

第二章 文獻探討

第一節 幼兒與電視

現代的父母相當的忙碌，許多幼兒都成了電視兒童，電視儼然成爲代替父母的電子保母角色。根據研究發現，兒童較其他年齡層花更多時間在電視上，而學齡前到六歲的幼兒更是花最多時間看電視的觀眾群。郭爲藩（1981）調查顯示兒童每天在電視機前的時間，約佔清醒時間的二分之一至四分之一，兒童可以說是在電視的薰陶下成長。

兒童在觀看電視的同時，還必須透過知覺、記憶、轉換、製碼等心智活動，瞭解電視畫面所呈現的訊息及其所代表的意義；同時電視媒體也提供學習新知的機會，教導兒童在生理、認知、情感、價值、道德與社會各方面的訊息（吳知賢，1993）。因此，本節針對電視媒體與幼兒閱聽人的互動關係議題著手，第一個部分將透過文獻瞭解電視媒體對於幼兒的傳播效果；第二個部分整理有關幼兒的閱聽角色以及電視媒體對於兒童的意義的文獻；第三個部分則探討幼兒電視觀看與性別刻板印象的實證研究，瞭解電視媒體的兩性訊息對幼兒的影響。

一、電視對幼兒的效果

幼兒如何與電視互動呢？關於媒體對於兒童的效果研究，即「傳播效果理論研究」。主流傳播效果研究一般分爲四種觀點：子彈理論、有限效果模式、中度效果模式、強有力效果模式（李茂政，民 73）。

子彈理論認爲大眾傳播的威力非常大，視兒童爲被動的、消極的接收者，認爲兒童極容易受到傳媒的操弄與影響，而忽略了兒童本身所存在的文化背景。

有限效果模式研究重心擺在兒童的差異，認爲大眾傳播通常並不能成爲閱聽人（兒童）效果的必要或充分原因，因爲他必須透過許多其他的中介因素，因此學者們致力於發現兒童的各層面，如個人心理特質或其社會關係網路等。

中度效果模式，以媒介與兒童之關係爲研究重點，它承認媒介的影響力，亦認爲兒童在看電視時會主動建構解釋其意義，且會隨著兒童的年齡與背景的不

同，對於相同的電視節目訊息會有相異的意義建構。

強有力效果模式認為大眾媒介的累積性、普遍性和一致性對社會輿論具有強而有力的效果，顯示兒童長期不斷地暴露在某種傳播內容中，會慢慢鑄造兒童某種心像或性格，電視是兒童主要收視的來源，電視對於兒童文化行為模式的塑造，會產生很大的影響力，其效果是來自日積月累、點點滴滴累積而來的結果。

從上述研究觀點可發現，電視是現今主流媒體，具有長期性的效果，然而電視對於幼兒的影響，不論理論認為幼兒觀眾的主被動，需考慮的是幼兒的本質、認知能力的發展，以及社會的經驗。幼兒在看電視時，會依照本身的喜好選擇其所有興趣的文本，並從中獲得滿足與資訊的接收，而兒童在觀看電視時如果瞭解的程度不夠，極可能透過電視所描述的社會常態標準及整體印象來建構自己的信念與想法，因而研究者認為電視對於幼兒是具有普及性與可親性的媒體，其對於幼兒的影響效果則會隨著其認知發展與經驗增長且延續，是值得被重視的傳播與教育工具，而如何控管電視對幼兒的效果則成為重要的課題。

二、幼兒的閱聽角色

行為主義學者重於媒體效果的研究，Dorr (1986) 認為兒童是被動的觀看者，對於電視上的表演或是虛幻與真實，並沒有足夠的辨識力，只是被動地吸收電視上的訊息。但近年來受到認知心理學及社會心理學等理論所影響，越來越多數的研究皆顯示，幼兒為一個主動的閱聽人，能主動的選擇節目、主動的解釋訊息，而不同年齡與不同經驗背景的兒童從相同的節目中，各自會有其不同的詮釋 (Fernie, 1980; Collins, 1981; Rice & Wartella, 1981; Schram & Porter, 1982)。

(一) 幼兒對電視內容的認知結構

立論於基模理論，楊幸真 (1993) 表示電視基模是兒童在電視觀看過程中，接收、處理和理解電視節目訊息的基本框架。吳知賢 (1993) 認為兒童觀看電視時，對電視內容的認知建構過程，包括的知識處理 (information processing)、解讀 (interpretation)、評鑑 (evaluation) 三個階段的電視基模心智運作。

收視者在觀看電視時，電視基模對於訊息處理的過程包括應用本身的先備知識，於觀看的歷程中選擇適當的策略，與電視內容進行交互作用，最後才建構出個別化的意義（楊幸真，1983；李秀美，1995；蔡菁秊，2000）。兒童運用電視基模處理電視所傳遞的訊息，並將內容加以組織，使其能理解訊息的意義（Pingree, 1986；引自蔡菁秊，2000）。觀看電視時，電視基模不斷的運作和重組，由於電視在潛移默化兒童的認知結構，電視內容逐步的拓廣了兒童的知識背景（范淑娟，1991）。

另外，鷹架理論也說明了父母的介入，除了以減低電視的負面影響為出發點外，進而增加幼兒從電視節目內容裡吸收資訊，並可提升幼兒電視素養的能力。

準此，不論是基模理論或是鷹架理論，都強調幼兒為主動的閱聽眾。研究者認為由於幼兒會依照其本身的興趣與喜好選擇所收看的節目，但他們尚未具備足夠的先備經驗與知識，且所具備的電視基模不足以完全協助自己理解或推論電視節目的內容，很容易受到節目所傳遞的訊息影響，甚至無法加以分辨其真假與是非全盤接收，更應藉助父母、兄長等共視者的協助---示範、立即回饋、教導、發問、認知組合等方式，提升對電視內容的認知理解，幫助幼兒覺察電視所傳遞訊息，認識電視媒體的特性，來提升媒體素養能力，減低電視媒體訊息中的不良影響。

（二）影響幼兒解讀電視內容的因素

由上述文獻可知，解讀是一個主動詮釋的歷程，幼兒本身具備有各自的先備經驗與知識，在觀看電視時，是一個積極主動的參與者，他們會依自己的能力、動機、知覺、興趣及整體生活經驗的狀況來解讀其所見的訊息，不再全然被媒體所操弄。然而，幼兒所處的電視觀看情境是否有其他的觀看者、當時的情緒、文本本身訊息的觸發都有可能影響其解讀文本訊息、建構意義（楊幸真，1993）。

歸納影響幼兒解讀電視內容的因素如下：

1. 興趣與需要

觀眾的主動性展現在兩方面，其一是主動選擇自己需要的媒體或資訊，另一則是有詮釋媒體訊息的能力。閱聽眾會爲了自己的需求及目的而近用電視，當然，幼兒也會依其興趣及需要而選擇收看某些電視節目。

根據使用與滿足理論，Blumler & Katz (1974) 研究指出兒童的某些需要可透過不同形式的媒體得到滿足，譬如兒童可由觀看電視得到娛樂與新知的滿足，因而幼兒的興趣直接影響幼兒看多少電視、看何種型式的節目、以及從節目內容中得到多少訊息。另外，Kline, Miller & Morrison (1974) 的研究也證明電視內容的策劃若能考量兒童的興趣與需要，最能達到預期的效果 (引自吳知賢，1993)。

因此，本研究將考量幼兒有興趣的媒體文本，以最受幼兒喜愛與最常觀賞的卡通、兒童節目、以及穿插在兒童節目中的廣告，探究其中所呈現的刻板印象，並瞭解幼兒是否能藉由媒體素養的培養進而學習分辨單面向的訊息。

2. 生活經驗

吳知賢 (1998) 指出過去三十幾年來的文獻已經證實幼兒較能理解、記憶貼近他們生活經驗、和他們有切身相關的電視內容，及較能了解與他們年齡相似的劇中人物。

Nelson & Napior (1976) 發現國小兒童較喜歡相同種族的劇中人物；Newcomb & Collins (1979) 也發現兒童也較喜歡相同家庭背景的節目，並表現較能記憶描述家庭生活的內容；從 Collins 和 Wellman (1982) 的研究也發現，中產階級或勞工階層的低年級兒童有記憶偏見 (memory bias) 的現象，他們較能充分瞭解節目中相同背景的描述，但對於不同的情境內容則無法理解 (引自吳知賢，1993)。

以上研究說明了性別、種族、社會階級及相同的興趣等相似性直接影響幼兒對電視內容的了解。這顯現低年級兒童因對現實世界經驗不足，而無法同理陌生的情節、角色、故事內容而產生共鳴，但卻能對相似地生活背景的情節做出正確的判讀。因此，觀看電視的過程中，幼兒本身具有的知識與經驗扮演了關鍵性的角色。

3. 幼兒的年齡

幼兒的年齡與電視內容的瞭解程度一直是眾所矚目的研究焦點，許多研究者指出幼兒隨著年齡與觀看電視經驗的增加，他們對於電視型式的成規與內容的理解也會增加（Collins, 1981, 1983；Huston & Wright, 1981, 1983；Signorielli, 1991；引自楊幸真，1993）。

根據吳知賢(民 82)整理過去十年在這塊領域耕耘的研究(Colins, 1982,1983；Dorr, 1980；Noble, 1975；Rydin, 1983；Wright, 1984；Singer, 1977)，彙整出下列幾個方面：

- (1) 隨著年齡增長，幼兒愈能記憶節目內容，包括情節的發展、廣告需求、教育內容、新增項目及主題訴求等。
- (2) 十歲以下的幼兒認知基模較為簡單，只能記憶起源的事件、問題的發生及結局，幾乎完全不懂也不能記憶有關動機和情感方面的情節，隨著成長後基模改變，可增進他們對電視內容的瞭解。
- (3) 學齡前幼兒欠缺推論統合電視內容的能力，他們喜歡注意單一、孤立的熱鬧片段，也由於缺乏足夠的背景知識及過份依賴刻板的情節鋪陳，常會有錯誤的推論。
- (4) 幼稚園的幼兒大都相信電視上的東西是真的，只有卡通與偶物是假的，而區辨真實與虛幻的能力，會隨著年齡增長而增加。
- (5) 五、六歲的幼兒對於電視的形式特質開始有所認識，知道電視節目的一些基本類別，也能回答一些媒體製作的過程：如表演、假裝、使用蕃茄汁等等；但也可能過度類化，認為電視中不可能發生的事都是假的。

總之，觀看者的年齡與發展的階段息息相關，關係著認知技巧與觀看經驗，會影響幼兒對於節目的理解，決定幼兒記憶、掌握電視內容的程度、區分節目真實性的程度。而本研究的研究對象為六歲之幼兒，對於何者為真、

何者為假已有粗淺的瞭解，對於節目真實性的正確判斷逐漸處於發展的階段，也因此研究者認為在學齡前成人特定的互動技巧、適時的提問引導可使幼兒更積極的注意節目內容，也幫助其掌握主要的資訊，並澄清所隱含的內容。

4. 收視情境

吳翠珍(1998)指出自1980年代，歐美學者如James Lull(1990)、David Morley(1991)、Roger Silverstone(1994)等人就強調電視研究，不應單單著墨於文本分析，也應著重於收視情境的探究。幼兒的電視觀看不論是「獨視」或是「共視」，其觀看的社會情境因素與觀看時的詮釋行為，具有多面向互動與交互影響的可能，並進而形塑了電視觀看的意義。

受到觀看情境的影響，幼兒可能會與其他的觀看者進行意見交流，影響了對文本意義的建構，而同一事件所引發的基模知識也有可能有不同的理解和建構。Salomon(1977)曾以93名幼兒為對象，研究幼兒在觀看「芝麻街」時由母親陪伴是否對幼兒有不同的影響，結果發現對低社經水準的幼兒而言，母親的陪伴確實使幼兒加長了收看節目的時間，同時增加了對節目內容的了解。Reiser、Tressmer與Phelps(1984)的研究也證明兒童收看電視時，成人特定的互動技巧確實有助於兒童的學習，成人適時的提出問題，可使兒童更積極的參與節目，持續注意節目的內容，更增強收看的興趣與效果(引自吳知賢，1993：142)。

從以上研究結論，由於幼兒判斷能力較弱，成人若能陪同觀賞，一方面幫助孩子正確的解讀電視內容，過濾不適當的資訊，並隨時給予觀念上的指引，建立正確的價值觀，另一方面，也能提高幼兒的收視品質，並增進親子互動。

歸納上述各因素的文獻得知，幼兒是為主動的閱聽眾，會依其興趣與需要自行選擇、注意和解讀、評估所看到的電視內容，並以其生活舊有的經驗來賦予這些訊息意義，此外，也由於個體年齡與收視環境等被動因素的差異，對相同的電

視文本會有不同的詮釋及瞭解，而電視觀看時成人特定的互動，可增進幼兒對節目目的瞭解，以及增強收看的興趣與效果。

三、電視媒體對幼兒的意義

(一) 電視為一學習管道

根據 Bandura 的社會學習理論發現，個體可經由觀察、模仿而學習他人的行為，如個體的人格、動機、性別角色等皆是，而電視是幼兒間接觀察學習的主要來源之一。因此當電視走入家庭，幼兒的生活型態即跟著改變，在人際關係、社會互動方面必然受到影響。究竟幼兒有沒有從電視中學到東西呢？許多研究的結果都獲得一致的結果，蔡榮貴（1978）研究發現，兒童可以透過電視觀賞學到新的字彙；郭為藩（1980）研究發現，長期觀看電視確實有助於兒童的語言的進步和常識的增加。從社會學習論的觀點來看，幼兒會模仿電視裡人物的說話、動作、歌曲，甚而進一步根據觀察模仿的行為而改變自己的行為。由於幼兒會模仿電視中的言行舉止，電視節目除了以明示的告知手法來教導社會知能，還應藉著某些角色作為來達到教導的示範效果，是為較不易被幼兒排拒但又極富成效的方式（吳翠珍，1995）。

電視也提供幼兒有力的資訊，幫助他們學習和建構社會。Leibert & Sprafkin（1988）更指出，幼兒進入幼稚園，與同儕互動中會瞭解更多的電視角色行為，而電視角色中最明顯也最重要的即是一性別，幼兒透過電視呈現的角色行為，學會如何去符合社會性別行為（Kimberly A. Powell & Lori Abels, 2002）。

而媒體也可以是生動豐富的教材，提供幼兒認同的對象及學習複雜的情緒反應，也可以促進記憶力、培養理解力，以及語言和詞彙的學習（謝韻瑜、陳淑芳，1999）。

然而，看電視雖然對幼兒字彙的理解、句型的變換、表達能力和聽力方面都有積極性的影響，但電視內容的貧乏與電視人物的偏差言行，都易對單純的幼兒造成負面的影響。

（二）提供角色的模仿與認同

模仿是幼兒進行學習的一種主要的手段，他們透過觀察來模仿別人的行動，達到間接學習的目的，一般而言模仿有二個層次：一是單指模仿行為本身。二是模仿行為所代表的涵義。許多研究發現：「英雄」角色或代表「權勢」(power)的人物，經常是幼兒模仿的對象，採納媒體所展示之行為方式的閱聽人，也許不是刻意地模仿媒介角色行為，但他們卻會在有意無意間呈現出來。所以事實說明演員在視覺或聽覺媒介中所扮演活生生的人物，或在印刷媒介中得到敘述，都將成為人們模仿學習對象（蕭素翠，1999）。

此外還有一種普遍的原因是「認同」。一個幼兒若是認同某個歌星、作家或運動員，自然會去模仿這些人的行為，這也就是所謂的「角色認同」。呂錘卿（民76）的研究指出幼稚園中班幼兒偏向對電視卡通及故事人物產生認同。而對於生活經驗有限的幼兒尤其易受到週遭環境及媒體的影響而產生學習模仿行為，故其接觸資訊的良莠對其心理發展佔有相當重要的地位。由認知發展的理論來看，性別恆常大約出現在五、六歲時，在性別恆常發展以前，幼兒會對相同性別的角色特別注意，他們會仔細的觀察同性者的相關知識及價值信念，加以認同並表現同樣的行為（吳知賢，1997）。

Beuf（1974）研究三到六歲的幼兒，發現不管是男是女，皆會受電視上性別角色的職業所刻板。Miller& Liebert（1976）主張幼兒也會指定與自己同性別的角色人物，為其所希望成為或仿效的。Sprafkin & Liebert（1978）提到有幾個研究指出幼兒會對電視上與自己同性的角色產生莫大的興趣，也會特別地注意其所表現出的個性與行為（引自吳知賢，1997）。

孩子們喜歡的卡通，也提供幼兒角色認同的對象。幼兒對於卡通各有其喜歡和不喜歡的卡通人物，且男生偏好於男性角色，而女生則傾向女性角色。例如詢問幼兒：「如果你可以變身，你最想變成什麼？」答案中，男生想變身成為的角色亦為男性或對男性的描述與象徵；而女生則偏向於女性角色。詢問幼兒喜歡的

人物時，也有這樣的傾向，可見幼兒偏向於對同性角色的認同（謝韻諭、陳淑芳，1999）。

前信誼基金會教學發展中心主任張召雅表示，兩歲到六歲的幼兒，不但想像力豐富，也是最容易以自我為中心的年齡，藉著與卡通的接觸，或扮演卡通人物，孩子會產生移情作用，在卡通的世界裡獲得滿足；並且，卡通中的人物非常有個性，且擁有超能力，成為孩子心目中的英雄人物，卡通中的言語及動作較為逗趣和誇張，是一般生活中不易見到的，會讓幼兒覺得非常有趣而加以學習模仿（翁秀琴，1996）。幼兒藉著電視學習性別角色的規範，也因此媒體所塑造的人物特質、言行舉止，都對正在形塑性別角色行為的幼兒有潛移默化的深遠影響。

四、小結

電視對於幼兒是具有長期影響力的訊息接收窗口，提供了幼兒一個具聲光刺激以及色彩豐富的世界，幼兒會依照其本身的興趣與喜好，主動地選擇他們想要收看的節目內容，若是尚未具備足夠的先備經驗與知識，也未具備完整的電視基模的幼兒在觀看電視時不能夠充分的理解節目內容所傳遞的訊息，極可能透過電視所描述的社會常態標準及整體印象來建構自己的信念與想法，這種影響會隨著其認知發展與經驗增長且延續，應藉助共視者的協助---示範、立即回饋、教導、發問、認知組合等方式，一方面提升幼兒對電視內容的認知理解，幫助幼兒覺察電視所傳遞訊息，認識電視媒體的特性，來提升媒體素養能力，一方面增強收看的興趣與學習效果。

第二節 幼兒的媒體知識與媒體素養能力

著眼於接受分析理論和認知心理學，研究者認為幼兒是為一個主動的閱聽人，與媒體保持著互動的關係，在解讀文本的過程中不但可以主動地建構意義，而且會活用本身的經驗提出自己的詮釋。而本節將探究幼兒的媒體知識，以及探究幼兒的媒體素養能力，瞭解幼兒如何理解電視內容。

一、幼兒的媒體知識

幼兒的電視媒體知識是理解電視內容的依據，亦是電視素養能力應具備的基本知識之一。幼兒的年齡與媒體經驗雖有助於解讀電視訊息，但仍受幼兒認知發展與技巧及對媒介形式特質語言、文法的知識所影響。

Collins (1981) 指出，收視者要解讀各種形式的電視訊息必須具備「對電視敘述形式的知識」、「關於現實世界的知識與經驗」、「對電視形式特質的瞭解」。以下就此三方面知識的觀點，及國內外學者的意見整理歸納如下：

(一) 電視的敘述形式

電視敘述故事與情節的形式有別於現實生活或文字敘述的模式，收視者必須瞭解電視節目敘事或解說情節的方式，以作為解讀節目內容之組織架構

(Collins, 1981)。不論是戲劇、綜藝、新聞、兒童節目，每種節目型態皆有其各自的特質與呈現方式，而節目本身的敘述形式往往影響收視者的觀賞態度。因此，認清各種節目的形式，將有助於觀眾對節目內容之真實性做出正確的判斷，尤其是兒童一旦熟悉了電視節目的敘述形式，則能更快地解讀和分析節目的內容涵意 (蔡菁秤, 2000)。

(二) 現實世界的經驗與知識

此部分正如同前述影響幼兒解讀能力的生活經驗因素一般。電視節目的內容是由普通與非普通經驗累積而成的，有些呈現日常生活的景況，有些則描述隱含於現實社會的意義，因而，收視者個人的社會先備知識是理解電視內容的依據

(Collins, 1981)。

吳知賢(1998)指出過去十幾年來的文獻已經證實幼兒較能理解、記憶貼近他們生活經驗、和他們有切身相關的電視內容。從 Collins 和 Wellman (1982) 的研究也發現，中產階級或勞工階層的低年級兒童有記憶偏見 (memory bias) 的現象，他們較能充分瞭解節目中相同背景的描述，但對於不同的情境內容則無法理解。這顯現年齡較小的幼兒因對現實世界經驗不足，而無法同理陌生的情節、角色、故事內容而產生共鳴，但卻能對相似地生活背景的情節做出正確的判讀。因此，觀看電視的過程中，幼兒本身具有的知識與經驗扮演了關鍵性的角色。

(三) 電視的形式特質

電視的形式特質是構成節目內容最基本的要素，亦是支撐電視訊息傳遞的結構，藉以展現內容的意義，分為視覺符號 (特寫、慢動作、角色、布景、場景等)、聽覺符號 (對話、音效、旁白、配樂等) 和結構符號 (剪接形式、畫面的速率等)，兒童對於形式特質的熟悉，有助於電視素養能力的提升。然而，不是每個兒童都能輕易地解讀電視符號，這和兒童的認知發展有關。Greenfield 指出，兒童要到七歲以後才能瞭解電視影片各景之間的關係，七歲以下的幼兒常把一個影片中的各個鏡頭看作是獨立的實體，許多幼兒甚至在解釋劇情時完全不顧鏡頭的前後次序。幼兒要瞭解電視中的形式特質，不僅需要相當程度的心智發展，同時也需要具備與節目接解的經驗 (引自陳秋美譯，1988)。

Signoriell (1991) 提到，儘管兒童的電視素養能力可隨著年齡與經驗的累增而有所提升，但對於電視符號的處理，仍有層次上的不同。根據 Huston & Wright (1983) 及 Rice & Wartella (1981) 將電視符號的解讀分為三種不同的層次，第一層符號是最容易解讀的，由視覺符號和聽覺符號直接敘述，說明了真實世界的訊息，例如拍攝一條街道的畫面，兒童在處理第一層次的符號時，所使用到的感知與認知技巧通常和解釋真實世界的外在刺激一樣。第二層次是對電視形式語言和成規運用的理解，例如切、溶、淡入、淡出等拍攝技巧表現，兒童必須瞭解這

些形式語言的文法，才能瞭解這些形式語言所要呈現的內容意涵。第三層次是語言或非語言的象徵形式，例如紅玫瑰代表愛情。兒童必須要能解讀三種層次的符號，才能完全明瞭電視訊息所要傳達的全部意涵。

關於幼兒理解節目內容受電視形式特質影響的情形，在年齡上也有程度上的差異，根據 Van Evra（1990）的研究發現兒童對明顯可見的電視形式特質比較注意，例如特別的音效、聲音、押韻等，同時，他們對電視的注意力，也會因出現的是成人女性、幼童或偶而增加（周慧美，民 88）。而較大的兒童由於認知技巧及觀看的經驗增加，不用依賴形式特質也能掌握重要的內容，並隨著年齡增長，分辨無關內容的能力也顯著增加，不會因資訊量過多造成認知上的負荷與混淆。

總之，對電視製作的形式特質熟悉度是幼兒理解電視節目內容的重要因素（楊幸真，1993）。就解讀的角度來看，對於電視內容的敘事內涵、產品促銷、形象塑造、情境虛擬與暴力呈現等的區辨與理解，乃成為閱聽人建構意義的首要工作。若要進一步解讀電視，除對形式特質與常規熟悉之外，對內容的瞭解、演員的詮釋、整體的表現等皆要有一定程度的瞭解才行。

二、幼兒的媒體素養能力

電子媒體雖然能夠帶給幼兒感官上的刺激，然而單向式的次機會影響幼兒的認知發展，就連家長最放心的卡通影片內容亦會形塑幼兒的價值觀，尤其身處於他律期的幼兒，身處這樣問題多多的媒體環境下，幼兒的媒體素養能力更顯重要。以下將探究媒體素養相關文獻，從何謂媒體素養能力談起，再推幼兒媒體素養教育如何進行。

媒體素養來自於 Media Literacy 一詞，早期多譯為媒體識讀，但國內最早推動相關運動者之一的吳翠珍博士認為，由於「識讀」兩字來自平面媒體領域，過於強調「聽、說、讀、寫」等能力，其意涵已經不足以涵蓋 Media Literacy 中有關 critical thinking 能力等意義，因此採用「素養」兩字為譯名（張毅民，2001）。基本上，媒體素養是種能力，能夠幫助閱聽眾瞭解媒介產生的訊息、符號、資訊

與觀念，加以洞察並詮釋（Aiex, 1989；Tyner, 1991；Potter, 1998）。

而隨著時代變遷與科技的進步，媒體素養的意涵更加的廣泛，除了瞭解資訊意義和應用能力外，並注重自主、批判的能力。學者們指出媒體素養是閱聽人主動的去近用、分析和評論媒體，並進一步使用各種媒體型態傳遞訊息，進行溝通的能力（Suzuki, 1992；Silverblatt, 1995；Hobbs, 1996；Hansen, 1997；Lewis & Jhally, 1998）。在 Aspen Institute 發起的 Leadership 座談會（1992）中更集各家之大成，將媒體素養能力定義為近用、分析、評價各種型態之媒體，以及使用各型態媒體進行溝通的能力。

媒體素養的界定，除了上述對媒體傳遞訊息的解讀、批判外，更有一些學者提出對媒介性質、意識型態、媒介與產品的關係、以及媒介組織之判斷、質疑與分析（楊婉怡，2002）。諸如美國 National Telemedia Council 指出除了瞭解媒介的意義與形式外，要知道媒介產製的企業和產品間的關係，並且質疑、評鑑和創造、製作媒體的能力（Silverblatt, 1995，引自吳知賢，1998）；美國 Center for Advanced Technology（1977）也提出在幫助學生認識大眾媒體的本質之外，知曉媒介運作的技術，瞭解媒體訊息的產製與組成，並判斷媒體訊息的真實性，與辨識這些媒體所運用的技術所產生的影響也是媒體素養的一部份（Zettl, 1998）。Potter（1998）亦表示媒體素養之意涵除了包括某些技能之發展，同時強調獲得的知識之結構性，此結構性尤指媒介組織、媒體內容型態，以及媒體之影響。

上述呼應了吳翠珍（1996）所指出的：媒體素養能力（media literacy）的意涵並非固定不變的，會隨著空間與時間的轉移與傳播科技的躍進延展，其所涵蓋的內容，或有增減，或有偏重。而饒淑梅（1996）也指出媒體素養焦點的轉變，媒體素養能力的發展以報紙識讀能力的發展最早，其後為影片素養能力，電視興起後，媒體素養能力關注焦點大多轉移到電視素養能力，因而晚近所提到的「媒體」素養能力，其意涵大多等同於「電視」素養能力。

然媒體素養不是有或無的問題，每個人或多或少對媒體運作有所認識，分別只在於程度高低。程度低的人較易接受媒介上的表面訊息，警覺性偏低，因此也

較易受到媒體的影響。程度高者則較能穿越表像，思考訊息背後的意義，並且對媒介語言、經營方法、擁有權、以至媒介對人的影響等課題有相當理解。而兒童的電視素養能力與基模對電視內容的訊息處理有很大的關係，然發展則是影響基模成熟的主要因素。

由於認知發展是階段式的，每個階段皆有其基模發展上的特徵與限制，隨著基模的成熟發展，幼兒對於訊息處理的能力也會隨著提升，因而許多學者指出，隨著年齡與觀看電視經驗增加，幼兒會發展出媒體素養能力，較能解讀電視所傳遞的訊息。換句話說，年齡是影響兒童素養能力的重要因素之一，年紀愈小的幼兒愈無法全盤掌握電視所傳遞的訊息（朱則剛、吳翠珍，1994；吳知賢，1998；周慧美，1999；蔡菁秭，2000）。

據認知學派的發展模式，在某個年齡層的幼兒可能無法像成人一樣，能正確地掌握電視所傳遞的訊息，因此，往往被視為「較差的系統」（deficit system）

（Anderson，1981）。從皮亞傑的認知發展理論來看，七歲以下的幼兒屬於「前運思期」，雖能夠用心像來表現觀察的事物，但往往侷限於立即感覺到的事物，無法分辨表象和真實的差異。並且，幼兒在觀看電視時，容易受到個別訊息、畫面的左右，而無法綜觀全局，建立個別訊息之間的連結，表現出來對節目內容的敘述不但不完整而且是扭曲的、較多刻板的資訊及明顯錯誤（Collins，1983）。

Rubin（1986）指出，對兒童媒體素養能力而言，發展佔了非常重要的因素，例如三歲的幼兒無法分辨真實與虛構，他們視節目裡的人物角色為真實的，尚無法瞭解情節發展的整體架構，更無法洞察理解反諷的手法，或隱喻的事件，但是七、八歲進入具體運思期後，兒童對電視的認知能力有了關鍵性的轉變，使得兒童對於複雜的電視內容能有較清晰明確的解讀（蔡菁秭，2000）。

Phillip（1987）亦指出幼兒在幼稚園階段只會依外表來區分電視裡的不同角色，直到八歲以後才開始瞭解每個人的思想和感情就像外表一樣有所不同。對於電視廣告的解讀，Liebert & Sprafkin（1988）表示三、四歲的幼兒雖然已能分辨電視節目與商業廣告的不同，但八歲以下的幼兒並不能清楚地認識廣告與廠商的意

圖。而 Van Evra (1990) 發現，隨著年齡的漸增，幼兒會特別注意電視節目中較不熟或複雜的情節，對於具挑戰性的內容有更高的興趣，但如果內容是幼兒完全無法理解的，則他們會放棄收看。

Fitch, Huston & Wright (1993) 則指出，隨者兒童故事基模的擴展，幼兒會將某些形式特質與某種形式的內容結合在一起，建構起節目的類別 (program genres)，這些類別可以幫助幼童預期節目的內容、知道節目的娛樂或教育價值，以及節目的真實程度。而年紀愈大的兒童，愈能將角色個性、動機、情感、因果背景等重要資訊納入故事基模，所以，幼兒隨著年齡增長，對電視的理解力亦會增加。

朱澤剛、吳翠珍 (1994) 曾調查國小三、六年級兒童的電視素養能力，研究指出兒童對於電視的媒介特質有相當程度的瞭解，尤其在形式結構上表現較佳，但對於內容所涉及的外延與內涵意義則較弱，六年級兒童的電視素養基模知識優於三年級兒童，說明認知發展越成熟的兒童，越能察覺電視的形式特質、外延與內涵意義。

三、小結

雖然兒童與電視的互動並非是單向的經驗，並且認知技巧和社會變相皆有個別差異存在，但不容置否的，年齡是影響兒童素養能力的重要因素之一，幼兒因認知發展的尚未成熟及其有限的生活經驗，可能會錯失一些重要的內容，或是侷限在電視所建構的刻板印象及框架中；而年紀較大的兒童，則因認知技能的進步，比較能夠理解電視的內容，也較不受限在電視所呈現的格局中。

三歲的幼兒無法分辨真實與虛構，他們視節目裡的人物角色為真實的，尚無法瞭解情節發展的整體架構，更無法洞察理解反諷的手法，或隱喻的事件，但他們已能分辨電視節目與商業廣告的不同，而隨著年齡的漸增，幼兒會特別注意電視節目中較不熟或複雜的情節，對電視的理解力也會增加。

也因此，研究者認為在學齡前開始著手媒體素養教育，不僅符合幼兒五、六

歲開始會依形式特質來判斷節目內容的真假，也因幼兒隨著故事基模的發展，開始瞭解電視的內容，並會注意明顯的形式特質，分辨無關內容的能力也逐漸增加，若能即早進行媒體素養教育，可以幫助幼兒掌握正確的媒體訊息與內容，並且幫助他們發展進一步對節目的社會真實做判斷，理解節目內容是經過設計安排的等媒介知識。

第三節 幼兒性別角色的發展

本節分成四個部分：第一個部分說明性別角色及其概念；第二個部分藉由性別角色發展的相關理論的探討，瞭解學齡前性別認知的發展情形；第三個部分則探討性別角色刻板印象的內涵。

一、性別角色的定義

性別角色所描述的是指在特定的社會文化下，對於男女兩性行為模式的社會期待以及共識，這個議題一直是心理學家和社會學家所關心的，然而國內外學者對其定義甚多，彙整共同之處發現，性別角色所指稱的對象是為男女兩性（李然堯，1983；王雪貞，1985；張春興，1989；林惠雅，1990，黃文三，1994；林惠枝，2000；Schaffer, 1980；Lueptow, 1984）。

而性別角色的內涵在於規範了兩性在社會文化裡應有的行為，包括內在態度、觀念、外顯的言行、服裝（張春興，1989），也包括行為模式相關的功能、活動與權利義務（林惠雅，1990；黃文三，1994），以及在社會關係上的地位或定位（Lueptow, 1984）。

其中，Huston（1983）以生物學上的性別、活動與興趣、個人/社會屬性、以生理性別為基礎的社會關係、典型和象徵的內容五個向度，及概念或信念、認同或自我知覺、喜好態度或價值、行為表現和採行四種範疇來定義性別角色，由縱向與橫向交錯的複向度來釐清性別角色的概念（賴美秀，1993）。

然而，囿於性別的本質是由社會所建構的，性別角色也會隨著時代背景的不同，或社會文化的變遷而有所不同。對於學齡前的幼兒而言，性別角色的學習是社會化過程中重要的一環，周遭呈現有關男女角色的相關訊息，都有可能影響幼兒對於性別角色的看法，因此在幼兒社會化的過程中，提供他們不同樣貌的性別角色訊息，是有助於幼兒性別認知的發展。

二、性別角色發展的相關理論

性別角色對於個人或團體行為扮演了很重要的角色。因而許多理論探討有關

幼兒性別角色發展的性別差異，大致來講，性別角色理論從生物觀點逐漸走向社會環境因素與個體認知方面的發展對幼兒性別角色形塑的影響。每個理論皆有豐富的內容，以下分別就生物論、心理分析論、認知發展論、社會學習論、性別基模論等五個主要的性別角色發展理論加以詳探（林惠雅，1991；林惠枝，2000；林秀芬，2001；陳玫君，2002；蔡嘉安，2003）：

（一）生物論

生物論（biological approach）是最早提出的取向，認為基因上的染色體與兩性所分泌不同的荷爾蒙，造成了男女兩性不同的性別角色。而後 Money 與 Ehrhardt 提出生物社會論（biosocial theory）則進一步指出社會因素的影響，認為生物與社會因素交互作用，決定了一個人的行為與角色偏好。認為性別差異一方面源自與生俱來的男性或女性特質所造就之不同的性別角色，另一方面，則受到社會化之經驗與歷程所影響。

（二）心理分析論

Freud 的心理分析論對於嬰幼兒早期的性別角色發展提出解釋，認為性別角色的發展起自於幼兒對父母親的性別趣向（interest），幼兒透過知覺男女生殖器官的差異及對父母的認同作用而發展出個體的性別角色。此理論假設處於性器期（phallic stage）的三至六歲幼兒產生強烈的男性與女性意識，會藉由認知到只有男孩有陰莖這件事，而解決了戀母與戀父的衝突，接著便產生動機向同性的父母表現認同。

此時期的男孩對母親懷有性幻想，並且忌妒父親，但又在害怕父親的威權及閹割焦慮（fear of castration），轉而認同並學習父親，而發展出男性化的行為與態度。此時期的女孩起自於陰莖妒羨（penis envy）的心理，視父親為愛戀的對象，為了贏得父親的歡心與疼愛，便模仿母親的行為，發展出女性特質，性別角色的塑造於焉開展。

心理分析論強調幼兒早期如何經驗到主要照顧者對其性格的塑造，這些經驗

會影響到心智的深層精神結構（潛意識），並且持久不變。幼童對於同性雙親的性別認同，奠定了自身性別角色的發展。

Freud 強調嬰兒期與兒童期的重要性，他相信在年幼時，若父親/母親提供了不適當的性別角色模範，會影響兒童未來的性別角色發展。但是，Freud 的理論對於生在單親家庭的兒童其性別認同是否有障礙，並未進一步說明，且忽略了其他影響性別認同的社會化因素。

（三）社會學習論

社會學習論者認為人類可以經由模仿（觀察學習）與類化等內在的作用來建立更複雜的行為規則，強調環境對幼兒性別發展的重要性；而性別認同、性別角色的刻板印象，以及性別配合行為可透過直接教導及觀察模仿兩種路徑而學得：前者是透過幼兒四周的父母、老師及其他社會代理人透過增強以強化幼兒符合性別角色的行為或是利用懲罰以削弱幼兒不適宜性別角色的行為，後者是幼兒經由觀察及模仿學習性別與自己同性別的父母、老師、兄弟姐妹、同儕、甚至是大眾媒體裡的人物行為，而學得許多性別分化的態度和行為。

Kagan 指出幼童主要透過觀察及模仿以習得楷模的行為，約可分為四個歷程：1、幼兒希望自己能和楷模相似；2、幼兒認為自己和楷模相似；3、幼兒經驗到楷模所經歷的情緒；4、幼兒的行動和楷模相像（黃慧貞譯，1984）。性別角色或刻板印象的習得，也是透過同樣的歷程。而多數的研究者都發現 3-6 歲的幼兒是同時學習兩性楷模的行為及態度，Jonb Masters 等人（1979；引自 Shaffer,1999）發現學齡前幼兒關心他們所觀察到適合性別的行為大過於關心表現該行為的楷模的性別，一旦幼兒認知到性別是無法改變的，幼兒便開始選擇同性的楷模及避免玩異性可能會喜歡的玩具。

社會學習理論派學者有別於其他學派之處在於，十分重視媒體的影響，認為媒體在刻畫人物角色上會對幼兒造成性別發展的影響，在許多兒童繪本、電視節目與廣告中，男女的角色大多是依據刻板印象來塑造，當電視上滿載著性別角色

刻板印象的訊息時，幼兒便會經由觀察、模仿學習而習得其中所呈現的刻板印象。

社會學習論認為性別刻板行為與知識會隨著經驗與年齡而增加，然而，社會學習論學者常視幼兒在發展過程中為被動的角色，忽略了個體本身的成熟度與認知能力，也忽略了他們本身對其性別角色社會化的貢獻。但其所提出幼兒藉由模仿及觀察來學習性別角色，並強調同性楷模示範的重要性之觀點，為研究者所認同，為本研究所擷取的理論基礎。

（四）認知發展論

認知發展論學者 Kohlberg 以 Piaget 認知發展理論為基礎，提出性別角色發展歷程的看法，不認為幼兒性別角色的形成單是社會化所造就，強調幼兒在獲得性別角色行為方面乃是扮演一個主動的角色，認為認知發展會影響幼兒性別角色的學習發展，亦即假定幼兒在性別認同已經建立之後，才會去學習觀察同性別的父母與同儕的行為。

性別概念是自己或別人對性別的瞭解，Kohlberg 認為幼兒性別角色的發展與其認知成熟度有關，並經歷以下三個階段，才會形成完整的性別角色概念（林惠雅，1991）：

1. 性別認同（gender identify）－出生後到三歲之間。

幼兒能知道自己是男生還是女生。

2. 性別穩定（gender stability）－三歲到六歲之間。

幼兒能夠瞭解到性別是維持不變的，即使長大以後，也不可能改變。

3. 性別恆常（gender consistency）－六歲到八歲之間。

性別概念至此發展成熟，幼童完全瞭解性別是不會隨著年紀的增長或情境的異動而改變，也不會因外表、穿著或從事的活動不同而改變，即使男生穿了女生的衣服，他也還是個男生，不會變成女生。

雖然 Kohlberg 的認知發展論賦予個體在性別角色發展上的主動性，但認知發展理論的限制在於實徵研究發現幼兒在獲得成熟的性別認定之前，早已有性別分

化的現象，也就是「性別配合行爲」似乎比幼兒的性別發展認知都還要早開始，例如 2 歲的男孩選擇男性化的玩具在他們完成基本性別認同階段前；3 歲就已經學得許多性別刻板印象，會選擇相同性別的活動與同伴等。且 Kohlberg 的理論對於個別差異（同齡、同性別的幼兒，其性別行爲不同）的現象無法解釋，因為其忽略了社會文化的因素。Bem（1989）的研究結果顯示不同性別在習得性別恆常概念上有所差異：女孩比男孩顯著，包括概念了解的量及時間點；就這一點而言，他認為性別恆常的習得，其影響因素或許還在生理以外的力量（黃慧貞譯，1984）。

雖然認知發展理論有其爭議，但它指出了認知基模在性別發展上的影響力，隨著認知能力的增加，幼兒對於相關性別訊息的判讀也會有所不同，再加上賦予幼兒社會化的主動性，以及讓我們瞭解性別概念形成是有其階段性的，因此研究者採用理論中幼兒性別角色發展倚賴認知發展、賦予幼兒主動性以及性別概念發展三階段為研究的立論基礎。

（五）性別基模論

性別基模論是性別角色發展的整合性理論，融合了認知發展論強調幼兒的認知發展機制影響了幼兒的性別角色學習，以及社會學習理論主張的幼兒藉由觀察模仿以習得合宜的性別角色的態度與行爲，性別基模論主張幼兒乃透過性別基模（gender schema）來發展性別角色，並且強調文化因素對性別角色形成的重要性。

當幼兒發展出性別基模之後，他們會根據性別角色的文化定義對外來訊息加以編碼或組織，從符合或不符合的性別角度來評斷自己的行爲，這種自我評價的歷程，會使幼童去順應文化中的兩性常模，唯有當幼童能夠將性別去基模化，才能避免這些性別刻板印象。總之，此模式以基模的概念同時詮釋幼兒性別角色發展的認知與社會因素，並進一步探討性別刻板印象是如何形成及持續的，指出了性別基模是如何影響性別角色偏好及性別化行爲的發展，提供了「性別刻板印象」的起源及其穩定性的明確理論基礎。

經由上述不同理論的探討，讓我們瞭解個體是如何發展性別角色並將其社會化。社會生物論及心理分析論主要在說明性別差異的原因，而社會學習理論、認知發展理論及性別基模理論則在探討性別的異同是如何形成的，每個理論皆有其切入點及架構，無論哪一個理論，都只能解釋部分的性別差異及性別化的過程，仍有未盡完善之處，若能將上述不同理論的論述加以整合考量，才足以完整的說明性別發展的差異。因此，幼兒的性別角色除了要考量生理因素對於性別分化的決定性，還要重視幼兒本身是主動、思考的有機個體，以及外在社會文化影響方面的重要性。本研究認為幼兒性別角色的發展，在發展各階段幼童本身的認知、成熟度與社會及環境所提供的訊息交互作用，進而形塑幼兒的性別認知，所以本研究著重於後三個理論的概念，應用社會學習論觀察學習與模仿的觀點，加上性別基模論對於文化影響力的重視與強調，透過認知學習的再教育過程改變性別角色發展上的差異。

三、性別角色刻板印象的形成

性別角色刻板印象的發展與形成，重要性來自於對個體發展性別角色的影響。根據中外多位學者對於性別刻板印象的定義，得知性別刻板印象是為一種偏狹或概括化的信念或假定，用以概推及解釋男女兩性在能力表現、人格特質等方面的差異（李美枝，1979；陳皎眉，1995；劉淑雯，1996；李卓夫，2000；Koblinsky、Cruse & Sugawara, 1978；Broese, 1992；Shaffer, 1996）。

（一）性別刻板印象的內涵

由上述各家理論推得，性別角色的認同主要是發展對性別的瞭解，正確的使用性別的標籤，學習性別角色的規範，認同雙親，發展與自己性別有關的態度、活動的個人偏好。根據社會學習論的說法，幼兒是在觀察、模仿楷模的行為，並獲得增強後，逐漸學會性別認同，其中性別配合的行為多與性別刻板印象有關，換句換說，性別刻板印象在幼兒性別認同上，也有其幫助（陳瑩娟，2004）。

然而性別刻板印象是一種不平等的認定與對待，以性別為基礎，將不同性別角色特徵，包括外在形象與內在人格特質，賦予不同的性別族群，包括對不同性別的職業角色、社會角色、人格特質、行為表現、從事活動等具有固著定型的看法。尤其電視上普遍對男女兩性行為刻板化的性別認同，過度簡化、類化男女角色，所呈現的性別刻板印象，則武斷的以性別分配人的個性與特徵，會影響幼兒對於未來的職業期望與人格特質發展。

（二）影響性別刻板印象之因素

性別刻板印象形成的影響因素繁多，國內外關於學齡前幼兒性別角色刻板印象的研究也有很多，王敏如（2000）探討幼兒詮釋電視劇性別角色刻板印象的研究發現：女童在詮釋時較不受性別刻板印象的影響，男童則較受性別刻板印象的影響較深。李然堯（1983）調查幼稚園大中小班幼兒的性別刻板印象，發現學齡前幼兒對於玩具及工作的刻板印象會隨著年齡而增加，且男孩的刻板印象比女孩強烈；林秀芬（2000）研究幼兒詮釋電視廣告中的性別刻板印象時發現：男性幼兒在女性外表及身材的完美及女性特質兩方面比女童更具有性別刻板印象。上述研究指出，性別的不同會影響幼兒的性別刻板印象，並且男童的性別刻板印象程度往往遠高於女童。

再者是年齡，國內學者則有李然堯（1983）以玩具、工作及人格特質為測量內容，調查國內幼兒園幼兒及國小一、二、四、六年級兒童的的性別刻板印象，結果發現：幼兒對玩具與工作的性別刻板印象在三至五歲階段發展迅速，至五歲時便已接近成人的看法。張文瓊（1985）研究花東地區山地與平地幼童性別角色的差異，發現八至九歲的兒童比五至六歲的幼兒符合社會期待的刻板印象。另外如林惠雅（1993）發現小一兒童的性別刻板印象比幼兒園中班的幼兒強烈；林敏宜（1993）發現幼兒整體性別刻板印象會隨年齡而有顯著差異，皆可分類為贊成年齡是影響性別刻板印象的重要因素之列。

上述研究皆發現，隨著年齡的增長兒童的刻板印象也隨著增強，其中男童刻

板印象大於女童，且有多數的學者主張性別刻板印象有其高峰期，在國小一、二年級達到刻板印象發展曲線的高峰。

另外，性別刻板印象明顯地受到社會化的影響，而幼兒性別角色社會化始於父母提供給男女孩適合其性別的玩具、衣服及髮型，在教養的過程中，女孩被培育為體貼、合作、照顧者且敏於他人的需要等情感性的角色；而男孩則被鼓勵發展工具性角色，養成其支配、果斷、獨立及有能力等 (Shaffer, 1996)。Basow (1992) 指出，兒童的性別刻板印象受到父母、家人、學校老師、宗教、同儕及媒體的影響甚鉅。王雪貞 (1985) 針對父母親性別角色教養態度及性別特質對幼兒性別角色影響的相關研究發現，學齡前幼兒之性別角色、教育態度，及對幼兒之工作角色偏好度，均有顯著的預測作用。Turner & Gervai (1995) 觀察英國與匈牙利四歲的男女幼兒，研究結果也指出由父親的角色行為以及父母的態度可以來預知子女的性別認知，且父母所表現出的行為也能夠預知幼兒對於成人的角色偏好。

許多研究也指出父母的教養方式無形中也會影響兒童性別角色的形塑差異 (林翠湄, 1989; 林惠雅, 1993; Doyle & Paludi, 1998)，父母對待兒女的差異，最明顯的表現是在玩具的選擇及家事的安排上，男孩的玩具以球類、汽車、超人、建構性玩具等，顏色則以藍色、綠色、白色居多，女孩則是玩娃娃、芭比、家具組合玩具等，顏色多為粉紅色、紅色。至於家事的分配，隨著年齡與性別的不同，連帶也會影響家務的分配，男生多分配到維修事物或跑腿，女生則負責處理洗碗、折衣服等日常瑣事，若是手足間屬於同性別者，則家事種類的分配較不會受到性別刻板化的影響。然而，也有學者提出了不同的看法，Harris (2000) 指出父母對待不同性別的幼兒的不同方式，並非造成幼兒性別刻板印象的原因，反而是因應幼兒本身性別刻板印象的反應結果。父母並不是幼兒生活中使其社會化的唯一力量，尚有其他同儕、手足、老師…等等出現在幼兒早期生活周遭的力量也在形塑著幼兒的性別認知發展，並且隨著幼兒年歲漸長，文化及其他社會團體如同儕、媒體…等對幼童的影響力便日漸增加。

同儕是幼兒進入學校後，一起學習、玩耍的伙伴，同儕壓力對於性別角色的

影響是非常大的，尤其對男孩尤甚於女孩。Maccoby（1992）針對兩歲半到三歲的幼兒進行實驗，她以共玩者的性別作為操作變項，觀察幼兒的互動情形，結果發現孩子們絕大多數皆與同性別的同儕團體共玩。周淑娟（1998）研究國小班級同儕互動情形後，發現兒童具有明顯的性別同儕團體，並會產生影響力驅使成員嘲笑與異性一起活動者。田俊龍（1998）研究也指出同儕團體是性別歧視與性別刻板印象的來源。曾文鑑（2000）的研究更指出同儕認同對於兒童正負向性別角色類型分化皆有極大的影響及關聯強度，其重要性並隨年紀而增加。性別區隔的結果造成男女分別在不同的同儕環境及次文化中成長。男孩傾向活動較大的團體、較少與成人親近、較多的爭鬥與身體上的接觸；女孩的社交圈則著重小而親密的團體、在玩耍及談話上較親密、較能與成人親近。因此，同儕在促進兩性採取符合其性別的行為與態度上扮演著極為重要的角色。

茲根據上述各因素的影響與討論，整理出下列幾點結論：

1. 幼兒性別角色的發展是性別認同、刻板印象及行為模式並行發展的，幼兒只要能夠區分出男女，便開始具有性別角色刻板印象。因此，性別刻板印象對幼兒的影響可能早至三歲便已開始。
2. 幼兒進入幼稚園時，已經有選擇適合性別的活動與選擇同性玩伴的傾向。而男女童的性別角色刻板印象確有差異；一般而言，男童的性別角色刻板化程度高於女童。
3. 除同儕及大眾傳播媒體兩項因素之外，其餘父母、教師等因素對兒童的影響學者並無定論。值得注意的是，前兩項因素其所影響的皆非單一的兒童，而是兒童群體。

從上述文獻發現，影響幼兒性別角色發展的因素眾多，但相較於上述的性別、年齡、父母、教師、同儕團體等影響因素之外，媒體的力量更是不容輕忽的，相較於其他影響因素而論，大眾傳播媒體由於其無遠弗屆的影響力，以及其可同時影響極多數人的特性而越形重要。換言之，大眾傳播媒體由於其同時性、廣遠性而影響了其他可能影響兒童性別刻板印象的來源，包括父母、同儕、教師等，

也因此本研究希望藉由幼兒常接觸的媒體文本，探討其中所隱含的兩性角色知識，以及探討是否能藉由文本的討論來解構媒體中所傳遞的兩性刻板印象。

四、小結

對於幼兒，性別角色的學習是社會化過程中重要的一環，周遭呈現有關男女角色的相關訊息，都有可能影響兒童對於性別角色的看法，也因此發展各階段幼兒本身的認知、成熟度與社會及環境所提供的訊息交互作用，都會形塑幼兒的性別認知，影響幼兒性別角色的發展。儘管每個性別發展理論皆有各自的切入點及架構，也都只能解釋部分的性別差異及性別化的過程，而本研究集各家於大成，著眼於社會學習論中觀察學習與模仿的觀點，加上性別基模論對於文化影響力的重視與強調，透過認知學習的再教育過程改變性別角色發展上的差異。另外有鑑於大眾傳播媒體無遠弗屆的傳播力與影響力，以及考量幼兒的喜愛程度與可親近性，試圖應用幼兒喜歡的電視文本，提供幼兒更多元的性別觀點，並探討文本中所隱含的兩性角色知識。

第四節 媒體中的性別角色知識

根據根據廣電基金會（2000）與富邦文教基金會（2003）針對兒童進行的「媒體使用行爲」調查結果，網路與電視是兒童最常使用的媒體，而平均使用時間可能超過上學時間。兒童受媒體影響的時間，比受學校教育影響的時間還長；兒童和媒體相處的時間，比和家人相處的時間還長，這樣的結果再次驗證了「媒體已經成爲兒童的第二個學校」的說法。

媒體提供很多資訊和服務，正面功能很大，但是不設防的讓兒童使用媒體，負面問題也很多。打開電視機，我們每天所收看的電視節目中，女主角通常都是既年輕、又漂亮，但無奈家境不好總是被欺負到淚眼汪汪；而男主角則是學富五車，風流倜儻的公司小開，常爲了美人挺身而出！此外，爸爸開車上班、忙於公務，媽媽在家煮飯洗衣、整理家務…，這些都是電視所建構的刻板印象，電視節目已習慣於將女性扮演柔弱、順服、愛哭而情緒化；男性則較爲獨立、強壯、有學問、具攻擊性。譬如，大多數出現在節目中的女性都是扮演家庭主婦，即使有職業，也是秘書或護士這類照顧人的溫柔角色。至於男性，則不外乎是在外奔波賺錢養家的爸爸。此外，電視節目在呈現不同社會階層時，也經常造就嚴重的刻板印象。然而，真實世界的情況並不盡然如此，媒體所再現的刻板形象相當侷限，並且危及兩性發展出完整人格和成爲有價值的社會成員。

媒體有如此大的效果，是因爲它的訊息建構了一個社會現實，提供人們一個強而有力的參考的世界觀。幼兒在資訊管道較狹隘並缺乏成熟的分析能力下，很容易在習焉不察的情境中，依據媒體所提供的參考架構，來詮釋社會現象與真實。

媒體爲何無法真正客觀的反映真實？由於時間和預算上的限制，媒體經由刪除或是選擇性來強調某主題的內容，利用簡化和突顯的方法來表現故事人物，使得媒體充滿刻板印象。而這類未必符合事實的間接資料，長期存在兒童與青少年的認知結構中，透過這種簡化的特徵刻板印象來認識世界。例如女生文學較好、男生理工較好，這樣的刻板印象否認了人類行爲的複雜度，忽略了人與人之間的個別差異性。媒體事業中，爲了達到戲劇效果或是商業利益，節目常常對現實生

活作了不當的誇張描述，社會中許多人事地物在螢幕上變了形，與真實情況大有出入。

吳翠珍（民 90）指出媒體上出現的真實，是一種「再度呈現」的人工合成品。文字、影像、聲音，都只是再現事物的符號工具，因而我們很難從媒體中找到原來的事物面貌，我們得到的是從各種媒體再現中所拼湊的形象，這中間充滿了人為建構和操縱的因素，所以媒體中的性別刻板印象並非是單純地反應社會真實，而是經由媒體工作者對訊息的選擇、組合或放大、刪減等塑造出來的兩性形象。

媒體上的呈現會影響觀眾對於一般兩性的認識，如男性刻板印象會窄化男性角色的期待與作為，也會影響與形成男性們對自己的觀感及他們應如何正確的表現，並影響和主導女性和幼兒對於男性角色的期待。

一、電視呈現的性別刻板印象

透過電視、電影、雜誌、報紙、小說、漫畫等，刻板化地呈現性別優勢，將兩性定位為「男主女從」的位置（孫秀蕙，民 88）。這些媒體所形塑與再現出的社會性別樣貌，往往充塞著性別刻板印象，鞏固了社會上的性別期待，也使兒童閱聽人在近用媒體時，將這些訊息內化成其價值觀，更觸發兒童原有性別刻板印象的運作進而強化之，兩者互為因果地增強了這些父系文化的刻板印象。

在電視呈現的性別刻板印象之相關研究中，許多研究針對不同的電視文本-戲劇、廣告、新聞、綜藝節目、卡通、兒童節目做深入探討。以下就將擇幼兒最常接觸的媒體文本-戲劇、廣告、兒童節目與卡通的部分，分別檢視不同電視文本當中再現兩性角色的行為與特質，以及所隱含的社會迷思。

（一）電視戲劇

Greenberg, Richards, & Henderson（1980）從 90 個杜撰出的連續劇中，分析超過 1000 個男女角色，發現男性多為成功者，而女性則多是尋求幫助者，而她們需要的幫助是情緒上的而非物質上的。

關於男女角色的鋪陳與安排，男女兩性在電視角色性別、年齡、婚姻狀況、

父母角色、家庭角色、職業等方面均有所差異。在性格方面：女性常被描述為溫和的、吸引人的、公正的和快樂的；而男性嘗試理智的、穩定的、聰明的、獨立的和有權力的。而男女在電視劇中常面臨的主要問題也不同：女性多半與家庭、婚姻及感情有關；而男性多半遭遇工作上的問題。更指出女性角色通常在遭遇危險後遇害身亡，而男性通常能逃過一劫（Greenberg, Richards, & Henderson, 1980；Vande Berg & Sterekfuss, 1992）。

至於日常從事活動方面：女性通常被描述為從事烹飪、照顧子女、閱讀等室內活動，男性多屬工作或休閒運動方面的活動。此外，在角色的塑造方面，女性角色通常較不重要，接受規勸與命令，多屈從於男性；而男性則常位居要角，角色塑型亦較廣泛，經常主動規勸或命令他人（范淑娟，1991；吳心欣，1999；Greenberg, 1982；Signorielli, 1990）。

關於家庭、婚姻的議題，是以女性角色來發展，而關於職業的主題，則由男性扮演為主，即使電視中角色為職業婦女，但其工作不外乎是護士、秘書、侍者和老師等角色，另外，女性的角色幾乎是長男性十歲（Signorielli, 1989；Davis, 1990）。

（二）電視廣告

另一個值得注意的電視文本，就是廣告。國內外許多研究許多顯示廣告中的兩性角色與互動模式，仍然呈現出傳統的性別刻板印象。Van Evra（1990）研究指出，廣告中的男性是有知識、有權力、積極、強壯的，他們往往是公司的主管，主持會議或接聽重要電話；但廣告中的女性則常是煩惱、急躁、無助、衰弱、缺乏能力、嘮嘮叨叨甚至可笑，他們被繁瑣家務壓得透不過氣來，可以為了某種品牌的洗衣粉而歡喜若狂，整天談論的就是家庭中的瑣事或打理家務的妙招。

王宜燕（1991）及劉宗輝（1998）先後以量化分析電視廣告中的性別角色，研究結果顯示，國內電視廣告常呈現出「男主外、女主內」之性別刻板印象，也就是把女性定位與「家務生活」有關的事項，而將男性定位在「工作、戶外運動」

的相關活動。另外，女性代言之商品以家庭用品、食品居多，男性則多代言鐘錶、運動用品、房車等象徵權力的產品。

而這樣的角色形塑，就連兒童所飾演的廣告中也不例外，男孩的角色較為主動、活潑、富冒險精神，女孩則較為被動、安靜、乖巧嬌弱；以場景情境來看，女孩們常出現在暖色調的室內，玩扮家家酒及洋娃娃，展現溫和的一面；男孩們則出現在運動場、公園、街道等戶外，玩機械人、賽車、電動玩具，表現出勇敢戰鬥的精神（Smith, 1994；Jen-Hung, 1995；Browne, 1998）。

大致而言，廣告要在極短的時間內傳遞意義，往往利用鮮明深刻的象徵符號，而藉由深植人心的性別刻板印象來建構意義。

（三）兒童節目

在戲劇與廣告中常出現的性別刻板印象，同樣也會出現在兒童節目中。Sternglanz & Serbin（1974）分析 10 個最受歡迎的兒童節目，發現男性角色的出現是女性的兩倍，且行為表現也大不相同；他們也發現男性較女性具有積極、建設性的態度，並且男生對於這樣的研究結果較有反應，而女生則較忽視此結果。

Carter（1991）和 Thompson & Zerbinos（1995）研究週末早上的兒童節目，發現男性是主角而女性為配角。Seidman（1999）的研究顯示電視節目中男性所擔任職業角色比女生多。Mark R. Barner（1999）以內容分析法分析兒童教育性節目，發現男性角色明顯多於女性，且多擔任要角，行為表現較為主動、有能力。

Kimberly A Powell & Lori Abels（2002）分析天線寶寶及 Barney& friends 兩個節目對學齡前幼兒性別刻板印象的影響時發現，在許多的情節中，男孩為勇敢、正義、富冒險精神的，喜歡爬樹、競賽和跑步，女孩則是柔弱、被動畏縮的，喜歡玩扮家家酒，並且劇中媽媽的角色不外乎是負責煮飯、作家務，爸爸則是幫助孩子完成科學性的工作或是修理玩具。簡而言之，分析兒童節目的內容，不難發現它們複製了如同一般電視節目中的性別角色刻板印象。

(四) 卡通影片

卡通提供了幼兒許多的歡笑與想像空間，以往對於卡通的研究多聚焦於暴力，但其實卡通所呈現的兩性角色是否無刻板化，也是值得父母與師長留意的課題。

吳知賢（1997）研究發現卡通雖是虛擬的人物，但所運用的性別刻板印象卻不見的較少，在兩性關係的著墨上，仍以傳統的男尊女卑型態居多，男性擔綱要角，女性經驗較被忽視；而男性多為決策者、能力強、智慧高者，女性多為部屬或助手。

不過，隨著近年來兩性平權的意識抬頭，目前的卡通已逐漸正視到這個問題，逐漸有女性角色領銜演出的影片，除了我們所熟悉的白雪公主、灰姑娘等童話故事外，迪士尼在這十年來的角色安排中，女性都具有理性、獨立自主的人格特質，如「美女與野獸」、「風中奇緣」、「花木蘭」等影片（李映，2000）。

吳知賢也發現兩性關係的角色逆轉出現在日本的卡通影片中，在兩性關係的描述上，除了男性常表現出對女性的負面或輕狎態度，而柔弱、服從仍是被歌頌的女性特質外，日本社會常見的民俗風俗，例如情人節是女生送男生巧克力，女追男的劇情，也經常出現在劇情中。

另外，來自美國的卡通－飛天小女警，突破職業刻板印象與美貌迷思的文本，三個小女警形成一個新的典範，打破了傳統職業區隔的刻板印象，讓女生也可以成為拯救小鎮的大人物。但楊佳羚（1993）指出其這樣的故事文本仍有許多值得我們再去探討的地方，雖刻意顛覆了媒體上那麼多的性別不平等與性別問題，卻沒有辦法對整個社會的性別結構與現象做分析，因此，在面對各式各樣的卡通文本時，我們應該留心跟孩子共同討論性別平等的圖像是什麼，不應偏頗或是過與不及。

二、媒體中性別角色知識對幼兒的影響

幼兒不只藉由觀察其他兒童及成人楷模行為，他們也從閱讀故事和觀看電視

中習得性別角色 (Shaffer,1999)。電視對兩性的描述提供了一個可參考的架構，特別是對生活經驗有限的幼兒，透過電視幼兒獲得兩性知識訊息，對同性別的角色相當注意，並學習同性者的相關知識及價值信念，加以認同並表現同樣的行為 (吳知賢，1997)。

Durkin & Nugent (1998) 研究學齡前兒童對於電視節目人物的性別角色期待，以 48 個中上階級的澳籍學齡前兒童為對象，分為四歲及五歲，男女各半，研究過程中呈現 12 個與成人活動及職業有關的影片畫面，詢問兒童這些活動是由男性、女性或兩者都可以表現出來的；研究目的在於探究學齡前兒童將刻板化的信念或期待應用在觀看電視節目的可能性。結果顯示兒童對於男性或女性從事此活動的能力有較刻板的觀點，且兒童對於他們將來從事此活動的能力判斷也呈現刻板的想法；研究的發現證實學齡前兒童已經意識到一些常見活動的性別刻板印象，且會應用這些觀念來預測電視上從事這些活動的人的性別 (引自陳瑩娟，1994)。

另外，研究也指出幼兒電視觀看量也是影響性別角色的因素之一，Beuf (1974) 發現二到六歲的幼兒，常看電視者對職業的選擇較有刻板印象。Freuh & McGhee (1975)、McGhee & Freuh (1980) 研究 80 位幼稚園及二、四、六年級兒童，發現經常看電視的幼童比不常看電視的幼童有較明顯固著於性別角色的刻板印象，研究歸結出花愈多時間觀看電視的幼兒會接收到愈多性別角色刻板印象的知識。

Meyer (1980) 歸納數個相關研究發現，看電視時間多寡對兒童的性別態度的確有影響。J.Caplan (1981) 以問卷調查 94 名小四的兒童觀看電視的情形，以及調查兒童觀看電視與職業刻板印象和兒童性特質其間的關係，結果顯示看電視愈多的學童，對男女兩性的性格特質較具有刻板印象；且男孩在職業與性格的性別刻板印象上都明顯高於女孩。Morgan (1982) 探討六到十年級的兒童觀看電視與性別刻板印象之間的相關，研究顯示男童及低社經背景的女童對性別刻板印象都很高，而看較多電視的女孩，在次年刻板印象上的測驗得分亦較高。Geis, Brown,

Walstedt, & Porter (1984) 的研究也發現女生看較多刻板描述兩性角色的廣告後，會比較少看此類廣告者認為照顧家庭比事業有成還要重要。

由以上研究看出，具有刻板化的媒體文本，對於學齡前兒童的性別認知有所影響，也形塑了學齡前兒童對於男女角色的看法，以及自己的性別認同。而看越多電視的兒童，其性別刻板印象越為強烈。因此，研究者認為如果能多利用兒童有興趣的媒體文本來進行兩性角色多元觀點的教學，學習成效必能有所提升，而老師若能以適當的電視文本為教材設計教學活動，成為本研究一個重要的發展課題，另外，本研究在研究對象的選取上，將採隨機抽籤的方式分派研究組與控制組，將收視時間變相造成的影響減低，避免造成偏頗。

三、小結

媒體塑造了一個「世界」，將外在的世界繪成媒體圖像刻印在每個人的腦海裡，取代了真實的社會經驗，但研究顯示這樣的媒體世界觀，往往過於膨脹，不等於生活真實，但隨著戲劇中角色的描述，讓幼童對這樣的觀念與看法信以為真，例如某些職業都是由同一性別的人演飾，長期觀看電視下來，幼童很可能以電視上所得到的刻板印象來判斷現實世界中的情形，認為這些職業只適合男性，或某些職業只適合女性。幼兒在電視或其他媒體中觀察到最普同的性別角色規範、最常呈現的兩性角色模式，或是身體形象的呈現，是否真如我們所處的社會真實，是值得重視的課題。

而電視上充斥的具有刻板化的媒體文本，對於學齡前兒童的性別認知有所影響，也形塑了學齡前兒童對於男女角色的看法，以及自己的性別認同。因此，研究者利用幼兒有興趣的媒體文本來進行多元性別角色的教學，希望能夠幫助幼兒解構其從電視中得來的偏頗或是刻意塑造的性別角色典型，更降低他們從電視節目中所形塑的性別刻板印象。

第五節 幼兒媒體素養教育

根據第三節對媒體素養的論述，簡言之，媒體素養所指的即是閱聽眾本身理性、多元的判讀、分析媒體訊息，瞭解媒體形式特質，進而產製、傳遞意義，是結合認知、情意、技能的知識。本節將探究透過文獻瞭解媒體素養教育的意涵以及國內外相關的媒體素養教學實證，作為本研究發展幼兒媒體素養教學之理論依據。

一、媒體素養教育的內涵

對於培養媒體素養能力的教育即為媒體素養教育，教導學生接收、理解和分析媒體訊息與符號，並藉由瞭解媒體如何運作、如何產製意義、如何組織、如何建構真實，發展出擅用各種媒介來表達和溝通自我（Canavan, 1975；Dessancy, 1979；Masterman, 1983）。

而媒體素養教育之內涵會因「目的」、「需求」與「對象」之不同而有所改變，具有與時並進之特質（周慧美，1999）。關於媒體素養教育的內涵，Hart（1991）歸納出媒體教育的內涵大致可分為兩個主題：各類型媒體的形式特質之瞭解，以及解讀能力的培養。

針對兒童的部分，朱澤剛與吳翠珍（1994）認為兒童媒體素養的內涵應包含三個層面：

1. 對電視形式特質（formal feature）的熟悉度：形式特質係指電視符號獨有的呈現方式。電視負載影響和聲音訊息，以特殊的結構文法加以連結，產生意象，形成特定的形式特質，包含視覺符號、聽覺符號和結構符號。
2. 對電視外延意義（denotation）的瞭解：以「真實與虛幻」的轉換，作為整體概念，是電視符號所建構的第一層意義，包括對於電視內容的敘事內涵、產品促銷、形象塑造、情境意識、暴力呈現的區辨與理解。

對電視內容之內涵意義（connotation）的瞭解：以「意識型態」作為整體概念，是電視符號所建構出來隱而不彰的意涵，以文化賦予的隱含價值系統為核心，包括對電視工業特殊的經濟結構、刻板印象、勸服意圖等意識型態的洞悉與

瞭解。

媒體識讀推廣中心，則以妥善管理自身收視行為、分辨電視世界與真實世界之差異、獨立思考及批判性觀看技巧等基本能力之培養為兒童媒體素養教育的主要教學目標，並由這三項目標發展出六大的課程內涵：收視行為管理、瞭解電視媒介特質、各種類型節目之特質、節目真實性、電視廣告的特質及勸服技巧、電視製作技術剖析及批判性觀看技巧的培養（引自媒體識讀推廣中心網頁）。

大體而言，研究者彙整媒體素養教育的內涵包括了形體（媒體形態、文本樣式、節目類型）、產製（製作科技、語言符號、特效）以及反思（意識型態、價值觀）的部分。

而本研究由於研究對象為發展尚未發展後設思考、尚無法對電視節目作批判的幼兒，因此研究者將著重於媒體素養能力中主動使用、瞭解媒介訊息與形式，及區分電視內容與真實世界的不同。

二、國外媒體素養教學研究

媒體素養課程主要使兒童熟悉媒介使用的語言與表現的方式，學習批判及辨別媒體所呈現的內容、觀念與價值，以減低媒體的負面效果，促進正面的學習（吳知賢，1998）。

世界各國在七十年代後期，有感於電視媒體的龐大影響力，開始推廣媒體素養教育，內容包括對電視、電影、雜誌、漫畫、廣播、流行音樂、廣告、海報等各種媒體特質及語言符號的介紹，引導兒童有效並主動的運用生活周遭的各種媒體，另一方面培養兒童理性的思辨媒體內容，培養主動、具批判性的媒體觀看技巧。以下，將透過國外相關之研究機構與學者所規劃及實施的媒體素養教學，藉由各種素養課程的內容探究，作為研究者設計幼兒媒體素養教學方案之參考。

英國 Fuirer（1989）在伯明罕的幼兒學校，針對 5-7 歲的兒童，利用十週時間進行媒體教育實驗課程。以建立學生的經驗、學習控制影像、學習利用攝影機創造、鼓勵學生以自己的觀點去選擇作品、讓學生學習呈現作品，之後進一步的

探索為教學目標，設計靈活有趣的課程，強調親手操弄的歷程，也提供學生相互合作、分享、探索觀察的機會，增加了學習的樂趣，其目的為了培養學生對媒體批判覺醒的能力（Fuirer，1992）。

美國的 Singer, Singer, Zuckerman & Hirshmann（1979）以 K-3 年級學童為對象所設計的實驗性課程，使用錄影帶、口語教學、實作活動等形式進行教學，實驗結果證實此課程顯著增加兒童對電視製作、電視技巧、廣告等相關知識。另外，Dorr, Graves & Phelps（1980）之研究，針對 K-3 年級幼童設計企業課程（industry curriculum）-讓兒童認識電視的經濟層面，幫助兒童區辨節目的真實與虛幻，和過程課程（process curriculum）-幫助兒童瞭解節目製作的過程以及如何評鑑節目。研究結果顯示兩種課程對於幼兒媒體素養實有成效，並建議合併兩種取向的課程，使兒童學習不會有所偏頗。

Banta & Creighton（1985）實驗課程，針對學齡前的幼兒設計的課程內容，分為四個部分：電視讓我們感受到什麼、真實 vs.虛構、面具和怪物、廣告。隨著幼童年齡增長，可以將內容的廣度與深度加深。

美國西南教育發展實驗室（SEDL）計畫，考量幼稚園至五年級學童的成熟度與認知發展，所以課程以行為層面及簡單的分析能力為主，並未涉及價值層面的討論。其課程目標為：

1. 瞭解並辨識廣告的心理影響。
2. 區辨真實與虛構。
3. 區辨與理解不同或相對觀點的呈現。
4. 理解電視節目的型態與內涵。
5. 瞭解電視與印刷媒介之間的關係。
6. 區分節目的元素（如配樂、特效、布景、道具等）。
7. 對自己的電視觀看行為有所瞭解，並給予評估。

透過研究結果顯示，該課程明顯地提昇了學齡兒童的電視批判觀看能力。

紐約市教育委員會，也針對 K-9 年級的幼童發展出一研究計畫，發展電視與

成長 (TV and Growing Up)」教師手冊，包括五個單元：電視簡介、澄清價值、媒介結構與節目製作的資訊、如何透過媒介本身的轉變，以及閱聽人的使用來改善電視經驗、分析大眾傳播，以及電視的未來，而每一個單元均有適合不同年齡之活動設計。

另外，加拿大學者 Baron (1985) 所設計的媒介素養課程，是以動手做活動為主，帶領兒童到電視幕後，提供機會讓他們製作節目。

媒體素養教育方案的設計非常多元，從以前的研究中發現了許多課程會針對不同的主題去做探究，有針對單一主題如新聞、廣告、卡通、綜藝節目所規劃的系列課程的。譬如荷蘭小學和 Leiden 大學電視媒體研究中心，在 1993 及 1995 年合作設計課程，分別設計六個電視新聞相關的單元課程，目的在增加兒童對電視新聞思辨的素養；Roberts, Christenson, Gibson, Mooser & Goldberg (1980) 教導國小兒童瞭解廣告的銷售意圖及勸服技巧。而 Ploghoft & Anderson (1982) 的計畫就包含了電視廣告、娛樂節目、新聞三方面完整的媒體素養課程。

也有涵蓋新聞、廣告、節目等，聚焦於暴力或是性別刻板印象等特定的議題，此類設計之課程便是針對其教學對象，提供有關暴力、廣告、新聞、刻板印象等豐富的媒體素養課程活動；也有是比較各種不同電視節目類型的教材設計，像是紐約市 WNET-13 計畫等。

因本研究焦點在於性別刻板印象，茲整理有關性別刻板印象議題的方案列舉於下：

美國學者 Singer, Zuckerman & Singer (1980) 對於 3-5 年級兒童所規劃的電視觀看課程，去探討電視節目中角色的認同以及電視的刻板印象。Banta & Creighton (1985) 在其所著的「批判性觀看指引」中，針對國小 1-3 年級的實驗課程有他們真的是那樣、超級英雄兩個刻板印象主題，在針對 4-6 年級的課程中，則有刻板印象與英雄兩個主題 (引自吳知賢，1998)。

DeGaetano & Bander (1996) 在「聰明螢幕者：家庭媒體素養手冊」(Screen Smarts: A Family Guide to Media Literacy) 一書中，表示媒體素養教育應包含兩者：

有關電視對兒童成長影響的理論（包括電視暴力、廣告、新聞、刻板印象）之介紹；以及提供針對不同年齡層有關暴力、廣告、新聞、刻板印象等豐富的家庭媒體素養課程活動（引自吳知賢，1998）。

新加坡「亞洲大眾傳播研究暨資訊中心」（Asian Mass Communication Research and Information Center，簡稱 AMIC）（1995）取鏡國外媒體素養的內涵，架構出的媒體素養教育課程，包括了媒體再現的部分，去探討媒體文本與實際地點、人物、事件、想法的關係為何？有無固定成見（刻板印象）？（引自陳世敏，2000）。

三、國內的媒體素養教學研究

而國內學者，不管是針對何種年齡層，或是針對不同媒體文本的所設計媒體素養課程，分別以 8~20 節課不等的實驗研究，輔以調查研究及問卷研究進行，結果皆證實了媒體素養教育對於媒體素養能力的成效。（饒淑梅，1995；周慧美，1999；葉芝伶，2000；吳知賢、周慧美，2000；林淑貞，2001；楊婉怡，2001；Singer, Singer, Zuckerman & Hirshmann, 1979；Singer, Zuckerman & Singer, 1980）。

國內媒體素養教育的課程，媒體識讀推廣中心、政大傳院媒體素養研究室等機構，皆先後發展出媒體素養教學資源與課程架構，雖課程日趨豐富多元，但一如國外大多數的課程設計，多針對國小以上的兒童與青少年，甚少著墨於學齡前幼兒的媒體素養教育課程規劃。而對於性別刻板印象的議題，皆有志一同規劃單元教學，讓兒童分辨電視刻板印象與真實生活的差距，試圖解構媒體呈現的性別刻板印象，以及反思媒體訊息對個人的影響。

個人研究的部分，吳翠珍（1996）針對電視媒體，涵蓋電視廣告，規劃出以觀看行為之管理、節目真實性之區辨、勸服性論證與訊息、媒介生態與組織四個範疇的課程架構；而饒淑梅（1996）則以此四大類目為基礎針對國中設計媒體素養課程，將內容延伸擴充，並加入了電視媒介價值體系的分析；周慧美（1999）以歐美先進國家已經發展完成的電視素養六大範疇（電視機構、電視節目類別、電視科技、電視語言、電視觀眾、電視再現）為依歸，並參酌我國電視生態，建

構出十個單元，將此六大範疇分別以十個單元教授給國小高年級的兒童，其中一個單元即為澄清銀幕刻板印象。

楊婉怡（2002）則設計一套引導兒童批判思考電視廣告所傳遞之訊息、培養學生之電視廣告素養能力之「國小學童電視廣告識讀課程與教學方案」，其中對電視廣告的評析這個主題，也討論了刻板印象這個議題，瞭解電視廣告中的刻板印象與真實生活之差距，並突破刻板印象。

以上的範例，媒體素養教育工作者設計出不同的概念框架，讓教師施教時，有方便靈活的架構可循，但架構只能勾勒出課程的輪廓，實際內容得由教師填充，在此情況下，教師的角色顯得更為重要，教師如何演繹這些概念，會選擇什麼事件來解說？值得深入認識媒體素養本質，研究「教什麼」和「如何教」。

四、媒體素養的教學方法

透過上述文獻資料發現，有別於一般傳統直接教授式的課程，媒體素養教學重點並不是教導兒童知識或技巧，而是在於教學活動的過程，因此在教學方法上強調討論，在討論的意見交流過程中，讓兒童學習建構新的想法，使兒童了解媒體文本中傳達的意義，從中修正個人原先主觀的想法；並藉由討論的對話中，抒發個人的見解及反省，使教學成爲一種共同參與的活動。

媒體素養也不同于傳統領域的知識，沒有固定的教材是以媒體議題作爲切入點的教學取徑（吳翠珍，2002），教育的目的也不在於追尋真實與客觀的解讀標準，所以教師不需要去建立一套標準化的教學內涵，而是隨時敏感地注意媒體議題將之融入教學中，鼓勵學生主動地省思與認知，尊重他們的個別經驗與詮釋，讓他們從價值澄清的過程中，學習掌握多元資訊的觀點與評估資訊的態度。

爲彌補電視教學法單向溝通方式的缺點，媒體素養教學採用了電視教學法中以電視媒體爲教具，配合討論教學法，經由聽、說和觀察的過程，彼此溝通意見，以達成教學目標。在教學的過程中，老師不灌輸固有的價值觀念，或是主觀的要求學生的正確答案，避免剝奪學生使用自身文化背景經驗的機會來對媒體文本做

判讀。

另外，媒體素養教育也強調實做的部分，比如老師會要學生以學校為主題，分組製作學校校刊，或是要兒童以拍照的方式敘述一個故事，甚至分組撰寫腳本，發展成自己的新聞故事（吳知賢，1998）。因此教師也可以彈性運用各種報刊、雜誌、漫畫、電影、廣告、海報等資料，以師生間的討論、同儕間的分析、小組討論以及實際製作媒體的方式進行教學。吳知賢（1998）對媒體素養教學提出一些具體建議，例如：討論哪一個電視節目是他們最喜歡的？列在黑板上，男女生分開，看看是否有差異？請學生發表為何喜歡這個節目？是否有一些節目是他們很喜歡但不好意思說的？為什麼？

因此，參照張芝綺（2004）所整理，本研究的教學方式有以下特點：

1. 教師只是帶領幼兒去發現媒體文本中的訊息是片面和不完整的觀點，而幼兒個人的社會背景和文化經驗是決定個人的社會之決和觀看取向的重要因素。
2. 對於媒體文本中的議題沒有”絕對正確”或是”唯一”的觀點，只有價值判斷的優劣，老師幫助幼兒理解相同的文本可傳達多樣的訊息及意義。
3. 希望幼兒能以開放的角度來接受媒體所傳遞的訊息，了解對於單一的議題可以有很多不同的角度來詮釋，而媒體文本裡所提供的內容也許只是其中之一。
4. 利用多元的學習單與實做活動，來鼓勵幼兒表達自己的觀點，並幫助幼兒察覺媒體對自己及生活的影響。

五、小結

從上述文獻中，媒體素養教育的內涵包括了媒體本身的型態、產製過程技術以及思辨訊息價值的部分。從國內外的研究中也發現，媒體素養的議題有關暴力、廣告、新聞、刻板印象等豐富的課程活動，並使用了錄影帶、口語教學、實

作活動等形式進行教學，靈活有趣的課程不僅提供幼童相互合作、分享、探索觀察的機會，也增加了學習的樂趣。

另外，媒體素養也沒有固定的教材，也不是一套標準化的教學內涵，而是老師隨時敏感地注意媒體議題將之融入教學中，鼓勵幼童主動地省思與認知，老師並尊重幼童的個別經驗與解讀，從討論與意見交流分享中，學習多元資訊的觀點與評估資訊。

然本研究由於研究對象為發展尚未發展後設思考、尚無法對電視節目作批判的幼兒，因此研究者將著重於媒體素養能力中主動使用、瞭解媒介訊息與形式，及區分電視內容與真實世界的不同，帶領幼兒去發現媒體文本中片面或不完整的觀點的訊息，利用多元的學習單與豐富有趣的實作活動，來鼓勵幼兒表達自己不同的觀點，並幫助幼兒察覺媒體對自己及生活的影響。