

پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
ماهنامه علمی (مقاله علمی - پژوهشی)، سال نوزدهم، شماره دهم، دی ۱۳۹۸، ۱۳۷-۱۳۷

ارزیابی انتقادی کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای: واسازی معنای متناقض مخاطب

حسین سرفراز*

محسن امین**

چکیده

سواد رسانه‌ای سازه‌ای آموزشی است که از خلال فرایند آموزش رسانه به متعلمان ساخته و پرداخته می‌شود. «مخاطب» از بنیان‌ها و مؤلفه‌های سازنده این سازه است که در فرایند آموزش رسانه معنایی مضاعف دارد؛ اولاً، مخاطب بخشی از مباحث آموزش سواد رسانه‌ای را به خود اختصاص می‌دهد و ثانیاً، متعلم در مقام مخاطب آموزش رسانه، به صورت پیش فرض جایگاه همان مخاطبی می‌نشیند که مقوم سازه سواد رسانه‌ای است. این امر آموزش را با چالشی پیچیده مواجه می‌کند. از یک سو و مطابق با تحولات آموزش رسانه، امروزه و به دلیل تحولات مشارکتی و تعاملی رسانه‌ها، مخاطب فعال پیش فرضی است که سواد رسانه‌ای در شناخت سوژه خود به کار می‌بندد و از دیگر سو، کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای در جایگاه رسمی آموزش، معلم و مدرسه، مخاطب را عنصری منفعل فرض می‌گیرد که قرار است با طی کردن فرایند آموزش سوژگی لازم را کسب کند. طی نقد و ارزیابی کتاب، پرسش اصلی مقاله پرسش از معنا و جایگاه متناقض مخاطب در کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای است که تلاش می‌شود با کمک اتخاذ استراتژی واسازی ژاک دریدا، از خلال کشف نظام سلسله‌مراتبی متن، استخراج دوگانه‌ها، بازتفسیر متن، و توجه به استثنای آن پاسخ داده شود.

* دکترای علوم ارتباطات، دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)، Cacstudies@gmail.com

** دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی، دانشگاه علامه طباطبائی، mohsen_amin@ymail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۱۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۱۶

کلیدواژه‌ها: آموزش رسانه، سواد رسانه‌ای، کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای، مخاطب فعال، مخاطب منفعل، واسازی.

۱. مقدمه

دو سال تحصیلی از انتشار و تدریس کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای می‌گذرد؛ کتابی که برای مقطع دوم متوسطه و پایه دهم تحصیلی در همه رشته‌ها تدوین شده است. از سال ۱۳۹۱ بحث سواد رسانه‌ای به صورت مستقیم و غیرمستقیم وارد برنامه درسی دانش‌آموزان شد، اما از سال ۱۳۹۵ است که آموزش سواد رسانه‌ای، به استناد مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش، برنامه درسی مشخصی به خود اختصاص می‌دهد. این برنامه درسی شامل کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای است که برای آموزش هفته‌ای دو ساعت در یک سال تحصیلی تدوین و تألیف شده است. امری که البته به دلایلی چون احاطه نوجوانان توسط انواع رسانه‌های جمعی و اجتماعی، تحولات گسترده و پرسرعت انواع فناوری‌های ارتباطی، آسیب‌های مصرف رسانه‌ای، و هم‌چنین تجربه موفق برخی کشورهای جهان نظیر انگلستان، آلمان، فرانسه، هلند، سوئد، استرالیا، فنلاند، روسیه، ژاپن، کانادا، مالزی در زمینه ورود آموزش سواد رسانه‌ای به برنامه درسی مقاطع ابتدایی و متوسطه (Hobbs 1998) پیش از این نیاز به تدوین آن احساس می‌شد.

آموزش رسانه یعنی «آموزش پیرامون تولید، توزیع، و دریافت معنا» (Scarratt 2012: 27) که به مطالعه رسانه در حکم سازوکار معنا می‌پردازد. از مفهوم رسانه دو برداشت شده است: یکی رسانه (در شکل مفرد کلمه) که به صورت نهاد اجتماعی سازمان‌یافته‌ای هم‌چون نهاد مذهب، سیاست، آموزش و پرورش تجلی یافته و از این رو، در مباحث اجتماعی، در حکم یکی از نهادهای مسئول و پاسخ‌گو به مسائل و مشکلات جامعه با آن رفتار می‌شود. به همین دلیل، رسانه ظرفیت مهمی در تغییر ادراک‌های ما از دنیا و تعامل با آن دارد و درست مثل نهادهای اجتماعی دیگر، منبع شکل‌دهی به هویت پس از نهاد خانواده محسوب می‌شود. البته، در این معنا، دیگر نمی‌توان از این اعتقاد که رسانه مجموعه‌ای یگانه از ایدئولوژی‌ها و باورهاست چندان به سادگی دفاع کرد و نه می‌توان گفت که رسانه تک‌وتنها ارزش‌های کاذب را تحمیل می‌کند و تأثیر به‌طرز یک‌نواخت نامطلوبی در جمعیت منفعل می‌نهد (Gauntlett 1998). دومین برداشت البته بار ارزشی کم‌تری دارد و بدین قرار است که رسانه‌ها (در شکل جمع) در حکم صورت‌بندی تازه‌ای برای ارتباطات انسانی و محصول یا مصنوع ارتباطات بشر است. در دوره‌های آموزش رسانه، عموماً محصولات و مصنوعات

ارتباطی را بنابه خصوصیات پلت فرم فناورانه به سه دسته تقسیم می‌کنند: صوتی - تصویری (شامل سینما، تلویزیون، رادیو، ویدئو، و انیمیشن)، چاپی (شامل روزنامه، مجله، و کتاب)، و الکترونیکی (شامل اینترنت، تلفن‌های همراه، و بازی‌های ویدیویی و رایانه‌ای).

خروجی رسانه‌ها محصولی است که، درمقام ابژه آموزش در کلاس درس، به متن تبدیل می‌شود. با ورود متن به موضوع آموزش، معانی متنی و بینامتنی و فرامتنی اهمیت می‌یابد و متدولوژی متنی مهم‌ترین روش‌شناسی تحلیل شناخته می‌شود. خوانش متن آن را هم‌چون بافته‌ای از تاروپودها با ماهیتی چندمعنایی لحاظ می‌کند: روابط و مناسبات متقابل بغرنج معانی که توسط تولیدکنندگان (به‌طرز خودآگاه یا ناخودآگاه)، مخاطبان، فرایندها، و رویه‌های تولید، و بافتار اجتماعی فضایی - زمانی شکل می‌گیرد. در این معنا، کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای پیشاپیش خود رسانه‌ای است که به‌شکل یک ابژه متنی درون چنان بافتاری قرار دارد. مسئله این مقاله شکل‌گیری سازه مخاطب در این متن است و روش‌شناسی مطالعه و تحلیل آن کاربست استراتژی واسازی ژاک دریدا است که درنهایت به واسازی معنای مخاطب در متن می‌انجامد.

۲. معرفی کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای

چاپ نخست کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای از سال تحصیلی ۱۳۹۶ - ۱۳۹۵ وارد برنامه درسی دانش‌آموزان ایرانی شد. این کتاب به‌عنوان درس انتخابی در دوره دوم متوسط (پایه دهم) برای همه رشته‌های نظری (اعم از ادبیات و علوم انسانی، فیزیک و ریاضی، و علوم تجربی)، فنی و حرفه‌ای، و کاردانش در مدارس کشور تدریس شده است. در مجموعه مؤلفان این کتاب درسی، نام کسانی چون میترا دانشور، علی‌رضا مؤذن، بشیر حسینی، مهدی امیرواقفی، حسین حق‌پناه، مریم سلیمی، محمد شریف، و امید نیک‌خواه آزاد به‌چشم می‌خورد. مسئولیت ویراستاری این اثر نیز برعهده محمد دانش‌گر بوده است. مطالب این کتاب ۱۷۱ صفحه‌ای در شش فصل گردآوری شده و البته برخی مباحث آن هم‌راه با تمرین است. پس از مقدمه‌ای موجز درخصوص تاریخچه سواد رسانه‌ای در جهان و ذکر اهمیت و ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای، فصل نخست تحت‌عنوان «ما و رسانه» و ذیل سه درس مجزا به اصول ابتدایی سواد رسانه‌ای پرداخته است. فصل بعدی، باعنوان «فنون خلق پیام رسانه‌ای»، دروس چهارم تا هشتم را در بر گرفته و مشخصاً به فنون رسانه‌ای اقناع مخاطبان توجه دارد. فصل سوم، باعنوان «نادیده‌های رسانه‌ها»، بازی‌گران و غول‌های بزرگ

دروازه‌بانی خبری در جهان را معرفی می‌کند. فصل چهارم نیز کلیاتی از «مخاطب‌شناسی» را بیان می‌کند و ضمن سه درس (دوازدهم تا چهاردهم) به ارائه دسته‌بندی‌هایی از انواع مخاطب اهتمام داشته است. فصل ششم مشتمل بر شش فصل (پانزدهم الی بیستم) با عنوان «رسانه و سبک زندگی» تلاش دارد تا فرهنگ برخاسته از مصرف رسانه‌ای را شرح دهد و به تأثیرات سوءرسانه‌ها در زندگی واقعی مخاطبان هشدار دهد. در فصل ششم و درس‌های بیست‌ویکم تا بیست‌وسوم، «رژیم مصرف رسانه‌ای» مخاطبان مورد توجه مؤلفان کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای قرار گرفته و تلاش می‌شود تا ذیل عناوینی چون اخلاق رسانه‌ای، مصرف هوش‌مندانه، و اجتناب از مصرف بیش از حد به حدود و ثغور رژیم مطلوب رسانه‌ای به مخاطبان آگاهی داده شود. در ادامه این کتاب نیز شیوه‌نامه‌های ارزیابی مدنظر نویسندگان، به‌هم‌راه جدول‌های بازبینی (چک‌لیست) فعالیت‌های اختیاری، آمده است. در پایان، منابع مورداستناد کتاب به‌ترتیب حروف الفبا ذکر شده‌اند. پس‌ازاین و در آخرین صفحه کتاب، اطلاعات کتاب‌شناختی برخی منابع پیش‌نهادی مناسب نوجوانان برای مطالعه بیشتر آمده است.

۳. تاریخ تحول آموزش رسانه

تاریخ تحول آموزش رسانه پرفرازونشیب است و دست‌کم از دو متغیر اساسی نشئت می‌گیرد؛ نخست، تحولات فناوری رسانه‌ها و دوم، تحولات آموزشی و فنون تعلیم و تربیت. تحلیل سازه سواد رسانه‌ای به قرارداد آن در بستری تاریخی نیازمند است، حتی اگر درمورد جامعه ایرانی این تاریخ به پنج یا شش سال تقلیل یابد (نخستین کتابی که به موضوع آموزش سواد رسانه‌ای در ایران به زبان فارسی منتشر شد در سال ۱۳۸۹ بود). به‌طور خاص، تکوین سازه سواد رسانه‌ای محصول سیاست‌گذاری آموزشی دولت‌هاست. برای مثال، در ایران تازمانی که دولت و نهاد آموزش و پرورش رسمی به بحث سواد رسانه‌ای ورود نکرده بود، آموزش رسانه علناً محدود به آموزش‌های غیررسمی می‌شد که مشروعیت آموزشی نداشت.

با ورود رسانه‌ها به سپهر فرهنگی، آموزش و پرورش هم‌چون سایر نهادها و زیرسیستم‌های فرهنگ دست‌خوش تغییرات مهمی می‌شود. در این جا مسئله‌ای که نشان‌دار می‌شود این است که آیا می‌توان جلوی ورود فرهنگ عامه‌پسند، فرهنگ رسانه‌ای‌شده بی‌مایه و مبتذل، را به درون حریم کلاس درس (جایگاه فرهنگ والا) گرفت و اگر به‌دلیل

همان دامنه و نفوذ روزافزون رسانه نمی‌توان مانع شد، می‌توان با آموزش‌های انتقادی راجع به این فرهنگ متعلمان و مخاطبان را در برابر هجمه بی‌مایگی تجهیز کرد. سیاست‌های آموزش رسانه، در وهله نخست، در کشورهای پیش‌رو از جمله بریتانیا تا دهه ۱۹۵۰ با این طرز تلقی اعمال می‌شوند (باکینگهام ۱۳۸۹). این سیاست‌ها را در کل می‌توان «مراقبت» (protection) نام‌گذاری کرد.

«مشارکت» (participation) اما ناظر به وضعیت رسانه‌های مسلط است. آموزش رسانه در این وضعیت به تبع متناسب با مختصات فرهنگی و ارتباطی زمانه است. فناوری دیجیتال و شکل‌گیری اینترنت تغییرات شگرفی در آن مختصات سبب شد که از آن به انقلاب تعبیر می‌کنند. از نتایج آن تغییر در همان پیش‌فرض‌های رسانه و رابطه‌اش با مخاطب است. در این دوره است که فرهنگ‌های خارج از مدرسه، که به‌طور سنتی جایگاه حفظ و انتقال ارزش‌های فرهنگ والا یا کلاسیک است، به‌لحاظ آموزشی معتبرند و حتی در برنامه درسی دانش‌آموزان هم مورد توجه قرار می‌گیرند.

پیش‌فرض مشارکت در این‌جا اولاً توان‌مندشدن کاربر رسانه است که خودسر و منتقدتر از چیزی است که در نظام ارزشی سنتی تصور می‌شد؛ ثانیاً، توانایی‌های تازه رسانه‌های جدید است که ذاتاً مشارکت‌پذیرند و بر تعامل دوسویه میان فرستنده و گیرنده تأکید دارند و ثالثاً، منسوخ‌شدن نظریه‌های تأثیرات قدرت‌مند و جادویی رسانه‌هاست که پیش‌تر بر مطالعات رسانه سیطره داشت و مراقبت و حمایت از مخاطب را می‌طلبد. مسئله، در این وضعیت، چگونگی مواجهه مخاطب، به‌ویژه کودک و نوجوان، با رسانه به‌منظور مشارکت فعال و خلاق در فرهنگ و مسائل و موضوعات فرهنگی است؛ مسائلی که عمدتاً حول محور «شهروندی دموکراتیک» است (Bazalgette 1989). در این معنا، خودآگاهی و تأمل در خود مخاطب است که اصالت دارد و نه پیام یا فرستنده یا حتی رسانه.

۴. سبیری در مفهوم «مخاطب»

به‌منظور فهم معنای مخاطب در آموزش رسانه، جز رجوع به مطالعات مخاطب‌پژوهی و کیفیت برساخت این مفهوم چاره نیست. از نقاط شروع مهم مکتب فرانکفورت و، به‌طور خاص، کار مشترک آدورنو و هورکهایمر درباره «صنعت فرهنگ» است. خیزش نازیسم در آلمان و فاشیسم در ایتالیا نمایش قدرت پروپاگاندا فرایگر و توانایی مهار ایدئولوژیک مخاطب توسط رسانه‌های توده‌پسندی چون موسیقی بود. نویسندگان با مهاجرت به آمریکا و مواجهه با نظام هالیوود به این نتیجه می‌رسند:

صمیمی‌ترین واکنش‌های آدمیان چنان به تمامی شیء‌واره شده‌اند، حتی برای خودشان که امروزه ایده هرچیزی مخصوص آنان فقط درمقام مقوله‌ای سراپا تجریدی بر جای مانده: شخصیت دیگر درعمل دال بر چیزی نیست جز داشتن دندان‌های سفید براق و رهایی از بوی بدن و احساسات. این است پیروزی تبلیغات در چهارچوب صنعت فرهنگ‌سازی: تقلید اجباری مصرف‌کنندگان از کالاهای فرهنگی‌ای که درعین حال به کذبشان واقفاند (آدورنو و هورکهایمر ۱۳۸۴: ۲۸۶).

تحقیقات انتقادی مکتب فرانکفورت به دو نتیجه می‌انجامد؛ اولاً، قدرت‌مندبودن نهاد رسانه در کنترل و دست‌کاری و ثانیاً، ضعیف و منفعل‌بودن مخاطب در گیرندگی. بعدتر، با شکل‌گیری مطالعات فرهنگی در فضای آنگلو ساکسون، نتایج مکتب فرانکفورت به‌نقد کشیده شد. مثلاً جان فیسک (John Fiske) در کتاب فهم فرهنگ عامه‌پسند (۱۹۸۹) به افرادی اشاره می‌کند که به آشکال هنری - فرهنگی توده معانی شخصی می‌بخشند و بدین ترتیب، فعالانه آن‌ها را به کار می‌گیرند. او می‌نویسد:

فرهنگ عامه‌پسند توسط مردم ساخته می‌شود، نه این‌که توسط صنعت فرهنگ تولید شود. تمام کاری که صنایع فرهنگی می‌توانند بکنند، تولید منبعی از متون یا مراجع فرهنگی برای صورت‌بندی‌های متنوعی است از کاربرد و مصرف مردم یا عدم کاربرد و ردّ مصرف ایشان در فرایند دائمی ساخت و پرداخت فرهنگ عامه‌پسند خویش (Fiske 1989: 24).

پس، می‌توان دو سویه بحث درباب مخاطب را نشان‌دار کرد؛ یعنی مصرف‌کننده درمقام احمق منفعل یا مخاطب درمقام عامل فعال. این دو سویه تا به امروز در تحقیقات و مطالعات فرهنگی و ارتباطی دیده می‌شود. برای مثال، لارنس گراسبرگ (Lawrence Grossberg) به تمایل تحقیقات جدیدتر به آن دومین سویه یا قطب اشاره دارد:

مخاطبان دائماً محیط فرهنگی شخصی خودشان را با استفاده از منابع و مراجع فرهنگی که در دست‌رس ایشان است، می‌سازند. بنابراین، نمی‌شود گفت مخاطبان به‌لحاظ فرهنگی احمق‌اند؛ مردم اغلب از درگیری در ساختارهای قدرت و سلطه و شیوه‌هایی که پیام‌های فرهنگی می‌توانند آن‌ها را دست‌کاری کنند، آگاهند. به‌علاوه، مخاطب فرهنگ عامه‌پسند را نمی‌توان به‌مثابه یک موجودیت واحد همگن دید؛ ما بایستی تفاوت‌های درون و میان بخش‌های مختلف مخاطب عامه را هم‌چون مقوله‌ای مهم و بارزش لحاظ کنیم (Grossberg 1992: 53).

مخاطب نه‌تنها از شیوه‌هایی آگاه است که رسانه به دست‌کاری و فریب وی می‌پردازد، بلکه ما درمقام محقق نیز باید از ساده‌سازی و تقلیل مفهوم مخاطب برحذر باشیم و تا حد امکان اختلافات و تفاوت‌های زیرگروه‌ها و جمعیت مخاطبان را لحاظ کنیم.

۵. استراتژی واسازی ژاک دریدا

جهان علوم انسانی^۱ جهان‌گفتمان‌ها و متن‌هاست و زبان و متن در این علوم اهمیت بالایی دارد. ژاک دریدا (۱۹۳۰-۲۰۰۶)، فیلسوف فرانسوی، ضمن رد نظریات ساخت‌گرایی فردینان دو سوسور^۲ زبان‌شناس، علاوه‌براین که رابطه مستقیم میان دال و مدلول را نفی می‌کند و معنا را در زنجیره‌ای از دال‌ها و بدون موقعیتی مقید و ثابت در نظر می‌گیرد، اساس واقعیت را در زبان منحصر می‌داند و می‌گوید: «حقیقت در زبان است و واقعیتی خارج از متن وجود ندارد» (Derrida 1997: 158).

دریدا (۱۹۷۸) با نگارش مقاله «ساختار، نشانه، و بازی در گفتمان علوم انسانی» ساخت‌مندبودن هر مرکز و ساختاری را به‌چالش کشید. بنابه روایت دریدا، در تاریخ فلسفه غرب، مفهومی که از حضور نخستین یا مرکز همیشه در کار بوده، خود همان چیزی است که درون یک ساختار درعین‌کنترل است و هدایت ساختار از ساختارمندی می‌گریزد (Derrida 1978: 279). به‌زعم دریدا، از پیش یک بازی در مرکز ساختار در جریان است، بدین ترتیب مرکز می‌تواند اشکال یا عناوین مختلفی به خود بگیرد (ibid. 278). تاریخ مفهوم ساختار بایستی به‌عنوان یک‌سری جانشین‌های مرکز برای مرکز تلقی شود و این کثرت عناوین برای مرکز (مثلاً ذات، آگاهی، و خدا) نشان‌دهنده این واقعیت است که مرکزی که تصور می‌شود حاکم بر بازی عناصر درون ساختار است، به‌هرجهت، خود سوژه و تابع بازی عناصر است (ibid. 280).

واسازی متضمن شیوه‌هایی از خوانش متن است که، با فرض مراکز اقتدار، درپی مرکززدایی و افشای چهره مدام دگرگون قدرت و ایدئولوژی درون متن مذکور است. البته خود دریدا متذکر می‌شود که واسازی اساساً یک روش مشخص قابل‌تعریف نیست، بلکه فرایندی است درحال‌اجرا و درقبال همه آن‌چه در اطراف ما روزانه رخ می‌دهد. به‌عبارت‌دیگر، در واسازی دلالت مفروضات همیشگی، اصول ثابت و معنای غالب و طرح بنیادین متن بی‌اثر می‌شود تا از این طریق وجوه دیگر آن آشکار شود.

واسازی مفهومی اساساً سلبی و منفی هم نیست. همان‌طور که از واژه وضع‌شده برای آن یعنی دیکانستراکشن (deconstruction) روشن می‌شود، این مفهوم توأمان بر اژه‌هم‌گشودن و شکستن ساختارها و بازسازی و ساخت مجدد آن‌ها دلالت می‌کند. به بیان دیگر، آنچه دریدا آن را «واسازی» می‌خواند، درغایت خود نسبتی با تخریب یا انهدام ندارد، بلکه تأکید می‌کند که واسازی گامی برای بازسازی است و غایت آن شناخت است. با این فرض، دریدا دفع دخل مقدر کرده و به منتقدانی که نسبت‌هایی چون نسبی‌بودن افراطی را به واسازی مردود می‌دانند، پاسخ می‌دهد: «من تفاوت‌ها را می‌گویم اما نسبی‌گرا نیستم» (Derrida 1999: 77-79). با این توضیحات، واسازی هم‌چون یک راه‌برد، نه یک روش خرد، قدرت فرایند متنی را ردگیری می‌کند، جنبه‌های متمرکزکننده و آشکارکننده‌اش را برملا می‌سازد و جنبه‌های کم‌تر مشهود را آشکارتر می‌کند. واسازی راه‌بردی تحلیلی است که به‌نحوی نظام‌مند شیوه‌های گوناگون تفسیر یک متن را آشکار می‌سازد و قادر است مفروضات ایدئولوژیک^۱ را برملا کند، به‌نحوی که به‌ویژه علایق سرکوب‌شده اعضای گروه‌های محروم‌شده از قدرت و حاشیه‌ای را در نظر گیرد (Martin 1990: 340).

سجویک (۱۳۸۸: ۳۲۳) پیش‌نهاد می‌کند واسازی را «گونه‌ای اشتغال انتقادی» بنامیم که از همان زمینه‌ای برمی‌خیزد که خود را در آن مستقر می‌یابد. از آن‌جاکه هیچ روش‌شناسی‌ای از واسازی در کار نیست، هیچ واسازی واحد و یک‌سانی نیز در کار نخواهد بود، اما توجه به «تضادهای دوگانه»، چنان‌که دریدا پیش‌نهاد می‌دهد، می‌تواند راهی برای اجرای استراتژی واسازی نشان دهد. در این زمینه او دوگانه‌ها را، به‌مثابه ایدئولوژی‌ها، روشی برای مشاهده تمایزها قلمداد می‌کند و از این طریق می‌کوشد تا واسازی را از مسیر درهم‌شکستن تضادهای دوگانه‌ای چون ذات/روح، سوژه/ابژه، کذب/صدق، جان/جسم، متن/معنی، بیرونی/درونی، نمود/بود، حضور/بازنمایی که از ره‌گذر آن‌ها عادت به اندیشیدن کرده‌ایم و تضمین‌کننده بقای متافیزیک در فرایند تفکر ما هستند عملیاتی کند. به‌تعبیر دیگر، او روشی ارائه کرده که بتوانیم به‌وسیله آن این تضادها را از میان برداریم و نشان دهیم که یک واژه وابسته و ماندگار در درون واژه دیگر است (ساراپ ۱۳۸۲: ۵۹).

دریدا مشخصاً از پس اعمال این استراتژی به‌دنبال کشف تقابل‌ها و دوگانگی‌هایی بوده که در متن به یکی از طرفین آن وزن و اولویت بیش‌تری عطا شده و این‌که چه‌طور طرف دیگر موردسکوت یا کم‌توجهی قرار گرفته است. به‌تعبیر دیگر، «واسازی این اولویت‌بندی را در هم می‌ریزد و ناپایداری تقابل‌ها را آشکار می‌کند» (سلدن و ویدوسون ۱۳۸۴: ۱۸۲). به‌عبارت دیگر، در نگاه دریدا، در این دوگانه‌هایی که در متن مشاهده می‌کنیم همیشه یکی از

طرفین به گونه نامطلوب، مسخ‌شده، یا منفی فرض شده است (Johnson 1993: viii) و این همان منظری است که ما در این مقاله بر آن تأکید داریم و تلاش می‌کنیم تا ذیل استراتژی واسازی اولاً آن را کشف کنیم و ثانیاً، بتوانیم معطوف به آن بازتفسیری از متن به‌دست دهیم.

۶. نقد و تحلیل متن تفکر و سواد رسانه‌ای براساس استراتژی واسازی

۱.۶ جست‌وجوی دوگانگی و تقابل‌ها

۱.۱.۶ امکان حیات با/ بدون رسانه‌ها

از اولین دوگانه‌هایی که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در مقدمه خود طرح می‌کند دوگانه امکان و امتناع حیات با رسانه‌ها و بدون آن‌هاست. بیان استفهام انکاری «آیا امروز می‌توان بدون رسانه‌ها زندگی کرد؟ شاید امروزه دیگر چنین پرسشی جای طرح نداشته باشد» در مقدمه و طرح مباحثی این‌چنینی در درس‌های بعدی به‌فراخور حاکی از مفروض گرفتن جهانی محاط در رسانه‌ها و تأثیرات و پی‌آمدهای آن‌هاست. جهانی سراسر مملو از رسانه که هیچ‌جایی برای فرض دیگر (یعنی امکان عدم مصرف یا مثلاً دنیای پسا‌رسانه) باقی نمی‌گذارد. برای نمونه، عبارت زیر این دوگانه را در بستر اینترنت و البته با زبان دیگری تبیین کرده است:

با ظهور اینترنت، دنیای جدیدی پدیدار شد که آن را فضای مجازی نامیدند؛ این فضا خیلی هم مجازی نیست؛ چون به بخشی واقعی، اصلی، و جدی از زندگی تبدیل شده است. چیزی که امروز به‌عنوان فضای مجازی معروف شده دراصل واقعیت است. بسیاری از ما درطول روز ساعت‌هایی از عمر خود را در این فضا زندگی می‌کنیم؛ لذا عده‌ای ترجیح می‌دهند آن را زندگی دوم بنامند که خیلی از قواعد زندگی اول را تحت‌تأثیر خود قرار داده است (تفکر و سواد رسانه‌ای ۱۳۹۵: ۱۳۰).

اهمیت، گستردگی، و نفوذ انواع رسانه‌ها چنان است که درضمن بیان این دوگانه، مفهوم این منطوق عدم توجه به توان‌گزینش‌گری اولیه مخاطب در تفکیک میان واقعیت و مجاز است. پژوهش‌های علمی اثبات می‌کنند که کودکان از دوسالگی فرامی‌گیرند که زبان رسانه از قواعد یا قراردادهایی متفاوت با زندگی واقعی پیروی می‌کند (Messaris 1994). اوج این دوگانگی در تصویری است مندرج در صفحه ۱۰۶ کتاب که مخاطب هم‌چون برده‌ای اسیر در چنگال رسانه‌هاست. بدین ترتیب، انفعال مخاطب درمقابل ارباب رسانه نشان‌دار

می‌شود؛ اربابی که نه تنها قیدوبندهای جدیدی بر ما تحمیل کرده، بلکه بسیاری از جوانب زندگی واقعی ما را نیز به سیطره خود گرفته یا زندگی بدون خود را برای ما تبدیل به جهانی ناممکن کرده است (تفکر و سواد رسانه‌ای ۱۳۹۵: ۴۱ - ۴۲). از سوی دیگر، بدیهی است چنین جهان پر قدرت و پرنفوذی که از رسانه‌ها ترسیم می‌شود امکان مشارکت را به حداقل رسانده و در مقابل، بر وزن عنصر مراقبت می‌افزاید؛ دو مفهوم که در قالب دو گفتمان متمایز آموزش رسانه مورد نظرند و این‌جا، با برجسته‌سازی یکی (مراقبت)، دیگری (مشارکت) تاحدی به محاق فراموشی سپرده شده است.

۲.۱.۶ مصرف / تولید

از مهم‌ترین آموزه‌های تفکر و سواد رسانه‌ای توان‌مندساختن مخاطب در تولید فعالانه متن‌های رسانه‌ای است. اساساً مفهوم سواد هم به خواندن متن و هم نوشتن آن اشاره دارد و از این رو، استعاره سواد رسانه‌ای هم بر خواندن (مصرف) متن‌های رسانه‌ای و هم بر نوشتن (تولید) این متن‌ها تأکید دارد. تعامل میان این دوسویه در آموزش سواد رسانه‌ای چنان پویاست که مستلزم تغییر و حرکت میان این دو قطب است. «آموزش سواد رسانه‌ای هم شامل شناخت و هم مشارکت است» (باکینگهام ۱۳۸۹: ۲۷۲): این به معنای آن است که هم باید دانش‌آموزان را در مسیر تبدیل شدن به کاربران و تولیدکنندگان فعال رسانه آماده کرد و هم باید آن‌ها را برای شناخت زمینه‌های گسترده‌تری که رسانه‌ها را در بر می‌گیرند (نظیر سیاست، اقتصاد، دین) مهیا کرد. به تعبیر باکینگهام (۱۳۸۹: ۲۷۲) تفوق هریک از این دوسویه بر دیگری به‌ناچار تجربه‌ای تقلیل‌یافته از یادگیری را به دنبال خواهد داشت. در بخش اهداف کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای، عمدتاً تمرکز بر مصرف رسانه‌هاست، تا آن‌جا که حتی در فصل‌بندی کتاب یک فصل با عنوان «رژیم مصرف رسانه‌ای» به‌شکلی مستقل حضور دارد. حضور مصرف (تکیه بر محتوا و پیام رسانه‌ها) و غیاب تولید (فقدان آموزش کار با رسانه‌های مختلف برای تولید پیام) حکایت از مخاطبی دارد که هم‌چنان تحت تأثیر پیام‌های یک‌سویه رسانه‌ای است و گویی از ماهیت مشارکتی و تعاملی رسانه‌های جدید غافل است و نمی‌تواند در میدان رسانه نقشی فراتر از مصرف‌کردن ایفا کند.

۳.۱.۶ پیام / تفسیر

کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در ساختن سازه سواد رسانه‌ای به‌طور ضمنی دوقطبی پیام / تفسیر را می‌سازد. تفوق قطب نخست ناشی از تمرکز کتاب بر پیام و محتوای رسانه‌هاست

(نصیری و بختیاری ۱۳۹۶: ۱۶۰)، چراکه رسانه‌ها صنایع قدرت‌مند پیام‌رسان‌اند، درحالی‌که در آموزش سواد رسانه‌ای، مخاطبان رسانه‌ها با توانایی تفسیر و چانه‌زنی برسر معنای متن رسانه‌ای (و هر متن دیگری) خودسرتر و منتقدتر از آن چیزی هستند که در برجسته‌کردن قدرت پیام و به‌تبع آن نفوذ و تأثیر پیام فرض می‌شود (باکینگهام ۱۳۸۹: ۴۵). پس در این‌جا، با برجسته‌ساختن تأثیر پیام، تفسیر پیام به‌حاشیه رفته است. برای نمونه، در همان ابتدای کتاب و در تبیین انتظارات عملکردی کتاب از مخاطب، از مجموع پنج انتظار مطرح‌شده چهار مورد آن به تشخیص پیام بازمی‌گردد. متناسب با این حجم از انتظارات، فصل‌بندی و محتوای کتاب حول محور و مرکز پیام و محتواست. این مرکزیت چنان است که علاوه‌بر شناسایی خود پیام (البته با تقلیل متن رسانه به پیام آن در قالب ساندویچی! در فصل اول) و فنون خلق آن (فصل دوم) و مهندسان آن (فصل سوم) فصلی مجزا به یک نوع خاص از پیام‌ها و محتواها، یعنی سبک زندگی، اختصاص داده شده است (فصل پنجم)؛ درعوض، قطب مخالف یعنی تفسیر، که به‌طور ضمنی توانایی مخاطب را در مواجهه با هر نوع پیام (چه رسانه‌ای و چه غیررسانه‌ای؛ مثلاً پیام‌های مستقیمی که از دهان والدین یا معلم خارج و به گوش دانش‌آموز می‌رسد) نشان‌دار می‌سازد، مسکوت گذاشته شده است. اصالت پیام درمقابل اصالت تفسیر جریان آموزش سواد رسانه‌ای را از سویه فعالیت و مشارکت به سویه مقابل آن یعنی انفعال و مراقبت می‌کشاند، چراکه طبق مبانی نظری جریان مراقبت درحقیقت مراقبت از پیام است؛ پیامی که توسط مؤلف تهیه شده تا به‌دست مخاطب برسد و در این مسیر بایستی تا حد امکان از انحراف یا مخدوش‌شدن آن جلوگیری کند. از این منظر، تفسیرهای متعدد و متکثر مخاطبان از یک پیام خطری است که اصل پیام و حقیقت آن را هدف می‌رود. این دوگانه تاحدی شامل حال معلم کتاب هم می‌شود، بدین ترتیب که معلم حافظ و ناقل پیام کتاب درسی است و نه مفسر آن، که به خلق واقعیت‌های متکثر از دریافت، دانش، و بینش می‌شود.

۴.۱.۶ مخاطب ایرانی / جهانی

دوگانه دیگری که نتیجه‌اش به تضعیف موقعیت تاریخی مخاطب ایرانی کتاب منجر خواهد شد تفکیک مخاطبان آموزش سواد رسانه‌ای به ایرانی و جهانی است؛ موقعیتی که نوعی عقب‌ماندگی ضمنی یا بی‌توجهی سیاسی را درمقابل دیدگان مخاطبان این کتاب درسی قرار می‌دهد. برای نمونه، کتاب در درس بیست‌وسوم واضح به بی‌اخلاقی خیل عظیمی از کاربران شبکه‌های اجتماعی و توهین به فوتبالیست اروپایی اشاره می‌کند (تفکر و سواد

رسانه‌ای ۱۳۹۵: ۱۵۸، ۱۶۱) که حکایت از شناخت‌نداشتن مخاطب ایرانی از قواعد و قراردادهای رسانه‌های جهانی دارد. این وضعیت دوگانه در قالب نسبت حال و آینده نیز در کتاب بیان شده است و با ارائه اطلاعات و اخباری از مسیر توسعه فناوری‌های دیجیتال در حال و آینده جهان و نه ایران مخاطب ناآگاه با پیشرفت‌های فناورانه را با نمونه‌هایی از این پیشرفت‌ها آشنا می‌کند (همان: درس اول). در حالی که تصویر مخاطب تجربی گواه سطح کمی و کیفی بالای نحوه رفتار کنش‌گران رسانه‌های نوین و به‌ویژه فضای مجازی است و در این زمینه آمارها تفاوت چندانی میان مهارت‌های بهره‌برداران از انواع رسانه را در داخل و خارج نشان نمی‌دهد.

۵.۱.۶ مهارت پسینی / دانش پیشینی

دوگانه دیگری که مقوم منطق طراحی فرم و محتوای کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای است دوگانه دانایی و توانایی (تفکر و سواد رسانه‌ای ۱۳۹۵: ۱۲) یا مهارت پسینی / دانش پیشینی است که برحسب تأکیدات متن، وزن، و اولویت مهارت در آن مشهود است. برای نمونه، کتاب *سواد رسانه‌ای* را با فعالیت‌هایی نظیر فوتبال و شنا مقایسه می‌کند (همان: ۲۱). در مقدمه کتاب نیز هدف پرورش مهارت و توانایی معرفی می‌شود. در این وضعیت، انتظار داریم با سواد رسانه‌ای در حکم کیسه ابزاری مواجه شویم که در برابر هر وضعیت مسئله‌زای رسانه‌ای ابزار گشایش و حل مسئله را در اختیار مخاطب قرار دهد. مخاطب، از آن‌جاکه مثلاً در خوانش و تفسیر پیام یک برنامه تلویزیونی دانش و شناختی ندارد، به‌سراغ کیسه ابزار سواد رسانه‌ای می‌رود و متناسب با آن برنامه خود را مجهز می‌کند. تضاد میان این دو قطب آن‌جا رخ می‌دهد که در آموزه‌های سواد رسانه‌ای، سواد معنا و مفهومی بیش از سواد کارکردی (functional) دارد؛ این‌که مثلاً بتوانیم تشخیص دهیم که رسانه اثرگذار است. سواد کیسه ابزار نیست که مخاطب را برای فهم و استفاده از رسانه کمک کند، بلکه سواد گونه‌ای دانش انتقادی است (باکینگهام ۱۳۸۹: ۸۵). استفاده از لفظ تفکر در عنوان کتاب و درس دال بر همان موضوع است. تفکر و دانش امور نه فردی بلکه اجتماعی است و به همین دلیل ما با یک گونه ابزار یا سواد سروکار نداریم، بلکه ماهیت اجتماعی سواد حکم می‌کند که با انواع متنوع سواد در فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌هایی که در آن زندگی می‌کنیم مواجه باشیم. تحقیقات نشان می‌دهد که خواندن و نوشتن یا سوادآموزی، به‌جای آن‌که مجموعه مهارت‌های شناختی انتزاعی و جدای از زمینه و بافتار باشد، فعالیت‌ها و کردوکارهایی اجتماعی‌اند (Heath 1983; Street 1984)، اما این تضاد چه ارتباطی با معنای دوگانه مخاطب

دارد؟ در سلسله‌مراتب حاکم بر کتاب، اولویت با مهارتی است که قرار است طی تدریس محتوای کتاب به متعلم آموزش داده شود و این امر دانش پیشینی متعلم یا مخاطب را به‌حاشیه می‌راند. با تکیه بر مهارت پسینی، سواد درعمل امری یک‌دست تلقی می‌شود که جدای از بافتار اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، و نهادی، ارتباط و تجربه‌های رسانه‌ای و ارتباطی متعلم به وی اعطا می‌شود، درحالی‌که با تأکید بر سویه دیگر، درواقع تصدیق داریم که رسانه هم بخشی لاینفک از زندگی روزمره دانش‌آموزان است و درون مناسبات و ارتباطات اجتماعی آن‌ها جای دارد. توانایی درک و فهم رسانه توانایی اجتماعی است و گروه‌های اجتماعی مختلف تمایلات و گرایش‌های متفاوتی به رسانه دارند (نوعی انباشت دانشی) و آن را در زندگی روزمره به‌طرق متنوعی به‌کار می‌گیرند. پس، انتظار می‌رود که با مخاطبی روبه‌رو شویم که سوادهای متفاوت یا وجوه مختلفی از سواد دارد که در موقعیت‌های متفاوت اجتماعی به‌کار می‌گیرد. از این منظر، مخاطب تجربه‌های رسانه‌ای و ارتباطی پیشینی دارد که در بافتاری اجتماعی و توسط رخداد سواد رسانه‌ای فعال می‌شود.

۶.۱.۶. رسانه‌های داخلی / خارجی

مفهوم تقابلی دیگر که در بخش‌هایی از کتاب *تفکر و سواد رسانه‌ای* (خصوصاً درس پنجم: از بازنمایی تا کلیشه، درس ششم: کلیشه بدن و فنون اقناع، و درس هفتم: فنون اقناع) مطرح می‌شود تقسیم خودی و غیرخودی از جهان رسانه‌هاست. در این منظر، گرچه در مواردی به رسانه‌های داخلی مانند صداوسیما یا سینمای ایران ارجاع داده شده و در برخی موارد با نگاه انتقادی به تولیدات رسانه‌ای داخلی پرداخته شده است، سویه رسانه‌های غیرایرانی با وزنی به‌مراتب بیش‌تر در چهارچوب دیگران مورد نقد و نظر قرار گرفته‌اند. برای نمونه، هنگامی که از کلیشه بدن یا بازنمایی جنسیت در رسانه سخن به‌میان می‌آید، شبکه‌ها اجتماعی ایران، کتاب‌های درسی آموزش ابتدایی و متوسطه، و مواردی از این دست به‌کلی فراموش شده است؛ درمقابل، سینمای هالیوود، تولیدات رسانه‌ای غربی، و سلبریتی‌های خارجی چون دیوید بکام مجدداً به‌نقد کشیده می‌شوند (*تفکر و سواد رسانه‌ای* ۱۳۹۵: درس هجدهم: ستاره‌ها). در زمینه منافع تجاری و سیاسی این رسانه‌های جهانی نیز مجدداً از رسانه‌های داخلی و نحوه مدیریت و منافی که آن‌ها برای صاحبان خود دارند صرف‌نظر می‌شوند و تنها به برخی شرکت‌های رسانه‌ای آمریکایی، آلمانی، و ژاپنی بسنده می‌شود (همان: ۷۳). نکته‌ای که گویا تلاش می‌کند منافع سیاسی را در تقابل با منافع اقتصادی کم‌رنگ کند و خصوصاً درمورد اقتضانات و شرایط حاکم بر مدیریت رسانه‌ای کشور ایران

از آن چشم‌پوشی کند. برای مثال، در کتاب و در صفحه ۱۱۱، ذیل مطرح کردن پدیده «مد و پوشش»، به تولیدات رسانه‌های غربی (فیلم‌های عامه‌پسند دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی در آمریکا) می‌پردازد و اساساً سخنی از اثرگذاری و اثرپذیری رسانه‌های داخلی در زمینه مد و پوشش ایرانیان سخنی به‌میان نمی‌آید. با برجسته‌شدن قطب رسانه خارجی، بیگانه، یا رسانه غیر خودی و به‌حاشیه‌رفتن و مسکوت‌ماندن رسانه داخلی و خودی، اهمیت و فراگیری و نفوذ و اثرگذاری رسانه‌های خارجی موضوعیت می‌یابد و از آن‌جا که رسانه خارجی که در کتاب با اسامی خاصی چون «هالیوود» و «بی‌بی‌سی» نشان‌دار می‌شود حضور «دشمن» و ضرورت حمایت و مراقبت و دفاع را تداعی می‌کند. در سویه مراقبت، این انفعال مخاطب است که ضرورت حمایت از او را برجسته می‌کند.

۷.۱.۶ مخاطب منفعل / فعال

شاید آنچه در فصول اول تا سوم واکاوی شده تا حد زیادی با موضوع فصل چهارم کتاب *تفکر و سواد رسانه‌ای* (مخاطب‌شناسی) مرتبط بوده باشد. در این فصل، مؤلفان، در ضمن اشاره به مفهوم مخاطب، با سامان‌دهی آن در قالب «مخاطب‌شناسی» تلاش می‌کنند، چه از جانب تولیدکنندگان متون رسانه‌ای و چه از منظر مخاطبان، شیوه‌هایی برای شناخت، مصرف، یا مقاومت در برابر محتویات رسانه‌ای عرضه کنند. در درس سیزدهم به‌طور مشخص مخاطبان رسانه‌ها به دو گونه فعال و منفعل تقسیم می‌شوند و مخاطب فعال، ذیل آموزه‌های محوری سواد رسانه‌ای، ارزش‌مندی بیش‌تری می‌یابد و در مقابل، انفعال نفی و طرد می‌شود. این دو گانه به‌هنگام توضیح نظریه گلوله جادویی (*تفکر و سواد رسانه‌ای* ۱۳۹۵: ۹۵) شفافیت بیش‌تری می‌یابد و با اضافه‌کردن قیود «دانش قبلی، تجربیات، ارزش‌ها، و عقاید مخاطب» بر تنوع تفسیرها از پیام و البته درست‌نبودن ضروری همگی تفسیرها تکیه می‌کند. اما تضاد میان این دو قطب آن‌جایی اتفاق می‌افتد که این موضوع شامل حال خود کتاب *تفکر و سواد رسانه‌ای* به‌مثابه یک رسانه در میان سایر رسانه‌ها می‌شود. در این وضعیت، ما با جابه‌جایی موقتی مواضع مخاطب فعال و منفعل روبه‌رو می‌شویم. به این ترتیب که مخاطب الگو و مطلوب سواد رسانه‌ای که مخاطب فعال است جای خودش را به مخاطب منفعل کتاب درسی *تفکر و سواد رسانه‌ای* می‌دهد که قرار است نه بر مبنای دانش پیشینی و میل و لذت و رضایت خود، بلکه بر مبنای اصالت پیام آموزشی کتاب درسی پیام‌ها را دریافت کند. در این‌جا، جایگاه متعلم‌گیرنده‌ای که باید بخواند و طبق راهنما عمل کند دقیقاً برخلاف جریان متنوع و متکثر تفسیری در کتاب دیده

می‌شود. برای نمونه، بخش‌هایی تحت‌عنوان «توصیه‌هایی برای...»، که ذیل آن‌ها برخی هنجارهای قالبی با ادبیاتی آمرانه و لازم‌الاتباع به مخاطب نوجوان دیکته می‌شود، از این گونه‌اند (همان: ۱۳۳، ۱۴۱، ۱۴۸). به‌طور مشخص، این توصیه‌ها با خروج از چهارچوب سواد رسانه‌ای به توصیه‌های اخلاقی تبدیل شده‌اند که حول محور «هراس رسانه‌ای» یا «رسانه‌هراسی» (نصیری و بختیاری ۱۳۹۶: ۱۶۳) به مخاطب کتاب عرضه شده و تلاش می‌شود تا او را به هر نحوی که شده به رعایت این توصیه‌ها مجاب کنند. در ادامه، به برخی از این عبارات که لحنی آمرانه و البته ترساننده نیز دارند اشاره می‌شود.

«هرگز بلوتوث خود را در مکان‌های عمومی باز نگذاریم. افراد سودجو بدون کسب اجازه و اطلاع ما می‌توانند تلفن‌هم‌راهمان را هک کنند» (تفکر و سواد رسانه‌ای ۱۳۹۵: ۱۳۳). ترساندن مخاطب و تلاش برای موعظه او به خطرهای فناوری‌هایی مانند بلوتوث میان سواد رسانه‌ای و توصیه‌هایی اخلاقی که همراه با انذار است خلط کرده است. «۲۰ درصد علت تصادفات جاده‌ای در ایران به دلیل استفاده از تلفن‌هم‌راه است» (همان: ۱۴۸). در این نمونه نیز بدون توضیح این نکته که استفاده از تلفن‌هم‌راه توسط رانندگان در حال رانندگی ممکن است احتمال تصادفات جاده‌ای را افزایش دهد این نکته را متبادر می‌کند که اساساً استفاده از تلفن‌هم‌راه، فی‌نفسه خطرهای مرگ‌باری از جمله تصادف در پی دارد. «یادتان باشد شیطان از دو شیوه جدی استکبار و تزیین برای وسوسه مخاطب منفعل استفاده می‌کند» (همان: ۹۷). در این جا لفظ شیطان جانشین لفظ رسانه شده است و به‌صورتی ضمنی بر معانی هراس، فریب، و احساس توبه دلالت می‌کند.

۷. باز تفسیر متن

باتوجه به مفهوم مخاطب و نحوه صورت‌بندی آن در متن کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای، ادراک و شناخت درقبال رسانه‌بودن خود کتاب و لوازم و اقتضائات آن، کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای برای نقش‌آفرینی درمقام یک رسانه، که هم‌زمان درپی دانش و مهارت‌افزایی مخاطبان خود درباره مصرف رسانه‌ای خود و دیگری است، آماده می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، مؤلفان کتاب می‌توانند با شعار این که متن تولیدی آن‌ها نیز رسانه‌ای با همه اقتضائات یک رسانه است و مخاطبی دارد با همه شرایط مخاطبان، در مسیری دوطرفه و نه یک‌طرفه، فرایند آموزش و یادگیری سواد رسانه‌ای را به‌صورتی دیگر طی کنند. از این منظر، «مخاطب» می‌تواند با هم‌دلی و مشارکت درقبال محتوای کتاب و فرایند آموزش و یادگیری

آن بپذیرد که وجه انتقادی از تولیدات رسانه‌ای اولاً شامل حال خود این متن آموزشی نیز می‌شود. از این ره‌گذر، تناقض ماهوی و کارکردی مخاطب به‌طرز کامل‌تری برای دانش‌آموزان تبیین شده و مواجهه فعال، که مطالبه کتاب از دانش‌آموزان در زندگی رسانه‌ایشان هم بوده، کاملاً تحقق می‌یابد. از سوی دیگر، طیف مخاطبان این کتاب، علاوه بر دانش‌آموزان، معلمان این کتاب درسی و استادان و پژوهش‌گران عرصه ارتباطات و رسانه را نیز در بر می‌گیرد. از این رو، می‌بینیم که صاحب‌نظران این حوزه به مفاهیم و آرای مورد اشاره یا از قلم افتاده در کتاب، شکل، نحوه بیان مطالب، و به‌ویژه نادیده‌انگاری این گروه مخاطبان (یعنی مخاطبانی که به واسطه تفوق دهکده جهانی، به غیر از رسانه خودی، به خروجی رسانه‌های دیگران نیز دسترسی دارند و در نتیجه میل و مصرفشان متنوع و متکثر شده است) اعتراض کرده‌اند.^۲ به عبارت دیگر، علاوه بر غیاب حضور طیف متنوعی از مخاطبان جوان و نوجوانی که امروز کم‌وبیش در تولید و مصرف رسانه‌های جهانی مشارکت دارند، صاحب‌نظران و متخصصان حوزه ارتباطات و رسانه نیز در محتوای کتاب حضور فعالی ندارند.

یکی دیگر از وجوه مسئله‌مندی مخاطب، که سلسله‌مراتب قدرت را در کتاب نمایان می‌سازد، نحوه ارزیابی پیش‌نهادی کتاب درسی است. به عبارت دیگر، اگرچه کتاب از مخاطب می‌خواهد که از حالت انفعالی بیرون بیاید و به‌هیچ‌وجه، مرعوب و مجذوب تولیدات رسانه‌های مختلف نشود، اما در قبال این که در مقابل کتاب درسی دست به کنش فعال بزند، محتوای آن را با نقد و تردید بسنجد و یا اساساً آن را در رژیم مصرف رسانه‌ای خود نیاورد ساکت است. به عبارت دیگر، در هیچ‌جای کتاب فعالیت یا تمرینی نمی‌بینیم که از دانش‌آموز بخواهد همان چهارچوب‌های نقد پیام‌های رسانه‌ای را این بار بر خود کتاب اعمال و پیاده‌سازی کند و در باب نتایج آن با معلم و هم‌کلاسی‌ها گفت‌وگو کند. البته منطق حاکم بر کتاب برخاسته از جایگاه استعلایی نهادی مدرسه و معلم در قبال دانش‌آموز خود مانعی در برابر تحقق چنان امری است.

اگر در کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای دانش‌آموز خواننده‌ای بی‌توجه به آسیب‌ها و ظرفیت‌های رسانه و غافل از آن تصور شده، به تبع مؤلفان و معلمان در موقعیتی فرادست تصور می‌شوند که به‌نوعی قادرند خود را خارج از فرایند اثرها و آسیب‌های رسانه نگاه دارند و دانش‌آموزان را با ابزار سواد رسانه‌ای که رهایی‌بخش است مجهز کنند. شرایطی که، بنابر آموزه‌های محوری سواد رسانه‌ای، به دلیل ناکارایی عملی رویکرد مراقبتی و حمایتی

پذیرفتنی نیست. این ناکارایی عملی به‌ویژه به‌هنگام مخالفت یا مقاومت دانش‌آموزان با معلمان برسر فرهنگ و لذت‌های شخصی خویش آشکار می‌شود (باکینگهام ۱۳۸۹: ۴۵).

درنهایت، در بازتفسیر متن بایستی به استثنائات متن نیز توجه کرد. مهم‌ترین مصداق در این زمینه درس چهاردهم (تفکر و سواد رسانه‌ای ۱۳۹۵: ۹۹-۱۰۳) است که بدون ربط و ضبط با فصول و دروس پیشین، به‌یک‌باره صحبت از «حقوق بشر» و «حقوق مخاطب» به‌میان می‌آورد. جایی که برخلاف ایدئولوژی حاکم بر کتاب و تبیین «حدود» و «محدودیت‌های» رسانه‌های جمعی و اجتماعی و علی‌رغم تصور پیش‌گیرانه و آسیب‌زدایانه از سواد رسانه‌ای، محوری مطرح می‌شود که در این چهارچوب و مفروضات حاکم بر آن نمی‌گنجد. حق مخاطب زمانی محفوظ است که او اولاً موجودی ذی‌حق رسانه تلقی شود، ثانیاً در فرهنگ رسانه‌ای امروز مسئولیت فعالیت، مشارکت، خلق، و تولید برعهده‌اش باشد یا به‌تعبیر بازالگت (۱۹۸۹)، حق شهروندی دموکراتیک داشته باشد، نه این‌که صرفاً مصرف‌کننده باشد که در این معنا، به‌جای بحث از حقوق مخاطب، باید از حقوق مشتری سخن بگوییم. سازه مخاطب در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای به‌گونه‌ای طراحی شده است که گویی جایگاه خطاب اساساً موضعی پذیرفته‌شده، ازپیش معلوم، و مقدر است که در آن حتی حقوق مخاطب از پیش هم‌چون فهرست شماتیک کتاب (تفکر و سواد رسانه‌ای ۱۳۹۵: ۱۰۲-۱۰۳) به‌همه مخاطبان داده می‌شود، درحالی‌که دست‌کم در فرهنگ رسانه‌ای امروز، مخاطب بیش از آن‌که منتظر به‌رسمیت‌شناختن و مشروعیت جایگاه وی درمقام خطاب باشد و درنتیجه منتظر حق‌دادن ازسوی مراجع ذی‌صلاح باشد خود وارد فرایند تعاملی و دیالوگی با رسانه‌ها و به‌ویژه رسانه‌های جدید یا رسانه‌های اجتماعی می‌شود و حقوق خود را درقبال طیفی از مسئولیت‌هایی برمی‌سازد که همان رسانه‌ها به‌مدد تحولات فناورانه و رشد فرهنگ رسانه‌ای دراختیار وی می‌نهند. در این معنا، حقوق مخاطب، بیش از آن‌که جای‌گزین کردن یک‌سری امور سوپژکتیو (ذهنی) به‌جای انواع و اقسام کنش‌ها و واکنش‌های ابژکتیو (عینی) مخاطبان یا خشتی کردن لذت‌های دانش‌آموزان حاصل از تجربه رسانه‌ای ازطریق اعمال یک چهارچوب ظاهراً عقلانی و جهانی (با ارجاع به دال «حقوق بشر») باشد، محصول فرایند آموزشی مشارکتی - تعاملی است که با فرهنگ رسانه‌ای امروز سازگار است. حقوق مخاطب دیگر تکالیف مخاطب منفعلی نیست که باید زیرنظر معلم تمرین مشق کند، بلکه حقوق دانش‌آموزی است که قادر است علاوه‌بر خواندن، متون رسانه‌ای خودش را بنویسد و درباب نفس جایگاه یا موضع خویش درمقام مخاطب تأمل انتقادی کند.

۸. نتیجه‌گیری

«مخاطب» در فرایند آموزش رسانه معنایی مضاعف دارد؛ اولاً، مخاطب بخشی از مباحث آموزش سواد رسانه‌ای را به خود اختصاص می‌دهد و ثانیاً متعلم، در مقام مخاطب آموزش رسانه، به صورت پیش‌فرض جایگاه همان مخاطبی می‌نشیند که مقوم سازه سواد رسانه‌ای است. به تعبیر دیگر، معلم و نظام آموزشی که وظیفه تعلیم و تربیت متعلمان را برعهده دارند، قرار است در فرایند آموزش کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای هم بخشی از مباحث را حول محور مخاطب ترتیب دهند و درعین حال، همان مباحث را به متعلمی انتقال دهند که خود در مقام مخاطب رسانه صاحب تجربه زیسته در فرهنگی است که به شدت رسانه‌ای شده است. این امر آموزش را با چالشی پیچیده مواجه می‌سازد؛ از یک سو، مخاطب فعال همان پیش‌فرضی است که اکنون سواد رسانه‌ای در شناخت سوژه خود به کار می‌بندد و از دیگر سو، کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای مخاطب را عنصری منفعل فرض می‌گیرد که قرار است با طی کردن فرایند آموزش، سوژگی لازم را کسب کند.

کتاب درسی تلاش دارد تا خواننده تجربی (مخاطب منفعل و ناآگاه) را با خواننده الگوی مفروض خویش (مخاطب فعال و باسواد رسانه‌ای) تطبیق دهد و حاصل این مطابقت همانا کاربری فعال و دانا در فرهنگ رسانه‌ای باشد، اما از این موضوع غافل است که چنین مطابقتی در عمل با مفروض گرفتن انفعال مخاطب و به تبع آن صداهای خاموش شده در متن با نقض غرض مواجه است. چالشی که درعین آن که متعلم/مخاطب کتاب را به شکلی پذیرای محتویات آموزشی کتاب دانسته، از او می‌خواهد تا در تعامل با سایر رسانه‌ها، تکنیک‌های افق‌های را بشناسد، پیام‌های متن و زیرمتن را به راحتی نپذیرد، به اقتضانات و تأثیرات متقابل رسانه‌ها بر سبک زندگی و انواع و اقسام رسانه‌ها عالم باشد، وضعیت زیست رسانه‌ای نوع بشر در زمان حاضر را بشناسد و در نحوه کنش رسانه‌ای خود به کار ببندد. خواسته‌هایی که به شکل مستقیم می‌تواند در خصوص خود کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای به مثابه یک رسانه نیز به پرسش و چالش کشیده شود. پرسش از ساختار سلسله‌مراتبی کتاب نگاه ایدئولوژیک حاکم بر آن و در نهایت تنش موجود میان مخاطب فعال و منفعل، در قالب استراتژی تحلیلی و اسازی، پاسخ‌هایی از دوگانگی‌ها و باز تفسیر متن می‌طلبد. در ادامه، برخی از پیش‌نهادهای کاربردی باتوجه به معنای متفاوت مخاطب برای کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای به اجمال بیان می‌شود:

۱. اگر طبق استدلال‌های متن مقاله و بنابه مختصات رسانه‌های اجتماعی اقتضانات نسل نوجوان مخاطب کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای را پذیرفته باشیم که دیگر با آن مخاطب

منفعل و پذیرای سابق روبه‌رو نیستیم و اساساً مبانی نظری سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی نیز چنین فرضی را بر هم می‌زنند. توجه و تمرکز بر عنصر «تولید: خلق پیام رسانه‌ای» در آموزش سواد رسانه‌ای می‌تواند فتح بابی برای حضور و نقش‌آفرینی هرچه بیش‌تر این‌گونه مخاطبان فعال و کنش‌گر در متن کتاب باشد. لازمه‌ جدی‌گرفتن این رکن سواد رسانه‌ای اهمیت‌دادن به «استقلال» مخاطبان است که با فربگی عوامل «انضباط‌بخش»ی هم‌چون نظارت والدین بر مخاطب کتاب و تکمیل برگه ارزیابی، ارزش‌یابی تولیدات خلاق در قالب نمره، و مواردی از این‌دست محقق نخواهد شد؛

۲. «آموزش مشارکتی» فقط به‌معنای اضافه‌کردن چند عنوان سؤال کلی یا تمرین و پرسش چالشی از آموزه‌های کتاب نیست، بلکه چه از سوی مؤلفان و چه از سوی معلمان این متن باید به‌مثابه بستری برای نقد، بازاندیشی، اصلاح، و تکمیل تعاملی کتاب درسی در نظر گرفته شود تا خارج از عرف معمول آموزش یک‌سویه تجارب زیسته دانش‌آموزان از تولید و مصرف رسانه‌ای سرانجام به شکل‌گیری متنی مشارکتی بینجامد و شاکله وضعیت فعلی که مبتنی بر مونولوگ است به دیالوگ تبدیل شود؛ امری که «قطعیت» گزاره‌های کتاب حاضر را به‌چالش می‌کشد و آن را در موقعیت‌های مختلف با «تفاسیر» مخاطبان از تجارب خود و هم‌چنین از گزاره‌های کتاب در قالب پذیرش و اعمال مفاهیمی هم‌چون «قرائت و معناسازی مخاطبان» دائماً نوشونده سامان می‌بخشد. بهره‌مندی از برخی فناوری‌های مرسوم در تلفیق کتاب با پیام‌های چندرسانه‌ای مانند «واقعیت افزوده» یا فراهم‌کردن بستری برای «اظهار نظر برخط» درخصوص متن کتاب درسی می‌تواند بخش عمده‌ای از مخاطبان این کتاب را، چه از حیث تولیدکنندگی پیام و چه از نظر امکانی برای ارائه خلاقیت‌ها و تفاسیر گوناگونشان در زمینه مصرف، به هم‌دلی بیش‌تر و در نتیجه تعامل بیش‌تر با متن کتاب رهنمون سازد؛

۳. متن کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در برخی دروس و عناوین از پیوست‌های رسانه‌ای درون‌متنی مانند کاریکاتورها یا ارجاع به فایل فیلم‌ها و کلیپ‌های برون‌متنی بهره برده است، اما اولاً در تحلیل همین محتویات رسانه‌ای، ضمن پیش‌دستی در تحلیل و با ارائه سرنخ‌های زمینه‌ای، فرصت عرضه قرائت‌های گوناگون و شکل‌گیری تفاسیر مختلف را تا حد زیادی سلب کرده و ثانیاً با ایجاد محدودیت ضمنی، فهم خاص مؤلفان از متون رسانه‌ای را به‌مثابه نمونه تفسیر و ارزیابی این متون معرفی کرده است. حال آن‌که «تک‌صدایی» چه در تولید (تولیدکنندگان پیام‌های رسانه‌ای: تک‌گویی) و چه در مصرف (مخاطبان: تک‌خوانی) به نقض اصل «پذیرش تکرر» در سواد رسانه‌ای و هم‌چنین تفکر انتقادی می‌انجامد. در این‌باره،

پیش‌نهاد می‌شود که کتاب، با احترام به سلاقیق و تفاوت‌های فکری و فرهنگی مخاطبان، اصل تکثر معنا و تفسیر را چه در متن و چه در قالب تمرین‌ها محترم شمارد و تا حد امکان از محدودسازی یا جهت‌دهی به قوه تفسیری یا خلاقیت مخاطبان دست بکشد.

پی‌نوشت‌ها

۱. در صفحه ۸۱ کتاب درسی، ذیل عنوان «رسانه بی‌طرف؟» توضیح داده شده که اساساً هیچ رسانه‌ای خالی از ارزش‌ها و علاقه‌مندی‌های خاص ارزشی و عقیدتی نیست. در این راستا، برداشت مقاله حاضر از مفهوم ایدئولوژی نیز قرابت با همان عدم امکان بی‌طرفی یا خشتی‌بودن ارزشی کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای در جایگاه یک رسانه دارد.

۲. برای نمونه بنگرید به یادداشت دکتر مهدی محسنیان راد در نقد کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای:

<<http://www.magiran.com/magtoc.asp?mgID=6154&Number=77>>.

هم‌چنین بنگرید به عبدالرضا سپنجی در نشست نقد و بررسی کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای:

<<http://www.ibna.ir/fa/doc/report/242605>>.

کتاب‌نامه

ادگار، اندرو و پیتر سجویک (۱۳۸۹)، *متفکران برجسته نظریه فرهنگی*، ترجمه مسعود خیرخواه، تهران: آگه.

آدورنو، تئودور و ماکس هورکهایمر (۱۳۸۴)، *دیالکتیک روشن‌گری*، ترجمه مراد فرهادپور و امید مهرگان، تهران: گام نو.

باکینگهام، دیوید (۱۳۸۹)، *آموزش رسانه‌ای: یادگیری، سواد رسانه‌ای، و فرهنگ معاصر*، ترجمه حسین سرفراز، تهران: دانشگاه امام صادق (ع).

تارنمای روزنامه ایران، «رژیم مصرف رسانه‌ای»: <<http://www.ion.ir/News/242390.html>>.

تفکر و سواد رسانه‌ای (کتاب درسی) (۱۳۹۵)، به‌کوشش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

دریدا، ژاک (۱۳۹۰)، *درباره گراماتولوژی (بخش اول: نوشتار پیش از حرف)*، ترجمه مهدی پارسا، تهران: رخداد نو.

ساراپ، مادن (۱۳۸۲)، *راه‌نمایی مقدماتی بر پسا ساختارگرایی و پسا مدرنیسم*، ترجمه محمدرضا تاجیک، تهران: نشر نی.

سجویک، پیتر (۱۳۸۹)، *دکارت تا دریدا*، ترجمه محمدرضا آخوندزاده، تهران: نشر نی.

سلدن، رامن و پیتر ویدسون (۱۳۸۴)، *راه‌نمای نظریه ادبی معاصر*، ترجمه عباس مخبر، تهران: نشر نو.

ارزیابی انتقادی کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای: واسازی ... ۱۵۷

سمنکو، الکسی (۱۳۹۶)، *تار و پود فرهنگ: درامدی بر نظریه نشانه‌شناختی یوری لوتمان*، ترجمه حسین سرفراز: تهران: علمی و فرهنگی.

عظیمی، محمدحسن و یونس شکرخواه (۱۳۹۴)، «کودک، رسانه، و ارتباط متقابل»، فصل‌نامه علوم و فنون مدیریت اطلاعات، س ۱، ش ۱.

محسنیان راد، مهدی (۱۳۹۵)، «یادداشتی در نقد کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای»، ماه‌نامه مدیریت ارتباطات، ش ۷۷.

نصیری، بهاره و آمنه بختیاری (۱۳۹۶)، «بررسی و نقد کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای (نظری، فنی حرفه‌ای، کاردانش)، پایه دهم دوره متوسطه ۱۳۹۵»، در مجموعه مقالات تجارب حرفه‌ای نقد، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Bazalgette, Cary (ed.) (1989), *Primary Media Education: A Curriculum Statement*, London: British Film Institute.

Derrida, Jacques (1978), *Writing and Difference*, Alan Bass (trans.), London: Routledge and Kegan Paul.

Derrida, Jacques (1997), *Of Grammatology*, Gayatri Chakravorty Spivak (trans.), Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Derrida, Jacques (1999), *Hospitality, Justice and Responsibility: A dialogue with Jacques Derrida. Questioning Ethics: Contemporary Debates in Philosophy*, London/New York: Routledge.

Fiske, John (1989), *Understanding Popular Culture*, London: Unwin Hyman.

Gauntlett, David (1998), "Ten Things Wrong with the Effects Model", in: *Approaches to Audiences*, R. Dickinson and et al. (ed.), London: Arnold.

Grossberg, Lawrence (1992), "Is There a Fan in the House?: The Affective Sensibility of Fandom", in: *Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media*, Lisa A. Lewis (ed.), London and New York: Routledge.

Heath, Shirley Brice (1983), *Ways with Words*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hobbs, Renee (1998), "The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement", *Journal of Communication*, vol. 48, no. 1.

<<http://www.magiran.com/magtoc.asp?mgID=6154&Number=77>>.

Johnson, Barbara (1993), "Translator's Introduction, in Jacques Derrida", in: *Dissemination*, London: Athlone Press.

Martin, J. (1990), "Deconstructing Organizational Taboos: The Suppression of Gender Conflict in Organization", *Organization Science*, vol. 1, no. 4.

Messararis, Paul (1994), *Visual Literacy: Image, Mind and Reality*, Boulder, CO: Westview.

Scarratt, Elaine (2012), *The Media Teacher's Handbook*, London: Routledge.

Street, Brian (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.