

科技部補助專題研究計畫成果報告 期末報告

公民素養與在地實踐：以大學通識課程「公民新聞與行動」為例

計畫類別：個別型計畫
計畫編號：MOST 104-2511-S-343-001-
執行期間：104年08月01日至105年10月31日
執行單位：南華大學傳播學系

計畫主持人：王慧蘭

報告附件：出席國際學術會議心得報告

中華民國 106 年 01 月 11 日

中文摘要：面對現今社會/媒體環境，教育學生養成批判意識以及行動力成了重要的一環，媒體素養教育著重批判意識的養成，除培養公民具有面對媒體思辨的分析能力，重要的是實踐批判的行動力。鑑於前述理念，本文以批判教育學的理论為基礎的大學通識學生為主要研究對象，透過課堂作業(反思日誌、演講心得、網站討論)、焦點團體、深度訪談及課堂觀察等資料收集與分析，分析以反主流價值生產的媒介製作為訴求的媒體素養教育課程之影響與教學成效。研究結果發現此課程提升學生媒體素養批判與實踐的行動力；唯對持續保持關心社會議題並養成對公共議題批判與行動的習慣與態度，影響卻有限。

中文關鍵詞：媒體素養、批判教育學、批判意識、公民行動

英文摘要：In today's dynamic social and mobile media environments, educating students to develop and raise their critical consciousness has become a significant challenge facing media literacy educators. In view of meeting this challenge, this paper (1) presents the theoretical design of Critical Pedagogy based on university-level media literacy courses and (2) utilizes a Media and Society general education course of 29 students as its main object. Through classroom work (such as reflective journals, speech messaging data collection and analysis, as well as website discussions), in-depth interviews, and classroom observation, we analyze the impact of personal values on the counterculture 's production of media to meet media literacy education' s curriculum design demands and teaching efficacy standards. The classroom results presented in this paper, while showing an enhancement of students ' media literacy critical thinking skills and sensitivity towards social issues, concludes that the propensity to address social issues through concrete actions continues to be limited.

英文關鍵詞：media literacy、critical pedagogy、critical consciousness、civil literacy

摘要

面對現今社會/媒體環境，教育學生養成批判意識以及行動力成了重要的一環，媒體素養教育著重批判意識的養成，除培養公民具有面對媒體思辨的分析能力，重要的是實踐批判的行動力。鑑於前述理念，本文以批判教育學的理論為基礎的大學媒體素養課程課堂同學為主要研究對象，透過課堂作業(反思日誌、演講心得、網站討論)、焦點團體、深度訪談及課堂觀察等資料收集與分析，分析以反主流價值生產的媒介製作為訴求的媒體素養教育課程之影響與教學成效。研究結果發現此課程提升學生媒體素養批判與實踐的行動力；唯對持續保持關心社會議題並養成對公共議題批判與行動的習慣與態度，影響卻有限。

◎關鍵字: 媒體素養、批判教育學、批判意識、公民行動

Abstract

In today's dynamic social and mobile media environments, educating students to develop and raise their critical consciousness has become a significant challenge facing media literacy educators. In view of meeting this challenge, this paper (1) presents the theoretical design of Critical Pedagogy based on university-level media literacy courses and (2) utilizes a general education course students as its main object. Through classroom work (such as reflective journals, speech messaging data collection and analysis, as well as website discussions), in-depth interviews, focus group and classroom observation, we analyze the impact of personal values on the counterculture's production of media to meet media literacy education's curriculum design demands and teaching efficacy standards. The classroom results presented in this paper, while showing an enhancement of students' media literacy critical thinking skills and sensitivity towards social issues, concludes that the propensity to address social issues through concrete actions continues to be limited.

◎Key word: media literacy 、 critical pedagogy 、 critical consciousness 、 civil literacy

壹、研究問題意識與目的

近年來公民記者崛起，2007年由公廣集團所創辦的公民新聞平台，在短短不到10年間便累積了近11萬則報導，培養了近9千名公民記者，(105/1/23 擷取自<http://www.peopo.org/>)而其他的另類媒體也都以各自關心不同的社會性議題遍地開花異軍突起，這些另類媒體，不受組織文化、受眾目標或經營形態與壓力，使訊息傳播模式去中心化的趨勢，不但挑戰長期主流媒體的宰制，開展出社會議題論述內涵的多元以及議題設定的功能，造就民眾力量的崛起，已成當今「媒體素養教育」熱門且重要的概念。

媒體素養教育目的，在於培養學生「解放」、「賦權」的能力，希望學生對媒體資訊，能具有獨立思考的能力、媒體製作及傳播的能力，以成為主動參與民主活動的公民（鄭明長，2012）。而公民所應具備的媒體素養（Asthana, 2010）；其包含的意涵，常超越技術的層次，包括終身學習、參與社會及公民責任等各種生活情境和社會場域之所需(蔡清田，2011; 莊雪華、黃繼仁，2012)。結合「公民新聞學」¹概念，將原本閱聽者由純粹媒體接收者，轉變成為具有媒體公民意識的生產者，融入社區參與（Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel, & Robison, 2006），其近用媒體資源製作為自己發聲的媒體文本，到參與公民活動的意涵，更是現今發展媒體素養教育的重要方向(Stein & Prewett, 2009)。

自2002年教育部頒布《媒體素養教育政策白皮書》、有線電視政策開放以及網路科技盛行以來媒體素養教育漸受重視，但絕大都著重對媒體批判識讀與反思，反而強調以公民透過自身覺醒而產生的「行動」為訴求的媒體素養教育無太多著墨。但批判覺醒與行動是一體兩面，兩者之間連結緊密，行動的本身便涵蓋批判覺醒的實踐，有批判覺醒不必然一定會行動，但有行動大部卻經過批判覺醒的過程，行動的前身本就連結批判意識，從批判覺醒與行動連成一體的力量，從發揮公民社會批判的實踐力才是媒體素養教育最重要的意義，所以為了強化行動在媒體素養教

¹公民新聞學改採用「由下至上」的新聞運作模式，其特色是「去專業化」(deprofessionalising)、
「去中心化」(decentralising)及「去制度化」(deinstitutionalising)，也就是由「不求報酬」、
「非專業」的個人／社群組成公民媒體，利用網路共享的資源和開放出版(open-publishing)
的功能，以獨立或合作的方式，分頭採寫、編輯及發佈新聞，並由網民給予評價，而不必依賴
專業的管理機制(林宇玲，2015)。

育的重要性，喚醒現今公民對自身行動的覺醒，本研究結合批判教育學/媒體素養教育理論，以行動研究中的個案研究方式，探討學生在課程中有關批判意識與行動有關認知、態度與行為的學習成效，作為媒體素養教育相關教學策略的檢討。最終目的:1.希望透過課程以及教師的教/學之中(Freire, 2003; Giroux, 1988),反省批判教育學(critical pedagogy)在媒體素養與公民行動教育的意義。2.透過學生在學習過程中其不同階段的批判意識行動，探討大學生對於學習媒體素養中傳播實踐/行動的認知、態度以及反思/行動上的成效。

貳、 文獻探討

一、 批判性行動VS批判教育學/媒體素養教育理論基礎

批判性公民行動實踐肇始於主體本身之「意識覺醒」。批判教育學者 Freire 曾強調批判教育覺醒過程，不是上而下的填鴨式教育，而是要學習者能夠自己建構自己的知識，喚起被壓迫者的意識贏回自己的主體性。他認為所謂的意識是要讓那些已經客觀存在，但卻從來未被察覺的事物浮現出來，形成問題與挑戰(Freire, 2003)亦即問題陳顯教育，此乃自身與處境的意識化過程(張盈堃，2010)。當教師成為轉化型知識份子的角色，帶領學生對與自身所處的世界，透過對話的方式，引導學生對問題的思考甚或質疑，便是實踐批判行動的開始，問題本身連結社會情境，輔以公民身分的意識覺醒，從而產生公民行動。論述核心在於使受壓迫者參與、開展、解放，強調「可能性的語言」，以「主體狀態」在「情境中覺醒」的思考脈絡為主，並關切潛藏在界限處境之外尚未被開啟的現實樣貌，其關注的包括「解放」與「賦權」、「自省」與「對話」，學者 Shor 甚至延續 Freire 批判教育學的精神，進一步討論知識如何在核心架構中與權力建構與聯結(Shor, 1987)，此皆以賦權取向的媒體素養教育於理念上不謀而合。

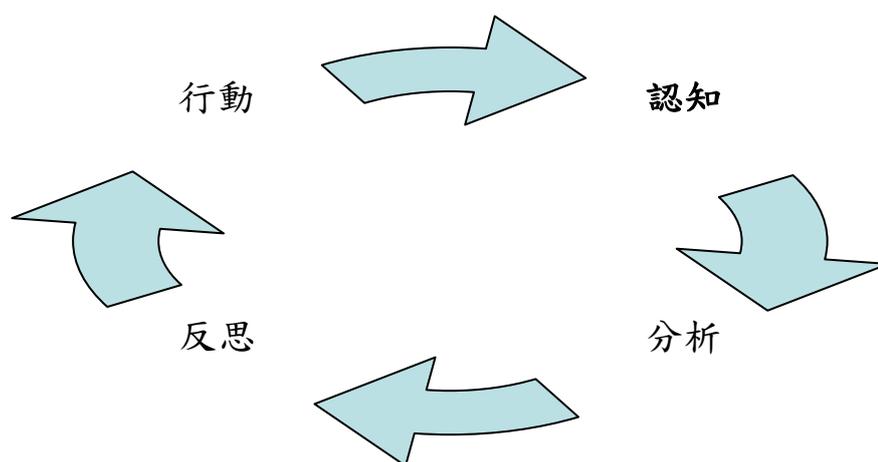
媒體素養教育所強調的「解放」、「賦權」概念，帶領學生在對話中省思、架構知識，開啟社會議題的批判，進而覺醒採取行動(Freier,2003;Giroux,1994;Masterman,1985)。所謂解放(liberate)指的是去中心化的多元解讀，個人在心智上破解媒體所建構的迷障，對媒體文本進行意識形態上的揭露，訊息解讀呈現多元且非單一，並在文本的意義與變動中連接脈絡，差異

的觀點與論辯的價值中，建立自我於文本意義之主體性。批判教育學理論中所提到的解放，是在社會情境與脈絡建立批判意識，其與媒介文本或媒體結構的解放，本質上是具有同質的意義，而另一個賦權(empower)觀念，媒體素養教育中指書寫與再創造的書寫，Sholle & Denski(1995)曾指出教師應該鼓勵學生創造對主流進行反再現形式，學生應該除了解構媒體體、對主流媒體具備多元解讀的能力，更重要的是學習運用媒體重新再創造再書寫，進而透過書寫與反再現的形式分享權力的範疇與位置，而主流的意義經過反再現的形式，重新書寫、建構、生產及分享，進而消弭主流操縱與不公平的社會/媒體或其文本結構，其顯現的自我主體性透過此文化再生產的方式，讓意義超越而不只是個說出來的空間(楊松洲，2004)。因此培養公民具備主動批判性的能力，並能夠察覺反抗媒體再現意識型態下的宰制與壓迫，此賦權取向的媒體素養教育與批判教育學覺醒、批判與行動的理論概念是一致的(Shor, 2012)。不同於批判教育學的是，批判教育學從巨觀出發抵抗社會主體制度結構性的宰制，媒體素養教育則較多是從微觀的個人改變從自我、認知、分析、反思再到行動的層次(如圖表一)，批判教育學主要指出媒體在社會意識的維護上扮演重要的腳色，唯對批判的媒體素養教育的執行未明確勾勒。但兩者最終在意義與論述上，皆有強調社會批判實踐與行動的意義與重要性。

結合批判教育學及媒體素養教育代表學者 Livingstone 特別強調培養個人批判與反思等能力，對整個社會知識結構的覺知與觀察，當對社會結構的理解後，才能對現狀提出批判，進而產生行動(Livingstone,2004)。遵循 Livingstone 理念的脈絡，媒體素養教育已不是僅指認識或思辨媒體這個層次，更重要的是近用媒體與外界對話的社會實踐(參見吳翠珍、陳世敏編著，2007，頁 219)。如 Freire(2003)所提倡的批判教育學，強調帶領學生思考文化霸權宰制、社會關係和權力運作，及重新理解看待世界的方式等相互之間的關係，並運用「解放」及「賦權」的概念，培養閱聽人批判性地觀看及如何進行傳播，使所有閱聽人具公民效能感，實踐主權在民的理想(Freire,2003)。綜上所述，批判反思到凝聚共識、產生抵制與抗衡的教育力量，已成媒體素養教育一致的努力方向(Buckingham,2003:6)。因此無論從微觀的角度出發，抑或結合巨觀的社會結構面向，教育公民成為有批判意識的行動實踐，已成為現今公民素養教育基本之共

識與精神。且將閱聽人視為公民，教育閱聽人投入公民社會主動參與公共事務，朝向培養公民深思熟慮的特性，已顯現出媒體具實踐公共性、教育性與多元性的意義(Buckingham,2003)。

圖表一：媒體素養教育-賦權取向批判架構



二、以批判教育學為基礎之媒體素養教育教學策略

回顧過去國內外相關媒體素養教育的研究，關心媒體素養的理論與教學方法的探討，課程設計多半著重於打破傳統講授式的教學並大量融入師生的生活經驗 (Bazalgette,1997;Brown,1991,1998;Buckingham,1990;Consiine&Haley,1999;Ira,2012;Livingstone,2004;Kubey,1998;Masterman,1980,1985,1997)。關於批判媒體素養，不少學者也做過許多討論(Young,1980; Meyers, 1986; Stice,1987;Kitchener,1986)。甚至著重於挑戰主流媒體的文本與敘事，支持參與另類公共服務媒體，並創造機會讓受到壓迫者能集體抗拒壓迫，創造為自己關心的課題發聲，並藉由這種授權賦能的歷程，激勵學生從接受轉為參與，從媒體消費者變為積極公民的論述(Livingstone, 2003)。但國內結合批判教育學/媒體素養教育著重於公民行動的討論不多，進一步課程設計與其教學成效的討論，亦極少區隔出來，但以批判教育學為基礎的教學策略卻已有不少討論 (Freire,2003;Giroux,1988;Livingstone,2004;Shor,2012;Hook,1994)。

(一) 提問式教學(posing questions)-真正的學習者，應該是從問題開始，而非被動接收知識，Freire 認為學生應該自己形成知識，而不是等待被告知意義或該如何做，在結構性的教室裡，慣性的師生關係束縛了宰制者與被宰制者，傳統習以為常

的緘默文化，造就屯積式教育(banking education)，由上而下填鴨式的教學法，無法對社會不公平地結構提出批判，進而產生多元且批判性的觀點，Freire 提出知識建構是為了解放，必須靠提問方式讓學習者在過程中建構，此打破傳統教育方式建立由上而下教學法，透過提問將學生日常熟悉的處境予以密碼或並且重新呈現，學生透過自己主體性的知識建構，反省原先價值觀看自己，連結本身所處環境的結構性問題，質疑與批判意識便產生。發問式的教育主張人們應該用批判的方式去察覺其存在的世界，並且視為過程與轉化中的現實(Freire,2003)。目的在讓學生成為一個可以跟問題對話具有批判力的共同探究者，在不斷質疑反思的過程中成為主體。

(二) 對話式教學(interaction and dialogue)-除提問式教學外，對話式教學也是批判教育學的重要論述， Giroux 認為教師應擔當批判介入的知識份子角色，即「轉化型知識份子」(transformative intellectuals)，教師的角色不再是知識與價值的傳遞者、價值的建構者、政治上的行動者、社會結構的轉化者，而是一個協調者，師生之間的關係也打破傳統，兩者應轉化為相互了解、意見激盪、經驗分享的民主化關係，誠如 Freire 在《受壓迫的教育學》一書中講到師生的對話關係，「學生的老師」(the-teacher-of-the student)與「老師的學生」(the-student-of-the teacher)的關係不再存在，而一組新的關係卻冒了出來：「作為老師的學生」與「作為學生的老師」，在對話中，師生關係是平等的，一起以社會實體為媒介，彼此進行對話，並以同理相互尊重與了解，同在一個情境域中，開展批判意識(Freire,2003; Giroux1988)。此對話的對象不單指師生還包括同儕。對話過程是學習過程，從彼此對話中探索學習，不但增加學生的學習興趣，碰撞激發出多元的意見與觀點，批判意識自然形成(Shor,2012)。

(三) 融入學生生活經驗(life experience)- Freire 及 Hooks 的交融教育學(engaged pedagogy)都強調學習必需與生活經驗結合，從自身或周遭生活事物的關心做起，才能擴大到他人、社會以及全世界，實踐「大我」的理想境界。Hooks 提出「我們生活經驗的理論化根本上是和自我復原、集體解放的過程有關，理論和實踐之間是沒有隔閡的。經驗會使得兩者間的連繫愈加明確，最後成為相互增能的過程」(Hooks, 1990)。如學生無法將生活經驗中對任何事物所產生的好奇心轉化成為知識的探索，後續亦難進行對話，進而從對話建構知識。從真實的生活連結個人對社會與世界的

認知，正如從學生媒體經驗討論媒體宰制與壓迫所存在的問題，都是從切身經驗著手。

(四) 改變與行動(change and action)-任何改革如果只是形而上的論述，沒有具體行動不算是實踐，對 Freire 而言所謂的批判是反思與實踐合而為一，且要聚集才能團體力量才能改變不合理被壓迫的現狀(Freir, 2003)。但改變行動之前，必須要具備批判意識，意識到本身被宰制與壓迫，問題是引導行動的前身，也是延伸課室的對話與問題到真實世界，例如對於主流媒體內容上的宰制，訓練學生意識到媒體內容受到權力結構宰制，才能達到批判意識的覺知(Livingstone, 2004)。所以在改變與行動上的實踐，閱聽人以公民記者的角色，報導媒體不關注的公共議題，其監督反制媒體的力量，就是運用媒體連結特定團體，建構自己媒體訊息，以影響媒體機構及內容，促進媒體政策的改變 (Duran, Yousman, Walsh & Longhore, 2008)。

參、 研究方法

基於上述文獻探討，本研究目的在於探討 Freire(2013)所提出以批判教育學基礎的教學策略運用在公民行動課程的成效，教學策略緊扣 Freire 批判教育學的精神，為達以上研究問題本研究採行動研究方法中的個案研究法，並將以此教學策略作為分析架構，探討學生對批判意識的覺醒、反思與行動，不同階段的學習成效。主要研究問題如下：在媒體素養教育的教/學過程中，學生對於參與地方社會行動，實踐社會不公平結構的批判與行動力，媒體素養中傳播實踐/行動的認知以及反思/行動上的學習成效如何？

以上不僅是課程的教學成效檢討，學生參與行動的認知、態度與行為也是研究的重點，期使研究成果可從單一課程的研究/實踐，由點線面開展延伸讓更多有興趣的研究者，共同關心討論台灣媒體素養教育/公民行動教與學的多重面向。

一、 研究問題與設計

教育學者 Carr & Kemmis 曾為行動研究下過註解，認為行動研究是一種由社會情境的參與者所進行的自我反省之探究形式，其目的是為了改進關於他們自我實務

的合理性與正當性，增進或改進對一些實務的理解以及工作的情境(1986:162)，教師透過研究者即教學者、反思實務工作者的角色，以政策與問題的質問、行動結果所累積的專業，來支援教師以及其教學(McKernan,1991/1996)此為以行動研究為主的反思教學(Zeichnerk and Liston, 1987; Bonser and Grundy, 1988; Noffke and Brennan,1988)最大的關心在於如何將行動研究貢獻在賦權(empowerment)之上，以利教師與學生的解放(蔡清田譯，2004)。

基於以上行動研究的問題解決、反思教學、參與行動以及決定行動是否有價值的研究特徵，反映在學者 Carr & Kemmis 所提到的「這些問題是什麼?」「該如何解決?」「我可以做什麼?»等問題上，所以本研究將利用行動研究理論與實務的交叉論證，回答本研究所提出的問題(Carr & Kemmis, 1986)。1.行動研究-以教師兼研究者的雙重身份，透過教學觀察與反思，在不斷評估與改變的課程中，找到有效媒體素養教學的策略與方向。2.深度訪談-由於資料大部分屬於問卷、參與觀察、教室課堂/作業設計、學生日誌等靜態文件與資料的討論，容易受到為文者本身之意識型態及理念的影響，所以以深度訪談彌補上述文件檔案資料的不足以及資料表面話的弱點。基本上效度是研究方法設計的奠基(Cohen, Manion & Morrison,2000:106)但要具體說明好的質性研究的規準，事實上是不可能的(Miles & Hubermans, 1994)。只能找出能被大家接受的規準，或者說僅可能接近一個大家都認可的規準，畢竟沒有任何一個研究方法是完美的。

所以本研究計畫為盡量做到「值得信賴度」(trustworthiness)與「真實性」(authenticity)，除了深度訪談外，也採取三角檢測法(Triangulation)利用多項資料的收集，交叉印證提高其資料的效度。除課程中參與觀察的資料外，問卷、教師日誌、學生日誌等是從不同角度檢視其效度的方法，並邀請 1 位學術相關領域之研究者，針對編碼確認評定其信度。

二、 教學策略設計

基於前述相關背景、理念及文獻的陳述，以下說明此課程在前述理論基礎下教學策略的運用。

此課程內容規劃著重於三大部分：闡釋媒體傳播權 / 批判意識覺醒 / 轉化行動實踐力。旨在幫助學生達成以下三個目標：反思文化、社會、媒體與個人之間的

關係；認知傳播權的意義；能將所學融入生活，並對社會中被宰製的角色有所覺醒，產生批判反抗的行動。在教學策略運用上採取 1. 提問式教學(posing questions) 2. 對話式教學(Interaction and dialogue) 3. 融入學生生活經驗(life experience) 4. 改變與行動(change and action)(Freire, 2003)。

(一) 提問式教學:在教學過程中，教師以提問式的方式，啟發學生對於問題的思考強調學生應該要在教師的提問過程中，成為自己知識的架構者(Freier, 2003)。基本上架出方向，在操作提問時，此課堂教師以學生為主導來發揮提問，也就是學生先從參訪心得談起，讓學生從實地戶外自己的體驗中以及收集資料找尋答案開始摸索，教師此時只是個協助者。

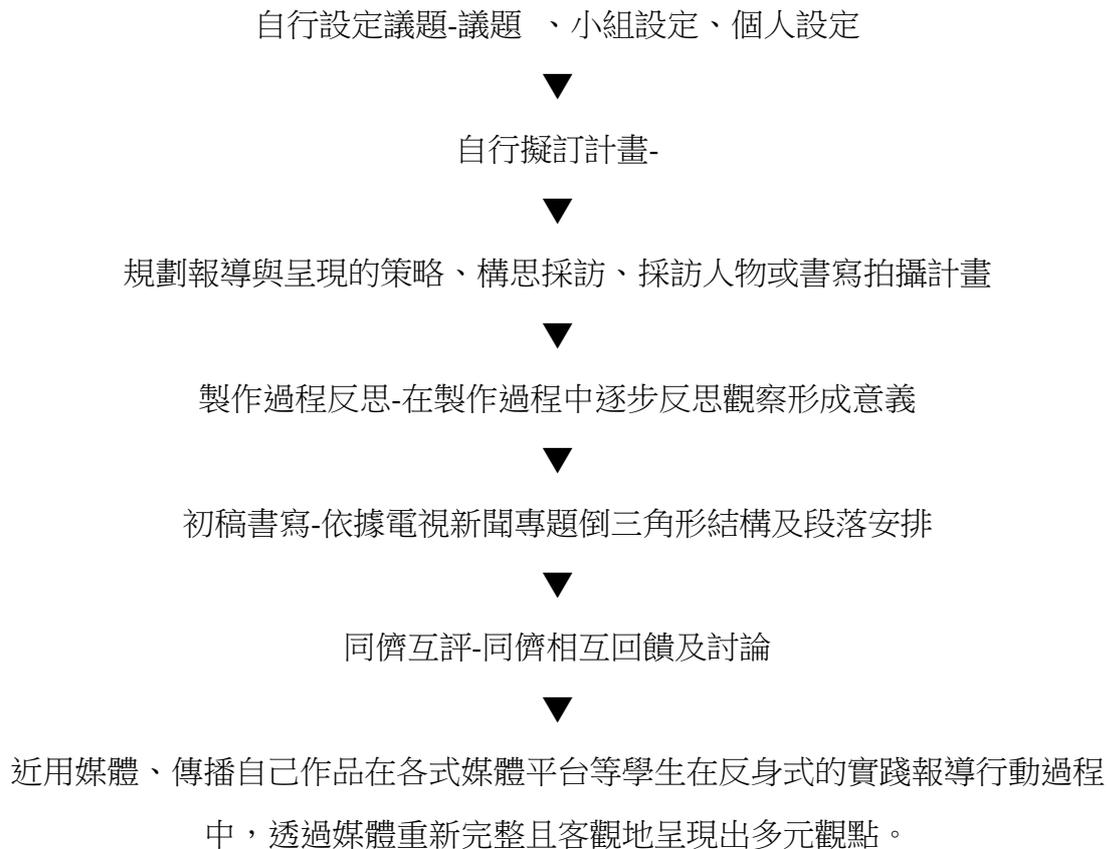
(二) 對話式教學-Shor & Freire 強調解放教室的對話方式不儘提升學生的認知，最重要的是讓學習者學習到連結社會轉化意識的過程以及瞭解自身所處的社會環境(Shor & Frire,1987)

在對話式教學過程中，引導學生查資料，建構批判與行動的意義，在對話的過程中，當一個以上或兩個以上的學生針對此議題進行對話討論，不斷挑戰彼此觀點，便形成批判。教師在過程中為協調者非主導角色，在引導過程中堆積出批判意識，例如“不批判不好嗎？”雖然在某種程度上抗拒批判，但語意呈現的批判意識顯而易見，故教師在不同觀點的對話過程中，利用學生自己呈現出的觀點，協助學生發展辯證思考，進而覺醒自身社會公民的角色，此印證 Shor & Freir 解放教室的對話意義與論點。(Shor & Frire1987)

(三) 融入學生生活經驗-此與建構主義教育學雷同，學習從學生自我切身的經驗開始，亦即個體的生活經驗，這一點 Freire 以及強調師生之間互為主體性與整體性關係的 Hooks 都有討論，Hooks 特別強調教師必須主動地實踐自我實現的歷程，提升自己心理富足的程度，才能喚起學生進一步思考本身與環境、社會之間的關係，改變所見到不合理且不公平的社會現實，逐步發展批判意識最後才能產生行動。

學生親身體驗此事件/議題本身的公共性，如同 Hooks (1990a) 所論，當學生透過探索他們真實生活的具體面向，尤其是他們普遍文化的經驗，學習如何批判性和分析式地思考時，便會更深入地參與。

(四) 改變與行動-Freire 曾經強調所有批判意識的覺醒，最重要的目的是希望受壓迫者能夠最後對壓迫者進行改變與行動 (Freire,2003)，所以當課程操作到最後學生對於所觀察的議題進行改革與行動，課程操作如下：



肆、教學成效評析

針對研究問題並參照本研究主題理論架構，以質性研究分析做交叉結果，劃分整理學生在學習過程中，對於傳播實踐/行動的認知以及反思/行動上的覺知程度，作為研究結果評估的重要標準。

(一) 階段一 傳播權的認識

1.1 未具傳播權知識

在期初剛開學的階段，即使是傳播系同學，對於所謂的傳播權，沒有任何概念許多同學只是就字面上去解釋，教師先從所謂的權力與權益開始啟發與引導：

此階段討論學生主動發言偏少數，大部分同學沉默，印證 Freire 提到知識或資料要夠豐富才能深入強化批判開展的可能，即使少部分學生意識到此議題與自身權益相關，但是該如何行動?受限於資料多寡，大部分學生討論淪於口頭上批判，無法聯想到要有甚麼行動爭取權益，此與 Freier 討論到覺醒程度相關。

另外討論到傳播權的時候，學生慢慢可以理解，所謂的權力與自己利益的關係之後課程擴大範圍討論到公民權利甚至傳播權時，以下是課堂討論的對話:

A: 傳播權，應該就是電視台可以有權力播放的意思對不對?

B: 權應該是權力的意思，不知道耶?

A: 那網路也是媒體，也是可以傳播。

B: 要傳播甚麼?

A: 像新聞阿...(資料來源: 課堂第 4 周-知識)

這段的討論顯然公民知識不足，根據 Freire(2003)批判的基礎基本上是要建立在具備知識的前提下，才能產生力量，此臨時切入此專業公民知識的討論，學生在準備不周且知識不夠完備下，討論無法聚焦產生批判思維，之後教師修正教學方法，在議題討論前先讓學生先自己動手找資料，然後才進行討論，於是在後續討論較能聚焦，可惜是學生主動了解公民知識或公共議題上的主動性不夠，問題的討論與批判的深度產生侷限。

1.2. 具傳播知識後-批判意識逐漸覺知

知識是批判的基礎，學生在不斷收集資料中，去理解問題，發現問題，甚至批判議題，在這個基礎上，對抗社會或媒體不公平不合理的意識型態宰制，分析媒體文本成為此課程不可缺少的一環，而現有媒體文本成了最佳的教材，此與學生經驗可以緊密連結。

"我覺得以台灣目前的時事看來，無所謂適不適當，因為背後的官商運作是無底洞，我們看到的是他們要我們看到的，而不是我們應該看的，在這樣現象中斷章取義，煽風點火的報導很多啦..." (資料來源:反思日誌, 學生 J, 認知)

"... 他們要我們看到的，而不是我們應該看的..." (資料來源:反思日誌, 學生 H, 認知)

此反映了 Livingstone 文獻中所提的閱聽人在媒體機構內容操作上，受到意識型態的宰制，誰讓誰看到甚麼?看不到甚麼?決定內容的媒體擁有主宰的權力，學生意識到媒體內容受到權力結構宰制，此為批判意識的覺知。(Livingstone, 2004)

"許多電視台會設所謂的爆料專線，我常懷疑這些都沒經過查證就在電視上播，資料是否可靠都值得懷疑...媒體是第四權，不應該被操弄" (資料來源:演講紀錄單, 學生 Z, 認知)

由於課堂上經常以當周時事討論作為例子，學生 Z 覺知如果一則新聞為了追求收視率，失去公正、公平與公共性，於是開始思考本身所認知的媒體第四權，下例學生明顯感受到媒體第四權的功能與重要性，也體會到記者所扮演的角色:

"記者採訪的態度應該是要監督政府，向政府說出人民的不滿，而不是政府說甚麼記者就做甚麼..." (資料來源:演講紀錄單, 學生 I, 認知)

從學生 I 的演講紀錄單上，"監督" 兩字在某種程度上對記者角色而言就是要對公共事務關心，且揭發任何值得公民檢驗政府所擬定的公共政策，由此可見學生 I 對於記者所扮演角色的認知與期許，希望記者要真正發揮第四權的功能。

"我覺得應該是媒體業的主管影響報導的公正性... 為了收視率... 我覺得心態很重要，我以後如果當記者我不要成為那樣的人，應該去當獨立新聞個體，才不受外在因素影響" (資料來源:反思日誌, 學生 I, 認知)

"主管影響報導公正性" "我不要" "獨立新聞個體" 在學生 I 的反思日誌中可以看出學生 I 了解媒體結構的問題，媒體機構影響且左右記者報導的結果，所以在目前媒體所發生報導公正性上的問題中，學生 I 其實是有自己的堅持，甚至認

為脫離主流媒體成立的獨立新聞媒體，是可以比較實現報導公正性的可能性，從討論中而發現，進而去感受，批判意識就自然而然產生(Shor, 2012)。

(二) 階段二 批判意識覺醒

此一階段以分析教學為主，基本上所謂批判意識的覺醒，通常與切身利益相關較能引起學生有所共鳴。理論和實踐的連結使得學術知識和資訊更能發現學生真實的生活(Hook, 1994)。

2.1 期初教學階段(課程 1-5 周)

“我是覺得我只是一個學生，這個應該是大人的事，跟我有點遠…我沒有意見..”（資料來源:課堂討論, 學生 K, 議題覺知）

以上是課堂討論上“好像“我沒有意見”“還有甚麼問題”許多學生基本上對於剛發生的議題感受力與切身利益無法拉近時，實在無法產生任何批判意識 只覺得是跟自己無太大關係，但是經過不斷的師生分享(Shor, 2012)，到了期末同學便有顯著的改變。

2.2 期末教學階段(課程 13-18 周)

學生透過現場感受特別強烈，因為真實面對現況的了解，才進一步對於議題具備批判性的意見，過程中顯現出學生對議題批判與覺知的效果，如 Hook 所強調的生活經驗的重要(Hook,1994)。

(三) 階段三 行動力的實踐

3.1 期初教學階段(課程 1-5 周)

“其實很多事情不公平，這個世界本來就沒有公平的事情，我也不知道要怎麼辦…反正我們就是學生”（學生 K, 課堂討論-問題/意識）

“其實上課討論的問題，我覺得不是我們可以解決的….”（學生 F, 反思日誌-問題/意識，

“有些關於媒體的這些問題，說實在我沒上這堂課的時候，不是很清楚因為從來沒想過啊”
(學生 K, 反思日誌-問題/意識)

“不知道該怎麼辦?” “不是我們可以解決的” “不是很清楚” “沒想過” 在剛開始進入議題討論的階段，學生呈現對於行動的態度與認知，由上述的摘要可以看出是很模糊的，絕大部分的學生對於公共議題，並不是非常關心，總是以旁人之姿自居，大部分學生可以理解到問題本身，但是無法針對問題進入批判或反思，所以這個階段顯示出的批判意識是非常薄弱的。

3.2 期末教學階段(課程 13-18 周)

“能藉由鏡頭的轉動，看到許多堅強樂觀的人生態度入鏡，是這趟戶外教學最大的感動”
(學生 D, 深度訪談-批判意識/改變)

“我們只是上一堂課可是還是有幫助到他們” (學生 I, 深度訪談-行動/改變)

“我覺得我感覺自己不再是很渺小，其實透過傳播力量可以蠻大的，這是我以前沒想到的...” (學生 M, 深度訪談-行動/改變)

“人生態度入鏡” “需要我們” “還是有幫助” “應該利用記者的角色” “感覺自己不再是很渺小” 以上學生的意見其實認可了記者與傳播的角色，也認為傳媒應該是站在幫助的角色上去發揮，這才是傳媒正面傳播力量的展現，也有學生表示自己因為具有傳媒的角色，也不再感到自己的渺小，這都是公民意識與力量的覺知，但是在改變與行動的覺知上，要全然改變以行動去支持認知進而改變態度或行動，還是覺得有些困難，畢竟課堂上有老師引導，課後缺乏了環境，改變與行動的認知相對也比較沒有動力，成為日常生活中的習慣。

“我覺得我上完課後應該不會也沒有機會去關心這些事，因為環境變了，以後忙起來就會忘記... 不是我不關心是因為沒有老師跟同學的引導會忘記...” (學生 E, 反思日誌-行動/改變)

“我太渺小了，我不認為政府會做甚麼就算我們報導這些... 問題是那些高官不只要看到還要做到阿...” (學生 F, 反思日誌-行動/改變)

“太渺小” “環境變了” “不只要看到還要做到”基本上在改變或行動力上，不過學生自信心的不足，無法真正將行動力灌注在日常生活行動上成為習慣，即使在意識上有感知，但轉換環境，課程結束，要對公共議題產生行動力，是原先行動力意識比較高的學生，才會持續熱情，此驗證 Hook 所論「學生認為教學理論是個抽象的典範，無法將其應用到他們的生活。」(Hooks,1990)

尤其行動力來自對政府的期許與過去經驗，許多學生甚至反映對政府單位的不信任。雖然一堂課無法完全日後影響學生讓行動力完全提升，但提升學生對於公共議題的批判反思能力甚至意識感知卻是有顯著的效果。

伍、研究結論與建議

本課程以「學生為主體」的教學策略下，明顯提高學生批判及意識上的覺醒，從期初、期中甚至期末學生對於社會議題討論的批判意識反應上，證明多數學生在不同層次上的批判意識逐步成長，具有基本的批判意識覺醒程度。如同 Freire 所強調批判意識覺醒才有可能改變並產生行動，但雖從資料分析中明顯看到學生在批判意識的改變甚至對於行動意義的理解與認同，但是在改變與行動上，多數學生受到集體同儕影響以及長久在填壓式受壓迫教育體制下，認為事不關己，沒有任何行動或改變的動力，即便有行動的意識，也是會放在次要的位置。這個研究結果顯示:即便批判意識覺醒還是不一定能夠產生行動，但無批判意識絕對無法有任何改變或行動;「莫管他人瓦上霜」個人行為受傳統文化價值影響;印證 Hooks 學生學習需其移默化難在明顯灌注並延續在其個人生活中。由此可見個人的行動改變，受原先根深蒂固的想法價值而有所拘限。此與 Freire, Shor 以及 Hooks 所提出個人批判覺醒深化，集體改變與行動實踐力才可能產生的論點是連結的。

參考書目

- 林宇玲 (2015)。組織運作探討台灣制度化公民新聞的發展：以四家台灣新聞組織為例，〈《新聞學研究》 123：91-143。〉
- 吳翠珍 (2003)。〈媒體素養教育教什麼？〉，《師友月刊》436：17-20。
- 吳翠珍、陳世敏 (2007)。媒體素養教育。台北：巨流。
- 莊雪華、黃繼仁(2012)。〈媒體識讀教育的發展及在中小學課程與教學的應用〉。《課程與教學季刊》。15 (1), 頁35~66。
- 張盈堃 (2010)。〈批判教育學之於環境正義的探討〉，《教育學刊》35：1-30。
- 教育部 (2002)。媒體素養教育政策白皮書。台北：編者。
- 蔡清田主譯 (2004)。課程行動研究，高雄：麗文出版社。
- 蔡清田 (2011)。素養：課程改革 DNA。台北：高等教育。
- 楊洲松(2004)。解放與賦權－媒體素養教育的理念與實踐。台灣教育，第 629 期，2004 年 10 月。pp.2-8。
- 鄭明長(2012)。〈批判取向的媒體素養〉，《課程與教學季刊》。15 (1), 頁 67~90。
- 謝蕙蓮、彭宣雅(2011 年 09 月 27 日)。聯合晚報。取自聯合報官方網址 <http://udn.com/>
- Asthana, S. (2010). Young people, new media, and participatory design: A study of cybermohalla from India. In K. Tyner (Ed.). *Media literacy: New agendas in communication*, (pp.11-27). New York, N.Y.: Routledge .
- Bazalgette, C. (1997) An Agenda for the Second Phase of Media Literacy Development. In Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Bonser, S. A., & Grundy, S. J. (1988). Reflective deliberation in the formulation of a school curriculum policy. *Journal of curriculum Studies*, 20(1), 35-45.
- Brown, J. A. (1991). *Television "Critical Viewing Skills" Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, J. A. (1998). Media Literacy Perspectives. *Journal of Communication*, 48 (1), pp.44-57.
- Buckingham, D. (1990). *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*. London: The Flamer Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education-Literacy and Contemporary Culture*. Polity Press

- in Association with Blackwell Publishing Ltd.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical : Education, Knowledge and Action Research*. Lewes. Sussex : Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education*, 5th edn, London: RoutledgeFalmer.
- Consiidine, D.M., & Haley, G.E. (1999). *Visual Message: Intergrating Imagery into Instruction*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Duran, R. L., B. Yousman, K. M. Walsh, and M. A. Longshore. (2008). Holistic media education: An assessment of the effectiveness of a college course in media literacy. *Communication Quarterly*, 56 (1):49-68.
- Freier, P. (2003). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, Complex Chinese Language Copyright, Chu Liu Book Company.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1994). *Disturbing Pleasure. Learning popular culture*. New York:Routledge.
- Hooks, B. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston: South End Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A.J., & Weigel, M. (2006). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. Chicago, IL: The MacArthur Foundation. Retrieved April 24, 2007, from: http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Kitchener, R. F. (1986). *Piaget's Theory of Knowledge*. New Haven: Yale University Press.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the U.S. *Journal of Communication*, 48(1). pp.58-69, March 1998.
- Livingstone, S. (2003). The changing nature and use of media literacy. Retrieved from http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/Media@lseEWP4_july03.pdf [09-27-2004]. London 2003.

- Livingstone, S.(2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7, 3-14.
- Masterman, L. (1980). *Teaching about Television*. London: Macmillan.
- Masterman, L (1985). *Teaching the Meadia*. London: Ronutledge.
- Masterman, L. (1997).A Rationale for Media Education. In Kubey, R. (Ed.).*Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- McKernan, J. (1991). Action Inquiry: Plammed enactment. *In Short, Edmud (Ed.) Forms of Curriculum Inquiry*. Albany, New York: State University of New York Press (in Press).
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner* (2nd Ed.). London: Kogan Page.
- Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically: A Guide for Faculty in all Disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994).*Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Noffke, S. E., & Brennan, M. (1988). The Dimensions of Reflection: A Conceptual and Contextual Analysis.
- Sholle David and Denski, Stan(1995)” Critical Media Literacy: Reading, Remaping, Rewriting” .Pp.7-32, in Rethinking Media Literacy, edited by Peter McLaren, Rhonda Hammer, David Sholle and Susan Reilly, New York: Peter Lang Publishing.
- Shor, I. & P Freire. (1987). What is the" dialogical method" of teaching? *Journal of education*, JSTOR
- Shor, I. (2012). Empowering Education:Critical Teaching for Social Change. *University of Chicago Press*.
- Stice, J. (Ed.). (1987). *Developing Critical Thinking and Problem Solving Abilities: New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stein, L., & Prewett, A. (2009). Media literacy education in the social studies: Teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly*, 36(1), 131-148.
- Young,R.(Ed.). (1980) *Fostering Critical Thinking: New Directions for Teaching and Learning*.San Francisco:Jossey-Bass.

Zeichnerk and Liston, (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational*

科技部補助專題研究計畫出席國際學術會議心得報告

日期 106 年 10 月 1 日

計畫編號	MOST 104-2511-S-343-001		
計畫名稱	公民新聞與在地實踐；以大學通識課程公民新聞與行動為例		
出國人員姓名	王慧蘭	服務機構及職稱	南華大學助理教授
會議時間	105 年 9 月 4 日至 105 年 9 月 7 日	會議地點	捷克布拉格
會議名稱	(中文)布拉格國際教育與社會科學學術研討會 (英文) Prague International Academic Conference on Education & Social Sciences		
發表題目	(中文) (英文) Citizen Action Education Based on Theory of Critical Pedagogy : A Curriculum Design Example for General Education		

一、參加會議經過

8 月 27 日抵達布拉格，9/4-9/7 參加四天研討會，與來自世界各地學者充分交流，四天活動以討論全球教學與社會科學發展新趨勢作為主軸，並由主辦單位的布拉格學術文化參訪活動。

二、與會心得 此研討會每年在世界各地由 GAI 組織舉辦，今年在捷克布拉格舉辦，來自不同國家，經過雙向匿名審稿，所探討主體以教育趨勢/社會科學為主，Education Research Section 包括教師與學生、研究計劃案新趨勢、教與學、傳播教育組織相關議題，來自世界各國不同文化教育體制下，對於全球化議題尤有著墨，透過不同觀點產生許多對學術文化教育的火花，此行不但增加台灣與本校曝光度，更為本人帶來學術上的成長，感謝校方經費贊助的支持與鼓勵。考察參觀活動(無是項活動者省略)

三、建議 1. 應多鼓勵同仁出國參加研討會，增加不同文化視野的寬度與廣度。2. 建議增加贊助國際研習進修的機會與經費。3. 建議相關短期或長期進修同仁返國後應進行分享。

四、攜回資料名稱及內容 1. GAI 參加者摘要論文集。2. 2016 GAI 研討會徵稿計劃說明。3. 該組織論文出版計劃。4. 與各國學者交流之寶貴經驗。

五、其他

科技部補助計畫衍生研發成果推廣資料表

日期:2016/11/27

科技部補助計畫	計畫名稱: 公民素養與在地實踐:以大學通識課程「公民新聞與行動」為例
	計畫主持人: 王慧蘭
	計畫編號: 104-2511-S-343-001- 學門領域: 科技、社會與傳播
無研發成果推廣資料	

104年度專題研究計畫成果彙整表

計畫主持人：王慧蘭			計畫編號：104-2511-S-343-001-			
計畫名稱：公民素養與在地實踐：以大學通識課程「公民新聞與行動」為例						
成果項目			量化	單位	質化 (說明：各成果項目請附佐證資料或細項說明，如期刊名稱、年份、卷期、起訖頁數、證號...等)	
國內	學術性論文	期刊論文		0	篇	
		研討會論文		0		
		專書		0	本	
		專書論文		0	章	
		技術報告		0	篇	
		其他		0	篇	
	智慧財產權及成果	專利權	發明專利	申請中	0	件
				已獲得	0	
			新型/設計專利		0	
		商標權		0		
		營業秘密		0		
		積體電路電路布局權		0		
		著作權		0		
		品種權		0		
		其他		0		
	技術移轉	件數		0	件	
		收入		0	千元	
	國外	學術性論文	期刊論文		0	篇
			研討會論文		0	
			專書		0	本
			專書論文		0	章
技術報告			0	篇		
其他			0	篇		
智慧財產權及成果		專利權	發明專利	申請中	0	件
				已獲得	0	
			新型/設計專利		0	
		商標權		0		
		營業秘密		0		
		積體電路電路布局權		0		
		著作權		0		
		品種權		0		
其他		0				

	技術移轉	件數	0	件	
		收入	0	千元	
參與計畫人力	本國籍	大專生	0	人次	2
		碩士生	2		
		博士生	0		
		博士後研究員	0		
		專任助理	0		
	非本國籍	大專生	0		
		碩士生	0		
		博士生	0		
		博士後研究員	0		
		專任助理	0		
其他成果 (無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)					
	成果項目	量化	名稱或內容性質簡述		
科教國 合同計 畫加填 項目	測驗工具(含質性與量性)	0			
	課程/模組	0			
	電腦及網路系統或工具	0			
	教材	0			
	舉辦之活動/競賽	0			
	研討會/工作坊	0			
	電子報、網站	0			
	計畫成果推廣之參與(閱聽)人數	0			

科技部補助專題研究計畫成果自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現（簡要敘述成果是否具有政策應用參考價值及具影響公共利益之重大發現）或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明，以100字為限）

實驗失敗

因故實驗中斷

其他原因

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形（請於其他欄註明專利及技轉之證號、合約、申請及洽談等詳細資訊）

論文： 已發表 未發表之文稿 撰寫中 無

專利： 已獲得 申請中 無

技轉： 已技轉 洽談中 無

其他：（以200字為限）

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性，以500字為限）

本課程以「學生為主體」的教學策略下，明顯提高學生批判及意識上的覺醒，此與Freire, Shor以及Hooks所提出個人批判覺醒深化，集體改變與行動實踐力才可能產生的論點是連結的。本研究計畫，所討論的批判教育學、媒體素養以及實踐與行動研究計畫，此包含社會行動、課程教學、媒體及公民意識等結合的研究，不但貢獻出重要的媒體/行動教學等相關學術理論，對教育、社會、文化上的貢獻，尤有助益。就學術的角度上而言，本研究重點，結合批判教育學在媒體素養教學方面的理論，有助於大學通識教育/媒體素養教育工作者了解，一個課程在走向社會實踐的過程中，其教學策略的討論，具有重要影響與意義。最後研究結果發現此課程提升學生媒體素養批判與實踐的行動力；唯對持續保持關心社會議題並養成對公共議題批判與行動的習慣與態度，影響卻有限。此研究成果也將成為促進媒體素養教育工作者有力的借鏡與參考，討論行動力展延與深化這個部分。另外研究中所提到的教學策略，可作為未來教材或教學的案例研究參考，甚至開發些訓練手冊，結合社會和民間的組織，促進台灣社會批判的動力，相信其效益貢獻，不但同時兼具本土性、國際性，更同時包含多元性與前瞻性。

4. 主要發現

本研究具有政策應用參考價值： 否 是，建議提供機關全國大專通識教育

中心及媒體素養相關教育機構

(勾選「是」者，請列舉建議可提供施政參考之業務主管機關)

本研究具影響公共利益之重大發現：否 是

說明：(以150字為限)

媒體素養公民批判行動的具體實踐，探究、學習與行動本身等不同階段，都可以利用以公民參與傳播介入的課程設計，融入與運用媒體的力量進行傳播，此與媒體素養中所提及的「近用媒體」，讓公民行使近用媒體的權力，將會使整個社會行動課程的實踐更具意義。