

國小學童的新聞實踐與公民參與 ——以台北縣某國小的電腦新聞營為例*

林宇玲**

投稿日期：2009年6月30日；通過日期：2010年1月25日。

* 本文屬於國科會研究計畫編號 NSC 95-2412-H-128-001 之子計畫；在此感謝三位參與此計畫的研究員：鍾珮盈、傅振銓、林映均。

** 作者林宇玲為世新大學新聞學系教授。e-mail: ylin@cc.shu.edu.tw。

《摘要》

本文採用 Janks 的批判識讀模式，發展出一套有關數位實作的新聞識讀架構，以寒假電腦營形式，在台北縣某國小實施。結果有三項發現，首先，以學生為導向的新聞實作課程有助於學童以公民角度，關心周遭事務並從事公民參與。同時，「新聞實作／設計」配合「宰制」、「近用」、「多樣化」活動，不但能讓學童跳脫自身經驗，也能培養批判意識，從公益或多元角度去思考問題。其次，批判識讀無法一蹴可幾，長期參與識讀活動的學童比從未參與者更能表現出批判意識，且願意採用轉換行動去改變處境。最後，電腦營提供友善的學習環境，讓來自中低收入戶或原住民家庭的學童能在識讀對話中一面肯定自我、同時進行反思；一面學習數位技巧並利用新聞實踐，尋求賦權和文化表達。

關鍵詞：公民參與、兒童公民權、新聞識讀、設計

壹、前言

在民主社會裡，接收新聞的閱聽人（如：報紙的讀者或電視新聞的觀眾）總是被連結至「公民」的位置；相較於其他文類形式，新聞更肩負告知（inform）和形成輿論的重責（Hermes, 2006; Lewis, 2006）。主流的公民模式也強調，有責任感的公民應收看新聞，以關心公共事務並作為行動（如：投票）的依據（Bennett et al., 2008）。

然而，兒童不論是在新聞或公民論述中，一直處於邊緣的位置。這是因為現有的「公民」概念是以成人為中心（adult-centric），兒童由於尚未成年、心智未成熟，只擁有半公民權（semi-citizenship），故被排除在公共領域之外（Cohen, 2005: 222）。不僅新聞媒體不重視他們的想法，學術界也鮮少探討兒童近用新聞和公民表現之間的關聯。

一般認為，兒童對新聞不感興趣，乃是年齡（age-old problem）的緣故，因其年幼且不需承擔社會責任，所以容易對政治產生冷漠，而被商業娛樂所吸引，但此情形會隨著年紀增長而有所改善（Buckingham, 1997a: 347; Meijer, 2007: 96）。此似乎暗示，缺乏理性的兒童一旦長大成人，取得法律所賦予的公民地位，自然會關心社會，也會開始收看新聞。

然而，有些學者則持不同的看法。D. Buckingham（1997a; 1997b）強調，年輕世代之所以不看新聞，是因為傳統新聞學並不在乎其需求，不但新聞報導較少觸及他們的生活，也未考量他們對事物的看法與權益。此外，他也質疑哈伯瑪斯所提出的「理性公民」，¹並非只有關心國家大事的人才是公民；年輕人利用媒體表達其對生活的關注，也是一種公民權的表現（Buckingham, 1997a）。

近年來，隨著聯合國《兒童權利公約》的頒布，各國政府已開始重視兒童的人權，連帶地學術界也重新反省和倡導兒童的公民權。G. MacNaughton 等人（2007: 460）認為，兒童雖然在生理發展上不同於成人，但仍是社會的一員，有能力表達意見、尋求資訊並參與公共討論，因此成人應協助兒童發展必要的知識、技巧及自信，成為主動的公民。

對此，有些學者建議不妨從媒體教育著手，讓學童從他們每日所接觸的文化素材去反思其所處的世界（Comber, 2002; Hamilton & Flanagan, 2007; Kellner, 2004）。K. Montgomery 等人（2004）也指出，年輕世代或許對政治不感興趣，但仍關心和其生活相關的社會問題，因此我們應鼓勵其公民參與（civic engagement），成為既有責任感又具能力的公民。

儘管學者已注意到兒童的公民參與，但大多數的研究仍以解讀訊息為主，而較少涉及兒童的文化生產。事實上，新科技的出現不但讓兒童有更多的機會近用不同的資訊、參與公共領域，也能產製自己的訊息。尤其是在「人人是記者」的今日，兒童如何利用新科技產製新聞形成公共意見，也就變成媒體教育的重要課題。

為此，本研究嘗試結合「數位識讀」（digital literacies）和「新聞」、「公民」等概念，在台北縣某國小以電腦營的形式，進行批判民俗誌（critical ethnography）研究，亦即利用電腦新聞營，協助學童獲得有關新聞產製的相關數位技巧，並藉此喚起他們的公民意識和參與。

本文除了重新檢視兒童公民權的概念外，也援用 H. Janks 的批判識讀模式，發展出一套數位實作的新聞識讀架構，藉此探討學童對新聞的看法與態度，並觀察批判教學能否刺激學童在學習數位剪輯技巧的同時，也能察覺商業新聞的優勢意義、以及採用另類新聞學——公民新聞學的意願與表現。² 本文希冀藉由個案研究，釐清並說明學童參與新聞

產製的過程，如何影響其公民認同、文化表達及社會參與。

貳、相關文獻

一、兒童與公民權

兒童的公民權（children's citizenship）議題在過去一直未受到學術界的重視，主要是因為「公民權」被視為一種「公民地位」（a civic status）。根據公民權的自由模式（liberal models of citizenship），³「公民權」乃是指個人因獲得公民地位而擁有合法的權利，包含市民（civil）、社會及政治權利。這些權利不僅受到國家法律的保障，個人作為公民也有義務回報國家並參與社會活動（如：納稅、投票或從軍；Ben-ariéh & Boyer, 2005: 34-35）。

顯然，此定義是從成人的視角出發，強調個人和國家之間的契約關係。兒童因年齡的緣故，處於「尚未成為公民」（not-yet-citizens）的階段——既不能完全享有權利，也無法善盡義務，只能算是「半公民」，導致其公民權不受重視（Cohen, 2005）。針對兒童的半公民地位（semi-citizen），現有研究主要採用兩種取向去探討兒童的權利：

- （一）家長主義（paternalism）取向，強調兒童的心智尚未成熟、缺乏能力，無法進行理性審議（rational deliberation）或做出對自己最有利的決定，故需由父母代行其權（如：維護兒童的利益）。一旦家長無法克盡其職時，就由政府介入，代替父母去保護兒童。受到保護主義的影響，家長主義除了強調兒童的被動、依賴性外，也宣稱其容易受傷害，故須由家長保護並遠離公共領域（Cohen, 2005: 225-6; Moosa-Mitha, 2005: 378-9; Roche,

1999: 477-9)。

(二) 未成年 (minor) 取向，採用未來導向的觀點，強調兒童是潛在的成人。兒童的地位雖然是未成年，但他們必須做好準備，將來才能成為好公民 (Cohen, 2005: 229-30)。不同於家長主義，此取向允許兒童透過學習，慢慢培養能力，以利於未來的公共參與。

基本上，這兩種取向都主張兒童不如 (less than) 成人，無法善用公民權，導致兒童的公民身份一直被輕忽。直到聯合國在 1989 年通過《兒童權利公約》後，兒童的公民權問題才又受到重視 (Invernizzi & Milne, 2005a; Stasiulis, 2002)。《兒童權利公約》除了維護兒童的基本權利 (如：生存權、受保護權及發展權) 外，也強調尊重其參與權 (children's participation rights)，亦即兒童有權參與社會生活，主動介入影響其權利的所有層面，包含決策、規劃、執行、監控以及評估階段。不同於「未成年」取向，兒童的參與是在當下而非未來。

儘管《兒童權利公約》提供一套特定的權利，能成為有力的工具用來提倡兒童公民權，但此公約也提及兒童仍然「發育不全」 (underdeveloped)，需要福利制度的保護。而保護其實是某種形式的控制，當它和兒童參與產生衝突時，保護目的經常又高於參與經驗，這似乎又暗示兒童只享有部分公民權 (partial citizenship)。因此，《兒童權利公約》已引發學者們對兒童公民權的不同論辯，也再次注意到兒童作為公民的事實，並認真考量兒童的參與。A. Invernizzi 和 B. Milne (2005b: 97) 指出，兒童公民權雖然還是一個不明確、抽象的概念，但其提醒我們重新概念化「公民權」，同時明辨兒童和成人之間的差異，回到兒童身上。由於兒童和成人是相互依賴，因此若能促成兒童參與，讓其分享責任，將有助於凝聚社會。

M. Jans (2004: 27; 40) 則表示，兒童參與社會並非是烏托邦的幻想，而是事實。在後工業的社會裡，公民權不再只是一套標準的權利與義務，而是一個動態、持續的學習過程 (dynamic and continuous learning process)。兒童作為社會的一員，和成人彼此互相依賴，一同加入學習過程。儘管他們仍需要被保護、被照顧，卻也是社會行動者，有能力學習、玩樂及賦予環境意義，因此兒童也能成為主動的公民，唯其採用的是玩樂且矛盾的公民權形式 (playful and ambivalent forms of citizenship)。而此種形式，在某種程度上，亦符合兒童尺寸的公民權概念 (child-size concept of citizenship) (Jans, 2004: 28)。

兒童有別於成人，雖然無法做出理性選擇或承擔責任，但透過玩樂的學習方式，還是能發揮能動性 (agency)，主動和所處的環境互動並給予意義，成為參與者或意義的賦予者 (meaning-givers; Jans, 2004: 35; Vandebroech & Bie, 2006: 128)。Moosa-Mitha (2005: 380-1) 也表示，就算是襁褓中的嬰兒也能以多種方式和環境互動，表明其需求與慾望，對其處境做出反應或反抗。就此來看，兒童或許不是理性、有責任感的自我 (rational and responsible self)，但卻是關係性、對話性的自我 (relational and dialogical self) 置身於多元的關係網絡內，尋求更好的生活。因此，有關兒童問題，兒童比任何人更瞭解其自身處境，更適合為其權益發聲 (Stasiulis, 2002: 529)。

由於公民權並非與生俱來，而是需要經由後天的學習與經驗來強化，因此學校教育應培養兒童相關的能力，以成為主動的公民 (Ben-ariéh & Boyer, 2005: 51; MacNaughton, 2007: 465)。然而，傳統教育採用有限、延遲的模式 (limited and deferred model)，只是協助學童做好「未來」的準備，延後其接觸外在世界的機會，因此學校和教師既不關心兒童的校外生活，也不鼓勵其從事公民活動 (Mannion, 2003;

Popkewitz & Lindblad, 2004)。而學童在校所參與的活動也多屬於象徵性參與 (tokenistic participation)，也就是學童在既有的選項中做出反應，他們很少有機會選擇傳播的主題或形塑自己的意見 (Hart, 1992: 9)。

Mannion (2003: 180) 以為，在強調兒童參與的今日，學校必須改變方針，視學童為「今日的公民」而非「等待中的公民」，鼓勵他們參與社會活動，和成人及社群互動，以獲得真實的公民經驗。教師除了讓兒童瞭解自身的公民角色外，也應培養其批判思考和解決問題的能力，亦即學習如何與他人合作、考量多元觀點並做出健全的決策 (Gurstein et al., 2003; Ponder & Lewis-ferrell, 2009)。而如此的「參與」概念已被落實到媒體識讀教育，並希望透過兒童每日所接觸的流行文化來喚起更大的社會參與與公民實踐。

二、多元識讀與設計模式

「批判媒體識讀」(critical media literacy) 植基於批判典範，⁴ 偏重在識讀的社會、文化層面，旨在挑戰霸權和追求社會正義，因而關心各種媒體的讀／寫技巧和符號系統、社經脈絡以及權力運作之間的關係，並尋求賦權和解放的契機 (林宇玲, 2008: 308)。換言之，媒體識讀並非只是發展一套讓個人免於受到大眾媒體污染的技能，而是企圖利用流行文化，一面質疑媒體的再現效果，一面反思自身的文化經驗，發展出另類的解讀策略和反抗實踐，以轉換現有社會的不公不義 (Nam, 2003; Semali & Hammett, 1999)。

在七、八〇年代，媒體識讀多著重在「文本解讀」層面，試圖喚醒 (conscientize) 學生的意識，協助其從事「去迷思化」(

demystification) 的工作 (Buckingham, 1998a: 8)，亦即鼓勵他們在消費媒體之際，也能辨明並解構文本背後所隱藏的意識型態。在九〇年代，隨著資訊傳播科技的日益普及，媒體識讀已逐漸轉向「文本生產」層面 (林宇玲, 2008: 311; Pepler & Kafai, 2007: 151)。

不同於傳統媒體，資訊傳播科技不僅價格較低廉，且容易攜帶與操作，加上其所生產的是多媒體、多樣式 (multimodal) 的數位文本，允許學生在不同的媒體平台、軟體之間做出更多選擇與轉換，同時模糊了作者／讀者、生產者／消費者、參與者／接受者之間的界線。與過去相較，學生不但擁有更多的近用和參與媒體／科技的機會，也握有更多的作者權，能自由表達意見，從事文化創作。值此之際，媒體識讀已逐漸和「電腦識讀」、「資訊識讀」、「數位識讀」結合，發展出「多元識讀」 (multiple literacies) (Goodfellow, 2004; Kellner, 1998, 2004; Paul, 2006)。

多元識讀涉及不同媒體／科技形式的識讀實踐，包含採用不同的識讀類型和資訊來源所進行的各項識讀實踐，其中特別關注意義如何在不同媒體、類型及文化參考架構之間被挪用與竄改，並產生互文性的瞭解 (intertextual understanding)。對 e 世代而言，多元識讀尤其重要，因為 e 世代的媒體經驗即為互文性 (intertextuality)，他們總是在不同媒體平台、文本間尋找相似的素材，而且其休閒娛樂也離不開新科技 (Carrington & Marsh, 2005)。為避免學生淪為被動的資訊消費者，媒體識讀必須培養學生在資訊時代的新技能——多元識讀。

新倫敦學派 (New London Group) (1996) 主張，多元識讀的教育學 (a pedagogy of multiliteracies) 應以「設計」為基調，即以意義的設計 (designs of meaning) 為主。所謂的「設計」包含三要素：

(一) 可用的設計 (available design)：在設計過程中，設計者首先參

考已有的設計資源（如：各種語意系統、論述、風格、類型等）。

（二）從事設計（**designing**）：設計者挪用可用的設計，並加以轉換或重新建構。

（三）再被設計（**redesigned**）：設計者的成品成爲新的可用設計，以供複製或轉換意義之用。

新倫敦學派認爲，個人在意義生產的過程中，必須根據其處境與認同，和已有的資源協商、互動，然後有意識地轉換它們形成新意義。而此意義也將被沈澱，變成社會過程的一部份。顯然，「設計」的概念讓個人不再只是意義的生產者，更是社會的設計者，致力於打造美好的未來。

受到新倫敦學派的影響，H. Janks（2000）也將「設計」納入批判識讀中，試圖提出一個模式來說明語言和權力之間的關係，以解構宰制語言並尋求解放的論述。她指出，識讀模式應包含四要素（Janks, 2000: 175-177）：

（一）宰制（**domination**）：社會實踐是藉由語言（或符號）來維持與複製，因此批判識讀必須揭露並解構意義背後的宰制關係，說明誰的觀念被提出或被消音？作者爲何要如此做，他們服務了誰的利益？

（二）近用（**access**）：教導語言和識讀的教師在協助學生近用宰制形式之際，也必須尊重並推廣學生（或廣泛社會）所使用的其他語言和識讀技巧；也就是教師除了讓學生掌握宰制符號外，也應讓他們察覺其他形式的價值與重要性，避免視宰制形式爲理所當然。

（三）多樣化（**diversity**）：利用不同的讀／寫形式，作爲改變意識的

重要資源，挑戰那些被視為理所當然的論述，同時創造新的存在與做事方式。Janks (2005: 41-2) 強調，多樣化能作為生產性的資源 (a productive resource)，學生藉由經驗差異和跨越界線，能刺激其創新並帶來轉換和改變。

(四) 設計 (design)：偏重在多元識讀的生產力 (productive power)，學生有能力利用符號體系的多元性、多樣性去挑戰既存的論述，並以多媒體去生產新意義。

Janks (2000: 178-9) 指出，上述四項要素彼此互相影響缺一不可。一旦解構少了重構或設計，識讀活動就易降低學生的能動性；多樣化若缺乏近用，則易讓學生產生族群上的隔離；宰制若無差異或多樣化，學生則難以理解斷裂或抗爭的可能性；設計若無宰制，學生則可能無意識地複製宰制形式，而失去改變的契機。在此模式中，Janks 顯然察覺人類創造性的重要性，並將文本解讀／解構和文本生產／設計巧妙地連結在一起，讓批判識讀不僅破（挑戰霸權）也能立（促成行動），以達到追求社會正義的目的。

D. B'ertoli Braga (2007) 曾以 Janks 的模式，設計了一門數位識讀課程，要求學生必須為社區的邊緣團體建置網站。修課的大學生被迫放下身段，和邊緣團體進行階級間的對話 (inter-class dialogue)，以瞭解其需求與期望。在面對社會差異的同時，大學生逐漸意識到多樣化，也開始反思中產階級的價值觀，最後藉由設計網站，重新評價宰制形式，並利用多樣態的資源去探索、處理及建構差異。Braga 認為，學生近用「多樣化」有助於反思「宰制」並發展批判意識，而「設計」不但能促成公民參與也能轉換社會。為此，本研究也嘗試以 Janks 的模式，發展一套數位實作的新聞識讀架構，協助學童以新聞形式從事公民實踐。

三、研究架構與研究問題

受到國外識讀研究的影響，國內學者也開始關切兒童的新聞使用，但多數研究仍偏向「文本解讀」，譬如：以讀報教育來增進學童的閱讀和判斷新聞的能力（張學喜，2005；顏湘婷，2007），或調查學童的電視新聞收視行為（何芸潞，2005），協助其瞭解電視新聞的產製過程和辨識內容的虛實（李金勳，2002；周燕秀，2005）。其中，周燕秀（2005: 48; 62）曾嘗試以社會行動取向來培養學童的公民行動能力，但因其懷疑兒童的實踐力，故課程設計仍沿用傳統的「打預防針」觀點，「以宣誓活動在學童心中播下一顆種子」，⁵而未能發揮此取向所標榜的「採取行動、改造社會」之目的。

反觀國外，媒體教育在多元識讀的鼓吹下，「文本生產」已成爲重要的教學策略之一，試圖讓學生在「做中學」，以玩樂（play）或愉悅（pleasure）的方式生產文本，也就是讓學生直接從「做」當中，掌握文類的特性、製碼的慣例、甚或藉此挑戰宰制形式的運作。Buckingham（1998b: 66）認爲，學生在文本生產的過程中，就算是模仿（imitation）宰制形式，也不會是單純地機械性複製，更涉及嘲諷（parody），例如：以誇張的方式凸顯宰制形式的可笑與荒謬，進而產生批判的潛力。

然而，現有的研究多針對兒童感興趣的影像或錄影帶（video）製作，而較少涉及新聞產製（Buckingham, 2007; Comber, 2002）。雖然這些製作也能讓學生以多媒體形式訴說自己的故事或重構自我形象，但較少觸及「近用」或「多樣化」議題，而新聞形式則能彌補這方面的不足。

由於新聞強調「採訪」與「告知」，因此新聞生產將有助於學生向外探索世界、關心公共事務，以及蒐集各方資料和多元觀點。是以，本研究採用 Janks 的觀點，發展一套數位實作的新聞識讀架構（見表一），探討學童如何藉由「做」中學新聞，培養公民意識和採取行動。

表一：數位實作的新聞識讀架構

識讀面向	新聞識讀實踐	社會實踐
宰制	協助學生察覺並質疑商業新聞的宰制形式	學生開始關心公共事務並質疑新聞所建構的社會現實
近用	除商業新聞外，同時提供學生近用其他新聞形式（如：網路新聞或公民新聞），並鼓勵他們在數位新聞產製過程中，主動近用各種資源和蒐集各方論點	學生關切日常生活所發生的問題，並選定議題，廣泛收集資料，著手調查
多樣化	協助學生思考、比較並處理所蒐集的各種資料和觀點	學生尊重並包容多樣的文化差異與認同
設計	學生藉由數位技巧「做中學」，瞭解新聞慣例的用法與限制，並試圖利用公民新聞學來喚起眾人對問題的重視	學生成為公民記者，利用公民新聞學表達其對社群、社會的關心，並尋求解決問題之道

資料來源：作者自行整理

基本上，數位的新聞實作課程得力於新科技之助，學生能快速學會麥克風、數位相機、影像剪輯軟體的操作，並以小組合作的方式，共同選定新聞主題、蒐集資料、分派工作、進行採訪以及後製剪輯。在此過程中，教師以「學生」為導向，扮演「協助者」的角色，除了鼓勵學生學習數位技巧外，也將新聞識讀納入其中，藉由讓學生觀看各類新聞報

導，帶動他們之間的討論與對話，以瞭解其近用情形和對新聞再現的看法。最後，課程也鼓勵學生以公民記者的角色生產新聞，成為改變的作用者（agents of change），不僅關心生活周遭的壓迫事件，也採取行動、尋求轉換的契機。

為此，本研究以電腦營形式，在一所國小進行數位實作的新聞識讀計畫，並以批判民俗誌的方法檢視學童參與新聞生產的過程對其公民角色、公民意識及社會參與的影響。研究問題包括：

- 一、學童在識讀前後，如何知覺宰制形式？
- 二、學童在識讀前後，如何近用新聞資訊？
- 三、學童在識讀前後，如何處理多樣化？是否願意採用公民新聞學生產新聞？
- 四、學童在識讀前後，如何知覺其角色？在「設計／生產」過程中，是否願意透過公民新聞學表達其對社群的關切與責任，並從事公民參與？

參、研究方法

一、課程設計

本研究根據上述的新聞識讀架構，規劃了五天以數位剪輯軟體（Windows Movie Maker）為主的電腦新聞營課程。首先，在「宰制」部分，為瞭解學童對主流新聞的看法，我們除了在活動首日以當天新聞介紹新聞的特性（包含新聞種類、新聞價值及社會功能）外，之後也陸續安排以實例和學童討論現今新聞媒體的表現，包括以「飆車」、「貧富差距」的相關報導，探討媒體對年輕人、窮人（或身心障礙者）／富人

的再現方式和刻板形象的問題；以「鱷魚攻擊」、「吃嬰屍」的新聞檢討報導，檢視媒體為何採用煽色腥手法和背後的收視率機制；以「八家將」、「周侯戀」的報導，偵測媒體如何侵害人權（如：新聞審判、隱私權等），以及我們該對抗媒體的侵權。

由於新聞影響我們對現實的看法，因此本研究希望學生透過「宰制」的討論，不僅有能力質疑新聞的表現，也能關心生活周遭的壓迫問題，並嘗試以新聞形式表達對社會的關懷，也就是藉由新聞報導，喚起眾人對問題的重視和尋求解決之道。是以，當學童對新聞有初步認識後，即被要求分組、選定新聞主題及分配工作，然後著手進行新聞調查和報導工作。

其次，在「近用」部分，我們針對學童所選定的主題，分別從商業和公民新聞網站找了 2 則相關的報導供其參考，同時要求他們討論和比較兩者的差異，包括新聞價值和消息來源的挑選、切入方式、處理手法等。我們希望透過近用不同類型的新聞學，能讓學童對「新聞」有多元的看法，並在「設計」自己的新聞時，能因為近用不同資料和訪問對象，而有異於「宰制」的新聞表現。

第三，在「多樣化」部分，針對學童感興趣的主題，我們除了鼓勵其多方蒐集資料外，也要求擬定問題大綱，尋找受訪者。為了增強學童的自信與技巧，我們安排了事前的採訪練習，每位學童以角色扮演的的方式分批扮演記者和受訪者，其餘人則在一旁給予意見。雖然新聞製作是以小組方式進行，但所有識讀活動和討論都是全班一起參與，互相給予建議和支持。我們希望學童能藉由「多樣化」（包括不同資料來源、訪談及同儕討論），超越自身的眼界與經驗，以更包容的心態去面對差異，更多元的看法去面對問題，尋求解決的方式。

最後，在「設計」部分，除了新聞識讀外，我們也鼓勵學童從生活

周遭尋找新聞的題材，譬如「在生活中發生了哪些事，讓你覺得不滿意？而且這個問題值得眾人關心」。同時，協助學童學習數位剪輯技巧，包括影像匯入、剪輯、特效及字幕。

在活動期間，學童一面學習有關「宰制」、「近用」、「多樣化」的內容，一面進行各組的新聞計畫，將其所學透過「新聞實作／設計」呈現出來。

二、研究方法：批判民俗誌

由於識讀是特定權力運作下的產物，具有處境性，因此本研究針對台北縣某國小的弱勢族群學童（包含來自原住民家庭或中低收入戶），⁶ 設計一個以電腦教室作為「場域」，並且考量文化差異的新聞識讀計畫。為瞭解參與者在此計畫的表現，本研究在方法上採用批判民俗誌。

批判民俗誌結合了批判理論和民俗誌方法（*ethnographic methods*），也就是研究者藉由理論的指引，在特定場域內以各種參與觀察技巧，調查缺乏權力者的壓抑經驗與看法，並尋求改變的可能性（*Jordan & Yeomans, 1995*）。批判民俗誌強調「批判」更甚於民俗誌，其具有強烈的政治意圖，旨在揭露壓抑並促成改變（*Thomas, 1993; Gordon et al., 2001*）。由於不均等的權力運作已被嵌入日常生活中且被視為理所當然，因此研究者所採用的研究策略和工具，必須讓自己敏感於參與者的文化脈絡，以掌握他們的壓抑經驗並協助他們認清處境，發展批判意識一同對抗霸權（*Korth, 2002*）。就此來看，批判民俗誌的結果是研究者和參與者一同協商的產物，研究者試圖透過研究過程賦予參與者權力，喚起其意識，然後採取改變的行動（*Jordan & Yeomans, 1995*）。

批判民俗誌已被廣泛地應用在批判識讀研究中，因其符合批判識讀的主張，允許研究者積極介入教學中，並融合理論／實踐和研究／教學——亦即，以批判識讀的教學設計，在教室內和學生一同合作，並協助其發展批判意識，生產另類的認識和行動方式（Jordan & Yeomans, 1995; Hamilton, 1999）。

爲此，本研究邀請所有參與者一起做研究。一方面，試圖藉此打破研究者／被研究者、教師／學生、研究員／學員之間的層級關係與二元區分，提供一個較民主且合作性的學習場所。另一方面，則給予缺乏權力者發聲的機會，讓他們在對話的過程中，說出並反思其生活經驗。鑽研電腦識讀的 Jungck（1990: 284）強調，採用批判觀點的民俗誌有助於我們注意正式課程以外的潛在課程，並瞭解電腦識讀是如何被教、被學、被生產，以及其是否有潛力帶給學生更多民主、正義的機會去尋求改變。因此，本研究也試圖以一些活動所發生的情節來彰顯課堂中師生、同儕間的互動，以及識讀與權力協商的過程。

本研究取得台北縣某國小的同意後，在 2008 年 1 月 21 至 25 日期間，舉辦一個以新聞識讀爲主的寒假電腦營。我們一共招募了 3 位研究員和 14 位學童參與此項計畫。⁷ 3 位研究員是私立大學的學生，除了負責教學外，也需進行參與觀察並深入瞭解學童的學習狀況。在活動期間，他們雖然是電腦營的講師，但扮演「協助者」的角色，一面以友善、誘導的方式，協助學生學習；一面則輔助研究者進行研究。除了提供教學記錄、現場錄影及訪談資料外，他們也需不斷地和研究者進行溝通與檢討，以隨時修正識讀的方向與內容。

至於 14 位學童，漢族有 9 人，其餘都是原住民。由於電腦營沒有年級的限制，因此有些是姐弟或姐妹一同報名參加。⁸ 學童主要來自中低收入戶，父母親的教育程度以國、高中爲主，且多從事基層工作，

如：工地工人、計程車司機等。有一半的學童家裡不能上網（見表二），所以他們也利用電腦營來獲取近用網路的機會。

在 14 位學童當中，有 9 位曾參加我們在該校所舉辦的電腦影像剪輯課程（如：【會聲會影】），因而對數位剪輯並不陌生。學童在活動期間，除了新聞實作外，也透過填寫學習單和問卷、接受訪談、參與討論等方式，分享其文化經驗和對新聞的看法；而我們也藉由這些活動來瞭解其識讀表現和課程的適切性。

表二：電腦營學童的基本資料

代號	年級	族群	有 / 無電腦	能 / 否在家上網
M1	六	漢	有	否
F2	六	漢	有	可
F3	六	漢	有	可
F4	六	漢	有	可
M5	五	漢	有（與 F2 同戶）	可
F6	五	原住民	無	否
M7	五	原住民	有	可
M8	五	原住民	有	否
F9	四	原住民	無	否
F10	四	原住民	無（與 F6 同戶）	否
F11	四	漢	有	可
F12	四	漢	無	否
M13	四	漢	有（與 F4 同戶）	可
F14	四	漢	無	否

資料來源：作者自行整理

肆、研究分析

一、宰制

從學童的問卷調查顯示，只有 2 位學童喜歡讀報或收看電視新聞；有 5 位不排斥電視新聞，會和家人一同觀看；其餘則表明不喜歡接觸任何新聞。儘管如此，在介紹新聞特性時，所有學童都能明確列舉新聞類型，譬如：政治新聞—陳水扁貪污案、社會新聞—殺人案、運動新聞—王建民調薪案、娛樂新聞—星光大道冠軍賽……。同時，他們也清楚「奇特性」是商業新聞的重要價值，M1 舉例說明，「動物園動物全部失蹤，就會變成新聞」；M5 附合：「動物殺人，也很特別」。學童一致認為，如此的新聞只會「讓大家覺得有趣、好玩」。

就新聞媒體的表現，我們分別從三方面進行「宰制」的解讀，以協助學生察覺並質疑新聞的宰制形式：

（一）刻板形象的再現

爲了讓學童明瞭新聞媒體如何以刻板方式來報導新聞，影響觀眾對不同社群的認知，我們選擇了 2 則「飆車」和 5 則「貧富差距」的新聞。首先，在「飆車」新聞方面，一則是描述年輕人在馬路耍飆車特技；另一則是飆車族持西瓜刀砍傷 1 名路過的大學生。當學童看完新聞後，R1 問：「在新聞裡，看到的『飆車族』是什麼樣的人？」，學童眾口紛紜：「壞人」、「瘋子」、「玩命的人」、「不讀書的人」、「沒有工作的年輕人」。顯然，學童受到新聞的影響，對「飆車族」產生負面的認知與評價。

接著，R1 試圖引導學童思考：新聞媒體是否以慣用手法來報導「飆車族」，造成某種刻板印象？學童在研究員的帶領下，逐漸意識到電視新聞的時間有限且短暫，記者不可能全程報導，只能挑選眾人感興趣的部分（如：耍特技或砍人）來呈現。同時，他們也注意到記者並未訪問「飆車族」探詢其飆車的原由，就逕自下結論：「他們飆車是為了追求刺激，十足在玩命」。

在討論過程中，學童漸體認到新聞報導是有選擇性且不完整，一方面電視台為了追求收視率，會選用「刺激性」、「衝突性」作為賣點；另一方面，記者也會以自己或既有的想法去報導特定族群（如：「飆車族」），刻板其形象。儘管如此，大多數的學童仍表示，他們還是認為「飆車族」是不喜歡讀書的年輕人，比別人更可能去偷車或砍人。

至於有關「貧富差距」的報導，有 2 則是介紹 M 型社會中的頂級奢華生活：「24K 金純手工打造的磁磚」、「萬元餐」。來自中低收入戶的學童在觀看過程中，直呼：「太浪費了」。M5 說：「到外面吃 90 塊也很好吃，還有冰淇淋吃到飽」；F2 也說：「我的書桌是撿來的，也很新、很好用」；F11 則強調：「報導那些有錢人只會讓人羨慕而已，對社會沒有貢獻」。在友善的學習環境中，學童知道沒有人會取笑他們，更願意分享自身的經驗與感受，也更加肯定自我。

另外，有 3 則是關於「貧困」的報導：第 1 則是描述台東一所國小有多數學童家境清寒，在校吃的營養午餐居然比家裡還豐盛；第 2 則是身心障礙生打包營養午餐養活家人；第 3 則是單親家庭的小孩沒有書桌，只能蹲在床邊寫作業。學童在看完新聞後，皆表示同情。F6、F10 甚至覺得「很感恩」，應珍惜現有的生活。接著，R1 帶領學童進行新聞識讀（如下例）：

R1：你們剛剛有沒有聽到新聞說，「這些小朋友雖然出身清寒家

庭，可是依舊天真無邪」，還有「雖然身心有殘缺，但是愛護家人的心卻是圓圓滿滿的」。這幾句話，聽起來有沒有覺得哪裡奇怪？

M5：沒有啊，就是說他雖然殘障，可是很愛護家人。

R2：大家覺得家境不好跟天不天真，有沒有關係？身心障礙和愛不愛護家人，有沒有關係？

M5：這沒有疑問啊，身心障礙的朋友本來就會比較喜歡自己的家人……

R2：可是剛才記者是用「但是」喔，他說「雖然」身體有殘缺，「但是」愛護家人的心……就好像說，他的身體有殘缺就不能愛護家人；他的家境貧窮，就不會天真一樣。

R1：就好像說雖然我的身高很矮，但是我很會打籃球，這句話有沒有問題？

F2（遲疑）：是不是說，身高很矮的人，就不會打籃球。

R1：對，新聞這樣說，就好像說身心障礙的人都不會愛護家人一樣，家裡很窮的人，就不能天真無邪一樣。這樣說，就好像家境貧窮就會變成很壞。新聞在播報這些事情時，都加入了這些刻板印象進去，讓我們覺得貧窮跟犯罪可能會沾上邊。

M5，老師，刻板印象不是有很多種，種族刻板印象、性別刻板印象，這是哪一種刻板印象？

R1：就是對貧窮和身心障礙者的刻板印象。（2008/1/21）

在討論的過程中，學童原不懂新聞所說的「M 型社會」，經過解釋後，他們逐漸明白新聞媒體為何總是報導極貧和極富的家庭。如同 F11 所言：「為了讓我們知道現在已經是 M 型社會了，一面要我們羨慕有錢人；一面讓我們同情窮人。」針對刻板形象的部分，我們發現大

多數的學童雖然瞭解新聞媒體如何刻板化不同社群，但又會產生遲疑：這些人本來不就是這樣？就像 M13 說：「飆車族都是玩命的瘋子」、或 F10 道：「有錢人因為有錢，所以才享受」。只有少數曾多次參加我們活動的學童（如：M1、F2、M5、F11），才能完全理解這是因為媒體的刻板表現所造成的偏見。

（二）煽色腥與收視率

學童在討論刻板印象時，已察覺新聞媒體為了收視率會將少數「特例」（或極端事件）加以擴大報導，或形容成某種流行（如：有錢人喜歡 24K 金磁磚）。為了讓學童更加瞭解新聞媒體的商業伎倆，我們選了 2 則檢討社會新聞的報導，分別針對「鱷魚咬斷管理員」的畫面和「大陸吃嬰兒」的圖片。

兩則報導皆指出，新聞媒體對於血腥畫面並未上馬賽克，反而擴大處理。M5 對於「鱷魚咬人」的新聞記憶猶新，於是當場模擬起那個動作，但大多數的學童對於「吃嬰兒」圖片，似乎較感興趣。F9 好奇地問，「那個吃嬰兒的照片是什麼樣子？」，R1 稍加描述一下，眾人尖叫：「好噁心！」。M1 反問：「記者怎麼知道有人在吃呢？」，R1 回答，「記者在採訪中發現的，但壹週刊把照片直接放在封面上」，學童一片譁然。F11 立即分享其經驗：「有一次我們家在吃火鍋的時候，我媽媽拿報紙墊在餐桌上，報紙上面有一個凶殺案屍體的照片，而且還沒有打馬賽克，我看了差點要吐出來了。」眾人開始熱烈地討論新聞媒體對車禍、兇殺屍體的處理方式，並歸結出「這樣的作法很不道德」。然而，M13 卻語出驚人的說：「老師！可是我媽媽邊吃東西邊看新聞，看到那種很噁心的畫面還是照吃啊。」

在對話中，我們發覺學童在第一時間對駭人聽聞的事件較感興趣，

但不是偏好，而是因為「不解」才想一探究竟。同時。他們也不喜歡媒體以煽色腥手法來呈現事件，會令其感到害怕或不舒服。一方面，他們認為媒體不應該為了收視率而不擇手段，但另一方面又懷疑有人喜歡看，所以陷入兩難，不清楚自己是否應該、又能否改變媒體環境。

（三）媒體侵權和檢舉

儘管學童不喜歡煽色腥的內容，但他們質疑有人愛看這類內容，媒體不會因為他們而有所改變。因此，我們再以「八家將」、「周侯戀」的報導，讓學童體認媒體不能因為有人想看而侵害別人的人權，以及公民有責任追求一個健康的文化環境。

在「八家將」的報導裡，記者描述「八家將」很多是中輟生，持有各式毒品、手臂刺青、頂著一張大花臉，畫面並拍出他們的臉孔。R1問：「你們覺得八家將給人什麼樣的感覺？」。多數人回答：「壞蛋」、「邪惡」、「不唸書的人」。M5 突然說：「八家將沒有不好啊？」；F2 附和：「這只是一個事件，可是讓其他八家將蒙上了陰影」。學童開始針對報導提出質疑：

F10：老師，他們為甚麼要吸毒？

R1：對，觀眾想問的應該是為什麼他們要吸毒？那記者有去訪問那個帶團者嗎？

F2：沒有，都是記者亂講的。

R1：這是記者自己判斷的，對不對？他把所有的人都放進一個框框裡，說的好像大家都吸毒了。還有一個很重要的問題，這些八家將他們十八歲了嗎？

眾人：還沒，有的國小六年級。

R1：他們還未成年，應該要受到法律的保護，可是新聞卻把他們的臉直接照出來了。那萬一有人在電視上看到這個人，就會認為他就是吸毒的八家將。就算他沒有，以後去市場買菜，可能都會被人指指點點，說他吸毒。所以新聞對每個人的名譽，都會造成影響，我們有權利決定自己要不要接受採訪，要不要出現在電視上，還有更重要是接受公平的審判。（2008/1/25）

在討論中，學童逐漸瞭解隱私、肖像權及無罪推定論對每個人的重要性。因此，在觀看「周侯戀」的報導時，他們異口同聲地說：「新聞偷拍了他們的感情」。F11 甚至表明，「這種八卦新聞都被當成配飯的話題，可是對當事人都是傷害」。M5 反問：「他們可以告嗎？」。R1 解釋，一旦個人覺得自己的權益受到傷害，當然可以循法律途徑解決，但我們作為公民也應關心媒體濫權的問題（如：新聞出現血腥畫面或暴露未成年的隱私），亦即當媒體表現令我們反感時，我們有責任質疑其作法，並向相關機構（如：新聞局或媒體觀察基金會）檢舉，要求其還給我們一個乾淨的文化環境。學童興致勃勃地詢問，如何透過網路檢舉。

在活動結束之際，學童對「宰制」的敏感度已明顯提升，從「本來不就是如此」到「這樣好像不太對」，也逐漸體認到新聞媒體為了追求利潤，無所不用其極（如：聳動畫面或侵害隱私），因此他們也強調，新聞所呈現的並非事實，有時甚至是捏造，觀眾必須提高警覺才不會受其影響。

二、近用

在活動首日介紹完新聞特性後，R1 即要求學童分組，從日常生活中尋找新聞的題材。於是，各組私下進行討論並提出計畫：第一組是報導寒假電腦營；第二組是被凍死的小貓；第三組則是垃圾回收。在團體分享時，R1 鼓勵學童不妨再想想：「還有沒有什麼事情值得關心和報導？」。學童不約而同地將重心放在學校生活，紛紛提出：「學校喝的水很恐怖，有血腥味」、「幼稚園附近的草叢太髒，蚊子很多」、「電腦教室不能吃東西」。在一陣激烈地辯論後，學童一致同意飲用水的問題最嚴重。第一組也改變心意，換做「飲水機」報導。

翌日，我們根據學童所選定的主題，分別從商業和公民新聞網站選了 2 則相關的報導，供學童參考和討論。學童在觀看範例時，發覺商業新聞的報導比較簡短有（吸引）力，只是「簡單告訴我們發生什麼事」，但未說明背後的成因或提供解決之道。以「資源回收」為例，我們提供 1 則新聞描述「身心障礙兒組成回收站，將回收物賣給二手貨物流中心」。學童從務實的角度出發，以為「環保賺錢」原本能喚起大眾做環保的興趣，但新聞只介紹身心障礙者以回收自立更生一事，而未交代二手貨物流中心的位置，也未說明如何做才能一舉兩得，所以無法讓有興趣的人也一同響應。

至於公民新聞，由於學童是第一次接觸，對於報導方式雖然覺得「不一樣」，但多抱怨「時間太長，會想睡覺」、「畫面不夠吸引人，一直拍相同的東西」，例如：一則公民新聞描述「遊客缺乏公德心，參加活動後留下滿街的垃圾」，畫面一直出現垃圾。然而，學童亦發現公民新聞對問題的討論，比較深入且會提供解決方式。譬如：公民新聞在

「流浪動物」的報導中，會關心流浪貓狗所造成的問題，更提出「捕捉、結紮、野放」或「收養代替購買」的建議。

當學童瞭解不同新聞學對「新聞」有不同的處理方式後，我們要求各組先行擬定自己的大綱和報導方向，再進行團體討論。第一組原想報導「你敢喝學校的水嗎？」，將重點放在誰敢喝，理由是「有些人害怕，但也有人敢喝」。

R1：有沒有想過他們為什麼害怕？

M1：因為有鐵味、銅味。

R1：那害怕的人就不用喝水嗎？

F2：可以自己帶水。

M5：也可以喝生水或買飲料。

R2：大家不覺得自己有喝水的權利嗎？為什麼不向老師反映？

M5：可是老師會說沒問題，有人敢喝啊。

F2：就算老師知道，也是叫我們自己帶水喝。

眾人：對啊！

R1：那你們已經知道自己有權利喝乾淨的水，你們願意爭取嗎？

眾人：太麻煩了！不想管！沒有人會理我們！

R1：那你們這組難道不願意讓學校重視喝水的問題？

F2：好，我們去抗議，把校長攔下來？

F10：對，叫爸媽都來抗議。

R3：你們是要指責學校，還是要學校重視這個問題，然後改進？

M5：那我們連署好了。

R1：如果是用新聞報導，是不是應該先調查飲水機的水質？如果真的
有問題，不就能說服學校重視？（2008/1/22）

在討論時，學童原本以消極的方式回應學校的飲水問題，因其認為「就算爭取，也不會有結果」。但在研究員的引導下，他們漸漸體認到飲水的品質不能只憑個人感受（好喝或敢喝與否），還必須符合一套管理標準。因此，他們被說服上網搜尋相關的飲用水管理規範，並藉此檢驗學校的飲水品質。

第二組也有類似的情形，原本只想報導「小貓怎麼凍死、在哪裡凍死」。但經過第一組的討論後，學童似乎已掌握報導原則，紛紛給予建議：「應該說小貓凍死多可憐，然後要大家收養流浪貓狗，不要讓牠們餓死或凍死」；「那隻小貓是因為得不到人類的幫助才死掉，我們不能只把事情講出來，還要想辦法」。不過，該組同學質疑，「我們還小，能做什麼？」。於是，大家開始反思能否為流浪動物做些事情，「收養牠們」、「給牠食物、衣服」、「送牠到流浪之家」。R1 提醒這組學童，「不要只想到這隻小貓，還要想想從牠的故事可能為全部的小貓做點什麼，特別是用新聞報導讓大家一起來做」。學童逐漸跳脫「未成年」的迷思，開始相信自己有可能改變事情，尤其是透過新聞報導，可以讓其他人一同關注這個問題，共同尋求解決之道。

第三組成員多是新手，由於 F3、F4、F9 過去從未參加過類似的活動，加上個性害羞，多不願意表示意見，只說「想報導學校資源回收的情形」。其他同學則建議她們，「調查學校為什麼有這麼多垃圾？」、「大家知不知道垃圾怎麼分類？」、「班上做好的回收，到了地下室有沒有統一？」。從學童的建議中，我們發現他們對新聞的探討，已從「單純報導現象」擴大到「為何會出現這現象」和「如何才能改變」。為了配合第三組的資源回收，我們也要求學童從電腦營開始做起，每日徵求志願者來做垃圾分類，但在日常實踐部分，學童多嫌垃圾骯髒，不願主動幫忙，最後改由違反上課公約者來做，將「垃圾回收」視為一種

行為不當的懲罰。在某程度上，這也讓我們體認到「意識覺醒」到「採取行動」之間，仍有很大的距離。

在「近用」部分，我們發現學童一開始受到商業新聞的影響，不僅分工設有「主播」一職，報導也以「告知」為主，但經過識讀和討論後，學童漸傾向採用公民新聞的形式，亦即從公民的角度，關心生活周遭的問題，並以新聞報導喚起眾人對問題的重視。儘管學童最後仍保留主播唸稿的橋段，但已意識到自身的公民角色，同時藉由研究員的提問、同儕的建議，以及不同資源，增廣自己對新聞／問題的看法。

三、多樣化

爲了讓學童的報導有更多元的面貌，我們讓學童近用了「多樣化」的資源，其中包含採訪不同對象。由於學童從未當過記者，因此我們安排了事前的採訪練習，讓學童輪流扮演記者和受訪者。在練習時，學童大多照本宣科，只是唸出預先擬定的問題，而不管受訪者的回答是否切中問題，因此 R2 要求學童注意，「受訪者未必會老實回答我們的問題，有時候會隱瞞一些事情或避重就輕，所以我們要繼續追問」。

學童在練習後，即帶著數位相機外出採訪，但一開始並不順利，因其不敢採訪陌生人，只能四處尋找熟人。然而，他們的朋友一看到相機便拒絕了，最後他們只能到人的操場去尋找受訪者。爲了達成任務，學童硬著頭皮不斷向不認識的小朋友介紹他們的計畫和採訪目的，最後三組終於都採訪到學生的意見。

在成人訪問部分，大致也是如此，學童偏好以熟識者作爲採訪對象，譬如：第二組採訪學校警衛對流浪貓的管理。而第一組的問題雖屬於總務處的業務，但學童覺得那裡的老師比較兇，而改問輔導室的 T

老師。T 表示，「學校的水是合格的，如果小朋友不放心，就自己帶水喝」。第一組原想交差就好，但隨著後續的識讀討論、實地調查及資料查詢，他們逐漸察覺其所關心的問題尚未釐清，包括「學校網站為何只公布七月和九月的檢驗表？」、「為什麼四樓的飲水機沒有插電、佈滿灰塵？」、「飲水機旁的檢查表為什麼只勾清洗，而沒有消毒？」。配合他們在網路查到的「飲用水連續供水固定設備使用及維護管理辦法」，他們發現學校應該每三個月定期檢查飲水機，還必須定期清洗管線、水塔、濾心等。有了「理據」後，他們決定再做一次採訪，由於無法聯絡上總務主任，最後他們改問校長。

F2： 教育部規定校方應該每三個月定期抽檢飲水機，可是我們發現學校只有在七、九月檢查，這是怎麼回事？

校長： 這個部分我會向總務處反應，如果有登記不確實、或是沒有上傳的，會請總務處改善。

F2： 我們在飲水機旁的檢查表上發現只有做清洗，卻沒有消毒管線和更換管線，這是為什麼？M13 補充：還有換濾心。

校長： 濾心的部份是每學期由總務處請工友來更換；消毒的部份也會由負責學校飲水機的飲水公司來進行消毒。飲水機旁邊的那個表，是工友做清洗工作的確認表，而由飲水公司負責的消毒、換濾心的工作，並不會出現在那表上，這點小朋友們可能不清楚。

F2： 許多學生認為水有問題，覺得有血腥味、金屬味，所以就很少喝飲水機的水，飲水機形同虛設，學校針對學生的意見有什麼回應？

校長： 我想小朋友關心飲用水的安全，是一個很好的現象。也跟各位小朋友做一個說明，我們在下學期，有議員補助我們學校更換

飲水機的設備，有四十五萬塊，我們會針對學校裡飲水機的問題，做一個改善。目前我們學校只是飲水機比較老舊，飲水品質並沒有問題。但因為飲水機有一定的使用年限，若老舊了就必須更換，我想這部份，校長跟老師都很關心小朋友的飲水健康，所以也會列為優先要改善的項目，也謝謝小朋友們提供寶貴的意見。

原本訪問大綱只到此，M13 卻又提出：為什麼現在學校的飲水機都沒有熱水？

校長：沒有熱水的問題，在新的飲水機換上之後可以改進。但考慮到熱水對小朋友可能會造成燙傷的意外發生，所以希望小朋友在使用時，還是要注意安全。

M7：飲水機有的顯示燈為什麼沒有亮？

校長：這個問題校長會再了解詳細的情況，如果有疏失的地方，我們會請總務處立即的改進，看是電源沒有接好，還是怎麼樣的情形。

M1：為什麼學校的檢查，都只檢查大腸桿菌？

校長：一般飲水機的檢查項目是由衛生局來制定，這個部份不是學校能夠決定的。……但是大腸桿菌是最重要的項目，所以一般說來，我們的飲水品質是沒有問題的，小朋友可以放心。（2008/1/25）

第一組成員最後終於克服對採訪的恐懼，雖然 F2 是名義上的採訪記者，但其他人在面對校長時，也主動提問。他們已從學生身份轉換成記者，以往的「請問…是不是」已不復見，進步到更清楚地陳述「為什麼會如此」。在採訪過程中，他們逐漸察覺自己的偏見和眾人對飲水的「差異」態度，而試圖從更大的層次去處理「飲水機」問題。另一方面，他們也成功地讓校方知道學生對飲用水的質疑與需求。不過，第二、三

組學童一直未去除採訪恐懼，因此多只詢問受訪者對事件的觀感，而無法細究成因或追問作法。但整體來說，所有學童已踏出第一步，亦即探詢不同對象對問題的「不同」意見，以增加報導的說服性。

四、設計

由於有 5 位學童從未學過數位影像剪輯，因此我們安排了 Movie Maker 的教學和練習。相較於剪輯，學童對拍攝更感興趣，經常爲了「誰該拍」、「誰要剪」而發生爭執。儘管如此，各組成員最後仍商討出對策，第一、三組由技巧較佳者擔任；第二組則採輪流制。

基本上，外出拍攝和採訪都是全組一起行動，他們一面進行實地勘查；一面捕捉新聞畫面。就團隊合作而言，第一組表現最好，雖然該組是由 M5 一人掌鏡，但其他組員會在一旁提供建議（如：要 M5 拍攝「脫落的標籤」或「檢查表的日期」等）。拍完後，他們也會一同檢視畫面，對模糊或缺失的影像再進行重拍。其他組的默契則稍嫌不足，第二組是多位組員都堅持己見、互不相讓；第三組則是組員缺乏自信，不論對採訪或攝影工作，經常相互推諉。

當各組完成所有的外出工作後，返回教室便開始錄製主播的開場白和結語，同時進行後製的工作，包括標題、特效、字幕、旁白等。雖然每位學童平時都有做剪輯的練習，但到最後階段，各組都只剩下一人埋頭剪輯，其他人則趁機上網玩遊戲。有趣的是負責剪輯的人也不在意，當工作完成後，還邀請全組員一同欣賞。不同於平時，學童在觀看最後成品時異常專注，對其表現也很滿意，「我們也能做新聞了」。

事實上，在活動結束之際，只有第一、二組順利完成作品，第三組因爲相機的緣故，⁹ 作品只完成一半。就作品來看，第一組的內容包含

老舊飲水機的畫面、小朋友和老師對飲水機的觀感、以及校長對問題的答覆和承諾。他們的報導不但完整，也凸顯出學生對飲水權益的重視。然而，第二組的報導則流於表象，雖然其試圖以寵物貓／流浪貓的對照方式，彰顯出流浪動物需要關注，但未以問題為導向，導致訪問僅止於警衛對流浪動物的感受，最後則呼籲小朋友要有良知，好好照顧貓狗。至於第三組只完成兩片段：一段是有關走廊的垃圾和牆上資源回收海報的畫面；另一段採訪小朋友對垃圾處理的看法。雖然尚未完成作品，但對個性害羞的新手來說，他們還是藉由做新聞，表達其對資源回收的意見，同時參與關切學校的垃圾處理問題。

整體來看，以學生為導向的「設計」活動，讓學童不再只是接收新聞的觀眾，而是具有社會責任和行動力的新聞生產者或記者。他們將「宰制」、「近用」、「多樣化」的討論，融入其「新聞／設計」中，而使作品出現混雜性，亦即雖然採用主流新聞的播報形式，但有公民新聞的精神——試圖透過新聞，喚起眾人對周遭事務（如：飲水、流浪動物或垃圾）的關切，甚或積極尋求解決之道。

伍、結論

一、結論

本研究以 Janks 的模式，發展出一套數位實作的新聞識讀架構，並以寒假電腦營的方式進行，有三項重要發現。首先，針對課程設計部分，不同於傳統教學，此課程並非為兒童的未來做準備，而是讓其成為「現在公民」，特別是讓弱勢兒童瞭解其公民權，學習爭取自身的權益。我們發現，以學生為導向的新聞實作課程，的確有助於學童以公民

角度，關心周遭的事物並從事公民參與，尤其配合「宰制」、「近用」、「多樣化」單元，不但讓學童跳脫自身的經驗與眼界，同時培養出批判意識，從公益或多元的觀點去思考問題。

誠如 Janks 所言，識讀的四面向彼此互相影響，若只有設計／新聞實作，學童多未反思處境（如：未成年迷思）、也未發揮公民精神（如：追求社會公義），報導只停留在「告知」層次，但透過「宰制」解讀、「近用」不同新聞學、蒐集「多樣化」資源（包括實地調查、採訪等），學童逐漸意識到自己的公民身份，也願意透過「新聞／設計」來改變社會，或喚起眾人對問題的關注，甚至帶動改革。由此來看，批判的新聞識讀不僅讓學童學習到相關的數位技巧和新聞專業，同時也鼓勵他們將所學應用到日常生活中，反思和轉換其處境。

其次，就識讀成效來看，我們發現批判識讀無法一蹴可幾。曾多次參與我們識讀活動的學童，不論是在「宰制」解讀或數位技巧的表現上都優於其他學生，也有較高的「轉換」企圖心，試圖以公民新聞形式來改變現狀。由於他們大多是第一組的成員，因此其報導能成功地讓校方注意到飲水問題，並得到校長的改善承諾。至於第二組未走向「轉換」行動，有部分原因是出於團隊合作的緣故，因該組成員都十分有主見，當意見不合時，有些組員會因意見未被採納而退縮，導致最後採訪和作品都草草收場，而不像第一組會集思廣益，一同尋求改進。

最後，在學習者部分，我們察覺學童在進行各項識讀活動時，都易受到自身處境的影響，譬如：在「宰制」解讀時，學童會以自身社經經驗來批評新聞媒體對炫耀性消費的報導，或以女孩為主的第二、三組明顯對「動物」、「環保」議題感興趣。由於電腦營提供一個友善的學習環境，學生多能透過討論而肯定自我，不會因「貧窮」或「女性」身份而覺得矮人一截。

此外，在識讀活動中，我們也要求學童不斷進行反思。我們發現，學童經由「宰制」解讀，已能察覺商業新聞的炒作手法，也從「媒體不都是這樣」的姑息心態，漸意識到「媒體不能這樣」。但對新聞刻板化不同社群的部分，大多數的學童仍無法跳脫既有的成見。在「近用」不同新聞學的部分，學童受限於過去的觀看經驗，仍偏好收視商業新聞，主要原因是它的時間較短且易看到重點。在「多樣化」部分，大多數學童仍對採訪心存芥蒂，覺得訪問陌生人是一件困難的事。儘管如此，所有學童在「新聞／設計」時，仍克服萬難，致力從事新聞報導，這也凸顯學童有能力成為公民和意義賦予者。

如同 Moosa-mitha (2005: 381) 所說，兒童或許不是理性、有責任感的公民，但透過互動、對話，他們也能在多元的關係網絡中表達意見，惟其聲音不見得被聽到。而新聞實作不僅允許他們發聲，更讓其聲音被聽到，學童藉由這樣的練習從中獲得賦權——亦即從被動的處境，逐漸對其生活和環境擁有相對的控制權 (relative control; Sadan, 1997: 144)。他們原以為自己是缺乏權力的人，無力改變現狀，但從新聞生產中，他們漸發現其聲音與行動，也能讓事情變得不一樣。學童在識讀活動裡，不僅意識到自己的公民角色與權益，同時也獲得控制感，試圖動員各種資源去表達意見和從事公民參與。

二、建議

本研究受限於合作學校的時間安排，只能進行為期五天的識讀活動，因而無法將新聞實作和日常實踐完全結合（如：資源回收）。未來研究除了喚起學童的公民意識（如：關心周遭事務）外，也應鼓勵他們從自身做起，以具體行動來轉換社會。此外，若時間許可，課程也應將

團體合作和採訪技巧納入「多樣化」的活動中，畢竟同儕對學童是有影響力的，如何藉由團體合作學習接納和經驗差異，並以集體行動去解決問題，也是刻不容緩。

註釋

- 1 哈伯瑪斯的「理性公民」和「公共領域」概念，主要建立在布爾喬亞男性菁英主義之上，不但將公共／私領域分開，而且主張具有道德自主性的主體能進入公共領域，參與理性辯論（戴育賢，2000）。他的論點已被用來支持公民權的自由模式，由於強調理性和自主，導致公共領域變成單一、同質性，並將婦女、勞工、少數族裔，甚至年輕人排斥在外。N. Fraser（1990）認為，公共領域的討論不應侷限於國家大事，也不該預設參與者是平等加入對話，而是正視其所處的不平等位置，因此出現了多重複雜的公眾，並發展出多元、異質論述的公共領域。本文基本上也是採用多元（pluralistic）、差異取向的公民概念。
- 2 公民新聞學係指一般民眾主動參與新聞的產製過程，包括蒐集、分析、報導及出版新聞和資訊（Nip, 2006）。由於批判識讀的目的在提升意識並改變處境，因此本研究希望借用公民新聞學的新聞形式來協助學生關心周遭的問題，藉由表達和交換意見，實踐其公民參與。
- 3 公民權的自由模式預設所有公民生而平等，享有相同的權利，能單獨做出理性判斷。這種理性、自主的公民權主張已遭受質疑，一方面個人並非獨自行動，而是和他人緊密連結，彼此互相依賴；另一方面，權力結構也會對個人的行動和權益造成影響（Faulks, 2000）。不過，大多數的批評只注意到自由模式未深入探究階級、性別及族群差異對公民的影響，直到最近才開始重視年齡差異，並提出「兒童公民權」。
- 4 不論是「媒體識讀」或「媒體素養」，英文皆是 media literacy，因此「媒體識讀」為表明其批判旨趣，又稱為「批判媒體識讀」（critical media literacy）。但在中文轉譯（translation）上，本文直接以「識讀」來區辨，較不會產生典範混淆的問題。
- 5 周燕秀（2005: 62）在論文中提到，因考量「學童本身並未具備社會行動的經驗且基於時間及安全的考量，因此課程最後的『行動』設計，主要以『培養倡導媒體素養的能力』…，讓學童以宣誓活動在學童心中播下一顆種子，寄望這些學童將來能利用社會行動的理念來解決其所面臨的問題。」儘管她的論文強調「參與」或「建構」的重要性，但因未反省「兒童作為公民」的概念，所以

最後識讀設計仍採用保守的作法，而未能發揮社會行動取向的優點。

- 6 此國小位於台北縣工商業混合區內，是一所族群混合的國小，全校共有 105 位原住民學童。
- 7 活動期間是 2008 年月 1 日 21 至 25 日，每日早上 9 點至 4 點半，共五日 35 時。此次活動由 3 位研究員帶領，他們分別是世新大學新聞系的 R1（負責教學）和 R2，以及輔仁大學哲學系的 R3（原就讀世新新聞系），他們都曾修過批判觀點的「媒體識讀」，也對公民新聞學感興趣。
- 8 學童的編號，M 表男童；F 表女童。學童之間有親屬關係者，如 F2、M5 和 F4、M13 是姊弟；F6、F10 是姊妹關係。
- 9 第三組的相機因發生故障，我們在 23 日更換新相機，但其影像無法從電腦匯出，而使第三組無法順利完成剪輯。

參考書目

- 林宇玲（2008）。《兒童與網路》。台北：秀威資訊科技。
- 李金勳（2002）。《國小學童收看電視新聞之情形、看法及電視新聞識讀教學成效之探討》。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 何芸璐（2005）。《「看」電視新聞之研究：以兩位國小高年級男生為例》。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文
- 周燕秀（2005）。《國小高年級社會行動取向電視新聞素養課程之實施過程及成效研究》。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文。
- 張學喜（2005）。〈台灣讀報教育的新紀元〉，馮季眉（編）《讀報教育指南，入門篇》。台北：世新大學出版中心。
- 戴育賢（2000）。〈重返公共領域：哈伯瑪斯、女性主義、羅遜、文化研究〉，《新聞學研究》，62: 119-142。
- 顏湘婷（2007）。《應用媒體識讀教育於國小學童之教師行動研究-以報紙新聞實施讀報教育為例》。國立新竹教育大學教育學系碩士論文。
- Bennett, W. L., Wells, C., & Rank, A. (2008). *Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age*. Retrieved Dec. 10, 2008, from http://www.engagedyouth.org/blog/wp-content/uploads/2008/08/youngcitizens_clo_finalaug_1.pdf
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111-119.
- Buckingham, D. (1998a). Introduction: Fantasies of empowerment? Radical pedagogy and popular culture. In D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond*

- radical pedagogy* (pp. 1-17). London: Routledge.
- Buckingham, D. (1998b). Pedagogy, parody, political correctness. In D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy* (pp. 63-87). London: Routledge.
- Buckingham, D. (1997a). News media, political socialization and popular citizenship: Towards a new agenda. *Critical Studies in Mass Communication*, 14(4), 344-366.
- Buckingham, D. (1997b). The making of citizens: pedagogy and address in children's television news. *Journal of Educational Media*, 23, 119-139.
- Ben-arieli, A., & Boyer, Y. (2005). Citizenship and childhood: The state of affairs in Israel. *Childhood A Global Journal of Child Research*, 12(1), 33-53.
- Braga, D. B. (2007). Developing critical social awareness through digital literacy practices within the context of higher education in Brazil. *Language and Education*, 21(3), 180-196.
- Carrington, V., & Marsh, J. (2005). Digital childhood and youth: New texts, new literacies. *Discourse*, 26(3), 279-285.
- Cohen, E. F. (2005). Neither seen nor heard: Children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*, 9(2), 221-240.
- Comber, B. (2002). Critical literacy: Maximising children's investments in school learning. Retrieved Dec. 21, 2008, from <http://www.trinity.wa.edu.au/plduffyrc/teaching/critlit.htm>
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80.
- Goodfellow, R. (2004). Online literacies and learning: Operational, cultural and critical dimensions. *Language and Education*, 18(5), 379-399.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. In P. A. Atkinson, A. J. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. H. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 188-203). London: Sage.
- Gurstein, P., Lovato, C. & Ross, S. (2003). Youth participation in planning: Strategies for social action. *Canadian Journal of Urban Research*, 12(2), 249-274.
- Hamilton, M. (1999). Ethnography for classrooms: Constructing a reflective curriculum for literacy. *Curriculum Studies*, 7(3), 429-444.
- Hamilton, C., & Flanagan, C. (2007). Reframing social responsibility within a technology-based youth activist program. *American Behavioral Scientist*, 51(3), 444-464.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF/International Child Development Center.
- Hermes, J. (2006). Citizenship in the age of the internet. *European Journal of Communication*, 21(3), 295-309.
- Invernizzi, A., & Milne, B. (2005a). Introduction: Children's Citizenship: A New

- Discourse? *Journal of Social Sciences, Special Issue 9*, 1-6.
- Invernizzi, A., & Milne, B. (2005b). Conclusion: Some elements of an emergent discourse on children's right to citizenship. *Journal of Social Sciences, Special Issue 9*, 83-99.
- Jans, M. (2004). Children as Citizens: Forwards a contemporary notion of child participation. *Childhood, 11*(1), 27-44.
- Janks, H. (2005). Deconstruction and reconstruction: Diversity as a productive resource. *Discourse: Studies in the cultural politics of education, 26*(1), 31-43
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity, and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review, 52*, 175-186.
- Jordan, S., & Yeomans, D. (1995). Critical ethnography: Problems in contemporary theory and practice. *British Journal of Sociology of Education, 16*(3), 389-408.
- Jungck, S. (1990). Viewing computer literacy through a critical ethnographic lens. *Theory in Practice, 29*(4), 283-289.
- Kellner, D. (2004). Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. *E-Learning, 1*(1), 9-37.
- Kellner, D. (1998). *Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society*. Retrieved November 10, 2007, from <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/multipleliteraciescriticalpedagogy.pdf>
- Korth, B. (2002). Critical qualitative research as consciousness raising: The dialogic text of researcher/researchee interactions. *Qualitative Inquiring, 8*(3), 381-403.
- Lewis, J. (2006). News and the empowerment of citizens. *European Journal of Cultural Studies, 9*(3), 303-319.
- Meijer, I. C. (2007). The paradox of popularity: How young people experience the news. *Journalism Studies, 8*(1), 96-116.
- MacNaughton, G., Hughes, P., & Smith, K. (2007). Young children's rights and public policy: practices and possibilities for citizenship in the Early Years. *Children & Society, 21*(6), 458-469.
- Mannion, G. (2003). Children's participation in school grounds developments: Creating a place for education that promotes social inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 7*(2), 175-192.
- Montgomery, K. C., Gottlieb-Robles, B., & Larson, G. O. (2004). *Youth as E-Citizens: Engaging the digital generation*. Washington, DC: Center for Social Media.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies, 9*(4), 369-388.
- Nam, S. (2003). *Remapping pedagogical borderlands: Critical media literacy as a pedagogy of freedom*. Retrieved October 26, 2007, from http://www.allacademic.com/meta/p112195_index.html
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.

- Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Nip, J. Y. M. (2006). Exploring the second phase of public journalism. *Journalism Studies*, 7(2), 212-236.
- Paul, P. V. (2006). New literacies, multiple literacies, unlimited literacies: What now, what next, where to? A response to blue listerine, parochialism and ASL literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(3), 382-387.
- Peppler, K. A., & Kafai, Y. B. (2007). From SuperGoo to Scratch: Exploring creative digital media production in informal learning. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 149-166.
- Ponder, J., & Lewis-Ferrell, G. (2009). The butterfly effect: The impact of citizenship education. *The Social Studies*, 100(3), 129-135.
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2004). Historicizing the future: Educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. *Journal of Educational Change*, 5, 229-247.
- Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6(4), 475-493.
- Sadan, E. (1997). *Empowerment and community planning: Theory and practice of people-focused social solutions*. Tel Aviv: Hakibbutz.
- Semali, L. & Hammett, R. (1999). Critical media literacy: Content or process? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 20(4), 365-384.
- Stasiulis, D. (2002). The active child citizen: Lessons from Canadian policy and the children's movement. *Citizenship Studies*, 6(4), 507-537.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Sage: Newbury Park.
- Vandenbroeck, M., & Bie, M. Bouverne-De (2006). Children's agency and educational norms: A tensed negotiation. *Childhood*, 13(1), 127-143.

Elementary School Studnets' News Practices and Civic Engagement: A Case Study of the Winter Computer Camp in Taipei County

Yu-ling Lin *

ABSTRACT

Based on Jank's(pls indicate year of the reference) model of critical literacy, this study used digital production of news as the subject to design a computer and news literacy course for a winter computer camp. In addition, it examined how disadvantaged elementary school studnets in Taipei County learn to produce news in this winter camp. Three findings were found. First of all, the student-centered course of news production helped students to develop their citizen identity and responsibilities to be more engaged with surrounding public issues. Also, a *Design* course combined with *Domination*, *Access* and *Diversity* allowed students not only go beyond their own experiences but cultivate their critical consciousness. Second of all, comparing to those students who without any literacy experience, students participating in activities of critical literacy for a long period are more

* Yu-ling Lin is Professor at the Department of Journalism in Shih-Hsin University, Taipei, Taiwan.

advanced in their critical thinking skills and are more willingly to transform their situations. Finally, the camp provided a friendly learning environment to allow students from low-income or indigenous families to speak out for themselves in the discussion sessions. The students was able to obtain empowerment while using digital technologies and producing news.

Keywords: civic engagement, children's citizenship, news literacy, design

• 新聞學研究 • 第一〇三期 2010 年 4 月