

## 英國媒體教育之發展及其在國定課程中的角色

林子斌

摘要

英國自一九三〇年代開始施行媒體教育，其間歷時七十餘年，是目前世界上從事中小學媒體教育歷史最悠久的國家。本文主要目的在對英國媒體教育發展與實踐的歷史做一介紹。將一九三〇年代迄今分為四個階段：李維斯主義階段、文化研究階段、銀幕教育階段與媒體教育階段，介紹各個階段的媒體教育受何種思潮所影響、有何種不同之教育目的與實踐方式。其次，探討目前媒體教育在英國國定課程中所扮演的角色及其所遭遇的問題。文末將對近年來英國媒體教育實踐進行分析及其對台灣之參考價值作結。

關鍵詞：媒體教育、英國、國定課程

---

林子斌，倫敦大學教育學院博士研究生  
電子郵件：odin222@hotmail.com  
投稿日期：2004年12月1日；採用日期：2005年7月31日

## The Development of UK Media Education and Its Role in the National Curriculum

Tzu-Bin Lin

### Abstract

The United Kingdom has been offering media education since 1930s and it is the country with the longest history of doing so. This paper aims to provide a historical review of media education in the UK. Four phases are identified in the paper. These are the Leavisite phase, the cultural studies phase, the Screen education phase, and the media education phase. The ways in which these have influenced educational practice are explored. Finally, the role that media education plays in the National Curriculum and the problems it continues to face are addressed. I conclude by offering some suggestions for media education and relevant research in Taiwan.

**Key words: media education, the United Kingdom, National Curriculum**

## 壹、前言

二〇〇二年十月，由當時教育部部長召開記者會公布《媒體素養教育政策白皮書》，正式宣示將推動媒體素養教育（Media Literacy Education）。希冀藉由媒體素養教育增進公民的媒體素養以達到監督媒體的功效並提升國民素質。在白皮書一開始便開宗明義提到媒體在目前教育中的重要性（教育部，2002：1）：

教育學界大多數人都注意到「學校」這個體制，如何改變了一百多年來國人的教育過程和教育內涵，尤其是學校如何取代家庭，成為主要的教育場所。但是較少人知道，電視興起以及大眾傳播媒介發達的過去這四十年，媒體已經成為國內青少年和兒童的第二個教育課程，甚至直逼「學校」，有取而代之成為第一個教育體制的可能。媒體在教育上，不但進一步邊緣化了家庭的教育角色，也逐步瓦解、威脅與動搖了學校的權威地位。

媒體除在台灣社會與教育中扮演吃重角色；放眼國際，媒體在許多國家也有舉足輕重之影響力。因此，媒體教育（Media Education）<sup>1</sup> 在其他國家早是正式課程的一部分，英國應可稱是媒體教育納入學校課程的始祖；在《媒體素養教育政策白皮書》中談到國際媒體教育現況時，也提到「英國自一九三〇年代起便將媒體教育視為正式教育體系的重要任務，……施行由幼稚園大班到高中的正式學制課程，並有完整的評量系統」（教育部，2002）。英國的媒體教育相較於其他國家，其主要特色在於歷史悠久並有一套完整理論基礎與可行之教學評量體

---

1 媒體素養教育（Media Literacy Education）是目前台灣所採用的名稱。在美國、加拿大多以媒體素養、媒體素養課程／方案（Media Literacy Curriculum/Project）來稱呼此一教育實踐；英國、歐陸及澳洲、紐西蘭則是以媒體教育（Media Education）為名。在聯合國教科文組織（UNESCO）一九八二年、一九九二年、二〇〇〇年與二〇〇一年的出版物中，皆使用媒體教育此一名稱。以下為行文方便將統一使用「媒體教育」一詞。

系。

然而，目前國內不論是在媒體教育教學實踐、理論基礎上之探討仍相當缺乏。本文希望能提供一個媒體教育發展過程的個案討論。文中將就英國媒體教育發展過程做分析，並將討論重心放在一九八〇年代中期新媒體科技及理論思潮如何影響最新的媒體教育實踐，以及國定課程中媒體教育的角色。

## 貳、何謂媒體教育

媒體教育對台灣教育學界與從事教學的人而言，是個相對陌生的概念。而根據 Buckingham (2003) 所述，媒體教育指的是教授與媒體相關議題 (teaching about media) 的過程而不是以媒體輔助教學 (teaching with media)。在目前英國媒體教育所定義之媒體包含：傳統印刷媒體 (例如：書籍、報紙、雜誌等)、視聽媒體 (如：電影、廣播、電視、錄放影機等) 與數位媒體 (如：網際網路、數位電視、手機等)。不過媒體教育最早發軔於視覺影像媒體出現的年代，而非印刷媒體之時代。然而，隨著媒體影響力日增，媒體教育成為學校正式課程中的一環；形成目前由小學、中學、大學到成人繼續教育都有提供媒體教育的景況。

由歷史的角度來看，根據 Buckingham 之劃分，英國的媒體教育之發展可依其先後順序分為四個階段：李維斯主義階段 (the Leavisite phase)、文化研究階段 (cultural studies phase)、銀幕教育階段 (phase of screen education)，以及媒體教育階段 (the media education phase) (引自 Boyd-Barrett, 2000)，並將於後文分點逐一介紹。

## 參、媒體教育的四個階段

### 一、李維斯主義階段

李維斯主義 (Leavitism) 始於一九三〇年代，主要受到當時文學批評界盛行的李維斯學派之影響。由於 F. R. Leavis 承襲並發揚 Matthew Arnold 的觀點，認為文化的意義是存在於其代表著對於人類過往流傳下來的優秀藝術、文史哲作品欣賞的能力。其主要目的在於捍衛「高級文化」(high culture) 並對抗當時日漸盛行之物質文明。然而，Leavis 遭遇一個 Arnold 所未見的新媒體——電影。電影作為近代第一個視覺影像媒體，很快在二十世紀三〇年代成為物質文明代表，而其出現為英國媒體教育揭開序幕。

對 Leavis 來說，教育是引導人通向「文化的道路 (a road to culture)」(Leavis, 1960)，是使人們學習菁英文化模式，因為菁英文化才是造就文明的動力。Leavis 與 Thompson (1933) 曾指出，在學校接受教育的學生，在校內學習如何建立其文化品味，但出學校便暴露在廉價媒體裡。這些媒體包括：電影、報紙、商業導向小說等，這些媒體提供不需花費心力的立即性滿足。因此電影所帶來的流行對 Leavis 來說是一種文化的衰敗；他更將其定義為一種文化疾病 (cultural disease)。

據此理論基礎，媒體教育被當做一種保護優秀文化的手段，設計成為疫苗給予大眾「預防接種」(inoculation)。目的在使人們免於商業化媒體毒害與教授學生如何區辨好的與壞的藝術形式。故此階段亦被稱為「預防接種」模式的媒體教育 (Halloran & Jones, 1992; Masterman, 1998)。學校實施媒體教育在於鼓勵學生「分辨與抗拒」(discriminate and resist)，武裝自己對抗大眾媒體的商業化操控。

在此一時期英國官方教育研究報告，可以一九五九年的 Crowther 報告為例。

在 Crowther 對十五至十八歲青少年教育所提出的報告中，認為應協助青少年抵擋大眾媒體的影響。報告主要論點在於認為媒體具強大的影響力，尤其是對青少年。所以需要有一種區辨（discrimination）的觀點來看待媒體，而這種觀點只有學校教育能提供（引自 Halloran & Jones, 1992）。

## 二、文化研究階段

到一九六〇年代媒體教育改變的契機來自下列兩點：首先，當代文化中心（Contemporary Centre of Cultural Studies, CCCS）對於文化有不同於 Leavis 的定義。文化被視為「生活方式的整體」（a whole way of life），而其價值存在於日常生活實踐中，而非存在一些文學作品或藝術品中。因對文化預設立場的改變，亦使看待媒體的方式產生變化。其次，由於成長於電影時代世代的人已進入社會，他們所具有的媒體經驗不同於前人。因此，新一代教師不再視媒體（主要指電影）為洪水猛獸。

然而，這種取向仍試圖維護某種程度的文化區隔，並未完全擺脫自 Arnold 以來對文化差異的討論。例如：Hoggart 將屬於勞動階級「活的」（living）文化與衍生自好萊塢「經過加工的」（processed）文化做出區隔（Buckingham, 2003）。這種反美國文化論調正如 Leavis 作品中曾出現的論點，只是將原來高級與大眾文化的區分變成英國勞動階級文化與美國好萊塢商業媒體文化的區辨。在此階段，來自好萊塢的媒體產品被視為是商業媒體的代表，是給予學生負面影響的主因。

此外，當教師們受到鼓勵從事電影教學時，電視這個影響力與日俱增的媒體仍未受重視。因為在當時電影已被認為是一種藝術形式。然而電視仍被當作通俗消遣，故部分媒體教師將電視與電影作為對比以進行教學，例如：分辨內容豐富的電影與貧乏的電視節目。本階段媒體教育之問題在於：

第一、教師教授學生分辨媒體內容好壞的方法，其教育目的仍在保護學生，免於不良媒體內容影響。這階段多數電影已被認為是優良媒介，而好萊塢的商業電影與新流行之電視仍被視為傷害文化水準的不良媒介。雖然教師認知到媒體影

響力大，難以禁止學生暴露在媒體中，故保護學生最好做法是使他們學會接收正面媒體訊息並拒絕不良媒體訊息，故此階段媒體教育仍重在保護學生。

例如：一九六〇年英國全國教師會（National Union of Teachers, NUT）的年會，會中主題之一為「大眾文化與個人責任」（Popular culture and personal responsibility），旨在討論媒體及大眾文化所引發的改變。但所提的解決之道卻是責備節目製作者（引自 Hall & Whannel, 1964）。由此看來，當時仍認為不良媒體是敗壞學生道德與社會文化的罪魁禍首。

第二、如何判定媒體內容良窳？因為同樣一部電影或電視節目，不同的人觀看後會有不同意見。所以並無絕對或能獲得大多數人認同的標準來評斷媒體內容，因此這種取向在教學實踐上產生困難。教師所提供的判定標準，不見得為學生接受，甚至學生會以自身媒體經驗提出反駁（Buckingham, 2003）。

第三、雖然電視已出現但未普及，因此，電影仍是這時期媒體教育的主角，教師藉由貶低電視地位，認為電視並非是種藝術形式，來提升電影的藝術地位而賦予電影研究合法性（Whannel, 1969）。但是，這是弔詭的現象，正如前一階段為維持傳統文學的合法地位而排斥大眾文化與媒體；在此階段為提升電影研究的地位，而貶低新興的電視之價值，然而電視日漸普及後，媒體教育者已無法忽略其影響力，所以這種重電影研究的媒體教育取向漸漸消失。

### 三、銀幕教育階段

這個階段主要始於一九七〇年代，是受到「銀幕理論」（Screen theory）的影響。其主要論點多出現在《銀幕》（*Screen*）與《銀幕教育》（*Screen Education*）兩期刊內。這兩份刊物皆由英國電影協會（British Film Institute）<sup>2</sup>所出版。《銀幕》（*Screen*）這份刊物是以刊載結構主義、後結構主義、馬克斯主義的意

2 英國電影協會成立於一九三三年，早期是為協助英國電影之發展，後來範圍擴大至包含電視與錄影帶等動態影像媒體。約在一九五〇年代初期開始，投入教育領域中媒體教育的推廣。

識型態理論與女性主義為主。《銀幕教育》(Screen Education)<sup>3</sup>這份期刊則是著墨於如何將這些學術研究運用在學校媒體教學實踐。影響這個階段的理論有下列兩者。

### (一)結構主義的出現與銀幕理論的影響

首先，與其他人文社會學科一樣，媒體教育的實踐也在七〇年代受到「語言學轉向」的影響(Tudor, 1999)。因為媒體內容可被視為符號系統來解讀，不需作美學或價值判斷，因此解決在前一階段所出現的判定標準議題。但結構主義是種非屬人文主義傳統取向的研究方法，將人在文藝復興時期以來所占有的中心位置給解構。人不再有能動性(agency)，因為運用結構主義研究取向，符號學方法是解讀符號系統的重點而非解讀者。

然而，閱聽人應非全然被動、消極接受媒體內容，這也成為銀幕理論的罩門。因此，銀幕理論在媒體教育實踐上會造成下列幾個問題：第一、銀幕理論試著找回閱聽人主體位置但卻缺乏對整個社會結構的討論；第二、媒體文本事實上是存在著多元解讀的可能性，而非像是銀幕理論中提出的「文本決定論」——是指文本在製作生產的過程中就決定閱聽人如何解讀該文本的方式。

### (二)Althusser 與 Gramsci 的意識型態論

由三〇年代到六〇年代，媒體教育長期受到來自文學批評理論影響，傾向以美學與社會道德的角度來研究、評價媒體。直到這個時期，開始帶入意識型態議題，存在於媒體產製過程內意識型態運作才開始受重視。

根據 Althusser (1977) 的說法，意識型態會召喚(interpellate)作為主體的個人；而社會的支配團體便是運用意識型態國家機器遂行其對支配團體

---

3 《銀幕教育》期刊於一九七一年冬季創刊至一九八二年春季停刊，一年發行四期。總共發行 41 期。期刊內文章多以電影教育議題為主，一直到一九七九年 Umberto Eco 一篇名為「電視能夠教學嗎？」(Can Television teach?) 的文章出現後，才開始漸漸重視電視在媒體教育中的位置。



進行意識型態之操控。換言之，人們在他們視為理所當然的、自然的意識型態中找到他們的認同與主體。但是如此一來個人的主體性是由既存的意識型態所決定。然而，這理論有其困境存在，因為若是照 Althusser 的看法，人的能動性消失且註定受意識型態控制。所以人們並不了解他們自己在社會中真正的位置。

落實到媒體教育實踐時，會出現 Masterman (1997) 提到的問題：因為學校是進行媒體教育的主要機構；媒體（包含媒體工業與文本）則是媒體教育教授的重點，然而學校與媒體這兩者皆為 Althusser 理論中遂行意識型態宰制的機制。根據他的看法，教師本身就是個傳達意識型態的媒介。如此一來，媒體教師該如何運用意識型態分析取向來教學、來啟發學生呢？

針對這點，Gramsci 的霸權理論提供一解套方式，霸權（或支配團體的意識型態）非固定，而是處於一種競逐（contestation）過程。因此，霸權是可被挑戰。它們要維持宰制的地位必須獲得被支配團體的同意（consent）（Gramsci, 1971）。兩者間的關係是種不斷協商與修正的關係。換言之，主流意識型態並非是能強加諸人們身上。此外，這些支配團體也並非一具有同質性的組合。這些觀點成為這階段媒體教育立論基礎：教授學生瞭解媒體意識型態運作並進而達到意識啟蒙與挑戰霸權的可能性。

### (三)本階段之教育目的與實踐

正因媒體被視為一個意識型態承載物，並可經由對媒體語言及再現（representation）的分析來瞭解意識型態運作的細微過程。媒體教師開始嘗試將實際課程內容與理論相結合，正如之前提到特別重視符號學以及意識型態分析的應用（Masterman, 1998）。媒體教育主要目的在揭示媒體文本的建構本質；其次，討論支配團體意識型態是如何經媒體再現來使被支配團體將意識型態視為理所當然。

Len Materman 為這個時期的代表人物，其所提倡之教學實踐如下：第一、運用符號學分析方法進行客觀的及嚴謹的分析，將媒體文本視為一種符號體系。其次、經由意識型態分析瞭解媒體工業的政治經濟層面。Masterman

(1985) 要求學生由個人對媒體的主觀反應與快感 (pleasure) 中跳脫出來，運用符號學系統性分析來解讀媒體文本，並配合意識型態理論找出媒體蘊含之意識型態；並進一步將自己由媒體的意識型態中解放 (liberate) 出來。不過其前提是將學生視為被動閱聽人，需要教師協助才能獲得解放。所以教師的教學主要是以傳遞教師所認為正確的意識型態為主。講授法仍為教師常用之教學方法，並以小組討論為輔。但是由於有個「政治正確 (教師) 的意識型態」存在，這種討論與師生間的對話仍是帶有教師威權主義。

換言之，Masterman 認為媒體教育應是種去迷思化 (demystification) 的過程；同時，媒體教育的教學應該是種民主式、對話式的，教師應該協助學生發展出屬於學生的觀點。然而，這兩者間存在著一些矛盾之處。要去迷思化的前提是教師必須能看穿媒體試圖掩蓋隱藏的意識型態，從而教授學生解讀技巧與能力，師生間在媒體解讀上有一種高低位階存在 (Buckingham, 1990)。如此一來，要進行師生間平等的對話，避免傳統的知識傳遞，有其實行上的盲點。

#### 四、媒體教育階段

由於一九八〇年代中期之後，社會與媒體環境的快速變動，加上媒體成為一九八八年國定課程內涵之一。媒體教育進入新時期，筆者首先將討論影響此階段英國媒體教育發展之原因，並接著說明本階段媒體教育之特色。

##### (一) 媒體、社會環境與理論之改變

###### 1. 新媒體與新理論基礎的出現

電視遊樂器、個人電腦、有線與衛星電視、網際網路及數位科技的出現，使年輕世代體驗到不同過去的媒體經驗。這些科技提供新學習過程；且使媒體更容易為學生所接近使用 (access)。科技進步造成大量跨國與本國媒體文本之流動，使得媒體文本間互文性情況的增加，因此閱聽人在解讀媒體文本時，也同時需要知道該文本由其他文本中所挪借的東西。互文性在文

本與文本間織起一個綿密的網絡，現代閱聽人已無法單純看待單一文本。因此，媒體教育所需培養的素養內涵也隨之複雜化，因為閱聽人解讀媒體時所需要之能力更多、資訊來源更廣。

多元素養（multiliteracies）理念的提出，很快被用作支持媒體教育的理論基礎之一。多元素養被稱為是種關於「素養學習與社會未來之規劃」的理論，對於素養多元特性的強調不僅僅是在於將素養視為多重的，它也處理素養之社會功能（The New London Group, 2000）。換言之，他們將素養視為是社會活動而非是一組沒有實體的認知技術（Buckingham, 2003）。素養不能由其所處的社會脈絡之中被分隔出來，因此素養也牽涉到人我互動。因此，媒體教育所要培養之媒體素養，並非僅是一種工具性能力，而是一種包含對媒體文本全面的理解；換言之，媒體素養除了教學生使用媒體與分析媒體的技術之外，還需要對媒體文本所處的社會脈絡、功能等的了解。因此，媒體素養除了解讀與產製媒體之外，應該是一種社會實踐的能力。

## 2. 媒體使用階級區分——數位落差（digital divide）的議題

以全球範圍來看，富國與貧國間在媒體（特別是數位科技）使用有日益增加的差距；同時，一國內部中產階級與勞動階級兒童使用新媒體的次數亦存在極大差異。這種數位落差現象，以英國為例，勞動階級孩童接觸個人電腦的機會不到中產階級兒童的一半（Buckingham, 2000a）。

在這個數位資訊主導知識、信息流通的時代，「數位落差」已經成為另一個影響社會正義的因素。例如電腦的使用、網路搜尋技術在目前已是基本的技能且影響個人從事經濟活動與終身學習發展甚鉅。因此擁有經濟、文化資本越豐厚的兒童會比相對弱勢的兒童在學校學習上與將來就業競爭上擁有更多的優勢。所以如何透過媒體教育減少數位落差、文化不利現象的影響成為當前英國媒體教育所試圖處理的重要議題之一。

此外，由於體認到媒體對青少年認同建構之影響，英國研究團隊曾在全英少數移民較密集的東倫敦地區，透過媒體教育中數位媒體製作能力的養成，使部分處於文化不利之少數族裔新移民兒童運用數位攝影機與簡單錄影帶製作來描述自己生活，以協助移民兒童探索、反省他們在新環境中的適應

情況與所遭遇到的文化衝擊（Buckingham, 2003）。在這個過程裡，兒童能夠有發聲、描述自己生活經驗的機會並探索屬於移民兒童的一種混雜認同，並且發展他們的數位素養。

### 3. 「童年」（childhood）概念的轉變與兒童媒體權利的探討

由歷史發展來看，童年的定義會隨不同時代之社會文化脈絡而異。一九八〇年代中期由 Jens Qvortrup 開始對兒童及童年議題採用一種童年社會學取向來探討（Mayall, 2003），兒童不再被視為是「不完整的成人」或是「家戶中的依賴者」，代之而起的是一些對將兒童視為是個主體、是個社會分類中的獨立類別。對媒體教育而言，若以兒童社會學的角度視之，兒童是商業媒體中一個有潛力的消費主體、具有公民權的媒體使用者等（Buckingham, 2000a, 2000b）。

在媒體教育領域對兒童媒體權利以及兒童與媒體關係的觀點，主要有樂觀與悲觀兩種論述：樂觀的人們主張兒童是一個嶄新的「電子世代」（electronic generation），他們認為當代兒童在新媒體的使用能力上超越許多成年人；悲觀的則悲嘆「童年已死」（death of childhood），認為兒童是媒體商業化、媒體普及下的犧牲品——因為兒童能影響父母的消費選擇，讓這些處於純真童年時期的兒童成為商業媒體的目標，他們被視為一個具有潛力的消費市場，而且兒童透過媒體能獲得原先應該只屬於成人世界的一些祕密，維持童年與成人間的界限日漸模糊，童年已經不存在（Buckingham, 2000a）。

### 4. 研究取向的轉變

由於媒體經驗的改變，媒體與文化研究領域對閱聽人的預設朝向主動、意義協商製造者的方向而非被動的受害者。閱聽人民族誌研究是種研究方法，其雖採用民族誌這個名稱但方法與傳統人類學式的民族誌不同。閱聽人民族誌並不採用「延伸性的參與觀察」（extended participate observation）而是以開放式或半結構的訪談為主，故亦被稱為質性閱聽人研究（Tudor, 1999）。此階段的代表人物 David Buckingham 與其研究團隊所從事的研究——採用質性閱聽人研究並輔以教室觀察，而產生一系列針對兒童與青少年閱聽群所進行的質性閱聽人研究（可參考 Buckingham, 1993, 1996; Bucking-

ham & Bragg, 2003)。

筆者認為新方法所帶來的影響有下列幾項：首先，Buckingham 運用這種研究方法所得結果，可讓教學現場之媒體教育者更瞭解年輕世代的媒體經驗，而能轉化至教學實踐中。再者，這種研究方法也透過與兒童、青少年的對話，進一步瞭解並肯認他們的媒體主體經驗及由媒體中所獲得的快感（pleasure）。與銀幕教育階段相比較，當時雖然 Masterman 亦曾提出要重視學生的媒體經驗，但是並未落實在教學實踐上。在本階段不但肯認學生的媒體經驗且重視個體由媒體文本中所得的快感，這點讓教師不再是媒體教學課程的主角而是以尊重個人媒體經驗、協助學生發展媒體素養的角色出現。也因此，媒體教育朝向「學習者中心」的教學實踐發展。

#### 5. 政府新主管機關「通訊局」的成立

為迎接二十一世紀新媒體時代的挑戰，英國政府在貿易工業部（Department of Trade and Industry, DTI）之下成立一個新的機構負責所有傳播與媒體之事務。通訊局（Office of Communication, Ofcom）是由原先掌管電子通訊、廣播機關加上獨立電視委員會（Independent Television Commission, ITC）、傳播標準委員會（Broadcasting Standards Commission）等機構合併組成。該機構目的之一是讓「公民與消費者在媒體使用上的利益受到保護」，此外，更指出「通訊局將會與教育部、媒體業合作推動媒體素養」（DTI, 2000）。

再者，英國國會於二〇〇三年十二月二十九日所通過的《通訊法》（The Communication Act）中第十一款明確規定，推動媒體素養是通訊局的責任。因此，通訊局於二〇〇四年亦出版一份聲明，說明該局推動媒體素養之策略與優先順序（Ofcom, 2004）。自此，英國媒體素養教育展開新頁，也更確立媒體教育之重要性並提升其重要性。

#### 6. 小結

上述五點為英國媒體教育改變的社會文化背景，在此種脈絡下媒體教師所面對的是一個文本內涵快速變動的新媒體時代，而多元素養的訴求之一便是認為培育現代公民素養之教育應要跟上時代變化（Cope & Kalantzis,

2000），以多元素養為理論基礎的媒體教育成為本時期重點。

同時，兒童與青少年愈來愈能悠游於為他們所量身訂做的媒體文本內，然而這些鎖定年輕世代之媒體文本常將成人排除在外。解讀這些媒體文本，需要年輕世代所具備之特殊媒體文本知識。如 Marsh 與 Millard（2000）指出教師對這種情況感到不安，因此成人將這些他們所不熟悉的文化形式認為是次等的。然而，透過新研究取向所得之結果使本階段媒體教育的倡導者呼籲教師與家長放棄這種看法，進而接觸、肯認年輕世代的文化形式（例如：Buckingham, 2000a; Buckingham & Bazalgette, 1995）。

然而，數位落差的情況卻加深處於不同社會階級兒童與青少年在媒體素養能力方面的差距，旨在培養媒體素養能力之媒體教育因此成為縮減數位落差的解決之道。媒體教育除培養學生媒體素養，也成為教育中追求社會正義的方式之一。面對上述這種種複雜情況，媒體教育也有了不同的教學目的與方法，將在下節做進一步探討。

同時，英國通訊局的成立標示一個媒體教育里程碑的出現，因為以往並未有任何部會宣示將媒體教育之推動與公民媒體素養之培育作為部會施政重點。對媒體教育的支持者而言，這項措施卻是個憂喜參半的開始。喜的是媒體教育益發受政府重視，成為施政重點之一；憂的是通訊局所闡釋的媒體素養理念所側重的在於新媒體技術的使用、對兒童的保護，而非著重培養多元素養的課程。

## (二)本階段的教學目的與教學方法

### 1. 媒體教育的目的

這個階段的媒體教育由於重視閱聽人的主動經驗，故強調由學生的媒體經驗及學生由媒體中所獲得之快感（pleasure）為引發學習動機的起點，並且強調自我反省式的批判來避免意識形態分析取向的缺失。換言之，媒體教育的目的是讓學生作好準備進入媒體充斥的社會，而非預防學生免於壞媒體訊息之影響。

此外，更在英國教育開始強調創新、重視創造力及文化產業的風潮下，

在媒體研究課程中加入運用媒體文本製作激發學生創意思考的新目標（Buckingham, 2003）。同時，在融入式之媒體教育裡，則運用數位攝影機來從事簡單媒體製作來探索青少年的自我認同——尤其是針對文化不利之移民或少數族裔兒童的自我與族群認同及文化適應經驗。這種探索認同的方式與英國群際文化教育（intercultural education）理念結合，成為一種增能的手段，此處增能的意義不同於第三時期的增能，是以媒體實作過程中所運用自我表現（self-expression）的方式來探索自我認同，由學習者本身透過此過程構築自我認同、尋找自我定位，而非由教師所教授而獲得意識型態啟蒙式的增能。

## 2. 重視媒體製作的新取向

由於數位科技發展與個人電腦普及，使得媒體製作過程簡化，易於教授、學習與實作。學生在實作過程中所得到的經驗將有助於增進他們媒體語言的運用、媒體再現的形成、媒體閱聽人的特性以及媒體產製的進一步認識。重視由實作獲得第一手經驗而增進對媒體生產過程之瞭解成為媒體教育強調的重點。對媒體生產實作的強調，因此形成與之前側重媒體理論、文本意識形態分析不同的取向。根據 Buckingham（2003）相關研究發現學生在實作過程中比單純分析媒體文本，更容易達到瞭解媒體本質的效果。

## 3. 系統性教學的建構

在 90 年代初期，部分從事媒體教育教學的研究者與學校教師，漸漸脫離純理論的討論，而開始重視對實際教學情境的相關研究與教室教學策略的建構。由 Buckingham（1990）所編輯的《觀察媒體學習：媒體教育的意義》（*Watching media learning: Making sense of media education*）一書，為首本有系統性對媒體教育教學實踐進行研究的書。根據 Buckingham（2003）的看法，媒體課程的教學應採鷹架學習（scaffolded learning）理論之取向，教師提供一個架構而讓學生自行建構意義，如此便會經歷下面三個階段：讓學生之先備知識清楚呈現、讓學生瞭解媒體之相關知識並學習如何應用、鼓勵學生超越這些知識內涵而發展出屬於自己的想法。而目前在英國中小學媒體教學主要使用下述六種教室教學策略：

(1) 文本分析（textual analysis）：就單一媒體文本（例如：音樂錄影帶、卡

通、紀錄片、連續劇等)作符號學分析,包含文本描述、瞭解文本意義與文本評價這三階段,提供學生對媒體文本的深度認識。

- (2)脈絡分析 (context analysis) : 重視媒體文本的外在脈絡,以瞭解媒體文本、媒體語言、媒體產製與閱聽人這四個層面互動關係,讓學生瞭解媒體工業的政治、經濟(例如:包裝、行銷等)層面之運作。
- (3)個案研究 (case study) : 對單一媒體進行個案研究,其型態包括研究:a. 特定媒體文本的產製、行銷與消費情況;b. 對特定議題進行跨媒體的研究:例如,就不同媒體(報紙、廣播、電視新聞等)對 SARS 議題所建構的論述作一比較研究;c. 對某些特定的閱聽人進行研究:例如,研究愛看「倫敦東區人」(EastEnders)連續劇的閱聽人,他們為何喜歡;d. 對某一特定媒體公司或機構進行研究:例如,瞭解社區有線電視的運作。
- (4)轉換 (translation) : 將不同媒體內的文本作轉換,例如:將一篇報紙的新聞報導製作成電視新聞。如此可讓學生了解不同媒介的特性。
- (5)模擬 (simulation) : 當具有前述經驗後,可讓學生模擬製作新聞、紀錄片或音樂錄影帶等。不同學生扮演不同角色,例如:導播、文字記者、主播、攝影師與燈光、場記等等。可以讓學生透過實作獲得第一手媒體經驗。
- (6)產製 (production) : 產製也就是模擬的後續階段,學生可將其產製作品放在網路上或提供社區有線電視台播放。但是產製並非進行到成品出來就停止,其後續對整個產製過程的自我批判分析與自我評量才是最重要的部分。

這六個教室教學策略上——前三者屬媒體批評且是後三者的基礎;後三者則較偏創造力教學,重自我反省。這個階段不再獨尊媒體文本的意識型態分析,而是由基礎的批判、瞭解媒體到進階產製、自我反省,建構出一套教學策略。

#### 4. 小結

媒體教育開始重視數位媒體之特性、青少年媒體經驗,並利用數位媒體方便的特點,將媒體產製實作發展為重要的教學方式。其次,系統性教學策



略的建立，更確立其作為一個獨立學科的基礎。

作為一種追求社會正義的教育實踐，在前述融入式之媒體教育研究中，出現幾項值得深思的議題。首先，弱勢團體與主流社會間之數位落差絕非增加弱勢團體接近使用權（access）就可以解決的。數位落差不僅僅是使用次數的差距，還包括個人數位媒體素養的落差。以英國為例，為解決弱勢團體在數位媒體使用上的落差，英國政府曾推動「英國線上計畫」（UK Online），但僅增加接近使用權而未提升數位媒體素養，成為該計畫後來失敗的主因（de Block & Sefton-Green, 2004）。

其次，探討數位媒體的學習歷程發現，若僅是增加數位媒體使用，絕不代表素養的習得會自然發生。反而，必須在有效教學引導下，方能培養學習者的數位媒體素養並透過溝通、協商過程讓學習者建立自信並進而形成互助團體與教師產生良好互動。而消弭數位落差有兩種方式：一為消極地減低數位落差——僅是增加使用率；另一為積極地減低數位落差——除了提高使用率之外，還必須由各種管道，例如：教師的協助、社區提供適當的環境、鼓勵學生運用媒體製作、與同儕互動等互動過程中來培養學生的媒體素養。這也回應到前述多元素養理論提到的，不僅要讓弱勢族群培養使用數位媒體的能力，更重要是如何在社會環境中運用。

## 肆、媒體教育與國定課程

英國媒體教育曾經歷過一段學科建構的艱困時期，一九八〇年代之前許多教師並不認為媒體是個值得研究的科目（Hart, 1998），然而在國定課程出現後，媒體教育作為獨立學科與跨領域要素的角色獲得確立。正如Craggs（1992:1）指出「透過國定課程的引介，媒體教育在不久的將來會成為小學課堂教學實踐特色之一」。但當前媒體教育雖廣受學生歡迎但其重要性仍不及傳統基本學科（如：英語、數學、科學），筆者認為是由於下列兩因素。首先，媒體教育所培養的媒體素養能力並不被視為與傳統素養（literacy）等價；其次，在英國大學申請入學

之成績常要求須具數學與英語兩項成績，因此這兩個學科享有較優越地位。然而，隨著多元素養理念的提出，Bazalgette (2003) 提出不要將素養一詞與媒體素養區分為二，應將其視為一個大概念，加上近年來媒體教育教材和評量系統化及英國政府立法明定推動媒體教育之主管機關，媒體教育顯得益發重要。本節將就近年來媒體教育的課程、教材與評量進行探討，最後將指出當前英國媒體教育之優點及其面對之問題。

### (一) 國定課程中之媒體教育

參照國定課程各科的規畫可發現，在一九八八年頒布之國定課程 (National Curriculum) 內媒體教育已是其中一個要素。對六歲至十四歲 (Key Stage 1~3) 學生的課程中，媒體教育常與英語教學、歷史、地理、公民教育與藝術教育等結合，作為一個跨學科領域的要素。其中與英語教學結合是最普遍，故以英語教學為例，由一九八八年到一九九五年及二〇〇〇年的三次國定課程 (含修訂) 內容裡，媒體研究 (media studies)、視覺影像研究 (study of visual images) 與資訊與通訊科技 (information and communication technology, ICT) 已成為英語教學中的必備項目。根據英國教育部 (Department for Education and Skills, DfES) 之統計，在英國約有 25000 名中學教師在英語課程中教授媒體教育 (引自 Hart & Hicks, 2002)。此外，在藝術與設計、科技、公民、歷史、資訊通訊科技、數學、科學及外國語教學等領域內，皆有與媒體教育相關的內容，下列僅舉數隅為例：<sup>4</sup>

#### 1. 公民領域

學生要瞭解印刷、影像與聲音文本中所傳達的意義 (**媒體語言**) —— 意即媒體文本的形式、外觀、呈現方式 —— 例如，字型、分鏡、音效等選擇如何有助媒體文本達成其預期效果；媒體產品的本質與目的如何影響其內涵與意義 (**媒體語言、媒體再現**)。

---

4 括號中之粗體字為本文作者所加，用來說明該點傳達何種媒體研究之概念。

## 2. 歷史領域

學生要瞭解不同的媒體文本類型中如何呈現歷史事件與時期（**媒體再現**）；媒體文本常作為歷史事件的佐證，我們如何能判定其價值與其限制（**媒體再現**）；不同資料如何在媒體中被操弄、組合而作出對歷史之不同再現（**媒體再現**）；歷史人物中誰運用媒體來獲取權力（**媒體再現**）。

## 3. 科學領域

媒體製作人使用哪些技術來將科學研究過程與自然世界再現與我們眼前（**媒體再現**）；大眾文化中如何呈現科學家的形象（**媒體再現**）；在爭論性議題的媒體論辯中，科學知識是如何被傳達的；廣告如何運用科學證據來增加其說服力（**媒體語言**）。

但是並非所有教師皆具有媒體教學之能力，因此主要仍是與英語科結合為主。例如：在英語課程教莎士比亞（Shakespeare）的「羅密歐與茱莉葉」（Romeo and Juliet）一劇時，教師除教授原劇本外，可能還會要求學生將莎翁原著與現代重新詮釋的電影一起比較。雖然，在十四歲以下階段並未系統化地教授媒體研究相關概念，但是教師仍被要求至少要傳達基本的媒體概念給學生，包括：媒體內容的篩選與建構本質、敘事技術等。媒體教育除作為跨領域的要素，更在十四歲以上學生的課程中成為一個獨立科目——通常叫做媒體研究（Media Studies），且為一正式考試科目。

## (二) 媒體教育之教材與師資培訓

### 1. 媒體教育之教材

隨著在國定課程中占有一席之地，一些與中小學媒體教育相關的教材、教學輔助資源網站、在職教師訓練與職前教師之培訓等相關組織也日益增加。首先，在教材方面，由英國電影協會所出版的系列教材，例如：《教授電視連續劇》（*Teaching TV Sitcoms*）、《教授遊樂器與電腦遊戲》（*Teaching Video and Computer Games*）等。上述教材提供教師進行融入式教學所使用。而英語與媒體中心（*English and Media Center*）亦出版相關教材及《英語與媒體雜誌》（*English and Media Magazine*）供教師與研究者分享經

驗與教學方法，同時針對學生該中心也發行一份電子版《媒體雜誌》（*Media Magazine*）提供正修習進階級普通教育證書（General Certificate of Education Advanced Level, GCE A level）課程裡媒體相關課程之學生作為參考資料。

根據英格蘭課程局的規定，媒體研究課程主要有下列四要素：媒體語言、媒體再現、媒體組織與閱聽大眾。因此教材也多環繞著這四個概念編寫，其內容涵蓋許多媒體研究之基本概念，請參見表 1。

表 1 媒體教科書中涵蓋主要媒體研究概念：

主要概念	教授內涵
媒體語言	視覺語言、影像的表面意義與弦外之音、文本與編碼的概念、影像分析：包含影像的製作與編輯、敘事方式、意識形態、文類。
媒體再現	媒體再現之篩選與建構、何謂真實、真相屬於誰、內容分析法之引介、刻板印象概念之介紹。
媒體組織	媒體組織形態之介紹、媒體組織具有之價值體系、媒體組織間之競爭。
閱聽大眾	媒體對閱聽大眾之影響理論、分級制度介紹、閱聽大眾如何影響媒體產製、閱聽人研究之相關概念。

資料來源：Wall & Walker（2002），由筆者整理。

由上表可見，英國所使用之教材內容已包含許多媒體研究之概念，比運用融入式教學的媒體教育更深入至理論層面的探討。然後則是依照不同的媒體類別（一般皆包含：電影、電視、報紙、雜誌、動漫畫、流行音樂、廣播、廣告）進行教學，最後一部分則是介紹媒體實作的流程與技巧。而教師在進行教學時，必須涵蓋上述的四個主要概念，在個案探討中皆由四個主要概念作為切入點。由媒體教育之教材來看，媒體教育已成為具有基礎理論架構（四個主要概念）、分析方法與充分個案研究的學科。

## 2. 媒體師資培訓

英國媒體教師培養主要有兩條路徑。一為接受高等教育機構培訓；另為接受民間組織訓練。這兩種途徑主要供在職教師進修之用，以倫敦大學教育學院二〇〇三至二〇〇四年的媒體教育教學碩士課程為例，共有六十名學

生，其中三分之二以上為現職教師進修。而英國電影協會、英語與媒體中心及電影教育機構（Film Education）這些組織也提供多種教師在職訓練課程，部分並授與學位證書。然而，在英國職前師資培育（Postgraduate Certificate in Education, PGCE）課程裡，目前尚未提供專門培訓媒體教師之課程。

### （三）媒體教育的測驗與評量<sup>5</sup>

根據二〇〇〇年數據，<sup>6</sup> 十六至十八歲準備的進階級普通教育證書考試（GCE A level）裡，選考媒體研究的學生約為一萬八千人；在十四至十六歲（Key Stage 4）準備之中等教育普通證書會考（General Certificate of Secondary Education, GCSE）的學生，選擇媒體相關課程有二萬五千名；在職業課程中，也有五千名左右的學生接受媒體相關課程。此外，在一九九〇～一九九九年這十年間，在準備進階級普通教育證書考試以及進階輔助級普通教育證書會考（General Certificate of Education Advanced Supplementary Level, GCE AS level）中選擇媒體相關科目的人數增加二十倍；而準備中等教育普通證書會考的學生選擇媒體相關科目則增加 72%。這些相關證書皆受到英國資格課程局（Qualifications and Curriculum Authority, QCA）的認可（Hart & Hicks, 2002）。

以中等教育普通證書會考（GCSE）之媒體研究評量與測驗為例，根據考試委員會（examine board）所設定之評量目標為下列三項：(1)學生對媒體的知識與理解；(2)對媒體之分析與詮釋；(3)實作之技巧。其次，學生成績主要是來自三份短論文作業（七百——八百字，占總成績之25%）、媒體實作（包含作品及一篇七百——八百字的反思論文，占總成績之 25%）以及最後的考試（三小時的考試，占總成績之 50%）。由這個過程看來，形成性評量（課程進行之短論文作業與媒體實作）與紙筆測驗所佔之比例各半，學生須將形成性評量的兩部分做成一份課程作業檔案（coursework folder）與紙筆測驗之答案一起送交考試委員會

5 本段筆者所引用之資料來自於筆者於二〇〇三年十月至十二月，在英國倫敦地區兩所中學所進行之課堂參與觀察以及與教師非正式談話中所獲得。

6 可參考網站：[http://www.mediaed.org.uk/posted\\_documents/mediaeduk.html](http://www.mediaed.org.uk/posted_documents/mediaeduk.html)

(examine board) 進行評量。

筆者以課堂觀察之經驗與實際與英國媒體教師之互動交流，就此三部分進行說明：

### 1. 短論文作業

修習中等普通證書課程的兩年內，學生至少須完成三份短論文作業，每篇論文要探討一特定媒體（例如：電影、電視、平面雜誌等），而三份論文作業中至少有一份必須與動態影像相關。其次，論文中必須回應上述三項測驗目標，而且每篇必須涵蓋教科書中所包含四個媒體主要概念的一至二項，三份作業裡須將四個主要概念都涵蓋。通常教師會要求學生反覆修改論文直至教師滿意為止，在過程中教師須與學生討論並給予指引。這主要訓練學生對媒體批判及分析的技巧，並測試學生對四個主要概念之掌控與理解。

### 2. 媒體實作

媒體實作旨在測試學生對媒體文本製作之規畫、製作技巧的掌握，其中可分為三大部分：事前計畫、製作、反思與補充說明。當學生選定題目後，教師會依照學生題目的製作難易程度規劃媒體作品的長度，例如：選擇印刷媒體的學生可能需要呈現一份完整的雜誌或報刊，而選拍電視短劇的學生可能是製作三至五分鐘的片段。而最後繳交前，學生須與教師充分討論並可選擇是否依照教師建議修改。此外，七百至八百字的反思與補充說明相當重要，學生被要求就整個產製過程進行反思並對其媒體文本進行說明，此為評分要項，因為這說明學生的創（仿）作理念。而筆者發現在這個過程中，學生主要由其日常喜歡或討厭之青少年（女）雜誌、電視劇、電視廣告或者流行音樂取的靈感來進行製作。根據筆者的經驗許多學生並非一成不變的模仿，其中常會出現 Buckingham（2003）所指出的戲仿（Parody）的形式，因此這也被媒體教育提倡者認為媒體教育有助於發揮學生創造的例證。

### 3. 紙筆考試

媒體研究之考試稱為一種「控制範圍」的測驗（controlled test），通常測驗時間為三小時。媒體研究的範圍廣泛，因此在每年四、五月考試進行前，紙筆測驗的範圍會被公布在網路上供教師下載。例如：二〇〇五年英國

最大的授證機構「測驗與授證聯合會」(Assessment and Qualifications Alliance, AQA)所公布的媒體研究考試範圍是電視廣告。網路上並有兩種模擬試題提供下載，一為高級試卷(Higher Tier)而另一為基礎試卷(Foundation Tier)。兩種試卷主題相同，但是學生須回答的問題相異。考高級試卷的學生才有可能得到 A\*與 A，考初級試卷的最高只能獲得 B 的成績。<sup>7</sup> 考卷的形式為情境模擬問題，以今年測驗與授證聯合會(AQA)所公佈的初級試卷試題為例，是一家玩具廠商委託廣告商(應試學生)設計一個廣告，學生必須回答下列四個問題(每題二十五分)：

- (1) 說明構成一個成功廣告宣傳的因素，同時學生必須舉兩個例子說明，以二〇〇〇年為分界，之前之後各舉一個成功的廣告個案。同時並須解釋廣告中以何種技巧行銷產品給特定消費族群。
- (2) 由廠商所提供的產品敘述中，請說明下列幾項：產品的賣點、推銷標語、口號以及其他關於產品的點子。
- (3) 製作一個三十秒之廣告腳本。
- (4) 寫份說明文件，向廣告主解釋廣告的優點以及該廣告如何說服閱聽大眾。

根據前述可知，形成性評量是為紙筆測驗做準備，並在整個過程中強調下列幾項：學生對四個媒體研究主要概念之理解與運用、學生對媒體文本的分析與批判、媒體製作的規畫、說明與解釋規畫的理念及優點。此外，測驗也特地結合學生經驗，要學生舉熟悉的廣告個案來說明而非採用教科書中的案例。

根據筆者比較教師教學大綱、教材內容、教學過程與測驗題後，發現媒體研究課程所側重的重點在於：(1)教導學生如何批判地了解媒體內容；(2)如何讓學生運用創意進行媒體製作；(3)如何習得使用現代媒體之技術，這與前述考試委員會所訂之評量目標是相符的。教師依照這些目標來訂定教學進度、引導教學是無可厚非，但某些教師為協助學生取得較好的成績，開始教授學生撰寫短論文及考試技巧。例如：教師會要求學生一定要使用某些專有

---

7 中等教育普通證書會考(GCSE)評分為 A\*、A、B、C、D、E、F、G 八等第。

名詞（例如：意識形態、符號、文類、敘事形態等），因為在閱卷的過程中，學生對專有名詞的掌握程度屬於媒體批判的評分要項，但卻造成有時教師反而對學生是否瞭解專有名詞之意涵與應用不太重視。

#### (四)當前英國媒體教育所具有的特色

根據前述討論，筆者將英國媒體教育近年發展特色歸納如下：

##### 1. 立法明定權責機關推動媒體教育

體認到英國是個媒體訊息充斥的社會以及英國電影協會的推動下，使得培養學生媒體素養之媒體教育成為國定課程的一環，因此大幅改善媒體教育在學校課程之地位。同時，在《通訊法》法案中明定權責機關為通訊局，避免權責劃分不清造成空有政策而無人執行，以利加強推動媒體教育。形成目前以通訊局為主，結合教育部（DfES）與媒體業界共同來推動媒體教育的形式。

##### 2. 理論、研究結果與教學實踐結合

根據前述之討論可以發現英國媒體教育與相關的學術理論、研究結果互相結合。每次媒體教育實踐的更迭皆是由學術理論與研究新發現來引導媒體教育實踐的改變；因此，讓媒體教育能因應新媒體不斷出現的挑戰。在數位時代中強調的多元素養，則成為目前媒體教育的理論基礎。而且由於媒體研究的蓬勃發展，有充分的媒體實證研究可用來作為個案教學。

##### 3. 追求社會正義、減少文化不利

這是近年來融入式媒體教育所發展的新範疇，因為體認到媒體在型塑青少年認同上之重要，故運用數位媒體來探索自我認同、協助文化適應，試圖提升少數族裔或文化不利的兒童的數位媒體素養，以積極介入的方式減少數位落差。

##### 4. 有系統的教學策略與評量

根據前述，英國媒體教育有一套由介紹媒體研究主要概念、各種媒介之個案研究並進展至產製、自我反省的教學策略與教材。此外，結合形成性評量與紙筆測驗對學生兩年的學習進行評量，有助於瞭解學生的學習過程及其



進步程度。然而，雖在十四歲以下的教育階段，媒體教育主要以融入方式進行教學，但仍有許多輔助教材供教師選用。此外，英國電影協會、英語與媒體中心等組織及各地方教育局（Local Education Authority, LEA）會舉辦現職教師的進修，提供教師研習、進行經驗交流的管道。

### 5. 批判能力與創造力之培養

這是近來英國媒體教育強調的理念，也是用來作為實施媒體教育的理由。由於媒體在日常生活中具有之重要角色，使培養公民媒體批判能力成為重要課題。其次，在強調媒體實作過程中，創造力發揮是重要評分項目之一。此外前述兩者也是中等普通證書考試中所強調的部分，在考試影響教學實踐的情況下，批判力與創造力成為多數媒體研究課程教學之核心。

## (五)英國媒體教育所面臨之問題

筆者認為，當前英國媒體教育所遭遇問題在於下列五項：

### 1. 媒體教育提倡者間理念不同、看法分歧

以英國電影協會為首的媒體教育提倡者與英政府新成立之通訊局兩者對「媒體素養」能力內涵有者不同的體認。英國電影協會主要是希望培養素養能力以符合新時代之文化形式而非一組技術或保護兒童的取向（Bazalgette, 2003）。媒體教育該朝哪個方向，目前仍莫衷一是。不過，因為英國電影協會等團體提供豐富之教學資源，所以目前強調素養能力養成的觀點是略占上風。然而，通訊局成立時間未滿兩年，其未來的走向是否會妥協或堅持初衷還有待進一步觀察。

### 2. 針對新媒體的相關課程仍處發展階段

雖然英國媒體教育課程行之有年，但目前英國媒體教育課程內容仍多側重於電視、流行音樂、電影等；對於一些與新興媒體，例如：網路文化相關議題（包含網路聊天室、線上遊戲等）等仍在研究發展階段，目前仍未有系統性的相關教材或評量方式。

### 3. 媒體教育測評量方法有待改進

既有考試評量之壓力，難免會形成考試領導教學的情況。為求學生表現

好，教師常常會提供一些撰寫短論文及回答考題的「技巧」或提供優良範本給學生參考。因此造成提供學生反思機會的原意喪失，而成為專為應付考試評量而撰寫的論文。雖然，考試委員會發現這種傾向，不過目前尚無其他替代測驗方法時，這種評量方式仍會繼續。

#### 4. 教師與學生的關係

英國媒體教師教學之理念是提供一種肯認學生不同經驗的民主對話式教學（Buckingham, 2003），而非將教師意識型態強加於學生。然而，在有評量壓力之情況下，教師是該尊重學生經驗而任由學生揮灑或要求學生投閱卷者所好這兩者間尋求平衡？教師該不該告訴學生，哪一種填答方式或寫作風格、媒體批判取向較受閱卷者偏愛？然而如此一來，便違背媒體教育之原意。這是英國媒體教師目前所面對的兩難情境。此外，如何在教學過程中避免教師個人對媒體之偏好與意識形態影響學生？這些都是英國媒體教育正試圖處理之議題。

#### 5. 師資不足情況亟待解決

雖然修習媒體教育的學生逐年增加，對媒體教師的需求本來就高，因為英國教師待遇偏低，故願意從事教職的人有限，造成部分地區教師缺乏。例如倫敦某些地區長期面臨教師不足問題，根據全國中小學校長協會（National Association of Head Teachers, NAHT）資料顯示，<sup>8</sup>倫敦中學教師缺額由一九九七年的1%升高至二〇〇一年的3.5%；此外更由於培育媒體教師的師培機構有限，因此要招募具有媒體專長教師並不容易。

---

8 [http://www.naht.org.uk/news/web\\_news\\_view.asp?ID=464&section=3](http://www.naht.org.uk/news/web_news_view.asp?ID=464&section=3)

## 伍、英國媒體教育經驗與台灣媒體教育（代結語）

### （一）台灣目前媒體教育現況簡述

台灣的媒體環境已成為許多傳播學者、教育學者所共同批判的對象。媒體已經造成台灣社會的「道德恐慌」，動輒出現鼓勵家庭電視關機之運動。《媒體素養教育政策白皮書》的出現，代表著一種想採透過教育培養公民媒體素養而非防堵的取向。但目前台灣雖有媒體素養相關之教育政策，但實施現況如何？又有多少相關資源可用來協助教學呢？

首先，媒體教育並非必修之科目，亦非考試的一項。許多中小學在考試壓力下，很少有規模地進行媒體教育。有實施之學校則多靠部分熱心教師推動。反而在大學階段，慈濟、世新、元智等大學已設有媒體教育（名稱各異）相關之必修科目；而政大、國立台北教育大學、陽明、台南大學、花蓮教育大學等校在大學部或碩士班有相關選修課程。

其次，學術研究方面，目前台灣已有專門進行媒體教育研究與教材研發之學術機構與組織，例如：媒體識讀中心、政治大學媒體素養研究室。然而，若要將學術研究成果應用到教學實踐上，相關學術研究仍然不足。當前研究集中在政治大學媒體素養研究室吳翠珍副教授與台南大學吳知賢教授所進行之相關研究。由於研究人力有限，造成目前以媒體教育融入台灣課程的實證研究不多，例如：林子斌（2001）、邱民才（2002）、黃馨慧（2003）、楊婉怡（2001）等人，且所試行之課程分布於國小、高中職與專科。上述研究皆為學位論文，研究期間多為數月至一年，且規模有限；長期研究則相當缺乏，而台北縣永定國小與政大媒體素養研究室在媒體教育教學上雖有長期合作關係，<sup>9</sup>但尚無相關學術研究成果或論文出版。

9 資料來自於與政大吳翠珍副教授、永定國小潘葉茶老師之訪談資料。

第三，中小學教材部分雖有媒體識讀中心、政大媒體素養研究室與公共電視合作之數份教材出版，但是使用的情況、教學評量、教師與學生使用後之反應等，並無有效追蹤。因此，教材適用與否，仍有待更進一步研究。此外，在媒體教育的測驗與評量之研究，僅有台南大學曾編製一套用以測試兒童電視識讀能力的影片測驗（洪碧霞、吳知賢，2000）。若是相較於其他教育領域，媒體教育相關研究仍顯不足且仍需更多後續研究。

第四，近年來雖舉辦數次媒體教師培訓（例如：國立教育研究院籌備處、政大媒體素養研究室、富邦文教基金會），但多屬短期性質且未進行成效評估。多少教師有能力進行媒體教育之融入式教學，對於教材掌握程度等問題都對媒體教育實施投下變數。

## （二）英國經驗提供了什麼？

綜上所述，可見台灣媒體教育中的本土性理論發展、相關實證研究、教材與評量方式、師資培育等層面皆在起步階段。根據前述對英國的媒體教育理論與教學實踐變動的討論，英國所發展教材之內容、融入式教學、教學方法以及評量方式皆可作為台灣發展媒體教育過程之參考。雖然台、英社會文化與媒體環境有所差異，但是英國在媒體教育實施上積累較多經驗與研究成果。尤其，英國媒體教育近年之發展是可供吾人參考。根據筆者觀點就媒體教育政策、理論基礎、教學和評量、消弭數位落差即台灣未來研究之建議等層面提出建議。

### 1. 媒體教育政策

英國媒體教育已行之有年也納入國定課程內，而且更在前年所通過的《通訊法》中明定由通訊局負責推動對媒體素養教學，而且通訊局亦旋即於二〇〇四年公布《通訊局推動媒體素養之策略與優先順序》（*Ofcom's strategy and priorities for the promotion of media literacy*）。相較於英國，由於台灣的媒體教育為全新的實踐，因此在撰寫白皮書的過程中能夠以學界人士徵諸各國經驗並考量國情來進行討論，而不須摸石過河徒然浪費時間，因此能在教育部決策後短期內頒布《媒體素養教育政策白皮書》。然而，若空有政

策而無後續有力支持與實踐則將淪為形式。目前台灣應該在已有政策之利基上進行推廣與實踐。英國近年來利用政策大力推動媒體教育的方式可供借鑑，例如：賦予法源根據、明定主管機構以及成立相關主管機構，同時並與教育部、媒體業界合作推動的做法皆可供參考。

## 2. 理論基礎

運用多元素養理論作為媒體教育之基礎，對於進入已開發國家行列之台灣在推動媒體教育上，有其適用性。因為在《媒體素養教育政策白皮書》中已明確指出台灣的媒體素養教育旨在培養具有媒體素養之優質公民，並且要建立起「社區共同的」媒體品味（教育部，2002）。由此可見台灣將其視為一種社會實踐，而非僅是教授如何使用媒體的技能教學。此外，回顧台灣現有媒體教育課程，仍多強調教學生如何對媒體進行文本批判、解讀及破除意識型態上的迷思而缺少實作部分。然而，實際進行媒體產製的過程卻是一個真實社會情境，學生必須與教師、同儕甚至媒體工作者互動，更可給學生對媒體的親身體驗。但是，由於台灣媒體文化與英國不盡相同，故台灣除了以媒體理論、多元素養理論為媒體教育之基礎外，應該再從事進一步之研究，以建立屬於台灣的媒體教育理論。

## 3. 教學與評量

在台灣目前中學課程飽和的情況下，要像英國在十四歲以上學生的課程中，單獨成立一科媒體研究有其困難，因此九年一貫課程中，可以像英國一樣採取主題或議題融入的方式將媒體教育融入各科教學之內，將會是比較實際的做法，而目前台灣所有之教學實踐皆以此種為主。此外，英國媒體教育之測驗皆行之有年，雖然有其問題存在，但是其發展過程值得台灣在發展媒體教育評量時作為參考之用。台灣並未獨立設科，筆者認為以對某個案研究進行探討並撰寫報告，將可能是個較好之評量方式。英國「控制範圍」的測驗則不易實行，因為台灣採融入式媒體教育較難對媒體主要概念與個案進行詳細的討論。

同時，媒體教學的理念首要在重視學生對媒體的先備知識，教師如何避免本身對媒體之好惡影響學生對媒體的判斷、如何做到尊重學生意見與先備

知識等議題都是教學上可能發生之情況。前述英國媒體教師在教學上所面臨的問題亦有可能發生在台灣媒體教學的課堂中，值得台灣警惕、參考並進行相關之課堂教學之實證研究以利進一步釐清課堂實踐之問題。

#### 4. 消弭數位落差、促進社會正義

英國媒體教育近年來亦被應用於消弭數位落差、追求社會正義與協助文化不利等層面。反觀台灣社會近年來階級間數位落差、外籍新娘及其子女的教育與文化調適、原住民與少數族群的媒體再現等議題漸受重視。將媒體教育與族群、性別等其他教育層面結合更能增加其豐富性。原住民教育與媒體教育結合便是個可行之道，因為長久以來原住民在主流文化的再現裡，常以一種漢人眼中的原住民形象而存在；若是能積極提升原住民之媒體素養，透過原住民自製之媒體文本的傳布，有可能成為原住民抵抗、挑戰主流論述的「反論述」（Lin, 2005）。

#### 5. 對台灣未來研究之建議

媒體教育作為一個跨教育、傳播、文化研究等領域的學科，它在當前的台灣情境裡仍需要許多由不同角度的跨領域整合型研究。以下為筆者提供台灣未來在媒體教育相關研究之建議：

##### (1) 從事媒體教育理論基礎之本土化研究：

由於台灣媒體環境之特殊性，必須結合教育、媒體與文化研究等領域進行研究，發展出符合台灣社會、文化與教育情境為主的媒體教育理論，並以此作為引導台灣媒體教育主要方向的理論基礎。

##### (2) 進行國內媒體教育實踐之相關研究：

目前已有部分小學進行媒體教育之教學，也有部分與教學科技相關之系所進行媒體教育之相關研究，但是如筆者所述不論在媒體教育之課程設計、教學策略、測驗與評量、師資培訓等方面之研究均不足。媒體教育之相關研究是個亟待開發之領域，沒有充足研究的積累，很難有系統地對台灣的媒體教育進行完善之規畫。諸如對學生的媒體經驗、教師與學生間媒體經驗落差、現有媒體素養教材成效評估之研究、媒體素養教材內容分析之研究、教師教學時所採用的策略、媒體教育之評量與測

驗等皆是值得探討之議題。前兩者可作為教材編制、教師教學時的參考；後四者則有助於媒體教學實踐及評量。再者，師資培育過程中是否該及如何加進媒體教育師相關課程，皆有待進一步的研究與探討。

(3)增加對國外媒體教育實踐之相關研究：

目前政治大學媒體素養研究室與日本東京大學從事媒體教育的團隊已建立起交流的管道，並每年舉辦中日媒體教育論壇。這是台灣媒體教育與國際交流的起點，希望在將來能有更多的交流出現。因為處於起步階段的台灣，有必要多了解國際間媒體教育理論、教學方法、課程與教材的發展等。諸如英國國定課程與媒體教育、澳洲的媒體公民教育、加拿大的媒體素養與多元文化教育，藉由瞭解不同文化脈絡的媒體教育實踐，並在比較過程中發現媒體教育的多元發展可能性，以作為台灣媒體教育的參考。

台灣與同處東亞之日本、韓國、中國（包含香港）等國皆約在一九九〇年代初期開始對媒體教育進行探討，然而作為第一個以政策白皮書呈現推動媒體教育決心之國家的台灣，是否能夠在研究上、教學上持續領先則仍有待觀察。

## 參考文獻

### 中文部分

- 林子斌（2001）。**媒體識讀與多元文化課程——以日本偶像劇為課程設計素材**。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 邱民才（2002）。**高中實施媒體識讀教育之評估研究**。私立中國文化大學新聞研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 洪碧霞、吳知賢（2000）。**兒童電視識讀能力測驗發展之研究**。台北市：文化總會電視文化研究會。
- 教育部（2002）。**媒體素養教育政策白皮書**。台北市：教育部。
- 黃馨慧（2003）。**媒體素養教育融入國小五年級課程之研究——探討教學方案設計與資源**。國立台南大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 楊婉怡（2001）。**「國小學童電視廣告識讀課程與教學方案」之研究**。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東市。

### 西文部分

- Althusser, L. (1977). *Lenin and philosophy and other essays*. London: NLB.
- Bazalgette, C. (2003). *Literacy and the media*. Retrieved March 20, 2005, from <http://www.qca.org.uk/futures/>
- Boyd-Barrett, O. (2000). The new environment of media education. In B. Moon, S. Brown, & M. Ben-Peretz (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 513-529). London: Routledge.
- Buckingham, D. (1990). Media education: From pedagogy to practice. In D. Buckingham (Ed.), *Watching media learning: Making sense of media education*. Hampshire: Falmer Press.
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television: The making of television literacy*. London: Falmer.



- Buckingham, D. (1996). *Moving images: Understanding children's emotional response to television*. Manchester: Manchester University Press.
- Buckingham, D. (2000a). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. (2000b). *The making of citizens: Young people, news and politics*. London: Routledge.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D., & Bazalgette, C. (1995). The invisible audience. In D. Buckingham & C. Bazalgette (Eds.), *In front of the children: Screen entertainment and young audiences* (pp. 1-14). London: British Film Institute.
- Buckingham, D., & Bragg, S. (2003). *Young people, sex and the media*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Introduction multiliteracies: The beginning of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social future* (pp. 3-8). London: Routledge.
- Craggs, C. (1992). *Media education in the primary school*. London: Routledge.
- de Block, L., & Sefton-Green, J. (2004). Refugee children in a virtual world: intercultural online communication and community. In A. Brown & N. Davis (Eds.), *World yearbook of education 2004: Digital technology, communities and education* (pp. 196-210). London: Routledge Falmer.
- DTI (2000). *A new future for communications*. London: DTI.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from prison notebooks*. London: Lawrence and Wishart.
- Hall, S., & Whannel, P. (1964). *The popular arts*. London: Hutchinson.
- Halloran, J., & Jones, M. (1992). The inoculation approach. In M. Alvarado & O. Boyd-Barrett (Eds.), *Media education: An introduction* (pp. 10-13). London: British Film Institute.
- Hart, A. (1998). Introduction: Media education in the global village. In A. Hart (Ed.),

- Teaching the media: International perspectives*. Mahwah, NJ: LEA.
- Hart, A., & Hicks, A. (2002). *Teaching media in the English curriculum*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Leavis, F. R. (1960). *The great tradition: George Eliot, Henry James, Joseph Conrad*. London: Chatto & Windus.
- Leavis, F. R., & Thompson, D. (1933). *Culture and environment*. London: Chatto and Windus.
- Lin, T-B. (2005). *Minority discourse as a means of resistance*. Paper presented in the 4th Discourse, Power and Resistance conference on 21st, March. England: University of Plymouth.
- Marsh, J., & Millard, E. (2000). *literary and popular culture*. London: Paul Chapman.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Routledge.
- Masterman, L. (1997). A rationale for media education. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age*. New Burnswick: Transaction Publisher.
- Masterman, L. (1998). The media education revolution. In A. Hart (Ed.), *Teaching the media: International perspectives* (pp. vii-xi). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayall, B. (2003). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Ofcom (2004). *Ofcom's strategy and priorities for the promotion of media literacy*. London: Ofcom.
- The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social future* (pp. 9-38). London: Routledge.
- Tudor, A. (1999). *Decoding culture*. London: Sage.
- Wall, P., & Walker, P. (2002). *Media Studies for GCSE*. London: Collins.
- Whannel, P. (1969). Film education and film culture. *Screen*, 10 (3), 50-57.