
Developing Media Literacy in Germany, England, India and Jordan: A Historical-Comparative Analysis

By: Mohammad Sarvi Zargar, Ph.D.*

Abstract:

This historical account analyses the experience of media literacy policy-making in four countries. Germany and England have been selected as leading countries in the promotion of media literacy policies, while India and Jordan have been selected as countries similar to Iran. The results of this historical-comparative study show that policies of media literacy promotion in the two pioneering countries have reached the stage of universal media literacy education. Also, an audience in the media literacy promotion policies of the leading countries is considered not as passive but as active agents, and thereafter, the audience has seen as an efficient and responsible citizen. On the other hand, in the two abovementioned developing countries similar to Iran, policies of media literacy promotion have still remained in the paradigm of «cultural engineering» and «top-down» policy-making models. In the final part of this article, the concept of «cultural knowledge» is mentioned; a certain form of collective knowledge, possible to obtained through improving media literacy of the Iranian citizens and continuous improvement of their socio-political awareness; The knowledge that its formation and accumulation requires moving beyond the protectionist media paradigm that dominates Iran's media landscape for decades.

Keywords: Media Literacy, Critical Media Literacy, Public Education, Media Education, Media Policy

* Social Sciences, Faculty of Social Science, University of Duisburg - Essen, Germany
Email: sarvi1982@gmail.com



سیاست‌پژوهی گسترش سواد رسانه‌ای در آلمان، انگلستان، هند و اردن

محمد سروی زرگر*

چکیده

مقاله حاضر روایتی تاریخی از تجربه سیاست‌گذاری در حوزه سواد رسانه‌ای در چهار کشور ارائه می‌دهد. دو کشور آلمان و انگلستان، به‌عنوان کشورهای پیشرو در حوزه سیاست‌گذاری‌های ارتقای سواد رسانه‌ای و دو کشور هند و اردن، به‌عنوان کشورهای مشابه با ایران انتخاب شده‌اند. نتایج این مطالعه تاریخی - تطبیقی نشان می‌دهد که سیاست‌گذاری‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در کشورهای پیشگام، به مرحله آموزش‌های همگانی سواد رسانه‌ای رسیده است. در ادامه، نگاه به مخاطب در سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای کشورهای پیشرو در حوزه سواد رسانه‌ای، از مخاطب منفعل به مخاطب فعال و در نهایت، مخاطب به‌منزله شهروندی کارآمد و مسئول تبدیل شده است. در مقابل، در دو کشور در حال توسعه و مشابه به ایران، سیاست‌گذاری ارتقای سواد رسانه‌ای هنوز در پارادایم «مهندسی فرهنگی» و الگوهای سیاستی «دستوری از بالا به پایین» درجا می‌زند. در بخش نهایی مقاله حاضر، از «دانشی فرهنگی» سخن به میان می‌آید. این دانش فرهنگی از دل ارتقای سواد رسانه‌ای شهروندان ایرانی و از خلال ارتقای مداوم آگاهی‌های سیاسی - اجتماعی آنان حاصل می‌شود؛ دانشی که شکل‌گیری و انباشت آن، نیازمند فراوری از پارادایم رسانه‌ای حمایت‌گرایانه‌ای است که بر فضای رسانه‌ای کشور حاکم است.

کلیدواژه‌ها: سواد رسانه‌ای، سواد رسانه‌ای انتقادی، آموزش همگانی، آموزش رسانه‌ای، سیاست‌گذاری رسانه‌ای

مقدمه

تقریباً یک دهه است که سواد رسانه‌ای به یکی از مباحث داغ در حوزه مطالعات رسانه‌ای و سیاستگذاری فرهنگی در ایران بدل شده است. گروه قابل توجهی از متخصصان حوزه‌های جامعه‌شناسی رسانه و ارتباطات بر لزوم جدی گرفته شدن سواد رسانه‌ای در کشور تأکید کرده‌اند. کتاب‌ها، مقالات و همچنین پژوهش‌هایی در این زمینه منتشر شده است. نقطه عطف این مباحث و فعالیت‌ها، تدوین کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» پایه دهم متوسطه بود که تدریس آن از سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ کلید خورد. این مهم، در اصل، عملیاتی شدن سیاستگذاری‌هایی بود که در قالب سیاست‌های فرهنگی، آموزشی و رسانه‌ای در کشور تدوین می‌شوند. باین حال، از آنجا که قدمت تأمل نظری و مفهومی درباره «سواد رسانه‌ای» در ایران کمتر از دو دهه است و ورود عملی به این عرصه، عمری کوتاه‌تر از یک دهه دارد، بررسی و تحلیل سیر تطورات، مفهومی؛ سیاستگذاری؛ بازبینی و تعدیل‌ها و در نهایت نتایج حاصل از مواجهه کشورهای دیگر در حوزه سواد رسانه‌ای، امکان‌های جدید و راهکارهای مؤثری برای سیاستگذاری‌ها و اجرای کاراتر، کم‌هزینه‌تر و خلاقانه‌تر برنامه‌های توسعه سواد رسانه‌ای در کشورمان فراهم می‌آورد.

از این رو، مسئله پژوهش حاضر، باتوجه به مسائل مشخص تاریخی، اجتماعی و همچنین پیچیدگی‌های نظری و عملی سواد رسانه‌ای، نوع مواجهه کشورهای پیشگام (انگلستان و آلمان)، همچنین کشورهای مشابه ایران (هند و اردن)^(۱) با مسئله سیاستگذاری سواد رسانه‌ای است. به بیان دیگر، پرسش اصلی مطالعه حاضر از این قرار است: سیاستگذاری‌های کشورهای پیشرو و نزدیک به ایران (از منظر سطح توسعه و ویژگی‌های اجتماعی - فرهنگی) در حوزه سواد رسانه‌ای در پاسخ به چه مسائلی و برای دستیابی به چه اهدافی صورت‌بندی شده‌اند؟ در این مسیر، مقاله حاضر، همزمان، از تفاوت‌ها و تشابه‌های سیاستگذاری در کشورهای یاد شده می‌پرسد و نشان می‌دهد که کدام مسائل مشخص تاریخی، فرهنگی و اجتماعی سبب ایجاد تفاوت میان این سیاستگذاری‌ها شده است تا در نهایت بتواند پیشنهادهایی برای سیاستگذاری سواد رسانه‌ای در ایران ارائه دهد.^(۲)

پیشینه پژوهش

قاسمی (۱۳۸۵) در طرح پژوهشی خود با عنوان «سواد رسانه‌ای: رویکردی نوین به نظارت رسانه‌ای» تلاش کرده است تا برای اولین بار، مفهوم سواد رسانه‌ای را در قالبی تحلیلی و تدوین کند که برای قوه مقننه کشور ابزاری برای سیاستگذاری فراهم آید. در این پژوهش بر لزوم اتخاذ رویکردی ایجابی (به جای رویکرد سلبی حاکم بر فضای رسانه‌ای کشور در دهه ۱۳۷۰) تأکید می‌کند و لزوم توجه به ابعاد چهارگانه سواد رسانه‌ای - حیطه‌شناسی، حسی، اخلاقی و زیبایی‌شناختی - را مورد توجه قرار می‌دهد. رویکرد اصلی این پژوهش به سواد رسانه‌ای، تعریف آن به‌عنوان ابزاری برای مقابله با «تهاجم فرهنگی» رسانه‌های رقیب است؛ به این ترتیب که «در شرایط کنونی، رسانه‌های ارتباطی مهم‌ترین و شاخص‌ترین ابزاری هستند که از طریق آنها برخی کشورهای قدرتمند مبانی فکری و فرهنگی کشور ما را مورد تهاجم قرار می‌دهند». از این رو، قاسمی در ادامه، سواد رسانه‌ای را «ضرورتی تمام و کمال» برای مقابله با این تهاجم معرفی می‌کند. پژوهش قاسمی برخلاف پیشرو بودن خود از نظر زمانی، در ترجمه پدیده‌ها و نپایده‌های کلی در مباحث سواد رسانه‌ای به احکام و گزاره‌های سیاستی چندان موفق از کار در نیامده است چراکه با وجود تأکید بر اتخاذ رویکردی ایجابی در سیاستگذاری سواد رسانه‌ای، در ادامه بنیان‌های خود را نوعی واکنش «سلبی» برای مواجهه با «تهاجم فرهنگی» قرار می‌دهد. از سوی دیگر، سیاستگذاری رسانه‌ای پیشنهاد شده در این پژوهش، سواد رسانه‌ای را به آموزش رسانه‌ای برای کودکان و در چارچوب آموزشی (مدارس، دانش‌آموزان و والدین) محدود می‌کند.

در پژوهش قاسمی (۱۳۸۵) بر اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای در میان کودکان و از طریق مدارس اشاره شده است. برخی از مطالعات داخلی صورت گرفته نیز سعی در چارچوب‌بندی دقیق‌تر مفهوم سواد رسانه‌ای در حوزه آموزش داشته‌اند. از متأخرترین این مطالعات می‌توان به پایان‌نامه‌هایی درباره سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی در نظام آموزشی (شاه‌حسینی، ۱۳۹۲) و سواد رسانه‌ای و مهارت‌های گفتگویی (نوری‌راد، ۱۳۹۳) اشاره کرد. اغلب این مطالعات، در عملیاتی کردن سواد رسانه‌ای در حوزه‌های انضمامی و مشخص، مانند حوزه آموزش موفق بوده‌اند؛ اما نگاه جامع و دقیقی از روندهای سیاستگذاری و همچنین تجربیات کشورهای مشابه در این حوزه‌ها به دست نداده‌اند. مطالعه علوی‌پور و

همکاران (۱۳۹۹) با نیم‌نگاهی به این کاستی انجام شده است. این مطالعه با عنوان «سیاستگذاری سواد رسانه‌ای در ایران: چالش‌ها و ظرفیت‌ها» استدلال می‌کند که تعدد نهادهای تصمیم‌گیر و سیاستگذار در حوزه سواد رسانه‌ای در ایران، چالش‌های مختلفی را به وجود آورده است. این مطالعه درصدد تحلیل این چالش‌ها و ظرفیت‌های سیاستگذاری سواد رسانه‌ای در ایران است. مصاحبه با مسئولان و کارشناسان متخصص در چهار نهاد مؤثر در این زمینه (شورای عالی فضای مجازی، وزارت آموزش و پرورش، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و سازمان صداوسیما) به روش مصاحبه گلوله برفی، نشان می‌دهد که به دلیل تعدد نهادهای تصمیم‌گیر در این زمینه، تمایز روشنی میان آموزش سواد رسانه‌ای و فرهنگسازی در این زمینه دیده نمی‌شود و نبود تعادل در برنامه‌ریزی‌ها، به سیاستگذاری‌های ناموفق در این حوزه رهنمون شده است.

به همین قرار، دهقانیان و نجفی رستاقی (۱۳۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «سیاستگذاری سواد رسانه‌ای مبتنی بر رویکرد آینده‌پژوهانه و با استفاده از روش سناریونویسی» ابتدا وضعیت مصرف رسانه‌ای کشور را مورد بررسی قرار می‌دهند و در ادامه، با تمرکز بر چارچوب‌های جامع بین‌المللی، محورها و مؤلفه‌های حاکمیتی در سیاستگذاری سواد رسانه‌ای را استخراج می‌کنند. این پژوهشگران در ادامه، اتخاذ رویکردی آینده‌پژوهانه، پیشران‌ها و مؤلفه‌های تأثیرگذار حاکمیت را بر شکل‌گیری مسئولیت اجتماعی متناظر با سواد رسانه‌ای در کشور، استخراج و با تأکید بر روش سناریونویسی، سه سناریوی دارای احتمال بیشتر را تحلیل می‌کنند و برای هر یک سیاست‌هایی متناسب پیشنهاد می‌دهند که به ترتیب، یکپارچه‌سازی نظام آموزشی در حوزه سواد رسانه‌ای، بسترسازی برای ایجاد یک نظام سواد رسانه‌ای جامع و در نهایت، تلاش برای اجرایی‌سازی این نظام یکپارچه جامع است. مؤلفان این مقاله در عمل سیاستگذاری سواد رسانه‌ای را سیاستی کاملاً همگن در نظر می‌گیرند که قرار نیست هیچ‌گونه تکثری را نمایندگی کند و یا پاسخگوی مطالبات متکثر و ناهمگون اجتماعات گوناگونی باشد که به اشکال مختلفی از یکدیگر متمایزند.

از منظر اهمیت و جایگاه برجسته آموزش سواد رسانه‌ای، نصیری و همکاران (۱۳۹۱) در مقاله‌ای با عنوان «اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای در قرن بیست‌ویکم»، آموزش سواد رسانه‌ای را بخش مهمی از «آموزش شهروندی» و «راهی برای نیل به زندگی بهتر» در قرن بیست‌ویکم معرفی می‌کنند. با وجود ادعای مؤلفان

بر «ایجاد امکانی برای ژرفاندیشی و برنامه‌ریزی دقیق و سنجیده نسبت به آموزش سواد رسانه‌ای و استقرار یک نظام کارآمد تربیت شهروندی متناسب با ضرورت‌های عصر جهانی‌شدن» (۱۴۹). باهنر و چابکی (۱۳۹۳) نیز در مطالعه خود با عنوان «تحلیل سواد رسانه‌ای بر اساس مدل EC؛ مورد مطالعه: سیاست‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی» از الگوی تحلیلی پیشنهاد شده از سوی کمیسیون اروپا برای ارزیابی و اندازه‌گیری سواد رسانه‌ای استفاده می‌کنند. این تحلیل علی‌رغم بصیرت‌های روش‌شناختی و الگوی مطالعاتی به کار رفته در آن، به نسبت سیاستگذاری سواد رسانه‌ای میان اتحادیه اروپا، الگوی به کار گرفته شده در آن، سیر تحولات سیاستگذاری سواد رسانه‌ای در کشورهای اروپایی، تشابه‌ها و تمایزها و بیش از هر چیز، دلایل، زمینه‌ها و چارچوب‌های دخیل در سیاستگذاری سواد رسانه‌ای در کشورهای اروپایی و یا خود اتحادیه اروپا - به‌عنوان یک تشکّل سیاسی و سیاستگذارانه فراملی - نمی‌پردازد.

نصیری و عقیلی (۱۳۹۱) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی آموزش سواد رسانه‌ای در کشورهای کانادا و ژاپن» به مطالعه سازوکارهای آموزش سواد رسانه‌ای در این دو کشور پیشرو در عرصه سواد رسانه‌ای می‌پردازند. مطالعه حاضر نشان می‌دهد که توجه متولیان امر به اهمیت سواد رسانه‌ای در این دو کشور سبب توجه جدی به این مقوله در نظام آموزشی کشورهای کانادا و ژاپن شده و در نتیجه به دانش‌آموزان این دو کشور کمک کرده است که از توانایی بالایی در رمزگشایی و مواجهه با پیام‌های رسانه‌ای برخوردار باشند.

حسینی پاکدهی و شبیری (۱۳۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «آموزش سواد رسانه‌ای در فضای مجازی (مقایسه وبسایت مدیااسمارتس کانادا و وبسایت سواد رسانه‌ای ایران)»، با هدف مقایسه عملکرد یک کشور الگو در آموزش سواد رسانه‌ای (کانادا) با کشوری نوپا در این راه (ایران)، عملکرد شبکه آگاهی رسانه‌ای کانادا را که از طریق «وبسایت مدیااسمارتس» به آموزش سواد رسانه‌ای می‌پردازد با «وبسایت سواد رسانه‌ای» مورد مقایسه قرار می‌دهد. این مطالعه که با روش «تحلیل محتوا» انجام شده است به این نتیجه می‌رسد که در وبسایت کانادایی، بیشتر مطالب دارای ویژگی‌های یک متن «آموزشی» هستند اما محتواهای سایت ایرانی در حد ارائه «اطلاعات عمومی» درباره سواد رسانه‌ای و تأکید بر ضرورت و اهمیت فراگیری آن محدود شده‌اند. به ترتیب، در هر دو وبسایت مورد بررسی، اطلاع‌رسانی و آموزش درباره سواد رسانه‌ای بیشتر

بر محفوظ ماندن از «مخاطرات» و «پیامدهای منفی» رسانه‌ها تمرکز دارد تا توجه به بهره‌مندی از «مزایا» و «پیامدهای مثبت» آنها و در نهایت، باتوجه به تقسیم‌بندی توانمندی سواد رسانه‌ای به دو حوزه «دانش» و «مهارت»، در هر دو وبسایت بیشتر به حوزه «دانش» توجه شده است. شایان ذکر است که این مقاله نشان می‌دهد وبسایت کانادایی در تدوین مطالب آموزشی از نظریه‌های متخصصان سواد رسانه‌ای بهره می‌گیرد؛ موضوعی که در مطالب وبسایت ایرانی کمتر دیده می‌شود.

قارداشی و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «معرفت‌شناسی سواد رسانه‌ای در نظام‌های آموزشی کانادا و ژاپن به‌منظور الگوی بومی‌سازی سواد رسانه‌ای در ایران»، نخست با متخصصان سواد رسانه‌ای، برنامه‌ریزان آموزشی و معلمان سواد رسانه‌ای، برای تعیین عناصر مورد نیاز برای طراحی الگوی مطلوب مصاحبه کرده‌اند و سپس از کارشناسان سواد رسانه برای سنجش اعتبار الگوی بومی‌سازی شده بهره برده‌اند. این مطالعه کیفی - کمی نشان می‌دهد که برنامه درسی مدنظر، شامل یک مضمون فراگیر و هفت مضمون سازمان‌دهنده است، همچنین نظام‌های آموزشی کانادا و ژاپن از روشی معقول و نظام‌مند در آموزش سواد رسانه‌ای استفاده می‌کنند در حالی که در ایران هنوز اجرای الگوی مطلوب نیازمند بازاندیشی و بازنگری است.

و در نهایت، یزدانی‌یرانی و سلیمی (۱۴۰۰) در مقاله‌ای با عنوان «مقایسه تطبیقی برنامه‌های درسی مربوط به سواد رسانه‌ای بین کشورهای کانادا، ژاپن و ایران» با تمرکز بر برنامه‌های درسی سه کشور یاد شده و جستجو در اسناد مکتوب و سایت‌های اینترنتی، از روش جبر بولی برای تجزیه و تحلیل داده‌های خود استفاده می‌کنند و نتیجه می‌گیرند که در اهداف اجرای برنامه درسی سواد رسانه‌ای سه کشور، درک و به‌کارگیری محتوای رسانه‌ای و همچنین مهارت‌های عملی برای زندگی کارآمد اشتراکاتی دیده می‌شود. از طرف دیگر، تفکر انتقادی در مدارس کانادا و ژاپن مورد تأکید است. در ابعاد و رویکردها، رویکرد انتقادی در کانادا و ژاپن، رویکرد کارآفرینی و آمادگی ورود به حرفه و شغل در کانادا و ایران و رویکرد کسب مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برای زندگی در ژاپن و ایران مطرح است. این مطالعه تحلیلی انتقادی از جزئیات سیاست‌های سواد رسانه‌ای در کشورهای یاد شده ارائه نمی‌دهد.

تعریف سواد رسانه‌ای

تعریف متنوعی از سواد رسانه‌ای ارائه شده است (سیلوربات^۱ و همکاران، ۲۰۱۵؛ پاتر ۲۰۰۹، ۲۰۱۰؛ باکینگهام^۲، ۲۰۰۳؛ براون^۳، ۱۹۹۸ و هابز^۴، ۱۹۹۸) که هر یک از آنها بر یک یا چند ویژگی مهم سواد رسانه‌ای تأکید بیشتری دارند. سیلوربات و همکاران بر توانایی فرد در ارائه تفسیرهایی از متون رسانه‌ای در قالب تحلیل ایدئولوژی‌ها، اسطوره‌ها، تحلیل غیر کلامی متون و تحلیل فنون تولید متون رسانه‌ای، هابز بر توانایی تولید پیام‌های رسانه‌ای، باکینگهام بر نظارت بر نوع مصرف رسانه‌ای از سوی خود فرد و همچنین توجه به بافت یا زمینه اجتماعی و فرهنگی تولید پیام برای ایجاد آگاهی لازم برای مصرف‌کنندگان محتوای رسانه‌ای و پاتر بر ساختارهای معرفتی تولید و مصرف پیام‌های رسانه‌ای تأکید می‌کنند. در این میان، پاتر (۲۰۰۱) سواد رسانه‌ای را دیدگاهی تعریف می‌کند که بر اساس آن:

«ما در مواجهه خود با رسانه‌ها و با هدف تفسیر معانی پیام‌های رسانه‌ای آنها را به شکل فعالانه‌ای مورد استفاده قرار می‌دهیم. ما منظر یا دیدگاه خود را از دل ساختارهای معرفت یا دانش بنا می‌نهمیم. برای بنای این ساختار معرفتی، نیازمند ابزارها و داده‌های خام هستیم. این ابزارها، مهارت‌های ما هستند. داده‌های خام آن اطلاعاتی هستند که از رسانه‌ها و جهان بیرون دریافت می‌کنیم. استفاده فعالانه بدین معناست که ما به این پیام‌ها آگاهی داریم و به شکل آگاهانه‌ای با آنها بده‌بستان می‌کنیم» (۴).

این تعریف یکی از جامع‌ترین تعاریف موجود در حوزه سواد رسانه‌ای است، چنان‌که در فضای پژوهشی سواد رسانه‌ای بارها به آن ارجاع داده می‌شود. باین‌حال، تعریف ارائه شده از سوی پاتر، نماینده آن دسته از تعریف‌هایی است که در سنت شناختی مسلط بر فضای مطالعات سواد رسانه در امریکا جایگاه ویژه‌ای دارند و رویکرد اصلی آنها «شناختی» است؛ مهارت‌محوری اصل و اساس راه و روش کسب شناخت است و همزمان رویکرد اصلی آن روان‌شناسانه است. تعریف پاتر با وجود تأکید مکرر آن بر «ما»، در عمل و در سطح عملیاتی، بیش از هر چیز با «فرد» سروکار دارد و از این‌رو، نگاهی به غایت فردگرایانه به سواد رسانه‌ای را دنبال می‌کند. از سوی دیگر، حوزه‌های بسط و توسعه دانش یا معرفت در این تعریف به شکل مشخصی تبیین نشده‌اند و در نتیجه، سویه‌های

1. Silverblatt
2. Buckingham

3. Brown
4. Hobbs

اجتماعی، فرهنگی و مهم‌تر از همه، تاریخی سواد رسانه‌ای مورد توجه قرار نمی‌گیرند. از قضا، دلیل این اغفال نیز برآمده از نگاه شناختی و مهارت‌محور پاتر است.

تأکید پاتر بر نحوه مواجهه ما با پیام‌های رسانه‌ای، در بافت یا زمینه‌ای که او آن را «ساختارهای معرفت یا دانش» می‌نامد نیز بُعدی شناختی دارد. در ادامه، آثار منتشر شده از سوی پاتر به آرامی تلاش می‌کنند تا این ساختارهای شناختی معرفت یا دانش را به شکل غیرمستقیمی به چارچوب‌های اجتماعی - تاریخی دخیل در صورت‌بندی مفهومی سواد رسانه‌ای پیوند بزنند. پاتر در آخرین مقاله منتشر شده خود در حوزه سواد رسانه‌ای (به همراهی چان^۱) با عنوان چالش‌های مفهومی در طراحی شاخص‌های ارزیابی مطالعات سواد رسانه‌ای (۲۰۱۶)، دسته‌بندی دقیقی از ابعاد مختلف سواد رسانه‌ای ارائه می‌دهد. پاتر و چان (۲۰۱۶) مؤلفه‌های موجود در این زمینه را در قالب کُلی اجزا^۲ و حوزه‌های^۳ چهارگانه زیر ارائه می‌دهند که عبارت‌اند از اجزا مهارت‌محور، مهارت‌های معرفتی، مؤلفه‌های رفتاری و مؤلفه‌های عاطفی. این چهار مشخصه اصلی برساننده سواد رسانه‌ای، دو ویژگی اصلی سواد رسانه‌ای را بیان می‌کنند: مهارت‌ها و دانش یا معرفت. با این حال، جنبه یا بُعد مهارتی آن برای پاتر بسیار مهم‌تر و گسترده‌تر از بُعد دانش و معرفت است.

همزمان، با یک نگاه تاریخی - تحلیلی به مطالعات انجام شده در حوزه سواد رسانه‌ای مشاهده می‌شود که مطالعات و به تبع آن، مفهوم‌بندی از سواد رسانه‌ای به مرور زمان پیچیده‌تر و چندلایه‌ای‌تر شده است. اولین گروه از مطالعات انجام شده درباره مفهوم سواد رسانه‌ای آن را بیش از هر چیز در قالب «مجموعه‌ای از مهارت‌ها» تعریف می‌کرد. پاتر و چان (۲۰۱۶) اشاره می‌کنند که این دسته از مطالعات با وجود تأکید بر اهمیت «مهارت‌ها»، در عمل «مشخص نمی‌کردند که دقیقاً مُرادشان از «مهارت» چیست» (۳۱).

این پژوهش‌ها در اواخر دهه ۱۹۸۰ و نیمه اول دهه ۱۹۹۰ انجام شدند. به مرور، محققان تصویر روشنی از این مهارت‌ها ارائه دادند. مهارت‌هایی مانند توانایی دسترسی، تفسیر و خوانش انتقادی متون رسانه‌ای در نیمه دهه ۱۹۹۰ به عنوان مهارت‌ها و مؤلفه‌های اصلی برساننده سواد رسانه‌ای مطرح شدند. گام بعدی، عبارت از تلاشی برای ارائه مجموعه‌ای از مؤلفه‌های برساننده سواد

1. Chan

2. components

3. domains

رسانه‌ای بود که در قالب کُلیتی منسجم و به هم مرتبط بتواند ابزاری برای بررسی و مطالعه این مفهوم فراهم آورد. تا به امروز تنها پاتر (۲۰۰۴) فهرستی هفت بخشی ارائه داده است که اگر مجموعه مؤلفه‌های آن را در کنار هم فشرده کنیم، به تصویر روشنی از سواد رسانه‌ای دست پیدا می‌کنیم. این هفت مؤلفه بنیادین عبارت‌اند از:

جدول ۱. هفت مؤلفه بنیادین سواد رسانه از منظر پاتر (به نقل از پاتر و چان، ۲۰۱۶: ۴۱)

Table 1. Seven fundamental components of media literacy from Potter's point of view

۱	تحلیل	خُرد کردن یک پیام به مؤلفه‌ها یا اجزای معنادار
۲	ارزیابی	داوری درباره ارزش یک مؤلفه؛ یعنی داوری ناشی از مطابقت مؤلفه‌های یک پیام با پیام‌های استاندارد
۳	گروه‌بندی	تعیین اینکه چه مؤلفه‌هایی از برخی جهات شبیه به یکدیگر و متفاوت از هم هستند.
۴	استنتاج استقرایی	ارجاع به الگویی برآمده از دل تعداد قلیلی از مؤلفه‌ها و تعمیم آن الگو به تمامی مؤلفه‌های دیگر موجود در یک دسته
۵	استنتاج قیاسی	استفاده از اصول عام برای توضیح اجزا
۶	سنتز	سرهم کردن مؤلفه‌ها و ایجاد ساختار جدید
۷	انتزاع	ارائه شرحی موجز، روشن و دقیق که دربرگیرنده جوهر یا گوهر یک پیام با کمترین تعداد کلمات

باکینگهام (۲۰۰۳) به درستی این دیدگاه «بزارگرایانه» را مورد نقد قرار می‌دهد. دغدغه رویکرد ابزاری به سواد رسانه‌ای، دغدغه‌ای مدیریتی است و هدف آن بیش از هر چیز، مدیریت مهارت‌های مصرف‌کنندگان محصولات رسانه‌ای است؛ اما، سواد رسانه‌ای «جعبه‌ابزاری» نیست که بتوان به شکل بسته‌بندی شده و حاضر-آماده در اختیار سیاستگذاران و یا مخاطبان قرار داد تا از لحظه دریافت آن، به افرادی واجد «سواد رسانه‌ای» بدل شوند. از قضا، سواد رسانه‌ای «مشمتمل بر تحلیل، ارزیابی و تأمل انتقادی» (باکینگهام، ۲۰۰۳: ۳۶) است؛ روند یا فرایندی که به شکل مداومی از نو کلید می‌خورد و به مرور زمان چالاک‌تر و ورزیده‌تر می‌شود؛ بنابراین، لازم و ضروری است که در سیاستگذاری سواد رسانه‌ای، بین رویکرد ابزاری و رویکرد انتقادی و همچنین

بین رویکرد مهارت بنیاد و قسمی رویکرد جامع‌نگر که مهارت را در چارچوب بافت و زمینه فرایندهای اجتماعی - تاریخی می‌بیند، تفکیک قائل شویم. در این میان، همچنین و از قضا مهم‌تر از همه، باید میان سواد رسانه‌ای به‌مثابه مهارتی صرف و مهارت رسانه‌ای به‌عنوان امری «عملی» و معطوف به «کنش» تفکیک قائل شد.

«کنش‌محوری» مشخصه‌ای است که در نگاه پاتر و در یک نگاه کلی‌تر، در کل سنت شناختی رایج و مرسوم در امریکا به سواد رسانه‌ای غایب بوده است. «کنش‌محوری» در سیاستگذاری سواد رسانه‌ای عبارت است از نوعی صورت‌بندی از آموزش و ترویج سوادمحوری که در آن «مصرف به‌مثابه تولید» متون رسانه‌ای بُعد و جنبه‌ای اکتیویستی (هم از منظر اجتماعی و هم از منظر سیاسی) به خود می‌گیرد. در قیاس با سواد رسانه‌ای به‌مثابه ابزار مدیریتی، رویکرد کنش‌محور به سواد رسانه‌ای از پایین به بالا جریان می‌یابد. ضمن اینکه اگر نگاه ابزاری به سواد رسانه‌ای، آن را به مدارس یا فضاهای خاص آموزشی و اجرایی محدود می‌کند، رویکرد کنش‌محور به سواد رسانه‌ای آن را همه‌جایی و همه‌زمانی در نظر می‌گیرد.

روش‌شناسی، روش پژوهش و الگوهای تحلیلی

فهم رویکردها و سیاست‌های کشورهای مختلف در حوزه سواد رسانه‌ای، نیازمند تحلیلی کارکردی، ساختاری و تاریخی است. به‌عبارت دقیق‌تر، تدوین و اجرای سیاست‌های مختلف فرهنگی - در معنای عام - و سواد رسانه‌ای - در معنای خاص - پیوند درونی و وثیقی با نتایج و پیامدهای رویکردها در برهه‌های گوناگون تاریخی و همچنین ساختارهای شکل‌دهنده به حیات سیاسی - اجتماعی و اقتصادی جوامع مختلف دارد. ارزیابی، مقایسه و تحلیل سیاستگذاری‌های فرهنگی لازم است از سطح توصیف سیاست‌ها فراتر رود و تبیینی از چرایی سیاستگذاری‌های مختلف ارائه دهد. ارائه چنین توصیف - تبیینی در پژوهش حاضر از طریق به‌کارگیری روش پژوهش اسنادی انجام می‌شود که در آن، بررسی و تحلیل متون، اسناد، گزارش‌ها و منابع در قالب پژوهشی انجام می‌گیرد و نسبت به بافت و زمینه تدوین، اجرا و ارزیابی سیاست‌ها حساس^۱ است. اسناد و متون سیاستگذاری در پژوهش حاضر به بررسی سیاست‌های فرهنگی و رسانه‌ای در حوزه سواد رسانه‌ای می‌پردازد و سیاستگذاری در این زمینه‌ها را متأثر از عوامل و شرایط زمینه‌ای و ساختاری می‌داند.

1. Context-sensitive policy analysis

این مطالعه صرفاً درصدد ارائه توصیفی از پدیده‌ای مشخص از خلال اسناد نیست بلکه مضاف بر توصیف، مطالعه اسنادی گام دیگری برمی‌دارد و تبیین یا تفسیری درباره پدیده مورد مطالعه ارائه می‌دهد و از آنجا که در این روش پژوهشی، پژوهشگر با متون و اسناد سروکار دارد، نیات موجود در پس‌پشت اسناد به سبک و سیاق رایج در مطالعات پدیدارشناختی و هرمنیوتیکی مدنظر قرار نمی‌گیرد؛ در نتیجه، در پژوهش‌های اسنادی به‌جای «نیت‌خوانی» با «مقاصد ذکر شده» یا «اهداف تعیین‌شده» در متون و اسناد مورد نظر سروکار داریم. مطالعات اسنادی از این منظر، مطالعاتی تأویلی در معنایی هرمنیوتیکی نیستند؛ اما این امر به معنای غیاب سویه تفسیری یا تبیینی در پژوهش‌های اسنادی نیست. پژوهش‌های اسنادی به این معنا تفسیری هستند که پژوهشگر با تمرکز بر بافت و زمینه «تولید» و «مصرف» متون و اسناد، «روابط» و «نسبت‌های» فرامتنی را در «معنا کردن» متون مورد مطالعه وارد می‌کند.

در نسبت میان پژوهش‌های اسنادی و پژوهش‌های تاریخی، صادقی فسایی و عرفان‌منش (۱۳۹۳) به درستی اشاره می‌کنند که «روش اسنادی می‌تواند از حساسیت‌های روش تاریخی بهره بگیرد» (۶۸). در پژوهش حاضر، چنین «امکانی» به شرطی اساسی و بنیادین در مطالعه اسنادی بدل می‌شود و سیر تطورات سیاستگذاری سواد رسانه‌ای در کشورهای مختلف در قالبی تاریخی مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌گیرد. به‌عبارت دیگر، مطالعه اسنادی در اینجا، تلاشی نظام‌مند برای کشف، طبقه‌بندی و همچنین ارزیابی «انتقادی» معانی و صورتبندی‌های معانی در متون است. از این منظر، پژوهشگر در نسبتی درونماندگار^۱ با متون به بررسی چگونگی و چرایی صورت‌های معنای موجود در متون می‌پردازد و در نهایت، نوعی سنخ‌شناسی یا مقوله‌بندی مفهومی از پدیده مورد مطالعه به‌دست می‌دهد. مضاف بر این، از آنجا که مطالعات کیفی به لحاظ ذاتی، مطالعاتی تاریخی هستند، روش‌شناسی مطالعات اسنادی در قالب رویکردی کیفی آن را به ابزاری بسیار کارآمد برای بررسی و مطالعه فرایندها، خطوط اتصال و گسست و سیر تطور صورتبندی‌های گوناگون تاریخی - از جمله صورتبندی‌های معنایی، روندهای سیاستگذاری، تغییرات و دگرگونی‌ها و تداوم‌ها و گسست‌ها - بدل می‌کند.

مسئله یا پرسش اصلی پژوهش هادی، جمع‌آوری و انتخاب متون مورد نظر در مطالعه است. در این مسیر، متون یا اسناد واجد ارزش تحلیلی و در مطالعه حاضر، سیاستگذاری باید مورد توجه بیشتر و دقیق‌تر قرار گیرند. چنین متن‌هایی، همزمان، مسیر مراجعه به متون مشابه یا ارجاع‌شده به آنها را می‌گشایند و به شکل «گلوله برفی»، پژوهش را به مسیرهای مشخص‌تری هدایت می‌کنند. چنین متون اساسی و بنیادینی در اغلب موارد منابع دست‌اول و متونی رسمی هستند که در مطالعات سیاستگذاری از آنها به «متون کانونی» یا «متون محوری» یاد می‌کنند.

در پژوهش حاضر، برای نمونه، متون حقوقی مصوب کمیسیون اتحادیه اروپا بی‌تردید کانونی‌تر از مقالات تحلیلی دانشگاهی هستند چراکه از منظر بار حقوقی، تأثیرگذاری بر سیاستگذاری کشورهای عضو اتحادیه اروپا و همچنین ضمانت اجرایی، جایگاهی منحصر به فرد و ممتاز دارند. در عین حال، این امر به معنای کم‌اهمیت بودن یک مقاله تحلیلی دانشگاهی در حوزه سیاستگذاری سواد رسانه‌ای نیست بلکه حوزه‌های اهمیت و اولویت‌بندی‌ها درباره میزان تأثیر و دربرگیری این دو متن، متفاوت از یکدیگر هستند و باید این دو متن را در دو طبقه یا دسته جداگانه مورد بررسی و مطالعه قرار داد.

از این‌رو، در پژوهش حاضر، ابتدا سیاستگذاری‌های سواد رسانه‌ای در چهار کشور مورد نظر، به شکل تاریخی و سپس، اهم سیاست‌های به‌کار گرفته شده در این کشورها، به شکل تفصیلی ارائه خواهد شد و آنگاه در سطح دوم، فضای سیاسی - اجتماعی، مناسبات و نیروهای محتمل دخیل و مؤثر در این سیاستگذاری‌ها - برای مثال، نقش سیاست‌های کلان فرهنگی - رسانه‌ای اتحادیه اروپا در جهت‌دهی به سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در آلمان - مورد تحلیل قرار خواهد گرفت. در نهایت نیز مطالعه حاضر، با اتخاذ رویکردی تحلیلی - تطبیقی به سیاست‌پژوهی^۱، به بررسی تشابهات و تفاوت‌های میان رویکردها و الگوهای سیاستگذاری‌ها خواهد پرداخت. نتیجه نهایی این مسیر، فراهم آوردن دانشی مفهومی - تجربی برای تأمل، بازبینی و بهبود سیاستگذاری‌های سواد رسانه‌ای در سطح ملی و همچنین سازمان صداوسیما خواهد بود.

1. Analytical-comparative policy analysis

یافته‌های پژوهش

الف) سیاستگذاری ارتقای سواد رسانه‌ای در انگلستان

«بسیاری موافق این نکته هستند که انگلستان دارای بهترین برنامه جافتاده یا اجرا شده در حوزه آموزش سواد رسانه‌ای در جهان بوده است» (هابز، ۲۰۰۷: ۴۹۷). هابز در ادامه، پیشینه برنامه‌های آموزش رسانه‌ای در انگلستان را به دهه ۱۹۳۰ برمی‌گرداند و معتقد است برای اولین بار در این دهه بود که برنامه‌های آموزش رسانه‌ای در انگلستان از دل سنت کلاسیک نقد ادبی سر بر آورد و مطابق با این دیدگاه «باید از جوانان در برابر ابعاد مَهَلک و مُختل‌کننده رسانه‌های توده‌ای و فرهنگ عامه‌پسند حفاظت می‌شد» (هابز، ۲۰۰۷: ۴۹۷). این نگاه نخبه‌گرایانه بر ضرورت آموزش مهارت‌های لازم برای مواجهه با فرهنگ رسانه‌محور در حال ظهور در انگلستان دهه‌های ۱۹۳۰ تأکید می‌کرد.

به شکل تاریخی، آموزش رسانه‌ای در انگلستان، مترادف با مجموعه برنامه‌هایی تلقی می‌شود که ذیل مجموعه کُلی «تدریس فنون رسانه‌ای» قرار می‌گیرد. در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ با انتشار اثر ریچارد هوگارت با عنوان «کاربردهای سواد» و اثر استوارت هال^۱ و پدی وانل^۲ با عنوان «هنرهای عامه‌پسند»، برای نخستین بار نسبت میان دوگانه فرهنگ نخبه‌گرا و فرهنگ عامه‌پسند با تردید روبه‌رو شد و موضوعات و مسائل جدیدی - مانند تحلیل معنا، معناسازی، نظریه دریافت، چیستی مؤلف و هویت فرهنگی - سر بر آورد. این تحولات و دگرگونی‌ها بعدها در مکتب مطالعات فرهنگی بیرمنگام در دهه ۱۹۷۰ به اوج خود رسید؛ نگاه و روندی که نگاه نخبه‌گرایانه به سیاست‌های فرهنگی و رسانه‌ای را از مبنا به چالش کشید و دگرگون کرد.

از سال ۱۹۸۹ به بعد، آموزش‌های رسانه‌ای به «بخش اجباری» در نظام آموزش در انگلستان بدل شد. در این مسیر، «بسیاری از سازمان‌ها در حمایت از کار معلمان و دانش‌آموزان در پیشبرد برنامه‌های آموزش رسانه‌ای ورود پیدا کردند که نمونه‌هایی از آنها مؤسسه فیلم بریتانیا^۳، مرکز زبان انگلیسی و رسانه‌ها و مؤسسه آموزش در دانشگاه لندن بودند» (هابز، ۲۰۰۷: ۴۹۷). آموزش رسانه‌ای از این سال‌ها بود که در انگلستان در سطح دانشگاه و پیش‌دانشگاهی به اجرا گذاشته شد و در ادامه، به سطح متوسطه نیز گسترش پیدا کرد. در سال ۲۰۰۳، لایحه ارتباطات، آفکام (تنظیم‌گر حوزه ارتباطات در انگلستان) را

1. S. Hall

2. P. Whannel

موظف به بهبود و ارتقای سواد رسانه‌ای در انگلستان کرد. تا این سال، تحولات در سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای با مرکزیت «آموزش‌های رسانه‌ای» به آرامی و به صورت بطئی در کشور انگلستان جریان داشت.

از دهه ۱۹۹۰ توجهات بار دیگر به نقش رسانه‌ها در خشونت‌زایی و تأثیر محتواهای رسانه‌ای بر رفتار شهروندان - به‌ویژه کودکان و نوجوانان - معطوف شده بود. ولیس^۱ و باکینگهام (۲۰۱۳) برای نمونه، به یک مورد قتل اشاره می‌کنند که در سال ۱۹۹۵ به‌وقوع پیوست و به مباحث داغ و پردامنه‌ای درباره تأثیر رسانه‌ها و خشونت‌زایی محتواهای رسانه‌ای منجر شد. در دسامبر ۱۹۹۵ نوجوانی اقدام به قتل فیلیپ لارنس مدیر مدرسه‌ای در لندن کرد؛ لارنس که با چاقو مورد حمله قرار گرفته بود در بیمارستان جان سپرد. این حادثه خشونت دانش‌آموزان مدرسه‌ای را به موضوع روز مباحث رسانه‌ای در انگلستان بدل کرد و خشونت‌هایی مانند قتل نیکی کونری ۱۲ ساله در مارس سال ۱۹۹۴، قتل لیزا پاتس و معلمش در دوبلین و مواردی از این دست را بار دیگر پیش روی عموم مردم آورد. این دوره زمانی مقارن با حکمرانی دولت محافظه‌کار جان میجر^۲ بود. مباحث عمومی و رسانه‌ای که در این دوره بر سر موضوع ارتقای سواد رسانه‌ای کلید خورد در سال‌های اولیه دولت برآمده از حزب کارگر (عصر یا دوران حاکمیت حزب کارگر نوین) در قالب کمپینی ملی به بار نشست و از سال ۱۹۹۸ به شکل ویژه و مشخصی در مدارس و رسانه‌های عمده و اصلی انگلستان مانند بی‌بی‌سی عملیاتی شد. «عملیاتی شدن» در این دوره زمانی، بیش از هر چیز، در قالب تدوین سیاست‌ها و برنامه‌های عملی باقی ماند. به عبارت دیگر، از سال ۱۹۹۸ تا سال ۲۰۰۳ را می‌توان دوره «بحث عمومی» در حوزه سیاست‌گذاری نامید.

گفتمان نئولیبرال حزب کارگر نوین و سیاست‌گذاری سواد رسانه‌ای:

ظهور مصرف‌کننده - شهروند

فهم چرایی تدوین و تصویب لایحه ارتباطات، بدون فهم گفتمان سیاسی حاکم بر انگلستان سال‌های پایانی قرن بیستم و آغاز قرن جدید ناممکن است. این دوره از ماه مه سال ۱۹۹۷ و روی کار آمدن دولت تونی بلر آغاز می‌شود. سیاست کلان حزب کارگر نوین در این دوره، با عنوان «راه سوم» صورتبندی شد؛ ادعایی مبنی بر اینکه دولت جدید دوگانه «کهن» راست و چپ را کنار گذاشته و راه سومی در سیاست‌گذاری‌های کلان پیش‌رو گرفته است.

1. Wallis

2. John Major

تاچریسم پاسخی رادیکال از موضع راست به این سیل عظیم از مشکلات، ناکارآمدی‌ها و شکست‌های سیاسی بود. این پروژه سیاسی، نفی گفتمان «دولت رفاه» بود که با پایان جنگ جهانی دوم بر سیاست‌گذاری‌های کلان دولت‌ها حکمفرمایی می‌کرد؛ بنابراین، تاچریسم با چرخشی به سمت راست در اقتصاد و آنچه فرکلاف «پوپولیسم اقتدارگرا» در عرصه سیاست نام می‌دهد، به تقویت بخش‌های خاصی از دولت مانند بخش‌های نظامی و کنترل اتحادیه‌ها پرداخت و نتولیرالیسم را در منته‌اعلیه ممکن آن پیش‌برد و نقش دخالتی دولت در بازار را به حداقل رساند. این برنامه کلان با مفصل‌بندی مؤلفه‌هایی مانند ملی‌گرایی، تقویت خانواده و حمایت بی‌قیدوشرط از مالکیت پیش‌برده شد. در نتیجه، رویکرد غالب حزب کارگر که تا پیش از این دوره بر نوعی همبستگی بین‌المللی برای مقابله با سرمایه‌داری بنا شده بود، در این دوران به ایجاد اتحادی با سرمایه‌داری جهانی تغییر ماهیت داد.

در یک نگاه کلی، رویکرد کلان دولت کارگر عبارت از تشویق ملی‌گرایی در درون مرزها و ترویج بین‌المللی‌گرایی اقتصادی ورای مرزهای ملی بود؛ دو سیاستی که در نگاه اول متناقض به نظر می‌رسند اما تلاش دولت‌ها در دوران حکومت حزب کارگر نوین برای حل این تناقض، با دستکاری اذهان عمومی پیش‌برده شد. این تناقض بود که در عمل، تجاوز نظامی به عراق را در قالب «تامین منافع ملی» توجیه کرد^(۴). در سطح ملی، «فرد» جای «جمع» را گرفت و هر تلاشی برای تحقق «خیر عمومی» تنها از مجرای «حداکثرسازی مطلوبیت فردی» سامان داده شد.

ولیس و باکینگهام (۲۰۱۳) معتقدند: سواد رسانه‌ای نمونه بارزی از این فرایند مسئولیت‌گرایی [فردی] است. منطق حاکم بر سواد رسانه‌ای در این نگاه به قرار زیر است:

«در فضایی به غایت مقررات‌زدایی‌شده و بازار - محور، مصرف‌کنندگان رسانه‌ای از انتخاب‌های بسیار بیشتری برخوردار می‌شوند؛ اما با ظهور فناوری‌های نوین رسانه‌ای، مقررات‌گذاری مرکزی دولتی به شدت دشوار می‌شود. اگر قرار بر این باشد که از پیامدهای زیان‌بخش این فضا جلوگیری به عمل آید، مصرف‌کنندگان باید تشویق به انتخاب‌های مسئولانه شوند. سواد رسانه‌ای در این معنا عبارت‌ست از یادگیری دست‌زدن به انتخاب‌های آگاهانه:

یعنی استفاده کارآمد از فناوری‌ها و سیستم‌های در دسترس برای بستن یا فیلتر محتوا و همچنین داشتن نگاه «انتقادی» و در یک نگاه کلی «آگاهی» از نحوه کار رسانه‌ها. از آنجایی که انگیزه کلان در اینجا حمایت‌گرایی است؛ تمرکزها از مقررات‌گذاری‌های متمرکز دولتی به خود - گردانی فردی تغییر جهت می‌دهد» (۵۳۱).

آنچه در این صورت‌بندی مورد توجه قرار گرفته، جایگزینی «مصرف‌کننده» به جای «مخاطب» است؛ دگرگونی یا تغییری که الزامی دیدگاه نئولیبرال حاکم بر دولت برآمده از حزب کارگر نوین بود. تناقض اصلی در اینجا، همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، ناهمخوانی‌های موجود با برداشت «مخاطب» به مثابه «شهروند» بود. به عبارت دقیق‌تر، گفتمان نئولیبرال حاکم بر حزب کارگر نوین مدام از «شهروند» سخن می‌گفت اما در عمل معنایی جز «مشرتی» از مخاطبان رسانه‌ای مُراد نمی‌کرد.

برنامه‌ها و سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در عصر پسا- کارگر نوین انگلستان

با افول دولت برآمده از حزب کارگر نوین در اواخر دهه ۲۰۱۰ و سر برآوردن دولت ائتلافی در انگلستان، توجه به سواد رسانه‌ای به مثابه سیاستی مهم و اساسی در حوزه ارتباطات کشور انگلستان از رونق افتاده و نگاه‌ها بیش از هر زمان دیگر، به نگاهی ابزاری بدل شده است. از سال ۲۰۱۰ به بعد، به مرور، برنامه‌های آموزشی بر روی کمپین‌ها و مباحث سیاسی و همچنین ضرورت نیل به توانش‌های لازم برای استفاده یا کاربرد رسانه‌ها متمرکز شد.

ولیس و باکینگهام (۲۰۱۶) در «سواد رسانه‌ای: سیاست فرهنگی [هنوز] زنده^۱ در انگلستان» این تحول را از دل بررسی سیاست‌ها و برنامه‌های آفکام در سال‌های اخیر دنبال می‌کنند. آنان اشاره کرده‌اند که در سال‌های اخیر، سیاست‌های آفکام در حوزه سواد رسانه‌ای از «ارتقای سواد رسانه‌ای» در معنایی که در اینجا به آن اشاره شد، به امری تماماً محدود به «بازارپژوهی» برای «ذی‌نفعان» یا مشتریان داده‌های رسانه‌ای تغییر جهت داده است. این دگرگونی را ولیس و باکینگهام (۲۰۱۶) یکی از «زامبی‌های سیاست‌های فرهنگی» در انگلستان نام داده‌اند: «موجودی منحرف‌شده از حیات ابتدایی و آغازین خود؛

1. undead

اما، در عین حال، ادامه‌دهنده به حیات خود در قالبی محدود که زیر تأثیر یا لوای سایر اولویت‌های سیاستی قرار دارد» (۲). از سال ۲۰۰۳ تا به امروز، ارتقای سواد رسانه‌ای در انگلستان که به ارتقای دسترسی به رسانه‌های دیجیتال معنا شده است، دو وجه اساسی به خود گرفته است: امنیت آنلاین^۱؛ و دربرگیری یا شمول آنلاین^۲.

آفکام در عمل، مسئول دستیابی به این اهداف بود. هدف اول، در قالب گفت‌وگو حمایت‌گرایانه دنبال شد و هدف دوم در ادامه، مترادف با مشارکت دیجیتال تلقی شد و صرفاً به حوزه دیجیتال محدود ماند؛ هدفی که در قالب مصوبه دولتی انگلستان دیجیتال در سال ۲۰۰۹ به مفهومی کاملاً تکنوکراتیک و فنی تقلیل یافت. ویلیس و باکینگهام (۲۰۱۶) از سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در انگلستان با عنوان سیاستی یاد می‌کنند که نمرده است و هنوز نفس می‌کشد؛ سیاستی که دولت محافظه‌کار ترزا می نیز که از سال ۲۰۱۵ سر کار آمده است کج‌دارومریز آن را ادامه می‌دهد. در این دوره، نگاه به سواد رسانه‌ای بیش از هر دوره دیگر، به امری بازار - محور تقلیل یافته و جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها درباره نگرش‌ها، اولویت‌ها و همچنین رفتارهای «مصرف‌کنندگان رسانه‌ها» ذیل اطلاعات لازم و ضروری برای سیاستگذاری و ارتقای سواد رسانه‌ای به مهم‌ترین دغدغه آفکام بدل شده است. آفکام سطح سواد رسانه‌ای گروه‌های مختلف و لایه‌های گوناگون اجتماعی - اقتصادی مصرف‌کنندگان را اندازه‌گیری و تحلیل می‌کند؛ تحلیل‌هایی که مشتریان پروپاقرصی در بازار ارتباطات دارد.

ب) سیاستگذاری ارتقای سواد رسانه‌ای در آلمان

تولودسکی^۳ و گراف^۴ (۲۰۱۲) در مطالعه خود در خصوص برنامه‌ها و سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در آلمان اشاره می‌کنند که فضای سیاستگذاری ارتقای سواد رسانه‌ای در این کشور با دوگانه مفهومی آموزش و پرورش رسانه‌ای^۵ و وظایف آموزشی مرتبط با رسانه‌ها^۶ همراه بوده است. سواد رسانه‌ای به‌مثابه توانش رسانه‌ای^۷ برداشت حاکم بر فضای سیاستگذاری آلمان‌ها در این حوزه است. زیلکا^۸ و همکاران (۲۰۱۱) این مفهوم را برآمده از صورتبندی‌های نظری یورگن هابرماس از توانش ارتباطی دانسته‌اند که نخستین بار در سال ۱۹۷۱ توسط این فیلسوف شهیر آلمانی ارائه شد. باکه^۹ در سال ۱۹۷۳ این مفهوم را

1. E-safety

2. E-inclusion

3. Tulodziecki

4. Grafe

5. mediendidaktik

6. medienerziehung or

medienbildung

7. communicative competence

8. Zylka

9. Baacke

در حوزه سواد رسانه‌ای به کار گرفت؛ و مُراد او از توانش رسانه‌ای در صورت‌بندی مفهومی سواد رسانه‌ای، عبارت‌ست از آن قِسم از ظرفیت‌های انسانی که برای فهم نمادهای زبانی و غیرزبانی به کار می‌رود.

در آلمان، پیش از دهه ۱۹۶۰ تمرکز مباحث بر نوعی محافظه‌کاری آموزشی استوار بود. اما از دهه ۱۹۶۰ به بعد تمرکزها به سمت نیازها یا مطالبات رسانه‌محور افراد در زندگی روزمره و آشنایی با رسانه‌ها^۱ چرخید. پیش از ظهور این مباحث در آلمان، «توجه آلمانی‌ها در دهه‌های اولیه قرن بیستم به آموزش سواد رسانه‌ای در اساس مترادف با توزیع گسترده رسانه‌های چاپی در این کشور بود. با ظهور سینما، این امر به هدفی کم‌ارزش بدل شد چراکه با ظهور فیلم‌ها بود که جامعه آلمانی با مشکلات و معضلاتی روبه‌رو شد که لزوم حمایت و حفاظت از کودکان و نوجوانان در برابر مخاطرات ممکن برآمده از دل چنین رسانه‌ای را برجسته کرد» (تولودسکی و گراف، ۲۰۱۲: ۴۸). تولودسکی و گراف (۲۰۱۲) این دوره را دوره سیطره گفتمان «حمایت - حفاظت»^۲ می‌نامند که سیاستگذاری‌های رسانه‌ای در آلمان را به سمت تشویق تولید فیلم‌های فاخر و ارزشی سوق داد.

دهه ۱۹۶۰ در آلمان عصری بود که ارتقای سواد رسانه‌ای را مترادف با برداشتی «زیبایی‌شناختی و فرهنگ‌محور» می‌شمردند. مباحث در این دوره حول محور توانایی دست‌وپنجه نرم کردن با آثار هنری سینمایی و فهم آنها، درک زبان هنری و در نهایت، کسب توانایی برای تأمل انتقادی درباره آثار هنری مطرح می‌شد. رشد و همه‌گیر شدن تلویزیون در آلمان دهه ۱۹۶۰ - به‌ویژه در آلمان غربی - بیش از هر چیز، ناشی از امکان‌های تجاری و اقتصادی ایجاد شده از طریق این رسانه بود.

سال ۱۹۶۷ برای اولین بار، مفهوم توانش رسانه‌ای در فضای مباحث رسانه‌ای آلمان سر برآورد که ابتدا در گفتمان‌های علمی مطرح شد و به سرعت به عرصه عمومی راه یافت. زیلکا و همکاران (۲۰۱۱) در بحثی تاریخی از پیشینه و تطورات مفهومی توانش‌های رسانه‌ای در آلمان، سه جنبه مختلف از این مفهوم را از هم متمایز می‌کنند. نخستین جنبه از مفهوم توانش رسانه‌ای، دانش رسانه‌ای^۳ است. دانش رسانه‌ای در اینجا به معنای دانش عینی مشخص درباره موضوعات رسانه‌محور است. جنبه دوم توانش رسانه‌ای، عبارت از رده‌بندی رسانه‌ای^۴. یعنی

1. media acquaintance
2. protecting-supporting

3. media knowledge
4. media rating

توانایی تحلیل یا ارزیابی انتقادی مفاهیم و محصولات رسانه‌محور است. جنبه سوم توانش رسانه‌ای را نیز می‌توان پردازش رسانه‌ای^۱ دانست که دلالت بر مهارت‌های لازم برای استفاده از سیستم‌ها یا نظام‌های رسانه‌ای و همچنین طراحی و به‌کار بستن اسناد یا مستندات رسانه‌ای دارد.

جدول ۲. جنبه‌های سه‌گانه توانش رسانه‌ای (به نقل از زیلکا و همکاران، ۲۰۱۱: ۷۲۸)

Table 2. Three aspects of media power

توانش رسانه‌ای		
پردازش رسانه‌ای	رده‌بندی رسانه‌ای	دانش رسانه‌ای
به‌کارگیری رسانه‌ها، استفاده از رسانه‌ها، مشارکت رسانه‌ای و تولید رسانه‌ای	تأملات انتقادی و همچنین توانایی‌های اخلاقی و شناخت‌محور	دانش لازم درباره کارکرد، ساختارها و جهت‌گیری‌ها

آنچه تولودسکی و گراف (۲۰۱۲) چهارمین گفتمان شکل‌گرفته در بحث تاریخی خود از پیشینه مفهوم‌بندی و سیاست‌گذاری سواد رسانه‌ای در آلمان می‌دانند، از دل این نگاه به توانش رسانه‌ای سربرآورد. نیروی مؤثر در سر برآوردن این نگاه، برآمده از دل جنبشی اجتماعی بود. جنبش‌های اجتماعی جوانان و رویکردهای نئومارکسیستی اواخر دهه ۱۹۶۰ بود که نوعی «رویکرد انتقادی - ماتریالیستی» را در آموزش راه و روش‌های تحلیل متون رسانه‌ای به کودکان و نوجوانان تسهیل کرد.

دهه ۱۹۷۰ عصر ظهور گام به گام اهمیت مخاطب در مطالعات ارتباطات است. در آلمان غربی نیز مباحث توانش رسانه‌ای با مسئله نیازهای مخاطبان گره خورد و گفتمانی را خلق کرد که تولودسکی و گراف (۲۰۱۲) از آن به عنوان عصر «کاربرد متأملانه رسانه‌ها» یاد می‌کنند. مخاطب در این عصر به آخرین حلقه‌ای بدل می‌شود که اصول آموزش سواد رسانه‌ای را تکمیل می‌کند. با مرکزیت یافتن نقش مخاطب در فرایند ارتقای توانش رسانه‌ای، این دوره به سمت «کنش‌محوری» متمایل می‌شود و آخرین دوره از دوره‌های تاریخی تطور مفهوم‌بندی سواد رسانه‌ای در آلمان را رقم می‌زند؛ دوره‌ای که در عمل از دهه ۱۹۹۰ به صورت پُررنگی پرو بال گرفت و از آن به «سواد رسانه‌ای کنش‌محور» یاد می‌شود. این نگاه در اساس، واکنشی به تجاری‌شدگی روزافزون فضای رسانه‌ای و همچنین تحولات فناورانه در آلمان دهه ۱۹۸۰ بود.

اوایل دهه ۱۹۸۰، سیاست‌های آموزش رسانه‌ای در آلمان، در مواجهه با تصاویر خشونت‌بار تدوین شده بود که با همگرایی تلویزیون‌های کابلی و ماهواره‌ای و ذیل تجاری شدن پخش به‌ویژه در آلمان غربی، به مسئله‌ای مهم در این کشور تبدیل شده است. در چنین فضایی، آموزش رسانه‌ای معطوف به مقابله با تأثیرات منفی محصولات رسانه‌ای بود. در دهه ۱۹۹۰ عنصر دیگری به مجموعه سیاستگذاری‌های رسانه‌ای در آلمان اضافه شد که عبارت از تلاش راه آماده‌سازی جوانان برای دست‌وپنجه نرم کردن با چالش‌های برآمده از جامعه اطلاعاتی بود.

گفتمان «کنش‌محور» به سواد رسانه‌ای در آلمان دهه‌های اخیر، تلاشی برای جایگزینی «مشارکت‌کنندگان» با مفهوم «مخاطب» و «مشتری» است. مشارکت‌کننده عضوی آگاه، درگیرشونده و بخشی از اجتماع است؛ اجتماعی که اساس آن بر دموکراسی است. او شهروندی آگاه است که مواجهه‌ای متأملانه با محتوای رسانه‌ای دارد. در چنین فضایی، ارتقای سواد رسانه‌ای، وظیفه تک‌تک شهروندان و لازمه شکل‌دهی به مفهوم شهروندی تعریف می‌شود.

جدول ۳. سیر تطور تاریخی مفهوم‌بندی سواد رسانه‌ای در آلمان

Table 3. Historical evolution of the concept of media literacy in Germany

گفتمان حاکم	زمان	ردیف
توزیع گسترده و همگانی رسانه‌های چاپی	دهه‌های اوایل قرن ۲۰	۱
رویکرد حمایتی - حفاظتی	از دهه ۲۰ تا دهه ۱۹۵۰	۲
عصر سلطه رویکرد زیبایی‌شناختی فرهنگ‌محور	اوایل دهه ۱۹۶۰	۳
کارکردگرایی سیستم‌محور	اواسط دهه ۱۹۶۰	۴
رویکرد انتقادی - ماتریالیستی	اواخر دهه ۱۹۶۰	۵
عصر کاربرد متأملانه	از دهه ۱۹۷۰ تا اوایل دهه ۱۹۹۰	۶
سواد رسانه‌ای به‌مثابه کنش‌محوری	از دهه ۱۹۹۰ تاکنون	۷

مناسبات و نیروهای دخیل در سیاستگذاری رسانه‌ای در آلمان

در حال حاضر، مهم‌ترین نیروی دخیل در سیاستگذاری سواد رسانه‌ای در آلمان، عبارت‌ست از اتحادیه اروپا به‌عنوان مجموعه‌ای فراملی که مصوباتش بر مصوبات ملی (کشورهای عضو اتحادیه) اولویت دارد. پیش از این، دوره‌های تاریخی برجسته‌ای که تحولات سیاستگذاری سواد رسانه‌ای را (چه در معنای قدیم آن که مترادف با فراهم آوردن دسترسی افراد به مطبوعات بود و چه بعدها در معنای زیبایی‌شناختی آن و از دهه ۱۹۷۰ در معنای ارتقای توانش رسانه‌ای) تحت تأثیر زیبایی قرار داده بودند به‌ترتیب عبارت بودند از: جنگ جهانی اول و شکست دولت پروس، روی کار آمدن دولت ناسیونال - سوسیالیست در دهه ۱۹۳۰، جنگ جهانی دوم، جنبش دانشجویی در اواخر دهه ۱۹۶۰، سقوط دیوار برلین در سال ۱۹۸۹ و شکل‌گیری رسمی اتحادیه اروپا در سال ۱۹۹۳. از سال ۱۹۹۳، سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در آلمان در پیوندی وثیق با سیاست‌های گسترش سواد رسانه‌ای در اتحادیه اروپا قرار گرفت.

این پیوند دوسویه است؛ از سویی، مصوبات اتحادیه اروپا به دلیل جایگاه فراتر این مجموعه فراملی در قیاس با دولت‌های ملی اروپایی، لازم‌الاجرا هستند و از سوی دیگر، آلمان به دلیل جایگاه مرکزی و مهم خود در بین ۲۸ کشور عضو اتحادیه اروپا، قدرت چانه‌زنی بالایی در تدوین سیاست‌های اتحادیه اروپایی دارد. از این‌رو، در لوایح و مصوبات اتحادیه اروپایی عموماً الگوهای آلمانی سیاستگذاری از جایگاه برجسته‌ای برخوردارند^(۵).

رهنمودهای نوین خدمات رسانه‌های صوتی - تصویری^۱ مصوب اتحادیه اروپایی، کشورهای عضو اتحادیه را ملزم به ارائه گزارش‌های مستمر به کمیسیون اروپا درباره سطح سواد کشورهای عضو می‌کند. تبصره ۲۶ این مصوبه به‌طور مشخص ذکر می‌کند که کمیسیون اروپا ملزم است گزارش و در صورت نیاز، پیشنهادهای مضاعفی را همسو با توسعه خدمات رسانه‌ای صوتی تصویری ارائه دهد. این تبصره در ادامه می‌افزاید که گزارش باید «در پرتو بسط و توسعه‌های فناورانه اخیر» نگاه ویژه‌ای به رقابتی بودن این بخش و «سطح سواد رسانه‌ای در تمامی کشورهای عضو اتحادیه اروپا» داشته باشد. این مهم از منظر سیاست‌های اتحادیه اروپا به‌منظور (۱) ایجاد فهم بهتر از جهان و مشارکت در حیات دموکراتیک و فرهنگی شهروندان اروپایی و همچنین باتوجه به (۲) پیچیدگی‌ها و الزامات ناشی از بسط و توسعه فناوری‌های ارتباطات و اطلاعات تدوین شده است.

1. The new Audiovisual Media Services Directive (AVMS)

اتحادیه اروپا اولویت توجه به گسترش سواد رسانه‌ای را ذیل «راهبرد سیاستگذاری استراتژیک ۱ 2010» قرار می‌دهد که چارچوب کلی سیاستگذاری اتحادیه اروپایی در بسط و توسعه توانایی‌ها و توانش‌های لازم برای برای زندگی در جامعه اروپایی است. در این سیاستگذاری راهبردی، تمرکز اصلی بر شکل‌دهی و بسط و توسعه «بازار واحد دیجیتال» گذاشته شده است و مأموریت آن، شکل‌دهی به جایگاه برجسته اتحادیه اروپایی در اقتصاد دیجیتال جهانی است. بخش مهمی از این مأموریت عبارت از ورود قدرتمند و انضمامی اتحادیه اروپا به شکل‌دهی یکپارچه به فعالیت‌های قانونی برای مقابله با محتوای غیرقانونی آنلاین است. (برای مثال، محتوای رسانه‌ای غیرقانونی، محصولات رسانه‌ای واجد پیام‌های تروریستی، متون اشاعه‌گر تنفر و خشونت، هرزه‌نگاری کودکان، محصولات تقلبی یا جعل‌شده رسانه‌ای و آن دسته از محصولات رسانه‌ای که قوانین مالکیت معنوی مؤلفان را زیر پا گذاشته‌اند).

مصوبه ۶ سپتامبر ۲۰۰۵ اتحادیه اروپا با عنوان «رهنمود تلویزیون بدون مرز»، پارلمان اروپا یادآور می‌شود که شورا و کمیسیون اروپا موظف به «بسط و توسعه و همچنین اجرای برنامه‌های سواد رسانه‌ای در راستای ترفیع شهروندی فعال و آگاه در اروپا» هستند. در گزارش ۲۲ نوامبر سال ۲۰۰۶، از سواد رسانه‌ای به‌عنوان مهارتی اساسی و بنیادین برای شهروندان اروپایی یاد شده است. مصوبه پارلمان اروپا در ۲۷ آوریل ۲۰۰۶ به گذار از پخش آنالوگ به دیجیتال رأی داده است. همین مصوبه در سطح اتحادیه «کمیسیون اروپا را موظف به تدوین برنامه‌های در حوزه سواد رسانه‌ای» می‌کند. این برنامه لازم بود با هدف «قدرت‌افزایی» کودکان، نوجوانان و جوانان از خلال آموزش سواد رسانه‌ای تدوین شود.

مطابق مصوبات اتحادیه اروپا (به‌ویژه در بند ۳۷ رهنمود خدمات رسانه‌ای صوتی و تصویری^۱)، سواد رسانه‌ای به معنای «مهارت‌ها، دانش و فهمی» تعریف شده است که مصرف‌کنندگان رسانه‌ای را قادر به استفاده کارا و امن از رسانه‌ها می‌کند. این بند، افراد واجد سواد رسانه‌ای را قادر به انتخاب‌های آگاهانه، فهم انواع محتوا و خدمات رسانه‌ای همچنین توانا در استفاده از فرصت‌هایی می‌داند که از طریق فناوری‌های نوین ارتباطات فراهم آمده است.

این نگاه به‌طور همزمان، رویکرد حمایتی از شهروندان را با رویکرد قدرت‌افزایی آنان تلفیق می‌کند. «استفاده ایمن» از رسانه‌ها در تعریف سواد رسانه‌ای اشاره به رویکرد حمایتی اتحادیه اروپا در سیاست‌های گسترش سواد

1. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/>

2. Audiovisual Media Services Directive

رسانه‌ای دارد. این مصوبه تأکید می‌کند که سواد رسانه‌ای، شهروندان را در حفاظت هرچه بیشتر از خود و خانواده‌هایشان در برابر محتواهای آسیب‌زا و توهین‌آمیز یاری می‌دهد.^(۶) از سوی دیگر، رویکرد ایجابی سیاستگذاری سواد رسانه‌ای در اتحادیه اروپا با صفت «استفاده کارآمد» از رسانه‌ها توصیف شده است و ذیل آن بسط و توسعه شهروندی آگاه، متکثر، مشارکت‌جو و مدافع تنوع فرهنگی مورد هدف قرار گرفته است.^(۷) تلفیق این دو رویکرد در قالب «رویکرد انتقادی» مستتر در سواد رسانه‌ای متبلور شده است. در متون مصوب اتحادیه اروپا در حوزه سواد رسانه‌ای به فعال‌سازی توان انتقادی شهروندان اروپایی در مواجهه با محتواهای رسانه‌ای تأکید ویژه‌ای شده است.

ج) سیاستگذاری ارتقای سواد رسانه‌ای در هند

تحولات اقتصادی هند در دو دهه گذشته این کشور را به یکی از نمونه‌های برجسته در ایجاد دگرگونی‌های چشمگیر برنامه‌های توسعه در سطح جهان بدل کرده است. دستیابی به این موفقیت، در شکل و یا فرم آن، بیش از هر چیز، ناشی از گشایش مرزهای اقتصادی هند به روی سرمایه‌های بین‌المللی در اواخر دهه ۱۹۹۰ بود. محتوای این چرخش، اما، در تمرکز هند بر «فناوری‌های نوین اطلاعاتی» ریشه داشته است. رشد و توسعه فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی در قدرت‌افزایی روستاییان و هماهنگ‌سازی آنان با تحولات اقتصادی جدید، توسعه اطلاعات درباره حقوق و وظایف و نیل به دموکراسی نقشی اساسی ایفا کرده است (جفری^۱ و دوران^۲، ۲۰۱۳).

دسای^۳ و سشو^۴ (۲۰۰۹) فضای رسانه‌ای سال‌های پس از استقلال هند را آکنده از رسانه‌های مکتوب در مالکیت خانواده‌هایی مشخص، سینماهای بخش خصوصی و همچنین رادیو و تلویزیونی می‌دانند که در اختیار دولت قرار داشت. آنچه این دوره را از دوره شکوفایی اقتصادی هند در دو دهه اخیر متمایز می‌کند سطح پایین تکثر و تنوع در مالکیت رسانه‌ها و همچنین بازتاب یا بازنمایی صداهایی بود که از این رسانه‌ها به گوش می‌رسید. مضاف بر این، محتوای رسانه‌ها - به‌ویژه رسانه‌های مکتوب - در هند پیش از استقلال به غایت ملی‌گرایانه بود و این امر بیش از هر چیز، در سیاست‌های هویتی جمعی در تلاش برای استقلال ریشه داشت. انحصارات عظیم در مالکیت رسانه‌های این دوره - که عموماً رسانه‌های عمده هندی را در دستان گروه کوچکی از خانواده‌ها

1. Jeffery
2. Doran

3. Desai
4. Seshu

قرار داده بود - بر شدت و حدت تأکید بر ملی‌گرایی می‌افزود و تک‌صدایی در رسانه‌های غالب هندی را به منتهی علیه حد ممکن خود می‌رساند. در دوران شکوفایی اقتصادی هند، با حجم قابل توجهی از «رسانه‌های کوچک» روبه‌رو هستیم که مالکیت رسانه‌ای را در این کشور، از اشکال انحصاری و خانواده‌محور رایج در دهه‌های پیشین متمایز می‌کند. در این دوره، برای نمونه، شرکت‌های فیلمسازی کوچک در اقصا نقاط هند پا گرفتند و زبان‌های محلی توانستند رسانه‌های مختص به خود را داشته باشند که امکان بازنمایی‌های متکثر و متنوع از این کشور به غایت چندفرهنگی و چندزبانی را فراهم آورد. از منظر میزان فروش بلیت در سالن‌های سینما، هند در این دوره به بزرگ‌ترین بازار فروش فیلم در کل جهان بدل شد. در فاصله چهار سال، «تعداد مخاطبان تلویزیون‌ها در هند از ۴۳۰,۷ میلیون نفر در سال ۲۰۰۵ به ۴۳۷,۸ میلیون نفر در سال ۲۰۰۹ رسید» (دسای و سشو، ۲۰۰۹: ۱۳۲). گزارش تایمز هند در سال ۲۰۱۷ حاکی از افزایش این رقم به چیزی حدود ۷۸۰ میلیون نفر است که نشان می‌دهد ضریب نفوذ تلویزیون در هند، از اتحادیه اروپا بیشتر است^۱. رشد میزان استفاده از تلفن‌های همراه در دوره شکوفایی اقتصادی به مراتب بیشتر از رشد استفاده از تلویزیون است؛ تلفن‌هایی که با توسعه شبکه خدمات اینترنتی در دو دهه گذشته، کل ساختار مصرف رسانه‌ای در هند را متحول کرده و ارتباطات شبکه‌محور هند را به یکی از گسترده‌ترین شبکه‌های ارتباطی در سطح جهان بدل کرده است.

آموزش سواد رسانه‌ای در هند از سال‌های اولیه دهه ۱۹۸۰ آغاز شد؛ هر چند که آموزش‌های رسانه‌ای رسمی در قالب رشته‌های دانشگاهی مانند روزنامه‌نگاری، از دهه‌ها پیش از این کلید خورده بود. شروع اولین دوره‌های آموزش روزنامه‌نگاری در هند، به سال‌های پیش از استقلال آن باز می‌گردد. دانشگاه لاهور پیشرو این حرکت بود؛ دانشگاهی که امروزه در پاکستان واقع شده است. هم آموزش‌های رسانه‌ای و هم برنامه‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در هند بیش از هر چیز، تحت تأثیر برنامه‌های نهادهایی بود که در دهه ۱۹۸۰ از سوی کلیسای کاتولیک کلید زده شد. از منظر محتوایی، رویکردها و روندها - حتی اولین آموزش‌دهندگان یا مربیان - این دهه آغازین فعالیت‌های ارتقای سواد رسانه‌ای تحت تأثیر مستقیم آموزش رسانه‌ای حاکم انگلستان و استرالیا قرار داشت.

1. <https://bit.ly/2CafL37> (Accessed on 20 March, 2018)

دسای و سشو (۲۰۰۹) نشان می‌دهند؛ در طول چند دهه گذشته که برنامه‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در هند شروع به کار کرده‌اند، فعالیت‌های رسانه‌ای در این کشور به‌طور عمده معطوف به نقد رسانه‌های جریان اصلی یا مسلط بر فضای رسانه‌ای هند بوده‌اند و سعی در واسازی رویکردها و محصولات رسانه‌ای داشته‌اند. تضادهای یا کشمکش‌های جمعی، بازنمایی‌های ارائه‌شده از جنسیت و زنان، نقش رسانه‌ها در پیشبرد یا پیشگیری از موفقیت‌های اجتماعی - اقتصادی و مواردی از این دست، مورد بحث و بررسی قرار گرفته‌اند و به آگاه‌سازی مخاطبان از نقش رسانه‌ها در این حوزه‌ها توجه شده است.

از سال ۲۰۰۰ به بعد، مباحث عمومی قابل توجهی در فضای دانشگاهی هند درباره اهمیت ارتقای سواد رسانه‌ای به راه افتاد. با این حال، میزان حضور جامعه مدنی این کشور در فعالیت‌های ارتقای سواد رسانه‌ای چندان چشمگیر نبوده است. آموزش رسانه‌ای تا سال ۲۰۱۰، تنها در تعداد انگشت‌شماری از ایالت‌های هند به‌ویژه در ایالت‌های جنوبی - وارد برنامه آموزشی مدارس شده بود. در برخی دیگر از ایالت‌ها، گروه‌های اجتماعی فعال مانند گروه‌های حامی حقوق زنان نیز برنامه‌های ارتقای سواد رسانه‌ای را به مرحله اجرا درآوردند.

دسای و سشو (۲۰۰۹) اشاره می‌کنند که راه افتادن برنامه‌های آموزش رسانه‌ای و ارتقای سواد رسانه‌ای در ایالت‌های جنوبی هند در وهله اول، همسو با مقابله در برابر سلطه زبان شمال هند و همچنین فرهنگ مسلط دهلی و بمبئی بود. در سال ۲۰۰۲، لایحه آزادی اطلاعات در پارلمان هند تصویب شد. در سال ۲۰۰۵ نیز لایحه حق دسترسی به اطلاعات به تصویب رسید. این لوایح زمینه را برای گردش آزاد اطلاعات در هند فراهم آوردند و راه را برای ایجاد فضای اطلاعاتی و ارتباطی شفاف در این کشور هموار کردند. انجمن سواد اطلاعاتی هند در فاصله سال‌های ۲۰۰۲ تا ۲۰۰۷ با همکاری یونسکو، برنامه ارتقای آگاهی‌های سواد اطلاعاتی را در این کشور اجرا کرد. در بخش‌های مختلفی از کشور نیز برنامه‌های ارتقای سواد اطلاعاتی از سال ۲۰۰۵ به بعد آغاز شده است؛ اما نکته مهم در این زمینه تمرکز این برنامه‌ها بر ارتقای آگاهی‌ها و توانایی‌ها در حوزه سخت‌افزاری است. از این‌رو، اکثریت این برنامه‌ها بُعدی فنی و کاربردی دارند که حاکی از توجه اندک سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌های حوزه ارتقای سواد رسانه‌ای به محتوا، ظرفیت‌سازی و تربیت تفکر انتقادی و تفسیری متون رسانه‌ای است.

دولت هند به تازگی - از سال ۲۰۱۶ - لزوم تدوین برنامه‌های ارتقای سواد رسانه‌ای را برای کل طول زندگی شهروندان هندی مورد تأکید قرار داده است. برنامه ملی آموزشی مصوب سال ۲۰۱۶ تأکید می‌کند که آموزش در هند عموماً در بیرون از مدارس و با استفاده از رسانه‌های الکترونیک و چاپی، همچنین فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی انجام می‌شود. در بخش آموزش عالی، برخی از دانشگاه‌های هند با وجود آنکه برنامه‌های آموزش رسانه‌ای را در سرفصل‌های خود قرار داده‌اند و رشته‌هایی مانند مطالعات رسانه در دو دهه اخیر، به دلیل تجاری‌سازی گسترده‌ای که در آنها به وقوع پیوسته است از میزان ساعت‌های اجرای برنامه‌های مهارت‌محور ارتقای سواد رسانه‌ای و آموزش رسانه‌ای کاسته‌اند (جایاچاندرا، ۲۰۱۸). در نتیجه تمامی این تحولات، سیاستگذاری یکپارچه و ملی ارتقای سواد رسانه‌ای در هند به امری تقریباً ناممکن بدل شده است.

ارزیابی سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در هند

دسای و سشو (۲۰۰۹) در تحلیل فضای سیاستگذاری ارتقای سواد رسانه‌ای در هند به درستی نتیجه می‌گیرند که این کشور با شکاف‌ها و نابرابری‌های عظیم اقتصادی و سیاسی روبه‌روست. مضاف بر این، با وجود تکثر بالای رسانه‌ها، عموم مردم هند فضای رسانه‌ای حاکم بر این کشور را فاقد شفافیت و مسئولیت‌پذیری لازم می‌دانند. نگاه ابزاری حاکم بر فضای توسعه فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی در هند، امکان تدوین و اجرای سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای انتقادی را به محاق رانده است و در نتیجه، در عمل نیز، تلاش‌های اندکی در راه سیاستگذاری و برنامه‌ریزی ارتقای سواد رسانه‌ای انتقادی در این کشور به وقوع می‌پیوندد.

دسای و سشو (۲۰۰۹) راه‌حل مطلوب برای خروج از وضعیت به نسبت نامطلوب سواد رسانه‌ای در هند را مرکز‌دایی از سیاست‌ها و برنامه‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در این کشور می‌دانند، به نحوی که دربرگیرنده هم رسانه‌های رسمی و غیررسمی و هم سازمان‌ها و نهادهای جامعه مدنی هندی باشد. جایاچاندرا^۱ (۲۰۱۸) ضرورت مرکز‌دایی از سیاست‌های ارتقای رسانه‌ای در هند را با واژگان دیگری مورد تأکید قرار می‌دهد. او لزوم کنار گذاشتن رویکرد از بالا به پایین در برنامه‌های ارتقای سواد رسانه‌ای را مورد تأکید قرار می‌دهد؛ اما هر دو این محققان، هم‌زمان، معتقدند که چنین راه‌حلی باید واجد رویکردی

1. Jayachandran

کُل‌نگرانه نیز باشد تا بتواند ضمن ارتقای تکثر در برنامه‌ها و سیاست‌ها بر اساس تنوعات زبانی، قومی، مذهبی و آیینی، کُل کشور را پوشش دهد و نابرابری و شکاف میان بخش‌ها، گروه‌ها، طبقات و همچنین مرکزکشی‌های جغرافیایی را از میان ببرد.

یکی از راهکارهای رایج برای نیل به این هدف عبارت‌ست از همگانی کردن آموزش‌های رسانه‌ای و برنامه‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در تمامی سطوح آموزشی (مدارس و دانشگاه‌ها)، همچنین تدوین برنامه‌های مازاد برای ارائه آموزش به شهروندانی که خارج از نظام آموزشی قرار دارند. این برنامه باید در قالب برنامه‌های برای پوشش کُل زندگی شهروندان باشد تا از سویی امکان تطبیق و همراهی شهروندان با تغییرات و تحولات فناورانه در حوزه رسانه‌ها و ارتباطات فراهم آید و از سوی دیگر، توانایی‌های لازم برای مواجهه انتقادی و فعال با محتواهای رسانه‌ای در آنها تقویت شود.

د) سیاستگذاری ارتقای سواد رسانه‌ای در اردن

سواد رسانه‌ای در اردن از اواخر دهه ۱۹۸۰ به مسئله سیاستگذاری‌های رسانه‌ای در این کشور بدل شد. این مسئله ناشی از نوعی «هراس» از نفوذ رسانه‌های غربی در این کشور بود که از منظر سیاستگذاران فرهنگی و رسانه‌ای تهدیدی علیه هویت، تمدن عربی و همبستگی ملی در این کشور به‌شمار می‌رفت. در این دوره زمانی، سیاست‌های «حمایتی» در برابر نفوذ فرهنگی غرب در این کشورها در دستور کار بسیاری از کشورهای عربی منطقه قرار گرفت که نقطه عطف آن، نشست صندوق عرب برای توسعه اقتصادی و اجتماعی در کویت (سال ۱۹۸۴) بود. در این نشست، اعضا به اتفاق، بر لزوم تدوین و اجرای سیاست‌های فرهنگی یکپارچه جهان عرب تأکید کردند؛ سیاست‌هایی که بر پایه مقابله با هجمه فرهنگی غرب تدوین شده بودند.

یکی از راه‌های مقابله با این معضل در جهان عرب، تلاش برای تقویت تولیدات داخلی بود؛ اما این راه‌حل به دلیل نبود زیرساخت‌های تولیدی و همچنین کمبود نیروی انسانی لازم در عمل به بن‌بست خورد و نتوانست نتایج مطلوبی به جای بگذارد. راه‌حل دیگری که برخی از کشورهای عربی در پیش گرفتند، سانسور بود. این رویکرد نیز در پخش برنامه‌های تلویزیونی در اواخر دهه ۱۹۸۰ به میزان قابل توجهی مورد استفاده قرار گرفت اما به زودی با گسترش

ابزارها و راه‌های بدیل ارتباطی از قبیل همه‌گیر شدن تلویزیون‌های ماهواره‌ای و بعدها، گسترش اینترنت، از موضوعیت افتاد و در عمل با شکست روبه‌رو شد. راه‌حل سوم، تلاش برای تقویت هویت ملی در کشورهای عربی بود که اغلب با ایجاد حس مشترک، بر ساخت تاریخ افتخارآمیز از گذشته و مواردی از این دست در قالب برنامه‌های محلی و ملی دنبال می‌شد. این راه‌حل نیز واجد تناقضی اساسی و بنیادین بود؛ به این معنا که تقویت هویت‌های ملی در عمل با ایجاد شکاف در برساخت مفهوم کلان‌تر «هویت عربی» و سازه مفهومی «جهان عرب» می‌انجامید. به‌عبارت دیگر، تمرکز بر روایت‌های منفرد ملی از هویت، نقطه مقابل نوعی بین‌المللی‌گرایی موضعی بود که از آن به «جهان عرب» یاد می‌شد. سرانجام، راه‌حل چهارم که در برخی از کشورهای عربی کم‌وبیش مورد توجه قرار گرفت، تقویت آموزش‌های رسانه‌ای و ارتقای سواد رسانه‌ای مخاطبان بود. این مسیر، در نهایت، مسیری بود که سیاستگذاران فرهنگی و ارتباطی کشورهای عربی - و به‌ویژه اردن - را به سوی خود جلب کرد.

برنامه‌های آموزش رسانه‌ای یونسکو، ذیل این نگاه بود که از نیمه دهه ۱۹۸۰ در برخی از کشورهای عربی دنبال شد. این برنامه‌ها از سویی، کشورهای یاد شده را با الگوهای جدید آموزش رسانه‌ای و ارتقای سواد رسانه‌ای آشنا می‌کرد و از سوی دیگر، به دلیل حمایت‌های مالی یونسکو از اجرای برنامه‌هایی از این دست، مورد استقبال سیاستگذاران فرهنگی و سیاستمداران آنها قرار می‌گرفت که در عمل فاقد منابع مالی لازم برای پیشبرد برنامه‌های آموزش رسانه‌ای و ارتقای سواد رسانه‌ای بودند. یکی از کشورهایی که برنامه آموزش سواد رسانه‌ای در آن به صورت آزمایشی به اجرا درآمد، کشور اردن بود. وقوع «انقلاب ارتباطات» در دهه ۱۹۹۰ و ناتوانی کشورهای درحال توسعه از رقابت در برابر جریان یکطرفه اطلاعات و ارتباطات بین‌المللی، برخی از کشورهای عربی خاورمیانه را وادار به تغییر رویه در مواجهه با هجوم رسانه‌های گوناگون بین‌المللی کرد.

آموزش‌های رسانه‌ای و سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای یونسکو در اردن

مطالعه آماری منتشر شده از سوی یونسکو درباره میزان استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی در آموزش - که در سال ۲۰۱۳ منتشر شد و نسخه به‌روزشده آن در سال ۲۰۱۶ در دسترس عموم قرار گرفت - نشان می‌دهد

که کشورهای عربی در این زمینه، از سایر حوزه‌های اقتصادی و اجتماعی عقب‌تر هستند. «درواقع، در بسیاری از کشورهای عربی، کودکان و جوانان، نحوه استفاده از ابزارهای گوناگون اطلاعاتی و ارتباطی را بیشتر در بیرون از نظام آموزشی و مدارس یاد می‌گیرند» (گزارش آماری یونسکو، ۲۰۱۶: ۹).

مهارت‌ها و توانایی حاصل از این راه اغلب با آنچه مدنظر سیاستگذاران رسانه‌ای و سیاستمداران این کشورها است تفاوت دارد. نمونه بارزی از این تضاد یا تناقض را می‌توان در نوع استفاده از رسانه‌های جدید و تلفن‌های همراه در بهار عربی (۲۰۱۱) مشاهده کرد. همین گزارش در ادامه اشاره می‌کند که «با این حال، همزمان با همگرایی فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی در دل بدنه آموزشی در این کشورها و افزایش نرخ مشارکت و استفاده از این ابزارها در سطوح بالای آموزشی، کودکان و بزرگسالان به شکل روزافزونی نیازمند کسب سطح متفاوتی از سواد دیجیتال خواهند بود؛ مهارت‌هایی که ورای توانایی‌های پایه‌ای استفاده از رایانه‌ها است و برای مشارکت در حوزه‌های مختلف زندگی لازم و ضروری‌اند. از این‌رو، افراد به بسط و توسعه سواد رسانه‌ای خود همت می‌گمارند» (۹). از میان پنج کشور عربی که در این گزارش مورد بررسی قرار گرفته‌اند، اردن، عمان و قطر اقدام به سیاستگذاری‌های مشخصی در حوزه سواد رسانه‌ای و ارتقای سواد دیجیتال در مقاطع ابتدایی و متوسطه کرده‌اند اما چنین برنامه‌هایی در دستور دو کشور دیگر مورد مطالعه در این گزارش - مصر و فلسطین - قرار ندارد.

در اردن برنامه‌های آموزشی تلفیقی از سال ۲۰۰۴ همسو با آموزش استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی، همچنین محتوای ارائه شده از طریق رسانه‌های جدید در دستور کار مدارس ابتدایی و متوسطه قرار گرفت. دولت در قالب یک برنامه آموزشی ملی در ۱۰۰ مدرسه به‌طور آزمایشی این طرح را اجرا کرد و در سال ۲۰۰۶ مؤسسه رسانه‌های اردن گسترده‌ترین برنامه آموزش رسانه‌ای در تاریخ این کشور را به اجرا گذاشت. اجرای این پروژه با حمایت یک مؤسسه انتشاراتی نیروزی آغاز شد و در عمل، وزارت آموزش اردن و سه روزنامه مهم کشور، این طرح را به اجرا گذاشتند. بخش عمده‌ای از فعالیت‌های هدف‌گذاری شده در این پروژه، توجه به موضوعات و مسائل اجتماعی روز بود که جامعه اردن با آنها دست و پنجه نرم می‌کرد. موضوعاتی مانند آزار و اذیت جنسی و شکاف جنسیتی از مواردی بودند که در این پروژه مورد توجه جدی

قرار گرفتند. بیش از ۱۷۰ مدرسه خصوصی و دولتی در سراسر اردن از این پروژه بهره‌مند شدند. دورا^۱ (۲۰۱۶) به نقل از مجریان این پروژه اشاره می‌کند که تا سال ۲۰۱۰ بیش از ۶۰۰۰ کلاس درس از طریق این پروژه پوشش داده شده بودند. این رقم حاکی از گستردگی و فراگیری چشمگیر این پروژه است. دورا (۲۰۱۶) بر تنوع پروژه‌های ارتقای سواد رسانه‌ای یونسکو در اردن تأکید می‌کند. این برنامه‌ها حتی توانسته‌اند که در برخی موارد صبغه‌ای سیاسی به خود بگیرند و همسو با اهداف کلان یونسکو، در راه بسط و تقویت دموکراسی، انتخابات شفاف و رقابتی و همچنین آزادی رسانه‌ها گام بردارند.

در سال ۲۰۱۴، یونسکو پروژه دیگری را در اردن اجرا کرد که در اصل بر «آموزش رسانه‌ای» متمرکز شده بود. هدف اصلی این برنامه، تربیت نسلی از روزنامه‌نگاران و فعالان حرفه‌ای در حوزه رسانه‌های مختلف بود. مضاف بر این، یونسکو ذیل این طرح، بر یکی از مهم‌ترین موانع پیش روی فضای رسانه‌ای این کشور - یعنی بی‌اطلاعی شهروندان، روزنامه‌نگاران و فعالان حرفه‌ای رسانه‌ای از فضای قانونی و قضایی در اردن - متمرکز شد. از ۱۲ ماه مه سال ۲۰۱۶، مؤسسه رسانه‌های اردن^۲ با همراهی یونسکو، پروژه سواد اطلاعاتی را در اردن کلید زد که بخشی از برنامه‌های بود که اتحادیه اروپا در حوزه رسانه‌ها در این کشور بود. علی‌رغم دشواری‌ها و موانع بی‌شمار موجود در برابر این کشور - از قبیل سطح پایین توسعه، فضای سیاسی ملتهب، شکاف دیجیتال حاصل از جوان بودن جامعه، تحقق نیافتن کامل مطالبات اقتصادی و اجتماعی شهروندان و تجربه اندک اردن در سیاستگذاری ارتقای سواد رسانه‌ای این کشور امروزه به یکی از نمونه‌های به نسبت موفق اجرای سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای ذیل همکاری‌های مشترک بین‌المللی بدل شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در دهه‌های آغازین قرن بیست‌ویکم، ارتقای سواد رسانه‌ای در کشورهای پیشگام جهان - آمریکا، انگلستان، کانادا، فرانسه، کشورهای حوزه اسکاندیناوی و مواردی از این دست - به مرحله آموزش‌های همگانی سواد رسانه‌ای رسید. سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در این کشورها، از هم متمایز و حتی گاه در بخش‌های مختلف کشوری واحد با یکدیگر متفاوت هستند؛ اما هیچ شهروندی خارج از پوشش سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای وجود ندارد. وضعیت مشابهی در کشورهای در

1. Durra

2. Jordan Media Institute (JMI)

حال توسعه دیده نمی‌شود. در پاکستان، برای نمونه، ارتقای سواد رسانه‌ای هنوز به بحثی عمومی و جدی بدل نشده است. اردن با وجود پیشرفت‌های چشمگیر در دهه‌های اخیر، هنوز راه درازی در این زمینه پیش رو دارد.

سواد رسانه‌ای در اولین سطح، امری مربوط به فراهم آوردن مهارت‌ها و دانش لازم برای مواجهه شهروندان با محتوای رسانه‌ای است. در سطح دیگر، این امر به معنای پرورش شخصیت شهروندان نیز به کار می‌رود. اما نگاه به مهارت، دانش و پرورش شخصیت در کشورهای پیشرو از منظر سطح سواد رسانه‌ای از مرحله پارادایم حمایتی عبور کرده است. در آلمان و سایر کشورهای پیشرو از منظر سطح سواد رسانه‌ای، پارادایم قدرت‌افزایی با نگاه ایجابی خود، عاملیت مخاطبان را به رسمیت می‌شناسد. از دل این پارادایم، راه به سمت گذار به الگوهای شهروندی در نگاه به مخاطب گشوده شده است که مشارکت شهروندان و مسئولیت‌پذیری آنان را اصل اساسی خود تلقی می‌کند. در نهایت، پارادایم متأخر در عرصه سواد رسانه‌ای و سیاست‌گذاری‌ها در این زمینه، شهروند مسئول و مشارکت‌جو را به‌مثابه فردی کنش‌محور تعریف می‌کند.

پیشنهادهایی برای سیاست‌گذاری در حوزه سواد رسانه‌ای ایران

در ایران، پارادایم غالب، از قضا، پارادایم حمایتی است. این رویه که در سال‌های اخیر با گسترش فضای مجازی، بیش از هر زمان دیگر به سمت الگوهای برآمده از دل پذیرش مخاطب به‌عنوان مخاطب فعال تغییر جهت داده است، برای رسیدن به سطوح بالاتر سیاست‌گذاری - مشارکت‌پذیری، مسئولیت‌پذیری، شهروندی و در نهایت، کنش‌محوری - راه درازی پیش‌روی سیاست‌گذاران و مخاطبان رسانه‌ای ایرانی قرار می‌دهد. در اینجا سخن از نوعی «دانش فرهنگی» است که مخاطبان رسانه‌ای در قالب شهروندانی فعال، مسئولیت‌پذیر و مشارکت‌جو بر اساس آن حیات اجتماعی - سیاسی خود را تنظیم می‌کنند. از آنجا که مرزهای جامعه شبکه‌ای همواره در حال بسط و گسترش است، برخورداری شهروندان از این دانش فرهنگی، از سویی امکان تطابق با جهان هر دم متغیر و سیال شبکه‌ای را فراهم می‌آورد و از سوی دیگر، همین شهروندان را به عاملان بسط و توسعه «فرهنگی» و «دانش‌محور» این فضا تبدیل می‌کند. این امر از دل فراهم آوردن فضایی عمومی برای «گفتگو» و «تأمل مداوم» درباره این دانش جمعی فرهنگی ممکن می‌شود.

در ایران، این مهم به دلیل درهم‌تنیدگی سیاست در سیاستگذاری‌های فرهنگی، از پیچیدگی و دشواری‌های مضاعفی برخوردار است. بدون همراهی اراده‌ای سیاسی برای تدوین و اجرای برنامه‌هایی با هدف شکل‌دهی به این «دانش فرهنگی» سیاست‌های ارتقای سواد رسانه‌ای کارآمدی را نمی‌توان در کشور تدوین و اجرا کرد. این امر، ارتقای سواد رسانه‌ای را با بسط و توسعه «شهروندی مشارکتی» پیوند می‌زند و آن را به یکی از پایه‌های تربیت شهروندان مسئول و بخشی از فرایند تعمیق دموکراسی بدل می‌کند.

برخلاف تصور رایج در پارادایم حمایتی و نگاه کنترلی به رسانه‌ها، دسترسی در فضای مجازی به دلیل پیچیدگی‌ها و توسعه‌های فناورانه، قابل کنترل نیست. هیچ ساز کار نظارتی نمی‌تواند اینترنت را به‌طور صددرصد کنترل و نظارت کند. تجربه کشورهای گوناگون در این مسیر، حاکی از ناکامی برنامه‌ها و سیاست‌های کنترلی است. سیاستگذاری ارتقای سواد رسانه‌ای معطوف به پرورش شهروندان اخلاقی باید آنان را از برآیندها و نتایج انتخاب‌های آزادشان آگاه کند و در انتخاب خود آزاد بگذارد. چنین رویکردی در کشورهای پیشرفته مانند انگلستان و آلمان نتایج به‌مراتب مطلوب‌تری از سیاست‌های فرهنگی و رسانه‌ای کشورهای فراهم آورده است که نگاهی صرفاً کنترلی به رسانه‌های نوین دارند.

مضاف بر این، ارتقای سواد رسانه‌ای باید همراه با سیاست‌های معطوف به ارتقای سایر انواع سوادها باشد. به‌عبارت دیگر، ارتقای سواد رسانه‌ای باید در پیوند با ارتقای «سواد سلامت»، «سواد مالی یا تجاری» و «سواد تغذیه» و مواردی از این دست باشد. سیاستگذاری‌های ارتقای سواد در عصر جدید باید به معنای ارتقای سوادها (در معنای جمع آن) باشد و از این‌رو، جامعیت در سیاستگذاری‌های مرتبط با این حوزه‌ها از الزامات سیاستگذاری سواد رسانه‌ای است.

سیاست‌های آموزشی، اطلاعاتی، بخشی از کلیت روابط و مناسبات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی هستند. تمرکز بیش از اندازه بر این مؤلفه‌ها بدون در نظر گرفتن مناسبات کلان سیاسی - اجتماعی و اقتصادی یک کشور به نوعی «رومانتیسیم فرهنگی» دامن می‌زند که ذیل آن رسانه‌ها به تنهایی می‌توانند عامل تحقق «جامعه اتوپیا» باشند. به‌عبارت دیگر، ارتقای سواد رسانه‌ای در جوامع برخوردار از نظام سیاسی غیردموکراتیک، چیزی جز بسط و توسعه سبک و سیاق «خاص یا واحدی» از خوانش رسانه‌ای نیست. این روند عموماً در تناقض با سیاست‌های بسط و توسعه زیرساخت‌های فناوری‌های ارتباطی و

اطلاعاتی قرار می‌گیرد. به این ترتیب که از سویی، شهروندان روز به روز به ابزارها و امکان‌های جدید ارتباطی دست پیدا می‌کنند و از سوی دیگر، دایره کنترل و تحدید دولت‌های غیردموکراتیک بر آنها تنگ‌تر می‌شود.

وقتی سخن از سواد رسانه‌ای به مثابه «کنش» به میان می‌آید در واقع از این مفهوم، دو معنا مُراد می‌شود. در سطح اول و ساده‌ترین و در عین حال، رایج‌ترین برداشت، «سواد رسانه‌ای به مثابه کنش» به معنای شرکت در تولید پیام یا محتوای رسانه‌ای است؛ اما در سطح دوم، «سواد رسانه‌ای به معنای کنش» افراد مسلح به سواد رسانه‌ای و آگاه از این فضا، مفاهیم، مناسبات و روابط می‌توانند کنش‌هایی ایجابی و هدفمند در مواجهه با رسانه‌ها و یا استفاده از آنها انجام دهند. این برداشت از مفهوم سواد رسانه‌ای کنش‌محور یعنی شهروندان برای تغییر فضای رسانه‌ای و همچنین بهبود شرایط فردی و اجتماعی خود دست به کنش می‌زنند. مشارکت، مسئولیت‌پذیری و تلاش برای تغییر از مفاهیم اصلی اندیشیدن به این شکل از سواد رسانه‌ای است.

مثال نرم‌افزاری ReThink را در نظر بگیریم. تریشا پرابو^۱ در پاییز سال ۲۰۱۳، زمانی که ۱۳ سال بیشتر نداشت، خبری را مشاهده کرد که حکایت از خودکشی دختر بچه‌های ۱۲ ساله در ایالت فلوریدا می‌داشت. او قربانی قلدرمابی مکرر همکلاسی‌های خود در فضای مجازی شده بود. پرابو نرم‌افزاری طراحی کرد که قلدرمابی مجازی را ردیابی می‌کند و قبل از وقوع، جلوی آن را می‌گیرد. این نرم‌افزار تاکنون در ۹۳ درصد مواردی که قلدرمابی مجازی را تشخیص داده توانسته است جلوی انتشار متن مورد نظر را بگیرد. سواد رسانه‌ای پرابو در شناخت فضا، روابط و مناسبات، او را به سمت این کنش هدایت کرد؛ خلاقیتی که به کاراترین محمل برای مقابله با قلدرمابی در فضای مجازی در سطح جهان بدل شد.

نوآوری و محدودیت

تنوع فوق‌العاده زیاد زبانی متون سیاست‌گذاری‌های تدوین‌شده در کشورهای مورد بحث به همراه گستردگی دایره زمانی و مکانی مطالعه حاضر مهم‌ترین محدودیت‌هایی بود که پیش‌رو این مطالعه قرار داشت. مضاف بر این، گستردگی دایره مطالعاتی در پژوهش حاضر باعث شد امکان بررسی متنی آثار منتشرشده در این کشورها برای آموزش سواد رسانه‌ای تقریباً ناممکن شود. هم‌زمان، این

1. Trisha Prabhu

محدودیت‌ها از زاویه‌های دیگر بدل به نقاط قوت پژوهش شدند که جنبه نوآورانه مطالعه حاضر از آن سرچشمه می‌گیرد: تمرکز بر چند کشور و اتخاذ رویکرد تاریخی در مطالعه حاضر باعث شد از سویی امکان تأمل تطبیقی بر روی این کشورها فراهم شود و از سوی دیگر سیر تحولات و تطورات سیاستگذاری‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در هر یک از این کشورها را بتوان مورد مطالعه قرار داد. همین امر در نهایت منجر به شکل‌گیری برجسته‌ترین وجه نوآورانه این تحقیق شد: استخراج زمینه‌های کلان اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی مؤثر در سیاستگذاری‌های ارتقای سواد رسانه‌ای در هر یک از این کشورها در قالب روایتی تاریخی.

پی‌نوشت‌ها:

(۱) انتخاب کشور هند به دلیل تشابه در تنوعات قومی، مذهبی، و فرهنگی بین این کشور و ایران بوده است. مضاف بر این، مجاورت جغرافیایی دلیل دیگری در انتخاب بوده است. در عین حال، حرکت سریع و شتابان هند در مسیر توسعه اقتصادی و فرهنگی در دهه اخیر می‌تواند الگویی بسیار مناسب و کارآمد در تعمیق سیاست «نگاه به شرق» باشد. اردن نیز از منظر جغرافیایی و فرهنگی نزدیکی عمیقی با ایران دارند. در این میان، تجربه درخشان اردن در عرصه سیاستگذاری سواد رسانه‌ای آن را به یکی از الگوهای موفق بسط و پیشبرد سواد رسانه‌ای در خاورمیانه بدل کرده است.

(۲) مهم‌ترین سویه چنین مواجهه انتقادی با سیاستگذاری سواد رسانه‌ای در دوگانه سواد رسانه‌ای به‌منزله‌ای مفهومی برآمده از دل پارادایم حمایت‌گرایانه (protectionism) یا مقررات - بنیاد (regulation-oriented) و «قدرت‌افزایی» (empowerment) است که در برابر آن رویکردی به سواد رسانه‌ای صورت‌بندی می‌شود که استوار بر پیش‌فرض «مخاطب فعال» و دارای توانش رسانه‌ای است. در حالی که نگاه اول برآمده از دل پارادایم تأثیر قدرتمند رسانه‌هاست و استوار به فلسفه علیت - محور است، رویکرد دوم برآمده از دل نگاه متکثر، سیال، معنامحور و چندبُعدی به رسانه است و مخاطب را در امر رمزگشایی و تفسیر متون رسانه‌ای واجد عاملیت و فعال در نظر می‌گیرد.

(۳) کتاب آموزشی «تصاویر متحرک در کلاس‌های درس» یکی از منابع درسی مهم و اساسی در آموزش سواد رسانه‌ای در انگلستان است که توسط مؤسسه فیلم انگلستان تدوین شده است. این اثر ابزاری مهم در آموزش

مهارت‌های تحلیل انتقادی تصاویر است که در مقطع دبیرستان به دانش‌آموزان ارائه می‌شود. هابز (۲۰۰۷) اشاره می‌کند که این کتاب هشت عنوان درسی را شامل می‌شود که معلمان می‌توانند از آنها برای آموزش تحلیل انتقادی فیلم‌ها، مستندها، و سایر محصولات صوتی تصویری استفاده کنند.

(۴) ادامه این مسیر در سیاست‌گذاری‌های کلان ملی و بین‌المللی انگلستان نشان از دگرگونی‌های عمده‌ای دارد که موضوع پژوهش حاضر نیست اما در مطالعات اروپا و انگلستان از اهمیت بالایی برخوردار است؛ بدین قرار که سیاست‌های یک بام و دو هوای انگلستان در رابطه با اتحادیه اروپا نیز از همان ابتدا بر اساس همین تناقض بنا نهاده شده بود. انگلستان هرگز به عضویت کامل و تام در اتحادیه اروپا تن نداد و به نظام پولی واحد اروپایی نپیوست و در نهایت هم به نام دستکاری‌های گفتمانی «پوپولیسم راست‌گرای» افرادی مانند بوریس جانسون و مهم‌تر از همه، نایجل فاراژ، در دسامبر سال ۲۰۱۶ از اتحادیه اروپا خارج شد (برگزیت)؛ روندی که در اکتبر ۲۰۱۹ نهایی خواهد شد.

(۵) یکی از برجسته‌ترین صورت بروز این پیوند دوگانه میان اتحادیه اروپا و آلمان عبارت از کنفرانس «کارشناسان رسانه‌ای اروپا» و دفتر ریاست جمهوری آلمان در سال ۲۰۰۷ در شهر لایپزیک بود. این کنفرانس با عنوان «اعتماد هر چه بیشتر به محتوای رسانه‌ای: بالقوه‌گی‌های قانون‌گذاری مشترک و خودتنظیمی در رسانه‌های دیجیتال» با حمایت کمیسیون اروپا و ریاست جمهوری آلمان با هدف تدوین راهکارهایی برای تعمیق اعتماد به محتوای رسانه‌های دیجیتال برگزار شد. تقسیم کار اولیه این کنفرانس بدین گونه سامان یافته بود که طرف آلمانی بر سیاست‌گذاری ایجاد محتوای قابل اعتماد در فضای مجازی تمرکز کرده بود و اتحادیه اروپا بر روی سیاست‌های گسترش سواد رسانه‌ای متمرکز شده بود. در نهایت این دو مسیر در هم تلفیق شده و برآینده نهایی این کنفرانس رسیدن به پیشنهاد‌های سیاست‌گذاری مشخص و انضمامی در حوزه گسترش سواد رسانه‌ای با محوریت فضای مجازی و رسانه‌های دیجیتال بود.

(۶) مهم‌ترین مصوبه اتحادیه اروپا در این بخش «مصوبه پارلمان اروپا و شورای اروپا در حفاظت از کودکان و شأن و منزلت انسانی» است که در ۲۰ دسامبر سال ۲۰۰۶ نهایی شده و کشورهای عضو اتحادیه ملزم به اجرای آن هستند. در این مصوبه تأکید قاطعی بر بسط و توسعه برنامه‌های گسترش سواد رسانه‌ای در کشورهای عضو نهاده شده است. برخی از برنامه‌های گسترش سواد

رسانه‌ای که در این مصوبه از سوی کمیسیون اروپا مورد تأکید قرار گرفته است عبارت‌اند از: تشویق صنایع خدمات صوتی و تصویری و همچنین آنلاین برای جلوگیری از تمامی انواع تبعیض‌های مبتنی بر جنس، قومیت، نژاد، مذهب یا عقیده، معلولیت، سن، جهت‌گیری‌های جنسیتی بدون تخطی از آزادی بیان و مطبوعات، تدوین قواعد و مقررات فعالیت‌ها با همکاری افراد حرفه‌ای در حوزه سواد رسانه‌ای و مراکز واجد اقتدار قانونی در سطح ملی و سطح اتحادیه، و همچنین ترویج اقدامات لازم برای مقابله با تمامی انواع فعالیت‌ها مضر برای کودکان در فضای مجازی.

(۷) در سال ۲۰۰۶ گروهی با عنوان «گروه کارشناسی سواد رسانه‌ای» زیر نظر کمیسیون اروپا تشکیل شد که به بحث و بررسی کارشناسانه درباره سیاستگذاری سواد رسانه‌ای در اتحادیه اروپا مشغول شد. این گروه اولین گزارش خود را با بررسی سابقه مطالعات و سیاستگذاری‌های سواد رسانه‌ای در اتحادیه اروپا (مانند پروژه گسترش سواد رسانه‌ای ذیل برنامه کلان‌تر آموزش الکترونیک) در ماه اکتبر سال ۲۰۰۶ منتشر کرده و در اختیار کمیسیون اروپا قرار داد. این گروه کارشناسی متشکل از دانشگاهیان متخصص در این حوزه و افرادی هستند که فعالیت‌های حرفه‌ای خود را در حوزه رسانه‌ها دنبال می‌کنند. اولویت‌های سیاستگذاری سواد رسانه‌ای در اتحادیه اروپا در بیش از یک دهه گذشته به‌طور مستقیم تحت تأثیر بررسی‌ها و پیشنهادهای سیاستی این گروه کارشناسی قرار داشته است.

منابع

باهنر، ناصر و رامین، چابکی. (۱۳۹۳). تحلیل سواد رسانه‌ای بر اساس مدل EC؛ مورد مطالعه: سیاست‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی. *مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، ۱۵(۲۸).

حسینی پاکدهی، علیرضا و حسنیه‌السادات، شبیری. (۱۳۹۶). آموزش سواد رسانه‌ای در فضای مجازی (مقایسه وبسایت مدیااسمارتس کانادا و وبسایت سواد رسانه‌ای ایران). *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۳(۹).

دهقانیان، حمید و حیدر، نجفی رستاقی. (۱۳۹۶). سیاستگذاری سواد رسانه‌ای مبتنی بر رویکرد آینده‌پژوهانه و با استفاده از روش سناریونویسی. *پژوهش‌های ارتباطی*، ۲۴(۴).

شاه‌حسینی، وحیده. (۱۳۹۲). نقش آموزش تفکر انتقادی و سواد رسانه‌ای در بازگشایی پیام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم ارتباطات اجتماعی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، تهران. صادقی فسایی، سهیلا و ایمان، عرفان‌منش. (۱۳۹۳). مبانی روش شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی (مورد مطالعه: تأثیرات مدرن‌شدن بر خانواده ایرانی). راهبرد فرهنگی، ۸(۲۹).

علوی‌پور، سیدمحسن؛ سیداحمد، عسکری؛ علیرضا، خسروی و محمد، سروی زرگر. (۱۳۹۹). سیاست‌گذاری سواد رسانه‌ای در ایران: چالش‌ها و ظرفیت‌ها. مطالعات میان رشته‌ای در رسانه و فرهنگ، ۱۰(۱۹).

قارداشی، عزت‌علی؛ محمد، سیفی؛ خلیل، غفاری و علیرضا، پویا. (۱۳۹۸). معرفت‌شناسی سواد رسانه‌ای در نظام‌های آموزشی کانادا و ژاپن به‌منظور الگوی بومی‌سازی سواد رسانه‌ای در ایران. فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱۰(۳۸).

قاسمی، طهمورث. (۱۳۸۵). سواد رسانه‌ای: رویکردی نوین به نظارت رسانه‌ای. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.

نصیری، بهاره و سیدوحید، عقیلی. (۱۳۹۱). بررسی آموزش سواد رسانه‌ای در کشورهای کانادا و ژاپن. نوآوری‌های آموزشی، ۱۱(۴۱).

نصیری، بهاره؛ بهاره، بخشی و سیدمحمد، هاشمی. (۱۳۹۱). اهمیت آموزش سواد رسانه‌ای در قرن بیست‌ویکم. مطالعات رسانه‌ای، ۷(۱۸).

نوری‌راد، فاطمه. (۱۳۹۳). نقش آموزش مهارت‌های گفتگویی در کنش تفاهمی (ساختارها و کارکرد گفتگوی کندوکاوی دانش‌آموزان دبستانی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم ارتباطات اجتماعی، تهران: دانشکده علوم ارتباطات دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

یزدانی‌یرانی، محمد و لادن، سلیمی. (۱۴۰۰). مقایسه تطبیقی برنامه‌های درسی مربوط به سواد رسانه‌ای بین کشورهای کانادا، ژاپن و ایران. پیشرفت‌های نوین در مدیریت آموزشی، ۲(۳).

Brown, J. (1998). Media Literacy Perspectives. *Journal of Communication*, 48, 1, 44–57.

Buckingham, D. (2003). **Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture**. Cambridge, UK: Polity Press.

Desai, M. & Seshu, G. (2009). **Information and Media Literacy in the Indian Context: Diverse Directions**, In Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy, Leaning, M. (Ed.), Santa Rosa, California, Informing Science Press.

Durra, Y. (2016). **A Jordanian Perspective, In Opportunities for Media and Information Literacy in the Middle East and North Africa, Magda Abu-Fadil, Jordi Torrent & Alton Grizzle (Ed.)**. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, University of Gothenburg.

Hobbs, R. (1998). The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.

Hobbs, R. (2007). “**Media Education, International**”. In Encyclopaedia of Children, Adolescents, and the Media. ed. J. Arnett, 497-499. London: Sage.

Jayachandran, J. (2018). Media Literacy and Education in India During Times of Communication Abundance. *Journal of Creative Communications*, Sage Publications, 13 (1), 1-11.

Jeffery & Doran. (2013). **Cellphone Nation: How Mobile Phones Have Revolutionised Business, Politics and Ordinary Life In India**. Gurgaon: Hachette India.

Potter, W. & Chan, T. (2016). Conceptual Challenges in Designing Measures for Media Literacy Studies. *International Journal of Media and Information Literacy*, 1, Issue 1.

Potter, W. (2001). **Media Literacy**. Thousand Oaks: Sage.

Potter, W. (2009). **Media literacy**. In W. Eadie (Ed.), 21st Century Communication: a Reference Handbook, Thousand Oaks, CA: Sage.

Potter, W. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54, 675-696.

Silverblatt, A.; Ferry, J. & Finan, B. (2015). **Approaches to Media Literacy: A Handbook (2nd Ed.)**. New York, NY: Routledge.

Tulodziecki, G. & Grafe, S. (2012). **Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education – Trends and Current Situation in Germany** *Journal of Media Literacy Education*, 4(1), 44 – 60.

UNESCO Institute for Statistics. (2016). Information And Communication Technology (Ict) in Education in Five Arab States: A Comparative Analysis of ICT Integration and E-Readiness In Schools In Egypt, Jordan, Oman, Palestine and Qatar, Updated Version, UNESCO Publications

Wallis, R. & Buckingham, D. (2016). Media Literacy: The UK's Undead Cultural Policy. **International Journal of Cultural Policy.**

Wallis, R. & Buckingham, D. (2013). Arming the Citizen-Consumer: The Invention of 'Media Literacy' Within UK Communications Policy. **European Journal of Communication**, 28, Issue 5, 527 – 540.

Zylka, J.; Müller, W. & Martins, S. (2011). **Media Literacy Worldwide. Similarities and Differences of Theoretical and Practical Approaches, IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)** – "Learning Environments and Ecosystems in Engineering Education", Amman, Jordan.