



Original Research Paper

Intermedia confrontation and informal media education in Iran: A case study of the TV documentary Taqato' (Crossroad) in the context of the phenomenon known as the Green Movement

Hossein Sarfaraz¹

1 Assistant Professor of Communication, Department of Communication Studies, Faculty of Communication Science, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Apr. 24, 2023

Revised: Aug. 11, 2023

Accepted: Aug. 23, 2023

KEYWORDS

Media Education
Pedagogy
Television
Green Movement
Social Media
Media Literacy

* Corresponding Author

✉ hsarfaraz@atu.ac.ir

☎ +98 21 48390000

How to Cite this article:

Sarfaraz, H. (2023). Intermedia confrontation and informal media education in Iran: A case study of the TV documentary Taqato' (Crossroad) in the context of the phenomenon known as the Green Movement. *Journal of University Studies*, 2(1), 95-123.

doi: 10.22035/jous.2024.5056.1041

URL:

https://www.jous.ir/article_491.html

Copyright:



© The authors retain the copyright and full publishing rights. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ABSTRACT

"Media Education" in common formal models is a product of the educational system; however, the focus of this paper is on informal models of media education, which implicitly emerge with more complex connotations compared to formal and explicit models. The issue of informal media education has become more significant due to the phenomenon of digitization in education, and the prominence of alternative teaching-learning methods intensifies it. As a result, finding educational implications outside the formal contexts of the classroom, school, faculty, university, and other official educational institutions is of great importance. The path to finding these implications is self-reflective and comes through the context of media culture, which is both constructed by the media and encompasses them. Every medium has a specific function in constructing media culture and assigning meaning to it. From the perspective of this paper, media culture is the result of a media struggle over legitimizing meanings, and media literacy will be the critical dimension embedded in the layers of this media culture—layers marked by the integration of two theoretical models of cultural analysis. In other words, educational culture in the space of the digitization of education is inherently a media culture. On one hand, a model of media literacy is presented within media culture, the most important feature of which is the ability to reflect the dynamics within media culture. One of the key features of this model is its focus on the educational aspects of all elements involved in the media culture circuit as a field of central and peripheral forces. These elements include representation, identity, production, consumption, and regulation. On the other hand, by applying a semiotic reading of the Taqato' (Crossroad) TV documentary, the paper examines the application of the proposed model in exploring the educational implications of intermedia confrontation, specifically between television as a central medium and social media as a peripheral medium in the context of the phenomenon known as the Green Movement and the events following the 2009 presidential election in Iran.

INTRODUCTION

The concept of media culture emerged as a relatively recent term in the mid-1990s, primarily discussed within the fields of cultural studies and media studies. Media culture refers to the way media shapes and influences cultural dynamics. Cultural studies, with its critical approach to contemporary culture, has highlighted the role of media in constructing and defining culture. Key theoretical frameworks like critical theory, cultural theories, and cultural studies focus on the cultural implications of media, examining issues such as power dynamics, center/periphery, and high/low culture. These theories emphasize the role of media in shaping societal norms, identities, and values. The rapid technological advancements in media and the globalization of media culture have significantly influenced education, specifically media literacy education. The digitization of education and the widespread use of social media and cyber platforms have created new challenges for formal educational systems, especially in the context of the COVID-19 pandemic. These changes have made it increasingly difficult to keep up with the fluid and dynamic nature of media culture. The concept of digital literacy, which emerged alongside the digitization of media, is seen as a crucial component of media literacy education, alongside the evolving nature of media teaching methods. In the context of Iranian society, media literacy education has become an important issue due to the complexities of media culture and its interaction with official educational systems. The question of media literacy's position within Iranian media culture is complex. On one hand, it involves examining the role of formal education systems—such as schools and universities—in shaping media literacy within the context of media culture. On the other hand, it is important to consider the dynamism of Iranian media culture itself, which is shaped by conflicts between various media outlets, creating a fertile ground for informal media education. The article aims to explore informal media literacy education through the lens of media culture and its internal dynamics. It focuses on the concept of intermedia interaction, particularly the relationship between television as a central medium and social media as a peripheral medium. The article examines how these media forms intersect in the context of the Green Movement and the political events that followed the 2009 Iranian presidential election. The key objective is to propose a reflective model for informal media literacy education that can respond to the dynamic and evolving nature of media culture. The model will address the contested position of media literacy within Iranian society and its relationship with broader cultural and educational systems. The article poses important questions regarding the relationship between media, culture, and literacy, and explores how



University Studies

Extended Abstract

these elements can be understood in the context of intermedia interaction and the broader cultural and political landscape of Iran.

METHODOLOGY

In the relationship between culture and literacy, two main issues must be distinguished: First, literacy is a cultural concept and is defined within the framework of culture, establishing a clear general-to-specific relationship between the two. The second issue concerns the possibility of a cognitive confrontation with the phenomenon of literacy. The theoretical foundation of this article addresses the second issue. Historically, cultural studies, associated with the Birmingham School in England (established in 1964), emerged as a reaction to a particular educational policy that later laid the groundwork for the development of media education within the British national curriculum. This educational policy, reflecting the traditional literary tradition of Great Britain, was embodied in figures like Matthew Arnold, F. R. Leavis, and Denis Thompson, who sought to preserve the literary heritage, language, values, and cultural health of society. Matthew Arnold, author of *Culture and Anarchy* (1869), was the Queen's inspector of education. As suggested by the contradiction implied in Arnold's title, he saw himself as a prophet of culture and viewed English society as being at risk of barbarism and anarchy (see: Johnson, 1999, Chapter 2).

Arnold considered culture as the perfection of humanity, and the path to achieving this perfection was through learning the best words and thoughts. The school and university represented the sacred cultural front against the utilitarianism and objectification of modernity. Education in culture—the best words and thoughts or high culture—was officially realized in these institutions. This view of culture, which separates and discriminates between high and low culture, reflects biases and prejudices towards the working class and, ultimately, a fear of it. In the early 20th century, educational documents continued to emphasize teaching English as a means of cultivating refined and cultured individuals, believing that great literary works would have constructive effects on personality. Meanwhile, popular novels were seen as products of transient interest and lacked intellectual or cognitive challenge, making them unsuitable for school study, although they might occasionally spark discussion.

In the 1920s and 1930s, Britain's educational policy became deeply entangled with power dynamics. The widespread distribution of popular culture, or mass culture, was not only seen as a threat to official culture, but it also posed a challenge



University Studies

Vol. 2
Issue 1
Autumn 2023



to the traditional authority of teachers and their control over students. To maintain control over students and educational programs, cultural authorities felt the need to discredit and ignore mass culture (Board of Education, 1921, 233).

In early 20th-century Britain, there was a significant rise in popular media, including mass print publications, radio stations, BBC television, and the global influence of Hollywood cinema. Popular culture flourished amidst the politically unstable environment and social challenges of strikes, the spread of communism, and the rise and fall of Labour governments. Educational policy continued to emphasize the preservation of England's unparalleled literary heritage. During this period, policy reports likened mass culture to a disease that could be cured by illuminating it with the light of high culture. For instance, the 1938 Spens Report criticized the growing influence of Hollywood and mass media for corrupting the tastes, habits, and values of the modern generation (Board of Education, 1938, 222-223).

The integration of media culture with other layers of human cultural spheres, such as education, led to significant changes. Among these was the blending of formal classroom culture with the informal culture of the home or the streets. The question then arose: could the infiltration of mass culture—seen as vulgar and low—into the classroom, the realm of high culture, be prevented? If not, could students be equipped with critical education to recognize and resist the commercial tricks of the media, thereby better appreciating the values of high culture? Educational policies until the 1950s in Britain emphasized the need to inoculate students against the influence of mass culture (see: Buckingham, 2020).

With the establishment of the Birmingham School of Cultural Studies in the late 1950s and early 1960s, a critique of elitism and the division of culture into high and low forms officially began. Two key figures in the development of cultural studies were Richard Hoggart and his work *The Uses of Literacy* (1957), and Raymond Williams, author of *Culture and Society* (1958). Both adopted an anthropological approach to culture, viewing it not as a set of superior artifacts but as a process involving the production and exchange of meaning within a community.

In cultural studies, popular culture was recognized as a legitimate field for scholarly inquiry, especially when applying critical theories such as Marxism, feminism, structuralism, and post-structuralism. Over time, the ideas of the Birmingham School infiltrated secondary education, and their influence can still be seen in A-Level Media Studies courses today. One of the first publications from the Birmingham School, *The Popular Arts* (1964), by Stuart Hall and Paddy Whannel,

offered detailed recommendations on how to teach topics related to a wide range of media—pop music, newspapers and magazines, advertisements, television, and cinema—in schools and universities.

Overall, the motivations for media literacy education, as a subcategory of literacy, clearly reflect cultural "protectionism" until the emergence of cultural studies in the late 1950s and early 1960s. With the development of cultural studies and the rising importance of equality in leftist discourse, the cultural approach to literacy, including media literacy, began to shift towards a more democratic model that recognized non-school cultures—those outside formal education—as equally valuable. As Buckingham (2020) argues, this shift has led to a reevaluation of informal cultures and their increasing recognition within educational curricula.

FINDINGS

Scholars in communication studies often describe the victory of the 1979 Iranian Revolution as a triumph of small media, such as cassette tapes and photocopies, over large media outlets, like the national television, which was unable to counter these small media. This phenomenon shows the success of smaller media in challenging the dominance of larger media. In 2009, during the 10th presidential election in Iran, we witnessed a confrontation between central media and new social media. Following the contested election results, the Green Movement emerged, utilizing social media platforms to voice its political dissent. Social media platforms like Facebook, Twitter, and mobile phones became the primary tools for communicating political and social demands. These platforms emerged as vital instruments after state-run media, particularly television, were restricted and controlled. Foreign media also played a significant role in influencing political and social changes.

During this period, social media became a battleground for symbolic warfare, with labels such as "sedition" being used to tarnish the image of protestors. Initially, the Iranian national television responded passively, but over time it began producing documentaries like *Crossroad* to counter the narrative of Neda Agha-Soltan's death portrayed by social media. This documentary aimed to offer an alternative perspective on Neda's death, yet it remained firmly within the framework of the official political narrative. *Crossroad*, produced by Press TV, was a direct response to the growing influence of social media in shaping public opinion and the political dissent surrounding the 2009 election. The documentary sought to reconstruct the reality of Neda's death through a detective-like storyline, presenting various identities and



University Studies

Vol. 2
Issue 1
Autumn 2023



viewpoints within the context of the state's official narrative. The documentary, while presenting a counter-narrative to the version propagated by social media, was still rooted in the ideological framework of the regime. This documentary depicted the tragic death of Neda in a way that aligned with the official government stance, while still attempting to challenge the interpretation provided by alternative media outlets. It attempted to offer a new reality through a different lens, one that was distinctly separate from the dominant media portrayals. The film was narrated from the perspective of an African-American female detective, emphasizing the portrayal of an external, neutral perspective that aimed to distance itself from Iranian state-controlled media's interpretation. As social media, in tandem with street protests, elevated Neda Agha-Soltan as a symbol of resistance, Iranian state television gradually entered the arena of documentary filmmaking in order to respond to the growing influence of social media. In *Crossroad*, the depiction of Neda's reality was framed within a new set of symbols and signs, a portrayal that was quite distinct from the one showcased by official media outlets. The documentary underscored the contrast between the official and social media representations, shedding light on the ways in which the media landscape has shifted in the digital age. Thus, *Crossroad* serves as a media response to the power and influence of social media and its role in shaping public perception. The documentary reflects the growing impact of new media in modern society, where alternative media outlets can create new identities and realities. It underscores the importance of media policies in a society where social media has the ability to shape narratives and challenge official discourse. In summary, during the Green Movement, we witnessed a complex media landscape where large media outlets faced off against social and alternative media in a battle of signs and narratives. This symbolic war not only influenced the formation of public opinion and political movements but also shaped how media consumers engaged with and understood social realities.

CONCLUSION

This article aims to present a reflective model of informal media literacy education rooted in the interaction between central and peripheral media in the semiotic sphere of Iranian media culture. Formal media education, or the study of the production, exchange, and consumption of media meanings and texts within the education system and higher education under media studies, is currently being addressed through the teaching of media literacy and critical thinking courses in the 10th grade of Iranian schools and in some university programs. This formal education exists in contrast to informal pedagogical models that extend beyond the classroom and teacher-student or professor-student relationships. The common

models of media education in Iran are primarily based on understanding the one-way relationship between media and the audience. In this sense, media literacy is seen as awareness of the media's exploitation of its audience, which stems from the contradictory notion of the audience in traditional Iranian media education (see Safaraz and Amin, 2019). However, with the emergence of digital literacy and the increasing digitalization of education, alternative teaching and learning methods, including informal education beyond the classroom, are gradually pushing audiences toward becoming active users and communicators in an increasingly media-driven culture. Furthermore, given the dynamic nature of media culture, intermedia and intertextual relationships are expanding, thus broadening the scope of media literacy and education to include not only texts but also intertextual and intermedia relations. Therefore, one possible aspect of informal media education involves implicit pedagogical models developed and presented by the media themselves through intertextual and intermedia interactions within the dynamic media culture. These implicit models, however, are deeply entangled with power relations, making media literacy inherently political. In this sense, literacy is no longer merely an educational matter but a political one, where power dynamics shape and influence the development and reinforcement of media literacy. Power relations within an ideological framework dictate the type of literacy and pedagogy to be chosen or prescribed, and the media, as mechanisms of power, promote and propagate this literacy. This form of media literacy can be closely observed in the historical and contextual events surrounding the 2009 Iranian presidential elections and the Green Movement. The intermedia confrontation between television and social media in Iran since 2009 still has antagonistic undertones. This confrontation helps in media education by addressing issues such as representation, language, identity, production, consumption, and the management of media meanings. For example, television, in its confrontation with social media platforms like Facebook and Instagram, automatically presents a set of critical skills to its audience in relation to the content and form of these media. Meanwhile, social networks, due to their interactive nature, allow users to freely discuss topics like the representation of reality, the formation of identities in television, the bureaucratic structure of media organizations, and alternative ownership models, such as privatization.

NOVELTY

By comparing the conceptual model of media literacy with the theoretical model of the circuit of culture, it can be said that media literacy essentially involves acquiring critical awareness of the relationships within media culture. In other words, if we



University Studies

Vol. 2
Issue 1
Autumn 2023



map the media cultural circuit based on the theoretical models of Lotman's semiotic sphere and the Birmingham school's circuit of culture, and integrate the conceptual model of media literacy within it, we will arrive at an expanded model of media and cultural literacy relationships (see Figure 3). This model considers that, within the conceptual model of media literacy, the production dimension also includes the management and regulation aspect, and the concept of the audience includes the consumption dimension as well. Similarly, both language and representation involve the concept of identity.

In the media cultural circuit model, media literacy refers to the production of media texts and meanings, the representation of realities and identities, as well as the regulation and management of communication policies and the consumption of media texts and meanings. A key question highlighted in this model is how and where the meaning of media culture (along with its nature and essence) is produced. The media cultural circuit suggests that meaning is produced in several different areas and spread through various processes or actions. Media literacy pertains not only to the production of this meaning in different fields (or domains), but also to the distribution and dissemination of meaning through various practices or processes. The meaning of media culture is tied to our understanding of who we are, that is, our identity—how we distinguish ourselves from others. Our media culture is involved in creating continuously new images of ourselves and others to establish cultural distinctions, thereby constantly reproducing, redefining, and ultimately protecting our identity. Additionally, the meaning of media culture is also produced and constructed through media consumption. For example, individuals define themselves through consuming domestic media, such as state-run TV, and as media consumption shifts toward peripheral outlets, there is a growing distance from the self and an increasing desire for the "other."

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest has been declared by the author.

BIBLIOGRAPHY

- Bazalgette, C. (1991). *Media education (Teaching English in the National Curriculum)*. London: Arnold Hodder and Stoughton.
- Board of Education. (1921). *The teaching of English in England (The Newbolt Report)*. London: HMSO.
- Board of Education. (1938). *Report on secondary education (The Spens Report)*. London: HMSO.
- Buckingham, D. (2020). *Amuzesh-e resane'i: Yadgiri, savad-e resane'i va farhang-e moaser* [Media Education: Learning, Media Literacy, and Contemporary Culture] (H. Sarfaraz, Trans.). Tehran, Iran: Imam Sadeq University Press.
- Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Mackey, H., & Negus, K. (1997). *Doing cultural studies: The story of the Sony Walkman*. London: The Open University.
- Gauntlett, D. (1998). Ten things wrong with the effects model. In R. Dickinson et al. (Ed.), *Approaches to audiences* (pp. 123–137). London: Arnold.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hall, S. (1999). Cultural studies and its theoretical legacies. In S. During (Ed.), *Cultural studies reader* (pp. 323–340). London: Routledge.
- Hall, S., & Whannel, P. (1964). *The popular arts*. London: Hutchinson.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. London: Chatto and Windus.
- Jansen, L. (1999). *Montagheadan-e farhang* [Cultural Critics: From Matthew Arnold to Raymond Williams] (Z. Mohedd, Trans.). Tehran, Iran: Tarh-e Now.
- Johnson, R. (1986). What is cultural studies anyway? *Social Text*, 16, 38-80.
- Jones, R., & Hafner, C. A. (2012). *Understanding digital literacies: A practical introduction*. London: Routledge.
- Kellner, D. (1995). *Media culture: Cultural studies, identity, politics, between modern and postmodern*. London: Routledge.
- Lotman, Y. (2005). On semiosphere. *Sign System Studies*, 33(1), 205–229.
- Lotman, Y., & Uspensky, B. (1978). On the semiotic mechanism of culture. *New Literary History*, 9(2), 211–232.
- Olson, S. R., & Pollard, T. (2004). The muse pixeliope. *American Behavioral Scientist*, 48(2), 248–255.
- Oxford, B., & Huggins, R. (2008). *Resaneh-haye jadid va siyasat* [New Media and Politics] (B. Dorbigi, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.



University Studies

Vol. 2
Issue 1
Autumn 2023



- Sarfaraz, H. (2010). *Siyāsāt-e farhangi, tafāvot va nišānešenāsi-ye farhangi-ye padide-ye mosum be jonbesh-e sabz dar Jomhouri-ye Eslami-ye Iran* [Cultural Policy of Difference, and Cultural Semiotics of The Phenomenon Known as the Green Movement in the Islamic Republic of Iran] (Master's Thesis). Imam Sadiq University, Tehran, Iran. (In Persian)
- Sarfaraz, H., & Amin, M. (2019). Arzyābi-ye enteqādi-ye ketāb-e Tafakor va Savād-e Resāne'i: Vāsāzi-ye ma'āni-ye motanāqez moxātab [Critical Evaluation of the Book Thinking and Media Literacy: Deconstructing the Contradictory Meaning of the Audience]. *Critical Journal of Humanities Texts and Programs*, 74(9), 137-157.
- Scarratt, E. (2012). *The media teacher's handbook*. London: Routledge.
- Sorn, W., & Tankard, J. (2007). *Nazariyehaye ertebatat* [Communication Theories] (A. Dehghan, Trans.). Tehran, Iran: Tehran University Press.
- Sreberny, A., & Mohammadi, A. (1994). *Small media and big revolution: Communication, culture, and the Iranian revolution*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Street, J. (2001). The politics of popular culture. In K. Nash & A. Scott (Eds.), *The Blackwell companion to political sociology* (pp. 217–232). London: Blackwell.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2006). *The network society: Social aspects of new media*. London: SAGE.
- Williams, R. (1958). *Culture and society 1780-1950*. Harmondsworth: Penguin.



مقاله پژوهشی

مواجهه بینارسانه‌ای و آموزش غیررسمی رسانه در ایران؛ مطالعه موردی مستند تلویزیونی تقاطع در بافتار پدیده موسوم به جنبش سبز

حسین سرفراز^{۱*}

۱ استادیار علوم ارتباطات، گروه آموزشی ارتباطات، دانشکده علوم ارتباطات، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران

چکیده

آموزش رسانه در الگوهای رایج رسمی محصول نظام آموزشی است؛ اما موضوع تمرکز مقاله، الگوهای غیررسمی آموزش سواد رسانه‌ای است که به نحو ضمنی و با دلالت‌های بغرنج‌تر نسبت به الگوهای رسمی و صریح شکل می‌گیرند. مسئله‌مند شدن آموزش غیررسمی رسانه به‌واسطه پدیده دیجیتالی شدن آموزش و نشان‌دار شدن شیوه‌های جایگزین یاددهی-یادگیری شدت می‌یابد و در نتیجه یافتن دلالت‌های آموزشی در بافتار خارج از متن، کلاس، و مناسبات مدرسه، دانشکده و دانشگاه و سایر نهادهای رسمی آموزش حائز اهمیت است. مسیر یافتن دلالت‌ها به‌صورت خود-بازاندیشانه از بافتار فرهنگ رسانه‌ای می‌گذرد که هم بر ساخته رسانه‌هاست و هم بر آن‌ها احاطه دارد. هر رسانه در برساختن فرهنگ رسانه‌ای و معنابخشی به آن کارکرد خاصی دارد. از منظر این مقاله، فرهنگ رسانه‌ای حاصل نزاع رسانه‌ها بر سر مشروعیت بخشیدن به معانی است و سواد رسانه‌ای سویه انتقادی نهفته در لایه‌های این فرهنگ رسانه‌ای خواهد بود، لایه‌هایی که مبتنی بر تلفیق دو الگوی نظری تحلیل فرهنگ نشان‌دار می‌شوند. به تعبیری فرهنگ آموزشی در فضای دیجیتالی شدن آموزش، فی‌نفسه فرهنگی رسانه‌ای است. بنابراین، از یک سو، مدلی از سواد رسانه‌ای درون فرهنگ رسانه‌ای عرضه می‌شود که مهم‌ترین ویژگی آن قابلیت بازتاب پویایی‌های درون فرهنگ رسانه‌ای است؛ از دیگر ویژگی‌های این مدل توجه به سویه آموزشی تمام عناصر (عناصری چون بازنمایی، هویت، تولید، مصرف و تنظیم) درگیر در چرخه فرهنگ رسانه‌ای به مثابه میدانی از نیروهای مرکزی و حاشیه است؛ از دیگر سو، با خوانش نشانه‌شناختی از مستند تلویزیونی تقاطع، کاربست مدل پیشنهادی در واکاوی دلالت‌های آموزشی مواجهه بینارسانه‌ای، به‌طور خاص مواجهه تلویزیون به‌عنوان رسانه مرکزی و رسانه‌های اجتماعی در مقام حاشیه، درون بافتار پدیده موسوم به جنبش سبز و وقایع پس از انتخابات دهمین دوره ریاست جمهوری ایران در سال ۱۳۸۸ بررسی می‌شود.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۰۴
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۵/۲۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۱

واژگان کلیدی:

آموزش رسانه
پداگوژی
تلویزیون
جنبش سبز
رسانه‌های اجتماعی
سواد رسانه‌ای

*نویسنده مسئول

✉ hsarfraz@ut.ac.ir

① ۹۸-۲۱۴۸۳۹۰۰۰۰

چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:

سرفراز، حسین (۱۴۰۲). مواجهه بینارسانه‌ای و آموزش غیررسمی رسانه در ایران؛ مطالعه موردی مستند تلویزیونی تقاطع در بافتار پدیده موسوم به جنبش سبز. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۲(۱)، ۹۵-۱۲۳.

doi: 10.22035/jous.2024.5056.1041

URL:

https://www.jous.ir/article_491.html

کی‌رایت:



© نویسندگان دارای حق نشر و کلیه حقوق انتشار می‌باشند دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کاملاً آزاد است. CC BY 4.0 آزاد است.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

۱. مقدمه و بیان مسئله

فرهنگ رسانه‌ای^۱ از مفاهیم تازه واردی است که متأخر از رسانه به عنوان پدیده‌ای مدرن است و عمدتاً از اواسط دهه نود میلادی بدین سو است که در ادبیات مطالعات فرهنگی و رسانه مطرح می‌شود (برای نمونه: Kellner, 1995). از آن جا که مطالعات فرهنگی با رویکردی انتقادی به فرهنگ معاصر می‌پردازد، می‌توان رسانه و فرهنگ رسانه‌ای را از جمله موضوعات محل تأمل آن دانست. فرهنگ خود از دشوارترین واژه‌ها و مفاهیم علوم اجتماعی است که امروزه و به‌ویژه با چرخش زبانی و فرهنگی که در عرصه نظری در سپهر اندیشه اجتماعی و سیاسی رخ داد، کانون توجه متفکران و نظریه‌پردازان شده است؛ برای نمونه، رویکردهای مطالعاتی چون نظریه انتقادی، نظریه‌های فرهنگی و مطالعات فرهنگی به طور خاص با تمرکز بر این مفهوم، با بسط نظری «امر فرهنگی» پدید آمده‌اند. مطالعات فرهنگی با تأکید بر سویه ارزشی و مداخله‌جویانه خویش نسبت به موضوعات پژوهش یا به تعبیر استوارت هال مداخله انتقادی در وضعیت، هم بر توصیف پدیده‌ها و هم بر آسیب‌شناسی آن‌ها به‌ویژه از منظر دوگان‌های محوری تاریخی و فکری از جمله والا/پست، مرکز/پیرامون، خود/دیگری، نظم/آشوب و غیره، تکیه و تأکید دارد (Hall, 1999).

اینکه رسانه‌ها و فرهنگی که امروز بیش‌ازپیش توسط آن‌ها برساخته می‌شود، تغییر می‌کنند و به سرتاسر جهان نفوذ می‌کند، موضوعی است که «آموزش رسانه» یا آموزش سواد رسانه‌ای راجع به آن می‌پردازد و تفکر انتقادی متعلمین این حوزه خاص را پرورش می‌دهد. سرعت و شتاب تحولات فناورانه در رسانه‌ها چنان زیاد است و سیالیت و پویایی فرهنگ رسانه‌ای جهانی چنان بالاست که آموزش و پداگوژی را دچار چالش و دشواری فراوان می‌کند. دیجیتال‌شدن آموزش، مدرسه و دانشگاه به عنوان مهم‌ترین نهادهای رسمی آموزش یا آموزش رسمی جامعه، مجازی‌شدن و تشدید استفاده از امکانات فضای سایبر و آموزش از راه دور به‌ویژه در دوران پاندمی کرونا، و درنهایت تأثیر تحولات فناورانه بر یک موضوع یا ماده درسی، موجب می‌شود تا با قلمرو بغرنجی روبه‌رو باشیم؛ از یک سو با پدیدار «سواد دیجیتال» (مثلاً نک به: Jones & Hofner, 2012) مواجه می‌شویم و از سوی دیگر، با دیجیتال‌شدن آموزش رسانه (مثلاً نک به: Olson & Pollard, 2004). به‌علاوه



بغرنجی صرفاً به موضوع یا «چیستی» آموزش و انواع متنوع آن بازمی‌گردد، بلکه «کجایی» یا «جایگاه» آموزش نیز مسئله است. مسئله جایگاه آموزش سواد رسانه‌ای در فرهنگ رسانه‌ای جامعه ایرانی ابعاد مختلفی دارد: از یک سو، با قیاس جزء به کل، می‌توان جایگاه نظام‌های رسمی آموزش و پرورش و آموزش عالی و مناسبات آن‌ها را در فرهنگ رسانه‌ای ایرانی مسئله‌مند کرد و با ملاحظه به‌روز بودن موضوع سواد رسانه‌ای به مثابه مقوله‌ای از حوزه تعلیم و تربیت، از روزآمدبودن ماده درسی تفکر و سواد رسانه‌ای تا کلیت جایگاه تحول و نوسازی در نظام آموزشی کشور- از خانواده گرفته تا مدرسه، دانشگاه و دیگر نهادهای رسمی و غیررسمی آموزشی گفت؛ از سوی دیگر، نفس پویایی خاص فرهنگ رسانه‌ای ایرانی که ناشی از نزاع میان رسانه‌های گوناگون است، بخش مهمی از پیچیدگی‌های دلالتی آموزش رسانه و به یک معنا، بستری برای آموزش غیررسمی رسانه می‌توان تلقی کرد.

این مقاله سعی دارد تا از دریچه شناخت فرهنگ رسانه‌ای و پویایی‌های درونی آن که با عنوان مواجهه بینارسانه‌ای نشان‌دار می‌شود، با تمرکز بر مقطعی از تاریخ جامعه ایرانی، به هدف ارائه الگویی بازتابی از آموزش غیررسمی سواد رسانه‌ای دست یابد. مراد از الگو طرح‌واره‌ها و انگاره‌هایی است که نمایش نظری و تجربیدی و بالنسبه ساده‌شده‌ای از دنیای واقعی هستند (سورن و تانکارد، ۱۳۸۶، ۶۵)، و بازتاب در این جا به معنای قابلیت است که الگو را از تجرید ایستا به تجرید پویا رهنمون می‌سازد. به عبارتی، با پیش‌فرض وجود پویایی‌های درون فرهنگ رسانه‌ای، لازم است تا الگویی دست‌کم با قابلیت بازتاب چنان پویایی در دست باشد. درنهایت مقصود از صفت غیررسمی این است که بر خلاف الگوی رسمی، جایگاهی مناقشه‌برانگیز دارد و همچنان بر سر تثبیت معنای آن در قالب یک الگو، بحث و نزاع در جریان است. بدین ترتیب و در راستای هدف مقاله، چندین پرسش مهم نشان‌دار می‌شود: به چه نحو از نسبت فرهنگ و سواد می‌شود سخن گفت؟ آموزش رسانه چیست و چه ارتباطی با فرهنگ رسانه‌ای دارد؟ الگوی پیشنهادی آموزش رسانه در بستر فرهنگ رسانه‌ای چیست؟ آیا سواد رسانه‌ای صرفاً مقوله‌ای از جنس پداگوژی است یا می‌توان در نسبت با لایه‌های فرهنگ رسانه‌ای از سویه‌های دیگر آن سخن گفت؟ و درنهایت مواجهه بینارسانه‌ای در بافتار پدیده موسوم به جنبش سبز و وقایع پس از انتخابات



دهمین دوره ریاست جمهوری ایران در سال ۱۳۸۸، چه امکانی برای کاربری عملی الگوی پیشنهادی عرضه می‌دارد؟

۲. پیشینه: مناسبات فرهنگ و سواد

در مناسبات میان فرهنگ و سواد، اساساً دو مسئله را باید از هم تفکیک کرد: نخست، سواد مقوله‌ای فرهنگی است و ذیل فرهنگ تعریف می‌شود، پس از لحاظ منطقی رابطه عام و خاص مطلق میان این دو مفهوم برقرار است. مسئله دوم، امکان مواجهه فرهنگ شناختی با پدیدار سواد است. ابتدای نظری این مقاله، به مسئله دوم است. مطالعات فرهنگی که با نام مکتب بیرمنگام انگلستان (تأسیس، ۱۹۶۴) گره خورده است، در واکنش به یک نوع سیاست آموزش و تعلیم و تربیت شکل می‌گیرد که بعدها زمینه کنش تدوین و تکوین آموزش رسانه درون چارچوب برنامه درسی ملی بریتانیا را فراهم می‌کند. سیاست آموزش سنت ادبی کبیر بریتانیا که در محافظه‌کارانی چون متیو آرنولد، اف. آر. لیویس و دنیس تامپسون تجلی یافت، در پی حفظ میراث ادبی، زبان، ارزش‌ها و سلامت فرهنگی جامعه بود. متیو آرنولد صاحب اثر فرهنگ و هرج و مرج (۱۸۶۹) خود بازرسی ملکه در آموزش و پرورش بود. آن‌طور که از تضاد مندرج در عنوان کتاب آرنولد استنباط می‌شود، آرنولد خود را پیامبر فرهنگ تصور کرده و جامعه آن روز انگلستان را در خطر بی‌فرهنگی و آنارشی می‌دیده است (نک به: جانسن^۱، ۱۳۷۸: فصل ۲).

آرنولد فرهنگ را کمال بشر و راه رسیدن بدین کمال را در یادگیری بهترین گفته‌ها و اندیشه‌ها می‌داند. مدرسه و دانشگاه جبهه مقدس فرهنگی علیه سلطه فایده‌باوری و ابزارانگاری مدرنیته‌اند و آموزش فرهنگ - آموزش بهترین گفته‌ها و اندیشه‌ها یا فرهنگ والا رسماً در این دو نهاد محقق می‌شود. چنین نگاهی به فرهنگ و تفکیک و تبعیض میان فرهنگ والا و پست، همچنین بازتاب سوگیری و پیش‌داوری نسبت به طبقه کارگری و در نهایت هراس از اوست. در اوایل سده بیستم، اسناد آموزش و پرورش همچنان بر آموزش انگلیسی به‌عنوان عامل فرهیخته و بافرهنگ کردن افراد تأکید داشته و باور دارند که آثار بزرگ (شاهکارهای ادبی) تأثیرات سازنده‌ای بر شخصیت افراد خواهد داشت؛ درحالی‌که



رمان‌های عامه‌پسند محصول علاقه و میل زودگذری هستند و فاقد چالش یا دستاورد فکری و ذهنی چندانی و از این‌رو برای مطالعه در مدارس نامناسب‌اند، هرچند هر از گاهی برای برانگیختن بحث فایده دارند.

در دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ میلادی، سیاست آموزش بریتانیا به شدت با مناسبات قدرت درگیر است. از قرار معلوم توزیع فراگیر فرهنگ عامه‌پسند یا بنا به اصطلاح رایج آن زمان، فرهنگ توده‌ای، نه تنها تهدیدی برای فرهنگ رسمی محسوب می‌شود، بلکه همچنین مسئله اقتدار سنتی معلمان و کنترل شاگردان توسط ایشان را هم دچار چالش جدی می‌کند. بدین ترتیب اگر فرهنگی‌ها می‌خواستند کنترل خود را بر شاگردان و برنامه‌های آموزشی همچنان حفظ کنند، لازم بود که فرهنگ عامه‌پسند بدنام و کلاً نادیده گرفته شود (Board of Education, 1921, 233).

بریتانیا در همان ابتدای سده بیستم، شاهد گسترش فراگیر مطبوعات عامه‌پسند، انتشاراتی‌ها، کانال‌های رادیویی و تلویزیون بی‌بی‌سی و نفوذ جهانی سینمای هالیوود بود. لذت حاصل از فرهنگ عامه‌پسند در بحبوحه فضای سیاسی بی‌ثبات و شرایط سخت اجتماعی ناشی از اعتصاب‌ها، گسترش مداوم کمونیسم و آمدن و رفتن ناگهانی دولت حزب کارگر، رونق می‌یافت. سیاست آموزش همچنان بر حفظ میراث ادبی بی‌نظیر انگلیسی تأکید داشت. گزارش‌های سیاستی در این دوره با استفاده از استعاره سلامت جامعه، فرهنگ عامه‌پسند را همچون بیماری قلمداد می‌کردند که با تاباندن نور فرهنگ والا خود به‌خود درمان می‌شود. برای نمونه گزارش اسپنس در ۱۹۳۸ علیه همه‌گیر شدن لحن آلوده و واگیر هالیوود شروع به خرده‌گیری می‌کند: تأثیرات فراگیر سینما و بخش عظیمی از مطبوعات عامه با زیرکی، ذائقه، سلیقه و عادات نسل امروز را تباه می‌کند (Board of Education, 1938, 222-223).

با آمیختگی فرهنگ رسانه‌ای با دیگر لایه‌های سپهر فرهنگی انسان، آموزش و پرورش همچون سایر نهادها و زیرسیستم‌های فرهنگ دستخوش تغییرات مهمی می‌شود. از جمله آمیختگی میان فرهنگ رسمی کلاس درس و محیط آموزشی با فرهنگ غیررسمی درون خانه یا کوچه و خیابان است. در این جا مسئله این است که آیا می‌توان جلوی ورود فرهنگ عامه‌پسند (یا همان فرهنگ پست و مبتذل) را به درون کلاس درس (جایگاه فرهنگ والا)



گرفت؟ و اگر نمی‌توان گرفت، پس می‌توان با آموزش‌های انتقادی راجع به این نوع فرهنگ، متعلمین را در برابر حقه‌های تجاری رسانه‌ها و در نتیجه بازنشاسایی شایستگی‌های فرهنگ والا تجهیز کرد. سیاست‌های آموزشی که تا این مرحله از دهه ۱۹۵۰ میلادی در بریتانیا اجرا می‌شد، با دال‌هایی نظیر تمایز و قوه تشخیص، تلقیح یا واکسیناسیون نشان‌دار می‌شوند (باکینگهام، ۱۳۹۹).

با تثبیت مکتب مطالعات فرهنگی بیرمنگام در اواخر دهه ۱۹۵۰ و اوایل دهه ۱۹۶۰، نقد نخبه‌گرایی لیویسی و برداشت‌های جدانگر یا تفکیک‌گرایانه از فرهنگ رسماً آغاز شد. در این بین دو چهره مؤثر در حوزه مطالعات فرهنگی پیشگام بودند: ریچارد هوگارت و اثرش با عنوان کاربردهای سواد (۱۹۵۷) و ریموند ویلیامز صاحب کتاب فرهنگ و جامعه (۱۹۵۸). این دو از روایتی انسان‌شناختی برای تعریف فرهنگ در حکم «یک راه و روش کلی زندگی» بهره گرفتند. فرهنگ در عوض اینکه شامل مجموعه‌ای از سنجه‌ها و شاخص‌های معطوف به مصنوعات ممتاز باشد، فرایندی دیده شده که با تولید و مبادله معنا میان اعضای یک جامعه سروکار دارد (Hall, 1997, 2). استوارت هال که پس از هوگارت به‌عنوان مدیر مرکز بیرمنگام منصوب شد، از مؤثرترین نظریه‌پردازان فرهنگ است که نظرات او وارد قلمرو آموزش رسانه شده است، بالاخص نظریه رمزگذاری و رمزگشایی، انواع خوانش‌ها و آراء وی در باب فرهنگ و شکل‌گیری هویت‌ها به‌ویژه هویت‌های نژادی. مسئله مطالعات فرهنگی، مطالعه میدان‌های تولید، مبادله و مصرف معنا است. در مطالعات فرهنگی، فرهنگ عامه‌پسند به‌عنوان قلمرویی مشروع جهت تحقیق و مطالعه علمی و آموزشی به‌ویژه با کاربرست نظریه‌ها و الگوهای انتقادی چون مارکسیسم، فمینیسم، ساخت‌گرایی و پساساخت‌گرایی شناخته می‌شود. در این ایام بسیاری از تفکرات مکتب بیرمنگام به درون آموزش متوسطه راه می‌یابد و نفوذش تا به امروز در دوره‌های آموزشی موسوم به مطالعات رسانه سطح A هویدا است. یکی از نخستین آثار منتشرشده توسط مکتب بیرمنگام، هنرهای عامه‌پسند (۱۹۶۴) توسط استوارت هال و پدی ونل بود که شامل پیشنهادی مفصلی درباره نحوه تدریس موضوعی و متنی پیرامون طیف متنوعی از رسانه‌ها- موسیقی پاپ، روزنامه‌ها و مجلات، آگهی‌های تجاری، تلویزیون و سینما در مدارس و دانشگاه‌ها بود.

روی هم رفته انگیزه‌های آموزش سواد و از جمله سواد رسانه‌ای به عنوان زیر مقوله‌ای متأخر تا زمان شکل‌گیری مطالعات فرهنگی در اواخر دهه پنجاه و اوایل دهه شصت، به وضوح نمایش آشکار «حمایت‌گری فرهنگی» است. در نهایت با تکوین مطالعات فرهنگی و مسئله‌مند شدن سیاست‌برابری در گفتمان چپ نو، مواجهه فرهنگی با سواد و از جمله سواد رسانه‌ای به سوی «دموکراتیزه کردن فرهنگی» میل می‌کند که به زعم باکینگهام «فرایندی است که سبب می‌شود تا فرهنگ‌های خارج از مدرسه، فرهنگ‌های غیررسمی (از نگاه آموزش و پرورش) دانش‌آموزان نیز به تدریج با ارزش و معتبر شناخته شده و حتی در برنامه آموزشی مدارس مورد توجه قرار بگیرند» (باکینگهام، ۱۳۹۹، ۳۹). این جابجایی سیاست آموزش و سوادآموزی، گامی به سوی درک دلالت‌های غیررسمی تعلیم و تربیت است.

۳. چپ‌سوی آموزش رسانه

آموزش رسانه^۱ یعنی «آموزش پیرامون تولید، توزیع و دریافت معنا» (Scarratt, 2012, 27)، که به عنوان حوزه‌ای علمی به مطالعه رسانه در حکم سازوکار معنا می‌پردازد. دو برداشت از مفهوم رسانه وجود دارد: یکی رسانه (در شکل مفرد کلمه) که به عنوان یک نهاد اجتماعی سازمان‌یافته همچون نهاد مذهب، سیاست، آموزش و پرورش و غیره تجلی یافته و در مباحث اجتماعی، در حکم یکی از نهادهای مسئول و پاسخگو به مسائل و مشکلات جامعه با آن رفتار می‌شود. به همین دلیل رسانه پتانسیل مهمی در تغییر ادراک‌های ما از دنیا و تعامل با آن دارد و درست مثل دیگر نهادهای اجتماعی، منبع شکل‌دهی به هویت محسوب می‌شود. البته در این معنا، دیگر نمی‌توان از این اعتقاد که رسانه حامل مجموعه‌ای یگانه از ایدئولوژی‌ها و باورهاست به سادگی دفاع کرد و نه می‌توان گفت که رسانه تک و تنها ارزش‌های کاذب را تحمیل می‌کند و تأثیر به طرز یکنواخت نامطلوبی بر جمعیت منفعل می‌نهد (Gauntlett, 1998).

دومین برداشت البته بار ارزشی کمتری دارد: رسانه (در شکل جمع) در حکم صورت‌بندی تازه‌ای برای ارتباطات و محصول ارتباطات بشر در بافتار فرهنگ است. در دوره‌های مطالعات رسانه، عموماً محصولات ارتباطی را بنا به خصوصیات پلتفرم فناورانه



به سه دسته تقسیم می‌کنند: صوتی - تصویری (شامل سینما، تلویزیون، رادیو، ویدئو، انیمیشن)؛ چاپی (شامل روزنامه، مجله، کتاب) و الکترونیکی (شامل اینترنت، تلفن‌های همراه، بازی‌های ویدئویی و رایانه‌ای).

خروجی صنایع رسانه‌ای محصولی است که در پی نشان دادن آن در مقام ابژه مطالعه و تدریس در کلاس درس، به متن تبدیل می‌شود و به دنبال آن، معانی متنی، بینامتنی و فرامتنی اهمیت می‌یابد و نشانه‌شناسی به‌عنوان مهم‌ترین ابزار تحلیل شناخته می‌شود. خوانش نشانه‌شناختی، متن را با بافتار یا آنچه که متن را فراگرفته است، در نظر می‌گیرد. متن همچون بافته‌ای از تار و پودها ماهیت چندمعنایی دارد: روابط و مناسبات متقابل بغرنج معانی که توسط تولیدکنندگان (به طرز خودآگاه یا ناخودآگاه)، مخاطبان، فرایندها و رویه‌های تولید و بافتار اجتماعی فضایی - زمانی شکل می‌گیرد. برخی از معانی درونی متن توسط انتخاب‌های زبانی رسانه برساخته می‌شوند؛ برخی دیگر بینامتنی و بینارسانه‌ای اند و حاصل تعامل یک متن با متن‌های پس و پیش خویش یا مواجهه رسانه‌های مختلف است؛ برخی نیز به شکل تأثیرات فرامتنی و بیرونی اند، مثلاً توقعاتی که محصول بازاریابی اند یا تعاملاتی که بینندگان فلان برنامه تلویزیونی در قالب نظرسنجی یا ارتباط زنده با خود برنامه برقرار می‌کنند. بدین ترتیب مرزهای یک متن به شدت سیال و مبهم می‌شود و ما با درآمیختگی متن‌ها، ژانرها و رسانه‌ها با یکدیگر روبه‌رو می‌شویم. یکی از پیامدهای مهم دیجیتال‌شدن سواد رسانه‌ای و آموزش آن، نابسندگی بودن توانایی استفاده کاربر از رسانه در معنای فناوری، صنعت و ابزار است، به قراری که از یک ماشین استفاده می‌کنیم یا یک زبان یا رمزگان را رمزگشایی می‌کنیم، بلکه توانایی مداخله خلاقه در رویه‌های اجتماعی، انتساب هویت‌های اجتماعی و حفظ یا تغییر روابط اجتماعی است (Jones & Hofner, 2012, 12) و لازمه این امور، توجه به مناسبات بغرنج میان متن‌ها و رسانه‌ها است.

برای نمونه در عصر اینترنت در حکم یک آبررسانه، این درآمیختگی، تلفیق پلت‌فرم‌های فناورانه، هم‌گرایی فرمی و محتوایی و دیگر تغییرات انقلابی در فرهنگ رسانه‌ای حاکم بر جهان بیش‌ازپیش هویدا است. امروزه پیش از آن که یک سریال تلویزیونی ساخته شود، قصه سریال تا حدی توسط مخاطبین رصد شده و اخبار مربوط به بازیگران ستاره آن در جراید و سایت‌ها منتشر می‌شود. طرفداران یک فیلم یا سریال می‌توانند بخشی



از قسمت‌های جذاب آن یا حتی پشت صحنه را از روی سایت مختص آن دانلود کنند. کانال‌های رادیو و تلویزیون بسیاری از کشورهای جهان در اینترنت به صورت رایگان قابل دریافت است و هم‌زمان دریافت‌کننده می‌تواند نظر یا واکنش خود به فرم و محتوای دریافتی به صورتی فعال و تعاملی اعلام کند. در واقع صورت‌بندی‌های تازه ارتباطی و رسانه‌ای، تغییرات معناداری در مناسبات میان مخاطب و رسانه به‌وجود آورده‌اند.

۴. مفاهیم کلیدی سواد رسانه‌ای

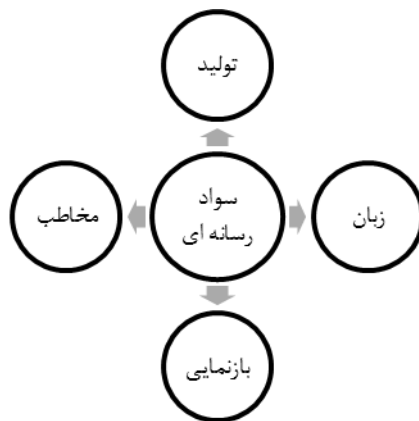
سواد در ترکیب سواد رسانه‌ای تاحدی معناداری را هم در حوزه ماهیت و چیستی و هم در جایگاه و موقعیت کارکردی آن رقم می‌زند. در ایران، سواد به دانش و مهارت عمومی خواندن و نوشتن زبان فارسی دلالت دارد. سواد رسانه‌ای در این معنا، سواد خواندن و نوشتن متون رسانه‌ای است و پیش‌فرض در به‌کارگیری چنین ترکیبی، استفاده رسانه‌ها از یک یا چندین زبان است که مثل زبان فارسی یا هر زبان مادری دیگری قابل یادگیری، آموزش و تکرار است.

رابطه سواد رسانه‌ای و سواد عمومی به لحاظ منطقی رابطه عموم و خصوص مطلق است. سواد عمومی از آنجا که صرفاً با خواندن و نوشتن متون چاپی و ارتباطات نوشتاری سروکار دارد، یک نوع خاص و محدود از سواد رسانه‌ای محسوب می‌شود؛ درحالی‌که سواد رسانه‌ای، ماهیتاً سوادی چندرسانه‌ای است. به عبارت دیگر، سواد رسانه‌ای محصول آموزش‌هایی پیرامون انواع رسانه‌ها است. پس سواد رسانه‌ای محصول و برآیند آموزش رسانه است و شامل مجموعه مهارت‌های تفکر انتقادی نسبت به نحوه تولید، مبادله و دریافت معانی از طریق رسانه است. از آن‌جا که جایگاه نخستین سواد در نظام‌های آموزش و پرورش و آموزش عالی است، پس طبیعی است که سواد رسانه‌ای هم در این موقعیت نشان‌دار شود و آموزش رسمی آن به مدارس و دانشگاه‌ها واگذار شود. اما به دلیل مختصات و پویایی فرهنگ رسانه‌ای و نفوذ و تأثیر، دردسترس بودن، ارزان شدن و عامه‌پسند بودن رسانه‌ها تأکید می‌شود که رشد و ارتقای سواد رسانه‌ای مسئولیت مشترک دولت، رسانه‌ها، معلمان و اساتید، نهادهای فرهنگی و خود شهروندان است.

اگر سواد رسانه‌ای را همچون سکه‌ای در نظر بگیریم که دو رو دارد، روی نخست آن رسانه است و روی دیگرش سواد معطوف به آن رسانه خاص. پس هر رسانه‌ایی در پی



مناسبات ارتباطی و فرهنگی خویش، یعنی تولید و مبادله پیام‌های ارتباطی، الگوهای از سواد معطوف به رمزگذاری و رمزگشایی متن تولیدی خویش را هم در اختیار می‌گذارد؛ به عبارتی هر متنی خواننده الگوی خود را دارد. برای نمونه، برخی از برنامه‌های تلویزیونی صرفاً به مناسبات پشت صحنه و نحوه ساخت و پرداخت یک برنامه یا متن تلویزیونی خاص می‌پردازند. این برنامه‌ها را می‌توان الگویی از همان سواد معطوف به رسانه قلمداد کرد. از سوی دیگر، همین سواد خودبه‌خود در مناسبات بینامتنی و بینارسانه‌ای هم وارد شده و بنا به ماهیت چندرسانه‌ای بودن‌اش، ناظر به دیگر اشکال و انواع ارتباطی هم خواهد بود. به عبارت دیگر اگر تلویزیون مثل کتابی که نحوه خواندن را آموزش می‌دهد، خود توانایی‌های مورد نیاز فهم خویش را آموزش دهد و این کار را با به بازی گرفتن تمایزات بین تلویزیون و دنیای واقعی انجام دهد (باکینگهام، ۱۳۹۹، ۹۵)، منجر به بسط الگویی از سواد رسانه‌ای خواهد شد که نوعاً در باب هر مکانیسم واقع‌گرای دیگری که رسانه‌ها با ابتنا بدان واقعیت را شکل می‌دهند/ بازنمایی می‌کنند، قابل تعمیم است. بدین ترتیب، مسئله بازنمایی از جمله موضوعات مشترک میان انواع رسانه‌هاست که یکی از مفاهیم کلیدی سواد رسانه‌ای هم هست.



شکل ۱. مدل مفهومی سواد رسانه‌ای

باکینگهام (۱۳۹۹، ۱۰۸) به چهار مفهوم کلیدی سواد رسانه‌ای اشاره می‌کند که عبارت‌اند از: تولید، زبان، بازنمایی و مخاطب. همین مفاهیم کلیدی به اشکال مختلفی در

متون آموزش رسانه تکرار شده است (برای نمونه: Scarratt, 2012; Bazalgette, 1991). این مدل می‌تواند مبنای مشترکی برای تدوین برنامه درسی، برنامه‌های آموزشی، تحلیل و ارزیابی وضعیت آموزش سواد رسانه‌ای فراهم کند (شکل شماره ۱).

۵. پویایی فرهنگ رسانه‌ای

در فرهنگ رسانه‌ای مواجهه رسانه‌ها با یکدیگر، مرزبندی‌ها و مناسبات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فناورانه آن‌ها با هم مسئله است. به‌رغم وجود همگرایی‌ها و تلفیق‌های مؤثر، تلویزیون همچنان پرطرفدارترین و عامه‌پسندترین رسانه دنیاست. مطبوعات و به‌طور کلی رسانه‌های چاپی در برخی جوامع به شدت میل به تبدیل به محتوای الکترونیکی و مجازی داشته و دارند و جای خود را به فناوری‌های وبسایت و اپلیکیشن‌های گوشی‌های تلفن همراه هوشمند و تبلت‌ها داده و می‌دهند؛ در حالی که هنوز در ایران، روزنامه‌ها و مجلات چاپی تلاش دارند تا جای خود را در سبب مصرف رسانه‌ای حفظ کنند. بازی‌های رایانه‌ای به شدت فراگیر شده و چه بسا به سرنمون رسانه‌های کودکان، نوجوانان و جوانان تبدیل شده باشد و رادیو هنوز هم به‌عنوان رسانه بی‌رقیب در مکان‌ها و فضاهایی خاص همچون محیط اتومبیل‌ها کاربرد دارد. این مواجهه و مرزبندی‌ها در کنار ریزش و آمیزش مرزها درون فرهنگ رسانه‌ای ایرانی وجود دارد و به همین دلیل، مواجهه بینارسانه‌ای بر پویایی موجود در فرهنگ رسانه‌ای ایرانی دلالت می‌کند. با استفاده از نظریه ساختار فرهنگ یوری لوتمان، فرهنگ‌شناس و نشانه‌شناس روس، می‌توان پویایی یک فرهنگ را مورد مطالعه و تحلیل قرار داد.

هر سیستم یا نظامی به یک شیوه مشخصی سازمان یافته است، یعنی ساختار خاصی دارد. لوتمان به همراه اوسپنسکی، در بحث تشریح ساختار کلی فرهنگ و سایر نظام‌های الگوسازی به‌عنوان یک سیستم هم‌مرکز می‌نویسد: سیستم کلی حفظ و تبادل تجربه بشری به مثابه یک سیستم هم‌مرکز ساخته می‌شود که در مرکزش آشکارترین و منطقی‌ترین ساختارها جای دارند، یعنی ساخت‌مندترین‌شان. نزدیک‌تر به پیرامون آشکالی یافت می‌شود که ساخت‌مندی‌شان چندان آشکار نیست یا اثبات نشده است، اما به دلیل داخل بودن در موقعیت‌های کلی نشانه‌ای-ارتباطی، مثل ساختارها کارکرد دارند (Lotman & Uspensky, 1978, 213).

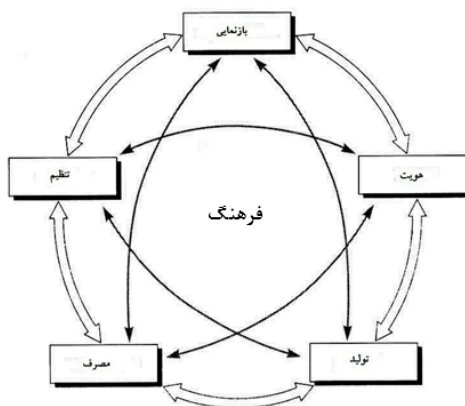
دینامیسم سیستم وابسته به نیروی مرکزگراست: عناصر حاشیه‌ای سعی دارند تا به مرکز هجوم آورند و عناصر مرکزی در برابر آنها مقاومت می‌کنند. حاشیه نظم مشروع سیستم را به چالش می‌کشاند و هسته در عوض تلاش دارد تا عناصر حاشیه‌ای را رام کند یا حتی با موهوم خواندنشان، آن‌ها را نابود سازد. همین فضا امکان هرگونه ارتباط و تولید و مبادله معنا را میسر می‌کند که به تعبیر لوتمان، سپهرنشانه‌ای است (Lotman, 2005).

در فرهنگ رسانه‌ای ایرانی، تلویزیون به‌عنوان رسانه مرکزی جایگاه بلامنازع هسته و نیروهای خودی را دارد. هسته فرهنگ قلمرو هنجارها است و تلویزیون (ذیل عنوان «سازمان صداوسیما» یا حتی «رسانه ملی») باید‌ها و نبایدهای رسانه‌ای و ارتباطی در کشور را تعیین می‌کند. رسانه‌های اجتماعی در حاشیه یا پیرامون ساختار قرار می‌گیرند. بدین ترتیب، رسانه‌ای چون فیس‌بوک یا توئیتر در نسبت با تلویزیون جمهوری اسلامی ایران در منطقه حاشیه‌ای فرهنگ رسانه‌ای ایرانی قرار دارد و آن‌ها دیگری تلویزیون قلمداد می‌شوند. بارها در برنامه‌های مختلف تلویزیون شاهد انواع و اقسام هنجارگذاری‌ها و بازتعریف باید‌ها و نبایدهای ارتباطی و فرهنگی در نسبت با این نوع رسانه‌ها بوده و هستیم که این امر دقیقاً به جایگاه مرکزی تلویزیون در این ساختار بازمی‌گردد. این امر نه تنها در بازنمایی رسانه‌های حاشیه توسط تلویزیون تجلی می‌یابد، بلکه در سویه‌های دیگر چرخه فرهنگ رسانه‌ای ایرانی از جمله سویه وضع سیاست‌ها، قوانین و مقررات ناظر بر جریان ارتباطات و گردش اطلاعات نیز حضور دارد. تلویزیون همچنان یکی از بازیگران بی‌رقیب عرصه سیاست‌گذاری ارتباطی و رسانه‌ای کشور محسوب می‌شود، به طوری که تجلی حضور تلویزیون و غیاب رسانه‌های حاشیه در مهم‌ترین سند سیاست فرهنگی و ارتباطی کشور، یعنی «نقشه مهندسی فرهنگی» نشان‌دار می‌گردد.

۶. چرخه فرهنگ رسانه‌ای و سواد رسانه‌ای

نظریه چرخه فرهنگ^۱ یکی از دستاوردهای نظری مکتب مطالعات فرهنگی بیرمنگام است که ما را در رسیدن به عرضه الگویی برای مطالعه آموزش غیررسمی رسانه یاری می‌کند. این نظریه نخست توسط ریچارد جانسن (۱۹۸۶) از اعضای مکتب بیرمنگام و مدیر آن

پس از استوارت هال مطرح شد. از موارد بسط مدل چرخه فرهنگ را می‌توان در کتاب درسی مهمی در حوزه مطالعات فرهنگی مشاهده کرد که توسط پل دو گای، استوارت هال، لیندا جینز، هاف مکی و کیت نگوس (۱۹۹۷) با عنوان اجرای مطالعات فرهنگی: داستان واکمن سونی منتشر شده است. این کتاب یکی از مهم‌ترین آثار به‌جای مانده از مکتب بیرمنگام، اجرا و انجام یک پژوهش به‌شیوه مطالعات فرهنگی است تا بتوان از خلال آن هم فهم دقیق‌تری از کاربرست مطالعات فرهنگی و نظریه انتقادی کسب کرد و هم با فرایند تولید، مبادله و مصرف معنا آشنا شد. پس به عبارتی این اثر خودبه‌خود یک متن آموزش رسانه محسوب می‌شود.



شکل ۲. چرخه فرهنگ

(منبع: Du Gay et al., 1997, 3)

مؤلفان اثر از این مدل برای تحلیل تولید و مصرف واکمن‌های سونی استفاده کرده‌اند. در این کتاب، مدل چرخه فرهنگ (شکل شماره ۲) بازبینی شده و به‌نحو تخصصی‌تر به مراحل و فرایندهایی خُرد شده است: فرایندهای تولید، مسائل و مقولات بازنمایی در ارتباط با ابژه‌ها و متون فرهنگی، شیوه‌هایی که طی آن محصولات فرهنگی با شکل‌گیری هویت‌های اجتماعی ارتباط دارد، شیوه‌های مصرف و کاربرست متون و ابژه‌های فرهنگی و ساختارهایی که نحوه تولید، توزیع و مصرف محصولات فرهنگی را اداره، تنظیم و ساماندهی می‌کند. لازم به تذکر است که مدل به نحوه درگیر بودن همه این اجزا با هم در

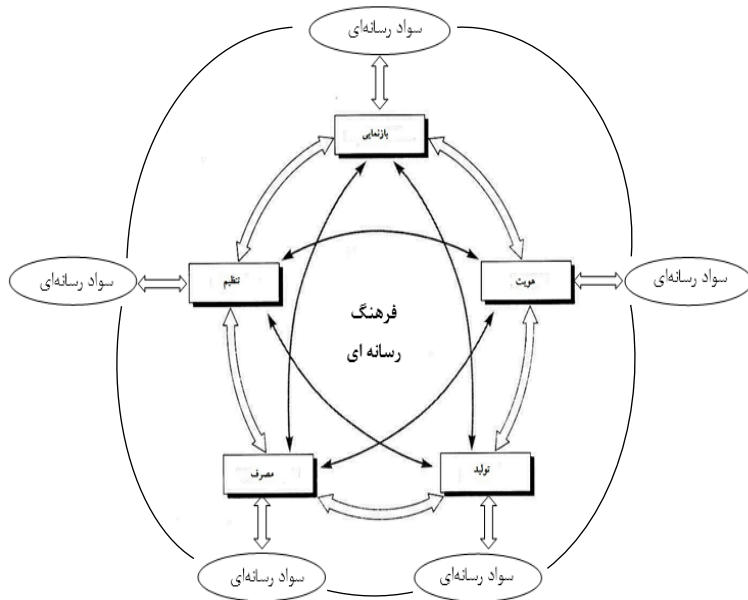


یک نسبت پویا اشاره دارد. این نسخه بازبینی شده از مدل چرخه فرهنگ است که در این مقاله محل ارجاع و استفاده است.

با قیاس الگوی مفهومی سواد رسانه‌ای و الگوی نظری چرخه فرهنگ می‌توان گفت اساساً سواد رسانه‌ای، کسب آگاهی انتقادی از مناسبات فرهنگ رسانه‌ای است. بعبارت دیگر اگر چرخه فرهنگ رسانه‌ای را بر مبنای دو الگوی نظری سپهرنشانه‌ای لوتمان و چرخه فرهنگ مکتب بیرمنگام ترسیم و الگوی مفهومی سواد رسانه‌ای را داخل آن کنیم، به چنین الگوی بسط یافته‌ای از مناسبات فرهنگ و سواد رسانه‌ای خواهیم رسید (به شکل ۳ نگاه کنید)؛ با این ملاحظه که در الگوی مفهومی سواد رسانه‌ای، سویه تولید خود شامل سویه اداره و تنظیم هم هست و مفهوم مخاطب هم شامل سویه مصرف است. به همین ترتیب هم زبان و هم بازنمایی شامل مفهوم هویت هستند (نک: به باکینگهام، ۱۳۹۹، فصل ۴).

سواد رسانه‌ای در الگوی چرخه فرهنگ رسانه‌ای هم ناظر بر بعد تولید متن‌ها و معانی رسانه‌ای، هم معطوف به سویه‌های بازنمایی واقعیت‌ها و هویت‌ها و نیز ناظر بر مرحله اداره و تنظیم سیاست‌ها و مقررات ارتباطات و سویه مصرف متن‌ها و معانی رسانه‌ای است. پرسش اساسی که در این الگو نشان‌دار می‌شود این است که معنای فرهنگ رسانه‌ای (در کنار چیستی و ماهیت آن) چگونه و کجا تولید می‌شود؟ چرخه فرهنگ رسانه‌ای حکایت از این دارد که معنا در چندین عرصه متفاوت تولید و از طریق شماری فرایندها یا اعمال متفاوت منتشر می‌شود. سواد رسانه‌ای هم ناظر به تولید این معنا در عرصه‌های مختلف است و هم ناظر به انتشار و توزیع معنا در رویه‌های مختلف. معنای فرهنگ رسانه‌ای ناظر به درکی است که ما از کیستی خودمان یعنی از هویت‌مان داریم و هویت یعنی وجه تمایز ما با آن‌ها و با دیگران. فرهنگ رسانه‌ای ما در کار خلق ایماژهایی نوبه نواز خودمان و دیگران است تا با ایجاد تمایزهای فرهنگی، هویت دائماً بازتولید، بازتعریف و محافظت شود. معنای فرهنگ رسانه‌ای همچنین در مصرف رسانه‌ها هم تولید و ساخته می‌شود. برای نمونه خودی‌ها با مصرف رسانه‌های داخلی نظیر صدا و سیما نشان‌دار می‌شوند و هرچه که به سمت مصرف رسانه‌های حاشیه پیش می‌رویم، بر فاصله گرفتن از خود و میل به دیگری نیز افزوده می‌شود.





شکل ۳. مناسبات چرخه فرهنگ رسانه‌ای و سواد رسانه‌ای

۷. سواد رسانه‌ای و امر سیاسی

با ظهور رسانه‌های جدید از جمله رسانه‌های اجتماعی، شهروندان جامعه این امکان را دارند که ابزارهای رسانه‌ای متعدد و شخصی شده داشته باشند؛ این مهم روند قدرت را از سطح حکومتی به سطح مدنی منتقل کرده است. دولت‌ها مجبورند علاوه بر برنامه‌ریزی برای تولید محتوا به چگونگی توزیع محتوا نیز بیندیشند. در چنین شرایطی سیاست مدرن با چالش فرایندهای همگانی‌شدن و سیالیت قدرت روبه‌روست و ناچار است به کیفیت ساختاری رسانه‌های جدید توجه کند (آکسفورد و هاگینز، ۱۳۸۷، ۶). در فرهنگ رسانه‌ای، دیگر سیاست سازمان‌دهنده اولیه زندگی شهروندان نخواهد بود، هرچند هنوز دولت از قوی‌ترین کنشگران جامعه است. بنابراین، این پنداشت وجود دارد که رسانه شهروندان را قادر خواهد ساخت تأثیر بیشتر و مستقیمی بر سیاست داشته باشند و حتی سیاست رسمی و نهادی را دور زده و روابط سیاسی غیررسمی خود را جایگزین آن کنند. پراکندگی بیشتر سیاست در کلیت نظام یا به بیان دیگر «اجتماعی کردن سیاست»، متضمن نقش برجسته شهروندان منفرد و رسانه‌های اجتماعی است.

حکومت‌ها اما در چالش «قدرت ارتباطی» تلاش می‌کنند از ظرفیت‌های رسانه در جهت تثبیت اقتدار و توزیع آن استفاده کنند؛ رسانه‌ها با مدرن کردن «دیوان‌سالاری» می‌توانند پاسخگوی این چالش باشند. ون دایک در اثر خویش با عنوان جامعه شبکه‌ای: وجوه اجتماعی رسانه‌های جدید (۲۰۰۶) در تشریح به پنج ویژگی دیوان‌سالاری نزد ماکس وبر اشاره می‌کند که عبارت‌اند از: سلسله‌مراتب قدرت، تمرکز تصمیم‌گیری، صورت رسمی قوانین، تخصصی‌شدن کارها و استاندارد شدن کنش‌ها. از منظر ون دایک (۲۰۰۶، ۱۰۸) رسانه باعث محو این ویژگی‌ها نمی‌شود، بلکه این ویژگی‌ها در رسانه‌ها جمع شده‌اند و دولت‌ها تلاش می‌کنند از پتانسیل ابزارهای ارتباطی جدید نیز استفاده کنند. روابط نزدیک میان دیوان‌سالاری و رسانه فرصت‌های بهتری برای تدوین قوانین، تخصصی‌شدن کارها و استانداردسازی کنش‌ها فراهم می‌کند. این مهم همچنین موجب افقی‌شدن قدرت در سطح سازمان شده و سلسله‌مراتب اقتدار را «سطح» می‌کند؛ سطوح مختلف، کارهای تیمی و گروه‌های بیشتری در تصمیم‌گیری مشارکت دارند و مسئولیت‌های شغلی را به مراتب از رویه‌های سنتی دیوان‌سالاری وسیع‌تر می‌کند (Van Dijk, 2006, 109-110). قدرت در فرهنگ رسانه‌ای همواره حاضر است اما چنین حضوری از یک طرف نهادمند است و در ساختار دولت به شیوه‌ای رسمی نقش ایفا می‌کند و از سوی دیگر در چالش با حوزه عمومی قرار دارد؛ در چنین چالشی پای دیگر رقبای قدرت رسمی به میان می‌آید. در این میان، رسانه به بازنمایی امر سیاسی در حوزه عمومی می‌پردازد و دولت را به مواجهه با چنین بازنمایی از قدرت دعوت می‌کند.

در بیان بغرنجی آموزش رسانه پیش‌تر به مسئله جایگاه و نظام آموزش و پرورش، مدرسه و کلاس درس به‌عنوان مکان و موقعیت رسمی آموزش و پداگوژی اشاره شد؛ در الگوهای رسمی آموزش رسانه، تنها کنش مشروع، کنشی علمی و تعریف شده در چارچوب‌های رشته و برنامه درسی «مطالعات رسانه» است، اما در الگوهای غیررسمی، آموزش به‌نحو بغرنجی با مناسبات قدرت درگیر و هر نوع پداگوژی انتخابی و تجویزی، یک سیاست است.

تفکیک آموزش غیررسمی از رسمی، یادگیری فراتر از چارچوب کلاس درس و رابطه استاد/شاگرد یا معلم/دانش‌آموز رخ می‌دهد. از موقعیت‌های ممکن آموزش غیررسمی

رسانه (باکینگهام، ۱۳۹۹، ۱۸۱) می‌توان به استفاده‌های آموزشی از رسانه‌های جایگزین توسط جنبش‌های اجتماعی نوظهور اشاره کرد که در پی ابراز هویت و کسب مشروعیت در مقابل سیستم رسانه‌ای رسمی و جریان مسلط هستند. علاوه بر این، سازمان‌های مذهبی از جمله کلیساها در غرب و مساجد در جوامع اسلامی نظیر جامعه ایرانی خود موقعیت‌های ممکن آموزش غیررسمی سواد رسانه‌ای هستند. در غرب آموزش رسانه زیر نظر کلیسا به مثابه نقطه مقابل مصرف‌گرایی و ارزش‌های ضد مسیحیت است که توسط رسانه‌ها ترویج می‌یابد. در کشور ما نیز گاه برنامه‌های آموزشی نظیر کارگاه‌های نقد فیلم (که رایج‌ترین شکل این برنامه‌های غیررسمی است) در مساجد و زیر نظر نهادهای مذهبی به‌ویژه در تقابل با جریان‌های پشت‌پرده مشخصاً صهیونیستی رسانه‌های جهانی و آشکارسازی ایدئولوژی‌های نهفته در فیلم‌های اصولاً هالیوودی برگزار می‌شود. یکی از مهم‌ترین مصادیق، میزبانی مساجد کشور در پخش فیلم‌های جشنواره فیلم عمار است که در سال‌های اخیر در تقابل با جشنواره رسمی فیلم فجر شکل گرفته است.

با ابتنا به الگوی پیشنهادی، سواد چندرسانه‌ای و بینارسانه‌ای و روابط متقابل رسانه/سواد، می‌توان یکی از موقعیت‌های ممکن آموزش غیررسمی را که در متون آموزش رسانه از جمله متن درسی تفکر و سواد رسانه‌ای به‌عنوان منبع رسمی آموزش و پرورش مغفول واقع شده، نشان‌دار کرد و آن عبارت است از مواجهه رسانه‌ها با یکدیگر که دینامیک فرهنگ رسانه‌ای یک جامعه را رقم می‌زند. پدیدار مواجهه بینارسانه‌ای، مسئله‌مند شدن نحوه بازنمایی یک رسانه در رسانه دیگر و به‌طور کلی ارجاعات بینامتنی درون آن‌ها است و بالطبع موقعیتی است که از منظر آموزشی برای متعلم فواید یادگیری خواهد داشت، هرچند دلالت‌های آموزشی چندان صریح، سراسر و مستقیمی ندارد و بلکه به‌صورت ضمنی است.

با در نظر گرفتن مختصات فرهنگ رسانه‌ای موجود در جامعه و پویایی‌های آن، مواجهه، برخورد، تداخل، آمیزش و تلفیق این چرخه‌ها با یکدیگر، زمینه آمیختگی سوبه‌ها و سواد رسانه‌ای ناظر به آن‌ها فراهم می‌آید. فرض کنید تلویزیون جمهوری اسلامی ایران، برنامه‌ای پیرامون تأثیرات شبکه‌های اجتماعی نظیر فیسبوک یا اینستاگرام ترتیب داده است؛ ظاهر امر این است که رسانه ملی دغدغه خاطر نوجوانان و جوانانی را دارد که عضو این شبکه مجازی هستند، اطلاعات خود را در آن به اشتراک می‌گذارند، زمان زیادی را صرف



آن می‌کنند، از محیط واقعی خانواده و دوستان تاحدی دور می‌شوند و غیره؛ اما در پس این دغدغه خاطر و احساس مسئولیت اجتماعی و درون فرهنگ رسانه‌ای، نوعی نزاع میان رسانه مرکز و رسانه‌های رقیب و حاشیه‌نشین بر سر مشروعیت بخشیدن به معانی وجود دارد که موجد پویایی است و تلویزیون همه کوشش خود را انجام می‌دهد تا مخاطب رسانه‌های رقیب را به سوی خود جلب کند، مخاطب خود را حفظ کند و با مخدوش کردن بازنمایی رسانه‌های رقیب، ایماژ «تلویزیون به مثابه رسانه پاک» را تقویت کند.

فرهنگ رسانه‌ای در همان مرحله تعریف به امری سیاسی تبدیل می‌شود. سخن گفتن از فرهنگ رسانه‌ای از یک سو، مستلزم تمایز مرکز سیستم یا ساختار این فرهنگ و نواحی پیرامونی آن و در نتیجه عدم تقارن ذاتی فرهنگ است و از سوی دیگر، مستلزم مفروض داشتن نوع دیگری از فرهنگ یا به تعبیر دیگر نافرنگ است که به طور کلی دیگری محسوب می‌شود. برای نمونه، فرهنگ رسانه‌ای ایرانی هم در درون خود شامل تمایز میان جایگاه مرکزی تلویزیون و در حاشیه بودن رسانه‌های اجتماعی است و هم در بیرون با دیگری خود یعنی «فرهنگ رسانه‌ای غرب» در تضاد است. در این معنا، ترکیب جنگ رسانه‌ها یا جنگ روایت‌ها نشان دار می‌شود.

نزاع در داخل جامعه ایرانی بر سر فرهنگ رسانه‌ای همچنان مسائل مختلفی را برجسته می‌کند؛ برای نمونه، مواجهه بینارسانه‌ای مصداق «تهاجم فرهنگی» و «جنگ نرم» تلقی و بدین ترتیب بر آموزش رسانه جهت محافظت و مقاومت در برابر این جبهه جدید دشمن تأکید می‌شود. البته پیش از آن که از آموزش به‌عنوان ابزار «نرم» در مقابل این جبهه بهره بریم، از فیلترینگ گسترده و منع یا محدودیت دسترسی به‌عنوان روشی «سخت» در این جبهه استفاده می‌شود.

از آن‌جا که در مواجهه بینارسانه‌ای، نزاع بین رسانه مرکز و رسانه‌های پیرامون یا به تعبیر دیگر، بین رسانه بزرگ- تلویزیون و رسانه‌های کوچک- رسانه‌های جدید و رسانه‌های اجتماعی در کار است، اساساً مواجهه بینارسانه‌ای مواجهه‌ای ناشی از قدرت و درگیر مناسبات بغرنج قدرت است و از این رو سیاسی است. به تعبیر دیگر، «خوانش سیاسی فرهنگ همچنین متضمن این است که ببینیم فرآورده‌های فرهنگ رسانه‌ای چگونه نزاع‌های اجتماعی موجود را از خلال تصاویر، متون و برنامه‌های خویش بازتولید می‌کنند»

(Kellner, 1995, 56). در نتیجه، سواد رسانه‌ای نیز دیگر مقوله آموزشی محض نخواهد بود، بلکه امر سیاسی و مناسبات قدرت نیز بر سازنده و مقوم آن هستند و آموزش آن هم کنشگری سیاسی محسوب می‌شود. به عبارت دیگر، تلویزیون با بازنمایی شبکه‌های اجتماعی و ارائه تصویری گزینشی از آن‌ها عملاً در حال انجام کنشی سیاسی در نسبت با رسانه‌های رقیب است تا در برابر هجوم آن‌ها به موقعیت مرکزی خود، مصون بماند.

به طور کلی در نظر گرفتن سواد رسانه‌ای به مثابه امر سیاسی، بر همان فرض نظری مطالعات فرهنگی مبتنی است که فرهنگ عامه‌پسند و رسانه‌ای شده، محل چانه‌زنی بر سر معناست و این امر مستلزم به چالش کشیدن بسیاری از اشکال معمول مفهوم سیاست است که در علوم سیاسی به حوزه فعالیت رسمی سیاست یعنی دولت و احزاب اختصاص می‌یابد (Street, 2001, 302-311).

۸. مواجهه بینارسانه‌ای در ایران؛ تلویزیون، جنبش سبز و نزاع بر سر معنا

پیش‌تر متفکران علوم ارتباطات، رخداد پیروزی انقلاب اسلامی ایران در سال ۱۳۵۷ شمسی را پیروزی انقلابی «بزرگ» به کمک رسانه‌هایی «کوچک» توصیف کرده‌اند (Serberny & Mohammadi, 1994). در آن ایام تلویزیون ملی عملاً قادر نبود در برابر کنشگری سیاسی و ارتباطی رسانه‌های کوچک همچون نوار کاست‌ها و پلی‌کپی‌ها حتی واکنشی از خود نشان بدهد. ما در ایام انقلاب اسلامی شاهد پیروزی رسانه‌های کوچک بر رسانه بزرگ هستیم.

سی و یک سال بعد، در سال ۱۳۸۸ و در جریان انتخابات دهمین دوره ریاست جمهوری در ایران، مواجهه آنتاگونیستی رسانه‌ها بار دیگر در فرهنگ رسانه‌ای ایرانی خبرساز شد. هیجان شدید مبارزات انتخاباتی، شبکه‌سازی اجتماعی در جریان پویش‌های انتخاباتی، مناظره‌های بی‌پروای کاندیداها، شیوه جدید آراء و اعلام نتایج، مداخله وسیع رسانه‌های فارسی زبان بیگانه همچون بی‌بی‌سی فارسی و صدای امریکا، عدم تمکین کاندیدای بازنده به نتایج رسمی انتخابات و فراخواندن هواداران خویش به اعتراض خیابانی و غیره، پدیده‌ای سیاسی و اجتماعی را در پی داشت که به سرعت به جنبشی اجتماعی/اعتراضی تبدیل شد (سرفراز، ۱۳۸۹، ۹۵).

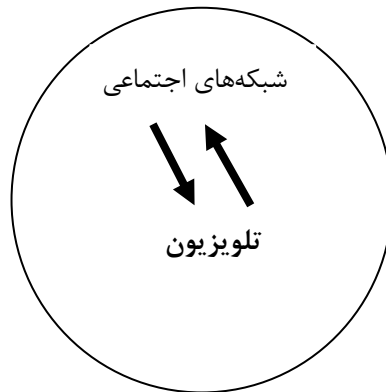


پدیده موسوم به جنبش سبز با خلق نشانه‌های نو و بازتعریف نشانه‌های مرسوم، خود را دیگری دولت رسمی ناشی از انتخابات و در مراحل کل حاکمیت جمهوری اسلامی ایران تعریف کرد. دولت و حاکمیت نیز در برابر این پدیده ساکت ننشستند و از طریق جنگ نشانه‌ها یا نزاع نشانه‌شناختی، سعی در مغشوش معرفی کردن دال‌های آنان و نسبت دادن نام‌ها و نشانه‌های دارای بار منفی به هواداران و رهبران و اصل این پدیده داشته تا آن را مدیریت کنند. تعبیر «فتنه» مهم‌ترین دال نشانه‌شناختی بود که برای نامیدن این پدیده طراحی و اجرا شد. جنگ مواضع حول و حوش این پدیده خود به یک سپهر نشانه‌ای تبدیل شد که تا به امروز هم ادامه دارد (سرافراز، ۱۳۸۹، ۹۵). از ویژگی‌های این سپهر نشانه‌ای، برچسب خوردن رسانه‌های حاشیه به عنوان رسانه‌های معترضان و رسانه‌های فتنه به‌ویژه توسط رسانه مرکزی یا تلویزیون است که حتی پنج سال بعد مثلاً در سریال تلویزیونی معراجی‌ها (۱۳۹۳) به کارگردانی مسعود ده‌نمکی رخ می‌دهد. در این سریال شاهدیم که فیسبوک، توئیتر و اینستاگرام به دانشجویان معترض نسبت داده می‌شود، معترضان که کاملاً از فضای انقلاب و دفاع مقدس غافل و بی‌خبرند.

با این همه، از مختصات پدیده موسوم به جنبش سبز استفاده از رسانه‌های اجتماعی آن‌هم به صورتی گسترده جهت سیاست اعتراض بود (سرافراز، ۱۳۸۹، ۱۰۱). معترضان به دلیل عدم دسترسی به رسانه‌های مرکزی از جمله رادیو و تلویزیون و حتی رسانه‌هایی با فاصله قدرت کمتری چون مطبوعات، به شدت به رسانه‌های جدید و مهم‌تر از همه اینترنت متکی بودند و از طریق آن مطالبه‌های خود را مطرح و اعتراض‌شان را نمایش می‌دادند. برای مثال، بیانیه‌های اعتراضی کاندیدای بازنده انتخابات در پایگاه اینترنتی «کلمه» منتشر می‌شد؛ اعتراض‌های نمادین جنبش به صورت ویدئوکلیپ‌ها یا نماهنگ‌هایی در شبکه‌های اجتماعی بارگذاری می‌شد و تلفن‌های همراه هوشمند، رسانه خبری بسیار مهمی در کار اطلاع‌رسانی و انتشار اخبار بود.

اتکای سیاسی به رسانه‌های اجتماعی در آن مقطع تاریخی و مداخله‌های گسترده و بعضاً مؤثر رسانه‌های بیگانه منجر به واکنش‌هایی نظیر ایجاد فیلترینگ گسترده شبکه‌های اجتماعی و محدودیت‌های دسترسی به این رسانه‌ها شد. بدین ترتیب می‌توان گفت پس از خرداد ۱۳۸۸، نبرد رسانه‌های بزرگ و کوچک در تاریخ علوم ارتباطات در ایران تکرار

می‌شود و نوعی مواجهه بینارسانه‌ای میان رسانه‌های مرکز و حاشیه در فرهنگ رسانه‌ای شکل می‌گیرد (شکل شماره ۴).



شکل ۴. مواجهه بینارسانه‌ای در ایران



پس از انتخابات ۲۲ خرداد ۱۳۸۸، سیاست نفی یا طرد نشانه‌های تولیدی و منتشر شده توسط دستگاه نشانه‌شناسی رسمی در دستور کار معترضان قرار می‌گیرد و رسانه‌های اجتماعی در مقابل رسانه مرکزی یعنی تلویزیون جمهوری اسلامی قرار می‌گیرند. در چنین نزاع نشانه‌شناختی، هر آنچه که توسط تلویزیون بازنمایی می‌شود، بدون در نظر گرفتن نحوه برساخت واقعیت و نمایش آن، دروغ تلقی می‌شود: برای مثال، می‌توان به کلیپ تولیدشده‌ای با نام «دیگر دروغ نمی‌خورم» اشاره کرد، که به تحریم خرید کالاهای تبلیغ شده در تلویزیون می‌پردازد. در این کلیپ شاهد نوعی تغییر انتساب‌های متعارف معنایی هستیم که تلویزیون به کالاهای ظاهراً بی‌معنا و نشان سیاسی و بلکه صرفاً اقتصادی و مادی می‌بخشد و در عوض معترضان کالایی چون رب‌گوجه تبرک (که رنگ قرمز شبیه به خون ریخته نشان داده می‌شود) را در بافتار سیاسی ناشی از مرگ خانم «ندا آقاسلطان» و اعتراض‌ها و تظاهرات مردم، دوباره زمینه‌مند کرده و نشان‌دار می‌سازند و در این وضعیت است که رب‌گوجه فرنگی دارای دلالتی سیاسی می‌شود. تلویزیون هم هرچند با واکنشی منفعلانه و با تأخیر وارد نزاع نشانه‌شناختی و مواجهه رودررو با رسانه‌های معترضان می‌شود، اما به دلیل جایگاه مرکزی بودن در فرهنگ رسانه‌ای ایرانی و حمایت‌های ناشی از

فیلترینگ، کنترل‌ها و محدودیت‌های دسترسی، در آن رخداد اثرگذار حاضر می‌شود. برای نمونه می‌توان به ساخت و پخش مستند تقاطع از شبکه پرس‌تی‌وی به دو زبان فارسی و انگلیسی در باب مرگ خانم ندا آقاسلطان در سالگرد ۲۲ خرداد ۱۳۸۸ اشاره کرد.

مستند تلویزیونی تقاطع در شب نخستین سالگرد دهمین انتخابات ریاست جمهوری ایران از دو شبکه داخلی یک و سه و شبکه برون مرزی پرس تی وی پخش شد. این مستند به تهیه‌کنندگی مرتضی شعبانی و کارگردانی رضا فرهمند، برای نخستین بار در قالب و گونه‌ای به غیر از خبر، به موضوع مرگ خانم ندا آقاسلطان در جریان اعتراض به نتایج انتخابات در تهران پرداخت. می‌توان گفت پخش گسترده فیلم‌های موبایلی و تصاویر خبرنگار-شهروندان از ندا آقاسلطان و بالاخص لحظه جان سپردن وی در خیابان در شبکه اجتماعی فیسبوک و به‌طور کلی در اینترنت، و ظرفیت گسترده نمادین شدن ندا در اینترنت به‌عنوان نماد اعتراض و مقاومت، مبارزه برای آزادی، فرشته ایران، دختر ایران و شکل‌گیری صفحات مجازی متعدد نظیر صدای ندا و در نتیجه افزایش مطالبات اجتماعی به منظور کشف حقیقت، در نهایت تلویزیون را واداشت بر سر تقاطع بایستد. تقاطعی که بی‌تردید یک سوی آن رسانه‌های رقیب یا جایگزین تلویزیون بودند.

شیوه‌بازنمایی واقعیت و سیاست هویتی آن، تولید در ژانر مستند و تنظیم در قالب پخش از یک شبکه بین‌المللی همه به نحو ضمنی در راستای آموزش رسانه مخاطبین بوده است. در این جا با عنایت به شکل شماره (۳) و با طی کردن مسیر الگوی پیشنهادی در مورد خاص مستند تقاطع و سپس عمیق‌تر شدن در معنای متن مستند از طریق تحلیل نشانه‌شناختی آن، مناسبات آموزشی نهفته در متن رسانه‌ای تقاطع نشان‌دار می‌شود.

۱. تولید: مستند تلویزیونی تقاطع به سفارش شبکه تلویزیونی بین‌المللی انگلیسی‌زبان پرس‌تی‌وی وابسته به سازمان صداوسیما جمهوری اسلامی ایران تهیه و تولید می‌شود. غیاب خانم ندا آقاسلطان و پدیده موسوم به جنبش سبز در تلویزیون در ایام پس از انتخابات تا یک سال بعد، زمینه حضور نشان‌دار آن نشانه‌ها را در فضای رسانه‌های اجتماعی یا رسانه کوچک بیش‌ازپیش فراهم می‌کند. تلویزیون با یک سال تأخیر سرانجام تصمیم به تولید می‌گیرد. از آن جا که امر تولید توسط رسانه مرکزی انجام می‌شود، قطعاً با مقاومت رسانه‌های حاشیه روبه‌رو خواهد شد، پس برای کنترل چنان واکنش‌هایی لازم

است تا تولید در شبکه و توسط کسانی صورت گیرد که کمتر شناخته شده و چه بسا حتی فاصله‌ای با مرکز داشته باشند. انتخاب یک شبکه انگلیسی‌زبان می‌تواند در این راستا معنادار باشد.

۲. هویت: سیاست هویتی که مستند تقاطع در پیش می‌گیرد، اگر چه ناظر بر تقابل بحرانی میان خود و دیگر است (با همان تعریفی که در سپهرنشانه‌ای پس از انتخابات ۲۲ خرداد ۱۳۸۸، از خودی و دیگری شده است)، اما با نحوه بازنمایی واقعیت کوشش دارد تقابل را به تعامل تبدیل کند. به عبارت دیگر، اگر در فضای تعاملی رسانه‌های حاشیه، همه انواع هویتی می‌تواند بر مبنای چانه‌زنی شکل بگیرد، اما در رسانه مرکزی قطعاً چنین اتفاقی نمی‌افتد. مواجهه بین‌رسانه‌ای سبب می‌شود تا سیاست هویتی مرکزی دست‌کم در مدتی کوتاه-مثلاً در وقت تولید و پخش مستند تقاطع- از سیاست هویتی رسانه‌های کوچک تقلید کند و اجازه دهد تا «دیگری» اساساً در تلویزیون صاحب هویت شود، نه این که بی‌هویت باشد.

۳. بازنمایی: واقعیتی که مستند تقاطع به دنبال بازنمایی آن است، واقعیتی است که تا حد بسیاری از پیش (و به دلیل تأخیر ورود رسانه مرکزی به ماجرا) توسط رسانه‌های حاشیه ساخته پرداخته شده و بالطبع واقعیت به ماهو واقعیت نیست. به علاوه از منظر رسانه مرکزی به عنوان نماینده حاکمیت، ماجرای خانم ندا آقاسلطان به شدت سویه‌های سیاسی و بلکه امنیتی دارد، به همین دلیل زبانی که رسانه به کار می‌بندد، اساساً در رمزگان کارآگاهی قابل رمزگشایی است. مجری برنامه در نقش کارآگاه ظاهر می‌شود و تأکید بر این رمزگان به طور ضمنی پافشاری بر حساسیت امنیتی ماجرا است.

۴. تنظیم: تقاطع در قالب مستند تنظیم می‌شود. این انتخاب در تقابل با گزینه‌های متعدد دیگری از تنظیم و پخش رسانه‌ای است که می‌توانست اتفاق بیفتد اما نیفتاده است (مثلاً می‌شد به یک گزارش خبری بسنده کرد یا آن را به سناریوی یک فیلم سینمایی تبدیل کرد). به علاوه، پخش از یک شبکه بین‌المللی بیش از هر چیز بر مواجهه با امواج سهمگین انتشار نشانه ندا آقاسلطان و نمادین شدن او توسط رسانه‌های کوچک نظیر شبکه‌های اجتماعی دلالت دارد.

۵. مصرف: مخاطب مفروض مستند تقاطع همان دیگری است. چه این که به لحاظ کمی، نمایندگان دیگری در جلوی دوربین بیش از نمایندگان خودی هستند و بازنمایی

می‌شوند. اما پایگاه دیگری اساساً همان رسانه‌های اجتماعی است و همین مسئله فرایند مصرف را دچار پیچیدگی می‌کند. مثلاً، مخاطب مفروض تصمیم می‌گیرد تقاطع را به جای این که از تلویزیون تماشا کند، از اینترنت دنبال کند. تکرار مستند از شبکه سه سیما و ورودش به اینترنت، بازیابی آن در شبکه‌های اجتماعی دامنه مصرف را بالا می‌برد.

چنانچه گفته شد، مستند تلویزیونی تقاطع در زمینه حوادث پس از انتخابات ریاست جمهوری در سال ۱۳۸۸، در شبکه پرس تی وی تولید و پخش می‌شود. سوژه مستند، واقعه قتل خانم ندا آقاسلطان از معترضان به نتایج اعلامی انتخابات است. در این میان، منظره ناهمگن، ناهمسان و شک‌برانگیز قتل محتاج تحقیق و تجسس است و این تحقیق و تجسس با یک کارآگاه آغاز می‌شود. پلیس از همان ابتدا در جریان قتل ندا غایب است. غیاب پلیس در تقابل برجسته با حضور نشان‌دار رسانه‌ها قرار می‌گیرد. از رسانه‌های فردی چون موبایل گرفته تا رسانه‌های جمعی مثل شبکه سی‌ان‌ان، بی‌بی‌سی فارسی و تلویزیون جمهوری اسلامی ایران نیز وارد بازی می‌شوند؛ بازی‌ای که از نظر ارتباطی پیشاپیش برنده‌ای چون رسانه‌های حاشیه را به ذهن متبادر می‌سازد.

تقاطع اما در بازی ارتباطی یک بُرد محسوب می‌شود. راوی مستند یک زن سیاه‌پوست مسلمان غیر ایرانی است (در اینجا حضور و همنشینی چندین دال مهم است: زن/سیاه/غیرایرانی). دیگری بودن این راوی در برابر هر خودی (چه استاد موسیقی، چه دوست ندا، چه دوست و همکار آرش حجازی و چه حتی بسیجی ظاهراً قاتل) با همنشینی چند دال مهم تقویت شده است؛ گرچه نمی‌توان کتمان کرد که او به هر حال دیگری نزدیک ماست. راوی دقیقاً نقش یک کارآگاه را برای کشف حقیقت قتل ندا ایفا می‌کند و این امر به خوبی در صحنه‌هایی که او عکس‌های مختلفی از محل واقعه قتل به دیوار چسبانده تقویت می‌شود. او و دوربین‌اش سعی دارند تا از پیش فرض‌های موجود و معمول رسانه ملی در قبال ندا، و بلکه جنبش سبز دور شوند و در این مستند از نگاه خیره دوربین به ندا آقاسلطان خبری نیست.

تیپولوژی موجود در تقاطع معناداری را تا حد بسیار رقم می‌زند. یک تیپ، استاد موسیقی ندا است که تنها همراه نزدیک ندا در هنگام قتل بوده و با توجه به روابط بینامتنی (که در مستند غایب‌اند) خود یکی از مظنونین به قتل ندا است. تیپ دوم دوست و همکار

آرش حجازی است که از طرفداران سرسخت جنبش سبز محسوب می‌شود. تیپ سوم، دوست ندا است که سیاسی و ایدئولوژیک نیست و تیپ چهارم، بسیجی است که در ظاهر و در محل قتل، بی سیم به دست، حضور داشته و مردم با دیدن او و انتشار تصویر کارت او، وی را قاتل ندا معرفی کرده‌اند. استاد موسیقی با نشانه‌هایی که به همراه دارد (وضع فیزیکی، چهره، مو، کهولت سن، حرفه و از همه مهم‌تر همراهی با ندا) بازنمای فردی است که چندان هم خوانی فکری و ایدئولوژیک با نظام ندارد. آنجا که کارآگاه تصویر «مریم رجوی» همراه قاب عکس ندا را به آن چهار نفر نشان می‌دهد، او رجوی را می‌شناسد و می‌شناساند. در بخش پایانی تقاطع، کل حرف/پیام از دهان همین فرد/تیپ شنیده می‌شود که کار منافقین یا اسرائیلی‌هاست (او به سی سال مرگ بر اسرائیل گفتن اشاره می‌کند). تیپ دوم که طرفدار جنبش سبز بازنمایی شده است، در همان صحنه مذکور، مریم رجوی را با مادر ندا اشتباه می‌گیرد. او در پذیرش انکار بسیجی، سرسختی نشان می‌دهد. تیپ سوم، دوست ندا است که با نشانه‌های فیزیکی چهره، مو و آرایش صورت، به شدت قاب محافظه‌کار تلویزیون را آشنائی‌زدایی می‌کند. اما درست در مقابل این نشانه‌های رادیکال، او به شدت غیرسیاسی و غیر ایدئولوژیک است و نمی‌توان او را نماینده نشان‌دار جنبش سبز خواند. به این ترتیب او در مقابل نشانه‌های کارآگاه و انکار بسیجی به تردید می‌افتد و مقاومتی نشان نمی‌دهد. تیپ چهارم، بسیجی که بازنمای لوتی‌های جنوب شهری تهران به‌ویژه با نشانه‌های فیزیکی چون صدای بم و حرکات دست و هیکل درشت است. این تیپ که اکنون دیگر هیچ چیز برای از دست دادن ندارد (ماسکش را هم از صورت برمی‌دارد)، با چند سؤال ساده توپ را به زمین حریف انداخته و با حمایت نسبی دوربین، دیگران را به تردید می‌اندازد. او حتی برای دفاع از حق خود ترسی ندارد بنشیند و با دختری با چنان وضع گفت‌وگو کند.

مستند تقاطع را می‌توان پاسخ به اکتیویسم رسانه‌های حاشیه در بافتار جنبش سبز و بالاخص قتل ندا آقاسلطان در نظر گرفت. شبکه‌های اجتماعی به دلیل مختصات و ماهیت خویش، مرحوم ندا آقاسلطان را به سرعت به نشانه سیاست اعتراض بدل کرده و تکثیر نمودند. افراد عادی به کمک رسانه‌های کوچک خویش و به سهولت از صحنه‌های حوادث خیابانی اعتراض‌ها و تظاهرات فیلم و عکس می‌گرفتند و بلافاصله با اتصال به اینترنت،

آن‌ها را با الحاق اظهار نظرهای تأییدی یا تکذیبی در صفحات شخصی و پویش‌های مجازی منتشر می‌کردند؛ در این فضا مخاطبین امکان و آزادی انتخاب و رد یا تأیید مطالب را دارند و می‌توانند خود حقایق رسانه‌ای خویش را در اثبات رأی خویش ارائه کنند. فضای تعاملی رسانه‌های اجتماعی، زمینه و ظرفیتی است که سواد رسانه‌ای کاربران یا مخاطبین را هم از مرحله تولید و سویه بازنمایی و زبان گرفته تا مرحله مصرف افزایش می‌دهد، و این در تقابل با فضای یک‌طرفه رسانه مرکزی یا تلویزیون است. با این همه مستند تقاطع در آموزش رسانه و افزایش سواد رسانه‌ای همچون فضای آموزشی رسانه‌های اجتماعی، تعامل نظرات متفاوت و دیالوگ تأییدها و تکذیب‌ها، موافق‌ها و مخالف‌ها و «خود» با «دیگری» را به دنبال داشت و این یعنی رسانه مرکزی در مواجهه با رسانه‌های حاشیه می‌تواند در شکل‌دهی و تقویت آگاهی انتقادی و سواد رسانه‌ای مؤثر باشد.

۹. نتیجه‌گیری

این مقاله به دنبال ارائه الگوی بازتابی آموزش غیررسمی سواد رسانه‌ای بوده که ریشه در مواجهه رسانه‌های مرکزی و حاشیه در سپهر نشانه‌ای فرهنگ رسانه‌ای ایرانی است. آموزش رسمی رسانه یا آموزش پیرامون تولید و مبادله و مصرف معانی و متون رسانه‌ای درون نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی ذیل مطالعات رسانه رقم می‌خورد و امروزه با تدریس واحد آموزشی تفکر و سواد رسانه‌ای در پایه دهم مدارس و واحد سواد رسانه‌ای در برخی از دانشگاه‌های ایران در تقابل با آموزش‌ها و الگوهای پداگوژیکی غیررسمی و فراتر از چارچوب کلاس درس و روابط معلم و شاگرد یا استاد و دانشجو نشان‌دار می‌شود. الگوهای رایج آموزش رسانه در ایران عمدتاً مبتنی بر فهم رابطه یک‌سویه رسانه با کاربر یا مخاطب است و در این معنی، سواد رسانه‌ای آگاهی از سوءاستفاده‌های رسانه از کاربر یا مخاطب است و این ناشی از مفهوم متناقض «مخاطب» در اندیشه آموزش سنتی سواد رسانه‌ای در ایران است (سرفراز و امین، ۱۳۹۸). درحالی‌که بروز و ظهور پدیدار سواد دیجیتال و تشدید روند دیجیتالی‌شدن آموزش، شیوه‌های جایگزین یاددهی-یادگیری از جمله آموزش غیررسمی فراتر از چارچوب کلاس درس مدرسه و دانشگاه، بیش از پیش مخاطب را به سمت وسوی کاربر شدن و فعالیت ارتباطی در بستر فرهنگ بیش از پیش



رسانه‌ای شده سوق می‌دهد. از سوی دیگر، با توجه به پویایی‌های فرهنگ رسانه‌ای، روابط بینارسانه‌ای و بینامتنی، ظرفیت سواد رسانه‌ای و آموزش رسانه نیز گسترش می‌یابد و از تمرکز بر متن به تمرکز بر روابط بینامتنی و بینارسانه‌ای روی می‌آورد. بنابراین یکی از موقعیت‌های ممکن آموزش غیررسمی رسانه، الگوهای ضمنی آموزشی است که توسط خود رسانه‌ها در مناسبات بینامتنی و بینارسانه‌ای در قالب پویای فرهنگ رسانه‌ای تهیه و ارائه می‌شود. این موقعیت‌های ضمنی البته به شدت با مناسبات قدرت درگیر است و از این‌رو سواد رسانه‌ای معطوف به آن از پیش سیاسی است؛ بدین معنا که سواد دیگر صرفاً مقوله‌ای آموزشی نخواهد بود بلکه امر سیاسی در تکوین و تقویت آن دخیل است. مناسبات قدرت در بستری ایدئولوژیک نوعی از سواد و پداگوژی را انتخاب یا تجویز می‌کند و رسانه‌ها نیز به‌عنوان سازوکار قدرت آن را تبلیغ و ترویج می‌کنند. این نوع سواد رسانه‌ای را می‌توان در زمینه تاریخی و انضمامی رخدادهای حول انتخابات دهمین دوره ریاست جمهوری در سال ۱۳۸۸ و در بافتار جنبش سبز با دقت مشاهده کرد. مواجهه بینارسانه‌ای میان تلویزیون و رسانه‌های اجتماعی در ایران پس از ۱۳۸۸ تا به امروز همچنان سویه‌های آنتاگونیستی دارد و همین مواجهه به ما در آموزش رسانه یعنی آموزش پیرامون مقولاتی چون بازنمایی، زبان، هویت، تولید، مصرف و اداره و تنظیم معانی رسانه‌ای یاری می‌رساند. برای نمونه، تلویزیون خود بخود در مواجهه با رسانه‌های اجتماعی چون فیسبوک یا اینستاگرام، پیشاپیش مجموعه‌ای از مهارت‌های انتقادی را در نسبت با محتوا و فرم این رسانه به مخاطب ارائه می‌کند و شبکه‌های اجتماعی نیز بدلیل مختصات تعاملی خود به کاربران اجازه می‌دهد تا با فراغ بال در باب مقولاتی چون نحوه بازنمایی واقعیت‌ها و شکل‌گیری هویت‌ها در تلویزیون، بوروکراسی عریض و طویل سازمان رسانه و الگوهای بدیل مالکیت آن مثلاً خصوصی شدن‌اش اظهار نظر کنند.

۱۰. تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسنده بیان نشده است.



منابع

- آکسفورد، بری؛ و هاگینز، ریچارد (۱۳۸۷). رسانه‌های جدید و سیاست (ترجمه بابک دریگی). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باکینگهام، دیوید (۱۳۹۹). آموزش رسانه‌ای: یادگیری، سواد رسانه‌ای و فرهنگ معاصر (ترجمه حسین سرفراز). تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- جانسن، لزی (۱۳۷۸). منتقدان فرهنگ (ترجمه ضیاء موحد). تهران: انتشارات طرح نو.
- سرفراز، حسین (۱۳۸۹). سیاست فرهنگی تفاوت و نشانه‌شناسی فرهنگی پدیده موسوم به جنبش سبز در جمهوری اسلامی ایران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه امام صادق، تهران، ایران.
- سرفراز، حسین؛ و امین، محسن (۱۳۹۸). ارزیابی انتقادی کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای: واسازی معنای متناقض مخاطب. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۷۴(۹)، ۱۵۷-۱۳۷.
- سورن، ورنر؛ و تانکارد، جیمز (۱۳۸۶). نظریه‌های ارتباطات (ترجمه علیرضا دهقان). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- Bazalgette, C. (1991). *Media education (Teaching English in the National Curriculum)*. London: Arnold Hodder and Stoughton.
- Board of Education. (1921). *The teaching of English in England (The Newbolt Report)*. London: HMSO.
- Board of Education. (1938). *Report on secondary education (The Spens Report)*. London: HMSO.
- Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Mackey, H., & Negus, K. (1997). *Doing cultural studies: The story of the Sony Walkman*. London: The Open University.
- Gauntlett, D. (1998). Ten things wrong with the effects model. In R. Dickinson et al. (Ed.), *Approaches to audiences* (pp. 123-137). London: Arnold.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hall, S. (1999). Cultural studies and its theoretical legacies. In S. During (Ed.), *Cultural studies reader* (pp. 323-340). London: Routledge.
- Hall, S., & Whannel, P. (1964). *The popular arts*. London: Hutchinson.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. London: Chatto and Windus.
- Johnson, R. (1986). What is cultural studies anyway? *Social Text*, 16, 38-80.



- Jones, R., & Hafner, C. A. (2012). *Understanding digital literacies: A practical introduction*. London: Routledge.
- Kellner, D. (1995). *Media culture: Cultural studies, identity, politics, between modern and postmodern*. London: Routledge.
- Lotman, Y. (2005). On semiosphere. *Sign System Studies*, 33(1), 205–229.
- Lotman, Y., & Uspensky, B. (1978). On the semiotic mechanism of culture. *New Literary History*, 9(2), 211–232.
- Olson, S. R., & Pollard, T. (2004). The muse pixeliope. *American Behavioral Scientist*, 48(2), 248–255.
- Scarratt, E. (2012). *The media teacher's handbook*. London: Routledge.
- Sreberny, A., & Mohammadi, A. (1994). *Small media and big revolution: Communication, culture, and the Iranian revolution*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Street, J. (2001). The politics of popular culture. In K. Nash & A. Scott (Eds.), *The Blackwell companion to political sociology* (pp. 217–232). London: Blackwell.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2006). *The network society: Social aspects of new media*. London: SAGE.
- Williams, R. (1958). *Culture and society 1780-1950*. Harmondsworth: Penguin.

