

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PGE107153

學門分類/Division：通識（含體育）

執行期間/Funding Period：2018/08/01～2019/07/31

閱聽人培力的深度習作：媒體素養小翻轉計畫
媒體素養

計畫主持人(Principal Investigator)：劉慧雯

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：政治大學新聞系

繳交報告日期(Report Submission Date)：2019 年 8 月 22 日

閱聽人培力的深度習作：媒體素養小翻轉計畫

一. 報告內文

1. 研究動機與目的(Research Motive and Purpose)

(1) 教學實踐研究計畫動機。

本計畫的發想，有三個起因。

首先，從教學評量的結果來看，本課程自 104 學年度起，因授課教師組合不穩定、課程作業要求多且重，加上以來自不同科系的修課學生組合成小組，在有限的討論時間（每週一小時）難以建立組員情誼；在知識傳授課程與大規模期末展演雙重夾擊下，修課學生認定課程與其對「通識課程」的想像有相當落差。近 3 學期的期末教學評鑑中，常有學生提及課程的作業繁瑣（本課程設計有「每週線上議題討論共計 13 次」、「每六週一次閱讀心得報告共計 3 次」、「期末組員互評」與「期末總心得」等個別作業；另外還有以小組為單位的期中報告與期末展演共 2 次，要求不可謂不多），以上種種使得本課程經常列位於學生選課「黑名單」。

第二，在學生實際施作的媒體近用計畫中，亦看出社會參與幼稚化、培力成果不易延伸至課程結束後等缺點。接連幾次期末展演的外部評審（均為各領域專家）在評論時，亦有多人指出學生作品缺乏對時事的關照，甚至落入「對反刻板印象」，乃至於「英雄主義救世主邏輯」的陷阱中。這些過於簡化的媒體近用設計，導致計畫本身的實施效果多限於課堂中，難以發揮社會影響力。

最後，目前所有教學經驗多累積在個別老師、助教自己身上，較難傳承，且無法走出本教學團隊之外分享給各級學校公民科教師或對媒體素養有興趣者，亦是亟需解決的問題。

過去五年，在「翻轉教育」風潮下，許多先進已展開「課前閱讀、課中討論」等翻轉學習模式。在本校核心通識課程架構下，除了兩小時課程講授外，另有一小時由助教帶領之「討論課」；在所有核心通識課程中，我們已開先例，將 18 週討論課橫向打通，在助教帶領下由小組自行設定問題、蒐集媒體資料，進行媒體批判，然後完成能夠產生媒體內容的媒體近用計畫。不過，從本課程遭遇的困難來看，僅是「先例」似仍不足，我們需要另一種「小翻轉」。

這個翻轉，是以「閱聽人培力」為主軸，以領域知識輔助社會參與活動。換言之，本計畫想要推動的是更具實踐能力的課程設計。我們現在面對的學生，是一群視數位媒體使用門檻為無物，媒體產製技巧學習力甚高，而且更悠遊於數位資訊海洋的世代。以往將媒體視為黑盒子，需要專業技能與知識的「講傳授」課程，早已不符學生期待。是以，我們將課程聚焦在「讓學生發揮其能力於社會參與活動」這個向度上。此外，本計畫將實施於通識課程，且屬於「素養」類型課程，教學計畫實際執行完畢後發展的研究、報告等，可能有助於通識與素養課程教師側重學生自行「組裝」知識、自行決定知識應用方式的能力，這將有別於多數專業主修課程的設計，為通識課程開啟不同的學習期待。

(2) 教學實踐研究計畫主題及研究目的

本計畫的主題是在既有的課程目標下，以「小翻轉」模式，提出不同的課程操作。

這個計畫的目的有二：第一，我們希望加重社會實踐在課程架構中的份量，將過去已經特別重視的媒體近用計畫再次深化。第二，我們希望翻轉「先授課理解，再應用操作」的邏輯，將傳播學院一向重視的「做中學」理念帶入通識課程。

本計畫的目的，是希望營造學生投入學習與實做的條件，將學生拉入媒體素養的培力脈絡，促使學生習得關注媒體議題與媒體生態的能力與興趣，了解自己確實能夠以具體行動改變媒介意見市場的樣貌，從而發揮課程的長期影響力。若以術語來說，本實踐研究計畫的目的，不單單是培養具有媒體素養的學生，更希望為社會創造「批判的創用者」(critical prosumer, 參見 Chen, Wu, & Wang, 2011。Prosumer 來自 producer 與 consumer, 意指媒介內容消費者同時亦是生產者)。

(3)教學實踐研究計畫研究目的及目標。

根據本計畫申請人 2015 年的研究，媒體素養的內涵，隨著傳播科技的進展，在過去十年間亦有相當變化。其中最顯著者在於素養培育從既有的審視、批判，慢慢延伸到創作與倡議。而且，這裡所言「創作」，不僅僅只是寫作公民新聞、拍攝社區紀錄片等工作，還包括編纂既有內容，以便凸顯社會問題的「策展」策略 (curation, 參見 McDougall, 2013, 2014; McDougall & Potter, 2015 等)。E-Learning and Digital Media 在 2015 年推出策展專號，說明策展能力 (curatorship) 如何與認同工作聯繫在一起。其中，Potter & Gilje (2015) 認為，素養場域中的策展應該包括蒐集 (collecting)、編目 (cataloguing)、展場安排與組裝 (arranging and assembling for exhibition)、展示 (displaying) 等步驟 (參見, Potter, 2011); 根據 Potter (2012), 由於策展需要將自我反身的過程納入思考中，因此這種自我呈現將會是不斷學習的主體 (a learning identity, Erstad, Gilje, Sefton-Green & Vasbo, 2009)。

本研究在課程設計中將會把過去較為次要的媒體近用計畫，翻轉為課程核心，其目的在指引修課學生認識自身社會位置、關切社會事務。同時，本計畫希望引入領域專家長期耕耘特定議題的效應，與學生對談，並協作田野調查的作業主題。這麼做，一方面可以將媒體近用嚴肅化、專業化，亦可以將同學投入於課程中的時間精力發揮最大的學習效果。同時，大學生人力對特定議題工作者來說，也可能是重要的合作資源。

2.文獻探討(Literature Review)

(1)數位在地人是今日媒體素養的主要學習者

如前文所述，數位在地人 (digital natives, 參見 Selwyn, 2009; Prensky, 2010, 2012; Bauerlein, 2011 等) 乃是今日媒體相關素養教育的主要對象。這群人之對於操作使用數位工具、數位平台，聯繫數位社群等活動，可說完全不需要任何指導。雖然人類歷史上從來沒有任何一個階段是所有人都擁有同樣的特質，數位世代也一樣充滿了歧異和差別 (參見 Bennett, Manton & Kervin, 2008; Buckingham, 2007; Livingstone, 2007; Livingstone, Bober & Helsper, 2005; Stoerger, 2009 等); 然而，數位在地人的現身的確促使教師必須關注他們的特質。

在〈從媒體素養到新素養：試論教學策略與認識論的轉變〉(劉慧雯, 2015a) 一文中，

我試圖以傳播研究的脈絡重新理解將閱聽人納入視野的「新素養」議題。一方面，自1930年代因應廣播興起即展開的文化自覺活動（Leavis & Thompson, 1933），以及1990年代自批判論述發展出的大眾媒體批判練習（參見Duncan et al., 1989; Lave & Wenger, 1991等），將閱聽人視為有能力揭開大眾媒體權力運作的行動者，進而隱約地將「對閱聽人的教育」視為傳播研究的一環；另一方面，數位在地人無所不在的媒體使用慣性，促使「使用者生產內容」（user-generated content, UGC，參見Grossman, 2006.12.25; Scott, 2010.03.30; Gillmore, 2006; Hartley, 2010等）成為當前媒體內容批判的對象之一——而且可能是越來越主要的批判對象。閱聽人一方面是批判者，同時又是遭到批判的對象。這個雙重性，使得閱聽人概念以矛盾狀態現身，因而必須被重新理解、重新論述，才有可能在批判與被批判中取得平衡。

正是在此前提之下，上述研究改變了過去媒體素養教育較為傾向的「保護主義觀點」（protectionist perspective, Postman, 1985, 1992）以及「教育的銀行式概念」（the banking concept of education, Freire, 1972[1986]）主張，試圖從新素養下手，將「閱聽人的行動」收納進素養教育的視野中，讓「行動前」的閱聽人能評估他人生產的媒介內容，也讓「行動中」的閱聽人可以被自己及他人所評估。

在數位在地人的經驗中，過去認為難以接近，因而必須強力主張的媒體近用權（right to access to the media）已經「生活化」（劉慧雯，2015a，78-79）。當每一個閱聽人各有所長，也各有關切的狀態下，在論辯中取捨出共識，並且以日常可見的工具執行近用計畫，有效展現意見，達到一定的傳布效果，就成為新素養主張的核心。

(2)從知識傳授到行動實踐

媒體素養的經典定義是：近用、分析、評估與創造內容（Aufderheide, 1993; Alvarado, Gutch & Wollen, 1987; Hobbs, 1998; Livingstone, 2004）。早期強調的媒介內容製作技能（如：Goodman, 1996），而批判的媒體素養教育則特別重視的閱聽人批判反思（如：Stafford, 1992; Luke, 1994; Buckingham, 2007; Toepfl, 2014等），這兩者，正是現前媒體素養教育的兩大核心（參見Martens, 2010）。不過，雖然看起來清楚簡單，但在社會文化發展過程中，這兩者仍有內涵上的轉變。

比方，傳統上統一稱呼為「閱聽人」的媒介內容接受者，開始出現不同意義。例如，Harding（2004）從邊緣人（如：女性）的角度指出，必需要重新考察已經變成常識的媒體現象，才可能瞭解被主流媒體忽略的另類視角，也才能就此打破各種意識型態。在實證研究方面，戴瑜慧（2011；2013）對遊民、「都市貧民」的描繪則可以看見不被主流媒體接受的描繪對象或描繪方式。由此看來，媒介內容如同日常生活，不可能被單一一個理論所包含（Giroux, 1997）。於是，「（多元）批判視角」變得更為重要。

多元批判視角出現之後，素養的想像也進入多重素養（multi-literacies）的階段。美國圖書館聯盟（American Libraries Association, ALA）在2000年出版的Information literacy competency standards for higher education一書中指出，科技只是協助我們想像的工具，為了要取得更豐富的意義，並瞭解各式各樣社會事務，就需要多樣素養（different literacies, ALA, 2000）。到了數位時代，這依然是學者所強調的（例如：Martin & Madigan, 2006; Martin, 2006; Koltay, 2011）。多元素養之所以被肯定，除了社會生活需要，對社群/社區/文化的發展來說，更有助於保留重要的社會價值。

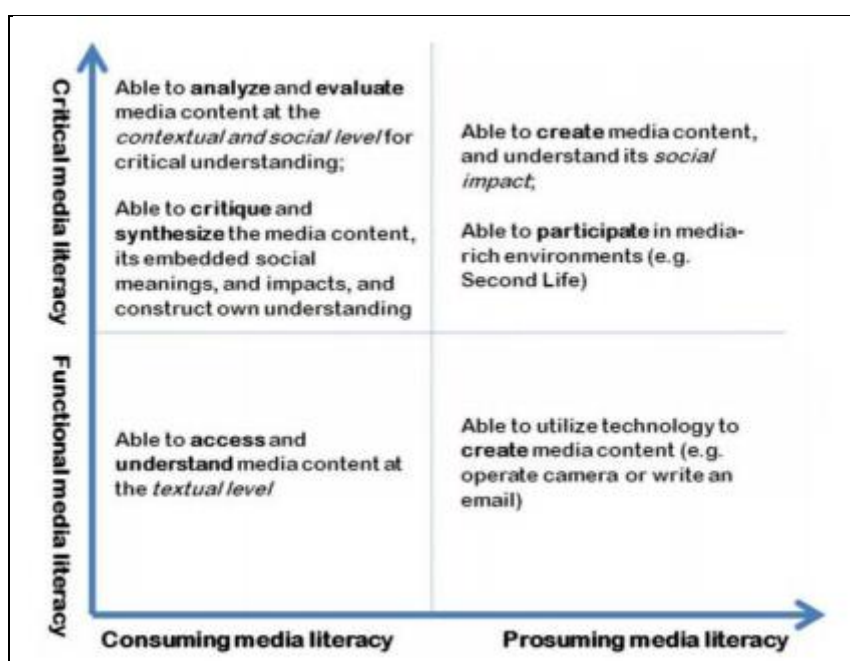
首先，由於媒體相關素養常與傳播科技聯繫在一起，一旦社會主要的技術條件改變，「有素養」狀態也應該跟著調整論述 (Cordes, 2009)；特別是，當經典媒體素養的定義 (參見 Street, 1984) 落在「讀寫的社會實踐與概念化」(social practice and conception of reading and writing)，那麼，相應於技術條件也就必須重構「讀寫能力」的具體內涵 (Livingstone, 2004)；素養一詞在時間過去的過程中，自然應當呈現複數狀態。

若從社會脈絡的角度來看。Lankshear & Knoble (2007) 認為，不同的社會情境下，人們需要不同的素養內涵來判斷、評估，乃至於回應其所接收到的資訊。比方說，在一個資訊高度影像化的社會中，視覺素養 (參見 Bawden, 2001; IVLA, 2012) 顯然是重要的。數位素養 (digital literacy)，則是衍生自數位工具的流通風行；每一種數位工具在實際用法中又都有著各地地方特徵 (Hobbs, 2006; Bawden, 2008)，甚至從 web 1.0 到 web 2.0 再到社群媒體的變化，閱聽人，來都被某種結構制約，但實際狀態又分歧不一 (Brandtweiner, Donat, & Kerschbaum, 2010; Kendall & McDougall, 2012)。如此，素養自然就成為複數。

(3) 閱聽人參與行動的考核指標與實作案例

新素養進行的實證或指標研究已在英語世界中開展。2000 年之後，試圖拆解 (unpack, Chen, Wu & Wang, 2011) 新素養的討論開始都涉及怎麼評估新素養的成效。

Chen, Wu & Wang (2011) 首先將新媒體素養定位為「21 世紀公民參與過程中的基本角色」。藉由「批判-功能」以及「消費-創用」這兩條軸線，Chen et al. 建立了其分析架構 (Chen et al., 2011, 85，參見圖一)：



圖一：新媒體素養 (分析) 架構

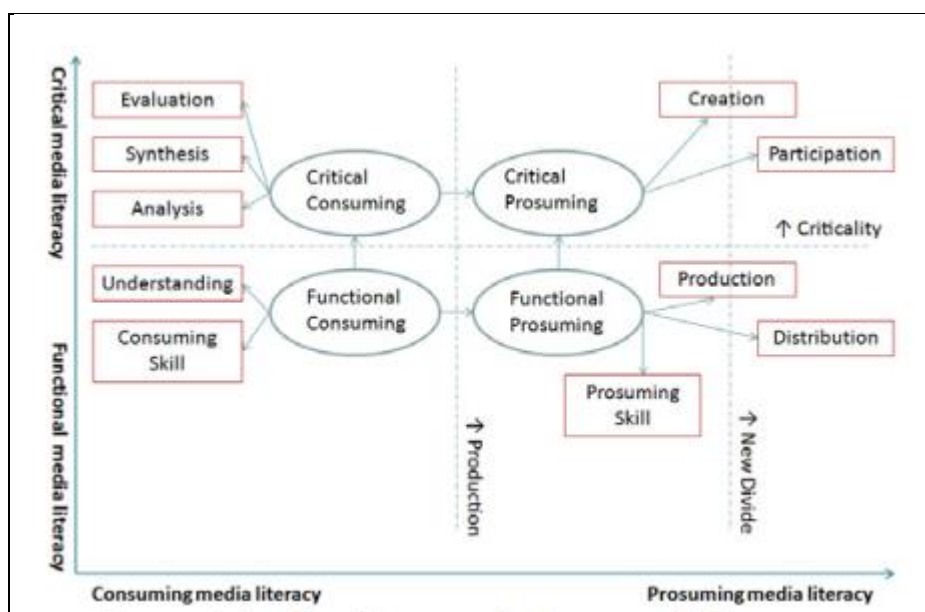
資料來源：Chen, Wu & Wang, 2011, 85

他們更進一步引用 Jenkins (2006) 以及 Lankshear & Knobel (2007) 的觀點指出，新的媒介科技透過四個機制重新塑造素養：1. 必須留意人們能否組織自己的構想，並且以此為本創造媒介文本，介入意識型態的宣傳活動。2. 批判的創用者乃是與豐富的媒介環境聯繫在一

起的，因此必須特別考慮傳播效用的問題。3.批判創用者必須了解到自己是在建構對現象或主題的詮釋，必須在社群中與他人一起協商出同意/理解的空間。4.批判創用者應該要有能力將自己的價值觀與思想具體化，並且能評估是否達到批判的目標。

Lee, Chen, Li & Lin (2015) 在為新媒體素養界定評估指標時，同樣也先將「參與文化」(participatory culture) 視為此階段素養的核心；「連接性」(connectivity) 以及「網絡公眾」(networked public) 是新傳播科技創造的新的資訊消費模式。透過引述 Lin, Li, Deng & Lee (2013) 對參與文化的強調，重構了十個指標描述新媒體素養能力的分析架構(圖二)。

在針對新加坡 574 位 4 至 11 年級學生的實證研究後，Lee 等人有三個重要發現¹。首先，在素養的初始階段，應該要將「參與」(participation)、「傳布」(distribution) 放在一起，且與「創造」(creation)、「製作」(production) 這組概念區分開來。這是因為前者僅牽涉到對他人作品的使用，但後者卻直接關連到一種行動。「原創性」是這兩組的區別，同時也是考察新素養程度差異的關鍵指標之一：Lee 等人認為這是創用素養指標的「兩面性架構」(two-dimensional framework for prosuming literacy)。



圖二：細緻了化的新媒體素養能力分析架構

資料來源：http://www.ifets.info/journals/16_4/13.pdf

不過，即使立基於數位媒體，但素養不可能與大眾媒體完全切離。因此，過度偏重數位工具與網路環境的評估測量標準(如：「e-literacy」，參見 Brandtweiner, Donat & Kerschbaum, 2010; 或其他以網際網路為核心的技能與素養討論，如：DiMaggio, Hargittai, Carol & Shafer, 2004; Cullen, Hadjivassiliou & Junge, 2007; Hartly, 2010) 有可能在理論架構上切除了閱聽人在

¹ Lee et al. (2015) 原文中有五項重要發現，但第三項有關「天花板效應」(ceiling effects) 的說明乃施測對象之能力有限的問題。Lee 等人以新加坡人口為基準，參考基礎教育的內涵，校調評估受試者創用與消費資訊的能力。由於本研究的核心並不以進行大規模施測為目標，因此本項不予討論。另外，第四項發現則是受試者回答過於保守或樂觀、受到問卷影響等效應的回應。本研究以課堂實踐，以及助教協作為田野參與觀察的切入點，即使在問卷施測階段也有研究助理/教學助理評估每位受測者的實際能力，因此與實證材料完全來自問卷的施測方式有相當落差，因此在此也不討論此點。

大眾媒體與數位（新）媒體之間交互採用的實況。

針對此點，McDougall, Berger & Fraser (2015) 以英國的教育實驗為基礎，發展出在素養與行動之間測量轉換效果的評估架構。這是個從 Mihailidis (2014, 轉引自 McDougall et al., 2015) 的「5A 架構」(5 As framework) 改作而來的三階段方法論 (見圖三)；而 Mihailidis 的架構，則來自普遍應用於英國 16 歲以下青少年的媒體研究標準「GCSE 媒體研究」(參見 UNESCO, 2011)。Mihailidis 所謂的 5A，是指三階段涉及五種能力的素養評估。在第一階段中，以問卷調查瞭解受試者的媒介消費與涉入評估 (Access, Appreciation)；第二階段則是涉及相對比較複雜的觀察與紀錄過程，試圖以半結構訪談方式將受試者在第一階段回答的內容紀錄為可分析的文本，以觀察閱聽人的醒覺與判斷 (Awareness, Assessment)；第三階段則要求受試者完成一項具有創意的公民任務，這項公民任務需有一個主張，以上傳的方式散佈、接觸 (其他) 閱聽人，同時也以建立討論起點，促成公民議題生發 (Action) 為目標。

McDougall 等人主張一種「泛素養」(transliteracy) 來涵蓋近年因數位科技引發的素養分類，以免理論概念與實際上的教育活動距離拉太遠 (參見 Comber, 2014)，同時，在新科技提供不同可能條件後，嘗試以比較具有說服性的方式傳遞意念 (參見 Burn, 2013)。

<i>EU/Unesco/Ofcom</i>	<i>Paul Mihailidis</i>	<i>Method</i>
Informed use, creative making, safe sharing	ACCESS	Survey Profiling
Critical reading	AWARENESS, ASSESSMENT, APPRECIATION	Fieldwork (analysis, interviews)
Civic engagement	ACTION	Online creative (political) task

圖三：媒體素養研究三階段方法論

資料來源：McDougall, Berger & Fraser, 2015, 7

McDougall 等人的架構因為不單僅測量數位媒體的使用，且將研究期程延伸到媒介任務的完成與評估，能顧及閱聽人所在的多元媒體環境，並且將焦點直接集中於關於公共議題的討論，不會將所有媒介使用類型 (如：單純 kuso，或全然行銷的內容) 都納入「素養」的範疇。因此，對本計畫來說，是一個蒐集教學成效、引導媒體近用設計過程中的合理架構。

3. 研究方法 (Research Methodology)

本計畫將過去打散在學期 18 週的媒體近用計畫實做活動，放置在課程的核心；除了強化媒體近用在課程中的重要性，引領學生深度思考其所設定的社會議題及其媒體向度。同時，本計畫以焦點團體座談，瞭解學生在不同階段的思考策略與盲點，作為後續研究的分析資料。

依據教育部核定之經費，本研究主要資源是系列性領域專家諮詢。依據學生所提之媒體近用計畫主題，本研究利用專家諮詢、講座鐘點等經費共聘請各領域專家 12 人次，其名單與專長如下表。

領域	專家	諮詢或講座日期
媒體素養	水越伸 東京大學情報學環教授	107.10.15
媒體素養	黃聿清 世新大學兼任教師	107.11.21 107.12.05
口述影像	柯籙晏 福建理工大學助理教授，台籍	107.11.30
女性影像	易瑋鈴 台灣女性影像學會理事	107.12.25
樂齡學習	尤雅蘋 新北市新店區樂齡中心講師	107.12.25
Python 語言	李思壯 中研院創新所博士後研究員	108.03.26 108.04.09 108.05.02
網路平台	蔡璞玗 台灣科高廣告解決方案培訓師	108.04.11
資料視覺化	熊凱文 鏡週刊前端工程師	108.04.16 108.04.23

計畫開始實施後，執行兩次共計六場焦點團體法，參與學生共計 20 人（45 人次）。焦點團體的執行，第一次將以「同組同場」為原則，由同一小組的成員一起完成對課程、計畫進度的評估。第二次則採取「同組不同場」原則，以每組 1-2 位學生，集合不同組成員進行焦點團體法。此外，課程結束後規劃每位同學撰寫全學期心得報告；獲得之心得報告份數共計 88 份。

4.教學暨研究成果(Teaching and Research Outcomes)

(1)教學過程與成果

本課程為三位教師使用同一份課綱分別開課（三班）之通識課程²。在教學研究計畫支持下，本人授課班級以「實驗組」方式與其他兩班獲得同樣教學資源，另外再以研究計畫支援之經費在學生確定媒體近用計畫主題後，由代課助教與授課教師併同決定諮商或講座之領域專家。然後，依據學生規劃媒體近用計畫之進度，選定合適時間邀請專家入課諮詢。

本計畫執行時，另外將過去打通於 18 週的討論課延伸到課堂上（三班均然），於課程中設計一次「期中討論」取代以往之「期中報告」。根據過去的授課經驗，「期中報告」雖設定

² 政治大學通識課程分為「核心通識」與「一般通識」。本課程為社會科學核心通識。

同學相互評論、提供建議，但因為各組媒體近用之主題非常多元，有時甚至在報告前一週才確定。這導致評論組難以事先準備，也就是得期中報告對同學執行媒體近用計畫的實質幫助非常有限。不僅如此，在評論組急就章的評論後，我們也發現許多組別遭遇強烈挫折感，甚至在期中報告結束後馬上更換題目。這造成了全學期一半的討論時間完全浪費的情況。有鑑於此，本計畫於課程設計時，即與另外兩位授課老師商議，將期中報告改為期中討論，分班分組由助教、老師帶領討論，希望真正解決同學媒體近用方案設計上的困境。

在研究方面，本課程設計時，即予協助課程進行之助教商議，在四位助教所帶領的八組學生中，選定由兩位博士生帶領得四組同學為本計畫的實驗組，將計畫所提供的人力資源投入，並參照另外四組的表現作為研究的具體成果。兩位博士生助教在此過程中除持續過去的教學工作帶領討論外，並關注同學所選定的主題領域，透過各種管道找到適合擔任諮詢者的專家學者。其間工作包括：溝通、聯繫、說服、接待、紀錄等工作。

在專家諮詢後，以及課程結束後，本研究共執行兩次共計六場的焦點團體座談。參與焦點團體座談的學生總人次數為 45 次；部分受訪者因時間因素於第二次焦點團體座談時流失。整體而言，參與焦點團體座談的學生認為，專家諮詢結束後，對於學生規劃媒體近用設計、策略與執行，都有相當顯著的幫助。同時，助教在諮詢前對近用主題的追問、在諮詢時協助同學向專家提問，以及諮詢結束後提示諮詢成果等，都有非常大的幫助。在期末展演時，課程依往例由三位授課教師選定五位校外專家參與期末展演給分工作。實際的成果顯示，這四組參與本計畫的媒體近用計畫，在評審獎（五外校外評審+三位授課教師評選）獲得前三名的，在人氣獎（全班票選，不得票選本組作品）亦獲得第一名、第三名、第四名的佳績。雖然課程開始前已經說明實驗組因為有較多學習資源因此不佔用評審獎名額，但從實際的成績來看，實驗組果然不負計畫經費與人力之投入。

更重要的是，在課程反思中層提及大學生社會參與的幼稚化、淺碟化現象，在第二次焦點團體進行過程中，也證實出現了有效的翻轉。四組同學在訪談時都表示，在接觸領域專家後，發現社會上有許多人投身各領域社會工程工作（例如：口述影像、樂齡族科技學習等），這是在他們原有的主修課程中難以接觸的專家。在諮詢前閱讀這些專家的經歷、工作內容，加上專家親身指導各組媒體近用計畫等，都讓同學感受到社會參與的意義與重要性。因此，四組中至少有三組在完成媒體近用計畫後，在實踐實做的階段都呈現全組一致投入「比必修課還認真」的狀態。尤其在近用計畫執行階段，更可見實驗組修課同學比對照組、往年修課同學更積極宣傳其計畫，希望影響更多人。

我們常說，言教不如身教，坐而言不如起而行，從本計畫實驗組同學的回饋中，清楚看到領域專家現身說法，哪怕是極少人知道的社會工程工作，對於大學生來說，都是重要的經驗。

(2) 教師教學反思

教學實踐研究計畫第一年規劃辦理時，曾在徵件說明中指出，本計畫希望建立可以推廣到其他課程的常模，因此不希望將經費資源過度投入於人力費用：甚至故意將經費使用規定設定為人力費限制在六成以下。對此，我期期不以為然，甚至認為根本本末倒置。

以「媒體素養」來說，課程本身側重的即非知識或技能，而是參與社會生活的主動能力與態度。這種能力一來隨時間與社會發展而不停變化，不可能有廿年不動如山的教材教案，二來也需視不同世代學生面對的社會生活挑戰而給予不同的素養想像。就此而言，若非授課

教師深刻體驗學生所處的世代與社會狀態，否則怎麼可能發展有效養成素養的培力課程？在本課程設計過程中，刻意挑選博士生作為同時參與課程與計畫的合作夥伴，目的亦是希望未來教學研究的人力能量，能在這些計畫執行過程中獲得經驗與啟發。這些人力真的不值得鼓勵？真的不值得給超過 4000 元/月的教學助理津貼嗎？性價比思維真的是台灣高等教育思考經費使用的唯一模型嗎？還是說主計治國、防堵教師亂用資源的思維凌駕一切，只要能防弊，其他都不重要？越想越覺得台灣高教的未來堪慮，教育部身為主管機關，難道也陷在此思維中無法自拔？。

在本計畫執行過程中，除了助教投入搜尋與學生選定主題相關的專家外，我自己也在學生發展主題過程中，隨時調整評估尋找專家的策略。我的學術專長與過去經歷有限，在遇到較為特殊的媒體近用主題時，其實需要相當複雜的人際網絡（A 介紹 B，B 介紹 C，然後終於透過 C 找到專家 D）的協助。其中，本校敝院碩士在職專班的學生、已進入業界工作的過往學生與同學等，其實才是這個複雜人際網絡最早被詢問的對象。本計畫諮詢與講座費用雖充裕，但所有被邀請的專家皆是在下班後另外受邀，應該給予應有的尊重與感謝。

在實際教學上，由於教學實踐研究計畫是每年申請的計畫，若以類似的設計改做後重複申請施行於同一課程，會被認為是偷懶搶資源，還是能夠被理解唯一個持續延續性的教學實踐活動呢？在教育部意向未明的情況下，若想持續進行各種教學上的實驗，勢必先以其他課程作為規劃對象。就此而言，以目前教學設計成果來想像投射未來的課程，沒有太大意義。不過，即使如此，本計畫所挹注的講座經費等，確實使得計畫執行中、後得以邀請專家協助研究工作之進行。

目前，本計畫在教學上的設計，如：以期中討論取代期中報告、課程過程中組織焦點團體訪談以貼進修課學生等，在接下來沒有額外經費支應的前提下，亦以寫入 108 學年度課程中繼續執行。

(3) 學生學習回饋

本項可分為兩部分說明。

首先，在教學評量部分，課程結束時，修課同學透過學校系統填答教學評量的比例比過去高出甚多，有超過 85% 的同學填答。不僅如此，對照本計畫申請時所填寫的過去教學評量成績，本計畫執行學期的教學評量成績獲得大幅的增長；同時，參與本計畫的教學助理（博士生）之一，亦在隔學期獲得本校通識中心「優良 TA」的榮譽。「優良 TA」是由修課同學給分統計算出的，因此算是修課學生對助教的肯定。

第二，從焦點團體訪談的結果來看，學生在學習上的回饋頗為豐富。首先，學生多肯定教學團隊之用心，特別是，對於通識課程來說，大部分學生改變了「通識課程就該涼涼、甜甜」的印象，認識到透過通識課程廣泛學習不同領域知識，以及參與社會活動的必要。尤其針對媒體近用計畫，大部分學生在期末的心得中皆提到，與其坐在教室中聽講，本課程要求同學走出課堂外，不但是較新的經驗，同時，教學團隊所給予的各種支援，也讓學生較為有信心「自己真的可以做到」。

除此之外，部分學生提到，在課程進行過程中，由於小組的媒體近用計畫是自己選定的，因此不論興趣程度、意願等，都比其他通識課程來得高。因而也有在小組分工中較為吃重（多半是組長）的同學指明，這堂課比他所有主修必修課都更花心思與時間，獲得的回饋收穫與心裡的滿足也更大。

再者，我們也發現了學生廣泛地對於「大學生活」的想像，也有些變化。有些同學在焦點團體與期末報告中提到，本來認為大學比較接近職業訓練所，念什麼科系未來就走什麼路。然而素養類型通識課程從較大的社會結構的角度，提示同學不同領域、不同生活形態、不同族群、乃至於不同資源的社會成員整體的組合成社會這使得同學們注意到公平正義的問題，而不再僅於自身的發展上思考大學生活的規劃。本課程七成以上修課同學是大一新生，能夠獲得這樣的心得報告，對教學團隊來說，應該是最好的回饋了。

最後，作為傳播研究者，我也很高興看到學生對「媒體產業」、「媒體從業人員」的印象改變。過去，學生可能人云亦云，隨便就出口「小時不讀書，長大當記者」。在經過一學期媒體素養各種內容、課程設計的洗禮後，學生較能瞭解媒介整體環境的複雜狀態，避免將單一媒體事件推諉給單一從業人員，或單一職業。當然，媒體素養是閱聽人保護自己、發展並參與社會正義的重要素質，能夠更為結構性的討論媒體問題，正是這堂課最重要的授課目標。

二. 參考文獻(References)

- 劉慧雯 (2015a)。〈從媒體素養到新素養：試論教學策略與認識論的轉變〉。《中華傳播學刊》，第 27 期，頁，67-98。
- 劉慧雯 (2015b)。〈群師圖像：從教師背景勾畫台灣媒體素養的教學實況〉，《傳播研究與實踐》，第 5 卷，第 2 期，頁 1-30。
- 劉慧雯 (2017)。〈建構「倫理閱聽人」：試論社群媒體使用者的理論意涵〉，《新聞學研究》，131：87-125。
- 戴瑜慧(2011)。〈台北寄居蟹---2010 居無定所攝影展〉，《台灣社會研究季刊》，85: 353-376。
- 戴瑜慧(2013)。〈以文創為名的都市暴力：花博、設計之都與都市貧民〉，2013 年台灣社會研究學會，台北，2013 年。
- ALA (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries. Retrieved from : <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
- Alvarado, M., Gutch, R., & Wollen, T. (1987). *Learning the media: An introduction to media teaching*. London: Macmillian.
- Aufderheide, P. (1993). *National leadership conference on media literacy*. Conference report. Washington, DC: Aspen Institute.
- Bannett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'digital native' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Education Technology*. 39(5), 775-786.
- Brandtweiner, R., Donat, E. & Kerschbaum, J. (2010). How to become a sophisticated user: A two-dimensional approach to e-literacy. *New Media & Society*, 12(5), 813-833.
- Bauerlien, M. (2011). Digital natives, digital immigrants. In M. Bauerlien (Eds.), *The Digital Divide: Arguments for and against Facebook, Google, texting, and the age of social networking.* (pp.3-25). New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of*

Documentation, 57(2), 218-259.

- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.)(2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. (pp.17-32) New York, NY: Peter Lang
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Burn, A. (2013). Six arguments for the media arts. *Teaching English*, 2, 55-60.
- Chen, D., Wu, D. & Wang, Y. (2011). Unpacking new media literacy. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 9(2), 84-88.
- Cordes, S. (2009). Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction, *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly*. Milan: IFLA.
- Cullen, J., Hadjivassiliou, K. & Junge, K. (2007). *Status of inclusion measurement, analysis and approaches for improvement*. London: Tavistock Institute.
- Duncan, B. et al. (1989). *Media literacy resource guide*. Ontario: Ontario Ministry of Education.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Coral, C. & Shafer, S. (2004). From unequal access to differentiated user: A literature review and agenda for research on digital inequality. In K. Neckerman (ed.)(2004). *Social inequality*. (pp.355-400). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J. & Vasbo, K. (2009). Exploring learning lives: Community, identity, literacy and meaning. *Literacy*, 43(2), 100-106.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Trans by Myra Bergman Ramos. NY: Continuum.
- Gillmore, D. (2006). *We the media: Grassroots journalism by the people, for the people*. O'Reilly Media, Inc.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy of the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Grossman, L. (2006.12.25). 'You-Yes, You- Are Times' Person of the Year. *Times*.
- Hartley, J. (2010). *The Uses of digital literacy*. Transaction Publishers.
- Hobbs, R. (1998). Building citizenship skills through media literacy education. In M. Salvador & P. Sias (Eds.) *The public voice in a democracy at risk*. Westport, CT: Praeger Press.
- Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. In M. McKenna et al. (eds.)(2006). *International handbook of literacy and technology*. (pp.15-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- IVLA (2012). *What is visual literacy?* International Visual Literacy Association, retrieved from: <http://www.ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy-0>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York, NY: New York University Press.
- Kendall, A. & McDougall, J. (2012). Critical media literacy after the media. *Communicar: Scientific Journal of Media Education*, 1134-3478.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies : Media literacy, information literacy, digital literacy.

Media, Culture & Society, 33,211-221.

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2007). Sampling 'the new' in new literacies, in M. Knobel & C. Lankshear (eds.)(2007) *A new literacies sampler*. (pp.1-24). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leavis, F. R. & Thompson, D. (1933). *Culture and environment: The training of critical awareness*. London: Chatto & Windus.
- Lee, L., Chen, D., Li, J. & Lin, T. (2015). Understanding new media literacy: The development of a measuring instrument. *Computer & Education*, 85, 84-93.
- Lin, T., Li, J., Deng, F. & Lee, L. (2013). Understanding new media literacy: An explorative framework. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(4), 160-170.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Livingstone, S. (2007). Interactivity and participation on the internet: Young people's response to the civic sphere. In P. Dalgren (Eds.), *Young citizens and new media: Learning for democratic participation*. (pp.103-124). London & New York: Routledge.
- Livingstone, S., Bober, M. & Helsper, E. (2005). Active participation or just more information? *Information, Communication & Society*. 8(3), 287-314.
- Luke, C. (1994). Feminist pedagogy and critical media literacy. *Journal of Communication Inquiry*, 18(2), 30-47.
- Martin, A. (2006). Literacies for the digital age. In A. Martin & Madigan (eds.)(2006) *Digital literacies for learning*. (pp.3-25). London: Facet.
- Martin, A. & Madigan, D. (2006). Preface. In A. Martin & Madigan (eds.)(2006) *Digital literacies for learning*. (pp.XXV-XVIII). London: Facet.
- McDougall, J. (2013). It's hard not to be a teacher sometimes: Citizen ethnography in schools. *Citizenship, Teaching and Learning*, 8(3), 327-342.
- McDougall, J. (2014). Media literacy: A porous expertise. *Journal of Media Literacy*, 16(1/2), 6-9.
- McDougall, J. & Potter, J. (2015). Curating media learning. *Journal of E-Learning and Digital Media*, 12(2), 199-211.
- McDougall, J., Berger, R. & Fraser, P. (2015). Media literacy, education & (civic) capability: A transferable methodology, *Journal of Media Literacy Education*, 7(1), 4-17.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin.
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Corwin.
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. Penguin.
- Postman, N. (1992). *Technopolis: The surrender of culture to technology*. New York: Random House.
- Potter, J. (2011). New literacies, new practices and learner research: Across the semi-permeable membrane between home and school. In *Lifelong Learning in Europe*. Vol.XVI. 3/2011(pp.174-

181). Kansanvalistusseuras: Helsinki, Finland.

- Potter, J. (2012). *Digital media and learner identity: The new curatorship*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Potter, J. & Gilje, Ø. (2015). Curation as a new literacy practice. *E-Learning and Digital Media*, 12(2), 123-127.
- Scott, V. (2010.03.30). Riding the Web 2.0 wave – limiting liability for user generated content. *MinterEllison Lawyers*. Retrieved from: http://www.minterellison.com/nl_201003_tmtd/
- Selwyn, N. (2009). The digital native -- myth and reality. *Aslib Proceedings: New information Perspectives*. 6(4), 364-379.
- Stafford, R. (1992). Redefining creativity: Extended project work in GCSE media studies. In M. Alvarado & O. boyd-Barrant (Eds.), *Media education: An introduction* (pp.69-77). London: British Film Institute.
- Stoerger, S. (2009). The digital melting pot: Bridging the digital native-immigrant divide. *First Monday*, 14(7), 1-10.
- Toepfl, F. (2014). Four facets of critical news literacy in a non-democratic regime: How young Russians navigate their news. *European Journal of Communication*, 29(1), 68-82.
- UNESCO (2011). Media and information literacy curriculum for teachers. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>.