Theorising Third Space Literacy*. London: Palgrave MacMillan, 2017.
40. Pradekso T., Setyabudi D. and Manalu R. Digital Media Literacy Campaign in Identifying News // *E3S Web of Conferences*. 2018. No. 73, *ICENIS 2018*. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20187314015>
41. Salma A.N. Defining digital literacy in the age of computational propaganda and hate spin politics // *The 10th IGSSCI (International Graduate Students and Scholars' Conference in Indonesia) New media and the changing social landscape of contemporary societies: How are new media reshaping the whole aspects of life of contemporary societies?*, *KnE Social Sciences*: 2019. P. 323–338. DOI 10.18502/kss.v3i20.4945
42. Shen C., Kasra M., Pan W., Bassett G.A., Malloch Y., Brien J.F. Fake images: The effects of source, intermediary, and digital media literacy on contextual assessment of image credibility online // *New Media & Society*. 2019. No. 21(2). P. 438–463. DOI: 10.1177/1461444818799526.
43. Silverman C. (ed.) *Verification Handbook*. Maastricht: European Journalism Centre, 2015. 122 p. [Electronic resource]. URL: <http://verificationhandbook.com/downloads/verification.handbook.pdf>
44. Suiter J. Post-truth Politics // *Political Insight*. 2016. No. 7 (3). P. 25–27.
45. Vyatrovich V. *Bandera: old and new myths* [Electronic resource]. 2009. URL: <http://www.memory.gov.ua/news/bandera-stari-ta-novi-mifi>
46. Wilson C. *Media and Information Literacy: Challenges and Opportunities for the World of Education*. Ottawa: The Canadian Commission for UNESCO's IdeaLab, 2019. 17 p.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И РЕЦИПРОКНОЕ ЧТЕНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е.В. Архипова

слушатель программы ДПО САФУ имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о применении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) при обучении чтению на иностранном языке в средней школе. Приводится методическая разработка по обучению методом реципрокного чтения. Выдвигается гипотеза о повышении эффективности учебной деятельности при использовании информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: обучение чтению на иностранном языке, реципрокное чтение, информационно-коммуникационные технологии в школе.

Развитие социально-информационной среды обуславливает тот факт, что использование информационно-коммуникационных технологий для се-