

國立臺灣師範大學課程與教學研究所碩士論文

指導教授：劉美慧 博士

林子斌 博士

建構以食安議題為核心之
國小媒體素養課程方案——以食品添加物為例

研究生：潘香汝 撰

中華民國一〇六年七月

謝誌

想將這份欣喜，獻給最愛的家人。

幾次與低潮及逃避交手，因為難忘你們的期待，想讓生病的爸爸與媽媽多點驚喜，還是咬牙尋求突破，終於在今年交出這張成績單。

謝謝親愛的指導教授美慧老師與子斌老師，你們的細膩與清晰的思路，讓我在文獻找尋及研究方向上有很多啟發，當中，也不斷包容我在研究期程的延宕與蹉跎，所有要求都讓我看清自己還要學習的地方很多，嘆息自己會的太少，但打從心底感謝這份相遇，也相信這都是要使我更好。

謝謝淑芳老師與宗嚴老師，對於這份不成熟的研究給予許多鼓勵，也讓我看到自己的盲點與不足，你們提出的寶貴意見，使這份論文更為完善。

謝謝每位研究夥伴，不管是學生還是同事，甚或受訪者，沒有你們，我無法完成這份研究，謝謝你們不吝惜地將各種抱怨與八卦都告訴我，可謂另一種層面的掏心掏肺，當中也不斷為我打氣，讓這段研究之路，有更多精神盟友。

謝謝俐蘋與宜航，在書寫靈感與論文格式方面給予許多協助，在提計畫與口試時排除私事前來幫忙，讓我覺得自己不孤單。謝謝曜章、嫵如、孔一，時常想起一起吃飯的時光，謝謝你們傾聽我修課與論文的挫折。謝謝曉萍、廷如、怡如、溫蒂、冠妤、玟霖、佳欣、宜芷、冠雯及所有在師大相遇的同學，你們如天使般的存在，給予我許多溫暖，是三年內不可或缺的精神支柱。

謝謝慧貞，陪我度過工作、學業與生活的掙扎，那近兩年的時光，也是你人生的低谷，希望你也柳暗花明，未來更見光明與廣闊。謝謝彥谷，不計代價給予協助，讓我能更安心專注學業。謝謝巧翎與忠謙，在生活及學業各方面所需給予的協助，因為你們的支持，讓我度過所有挫折。謝謝生命中曾經幫助我的所有人，也謝謝自己的堅持與不動心，讓歡喜為這份研究做最好的結尾。

香汝

謹誌於 2017 年 7 月

建構以食安議題為核心之國小媒體素養課程方案-以食品添加物為例

摘要

本研究旨在探討如何將食安議題發展成媒體素養課程，融於國民小學健體領域，並探討學生的媒體素養表現，及實施過程對教師教學專業知能的影響。本研究以研究者任教之桃園公立小學六年級班級為研究場域，研究參與者共 30 位學生，進行為期十周，共計 25 堂的行動研究。課程一共進行兩階段，研究者根據第一次課程進行的結果，將問題修正，重新設計及實施。教學主題依據學生興趣，聚焦食安五大議題中的「食品添加物」。本研究採用參與觀察、訪談、研究者省思日誌與文件分析，歸納結論如下：

- 一、本研究認為採課程生態實踐模式發展融入式媒體素養課程為佳，課程發展從分析、情意覺察進而動手實作，三面向逐層遞進可提升學童媒體素養。
- 二、課程內容的選擇應切合時事及學生興趣，在主題、新聞文本選擇、輔助資料的選取上，以學童平時易懂、常接觸的媒體資料為主軸。
- 三、教學策略應從解析新聞開始，邀請相關人士現場論述新聞，比較報導文本，進一步編輯仿作與拍攝體驗，提升學生理解訊息產製與權力的關係。
- 四、經過行動研究不斷反省、修正的過程，研究者同時獲得媒體素養課程發展與食安議題的專業成長，拉近理論與實務的差距。

最後，本研究針對行動研究過程中遭遇之問題提出建議，期能提供日後從事媒體素養教育後續研究之可行方向與建議。

關鍵字：媒體素養教育、健康與體育學習領域、行動研究、食安議題融入

Developing a Media Literacy Program Focusing on Food Safety Issue in Health and Physical Curriculum for Elementary Schools

Abstract

The purposes of this study are to develop a media literacy program integrated food safety issue in health and physical curriculum of the elementary school, and to investigate the students' learning performance. This study applied action research to 30 students in a sixth-grade class of an elementary school in Taoyuan City. The program focusing on food additive lasted for 10 weeks. Participant observations, interviews and document analysis were applied to collect the data. The major findings for this study are as the following:

1. The program adopted the ecology of curriculum practices , with the process of analyzing, affecting, and practicing to enhancing students' media literacy.
2. The content of the program reflected on current issues and students' interests. The criterion for selection was understandable and frequent-contacted information.
3. The teaching strategies started from analyzing news by guest speakers, comparing texts, and to editing and filming. The students understood the relationship between message production and power.
4. The researcher enhanced the professional development in the aspects of curriculum development, the knowledge of food safety issue, and the ability to decrease the gap between theory and practice.

According to the findings, this study proposes some recommendations for media literacy education and the study of further study.

Keywords: media literacy education, health and physical education, food safety issue, action research

目 次

謝誌.....	i
中文摘要.....	ii
英文摘要.....	iii
目次.....	iv
表次.....	vi
圖次.....	viii
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與研究問題.....	7
第三節 名詞釋義.....	8
第二章 文獻探討.....	11
第一節 媒體素養教育之探討.....	11
第二節 媒體素養教育之課程實踐.....	27
第三節 新聞產製與閱聽人.....	48
第三章 研究設計與實施.....	57
第一節 採用行動研究之理由.....	57
第二節 研究發展架構與歷程.....	59
第三節 研究場域與研究參與者.....	60
第四節 研究資料蒐集與分析.....	64
第五節 研究信實度.....	71
第六節 研究倫理.....	72
第四章 研究發現與討論.....	73
第一節 媒體素養課程方案發展歷程.....	73
第二節 媒體素養課程方案教學實踐與學習成效.....	103

第三節 研究者的省思與專業成長.....	145
第五章 研究結果與建議.....	157
第一節 研究結果.....	157
第二節 研究建議.....	163
參考文獻.....	170
中文部分.....	170
外文部分.....	176
附錄	
附錄一 學生訪談大綱.....	180
附錄二 研究者省思札記.....	181
附錄三 學生課堂觀察紀錄表.....	182
附錄四 課堂學習單.....	183
附錄五 食安相關人員訪談同意書及問題.....	190
附錄六 食安議題教案.....	192

表 次

表 2-1	歐陸與英國核心概念之比較.....	22
表 2-2	可調整性組合課程（modular curriculum）的六種要素.....	36
表 2-3	媒體素養的六種教學策略之比較.....	41
表 2-4	本研究可能採用之教學方法與策略.....	43
表 3-1	媒體素養課程方案的認知目標.....	65
表 3-2	媒體素養課程方案的情意目標.....	66
表 3-3	媒體素養課程方案的行動目標.....	66
表 3-4	課程方案諮詢教師表.....	69
表 3-5	編碼意義彙整表.....	70
表 4-1	個案班級已習得「人與食物」主題軸及其相關之課程總覽.....	81
表 4-2	本課程方案欲達成之能力指標對應及說明.....	83
表 4-3	本課程方案之學習表現及說明.....	84
表 4-4	第一次實施課程方案架構表.....	87
表 4-5	第二次實施課程方案架構表.....	91
表 4-6	第二次實施課程方案架構表(修正版).....	101
表 4-7	新聞畫面擷取及說明.....	106
表 4-8	各組選擇影片之畫面擷取及說明.....	109
表 4-9	各組對食品添加物立場之整理.....	112
表 4-10	各組表達對於食品添加物之看法及說明.....	116
表 4-11	學生表達對食安看法之短文及說明.....	121
表 4-12	合作行為評分表.....	130
表 4-13	學生對媒體提出食安看法之課堂紀錄.....	136
表 4-14	學生研究報紙書寫形式之課堂紀錄.....	140
表 4-15	學生拍攝影片之過程及課堂記錄.....	144

表 4-16 研究者於臺灣大學修課紀錄及說明.....	146
-----------------------------	-----



圖 次

圖 2-1	十二年國教核心素養的滾動圓輪意象.....	33
圖 2-2	課程實踐生態模式.....	38
圖 2-3	Robin Forgaty 課程統整的共有式圖示.....	40
圖 2-4	傳播媒介、社會與閱聽眾影響關係.....	49
圖 3-1	研究架構圖.....	59
圖 4-1	本研究採用課程實踐生態模式之要素.....	76
圖 4-2	本研究之課程方案發展流程圖.....	77
圖 4-3	十二年國教核心素養的滾動圓輪意象.....	78



第一章 緒論

由於生活經驗的侷限，我們須經由媒體獲知各種訊息。在科技的推波助瀾下，網際網路、多媒體、衛星等的發展，使得媒體的型態也有了相當大的躍進。從過往的報章雜誌、廣播、電視至現在的強調互動性的社交媒體，使得媒體影響力大幅增長。據兒童福利聯盟文教基金會公佈的《2015 年兒童 3C 產品使用與上網行為大調查》顯示，3C 產品已成台灣小小「行動原生族」生活中的必備品，超過一半（57.4%）的國小高年級學童擁有自己的電腦（包括平板電腦、筆記型電腦及桌上型電腦）；近一半擁有自己的智慧型手機（47.9%）（兒童 3C 產品調查，2015）。

在此情況下，臺灣小學生所面臨的訊息環境更為複雜。他們並非大人所想的無知，更多時候，他們知道的已超越大人的想像。無孔不入的傳訊管道，產生了一種新的文化環境，每個人都有機會透過媒體獲取資訊，我們無法消極的教育學童接觸負面資訊的可能。以近來鬧得沸揚的食安議題為例，各種似是而非的資訊充斥於日常生活，媒體素養顯得尤為重要。

本研究透過行動研究發展一套媒體素養課程。本章分為三節，第一節敘述本研究背景與動機；第二節敘述研究目的與問題；第三節為名詞釋義，茲說明如下：

第一節 研究背景與動機

壹、兒童、媒體與食安資訊

我是一位小學教師，過往有許多家長向我反映，不知如何讓孩子減少看電視或碰觸電子產品的時間。家長所反映的事由，大多如下：常看 3C 產品會影響視力、剝奪功課複習時間、網路或電視存在太多垃圾訊息等。但這些意見的背後，忽略了幾個事實：臺灣的電視臺商業意味濃厚，媒體常成牟利的工具；電

視台播送的廣告、各類節目可說是為取悅閱聽大眾量身打造的。它們滿足閱聽人的胃口，娛樂了生活，讓疏離的人際有了共通的語言。家長的思維偏向反對及隔絕媒體，在這樣的立場上，已剝奪學生在媒體所獲得的情感。

換句話說，家長希望透過老師宣導孩子少接觸電視或網路，我在與家長及孩子閒聊後，發現大多數的家長也難以逃脫媒體的世界。此外，個案班級學生，透過調查了解媒體使用習慣，發現以電視為最大宗，網路次之。我認為，若只宣導媒體之害讓學生遠離媒體，效果應該不彰。

與其去抗拒媒體，不如從這項學生最為喜愛的休閒活動來處理媒體與自身的關係，啟發對社會議題的關注、進而提升於民主社會中身為公民的覺知。為此，我決定設計一套媒體素養教育課程方案，拉近生活與學習的鏈結。選材之時，也適巧看見一篇由兒童福利聯盟（2015）所做的報導，內容為「未來首投族，兒少最關注的十大議題」，內容揭示：「因為塑化劑、黑心油等層出不窮的食安問題，成為兒少認為急需改善問題的龍頭，學童覺得假食品、加工食品難吃，也擔心吃到的營養午餐不營養、不衛生及不安全。因此，第一名是『食安問題』」。

臺灣自身因食品安全把關的不嚴謹造成一連串的食安風暴，媒體大力披露後伴隨而來的則有許多網路謠言產生，加上現身於節目的領域專家、民嘴讓此議題更加發酵。於事件傳遞過程中，無論真相為何，可確定的是，食安資訊為經過多次轉手與包裝再傳遞於閱聽人。

根據過往許多謠言的研究可知，當發生重要且與自身相關的事件，民眾掌握的細節不夠清楚，又缺乏官方認證時，就很容易產生謠言與過度傳播

（Shibutani, 1966）。以食安而言，所傳播的食品資訊與民眾切身相關，加上食安議題的商業弊案一連串揭發，導致人民對政府的信心度下降，此時媒體報導之訊息則容易成為民眾所倚賴的來源。而網路特有的匿名性與高即時性更助長漫天紛飛的謠言、新發現、似是而非的資訊大力散播（汪志堅、駱少康，

2002)。這其實端靠守門機制的嚴謹把關，以及全民的媒體素養之提升。

食安是一項相當複雜之專業，有頗為科學及講求數據的層面，當中還牽涉了法規、商業利益等。媒體為求得獨家，會簡化科學論述的部分，以更為快速及符合一般大眾的語言邏輯去報導，以致於產生不符科學的推論（徐美苓，2005）。此種資訊不對等及民眾的媒體素養匱乏的交乘效應下，滋長了網路謠言的興起。

透過逼真的文字敘述配上截圖與斷章取義的科學引述，就產生了一則則充滿吸睛度的訊息。社會網路在傳播食品安全資訊以及可能損害消費者健康的錯誤資訊方面具有相當影響力。現今兒童處在一個媒體環伺的環境下，我們無法阻絕媒體資訊對學童的影響，但若能透過教育，使他們更加瞭解資訊背後所隱藏的意義。以批判性思考處理這些真假難辨的訊息，甚至可以培養出破解謠言的能力，媒體帶來的衝擊盼能因此降低。

可惜的是，我們了解它的重要，卻只能在食安問題受到揭露時才懂得用抵制購買去消極應對，何不透過學校教育去做初級防範？這或許也是現今學校和家庭教育在升學主義掛帥下，必須重視的學習重點。

因此，我希冀能透過教育的力量，去培養學生對外在訊息的批判能力。若學童普遍擁有正確及健康的資訊，除了在選擇食物更為謹慎，面對食安的恐懼亦能降低，更能促進健康的養成。本研究以此為出發點，於眾多食安資訊中，構築此份課程方案，以此提升學生的媒體素養。

貳、媒體素養教育之必要

現在各種媒體內容在電腦網路上已結合在一起，兒童無法完全抗拒，其解決之道就需靠媒體教育（章明哲，2015）。教導兒童面對無所不在的資訊，應如何解讀、評價資訊及妥善的使用媒體，使他們成為真實／虛擬社會裡的公民。臺灣於 2002 年 10 月 24 日由教育部公布《媒體素養政策白皮書》，明確定義媒體素養教育之意涵包含了「瞭解媒體訊息、思辨媒體再現、反思閱聽人的意

義、分析媒體組織以及影響和接近使用媒體」等內容來教導兒童的媒體素養（教育部，2002）。

當中也提及建立健康媒體社區之願景，而這有賴於全民強化釋放（liberating）和賦權（empowerment）的兩種能力。文中明確指出，當代人的健康問題與傳播媒介息息相關，醫病關係也從過往的治療疾病轉到更積極的健康促進活動上。每個公民對於自己的健康要有自主管理能力，而非事事仰賴醫生、媒體給予的健康資訊（吳翠珍、陳世敏，2007）。如同班上孩子接收許多真假難辨的食安資訊，未經釐清前便已透過大量的轉發而深入人心，加上電視台民嘴、各類專家現身說法，拉扯了真相，這些都影響了學童對於食品安全原有的認知。

而自臺灣《媒體素養政策白皮書》公布後的十多年來，媒介變得更為多元，其中最受人關注的便是社交媒體的興起。例如 LINE 及臉書（Facebook）就因多重便利及免費使用的特點，用戶大幅上升。以臉書為例，2015 年 Facebook 公布最新數據，台灣月活躍用戶數達 1700 萬人，占全台人口的 74%；若依台灣網路用戶來看，超過 9 成的網路族都會使用 Facebook（聯合新聞網，2015）。

這些媒介和過往報章雜誌、電視、廣播等有相當大的不同。訊息傳遞上更為快速，以貼圖、留言或是按讚，都算某種程度的表達意見，也讓閱聽人不若以往只能被動接收，而多了主動參與的特性。

自《媒體素養政策白皮書》公布後，在官方政策推波助瀾下，引發許多於媒體素養教育課程的實踐（黃惠萍，2016）。許多課程所傳達的重點是，媒體原先就存有一定的報導立場，不盡然客觀。現在更隨網路、智慧型手機、社交媒體的推陳出新，各種資訊在先進的載具間流竄，甚至打破過往媒體報導的專業界線。

在 2014 年 11 月公布的《十二年國民基本教育課程綱要》則將媒體素養與

科技資訊並列為核心素養中的九大項目之一，顯見其重要性。說明具體點出要能培養學生分析、思辨、批判人與科技、資訊與媒體之關係。換句話說，因應 Web2.0 時代的開啟，讓人們得以在認知、溝通和協做的社會基礎上擴展了更大的影響力。伴隨而來的是，媒體素養課程也要能與時俱進。因此，身為教育第一線人員，我如何將複雜、多變的食安資訊傳遞予學童，並將媒體素養課程融入於正規課程中，讓閱聽人不僅僅是單方面的接受訊息，而要能透過集體參與來改善文化環境、達到促進健康的目標，是我深思許久並亟欲解決的課題。

參、媒體素養融入健體領域之可行性

臺灣於 2002 年教育部公布《媒體素養政策白皮書》強調媒體素養教育應融入各學習領域和各大議題的教材，並鼓勵民間學術團體出版相關媒體素養教材，其核心價值定位在成就「健康媒體社區」，之後於 2008 年，教育部公布微調後的國中小九年一貫課程綱要，增加媒體的基本知能，民國 100 年度成為正式的教科書內容（吳曼如，2009）。同年度出版《中華民國教育報告書》更將媒體素養列為國民素養之一，由此可見臺灣推動媒體素養教育越趨重視與積極。

國民教育階段九年一貫課程將「健康教育」與「體育」合併成一個新領域，尤其健康教育的目標在於健康行為的實踐，由覺知進而形成一個人的價值觀念，透過課程實施策略的擬定和實踐，奠定終身學習的基礎，最終能達成身心健全的狀態。當中分為七大主題軸，當中的生長、發展以及人與食物、健康心理、安全生活、群體健康皆與食品安全的觀念相關，而媒體資訊所給予社會大眾的食品資訊、飲食等相關概念影響甚大。此外，實施要點以統整教學為原則，可得視該校環境條件做彈性調整，並為提升學生健康，可配合綜合活動及學校自主之時間，進行各項健康教學活動。而教材應反應當前社會所關注的議題，並秉持統整概念、結合學生生活經驗所發展……。顯示健體領域的實施上，應將媒體所傳遞的食品類的資訊（謠言、宣稱等）作為課程內容，課程能更貼近學生實際生活。

預計於 108 學年度實施的《十二年國民基本教育課程綱要》，以健體領域來說，內涵及評量方式與現行的九年一貫課綱有許多不同，學習表現就細分為認知、情意、技能、行為四大類，並強調以多元方式融入議題。經由討論、對話、批判與反思，使教室成為知識建構與發展的學習社群，增進議題學習之品質。

本研究以近年媒體所揭露的幾項重大食安議題發展媒體素養課程，融入於健體領域；在課程內涵與評量方式上皆參考現行的九年一貫與即將實行的新課綱，教學目標為師生能於此課程實施中共同探究及反思問題，面對逐一揭示的食品安全資訊能察覺各種符碼，透過對話展現對公共議題的關懷與實踐，進而提升媒體素養。期待在新舊課綱的交界點上，對現在與未來有所銜接與轉化。



第二節 研究目的與問題

壹、研究目的

基於前述之研究背景與動機，本研究欲提升學生對媒體資訊的判讀及敏銳度，而設計一套國小高年級階段的媒體素養課程方案。期望透過文獻探討歸納並發展媒體素養教育所具備之要素，蒐集近年重大食安資訊為課程重點，並由專家評鑑修正教材之內容，進一步發展國小高年級「食安資訊融入健體領域之媒體素養課程方案」，了解學生對於食安資訊判讀的程度，進而引發媒體素養的行動轉變。而實施此一課程遇到的困難與解決之道，以及實施行動過程中的反思，亦希望提供給未來從事相關研究之教育工作者參考。研究目的如下：

- 一、發展一套以食安資訊為主的媒體素養課程方案。
- 二、探討媒體素養課程方案的實施成效。
- 三、瞭解教師在實施媒體素養課程方案中的省思與專業成長。

貳、研究問題

據上述研究目的，本研究的研究問題具體分述如下：

- 一、運用何種課程設計模式、教學策略實施「食安資訊融入健體領域之媒體素養課程方案」？
- 二、探討「食安資訊融入健體領域之媒體素養課程方案」實施後，學生對食安資訊之認知、情意與行動改變情形為何？
- 三、瞭解教師於「食安資訊融入健體領域之媒體素養課程方案」實施後有何省思與專業成長？

第三節 名詞釋義

壹、媒體素養教育

Ofcom（2004）對媒體素養定義是：「多樣的情境中能近用、瞭解及創造訊息，並具溝通之能力。」

本研究所指的媒體素養教育，是將其精神搭配媒體所批露的食安資訊融入國民小學九年一貫健康與體育領域課程的教學。而媒體涵蓋範疇除了原先的舊媒體，還有 Web2.0 時代開啟的新媒體，它相對於報紙及雜誌等出版品、電子廣播與電視等「舊媒體」，專指建立於網際網路的基礎上，配合電腦使用的媒體形式，舉凡社群網站、搜尋引擎、網路、拍賣、部落格、電玩、動畫、網路遊戲、網路電視、行動軟體應用程式 APP、通訊軟體等，都屬涵蓋範圍（蔡嘉琪，2014）。

綜合上述，「媒體素養教育」則是經由教育將媒體素養的內涵逐一在課堂中實現。它亦是一種思辨教育，最終目的是促成學生在媒體文化環境下能自主的反省，這並非由教師給予標準答案，必須透過學生主動檢視自身和媒體環境的多層面關係，持續地和社會對話的過程。於《媒體素養政策白皮書》裡明白指出，媒體素養教育是培養「優質公民」的教育。

貳、融入式教學

依照《媒體素養政策白皮書》裡的教材發展重點，媒體素養教育應融入各學習領域和各大議題。本研究以此為基礎，將近期時事探討食品安全資訊融入健體領域實施。就課程統整的觀念來看，議題的融入可以在正式課程中推展，亦可透過非正式課程來進行，目標是讓學生能在課程中習得延伸的概念與知識，進而養成對生活中食品安全相關資訊的正確判讀及留意之習慣。

參、食安資訊

世界衛生組織（World Health Organization，WHO）對於食品衛生安全的定

義是，從原料來源、生產、收穫後處理、加工製造、流通、運輸、銷售過程，所有食品供應環節，均必須確保食品係在安全及衛生之情況（WHO，2015）。

因食安議題牽涉過於廣泛，為使研究更於聚焦，本研究所關注的食安議題為研究者與學童所探討的食品添加物相關新聞，作為發展媒體素養課程之內容。





第二章 文獻探討

第一節 媒體素養教育的探討

科技的日新月異，加速傳播業的發展，我們能從各式有形無形的管道裡獲取資訊，可能前一秒遠在地球彼端的事件，不消多久便能在資訊平台裡放送至全世界，提供人們快速且豐富的訊息，人們彼此之間的互動更趨頻繁，但也帶來了許多衝擊。有些閱聽人在接收訊息時，因為快速而少了驗證資料的分析機會，顯而易見的結果是被網路謠言所欺騙，卻渾然未知。而政府及商人也透過新聞或媒體的即時性散布消息，有時難免有置入性行銷的疑慮。

隨著網路世代的來臨，傳播工具的發達，使得閱聽人與訊息產製間的界線漸趨模糊，尤以社交媒體（social media）的興起，讓任何人都有產製新聞的機會。劉慧雯（2015a）則指近用媒體於資訊時代已日常化，相較於過往傳統新聞業的審查制度，當今則鬆動且更難以辨別真偽，故發布之資訊正確性、公正性未必因為近用資訊開放而因此提升。

事實上，無論何種時代，媒體所呈現的內容皆非原貌，它往往是經過篩選再重構資訊而產生的。有鑑於此，世界各國無不提出解決方式，大多同意以設立專門課程的方式教育閱聽人從媒體建構的知識中「釋放」出來，並賦予閱聽人近用媒體等能力，使其在面對各種人為資訊時能有感、所思。

本章將探討國際與臺灣媒體素養教育內涵、我國推行媒體素養教育概況，及課程與教學相關研究，最後則為新聞資訊與閱聽人之關係，試圖為本研究勾勒出清楚的圖像。

壹、媒體素養教育的意涵

媒體素養教育之內涵大抵為媒體內容、組織、功能之認識，但基於文化上的差異，不同理論家則以不同角度切入媒體素養教育。大抵分為文化研究觀與

心理學觀點；前者以英國為代表，盛行於歐陸，後者以美國為主流（劉慧雯，2015b）。這些交會的視野，皆影響了台灣的媒體素養教育意涵。

一、國際趨勢與典範

（一）英國

英國為媒體素養教育的先驅，自 1930 年代萌芽發展至今，其媒體素養教育的內涵不斷改變。根據學者 Buckingham 的劃分，英國的媒體素養教育依發展先後順序分為四個階段（林子斌，2005），分別為：捍衛重統菁英文化的萌芽期；開始接受流行文化之存在，文化研究從菁英轉向為大眾的媒體區辨期；之後是開始重視如電視、電影等電子媒體的螢幕教育階段，此一時期的發展顯示出要將符號學、結構理論、精神分析理論、後結構主義與馬克思理論應用於課堂的強勁趨勢（Buckingham，2003）；最後是各式媒體問世，文本之間的互文性情況增加的重視閱聽人主體性時期。從上述可知，英國的媒體素養教育內涵從保衛菁英文化、欣賞流行文化、進展為培養閱聽人的主體性，並能分析媒體當中的符碼。在諸多文化視野的研究之下，發展出今日所謂的重視自主批判的媒體素養教育（黃西玲，2009）。

1989 年英國電影協會（British Film Institute, BFI）集結 22 位教師的研究成果，規劃媒體素養教育的六個基本概念：「媒體機構—誰在傳播訊息、與目的」、「媒體類型—媒體的形式為何」、「媒體科技—採用哪些科技產製訊息」、「媒體語言—如何知道媒體產製的意義」、「媒體閱聽人—誰在接收訊息與對媒體所持的態度」、「媒體再現—媒體如何再現議題」（葉春蓮，2010）。此後，Buckingham（2003）據此歸納出語言、產製、再現與閱聽人等四項概念，於文化研究領域的進展更讓英國成為媒體素養教育的指標，也影響國際與臺灣本土推動媒體素養教育的參考。

除了發展及對媒體素養依社會狀況與時代脈絡有不同的解讀，實踐層面也頗值得借鑑。於 2003 年，掌管通訊及廣播之機關與電視委員會和傳播標準委員

會整併為通訊管理局（Office of Communication, Ofcom）。此機構類同臺灣 NCC 機構，綜理「英國通訊」、「英國資訊」及「電視傳播」產業的發展，透過發行電子教材，使民眾瞭解訊息產製，並理性運用資訊，批判媒體隱藏的意識型態，培養具媒體素養的公民（Ofcom, 2010）。此外，它是以官方出版媒體素養教材、將媒體素養教育作為親職教育課程之一、並聯合教育部與媒體業同推動。上述種種顯示媒體素養教育在英國的發展有一個全新的地位，並越發彰顯媒體素養在時代中的重要。

近年在科技催化下，網路世界的媒體形式不斷創新，也衝擊了原有的教育體制與方式。Buckingham（2003）便認為不同的文化環境與社會關係會有不同的教育形式，因此，素養的內涵也是變動的，可視為一種適應社會的統合能力。Ofcom（2004）對此狀況給予的媒體素養定義即是：多樣的情境中能近用、瞭解及創造訊息，並具溝通之能力。

基此發展下，媒體素養教育也有了新的實踐進程。McDougall、Berger、Fraser 和 Zezulkova 於 2015 年提出一份媒體素養育與公民參與的研究，將媒體素養內涵分為三大概念，分別為批判性、創造及公民參與。以此作為義務教育課程規畫的方向，當中以 media and information literacy（簡稱 MIL）取代原有的媒體素養之名，可看出多元媒體時代下，資訊批判及利用媒體工具做各種近用是更為突出的重點。綜合上述可知，媒體素養於英國近百年的發展至今，內涵隨著社會脈絡而有所變動，雖英國電影協會及通訊管理局對媒體素養的定義不盡相同，但強調閱聽人對於訊息解讀、理解、近用、產製是大抵不變的方向。

（二）美國

美國早期的媒體素養教育重點在「防堵」。對於廣告、流行音樂、電視、電影等無所不在的置入性行銷與腥羶色的內容，採取強烈式的批判；此時的內涵大多以保護（protection）、準備（preparation）及愉悅（pleasure）為目的（Lee，

2010)。心理學觀點的主要理論家 Potter (2004) 對媒體素養定義為「當我們暴露在媒介環境中，試圖解釋訊息意義時，需要的一組觀點」。劉慧雯 (2015a) 解讀此番定義：人們需要一組知識體系，當面對資訊時，便能主動利用這組體系，理解媒介訊息及效果，及訊息中隱藏的閱聽人與世界的關係。

爾後，在媒體教育與科技結合下，將過去教育傳統及當前改革整合，發展成「批判的媒體素養」(critical media literacy) (鄭明長，2012)。批判的媒體素養以社會正義與平等的觀點，從邊緣人的觀點將性別、種族、階級等意識形態的批判與政治分析，將文本分析的層次擴展至整個社會脈絡，解構閱聽眾習以為常的知識陳述。分為以下三層面 (Torres & Mercado, 2006)：(1) 考察企業營利導向的主流媒體如何運作，發展批判性理解；(2) 發展搜尋、創造、發展與支持非營利且追求公共利益的獨立媒體；(3) 瞭解老師如何協助學生發展批判媒體，並主動參與另類媒體運用與發展上的能力。

從各方對媒體素養的解讀，便可知其發展脈絡有所改變。例如 1992 年美國召開 National Leadership Conference on Media Literacy 對媒體素養教育的定義是：「閱聽人有近用、分析、評估及各種形式創造與傳遞訊息之能力」

(Aufderheide, 1993)。二十年後，Hobbs (2011) 依當今社會及文化狀況給予不同的定義：對數位科技及媒體具近用、批判分析、產製之能力，必要時能採取行動解決社會問題。

面對數位化媒體浪潮及資訊爆炸時代，於美國進行媒體素養教育研究的學者 Hobbs 曾提出一份白皮書，點出數位化媒體素養的五大必備技能 (Hobbs, 2011)：

- (1) **負責**：做出負責任的選擇以及透過定位、分享與理解的方式來接觸資訊。
- (2) **分析**：透過分析作者、文章目的和觀點，評估內文質量和可信度。
- (3) **創造**：利用語言、圖像、聲音和數位工具及技術等各種形式創造訊息。
- (4) **反省**：反省自身運用資訊及通訊行為是否符合社會責任及道德行為。

(5) **行動**：能以個人或社區參與的合作方式採取行動，例如：分享知識，解決家庭、工作場所及生活圈問題。

除內涵改變外，Hobbs (2013) 也提及對素養指涉的界定也有不同，從過往專指讀寫能力到現今已擴大對視覺、資訊、媒體、電腦、新聞、數位化及社交媒體都屬現代化素養所必備。此定義揭示了媒體素養教育的實施方法從文本分析轉為訊息產製，與近年教育界所主張的批判思考學潮是一致的（吳翠珍、陳世敏，2014）。換句話說，美國從防疫保護取向、注重科技表現的準備及愉悅等取向漸社會正義的批判式取向。某種程度而言，媒體素養教育也被視為公民實踐教育（Hobbs & Jensen, 2009）。

(三) 小結

對於媒體素養的重視，兩國皆以防堵為始，也都強調閱聽人對於資訊應有所批判，近年也越發注重媒體近用之能力。但因兩國的哲學、社會及文化內涵不同，使得在課程設計及表現上便有差異。例如，英國長期以文化批判切入、重視學生了解媒體機制，能分析符碼及批判媒體隱藏的意識型態，目標在培養更多批判性的媒體公民。此方面和美國推動時有時偏重於技術設備、強調資訊解讀較有分歧；例如學生撰寫報告須會搭配資訊科技之相關設備，使用精美的聲光效果及動畫等有所不同（李珮瑜，2014）。此外，在媒體機構的著墨上，英國強調機構、組織是主導訊息產製的要角，當中涉及權力及商業相關的利益分配；此方面美國則少於著墨。

二、臺灣的借鏡

自 1988 年報禁解除後，媒體業迅速擴張。然而，急速發展卻使得媒體業有了惡性的競爭，為求閱聽者觀看往往不擇手段，導致新聞、報章雜誌、電視節目、電影等內容具有情色、暴力、商業、性別偏見等概念置入其中（莊智凱、鄭宜佳，2014）。在此狀況下，臺灣也向國際取經，進行一場改革媒體教育的運動；在吳翠珍、陳世敏等學者力倡下，於 2002 年公布《媒體素養教育政

策白皮書》。希望學生對於媒體資訊能具獨立思考的能力，並揭示媒體素養教育的目的在培養學生解放、賦權的能力。以下簡述數位學者對媒體素養教育內涵之解讀。

1. 吳翠珍（1996）指出媒體素養教育的知能樣態相當多面向，包含「認知領域」的心理思考過程、「情感領域」的情緒瞭解和體驗、「美學領域」的賞析以及「道德領域」的價值判斷。而欲探求臺灣媒體素養教育的內涵，須從以下六大面朝著手：（1）「誰在傳播？目的為何？」—媒介組織機構的了解；（2）「如何創造？使用何種媒介？」—媒介型態的探討；（3）「運用了什麼技術來吸引閱聽人注意？」—媒介科技的探討；（4）「運用了什麼技術來吸引閱聽人注意？」—媒介的語言文法的了解；（5）「不同閱聽人解讀這則訊息時有何差異？」—閱聽人的分析；（6）「這則訊息中再現或忽略哪些生活形態與觀點？」—媒介的真實與再現。
2. 張嘉倫（2006）則認為媒體素養教育的內涵包含以下三種觀點：（1）文本符號觀：試圖瞭解媒體訊息內容，瞭解不同媒體的表徵系統（媒體語言與成規）如何產製意義，尋求科技與媒體訊息文本間的連動關係；（2）再現批判觀：即思辨媒體再現，此內涵則不著重分析訊息接收、媒體各類內容形式，而重視媒體被人為建構操弄的事實、試圖解構媒體受政治商業之影響；（3）主動閱聽人觀：透過瞭解個人與媒體訊息文本的意義協商本質，知曉瞭解媒體訊息文本的商業意涵中有關「閱聽人」的概念，進而詮釋。
3. 簡梅瑩（2011）則將媒體素養教育內容概括為三部分：（1）認識媒體特性（attributes）：分辨媒體語言元素及運用方式，包括文字、聲音及影像等訊息之功能與限制；（2）認識媒體影響力（impact）：辨識媒體所傳遞呈現之文本內容；（3）媒體接近及使用（access）：檢索媒體資訊及製產媒體文本。
4. Lin（2011）認為，媒體素養是 21 世紀公民必備素養，目的是為未來充斥媒體的環境作準備，應當注重理解及產出媒體內容，而非只是對不同媒體的

操作能力，其還包含能在參與的文化環境中獲得新的能力。

5. 鄭明長（2012）認為當前的核心為「批判性的媒體素養教育」。其內涵是增進對媒體政治經濟、媒體社會建構的了解，並透過創造媒體促使媒體民主化。
6. 林姿誼（2013）將媒體素養視為一種現代公民重要能力，其包含如何辨識、分析、評估、了解、詮釋媒體訊息，並不受正反面訊息影響，進而建構個人對媒體所蘊含的意義，並能近用、創造各種媒體訊息。
7. 黃惠萍（2016）從臺灣的媒體素養教育課程分析發現，臺灣的媒體素養教育已有從保護主義轉為準備主義的趨勢。其內涵有三：（1）協商，能區辨不同社群的多元觀點，並有採納另類準則的能力；（2）集體智慧，參照各方統整知識及達目標的能力；（3）串連，意指能搜尋、整合及發布資訊之能力。

綜觀上述學者之言發現，於媒體素養教育發展之初，臺灣大抵將媒體素養能力的內涵界定為六大範疇（郭佳穎，2006），包括媒體機構、媒體種類、媒體科技、媒體語言、媒體觀眾、媒體呈現。此方面與英國 Bfi 於 1989 年最初訂立的六大核心概念相呼應，從批判的角度探討資訊產製與權力的關係、強調閱聽人不能受再現事實之操弄。自 2002 年所公布的《媒體教育政策素養白皮書》也可看出我國實行之方向；當中以媒體近用為核心，強調釋放與賦權，並歸納為五大面向，分別是：「瞭解媒體訊息內容與符號特質」、「思辨媒體再現」、「反思閱聽人的意義」、「分析媒體組織」、「影響和近用媒體」。上述以吳翠珍、張嘉倫為代表。

此後，較先前探討產製、再現、媒體語言等關係，進入二十一世紀後則更強調媒體近用，要能在不同的文化情境間轉換，包含檢索資訊、與環境融入等公民實踐，並加入更多批判性思考，當中所考慮的非僅是文本與脈絡情境的關係，而是將權力宰制及整體文化參與皆考慮其中。

自國際間對媒體素養教育的發展來看，來自文化研究的批判觀點已成為主

流（劉慧雯，2015b）。早期源於英美等國家的媒體素養教育將資訊環境，例如：報章雜誌、電視、電影等為媒體聯繫一起，而近年各國在移植時則會以國家的文化、體制所產生的媒體議題作為探討主題（Fedorov, 2011）。

三、紙本、電子到資訊科技的新素養

近年因大環境的變化從防疫觀點趨向批判外，媒體形式上的「變異」也是影響內涵的重要關鍵。隨著網路趨向平民化，媒體新時代繼之來臨（蔡嘉琪，2014）。它相對於報紙及雜誌等出版品、電子廣播與電視等「舊媒體」，專指建立於網際網路的基礎上，配合電腦使用的媒體形式，舉凡社群網站、搜尋引擎、網路、拍賣、部落格、電玩、動畫、網路遊戲、網路電視、行動軟體應用程式 APP、通訊軟體等，都屬涵蓋範圍。

關於此時期媒體素養的意涵，分為兩派解釋，一為聚焦科技發展，像是數位化、互動性、自動化等；另一派以研究新媒體的社會文化特色，有四大重點：1.每個媒體有其獨特語言；2.媒體訊息是被建構的；3.媒體存有價值與意識形態；4.媒體有多元的目標（Ito et al., 2008）。

劉慧雯（2015a）則指出新時代媒體素養的四項特色，分別是：了解科技使用的社會脈絡、新素養和教育活動密切相關，它是集結了政治、經濟、社會與文化的民主近用、除了技能教學，更重要的是透過科技工具實踐公民責任、新素養必定要以跨領域、多重觀點來整合；它不僅限科技技能的學習，而是種多項且持續更新的狀態。

無論新舊媒體時代，從文獻來看，焦點大抵不脫批判思考、反思及注重閱聽人的媒體近用能力（林承宇，2011）。意即媒體形式雖改變，核心依然是對生活資訊有所思辨，在對話與反思的過程中，釋放、賦權並透過不同形式的媒體尋求「發聲」，達到媒體素養教育的最終價值—媒體近用（林承宇，2011）。

Livinstone（2003）則指出，媒體素養著重如何批判性理解、資訊素養著重接近使用，但新傳播科技出現後，兩者界線逐漸模糊，而且都開始關注「創

造」面向，亦即主動創造內容來參與公民社會。

陳順孝（2014）認為媒體素養的內涵應該與時俱進。在大眾媒體主導的時代，媒體素養教育重心在批判性理解，目標是培養不受誤導的閱聽人；網路媒體競合的新時代，重心轉向創用，目的在培養能夠瞭解權利、尋獲資訊、解讀資訊、創造及應用資訊的創用者。

進一步來說，媒體創造一種文化環境，它既是媒介，亦是生活環境；此即不論媒體隨著時代如何「進化」，強化每位閱聽人面對媒體資訊的批判性思考並擴展媒體進用之能力，是為現代公民之必須。

四、小結

比較國際與臺灣對媒體素養教育的內涵可發現，媒體素養教育並非一項靜止不動的目標，而是一種動態的文化實踐。在與媒體對話的過程中，即是開啟了媒體素養的「教」與「學」。首先要對潛藏的意識形態有感，進而有所批判。而國際間對於典範的轉移，除了科技變化造成產製與閱聽人界線越趨模糊外，新媒介引入社會後，對環境的衝擊使得過往保護主義式的觀點漸漸淘汰。

本研究所發展的媒體素養教育課程，以新聞報導的食安新聞為議題，當中學童亦會透過網路搜尋引擎或是社交媒體，如：Line、Facebook 作為與媒體對話之工具。如前所述，不論新舊媒體，媒介或許略有不同，但本質依然是提升閱聽人與資訊對話有更多之省思與批判。透過分析生活中俯手可得之任何媒體文本，考慮自身所處的文化脈絡關係、瞭解媒體訊息與其背後權力運作關係、具備操作資訊科技的技能，讓學生透過媒體發聲，並將媒體素養教育之核心定位在能達成公共參與的目標上（劉慧雯，2015b）。

貳、媒體素養教育的核心概念

一、英國與歐陸

GCSE 是英國義務教育中，中學生的升學檢定，當中詳列英國媒體素養教育的四大核心概念，分別如下（McDougall, Berger, Fraser, & Zezulkova ,

2015)：

1. 理解媒體各類形式的產品，在產製及消費上有相關的脈絡及背景。
2. 使用媒體關鍵概念和適當的術語分析及回應媒體文本
3. 具備媒體論證、研究、計畫及發表之能力
4. 運用創造力及科技創作及評價自身的媒體產品

由上述可看出注重的方向在媒體理解、訊息解讀、近用及產製，隨著英國對媒體素養教育的推動方向，也影響著歐陸對媒體素養之解讀。近年，有感於網路、數位媒體、多媒體等對原有的教育多所衝擊，便計畫全面發展適用歐洲的媒體素養概念及內容。當時，便參照英國 Ofcom (2004) 的定義：多樣的情境中能近用、瞭解及創造訊息，並具溝通之能力；依此概念制定歐洲媒體素養憲章 (The European Charter for Media Literacy)。主要訴求目標有二：一為發展一個適用於各國背景的媒體素養概念；二為整合相關機構及電視台，共同推動媒體教育 (Bachmair&Bazalgette, 2007)。當時，便依據社會現況，界定了符合二十一世紀的媒體素養教育範疇，內容簡述為下：

1. **媒體科技**：閱聽人應該善用各種類型的媒體科技，進行資料檢索、分享各種內容滿足個人及生活周遭之所需。
2. **媒體近用**：對不同類型的媒體都能廣泛的嘗試，發展自己的媒體品味；也能考慮其文化脈絡和媒體機構為何，做適當的選擇。
3. **媒體再現**：閱聽人要能瞭解媒體所呈現的訊息是經過篩選與重組的，了解媒體內容所指為何，包含製作過程和牽涉的技術，法律，經濟和政治背景。
4. **媒體語言**：每種媒介皆有其獨特的語言以建構意義，閱聽人應了解不同的訊息如何產製。閱聽人要能分析媒體使用的技術，慣用的語言規則和欲傳達的信息。
5. **媒體閱聽人**：閱聽人要有意識地使用媒體，用以表達意見和交流想法。
6. **抱持警覺與批判思考**：閱聽人要能意識自身收看，對於可能冒犯或傷害他人

的媒體內容有所警覺，並能拒絕。

7. 媒體公民：有效利用媒體行使民主權利及公民責任。

上述的七大概念，是一種相互從屬的關係，也是一項逐漸累積的學習過程，無法單獨切割，否則即失去媒體教育的整體性，其最終的目的，在於培養一個積極參與社會的歐洲文化公民。國教科文組織（UNESCO，2011）也整合資訊及媒體素養應具的七大核心能力，分別如下：

1. **了解媒體和資訊對民主的作用：**能理解媒體於社會的功能，及公民傳遞資訊對決策產生之影響。
2. **了解媒體內容及用途：**辨別新聞、廣告、閱聽人及相互之關係，進一步探究媒倫理及語言。
3. **有效地獲得訊息：**透過表達、資訊分享及對話實踐公民之權，當中也提出關於資訊素養及圖書館技能等概念。
4. **批判性評估資訊和來源：**對資訊來源進行批判性評估，並能解決問題。
5. **具備運用新媒體及傳統媒體之能力：**能了解數位科技、傳播通訊工具及網路之功能，藉此搜索資訊並做決定。
6. **了解媒體內容所處的社會文化背景：**對於資訊裡所談及的知識，都要考慮其產生的社會文化脈絡。
7. **推動全面性的媒體素養：**能運用已知的知識和技能，推動媒體素養，並一步對學生及學校管理產生影響。

上述所代表的公民內涵依 McDougall,等人（2015）提出媒體素養實踐的三階段可概括分為三個層面，從資訊獲取及交流，到警覺與批判思考，及強調媒體公民實踐之能力。整理成下表 2-1，可進一步看出核心概念相互指涉及概括之意涵。

表 2-1 歐陸與英國核心概念之比較

EU/Unesco/Ofcom	Paul Mihailidis
運用資訊 (Informed use) 創造及產製 (creative making) 安全性分享 (safe sharing)	媒體近用 (access)
批判性識讀 (critical reading)	訊息覺察 (awareness) 判別 (assessment) 欣賞 (appreciation)
公民集結 (civic engagement)	公民行動 (action)

資料來源：出自 McDougall, Berger, Fraser, & Zezulko (2015)

由此可知，舊有的核心概念因傳播技術的進步也逐漸改變，不管多元化的媒體形式如何改變，對其資訊所具的批判思考、媒體近用依然是側重的面向。較為不同的是，媒體素養與公民行動有更為緊密的連結。可了解最終目的是在培養一位國際公民，意即藉由使用網際網路、社交媒體發出自己的聲音，並與世界各地的人進行訊息交流，進而促進全球資訊傳播與流動，產生不同程度的影響力。

二、美國

美國是全球媒體事業最發達的國家，但因採取聯邦制度，各州對於媒體教育的教育理念上並未統一，注重層面也不同。例如：德州偏重媒體技能操作、麻州較重視語言藝術（黃西玲，2009）。因此美國媒體教育協會（The National Association for Media Literacy Education，以下簡稱 NAMLE）積極與各州教育機構合作，希望把媒體素養納入教育系統中，其中華盛頓州州長在 2017 年 4 月 20 日簽署法案，成為全美首個立法把媒體素養列為教育課程的州。

2008 年創立的 NAMLE 長期推動美國的媒體素養教育。對媒體素養的解釋

為，對於各種形式媒體，例如：印刷文本、圖片、影像甚至電子類媒體皆可近用（access）、分析（analyze）、評估（evaluate）與創造（create）、反省

（reflect），必要時展開行動（act）（NAMLE，2008）。簡單而言，當前媒體素養即是能正確解讀報導中的訊息，並當個有影響力的報導者及積極的公民。此外，NAMLE 也指出實施媒體素養教育有下列六大核心（NAMLE，2008）：

1. **警覺與批判性思考**：閱聽人對周遭資訊能主動探究、思辨及批判性思考。
2. **媒體素養的內涵非一成不變**：符合時代所需，媒體素養擴大早期的識讀概念，推展到聲音、影像、電腦資訊等各類多媒體形式。
3. **全面性推動**：建立及提升不同年齡的學習者對媒體的識讀技能，這些須綜合多項能力並透過互動及反覆練習。
4. **強化公民參與**：培養具知情、反思及參與民主社會不可或缺的能力。
5. **媒體與社會密不可分**：能理解媒體是文化的一部分，也是社會之代理人。
6. **媒體近用**：憑藉個人技能、信念和經驗，近用媒體參與社會議題探討。

透過上述可發現，美國不僅限從資訊分析而有全面性的角度規劃及推動。以人與媒體的關係而言，直指媒體為社會的一部分，換句話說，既為社會的縮影，身處在當中的每一個公民，都有督促及媒體近用的義務及權利（賦權）。此外，也可看出因時代變化定義有了延伸性的解釋，無論是媒體形式、或素養內涵，都能符合社會脈絡需求，意即對周遭資訊能主動思辨、調查及批判性思考（增能）。上述對應 Buckingham（2003）所言，不同的文化環境與社會關係會有不同的教育形式，素養的內涵也隨之變動。可知素養是公民適應社會的統合能力，也符應當代多元素養的需求。對照 Kellner & Share（2005）提出的「批判的媒體素養」之核心概念，更能了解美國近年推動的趨勢與英國相互呼應。有下列五點：

1. **非透明原則**：意即所有的媒介內容都是建構的。
2. **符碼與成規**：媒介透過「製碼」（encode），將特定意識型態或文化符碼夾帶

在內容中；而媒介訊息使用的是一種創新語言，依照自身規則將符碼重現。

3. 閱聽人解碼：不同閱聽人對於同一媒介訊息可能有不同之解讀與經驗。
4. 媒介內容已植入了特定的價值與觀點：即所有傳播活動本質上都是主觀的。
5. 傳播的動機：媒介組織以獲利或獲全為目標。鼓勵閱聽人思考何種訊息會被傳送？這些訊息來源為何？

自上述可看出，近年的說法較偏向社會文化研究及批判觀點。意即認為媒體素養並不只是一組知識和能力，它將媒體及資訊視作社會文化的一部分，是透過人與環境所互動才產生了意義；所謂的批判思考，便是重新解讀文本，並對社會主流的意識進行挑戰的實踐。那麼從心理學角度設定資訊處理而忽略文化差異的觀點，漸漸地從世界的潮流中淘汰（劉慧雯，2015b）。

三、臺灣

臺灣參考各國發展，並視本土課程推動現況，從跨媒體的核心概念出發，可歸納為五個面向，所必須具備的基本能力如下（教育部，2002）。

1. 瞭解媒體訊息內容

此方面為探悉媒體所呈現的看法、語言表現、資料組織等都會影響閱聽人的解讀。例如：新聞標題呈現、編排方式及取鏡、音樂等都為媒體語言表現；透過網路平台，各類型媒介（電視、廣播、電視、報紙、網路、社交媒體等）都有轉譯資訊的權利，但所反映的社會真實程度如何，取決製作端的意識形態及組織。以下為教學側重的重點：

1-1 瞭解不同媒體的表徵系統（媒體語言與成規）

1-2 瞭解媒體類型與敘事如何產製意義

1-3 瞭解並能應用媒體製作技巧與技術

1-4 瞭解科技與媒體文本的聯動關係

2. 思辨媒體再現

此概念所探討的重點在人（例如：男女職業及形象、種族印象等）如何

被呈現，我們所認定的是真實抑或灌輸、再製？媒體將閱聽人不一定實際經歷的人生用一種模板呈現給大眾，此舉則蘊含了權力與支配。以下為教學側重的重點：

- 2-1 辨識媒介內容中年齡、性別、種族、職業（階級、性傾向等各種認同面向的）刻板印象和權力階級間的關係
- 2-2 比較媒介內涵與實際生活中的情境、人物、事件等媒介與社會真實關係
- 2-3 解讀媒介角色所呈現的價值意涵與意識型態

3. 反思閱聽人的意義

此內涵在瞭解閱聽人之於媒體是何種角色？是受服務的消費者還是受收視率制約的商品？以此便可逐層分辨收視率、數字、銷售量與內容的連動關係。以下為教學側重的重點：

- 3-1 反思個人的媒體行為
- 3-2 瞭解個人與文本的意義協商本質
- 3-3 瞭解文本的商業意涵「閱聽人」的概念
- 3-4 認識廣告工業的主要概念：收聽/收視率、廣告的社會與文化意涵

4. 分析媒體組織

此項以媒體組織來探討與資訊的連動關係。例如：節目流程的安排、電視上呈現的觀點是誰的看法？誰掌握過濾的權力？要透析上述這些，須與先前閱聽人與再現的概念相連結，才能真正瞭解媒介訊息是經人為重重包裝、修飾及裁剪後的產品。此外，也能進一步深入社會上所流通的資訊往往往摻雜了許多的政治與商業力量，也須分辨公共媒體與商業媒體本質的差異。以下為教學側重的重點：

- 4-1 瞭解媒體組織的守門過程如何影響文本產製
- 4-2 檢視媒體組織的所有權如何影響文本選擇與組合
- 4-3 瞭解公共媒體與商業媒體的區別

4-4 檢視資訊私有化的影響

5. 影響和近用媒體

此部分教學重點在使學生了解，媒體為社會之公器，善用媒體科技與社會互動也是公民權利之一。這當中除了要懂得善用媒體，還要懂得當中牽涉的法律權益，例如：肖像權、隱私權之保護。也可以說，媒體素養教育是培養優質公民之途徑，目的是要培養閱聽人對無所不在的資訊具獨立思考之意識，以達『健康媒體社區』的願景。

5-1 瞭解媒體公民權的意義

5-2 實踐媒體近用

5-3 區辨被動媒體消費者與主動媒體閱聽人

5-4 主張個人肖像權、隱私權

透過上述可知，臺灣媒體素養教育所注重的方向相當全面。涵蓋層面從社會、文化切入，探討人與媒體、科技、產製的關係，而無論透過哪種途徑培養閱聽人具思辨之能力，其願景都為建立更健康的文化環境。

四、小結

從國際趨勢檢視臺灣自身的媒體教育核心，可發現各國對於媒體素養教育的發展雖不盡相同，但皆同意其媒體素養教育無法脫離自身所處的「資訊環境」。尤其，核心概念已不侷限在防堵、抑制媒體所帶來的偏差及負面訊息；而是使學生具備批判性思考、主動監督媒體及，並在諸多混亂的媒體工具下，透過媒體近用為公民教育定錨（劉慧雯，2015a），才是未來的發展重點。

第二節 媒體素養教育之課程實踐

當前，各國雖依各自國情架構出媒體素養教育的核心概念。但媒體素養因擁有廣泛的定義及應用方式，因而衍生多元的研究取向，各取向間則因詮釋不同，有著難以避免的衝突性（Hobbs, 2013）。以哲學體系來論，楊倍昌

（2014）認為媒體素養教育因發展未近百年，知識不夠厚重，因而在知識內容及教學表現上過於零散，無法有定論。在課程推動上，則可能因授課教師的背景不同，對課程詮釋也多所差異（劉蕙雯，2015b）。本章透過探討國際上媒體素養教育課程推動的阻力作為借鏡、淺談國內實施媒體素養教育現況、媒體素養教育課程的可行的教學方式及評量等，以作為本研究設計課程時的參考。

壹、媒體素養教育的實施借鏡

面對數位化媒體的浪潮，於美國深耕媒體素養教育研究的學者 Hobbs 提出一份白皮書，點出數位化的媒體素養四大面向，自社區支援、師培教育發展、測驗與研究、家長參與及國家政策介入等，做全面性的推展宣言。依照四大面向又細分十點，詳述如下（Hobbs，2010）：

1. 架構社區數位化的支援

（1）**整合社區資源**：提供小額贈款進行社區推廣及找尋合作夥伴，發展數位媒體素養能力計畫。

（2）**支援全國暑期網路學習計畫**：將數位媒體素養融入公立特許學校課程。

（3）**支援數位媒體素養救國團計畫**：透過公共圖書館、博物館和其他社區中心為數位落差及資源不足等社區進行數位媒體素養服務。

2. 和師培及在職教師發展夥伴關係

（4）**支援高等教育及跨學科整合**：將數位媒體素養教育的核心概念納入師培訓練計畫。

（5）**創立區域分級計畫**：聯合生活社區及夥伴，將數位媒體素養計畫置入 K-12 課程裡。

(6) 與媒體極科技公司合作：與當地和國內新聞媒體攜手，以教育方式推廣公民參與。

3. 線上支援及教育系統開發

(7) 發展線上數位媒體素養評測系統：開發線上數位媒體素養教學系統，使學習者掌握自身素養狀況及學習歷程，也藉此提升教師教育專業。

4. 集結家長、國家政策及相關參與者

(8) 聯合娛樂產業共同制定道德規範計畫，並製作相關教育影片創造社區參與：隨著數位化社交媒體興起，閱聽大眾懂得使用卻未實踐網路中的文化素養及規範。此方面欲落實，於日常觀賞電視及使用電腦時，與家長及娛樂產業聯合推動最為有效，建議討論以下關乎道德行為爭論例如：竊聽監控、騷擾、直播內容、網路霸凌與批評、網路性侵害等。

(9) 主辦相關比賽，加強宣導數位媒體素養意識：數位媒體素養計畫以青年為推動重心。透過創建青年之聲雜誌、鼓勵開立青年電視臺等，發展批判性的媒體素養；讓青年加強語言，圖像，聲音，音樂與大眾溝通外，了解媒體的社會責任及媒體倡議等功能。

(10) 支持華盛頓州舉辦的數位媒體素養會議及教育家比賽，藉此提高數位媒體素養於國家的領導地位：當前，全國媒體素養教育協會每兩年召開一次全國性會議；華盛頓州將提升數位媒體素養的推動層級，並加入 k-12 教育計畫裡。當中，欲透過聯合媒體專業人士、國會議員、聯邦和政府官員、商業，貿易和公民會員協會等參與發展媒體素養教育的推動。

透過上述可知，有別過往只定位在學校教育或相關研究者範疇，美國已將媒體素養教育提高實踐的層級，並擴展到社區及無國界的實踐。從學校教育至社區銜接課程、師資培育及後勤支援、暑期數位學習彌補教育落差、聯合相關

產業、科技公司、國家政策等相關要界推動、甚至發展線上檢測系統，目的在落實全面性的發展。真實回應媒體及生活的哲學觀，從個人、學校、社區至國家層層遞進，讓媒體素養教育這項浩大的工程，變成全民責任。其中華盛頓州州長在 2017 年 4 月 20 日簽署法案，成為全美首個立法把媒體素養列為教育課程的州，也算是對於此白皮書的回應。相較臺灣於白皮書裡只點出「全民健康社區」的理想，此份報告有更實際的推展。

除上述外，深耕媒體素養教育多年的美國國家媒體素養教育協會（簡稱：NAMLE），更進一步於 2016 年提出對媒體素養評量辦法的報告；提出數項當前所面臨的挑戰，可做為臺灣推動媒體素養課程的重要參考，分別如下（Schilder, Lockee, & Saxon, 2016）：

1. **評定的依據、尺度及內涵並非通用：**目前尚未有大眾認定的測量方式，當前的研究只適用「特定」的學習者。所以研究人員和教育工作者創建及使用各種評估方法發展及相關標準
2. **批判性思考的教學不易實踐：**不可否認的，批判性思考確實是提升媒體素養的關鍵，但問題在於，如何提升？
3. **教育者及學者對媒體素養概念解釋不同：**如何評估學生的媒體素養能力是教育者及相關學者必定面臨的問題，但個人的哲學觀、生活背景經驗都會影響他們對媒體素養的判定。或者說，對於「達成」的認定未有共識。
4. **量化的評測與媒體素養內涵矛盾：**以量化的方式了解媒體素養所涉及的各種能力是有困難的。有 45% 的受訪者認為，用選擇題或任何書面考試作為高層次思考的測量工具並不恰當。
5. **缺乏師培及在職進修等相關訓練：**受訪人員曾觀察到，課堂中教師對於學生詢問難以回答或課堂外的問題，即使在有趣，教師多半不會多做回應。媒體素養也經常用綜合、跨領域方法進行評估；但對於缺乏媒體素養培訓的教師來說，準確評估媒體素養學習並不容易，他們大多只會運用媒體科技及相關

教學法進行媒體素養課程。

6. **變成既定測驗後，後續發展難以控制：**除要避免某些專業人士對於評定有特定的偏好外，制定成為國家考試也同樣帶來不少問題。以英國為例，媒體素養為國家考試的科目之一，但學習的過程卻淪於鑽研寫作模式及不斷的書面測驗，卻減少對媒體的實作課程；這一切已經變得過於注重結果，考試和測量特定技能，而非真正提升素養。上述都違反媒體素養教育欲發展的內涵。
7. **質性的評量則消耗過多資源及時間：**受訪者表示，評估媒體素養學習及高層次思考雖然可行，但過於耗費時間且複雜，難以在一般教室內使用。例如：要對全班四十人做系統性的觀察及比對相關文件並非不能完成，但若他專注研究，則需要其他人做教學，這筆工作費用應由誰支付？
8. **批判性思考發展內涵與課程實施、評量相互矛盾：**受訪者指出，欲讓學習者發展批判性自主權與客觀的評量方式產生了矛盾。例如：教師欲讓學習者自主化學習，透過自我設定目標及評估來檢視學習成果，但這與大眾所認定的學習方式不同；大家比較能接受的是書面呈現、紙筆測驗等「具體成果」。

就媒體素養內涵觀之，其欲發展的根本能力為-批判性思考，這項高層次的思考技能本身就與臺灣固有的教育思維有很大的差異；當前臺灣無論身為學生或是師培經驗及至成為了教師，無不被要求成為一個服從、有紀律的人。即使社會瀰漫一股重視改革、開放討論的氛圍，但課堂的老師有多少人真正願意學生提出課本上找不到答案的問題？莫說批判思考難以測量，它與規訓化的臺灣教育環境是否相容，也相當值得深思。此部分與上述報告中指出，現今困擾媒體素養教育發展最大的問題為媒體素養師資缺乏且不易養成（Schilder et al., 2016），回到社會脈絡來看，更能理解媒體素養教育實踐的不易。以下將視野從國際聚焦回臺灣，探討國內推動的狀況。

貳、我國媒體素養教育之政策推動現況

相較於國際間媒體素養教育的發展，臺灣起步較晚。臺灣媒體素養教育初

期，政府部門在政策上較少給予實質協助，缺乏課程與教學的支援體系；當前推動上多以非營利組織為主，主要機構有媒體識讀教育基金會、富邦文教基金會、政大媒體素養研究室、台灣媒體觀察教育基金會、閱聽人監督媒體聯盟等，媒體方面則以財團法人公共電視台為代表（林雍智，2015）。

在多方努力下，教育部於 2002 年初委託財團法人富邦文教基金會延攬傳播、教育專家學者、基層教師代表與學校主管、媒體專家等，於該年八月提出「媒體素養教育政策白皮書」。當中指出未來師資培育的方向，及媒體素養教育應具備的基本能力，並積極向基層中小學教師配合，將媒體素養教育融入於現有學科中，欲提升國民素養能力並建構所謂「健康媒體社區」之理想。自此，台灣始以官方力量推動媒體素養教育（莊雪華，黃繼仁，2012）。

但於推行過程中，諸多人為因素使得媒體素養教育課程的推動並不順利。例如：至白皮書公布六年後才正式展開師資培訓、教案研編與推廣；到 2012 年又因經費短缺，暫停完整的培訓工作，改以精進計畫推廣（黃聿清，2014）。

在 2010 年舉辦的全國教育會議中，媒體素養與資訊科技議題被視為同一層次的概念。因此，很多學校都將媒體素養課程視為資訊科技學習領域，或交由自然與生活科技學習領域的教師負責；也有認定為視覺影像製作，而納入藝術與人文學習領域（呂傑華、白亦方，2012）。此番爭論，可知當前對媒體的涵蓋範圍並無共識。

此外，教育部也曾委託世新大學辦理「民國 100 年中小學九年一貫課程納入媒體素養知能」的計畫，集結傳播及教育領域背景的學者成立「媒體素養教育特色中心」，共同推動國民中小學媒體素養教育。當時，更依據媒體素養教育白皮書所公布的五項內涵發展了分段能力指標，讓課程實施者也更明確的參照。此外，全國紛紛成立十二所媒體素養教育特色中心，分布於全臺中南東部四大區。（媒體素養教學資源網，2011）。只是，相關配套不足夠，政策缺乏持續性實踐、或是師培、教材、課程地位…等也缺乏銜接，目前幾乎呈現停擺

(林雍智, 2015)。

在 2012 年，教育部資訊及科技教育司推動「現代公民核心能力養成計畫」，將媒體素養規畫為現代公民的五大涵養之一，使得媒體素養的官方地位再次受到注目。緊接隨著十二年國民基本教育的推動，「核心素養」做為課綱發展的主軸（教育部，2014），將多年來難以定義與實施的媒體素養教育找到較為明確的位置。於 2009 年公布的國中小課綱微調中，媒體素養與性別平等教育、資訊教育、人權教育、海洋教育等同屬重大新興議題，此次於「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（以下簡稱總綱）卻見媒體素養相較其他議題有不同的定位。總綱可見核心素養分「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向來落實，以下再細分九大項目；其中「媒體素養」與「科技資訊」共為一項，內涵為「具備善用科技、資訊與各類媒體能力，培養媒體識讀之素養，俾能分析、思辨、批判人與科技、資訊及媒體之關係。」希冀學生能從三面九項所培養的素養能解決生活情境中面臨的問題。

總綱也點出國小階段應具備資訊科技與媒體素養之內涵：「具備科技與資訊應用的基本素養，並理解各類媒體內容的意義與影響。」此與「媒體素養教育政白皮書」所構築的三大願景相呼應，分別是（見圖 2-1）：

1. **建立健康媒體社區：**強化全民對媒體的「釋放」與「賦權」，欲在民主社會中，對無所不在的資訊具有主體意志、獨立思考的公民。
2. **推動媒體素養終身教育：**透過現行的教育體制或社會教育機制共同推動媒體素養教育，方能建立「健康媒體社區」。
3. **提升國民媒體素養能力：**媒體素養教育奠基於聽說讀寫等的基本素養，欲在公共論壇創造自主力量，須從基本素養著手。

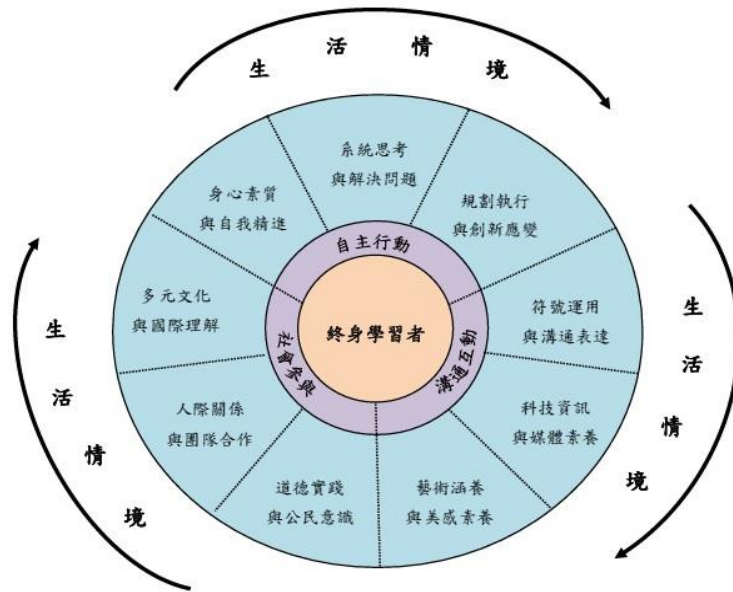


圖 2-1 十二年國教核心素養的滾動圓輪意象

資料來源：教育部十二年國民基本教育課程綱要

總結來說，媒體素養教育於臺灣的發展雖一波三折，但由政策制定便可窺探，它並未從一次次的教育改革中消失。此番因應十二年國民基本教育的推動，2016 年，教育部再度進行「十二年國民基本教育 105 年度資訊與媒體素養教育實施計畫」。此外，教育部也委託國教院和台灣媒體觀察教育基金會，合作進行「媒體素養教育五年實施計畫」，配和 107 課綱，從中小學的教室開始，預備了公民素養的種子，讓公共議題有理性對話的空間。至於課程實施有何改變，端賴未來實施者及教學現場的「對話」方能見端倪，下一節將探討國內於媒體素養教育課程的實施現況。

參、我國媒體素養教育之課程實施現況

於 2002 年公布「媒體素養教育政策白皮書」前後，臺灣博碩士論文開始出現媒體素養教育等主題。多以「媒體文本」做為課程與教學的論述起點，據實施場域的教學脈絡，討論融入教學的相關問題，例如：教學成效、各領域依照課程綱要並參照能力指標融入媒體素養等（葉亭君，2009；賴可欣，2010）。

在教育部主導下，通令全國各國中小與高中職各級學校，進行媒體素養教

學相關活動。近年來，各種考試（例如：學測和大學聯考）亦會以「社會時事」入題，無非也是希望學生平時養成注意社會時事的習慣（黃西玲，2009）。

但實際的施行狀況並未如預期。秦梅心（2007）指出，近七成的國小教師表示，學校既定課程及活動安排已飽和，對於再挪出額外時間實施媒體素養教學意願甚低。因此，媒體素養議題多以融入式與課程規劃及教學實施探討主軸做結合（呂傑華、陳逸雯，2009；郭玉慧、葉興華，2014；鄭智仁，2006；簡梅瑩，2011）。此外，課程較偏重媒體制式的知能傳遞，極少著力於公民覺知與行動力（黃聿清，2014）。

據王世英、王石番與蔣安國（2010）的研究指出，臺灣的媒體素養教育面臨的困境包含媒體素養教育課程編製不易、教師對媒體素養教育的基礎知識不足、缺乏有系統的規劃等面向。吳翠珍（2014）也提出臺灣當前三點實施困境分別為：校園政治阻力、與當前教學文化相牴觸、師培尚未到位。當中，師資都為最大問題。根據多位學者（王石番，2009；呂傑華、陳逸雯，2009；許育典，2010）指出，已成為媒體素養教育的種子教師，在教學上仍感到困難，更遑論無相關媒體相關背景的教師。他們對於發展批判性思考的補充教材充滿許多無力感，即使已經有設計好的，但受限於個人學經歷背景，而不知如何融入課程；再者，中小學教師對媒體內容較一般人的接觸頻率較一般人少了 0.5-1 小時，大多以新聞節目做為主要上課的補充教學內容，無法給予學生更多的思考面向、也無法激起學生的學習興趣（章明哲，2015），加上現行的行政單位不一定能夠配合（吳翠珍，2014），教師便在受到課程進度壓迫、無相關媒體專業資源投入協助、學生學習動機稍嫌薄弱的種種不良狀態下，讓推動媒體素養教育面臨重重困難。

除上述情形外，劉慧雯（2015b）針對當前高等教育的媒體素養通識或相關課程做了調查，發現媒體素養課程並未得到足夠重視；即使是重視傳播教學的學校，因對媒體素養的思維不同，師資配置及媒體素養課程的實施重點也迥

異。原因是，一個完整的媒體素養課程設計，至少包括理念與實做兩個面向，對授課教師而言，負擔太過沉重。換句話說，師資缺乏造成學科邊緣化，或是學科邊緣以致教師未必重視，這兩者相互影響著媒體素養教育的課程定位。

依據莊雪華、黃繼仁（2012）比較國際與臺灣實施現況後，提出國內目前媒體素養教育的發展趨勢：

1. **透過媒體識讀¹教育提升媒體公民素養：**有別於培養媒體從業人員的媒體專業教育，媒體識讀目標在培養全民具備思辨與產製資訊的能力，換句話說，它是一種公民教育。有鑑於此，我國的媒體識讀教育發展從社區大學發軔，而它所包含的意涵，已超越技術的層次，側重的是參與社會及公民責任等於生活情境和終身學習所需的涵養。
2. **結合批判式媒體教學的幼稚園及中小學課程：**媒體識讀教育是為幫助學生能覺察不平等的媒體訊息，及對個人造成的偏見及事實扭曲，並利用媒體操作的技能為自己發聲。有別於早年的防疫思維，近幾年的課程運作朝向較為積極的做法—解構及創造自己的媒體。
3. **教師的角色不再是台上的聖人：**莊雪華、黃繼仁（2012）於行文中不斷強調，媒體識讀教育必須以學生為中心。引導學生進行分析、比較、詮釋及分辨不同於既有、常規化或偏好取向的資訊，透過這些過程將之內化為知識。而教師必須保持的是敏銳的探查生活周遭的資訊，並依照每位學生的文化經驗作為回應。
4. **媒體識讀基礎的重要層面即多元文化教育：**Buckingham（2003）早年便以提醒，媒體已是家庭與學校之外學生最主要的學習來源。從社會文化觀點來看，媒體識讀是一種檢驗不同社會形態和「他者」（others）的重要管道；從文本分析、比較到逐漸建構新文本，將閱聽者由純粹的媒體接收者轉換為具有媒體公民意識的生產者，當中所需的理解、依賴、培育與多元共存的文化

¹ 為尊重作者個人的學術主張或用語習慣，本研究不特別區分媒體素養與媒體識讀二者用詞之差異，皆以原文呈現。

素養，是媒體識讀教育中極為重要的內涵。

5. **典範的轉移**：Kellner 及 Share（2007）依照媒體素養採取的立場分為四種類型，此四大類型可視為一金字塔，由下而上分別為：防衛取向

（protectionist approach）、媒體藝術教育（media arts education）、媒體識讀運動（media literacy movement）、批判性媒體識讀（critical media literacy）。

這四類型並無優劣之分，因時間的推演漸漸發展而成。處於最上層的批判性媒體識讀揉合藝術、多重讀寫能力和文化研究的內涵，其奠基於將傳統書面識寫概念擴展成為包含多重媒體形式的媒體識讀運動、對媒體材料有深度批判的防衛取向及多樣態的媒體藝術而成。當今的媒體識讀教育，已從單一文本漸擴展成對整體文化及社會脈絡的批判，亦不只提供一種問題呈現的教學方式。換句話說，處理媒體議題，也是處理個人和社會正義議題。

臺灣如同其他國家，無論官方或民間皆重視「媒體素養」，但因各區學校、教師對課程的規劃有所差異，課程內容並無統一規劃，教學方式與內容也頗具彈性。

肆、 議題融入媒體素養教育之可行模式探討

一、 適用之課程模式

國教科文組織（UNESCO, 2006）曾設計媒體教育的「可調整性組合課程」（modular curriculum），提供給教師們參考，其內容如表 2-2 所示。

表 2-2 可調整性組合課程（modular curriculum）的六種要素

要素	內涵
媒體文化環境	媒體會依社會環境、歷史文化與傳統、經濟條件而有差異
媒體產製	應加強對媒體機構的認識、媒體所具的功能，及產製內容
媒體語言	加深媒體文字、聲音、圖像、意義之學習

（續下頁）

表 2-2 可調整性組合課程（modular curriculum）的六種要素

媒體表現	學習分辨及批判媒體內容之良窳、真實、多元化與公正性
公眾表現	訓練操作媒介的技術，了解媒體功能，並參與媒體活動
教學策略與步驟	媒體教育如何與其他教育相結合，並推廣至社會和群眾

資料來源：UNESCO（2006：10-11）

從表格中可見，媒體素養教育不單是教室內的運作而已，由外部環境至教室內的運作皆會互相影響。換句話說，課程設計不能只像以往純粹考慮學生及教師而已，連同大環境的政策面、社區資源、群眾等皆攸關。

如同 Schwab（甄曉蘭譯，2004）提出的「課程共同要素」，即教師、學習者、科目內容和環境，這四種的重要性相等，相互影響與溝通，使得課程成為一種動態的模式。國內學者甄曉蘭（2004）依據此論述，發展出三度空間的課程實踐生態模式（如圖 2-2），圖中可見學生、內容和環境三要素所形成的三角區域，清楚勾勒各課程實踐的舞台，此三項共同所指向教師，意即教師是課程實施的運籌帷幄者、課程潛力的主導者。

或許，這與媒體本身的性質有關。媒體環境學將媒體作為環境進行研究，認為人類生活在媒體構成的環境中，因此才有「媒體即是環境」的論述。換句話說，要研究媒體，並入課實施，其環境面自然不可或缺。

劉慧雯（2015a）亦針對此論點提出論述；她認為，數位環境下所發展的新素養，有別於傳統的素養，開始以生態學的架構出現。論者多半會提及素養的社會環境、媒體物質條件，及每個社會文化成員在特定時空背景下共築的目標。

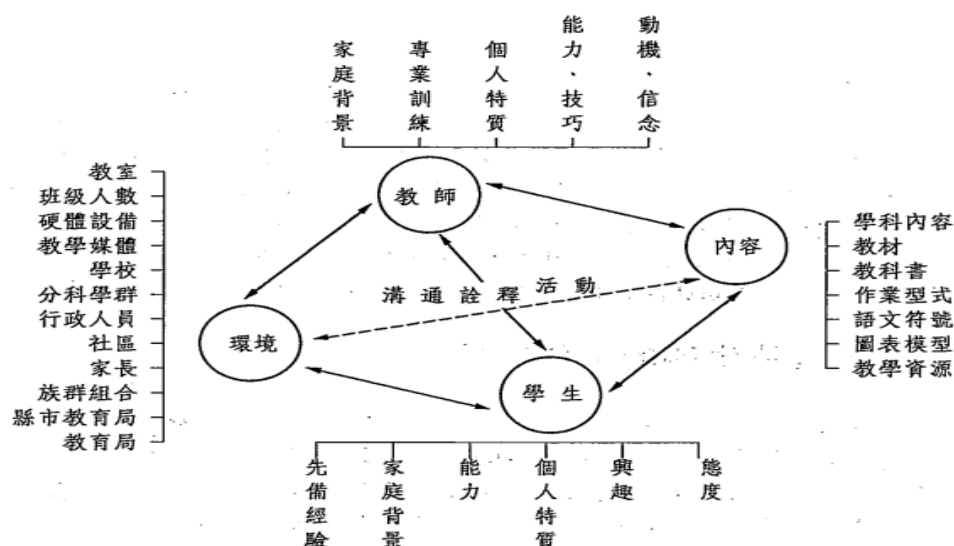


圖 2-2 課程實踐生態模式

資料來源：甄曉蘭（2004：244）

換句話說，素養非獨立存在，它與環境依附而存，也是某種脈絡中的社會實踐。透過先前文獻可知，美國（Hobbs，2010）與英國（McDougall et al., 2015）近年推動媒體素養教育也將實施層面擴展到社區，與課程內容、教師在職及師培訓練、學生相關背景、至區域政府、國家政策整個環境都有周全的配套及銜接。基於此點，劉慧雯（2015a）進一步指出，閱聽人在各自的社會脈絡下，有可能考察出對自我而言有特殊意義的公眾議題，然後藉由各類媒體工具（包括大眾媒體與數位媒體）的近用，達成資訊 蒐集、檢視、判斷及表達。

基於上述所言，本研究所選取的食安議題，並非透過教師單方面的解讀做為課程，是透過多方（食品業者、媒體、醫生、消費者等）觀點論述下去拼湊事實可能之樣貌。教師則引導學生透過各種媒體工具蒐集、檢視資訊，並能對不實即可疑處發表自我看法，意即近用。

二、融入議題及學習領域

吳翠珍（2014）曾針對當前媒體素養課程定位提出看法，她認為臺灣現有的教學環境並未能充分接受如其他國家將「媒體素養」單獨設科。原因在校園

政治阻力的影響下，若以「學科」姿態進入校園，勢必排擠其他學科的教學時數，引發反彈，因此她建議，現行採取融入式是較為妥善之作法。

參考國際上融入式課程之推動，可看出因國情不同，課程表現相當多元。以英國為例，媒體素養課程長期整合於英語教學裡；美國則依各州規劃而有差異，可融入溝通技巧、資訊技能、批判思考與健康教育等課程中；德國則是融入於電腦科技課程，藉此討論社會正義議題（呂傑華、陳逸雯，2009）；香港則運用得更為廣泛，早年受英國殖民影響，相較亞洲其他國家，媒體素養發展的較早。過往與英語課程一起進行，近年像是公民教育、社會、美術、資訊科技、經濟及公共事務、宗教與倫理等皆有其蹤影（Lee, 2010）。

臺灣參考他國作法後，將商業意涵、性別、政治意識形態、流行文化、族群刻板印象等，生活常見的主題融入七大學習領域裡（吳翠珍、陳世敏，2007；黃惠萍，2016；鄭智仁，2006）。而在實施方向上，媒體因乘著科技發展，從餐桌報導到外太空幾乎無所不包，伸展的範圍令人瞠目。於此也反映在課程上，所搭配的議題看似紛亂且發散，其實只是過渡時期的一種樣貌，無關對錯，反倒貼切的反映媒體具有廣納江海的性格。楊倍昌（2014）更直接點出未來課程發展的趨勢有二：1.以媒體素養課程作為跨領域的平台；2.以整合式課程（Capstone course）來推行媒體素養。

第一點所反映的是，媒體它是公民討論及公眾智慧的展示場。就課程概念而言，跨領域的平台所要強調的是不同課程（課群）之間的協作；可能需要共同授課、討論跨領域的問題、共同成果報告。也因科技使然，大眾對於媒體操作更為容易，就課程執行來說，它應是一種以媒體素養為基礎的整合式課程。

本研究在不更動學校既定課程及活動下，以 Fogarty（單文經譯，2003）所提出之 10 種課程統整中的共有式課程來實施。此種方法可將欲融入的學科之間有重疊的概念或想法，變成組織的元素，並能打破科目中壁壘分明的樣貌，透過協同計畫與教學，以共享及整合性的呈現使學生更加融會貫通，強化學習深

度，如圖 2-3。

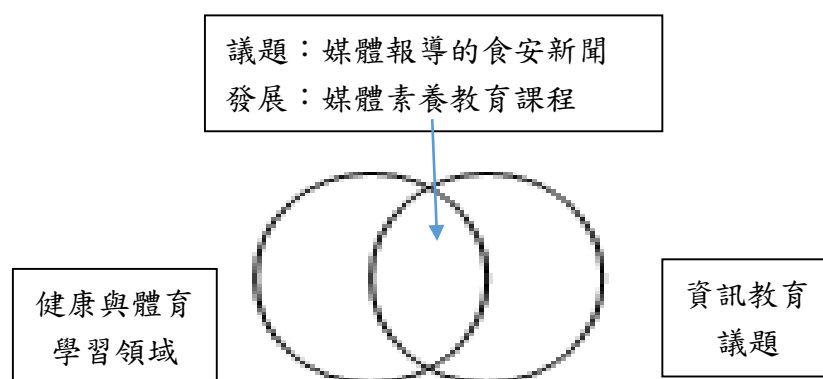


圖 2-3 共有式圖示

資料來源：Robin Forgaty 課程統整的十種方法（單文經譯，2003）

「融入」一詞，意謂著「將材料整合放入」，即統整之意（潘慧玲，2001）。它可藉由單一學科納入媒體教材、或以課程中附加單元及跨學科的主題教學方式來實施，最重要的是，要將欲凸顯的主題與學習領域融得不著痕跡。

本研究將生活相關的食品安全議題作為媒體素養課程主題，與健體領域及資訊課時實施；目的在透過議題，發展批判思考、對日常的資訊有所反思、澄清媒體已建構的價值模型等內涵。本研究所搭配的食安議題，生活也隨處可見，學生容易理解，本身具有公眾討論的特性，課程運作注重在呈現媒體以外的樣貌，進而提升學生解析及再建構資訊的能力。

三、教學策略與教學法

提及媒體素養教育的實施，首提 Buckingham（2003）的六項策略。他也建議，媒體課程的教學應採搭鷹架的方式，讓教師指引學生自行建構學習意義，而非將學生視作完全無知。課程運作也和一般傳統課堂常見的，灌輸、單向、有標準答案的情況相當不同，可參考以下三階段：1、讓學生呈現並表達已具備之知識；2、讓學生瞭解並學習如何應用媒體相關知識；3、鼓勵學生反思並發展個人的想法。研究者整理陳世敏、吳翠珍（2007）以及 Buckingham（2003）為藍本所主張的六種教學策略，整理成下表 2-3。

表 2-3 媒體素養的六種教學策略之比較

陳世敏、吳翠珍 (2007)	Buckingham (2003)	教學策略內涵
文本分析	textual analysis	單一文本做深入的符號學分析，例如：廣告、卡通、照片等。分三個階段：描述故事、意義分析、評估作品。
脈絡研究	context analysis	基於文本分析的基礎，進而研究媒體行銷手法與包裝、產製、閱聽人等，以至整體的文化與外在脈絡。
個案研究	case study	為脈絡研究的延伸，學生須自己探究欲深入的媒體議題。可聚焦在：特殊文本製作、行銷及消費、跨媒體調查、調查閱聽人、媒體組織表現。
改作練習	translation	為文本及脈絡分析的深度探討，並將焦點集中於媒體語言及再現，使學生了解不同媒體的符號與限制性。
角色模擬練習	simulation	對於深度理解製作流程相關問題特別有意義，其目的在將學生置於情境中，體會外在的媒體世界。
動手做	production	詮釋與創作媒體，是一套不分開的學習歷程。不過產製並非只是產出成品，而是整合所學，強調思辨與批判的過程。

資料來源：研究者整理自陳世敏、吳翠珍 (2007) 與 Buckingham (2003)

上述六項教學策略，前三者屬於分析性的，後三者為接近體驗式的學習，偏向實作層面。當中兼顧認知、情意、技能，是一套不可分割的實施歷程。黃

惠萍（2016）整理自 1999-2011 的媒體素養教學案例，發現教師最常使用的是文本分析，因為易於操作，這些成為引導學生認識媒體初階的重要策略。次要則是模擬，透過學生之間的角色扮演，可深入探討第一手資訊與再製之間的關係，使學生更為了解產製流程。六項教學策略中，唯獨個案研究無人採用，推估是對國小學童難度過高，因此無人實施。比重上，採用涵蓋基礎的媒體批評（文本與脈絡分析）較多，而重視反思的創造力教學（模擬與實作）則是近年略增，反映漸朝向準備主義之跡象。

黃惠萍（2016）進一步指出，共同討論、講述法、情境模擬為國小媒體素養教學現場最常採用之教學法。但討論與講述法，皆以教師為中心，是為方便情境掌控並傳達觀點，此結果與媒體素養教育欲達成之解構、賦權有所差異，應要在課堂進度、秩序與重視學生主體性之間達成最佳平衡，否則可能淪於另一種「再製」。

章五奇（2010）採取對話性、民主式、合作式等教學，讓學生以批判性思考的態度看待媒體內容以及產製。郭玉慧、葉興華（2014）則為克服教師於現場上實施媒體素養教育的困境，媒體人與教育人協同合作，跨界實踐媒體素養。透過讀報、重新拚貼，促進學生思辨與進用媒體等能力。章明哲（2015）則協同媒體記者與兩位教師共同教學，以 ADDIE 系統化教學設計為基礎，期末創作校園電子報為教學目標。課程實施中，連媒體記者本身的工作經驗也能成為教學資源，教學相長之下，亦提升線上教師往後的實施意願。

透過先前探討可知，媒體素養教育是一項公民養成教育。公民養成不單靠偶然的幾堂媒體素養教育課便能達成，所實踐的場域也須倚賴幾項先決條件，例如：學生成熟度高，能尊重他人發言，及迴異於自己的意見。此外，臺灣的教育環境與西方氛圍有所不同，課堂環境較為壓抑，學生能暢所欲言的機會較少。而整堂課若教師未多加引導便直接以學生討論取代，是否足以和原先的教育環境抗衡？是以，本研究於採用時考慮高年級學生尚在批判性思考的初階，

本身知識背景亦尚未足夠，可能影響深入性反思的深度，因此針對上述六種教學策略，分析性以文本分析、脈絡研究策略為主，而實作則採改作與動手做。

教學方法上，可見不少案例多採用討論與講述，雖然學者（黃惠萍，2016）指出此番可能會使媒體素養教育成為另一種再製，但此法的確是一般學童較為熟悉的方式，且可透過設計開放性的題目與延長授課時間做為平衡。而小組合作教學、課堂發表亦是對食安此類開放性議題不可或缺的方式，此法不僅讓教師更加了解學生所學的程度，也能促進民主教育之養成。此外，依照學者先前研究可見，當年媒體素養教育要利用整合性式課程與不同領域間相互討論（章明哲，2015；郭玉慧、葉興華，2014；楊倍昌 2014）。因此，本研究欲透過食安各相關的專家一同進入教室，與我一同設計課程，讓協同教學提升學童了解食安及媒體素養之踏板。配合學習表現，將上述提及的教學策略與方法分認知、情意、行動三層面做成簡表 2-4。

表 2-4 本研究可能採用知教學方法與策略

	教學策略與方法	實施重點
認知	脈絡分析	不僅依照文本解釋訊息，要鼓勵學生進而辨識其行銷手法、製作公司、故事主軸等作為切入點。
	文本分析	針對單一文本做深度分析，含文本描述、瞭解文本意義及文本評價。
	協同教學	教師與媒體工作者及食安相關人員共同擔任授課教師，而他們本身的工作經驗也成為了教材。

(續下頁)

表 2-4 本研究可能採用知教學方法與策略

情意	價值澄清	隨著時代的多元，很多的價值觀透過各種媒體影響著學生。透過價值澄清法，老師可以在課堂營造開放性的討論環境中，了解孩子的想法。雖然觀點會很多元，不論是具教化意義或是背道逆俗，但比起傳統的講述教學，價值澄清法更注重以學生為主的價值形成歷程（歐用生，1992）。惟須注意的是，莫讓多數人的意見成為定論，意即要不斷提醒學生尊重與自己觀點相左的意見；也要避免學生迫於壓力或討好同儕而隨意附和。
	合作教學	高翠霞（1998）指出主題式課程通常採取小組學習模式。教師將不同能力、性別、種族背景的學生，分配到 4 至 6 人的異質性組別中一起學習，及分享經驗，接受肯定與獎賞（Slavin，1990）。它可廣泛運用於各年級與各式學科，可增進教學效果，包括認知、情意和技能各方面的學習成效
行動	發表教學	教師透過此教學法引導學生經由語言、文字、藝術、動作等不同方式，將所習得的知識、技能、思想、情意等作充分而有效的表達。
	改作練習	可視作深度文本與脈絡議題的延伸，使學生了解對不同媒體語文本間的理解。比較兩種不同媒體對同一新聞事件的呈現。
	動手做	製作的目的，是為整合學生先前所學過的媒體思辯。當中需時常提醒學生要不斷與欲呈現的作品對話，團體當中不能缺乏溝通與協調爭執。

所謂「一法為主，多法相助」，各方法之間是相互聯繫、部分重合、相互借鑑、取長補短、互相啟發與進的關係（黃政傑，1998）。上述教學法能補足單一面向的不足，透過搭配與混合運用，期能激發學生有更好的學習成效。

四、教學評量與表現

黃惠萍（2016）於研究中指出，授課教師有近八成運用學習單作為評量方式；其次為討論，包含開放式討論及小組討論；第三為問卷評量。其他還有上台分享、教學觀察紀錄、訪談、情境模擬等。上述研究來源大多為論文，此類方式能獲得更周延且深入的學習變化，且能配合媒體素養多元的教學法，評量方式自然不同於一般的紙筆測驗。

透過 McDougall 等人（2015）研究，可見媒體素養表現有以下三種層次：

1. 媒體參與：透過線上簡介及描繪媒體參與媒體/數字/信息素養等複合（整合）國際性規準模式，協助自身判斷媒體參與的影響。
2. 口頭發表：針對播過的影片能立即回答內容摘要及與相對應的答案。
3. 媒體產製：運用社交媒體創作個人化的媒體產品。

依莊雪華、黃繼仁（2012）於中小學課程的應用也能與上述作為回應，研究發現多數教育者能善用網路新興媒體，進行社區的公共對話，當公民質疑媒體的行動時，即開啟媒體近用的實踐。

陳炳宏、廖志恒、葉大瑋、郭旭棋（2014）對學習理念提出扼要的見解，他們認為媒體素養學習表現是「思辨、批判，與行動」，這是一連串的學習過程，既是媒體近用也是學習表現。當學生樂於向周遭分享媒體議題、主動撥打電話給傳播媒體或國家通訊傳播委員會（NCC），檢舉媒體不當行為時即是行動表現。此外，運用報紙、雜誌、廣播、影片或部落格等不同媒介重新創作新聞本，藉此對媒體已建構的刻板印象和意識形態進行批判，也是學習表現之一。Buckingham（2003）則提醒教學媒體素養時應避免教師主觀或主流的評估，應「認解」（recognize）學生的文化經驗，接受學生觀看文本所產生的認同感。

本研究參照文獻，課堂中以學習單、觀察紀錄、訪談、討論分享等方式了解學習變化，亦會引導學生拍攝影片，深化產製與再現的意義。但無論何種方法，都強調媒體素養教育應培養學生成為主動的閱聽人；意即不管面對何種媒介，都要能自行過濾訊息背後的意義，並善用傳媒工具發聲，讓近用隨著科技工具更加擴展。

伍、小結

「沒有人擁有真理，而每個人都有權利要求被理解。」(Doll, 1999)。

依照後現代的課程的觀點，課堂不是由課本的作者來決定，而是課堂中的老師與學生。從九年一貫課程之核心價值到十二年國民教育課程，主旨皆是在營造能突破傳統空間的學習環境，以培養終身學習者為最終目標。

Doll 在《後現代的課程觀》(王紅宇譯, 1999)一書中，將後現代課程觀視為一個轉化學生的內在通道，也試圖建構出課程母體，也就是課程內容不僅限於「教科書內容」，還必須考量到教師權威、學生的角色、評量功能與知識內容等，為此提出了課程的 5C：分別是過程 (currere)、複雜性 (complexity)、宇宙論 (cosmology)、對話 (conversation)、社群 (community)。

1990 年代中葉所發展的媒介生態學可算是後現代的課程觀之一，它與早期的線性發展模式相當不同。強調建構課程時，應重視個體所具的先備經驗，用開放性的問題並不斷深入探索（此為過程）；教師應致力於教學情境中的複雜與簡單交錯的特性，使生活經驗與課程結合，促進學生的學習（意即複雜性）；此外，課程的實施中要不斷以對話進行，提升學習層次，讓學習不只是獲得單一觀點與知識（課程即對話），同時也要瞭解與其他相關學科的關係，以跨領域的概念來設計（課程即宇宙）；最終，能連結個人經驗、家庭、學校、至整個社會的文化環境，創造一個學習的社群（課程即社群）。

本研究以食安資訊做為媒體素養教育課程之主軸，融入健體領域及資訊教育，兼採相符之指標，完成跨領域的課程設計（課程即宇宙）。課程內容以生活

中常見的食品安全資訊為主（課程即複雜性），在課堂探索（課程及過程）、師生對話的知識交融中（課程即對話），以建構健康媒體社區之目標（課程即社群），實踐認知、情意、行動三方面的媒體素養教育。



第三節 新聞產製與閱聽人

媒體是人們掌握新知、了解時事的主要管道。新聞報導的目的更是要讓人們能在短時間內快速且大量的閱覽這個世界，但限於新聞資訊之特質，報導者很少能提供足夠的訊息讓閱聽人能充分判斷及詮釋；尤其，在新聞產製與閱聽人解讀兩方的多次過濾下，往往離事件真相越趨遙遠。

臺灣碩博士論文網以媒體再現的角度探討食安議題總計有三篇，分別就毒澱粉、瘦肉精美牛爭議及 2013 年食用油事件，用網路新聞及讀者評論、電視新聞及不同政治立場的平面媒體分別作分析。研究指出，隨著政黨輪替，平面新聞報導框架論述也隨之變化（邱柏勝，2014）；國內電視新聞報導中，「政府機構／官員」為主要的消息來源、「提出澄清與呼籲」與「不肖商人」為新聞工作者最常使用的議題框架、媒體更擅長以「衝突化」的感官手法，凸顯事件的對立（洪硯儒，2015）；以及臺灣媒體報導食品安全新聞時，對報導注意度有益的表現形式不足，欠缺整理過的資訊，網路常見不禮貌的讀者評論、提及個人故事或經驗談及離題的評論較能引發讀者互動（陳毓屏，2015）。

由上述可知，媒體敘事框架有其社會脈絡，會隨社會風向而變化的動態過程；此外，科學或制度等有助專業理解的報導不多，常以衝突作為敘事結構，並訴諸閱聽人的感官經驗為新聞主軸。其所帶來的影響是，容易扭曲事實真相，加深民眾對食安事件的恐慌與憤怒（洪硯儒，2015）。

因此，我著手設計媒體素養教育課程時，也從新聞產製的要件、新聞產製的元素及新聞敘事架構等三部分作探討，從中深入隱藏在新聞文本中的權力互動，避免被議題操弄；以下分別敘述之。

壹、新聞與產製

媒介依賴理論把社會看作是一個有機的結構（彭懷恩，2002）。此論點的三大要素：傳播媒介、社會與閱聽眾三者交互影響。新聞便是這三者交會的產物，它藉由媒體傳播影響著社會與閱聽眾，三方相互影響下改變社會的風氣與

閱聽人對於新聞事件本身的看法、認知與態度等，如圖 2-4。

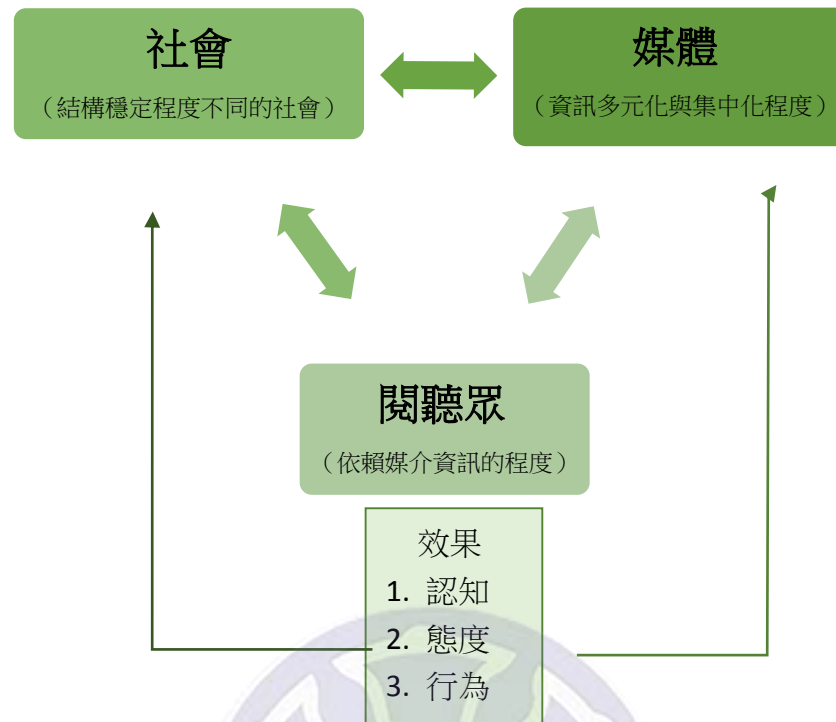


圖 2-4 傳播媒介、社會與閱聽眾影響關係

資料來源：林東泰（1997）

以下就三面向作敘述：

1. **社會**：當社會變遷越劇烈時，則大眾對外在世界的「不確定感」也越大，從而使得他們對大眾媒介的依賴越深（彭懷恩，2002）。而透過以往閱聽人對媒體的依賴關係研究中，可知人們亟需大眾媒介提供有關外在環境的資訊，以便減輕日益增加的不確定感。現今社會雖有著數以繁計的資訊，但仍有許多是大眾無法獨自得知的消息，因此，大多數人仍需要媒體來獲知外界的最新資訊（林東泰，1997）。
2. **媒介**：無論何種時代，語言、文字等皆須透過一種「介質」作為傳遞資訊的管道。於此，媒介也可以稱為媒體，而隨著網路趨向平民化，新媒體時代繼之來臨（蔡嘉琪，2014）。它相對於報紙及雜誌等出版品、電子廣播與電視

等「舊媒體」，舉凡社群網站、搜尋引擎、網路、網路電視、應用程式APP、通訊軟體等，都屬涵蓋之範圍。涂志豪（1997）曾論，若大眾媒介對社會的功能愈重要，則此社會對媒介的依賴也愈大。

3. **閱聽眾**：閱聽眾可視為讀者、聽眾、觀眾。在閱聽人行為、媒介依賴，以及社會人際互動關係之研究中，發現閱聽人參與的行為會使得閱聽人與媒介依賴之關係更為強烈（涂志豪，1997）。

當前，社會在急速發展下產生了很多不確定性。據蘇蘅、陳憶寧（2010）研究可知，通常事件情勢越糟，愈受到媒體注意；媒體於此時所扮演的角色除了示警民眾外，還有動員及活化議題的能動性。在食品這一面向來說，像是食品添加物、基因改造、或是其他從食品科技所衍生產業所帶來的影響皆屬之。而這些危機對照上述的社會面向可知，閱聽人面對食品安全問題，因充滿了未知與不安，但卻在媒體上獲得新知與安慰，進而加深閱聽眾對媒體的依賴，隨之產生了更多無法計量的解讀、情感與行為反應。

貳、新聞產製之結構性因素

蔡琰、臧國仁（2003）對新聞廣為流傳的原因有一完整的分析。他們認為，事件主角出場次序與特質、新聞事件的故事張力、新聞裡的引述，例如：採訪他人說法加以證實、新聞品質等敘事結構，皆能與閱聽眾內在經驗產生共鳴。就是這種「內在經驗」決定了新聞價值，包括重要性、爭議性與不尋常性等，而「新聞價值」則決定了哪些新聞事件可被製成新聞報導，記者則是一連串組織與過濾資訊的框架（林惠娟，2013）。換句話說，故事的展演會在觀看者的心理產生「內模仿」，引發觀眾有種經歷情節的共同感覺，甚至引發某種「移情作用」（孫惠柱，2006）。

例如：台灣近年來歷經不少食品相關事件，隨著媒體輪番報導，隨之而生的還有網路上許多未經證實、甚至是錯誤的資訊，以及過度渲染的「食安」新聞。事件透過媒體的剪裁，在陳述上企圖撩撥起觀眾的情感與注意力，此舉便

是採取一種情緒訴求，以求提高收視率或者提升議題關注等目的。

由此可知，新聞透過各種「技術性」的操作，使得新聞有了不同的呈現。以下依林惠娟（2013）整理新聞產製的結構有三點，分別敘述如下：

1. **影像模擬**：電視新聞再現大多仰賴影像來傳達，而觀眾的接收則仰賴電視的語言規則，包括觀點、主張、明暗分布與構圖（Bignell，2004）；例如新聞畫面中常用特寫來提高吸引力、或用圖表及分割畫面彰顯兩者共通性（郭倩文，2008）。

陳香伶（2014）針對臺灣食用油造假事件分析新聞 Facebook 粉絲專頁而知，圖片為吸引人的第一步，若以影像取代文字，例如記者整理的懶人包、圖表或合成圖等，因為讓人輕易了解也是按讚數較高的原因。由此可知，科技進展使得新聞更趨競爭，加上便利與快速消化的閱讀趨勢，無論電視新聞或粉絲專頁都在影像敘事上多所「用心」。

2. **敘事語言**：新聞敘事近年來逐漸從第三人稱敘事，改以說故事及表演（第一人稱）的方式進行報導，塑造面對面談話的親近形象（牛隆光、林靖芬，2006）。影像中的字幕是輔助影像，亦是理解內容的途徑，有助吸引觀眾注意及方便記憶，敘事內容也常使用資訊推理與視覺細節的方式（林惠娟，2013）。以食用油造假新聞為例，除影像引人注目外，標題才是引人點閱的關鍵；記者於撰寫過程中也須適時加入一些符合大眾期待的語調，尤其當中的評語口氣若以負面批判、或帶諷刺則更能抓住用戶的目光（陳香伶，2014）。

呈上所述，除了影像以外，下標及內文也要講求戲劇張力，負面措辭則是編輯記者掌握用戶群的心理模式的撰寫模式，此方面也反映近年新聞走向煽情及極端化的結果（蘇蘅、陳憶寧，2010）。

3. **聲音效果**：新聞之所以貌似真實而具說服力，主要是藉由視覺與口語的相互作用（林惠娟，2013）；口語可能指的是記者與主播的報導，或是新聞原

音之示現。此外，新聞會採用高分貝的敘事與隱射來攫取觀眾注意，聲音於此成為一種符號，能導引觀眾於情緒上引發回應（Bignell，2004）。

除了上述三點，加上了敘事者，更加凸顯新聞的戲劇性。Bignell（2004）曾直指敘事者具四點功能：

1. **框架**：建構主題，將相關的敘事符碼一一列出
2. **聚焦**：依主題為隨後的細節排序。旁白作為建構故事的背景，例如：解釋事件、評論與描述過程，搭配視覺符號，指引事件的取向。
3. **闡釋**：將上述框架及聚焦之行為做一次反覆性的確認
4. **結尾**：記者最後會為事件下一個結論

敘事者除了記者外還有主播，但不論是屬於哪種角色，難免會加入自己的視角（slant）（Chatman，1990，p.143）。總結來說，電視新聞節目試圖再現真實，卻以戲劇化安排過去所發生的事件（林惠娟，2013）。它使得真實事件變成一種表演，讓閱聽眾在視覺影像、敘視角度、文字及聽覺上彼此指涉，不斷游離於局內人與局外人之間，在閱聽人的腦海形成一段又一段的故事。但這些資訊卻多非第一手，而是經過多重包裝後的「作品」。也就是說，新聞報導的事件不等於事實，報導是經過選擇、重組並以非超然的角度評估新聞價值的結果。

若欲還原報導之事件，則可就 Buckingham（2003）所主張的六種教學策略，讓學生扮演產製者，從假定立場到影像、文字、聲音及敘事者上層層框架，逐一探討當中可能「遺失的」真相。

參、新聞敘事之探討

「我們的生活不停地和敘事和敘述的故事交織在一起，我們敘述自己的生活中，也被周遭生活所敘事的故事所包圍」（Berger，1997）

語言是人類意義產製實踐的基礎，透過情節或敘事人的安排，交織而錯許多敘述的故事。但它並非透明、中立的存在，如同新聞雖然也是基於事實，但

透過記者報導及新聞台重新編排，在事件、情境與角色配置上，以一種時間邏輯的順序安排，並依符合人們因果關係去定義，成了另一則故事

（Abercrombie，1996）。閱聽者則運用來自環境與過去經驗所累積的基模，在文本所呈現的行動中搜尋相關的軌跡，用以建構故事（郭岱軒，2011）。

依據牛隆光、林靖芬（2006）的定義，新聞敘事特徵為「新聞記者如何拍攝或剪輯新聞報導」，包括：

1. 報導受時間限制，強調簡單的形式，因此字數減短，且忽略事件背景的探討
2. 注重現場報導，以視覺為導向
3. 以故事的方式呈現，新聞稿單（rundown）的目的是為促成某種話題性。
4. 文類混雜：強調情感與情緒訴求、模擬表演等方式。
5. 拉近記者與閱聽眾的心理距離

如前所述，新聞常以「還原真相」自居，但仍有戲劇及誇大的性質。此外，由於事件相關脈絡四散於各處，不可能全部複製給閱聽人，此時便須透過記者做「篩選」及重新編製，並且，盡量以簡單且符合閱聽人能理解的邏輯做描述。如同蔡琰、臧國仁（2003）所論，無論作者如何致力於客觀，但寫作經驗為己身之感覺、印象與思考，故仍舊是主觀產製下的產物。

Abercrombie（1996）則認為電視新聞的特質有三點：

1. 新聞提供一種聯絡世界的管道
2. 運用符合因果邏輯的敘事方式連結事件與角色，不論是靜態畫面或動態影像都有敘事的元素，其意義是由外在世界的敘事位置而定
3. 製作過程並非透明，螢幕上所見是被選擇的結果

總歸來說，新聞會透過各種情節安排，讓閱聽人似乎親臨現場並「見證」，但實際上這就是一種說故事。而事件透過刪減、過濾後，看似變得簡單而易懂，但卻失去了事件的脈絡性。據蘇蘅、陳憶寧（2010）研究可知，新聞在轉換過程中出現錯誤可能是事實或背景錯誤；例如重大政策變成新聞發布稿時，

會因受限版面或時間壓力，而出現情境和整體結構部分省略而導致斷章取義的現象。進一步來說，社會是一個有機體，事件中的人、事、物甚或時間都不是獨立的存在，他們相互聯繫而有所關聯。但若簡化成因果，如同隔絕在實驗室裡，事件可能變成荒謬的推論。

食安事件並非用簡單的因果推論就可說明一切，此問題牽涉許多因素，當中有行政稽查、風險管理、食品科技、經濟成本、官商勾結、消費文化等。但以媒體的立場，不可能在短促的報導裡呈現，只能就著墨於「部分事實」讓其看似變得簡單易懂。例如：就食用油攪偽事件，食安報導中大多著力於官商勾結或判決不公等問題，但莊秀文、林怡淑（2015）直指近年民眾喜愛購買低價或物美價廉的產品，也是間接縱容企業或廠商產生不公義的食安問題，此部分則少見媒體著墨。

蘇蘅、陳憶寧（2010）也指出，當今科學或醫藥、公衛這類屬性特殊類的新聞，常出現「假議題」的現象。原因是科技發展下，太多不確定的事件使得大眾及政府皆倚賴科學家抑或某領域的專家，而媒體則將其意見視為高公信力之來源。但媒體對其專家所言並無能力判斷真偽，以致影響對新聞有效性之平衡，更有可能被牽著走。多所影響下，則成為了另一種不實新聞的因素。

尤當某專家所論與政府觀點相異，更成為媒體所喜愛的消息來源。即使政府為一重要消息來源，但因專家有主導議題之能耐，在媒體前曝光率也高，便形成「雙重專家」於議題上拉扯之現象（Pan & Kosicki, 1993）

食安報導裡，常見政府回應與節目名嘴、毒物科醫師、物理老師等多方辯駁等畫面；這些新聞之於事實真相則予以不同的解釋框架，本研究也將此部分納入媒體素養教育課程之討論。

回顧本章論述，從國際媒體素養的內涵及核心概念，瞭解發展及趨勢，了解皆因菁英文化的防堵開始，歷經社會改變及媒體數位化的多重變化下，典範

已有了轉移，現今的發展目標大抵為媒體近用及公民實踐。對照臺灣初始推動的社會背景，也是有感於媒體之害甚深，媒體素養核心概念則揉綜英國的文化分析及美國的媒體科技使用和資訊處理面，現今推動的目標也切合國際發展，朝向媒體近用來努力。課程實踐上，臺灣雖有國家政策支持，但相關配套不足、師資訓練未到位、與臺灣當前教育文化未能相容，在諸多環節上皆備受考驗。而我多方參考國際上在課程設計、實施及評量學習表現的作法，整合成適合本研究的課程圖像。最後，由新聞產製元素、新聞敘事架構做進一步分析，了解媒體再現食安事件是用那些部件拼貼、整合而成，作為架構課程的學習內容。





第三章 研究設計與實施

本章共分六節，分別說明本研究取向選擇之理由、研究發展架構與流程、研究情境與參與者、課程發展方案設計理念說明、研究資料蒐集與分析、信實度檢驗及研究倫理。

第一節 採用行動研究之理由

行動研究的探究問題，是實際的實務工作問題（蔡清田，2011）。其信念為「實踐中的有效改變」，也就是說，研究者是在特定的情境中進行研究，並與現場對話，推進自身假設及對現象反思及探究，以下分三點敘述我採用之理由。

壹、改善教學實境問題

教學現場中，我有感於媒體對學童影響力之大，從流行文化、偶像追捧、性別觀念建構、消費意識及與我們日日相關的飲食觀念皆是。因學童的生活經驗與認知發展有限，對於媒體所傳遞的內容並不能做有效的批判，許多訊息在真假未釐清當中，經由發達的媒介多所傳遞。

近來，我發現學童於班網、社團群組裡轉發多則食安相關的訊息，並針對媒體公布那些不可食、有問題的名單有了相當負面的評論。在食安事件當中，媒體可謂是各相關單位的訊息傳播核心，因此，欲透過此事件設計一套媒體素養課程，培養學生對訊息的敏感度，進而提升學童的媒體素養。

此外，在梳理文獻過程中可知，當前現場教師實施媒體素養教育的問題主要有二：一為教學進度壓力，二為背景知識不足。因此，本研究希望以行動研究為取向，將此套課程有效融入既有的課程裡實施，試圖發展出改善之道。如同 Stenhouse（1975）所倡之「教師即研究者」，教師不僅是課程的發展者、教學者，也是自己課程的評鑑者。

貳、 教師增能與自我成長

本研究於實施過程中，由研究者提出問題、設計教學方案及進行教學，研究進行中還會邀請課程專家給予建議。每堂課後皆會請協同觀察教師予以意見回饋單、觀察紀錄作為研究者的課程改進及反思之用。

整個研究信念建立在「實踐中的有效改變」之上，視每一位參與的個體都是教育參與者，在雙向交流、民主合作的情況下，進行有效的溝通與對話，讓參與者得以改變現狀，縮短理論與實務間的距離。

整個研究進行模式具「螺旋」、「再循環」的性質，反省後再修正，也有可能改良原有課程的教學目標、能力指標的設定，非單向的進行模式。藉此提升教師教學效能，並改變學童間的媒體素養。

參、 補足既有健康課程裡媒體素養教育之不足

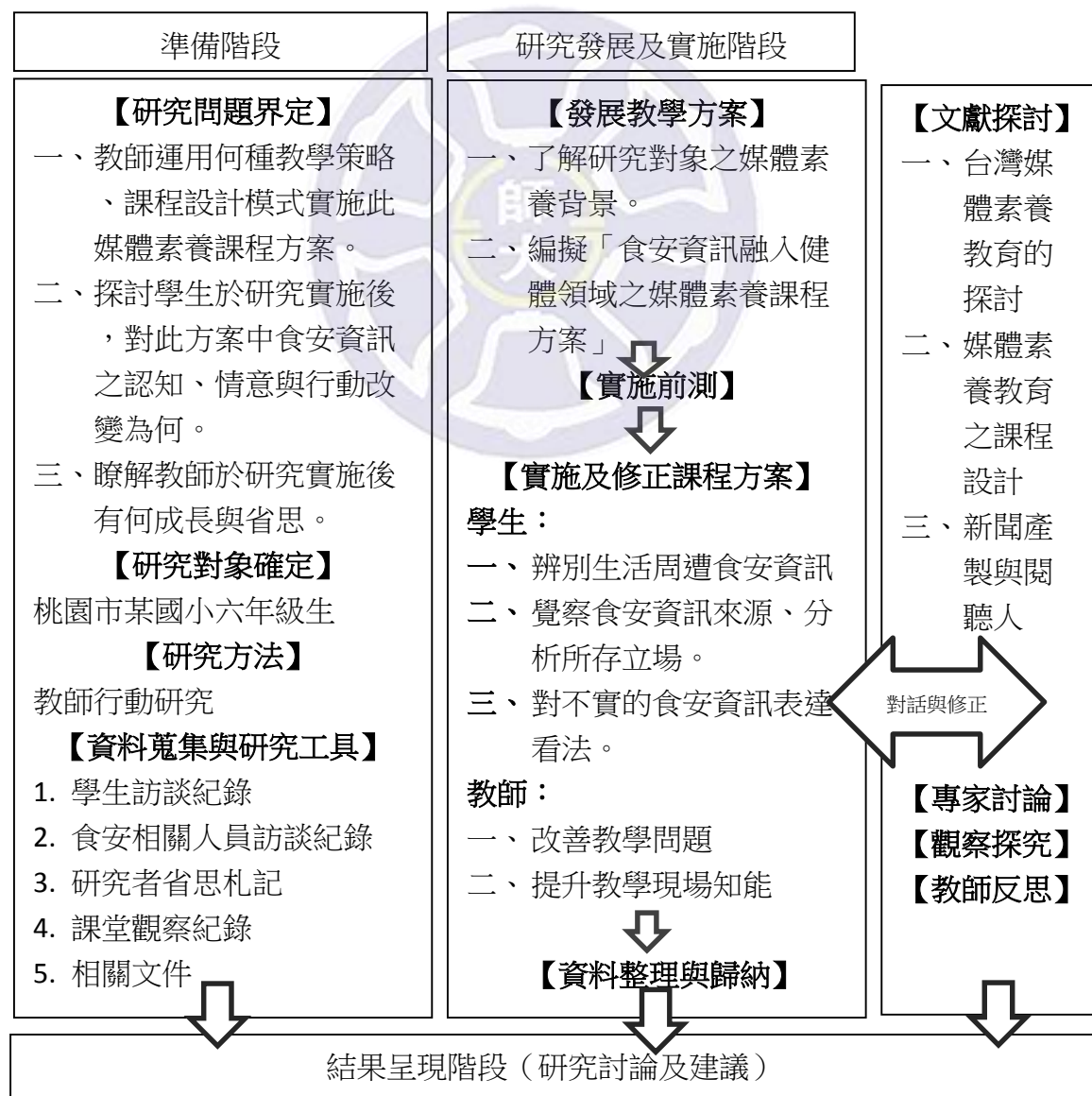
本研究是為提升學童於日常的對食安資訊之思辨。以食安議題發展媒體素養課程，其課程定位是融入既有的健康課程裡。我參看各大版本的健康課本，雖提及外食風險、食品添加物等食品安全知識，但其媒體素養融入則少見。換句話說，媒體這門潛在課程對學童的飲食觀念影響甚大，但既有的健康課程卻過於忽略。因此，本研究亦著基於此，欲以學生所關切的食安議題出發，發展一門不著痕跡地融入健康課的媒體素養課程。我期望課程的設計能兼顧學生學習興趣，並提升學童媒體素養。

第二節 研究發展架構與歷程

壹、研究架構

本研究共分為三階段進行，如架構圖 3-1 所示。第一為界定教學問題，我事先透過文獻閱讀，探討個人對於媒體素養教育內涵的詮釋、媒體素養教育課程與教學的實施、及媒體素養融入於健體領域課程的理論基礎，逐一整合成教學目標。第二為發展與實施，以媒體報導的食安議題融入於健康與體育領域，發展一套媒體素養課程方案。最後為結果呈現，將所有資料予以分析並撰寫研究結果。

圖 3-1 研究架構圖



第三節 研究場域與研究參與者

壹、場域介紹

本研究之行動場域即為教學現場，包括該班教室及電腦教室。

一、愛心國小

我任教的學校為桃園市區的一所公立小學，化名為愛心國小（化名），採常態編班的大型學校，目前總計 62 班，總人數兩千多人，教職員工共一百多人。

此處為桃園市中心，人口密集，鄰近有百貨公司、市場及多棟住宅大樓。向外一公里方圓內，有 5-6 所公立中小學，相較於他校受少子化影響陸續減班，唯獨本校班級數不減反增。顯示本校為該區具指標性大校，學校除了重視學生的課業外，也鼓勵老師結合社區文化及資源發展特色課程。讓學生得以在既定課程中培養關懷家鄉、對日常問題抱持求知與探索的精神。此外，愛心國小亦鼓勵教師針對教學問題發展行動研究、或參與任何教學上的研究計畫，使得校內呈現一種師生共同精進與成長的激勵氛圍。在媒體素養教育方面，本校有八位教師曾參與過相關的研習，也曾在自身的課堂上實施過媒體素養教育。

當時實施的方式以融入式為主，配合社會、資訊、健體等領域。課程規劃的媒材多用影片（例如：廣告、新聞）及報紙，談論性別、置入性行銷、政治等議題，本次研究欲進行的食品安全資訊則尚未有人實施過。此外，本校各領域教師常會在課堂播放網路下載的影片作為補充教材，意即無論教師是否本身有實施媒體素養教育，但資訊科技融入教學之比率相當高。

而本校的家長社經背景多以從事服務業為主，經濟能力中等或以上，家長多半有電腦及多樣 3C 產品。放學後，學生多數的娛樂為看電視、上網、打電動或透過社群軟體與朋友聊天，代表學童對於 3C 產品並不陌生。

二、愛心班級

本研究以研究者任教並擔任導師之桃園市安心國小六年級愛心班作為研究

對象。愛心國小為常態編班，每兩年換一個年段時會重新編班，本研究的班級共有 30 人，當中男生 13 人，女生 17 人，相較於整學年，此班級的成績屬於中上程度。校內曾以各學年為單位，舉辦中英文輸入法比賽、電腦軟體繪圖比賽，此班都有獲得前三名的成績，顯示此班學生的電腦使用能力並不低。

本研究於 2016 年 9 月至 12 月於健康及彈性課實施，每周 2-3 節課，扣除期中測驗複習周、運動會彩排、期末才藝表演等大活動以外，總計實施 10 周，共 25 堂課。

貳、研究參與者

我目前為國小高年級導師，除了是對研究場域之反思，也考慮批判思考能力、媒體的操作能力、對時事議題的看法相較其他年級較為成熟，故選擇國小六年級學生為主要研究對象。課程則由我親自規畫及授課，以下分別說明參與人員：

一、研究者背景

本研究中的教學者即為研究者本人，亦為研究班級的級任老師；計含代理教學經歷至今，已任教於國小六年。教學理念及實踐上偏向開放，喜歡嘗試新的教學方法促進教學成效，平日與學生相處亦師亦友，除了關心課業也時常留心學生交友狀況與生活習慣。

換句話說，我在此研究擔任的角色相當多元，一方面要構思課程方向並實踐教學活動，時常往返於文獻與研究場域間，讓自己對於問題的視野能透過多所交疊的智慧裡更為提升，是為研究及課程設計者；另一方面也是研究場域的導師，進行課程方案也在對研究對象進行觀察，不僅能觀察課堂上的互動，也透過下課閒聊間、學生日常活動短文等多重方式了解研究對象的轉變。

此外，對於研究不足或不了解處，借助於錄影、錄音器材的輔助，與肉眼觀察所見互相對照與補充，或是課後的省思札記，讓所蒐集到的資料能進行系統的整理、分析、比對與詮釋，此為資料蒐集與分析者。

總結而言，我不僅為研究的教學活動的實踐者，也是高度參與觀察者、資料蒐集者、及資料分析者。在理性與感性、理論與實務操作間來回穿梭，希冀透過上述方式，更為瞭解教學策略實施成效，藉由當中的反省與修正，提升教學知能。

二、 學生背景

考慮本研究需發展批判思考能力、使用媒體蒐集資訊能力、背景知識都須有一定程度的發展，因此選擇六年級學生作為研究參與者，在媒體使用習慣面，過半的孩子有臉書帳號、將近三分之一有個人專用的手機，過半數的上網頻率一周二至三次，四分之一則是天天都會接觸到網路世界。換句話說，若無足夠的媒體素養，則很容易受到媒體左右。

面對食品安全的議題，我曾經數度於課堂上和學生討論，反應和一般新聞報導的立場相差不遠，大多停留在黑心廠商、欺騙、拒買的譴責層面。闡述的方式也較偏向情緒化，並無有較理性、或相對客觀的說法。

我希望透過此課程方案提升學童的媒體素養，並學童關心社會重大議題。研究實施中，也會對於需要深入釐清的部分詢問有意願的學生做訪談，以及意見回饋單，希望他們能呈現最真實的聲音，提升本研究的信實度。

三、協助課程發展之人員

1.良醫師

良醫師從醫三十多年，本身為診所負責人，亦有個人專屬的食品檢驗研究室。有感於這十多年來受過敏及不明病症所苦的病患增多，經深入探究後，發現和食物有諸多關聯，受訪時表示，常將病患會食用的餅乾、泡麵、甜點等加工食品拿去檢驗，會將結果與病患分享，作為調整飲食習慣的有力建議。於本研究中，良醫師提出食安新聞及自身醫治經驗的看法。

2.寬先生

寬先生為知名食品添加物公司負責人，海洋大學食品科技研究所畢業。在

食安風暴中，新聞對於食品添加物的敘事角度，讓閱聽人多視為毒蛇猛獸，政府在此浪潮下，也不斷更改法規希望降低社會疑慮及不安。寬先生的公司為因應社會需求，這兩年聘任數位食品衛生或相關學門的人員為員工上課，並協助公司將商品調整成符合法規的型態。於本研究中，主要說明食安事件中，食品添加物公司的立場並對媒體提出看法。

3. 饕先生

饕先生為麵粉類中游業者，本身已接手並管理家族事業將近十年，是第二代傳人。食安風暴後，政府稽查的方式及法規不斷改變，媒體對於政府及食品界大多持有不信任或質疑的態度，讓饕先生頗有感觸。本研究主要請饕先生說明媒體報導的事件與他認知的有何不同。

4. 安小姐

安小姐為某報社政經組記者。實際參與過食安新聞之追蹤及報導，我針對食安新聞的產製過程、食安報導中所遇過的特殊情況作為訪談重點，經安小姐同意公開之內容做為課程設計來源。讓學童對於新聞產製更為了解，並對新聞有更深的省思，進而提升媒體素養。

第四節 研究資料蒐集與分析

根據本研究的研究問題，蒐集的資料包含三層面，一為了解學生於食品安全資訊融入健體領域之媒體素養課程發展的課堂表現；二為學生於食品安全資訊融入健體領域之媒體素養課程發展實施後的改變；三為我對食品安全資訊融入健體領域之媒體素養課程發展的省思及成長。因此，本研究主要蒐集質性資料，像是研究實施中對學生及相關參與者的訪談，及課堂實施中的參與觀察，以及學習單、回饋、班級網站回覆、教學現場的錄影等其他資料作為分析來源。說明如下：

壹、教學評量工具

依照先前與文獻的對話，瞭解媒體素養教育未有通用的指標，只能依據研究者需求發展適合場域的參照工具（Lockee et al., 2016）。雖質性研究較耗時且複雜，但可彌補量化工具無法真正測出高層次思考的問題。因此，本研究採用學生訪談紀錄表（附錄一）、研究者省思札記（附錄二）、學生課堂觀察紀錄表（附錄三）、課堂學習單（附錄四）等，觀察及比較學生在研究中媒體素養的改變。茲說明如下：

一、評量認知目標之工具

本研究依世新大學（2011）公布之《媒體素養教育分段能力指標》之內容，以及臺大食品安全中心所劃分的食安五大議題，發展出五項此媒體素養課程方案的認知目標。分別為以下內涵，如表 3-1：

表 3-1 媒體素養課程方案的認知目標

媒體素養分段能力指標 (高年級)	本研究之課程評量指標內涵說明
1-3-1 了解相同的訊息經大眾媒體傳播會有差異性。	了解同樣的食品添加物新聞，經大眾媒體傳播會有差異。因此要慎思選擇自身適用的。
1-3-2 認識媒體作品的內容形式，學習操作媒體器材。註：如報紙編排方式、劇情元素與公式等。	分別製作不同形式（紙本及拍攝短片）的新聞，了解媒體有各形各式，進而影響選擇。
2-3-1 分析媒體內容中的刻板印象影響。	媒體內有潛藏的意識形態，引導觀眾解讀食安事件的角度。
3-3-1 分辨廣告的行銷說服技巧	能分辨媒體透過食安議題將置入性行銷融入報導內容。
4-3-1 了解媒體產製的過程。 註：建議可設計體驗產製新聞報導、廣播、廣告等的教學活動。	透過實際拍攝新聞，了解訊息皆為人為建構。運用此方式透過公民投書或管道表達看法。

依據以上學習目標，我依照課堂學習單（附錄四）、課堂觀察紀錄（附錄三）及各組訪談（附錄一），了解學生於課程實施前後，其認知的改變為何。訪談中以筆記、錄音紀錄並輔以學生的課堂學習單（附錄五）及回饋作為交叉檢證依據。

二、評量情意目標之工具

我事先編擬問題（附錄一），於研究實施前後，以分組訪談的方式，了解學生在研究進行中對於食安資訊的感受轉變為何，是否能主動覺察進而分析。

表 3-2 媒體素養課程方案的情意目標

媒體素養分段能力指標（高年級）	本研究之課程評量指標內涵說明
2-3-1 檢視媒體內容中的刻板印象影響。	能覺察食安資訊，並分析當中所存的立場

三、評量行動目標之工具

按照課程規劃，此階段行動評量指標世新大學（2011）公布之《媒體素養教育分段能力指標》之內容及臺大食品安全中心所劃分的食安五大議題，發展出此媒體素養課程方案的行動規準，如下表 3-3。我則透過前幾次已建構的初步新聞編制概念，於課堂中，引導各組學生完成一份新聞稿、拍攝一則食安新聞，及透過媒體監督組織管道反應不實報導作為學習表現參考，據此檢視學生是否能達到以下指標。

此外，依據課堂中學生於課堂中的互動、發表、分享及其他綜合表現，一併計入課堂觀察紀錄裡（附錄三）。針對有疑慮處則以隨機訪談的方式，深入了解學生在研究進行中的行動轉變為何。

表 3-3 媒體素養課程方案的行動目標

媒體素養分段能力指標（高年級）	本研究之課程評量指標內涵說明
4-3-1 了解媒體產製過程	透過實際拍攝新聞，了解訊息皆為人為建構。運用此方式透過公民投書或管道表達看法。
5-3-2 關注公共議題並表達意見	學童能關注食安資訊，並透過公民投書或管道表達看法。

貳、研究資料蒐集

針對上述研究問題，以下分別敘述各資料蒐集方式及內涵。

(一) 相關人員訪談紀錄

除了學生訪談以外，我考慮食安議題牽涉性過廣，諸如：公共衛生、健康促進、毒物醫學、健康素養、法律層面等皆為相關範疇，為免資料呈現過於偏頗，因此本研究訪談食品科技、新聞媒體業相關領域人員，針對當前媒體所呈現的食安報導真實度、食安報導後大眾對本行業的衝擊提出看法及建議。此目的在加深學生對議題的了解，並有另一條有別於媒體的食安資訊管道。

訪談稿依照我及學生於課堂中討論或省思札記有疑慮處編擬而成（見附錄五），訪談毒物研究醫師、食品科技大廠業者、烘焙採購業者、甚或是媒體記者本身對於食安報導的看法；此外，也作為我對於食安報導疑惑處的諮詢者。訪談結果經同意後以紙筆或錄音方式記錄，經同意公開之內容做為課程來源。

(二) 研究者省思札記

我為了解本課程的實施狀況，於本研究中，身兼研究者、課程設計者及教學者的工作，以參與者的觀察角色進入場域，為讓研究過程更為透明化，研究過程中的所有活動盡可能告知相關人員，充分尊重每位參與人員。為助自己釐清原先隱而不察的主觀思考，於當天課後紀錄個人較為主觀的想法及推測於省思札記中（見附錄二）。

(三) 課堂觀察紀錄表

課程實施中，在教室後方架設錄影機全程錄影教學過程。課後我會邀請校內曾實施過媒體素養教育課程的老師，一起觀看錄影。並參照課程進行前學生已具的媒體素養（先備概念）評量指標的關鍵字詞，依照研究問題分認知、情意、行動三環，將課堂上學生較特殊的反應、關注的議題及課堂中的轉變等一併記錄下來，作為研究分析時的重要參考。另外，教師講述方式、營造的氣氛情境及學生的反應、互動、表情、動作、口語等則為記在特殊表現裡。透過上

述各種方式，於自我反省及現場不斷辯證下，再現現場原貌。

(四) 其他相關文件

本研究於每堂課進行前，會事先發下一張學習單（附錄五），內容與即將進行的課堂相關，並於課堂實施後收回批改。此份作業可讓學生於課堂前對於不了解的部份，事先蒐集資料、討論以便快速掌握課程。

課後則請學生書寫回饋，能讓研究者瞭解學生對課程的想法及相關建議，及最喜愛或受獲最多的活動為和，有助於授課教師自省並改進教學之用。至於課堂中相關的課堂照片、錄影、網站回覆等多元方式皆為研究蒐集來源。

(五) 學生訪談紀錄表

本研究採半結構式訪談進行，方式分為兩種。一為我透過課堂實施的省思札記、學生課堂中出現的特殊表現、課後繳交的評量，任何發現或欲深入了解的部份，例如：對食安資訊及課程的看法等等，進行正式或非正式的訪談。二為研究實施前後，依據事先擬定的訪談稿（如附錄一），以分組訪談的方式，了解學生在研究進行中對於食安資訊的認知、態度、或行動轉變為何。為顧及學生受教權利，以不影響學習為最大考量，訪談時間在午休及課後時間進行，事前會告知受訪者才開始進行錄音，錄音內容則於事後編譯成逐字稿。

參、研究資料分析

本研究為質性研究，資料分析為先集合所有原始性資料，再分類和編輯原始性資料，使其成為易分辨和易取得的檔案庫；最後，依研究問題與發現的類型，進行交叉分析。進行分析時，研究者需反覆閱讀，以求前後立場一致，盡量掌握學生的改變狀況，以做出符合實際情況的推論，以下分作說明。

一、訪談紀錄

據受訪者的回答情況，仔細聆聽並轉譯成文字，若於資料分析時有疑義處，可據此資料與其他相互檢證。為求閱讀方便及真實性，於聽打時受訪者若使用其他語言則依語意翻譯成國語，於段落會另外加註（台語）或其他語言；

而若說話者有明顯講錯，也不會更改成正確的詞句，會依照受訪者原字句輸入。資料編碼上首先註名「訪」接著說明身分及時間，標示如下：訪生07160502，意即於2016年5月2日訪問7號學生；若有訪問其他人員，則編碼上的身分以職業註記。

二、課堂觀察紀錄、研究者省思札記

我將課堂上學生較特殊的反應及課堂中的轉變、師生互動等為觀察重點；編碼標示如下：觀1160328，意即於2016年3月28日第一堂課的觀察紀錄。省思札記則為自身對於課後的省思與檢討，其編碼標示為省課1160328，表示自身於2016年3月28日第一堂課的省思札記。

黃政傑（1987）指出為使課程設計更趨完美，可交由教學專家、或對學習者了解的諍友對課程進行形成性評鑑，修正課程設計的缺失。本研究委託兩位現場教師進行課程評鑑與修正，資料如下表3-4：

表3-4 課程方案諮詢教師表

課程評鑑者	媒體素養教育相關經歷
陳老師	現職為國小教師。曾為媒體素養種子教師，在教學現場推行媒體素養教育已經十餘年，為三峽國教院、教育部媒體素養專案講師。以及國語日報「米迪亞看媒體」「紙上採編營」「教室辯論會」等及聯合報兒童天地版「讀報分享包」專欄作者。
鄭老師	現為國小教師。曾為媒體素養種子教師，在教學現場推行媒體素養教育十餘年，曾參與辦理許多師資培訓，研發媒體素養教學課程，現仍經常擔任教師研習講師，並且是「傳媒與教育」電子報的教案撰稿人。

我與以上兩位教師透過 Line、電聯或親自見面的方式說明、溝通其想法。於課程實施階段，我親自擔任教學者，並透過課堂回饋表、師生訪談、教師省思札記……等文件，予以蒐集並分析資料，從中進行教學反思，必要時發展新的循環。最後為成效評估，依據上述的資料分析結果，做更深入的探究與討論，以此了解目前課程進行的困境及探討可因應之策略，及提出對未來投入相關研究者的建議及省思。

三、其他相關文件

若與訪談或觀察紀錄所呈現的資料相左時，則必須做更深入的研究，並據學生的提供上述文件，對照和本研究原先設定的學習目標是否符合。說明時，應盡可能引述該資料出自何處。上述所有編碼如下表 3-5 所示：

表 3-5 編碼意義彙整表

訪生 7160502	2016 年 5 月 2 日訪問 7 號學生
訪食科 160502	2016 年 5 月 2 日訪問食品科技業者
觀 1160328	2016 年 3 月 28 日第一堂課的觀察紀錄
省 1160328	2016 年 3 月 28 日第一堂課的省思札記
單 26160502	26 號學生於 2016 年 5 月 2 日完成的學習單
網 01160502	組別 1 於 2016 年 5 月 2 日在食安或媒體相關網站的貼文
影 01160502	組別 1 於 2016 年 5 月 2 日製作的影片

第五節 研究信實度

行動研究是一種從經驗中獲得學習的過程（蔡清田，2011），除了詳實的記錄省思札記、觀察記錄，並將所有相關文件與所察覺的現象所比對及分析以外，為提高嚴謹度，並使本研究結果所言有據、有理，必須加強資料的蒐集、引用、處理與詮釋的過程（甄曉蘭，1997）。

我考慮到行動研究的研究場域存在著多不能控制的因素，若只單就一種方法論或蒐集資料途徑可能會產生研究偏差，因此，本研究方法、行動者、理論與資料都會經交叉驗證的歷程，採用三角檢核法（triangulation），折衷與統合各種途徑求最大信實度。

壹、多元蒐集文件呈現力求貼近事實

我為使研究情境的脈絡與文化性能更完整呈現，以多元面量來蒐集資料，例如：觀察、訪談、學習單等資料。當中無論是文字或影像紀錄，都依據事實完整呈現，例如：研究參與者的語氣、課堂情境紀錄等。

貳、參與研究相關者相互檢核

課程設計中，為求在教學技術及內容上能更獲得多元觀點，我邀請兩位於實際教學現場推動媒體素養教學多年的教師，作為本研究的「諍友」。兩位教師於小學執教多年，對於媒體素養教育的課程實施困境有一定程度的瞭解，對於本研究的課程規劃及教學，給予莫大的助益；此外，本研究的資料也會交予相關人員與研究夥伴確認，包含訪談逐字稿、觀察紀錄及課程評量等文件，透過交換意見中，理出更清楚的課程方向；訪談大綱是依據文獻探討中的理論與課程規劃下建構，課後則參考學生的課堂回饋表作為修正方向；當中也請指導教授提供意見。從教學者、諍友、學生、指導教授多方觀點使研究更完整，都助於更貼近事實，確保資料呈現與研究結果呈現達一致性與正確性。

第六節 研究倫理

進行研究中，我除了撰寫研究報告以外，亦同時擔任課程設計者、實施者、訪談與觀察者，這諸多身分如何與研究參與者建立和諧與互信的關係，是相當大的挑戰。一來我本身即在研究場域中服務，師與生因角色與立場不同，本就存在一道界線，因此，要取得學生信任，使其願意將實際想法表達出來並不易；再者，所有參與者皆了解他的所言所為皆會留下紀錄，因此我在書寫上也盡量降低閱讀者對號入座的疑慮；再來，是保密性的問題，任何資料若外流皆對研究參與者產生傷害，因此保存上務必審慎仔細。綜上所述，為免研究進行造成受訪對象於研究過程中之不必要的影響，須遵守下列原則。

壹、告知同意且尊重原則

我進入研究場域前，透過溝通及說明用意，事先取得校長、主任、學生及家長之同意。也於研究前與家長簽訂訪談同意書，敘明過程中若有拍照、錄影會告知學生，同意後才開始動作。訪談中傾聽並尊重、適時分享自己的教學想法，當受訪者持有的意見與我相左，我也未中斷發言、或批判性字眼評判對話內容。

貳、保密及匿名原則

研究過程中，我已親自向研究參與者及相關人員說明研究目的及研究方式，避免隱瞞使研究參與者有受騙的感覺，也保證論文敘述全部以化名呈現，並不使用能讓人臆測的關鍵字詞；課程實施後，給予課堂回饋單，並以匿名式處理，避免學生礙於成績或被老師貼上標籤而不敢寫出真心話。此外，課堂作業及影片等資料，因內容呈現會有身分曝光疑慮，因此只作研究分析之用，並不作為公開展示。

第四章 研究發現與討論

本章共分為三節。首先就課程方案的發展歷程，包含設計前評估、設計時所採納的條件，及至最後呈現完整的課程方案全貌。其次探討本課程方案的實施成效，分別就認知、情意、行動三方面論述。最後則是研究者於課程方案中所得到的省思與成長。

第一節 媒體素養課程方案發展歷程

壹、研究者的課程意識

雖然健康領域的九年一貫能力指標有「2-3-3 檢視媒體所助長的飲食趨勢之合適性，並體認正確飲食可能降低健康上的風險」，但透過分析健體教科書「人與食物」主題，發現其教學目標側重在食物保存、營養均衡攝取、食品採買注意事項等部分，至於媒體左右我們的飲食消費品味等觀點則不夠凸顯。課本大多以教條式的口吻勸誡學童要小心廣告、包裝、食物過於鮮豔、美味等陷阱，相比我們生活中，媒體以符合人性而設計的各種「誘惑」，課本大倡的健康知識更難以真正落實。

此外，我實際翻閱各版的教師手冊，僅在翰林版見到媒體素養融入的教學指引，其他版本對於媒體與食物的關係則更少。在與文獻對話之時，可知食物與媒體的關係相當密切；林靜旻（2011）曾指出，大眾媒體有系統性的整理食物資訊再中介給閱聽眾，而閱聽眾可能受到中介者影響，對飲食文化形成特定觀點、態度，甚至影響實際的消費行為。

透過課堂中或下課時間與研究對象的接觸後，我得知他們以電視做為接收資訊的主要來源。於是，我透過一周節目表，找出當前臺灣有線與無線電視台以飲食為主題的帶狀節目，當中包含新聞裡的美食專訪、有意無意地置入性行銷或如討論飲食健康類的談話節目等，總計有 28 個。

我深知，節目的取向必定反映當前社會的某種文化意識。在當前的飲食節

目如此繁多的狀態，我們無意識接受資訊的同時，是否也可能正在建構知識？而這些經多重包裝後的「作品」，會不會和健康課本的知識有所衝突？如果這些衝突未被解決，那實際的運作課程不但為增長知識反而增加學生困惑？

例如：要營養又衛生又講求便宜是否可能？健康課本裡對於食品添加物的敘述多持負面立場，但現實生活中是否可能做到零添加？課本裡一再提及的低脂低糖低油脂等觀念與美食節目講求口感衝突時，要怎麼選擇？課本裡提及要選擇信譽良好的商家，但食安案件爆發的廠商裡，不乏有許多知名大廠，因此，選擇商品時，會因為對這些知名大廠的不信任，轉而選擇一些未在中標名單的小牌，但這些名不經傳的品牌有否又是檢驗上的漏洞？課本裡教導食品安全標章是選購的指標參考，進一步來說，即是教導我們相信政府的公權力及檢驗標準，但食安風暴中，常見媒體與政府相左的言論，永遠有看不完的爆料與澄清，那我們該相信誰？

更進一步說，健康課本所呈現的觀念，是絕對式的原則，但相較於我們的實際生活，則多了許多相對的選擇。這些衝突不僅是我對教材的反思，也是對研究脈絡的體悟，也更加確立，其實施的課程必然要有所調整。為讓「人與食物」主題更加符合實際生活，我便以媒體作為課程取材來源。基此，我決定翻轉自己與課程的定位，從課程的「執行者」回歸到更自主的課程「設計者」。

多次閱讀相關文獻，及與其他同儕教師的對話中，慢慢的深入媒體素養教育的課程實施與架構方向。我對於課程有了更多的覺醒，對課程教材的探究及選用亦更小心謹慎的處理，我深知，這些都是有待商榷的「知識」，而非絕對的真理。誠如 Freire（1973）所言，知識需要認知主體在面對現實生活世界時，呈現回應現實狀況的轉化行動，其間隱含了創造和再創造，需要藉出持續的探究和批判的反省認知，才能夠覺察「知（knowing）的實際過程與實質的內涵。」如同行動研究的本質，是對實際教學場域呈現的轉化行動，而課程亦不是靜態且被動的學理知識而已，而是涵蓋了動態、主動的實務知識覺知。

我期待，這份研究能在教師之間、師生之間、學生之間、親師之間甚而是教材與生活間，有更多的理解與對話。讓教室內的學習與生活能相互取經，教師與學習者能因為這些貼近的生活討論，讓學習變得更有參與感、成就感與認同感。

貳、課程方案發展模式

Buckingham（2003）於《媒體教育：素養、學習與現代文化》（原文：Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture）書中已揭示媒體教育者需與教育體制外的許多團體成為夥伴；並立倡應讓媒體教育回歸學生生活周遭，以鼓勵媒體產製的形式、並透過師生間的溝通取代教師灌輸學生的形式，達到所謂的「批判」，以此建構民主化與社會解放。Hobbs（2010）對數位化時代的媒體素養推動，也不僅限於校內層面，而是自個人擴展的家庭至學校、社區、社會資源、網路平台等全面性的規劃。

因此，本研究在設計課程時採納國內學者甄曉蘭（2004）借用了 Schwab 提出的「課程共同要素」，發展出三度空間的課程實踐生態模式（如圖 4-1）。課程實踐生態模式，清楚勾勒各課程要素間的交互影響，學生、內容和環境三要素所形成的三角區域，是課程實踐的舞台；此三項共同所指向教師，意即教師是課程實施的運籌帷幄者、課程潛力的主導者。

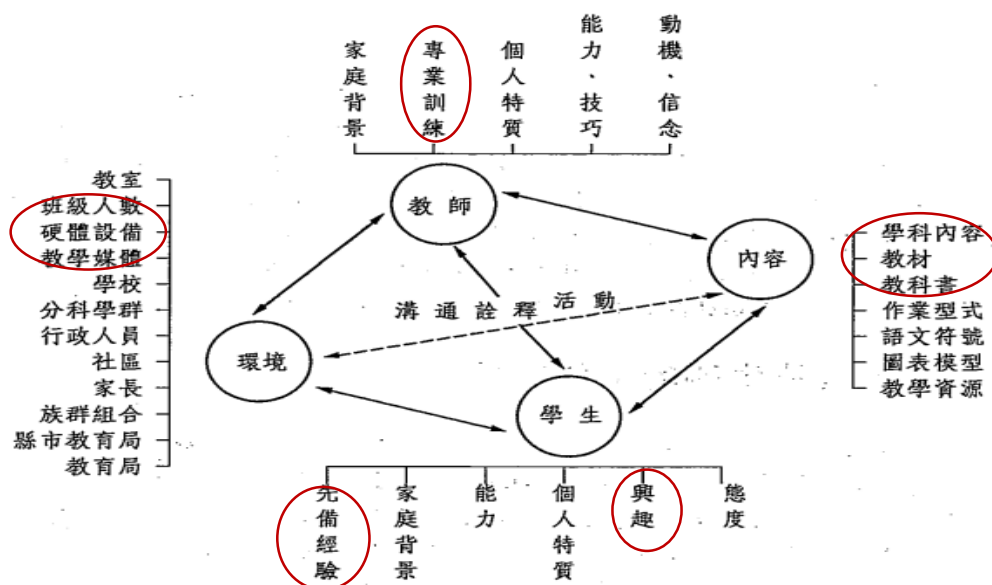


圖 4-1 本研究採用課程實踐生態模式之要素

資料來源：甄曉蘭（2004：244）

此架構將各種影響課程發展的因素納入，亦提供我一個明確的方向。在運用上注重四大環節的互動，課程實踐面則予以多項參考指標，本研究考慮人力、時間、及現實條件的限制，只就「教師專業經驗、教材學科內容、學生先備經驗及興趣、教學硬體設備與媒體環境」來做討論，其他則不多加深入。

考慮其食安議題牽涉的知識面並非靜止的答案，是非難以評判，並非如傳統學科知識能以是非對錯評判，因此在設計課程時強調對話，課程取材以「生活」為主題。為使現實中此課程方便實施，因此參照現行的「國民中小九年一貫課程綱要健體領域」，以及於一零七學年度要全面施行的「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（教育部，2014）及世新大學（2011）公布之《媒體素養教育分段能力指標》發展為課程方案的學習目標。主要目的在透過此議題，去提升學生的媒體素養。參照課程實踐生態模式設計，本課程方案發展概念圖 4-2。

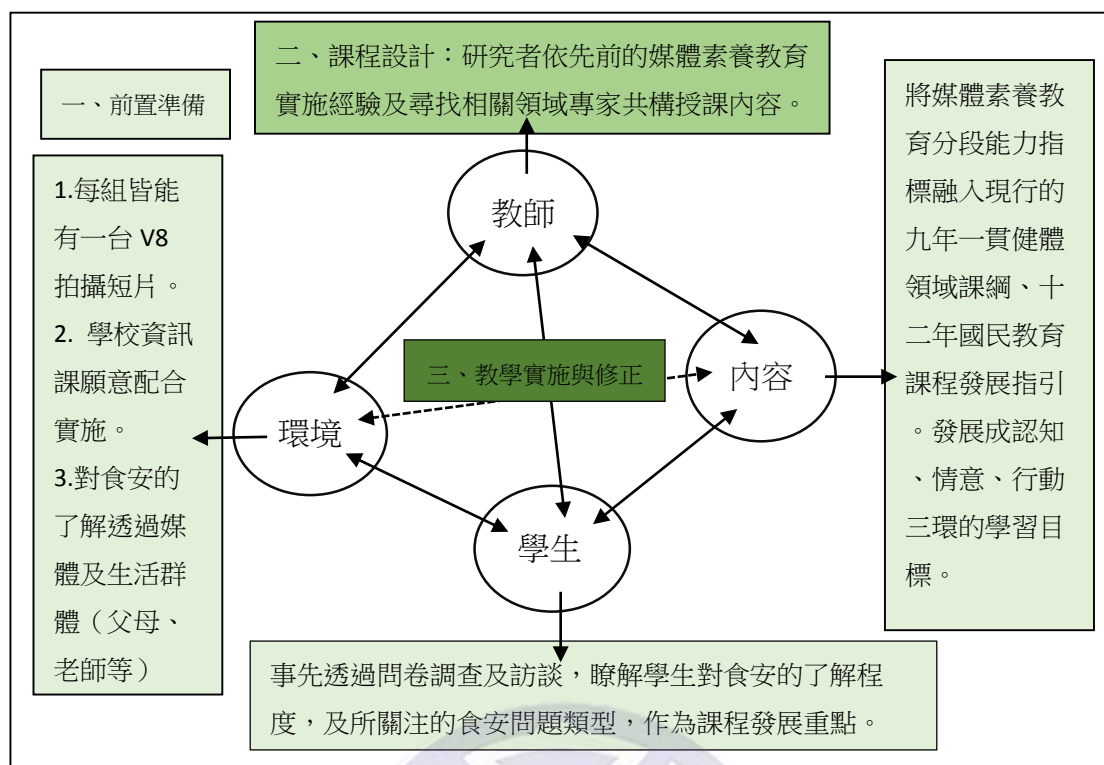


圖 4-2 本研究之課程方案發展流程圖

資料來源：研究者整理自甄曉蘭（2004：244）

本教學方案發展分為三階段，為實施前評估、課程設計、教學實施與修正。以下分別介紹前置評估與課程設計階段，教學實施與修正則在本章第三節與研究者省思一起敘述。

一、前置評估階段：

1. 環境：

我於正式實施課程前，針對個案班級做詳盡的分析，包含環境、學生、內容三層面。以環境而言，首先須了解此校對於硬體設備的支援是否足夠？學校的資訊課程是否願意配合他科協同作課程研究？這些曾經遇阻的條件都成為研究者設計課程時的考量。

我曾於他校實行過媒體素養教育課程，但該校礙於經費，無法提供給學生使用的拍攝工具；此外，該校的資訊老師因為多半為代理，臨危受命接下資訊課，對於我邀請一同共構媒體素養教育課程的意願不高，只願意上原先

課程計畫裡明定 photoshop、非常好色等軟體使用。換句話說，硬體設備的支援是影響媒體教育裡是否能達到「近用」的關鍵，學生要能熟悉機器操作、影片編輯及上傳等技能，這些都需要老師在旁引導，但若沒有足夠的設備、空間（例如：電腦教室）、時間來運作的話，要達成並不易；再者，學生雖然會觀看網路新聞、接觸新媒體的機會增多，但是否具備足夠素養去處理那些訊息，並給理性、正面的回覆？這些都需老師於課堂上實際點選網頁、影片，並教導學生如何辨識具公信力的媒體，搭建知識鷹架的過程中，也需要讓學生有獨立操作的機會。「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（教育部，2014）的核心素養強調「終身學習者」，分三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」，以下再細分九大項目，其中「媒體素養」與「科技資訊」共為一類，內涵為「具備善用科技、資訊與各類媒體之能力，培養媒體識讀之素養，俾能分析、思辨、批判人與科技、資訊及媒體之關係。」希冀學生能從三面九項所培養的素養能解決生活情境中面臨的問題，也同時反映，當今媒體素養與資訊處理的能力密不可分，如圖 4-3 所示。因此，研究者實施媒體素養教育課程時，亦將資訊課及條件納入考量，幾經評估後，選擇環境條件相對充足的愛心國小，作為研究實施場域。

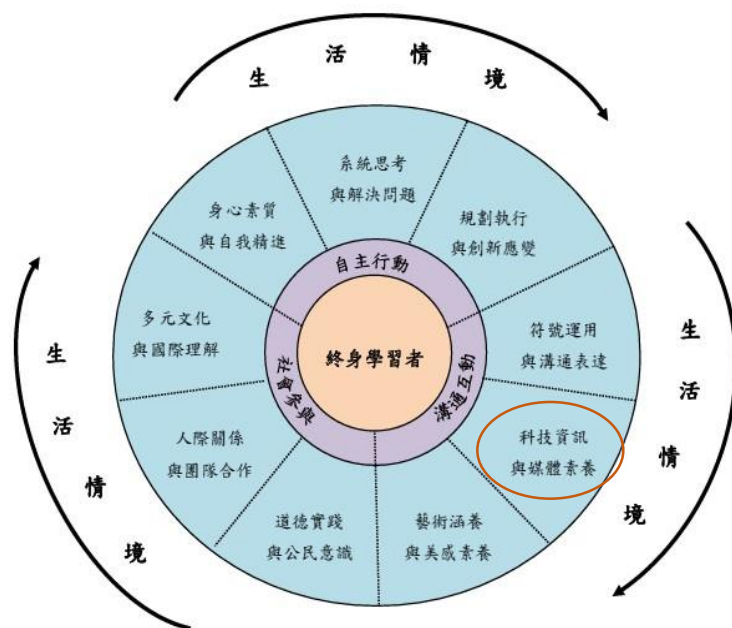


圖 4-3 十二年國教核心素養的滾動圓輪意象

資料來源：教育部十二年國民基本教育課程綱要

2. 學生：

實施課程前，我先透過訪談了解學生的媒體使用習慣及對食安議題的了解程度。發現個案班級的學生對於食安並不陌生，其資訊來源多為電視新聞、網路新聞、父母告知。但在課堂上討論及主張的觀點，不脫離新聞報導的陳述。對此議題的反應大多是負面的批評，情緒性的字眼亦不少，例如：「都是商人的錯」、「黑心愛賺錢的怎麼自己不去吃」等等，甚少出現深入或和媒體相左的觀點。此外，透過問卷及平時閒聊中，我了解學生並不會主動挑選電視臺，收視習慣大多依據大人的喜好。新聞臺除了播報社會時事以外，也會有一些介紹旅遊或美食的特搜報導，這些都是學生喜愛的新聞類型；對於這些內容，採信者將近八成，產生質疑者甚少，也會將所見所聞和同學、老師分享。足見新聞臺所呈現的觀點若無經過「辨思」，就會一再的複製。

我亦曾經於課堂上做過一個活動。先播放新聞臺的美食特搜，然後書寫感想；接著播放食安的新聞，再寫下對美食特搜的感想。立刻發現這兩則感想產生極大的差異，先前多半持正面、接受的滿足感，後者則出現了質疑的

聲音，例如：「可怕，我不敢吃了!」、「夜市用的東西會不會有毒?」、「老師，採訪的記者是同一個人嗎?會不會怪怪的?」。這造成的差異，即是思辨能力的提升。

有鑑於此，本研究選定食安議題作為媒體素養教育課程的主線，不單是因為話題具爭議性，也因為美食常是媒體報導的主角，透過此內容較能引起學生的興趣；此外，也能將課堂所學所思和家人一同分享，讓這趟思辯旅程，從學校擴展到生活。如同「媒體素養教育政策白皮書」建構的藍圖—營造健康的媒體社區。

3. 內容：

「媒體素養教育政策白皮書」建議國中小發展能融入各學習領域及各大議題的教材；此外，學校原先的活動就不少，要另闢獨立時間實施媒體素養課程並不易，考慮往後推行能讓人更易理解，我便將此套課程融入現行的健體課程；課程設計及評量方式參看民國一零七學年度要全面施行的「十二年國民基本教育課程綱要-健康與體育領域」及現行的 97 微調課綱「國民中小學九年一貫課程綱要健康與體育學習領域」。

此媒體素養教育課程以食品安全議題作為發展重點，與健體領域的「人與食物」此主題軸相關。在「十二年國民基本教育課程綱要-健康與體育領域」的學習主題則稱為「人、食物與健康消費」，以下包含「人與食物」與「消費者健康」兩個次項目。我針對個案班級學生自小一入學後的 100 至 105 學年度期間，使用 97 課綱健體領域中「人與食物」主題軸及其相關之課程進行分析。詳見表 4-1。

表 4-1 個案班級已習得「人與食物」主題軸及其相關之課程總覽

實施年度	單元名稱	教學重點	分段能力指標
翰林版 101 學年度二下	單元：三 健康快樂行 活動一：快樂野餐	1.選購食物時能辨別食物安全性 2.討論影響飲食選擇的原因 3.辨別食物是否新鮮、安全 4.討論垃圾食物的害處 5.能選擇健康食物	2-1-4 辨識食物的安全性，並選擇健康的營養餐點。
翰林版 102 學年度三上	單元：三 健康家庭有妙招 活動一：飲食安全小偵探	1.能以感官分辨食物的安全性。 2.能選購包裝完整的安全食品。 3.討論以感官辨別食物的方法。 4.討論選購食物的注意事項。	2-1-4 辨識食物的安全性，並選擇健康的營養餐點。
	單元：三 健康家庭有妙招 活動三：健康消費知多少	1.分享保健用品使用經驗。 2.知道如何選購保健用品。 3.能夠指出常見保健用品的產品標示內容。	7-1-2 描述人們獲得健康資訊、選擇健康服務及產品之過程，並能辨認其正確性與有效性。
翰林版 102 學年度三下	單元：三 健康百分百 活動三：天天吃早餐	1.了解吃早餐的重要性。 2.能以健康原則選擇營養早餐。 3.培養每天吃早餐的習慣。 4.能提出改善不吃早餐的對策。	2-1-2 了解環境因素如何影響到食物的質與量，並探討影響飲食習慣的因素。 2-1-3 培養良好的飲食習慣。
翰林版 104 學年度五下	單元：六 飲食面面觀 活動三：買得用心吃得安心	1.知道不同的食物組合能提供均衡的飲食。 2.能運用食品及營養標示及認證，選擇加工食品。 3.能選購保存良好且安全的食品。	2-2-4 運用食品及營養標示的訊息，選擇符合營養、安全經濟的食物。

(續下頁)

表 4-1 個案班級已習得「人與食物」主題軸及其相關之課程總覽

實施年度	單元名稱	教學重點	分段能力指標
翰林版 104 學年 度五下	單元：六 飲食面面觀 活動四： 飲食安全自 己把關	1.能說出食物的處理和保存方式 2.能說出正確使用冰箱的方法	2-2-5 明瞭食物 的保存及處理 方式會影響食 物的營養價 值、安全性、 外觀及口味。 7-2-3 確認消費 者在健康相關 事物上的權利 與義務。

如表 4-1 可知，個案班級的學生自低年級便已經建構食品安全之相關概念；例如：安全食品挑選及購買、良好飲食習慣的養成等。只是，食品的選擇與消費習慣容易受媒體影響，但自身並不一定能察覺。本研究則透過融入式課程強化原先主題軸「人與食物」所發展的教學重點；在課程評量方面，97 課綱編撰的健體領域大多以課堂問答、分析並寫出、分組討論、實際演練等作為評量學習的方式。但學習分為許多層面，由了解到分析，最後展開具體實踐行為較符合實際狀況，因此採用「十二年國民基本教育課程綱要-健康與體育領域」（草案）以認知、情意、行動等層面架構課程評量是較為完善的作法。

於《媒體素養教育》（吳翠珍，陳世敏，2011）一書中，明確指出九年一貫十大基本能力與媒體素養教育的五大內涵 相當貼近，教育內涵能彼此相互解釋。書中依現行課程之能力指標增修，延伸成符合健體領域課程的能力指標。本研究參照此作法，並基於未來課程評量的發展，將「媒體素養教育分段能力指標」、97 課綱「國民中小學九年一貫健康與體育學習領域分段能力指標」融合並修改，延伸出對媒體訊息與判斷與養成良好健康行為為目的的能力指標。其內涵發展如下表 4-2。

表 4-2 本課程方案欲達成之能力指標對應及說明

媒體素養主題軸		媒體素養教育高年級分段能力指標		健體領域分段能力指標		修改後指標內涵說明
一	瞭解媒體訊息內容	1-3-1	瞭解相同的訊息經大眾媒體傳播會有差異	2-2-4	運用食品及營養（媒體資訊）標示，選擇符合營養、安全經濟的食物	了解同樣的食品添加物新聞，經大眾媒體傳播會有差異。因此要慎思選擇自身適用的。
		1-3-2	認識媒體作品的內容形式，學習操作媒體器材			分別製作不同形式（紙本及拍攝短片）的食安新聞，了解媒體有各形各式，進而影響選擇。
二	思辨媒體再現	2-3-1	檢視媒體內容中的刻板印象影響。	1-2-5	檢視兩性固有的印象（潛藏的角度）及對兩性（事件）發展之影響	能檢視媒體內潛藏引導觀眾解讀食安事件的角度。
三	反思閱聽人的意義	3-3-1	分辨廣告的行銷說服技巧。	5-2-4	評估（媒體訊息中）菸酒、檳榔及成癮藥物對個人及他人的影響並能拒絕其危害	能分辨媒體透過食安議題將置入性行銷融入報導內容。
四	分析媒體組織	4-3-1	瞭解媒體產製過程。			各組透過實際編輯新聞稿及拍攝新聞，了解媒體產製訊息的過程。
五	影響和近用媒體	5-3-2	關注公共議題並表達意見			
				7-2-3	確認消費者在健康相關事物上的權利與義務。（對不實資訊能透過管道反映）	學童能關注食安資訊並透過公民投書或管道表達看法。

透過上表可知，其媒體素養教育課程融入於健體領域可實踐之方向相當完整。課程目的在透過食安議題培養學生對媒體資訊加以評估、判讀，並養成關注此類訊息的習慣，意即覺察。爾後能透過訊息分析，於日常生活中，運用適宜的食安資訊展現健康促進的行為，及透過管道表明個人立場，從而落實真正的健康概念。以下再依據「十二年國民基本教育課程綱要-健康與體育領域」（草案），將學習表現分為認知、情意、行為三類。

表 4-3 本課程方案之學習表現及說明

類別	次項目	媒體素養教育分段能力指標	健體領域分段能力指標	本研究之課程評量指標內涵說明
認知	健康知識	1-3-1 瞭解訊息經大眾媒體傳播會有差異	2-2-4 運用食品及營養（媒體資訊）標示，選擇符合安全經濟的食物（自身需求的資訊）	了解同樣的食品添加物新聞，經大眾媒體傳播會有差異。因此要慎思選擇自身適用的。
		1-3-2 認識媒體作品的內容形式，學習操作媒體器材		分別製作不同形式（紙本及拍攝短片）的食安新聞，了解媒體有各形各式，進而影響選擇。
		2-3-1 檢視媒體內容中的刻板印象影響。	1-2-5 檢視兩性固有的印象（潛藏的角度）及對兩性（食安事件）發展之影響	能分析媒體內潛藏引導觀眾解讀食安事件的角度。
		3-3-1 分辨廣告的行銷說服技巧。	5-2-4 評估（媒體訊息中）菸酒、檳榔及成癮藥物對個人及他人的影響並能拒絕其危害	能分辨媒體透過食安議題將置入性行銷融入報導內容。
		4-3-1 了解媒體產製過程		各組透過實際編輯新聞稿及拍攝新聞，了解媒體產製訊息的過程。

(續下頁)

表 4-3 本課程方案之學習表現及說明

情意	健康 覺察	2-3-1 檢視媒體內容中的刻板印象影響。	1-2-5 檢視兩性固有的印象（潛藏的角度）及對兩性（食安事件）發展之影響	能覺察食安資訊，並分析當中所存的立場
行為	倡議 宣導	4-3-1 了解媒體產製過程		透過實際拍攝新聞，了解訊息皆為人為建構。運用此方式透過公民投書或管道表達看法。
		5-3-2 關注公共議題並表達意見	7-3-2 確認消費者（閱聽人）在健康相關事物上的權利與義務（對不當資訊能有所反映）。	學童能關注食安資訊，並透過公民投書或管道表達看法。

課程分認知、情意、行為三環學習類別，可使課程評量較為全面。一方面為考慮本研究為融入式課程，應與既定課程相配合並融於無形，透過指標對照，可幫助研究者反覆檢測學習內涵是否能相呼應。再者，此研究方案也應為媒體素養教育及健體領域的橋樑，應是找出兩者共通、互補之處並延伸。而仔細研究發現，其學習表現雖可劃分成三種類型，但其內涵並不能一刀切；以媒體素養教育分段能力指標的「4-3-1 了解媒體產製過程」而言，若無親自參與或操作一次，只透過教師講述並無法深度理解媒體產製訊息的相關問題；換句話說，行為表現須透過認知再到情意認同。

如認知層面的辨析食安訊息，了解所有訊息皆為人為建構；情意層面的覺察、檢視媒體影響自身飲食或消費習慣，並願意持續關注相關議題；最後是具體實踐的健康促進行為，例如：分別製作不同形式（紙本及拍攝短片）的食安新聞，了解媒體能以各形式存在，進而影響選擇。或透過公民投書或管道向媒體組織提出建議等。

二、課程方案設計與調整：

（一）第一次實施

評估過研究場域的環境後，了解部分科目會要求學生繳交影片或 ppt 為作業，學生私下使用電子產品也相當頻繁，也就是說，具備媒體科技的條件下，進行媒體素養課程較不困難。在課程內容上，翰林版健康與體育領域六上的內容注重在加工食品的認識、食物加工與保存的技術及認識食品標示等，進行課程時看見新聞報導裡對食品檢驗制度吵得沸揚，興起我針對此部分想深入探討的動機，例如：媒體質疑政府檢驗及品管上出現瑕疵，這與課本教導有食品標章是安心食品等觀念有衝突；此外，就算我教導學生購買食物之前要詳看標示，但其裡頭有許多無法理解的食品添加物名稱，更別說為學生釐清其作用及影響為何；教學光碟裡的補充影片大多是媒體報導的食品新聞，內容是陳述加工食品的惡與毒，勸說消費者少買少食幾乎是各台各家有默契的結尾。上述種種衝突及課程實施的疑惑，加上我對學生們的飲食習慣觀察心得，便是初始設計課程方案主題的來源。

例如：常見學生們的早餐有蛋，便選出知名早餐店的蛋驗出抗生素的新聞；常見學生每天都會攜帶一瓶含糖飲料或是零食等等，便選出零食飲料的無添加標示來作探討；以及挑選與學生直接相關的營養午餐議題；以及聽聞他們對於食安的觀感，持有許多憤怒與偏見，而選擇一部分食安謠言作為探討。

也可以說，我初始編輯課程方案的思維是將課本內容與新聞相互配合，如同 Stenhouse（1975）曾言，課程應由理論變為實用及折衷，因為所有理論都會忽略某些層面和事實。因此，實踐課程時應以具體個案為基礎，並非以複製品去呈現課程內容。基此觀點，我將健體領域的教材內容置入環境與教育處境裡重新省視，讓課本未深入或略過未提的盡量周延，視為教材補充或是提升我將多元觀點相互調適的能力，以下用表 4-4 呈現第一次教學方案架構。

表 4-4 第一次實施課程方案架構表

單元名稱	課程重點	教學策略	評量方式	學習表現	堂數
食品業的魔法與標示	1. 比較數種時下的零食廣告，分析廣告使用的顏色與語言符碼。 2. 透過參看營養標示進一步了解何為食品添加物，與價格的關係為何。 3. 探討無添加的意義 4. 介紹衛服部食藥署網頁食品 Q&A、食品藥物消費者知識服務網，讓生活中所接觸的相關問題透過線上查詢立即獲得解答。 5. 運用當前所學，各組分析所購買的食品標示，並選出相對健康的食物。 6. 各組分析所購買的食品，不實之標示能上衛服部檢舉。	脈絡分析 文本分析 合作學習 詰問法 發表教學	上網 回應 、討 論發 表、 學習 單	【健體領域】 7-2-3 確認消費者在健康相關事物的權利與義務（對不實資訊能透過管道反映） 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得 【媒體素養】 3-4 認識廣告工業的主要概念：收聽/收視率、廣告的社會與文化意涵	5
蛋食的美麗與哀愁	1. 從衛服部檢驗雞蛋含抗生素及禁藥殘留新聞，談論日常蛋食品對我們之影響。 2. 就早餐店及便利超商等店家反駁，探討媒體揭露之辯證關係。 3. 各組分析日常購買蛋類食品，有疑之處能上衛服部詢問	文本分析 合作學習 詰問法 發表教學	上網 回應 、討 論發 表	【健體領域】 7-2-3 確認消費者在健康相關事物的權利與義務（對不實資訊能透過管道反映） 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得 【媒體素養】 5-3-2 關注公共議題並表達意見	3

表 4-4 第一次實施課程方案架構表

(續上頁)

營養午餐的秘密	1. 認識基改食品及其風險。 2. 研究每日營養午餐菜單，並找出可能存有的基改食品。 3. 校園午餐白米添加物之傳言及店家澄清。 4. 各組能對營養午餐有疑處至午餐公司及衛服部詢問。	脈絡分析 合作學習 詰問法 發表教學	上網 回應 、討 論發 表	【健體領域】 7-2-3 確認消費者在健康相關事物的權利與義務（對不實資訊能透過管道反映） 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得 【媒體素養】 5-3-2 關注公共議題並表達意見	3
食安謠言滿天飛	1. 2015 年度食安資訊澄清，了解資訊傳遞之可能因素。 2. 認識當前臺灣食安謠言關謠網站，以及媒體申訴管道。藉此平衡假新聞及偽新聞之現象。	合作學習 詰問法 發表教學	上網 回應 、討 論發 表	【健體領域】 7-2-3 確認消費者在健康相關事物的權利與義務（對不實資訊能透過管道反映） 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得 【媒體素養】 5-3-2 關注公共議題並表達意見	4
參考資源 1. 食力 FoodNext 2. 衛服部國民健康署健康九九網網·路謠言疑問醫答 3. 衛服部食藥署·食藥關謠專區 4. 董式基金會·食品營養特區 5. 台灣媒體觀察教育基金會·申訴媒體					

我於 2016 年 9 月開始實施此課程方案，一周 2-3 節，於健康課及彈性課程實施，但實施到第三堂後因遭遇極大困境而停止。當時，學生在課堂中紛紛詢問許多食品添加物的專有名詞，例如：苯甲酸、去水醋酸、鹿甲菜膠、著色劑、品質改良劑、色素等等，裡頭牽涉的專業知識讓我無法回答。此時讓我深思，鑽研食品類知識雖屬健康課範疇，但我欲實施的是媒體素養教育，這兩者

該如何平衡？

此方面不僅關乎課程進行，還有評量之實施，到底是要測出學生對健康類知識的了解還是媒體素養的提升？但因為媒體素養課程是以融入的方式實施，探討健康議題自然不可避免會實測其內容，實施健康教育課程，評量只針對媒體素養也頗怪異，因此，我將這些問題向課程專家請教。

（二）實施之調整

1.課程專家建議：

以課程議題來說，專家認為雖作為健康課本的補充相當適宜，但課程方案的重點應在發展媒體素養。也就是說，應依照臺灣媒體素養教育的五大內涵作為課程重點，由建立觀念到實作，了解媒體產製造成的訊息差異、再製才算是完整的媒體近用。若沒有建立正確的觀念，只單純的拍攝影片、至衛服部官網留言或是投書，亦有可能囿限他人觀點，最後淪於技術操作，與近用的內涵有所差異。

簡單而言，無論切入食安的哪一個議題皆可發展媒體素養。只是探討的層面是在產製的訊息落差上，而不是以新聞報導作為健康課本的佐證資料。

2. 個人省思：

當自己深入研究食品添加物的品項及作用時，深陷徬徨，隱約覺得花時間深入健康食物知識不太對勁，但也知道從何調整。透過 LINE 及電子郵件的多次聯絡後，專家給予我幾個建議，加上自己重新翻閱文獻，對於課程調整課程有更明確的方向。多位學者（林承宇，2011；黃惠萍，2016；楊倍昌，2014；劉慧雯，2015b）皆指出，媒體素養課程最終是在培養公民具媒體近用的能力。而在未來課程發展的趨勢有二：1.以媒體素養課程作為跨領域的平台；2.以整合式課程（Capstone course）來推行媒體素養。

也就是說，從媒體傳播議題所產生的恐慌與危機，其解決之道應是將媒體之言藉由分析媒體語言與事實相互比較，以他人之矛攻子之盾，藉此提升閱聽

人的批判性理解；我也應以此做為課程重點，而非去駕馭不熟悉的領域。

此外，媒體素養課程應講求合作，如同媒體原先所扮演的角色，是報導、聯絡而非專精。因此，我也不必然要將課程所觸及的知識都自己消化，應尋求外界支援，重構一則則食品安全的事件探索。或許，這也能稍稍解釋，為何臺灣的媒體素養教育面臨的困境包含「媒體素養教育課程編製不易」、「教師對媒體素養教育的基礎知識不足」、「缺乏有系統的規劃」等問題（王石番，2009；呂傑華、陳逸雯，2009）。以我自己所遭遇的問題來看，許多議題藉由媒體這個平台被報導，然後有許多人受到誤導、迷失；而第一線的教師並非大眾傳播學的背景出身，去理解媒體素養教育已然不易，遑論再去系統性的規劃課程，若對報導的議題並沒有足夠的專業知識或相關脈絡去支撐，不僅自身亦受到誤導，更別說帶領學生去探討。

而使我當時深感困惑之處，便是如此。我接受的食安知識大多來自於媒體，所建構的觀念大抵是，食品添加物有害人體、食安之禍源於商人不肖、政府無能等。對照於健康課本所言：「許多添加物在於促進食慾增進賣相，但對人體其實無任何好處……」，因此也能說，最先我對食品添加物的立場也傾向負面，課程背後的立場在於揭露商品不實，所延伸的評量便傾向於要產生「健康，的行為」。然而，重新回到課程原點後，我發現，去探討健康食品、深入食安甚或健康知識，這當屬於健康課程範疇，而並非是媒體素養教育的本質；此外，若依照以往課程建構的思維，則又可能淪於灌輸，也就是大多都「我」在說，學生只能被動的接受。

綜合上述，我將此課程做了調整。首先去除自己負面的立場，以開放的態度去接受每一個對食安的論述、尋求相關領域的專業人士合作、課程與評量兼顧討論與實作，盡量去扣緊媒體素養教育的內涵，做為課程發展重點。

（三）第二次實施

修改先前的備感挫折的實施經驗，此次尋找相關領域專家共同架構授課

程，讓更多專業加入，取代課堂的單打獨鬥，重新進行課程。

內容方面，原先只就研究場域採用的健體課本，選擇了校園午餐、生長激素與抗生素、食品標示等議題。但專家認為此方法並不能真正落實以學生為中心的觀念；此外，食品安全議題範圍過大，從生產、運送、保存、烹飪至放進嘴裡都屬食安範疇，牽涉的領域涵蓋食品科技、公共衛生、法律、毒物檢測等，為使課程聚焦，並真正落實生活中能夠實踐的核心素養內涵，研究者依據台灣大學食安中心（〈自己的食安自己救？〉，2016）報導，將近年重大食安問題中彙整出的五大議題，如下：（1）食品含違法毒物、工業化合物（2）輸入原料農藥殘留管理（3）過期成品庫存、再製與不當再販賣問題（4）校園團膳管理（5）食安事件中之法律責任。以此做為重新探討食安議題的開端，讓學童選出他們最關心的議題，作為深入重點。並配合媒體素養指標，運用適合的教學策略、評量之對照來發展課程方案，於2016年10月至隔年1月於健康及彈性課實施，每周2-3節課，扣除期中測驗複習周、運動會彩排、期末才藝表演等大活動以外，總計實施10周，共25堂課。以表4-5呈現課程方案架構。

表 4-5 第二次實施課程方案架構表

單元名稱	課程重點	教學策略	評量方式	學習表現	堂數
進入食安世界	1. 透過文本比較，學習系統化的分析新聞。 2. 教師透過網路新聞引導學童分辨食安五大類別。 3. 透過課堂討論決定食安主題：「生活中的食品添加物」 4. 針對議題各組找出一則食品添加物的新聞，完成分析後發表。	脈絡分析 文本分析 合作學習 詰問法 發表教學	1.學習單 2.討論及發表	【健體領域】 7-2-3 確認消費者在健康相關事物的權利與義務（對不實資訊能透過管道反映） 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得 【媒體素養】 5-3-2 關注公共議題並表達意見	4

表 4-5 第二次實施課程方案架構表

(續上頁)

食安 換人 說	1. 課堂進行前，發下數篇文章，其內容皆以食品添加物為題，但書寫立場相異。學童須就文本內容進行分析。 2. 針對學童欲探討的「食品含違法毒物、工業化合物」類別，研究者邀請食品添加物人員分享。 ①烘焙業從業人員 ②食品添加物業者 3. 教師揭示訪談中醫師、政府稽查人員媒體之訪談稿，並和學童做討論。 4. 針對此議題，學童就各家立場分別做討論。並能歸納及發表自己想法。	脈絡分析 合作學習 詰問法 價值澄清	1.學習單 2.課堂討論及發表	【健體領域】 2-2-4 運用食品及營養（媒體資訊）標示，選擇符合安全經濟的食物（自身需求的資訊） 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得。 【媒體素養】 1-3-1 了解相同的訊息經大眾媒體傳播會有差異性	4
小記 者初 體驗	1. 學童就政府官員、醫師、食品工業者、媒體四家立場擬定新聞稿。 2. 五組公開文稿內容並上傳於班網及公開討論，並選出「最吸引人」的新聞。	改作練習 價值澄清 合作學習 詰問法 發表教學	1.學習單 2.課堂討論及發表	【健體領域】 5-2-4 評估（媒體訊息中）菸酒、檳榔及成癮藥物對個人及他人的影響並能拒絕其危害 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得 【媒體素養】 4-3-1 了解媒體產製的過程 3-3-1 分辨廣告的行銷說服技巧	5

表 4-5 第二次實施課程方案架構表

(續上頁)

製作 食安 新聞	1. 教師引導學童操作拍攝機器。 2. 五組依照文稿，分別拍攝自製新聞。 3. 學童上傳於班網並公開討論，並選出最吸引人的新聞。 4. 引導學童思考新聞產製過程中，可能存在的問題。 5. 檢視課堂中所播放過的新聞省思其優缺點，並透過媒體申訴管道反映不實之內容。	動手做 合作學習 詰問法 發表教學	1. 影片製作 2. 課堂討論及發表	【健體領域】 1-2-5 檢視兩性固有的印象（潛藏的角度）及對兩性（食安事件）發展之影響 2-2-4 運用食品及營養（媒體資訊）標示，選擇符合安全經濟的食物（自身需求的資訊） 【資訊教育】 3-3-3 能使用多媒體編輯軟體進行影音資料製作 【媒體素養】 2-3-1 分析媒體內容中的刻板印象影響。 1-3-2 認識媒體作品的内容形式，學習操作媒體器材	12
參考資源 1. 食力 FoodNext 2. 衛服部國民健康署健康九九網網·路謠言疑問醫答 3. 衛服部食藥署·食藥謠言專區 4. 董式基金會·食品營養特區 5. 台灣媒體觀察教育基金會·申訴媒體					

與表 4-4 相互比較可知，雖然第二次所觸及的議題較少，但媒體素養實施的面向更為深入。此外，健體領域欲達成之教學目標也並未減少，不僅能補充課本內容，還能引進更多教學資源。更重要的是，這是透過學生自己的意願所選出的探討議題。之後，於課程專家及學生的支持下，我便進行第二次的教學，也以此作為深入學生學習成效的探討。以下就教學重點與目標、教學策略、參考資源等，分別敘寫其內涵：

1. 教學重點與目標

媒體素養教育注重的是探索及思辨的過程，而非絕對性的結果，兼之考慮學童對食安議題的了解有限，因此，在課程安排及組織時，我更重視學習的深度並非廣度。依照順序性、繼續性、統整性、銜接性設計教學活動。順序及銜接性指的是學習內容有所先後，因此將本課程方案先分為四部分循序探究食安議題；繼續性則指下一階段皆源自上一階段習得的概念再做延伸，將媒體素養教育重要的概念，例如：訊息再製、透過對話將知識重構等，在各階段不斷的重複及延伸。最後則讓學生動手製作一則食安新聞，讓他們深刻了解在時間及多方資源壓縮狀況下，只能幾經「挑選」要呈現給他人的訊息。統整性則指透過食品安全所含的概念融入健康與體育領域，而善用科技、思辨人與科技、媒體的互動等概念則與資訊課呼應，透過此套課程方案整合原先零碎的學習內容。以下分別敘述：

- (1) **進入食安世界：**先透過臺大食安中心所分出的類別，和學童討論後針對某一類別作討論，讓學童能對近年重大食安議題及其所屬類別有清楚概念；接著，教師與學童透過食安新聞討論來深入探討主題，將原先過於廣泛且深奧的五大類別定錨。最後透過已決定之議題-「生活中的食品添加物」，各組找出一則食品添加物的新聞，依照文本分析形式，請各組試著提出有力的論述，試著對已建構的畫面、文字、影像提出批判，綜合以上表達對新聞的看法。此階段重點在使學童能關注食安議題，有所感、所思，並發表看法。
- (2) **食安換人說：**透過前一部分所決定之議題-「生活中的食品添加物」，有別於只呈現媒體說法，我在友人協助下，邀請食品專業人員入班分享。我事先將學生上一堂課對於食安的看法及疑問與他溝通，讓他能站在學童立場解惑，並提供業者對於新聞的看法。除了現場說法之外，教師揭示訪談醫師、政府稽查人員之訪談稿，並和學童做討論。爾後，針對這些新聞，學童就政府、醫師、食品添加物業者各家立場，對於食品添加

物看法相異處提出自己論述。此外，也在課堂進行前發下課堂進行前，發下數篇文章，其內容皆以食添加物為題，但書寫立場相異。學童須就文本內容進行分析背後立場並進行歸納。此作法一方面增加對於食品添加物的知識，一方面透過直接性的比較，能了解相同的訊息經經大眾媒體傳播會有差異性。

- (3) **小記者初體驗**：接續上一階段的課程，此部分繼續性的延伸。全班分成五組，情境為某食品遭驗出有違法的不當添加，造成人心惶惶，五家電視台分別派出記者採訪政府官員、醫師、食品添加物業者、烘焙中游業者對此事件發表看法。而觀眾針對採訪內容選出最想看的新聞，票數最高者則獲勝。為此，學生須就前幾堂課所學，及手上現有的資料製作一則清楚、簡單讓民眾得以了解且要吸睛的新聞。各組因為自身所扮演的角色不同，發布的文稿須兼顧專業，個人立場不能太過突出，又礙於電視臺文稿有字數限制，不可能將事件鉅細靡遺的細說，在時間、空間的限縮下，還有電視臺收視率的考驗。這個情境是為了讓學童實際體驗一則新聞的產出，有相當多的考量，此階段重點是學童了解媒體產製的過程。當中收視率、吸睛度的壓力，則是凸顯一則訊息的產出，還須有行銷技巧的元素置於其中。

- (4) **拍攝食安新聞**：最後階段則是透過上一部分完成的文稿拍攝成新聞。教師事先向學校商借五臺錄影機，並於課堂上講解如何操作，並發給五組分鏡圖，讓各組依照文稿，拍攝一段一分半的新聞。在這當中，學生須一再過濾文稿那些要被呈現，那些則捨棄不用。以此延伸到收視率與真實事件的拉扯，此外，為兼顧收視率，須在時間內快速吸引閱聽眾，所使用語氣、敘述、標題、畫面要如何呈現，認識媒體作品的内容形式，都是此階段的教學重點。

2. 教學策略

媒體素養教育由認知層面的分析文本到改寫及動手操作一整套不可分割的動態課程。因此，我配合學習目標需運用多元教學策略，才能層層建構認知、情意、行動學習表現。透過先前的訪談及概念圖測驗，我瞭解學生對此食安議題及媒體素養的認知皆相當有限，因此，第一階段主要是透過脈絡分析，比較同一議題不同的呈現，學習系統化的批判新聞。再進而從單一文本的深入「閱讀」，觀察、思考，以此練習與媒體的對話。接著由教師找出持不同立場的各方媒體所呈現與閱聽人的資訊，使學生了解同議題卻有著不同辯證，進而開始形塑自身對議題的看法。與此同時，我使用了價值澄清、合作學習，透過議題開啟學生之間的合作與對話，除增進彼此了解外，最重要的是能以理性、正面看待社會議題進而分析，以此達到情意層面的學習目標。至於行動層面，則是透過課堂發表、合作學習，使學生透過互動能尊重、並以民主的方式分工；在媒體素養教育層面，則有改作練習及動手做，此方面奠基於上述文本及脈絡分析，透過拍攝一則新聞，使媒體語言再現。

3. 參考資源

在食安事件中，隨著各行專業的不同，其解讀的看法也有差異。但是，經過媒體剪接、拼裝之後，身為閱聽人，只能被動接受經過「人為」編排的結果。我考慮此議題有許多專業及科學的部分是個案學生平常甚少接觸的，因此選用了以下幾個不同類型（分別有政府、民間基金會、媒體監督、學者專家組成等類型）的網站，鼓勵學生定期瀏覽，每周選擇一篇作為補充內容。目的在增加學生對食品科學、食安議題的背景知識，並透過「眾家之言」讓學生對於食安了解，媒體呈現的並非「絕對的事實」。此外，針對平時有疑慮的食品資訊，也可以透過這些較具公信力的網站去發問、討論、求證，避免落入以訛傳訛的輪迴裡。以下簡述各網站背景：

(1) 食力 FoodNext

食力網站於 2015 年 10 月正式開台。創辦團隊包含媒體工作者、食

品科技業者、農業、醫學專家、及對食品科學與知識推廣有熱情的人。臺灣歷經重大食安事件後，民眾對食物缺乏信任，此網站設立目的在把過去被恐嚇、被誤解、被斷章取義的食品安全事件，用正確、知識與理性的角度，提供給閱聽大眾，讓「事實」能真正被看，使民眾免除對於食的擔心受怕。

(2) 衛生福利部國民健康署健康九九網・網路謠言疑問醫答

網站建置於 1998 年 10 月，為衛生福利部（以下簡稱衛福部）為透過網際網路提供民眾健康相關資訊而設立。「健康九九」為衛生部門提供衛生教育資訊的入口網站，希望提供民眾及衛生教育人員正確、即時的資訊。其中「網路謠言疑問醫答」類別，則是讓民眾對生活常聽見的謠言或欲釐清的知識，提供一個平台交流與發問，而由專家團隊澄清或提供相關知識。

(3) 衛生福利部食藥署・食藥關謠專區

衛生福利部食品藥物管理署（簡稱食藥署），是中華民國衛生福利部所屬機關，負責食品 and 藥品的管理監督。其食藥關謠區成立目的和上者相似，只是對於食品、醫藥品等有更完善的資料，包含標示上的食品添加物成分作用及合法添加量為何，皆能透過此網站得到解答。

(4) 董式基金會・食品營養特區

董式為非營利的民間機構，一九八四年成立，主旨為促進國民健康，致力推動菸害防制、飲食健康、心理衛生等工作。早在食安風暴前，此基金會便已架設飲食安全推廣的網站。研究者透過課堂介紹，讓學童能以食品添加物為題，分別比較政府、民間、產業界不同的說法。

(5) 台灣媒體觀察教育基金會，申訴媒體管道

有感於新聞亂象頻生，當時的台大法律系教授賀德芬結合學術界、新聞實務界等十幾位人士於 1999 年成立「財團法人台灣媒體觀察教育基

金會」(簡稱「媒觀」)，成為台灣第一個媒體觀察的非營利組織。以「維護新聞自由、落實媒體正義、促進媒體自律、保障人民知之權利」為宗旨，展開媒體觀察與監看、優質電視節目評鑑。當中的申訴媒體機制，則是透過民眾自主發現任何形式的媒體（包含電視、平面、廣播、網路等）若有不實之報導可直接申訴，以此養成個案學生的媒體素養教育。

4. 協助課程發展人員之協助部分

(1) 良醫師

本研究為增加媒體報導的信實度，針對多則新聞較有疑議處一一訪問良醫師之看法。經良醫師所同意公開之內容，再經我整理後，作為課堂部分教材，讓學童透過同一則新聞能比較不同立場看法，提升媒體素養。

(2) 寬先生

食安風暴中，新聞報導對於食品添加物有諸多描繪，使得閱聽人多視為毒蛇猛獸。本研究為使新聞報導有更多視角，也讓學生能跳脫媒體框架看見更多真實，邀請寬先生至班級分享，依照自身經驗對報導提出看法。

(3) 饕先生

食安新聞常見會以報導來源出了問題，進而影響其所下的中、下游業者。針對此部分，饕先生以業者立場來分享對食安新聞的看法，並受我邀請至班級向學童分享，讓學童看見於新聞媒體報導外不同的世界。

(4) 安小姐

對於外界普遍認為媒體界為惡安小姐頗感無奈，此點如外界因不了解食品添加物而厭惡一樣，媒體產製也有層層受限。安小姐於研究中所擔任的腳色是，課程釐清、解答學生問題、回應研究者本身對新聞之疑慮，但囿於她的工作無法直接至現場分享，只能將訪談及文字稿帶至教學現場與學童做互動。

(四) 第二次實施後之調整

課程運作牽涉許多因素，從物理性的教學條件，例如教學地點、教學時間、教學材料等，或是變化較大的課程、教材、教學目標與方法都會影響教與學的呈現。第二次課程方案實際轉動後，發現因為有些議題的確不易使學生明白，因此增加了相關知識的補充。此外，為減少學生對議題的倦怠感，新聞的選擇變得十分重要，要兼顧課程目標及學生興趣，的確頗具挑戰。以下分課程時間、內容與評量的調整做說明，並呈現表格 4-6 做比較。

1. 課程時間的調整

原先的設想是，健康課才開始討論議題及作業，後來覺得透過作業指導及討論也能觸及原先設定的課程內容。於是，便將課程運作時間調整成三個部分(詳見附錄 6)，分別是課堂前的作業指導及討論(暖身活動)、主要教學活動、作業指派及補充(綜合活動)。

要進行課程的當天早自習時間，將教師及小組所找到的資料、補充的文章發下，作為閱讀素材；透過實物投影，將優秀的作業直接投放至屏幕上，讓學生透過比較，能更加了解同學彼此間的差異。主要教學活動則是新課程的滾動，此部分是教師講解、小組議題討論的時間，最後則是作業指派或相關討論。就算學生對於食品專業不算非常了解，但因食安議題觸及許多道德兩難或是意識形態的討論，例如：便宜與品質的辯論、添加物的存在與天然的追求等，在討論時也常透過電腦讓他們找尋資料。這些過程雖然耗時，以往也不被重視，但我認為資料蒐集及搜尋也是課堂的一環，不希望為追求進度而打斷，因此課程時間才有以上調整。

2. 課程內容的調整

實際進行課程後發現，學生對於食安議題受媒體報導及父母觀念影響頗深。不管今天探討哪一類新聞，例如：食品添加物、炸雞排換油、食品標示等，凡新聞標題冠以食安兩字，都以廠商黑心、政府把關失當等作回應。並未

用較為客觀的立場，去反思媒體呈現的資訊。我察覺這不單是對食安議題的陌生，而是學生對媒體的敏感度不足，媒體素養缺乏所致。因此，我在內容上以深入媒體比較替代多元性，對於食安議題改以單一主題呈現三家以上媒體論述，取代一開始便讓學生全面理解食安類別(詳見附錄 6)。也藉此深入講解新聞編排的邏輯，學生漸漸發現食安新聞有相似的編排規則，也發現食品業人員細分多項，例如：食品稽查、食品科技研發、食品物流運送等等。因此，在課堂討論中，學生也開始會從不同食品專業來看新聞事件。

3. 課程評量的調整

雖然《媒體素養政策白皮書》已明確訂立五大實施面向，民間也有《媒體素養教育分段能力指標》(世新大學，2011)，但課程如何運作？對於媒體素養的內涵的認定，每位教師都不相同。以媒體近用來說，我與課程專家的解釋就有許多種，例如：對於新聞不當內容要能打電話找電視臺記者溝通，提供意見與建議或是媒體投書、致電到國家通訊傳播委員會(NCC)申訴或透過管道發聲都是屬當時討論的範疇。本研究對象為國小學童，學童表示致電去電視台或是國家通訊傳播委員會(NCC)挑戰性太大；與專家幾經討論及調整後，目標轉換他們能將意見書寫下來，投稿至校刊、國語日報、國語周刊等一般學童常閱讀的報刊，並對於日常食安疑慮透過衛福部網站提出。現階段以培養對議題的敏銳度及公民意識為主，隨著時間推移，便可朝向公民倡議、組織相關聯盟，使之日後能於公共政策上發揮更大影響力。

我意識到，行為指標轉換成教學方式難有共識，這也反映媒體素養實施的不易。故此，我在評量方面降低標準，例如：減少紙筆測驗、盡量以觀察課堂表現及口頭問答代替，如需完成學習單則先在課堂引導一部分，減少學生負擔、也允許在班網回覆為作業完成的方式。

表 4-6 第二次實施課程方案架構表(修正版)

單元名稱	課程重點	教學策略	評量方式	學習表現	堂數
進入食安世界	1. 增加新聞比較的篇目，由一堂增加為三堂，並依此反覆加深新聞編排架構及元素。 2. 各組能針對雞排新聞分析新聞要素。 3. 教師透過網路新聞引導學童分辨食安五大類別。 4. 透過課堂討論決定食安主題：「生活中的食品添加物」。 5. 各組能分析以一則講述食品添加物的新聞。	脈絡分析 文本分析 合作學習 詰問法 發表教學	1. 學習單 2. 討論及發表	【健體領域】 7-2-3 確認消費者在健康相關事物的權利與義務（對不實資訊能透過管道反映） 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得 【媒體素養】 5-3-2 關注公共議題並表達意見	6
食安換人說	1. 課堂進行前，發下數篇文章，其內容皆以食品添加物為題，但書寫立場相異。學童須就文本內容進行分析。 2. 針對學童欲探討的「食品含違法毒物、工業化合物」類別，研究者邀請食品添加物人員分享 ① 烘焙業從業人員 ② 食品添加物業者 3. 教師揭示訪談中醫師、政府稽查人員媒體之訪談稿，並和學童討論。 4. 針對此議題，學童就各家立場分別做討論。並能歸納及發表想法。	脈絡分析 合作學習 詰問法 價值澄清	1. 學習單 2. 課堂討論及發表	【健體領域】 2-2-4 運用食品及營養（媒體資訊）標示，選擇符合安全經濟的食物（自身需求的資訊） 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得。 【媒體素養】 1-3-1 了解相同的訊息經經大眾媒體傳播會有差異性	4

（接下頁）

表 4-6 第二次實施課程方案架構表(修正版)

小記者初體驗	1. 學童就政府官員、醫師、食品工業者、媒體四家立場擬定新聞稿。 2. 五組公開文稿內容並上傳於班網及公開討論，並選出「最吸引人」的新聞。	改作練習 價值澄清 合作學習 詰問法 發表教學	1. 學習單 2. 課堂討論及發表	【健體領域】 5-2-4 評估（媒體訊息中）菸酒、檳榔及成癮藥物對個人及他人的影響並能拒絕其危害 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得 【媒體素養】 4-3-1 了解媒體產製的過程 3-3-1 分辨廣告的行銷說服技巧	5
製作食安新聞	1. 教師引導學童操作拍攝機器。 2. 五組依照文稿，分別拍攝自製新聞。 3. 學童上傳於班網並公開討論，並選出最吸引人的新聞。 4. 引導學童思考新聞產製過程中，可能存在的問題。 5. 檢視課堂中所播放過的新聞省思其優缺點，並透過媒體申訴管道反映不實之內容。	動手做 合作學習 詰問法 發表教學	1. 影片製作 2. 課堂討論及發表	【健體領域】 1-2-5 檢視兩性固有的印象（潛藏的角度）及對兩性（食安事件）發展之影響 2-2-4 運用食品及營養（媒體資訊）標示，選擇符合安全經濟的食物（自身需求的資訊） 【資訊教育】 3-3-3 能使用多媒體編輯軟體進行影音資料製作 【媒體素養】 1-3-2 認識媒體作品內容形式，學習操作媒體器材	12

第二節 媒體素養課程方案教學實踐與學習成效

先前透過訪談了解學生對於食安議題的看法，大部分的學生都表示聽過。研究者進一步追問聽聞的事件、細節或對社會的影響，發現學生其實並未真正了解，常有移花接木或多所誇張的狀況。經仔細分析訪談紀錄、短文及相關課堂紀錄後發現，原因是獲取訊息的過程都經由「電視新聞」；就算是聽聞他人轉述，對事件的解讀及隱含的立場也是由新聞而來。在觀賞新聞時，因已預設新聞媒體的「客觀性」，對於新聞內容則有科學、全然真實的假想，相較於商業媒體，新聞所放送的觀念更容易使閱聽人認同。而欲發展學生對新聞內容有所批判、覺察、反省進而提出解決方案等能力，我透過辨析層面的認知、到覺察新聞引導的意識形態、製作新聞等行動層面；由淺而深，由廣度逐漸聚焦媒體素養的內涵。當中也透過呈現各方食品安全相關人員的說法，與媒體立場相互對照，挑戰學生既有的觀點，使學生產生認知失衡，以此發展媒體素養。

壹、提供訊息多方角度與再現，提升自主性思辨的認知層面教學

一、學生能透過脈絡分析，比較相同訊息在敘事上的差異

文本是媒體用以傳遞意識的中介物，而所有產製出來的訊息均為再現；媒體素養教育則是利用不同的文本及再現的機巧，去提高閱聽人思辨、近用及產製媒體的能力。但我考慮如直接用講述概念會過於抽象，且會淪於知識性傳遞，因此，課程從學生熟悉的新聞開始，選用三則同新聞臺製播，以混油炸物較香為題的影片做為文本(詳見附錄 6)，逐一分析。

T：影片說的你認同嗎？

S09：我覺得有點奇怪！

S22：跟以前聽到的不太一樣耶！

T：哪一部分？

S22：不是都說要每天換嗎？

T：影片最後說比例混著用，有兼顧食安，你們覺得呢？

S11：可以吃就好，管他那麼多。

S02：我覺得有點怪，可是怎麼沒有被抓？

S11：搞不好是秘方阿。 (課觀 160922)

我以《省錢顧食安！「新舊混搭油」炸出金黃色雞排》開始討論，記者呈現的立場是用新舊油混搭，能使鹹酥雞的色澤與口感品質較佳。面對此論調，學生反應不一，有人認為與過往所學有差異，對此事抱持懷疑認同者則覺得或許是業界秘方。接著，研究者播放第二則影片《鹹酥雞界秘密「混油」炸物金黃色又香》，引導學生思考何為「新聞劇本」。

T：這一片的內容和上一則比哪裡不一樣？

S04：這一個我覺得比較合理。

T：哪一段？可以指出來嗎？

S04：後面衛生局那裏！

T：我們先從內容開始談，這一則多了什麼，讓我們可以比較。

S12：多了衛生局說法。

T：如果只看標題你會想看哪一則？

S08：我覺得差不多。

S26：我會選第一個！

(課觀 160922)

透過上述觀察紀錄，可知學生已能覺察標題看似相似，內容卻大有分別。後者訪問了衛生局，更具說服力，也讓學生可以明確比較兩者影片的差異。研究者再播放第三部影片《鹽酥雞攤 3 年來不換油？鄰蒐證檢舉》。

T：這一則的內容大意和前兩則哪裡不一樣？

S30：都講混油。

S19：這一個讓我覺得最噁心。

T：可以針對影片內容或是記者、主播哪一段話作證明嗎？

S08：主播說如果三年都沒有換油的話，你還敢吃嗎？這超噁~~

T：可是剛剛前面影片有提到，新舊油可以混用，賣相佳口感好，油的酸價也通過衛生局檢測耶！

S19：這個三年都沒換耶！

（教師再播放一次）

S12：影片最後沒有確定這消息是不是真的耶？

S07：好像是跟鄰居吵架然後被偷拍。

T：如果，混油是檢測通過的，然後因為他跟鄰居處得不好被惡意亂投訴，這會有什麼影響？

S19：我是店家我會很氣！

T：那如果你只看標題沒時間看內容呢？

S01：我就會以為都是賣雞排的問題。 （課觀 160922）

針對同樣的議題，我經由反覆詢問，讓學生理解，訊息經媒體傳播後會造成極大差異。也透過書寫學習單（附件 5），讓口語化的文本更具體，分析上也較清楚。在播放影片時，一次只放一個片段，分別從標題、新聞內容的正反方辯證、再到記者旁白及結論，甚或是特寫畫面等，都為比較的重點。在比較各新聞間的符碼後，對於新聞劇本便能步步拆解，於課堂實施後，我也比對了學習單，了解學生對此堂課的想法。

S30：有些報導被寫的很可怕，但其實不一定是真的。如果老師沒有

告訴我們的話，我就會被騙了。（學習單 161007）

S04：新聞應該要多問一些人的想法，像是第二則，讓我們消費者可以參考。（學習單 161007）

S18：我第一次用這種方式看新聞，學到了很多，謝謝老師！也知道看新聞不能只看標題，而且旁白有時候講的可能會有一些引導在裡面。（學習單 161007）

經上述可了解，學生原先對於分析新聞相當陌生，透過課堂的引導，漸能分辨三則影片不同。例如：第一則只針對報導內容作測驗及論述，加上雞排特寫，及各方業者說法，會讓觀眾相信記者欲陳述的立場。第二則則給予不同的思考方向，能讓閱聽人多比較，做更深入的反思。第三則則在未經確認下就以決斷的標題報導，不僅傷害店家名譽，也引起消費者恐慌。

表 4-7 新聞畫面擷取及說明

	
《鹹酥雞界秘密「混油」炸物金黃色又香》在新聞最後引述衛生局稽查的標準及試驗新油、舊油、混合油的酸價值，藉此讓消費者能全面性的了解混油的風險。	

（續下頁）

表 4-7 新聞畫面擷取及說明

	
《省錢顧食安！「新舊混搭油」炸出金黃色雞排》單純敘述業者立場，而無呈現其他官方佐證。	《鹽酥雞攤 3 年來不換油？鄰蒐證檢舉》此新聞是依據鄰居爆料作為主要陳述觀點。但爆料民眾若因與店家的私人糾紛，立場自然無法客觀，藉由媒體此公器大力報導後，除傷害形象外，對民眾油品的知識也無助益。

二、透過文本分析，學會如何系統化的「不疑處有疑」

學生了解新聞也未必客觀及真實，會因許多人為因素而有不同的呈現後，我進一步引導學生深入探討文本產製的「公式」。首先，我與學生共同討論決定食安研究的主題為「生活中的食品添加物」，接著請各組找出一則食品添加物的新聞，依新聞分析檢驗的流程，討論後將答案填於學習單上，並公開發表。

新聞檢驗依照美國媒體素養中心所列的五個關鍵問題修改而成，分別是：

1. 誰製作這則新聞？意識形態為何？
2. 訊息的目的？
3. 文本用來告知、說服、吸引大眾的作法是？
4. 此文本對於事件再現，除了上述目的外，還有否暗示其它價值？
5. 事件解讀有否呈現其他角度？（例：除影片提供的說法，還有哪些人與此事件相關但意見未被呈現的）

各組討論時，礙於對社會情境及政治觀點的認識有限，對於第一題，也就是「who」的歸納並不能精準掌握。原先研究者希望學生能寫出哪一家電視台，政治傾向或意識形態為何，但五組當中只有兩組做到，其餘三組則只能寫出電

視臺。在訊息目的上，全數都能理解食安新聞皆為提醒民眾注意之警示。但對於事件解讀有否呈現其他角度的部分，一開始，學生對此感到困難；爾後經由各組發表及討論後，才稍具理解。針對此部分，研究者組別做了訪談。

T：為什麼這一題最難？

S10：我們不知道還有誰跟食品添加物有關阿。

T：那影片裡有採訪誰？

S（小組成員）：製麵廠老闆跟醫生。

T：後來你們怎麼寫出學習單上的民眾跟消基會跟食研所？

S25：看別組的影片。

S22：喔喔，還有剛剛 S16 跟我們說的。

T：在上課以前，有人知道什麼叫做食品添加物嗎？

S6：不知道

T：那現在呢？

S6：還是……不知道。只是覺得常聽到，我剛就選這個！

（訪談 1601005）

透過對話得知，學生對食品添加物相當陌生，更別說要舉列相關人員，會選擇此議題當作深入主題，是學生最常聽聞，而非先前就了解想繼續深入。因此，研究者決定在課程內容增加對食品添加物的概略了解，也以文本分析的「WHO」開始作探討。

T：每則影片都是人製作的，就像之前你們已經理解，同樣的事情透過不同的人，故事結局還有意義就不同。因此，請各組待會發表的重點是，記

者要呼籲的重點是什麼？故事裡有誰？

第一組：影片在講果醬加很多東西才會色香味俱全；故事裡的人有營養師、輔大食研所的教授跟學生做實驗還有民眾。

第二組：我們的是麵包跟吐司有鋁，還有麵包機賣的很好；故事裡有民眾跟消基會的人。

第三組：我們的是介紹從早餐到消夜會吃超過五百種的添加物，記者說商人要少加一點，還有說添加物過量會有的症狀；故事裡都是主播跟記者，沒有了。

第四組：恩……我們跟第三組很像，就是一整天會吃很多添加物，裡面有醫生跟記者，那邊講邊演的要算嗎？

第五組：我們這組就是有人在調配飲料，很像在做實驗，裡面的人都不知道是誰，有很多人。重點是，飲料可以用化學物質做出來。

(課觀 161005)

表 4-8 各組選擇影片之畫面擷取及說明

組	影片畫面擷取	說明
1		影片透過果醬講述食品添加物的作用及可能影響。當中引述營養師及輔大食研所的教授等較專業之看法，比對一般民眾的想法，當中也做了一些簡單實驗，讓閱聽人更為了解添加物的作用。
2		《你敢吃嗎？膨鬆劑含鋁麵包、吐司中標》先由主播簡短報告台灣當前食安管理及法規制定，接著畫面切換至國人常食用的麵包講解食下膨鬆劑的危害。並訪問消基會對於食安法規的看法，及一般民眾經歷食安風波後買麵包的選擇是有影響等等。當中還有採訪麵包機業者在食安風暴裡的業績成長。

(續下頁)

表 4-8 各組選擇影片之畫面擷取及說明

2		《你敢吃嗎？膨鬆劑含鉛麵包、吐司中標》先由主播簡短報告台灣當前食安管理及法規制定，接著畫面切換至國人常食用的麵包講解食下膨鬆劑的危害。並訪問消基會對於食安法規的看法，及一般民眾經歷食安風波後買麵包的選擇是有影響等等。當中還有採訪麵包機業者在食安風暴裡的業績成長。
3		主播分別列出一天可能會吃的食物，以親民及生活化的報導方式加強新聞與閱聽人的連結。當中羅列出幾項常見的添加物名稱，例如膨鬆劑、品質改良劑、香料、化製澱粉等。但並無採訪食品專門人員的看法，通篇為記者評論貫穿報導。

(續下頁)

表 4-8 各組選擇影片之畫面擷取及說明

4		新聞先透過經常會食用的麵條，講述可能會添加的食品添加物。接著訪問製麵業者添加的作用為何，爾後訪問毒物科醫生添加物對人體的影響。影片最後以勸導民眾少吃外食為總結。
5		此部影片並非為新聞，而是屬於談話性節目。透過現場「類實驗」的操作，請現場來賓試喝及發表看法而構築的一則內容。影片敘述方式逼真且引人，但真偽性難以考察。

透過我以口語將題目轉為學生能理解的問法，並比喻成故事大意及說故事的人之後，各組在回答 who 及 what 方面則更為精準。我則進一步依照「邊講邊演的要算嗎？」此問題，說明故事裡會以一些手法去強調重點，例如：特效音樂、字體加大、情境劇輔以記者旁白解說等等。而邊講邊演則是其中一類，此亦是第三個關鍵問題：告知、說服、吸引大眾的作法。針對教師的講解，反應較快的學生 S03 則回答：「喔喔喔我知道，就像鬼要出來的時候音樂特別可怕！」（訪談 161013），顯示出學生能逐漸深入文本分析的要素。接著，研究者針對「暗示其它價值」的涵義做為討論重點。

首先，研究者發予每組一張 A3 大的紙，上面只有一條橫線，由左至右分別標示三個數字：0、5、10，所代表的意思是，持正面態度可添加、中立或強烈絕不添加。接著請各組提出方才的影片中，對事件提出看法的人，「醫生」、

「做麵的」、「消基會」、「民眾」、「營養師」、「主播」、「做果醬」、「食研所教授」……等。學生就學習單上的答案一一念出，我也紀錄於黑板上，然後請學生將上述的人依照對食品添加物的解讀、是否要添加的立場填寫於數字下。「之前臺安那位營養師不是說添加物交互作用下對身體不好嗎？那你們會將它歸在哪一類？」「無添加那一邊！」我透過逐一詢問及幫助回憶影片內容時，各組也順利完成作答。（省 161013）

表 4-9 各組對食品添加物立場之整理

組	學習單截圖	說明
1		認為商人與醫生、消費者及政府互相對立，媒體兩邊都會採訪，所以持中立報導。
2		認為政府較偏向商人，所以把關會放鬆。因影片常提醒消費者要小心，以及常見醫生對大眾說關心的建議，所以認為媒體與消費者及醫生同一立場。
3		認為媒體會透過實驗去映證一些說法，因此認定它是中立。商人為賺錢則與醫生、消費者及政府相對。
4		認為消費者是中立，因為會隨外在狀況而改變，對添加物並無絕對要加或不加。但認為商人與政府傾向添加，而醫生與媒體則是不加。
5		認為消費者不喜添加，醫生以健康立場勸應食無添加，政府為人民健康把關，因此也偏向不添加。媒體只是報導，所以中立。而商人為利益考量，所以必添加

之後請各組將歸納後的答案展示並解說分類的依據，我首先請學生指出各組那些具有相同的立場，做一步的分類。

T：你們看各組的分類，有哪些是大家都一樣的？

S01：營養師、毒物科醫師跟做麵的。

S19：還有消基會跟食品科技研究！（課觀 161013）

接著呈現各組對其相異的部分，透過不斷問答，讓其他組能理解彼此之間對於分類上的差異是基於那些理由。

T：先從做果醬的開始分析好了，第一組可以說說為什麼你們認為它是無添加？

第一組：因為煮果醬的那位說的呀！她說她的果醬會變色還跟客人說你的菜不會變色嗎？

S12：對耶，我們以為是加很多添加物的果醬商人！

透過兩組看法的歧異，研究者引導，在製作食物的取向上，有標榜「無添加」或「手做」的價格會較高，就是在製作上的差異。「影片所說，大家常吃的便宜的草莓吐司，你們覺得是用一罐賣 50 元的，還是一罐 300 元的？」「當然是便宜的阿！」大部分的學生都如此答道。我於此引出，製作食品的商人有很多類型，端看消費者願意接受哪種服務與品質。接著請各組提出對消費者及主播的立場做分析。

T：第四組認為消費者是中立的，但第五組則認為偏向無添加，可以請兩組做說明嗎？

第五組：在土司那一個新聞裡面，那位大媽就說要少加一點。

第四組：有訪問一個吃泡麵的歐吉桑，他說還是會吃，因為外面食物都不可能安全。所以我們覺得他會看情況。

T：那關於主播呢？或者可以說電視台立場。第三組認為媒體是中立的，但是第二組不認為？

第三組：我們覺得媒體會做實驗給大家看，也會幫我們找答案。

T：幫誰？

第三組：消費者。

T：那既然會幫，是不是其實不是中立？第二組怎麼想？

第二組：我們認為媒體是幫消費者，影片也常提醒我們要小心。所以比較偏向無添加。（課觀 161013）

透過反覆詢問及澄清，可發現其實第二組及第三組的思維相同，只是在分類上搞混。接著我提出初步歸納及追問。

T：是否可以發現這幾個被媒體當作證據的立場，有一些相似的呢？例如說，透過剛剛分析，發現媒體會幫消費者做實驗，而食品業的商人會提出怎麼製作食物，大家記得上禮拜賣雞排的嗎？他們認為合理合法的事情，衛生局怎麼想？或是你怎麼想？

S19：我覺得很噁心！

T：所以不管是廠商或是消費者，都有不同的立場跟解讀，就像坐在這邊的各位，對於分類就有不同的角度，那你們覺得食安這件事，會有共識嗎？

S02：感覺很難

T：為什麼？

S17：大家的想法不一樣

T：假設老師今天是記者，主題是添加物對人體有害，我可以找一位跟我想
法完全一樣的醫生或其他相關做採訪就好嗎？

S13：不行，因為不同人角度就不一樣

（課觀 161013）

我透過反覆的分析影片，並將學生上周的心得一併於此次課堂做討論，再配合關鍵的五大問題，逐一將眾說紛紜的食品添加物理出一個解讀方向，如表4-9。此外，學生也理解不能只用單一化立場的方式去解釋問題，我進而請學生思考關鍵問題的「暗示」與「呈現其他解讀」。

T：之前有人一直不懂什麼叫呈現其他解讀，就是我們剛剛做的分析。食品添加物相關的人太多太多了。例如說：商人、還有身為消費者的我們、感覺很幫消費者的媒體、剛剛你們說傾向無添加的醫生，還有專門檢查你合不合格的單位，那是？

S12：政府！

T：對。但有時候新聞有都請他們出來說嗎？

S13：沒有。

T：那回到剛剛的問題，如果我早就想把講的想好，然後編一則劇本，把想找的主角都請來拍片變成新聞，但不一定跟事實一樣喔！會怎麼樣？

S18：就很像上禮拜的雞排新聞阿。

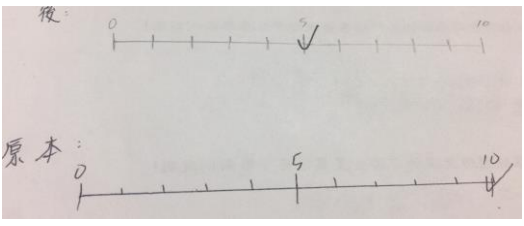
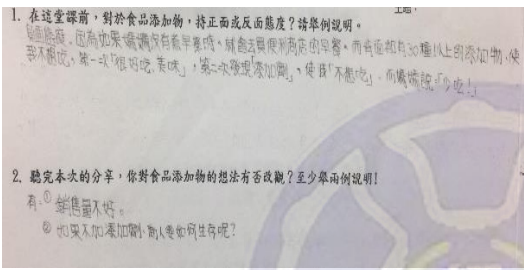
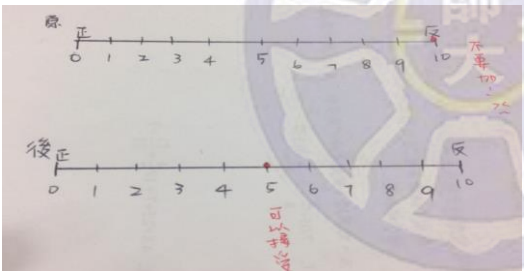
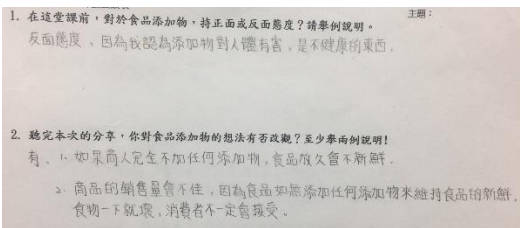
（課觀 161013）

表 4-10 各組表達對於食品添加物之看法及說明

組	學習單截圖	說明
1	1. 在這堂課前, 對於食品添加物, 持正面或反面態度? 請舉例說明。 反面, 因為我之前的電視新聞(老師的影片)說的大概都是反面的。 2. 聽完本次的分享, 你對食品添加物的想法有否改變? 至少舉兩例說明! 有。①文中說到添加物多為合法, 讓我放心。 ②部份添加物可以保持食物新鮮。	可見第一組原先持有的立場傾向反對添加, 原先認為食品添加物都是不好的、黑心的, 透過學習單也了解此方面的知識多為媒體所建構。而經課堂多次討論後, 了解添加物多為合法, 對於食物保存也有助益, 想法有了改變趨向中立。
2	1. 在這堂課前, 對於食品添加物, 持正面或反面態度? 請舉例說明。 我是持反面態度, 因為我不知道添加這些東西背後是有原因的, 只是單純的認為商人是為了降低成本而這樣做。像是食品添加防腐劑我原本認為只是商人為了延長保存期限, 延長銷售期限而做的。 2. 聽完本次的分享, 你對食品添加物的想法有否改變? 至少舉兩例說明! 有! 比較轉向正面態度, 我終於知道如防腐是為了保鮮才添加, 不單是為了商人的利益, 也了解添加防腐劑是為了保存而添加, 不會很快就腐壞, 也是替我們消費者著想。	原先持負面立場, 因認為食品添加物對人體有危害; 之後了解商人亦不單是為了利益, 而是社會發展下的轉型, 食物須歷經運送以及保存等多重考驗, 若不添加則會腐敗, 添加的存在也是為了讓消費者有更多元的飲食選擇。

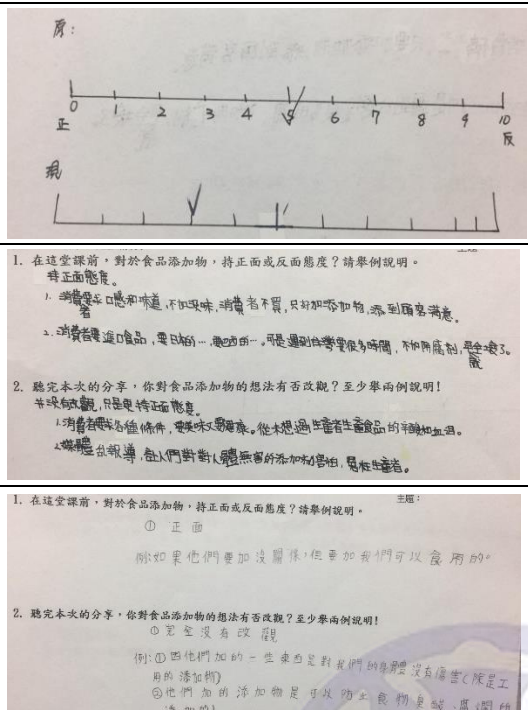
(續下頁)

表 4-10 各組表達對於食品添加物之看法及說明

3	 1. 在這堂課前，對於食品添加物，持正面或反面態度？請舉例說明。 反面：因為我認為添加食品添加物例：塑化劑，會危害身體，就像珍珠丸子。 2. 聽完本次的分享，你對食品添加物的想法有否改變？至少舉兩例說明！ 有了聽了之後，如果不添加的話，要吃到食物的話，能十分困難。而且就算加了，只要不過量就好了。  1. 在這堂課前，對於食品添加物，持正面或反面態度？請舉例說明。 反面態度：因為如果沒有食早餐時，就食去買便利店早餐，而食去那有30種以上則添加物，使我不想吃，第一：「很難吃，美味」，第二：「不健康」，使我不想吃，而食去那「少食」。 2. 聽完本次的分享，你對食品添加物的想法有否改變？至少舉兩例說明！ 有：① 銷售量不好。 ② 如果加入添加劑，對人體健康有呢？	原先持強烈負面態度，此組於發表中也有舉例他們喜愛吃的珍珠、麵條、丸子等添加塑化劑、防腐劑，使得父母會要求他們「禁食」。經課堂分享後，趨向中立，不僅能站在商人販售的立場思考，對於食物保存也有較客觀的看法，因此轉為支持添加，只是劑量要有所拿捏。
4	 1. 在這堂課前，對於食品添加物，持正面或反面態度？請舉例說明。 反面態度：因為這些添加物會影響身體健康。 2. 聽完本次的分享，你對食品添加物的想法有否改變？至少舉兩例說明！ 是。因為如果不加的話，真怕差。加了添加劑是為了保存。  1. 在這堂課前，對於食品添加物，持正面或反面態度？請舉例說明。 反面態度：因為我認為添加物對人體有害，是不健康的東西。 2. 聽完本次的分享，你對食品添加物的想法有否改變？至少舉兩例說明！ 有：1. 如果商人完全不加任何添加劑，食品放久會不新鮮。 2. 商品的銷售量會不佳，因為食品如無添加任何添加劑來維持食品的新鮮，食物一下壞，消費者不一定會接受。	此組對添加物原先相當反對，都立基於對健康有害。爾後了解食品添加物不僅是為了節省成本，還有滿足消費大眾的飲食需求，為了確保送進口裡依然是能食用的狀態，因此才有食品添加物。立場轉於中立的接受。

(續下頁)

表 4-10 各組表達對於食品添加物之看法及說明

5	 原： 正 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 反 現： 1. 在這堂課前，對於食品添加物，持正面或反面態度？請舉例說明。 持正面態度： 1. 消費者口味和味道，不加味，消費者不買，只好加味，達到滿意。 2. 消費者要進口食品，要好的，要好的，可是進口要等很久時間，不加用底料，完全壞了。 2. 聽完本次的分享，你對食品添加物的想法有否改變？至少舉兩例說明！ 半正面半反： 1. 消費者為條件，要美味又要健康。從未想過消費者生食食品的不健康問題。 2. 媒體在報導，所以人們對食品添加物有恐懼，是在生活。 主題： 1. 在這堂課前，對於食品添加物，持正面或反面態度？請舉例說明。 ① 正面 假如他們要加沒關係，但更加我們可以食用的。 2. 聽完本次的分享，你對食品添加物的想法有否改變？至少舉兩例說明！ ① 完全沒有改變 例：① 西他們加的一些東西是對我們的健康沒有傷害（像是工用的清潔劑） ② 他們加的添加物是可以防止食物變壞腐爛而添加的！	相較於前面幾組，此組的想法更具批判性。原先他們就持中立態度，並未強烈的對食品添加物持反感，經過課堂討論後，則更支持添加物的存在。此外，他們也提出，媒體是影響民眾對添加物觀感的說法。
----------	--	---

如蔡琰、臧國仁（2003）對新聞廣為流傳的分析。他們認為，事件主角出場次序與特質、新聞事件的故事張力、新聞裡的引述，例如：採訪他人說法加以證實、新聞品質等敘事結構，皆能與閱聽眾內在經驗產生共鳴。也就是新聞利用民眾對食安新聞的情感及不安等「內在經驗」決定了新聞價值，包括重要性、爭議性與不尋常性等，而「新聞價值」則決定了哪些新聞事件可被製成新聞報導，記者則是一連串組織與過濾資訊的框架（林惠娟，2013）。

我透過上述方式，目的是要讓學生了解食安議題所牽涉的廣及複雜非三言兩語能說清楚，但媒體會以過度簡化的論點去報導。對於一般人而言，對食安事件或是食品添加物等專業，多半處於一知半解的狀況，若無透過強力的比較，自然會受到善於編寫劇本的「導演」所誤導，掉進偏頗的思維裡。

透過逐一分析新聞，亦不難發現不時有置入性行銷的疑慮；例如在第一組的食品添加物、第二組的膨鬆劑含鋁等影片裡，會發現專訪天然果醬製作及麵包機業者的採訪。但這部分非本研究欲深入之重點，因此只在課堂上略為舉

例，作為「新聞腳本」的佐證。我向孩子們說明，食安對一般民眾或許有是危機，但對業者而言，或許是另一種商機。有許多商品趁食安之勢，標榜「天然手做」、「無添加」等訴求，但這全然是好嗎？是未來可以深思的課題。

貳、提升對資訊覺察及尊重包容之情意層面教學

一、能透過價值澄清檢視自身對資訊的選擇，對食安議題改觀

學生熟悉文本及脈絡分析後，師生討論後決定以「食品添加物」為深入的主題，我便請學生分為五組，搜尋網路影片及觀看。觀看後各組都做了訪談，了解對食品添加物有無任何想法或建議。

發現學生大多存於負面的情緒，使用的字眼諸如：「可怕」、「商人可惡」、「不敢吃」、「不相信」、「有毒」、「黑心」等（訪組 1160920）。經我追問下瞭解相關資訊來源除電視新聞外，從父母長輩聽聞者也不在少數；比對課堂中所寫的短文，了解對食安事件存有批評字眼的學生，不見得了解事件，只是因為的資訊環境如此形容。

S09：新聞報的那些東西我都很喜歡吃，看完我只覺得，糟糕了……。

S12：我媽都說，現在應該什麼都不能吃！好像都有毒！

S22：我從爸媽那邊聽他們講過食安，也看過新聞，覺得很可怕。我希望政府把那些黑心商人都抓起來槍斃！

（短文 160908）

我進一步詢問學生「食安事件所帶來的影響都是負面的嗎？除了媒體告訴我們的，還有沒有其他？」並於活動結束後，透過訪談與課堂觀察記錄學生的轉變。當中採用 Raths(引自歐用生，1992)價值澄清法，此法具下列四項元素：

1. 以生活為焦點：不管是個人內在的，或是社會性的論題，只要它是和個人、

現實生活有關聯，就是價值澄清法的論題。

2. 接納事實與既存的意見與立場：對別人的看法應持「無條件積極關懷」、「和而不同」、「不裁斷」的接納態度。
3. 促使個人反省：不僅要接納別人的論點，更要對它做綜合性的反省。
4. 引導個人成長：最終要使個人將思考轉為自我指導的行動力量。

為促使學生察覺自己的信念，並為此決定負責。我於第二堂課中在學生書寫短文以外，還實施一個小活動。短文最下方有條橫線，等分為十小格，兩邊分別代表支持添加與拒絕添加的向度，越靠近數字 10 代表支持 0 則代表拒絕。依據各組找到的食品添加物影片，觀賞後圈選自身的立場，代表你的價值趨向於誰的說法。此方法有別於交談，書寫比說話更能產生仔細的思考，用等級去排列對食品添加物的想法，讓感覺更具體呈現。

我整理發現，31 位學生中給予 0-4 少加或拒絕添加的學生有 22 位，居多數。但比照訪談記錄時，發現學生大多只能提出正向或負向觀感，而無法提出具體意見去解釋反對的原因。研究者透過隨訪談，了解是因學生對此議題深入的太少，無法理性的判斷或歸納自身的想法。「我其實聽不懂記者說什麼，只是覺得很可怕！」（S04-訪談 160920）我則進一步追問是哪裡聽不懂？「就是那些添加物的名字。」除了上述那位學生之外，有多位學生有相同的回應。

因此，我便提供相關的閱讀篇目，於課堂及晨讀時間引導閱讀，每篇閱讀完畢後，要寫下一則問題或心得。我欲透過此方式，增加學生對食品添加物的了解，並引導他們深入思考，以此比對自身過往的選擇。例如：我自食力網站選擇了一篇文章，篇名為《認識食品人-每一口美味背後都是食品研發的血與淚》，學生有以下提問及心得：

S10：這跟我之前看的新聞講得不太一樣，如果先讓我看這篇文章，

，我可能就不會覺得很可怕。

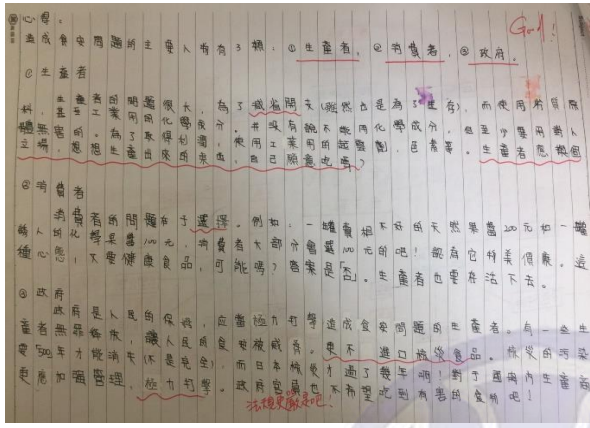
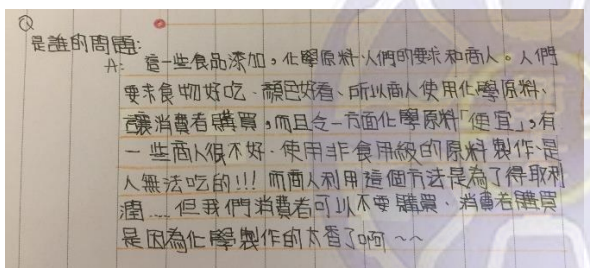
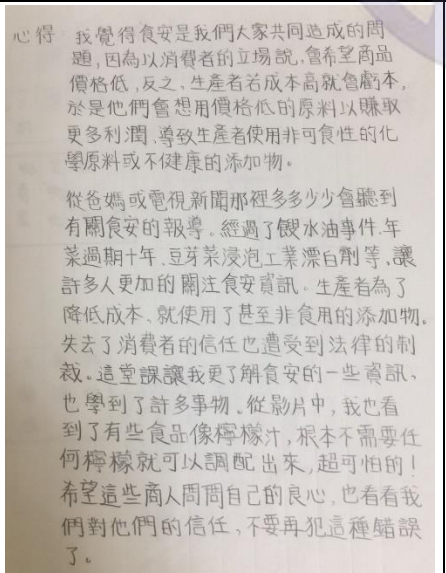
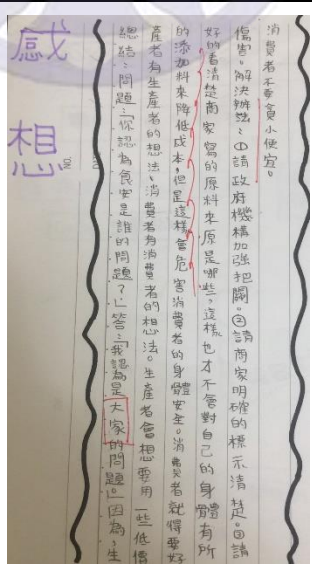
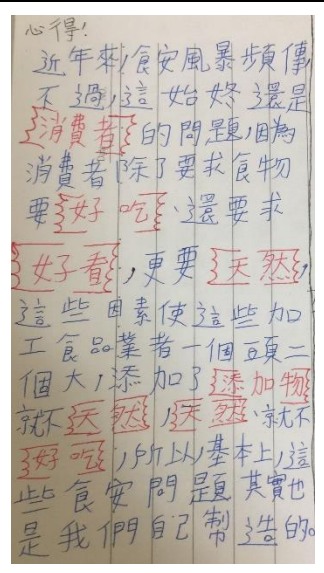
S19：食品添加物不得不加，否則我們也吃不到好吃的東西了。可是

吃了也會對身體不好，那該怎麼辦呢？

S21：其實我覺得該加就要加，不然就是就是我們自己要少吃一點。

(心得 161005)

表 4-11 學生表達對食安看法之短文及說明

	經課堂多次探討後，學生對食安問題出現有別以往的論述。她從生產者（食品製造商）、消費者及政府三方去切入，認為這三環彼此相關皆須負責。各自都為自身利益考量，而做出不同的選擇，商人節省開支、消費者喜低價、政府把關不嚴謹等問題下，造成多起的食安危機。	
	可看出對於商人的描述非原先的惡劣及黑心，而能考慮他們為抑制售價及求賣相而有的結果。而添加非食用的惡劣廠商，並非與使用合法食品添加物的畫上等號。	
		
可看出對於食安問題有更為清楚的了解，有別原先只以情緒性用詞及謾罵。能反思消費者的需求，並從而從提高合理的物價去要求好的原物料；此外，也會要求將食品標示、履歷透明化、法規嚴謹等較周全的面向去思量。		

學生對食安議題便有別前幾堂的譴責及謾罵，開始有不同的想法。我也會和學生於課堂相互分享同學間的提問，讓大家能交流想法。在此當中，我只呈現情境，讓問題成為課堂主體，盡量避免表達自己的立場，以免變成學生價值選擇的標準，而淪於灌輸。之後，研究者更邀請食品業者為學生解答，讓學生將閱讀文章或影片的疑問可於現場提出。學生的提問如下：

S04：食品添加物如果對我們沒有危險，為什麼新聞要這樣報導？

S08：我有跟家裡的人分享食品添加物的事情，可是媽媽還是覺得不安心。我要怎麼跟她說？

S18：那塑化劑那是什麼啊？之前看的新聞說吃了身體會不好。

（觀紀 161101）

針對上述問題，寬先生以淺顯的概念解釋食品添加物的作用，同時批判媒體對於食品科技業的不瞭解，誤將所有食安事件都歸類食品添加物。在食安事件裡，不當添加的並非食品添加物的過錯，但若記者為加深了解即報導，則容易誤導消費者造成社會恐慌。

寬：大家對食品添加劑其實並不瞭解，或是說知道的人太少了。你們剛剛有人提到毒澱粉是塑化劑，還有你們老師有給我看過之前寫的學習單，有人有寫地溝油，那我一併回答。塑化劑不是食品添加物，大家要先清楚這件事情，它是不肖廠商拿來取代起雲劑的。起雲劑才是食品添加物，食品添加物的定義是什麼大家知道嗎？它是為了保持味道或增強口感、改善外觀添加到食物中的物質。有的從自然食材中提煉，有的是人工製作，起雲劑是為了讓產品更有賣像，像是優酪乳或果凍那種外觀要看起來不透明的產品基本上都有，我們公司也有製作，我自己的小朋友也會吃，這是合法的。但塑化劑做出來跟起雲劑

有一樣的效果，所以廠商貪小便宜拿來取代起雲劑。而地溝油是根本不能加的東西。現在很多人會誤會食品添加物，就是把不能加的違法添加跟添加物搞混了！

（課堂摘錄 161101）

對於寬先生談及的面相，饕先生也有類似的回應。所切入的面向更為深入，將食品添加物的功能、添加的必要性一一舉例，也讓學生們更了解。語末，同樣的對媒體報導提出批判，但有別於寬先生是以分類錯誤，饕先生則以劑量的面向來談。

饕：其實這樣來說啦，添加物分為很多層面，不可能像電視上樣都不加。我舉例來講，他要挑戰他的販賣週期，舉例來說要賣飲料或麵包，你光物流的配送就不只兩天，那你怎麼賣？所以說必須要靠一些添加物來支持它，就是你說的延緩老化、保存保濕，或者改善口感、或者是改善組織。其實食安是一種社會共業。大家都要便宜，廠商多賺一點，就欺騙。民眾則是想吃好吃又不想花大錢，任何一個世界的道理都一分錢一分貨。而且，這社會太不尊重專業，添加物研發是為了確保食物到你手上不要壞掉，不是新聞說加少一點，所有添加量都要經過計算，該多少就多少！

（課堂摘錄 161104）

此外，對於學生於學習單或日記常出現的餿水油事件，饕先生就業界所知道的「秘辛」作為補充，還原或補充媒體未報導的部份。讓學生能比較媒體、政府、業者在事件中所扮演的角色。

饗：要感謝媒體的是，正義豬油就是員工去找媒體爆料。起因是裡面榨豬油的師傅都被裁撤，他們覺得很奇怪你把我们剔除，你豬油怎麼來？誰幫你榨？之後這件事才爆出來啊！它自己標榜是臺灣頂級豬油，所以說中下游業者訂購時都是抱著我買貴一點品質好一點。但誰知道你用什麼餽水油，這根本詐欺好嗎？已經不是添加物的問題。

（課堂摘錄 161104）

除了餽水油事件，我對於先前課堂中兩位對食品添加物的分享頗感興趣，也藉此向寬先生提出疑問。以新聞常採用的醫生立場與他們兩位所陳述的作為比較，此部分也是我自己觀看新聞的疑問。

T：請問，之前看新聞時有毒物科醫生……恩，應該說幾乎所有的醫生都有提過食品添加物會在體內累積，然後傷害健康，造成過敏氣喘等等。您剛剛說食品出產都是檢驗後合法，可是檢驗時是用單項而不是經年累月去實驗的呀？而且單項可以吸收，可是各種添加物交互作用之後呢？

寬：我今天感覺好像在開記者會！（笑）我上一次開會，也有人問我一樣的問題。其實現在許多人攻擊說，就算你每樣東西都安全，可是我怎麼知道所有東西綜合起來是不是安全？所以像在日本他們就有這樣的實驗，也就是說儘管我所有的東西都吃了，那交叉有沒有可能造成你的一個肝指數變化、肝癌啦之類，其實基本上不會，像是交叉的或重疊的累積……。

T：有醫學根據嗎？

寬：有的！如果老師您要資料，我這邊可以提供。日本他們有針對添

加物這塊去做研究，針對這方面的疑慮去做數據。那我可以請小敏這邊提供過來，就是說他有一些日本的文獻。就是保證這些添加物的使用是絕對安全，那我們現在也在跟立法院……

恩……也不是說立法院啦，應該是在跟學術單位合作，也告訴他們食品添加物是些什麼東西。因為這幾年食安影響，大家都被媒體拉著走，可是這不符合食品科技的狀況，跟學術單位合作，是為了讓你立法會比較符合實際食品科技的情況。（嘆氣）

大家想一個問題，我們都知道日本人是世界上最長壽的，可是他們食品工業也很發達，添加物不會比臺灣的少，為什麼可以活這麼久？

（課堂摘錄 161104）

經過業者解說之後及課堂上無數次的對話之後，我再次發下先前的短文，並請學生再度圈選自身對於添加物的立場。此次，31 位學生中給予 0-4 傾向拒絕添加的學生變成 5 位，我則透過訪談，了解原先持負向轉為正向的學生想法為何。

S04：我覺得對於食安我們懂得太少了！

S17：世界上如果沒有食品添加物，東西應該會變得很貴。

S24：我覺得食安問題不是都在食品添加物，之前對它有誤會！

S30：雖然我還是不太懂那些東西是什麼，但至少我知道防腐劑可以吃，只是不要吃太多。

S12：我覺得我今天聽到一個很重要的大發現！日本人很長壽，可是也吃很多食品添加物！

（訪談 161209）

對於原先不關心此議題，訊息來源大多源自父母長輩的人，也有了改變。例如：「我會跟我爸媽說我在學校聽到什麼，他們就會一直嗯嗯嗯，不然他們都叫我這不要吃那不要吃」(日記 S09161208)、「我現在會多留意食安的新聞，因為也比較聽得懂」(日記 S12161208)、「我覺得消費者自己也要負責任，不要想買便宜的又品質很好的東西」(日記 S22161208) 等。

除了正向及負向，選擇 5 待觀察目前沒想法的人，由 6 人變為 3 人。研究者訪談後，了解學生是在加與不加的為難中，考慮了其他因素。例如「我知道可以加，可是政府管得好像不嚴格，如果加太多也很危險」(訪 S11161212)、「我聽媽媽說，有些食品添加物還是對人體有危害，雖然課堂說很安全，但是我還是會害怕。」(訪 S12161208)、「我爸說，食品添加物臺灣跟國際上的管制並不完全一樣，之前有一個豆干事件，就是臺灣驗合法但香港沒有通過。這也讓人很擔心」(日記 S25161208) 經研究者再深入了解後，S25 的爸爸為藥劑師，家裡也茹素，因此對於豆干類食品會多留意。

課堂實施的過程中，教師並無強迫或宣揚自身的觀點。有別於最先前的媒體說法，此次提供食科業者及食品業者的立場，不僅增加學生對議題的了解，也使學生在「歸咎食安責任」這項環節上有別先前較為單一化的答案。以感覺而言，從原先的討厭、可怕等負面漸漸趨於理性思考，評判時能多考量各種影響食品安全的條件與因素。

二、透過合作教學處理衝突，提升對他人的尊重與包容

於研究進行之初，我為讓每位學生皆有討論及表達意見的機會，將全班用電腦亂數分配成 5 組。首先討論的是，以食品添加物為題，找出各組感興趣的影片，並按學習單（附件五）及組內討論完成分析。

我於課堂觀察中發現，各組的成員分別扮演不同的角色；有些是主導發言

的「掌權者」、有些是依附勢利的「附和者」、有些是偶爾參與討論但多數時間在旁玩耍、聊天、做自己事情的「游動份子」、還有部分遭到排擠的「邊界者」。為改善此種狀況，研究者稍作了調整。將組內依能力及交友狀況做角色分配，並採異質分組。

我發現，身為掌權者不一定是成績最好，但在班上較有影響力，所作所言都會帶動他人。在分組時，便指派擔任「組長」，讓他人有模仿的機會，負責推動組內討論進度，並指定組內輪流發言。而每人限定發言 1-2 分鐘，若遇不會回答或不願開口的特殊狀況，可請教師協助。其他還有紀錄者、時間控制者、資料蒐集員等。當中最難協調便是「邊界者」的角色定位。

在討論時，邊緣者鮮少參與，多半會做自己感興趣的事情。故此，研究者訪問上述幾位該組的組長，對於同學的表現有什麼想法？

S12：我覺得 S20 很煩。我們在討論的時候，他都想找人聊寶可夢，叫她不要講這個，她又說我們攻擊她。

S16：我真的覺得 S11 很奇怪，他都喜歡講色情的話，而且會拿筆亂畫別人的學習單，所以我們叫他去後面。

S27：我覺得 S01 不要每次都說我們很無聊，每次大家在討論，他就看自己的書，會讓我們覺得他瞧不起我們。

（訪談 160913）

為了不讓學生受到孤立，也為使討論更加完整，我則進一步訪問邊緣者。

S20：我只是剛好想找人聊一下，又不是一直聊。

S11：我沒有不討論阿！而且我沒有說黃色笑話，那是九么么的歌，歪國人的歌詞阿……

S01：我真的覺得很無聊，因為沒有人問我的意見……

（訪談 160913）

從上述分享中發現，邊緣者和他人想法有極大差異。研究者漸能理解雙方衝突的狀況，其實是對事情的解讀不同。或許自身個性較為突出，但學生因尚未發展成熟，對於包容及接納度並不足，因此藉此事件，也和班上做了探討。研究者將上述事件包裝成一則故事，故事裡的人解讀事情分成兩派，各說各話難以共融，最後打了起來。最後便問學生，問題起因為何？可以怎麼解決？

「可以多問幾次就能了解原因」、「不要太快下結論」、「一定都有錯，不會完全都是一個人的錯」（S09、S20、S22 觀紀 160919）學生對此事件的反應相當。熱烈，也傾向用理性、溝通、包容的觀點處理。接著研究者話題一轉，針對上一堂課的情況做說明。

T：對於上禮拜發生的排擠事件，大家是不是也能做到不要太快下結論？

S：（沉默不語）

T：我們去看待別人的事情總是講得很容易，但發生在自己身上，好像就比較難去包容喔？

S：我覺得他越講越故意阿！（語畢，被指名的同學則反駁）

T：你是自己覺得，還是有與他溝通呢？其實，老師分組不是要你們比賽誰最快完成學習單喔，我想觀察每個人在組裡所扮演的角色是什麼。有的人能力很好，但卻不願意協助別人；有的人朋友比較少，如果不小心說錯話，就沒有人跳出來幫他緩和氣氛。我們都是社會的小螺絲，只要有一個釘子出錯，整台車都會翻覆的！

S：恩！如果別人有出錯，不要一直針對。

T：那可以怎麼改善？

（觀紀 160919）

原先課堂的氣氛較為歡樂，而探討此議題時則瞬間降溫。我回憶起最初踏進教育圈時，對於學生衝突最感頭痛，過了這幾年，其實有了不同的思維。所謂危機便是轉機，在班級這個小社會裡頭，衝突難免，但若能借力使力，此事件便是促進學生思考尊重、包容的最佳題材。

經過這件事之後，我也道出自己分組的用意。看重的並非能力最優、口才最好的，而是能否對他人尊重，並做為團隊的潤滑劑，持有「共好」的正向態度。當天於教學後，我也於省思札記記下想法。

合作與衝突是一體兩面的教學課題，雖然矛盾，彼此共生共存、息息相關。在教科書呈現的合作教學，只見合作的願景，卻未針對衝突化解多加著墨，以致初至教學現場，對於學生的衝突及排擠常感無力。這幾年的教育經驗讓我多所成長，合作過程中，衝突不能避免，唯有真正面對，並直視原因，透過溝通讓兩邊思考、沉澱，才能形成有建設性的合作，達成團體目標。

（省思 160919）

參、透過實際創作媒體，提高學生媒體近用的行動教學

一、透過合作及發表，增進與議題的對話、提出對媒體之建言

為免之前於分組時遇到相同的問題，我據上次的課堂觀察，改變分組方式，改為教師指派角色、異質分組。此外，再針對部分狀況做說明，例如：離題而玩耍、過於專制而禁止他人發言、排擠他人等。並公開說明評分依據，如表 4-12。

表 4-12 合作行為評分表

行為	姓名						
仔細聆聽							
幫助他人							
發言討論							
協助記錄							
蒐集資料							
○：完全做到。×：沒有做到。△：部分做到，可註記次數。							

資料來源：修改自許桂英（2004：35）

此份表格教師及學生皆有，意即所謂自評與互評，兩者相加才為滿分。討論過程注重各角色擔任是否稱職、不獨佔發言，並持尊重、積極互賴的合作精神。透過之前事件及討論，師生之間、學生之間對於發言應持的理性、互相信賴、思而後言等概念，皆有一定的默契。研究者視情況許可，採用合作學習的拼圖法（Jigsaw），進行對食品添加物新聞的深入探討。

先將全班分為五組，討論主題皆以食品添加物為主題，將此議題分為政府、記者、烘焙採購業者、食品添加物業者、醫師不同立場去解讀。先前，研究者透過相關人員的協助，找到曾採訪及製作食安新聞的記者、辦理臺灣重大食安案的政府要員、有自身食品檢驗室的醫師；我則將訪談上述人員的紀錄、以食安為題的文章、書籍、新聞報導等分五個立場做為教材，讓各專家閱讀、討論，也於課堂鼓勵可多搜尋相關資料。

教學過程中，我以提問及提供資料取代直接講述，鼓勵學生激盪想法、提出自我觀點，並以發言做為評量。在一次次的合作與討論中，我發現學生的批判度提升了。我先請政府、食品科技業及食品採購業者的組別做分享，發現多位學生一開始非常反對食品添加物，但討論中立場有所轉變。

S04：我負責的是政府立場。我學到的是，它用「黑天鵝」事件比喻食安。代表以前沒有發生過，所以沒有立法，但發生之後，危害就

很大。恩……看到最印象深刻的是（讀出文本內容）：「健康沒有所謂零風險，民眾不要過分擔心！因為依照實證科學，（老師補充何謂實證科學）不可能做到零風險！但民眾不理性的。很多時候民眾都寧可信其有，不可信其無，加上媒體都找學者專家出來背書，使得民眾對政府信任度更低。例如找林杰樑那位毒物專科醫師，他是有專業，但是媒體刊登都會用一個字，『恐』！這方面需要多溝通，大家要以理性、科學化去談議題，而不是情緒。」以前我覺得都是商人的錯，真的很可惡！（瞳孔睜大）但上完課之後覺得我好像是被媒體灌輸一些觀念，可能現在也比較懂新聞講什麼，反正就是……就是覺得食品添加物沒那麼可怕。

（觀紀 161111）

學生 S04 先前在學習單或訪談中表達對於食安的看法，較不信任政府，也認同媒體說法，對食安的形容為可怕。但經過閱讀及分享後，會以理性、科學解釋去談論，並以黑天鵝效應來解釋食安而女學生 S21、S27、S29 則紛紛舉手表示：「我常在電視上看到林杰樑！」、「之前我們這組找到的影片就是食品添加物的秘密，被記者講的讓我覺得很害怕，好像吃了就出事啊！」、「最近核災食物的報導也常用恐，我媽昨天才看。」

（觀紀 161111）

S12：我負責的是食品採購業者的。我看完之後覺得我們消費者自己要檢討，因為我也想買便宜的東西，可是文章裡面說因為大家都不想花大錢，廠商為了要賺錢，只好做一些省錢的……那個……事情。（以下為文本內容）「市場是講究「供」、「需」的，然而劣質不停的出現，這個大環境是怎麼造成的？除了民眾自己要負大部份責任之外，「媒體」更有難辭其咎的責任！台灣這二十年來的

不景氣，媒體又不斷的鼓吹報導俗攤大碗或平價美食，許多媒體到現在還把這樣的廉價美食報導當主流。商店裡常見衣服、鞋子、電腦...都可能在商品滯銷後以打折釋出，而他們的品質是和沒有折扣時是一樣的，但「吃」如果離譜的長期打折，那廠商自然會在原物料動手腳，食安問題可想而知。」

(觀紀 161111)

學生 S12 先前在學習單中直指食安是黑心商家的錯，認為政府應把這些人定罪並關進牢獄。但自先前聽完採購的分享及閱讀文章後，開始站在市場的供需上去解讀消費成本。而在學生 S12 分享時，有不少學生也提出看法：「對阿!我們家都超愛逛夜市」、「我一直在想我家附近那個十元燒烤算不算？」(S16、S27，觀紀 161111)

S22：我負責的是上次那位寬叔叔（意指食品科技業者）。我學到最多的就是買東西不要只選最便宜，不然就是不要吃。還有食品添加物沒有媒體寫得這麼可怕，也學到什麼叫做 ADI，有時候光看標題真的很有事！我分享看到的內容是：「食品添加物要用到食品裡面的話，它必須用在動物實驗才能進推到人體實驗。才能確定 ADI²值為多少，就是說他的一個每日攝取量是在一個安全範圍內，這個才叫做絕對安全，什麼叫絕對安全?就是說他實驗會用百分之一或千分之一去做，但是安全量是在少一個百分比，也就是可能是萬分之一才叫 ADI。先前報導說甜甜圈含鋁，吃了會致死及老人癡呆，這完全不符科學邏輯。泡打粉本來就有鋁，可是含量很低。按照科學推算，你一天最少要吃十到三

²每日容許攝取量（ADI, acceptable daily intake）：每日連續食用食物或飲用水中的某物質，而不會造成可察覺到的健康風險的一個每日安全攝取量建議值。以體重為基準，ADI 的單位為：毫克/每公斤體重（mg/kg）。（來源：衛生福利部食藥管理署名詞解釋）

十個甜甜圈，然後要連續吃三年也就是一千天，然後你的身體是在極度虛弱，代謝不良，它才有辦法在體內累積到足夠的量阻斷神經。」

(觀紀 161111)

學生 S22 原先採取較為中立的立場，曾於訪談中表示「如果不加食品添加物，食品會壞，我們也不會買。所以我也很為難食品添加物到底要不要加？」

(S22-訪談 160920) 此次分享食品科技業者的說法，讓原先的存疑獲得解答。課堂中，有不少學生對於 ADI 不甚了解，我針對此部分以影片及講述法做了講解。透過學生的眼神及反應，體得他們對於議題的認知更為深入，討論上亦更為熱絡。接著，我請研讀媒體及醫師立場的來做分享。

S16：我負責的是媒體的部分。其實上課以前，媒體報導的食安新聞我都相信，可是現在我不會了。我覺得新聞好像也不能都相信耶！我剛剛看到的一位自由時報記者的。「就網路新聞來說，最容易發生過度簡化的環節就是標題。以去年發生的永昌石膏豆花事件為例，據我了解這件事情其實並不太嚴重，無水石膏在很多國家都是合法添加物，但新聞標題不可能說明這些細節，光是「工業用石膏拿來做豆花」相關的字眼出現在標題，應該就讓很多根本懶得看內文的讀者嚇傻了吧！」

(觀紀 161111)

於女學生 S16 分享完後，立即有不少人表示以後不要只看標題、原來被騙了等回應。研究者發現，課堂實施至今，班級對於食安的看法轉變頗大，不僅負面或情緒化用詞甚少出現，對於媒體的質疑也漸增。

S05：恩……我看的是醫生的說法。我覺得跟我爸媽講得差不多耶！

（眾人笑）真的啦，就是叫我這不要吃那不要吃。也就跟我以前聽到的差不多阿。這是林杰樑醫師的《孩子吃鮮豔糖果恐過動》這裡剛剛好像有人說不要加恐會不科學。裡面寫：「10月31日一年一度的萬聖節即將來臨，小朋友不免俗要來場「不給糖，就搗蛋」大作戰，學校與家長們都會給孩子們糖果應景解饞，但已故毒物科醫師林杰樑妻子譚敦慈在林杰樑臉書發文，整理林杰樑生前對購買糖果的叮嚀，呼籲家長別讓孩子吃香味濃郁、色彩太鮮豔的糖果，以免造成過動及過敏。盡量選擇添加天然色素，如：茄紅素、胡蘿蔔素、梔子黃、紅花黃；第5，避免添加人工色素，會讓舌頭變色的，像是藍色1、2號、綠色3號恐致過敏，黃色4、5號、紅色6、40號恐致過動。」我的心得是，為什麼要在萬聖節過後才讓我看到這篇呢？我補習班跟學校都辦了活動，我真的吃很多糖果餅乾。 （觀紀 161111）

我順應男同學 S05 方才的說法，詢問班上同學對於此篇內容有否曾經聽聞？有不少學生表示聽聞過此說法，「我媽也說吃太多色素對身體不好，所以都不讓我吃糖果」、「之前我去看醫生他也這樣說」、「之前電視上有看過」（S01、S07、S24，觀紀 161111）。我依據探討內容，提出了幾個問題。

T：政府官員提到媒體很愛用恐還記得嗎？

S：記得！

T：你們覺得媒體的目的是什麼？

S02：這樣寫比較吸引人。

S30：會讓我害怕就不敢吃！

S15：讓小孩子不會一直吃零食。

S13：我媽要是看到會超開心有人支持她。然後都把我的餅乾吃掉！

T：那這樣寫有什麼不好的後果？

S02：我會想說反正都吃那麼多，就不想管了耶！

S23：不夠科學的感覺。

T：可以舉例嗎？

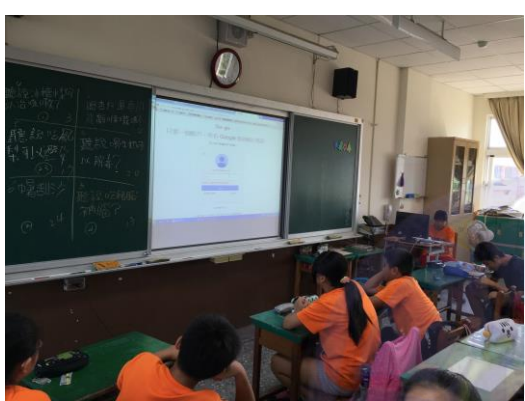
S22：可以用 ADI 攝取量去寫感覺比較好，我才會知道可以吃多少。

S03：可以告訴我那些東西是用天然色素，這樣比較安心。

（觀紀 161111）

透過對話可知，學生對於媒體報導有了不同的想法。相較於一開始的恐慌，現在增加了論述及個人省思，也較不會隨著報導內容所牽制，回答中也可見一些專有名詞，顯示其認知有所提升。而我先安排政府、食品科技業者等，是因為其立場有別於醫生及媒體，這樣的作法恰與媒體所操作的方向相反。媒體通常會先給予一個誇張或簡化的標題，接著訪問消費者或路人觀感、再依新聞欲陳述的立場找尋化學老師或毒物醫師等佐證。這樣的操作方式如同心理學所稱「初始效應」（Primacy Effect，另譯：首因效應），意即人們會對最初呈現的項目印象較深刻。我反向操作的目的，是為了區別學生先前對食品添加物資訊的反感，建立新知識、提升認知的同時，也對媒體產製多了批判。

表 4-13 學生對媒體提出食安看法之課堂紀錄

課堂照片	說明
	各組事先整理自身或長輩流傳的食安謠言及迷思，在課堂討論後先寫在黑板上讓全班檢驗可信度或可疑處。我也引導，在提出反對或支持的立場時，需有可靠的證據作為引註。可依據先前所學或是線上直接搜尋相關資料。
	我也要求各組須於課後向衛服部食藥署、農委會兩處的食安闢謠專區提出疑問。照片為學生正在申請衛服部帳號，作為小組發表用途。
	Q12: 冷凍魚是否就不新鮮? Q13: 為什麼水煎蛋去殼後，蛋黃與蛋白接觸表面會出現一層灰綠色?會不會影響食品安全? Q14: 紅殼蛋的營養價值比白殼蛋高? Q15: 雞蛋的膽固醇頗高，要少吃為妙?
	主權網站 台灣農業故事館 相關網站連結 所屬機關網站 Q6: 雞蛋生吃才營養? Q7: 初乳可以喝嗎? Q8: 什麼是乳糖不耐症? Q9: 什麼是牛乳過敏症? Q10: 牛乳含磷酸? Q11: 喝牛奶反而導致骨質疏鬆症? Q12: 腸胃上流腸胃乳含有營養，變化而吸收生素? Q13: 辟謠廣告「不要買吃炸雞了，可能有打生蟲劑或施用抗生素」。
以上皆為各組至政府機關的食安闢謠專區留言的紀錄。目的是要學生養成留心生活資訊、能有反思、提出疑問，並進而利用具公信力的管道求解，而免於謠言的散播及再製者。	

二、透過改作練習，使學生深度理解媒體語言的再現為人為操作

研究者為使學生真正見識媒體產製，包含依附於社會、政治、文化等條件下，所採的觀點會不同、以及在既存的立場時，所採用的說服技巧等。透過先前課堂各立場相異的論述，學生已能從不同觀點看待議題，此次課程讓五組分別代表五家電視台，運用先前課堂所提供的資料，以食安某一品項為主題書寫一篇報導。為反映實際狀況，研究者給予情境的描述：文長字數 500-700、須引用三項有力說法佐證、閱聽人是一般大眾，最後由各組及老師共同票選，選出「最想看」的新聞。當中，於進行討論時，部分學生針對字數多寡、版面選擇、消息來源、組內意見未有共識等等提出了疑問。

S06：字數可以多一點嗎？光是食品科技要解釋的就已經快要 300 字了耶！

S14：我們可不可以學水果日報那樣放一張很大的照片就好？一定要寫文字嗎？我本來作文就很爛耶！

S18：醫師說的色素跟過敏，我可以用我媽的說法嗎？

S23：我們可以去後面找一篇新聞，然後學它嗎？

S27：我覺得去猜別人想看什麼很難，我們這組有人想看可怕的像地溝油，但我比較想研究天然色素的事情。

S29：我們大家想用的證據都不一樣耶，怎麼辦？

（觀紀 161118）

透過學生的提問可知，他們對於版面的字數限制感到困難，除了是作文能力訓練未成熟，還有提取重要資訊、段落摘要的訓練不足。而在主題或佐證資料的選擇上，組間的意見也無法取得共識。但也可以發現，學生尋找佐證的說法或題材會經由生活出發，像是引用媽媽說法、探討色素等。

這些也恰是我安排實際改作的用意。媒體再現本就從自身生活出發，但在建構世界時，免不了會因多重的條件下而被「過濾」或「淘汰」；此外，尋求大家都能認可的共識更是不容易。

因此，我有了進一步的要求—選主編。主編是權力核心者，當選擇議題或佐證沒有共識時，依照主編的喜好來定論。而當課程進行至此，許多人一陣譁然，因為有的組別已經透過猜拳或多數決的方式決定編輯走向。研究者解釋：「真實的電視臺，位階高、權力大的人才決定權。主編不會跟很多小編猜拳決定要報導什麼主題。」（觀紀 161118）

至此，雖然有些學生無法認同主編，但礙於我所制定的遊戲規則，也只能勉強的接受。下課後，我針對課堂中較有想法的部分學生進行訪談。

T：可以說說你們在製作新聞時遇到的問題嗎？

S27：我們組已經投票決定了，為什麼一定要以主編的意見為主？

T：有什麼差別嗎？

S27：有阿！我們做的是夜市美食都沒有標示，可以提醒別人注意。他

（指該組主編）想要做塑化劑，可是塑化劑大家都知道了阿。

S12：我們想要做早餐店的添加物，因為每天都會吃，可是主編想要做飲料。

T：雖然不能投票，你們可以運用先前講的溝通，讓主編改變心意喔！

S04：是不是討論出來的不一定是自己原本想做的？

（觀紀 161118）

在這場議題爭奪戰裡，我盡量避免去干涉或對各組選擇的議題進行干涉。透過仿作及決定主播的活動，多數學生已能察覺媒體產製有許多人為的結果，可能有權力的運作、閱聽眾的喜好、字數的限制等。也因為如此，人難免會有

所疏失，但閱聽人在不知不覺下卻會被誤導而不自知，課堂間，我呈現一段先前訪談某電視新聞記者的內容：

印象中曾有記者自己未釐清廠商之間的代工關係，而發生品牌誤植的情況，後來記者打來社內表明要更正，社內編輯了解情況後就進行修改，但究竟是廠商要求更正或記者自己發現錯誤，我並不清楚。

（訪安 161130）

媒體素養教育裡，知識的獲得是所有人共構的結果，也是個人從製作媒體經驗中產製意義的過程。有時候我們以為他是一面鏡子，能照映這個世界的真實，殊不知，卻可能是誤導及迷失的開始。透過課程，讓學生實際仿作、將各方意見呈現其中，透過有形及無形的思辨，讓媒體素養融入生活。

如同蘇蘅、陳憶寧（2010）曾於研究指出，當今科學或醫藥、公衛這類屬性特殊的新聞，常出現「假議題」的現象。原因是科技發展下，太多不確定的事件使得大眾及政府皆倚賴科學家抑或某領域的專家，而媒體則將其意見視為高公信力之來源。但媒體對其專家所言並無能力判斷真偽，以致影響對新聞有效性之平衡，更常被牽著走。多所影響下，則成為了另一種不實新聞的因素。

透過上述多所回憶的觀點可知，媒體喜好採訪與政府觀點相異的專家。即使政府為一重要消息來源，但因專家有主導議題之能耐，在社會的發言具一定影響力，便形成「雙重專家」於議題上拉扯之現象（Pan & Kosicki, 1993）。食安報導裡，常見政府回應與節目名嘴、毒物科醫師、物理老師等多方辯駁等畫面；這些新聞之於事實真相則予以不同的解釋框架，讓身為消費者的我們看了電視卻不能知天下事，反而無所適從。

表 4-14 學生研究報紙書寫形式之課堂紀錄

	
課堂進行前請各組學生攜帶兩份以上不同立場之當日報紙，針對同一則新聞之標題、寫作方式作分析，透過討論去梳理書寫的重點。我也巡視行間，如遇較具難度小組無法處理的問題，例如：每段該寫的重點、佐證的資訊為何、該淘汰或是選擇「誰的」？能適時調解紛爭並給予幫忙。	
	
每組在決定初步方向後，須輪流上台報告進度、報導主題及立場。此也為情意教學之延伸，藉由小組討論及公開發表，讓每個人學習聆聽、包容的尊重精神。	

三、透過實際動手拍攝影片，提高反思層次並進一步實踐媒體近用

接續編輯新聞後，我進而要求各組將紙本轉為影片呈現。而為貼近實際狀況，新聞長度限定在一分半至兩分鐘間。有了先前的經驗，學生理解權力會影響訊息產製，在主張個人意識的搏鬥上漸少，所提出的問題多數是在摘要、強化訊息、畫面選擇等「媒體文法」上。因此，我於課堂上請學生將問題提出，

透過講解、同學回應產生的集體智慧讓問題獲得解決。

S08：我還是覺得要縮短很難。

T：例如？

S08：我們想拍夜市，可是不知道怎麼拍成五個畫面？

S05：厚~~之前不是就講第一格要直接講你在哪裡還有幹嘛嗎？後面就是三個專家出來解釋你的問題啊？

T：不一定要五格，四格也可以。但第一格必須直接交代你的想講的問題、地點在哪，有人想拍夜市就在夜市，想拍標示可以在超商，後面幾位佐證你們可以人物假扮，講話時間縮短在 15 秒內。

S15：可是現在怎麼去夜市？

S16：那我們要去早餐店嗎？

T：可以利用假想，在校園某一處拍攝，記者現在帶您來到……當開頭介紹也算是交代清楚地點。

S15：喔喔喔難怪有的新聞會用動畫！

T：那像是第五組是做食安謠言的，就直接秀出網路或手機 LINE 的畫面就可以。

（觀紀 161205）

透過問題探討，我也重申製作影片並非要像真正的新聞百分之百，在技術、經費、時間都有限的狀況下，盡量還原即可。當中的取捨與選擇，在實際的電視臺製作當中也會發生，而想要「植入」或重構哪個畫面，端視各組主播的取決。我也透過訪談，了解課堂中有些學生雖較少發言，但隨著課堂進行，其媒體素養也提升不少。

S30：我覺得學到很多，像是怎麼拍片。然後我以後看新聞也不會全部相信了。

T：為什麼？

S30：因為時間很短，所以要拍誰、講什麼其實都先講好哪些要講那些不要講。

T：那你覺得那些應該要講，卻沒有講？

S02：我們這組本來是去超商拍食物標示，要告訴大家豆漿的成分有什麼，因為之前有講到鹿角菜膠。可是找的資料很多看不懂，就只好講不要加太多不然會腸胃發炎。

T：你覺得哪一組拍的最好？除了你們自己組的以外。

S30：我覺得第三組。他們拍早餐店，因為是 S09 的阿姨開的，他們就去那邊錄，就很像新聞那樣。

T：你是指因為場景，讓你覺得很逼真嗎？

S30：對！

(訪生 161219)

透過訪談可以了解，學生也偏好逼真、還原度佳的影片。對於訪談提到「先講好哪些要講那些不要講」，表示學生已能覺知部分訊息因人為中介而被捨棄。尤其，食品添加物涉及到的專業知識過於複雜，連一般成年人都未必理解，何況是小學生。也反映在媒體製作上，可能礙於許多因素，將專門的知識過度簡化，而誤導閱聽人。在製作影片當中，我也公布一段來自於先前對記者的訪談內容，讓學生對於「閱聽人的責任」多所省思。

掌握到消息到新聞產出，通常電視新聞跟網路新聞或平面媒體，呈現方式都會不同，電視新聞要在短短 1 分多鐘內，告訴你事情的原委，

就必須要把最精簡卻又有重點的內容呈現給觀眾，像是當時黑心油事件，我們通常不會把棉籽油的成分講得一清二楚，通常只會點出，「橄欖油含量不到 50，因為參雜添加低成本葵花油（從葵花籽中提取）及棉籽油（棉花籽提取）混充」。說得太多會像上理化課，觀眾若想知道更多細節，就會自己上網搜尋或是找其他資料。這部分不是電視新聞的責任。

（訪安 161130）

若以專題新聞製作來說，類似「實驗新聞」，通常會找理化老師或毒物科專家（像是當時還在世的林杰樑醫師），以專家的說法增加新聞的可信度，但有時會因為記者的資料蒐集不夠完整、專業知識不夠，導致新聞四不像，讓民眾感覺眼花撩亂。

（訪安 161202）

訪談指出，新聞的存在是讓民眾提高警覺生活中習以為常的事，記者所學不可能包天包海，從外太空報到餐桌。身為閱聽人，若在完全不了解全貌的狀態下自然會受到媒體誤導，因此，對於外在的資訊，除了要持理性多所思考，查證或深入探究也是身為閱聽人的責任。於研究的後半段，我於課堂和學生討論對於媒體的看法。

T：你們有沒有話想對媒體說？

S06：有！很多。

T：可以舉例嗎？

S18：如果有報錯的地方要篇幅很大的啟示，不能只有小小的字。

S19：食物太便宜會有很多危險，我爸也說便宜沒好貨，可是有些節目會做便宜又好吃的新聞。

S04：報導有時候要多一點科學根據。

S24：記者說話要小心，什麼「加少一點」，這不太對。

S15：標題不要一直用「恐」來嚇人，這樣會害別人相信。

（課紀 170112）

隨著課堂進行，也讓我深入思考，過往我們看待媒體的角度多半存有戒心、給予亂象之源的定位。經由產製及媒體仿作，了解要糾正錯誤訊息或改善內容，閱聽人不能只屈於被動的角色。要改善媒體環境，應當從訊息的消費者成為產製者，才能有所思辯及做為。

表 4-15 學生拍攝影片之過程及課堂記錄

	
資訊教師協助影片拍攝之過程。此段為學生扮演主播，播報該組欲探討的色素危害，錄下一段後，也須隨時查看拍攝效果及重拍與否的需求。	
	
影片拍攝前的對稿、演練、走位及修改劇本的討論。	

第三節 研究者的省思與專業成長

於研究實施中，雖遭遇許多困境，但透過研究夥伴的協助以及不斷地與文獻對話後，危機造就了另一種重生。以下分別就課程前置設計、推動及實施後三面向敘述。

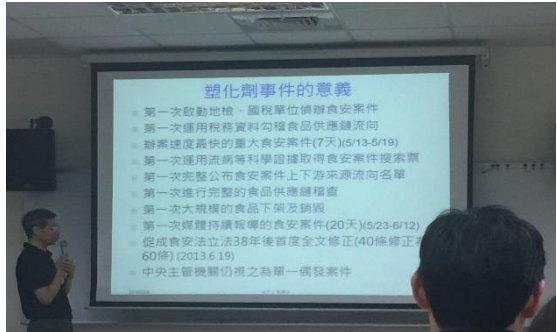
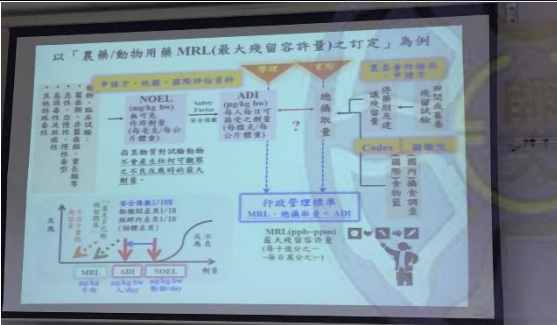
壹、課程前置準備

一、共同備課—新媒體素養時代，跨領域代替單打獨鬥

課程實施中，常遇到令我難以解決的問題。例如：學生請教飲料包裝上的添加物名稱、新聞報導裡提及的化學知識、以及食安系列報導裡錯縱複雜的案情解析等等。因這些專業非我所能駕馭，我擔心回應學生的答案會有偏誤，因此於 2016 下半年度至台灣大學修習「臺灣當代重大公共衛生事件回顧」(見表 4-16)，了解食安事件對臺灣的影響、政府對危機的處理與回應，甚或是對媒體報導的評論等。透過老師於課堂的講解，以風險管理及科學實驗的角度再去檢視食安報導，讓我看見媒體框架以外的世界。例如：媒體在新聞標題會用「恐」這個字，但政府講求科學數據，要有精確的數字，足以對人體造成危害的事情才能公布，不能把任何可能引發的因素都寫進去。也就是從修課開始，讓我得以窺見食安的另一種樣貌，也讓我意識到，我能不能用另一種方式去還原食安報導？

因此，我開始透過朋友及多方尋討下，訪問到有專屬的食品檢驗研究室的醫生、麵粉類中游業者、食品加工的負責人等。如同新聞會去採訪這些具特別公信力的專業人士，我將研究理念與他們溝通後，他們皆友善的回應並樂於分享對食安報導的觀感，也協助我專業的名詞及觀念。透過逐步的解惑中，他們運用在理論與實務上的經驗，能使這份課程更為完整。

表 4-16 研究者於臺灣大學修課紀錄及說明

課堂紀錄	說明
	彰化縣衛生局局長葉彥伯正在講述塑化劑事件重創臺灣食品業後，隨之而生的法規、食品管理等調整。以及重大食安事件發生後，政府應對媒體及民間方面的說法有何改變
	
	辨析 ADI 及 MRL 的異同，以及食品添加物的劑量管控。此部分也有助我在建構課程方案時，有較正確的概念。

在交流過程中，的確讓我看見有別於媒體報導的事實，他們對於報導有也諸多批評，但當我問及為何不投書於報社時，回答大致有

「你要怎麼講？檢舉這個明天還不是報新的？沒有用啦，講都講不完」（訪饗 20160412）「我怕講了媒體會追，那些有頭有臉的廠商跟政府很好，我惹不起啦！而且我覺得頂新政商關係好，搞不好不一定有事。」（訪寬 20170103）。「這陣子不是在吵核災食品嗎？我看節目覺得很不以為然，那些名嘴根本只想炒話題，如果一般民眾不懂，對政府或是食品業就會有誤解。」（訪寬 20170224）。

對應於 2014 年爆發頂新集團越南進口豬油事件經媒體傳得沸揚，至 2016 年底的判決卻獲無罪讓大眾譁然，比對訪談內容大致可窺端倪。也就是說，他們雖不相信媒體報導，也不願意做出其他舉證或是協助修正報導的作為，原因在食安案牽涉整個臺灣的政商體制並非一人所能撼動，為求自保，只能當作閒餘飯後的話題討論。

這也是在本研究實施中讓我最感無奈的一點。在課程實施中，我引導學童對於不實報導要能舉證，而這些具專業能力可以辨別報導有誤的人士，卻甚少有行動。

當然，這方面非我能控制，只是我也有所推想，或許藉由事件的發酵，大家反而更理解媒體居中的重要性及隨之而來的「必要之惡」。當中無論是誰，更肯定媒體素養教育的重要，尤其報導牽涉的專業知識，礙於一般民眾對法律、醫學、食品檢驗等理解甚少，此方面易受到媒體誤導的部分卻正是我去架構課程的起始點。「這種課滿好的誼！現在小學有上這種課以後他們就會知道那些該信那些不該信」（訪談 20160328）而他們所採訪的「有力人士」之言，也恰成為我課程的對照；透過邀請的專業人士分享，再帶著孩子回頭檢視媒體報導，經過一連串的辯證，使得是非更為分明，而所有參與研究的人對於媒體素養皆有思有感，對於媒體與食安的關係也更為透徹。

回應多位學者先前的論述，當前的媒體素養教育應以合作或媒體人與教育人跨界式實踐，能克服教師於現場上實施的困境；並利用整合性式課程與不同領域間相互討論，提升學生以批判性的角度看待媒體（郭玉慧、葉興華，2014；楊倍昌 2014；章明哲，2015）。而我透過此次研究，提升自身的媒體素養外，對於未來再度實施此議題，以整合的團隊代替單打獨鬥，再次合作的機會頗高。如同媒體的立場，是整合意見的場域而非取代專家。

二、場域文化—媒體素養的實施須考慮場域環境及設備

最初與文獻對話時方知，媒體素養與任何議題、任何學習領域皆能融入。

當時認為，教材取材來自生活、且在科技發達的條件下，要帶孩子完成媒體近用應也不會過於困難……，沒想到，就因看似沒有限制，實際上卻處處受限。從架構課程開始，至課程運作及最後的評量無不讓我感到挫折。

以媒體範圍界定而言，進入場域前，我認為多即是好，沒想到於研究實施中發現，多樣的媒體形式，例如：電視、網路、社交軟體、手機通訊 APP 等，反倒使課程聚焦不易。此外，食安牽涉範圍過於廣泛，當中的專業並非我一人能夠駕馭。再者，此類重批判及辯證的教育觀點與當前的教育環境並不相容，結果是家長未必支持、學生學習動機不足。而原先假定能使用彈性課程、晨光時間來運作，沒想到學校既定活動過多，在練習表演、健康操時間、各式宣導及講座下，這種屬於「班級特色」的課程只能一再的延後或短促的上；更別說我對於課程的不熟練及研究中的挫折感……。

透過文獻閱讀，了解無論國際上或國內推動媒體素養都有類似的困境。例如：與當前教學文化思維牴觸、師培未到位、在職教師資源過少等等

(McDougall, Berger, Fraser, & Zezulkova, 2015; 王世英、王石番、蔣安國, 2010; 吳翠珍, 2014)，使得媒體素養教育不同於一般學習領域，只能採取漸進，而不能一蹴可幾。吳翠珍（2014）也點出，為何臺灣媒體素養是以核心概念而非能力指標來表現其內涵，原因除了在降低達成門檻，讓媒體素養的概念易與當前學科結合外，也方便教師實施，只要能觸及概念便算實施媒體素養課程，足見其難度非比一般。

研究過程中，我亦當深思，為何這麼重要的課程會在臺灣難以普及？經觀察後而有以下推想：媒體素養教育畢竟是在西方國家所發展的教育學，他們的教育環境、師培制度、評量發展等與臺灣多所不同；我們在參考他國的作法時，常會忘記考慮自身的情境脈絡是否相容。以我自身經驗來說，就經歷一段難以實踐的考驗。

也呼應劉慧雯（2015a）對當今的媒體素養課程的論述，她認為，數位環境

下所發展的新素養，有別於傳統的素養，開始以生態學的架構出現。課程多半需依據素養的社會環境、媒體物質條件，及每個社會文化成員在特定時空背景下所共築的目標才有意義。換句話說，這套課程因為有許多現實的考量，實際運作的課程是囿限許多考驗的折衷。當中，我必須不斷地與學生、家長甚至是整個大環境妥協，雖然過程備感艱辛，甚至常萌生放棄的念頭，但看見學生開始有了成長，這些考驗都成為珍貴的試煉。

貳、課程實施及運作

一、課程架構—訊息再製到重構

研究實施過程中，正遇上政府為管制食安而多次修訂《食品安全法》，但這並不表示社會對食品安全的規範已有定論。事件發生時，媒體、業者、民間團體或相關學術單位對此議題的看法都相當歧異，在究責上都有不同的解釋，這些都使我在設計課程時遇到極大的難題。以食品添加物為例，業者宣稱所有添加物都經檢驗合格，加上為利保存食物及豐富口感等，所有添加都是必要。但對普羅民眾而言，卻不免有商人是否為圖利，而自圓其說的疑慮；加上當時坊間有許多書籍將食品添加物與毒品、邪惡商人或各種病症畫上等號，這些莫衷一是的觀念經媒體透過新聞、類科學報導的短片、談話節目等形式強力播送，各個立場有相似也有衝突之處，但卻沒有定論。

Buckingham（1993）主張媒體素養的教育觀應是去迷思、以夥伴關係架構教學過程，建議教師不要做「（教科書）真理」的傳遞者，使學生成為具反思能力、自我導向溝通的公民；換句話說，媒體素養教育是讓學習者走出標準答案與框架外的教育。我從以往的知識「再製者」轉變成「建構者」，此部分不難理解，卻難以在我的研究場域裡實行。

過往，學生來問我的多半是有「正確解答」的題目，此次的課程，我與學生都不習慣。當中包含食安問題的究責、食品添加物是否要放？誰講的才是對的？在課堂所聽的與父母講得有所出入怎麼辦？這些講求論證思辯的哲學問題

讓我也苦惱許久，也非短時間內可以讓他們消化。

曾經，學生於課後問過我：「老師，你覺得食安是誰的錯？」為了避免學生接受我的意識評判，我並未直接回答，只是告訴他們：「如果跟你說，而你也接受了，那就像媒體直接告訴你對錯一樣。」並一再強調，我與他們對於此議題都接受同樣程度的認知，並非因為我是老師，就懂得比較多。我們訊息來源都一樣來自各式媒體，我也愛看電視、越聳動的越吸引我、也曾在自以為為他人著想的心態下，轉傳未經確認的謠言。只是，某天體認到，在媒體建構的對錯外，是不是存在不同的答案？

在這個強烈的動機下，我透過各種管道去找尋與此議題相關的專業人員現身說法。過程中，也獲得了許多資源，最後方能順利邀請他們至教學現場分享及共構課程。這些非我過往所觸及的領域，不僅給予研究者對食安議題深入的啟發，也給了孩子們超乎課本外更為寬廣的知識。

至研究後期，透過討論、對話，孩子們對於食安議題逐漸形成了自我的看法。這些視野交融的知識，解構了原先媒體給予的視野。如同其中一個孩子對課程的回饋：「我覺得，我不可以在不了解的時候就覺得別人有問題。有時候，可能只是立場不一樣。」（訪 S12161226）

過程也使我不斷思考，民主社會所定義的自由到底是什麼？言論自由讓我們得以表達自身的想法不受限制，但其前提應是充分理解後，再理性的給予意見。言論自由讓我們有豐富的傳播管道多元的論述，如同現在無所不在的網民文化，但紛飛的意見，是否還缺乏了深度與理解？食安問題是多重方面造成的共業，媒體只是一個消息傳播的橋梁，不能代表它了解事件，但偏偏每則新聞製作的背後，卻都有一個既定的立場；不僅引導消費大眾思考的方向，也牽動著情緒，曾經，我也是那個譴責與憤怒的一員。

此次，從課程建構到實施及修正中，我不僅看見學生的轉變，自身也經歷了一段深具意義的學習旅程。

二、課程實施與運作—沒有教師手冊後，老師該怎麼做？

媒體素養教育不同於我過往的師培經驗。我過往在備課時，會依照固定的課本、習作、指引手冊，以及明確的實施方向去進行課程，歷程大多奠基在「求解答」之上；即使我知道，對於任何一門知識而言，其實還存在很多的議論空間。只是，我沒有餘力去思考這些議題應以何種方式系統式的建構課程，班級裡，總是忙著向學生傳遞何謂正解、學生抄下筆記並等待我發號施令，我們甚少探討，正解從何而來，而它又如何被建構。

爾後，經誼友及教授的提點並不斷地與文獻對話後，给了我許多啟發。例如：就食用油攪偽事件，新聞報導大多著力於官商勾結或判決不公等問題，但莊秀文、林怡淑（2015）直指近年民眾喜愛購買低價或物美價廉的產品，也是間接縱容企業或廠商產生不公義的食安問題，此部分則少見媒體著墨。

因此，在引導此議題時，我也將問題導向學生的消費意識上，課程中除呈現食安新聞，也讓他們觀賞幾個美食節目。以雞排為例，讓他們比較新聞、綜藝節目、旅遊類外景節目等不同的敘事觀點；學生漸漸發現，「俗擱大碗」、「銅板美食」等節目較為吸引人，當中邀請的消費達人、美食專家、部落客等輪番推薦，更是助長此番風氣的推手。基此，我便引導他們思考，風氣從何而來？造成結果又會如何？「會把成本降低，低價比較容易賣」、「會讓我們不願意買貴的，因為覺得有更便宜的」、「那些人會不會也在演戲」……，透過學生的回應，我了解，已漸往食安風暴的核心靠近。

用生活化且他們喜愛的食物當作議題，來解釋市場供需、人性、成本壓制售價、置入性行銷、新聞框架與語言等複雜的理論更要來的動人且深刻。最重要的是，能引發學生主動思考及發問，才是教學歷程中的共鳴。

媒體素養教育的本質並不同於傳統教學，尤其於漫天資訊充斥的當代，教師不再是知識的權威。我從設計課程到教學實踐的過程中，經過許多的自我掙扎，尤其要面對的是我相當陌生的領域。我常常在說服膽怯的自己向未知的世

界突破，雖然懂得並未比學生多，但能與他們一同在世界摸索，也是此研究的重點。

因此，我在評量方式上也做了很大的改變，我的作業甚少有正解，其表現除課堂互動、問答、影片製作外，也請學生將平時蒐集的疑問至衛服部食藥署及行政院農委會的食安關謠專區留言；以及要求各組定期至各網站蒐集食品添加物的相關議題，至學校討論，並寫成短文投書至報社。

不管是上述何種方式，目的皆是期待學生能透過行動去昇華所學的知識。透過公眾管道發聲或製作影片其實最大的收穫在自己，並不是要求此舉能在社會上引起多少震撼；如同陳炳宏（2014）教授曾言，媒體素養課程的學習是「思辨、批判與行動」，意即個體對生活有感、分辨資訊與處理進而轉成行動，這才是學習目標。

因此，媒體素養教育的文本，不僅限於制式的課本。整個社會、文化、政治權力下所產生的時事、文章、新聞等，都是我要求他們與自己去閱讀、學習的教材。對我來說，這是一項新的學習與挑戰，我從一位「你聽我說」變身成「我聽你們說」的教學者。在拼湊事件的原貌時，讓被媒體遺忘的人來談論議題，也一再提醒學生，訊息經一再轉手與複製，是有可能失真的；過往所認定的知識，也有可能會被推翻。

為此我不斷告訴自己，應用更多的問句替代肯定句，以此引導學生找答案。更深刻體悟，新時代的教育者，該教授的不再是正解，是尊重與理解每個人的想法。

三、課程評量的翻轉，須靠環境的支持與認同方能推動

原先在設計課程時，設計了許多學習單，因為這是我於教學歷程裡最常使用的評量模式。但自第三堂課之後，開始有作業缺交的問題，細問之下得知，學生對於「沒有標準答案」的作業感到難以完成；有的學生表示，因為這些不在補習班作業輔導的項目裡。「它們只檢查習作、考卷等作業。補習班老師說這

個要自己想辦法。」(訪生 7160914) 有的學生甚至說，從補習班回去之後已經很晚，父母認為早點睡覺比較重要，所以沒有時間寫。甚至，也有家長與我吐實，因為孩子們還有補英語、才藝，放學之後只有一個小時完成作業，可不可以不要出需要上網找資料的？

這和我一開始的立意有所衝突。原先認為，選擇他們感興趣的議題，並以他們喜愛的媒體資源做為課程文本，取代一般的課本，應該會有較大的迴響。實則不然，可能，學生已將學習和作業、壓力畫上等號；可能，家長或補習班認定這門課程無關升學，因此是「次等」的。總之，在研究初期，對於自身一頭熱的投入，但對於學生無感或不積極的態度感到無力。例如：課堂拋出兩道問題，希冀學生透過上網之餘搜尋答案，完成者可加分。但結果就像把石頭丟進海裡，回應者居少數，有時是無聲無息。

這讓我深深思維，當前紅遍全臺的「翻轉教學」難道不也是課前預習，課堂中教師引導討論嗎？課前完成一面學習單，裡頭不過幾道問題，這除了是功課，也是預習下一堂的內容，如果深感困難，又如何去深談教育翻轉？

何況，媒體素養教育並不是在「求同」，他只是要學習者對媒體有所發現，進而省思。此外，我也認定每個孩子是不同的個體，其思維與想法都該被尊重，既然如此，那些問題自然沒有標準答案。可是，現實的環境與理想卻有落差，自身所處學校文化求的是「快速學習」、「考取高分為終極目的」，家長觀念如此，學生自然不會過於重視。

爾後，我透過多種方式讓他們了解這門課的價值何在。包含課堂上傳達媒體素養教育作業的用意、使用 Bandura 的社會學習論 (social learning theory) 表揚學習積極者、也不斷的和家長及補校老師說明實施這門課的用意、並調整評量方式，例如：減少紙筆測驗的機會，而用討論、發表、晨讀時間閱讀指定文章 取代，若非要書寫學習單，則大多於課堂或在校時間完成，減輕學生的負擔。漸漸地透過多方調整，才改善研究初期的狀況。

參、課程實施後

一、食安與媒體：媒體素養的提升與食安風氣改變有其相關

於研究實施中，隨著議題的深入，學生了解得越多，對媒體論點的質疑也增。雖不能直接將這兩者劃為因果，但兩者有相關。換句話說，研究實施前學生易遭謠言煽動及產生不理性之言論與行為，可能是對此議題不夠了解；回顧我在進行第一次實施所面臨的問題，除卻對食品專業知識陌生外，自己對食品添加物也偏向媒體告誡的防疫、有害等立場。但是，當自己進入到第二次實施後，有了極大的改觀，這或許也能解釋，我過往對於食安的認識可能都是建立在媒體所傳遞的觀點上。

實施研究中也曾與同事討論過食安問題，他們抱持的想法與一開始的我並無不同，相信商人以利益優先、認同媒體所揭露皆為真實、不信任政府澄清、食品添加物大多對身體有害等等。教科書編輯者是否也如此考量，並非此研究所欲探討之範圍，若也當如此，那身為教育者，在進行課程時，是否也正在「複製」意識形態？

假若，我們必須透過媒體去窺探這個世界，需借助這個工具得知天下事，面對所報導內容，應不只考慮置入性行銷而已。而是能對報導的立場持保留態度，並以理性面對，這當中不僅只有食安，可能是社會案件、科學新知、升學教育等各式議題。我們面對媒體銷售能有所防備，但若以新聞或社會案件之姿現身，閱聽人便會隨之跟風，出現謾罵、肉搜、抵制、鍵盤正義等行為。

更進一步來說，社會議題造成的紛亂可能出於眾人對其事件的不了解，但也有可能是媒體素養發展並未成熟，兩者交互影響下，造成事件以無法計量的後果蔓延。這些都讓我體得身為教育者不能再將新聞視為真理，甚至直接作為課堂補充，而應透過報導去思考可能受過濾及捨棄的部分，這幾經辯證的歷程，才是媒體素養教育最動人之處。

二、食安議題相關反思：道德、科學、與資訊共舞的重新定義

食安爆發時，礙於自己不了解，只能從新聞窺見民眾與廠商糾紛的鏡頭與聳動不安的氛圍；隨著案件越增，我讀不到食品的安全與未來，卻有種未被毒死先餓死的疑慮。隨著與各界人士的對話過程，讓我窺見的是知識的鬆動，讓我跳脫以往媒體框限的事實；無論是對事件本身、科學化看待、食安爆發後的道德反思都有更進一步的想法。

先以食品添加物來說，對於它的初步認識起於塑化劑及起雲劑、三聚氰胺等事件，加上長期反對添加的消保團體，及食安名嘴推波助瀾之下，著手研究前，我對食品添加物持極力反對的立場。曾想過「如果不使用添加物，回復媒體廣告力倡的原味食物，是何等光景？」透過訪談及找資料的過程中，看到食品科技業盡最大努力要將食材保鮮、安定品質、強化營養並同時平衡價格，雖然有增加罹癌的可能，但用科學數據來看，罹癌率、洗腎率遠不及大大降低食物腐壞及中毒的機率，若用零風險來定義食安問題，似乎不太合理，此部分使我重新思考食品添加物存在的必要。

再者，未進入研究前，我只能偏頗以有及無的二分法去辨別食品風險，但為了要能適時回答學生的疑問，教導他們以客觀、理性的方式去看待食品風險，我向課程協助專家請教，學習用 ADI 去探討攝取量，讓一切用數字來說明其合法性。例如：以前我會以某某東西「吃多了有毒」或是「會致癌」向學生宣達，現在轉變成，一天連續吃多少會對健康造成危害。這方面便不僅是食品添加物的過錯，即便是糖、鹽或水，只要攝取過少或過量，也都會有問題。由此再延伸探討所謂適當適量是保持健康的相關議題，便顯得較為客觀，而不是只訴諸情緒。

第三，是對食品道德的反思。許多食品安全事件肇因於廠商的不當添加，當時因自己的不了解，便將食品添加物有所混淆，研究中層層釐清，看待此事不再將食品添加物汙名化，而是能就上述所提及的面向來分析。不當添加除了

關乎道德以外，也牽涉了官商勾結、較為政治化的議題，不過這方面因過於複雜，我並無納入課程作探討，而是與學生一同思考道德與利益的相對性。很多時候，我們都知道要讓消費者吃得健康，但如果利益當前、要贏過同業競爭者又要平衡價格，還會把持這些原則嗎？為此，讓我更加深道德教育的實踐。

第四是面對網路謠言有更理性的辨析，現在看到食安議題，會多面性的搜尋資料，不會只就新聞粉絲團、網路懶人包、短影片、名嘴播報、或是簡化的表格及比較圖表就認為自己全面了解這些事件；而是透過不同立場的報導去思考問題，也會上政府破解謠言的便民服務網站做詢問，藉此得到較有科學根據的答案。或者可進一步說，是對於接受資訊的習慣改變，從以前大多只看標題、簡化內文、喜短不喜長的作法，轉變成較為耗時且繁複的查證。雖然研究是短暫的人生經歷，但當中啟發的教育思維是可以一輩子努力的事情。

第五則是對於政府的改觀。以往媒體所呈現的角度，讓我覺得政府似乎與廠商為伍，人民健康與權益被忽視等等。但自己上了課及更進一步了解議題後，發現事件在判決、稽查與風險管理等都有其難度，也看見實際風險分析得到的科學證據及結果，與民眾對風險認知的落差無法被弭平。政府、學術界及相關產業或法律界對其解讀都有很大不同，但並沒有公開資訊的平台讓一般民眾去理解，也就有讓公眾誤會不斷的惡性循環。這方面雖不屬我研究之範疇，但對其議題的反思，則是此研究帶給我持續思考的美好體驗。

綜上所述，食安議題要解決的問題其實還有很多，我對此議題的探討，從恐懼出發，從媒體、民眾、相關業者、政府等不對等的資訊切入，最終以較為理性的思維結尾，看見學生及自己的轉變，是再辛苦也甘願的收穫。

第五章 研究結果與建議

本研究旨在發展適用於國小高年級階段健體領域的媒體素養教育課程方案。於 2016 年 10 月至隔年 1 月，每周 2-3 節課，總計實施 10 周，共 25 堂課後，具體描繪出此課程方案對學生於認知、情意、行動上的轉變。首先依據研究問題及歷程歸納本研究之結論，再來提出建議及研究限制，供實務教學者及後續相關研究之參考。

第一節 研究結果

壹、建議採課程生態實踐模式發展融入式課程，課程發展從理解分析、情意覺察進而動手實作，三環遞進可提升學童媒體素養

本研究在設計課程時採納國內學者甄曉蘭（2004）借用 Schwab 提出的「課程共同要素」，發展出三度空間的課程實踐生態模式。此架構將各種影響課程發展的因素，如：學習環境、學生、課程、教師因素等相關因素皆納入考量。研究者評估個案研究班級狀況，採用「教師專業經驗、教材學科內容、學生先備經驗及興趣、教學硬體設備與媒體環境」。課程設計及實施上皆注重四大環節的互動，考慮其食安議題牽涉的知識面並非靜止的答案，是非難以評判，並非如傳統學科知識能以是非對錯評判，因此在設計課程時強調「對話」，課程取材以「生活」為主題。

在評量學習表現上，考慮未來課程評量的發展，參看「媒體素養教育分段能力指標」、97 課綱「國民中小學九年一貫健康與體育學習領域分段能力指標」並以十二年國教的評量方式作為檢視學習表現的方式，分認知、情意、行為三層面。學習表現參考上述三者劃分，原因為考慮本研究為融入式課程，應與既定課程相配合並融於無形，透過指標對照，可幫助研究者反覆檢測學習內涵是否能相呼應。再者，此研究方案也應為媒體素養教育及健體領域的橋樑，應是找出兩者共通、互補之處並延伸。而仔細研究發現，其學習表現雖可劃分成三種類型，但其內涵

並不能一刀切；以媒體素養教育分段能力指標的「4-3-1 了解媒體產製過程」而言，若無親自參與或操作一次，只透過教師講述並無法深度理解媒體產製訊息的相關問題；換句話說，行為表現須透過認知再到情意層面的認同。

貳、課程內容如情境實驗室，媒體主題的選擇應切合時事

本課程方案設計承續上述架構，分為四部分循序探究食安議題，依照順序性、繼續性、統整性、銜接性設計教學活動。第一部分為「進入食安世界」，透過討論將原先過於廣泛且深奧的食安議題縮限範圍，最後透過已決定之議題「生活中的食品添加物」，依照文本分析形式，讓學童能關注食安議題，有所感、所思，並發表看法。於第二部分「食安換人說」，採用脈絡分析讓學童須就文本內容進行分析背後立場並進行歸納，透過直接性的比較，能了解相同的訊息經經大眾媒體傳播會有差異性。有別於前兩部分已分析性為主的教學內涵，後兩部分「小記者初體驗」及「製作食安新聞」偏重於實作層面，以改作及動手做架構課程。若無前兩部分的深度理解，此部分較難以呈現，只會淪於技術性操作。當中須兼顧收視率、吸睛度的壓力，還有行銷技巧的元素置於其中，使學童充分了一則訊息的產出是「多方協調」後的結果。

當中，考慮食安議題有許多專業及科學的部分是個案學生平常甚少接觸的，我選用了幾個不同類型（分別有政府、民間基金會、媒體監督、學者專家組成等類型）的網站，鼓勵學生定期瀏覽。透過「眾家之言」讓學生對於食安了解，媒體呈現的並非「絕對的事實」。而對於平時有疑慮的食品資訊，也可透過這些較具公信力的網站去發問、討論、求證，避免落入以訛傳訛的輪迴裡；真正去落實媒體素養教育的價值——公民為傳播活動的主體。

在課程主題、新聞文本選擇、輔助資料等選取上，都以學童平時都會接觸的媒體資料為主軸。可以說，生活就是學習的場域，媒體呈現的資訊都是變動的情境學習，來回反覆的滾動，可以讓學生連結生活與學校所學，參與社會革新。

參、提供報導文本多角視野，有助個體提升對媒體的認知與思辨

本課程方案所規劃的認知目標有幾項，分別是訊息再製後的訊息落差、媒體意識形態、媒體形式、置入性行銷等。原先礙於自身背景並非食品專業或者公共衛生相關，對於食品安全的新聞陳述無法去辨析記者訴說對或錯，自然對教授此類課程感到困難。爾後透過邀請相關專業人士進班講課，我也將自身困難與他們多次討論後，才漸漸掌握食安報導的脈絡。

換句話說，透過自己一個人去囊括媒體素養課程也容易變成自圓其說，去實施媒體素養課程，其實也是開啟自己與他界對話的歷程。當釐清食安的原貌之時，我必須去充實食品添加物相關的專業知識、食品安全報導的製作與消息過濾、還要對報導內提及的訊息加以追蹤及相互比對……這些工作相當繁雜且耗時，當我以一人之力去做，就易感到貧乏及無力；但若以各自專業所組成的團隊相互合作，便會在各自的視野中交融，不僅讓自己提升，也超越自己原先沒有預期的境界。

透過專業論述再回頭對照新聞報導，不僅了解訊息如何一再的被轉手、複製，也如記者自身所言「短短三十秒要呈現這麼多，我們只能盡力。要還原全貌，不是我們的責任！」所謂訊息過濾的難為。此外，透過比較，學生也發現相似的新聞能以不同手法被呈現，可能以天然果醬、飲料為主題，又變成一則舊酒新瓶的報導。

相較於過往，現今的新聞難題患多而非寡。如何從中找出前後矛盾或誇大之處，端賴我們媒體素養的提升，以及將爆炸的訊息做完整的比較與歸納之能力。

肆、同時提升食安與媒體製作知能，有助學生以正面情意看待報導

研究之初，透過訪談瞭解資訊來源除電視新聞外，從父母長輩聽聞者也不在少數；比對課堂中所寫的短文，了解對食安事件存有批評字眼的學生，不見得了解事件，只是身邊的資訊環境搭建了對事件的解讀角度。因此，我除了加強建構對食品添加物的知識外，也透過諸多方式，昇華學生對此議題的理性及覺察。

當中，採用 Rath 的價值澄清法(引自歐用生，1992)，透過呈現情境，讓問

題成為課堂主體，我也會和學生於課堂相互分享同學間的提問，互相交流想法；更邀請食品業者為學生解答，讓學生將閱讀文章或影片的疑問可於現場提出。在此當中，我更避免表達自己的立場，以免變成學生價值選擇的標準，而淪於灌輸。

漸漸的，發現學生對食安議題有別前幾堂的譴責及謾罵，變得較為謹慎且有條理。對於原先不關心此議題，訊息來源大多源自父母長輩的人，也有了改變。除了價值澄清法培養學生理性思考、為自身選擇負責外，分組討論也讓學生更懂得包容，不是一昧批評媒體就顯得自己具有深度。透過課堂發生的衝突，讓兩邊思考、沉澱，形成建設性的合作，真正解決問題，發展關懷、尊重等正向的情意教育。

伍、媒體實作體驗，提升學生了解訊息產製與權力運作的關聯

我為使學生真正見識媒體產製，包含依附於社會、政治、文化等條件下，所採的觀點會不同、以及在既存的立場時，所採用的說服技巧等。透過先前課堂各立場相異的論述，學生已能從不同的觀點看待議題，於仿作課程中讓五組分別代表五家電視台，運用先前課堂所提供的資料，以食安某一品項為主題書寫一篇報導。為反映實際狀況，我再給予情境的描述，包含文長、佐證、閱聽眾的取向等。

進行課程時，學生紛紛對版面的字數限制、提取重要資訊、段落摘要等感到困難。之後，我更進一步要求一選主編。此部分讓許多學生相當衝擊，因為這有別於民主教育下傳遞的觀念，在權力取決與多數決間擺盪，最終，依然要屈服「遊戲規則」一現實。

透過觀察及訪談，我發現學生尋找佐證的說法或題材會經由生活出發，及引用身邊的人做為支持說法。也能察覺媒體產製有許多人為的結果，可能有權力的運作、閱聽眾的喜好、字數的限制等。顯見透過實作，媒體素養大為提升。

而在製作影片時，我也公布一段來自於先前對記者的訪談內容，讓學生對於「閱聽人的責任」多所省思。記者點出，新聞的存在是讓民眾提高警覺生活中習以為常的事，記者所學不可能包天包海，從外太空報到餐桌。身為閱聽

人，若在完全不了解全貌的狀態下自然會受到媒體誤導，因此，對於外在的資訊，除了要持理性多所思考，查證或深入探究也是身為閱聽人的責任。

陸、研究者透過此教學方案，同時獲得媒體素養課程發展與食安議題的專業成長

在進行媒體素養教育之前，我甚少有過這樣的經驗：在沒有課本、沒有標準答案、沒有進度的自由下去進行課程。尤其，當他人詢問我的研究是否能解答大家對食安的疑惑時，更加深我的挫折。

爾後，經諍友及教授的提點並不斷地與文獻對話後，给了我許多啟發。從本質來說，媒體素養教育並不同於傳統教學，它是讓學習者走出標準答案與框架外的教育，自然不能用於師培所訓練的那一套，去實踐教學與評量。透過先前與文獻對話也知，媒體素養於國際上也有許多難以解決或矛盾的問題，例如：未能發展可清楚比較的量化指標、批判思考不容易教授與測量等等（Lockee et al, 2016）。以上也是我自己在研究中反覆詢問自己的問題，我應該要用何種方式提升批判思考，並跨越師生位階的疆界，使學生是出於認同而非照單全收？我又應透過何種評量方式，讓他們可相互了解自身與對方的優缺，透過觀摩及社會楷模學習，激發學習的自主性？

當今處於一個資訊爆炸的時代，教師不再是知識的權威，教室裡的每個人都有既定的文化及知識背景。從課程設計到教學實踐的過程中，需要一再辯證，經過師生共同詮釋後的實踐性知識才是課程的重點。食安議題也同媒體素養教育，其所涉及的價值判斷，以及個體處理資訊的能力與選擇才是知識，它並未有絕對性的答案，其價值存乎每個人的認同。

從一開始的課程設計、到課堂實施至課程評量中，無論是身為教學者的我或是學生，甚至是家長、課輔老師……等，一整個所牽涉的教育環境，都在這有別以往的歷程裡，經歷了一場「翻轉」。無論師生，皆從知識「再製者」成為了「建構者」。

研究實施中，我不斷告訴自己，要用更多的問句替代肯定句，問一個令人深省的好問題比灌輸來的重要，以此引導學生探詢問題。並要用更多的溝通，才能理解每個個體難以跨越的困難。更深刻體悟，新時代的教育者，該教授的不再是正解，是尊重與理解每個人的想法。所謂教學相長，學生的媒體素養於認知、情意、行動皆有所提升，教學者亦然。



第二節 研究建議

本研究為適用於高年級的媒體素養課程，研究目的在解決教學實務上之問題，有其獨特的情境脈絡，並非要建立一般通則。因而無法推論至其他情境，若將此課程於其他不同教育場域則有些限制及建議，本節就實務教學者及後續研究做下列建議。

壹、對實務教學者之建議

一、協同教學方面

1. 媒體素養課程可與資訊教師共同推動

我起初著手設計課程時，只就內容及實施領域的適切性而選擇健康課，並未考慮與資訊課配合。爾後，考慮其課程有關媒體產製，講解之後讓學生實際操作才會更加了解。而在設備支援上，資訊教室能提供的拍攝器材及影像編輯則是既有的研究場域裡所沒有的。再者，於《十二年國民基本教育課程綱要》也將媒體素養與科技資訊歸為同一項目，顯示新媒體時代下，其媒體素養與網路素養、資訊素養部分內涵是可互通的。

幾經思量下，我才決定利用彈性課程時間至電腦教室實施課程。透過實際操作及上網鍵入關鍵字搜索，學生討論上也更有收穫，教學時再針對方才的討論或疑問立即回饋。

媒體素養無論欲融入的學習領域為何，若能與資訊教師協同創作或實施課程，不僅能減少教師備課上的負擔，也能兼顧媒體素養教育的理論及實作層面，使之成為跨領域、跨議題的整合課程。此外，也能透過交流，對於課堂進行有更為客觀的評量及調整。

2. 組成跨領域小組共同備課，提升研究信實度

本研究場域是我初調任的學校，故對其他同儕教師並不熟稔，請託觀課無法一開始就進行。此外，本研究的醫師、食品科技業者等專業人員是因我課程受阻而受邀協助的，基於人情、他們自身工作繁忙、時間等壓力下，我們無法像一般

教學小組定期定時的開會，只能就學生提出的疑惑、我無法解答，以及媒體呈現有疑慮處做澄清。

在諸多因素影響下，本研究的課程設計者、實施者、資料蒐集及分析者大多由我獨立完成，雖已透過多方文件交叉比對，也有課程專家及同儕教師能討論，但有些觀點難免囿限自我不夠全面。在專業人員支援上，也難免有自我觀點及辯護之疑慮，不能完整代表其職業的立場論述。

基於課程設計原則，建議未來欲從事此研究者可事先找好食安相關人員，同一領域找兩人以上作為互相比對的參考，組成跨領域的課程團體。此法有別本研究的被動性，事先組成共同備課小組，多了更多自主，對學生的學習歷程也有更為整的分析。

3. 食安課程應與媒體組織及食品安全等人員配合

本研究實施中，因我對於食品安全的瞭解甚少，當時曾尋求校內營養師協助，但營養師表示，自身所學和食品科技偏重於運用技術研究、分析食品不太相同。為了補足「食品添加物」新聞所提及的知識，我只好向外尋找多方資源，也邀請部分人員至教室分享對新聞報導之看法，並現場為學生解答所惑。

於研究進行當中發現，請食品安全人員現身說法，雖提升了學童對食品安全相關知識，但卻加深與媒體的隔閡，不信任媒體所言，造成有「不看電視」的偏誤。實際上，媒體依然有存在之必要，它為社會之公器，報導食安類新聞，有示警、提醒效果，請民眾多留意。為此，我進而尋求曾製作食安類新聞的記者，以訪談方式將學童及研究者自身所遇到的問題逐一請教，並在課堂上向學童公開訪談內容。

綜合上述所言，媒體教育的取徑並不能單就以防疫、遠離的思維去處理，應透過多重的對話與互動，使媒體組織或相關人員走進課程；畢竟，多元論述也為媒體素養教育的本質。因此，我建議若未來從事媒體素養教育研究者，應視研究主題需要，將食安議題相關人員視為共同夥伴，一同推動課程使臻完善。

二、研究者自我成長—提升媒體素養，避免成為再製的工具

我在進行此研究時，也對自身教學及課程安排進行反思。當我帶著孩子分析新聞或其他影片時，不禁思考自身教學習慣，先前常以食安新聞作為課堂補充，但可能無形中也「再製」影片裡所有刻意安排的情節及敘事角度。新聞裡用各種符碼將事件重新組裝拼貼，一步步引導閱聽人走進記者或電視台的立場；尤當閱聽人未具足夠的媒體素養去察覺時，影片則更可能帶動情感及非理性的情緒。

媒體素養注重的理性反思，是民主社會中相當重要的涵養。它要我們面對各式資訊時，都能有一塊濾鏡去辨析似是而非的觀念，在未直接觸及第一手資訊及原貌前，不要輕易下判斷。食安是相當複雜的課題，又豈是短短幾分鐘、三言兩語能評判的？可是，我也曾受媒體煽動，也曾簡單的以為去抵制也是解決問題的一種方式，上課中談及此議題，也曾忿忿不平。

這一切在我進行研究時，讓我深刻了解，影片作為課堂補充是很常見的教學景況，以往我認為這能符應時事，也能提高學習者的興趣；但經過這次研究，我更深入省思，媒體科技不僅考驗資訊搜索或使用的能力，也反映教學者的媒體素養是否足夠。使用媒體作為教材，並非代表這就是媒體素養教育，只能算得上資訊科技融入教學；若缺乏媒體素養，那麼科技就可能造成另一種潛在的危害，而非助益。

三、課程設計—媒體素養課程及評量，應兼顧認知、情意至行動轉化

此研究原先只設計八周（約兩個月），課程重點較偏向探討媒體以權力建構知識、對潛藏的意識形態有所覺察等，行動轉化層面的媒體近用則較少。研究進行後，透過學生的課堂互動與課後回饋，我發現學生對於分析新聞的立場及媒體批判的深度都不足。參考文獻及與徵友討論後，著手調整課程的面向，將知識性的講述比例降低，提高實作及媒體近用的比例。

依照臺灣媒體素養教育五大內涵做為課程編輯的骨架；知識性的課程是後

面實作的基礎，實作上亦時常回顧先前探討的新聞敘事及立場，從認知、情意、行動三環層層遞進、來往反覆後，透過學生的回饋與省思，發現他們對於食安事件有了不同以往的觀點，批判反思的面向則更廣。透過文獻閱讀也知，的看法是，媒體素養包含著「閱讀」媒體與「書寫」媒體（Buckingham，2003）。也就是說，強調智識層面的分析批判與產製實作是一套不可分割的課程，課程設計須伴隨著情境，進行系統性的自省與自我評量。

在評量方面，我對於媒體素養注重反思、批判及公民行動力等內涵要如何評量深感苦惱。探究文獻可知，臺灣媒體素養課程的評量方式，前三名分別為：學習單、討論、問卷（黃惠萍，2016）。對於媒體素養所注重的「媒體近用」採用較少，本研究因課程設計採認知、情意、行動三面向逐步推進，評量方式也隨之因應。多人採用的學習單或紙本作業是我觀察學生認知及情意變化的來源，而行動面則透過製作影片、向政府投書表達看法等作為學習表現。

雖然，無可避免製作影片及編寫新聞稿會有耗時等問題，課程進度不若知識性的講述還好掌握，但當中的討論也是提升素養或是情意認同的一種方式。更重要的是，透過多元評量才能做為學生整體學習品質之判斷。

貳、對後續研究之建議

一、與「食」相關課程與議題

（一）運用媒體素養教育課程強化食育的推動

本研究原意在提升學童的媒體素養，以「食品添加物」為深入的主題，當中呈現了媒體、食品科技廠、醫生、政府等多方面談論關於此主題的看法。不僅提升了學生對此方面的了解，也開啟學生對飲食教育的重視。

我發現，於研究實施中，部分學童不僅提升媒體素養能力，對於自身的飲食及消費習慣也有所調整；在科任老師請飲料時會主動表明不願意喝，也曾向我透露學校午餐有炸物是否與營養午餐立意不符。家長也曾與研究者透露，學生在觀看食安報導時會向父母分享與媒體不同的見解，或是在購買食品時對食品標示多

加留意等。

因此，我建議，未來欲從事食育相關的研究，可嘗試與媒體素養教育課程相互搭配。可提升對食品資訊的關注，並與自身生活有所呼應。

（二）透過媒體素養教育課程探討其他食安議題

我於研究中發現，學童對於食安議題，不僅關注食品添加物此類別，像是核災食品、非法添加的法律懲處都相當在意。但礙於研究時間，我無法逐一進行課程設計及實施。

進行研究之前，也見兒童福利聯盟於 2015 年所公布的「十大兒少關注議題」調查，報導顯示學童也相當關心食安問題。此外，食安議題來發展媒體素養教育課程，也可作為健體領域「人與食物」主題的延伸課程，讓融入的議題與現有的學習領域及實際生活更為貼近，可促進學童更多反思的機會。

綜合上述，建議未來從事媒體素養教育者，可考慮發展食安其他主題。除符合學生興趣及貼近時事外，對於食安的辨析，也能就媒體給予閱聽人的觀念外有更多的思考。

二、媒體素養教育課程與評量面向

（一）發展可量化的指標，比較學習者媒體素養之差異

本研究以觀察紀錄、學生作業、學習單等文件作為檢視學生媒體素養變化，的參考。實施課程時，曾和同事閒聊媒體素養的評量方式，他們對於無法用數字呈現的評量較不習慣。雖數字高低並非絕對，但那可以讓學習者一眼即明瞭的比較，可以檢視自己與他人相差多少；對教師而言，因為每個人對於素養認定上都會有些許差異，若各班實施媒體素養課程能依據給分標準，會比只以質性取徑的方式較公平。

我將此部分與研究諍友討論，他們表示雖目前未有統一的指標，但可參考國中會考的寫作測驗評分規準，以級分的方式來檢視學習者是否達到學習目標。會考的各項評分內涵包含立意取材、結構組織、遣詞造句及標點符號等寫作能

力。若以媒體素養來說，則可依臺灣媒體素養教育的五大面向、批判論述、評量表現等架構類似的評分規準，教師能據此方式去評比每位學生的學習程度，學生也能透過級分了解自己與他人的差異。

總歸來說，建議未來從事媒體素養教育者可據此方向建構評分量表，讓媒體素養的課程與評量讓人更易理解及實施。

（二）透過共同備課，設計超學科式的統整的媒體素養課程

本研究以附加式融入，將食安相關概念融入健體領域，發展媒體素養課程。研究進行前曾多次徵詢社會科及資訊教師，是否願意一起共同備課，他們雖認同食安與媒體這兩者相當重要，也為正式課程中所缺乏的議題，但對媒體素養課程不熟悉，不知如何實施；加上當時為開學後，課程計畫都已抵定，他們便以準備時間不足婉拒。爾後經多次溝通後，資訊教師同意支援影片製作相關技術部分，但對媒體素養或科技素養課程面，依然由我獨立完成。

這使我深思，議題融入應要如何規劃較為合適？雖然透過與文獻對話時已知，媒體素養能融入各學習領域，但融入的細節則也需要進一步思量。從議題與學習領域的適切性、教師備課的準備時間、媒體素養課程是否能在各學習領域的橫向整合、及各年段間的縱向連貫、實施的時間……，種種細節在與誼友多此討論後大致認同，以超學科統整的方式是最理想的統整方式。

若以此研究為例，可以在語文領域實施文本分析、脈絡分析；社會領域以開放性的討論探討媒體權利與市場供需的問題；健體領域則講解較完專門的食品安全知識；自然領域可實際操作食品添加物等實驗，讓學童能透過課程辨別節目真偽；藝文領域可以學習如何畫製分鏡圖、及在鏡頭前說話的表演藝術；資訊領域實施拍攝及剪接影片等技術……。也就是說，此課程方案本質不變，但透過跨領域、打破學科分際、以食安為主題，逐步發展媒體素養教育課程。

超學科統整概念是以學生生活經驗作為課程設計原則；實施的期程上，需事先從前一學期的課程發展委員會提出，以一整學年來做系統性規劃，聯絡願

意共同配合之學習領域，於下學年度實施。期能從較長遠的時間來規劃及溝通，讓各教師有時間消化自己要掌握的部分，問題也能事先討論，降低教師疑慮並提升教學品質。對課程融入而言，也能讓媒體素養課程與其他領域融合的不著痕跡，而不是一再地成為口號或泡沫化。



參考文獻

壹、中文部分

2015 兒童上網行為調查發表記者會-家有小小低頭族？ Google 與兒盟共同守護
兒少網路安全（2015，6 月）。兒盟倡導。取自 http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/1403。

牛隆光、林靖芬（2006）。透視電視新聞—實務與研究工作談。臺北市：學富。

王世英、王石番、蔣安國（2010）。國民小學學童媒體使用行為之研究—教師媒體素養教育反思。教育資料與研究，95，59-86。

王紅宇(譯)（1990）。W. E. Doll 著。後現代課程觀（A post modern perspective on curriculum）。臺北市：桂冠。

世新大學（2011）。媒體素養教育分段能力指標草案。臺北市：世新大學。

白佳麒（2005）。媒體素養教育融入九年一貫社會學習領域--第四階段能力指標與課程發展雜議。國立政治大學廣播電視學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

自己的食安自己救？台大組食安學者團隊提五大建言（2016，2 月）。食力食新聞。取自 <http://www.foodnext.net/news/newsnow/paper/4852917843>。

吳方馨（2011）。以 ADDIE 模式發展媒體素養融入國小綜合活動領域課程之研究—以性別平等教育議題為例。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

吳曼如（2009）。從媒體素養觀點探討校園電視臺規劃—以臺北市 JK 國小為例。淡江大學大眾傳播學系碩士論文，未出版，臺北市。

吳翠珍（1996）。媒體教育中的電視素養。政大新聞學研究，53，39-58。

吳翠珍、陳世敏（2007）。媒體素養教育。臺北市：巨流。

吳翠珍、陳世敏（2014）。藝術本位—體驗產製與媒體訊息的觀點與理念。載於陳炳宏、柯舜智、黃聿清（主編），教學與學教—高等教育媒體素養教學參

- 考手冊：2014（41-85）。臺北市：國立臺灣師範大學出版中心。
- 呂傑華、白亦方（2012），媒體素養教育與課程實踐歷程之再思與展望。**課程與教育**，15（1），1-34。
- 呂傑華、陳逸雯（2009），參與媒體素養研習之國民小學教育實施媒體素養教育之調查研究。**教育實踐與研究**，22（1），1-40。
- 李珮瑜（2014）。英國媒體素養教育對臺灣媒體素養教育之啟示。**教育傳播與科技研究**，107，11-27。
- 汪志堅、駱少康（2002）。以內容分析法探討網路謠言之研究。**資訊、科技與社會學報**，2，131-148。
- 林子斌（2005）。英國媒體教育之發展及其在國定課程中的角色。**當代教育研究**，13（3），115-148。
- 林子斌(譯)（2006）。David Buckingham 著。**媒體教育：素養、學習與現代文化（Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture）**。臺北市：巨流。
- 林承宇（2011）。新傳媒、新素養：媒體素養教育的變與不變，**武漢理工大學學報社會科學版**，24（1），77-81。
- 林東泰（1997）。**大眾傳播理論**。臺北市：師大書苑。
- 林惠娟（2013）。國際新聞雜誌節目敘事結構分析——以文茜世界週報為例。國立台灣師範大學大眾傳播研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林雍智（2015）。台灣媒體素養教育政策 2008~2014 分析研究。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 邱柏勝（2013）。食品安全風險議題的媒體再現與框架分析：以瘦肉精美牛爭議新聞報導為例。國立臺灣大學新聞研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 洪硯儒（2015）。分析電視新聞如何再現食安議題：以 2013 年食用油事件為例。國立中正大學電視傳播研究所碩士論文，未出版，臺北市。

- 孫惠柱（2006）。**戲劇的結構與解構—敘事性結構與劇場性結構**。臺北：書林。
- 徐美苓（2005）。新聞乎？廣告乎？—醫療風險資訊的媒體再現與反思，**新聞學研究**，83，83-125。
- 涂志豪（1997）。**網路超文本環境中新聞敘事結構與寫作歷程之初探**。國立交通大學傳播研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 秦梅心（2007）。**花蓮縣國民小學教師媒體素養內涵認知及實施現況之研究**。國立花蓮教育大學社會科教學碩士學位班碩士論文，未出版，花蓮。
- 高翠霞（1998）。主題式教學的理念-國小實施課程統整的可行策略。**教育資料與研究雙月刊**，25，9-11。
- 張嘉倫（2006）。**我國國小媒體素養教育能力指標之建構**。臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 教育部（2002）。**媒體素養教育政策白皮書**。臺北市：作者。
- 教育部（2011）。**國民中小學九年一貫課程綱要健體學習領域**。臺北市：作者。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程發展指引**。臺北市：作者。
- 章五奇（2010）。媒體素養融入國小社會學習領域之研究—從批判教育學觀點。**教學科技與媒體**，12，75-89。
- 章明哲（2015）。媒體記者與國小教師協同實施媒體素養教育研究。**南台人文社會學報**，13，45-77。
- 莊秀文、林怡淑（2015）。食品安全—事件觀、系統觀。**臺灣公共衛生雜誌**，34（5），548-556。
- 莊智凱、鄭宜佳（2014）。運用批判性思考於媒體素養之教材設計與發展。**臺東大學綠色科學學刊**，4（1），25-42。
- 許育典（2010）。媒體素養教育在我國公民教育的現況與檢討。**當代教育研究**，18（4），121-159。
- 許桂英（2004）。合作學習應用於國小三年級數學領域學習成效之研究。國立高

- 雄師範大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 郭玉慧、葉興華（2014）。媒體人與教育人的跨界實踐——以媒體素養課程發展為例。課程與教學季刊，17（2），43-66
- 郭佳穎（2006）。台北縣市國民小學教師對媒體素養教育知覺之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 郭岱軒（2011）。電視新聞敘事研究：以戲劇性元素運用為例。國立政治大學新聞研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 郭倩文（2008）。台灣有線電視新聞主播的展演類型研究。私立世新大學口語傳播學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳映先（2010）。國小六年級學童電視新聞媒體素養能力之初探——以金門縣為例。國立臺北教育大學教育學院教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳炳宏、廖志恒、葉大瑋、郭旭棋（2014）。媒體素養教育之課程設計與理念實踐。載於陳炳宏、柯舜智、黃聿清（主編），**教學與學教—高等教育媒體素養教學參考手冊：2014**（85-128）。臺北市：國立臺灣師範大學出版中心。
- 陳香伶（2014）。新聞媒體 Facebook 粉絲專頁之守門、呈現與使用——以 2013 年臺灣食用油造假事件新聞為例。國立屏東教育大學文化創意產業學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳順孝（2014）。創用者的媒體素養。載於陳炳宏、柯舜智、黃聿清（主編），**教學與學教—高等教育媒體素養教學參考手冊：2014**（173-184）。臺北市：國立臺灣師範大學出版中心。
- 陳毓屏（2015）。食品安全事件的媒體再現——以 Yahoo!奇摩新聞的「毒澱粉」報導以及其讀者評論為例。國立政治大學新聞學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 單文經、黃惠雯、陳宜宣、梁文綦(譯)（2003）Robin Fogarty 著。課程統整的十個方法（**How Integrate the Curricula**）。臺北市：學富文化事業有限公司。

司。

彭懷恩 (2002)。大眾傳播與社會 Q&A。臺北市：風雲論壇出版社有限公司。

黃西玲 (2009)。媒體識讀的教育發展與課程設計：國際趨勢的分析。教育研究月刊，185，74 - 86。

黃聿清 (2014)。以行動研究初探高等教育之進階媒體識讀教學— 以「媒體再現與行動」課程為例。中華傳播學會 2014 年年會論文，中正大學。

黃政傑 (1998)。教學原理。臺北市：師大書苑

黃惠萍 (2016)。從 1999-2011 教學案例檢視台灣兒童媒體素養教育。新聞學研究，129，143-193。

楊倍昌 (2014)。媒體講台亂彈曲。載於陳炳宏、柯舜智、黃聿清 (主編)，教學與學教—高等教育媒體素養教學參考手冊：2014 (17-28)。臺北市：國立臺灣師範大學出版中心。

葉亭君 (2009)。媒體素養種子教師實施媒體素養教育之成效。國立臺灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

葉春蓮 (2010)。英國媒體教育研究—兼論對我國的啟示。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

董氏基金會 (2011，11 月)。認識食品添加物 (Food Additives)。取自 <http://nutri.jtf.org.tw/index.php?idd=1&aid=49&bid=667&cid=1635>

甄曉蘭 (1997)。教學理論，黃政傑 (主編) 教學原理。臺北市：師大書苑。

甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務—解構 與重建。臺北市：高等教育。

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，27，67-98。

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。傳播與研究與實踐，5 (3)，1-30。

歐用生 (1992)。澄清「價值澄清」教學法的價值。人文及社會學科教學通訊，

3 (3), 127-135。

潘慧玲 (2001, 10 月)。九年一貫課程中兩性教育議題的融入與轉化。論文發表於台灣師大實習輔導處主辦之「新世紀課程教學--九年一貫課程議題教育研討會」, 臺北市。

蔡清田 (2011)。行動研究的理論與實踐。**T&D 飛訊**, 118, 1-20。

蔡琰、臧國仁 (2003)。由災難報導檢討新聞美學的「感性認識」: 兼談新聞研究向美學轉向的幾個想法, **新聞學研究**, 74, 95-119。

蔡嘉琪 (2014)。新媒體場域下之台灣形象研究——媒體、主題與代言人。**興國學報**, 15, 195-207。

鄭明長 (2012)。批判取向的媒體素養之教學途徑。**課程與教學**, 15 (1), 67-90。

鄭智仁 (2006), **媒體素養教育融入建剛與體育學習領域第二學習階段教學之行動研究**。政治大學廣播電視研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。

賴可欣 (2010)。**社會行動取向之媒體素養教學方案發展研究: 以「破解電視商業廣告」為例**。國立臺北教育大學課程與教學所碩士論文, 未出版, 臺北市。

簡梅瑩 (2011)。國小高年級媒體素養課程規劃與教學實施之行動研究。**教育實踐與研究**, 24 (2), 33-63。

羅文伶、邱銘心 (2015)。網路健康謠言內容分析研究。**教育資料與圖書館**, 51 (1), 3-31。

蘇蘅、陳憶寧 (2010)。公共衛生危機中政府與媒體如何共舞: 檢視產生不實新聞的影響因素。**廣告學研究**, 33, 1-38。

貳、外文部分

- Abercrombie, N. (1996). *Television and society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Bachmair, B., & Bazalgette, C. (2007). The european charter for media literacy: meaning and potential. *Research in Comparative and International Education*, 2,80-87.doi: 10.2304/rcie.2007.2.1.80
- Berger, A. A. (1997). *Narratives: In popular culture, media, and everyday life*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BFI (2008). *Film: 21st Century Literacy. A strategy for film education across the UK*. London, UK: BFI.
- Bignell, J. (2004). *An introduction to television studies*. London, UK: Routledge.
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television: The making of television literacy*. London, UK: Falmer.
- Buckingham,D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Buckingham, D. & Wallis, R. (2016). Media literacy: the UK's undead cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*.doi : 10.1080/10286632.2016.1229314
- Chatman, S. (1990). *Coming to terms: The rhetoric of narrative in fiction and film*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Fedorov, A. (2011). Modern media education models. *Acta Didactica Napocensia*, 4(1), 73-82.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. NY: Continuum.
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. New York, NY: Routledge.

- Hobbs, R., & David, C. M. (2013). *Discovering media literacy: Teaching digital media and popular culture in elementary school*. Thousand Oaks, CA: Corwin .
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington D.C : Aspen Institute.
- Hobbs, R., & Jensen, A.(2009). The past, present, and future of media literacy education. *The Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1–11.
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., ... Tripp, L.(2008). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. Cambridge, MA: The MIT Press.Retrieved from http://www.macfound.org/atf/cf/%7BB0386CE3-8B29-4162-8098-E466FB856794%7D/DML_ETHNOG_WHITEPAPER.PDF
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1, 59-69.doi: 10.1007/s11519-007-0004-2.
- Lawrence, S. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London, UK: Heinemann Educational Books Ltd ..
- Lee, A. Y. L. (2010). Media education: definitions, approaches and development around the globe. *New Horizons in Education*, 58(3),1-13.
- Lin, T.-B., Li, J.-Y., Deng, F., & Lee, L. (2013). Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Educational Technology & Society*, 16 (4), 160–170.
- Lin, T.-B. (2011). Literacy in digital era: discourse of media literacy and its role in singapore education. In W. Choy & C. Tan (Eds.), *Education Reform in Singapore : critical Perspectives* (pp. 66-79). Singapore : Pearson.
- Livingstone, S. (2003). *The changing nature and use of media literacy*. Media@LSE Electronic working papers, 4(online). Retrieved From http://eprints.lse.ac.uk/13476/1/The_changing_nature_and_uses_of_media_literacy.pdf

- Martin, H. J. (1994). *The history and power of writing* (G.Lydia,Trans.). Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- McClure, C. (1994). Network literacy: A role for libraries? *Information Technology and Libraries*. 13(2), 115-125.
- McDougall, J., Berger, R., Fraser, P., & Zezulкова, M. (2015). Media literacy, education & (civic) capability: A transferable methodology. *Journal of Media Literacy Education*, 7(1), 4 -17.
- NAMLE. (2008). Media Literacy. Retrieved July ,10, 2014 from <http://namle.net/publications/media-literacy-definitions/>
- Ofcom. (2004). *Ofcom's strategy and priorities for the promotion of media literacy*. London, UK: Ofcom. Retrieved from <http://www.ofcom.org.uk>
- Ofcom. (2010). *UN children's media literacy*. London, UK: Ofcom. Retrieved from <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/ukchildrensml1.pdf>
- Ofcom. (2015). *Vodafone non confidential version1-response to ofcom's consultation: strategic review of digital communications discussion document*. Retrieved from https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0025/45934/vodafone.pdf
- Pan, Z., & Kosicki, G. M. (1993). Framing analysis: An approach to news discourse. *Political communication*, 10(1), 55-75.
- Potter, W. J. (2004). Argument for the need for a cognitive theory of media literacy. *American Behavioral Scientist*, 48(2), 266-272.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London, UK: Heinemann.
- Schilder, E. A., Lockee, B. B., & Saxon, D. P. (2016) .The issues and challenges of assessing media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 32 -48.

- Shibutani, T. (1966). *Improvised news: A sociological study of rumor*. Indianapolis, IN: BobbsMerrill.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: The social psychology of the primary school*. New York : KKY.
- Torres, M., & Mercado, M. (2006). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. *Educational studies*, 39(3), 260-282.
- Tyner, N. (1998). *Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of informa- tion*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- UNESCO (2006). *Media education: A kit for teachers, students, parents and professionals*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf>
- UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Retrieved from [http://unesdoc.unesco.org/ images/0019/001929/192971e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf)
- WHO (2015). *World health day 2015: From farm to plate, make food safe*. Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2015/food- safety/en/>

課程實施前教學生談大綱

- 一、你會主動留意食安相關的新聞嗎？(若無則直接跳第 2 題)
- 二、你最近聽過(或印象深刻)的食安事件是什麼？
- 三、這方面的資訊是從哪裡得知?(消息來源)
- 四、就你剛提出的食安事件，你認為帶給社會的影響是什麼？



教學主題		時間	
參與人員		地點	
時間軸	發生事件	省思	



附錄 3 學生課堂觀察紀錄(摘錄)

課程單元	進入食安世界第一堂	實施時間	2016-10-04(二)
進行前，學生已具的媒體素養(確認課程是否具延續性)	認知：了解資訊呈現度差異、認識媒體形式、了解科技使用規範、了解產製過程 了解媒體的類型與種類		
	情意：引起學習興趣、對媒體態度轉變、對媒體資訊價值觀有所改變 對於食安議題能特別留心，		
	行動：關注議題、發表意見、反映給媒體組織 小日記不乏出現對於食安相關的新聞及看法		

媒體素養指標	評量方式
【健體領域】 7-2-3 確認消費者在健康相關事物的權利與義務（對不實資訊能透過管道反映） 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得 【媒體素養】 5-3-2 關注公共議題並表達意見	口頭回應、學習單、小短文(經刪修後欲投稿於校刊及國語日報)
表現註記	教師省思
1.相較於先前的熱絡，部分學生對於又要探討食安議題一開始稍嫌疲乏。 2.此次從探討學生最愛的雞排開始討論，學生對其表現熱絡，對於換油與否則討論不一，大抵分為「每天換油，成本高但較為健康」與「舊油混搭新油賣相好、味道佳」這兩派較為多。教師適時引導健康與美味有時不能畫上等號，端乎於你自己的選擇，如果要選擇好吃、味道香，可能要賠上的會是健康。學生反問：「可是很多廣告都寫美味又健康」？	1.此議題本就不同於娛樂節目，教師應轉換教學方式，減少教師直接授課，讓學生之間的討論與互動多一點。 2.較為衝擊的不僅是影片內容，而是所衍伸的飲食觀念，美味與健康是一般成人所理解的廣告用語，但實際上這是一種相對性不是絕對。本身選擇吃雞排就不太可能健康，如果又要夠香夠辣，那勢必烹調及調味料都會較為刺激。所以健康是一種相對的選擇，而對於你的選擇，其後果也要自己承擔，例如：香辣雞排 V.S 賣像差不油膩的雞排。

各位小朋友好：

常在電視及報紙上、網路新聞裡見到許多食品安全的新聞，或是你也能從身邊的大人得知食品安全的資訊。老師自五年間選了幾項重大食安報導，請就你知道回答以下問題，讓老師知道你對食安了解的程度。最後是課堂回饋表，讓老師知道你對每堂課的感受如何。再次感謝你的填答！

1. 請選出你最常聽聞的食安議題？(可複選，至多三項)

- ☐食品含違法毒物、工業化合物 ☐校園團膳管理 ☐食安事件中的法律責任
☐過期成品庫存、再製與不當的 ☐輸入原料藥殘留管理 ☐以上皆無
 販賣問題

2. 請選出你最想深入了解的食安新聞？(可複選，至多三項)

- ☐工業用石膏製作豆類食品 ☐燕麥片殘留農藥 ☐大統橄欖油事件
☐回收過期食品轉賣餐廳 ☐年菜過期十年再賣 ☐手搖飲料殘留農藥
☐豆芽菜浸泡工業漂白劑 ☐頂新進口牛油事件 ☐營養午餐基改議題
☐營養午餐白飯添加調味劑防腐 ☐其它(請舉例)_____

3. 依據上述你所勾選的，那些食安議題類別最多？

- ☐食品含違法毒物、工業化合物 ☐校園團膳管理 ☐食安事件中的法律責任
☐過期成品庫存、再製與不當的 ☐輸入原料藥殘留管理 ☐以上皆無
 販賣問題

4. 我從那些管道知道這些訊息？(可複選，依照信任程度排出前三)

- ☐電視新聞 ☐網路新聞 ☐父母親說
☐LINE 訊息轉貼 ☐報紙 ☐廣播
☐臉書訊息轉貼 ☐其他_____

5. 你認為當今的食安風暴，誰要負最大的責任？請寫出兩個具體的理由及改善方法？

6. 對老師的悄悄話(上課聽不太懂卻不好意思舉手問的，通通寫在這裡吧!)

7. 請寫出今天最有收穫的部分(若版面不足，可翻至背面書寫)

一、新聞初觀看心得

標題感受	
新聞重點 (辯證人)	正方
	反方 1
	反方 2
記者結論	
你的結論	

二、新聞分析檢驗所

1. 誰製作這則新聞？(請寫出電視台，及背後政治或財團立場)

2. 目的為？(單選)

- ☐使觀眾獲得科學新知 ☐輕鬆娛樂 ☐社會案件藉以警示民眾
☐配合節慶、時事使民眾掌握最新消息

3. 文本用來告知、說服、吸引大眾的作法是？(可複選)

- ☐當事人現身說法 ☐媒體邀請有力人士佐證 ☐透過照片或影像佐證
☐使用圖表等數據 ☐配合事件電視臺自製相關畫面但與當事人無關

4. 此文本對於事件再現，除了上述勾選目的外，還有否暗示其它價值？(可複選)

- ☐引導閱聽人對事件持支持或反對的立場 ☐置入性行銷
☐性別、種族等偏見 ☐過度製造恐慌，使事件嚴重度被凸顯

5. 事件解讀有否呈現其他角度？(例：除影片提供的說法，還有哪些人與此事件相關但意見受忽視)

三、分析後心得

標題感受	
新聞重點 (辯證人)	正方
	反方 1
	反方 2
記者結論	
你的結論	

四、請各組尋找一則影片分析，並於下次課堂時發表

組別		成員	
播映 時間		新聞 標題	

標題感受	
新聞重點 (辯證人)	正方
	反方 1
	反方 2
記者結論	
你的結論	

請將文章重點依照以下分類寫下重點，盡量列點、條列式呈現較清楚

標題	學起來可以用一輩子！認識每天都在吃的「食品添加物」	刊登日	2016/08/03
來源	本文由衛生福利部食品藥物管理署委託，泛科學 ¹ 企劃執行		
文章重點			
立場			

標題	一次搞懂，哪些食品添加物正破壞你的身體	刊登日	2014/04/14
來源	本文出自天下雜誌出版《破壞身體的十大食品添加物》（作者：渡邊雄二）		
文章重點			
立場			

標題	食品添加物 千夫所指的困境	刊登日	2016/07/09
來源	本文轉載自科技大觀園網站，原文標題：食品安全：兩刃添加物－食品添加物的兩難 撰文：朱中亮（財團法人食品工業發展研究所）、蘇正德（東海大學食品科學系）		
文章重點			
立場			

標題		刊登日	
來源			
文章重點			
立場			

¹ PanSci 泛科學是台灣最大的科學網站及社群，於 2011 年成立，起初為台灣數位文化協會育成的計畫，2014 年已獨立成立泛科知識股份有限公司。泛科學的內容主要來自各內容合作夥伴（出版社、學術研究組織、科學推廣單位等）、專欄作者與投稿者、以及泛科學自己，你可以在每篇文章看見作者的資訊與引用的資料出處。共同暢談科學、將高深龐雜的科學發展重新放置回台灣公共論壇中，並且用理性思考社會議題中的科學面向。

1. 請根據課堂內容，簡述政府、食品科技業、採購、醫生四家立場的看法。

政府	
食科	
採購	
醫生	

2. 請說出你較支持誰？

3. 原因是？(可複選)

- ☐ 和自己原先的認知觀點相同
 ☐ 學校知識教導
☐ 影片提供的資訊頗具公信力
 ☐ 父母給予的教導

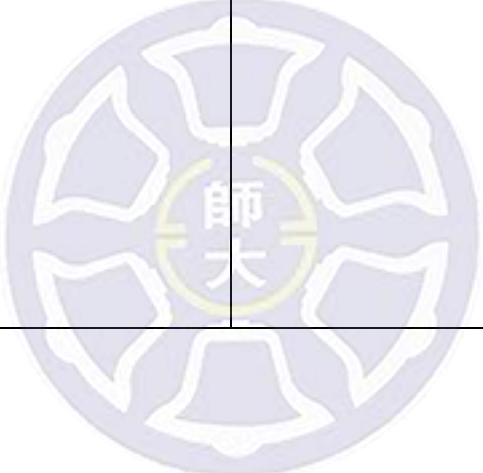
1. 以上四方說法，和媒體提供的訊息相異的有？

政府	
食科	
採購	
醫生	

2. 今天你代表的是_____，請以若要让報導受到關注，你會怎麼書寫？

主標			
副標			
內文 (分 四段 ，每 段只 需寫 出關 鍵字 即可 ，各 組可 用打 字張 貼於 網站 上)	簡 要 內 文		
	佐 證 1		
	佐 證 2		
	佐 證 3		
	總 結		

拍攝流程：構思畫面(第一格直接點出重點)→蒐集資料→還原現場

親愛的受訪者您好：

非常感謝您願意接受我的訪問，此研究是整理近年食安議題及媒體報導對於教育層面的影響，因食品安全牽涉範圍極廣，關於公共衛生、健康促進、毒物醫學、健康素養等方面非我原有專業領域，因此遍尋相關有力資源作為本研究論文的佐證資料。

我本身為國小教師，目前於桃園市的國小任教，本身對於食安議題相當重視，亦希望透過自身的瞭解，將新聞報導難以呈現的事實教育予孩子知曉。面對食安議題，研究者曾經數度於課堂上和學生討論，反應大多停留在黑心廠商、欺騙、拒買的道德批判層面。這對於一個社會來說，並不能發揮正面積極的效應，只是增加對立；食安與普羅大眾切身相關，除了知道哪些不該吃，也應深入思考此議題深埋於下的商業杯葛，有多少商家趁勢造謠抹黑？又是否造就一批健康有機的商業版圖？而身為消費者的每一個人，除了監督政府與商家以外，對於自身的購買習慣難道亦不必調整？再者，就研究者對學生的飲食習慣觀察，他們雖因食安譴責食品添加物，但實踐上卻相對低落，對於甜食餅乾依然愛不釋手，換句話說，這場風暴只是造就了議題，卻沒有在第一線教育端展現教育的可能。

誠如上述，本研究結果希冀給予相關從事一線教育者可納入既有課程做實施參考，除推廣正確的食品安全知識外，亦當教導孩童思辨資訊的正確性。在社會爆發種種問題之下，透過此議題，提升學童批判思考、道德論證之能力。

相當感謝您於忙碌時間中撥冗接受訪談！

國立臺灣師範大學 課程與教學研究所

研究生潘香汝敬上 2016. 10

食安議題之媒體素養課程 訪談大綱

- 一、當食安新聞一揭露，某些商家的聲譽必定受到一定程度影響，他們是否會給媒體壓力？若有，方式大概為何？
- 二、呈上，可否就食品公司來函、新聞主編長官端的壓力、政府單位的要求等，舉出一則實例，分別述說當時的立場為何？
- 三、在您掌握消息，到呈現給閱聽人的過程中，被簡化最多的是哪個部分？可否舉一個食安議題的實例？
- 四、未來，您如何教育您自己的孩子去檢視一則食安新聞？(例如：鬆餅粉含鋁、飲料含農藥等等)報導能相信的程度為多少？
- 五、近年常見新聞中做食品添加物的實驗，例如添加色素、香精等等，而此類節目造成觀眾對於食品添加物的恐慌。試問本身製作此類節目的媒體，其邀請的專家或相關單位選定的標準為何？有否在撥出後，遭遇檢舉播出內容與事實不相符的投訴？

課程目標	教學活動	評量
【健體領域】 7-2-3 確認消費者在健康相關事務的權利與義務(對不實資訊能透過管道反映) 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得 【媒體素養】 5-3-2 關注公共議題並表達意見	第一部分 進入食安世界(2) 一、課前準備 1. A4 心智圖紙、學習單 A 2. 批閱後的短文 3. 影片 A 東森省錢顧食安！「新舊混搭油」炸出金黃色雞排 影片 B 鹹酥雞界秘密「混油」炸物金黃色又香 影片 C 鹽酥雞攤 3 年來不換油？鄰蒐證檢舉 二、教學活動 1. 暖身活動(早修或彈性時間) (1) 課程一週前書寫「對於食安問題看法」短文，指導學生記錄對哪件食安事件最有印象？自己對於事件的想法？ (2) 上課時前短文批改好。加深對學生的認識並了解學生對食安的初始概念為何。 (3) 認識學生及針對作業疑義做訪談。 2. 主要教學活動(健體課) (1) 講述新聞要素：影像、聲音效果、敘事及立場 (2) 看影片前，分別討論三部短片標題及給予的感受(推測) (3) 正式進入影片 ABC，寫下立場(講述重點是?)及印象畫面 (4) 比較相同處：就三部影片而言，有哪些觀點是相同的?(可就畫面呈現、敘事語言、記者論述音調等分析) (5) 比較相異處：這三部影片有否相互衝突的論點？ (6) 自我澄清及選擇：選出你認同的，並至少寫出一理由 (7) 依據本堂課討論，請各組私下再找出相關的網路資料(電視新聞、網路謠言、政府呼籲政策等皆可)，將文章列印或剪貼於學習單上或是張貼於班網上。 3. 綜合活動：作業：完成學習單 A、社群回覆。	短文訪談 學習單討論及發表，補充臉書作為共享平台，鼓勵學生回應也歡迎家長一同討論。

課程目標	教學活動	評量
【健體領域】 7-2-3 確認消費者在健康相關事務的權利與義務(對不實資訊能透過管道反映) 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得 【媒體素養】 5-3-2 關注公共議題並表達意見	第一部分 進入食安世界(2) 一、課前準備 1.學習單 A 批改及討論 2.依據各組找出五篇文章來做討論 3.<u>中時：雞排攤的黑暗秘辛！油越髒＝越好吃</u> <u>聯合：雞排店多久換一次油？老闆曝光便宜好吃內幕</u> <u>自由：雞排的換油秘密這位戰神說「好吃賺錢與良心成反比」</u> <u>東森：半舊半新！雞排攤「炸油」真相老闆 PTT 上吐驚人實情</u> <u>批踢踢實業坊：[閒聊] 鹹酥雞一天換一半的油算不算有良心？</u> 二、教學活動 1. 暖身活動(早修或彈性時間) (1) 標題與內容相符嗎？ (2) 這幾則新聞有哪些陳述相似論點？一併找出相斥的。 (3) 你得到什麼新資訊(你願意相信的)？ (4) 新聞呈現的後續話題有(兩難選擇題)？例如雞排業者所說：「賣炸物，良心和賺錢是相對反比，良心加越多，錢就賺的少；錢要賺的多，良心就要抽越多起來，賣飲料的也差不多一樣的道理。」或是被網友稱為「蘇美戰神」的 PTT 名人 sumade 也回文表示：「賣炸物最大的難處在於，你有良心天天換油，生意不會好；你想賺錢、炸好吃的，偏偏又得違背良心。」果真如此嗎？ 2.主要教學活動(健體課) (1) 這幾次不管是正式課堂或是作業討論，都是去接受一則新聞價值的方式，可以說，新聞室有系統化的編排，那麼，觀看新聞時，也須有一套 SOP 去分析。可否說出新聞分析步驟？ ✦誰製作？意識形態是？ ✦新聞要告知我們什麼？(目的為何？)	實物投影，作業觀摩 學習單 A 討論及發表 學習單 B、討論及發表

	✦他用什麼方式來說服我們？(請相關專業人士、特寫畫面、記者音調語氣、標題、表格或比較圖有否) ✦有暗示什麼？(他想說但不方便直接說明，記者陳述、置入性行銷、跑馬燈、小標題等等) ✦有什麼事應該要採訪，但被忽略的？(可依照之前相斥的論點來說，大家花許多時間討論的，為何影片卻沒有說？) (2)就先前所學之概念，進入食品安全事件分類。教師首先帶領學生觀看五類重大事件並討論。 影片 A 違法添加塑化劑 影片 B 販賣過期食品 影片 C 校園午餐問題 影片 D 含茶飲料農藥超標 影片 E 頂新油弊案 (3)請用十五分鐘時間，每人依據先前的系統分析方法，分析違法添加塑化劑問題(教師隨意出題)。當中不得討論，此法讓教師理解目前學生個別程度為何。 (4)教師隨選及學生自由發表→作業觀摩及討論。 (5)修正學生感到困難之處做講解 (6)依據本堂課所討論的，請各組私下再找出相關的食安五大類任一的網路資料(電視新聞、網路謠言、政府呼籲政策等皆可)，將文章列印或剪貼於學習單上或是張貼於班級網頁上。 (7)上述五類食安事件有否兩難情境題？ 3.綜合活動 作業：完成學習單 B(各組任一選擇一則做討論) 各組找一則新聞，於社群回覆。	實物投影，作業觀摩
--	---	------------------

課程目標	教學活動	評量
【健體領域】 7-2-3 確認消費者在健康相關事務的權利與義務(對不實資訊能透過管道反映) 【資訊教育】 4-3-6 能利用網路工具分享學習資源與心得 【媒體素養】 5-3-2 關注公共議題並表達意見	第一部分 進入食安世界(2) 一、課前準備 1.學習單 B 上課時前短文批改好。加深對學生的認識並了解學生對食安分類的概念是否清楚？家長想法？ 2.依據各組找出五篇新聞來做討論 新聞 1 20151119 中天增色添香賣相好！食品添加物的隱藏秘密 新聞 2 民視午餐食材抽驗 8 件不合格 校園爆食安危機 新聞 3 華視添加物無所不在！1 天吃進 500 種 新聞 4 TVBS NEWS 複方食品添加物「不查驗」 食安隱憂 新聞 5 民視頂新轉賣大統黑心油 欺瞞六年 討論重點：心得、說服、暗示、應說但未說 二、教學活動 1.暖身活動(早修或彈性時間) 發現這幾篇新聞以非法及不當添加為多、頂新油品及校園午餐次要，與學生討論是否以此類深入？(重質不重量並兼顧學生對主題的興趣) 2.主要教學活動(健體課) (1) 確定以「非法或不當添加、食品添加物」為探討主題。 (2) 教師分別補充兩則相關新聞以及兩篇文章，用五大要素分析影片，對於文章則寫下心得，並提出一個問題。 新聞 1 【驚】涉製黑心胡椒粉「台灣第一家」創辦人遭訴 文章 1：化學添加物 百百種，大腸癌 直腸癌，都能吃上身... 記得這些「合法」添加物，食安專家也「不敢吃」！ (隱藏意識：圓神出版社，出版多本健康專書) 文章 2：回顧歷年食安事件，了解四大違法添加類型 (教師導讀以及協助學生找出重點，並提問討論) (3)討論 1：回顧近年食安新聞約有半數違法都與食品中的添加有	實物投影，作業觀摩 學習單 C、討論及發表

	關，但這些添加並非都是「食品添加物」的錯，卻因為事件頻繁發生讓民眾誤以為食品添加物是萬惡之首。根據食品衛生管理法食品添加物採正面表列規定「品項、用途、用量」，因此並沒有媒體報導所謂的「非法食品添加物」(媒體陳述衝突)，讓我們一起藉由大家熟知的食安事件案例，了解這些違法添加事件的四大類。→媒體可能誤導我們什麼？ 討論 2：解讀此類添加違規食安事件，許多業者違規是由於不了解食安法、無意願或無能力改變，或是由於產品特性需要，抑或是要加低生產成本，因此學者團隊提出政策應強化食品添加物之規格標準、加強製造與販售業者對食品添加物之管理，另外更重要的是應該教育下游食品業者如何正確使用食品添加物，才能有效降低此類食安事件的發生。→無意或無能改變的有那些問題？此方面與先前探討食安事件的兩難有何呼應？ (4) 各組討論並選擇一篇「非法或不當添加、食品添加物」的新聞分析。 (5) 上台發表(依據五大要素)。 (6) 依據本堂課所討論的，請各組私下再找出相關的網路資料(電視新聞、網路謠言、政府呼籲政策等皆可)，或是將課程疑問、想到的兩難問題皆可，寫在學習單上或張貼資訊於班網。 3.綜合活動 作業：完成學習單 C、社群回覆。	
--	--	--