مجلة آفاق علم الاجتماع المجلد 14 العدد 1 جوان 2024 ص ص 278- 287
ر ت م د: 1112-8259 ر ت م د إ: 2600-6855

# التربية والإعلام: من فرضية التصادم إلى سياسات الإدماج

# Education and media: From the collision hypothesis to integration politics

د. نورالدين هميسي*
جامعة محمد لمين دباغين- سطيف 2، الجزائر
n.hamici@univ-setif2.dz

تاريخ الإرسال: 2024/03/02 تاريخ القبول: 2024/04/17 تاريخ النشر:2024/06/30

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من وسائل الإعلام والتربية، حيث سعت للكشف عن التحولات في مقاربة هذه العلاقة من تصور وجود تنافس بين المؤسسات التقليدية للتربية وبين الإعلام نحو تصور جديد قائم على افتراض إمكانية التكامل بين المتغيّرين وتأسيس شكل من التعاون بينهما.

استعانت الدراسة بمنهج المراجعة النسقية (systematic review) من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف، حيث تم قراءة التراث النظري المتاح واستخلاص بعض النتائج النظرية المهمة التي تشرح تحولات هذه العلاقة.

توصلت الدراسة إلى تأكيد وجود تغير جذري في المقولات الكلاسيكية بفعل ظهور الإعلام الجديد الذي أعاد توزيع خارطة الأدوار في العملية التربوية وغيّر التوجه أكثر نحو إدماج الوسائط الجديد كأدوات للتربية.

**الكلمات المفتاحية:** تربية، إعلام، تصادم، تكامل، سياسات.

**Abstract:**

This study aimed to identify the nature of the relationship between media and education, seeking to uncover the shifts in the approach to this relationship from a perspective that traditionally saw competition between educational institutions and the media, to a new concept based on the assumption of possible integration between the two variables..

The study used a systematic review methodology to achieve its objective, involving the examination of available theoretical literature and the extraction of some important theoretical results explaining the transformations in this relationship..

The study confirmed the existence of a radical change in classical doctrines due to the emergence of new media, which has redistributed the roles in the educational process and shifted the focus towards integrating new media as tools for education..

**Keywords:** Education, Media, Collision, Integration, Politics.

* المؤلف المرسل

## 1- مقدمة

لا يمكن أن نفهم العلاقة بين التربية ووسائل الإعلام إلا من خلال تلك المساحة المشتركة بين العلمين: علم التربية وعلم الإعلام. وهذه المساحة المشتركة تتمثل في مبحث التربية على وسائل الإعلام الذي ارتبط ظهور البحث فيه مع تنامي حضور وسائل الإعلام في المشهد الاجتماعي المعاصر، وما انجرّ عن هذا الحضور من مظاهر مرضية على غرار الإدمان وانتشار المحتويات السلبية وتأثير أفعال المشاهدة والإبحار على مستوى الأداء الاجتماعي وتدهور العلاقات التقليدية. إن الحديث عن مفهوم التربية على وسائل الإعلام (éducation aux médias) يختلط على المستوى النظري مع مفهوم مشابه، وهو التربية بوسائل الإعلام ( éducation par médias)، ولكن على المستوى التطبيقي، تتناقص نسبة الخلط تدريجيا ليصبح التقارب بين المفهومين ممكنا، وخصوصا على مستوى المحتوى الذي بإمكانه أن يردم الهوة بين المفهومين على أدنى مستوى ممكن.

على كل حال، لا يجب التغافل عن حقيقة مهمة هي أن محتوى وسائل الإعلام يبقى الغاية الرئيسية من فعل الاتصال في حد ذاته، وإن حاولت بعض المقاربات على غرار حتمية ماكلوهان التكنولوجية أو ميديولوجية ريجيس دوبري التأكيد على خصوصيات الوسيط وتأثيراتها على سياقات الاتصال. صحيح أن البحوث المنكبّة على بحث إشكالية التربية على وسائل الإعلام متأثرة كثيرا بهاتين المقاربتين على اعتبار أنها تركّز اهتمامها على الوسائط ومخلفاتها الباثولوجية بالدرجة الأولى، إلا أنه لا يجب إغفال الشق المتعلق بالمحتويات المتناقلة لأن فعل الاتصال يكمن بالدرجة الأولى في تحقيق غاية التناغم بين وعي الأفراد حتى وإن كان للوسيط دور مهم لا يمكن تقزيمه .

وبالإضافة إلى هذا البعد التحليل-مرضي لمفهوم التربية على وسائل الإعلام، فإن أكثر ما يتم تداوله حاليا بخصوص المحتويات يتركز أكثر على البعد الثاني والأهم في المفهوم، وهو البعد العلاجي الذي غالبا ما يأخذ شكل سياسات وبرامج تبحث عن اندماج أمثل وأكثر أخلاقيةً لوسائل الإعلام في الحياة الاجتماعية، وفي هذا الشأن، فإن ما سيهمّنا أكثر هو البحث في مكانة المحتوى ضمن سياسات وبرامج التربية على وسائل الإعلام، وذلك بناء على معطيات نظرية مدعومة ببعض الحالات الميدانية في العديد من الدول، وسنحاول أن نحدد بالضبط هوية أبرز الفاعلين في دفع السياسات والبرامج المسطرة لتحقيق أهدافها والأدوار المناطة بكل فاعل.

## 2- الإعلام التقليدي: المخاطر التربوية للوسيط والمحتوى

انطلق البحث في إشكالية التربية على وسائل الإعلام في أوروبا التي أخذت السبق أمام الولايات المتحدة الأمريكية في سابقة نادرة، ذلك أن الأمريكيين لطالما كانوا الرواد في البحث في مسائل الإعلام. ويمكن تبرير ذلك بطبيعة التفكير البراغماتي الأمريكي بالمقارنة مع تلك النزعة الأخلاقية السائدة في التفكير الأوروبي. في هذا الأمر تلميح واضح إلى أن التربية على وسائل الإعلام مبحث أخلاقي بالأساس، لأنه يبحث في الأصل في الإعلام بوصفه حقا أساسيا إن لم يكن الحق الممهّد لبقية الحقوق، والذي تنجم عنه مسؤولية كبيرة لوسائل الإعلام تجاه الأفراد من ناحية المحتوى وتمثيل الواقع (Masterman, 1996, 74). إضافة إلى هذا، فإن مبحث التربية هو مبحث إبستيمولوجي وبيداغوجي أيضا.

يدرج مبحث التربية على وسائل الإعلام ضمن خانة علوم التربية قبل خانة بحوث الإعلام، وقد ارتبط بشكل وثيق بالبحث في الطفولة والتمدرس والمراهقة، ومكمن كونه إبستيمولوجيا يقع في

صلب إشكالية الحقيقة، وبالتحديد مدى قدرة وسائل الإعلام على تقديم الواقع للطفل بشكل يساعده على الاندماج في الحياة الاجتماعية بشكل سوي. أما طابعه البيداغوجي، فيرتبط بالأساس بعلاقة وسائل الإعلام بالعملية التعليمية والمدرسة، حيث سنرى كيف أن وسائل الإعلام أصبحت بفضل سياسات التربية مادة للتعليم تخضع لضوابط معينة تسمح للطفل بالتأقلم مع المجتمع والرهانات المعلقة عليه في المستقبل.

يختزل كتاب كارول غريغس المعنون بـ"التربية على وسائل الإعلام في المدارس الابتدائية" الصادر عام 1992، هذا الطابع المتعدد للتربية على وسائل الإعلام عبر فصول متعددة تجمل ما يمكن اعتباره خريطة للبحث في هذا المجال، حيث نعثر على فصول معنونة بـ"التربية على الأدب البصري"، "التربية على الأخبار"، "التربية على الإشهار"، "تمثيل الواقع"، "التربية على مؤسسات الإعلام" (Graggs, 1992).

تمثل هذه الفصول خلاصة تصور التربية على وسائل الإعلام التقليدية، وخصوصا الأربعة الأولى التي تبين بالفعل قيمة البحث في إشكالية المحتوى، حيث يصبح للمعلم دور مهم للغاية في مساعدة الطفل على فهم ما يقدّمه التلفزيون أو الصحيفة من محتويات لطالما شككت المدارس النقدية في خطورتها على وعي الأفراد (Smith, 1978, 63). في هذا الشأن، تقول كارول غريغس: "إن المهارة الأساسية التي تسعى المدارس لتطويرها هي مهارة القراءة، ولكن النموّ الهائل في استهلاك التلاميذ وسائل الإعلام المختلفة: التلفزيون، الإذاعات، ألعاب الفيديو، المجلات... تجعل هذه المهارة محلّ تساؤل: ما الذي يجب فعله؟" (Graggs, 1992, 4).

ترتبط هذه النظرة البيداغوجية ارتباطا وثيقا بتلك المقاربة النقدية لوسائل الإعلام، والمتعلقة أساسا بالطابع التجاري للإعلام، إذ يجب الانتباه دوما إلى أن التلفزيونات والصحف والإذاعات تبقى مشاريع اقتصادية في المقام الأوّل، وهذا الواقع له تأثير بالغ على طبيعة المحتوى الذي تعرضه هذه الوسائل، وهنا يمكن أن نعود إلى مقولة أساسية للفيلسوفة حنة أرندت: "إن المجتمع الجماهيري لا يريد ثقافة، بل يريد ترفيها" (Arendt, 1958, 52). تستجيب وسائل الإعلام لطبيعة احتياجات الأفراد هذه وتقدم تبعا لذلك مواد تصفها النظريات النقدية بـ"الثقافة الشعبية أو الهابطة"، ومن هنا تتحرّك أسئلة الباحثين في مشكلة التربية فيما إذا كان ما تقدمه وسائل الإعلام يشكل تهديدا على بقية المواد التربوية التي يتلقاها الطفل في المدرسة أو الأسرة، وكيف يمكن تفادي هذا التهديد إن وجد.

في هذا الصدد، هناك التقاء بين المقاربة الميديولوجية وبين التصور البيداغوجي، فإذا كانت القراءة تمثل بالنسبة للأهداف التعليمية والمدرسية المهارة الأساسية التي يجب إيلاء العناية لها، فإن بروز بقية أشكال تقديم الواقع عبر الصورة تحديدا، أي التلفزيون، تزعزع صميم النظام التعليمي وتطرح مفارقات وتناقضات معينة حول وعي التلاميذ واحتمال وجود تغيرات عميقة تمتد أبعادها حتى إلى المجال السياسي (Buckingham, 1992, 298)، ولهذا السبب فإن تيارات البحث في التربية على وسائل الإعلام لطالما أيدت الأطروحات النقدية لوسائل الإعلام مع مزاوجتها طبعا ببعض المقولات الميديولوجية المتمحورة حول الوسيط، بل إن التربية على وسائل الإعلام كانت أقرب للحركة السياسية التي كانت تطالب بإصلاح المنظومات التربوية والتعليمية في ظل الانتشار الواسع لوسائل الإعلام وتنامي تأثيرها. يتضح هذا الطابع السياسي من خلال تركيز مجهودات المدافعين عن فكرة التربية على وسائل الإعلام على إشكالية المحتوى، أو بالأحرى إشكالية خطاب وسائل الإعلام.

يدافع دافيد باكينغهام مثلا عما يسميه "بيداغوجيا نقدية"، وهي في رأيه تسمية أخرى يمكن إطلاقها على مبحث التربية على وسائل الإعلام الذي يصب في خانة النظرية النقدية، حيث يقترح هنا برنامج بحث وتحرك قائم على محورين رئيسيين يجب أن يرافقا أي مجهود تعليمي في قاعات التدريس، أولهما يكشف عن بعض المعلومات المهمة عن طبيعة من يملك وسائل الإعلام وكيفية اشتغالها، أما الثاني فيعنى بالشق الإيديولوجي وبعض الصور النمطية المتضمنة في خطاب وسائل الإعلام، وذلك بالاستعانة بالأدوات المنهجية للسانيات والسيميائيات (Buckingham, 1992, 299).

يمكن أن نجد فروقا فيما يتعلق بالمحور الأول في ظل التحول الميديولوجي الكبير الذي فرضته الأنترنت التي تحولت في السنوات الأخيرة نحو نمط آخر من الاتصال أطلق عليه الإعلام الجديد، حيث أصبح بإمكان الأفراد الآن الإسهام في إنتاج المحتويات التي يمكن الوصول إليها جماهيريا، ولكن على المستوى الثاني، أي مستوى الخطاب، فإن بحوث التربية على وسائل الإعلام لا تولي فروقا كبيرة لذلك، لأن المحتوى يبقى إشكالية مزمنة ولا تتأثر بطبيعة التغيرات الميديولوجية بالانتقال من وسيط مركز-أطراف تمثله وسائل الإعلام التقليدية إلى وسيط شبكي عشوائي تمثله الأنترنت وتطبيقاتها.

واصلت بحوث التربية على وسائل الإعلام الغوص في إشكالية المحتوى حتى بالنسبة للإعلام الجديد، وهي إشكالية ازدادت عمقا وتعقيدا بعد أن أصبح المحتوى أكثر ديمقراطية ومتاحا للجميع إنتاجًا واستهلاكًا. مثل هذا الوضع يبقي على السؤال الميديولوجي قائما، ذلك أن الأنترنت تمثل وسيطا جديدا يتمتع بمزايا وخصائص تختلف عن الأجيال السابقة من وسائل الإعلام كالتلفزيون والإذاعة والصحيفة من حيث أنه يتيح للجمهور الواسع أن يسهم بمستويات متباينة في إعداد ونشر المحتويات المتناقلة، وهنا يمكن الحديث عن مفاهيم على غرار الإعلام التشاركي أو إعلام المواطن، ولكن السؤال بخصوص المحتوى يبقى قائما على نفس الحدة وأكثر، ذلك أنه ينقل إشكالية التربية على وسائل الإعلام من مأزق الحقوق إلى خانة المسؤولية والواجب.

لقد ساهم طغيان الأنترنت كشكل واسع الانتشار في المشهد المعاصر بانتقال البحث في موضوع التربية على وسائل الإعلام من مقاربات كلاسيكية دفاعية ووقائية إلى مقاربات نقدية إيديولوجية تركز أكثر لا على مخاطر الأنترنت فقط، وإنما على فرص الإفادة منها في العملية التعليمية والتدريسية بالشكل الذي يخدم تكوين كوادر للمستقبل (Buckingham, 2007, 112). تشدد المقاربات النقدية التي يتحدث عنها دافيد باكينغهام على الإمعان في إشكالية المحتوى بصرف النظر عن التحولات الميديولوجية ولكن على مقربة منها. لقد ساهمت الإنترنت ومنتجاتها اللاحقة على غرار شبكات التواصل الاجتماعي في ديمقرطة الاتصال وفتح المجال للمتلقي ليصنع المحتوى، وإسقاط هذا التحوّل على العملية التعليمية يزيد في رأي باكينغهام من فرص الكشف عن المعلومات المتعلقة بواقع وسائل الإعلام وطرق اشتغالها، ولهذا يدعو إلى ما يسميه "بيداغوجيا نقدية"، أي عملية تعليمية قائمة على ضرورة الانتباه للكثير من الحقائق المتعلقة بالإعلام كفاعل اجتماعي من شأنه أن يؤثر على وظيفة المدرسة.

تبقى مسألة التربية على وسائل الإعلام حتى في ظل التحول الذي تحدثه الأنترنت مرتبطة بمشكلة رئيسية تتعلق بدور الإعلام في علاقتنا بالواقع، فوسائل الإعلام كما يرى لين ماسترمان لا تنقل الواقع، بل تبنيه وفقا لقوة إيديولوجية تتجاوز التقديم الطبيعي لما هو واقعي (Masterman, 1983, 185). تنسحب هذه المقولة النقدية الكبرى على علاقة الإعلام، بما فيه الأنترنت، بالمدرسة

وتجعل علاقة التلميذ الخاضع للتربية بتقديم الواقع عبر التلفزيون أو الصحيفة أو مواقع التواصل الاجتماعي أو ألعاب الفيديو محلّ استشكال أعمق.

## 3- الإعلام الجديد: من المركزية الإيديولوجية إلى الاندماج وتطويق الفوضى

شكلت الإنترنت منعرجا مهما في مجال البحث في التربية على وسائل الإعلام، وكما قلنا سابقا فإن التحولات في بنية الوسيط الإعلامي والأدوار بين القائم بالاتصال والمتلقي، بحيث أضحى المحتوى مفتوحا للمشاركة أمام المتلقي. بالنسبة لمبحث التربية على وسائل الإعلام، فإن مثل هذا التحول تنجم عنه إشكاليات جديدة، إذ ننتقل هنا من تصوّر معين للمحتوى الذي يتعرض له التلميذ قائم على مركزية المرسل وما ينجم عن ذلك مما يسميه لين ماسترمان بـ"الإيديولوجية"، إلى تصور آخر قائم على انفتاح المحتوى بشكل يهدد بالفوضى، ومن هنا يدافع دافيد باكينغهام عمّا يسميه مقاربة نقدية تهدف للإفادة من مزايا تكنولوجيا الإنترنت في دعم العملية التدريسية بمشاركة التلميذ.

في الأدبيات التقليدية للتربية على وسائل الإعلام، كانت النظرة السائدة هي اعتبار وسائل الإعلام أقرب للوصف الذي يقدمه لويس ألتوسير تحت مسمى "الأجهزة الإيديولوجية"، ولذلك فقد كان مجهود البحث موجها نحو التأكيد على ضرورة منح التلميذ الحق في معرفة كل الوسائل الإعلام التي تؤثث حياته اليومية معرفة شاملة، وعلى صعيد المحتوى، فقد اعتنت البحوث التقليدية للتربية على وسائل الإعلام على حق التلميذ في تشكيل رأي أو اتجاه خاص به بما لا يفرض وجهات النظر، الأحكام المسبقة والصور النمطية التي تبثها وسائل الإعلام المختلفة ( Kerneis, 2010, 60).

هذه النظرة السائدة على مجمل التيارات التقليدية تسترشد بتصور واحد قائم على فكرة المركز-الأطراف، بحيث كانت وسائل الإعلام تعتبر بمثابة مركز واحد لإشعاع الإيديولوجيا، وهي تمثل بالنسبة لعملية التنشئة الاجتماعية عنصرا موازيا ومشوشا، وهنا يمكن الحديث عن تنشئة إعلامية يراها جيرارد نيرون إحدى التهديدات الأساسية لمجهود الأسرة والمدرسة في إعداد الطفل (Neyrand, 2013, 100).

يمكن حصر التهديد على مستوى المحتوى ضمن العديد من المحاور التي يسعى الباحثون والممارسون للتربية على وسائل الإعلام للتصدي لآثارها على الأطفال والمراهقين، وفي هذا الشأن تحدد الأكاديمية الأمريكية لطبّ الأطفال قائمة من أهم المحتويات التي يجب الانتباه لأثرها السلبي على تشكيل اتجاهات المتمدرسين ونظرتهم للعالم، وأهمها ( The American Academy of Pediatrics, 2010, 1013): المحتويات الجنسية، المخدرات، الكحول، التبغ، السمنة، تدهور المستوى الدراسي، الإدمان.. تتجسد المحتويات الحاملة لمثل هذه المواضيع في نظر التيارات الكلاسيكية من خلال خطاب أحادي الاتجاه من وسائل الإعلام نحو الطفل، وهو خطاب يحبل بالإيديولوجيا لأنه مدجّج بالقيم والتمثلات الموازية للتمثلات والقيم التي تقدمها مؤسسات التنشئة التقليدية.

بالنظر لتركيبة الإعلام التقليدي، تتصوّر المقاربات الكلاسيكية بأنه يجب تركيز المجهود التربوي على وسائل الإعلام من خلال البرامج والسياسات على ضرورة تقديم معلومات وبيانات عميقة ومستمرة حول طبيعة خطاب وسائل الإعلام والقيم المتحكمة فيه، وهي في رأي لين ماسترمان قيم تهدد الديمقراطية التي يجب ألا تكون قيمة سياسية فقط، بل بعدا أساسيا للنظام التعليمي (Masterman, 1996, 75). اعتمدت سياسات وبرامج التربية على وسائل الإعلام الكلاسيكية المبكّرة على تصور كهذا لسنوات طويلة، ففي الكثير من الدول على غرار فرنسا، بريطانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، بلجيكا... كانت النظرة الوقائية الأكثر حضورا من خلال

الانطلاق من فرضية رئيسية مفادها أن التمثلات التي تعرضها وسائل الإعلام تتعارض في كثير من الأحيان مع التمثلات التي يفترض أن تقدمها الأسرة أو المدرسة للطفل.

لكن التطوّر الحاصل ميديولوجيا من خلال الانتقال لوسائط الإعلام الجديد كما ذكرنا سابقا يعكس تحولا مهما في الأدوار، وبالتحديد في دور التلميذ ذاته، وهنا نجد فضاء واسعا لتلقي مقاربة جديدة قائمة على المشاركة وفعالية النقد، حيث يؤكد هنري جينكيز، أحد أبرز منظري الميديا الجديدة في العالم، على مفهوم جديد هو التربية على الاندماج(éducation à la convergence)، وبرأيه فإن وجهة النظر التقليدية القائمة على الحذر والانتباه للدور الإيديولوجي للإعلام لم تعد تكفي لفهم العامل التكنولوجي الحاضر بقوة، ذلك أن الإنترنت مثلا أضحت تتطلب من التلميذ لا التلقي فقط، وإنما الحضور أو المساهمة والمشاركة، والمشاركة في تصوره ترتقي لان تكون ثقافة متكاملة تتطلب من التلميذ العديد من المهارات على غرار اللعب، الأداء، الإبحار، التفاوض، الذكاء، الحكم، التملك، تعدد المهارات... (Jenkins, 2013, 111).

من جانبه، يطلق أوليفييه لودوف على هذه الثقافة اسم "الثقافة التقنية" التي تمثل بحسبه شرطا ضروريا للتأقلم مع البيئات الجديدة التي وفرتها الوسائط الجديدة السائدة حاليا في الأنظمة التعليمية. ويرى لودوف بأن الاندماج الحاصل حاليا من خلال ما يطلق عليه جاك كيرنيس الميديا الكلية(Omnimédias) يجعل التلميذ يتجاوز الحدود التقليدية لتناقل المعلومة التي تعودنا عليها في الإعلام التقليدي (Le Deuff, 2012, 138). يجب أن نولي عناية للدور الذي أصبح في متناول الشباب المتمدرس حاليا، وهو قدرته على تناقل المحتويات وصناعتها بنفسه من خلال فعل المشاركة، وهذا التحوّل الذي يفتح الباب أمام احتمال اعتراء الفوضى لنظام التناقل وانتشار الكثير من المحتويات غير الآمنة.

تعول المقاربات الحديثة المتمركزة حول الإفادة من مزايا الإنترنت على فعالية التلميذ بدلا من اعتباره متلقيا سلبيا خاضعا على الدوام للوقاية من المحتويات السلبية والإيديولوجية، ويقترح لين ماسترمان ودافيد باكينغهام طريقين بديلين في التربية على وسائل الإعلام الجديدة (Education aux nouveaux médias)، حيث يدعو ماسترمان إلى دعم البرامج والسياسات بتعليم الطلاب مهارات الاتصال عبر الوسائط الجديدة من أجل دفعهم لـ"التعبير عن أنفسهم بديمقراطية"، ولكن ضمن مسارات معينة تجنب الفوضى التي تتولد عن الحرية التي تتيحها الإنترنت (Masterman, 1996, 76)، بينما يرى باكينغهام مثلما رأينا سابقا بان الإنترنت تتيح الانتقال إلى نمط جديد من التربية على وسائل الإعلام أسماه "البيداغوجيا النقدية"، ويسميه بشكل آخر "التربية على وسائل الإعلام 2.0" في إحالة إلى الحضور القوي للويب والإنترنت في المشهد التعليمي المعاصر (Buckingham, 2013, 28)، وهو نمط قائم على إثراء إبداع التلميذ وإسهامه أكثر من تلقينه وفقا لمنطق الأمر، ويكون الإبداع من خلال تنمية المهارات وتشجيع ابتكار محتويات جديدة.

## 4- التربية على وسائل الإعلام: البرامج، الفاعلون والأدوار

يجب أن نتذكر على الدوام بأن التربية على وسائل الإعلام، ومهما اختلفت مقارباتها، تتواءم أكثر مع طابع السياسات والبرامج، فهي أقرب لبرنامج البحث منها إلى محاولة للفهم أو الاستيعاب. كانت هذه السمة طاغية على مجمل البحث في موضوع التربية على الوسائط المختلفة في الكثير من الدول، وكانت السياسات والإستراتيجيات والبرامج والخطط المسطرة في هذا الإطار تشدد كثيرا على أن التربية على وسائل الإعلام ذات نزعة أخلاقية الهدف منها هو رعاية حق الطفل في الحصول على معارف وتمثلات صحيحة عن الواقع، وتحقيق هذا الهدف يتطلب تضافر جهود العديد من الأطراف والفاعلين كل على مستواه.

إن المحتوى الذي تعرضه وسائل الإعلام أو الذي يتداوله الطفل في حالة وسائط الإعلام الجديدة يشكل نقطة التضافر الرئيسية التي تلتقي فيها جهود كل الفاعلين، ولكن تبقى درجة إسهام كل فاعل متباينة عن الفاعل الآخر. في مقدمة الفاعلين وأكثرهم تأثيرا تأتي وسائل الإعلام ذاتها، ولكن هنا يسجل العديد من الباحثين في التربية ملاحظة مهمة، وهو أنه في ظل البيئة التحررية التي تستوعب الكثير من الأنظمة الإعلامية في العالم يصعب وضع إطار أخلاقي ملزم (قانون) أو غير ملزم (ميثاق أخلاقيات) يلزم وسائل الإعلام بالتقيد بمحتويات معينة وعدم الاستعانة بالمحتويات التي قد تفسد فهم الطفل للعالم.

إن الطابع التجاري الغالب على الوظيفة التي تقوم بها وسائل الإعلام في الحياة الاجتماعية يضع أي تصور لإمكانية أن تنأى بدور إيجابي في التربية، بل إنها على النقيض تقوض وظيفة مؤسسات التنشئة الأخرى. يقدم تيري بولاس نموذجا عن هذا الواقع من خلال دراساته حول الثقافة الشعبية(Popular culture) التي تمثل أكثر محتويات وسائل الإعلام استهدافا لفئة الأطفال والمراهقين، وهي في رأيه محتوى تراهن عليه التلفزيونات أكثر بالنظر لشعبيته وقدرته على استقطاب المشاهدة، ويرى بأنه يصعب تخيّل أن تتخلى عنه وسائل الإعلام مقابل دور تربوي لا يحقق أهدافها الاقتصادية (Bolas, 2009, 100-101).

لما يتعلق الأمر بالإعلام الحكومي ينتعش الدور الفعال لوسائل الإعلام في التربية، وذلك راجع بالأساس إلى الأسباب الاقتصادية ذاتها، فالدعم الذي تلقاه وسائل الإعلام الحكومية من النظام السياسي يحيد بهذه الوسائل عن منطق الربح الذي يلقي بظلاله على المحتوى. تشير تجارب الكثير من الدول مثل بريطانيا أو فرنسا إلى أن التلفزيونات والإذاعات والصحف الحكومية تراعي أكثر وظيفتها التربوية ضمن المحتويات التي تقدمها وتندمج كفاعل رئيسي في سياسات التربية على وسائل الإعلام (Bukingham, 1998; Hart & Benson, 1996; La Borderie, 1984).

بعيدا عن المنطق الاقتصادي الذي يحكم وسائل الإعلام ويؤثر تبعا لذلك على محتوياتها، يبقى دور الحكومات الأكثر محورية لأنها تمثل الأداة الرئيسية لتفعيل برامج وسياسات التربية على الإعلام. إن الإرادة السياسية تبقى المحرك الأساسي لمجهودات التربية، ذلك أن التربية على وسائل الإعلام تدخل في إطار ما يعرف بـ"التربية على المواطنة" (éducation à la citoyenneté)، وهي سياسة أكثر اتساعا تلقي كما تقول كارول غريغس على الحكومات مسؤولية تكوين المواطنين على قيم المواطنة والعيش المشترك والسليم (Graggs, 1992, 3). من أجل التصدي لهذه المسؤولية، فإن الحكومات كفاعل تنفيذي تلجأ للاستعانة بأحد أبرز الفاعلين في تسطير سياسات التربية على وسائل الإعلام، وهذا الفاعل يتمثل في الخبراء في مجالات التربية ووسائل الإعلام، وهنا يوضح دافيد باكينغهام بأن البحث الأكاديمي والمقترحات التي يقدمها الخبراء في المجالات ذات الصلة يمثل المادة الخام التي ترتكز عليها سياسات وبرامج التربية على وسائل الإعلام، وذلك انطلاقا من فهم الإشكاليات الرئيسية التي تعتري علاقة الإعلام بفعل التربية على صعيد المحتوى (Buckingham, 1992, 298).

يقترح لين ماسترمان بالمقابل آلية أخرى يسميها تربية المربين على وسائل الإعلام (Masterman, 1996, 74)، وضمن هذا السياق، يصبح دور الخبراء في مجال الإعلام محوريا للغاية، خصوصا في إطار السياسات والإستراتيجيات التربوية الهادفة لشرح وظيفة التلفزيونات والصحف والإذاعات وغيرها، ومن ثمة فإن الحكومات تنأى بالدور الأكثر فعالية في أي مجهود للتربية على وسائل الإعلام من خلال قدرتها على التأثير في النظام التعليمي.

وبالإضافة إلى دور وسائل الإعلام والحكومات والخبراء، فإن هناك فاعلين أكثر قربا للطفل وأكثر تأثيرا على مجهودات التربية على وسائل الإعلام، ويتعلق الأمر بكل من الأسرة، المدرسة والجماعات المحلية (Davis, 1995, 43-44). ويمكن أن نفهم دور الأسرة في التربية

على وسائل الإعلام ضمن منظور أوسع وأثرى هو فعل التنشئة، وفي هذا الصدد يحدثنا جيرارد نيرون عما يسميه تنشئة مبكرة، أي تشكيل النظرة الأساسية للعالم لدى الطفل من قبل الأسرة، وبالتحديد الأم، ويقول هنا بأن دور الأم يبقى أكثر حيوية ولكنه يستكمل بشكل خطي أو يتعرض للتحويل من قبل المدرسة. ضمن فعل التنشئة الأسرية المبكرة، هناك مساحة واسعة لدور الأسرة في التربية على وسائل الإعلام، ولكن هذه التنشئة الإعلامية في رأيه تبقى محدودة وذات أثر طفيف وفي حاجة ماسة للاستكمال من قبل مؤسسات التنشئة الأخرى، وفي مقدمتها المدرسة (Neyrand, 2013, 100).

أما المدرسة، فتمثل امتدادا للدور المحوري الذي تقوم الحكومات، وباعتبارها الفضاء الأقرب لاستيعاب التلميذ في لحظة التمدرس، فإن الدور الذي يقوم بها المعلمون يعتبر مهما للغاية، بل إنه أقرب للرهان الكبير والمهمة غير الثانوية بالنسبة لها طالما أن وسائل الإعلام أضحت تنافسها مباشرة على تلقين التلاميذ (Schludermann, 1987, 25).

في الأخير، يجب الانتباه للتلميذ في حد ذاته كفاعل لا يقل أهمية عن بقية الفاعلين، خصوصا في ظل الطفرة التي أحدثتها الأنترنت ومختلف تطبيقاتها، حيث تؤكد المقاربة النقدية الحديثة على فعالية مشاركة التلميذ في تنفيذ سياسات التربية على وسائل الإعلام، خصوصا على مستوى المضامين التي عوضا عن استهلاكها بسلبية، فإنها تصبح مساحات للإبداع والتجديد، وفضاء للتعبير عن الذات وتمثيلها بالشكل الصحيح، أي قريبا من إشراف وتوجيه المعلم الذي يمثل وسيطا (Un intermédiaire) بين التلميذ ووسيلة الإعلام الجديدة (Bréda et al, 2012, 120).

## - خاتمة

من خلال هذه الورقة البحثية، يمكن القول بأن إشكالية العلاقة بين التربية والإعلام تشهد تحولا مهما، من حيث تغير نمط التفكير في هذه العلاقة بشكل جذري من التصور التنافري القائم على العداء بين منشآت التربية التقليدية ووسائل الإعلام، نحو تصور جديد قائم على محاولة توظيف الانتشار الواسع للوسائط الجديدة المتمحورة حول الإنترنت وتعلق الأطفال والشباب باستخدامها، توظيف هذا في ضمان عملية تربوية جديدة تؤكد على ضرورة مشاركة الجميع، بما فيه الطفل، في صناعة محتويات إعلامية تشاركية تتمتع ببعد وعمق تربوي.

ي على الدوام الانطلاق من أن أي ابتكار يتضمن محاسن استخدامه جنبا إلى جنب مع مساوئها، حيث تبقى النوايا من استخدامه هي المحدد لوجهة الاستخدام، وهنا فإن الفاعلين في عملية التربية يتحملون على الدوام المسؤولية في توجيه العملية التربوية ووسائلها بما يسمح بتحقيق الأهداف التربوية. إن الانتشار الواسع لاستخدام الوسائط الرقمية من قبل الأطفال حاليا لا يجب النظر إليه فقط من منظار سلبي، بل ينبغي على كل الفاعلين التفكير في كيفية التكيف مع هذا الواقع الجديد، وفقا لرؤية تؤمن بأنه يمكن تحويل كل ما يشوش على عملية التربية إلى أداة تربوية فعالة، والاستفادة من الارتباط الكبير بها من قبل الطفل إلى حافز آخر لتعلم أشياء جديدة.

**- قائمة المراجع**


- Hart, A. & Benson, A. (1996): Researching media education in English classrooms in the UK. Journal of Educational Media. 22(1), PP. 7-21.
- Graggs, Carol .(1992): *Media education in the primary school*. London: Routledge.
- Buckingham, David (1998): Media education in the UK: Moving beyond protectionism. Journal of Communication, 48(1), PP. 33-43.
- Buckingham, David (2007): Media education goes digital: an introduction. Learning, Media & Technology. 32(2), PP. 111-119.
- Buckingham, David (1992): Media education: the limits of a discourse. Curriculum Studies, 24(4), PP. 297-313.
- Buckingham, David (2013): Teaching the creative class? Media education and the media industries in the age of participatory culture. Journal of Media Practice. 14(1), PP 25-41.
- Neyrand, Gérard (2013): La reconfiguration de la socialisation précoce; De la coéducation à la cosocialisation. Dialogue. 2 (200), PP. 97-108.
- Arendt, Hannah (1958): *The human condition*. The University of Chicago: Chicago Press.
- Davis, Helen (1995): Reading between the lines: citizenship and media education. Changing English: Studies in Culture and Education. 2(2), PP. 41-51.
- Jenkins, Henry (2013): "From new media literacies to new media expertise". In: Pete Fraser & Jonathan Wardle (ed): *Current perspectives in media education; beyond the manifesto*. New York: Palgrave Mcmillan.
- Bréda, Isabelle et al. (2012): L'éducation à l'information dans le milieu scolaire révélatrice des enjeux relatifs au changement de paradigme éducatif? Études de communication. N$^{o}$ 38. PP. 117-130.
- Kerneis, Jacques (2010): Désorientation des élèves et indécision du professeur: deux formes d'incertitude repérées en éducation aux médias. Carrefours de l'éducation. 1(29), PP. 59-76.
- Masterman, Len (1983): Media education: Theoritical issues and practical possibilities Prospects. 13(2), PP. 183-191.
- Masterman, Len (1996): Media education and human rights. Journal of Media & Cultural studies. 9(2), PP. 73-77.
- Le Deuff, Olivier (2012): Littératies informationnelles, médiatiques et numériques: de la concurrence à la convergence?. Études de communication. N$^{o}$ 38, PP. 131-147.
- La Borderie, René (1984): Media education in France. Prospects. 14(2), PP. 285-293.

- Smith, Richard (1978): Educational television is not educating. The Magazine of Higher Learning. 10(11), PP. 62-78.
- Bolas, Terry (2009): *Screen education; from film appreciation to media studies*. Chicago: Bristol.
- The American Academy of Pediatrics (2010): Media education. Pediatrics. 126(5), PP. 10121-1017.
- Schludermann, Walter (1987): Media education: a pedagogical challenge to the teacher. Journal of Educational Television. 13(1), PP. 21-28.