

從 Freire 批判教學論論教師網路媒體 素養之培育

許芳慈 國立臺灣師範大學教育系博士後研究員

摘 要

在《媒體素養教育政策白皮書》頒布的十四年後，我國教育面臨的是新一波網路媒體衝擊。大量意識形態與新興問題，透過網路特有的連結性與量產性影響學習者。為因應此種情境，本研究立基於舊媒體的媒體素養之上，透過對於 Freire 批判教學論，及其後學建構之再現的批判教學論，與批判媒體素養教育，發展出新世代的網路媒體素養，並闡明教師如何養成批判思考，以帶領學生察覺再現中的意識形態，由自覺、解放，進而實踐社會改善。在實務方面，本研究指出，藉由調整課程綱要並配合發展網路媒體素養相關課程；並與師資培育單位配合培養教師網路媒體素養；加上整合教育網絡，持續發展教師網路媒體素養，勢必能帶動由下而上的變革，據以培養我國師生成為具備網路媒體素養的新公民。

關鍵詞：媒體素養、資訊教育、批判教學論、Paulo Freire、師資培育



Cultivating Teacher's Media Literacy of the Internet from Freire's Critical Pedagogy

Fang-Tzu Hsu

Postdoctoral Fellow, Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

Fourteen years ago, *White Paper of Education Policy for Media Literacy* was announced to provide media literacy in Taiwan. However, different from the situation it used to be, Taiwanese now face a new impact from the Internet. Though connection and mass production of the Internet, large amounts of ideologies and related issues have been created and influenced students. To face with this situation, this study shows a Freirean educational approach to enhance teacher's critical thinking for leading students discover ideologies within media representations. Therefore, students and teachers can gain self-consciousness, liberation through this approach, and make praxis for improving social reality. Based on this theory, this study points out three practical ways to cultivate teacher's media literacy of the Internet, including the new arrangement of official Curriculum Guidelines and curriculum development, improving teaching and researching in centers for teacher education in universities, and enhance educational networks, which related to cultivating citizenship of media literacy of the Internet in the new era.

Keywords: media literacy, information technology education, critical pedagogy, Paulo Freire, teacher education



壹、緒論

教育不是誕生在真空之中，隨著科技日新月異，網際網路作為新時代的媒體，其傳播速度較以往舊媒體更為快速，脈絡也更為綿密。其再現之訊息透過手機、電腦等裝置傳輸，與學生生命經驗密切結合，發生影響，進而對學校教育設下的道德、知識範圍在受到前所未見的挑戰。¹在2014年，教育部即發布了《學生網路使用情形調查結果》，經調查後發現，我國國中與國小生在網路沉迷、及沉迷至於重風險者已佔學生總數之16.4%與28.0%，而網路上癮的學生甚至產生幸福感與自我認同低於他人，引發身心症狀等急切問題（柯慧貞，2014）。由此可見，面對網路世界的無邊無界，新的教育問題已經興起了。網路暴力、霸凌、意見團體的輿論操控、色情暴力影音的散布、網路詐騙等等，讓特定意識形態入侵的更快速，也讓許多未成年的學習者提早接觸社會的複雜面。

在網路上，各種基於特定目的，蘊含特定意見的意識形態透過連結竄流，透過快速複製積非成是，讓接觸到這些訊息的學齡兒童、青少年長期習染而不查。此種意識形態的入侵突破了校園圍牆，透過網路社群、連線遊戲，與各種交流平臺直接或間接地影響學子。然面對這塊複雜的網路叢林，或許該進一步反思的是：教師們具備充足的「網路媒體素養」，來面對網路對主流教育價值觀帶來的挑戰了嗎？

「過去這四十年，媒體已經成為臺灣青少年和兒童的第二個教育課程，甚至直逼『學校』，有取而代之成為第一個教育體制的可能（教育部，2002）。」儘管教育部在2002年頒布的《媒體素養教育政策白皮書》中即有學者注意到媒體對教育的影響力，然而面對十四年後的今天，社群網路興盛、網路傳媒越來越發達，其影響力遠超過當時所能預料。更何況白皮書中僅對於課程教學、統整策略有綱要型的計畫，缺乏細部實務配套，更使得教師們在面對新媒體衝擊時措手不及。²

網路媒體反映社會真實（social reality），乍看之下多元分陳，實則充滿特定意識形態，以及權力較勁。透過其緊密的連結性及資訊量產的特性，網際網路已

¹ 事實上，由 P. Freire 的經驗學習觀點，學校從來都不是知識或資訊的唯一提供者。和 Dewey 相似，Freire 認為學校或課堂教育，應該配合受教者的生命經驗延伸，而非提供資訊而已（Freire, 2012）。

² 以《媒體素養教育政策白皮書》中的統整融合策略為例，在國中小方面其僅以「國中小推動媒體素養教育融入九年一貫與跨領域的統整課程、教學」作為策略，而沒有進一步考量現行學科與媒體素養間的連結問題，需要課綱、行政系統、學校文化等實務配合（教育部，2002）。誠然，儘管白皮書只是提供大方向的指南，但若不能考慮現場執行困境，仍難免太過理想化之弊。

漸漸失去過往去中心化的特性，而形成民意匯粹，意識形態操控的新霸權。面對此種新媒體對教育的挑戰，教師除需具備批判解讀媒體訊息的能力，更需了解如何透過非傳統灌輸的方式，運用學生經驗，解決網路影響生活的實際問題。然而，只有當教師本身具備網路媒體素養時，才能引導學生不為意識形態所蔽，並適時尋求專業資源協助。因此，網路媒體「識讀」(literacy)，這項讓人能從虛擬世界意識形態遮掩的矇昧狀態中啟蒙，進而具備解讀訊息的基礎能力，於此自然顯得格外重要。³

在各種討論識讀的教育學說之中，又以 P. Freire 批判教學論在媒體素養之運用延伸，對意識形態的挑戰，及由被壓迫者的觀點萌發批判意識(critical consciousness)，喚起主體覺醒，最能呼應今日臺灣教育之困境。因此，為了回應時代需求，本研究即以 Freire 的批判教學論，作為深探意識形態批判理論的基礎，並且在其理論基礎上，延伸探討對應網路環境，批判媒體素養的對應概念。如此，本研究期望能透過理論分析，確切地檢討當前師資培育，並在考量配套的課程綱要、網絡聯繫等條件後，針對培育教師網路媒體素養之相關條件，提出反省與建議。

貳、網路媒體中的意識形態

談到網路媒體素養的養成，就不能不先討論媒體素養(media literacy)的概念。⁴ 媒體素養意味著將媒體所放送的訊息視為文本，從而有意識的進行解讀。而具備此種素養，即是具批判性解析媒體的思維能力。關於此種思維能力，余陽洲認為可以分為以下四類：第一，是了解媒體建構的資訊內容，不必然等於真實；第二，是對隱藏於資訊內容之中特定的價值觀有所覺查；第三，是對媒體內容操作閱聽人情感反應的技術、符碼有所認識；最後，是了解自我有接受或拒絕資訊的權力(余陽洲，2005：11-12)。綜地說，若要具備媒體素養，不論媒體內容傳遞的訊息是標榜杜撰或者真實，都需要接受閱聽人的合理批判懷疑。因為從發送

³ Literacy 翻為識讀，然在 media literacy 的脈絡下除翻作媒體識讀，又可譯作媒體素養。「識讀」與「素養」是以在 Freire 的理論中相互輝映，既具備由意識形態宰制下啟蒙之意涵，又意味其為人生而在世所應具備的能力。

⁴ 本研究討論的網路媒體素養關鍵在「批判性的了解並運用對網路內容及訊息」，此與以影視及出版品為主的「批判性的媒體素養教育」(critical media literacy)在概念上相銜接，可以視為原有理論的延續，但面對的虛擬環境更為多元複雜。且由於網路媒體的包含面在意義上超越「資訊」，故在本研究中是以「網路」世界的「媒體素養」為主，而非資訊素養。

訊息者本身的立場，到內容表現的方式，都可能蘊含著某種潛藏的意識形態，讓閱聽者自然而然地接收，毫不懷疑。

在二十年前網際網路還未普及以前，舊媒體諸如報章電視，便已大幅影響了人們在非正式教育場所內的學習。網際網路的出現象徵新媒體的登場，儘管新媒體不必然取代舊媒體，但隨著時代演變，對社會文化的影響力孰重孰輕，顯有改變，或整合的趨勢。根據臺灣網路資訊中心的研究，在 2014 年時，臺灣地區上網人口便已高達 1883 萬人，其中十八歲至三十歲的民眾，上網率更是達到 100%，而上社群網路（60.01%）更是成為網路使用者最主要的活動（臺灣網路資訊中心，2015）。訊息的乘載方式改變了，過往在客廳中主導休閒娛樂的「魔窗」，也從電視轉變為電腦、手機。它們的硬體更輕便、獲得的訊息也更快速、更大量，甚至充滿互動，與人類的生活連結顯然比舊媒體更為緊密，而過往族群、性別、階級，與暴力的意識形態，也變本加厲地快速傳播。

面對此種困境，過去針對報章雜誌、電視電影強調時人應具備之「媒體」素養，在今日網路科技迅速發展的環境下，不但重要性沒有消滅，甚至還應延伸發展為新一代「網路媒體素養」之立論基礎。然而在討論網路媒體素養之前，應該先釐清，在此社會環境下我們面對的困境，究竟是什麼？面對反映主流社會或部分利益團體主張的族群、性別、階級、暴力等意識形態，閱聽者可能在言行上受到如何的影響？以下，本研究便結合文化研究的觀點，在過去媒體素養提供之媒體批判上，更深入地探討網路獨有的連結性，與量產化兩大特性。據此予以論述，網路媒體的特性如何較舊媒體更能助長意識形態的傳播。

一、網路連結性與意識形態的凝聚

從文化研究的觀點看來，資訊的傳遞與接收一向都不是一比一的。訊息的傳遞如同 S. Hall 所言，是一連串譯碼（encoding）與解碼（decoding）的過程：當資訊轉為媒體時，內容物被譯碼，產生某種具有特定意義，但在閱聽人接收後憑自身認知解碼時，未必會按照原本那些被設計好的論述進行詮釋（Hall, 2006: 165）。換言之，閱聽者主體的能力（subjective capability），會相當程度地影響他對訊息的了解。在這個訊息傳遞的過程中，如果閱聽人經過相當程度訓練，具批判的網路媒體素養，則在解讀訊息時，自不易被有導向意圖的意識形態所欺瞞。然而反過來說，假使閱聽人缺乏網路媒體素養，便沒有能力覺查被譯碼的意識形

態，那麼，很可能會將某些被設計過的「事實」視為常識（common sense）。長久以來若對這些常識習焉不查，那麼對既定的意識形態，也將視為理所當然，全盤接收。

這種現象在舊媒體時代時已經相當明顯，但進入網路世代後，這樣的過程卻可能被虛擬社會的連結強化。在網路上，許多具有相同喜好、相同觀點的個體會凝聚成虛擬社團，形成集體人格（collective personality）；然而這種分享同一觀點的社團，卻很難容下個人批判的空間（Fernback, 2002: 40-42）。因此，不論是像 Facebook 那樣的社群網站，還是為討論特地主題產生的 BBS、部落格、網路論壇，對於同一意識形態的鞏固，都有相當程度強化的作用。反過來說，在這樣強烈的虛擬社群裡，較難產生非集體認同的聲音，反於社群主流的意識形態，也較難以產生。縱使某些弱勢團體如女性、勞工、同志與原住民等族群在社群網路上比現實中更容易集結，但在網路語言缺乏理性的情況下，要達成如 Habermas 理想的公共論述，仍是不可能的（黃啟龍，2002）。

另外，網路的匿名性過往被視為對使用者身分的保護，然而此種保護若為特定人士濫用，也可能引發問題。透過匿名機制，同一意識形態的集體化甚至可能引起虛擬世界的暴力，包括肉搜與網路霸凌。在網路世界的霸凌，可能比校園生活中的霸凌更為可怖，因為其不限於上課時間，且霸凌者在未看到對象反應的情況下，不知道傷害效果，有了匿名的保護，更難被制止（呂詩涵、胡嘉文，2015）。由此可見，網路世界雖然被稱為「虛擬」，但造成的傷害卻是真實的。透過網路集結眾人之力，雖然就正面而論，能夠快速匯集民意，對抗單一論述；然若參與者缺乏批判的網路媒體素養，民意變為群眾暴力，便只會助長欺壓弱勢、少數的意識形態，形成另一種主流霸權。

綜合以上，網路連結性造成的意識形態凝聚固然令人有歸屬感。然而，負面而論卻也可能造成集體壓迫。然受個人陷於社群之中，對於自身壓迫或被壓迫的狀態，恐怕無法自覺。

二、資訊量產化與意識形態的快速複製

早在二十世紀初期面對影視文化快速興起時，法蘭克福學派的學者便已經批評當代的文化產業是「文化工業」，只顧著以快速、量化的方式滿足大眾，忽略了藝術的本質（Horkheimer & Adorno, 2002）。而今，文化工業的概念早已不限於

影視業了。縱使在現代，藝術本質是否該有高低藝術的區別，可能不是閱聽者觀賞影視時第一優先考慮的。但夾藏在量產化資訊中的意識形態，卻是真實地、深層地影響著所有的人，且難以察覺。在網路上，一種「媚俗」的文化已然形成。為求高點擊率或其所伴隨之商機與利益，不論在社群網路或 You Tube 等網路平臺，許多訊息生產者不惜量產蘊含色情、暴力之腥羶色圖文影音，賺取視聽大眾之注意。甚至有些網路媒體，甚至以標準化、規格化的「內容農場」量販經特定意識形態篩選後的資訊，藉此獲取商業利益。⁵

打從網際網路開始流行起，這項新時代的媒體便常被比喻是「資訊的高速公路」，但是鮮少有人問，這條資訊的高速公路真能保障正確資訊或知識的暢通，或者對更多真正需要知識的人而言障礙重重，只能堪稱是「仍在修建中」呢（Rohrer, 2001）？網際網路上，每天都有成千上萬的訊息被快速製造出來，海量的資料讓知識、事實、謠言的界線混淆了。不經認證的虛假訊息成為謠言，每日被大量散布複製。原本應當成為公正平臺的網路議論，也在特定權力團體控制下，轉而形成「網軍」，讓特定訊息在虛擬世界量產化，以多數壓抑反對意見，甚至改變真實社會。

網際網路沒有言論守門員，因此，許多資訊能夠透過轉貼、轉載被大量複製。在汪志堅與駱少康對網路謠言的研究中，即可發現，大多數散布寬廣的網路謠言，都是錯誤的資訊搭上重要事件，並配合不明的事件發展情況（汪志堅、駱少康，2002）。錯誤的資訊且能如此，那麼合於社會主流的資訊更容易乘載意識形態進行複製。打開網路介面，商品行銷、熱門議題，不論何時都充斥在閱聽人的身邊。相同訊息在線上自我複製，即更容易形成集體共感的錯覺，從而讓族群、性別、階級，與暴力的意識形態在極短的時間內被大眾接受，並視為理所當然。

資訊量產化導致的問題不只是事實真假難辨而已，資訊和行動的疏離，讓人們縱使知道發生什麼問題，也只能疲乏的感到無力解決。大量倏忽即忘的資訊讓本來應該嚴密分析、推理形成的知識變為零碎的認識，然人們仍自以為學到新知而樂此不疲（Postman, 2006: 67-69）。換言之，網路資訊流的湧現，讓接受者「學習」

⁵ 事實上，早在舊媒體發展時期，腥羶色便廣為運用在商業宣傳上。然而在網路時代，任何組織或個人都可量產資訊，此現象較過去有過之而無不足。例如 IS 運用暴力殺人的影片，在世界各國廣為流傳，便是運用多個網路平臺自我複製，加速影像傳播。至於另一個例子「內容農場」，則是文化工業的新媒體代表。透過運用聳動、反覆利用的量產標題如「看到最後一行，我流淚了」或「這篇文章，讓兩億人震驚了！」，此類內容農場網站竟能在一年內異軍突起地衝入臺灣網站一百強（數位時代，2015）。由此可見此種量產化訊息在臺灣受歡迎的程度，且不論其內容是否符合知識或價值的真，該網站藉由工業化製造資訊所獲得的廣告收益與直銷收入，實不容小覷。

的時間更短，找到答案的速度也更快。然而面對真實社會中所需要的改革，光是認識是不足的。要實際的對抗量產同一聲音所形成的主流意識形態，為自身與其他受壓迫者發聲，所需要的仍是具體行動。

參、網路媒體素養的 Freire 批判教學論基礎

在臺灣，長久以來教師的任務，被認為是「傳道、授業、解惑」。從這三項所蘊含的認識論深究，事實上意味著一種由上而下傳承知識真理的教學觀。因應今日複雜的社會，新媒體出現，卻打破了這種真理傳承的單向道。學生的經驗更寬廣了，網際網路讓他們能從各種管道獲得不同面向的知識，但也動搖了此類知識學習的穩定性。

網路世界的複雜面向影響了教育情境。今日教師面對網路意識形態在連結面或量化的挑戰下，所要面對的情境，其實和 Freire 面對當時巴西貧民的困境是相似的。在網路上，許多資訊的形成背後隱藏了特定意識形態，倘若使用者對之習焉不察，網路很容易變成集體催眠工具。而在此種意識形態包圍的困境中，Freire 所提倡的「識讀」(literacy)理念，恰可提供新觀，藉由批判思考讓學習者在教師帶領下覺醒，從而對社會文化進行改變。

誠然，由於 Freire 生卒於二十世紀網際網路尚未蓬勃發展時，其畢生關注的核心教育議題中，並不包括新媒體教育。然而，如同 Kellner 所論，若要深入建立批判的媒體識讀，Freire 教育理論中強調的批判意識，及其以具體行動對抗壓迫者的觀點，實是不可忽略的 (Kellner & Share, 2007)。畢竟面對網路連結與量產的特性，網路世界中的意識形態生成比以往更來得快速。除了原本就潛藏在社會文化中的主流意識形態外，只要抓準閱聽大眾的偏好，特定人士或機構在網路上很容易在製造具有特定商業及利益考量之資訊。且不論資訊本身價值與真偽，只要大量流傳，很容易在短時間內形成多數人支持的新主流霸權。⁶面對此種快速變遷的環境，僅用由上至下的單向教學觀難以應對。然而 Freire 教學論所欲養成之個體自覺及批判思考，卻能使學習者本身獲得成長，擺脫命運觀的被動無力感，轉而積極運用資源，從而得以應對受壓迫的根本問題。因此，在今日環境中，自然有深入探討的必要。

⁶ 在此所稱之資訊價值，意味資訊本身是否符合知識的判準。在網路上，固然有由權威機構或個人提供的高價值資訊，但更多資訊是充斥族群、性別、階級或暴力等意識形態的偏見與刻板印象。

為了清楚掌握 Freire 批判教學論中核心的思行概念，以下先由 Freire 思想研究為主軸，分析意識形態批判與主體自覺的關係，並建構其上，了解他在社會改革面向上倡導的實踐觀。並由此延伸探討後代學者，如何以 Freire 思想建構媒體素養，以將其概念運用至網路環境中，建構一個培育網路媒體素養的教學論。

一、Paulo Freire 批判教學論核心之思行概念

對 Freire 而言，教育並非中立，而是一種政治行動。立基於馬克思主義的左派思潮，Freire 融合了解放神學、存在主義、精神分析心理學與早期法蘭克福學派對人類生存狀況的描述，建構他的龐大理念，探討在身心上受壓迫的人，如何恢復自由與人性（方永泉，2003：46-48；Cooper, 1995；Dale & Hyslop-Margison, 2010）。受壓迫者是 Freire 理論中最關心的主題，雖然他的早期立論起於南美第三世界，然在理論運用上，其所指稱之受壓迫者未必只存在於第三世界國家。更清楚地說，只要權力不平等，有意識形態介入主導，則不管是在單一社群，單一國家，甚至是沒有國界的網路世界中，都可能發生壓迫—被壓迫的現象。⁷

Freire 的核心哲學建立著眼於對抗不正義與歧視上，他肯定人類存有的未完成性，相信若教師能作為文化工作者，實踐性地改革教育，透過對話辯證與行動能使主體達成轉化（transform）（李奉儒，2008）。若由教師在教育上的發揮，將此轉化之過程以思想與行動表現，則至少應包含兩個要素：一是在思想上，藉由對話關係的建立，帶領被壓迫者／學習者自我省察，以進行意識形態批判；二是在思想革新後，建立在重新認識世界的基礎上，更進一步地改變世界。此二項分述如下：

（一）由建立對話關係到意識覺醒批判

Freire 的識讀教育在思想方面，旨在藉由培養個體批判思考，從而帶領受壓迫者體認到自身受壓迫的事實。然而在今日意識形態充斥的環境中，人們對現況習以為常，要喚起批判實是困難。此在 Freire 的晚年著作中就有體悟。他認為：「意識形態的影響比我們想得還要深遠，它直接連結向某種掩蓋真實的傾向，並存在於我們之中（Freire, 2001: 112）。」意識形態阻擋了我們對於族群、性別、階級

⁷ 網路世界的獨特性讓兩個極端觀點同時並存。一是反中心、霸權，肯定人人都可生產知識的增能觀。另一個則如本研究所批判，是藉由其匿名性質、連結與複製而容易形成民意主流與病毒式傳播的霸權觀。儘管第一個觀點確實存在，但在意識形態充斥的網路中，足以影響個人認知與學習的第二個觀點更值得關注。

的想像，它讓我們接受少數被忽略的事實，及多數暴力下簡單化、單方面的思考，結合實質或虛擬的暴力將應當檢討的問題隱藏起來，甚至將之「常識化」。為了詮釋此種觀點，Torres 也指出，所有的意識形態都可看作一種肯認的思想，其背後都有因應的架構支持，或改變它們（Torres, 2014: 27）。面對今日媒體膨脹的處境，支持學習者所習得的意識形態，不但和網路媒體本身有關，也和網路媒體反映出的社會真實有關。

面對學習者生活經驗受意識形態宰制的處境，倘若教師依然採取一種傳統囤積式的教育，採由上而下的立場灌輸正確知識，不但無法應急，且在教室內權力不對等的情况下，學習者亦容易預設立場，採取對抗姿態，以偏見對抗教師觀點。致使此一對抗關係的發生，是由於壓迫者已經被被壓迫者內化了，對於反於其認知觀點的其他聲音，受壓迫者不但不會支持，反而會站在壓迫者方對弱勢相逼（Freire, 2012: 62）。

在此種情境中，要如何進行意識形態批判的教學？首先，教師自身必須先意識到自己需要批判意識覺醒。也就是教師必須首先發現自己亦是身處於意識形態壓迫的環境中，並認同自己是文化工作者，以在追求自我與學生意識覺醒的同時，積極改變師生關係。在此種觀點下，師生之間必須是一種平等，對話的關係，在經驗分享中相互學習。換言之，教師必須是學生，學生也必須是教師，教育應依照學生經驗開展，而這引導師生共同學習成長的關鍵角色，就是教師（王秋戎譯，1989）。

至於如何透過對話關係的建立，進而讓師生自我省察後能對意識形態產生批判？在Freire的著作《批判意識的教育》（Education for Critical Consciousness）中，他以在Recife等地區藉文化圈進行成人識字教育的例子，具體說明如何透過對話連結學生生命，並帶動主體意識的覺醒。在帶領批判思考時，教師除了安排適於學生理解的教材，引導學生重新省察自身經驗，更要建立一種積極的對話關係，運用同理心讓對話雙方經驗交融，並讓彼此之間的認知與情感建立在愛、謙遜、希望、信賴與批判的基礎上（Freire, 2005: 40）。

此種透過對話所帶來思維的轉變，即為一種教育的過程，而最終目的，就是在喚醒主體的「批判的自由意識」（critical liberating consciousness）（Freire, 1989: 77-78）。透過意識的覺醒，師生方能在社會環境中對抗錯綜交雜的意識形態，進而靈活而積極的面對挑戰。如此，才能使教育與社會得以連結，令教師與

學習者擺脫既定思考模式，獲得轉變的可能。

（二）實踐：由認識世界到改變世界

在 Freire 批判教學論中，教師本身必須體認到意識批判的重要，並且將理念落實到教學中，運用對話關係帶動師生共同成長。然而，Freire 對教師的期望不僅於此。在對話關係的建立過程中，他談道：「一開始，我們的對話是關於人如何不只是『在』這個世界而已，而是參與世界，與世界建立關係。透過創造與再創造的過程，人類在非人為形成的自然世界中，建立了文化真實（cultural reality）。

（Freire, 2005: 39）」由此可以發現，Freire 肯定人既然參與了社會，便可以透過創造與再創造對外在進行改改變。人在社會中不是被動的存在，因此，教師也應當認識到自身的能動性。從而有意識的發現自己必須恢復人性，由純為執行課程目標技術執行者的身分中解放出來，擺脫過往對傳統權威依賴的性格，從而參與解放行動（李奉儒，2003）。

要改變社會長期形成的文化，看似困難，但 Freire 提醒我們，文化是人類社會行動的結果，因此，所有的人都可以參與改變文化的過程，也可以進行文化創造的活動（宋明順，1998）。參與文化的改變，以擺脫各種社會枷鎖，追求自由，正是教育的目的。而這樣的解放過程在 Freire 理論中即是「實踐」（praxis），實踐的目的，就在於反轉意識形態壓迫，並「透過對世界的反省與行動，讓世界因此轉化」（Freire, 2012: 51）。實踐的發動者可以是個人，也可以是集體；改變世界的範圍亦可以大到社會層面變革，或小至個人所屬社群、周遭環境的改善。然不論何種改變，都證實了教育與社會的連結，並非被動因應問題而已。不論教師或學生，都應認識到自己有能力積極為社會做出改變。

然而，有些人可能會質疑，在傳統教學中也不乏學習者運用知識參與社會的具體作為。那麼和「實踐」有何不同？要回應此點，就必須回到自我意識的重要。因為「實踐」並非單指行為本身，而是具備反省思考，思行合一的行動。真正的實踐無法外求，必須是受壓迫者在有自覺的情況下自發追求的，因為只有在了解其重要性時，主體自身才會奮力爭取（Freire, 2012: 45）。換言之，要改善教師與學習者所處的環境，只有在他們本人有意願，且深刻體會到有改變的需求時才會發生。若要以實踐改變世界，解放意識形態給予的束縛，教師必須時時意識到自己與學生站在同一個陣線。如此在行動時，才不會違反自由的理想，又回歸傳統囤積式教育的灌輸模式。

改變世界是實踐的重要目的，然而要進行大規模的改變，改變社會意識形態，其必不可能一蹴可幾。因此，教師在行動時應著眼於實際狀況，認識實踐本身所包含反思與行動的二元對話關係，並在帶領學生走向解放的行動之際，必須不忘反省自身。如此，才能務實地透過理念，規劃出合於教育情境的行動，以促進師生共同成長。

二、由批判教學論建構網路媒體素養

Freire 本人雖然沒有對媒體素養或網際網路提出直接的批判，然而他的思想卻啟發了當代許多批判理論的思想家。事實上，就其理論性質而論，其提出「受壓迫者」的概念，正與文化研究中伯明罕學派之新左派脈絡相承。至於其「壓迫者」的概念，於網路媒體中亦能對應轉換——在 Freire 時代，壓迫者是可以被辨識的獨裁政府；但在網路世界中，壓迫者卻透過匿名保護或商業機制，隱藏了真實身分。面對族群、性別、階級、暴力等紛雜的網路意識形態，現代人面對的壓迫者在形式上顯得更為複雜，然在本質上對主體的壓迫卻相似不遠。這樣的類通性引起美國批判教育者的關注，甚至據以其論，進一步發展出媒體素養理論。

在影視等舊媒體盛行之後，學者 Giroux 和 McLaren 便針對批判教學論於影視與教學運用上提出「再現的批判教學論」(critical pedagogy of representation)。其論將教育的概念擴及所有知識的生成，因此圖像影音或電視文化也可視為教育中的主體；而學生既為閱聽者，教師便應鼓勵他們學習如何以批判的觀點，辨認出這些文化產物中各種再現的意識形態，從而讓他們能將批判教學的概念由課堂中延伸到日常生活(Giroux & McLaren, 1992: xxiv)。相似的觀點在文化研究者 Kellner 的「批判性的媒體素養教育」(critical media literacy)也可以發現。其認為：「批判性的媒體素養教育是批判教學論的一部分，其可以教授個人他們文化、社會、政治如何組織，如何運作。(Kellner, 1995: xv)」。換言之，若要將批判教學論運用到媒體上，其媒體「再現」的內涵——包括影音、圖文，以及任何具有傳遞訊息及特定意涵的媒介——及再現背後的意識形態，顯是學者們批判的重點。由此建構的網路媒體素養，則可視為一種能針對網路上再現的意識形態批判反省的能力，其目的在於擺脫其壓迫，恢復個人主體性，解放主體，使主體在運用網路媒體時能享受真正的自由。

就建立在 Freire 批判教學論上，讓學習者批判性地識讀網路媒體是解放僵化

思想的關鍵。然而，不管是與學生建立對話關係，或者將思考結合行動，形成實踐，其中關鍵推手，都是教師。換言之，作為一位具網路媒體素養的教師，首先必須有識讀意識形態再現的能力，並意識到網路媒體對受教者的影響力，有其教學的必要；再來才能具體而微的討論教學網路媒體素養的策略，以及教學實踐。如果教師本身沒有自覺網路媒體素養為時代所需，縱使政府能由政治外力強推相關政策，對於網路媒體素養教育依然無濟於事。

因此，面對今日網路媒體相關議題，教育當局不應該再以「保護」的鴛鴦心態避而不談，或者強推一些我們認為較好的高尚文化（high culture）和書本閱讀來掩耳盜鈴，假裝那些學生沉迷的網路媒體根本不存在（Kellner, 1995: 336）。今日臺灣教育需要的是正視問題的能力——這不僅僅是教師的責任，也是學校、師資培育機構，政府與相關教育單位的責任。透過系統性的培養，教師與學生，必須了解網路媒體中的訊息並非中立，從而能有解讀、分析、譯碼再現後意識形態，或者解構不同論述（discourse）後隱藏意涵的基本能力（Kellner, 1995; Alvermann & Hagood, 2010）。

且在思想上的解放是不夠的，如同 Freire 所論，要改變世界，必須集結眾人之力，透過實踐以變革。因此，面對網路世界的各種挑戰，除了在思想上革新批判，並在態度上積極應變外，由教師和學生主體發動的實踐，在建構網路媒體素養時，亦是不容或缺。尤其從國中小學開始，學生便大量暴露在媒體之中。在這種情況下，要完全阻絕媒體中的偏見諸如色情、暴力，對人們的影響是過度理想化的，但若能培養學生正確的批判認知，透過開放性問題、作文批判等方式讓學生漸漸有自覺地判斷再現訊息中的意涵，卻能提升學生的認知，使他們用更正確的態度面對現狀（Scharer, 2002）。事實上，一些有志將批判教學論運用到媒體素養的教師，已經在課堂上有所行動。像是在 Hammer 的研究中，她就記錄了自己如何結合 Freire 批判教學論的理念，在大學課堂中讓學生透過分組的方式，選以投影片、紀錄片或網站等適當的方式傳達自己的聲音，批判性地針對身邊社會正義相關議題進行反思；至於 Torres 和 Mercado 更肯定行動應該要擴及公共參與，透過政治性的社群集結與行動，實質影響媒體內容，從而發揮整體教育的力量（Hammer, 2011; Torres & Mercado, 2007）。

要引導學習者由被動的吸收資訊，到有意識的認識世界，需要教學者喚起他們的自覺，引發思考上的反省改變。而由認識網路世界到實質的參與改變，更需

要教學者教導對應的技術與能力，才能讓學習者面對網路世界多元的挑戰，仍能擺脫意識形態束縛，獲得解放。這些對網路媒體的素養，以及批判識讀的教育方法，需要集合所有教育單位的眾力推動。如此，方能設計出能引導實踐的教育策略。

肆、網路媒體素養與師資養成之未來

不可否認的，臺灣的網際網路覆蓋率，以及上網設備的普及率都不下於其他已開發國家。尤其是硬體方面，早在一九九九年以前，教育部便已施行包含資訊教育基礎建設計畫，推動全國學術電腦資訊服務，建構大學網路與遠距教學，及培訓國家資訊通信基本建設人才（陳立祥，1999）。然而，隨著時間推移，在這個 4G 網路逐漸變為主流，智慧型行動裝置充斥的當代，我國教育需要的，早已不只是硬體建設了。李德竹即指出，在國家資訊基礎建設漸趨完善後，資訊的獲得將如同自來水，讓個人在家也能自由取用，因此，如何正確解讀資訊，進而運用且創造資訊，便成為能否讓全民受益的關鍵（李德竹，2000）。

要讓教師與學生同享到網路的自由，並兼顧個人主體性，從批判教學論延伸出的網路媒體素養，顯是一理念與實踐並重的論述方向。然值得注意的是，儘管批判教學論對當代教師並不是全然陌生的概念，在實際落實上，卻是障礙重重。由於在中小學校園情境中，批判性思想挑戰了一般教師對教學或學校角色的主流概念，教師若為了實行批判教育，往往必須陽奉陰違，甚或忍受孤立無援的處境（林昱貞，2002）。

如果光是批判教學論便已在現今教學環境下受阻，要立基其上向前推動網路媒體素養，自然更需要相關教育單位的配套與認同。換言之，影響此網路媒體素養教育之成效最關鍵的師資，應當如何整合所有教育單位加以培育，誠為下一步施政的關鍵。除了師資培育單位應因應調整外，上層課程綱要的修改，和師資培育完成之後的延續機制也不可或缺。是故在此部分，本研究即總結前述討論，將培育新時代網路媒體素養師資的配套要件，分為課綱綱要發展與課程設計、師資培育，以及教師與學校網絡建立三個面向加以說明。

一、調整課程綱要並配合發展網路媒體素養相關課程

要創造可以輔助教師發展網路媒體素養課程，並提供教師專業發展的教育系統，首先必須由課程綱要的變革開始。在我國，課程綱要與能力指標的設定，不但影響教材的編制，也影響教師課程教學時偏重的項目。然而檢視《九年一貫課程綱要》中，卻不難發現，大部分與媒體素養培養的指標，都是針對軟硬體的使用而設計的。歸類在「資訊教育」議題下的幾個核心能力，分別是資訊科技概念的認知、資訊科技的使用、資料的處理與分析、網際網路的認識與應用與資訊科技與人類社會六大項，其中只有資訊科技與人類社會一項中有包含部分的網路倫理和相關法規認識；而且對於取得的資訊是否能以批判能力，對於潛藏在其中意識形態覺查，在指標制定上僅與「能建立科技為增進整體人類福祉的正確觀念，善用資訊科技做為關心他人及協助弱勢族群的工具」此條能力指標最為相關，但在核心概念「批判思考」的表達上仍有模糊之處（教育部國民及學前教育署，2014）。由全面設計看來，目前九年一貫課程中，「資訊教育」議題之能力指標在設計上大幅度偏重媒體操作與使用的技能，但對於批判能力與自我覺知等面對意識形態所需要的自主能力上，卻欠缺有系統的培養。其與 Freire 理念中「批判思考－實踐改變」的教育目標，還有許多的距離。

誠然，因應資訊社會所需，如何使用最新電腦科技解決困難，運用網路學習、休閒，實是現代學生在就學階段便需培養的能力。然而，倘若課程綱要未能強調進一步讓教師發展網路媒體素養，進而引導學生由不同觀點切入所得資訊思考的批判能力，那麼在課程發展階段與課程實作階段，亦會連帶忽略在技術層面外，批判思考與解放行動的重要性。如此發展的課程，就算在課程學習後掌握了獲得大量網路資訊的能力，也僅是量與技術的堆積，而無法實質、深度的對生活帶來改善。因此，在課綱與後續課程發展上，除了在設計上應當強化網路媒體素養的概念，並重技術面與素養面地改革課程與教材，尚要保留教師發展的彈性與空間。如此透過軟硬體的配套應用，學習者得以跳脫傳統單向重複學習的模式，成為學習主題的設計者與知識的建構者（Jonassen, Carr, & Yueh, 1998）。

課程發展與社會發展必須同時並進。對於網路科技的新資訊、資訊平臺與社群網站的運用，在設計課程綱要與相對應的教學課程時，都應給予教師更多發揮的空間。以當代社群網路最知名的 Facebook 為例，依 2014 年的統計結果，縱使

其在規章上限定十三歲以上才能申請帳號，但 65.7% 的小學生與 93.6% 的國中生都擁有個人帳號（柯慧貞，2014）。那麼，因應這樣的現象，課程綱要除了維持教授學生法律規範及資訊倫理外，亦要強調意識形態批判的思辨力。如是，由此研發課程與教材的教育單位，也必須因應社會需求，脫離純粹電腦操作的技術面，增加網路媒體素養相關之討論，並在實質教學時，能與學生生活經驗更貼近，更真實的反映學生在虛擬世界中所遭受到的問題。

要培育教師網路媒體素養，在課程配套上，除了從課程綱要方面，進行總體規劃上的改變，對於教材研發、課程發展方面，也應共同進行變革。據此，現場教師將能更切身處地認識到網路媒體素養的重要性，增益自我發展。並在設計課程時，脫離傳統囤積式的教育模式，讓學生在課堂上不只是複製操作步驟，而是真實的學習到運用網路的正確心態，以及思維方法。

二、與師資培育單位配合培養教師網路媒體素養

教育部於 103 年公布的《中華民國師資培育白皮書》中指出，因應資訊化與全球化的教育環境，「未來師資培育目標應著重使教師具備基本資訊素養與倫理、資訊融入教學能力、善用網路教學資源，以及應用資訊化設備輔助提升學生多元學習效益。」（教育部，2014）。至於在所欲培育的教師圖像中，也表示「洞察」、「批判思考」與「實踐智慧」的重要（教育部，2014）。由此白皮書可知，教育部對於新時代教師所應培養網路素養以及批判思考等能力，和 Freire 所提批判教學論之核心能力是類通的。然而，對於如何實踐師資網路素養的培育，以及師資培育單位應盡的義務，在該白皮書中卻無深入討論。如此綱領式的引導，在上層規劃方面，固然給予師資培育單位在規劃教育課程上相當大的彈性，然就另一方面論，卻也由於其模糊性，導致政策落實到實務層面時，往往會由於配套條件不足，偏離本意。

實際檢視師資培育中心可以發現，網路媒體素養及相關科目在開設上，可能受到大學教授研究領域與授課範圍影響而導致提供的質量不同。以國立臺灣大學、國立政治大學與國立臺灣師範大學三所北部知名師培中心於網路上公告的課程為例，僅政治大學在選修課程中，曾經提供「媒體素養」與「批判思考教學」等明確與此類教學相關議題；另兩所大學則未提及有此方面之課程（國立臺灣大學，2007；國立政治大學，2010；國立臺灣師範大學，2014）。由此，雖然不可立即

斷定大學師培中心在網路媒體素養方面提供的課程不足，但其重要性與「實踐」之間的落差，卻是值得深思。

另外在大學通識教育方面，雖然各高等學府因應時代演變，紛紛開設資訊素養或網路媒體素養相關課程，且部分大學在實施方面，顯然有異於過往中小學技術化教學，更強調倫理、批判思考的運用（周倩，吳歡鵲，陳茵嵐與王美鴻，2009；張如瑩，2010）。但是，且不論是否所有大學都有妥善實行此類課程的資源，縱使課程成功，學生亦習得網路媒體素養及對應能力，對於他們未來在實際課程教學上的實質作用，亦有實務上的落差。畢竟，教師具備網路媒體素養的知識與能力，僅是推動網路媒體素養教育的其中一環。如果缺少進一步研究課程設計、教學技術或教材設計的教學能力，準教師縱然欲發揮所長，也可能淪為熟知批判教學論理論，而不知如何實踐在網路媒體素養教育，以發展對應課程及教學的窘境。

網路媒體素養的批判教學勢在必行，但是此種教育卻不是一蹴可幾。要推動結合思想與實踐的識讀能力，不只教師本身必須具備因應現代生活的資訊能力，更重要的是，教師還需對批判教學的意義，以及如何針對不同年齡，不同條件的學習者實施具有相當的認知與技能。此不只教授資訊科目的教師需要，於其他各科，應可能運用主題式教學，也需要這些認識。面對如此多重的挑戰，大學師資培育中心所能提供的不僅是教育未來教師而已，更重要的，是領先研究發展與創新。如 Freire 所論：「沒有一種教學是不需要研究輔助的，也沒有一種研究不需要教學配合。（Freire, 2001: 35）」大學教師培育機構所能提供的，正是這種教學與研究並重的機制。特別在當代，網路資訊與科技發展日新月異。因此師資培育機構更應當因應時代潮流，深度解析時勢潮流中的意識形態，並研究出更適合當代社會的批判教學，提升教師網路媒體素養。如此，才能積極主動的改變當前教育，甚至推動改革。

Freire 理論中不管是建立對話關係引導批判思考，或者共同實踐，其成敗關鍵都在教師。而我國師資培育單位肩負著教育未來教師的責任，面對當代網路文化的衝擊，以及媒體潮流。其所兼具的研究與教學功能，及其批判教學可能之發揮，都將具體而微的改變未來師資與學習者的面貌。故唯有因應時代，將其功能完整發揮，方能如 Freire 所說的改變世界，改變善網路媒體素養教育的未來。

三、整合教育網絡，持續發展教師網路媒體素養

在學校教育中，網路媒體素養雖被劃入重大議題，但由於並非學術科目，儘管其知識關係學生每日生活，也很難在實質上獲得學校重視。面對網路上的花花世界，許多中小學寧可採消極的保護措施，限制智慧型手機或其他上網裝置在校園內的使用，盡可能地將學生與網際網路在校內隔絕，以避免學科學習受到干預。然而，縱使暫時限制了設備，意識形態卻是無法設限的。在學校創造的隔絕範圍外，學生依然能大量接觸網路資訊。隔絕的保護主義無法使學生正確面對再現的意識形態，在教育上治標不治本。

為了使多數中小學正視網路與影視文化，不再忽略其社會化與教育性的意涵，我們應當要批判的重建媒體教育，以使學生、教師與大眾注意到媒體文化的影響力（Kellner & Share, 2005）。然而要喚起這樣的共識，光靠上級政策的影響、師培機構的育成，是不夠的。如 Freire 所言，要改變未來的社會，必須靠眾力互助共同建構而成（Freire, 2001: 72）。換言之，要持續發展 Freire 理念中「批判思考－實踐改變」的實際作為，必須群策群力，有系統的推動。而如何讓教師進入現場後，仍能持續後續的教學、研究與發展，培育網路媒體素養，除了依靠教師個人進修以外，更需要依靠教育網絡強化彼此聯繫，形成協力合作的教研社群。

在眾多教育網絡中，網際網路作為最不受時間、空間限制的媒介，作為網路媒體素養教育的交流平臺最為適合。事實上今日在臺灣，已有不少團體與個人投入建構此類網路媒體素養的資源分享平臺。好比教育部的「中小學網路素養與認知」（<https://eteacher.edu.tw/Desktop.aspx>），就提供教師包含網路成癮、犯罪、霸凌等議題之相關資訊，及影音教材資源。類似的資料分享平臺，由於需要大型資料建構且維護，通常是由政府或社團組織負責經營。例如「全民資安素養網」（<https://isafe.moe.edu.tw/index.php>），其除了提供新聞、調查等資料檢索外，亦提供與其他平臺相銜接之教材連結，讓教學者能夠在充實新知、使用資源的同時，對於網路世界的整體趨勢亦能有相當的了解。除了教育單位提供的資源以外，由教師個人或教育單位在社群網路上組成的教育社群、粉絲團，也已在臺灣各地形成課堂、學校、地方，甚或全國級的交流社群。讓有志從事網路媒體素養教育者，能有更多互助與分享的空間。

除了線上虛擬網絡外，透過教師研習建立的進修途徑，也可視為另一種教

育網絡。由教育部全國教師在職進修資訊網上公布的資料可知，從國民中小學至高中階段，各縣市教育組織提供不少資訊相關研習，特別是以學校為單位舉辦的講習，除教授線上資源運用外，更不乏網路安全及資訊素養議題（教育部，2016）。由此，顯示我國中小學或因應教育部規範，或因應社會潮流，已經注意到電腦與網路媒體在教育與社會面上的影響力。透過進修研習，教師不乏接觸網路媒體素養及相關議題的機會，在此資源提供上應是推動網路媒體教育革新的助力。

然而儘管上述兩種網絡都已有相當規模，對培育教師網路素養也有相當成效。在制度面與社會面上，卻仍有改善空間。除了網路平臺、社群網站上資源與教學經驗分享可能不足因應各科實際教學融合外，實質投入網路媒體素養或關注相關議題的教師人數，也耐人尋思。儘管有研習講座提供教師資源，然而各校研習課程品質的把關卻不定。教師是否真能在講座中得到批判觀點，並且將所學運用到課堂教學中？光憑研習和平臺提供的單向資源難以論斷。

教育資源提供大多單向性，且教育網絡之間的連結，也需要進一步檢討。除了提供教師線上資源與研習課程外，學校本身必須提供相應的支持環境，以讓各科教師互助合作，組成網絡推動網路媒體素養。倘若教師或學校其中一方對網路媒體素養教育缺乏了解，在教學上僅採取傳統保護觀或限制觀，則教學共識無法形成，教育網絡也不可能連結。

網路資源、教師研習，與學校，必須緊密結合為一教育網絡，才能讓資源提供與實務教學不至於產生斷層。如此，教師們方能在職場上，持續發展相關議題的探究，並透過網絡連結推動由下而上的變革。

伍、結論

在電腦硬體已漸趨完善的當下，網路與資訊教育的下一步該如何前進？本研究即立基於 Paulo Freire 批判教學論觀點，建構一個網路媒體素養發展的可能。身處於網路時代，除了正式教育機構外，各種網路資訊，也對學習者造成極大的影響。網際網路透過其特殊的連結性與量產性，讓特定意識形態形成新興的主流霸權，使網路的運用者，變為意識形態的受壓迫者。故面對現況，教師必須首先具備網路媒體素養，方能引導學習者由自我省察中對意識形態進行批判，並和學習

者一同實踐，從壓迫的循環中跳脫出來，創造出新的文化。

至於師資培育應當如何配套才能培養出具備網路媒體素養，並能引領學習者進行社會改造的新公民？本研究認為，從上層課綱開始，就應當融入批判思考，將網路媒體素養透過課程發展，進而推動議題探討。並且，除了大學師資培育機構應提供相應課程外，對於網路媒體素養教學的研究也應當並重。建立在這兩個基礎上，結合網路、研習與學校教師串連的教育網絡，也應當相互扣合。如此，教學者才能在政策之外，集結眾力，推動由下而上的革新。從而因應時代趨勢，引導學生，成為具備網路媒體素養之批判力與實踐力的新公民。



參考文獻

- 方永泉（2003）。弗雷勒與受壓迫者教育學。載於方永泉（主編），**受壓迫者教育學**（頁 39-65）。臺北市：巨流。
- 王秋絨（譯）（1989）。J. L. Elias & S. Marriam 著。弗雷勒的教育原理與成人教育法。**現代教育**，4（4），126-134。
- 余陽洲（2005）。「媒體識讀」的素描與想像。載於成露茜、羅曉南（主編），**批判的媒體識讀**（頁 3-19）。臺北市：正中書局。
- 呂詩涵、胡嘉文（2015）。面對網路霸凌的因應之道。**臺灣教育評論月刊**，4（9），57-62。
- 宋明順（1998）。弗雷勒的批判教育學思想。**社教雙月刊**，83，24-31。
- 李奉儒（2003）。P. Freire 的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示。**教育研究集刊**，49（3），1-30。
- 李奉儒（2008）。弗雷勒哲學中的教師圖像——教師作為文化工作者。載於林逢祺、洪仁進（主編），**教師哲學：哲學中的教師圖像**（377-392 頁）。臺北市：五南。
- 李德竹（2000）。資訊素養的意義、內涵與演變。**圖書與資訊學刊**，35，1-25。
- 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(1)，131-148。
- 林昱貞（2002）。批判教育學在臺灣：發展與困境。**教育研究集刊**，48（4），1-25。
- 柯慧貞（2014）。學生網路使用情形調查結果。臺北市：教育部。
- 國立臺灣大學（2007）。課程規劃架構圖。2016 年 2 月 20 日，取自 http://www.education.ntu.edu.tw/cur/curriculum_04.html
- 國立臺灣師範大學（2014）。國立臺灣師範大學中等學校教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分表。取自 <http://otecs.ntnu.edu.tw/ntnuteecs/images/customerFile/tep/professional/4-2-11.htm>
- 國立政治大學（2010）。國立政治大學師資培育中心中等學校教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分一覽表。取自 <http://www.iote.nccu.edu.tw/iote.php>
- 教育部（2002）。媒體素養教育政策白皮書。臺北市：教育部。

教育部(2014)。中華民國師資培育白皮書。臺北市：教育部。

教育部(2016)。全國教師在職進修網。取自 <http://www3.inservice.edu.tw/index2-3.aspx>

教育部國民及學前教育署(2014)。國民中小學九年一貫課程綱要重大議題(資訊教育)。取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php

陳立祥(1999)。資訊教育推動現況與展望。師友，383，16-20。

黃啟龍(2002)。網路上的公共領域實踐：以弱勢社群網站為例。資訊社會研究，3，85-111。

臺灣網路資訊中心(2015)。「臺灣寬頻網路使用調查」結果公布 18 至 30 歲上網率達百分百，網路活動熱衷社交型服務。取自 <http://www.twnic.net.tw/NEWS4/138.pdf>

數位時代(2015)。聳動標題遍地開花，內容農場能撐多久。取自 <http://technews.tw/2015/03/05/content-farm-article/>

Alvermann, D., & Hagood, M. (2010). Critical media literacy: Research, theory, and practice in "new times." *The Journal of Educational Research*, 93(3), 193-205.

Cooper, G. (1995). Freire and theology. *Studies in the Education of Adults*, 27(1), 66-78.

Dale, J., & Hyslop-Margison, E. (2010). *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation: The philosophical influences on the work of Paulo Freire*. New York, NY: Springer.

Fernback, J. (2002). The individual within the collective: Virtual ideology and the realization of collective principles. In S. Jones (Ed.), *Virtual culture: Identity and communication in cybersociety* (pp.36-54). California, CA: Sage.

Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. New York, NY: Continuum.

Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York, NY: Rowman & Littlefield.

Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Continuum.

Freire, P. (2012). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.

Giroux, H., & McLaren, P. (1992). Introduction: Media hegemony. In J. Schwoch, M. White, & S. Reilly (Eds.), *Media knowledge: Reading in popular culture, pedagogy,*

- and critical citizenship* (pp. xv-xxxiv). New York, NY: State University of New York.
- Hall, S. (2006). Encoding/decoding. In D. Kellner & M. G. Durham (Eds.), *Media and culture studies: Keywords* (pp. 163-173). Massachusetts, MA: Blackwell.
- Hammer, R. (2011). Critical media literacy as engaged pedagogy. *E-Learning and Digital Media*, 8(4), 357-363.
- Horkheimer, M., & Adorno, T.W. (2002). *Dialectic of enlightenment*. California, CA: Stanford University.
- Jonassen, D., Carr, C., & Yueh, H. P. (1998). Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking. *TechTrends*, 43(2), 24-32.
- Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 26 (3), 369-386.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59-69.
- Kellner, D. (1995). *Media culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and the post-modern*. New York, NY: Routledge.
- Postman, N. (2006) *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York, NY: Penguin.
- Rohrer, T. (2001). Even the interface is for sale: Metaphors, visual blends and the hidden ideology of the internet. In R. Dirven, R. Frank, & C. Ilie (Eds.), *Language and Ideology* (pp.189-214). Pennsylvania, Philadelphia: John Benjamins North America.
- Scharrer, E. (2002). Making a case for media literacy in the curriculum: Outcomes and assessment. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 46(4), 354-358.
- Torres, C. A. (2014). *First Freire: Early writings in social justice education*. New York, NY: Teachers College.
- Torres, M., & Mercado, M. (2007). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. In D. Macedo & S. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp.537-558). New York, NY: Peter Lang.

