

# 遊戲入課：通識教育中以學生為主體的媒體素養教學法

鄧宗聖\* 李律鋒\*\*

本文旨在論述批判教育與學習者中心的媒體素養教學，以隱性教學為範疇，強調「遊戲」概念下著重設計「互動」及發展「對話」的教學法。遊戲入課一文主要包含兩個主題：第一，課程可視為對話發生的脈絡與逐步產製的文本，在此過程中使學生有能力去分析而非只是消費媒體訊息。第二，參與包含「默識、行動與反思」的過程。

本文目的在敘說遊戲入課的實踐特色，形塑教師角色、課程發展與研究實踐的想像力。我們以「媒體素養概論」通識教育課為例，取再現單元中針對刻板印象設計的「造人遊戲」為個案，解釋如何運用「行動中默識」、「行動中反思」、「對行動反思」等概念於教學設計。除描述課程脈絡、設計理念、綱要，並以「討論日誌」為分析資料，詮釋學生對遊戲教學之評估：從「行動中反思」層面看，遊戲教學有助參與感以及反思性討論；就「對行動反思」層面，遊戲有助聯繫學生反思「性別」與「身分」方面的媒體觀看經驗（行動中默識）。最後，我們發現：課程為溝通傳播的一種形式，遊戲中學生參與訊息產製與批判伴隨討論與反思，遊戲入課可視為學生積極參與其日常生活中媒體經驗的賦權過程。

關鍵字：媒體素養、遊戲、隱性教學、批判教育學

\* 作者現職：美和科技大學文化事業發展系 專任助理教授兼系主任

\*\* 作者現職：國立政治大學新聞研究所 博士生

---

通訊作者：鄧宗聖，e-mail: lily6943.tw@yahoo.com.tw

## 壹、背景與問題

媒體不僅是生活一部分，同時亦可視為非正規的社會教育機構，與家庭、學校鏈結為一個教育網絡（鄧宗聖，2010）。但商業環境支配媒體內容生產，在消費文化下，人似乎只是「消費者」的角色。但媒體對社會文化的影響力，足以將其視為公共領域，當閱聽人公民角色不彰時，如何使「教育體系」與「媒體」間形成夥伴關係、相互合作，更是媒體素養教育的重要課題。

因此，媒體不再只是專業領域問題，更是公民養成的關懷。在終身學習的前提下，無論哪一教育層面（國中小、高中、大學或是成人教育等），其教學願景、使命、目標與教學範疇等理論概念，已於《媒體素養政策白皮書》中見大致面貌與輪廓，包括「了解媒體訊息、思辨媒體再現、反思閱聽人的意義、分析媒體組織以及影響和接近使用媒體」等（教育部，2002）。儘管，教學理論上已趨於完備，但如何於不同教育層面進行課程與教學的方法論問題則有待論述與實踐。

臺灣媒體素養教育初期，政府部門在政策上較少給予實質協助，私部門涉入意願不高，故多為非營利組織，如富邦文教基金會、媒體識讀推廣中心、公共電視文化基金會、新聞評議委員會及政大媒體素養研究室等推動（朱其慧，2001）。於2002年政府發表《媒體素養政策白皮書》前後，臺灣博碩士論文開始有媒體素養教育主題出現，多以「媒體文本」做為課程與教學的論述起點，根據實施場域的教學脈絡，討論融入教學上的相關問題（教學成效、教科書設計、教學歷程、教學科目）（李楠崇，2009；張鈞淳，2009；葉亭君，2009；賴可欣，2010）。

上述「媒體文本」所指的論述範疇，廣義地包含報紙、雜誌、電視、電影、廣告、多媒體等人為生產建構符號的載體。但以「媒體文本」做為教學材料，實際上是重視使用者對媒體建構訊息之解構能力，當分析媒體文本來源，來自使用者（學生）的媒體經驗，則更具「取得的親切性」與「討論的切身性」。換言之，由專家建立的教學指引架構（林佳儀，2008；賴慧玲，2009）是否會「麥當勞化」失去媒體素養的多元與批判精神（林盈均，2005）成為媒體素養教育的反思議題，其辯證關鍵是：如何讓教育活動強調「情意態度」的素養（對話與參與的框架），而非只有「知識能力」（職業與工作框架）（蔡清田，2011）。然則，「媒體文本」雖為教學方法論的主要思維，意即拿一個媒體文本來學生面前做符號分析。但此法碰上強調領域知識的教學者時（如語文教學），容易將媒體當作輔助教材（教學媒體），而非強調反思學習主體的媒體經驗（教媒體），對媒體素養教學的意義產生混淆。儘管對媒體文本分析在教學實踐上既基礎也重要，但其背後要引發的是對「媒體再現」中「人為」產製建構訊息，而非自然而然、中立客觀、無價值的批判意識。故對媒體素養教學者而言，強迫自己跳過眼前熟悉的媒體文本分析，而著重在喚起學習者主體內在媒體經驗的對

話，如此才能逼自己去思考「如何能沒拿媒體文本還能談媒體素養」的方法論議題，去想像其他可能性。

研究者幾次以「媒體素養教學法」為主題，參與媒體素養中小學師資培育。交換意見的過程中，聆聽到中小學老師的在教學上面臨的困難主要是：如何讓年紀較小的學生理解並說出對媒體文本進行批判與反思。這問題在心中徘徊甚久，畢竟，媒體素養教育並非要師長去教導學生「能說出」媒體文本中幾個會有的問題（符合教育者對文本意義解讀的期待），更是希望學生們離開教室回到媒體環境時，能產生分析、辨識、批判與反思的「情意」來面對自身的媒體環境。

因此，當今廣告、報紙、雜誌、電視、電影、網路等內容做為教室「教材」的設計固然重要。但這裡要提問的是，教室內若沒有「媒體文本」，那我們能用何種方式進行教學？發掘孩子日常的「媒體經驗」，用以做為課程中討論與對話的「文本」？本文旨在呈現「遊戲」教學從概念發展到實踐的整個歷程，討論「遊戲」做為媒體素養教學概念的可能性。將「遊戲」入課做為本文論述主軸，主要有三個目的：

- （一）就教師角色來看，能意識到在遊戲設計與主持的過程，扮演激發學生與自我媒體經驗對話的角色，而非只是單向展示、傳授如何批判媒體文本。
- （二）對課程發展來看，遊戲活動將媒體文本之使用，避開類似教學媒體般的錯置情境。反之，用以突顯媒體素養教育是把媒體經驗帶入教室對話、評價與討論的反思活動。
- （三）就研究實踐來看，本文試圖論述遊戲在未來相關課程發展之限制與可能性。

## 貳、文獻回顧

### 一、從識讀到素養：轉化批判教育學的教學實踐

Burn 與 Durran (2007, pp. 3-4) 指出「Media Literacy」不是封閉的概念，它需在情境中實踐出來。比方說在印刷媒體語境內，通常指向「讀與寫」，但應用於不同媒體時（數位、視覺.....），又會有所不同。它通常指向在文化情境下發展出來的能力，構連到關於此種能力的組織（產製）、文本（語言使用）與閱聽人（詮釋策略）與政策領域（國家課程）。當此一詞彙回到臺灣脈絡又如何呢？

臺灣學者使用「Media Literacy」時，至少有「識讀」與「素養」一兩種譯法於教育領域中使用。不過，這不只是譯法差異，同時反映著使用觀點與詮釋。

首先，「識讀」就中文詞意上，被解釋為一種認識、審查與判斷是非的能力，「素養」則為平時的修養與訓練，隱含道德與價值觀。主張「識讀」者認為，「素養」具道德價值的菁英色彩，為教育部官方語使用，故選用「媒體識讀」表徵較無價值判斷、無權威的非官方用法（余揚州，2009）。

然則，主張「素養」者分析「識讀」的預設上是：媒體訊息充滿腥羶色、有害於人，「媒體識讀」是要學會防身術，有能力指認並閃避「壞」資訊，猶如預防接種的保護主義（吳翠珍、陳世敏，2007）。此派學者不僅反對此種預設立場，更注意到使用「識讀」一詞，會專注在傳統意義上對印刷媒體（書報雜誌）的閱讀，使「書寫」意涵逐漸淡化，進入教室後著重文本分析，卻無法就新媒體環境發展重新看待「閱讀」外產製的「多模式」，如電影、照片、圖畫等媒體使用（Kress, 2003）。「素養」論者比「識讀」論者更強調教育中須有參與產製訊息，改善媒體社區環境的行動，而非只教授文本分析的知識技巧，保護個人資訊健康。

由上述觀之，「媒體識讀」與「媒體素養」詞彙差異使用，關係到教學實踐的差異：前者擔心傾向菁英主義與道德價值的教學、後者擔心傾向保護主義忽略公民行動教學。就彼此交叉定位來看，前者側重對「媒體文本分析」的批判能力—能力分析資訊；後者側重「產製媒體文本」—參與營造媒體社區。回頭來看，側重面雖不同，但兩者都從媒體教育的專業領域（如新聞、廣電等製作理論與技術）中分化出來，欲跨入教育範疇，對媒體環境有所改善，將「公民養成」視為媒體教育實踐的使命（許育典，2010；鄧宗聖，2010）。

總體來說，「批判」應是兩者向前走（文本）或往後走（產製）的交叉點。媒體素養教育的養分，汲取自「批判教育學」（critical pedagogy）的土壤，「批判」不僅為一種思考技巧、方法與態度，更是一種超越現有視野的探索活動，這也反映「教與學」上的複雜性（吳翠珍、陳世敏，2007：64）。這裡策略性地比較「識讀」與「素養」，目的是要顯示在教學實踐上可能的差異論述。但這裡將拋棄理念論爭，將其視為教學實踐上的光譜—指導課程與教學設計的辯證思考。

## 二、教學觀點：課程即（對話）文本

舉凡涉及訊息之傳遞與接收的人類活動，不論其傳遞或接收是有意或無意，只要構成舊經驗鞏固或新經驗學習，皆可視為廣義的教育場域（張建成，2006）。這裡對媒體素養教育的基本假設從此發展而來：在未進入正規學習體制前，媒體已經是構築學生價值、態度與世界觀的櫥窗。因此，當學生帶入媒體給予的常識進學校後，將與學校的領域知識相互碰撞（吳翠珍、陳世敏，2007：69）。

在此意義下，媒體素養的目標，是處理並反思在媒體環境中建構「我們」（主體）的媒體經驗（人為產製的訊息）（Kellne & Share, 2005）。其教育哲學的知識本體，不在於建構一套具權威或典範的知識論述。相反的，有其社會性的目的，即培養具社會參與意識與行動的公民—屬於行動知識（knowledge in action）（吳翠珍、陳世敏，2007）。故媒體素養不同於一般以知識內容為主的學科，不是關於媒體技能（使用電腦、攝影機等）的學習，在學校學習媒體素養的目標，則是企盼在學校外的家庭等日常生活空間中，產生與媒體關係的對話、反思與行動。

以此為前提，那麼老師則為一個對話者，教學過程猶如「蘇格拉底式」的教學，強調任何課程設計的目的是一種「提問」，目的是引發「對話與行動」。故在方法論上，著重學習者主體性—學生既存媒體文化經驗的差異—否定著重技能的程序性知識或語意認知的陳述性知識（吳翠珍、陳世敏，2007）。在此意義下，課程綱要猶如多組主題下的「提問綱要」，教法上著重「討論」與「行動」的引發，故「無標準化」的程序指導所有的課程設計。

儘管強調討論與行動，但媒體素養教育卻不等同於媒體改革運動，因此著眼於培養學習者對訊息保持開放、質疑、省思與批判的情意與態度（Hobbs, 1996）。學生帶著自己的媒體經驗來到教室，這些媒體經驗內含各種文本符號訊息。換言之，如何把教室內每個學習者的經驗，轉化為教室內的對話文本，則可視為教室內進行媒體素養教育的思考面向。打個比方，課程猶如「讀者投書」的媒體平台—媒體與讀者對話—開放參與者進入，讓「教室」此一承載文化社會的媒體，本身就具有「公共論壇」的型態，賦權學生傳播的意識與能力（陳世敏，1989；鄧宗聖，2004），而非提供知識權威。簡言之，教室若像媒體平台，課程設計就像一組議題，教師則扮演議題設定與對話的角色。在向前滾動的時間線上，安排引發「對話」發展的活動，在此過程中能對「媒體經驗」作分析、評估與反思。

在此觀念下，媒體素養教育的知識本質，強調主體在辯證過程的實踐性知識，教室內師生差異的媒體經驗，都可能是引發對話的使用素材。從社會符號學的角度來看，不同媒體經驗都是一種可供教學設計的社會與文化資源，每個人身上多少程度接收已安排的符碼或語言（包括文字、圖像、影像等不同符碼），透過不同社會團體根據其目的，加以組織並呈現特定的意義（製碼）（Kress, 2010）。這些由符號與語言構成的文本，即為可供識讀的材料。但人們對媒體文本產製並非照單全收，而是擁有詮釋與批判能力（解碼）（Hall, 1993）。故對教育者而言，須重視學習者「解碼的能力與權力」，在教室內需要產生與自身媒體經驗對話的機會，對產製者安排的各種意義做出自己的解讀而非照單全收，成為主動閱聽人。

然則，教學現場該如何評量學生「批判、對話取向」的表現，則取決於教師對課程支配程度的預設。從 Bernstein 觀點來看，對內容設計支配性強弱將構成兩種課程類型：一種是「聚集型」(collection type) 課程，另一種則是「統整型」(integrated type) 課程。「聚集型」課程的特徵強調能符合專門學科的目標，有特定的認同形構（如領域專家或職業人員）來控制此一學科界線，故可透過特定評判標準，如考試等各種形式來篩選內容。「統整型」課程特徵則是，建構教學大綱時不同課程內容隸屬某些觀念，彼此開放、區隔降低，不同課程內容屬於更大整體的一個環節（王瑞賢譯，2007）。

簡單地說，統整型課程是一種「弱支配」，強調學生的感受，希望「學生感受其學習經驗本身」的品質，如學生能開放地領受在課程中的活動經驗並與舊的學習經驗開放連接；聚集型課程則是一種「強支配」，強調學生的形塑，希望「學生能做到學科專家所認定的結果」，如測驗其認知與態度是否符合學科目標。

承上所言，當以媒體素養教育為主體時，理念上是「教媒體」—強調統整而非聚集，但教學實務上卻仍可能誤用為「用媒體做輔助教材」—為某一學科知識（國、英等學科）的聚集工具化。舉例來說，班上老師拿報紙或媒體內容講授科學知識，透過科學教育觀點批評媒體訊息的錯誤，進而衍生學科知識的教導。此類「聚集型」的教學，就非為培養媒體素養來思考。

相反的，媒體素養以「學習者主體」的媒體經驗作為課程內容，處於一種開放式的建構狀態，則可視為「統整型」的教學活動。如一位美國老師了解他的學生（黑人與拉美裔）熱衷於饒舌歌（Rap），故他試圖將饒舌歌當作學生自我發聲的媒介，教學過程中不試圖指導他們應該如何解讀 Rap 的意義，而是讓他們分組聆聽彼此選擇不同流派的饒舌歌，並將其視為具社會意識（種族主義，貧困等問題）或是現實紀錄（美國貧民區）的文本，讓學生帶入自身的文化資本（在其生活脈絡下生成的態度、價值與信念），從自身位置出發，在彼此分享過程中對話、討論饒舌歌文本生成的語言、文化與權力（Paul, 2000）。

綜合上述，媒體素養教學強調對「產製、語言、再現、閱聽眾」的一組思考（林子斌譯，2006），將媒介「文本」(text) 拉回產生或影響的「脈絡」(context) 中，而「對話」是使之具批判性素養的方式之一（林邦文譯，2008；Freire, 1987, 1998）。故若將教室內的課程，視為「對話文本」的產製過程，那麼在教學法上將有寬廣思考，兼納「識讀」(分析) 與「素養」(產製) 的教學路徑。總之，媒體素養教學法與批判教育學的理念融合，朝向對「世界的閱讀」，強調我們正接觸的實際世界，而非「字詞的閱讀」，把實際的經驗世界切割開來，像是「筆記本」而非「教科書」，須給予空間「留白塗鴉」而非「行間註釋」（林邦文譯，2008；鄧宗聖，2010；Freire, 1998）。對話使師生們的視野交融、相互合作學習

(cooperative learning)，是邀請不是操控（林邦文譯，2008；Shor, 1992），將這些內隱的媒體經驗，在分析實踐中學習「讀」（分析符號），在詮釋實踐中學習「寫」（產製符號），在對話實踐中學習「對人與社會產生興趣」（Freire, 1987）。

### 三、隱性教學：媒體素養教學如遊戲

我們該如何思考媒體素養的教學設計呢？Bernstein 指出，教學設計中若具明顯而固定的教學步驟、順序以及評量標準趨向「一元、具體」，這種建構明確的教學秩序（傳遞方式、具體評量標準、考試化）、想清楚掌握學習狀況的設計可視為「顯性教學」（visible pedagogy）；反之，若顯現出「彈性化、模糊化、個別化或多元化」等特徵，則為「隱性教學」（invisible pedagogy）。他區分「顯性」與「隱性」之目的，主要是要指出前者具支配性的教學設計，建構教室內師生的權力關係，即明顯客觀的規定與評鑑，提供教師貼標籤的依據，而學生一舉一動須集中在教師身上，專心聽講並與教師合作則較為重要；後者則會使教師將注意力集中在整個學生身上，容許差異性（王瑞賢譯，2007：139）。

連接前述教學觀點，批判、對話取向的媒體素養教學強調的多元化、個人化，應具有隱性教學特質，教學上容許開放步驟與評鑑。就此來看媒體素養教育倡議的五大面向（符號、再現、閱聽人、組織與媒體近用），彼此並非「階層關係」而是「組合關係」，意即五項要素可能「同時」在教學活動中出現，相互構連但不一定有特定的階段與程序。相反的，是根據教學者強調的面向而顯著。故《媒體素養政策白皮書》（2002）五大面向可視為教學設計操作的概念元素，彼此可相互組合於教學活動中：

- （一）符號面向：媒體為一種表徵系統，內含媒體產製者的語言（文字、口語、影像或音樂聲響等符號系統）與成規（展現特定的文本類型與敘事方式）。
- （二）再現面向：媒體再現某種社會關係，像是年齡、性別、種族、職業、階級、性傾向等各種面向的刻板印象和權力關係。須反思人為操弄特質，比較媒介與實際生活中的情境、人物、事件等媒介與社會真實的關係。
- （三）閱聽人（反思）面向：察覺反思使用媒體的行為歷程，發現能對文本意義協商詮釋，擴大對文本意義的多元想像，並理解閱聽消費者與公民的差異。
- （四）組織面向：能瞭解媒體組織機構之守門過程如何影響文本產製（如新聞組織），以及媒體文本如何受媒體組織守門歷程（如工作流程）、文化因素（如商業或公共媒體的價值或倫理等議題）、社會因素（如所有權）等政治經濟力量，影響了文本的選擇與組合。
- （五）媒體近用（公民）面向：能擺脫消費閱聽人的位置，了解自身具媒體公民權，除了能要求媒體提供發聲機會，並能以公民身分產製媒體文本。

媒體素養結合五個面向，教學法則偏向「隱性教學」的設計，強調在「默會、隱含」的行動學習與進展。「遊戲」可視為「隱性教學」的概念，遊戲般的教學設計本身，其教學形式不強調學習特定技能，不易有標準測量（多元且分散），理想上，教師要做的是安排一個互動脈絡，在此脈絡下學習者可以選擇行動內容、組合方式與時間，並控制自己活動的社會關係（王瑞賢譯，2007：140）。

就此來看英國學者 David Buckingham 介紹的六種教室策略（林子斌譯，2006：87-104）：文本分析（textual analysis）、脈絡分析（contextual analysis）、個案研究（case studies）、轉化練習（translation）、模擬練習（simulation）與動手做（production）。上述策略都未在「執执行程序」上作明確的秩序安排，反之，較偏向「概念說明」而非「操作手冊」；強調「討論要點」而非「評鑑要點」，承認在不同教室脈絡下教育實踐的複雜性，認為優質的媒體素養教學應是掌握「持續對話」，而非化約為一組「技術」來建構，猶如五種組合要素的遊戲形式。

上述六種教室策略可視為「隱性」的教學法，彼此分屬五大方向的概念範疇，有時強調單一面向（文本、動手做），有時強調綜合面向（脈絡、個案、模擬），端看教師如何對重點「引導與提問」。在此過程中，教師就像遊戲設計師，在教學活動中將五種概念元素彼此構連「混搭」，目的是當學生離開教室後能根據自己差異的實踐脈絡，主動對媒體文本進行「分析、評估、反思、行動」，做為健康媒體社區的公民。在此意義下，課堂評鑑就傾向不同學生媒體經驗「對話」的多元呈現。

構成批判性教育現場並非易事，同時要考慮到學習者本身的文化經驗，並反省教學者自身如何看待的各種複雜性，如此才有實踐可能。知識傳遞或價值指導式的教學法，可能無法忍受時時得先處於不確定性的教學設計，無法將具差異性、複雜的社會文化脈絡當成需考慮的因素，於是「整齊劃一」的教學規範則成為評量自身的尺度。遊戲教學法是一種觀念，目的是模糊「施者與受者」、「教師與學生」、「誰應多說、誰應多聽」的社會關係。故這裡強調遊戲教學法屬「互動空間」的實驗，一種將「教師主導詮釋」轉向「參與者共構」的實踐。

綜合上述，媒體素養教學猶如遊戲設計：設計可產生對話的「脈絡」，建構「提取學生主體經驗」的對話環境，而非「把媒體當作輔助教材」的工具化思維。在《不要畫筆的繪畫教室》中強調，藝術的本質在於如何看待世界，各種技巧不過是瑣碎的枝微末節，在「提筆繪畫」之前，更重要的是學會「觀察」（梁若琦譯，2008）。以此為喻，遊戲入教室所營造的是與自我媒體經驗對話的遊戲環境（觀察），如此，學生會在日常生活脈絡中實踐媒體素養（提筆繪畫）。

在五大教學面向中，「再現面向」在教室策略設計中尤為關鍵。呼應 Hall（1993）提到「製碼與解碼」觀點，「再現面向」在媒體素養中扮演「承先」（理解媒體文本中製碼者的角色與符號使用）「啓後」（賦權使學生成為詮釋符碼與

再製者)的功能,成爲聯繫其他四大面向(符號、組織、閱聽人與媒體近用)相互辯證、延伸討論的核心動力。換言之,每一個媒體文本都內含五大面向,如果要從文本符號現象帶入反思閱聽人、媒體組織與近用的面向,那麼無論教學者要帶領走向認識產製者(如參訪媒體組織,請生產者解釋符號使用的方式之識讀端)或把學生當成產製者(如把小組當做媒體組織,在課堂內彼此聆聽解釋符號的使用方式之素養端),「再現」單元能成爲思辨媒體(符號、組織產製)再現的後設認知(解碼閱聽人),引發從「識讀」到「素養」的自我對話。

## 參、教學個案：造人遊戲的設計

### 一、個案脈絡：媒體素養概論

個案不是「方法論的選擇」,而是「研究對象的選擇」,個案通常是某種工作內容有其自成系統的目標與特徵,個案研究拒絕做爲其他個案的代表,而是強調個案本質上的特殊意義,或將其意義視爲理解其他事物的輔助作用,有其推論界限(郝玉章譯,2007)。

本研究個案自國立政治大學通識中心 98 學年第一學期之「媒體素養概論」。執行時間爲 2009 年 9 月 14 日至 2010 年 1 月 11 日,修課人數上限 155 人。本課程在教學規劃上除了課堂講授外,另獲教學資源補助得以安排教學助教帶領討論課並發展具實踐性之行動報告。課程學生來源多元,開放九個學院包括文、理、法、商、教育、傳播、社會科學、外國語文、國際事務之大學生參與。

課程整體設計由政大傳播學院媒體素養研究室召集人吳翠珍統籌規劃,媒體素養研究室成員則參與五大方向之課程設計。課程共十八週,開課一至二週主要說明課程目標與媒體素養的五大核心。三至四週則以影像文本爲個案,討論鏡頭語言如何操縱我們的觀點。五至八週則由研究者設計遊戲,執行「再現」與「媒體組織」兩項單元,討論媒體再現刻板印象與媒體產製的人爲因素。九至十週則邀請學生試著有意識地對日常生活的媒體文本,應用上述所學對期末實踐性報告提出初步構想。

十一週以廣告爲主題,設計品牌素養遊戲引導學生討論符號消費與品牌崇拜的說服性策略。十二至十四週則以學生經常接觸的流行文化文本做爲個案,結合文本與脈絡分析於課堂,帶入「文化反堵」(Culture Jamming)的轉化策略與動手做的意識,意即,企圖激發學生能自發針對期中分析的媒體問題,進行「協商性」或「對立性」的解讀,並發展產製訊息的策略,除了反思還能夠動手做符號轉化的實踐性報告提案,如 ADBusters (<http://www.adbusters.org/>) 用視覺媒體做行動倡議。十四至十六週則加入新媒體與公民社群等議題,鼓勵創

發性的媒體近用實踐。最後兩週則邀請學生將期中討論過後的分析報告做修整，彼此分享其轉化與動手做的實踐性過程與報告。整體課程有搭配不同主題穿插約三次的專題講演，使學生儘可能接觸相關實踐個案。

## 二、參與建構：闖關機制

課程以「闖關」（個人與團體）形式作為包裝，要求個人課前閱讀推薦之相關書目並撰寫心得（20%），課中出席參與（20%）以及課後於「遠距教學網」平台進行對話討論（20%）等做為個人成績；利用小組討論課，從日常生活中媒體經驗發展出來的實踐性報告，包括期中對媒體現象的分析反思（10%），到期末與媒體公眾對話的媒體近用（30%）等兩者做為團體成績，以「參與、討論與分享」等涉入程度與對話參與等面向，構成此課程的評量方式。

課程設計加分制度，鼓勵學生近用媒體、嘗試自己製作媒體文本以及推廣媒體素養活動。因此凡繳交具體產製成果，如投書、網路公共版面與媒體議題相關的討論/辯論、參與媒體素養相關學術／實務活動、繳交學習反思報告等回顧所學並督促自己離開課堂後仍在生活中實踐媒體素養核心概念，可獲額外分數。

## 三、設計理念：從行動中默識、反思到對行動反思

在整體課程設計上偏向以「行動研究」思維發展教學綱要。簡言之，媒體素養課程強調以行動為導向的情境，學生則在此情境中發展互動並獲得意義。這裡指的「意義」著重在「行動中內化、辯證過程中定調」的面向（Altrichter, Posch & Somekh, 1993）。故研究者發展的課程設計，強調營造不同學習者獲得意義的階段環境，而非追求放諸四海皆為準的固定模式。

教學實踐的思維，主要包括「行動中默識」、「行動中反思」與「對行動的反思」實踐（Altrichter, Posch & Somekh, 1993）：

### （一）行動中默識（tacit knowing-in-action）：

行動中默識是指在教學設計之前，教學者須體認到學生在日常生活中，使用媒體的思考與行為並未區分開來，從生活中帶進教室的媒體經驗與知識，是以「默識之知」（tacit knowing）的狀態呈現，學生們較少去意識這些「來源」或是「如何習得」的問題。這種默識之知最明顯的表徵就是以「慣例」、「常規」（routines）的方式呈現，用此「慣例」、「常規」來處理各種複雜或新的情境。因此當教師有此意識時，那麼就需要先考慮教學目標，以及如何如何在教室中喚起學生從經驗中簡化、難以言說卻又視為理所當然的「慣例」、「常規」加以反思。

### （二）行動中反思（reflection-in-action）：

此階段設計意旨讓學生成為自身媒體經驗的「研究者」，教室活動的設計則為使學生成為研究者的「實踐脈絡」(practice context)。換句話說，教學者在教室中要設計一組活動，而這組從教室現場活動發展出的經驗，則須考慮能引發學生反思自己的默識之知，並將其轉化成學生可觀察、討論與分析的「文本」，內含可供反思的「慣例」、「常規」。此一階段是帶給學生體驗的教室活動，強調「對話」的言語活動，能發展對教室情境脈絡下的行為做「評價」。激發使對自我個體「知其所以然」的後設認知，成為跨越不同情境脈絡的基礎。

### (三) 對行動反思 (reflecting-on-action) :

此階段設計意指學生能有意識地放慢日常生活中使用媒體經驗的「慣例」、「常規」，並對其做反思的跳躍觀看。這允許學生能夠透過謹慎的自我分析，並可以有計畫地允許自己做改變。此時「默識之知」在教學活動過程中轉化成「可見」。更具體地說，可轉化成具有溝通性的言語活動，能與他人進行交流與溝通。在課堂活動中打斷了習慣的「慣例」、「常規」化的媒體經驗，目的是在活動之流中把自己習以為常、理所當然的思想與觀念以「客體形式」(objectified form)現身。學生能以其自身為主體，進一步對自己日常使用媒體之行動做反思，增進其分析與重組知識的能力。

綜合上述，「在行動中默識」預設在教室活動發生之前，學生在日復一日已經發展出其關於媒體使用上經驗的慣例與常規，這也假設了教室活動的設計上需發展成「在行動中反思」的教學行動，透過各單元的教室活動加以實現。最後，則營造「對行動反思」的教學互動，即我們能夠在課堂中跟同儕溝通、討論我們現有的媒體經驗與知識，邀請理性的論辯、邀請批判性的討論。以下將進一步把「在行動中默識」當作活動預設，轉換預期的目的為「設計綱要」，以及於「教學反饋」中觀察「在(教室)行動中反思(默識)與對(日常使用媒體)行動(默識)反思」，將兩者組織在教學活動中。

## 四、造人遊戲設計綱要：建構在教室行動中反思的活動

這裡將以「再現」單元的「造人遊戲」設計作為主要的分析個案。「再現」單元的主要教學目標為「認識媒介再現」，具體主題由多組問題構成：何謂再現？媒體如何再現世界？如何形成刻板印象？媒體如何呈現男性、女性、勞工形象與家庭的價值？日常生活經驗中有看過媒體再現的刻板印象嗎？預期的具體行動是希望學生能回憶其接觸媒體的經驗，找出刻板印象的例子，並在討論課與數位學習網上彼此交流。故依據上述設計理念中指出的三個部件，說明教學設計的實踐綱要：

首先，界定問題。在「再現」單元界定的問題是：媒體再現與刻板印象關係。那麼教學者需待答討論的提問，如「何謂再現？媒體再現的概念？媒體如何再現世界？如何形成刻板印象？」等來形成活動思維。

第二，呈現問題。著重引發「行動中的認識」，讓學生在教室內展現行動，以呈現學生內隱媒體經驗為目標。再現單元中就取用「比手畫腳」的活動概念，規劃「造人遊戲」。遊戲前，給學生一人一張紙卡，請學生分別以「人物」為主題，為後續表演遊戲出題。學生出題即反映其文化經驗中認識的各種角色，從日常生活中的女人、老人、男人或媒體中的超人、蝙蝠俠等，為表演行動做準備。

第三，聚焦問題。著重引發「行動中反思」，讓學生能夠於「造人遊戲」中，對題目作「角色表演」（行動），隨機邀請班上同學參與「再現」工作，觀看同學則需「猜猜他是誰」。每完成一組表演與觀看，教師試著與大家討論「為什麼那麼快猜中」或者是「為什麼難猜中」，在過程中顯現彼此媒體經驗的差異與詮釋。

第四，反思行動。著重引發「對行動反思」，帶領學生進入個別經驗中思考，彼此分享、討論自身觀看媒體經驗，有哪些曾觀察到的內容，刻板地呈現某些「角色形象」如：廣告中美麗的女性形象、電影中的老人形象、新聞報導中的遊民或弱勢團體形象等。過程中利用小組討論或網路討論方式進行，由學生彼此提供一組相關議題，教師則儘量以問題為導向，避免給予符合社會期望的價值立場問題。

遊戲設計目的是使「學習者」彼此為師，在聯想與非語言表演中喚起共享的媒體經驗，並作為討論「再現」的引線。故教師無須於遊戲中說明「媒體如何再現族群或社會團體」，而是從活動中發現那存在於內的「符號系統」。據此將表演者視為媒體，從再現過程中可明顯感知媒體的「人為性」。Masterman（1985）提醒教師避免以「傳遞知識」模式給太多「資訊」，如將教學重心放在相關歷史、社會文化卻減低學習意願，教學目標最好直接放在發展學生的批判性思考。

有了綱要後，在實際課前準備上，團隊會先模擬上課的講授內容與進行方式，意即讓每一位成員能夠先以自身的媒體經驗為出發點進行討論。像是在上課前一週，我們會親自體驗與討論：分發給每位成員三張紙卡，請成員在三張紙卡上，分別寫下一個「職業中的角色」、一個「媒體中的人物」以及「生活中的人物」，然後成員彼此間按照實踐綱要進行表演與發問，比較並討論「為什麼有些人物很難猜出（成員間有無共同的印象）、為什麼有些人物很好猜出（成員是否有了刻板印象）、那麼這些共同或不同的印象是如何產生？根據何種價值？誰的價值來判斷？」等問題做自我的測試與考驗。透過這樣的實際體驗，不僅能發現帶領討論上可能的困難與問題，實質在教學上更有可供學生轉化的經驗分享與自我分析（可以在帶討論前或後，開放地分享自己曾經玩過的想法與反省）。

## 五、書寫討論日誌：建構對行動反思的溝通紀錄

由於課堂討論時間有限，無法一一讓所有學生能練習「反思行動」。因此要求每位參與學生能期待課程討論之後，無論有無發言，都能針對當日媒體素養概論界定之問題進行延伸反思，將其實踐的媒體經驗做為對話對象。換言之，有發言的同學將其發言記錄寫下，鼓勵未發言的同學也能向同學分享自己想法。

據此，教室活動之後，我們規畫了「媒體素養概論議題討論日誌」在網路平台的分享活動（參見表 1），讓每位學生在平台上，針對教室活動中引發的思考做發表。我們提供表格式的日誌形式，引導學生思考方向，但不規定填寫的正確性，鼓勵學生多元的自由書寫並發表看法，我們也透過此一日誌媒介，理解學生參與互動之情形，做為教學設計的改進基礎。討論日誌可說是綜合「課前閱讀、老師上課與討論課」等對話與課堂體驗的產物，使用討論日誌的目的是提供學生自主思辨的賦權空間，藉此描繪敘說出來者，則表徵對其個體的特殊意義。

表 1 媒體素養概論議題討論日誌

媒體素養概論議題討論日誌		記錄者：_____
上課日期		
我覺得今天上課的主題是什麼？		
今天上課我學到什麼？	記錄上課內容	
對於本週議題，我的看法為何？	描述本週議題討論內容	
對於今天的上課內容，我有什麼感想或感覺？	記錄自己的想法與感受	
請分析一下，為什麼會有以上的感想或感覺呢？	自我分析。對自己的反應進行詮釋性理解。	
其他問題、補充或建議		

本個案研究中，將針對「再現」單元之「造人遊戲」引發出的反饋與討論進行詮釋與反思。這裡以「討論日誌」作為個案詮釋基礎，進行資料編碼：「再現」的單元代號為「R」，「討論日誌」的單元代號為「D」，根據上傳至教學網路平台之系統紀錄給予文件資料編號「1、2、3、.....N」。討論日誌為遠距教學網內公開之資料，業已徵詢同學們將此份日誌做為成果報告與研究使用。但基於研究倫理，在援引資料時僅保留學生姓，不出現其他資訊。故資料呈現時，(RD125, 謝) 表示「在再現單元中的討論日誌，系統平台紀錄編號 125，謝同學的資料」。

## 肆、教學反饋：遊戲教學實踐的意義

綜合前述，此次討論日誌的分析，著重對遊戲課程引發「行動反思」的討論（對遊戲課程設計的延伸討論），以及「行動中默識」的媒體經驗做「反思行動」（對自我媒體經驗的實踐反思）兩個層次，詮釋遊戲教學設計對參與學生的意義。

### 一、行動反思：反思遊戲中自我建構的文本

遊戲教學法做為一種上課形式，表層效果就是教室內「互動關係」建立。學生認為互動性的課堂設計，有助於對課堂參與感的喚起（RD99，黃；RD137，張；RD135，孫；RD108，王），並延伸後續諸多討論，引發思考與對話的情意。

「……我覺得這是一堂很活潑的課，讓我們從活動中了解刻板印象是無處不在，害我現在看電視都會想一想，到底這算不算刻板印象呢？……我喜歡有互動的課程，而不是只是坐在台下聽……」（RD59，林）

儘管不直接提供關於媒體刻板印象的教學內容（案例），但學生能清楚感受到，遊戲設計的目的是挖掘內在隱藏的刻板印象以及與自身媒體經驗之間的關係（RD139，李）。除了情意上的認同外，遊戲過程中形成的內容文本，則成為師生能共同討論「為何如此」的題材，換言之，討論內容以遊戲中發展出來的觀看表演經驗為基礎，透過提問反思引起共鳴（RD10，賴）。

「……第一節上課時，本來自認有較宏觀的思考模式，應該較沒有刻板印象的存在，但在經過同學生動的表演後，突然驚覺自己對很多日常生活中出現的事物，其實已經有自己認定的想法與思維，就像看到一個人彎腰駝背又咳嗽，就會不由自主的聯想到老人……。」（RD156，張）

「……好像氣球被戳爆的感覺……刻板印象我們大家都知道那是什麼，但是卻不能很清楚的說出它是什麼，它在我們接觸媒體的時候是處於什麼樣的角色，對於我們有什麼影響，什麼時候對我們有影響……。」（RD146，張）

「……叫同學們上台比手畫腳，那時候我就突然想到，阿！我們都中了刻板印象的毒。一兩個簡單的動作，全部的人居然都可以聯想到同一個事物上，唉！媒體真是可怕的媒介……。」（RD138，藍）

學生內存的媒體經驗，在課堂中就是具體例子，當刻板印象成為簡單、易懂的鮮活經驗，「再現」就不再只是抽象名詞，課堂氣氛也相對輕鬆起來（RD8，林；RD14，殷）。當學生熟悉的比手畫腳遊戲，透過課堂轉換為自我反思的後

設思考時，學生仍能理解玩樂形式下賦予的意義：

「……以前玩比手畫腳，就只是玩樂而已，我今天上課之後才發現，原來比手畫腳之所以可以被大家猜出來，就是大家對那樣東西有著某種相同的印象。……。」(RD52, 馬)

「……很有趣很輕鬆的上課方式，卻能一針見血，立竿見影的引出大家對各個職業、明星的刻板印象，我覺得可以讓我去思考刻板印象到底對每個人都引起了多大的作用……。」(RD13, 王)

學生們開始反思不假思索地接受媒體傳達訊息的習慣，同時會注意到自我反思是重要的事情，時常提醒自己：是事實？還是許多媒體呈現的印象？(RD116, 王；RD133, 林)，或提出改變刻板印象的行動意圖 (RD121, 余)。

「……這個互動性的遊戲來傳達我們對事情的刻板印象是非常令人省思的，因為如果我們都以刻板印象去檢視每一件事情，我們可能都無法真實的知道這一件事的另一個可能性……。」(RD160, 湯)

教室互動本身就成為媒體經驗承載的文本，開放地與討論議題相互交織。遊戲不只是遊戲，其背後的目的與動機，也可能成為討論的對象。

## 二、反思行動：反思媒體經驗中的性別與身分

透過遊戲活動後，「性別議題」最貼近學生媒體觀看經驗的反思實踐。如觀看廣告時會注意到商品世界刻意建構某種女體形象並構連在美麗的概念 (RD1, 謝；RD40, 莊)、男女主持人呈現比例 (一男二女) 可能為一種職場性別符號的產製 (RD52, 馬)，又或是會注意到商業世界中性別區隔的分眾特性，如啤酒廣告總是對男性宣傳，鑽石廣告總是對準女性進攻，汽車廣告總是打溫馨的家庭牌等現象做出反思 (RD33, 徐)。

性別形象之外，還會關注到性別之間的社會關係與符號產製。如食品廣告中女性總是在廚房出現，藉此反思男女在家事分工的文化觀念 (RD54, 林)。學生也能注意到商業產品與性別符號的相互構連與產製，如強調「可愛」的機車通常找女性代言，強調「速度、煞車」等「功能良好」的機車會找男性代言 (RD56, 王)。這種喚起媒體經驗回憶具多元性與差異性，不是人人共有的媒體經驗同樣也具有反思意義：

「……《豪斯醫生》影集裡面，總是由豪斯醫生團隊裡唯一的女性醫生在幫大家整理資料，弄咖啡之類的。……上過課後回想起來，覺得自己真的被媒體不斷播送的刻板印象影響，認為女性就是很適合做這些瑣碎的雜事，一想到秘書這個職業，也會直覺地聯想

到穿著套裝的女生形象。細膩的心思和做事方法或許是許多女性所擁有的特質，但並不代表每一個女生都是如此……」(RD136, 吳)

除性別議題外，「身分認同」比較容易成為大學生反思的主題之一。像是學生會以先前經驗過的身分，思考媒體再現學歷時的社會區隔與價值，如新聞媒體報導篇幅上，高中學測、指考遠大於對高職統測，而「榜首書房」之類的專欄則多反映出對高中畢業生的興趣，但鮮少對高職畢業生多加報導，以此反思媒體再現高中生與高職生的差異問題 (RD61, 黃)。也有以當前所處的流行文化社群為出發點，如有學生注意到媒體常將「宅男」與「動漫、網路遊戲」結合，或是定義為「不善交際」的邋邇形象，於是在議題討論中，對這種負面意涵提出不同詮釋，如長青族也使用部落格等事實與媒體詮釋相互比較 (RD36, 林; RD60, 鄭)。

反思行動中也有學生跳出議題，交換對課程設計的感受。如有學生會反映遊戲與對話時間太久 (RD17, 張)，提醒教師使用此遊戲方法時多與「積極參與」者互動，可能會忽略小組成員內較為羞怯發表看法的學生，使其等待時間過長。因此，教師在過程中對時間與參與程度的拿捏與處理就需加以考量。有學生則表達對書寫議題討論日誌認同，有助於學生組織、反思其在課堂參與的經驗或感受：

「……每一堂媒概素養課都讓我大有收穫，有時替我組織長久以來的一些感受，有時讓我感覺樹幹生枝的綱舉目張，有時還激盪出和原來完全不同的想法；特別是打日誌，讓我每週都能把舊知新知整理一次。」(RD51, 曾)

摘要上述過程，以下將扼要分析「遊戲入課」如何嘗試實踐第二章文獻中提及「以學生為主體」與「媒體素養教育五大面向」的實踐聯繫。這裡依據第三章教學設計理念分述之：

- (一) 首先，「行動中默識」的媒體經驗，得以在遊戲的氛圍中使學生透過肢體動作表演出來，將課堂活動脈絡中轉化為「可見、可討論」的「文本」，展現媒體素養中的「符號面向」，意即以客體形式在課堂中出現。
- (二) 再者，「行動中反思」的對話評價，教師可以請學生透過對其他同學的表演做提問「為什麼會那麼快能猜出來？」、「為什麼我們很難猜出來？」等延伸表演的討論，將此可見的客體形式轉化為可溝通與對話的符號。這裡則展現媒體素養中的「再現面向」，使表演學生得以反思自己為何選擇某些符號作為再現（造人）元素（老人—駝背），觀察的學生也得以反思為何自己會很快地認同某些符號（駝背）與群體（老人）之間的關係。讓原本純粹的遊戲活動，在提問中聯繫到社會關係的思考。

(三)最後,「對行動反思」的日常媒體經驗評價,學生透過討論課的分享,將其延伸書寫在「討論日誌」中,將課堂脈絡下習得的對話辯證轉化為學生團體間彼此分享日常媒體經驗的媒介。這裡則展現媒體素養中的「閱聽人反思」與「媒體近用的面向」,簡言之,我們促使學生使用「討論日誌」,將其透過網路論壇發表給同儕知悉,則可視為使用網路媒體與公眾分享自我與溝通的轉化實踐。「討論日誌」在此可視為轉化學生成為反思閱聽人與發聲公民的媒介。整體來看,日誌不僅只做為老師評估教學設計與行動的參照,同時能看到學生以其主體位置出發,在評價參與此課的過程時,實際轉化出來的認知、情感、體驗與體悟。

從隱性教學的觀點來看,議題討論日誌的搭配,能使「遊戲入課」中無一定評量標準的教學行動,有了可以獲得個別且多元的敘說評量,這種敘說評量是由師生共構的產物,我們可分為以下層面來思考:

- (一)從認知層面來看,被選擇書寫下來敘述,似乎可表徵在課堂中激發出的隱藏的「行動中默識」(默識之媒體經驗),未被書寫下的行動,不代表它不重要,而是需要與教學目標相互參照,討論有哪些「行動中默識」可以在下次活動過程中加以改進或提問,以轉化為可溝通的符號。
- (二)從情感層面來看,書寫日誌的敘述中,夾雜了參與課堂活動的感受與意見,有些情感取向的學生,特別會在日誌中書寫主觀感覺到情緒與感受,此種情感面向則看做帶領對話時營造「行動中反思」的互動影響。
- (三)從體驗與體悟的層次來看,「對行動反思」的敘說,意即,延伸課堂對話到自我媒體使用經驗的反思,並非所有學生都會作表達與書寫,這關係到學生在教室活動中體驗與體悟的程度,這方面的書寫分享與溝通,尤為珍貴。

總體來看,「遊戲入課」對於對話討論發展具「前導」作用。通識課程的學生經驗儘管不能代表並推論所有教室活動,但可以對媒體素養教育而言,遊戲不僅是傳統意義下的教學工具,它本身就會是批判教育的活動形式。教室的生活場景不僅只有「老師與學生」,媒體素養教室更要建構出「學習者與媒體共同生活的場景」。在這裡,遊戲可視為在「設定情境中自由運用心智的活動」,在已界定的方向下做為教室內對話文本發展的前導。

就前所提,遊戲是一種隱性教學,容納每個人的差異與表現的可能性。就社會學的角度詮釋,造人遊戲中的角色扮演,在互動的過程中既存參與者角色的主觀心智活動,也存有客觀化之社會慣習,那種由參與者代理的社會文化價值也就此顯現,那麼「遊戲過程而形成的東西」可當做「文本」(text)來看待,也可視為一種「閱讀」(鄧宗聖, 2010; Stone, 2007)。

換言之，遊戲是「創造文本的場域」，透過遊戲來建構並反思既有的思考模式。在此造人遊戲中，自由表演並非毫無紀律。相反的，在表演者的行動中處處可見「規則」，當大家試圖「猜猜他是誰」時，教師即依據現實模式，假設每個人腦袋有刻板印象，用表演行動來測試，讓「內隱、視為理所當然」的實踐知識彰顯出來。遊戲設計的關鍵，即在企圖形成「行動中反思」與「對行動反思」兩個部分，運用並且測試那些隱藏於內在的媒體經驗。總體來說，遊戲中形成的「觀看／表演」的共同經驗，填補入刻意留白的授課時段，這些互動文本則具有啟動後續討論與反思的能量。

## 伍、 結論與建議

### 一、 結論

本文敘說「遊戲入課」從概念到實踐整個歷程，應用行動研究的概念發展課程。以下就「教師角色、課程發展與研究實踐」原初目的做結論之整理分析：

- (一) 教師角色：剛接觸媒體素養的老師，容易把「文本分析」視為「媒體素養」的全部，然後就把媒體當作「輔助教材」來使用，成為教師們「行動中默識」。故這裡透過問題背景、文獻探討反思媒體素養教育以媒體文本分析的教學慣例，可能引導走向「用媒體教學」的工具性誤解邊緣。在此，同時連接了「對行動反思」的思維與論述，企圖對媒體素養教育行動中默識的內隱知識做改進，故透過 Bernstein 的隱性教學理論觀點，反轉「用媒體文本教學」的慣性論述，反之把教師角色與任務，轉化成「參與者共構」，建構發展學生可進入生產「對話、行動」的「教室脈絡」，這裡稱之為「遊戲」的教學法。
- (二) 課程發展：故在教學設計策略上，可應用行動研究的理論概念，轉化成教學設計策略，在教室脈絡中引導發展學生的「行動經驗」。最後，在反思行動上，我們透過遊戲入課的實踐，鼓勵學生將討論延伸在日誌書寫中，進一步反思哪些觸發的行動，成為學生有印象、選擇並記錄下來（對學生而言是對教室活動中觀察到的行動做反思），有哪些屬於自己的「生活脈絡」的媒體經驗，被選擇當作「反思觀看」的對象，還能分析日常生活中習以為常、慣例般的觀看媒體之經驗。
- (三) 研究實踐：總體來說，教學者在遊戲入課後，主要需觀察並反思學生是否能夠在此過程中，對教室脈絡發展出的「行動中反思」，並且能挖掘習以為常的內隱知識（行動中默識）轉化為「可說出、溝通與討論」的表達，批判性地理解自己的媒體觀察行動（對行動反思）。

以上結構性地編織媒體素養觀點、教學策略到學生日誌的論述與敘說，希

望不要誤以為研究者要證明一個成功的「遊戲教學」之指導指南與技術，或告訴教學者如何區辨何者是遊戲或非遊戲的教室活動，這些都非本文之意。「遊戲入課」意在闡述教師能有意識地把教室作為「生產」師生互動與對話「文本」的「脈絡」來進行設計，這裡因應再現單元所設計的「遊戲」，充其量不過是眾多「遊戲」方式的一種。這裡所呈現的不過是因應教學團隊「轉化媒體素養教學目的」的一種「生產脈絡」而已。

## 二、建議

對此次遊戲入課的教學設計與行動的反思，我們可從學生討論日誌那些「沒有說出來」的部分來加以反省。這裡就用「情」與「意」兩個面向來說明：首先，在「情」的面向，側重批判性思考，強調能走向對「反思觀看」的認同，在大部分學生的日誌中會意識到觀看同學間的相互表演、問答與課堂刻板印象主題的關聯性，能夠說出平日觀看中自己看到「媒體再現刻板印象」的經驗、會批評自己曾經認同媒體中某些刻板印象，但卻極少學生能說出「為什麼媒體要再現刻板印象」呈現在不同的文本中，從更寬廣的文化或社會脈絡去討論這些無意或精心選擇出來的符號。其次，在「意」的面向，側重「產製行動」，強調能走入參與共同營造健康的媒體社區。換言之，能意識到自己能重新使用符號、產製文本的再現行動。比如說學生在對行動反思時，多能夠開始使用性別中「男／女」角色符號，批評商品廣告再現的社會關係（家事、職業），但卻無法說出「產製符號的意願」，如「我會怎麼重新設計這則廣告」或其他多元探究的行動意向，如「我還可以注意哪些被忽略卻既存的多元文化，表達性別符號的社會關係」等等。

經過對「遊戲入課」的實踐歷程，再從上述對行動反思到再反思的敘說，本研究呈現的敘說，表達的是實踐體驗中建構出來的「知」。參與教室活動，本身即是一連串「經驗」、「行動」與「反思」的過程。透過學生、教學團隊「對行動反思」敘說的層層疊疊，如油畫般地加厚媒體素養教育實踐論述的顏色，調合在一起而不顯得混濁，參與者的「情」與「意」由淺到深的逐層覆蓋，則使媒體素養教育更有立體感。這裡希望透過上述反思的論述與敘說，能對媒體素養在教室實踐中的「知識」提出不同視角的貢獻。

這裡使用「遊戲」一詞，似乎在教育論述中有些離經叛道，但 Ludwig Wittgenstein (1958) 就曾把教師設計的教學，當作一種「語言遊戲」來看待，教師在「直指教學」的命名遊戲（教小朋友把 apple 的符號與蘋果的形象連接在一起）中，透過不斷地「重複」，不僅使「直指教學」在語言教學成爲一種認知聯繫的活動，也使「直指教學」的教學脈絡在重複實踐與改良論述中具正當性，成爲一種教學法。如果暫時接受這種說法，廣義地來說，教育在某種程度上是比較嚴肅的遊戲場域，在人爲的論述中建構方法，界定何謂「應該」、「普

遍」、「有效」的實踐。但研究者同樣也在論述，但意不在建立遊戲入課的普遍性，而是在於敘說「另一種語言遊戲」的實踐策略。

以社群互動為基礎的「參與設計」(participatory design) 已是近年來媒體素養教育思考的方向 (Asthana, 2010)，由遊戲為基礎 (game-based) 的電視、電腦或網路等系統與設計，被視為提供學校內互動的「參與式媒體」(participatory media) (Delwiche, 2010; Mathews & Squire, 2010; Robison, 2010)。數位媒體的互動性與發展成熟的環境則為媒體產製帶來機會 (Bass & Bandy, 2010)。

闡述此個案的內在意義，即在放大「遊戲」為隱性教學的概念，並非僅是數位科技意義下的教學媒體。數位遊戲時代下互動介面設計 (interface)，給媒體素養的課程與教學帶來另一種隱喻思考，意即學生的媒體經驗猶如「資訊」，媒體素養課程猶如「介面」，教師根據不同需要展示從學生身上來的資訊與層次 (Salvo & Rosinski, 2010)。遊戲過程中產生的共享經驗與對話則為「文本」，教師的任務即是帶領學生批判性地用媒體素養五大概念，在文本內進行佈局 (layout)。

此次遊戲入課的單元並非完善，對未來的媒體素養教室而言，可能就教師角色、課程發展與研究實踐三面向，陳述本個案實踐時發現的困難與限制：

(一) 教師角色：本個案由於獲得足夠經費支持助教與遠距網路平台支援，才有機會使教室內外討論發展具可能性。儘管這只是教學法的一種，但也有諸多問題待考量，比方說遊戲入課所費之心力可能比直接由老師帶領講授知識、分析文本的方式更多，內容掌握的「不確定性」(許多即興的反應與內容) 甚至可能加重老師們的心理負擔 (如學生分享老師未曾接觸的媒體文本，該如何帶領?)。因此，教室內的遊戲設計，在不同的教學情境脈絡下，可能有著不同的實踐困難與待答問題。

(二) 課程發展：遊戲教學想指出的是以學生主體出發的可能性，但在推廣運用的實務上也可能面臨幾點問題：首先，就場域來說，遊戲若不能體現在延續學生的反思對話時，遊戲教學就失去本身的意義，故當遊戲強調參與性，會限制教學上的環境，如學生數量可能較適合小班，或者是大班但有小組環境可供討論，一位教師若無教學助理協助下的討論方式等等，都會是可能面臨並需要去解決的實踐問題。再者，就教學者來說，遊戲相當具有「即興性」，本身就是運用學生媒體經驗引發現場教學文本的再生產，內容上具有不可預知、不易計畫等特性，在教學上相對於一般講授的難度高很多，如何在不同場域中的教學者上實踐，也會是推廣運用上的困難。

(三) 研究實踐：由於本文基於課堂互動活絡，而未對發展過程的情境加

以考察（研究倫理上，側錄須要告知，但課堂開始考慮到同儕交談氣氛可能會因為錄音而顯得拘謹），故僅使用「討論日誌」單一媒介分析，無法充分反映複雜的教室情境，故建議未來的教學實踐研究能考慮師生及學生同儕間的對話資料作為教學研究發展的來源。

最後，遊戲教學法本身在此個案中，較能引出媒體文本與再現的概念，但若運用在較為複雜脈絡的理解，如媒體組織，較不能獨立完成，或需要搭配其他的教學法才能實踐。本文展望未來媒體素養教室，不僅是提供對話場所、批判性思考與參與訓練（思辨媒體的識讀），並養成想像與創造的能力（產製媒體的素養）。

## 致謝

感謝政治大學傳播學院媒體素養研究室召集人吳翠珍副教授，1999年創立媒體素養研究室，致力推動媒體素養研究、教學、全民媒體教育政策、推展與深化大學通識教育。啟發本文教學實踐思行為吳翠珍副教授、盧非易副教授，於98學年第1學期於政治大學帶領之「媒體素養概論」。感謝教育部提供「優質通識課程計畫」補助並評選為「績優課程」。還要感謝陳世敏教授、方念萱副教授、陳順孝副教授、公共電視文化事業基金會、政大傳播學院與通識教育中心提供的支援，以及媒體素養研究室成員張雅嵐、吳心欣、陳人和、鄭智仁、張嘉倫、林佳儀、羅紓筠、賴慧玲、翁孝秦、蔡欣怡、蔡泰祥、陳家倫、黃瓊慧、趙逢毅、丘忠融、盧安邦等曾一起走過、攜手付出。最後向本刊編輯團隊的辛勞以及兩位匿名評審的批評建議致上熱忱的感激，讓本文表達清楚更具溝通性。

## 參考文獻

- 王瑞賢譯(2007)。**階級、符碼與控制：教育傳遞理論之建構**(B. Bernstein 原著，2003年出版)。臺北：聯經。
- 朱其慧(2001)。**媒體素養社會行銷研究——以台灣主要推行媒體素養非營利組織為例**。國立臺灣師範大學大眾傳播研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 吳翠珍、陳世敏(2007)。**媒體素養教育**。臺北市：巨流。
- 李楠崇(2009)。**國小六年級學童實施媒體素養教育教學成效之研究-以讀報教育為例**。國立臺中教育大學社會科教育學系碩士論文。未出版，臺中。
- 余揚州(2009)。**綜論 Media Literacy (媒體素養／識讀／公民教育)**。載於教育部主編，**國民中小學媒體素養教育教師參考手冊**(頁6-21)。臺北：教育部。
- 林邦文譯(2006)。**解放教育學：轉化教育對話錄**(I. Shor & P. Freire 原著，1987年出版)。臺北：巨流。
- 林子斌譯(2006)。**媒體教育：素養、學習與現代文化**(D. Buckingham 原著，2003年出版)。臺北：巨流。
- 林佳儀(2008)。**媒體素養教育之教學指引架構發展-以「轉化媒介再現刻板印象」為例**。國立政治大學廣播電視學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 郝玉章譯(2007)。**個案研究**。載於風笑天等編譯，**定性研究：策略與藝術**(頁465-486)(K. D. Norman & Y. S. Lincoln 原主編，2000年出版)。四川：重慶大學。
- 陳世敏(1989)。**讀者投書：「接近使用權」的實踐**。**新聞學研究**，41，25-46。
- 教育部(2002)。**媒體素養政策白皮書**，未出版，臺北市。
- 梁若琦譯(2008)。**不要畫筆的繪畫教室**(F. Hideto 原著，2000年出版)。臺北：如果。
- 許育典(2010)。**媒體素養教育在我國公民教育的現況與檢討**。**當代教育研究**，18(4)，121-159。
- 張建成(2006)。**文化取向之教育社會學研究的建構**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC93-2413-H-003-009-)。臺北市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 張鈞淳(2009)。**媒體素養教學方案融入國中社會學習領域公民科之行動研究**。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士論文，未出版，臺北市。
- 葉亭君(2009)。**媒體素養種子教師實施媒體素養教育之成效**。國立臺灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

- 鄧宗聖 (2004)。誰在近用媒介：初探報紙讀者投書者的文化資本生態。《**中華傳播學刊**》，6，195-239。
- 鄧宗聖 (2010)。導論：媒體環境下的教育與社會。載於鄧宗聖著，**媒體、教育與社會** (頁 1-16)。巨流：臺北市。
- 蔡清田 (2011)。課程改革中的「素養」與「知能」之異。《**教育研究月刊**》，203，84-96。
- 賴慧玲 (2009)。學前幼兒媒體素養教學手冊之發展。國立政治大學幼兒教育所碩士論文，未出版，臺北市。
- 賴可欣 (2010)。社會行動取向之媒體素養教學方案發展研究：以「破解電視商業廣告」為例。國立臺北教育大學課程與教學所碩士論文，未出版，臺北市。
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B.(1993). *Teachers investigate their work : An introduction to the methods of action research*. New York, NY: Routledge.
- Asthana, S. (2010). Young people, new media, and participatory design: A study of Cybermohalla from India. In K. R. Tyner (Ed.), *Media literacy: New agendas in communication* (pp.11-27). New York, NY: Routledge.
- Bass, K. M., & Bandy, E. A. (2010). Digital pathways to learning through collaborative media production. In K. R. Tyner (Ed.), *Media literacy: New agendas in communication* (pp.28-50). New York, NY: Routledge.
- Buckingham, D. (1990). *Watching media learning: Making sense of media education*. London: The Flamer Press.
- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools : Practice, production and progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- Delwiche, A. (2010). Media literacy 2.0: Unique characteristics of video. In K. R. Tyner (Ed.), *Media literacy: New agendas in communication* (pp. 175-191). New York, NY: Routledge.
- Freire, P. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, Co: Westview Press.
- Hall, S. (1993). Encoding, decoding. In S. During (Ed.), *The cultural studies reader* (pp.90-103). London: Routledge.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics*

*of Education*, 26(3), 369-386.

- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. New York, NY: Routledge.
- Kress, G. R.(2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, NY: Routledge.
- Mathews, J. M., & Squire, K. D. (2010). Augmented reality gaming and game design as a new literacy practice. In K. R. Tyner (Ed.), *Media literacy: New agendas in communication* (pp. 209-232). New York, NY: Routledge.
- Masterman, L. (1986). *Teaching the media*. London: Comedia Publishing Group.
- Paul, D. G. (2000). Rap and orality: Critical media literacy, pedagogy, and cultural synchronization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(3), 246-252.
- Robison, A. (2010). New media literacies by design: The game school. In K. R. Tyner (Ed.), *Media literacy: New agendas in communication* (pp.192-208). New York, NY: Routledge.
- Salvo, M. J. & Rosinski, P. (2010). Information design: From authoring text to architecting virtual sapce. In R. Spilka (Ed.), *Digital literacy for technical communication : 21st century theory and practice* (pp.103-127). New York, NY: Routledge.
- Shor, I. (1992). *Empowering education : Critical teaching for social change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Stone, J. C. (2007). Agency and authority in role-playing "texts". In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp.119-228). New York, NY: P. Lang.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations* . Oxford : Blackwell.

# Incorporating Games into the Classroom: A Student-centered Media Literacy Teaching Method for General Education

Tzong-Sheng Deng \*   Lu-Feng Li \*\*

The purposes of this paper are to explore the concepts of critical pedagogy, and the student-centered media literacy curriculum, to focus on exploring the principles of implicit teaching, to stress designing “interaction” and to develop “dialogue” teaching through discussion of the “game” concept. This paper includes two main themes: firstly, the notions of “the curriculum as dialogue context and text”, which are to make students have the ability to analyze rather than absorb information from the media. Secondly, it is argued that participation is a series of process which contains “tacit knowing”, “action” and “reflection” stages.

This paper describes the process characteristics of incorporating games into the classroom, texture of teacher character, curriculum development and research in these narratives. We take “media literacy introduction” in general education as an example. The case study of “character creation” focuses on stereotype in the representation unit and explains how the concepts of “tacit knowing-in-action”, “reflection-in-action”, and “reflection-on-action” are applied in the design of education curricula. In addition to describing the curriculum context, design concept, and outline, it also utilizes a “discussion diary” as analytical data to interpret students’ evaluation of game teaching. In the “reflection-in-action” segment, game-teaching will assist the sense of participation and reflective discussion. In the “reflection-on-action” segment, games can help students reflect on the media observation experience of “gender” and “identity” (tacit knowing-in-action). Finally, the curriculum is considered as a communication form with discussion and critical reflection during student production and critique. Games are treated as an empowered process for students to active participate in media experience of their daily life.

Keywords: Media literacy, Game, Implicit teaching, Reflection, Critical pedagogy

\*Tzong-Sheng Deng, Assistant Professor, Department of Cultural Business Development, Meiho University

\*\*Lu-Feng Li, PhD. Student, National Chengchi University Graduate Institute of Journalism

