

第二章 文獻探討

第一節 媒體素養教育基本概念與內涵

分析國內目前進行媒體素養的碩士論文，常發現目前大多數的文章對於媒體素養或媒體素養教育的理論著墨不深，很多研究者常透過對文本分析察覺媒體表現失序的部分而直接訴求媒體教育，使得大部分對於媒體素養與媒體素養教育的篇章，在媒體素養內涵與實踐上皆採取「不可明喻」的立場，因此缺乏相關內涵概念的深度辨析(吳翠珍，2002)。

藉此，當研究者試圖建構我國媒體素養教育之能力指標時，必然首先需針對媒體素養/媒體素養教育的定義與內涵加以深究，尤其是對於核心概念的範疇有賴素養觀的引領，如素養觀的多元化、論域觀等都將適切地引導媒體素養的定義與內涵取向，另外更透過對大眾傳播理論的相關理論探究，整理出媒體素養之三大觀點的流變，及探究媒體素養教育的知識與技能，此皆為媒體素養教育的內涵與能力標準析離出更清楚的架構，並透過分析國外早已實施之媒體素養教育，彙整出各國媒體素養教育實施之重要核心概念與教學取向，試圖匯整出貼切合國內之媒體素養教育能力指標之藍圖。

壹、素養（literacy）的意義與內涵

在國內由於對於「Media Literacy」的中文字譯並未完全有共識，為了尋求界定，研究者認為需從「Literacy」的深度意涵予以探究，進而適切引導出媒體素養的定義與內涵趨向。

「Literacy」在台灣主要以「素養」、「識讀」等兩種字譯為主流。將「Literacy」一詞譯為「識讀」，以公共電視、電視文化研究委員會、世新大學傳播學者等為主，其認為「識讀」是中文字面最接近「literacy」的翻譯（即「讀寫能力」）；其次，「識」、「讀」的中文註解，分別有「審查、辨認、閱讀、研習」之意，不僅吻合媒體教育所欲推廣的知能，亦能直接反映「literacy」的基本意涵；再者，認為從「識」、「讀」二字，容易聯想出「認識、解讀媒體」等動作意義，易於媒體教育的推廣（成露茜、羅曉南，2004）。

而將「Literacy」一詞譯為「素養」者，則以富邦文教基金會、政治大學傳播學者等，依國內最早推動相關運動者之一的吳翠珍認為，由於「識讀」兩字來自平面媒體領域，且過於強調「讀、聽、說、寫」等能力，其意涵已經不足以涵蓋 Literacy 中有關 critical thinking、discourse、multi-media、empowerment 等意義，因此採「素養」以貼切現今多媒體帶給社會文化的變革影響。而教育部也依此詮釋意涵，於 2002 年制訂出國內「媒體素養教育政策白皮書」，採用「素養」之譯，為官方界定名稱。

在本研究中，則採用「素養」來詮釋 literacy，雖然有學者認為「素養」指的是平日修養，缺乏主動的學習精神及界定範圍抽象（康熙祥，2005），但研究者認為隨著新科技的發展影響，literacy 早已超脫「識」、「讀」此工具能力的展現，而需視之為歷史與情境環境產物，進而從社會脈絡中捕捉其動態意涵，這將影響著看待媒體教育的視野與能動位置。為了對 literacy 的意義脈絡轉變，有更深刻的時代體認，特別於下詳細介紹之。

一、素養意涵的流變

素養(Literacy)，此一詞源自於拉丁字 literate，在早期的定義中，如韋氏國際字典（Webster's Third New International Dictionary）具體界定所謂素養(Literacy)是指說、寫、聽、讀的能力。在大美百科全書（Encyclopedia Americana）中，則指稱素養具有功能性質的讀寫能力，而在 Longman Dictionary of the English Language 則界定為能讀寫、受教育、文雅的。在國際教育百科全書(The International Encyclopedia of Education, 1990)則從基本技能(basic skills)的觀點來說明素養涵蓋以下幾個層次：

- （一）素養意涵融於工具學科中(tool subject)，屬於讀、寫、算等科目的教學目標之一。換言之，即視素養為一種工具性的能力，人藉素養來學習印刷品的內容，同時也用文字來表達思想。素養在這種觀點下，成為各科目的基礎能力，也是人生各種非正式的學習工具。
- （二）素養的發展透過三個途徑：獲得、運用、非正式學習。
- （三）素養有最低素養與高級素養之區別。最低素養可以透過更高層次且更直接的技巧指導，或經由教導並運用技巧於各學科以累積，方可

成為高級素養。

綜上所述，早期對於素養(Literacy)的詮釋仍不脫離文字符號、工具能力的視野，這是限於昔日印刷媒體使用之故所為；然而，隨著溝通科技的進步，目前時下媒體的多元性與流通管道多樣化，實在必須將「素養」之定義予以擴充解釋（Silverblatt, 1995）。關於 literacy 的研究大致於第二次世界大戰後較為興盛，透過豐富的理論探討與研究資料，以形繪出 literacy 的豐富樣貌。以下研究者則依 Tyner(1998)、吳翠珍(2002)對於 literacy 的詮釋作為分類依據，並詳盡說明 literacy 在每一階段的意義取向與研究內涵：

- (一) 理論建立期(1930-1960)：在此階段，許多歐洲的學者(Cipolla、Goody、Webb)廣泛收集早期視 literacy 為取得較高層次心智過程的能力工具證據，開始對 literacy 的起源、派別、影響、結果進行深入的探究，並透過資料的累積建構與心理學方法的援引，試圖建立理論(Gaff, 1995)。在透過資料的分析後，開始察覺 literacy 對於不同的人，會產生不同意義的解讀，需視經濟、歷史脈絡、個人文化與社會觀點而定，此則潛埋對傳統工具能力素養觀的反動伏筆。
- (二) 反動發展期(1960-1980)：在此階段，研究者以早期的理論為基礎，借鏡人類學與社會學方法論，開始運用田野調查法、民族誌法等方式，來尋找 literacy 實施的證據，並挑戰了第一階段對 literacy 含有優劣價值判斷的假定，試圖打破獨尊文字素養(alphabetic literacy)的假定-「一個人只要能寫就能想」(an individual who writes clearly think clearly)(Scribner & Cole, 1988)。並重界定 literacy 的意涵為可以大範圍組織、累積、儲存、提取知識，並具邏輯性、科學實踐、美學意涵，而這些能力的獲得不盡然來自於書寫知識，而需依視整個社會科技與社會結構的發展(Gough, 1988, 引自吳翠珍, 2002)。Gough 則進一步說明，隨著新傳播媒體文本的普及，將無疑把 literacy 從狹隘的語文形式中解放出來。

總言之，此階段主張書寫能力並非能表徵素養能力的唯一面向，素養的意義必須回到個別的社會，因為素養的實踐層面不是只有文字的書寫或語言表達，還包括綜合各種能力的決策過程(吳翠珍, 2002)，此階段將突破原本侷限文字與工具能力的素養觀。

(三) 論述定位期 (1980-2000)：由於明瞭 literacy 與社會情境之親密互動性，此時期的研究是採質量並重的方法，企圖在歷史社會脈絡中，尋找特定情境的意義與其互動關係。而此階段學術重心則視素養為論域 (literacy as discourse) - 在多元文化、多元語言社會中的一個場域 (Tyner, 1998)，大部分的學者們 (Delpit、Fairclough、Giroux、Kress 等) 都認同，literacy 是歷史與情境產物，而 Gee (1996) 更以 Foucault 對 discourse 提出看法，認為論域的基本特徵：固有的意識；自我內在觀點；可能是說話、舉止、或立場看法；能傳遞概念、價值觀；與社會權勢和社會階層結構有關 (引自 Tyner, 1998)。這些都將影響素養能力決策歷程的展現，與論域有不可分割的聯動。

其中，Gee (1996) 則從社會語言學去界定，主張素養為次級論域之掌握 (master of a secondary discourse)，所謂次級論域則指涉一個人在社會化過程中所接觸的次級團體或社會組織，此論域範圍則超越語言文字、包含說話方式、行為、互動、價值展現等，而論域更創造了一個融合自身系統與社會認知方式的「社會位置」(social positions) (引自 Tyner, 1998)。除此之外，Foucault (1977) 更直接說明沒有任何文字論述不是在歷史脈絡下，也不能脫離真實產製的政治之外 (引自吳翠珍, 2001)。綜上所述，此階段在社會相關學科引領下，將素養嵌入整體文化脈絡下，不可分割，試圖為素養的內涵取向揭示一個更為豐富視野與社會脈絡連動的契機。

(四) 多元素養期 (1990-)：隨著新傳播科技的發達，literacy 不但需置於社會脈絡中做探討，更因為科技使用能力的需求，與新科技提供資訊所帶來的巨大影響性，因而需重新界定素養的全面意涵。Kress (1992) 提出素養為多符號系統轉換意涵，視 literacy 為：從一個系統譯碼至另一個符號系統；從特定符號系統中，其獨特的精神、物質以及意義形式的呈現與紀錄方式；意義製造與再造的可能性，此可能性的產生是媒體特質與符碼的效果 (引自吳翠珍, 1999)。

Tyner (1998) 則詳盡界定多元素養，包含：傳統文字素養 (Alphabetic literacy)：指從象形文字以來，至現今文字書寫的系統，其重視書寫工具能力的培養；工具素養 (Tool Literacy)：指實際運用

電腦、網路等科技操作能力，其強調對於操作資訊形式能力的展現；再現素養（Representational literacy）：指涉資訊、視覺、媒體所帶來的抽象、虛擬、再現真實的表徵系統，其重視的是對於資訊的辨識能力（Tyner，1998）。雖然 Tyner 的多元素養擴充了素養之完整性，然而隨著時代變遷多元視覺媒體的文本早已充斥於生活中，也許在對傳統文字素養（Alphabetic literacy）的詮釋下更應該加入豐富的視覺文本內容(電影、電視等)，才能更符合時代需求。

綜言之，素養的嶄新意涵在面臨新科技挑戰下，跳脫以往工具精熟能力的成效展現，而趨向聰智使用工具的選擇能力、辨識能力、解構再現符號能力等高層次思維素養能力觀。

隨著時代的變遷，literacy 常受到當代哲學思潮的影響，而有了豐富多元的論述空間，雖然至今，各家論點對於素養的定義雖並未獲得共識，還存有若干爭議與差異，但在經歷研究面向的擴展、跨學科觀點的融入，以及研究方法質量並兼過程，至少已對素養的概念有了釐清與去迷思作用（吳翠珍，2002）。

透過對 Literacy 歷史流變的探究，可知曉 Literacy 的界定不應只再侷限於傳統工具性與文字符號的能力展現，並再次確認單純以「審查、辨認、閱讀、研習」將「Media Literacy」譯為「媒體識讀」的不恰當性。除此之外，也可從 Literacy 歷史內涵流變中，發現「素養論域觀」視素養為歷史與情境產物，認為媒體論述將在歷史脈絡下深深影響著閱聽人，不能脫離真實產製的政治之外，進而置放閱聽人於融合自身系統與社會認知方式之多元動態「社會位置」中，此詮釋觀點將把觀看媒體的角度，從原本單向媒體效果影響力，擴至揭示出背後社會權力的多元宰制權力的可能，深深影響媒體素養在「再現」、「權力」、「組織」等層次的探究。

而 1990 年代後的多元素養觀，則在面臨新科技使用需求上重新界定素養的範圍，包含傳統文字素養、再現素養、工具素養（Tyner，1998），此豐富素養能力的視野將從文字能力成效的展現、解構符號的再現意識、擴展到新科技聰智使用的能力，進而實踐反思批判，在透過嵌入媒體此元素重新看待媒體素養定位，則可一窺媒體素養實踐面向的淺析脈絡。

二、素養的特性

儘管學術研究對於 literacy 的形成有著更複雜的觀點，然而，一般大眾對素養的意象仍停留在學校文雅教育，並認為素養的目的是在於獲得好工作、能理解選舉情報、知曉商品上的標籤等實用層面（Tyner，1998）。因此，Graff（1995）檢視素養的一些普遍誤解，稱之為「迷思(myth)」，並透過個案的詳盡分析，深入瞭解素養在社會中的角色和使用，進而提出素養的一些特徵原則，此深度析解素養之特徵將供後探究媒體素養教育定位之參考（引自 Tyner，1998）：

- （一）素養是歷史的產物：Graff 認為素養是固著於歷史環境中，不可分割，並鼓勵從學校教育中培養出素養的興趣與歷史觀。
- （二）素養缺乏強而有力的理論：Graff 相當強調素養在理論上與實務上的複雜性，並擔心透過錯誤的對比而將素養意涵予以二分法，如：識字與文盲、文字素養與口頭素養等，這都是簡化了素養的意涵。
- （三）素養無法價值中立存在：沒有一種學習或是溝通意涵是價值中立的，因為他們總會無時無刻無形地反映出其假定意識，這是一種複雜而受社會意識動態影響的形式。此點出了素養的「論域」本質，意即沒有任何的社會質材（social material）是中性存在的，凡彰顯者都是經過產製、獲取、維護與保持的角力與競逐結果（吳翠珍，2002）。
- （四）素養的多樣性：傳統對文字素養總是賦予崇高價值的肯定，但 Graff 認為文字素養只不過是多種素養形式中的一種，若處處依賴文字系統去學習事物，這將是一種錯誤的迷思。
- （五）素養沒有優劣價值判斷：若延伸上述「多元素養」的觀點，發現某些素養被視為是不可或缺的人為結果，這並不等於其他的素養層次較低或不重要（吳翠珍，2002）。而人們常會在 literacy 中去區別高低層次，也會在多種素養中比較重要性，Graff 認為這些都是不需要的，非但這憑藉的標準界線值得爭議，再者，若個人與社會一味設定素養的缺失與學習的失敗，勢必將付出巨大的傷害代價。
- （六）文字素養（Alphabetic literacy）並不容易習得：文字素養常需透過學

校化、系統教育的訓練才養成，有其學習上的障礙。近兩百年來的學校教育，越來越強調在基礎教育時，可多透過其他多元素養的體驗與操作，以促進學習成效。由此可知，素養的多樣是可相輔相成的。

（七）素養的多樣途徑：傳統都假定素養只有唯一透過學校教育方式才能養成，但在豐富的歷史證據下，發現素養的來源常包括在正式或非正式、集合或分離的地點獲得，十分多元而模糊界線。如同個人在獲得素養的多樣途徑，社會也同樣很難透過單一的經濟發展或工業化程度及民主化等，來評斷社會素養；Resnick & Resnick（1977）指出在二十世紀前，有三個主要的素養歷史發展模式，包括：宗教時期、工業理性期（中產階級）、國家民族期（市民文化），接下來毫無疑問的，是我們面對的數位時代，將帶來廣泛地社會經濟影響。

（八）素養的共存：McLuhan 提到每一個技術素養都有其獨有的內容形式，及配合的媒體承載（引自 Tyner，1998）。從早期的書報印刷，至電子媒體、網路科技，技術媒體雖不斷改變，導致內容形式的差異，然而每一種溝通技術都不可能全面取代另一種，除了原有形式的存在，也會透過借用轉換方式，再融合出獨有的樣態。這說明了，不同媒體的素養固有其獨特要件，期中諸多共通部分也可以在不同的素養能力中遷移與流動（吳翠珍，2002）。

透過 Graff 的論述，除了再次印證 literacy 的「論域」性，更替 literacy 的多樣面貌，下了註解，及對 Tyner 的多元素養觀之傳統文字素養（Alphabetic literacy）補充了新世代多元科技的豐富面貌，以強調素養的論域觀與價值取向。

除此之外，Graff 的論述則直指在進行媒體素養教育中所該依尋素養特色所需避免的迷思，包含素養沒有優劣價值判斷，不應講求品味區辨而否定了閱聽人的愉悅；另外 Graff 則提醒了我們看待媒體素養的角度不應再是單一切割，因素養的存有界線早已模糊，在素養多樣途徑與素養共存中，素養形式模糊共存，常透過借用轉換方式，再融合出獨有的樣態，提醒著媒體素養教育不應僅以形式為限，透過思辨實踐反思之內涵概念為主，才能讓素養能力遷移與流動，進而擴散至民主素養之可能。唯有透過多樣素養的養成，正視素養多樣途徑的學習，不再只侷限於校園中，才能展現素養的真實意涵。

貳、媒體素養意義與內涵

一、媒體素養的定義

透過前章節對「媒體素養」(Media Literacy)之「素養(literacy)」較為深入之論述，發現傳統定義中指素養為具有功能性質的文字讀寫能力，能讀寫、受教育、文雅的，實不敷時代潮流之硬體科技更替，更無法貼近其背後論述之論域觀與多元素養意涵。因此，爲了趨近目前時下媒體的多元性與流通管道多樣化，實必須將「素養」之定義予以擴充解釋(Silverblatt, 1995)。

其中從 Kress 對素養的定義中可得知，「素養(literacy)」能力不應只限於一種符號(媒體)系統，而是各符號系統內的意義呈現，以及符號系統間的意義傳輸，也就是說處於現在多元媒體(符號)系統的社會中，人的符號素養能力之範疇，已經超越以文字素養能力爲主的情況(吳翠珍，1999)。媒體素養學者 Olson (Olson, 1977) 對於素養概念加以擴充，明白地把「媒體素養」歸到多元素養的一環之中。Olson 指出，假使素養的概念只侷限於對文字符號的掌握，或者只對文字所再現的敘事加以瞭解，如此將會窄化語言與知識的互動性。因此 Olson 特別點名電子媒體對於擴充素養概念的貢獻。從符徵層面來看，電子媒體以影像與聲音運用具象的符號元素來表意，再者，其表徵的結構與意義，在傳播科技的衝擊下，爲了能反映社會、經濟的變化，媒體素養的意涵必須與時俱進方能滿足媒體導向資訊社會的需求。

除了擴展「素養(literacy)」之多元符號(媒體)系統的關注焦點外，「媒體(Media)」概念也在八零年代以來的大眾傳播研究中，更細緻地揭露出媒體非單純價值中立之娛樂工具，其產製背後深受政治商業意涵操弄的邏輯，包含：媒體組織的守門人論、媒體的商業意圖與行銷策略、媒體議題設定效果、媒體涵化的社會共識、媒體操弄再現符號的媒體真實、傳播霸權論……等此些傳播理論都一一揭示，媒體深刻影響著閱聽人的認知與行爲，進而引起社會廣泛關注與討論。

因此，媒體素養(media literacy)不單是對各類型媒體的形式特質予以瞭解(Hart, 1991)，瞭解資訊意義與應用能力外，應進而延伸至像是如何增強使用媒體的技能、對媒體組織運作的認識、洞悉使用媒體動機、認識誰擁有媒體所有權、認識廣告行銷宣傳、分析媒體訊息中的特定符號與象徵意義……等等，也都是

媒體素養中應具備的一環（Hobbs，2001）。同時也應包括有目的之訊息接收技巧（Ploghoft & Anderson, 1982）：其一為「辨識訊息」，第二為「瞭解製作訊息的元素」，第三為「評價訊息」，第四「對訊息回應」，最後乃「明瞭媒體產生的影響」。

鑒於此，大部分學者對於媒體素養的定義都環繞在「能力觀」(ability)，研究者整理如下：

- （一） Lloyd-Konlkin & Tyner（1991）將媒體素養定義為「瞭解大眾傳播媒體如何來運作、如何產出意義、如何組織，以及如何聰明使用的一種能力」。
- （二） 1992 年，美國召開之「媒體素養領袖會議」（the National Leadership Conference on Media Literacy）中，與會學者與實務工作者，對媒體教育的概念達成以下的共識：媒體素養是指有能力去近用（access）、分析（analysis）、評估（evaluate）各種媒體訊息，並達成溝通（communicate）之目的（吳翠珍、鄭如雯，2001：11）。
- （三） Silverblatt(1995)將媒體素養定義為一種選擇、理解能力，對媒體訊息的意義、形式、風格、影響、媒體企業和商品內在等的理解，並具有質疑、評價、創造、製作媒體的能力。
- （四） Rubin（1998）認為一個具備媒體素養的公民，不論是在平面媒體或電子媒體，都能加以解讀（或稱「解碼」，decode）符號、評估訊息、分析訊息內涵與產製文本（text），以表達思想、傳遞訊息之能力。
- （五） Tyner(1998)認為媒體素養即為以各種方式解碼、分析、評估與產製傳播的能力，進而幫助學生認識大眾媒體本質、其所使用的技巧及影響的技巧；並了解媒體如何產製意義及建構真實。

綜觀上述，發現各位學者對於媒體素養能力觀之展現，各有不同之界定，研究者則試圖整理各學者所強調能力之重點：

表 2-1-1 各學者之媒體素養能力觀(研究者整理)

能力觀面向		Lloyd-Konlkin & Tyner 1991	美國- 媒體素 養領袖會議 1992	Silverblatt 1995	Rubin 1998	Tyner,k 1998
分析媒 體組織	了解媒 體組織 運作	◎				
了解媒 體內容	分析媒 體訊息		◎	◎	◎	◎
思辨 媒體 再現	解讀 符號				◎	◎
	評估媒 體訊息		◎	◎	◎	◎
媒體 選擇 製作	製作媒 體文本		◎	◎	◎	◎
	聰明選 擇媒體	◎		◎		

從上可得知，大部分學者在媒體素養能力觀的面向大致有「分析媒體組織」、「了解媒體內容」「思辨媒體再現」「選擇近用媒體」等四部份，尤其著重在於文本訊息上的解讀、分析、評估能力，而這觀點主要來自於大眾媒體是人們型塑社會真實的重要來源之一，媒體也同時扮演強而有力的認同溶劑，使散在各處的個別媒體消費者，因媒體接觸而產生共同認知與態度。因此，瞭解社會形貌如何在媒體中被建構、被賦予社會意涵，洞察媒體是如何選擇、組織與傳佈資訊，甚至排除、隱藏或扭曲社會形貌，關乎人們如何使用、應用與評估媒體資訊的能力，是現代公民不可或缺的基本素養（吳翠珍、關尚仁，1999）。

而有些國家則因其特殊的社會文化環境，認為媒體素養為達成批判素養之一，所謂的批判素養則是使民主社會中的個人成為具創意、主動、有道德感和批判性公民的利器。以下則整理出持此定義之學者、會議論述：

- （一）The Aspen Institute(註一)不僅認為媒體素養是一種公民近用、分析與產製訊息的能力，還並引申了媒體素養教育的多元性目標，可以是著重培育明事理的公民，或訓練欣賞與表達的美學，或增進對社會的投入，或加強對自我及文化的自尊，亦或培養聰明的消費能力，其所欲達成之目的，皆為 E 世代公民所應接受之能力，這種訓練讓

大家自資訊媒體中釋放(liberate)，能明辨真偽不被媒體操控，也讓大家俱備使用媒體的能力(empower)。這次的會議可說為當時美國境內混沌不明的媒體素養教育勾勒出較清楚的架構，此也影響美國人使用批判觀眾技巧與批判性觀點看作為媒體素養的概念內涵。

(二) Lemish.& L Lemish(1997)視媒體素養為對抗文化衝擊的利器，可以教育學生成為批判性媒體消費者，並去除新聞媒體的神秘性，讓年輕人對於新聞產製的社會性有批判性的了解，成為社會中改變媒體的力量。

(三) Criticos(1997)認為媒體素養為能促使公民在多種模式或多種媒體下成為主動的傳播者，並能超越說和寫而能批判性地製作、閱讀視覺和電子媒體，而媒體素養的批判觀更是一種挑戰權力中心和意識形態政權帝國的方法。

以上這些學者所持觀點較從批判觀著眼，視媒體素養為對抗文化衝擊的利器，可以透過教育培養具批判觀的公民，自資訊媒體中釋放(liberate)，能明辨真偽不被媒體操控，藉以挑戰意識形態霸權，進而成為社會改變的動力。此也成為媒體公民權重要之論述。

國內方面，學者朱則剛（1994）則認為媒體素養可分三種層面意涵來界定，將上述的素養定義更區分出層次脈絡以展現其意義（引自朱其慧，2001）：

- (一) 較淺的層面，它是個能瞭解媒體基本文法；如其影像語言，包括畫面構圖與剪接的表現手法所代表意義的基礎能力。
- (二) 較深的層面，包括個體對於此等媒體訊息的組成原理，與媒體運作方式的瞭解，以及對其隱含的社會、文化、政治意涵，或者是媒體勸服性本質的認知。
- (三) 更深一層來看，則為個體能運用媒體表達自己思想的能力。

(註一)the Aspen Institute 為美國非營利性文化組織，其起源於 1950 年，至今成為美國社會文化經濟論壇中頗具影響力的機構，它目前總部設在華盛頓，其任務在促進開明的領導精神與開放對話空間，透過專題研討會，政策計畫等，對於永恆價值進行跨黨派之研究與評論。

綜觀上述對於媒體素養之定義，雖然各學派或學者說法或許不一，皆有其脈絡可循，不論是關注多元符號系統意涵、進行媒體表象的深度解構、培養閱聽人之能動性，促發文化批判的社會責任等，都將一一展現在媒體素養的教育內涵中。

尤其媒體素養的知能樣態是多面向的，涵蓋認知領域的心理思考過程(批判思考)，情感領域的情緒了解與經驗，美學領域的賞析能力，道德領域的價值判斷(Christ & Potter,1998)。Potter(1998)強調媒體素養基本想法還包括素養能力是一個知識的連續，不是知識類型，因此媒體素養沒有起點，也沒有終點。易言之，媒體素養沒有完結，不是有無的黑白二元，而是一種連續性的狀態，其目的在於對媒體文本的控制，評估媒體的主旨，並不在追尋真實與客觀的標準，這是在詮釋過程中，以多元資訊的觀點掌握評估資訊的方法(吳翠珍，1999)。

二、 媒體素養的核心內涵

透過整理出各專家學者對「媒體素養」定義的概念界定後，本節試圖分析以能力取向為觀點的媒體素養內涵為何？由於目前各專家學者對於媒體素養的核心內涵並無一致的共識，所以，研究者先蒐集上述專家學者對於媒體素養核心內涵的認定，以分析整理出三大論述觀點脈絡，並從各觀點中尋找受當代傳播理論思潮影響的取向流變，將此互相扣連著媒體素養的核心內涵發展，引導出媒體素養內涵將從原本單純對解析訊息接收技巧的著重，擴大解構媒體對社會政治影響的商業意識批判觀，進而延伸至閱聽人具自主意識的詮釋觀，此架構將型構出媒體素養較為完整的內涵面向。以下則為研究者試圖透過此三大觀點歸納各學者對媒體素養核心內涵的重點：

(一) 文本符號觀：

此觀點下的媒體素養內涵即試圖瞭解媒體訊息內容，包含瞭解不同媒體的表徵系統(媒體語言與成規)如何產製意義，知曉並能應用媒體製作技巧與技術，以尋求科技與媒體訊息文本間的聯動關係。此觀點深受古典的符號途徑(the classical semiotic approach)即語言學、符號學的觀點所影響，瑞士的語言學家費迪南·索緒爾認為，符號是由「符號具」與「符號義」所組成，「符號具」是符號的形象(image)，是紙上的記號或空氣裡的聲音，可以由我們感官感知；而「符

號義」則是符號所指涉的心理上的概念（張錦華等譯，1995）。簡言之，符號乃是以「符號具」與「符號義」的兩面性作為表裡一體的事物而成立的，認為符號具有某種物質實在性（如詞語、手勢、圖像等），可以通過感官來體驗，但是其魅力並不在於符號本身，而在於它的意義。

透過符號的組成方式，我們可以對某一件事物進行「符號具」與「符號義」的區分，對事物作表面現象與內在意義的探討，將隱藏在符號背後的意義解構成多重結構的元素，進而探究隱於深層的意義。據此，符號具有其外延意義

（denotation）與內涵意義（connotation）（李幼蒸譯，1998），並藉由外延與內涵意義建構出完整的符號脈絡。以作為一個“物（以「玫瑰」為例）”的符號同時，不僅有其自身的表達意涵（外延意義 denotation-「植物的玫瑰」）；更有自身的隱喻意義（內涵意義 connotation-「愛」的概念），此是文化的符號也是皮爾斯的解釋義或索緒爾的符號義所指稱，而此隱喻意義所指涉的實體範圍或經驗範圍，不是由真正的實體或經驗所界定，而是由人為體系內相關的解釋義所決定，因此意義是由符號與客體文化間彼此定義，可被用來產生一個由相互關聯的意義構成系統，也就是說，符號可以與意義形成共鳴，使得“物”本身並沒有太大意義，而是存在這麼一些表徵系統，通過概念和符號構成了意義。

皮爾斯並依此將符號和其對象的關係建立符號的三個層面：肖像（icon）、指示（index）與象徵（symbol）。這三種分法是現在符號學中運用最廣的，它是按符號和其對象的關係建立，此分法所關心的不是把什麼當作記號，而是探究符號與「指涉」（refer）客體間的關係。（1）肖像符號：指符號和其對象有共同的性質，兩者在某方面有相似性，為一種形象的類似性，如照片與本人的符號關係。（2）指示符號：則代表符號與其對象之間的有存在性的關聯，具有邏輯關係性，風帆與風的關係；煙和火之間的關係。（3）象徵符號：則說明符號具有代表該對象的意義，無關於相似性和存在性，具有任意性，或二者關係指按人為的規則確定，即傳統約定的關係。如天然語言和其他象徵標誌（國旗、部落圖騰等）（李幼蒸，1998）。

當意義生產依靠於詮釋的實踐，而詮釋又靠我們積極使用符碼——編碼，將事物編入符碼——以及靠另一端的人們對意義進行翻譯或解碼來維持。於是，媒體成為整個表徵系統的一部分，透過媒體各種類形式的傳播，標記著特定內容類型的符號形式與語言規則，其所傳播承載的“客體”則是意義與訊息，它們像

任何形式的傳播或語言一樣，在一種話語的語義鏈中通過符碼的運作而組織起來。因此，在傳播研究領域中有兩個主要的派別。第一個派別是傳播為訊息的傳遞，它關注在傳送者和接收者如何進行譯碼（encode）和解碼（decode），及傳遞者如何使用傳播媒介和管道，其探討的重點在於傳播的效果和正確性的問題，它視傳播為某人影響他人行為或心理狀態的過程，是為「過程」學派；另個學派則視傳播為意義的生產與交換，關注的是訊息以及文本如何與人們互動並產生意義，此學派認為傳播的失敗，可能來自於傳送者和接收者的文化差異所產生的誤解，因此，以符號學為研究方法，做為文化和文本的研究，稱為「符號」學派（張錦華等譯，1995）。對符號學派來說，訊息是符號的建構，並透過與接收者的互動而產生意義。而過程學派主張訊息透過傳播過程而進行傳輸。

反觀之，在媒體素養內涵中，其不單探究文本建構者與使用者在意義建構與解構的過程模式，同時也在了解不同的傳播過程所帶來的譯碼差異，因此，無論是過程學派還是符號學派，都將成為媒體素養在文本分析上的重心。藉此，在面對媒體此一表徵系統的一部分時，媒體素養「文本符號觀點」著重於了解、辨識媒體傳播的各式管道（如平面媒體、電子媒體、數位媒體等）、媒體內容類型（如新聞、戲劇、卡通、廣告等）、製作器材（如照相機、錄影機等）、媒體產製技巧（如音效、拍攝、動畫、剪接等），透過對各表徵類型的基本認識，知曉其媒體文本所傳達訊息的意義、特色、效果，進而學會分析、評估、詮釋媒體作品與影響力。在探究各種媒體的內容、形式、訊息之接收技巧時，Ploghoft & Andweson 則認為應包含五成分：辨識訊息、了解訊息的元素、評價訊息、對訊息回饋、明瞭訊息產生的影響（Ploghoft & Andweson, 1982，引自吳翠珍，2002）。

除此之外，媒體素養的核心理論之一是借取法國 Roland Barthes (1973) 所主張文化即生活的基本立場，則是以符號學理論著眼，分析大眾文化商品與媒體文本，對於生活中俯手可得之任何媒體文本，認為都可以成為文章般地被分析，這是 Barthes 對媒體素養教育最為重要的貢獻，即認同大眾文化是生活實踐的客觀事實，而人的媒體行為即為文化表現，大力推廣在了解閱聽眾媒體行為之前，則應先解構媒體文本的符號意義（吳翠珍，2002）。

（二） 再現批判觀：

此觀點的媒體素養內涵即思辨媒體再現，試圖解讀媒體再現所潛藏的價值意涵與意識形態。此內涵則不著重分析訊息接收、媒體各類內容形式，而重視於媒體被人為建構操弄的事實、試圖解構媒體受政治商業之影響，及探討其可能對社會文化所造成的意識影響，而此觀點是從符號學裡提取了「再現」的觀點，當媒體傳佈社會訊息與社會真實面貌於閱聽人時，由於是透過人為重新蒐集、組織、產製訊息，因此無可避免將滲入人為主觀的意見與意識形態，重新構築了人們對外界他人的意義認知與社會面貌界定的可能，而此延伸媒體傳播的人為建構本質，即所謂「去自然化」(de-naturalization)界定，將試圖打破「媒體反應社會真實」與「媒體是社會的反光鏡」等媒體真實呈現觀之可能。

而 Althusser 更透過意識形態國家機器 (Ideological State Apparatuses) 與意識形態理論 (Theory of Ideology) 詮釋意識形態與「再現」間關聯 (引自張錦華，2001：108-109)：1. 意識形態是存在於「再現」表徵系統中，而非個人觀念或意識之中。2. 意識形態為個體在進行社會生活實踐時，提供了一套「想像」的關係。3. 意識形態透過表徵的想像系統建構個體。簡言之，Althusser 把教育體系與媒體同視為政治領導意識形態國家機器一般，認為媒體是建立社會「共識」的工具，如同學校是再製社會現況的主要國家機器般，在產製、組織、分配、利用等過程中受到主流或當權意識形態所牽引，而英國文化研究大師賀爾 (Stuart Hall) 更進一步指出，媒體所扮演意識形態構連角色，不再是中立客觀或被動的反映社會真實，而是主動的「建構社會知識」，強調媒體主動選擇訊息、賦予意義、塑造社會形象，以建構社會知識，於此同時，媒體將其分類、排比、褒貶善惡、區別正常、反常、賦予規範及價值涵義，久而久之，當社會大眾接受或認可其規範與價值時，便能形塑共識，獲得「合法性」(引自張錦華，2001：148)。因此，媒體不僅是統治階級傳遞主流意識形態的管道，也是主控、服從及對立之意識形態在其中不斷地構連 (articulation)、解構 (disarticulation) 及重構 (rearticulation) 的場域，此論述將為媒體人為建構社會之再現真實添入商業政治意識形態掌控爭域之可能。

另外，德國法蘭克福學派的阿多諾(Theoder Adorno)和霍克海默(Max Horkheimer)，早在 1947 年就針對資本主義社會中大眾媒體大量生產傾銷的大眾文化現象提出著名的「文化工業」批判，所謂的「文化工業」中的「工業」，並非

指生產過程(production process)的理性化(rationalization)，而是指文化產品本身的標準化(standardization)與分配技術的理性化(rationalization)，強調所有的大眾媒體均為具有相同的商業目的和經濟邏輯的企業體，其產品並非是藝術，而只是預備在市場上出售的商品(Adorno,1975，引自張錦華，1994)，文化工業所支配的是一種非自然的、異化的、假的文化，而非真實的東西，其製造的目的並非滿足真正的需求，而僅是以交換為目的。而馬庫色延續了法蘭克福學派第一代批判理論霍克海默與阿多諾等人的批判傳統，亦對於文化工業進行了猛烈的抨擊。而他也提出大眾文化會增強私有化與消費的導向及文化工業會散佈一種廣告美學(advertising aesthetics)，導致人們對於錯誤與受限的需求有所追求(Held, 1980：108)。以下然而更糟的是，文化工業者從不揭示其物化(fetishism)本質，甚至刻意隱瞞其功能(張錦華，1994)。因此，由此可見，媒體所衍生的大眾文化工業，在資本主義當道已成為文化產品的「守門人」，媒體基於利益追求，假文化服務形式(告知、娛樂和教育)，操作了非自發性、物化的、非人性的虛假(文化)意識(吳翠珍，2001)。

綜上所述，無論是對再現的媒體真實、媒體意識形態構連、文化工業之體現，皆明白揭示媒體在再現建構的必然下，人為主觀的資訊蒐集重組將無可避免滲入商業意識與主流意識形態之可能，而透過文化工業的傳佈下，媒體隱其商業之名行行銷之實，讓閱聽大眾誤喜於娛樂管道的多元性，而忽視了媒體商業機制正一步步透過廣大多元媒體內容行銷管道以籠絡商業行為之正當意圖。其中，正視看待媒體影響人們的效果，可從美國七〇年代涵化理論(the cultivation theory)，認為媒體對所有暴露在其中的人都有影響，因為媒體可透過符號約定俗成而重塑人們對社會實體的認知和其他瞭解社會的方法，電視是現代媒體中對我們日常生活影響最大的，它對社會的符號運用和實際觀點具有型塑的能力，然後影響人們的行為，媒體成為建構企業秩序的文化記號和作為一個維護和強化，而非改變、弱化或威脅人的信仰和行為(McQuail, 1987:284)。另外，在1972年由McCombs & Shaw所提出議題設定理論(the agenda-setting theory)，則認為媒體利用對議題的選擇及掌握議題的模式來塑造大眾的意見。亦即，媒體所陳述的議題和次序和人們生活中重要的政治人物與公眾所重視的是相符應的(McQuail, 1987:275)。媒體雖不直接告訴我們 what to think，但卻告訴我們 what we should be thinking about，(Kubey,1997)。媒體的議題設定功能是社會建構真實的一部分，意義共享的社會結構是當今社會人際和大眾傳播的結果(DeFleur & Lowery,1980)。

此對媒體素養內涵之啓示，則在擴伸媒體素養須從靜態、孤立的文本分析，轉而辨識媒體潛藏之商業政治產製意識，並將媒體放至於資本主義商業目的脈絡中全面體現其動態運作論域，從守門歷程再現中以解構出媒體再現社會真實、型塑社會意識形態、刻板印象之必要，以作為批判、辨識、選擇的立基。依此，吳翠珍(2001)認為此將影響著媒體素養需跨越以媒體形式作為知識分野的學習內涵，而再現的議題可以從報紙、電視、通俗小說等不同的媒體橫切討論，強調媒體是再現而非反映真實的特質，主張以批判觀點來建構媒體素養教育的中心主軸是 1980 年代後期至今仍方興未艾的趨勢(吳翠珍，2002)。

綜言之，在再現批判觀的論述下，媒體素養能力將著重於釐清媒體真實與社會真實的差異、辨識媒體文本潛藏之刻板印象與意識形態、知曉媒體本為商業意識產製工業、進而了解媒體組織守門的歷程與影響性等。為了更清晰知曉其內涵，研究者整理出相關學者論述：

1. 媒體素養國際領袖會議(National Leadership Conference on Media Literacy,1992)：認為媒體素養應包含幾項要素：媒體如何被建構、商業化對媒體的影響、意識形態與政治對媒體的影響、各種媒體的內容與形式。
2. Silverblatt(1995)：認為媒體素養能力強調以下幾點：覺察媒體對個人及社會的影響、了解大眾傳播的過程、發展分析和討論媒體訊息的策略、察覺媒體的內容(如文本)以洞察我們當代的文化和個人生活、培養對媒體內容的了解、鑑賞而獲得更深一層的樂趣。
3. Christ & Potter(1998)：視媒體素養為一種近用的過程，批判性分析媒體內容、利用媒體工具創造訊息，了解社會中媒體功能的知識，以及知曉文化、經濟、政治等結構如何被創造、產製、傳送。

綜上所述，對於媒體素養此領域的內涵概念，相當多的學者都十分關注於媒體型塑社會真實的影響性，不論從媒體建構再現符號的解構歷程，或是探究各種意識型態存現的可能性，媒體素養皆在此揭示著動態、深層、跨越文本形式的各種可能性，尋求產製背後的思維脈絡。

（三） 主動閱聽人觀：

此媒體素養內涵觀即反思閱聽人之意涵，試圖透過瞭解個人與媒體訊息文本的意義協商本質，知曉瞭解媒體訊息文本的商業意涵中有關「閱聽人」的概念，進而產生閱聽人詮釋意識。雖然「文化工業」此名詞揭露出媒體同時具商業及文化事業的雙重特質，並對媒體作品和閱聽人有較細緻的分析，然而，這個理論仍以結構決定論的觀點為主，不但阻礙了對文化產品特殊性的分析，對人類的接收解釋也過於被動(Huyssen, 1987)。

對於葛蘭西(Gramsci) 而言，意識形態雖在統治階級有意操弄設法發展對其有利的世界觀，然而意識型態並非一套固定的「意見或信仰體系」，而應該是個不斷「解構—重構」的歷程，對社會上不同的意識概念分解重組，透過基本的霸權構連原則，加以篩選，整合成一套「有機的意識」(organic ideology)，以表達整個歷史結集的霸權取向(引自張錦華，1994)。由於葛蘭西(Gramsci)的文化爭霸論突顯出霸權的維繫時受到挑戰，充滿變動性與可替性，進而相對強調過程中主體的意識與詮釋重要性，然而由於其採鉅觀的社會詮釋觀點，本質上認為媒體工作者雖有其「自覺」與「自主」的層面，但其所作的自覺與自動的意義構連往往是在既定的社會條件、結構限制及意識形態框架之下所作，從整體社會運作來看，閱聽人還是一種「相對自主」的狀態，而非「絕對自主」。

不同於法蘭克福學派學者眼中，大眾文化是受大眾傳媒操縱的傀儡文化，受眾為消極、被動的靶子，是孤獨的人群。相反地，英國文化研究學派不但承認文化和意識形態具有相對獨立性，還把受眾看作一種強有力的社會解放資源，肯定了受眾主動的、具有批判接受能力的創造性主體地位。他們注意到了受眾在文化的傳播中具有能動的作用，認為置身於大眾文化之中的受眾並不是完全被控制的，不是原子狀態的鐵板一塊，也不是一個被魔彈一擊便倒地不起的靶子，他們與大眾文化的生產者之間，更多地體現為一種互動的關係。其中英國文化研究重要學者之一莫利(David Morley)區分出閱聽人在接收訊息時有三種解碼方式：偏好的(the preferred one)、協商的(the negotiating one)、反對的(the opposite one)，依此閱聽接收解讀的解碼架構，進一步說明閱聽人的「解碼」不能單從決定論的觀點看待，對於文本的分析也應同時考慮當時的「生產條件」與「消費條件」，而此以閱聽人為主體的「譯碼」過程，是閱聽人自主意識受重視的啓端(引自張錦華，1994)。

接繼，霍爾(Hall)認為，媒體文本是公開、開放的文本，任何訊息都是多義的，所能產生的意義或詮釋總是在一個以上，受眾雖然不參與文本內容的生產，卻可以參與文本的解讀，從而能通過解碼參與文本意義的生產(引自張錦華，1994)。提出製碼與解碼模式，指出在傳播過程當中，生產端的製碼與閱聽人的解碼並不必然是對稱的，閱聽人對文本的解讀不必然跟生產者所期望一致，解讀的差異雖然會受到文本結構的影響，但是，也和閱聽人所處的階級、性別、種族或是年齡等社會位置及觀看情境有關。

而此多義解讀與抗爭意涵的分析與傅柯的「權力/知識」觀點有密切關係，傅柯反對決定性因果邏輯的權力研究，一方面雖主張權力的脈絡無所不在，另一方面也強調在地性的抗爭無所不在，認為文本不具有統一解釋的權威，人們「發揮力量，質問、監視、偵查等，可帶來愉悅...在表現、嘲諷、拒絕中，人們施展權力的愉悅。」(引自張錦華，1994)

很明顯的，費斯克(Fiske)根據傅柯對權力的詮釋在理論中更加體現了這一主動的生產性受眾的觀點(引自張錦華，1994)。費斯克認為受眾可以自行從文本中建構意義，並從中得到快感。一個電視文本之所以流行，正是因為它能被不同的受眾應用於不同的社會經驗，滿足不同的心理需求。此時的受眾被賦予能力，成為“主動的參與者”，享受到了“語義民主”。他進而還借用巴特的觀點——作品只有在被閱讀時才成為文本——認為文本根本就是不確定存在的東西，受眾主動採取遊擊戰術，從文本中獲取了自已的意義，創建了自已的文化，有效地避免了意識形態對受眾的俘虜，這就是生產性受眾觀的內涵。他則提倡「讀者解放運動」(reader's liberation movement)，認為意義是一直呈現不斷變動的面貌，而讀者可以毫無限制自由地解讀，因為我們不需要被動的、消極的接受意義。

綜言之，自馬克思以來的批判理論均未能深入探究人類互動的領域以及解放的基礎，亦缺乏民主規範如何制定的觀念架構(Cohen，1985)。雖英國文化研究致力於掘發閱聽人在文本解讀上的自主意識，然而仍受限於過於樂觀與微觀取向的缺憾。至此，哈伯瑪斯試圖從「溝通理性」的觀點，在假定人類主體皆具有普同的溝通理性，肯定人類追求自主、真實的理性基礎，並同時強調民主規範與社會共識的合理達成下，若在其中能自主並真誠的願意在互動溝通的過程中追求真實，避免扭取的溝通情境，即可以達成有效溝通，並發揮公共領域的功能，雖目前的媒體由於工具理性的強化，與商業意識的高漲，然而，並不能否定媒體及社

會大眾具有反省思辨能力，而此觀點即是再度肯定閱聽人在媒體的角色扮演下仍有其主體溝通的基礎與重要性，在免於「扭曲溝通」，提供一個理想的論述舞台，將助於促使民主公共論述空間的形成。

八零年代以來的媒體素養深受英國文化研究取向的影響，力求將視聽的批判詮釋權與傳播公民權交予閱聽人，並強調媒體素養教育的教學為多元主義的觀點與公民的媒體近用質化取向的行動研究，透過從行動中認識的實踐，將媒體素養教育的目標從「讀者」賦權成為「作者」。這種傳播近用的媒體教育在中、南美洲與亞洲最為明顯(吳翠珍，2002)。

因此，在 1995 年代後的媒體素養內涵越強調閱聽人的主動詮釋意涵，除了重視對媒體建構的商業意涵予以批判外，還希望閱聽人可以協商出屬於自己的意義，具有媒體公民意識，有以下代表：

- 1.亞洲大眾傳播研究暨資訊中心(Asian Mass Communication Research and Information Center,1995)：認為媒體產品是人為的結果、媒體建構了事實、媒體天生具有商業性、媒體內容含有意識形態和價值觀、媒體具有社會政治意義、形式和內容在媒體中是不可分的元素、學生應學會欣賞每種媒體的美學形式、閱聽人詮釋媒體內容的主動意義。
- 2.National Telemedia Council(1995)：媒體素養為一種選擇、理解的能力，包含對媒體訊息的意義、形式、風格、影響、媒體組織和產品的質疑、評價、創造、製作媒體的能力。
3. DeGaetano & Bander（1996）提出四項媒體素養能力的內涵表現：一、有意識地使用媒體。例如自己計畫決定要看什麼電視節目和電影，均衡運用媒體與其他日常的活動。二、評論視覺影像傳遞的訊息。例如：分析視覺影像的內容。三、評論螢幕影像和其傳遞的訊息。比方說和他人分享看到的事實、概念與意見。四、理解製作技巧，與製作技巧，會如何影響視覺影像。例如理解視覺影像究竟如何構成、又會產生何種結果。
4. Considine(1999)：認為媒體素養內涵為媒體是建構的結果、媒體的建構可能有其商業結果、媒體訊息中包含了價值與意識形態、媒體所散佈的訊息能會引發社會性及政治性的後果、每一個媒體都有其獨特的美學形式、閱聽人可以協商出屬於自己的意義。

5. 吳翠珍(1999):期許閱聽人具有質疑文本所措置的政經生態與媒體組織的能力，對媒體文本詮釋的控制，評估媒體的主旨，並在詮釋過程中以多元資訊的觀點來掌握評估資訊的方法。

綜上所述，「文本符號觀」強調對於訊息文本的接收分析與評估，進而增進運用能力達媒體經驗之創造；「再現批判觀」著重批判媒體再現的意識形態與商業意涵，試圖對於媒體組織的政經生態與再現社會真實符碼，進行深度省思；「主動閱聽人觀」則是透過閱聽人反省其互動意涵與相對位置，進而區別被動媒體消費者與主動媒體閱聽人，以瞭解媒體公民權的意義。

因此得知，媒體素養的內涵目標將從培養個人對媒體訊息的分辨與抵制能力，延伸至揭露媒體訊息背後隱藏的意識型態、掌控權、商業意識等等因素間被操弄的釋放(liberate)，更進而認為一個具媒體素養的個人，不應只是被動地接收媒體訊息，而是能自主地發展出增權賦能(empower)的解讀意義能力，促發媒體公民行動的閱聽人角色。

三、 媒體素養的特性

除了上述媒體素養的內涵概念外，Potter 認為媒體素養還具以下之基本特性，進而釐清發展媒體素養能力之觀念，試述如下（Potter,1998）：

（一） 媒體素養能力是連續的

媒體素養能力並非全有或全無，但有分程度等級。並不能說在某個點以下就不具備媒體素養能力，或超過哪一個點，就具有素養能力。

（二） 媒體素養能力是可以發展的

在素養能力的連續表上，我們可以改善到更高層級，有些改變是因為成熟，有些改變則肇因於有意識的學習。當我們在智力、感情、道德層面更成熟時就越懂得媒體訊息。但持續接觸媒體，並不能使我們成為一個有素養能力的人，反而可能只強化在一種狹窄的、不平衡的觀點上，其知識結構並不會擴充。很多研究都顯示出看電視越多，不僅不會增強對電視形式與內容瞭解，反而更容易受到電視表像的影響，難以分辨電視勸服性訊息與內容真假，當然更不能理解電視節目所隱藏的價值觀，最

後則不會積極管理個人的收視行為。

（三） 媒體素養是多層面的

媒體素養能力是一種多面向的能力表現，包括認知、情感、審美、道德等四個層面交互作用。認知層面代表心智處理及思考，但不表示長期收看份量十足的電視節目或流行文化訊息，就可能使人成為媒體素養的佼佼者；素養能力強的人會知道超越表面資訊，而觀察到內容的深度。情感層面是指接觸媒體訊息時，能不能感受、欣賞、覺察其中的細微感覺，例如喜怒哀樂，這些都需要有很好的識讀能力來體會。審美層面指的是能體會瞭解媒體訊息中的精緻之美，且能樂在其中。道德層面則是推論訊息傳遞的價值，例如戲劇節目中關於解決爭端的方法，或是律師辯護用的說辭等。

（四） 媒體素養的目的是給我們更多影響媒體的能力

具有媒體素養能力者，通常會有強且廣博的視野。他們理性詮釋媒體訊息，不會被動接收或一味反抗媒體訊息。這種選擇能轉換成更大力量，使個體在面對媒體訊息時，對自己的信念和行為，會有更大的自由和反省空間。

綜上所知，Potter 則試圖從媒體素養核心概念完整架構上，提供媒體素養多元、動態、延展、賦權發展的看待角度，重新釐清媒體素養能力培養上非階段性，應在意識學習下反思自己身為閱聽人的意義，進而透過多面向的能力展現，包括認知、情感、審美、道德等四個層面交互作用下，賦予閱聽人更大自主權利決定媒體發聲位置，這廣闊思維也將符應媒體素養教育實際發展下的趨勢。除此之外，Materman L 則提出以下主要原則供深刻體認媒體素養要義（Materman L., 1997;41-44）：

- （一） 再現是媒體素養一致的核心概念。
- （二） 媒體素養的目的是促使媒體良善改善。
- （三） 媒體素養應從原始基礎研究起。
- （四） 媒體素養是透過分析的關鍵概念所組成。

(五) 媒體素養是生命歷程。

(六) 媒體素養除了批判地瞭解之外，還要求批判的自主性。

(七) 媒體素養的效果包括學生學以致用的能力，和展現興趣與動機。

媒體素養概念發展至今，學者 Masterman 一直身處重要角色，從 1985 年其認為媒體素養的核心在於「再現」、「意識形態」觀，就一直深刻影響媒體素養教育的主軸發展概念；他於 1997 年更為媒體素養的研究與整體發展提供些準則，包含重新看待媒體素養的目的、研究、分析、效果、與發展重心轉移至要求批判的自主性，視媒體素養為生命歷程循環不已，此重新詮釋媒體素養的角色定位，更為未來發展媒體素養教育提供概覽藍圖之經緯定位。

參、媒體素養教育意涵

一、媒體素養教育之意義界定

依本章節 (P20)所述，大部分學者對於媒體素養的定義大部份皆從「能力」的觀點著眼，認為媒體素養是指人們獲取、分析、評價和傳播各種媒體資訊的能力，及使用各種媒體資訊服務於個人工作和生活的能力，而媒體素養教育，簡言之，就是透過教育的方式，將媒體素養的內涵轉化為課程可實踐之教學，進而培養學生具備上述能力以能正確使用和有效判別、利用各種媒體資訊內容。

媒體素養教育的研究首先發軔於西方發達國家的 20 世紀 30 年代，在英國，媒體素養教育被稱為 “media education”，美國和加拿大被稱為 “media literacy education”。

而為了更釐清 “media education” 不是以培養媒體從業人員技能為目標的教育，即美國稱之為的新聞教育、傳播教育、英國稱之為的職業媒體教育 (vocational media education) 等，需對 “media education” (媒體教育) 與 “media literacy” (媒體素養) 此兩個不同的概念作更深入解析。“media education” 僅是一個教育的過程，教導與媒體有關的技能工具能力。而 “media literacy” 是一種結果，它是一種可評價的能力。當我們把 “media education” 的教育目標定位為 “media literacy” 時，“media education” 便是達到 “media literacy” 目標的一個教育過程，此時 “media education” 的教育目標應當與 “media literacy” 的目標一致，即

可表述為“media literacy education”(媒體素養教育);在這種情況下,若把“media education”解釋(或翻譯)為媒體素養教育也是可以的。而在深入對英國媒體素養教育的研究和探索後認為,英國的“media education”是一種以提高媒體素養為目標的養成教育,而非職業專業教育(張玲,2004)。

當釐清媒體素養教育以提高媒體素養能力為目標的養成過程,而非指媒體從業人員的職業專業教育後,更可透過知識觀以深入了解其實踐思維。由於,媒體素養知識強調主體觀點,不同的社會背景及情境脈絡的影響,都是媒體與個體間關係行構的互動因素,若是把情境從媒體與人抽離,意義便無法形成,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過程,在過程中不斷釐清概念與價值為何,藉由平等溝通位置而獲得新的意義與詮釋,是一種建構的知識觀(吳翠珍,2002)。

綜上所述,媒體素養教育非但不是媒體從業人員的職業教育(vocational media education),以學習媒體製作的技能導向為主(Teaching “in” the Media);也不應僅在教學中利用媒體素材進行教學媒體型態,以媒體來輔助教學達其學習成效導向(Teaching “with” the Media),其重要的意涵在於實踐媒體素養內涵的能力養成教育,即媒體素養教育,以著重思辨能力為導向的教學型態(Teaching the Media)才是真正要義。

二、 媒體素養教育之需要性

現今的傳播系統與資訊流已成為社會、經濟、政治活動的核心,然而,教育系統向來很難跟的上媒體發展的腳步,使得媒體教育仍位在邊陲,在媒體不斷改變的時代,並對學童造成巨大影響性的同時,創造出熟悉媒體議題的重要民意變得越來越急迫。因此,我們須將傳統的教育概念延伸到能夠涵蓋媒體素養內涵的能力培養,而這份工作是所有傳播者、家長、社區、特殊利益團體以及成人教育者、教師培訓師、所有教師的責任,而非僅屬於小部分「媒體專家」的事(Masterman, 1985)。

在察覺媒體的影響性後,Masterman 在 1980 年代提出推展媒體素養教育的需求觀點,然而,隨著電腦新科技的普遍使用,所帶來巨大影響性,這使得推展媒體素養教育的急迫性更形重要,以下則歸納以 Masterman 為主各學者所提出對於實施媒體素養教育之理由:

- (一) 媒體資訊接收飽和：根據美國 1998 年調查顯示，成人每星期花 81 個小時在電視、報紙、雜誌等大眾媒體上(Hanson, 2005)，無論我們多否認媒體對我們的影響，我們都在與複雜的媒體互動後，再將這些整合成爲日常生活的樣態，因此，若我們只將完全能夠吸引我們注意的媒體內容視爲媒體對我們的影響，那麼我們將嚴重低估了媒體對我們的影響力 (Masterman, 1985)。
- (二) 媒體身爲意識工業 (consciousness industry) 的產製者：人們對於媒體的常識認定多半無疑的視之爲經驗的提供者，然而媒體不只提供有關世界的資訊，還有如何看世界、瞭解世界的方式，而這將使得媒體成爲人們重要的知覺與想法的型塑者，媒體無疑是意識工業 (consciousness industry) 的產製者 (Masterman, 1985)，製造出有特定意向、偏好的觀眾，不論是對商業品牌的支持，或對政治的喜好等，媒體對於廣告主與利益團體，常是敞開大門歡迎，而這些對於媒體消費者而言，往往在無意識下被收買。
- (三) 媒體消費者與媒體產製者間之不平衡的關係：在資訊匯流快速的社會中，媒體往往扮演著資訊收集、匯整、組織、再現的產製工具，進而成爲資訊流閘道的管理者，而這代表著媒體資訊提供者所提供的資訊與媒體消費者所應瞭解的資訊之間存在高度不平等關係，更可能存在媒體消費者被餵飽已設定好的資訊套餐。而媒體教育就是要扭轉這樣的不平等，挑戰公關堂而皇之的說謊、鼓勵更多勇於批判的記者，及具有反思能力的觀眾，除了釐清媒體操縱的規則，也教導人民可以如何運用媒體，享有媒體發聲之位置。
- (四) 媒體不斷滲透進入核心民主過程：在現代社會的政治體現中常透過媒體去型繪對政治事件、政治人物的感知，此影響著選民的投票行爲，因此媒體已滲透進入民主過程的核心，使民主過程成爲媒體事件，在這樣的趨勢下使得政治事務已化約爲個人人格特質與影像，而非議題本身。在影像比政策重要、口號比論點重要，以媒體證據來做爲決策的時代，媒體教育對於民主權利的運作而言，具有保護我們免於媒體因政治目的而被操弄 (Masterman, 1985)。媒體素養本質上與民主政治的必要素養是高度相關的，因爲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）。

(五) 視覺溝通與資訊網路在各領域的重要性增加，教育學生如何符合未來的需求：現代學生在校內的主要媒體是印刷媒體，校外則是以視覺媒體(電視、網路、手機)為主，在各媒體管道充斥，往往接收了過量的資訊而沒時間辨別其正確性，再加上學校教育對於媒體製造了巨大的文化與政治上的變遷並未有所感應，這個事實使得與學校教育間的鴻溝擴大，而讓學生在面對外在世界更無所依據。

(六) 來自國際、私人化資訊快速增長的壓力：在後工業資訊社會中，資訊成為進步經濟發展的核心成分，伴隨而來的是資訊的私有化與娛樂服務的商業化和去管制化，資訊的商品化和跨國公司資料系統的成長，威脅不僅教育體系還包含公共資訊系統的未來，因而傳播權的主張與覺知是建立新資訊秩序與平衡媒體資訊私有化的公民素養。

Stuart Hall 認為當社會團體、階級越分殊化的活著，為不同社會成員提供其他成員的生活、實踐、價值等再現影像樣貌，並將這些塊狀分離的資訊重新組合給其他階級團體看，這已成為媒體在現代社會中很大的文化功能（Masterman, 1985）。然而值得關注資訊的重新組合過程中卻可能差雜著多力競逐，成為型塑個人價值、建構社會形貌的操弄繩索。因此，媒體教育對於全人教育的基礎性，端賴其所強調的批判思考的態度與對媒體生態的政治經濟的了解，而非單視媒體為必要之惡，此種態度的養成與知能的深化才是媒體教育與其他學科互通與學習遷移的基礎(Considine, 1994)。

三、 媒體素養教育之課程目的

在談論媒體素養教育目的前，研究者認為需對媒體所呈現的資訊，進行最核心前提的認知，才能依此了解媒體的特性與真實呈現面貌，以提供媒體素養教育在課程進行上之實施依準。

據此，一般而言，媒體在提供資訊時，有八項的核心前提（Ontario Ministry of Education, 1989；Anderson, et al, 2000）：

（一）所有的媒體訊息都是建構出來的（All media are construction）：媒體並

非單純的反應外界世界的事物，而是經過精心設計的加工，而其反映出的結果，往往是多重決定因素下的抉擇。

- (二) 媒體「建構」了社會真實 (The media construct reality)：媒體通常傳遞著意見與間接經驗，其中包含了媒體的態度、詮釋觀點，其企圖再現建構出社會的真實，相當程度的影響了個體對於「真實」的知覺。
- (三) 閱聽人會與媒體訊息意義進行協商 (Audiences negotiate meaning in the media)：個體會因不同的性別、種族、年紀、群體、文化背景等因素，有其獨特的媒體意義進行協商的方式。
- (四) 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，透過節目企劃使得閱聽人成為廣告商的銷售目標對象；雖然表面上看起來選擇性很多，但往往接觸到的媒體內容其實是少數人控制的結果。
- (五) 媒體訊息包含意識型態及價值觀 (Media contain ideological and value messages)：意識型態潛藏於一般社會關於支配與次級團體的假設中，因此需要對媒體訊息進行解構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。
- (六) 媒體訊息涉及社會與政治關係 (Media have social and political implications)：媒體在型塑政治觀感與社會變遷上有極大的影響力，如家庭生活形態的本質、休閒時間的運用，以及政治競選活動上的作用等轉變，大眾媒體總是提供合法性的社會價值與態度，也在全球化的媒體事件中扮演著舉足輕重的角色。
- (七) 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)：在麥克魯漢 (Marshall McLuhan) 所談及「媒體即訊息」中，認為每一種媒體都有其語言形式與獨特的編碼方式。因此，不同媒體對同一事件的報導將會產生不同的觀點和訊息。
- (八) 每種媒體都有其獨特的美學形式 (Each medium has a unique aesthetic

form)：學生應該有機會去發展媒體素養的技巧，不僅在解讀媒體訊息上，更要懂得享受各種媒體所獨特的美學形式，而我們對於享受媒體的滿足性是立基於了解如何創作令人愉悅的形式或效果。

正視此八項媒體重要核心前提，並重新擷取上節中所整理媒體素養之核心概念，發現媒體素養教育之目的若要符合媒體素養的內涵則應著重：(1)文本符號觀：針對訊息文本進行解讀、分析、評估，以求媒體製作經驗。(2)再現批判觀：強調揭示媒體再現社會真實的符碼，以認清媒體此文化工業之商業產製意涵，並探究媒體組織背後的政經生態結構如何影響媒體訊息再現之可能。(3) 主動閱聽人觀：透過閱聽人反省其互動意涵與相對位置，進而區別被動媒體消費者與主動媒體閱聽人，以瞭解媒體公民權的意義，達成閱聽人增權賦能之可能。

依上述媒體素養內涵之整理分析，研究者認為若要將媒體素養教育實踐於課程中，其課程目標應要能同時展現在認知、情意、行動三層面，在認知面，藉由對媒體的表徵系統(媒體語言與成規)了解，以知曉媒體組織在層層產製的過程中將影響媒體文本的呈現，與媒體再現社會真實的本質特性；在情意面，尊重閱聽人享受媒體的愉悅下，培養閱聽人自我省思媒體行為與態度，發展適切的媒體行為判斷；在行動面，透過媒體的近用，培養批判、省思與具體實踐的行動力。整合這三個層面，可以推衍出以下之課程目的：

- (一) 了解所有的媒體訊息都是建構出來的。
- (二) 增進學生對媒體再現社會真實中隱藏意識形態與價值觀的思辨能力。
- (三) 了解媒體的商業意圖動機，奠定理性消費的觀念。
- (四) 了解媒體組織在層層產製的過程中會影響媒體內容的選擇與組合。
- (五) 培養學生自我省思受媒體的影響，學會適宜的選擇媒體內容，並做好媒體時間使用規劃。
- (六) 透過媒體的近用，激發學童勇於對媒體內容發表意見，以實踐媒體公民之意涵。

四、 媒體素養教育之知識範疇與學習技能

爲了擬定適合國內之媒體素養教育能力指標，實有必要針對媒體素養的知識範疇與學習技能做更深入的界定分析。藉此，透過媒體素養的知識範圍界定，可以知曉其內涵取向，作爲擬定指標中學習內容的依據；至於，界定出媒體素養教育的基礎技能，則將有助於指標擬定時行動策略與能力動詞的使用。以下則依Potter(2004)對媒體素養所大致分類的「知識」與「技能」兩大範疇，做詳細介紹。

（一）媒體素養知識的範疇

Potter(2004)在界定媒體素養的知識範疇時，整理了相當多位學者對媒體素養學習知識內涵的詮釋 (Potter, 2004)：

1. Pattison(1982)認爲人們對於媒體素養所需獲知的知識爲語言組成的議題，不關心媒體傳送語言的方式。
2. Silverblatt(1995)說明人們在詮釋訊息時，有四個主要的認知關鍵，分別爲過程(process)、脈絡(context)、組織結構(structure)、產製價值(production value)。
3. The National Leadership Conference on Media Literacy 媒體素養領袖會議(in Aufderheide, 1997) 中的共識，媒體素養內涵應包含(1)媒體訊息是被產製的。(2)媒體訊息產製時參雜了經濟、社會、政治、歷史、美學等背景脈絡。(3)在詮釋媒體產製訊息歷程時，應知曉訊息接收包含閱聽者、文本、文化等互動關係。(4)媒體各有不同的語言呈現與特徵，產生多樣的形式、類型、溝通符號系統。(5)媒體再現對影響人們的社會真實認知，扮演著重要的角色。
4. Hobbs(1997a)說明媒體素養的關鍵分析性概念(key analytic concepts)爲全部的訊息皆是被建構的；訊息再現社會真實；個體透過與訊息互動產生協商的意義；訊息是經濟、社會、政治、美學的過程；每個傳播形式皆是獨一無二的。
5. Masterman(1997)分析了歐洲 1970-1990 年間的媒體素養運動，提出八項組成要素：

- (1) 媒體素養教育的核心概念為再現，即媒體不可能反應現實，而是再現社會真實。
- (2) 媒體素養教育的核心目標即對媒體「去自然化」，此意味著要對媒體有新認知，媒體的訊息是被建構的，不是自然發生的。
- (3) 媒體素養教育是一種研究取向的基礎，它不是去強加特定的文化價值。
- (4) 媒體素養教育是透過核心概念組織而成，它是一種分析性工具，而不是另一種內容。因此不需要去用較好的內容取代不好的內容。
- (5) 媒體素養教育是一種終生的歷程。
- (6) 媒體素養教育目標不僅是培養思辨性的認知，而是自動地思辨能力。
- (7) 媒體素養教育的成效也許可以透過兩種主要的評量方法，一為學生在面對新的狀況時所採用的批判性思考原則；一為學生所展現的投入、興趣、行動。
- (8) 媒體素養教育是時事的機會教育，它尋求啟發學習者對生活中被媒體報導的事件的興趣與參予熱忱。

透過上述 Potter(2004)的整理，可以較為清晰知曉，學者們對於媒體素養的知識範疇共識，普遍包含：了解媒體訊息為產製、再現的本質；媒體訊息產製的社會脈絡影響；媒體美學形式的多樣；個體解讀訊息的互動意義…等內涵。

(二) 媒體素養學習的技能

只知曉媒體素養的內涵，實不足以形繪出媒體素養教育實踐的全貌，因此，唯有透過對學習技能(skill)的界定，才能更加確認媒體素養教育實施的策略與目標成效，並能依此尋找出能力指標之行動能力的描述。對此，研究者則從 Potter(2004)所整理之學者論述，選擇較為重要觀點呈現：

1. Hobbs(1996)：在 1996 年曾列出媒體素養基本技能有分析、推論、溝通、自我表達；後於 1997 年發表文章中認為媒體素養組成技能為接收(access)、分析(analyze)、評估(evaluate)、溝通(communication)(Hobbs ,

1997b)；在 1998 年則認為媒體素養為一個批判性分析過程，要學會在各種媒體中創造自己的訊息。

2. The National Leadership Conference on Media Literacy 媒體素養領袖會議(in Aufderheide, 1997) 共識：媒體素養是指能解構(decode)、分析(analyze)、評估(evaluate)，並能產製印刷與電子媒體。
3. Silverblatt, Ferry, and Finan(1999)則說明媒體素養有五種分析型態：意識分析、自傳分析、非語言分析、迷思分析、產製技巧分析。
4. Rafferty(1999)提出人們對於資訊與意見，需要做個批判性消費者，這包含詮釋媒體訊息(從符碼與概念中創造自己的意義)，與批判性思考。
5. Adams & Hamm(2000a)定義媒體素養為組成(composing)、理解(comprehending)、分析(analyzing)、察覺(appreciating)多樣印刷與非印刷的符號系統。

除了整理其他學者對於媒體素養學習技能的描述外，Potter 在 2001 年出版的書指出，媒體素養高層次的運用技巧中，需要兩組不同層次(Rudimentary / Advanced) 的技巧以獲取媒體素養教育內涵，在基礎(rudimentary)階段所獲得的技巧，大致來自於兒童時期，以提供給我們一種實用層次的素養。相較之下，進階(advanced)階段所獲得的技巧，則必須持續運用以延伸我們的認知與對媒體訊息的評價(Potter, 2001)。

其中，Potter(2001)更依兩種不同階段細分出不同層次的具體技能，在基礎階段則有組成技能(component skills)：揭發(exposure)、理解符號象徵(recognizing symbols)、理解模式(recognizing patterns)、對應的意義(matching meaning)；至於在進階階段所具備的技能有兩類，一為訊息集中意義(message focused sense making)上的技能：分析(analysis)、相較(compare/contrast)、評價(evaluation)、抽象(abstraction)，另一類則為訊息延伸意義(message focused sense making)外的技能：歸納(Induction)、推論(deduction)、綜合(Synthesis)。透過 Potter 將媒體素養教育技巧的獲得，以基礎與進階方式分別描述，此將有助於擬定媒體素養教育能力指標時，能透過學習技巧的引導，擬定出適宜各階段的具體能力指標與教學策略。

而後，Potter 於 2004 年的論述中更將上述之技能簡化為七種技能展現，如

下表(Potter，2004)：

2-1-2：Potter 媒體素養七大技能展現(Potter，2004)

技能	任務	舉例
分析 (Analysis)	將訊息(message)解構出有意義的元素(elements)	有三種分析方法，一為焦點分析 focal plane (透過字典來尋找一個字的意義)；元素分析 component analysis (解析故事中的時間、地點等組成要素)；概要分析 outline analysis (當要買車時，會綱要式地找出考慮要件，再廣泛收集資訊下決定)。
評估 (Evaluation)	判斷元素的價值，而評斷的依準則透過元素間的比較來衡量。	當我們在獲取資訊時，會透過多種不同獲得資訊的管道，來評估訊息的可信度。
分類 (Grouping)	確認元素在哪些情況下是相似的，哪些則不同。	運用在媒體素養中，可透過觀察當一種媒體的限制消失時，有哪些訊息是和以往不同或相同的。
歸納 (Induction)	透過一個小型的組合元素引導出一個模式，然後集合模式以得知全部元素的組成。	當人們發現有人因看了電影搶劫的情節而犯罪，則會容易歸結至所有的電影皆是不當的，或此類型電影需要為社會風俗的敗壞負責。
推論 (deduction)	使用一個普遍的原則去解釋個別的細目。	透過一個基本的原則(人皆會死)，經觀察(A 是一個人)，然後根據前面的結論推論一個現象(A 則會死)。
綜合 (Synthesis)	組合各種元素以產生新的結構。	如同拆卸不同的車子，從中選擇最好的零件，重新組合一部較好的車子。運用在媒體素養中，則是從多樣的訊息中，重新獲取有價值的元素，以產生新的知識結構。
抽象 (Abstraction)	創造一個簡潔、清楚、正確的描述，透過簡短的文字以獲取訊息的本質。	如同當你向朋友分享你的讀書心得感想一般，這需要先分析訊息與確認所有的構成要素，然後，從中選擇訊息中較為重要的要素，透過簡短的文字(語言)描述出。

透過上述不同專家學者對於媒體素養學習技能的描述，研究者大致可整理

歸納出三個技能層次的取向：一為基礎理解的認知技能層次；二為對於事物深入探究的分析評估技能層次；三為透過產製歷程培養溝通的操作技能層次。而後，發現此三個技能層次的分類，正好貼合美國德州將媒體素養融入在語文領域 Viewing and Representing 主軸中 TEKS 的三大發展元素，並從中尋找其教學動態策略，以助於提供擬定媒體素養教育能力指標之行動策略(吳翠珍;陳世敏,2004):

1. 了解和詮釋 (understanding and interpreting): 學生了解和詮釋視覺影像、訊息和意義 (視覺再現)。其教學動態策略為收集、辨識、規劃、描述、詮釋、澄清。
2. 分析和批評 (analyzing and critiquing): 學生分析和批評視覺影像、訊息和意義 (視覺再現) 的深遠意義。其教學動態策略為比較、對照、說服、建議、評估、診斷。
3. 製作 (producing): 學生製作視覺再現作品與他人溝通，圖例為執行製作的過程。其教學動態策略為創作、圖解、建造、拍照、出版、行動。

五、 媒體素養教育之核心內涵

透過之前章節的敘述，可以清楚地釐清媒體素養教育所要教導的知識內容與學習技能。而本節則試圖從各國目前正實踐之媒體素養教育中，尋找相關核心內涵加以分析，以補足前述皆由專家學者所論述的知識脈絡。而其分析的架構，不僅尋找實踐課程的重心內涵，更透過媒體素養理論三大觀點的脈絡支持，互相比對以形成較為全貌之系統藍圖，供擬定媒體素養教育能力指標之參考依據。

藉此，媒體素養教育裡該學習什麼內容，以符應媒體素養核心意涵？目前在各國已實施的經驗中，都有其核心內涵的取向，研究者試圖整理分析各國經驗如下：

(一) 英國媒體素養教育的核心內涵：

英國可說是媒體教育的發源地，英國第一代媒介素養教育研究者的代表 E.R.Leavis 和 D.Thompson 在 20 世紀 30 年代從保護主義的立場，提出反對媒體中的流行文化價值觀念，認為媒體素養教育的意義在於保護學校教育的傳統文化。後來，這種保護主義的立場受到批評，因為它忽略了青年人在媒體環境中可能獲

得的各種經驗與生活的息息相關性，於是，一種超越保護主義的理念提出了，認為應將媒體看待成可以被觀察、瞭解甚至進而掌握的對象，而此時媒體素養教育的意義便是盡量幫助學生瞭解媒體是什麼，明白媒體被組織、再現、與實體的關連性等。到了七〇年代之後使得媒體素養的討論更加精緻化，媒體研究發展範圍包括有符號學、意識型態理論、媒體製造和消費的文本，並同時因為 Barthes(1973) 重新提出文化的概念，認為文化不是世界中被書寫或思考的最佳部分，而是「生活的方式 (a way of life)」。因此，在英國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，英國學者 Masterman 在七零年代的論述影響至深，其認為媒體教育應整體了解媒體擁有權、控制關係與消費工業的關係，並知曉媒體文本的普遍慣例，進而解析媒體視為意識工業的功能及對閱聽人強化的影響力，依此可發現媒體教育有下列四個面向值得探究，包括 (Masterman, 1985)：

1. 瞭解媒體建構的來源與決定媒體文本因素。了解媒體擁有權的操控模式與對媒體文本的決定過程；了解其他影響媒體內容決定的重要權力因素。
2. 媒體運用操作的技巧和製碼規則，讓我們相信媒體所再現的即是事實。瞭解媒體的修辭學 (rhetoric)，包括攝影角度、燈光、音效、敘事結構等，以揭示媒體再現真實的重現。
3. 媒體具有建構真實的本質，媒體再現的價值，即意識型態從中扮演的角色。以強調媒體「再現」的特性，知曉意識型態滲透在媒體的各個層面，不單是觀念的(bodies of ideas)，連產製機構都受到意識型態影響。
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，此閱聽人協商角色的意義。

從上述 Masterman 認為從「再現」與「意識型態」媒體產製的建構本質以談媒體素養教育，試圖揭露「再現」、「意識形態」、「閱聽人」、「媒體組織」等四個重要影響因素，除此之外，Masterman 還認為須了解兩個層面-視媒體文本為傳佈、交換、消費的物件；理解媒體的角色為一再生(reproductive)的角色，透過製造出不同的閱聽人目標對象，使得商業行銷得以進行以再次生產媒體文本

(Masterman, 1985)。繼 Masterman 之後，英國電影機構 (BFI) 於 1989 年建議媒體素養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，讓媒

體素養教育的內容範圍更為完整具體（Dick，引自 Bowher，1991）：

1. 媒體機構（media agencies）：誰在傳播訊息與目的。媒體機構在產製過程中所扮演的角色，包含專業常規、組織掌控、資金來源等；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）：媒體的形式為何。區辨傳播媒介（電視、電影等）、媒體形式（新聞、戲劇方式等）與內容類型（喜劇、運動節目、肥皂劇等）；比較不同的媒體型態如何影響理解。
3. 媒體科技（media technologies）：訊息如何被產製。採用何種科技；如何使用；不同的科技產生什麼不同的效果。此謂的科技（technologies）包含產製媒體訊息的工具與材料。
4. 媒體語言（media languages）：如何知道媒體產製的意義。每種媒介皆有其獨特的語言以建構意義，知曉媒體指涉意涵；如何產製意義；媒體語言的規則與敘事結構為何，以思辨媒體訊息與創作自己的文本。
5. 媒體閱聽人（media audiences）：誰在接收訊息與對媒體所持態度。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；閱聽人如何理解文本。
6. 媒體再現（media representation）：媒體如何再現議題。知曉媒體文本建構了真實世界與人類觀感間的關係，媒體不可能複製真實關係，只是再現；檢視媒體中刻板印象的呈現。

英國電影機構（BFI）所發展的六大概念中，是一種分層概念、相互依賴、融合的關係，並不能單獨取捨切割教學，否則即失去媒體教育的整體性意涵（白佳麒，2005）。由於英國是實施媒體素養教育頗為徹底的國家，1989年英國的教科部（Department of Education and Science）將媒體素養教育納入正式教學體系中，而英國媒體教育的內涵大致依循上述核心發展，但也隨著時間與媒體的演進而逐漸拓展，而這完整詳細的媒體素養教育概念卻深深影響許多國家在媒體素養教育上的發展。為了能更深入分析英國媒體素養教育核心內涵與媒體素養三大觀點取向之符應關係，特別於下表中整理呈現：

表2-1-3英國媒體素養教育核心內涵面向與媒體素養三大觀點之符應關係(研究者整理)

媒體素養 核心概念	文本符號觀	再現批判觀	主動閱聽人觀
英國媒體素 養教育內涵	2.媒體型態 (media categories)	1.媒體機構 (media agencies)	5.媒體閱聽人 (media audiences)
	3.媒體科技 (media technologies)	6.媒體再現 (media representation)	
	4.媒體語言 (media languages)		

(二) 加拿大媒體素養教育的核心內涵：

加拿大媒體素養教育上的發展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，同於 Masterman 於 1985 年在《Teaching The Media》一書中所提到的觀點，以「再現」為出發點，認為媒體建構社會真實的存現，試圖揭露「再現」、「意識形態」、「閱聽人」、「媒體組織」等四個重要面向對媒體產製的影響因素。鑑此，加拿大的媒體教育目的非常接近英國學者，試圖從整體觀點分析產製與閱聽人的相對位置角色，重新思辨媒體文本再現的議題，進而培養主動地將批判能力運用於媒體文本的批判思辨中，具批判自主性。其中，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，引自白佳麒，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。

綜上所述，加拿大的媒體素養教育之核心概念環繞在文本（texts）、閱聽人（audiences）以及產製（production）此三個面向間相互影響、依賴且關係密切，故著重於三者間的關係分析，如媒體對文本之影響、閱聽人的滿足與商業之間的關係、媒體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才是學習媒體素養的最佳理解途徑，這也影響加拿大在媒體素養教育的實踐上十分強調媒體近用部分，成為其特色，以下則為概念圖：

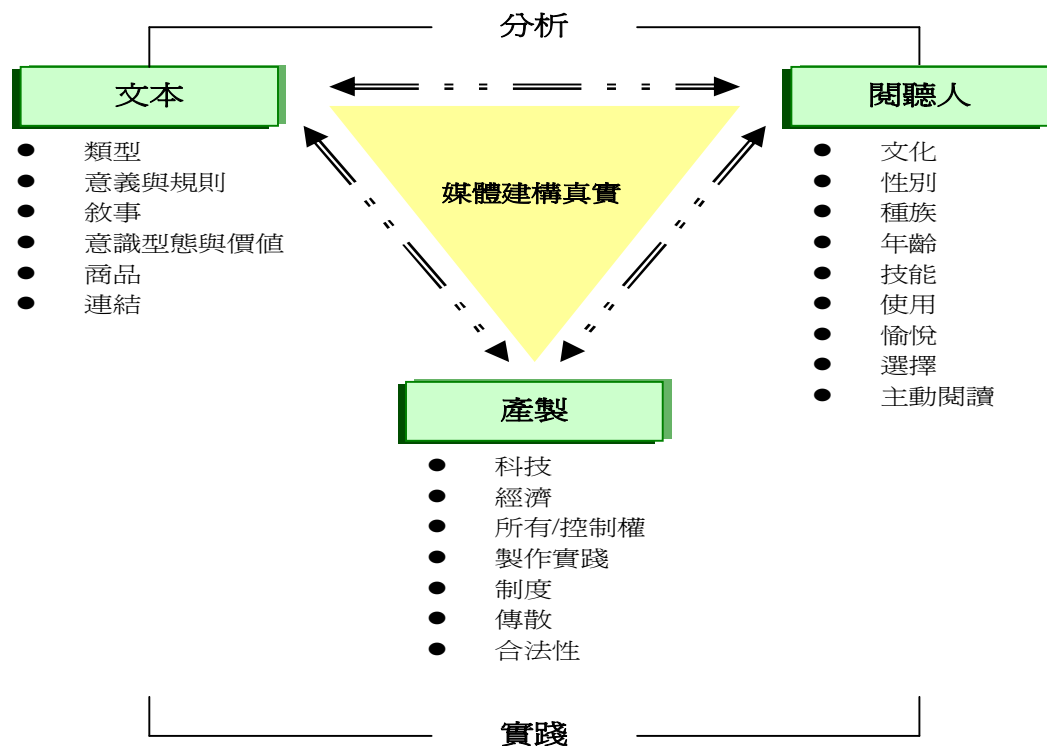


圖 2-1-1：加拿大的媒體教育核心內涵概念模式圖
（Shepherd, 1992；Media Awareness Network, 2005）（引自白佳麒，2005）

深入探究此概念模式會發現在「文本」面向上，主要從媒體文本符號觀點切入，先分析媒體類型與敘事方式所產生的差異影響性，進而以再現批判觀著眼，持媒體再現社會真實並形繪文化工業虛假需求之可能，進而解構媒體再現、商業價值、意識形態與刻板印象之連結；在「閱聽人」面向上，則主要分析閱聽人之社會背景理解與使用習慣，以尋求知曉閱聽人如何被建構、界定與描述，進而引導閱聽人主動選擇與消費媒體文本；在「產製」面向上，則透過了解媒體製作實

踐的守門歷程知曉媒體再現的必然，與探究媒體所有權對政經控制的影響性。爲了能更深入分析其媒體素養教育內涵與媒體素養核心概念之符應關係，特別於下表中整理呈現：

表2-1-4加拿大媒體素養教育核心內涵面向與媒體素養三大觀點之符應關係(研究者整理)

媒體素養 核心概念	文本符號觀	再現批判觀	主動閱聽人觀
加拿大媒體素 養教育內涵	1.文本	1.文本 3.產製	2.閱聽人

綜上所述，加拿大的媒體素養教育內涵與英國相比，大致允合，唯特別之處，除上述提及加拿大十分重視媒體的實踐部分，此模式還提及需重視閱聽人愉悅使用媒體的習慣，爲了讓學童能由自身的媒體文化經驗與學校所賦予的知識經驗相輔相成，媒體素養教育不僅要尊重學生個體在心理、生理、社會等發展上的個別差異、也應正視其媒體文化經驗差異，尤其是尊重學童從媒體中所獲得的愉悅(enjoy) (吳翠珍，2001)，Graff 的論述也指稱在進行媒體素養教育中所應避免的迷思，包含素養沒有優劣價值判斷，不應講求品味區辨而否定了閱聽人的愉悅（引自 Tyner，1998）。而其目的在獲得雙向的理解與溝通，藉由雙向平等的地位溝通而獲得新的意義詮釋，此爲建構論觀，認爲媒體素養教育的概念和實踐與其在地文化、社會脈絡有著密不可分的臍帶關係(吳翠珍，2001)。

（三） 澳洲媒體素養教育的內涵：

探究澳洲媒體素養教育的內涵，則可從 Terry Jones(圖 2-1-2，引自 Considine)所發展的概念模式來看，發現澳洲的媒體教育與英國很雷同，以媒體文本作爲核心，再透過「再現」、「意識形態」、「閱聽人」、「媒體組織」等四個重要面向尋求媒體產製的影響因素，其中澳洲媒體教育更是從媒體文本與再現、敘事、文本類型、意識型態、媒體組織、閱聽人間相互關連中，學會媒體產製與消費的關係，進而檢視媒體文本對再現社會真實的意涵，理解閱聽人的概念。爲求深入了解澳洲之內涵概念，則如下敘述（Terry Jones,引自 Considine, 2002: 11）：

1. 媒體再現（representation）：媒體文本中再現了哪些的人；這些人是如何被描繪的。

2. 媒體敘事 (narrative)：如何運用媒體文本的敘事元素組成故事；誰是故事中的英雄/壞人。
3. 媒體化 (mediation)：運用什麼工具以建構媒體文本；如何呈現其世界觀。
4. 類型 (genre)：區辨媒體文本中的類型特質；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)：誰擁有產製媒體文本的主宰權；對於媒體產製文本成品有何影響。
7. 閱聽人 (audience)：誰是媒體文本的目標對象；閱聽人如何與媒體文本互動對應。

爲了將還原上述各面向對於媒體文本的互相牽動性，將以圖所示：

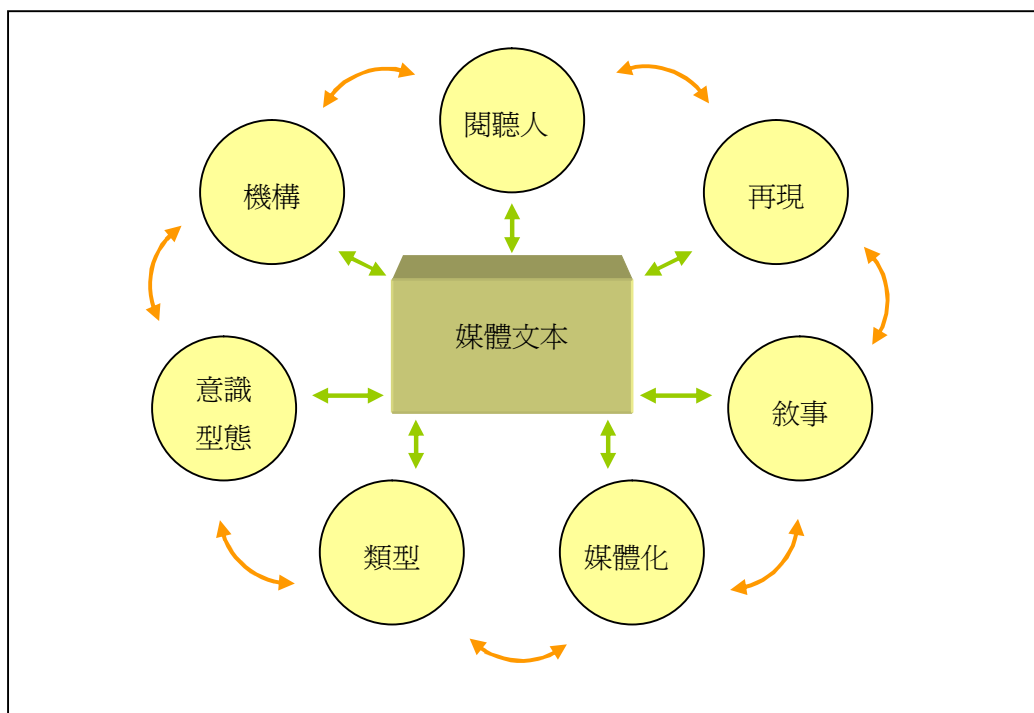


圖 2-1-2：澳洲媒體素養核心概念圖
(Terry Jones, 引自 Considine, 2002: 11)

綜上所述，上列各媒體素養內涵的相關面向間，是個密不可分、不可切割的連動關係，其呈現緊密的網絡結構相互牽動，動態地呈述在探究媒體素養議題，不應僅以單面向、單運思角度來看待媒體文本與其各面相間的複雜關係性，往往

一個再現的文本就可以從七個角度面向同時關注，以適當詮釋文本的完整意涵。其中，Considine 概念內涵以英國著重媒體文本分析為重心，特別強調析解媒體敘事、文本建構工具與類型等三大不同文本內涵取向，進而對媒體再現中所呈現之意識形態、刻版印象有所揭露，尋找媒體組織建構脈絡與閱聽人能動性之可能。其思維十分貼近英國的傳統，爲了能更深入分析其媒體素養教育內涵與媒體素養核心概念之符應關係，特別於下表中整理呈現：

表2-1-5 澳洲媒體素養教育核心內涵面向與媒體素養三大觀點之符應關係(研究者整理)

媒體素養 核心概念	文本符號觀	再現批判觀	主動閱聽人觀
澳洲媒體素 養教育內涵	2.媒體敘事 (narrative)	1.媒體再現 (representation)	7.閱聽人 (audience)
	3.媒體化 (mediation)	5.意識型態 (ideology)	
	4.類型 (genre)	6.機構 (institution)	

(四) 美國媒體素養教育的內涵：

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(白佳麒，2005)。

在九〇年代後，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，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)各種媒體訊息，並達到溝通(communication)的目的」(Aufderheide, 1993)。雖然，之後美國各學者對於媒體素養的概念在語句上略有不同，但精神上都與此界定意涵相距不遠。如Tyner(1998)認為媒體素養即為以各種方式解碼、分析、評估與產製傳播的能力，進而幫助學生認識大眾媒體本質、其所使用的技巧及影響的技巧；並了解媒體如何產製意義及建構真實。

根據Considine(2002: 9)指出：這樣的定義其實具有實用主義的目的，與上述英國、加拿大、澳洲在媒體素養教育內涵的明確描述略有不同，而美國採用此

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競爭有限的教學節數，有其實際推廣上的需要與實用功能取向。雖然美國學者 Aufderheide 對媒體素養的定義簡化為一種溝通能力的目的，但為了對抗強大的媒體產製文化，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；引自白佳麒，2005）。

為了能更深入分析其媒體素養教育內涵與媒體素養核心概念之符應關係，特別於下表中整理呈現：

表2-1-6美國媒體素養教育核心內涵面向與媒體素養三大觀點之符應關係(研究者整理)

媒體素養 核心概念	文本符號觀	再現批判觀	主動閱聽人觀
美國媒體素 養教育內涵	(4) 各種媒體的內容、形式與表徵風格為何	(1) 媒體如何被建構與如何建構真實	(5) 閱聽人如何與媒體進行協商等
		(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	

綜上所述，雖然，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，同樣都相當重視媒體再現與意識形態的問題，但是在結合不同的教育目標後，也會對媒體教育的內涵有所修。以 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 (protection approach)，是將媒體教育的重點放在熟練操作媒體科技的使用技巧上，暴力與色情節目的媒體文本批判，以及探究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，屬於保護主義取向的階段；第二種的準備取徑 (preparation approach) 則是為了民主社會中，培養對社會貢獻性與資訊公民具良好傳播的溝通技能作準備，強調在資訊傳遞過程中應包含了實踐行動的概念；最後一種愉悅取徑 (pleasure approach)，則是承認閱聽人在媒體使用

中所相對擁有的滿足感，不再一味強調媒體訊息對於大眾青少年的傷害與誘惑，而是正視閱聽人藉由享受媒體的愉悅而親近媒體使用，其教育目的在於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，以促成近用的可能發展。

早期，美國在媒體教育發展的初期皆是以媒體為主軸，著重於媒體職業教育的培訓，而非以培養批判、獨立與創造性的資訊使用方法（Tyner, 1998）。但近幾年來，則有學者發現目前在美國也漸轉向以媒體素養觀為主軸，不再特別強調媒體的個別特質、差異、效果（Scheibe, 2004），此舉則可將媒體素養教育提升到更為寬廣的層次。

（五）我國媒體素養教育政策白皮書：

為了培養全民具備思辨與產製資訊能力，以成為形塑國家與社區文化品味的媒體公民（教育部，民 92）。我國媒體素養教育政策白皮書已經於 92 年宣示，其草擬學者吳翠珍認為媒體教育的主軸置於去除意識形態迷思，了解意識形態無孔不入與經濟決定力量下層結構網路，藉由鉅觀層面的觀察與實踐，媒體教育的社會性功能由個人的知能增進，由集體性群體意志的改變，形成社會變遷，以此思維下，認為媒體素養教育內涵應有以下幾層面（吳翠珍，2001）：

1. 瞭解媒體訊息內容：

(1)瞭解不同媒體的表徵系統（媒體語言與成規）。(2)瞭解媒體類型與敘事如何產製意義。(3)瞭解並能應用媒體製作技巧與技術。(4)瞭解科技與媒體訊息文本的聯動關係。

2. 思辨媒體再現：

(1)辨識媒體內容中年齡、性別、種族、職業、階級、性傾向等各種面向的刻板印象，與權力階級之間的關係。(2)比較媒體內涵與實際生活中的情境、人物、事件等媒體與社會真實的關係。(3)解讀媒體再現所潛藏的價值意涵與意識形態。

3. 反思閱聽人的意義：

(1)反思個人的媒體行為。(2)瞭解個人與媒體訊息文本的意義協商本質。(3)瞭解媒體訊息文本的商業意涵中有關「閱聽人」的概念。(4)認

識廣告工業的概念。例如收聽率、收視率、廣告的社會與文化意涵。

4. 分析媒體組織：

(1)瞭解媒體組織守門經過如何影響訊息文本產製。(2)檢視媒體組織的所有權如何影響訊息文本的選擇、組合。(3)瞭解公共與商業媒體的不同。(4)檢視資訊私有化的影響。

5. 影響和近用媒體：

(1)瞭解媒體公民權的意義。(2)實踐媒體近用。(3)區別被動媒體消費者與主動媒體閱聽人。(4)主張個人肖像權與隱私權。

深入分析可發現，我國媒體素養教育政策白皮書與其他國家之媒體素養教育內涵皆十分貼近，爲了能更深入分析其媒體素養教育內涵與媒體素養核心概念之符應關係，特別於下表中整理呈現：

表 2-1-7 我國媒體素養教育政策白皮書媒體素養教育核心內涵面向與媒體素養三大觀點之符應關係(研究者整理)

媒體素養 核心概念	文本符號觀	再現批判觀	主動閱聽人觀
我國媒體素 養教育政策 白皮書	1.瞭解媒體訊息內容	2.思辨媒體再現	3.反思閱聽人的意義
		4.分析媒體組織	5.影響和近用媒體

若深究比較我國與其他國家之不同，主要在於對主動閱聽人觀中對於「影響和近用媒體」觀點的差別，其內涵主要在：1.瞭解媒體公民權的意義。2.實踐媒體近用。3.區別被動媒體消費者與主動媒體閱聽人。4.主張個人肖像權與隱私權。此差異在於非只單純反思閱聽人置於媒體前之存在位置意義，更積極引導閱聽人主動參與媒體進用之可能，進而提高閱聽人發聲位置，這是鑒於媒體素養教育之能力養成將助於提升媒體公民素養之基石，因此，在日漸強調媒體公民權下，實有其重視之必要。

若依上述國家(英國、加拿大、澳洲、美國、我國)對於媒體素養實踐於教育的核心內涵解析下，則可發現其與研究者所整理出的媒體素養觀有其大致符應的脈絡觀點，並整理於下表中：

表 2-1-8 各國媒體素養教育內涵面向與媒體素養三大觀點之符應關係(研究者整理)

三大觀點	英國	加拿大	澳洲	美國	我國媒體素養教育白皮書
文本符號觀	媒體型態 (media categories)	文本	類型 (genre)	各種媒體的內容、形式與表徵風格為何	瞭解媒體訊息內容
	媒體科技 (media technologies)		媒體化 (mediation)		
	媒體語言 (media languages)		媒體敘事 (narrative)		
再現批判觀	媒體再現 (media representation)	文本	媒體再現 (representation) 意識型態 (ideology)	媒體如何被建構與如何建構真實、商業化對媒體的影響、意識型態與政治對媒體的影響為何	思辨媒體再現
	媒體機構 (media agencies)	產製	機構 (institution)		分析媒體組織
主動閱聽人觀	媒體閱聽人 (media audiences)	閱聽人	閱聽人 (audience)	閱聽人如何與媒體進行協商等	反思閱聽人的意義、
					影響和近用媒體

由上表可發現，各國在媒體素養教育的核心內涵上有相當大的一致性，若依三大媒體素養觀進行區分則可發現在「文本符號觀」以英國、澳洲區分出媒體型態 (media categories)、媒體科技 (media technologies)、媒體語言 (media languages) 等三大面向最為完整，充分將文本符號概念區分出媒體的型態功能差異、媒體的工具使用、媒體的符號意義三大類型；在「再現批判觀」中大部分國家主要區分出媒體再現 (media representation)、媒體機構 (media agencies) 等兩部分，企圖透過對媒體再現的揭示，將媒體機構在其中著力及影響力部分解析出；在「主動閱聽人觀」中則以我國將反思閱聽人、影響和近用媒體等兩大著重點區別出來，不僅能兼顧至閱聽人反思自身行為角色，更試圖彰顯透過媒體近用的展現，能使

閱聽人增權賦能，是較為貼切媒體公民的實踐意涵。以下則依上述各面向的完整性列表探究其內涵：

表 2-1-9 各國媒體素養教育核心內涵面向及內涵之分析 (研究者整理)

三大觀點	參考國家	核心內涵面向	媒體素養教育內涵
文本符號觀	英國 澳洲	媒體型態 (media ategories)	區辨媒體形式與文本種類、功能；比較不同的媒體型態如何影響理解。
		媒體科技 (media technologies)	了解被用以建構文本訊息的工具為何；訊息如何建立；採用何種工具；如何使用；不同的工具產生什麼不同的效果。
		媒體語言 (media languages)	知曉媒體的媒體語言的規則與敘事結構為何；如何透過敘事結構產製意義。
再現批判觀	各國	媒體再現 (media representation)	在於比較媒體文本與真實人、事、物之間的關係；進而檢視媒體中刻板印象的呈現。
		媒體機構 (media gencies)	知曉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。
主動閱聽人觀	我國	反思閱聽人的意義	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。
		影響和近用媒體	透過媒體近用的實踐，瞭解媒體公民權的意義，進而能影響、督促媒體以改善公共論述的空間。

透過上表的整理，將可清楚得知媒體素養教育在各國實施的核心內涵取向及內涵，此將提供本研究發展我國媒體素養教育能力指標之重要參考依據。

第二節 能力指標基本概念

1996 年「經濟合作與發展組織」(Organization for Economic Cooperation and Development, 簡稱 OECD) 提出在經濟發展過程中, 各種知識已成為影響成效的關鍵, 無形資產的投資遠比有形資產投資來得更有用, 擁有更多知識的個人、企業會是更大的贏家; 擁有更多知識的國家, 將有更多的生產力(引自張恒愷, 2001)。因此, 隨著全球競爭的發展趨勢, 各國為了提升國家的競爭力, 無不重視知識經濟的教育培訓, 在一個強調創造知識的二十一世紀, 傳統教育的模式受到經濟與社會空前變化的挑戰, 創造力與想像力的必要性, 隨著國際間重視培養創造力、批判思考及以能力取向的測驗等教育趨勢下愈顯重要(Duggan & Got, 2002), 而如何透過教育來提升人們學習與創造的能力, 建構能力指標儼然成為各國教育改革的重要趨勢。

我國的教育改革在意識行之有素的知識導向為主的教育方式, 並不能因應日新月異快速的知識累積和取代, 在二十一世紀的人類必須具備不斷應變的基本能力(沈銀亮, 2000)。因此, 我國參考各國的教育改革經驗, 在民國九十學年度以能力指標為發展架構, 實施國民教育九年一貫課程, 以能力為導向, 重視學生經驗, 採用學生為主體, 以便培養主動求知的能力和意願, 在生活中進行有意義學習, 並透過能力指標的確認檢測教育目標的達成程度, 呈現學生的能力水準, 藉以提升教育的品質, 確保學生能習得個人生活及社會所需要的基本能力。以下則分別深入探究能力、指標以及能力指標的意義與內涵, 以求建構能力指標的標準。

壹、能力的意義及內涵

一、能力的定義

早期希臘哲人柏拉圖認為人天生具有各種心理能力, 人們可經由心理能力的鍛鍊, 得到無限的學習潛能; 法國哲學家洛克主張能力是由後天的學習經驗與訓練而學得的; 美國教育家杜威則指出經驗是個體與環境交互作用的結果, 是人類適應環境的行為, 而教育是在培養經驗改造的能力; 布魯姆(Bloom)則從認知、情意、技能三個層面來探討能力的內涵, 再進一步設定教師的教學目標及學生的

學習目標；Hall(1976)認為能力是源自技能、行為、知識所組成，能由學習者表現出來，而能力是源自學習結果所產生的明確概念；Torshen（1977）則認為能力包含了人類在心智、情感、身體等領域的表現；McAshan（1979）則認為能力是個人在認知、情意及心理行為上，為達到某種程度需具備的知識、技能等（引自張恒愷，2001）。

相對於國外學者對能力（competence or ability）的詮釋，國內學者也提出些貼切的看法。黃政傑（1996）認為能力是勝任某一工作，而其所謂勝任是指擁有從事某一工作必備的知識、技能和態度等，因此能力應定義為能勝任工作或擁有工作必備的知識和態度，而其指涉的工作並不侷限社會職業，應擴及到生活層面，也就是能力的界定需廣泛包含生活的基本知識、才能與態度；成露茜（1996）則把能力區分為狹義與廣義之分，狹義的能力通常指某些技術，而廣義的能力不僅包含一個特定領域的表現，也包含將知識與技術轉換運用於新情境或新工作的能力；楊思偉（2000）認為能力不僅包含了知識、技能，同時還包括態度、價值觀，是處理生活事物的行為特質。能力雖然經常以「實質的表現」來評斷，但表現過程中的「心裡特質」也很重要，因為它是行為的基礎與動力，往往也同時決定了行為的意義；黃炳煌（2002）則認為能力其實是認知、情意與技能的綜合表現，能力是指在面對問題或挑戰時，能應用知識採取有效策略與方法，達成目的或解決問題的行動，這種行動不論是靜思或是複雜的操作，都是一種知識、技能與情意的綜合表現。以九年一貫課程教育而言，每一種能力都是由各種學科整合而成，甚至是許多領域整合而成（蘇永明，2000）。

張佳琳（2000）以能力實存觀、能力學習觀、能力生長觀三種不同的能力來區分能力的性質；持能力實存觀者，是能力為固定量且是不可控制，但仍會設定目標以求符合標準；持能力學習觀者，視學習為可以增加能力的量，對於學習累積的成效極為重視，藉由學習回應外在刺激，以增加能力以達目標為止；持能力裡生長觀者，認為能力可因經驗與指導而改進，不設定能力框架，而傾向設定學習目標方向，重視學習情境，藉由與環境的互動，使能力不斷成長，再以能力改變環境，構成一種交互的、批判的、動態的能力互動觀點。

綜上所述，一般統稱的能力雖包含先天遺傳的生理及心理的狀態，以及後天經由學習、培養的才能，但學者們則較為強調能力是經後天學習，因應社會調適，所呈現在認知、情意、技能三層面的綜合表現。若切合本研究之媒體素養教育能

力，則不應只侷限於技術表徵的媒體技術學習，而應該包含媒體使用態度、思索閱聽人意義價值的涵養，並透過環境經驗與學習環境的互動，使能力具自省、批判、動態、自主互動觀。

二、各國能力的標準

隨著全球性競爭的發展趨勢，各國爲了提升自己國家的競爭力，無不重視知識經濟的教育培訓，並積極訂定能力指標爲本，以求國民教育素質的提升，爲了符應這樣的世界潮流及台灣社會需求，我國更自強調重視「培養學生具備帶著走的基本能力（陳伯璋，1999）」；雖然世界各國對於能力的解釋不盡相同，英國的「核心能力」（Core skill）、美國的「工作必備能力」（Workplace Essential Skills）、澳洲的「關鍵能力」（Key Competencies），但透過能力的強化與轉換取得優勢的地位目標卻是一致的，從下表中我們可以看出各國在教育制度上對關鍵能力的要求標準有些許之不同：

表 2-2-1 Key Competencies(KC)關鍵能力之比較

資料來源：研究者參考（成露茜，1996）整理而得

能力歸納	澳洲	英國	美國	台灣
學習認知 概念	使用數學概念和方法的能力	使用數學的能力		
問題思考 技能的養成	解決問題的能力	解決問題的能力	思考問題的能力 系統化思考能力	獨立思考與解決問題
	使用科技的能力	使用科技的能力	使用科技的能力	運用科技與資訊
	蒐集、整理、分析資料的能力		運用資訊的能力	
	規劃與組織工作的能力			規劃組織與實踐
				主動探索與研究
人際互動 的培養	與他人溝通能力	溝通的能力	與他人互動能力	表達溝通與分享
	團體合作的能力	團體合作的能力		尊重關懷與團隊合作
國際觀的 養成	理解不同文化的能力	理解不同文化的能力		文化學習與國際瞭解

自我學習 成長		自我學習成長的 能力	自我學習成長的 能力	瞭解自我與發展 潛能 生涯規劃與終生 學習
提升情意 生活				欣賞表現與創新

相較各國的關鍵能力，發現差異性不大，均不強調對學科知識的重視，反而強調問題解決與思考的技能養成，及人際互動、國際觀、自我成長等情意涵養，此正符應了學者們認為能力的展現應涵蓋知識、才能與態度三個主要層面，尤其是我國的基本能力更形周全，它不僅涵蓋了在自我、社會與自然等三個層面中所表現出的能力，更獨點出對提升情意生活的重視。而媒體素養教育能力觀若與各國關鍵能力相符應，將可貼切表現在「問題思考技能的養成」此部分，以涵養「提升情意生活」的需要。

貳、指標的意義及內涵

一、 指標定義

指標（indicator）其意為「指示者」，如錶的指針位置是時間的指示器或化學的石蕊試紙是檢驗溶液酸鹼性的指示劑，除此之外，也可用一組統計數字，如就業水準、經濟成長率等，合起來對經濟的健康狀況作出指示。因此，不管是「指針」、「石蕊試紙」或「一組統計數字」均是「指標」之實例，用來指出、顯示、反映某種存在的現象。然而，相對於指針的具象與直接方便可測，一般較為抽象、不易直接、方便測得的現象，如經濟、社會或教育等現象，則需透過另一種較為可測量或觀察的指標來指出（indicate）或表徵（represent），而此指標常需根據理論來選定，是一組可測量的具體數據。總言之，指標為一種現象、能力或結果的參照標準，藉以瞭解其達成的程度，以作為後續分析、歸納或修正的依據（楊振昇、洪淑萍，2002）。

在經濟、社會及教育指標的討論下，研究者參考黃政傑、李隆盛等（1996）綜合國內外學者等相關文獻的結論，再尋找其他文獻，歸納出指標的定義如下：

- （一） 指標基本上是屬於量化的一種呈現，所處理的是現象中可測量的

建構。

- (二) 指標是代表某種變數隨著時間、地域的不同，而顯現出來的變化情形（張鈿富，1999）。
- (三) 指標要能反映出現象的重要層面，其選定應依據理論作引導，有了理論依據，指標方能對現象作進一步、有系統的解釋，以作為後續分析、歸納或修正的依據。
- (四) 指標是一種統計量數，常由多個變項組合而成，為了便於測量做數學的運算，可透過操作型定義的過程，將理論的品質轉化為實證可測量的意義（Kerlinger，1986；Bormans，1987）。
- (五) 指標所測量的是對現象提供一個實然性的描述，並不進行深入之價值判斷，及指標具有值中性之屬性，為便於做價值判斷，需以某些效標為參照點或標準。例如溫度計顯示 20 度乃一種實況描述，但是否舒適，需另定標準來加以判斷（Anderson，1991）。
- (六) 指標可藉由整合或分裂，表現出各變項間的關連性。
- (七) 指標的選擇往往反映出教育的思潮或政策的需要。
- (八) 指標雖是一種量化數據，以便於進行運算，但量化的資料無法充分地表達學習歷程、經驗以及其他影響的因素等多樣內涵，所以認為質的文字描述與量的數據統計都應包含在指標範疇中（Schumacker & Brookshire，1990；Johnstone，1981；張清濱，1997）。

除此之外，還有學者細分出指標的類型。黃政傑、李隆盛等（1996）認為指標可分為客觀指標與主觀指標，客觀指標意旨以有代表性且足以描述真實狀況的統計量數；而主觀指標則為在較抽象態度、情意層面上的描述或反映。張佳琳（2000）則強調指標在教育品質的衡量上至少包含兩層意義，其一為作為評估監測對象的具體項目、表現成果或是具體的量化數字；其二為對變項的描述界定，是一種概念的建構，屬於質的指標。

綜上所述，指標是顯示制度或部分制度表現情形的信號或指引，以能夠對制度的品質與數量做測量（張美蓮，1996）。若談及指標的適切性與運用則可參考 Johnstone(1981)所認為指標的特性：

- (一) 能指引事物的狀態，但不見得具精確性。
- (二) 指標除反映事物特定層面外，亦應與概念意義結合，以呈現制度的縮影。
- (三) 指標宜可量化，並應依所建構之原則，解釋其意義。
- (四) 指標的適用性是短暫的，僅適用於某時期或部分時間。
- (五) 在指標的研究中，對其所研究的概念，經操作型並易而形成可測量的變項，藉收集的資料所並建構的指標，可為理論研究奠基。

二、指標類型與功能

學者對於指標的類型看法相當分歧，根據不同的標準或使用目的，指標的類型就會有所不同。而在教育領域中，同樣有各式各樣的指標，如依照指標的價值來分，可將指標分為常模參照與效標參照（Johnstone，1981）；若依據指標所涵蓋範圍來分，可將指標分為全國性指標、區域性指標及地方性指標三種（Oakes，1986）；若依建構方式來分，可將指標分為代表性指標、分割性指標及綜合性指標（王保進，1989）。從這些不同的分類，我們應注意這些分類代表著某種觀點的刻意選擇，當我們認定某類型的指標值得注意後，這些指標可能就會分散我們對於其他指標的注意，尤其是那些難以量化的主觀指標。

這些不同類型的指標，基本功能是在指出或顯示或反映或測量某現象。衍生這些基本功能，學者對於指標之功能有不同的期待與看法。Odden（1990）認為教育指標應達成的目的為 1.反映教育制度核心特徵 2.提供教育制度現在或潛在問題的訊息 3.測量受教育政策所影響的教育建構 4.測量可觀察的教育現象 5.使用信、效度良好的測量方法 6.分析指標間關係 7.應有變通性，亦即以在實際上可以獲得的指標為原則 8.應為多數人所瞭解與採用。

Guttance(1990)認為建立教育指標的目的有九：1.評估改革所帶來的衝擊 2.提供決策人員改善教育最有效的訊息 3.解釋教育現況及變遷原因 4.做為決策與管理的工具 5.確保教育之績效責任 6.界定教育之目標 7.刺激並匯聚教育人員的努力 8.檢視教育之發展趨勢 9.預測未來之變遷。王保進(1993、1995)則將教育指標目的做更具像說明：1.說明或擬定教育政策 2.檢視教育制度之變遷 3.扮演政府與大學

溝通對話之工具 4.提供教育評鑑之客觀標準 5.分類教育制度 6.分配教育資源之參考。

從以上可知，教育的功能至少有指示、敘述（說明）、分析（解釋）、評估（檢視或監測）、預測、決策（分類或分配資源）、界定目標、提供評鑑標準等功能。

三、指標的標準

爲了發展良好的教育指標，有系統地提供所需的訊息，發揮指標的功能。在建構良好的教育指標之前，首先必須先研究如何建構「好指標」。以下則是研究者參考黃政傑、李隆盛等（1996）所整理國內外學者等相關文獻的結論，再參考Nuttall(1990)、Anderson(1991)，歸納出好的指標應符合下列之標準或特性：

- （一）指標之選定應依據理論。
- （二）指標應來自現成的資料或是可以較簡單與低成本蒐集與計算者 Anderson(1991)。
- （三）指標應能反映現象的核心或重要特徵。
- （四）指標應能被眾多的人所瞭解與採用。
- （五）指標應有共通的「操作型」定義。
- （六）指標所測量的應該是可觀察且能賦予數學運算的現象。
- （七）指標的數據應能符合 Rossi & Gilmartin(1980)所提出各項規準，尤其在有效性、可靠性、穩定性、可用性、反應性、量表性、分割性、代表性、與其他指標的重合等方面。
- （八）指標應具中性屬性 Anderson(1991)。
- （九）指標的種類眾多（如主觀指標與客觀指標），每一指標均有其推論上的可行性與限制，避免只憑使用單一指標去測量某一現象。
- （十）指標可公平且多元化的跨國比較 Nuttall(1990)、Anderson(1991)。
- （十一）具診斷性且提供選擇 Nuttall(1990)。

由上可知，良好的指標應要能真實反應出問題的核心與關鍵，並在數據計算上符合信度、效度與實用性，可以容易被他人瞭解與採用，這樣才能進行問題的診斷以達評估（檢視或監測）、預測、決策（分類或分配資源）、界定目標、提供評鑑標準的功能目的。而本研究之指標的標準將透過媒體素養理論、各國發展實踐內涵所整理而出的核心概念，依重要特徵轉化為相對應的「操作型」定義，並透過模糊德爾菲術提供專家意見的診斷性及選擇性，以求其代表性、有效性、可行性等基準。

四、指標的限制與問題

雖然，指標有其實用性與需要性的價值，但指標之研究常遭遇的問題有（黃政傑，1996）：

（一）如何選取一個「最佳」的指標，常缺乏客觀的標準。在一些複雜的而多層面的現象中，指標的選用常受到實際運用的過程限制所影響。為了建構最佳的指標，應有足夠的理論做依據，否則將難以有足夠的討論、解釋、分析、推估，及指出這些指標與現象的關連性及意義。為了檢證指標，Sizer(1990)以十個問題考驗高等教育表現指標，頗有參考價值：

1. 正式定義為何，如何計算？
2. 是否與組織之目標相關？
3. 此種相關能否精確量化？
4. 能否客觀的測量？
5. 在組織的管理上是否具有實質之價值？
6. 能否為使用者所接受？
7. 資料蒐集方式能否令使用者滿意？
8. 能否提供使用者使用之原則？
9. 是否有其他資料或次級指標需考慮？

10. 蒐集資料所花的成本是否合乎效益？

(二) 標準值的建立，很難達成一致性的協議。由於標準值的設立往往涉及規範性的考慮，尤其當同一指標而個人感受不同時，就將遭遇更大的困難。即使如此，標準值仍須建立，只是當大眾認為合適的標準必須常更換，或是以往的標準被認為是太高或太低時，都需要更換標準值。

(三) 指標所處理的是可測量的建構，對於較無法精確測量的抽象現象，將採取「存而不論」或是仍透過「操作型」定義過程具體化？假如要具體化，應透過何種標準化程序，使用何種方式轉化，將抽象的現象具體化為具體可測量的內容，以形成大眾共通的語言？

以上所提出的三個問題，指標的代表性、指標的標準值建立及指標如何處理難以量化的特質，乃是指標研究所常面臨的難題，在本研究發展能力指標時，也應慎思明辨之。

參、能力指標的意義及內涵

一、能力指標的定義

由前面文獻得知，若「能力」的定義是勝任某工作必備的知識、才能或態度；「指標」是用於指出、顯示或反映某現象的存在；則「能力指標」係將學生應具備的能力、才能或態度項目轉化為可觀察、評量的具體數據，藉以指出、顯示或反應學生的學習表現。

為了讓學生適應未來多變的社會，學生的學習不能只聚焦在知識，更要著重在能力的培養，但能力本身是抽象的，必須藉助一些事項才能顯現出來，因此必須要有能力指標為經緯，以作為能力教學的依據。因此，陳新轉（2002）認為「能力指標」是一種「能力導向」的課程目標，乃是指示某種能力表現應有的內涵與水準的命題，因此應該從「能力」的角度來思考學生的學習成效，將焦點投向「培養能力」、「激發能力表徵」；張佳琳（1990）認為能力指標應該有質與量兩層定義，就量的觀點而言，「能力指標」是「用以描述或反映勝任某一工作所需知識、才能及狀態的統計量數」；就質的觀點而言，「能力指標」則為「對勝任某一工作所需知識、才能及態度的概念或描述」。除此之外，歐用生（2000）更將能力指

標的詮釋定義擴大，認為能力指標不是學習的終點或就業的門檻，不能作為選擇的基準，應該是繼續的、終身學習的過程；能力或資格的概念，要由證明達成程度的指標，變成可調整並提高標準，隨時發展新能力，發展品質管制的新途徑。

「能力指標」是九年一貫課程綱要中提出來的一個新詞彙，九年一貫課程為了培養國民具備基本的能力，將學習活動分為七大領域，參照各學習領域之知識結構及學習心理之連續發展原則，將各學習領域分成數個階段，而每一階段皆透過課程目標能力的轉化形成指標，用以將能力具像化，讓教學的效果以學生呈現的能力來判定，促使教學者不僅進行知識的教學，也要讓學生習得能力。因此在「國民中小學九年一貫課程綱要」（教育部，2003）指出：能力指標係教科書或教材編輯、教學與評量，以及國中基本學力測驗編製的依據。即能力指標是目標的一個同義詞，也應該是有關人員（如行政人員、教師、家長、學生、教科書編輯者和審查者、測驗發展者等）用以溝通目標和獲得共識的語言。

此外，九年一貫課程宣示課程決定權的下放給予學校相當大的彈性空間，各校可以發展學校本位課程，自選和自編教材，運用適切的教學策略，以協助學生達成能力指標，並透過評量檢核學生是否達成能力指標，從這層面看，能力指標是各校課程和教學品質重要的監控機制，也是保障學生學習品質的重要機制（盧雪梅，2004）。

二、能力指標的特性與功能

能力指標是陳述學生在經歷一個學習階段的學習之後，所應具備的學習結果。能力指標具有規範性、共通性與階段性、學習結果導向、可分析性、可擴充性等六項特性。以下分別加以說明；

- （一） 規範性：課程綱要是教育部根據國民教育研究法第八條的部分規定而訂定及發佈，其能力指標的位階在對其學校課程及教科書所具有的規範性，是無庸置疑的。
- （二） 共通性：能力指標由前項所提及的規範性質，延伸具有全國共通的特性，是為了全體國民教育階段的學生所訂定，是全國一體是適用、共同的課程目標。
- （三） 階段性：雖然各個學習領域所劃分的學習階段不一，但是均區分為

三至四個階段（除英語外），每個學習階段內的各主題軸的主要內涵，根據該學習階段學生的學習能力及領域的知識結構，分別提出各個學習階段的能力指標。

- （四）學習結果導向：能力指標是課程目標最低要求的一種，因此是以學生的學習結果加以呈現，具有表現性的特質。
- （五）可分析性：能力指標固然具有規範性與共通性，不過由於它是比較概括性的課程目標，並不是具體的單元目標或是教學目標，而且課程綱要內也沒有指出必要的教材綱要，因此，能力指標的是使用者仍需要進一步加以詮釋及分析，才能將之轉化為可供學生學習的單元教材或活動。
- （六）可擴充性：課程綱要並不是對全體國民教育階段學生的學習所作最低的要求，也不是最高的標準，它還有擴充的餘地。課程的使用者除了可以針對能力指標進行詮釋及分析外，如果發現學習領域內的能力指標有不足、不周延的地方，或是為了配合學校情境、家長要求、社區特質、學生學習上的需要、及科技發展與社會變遷的要求，是可以加以適切的補充及擴充（李坤崇，2002）。

至於在教育過程中，能力指標所具備的功能，研究者整理 McAashan、李坤崇、黃政傑等國內外學者相關文獻，分析出以下五項功能：

- （一）溝通媒體：能力指標指出教育人員及社會人士對學生學習的期望，諸如應該學習的概念或知識、必須發展的技能與態度、以後繼續學習或就業的需要。因此，能力指標可以作為教育人員之間專業的對話、教育人員和社會大眾之間討論學生學習情形的共同語言。
- （二）能力依據：清楚表示學生在每一個階段需達成的學習能力，說明現行教育制度一般民眾所應具備的水準。提供個人教育訓練與能力發展的機會，建立學生能勝任某項學習領域的基本能力需求。
(McAashan, 1979)
- （三）發展依據：確立教學目標與運用教學方法的前提（李坤崇，2002），作為編輯教學材料及設計教學活動的依據，避免課程重複，使學生

學習得以連貫。

(四) 評量效標：作為評量及判斷學生學習成效的效標，以改進預期學生能達到的學習成就。。

(五) 評鑑規準：作為評鑑學校教育成效及全國教育進展情形的規準，以改進教育制度的缺失。

而本研究企圖擬定之媒體素養教育能力指標，則試圖將媒體素養教育核心概念轉化為可操作定義，讓教師可以提取相關能力指標概念，依學生階段學習能力，發展適切的課程教材及教學策略，以協助學生相關能力培養，進而量化檢核學生學習成效，促成推廣之效。

三、 分段能力指標

分段能力指標是以學生為本位，學習到某一個階段（如二年、四年、六年或九年）應習得該領域學習成效的能力指標。「分段能力指標」可以評估某一階段學生的學習成效的基本能力，也可以有效幫助教師設計課程與教學，也可以作為基礎性評量指標的依據。

在九年一貫課程綱要中的能力指標是以七大學習領域為範疇，並將其依學生的身心發展過程來分段，成為分段能力指標。此分段能力指標與十大基本能力指標雖然都有「能力」二詞，但是此能力實非比能力也。以十大基本能力來說，那是吾人終其一生都在追求的理想境界，是一種生活必須的關鍵素養（key competencies），其涵蓋的範圍很廣，位階也很高：例如「解決問題的能力」，就是針對各種不同性值得問題都能有解決策略；又如「運用科技與資訊的能力」，就是一個現代人所必備的生活及學習能力，不管是哪個領域的學習，都需要這樣的能力。而分段能力指標指的是在學習領域中，藉由具體指標所指涉的能力，是知識領域中的能力（吳毓瑩，2000），反應了各學習領域的內涵與特性（盧雪梅，2001）。而鍾聖校（1999）認為十大基本能力指標與分段能力指標的關係，可能是平等的關係，因為兩者皆定位為「能力」，其關係可能是互競，也可能是互補。

四、課程目標、能力指標的轉化

課程目標在整個教育活動中扮演著許多角色，它可以引導學生的學習方向，要求學生學習的標準，也可以作為教師教學的指標，更是教學效率或績效考核的依據，促進教育改革的泉源等（黃政傑，1997）。而相對於能力指標是指學生在學習領域中，所應具備的知識、才能和態度，課程目標應在各學習領域轉化成能力指標，再依能力指標訂定學力指標（張恒愷，2001）。

肆、能力指標的建構

為了能指出、顯示或反應學生在某一學習領域所應具備的能力、才能或態度項目，建構出適宜該學習領域的能力指標是必需的。而能力指標的建構需兼顧認知、情意與技能三層面，美國學者 Kilpatrick 早在五十年代就提出同時學習原則，即教育學生同時包含主學習、副學習、附（輔）學習。其中附學習是指理想、態度，有近於情意教學的目標，由於在認知、技能方面有評量可達成目標，所以在指標的設定上，要特別需顧及認知、情意及技能三大層面（余霖，1999）。

本研究目的在於建構出適宜我國之媒體素養教育指標，所以，特別將能力指標建構之重點放在分段能力指標的設立標準，包含建構原則、方法、呈現形式、程序等各部分，並將獨立出章節特別深究，作為指標建構之依據。

一、建構原則及注意事項

要進行各種政策的規劃，必須先確認規劃的原則，才能使整體的規劃達到系統性與完整性的目標。有關能力指標的建構原則，研究者以姜鳳華（2001）、黃政傑（1996）、Gray & Jesson(1994)、余霖（1999）等論著，整理出適合建構分段能力指標之原則，有以下幾點：

- （一）方向性：從宏觀思考層面上，必須把握教育性質與教育目標的方向，並能反應出重要的國家價值。
- （二）一致性：從微觀思考的層面上，指標必須是具體的、行為的、反應事物本質的、與目標一致的。
- （三）系統性原則：係指指標建構系統應具備有整體性、關聯性與層次性。

整體性為內容的完整性，注意縱向系統的銜接與橫向統整性；關聯性即為指標之建構需考量外部環境與內部內容的各關聯性；層次性則指指標應能表現出能力分層次的概念。

（四）獨立性：指各指標之間都能獨立的提供訊息，沒有重疊的關係，以避免資訊的冗餘或加大權重。

（五）均衡性：重視學生在認知、情意、技能三大層面的均衡發展。

（六）可測性：指標內涵雖是敘述性內容，但是應可以透過調查或測量瞭解是否達成指標所定的水準，以作為修訂課程及改進教學的參考。

（七）可行性：指標的建構應考慮可行的問題，不可使其流於口號之吶喊或抽象之思辯內容，而缺少可驗證與實踐的可行性。

（八）可接受原則：包含：1.指標要切合實際；2.指標應有鑑別力 3.設計指標時應考慮有足夠的訊息可資運用 4.設計指標時要考慮有足夠的訊息可資運用；5.指標量化的方式不宜過於複雜。

（九）前瞻性：指標具有時間性，應不斷加以更新，以符應時代的改變，原則上一套指標以十年為試用期限；至於指標與課程標準應是互相參酌之依據，也可作為修正的參考依據，指標與測量間的關係亦然。

除了上述，對於指標內容效度的要求外，在實務運作上，仍有一些技術層面上的細節需加以重視，才能讓指標建構具完整性並貼近現實需求，以下則整理出國內外學者黃政傑（1996）、Gray & Jesson(1994)之補充意見：

（一）重視參與指標研究的成員：應包含學者專家、教育工作者、行政人員以及關心相關教育問題的社會人士…等。

（二）指標雖要求可測性，但希能多重視學生學習歷程的展現。

（三）初始階段指標數目不求多，隨時間發展而逐次增列適合的項目。

綜上所述，為尋求媒體素養教育能力指標之適切性，將著重內容的完整性，注意縱向系統的銜接與橫向統整性，及考量外部媒體素養教育環境需求與內部內容的各關聯性，並透過分段能力指標表現出能力分層次的概念。除此之外，指標的獨立性、認知、情意、技能的協調性與可測性，也是相當重要，並透過德爾菲

術尋求專家多元之意見，使指標完整具可行性。

二、 方法

在建構指標前，需先對能力進行研究，而能力的研究方法很多，哪些能力是教育過程必須或基本要求的能力，就必須謹慎選擇，依照能力需求的特性，選擇不同的方法運用。而各種能力的分析方法中，沒有任何一種是絕對最優勢的，有時仍須整合數種方法，才得以發揮指標的功能，相輔相成。

曾淑惠（2002）指出指標建構的方法或技術包含質化與量化兩部分，質化的方法常用者包含：文獻分析、專家判斷、腦力激盪、專業團體決策、提名小組決策、焦點團體法、得懷術等；在量化的部分，常用的有問卷調查、層級分析（analysis hierarchy process，AHP）、概念構圖法等。並認為以得懷術、概念構圖法、層級分析法較常被採用作為研究方法。

以下則分別說明問卷法、得懷術、層級分析法、焦點團體法及概念構圖法在能力指標建構上的研究（李隆盛，2004）：

- （一） 問卷調查法：在指標建構研究中，問卷調查法主要是用來從事指標內涵完整性及指標的可用性的實證調查，由於此方法藉由問卷大量的蒐集事實、意見、資料，有利於增進指標架構及內涵的完整性。
- （二） Delphi（得懷術或德爾菲技術）：可用於澄清未來不明情境，以便人類對未來能有效控制的決策方法，此方法係透過蒐集一定數量的個別成員意見或判斷，澄清不同團體的觀點和價值取向，以尋求問題的解決之道。雖然 Delphi 所能蒐集到的意見數量不如問卷調查多，但是參與者多是事先精挑細選的專家學者，且反覆經過多次書面意見交換、思考，反而更有助於提升指標的有效性。再者，Delphi 允許書面溝通的機會，對於爭議性或特殊性的問題提供自主、沒有壓力的討論機制，將可使指標更具周延性。
- （三） 層級分析法：層級分析法主要係藉助專家的專業知識、經驗與價值判斷，運用系統的方法，匯集專家的意見，將複雜的問題由高層次往低層次分解，化為簡明的階層結構，以比例量尺並同時考量質與量的變數，將方案主觀模糊的評價予以量化，進而得到方案的相對

權重、優先順序與邏輯一致性（吳清山等，2002；黃增榮，1997；閻自安，1996）。因此，層級分析法的主要功能，在於決定指標的相對重要性，亦即建立指標系統的層級體系，並給予相同層級中相異指標不同的權重，最後再將所測得的結果求其一致性，提供決策判斷與選擇的最後依據。

（四） 焦點團體法：此法又稱為集中訪談法，乃介於專家會議與深度訪談之間的方法，參與成員可以像專家會議般參與討論與互動，研究者也可以就近訪談與觀察參與者間的互動，有助於取得大量的概念或資料，應用於指標建構之初，將使指標更為完整與周延。但需要受過訓練的主持人引導，最後概念仍須有效統整歸納，才能發展出有效可行的指標。

（五） 概念構圖法：是一種結合概念圖及其他足以詮釋各式各樣觀點的圖形表示方式。一個概念構圖是一個團體思想的繪圖表現（Trochim & linton，1986）。此種方法係將大量蒐集到的概念或資料，以統計分析方式歸納分類，再逐步結構化，最後以圖示法將不同概念分別標示在不同的位置上，用以簡化概念表徵的過程。而其實施步驟如下：1.決定參加討論的人員及議題 2.利用腦力激盪法產生大量與概念有關的意見 3.將意見分類予以結構化 4.利用多元度量法（MDS）將意見用繪圖方式呈現出 5.進行圖形解釋 6.圖形利用（吳政達，2002）。此方法不僅適用於指標建構的階段，也可用於指標評鑑與結果分析階段。

綜上得知，每種建構指標的方法都有優缺及適用階段，沒有絕對的優勢，需依照研究的目的與需要來決定，有時甚至可整合數種方法，才得以發揮指標的功能，相輔相成。

而本研究受限於經費、資源與規模，所以，採用模糊 Delphi 之研究方法，輔以文獻探討，以確立指標的可靠性。至於，如何將媒體素養教育之主要概念轉化為細項能力指標，則採用演繹取向模式，此方法是透過核心概念的分析確認能力指標之主題軸，採取「由上而下」的分析架構，從核心主題軸至目標主題之學習內涵確認，再到指標項目的選取，逐步形成層級架構，而指標的選取以能顯示出目標主題水準為主，再依學習能力分階段，以架構歸納出適宜的能力指標。

三、 呈現敘寫方式

由於能力指標是最高層次的課程目標，因此，具有象徵性與理想性的意義，同時能力指標也是教師轉化教學策略及進行教學評量的依據，所以，一個好的指標系統，應該要能讓老師對所指陳的能力內涵產生清楚整體的圖像，也應讓家長或學生清楚學習的結果。而往往一個好的指標系統與其敘寫呈現方式息息相關，以下則從指標相關名詞概念、指標敘寫原則、敘寫形式、注意事項做深入探究。

（一）指標相關名詞概念：在進行指標敘寫前，需先對相關名詞及階層關係有一個比較系統的界定，以目前各學習領域的能力指標結構而言，可分兩個層級：

1. 主題軸：是內容組織的階層，在九年一貫課程中採用主題軸來組織學習領域，其用意在於透過主題軸使學習內涵得以沿著學習時間進展，產生延續性的加深加廣。因此，主題軸的性質和結構應考量到評量結果和學生學習進展紀錄（盧雪梅，2004）。
2. 分段能力指標：如前章節所述，它是陳述學生在特定的學習階段、特定學習領域所該達成的能力。這是課程與教學或是評量的指引，但是並不像教科書或課程計畫一般詳盡（Raimi & Braden，1998）。也是在特定領域下對學生期待學習的知識和技能的一般性描述（Thompson，1999）。

（二）指標敘寫原則：目前九年一貫課程有相當多的問題亟待解決，其中急需改進的就是能力指標，而其問題是在於未有一致規範與共識、有些指標敘寫過於模糊、有些把教學過程倒為能力指標的敘寫方式等，若連最根本的目標都說不清楚、講不明白，各種的策略和投入，都將失焦，流於一場漫無目的的目標（盧雪梅，2004）。鑑於此，研究者參考國內外（黃政傑，1996；杜佳真，2004；盧雪梅，2004；Thompson，1999；Cronlund，2000；McREL，2001）敘寫指標之標準，整理出以下原則，供參考：

表 2-2-2 能力指標之敘寫原則（資料來源：研究者參考黃政傑，1996；杜佳真，2004；盧雪梅，2004；Thompson，1999；Cronlund，2000；McREL，2001）

一、指標內容的適切性：
1. 指標內容能反映該領域之重要知識、技能、情意。 2. 指標內容安排有適當的組織層次。 3. 指標內容能適當考量學生的先備知識、發展能力、成熟因素。 4. 指標內容能適切考量實施時間（教學節數、時數）、資源 5. 指標內容能與真實世界做適當結合。
二、指標敘寫的清晰性：
1. 指標的用字遣詞清楚明確。 2. 指標的敘寫要以動作爲開頭。 3. 指標的敘寫能讓教師清楚掌握。 4. 指標的敘寫能明確寫出學習行爲表現。 5. 指標的敘寫能安排教學計畫或單元名稱。 6. 指標的描寫是清楚進行評量的。 7. 指標的合併合乎邏輯。 8. 指標敘寫避免有專業術語（專有名詞）。 9. 指標敘寫的格式有一致性。 10. 每個指標只包含一個一般性的學習成果。 11. 每個指標是獨立不重複的。
三、指標敘寫的獨特性：
1. 指標的敘寫是以描寫預期學生的學習表現爲主。（非教師的教學活動或教師表現） 2. 指標的敘寫著重學生的學習結果。（非學生的學習歷程） 3. 指標敘寫避免特定內容，才可以運用在不同的教學單元上。 4. 指標敘寫避免核心概念的空泛、涵蓋度大、誇大、太過理想化。

（三）敘寫形式：關於指標內涵的敘寫，Kendall & Marzano(2000)、Marzano & Kendall(1996)分析美國各州的標準文件後，歸納出三類的敘寫形式及優缺（引自盧雪梅，2004）。

1. 直接陳述學生學習的資訊和技能：學習內涵可分爲與資訊有關的知識和與技能有關的知識，前者爲敘述性知識（declarative knowledge），如事實、概念、原則、通則，通常以「知道」、「瞭解」之類的概括性動詞陳述；後者爲程序性知識(procedural knowledge)，如技能、策略和歷

程等，通常以「展現」、「執行」等表現性動詞陳述學習內涵。此方式的優點是給予教師教學和評量相當大的決定空間，然而，學生卻可能學習些零碎片段的知識或在無意義的情境中應用所學。

2. 以可觀察和可測量的動詞來陳述學習期望：例如：「就日夜形成與地球自轉的關係，比較日和夜相同和相異之處。」、「能使用球、地球儀和光源解說不同時期的月相變化。」。而此方式的優點是以應用和表現的觀點來陳述重要知識和技能，教師在教學和評量上較有明確的指引，其缺點是規範教師的評量和教學，並限制學生應用知識和技能的方式，如限定運用「比較」、「分析」、「說明」。
3. 以表現作業(performance tasks)溝通指標的內涵：此種方法較為少見，它可視為更明確和情境化的表現活動，表現作業可能對學生描述一情境，然後要求學生從事一系列的活動或回答一系列的問題，表現作業旨在提供學生統整應用知識和技能的情境。此方式的優點係提供如何將知識和技能統整應用在實際生活中的指引，缺點則是可能將知識和技能的學習侷限在作業涉及的部分和範圍，窄化學習，也可能遺漏掉其他重要的知識，同時也規範了教師的評量與教學，及學生表現方式。

綜上所述，各有優缺，那該如何適用於分段能力指標的寫法呢？

Marzano & Kendall(1996)建議各州和學區發展標準時，比較好的作法是三者合併使用。首先，對學生學習期望，陳述一般性的目標，然後在一般性目標下界定若干項較具體的目標，並附一個或多個表現樣本示例，如此，並未規範教師的教學和評量，也提供清楚示例和指引供老師參考。

(四) 敘寫組合：能力指標的敘寫方式有許多種組合，能力指標除含「能力」外，也含核心概念(卓家夙，2003)。

1. 單一能力搭配單一核心概念，例如：「瞭解」製作原型的流程。
2. 兩種能力並列，配合單一核心概念，例如：能「規劃」、「組織」探討的活動。
3. 兩種能力並列配合兩種核心概念，例如：「傾聽」別人的報告並「作」

適當回應。

4. 三種以上的能力並列配合三種以上的核心概念，例如：「學習」資料整理、「設計」表格、圖表來表示資料。

(五) 注意事項：Kendall & Marzano(2000)、Marzano & Kendall(1996)分析美國各州的標準文件後，發現了以下幾個注意事項（引自盧雪梅，2004）。

1. 指標敘寫範圍的上下限：一項指標應比一項行為目標範圍更為寬，指標不能狹窄到像行為目標或每節課的教學目標；至於上限就不容易界定，但不能寬到需用幾個月的教學時間。
2. 指標的學習份量：指標所涵蓋的學習範圍與份量，要考慮學生學習的負荷量和品質。
3. 指標縱向與橫向的聯繫：指標在縱向銜接方面，不同的年級或階段間的指標需反映學習內涵的連慣性和進展性；在橫向聯繫方面，同一個年級或學習階段內，要注意是否有重複出現的標竿。

綜上所述，本研究媒體素養教育能力指標的敘寫形式將試圖依「直接陳述學生學習的資訊和技能」以給予教師教學和評量相當大的決定空間，能將此指標適切融入各領域所切合的課程中，但為了讓教師在教學和評量上較有明確的指引，則會在一般性目標下界定若干項較具體的指涉物或學習目標，並附一個或多個表現樣本說明，如此，並未規範教師的教學和評量，也提供清楚示例和指引供老師參考。

四、 發展程序

為求能力指標之完整性，在建構過程中是相當耗時與複雜的，依據理想的建構模式，應從一開始的規劃重視起，進而組成研究小組以進行指標之發展，之後再實施學力測驗的檢定，以評鑑及修正指標的可行性。以我國九年一貫能力指標之發展程序草案為例，共分四階段：規劃階段、指標發展階段、學力調查階段、評鑑及修正階段，費時約四年半時間，其發展程序可從下表中看出（黃政傑等，1996）：

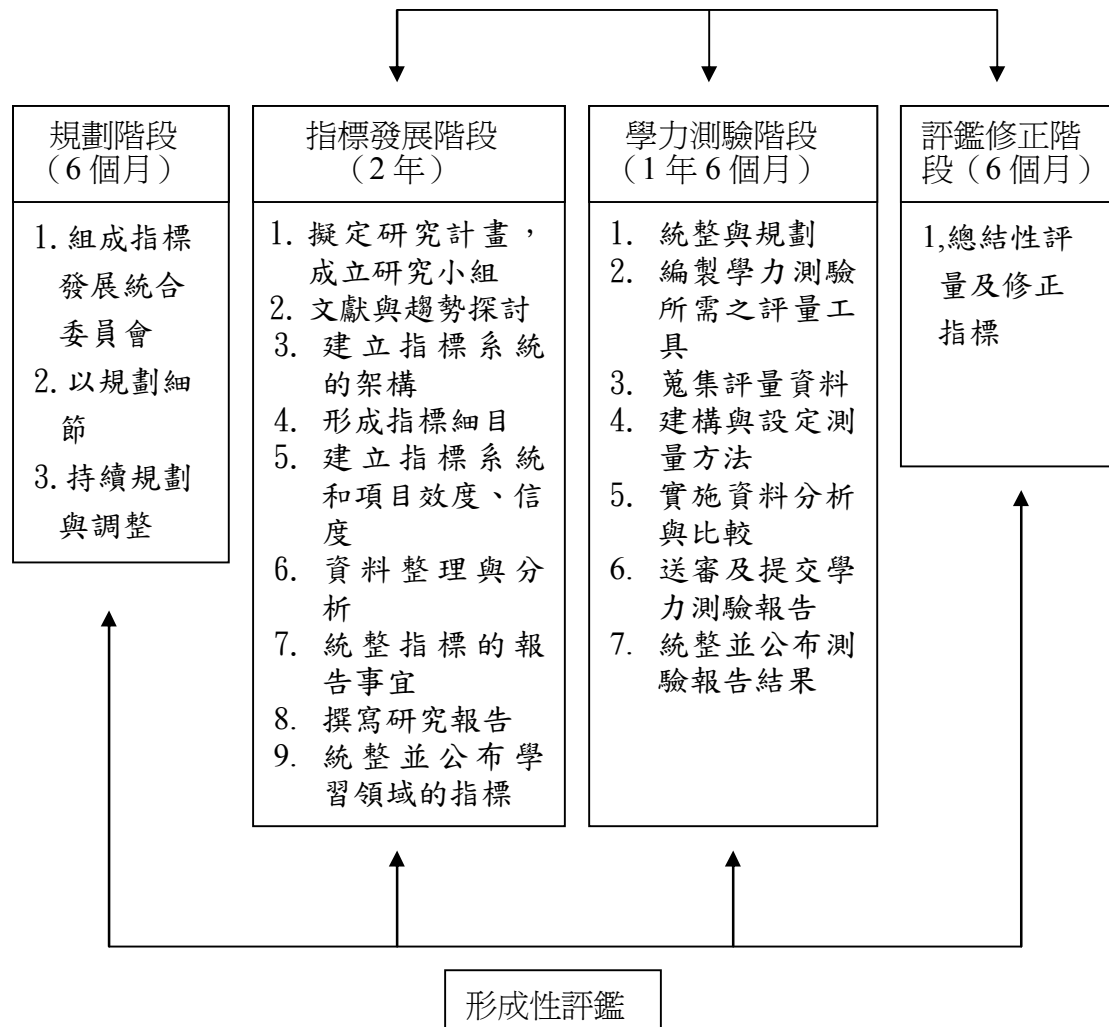


圖 2-2-1 我國中小學基本學力指標發展流程圖（引自黃政傑等，1996，頁 120）

在上述完整發展架構中，關於指標發展階段之細部程序，Alkin(1992)認為包含了六個發展程序，其分別為概念化與選擇、成分的測量、資料的蒐集、建構與測量尺度、脈絡化與溝通等六階段（引自張鈿富，1999）。而國內學者黃政傑（1996）則認為指標建構應兼顧技術面與政策面，而並將階段分為確立概念的建構與選擇方向、思考能力及其概念的組成項目、廣泛資料的蒐集、建構和設定量尺（計分）、資料分析與運用、宣導與溝通等六個步驟。

相較 Alkin(1992)與黃政傑（1996）對於指標建構之步驟內涵，幾乎是一樣，唯黃政傑（1996）更將步驟重點細分出技術面與政策面的差異，所以，研究者則以此為架構，依據建構指標系統的概念，對應出本研究進行中所採取的具體作法，以更清晰瞭解整體研究流程。

表 2-2-3 本研究建構能力指標系統之具體作法

資料來源：研究者依據黃政傑（1996）之論述，建立此表格

階段	實施重點	本研究之具體作法
確立概念的建構與選擇方向	1. 技術面：確立概念與特性，將概念組織成一模式，以貫穿之間關係。 2. 政策面：考量政治價值與目的。	1. 蒐集與閱讀媒體素養教育內涵之相關文獻。 2. 確立媒體素養教育的主要概念。
思考能力及其概念的組成項目	1. 技術面：界定操作性組成項目並確定評估策略。重視資料來源、蒐集方法以及概念和項目間的緊密連結。建立信度與效度是要務。 2. 政策面：重視定義、可靠性，兼顧成本與政策支持問題。	1. 持續閱讀媒體素養教育內涵之相關文獻。 2. 深入探究素養、媒體素養、媒體素養教育、能力指標等內部意涵。 3. 蒐集與參考國外媒體素養教育以實施之能力指標。
廣泛資料的蒐集	1. 技術面：建立資料蒐集的程式，施測時要管控品質，決定抽樣或普查。 2. 政策面：抽樣的負擔與成本的問題是主要關注點。重視樣本的選擇規準。	1. 確立資料蒐集的程式：先用文獻探究媒體素養核心內涵、要素、能力分層概念，依此訂定能力指標，再使用 Fuzzy Delphi 研究法，交由各專家進行指標重要性檢核。
建構和設定量尺	1. 技術面：合併組成項目，以建立指標。建立資料的累計與計分策略。 2. 政策面：根據各種價值需要，確立各種量度、累計方式。	1. 採演繹取向模式，分析出細項能力指標，以建構出完整之能力指標。 2. 交由指導教授進行初步專家鑑定。
資料分析與運用	1. 技術面：分析指標，呈現指標時應同時敘明指標背後的脈絡關連。 2. 政策面：做有關背景、學生、和學生因素方面的決定比較。	1. 使用 Fuzzy Delphi 研究法，根據專家修改後指標的結果修成新的問卷，再次交由各專家進行指標重要性的檢核。
宣導與溝通	1. 技術面：將指標摘要並正確地向利益團體報告。 2. 政策面：規劃向聽眾詮釋訊息時機、呈現格式、涵蓋範圍。	1. 將結果謄錄於論文中，撰寫研究報告；完成論文。

由於本研究礙於研究經費、規模，與相關支援之缺乏下，只能以模糊 Delphi 方法來完成能力指標發展階段之第二階段，至於，後續階段之學力施測及修正評鑑階段，則待後續研究發展，不在本研究範圍中。

伍、各國實施媒體素養教育之能力指標

近幾年來，各國在體認媒體的巨大影響性下，競相將媒體素養議題放入正式課程中，以實踐媒體公民權。以目前國際上重要發展媒體素養教育的國家，主要為英國、加拿大、澳洲與美國，其發展各因不同的社會脈絡而有不同的特色。英國算是最早實施媒體素養教育的國家，而其實踐教育的範圍則遍及義務教育、中學教育、高等教育至社會教育，相當重視培養每個公民終身媒體品味。澳洲則由於承襲英國文化教育制度之故，於 1970 年代就由下(民間團體)至上(政府)重視發展，並積極將媒體素養教育納入正式課程中，目前算是在課程架構、設計、內容、評鑑制度、師資培訓上，相當完整的國家，受到各國相繼仿倣。而加拿大則受牽於美國優勢文化的地理環境影響，相當重視對媒體文化霸權的省思，並於 1960 年代開始進行媒體素養教育課程，於 1998 年底各省相繼將媒體教育納入正式教育體制中。美國早期於 1970 年代前，主要的媒體素養運動仍是由一些民間機構小歸模的努力成果，後來經政府官方逐漸承認其重要性並主動介入後，於 1990 年代開始，在社會大眾對媒體內容的關心逐漸增加，及政治局勢的改變等因素下，媒體素養開始起飛。

在各國相繼將媒體素養教育放置於正式課程實施中，各國所實施的方式並不盡相同，以美國、澳洲、加拿大而言，由於沒有國家統一制式課程實施，應而將課程的設計與實施交由各州立政府擬定，如此一來，將導致發展性不一致的情形，有些州會將媒體素養教育融入在語文領域中，有些州則放置在藝術領域、社會、資訊教育領域…等，形成各州在實施成效上的多元特色。而各州融入在正式課程的方式，大部分是透過對媒體素養教育內涵的確認，進而轉化具體能力的指標建構，與原本學科的指標融合，以發展相關教材與評量機制，落實教學歷程。整體而言，依據美國新聞與傳播委託協會(The Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communication，簡稱 ACEJMC)(註二)認為，擬定媒體素養教

(註二) ACEJMC 則在大學學院中受到委任，負責評估新聞業與大眾傳播媒體的專業性。

育能力指標有以下重要的意涵與依準(<http://www2.ku.edu/~acejmc/>)：

1. Mission, Governance and Administration(任務、管理、監督)：實務性策略的指標要能確保它是有效且公平的協助進行與建立學習環境。
2. Curriculum and Instruction(課程、制度)：指標要能促使課程與教學可以讓學生學到所確認的知識、內容、價值，以讓學生對多元的國際與國內社會有所準備。
3. Diversity and Inclusiveness(多樣性、包容性)：指標要有多元性與包容性，以適應社會與反映社會。
4. Full-Time and Part-Time Faculty(全職、兼職的教師)：指標可以協助用於評量，尋找對於指標的任務具學術與專業認證能力的合適教師。
5. Scholarship: Research, Creative and Professional Activity(學術精神：研究、創造、專業行動)：有了指標的協助，教師將貢獻於精深專業知識上的深造，並加入學術精神(研究、創造、專業行動)以助於他們的成長。
6. Student Services (學生導向)：指標將有助於支持與服務學童，以促進學習和確保及時完成他們的學習計畫。
7. Resources, Facilities and Equipment(資源、工具、配備)：指標的計畫在於尋找與接受適當的資源以實現維持此任務。
8. Professional and Public Service(專業、公眾服務)：指標促進新聞產業與大眾傳播具專業性，並實現他們對於社區、校友與良善公眾的責任。
9. Assessment of Learning Outcomes(閱讀成效)：指標定期會評量學生學習的成效，並以此結果促進課程與教學的進步。

而本章節研究的目標即是深入探討加拿大、英國、澳洲、美國之媒體素養教育，並尋找全國或各州具代表性的能力指標，並透過上章節對媒體素養教育之核心概念了解，進而分析目前各國所進行的能力指標所著重部分，以提供做為發展我國未來媒體素養能力指標之參考依據。但由於本研究旨在建構我國國小之媒體素養能力指標，所以研究分析對象也設定為 1-6 年級小學階段的課程與能力指標。

一、 加拿大之安大略省媒體素養教育能力指標

加拿大是目前世界媒體教育先趨國家之一，而其原因與身處的國家地理環

境，有很大關係。由於與世界影視文化霸權美國緊鄰，加拿大民眾欣賞的媒體內容和媒體工業猶如身為『大象（美國）旁邊的小老鼠』，對當地的文化產生極大的影響與衝擊(吳翠珍、陳世敏，2004)。基於此，加拿大的媒體素養教育目標以教育學生對美國輸入的媒體流行文化能具有分析和批判性的能力，並強調透過製作反思實踐的層面。而這種以抵抗強權為出發點的媒體素養教育，使得加拿大各級學校施行媒體教育勢在必行。

而安大略省是加拿大媒體素養的最先趨的省分，早在 1978 年由高中教師 Barry Duncan 帶領的媒體素養協會（Association for Media Literacy）的專業媒體教育者的致力下，推動安大略省成為全加拿大第一個引進媒體教育的省份。1995 年媒體教育被置入該省 1-12 年級的共同課程的政策與學習結果（outcomes）內容中。在 1998 年安大略省進行新的課程改課計劃，重新設計 1-12 年級的語文課程，將「媒體研究（media studies）」放入語文課程中，使媒體教育獲得明確的地位(吳翠珍、陳世敏，2004)。

而「媒體素養」此一元素在語藝課程中可分成兩大階段，一為 1-8 年級語藝課的「口語和視覺傳播」課程主軸，一為 9-12 年級語藝課的「媒體研究」課程主軸中。在 1-6 年級小學階段，語藝課程融入媒體（Media）元素並成為重要內涵，語文的學習成果主軸分成三大類：『寫作（writing）』、『閱讀（reading）』和『口語視覺傳播（oral and visual communication）』。而媒體素養落在「口語和視覺傳播」主軸的理由在於，口語傳播是各種傳播媒體中重要的成分，如廣播；而許多傳播媒體如電影、電視、繪畫藝術以視覺傳播為主。以下則將融入語藝課程中的媒體素養相關學習成果表陳列如下(吳翠珍、陳世敏，2004)：

表 2-2-4：安大略省語文藝術課 1-6 年級之媒體素養教育學習成果
(吳翠珍、陳世敏，2004)

年級	課程主軸 (strand)	學習成果 (outcomes)
	口語和 視覺傳播	期學生能達成： ■ 看、讀和聽媒體簡單的訊息、事實資訊，並描述所學習的事物 ■ 使用口語或各種不同媒體的規則（如句型結構），且符合一年級的程度 ■ 看、讀和聽媒體作品獲取資訊，完成指派的任務（如辨識卡通的訊息、明白道路符號象徵意義）

一年級		■ 分辨真實生活與動畫描繪的生活（如電視卡通或電影）的不同 ■ 創作簡單的媒體作品（如錄製有聲故事）
	閱讀與觀看	學生能回應各種文本 ■ 回應對所讀和看文本，並提供解釋、舉例與支持性的論述。 ■ 陳述對閱讀和觀看素材的個人觀點，有條理地鋪陳觀點 ■ 發掘文本的資訊，支持個人對於相關主題和情境的觀點和主張。 學生能利用語文、形式和類型的知識思辨文本 ■ 辨識文本和區辨偏見，拓展對各種印刷等媒體文本含有立場的認知，回答和提問時能批判性思考並質疑訊息的相關性和可信度。 ■ 拓展批判各式文本的回應能力。
二年級	口語和視覺傳播	期學生能達成： ■ 看、讀和聽媒體簡單訊息、事實資訊，描述學習的事物 ■ 使用口語或各種不同媒體的規則（如句型結構），且符合二年級的程度 ■ 看、讀和聽媒體作品獲取資訊，完成指派任務（如觀看和閱讀電視、報紙氣象報導） ■ 分辨廣告和節目差異（如廣播和電視）、廣告和內容文章的差異（如雜誌和報紙） ■ 辨識不同的產製技巧（如電視、廣播、網路、光碟、錄影機），瞭解其不同的功能。 ■ 創作一些簡單的媒體作品（如設計玩具廣告）
三年級	口語和視覺傳播	期學生能達成： ■ 區辨不同型態媒體作品及其使用的各種技巧 ■ 分析和詮釋媒體作品 ■ 使用口語或各種媒體的規則（如句型結構），且符合三年級的程度 ■ 使用製作基本術語（如特寫、低角度）來討論印刷和電子媒體中的視覺影像 ■ 創造各種簡單媒體作品（如創作一系列攝影畫面如靜態影像攝影，展現給全班觀賞）
	閱讀	至三年級末學生能： ■ 區辨事實與虛構的差異

四年級	口語和 視覺傳播	期學生能達成： ■ 分辨多種型態的媒體作品和其使用的各種技巧 ■ 分析媒體作品 ■ 使用口語或各種不同媒體的慣例（如句型結構），且符合四年級的程度 ■ 辨識攝影角度、與拍攝物體的距離，並描繪影像對觀者的心理感受效果；辨識各種不同鏡頭角度和距離，評論效果
		■ 辨識並描繪不同的廣告型態與環境，如戶外看板、T 恤。 ■ 創作各種媒體作品（如創作攝影專輯）
	書寫	期學生能達成： ■ 利用從其他媒體素材，寫作並製作媒體文本（如簡易動畫）
五年級	口語和 視覺傳播	期學生能達成： ■ 分辨多種型態的媒體作品和其使用的各種技巧 ■ 分析媒體作品 ■ 使用口語或各種不同媒體的慣例（如句型結構），且符合五年級的程度 ■ 辨識熟悉的媒體的主要特色（如電視、電影、雜誌） ■ 明列並描述各種媒體提供資訊的方法（如新聞報導、網路、紀錄片、光碟） ■ 創作各種媒體作品（如簡單的多媒體呈現）
	書寫	期學生能達成： ■ 利用各種形式（如故事、詩、報告）、敘事技巧（第一或第三人稱觀點、對話）和其他媒體材料（如插圖）來寫作短篇故事。 ■ 利用其他媒體素材，製作媒體文本（如廣播或電視廣告）
六年級	口語和 視覺傳播	期學生能達成： ■ 分辨多媒體作品的型態和最具特色的技巧 ■ 分析媒體作品 ■ 使用口語或各種不同媒體的慣例（如句型結構），且符合六年級的程度 ■ 辨識有缺點的資訊（如誇大宣傳、資訊單面陳述）與其影響閱聽人的方式 ■ 辨識各種參與媒體製作的專業人員（如新聞撰稿者、攝影師、電影導演），描述其工作內容 ■ 分析評論媒體作品，發表對作品的觀感（如撰寫影評） ■ 創作各種媒體作品（如參與團隊創作影像廣告）

	書寫	期學生能達成： ■ 為各種目的（告知、說服、解釋）和閱聽人傳播觀念與資訊 ■ 利用各種形式（如報紙文章、歌詞、資訊摘要）、技巧和資源（如圖書館資源）和適用的形式、目的與媒體素材（如影片段落）來書寫短篇故事。 ■ 利用從其他媒體素材，製作媒體文本（如創作網頁並發表）。 ■ 整合媒體素材（如電腦繪圖）提高寫作的訊息價值
--	-----------	--

為了分析加拿大安大略省之媒體素養學習成果，助於國內建構能力指標，將依前章研究者析離出媒體素養核心概念之三大觀點所述，細緻析離出相關媒體素養教育各年級所著重的具體能力為何？

表 2-2-5 加拿大安大略省之媒體素養教育實踐各年級具體能力之學習成果
(研究者分析整理)

	文本符號觀	再現批判觀	主動閱聽人觀
一年級	了解訊息資訊、辨識媒體訊息	辨別真實生活與卡通差異、 批判質疑訊息	回應個人論點 創作簡單媒體作品 （有聲故事）
二年級	了解訊息資訊、辨識媒體訊息	辨別節目廣告差異 辨識不同產製技巧	創作簡單媒體作品（廣告）
三年級	區辨媒體型態技巧、使用製作術語討論視覺影像	辨別真實與虛構差異	創作簡單媒體作品 （靜態影像）
四年級	區辨媒體型態技巧、討論視覺鏡頭、辨識廣告與環境關係		創作簡單媒體作品 （簡易動畫）
五年級	區辨媒體型態技巧、分析媒體作品、描述媒體提供資訊方法		創作簡單媒體作品 （多媒體）
六年級	分辨媒體型態及特色技巧	辨識缺陷資訊 了解製播工作內容	知曉訊息對閱聽人影響、 評價媒體作品、 創作簡單媒體作品 （團隊影像廣告）

由上分析，發現安大略省之媒體素養學習成果主要呈現在「分析媒體文本與類型」、「了解媒體文本再現」、「思辨和詮釋媒體訊息對個人的影響」、「學習媒體製作技術和過程」、「運用媒體符碼創作媒體」等方面，而其重心大部分是放在「了

解媒體訊息內容」、「運用媒體符碼創作媒體」此主軸上，與語藝能力較為連結，對於其他的主軸著墨較少是特色。

不過，在其成果指標中也明顯發現其課程延續的脈絡，包含從文字文本到視覺文本，從辨識文本至分析特色、從回應個人觀點至融入個人主觀評價媒體作品、從簡易廣告媒體製作到動態多媒體製作，皆一步步依循學童認知成長而奠定媒體素養之概念，值得我國參考。

二、 英國

英國在一九八八年通過教育法案，開始實施影響深遠的「全國課程標準」(National Curriculum) 將五歲至十六歲的義務教育，依據學生的心智發展，劃分成四個「關鍵學習階段」(Key Stage)，規定義務教育必修科目三科為英文、數學、科學，選修科目九科為設計與技術、資訊傳播科技、歷史、地理、現代外文、藝術與設計、音樂、體育、公民道德與健康等科目。選修科目不是所有「關鍵學習階段」都需學習的(吳翠珍、陳世敏，2004)。

而在英國全國義務教育的課程中，媒體素養教育融入在英語課程中，由官方頒布的全國課程中列出了幾項主要的標準內容，提到媒體和動態影像(Media and Moving Image) 文本的部分是(吳翠珍、陳世敏，2004)：

1. 文本中的意義如何傳達，包括印刷、影像和聲音。
2. 形式、版面美編等如何呈現有助於效果，如標題、字幕、印刷文本的插圖、連續段落、圖框、動態影像文本的音軌等。
3. 媒體成品的性質和目的如何影響內容與意義，如故事選擇、封面和新聞播報。

綜上可知，英國落實在英語課程中的標準內容裡，主要以「分析媒體文本與類型」、「了解媒體文本再現」、「思辨和詮釋媒體訊息對個人的影響」為主，與加拿大安大略省相比，在媒體素養融入語藝課程中少了「運用媒體符碼創作媒體」等層面，較為缺少發展製作層面之媒體素養概念。

而後，在新訂「全國課程標準」中，新增「資訊傳播科技」(Information and Communication Technology) 這個科目，由於與媒體素養教育息息相關，可說是

使得英國的媒體素養教育成為全世界最具規模、最有系統的教育改革。英國在此課程中對於媒體訊息的內涵進行更深入探究，其課程實施於四個「關鍵學習階段」(K-11)中，教師的授課只要達到課程標準就可以了，至於在每一個階段的哪一年授課，則由學校決定。「資訊傳播科技」課程標準的內容，包含了五項學習層面 (Attainment Target)，並按學習的性質及難易程度，進一步將學習內容劃分成八級，外加「特殊表現」一級。而其細節之學習指標將於下表呈現：

表 2-2-6：英國關鍵學習階段(一)、(二)之「資訊傳播科技」課程具體學習目標
(吳翠珍、陳世敏，2004)

五個學習面向	第一關鍵學習階段 Key Stage 1 (5-7 歲)(我國一年級與二年級)	第二關鍵學習階段 Key Stage 2 (8-11 歲)(我國三年級到六年級)
找尋答案	- 學會從各種各樣的資料來源（例如：人、書籍、資料擁有者、光碟、錄影帶、電視）蒐集資料。 - 學會以各種形式（例如：資料庫、光碟、磁碟）儲存資料。 - 學會檢取已儲存的資料。	- 討論他們所需要的資訊類型，如何搜尋，如何運用（例如：上網或在光碟尋找、使用文字材料、訪問）。 - 使用資訊傳播科技，來準備學習所需的資訊（例如：從書籍或報紙找資料、創製班級資料庫、根據特性和目標分類）。 - 詮釋資訊、查對資訊是否相關而合理；思考如果使用資訊錯誤或被省略的可能後果。
形成想法，表達意義	- 學會使用文章、表格、圖片、聲音來表達想法。 - 學會就已經檢出的資料加以增刪。 - 學會如何規劃、程序性的步驟（例如：指令的次序正確）。 - 學會做出作品，探索現實情境與想像情境（例如：在一幅影像著上不同顏色、玩冒險電腦遊戲、模擬）。	- 將文章、表格、圖像、聲音適當地加以排比、組織、重制，來生產文本和改進工作（例如：桌上排版、多媒體表達）。 - 產生、測試、改良、修正指令的順序，更有效表達意義、監控工作、加以反應。 - 使用模擬及模型，探索「如果----則」問題之答案，以發覺和評估改變條件之結果，並指認數值類型及其關係（例如：模擬軟體、速算表模型）。
交換訊息	以多種形式（例如：文字、圖像、表格、聲音）呈現資訊，分享想法。	應用包括電子郵件的各種形式（例如：展示圖、海報、動畫、音樂創作），來交換和分享資

	2. 有效呈現已經完成的作品，（例如： 供公開展示）。	訊。 2. 培養對閱聽人需求的敏銳，並在傳播資訊時（例如：向他人展示作品、寫信給親朋、在網際網路上公布訊息），對資訊的內容和品質能仔細判斷。
檢視、修訂、評估進行中的工作	1. 檢視所完成的工作。 2. 描述行動的結果。 3. 討論未來可能的改進。	1. 檢討和其他人在資訊表達的過程。 2. 描述和討論在工作中使用資訊傳播科技的效果，與其他方法比較，考量資訊傳播科技對其他方法的效果（例如：以桌上出版系統印出新聞信和海報的效果）。 3. 討論將來如何改善學習成果。
學習具有廣度	1. 學會運用各種資訊，以體驗呈現資訊的不同途徑（例如：關於太陽的資訊，以詩歌、圖畫、聲音表示之）。 2. 學會探索各種不同的資訊科技工具（例如：文書軟體、探險遊戲軟體）。	1. 廣泛使用各種訊息，以認識其特性和目的（例如：從網際網路蒐集資料，與班級調查的結果比較）。 2. 與他人合作，探索各種資訊來源和資訊傳播科技工具（例如：從網路上蒐尋世界另一地區的資料、以繪圖軟體設計紡織品圖樣、使用資訊傳播科技的工具來儲存和改變聲音）。 3. 調查比較校內外的資訊傳播科技使用狀況。

由上可發現，在「資訊傳播科技」(Information Communication Technology)課程中，符號文本的範圍將從傳統印刷文本、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，而對於文本的分析、理解與近用的能力，則擴充至評估文本可信度與意圖的能力，並透過個體運用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，以形成想法表達意義，進而促成訊息溝通目的。在此實際操作過程中，進而檢視、修訂、評估進行中的工作，是一種實踐知識的歷程觀，在於辨思自身選擇、創作、操作的媒體行為能力，促成學習的深度化。

而為了更深層了解英國「資訊傳播科技」課程實踐在研究者確立之媒體素養

核心概念之三大觀點，將以下表特分析有關媒體素養教育之部分：

表 2-2-7：英國「資訊傳播科技」課程相關媒體素養教育實踐內涵之分析

(研究者整理)

	關鍵時期	文本符號觀	再現批判觀	主動閱聽人觀
找尋答案	1	蒐集資料		
	2	蒐集資料 詮釋資料	查證資料	
形成想法，表達意義	1			使用素材作出作品
	2			使用素材製作文本
交換訊息	1			呈現資訊分享想法
	2		評估資訊資料	知曉閱聽人需求
檢視、修訂、評估進行中的工作	1			
	2	比較各傳播方式效果		
學習具有廣度	1	運用各種傳播工具		
	2	了解傳播工具特色、 探索傳播工具使用可能	比較資訊之真實度	

由於，在此課程中較強調新科技的使用觀，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。然而，對於發展多元媒體、擴充媒體再現概念，達成閱聽人反思，進而分析組織運作之功能，則相對較不注重，此擴充媒體教育的範圍，較偏向具備數位科技與網路導覽技能成為瞭解與使用媒體的必須要素，以資訊科技為出發點，提供給媒體素養教育另一個新的視野。

三、 澳洲

澳洲身處南半球，近幾年因對媒體素養教育的重視，積極落實於課程中與建立媒體素養師資培訓系統，使得來它成為世界媒體教育先趨國家之一，而其原因

則與文化和教育制度淵源承襲英國系統有莫大的關係。70 年代澳洲教育就已經透過當地教師團體由下而上的推動，開啓了對媒體素養教育的重視，整體而言，澳洲的媒體教育是由教師團體、學校、政府教育機構三者合力推動，由於植基於草根性運動，加上澳洲多元種族特質和全國推動多元文化共榮並重政策，使得澳洲的媒體教育從課程架構設計、內容編排、學習評鑑、考試制度等發展的非常完整，也進入了各省重要的學習領域主軸中，幾乎是全國都在實施媒體教育(吳翠珍、陳世敏，2004)。澳洲的媒體教育種子與教師發展成熟，在美國研究所也效法將澳洲的模式推展開來(ATOM，2004)。

由於澳洲是五個邦聯地區(state)組成，各聯邦皆有獨立的政府運作，其教育體制與課程內容都是自主獨立，在經參考相關文後，發現昆士蘭省在藝術領域所發展之媒體素養能力指標最為完整，所以，本研究將只以分析昆士蘭省的藝術課程之媒體素養教育能力指標為其代表性，並希透過此些整理供建構我國媒體素養教育之能力指標參考依據。

昆士蘭省是全澳洲第一次明確在藝術(art)課程中表明支持媒體教育，將媒體(media)列為為藝術五元素中重要的一環，而在昆士蘭省 1-10 年級藝術的學習領域共有五個學習主軸，分別是舞蹈、戲劇、媒體、音樂和視覺藝術，各自皆有其特定的美學符碼、溝通語言和建構意義的形式。在其中關於媒體課程主軸，主要包含三大內涵「建構媒體(Constructing media)」、「產製意義(Producing meaning)」、「回應意義(Responding to meanings)」(吳翠珍、陳世敏，2004)。

★建構媒體(Constructing media)

是讓學生經由實踐性活動創造、建構和製作媒體文本(使用媒體的語言和科技)來參與美學體驗。透過學習特定媒體類型相關的技巧、結構語言和瞭解的語言符碼與成規來製作文本，如練習產製(撰寫、製作)新聞報導，童話故事，特寫文章，喜劇，廣告，紀錄片和個人的網頁。

★製造/生產意義(Producing meaning)

學生經由各種的形式和媒體所慣用的類型來溝通。這些形式可能包含：報紙，圖畫書，廣播，電視，電影和錄影帶，與各種流行文化形式，媒體教育在使學生了解每個人所讀的，看的，聽的，穿的，買的，戴的，蒐集的，玩的，消費的正是給個人與他人互動的基礎。

★回應意義(Responding to meanings)

學生對意義回應，他們建構與展現，發展技巧並以一種批判性來評價和分析各種媒體再現。媒體的學習，促使學生反思制度或電視機構的角色，這些角色通常在各種目的和情境的生產意義中，去服務特定的利益。這些因素可能產生影響性的文化、社會、歷史、政治和經濟的觀點，並透過文本傳達給觀眾。

以下則將昆士蘭媒體素養教育實踐於藝術課程之標準和課程呈現如下表：

表 2-2-8 澳洲昆士蘭媒體素養教育實踐於藝術課程之學習成果
(吳翠珍、陳世敏，2004)

學習成果 - Media	
基礎程度 Foundation Level	程度一 Level 1
說明： - 學生覺察到媒體 - 學生辨識媒體經驗和自我反應 - 學生對媒體的注意並發掘方法去創造與呈現文字、聲音、靜態與動態影像	說明： - 學生能綜合媒體語言的元素，如靜態與動態影像，聲音和文字去從事創造或與他人溝通。 - 學生與他人分享個人對媒體的經驗，包括說明他們的偏好。 - 學生比較媒體再現與個人的經驗的差異，並認識媒體的文本是被建構的。
	核心學習成果： ME 1.1 學生綜合影像，聲音與文字來傳播 ME 1.2 學生傳播/溝通個人熟悉的媒體文本與經驗的反應 ME 1.3 學生描述個人經驗和媒體再現類似經驗的差異
	特殊的學習成果： DME 1.4 學生辨識每天生活中媒體所使用各種不同的符號形式 DME1.5 學生選擇及創作媒體文本，並與他人分享 DME1.6 學生描述每天生活中媒體所出現的情境和環境 DDA,DDR,DME,DMU,DVA1 學生從戲劇活動轉換觀念,將所經驗的轉化到口語、寫作、,視覺、聽覺、肌肉運動等形式中。

(續上頁)

學習成果- Media	
程度二 Level 2	程度三 Level 3
說明： - 當學生創造媒體文本時，利用其所瞭解的媒體語言，傳播共享的意義給熟悉的閱聽人 - 學生可獨立或與他人共同來選擇媒體語言的元素，如靜態或動態影像，聲音和文字等，並利用基本的展示技巧傳給閱聽人 - 學生可分辨媒體以特殊方式來再現人，場所，經驗，其所再現的形式與媒體本質相關。	說明： - 學生利用媒體語言的知識去建構，個人化或集體地為特定目的而創作。謹慎地選擇與綜合廣泛的媒體語言，工具並產製為特定觀眾所建構的意義。 - 學生利用視聽再現的技巧與特定媒體的形式去呈現訊息給明確的觀眾。 - 學生利用他們對媒體語言和技巧的瞭解去檢視這些媒體再現是如何建構。
核心學習成果： ME 2.1 學生選擇、並依序綜合影像、聲音和語言以創造媒體的文本給熟悉的閱聽人 ME 2.2 學生使用媒體的展示與呈現技巧給熟悉的閱聽人。 ME 2.3 學生可分辨各媒體形式所使用的再現方式。	核心學習成果： ME 3.1 學生綜合和掌握媒體的語言和技術來建構傳達的訊息 ME 3.2 學生呈現媒體文本給明確的觀眾並在特定的媒體形式中應用相關的呈現技巧。 ME 3.3 學生檢視和比較建構各種再現所使用的特定語言，與為特定目的跨媒體形式和類型。
特殊的學習成果： DME2.4 學生描述數位媒體文本可能的互動方式 DME 2.5 學生為媒體文本選擇目標對象和呈現方式 DME2.6 學生描述和分辨媒體中所使用的語言，辨別那些是對他們訴求的元素 DDR, ME & VA.2 學生參與故事戲劇，並藉著綜合連續的圖畫，動態影像，和文字聲音等來呈現	特殊的學習成果： DME 3.4 學生利用數位科技發表印刷或數位形式的作品 DME3.5 學生研究媒體文本的製作與過程中參與的人員。 DME3.6 學生分辨熟悉的文本類型主要的公式和結構。 DME,MU,VA3 學生設計動畫的物體並使用配樂，學生利用其所知道的音樂概念與元素所設計與演示。

在「媒體」學習主軸中，關注學生參與製作和回應媒體文本意義的過程，從中分析出五個主要元素「媒體語言」、「媒體技藝」、「觀眾」、「制度/機構」和「再現」，此是將上述能力指標更具體細微分析其內涵，整理如下：

表 2-2-9 昆士蘭媒體素養教育實踐於藝術課程之主要元素分析(吳翠珍、陳世敏，2004)

核心內容： 藉著讓學生發展對各種媒體形式、類型和情境的五種相關概念的瞭解，學生產製文本並對意義回應。這些概念是媒體領域中的五項重要元素。媒體形式包括傳統的，當代的，與最新出現的新媒體，包括印刷，電影，廣播與電視，攝影，錄影，網頁，數位和宣傳材料等。			
主要元素	Level 1	Level 2	Level 3
一、媒體語言 Media Language			
媒體語言 1.靜態與動態影像	- 服裝 - 色彩 - 臉部表情 - 姿勢 - 象徵	- 攝影機圖框 - 構圖 - 服裝與道具 - 化妝	- 身體距離、動線和位置 - 攝影機角度和運動 - 圖案
2.聲音	- 音樂 - 音效 - 人聲	- 敘述/主述 - 靜音	- 原聲帶（音軌） - 旁白
3.文字	- 演講 - 口語說話文字 - 寫作文字	- 標題 - 標誌 - 口號	- 字幕 - 字形 - 文字型對話
二、媒體技藝 Media technologies			
處理過程 技術 實務/實踐	- 剪與貼 - 繪圖與色彩 - 錄音 - 寫作	- 剪/編輯 - 展示 - 印刷 - 錄音 - 捕捉靜態影像 - 順序/次序	- 訪問 - 版面配置 - 操作器材 - 故事腳本/分鏡腳本
三、觀眾/閱聽人 Audience			
	- 熟悉的節目企畫 - 個體為目標觀眾的覺知	- 符碼類別 - 了解個體所熟悉的閱聽人概念	運用至設定目標閱聽人的範疇--如年齡，性別，文化，收入，婚姻，偏好，職業

四、制度/組織 Institution			
1.目的	◆ 意義的附加 ◆ 傳播/溝通	◆ 資訊 ◆ 敘述的形式 ◆ 再現	◆ 廣告 ◆ 娛樂
2.形式	◆ 家中，學校或本地社區的媒體	◆ 社會中主流的媒體	◆ 印刷，廣播電視，錄影帶，攝影，數位媒體
3.情境/脈絡	◆ 家庭，學校，本地社區	◆ 社會	◆ 商業與非商業
五、再現 Rrepresentation			
	◆ 媒體中熟悉的人，物與地方真實生活的經驗	◆ 熟悉的事件 ◆ 性別，職業群 ◆ 不熟悉的地方，物，動物	◆ 年齡，一般人與殘障人 ◆ 場景--時間，地點 ◆ 不熟悉的事件

綜上分析，發現昆士蘭之媒體素養教育五大主要元素，相當貼近研究者所確認之媒體素養教育核心概念三大觀點，整理如下表。除此之外，昆士蘭省為了避免課程的重疊性，所以十分完整依據認知能力規劃各學習階段的學習內涵，相當值得國內發展能力指標之參考：

表 2-2-10 昆士蘭媒體素養教育實踐於藝術課程之主要元素與媒體素養之三大觀點分析(研究者整理)

文本符號觀	再現批判觀	主動閱聽人觀
一、媒體語言 Media Language 二、媒體技藝 Media technologies(製作技巧)	五、再現 Rrepresentation 四、制度/組織 Institution	三、觀眾/閱聽人 Audience 二、媒體技藝 Media technologies(實作部份)

總言之，澳洲的媒體教育核心植基於英國六大區塊頗深，再加上澳洲本身屬於移民社會，多元種族加上社會多元文化的傳統，由草根性教師組織積極參與的媒體教育就和英國早期由精英發跡的媒體教育，在推動上多了許多在地的色彩，尤其對於媒體權力關係和社會文化影響面向上，特別著重，更希望學生透過近用媒體以更了解媒體與個人的關係。

四、 美國

由於美國採取聯邦的地方主義制度，因此各州皆有不同的教育系統和標準，這一點和澳洲、加拿大相似。而媒體素養教育在美國所受到的重視，從早期教育界對於媒體的流行文化抱持著不如傳統經典文學課程的輕侮態度，再加上 1980-1990 年代美國教育界大聲疾呼「回到基本 (Back- to-Basics)」的論調，提倡回到傳統保守的教學教法(吳翠珍、陳世敏，2004)，讓初期的媒體素養教育在美國境內備受壓抑。後來經過數十年民間團體的奮鬥，美國政府逐漸認同媒體素養的重要，於 2002 年發表了政策聲明，支持媒體素養教育目的在教導年輕人藥物和酒精濫用的危險。雖然如此，目前聯邦政府的財務承諾仍然缺乏，在持續缺乏全國性的法令規定下，各州多是由各種私人團體介入來補充資訊和資源，其工作多是出版教材、進行教師訓練工作坊、組織並召開各種會議等。

整體而言，美國至今的媒體素養教育皆較傾向保護主義心態與以健康議題為主流(吳翠珍、陳世敏，2004)。而實踐在課程中的內涵大致由各州自行發展，受重視程度不一，據 2000 年 4 月前的估計，目前在美國 50 州中共有 50 州(100%)將媒體素養概念融入在「英文與溝通藝術」相關領域的指標中，其中，有 32 州(64%)融入在「社會學習與歷史公民」相關領域的指標中，有 39 州(78%)融入在「健康消費技巧」相關領域的指標中，有 7 州(14%)以「媒體議題」分支方式定立指標(<http://medialit.med.sc.edu/statelit.htm>)。

由此可見，各州都相當重視媒體素養的推動，積極將媒體議題融入課程指標中進行，而各州在擬定媒體素養教育指標所參考的依據，即是根據美國全國傳播學會(National Communication Association，簡稱 NCA)於 1998 年所擬定 K-12 教育「聽、說與媒體素養能力指標 (Standard and competency)」的架構。其概念起源於 1992 年，當時美國全國教育標準和測驗會議召集一些專家學者，試圖擬定各學科領域的目標，架構了一個自由運用能力指標系統。而這也影響了美國 2000 年教育目標法案 (Goal 2000:Education America Act) 中一些學科領域標準的發展，其中也包括媒體傳播(Communication)。

NCA 是目前美國擁有傳播學者和教師成員最大的國際性學會，其所擬定媒體教育能力指標的目的，並不是用來作為一種課程，指定課堂中應該教些什麼，而是用於促進和支援一般課程，提供 K-12 教育中教導媒體教育時的一些方向指

導。據其緣由，則認為在 K-12 教育中了解傳播和傳播技巧是非常重要的一部份。對大部分人來說，說話、傾聽和觀看是一種自然的生理過程，但相對而言，說話、傾聽和觀看媒體則必須學習，爲了回應對媒體教學的需要，因而提供媒體教育能力指標。爲了更清楚其指標內容，將主要能力指標列於下表：

2-2-11 美國全國傳播學會(NCA)「K-12 聽、說與媒體素養」之能力指標

(資料來源: www.natcom.org/Instruction/K-12/standards.pdf)

學習面向	所具備的能力指標
1.有效傳播的基礎 Fundamentals of effective communication	1. 傳播歷程中(傳播者、訊息..等)元素與元素之間的關係。 2. 傳播中個人、關係和情境的影響 3. 傳播在人際關係的發展與維繫中的角色 4. 傳播在創造意義、影響思想和決策的角色 5. 證明感受傳播的多元性 6. 運用適當有效的傳播策略去促進關係和解決衝突。 7. 根據傳播的美學和功能價值去評鑑傳播風格、策略和內容 8. 表現出對民主社會中傳播相關倫理/道德議題的敏感度
2.說 Speaking	9. 認知理解對談過程中的相關意涵。 10. 能使用適宜的傳播策略，並有效的根據各種說話情境需要與場景。 11. 能尊重不同聽者的背景，以使用澄清、說服或鼓舞的語言能力。 12. 能處理或克服傳播的焦慮。
3.傾聽 Listening	13. 認知理解傾聽過程中的相關意涵。 14. 能使用適宜且有效的傾聽技巧，以適用於不同的情況與場景。 15. 有能力在聆聽中去界定與處理障礙問題。
4.媒體素養 Media literacy	16. 認知理解人們在個人和公共生活中使用媒體的各種方式 17. 認知理解閱聽人和媒體內容間複雜的關係 18. 認知理解媒體內容的產製受社會與文化情境影響 19. 認知理解媒體的本質 20. 能使用媒體傳播給特定的閱聽人

在上述由 NCA 所擬定的 20 條能力指標架構中，每一條指標還會依據傳播能力的三大面向：知識、行爲、態度來分類，並進一步依據內容 (Content)、年齡/年級 (When appropriate) 和漸增的難度 (increasing level of difficulty) 以擬定出分段能力指標。雖然，能力指標被分成態度、行爲、知識等三面向，卻不是孤

立存在而是彼此相關的。藉此，可知曉 NCA 所擬定的能力指標架構是相當完整且具系統脈絡的。

爲了更進一步了解美國各州在參考 NCA 的能力指標後，實際融入各科領域相關的媒體素養教育能力指標，本節將以美國德州爲代表，了解其媒體素養教育的核心概念與實踐作爲。據了解，美國德州的學童所必備的媒體知識和技能（TEKS）在「語文與閱讀」領域中，從四年級開始將原有的聽說讀寫加入了觀看與呈現的能力（Viewing and presenting），並會定期舉行考試，以測驗學生去分析和評估多元文化中的文字文本和視覺再現(吳翠珍、陳世敏，2004)。

在德州語文與閱讀領域(Reading and Language arts)中觀看與表現(Viewing and Representing)的學習面向，TEKS 所要學習的三大元素爲(吳翠珍、陳世敏，2004)：

- 了解和詮釋（understanding and interpreting）：學生了解和詮釋視覺影像、訊息和意義（視覺再現）。
- 分析和批評（analyzing and critiquing）：學生分析和批評視覺影像、訊息和意義（視覺再現）的深遠意義。
- 製作（producing）：學生製作視覺再現作品與他人溝通。

而依 TEKS 所推廣媒體素養的媒體種類包括：藝術和視覺媒體（插畫）、印刷媒體（如報紙）、電腦科技媒體（如電腦爲主的呈現）、電子媒體（電影、電視），其目的在於希望要求學生去了解、詮釋、分析和批評與製作各種媒體。參與媒體也將幫助學生成爲視覺影像、訊息和意義的批判性觀眾和消費者。而其媒體素養教育能力指標將列於下表中：

表 2-2-12 美國德州媒體素養教育實踐於語文領域之能力指標
(吳翠珍、陳世敏，2004)

	語文與閱讀領域（Reading and Language arts） Viewing and Representing（VR）核心知識與技能標準
四年級知識	（4.23）觀看/再見的詮釋能力：學生了解和詮釋視覺影像、訊息和意義。 1. 描述插畫家如何選擇風格、元素和媒體，有助於再現和延展文本的意義。 2. 從地圖、圖表、繪圖、影像段落和科技呈現等詮釋重要的事件和蒐集重要的觀念。 3. 比較不同媒體觀點和觀念。

和 技能	(4.24) 觀看/再現的分析能力：學生分析和批評視覺影像、訊息和意義的重要性。 1. 詮釋和評鑑視覺影像創作者（如繪圖藝術家、插畫家、新聞攝影記者）再現意義的各種方式。 2. 比較並對照印刷、視覺和電子媒體如電影，與文字故事。
	(4.25) 觀看/再現的製作能力：學生製作視覺影像、訊息和意義與他人溝通。 1. 選擇、組織或製作視覺訊息去完成和拓展意義。 2. 利用科技或適當媒體如製作班報、多媒體報告和影像報告等來達成溝通。
五年級 知識 和 技能	(5.23) 觀看/再現的詮釋能力：學生了解和詮釋視覺影像、訊息和意義。 1. 描述插畫家如何選擇風格、元素和媒體，有助於再現和擴展文本的意義。 2. 從地圖、圖表、繪圖、影帶段落和科技呈現等詮釋重要的事件和蒐集重要的觀念。 3. 使用媒體來比較觀點和觀念。
	(5.24) 觀看/再現的分析能力：學生分析和批評視覺影像、訊息和意義的重要性。 1. 詮釋和評鑑視覺影像創作者（如繪圖藝術家、插畫家、新聞攝影記者）再現意義的各種方式。 2. 比較並對照印刷、視覺和電子媒體如電影與文字故事。
	(5.25) 觀看/再現的製作能力：學生製作視覺影像、訊息和意義並與他人溝通。 1. 選擇、組織或製作視覺訊息去完成和展現意義。 2. 利用科技或適當媒體如製作班刊、多媒體報告和影像報告等達成溝通。
六年級 知識 和 技能	(6.22) 觀看/再現的詮釋能力：學生了解和詮釋視覺影像、訊息和意義。 1. 描述插畫家如何選擇風格、元素和媒體，有助於再現和延展文本的意義。 2. 從地圖、圖表、繪圖、影帶段落和科技表現等不同媒體中詮釋重要的事件的再現並蒐集重要的觀念。 3. 使用媒體比較觀點和觀念。
	(6.23) 觀看/再現的分析能力：學生分析和批評視覺影像、訊息和意義的重要性。 1. 詮釋和評鑑視覺影像創作者（如插畫家、紀錄片製片人、政治漫畫家）再現意義的各種方式。 2. 比較並對照印刷、視覺和電子媒體如電影，與文字故事。 3. 評鑑不同的媒體（如電影、印刷和科技呈現）的目的和效果。 4. 評鑑不同形式如何影響形式與內容。
	(6.24) 觀看/再現的製作能力：學生製作視覺影像、訊息和意義與他人溝通。 1. 選擇、組織或製作視覺訊息去完成和拓展意義。 2. 利用科技或適當媒體如製作班報、多媒體報告和影像報告等來達成溝通。 3. 評估語言、媒體和呈現對訊息有怎樣的幫助。

若由研究者所確立之媒體素養核心概念三大觀點分析，發現德州的媒體素養教育內涵著重於「分析媒體文本與類型」、「了解媒體文本再現」、「學習媒體製作

技術和過程」等方面，較缺乏「思辨和詮釋媒體訊息對個人的影響」與對「媒體組織之認識分析」，是相較其他國家較為特殊之處，為其在地的特色，以下則列表分析內涵：

表 2-2-13 德州媒體素養教育實踐於語文領域之實踐內涵與媒體素養三大觀點分析(研究者整理)

	文本符號觀	再現批判觀	主動閱聽人觀
四年級	了解詮釋訊息意義	評估訊息再現意義	製作視覺訊息與他人溝通
五年級	了解詮釋訊息意義	評估訊息再現意義	製作視覺訊息與他人溝通
六年級	了解詮釋訊息意義、 區辨媒體類型及效果	評估訊息再現意義	製作視覺訊息與他人溝通

綜上所述，可得知媒體素養教育在美國的落實上，大致上還是以融入語文中最為主要，並引導學童的學習從文字至非文字的辨識、理解，進而至文本的分析、比較、評估與批判，從中思辨媒體文本中所隱含之意識與辨清訊息的正確性，此皆回應媒體素養國際領袖會議（National Leadership Conference on Media Literacy）之會議結論，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）各種媒體訊息，並達到溝通（communication）的目的」（Aufderheide, 1993）之最終極目的。

綜上所述，各國在實踐媒體素養教育課程下，往往在「分析媒體文本與類型」、「了解媒體文本再現」、「學習媒體製作技術和過程」等方面較為完整，較缺乏「思辨和詮釋媒體訊息對個人的影響」與對「媒體組織之認識分析」，以下則列表分析各國家發展媒體素養教育之核心主軸重心。

表 2-2-14 世界各國媒體素養教育實踐之三大觀點分析(研究者整理)

	文本符號觀	再現批判觀	主動閱聽人觀
加拿大安大略省	◎	⊙	⊙
英國英語課程	◎	◎	⊙
澳洲昆士蘭省	◎	◎	◎
美國德州	◎	⊙	⊙

〈註：◎為完整發展/⊙為部分發展/○為很少發展〉

綜觀之，目前世界各國義務教育之媒體素養教育之實踐以澳洲昆士蘭省最為

完整實踐三大觀點面向，以美國德州在反思閱聽人與分析媒體組織上較為缺乏，而本研究藉著此些國家各州之案例，最主要的目的是重新省思本研究之能力指標建構參考依據，不論是加拿大安大略省、美國德州主要切入語文領域強調文本意識，著重於「分析媒體文本與類型」、「了解媒體文本再現」、「思辨和詮釋媒體訊息對個人的影響」、「學習媒體製作技術和過程」、「運用媒體符碼創作媒體」為出發。或英國從媒體機構（media agencies）、媒體型態（media categories）、媒體科技（media technologies）、媒體語言（media languages）、媒體閱聽人（media audiences）、媒體再現（media representation）等四面向，擴充了單純從文本進行解析的可能性，更豐富了對閱聽人、產製組織與媒體新科技的重視，可說是加深對於媒體素養的實踐意義，或是澳洲昆士蘭省更為強調了在地近用媒體的影響，為其特色。此些皆成為研究者在擬定我國媒體素養教育之能力指標最佳參考價值。

第三節 我國媒體素養教育推動情形

與各國媒體教育推行的情形相比較，我國媒體素養教育推行的進展只能算是在 Butts(1992)所歸納的「初步發展」此階段。雖然早在民國 85 起即有相當多的民間團體積極進行媒體批判改革浪潮，但媒體素養教育真正受到公部門的重視，則是起因於社會大眾深刻感受到國內媒體環境的惡質競爭所導致的負面效果，而引發公部門加以重視(吳翠珍，個人訪問，2006.3.20)，並於 2002 年 10 月正式宣示亞洲第一部「我國媒體素養教育政策白皮書」。若與世界各國媒體素養教育的發展模式相比，這種透過由下而上的推展，與日本、香港等國的情形較為類似。

爲了能更了解媒體素養教育在國內發展的情形、需求與未來展望，則針對不同的民間機構推動、政府政策推動、媒體素養教育相關研究的教師認知，進行更深入的解析，希透過此些推展近況，更了解國內目前對媒體素養教育的觀感與需要，以提供本研究進行我國媒體素養教育能力指標建構之參考。

壹、民間機構的推動

起因於國內媒體環境的惡質競爭，早於 80 年代開始，國內就陸續有相當多關注於媒體問題的單位成立，有一些是著眼於媒體監督與觀察的功能，其中有台灣媒體觀察基金會、卓越新聞基金會、台灣新聞記者協會、新聞公害防治基金會、中華文化總會、閱聽人監督媒體聯盟等。另一些則是長期進行媒體素養教育的推廣教育工作，以媒體識讀推廣中心、政大傳播學院媒體素養研究室、富邦文教基金會此三機構推行最具成效性，爲了更深入瞭解台灣目前民間機構所推行的媒體素養教育成效與功能，以下則深入介紹之。

一、媒體識讀推廣中心

此單位前身爲財團法人電視文化研究委員會，是國內最早推展媒體素養教育的單位，自民國 81 年成立，於民國 89 年改組爲「財團法人媒體識讀教育基金會」，並成立「媒體識讀推廣中心」。至今，關注於電視、報章雜誌、廣播、電腦網站等媒體文化議題，積極推動國內兒童媒體素養教育工作，提昇國內兒童媒體素養，進一步培養國人成爲具分析、評估、批判媒體內容能力的閱聽人。

在媒體識讀教育基金會過去十年中，透過發行「媒體識讀教育」月刊、設立網站、出版媒體識讀教育叢書，以提供社會大眾對於媒體素養概念有更深入的了解，尤其關注在電視文化現象的分析與探討，更是擁有豐富的論述；除此之外，更透過各種兒童營、親子營的活動推廣、學術研討、教材研發、師資培訓等，積極廣泛向社會大眾推廣媒體素養教育的重要性與正確觀感(<http://www.tvcr.org.tw>)。

此機構的推廣以師資培訓最為規模與具長期成效，從民國八十九年起即以國小教師為對象，進行「國小媒體識讀教育師資培訓計劃」，期望藉由培養研習教師具備媒體素養與教學能力，協助國小老師逐步於校園中展開兒童媒體識讀教育工作，以全面提升國內兒童之媒體識讀能力。目前此機構的師資培訓計畫已進入第十期，全省北、中、南共五百餘位國小種子教師接受媒體識讀教育訓練，並展開實作教學，有超過萬餘名的學童接受媒體素養教育課程。其中，為了讓師資培訓具階段性與系統性，特別將「國小媒體識讀教育師資培訓計畫」分為「初階課程」與「進階課程」二部分，初階課程以半年為一期，主要課程為培訓課程、教學研討會、實際教學與製作教學紀錄表；進階課程則每一年暑假辦理一次，必修專題演講、教案設計、教案解說與觀摩，與實際教學回傳教學紀錄。如此具規模與系統性的培訓課程計畫，是此機構重要的推廣特色(<http://www.tvcr.org.tw>)。

二、政大傳播學院媒體素養研究室

政大傳播學院媒體素養研究室（Center for Media Literacy in Taiwan, NCCU）成立於1999年，觀察到媒體資訊是環境的一部份，對個人和社會整體具有深遠的影響力，並認為全體公民與媒體專業組織都需要對媒體呈現的內容品質和影響共同負責，因此，此研究室長期結合學術領域的師生、各級學校教師、媒體專業人員與公民一起合作從事媒體教育的研究與推廣，並發展媒體教育資源，希望經由研究、教學、課程發展、媒介觀察與教育推廣等途徑，促進媒體服務公共利益的社會責任，並發展個人在資訊社會中思辨媒體的能力，以期實踐近用媒體、影響媒體的傳播公民權(<http://www.mediaed.nccu.edu.tw>)。

由於此研究室為長期深耕研究媒體素養的學術專家所主持，因此，每年會不定期舉辦論壇、學術工作坊、研討會與公眾演講，進行媒體素養概念深究任務；而近年來的發展重心，則受教育部委託持續進行媒體素養教育的核心概念探究、

建構國內媒體素養教育能力指標探究、國內實施師資培訓方式與教材發展的探究等，在深耕國內媒體素養教育的知識脈絡有其重要的貢獻。除此之外，研究室則首創在大學開設「媒體素養概論」通識課程之首例，跨校整合媒體素養概論課程的師資與教學資源，相繼影響其他大學開設相關課程。除了在學術知識脈絡的厚植外，研究室也體認媒體素養教育要在國內有所成效，必須積極向現場教師進行相關概念的推展，因而結合一些現場教師發展實務性的媒體教育教材，及實踐媒體素養教學的實驗，再以不定期發行電子報刊登活動和資訊，將成效與媒體教育資源，分享至關注此議題的教師、家長、社群團體等。除此之外，還與公視合作，為國內第一個屢獲金鐘獎肯定的兒童媒體素養節目「別小看我」之企劃諮詢單位。

在研習推廣上，此研究室早年即完成「媒體.公民.教育」教師資源手冊，積極於台灣北區、中區、南區各地進行媒體素養種子教師研習營的推廣活動，以培訓媒體素養教育推廣的現場教師，並利用全國社教網絡建立媒體素養教育資源與支援網絡，發展全國家庭教育網絡推動多元化的媒體素養教育。近年來，則廣泛地向一般中小學教師推廣主題式工作坊的研習活動，邀請媒體素養專家學者、國小資深現場教師，安排教與學兼具的課程，透過與教師面對面的經驗交流，引導教師能了解媒體素養教育如何融入九年一貫課程的方法，以及教學的實際操作方式，深入瞭解教學情境與教案操作，以進一步去思考媒體素養教育的意涵。而此透過三天兩夜的主題工作坊研習活動的推廣，試圖讓一般現場教師能對媒體素養基本概念快速入門並輕鬆選取議題以融入現有教材中，於教學場域中能機會性地實踐，是其研習推廣特色(<http://www.mediaed.nccu.edu.tw>)。

三、 富邦文教基金會

『財團法人富邦文教基金會』是富邦集團於1990年3月成立，以推動青少年生活教育、關懷青少年身心健全發展為宗旨。近年來，此會有鑑於媒體表現甚受質疑，及兒童、青少年看電視的時間愈來愈長，受到的負面影響頗令人憂心，乃於1999年起，全力投入推動媒體素養教育；並經過多年努力，在2002年接受教育部委託，企編「媒體素養教育政策白皮書」，隔年參與教育部「媒體素養教育委員會」；並於2004年承接教育部「媒體素養教育列車」計畫，預定從教育扎根、體察社會脈動、善用媒體宣傳方式，達到推動媒體素養教育終身教育、提升國民媒體素養能力目標(富邦文教基金會，2004)。

基金會除了協助政府制訂媒體素養教育政策，深入校園、社區作觀念宣導，還曾舉辦媒體公民教育國際研討會、全國高中巡迴演講等，藉由網站電子報發散議題討論、出版相關刊物、培訓全國種子教師、推動策略聯盟等一連串實質行動，提醒社會大眾成為擁有解讀媒體訊息能力的聰明閱聽人！並邀請知名作家主持「媒事來哈啦」的談話性節目，讓媒體的議題討論深入各社會大眾，以善用媒體傳佈媒體素養訊息的擴大效果。

這幾年來，由於科技的發達，讓媒體的形式日新月異，基金會深切了解媒體素養的重要精神是「媒體近用權」與「賦權」，因而在 2005 年架設「富邦青少年發聲網」，提供青少年發聲平台，讓青少年掌握媒體操控權，以實踐媒體公民權理想，是其實踐近用媒體之特色。

爲了能更清楚知曉這些年來，台灣在這些積極推展媒體素養教育的民間機構運作下，實際推展上的成果為何，特列下表以進行分析：

表 2-3-1 台灣推展媒體素養教育的民間機構成果表(研究者整理)

推展成效	媒體識讀推廣中心	政大傳播學院媒體素養研究室	富邦文教基金會
1.刊物叢書	● 媒體識讀教育月刊 ● 電視文化 ● 電視文化現象分析 ● 電視魔法寶典 ● 媒體識讀遊戲光碟	● 媒體 SeeSee 看雙月刊 ● 公眾近用媒體之完全攻略手冊 ● 電視改革 針鋒相對 ● 別小看我媒體互動教學手冊」以及親子版『家庭媒體環保 DIY』 ● 兒童版『我看媒體、別小看我兒童活動本』等 3 冊教材與兒童遊戲箱和媒體素養互動 VCD。 ● 『公視聽故事遊世界 I、II 之教與學光碟』	● 媒體 See See 看電子報 ● 飆網少年破解密笈 12 招 ● 媒體素養推廣節目單 ● 他們心中的蜜蒂亞

2.教材	● 我把遙控器變聰明了！(針對高年級學童) ● 媒體教育親子學習本(針對中、低年級學童) ● 親子共視互動學習光碟 ● 電視魔法寶典	● 媒體素養行動派--別小看我 九年一貫互動教學手冊 ● 別小看我--媒體教育互動教學手冊	● 大家說廣告教材 ● 媒體教案優勝作品集
2.活動推廣	● 兒童夏令營 ● 親子電視營 ● 媒體參訪活動 ● 媒體識讀系列專題講座 ● 國小學童媒體識讀健檢計畫	● 舉辦「媒體素養公民教育國際研討會」 ● 開設政大「媒體素養概論」通識課程 ● 公視兒童媒體素養節目「別小看我」諮詢單位 ● 合辦『給我好看兒童巡迴影展』 ● 建請制訂『媒體素養政策白皮書』 ● 台灣兒童傳播人權指標建構研究計畫 ● 中日媒體素養教育論壇(持續三年) ● 媒體健康素養--菸害防制教育推廣計畫 ● 擔任『永定國小媒體素養深耕計畫』顧問 ● 媒體素養教案徵選	● 設立「富邦青少年發聲」網站 ● 拖拉庫劇場－媒體素養及防治色情網巡迴表演 ● 製播「媒事來哈啦」帶狀廣播節 ● 「Irene 媽媽碎碎唸專欄」 ● 「給我好看－大專青年志工培訓營」 ● 媒體素養校園巡迴講座 100 場 ● 高中校園巡迴－「媒體細細看」系列演講 ● 「給我好看－校園媒體素養巡迴講座」 ● 「e 學堂－網路素養系列講座」(89 年)
3.師資培訓	● 「國小媒體識讀教育師資培訓計	● 2005 宜蘭媒體素養教師研習	● 全國種子教師研習－「舞動生命 /

	劃」(88 年-迄今)	● 2004 東岸「媒體素養教育融入教學」種子教師研習 ● 2004 暑期媒體素養暨教案徵選教師研習 ● 2003 年國立教育研究院籌備處第 1317 期媒體素養教師研習 ● 2003 年度北中南區媒體素養教育社區種子講師初階研習	細說廣告」(92 年) ● 「媒體公民教育社區推廣研習」(89 年-迄今)
--	--------------	--	---

綜觀之，這些對台灣媒體素養教育貢獻良多的民間機構，在多年的耕耘下，其關注的焦點並不是侷限於媒體監督與觀察的功能上，而是積極透過有限資源，邀集學者與實務教學者發展出相關的叢書與適宜的教材，再適時進入校園社區活動，輔以師資培訓進行教師、學生、社區等全方位推廣，以期普及媒體公民教育理念於社會大眾，更同時從學校教育及社區網絡發揮影響力。

而這三個民間機構在受限於本體資源與運作方式的不同，都展現其最大的特色，如：「媒體識讀推廣中心」有其電視文化研究的深厚資源，在系統性與長期性教師培訓計畫上最具特色；「政大傳播學院媒體素養研究室」則因其學術資源背景強烈，在概念意涵的深度與教學教案推廣上最為主軸，而「富邦文教基金會」則在擁有豐碩的經費資源下，積極運用媒體管道實踐媒體素養的相關活動與觀念傳播，是其可貴之處。在這些民間機構各具特色的推廣下，「媒體素養」此一新興議題，已漸受到社會大眾關注與認同，是其對台灣媒體素養教育最大的貢獻。

貳、政府政策與推行：

在國內早期的媒體素養教育推動上，公部門所持的定位，大致是站在輔導協助之角色，多採用補助經費方式，或委由民間機構或學術機構進行大型方案、舉辦研討會、製作相關教材資源等方式。但隨著公部門宣示台灣的「媒體素養教

育政策白皮書」，進而重視媒體素養教育上的必需性，視之為重點發展方向。但隨著這些年的政策實施，則會發現政府重視度消弱後，在資源的日益減少下，實有些困境的存在。以下則針對「媒體素養教育政策白皮書」內容重點、「媒體素養教育委員會」實施成效進行剖析。

一、 媒體素養教育政策白皮書

教育部於民國 88 年起，為推動媒體素養教育，結合各文教基金會辦理不同主題的「終身學習列車」，其中「媒體探索列車」即由財團法人富邦文教基金會負責統籌規劃。91 年 1 月在「啟動媒體素養教育」記者會中，教育部宣布積極地推動媒體素養教育，並由財團法人富邦文教基金會委託政大媒體素養教育研究室統籌計畫，延攬各界專家學者經過數月縝密的討論與規劃，舉辦北中南東四場公聽會，廣徵各界意見，終於在 91 年 8 月定稿完成「媒體素養教育政策白皮書」，91 年 10 月 24 日舉行正式記者會，頒布「教育部媒體素養教育政策白皮書」，此乃亞洲國家推動媒體素養教育政策之創舉。

教育部的「媒體素養教育政策白皮書」主要由政大吳翠珍與陳世敏教授主筆，內容共分為三部分，第一部分是從我國媒體現狀、國際媒體教育現狀、國家未來發展，談論媒體素養教育的重要性；第二部分是描繪媒體素養教育的願景，透過媒體素養教育的實施，企圖建立健康媒體社區、推動媒體素養終身教育、以提昇國民媒體素養能力。在此為前提下，確立媒體素養教育所需具備能力為：1. 瞭解媒體訊息內容。2. 思辨媒體再現。3. 反思閱聽人的意義。4. 分析媒體組織。5. 影響和近用媒體。簡言之，即是在考量媒體訊息在經過複雜的篩選、包裝、選擇與組合，媒體組織可能受到各種壓力影響下，媒體所呈現的資訊並不全然真實地反映世界，據此，實需對媒體訊息內容先進行了解與熟悉媒體訊息、媒體工具的使用，進而思辨媒體再現的問題與媒體組織受壓力的影響，再依此思考身為閱聽人看待媒體角度，與瞭解個人與文本意義的協商本質。唯有先透過此端的釋放(Liberating)，才能進而賦權(Empowerment)以實踐更具傳播公民權意識的「影響和近用媒體」概念。

其中，「影響和近用媒體」的概念是少見於一般國家在推行媒體素養教育上的重心，然而，在此白皮書中特別針對「傳播公民權」概念，加入「接近媒體使

用」(Access to media)，試圖讓個人除了有自主能力去分辨、選擇、評估媒體及其內容外，還能近用媒體、主動表達公民意見，進而透過理性的思考與對話，將行動轉化及實踐去影響、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，以建立以公民為中心的優質媒體社會目標。

至於在第三部份關於媒體素養教育的政策上，將採用學校教育結合社會教育，以使媒體素養教育成為社會大眾終身教育的策略進行；在學校教育方面則兼重正式課程與潛在課程的影響力。其中，較深具影響力的政策目標是將媒體素養教育課程放入正式課程中實施，計畫要修訂「高中課程標準總綱」，開設一系列媒體素養選修科目，於現行高中課程標準相關科目中加強融入或加入媒體素養相關單元。並規劃國中小與高中(職)各級學校的媒體素養教育課程，將媒體素養教育納入九年一貫重大議題，融入各科教學與彈性課程時間。鼓勵全國大專以院校，開設媒體素養教育的通識課程（教育部，民 92）。如此一來，透過政策的強制力，計畫將媒體素養教育放置於正式課程實施，將非常有助於媒體素養教育的推廣。除此之外，針對針對師資培育與進修、教材發展部份，白皮書中也鼓勵並補助民間機構或社區的資源能結合，期使民間團體、各級學校、社區形成媒體素養教育的夥伴關係(富邦文教基金會，2004)。

綜觀之，教育部所宣示的「媒體素養教育政策白皮書」，此舉不僅是亞洲國家推動媒體素養教育政策之創舉，更是國內媒體素養教育發展的一個重要里程碑，其重要的宣示要將媒體素養教育納入正式課程，以期讓媒體素養教育的能見度能被廣泛重視與實施，這將助於原本現狀由下而上的推展歷程，有了高視野的能見度，十分助於推廣工作；除此之外，這也相應對公部門在此後相關媒體素養教育的計畫推行上，不應僅止於一個助手角色，而應積極負起主導規劃之責，以確實達其宏觀視野的白皮書規劃內容之成效。

二、 教育部媒體素養委員會

教育部依據媒體素養政策白皮書第三部分「媒體素養教育的政策」制定「教育部媒體素養教育委員會設置要點」，於 92 年 5 月 1 日依設置要點成立「教育部媒體素養教育委員會」，本委員會置主任委員 1 人，由本部部長兼任，部內委員 2 名（政務次長及社會教育司司長），部外委員 16 人。委員會下設：資訊網絡組、研究發展組、師資課程組、社區傳播組四組。委員會之任務為：

- (一) 協助推動落實媒體素養相關法令。
- (二) 媒體素養教育之課程研究、教學發展。
- (三) 媒體素養教育之師資及人力培訓。
- (四) 媒體素養教育之教材發展。
- (五) 媒體素養教育之社區宣導推廣。
- (六) 媒體素養教育之調查、研究及評估。
- (七) 媒體素養教育之國際聯繫與交流。

在委員會成立後，歷經 3 年來的重大決議與執行成果，將整理如下表：

表 2-3-2 教育部媒體素養教育委員會重大決議與執行成果表(教育部公告)

委員會 議時間	委員會 議名稱	重大決議	執行成果
92.5.20	第 1 次 委員會 議	確定每一小組召集人及各組分工事宜。	各小組於 92.6 月至 92.11 月間分別召開小組會議，並提報實施計畫。
92.12.15	第 2 次 委員會 議	1. 資訊網絡組：配合其他組執行相關計畫。 2. 師資課程組：將媒體素養教材融入九年一貫課程中執行。 3. 研究發展組：委託執行「媒體素養核心概念之建立與實踐研究計畫」與「國中小媒體素養教育現況檢視及需求評估研究計畫」。 4. 社區傳播組：辦理「社區種子教師之培訓」及「規劃及促進社區大學開設媒體素養課程」、「製播宣導短片」及編印家庭媒體素養手冊。	1. 補助公共電視製作「別小看我」教材，並分送國小運用。 2. 完成委託「媒體素養核心概念之建立與實踐研究計畫」，另「國中小媒體素養教育現況檢視及需求評估研究計畫」將於 94 年 6 月完成。 3. 補助辦理「社區大學媒體素養師資培訓」，計培訓 50 名，目前已輔導在各社區大學開課。 4. 完成拍攝「媒體素養宣導短片」，已委請新聞局播放。 5. 編印完成「家庭媒體小高手」7 萬冊，以分送各縣市家庭教育中心協助分送。
93.09.14	第 3 次 委員會 議	因 93.6.18 新聘第 2 屆委員，本次會議請新任委員於近期內召開小組會議擬定未來 2 年發展計畫。	已於 93.11.14 再次召開臨時大會，確定各委員分組工作，各小組分別於 94.02.24—94.03.17 日召開小組會議，目前已將未來 2 年計畫送交

			本部，俟第 4 次會議召開討論通過即可執行。
94.05.20	第 4 次 委員會 議	計通過 16 項會議決議，並通過 13 項媒體素養教育計畫。	1. 「媒體素養教育資訊運籌平台」規劃之「媒體素養教育資訊入口網」建置案規劃（社教司、電算中心）。 2. 媒體素養教材設計與教學方法之研究（國教司）。 3. 社區媒體素養推廣工作之評估與研究：以社區大學為例（社教司）。 4. 網際網路媒體素養之初探性研究（社教司）。 5. 國中、小教師媒體素養教育教學手冊發展計畫（國教司）。 6. 媒體素養教育數位學習師資培訓系統--數位學習內容發展計畫（中教司，電算中心）。 7. 研發高級中等以下學校（含：幼教、國中小、高中職）媒體素養教育融入學習內涵發展計畫（國教司、中教司、技職司）。 8. 編寫幼教版媒體素養教育教師手冊計畫（國教司）。 9. 研發社區大學與家庭教育媒體素養教育推廣教材計畫（社教司）。 10. 辦理全台巡迴媒體素養與親職教育宣導講座（社教司）。 11. 辦理全台青少年巡迴媒體素養宣導講座（社教司）。 12. 辦理社區大學媒體素養教師在職訓練（社教司）。 13. 辦理培訓媒體素養社區種子講師（社教司）。

據此，若依 94 年 5 月 20 日第 4 次委員會議的 13 項 2005-2006 年媒體素養教育計畫規劃，大致可分類有以下重點工作：

(一) 教材：

- * 媒體素養教材設計與教學方法之研究
- * 研發高級中等以下學校媒體素養教育融入學習內涵發展計畫
- * 國中、小教師媒體素養教育教學手冊發展計畫
- * 幼教版媒體素養教育教師手冊計畫
- * 社區大學與家庭教育媒體素養教育推廣教材計畫

(二) 建立資訊平台：規劃「媒體素養教育資訊入口網」建置案規劃

(三) 師資培訓：

- * 媒體素養教育數位學習師資培訓系統
- * 培訓媒體素養社區種子講師
- * 社區大學媒體素養教師在職訓練

(四) 社區推廣：社區媒體素養推廣工作之評估與研究

(五) 網際網路：網際網路媒體素養之初探性研究

(六) 宣傳講座：* 全台巡迴媒體素養與親職教育宣導講座

- * 全台青少年巡迴媒體素養宣導講座

綜觀之，研究者發現國內目前在規劃媒體素養教育的推廣工作上，主要著重在教材與教師手冊的規劃，進而透過網際網路進行資料整合與數位師資培訓計畫，以進行至青少年、親職等宣傳講座。其原因在於國內目前媒體素養教育仍處於初步階段，不若其他國家已經將媒體素養教育融入正視課程中，因此，需先經過評估正式課程發展之可能與教材、教學手冊，以方便現場老師易於接受與實踐。除此之外，委員會也相當關注於網際網路此新媒體科技的使用議題上，與社區推廣教育此領域，企圖在正規教育外透過社區大學教育實踐媒體公民的理念。

深究此 13 項的規劃，雖足以讓國內發展媒體素養教育有更扎實的立基，但仍缺乏綜合評估系統，以確保計劃實施之成效(吳翠珍，個人訪問，2006.3.20)。除此之外，研究者發現對於教師培訓此一環節，若只透過數位學習系統的遠距教學以填補媒體素養教育課程實施的大量教師需求，是有其不足處，應更積極規劃相關課程培訓的內容與採取相關認證之可能，盡速讓媒體素養課程相關能

力培訓課程普及於各師資培訓機構，才足以因應課程實施之可能。

在教育部媒體素養教育委員會的規劃下，雖然各項計畫皆陸續在進行中，但據 95 年教育部公告中，發現媒體素養教育委員會的經費，將在今年被立法院三讀通過與以刪除，由於立委相繼指控媒體素養委員會為箝制媒體言論自由的作手，及有圖利相關家長團體之嫌疑，而決議將此經費刪除，此舉將嚴重影響教育部媒體素養教育委員會預計於 2006 年實施之媒體素養教育計畫規劃。對此，研究者認為此舉無疑是對媒體素養教育發展開倒車之不智之舉，雖我國早先於亞洲其他國家頒布「教育部媒體素養教育政策白皮書」，但這幾年在資源有限、分配不均等、教育部重視不足推動不力的情形下，國內媒體素養教育之發展並不如預期有成效，還相當仰賴民間機構的主動培訓相關教師與積極開發實踐教學之可能，實需提醒公部門與立法部門重新省思媒體素養教育的定位，並試圖解決相關問題，而非僅是報復性運用立法資源來草率決策影響重大的政策。

對於委員會未來執行的方向，教育部也在會議報告中提出未來之展望。

「媒體素養教育的目標在於：形塑健康媒體的社區和文化環境、培養使用媒體、思辨媒體、近用媒體的行動轉化與實踐、瞭解媒體資訊對民主社會健全發展的影響和重要性、培育學生與國民獨立學習和批判思考與問題解決能力。」基於此，教育部在推動媒體素養教育方面有如下之做法(教育部，2006)：

- (一) 學校教育方面：在各級學校推動正式課程與潛在課程的媒體素養教育。
- (二) 藉由社會教育的機制推動，使媒體素養成為社會大眾終身教育的一環，透過運用民眾有興趣之電視、電影、資訊網路、廣播等各種視聽媒體教材，配合文字教案之說明，讓民眾在最短的時間內獲得最大的學習效果，並培養公民對無所不在的資訊，具有主體意志、獨立思考的能力。
- (三) 運用家長聯盟力量抵制惡質媒體：結合全國家長團體聯盟，以形塑健康優質媒體環境之願景為基礎，辦理多元化之親子媒體素養學習列車，結合全國各級學校之家長會及家長日進行媒體素養教育宣導，以提醒家長重視家庭的媒體素養教育，避免不適當的節目及網路資訊，戕害兒童及青少年的身心。

透過上述的遠景，實可看出教育部未來推展媒體素養教育的方向，然而令人擔憂的是身為最高觀瞻的教育部在推展媒體素養教育時，若一味秉持著「抵制惡質媒體」的觀點，來對抗媒體惡質競爭下的影響力，無疑是窄化了媒體素養教育的功能，也模糊媒體素養教育欲透過教導學童分析、評估訊息文本，以思辨媒體、近用媒體能力的本質。畢竟，媒體素養教育的存在與需要，並不是為了解決惡質媒體問題的手段，雖然國內的媒體素養教育起因於社會大眾深刻感受到國內媒體環境的惡質競爭所導致的負面效果，而引發公部門加以重視(吳翠珍，個人訪問，2006.3.20)，但是媒體素養教育的立基，以體現媒體「再現社會真實」存在的本質為其出發，進而引導分析、評估、思辨媒體文本的能力，此將有助於學童辨識與選擇媒體中不良的媒體訊息，進而避免受到惡質媒體文化的影響，促進媒體文化的良善改造，進而重新認識媒體與人類的互動關係可能有多元的發展，不僅只畫限於抵制對立關係。依此方向，研究者認為不應粗糙的使用媒體素養教育作為抵擋惡質媒體的盾牌，也不應二元對立塑造媒體素養教育為「反媒體」形象的最佳代表，以避免陷入簡化媒體素養教育本質，淪於受到「箝制媒體言論自由的作手」的指控，而值得深思。

對此教育部整體的願景，十分期待在實務推展過程中，相關認同定位與規劃執行，可以更用心統籌思索，如何運用適當的資源發揮至大的效果，是其關鍵，而非僅是政治資源的分贓，行政事務的交辦此心態足以隨便應付了之。研究者相當期待公部門能重新積極面對媒體素養教育的需求與確實實踐。

參、相關媒體素養教育之研究

在深入了解民間機構的積極作為與政府政策規劃後，研究者認為若真如媒體素養教育政策白皮書中規劃，要將媒體素養教育納入正式課程，以期讓媒體素養教育的能見度能被廣泛重視與實施。在初端時，需多加以重視一般教師對媒體素養的觀感及相關建議，以適切地規劃媒體素養教育融入學習內涵的發展計畫。鑑此，研究者透過之前相關媒體素養之研究予以整理分析，探求教師對媒體素養教育實施現況之看法，與分析實施後可能的困難度，提供給本研究進行媒體素養教育能力指標之規劃參考。

一、 教師對媒體素養教育實施現況之看法與遭遇的困難：

國內目前針對媒體素養教育的碩博士論文研究，主要集中在媒體素養課程設計的教學實驗研究上，針對教師媒體素養教育實施現況之看法、認知所做的量化研究並不多，唯有饒淑梅(民 84)「國民中學實施電視素養課程之研究」、徐照麗(民 90)「我國推廣國小電視媒體教育課程之研究」、邱民才(民 92)「高中實施媒體識讀教育之評估研究」等三篇，最為貼切了解一般未受過專業之能進修的教師對媒體素養教育實施現況之看法，其中這三篇的施測對象剛好是國小教師、國中教師、高中教師，更可從中得知在不同學習階段教師看待媒體素養教育的實施可能性差異。而林愛翎(民 90)「媒體公民教育理論與實踐初探」則是針對十位參與媒體素養種子教師訓練課程的在職教師進行深入訪談，可提供一些較為深入且真實性的質化觀點。但值得注意的是，由於此四篇研究都奠基於不同的研究方法與研究內容，因此，不足以形成完整精準的對照樣本，僅提供作為了解不同階段教師對於媒體素養教育之大致觀感依據為佳。

除此之外，研究者還整理了李曉媛(民 92)「媒體素養融入國小高年級社會科之合作行動研究」，此研究以行動研究方式進行課程實驗，從中可知曉教師課程實施之意見。而彭雯莉(民 95)「國民小學教師媒體使用行為及媒體識讀課程內涵理解之相關研究」則是探究教師使用媒體行為與媒體素養內涵理解之相關性研究，雖整篇對教師認知觀感的描述不多，但則提供教師對媒體素養內涵認知的理解。

表 2-3-3 教師對於媒體素養教育實施現況之看法統整表
(資料來源：參考許碧月，2005 整理而得)

研究者	研究題目	研究對象	研究方法	研究結果
饒淑梅 (民 84)	國民中學 實施電視 素養課程 之研究	國中的國 文、公民 與道德、 美術、工 藝、家政 科教師	調查研究 法、文件 分析法	一、教師對媒體素養教育實施現況之看法 (一) 有 85.7%的教師認為應將電視素養教育納入學校正式課程，多數教師認為電視素養課程應納入國小(66%)國中(63.6%)正式課程。 (二) 實施科目方面已融入語文、社會、藝能(共佔 60.9%)等相關科目最恰當，若需要融入單一學科則有(75.3)的教師認為應納入公民與道德科。 二、教師對媒體素養教育之實踐

				(一) 國中教師相當重視電視素養課程，對電視素養課程也已有正向的認知，但是在「節目真實性之評鑑」「價值體系之分析」「整體課程認知」等三方面能有待加強。 (二) 多數教師願意接受電視素養課程師資養成教育。 <u>三、教師對媒體素養教育實施問題之看法</u> 教師認為實施電視素養課程的困難歸納為七項，師資、課程安排、學校設備、教材、學生課業負擔、非升學科目之隱憂、家庭的配合。
林愛翎 (民 90)	媒體公民教育理論與實踐初探	十位參與媒體素養種子教師訓練課程的在職教師	深度訪談法	<u>一教師對媒體素養教育實施現況之看法</u> (一) 國、高中時期最容易配合的課程是公民課，且可以只針對公民教師訓練，另可以採取隨機性非長期性的融入方式進行課程例如：週會、聯課活動 (二) 融入校園較長久穩定的方式是利用導師身分，使用班級比較彈性時間教學，但是此師資訓練需要是全面性的。 <u>二、教師對於媒體素養教育之實踐</u> 十位教師皆願意接受未來的訓練。在教學上，時間許可下，也願意支持媒體教育教學的實驗研究。 <u>三、教師對媒體素養教育實施問題的看法</u> 須由教育部配合清查學校視聽資源的概況，教育部需要對學校行政人員進行宣導，讓教師有發揮空間。
徐照麗 (民 90)	我國推廣國小電視媒體教育課程之研究	全國國小教師	調查研究法，實驗研究法，深度訪談法	<u>一、教師對媒體素養教育實施現況之看法</u> (一) 教師普遍缺乏電視內容，製作及媒體資訊應用等方面的專業知能，但有 90%以上的教師對於從事教育的專業極為重視。 (二) 有 61.4%贊成電視媒體教育應從一年級開始實施，有 22.6%贊成三年級開始實施，有 16%選擇其他年級(二、五、一年級以前)，15%贊成越早開始越好。 (三) 在電視媒體教育課程的時間安排方面，有 95.2%的教師認為要配合教學單元需要實施機會教育，配合重大新聞事件及實施失為 86.9%，學期中請相關專家做專題報告有

				71%，排入彈性課程中有 69.4%，晨間活動實施作為生活教育一環有 63.1%，利用導師時間實施有 59.9%，利用中午時間實施 31.7%，另設一、二堂課專門進行課程有 27.5%。 <u>二、教師對於媒體素養教育之實踐</u> 教師肯定在國小實施電視媒體教育的重要性。 <u>三、教師對媒體素養教育實施問題的看法</u> 時間不足、教學能力不足、相關知能、資訊缺乏、資源的不足、家長配合度不高。
邱民才 (民 92)	高中實施 媒體識讀 教育之評 估研究	高中的國 文、英 文、主 義、公 民、美 術、音 樂 科教師	調查研究 法	<u>一教師對媒體素養教育實施現況之看法</u> (一) 在媒體市讀課程實施階段方面，教師認為適合在國民小學實施電視識讀課程者最多 (66.1%)而在高中、職階段實施電視識讀課程有 42.6%。 (二) 在納入高中正式課程面，有 64%的教師認為應將電視識讀課程納入學校正式課程，其中有 38.9%的教師認為應將電視識讀課程融入語言及社會相關學科中實施為最多。 (三) 電視識讀課程的教學方式應跟平常科目有所不同，其因為需要師生之間雙向溝通，多以具體圖像輔助教學，以專題化或新聞事件為例進行價值澄清。 <u>二、教師對於媒體素養教育之實踐</u> (一) 整體而言，教師的電視識讀能力達到水準，且對於電視識讀課程有相當程度的認知。但是教師對於電視節目的內容與真實情況間的差異不易分辨清楚。 (二) 教師對於電視識讀課程以及各項內涵(總計七項主要類目)的重要性均持正面態度。 (三) 電視識讀課程重要性評估與教師的電視識讀能力呈現顯著正相關，亦即認為電視識讀課程內涵愈重要的教師，對於電視識讀能力的了解程度越高。 (四) 在師資養成訓練方面，大多數教師對於接受電視識讀課程的教師養成訓練意願相當高。

				三、教師對媒體素養教育實施問題的看法 有課程安排、師資培育、教材、學生學習意願與興趣，學生缺乏思考與判讀能力，學校設備，家庭配合，學校行政。
李曉媛 (民 92)	媒體素養 融入國小 高年級社 會科之合 作行動研 究	國小社會 科老師	合作行動 研究法、 觀察訪談 法、文件 分析法、 問卷調查 法	一、教師對媒體素養教育實施問題的看法 有教學時間、人力資源不足、教學資源缺乏，另外家長對於學生態度與教師的媒體素養之能也是影響課程進行的影響因素。
彭雯莉	國民小學 教師媒體 使用行為 及媒體識 讀課程內 涵理解之 相關研究	國小教師	問卷法	一、教師對於媒體素養教育之實踐 (一) 整體而言，國小教師在整體的媒體識讀課程內涵的理解具有較高的概念。 (二) 國小教師媒體使用行為及媒體識讀課程內涵理解之相關為低度負相關。

由上述的論文研究大致可整理出以下的觀點：

- (一) 對實施媒體素養教育的重要性意見：自饒淑梅(1995)首先針對國中教師進行媒體素養教育意見調查，高達有 85.7%的受訪國中教師認為應將電視素養教育納入學校正式課程。可顯示一般教師早已認知到媒體素養教育實施之重要性，與納入學校教育的必要性(邱民才，2003；徐照麗，2001)。
- (二) 將媒體素養教育納入學校教育實施階段：從饒淑梅(1995)研究中指出多數受訪國中教師認為電視素養課程應納入國小(66%)國中(63.6%)正式課程。徐照麗(2001)研究中指出有 61.4%受訪國小教師贊成電視媒體教育應越早實施越好。邱民才(2003)針對受訪高中教師的意見問卷中，教師普遍認為適合在國民小學實施電視識讀課程者最多(66.1%)。由此可見，不論是國中小、高中教師在體認教導媒體素養教育之重要性後，都相繼認為媒體素養教育納入正式課程的實施應即早至國小階段最為合適。
- (三) 實施媒體素養教育之方式：從之前大部分受訪者皆普遍認為媒體素養教育應從小納入正式課程實施。至於實施的方式，在高中部分，邱民才(2003)

研究指出在納入高中正式課程中，有 38.9%的受訪教師認為應將電視識讀課程融入語言及社會相關學科中實施為最多；在國中部份，饒淑梅(1995)的研究指出受訪國中教師普遍認為適當實施媒體素養科目以融入語文、社會、藝能(共佔 60.9%)等相關科目最恰當，若需要融入單一學科則有(75.3%)的教師認為應納入公民與道德科。這論點與林愛翎(民 90)的研究互相吻合，普遍認為國、高中時期最容易配合的課程是公民課；在國小階段，從徐照麗(2001)針對國小教師的調查發現，在國小階段實施媒體教育課程的時間，有 95.2%的教師認為要配合教學單元需要實施機會教育，或排入彈性課程中有 69.4%，晨間活動實施作為生活教育一環則有 63.1%，若是單純要為此開設學習領域則只有 27.5%的教師認同。

在教育部所宣示的媒體素養教育白皮書中，發現其實踐方向是以「融入課程」方式，融入「各科教學、重大議題」中實施。對此，受訪高中教師認為融入語言及社會最為恰當，受訪國中教師則認為除了語言與社會領域，藝術或公民道德也是不錯的選擇。相較於其他國家在國中階段普遍將媒體素養教育融入語文(加拿大)、藝術(澳洲)有其相似之處。唯在國小階段，大部分受訪教師則普遍意願採機會教育議題融入方式進行，由於未指明哪一種課程適合進行融入，無法得知媒體素養教育與哪一科目的內容涵度易於結合。再加上，研究者認為採隨機教育方式易偏向媒體事件教學，對於認識完整的媒體素養教育概念教學似乎較無效果性，而值得加以探究。

- (四) 教師的媒體素養教育內涵認知概念：在各研究中，針對高中老師所進行的概念認知了解，發現教師的電視識讀能力達到水準，且對於電視識讀課程有相當程度的認知，只是在教師對於電視節目的內容與真實情況間的差異不易分辨清楚。(邱民才，2003)。在國中部份，受訪國中教師相當重視電視素養課程，對電視素養課程也已有正向的認知，但是在「節目真實性之評鑑」「價值體系之分析」「整體課程認知」等三方面則有待加強(饒淑梅，1995)。在國小階段，整體而言，國小教師在整體的媒體識讀課程內涵的理解具有較高的概念，而其媒體使用行為及媒體識讀課程內涵理解之相關為低度負相關(彭雯莉，2006)。

綜觀之，目前各學習階段的教師在針對媒體素養教育內涵概念的理

解上，普遍有一定的認知成效，只是在國高中階段的教師對於媒體真實再現的認知上較弱。林愛翎(2001)對參與媒體素養教育訓練的教師所做的研究結果發現，教師最爲缺乏的知識爲對他國傳播制度的了解，其次爲商業傳播制度運作的方式(特指觀眾、節目、廣告間關係)與資本規模，如何與其生活相關連。對此，研究者認爲由於各研究者依據媒體素養教育概念所擬定的認知量表不一，無法真實比較各學習階層的教師在媒體素養教育上的認知強弱度；再者，教師的媒體素養教育認知的高低也無法與教學的成效達成直接效果關聯。依邱民才(2003)的研究指出識讀課程的教學方式應跟平常科目有所不同，其因爲需要師生之間雙向溝通，多以具體圖像輔助教學，以專題化或新聞事件爲例進行價值澄清，因此，在進行媒體素養教育師資培訓課程上，仍需針對教學法實踐與以重視。

- (五) 教師實施媒體素養教育課程之困難度：在上述研究中指出教師實施媒體素養教育之最大困難度中，受訪的高中教師普遍認爲是課程安排、師資培育、教材等問題(邱民才，2003)；而受訪的國中教師則認爲是師資、課程安排、學校設備等因素(饒淑梅，1995)。在受訪的國小教師則認爲困難性出現在時間不足、教學能力不足、相關知能等因素(徐照麗，2001)。

綜觀之，教師們皆普遍認爲若要在正式課程中實施媒體素養教育之最大困難度將會是在課程教學時間安排與師資上面，這也適切地表現台灣目前媒體素養教育在推展上的困境，由於在媒體素養教育白皮書所規劃的藍圖是採融入方式進行課程，而此方式將會影響與壓縮其他現行課程的進度，再加上目前現場教師對於媒體素養教育內涵概念的培訓不足，一般現場教師並無此豐富知能基模能順利將媒體素養教育議題融入各課程領域中，這將會產生了空有計畫而無實踐的教學實踐現象。

二、 九年一貫課程中關於媒體素養教育之關聯分析：

爲了確認媒體素養教育是適切於現行九年一貫課程之實施，特別於本節中尋找九年一貫課程目標中與媒體素養教育內涵貼合之處，以作爲本研究發展擬定我國媒體素養教育能力指標之參考依據。

(一) 九年一貫課程目標

在九年一貫課程實施之國民教育教育目的即在透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取、與世界觀的健全國民。而在其中，媒體素養教育與之概念貼合之課程目標有「增進自我了解，發展個人潛能」、「培養欣賞、表現、審美及創作能力」、「培養表達、溝通和分享的知能」、「發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作」、「運用科技與資訊的能力」、「培養獨立思考與解決問題的能力」等四部份。

表 2-3-4 九年一貫課程目標中與媒體素養教育貼合之基本能力(研究者整理)

課程目標	基本能力	內容	媒體素養教育
1.增進自我了解，發展個人潛能。	了解自我與發展潛能	充分了解自己的身體、能力、情緒、需求與個性。愛護自我，養成自省、自律的習慣，樂觀進取的態度及良好的品德，並能表現個人特質，積極開發自己的潛能，形成正確的價值觀。	貼切於「反思閱聽人」面向，試圖透過對自我與媒體關係的了解，以知曉自身身為媒體消費者概念，進而分析媒體對自身的影響性。
2.培養欣賞、表現、審美及創作能力	欣賞、表現與創新	培養感受、想像、鑑賞、審美、表現與創造的能力，具有積極創新的精神，表現自我特質提升日常生活的品質。	貼切於「瞭解媒體訊息內容」面向，欣賞媒體作品，進而分析媒體作品中的結構與符號系統意涵，以使用媒體做為創新創作題材。
4.培養表達、溝通和分享的知能	表達、溝通與分享	有效利用各種符號(例如語言、文字、身因、動作、圖像或藝術等)和工具(例如各種媒體、科技等)表達個人的思想或觀念、情感、善於傾聽與他人溝通，並能與他人分享不同的見解或資訊。	貼切於「瞭解媒體訊息內容」面向，為了能善用傳播載具以做為表達之工具，需了解科技對媒體內容的影響性，進而善用各種媒體做為溝通表達工具。
5. 發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作。	尊重、關懷與團隊合作	具有民主素養，包容不同意見，平等對待他人與各族群；尊重生命，積極主動關懷社會、環境與自然，並遵	貼切於「影響和近用媒體」此面向，為了實踐媒體公民權概念，讓閱聽人運用各種媒體形式與管道表達意見與想法，以

		守法治與團體規範，發揮團隊合作的精神。	將媒體近用的影響力擴大，進而共同營造媒體公共論述空間。
8.運用科技與資訊的能力	運用科技與資訊	正確、安全和有效的利用科技，蒐集、分析、研判、整合與運用資訊，提升學習效率與生活品質。	貼切於「瞭解媒體訊息內容」面向，爲了能善用新傳播科技做爲表達之工具，需了解傳播科技(網路、手機等)對媒體內容的改變與影響性，及了解新傳播科技使用的禮儀與法律觀。
10. 培養獨立思考與解決問題的能力。	獨立思考與解決問題	養成獨立思考及反省的能力與習慣，有系統地研判問題，並能有效解決問題和衝突。	貼切於「思辨媒體再現」面向，透過對媒體資訊真實度的思辨，對各類型媒體所宣傳的訊息進行意圖判斷。

綜觀之，若依媒體素養教育政策白皮書中五項著重能力分析，則可發現課程目標中可與媒體素養教育貼切的部分，而媒體素養教育的目的在於培養學生思辨訊息，了解訊息再製與選擇、組合歷程，進而能透過對自身閱聽人角色的重新看待釐清，以避免受到媒體的盲目效應影響，進而培養獨立判斷思考的反思能力，以建立正確的世界觀。而此些目的正與上述中九年一貫課程的課程目標適切的反應，正可提供未來實施媒體素養教育時，及擬定媒體素養教育能力指標之參考依據。

三、 小結：

總言之，在透過對國內現狀的了解分析下，不論從公部門、民間機構、相關研究中，都可窺見國內對於「媒體素養教育」不再以新興議題來定位，而是愈來愈重視，試圖積極從各處激發促動發展的動能，然而，如何爭取更多的資源、整合資源，以符應現場教師教學推展的需求，都成爲媒體素養教育下階段發展之重心，也成爲研究在擬定媒體素養教育能力指標參考之依據。