

第三章 研究方法

一、媒體教育的哲學基礎

媒體文本的樣貌，具有歷史、文化脈絡化的在地性格，因此媒體教育（media education）的核心概念必須因地制宜。然而媒體教育的整體目標則共通性甚高，一般而言，媒體教育的終極學習目標是在思辯態度的養成，使之成為一個有媒體素養的公民而不只是媒介消費者。媒體教育的終點不只是有能力分析媒體文本，知道如何選擇文本，媒體教育有更廣泛與深入的學習目的，就是期望學生能具有質疑文本所措置的政治經濟生態與媒介組織的能力，成為對傳播權有所瞭解的有知有能的公民。因此媒介素養本質上與民主政治的必要素養是高度相關的，因為媒體教育不同於媒體改革運動，媒體教育是培養學習者對訊息保持開放、質疑、省思與批判的態度（Hobbs, 1996）。

媒體教育研究的重點之一在於重新界定「知識」的「質」與「能」之間的密切關係，媒體知識的狀態是一種強調主體判斷，不同的社會歷史背景以及情境脈絡的影響，都是媒體與個體之間關係形構的互動因素，若是把情境從媒體與人抽離，意義便無法形成（吳翠珍，2004）。執此之故媒體教育知識的形成是一種相互主體性的價值辯證的過程，在過程中不斷釐清概念與價值為何。由此看來，媒體教育的溝通（或稱教學）基礎在於建立一個雙向理解的情境。阮新邦（1997）將理解歸類分為三種：（1）實證論認為理解社會現象是有一套約定而成的客觀標準；（2）現象論認為要從被理解的角度入手；（3）詮釋論則主張理解是雙向的。不同的理解所產生的詮釋，賦予了社會現象不同的意義。媒體教育的資訊批判能力之建構傾向詮釋論的觀點，強調知識的內化與涵化是由個體與所處社會的連動過程。

另外，媒體教育並非為一般印象中僅僅是關於媒體與個人之間的關係，事實上媒體只是一個中介物（mediator），媒體的內面隱藏著政治與商業的結構問題

(Buckingham,1995)，以及所有正在發生的社會、個人生活事件，而個人的影響面向也包括了民主參與、批判思考、邏輯分析等個人的認知基模。執此之故，媒體教育的推行，其實牽涉的因素極廣泛。以往對於媒體教育的理想總是止於一種理想的覺知，但卻很少人提及在教室中如何實踐理想的細節。Buckingham(1990)指出以往傳統的媒體教育學是以老師為中心，關注於媒體的內容，將學習者視為一個被動的主體，但在較進步的教育學觀點，是以學習者為學習中心，透過互動的過程，讓學習者建立起對媒體思辨的能力與狀態。

Buckingham (1990) 曾提出幾個媒體教育所需要回答的問題：

1. 學習者對於媒體知道多少？
2. 我們要提什麼樣的知識與學生既有的知識連結？
3. 學生要如何學習這些知識，我們的教學策略是什麼？
4. 現有的媒體教育學術知識對於學生構成什麼意義？

從這些問題中可以看出，因為媒體教育本身的特質在於雙向的理解與溝通，藉由雙向的平等地位溝通而獲得新的意義與詮釋，這是一種建構論的知識觀，所以必須找媒體教育的內涵與學生之間參與溝通的基礎，並非如同一般科學實證的邏輯中可以巨觀量化的方式達到標準化的目的。故本研究也試圖以行動研究的方式來接連媒體素養教育的理論與實踐的鴻溝。

二、媒體教育的知識觀—實踐取向(Praxis-oriented philosophies)

由上論推衍，媒體教育的知識本質不同於傳統教學以內容為主的課程知識 (content-based knowledge)，它是一種辯證過程中，個體詮釋的實踐性知識。為了進一步闡述實踐知識，本研究由行動科學的角度加以檢視。

三、行動研究

行動研究是一種行動科學（action science），其目的在於探索與發展能促使行動的知識，而行動科學者扮演介入者的角色（interventionist），促使學習者能有系統的學習與累積知識。而相較於其傳統或主流的學習與教育觀點，行動科學所彰顯的特質在於強調知識產生於個體的實踐行動中，因此，「知識」應有下列幾個要件（夏清林、鄭村祺，1989）：

1. 知識的設計與選擇須回歸到個體處理資訊的能力與選擇資訊的框限；
2. 知識的產生不只是為了達到既定的功能性目標，在知識產生的過程中，也左右了目標的方向與質量。
3. 知識必須考慮到科學知識與實用知識的範疇問題。科學的理性知識是用來解決事實層面上的技術性或工具性問題；而實用知識是一種涉及價值判斷，用來建構選擇與實踐目標之間的關係性知識，即所謂的實踐的認識論，或可稱之為行動中認識（knowing-in-action）。

顯然，行動科學中所昭示的「實用知識」對其所能突顯的實踐認識論有著指導性的作用。具體而言，實用知識用來作為實用解釋，意即在特定的時空情境下，個體依當下目標選擇某些當下的條件（conditions）作為解釋行動的基礎所應用的知識。因此實用知識是日常生活中用來服務個體行動的知識，往往是隱藏性，不知而行的知識。這種實踐知識的性質，大大不同於工具性科學知識所強調的可複製，可跨時空，可學習遷移的概括法則式科學知識。

進一步申論科學的工具理性的本質，如 Popper 所言（Popper，1959），理論是試圖抽繹人類世界的知識之網，為了把外在世界理性化，便於趨近大一統地解釋甚或控制我們生存的世界，科學家們向來致力於把這個網再切割、再細織，科學知識為了更細緻地反映社會實體反而傾向於將社會實體加以斷裂與分割，各自孤立，這種專門化的結果，則產生如何應用的困境。因此，「精確的」科學知識價值如何應用至生活實踐層面，則成為行動科學所致力之處。行動科學以應用

的價值觀來中介各自分立的知識單位，而「應用」的價值建立於個體的生活實踐所產生的需求上。

行動科學中強調「對話」的實踐意涵，將對話視為行動之一，認為對話與其他的人類行動一般，充滿多義空間，也披露了個體做決定或行動之後的隱含知識，而分析談話可逼近實踐的過程。也因此必須關照到語言的相互主體性的問題，推論對話意義，除了由相關的、可直接觀察到的外顯資料外，言者與聽者的社會、文化情境意義的相互主體性是詮釋行動目標的重要考量。行動研究可提供研究者從最初的實驗命題作為理論基礎，進行研究最初階段的設計，然後這些命題需在研究中透過思考加以辯證，研究者本身也可一再反省自己的觀點與行為的因果關係，於是知識逐漸在行動研究中被修正，產生新的知識。行動研究也主張研究者是站在協同參與的位置，並注重過程學習的方向，探索表面意義背後文理，使主體主動釐清自己的價值觀，此與媒體素養教育教學方法哲學基礎不謀而合，也可作為媒體教育教學教法的行動方法，作為建造媒體素養實踐的基石，使媒體素養教育研究更本在地化。

本研究為釐清與提供台灣媒體教育的外在條件，擬由實驗課程現貌、學生與教師對媒體教育的思考出發，透過質化資料的徵集，冀期描繪媒體教育實踐的質態與能動的情況，以發展出教室與校園性的媒體素養教育實踐準則。

四、研究方法

本計畫在研究方法上應用大致分為兩大部分：

（一） 文獻調查部份

本研究將透過國內外重要學術資料庫、媒體素養研究組織、各國媒體教育政策出版品與刊物、學術研究與教育推廣機構網站，蒐集並彙整世界各重要媒體教育的理論基礎與教學教法，再依各國社會情境脈絡分析其所使用的實踐方法論；特別著重彙整並編譯西方媒體教育先進國家如美國、英國、加拿大與澳洲的經驗，東亞國家的日本與香港的核心意念與實踐。在此過程中特著重脈絡化調查，

對於各媒體教育內容與方法（教學教法）加以重新脈絡化（re-contextualization）。

簡言之，本研究擬深入析解各國媒體教育的時間與空間背景，以及作為台灣取經借鏡思考的概念結構加以釐清。透過上述程序也補充台灣在地媒體素養教育的核心理念，並匯集對台灣實施媒體教育實踐的具體內容，有助日後媒體素養教育發展理念的澄清與具體作為的方向。

（二）行動研究部份

本計畫擬採用行動研究來進行理論與實踐的設計與實驗，將本計畫研究所發展出的台灣媒體素養核心理念與實踐內容，發展媒體素養教育教學課程與內容，進行過媒體素養教育的教學實驗與行動觀察，建立媒體素養教育教學的教學教法與行動步驟、原則。行動研究方式將使研究者與現場教師協同研究的過程。

本計畫預計首先以國小為目標，採取兩組媒體素養教學實踐實驗的行動研究，第一組，將以全校實施媒體素養教育，以學校為本位的教師培訓、課程發展與教學實踐，選定以台北縣永定國小，一至六年級的班級 6 個班與 6 位教師和行政主管為對象，進行研究計劃。第二組，將以發展群組教學課程為主，選定台北縣北新國小，3 個班級的老師與學生進行教師課程發展與教學實驗之行動研究。整個時程為期 4 個月。

本行動研究，由初期的教師培訓、教學課程設計、教學計劃發展、教材製作、教學實驗、教學評量與教師專家座談、進行教學實驗會議與深度焦點座談等，記錄各項過程，包括決定的達成、教學的考慮、學習的進行與評估。研究者與現場教師互動，扮演專業諮詢的偕同者角色。運用此方法將進行媒體教育課程之教學

計畫撰寫、教學實驗，蒐集過程文件紀錄（包括文字與影音資料）、訪問教師、記錄教學與觀察心得、製作教材、教學原則等程序知識。