

媒體素養教育與課程實踐歷程 之再思與展望

呂傑華* 白亦方**

推動媒體素養教育具有多向度的重要價值，但學者論述媒體素養教育重要性的觀點有時過度強調公民社會的價值，造成媒體素養教育偏向內容批判與近用。本研究透過重新檢視媒體素養教育的重要性，回顧我國近四分之一世紀以來推動媒體素養教育、課程發展的歷程與特色，探討現階段媒體素養教學與課程的實施困境，期能重新定位媒體素養課程的實施意涵，進而提出其未來展望。

本研究歸納我國媒體素養教育與課程的發展特色，可區分為倡議鼓吹、草根行動、政策宣示與紮根啟動四個階段。統整各階段實施媒體素養教學與課程的缺失，發現普遍對媒體素養教育的核心意義缺乏共識、教學未能兼顧新舊媒體、教師欠缺媒體素養與融入領域教學的知能等困境。本文建議重新定位媒體素養教育理論，應注意經濟產業與科技發展的內涵，強調媒體實作課程應回歸思辨能力，確立課程融入與轉化的教學策略；同時，有關媒體素養教學、課程對理性社會、文化產業、知識經濟、課程優質化的具體貢獻，本文亦提出展望。

關鍵字：媒體素養、媒體素養教育政策白皮書、課程轉化

* 作者現職：國立東華大學社會暨公共行政系助理教授

** 作者現職：國立東華大學課程設計與潛能開發系教授

通訊作者：呂傑華，e-mail: anchorlu@mail.ndhu.edu.tw

壹、媒體素養教育的再思

隨著傳播科技日新月異及蓬勃發展，媒體提供快速且豐富的資訊，引導民眾的生活方式及價值觀，也具備教育與文化傳承的功能，影響力不言可喻（世新大學，2011a）。《天下》雜誌（2010）連續十年進行國情調查，發現媒體是國人公認的社會亂源。因此，學者、社會公益組織紛紛宣揚媒體素養教育的價值；富邦文教基金會（2002）調查顯示，七成以上民眾認同媒體素養教育的重要性，也贊成將其納入學校正式課程，期望透過媒體素養教育培養孩童獨立思考能力。

歸納有關媒體素養教育的重要性的論述，可以發現，多項研究或《媒體素養教育政策白皮書》（以下簡稱《白皮書》）（教育部，2002）往往從閱聽人使用各項媒體的時間來凸顯媒體已經成為「第二個教育課程」（Second Curriculum），並影響青少年的身心健康（兒童福利聯盟文教基金會，2005；黃葳威、林紀慧、呂傑華，2008；Livingstone & Bovill, 2001；De Abreu, 2007）；同時，諸多研究介紹了外國實施媒體素養教育的經驗（吳翠珍、陳世敏、鄭如雯，2004；朱則剛，2005；Ferrington & Anderson-Inman, 1996；Buckingham, 2007）；亦有研究論述媒體乃是實踐公民身分的重要機制（林福岳，2004；許育典，2010；Buckingham, 2000）、討論與言論自由的關係（賴祥蔚，2007），或強調媒體內容可能轉化兒童的性別認識基模（陳秀萍、吳淑琴，2007；教育部，2009a；Chu & McIntyre, 1995）。

歸納學者有關媒體素養教育重要性的論述，幾乎都一再強調媒體內容受意識型態影響、商業化媒體妨害公民的接近使用權，甚至從公共領域的概念強調媒體素養教育等同「媒體公民教育」（馮建三，1992；吳翠珍，1999；林福岳，2004；陳世敏，2005；許育典，2010）。這導致了我國在推動媒體素養教育時，過度強調媒體對公民權的意義，希望能夠實踐媒體的「近用」。例如，《白皮書》即強調具有媒體素養的社會公民，應「積極地...『接近使用』媒體，...有能力加入資訊生產、善用媒體並進行公共監督」（教育部，2002）；此一概念幾乎與陳水扁（2000）競選總統時的《教育文化傳播白皮書》宣稱：「媒體公民教育要將閱聽大眾當作『公民』...，他應該有權知道媒體的運作以及相關資訊、能夠參與傳媒運作，也要有能力辨識媒體內容之良莠，進而能夠牽制媒體的運作」的觀點如出一轍。顯見我國推動媒體素教育，受政治文化的影響頗深。

此一現象使得我國推動媒體素養教育的重心與內涵，與世界各國的實施經驗迥然不同。例如，英國以培養學生文化品味為核心；澳洲為了避免西方流行文化影響在地文化，轉而強調多元文化的釋義；日本在重視文化產業的概念下，促使媒體專業人士與教育學者共同成為媒體教育的夥伴關係（教育部，2002）；

美國（Alliance for a Media Literate America, 2003）則認為媒體素養教育是「生活技能」；近年則為防制毒品濫用、早發性性行爲、煙、酒、愛滋病與校園暴力等問題，更重視媒體健康訊息的解讀、分析，以及批判性的閱聽技巧（教育部，2002）。

換言之，我國採取「剖析大眾媒體唯利是圖的弊病，宣示要培養公民透視迷障、挑選內容、監督媒體、自製訊息四大能力」（陳順孝，2007）的媒體素養教育立論觀點，無疑是從傳播對於政治體系的守望環境與民主促進的功能出發，明顯忽略了媒體的傳承文化、溝通聯繫功能，以及民眾對媒體娛樂的需求，也無視傳媒增進商品銷售的作用，並且更漠視教育學者對於媒體的接觸、認知與使用，也導致中小學推動時各項困境層出不窮。誠如吳翠珍（2004a）提醒：「在地的教育、文化、社會條件又將如何左右媒體教育的實踐？」因此，在思考媒體素養教育發展歷程時，亦應從教育實務、社會文化的脈絡，重新思索媒體素養未來將何去何從。

基於再次思索媒體素養教育的重要性，本研究採歷史文獻法（documentary-historical method）（Wiersma, 1995）進行資料收集，再以文件分析法（document analysis）（Rapley, 2007）探討文獻資料、比較現象、藉以探索以下之研究目的：

- 一、回顧我國近四分之一世紀推動媒體素養教育、課程發展的歷程與特色；
- 二、探討我國現階段媒體素養教學與課程的實施困境；
- 三、重新定位媒體素養課程的實施意涵；
- 四、透過省思與批判，提出媒體素養教學與課程發展的未來展望。

歷史文獻法與文件分析法係歷史研究途徑之研究方法，旨在試圖重建人類生活、活動的歷程，並掌握歷史活動與所處的政治、社會、經濟環境之間的相互影響關係，進而能對歷史進行因果解釋與價值判斷（張永堂譯，1986）；亦即黃俊傑（1996）所指，透過「時間性」與「空間性」的思維方式，對歷史過程的本質，提出一套情境脈絡與因果關係，並加以詮釋。本研究主要透過歷史文獻法廣泛蒐集政府機關之白皮書、研究報告、文件記錄、大眾傳播媒體內容、民間組織網站，以及教育與傳播領域學術研究文獻與博碩士論文；再藉由文件分析法歸納相關文件資料的重要歷程與背景脈絡，以探索社會活動的淵源、原因、影響及其意義等（吳芝義、李奉儒譯，1995），並將「客觀事實及背後深層的意義挖掘出來」（Kvale, 1996），以掌握與解析媒體素養教育發展的歷程與實施困境。

貳、回顧我國媒體素養教育的發展歷程

Masterman (1997) 整理英國媒體教育的發展是從免疫、流行文化到再現。吳翠珍 (2004a) 歸納世界各國推動媒體教育的歷程為四個階段，1930-60 年間為建立學生免疫力的發軔期；1960-70 年為強調品味區辨的挑菁去蕪期；1970-80 年為反思教育實踐的理論取向期；1980 年之後為探尋閱聽人主體性的賦權期。

隨著我國媒體開放政策，傳媒產業蓬勃發展，媒體內容日益惡質化，媒體亂象愈加嚴重，加上網路普及，使得兒童觀看電視、使用網路時間大幅增加，國內許多學者、傳媒與社會草根公益組織參照國外媒體素養教育理念，開始推動媒體素養教育。本研究重新檢視我國發展媒體素養教育的歷程，區分為以下四個階段：

一、倡議鼓吹階段 (1992 年 8 月之前)

國內經歷 1987 年政治解嚴、1988 年報禁開放，以及 80 年代經濟快速發展，原本三家無線電視頻道無法滿足民眾「知的權利」與娛樂需求，使得全台非法有線電視台一度高達六百廿多家，為了爭奪媒體收視市場，各種光怪陸離及色情內容充斥電視，影響兒童身心發展，有識之士不斷關注電視媒體對兒童的影響。

此時期主要由研究兒童教育與廣電媒體的學者開始倡議，包括吳知賢 (1988、1990、1992)、王石番 (1988)、羅文輝 (1988)、吳翠珍 (1991) 等學者持續著力媒體素養教育的鼓吹工作，他們從事研究、發表專文、翻譯專門著作，介紹國外媒體素養教育的發展，引起國人注意媒體對兒童的影響。

同時，民間社團及新聞自律組織的努力也扮演相當重要的角色，其中，信誼文教基金會的張杏如 (1987)、陳秋美 (1988) 紛紛進行專題研究與翻譯出版的努力；此外，1988 年 10 月，歐陽醇創辦《新聞鏡》週刊也以「做新聞界的諍友」為理念 (鄭貞銘，2001)，持續發揮監督媒體、宣揚新聞自律理念的角色。

1989 年 10 月，由中華民國新聞評議委員會製作，在三家無線電視台周日晚間聯播超過十一年的「新聞橋」節目，以「提供民眾有關媒體相關知識，教育閱聽人，並期盼最終改善媒體」(彭后諦，1999) 為目的，是媒體教育大眾化的先驅之一，進而影響諸多媒體製播內部自律的「新聞檢驗室」、「面對觀眾」或「新聞觀測站」等節目 (王建雄，2009)。

在倡議鼓吹階段，主要依據社會責任論的觀點，強調媒體自律，透過媒體喚起大眾對惡質媒體的省思，並且藉由研究、出版、翻譯來提醒媒體惡質內容對兒童身心發展的影響，但並未實際投入媒體素養教育的推動工作。

二、草根行動階段 (1992 年 8 月-2002 年 10 月)

此時期,《廣播電視法》、《有線電視法》相繼修正或立法,非法「第四台」於 1994 年起進行合法化與激烈整併,也陸續開放民間申設中小功率廣播頻道,媒體環境的紊亂更使得各界憂心忡忡。其中,電視文化研究委員會是國內第一個正式以推動「媒體素養教育」為宗旨的非營利組織,之後,民間草根運動組織 (grassroots organizations) 與學界也相繼投入。

1992 年 8 月,由李登輝總統擔任會長的中華文化總會「鑑於電視對兒童認知發展與人際關係的重要影響,以及國內兒童媒體識讀教育的匱乏」,成立電視文化研究委員會,該會主要進行民眾建言彙集、研究、出版與電視素養教育推廣活動,2000 年 5 月該會進一步改組為媒體識讀教育基金會,從事教材研發與師資培訓工作 (媒體識讀推廣中心,2011)。

自 1999 年起,富邦文教基金會開始投入媒體識讀教育觀念宣導工作,包括舉辦講座、製播廣播節目、培訓種子教師、推動策略聯盟、持續進行青少年媒體使用行為調查等行動 (富邦文教基金會,2008)。

1999 年底,政治大學傳播學院為「促進媒體服務公共利益的社會責任,並發展個人在資訊社會中思辨媒體的能力,以期實踐近用媒體、影響媒體的傳播公民權」(政大傳播學院媒體素養研究室,2011),成立媒體素養研究室,於 2000 年策辦「媒體素養公民教育國際研討會」,是我國媒體教育學術研究的重要起步 (吳翠珍,2004a);開設「媒體素養概論」非同步網路教學通識課程 (台灣媒體觀察教育基金,2009),亦為國內首創;歷年舉辦學術研討會、演講、建構資訊平台,並於 2001 年與公共電視台製播「別小看我」節目,是國內第一個媒體素養教育常態節目,也開發國內第一套媒體素養互動教材 (公共電視台,2002)。

草根行動階段乃是透過社會草根團體的社會關懷與行動,直接針對媒體內容進行監督、訴求內容淨化、宣揚媒體素養觀念,並且推動媒體改造。較重要的成就在於各民間媒體專業組織與學術機構紛紛出版媒體素養教材,並透過雜誌、廣播、電視與網路媒體推廣媒體素養教育的理念;此外,許多媒體草根公益團體,如傳播學生鬥陣、台灣媒體觀察教育基金會、閱聽人監督媒體聯盟等陸續成立,紛紛針對不同對象推動媒體改革;但各機構仍因力量、資源與目標分散;訴求媒體惡質內容淨化,無法獲得商業媒體的配合;也未能得到教育行政部門的配合與奧援,因此成效仍有限。

三、政策宣示階段 (2002 年 10 月-2008 年 5 月)

經由教育、傳播學者以及社會公益組織與草根團體十多年的持續推動,教育部在楊朝祥、曾志朗兩位部長任內開始進行「媒體探索終身學習」,推動媒體素養公民教育運動,直到曾任電視文化研究委員會委員的黃榮村擔任部長,再

主題文章

委請富邦文教基金會、政大媒體素養研究室完成《媒體素養教育政策白皮書》，於 2002 年 10 月公布，2003 年 5 月再成立媒體素養教育委員會，成為教育機構執行媒體素養教育的依據，可知《白皮書》的誕生與草根行動階段三個主要機構的倡議、紮根與推動密不可分。

學術界在研究與教學兩方面的努力也是此階段的重點。

在學術研究方面，早自 1995 年起，教育及傳播學術領域的研究已累積豐富成果，吳翠珍（2004a）歸納相關論文含括理論或觀點、素養觀、媒體教育的核心概念、教育學取向，以及在地應用與實踐等五個面向；呂傑華、秦梅心（2008）、呂傑華、陳逸雯（2009）則將相關研究成果歸納三大取向，一是探究媒體素養教育實施的教材、課程、教學方法與效果的課程與教學類研究取向；二是瞭解師生的媒體素養內涵認知與能力的評估類研究取向；三是關注國內外媒體素養教育發展、親子共視等其他類型的取向。由前述研究取向可知，國內研究顯然仍缺乏家長與社區的環節，針對教育行政機構的研究也顯著不足，涉及教育法制的研究更付之闕如，媒體素養的實踐效果也有待努力。

在教學方面，除政大持續開設媒體素養通識課程外，世新大學自 2001 年起開設媒體識讀課程，2003 年列為全校必修課，並出版《批判的媒體識讀》（2005）專書；之後，慈濟、元智、佛光、陽明、台大、東華、花蓮師院、國北師等校，也紛紛開設相關課程（管中祥，2010）。此外，社區大學媒體素養種子師資自 2005 年起也陸續在永和等多所社區大學開設「媒體識讀」相關課程（台灣媒體觀察教育基金，2009），使媒體素養教育的觀念深入社區。

整體而言，在政策宣示階段，教育部仍僅止於象徵性的作為，即使成立媒體素養教育委員會，但也毫無功能，目前不但在官方資料中付之闕如、機構運作側身社會教育司、並未編列經費，象徵意義大於實質，此外，規劃在國家教育研究院建置的「媒體素養教育研究小組」，也始終不見蹤跡。

此時期，民間組織雖仍積極推動，但各組織間大多各自為政、成效有限，主要可歸咎為：經費來源不足與籌款困難、僅有少數專職人員勉力維持運作、新媒體出現改變傳播生態而無力因應、未能連結閱聽人的需要。尤其大部分民間媒體組織的運作經費常仰賴政府委託或補助，一旦政策改變、或未能承接政府委託案，相關工作就逐漸萎縮。

即使學校教育有所貢獻，但也僅止於大學校院以及社區大學，教育學程課程至今仍未納入媒體素養教育課程，而且培育中小學師資的師範校院也幾乎未曾投入媒體素養種子教師培訓工作，其中曾經開設媒體素養通識課程的僅有國北教大與前花蓮教育大學，而且也非常態性課程（呂傑華、陳逸雯，2009），尤其隨著師資不足、政策不重視，慈濟大學等校也都陸續取消全校通識必修課程。

整體而言，媒體經營受政治力的介入以及商業化的影響，導致媒體自律的效果不彰；也因為缺乏人力與經費，草根行動也無以為繼。但在政策的宣示下，傳播學術研究的理論取徑較偏向以文化研究、批判理論以及政治經濟學探究媒體訊息的控制與產製；另一方面，教育學界則關注親子教養、學習理論，並探索教材教法，以評估推動媒體素養教育的可能效益以及具體方法。

四、紮根啟動階段（2008年5月之後）

每位教育政策的主導者對於教育政策的關注焦點都不相同，直到傳播學者鄭瑞城在2008年5月出任教育部長後，才具體實踐《白皮書》的理念，開始辦理國中小媒體素養教育推廣計畫，培訓師資、辦理到校巡迴講座、輔導種子學校、研編媒體素養教材，以及建置教學資源網站（世新大學，2011a）。

此外，2008年5月間公布微調的國中小《九年一貫課程綱要》，增加媒體素養基本知能（台灣媒體觀察教育基金，2009），並於100學年度將媒體素養的概念融入各學習領域（世新大學，2011a）；教育部2011年出爐的《中華民國教育報告書》，媒體素養也納入國民素養的範疇。

在紮根啟動階段，透過世新大學媒體素養研究中心，匯集國內傳播、教育學者與中小學老師編輯《教師參考手冊》，重新草擬《媒體素養教育分段能力指標》，也邀集教科書出版業者座談與研習；協助建立中央、縣市及特色中心學校的合作機制；在各地區進行示範教學、培養種子教師，已有一定成效。

隨著寬頻網路與新媒體的普及，此階段的紮根行動多由中小學教師負責，因此較少涉及文化研究、政治經濟學以及批判理論，而更加偏重媒體內容產製與應用的推廣行動，也關注教材教法的研發。但此階段兩大問題即在於政策的持續性與執行力。尤其在傳播學者卸任教育部長之後，教育部門對媒體素養教育的重心顯得意興闌珊，經費編列逐年減少；隨著網路深入校園，更將注意力轉移到資訊教育¹；而且師範校院與教育學者對此依然尚未積極關注，也仍未能納入教育學程課程；此外，儘管已經培育大量種子教師，但也未能持續推廣普及與運用；而且教師在教授內容產製過程中，也忽略媒體近用的真正意涵。

¹ 教育部陸續於2008年發佈《中小學資訊教育白皮書》、2010年發佈《創造公平數位機會白皮書》，並且將資訊教育與媒體素養混為一談。

參、媒體素養教學與課程發展的實施困境

自《白皮書》公布以來，國內媒體素養教育成效仍不彰。高等學府與在社區開設的媒體素養相關課程，不少是開開停停的命運（姜如珮，2007），或是相當冷門（余陽洲，2007）；而國民中小學有心推動的種子教師也遭遇缺乏教學網絡、教材不足以及課程不受重視等困境（呂傑華、陳逸雯，2009）。

國內相關研究（許碧月，2005；郭佳穎，2006；呂傑華、秦梅心，2008）多顯示，對媒體素養教育覺察的情形不佳，這恐怕都與教師對媒體素養教育的核心意義缺乏共識、無法認識各類型媒體、不知如何融入各領域教學有直接關係。

一、對媒體素養教育的核心意義缺乏共識

儘管《白皮書》已經定調媒體素養教育的目的在造就民主社會中具有主體意志、獨立思考資訊的公民，目標在培養公民釋放（liberating）和賦權（empowerment）的能力（教育部，2002），但國內對於媒體素養教育仍存在多項誤解。

首先，Media Literacy 一詞，在國內常譯為「媒體識讀」、「媒體素養」或「媒體公民教育」，也被解讀為「媒體教育」，或被視為「視聽教育」、甚至誤以為是「資訊」或「電腦」素養教育。在《白皮書》中，就處處將媒體教育與媒體素養教育混為一談，例如，將各國媒體教育（media education）的現況均視為媒體素養教育；或在推廣政策中，也一再「鼓勵各地中心學校成立媒體教育資源中心」、「鼓勵民間團體推動辦理各項媒體教育競賽」（教育部，2002）。

第二項誤解是在教學方法與教學內容上，將媒體素養教育誤以為「教學媒體」或「視聽教育」，或是認為媒體素養教學就是參觀媒體（劉莉娟，2008）、教導學生如何使用媒體專業技術、產製影音節目、出版報刊（郭佳穎，2006），並有許多教師認為媒體素養教育就是「透過資訊媒體進行教育工作」（呂傑華、秦梅心，2008），換言之，在教學方法上偏向教學技術取向，在教學內容上則視為大眾化的大傳媒體教育，既趨向產製實務，也未能體現與實踐傳播公民權。

因此，值得關心的是媒體素養教育的核心意涵到底是甚麼？

以《白皮書》撰寫小組的十位專家學者為例，其中包括吳翠珍、陳世敏、徐美蓉等三位傳播學者；在教育領域方面，包括專攻兒童教育的吳知賢、成人教育的李明芬、資訊程式設計的李昆翰，以及性別教育的蕭昭君等四位學者；在傳播與教育實務界，也網羅拍攝公益廣告的媒體人王念慈、歷任國、高中校

長的周繼維，以及台北市教師會教師幹部楊益風參與。儘管投入學者專家的涵蓋面廣泛，但也因為各自關注焦點不同，使得各界在解讀《白皮書》時呈現各自表述的現象。這可能造成傳播學者從公民權與接近使用權的概念，鼓勵「教師的媒體製作和相關技術實習，培養教師與公民媒體製作經驗」，並要求廣電媒體「提供頻道與時段作為媒體教育之用」；傳播實務工作者就偏向「補助各級學校成立媒體素養或『媒體製作』等大眾傳播社團、媒體觀察社團，教導學生媒體製作與產製作品」，並納入「『文化創意產業發展』的『促進文化產業發展』」方案；教育學者與行政工作者常會關切課程內容、教材教法、師資培育、行政支援與評鑑方案；性別平等教育學者則關切「辨識媒介內容中...性別、...性傾向等各種面向的刻板印象和權力階級間的關係」，並建議納入「兩性平等教育」的宣導計畫；資訊與教學媒體專業學者則關切「發展並製作各級學校與公民學習團體媒體素養教育多媒體、數位化及遠距教學教材」，並強調「資訊教育」的議題（教育部，2002）。

再以國內最早投入媒體素養教育的教學和研究工作的吳翠珍、陳世敏兩位學者為例²，首先，吳翠珍（2004a）從學理分析，認為媒體素養概念與媒體教育實踐互為表裡，但從歷史實踐來看，兩者並非平行發展。媒體教育一詞多見於歐洲國家，較早把媒體教育實踐面設定在正規教育中；但以美國為主的媒體教育覺知較晚，或受資本主義商業媒體掣肘，或因地方分權的教育體制，媒體教育遲遲未能在正式教育系統內運作，一向以媒體素養稱呼，且多以非正式教育的形式存在。

陳世敏（2005）認為媒體教育是在學校推動的一種公民教育，實施的對象從中小學生逐漸擴大到大学生與社會大眾，內容也含括傳播教育或傳播研究；但媒體素養教育強調釋放與賦權的過程。

但吳翠珍、陳世敏（2007）兩人後來出版專書，卻又轉而指出識讀的觀念源於大眾傳播採取商業體制的美國，學術理論受行為主義的刺激與反應理論、社會學習理論的影響；但素養觀念的直接影響則來自公共廣播體制，以及大眾文化研究、符號學研究、媒體政治經濟學、英國文化研究、美國媒體批評等學

² 吳翠珍與陳世敏兩位學者在 1999 年規劃完成政大媒體素養通識教育課程，確立以「媒體素養」一詞取代媒體教育、媒體識讀教育，也合作推動成立「政大傳播學院媒體素養研究室」，規劃富邦文教基金會的中小學媒體素養教育推廣工作，參與教育部《媒體素養教育政策白皮書》的討論與撰寫（吳翠珍、陳世敏，2007）。因此，他們的觀點幾乎主導國內媒體素養教育的研究與推動方向。

主題文章

術領域；因此，媒體識讀在於防弊，媒體教育活動為文本分析，強調善選資訊，免受污濁的資訊環境污染；但媒體素養則把當代大眾傳播媒體的問題看成文化環境問題，所以解決之道是在義務教育階段實施公民教育，視學校教育是學生未來公民社會生活的準備工作，並特別強調媒體訊息產製和以公民發聲為目的的媒體近用。

此一概念與 Buckingham (2003) 接近，他指出舊典範的媒體教育強調保護主義的免疫論，認為閱聽人的角色應能區辨生產與消費的差異，教育目的強調對抗媒體，教學法以分析、批判媒體文本內容為主；而新典範的媒體教育則以生涯準備與傳播人權為主，強調與媒體共生的教育目的，並採取參與內容製作與影響媒體產業的教學方法，藉以建立民主公民，以及既是讀者也是作者的閱聽人角色。

然而 McCannon (2009) 則指出，在美國新聞自由與資本主義的「超商業媒體」環境中，媒體教育與媒體素養兩者皆是最適切的解決方案之一；他綜合相關文獻，發現媒體素養與媒體教育的定義很難加以區分，因為兩者皆會依據研究者或教師教學的目的各自加以定義；不過他認為媒體教育比媒體素養關注的範圍更廣、更多元，並且注重解決方案，也包含更多類型的媒介批評以及傳統學科的知識；換言之，他認為媒體教育隱含著針對媒體素養所進行的教學，而且賦有促進健康和民主的公民與社會教育的目的性。

透過媒體教育、媒體識讀與媒體素養的比較（表 1）可知，國內外學者對於媒體素養教育的核心意義並未有一致性的共識，在教學的層次、理念、方法、目標、內容也都有所出入，自然造成中小學教師在推動媒體素養教育時的困擾。

表 1 媒體教育、媒體識讀與媒體素養比較表

	媒體教育	媒體識讀	媒體素養
吳翠珍 (2004a)	起源：歐洲國家 實踐場域：正規教育		起源：美國等資本主義 商業媒體的國家 實踐場域：非正式教育
陳世敏 (2005)	實踐場域：正規教育 目的：公民教育 實施對象：從中小學生、大學生到社會大眾 內容：傳播教育/傳播研究		目的：強調釋放與賦權的過程
Buckingham (2003) ³ ； 吳翠珍、陳世敏(2007)		起源：美國等資本主義 商業媒體的國家 理論依據：行為主義 (刺激與反應理論、社會學習理論) 目的：防疫主義 主體：媒體消費者 教育活動：文本分析， 強調善選資訊，免受污濁資訊污染	起源：公共廣播體制 理論依據：大眾文化研究、符號學研究、媒體政治經濟學、英國文化研究、美國媒體批評等學術領域 主體：公民 目的：公民教育 教育活動：訊息產製和媒體近用
McCannon (2009)； Hobbs (2005)	範圍：除媒體素養的內容，還增加健康、藥學、科學、信仰、政治學、歷史和科技等 目的：運用批判思考的方式，以對抗社會不公和面臨難題的文化議題 教育內容：認識媒體、評價媒體、產製媒體內容的技術、主動參與媒體議題的討論、具備批判思考能力		範圍：包含教育、傳播、媒體研究、電信、圖書館及資訊科學 目的：批判思考 教育活動：與其他領域廣泛結合，例如媒體技術、思辨技巧、公眾健康、社工、反暴力、促進經濟產業

³ 事實上，Buckingham 係採用媒體教育(media education)一詞來呈現舊典範的媒體教育內涵，他認為媒體教育是指教授與學習媒體的過程；而新典範的媒體教育則是指教授與學習媒體的結果，亦即學習者獲得的知識與技能，因此，此技能含括「閱聽」與「書寫」媒體。

主題文章

總歸而言，媒體教育偏向教導學生學習媒體產製的各種面向，廣義的說，媒體教育是指教授媒體相關議題的過程（Buckingham, 2000; 2003），是針對媒體本身進行分析研究（teaching about media）（吳知賢，2002b），與新聞傳播科系的專業教育內涵類似，在中小學實施時，只是將大學專業教育轉變為中小學通識化，但因為缺乏公民教育的核心精神，以及無法培養區辨媒體產銷差異的素養能力，因此，學童學習媒體產製技術之後，可能會透過內容展現，藉以達成炫耀、成名、競爭、市場化的意圖；但媒體素養教育的核心精神則強調釋放與賦權的過程，也就是建立閱聽人思考與辨別的解讀分析能力，因此，兩者應有所區別。

二、媒體素養教學未能兼顧新舊媒體

除了對於素養的內涵有所混淆之外，對於「媒體」的範圍也常出現矛盾。

McLuhan（1964）解釋傳播媒體是人的身體、感官與精神意識的延伸，是個人在視、聽、感官與行動的中介，因此媒體即是訊息（the medium is the message），內容是媒體科技的使用。吳翠珍、陳世敏（2007）解釋，「媒體」是指現代大眾傳播媒體，「媒體」又稱「媒介」，原則上兩者中文用法是同義字，但指涉內容時常稱為「媒體」；文意指涉物體或介質時稱「媒介」。綜合前述概念，媒體的種類（categories）可區分為傳輸科技的印刷、廣電、網路等媒介，以及傳輸的節目、新聞、廣告、影音等內容。

不論媒體或媒介，隨著科技發展，從書報雜誌的印刷媒體發展到透過電訊傳播的廣播電視媒體，到今天，透過網路傳輸的新媒體更加普及；但是，在國中小學推動媒體素養教育時，大多仍偏向電視媒體（吳翠珍，1996），既無法結合新興電腦、網路與行動媒體，也忽視傳統印刷媒體。

例如，教育部在 2010 年公布《創造公平數位機會白皮書》，提及資訊素養內涵包括傳統素養、媒介素養、電腦素養、網路素養等四種不同層次的資訊設備應用能力；換言之，媒介素養所實踐的範圍並不包括電腦、資訊科技設備以及網路等新興媒體。但是在 2010 年舉辦的全國教育會議，媒體素養教育納入「資訊科技與媒體素養」中心議題，此時又將資訊科技與媒體素養視為同一層次的概念。

媒體範圍界定的差異，也導致中小學將媒體素養教育歸由於哪一學習領域加以實施的衝突。例如，很多學校都將媒體素養課程視為「資訊科技」學習領域與資訊教育重大議題，因而由自然與生活科技學習領域的教師負責；但亦有認為係視覺影像製作與藝術，而納入藝術與人文學習領域來推動。

然而不能不留意的是，資訊教育教師是如何認知「資訊素養」呢？2008 年公布的《教育部中小學資訊教育白皮書》乃將資訊教育定位為提升「資訊科技應用能力、態度與行為」的教育，並將媒體視為教育行政機關和學校作為「溝通及推廣」的空間與工具；其對資訊素養的評量也以資訊技術應用的「教材準

備及資料蒐集、專業成長與自我學習、教導資訊倫理及安全知識、教材製作及硬體問題解決、規劃、教學與評量、注重健康、安全與公平」為內涵，並強調「校園資訊工具使用規範」。其中絕口不提媒體素養教育所強調之「掌握符號產製的能力、從論域的觀點關注媒體訊息的形式與內容、歷史與情境因素的洞察、關注多重能力綜合的表現，有個體自我知覺的需求、以及包括語文、工具和再現的素養」(林福岳, 2004)的教育內涵，也完全忽略傳統媒體在生活中的影響；換言之，認知完全不同的學習領域教師如何關照各類型的媒體，並有效實踐媒體素養課程，實在有待商榷。

再者，中小學教育學程修習科目的教育方法學課程中，大致包括資訊教育、教學媒體（與操作或應用）、視聽教育、電腦與教學等必、選修課程，這類偏向資訊教育、教學媒體的課程內容，也使教師對各類型媒體的訊息內容、再現、組織、近用無法全面觀照與了解。

整體而言，由於教育學程中仍未納入媒體素養教育的課程，因此，教師對「媒體」的認知依然陌生，也因此推動過程中，常以個人主觀經驗為基礎，以致於往往忽略報紙等傳統平面媒體；甚至在報紙媒體素養的實踐上，偏向以教導其他學科知識的「報紙當課本」(newspaper in education)做法（吳翠珍，陳世敏，2007）或實施讀報教育（國語日報社，2005）；即使許多資訊領域教師轉而從事資訊素養教育，但在教學內容上，則偏向網路成癮、色情、霸凌、交友等批判。

三、教師欠缺媒體素養知能與融入領域教學的技能

許碧月（2005）、郭佳穎（2006）發現，國小行政單位及教師對媒體素養教育的覺察情形不佳，自認未曾實施媒體素養教育相關活動，主要係「不知道有此課程」；呂傑華、秦梅心（2008）研究也顯示，教育現場教師多數未曾閱讀過《白皮書》、自認專業知識不足，以致多數教師未能了解媒體素養教育「培養學生具評鑑、批判媒體的能力」的核心目的。換言之，教師對媒體素養教育的認知、覺察情況實際影響施行狀況。

綜觀媒體素養教育實踐相關研究，教師對媒體素養的內涵仍相當陌生，吳知賢（2002b）批評，教育界認知的媒體與教育的關係，仍停留「在教學情境中使用媒體」（teaching with media），在以未來教師為對象的教育學程所開課程多屬「視聽教育」、「教學媒體」或「教學科技」，其課程目標僅在使教師未來能熟悉各種媒體的操作，使學習過程更加生動有趣。

此外，教師也往往以自身接觸媒體的經驗來傳遞媒體知識。但個人接觸媒體的時間愈長，並非便能因此累積媒體素養能力，媒體素養亦不會因為個人的年齡增長而自動成長（Potter, 1998）。林愛翎（2001）就發現參加媒體素養課程的種子教師與媒體的關係傾向「使用與滿足」的功能典範，即在家「無聊有空閒時，會觀賞電視」；彭雯莉（2006）發現，國小教師們最常選擇收視新聞節目，但收看時間最長的節目類型則是連續劇。Buckingham & Sefton-Green（1993）、

主題文章

Hart & Benson (1996) 都指出,「積非成是」的傳播經驗、行為與態度,又抱持中產階級價值觀,使教師無法正視媒體文化的內涵與意義,也無法體認學生應如何與媒體文化互動,因而對流行大眾媒體持負面看法來教學,無法提供學生談論所珍視能使自己開心愉悅的「自己的文化」的機會。例如,吳翠珍(2004b)發現台北市媒體素養種子教師對負面節目多採取消極拒看,同時限制子女看電視的時間與內容。因此,當教師依個人使用媒體的習慣與經驗,並且採取積非成是的媒體使用行為去傳遞媒體素養教育的理想,恐也造成緣木求魚的結果。

教師除了缺乏媒體素養的知能之外,對於《白皮書》建議「推動媒體素養教育融入九年一貫與跨領域的統整課程、教學」(教育部,2002)的教學策略也感到困惑與困難。吳知賢(2002b)指出,由於媒體素養教育涵蓋層面廣,包含不同的媒體形式、產物,又涉及心理學、傳播學、美學、社會學等學科領域,常造成教師教學時的挑戰。儘管許多教師已經開始推動媒體素養教育,並且自編教材,但田耐青(2009)檢視教育部「媒體素養融入教學」教案競賽的作品,建議教學活動設計在「融入」過程中應注意:一定要有媒體素養的成份,不能只有領域教學;掌握媒體素養的能力;明確標示教案要達成的媒體素養基本能力及九年一貫能力指標;媒體素養基本能力、領域能力指標、教學目標與教學、評量活動要一脈相通。

由於教師對於傳播媒體領域普遍「陌生」(許碧月,2005),甚至恐懼與敵對(呂傑華、鍾蕙仔,2010),此種欠缺媒體素養課程意識以及融入課程的知能,不但常使得教師缺乏實施媒體素養課程的動力,也可能無法有效實施媒體素養教學,甚至可能造成教學的負面影響。

肆、重新定位媒體素養課程的實施內涵

綜合前述教師實施媒體素養教學與課程所面臨的困境,吳翠珍(2004a)認為,我國媒體素養教育的發展方越過社會覺知的階段,爭取學校體系內的認同(recognition),並朝正規教育系統與社會教育推進,亟需將媒體教育拉回到理論層次的討論,以作為實踐的基礎;建立理論辨證的媒體素養與教育方能成就可長可久的學術領域,否則人言各殊,或者凡媒體必教育,媒體教育就失去作為一個學術領域與實踐的獨立性。

因此,以下將重新省思與定位媒體素養教育課程的實施內涵與做法。

一、再思媒體素養教育的理論內涵

《白皮書》建議推廣時應「配合兩性平等教育、人權教育、資訊教育、健康與體育、鄉土教育等,將媒體素養教育一併納入相關宣導計畫中」(教育部,2002),這使得中小學實施時究竟該歸屬哪個學習領域、關注哪個重大議題時,就各行其是。例如,徐照麗(2001)建議融入自然與生活科技或社會學習領域,部分教材亦可獨立教學;張秀雄(2000)主張融入公民教育;黃馨慧(2004)建議融入國語、藝術與人文、數學三個領域進行教學;鄭智仁(2006)研究顯

示適合融入健康與體育領域；白佳麒（2005）則建構完成融入社會領域的課程能力指標。這都反應出國中小教師在推動時的多元策略，也就是融入的領域紛歧且多元。

此種各自解讀與表述的結果，造成「媒體素養/識讀教育」一詞的濫用與亂用，例如，衛生署國民健康局（2010）推動菸害防制時就冠上「菸害媒體識讀」的名稱來推動；教育部（2010）在「全國教育會議」中將「資訊素養」與「媒體素養」並列；教育部（2009a）推動「性別教育」時卻又使用「媒體識讀」名義。

吳翠珍（2004a）將《白皮書》中媒體素養的內涵意義與教育目標統整呈現如圖 1，該圖同時補充在地社會文化與政治經濟脈絡的影響。

然而，審視吳翠珍的觀點，可發現其對《白皮書》所欲建構的五項媒體素養能力中，明顯將媒體近用能力視為發展核心；未能呈現媒體組織、媒體文本與媒體再現三者間的動態關係；也未說明商業媒體與公共媒體的差異，以及兩者運作的環境生態；同時也未曾解釋在地社會文化與政治經濟脈絡對五項能力的實質影響究竟為何？也忽略閱聽人意義的位置，以及閱聽人與媒體的關係。這種結果正如李承宇（2003）所提醒，許多人視媒體與閱聽人為兩個不相干的對立角色，這樣的思考方式，將可能侷限閱聽人的媒體思考觀，甚至形成更多的媒體問題。

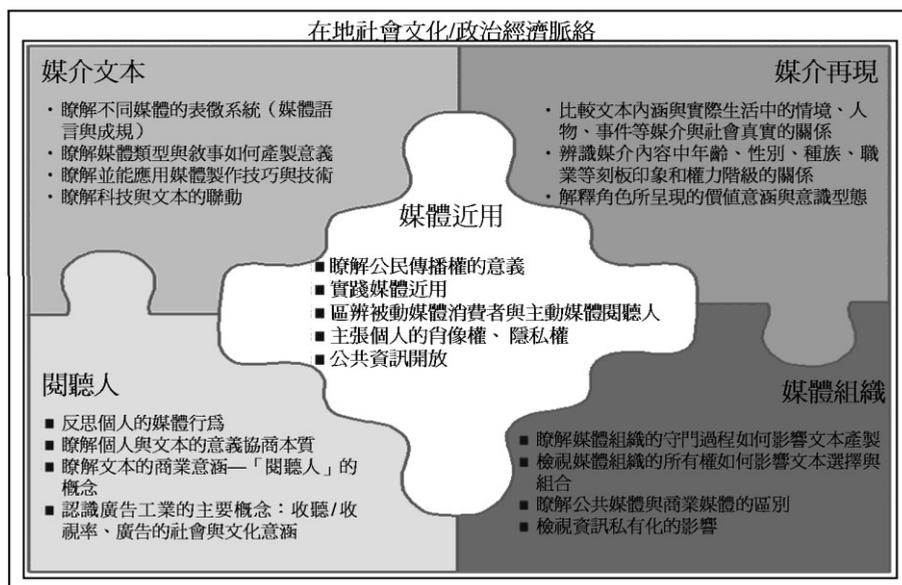


圖 1 媒體素養內涵意義與教育目標（引自吳翠珍，2004a: 821）

主題文章

為避免學術界與中小學教學現場對《白皮書》各自解讀，造成各自關注與各取所需結果，重新省思媒體素養教育的理論與《白皮書》的教育目標是當務之急。因此，當重新思考媒體素養教育的理論層次時，應回歸各國與我國媒體素養教育發展歷程與理念，以及我國宣示《白皮書》的背景與主張，並且檢視教育現場在過去實施媒體素養教學與課程的困境，才能釐清媒體素養教育的理論意涵。

整體而言，媒體素養相關理論的依據主要借鑑大眾文化研究、符號學、媒體政治經濟學、批判理論，以及行為主義中的刺激反應理論、社會學習理論、涵化理論等。台灣受其他國家媒體教育發展前期經驗以及我國政治意識主導的影響，主要採納批判、近用的立論基礎。但應該思考的是：批判媒體並非媒體素養唯一的功能 (McCannon, 2009)；而且媒體近用不僅僅只對公共領域與公民社會具有貢獻，並且也能夠促進消費社會、知識經濟與文化產業的發展，而欲達成這些功效的基礎在於閱聽人「分辨、選擇、評估」的反思能力，就是建立閱聽人觀看的能力，使其了解媒體組織商業運作的本質，不致於在消費媒體時迷失，也能監督惡質媒體與內容，甚至能夠支持與提供優質的內容、進而透過「資訊生產」與「近用」，同時發揮媒體在民主政治、文化產業活動的積極作用，才能達成將「閱聽者」賦權為「作者」的教育目標 (教育部, 2002)，也就是媒體素養的理論可以聚焦在支持媒體正向傳播功能下，使閱聽眾具備認知與批判「媒體文本的控制以及文化意識型態」(Kavoori & Matthews, 2004)，甚至能夠「控制個人的媒體閱聽行為，進而建構媒體訊息」(Potter, 2004)。

尤其《白皮書》公布後的媒體生態與產業結構已有顯著變化，所以不應忽略媒體素養在知識經濟、文化創意產業所發揮的功效，也就是藉由「媒體素養教育」的「新素養」培育過程，使公民具備「加入資訊生產、善用媒體」的能力 (教育部, 2002)，也就是能夠接觸、支持、產製具有深度的優質訊息，以及達成促進知識經濟的效果。

此外，在重思媒體素養教育理論內涵時，也應思考傳播科技深入家庭的現象，不能忽略城鄉與貧富之間在使用各類媒體的落差；而且台灣已是多元族群與民主開放的社會，因此，在理論實踐的過程中，「在地社會文化與政治經濟脈絡」對「瞭解媒體訊息、思辨媒體再現、反思閱聽人意義、分析媒體組織、影響和近用媒體」五項能力的實質影響也須重建。諸如，除了「瞭解媒體的訊息」，更需關注新媒體科技與訊息產製之間的關係，也應積極反思媒體訊息中的人本關懷以及文本多義情形；在「思辨媒體再現」時，也能解析媒介對地方、社區的「帝『市』主義」(呂傑華, 2010) 現象；在「反思閱聽人意義」與「分析媒體組織」時，也不能忽略個人與社群媒體對文本產製及群體互動的影響，而且隨著個人化媒體 (personal media) 興起，亦應重建閱聽人的角色，並思索近用媒體的新意義；在「影響和近用媒體」時，也應關照地方與社區的認同，並且建立尊重與包容多元意見的聲音。

從國內外媒體素養發展的脈絡皆可發現，由於媒體的內容未能達成傳播功能論中守望環境、傳承文化、溝通聯繫等功能，尤其在資本主義與自由主義的商業化發展環境下，媒體內容受到政治、經濟的控制，更趨向娛樂性，也造成諸多負面的影響，因此，各國的媒體素養教育自始就幾乎隱含社會責任論與國家發展論的意涵，也造成過度強調近用權、公民參與、賦權的概念，並且試圖從文化研究的觀點解讀與批判媒體發展的政經環境，或是以符號學解析媒體所產製的文本。

其中，傳播生態學(media ecology)認為「將媒介作為環境來研究」(the study of media as environments)可以使閱聽眾了解自己的文化，並取得文化和社會結構所保持的平衡狀態；而且，媒介生態學具有分析媒體發展史的方法(Lum, 2003)，也具有媒體教育與教學法的意涵(林文剛，1999)，可達成理解媒體在社會、文化變遷中所扮演角色。因此，McCannon(2002)視傳播生態學為媒體素養的先驅之一，也是理論的一環。就中小學教師與學生而言，透過傳播生態學的理论內涵(Postman, 1992)，可以做為教學的策略，培養思辨能力，進而從傳播和文化之間複雜的共生關係，來思考媒體所塑造的社會、經濟、文化的因果關係，以及社會發展和媒體獨特的內在偏倚(biases)有關；並了解此種資訊的編碼與再現的偏倚傾向如何受到媒體的物理與符碼特性的影響，以及媒體內在結構的規範；也就是透過生態的全觀視野，可以兼顧《白皮書》五項能力，也能同時關切外在社會、政治、經濟等環境因素，並且隨時因應新媒體的創新與變遷，亦即建構閱聽眾「具有批判的能力；理解大眾傳播媒體的過程；察覺媒體對個人和社會的影響；能討論和分析媒體訊息的發展策略；能察覺媒體內容，並洞悉當代以及自身文化的文本；增加樂趣的涵養、理解與正確評價媒體內容；促使媒體傳播者有效產製負責任的媒體訊息」的媒體素養內涵(Silverblatt, 2001)。

二、釐清媒體內容產製實作與接近使用權

國外媒體素養教育的發展歷程中，實作課程已經變得愈來愈重要(周典芳，2005)，例如，英國在1988年後媒體素養教育更以媒體分析和媒體實作為兩個發展主軸(Buckingham, 2003；林子彬，2006；吳翠珍、陳世敏，2007)。我國的《白皮書》中，也主張國民應具備「瞭解並能應用製作技巧與技術」的基本能力，進而可以「實踐接近與使用媒體」。

媒體近用權是指閱聽人接近使用媒體的權利，主要在於實踐媒介服務公眾的精神，也有助於媒體得知公眾的態度與問題，更重要的是服務民主，擔負公共論壇的角色，促成媒體與閱聽人進行雙向溝通，調適社會衝突，以及滿足心理需求(呂傑華，2011)。近用權的前提固然在於媒體產製的「實作」能力，但是對於不明就裡的教師或學生而言，往往「誤用」近用權的概念，以為只要教

主題文章

會學生製作影音檔案、出版報刊、製作繪本就能「瞭解媒體訊息內容」，而且可以「實踐接近與使用媒體」。因此，Grace & Tobin (1998)、章五奇 (2010) 都批評，「做中學」、「合作」等方式的學習，會使學生樂於生產媒體意義，自我探索，是偏向進步主義的教學觀點，但常可能偏向個人主義，忽略社會層面及人類共同利益的改善，不易達成媒體素養教育的目的。

國內推廣媒體素養教育的過程中，影音內容競賽常成為展演媒體素養教育成效的手段之一。由於競賽具有資本主義競爭與商業化的特質，學校往往採取重點培養少數參與者來競逐獎項，結果形成「學習者菁英化」現象；甚至為了得獎，常委由專業人士、教師與家長協力產製，而完全漠視媒體素養能力的培養，反而造成學生「渴望成名 15 分鐘」(15 minutes of fame) 的負面效應 (Langer, 1998)。

例如，新聞媒體常轉載網路 (Youtube, Facebook 等) 中學校教育各種光怪陸離的畫面，顯示學生早已經具備「實作」的能力與「近用」的機會，但卻因為缺乏「素養」的認知，因此，往往形成競爭點閱率、爭取排行榜、渴望曝光、想出名、搞 KUSO、上新聞的錯誤價值觀，也就是缺乏素養內涵的實作結果可能使學生形成能夠登上媒體報導就是成功/名的迷思。

章五奇 (2001) 認為學生學習媒體素養課程後的結果不佳，恐怕與「課程設計偏向認知性，缺乏批判所需的時間與過程能力的培養」有關；尤其教師對「節目真實性之評鑑」、「價值體系之分析」的能力待加強 (饒淑梅, 1996)，對電視節目的內容與真實情況間的差異不易分辨清楚 (邱民才, 2003)，對綜藝節目、廣告、卡通的媒體素養課程內涵理解不足 (彭雯莉, 2006)，需要加強「瞭解媒體符號特質」的素養知能 (呂傑華、秦梅心, 2008)。所以，實作課程目前採取「社會化的大眾媒體教育」，既偏向產製實務，也輕忽媒體素養理論的核心意涵，這可能與傳播科技普及化、大眾化有關；但是，教育領域教師對於新聞傳播媒體並不熟悉，錯誤理解以為是教學媒體工具及應用，也不懂得媒體內容產製的選擇、控制與商業化的過程，因此，導致此種實作教育既不能充分體現公民權，甚至可能助長媒體內容商業化的惡果。

回歸媒體素養教育的本質，即使教導學生從事影音或文字訊息內容產製的實作課程，也不應該只是教授“know how”的技巧與技術，而是也能檢討、省思製作過程中的各種問題，包括：為何製作此一訊息內容？使用這種角度拍攝會不會造成意義解讀與認識社會真實的偏差？剪輯的過程中，有什麼訊息內容被加入或刪除了呢？為什麼？同樣的議題，該怎麼詢問才能夠比較更深入？有誰應該被訪問？有誰拒絕受訪？他們為何拒絕受訪？拒絕受訪對訊息內容的呈現可能造成什麼影響？又該如何尊重受訪者的權益？（亦即理解「媒體的表徵系統」、「媒體類型與敘事如何產製意義」、「再現所潛藏的價值意涵與意識形

態」、以及產製過程是否侵害「個人肖像權、隱私權」), 師長、專家對內容取捨做了些什麼樣的介入干預過程? 有哪些同學參與製作的過程? 他們分別做了些什麼工作? 這些工作對於訊息內容的產出有什麼貢獻? (亦即理解「媒體組織的守門過程如何影響文本產製」、「所有權如何影響文本選擇與組合」), 產出的訊息內容可以在什麼平台播放? 如何讓閱聽人回應他們對訊息內容的意見與批評? (亦即「實踐接近與使用媒體」、「瞭解媒體公民權的意義」), 爲了要讓大家都機會閱聽, 會怎麼進行宣傳與廣告? 甚至在播映的時候是否會陷入「收聽/視率」的迷思? (亦即理解「收聽/收視率、廣告的社會與文化意涵」、「文本的商業意涵中『閱聽人』的概念」)。換句話說, 也就是在實作的過程中, 應該同時理解訊息產製過程中的“know why”。

Schon (1983)、Fisher & Somerton (2000) 指出, 行動化教學應該同時兼顧「在行動中認知」(knowing-in-action)、「在行動中反思」(reflection-in-action) 及「反思行動」(reflection-on-action), 透過對行動的討論、對話與省思, 可結合不同成員的觀點、拓展自身的知識, 也能思考行動過程所隱含的知能。事實上, 依照《白皮書》的概念, 即是以「實踐知識與行動中認識」爲設計基準, 並且在國中小學進行基礎的教育, 其核心的內涵依然在於培育學生「獨立學習和批判思考與問題解決能力, 也就是思辨判讀是實作的基礎; 因此世新大學 (2011b) 在重新草擬的《媒體素養教育分段能力指標》中, 就明確界定影響和接近使用權爲「鼓勵個人使用媒體表達對公共事務的主張」以及「學習選擇優質的媒體內容」。

實作具有提高學習興趣、展現學習成果的效果, 而且實作的目的在於使學生具備使用媒體的技能, 增進未來近用的可能, 甚至對於媒體產業的發展有所助益。歸結而言, 實作與近用教學的積極性意義乃在於透過正向媒體的使用, 對照出媒體誤用的各種缺失, 傳遞優質的內容、正確的資訊, 也就是培養「分辨、選擇、評估與近用」的能力, 進而發揮媒體的正向功能。

三、確立課程融入與轉化的教學策略

媒體素養概念已納入 100 學年度實施之國民中小學課程綱要中。但《白皮書》主張媒體素養教育應兼採「正式課程與潛在課程」方式進行, 並確立「融入九年一貫與跨領域的統整課程、教學」、「納入九年一貫重大議題, 融入各科教學與彈性課程時間」(教育部, 2002), 此一融入課程的做法不但造成融入時間、領域的作法大相逕庭, 而且民間或個人製編的教材往往未能掌握媒體素養教育的真正精神(王英州, 2003; 張嘉倫, 2006), 甚至在教學方法上也各有主張。

主題文章

媒體素養教育著重培養學童蒐集、解讀、欣賞、應用各種資訊的能力，以及理性思考媒體內容，具備批判的媒體觀看技巧。為啟發學生批判思考能力，雖沒有既定的教學模式與特定教學方法，但在教學實務上可配合討論法、問答法、練習法、啟發法、合作學習法、探究法、思考教學法、專題本位教學、情境教學、批判思考教學等方法。例如，Buckingham (1993) 主張去迷思、非統治階級的教育學觀點，建議教師不要做「(教科書)真理」的傳遞者，而應採平等對話的夥伴關係去教學，使學生成為具有反思能力、自我導向溝通的公民；吳翠珍、陳世敏 (2007) 並以 Buckingham (2003) 的概念，介紹文本分析、脈絡分析、個案研究、改作練習、模擬練習、與動手做等六種教學方法。吳知賢 (2002b) 建議教學方法要以學生為本位，可採教育心理學中建構主義學派的主張，幫助兒童妥善運用生活周遭的媒體資訊，並仔細思考其中的內容；李律鋒、鄧宗聖 (2009) 即以學習者為中心以及知識建構的前提，提出內容析解、環境討論、個案研析、角色模擬等教學方法，並建議遊戲入課程的策略。徐照麗 (2001) 則指出，媒體素養教學應包含批判觀點 (critical viewing skill) 及文化省思 (cultural reflective) 兩大模式；章五奇 (2010) 則建議可以採取對話性、合作式、民主式等教學法達到媒體素養融入社會學習領域的批判教育目的。

媒體素養教育也鼓勵教師依實際教學需要進行調整，諸多研究並建議配合各教學單元需要或重大新聞事件來實施機會教育 (徐照麗, 2001; 林子斌, 2001; 林愛翎, 2001; 邱民才, 2003; 李曉媛, 2003)。教學現場的實務經驗也顯示，教師最常以「時事隨機教學」進行媒體素養教育，教學方式多採「討論法」及「影片欣賞與分享」，教學材料普遍「運用網路、剪報等自編教材」(郭佳穎, 2006; 呂傑華、秦梅心, 2008; 呂傑華、陳逸雯, 2009)，種子教師也常以報紙社會新聞作為課堂時事教學 (林愛翎, 2001)。整體而言，隨機教學可反映時事，具立即性、機動性，主題較易吸引學生興趣，也較易收到教學效果，但在教學現場中，隨機教學的機會與時間均有限，多數教師僅能利用導師時間或與教學主題相關時才能融入討論，因此「隨機教學」的模式能否達到媒體素養教育所欲培養的「批判思考能力」呢？尤其批判思考的能力需要師生共同發現問題，並分析診斷問題，藉由問題的探討、對話，甚至批判，過程中也需要有不斷的自我反省、自我建構，才能達到媒體素養教育「釋放與賦權」的目標；因此，整個教學歷程需要時間，配合討論法的隨機教學是否能滿足時間上的需求呢？這顯然也是一大困境。

媒體教育能否順利融入學校課程，有賴於教師對此領域有高度掌握能力與議題敏感度 (吳翠珍, 2003)，然而，媒體訊息包羅萬象，融入的範疇又廣，在有限的時間裡是否能夠完整傳達媒體素養的內涵？課程安排是否符合教師需求？所提供的教材教具是否適合等問題？在實際教學過程中都需加以衡量，因

此，教學的方法不應侷限，而是依據教學目的以及課程主題需要，採取彈性適宜的作法。

由於《白皮書》鼓勵「將相關題材融入各科目及各議題之教材編撰」，且納入 100 年實施的中小學課綱，基於以上融入領域、自編教材、隨機教學與適切教學方法的實施困境，因此，在貢獻、添加、轉化與社會行動等四個融入課程設計的策略中（Banks & Banks, 1993；黃政傑，1995；莊明貞，1998），「課程轉化」的策略相對符合媒體素養教育融入教學的目標。

「課程轉化」是指課程發展的層層步驟中，將課程理想逐步轉型變化，成為可供師生使用的具體教學材料（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010）。九年一貫課程實施後，現場教學教師被期望成為教育政策的解釋者，也是教室教學內容的主要媒介，甚至是教學的最後決定者，也就是課程轉化者、課程研究者、課程設計者（秦嗣輝，2003）；尤其對充斥價值意涵、世界觀與多元互動特質的學科而言，教師對學科內容的轉化與教學更為重要（白亦方，1999），而且轉化取向具有解決教學時間的限制，又能追求課程統整的理念（林佳蓉、江艾謙，2009）。

由於課程本身複雜性高，教材內容範圍深且廣，常常不易讓教學現場教師瞭解。目前教科書、教師手冊所提供的教學參考資料，對教師教學的實質幫助十分有限；尤其媒體汰換更新的速度很快，課程設計所採用的素材勢必經常抽換更新，才能貼近學生的日常生活經驗（黃雅莉、游美惠，2008）。

依據歐用生（2003）、錢昭慧（2004）對教科書轉化的觀點，坊間編製的教材所提供之圖片與授課範例，未必適合授課之時空情境，僅能作為參考之用，因此，教師一旦要依照課綱能力指標對媒體素養課程進行轉化，就必須依據課程能力指標內涵，將現有教材內容經由重新詮釋、轉化、仲介、處理的過程，修正發展出最適切、最符合課程能力指標的教材內容。也因此，即使教育部（2009b）已編製《國民中小學媒體素養教育—教師參考手冊》，提供多項示範教材，但各個教學活動設計的實踐仍需教師具備轉化教材手冊的能力，才能延續與發展。

換言之，依據媒體素養課程融入學習領域的原則，以及僅在課綱列入媒體素養概念的現況，採取課程轉化的方式應是可以思考的教學策略之一。也因此對於實施媒體素養教學的教師而言，如何依據課程轉化的原則，解讀課綱與媒體素養教育能力指標，加強自身課程轉化能力、設計與課綱基本能力以及各融入領域相對應的適切教材內容，是值得未來課程研究與教學實務繼續探討的議題。

伍、研究結論與建議：展望媒體素養教學與課程的未來

一、研究結論

推動媒體素養教育具有多向度的重要價值，本研究重行檢視國內外媒體素養教育重要的論述，發現我國學者論述媒體素養教育重要性的觀點過度強調公民社會的價值，造成媒體素養教育偏向內容批判與近用。

本研究透過回顧我國媒體素養教育與課程的發展，歸納區分為 1992 年 8 月前的倡議鼓吹階段，主要依據社會責任論的觀點，強調媒體自律，透過媒體喚起大眾對惡質媒體的省思，並且藉由研究、出版、翻譯來提醒媒體惡質內容對兒童身心發展的影響；1992 年 8 月至 2002 年 10 月為草根行動階段，主要透過社會草根團體的社會關懷與行動，直接針對媒體內容進行監督、訴求內容淨化、宣揚媒體素養觀念，並且推動媒體改造；2002 年 10 月-2008 年 5 月為政策宣示階段，學術界在研究與教學兩方面的努力也是此階段的重點，其中傳播學術研究的理論取徑較偏向以文化研究、批判理論以及政治經濟學探究媒體訊息的控制與產製；另一方面，教育學界則關注親子教養、學習理論，並探索教材教法，以評估推動媒體素養教育的可能效益以及具體方法；2008 年 5 月至今為紮根啟動階段，試圖在中小學推動，較偏重媒體內容產製與應用的推廣行動。其中，草根公益組織在各階段均扮演重要角色，但師資培育機構之教師仍顯得意興闌珊，至今依然漠視媒體素養教育的推動，少有開設媒體素養之課程。

本研究統整各階段實施媒體素養教學與課程的缺失，指出教師對媒體素養教育的核心意義缺乏共識，教學未能兼顧新舊媒體，也欠缺媒體素養知能與融入領域教學的技能，加上不明白媒體內容產製實作與媒體接近使用權的核心意涵，使得國民中小學之落實媒體素養教育，仍有待努力。

二、研究建議

媒體素養教育對國家社會而言，有助於培養公民意識、促進產業發展、傳承文化使命；對家庭而言，有助於養成新生代之思辨能力；對草根公益組織而言，有助於促進健康社區的理想；對學校教師而言，則有助於教師成長與教育優質化。本研究透過革新以及創新的論證過程，期使媒體素養課程的實施，能夠更貼近教育現場現況與實際需求，培育公民獨立批判思考與問題解決的能力，進而促使優質教育的理想早日實現，因此建議重新定位媒體素養教育理論，並且協助教師養成媒體素養知能，以提升優質媒體素養教育。

(一) 媒體素養教育重要價值的新視野

依據 Parsons 行動理論 (general theory of action) 體系結構互動的概念，媒體對於社會行動具有產業發展、公民社會、溝通聯繫與文化傳承的功能；因此，

媒體素養教育應該從全觀（holistic）思考媒介在社會行動中的意義。

包括我國在內，世界各國影視工業大幅帶動文化產業產值，紛紛將電影、廣播電視、出版、廣告、數位內容、流行音樂及文化內容等媒體產業，列入文創產業的重點發展項目（文化創意產業發展法，2010）；同時，知識經濟也成為各項產業發展的基石。此外，媒體也形塑消費社會，帶動經濟的發展。我國社會文化環境日益趨向民主自由、族群多元、高齡少子化發展，也因此媒體訊息更加開放、多元，亟須社會大眾養成尊重與認肯多元訊息的態度；在教育方面，優質教育與終身學習也日益仰賴媒體內容的服務。

推動媒體素養教育顯然具有多向度的重要價值，但《白皮書》以及學者論述媒體素養教育重要性的觀點，似乎過度地強調公民社會的價值，造成我國媒體素養教育各發展階段皆趨近於近用、批判與防止受惡質媒體內容影響的免疫觀，不但有所偏失，使得教學過程偏向內容產製的實作技能，也可能過度「採取批判教學方式」（章五奇，2010）；例如，吳翠珍、陳世敏（2007）明確指稱「媒體素養教育就是批判教育學」，此一結果可能造成「否定媒體」，進而挑戰言論自由（Bazalgette, 1997；賴祥蔚，2007）。

本文透過檢視媒體素養教育的重要性論述，以及教學與課程的實施困境，建議應重新定位媒體素養教育理論；也就是《白皮書》在現有的理論基礎上，應再含括經濟產業、多元社會與科技發展的內涵，以符應社會發展的實況與需要。此外，本文也強調媒體實作課程應回歸思辨能力的培養，期使媒體素養教學與課程能對公共領域、理性公民、多元社會、文化產業、教師成長與課程優質化，有所貢獻。

（二）教師成長與教育優質化

吳美美（2004）指出教師是實施媒體素養教育的靈魂人物；學者亦多呼籲媒體素養教育應為教師養成教育的重要課程（吳翠珍，1993，1996；Schwarz, 2000；Buckingham, 2003）。國內研究普遍發現參加媒體素養相關研習，確實有助於教師實施教學（陳尚蕙，2006；郭佳穎，2006；呂傑華、陳逸雯，2009）。但是，國內教育機構目前缺乏周密的培訓課程（陳尚蕙，2006；郭佳穎，2006），教師亦認為少有機會參與相關進修與研習（呂傑華、秦梅心，2008）。《白皮書》雖明列希望補助師資培育體系開設媒體素養教育相關課程，並納入教育學程必修科目，儘速展開職前培育，但是迄今均未執行；目前仍多仰賴民間團體舉辦相關研習來推廣，在師資培育上顯然不足。

教師必須具備課程發展的知能，否則學生將成為實驗的犧牲者。師資培育、教育學術機構應辦理媒體素養師資培訓課程；鑑於教師普遍認為缺乏具統整性之教材，師資培育機構亦應著力在教育學程、教師培力、教材教法、以及課程融入與轉化的教學策略等面向，並與曾參與研習的教師協同合作，研發媒體素

主題文章

養教材。此外，尤其不應陷入媒體科技應用與教學工具的低層次操作能力，而應強化教師對媒體素養的全觀與高層次思考能力。

除了師資培訓以及提供足夠之進修管道與資源之外，組成教師成長團體也是重要策略之一。Pungente（1993）認為良好媒體素養教育的要件包括教師自發性的成長團體運作。謝瑞榮（1999）亦指出，傳統的教師成長活動都是以研習或專業進修為主，雖強調個人專業知能的提升，但缺乏互動式的經驗學習；而互動式的教師成長團體，對教師發展特殊專業具有鼓勵學習的動力。呂傑華、鍾蕙仔（2010）也發現，透過教師「實踐社群」成長團體的運作，可以呈現學習型組織的特性，且教師透過媒體運作的經驗，能夠體認媒體的正向社會教育功能與媒體人應有的社會責任。

此外，呂傑華、秦梅心（2008）、林菁、陳尚蕙（2009）的調查皆發現，城鄉資源落差造成教師媒體素養認知能力的差距，因此教學分享平台有助於弭平區域、空間的限制，讓教師能夠全面、均衡成長。

綜合前述，教育優質化的關鍵在於教師能與時俱進地自我成長。展望媒體素養教育的落實，應鼓勵師資培育機構或教師自組成團體，強化教師對媒體素養的專業知能；在九年一貫教材自主、課程自主的發展下，融入教學與課程轉化是可行的策略之一；在師資培訓的過程中，也應優先強化教師編製教材以及多元教學方法的能力。

（三）教育行政部門、家長的支持與協力

從公共行政的觀點，政府政策常有人去政息，以及中央與地方不同調的問題。《白皮書》自 2002 年公布以來，媒體素養教育的政策常訴諸高閣。展望媒體素養教育的實踐，教育政策的延續性、統整性與一致性、中央與地方政府的同步性，是首要正視的議題。

《白皮書》建議補助師資培育體系，開設媒體素養相關課程，並納入教育學程必修科目，儘速展開職前培育，但各師資培育機構始終未能落實；甚至教育官員對於「媒體素養」、「資訊素養」等概念也莫衷一是，既缺乏統整性，也毫無延續性可言，例如「媒體素養教育委員會」早已名存實亡，尤其由社教司為主管部門，結果往往忽略以其他各級學校教師及學生為主體的全盤思考，因此難以整合國教司從事師資培育、教材開發、教學設計、課程融合統整的工作，也未能協同高教司、中教司支持教學整合、開設課程，並鼓勵與補助各級學校持續推廣。

《白皮書》僅具政策宣示性，因此教育主管機關並未進行長期性系統性規劃，既未明訂協助教師成長、推動媒體素養教育的配套措施與實際推動時程，亦未持續編列經費預算，往往各期計畫因為委外招標、執行期限，而經常嘎然

而止，難以累積長期效益；而且教育部門更應掌握短、中、長期的媒體素養教育實施情況、學生態度、價值與行為的改變等學習效益評量，期能針對實施困難適時修正、給予回饋。因此，教育主管機關的態度是政策有效執行的關鍵。

此外，中央與地方教育行政部門也應協力推動，其他領域的政府部門更應整合資源、建立共識，諸如公民社會、社區營造、族群尊重、性別平等、文化產業、知識經濟、校園暴力防制等議題，均需各部會與地方政府配合與協力推動。

再者，社會價值觀以升學為導向，教授非升學的課程常易遭到家長質疑⁴。家長在教育改革的過程中佔有相當重要的地位，教師課程安排與教學方式須不斷利用各種正式或非正式的場合與家長做有效的溝通。依據歐用生（2003）家長溝通的觀點，由於家長對媒體素養課程較為陌生或不重視，而未能配合教學，因此必須使家長了解《白皮書》的目的與功能，定期舉辦親師座談或教學觀摩，讓學生在家庭生活中潛移默化達到媒體素養教育的效果，才能將家長的力量化阻力為助力，促進親師合作，營造良好學習環境。

優質教育的成功在於學校與家庭的協力，因此，在論述過程中爭取家長的支持是重要關鍵；相關研究（李曉媛，2003；黃馨慧，2004；呂傑華、秦梅心，2008）均顯示，藉由媒體素養實驗教學，的確可增加學童對媒體的理解及批判能力，使其較能夠思考媒體訊息背後的意涵，並且有助於增進各個學習領域的知能；也就是吳知賢（2002b）所指出，透過認知、情感、審美、道德等多個知識結構層面的交互作用，具有媒體素養的人常會有多元且廣博的視野。

歸結來說，媒體素養的願景在於使學生、家長與社會大眾養成思考與辨別的解讀分析能力，同時能夠分辨、選擇、評估與近用媒體，進而有助於個人職涯發展與產業創新，因此，教育行政部門應秉持政策延續性、統整性與一致性的作為，藉以「建構一個更健全更具人文教育素養的健康媒體社會。」（教育部，2002）

⁴前教育部長楊朝祥在「國小電視識讀教育座談會」中雖肯定媒體識讀教育的重要，但礙於升學主義掛帥，難以將媒體教育納入各級學校正規教育中（張宏源，2001）。

參考文獻

- 公共電視台 (2002)。別小看我大事記。2011年6月9日，取自 <http://web.pts.org.tw/~web02/look/frame.htm>
- 天下雜誌 (2010)。《天下雜誌》發行人殷允芃獲頒政大名譽博士。2011年4月3日，取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=42132>
- 文化創意產業發展法 (2010)。
- 王石番 (1988)。電視對兒童的影響。台北：豐泰。
- 王英州 (2003)。教學媒體融入教學面臨的阻礙。資訊與教育，95，75-79。
- 世新大學 (2011a)。100年度國民中小學媒體素養教育師資培訓計畫研習簡章。台北：世新大學。
- 世新大學 (2011b)。媒體素養教育分段能力指標草案。台北：世新大學。
- 台灣媒體觀察教育基金會(2009)。台灣近年推動媒體素養教育大事紀。2011年5月18日，取自 <http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-16468>
- 田耐青 (2009)。「媒體素養融入領域教學」之教學活動設計。載於教育部編，國民中小學媒體素養教育—教師參考手冊 (頁 339-352)。台北：教育部。
- 白亦方 (1999)。社會科課程設計的發展與願景。台北：師大書苑。
- 白佳麒 (2005)。媒體素養教育融入九年一貫社會學習領域--第四階段能力指標與課程發展雜議。政治大學廣播電視研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 成露茜、羅曉南編 (2005)。批判的媒體識讀。台北：正中。
- 朱則剛 (2005)。加拿大媒體素養教育探討。圖書資訊學刊，3(1/2)，1-13。
- 余陽洲 (2007)。拆解魔咒、召喚公民—實驗之一：永和社大「現代人的媒體防身術」課程。發表於公民意識的實踐與社群自主研討會，世新大學，台北市。
- 吳知賢 (1988)。不同類型國民小學兒童對兒童電視節目內容評價及收視習慣之分析。台南：文山。
- 吳知賢 (1990)。電視暴力對國小兒童社會態度影響之研究，台南師院學報，18，289-338。
- 吳知賢 (1992)。電視與兒童。台北：水牛。
- 吳知賢 (2002a)。公共電視「別小看我」節目專案研究報告。台北：公共電視。
- 吳知賢 (2002b)。媒體教育對青少年發展的意義暨推展策略。國家政策論壇，2(4)，45-52。
- 吳芝儀、李奉儒譯 (1995)。質的評鑑與研究 (Michael Quinn Patton原著，1990出版)。台北：桂冠。

- 吳美美 (2004)。資訊素養與媒體素養—數位時代的素養與素養教育。**台灣教育**，**629**，9-14。
- 吳翠珍 (1991)。影響兒童電視觀看時間因素之分析，**新聞學研究**，**44**，73-94。
- 吳翠珍 (1993)。解「毒」電視？解讀電視！—談媒體教育中的電視解讀。**教學科技與媒體**，**7**，3-11。
- 吳翠珍 (1996)。媒體教育中的電視素養。**新聞學研究**，**53**，39-59。
- 吳翠珍 (1999)。**媒體素養：地球村的公民教育核心**。發表於公民教育學術研討會，師大公民訓育系，台北。
- 吳翠珍 (2003)。什麼是兒童傳播人權。**人本教育札記**，**163**，36-38。
- 吳翠珍 (2004a)。媒體素養與媒體教育的流變與思辨。載於翁秀琪主編，**台灣傳播學的想像 (下)** (頁 812-841)。台北：巨流。
- 吳翠珍 (2004b)。台灣媒體教育的實驗與反思。**台灣教育**，**629**，28~39。
- 吳翠珍、陳世敏、鄭如雯 (2004)。**教育部媒體素養教育核心概念之建立與實踐結案報告**。台北：教育部。
- 吳翠珍、陳世敏編 (2007)。**媒體素養教育**。台北：巨流。
- 呂傑華 (2010)。我國報紙媒體框架南台灣地方形象之研究，**南台學報**，**35(4)**，83-108。
- 呂傑華 (2011)。聽誰在說話？--我國報紙投書版之南臺灣社群投書現象之研究，**長榮大學學報**，**15(1)**，1-29。
- 呂傑華、秦梅心 (2008)。花蓮縣國小教師電視媒體素養內涵認知及媒體素養教育實踐之研究。**社會科教育研究**，**13**，265-294。
- 呂傑華、陳逸雯 (2009)。參與媒體素養研習之國民小學教師實施媒體素養教育之調查研究。**教育實踐與研究**，**22(1)**，1-40。
- 呂傑華、鍾蕙仔 (2010)。宜昌國小教師成長團體運用實踐社群策略之個案研究。**教育與多元文化研究**，**2**，167-222。
- 李承宇 (2003)。**閱聽人思考的變革：媒體素養意涵新探**。國立台北師範學院教育傳播與科技研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李律鋒、鄧宗聖 (2009)。媒體素養教學法。載於教育部編，**國民中小學媒體素養教育—教師參考手冊** (頁 324-338)。台北：教育部。
- 李曉媛 (2003)。**媒體素養融入國小高年級社會科之合作行動研究**。嘉義大學教育科技研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 兒童福利聯盟文教基金會 (2005)。**2005 年台灣兒童傳播權調查報告**。2011 年 5 月 20 日。取自 <http://www.children.org.tw/Public/Data/F20051213942291.pdf>
- 周典芳 (2005)。各國媒介素養教育的現況。載於周典芳、陳國明編，**媒介素養**

主題文章

- 概論 (頁23-54)。台北，五南。
- 林子彬 (2006)。媒體素養教育在英國。**北縣教育**，58，27-32。
- 林子斌 (2001)。**媒體識讀與多元文化課程—以日本偶像劇為課程設計素材**。花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 林文剛 (1999)。論傳通教育課程內的傳播科技：一個浮士德的交易？**新聞學研究**，58，269-283。
- 林佳蓉、江艾謙 (2009)。如何與議題和領域結合。載於教育部編，**國民中小學媒體素養教育—教師參考手冊** (頁 231-267)。台北：教育部。
- 林菁、陳尚蕙 (2009)。國民小學教師媒體素養之調查研究。**台中教育大學學報：教育類**，23(2)，1-28。
- 林愛翎 (2001)。**媒體公民教育理論與實踐初探**。政治大學廣播電視研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林福岳 (2004)。**媒體素養教育中的「公民」意涵**。發表於 E 社會的公共倫理、公民德行與公民養成學術研討會，師大公民教育與活動領導學系，台北。
- 邱民才 (2003)。**高中實施媒體識讀教育之評估研究**。文化大學新聞研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 姜如珮 (2007)。**台灣與加拿大媒體教育之比較**。發表於 2007 台灣教育學術研討會，台北市立教育大學，台北市。
- 政大傳播學院媒體素養研究室 (2011)。**媒體小傳**。2011 年 4 月 23 日，取自 <http://www.mediaed.nccu.edu.tw/page1.php>
- 徐照麗 (2001)。**我國推展國民小學電視媒體教育課程之研究**。台北：媒體識讀教育基金會。
- 秦嗣輝 (2003)。**九年一貫自然與生活科技學習領域能力指標轉化之個案研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 國語日報社 (2005)。**讀報教育指南**。台北：國語日報社。
- 張永堂譯 (1986)。關於中國思想史的若干初步考察 (Benjamin Schwartz 原著，1957 出版)。載於劉劭尼、張永堂、段昌國編，**中國思想與制度論集** (頁 1-20)。台北：聯經。
- 張宏源 (2001)。**媒體識讀：如何成為新世紀優質閱聽人**。台北：亞太。
- 張杏如 (1987)。**我國兒童電視節目現況之評估及未來製作方向之研究**。台北：信誼。
- 張秀雄 (2000)。應把媒體素養融入公民教育。**社教雙月刊**，98，23-24。
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚 (2010)。**臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。教科書研究**，3(1)，1-40。

- 張嘉倫 (2006)。我國國小媒體素養教育能力指標之建構。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 教育部 (2002)。媒體素養教育政策白皮書。台北：教育部。
- 教育部 (2008)。教育部中小學資訊教育白皮書。台北：教育部。
- 教育部 (2009a)。性別與媒體識讀教育資源手冊。台北：教育部。
- 教育部 (2009b)。國民中小學媒體素養教育—教師參考手冊。台北：教育部。
- 教育部 (2010)。創造公平數位機會白皮書。台北：教育部。
- 教育部 (2011)。中華民國教育報告書：黃金十年、百年樹人。台北：教育部。
- 章五奇 (2001)。電視文化批判課程之研究—從批判教育學的觀點。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 章五奇 (2010)。媒體素養融入國小社會學習領域之研究—從批判教育學觀點。教學科技與媒體，94，75-89。
- 莊明貞 (1998)。道德教學與評量—多元文化教育觀點。台北：師大書苑。
- 許育典 (2010)。媒體素養教育在我國公民教育的現況與檢討，當代教育研究季刊，18(4)。2011年4月23日，取自 <http://contemporary.cere.ntnu.edu.tw/index.php?id=59>
- 許碧月 (2005)。國小教師對媒體識讀教育之認知與實踐之調查研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 郭佳穎 (2006)。台北縣市國民小學教師對媒體素養教育知覺之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳水扁總統競選指揮中心國家藍圖委員會 (2000)。教育文化傳播白皮書。台北：陳水扁總統競選指揮中心國家藍圖委員會。
- 陳世敏 (2005)。媒介素養的基本概念。載於周典芳、陳國明編。媒介素養概論 (頁3-22)。台北：五南。
- 陳秀萍、吳淑琴 (2007)。以繪本進行幼兒性別平等教育之行動研究：以「男生女生一樣好」課程方案為例。教育研究月刊，161，38-49。
- 陳尚蕙 (2006)。國民小學教師媒體素養之調查研究。嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 陳秋美編譯 (1988)。傳播媒體 (電視、電腦、電動玩具) 與兒童心智發展 (P. M. Greenfield 原著，1984年出版)。台北：信誼基金會。
- 媒體識讀推廣中心 (2011)。中心簡介。2011年4月23日，取自 http://www.tvcr.org.tw/index.php?main=introduction_1
- 富邦文教基金會 (2002)。媒體素養教育政策公聽會問卷數據結果。2011年4月18日，取自 http://www.fubon.org/Media/Item_Show.asp?Item_ID=39

主題文章

- 富邦文教基金會（2008）。**不要被媒體牽著鼻子走**。2011年6月3日，取自 <http://www.fubonedu.org.tw/projectSubject.aspx?itemID=medialiteracy>
- 彭后諦（1999）。**「新聞橋」為何走入歷史？—從「新聞橋」停播看新評會重新定位**。2011年4月26日，取自 <http://atj.yam.org.tw/mw2175.htm>
- 彭雯莉（2006）。**國民小學教師媒體使用行為及媒體識讀課程內涵理解之相關研究**。國立台北教育大學國民教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 馮建三（1992）。**資訊·錢·權：媒體文化的政經研究**。台北：遠流。
- 黃俊傑（1996）。歷史思維的特質。**通識教育季刊**，3(1)，31-41。
- 黃政傑（1995）。**多元社會課程取向**。台北：師大書苑。
- 黃雅莉、游美惠（2008）。以手機廣告進行媒體識讀的性別教育行動研究。**中等教育**，59(3)，64-91。
- 黃葳威、林紀慧、呂傑華（2008）。**台灣中高年級學童網路安全素養探討**。發表於E世代與多元文化國際學術研討會，政治大學數位文化行動研究室，台北市。
- 黃馨慧（2004）。**媒體素養教育融入國小五年級課程之研究—探討教學方案設計與資源教材分析及網站建構**。台南大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 管中祥（2010）。德智兼修、手腦並用：成露茜的傳播教育理念與實踐。**中華傳播學刊**，17，3-28。
- 劉莉娟（2008）。中小學教師媒體識讀教學認知對課程設計影響之研究。**圖書與資訊學刊**，64，68-82。
- 歐用生（2003）。**課程典範的再建構**。高雄：復文。
- 衛生署國民健康局（2010）。**菸害防制法新規定推動之媒體宣導評估與菸品訊息監測計畫**。台北：衛生署國健局。
- 鄭貞銘（2001）。**百年報人——代新聞宗師**。台北：遠流。
- 鄭智仁（2006）。**媒體素養教育融入健康與體育學習領域第二學習階段教學之行動研究**。政治大學廣播電視研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 賴祥蔚（2007）。媒體素養與言論自由的辯證。**新聞學研究**，92，97-128。
- 錢昭慧（2004）。**國小教師對社會學習領域課程的「文本詮釋與轉化」之個案研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 謝瑞榮（1999）。**教師成長團體之協同行動研究**。花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 羅文輝（1988）。電視對青少年影響。**報學**，8(1)，149-153。
- 饒淑梅（1996）。國民中學實施電視素養課程之研究。**公民訓育學報**，5，359-392。

- Alliance for a Media Literate America. (2003). *AMLA Founding Declaration*. Retrieved May 20, 2011, from <http://www.aamlainfo.org/about/amla-founding-declaration>.
- Banks, J. A., & Banks, C.A.M. (Eds.) (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Needham Heights, MA.: Allyn & Bacon.
- Bazalgette, C. (1997). An agenda for the second phase of media literacy development. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age* (pp. 69-78). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Buckingham, D. & Selton-Green, J. (1993). *Culture studies goes to school: Reading and teaching popular media*. London: Falmer.
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television: The making of television literacy*. London: Falmer.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood*. Cambridge, UK: Polity.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge, UK: Polity.
- Chu, D., & McIntyre, B. T. (1995). Sex-role stereotypes on children's TV in Asia: A content analysis of gender role portrayals in children's cartoons in Hong Kong. *Communication Research Reports*, 12(2), 206-219.
- De Abreu, B. S. (2007). *Teaching media literacy: A how-to-do-it manual*. New York: Neal-Schuman.
- Ferrington, G., & Anderson-Inman, L. (1996). Media literacy: Upfront and on-line. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 666-670.
- Fisher T., & Somerton J. (2000). Reflection on action: The process of helping social work students to develop their use of theory in practice. *Social Work Education*, 19(4), 387-401.
- Grace, D. J., & Tobin, J. (1998). Butt jokes and mean-teacher parodies: Video production in the elementary classroom. In D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy* (pp. 42-62). London: The University College London Press.

主題文章

- Hart, A., & Benson, A. (1996). Researching media education in English classrooms in the UK. *Journal of Educational Media*, 22(1), 7-21.
- Hobbs, R. (2005). The state of media literacy education. *Journal of Communication*, 55, 865-871.
- Kavoori, A. & Matthews, D. (2004). Critical thinking pedagogy: Lessons from the thinking TV project. *The Howard Journal of Communications*, 15, 99-114.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Langer, J. (1998). *Tabloid television: Popular journalism and the "other news"*. London: Routledge.
- Livingstone, S., & Bovill, M. (Eds.) (2001). *Children and their changing media environment: A European comparative study*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lum, C. M. K. (2003). A brief history of media ecology's intellectual origins in North America. *China Media Report*, 4(2), 4-16.
- Masterman, L. (1997). A rationale for media education. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives* (pp.15-68). New Brunswick, NJ: Transaction.
- McCannon, B. (2002). Media literacy: What? Why? How? In V. C. Strasburger & B. J. Wilson (Eds.), *Children, adolescents, & the media* (pp. 322-367). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McCannon, B. (2009). Media literacy/media education: Solution to big media? A review of the literature. In V.C. Strasburger, B. J. Wilson & A. B. Jordan (Eds.), *Children, adolescents, & the media* (2nd ed.) (pp. 519-569). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. NY: McGraw Hill.
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York, NY: Vintage.
- Potter, W. J. (1998). *Media literacy*. London: Sage.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thousand Oaks,

CA: Sage.

Pungente, J. (1993). The second spring: Media education in Canada's secondary schools. *Canadian Journal of Education*, 22(1), 47-60.

Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. London: Sage.

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Schwarz, G. (2000). Media literacy: Meeting adolescent needs across the curriculum. *Planning and Changing*, 31(3&4), 236-246.

Silverblatt, A. (2001). *Media literacy: Keys to interpreting media messages*. Westport, CT: Praeger.

Wiersma, W.(1995). *Research methods in education: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.

Re-thinking the Implementation of Media Literacy Education and Curriculum

Lu, Chieh-Hua * Pai, Yi-Fong **

Media literacy education has multi-dimensional functions. The value of civil society in Taiwan has been stressed. Media literacy ignores the holistic aims of the media, such as correlation of segments of society, transmission of the social heritage from one generation to the next, entertainment and sales promotion of the consumer goods. Thus the “*White Paper of Media Literacy Education Policy*” focuses on criticizing the content of media and extending citizens’ rights to access the media. Teachers are led to a difficult position, especially, because of their lack of the theoretical knowledge concerning education, culture, economics, and community interaction.

In Taiwan, the development of media literacy education in the past 25 years can be classified into advocacy, grassroots movement, policy-declaration, and performance periods. In summary, the difficulties for school teachers in implementing media literacy education are that they don’t reach consensus about the definition of media literacy, that they don’t have the capabilities to teach both the traditional and new media, and that their perception about media literacy is improper.

The study argues for redefining the theoretical foundations about cultural, economic and technological demands. The curriculum transformation should be in harmony with teaching strategies. Thus, it is hoped that media literacy can contribute to a rational society, promote the cultural industries, develop the knowledge-driven economy, and improve the education quality.

Keywords: media literacy, White Paper of Media Literacy Education Policy, curriculum transformation

*Lu, Chieh-Hua, Assistant Professor, Department of Sociology and Public Affairs, National Dong Hwa University

**Pai, Yi-Fong, Professor, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development