

未成年人媒体素养教育范式及教学行动研究

王书林

(西南大学 教育学院, 重庆市 400715)

摘要:当今社会是一个受媒体全面影响的时代,部分未成年人形成了对媒体的过分依赖、认同甚至盲从的心理,导致人生观、价值观的迷失。如何让他们从“媒体崇拜”和“媒体伤害”中解放出来,这就亟待通过教育来提高他们的媒体素养。媒体素养教育自20世纪30年代产生以来,产生了四种最具代表性的教育范式;而我国媒体素养教育刚起步,当前的教学行动可借鉴并采取多样化的教学形式,以及依托社会力量来实施。

关键词:未成年人;媒体素养教育;范式;教学行动;主题主导;媒体主导;渗透教育

中图分类号:G40-012 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2011)02-0135-04

媒体素养是传统素养(听、说、读、写、算能力)的延伸,媒体素养教育主要培养两种能力:释放(Liberating)与赋权(Empowerment)。释放是指个人在心智上能够穿透媒体所建构的迷障,不被媒体所左右;进而能参与社会,使用媒体表达对社会事务的关心,从而促进其民主素养。赋权则指个人有自主能力去分辨、选择、评估媒体及其内容;透过理性的思考与对话,去影响、督促媒体,从而培养未成年人生产有创意的、良性的、教育的讯息,共同建构社区品位,进而提高社会的文化品质。

一、未成年人媒体素养教育的必要性

随着20世纪电子媒介技术的发明和广泛运用,媒体对未成人的影响越来越大,可以说媒体已成为未成年人生存空间中一种无孔不入的弥漫性存在。媒体世界已逐渐取代现实世界成为他们生活的参照模板,他们按照媒体的描述去感知世界,理解世界,媒体环境已成为随经济、政治、文化环境之后,又一个关系到未成人发展的十分重要和关键的社会环境。同时一些落后的、不良的信息通过各种传播渠道对未成年人带来负面影响甚至伤害,其主要表现为:第一,面对有着极其复杂、各种社会利益博弈而形成的价值场域、源源不断的信息内容时,未成年人往往因缺乏真正的媒体辨识力而陷入被动的境地,形成了对媒体的过分依赖、认同甚至盲从,在行为上把接触媒体作为必不可少的日常习惯和日常仪式,在心理上将媒体作为极为可靠的经验代理,把媒体内容看做毋庸置疑的权威话语、现实再现和真理表达,进而将媒体的价值观内化为自身的价值观^[1]。第二,媒体内容的意识倾向和暴力倾向会引起未成年人的模仿、学习,造成他们“刻板印象”(Stereotype)的形成,严重的甚至导致未成人犯罪。第三,媒体使用不正确,如强光电、噪声、电磁污染也会对未成年人生理造成伤害。

因此,加强对未成年人媒体素养的教育,是摆在我们面前一项刻不容缓的工作。为了提高未成年人对媒体的辨识能力和批判能力,全面提升他们的媒体素质,从20世纪30年代开始世界各国就纷纷寻找媒体素养教育的理论范式和实践途径。

* 收稿日期:2010-09-12

作者简介:王书林(1969-),女,四川雅安人,西南大学教育学院,讲师,博士研究生,主要研究课程与教学论。

基金项目:国家“211工程”项目“基础教育课程改革深化与教学创新研究”课题子项目“主题式课程资源的开发与教学中的实践平台建设”,子项目负责人:王书林。

二、未成年人媒体素养教育的范式探索

考察媒体素养教育发展的历史,学界大都从其发生的时间顺序上进行划分^[2]:大致经历了20世纪30至40年代萌芽时期的“防疫与甄别”模式(Inoculation and Discrimination)、“刺激—反应”模式(S-R model);50至70年代初步发展时期的“使用与满足”模式(Uses and Gratifications)和“教养或涵化”模式(The Cultivation Theory);70至80年代迅猛发展时期的“屏幕教育”模式(Screen Education)与“议程设置”模式(Agenda-Setting Theory);90年代以来媒体教育呈现多元化发展格局,以多维能动受众为核心的效果研究模式成了主流。也有学者从对媒体本身的态度和价值指向上将其分为保守主义型、技术中心取向型与行为指向型三种理论模式^[3];还有学者从教育对大众文化的态度上将它们分为批判范式、分析范式和表征范式^[4]。

上述对媒体素养教育的分类从某种程度上厘清了媒体素养教育发展的大致脉络,但由于没有从媒体素养教育的主要关怀对象——未成年人入手进行仔细甄别,因而未能较好地把握这些媒体素养教育发展的内在理路和规律。换句话说,媒体素养教育的发展形态和范式不仅仅是时间序列上的演进,还应是媒体素养教育逻辑性的展开,同时也应是媒体素养教育的理论和实践经验的总结和升华。媒体素养教育应当在遵循历史唯物主义原则和方法的基础上,以主要关怀对象——未成年人为主轴,并参考对媒体素养本身的态度和价值取向。笔者根据此试将媒体素养教育归纳为以下四种范式,即保护主义型媒体素养教育、功能主义型媒体素养教育、意识形态批判型媒体素养教育和行为指向型媒体素养教育。这四种范式既是历史性形态,也是迄今为止媒体素养教育所展现的四种可能性方向。

(一)保护主义型媒体素养教育

保护主义型媒体素养教育兴盛于20世纪30至40年代,它主要包括英国的“防疫与甄别”模式和美国的“刺激—反应”模式,以及“皮下注射法”(Hypodermic Needle Approach)。该理论认为,媒体特别是大众媒体是一种传播低级趣味,仅提供感官享乐的庸俗文化的载体,它们是社会诸多不良现象的罪魁祸首,因而要求未成年人远离大众媒体以避免受其影响。媒体素养教育最初的动机在于抵制随媒体而来的大众文化,其核心是文化保护,即保护本国的传统文化、语言、价值观和民族精神的纯正和健康。他们确信,文化中的不良成分一旦被揭露和甄别,就能被觉悟的人们所唾弃和谴责。

但这种一味地采取对媒体批判态度的教育方法,不但收效甚微,而且适得其反。英国著名媒体教育家大卫·帕金翰指出“保护主义”媒体素养教育之所以失败的三条原因:其一,现代传播日益多元化,高雅文化与大众文化的界限日益模糊,不能再简单地把媒体视为有害和缺乏文化价值的传播工具,在某种意义上,由于大众媒体的普及,所有的文化都成了媒体文化,在此情势下,离开了大众媒介,文化的传播几乎不可能;其二,现代技术的发展使未成年人与媒体的关系日益密切,传统的审查和规范媒介信息的手段不再有效,人们很难杜绝未成年人与媒体的接触;其三,未成年人选择媒体的自主性和防御不良媒体信息的影响的能力实际上比人们想象的要强得多^[5]。媒体教育的态度应变“堵”为“导”,尊重未成年人既有的媒体知识和媒体体验,引领他们根据自身的利益对媒体信息做出明智的选择。

(二)功能主义型媒体素养教育

功能主义型媒体素养教育兴盛于20世纪50至70年代。媒体素养教育已抛弃过去那种一味批判的态度,开始从动机与需要的角度来探讨媒体与未成年人之间的关系,即从以前思考媒体对未成年人做了什么转向于思考未成年人用媒体做了什么^[6]。其主要包括“使用与满足”理论和“教养或涵化”理论。“使用与满足”理论认同未成年人使用媒体是为了满足娱乐、寻求信息和社会学习的需要,但同时也强调媒体在教育上的工具性功能,强调教育中使用媒体的效率与经济性。最具代表性的是美国心理学家斯金纳提出的程序教学。“使用与满足”理论对于解放和尊重未成年人使用媒体具有积极意义,但对未成年人主动选择和满足需要的假设过于直接和简单,忽略了媒体形式背后的复杂的意识形态。“教养”理论是1967年美国传播学者乔治·格伯纳(George Gerbner)提出来的。该理论认为涵化与直接的刺激反应效果过程不同,它是渐进和累积性的,是一种长期的潜移默化的“教养”过程,是随着个人环境、经验以及参考团

体成员身份而变化的社会真实的建构；同时，涵化也被视为一种信息和未成人之间的互动过程。

功能主义型媒体素养教育尊重未成年人使用媒体的权利，强调利用媒体的涵化功能，即将社会具有共识性的价值观、道德观以及世界观通过媒体“教化”学生。如果说“使用与满足”理论更多考虑的是媒体在个人的需求中具有怎样的功用，那么“涵化理论”则倾向于强调媒体如何发挥它扮演维持、稳定和强化现有社会价值秩序的核心文化作用，因而两者都带有明显的功能主义色彩。

（三）意识形态批判型媒体素养教育

意识形态批判型媒体素养教育兴盛于 20 世纪 70 年代，其主要有英国的“屏幕理论”和美国学者麦库姆斯(McCombs)和肖(Shaw)共同提出来“议程设置”理论。“屏幕理论”认为媒体文本是由于形式上的透明感使观众误以为自己接触到了真正的“现实”，未成年人在蒙蔽和欺骗中接受了它所提供的意识形态，并认为这是“真实”。因此，媒体素养教育的核心应该去“解密”意识形态，也就是通过对媒体的系统分析，深入探讨媒体语言、意识形态与表征问题，从而揭露媒体背后“隐藏”的意识形态。“议程设置理论”认为媒体特别是新闻、时事与评论的制作有能力将未成年人的注意力聚焦于一系列获得解释与受到限制的、经过选择的问题，同时忽略其他问题。其结果是某些话题在超越媒体的公共领域得到广泛讨论，而其他话题则被忽略^[6]。它实际上涉及媒体在解释社会现实中的角色及其作为意识形态权力的中介角色等普遍问题，这些话题的信息如何进行呈现，以及这些话题之间是如何排序或如何被赋予合法性与重要性的。

意识形态批判型媒体素养教育试图解构隐藏在媒体信息背后的机制。认为媒体素养教育中首先应该把媒体中常用的制、解码的规则教给未成年人，使他们能够较好地理解媒体的相关信息，并进一步告诉未成年人在生产意义与解读意义中所采用的哪些规则会受到文化的制约，不能脱离具体的社会、历史语境与现实权力关系去理解意义；其次，让未成年人了解所有的媒体内容是通过符号建构出来的，是一种媒体象征，并不完全是真实的现实本身，在使用中应关注媒体语言、意义产生的方式、以媒体为中介的社会权力关系和现实境况。

（四）行为指向型媒体素养教育

行为指向型媒体素养教育产生于 20 世纪 90 年代，呈现多元化发展格局，主张采用文化研究的视角，以“能动受众”为核心，从媒体识读、意识、批判、活动、社会和创造性六个相互关联的维度综合探讨媒体教育的。所谓文化研究的视角，它力图了解的是，属于不同阶层、性别、种族或年龄的人如何在社会中的权力关系背景下制造不同的意义^[3]。

行为指向型的媒体素养教育认为未成年人在进入媒体文本时，已带有自己的一定的社会生活史和一整套已有的态度和信仰，他们并不一定接受节目所提供的特定的意义解读方式，也许会接受，也许保留其中的一部分，甚至可能全盘否认。这意味着，未成年人是主动的解码者，而且不同的解读方式并不是个人选择的结果，未成年人有解读媒体文本的文化能力和创造新资源的能力。正如肖勃(B. Schorb)所说：行为指向型的媒体素养教育由于其种种的特性，而赋予了批判性、开发性、能动性之类的称号。在这种媒体素养教育观看来，主体是依存于自身的个人历史和自身所处的社会现实环境，来消化媒体所提供的的内容。因此，媒体一方面是未成年人接受并消化社会信息的手段，另一方面，又是表现未成年人对于社会的表象、见解、经验和需求的手段。

行为指向型媒体素养教育认为媒体不单纯是“信息传递的工具”，也是人类思考与创建世界的工具。人类是能够能动地利用媒体，加以表达与沟通的存在；作为社会主体，也是指向媒体环境之变革的存在。这种教育范式从不同视角解释媒体素养教育的基本概念，综合社会批判、文化研究、认知心理学和社会建构主义教育学等领域的成果，选择最具代表性的多个维度关注媒体素养教育中的未成年人，为媒体素养教育理论与实践提供了宽广的视野。

三、未成年人媒体素养教育的教学行动研究

对于未成年人媒体素养教育，我国才刚刚起步，如何在借鉴上述四种媒体素养教育经验的基础上，提高未成年人对媒体的辨识能力和批判意识，从而全面提升他们的媒体素养呢？一方面由于未成年人存在着年龄、身心、智力等方面的差异，另一方面存在着自由与规范、一元与多元、民主与集中、个体与社

会之间文化价值冲突^[7],针对这些情形就需要我们在具体的教学活动中采用多样化的教育方式。

(一)媒体主导

首先要让未成年人有机会经历媒介技术的种种可能性,了解媒体不同范畴之间的差异,掌握媒体的分类、具有使用和制作媒体作品的的能力,从而摆脱单向接受媒体的角色。如低年龄段的未成年人,可以自己编辑和制作一些简单的媒体作品,并帮助他们辨别媒体内容并不等同于现实内容;而针对面临自我认同的困惑以及害怕被同龄人孤立的青春期未成年人,媒体教育的重点是帮助他们辨识、评价媒体中关于他们自身的内容等。随着未成年人思考和交流能力的增强,他们改造世界的愿望也越来越强烈,此阶段的媒体素养教育应当帮助他们关心时事以及把握机遇,使他们健康成长。

(二)主题主导

同一主题可以涉及许多不同的媒体,这就要求未成年人能够辨识同一主题在不同媒体上是如何传播和表现的。通过媒体素养教育促成未成年人把虚幻的表象转换为符合现实的表象、问题行为转化为社会性的正当行为,并发展能够自我决策的日常言行能力。随着他们知识的丰富和认知能力的提高,他们就可以积极地驾驭各种媒体讯息,透过表层信息,深入深层信息并做出正确的取舍。这种取舍是一种控制自己行为、信念的能力,即是控制媒介讯息的能力。

(三)渗透教育

目前我国从小学到大学的课程设置里几乎看不到媒体素养教育相关的课程,这无疑影响了现代课程体系的完整性、结构合理性以及与时俱进的要求。国家和地区可根据其文化特色、教育环境,设置相应的适合不同年龄、不同阶段教学的媒体素养课程;同时也可将媒体素养教育渗透到其他课程与课堂活动中去。结合所学教材内容,未成年人可以有意识地收集和整理与教学相关的媒体资料,通过这些资料引导未成年人对于媒体的内容与形式以及背后的种种利害进行甄别、分析、评价。“解密”文本背后所隐含的意识形态的企图,建立起自发“解毒”负面信息,最终过渡到使他们具有明辨是非、良莠和建立自我保护意识。

(四)全民参与

媒体素养教育还需要的一个良好的社会环境。首先,政府应当在政策上制定一个清晰、一致又具有权威性的文件,提出具体的实施措施,约束媒介的传播行为。如联合国教科文组织的“瓦尔德(Grundwald)宣言”就是一个很好的国际性政策干预范例。其次,还应有家长参加,如果家长拥有良好的媒介素养能力,他们就能很好地跟孩子沟通,引导他正确使用媒体。最后,还应充分利用社会团体力量,例如“国际教育媒介理事会”(ICEM),就是一个积极推进媒体素养教育的国际性非政府组织。其代表来自瑞士、法国、芬兰等30多个国家,主要合作从事媒体教育的研究与推广,媒体教育资源的开发,启动媒介素养终身教育等项目。

综上所述,对未成年人的媒体素养教育是一个系统工程,需要方方面面相互配合,协作工作,采用多种形式,分层次、分阶段、全民化地实施媒体素养教育。在教学行动中,既要引导未成年人正确地使用媒体同时也要积极参与媒体活动,在媒体活动中实现媒体知识和技能、情感态度与价值观等不同层次的提升和协调发展。总之,媒体素养教育是使未成年人在媒体化的社会里,针对实际情况作出自我决策,作出负有社会责任的行为,也就是使他们能够在全球化信息社会中成功地生活。

参考文献:

- [1] 樊葵. 媒介崇拜论[M]. 北京:中国传媒大学出版社,2008.
- [2] 焦建英,任剑锋. 欧美媒体教育历史考察:理论模式述评[J]. 电化教育研究,2007,166(2):38-42.
- [3] 钟启泉. 对话教育:国际视野与本土行动[M]. 上海:华东师范大学出版社,2006.
- [4] 蔡骥. 论大众文化与媒介教育的范式变迁[J]. 现代传播,2002,114(1):118-121.
- [5] 大卫·帕金翰. 英国的媒介素养教育:超越保护主义[J]. 新闻与传播研究,2000,(2):74-79
- [6] 费斯克. 关键概念:传播与文化研究辞典[M]. 李彬,译. 北京:新华出版社,2004.
- [7] 代金平,郭娇. 自由与规范:网络文化的基本价值冲突[J]. 西南大学学报:社会科学版,2009,35(2):103-106.