

第二章

素人個案寫作：尋覓傳播教育的新途徑

陳百齡*

* 作者為國立政治大學新聞系副教授。

壹、前言

政大傳播學院教師在課程教學中納入個案寫作，迄今將滿十年。這項實踐活動反映我們對傳播教學與學習的想像，另一方面，也展現當代教育思維轉變的軌跡。在此歷程中，我們逐步發現「個案教學」在傳播教育實有其難以替代之重要性。

其中，本院大學部「新聞報刊實務」及在職專班部分課程均曾要求學生們進行寫作個案，以便在「做中學」的過程中進行反思。過先許多個案都由學有專精的專家執筆。我們以下所要描述的個案作者，相對而言都只是剛剛踏入問學之門，我們或可稱為「素人」作者。

「素人」一詞是外來語，意指未經正規訓練的、業餘的創作者，但以其經驗、興趣和熱誠持續產生作品。例如，素人畫家，素人作家等。本文從建構論（Constructivism）和常人理論（Furnham, 1988）觀點出發，認為一般人也有創造理論知識的能力，「素人」把自己和情境互動的經驗加以淬煉，對於傳播知識也會有啟發和貢獻，其角色正有如未經專業訓練的畫家和作家。素人撰寫個案一方面透過書寫文字，外顯實務情境中的解題過程；另一方面，則以其情境知識，與學院工作者進行對話、而進一步建構出新知識。

傳統個案均由學者專家執筆，但本文所呈現的個案作者卻是一群傳播學院知識的「生手」，書寫目的與內涵有別於一般個案。這群作者雖從事實務，卻是從個案撰寫之際，才開始練習並發展與理論對話的知識能力，撰寫個案主要目的在於促進學習。這種以個案書寫做為

學習內涵之教學模式，不僅展現了傳播學院應用教學與學習個案的特殊經驗，同時也反映出我們試圖傳播教育的理念與實踐。

貳、個案做為知識的敲門磚

本章所稱的個案（cases），是指「一套關於某一特定局部情境或狀態的敘述記錄，這套記錄是爲了說明某項事物的事實，而根據證據與說理所建構而成」（Furth, 2001: 21）。個案並非西方學術社群的專有產物，華人社會長久以來早已存在這類特定文本。例如，人們所熟知的「學案」、「醫案」、或者「禪宗公案」，分別是華人哲學、醫療、宗教等知識領域裡共同具有之說理風格案例類型。

個案通常包含敘事（narrative），描述一組事實的若干細節以及事件發生的相關情境。個案擷取自社會生活片段，重點不在劇情的曲折離奇或是出人意表的結局，而是現象中蘊含的知識線索。有時候，越是平凡的日常事例反而更能見到理論知識的真章。

跟隨個案敘事而來的是理論知識，透過社會現象的深描闡微、在文境的引導之下，展現事件表層下所蘊藏的含義（Geertz, 1983）。每一則案例都是事件和時空情境的組合，因此獨一無二，正如偵探小說之福爾摩斯探案，讀者隨著情節發展而能從敘事所提供的線索一點一滴地拼湊成一幅案件圖像。因此，個案可說是一種「透過案例思考」（thinking in cases）的路徑，人們從歷史個案中擷取並累積社會生活知識。

個案教學近年來廣泛應用於全球醫學、法律和企業管理教育，而

國內採用的比例亦與日遽增，但所採用的教材仍以國外知名企業為主，本土個案所佔比例有限。一般而言，國內個案教學大量引用歐美大學現成的個案，並未充分反映在地情境。一方面因為個案教學採納與推廣背後涉及知識觀改變，需要時間醞釀和累積教育社群共識，尚未達到規模；另一方面，個案撰寫成本高昂，並非有意願的教師個人一己之力所能負擔。因此，儘管目前個案教學有其優越性，但目前僅有國內極少數學門領域部分課程使用個案於教學。

隨著全球化風潮興起，許多行業都已發現本地社會情境下的個案知識無法應付跨文化的工作情境。例如，素來受到重視的東方社會人脈關係一向在本地商務溝通扮演重要角色，但西方學術社群所知有限，因而引發學者關注並蒐集此類跨文化的個案資料。也因如此，最近幾年國內學者開始有系統地投注心力在所屬學門的本土資料蒐集和個案寫作，如 2007 年間李吉仁、吳安妮等學者陸續推動企業管理個案寫作，以及政大社會科學院在「頂尖大學」計畫下發展個案教學計畫，都是學界致力於個案本土化的顯著案例。

傳播個案教學的思考和應用固然是受到上述產、學界交流的影響，但傳播個案在本院的應用則肇因於傳播教育典範的演化，與上述商管個案的發展軌跡又有不同。

、傳播教育典範變遷

傳播學門近年來在近代學術思潮以及傳播環境生態急速轉變的交互影響下，既有共同信念、價值、工具與方法基礎（或典範，

paradigm) 也正面臨挑戰，正如鍾蔚文指出，「過去，我們可以明確界定傳播學門的核心知識，如今各家典範、理論、方法紛湧而出，對傳播為何各持己見，難再有共識」（2002: 28），各家學者透過不同觀點表述觀看世界的各種方式，因而展現其特定觀察對象、理論、方法和研究意涵，彼此相互比較、互補、對話、抗衡，業已展現這個領域裡的多義且豐富之「眾聲喧嘩」現象（同時參照方孝謙，2002；夏春祥，2002）。

在這一波知識典範的變遷過程中，源自當代知識社會學、現象學和心理學土壤的建構主義（Constructivism）知識觀點，尤其挑戰了傳統教育背後的邏輯實證論知識觀（如 Goodman, 1984; von Glasersfeld, 1984; Bruner, 1986；黃玲媚，2002）。建構論者認為，人類認知發展與學習是架構經驗與建構意義的歷程，學習本質則是思考與表徵的不斷調整。換言之，人們依據既有經驗與觀點，持續與外在世界互動而創造自己對世界的詮釋，建構論點的教學與學習觀點至此已與傳統教育觀點分道揚鑣。建構論者一方面主張教育核心應從傳統以教學為主之偏重內容傳授，轉向以學習為主而偏重發現和問題解決的理念（Barrows, 1994; Norman & Schmidt, 1992；陳韜文，1999），教師角色定位也應從傳統的知識傳遞者轉為學習環境的設計者和促成者（Chen, et. al, 2001；朱則剛，1993: 210-1）。

此類由建構主義興起而衍生的教育典範變遷，將矛頭指向學院教育和實務間的鴻溝，認為當代教育之目的乃在促使學生培養日常生活和工作中解決問題的能力，而不應把學生當做「灌輸」的對象（詹志禹，2002），單是記誦事實、概念或程序，並無法培養解題能力。例如，Scribner（1986）便曾批評傳統教育太過輕忽解決實際問題的知

識，既然問題發生於人與情境的互動，教育重點便應該著重培養「行動思考」能力（Thinking in action）。Schön（1983）另也指出，實務問題往往發生在複雜、不確定而又相互衝突的情境，因此僅憑規則或經驗誠不足以成事，幹練的實務工作者須在行動中持續探究並關照自己的行動。在此思維下，學習活動不應只是讓學生擁有知識，除了有效應用知識的能力外，更須讓學生能在未來因應情境改進、並自行擴充知識（Barrows, 1994）。

基本上，傳播學們近年來也已積極地回應了這種典範演化的大趨勢。如傳播工作者面臨的問題常屬「結構模糊」（Ill-structured），影響工作決策的因素眾多且現象常隨情境而變動，工作者既無法掌握所有因素也無固定解決方式。可以說，傳播工作與時空情境密切切合，解題策略必須因時因地制宜，很難事先給予一套標準答案；也正因如此，傳播教育目的不應（也無法）提供按部就班的程序與步驟。傳播工作領域所需要的知識，比較類似於建築或臨床醫學等應用學門，應以綜合相關知識及解決問題為主要內涵，而非如社會學或心理等基礎學科旨在切割現象或分析個別要素（鍾蔚文、臧國仁、陳百齡，1996: 13）。

這一系列對於傳播工作與教育目標的嶄新看法，相當程度上符應了上述所引 Schön（1983）和 Scribner（1986）等人關於「實務知識」的觀點，亦即教育活動的主要內涵應在培養學生發現和解決傳播工作問題的能力。然而長久以來，傳統知識典範所衍生的知識觀念和教育模式，卻讓傳播教育理想與實踐之間浮現落差。誠如鍾蔚文等人（1996: 29）歸納指出：

「過去的傳播教育較偏重陳述性知識的傳授，重視由

上到下的教育知識觀，但因受限於傳統『理論』和『實務』二分法的想法，傳播教育始終無法滿足大學殿堂內的學術要求。另一方面，傳播教育傳授了過多的基本知識，但學生實際操作的經驗仍然不能滿足實務界的需求。這種裡外均不足的情況，使得傳播教育現已面臨必須改弦易張的局面。」

鍾蔚文等人也進一步提出課程設計的建議：

「傳播教育未來應以領域程序性知識與情境知識為核心內容，務求提供『問題導向』與『情境應變』的知識，訓練學生具備分析環境、探索問題的能力。在課程方面，我們主張可以反映環境變遷的分析課程（如：個案研討）以及可提供『做中學』的傳播策略討論。」

換句話說，傳播學門之課程設計理應大幅度改弦易張，重點包括：讓理論授課內容與實踐活動緊密結合；學習應重行動思考，以讓學生能從實做中發展出程序性知識並有系統地進行反思，以培養其實務工作思考和分析能力（陳韜文、蘇鑰機，1996；陳韜文，1999）；教師不應再是知識灌輸者或指導者，而是學習資源的提供者，從旁以「教練」身份協助學生反思（Chen, et. al, 2001）。

在同一時期，政大傳播學院推動實施大學部學程並開辦碩士在職專班，這個幾與觀念變遷同時浮現的機會，恰好提供了一個實驗場域，多項大學部和研究所課程教學設計均陸續採納了新典範的精神，個案在這些課程裡也扮演舉足輕重的角色，在教學實踐中扮演重要角色。具體而言，無論做中學、系統反思、或是教師與學生互動都須仰

賴溝通，而個案寫作恰可成爲連結上述三項學習機制的黏著劑。因此我們在課程調整過程中，開始思考個案所扮演的角色。

以下分別以大學部「新聞報刊實務」以及碩士在職專班「資訊企畫與整合」等兩項課程爲例，說明個案學習如何應用於當代的傳播教育。

肆、「新聞報刊實務」個案

「新聞報刊實務」課程是大學部新聞編採學程入門課。這門課程是新聞系大二選修課，修課同學一方面在校園實驗刊物《大學報》擔任記者或編輯，每週從事報刊實務工作，包括：採訪新聞、下標題、編版面、拍攝照片等學習活動，另一方面，每週出報後則參加總檢討會和分版檢討會，針對前次出報的相關問題進行討論。在這個課程設計觀念下的實作意義，不在於「驗收」同學自其它課程學習的成果，而是透過實作過程讓同學感受新聞工作現場情境（儘管未必與線上媒體一致）並從中建構屬於自己的一套知識結構（陳百齡，2001）。

爲了達成自我建構知識的目的，本課程修習同學必須隔週繳交大事記一篇，每學期另提出「個案研討」一則。簡單來說，「大事記」要求同學針對先前某一任務進行反思與檢討，包括爲何選擇這個題目、觀察自己如何做的過程、比較不同策略（例如，比較自己與新聞現場的實務工作者之作法），藉此反思其他可能採取的方式。而「個案研討」則是針對每週撰寫「大事記」所體驗之某一特殊概念進行深度討論，藉由閱讀文獻、訪問實務工作者或比報來蒐集資料，藉此提

昇策略或行動的視野（臧國仁，2002a）。

例如，某一攝影記者出動拍攝演唱會活動後發現作品不如預期，以此為大事記題材討論攝影取景等問題。教師閱讀大事記並與同學討論後，認為記者事前取得拍攝位置（亦即「卡位」）實為成敗關鍵，因此建議同學透過個案探討演唱會現場卡位策略，除繪圖指出一般演唱會取景點外，並以此圖為例訪問記者同業，瞭解線上攝影工作者的考量與因應策略，透過比較分析，最後提出歸納結果，以為日後觀察和取得拍攝位置行動的參考點。

又如，某一編輯編版檢討後撰寫大事記，發現版面「留白」一事相當困擾。檢討會時老師曾經告訴編輯要在版面上留些空間讀者閱讀才不至感覺壓迫，但《大學報》篇幅有限，留出空間似乎很難。這位編輯在大事記中說明版面編輯理念與實作間之矛盾，教師則建議繼續發展為個案，先蒐尋教科書或文獻以瞭解「留白」講法為何，然後蒐集數個先前編輯版面（僅為舉例），分析並討論版面「留白」原因、功能和手法優缺點，或可做為日後版面設計思考的起點。

由此觀之，在新聞編採實務課程中的「實作」部分（包括「大學報」如如何採訪、如何編版、如何劃版、如何找資料等）僅是課程的手段，而非終極目的。更確切地講，這門課的實作目的在於形成一個接近真實的工作場域，讓同學身在其中而得能感受情境（臧國仁，2000）。

由於編採知識多屬內隱知識（tacit knowledge），個案透過書寫讓學習者建立自己後設認知的捷徑，成為實務知識學習活動最重要的目的。也正如鄭昭明（1992: 18）指出，人類具有發展監控認知（metacognition）。監控認知能力一方面是知道自己具有何種知識與

「具有」何種認知的策略。另一方面則是依照情境的需要，能夠使用特定的知識與認知策略因應特定時空下的傳播情境（臧國仁，2002b）。生手則透過個案寫出現場與自己的策略作法，透過文字將這些原本內隱的編採知識加以外顯，探索實做過程中產生的疑惑，藉以獲取知識與發展認知策略，磨練觀察和解決問題的能力，「有系統地進行反思」，期能培養日後的行動思考能力。在此過程當中，大學報裡的個案通常把生手的問題情境的線索，透過文字書寫而展現出來，成為教師瞭解學生學習進程的資料來源。由於每個學習活動情境都不盡相同、教師透過個案做為中介，得以量身訂作地為本課同學提供學習活動中的策略諮詢（陳百齡，2002）。

伍、「資訊企畫與整合」個案

「資訊企畫與整合」是本院碩士在職專班的第一門課，常被戲稱為「在職班的新兵訓練」（Boot camp）。相較於前述大學部「編採實務」課的學生多屬新聞傳播實務工作的生手，在職專班研究生之業界資歷則相對豐富，其工作年資平均接近十年，對於汲取新知動機較高（陳瑞南等，2005）。雖然在職生擁有的相關情境知識可觀，但其研究經驗亦屬生手，這部分因此成為在職班課程最重要的著力點。

這堂課預設傳播工作的核心知識為「資訊處理」，並假設媒體實務工作與研究知識可以互相連結和轉換。本課教學宗旨一方面在於增強其資訊處理的細緻程度並引導學生進行日常工作之反思，另一方面則在啟發未來實務研究，鼓勵其具備超越目前工作瓶頸的能力（陳百

齡，2003；2004）。本課程強調知識建構、協同學習，也強調從實作中學習；而得以具體實踐上述課程設計理念之關鍵也在個案。

「資訊企畫與整合」個案和閱讀教材、課堂討論進度互相扣合。同學們一方面閱讀傳播工作者之相關教材並準備課堂討論，另一方面也進行寫作，將自己日常生活工作中的問題透過理論觀點的導引呈現在個案裡。課堂上，教師要求同學說明本週教材之重要概念，也邀請同學以口頭個案闡釋概念，教師則從口頭說明中瞭解學員掌握概念的程度，另者也透過課後閱讀學生撰寫的當週個案裡再行個別提供回應，並於次週課堂分享建議或評語，引導學生構連知識與實務工作。教師並在期中或期末與所有學生進行個別面談，以一對一方式提供學習諮詢（陳百齡，2005）。

如上述，這門課個案的學習重點在於要求學員連結閱讀教材和自身工作經驗，並解析情境事件背後的理論意涵。例如，某學員閱讀「新聞訪問」議題的閱讀教材時，注意到先前文獻提及之「施惠語言」（patronizing speech）概念，他發現先前文獻所描述的這種「溫良恭讓」的語言策略，和他每日社會新聞採訪動輒使用的威脅、不禮貌和威嚇為主的語言策略大相逕庭。這位作者開始對語／境現象產生興趣，他撰寫每週個案之後，仍然未能解惑，於是以此為碩士論文主題，深究記者與消息來源互動「合作與非合作」的語用原則。

又如，某週討論傳播工作者之「社會智能」議題時，某學員得以自己擔任公關工作的人脈為個案，針對閱讀教材中所提及的「分散智能」、「社會網絡」、「小世界」、「強弱聯繫」、「鑲嵌」（embeddedness），或「機緣」（affordances）等概念，進行概念的構連、組織、和延展，把這些相關概念統合為自己的理論脈絡，用來分

析某一公關事件中進行關係修補的具體策略，因此而發展出公關人員修補關係的系統觀點。

嚴格來說，在職研究生所撰寫之個案又與前述大學部課程個案有別：一方面，在職研究生過去已在職場累積豐富情境知識，可做為建構、探索理論之用，個案撰寫之旨多在引導學員連結情境和理論知識。另一方面，在職研究生所提出的案例常是傳播工作現場第一手資料，展現複雜而曲折的實務考量特質，遠遠超出平日傳播理論抽象而純淨的態樣，因此也成為課堂內外教師和學員協同學習的素材；若干個案如能進一步深化，極易成為學員碩士論文或甚至教師研究之對象。

陸、素人個案寫作

本文題為「素人個案寫作」。素人作者撰寫個案，過程與品質兩者當然都和專家學者所撰寫個案有所別。取用這種個案做為教學／學習模式，著重的是透過撰寫活動建構知識的教育歷程，而非純然只是把個案做為教學研究成果；這個個案撰寫模式背後所蘊含的理論觀點，值得進一步闡述。

過去傳播工作和學院教育之間常存有「理論與實務一分為二」的現象。這種引起諸多後遺症的切割方式，主要來自於人為的語言建構：「在如今大學主導的知識產製體系中，理論通常被界定成學術理論，與實務分屬兩個不同世界。只是這種符應現代主義執著於分類、規則與秩序以及語言習慣的分類方式，很容易讓我們掉入語言架構起

的人工世界，甚少提出質疑」（張文強 2004: 110-3）。由語言分類產生的分工邏輯，所產生的後遺症主要在於：教育和研究者與實務工作者產生斷裂，也各自陷入越來越形僵化的慣性世界。「編採實務」和「資訊企畫與整合」課程的個案學習活動設計，目的便在於打破這個僵局，讓理論與實務兩邊可以對話，而不再是「一邊一國」。

個案通常產生在事件現場之後。素人透過文字書寫，重新建構先前的事件經驗。素人一方面透過文字，重現實務工作中的發現與解決問題過程；另一方面，則是將情境知識加以重整。學院工作者則透過閱讀，瞭解並個案現場的活動過程，並解析其中的理論意涵。在這個過程當中，實務與學院工作者分別從不同角度進行對話、而進一步建構新知識。

這種讓素人執筆撰寫個案，亦從前述建構論角度出發，承認即使是未受學院教育薰陶的一般人也有提出理論的能力，把含有默識成分且原本隱而不顯的情境知識，透過個案陳述出來（Furnham, 1988）。儘管素人們不習於艱澀複雜的學術詞藻，他們的通俗語彙卻能表達出工作場域中某些未經被察覺的傳播現象，如以「舞女」、「線民」的俗民比喻取代「資訊津貼」、「消息來源」等具有學術共識的字眼（張文強，2004: 114）。素人筆下所外顯的情境知識，正如未經琢磨的寶石，儘管論述語言或邏輯鬆散，或者缺乏格式型式包裝，看似專業性不足，但卻機鋒處處，不損其理論知識的成份。更重要的是，透過教師和作者的密集討論，學院和實務工作者雙方可以開始進行對話。

轉換到學習角度，撰寫個案背後的鍛鍊知識過程實又與傳播教育核心知識不可須臾分離。前文曾提及，傳播工作領域所需要的知識應以綜合相關知識、解決問題為學門主要內涵，而非如基礎學科重在切

割現象、分析個別要素。因此，當傳播科系學生閱讀理論時，其目的應在於尋求一個日後可資觀察社會現象的「制高點」，而不在「套用」學院理論。然而，個案作者們有時囿於模仿既有文本、「套用」現成理論（甚或某些術語或口號），僅能求其形似而未能悟其神，反使學習精進養分流失，連帶也使個案企圖連結作者行動與思考的理念付諸流水。

素人們對於事實的細描有其根植於特定情境的邏輯（Geertz, 1973），和學院背景出身的教師習知的邏輯未必相同，因此教師對於兩個文化之間差異的敏感度，以及進行「思考脈絡之間的校準」的策略變得重要，因而在這個社會建構過程下產生的作品，通常具有妥協的意味。

其次，素人作者把鬆散論述語言或邏輯轉換成爲知識純度較高、語彙較精準的實務研究作品，關鍵因而也就不在情境知識豐富與否，而在於抽象思考的能力，也就是「理論化」（theorizing）能力。素人的「理論化」過程目的把自己觀察到的傳播情境或活動，經過連結和轉換後形成針對實務工作的論述。然而，習於觀察表象事務的作者一旦從五光十色的符碼世界抽離並一腳踏進抽象表徵世界裡，陡然面臨媒材和思考慣性的轉換，適應並不容易。正如學院裡習於純淨理論思考的教師們碰上「理未易明、善未易察」的複雜個案，井然有序的規則世界一旦打破後，常易產生無可名狀的失落感。因此溝通誠屬不易，無論口頭或書面的對話，在個案討論裡往往展現了不同抽象層次間之語言角力。

我們經過六年期間的實驗，逐漸發展出一個傳播個案撰寫的教學學習方法，這種方法或許讓學院和實務工作者可以共同對話和建構知

識。這些個案所建構的知識反映在以下知識結構當中：

(1) 研究問題：每個個案常指向一個問題，其其實務上必須解決的困擾或難度，並也指向學院研究有待進一步釐清的理論提問。例如，「記者採訪工作如何使用網路即時傳訊設備 (MSN)？」表面上是實務工作上的提問，但在此一問題背後卻是當代社會的重要問題：「傳播工作者如何使用物質工具，做為人際互動的中介管道？」

(2) 理論：個案亦常具有知識結構，其理論脈絡並非來自「一整套」既存理論，而是由個案論述者自己建立、或由其它不同理論抽繹而來並經撰寫者自己組合而成的知識結構。邏輯實證主義論者而言，理論的產生仰賴許多共同案例，因此研究旨在透過計量方法尋找社會現象的共通因素與因果關係。但是詮釋學派主張，每個社會現象都有其獨一無二的個別情境，而理論不能自外於這些情境脈絡，因此上述這些傳播個案所指的理論，目的是在展現、學習並理解情境背後的知識脈絡。換言之，在個案中，理論是引導人們觀察個案的敲門磚。以上述記者使用 MSN 為例來看，其可從分散智能、人造物、機緣等概念組合理論，使用的概念也未必來自所謂「傳播理論」，只要能夠用來觀察個案所關注的問題，便是可用的概念。

(3) 資料分析：個案需要大量事實陳述進行細描 (thick description) 做為資料分析的基礎，也就是要有具體的人物角色、事件、場景，這些事實陳述共同指向一組理論脈絡。通常一個事件包含許多具體細節，資料分析所用到的事實需經選擇與取捨，以便說明並連結個案理論脈絡間之關係。個案事實陳述的敘事主軸常也非習見的「時間序列」(time-based sequence)，而是經過「論述脈絡序列」(argument-based sequence) 的敘事方式。也就是以概念類目取代時

間流程的敘事方式，因此，個案作者必需發展概念類目做為導引敘事的標記。

簡單地說，這種個案寫作模式是以作者在實務工作中觀察到的事件做為起點，發想、聚焦成為研究問題，然後透過作者的想像和構連，建構出一套適用於特定場域的理論脈絡，接著作者再應用自己所建構的架構，解構相關事實，進行詮釋、並且延伸這套論述，做為實務上批判思考的基礎。

柒、結論

本文內容指向個案在當代傳播教育的應用和相關問題。傳播個案的發展一方面固與當代知識思潮轉向轉變有關，另一方面也展現了傳播學門探索新教學模式的軌跡。個案撰寫可做為連結建構學習、行動思考與系統反思等三項學習機制的黏著劑，並分別在大學和研究所兩個學習階段進行實踐。素人透過撰寫個案連結傳播工作情境與理論知識，從而進行抽象思考，並進一步做為提昇實務上反思能力的方法。

作家卡爾維諾在《未來千年文學備忘錄》一書中寫道：

「…我的寫作總是面臨兩條路徑，分別代表不同類型的知識。一條路徑進入無形無狀的理性思維的心智空間，在其中得以探索輻聚的直線、投影、抽象形狀、作用力的向量。另一條路徑則通過擠滿物體的空間，並藉著在白紙上填寫黑字來嘗試創造出一個等同於那個空間的文字，極其謹慎而辛苦地努力使寫下來的東西呼應未

寫出的，符合可以言說和不可以言說的總合。…」

卡爾維諾描述自己書寫作品之際，如何在具體和抽象的兩個世界裡穿梭往來。這段話其實也非常適合用來描述傳播學院素人作者的知識建構歷程：一方面，素人們試圖在五光十色的實務世界中穿梭，企圖從自己關注的若干可以言說或不可言說的傳播現象裡，捕捉可以聚焦和使力的點子；另一方面，素人們也針對自己「心有所動」的研究點子，透過閱讀、思考、以及書寫，在自己的心智空間裡尋找相關的概念向量、並架構出屬於自己的實務理論知識。對於傳播學院的素人們而言，上述這兩條不同的路徑最終便交會在「傳播個案書寫」之上。素人作者筆下呈現的個案或許論述質樸、未能引經據典、格式也稍顯青澀，事實陳述或理論演繹未必如學院派研究者般純熟，但是這些作品卻是來自當代傳播工作現場的第一手報導，難掩其天生風華。

參考書目

- 方孝謙（2002）。〈（反）全球化下的傳播研究：Mead、Bakhtin、Wittgenstein〉，《中華傳播學刊》，1: 41-56。
- 朱則剛（1983）。《教育工學的發展與派典演化》。臺北：師大書苑。
- 李吉仁（2007）。《掌握關鍵決策—2007 台灣管理個案發表會》，臺北：臺灣大學管理學院。
- 馬秀如、吳安妮、劉子珈（2006/12）。〈教學個案之撰寫〉，《會計研究月刊》，253: 126-134。

- 陳百齡（2001）。〈以建構主義為本的校園實習媒體：理念、設計、與實踐〉，中華傳播學會 2001 年會專題討論論文，香港：浸會大學。
- （2002）。〈談默識：寫給《大學報》的同學們〉，新聞編採實務課程講義，未刊行。
- （2003）。〈打開傳播教育另一扇窗：拓展傳播在職教育新領域〉，2003 年中華傳播學會年會研討會論文，新竹：交通大學。
- （2004）。〈回應：尋找對話空間〉，《中華傳播學刊》，5: 137-40。
- （2005）。〈傳播在職專班教學經驗與反思〉，馮建三（編）《自反縮不縮？新聞系七十週年專刊》，66-72。
- 陳瑞南、陳弘志、蔡莞瑩、石麗英（2005）。〈傳播在職專班學生學習動機與障礙之研究〉，中華傳播學會 2005 年年會論文研討會論文，台北：臺灣大學。
- 陳韜文（1999）。〈傳播教育的知識結構問題：思考分析與實務技術訓練之間的張力〉，《新聞學研究》，59: 137-141。
- 陳韜文、蘇鑰機（1996）。〈以範例問題帶動的新聞實務教育：從香港中文大學《大學線》月刊說起〉，《台大新聞論壇》，1(4): 224-250。
- 夏春祥（2002）。〈眾聲喧嘩的迷思：關於傳播研究的筆記〉，《中華傳播學刊》，1: 3-26。
- 張文強（2004）。〈學術工作合法性的反思：從超越「理論與實務」的分類開始談起〉，《中華傳播學刊》，5: 105-136。

- 黃玲媚（2002）。〈從『互動觀點』看生活世界：社會建構主義與傳播研究〉，《中華傳播學刊》，1: 57-70。
- 鍾蔚文（2002）。〈誰怕眾聲喧嘩？兼論訓練無能症〉，《中華傳播學刊》，1: 1-40。
- 鍾蔚文、臧國仁、陳百齡（1996）。〈傳播教育應該教什麼？幾個極端的想法〉，翁秀琪、馮建三（編）《政大新聞教育六十週年慶論文集》，1-37。
- 費俠莉（2001）。〈憑案例思考〉，盧建榮（編）《讓證據說話：對話篇》，21-41，台北：麥田出版。
- 詹志禹（主編）（2002）。《建構論：理論基礎與教育應用》。臺北：正中書局。
- 鄭昭明（1992）。《認知心理學》，台北：桂冠出版社。
- 臧國仁（2000）。〈關於傳播學如何教的一些想法—以「基礎新聞採寫」課為例〉，《新聞學研究》，65: 19-56。
- （2002a）。〈談大學報的「個案研討」〉，新聞編採實務課程講義，未刊行。
- （2002b）。〈大事記的寫作：後設學習一對自我知識的監控〉，新聞編採實務課程講義，未刊行。
- Barrows, H. S. (1994). *Problem-based learning: Problem-based learning applied to medical education*. Southern Illinois University, School of Medicine.
- Berger, P. L., & T. Luckmann (1966). *The social construction of reality*. Garden City, NY: Doubleday & Company.
- Bridges, E., with P. Hallinger (1992). *Problem-based learning for administrators*, Eugene, Or: University of Oregon.

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chen, Pai-Lin, Chung, Deborah S., Crane, Amanda, Hlavach, Laura (2001/summer). Pedagogy under construction: Learning to teach collaboratively. *Journalism & Mass Communication Educator*, 56(2): 25-35.
- Furnham, A. (1988). *Lay theories: Everyday understanding of problems in the social sciences*. New York: Pergamon Press.
- Furth, C. (2000). *Thinking in cases*, Conference on Letting the evidence speak: The genre of the “An” in China, Taipei, Taiwan: Academia Sinica (December 28, 2000).
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward a interpretive theory of culture, In *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Goodman, N. (1984). *Of Mind Other Matters*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scribner, S. (1986). Thinking in action: Some characteristics of practical intelligence. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*, 13-30. New York: Cambridge University Press.
- von Glasersfeld, E. (1987). Constructivism. In Husen, T. & Postlethwaite, N.(Eds.) *International Encyclopedia of Education*, Supplement Vol 1, Oxford, Pergamon.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: Oxford University Press.