

批判取向的媒體素養之教學途徑

鄭明長

資訊與通訊科技的發展，改變人類溝通的方式，也改變人類看待自己、他人與世界的方式。傳統著重書面印刷文字識讀能力的素養概念，隨著媒體的進化而改變，需要重新審視其適當性。本文旨在探討媒體素養的層次與能力，進而分析批判性媒體素養之內涵，探討批判性媒體素養的教學途徑，以供國內媒體素養教育之參考。藉由相關文獻的分析，本文發現多數研究者將媒體素養界定為個體近用、分析、評估、與創造各種形式之媒體訊息的能力。媒體素養的層次大致涉及個體能使用各種媒體、願意對媒體內容採取批判取向、能運用媒體科技散播資訊、理解媒體背後的經濟因素、與合法運用各種媒體等層次的媒體運用。至於媒體素養的核心概念則包括建構的產物、形式與內容相互依存、意義是協商的結果、充斥意識型態與價值觀點、追求利益與權力等概念。批判性媒體素養則植基於媒體素養並連結到社會政治議題上，企圖引導學生分析媒體、閱聽者、資訊與權力間的關係，並生產另類媒體文本，以挑戰主流媒體文本、追求社會正義的教育學方法。為了培養學生的批判性媒體素養，本研究提出六項建議：探索自我，了解自己對媒體的需求動機、教導談話模式促進媒體語言的理解、跨越課程疆界培養獨立的論述能力、消融工作與愉悅的二元對立論述、抗拒教育市場化、凸顯媒體背後的權力關係，厚植生產另類媒體的能力。

關鍵字：媒體、素養、媒體素養、批判性媒體素養

作者現職：國立屏東科技大學技職教育研究所副教授

通訊作者：鄭明長，e-mail: mcjheng@mail.npust.edu.tw

壹、緒論

隨著科技發展，人類創造各式通訊、傳播媒體，不僅克服了自然地域的限制，豐富人類生活，開展我們對世界的認知，更藉由改變人類互動的方式，重新建構人與人的關係，成為社會改變的重要力量。尤其是網際網路的演進，創造出前所未見的網際空間，也改變了人與知識的關係。台灣在 1988 年解除報禁後，隨著廣播、電視頻道的釋出，香港傳媒的進駐，加上手攜設備（手機、攝影機、行車記錄器）與網際網路的便捷，使得媒體資訊快速膨脹，而媒體品質卻日益低落，對於青少年的負面影響也日益嚴重。

學習涉及學習者與素材的互動，互動的形式往往決定了習得的內容或經驗。近年來，可攜式器具（手機、平板電腦）與通訊網路的發展，促進新的表徵、通訊形式的出現，更開啓學習的新途徑與教育的模式（Livingstone, 2003）。當此媒體與社會變動劇烈之際，對於新媒體科技是否改變過去所強調之識讀能力的內涵？或網路世代的學子需要怎樣的素養？應該是教育工作者關心的焦點。

另一方面，國內《2004 全國青少年媒體使用行為研究調查》（富邦基金會，2004）發現國高中生平均每週花 17.35 個小時看電視，幾乎佔了休閒時間（34.26 小時）的一半；《2009 全國兒童媒體使用行為調查報告》（吳翠珍，2009）發現兒童每週花在媒體使用上的時間達 21 個小時，其中上網 5.5 個小時；其中孩童平均每天平均花費 47 分鐘上網，花費 9 分鐘講手機，每天打電動時間約為 42 分鐘，週末則為 63 分鐘，但是花費在閱讀書報上的時間每星期不到半小時。顯示青少年休閒活動花在媒體上的時間越來越多，且有集中使用電腦及網際網路的趨勢。歐美國家的研究早就指出在閱聽電視、電影、雜誌與漫畫情節時，閱聽者不僅被教導特定風格的暴力行為、時尚流行與性別角色，也同時被教導如何生活；而媒體大量訊息鎖定青少年與兒童進行訴求，長期暴露在媒體節目下，兒童與青少年身心可能受到的衝擊是值得注意（Scharrer, 2003）。教育若忽略這些媒體在社會化與教育上的影響是非常不負責任的，因此，如何提升學生媒體素養，應該是教育改革應該留意的面向。

因此，教育部基於媒體素養教育的重要性，在 2002 年公布《媒體素養教育政策白皮書》（教育部，2002），基於媒體資訊充斥於環境，揭示媒體素養教育的目的在培養學生「解放」、「賦權」的能力，希望學生對於媒體資訊，能具有獨立思考的能力，與媒體製作及傳播的能力，以成為主動參與民主活動的公民。在 2008 年公布的《中小學資訊教育白皮書》（教育部，2008）中，教育部除了強調應用資訊科技解決問題的能力外，更強調養成使用資訊科技的正確觀念、態度與行為。由此可見，雖然國民小學教師的媒體素養大致良好（林菁、陳尚蕙，2009），但是國人對媒體素養教育的程度仍有待提升（楊洲松，2004），同時，媒體素養不能僅止於運用的技術，更需重視運用科技媒體的觀念與態度。

資訊媒體是人類社會化的重要過程(章五奇, 2010), 媒體素養可視為一種教學方式, 教導學生面對當代生活中的問題與挑戰; 教師除了要擴展對素養理念, 發展新課程與教學方法, 更要體認媒體訊息的教學過程往往難以意識, 個人往往未能知覺媒體訊息對自己的教育和影響。因此, 批判的媒體素養需要教導學生覺察媒體如何建構意義、影響與教導閱聽大眾, 灌輸其訊息與價值觀, 以培養學生分析詮釋媒體文本內容的知能, 批判地解析媒體形式, 探索媒體效果與運用, 進而建構另類的媒體(Kellner & Share, 2005)。然而, 在教學現場中, 教師要如何培養學生具有批判的媒體素養? 本文旨在從批判的角度, 採取文獻分析(document analysis)的方法, 分析媒體素養的要素、批判媒體素養的內涵, 進而探討批判性媒體素養的養成途徑, 期能對國內批判媒體素養教育有所貢獻。

基於上述目的, 本研究採取文獻研究法(Documentary research)(林淑馨, 2010; Platt, 1999)收集國內外有關媒體素養相關文獻、研究報告、政府相關白皮書後, 探討比較文獻的內容, 藉以達成下列研究目的:

- 一、 探討媒體的層次與成分
- 二、 探討媒體素養的核心概念與表現;
- 三、 分析批判媒體素養教育的演進與主張;
- 四、 探討教師進行批判性媒體素養教育的可能教學途徑。

文獻研究法或稱文件分析法(document analysis), 不同於文獻回顧著重於相關文獻的特色與不足加以論述, 而是著重以系統而客觀的界定、評鑑、並綜括等方法, 來分析現階段所能掌握的資料之特質(林淑馨, 2010; Platt, 1999; Rapley, 2007), 以探索社會活動或議題的淵源、影響與意義(Patton, 1995), 藉以瞭解過去媒體素養教育發展的軌跡, 洞察目前實施的困境, 進而探討未來可行的發展方向。

貳、媒體的層次與成分

何謂媒體? 媒體系統就像教育系統, 是一套社會關鍵的制度、工業與文化實踐(Masterman, 2001), 媒體通常是指通訊的媒介與這些媒介的產出與文本, 藉由媒體, 我們得以想像自己與社會連結的方式(Stack & Kelly, 2006)。林薰香(2010)從媒體(media)的拉丁字源, 認為其意涵蓋了動態與靜態的媒介與傳遞, 以及居中的關連者與資訊, 可界定為可居中媒介及/或媒介者。由此定義, 媒體影響了吾人對客體與世界的認識、對實存(reality)的知識建構、對事實的判斷、以及與自然界、他人與社會的關係(林薰香, 2010)。

主題文章

過去對媒體的界定主要是指印刷、廣播、電視等大眾傳播媒體，尤其是圖像媒體（朱則剛、2005）；隨著科技發展，媒體已經從過去聚焦於傳統的印刷文書與視聽媒體，擴展到包含網際網路（internet）、媒體（media）、電腦（computer）、與資訊（information）及其他新媒體（Livingstone, 2003）。林薰香（2010）就將媒體類型概分為：（1）基礎媒體；（2）傳統媒體；（3）新媒體；（4）數位媒體。其中新媒體結合多媒體的文本、超文本、無政府狀態、以及即時通訊等特點建構出的互動特性，是過去傳統媒體所無法想像的。尤其在網際網路上，各個元素之間透過並列（juxtaposition）的關係連結，而非線性邏輯（Burbules, 1998）；超文本則增加了書寫的向度，在某種程度上鼓勵新的閱讀實踐，個人可以更全面地看待另類、非傳統的觀點，對文化的差異也更有包容性（Livingstone, 2003）。至於數位媒體視覺化的趨勢，不只影像成為主流表徵方式，書寫也有向視覺靠攏的傾向，過去依照語法階層組織的方式，越來越不復見，而取之以視覺呈現的競爭邏輯（rival logic）安排的文本（Kress, 1998）。

藉由上述各類媒體的不斷放送，媒體不僅影響我們了解自己的方式，媒體也成為持續建構、維持與甚至挑戰社會的主要工具；同時，我們也可能是媒體帝國的受害者與奴隸，不斷且毫無抗拒地接受媒體傳送的訊息（Bordo, 2003）。媒體藉由形象的塑造，讓一般大眾對媒體抱持天真迷思，Torres 與 Mercado（2006）就指出一般人對媒體常持有以下迷思：

- 一、 主流媒體的意識型態具有多樣性：實際上只是同樣的意識型態之些微變形，隱藏其後的還是媒體決定者追逐利潤的霸權
- 二、 主流媒體之訊息具有客觀性的迷思：藉由堅持真理的說法，人們往往會輕易信媒體傳遞的內容，而忽略這些內容被選擇呈現的原因，以及這些所謂真理的來源
- 三、 政治中立的迷思：藉由強調自己的超然立場，並灌輸閱聽者堅持真象的追求，讓閱聽者誤以為媒體內容是政治中立的立場。
- 四、 平衡資訊的迷思：對於異於主流觀點的另類觀點，媒體往往呈現部分無關緊要的訊息，而忽略重要的觀點，當企業媒體完全忽略另類特定故事的觀點，一般人也通常不會注意到這些故事的缺席。

這些迷思的形成，並非一夕可成，而是整個龐大的媒體結構互動所造成。媒體訊息的營造往往涉及媒體的組成成分，這些成分大致包含四個部分（Martens, 2010）：媒體工業（media industries）、媒體訊息（media messages）、媒體閱聽眾（media audiences）、媒體效果（media effects）。簡述如次：（1）媒體工業：由於全球化運動，許多企業基於商業目的與政治動機，為了追求利潤，生產各式媒體傳送大量訊息以吸引閱聽者的注意。因此獲利的動機、擁有權的

型態及市場力量塑造了媒體工業的產品。(2) 媒體訊息：媒體訊息是建構的產物，是評估媒體內容的起點。既然媒體是建構性的產物，則媒體本身的分析可以從媒體的內容及呈現的規則 (grammar) 著手 (Meyrowitz, 1998)。Marshall McLuhan 更提出「媒體即訊息」的觀點，主張媒體是內容加上形式，是能指的主體或所指的思想內容 (見於林薰香, 2010)。(3) 媒體的閱聽者：即使相同的媒體文本，不同的人在詮釋上也会有所差異。尤其當閱聽者以既有的知識經驗及社會文化社會的規範為基礎，對媒體訊息進行解碼時，一樣的媒體訊息內容，不見得可以產生相同效應。哪些訊息正確，哪些訊息重要，哪些訊息值得注意，往往取決於閱聽者的觀點。(4) 媒體效果：不論是防衛論者或批判論者，都認為媒體對個體與社會影響深遠，只是前者著重於媒體負面效果的預防 (Byrne, 2009)，後者強調喚起閱聽者的自覺與批判 (Buckingham, 1998)。

綜合上述可知，媒體的內容往往涉及企業獲利的動機、擁有權的型態及市場力量，因此，媒體本身固然是訊息保持與傳送的管道，但是不同媒體呈現內容的方式也會隨著企業的考量而各有不同。此外，媒體產製過程與呈現方式、結構的差異，表現媒體的特色，這些特色不僅涉及媒體文法或規則，也間接受到所處文化、社會背景的影響。但是媒體呈現的結果是否符合媒體產製者在編製媒體時所擬傳達的意圖，則取決於閱聽者，閱聽者並非毫無權力與知識地被動接收訊息，相反地，閱聽者主動處理往往能判斷哪些訊息為真。因此，為了破除上述的媒體迷思，個人必須提升自己對媒體內容的鑑賞能力，瞭解媒體背後的利益權力關係以及選擇呈現訊息內容的原因，清楚自己對於媒體訊息的意識與潛意識反應，並且瞭解這些媒體對個人的影響 (Lim & Nekmat, 2008)。這些正視媒體素養教育所擬達成的目標。

參、媒體素養的核心概念與表現

一、素養與媒體素養

素養 (Literacy) 國內以往有譯作「識讀能力」、或譯為「知能」，部分學者以其過去主要指讀、寫、算的基本知識與能力 (蔡清田, 2011)，主張譯為知能，並以素養之內涵不只限於能力，更涵蓋態度情意與價值判斷，遠超越識讀能力的概念，主張以 competence (譯為素養) 代之，是指個人面對生活環境脈絡的挑戰，整合運用自我的特質、能力、知識與態度等條件，採取適當行動，以建立其人格發展之基礎，達成優質生活之理想結果 (洪裕宏, 2011; 蔡清田, 2011a, 2011b)。唯考量國內兩種譯法並存，且學者逐漸接受媒體素養 (media literacy) 不只是被動解讀訊息的能力，更是個體的積極態度、觀點 (Potter, 2004)，教育部也以媒體素養為題發佈白皮書 (教育部, 2002)，故本文仍以素養作譯之。

主題文章

近年來，素養被視為個體對所有媒介所呈現的象徵性文本之詮釋(朱則剛，2005；Hartley, 2002)。此一定義，關心個體或團體機構藉由各種媒介所傳達的溝通，其重點在於文本(textuality)與科技(Hartley, 2002)，不僅是個體獲得理解及和外界做有意義之溝通所需的技能、知識，以充分參與所處文化與社會活動(Kellner & Share, 2005; Livingstone, 2003)，更是接觸並主動詮釋所遭遇之媒體訊息的一種積極態度、觀點(Potter, 2004)。

過去媒體素養(media literacy)(張宏源、蔡念中，2005)用來泛指個體對於各種媒體，不論廣播、視聽或印刷品、電子通訊網絡，與電腦媒體，尤其是廣泛運用的網際網路所承載之訊息的解讀與運用能力(朱則剛，2005；Livingstone, 2003)。近年來學者擴展其內涵，主張媒體素養是個體藉以接觸並主動詮釋其遭遇之媒體訊息的一種積極態度、觀點(Potter, 2004)，其核心在於協助個體漫遊媒體之際，能針對大眾媒體的本質、所運用的科技與衝擊以及媒體文本中的內容進行批判性思考(Duncan, 2005)，進而創造自己的文本(Gainer, 2010)。

依此，媒體素養的概念所關注的是，在歷史與文化條件下，如何在下列三種要素中建立關係(Livingstone, 2003)：(1)呈現知識、文化、與價值的象徵性與物質性表徵，即文本；(2)各個人口階層所具有的詮釋技能與能力；(3)機構，尤其是擁有權力的國家政府，將取得與運用知識的技能交給具有識字能力者。過去媒體素養是工業化生產的先決條件，而且媒體素養的再製需要大規模的國家機器介入，散播型態、內容與層次合宜的媒體素養，以促進工業化進程(Hartley, 2002)。然而隨著科技發展的日新月異，面對電腦與多媒體科技的充斥，傳統的能力框架有必要加以打破，教育必須培養學生發展當代與未來生活所需的素養。

二、媒體素養的核心概念與層次

依據歐洲共同體(European Commission)(2007)的觀點，媒體素養的重要性不只是因為人們所接觸媒體數量的激增，更重要的原因是資訊在民主發展、文化參與、與積極公民資質養成上所扮演的重要核心角色。數月前，非洲的茉莉花革命透過網路串連，所發揮的力量甚至撼動國家體制，即為一例。過除了歐洲共同體外，許多組織與研究者也都對媒體素養的概念內涵提出各式看法，雖然其中存在著對於媒體素養上的爭論與問題(Hobbs, 1998)，不過1993年美國媒體素養國家領導會議(Media Literacy National Leadership Conference)中，與會專家一致同意媒體素養的核心概念至少應包含下列5項(Aufderheide, 1993; Hobbs, 1998；Kellner & Share, 2005)：

(一) 媒體是建構的產物

媒體是建構出來的，同時它也建構了現實(Aufderheide, 1993; Hobbs, 1998); 媒體是社會建構的產物，媒體訊息是在經濟、社會、政治、歷史與美學的氛圍中建構生產出來，有其背景意涵；在建構的過程中，許多決定影響了媒體要包含哪些訊息？排除哪些訊息？如何呈現這些訊息。因此，藉由批判的探討為媒體訊息除魅是媒體素養的重要起步(Kellner & Share, 2005)。

(二) 形式與內容相互依存

媒體涉及符碼的建構，媒體的形式與內容都是息息相關，各種媒體有獨特的美學、樣式與象徵系統(Aufderheide, 1993; Hobbs, 1998)，文本分析在媒體素養上有其必要；媒體往往藉由符號意義的操弄，讓表徵看起來順理成章，而使得其背景意涵得以隱身其中(Kellner & Share, 2005)。

(三) 意義是接收訊息者協商的結果

意義創制的詮釋歷程涉及訊息的接受，是由閱讀者、文本與文化間的互動，因此，閱聽者在協商意義中所扮演的角色相當重要(Aufderheide, 1993; Hobbs, 1998; Kellner & Share, 2005)。閱聽者有能力生產自己的解讀與意義，甚至能以倖離或對抗方式解讀文本，當然也可能偏好以主流意識型態同調的方式解讀(Kellner & Share, 2005)。Kellner 與 Share(2005)認為閱聽者在閱聽媒體時，既非毫無權力，也不是全權在握。一方面閱讀者本身既有的知識經驗與需求，左右其對媒體訊息的注意與解讀的面向；另一方面，媒體訊息在生產之後，閱讀者雖無法改變訊息的內容，卻能藉由解讀賦予意義。這種意義賦予的歷程，如果閱讀者無法主動參與，則只能淪為訊息接受的地位。媒體素養期盼對閱聽者的增能賦權，能協助閱聽者挑戰媒體權力，創造偏好的閱聽訊息。過去，閱聽者理論視閱聽者為被動的訊息接收者，近年對批判思考技能的重視，對閱聽者提供了協商不同閱讀以及公開與主流論述鬥爭的可能性。瞭解不同的人如何在如何詮釋相同訊息上的差異對多元教育具有重要性，因為理解差異不只是容忍他人。主觀立場的差異，往往導致不同的閱聽結果，使個人對媒體文字的掌握也有不同；正因為這些不同的觀點立場，使得對同一訊息的詮釋能有豐富的面貌。當閱聽者能接受多元觀點是各種經驗、歷史、與文化在主流與隸屬的結構中建構的結果時，多元民主就有實現的可能性(Kellner & Share, 2005)。

(四) 媒體充斥著意識型態和價值觀點

媒體的實際內容應該是媒體素養的焦點之一，由於媒體訊息與形式往往體現某種的價值觀與立場，閱聽者必須瞭解媒體的內容，才能進一步掌握其中的意識型態、偏見以及表徵中明顯與隱晦的意涵(Kellner & Share, 2005)。媒體不

主題文章

僅充滿著意識型態也具有豐富的政治意涵（Aufderheide, 1993; Hobbs, 1998），因此媒體素養不僅要培養學生瞭解媒體中存在的偏見，更要瞭解溝通中必然存在的主觀性。由於媒體內容總是高度象徵化，閱聽者需要從批判性角度質疑表徵歷程以揭露意識型態、權力、與愉悅等議題，才能掌握表徵於媒體中，多樣的社會、政治、道德、有時甚至是哲學意涵(Kellner & Share, 2005)。

（五）媒體是為追求利益與/或權力而組織

媒體具有商業的意涵（Aufderheide, 1993; Hobbs, 1998），追求利益與權力往往是主要動機(Kellner & Share, 2005)。一般人總是天真地認為訊息的功能只是為了休閒或提供資訊，很少思考媒體背後所存在的經濟結構。過去，都市都有地區性的媒體企業，提供閱聽大眾選擇；曾幾何時，經過大公司間的蠶食鯨吞，全球媒體市場逐漸落入少數跨國公司手中。這種媒體擁有權的穩固，不僅降低了市場的競爭性，使得媒體公司得以幾近壟斷市場般地控制公共頻道，進而形成少數跨國壟斷，以決定在媒體中哪些人、事、物可以呈現，如何呈現的方式，威脅了資訊的獨立與多樣性，並且創造出文化與知識在全球殖民的可能性 (Kellner & Share, 2005)。這種情況在台灣媒體市場也習以為常。例如每到選舉時節，出現在不同媒體上的人物往往是立場或利益與媒體擁有者的立場與利益一致，即使社經教育民生議題或國際重大事件的報導，媒體也都採取有利於己者呈現。

上述核心概念傳達了媒體素養的願景，即具有媒體素養的學生應該瞭解媒體的社會政治性質。媒體素養挑戰媒體將訊息以不具任何色彩呈現的權力，因為訊息的呈現與否以及呈現方式，往往是由那些有權的個人或企業所決定，而所有訊息也都受到訊息創造者的主觀與偏見及媒體所處社會脈絡所影響。當文本由不同脈絡下的閱聽者解讀時，也會產生多元意涵。可見媒體訊息在建構與詮釋的過程，就已經受到各種偏見與社會影響，因此，媒體絕非中立的資訊散播媒介。

三、媒體素養的表現

近年來，資訊科技的發達，使得人們周遭完全受到媒體的包圍，不管工作（Hobbs, 2007）、休閒或時尚活動(Koltay, 2011)，媒體都扮演著重要功能。歐洲共同體考量現代人處於媒體資訊爆炸的環境，已很難脫離媒體生活，更建議各國要培養未來公民具有下列不同層次的媒體素養（European Commission, 2007；Koltay, 2011）：

- 1.能輕鬆面對並運用各種媒體，從報紙到視覺通訊；能主動運用媒體，如互動電視、網際網路搜索引擎，或參與虛擬社群，進行休閒、文化、跨文化對話、學習與日常生活等活動；

- 2.願意採取批判取向評估媒體內容品質與正確性；
- 3.隨著媒體科技與網際網路持續進展，創意地運用媒體作為訊息散播管道，讓更多人能夠輕易創造並取得影像、資訊與內容；
- 4.理解媒體背後的經濟因素與多元主義立場與媒體擁有者之立場上的差異；
- 5.能覺察媒體訊息生產中的著作權等相關法律責任。

因此，媒體素養不只要求個體能取得並詮釋媒體內容、更要能夠對媒體內容進行評估，甚至生產媒體內容。對於媒體素養的能力，綜合學者（Aufderheide, 1992；Duncan, 2006；Duran, Yousman, Walsh & Longhore, 2008；Gainer, 2010；Livingstone, 2003；Kellner & Share, 2005）的觀點，可以將媒體素養視為是個人有能力與意願近用（access）、分析（analyse）、評估（evaluate）及內容創造（content creation）各種形式之訊息，和外界進行溝通。茲說明如下（Duncan, 2005；Duran, Yousman, Walsh & Longhore, 2008；Livingstone, 2003；Kellner & Share, 2005；European Commission, 2007）：

（一）近用

近用涉及來自於各種文化與機構來源之廣泛的媒體形式與內容進行瞭解的選擇，並且有效運用科技來近用、儲存、提取與分享內容，以符合個人及社區的需求與利益（European Commission, 2007）；近用不僅涉及取得的便利程度，更涉及個人運用媒體相關的社會文化與技術上的考量，如使用權、安裝及運用軟體的知能，社會規範，是一種長期動態的社會歷程，隨近用的性質及品質，技術的進展以及使用者的期待而不斷地改變（Livingstone, 2003）。以目前常見的青少年網路運用情形為例，當父母在家擔心子女落入網路陷阱而設定許多網路限制時，子女可能因為已經透過防火牆阻擋許多不當網頁，而處於相對安全的網路上；但同時也可能忽略網頁內容的危險性，失去警覺而喪失許多練習批判地閱讀網頁內容的機會。

（二）分析

閱聽者在接觸並運用媒體時，其所處的文化傳統與社會氛圍往往影響其對媒體內容解讀的結果；閱聽者必須能夠詮釋媒體的內容，進而欣賞或批評媒體內容，才能從文本或樣式中得到樂趣，因此，分析象徵性文本的能力是媒體素養的核心，其技能內涵必然要成為媒體教育課程的焦點所在（Buckingham, 1998）。過去，學生往往會以不帶質疑的角度看待媒體如何呈現訊息，他們往往需要被鼓勵批判地思考，藉由質疑媒體為何如此呈現，以思索其中的權力關係（European Commission, 2007；Morrell & Duncan-Anrade, 2005/2006）。對此，Buckingham（1998）建議可藉由對下列成分的引導，規劃有效的媒體教育課程，

主題文章

包括：教導學生對於媒體代理人（溝通目的、機構與生產的脈絡、政治經濟），媒體類別（樣式、形式、頻道），媒體科技（生產的歷程、通路與使用），媒體的語言（符碼與儀式），媒體閱聽者（陳述的模式、感受與假設），與媒體表徵（文本與實存的關係）進行分析，以培養學生對媒體內容進行分析的能力。

（三）評估

過去印刷與視聽的文本都是在匱乏的脈絡下生產，只有少數人得以有機會取得生產與散佈的系統，生產者與消費者間有清楚的界線區分，而媒體內容與材料則取決於其在文化品質、意識型態、市場壓力或專業化生產上的價值。但是當代幾乎任何人都能輕易地利用網際網路生產與散佈資訊（Livingstone, 2003）。因此，媒體素養應該教導學生瞭解語言與身份的社會建構性，以及從階級、種族與性別的關係，探討媒體（Morrell & Duncan-Anrade, 2005/2006），以及媒體如何影響我們的信念、價值與對世界的知覺等（Duran, Yousman, Walsh & Longhore, 2008）進而養成質疑媒體知識的權威、客觀或品質的態度與能力（Livingstone, 2003）。由於媒體受到廣泛的社會、文化、經濟、政治與歷史脈絡所影響，要理解媒體內容除了堅實的知識基礎，更需要借重批判判別學知識，對媒體串連的情形、理由及背後的價值考量進行批判性思維（Bazalgette, 1999；Burbules, 1998；Potter, 2004），藉以啟發學生能在接收媒體內容所傳播的愉悅、恐懼之餘，更能瞭解媒體的商業政治考量，注意訊息是否客觀與平衡，以及欣賞其在美學上的意涵（Livingstone, 2003）。

（四）內容創造

除了評估主流媒體，我們需要尋找另類媒體，藉以提供抗拮敘事（counter-narratives），說出不同於主流媒體的故事，以削弱主流媒體對敘事的宰控，使媒體內容能呈現更多樣化的內容，也讓媒體的選擇成為可能。Kintgen 等人（1988）追溯過去以印刷內容為主的媒體素養發展，認為隨著技術發展，媒體取得的便利，媒體素養的議題會從是否應該教導民眾閱讀，轉為是否應教導民眾書寫，最後甚至喚起民眾參與媒體創造的意願，形成民主的力量。在媒體教育上也可看到這樣的發展趨勢。資訊科技的發展，使得專業的專家知識可以輕易地傳送到所有人手上。學生不僅應該瞭解如何對媒體回應，更應知道運用媒體連結特定團體，建構自己媒體訊息，以影響媒體機構及內容，促進媒體政策的改變（Duran, Yousman, Walsh & Longhore, 2008）。畢竟，對成人而言，網際網路意味者世界寬頻網路，但是對青年學子而言，經由電子郵件、網路聊天室、網路遊戲，他們就都已經成為內容生產者。經由這些管道的運用與參與，青年學子可以不停地思索自己與他人參與的策略等等活動，並從中發展出個人對自己、他人與社會的認同與觀點，包含參與、社會資本與公民文化等，這些都成為當今青年學子為了創造媒體內容衍生的效應（Livingstone, 2003）。

上述關於媒體素養的表現有別於以往對媒體識讀的看法。這種定義上的變遷，透露著兩個重要的訊息。首先，素養的內涵與作為載體的媒體形式息息相關，無法獨立於媒體之外，過去由文書印刷到廣播電視，再進展到網際網路、無線通訊，對於不同媒體的運用，個體所需的素養也在演進。其次，對於素養的關注，由過去重視以個人的識讀能力為焦點，演變為分析媒體與社會、政治經濟制度之關係與對媒體所採取的態度，涉及對現有結構的分析、批判與改變（Livingstone, 2003）。因此，在此媒體充斥的環境中，個體不僅需要能識讀媒體，更要主動辨識媒體內容的品質、思考不同媒體訊息背後的商業政治考量、並積極創意運用媒體促進社會民主進步。

肆、批判性媒體素養教育的演進與主張

一、媒體素養教育取向的演進

批判性媒體素養的概念並非新近提出的概念，而是經過不斷論辯演進的結果；由於界定與運用的領域相當廣泛，不同的觀點間也存在諸多爭論（Hobbs, 1998）。Kellner 與 Share（2007）就將媒體教育場域對媒體素養採取的立場分為：防衛取向(prottectionist approach)、媒體藝術教育（media arts education）、媒體素養運動（media literacy movement）、批判性媒體素養（critical media literacy）；Considine（2002）分析各重要國家的媒體素養教育後，認為英國媒體素養教育的發展階段---保護、識別、與賦權增能，與美國過去的教育傳統及目前進行的改革之目標---保護（protection）、準備（preparation）、與愉悅（pleasure）彼此連結。這些取向對媒體採取不同的立場，也影響其對媒體素養關注的面向。本研究綜合兩位學者的觀點，將之區分如下：

（一）保護取向

保護取向的媒體教育基於對媒體的恐懼，將媒體閱聽者視為被動的受害者，希望教導學生抗拒媒體操弄，避免沈溺其中，以降低青年因媒體引起之冒險行為的危機（Considine, 2002）。其次，保護取向基於電視及網路媒體藉由吸引年輕人的注意力，窄化了年輕人的認知習性與視野，主張傳統印刷文化在教育上的價值勝過於網路媒體文化。不過，這種抗拒媒體的偏見過度簡化媒體與使用者的關係，往往透過教條口號式或違反民主的教學方式，忽略情境中社會歷史動態的影響（Ferguson, 2004），以及另類媒體生產過程中可能衍生的增能授權（Kellner & Share, 2007）。

（二）愉悅取向

愉悅取向則認為媒體素養最佳的實踐是了解媒體使用中的愉悅，肯認青年

主題文章

人是主動參與自己價值與信念的建構者，並對於媒體中的流行藝術形式批判鑑賞 (Considine, 2002)。媒體藝術教育重視教導學生媒體與媒體藝術的美學性質，並且透過其藝術與媒體的創作表達自我的創意，往往重視個人的自我表達更甚於社會意識的分析與另類媒體的生產。雖然這種取向重視教導學生科技技能，但僅僅重製霸權表徵，未能覺察意識型態上的意涵或任何社會批判。這種取向將藝術與媒體製作引入教育的作法，提供了將學習變得更有趣、更有體驗性、親自動手做、創造表達和樂趣的可能。如果這種取向可以超越科技生產技能或相對論的藝術鑑賞，深植於文化研究與批判教育學，針對性別、種族、階級與權力深入探討，對於轉化的批判媒體素養其實具有迷人的可能性 (Kellner & Share, 2007)。

(三) 準備取向

準備取向聚焦在當今媒體科技的資訊與通訊技能，可以增加就業的機會；同時也培育學生獲得公民資質與現代民主社會所需要的資訊溝通技能，成為資訊靈通且對民主社會有所貢獻的公民 (Considine, 2002)。美國的媒體素養運動運用許多主流教育機構，建立兩個國家級的會員組織。依據這兩個組織對媒體素養的定義，媒體素養可視為由一系列的溝通能力所組成，其中包含了近用、分析、評估與溝通的能力。同時此取向也嘗試擴大媒體的涵意，包含大眾文化與各種形式的媒體、以及傳統的印刷文獻 (Kellner & Share, 2007)。採取此一取向的媒體教育者，主張教育能夠也應該堅持政治中立的立場，客觀地讓學生處於充斥媒體內容的環境中，而毋庸質疑其中的意識與權力的問題。然而這種媒體素養取向的保守傾向，使其對教育中政治層面視若無睹、避而不談，終究降低了媒體教育成為挑戰壓迫與強化民主之工具的可能性，甚至可能為虎作倀，強化教育促進社會再製功能 (Kellner & Share, 2007)。

(四) 批判取向

批判取向的媒體素養則包含前述三種取向，聚焦在有關性別、種族、階級與性別等層面的意識型態批判與表徵政治性分析，包含了生產另類媒體、擴展文本分析的內容到含社會脈絡、控制、抗拒和愉悅。批判媒體素養的取向將素養的內涵擴大到包含資訊的素養、科技素養、多媒體的素養，以包含各式溝通的工具與模式 (Kellner, 2002)。

儘管採取批判取向的學者，對批判性媒體素養教育強調的重點有所不同 (Alvermann & Hagood, 2000)，有些重視培育個體對媒體與閱聽者、資訊、及權力間之關係進行批判分析的能力，包含透過掌握所有訊息書寫與閱讀發生地的政治經濟歷史與社會脈絡，對主流媒體的生產與散播歷程進行批判分析、進而生產另類媒體，以追求社會正義 (Kellner & Share, 2007)；有些強調增強學

生能力，以分析媒體、閱聽者、資訊與權力間的關係，以生產另類媒體文本，挑戰主流論述的訊息(Gainer, 2010)；有些強調培育學生有能力反思從大眾媒體與流行文化中獲得的樂趣，有能力選擇流行文化影像、或生產自己的媒體文本，進而對於訊息傳送的目的、來源進行分析探討，並檢視媒體文本對再製族群、性別、同性戀恐懼症(homophobia)及其他偏見上的效果(Luke, 1999)。但是，整體而言，採取批判性媒體素養立場者堅信閱聽者是主動從事創制意義，並且在受宰制的閱讀、敵對的閱讀或協商的閱讀間進行文化的鬥爭(Ang, 2002)，因此，他們普遍重視對意識型態、權力、與宰制的理解，挑戰多數媒體教育中的相對論者與政治中立的想法，希望藉此引導教師與學生探索權力與資訊如何連結。

綜合上述對媒體素養抱持的不同取向，可以了解持批判媒體素養取向者企圖批判媒體素養的主流取向與民主社會變革之政治方案的合理性，尤其對涉及階級、種族、性別、與權力的各種觀點提出質疑，同時也催生另類抗拒霸權的媒體。如果能藉由批判媒體素養的養成，讓受到邊緣化的弱勢團體有機會創製另類媒體，對自己關心的議題發聲，媒體就能成為授權增能的管道。因此，教導學生如何批判地分析媒體訊息，創製另類媒體，對教育者而言極端重要。

二、批判性媒體素養教育的主張

上述研究者對批判性媒體素養(critical media literacy)的界定，大致建立在以批判性分析的角度看待媒體素養。批判性分析重視探討、揭露壓迫的結構，協助邊陲團體為自己發聲，以追求社會正義(Kellner & Share, 2005)。因此，綜合上述定義，本文將批判性媒體素養定義為藉由對各式媒體內容之生產、散播、接收的解讀與分析，揭露媒體、生產者、閱聽者、資訊、及權力之間可能的關係與偏見，並生產另類媒體以實現社會正義的能力與態度。

在媒體使用與生產的歷程，存在三個要素：即媒體、生產者、與使用者或閱聽者。媒體生產者是指任何從事媒體產品創造的個體，使用者則是指涉任何使用媒體的個體。此二者透過媒體互動的歷程，傳送與接收對自己有利或能滿足自身需求的訊息(Rosenbaum, Beentjes, & Konig, 2008)。亦即媒體涉及生產者與使用者的需求與目的，是以本研究認為媒體素養的前提是重新定位媒體，將之視為個體自我探索、瞭解世界與自我的策略工具。因此，媒體素養不只是知識與技能，更需要持續監控自我心理需求的心智狀態，這種個人制控(personal locus)或個人控制媒體的能力及運用媒體的心思，都是影響個人媒體素養的重要因素(Potter, 2004)；而媒體素養的核心則在於協助學生瞭解媒體訊息如何被建構並傳送與接收，因此涉及媒體訊息的生產與使用。

主題文章

至於批判媒體素養教育的最終目的，不是要對抗大眾媒體通訊，而是關心媒體擁有人如何結合政治盟友基於私利，運用、甚至濫用媒體權力影響大眾 (Torres & Mercado, 2006)，藉以鼓勵學生勇於反思主流媒體帶來的享樂經驗 (Alvermann & Hagood, 2000)、挑戰主流媒體的文本與敘事，支持並參與另類公共服務媒體，創造機會讓受到壓迫者能集體抗拒壓迫，創造表徵為自己關心的課題發聲，並且藉由這種授權賦能的歷程，激勵學生從接受轉為參與，從媒體消費者變為積極公民 (Gainer, 2010; Kellner & Share, 2007; Livingstone, 2003; Rodesiler, 2010; Rosenbaum, Beentjes, & Konig, 2008)。因此，批判性媒體素養教育至少應該包含以下三個層面 (Torres & Mercado, 2006)：(1) 考察企業營利導向的主流媒體如何運作，發展批判性理解；(2) 發展搜尋、創造、發展、與支持支持另類、非營利且追求公共利益的獨立媒體；(3) 瞭解老師如何協助學生發展批判媒體，並主動參與另類媒體運用與發展上的能力。

這樣的批判性媒體素養不只是強調對意義產出的分析，更強調探索個人與企業對於意義的創制，如何連結到文化、性別、階級、政治經濟、國家與權力等有關的重大社會政治議題上 (Luke, 1994)。如此一來，批判性媒體素養不只是識讀能力的養成，更重要的是它能達成幾項功能 (Martens, 2010; Stein & Prewett, 2009; Torres & Mercado, 2006)：(1) 瞭解自我需求、防衛媒體的負面影響；(2) 運用先進多元的媒體科技，發展另類媒體網絡，促進健康社會的發展；(3) 基於教育對所有人的民主承諾，讓資訊成為所有人可運用的資源，促進公民資質與民主；(4) 獲得學習與自我表達的工具；(5) 享受及欣賞媒體所帶來之創造性藝術經驗。依據 Stein 與 Prewett (2009) 針對在媒體素養教育融入社會科學的課程，教師教學與學生學習的情形，所進行的問卷調查研究，結果發現幾乎所有教師最常提到的媒體素養目的是培育學生具有公民資質，以及提供學生學習與自我表達的工具。但是在教師是否使用媒體素養教育來強化學生對媒體的理解或核心的社會科學概念方面，教師認為媒體素養教育主要強化學生社會科核心主題的概念理解，而不是媒體的理解；學生也反映並未因為媒體素養教育而提升對媒體本身的了解。因此，要實現批判性媒體素養能力的養成，教師除了在觀念上與對媒體的態度上需要調整外，也需要對培育批判媒體素養的實際作為能取得一定程度的瞭解與協助。

伍、批判媒體素養教育的可能教學途徑

批判媒體素養的培育必須考量教育當前的情境，及所有社會服務私有化及教育市場化的複雜脈絡。批判教育的核心議題是如何增進對媒體政治經濟及媒體的社會建構的瞭解，也關注透過創造媒體促使媒體民主化的策略。媒體教育應該是以社會正義或平等原則作為引導，讓學生自己瞭解各種語言和影像如何壓迫並屈服他者。Keller 與 Share(2005)倡導結合批判自主與批判團結(critical solidarity)，教導學生成為獨立而互信的批判思考者，對媒體訊息進行批判分析，而不要將思考全繳交給媒體。Alvermann 與 Hagood (2000)則強調對學校論述的解構與重新詮釋的重要性。他們認為只要學生開始以理論為基礎，瞭解平等及壓迫論述總是社會建構的產物，學生就有較多的機會接觸各種分析工具，產製較有包容性、較少貶抑他者的媒體產物。然而過去研究對於批判性媒體素養的養成，多著重於鉅觀的主張，對於實務教學上教師如何透過教學培養學生批判媒體素養方面則著墨不多。本文經過相關文獻比較分析後，提出下列幾項可行的教學途徑，以供國內媒體素養教育上的參考。

一、探索自我，了解自己對媒體需求動機

由前述對媒體的探討，瞭解媒體是個體認識自己、他人、外界環境的重要途徑，而且閱聽者對於媒體訊息仍掌有解讀的主控權。因此，批判性媒體素養之養成，除了要確認媒體生產者的意圖，包含生產者以特定模式產製文本、傳遞特定訊息、和選擇目標閱聽者等等的目的外，閱聽者自己選擇注意、接收特定媒體訊息的動機也應該是批判性媒體素養的核心要素。此外，媒體教育者也應反思自己進行媒體素養教育的動機與目的（楊洲松，2004）。閱讀者/觀看者應該能清楚瞭解自己對媒體訊息的需求為何？之後才有能力認定並選擇對訊息做出適當回應。

在民主社會中，課室，甚至是整個學校的老師都應該協助學生了解自己的需求與利益，並且學習分析溝通與策略性的技巧，以參與民主活動。因此，學校應該提供一個較為安全與私密的論述空間，讓弱勢團體的學生能探索自己是誰？自己想成為怎樣的人？同時準備自己需要的聲音、關心、及公共領域的議題，進而生產自己的媒體以參與抗拒論述。在引導學生進行媒體批判素養上，教師要營造自由安全環境，讓學生安心剖析自己對媒體的需求動機，從事批判媒體素養實踐時，尊重學生從大眾流行文化中所獲得的享樂。最後，即使可能預期學生對媒體的喜愛或厭惡，教師最好不要預設學生擁有平等的地位，也不必認定他們的享樂是理所當然（Alvermann & Hagood, 2000），而是扮演引導者的角色，協助學生面對自己的需求，反思自己對媒體訊息的感受與分析。

二、教導談話模式，促進媒體語言的理解

前述對於媒體組成成分的分析中，可知媒體產製過程與呈現方式，涉及媒體文法或規則，也間接受到所處文化、社會背景的影響，構成所謂媒體語言，是媒體和使用者談話的模式，或資訊溝通方式，雖是文本與讀者間的橋樑，但又隱藏在媒體文本中，隱晦不明。通常，在媒體文本中同時存在多元的談話模式，且不同立場的談話模式彼此牽引抗拒，有時很難從媒體中的談話模式預期文本閱讀的結果（Alvermann & Hagood, 2000）。正是這些由談話模式所衍生的多元競爭觀點，很難得到確切的文本詮釋結果，使得閱聽者對於媒體文本的觀點得以維持分歧與各種可能性。教學中，教師可以藉由指出媒體文本中同時呈現的多元談話模式，讓學生停下來反思傳送媒體訊息的模式，有助於瞭解媒體訊息如何影響接收者、凸顯媒體訊息背後的目的，是批判地考察媒體一個很好的起點（Rodesiler, 2010）。

學生解讀媒體文本的談話時，往往借重既有知識與經驗，繼而產生經驗與情境的交流，衍生多重意義，帶給學生愉悅的效果，使得學生能夠持續閱聽媒體（Alvermann & Hagood, 2000）。因此，教師如果能夠明確教導學生識別媒體中文本呈現的談話模式及相關知識，勢必能夠幫助學生理解媒體文本的意義、定位、主體性與愉悅之關係；透過與學生對文本談話模式的討論，教師可以引導學生從不同的觀點來理解文本，甚至培養學生在面對衝突的閱讀經驗時，能藉由解構並重建文本，來建構自己的理解。

三、跨越課程疆界，培養獨立的論述能力

如前述，媒體受到社會、文化、經濟、政治與歷史脈絡所影響，要理解媒體內容，堅實的知識基礎（Potter, 2004）與批判性思維（Bazalgette, 1999; Burbules, 1998）不可或缺。然而，這些能力很難在既有課程疆界中達成，且就媒體影響日常生活的情況而言，大眾媒體的非正式公共教育可能超越學校正式教育的效果。教師不只是在媒體素養的課堂上，更要跨越課程的界線，達到、甚至超越學校層次，培育學生參與民主議題的能力，引導學生對媒體進行嚴苛的批判，並提供學生實習產製媒體的機會，培育學生的媒體素養能力（Stack & Kelly, 2006）。

教師可以從獨立的媒體援引資源進行公民教育，Beers (2006)建議，教師可以：（1）批判企業媒體，利用獨立媒體資源凸顯並尖銳化民主論述的競爭性定義；（2）批判獨立媒體，聚焦在民主深化的議題，包含可信賴與熱情的文化；（3）援引獨立媒體，鼓勵有關正義議題的對話與另類良善社會與未來的願景；（4）扶植獨立媒體，鼓勵學生檢查媒體報告，或進行原創研究，再把它連結到相關的文章或評論，以瞭解民主對話如何在媒體上進行；（5）創造獨立新聞媒體，

供應學生線上工具並訓練他們創立部落格或其他媒體，讓學生可以嘗試性地進行調查以從事公民報導活動。

同時，流行文化文本也是值得嘗試的管道。Alvermann 與 Hagood (2000) 也建議教師應該考量如何運流行文化文本，來協助學生發展批判媒體素養。教師可以藉由學生所熱中的流行文化，將媒體素養融入其中，藉由與外在世界的連結，幫助學生建立所需的參照架構，對媒體與社會公義或平等的關係提出論述。

四、消融工作和愉悅的二元對立論述

如前述媒體素養的層次中提及，個體必須能進行休閒、文化、跨文化的對話與學習。但是現代教育場域強調理性的重要，課程主題往往在培養學生理性思辯能力，藉由理性決定解決生活困境 (Mourad, 2001)。至於愉悅經驗在學校教育中往往受到忽視、排斥。這種知識的追求所賦予的特權遠高於享樂，高雅的古典文化勝過低俗的流行文化，理性思維統御感性思維的情形普遍存在於學校教育環境中 (Alvermann & Hagood, 2000)。

然而將學生熱中的大眾文化排除於教學領域之外，往往意味著教師拒絕認識學生所需面對的複雜社會情境；而教師和學生的關係就被建構為二元狀態，教師主動將正確適當的知識加以組織並提供，而學生只需運用有效方法加以學習吸收，即可達成教學效果。此一觀點忽略學生對於自己認知需求的思辯能力與學習組織能力，更忽略流行文化中所蘊含的教育價值。批判性媒體素養教育重視了解媒體使用中的愉悅，肯認學生是價值與信念的主動建構者，不是媒體意象之接受者。媒體素養教育應該考慮納入媒體藝術，肯認媒體作為流行藝術的形式，鼓勵學生對各種表達形式進行批判鑑賞 (Considine, 2002)。Stack 與 Kelly (2006) 也主張教師除了必須協助學生理解媒體呈現議題報導方式的理由，也必須知道什麼元素賦予媒體（如網際網路、電腦遊戲）娛樂性；教師不僅應該喚起學生對娛樂媒體的愉悅經驗進行分析，也必須對嚴肅媒體進行意識型態分析；並且透過各種教學策略，促進學生參與媒體詮釋與產製的民主化活動。

五、抗拒教育市場化

前述媒體素養應該教導學生注意各種媒體篩選的機制。國內企業媒體往往藉由各種管道深入學校體制，舉凡企業贊助的各項活動，或各式教材遴選機制，也都可以看到企業介入學校教育的影子。首先，在學校教育上，自由市場的意識型態已經根深柢固地植入教育目標、課程、教育決定與規準，舉凡學校的價值與文化、學校招生的方式、學校的課程規劃與教科書選擇、學習評量與教學評鑑等等，都有市場化的情形 (Kellner & Share, 2005)。其次，教科書是主流

主題文章

意識型態的一部分，不僅界定學習的內容、也界定了值得學生學習的知識。雖然台灣教育部頒佈各級課程綱要作為課程範圍與內容的規範，但選擇呈現哪些內容、如何呈現等決定權，仍掌控於教科書商手中。此外，學生的校外生活也不見得就能脫離企業媒體的魔掌。Cortés（2000）就指出，當代的媒體不僅教導，而且也媒介了孩童的學習，但是這些教導的過程往往是隱藏而不易察覺，也常與教育的理念扞格不入。當媒體成為兒童休閒活動的主要媒介時，透過媒體，兒童無形中習得了市場的價值觀、刻板印象、先入之見等等，雖然這不表示他們無法同時習得人類的普世價值，但是因為這些價值與市場的價值觀相去頗遠，兒童習得這些普世價值的可能性相對降低。

因此，在批判性媒體素養的養成中，教師與學生都需要理解教科書選購背後涉及的利益。教科書作為教學的媒體，除了要由教師依據其專業上的判斷來編選適當材料做為教材外，也應該鼓勵學生就課程主題選擇或製作各種媒體幫助自己學習。至於學習成果的瞭解，教師與學生應該摒棄過往用單一方式作為評量的唯一方案。同時，教師也應該幫助學生理解教材訊息的弦外之音，質疑教材文本背後的利益，並且瞭解如何尋找取得資訊的方式與管道。

六、凸顯媒體背後的利益權力關係，厚植生產另類媒體的能力

由前述可知，主流媒體往往植基於市場商業活動機制，追求利潤遠高於社會責任，除了由財富階級掌握外，也由同樣追逐利潤的廣告商所贊助，甚至與政府建立聯盟關係，藉由擁有權、廣告、資訊來源、抨擊對手、或利用貶低並驚嚇對手退出市場等手段（Hermann, 2003），直接影響媒體選擇的結果，掌控資訊流動的權力。一旦透過複雜的策略進行象徵與意識型態控制來創造霸權之後，這些企業經營的營利媒體進一步以利潤為動力，以金錢與權力作為手段，過濾符合其利益的新聞，同時經由不同管道與遊說，削弱地方及國家對於媒體的控制權，並削減對非營利媒體提供補助的公共基金，來排擠異己的聲音，而讓政府與宰制者得以將符合私人利益的新聞傳播給大眾（Kellner & Share, 2005）。因此，即使社會公眾要求營利媒體對公民社會的重大問題呈現廣泛多元有資訊根據的觀點，藉以促進大眾有意義地參與政策決定或規則的制訂如同緣木求魚，越來越困難（McChesney, 2000）。如 911 後，美國人民對中東國家的態度；或一味宣揚某些建設的貢獻，對其負面衝擊則絕口不談。

因此，在教室中，教師除了將知識的權力結構突顯出來，以及這些知識如何將某些人的利益置於他人利益之上，藉此讓學生能瞭解種族、性別文本或讀本的壓迫，並彰顯媒體對社會正義與平等應有的承諾外，也應該提供豐富環境與科技技術的運用知能，以厚植學生生產、散播另類媒體，為合乎自己理念團體發聲的能力，應該是媒體教育者努力的方向。

當前科技的演化，推動了媒體角色的改變，各式媒體吸收了文化形式、創造出前所未見的網際空間，以及前所未見的教育環境與教學方法。教育的重建

應該要提供學生媒體素養，教導學生面對當代生活中的問題與挑戰，參與的教師必須擴展其素養的觀念，並且發展新課程與教學方法。藉由教導學生勇於探索自我，了解自己的媒體需求動機；教導談話模式，促進媒體語言的理解；跨越課程疆界，培養獨立的論述能力；消融工作與愉悅的二元對立論述；抗拒教育市場化；凸顯媒體背後的利益權力關係，厚植生產另類媒體的能力，批判性媒體素養協助學生增權賦能，培養學生覺察媒體如何建構意義、解析媒體符碼的能力與態度、進而從生產另類媒體內容的過程，協助自己與受排擠的團體從媒體的宰制中得到解放。

陸、結語

隨著科技發展的日新月異，處在媒體充斥的世界，不論工作、休閒與流行時尚的追求，媒體都扮演著重要功能。素養是在教育和文化實踐，通過社會建構而成，它也必須演進與轉變以回應社會及文化的變遷。雖然，不同年齡者運用媒體的方式與目的殊異，但是藉由這些運用與參與，青年學子發展出個人對自己、他人與社會的認同與觀點，以及延伸的公共與政治議題。

學者普遍認為媒體素養涉及近用、分析、評估與內容創造的能力與態度。這些能力與態度使閱聽者得以挑戰媒體呈現訊息的權力，揭露媒體絕非中立之資訊散播媒介的事實。其中，內容創造是個人表達意見的重要途徑，藉此，媒體使用者的身份得以重新定位，從資訊的被動接受者轉變為媒體生產，由社會事務的旁觀者轉變為參與的積極公民，是以為學者所重視。

批判性媒體素養不只是強調對媒體文本意義的分析，更強調探索擁有權力者與企業如何將訊息連結到文化、性別、階級、政治、經濟、國家與權力等議題上。藉此，批判媒體素養企圖建構對素養的主流取向的批判，針對階級、種族、性別、與權力的各種觀點提出質疑，同時也催生另類抗拒霸權的媒體。因此，培育學生的批判性媒體素養，不僅能協助個人瞭解自我需求與取得自我表達的工具，更能促進健康社會的發展，提升公民資質，並欣賞媒體之創造性藝術經驗。本文建議教師藉由教導學生勇於探索自我，了解自己的媒體需求動機；探索媒體文本的語言模式，提升對媒體內容的理解；跨越課程疆界，培養學生獨立解析媒體訊息的能力；消融工作與愉悅的二元對立、抗拒教育市場化、凸顯媒體的利益權力關係，厚植生產另類媒體的能力等途徑，與學生一起增權賦能，從媒體的宰制中解放出來，為自己、學生與受排擠的團體發出自己的聲音。

致謝

本研究承蒙兩位匿名審查委員細心指點與斧正，並且建議諸多寶貴意見，謹此一併致謝。

參考文獻

- 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。
- 吳翠珍 (2009)。2009 年全國兒童媒體使用行為調查報告。台北：富邦文教基金會。
- 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, 23 (2), 1-28。
- 林淑馨 (2010)。質性研究：理論與實務。高雄：巨流圖書。
- 林薰香 (2010)。何謂「媒體」？：探討媒體之哲學基礎及義涵。東海哲學研究集刊, 15, 133-156。
- 洪裕宏 (2011)。定義與選擇國民核心素養的理論架構。研習資訊, 28(4), 15-24。
- 章五奇 (2010)。媒體素養融入國小社會學習領域之研究。教學科技與媒體, 94, 75-89。
- 楊洲松 (2004)。解放與賦權：媒體素養教育的理念與實踐。台灣教育, 629, 2-8。
- 教育部 (2002)。媒體素養教育政策白皮書。台北：教育部。
- 教育部 (2008)。中小學資訊教育白皮書。台北：教育部。
- 張宏源、蔡念中 (2005)。媒體識讀：從認識媒體產業、媒體教育，到解讀媒體文本。台北：亞太。
- 富邦基金會 (2004)。2004 全國青少年媒體使用行為研究調查。台北：富邦基金會
- 蔡清田 (2011b)。素養：課程改革的 DNA。台北：高等教育文化事業有限公司。
- 蔡清田 (2011a)。課程綱要的核心素養。研習資訊, 28 (4), 5-13。
- Ang, I. (2002). On the politics of empirical audience research. In M. G. Durham & D. M. Kellner (Eds.), *Media and cultural studies key works*(pp.177-197). Malden: Blackwell Publishers.
- Alvermann, D., & Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in “new Times.” *The Journal of Educational Research*, 93(3), 193-205.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institue. (ERIC Document Reproduction Service No. ED365249).

- Bazalgette, C. (1989). *Making movies matter*. London: British Film Institute.
- Beers, D. (2006). The public sphere and online, independent journalism. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 109-130.
- Bordo, S. (2003). The empire of images in our world of bodies. *Chronicle of Higher Education*, B6-B9.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33-42.
- Burbules, N. C. (1998). Rhetorics of the web: Hyperreading and critical literacy. In I. Synder(Ed.), *Page to screen: Taking literacy into the Electronic Era*(pp. 102-122.). New York: Routledge.
- Byrne, S. (2009). Media literacy interventions: What makes them boom or boomerang? *Communication Education*, 58(1), 1-14.
- Considine, D. M. (2002). Media literacy: National developments and international origins. *Journal of Popular Film and television*, 30(1), 7-15.
- Cortés, C. (2000). *The children are watching: How the media teach about diversity*. New York: Teachers College Press.
- Duncan, B. (2005). Media literacy: Essential survival skills for the new millennium. *Orbit* 35(2), 2-6.
- Duran, R. L., B. Yousman, K. M. Walsh, and M. A. Longshore. (2008). Holistic media education: An assessment of the effectiveness of a college course in media literacy. *Communication Quarterly*, 56 (1):49-68.
- European Commission (2007). *Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe*. Available (consulted September 16, 2011) Retrieved from <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/study.pdf>
- Ferguson, R. (2004). *The media in question*. London: Arnold.
- Gainer, J. S. (2010). Critical media literacy in middle school: Exploring the politics of representation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3), 364-373.
- Hartley, J. (2002). *Communication, cultural and media studies: The key concepts*. London: Routledge.
- Herman, E. S. (2003). The propaganda model: A retrospective. *Journalism studies*, 1(1), 101-112.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. The Aspen Institute Communications and Society Program.
- Hobbs, R. (2007). *Reading the media: Media literacy in high school English*. New York: Teachers College.

主題文章

- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.
- Katz, E., Peters, J. D., Liebes, T., and Orloff, A. (2003).(Eds.). *Canonic texts in media research. Editors' introduction*(pp.1-8). Cambridge: Polity.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1, 59-69.
- 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.
- Kellner, D. (2002). New media and new literacies: Reconstructing education for the new millenium. In L. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *The handbook of new media*(pp.90-104). London: Sage
- Kintgen, E. R., Kroll, B. M., and Rose, M. (1988). (Eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale, Ill: Southern Illinois University Press.
- Koltay, T. (2011). The media and the literaciae: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, culture & society*, 33(2), 211-221.
- Kress, G. (1998). Visual and verbal models of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. In I. Synder(Ed.), *Page to screen: Taking literacy into the Electronic Era* (pp. 53-79). New York: Routledge.
- Lim, S. S., and E. Nekmat. 2008. Learning through ‘prosuming’: Insights from media literacy programmes in Asia. *Science Technology & Society* 13 (2), 259-278.
- Livingstone, S. (2003). The changing nature and use of media literacy. Retrieved from http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/Media@lseEWP4_july03.pdf[09-27-2004].London 2003.
- Luke, C. (1999). Media and cultural studies in Australia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(8), 622-626.
- Luke, C. (1994). Feminist pedagogy and critical media literacy. *Journal of Communication Inquiry*, 18(2), 30–47.
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.
- McChesney, R. W. (2000). *Rich media, poor democracy: Communication politics in dubious times*. New York: The New Press.

- Meyrowitz, J. (1998). Multiple media literacies. *Journal of Communication*, 48(1), 96-108.
- Masterman, L. (2001). *Teaching the media*. New York: Routledge.
- Mourad, R. JR. (2001). Education after Foucault: the question of civility *Teachers College Record*, 103(5), 739-759.
- Morrell, E., & Duncan-Andrade, J. (2005/2006). Popular Culture and Critical Media Pedagogy in Secondary Literacy Classrooms. *International Journal of Learning*, 12(9), 273-280.
- Patton, M. Q. (1995). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Platt, J. (1999). Evidence and proof in democumentary research: Some specific problems of documentary research. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Qualitative Research*(pp.206-223). London: Sage.
- Potter, W. J. (2004). Argument for the need for a cognitive theory of media literacy. *American Behavioral Scientist*, 48 (2), 266-272.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. London: Sage.
- Rodesiler, L. (2010). Empowering students through critical media literacy: Thei means war. *The Clearing House*, 83,164-167.
- Rosenbaum, L. E., Beentjes, J. W., & Konig R. P. (2008). Mapping media literacy: Key concepts and future directions. In C. S. Beck (Ed.), *Communication Yearbook 32*(pp.312-353). New York: Routledge.
- Scharrer, E. (2003). "I noticed more violence": The effects of a media literacy program on critical attitudes towards media violence. *Journal of Mass Media Ethics*, 21(1), 69-86.
- Stack, M., & Kelly, D. M. (2006). Popular media, education, and resistance. *Candian Journal of Education*, 29(1), 5-26.
- Stein, L., & Prewett, A. (2009). Media literacy education in the social studies: Teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly*, 36(1), 131-148.
- Torres, M., & Mercado, M. (2006). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. *Educational studies*, 39(3), 260-282.

Instruction for Critical Approach on Media Literacy

Cheng, Ming-Chang

In this article I explore the levels and abilities of media literacy, analyze the connotation of critical media literacy, probe into the way of critical media literacy instruction, and then I plan to supply reference to domestic media literacy education. This article synthesizes the academic literature on media literacy. Most scholars define media literacy as the abilities to use, analyze, evaluate, and create various forms of media information. The following abilities are involved in different levels of media literacy: to be comfortably using various media, to be willing to adopt critical approach toward media content, to be able to utilize technology to disseminate information, to understand the economic factors which affect the media, and to be aware of the legality of media use. The core concepts of media literacy include that media are constructed, that content and form are related, that meaning comes from negotiation and is full of ideological and value implications, and that people seek profit and power. Critical media literacy is a pedagogy which pursues social justice. It is based on media literacy and linked it to socio-political issues. It attempts to help students analyze the relationships between media, audience, information, and power, and to generate alternative media texts to the mainstream ones. This article proposes six suggestions for cultivating students in critical media literacy: instructing students to probe into themselves and to understand their motivations for the need of media, improving their understanding of media language through the teaching of conventional talk model, improving the ability of independent elaboration in a cross-curriculum scale, diminishing the dual opposition discourse on work and pleasure, resisting the commodification of education, and highlighting the power relations behind the media, in order to empower students with the ability to create alternative media.

Keywords: Media texts · Media Literacy · Critical Media Literacy

Cheng, Ming-Chang, Associate Professor, Institute of Vocational and Technological Education, National Pingtung University of Science & Technology