

第二章 文獻探討

第一節 媒體素養與媒體教育

一、 媒體素養與媒體教育

媒體素養為傳統素養的延伸，在理解媒體素養之前，首先需對素養的概念重新認識，從字詞本身的意涵來看，「素養」(literacy)一詞原指具備讀、寫以及知識能力，或是指具備讀、寫及知識能力的人。美國國家素養法案(The National Literacy Act, 1991)對於素養的定義為一個人具有讀、寫、說、算、與解決問題的能力，該能力的目地在於精通某種層次之技能，以達成個人的目標，發展個人知識與潛能。國內學者吳美美(1996: 35)則指出素養是「理解以及和外界做有意義溝通所需要的能力」。換言之，一般對於素養的認知是有關於使用文字的能力，但亦包括其他方面的知識技能。

自二十世紀中期以來，由於媒體與科技的快速發展，素養的概念也因而逐漸拓展，且大量被運用與各種能力概念結合，目前素養所指的已不再僅是說文解字或任何形式的意義溝通知能，而採取更寬廣的定位界定為：「素養即論域」(literacy as discourse)(吳翠珍，2004: 817；Wood, 2002；Tyner, 1998)。

以當代的論域觀點來看，素養本身即具有多元意涵與批判性特質。多元係指種類的多樣與共存的特質；批判性則是指使用素養的途徑與素養本身同等重要，而使用者在使用這些素養的同時是否能察覺該素養為社會論域中的優勢產物也相對備受重視。此外，素養亦被認為是對於其論域中的概念有所領會，包括言論、舉止、思維、感覺、價值判斷，以及確認個人在社會中的位置等概念(Wood, 2000；Gee, 1990；Lanksher, 1997)。

論及素養意涵的重要性是由於二十一世紀資訊科技的發展造成媒體界線的模糊，個別媒體已不再具有單一的特質，因此，目前各國對於媒體素養意涵的論述，亦從媒體種類的區隔逐漸轉向對於素養觀的拓展，以跨媒體核心概念做為論述重點，且逐漸發展成一種多元素養，可包括傳統的語文素養、電腦與科技型的工具素養、以及資訊、視覺、媒體等再現素養(吳翠珍，2004；Tyner, 1998)。

「媒體素養」所指稱的是一種能力狀態，而「媒體教育」則是涵養該能力的教與學過程(吳翠珍，2003: 個人訪談)。在進行媒體教育時，那些內涵應包含於教育核心當中，取決於對媒體素養意涵的認定，由於各國的媒體發展與政治、經濟、文化脈絡等影響因素並不相同，因此，所面對的媒體問題與教育目的也不相同，以下則分別簡述各國之媒體素養重要內涵。

二、英國的媒體教育內涵

英國可說是媒體教育的發源地，對於媒體教育的意涵自三〇年代至今經歷了幾個不同典範的轉變，從三〇年代視媒體為社會文化病源的菁英論點，到接納大眾文化的品味區辨鑑識（discrimination）時期，以及七〇年代之後強調再現與符號系統的觀點（Masterman, 1997），不同的階段各有其強調的教育內涵。英國的媒體教育發展至今，學者 Masterman 於 1985 年的剖析仍被視為重要的經典論述，其認為，媒體教育應具有核心概念與理論基礎方能確立與開展，而其中最重要的便是「再現」與「意識型態」的概念，也就是確認媒體產製的建構本質，由此觀點出發，媒體教育至少有四個面向值得繼續深入探究，包括（Masterman, 1985: 21）：

- （1）瞭解建構與決定媒體內涵的來源：媒體內涵的決定是利益與壓力衝突的結果，影響的因素包括所有權，以及政治、經濟等問題。
- （2）媒體運用優勢的技術和製碼程序，讓我們相信媒體所再現的即是事實。媒體的修辭學（rhetoric）包括攝影角度、燈光、音效、敘事結構等。
- （3）媒體具有建構真實的本質，呈現出價值觀或意識型態。
- （4）需瞭解閱聽人對於媒體內容的解讀是主動、被動、還是互動下產生意義的。

繼 Masterman 之後，於 1989 年，在英國電影機構（British Film Institute, BFI）與多位教師的共同合作規劃下，歸納其實際教學研究經驗結果，建議媒體教育應包含以下六個範疇，自此也成為英國媒體教育的核心內涵，教學的內容簡述為下：（Hart, 1991, 1996；Bazalgette, 1989, 1993）：

- （1）媒體機構（media agencies）：誰在產製文本；媒體機構在產製過程中所扮演的角色；經濟與意識型態對於媒體機構的影響；媒體機構的目的與效果為何。
- （2）媒體型態（media categories）：區辨媒體形式與文本種類；比較不同的媒體型態如何影響理解。
- （3）媒體科技（media technologies）：訊息如何建立；採用何種科技；如何使用；不同的科技產生什麼不同的效果。
- （4）媒體語言（media languages）：媒體如何產製意義；媒體語言的規則與敘事結構為何。
- （5）媒介閱聽人（media audiences）：閱聽人如何被建構、界定與描述；閱聽人如何發現、選擇與消費媒體文本。
- （6）媒介再現（media representation）：比較媒體文本與真實人、事、物之

間的關係；檢視媒體中刻板印象的呈現。

上列英國媒體素養教育核心概念如圖 2-1-1 所示：

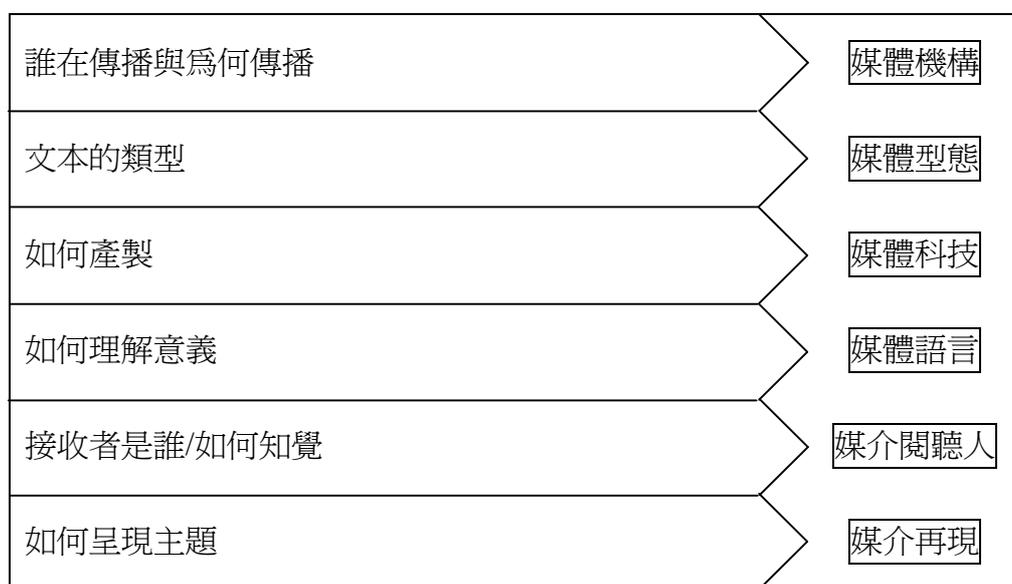


圖 2-1-1：英國媒體教育核心概念圖
(Hart, 1991: 13 ; Bazalgette, 1989: 8)

英國電影機構 (BFI) 所發展的六大概念中，是一種相互依賴、從屬的關係，並不能單獨切割教學，否則即失去媒體教育的整體性意涵。英國媒體教育的內涵大致依循上列核心發展，但也隨著時間與媒體的演進而逐漸拓展，英國媒體教育的推動，其民間機構英國電影機構 (BFI) 一直居於先鋒角色，該機構於 1999 年出版的《Making Movies Matter》及 2000 年出版的《Moving Image in the classroom》的中，均指出「對於電影、電視等流動影像的批判與創作技能是二十一世紀素養的主要元素之一」(BFI, 1999: 2, 引自 Considine, 2002: 11 ; BFI, 2000: 4)。

這兩本手冊的出版對於媒體教育而言是極具意義的，手冊中除維持原有的核心概念外，並強調流動影像亦為媒體教育的一環，這樣的論述不但使媒體素養教學所跨越的領域更為廣泛，也拓展了素養的原有意涵，更間接影響了教育政策制訂者的態度與思考方向，使得原先各自獨立的電影、圖書、資訊、娛樂工業等領域，因為媒體素養的概念而匯流結合成一體。此外，針對 5-16 歲學生的全國性課程架構 (post-2000 National Curriculum Framework) 中，也首次明訂將流動影像列為英語課程中必要的教學元素 (QCA, 1999, 引自 Hart, 2001: 28)。除課程上的修訂，尚包括測驗內容的增列，始於八 0 年代的英國中等教育認證考試

(General Certificate of Secondary Education, GCSE)，主要係針對 16 歲中學生進行相關能力檢定，「媒體研究」(media studies) 為檢測的項目之一，在上列課程架構訂定的同時，亦將流動影像概念納入認證考試中媒體研究科目的考試內容

(Hart, 2001: 28)。

其次，在英國電影機構（BFI）所出版的這兩本手冊中，另一個重要的概念則是「資訊流通的公民是民主過程中不可或缺的要素」（an informed citizenry essential to the democratic process）（BFI, 1999: 6；引自 Considine, 2002: 11），這種強調民主、資訊流通與賦權於公民的概念，後來被廣泛的運用到各國的媒體教育當中，尤其是美國，其社會科教育與媒體素養相關概念的連結亦以此作為主要基礎。

2003年，英國電影機構（BFI）所出版的《Mapping Media Literacy》中，除同樣強調流動影像外，更將資訊科技的使用與產製技能列入媒體教育的範圍，媒體教育內涵的拓展詳細說明如下（BFI, 2003: 5-6）：

- (1) 延續強調流動影像的概念，媒體素養包括：
分析、理解與近用的能力，符號對象的範圍從傳統印刷文本、流動影像、拓展到混合形式的多媒體文本，如光碟遊戲、互動軟體、網站資訊等；評估文本可信度與意圖的能力，如分辨真實與虛構、寫實與否、區辨是報導還是擁護論述；具備探索文本所帶來的愉悅之能力；理解個人的媒體近用。
- (2) 媒體素養從書寫媒體文本的能力，拓展為資訊傳播科技的編寫與創作技能，如運用電腦、多媒體、錄影設備、照片數位編輯等能力。
- (3) 媒體教育中重視製作的學習過程所得，尤其是學習選擇、創作、以及過程中所運用的數位科技操作能力。
- (4) 媒體教育也依賴複雜的網路「導覽技能」（navigation skills）或有時稱「網路素養」（network literacy），所指的包括熟悉電子文本的組織系統、有效的搜尋電子資訊、評估網路資料的可信度與價值、處理與選擇資料、使用網路系統與設備的能力、理解資訊並不具有地理上的限定且文化也有多樣的呈現風貌。
- (5) 素養這個名詞已擴散到許多技能面向，像是視覺素養（visual literacy）目前亦包括電影素養（cineliteracy），現在這些素養均與文字素養平行，所有形式的傳播媒體均成為素養的一環。
- (6) 媒體教育的範圍包括教學策略與活動，不僅關係到教師如何教學，也關係到學生如何學習，過去僅強調近用文本的概念已顯得不足，而數位科技與網路導覽技能已成為瞭解與使用媒體的必須要素。
- (7) 媒體教育中對於輕鬆玩耍（playing around）的概念，尤其是在數位科技的使用與學習上不應被忽視。
- (8) 良好與關鍵的媒體教育將有助於拓展與賦予學生的分析、創造與反應能力。

三、加拿大的媒體教育內涵

安大略省是加拿大最早融入媒體素養的省分，因此在媒體素養的概念與教學上也一直居於領導地位。因此，本研究在討論加拿大的媒體素養時以安大略省的定義作為代表，事實上加拿大其餘各省的媒體素養教育發展也均以此概念作為基礎。

安大略省教育部（Ontario Ministry of Education）的媒體素養發展，主要由 John Pungente 與 Barry Duncan 等人所領導，並於 1989 年出版《媒體素養教學指引手冊》（Media Literacy Resource Guide）提供教師作為教學參考，其中明確指出八項媒體素養的核心前提（Ontario Ministry of Education, 1989；Anderson, *et al*, 2000）：

- （1）所有的媒體訊息都是建構出來的（All media are construction）：媒體並非單純的反應客觀事物，而是經過仔細加工的，反映出的是多重決定因素下的抉擇與結果。
- （2）媒體建構了所謂的「真實」（The media construct reality）：媒體訊息取代了個體實際經驗，且當中包含了媒體的觀點、詮釋與推論，其所描繪的世界相當程度的影響了個體對於「真實」的知覺。
- （3）閱聽人會與媒體訊息意義進行協商（Audiences negotiate meaning in the media）：個體會因不同的需求、情感、態度、家庭、文化背景等因素，而與媒體意義進行協商。
- （4）媒體訊息涉及商業考量（Media have commercial implications）：大部分的媒體產製是商業行為，以營利為目的，在商業過程中閱聽人成為販賣給廣告商的商品，且個體所接觸到的媒體內容其實是少數人控制的結果。
- （5）媒體訊息包含意識型態及價值觀（Media contain ideological and value messages）：所有的媒體訊息都在進行某種程度的廣告，主流媒體所傳遞的意識型態與價值包括消費主義、性別角色、對權威的認同等。
- （6）媒體訊息涉及社會與政治關係（Media have social and political implications）：媒體在政治塑造與社會變遷上具有極大的影響力，如生活形態的轉變與休閒時間的運用，以及政治競選活動上的作用等。
- （7）媒體訊息的形式和內容與媒體類型是緊密相關的（Form and content are closely related in the media）：如同麥克魯漢（Marshall McLuhan）所言每一種媒體都有其語言與獨特的編碼方式。因此，不同媒體對同一事物會創造出不同的形象和資訊。

- (8) 每種媒體都有其獨特的美學形式 (Each medium has a unique aesthetic form)：由於類型的差異，不同的媒體具有不同的愉悅形式與效果。

基於上述前提，安大略省教育部對媒體素養做出以下定義：媒體素養是用來協助學生發展對於大眾媒體資訊的批判與理解能力，以及讓學生理解其所使用的科技與科技所帶來的影響。具體的說，媒體教育是一種增進學生理解與享受媒體的教育，包括學習媒體如何運作、如何產製意義、如何組織與建構真實，以及提升學生媒體產製與創作能力的教學 (Ontario Ministry of Education, 1989: 6-7)。

繼媒體素養的概念提出後，加拿大的媒體教育發展出一套強調批判性的媒體教育概念模式，此模式主要是參照英國學者 Eddie Dick 的批判性媒體教育架構修改而成。當中的核心概念仍以媒體建構真實為主軸，強調所有的敘述與再現都企圖描繪與定義真實，且是經由創作者的觀點來選擇與排序的，不論是文字、語言或視覺等媒體，任何形式的文本都不可能保有中立或沒有價值判斷存在。模式中主要藉由三個面向來協助教師教導學生解構 (deconstruct) 媒體：文本 (texts)、閱聽人 (audiences) 以及產製 (production) (Shepherd, 1992; Media Awareness Network, 2005)：

(1) 文本：

係指所有的媒體產製品，有可能是電視節目、書籍、海報、流行歌曲、或最新流行事物等，教師們在教學上可討論的內涵包括不同文本類型之間的差異；或是檢驗符號所指涉的意義；敘事結構；傳遞的意識或隱含的價值；以及與其他文本間的關連性等。

(2) 閱聽人：

接收媒體文本的任何人均可稱之為閱聽人，在閱聽人的面向中尤其強調文本產製閱聽人的概念，也就是文本為閱聽人而設計並將其其區隔賣售給廣告商。此面向中教學重點在教導學生解讀文本可能傳遞的意義、價值或偏見，進而做出有知覺的選擇而非無知覺的接受，當學生能夠自己自主選擇與批判時，閱聽人的主體性方能存在。

(3) 產製：

產製為從事媒體文本製作相關的每一部份，教學重點包括科技、所有權、經濟、機構、法律及產製過程等。

加拿大的媒體教育建議教師應保有多元的觀點，且由於三個面向間相互影響且關係密切，故教學焦點也應著重於三者間的關係分析，如科技對文本之影響、閱聽人的滿足與商業之間的關係、科技成本與所有權之間的關係等，除了概念上的分析外，此模式中的另一項重點則是認為實踐性的教學是學習媒體素養的最佳理解途徑，上述之加拿大的媒體教育概念模式如圖 2-1-2 所示：

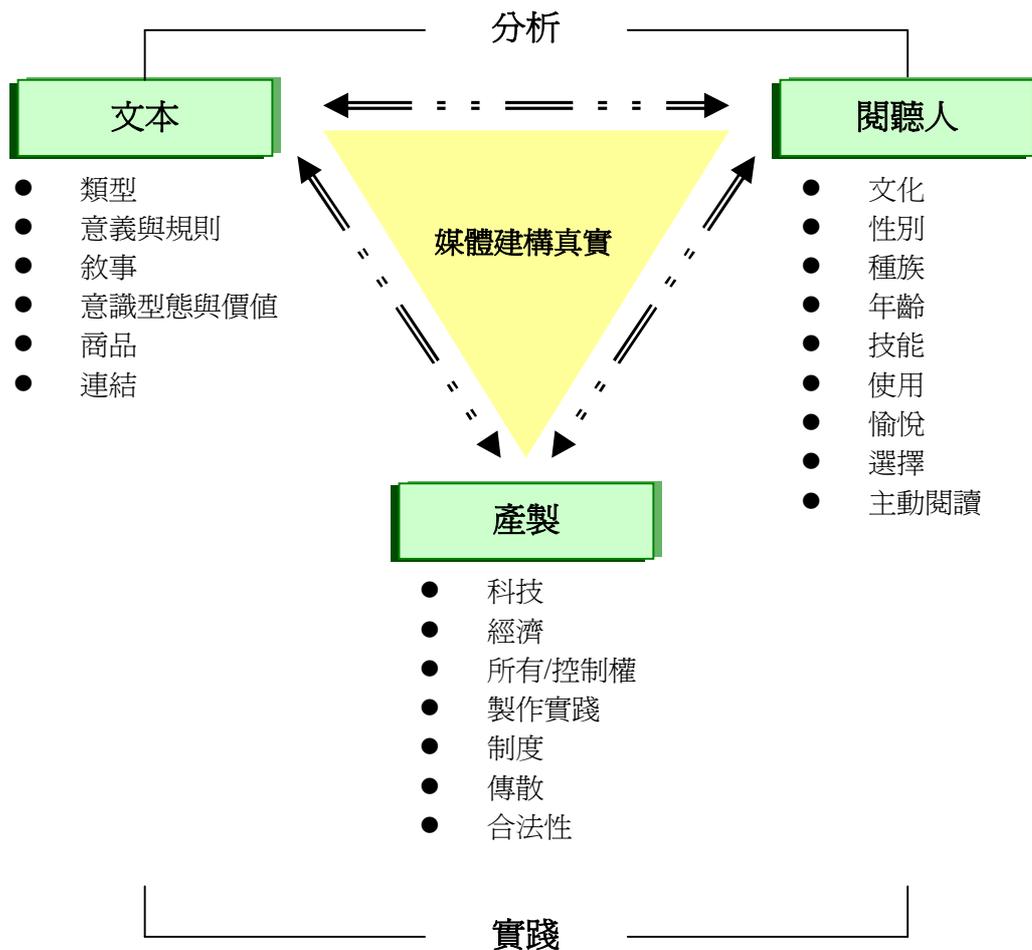


圖 2-1-2：加拿大的媒體教育概念模式圖
(Shepherd, 1992；Media Awareness Network, 2005)

從內涵與模式來看，安大略省的媒體教育目的非常接近英國學者 Masterman 於 1985 年在《Teaching The Media》一書中所提到的觀點，尤其是對於閱聽人面向所強調的重點，目地在養成學生能夠適切且主動地將批判能力運用於他們所面對的媒體文化，而不僅僅是對於批判的認知與理解，這即是希望達成 Masterman (1985) 所謂的批判自主性 (critical autonomy)。另安大略省的媒體教育中直接強調產製的實踐部分，也與英國電影機構重視學習過程之所得是相同的概念。當中稍有不同的則是兩者對於媒體教育的基本概念中，Masterman 較關心的是媒體的結構問題，強調媒體文本的權力與操控因素，而安大略省則較細緻的提出了不同媒體間所具有的独特美學差異與愉悅特性，以及點出了媒體內容對於社會、政治、個體所產生之影響。

四、澳洲的媒體教育內涵

事實上澳洲媒體素養的施行，少有對媒體素養一詞做界定，且通常以「媒體研究」(media studies) 或「媒體教育」(media education) 稱之。

關於素養的概念，以昆士蘭為例，「素養」為各科基礎教學內涵，原指「閱讀、書寫與拼字能力」，但這樣的意涵因聽、說、讀、寫間的相互依賴關係與科技的發達而逐漸拓展，目前口語、視覺等相關能力均被視為素養的一環。在 1997 年，昆士蘭的「教育、職業、訓練與青年事務行政會議」(Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs) 中，就將素養定義為「適當地閱讀、使用、呈現文本資訊的能力，也包括口語、聽覺、視覺與批判思考的整合能力，以及能夠運用文化智識，在不同的社會情境中適當地辨與使用語言的能力」(MCEETYA, 1997)。

媒體教育的內涵則可從 Terry Jones 所發展的概念模式來看，澳洲的媒體教育與加拿大相似，以媒體文本作為核心，包括電視、電影、報紙、錄影帶、雜誌、書籍、及錄音帶或 CD 等各式媒體，媒體教育主要教導媒體文本與再現、敘事、文本類型、意識型態、媒體組織、閱聽人之間相互關連以及各變項之間的關係，以下則對個別的教學主軸加以敘述 (Terry Jones, 引自 Considine, 2002: 11)：

- (1) 媒體再現 (representation)：媒體文本中再現了哪些團體或特質的人；這些人是如何被描繪的。
- (2) 媒體敘事 (narrative)：媒體文本的敘事元素如何組成故事；誰是故事中的英雄/壞人。
- (3) 媒介化 (mediation)：被用以建構文本訊息的工具為何；如何呈現其世界觀。
- (4) 類型 (genre)：該媒體文本所具有的類型特質；與其他文本類型相似的部分為何。
- (5) 意識型態 (ideology)：媒體文本中明確地呈現或隱含了哪些價值。
- (6) 機構 (institution)：誰掌握了文本的製造過程；對於最終的媒體產製品有何影響。
- (7) 閱聽人 (audience)：媒體文本為誰而產製；閱聽人與媒體文本間的如何互動。

上列七項主軸與媒體文本相關的內涵之間具有聯動影響，且各變項間呈現一緊密的網絡結構相互牽動，如圖 2-1-3 所示：

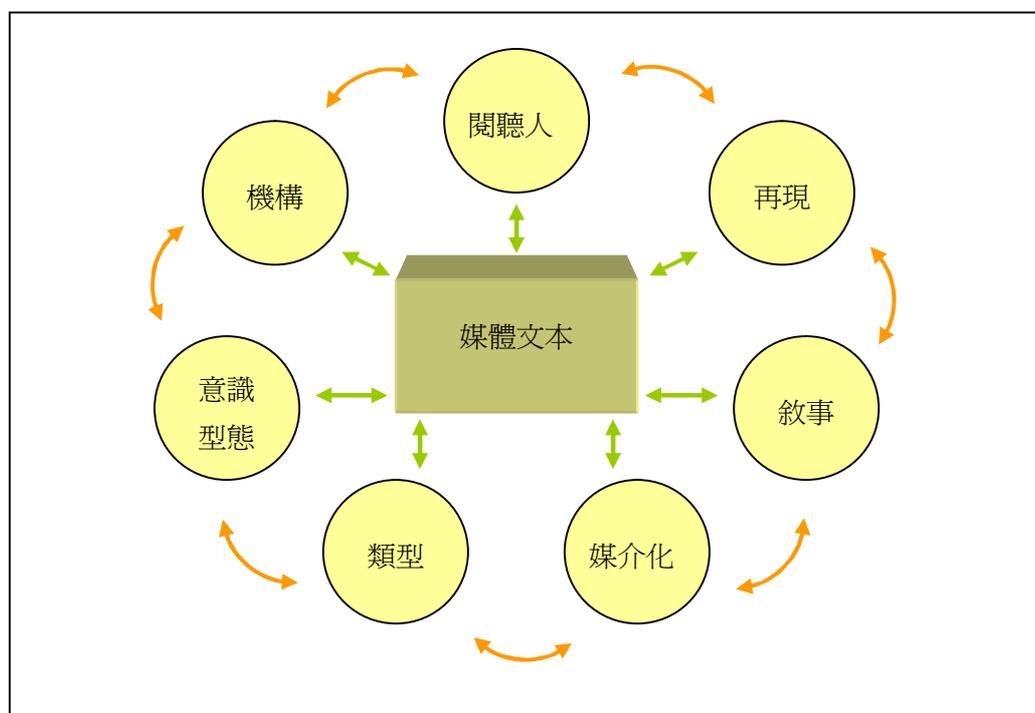


圖 2-1-3：澳洲媒體素養核心概念圖
（Terry Jones, 引自 Considine, 2002: 11）

另一方面，我們也可以從澳洲的考試內容看出媒體教育的核心內涵，在維多利亞州的教育認證考試（Victorian certificate of education）中，媒體教育的中學考試項目包括：敘事（narrative）、媒體產製與設計（media production and design）、社會價值（social values）、媒體影響（media influence）四大項目。前三項是以簡短的問題題型作答，最後一項則採論述的方式作答（Considine, 2002: 8-9）。敘事的部分，包括檢視學生對於文本觀點的探索能力、敘事的特性、以及視覺成分等。在媒體與社會價值中強調學生必須學會媒體產製與消費的關係，以及檢視媒體文本對社會價值所具有支持或反面立場。在媒體影響的部分則要求學生必須熟悉與連結傳播理論與模式，如文化研究（cultural effects theories）、接收分析（reception theories）、皮下注射理論（hypodermic model）、使用與滿足（uses and gratifications model）等（Considine, 2000: 114）。此外，亦強調學生必須理解閱聽人的概念，也就是能領悟媒體與商業共同運作下的建構結果。

從以上各國的媒體教育內涵概述中，可發現英國、加拿大與澳洲這三個國家是比較相似的，由於這些國家的媒體素養概念皆源自於英國的傳統，故在思維上較為接近，但也隨各國之媒體情況而有所變動。在澳洲的媒體教育中，從考試的內容來看，其實包含了更多的傳播相關知識與技能，較類似我國高等教育中的傳

播或新聞科系所教導之內涵，這種教育的內涵即綜合了英、美兩種研究取向的結果。

五、美國的媒體教育內涵

在美國，媒體教育的發展，相較於前面幾個國家是屬於比較晚的，早期以發展電視批判性閱讀為主，由於認為媒體具有強大的影響力，而將媒體教育的重點放在控制與減免閱聽人對媒體的依賴或上癮，因此發展的重點是針對電視中所呈現的問題進行批判，尤其是暴力與色情對兒童的影響。

在進入九〇年代之後，在美國對於媒體素養的定義出現了一個普遍且受到大多數媒體素養學者認可，以及多數組織或團體（Center for Media Literacy; the Alliance for a Media Literate America; the National Telemedia council）所採用的共同定義，即 1992 年的媒體素養國際領袖會議（National Leadership Conference on Media Literacy）之會議結論。雖之後美國各學者對於媒體素養的概念與內涵之論述在語句上略有不同，但精神上都與此定義相距不遠。

1992 年的媒體素養國際領袖會議中，將媒體素養定義為：「有能力去近用（access）、分析（analysis）、評估（evaluate）與產製（produce）各種媒介訊息，並達到溝通（communication）的目的」（Aufderheide, 1993）。Considine（2002: 9）指出：這樣的定義其實具有實用主義的目的地，與上列英國、加拿大、澳洲的明確內容描述略有不同，美國對媒體素養採用這種較為簡單且廣泛的定義，是因為有利於將此概念立即融入教育機構中，無須另設領域或科目與資訊素養、電腦素養等既有教育內涵去競爭有限教學科目空間。雖然如此，在美國的媒體教育中仍包含以下分析要素：（1）媒體如何被建構與如何建構真實；（2）商業化對媒體的影響為何；（3）意識型態與政治對媒體的影響為何；（4）各種媒體的內容、形式與表徵風格為何；（5）閱聽人如何與媒體進行協商等（Aufderheide, 1993, 1997）。目前這個 1992 年所建立的定義與內涵仍被廣泛地使用於美國的媒體教育中。

關於其媒體教育的目的，Tyner（1998）說明媒體教育主要幫助學生發展認識大眾媒體本質，瞭解媒體所使用的技巧與帶來的影響，以及對於媒體如何產製各種意義與建構真實的過程有所覺知。

事實上，美國的媒體教育核心內涵與英國、加拿大的媒體教育內涵並不相違背，只是其媒體研究典範與歐陸較為不同，在結合其教育目標後也對媒體教育的內涵也有所修正。Considine 指出，目前美國的媒體教育內涵大致可歸類出三個取徑：「保護」（protection）、「準備」（preparation）與「愉悅」（pleasure）（Considine, 2002: 12-13）。第一種的保護取徑，指的是早期美國將教育的重點放在暴力與色情節目的批判，以及毒品與菸酒廣告所引發的青少年問題上，就媒體教育的發展

歷史來說仍較偏向於保護與預防的階段，且目前仍持續存在此類的媒體素養教學，如 2001 年的國家毒品控管政策（National Drug Control Policy）與媒體素養的結合即是一個明顯的例子。惟需要注意的是這種對於大眾媒體內容的批判與警示是基於媒體效果的強大影響而發展，與英國早期為保護菁英文化而鄙棄大眾文化的概念略有不同；第二種的準備取徑教學則是偏重於因應當前科技社會中所強調的資訊與傳播溝通技能，也就是為成爲一個民主社會中的資訊化公民作準備，當中亦包含了賦權與近用的概念；最後一種愉悅取徑部分，則是承認閱聽人在媒體使用中所帶來的滿足，而不僅是強調媒體訊息對於大眾的傷害與欺騙，亦即藉由瞭解媒體訊息與科技的過程思辨媒體與青少年消費或文化的關係，而非一味的阻止或防堵青少年由媒體中獲得滿足及愉悅。

雖英國、加拿大、澳洲等媒體素養發軔地區，自 1950 年代起就陸續摒棄保護主義取向，僅有美國至今仍未放棄這種防堵取徑（Tyner, 1998: 140），但這並不意味著美國媒體教育的落後，而是由於所處的媒體、社會、政治、經濟脈絡的不同，在美國，一方面是保護主義取徑下的媒體素養計畫如媒體與健康、媒體與暴力比較容易收到政府經費和普遍的支持；另一方面則是因爲美國一直是全球媒體工業輸出國的關係。從近幾年美國的媒體教育實踐中，美國也已經慢慢走向非保護主義的取向（Tyner, 1998: 139），呈現上述三種取徑同時發展的狀況。

過去美國的媒體教育發展初期以媒體爲主軸，但美國學者 Tyner 於 1998 年的著作中則指出，媒體教育應該偏向教育而非媒體，是教育培養出批判、獨立與創造性的資訊使用方法（Tyner, 1998）。目前在美國也轉向以素養觀爲主軸，不再特別強調媒體的個別特質與差異（Scheibe, 2004），也將媒體素養教育提升到更爲寬廣的層次。

六、台灣的媒體教育內涵

在經過上列幾個國家的介紹後，究竟在台灣媒體素養與媒體教育呈現或該呈現什麼樣的樣貌？國內傳播學者徐佳士曾簡明扼要的以一句話：「媒體素養就是要掃除媒體文盲」表達了媒體素養的精神。

雖然在台灣，對於媒體素養的譯字與意涵詮釋上仍有待取得共識，但各學者論述之內容，不論是將 media literacy 譯爲「媒體素養」、「媒體識讀」或「媒體公民教育」，均認同應具有幾個核心概念：媒體訊息是建構的結果；媒體的運作具有價值與意識型態；媒體擁有獨特的符碼形式、美學觀與作業常規；媒體訊息的意義可以由閱聽人自行決定；媒體訊息具有政治與經濟意涵（余陽洲，2003、2004；吳知賢，1998；楊洲松，2004），主要仍取法於英國、加拿大等國。

教育部於民國九十一年年的「啓動媒體素養教育」記者會中，宣布將積極地推動媒體素養教育，「媒體素養教育政策白皮書」中，也對媒體素養內涵與其學習目標做了進一步的確認，從跨媒體的核心概念出發，媒體素養可歸納爲五個面向，所必須具備的基本能力如下（教育部，2002: 17-18；吳翠珍，2004: 820-821）：

1. 瞭解媒體訊息內容：
 - 1-1 瞭解不同媒體的表徵系統（媒體語言與成規）；
 - 1-2 瞭解媒體類型與敘事如何產製意義；
 - 1-3 瞭解並能應用媒體製作技巧與技術；
 - 1-4 瞭解科技與媒體文本的聯動關係。
2. 思辨媒體再現：
 - 2-1 辨識媒介內容中年齡、性別、種族、職業(階級、性傾向等各種認同面向的)刻板印象和權力階級間的關係；
 - 2-2 比較媒介內涵與實際生活中的情境、人物、事件等媒介與社會真實的關係；
 - 2-3 解讀媒介角色所呈現的價值意涵與意識型態。
3. 反思閱聽人的意義
 - 3-1 反思個人的媒體行為；
 - 3-2 瞭解個人與文本的意義協商本質；
 - 3-3 瞭解文本的商業意涵「閱聽人」的概念；
 - 3-4 認識廣告工業的主要概念：收聽/收視率、廣告的社會與文化意涵。
4. 分析媒體組織
 - 4-1 瞭解媒體組織的守門過程如何影響文本產製；
 - 4-2 檢視媒體組織的所有權如何影響文本選擇與組合；
 - 4-3 瞭解公共媒體與商業媒體的區別；
 - 4-4 檢視資訊私有化的影響。
5. 影響和近用媒體
 - 5-1 瞭解媒體公民權的意義；
 - 5-2 實踐媒體近用；
 - 5-3 區辨被動媒體消費者與主動媒體閱聽人；
 - 5-4 主張個人肖像權、隱私權；

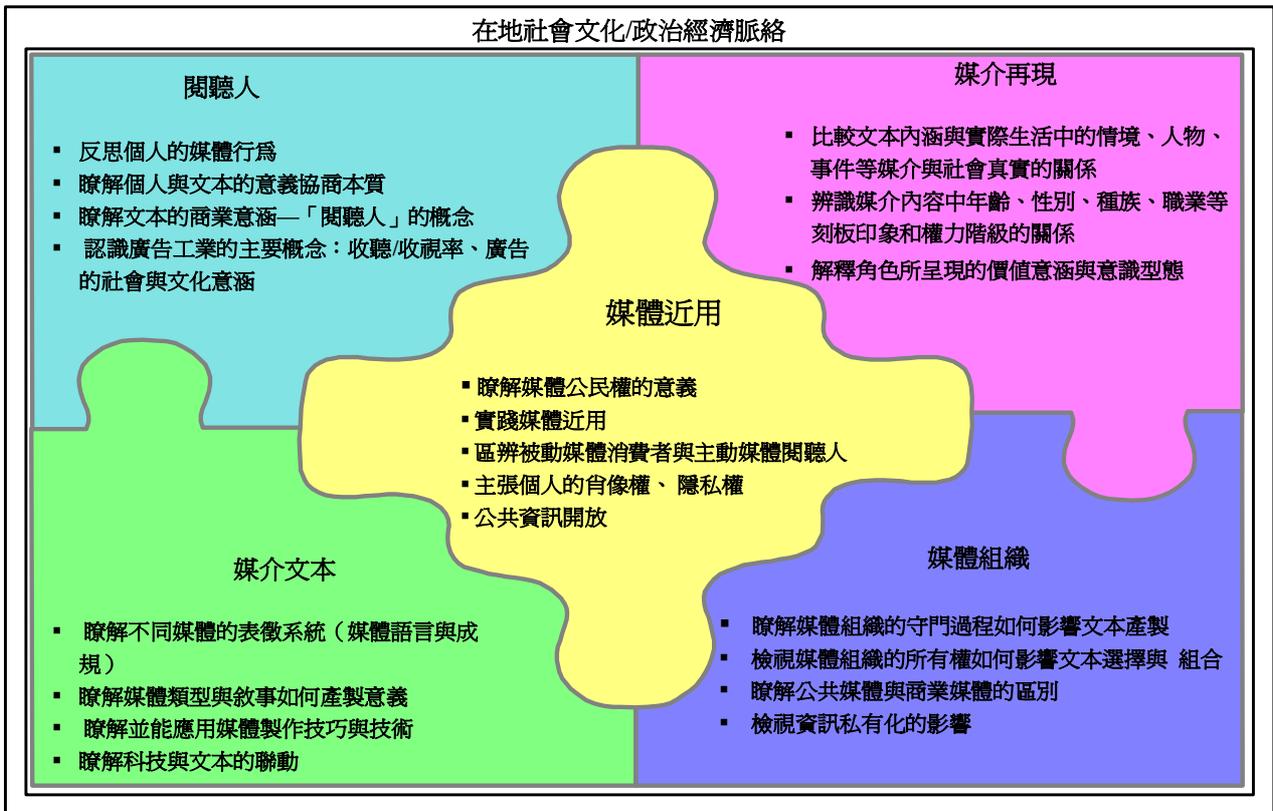


圖 2-1-4：台灣媒體素養核心概念圖
(吳翠珍, 2004: 821)

在此內涵中，對於閱聽人的概念，除延續原有之閱聽人與文本間的協商性質，並關注閱聽人對於自身媒體行為的反思，反思個人媒體行為的目的在澄清自己媒體使用上的慣性行為，在察覺自身的慣性思考與行為後，才有可能拓展自己的閱聽視野，然後轉化媒體使用模式，進而探索新的可能契機（李承宇，2003）。

此外，將「媒體近用」獨立為一個重要面向，強調接近使用媒體與實踐行動的重要性。在英國，媒體教育的教與學並行，強調做中學的概念，在加拿大的教學內涵中也指出實踐是理解媒體教育內涵的最佳途徑，在美國也同樣重視從媒體製作過程學習與解決所面臨的問題，在台灣則較視媒體產製為專科技能，學生所表現出的參與性與主動性程度也相對較低，因此，台灣在地的媒體教育在著重引導閱聽人由被動邁向主動的同時，也同樣強調實踐行動的概念，使每一個媒體公民均能成為一個訊息產製者與建構者。在台灣的媒體素養核心概念圖中，媒體近用置於中心位置，原意也在期望每一個核心概念都能與近用的實踐行動相連結（吳翠珍，2005：個人訪談）。

第二節 社會學習領域

一、九年一貫社會學習領域

九年一貫課程改革中，由於強調中、小學的課程連貫與科際整併，正式使「社會科」走入歷史，改以「社會學習領域」稱之，對於這個新興的名詞，社會學習領域課程發展小組將「社會領域」(social studies)界定為：「它是統整人與環境間之互動關係所產生的經驗性知識(experienced knowledge)的一個學習領域」(黃炳煌，2002: 13)。在學習內涵上，教育部八十七年所公告的《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》中則指出「社會領域包含歷史文化、地理環境、社會制度、道德規範、政治發展、經濟活動、人際互動、公民責任、鄉土教育、生活應用、愛護環境與實踐等方面的學習」(教育部，1998: 8)。由上列敘述中可以得知，目前的社會學習領域並非一個單一的學術科目，而是一個群組的學習範圍。

從國內學者的討論中，可知我國的社會領域不論是範圍的訂定或是主題軸的設立模式均與美國較為相近(黃炳煌，1999；葉煬彬，2000；王淑芬，2001)，葉煬彬以美國的社會科概念作為參考，指出，我國社會領域的學習範圍大致可包含具時間性的歷史學；空間性的地理學；概念性的人類學、考古學、經濟學、法學、哲學、政治學、心理學、宗教、社會學；以及其他的人文科學、數學和自然科學中的適當內容(葉煬彬，2000: 200)。此外，課程中還融入兩性、環境、人權、資訊、生涯發展和家政教育等重大議題，由此可知，在此波教育改革之後，社會學習領域課程不論是在知識範疇與議題融入上均較過去的社會科寬廣與複雜許多。

除範疇上的差異，依據《教育改革總諮議報告書》對革新課程所提出的改革方案，九年一貫課程的走向，依循開放的基本理念，在課程標準上趨於鬆綁，社會領域的教學目標上也從過去的「課程標準」改以「課程綱要」定之(行政院教育改革審議會，1996: 9；詹志禹，2002: 3)。該課程綱要在經過專家審議各國之社會科標準與課程統整的討論後，訂定十條課程目標，教育部並於民國九十年一月正式公告「國民教育九年一貫課程綱要」。課程目標中第1至3條目標偏重認知層面，第4到6條目標偏重情意層面，第7到10條目標偏重技能層面(教育部，2001: 20)：

1. 了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。
2. 了解人與社會、文化和生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性。

3. 充實社會科學之基本知識。
4. 培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀。
5. 培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。
6. 培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。
7. 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。
8. 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。
9. 培養表達、溝通以及合作的能力。
10. 培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。

二、 社會學習領域的九大主題軸與能力指標

社會學習領域的課程主要以主題軸、主題軸內涵、能力指標三個進程的方式規劃。主題軸的概念設計不同於以往採拼圖式的課程組合，將不同的學科拼湊在一起，而是一種螺旋式的揉合發展。「主題軸」一詞，其實暗示著各個主題像是數根細繩所纏繞在一起的粗繩，或是七彩光線所結合出的白色光束(陳麗華, 1996: 8; 詹志禹, 2002a: 26)。故在一個主題軸中所指稱的可能包含兩個或兩個以上的複合概念，並非單一意涵，例如第八軸「科學、技術和社會」便結合了三個以上的概念，也就是主題軸本身就具有高度的統合與累進特性，在每個主題軸中從不同的切面亦都可找到其他主題軸的概念。

主題軸之內涵多來自普獲一般社會科學家所認同的屬於各學科(discipline)之基本概念和通則(generalization)，部份內涵則從當代重要思潮，如與宇宙觀有關的混沌理論、演化論；與社會觀有關的批判理論、及現代主義；與知識觀有關的建構論、詮釋學等之分析探討與綜合歸納而得(黃炳煌, 1999)。最後用以界定課程內涵的九大主題軸分別為：(一)人與空間；(二)人與時間；(三)演化與不變；(四)意義與價值；(五)自我、人際與群己；(六)權力、規則與人權；(七)生產、分配與消費；(八)科學、技術和社會；(九)全球關連。之後再依據九個主題軸發展出條數不等的主题軸內涵，並據以發展能力指標以求其具體化。

九大主題軸設計的主要功能是將社會學習領域的課程內涵加以統整且歸類，以作為後續教科書發展與教師課程統整的依據，但為顧及教學內容的完整與兼顧多元面向，主題軸的設計並不規範各類內涵的比重，故教材設計者與現場教師仍有很大的加權空間。

除主題軸的概念，能力指標的發展亦是這次課程改革中的另一重要項目，在教育部九年一貫課程綱要中，並未對「能力指標」一詞加以界定。能力指標一詞，也可說是我國首創的名詞，在國外文獻中並無相同之詞句出現，在其他國家中出現類似的概念，目標同為監督教育品質及提供教學準則者，在英國稱為成就目標

(attainment targets) (盧雪梅, 2001: 73) 或是學習成果 (learning outcome); 在澳洲通常稱為關鍵能力 (key competencies)或是核心學習成果 (core learning outcome) 或表現標準 (performance standards); 美國稱為教育指標 (education indicators)或表現指標 (performance indicators) (盧雪梅, 2001: 73), 而目前在各州的課程標準中較常出現的字詞則為課程標準 (curriculum standards) 或課程架構 (curriculum framework)。

能力指標的訂定主要是根據主題軸之內涵, 依階段描述不同序階的學生所應達成的最低能力標準, 是一種分級制的設計, 共有四個階段: 一到二年級為第一階段, 三到四年級為第二階段, 五到六年級為第三階段, 七到九年級則為第四階段。分階段的意義在於提示能力評鑑的適當階段, 但相對應教材的出現可以提早也可以在往後的階段適當地迴旋加深或複習 (教育部, 2002: 21)。

國內學者王素芸認為, 能力指標是指「用以描述學習者經過一段時間學習後, 於各階段在各項基礎且重要的學習成果上, 應具備之基本表現及相對的表現程度, 並據此所發展出來的客觀性指示系統」(王素芸, 2001: 7)。楊思偉則補充說明能力指標為學生所應具備的能力項目轉化為可觀察評量的具體數據, 藉以反應學生的學習表現, 基本上應就是課程所應達到的具體目標(楊思偉, 2002: 20)。

雖然能力指標使用的是「指標」而非「目標」, 但事實上也是目標的一種。廣義而言, 教育目標的範圍可從一般的、非特定的目的或目標, 到高度特定的目標 (黃光雄, 1988; Walker & Soltis, 1997, 引自高新建, 2002: 55), 因此, 能力指標雖未具體言明其目標, 仍屬於教學目標的一種, 為介於一般的教育目的與高度具體教學目標之間的概括性目標。此外, 在盧雪梅 (2001) 的論述中, 亦認為能力指標是課程發展、教學和評量實施的依據, 故也可說是九年一貫課程目標的一個替代名詞。

能力指標雖具有其在法律位階上的規範性與全國一致的共通性, 但也具有可分析性與可擴充性的特質 (高新建, 2002: 59)。故能力指標的使用者在詮釋上可以、也應該符應學生的需求、社區的特性、以及社會的變遷等, 在不違背教育目的之狀況下做適切的補充。

三、 各國社會科內容概述

(一) 英國

英國的教育單位大致分為英格蘭、蘇格蘭、威爾斯及北愛爾蘭四部分。1988年教育改革法案 (Education Reform Act, ERA) 中所建立的全國課程標準 (National

Curriculum)，主要以英格蘭與威爾斯地區為主，在北愛爾蘭，與英格蘭及威爾斯相似，蘇格蘭地區則因學習階段的劃分不同而有較大差異，本文中則不再詳述。全國課程標準中義務教育年限為十一年，主要以年齡劃分學習階段，共有四個關鍵階段（Key Stages），作為施教及評量的依據，各階段設有由簡單到複雜、直接到間接經驗、由近而遠、難易不同、由一到十的成就目標層級。

在英國，並沒有「社會領域」或「社會科」的科目名稱，於 2004 年所修訂的全國課程標準中，核心科目（national curriculum core subjects）仍僅有「數學」、「英語」與「科學」三科，與我國社會領域相關的科目，包括歷史（history）、地理（geography）、公民（citizenship）、資訊與傳播科技（information and communication technology, ICT）等均屬於全國性課程非核心科目（non-core foundation subjects），並非所有的學習階段均開設，但在與本研究相關的第三階段是均有開設課程的（QCA, 2004）。另一個與公民科較為相近的科目為「個人、社會與健康教育」（personal, social and health education, PSHE），因為全國課程中第一、二學習階段是不開設公民課程的，故部分學校會以該科目取代之，但此科目並不具有全國性的法規基礎。

表 2-2-1：英國全國課程學習科目與階段

| | 學習階段 | 學習階段一 | 學習階段二 | 學習階段三 | 學習階段四 |
|------------|------------------|----------|-----------|------------|--------------|
| | 年齡（年級） | 5-7（1-2） | 7-11（3-6） | 11-14（7-9） | 14-16（10-11） |
| 核心科目 | 數學 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | 英語 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | 科學 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 全國性課程非核心科目 | 設計與科技 | ■ | ■ | ■ | |
| | 資訊與傳播科技 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | 歷史 | ■ | ■ | ■ | |
| | 地理 | ■ | ■ | ■ | |
| | 現代外國語 | | | ■ | |
| | 藝術與設計 | ■ | ■ | ■ | |
| | 音樂 | ■ | ■ | ■ | |
| | 體育 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | 公民 | | | ■ | ■ |
| 其他 | 宗教教育 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | 職業教育 | | | ■ | ■ |
| | 性教育 | | | ■ | ■ |
| | 個人、社會與健康教育(PSHE) | □ | □ | □ | □ |

（■：具有全國性法規基礎，□：不具全國性法規基礎 資料來源：QCA, 2004a）

因此，在英國，社會領域的科目是採分科設置的，分散於歷史、地理、公民、資訊與傳播科技以及宗教教育當中，但各科間並分截然獨立，科際間亦強調調整與融合的概念。

(二) 加拿大

加拿大共有十個省與三個領地，各有其獨立的教育系統與課程研究發展，教育制度是由各省負責，底下設教育廳，主要功能為課程規劃、教師審定及各省管轄學校之行政工作。加拿大的義務教育為 12 年，但魁北克省的義務教育為 11 年。不過在中、小學階段，皆有社會科課程之設置，惟劃分的學習階段略有不同。

由於各省的社會科主題軸與其內涵並不相同，以下則列舉幾個重要省分作為說明：以卑詩省（Province of British Columbia）為例，目前中等教育社會科以 1997 年公告，1999 修訂的「社會：8-10 年級」（Social Studies: 8 to 10）綱要為主，其課程內涵的五大主題軸規劃如下（BC Ministry of Education, 2005）：

1. 社會科的應用（Applications of Social Studies）：內涵包括確認問題或議題；蒐集、詮釋、分析與呈現資料；積極主動的公民實踐。
2. 社會與文化（Society and Culture）：內涵包括理解文化多樣性；跨文化差異比較；社會的組織與發展等。
3. 政治與法律（Politics and Law）：內涵包括理解基礎的政治、法律結構與過程；區辨多樣社會中法律所具有的社會目的；公民的權力與責任；政治參與的角色。
4. 經濟與技術（Economy and Technology）：內涵包括對經濟概念與系統的基本理解；探究科技創新對於個人、社會與環境的影響。
5. 環境（Environment）：內涵包括學習與應用地理技能增加對環境的理解；瞭解人類與自然系統的關係；探究自然地理的影響與學習地形學的不同區域；瞭解永續發展的概念。

在大西洋四省的社會科主題軸規劃則與台灣較為相似，其課程主題軸可分為（CAMET, 2005）：

1. 公民、權力與管理（Citizenship, Power and Governance）；
2. 團體與制度（Groups and Institutions）；
3. 文化與文化差異（Culture and Cultural Diversity）；
4. 個體發展與認同（Individual Development and Identity）；
5. 全球關連（Global Connections）；
6. 個體、社會與經濟選擇（Individuals, Societies and Economic Choices）；
7. 社會研究探索參與（Participating in Social Studies）；
8. 人類、地點與環境（People, Place and Environment）。

再以安大略省為例，社會科課程則依年級而有所不同，分為社會科、歷史科、地理科。在初等教育的一到六年級中，開設的科目為社會科（social studies）；到了七、八年級開始分為歷史、地理等科目進行分科教學。九到十二年級則另開設「社會科學與人文學」（Social Sciences and Humanities），延續社會領域的教學（Ontario Ministry of Education, 2004）。

（三）澳洲

澳洲聯邦政府中，主要由「國家教育委員會」（Australian Education Council），負責協調聯邦與各省的教育政策，成員為聯邦教育部以及六個州與兩個特區的教育局所組成。1986年「國家教育委員會」要求六省及兩特區一起採用「全國合作進行課程發展」的概念，並強力呼籲發展一套全國通用的課程架構和評量標準，這項呼籲的具體落實即是1989年所公佈之「全國教育目標」。與澳洲社會科課程改革最相關者為1994年公佈的「社會及環境：全國學校的課程藍圖」（Studies of Society and Environment—A Curriculum Profile for Australian Schools），目前仍為澳洲社會科課程發展與實施的重要依據（周素嫻，1998: 32-33）。

有別於其他國家的社會科（Social Studies），澳洲將課程名稱定為「社會與環境」（Studies of Society and Environment）。而學習範圍包括不同時間與空間中的個人互動、人際關係複雜網絡和結構；不同時空下的自然環境與社會環境；以及擁有調查、蒐集、分類和提出資訊等各種技能。課程主要以六大主題軸方式呈現（周素嫻，1998: 34；詹志禹，2002a: 23）：

1. 時間、連續與變遷：主題軸內涵包括「瞭解過去」、「時間與變遷」、「詮釋與看法」。
2. 地點與空間：主題軸內涵包括「地點的特性」、「人與地點」、「關懷土地」。
3. 文化：主題軸內涵包括「原住民與島民文化」、「文化異同」、「個人、團體和文化認同」。
4. 資源：主題軸內涵包括「資源的使用」、「人與工作」、「管理與企業」。
5. 自然與社會系統：主題軸內涵包括「自然系統」、「政治和法律制度」、「生態系統」。
6. 調查、溝通和參與：主題軸內涵包括「調查」、「溝通」、「參與」。

為彌補上述課程標準對於公民教育之不足，澳洲聯邦政府又在1995年研究公佈「發現民主」（Discovering Democracy）課程計畫（周素嫻，1998: 34；詹志禹，2002a: 23），補充民主教育的學習內涵應包括民主的價值、民主的知識、民主的認知過程與民主的行動技能四部分。目前此部分課程亦列入澳洲之社會與環境課

程內涵之中。

全國性課程主題軸標準的發展，並不在於限制地方教育，也期望各地方教育單位能依需求自行發展教材與能力指標，以昆士蘭為例，經過修正的「社會與環境」(SOSE)科目中及縮減為四大主題軸，分別為：

1. 時間、連續與變遷 (Time, Continuity and Change)；
2. 地點與空間 (Place and Space)；
3. 文化與認同 (Culture and Identity)；
4. 系統、資源與權力 (Systems, Resources and Power)。

(四) 美國

美國社會科內涵的演變與其背後的教育哲學有相當大的關連，源自於杜威 (John Dewey) 的進步主義教育思想，使其在課程本質認定上較著重於分析社會動態與問題解決的實用面向，課程內涵也較容易隨著社會上的重大事件而有所變動，因此，為確立教師的授課主軸與學生的學習方向，並保有彈性的發展空間，由社會學科教師所組成的「美國社會科協會」(National Council for the Social Studies, NCSS) 於 1992 年成立課程標準小組，致力於全國性社會科課程標準的制訂，並於 1994 年出版《社會科課程標準：卓越的預期表現》(Curriculum Standards for Social Studies: Expectations of Excellence) 一書，內容以 K 至十二年級的學制規劃作整體性的設計，區分為四大階段，各年級皆有其重點，主要的教學順序是以同心圓的模式，由個體本身出發並向外擴大延伸至家庭、學校、社區、市鎮、州、國、世界等概念 (葉煬彬, 2000: 200)，且採取主題軸方式界定其學習內涵，主題軸共有十項，分別為 (NCSS, 1994；陳麗華、王鳳敏譯, 1996: 33-53)：

1. 文化；
2. 時間、持續與變遷；
3. 人物、地點與環境；
4. 個人發展與認同；
5. 個人、團體與制度；
6. 權力、職權與管理；
7. 生產、分配與消費；
8. 科學、技術與社會；
9. 全球關連；
10. 公民的理想與實踐。

惟上述內涵雖為全國性的標準，但基於美國聯邦的地方分權制度，這些標準僅供參考之用，並不具有強制的效力，而是期待用來作為州、學區、學校、學年

編定課程的規準或依據，以便進行教學與評量，因此，所有的課程範疇與順序，以及必教學科內容的決定權仍屬各地方政府（陳麗華，87: xvii；王浩博，87）。故在各州對於社會領域的內涵界定上並不全然相同，當中所包含的主題軸元素亦不相同。

比較以上各國社會科後，以類似主題軸的方式呈現社會科課程核心內涵的國家有美國、澳洲和加拿大，目前這種以主題軸架構課程藍圖之設計也已成爲世界教育之趨勢。我國九年一貫的九大主題軸與澳洲之社會與環境六大主題軸、美國社會科協會（NCSS）之十大主題軸、以及加拿大的大西洋四省之社會科主題軸彙整如下：

表 2-2-2：各國社會領域主題軸對照表

| 澳洲 | 加拿大 | 美國 | 台灣 |
|--|---|---|--|
| 全國教育目標之社會與環境六大主題軸 | 大西洋四省之社會科主題軸 | 社會科協會（NCSS, 1994）之社會科主題軸 | 九年一貫社會學習領域主題軸 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 時間、連續與變遷 ● 地點與空間 ● 文化 ● 資源 ● 自然與社會系統 ● 調查、溝通和參與 | <ul style="list-style-type: none"> ● 公民、權力與管理 ● 團體與制度 ● 文化與文化差異 ● 個體發展與認同 ● 全球關連 ● 個體、社會與經濟選擇 ● 社會研究參與 ● 人物、地點與環境 | <ul style="list-style-type: none"> ● 文化 ● 時間、持續與變遷 ● 人物、地點與環境 ● 個人發展與認同 ● 個人、團體與制度 ● 權力、職權與管理 ● 生產、分配與消費 ● 科學、技術與社會 ● 全球關連 ● 公民的理想與實踐 | <ul style="list-style-type: none"> ● 人與時間 ● 人與空間 ● 演化與不變 ● 意義與價值 ● 自我、人際與群己 ● 權力、規則與人權 ● 生產、分配與消費 ● 科學、技術和社會 ● 全球關連 |

第三節 媒體素養教育與社會學習領域

一、 媒體教育的教學模式

一般而言，媒體教育較沒有固定的教材，主要目的在於啓發學生對於媒體的感知與思辨能力，因此，在教學上也沒有固定的模式。Masterman（1997: 47-48）指出在歐洲的教育系統中大致有四種基礎的教學模式：第一種模式將媒體教育自成一獨立科目單獨開設；第二種模式視媒體教育爲一附著元素，於既有的單一學科中加以結合；第三種模式爲跨學科課程，將媒體教育分別融入於各科的教學；第四種模式則是不採特定學科，而採專題式探討。四種模式各有其利弊，當中第

一種模式與其他三種有較大的區隔，需要另設科目，在教育政策與學門角力上的牽動較廣，惟其優點為在教學資源與長程發展上較易掌握，也可避免因從屬於其他學科時，所造成的媒體素養內涵扭曲，且能將媒體教育強化為一有力的標誌，提醒當代這個重要議題的存在。

目前全球中將媒體素養採獨立科目教學的以歐洲教育系統較為常見，且均出現於高中以上的選修課程，國內學者建議媒體素養以獨立課程設置者也均以大專院校的通識課程為訴求（陳世敏，2000；張錦華，2000）。相對而言，多數的學者較則傾向於建議採用融入式教學（Masterman, 1997；Megee, 1997；Aufderheide, 1997；Hepburn, 1999；吳翠珍，2002；徐照麗，2001），各國媒體素養的實踐現況，尤其是在中、小學基礎教育的部分也大多採融入式的模式進行，如加拿大、美國、澳洲、香港等，影響各國採行融入教學的因素並不全然相同，也不表示獨立設置媒體素養科目的模式已逐漸被排除。以台灣為例，吳翠珍（2002）即指出：

台灣的媒體教育發展正試圖跨越社會覺知的階段，仍在爭取在學校體系內的認同，並朝向正規教育系統的正當性推進，但最後這個目的是困難的，因為教育論述中，傳統科目在九年一貫新課程裡相互角力，爭取維護既有優勢方始未艾，因此，此時媒體教育的實施，只有細縫，沒有大道，只有融入，沒有獨立。

此外，在教育部（2002: 19）年所公告的「媒體素養教育政策白皮書」中，對於國中、小課程的規劃也採用統整融合策略，主張將媒體素養教育藉由主題統整的教學方式與九年一貫的七大學習領域和六大議題進行融合。

在確認了融入式的模式後，仍必須說明媒體教育跨領域教學的必要性，在加拿大卑詩省的媒體教育協會（British Columbia Association for Media Education, BCAME）所出版的《媒體教育跨課程計畫指導手冊》（A Cross-Curricular Planning Guide for Media Education）中便說明了採跨課程融入式教學的重要性與價值（Media Awareness Network, 2005）。

媒體教育是一個多領域與跨領域取向的媒體研究，不僅處理主要的媒體概念，更含括許多如社會、政治、經濟、文化等不同範疇的媒體議題……流行文化、電視、電影、廣播、雜誌、電腦、遊戲及其他的資訊服務等普遍地存在學生的每日生活……這些議題與經驗無法從個別科目中劃清界限，因此，所有的課程中都應能提供媒體教育的學習機會，並非僅以獨立的學科進行教學。

Shepherd（1992: 35）指出，「如果在媒體素養的教學中，教師能由更寬廣的領域中找尋不同的元素，不僅能提升媒體素養在課程中的重要地位，媒體素養也

將成爲各領域的一個理想連結工具」。美國學者 Hobbs (1997: 177-178) 也同意這樣的說法，並補充由於當代對於素養的概念已有新的認知，不再將符號對象侷限於傳統文字上，在多元文化與多元情境的假設下，媒體教育在實踐面向上朝向科際整合勢必成爲一種趨勢。有此共識者尙包括 Masterman (1997)、Aufderheide, (1997)、Considine (2002) 等。

目前除了對於跨領域教學的認同，跨領域結合的範圍也非常廣泛，主要有英語、語文藝術、視覺與表演藝術、健康與消費、社會、歷史、公民教育、職業生涯規劃、傳播技術、或是科學領域等，科目名稱與融入程度則因各國教育課程的設計與對於媒體素養知識觀的差異而有所不同。當然融入的主軸科目不同，所強調的課程內涵也會因此改變，在傳統的英語或語文藝術課程中，偏重將媒體視爲一種文學的教材，且強調學生的媒體表達能力，以及對於文本再現主題的分析；健康與消費課程則強調檢視媒體中的煙品與酒類廣告的呈現，或是暴力、減肥、身體形象塑造等議題；媒體研究、傳播技術或是科學領域則較強調技能面向的實作教學。由於社會領域所包含的教育目標非常廣泛，課程內涵也相對較爲豐富，以廣義的社會領域界定來說，上述議題均可含括，此外，九年一貫社會學習領域強調統整與聯繫的特性，也使其成爲最佳的跨領域融合基礎。

從各國的經驗中，可知社會領域（包括社會、歷史、地理、公民教育）在媒體素養的融入式教學中已逐漸成爲一個發展重點。加拿大自九〇年代初期就將媒體素養融入社會領域進行教學，大西洋濱海四省的共同教育機構更在 1996 年訂定社會領域的媒體素養能力指標以利評估與教學 (Media Awareness Network, 2005)；在美國，媒體素養融入社會領域的比例僅次於語文藝術領域，目前全美共有 32 州實施 (Kubey & Baker, 1999；Kubby, 2004)；在英國，BFI (2000) 的教學手冊中，對流動影像在地理、歷史與公民課的教學與學習目標亦提出了完整的規劃與方法；在澳洲，全國課程採跨領域統整的方式，媒體素養以藝術領域爲核心，但結合各領域融合教學，在昆士蘭社會領域的指標發展亦相當完善；在香港，特區政府教育署也定於 2001 至 2002 的學年之內，舉行傳媒教育師訓班，以便稍後在人文科、公民教育科、及德育科裡推廣傳媒教育 (Education Department, 2001，引自李月蓮，2002: 116)。在國內的研究中，徐照麗 (2001) 也指出以融入社會和自然與生活科技領域爲最佳，另饒淑梅 (1995) 所做的調查中有六成的教師認爲以融入語文、社會與藝術相關領域最爲恰當，李曉媛 (2003) 也主張將媒體素養融入國小社會領域。

二、 媒體素養教育與社會學習領域

社會學習領域成爲各國媒體教育融入的重點發展科目，除教學議題的相關性外，兩者在本質上或目的上必然有其共通性存在方可作爲連結的基礎。在李曉媛（2003）的研究中指出：兩者的關連性在於：皆爲與生活密切之學科，且均以培養學生批判思考能力爲教學目標，並認爲媒體素養的教學過程有助於補足傳統社會科以聽講與記憶爲主的困境。本文延續其結論，試圖再將媒體素養的概念與九年一貫教育中社會領域的重要轉變做一些連結，在這些連結中說明媒體教育的知識觀與教育學取徑應可做爲推動社會學習領域改革引擎之理由，這些連結基礎包括：以詮釋學與建構論爲後設的知識觀；同樣強調培養理性思辨的公民與行動研究教育學的趨勢；以及以學生爲本位的對話特色。

（一）詮釋學與建構論的知識觀

吳翠珍（2004）的論述中，清楚的說明了媒體教育所具有的詮釋學與建構論之知識本質（吳翠珍，2004: 830）：

媒體教育的知識本質並不同於傳統教學以內容爲主的知識，它是在辯證過程中，個體詮釋的實踐性之知識……媒體素養知識的形成是一種相互主體性的價值辯證過程，經由教學的過程不斷地釐清價值與概念……媒體教育的資訊思辨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聯動過程。

上列的敘述中有幾個重點：首先，媒體教育所強調的知識具有主體詮釋性，學習者並不是被動地接受教學者或外在環境所給予，而是由具有認知的個體主動構築的，是一種個人主觀或互爲主觀的結果，當不同的人面對相同的文本時，會受到情境脈絡的影響而產生不同的解讀方式，且也隨著心智的成熟度與價值觀有所改變，並沒有一個超然於具體處境的立足點。其次，媒體素養的認知運作過程是一種調適的作用，以個體的媒體經驗與社會情境爲基礎，將個人思辨的結果作爲用來組織其所經驗的世界之知識，重要的是對媒介文本詮釋的控制，以及評估媒介的主旨，而不是去發現或追尋既存的客觀價值或獨立於個體之外的理論世界，因此是一種具有變動性、累積性、建構性特質的知識。

在社會領域方面，每一個階段對於社會科的知識概念都敏感的反映出當代的教育思潮，過去社會科教育有共同的綱要，固定的課文內容，且在威權體制中，仍保有很大成分的愛國思想與道德教育傳遞任務，因此傾向於單一的、菁英的、與權威的觀點，然而在這波課程改革中，對於知識的界定不再是權力者獨享的權利，也不再具有唯一的理性，而採更宏觀的視野來觀察、分析與詮釋社會領域知識。在教學上，社會領域學者所提出的建構主義式教學中，獲得知識的形式有如一個螺旋狀，期望學生經由不斷地思考與建構經驗，以獲得複合性與創新性的知識（鄭勝華，2002: 234）。在課程規劃上，雖社會學習領域主題軸與能力指標之

設計，當初並未以任何一套特定理論或哲學為基礎，但從所發展出的結果來看，則可隱約看出其背後所反映的多元詮釋與建構論知識觀（詹志禹，2002a: 44）。

在社會學習領域中，「現代人文地理學辭典」中對於其知識論的定義為：「被用以檢視一切科學與相關的地理知識，包括知識如何獲取、傳遞、改變和整合進入概念系統，以及地理學的視野如何在個人和群體之間有所變異」（Johnston, et al., 王志弘譯，1995: 40）。當中地理學的視野如何在個體與群體間變動的概念即為詮釋學的角度；晚近，詹志禹（2002a: 44）更明確指出：「人們對自己、環境與歷史的認識，都是出於主動的建構與主觀的詮釋」。歷史本是人類詮釋過去經驗的結果，個人會因其所處背景、立場、概念、價值觀、歷史觀的不同，而持有相異的論點，從近年來歷史教科書內容的變遷，便可看出其中的詮釋與建構過程；同樣的，人們對空間環境的認識與感受，也是主觀建構與詮釋的結果，與個人對於該空間環境的時間歷程與互動經驗極具關連性。這些論述都明確的點出了社會領域知識內涵所具有的詮釋與建構性質，參酌詹志禹（2002a）之觀點，在目前的九年一貫社會學習領域能力指標中，我們可以找到幾個明顯的例子作為佐證：

- 【1-2-3】覺察人們對地方與環境的認識與感受具有差異性，並能表達對家鄉的關懷。
- 【2-4-5】比較人們因時代、處境、角色的不同，所做的歷史解釋的多元性。
- 【5-2-2】了解認識自我及認識周圍環境的歷程，是出於主動的，也是主觀的，但是經由討論和溝通，可以分享觀點與形成共識。
- 【9-2-2】比較不同文化背景者闡釋經驗、事物和表達的方式，並能欣賞文化的多樣性。

從詮釋學與建構論的觀點來看，媒體素養與社會領域均傾向於認同知識應由學習者主動建構，且在詮釋與建構的過程中包括許多複雜因子存在，如價值觀、生活情境、社群互動、個體成長等，並認為知識的運作是一種動態、反思與辯證的過程。雖社會領域對於這種知識意識的轉變仍處於初始階段，而媒體素養教育的融入將有助於帶動知識型態的轉型，這種對於知識本質認知的共同基礎，對學生而言亦有利於其思辨與發現新知。

（二）培養理性思辨的公民與行動研究教育學

縱然，由本章第一節的論述中可知媒體素養的核心概念因各國歷史脈絡與理論背景的殊異，在課程的發展、實踐與應用上並不全然相同，但從近十年來各國對於媒體教育的積極參與，除早期的英國、澳洲、加拿大、法國，其他如日本、蘇聯、韓國、中國也陸續發展，甚至到整個西歐、南美與非洲，可見全球對於媒

體素養的需求性與迫切性尤甚過往，並且已具有某種程度的共識，在多位學者（Tyner, 1998；Messaris, 1997；Megee, 1997；Considine & Haley, 1999；Ferguson, 2001；Considine, 2002；Kubby, 2004, 2004a；Silverblatt, 2004）的論述中，均同意媒體素養具有一個普同的終極目標，即主張藉由批判與質疑的教學過程，提升公眾理性與自主，達到涵養民主與資訊時代的優質公民之重要使命。

聯合國教科文組織 1998-99 年的一般性會議中，來自 33 個國家的四十多位學者也一致認同且支持媒體教育對於民主體制與公民養成的重要性，並提出以下聲明（Kubby, 2004a: 21）：

媒體教育為全球每一個國家、每一個公民所應享有的權利：包括自由表達與資訊流通的權利，同時媒體素養也是建立與支撐民主體制之重要途徑……因此，媒體教育應盡可能的在各地成為國民教育課程的一部份。

從社會領域的角度，美國社會科協會（NCSS）2004 年的主席 Denee Mattioli 就指出：「作為一個現代公民，具有批判性的質疑、觀察、分析與推論能力是不可或缺的要素，而媒體素養的概念即有助於這些能力的培養」（medialiteracy.com, 2005）。國內學者張秀雄（2000: 23）也認為，「從公民養成教育的觀點而言，良好的公民資質應包括理解、分析、批判媒體傳播的內容，以及妥善面對媒體的能力」。由此可見媒體素養與公民教育已互為前提，足見其融合之必要性。

其次，談到媒體素養的思辨概念，Aufderheide（1997）主張媒體教育的實施應以重視批判思考訓練為主，並以探索為基礎。事實上，自七〇年代起，批判理論即為媒體教育的重要理論基礎，批判理論不同於科學，它認為人類社會中沒有任何事物是「既定的」（given）或「自然的」（natural），所有人類事物的事實都是社會造成的，即人們決定與詮釋的結果，因此，所有的事實都很容易透過人們的手段加以改變（Gibson, 1998: 5），這種「所見並不一定為真」的概念也就是媒體教育所強調的「去自然化」（denaturalization），媒體教育即希望藉由批判理論的思辨過程而去除媒體文本被視為理所當然之迷思。此外，媒體教育借取批判理論的另一個重要概念為「解放的」（emancipatory），批判理論中不僅提供啟蒙與揭露，教導閱聽人探究媒體所傳達與服務的真正利益為何，也進一步主張閱聽人應享有更大程度的自主，亦即取得權力以控制自己的生活，批判教育學者主張，握有權力者應賦權於受壓迫者，使每個主體均具有權力與意識改變現狀，並且藉由覺醒的意識進而引領產生行動（Gibson, 1998；章五奇，2001；林怡萱，2004），基於上列理論基礎，教師、媒體、甚至政府等掌權者必須將權力回歸到學生、閱聽眾與每個公民身上，故媒體教育中十分強調培養人民的兩種能力（教育部，2002: 13）：釋放（liberating）與賦權（empowerment）。

「釋放」指的是個人在心智上能夠穿透媒體所建構的迷障，不被媒體左右；更能進行社會參與，使用媒體表達對公共事務的關心，促進公民民主素養。

「賦權」指的是個人有自主能力去分辨、選擇、評估媒體及其內容，進而透過理性的思考與對話，去影響、督促媒體改善內容，乃至培養公民產製創意的、良性的、教育的訊息，共同建構社區品味，從而提高社會的文化品質。

從釋放與賦權這兩個概念可知媒體教育除了分析、評估與產製媒體之外，還強調參與實踐的重要性。在媒體素養教育學上，學者有感於傳統權威教育學的不足，而提出反思與行動的教學觀（Masterman, 1985, 1997），晚近，媒體教育更以行動研究做為教學發展的基礎，強調從「行動中認識」、「行動中反思」以及「對行動的反思」（吳翠珍，2004: 831-832）之實踐哲學。

上述媒體素養所強調的終極目的及教育學取徑在許多成分上，均與九年一貫社會學習領域的目標和教學傳統演進趨勢頗有異曲同工之妙，以下則針對社會學習領域的部分詳細論述：

社會學習領域的目標從本質上探討，Barr、Barth 與 Shermis（1977）的分析中，以時間的脈絡來看，社會科的本質具有三個典範：第一個典範為「公民資質的傳遞」，目的在教導正確的價值，作為公民意思決定的架構；第二個典範為「社會科學」，目的在藉由熟悉社會科學的概念、過程與問題，以做意思決定之基礎；第三個典範為「反省思考能力」，旨在經由探究的過程，確立問題、試驗見解，以及回應與解決問題以建立公民資質。Barr 等人並綜合這三種典範的看法，將社會科界定為「關於人類關係的經驗和知識的統整，以達成公民教育的目的」（引自歐用生，1991: 1-5）。

此後，國內學者不斷地對社會領域的意義進行修正，綜合其定義可知社會領域之目的在教導「有效之公民」，但對於有效公民的定義卻仍持有不同的觀點：包括社會化、精熟社會科學知識、反省思考、批判改革、以學生為中心等，各有其主張（歐用生，1991；黃炳煌，1999；黃譯瑩，1998；陳國彥，2001）。但社會領域發展至此，批判性的反省思考能力之培養已成為社會科的重要內涵與課程發展趨勢（黃政傑，1991；周祝瑛，1998；陳國彥，2001）。

近代的第四個社會科典範主要以其行動導向及社區意識與前三個典範做為區隔，第四個社會科典範強調採反省實踐的模式來進行社會科教學，並以達成凝聚社區或社群意識，形成帶動社會轉型的社會行動為目標。在教學方法上不同於以往的傳遞、發現或探究過程，而採反省辯論與實踐行動為主軸，在教室中強調對話與論辨，在教室外則強調社會參與，教學精神上從反省探究的累積、訓練層面提升到著重批判、民主、多元觀點、理性論證與實踐行動的精神；此外，教學

的內容也從權威價值與社會科學的結構、概念拓展至真實的生活經驗，與學生所處之社會脈絡緊密結合（陳麗華，2002: 197-198）。

如何從實際的課程與教學發展中看到第四個典範的興起？仔細查照教育部於民國九十年一月所公告之「國民教育九年一貫課程綱要」，社會學習領域課程目標，除綱要中說明第 1 至 3 條目標偏重認知層面，第 4 到 6 條目標偏重情意層面，第 7 到 10 條目標偏重技能層面外（教育部，2001），尚可發現其融合了上述的第二、三、四個社會科典範的課程（陳麗華，2002: 200）。在前 3 條的部分著重對於社會科學知識的知識，以作為培養學生進行社會探究的基礎，其中第 3 條「充實社會科學之基本知識」可說是第二個典範的代表；在 7 到 10 條的技能面向中，第 7 條「發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力」則是第三個典範的展現，而第 8 條「培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力」則明確呈現了第四個典範的特質。陳麗華（2002: 200）更指出：「第 8 條特別強調社會參與行動的目標，是歷年來社會課程標準中從未強調過的目標，也是明示九年一貫社會課程改革已由第二、三典範跨入第四個典範的重要里程碑」。

除了課程目標外，在能力指標技能面向的呈現上，也反映出對社會參與行動的訴求，如：

【8-4-4】對科技運用所產生的問題，提出促進立法與監督執法的策略和行動。

【9-4-7】關懷全球環境和人類共同福祉，並身體力行。

由前列敘述中可知，社會領域的學習目標與對應的能力指標，除對於知識的認知；對情意與價值的感知；以及理解與判斷的技能之外，仍包含社會參與的行動，且應是第四個典範中社會學習領域的特色與重要價值。

此外，在社會領域教材教法的趨勢上，根據社會課程第四個典範所建構出的社會行動教學模式，與媒體素養強調批判、思辨、由行動中學習的概念可說是完全相同的。社會行動模式基本上是一種綜合應用的模式，提供機會讓學生在社區真實情境中，試驗、類化和運用在教室中習得的知識，以增進學生在心理、社會、智識與社會責任感等方面的發展。其教學階段大致可區分為：社區學習階段、社區探究階段、以及社區行動階段（陳麗華，2002: 205）。

在第四個典範中所強調社區參與及社區意識的凝結，和媒體素養教育政策白皮書中提出由集體的知識成長以建立健康媒體社區的概念相同，兩者皆與社區發展緊密結合，希望藉由集體的行動知識來改造社區，兩者的共同目標有二：其一為針對所欲解決的問題，結合理論與實務，試圖解決；其次則是協助參與者確認問題，並且提供合作、協同的共識，此類的行動研究，均屬於 Hard 與 Bond(1995) 分類中的賦權型（empowerment type）行動研究。

(三) 以學生為本位教學

Masterman 在 1985 年著作中，引用巴西學者 Paulo Freire 對教材教法 (pedagogy) 的解釋「認為教材教法的本質應以解放為目的，而非壓抑 (oppress) 或馴化 (domesticate)」，其指出媒體教育的教學方式中，教師不應再被定位為真實再現者或是糾正者的角色，師生關係應採取一種無階級式教學 (non-hierarchical teaching)，換句話說，師生間具有平等地位，摒棄以教師為主導的教學，希望由師生的對話，進而產生反思與行動。在此處所稱之「對話」與一般認知的「討論」概念並不相同，討論較偏向由教師掌握支配優勢，目的在達成共識，具有傳遞與說服的成分；對話則是一種權力的分享，也就是一種「參與式學習」，參與者必須對於其思考與行動保持一種反思性的自我批判態度，對話的目的並非要消融參與討論者之間的矛盾，使全體態度趨於一致，而是要藉由對話的往返與思辨，協助參與者主動的找出矛盾與解決途徑來當作改變的動力，因此，對話是一種新的、平等的、協商的、螺旋式的複雜認知。(Masterman, 1985: 31-33；吳翠珍，2005: 個人訪談)。

另一個以學生為本位的概念則是，媒體教育重視個體如何建構意義的問題，認為個體的媒體經驗是複雜的，同時與情境、權力等結構相關，因此，學生的大眾文化背景應被正視，不能與媒體教育切割，在教學上應以學生的先備經驗出發，進而辨識、澄清與反思對大眾媒體文化的矛盾與複雜經驗。職是之故，國內學者吳翠珍強調作為一個媒體教育的教學者，在教學的過程中必須不斷思索下列幾個問題 (吳翠珍，2003: 20)，以協助掌握學生為主體的教學意涵：

1. 學習者對於媒體已經知道什麼？
2. 學生帶進教室的媒體經驗為何？
3. 我們要提供什麼樣的知識與學生既有的經驗與知識連結？
4. 媒體教育的內涵與知識對於學生構成什麼樣的意義？

我國社會學習領域，過去的教學成效一直有記憶重於瞭解，被動重於主動的困境 (歐用生，1998；林菁，2004)，在九年一貫的改革中，希冀藉由建構式與詮釋式的教學改變，試圖擺脫以往概念認知及知識精熟的教育方式，教學方法上對話與論辯亦成為改革的方向之一。並改採學生本位的能力指標設計，以學生的學習成果取向作為教學與評估的方式，其最大的特色就是教學與評量的主軸從過去的教學者主導 (What do we teach)，轉向以學生學習 (What have students learned) 為重心，學生的角色也從被動的接收者變成主動的參與者。另一方面，由於社會領域的教學內涵與生活具有強烈的不可分割特色，學生的學習必須與其生活經驗相應，才能培養學生適應與改善社會環境之能力；此外，為跳脫歷史連

續性的宰制，去除習慣或記憶式的教學，唯有正視學生背景經驗，在知識與經驗的重組後才能有多元詮釋與論點，也才能突破強調價值觀培養的教育窠臼。

綜合上述論述，由於社會領域與媒體教育在教學目標與本質上具有共通的特質，因此有助於作為融入式教學的基礎，其共通特質包括：以詮釋學與建構論作為其知識觀基礎；終極目標均在促進學生達成民主公民素養；均為培養學生的批判與思辨能力；均強調藉由行動與實踐反思的重要性；均以學生為本位，重視學生與生活情境脈絡之緊密連結關係。雖社會學習領域在上述的各項教學與課程概念上才剛跨入了一個新的典範，且典範的轉移也並非全然線性或可一刀切割，而是呈現二到三個典範並存的狀況，面對教學與知識上的轉型，許多層面上仍有待實質的努力，但可確信的是媒體素養概念的融入，對於社會領域來說是具有推波助瀾與相輔相成之效果的。

三、 媒體素養在社會領域的教學內容與策略

既然主張媒體教育與社會領域可做融合式的統整，也由本質意義與目標上確認了兩者的共通性，下一個必須解答的問題，即是在實際教學內容上該從何融入？可包括哪些主題？加拿大安大略省教育局（Ontario Ministry of Education）於1989年針對六到十二年級所出版的《媒體素養教學指引手冊》（Media Literacy Resource Guide）中，建議在歷史科的教學中，教師可探討的主題有：媒體中對於歷史人物的呈現方式、歷史本身所存有的偏見與觀點、以及當代或過去政治人物的行銷與宣傳技巧等；地理科的教學中，可比較不同的媒體中所呈現的城市意象，並教導學生將媒體內容與實際城市面貌作比較，或是對旅遊影片進行解析，討論政府或製作公司在旅遊影片中所營造的意識與偏見。

繼加拿大安大略省教育局之後，Masterman（1997）與Hepburn（1999）的論述中則更詳細地說明與延伸在社會領域中可實施的主題設計與教學內容。Masterman仍以分科融入的方式提出教學設計建議，內容整理如表2-3-1：

表 2-3-1：Masterman 社會領域分科式融入法教學內容整理

| 主要科目 | 教學內容 |
|------|--|
| 歷史 | <ul style="list-style-type: none">● 請學生透過電影、報紙、照片、廣播等當代媒體，評估歷史證據的有效性；● 請學生將歷史相關視聽資料依正確的年代排序；● 要求學生確認與使用大眾媒體中所再現的歷史，如確認電視劇或電影中的服裝道具，或是懷舊廣告中的再現是否有誤；● 評估對於歷史本身的再現是否僅有單面向的觀點或呈現唯一的真理（可從教育內涵或評量的標準作檢討）；● 教導學生透過影音媒體做口述歷史的編輯。 |

| | |
|-----------|--|
| 社會研究/政治教育 | <ul style="list-style-type: none"> ● 比較媒體再現與其他訊息來源的差異（可選擇性別、種族、犯罪、年長者等主題作為比較的基礎）； ● 檢視大眾媒體中對於外國人或「敵國」的描述與呈現； ● 媒體與政治宣傳； ● 媒體在選舉時所扮演的角色（如媒體照片多寡的重要性、假事件、政治人物的媒體包裝、媒體競選策略等）； ● 不同的媒體對於特殊政治或社會事件的再現差異。 |
| 地理 | <ul style="list-style-type: none"> ● 不同的地理教科書所再現的是不同國家與文化的觀點，可教導學生分析當中的歐美中心論點、或是對於性別與種族的假設觀點； ● 檢視媒體對於城市與鄉村景觀刻板印象的呈現，以及比較在地理上、文化上、與經濟上的媒體再現與真實的差異； ● 分析地理影片的敘事與建構觀點，並檢視其剪輯技巧與潛藏的意識型態，以及分析該影片的建構符合誰的利益，或是否有某些價值被包裝在影片當中； ● 告知學生大眾媒體對於文化、國家、民族的再現已被普遍學習的事實，讓學生省思自己是否已透過媒體去認識與想像某區域或文化。 |

資料來源：(Masterman, 1997: 51-53)

除上述的分科式融入外，Hepburn 則是以主題式融入法，提供教學內容供教師參考，並建議教師在進行教學的同時，也邀請家長一同參與，陪伴與協助學生學習，相關的教學內容建議整理如表 2-3-2。

表 2-3-2：Hepburn 社會領域議題式融入法教學內容整理

| 主要議題 | 教學內容 |
|-----------|--|
| 喚起學生興趣與覺知 | <ul style="list-style-type: none"> ● 請學生列舉喜歡的電視節目及原因，並將觀看的時間與頻率排序； ● 問學生是否閱讀報紙？都看那些版面？比較報紙與電視新聞內容的差異； ● 討論學生獲得資訊的來源有哪些； ● 請學生列舉在報紙中他們認為重要的新聞，並依其重要性加以排序。 |
| 哪種媒體最吸引學生 | <ul style="list-style-type: none"> ● 讓學生從同儕的媒體使用紀錄中發現何種媒體最受歡迎； ● 讓學生比較電視、報紙、網路等媒體的差異。 |
| 媒體行銷 | <ul style="list-style-type: none"> ● 教導學生媒體企業會對閱聽人做調查(例如年齡、性別、職業、社經地位等)，因為這些資料是與廣告主之間合作的重要基礎； ● 教學生理解他們其實是一群被廣告主當作目標的閱聽人。 |
| 意見與真實 | <ul style="list-style-type: none"> ● 以錄下的節目片段讓學生找出哪些是意見陳述，那些是事實； ● 問學生新聞中是否可能存有偏誤或刻板印象，以及他們可否找出經由媒體建構與再現的部分； ● 教學生注意電視節目中說話者的口氣是否會影響對訊息的看法。 |
| 廣告宣傳手法 | <ul style="list-style-type: none"> ● 教導廣告宣傳手法種類，讓學生觀看這些廣告且找出其中所使用的宣傳技巧； ● 要學生計算電視裡每十五秒鐘出現的廣告次數，並將結果與同學分享。 |

| | |
|-----------|---|
| 媒體與暴力 | <ul style="list-style-type: none"> ● 請學生與家長一同記錄電視中出現暴力、鬥爭、槍擊、或其他暴力畫面的次數； ● 在課堂中討論這些暴力畫面是否有必要出現在此節目中； ● 討論媒體中暴力畫面對青少年會有什麼影響。 |
| 政府的義務 | <ul style="list-style-type: none"> ● 讓學生討論電視廣播中的暴力或猥褻內容是否應受管制； ● 教導電波公有、言論自由、以及媒體自律等相關知能； ● 讓學生討論他們對於暴力或色情節目是否有更好的管制方法。 |
| 政府在新聞中的角色 | <ul style="list-style-type: none"> ● 讓學生觀察政府消息的新聞包裝與其他新聞事件有何不同； ● 請學生比較地方新聞台、中央新聞台、以及報紙中對於同一事件的報導差異。 |
| 攝影機會說謊嗎 | <ul style="list-style-type: none"> ● 讓學生瞭解攝影角度的不同會影響觀眾對事物產生不一樣的看法； ● 教導學生畫面剪輯與特效處理可能誤導觀眾或呈現與事實相反的一面； ● 讓學生自行操作攝影媒體，運用各種角度、聚焦、運鏡，使其瞭解畫面可以有各種變化。 |
| 學生心中的明星 | <ul style="list-style-type: none"> ● 問學生心目中最喜歡的偶像明星或球員，以及他們是否會模仿明星的穿著或舉止； ● 讓學生說出偶像的定義，且討論其是否即是效法的對象。 |

資料來源：(Hepburn, 1999)

上列的兩種融入模式提供了一些教學內容上的建議，Hepburn 所論述的目標對象為中學學生，教學範圍較符合本研究的需求，而 Masterman 所提供的則是全面性的跨學科概念，所以在教學內容的難易度掌握上仍應再做修正以符合中學生程度。此外，由於媒體教育為機會主義式的教學，因此在取材上的廣泛性遠超過於其他傳統學門，且因其強調與學生之生活經驗緊密結合，故不論在主題或是學科上的融入教學上均應配合社會脈動適時變化以符合需求。

另一方面，在教學時，教師們所應用的教學策略也隨著媒體教育的成熟與發展而逐步提升，前述 Masterman (1997) 指出傳統媒體教育為操縱式的，最早期教師的職責即扮演傳統文學與美學的捍衛者，因此在教學策略上採權威引導形式，以教師為中心的講述法為主，其後雖轉變為以學生為中心，但教師仍扮演引導討論與推論的指導者，教學上對學生仍藏有隱含的主旨；目前在新式的媒體教育中所強調的為對話式的教學，以平等與民主式的引導作為主要的教學方法，並強調實際產製媒體文本，透過親身經驗的方式，培養學生創造性的知識與自主批判的能力 (Masterman, 1997: 44-45)。

以對話、平等、民主與實踐為主的新式媒體教育教學概念出發，教師的教學策略也應隨不同的主題與教材性質而做適當變化，除前述的行動研究方式外，建構多元化、適性化的教學活動，才能滿足不同學生的需求。本文以加拿大安大略省的《媒體素養教學指引手冊》(Media Literacy Resource Guide) 所列舉之數種

教學策略為基礎（黃馨慧，2003: 35-39；Ontario Ministry of Education, 1989），並結合社會領域常用之教材教法與媒體素養之教學內容，建議媒體教育在社會領域中可運用的教學策略，彙整資料如下：

（一）探究教學法

探究教學主要在協助學生思索基礎的問題，刺激學生提出質疑。整個教學過程以學生的探究活動為主，讓學生根據現有的知識資料，積極於活動中尋找問題，發現意義，此法以歸納法為主，再以演繹法輔之。目的在訓練學生發現問題、產生問題、搜集資料、做出結論及構想應用方法（陳國彥、吳宗立，2002: 140）。此教學法中找尋參考資料的技巧以及掌握資訊時的批判能力亦為媒體素養所強調的重點之一（Masterman, 1985: 28-29），鼓勵學生針對特定問題去尋找與思索參考資料的探究活動就是一種學習「如何學習」的過程，蘇格拉底所強調的「產婆法」，即是此教學法的源頭，也就是認為知識是可以透過討論與對話的過程逐步地「發現」。此教學法是媒體教育中常被運用的一種，教師在教學上的應用，假設以教導媒體廣告對生活的影響為例，可提出的初探問題為「廣告最常在哪裡出現？什麼商品最容易被廣告？」，在進行初步的引導後則讓學生自行形成假設，然後分組進行資料蒐集與假設評量，經過組內成員的討論、蒐集與協商後，要求各組學生彙整與呈現其所蒐集之資料，最後再進行全班性的資料討論與假設評量。

（二）批判思考教學法

此教學法目的在培養學生合理判斷事實真偽的態度及思考能力，自 1980 年代興起後，成為媒體教育教師教學發展的一項重要策略。根據 Robert Ennis 的觀點，批判思考是一個人擁有智識技能，理性地判斷何者可信，何者可為。它包含一系列的價值系統，如追求真理、公平、開放、同理心、自主性與自我批評等。典型的大眾媒體議題通常均混合了智識、情感與道德等多種層面，且許多媒體所涵蓋的議題都具有相對的論述觀點，批判思考教學即有助於帶領學生釐清觀點、確認參考架構、或是察覺邏輯上的矛盾。

（三）價值澄清教學法

價值澄清法即情意及道德認知，兩難教學情境的困境是真實的、而不是虛擬的，在教學的過程中必定牽涉個人的價值觀，對一件事認為對或錯，在教學過程中，教師必須尊重學生對是或非的選擇；此教學法主要在協助學生察覺自己和他人的價值，經由價值澄清的歷程，建立自己的價值體系與信念（張添雄，2003: 10）。在媒體素養的教學中亦常面臨道德兩難的討論，許多的議題運用價值澄清法作為教學策略可有助於化解引導式教學的困境，例如討論贊成或反對大眾媒體

的問題、或是政府對媒體的控制與審查制度是否合宜、以及討論電影與電視中對於道德的價值評斷等。需要注意的是媒體教育鼓勵從不具道德批判的學習經驗中，澄清某些我們不知而行的價值，因此，教師在引導討論上必須要有熟練且適切的技巧，避免建立或暗示標準化的知識，方能達到價值澄清的目的。

（四）跨媒體及科際統整策略

由於傳播科技的發展，造就資訊的便捷與多元特質，因此教師教學中所處理的議題或事件，可能遍及所有形式的媒體，一個主題或事件可能同時在報紙、電視、廣播、電影、網路中被再現，因此在教學過程中進行跨媒體文本內涵的分析即成為必須；此外，由於傳播科技的匯流趨勢，媒體已不再僅具有單一的媒體特質，學生對媒體教育核心概念的應用也有賴於其對各種媒體的全觀性理解。在科際統整上，九年一貫課程強調學習領域的概念，打破原有的學科分際，採跨越時間與空間範疇的設計，這樣的統整理念也與媒體素養的跨領域思維相應，如前所述，媒體素養含括社會、經濟、政治、文化等不同範疇，教師在教學上應避免過分強調系統嚴謹或科際分明之知識架構，以實踐整體性的媒體教育，舉例來說，教導學生對媒體暴力進行討論時，取用的知識來源就可運用歷史、文學、社會學、心理學、溝通理論以及語言學等各方面的結合。

（五）創造性實作經驗策略

在媒體教育中除了教導學生對媒體訊息的「解碼」之外，也應該讓學生學會「製碼」的過程與技巧。在課堂中可運用媒體產製過程教導學生創作媒體故事，例如紀錄片拍攝或新聞採訪編輯等，透過不同的主題使學生接觸與經驗到新聞或媒體的產製過程，不僅有助於領悟其所分析的素材，也能學習到藉由各種媒體傳遞資訊的能力。在社會領域可採用的教學設計很廣，舉例而言，南非的Natal省在15年前就有一個非常成功的「巨人報」(Giant Newspaper)新聞寫作教學，主要是讓學生在課程中嘗試當記者，學習新聞採訪與報導流程，最後將成果在牆上以巨幅的報紙呈現，供全校師生閱覽；在美國，也有學校採用這種實作教學，如紐澤西州的富蘭克林(Benjamin Franklin)中學所設置的學校廣播電台(Benjamin Franklin Broadcast News, BFBN)目前為止已運作了十多年，節目由企畫、採訪到製播，幾乎全由學生自行負責，這類型的教學過程除引發學生對於媒體創作的興趣外，也提高了學生對於新聞的知覺與敏感程度，在這些經驗過程中學生不僅學習到如何去陳述事件，如何進行採訪，也學到思考與辯論的技巧，在公民水準與政治參與的提升上亦具有相當成效的擴散作用(Kubey, 2004: 73-74)。但教師應注意的是，透過實踐學習之目的在於培養學生具有自主批判思考與公民發聲的能力，而非媒體操作的技師訓練(Masterman, 1985: 26-27)，因此，這些產製活動的教學設計也可能是教導學生藉由簡單的照片編排順序來理解剪輯技巧的應

用，教學的重點並不強調技術性，媒體操作技能並非媒體教育的終點，而是一種發展獨立批判能力的工具。

（六）符號學策略

符號學是一門研究社會中符號活動的科學，主要教導我們沿著一套方法與結構，來考察再現與其意義（Tumer, 1998）。媒體教育從符號學裡借取了「再現」的觀點，延伸出「瞭解媒體具有人爲建構的本質」之學習目標（吳翠珍，2004: 827），以符號學作為解析的基礎解釋電影、電視及其他藝術工作如何透過符號產生意義，過去是歐洲媒體教師常用的策略，後來在北美的媒體教育中也陸續採用。在社會領域的教學應用上主要用以解析媒體在歷史或政治人物、事件以及各種地理景觀上的再現與客觀真實之間的差異。

（七）媒體環境解讀策略

每一種傳播媒介都存有其偏見與意識型態，當我們與這些傳播媒介進行互動時，即同時受到不同的媒介形式與訊息所影響，為進一步探究此觀念，教師們可從下列步驟進行教學設計，先試想如果生活中沒有該媒體將可能產生哪些改變？接著再從以下的細目進行教學發展，此過程將能協助我們更容易理解與媒介互動所產生的驚人效果：

1. 該媒體是如何運作的？
2. 該媒體何時/如何被發現/發明？
3. 該媒體的使用發展程序如何？（可從社會、政治、經濟面向進行探討）
4. 誰是主要的使用者？該媒體傳播內容為何？如何進行傳播？
5. 該媒體目前的發展趨勢為何？
6. 該媒體目前的限制因素為何？如何充分利用？
7. 該媒體與其使用者間的相互影響為何？
8. 其他媒體對該媒體的影響為何？

（八）另類觀點策略

由於學生所接觸的大眾傳播媒體內容，大部分是商業機制下的文化工業產品，故教師可視班上學生的學習程度與生活經驗，適度提供一些另類觀點與視野的作品給學生作為刺激，如許多優良的紀錄片或是有經驗的影像藝術家所拍攝的影片，這些都可能引導與挑戰學生對於世界的看法；除影像媒體外，好的文學作品或藝術品也可達到同樣的效果，但教師需注意的是此策略僅作為補充資源使用，並非要取代上列教學方法或策略，且教師在選材時也必須謹慎避免過於主觀的呈現。

雖媒體教育強調由行動中反思的學習模式，但礙於現行教學時數與配合融入課程的困難，因此提供以上八種教學策略，讓教師在社會領域中可配合教學主題、學生程度與學習狀況加以適當運用。需注意的是媒體教育的內容是經探索而來，因此，在過程與規範上並不要求學生以最快的速度達成批判的能力，在媒體教育中課程與教學進度是不可預期的，故教師應保有最大的彈性，並堅持對話與協商的教學模式，方能使媒體教育發揮最大的效用。

第四節 各國媒體素養融入社會領域能力指標

一、媒體素養教學指標發展

由於媒體素養的多元與批判特質，以及各國媒體環境與社會脈絡的差異，使其在定義與目的確立上均顯得較為困難與複雜，因此，媒體素養的發展一直沒有固定的課程與領域，對於所應採計的教學與評鑑標準亦無齊一的模式可尋（吳翠珍，2005：個人訪談）。近十年來，為因應整體教育目標以及確立學生導向學習所發展的能力指標或預期學習成果之概念，則為媒體教育在教學與評量基礎上較大的轉變。

澳洲學者 Boby Quin 與 Barrie McMahon 可說是較早關注媒體素養能力評鑑的先驅，其主張學生對於媒體知覺與批判力的學習是具有差異的，且認為傳統的教學設計與評量方式有所不足，因此致力於媒體素養學習成果的確認與評鑑，發展出一套具有階段性的學習成果描述與測驗標準，並於 1991 年在西澳地區的中學採以測驗方式檢測學生的學習成果（Quin & McMahon, 1993），之後的全國性評鑑考試亦依此發展而來，而目前所併行採用的教育指標設計，則是在 1992 年由芬委員會(Finn Committee) 提出全國性的教育「關鍵能力」(Key Competency, KC)之概念後，與能力相對應之標準或評鑑指標才逐步發展建立。

上述標準導向之設計提供的是教學的核心概念與評量基準，而非課程內容的規限，故並不與媒體素養的多元、批判性質相抵觸。美國媒體素養學者 Tyner (1998) 並補充說明：對於學習者、教師與學校而言，有詳盡且一致的標準可確保所有的學生獲得優質且均等教育的機會。因為標準的訂定有助於確保學校系統中的每一個人朝向相似的目標，標準導向的課程不僅提供教師一種指引，且協助他們去改善教材的適當性與配合學生的能力作教學修正。對於教師自主方面，Tyner 雖認同教室應是教師的專業場域，教學者應擁有高度的自主權決定他們所要教導的內涵與採用的教學方式，但由於進行媒體教育的教師可能來自不同領域，且各有其

不同的教學興趣，在教學內涵的分配上可能差異甚巨；其次則是考慮因教師流動所延伸出的教學落差問題，因此，為使學生達到平等受教與教學均質目標，因而要求教師放棄部分自主權以達更大效益，另一方面，當教學標準與學生評量趨於一致時，教師亦能比較容易確認學生在能力上是否達到要求。由於媒體教育所具有的特殊性質及其在課程地位上的脆弱身份，這種標準導向的教學與評鑑基礎對媒體教育來說尤其重要（Tyner, 1998: 201）。

在加拿大，安大略省的媒體教育成就能力指標於 1995 年首先設立，主要在語文藝術（language art）課程中實踐，並將媒體素養的概念分割為不同的主軸與層次融入各年級學習領域中，稍後，美國的德州、新墨西哥州等也陸續跟進，目前已成為各國的趨勢之一。

二、英國的媒體教育與社會領域指標發展

英國是媒體教育的發源地，早在 1929 年，倫敦教育委員會（London Board of Education）所發行的「教師指導手冊」（Handbook of Suggestions for Teachers）中即力促教師們應給予學生特殊的訓練以評鑑當時被視為是低俗文化的電影工業，這也就是 David Buckingham 所指的媒體素養首次在學校中的系統性教學計畫，此時教師們最重要的工作即是對於文化的救贖，教導學生對抗虛構且腐化的大眾媒體。到了五 0 年代末期至六 0 年代，媒體教育轉而關注流行文化的形成，但仍承襲早期對菁英文化的捍衛，1960 年全國教師會（National Union of Teacher, NUT）所提出的鑑識原則（discrimination），教學目的之一仍在促使學生區辨文本的優劣，這樣的教學取徑一直到文化研究後期對菁英觀點與保護主義的質疑，以及對媒體素養理論基礎的重新建立後才逐漸轉變（Heins & Cho, 2003，Masterman, 1997）。

英國的媒體教育發展是最早進入國家教育體系的，目前除英格蘭與威爾斯地區明訂在英語與公民教育中推行外，其他如歷史、地理、現代外語、資訊傳播科技（ICT）、以及藝術設計等科目也同樣提供了媒體教育的發展機會（BFI, 2003: 11）。

與社會領域較為相關的公民科，主要的學習目標是希望學生理解媒體在社會中的重要性，課程議題設計如：構成新聞的要素、產製新聞的過程等，近來健康與毒品問題也逐漸成為焦點，公民科與資訊傳播科技連結部分則是重視網際網路、電子郵件、與電子商務發展的影響（QCA, 2004b）。在歷史科中，著重分析與區辨相關歷史資訊的能力，以及瞭解歷史再現背後的權力問題。在地理科中以

檢視媒體再現為主，課程內容多為比較戲劇與新聞中對於某地區的再現或檢視新聞媒體在報導某地區的好壞新聞選擇等（BFI, 2003:14-15）。

除原有的歷史、地理、公民外，「資訊傳播科技」則是另一個與媒體教育及社會領域緊密相連的科目，科目設計與其他社會領域科目相同，同樣依年齡區分為四個學習階段，每階段均開設課程，第三階段約等同於我國的七到九年級，在此階段，學生被期望能獨立使用傳播工具與資訊來源，且應理解資訊傳播科技在其學習與評估能力發展上的重要性，以及如何使用傳播科技與知曉其限制所在。同時需對於資料的品質與可信度具有思考的能力，以更專注、更有效率、與更嚴謹的使用資訊傳播科技來完成複雜的任務。在教學上具體的學習目標可分為「知識、技能與理解」及「學習廣度」兩部分，其中與媒體教育相關的為以下部分（BFI, 2003: 15；QCA, 2004b）。

表 2-4-1：英國資訊傳播科技與媒體素養相關的學習目標

| 知識、技能與理解 | |
|--|--|
| 找尋資訊 | <ul style="list-style-type: none"> ● 有系統的思考所需資訊並討論將如何使用之； ● 瞭解如何配合目的選擇適當的資訊，使用與精熟研究方法，以探尋資訊中的真實與價值； ● 理解如何蒐集、輸入、分析、評估資訊的質與量，並驗證其正確性。 |
| 發展想法與實現 | <ul style="list-style-type: none"> ● 為特定目的發展與探索資訊、解決問題、並獲得新資訊； ● 理解如何經由計畫、檢驗、修正等系列過程，使用資訊傳播科技測量、記錄、回應事件； ● 藉由探索、評估、發展模式、改變規則與價值等方式，使用資訊傳播科技來檢驗假設、發掘模式與關係； ● 能理解教學團體必須藉由重複的過程，以有效率地達成其目的。 |
| 交換與分享資訊 | <ul style="list-style-type: none"> ● 理解如何詮釋與重整資訊，並以多樣且合宜的形式呈現； ● 能有效地使用資訊傳播工具，描繪、整合、精簡資訊與創造高品質的再現文本予特定需求的閱聽人； ● 理解如何使用個人出版系統、視訊會議、電子郵件等資訊傳播科技，並有效地分享與交換資訊。 |
| 檢查、修正與評估 | <ul style="list-style-type: none"> ● 對於自己或他人使用資訊傳播科技提出批判性的想法，來協助發展或改善生活品質； ● 能分享對於資訊傳播科技的觀點與經驗，並能討論其對於個人、社群與社會的重要性； ● 能使用相關的科技名詞，並討論未來如何在工作中使用資訊傳播科技，以及如何評斷效果； ● 使用資訊傳播科技時，能具有自主與區辨能力。 |
| 學習廣度 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 廣泛地使用資訊，並思慮其特徵、結構、組織與目的（使用資料庫、電腦軟體、年度財務報告等）； | |

- 藉由與他人工作探索多樣資訊來源，以及能在多樣情境下使用資訊傳播工具；
- 能設計資訊系統，並評估、建議、改善現有系統；
- 與外界比較其所使用資訊傳播科技的狀況。

(QCA, 2004b)

媒體素養之學習目標與成就表現的規劃與發展，除上述於必修課程與部分選修課程中規定外，其民間機構「英國電影協會」(BFI)對在職教師所提供的進修與教學訓練亦扮演極為重要的角色，尤其是在英格蘭地區，BFI為平衡教師間的教學方式與思維差異，對媒體素養的概念與在各科中的成就表現要求提供了一個較為一致性的標準，以作為教師的教學與評量起點(Heins & Cho, 2003)。目前為止，在BFI(2000)所出版的「教室中的流動影像」(Moving Images in the Classroom: A Secondary Teachers' Guide to Using Film & Television)教學手冊中與社會領域教學較為相關，該手冊的教學目標對象以中學生為主，流動影像的教學分別在歷史、地理與公民科目中有不同的教學目標與期待成果，以下則以表2-4-2；2-4-3；2-4-4分述之。

表 2-4-2：BFI 流動影像在歷史科的學習目標與期待成果

| 學習目標 learning objects | 活動 activities | 期待成果 outcomes |
|---|--|--|
| <p>學童應該學會</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 歷史的時期、事件和人物會被再現於不同種類的流動影像中：紀錄片、戲劇、宣傳、廣告、家庭電影、教育節目。 ● 不同種類的流動影像文本作為歷史證據的來源會有不同的價值和限制。 | <p>學童應該有機會去</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 尋找和利用內在證據(如音樂、場景、風格、角色等)，和外在證據(如片頭名稱、來源)等去區辨文本的類型。 ● 比較不同的文本類型和推論類型的特質，去認同或對抗歷史性證據的價值。 | <p>學童能產製</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能運用 20 世紀中類型廣泛的流動影像資源，並電腦多媒體進行關於婦女參政權的報告，且能調查說明各類資料從何而來。 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 流動影像文本自 1896 年起邁入可作為當代事件、地區和人物的紀錄。 ● 當代小說素材也具有歷史證據的價值。 ● 流動影像文本能用來再現過去，或作為小說戲劇的紀錄性重新建構。 ● 有些紀錄片混合當代和現代素材，包括加入現代音樂和音效到默片中(如 1929 之前)。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 尋找和利用其他資訊證據與流動影像文本比較，決定其是否為當代紀錄(如彩色 v.s. 黑白、物品、場景、服裝、電影的品質與風格)。 ● 尋找圖框中可作為該時期生活的視覺證據，並思考當代風俗、態度與影像再現的是否相符。 ● 觀看在不同的來源間風格改變的界線，如畫面所具有的掩蓋技術、淡入、顏色改變。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 將全班分組，以製作第一次世界大戰西方陣線的電視紀錄片主題，各組分別製作各種廣告宣傳，並提出不同的「前線」再現方式(如利用或不利用當時電影，加入或不加入音樂或聲音，利用戲劇重新建構或不用等)，最後由製作組決定接受委託與否並提供決策的理由。 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 有些文本意味著正確和真實 | <ul style="list-style-type: none"> ● 尋找形式製造者(如文本如何 | <ul style="list-style-type: none"> ● 觀看並分析電影中所摘錄的 |

| | | |
|--|--|---|
| <p>性再現，有些則不然。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 有些文本刻意誤導閱聽人關於內容的正確性與真實性。 ● 某些文本中娛樂價值大過於歷史正確性。 ● 被認為可能不正確再現的小說文本，確有可能讓閱聽人從個人或團體中引發移情作用。 | <p>意味真/正確)，如類型、名稱、音樂、角色分派、服裝攝影機、或旁白等。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 評量重新剪輯、消除音效、數位操作等技術是否一直都在使用。 ● 推論文本的一些特定元素並利用分析和論證技巧達成或對抗正確性和情感性間的平衡。 | <p>一段關於蘇俄革命之非情境化短片，如艾森斯坦的十月（1928），讓學童作細微的文字分析，並記載、分析個案所引用或呈現對證據可信度。</p> |
|--|--|---|

(BFI, 2000; 吳翠珍、陳世敏, 2004)

在歷史科的學習目標與期待成果中，強調分析與評估媒體訊息，要求學生能具有區辨訊息正確性與真實性的能力，且能理解不同型態的媒體訊息所具有的不同價值與認知影響，在媒體科技的部分則提到了當代技術對於記錄歷史的影響。

表 2-4-3：BFI 流動影像在地理科的學習目標與期待成果

| 學習目標 learning objects | 活動 activities | 期待成果 outcomes |
|---|--|---|
| <p>學童應該學會</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 地區和議題可以被不同種類的流動影像文本再現，如新聞、紀錄片、論證型紀錄片、戲劇、專輯電影、教育性節目。 ● 不同種類的流動影像文本，作為呈現地區再現和議題的證據來源，會有不同的價值和限制。 | <p>學童應該有機會</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 觀看二至三段短片，並從其他資訊來源，如 BBC2000 或 Channel 4 的地理系列影片、假期節目、專輯電影、新聞或紀錄片進行比較。檢視每一段國家的形象如何被再現，注意整體描繪是正面或是負面、平衡的。 | <p>學童可以產製</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能利用電腦資訊科技或多媒體表達/呈現各個國家（如日本、美國、法國、義大利、肯亞或巴西等）在電視節目中如何被再現。 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 流動影像文本可改變地區詮釋。 ● 詮釋可以改變觀眾的認知。 ● 不同的流動文本類型影響我們感知當地民眾的方式。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 利用班級練習，指定學生為不同的製作人或導演角色，分別設定不同主題，如其中一組可能製作巴西影片；一組製作慈善家為無家可歸的人們募款；其他組製作假期節目、自然歷史頻道節目、人權組織、環保慈善、郊區發展等。最後分享結果，並討論這些製作的刺激效果如何改變認知。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 檢視一部巴西電影的拍攝程序紀錄版，說明目標閱聽人的概念與電影拍攝目的。 ● 依據自己對巴西的認知，書寫這次練習活動後的反思，以及流動影像對於認知的影響。 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 瞭解目標閱聽人的概念和節 | <ul style="list-style-type: none"> ● 利用 BBC 的系列影片進行觀 | <ul style="list-style-type: none"> ● 能撰寫分析文章，並能評論文 |

| | | |
|---|--|--|
| <p>目的製作目的，是評鑑文本是否具有價值的重要資訊。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 學童需要能辨識哪些是根據證據而來的意見，那些不是。 | <p>看分析。學童首先評鑑影片整體對自己的效果；第二輪觀看中學童利用靜態圖框的概念，注意鏡頭技巧，尋找具勸服效果的例子，以及找出可被證實和無法證實的意見。並撰寫一篇討論類型的文章。</p> | <p>本的議題設定與情境建立等證據。所分析的文章應該清晰且能區辨再現與論證這兩種陳述，根據證據帶出結論。</p> |
|---|--|--|

(BFI, 2000；吳翠珍、陳世敏，2004)

在地理科的學習目標與期待成果中，與歷史科相近，強調分析與評估媒體訊息，區辨訊息的正確性與真實性，以及理解不同型態的媒體訊息所具有的價值與認知影響差異，此外，在地理科中所期待的學習成果仍包括目標閱聽人的概念、思索媒體文本產製的目的，以及具備撰寫媒體評論的能力。

表 2-4-4：BFI 流動影像在公民科/個人、社會與健康教育 (PSHE) 的學習目標與期待成果

| 學習目標 learning objects | 活動 activities | 期待成果 outcomes |
|---|---|---|
| <p>學童應該學會</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 了解女人和男人的形象是由媒體所建構且傳達某些關於性別和身體形象的訊息。 | <p>學生應該有機會</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 發展解構流動影像文本的工具。例如分析有關於性別和身體形象的議題，學生應該尋找攝影機角度、旁白、表情、姿勢、年齡、外表、影像排列和順序結構等。 | <p>學生可以產製</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 利用電影、電視戲劇、廣告和紀錄片等，製作一份現場或多媒體報告。並能論證贊成與反對媒體中所鼓勵或隱藏現實失序的角色。 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 知道共同的刻板印象和偏見會被一些流動影像文本所強化，也有可能被其他形式的文本所挑戰。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 編撰再現特定社會或宗教團體的文本，以及利用問卷、訪問、焦點團體等技巧，調查閱聽人對該文本的回應。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 利用各種具有蒙太奇技巧的流動影像文本再現殘障的容貌，隨後並評論正面和負面影像的力量。 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 學習如何辨識流動影像新聞和紀錄片中的偏頗、情緒性、勸服性技巧，並了解這些呈現如何影響公眾意見。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 蒐集和比較各種新聞和紀錄片文本，分析特定議題中所呈現的社會價值，如尋求庇護者、犯罪、毒品、貧窮、獵殺等，分析影片中的再現，並比較不同頻道的風格，區辨經由使用誇張、情緒性語言、旁白等所造成的偏頗觀點。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 找一段新聞節目的錄影帶，當中的新聞是經過選擇且具有特殊風格的，學生利用學習過的技巧來突顯與解釋該新聞中的單面向與所反映的特定觀點。 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 知道宰制性的再現成規會歷時而改變，以及瞭解這些規則如何與為何發生。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 關注特定團體、機構、事件或議題過去的報導，並比較現在或當天報導，區辨與證明當中 | <ul style="list-style-type: none"> ● 寫一封信給編輯或製作公司，對某事件或議題的報導進行批判，並直接建議他製作的 |

| | 的異同。 | 方式。 |
|---------------------------------|--|---|
| ● 發掘流動影像媒體具有正面且有效的再現自己或其他族群的潛力。 | ● 注意家庭錄影帶中某些人對自己的再現和其他文本中對於這些人的再現有何差異，討論被再現的正面和負面方式。 | ● 製作影像風格的日記，呈現特殊事件或日常生活的再現。 |
| ● 了解政府和其他機制利用媒體來影響公眾的方式。 | ● 評估流動影像在利社會宣傳上的使用與有效性，如行車安全、健康生活等議題。 | ● 重新剪輯一則廣告，如公共健康宣傳或政黨政治廣播，利用電腦資訊科技重新安排順序，或增加不同的旁白與音樂。 |

(BFI, 2000；吳翠珍、陳世敏，2004)

在公民科中，認為學生應理解媒體的建構本質，與其傳遞與強化刻板印象的效果，並能解釋與應用再現的規則與特質，以及瞭解政府與組織對媒體的使用。

三、加拿大的媒體教育與社會領域指標發展

加拿大是全球中除了英國以外最重視媒體素養的國家，主要是因為加拿大的媒體文本多數來自於美國，在面臨強大的文化與消費壓力，以及公共團體對於媒體暴力與色情的關注下，媒體教育的發展尤其受到重視。加拿大的第一波媒體教育可塑源自 1960 年代晚期的螢幕教育 (screen education) 課程，70 年代則因教育改革在預算裁減與回歸基礎 (back to basics) 的教育哲學影響下而稍微萎縮，到了 80-90 年代媒體教育重獲各方支持而逐漸復甦並趨於穩定，90 年代之後，加拿大對媒體教育再度掀起一股新的浪潮，各省的媒體素養運動也重新活躍起來 (Media Awareness Network, 2005；Anderson, *et al*, 2000)。加拿大所有的省分中，安大略省最早明文規定學校必須在 7-12 年級的英語課程中教導媒體素養概念 (Pungente, 1993)，到了 1998 年加拿大各省皆將媒體素養教育納入正式的教育體制中 (教育部，2002: 9)，且普遍反映在各教育單位所發展的課程與學習成果指標上；另一方面，媒體教育跨學科教學的可能性也同樣得到認可，主要是透過與媒體相關的課程進行，諸如社會、健康、公民、職業與個人生涯等課程。

加拿大共有十個省與三個領地，各有其獨立的教育系統與課程研究發展，媒體素養教育的發展主要分為東西兩大單位，以及兩個獨立運作的省分：分別為東部的「大西洋省教育與訓練理事會」Council of Atlantic Ministers of Education and Training (CAMET)與西部的「加拿大西北部教育協議組織」(Western and North Canadian Protocol for Collaboration in Education, WNCPE)，以及「安大略」與「魁北克」兩省。以下分別介紹之：

（一）安大略省

安大略省是加拿大最早提倡媒體教育的省分，於 1987 年起便開始將媒體素養的概念融入到語文課程中，自 1995 年媒體教育即被視為安大略省的一般課程，並研擬訂定了 1-8 年級的教學政策與能力指標。在 1998 年更重新發展了一套新的媒體教育課程，將 1-12 年級分為兩大階段：第一階段為 1-8 年級的語文（Language）課程，直接經由小學老師將媒體教育融到教學內容中，第二階段是 9-12 年級的英語（English）課程，此外，在 11-12 年級的新課程中並另增媒體研究為選修科目，包括學習媒體文本、媒介閱聽人、媒體產製等（Media Awareness Network, 2005）。

雖安大略省的媒體教育主要融入語文領域，但在社會領域也有課程活動的連結，於 1989 年媒體素養協會（Association for Media Literacy）所發行的《媒體素養資源引導》（Media Literacy Resource Guide）中就建議地理科的教師可做媒體教育的延伸活動，如要求學生比較各大都市在媒體中所呈現的影像，並將媒體的影像與實際狀況作比對，找出其中的差異（Heins & Cho, 2003）。

（二）魁北克省

自 2000 年起，魁北克教育部對該省的教育架構作了全面的革新，首先是學習階段的改變：將原有年級的劃分改以較長的學習週期（cycle）取代之。在此新教育架構下，第一階段課程包括了從幼稚園到小學二年級，第二階段為三、四年級，第三階段為五、六年級，第四階段為中等教育的一到三年級，第五階段則為中等教育的四、五年級。與媒體素養相關的課程，在第一階段已於 2000 到 2001 年執行，第二階段也於 2000 到 2002 年執行，第三階段則是在 2002 到 2003 學年度開始實施，預計中等教育的部分，也就是第四與第五階段將於 2006 年全面施行。魁北克教育的另一個重點是強調下列幾個取向：跨科統整與學習的能力；跨領域的教學策略；以學生為中心的合作教學策略；主題式學習與終身學習（Media Awareness Network, 2005）。

2006 年即將全面實踐的新課程架構中，小學課程包括以下八大學習範疇：

1. 世界觀（World View）
2. 健康與福利（Health and Well-Being）
3. 個人與生涯規劃（Personal and Career Planning）
4. 社會關係（Social Relationships）
5. 環境覺知（Environmental Awareness）
6. 消費者權利與責任（Consumer Rights and Responsibilities）
7. 媒體素養（Media Literacy）

8. 公民與社區生活（Citizenship and Community Life）。

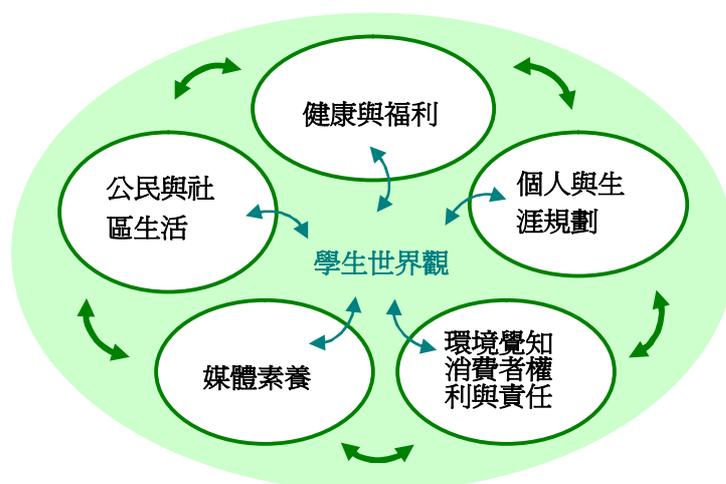


圖 2-4-1：加拿大魁北克廣泛學習範疇架構圖
（Quebec Education Program, 2001）

如圖 2-4-1 所示，各學習範疇間相互影響，並期望藉由跨科整合的方式以建立學生完整的世界觀與社會關係。上述每個學習範疇都與媒體脫離不了關係，尤其是在「媒體素養」與「消費者權利與義務」領域，其主要教學目標在於「培養學生與媒體相關的批判及倫理觀念，以及給予學生學習產製尊重個體與大眾權益的媒體文本之機會」。因此，在加拿大魁北克省的初等教育媒體素養能力指標中要求學生達到以下目標（Media Awareness Network, 2005）：

1. 能認知到媒體對個人每日生活與社會的影響
2. 瞭解媒體建構真實的方法與途徑
3. 能使用相關的媒體素材以及溝通符碼
4. 知道尊重個人與群體的權益以及關心媒體的責任

魁北克的八大學習範疇設計，類似我國目前所實施之九年一貫教育的六大議題形式，在議題中訂定能力指標，並以融入各科的方式進行教學。但細觀魁北克的媒體素養能力主軸，可發現其廣泛學習的概念，其實與社會學習領域中所強調的人與社會之關係相似，是一種生活與終身學習的概念，每個主題軸下的內涵均能與社會領域的相關內容相結合。

（三）加拿大西北部教育協議組織(Western and North Canadian Protocol, WNCP)

WNCP 為加拿大西北部的教育協議組織，截至 2004 年為止，WNCP 的成員包括卑詩省（British Columbia）、亞伯達省（Alberta）、薩克斯其萬省（Saskatchewan）、曼尼托巴省（Manitoba）、育空領地（Yukon territory）、努勒

維特領地 (Nunavut territory)，以及西北領地 (northwest territories)。這些成員自 1993 年起即陸續參與 WNCPC 的課程發展計畫 (早期為 WCP，後因北部省分的加入而更名 WNCPC)，共同建構出幼稚園到 12 年級的一般課程。在 WNCPC 所設計的語文藝術課程架構中媒體教育佔了很大一部份，在 1997 年趨於完整。參與的省分目前也各自發展其的課程，並提供教師們教學策略與計畫。

在 WNCPC 的各省中教育架構並不相同，因此各省融入教學的狀況也有些差異，基本上每一個成員省分都將媒體素養融到語文藝術課程中，部分省分亦融到其他的教學領域中，如卑詩省除了語文藝術外，尚包括「職業與個人規劃」(career and personal planning)，以及「資訊科技」(information technology) 中；亞伯達省有「資訊與傳播科技」(Information and communication technology) 課程；薩克斯其萬省則有選修的「傳播產製科技」(Communication Production Technology) 課程；曼尼托巴省為「資訊科技素養」(Information Technology Literacy)；育空領地也引用卑詩省所發展的「職業與個人規劃」(career and personal planning) 課程作為融入教學的科目。

在卑詩省的媒體教育協會 (British Columbia Association for Media Education, BCAME) 所出版的《媒體教育跨課程計畫指導手冊》(A Cross-Curricular Planning Guide for Media Education) 中提到「媒體與社會」為媒體教育的核心主題之一，在課程整合的設計上，則建議「個人規劃」(Personal Planning) 的課程中可檢驗媒體對於身體概念與生活健康的影響，在「社會領域」(Social Studies) 則建議可以比較媒體中對於原住民 (First Nations) 的描述作為切入點 (Media Awareness Network, 2005)。此外，曼尼托巴省也藉由歷史課程教導學生如何認識電視中對於第三世界的報導，以及相關的觀看技巧等 (Anderson, *et al*, 2000)。

(四) 大西洋教育與訓練理事會 (Council of Atlantic Ministers of Education and Training, CAMET)

CAMET 目前是由加拿大東部大西洋四省的教育與訓練部門成員所組成，於 2004 年四月創建，取代了在 1994 年成立的大西洋省分教育基金會 (Atlantic Provinces Education Foundation, APEF) 的所有職能，成員省分則與原 APEF 相同，原 APEF 最早由大西洋濱海四省開始發展，包含的省分包括紐芬蘭與拉不拉多省 (Newfoundland and Labrador)、新斯科細亞省 (Nova Scotia)、新伯倫瑞克 (New Brunswick) 以及愛德華王子島 (Prince Edward Island) (Council of Atlantic Ministers of Education and Training, 2005)。

在加拿大的大西洋濱海四省教育體制中，媒體素養、批判素養與視覺素養三者均被列為語文藝術課程中的必要要素：

1. 視覺素養是一種理解與詮釋靜態或動態視覺影像的再現以及符號的能力(例如影像如何組織與建構意義)，以及去理解他們對於閱聽眾的影響。
2. 媒體素養則是一種理解大眾媒體(例如電視、電影、廣播與雜誌)如何運作、產製訊息意義以及如何組織與廣泛的運用的能力。
3. 批判素養是理解的能力，尤其是對於說話者、作者或視覺文本創作者在文本中所傳達的重要個人、社會、文化觀點的分析與評論。

由於是由不同的省分組成，以下分別對於大西洋四省的個別概況作一詳細說明：

1. 新伯倫瑞克 (New Brunswick) 的媒體教育

在 1990 年代期間，新伯倫瑞克省在初級與中等教育中均持續發展融入式的媒體教育，媒體教育的核心概念實踐在數個領域中都可窺見，但最明顯的則是「語文藝術」(English Language Art) 與社會 (Social Studies) 這兩個領域。

新伯倫瑞克省的課程發展仍以 1995 年大西洋四省的教育基金會 (APEF) 所建立的四省聯合課程為主，並於 1996 公布實施。在大西洋教育基金會 (APEF) 所發展的社會課程架構中，新伯倫瑞克省可說是一個領導的省分，社會課程目前已在中等教育中實踐，不久也將在初等教育中實施。

2. 新斯科細亞省 (Nova Scotia) 的媒體教育

新斯科細亞省的教育與文化部 (Department of Education and Culture) 是加拿大大西洋四省教育基金會 (APEF) 的語言藝術課程的發展領導部門，同樣除了語文藝術的課程外，在新斯科細亞省的媒體素養亦透過 APEF 的所發展的社會課程與歷史課程進行教學實踐，在初等與中等教育實行，各別反映在幾個必要的學習主題軸中，包括美學表達 (Aesthetic Expression)、公民權 (Citizenship)、傳播 (Communication)、個人發展 (Personal Development)、問題解決與科技能力 (Problem Solving and Technical Competence.)。在 12 年級也另外開設影視製作課程，包含了實際拍攝、媒體理論與媒體分析三個部分。

3. 愛德華王子島 (Prince Edward Island) 的媒體素養

在愛德華王子島的媒體教育是透過初等與中等教育進行融入式教學，尤其是在語文藝術課程，其教育部主要跟隨 APEF 的課程架構發展，課程聯盟在 1995 年形成，社會課程融入媒體素養相關概念的部分也隨 APEF 的設計運作。除上述課程外，在愛德華王子島大部分的中等學校在 11 年級均有電子媒體相關課程，私立的國中也有自行設計的媒體課程。

4. 紐芬蘭與拉不拉多省 (Newfoundland and Labrador) 的媒體教育

與其他鄰近省區相同，在 1990 年初期將媒體素養融入各個課程中，並承認媒體文本為必須學習的文本之一，也確認了媒體能力的培養將進行跨科的教學。紐芬蘭與拉不拉多省的教育部主要跟隨 APEF 的課程架構，課程聯盟同樣在 1995 年形成，社會領域課程亦隨 APEF 架構融入媒體素養。

在上列的分省介紹後，可知加拿大大西洋四省媒體素養融入社會學習領域教學，主要仍根據 1995 年大西洋四省教育基金會（APEF）的規劃，在其社會領域架構中，媒體教育包括了下列幾個主題軸，主題軸內涵與能力指標（learning outcome）詳列如表 2-4-5：

1. 公民、權力與管理（Citizenship, Power and Governance）；
2. 團體與制度（Groups and Institutions）；
3. 文化與文化差異（Culture and Cultural Diversity）；
4. 個體發展與認同（Individual Development and Identity）；
5. 全球關連（Global Connections）；
6. 個體、社會與經濟選擇（Individuals, Societies and Economic Choices）；
7. 社會研究探索參與（Participating in Social Studies）；
8. 人類、地點與環境（People, Place and Environment）。

表 2-4-5：加拿大大西洋四省媒體素養融入社會領域 7-9 年級能力指標

| | |
|------------|---|
| 主題軸 | 公民、權力與管理 Citizenship, Power and Governance |
| 主題軸內涵與能力指標 | <p>理解公民之權利與義務的起因與運作，以及權力與支配的來源。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 不論是在地方、國家或全球的情境中，對於權利、義務的相關議題，或是公民、團體的角色與地位的議題均能具有批判性的檢驗能力； ● 能說明使社會中偏見與刻板印象減少的方法與途徑； ● 解釋、分析與比較多種影響公共政策的方法有何不同效果。 |
| 主題軸 | 團體與制度 Groups and Institutions |
| 主題軸內涵與能力指標 | <p>理解團體與制度如何形成，並知道控制與影響它們的因素；理解團體與制度如何和個人與文化互動，以及它們如何的維持與更動。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 分析選擇制度所具有的功能； ● 描述團體與制度如何影響個人與社會； ● 描述個人如何影響團體與制度的運作。 |
| 主題軸 | 文化與文化差異 Culture and Cultural Diversity |
| 主題軸內涵與能力指標 | <p>理解文化的概念、文化的差異、文化的多樣化、不同的世界觀，並認同多樣文化觀點下所產生的相似性與差異性。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 解釋語言、文學、藝術、建築、傳統思想、信仰、價值觀等因素如何促成文化的發展或轉變； ● 比較與分析文化如何的傳承與更迭； |

| | |
|------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> 理解經濟、政治、科技上的改變對於文化所造成的影響。 |
| 主題軸 | 個體發展與認同 Individual Development and Identity |
| 主題軸內涵與能力指標 | <p>說明社會如何的型塑人們的發展與認同，並知道個人該如何改變與型塑社會。</p> <ul style="list-style-type: none"> 解釋廣告商與宣傳者如何使用多樣的媒體形式來誘發大眾對他們商品的關注； 解釋同儕的力量如何影響自我發展過程。 |
| 主題軸 | 全球關連 Global Connections |
| 主題軸內涵與能力指標 | <p>理解全球所具有的關連性，以及全球性議題的原因、情況與可能的解決之道。</p> <ul style="list-style-type: none"> 檢視當前或新興的全球性議題（健康、安全、資源分配、經濟發展、環境保育）的產生原因、情況、結果與可能的解決之道； 分析與人權或平等原則相關的個案與政策； 分析在全球體系中科技改變所帶來的影響。 |
| 主題軸 | 個體、社會與經濟選擇 Individuals, Societies and Economic Choices |
| 主題軸內涵與能力指標 | <p>作為一個社會成員，在充分瞭解經濟概念、運作步驟與循環系統後，應具有做經濟選擇的能力。</p> <ul style="list-style-type: none"> 解釋消費者的決定如何影響經濟。 |
| 主題軸 | 社會研究探索參與 Participating in Social Studies |
| 主題軸內涵與能力指標 | <p>有能力以尊重的態度與他人合作，並重視他人的習俗、信仰與行為。</p> <ul style="list-style-type: none"> 具批判性聆聽，以及瞭解與欣賞不同媒體所呈現的多樣觀點； |
| 主題軸 | 人類、地點與環境 People, Place and Environment |
| 主題軸內涵與能力指標 | <p>能理解人類、地點與環境之間的互動。</p> <ul style="list-style-type: none"> 分析歷史與當代的傳輸與溝通系統在政府組織、文化與經濟活動中所扮演的角色。 |

（Media Awareness Network, 2005）

除社會領域之外，加拿大各省中所開設的部分科目內容與我國的社會學習領域相關，且進行媒體素養的融入教學，如卑詩省與育空領地所開設的「職業與個人規劃」，課程內容類似於我國「輔導與心理諮商」課程的設計，早期我國的輔導與諮商科目同樣也稱為「個人輔導」或是「職業輔導」，此部分與社會學習領域的第五軸「自我、人際與群己」較為相關：包括計畫與決定能力，精神安樂，健康生活與家庭生活等議題主軸其實都包含在目前七年級的教材設計當中。相關的能力指標設計如表 2-4-6：

表 2-4-6：卑詩省與育空領地媒體素養融入職業與個人規劃 7-9 年級能力指標

| 主題軸 | 能力指標 | | |
|--------|--|-----|-----|
| | 七年級 | 八年級 | 九年級 |
| 計畫與決定能 | <ul style="list-style-type: none"> 在人際相處中對自己的決定負責任。 | - | - |

| | | | |
|--------|---|--|--|
| 力 | | | |
| 精神上的安樂 | <ul style="list-style-type: none"> ● 確認影響自我感官與自我潛能的因素。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 主動地認清自己的特質。 | - |
| 健康的生活 | <ul style="list-style-type: none"> ● 就健康生活的觀點評估性別、同儕、家庭、社區與文化對人們的態度與價值的影響。 | - | <ul style="list-style-type: none"> ● 能對於飲食的失調有所警覺。 |
| 家庭生活教育 | <ul style="list-style-type: none"> ● 能對於家庭中所呈現的性別角色刻板印象與性別責任分工有所認知。 ● 評估同儕、媒體、社會潮流等，對個人人際關係抉擇的影響。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 評估同儕、大眾媒體、及社會影響等對於個人人際關係抉擇的影響。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 理解認知、維持與建立健康的人際關係所需要的基本要素。 ● 能適切地描述個人所處情境與其中的動態人際關係。 ● 說明人際關係中適用的問題、解決方法與魅力技巧。 |

(Media Awareness Network, 2005)

另外，卑詩省亦將媒體教育融入「資訊科技」(Information Technology Curriculum)課程中，開課對象為8-12年級學生，課程綱要可分成三個部分：首先是建立基礎(Foundations provides)，亦即培養使用科技資訊工具基礎的知識、技能與態度；其次是過程(Process)，主要教導學生選擇、組織、與修改資訊來解決問題；最後是呈現(Presentation)，著重於教導學生理解如何有效的使用科技工具去達到意見交流以及使用各種資訊化媒體。該科目的教學內容及目的與社會學習領域的最後兩個主題軸概念「科學、技術和社會」與「全球關連」之要求與目標頗為相似，亦可做為我國社會學習領域媒體素養指標設計的一項參考，其能力指標描述如表2-4-7：

表 2-4-7：卑詩省媒體素養融入資訊科技 8-10 年級能力指標

| 課程主軸 | 能力指標 | | |
|------|---|--|--|
| | 八年級 | 九年級 | 十年級 |
| 建立基礎 | <ul style="list-style-type: none"> ● 使用資訊科技工具近用媒體。 ● 使用資訊科技工具保護資訊。 ● 有能力使用各種來源與工具去近用、擷取與儲存 | <ul style="list-style-type: none"> ● 使用網路去近用、擷取與儲存資訊。 ● 瞭解資訊使用的倫理。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 實踐依據倫理使用網路資訊。 ● 警覺電子資訊來源在教育職業與娛樂上的影響。 ● 評估資訊科技工具對工作場域以及個人和社會 |

| | | | |
|-----------|--|--|---|
| | 資訊。 ● 適當的使用資訊科技術語。 ● 適切與安全地描述與實踐使用資訊科技工具的程序。 ● 對於社會中資訊科技工具所造成的影響有所警覺。 | | 的影響。 ● 確認擁有使用基礎資訊科技工具的能力。 |
| 過程 | ● 以事先訂定的搜尋標準去確認、獲得與評估資訊。 ● 評估電子資訊的可靠性、偏見與時效性。 | ● 評估某資訊運用於特定脈絡中的適切性。 ● 分析電子資訊的可靠性、潛藏偏見、時效性、與助益程度。 | ● 依照倫理的原則發展評估與使用資訊指導方針。 ● 對資訊中所呈現的偏見有批判性的評估能力。 |
| 呈現 | ● 確認與細想呈現資訊時的倫理與法律相關問題。 | ● 確認與細想呈現資訊時的倫理與法律相關問題。 | ● 呈現資訊時依照倫理與法律的原則進行。 |

(Media Awareness Network, 2005)

四、澳洲的媒體教育與社會領域指標發展

相較於英國，由上層教育單位制訂決策，引導下層教師作媒體教育實踐工作的方式，在澳洲則是恰好相反，基層教師工會才是左右媒體素養發展的重要力量，六〇年代初期，澳洲的教育學者們受到文化研究運動的影響，而開始重視對大眾媒體批判能力，燃生企圖改變的決心，1970年代多元文化主義的勃興，以及有感於西方與好萊塢的流行文化對當地文化的影響，媒體教育在澳洲於是發端 (Heins & Cho, 2003；教育部，2002: 9)。

澳洲因受到英國殖民的影響，媒體教育的發展較早也較接近英國的取徑，在澳洲，由於是聯邦制度，教育單位各自獨立，分為六個省、兩個特區，媒體教育的發展也同樣具有地區性的差異，以下則就幾個媒體教育較為發達的地區進行介紹：分別為首都行政區 (Australian Capital Territory)、昆士蘭 (Queensland)、西澳大利亞 (Western Australia)、南澳大利亞 (South Australia)。

(一) 首都行政區 (Australian Capital Territory)

在澳洲首都行政區的教育與訓練部 (Department of Education and Training) 設有「素養與計算課程小組」(Literacy and Numeracy Team)，主要發展讀寫與基

礎運算能力相關課程。媒體教育主要融入藝術領域（The Arts）中，其中「媒體」（media）為藝術領域的五大主題軸之一，另一個較為相關的主題軸則是「視覺藝術」（visual arts）。

與我國社會領域相似的「社會與環境」(Studies of Society and the Environment, SOSE) 為八大必修的核心科目之一，能力指標中並未明確提及媒體素養。但跨領域課程設有「資訊近用」(information access) 議題，必須在八個核心科目中進行融入教學，而「資訊近用」議題在「社會與環境」的學習目標要求中學生必須達到以下能力 (Australian Capital Territory Department of Education & Training, 1997)：

1. 素描製圖、拼貼創作、以及陳列展示的能力
2. 使用資料庫學習歷史事件或社會系統
3. 分析統計資料與準備圖表
4. 能使用地理學中的遙測系統 (remote sensing) 資料學習地理景觀
5. 利用電子文書處理系統準備報告
6. 蒐集與分析資料
7. 建立與設計資料庫
8. 近用網路資訊進行討論或研究
9. 使用電子郵件與全球學生進行通信聯繫且能提供自我觀點

(二) 昆士蘭 (Queensland)

在昆士蘭，媒體教育的實踐與首都行政區相似，媒體素養教學主要有兩大部分：「媒體」(media) 與「素養」(literacy)。「媒體」的部分為藝術領域 (The Arts) 的主題軸之一，「素養」則是所有科目的共同基礎課程，在昆士蘭所有的教師都必須具備教導素養的能力，素養教學內容包括「製碼與譯碼」(Code breaker)、「文本參與」(Text participant)、「文本使用」(Text user)、「文本分析」(Text analyst) 四部分，這四部分與各學科結合後所強調的能力並不相同，在「社會與環境」(Studies of Society and the Environment, SOSE) 中，素養的主要關鍵能力描述如下 (Queensland Studies Authority, 2001)：

1. 製碼與譯碼 (Code breaker)：具備文字、語言與視覺符號之製碼與譯碼能力，包括不同詞性與時態的表達，專有名詞的學習與使用等。
2. 文本參與 (Text participant)：對於文字、語言與視覺符號等具有理解與組織之能力。包括詮釋與對照不同地區、時間、體系與文化的觀點，以及理解不同社會與環境條件下的因果關係差異。此外，尚須學會判斷文本中所具有的態度取向，還有從繪圖、表格、圖例或其他視覺媒體中獲取資訊的能力。

3. 文本使用 (Text user)：理解不同的文字、語言與視覺文本所具有的不同目的，以及在不同的文化與社會中有不同的文本使用途徑。
4. 文本分析 (Text analyst)：分析歷史或當代的文本符合誰的利益或保有那些特殊價值；理解人們如何從文化或儀式當中區別或認同某族群；學會分析媒體所使用的語言與視覺影像如何描寫人物、風景、文化或族群，評斷是否具有某些明示或暗示；以及瞭解在全球化與科技工業中人們的關係與職業可能的轉變。

由上列的關鍵能力中，其實可看出昆士蘭教育部門對於素養的定義，已突破文字解讀的範圍，而是採用較為寬廣的素養觀，當中亦包括對於視覺符號的使用與分析能力。

昆士蘭的「社會與環境」(SOSE)科目中共有四大主題軸，分別為：「時間、連續與變遷」(Time, Continuity and Change)、「地點與空間」(Place and Space)、「文化與認同」(Culture and Identity)、「系統、資源與權力」(Systems, Resources and Power)。此外，其教育標準的階段從幼稚園到十年級共區分為六個階段，由於本研究主要探討中學階段，因此僅分析四到六階段指標，第四階段的標準相當於我國的七年級，第六階段則約等於我國九年級或高一程度。

昆士蘭的課程設計在統整概念與跨領域教學上極具特色且完善。因此，雖「媒體」為藝術領域的主題軸之一，但在「藝術」領域各階段的課程綱要中均明確標明可與「社會與環境」作連結的單元內容，以及詳細地說明了課程內容中與「社會與環境」相關的能力指標，在彙整「藝術」與「社會與環境」兩課程在媒體素養的交集後，整理出昆士蘭的「社會與環境」科目中目前已用來融入媒體素養的能力指標。

表 2-4-8：昆士蘭媒體素養在社會與環境的能力指標

| | |
|--------|---|
| 主題軸 | 時間、連續與變遷 (Time, Continuity and Change) |
| 關鍵能力指標 | <ul style="list-style-type: none"> ● 能使用初級與次級資料確認從過去到現代的發展； ● 能共同合作確認資訊且有系統的紀錄過去不同年代的人物貢獻； ● 能解釋發展具有凝聚力的社會對澳洲在國際關係上有何影響； ● 確認歷史資料中既存之價值展現了誰的利益或對那些特殊弱勢階級不利； ● 能產製證據辯證歷史變遷的因果，或區辨環境、媒體、性別角色在歷史中被建立的連續性； ● 發展以批判為基礎的評鑑能力來看待過去人們的道德行為。 |
| 主題軸 | 文化與認同 (Culture and Identity) |
| 關鍵能力指標 | <ul style="list-style-type: none"> ● 能討論媒體影像如何歸類與呈現性別、年齡、種族與弱勢族群； ● 能夠陳述團體中有形與無形的觀點如何影響個人的認同； ● 能夠理解不同的社會對於不同文化的禁止或促進； |

| | |
|--------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 能發展一份企畫或建議來促進社會互動，並對與當前社會議題相關的文化觀點進行回應； ● 理解其所屬的文化社群在全球化下所受的影響，並合作促成社區策略； ● 能理解不同的文化與社經環境下，社會對於性別的不同建構會影響青少年的認同。 |
| 主題軸 | 系統、資源與權力 (system, resources and power) |
| 關鍵能力指標 | <ul style="list-style-type: none"> ● 能發覺某些專門化職業的再現，且從過去、現在或未來的工業發展中找到其相互依賴的關係； ● 能在團體合作計畫中要求與運用民主決策的原則。 |

(三) 西澳大利亞 (Western Australia)

西澳的媒體教育發展主要集中於藝術與英語兩課程，藝術領域中與媒體素養較相關的主題軸為「媒體」(media)及「視覺藝術」(visual art)，媒體主題軸中所應達成的基本能力為創造、產製與分析媒體，視覺藝術主題軸中則是對於視覺藝術語言的理解，以及運用這些理解與技能來作實踐工作，最後則是展覽與表演的能力。另外，在西澳的英語課程中相關的主題軸則是「觀看」(viewing)，強調教導學生以更寬廣的視野看待視覺文本，提升其批判、覺知、理解文本目的的能力 (Curriculum Council, 2005)。

西澳「社會與環境」(Society and Environment)課程中，並未特別強調媒體素養的教學，但因為課程的統整與連結特性，在州政府訂定的跨課程連結中亦指出了社會與環境主題軸與其他領域的關係，相關的主題軸與概念分列如下：

表 2-4-9：西澳大利亞社會與環境研究科目主題軸與其他媒體素養相關領域連結

| |
|---|
| 文化 (Culture) |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 與藝術課程的關係：不論文化信仰、文化傳承或文化差異，均與藝術產出的成果、表達形式以及鑑賞方式具有相關性。 |
| 時間、連續與變遷 (Time, Continuity and Change) |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 與藝術課程的關係：學生必須去察覺美學表達趨勢，以及技巧、過程或科技上的轉變。 |
| 調查、溝通和參與 (Investigation, Communication and Participation) |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 與藝術課程的關係：在藝術的表達、實踐與美學發展過程中，提供學生重複練習與應用的機會。 ● 與英語課程的關係：溝通過程的學習與表達能力的發展。 |
| 主動的公民權 (Active Citizenship) |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 主動的公民權與社會正義及民主過程相關，與藝術及英語課程的關係是：課程中同樣鼓勵學生對其他人應有的同理心，以及發現與查明社會中的公平正義，同時指導 |

在跨領域連結中雖未直接論及媒體素養，但兩個學習領域之間的關係也可用以作為說明媒體素養與社會領域的連結脈絡。

（四）南澳大利亞（South Australia）

南澳的媒體素養課程同樣自藝術領域中發展，主題軸模式與前述各州均相同。在南澳「素養」為跨課程基礎能力之一，在各學習階段也有不同的要求成果，在中學（6-8 年級）所要求的學習項目包括（South Australian curriculum Standard and Accountability, 2005）：[【http://www.sacsa.sa.edu.au/index_fsrc.asp?t=EL】](http://www.sacsa.sa.edu.au/index_fsrc.asp?t=EL)

- 確認與評估大眾文化與社會環境中不同文本的特色；
- 能獨立地閱讀與觀看熟悉或不熟悉的文本；
- 理解與詮釋複雜的文本結構與語言特色；
- 對於不熟悉的字詞或符號能推斷其意義；
- 在詮釋文本時能選擇、使用、比較、與調整策略；
- 能批判、分析資訊如何與為何被使用；
- 在規劃與建構文本時能選擇適當的技術；
- 正確地詮釋與結合特殊的文本脈絡；
- 確認意見差異，以及應用對於閱聽人、脈絡、文本目的之理解來調整適當的語言；
- 能設計蒐集與評估資料的方法。

南澳的社會領域科目為「社會與環境」（social and environment），課程的四大主題軸是：「時間、持續與變遷」（Time, continuity and change）、「地點、空間與環境」（Place, space and environment）、「社會與文化」（Societies and cultures）、「社會系統」（Social systems）。上述的基礎「素養」能力，結合到社會與環境課程中，所要求達到的學習目標為：對於語言、文字、視覺與多媒體文本的理解、分析、批判、回應與產製能力，在中學階段的學生必須學習使用特殊的語言與文本，來描述、回應、辯論社會與環境中的相關概念。

除了素養之外，另一項跨課程的基礎能力則是「資訊與傳播技術」（information and communication technologies），而其在社會與環境領域中所要求的學習目標為：批判性的設計與建構文本、尋找與分類資訊並達到與他人溝通的目的。舉例來說，學生必須會使用特殊的技術，如操作電腦資訊系統，以及運用圖表的方式呈現資訊，或與當地，甚至全球的人分享、溝通訊息，並能以批判的思維分析資訊與傳播科技對於社會與族群所帶來的影響。

五、美國的媒體教育與社會領域指標發展

由於美國教育地方分權的傳統，各州在教育範疇與內涵上具有相當的決定權，因此，媒體教育在各州的實施程度與融入學科也不盡相同。美國的媒體素養起步較其他主要的英語國家慢了許多，真正的發展蓬勃發展期已在九〇年代之後 (Kubey, 2003; 2004a)。但在七〇年代美國媒體素養的萌芽期，其實就開始有結合社會領域教學的實驗計畫，1969年，James Anderson 與 Milton Ploghoft 兩位學者就在俄亥俄州的學校系統中開始了名為「批判性接收技巧計畫」(Critical Receivership Skill Project) 的課程實驗，1979年由於上述兩位學者的拓展，愛達荷州的瀑布市 (Idaho Falls) 已決定將媒體素養整合入社會研究和語言課程中 (Heins & Cho, 2003)，但此時相關學者對於學習成就評鑑的部分仍較少著墨。八〇年代期間，由於政府財源縮減以及回到基礎 (back to basics) 的教育政策限制，在保守的教育思潮下，此階段的媒體素養課程發展並不多，甚至幾乎被全然排除，一直要到九〇年代之後媒體素養教育才再度受到重視，在各領域的學習與教學評鑑方式，也因 1994 年柯林頓總統所頒訂「目標兩千年教育法」(Goals 2000: Education America Act，簡稱 Goals 2000) 後，才轉向目前這種標準導向的途徑。

九〇年代初期，將媒體素養概念納入州教育部門的課程指標者仍為少數，到了九〇年代後期則明顯增加 (Considine, 1995; Heins & Cho, 2003; Kubey & Baker, 1999)，主要歸因於媒體教育近年來受到了各州教育部門、學校課程委員會、家長以及教師組織所重視的結果。1999年 Kubey 與 Baker 兩位學者藉由直接詢問或郵件通訊的方式與各州教育部門聯繫，檢視其課程架構、目標與內涵，評估媒體素養核心元素在各州課程架構中的出現程度，該研究的檢視標準大致依循 1992 年媒體素養國際領袖會議對媒體素養的定義，因此，州的課程目標或內涵中除了對於印刷文本的介紹外，尚應包括使用、分析、評估與產製各種媒體訊息等概念，或是明顯地出現「觀看」的用詞，若僅為傳統的印刷或新聞學課程即非屬之，單純的網路使用課程亦不列入。研究結果發現多達 48 州的課程設計含有媒體素養的相關元素，其中最常融入的教學科目為「英語/語言」(English/language) 或「傳播藝術」(communication arts) 課程，其次為「健康」(Health)、或「消費」(consumerism) 課程，再其次則為「社會」(Social studies)、「歷史」(history) 或「公民」(civics) 課程 (Kubey & Baker, 1999)。

此外，針對各州課程完整性與教學實施的評估上，德州 (Texas) 的媒體素養課程架構被認為是發展最快也最豐富的，佛羅里達州 (Florida) 與北卡羅萊納州 (North Carolina) 則次之；其他近年來發展較為迅速的州尚包括有猶他州

(Utah)、新墨西哥州(New Mexico)與麻薩諸塞州(Massachusetts)等(Kubey & Baker, 1999)，此外，過去被評估為缺乏媒體素養教育概念的州，自2000年起也開始將媒體素養融入英語或健康課程中，目前美國五十個州的課程規劃裡至少都有一個學習領域含有媒體素養的相關概念(Baker, 2000; Butler, 2004; Kubey, 2004a)。

從Kubby (2004a)的研究數據來看，目前將媒體素養概念融入社會領域的共有32州，佔全國的64%，相較於語言藝術領域的100%，以及健康與消費領域的78%，仍顯得較為不足，但由於科技發展、社會變遷與媒體素養概念的提昇，目前各州已逐漸將其列為一個重點發展科目。本文依據(Baker, 2000; Considine, 1995; 2002; Scheibe, 2004; Heins & Cho, 2003)的文獻進行彙整，發現各州對於媒體素養的發展程度有極大的差異，規模較大的州有綜合性研究計畫及跨領域並分級的融入式教學，例如加州、德州等；也有僅只小部分涉獵的堪薩斯州。目前各州媒體素養概念融入社會領域發展不一，以下選擇幾個較具有代表性或特色的州進行分析，詳細資料整理如下：

(一) 加州

加州的社會領域能力指標常被用於作為媒體素養融入教學目標的一個典型範例，因為指標中對媒體素養概念相關字詞的陳述較為明確，尤其是針對公民教育的部分。其社會領域的課程名稱為「歷史/社會科學」(History-Social Sciences)，課程架構共分為四大主題軸，分別為：「史學與社會科學分析技能」(Historical and Social Sciences Analysis Skills)、「時間與空間思維」(Chronological and Spatial Thinking)、「史學研究、證據與觀點」(Historical Research, Evidence, and Point of View)、「史學詮釋」(Historical Interpretation)。學習階段分為四階段，第一階段為K到二年級，第二階段為三到五年級，第三階段為六到八年級，第四階段為九到十二年級，媒體素養的概念主要出現在「史學研究、證據與觀點」的主題軸當中，詳細的能力指標在第四階段的呈現較為明確，十一與十二年級因教學重點的差異而分別有不同的能力要求，十一年級的教學重點在說明二十世紀美國歷史與地理環境上的變遷與不變，因而將能力發展重點設定在理解廣播、電視等媒體的功能與影響，十二年級的教學重點則為美國的民主原則。另外，較特別的則是在2005年的新課程指標中，新增了對大眾文化的理解，這是在其他州尚未發展的項目，詳細指標如表2-4-10：

表 2-4-10：加州媒體素養融入社會領域能力指標

| | |
|-----|--|
| 主題軸 | 史學研究、證據與觀點 (Historical Research, Evidence and Point of View) |
|-----|--|

| | |
|------------|--|
| 主題軸 內涵 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 能經由證據的探索去區辨史學詮釋中的謬誤； 2. 能識別史學詮釋中的偏見與歧視； 3. 能評估歷史學家對於歷史的不同詮釋與爭議，例如分析所使用的證據或是區分歸納與簡化的差異。 |
| 關鍵能 力指標 | <p>11 年級</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能追蹤廣播、電影等媒體的發展與效果，以及理解他們在全球大眾文化傳遞上所扮演之角色； ● 能討論大眾文化的形式，並重視他們的起源與擴散（如爵士或其他形式的大眾音樂、職業運動、建築與美術風格等）。 <p>12 年級</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能評估民調的變動、選舉廣告、以及選戰中的爭議； ● 能比較在立法過程中，政府、遊說團體與媒體三者的角色； ● 能評估、掌握及抵禦媒體在美國政治史中的影響：（1）理解具有自由與責任的出版品之意義與重要性；（2）理解電子、廣播、印刷媒體與網際網路等傳播工具在美國政治上所扮演的角色；（3）政府官員如何運用媒體與公民溝通以及形塑民意。 |

（California Department of Education, 2005；Medialiteracy.com, 2004）

加州的八大學習領域中，除了上列社會領域與媒體素養相關，尚有「閱讀與語文藝術」（Reading and Language Arts）及「健康」（Health）兩個領域，與其他州較大的差異是該州的基礎科目中設有「視覺與表演藝術」（Visual and Performing Arts）課程，部分近用與應用新電子媒體的概念被歸屬於該領域，在社會領域的部分相對著墨較少，對學生的預期學習成果偏重於分析與評估能力的培養以及公民權利的反省與實踐。

（二）佛羅里達州

佛羅里達州的教育學制分為四階段，第一階段為 K 到二年級，第二階段為三到五年級，第三階段為六到八年級，第四階段為九到十二年級。社會領域的課程名稱為「社會研究」（Social Studies），主題軸區分四大部分為：「歷史」（History）、「地理」（Geography）、「政府與公民」（Civics and Government）、「經濟」（Economic）。其中歷史的主題軸中以時間序列作為架構，並討論歷史中的變遷與不變；地理的主題軸中主要討論人、地區與環境三者間的交互關係；政府與公民中主要討論權力、管理與公民的意義，也是該州與媒體素養概念結合的重心，最後經濟的部分則討論個人、社會與全球的經濟關係。

佛羅里達州的能力指標採階段性呈現，並未詳細描述各年級應有之能力，下表中所呈現的主題軸內涵為第三與第四階段的共同基準，但目前與媒體素養相關的概念主要出現在九到十二年級，階段性的關鍵能力指標敘述如表 2-4-11：

表 2-4-11：佛羅里達州媒體素養融入社會領域能力指標

| | |
|------------|--|
| 主題軸 | 政府與公民 (Government & The Citizen) |
| 主題軸 內涵 | 瞭解政府的結構、功能與目的，以及理解美國政府組織如何呈現美國民主制度的原理與價值。 |
| 關鍵能 力指標 | <p>9-12年級</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 瞭解在政治過程或公共政策發展中特殊利益團體、政黨、媒體與民意所扮演的角色，以及當中所發生的衝突。 |

(Florida Department of Education, 2003；Baker, 2000)

佛羅里達州的融入特色在於媒體素養的概念與加州同樣出現在公民教育的部分，但並不特別強調選舉或公民權，而是較強調政治過程中媒體所扮演的角色。

(三) 德州

德州的學制規劃僅分為三大階段，第一階段為 K 到五年級，第二階段為六到八年級，第三階段則是九到十二年級。社會領域的課程名稱為「社會」(Social Studies)，是德州的四大基礎科目之一。在州政府教育部門所通過的「德州社會科知識與技能要素」(Texas Essential Knowledge and Skills for Social Studies)中明訂，課程內涵包括歷史 (History)、地理 (Geography)、經濟 (Economics)、政府 (Government)、公民權 (Citizenship)、文化 (Culture)、科學、科技與社會 (Science, technology, and society)、社會研究技能 (Social studies skills) 等主題軸，各主題軸之下發展不同階段的主題軸內涵，最後依照年級描述所需達到之能力指標。媒體素養的概念多出現在社會研究技能的部分，各能力指標詳列如表 2-4-12：

表 2-4-12：德州媒體素養融入社會領域能力指標

| | |
|------------|---|
| 主題軸 | 社會研究技能 (Social studies skills) |
| 主題軸 內涵 | 培養批判思考的技能去組織與使用不同來源 (包括電子科技等) 的資訊。 |
| 關鍵能 力指標 | <p>6 年級</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能藉由電腦軟體、資料庫、媒體、新聞報導、傳記、親身採訪與加工製品等途徑，鑑別並搜尋與使用初級與次級資料來源，以獲得與世界文化相關的資訊； ● 以序列、分類、因果關係、對照、確認主旨、摘要、歸納、預測、概推等方式分析資訊； ● 能從大綱、報告書、資料庫，或是圖表與地圖等視覺資料組織與詮釋資訊； ● 能區辨一個議題中的不同觀點； ● 使用適當的數學技能去解釋地圖或表格等社會研究資料。 <p>7 年級</p> |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 能藉由電腦軟體、資料庫、媒體、新聞報導、傳記、親身採訪與加工製品等途徑，鑑別並搜尋與使用初級與次級資料來源，以獲得與德州相關的資訊； ● 以序列、分類、因果關係、對照、確認主旨、摘要、歸納、預測、概推等方式分析資訊； ● 能從大綱、報告書、資料庫，或是圖表與地圖等視覺資料組織與詮釋資訊； ● 在社會研究議題或事件上提供自我觀點； ● 確認文字、口語或視覺資料中均有其偏見存在； ● 藉由對照其他來源或作者資料驗證與評估資訊來源的正確性； ● 使用適當的數學技能去解釋地圖或表格等社會研究資料。 <p>8年級</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能藉由電腦軟體、資料庫、媒體、新聞報導、傳記、親身採訪與加工製品等途徑，鑑別並搜尋與使用初級與次級資料來源，以獲得與美國相關的資訊； ● 以序列、分類、因果關係、對照、確認主旨、摘要、歸納、預測、概推等方式分析資訊； ● 能從大綱、報告書、資料庫，或是圖表與地圖等視覺資料組織與詮釋資訊； ● 在社會研究議題或事件上提供自我觀點； ● 確認文字、口語或視覺資料中均有其偏見存在； ● 藉由對照其他來源或作者資料驗證與評估資訊來源的正確性； ● 使用適當的數學技能去解釋地圖或表格等社會研究資料。 |
|--|--|

(Texas Education Agency, 2005 ; Baker, 2000)

德州的社會領域所包含的範圍較廣，涵蓋了文化、科學、科技與社會研究技能等面向，媒體素養概念融入該州社會領域的特色在於較從史學與社會科學研究的角度出發，因此著重資訊的蒐集、分析、評估與近用，以及批判思考能力的培養。

(四) 新墨西哥州

新墨西哥州的媒體素養發展可謂全美先驅之一，2000年由 McCannon 所主持的新墨西哥媒體素養計畫 (New Mexico Media Literacy Project, NMMLP)，更將媒體素養與課程結合做了新的整併，課程內涵共有五大主題：分別為「媒體經濟與生態」、「媒體與民主」、「媒體與敘事」、「媒體與健康」、「媒體與科技」

(McCannon, 2000)。這五大主題分別融入到不同的學習領域當中，該州主力發展科目為語文領域，但在社會領域與健康領域也可看到媒體素養概念融入的相關指標，較為不同的是在課程設計與能力要求上，因語文領域已將媒體素養納為主題軸之一，故在社會領域的教學上僅採議題導向的融入方式，藉以補充語文領域中所未含括的部分，教學的核心以媒體與民主的關係以及媒體科技概念為主，討論的議題包括權力政治、新聞審查、偏見與真實、媒體公民權以及媒體結構、網

路使用等。

該州學制規劃與德州相同，分為三階段：第一階段為 K 到四年級，第二階段為五到八年級，第三階段則為九到十二年級。社會領域課程名稱為「社會」(Social Studies)，目前的課程標準於 2001 年開始實施，主要區分為四大主題軸：歷史(History)、地理(Geography)、政府與公民(Government and Civics)、經濟(Economic)，其中融入媒體素養概念的部分依階段分列如表 2-4-13：

表 2-4-13：新墨西哥州媒體素養融入社會領域能力指標

| | |
|-------|---|
| 主題軸 | 政府與公民 (Government and Civics) |
| 主題軸內涵 | <p>5-8 年級</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 從多種資訊來源(人們、媒體、科技、電腦或圖書館)中詮釋並報告社會科相關資訊。 <p>9-12 年級</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能分析社會科資訊來源的可信度與正確度； ● 評鑑並選擇最具說服力的社會科概念和字彙來探究議題和問題。 |

(Baker, 2000)

(五) 紐澤西州

紐澤西州的基礎教育學習階段共分為三階段，第一階段為 K 到四年級，第二階段為五到八年級，第三階段為九到十二年級。社會領域科目名稱為「社會研究」(Social Studies)，在 1996 年所公告的社會科基礎課程標準中，包含九大主題軸內涵，該九大主題軸內涵可依學習主題而歸類，其中的一到二項主要教導學生對於民主政體與公民權的認識，第三到六項以歷史為核心，七到九項則以地理為核心。

與媒體素養概念相關的能力指標主要在第一項主題軸(公民權與政府)內涵當中呈現，在此主題軸下主要希望學生能夠發展較高層次的批判思考能力，包括學習如何分析公共政策與選舉資訊等，培養學生參與民主過程的能力是該主題軸的主要目標。從學習階段來看，第二與第三階段除能力指標具有學習層次上的差異外，在課程內涵上也有所不同，由於在第三階段的課程重點強調對於當前事件的感知與理解，因此學生的學習重點會與媒體中所呈現的公眾議題較為緊密相關，於是媒體素養概念的連結與應用在此階段的實際教學上是明顯多於第二階段的。

表 2-4-14：紐澤西州媒體素養融入社會領域能力指標

| | |
|-----|-------------------------------------|
| 主題軸 | 公民權與政府 (Citizenship and Government) |
|-----|-------------------------------------|

| | |
|-----------|---|
| 主題軸 內涵 | 理解民主政體下的公民權，以及知道如何參與美國政府的法制系統 |
| 關鍵能力指標 | <p>5-8年級</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能搜尋、近用、分析、組織與應用關於公共議題的資訊，並能識別與說明當中的不同觀點 <p>9-12年級</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能搜尋、近用、分析、組織與應用關於公共議題的資訊，並能評估當中的不同觀點 |

(New Jersey Department of Education, 1999 ; Baker, 2000)

紐澤西州與加州的共同點是基礎科目中同樣擁有「視覺與表演藝術」課程，對於電影、電視等電子媒體流動影像的觀看、分析與評估等都在該科目中進行教學，與媒體素養相關的學習要求主要歸類於「電影」(Theater)與「視覺藝術」(Visual Art)的主題軸之下，各階段皆有其能力指標描述。

(六) 紐約州

在紐約州的社會領域課程中，共區分為五大主題軸：分別為「美國與紐約州歷史」(History of the United States and New York)、「世界歷史」(World History)、「地理」(Geography)、「經濟」(Economics)、「公民、公民權與政府」(Civics, Citizenship, and Government)。在紐約州的課程標準中，與媒體素養相關的概念主要反應在美國與紐約州歷史的主題軸當中，要求的能力重點則是對於歷史資料的分析評估，包括歷史證據的重要性、可靠性與正確性等。詳細的指標呈現如表 2-4-15：

表 2-4-15：紐約州媒體素養融入社會領域能力指標

| | |
|-----------|---|
| 主題軸 | 美國與紐約州歷史 (History of the United States and New York) |
| 主題軸 內涵 | 能使用多種的知識技能，證明其對於美國與紐約州的主要理念、歷史年代、重要主題、各階段發展與轉捩點等不同概念的理解 |
| 關鍵能力指標 | <p>Standard 1-4 歷史分析的重要能力包括：</p> <p>解釋歷史證據的意義；評估不同證據的重要性、可信賴程度、與正確性；理解多重因果關係的概念；理解不同歷史發展下所呈現的不同詮釋，並知道歷史詮釋中變遷與競爭的重要性。</p> <p>小學 (K-5 年級)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能思考歷史中重要事件或議題的不同詮釋觀點，以及瞭解其中的差異 ● 能對於生活中的鄰近地區、社群、甚至國家進行考察，以發現不同的經驗、信仰、動機與傳統思想 ● 能透過審視藝術品、文學作品、音樂與工藝品等途徑來看歷史上的事件與議 |

| |
|---|
| 題 |
| <p>中學（6-8年級）</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能思索歷史文件、敘事、與工藝品的來源，以及評估其可靠性 ● 理解不同的經驗、信仰、價值、傳統、與動機等因素如何影響個人與團體對於歷史事件及相關議題的詮釋 ● 比較紐約州歷史與美國歷史中對於重要事件或議題的不同詮釋觀點，以及說明可能產生不同詮釋的原因 |

（The New York City Department of Education, 2005；Baker, 2000）

（七）威斯康辛州

2001 年威斯康辛州公共教育部所公布的社會科課程計畫《Planning Curriculum in Social Studies》中明確指出：「媒體素養是威斯康辛州社會領域學習標準的新技能之一，主要原因是因為過去四十多年來人類取得資訊的途徑已有顯著的改變，目前電子媒體已成為大多數的公民與學生獲得相關資訊的來源，因而媒體素養已成為一個公民之必備與核心技能」。該州的媒體素養融入課程主要是受到 Considine 所提出的跨領域綜合教學取徑所影響，課程整合的領域包括語文、健康、疾病防治、與社會研究等，課程的設計哲學則以啟發取向鼓勵學生採意義建構取代被動式的接收知識(Heins & Cho, 2003)。社會課程中所包含的範圍有：歷史、地理、政治、科學、經濟、人類學、心理學、法律、考古學與社會學等，主要教學目地在使學生增加適應複雜世界的的能力與提升民主社會的公民參與。學習階段可分為三個層次，分別為 K 到四年級，五到八年級，九到十二年級。課程共有五大學習主題軸：地理（Geography）、「歷史」（History）、「政治科學與公民權」（Political Science and Citizenship）、「經濟」（Economics）、「行為科學」（Behavioral Sciences）。

表 2-4-16：威斯康辛州媒體素養融入社會領域能力指標

| | |
|------------|--|
| 主題軸 | 歷史：時間、社群與演變（History: time, community, and change） |
| 主題軸 內涵 | 學生將學習包括威斯康辛州、美國與世界歷史。從時間的觀點觀察歷史中的演變與不變，以及發展自我歷史觀點、解釋歷史關係、與分析當代及未來相關議題的能力。 |
| 關鍵能 力指標 | <p>5-8 年級</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能利用不同的資料來源解釋歷史，如傳記、日誌、期刊、工藝品、親身訪談或其他初級資料等，並能評估使用資料的可信度。 ● 能理解同一事件在不同的觀點、參與者、歷史學者的呈現之下，如何與為何會有不同的詮釋。 |

（Wisconsin Department of Public Instruction, 2005；Baker, 2000）

