

## 傳播在職專班教學經驗與反思

陳百齡

1. 楊朝祥（2001）。因應 WTO 衝擊，高等教育速謀對策，《國家政策論壇》1(9):146-151。  
教育部（2001）。中華民國教育統計，台北：教育部。
2. 李佩芬（2003/11）。研究所報考熱，有多熱？《就業情報》雜誌第 342 期。
3. 王秀槐（2003/11）。我國大學近年來新設科系分布型態與趨勢之研究，二十一世紀大學教育的發展問題與對策學術研討會，台北：台灣大學。
4. 立法委員程振隆與教育部長杜正勝在教育文化委員會中的詢答，第五屆立法院第五會期教育及文化委員會第 21 次會議記錄，2004/05/26。參見《立法院公報》93（32）：265-317，2004/06/16。

1990 年代中期以來，台灣地區各大學紛紛設立碩士專班提供在職人員進修管道。碩士在職專班之所以如雨後春筍般興起，有特定的時空因素。一方面，解嚴之後社會各方面急速變遷，在職人員面臨社會轉型諸多挑戰，往往有知能不足之嘆，因此回流教育的需求湧現。但由於一般研究所的入學管道仍然不利於在職人員，因此各大學透過專班開啓另一扇門，使得在職人員得以回流。另一方面，自 1990 年代中期以來，國家財政持續走下坡，大學數目持續增加，而政府補助高等教育機構的比例卻不增反減，使得各大學財務日趨短絀<sup>1</sup>。因此各大學以招收在職專班學生，做為開拓財源的手段<sup>2</sup>。

根據王秀槐<sup>3</sup>調查，台灣地區在 1995 年時，只有兩個系所開設在職專班，此後系所增設專班的數量逐年增加，在 2003 年時碩士在職專班數量已達 172 所。截至 2004 年五月為止，在職研究生總人數為 38,854 人，佔國內碩士研究生總人數 32%。<sup>4</sup>

在傳播系所方面，世新大學首先在 2000 年設立傳播領域的碩士在職專班。根據教育部<sup>5</sup>統計，2004 年國內有 8 所大學、共 13 個傳播系所設有新聞及傳播碩士在職專班，<sup>6</sup>國內每年招收傳播相關系所之總人數則為 303 人<sup>7</sup>。根據陳瑞南等人<sup>8</sup>對政大、中山、世新銘傳等四校在職專班研究生所做的調查，這些專班進修的在職研究生平均年齡為 37.3 歲，離校時間約為 15 年，這些在職生 61.8% 為傳播科系畢業生，另有 38% 來自非傳播科系。這些在

職生當中有 60.3% 正擔任中高階主管職位。一般而言，在職專班學員的學習動機來自許多面向，除了汲取新知之外，入學動機還包括尋求工作升遷、拓展結識更多同業、以及滿足社會期待等<sup>9</sup>。

政治大學自 2001 年起正式招收在職專班研究生，傳播在職專班最早設於新聞系，2002 年起轉至傳播學院，目前已經招收四屆研究生。研究生來自於報紙 / 雜誌媒體比例佔 38%，電子媒體 42%，廣告公關 10%，政府、企業和非營利組織佔 10%。入學年齡介於 29 歲至 58 歲之間，平均工作年第一屆為 9.2 年，第四屆則為 13.2 年。

當這批資深的媒體工作者開始進入傳播學院學習。傳統以領域知識為主軸的教育模式，面臨挑戰。傳播課程倘若不教授領域知識，要教些什麼？如何教？學院訓練出身的教師，猶如不下水的旱鴨子教練，如何與一群長年逐浪的泳將高談游泳要領？

這一些學員大都離開校門相當久，重拾書本並不容易。但是這群學員久經在職場磨練，社會智能較豐富，師生及同儕互動順暢；但是另一方面，在職專班的學員都是專職工作人員，在工作之餘學習，時間預算受到工作制約；許多學生步出校門之後接觸外語機會較少，閱讀外語教材經驗較生疏；此外，這些學員在新聞組織要求截稿時間的工作常規下，普遍發展出一套快速處理資訊的慣性思考方式，這些思考方式影響到工作、學習方法和創新思考。<sup>10</sup>

許多在職研究生剛進專班時，學習動機相當強，即便同時感受到課業、工作和家庭三方面壓力的煎熬，在盡力克服困難之餘，還是會感受到相當的學習瓶頸。有些在職研究生投下相當的時間、金錢，之後可能發現學習成效有個別差異，特別是剛入學的在職生，因未及調適，難免面臨窘境。<sup>11</sup>

一方面可能是學院知識通常經過多次萃取，純度極高，在職研究生在工作現場，未必能夠像按著食譜做菜一樣「現學現用」，因為傳播工作情境變化多端，應用知識時必須多方檢視情境，才能視情況發展策略。在職研究生倘若缺乏這一層認識，肯定要失望。

但另一方面，實務工作者無法順利和學院知識接軌，也可能因為學術和實務常規杆格有關。誠如張文強<sup>12</sup>指出，雖然傳播理論知識與實務知識本為一體，但由於人類語言使用的分類慣性，逐漸使得原本該是一體兩面的理論與實務趨向斷裂；理論與實務雙方的二元對立，強化學術工作者主導理論發言地位的合法性、窄化知識範疇，也忽略實務工作者產製知識的可能性。

5. 教育部高教司 (2003)。九十二學年度各大學碩士在職專班招生所別暨名額一覽表，[http://www.high.edu.tw/03/3\\_2/](http://www.high.edu.tw/03/3_2/)。於 2005 年 5 月 2 日查詢。
6. 目前設有傳播在職專班的大學校：國立政治大學、國立中山大學、國立台灣藝術大學、私立文化大學、私立元智大學、私立銘傳大學、私立世新大學及私立佛光大學，總計自八十九年迄至九十三年止，先後設立之 8 所設有新聞及傳播碩士在職專班之系所。
7. 見註 5。
8. 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。
9. 謝美蘭 (2001)。碩士在職近些專班學生學習與工作衝突及其因應策略之研究，嘉義：中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文。  
陳瑞南等人，見註 8。根據同一研究，各校在職研究生的學習動機不盡相同，例如政大汲取新知動機較高，而中山大學在「職業進展」動機最強，世新大學在職生「社交關係」動機則以最強，而「外界期望」學習動機則以銘傳最強。
10. 陳百齡 (2003a)。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。

11. 例如一個地方記者在每週札記中陳述，自從進入在職專班之後，常常使需要花時間在讀書和思考，工作方面有時不免會鬆懈；但是想要把課堂所學的概念立即派上用場，卻覺得好像使不上力，有一些實驗甚至於因抵觸常規，經長官發現而遭斥責。這種期待改善工作卻發現無法立即奏效、課堂兩邊不搭的窘境。

12. 張文強（2004/06）。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。

13. 陳百齡（2003b）。在職專班的教學與學習經驗，《傳播研究簡訊》32。另見網址：  
<http://crn.nccu.edu.tw/researchMessage/webApp/SpecialArticle.htm?IRID=237>

「資訊企畫與整合」是必修課程，也是學員進入碩士在職專班的第一門課。本課宗旨一方面在於培養在職班研究生針對日常工作進行反思的能力；另一方面則在於引導學員從事實務研發工作的能力。

本課程有三項預設<sup>13</sup>。第一、傳播實務工作者知識的核心在「資訊處理」；其次、從「資訊處理」的角度出發，媒體資訊處理（如新聞資訊）和學術資訊處理應是一體兩面；第三、對於媒體工作者而言，這兩種知識應該可以互相轉換；換言之，一位能夠充分掌握資訊處理知識的從業人員，不僅能做好媒體資訊蒐集和評估工作，也有潛力做好研究發展的工作。因此，我們預期學員修習這門課之後，一方面增強資訊處理能力的細緻程度，從而能夠超越目前工作瓶頸；另一方面，學員也應能夠從這門課程的學習過程中，意識到實務工作和學院研究在資訊處理本質的差距並不大，從而學員可以把自己既已具備的知識延伸至媒體研究和發展工作上。

基於上述預設，當初設計這一套課程內容時，內容大致可以區分為三個面向。第一個面向聚焦在知識觀面向：我們認為，大部分學員皆已具備資訊處理的基本能力，但是由於長年在傳播組織常規下養成的若干慣性思考，可能造成視野的框限，因此我們在課程一開始便探討若干與知識觀有關的議題，包括組織常規、情境、資訊生態等；第二個面向則著眼於資訊處理過程中的核心議題，以資訊處理的流程為主軸，探討各個階段的關鍵知識。例如，表徵問題、蒐集資訊、查證與判斷以及評估資料等；最後一個面向，則是關於後設認知方面的議題，特別以素養、創新與風格等知識面向為探討對象，目的在強調資訊工作者如何透過反思以突破現狀、創造新意。

這樣的課程內容設計，與傳統研究所的傳播學門課程宗旨有些不同。因此針對學員特性，必須有些相配套的教學方法。我們的策略反映在協同教學、從做中學、建構知識、教材配置以及知識分工上。

這門課程一開始便採取「協同教學」。我先後和鍾蔚文、張文強老師合授課程。兩位教師在暑假期間便開始商討授課主題、閱讀教材和學習活動，經過四至五次討論之後，授課大綱方告定稿；秋季開學之後，授課教師全程參與課堂討論、學員繳交作業則分別交給兩位教師批改；因此學員可以透過課堂討論和作業回應，分別與兩位教師對話。授課教師當週課程結束後檢討課程實施所遭遇的問題，並協商因應之道。

這門課程也強調「從做中學」（learning by doing）。一方面，課堂討論進度與學員期指定作業互相扣合，學生必須把先前所學的資訊處理策略反映在

研究發展的作業上。例如，談到「表徵問題」主題的次週，學生繳交期末報告提案內容即為「研究問題之表徵」；教師在上課時，也透過學生研究主題作為舉例說明。另一方面，學員每週必須撰寫每週大事記（weekly journal），連結當週閱讀教材和自己的工作經驗，並在次週上課時輪流發言，說明自己先前課堂所習得的知識如何應用，與同學共同分享心得，教師也在課後批閱學生工作日誌，並在課堂分享建議或評語，最終的目的在引導學生對學生將知識回饋到資訊處理的工作情境。

第三、這門課程強調師生共同「建構知識」。基本上我們相信，知識是在教師與學生在特定情境下、經由互動而產生。因此教師和學生都是參與知識建構的主體，我們並不認為「教師是知識的載具，而學生則是給予知識的對象」。基於這個認識，課程安排極少以教師講授的方式進行，課堂學習活動大都以討論為主。每週課程均事先指定閱讀教材，上課時教師徵求學生針對本週主題發言，學生通常會舉出個案說明自己見解，教師則必須立即從學生發言中萃取出相關資料，剪裁和整理發言內容、歸納重點、並加以延伸討論，俾師生共同建構知識。在職專班學員的領域知識均相當豐富，討論通常也非常主動，因此每有令人「驚豔」的個案出現，只是課程剛開始時，研究生發言偶爾也會天馬行空、偏離主題，此時教師便必須介入，將發言拉回正題。一般而言，學員發言裡針對課程主題所提供的豐富資訊，是在職研究生課堂情境最大的特色。如何善加利用這個情境作為建構學門知識的基礎，值得進一步深究。

第四、在職班學生所用的閱讀教材，也經過充分考量。首先，以「資訊處理」作為主題的文獻未必侷限於傳播學門，也未必是以學術型式的論述出現；因此閱讀教材不必然侷限於傳播領域。其次，知識載體並不同於知識本身，具有某種文體型式，未必是學術資料，為了避免誤導學員以文本形式作為知識判準，我們讓一般性閱讀教材和學術論文並重。例如，此外，學員離開學校門很久，加上工作期間使用外語能力機會不多。因此使用外語吸收新知的難度也較高。我們考慮課程主旨並非學習外語，因此在教材語言類型上，也特別留意外語資料的份量；閱讀教材中英文資料並重，以避免閱讀學習成為外語「說文解字」活動。

最後，我們也考量研究方法知識技能的分流。本課程旨在「培養學員針對日常工作進行反思、並引導學員從事實務研發工作的能力」為主，從事研發工作必須有相當程度的研究方法訓練，但是本課程只有一個學期，時間相當有限，我們必須在內容上有所取捨。對於這門課，我們偏重於觀念和思考

的啓發，若干技術細節則傾向由外部支援。例如，圖書館與資料庫檢索，請傳院圖書館支援；個別研究方法，則要求學員參加本校選舉研究中心和研究與學術合作委員會（研合會）在學期中和寒暑假所提供的研究方法營隊；關於統計軟體操作技術，則請傳播學院媒體整合實驗中心的工作坊講師（博士班研究生）擔任軟體教學指導。

在任教的第四年，我們啓用了非同步遠距教學平台，教師課前提供每週閱讀教材的提問大綱，課後則提供補充延伸閱讀和時事教材（PDF檔案）。此外由於討論區提供互動功能，讓師生可以在上課之外，其餘六天也可以進行對話。一般而言，非同步遠距教學平台對於在職班學習相當有幫助。一方面，數位化的教材透過不斷積累，可供同學隨時取用，打破了傳統課堂只能在特定時空授課的限制，有時凌晨三、四點鐘還有同學在平台上閱讀資料或對話，學習環境可以「廿四小時不打烊」；另一方面，讓同學在課堂之餘也可以對話，產生學習氣氛和向心力，對於班級經營非常有利。<sup>14</sup>

14. 本校公企中心網路課程經驗參見董保城（2005/01）政大公企中心網路學習課程發展現況，政治大學 93 學年第一學期遠距教學期末研討會，2005. 01. 20，<http://elearn.oc.nccu.edu.tw/discussion/931/930120.htm>

在職專班正為傳播學院帶來衝擊，後續影響仍值得觀察。一方面，在職班研究生帶來媒體實務工作上亟待解決的問題，傳院教師可以透過理論知識為這些問題謀求最佳的解決方案。另一方面，在職班教學促成傳院教師與實務工作者對話的機會，透過這些對話，傳院教師得以反思傳播學術社群在當前快速變遷社會裡的位置。

回到本文主旨，學院訓練出身的教師面對一群長年在媒體實務中打滾的資訊工作者，要教什麼？怎麼教？對於一路從學校上來的學生，我們或許可以教部分領域知識；專班課堂上的學員一方面已經在特定領域裡累積相當的策略知識；另一方面，也從工作經驗中發展出若干個人處理資訊的理論。所以如果在職專班學員上課的目的是要透過學習而成長，我們如何協助他們超越自我？兩度擔任在職專班授課教師以來，在課程中有許多體會。我體會到學院訓練出身的教師的確可以教在職班，但也存在相當難度。

我們認為，「改變知識觀」是在職班重要的課程議題。誠如前述，資訊工作者在組織工作常規下，普遍發展出一套處理資訊的快速模式（quick n' dirty），這些慣性思考提供工作效率，但也可能框限資訊工作者本身的視野。例如，記者採訪新聞常依循經驗作為假設、蒐集資料，極少質疑這些假設可能背後也有假設，因而造成錯誤（日前的聶耳案便是一個例子）。另一方面，在職班研究生也有若干學習上的慣性。例如，有人認為進研究所是為了學寫學術格是的論文，而非解決實際問題，把實務工作和理論知識二元對立，認為二者之間毫無關連。又例如，許多學員把教師和書本當作知識的主要來

源，卻忽視自己與同儕正是知識建構的主角。以上這些種態度直接或間接影響到學習方法和策略。專班教師首要必須能讓學員認識並進一步學習打破慣性，才可能發展出創新思考。由於學員的知識觀已經存在有年，要打破這些思考模式並不容易，授課教師也必須時時耳提面命，多方舉例說明。專班教師在改變在職班研究生知識觀上的態度，可能要像希臘神話裡推動巨石上山顛的力士薛西弗斯（Sisyphus），必須能夠持續樂觀而不計一時成敗。

其次是「如何教授理論知識應用」。傳播工作者在日復一日的工作實踐中，必須從具體的現象中辨識出條理，然後方能定義問題的性質，並尋求解決之道<sup>15</sup>。因此，「理論應用」是重要課題。學生必須能從情境線索中抽繹出事件表徵，這一段歷程所展現的是「概念化」（conceptualization或「抽象化」abstraction）、連結事件與理論之間的關係，則需要「構連」（articulation）；最後，從理論脈絡中找到相對應的策略之道，這一段歷程所展現的是則是「處方」（prescription）。例如，記者每天不斷和受訪者或線人應對，「概念化」是能將這層關係從諸多細節中，抽繹出「記者與消息來源互動」的本質，接著將前述抽象過的經驗與理論連結，例如記者以「經營人脈」來形容自己與消息來源之間長期的、需要經營的互動關係，若將「社會鑲嵌」（social embeddedness）理論加以連結<sup>16</sup>，此時「經營人脈」就是指「新聞工作者辨識、掌握新聞事件潛在消息來源或線人的社會關係類型，並將此運用在新聞資料蒐集過程，以減少報導成本、或降低風險。」記者平日所稱的「人脈經營」意涵至此開始豐富起來。最後，則是「處方」，也就是把這些理論知識付諸行動的知識，例如，倘若人脈奠基於社會鑲嵌之上，那麼記者該如何辨識社會鑲嵌？如何運用於消息來源互動？缺乏既存社會鑲嵌時，如何建立？由於傳播工作者通常不是直接從理論知識思考，而是透過「具體—抽象—具體」的思考途徑建構知識，必須順其思考模式既行教學，

也由於資訊生態情境不斷改變，教師不可能也不應該把特定理論當作恆久不變的指導原則，只能讓學員在特定問題情境下就個案具體學習策略，並伺機導引使學員能將知識轉換到類似情境。因此透過「個案教學」引導學生認識和連結理論，有其必要。但可惜的是，傳播學門目前累積的可用個案非常有限，未來如何製作傳播個案、提供在職專班教學使用，值得努力。

第三、在課程進行過程中，若干限制提高在職班教學與學習難度。困難來自於時間限制、語言限制、以及教師能力的限制。時間是在職專班課程很大的限制，學員行之有年的慣性思考和知識觀，要在短短一個學期裡改變，事實上困難。教師除了不斷透過各種機會重申觀點之外，更希望後續課程能

15. Scribner, Sylvia. (1986). Thinking in action: Some characteristics of practical intelligence. In Robert J. Sternberg and Richard K. Wagner (Eds.). Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world. New York: Cambridge University Press, 1986, pp. 13-30.

16. Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*. 91:481-510  
另參見張苙雲、譚康榮（1999），形構產業網路，收錄於吳思華（編）《網絡台灣：企業的人情關係與經濟理性》，頁17-64，台北遠流。

夠配合改變學員的慣性思考。我們也許無法期待一學期的學習活動產生立即可見的效果（讓在職班研究生會做研究），但是這門課程埋下一顆種子到學員的腦海裡，期望日後這顆種子一旦條件可以配合，便能夠冒出新芽。就此而言，教師角色就是「陪公子唸書、聊天」，做為在職研究生探索知識的諮商對象和學習資源提供者。

我們也體會到語言所構成的限制。本學期課程主題無論是知識觀、資訊處理流程，許多屬於內隱知識（tacit knowledge），難以使用語言文字表達。學員雖透過閱讀教材、課堂討論以及作業思考，但是未必能夠掌握其內涵。有時學員會以自己過去的經驗或文字表面的意義來詮釋特定概念，因而對知識產生誤解。<sup>17</sup>這也是以課堂為主的學習活動所產生的限制，許多知識無法充分表達。

最後，教師的本職學能也是相當限制。在職班上課以討論為主，學生舉例說明觀點，教師必須立即剪裁和整理學生發言、萃取內容重點、或重新詮釋觀點、或加以延伸討論。換言之，教師必須在轉瞬之間辨識發言真意、針對情境做出反應，許多問題未必有答案，因此這項工作需要臨機應變，難度相當高。此外，教師主持課堂討論，一方面必須維持課堂討論的熱度，但另一方面又必須避免學員天馬行空，如何提出適切的課堂問題（以避免誤導學員發言）？如何適時打斷和扭轉離題發言以回歸課堂主題？如何對學員發言做中肯而切題的評論？這些課堂情境要求授課教師必須具備「行動思考」<sup>18</sup>的能力，也有賴教師發展出更多社會智能方面的策略。最後，誠如張文強<sup>19</sup>指出，學術工作者也有其常規，教師是否能看出受其常規所限，反思自己侷限、並修正策略，並不容易。

在職專班教學是一個教學生涯中的特殊機緣，我必須感謝陪我一路上來的師生夥伴。由於他們，讓我有機會面臨挑戰，並因而學習和成長，也讓我能把這段經驗寫下來，與同仁分享。

17. 學術詞彙的內涵和日常生活使用未必相同，但在職生往往會望文生義，以日常用語詮釋學術詞彙，因而產生誤解。例如有一次，師生在課堂上討論「默識」（tacit knowledge，或稱內隱知識）這個概念，課後有些同學順著字面把「默識」當做「默契」或「不可說出的禁忌」，持續一個學期而不自知。

18. Schon, D. A. (1996). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

19. 見註 12。