

尋找對話空間

陳百齡*

傳播系所的在職人員進修專班，如雨後春筍般崛起於 1990 年代的台灣。

由於文憑主義依舊當道，研究所傳統入學管道並不利在職人員，高等教育主管機關為在職的實務工作者另外開啓一扇大門，「在職人員進修專班」這套制度顯然有別於西方研究所教育傳統學制，也算是一種「台灣經驗」。

於是，有意帶職進修的傳播實務工作者紛紛湧進各大學研究所，展開知識之旅，也為傳播學術社群的教學研究實踐帶來相當的衝擊和反思。有些教師開始思索若干問題，例如「在職進修者的需求與先前知識是否有別於一般研究生？」如果有別的話，「大學能不能用同傳統傳播教育內容和教學方法來因應這一群在職進修者？」「傳播系所在職教育應該教什麼？如何教？」（陳百齡，2003）

其中一個關鍵問題在於，大學在職教育機構能夠吸引實務工作者主要在於接近使用理論知識而得以超越現狀；這個論調成立的前提在，學術機構產製的理論知識可用於實務工作、補在職進修者之不足而幫助其成長。但是如果我們承認不只是傳播學術機構才生產知識，這些久經職場的在職人員自己也會產製知識，那麼為何傳播學術機構生產的知識（也就是一般所稱「理論」）必然優越於在職人員在日常實踐中產生的知識？如果學術工作者和實務工作者都可能生產知識，那麼學術工作者「教育」在職人員的合法性基礎，又存在哪裡？會不會只是一種建構出來的假象？學術和實務工作對話的空間在哪裡？

* 政治大學新聞系副教授。E-mail: blchen@nccu.edu.tw

張文強在「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」一文中，提出了他的質疑與挑戰。張文強指出，傳播的理論知識與實務知識本為一體，但是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；理論與實務對立的事實，不但強化了學術工作者主導理論發言地位的「合法性」、窄化知識範疇，同時也忽略實務工作者產製知識的可能性。另一方面，在理論與實務斷裂表象之下的學術和實務工作者各自擁有其常規，但是當常規日漸僵化，學術和實務工作者雙方對話也越來越不易，甚至滋生種種誤會。學術工作者使用特定文本形式再現知識，使得實務工作者誤以為論文寫作格式即為學術本身，只是冰山一角；實務工作中的知識多屬默識、實務工作者自己不見得能夠捕捉和察覺，卻在實務工作習於憑藉感官經驗做為判準，對於學術工作者所產製的知識，則以無法眼見而難以信服。

傳播教育的「合法性迷思」一旦成型，不但降低了學術工作者與傳播實務工作者對話的可能性，也使得雙方在追求自我超越時面臨瓶頸。原文作者指出，學術工作者與實務工作者雙方都必須「同時改變與超越傳統面對知識的心態」，放棄以往對於知識的執著看法、建立新的遊戲規則。張文並建議學術工作者應放空，用「一種適度的無政府主義心態」來處理與實務工作者之間的互動關係，讓傳播理論產製源頭更多元，從而學術工作者的自我超越也變得可能。

筆者大體同意原文作者對於問題的質疑，目前傳播教育的確存在理論與實務斷裂的現象，而在職進修課程凸顯了這個問題的嚴重性。理論與實務一分為二所導致的問題，或許在職進修最為明顯，類似的問題其實也存在於當前校園媒體和若干實務課程當中，只是未經提及而已。⁽¹⁾換言之，在傳播教育領域中，這個問題可能有其普遍性。但是儘管同意張文強針對「教學合法性」的反思有可取之處，筆者並不全然也同意其解決之道，以下謹就幾個論點請教原文作者。

壹、合法性迷思：因？果？互為因果？

原文作者認為理論與實務趨向斷裂，來自於人們語言分類的慣性。晚近語言學者把視語言為社會行動的一環，探討語言和社會建構的關係。簡單地說，一方面語言可能型構社會，但另一方面，社會結構也影響語言使用。因此語言和社會建構恐怕並非「A 指向 B」的單向因果關係所能完全解釋，而是「雞生蛋、蛋生雞」的互為因果。放到本文的脈絡裡，原文作者主張「理論與實務的對立源自於語言慣性的分類方式」。但倘若我們承認語言使用會受到社會脈絡的制約，那麼原文作者在探討這個議題時，是否也應該延伸關注「情境」(context)的問題？筆者好奇的是，我們到底有哪些社會情境，始使得理論與實務互相對立？更進一步，除了有沒有其它分類方式？為何這種分類選擇而其它被棄置？

貳、知識需求源自知識觀？

原文最重要的論點之一，是學習工作者主導理論知識發言權。作者論點背後的預設有別於傳統知識觀，值得一提。在傳統知識觀之下，教師則是知識的信差或守門人，知識當成可「傳遞」的客體，在此結構下，教學過程是學術工作者將內容「傳遞至」學習者的過程；因此實務工作者到學校是來接受學術工作者「傳遞」或「餵食」知識內容，這種關係裡已經暗示「傳遞者」優於「接受傳遞者」。但是，張文強則較傾向建構論觀點，認為學術和實務工作者應立於一個較平等的基礎，學術工作者並非理論知識的信差，學習重點不在「傳遞」知識，而是透過教學情境互動和實務工作者對話。依此學術工作者的角色比較像教練或資源提供者。在這個環境中，知識的可用性必須透過對話辯證理論，而非單純來自教師角色。這項關係能否實現，關鍵在知識觀。但是倘若學術工作者或實務工作者雙方長期處於傳統知識觀中，把求知當做「餵食」，就

看不到知識學習的其它可能性。因此要單單思考如何打破合法性迷思，尚不足以竟其功；更需要改變的恐怕是藏身學術或實務工作者對於知識的預設。

參、知與行之間的斷裂？

原文作者主張學術工作者和實務工作者雙方都必須同時改變與超越傳統面對知識的執著心態，建立新的遊戲規則；以「一種適度的無政府主義心態」來處理與實務工作者之間的互動關係。我們承認，改變現狀需要相當的勇氣和態度，但是如果缺乏能力和策略仍不足以超越理論 / 實務斷裂的現狀。

誠如原文作者指出，學術和實務工作者之間的杆格，部分源自雙方對於理論範圍的認知有限。傳播工作是社會生活的實踐，學術工作者研究的是工作實踐中的邏輯，也就是「行中之知」，因此重點不應放在社會生活的原則，而是「因應情境、完成行動目標的策略或能力」（鍾蔚文，1997）。另一方面，「行中之知」多半為默識之知，一旦用文字語言再現理論時，往往只能告知原則（knowing that）、無法發展策略（knowing how）。

肆、從理論知識到策略能力

實務工作者進入學術機構獲取各種社會描述型知識，並不能保證可以自動產生實務工作上的能力與策略。實務工作有待「行中之知」能力的增強（Schön, 1987），然而傳播學術社群過去對於這類理論並未重視，使得學術理論知識產製和應用之間趨向斷裂。長久以來，大多數的學術工作者致力於產製描述型（descriptive）知識，這些理論偏重於發現「社會行動手段與目標效果之間的相關因素」，例如描述記者與消息來源的

互動模式。另一種類型則是處方型（prescriptive）知識，也就是以發現「達成所欲目標效果的最佳行動策略」為主旨的知識，例如在新聞採訪中，記者為了達成報導而蒐集新聞資料，不僅涉及採訪資料的目標、記者與情境之間的互動、以及策略的選擇／取捨，也必須在動態過程展現而難以捕捉。

處方型知識填補傳統描述型知識到行動策略之間的空白部分，而這部分傳統教學中較為缺乏的部分，正可以透過學術工作者與實務工作者結成伙伴關係，而獲得進一步發展。

其次，在職進修教育的重點，並不應只是要求實務工作者用他人理論框架觀察傳播世界而已，而是提供實務工作者一個環境學習「透視表象、並掌握事物本質的能力」（鍾蔚文，2003），並運用這種理論化（theorizing）的能力，做為日常發展解決策略的基礎。就此觀點而言，學術工作者準備和實務工作者討論什麼？如何討論？顯然還有相當女力的空間。

我們誠摯期望學術工作者與實務工作者雙方很快可以尋找到互利與對話的基礎。

智慧藏

註釋

- (1) 筆者擔任校園實驗電台指導教師時，在學生助理繳交個案中看到類似問題。個案研究原本要求學生援引其所學理論知識、應用於分析與解決特定問題。結果發現近卅篇個案大致可區分兩種類型，一種是大量引述教科書上的套裝知識、卻無法連結到實務工作情境；另一種則是純然工作經驗談，卻無法使用理論觀察經驗或萃取實務知識。在另外一個實習報紙的學生報告中，也可觀察到類似現象。這種「兩極」現象顯示，理論與實務對立而不相屬，即便在一般學生當中可能也不罕見。
- (2) 以教育學門為例，已區分學習理論和教學理論。學習理論（learning theories）描述人類學習的現象與模式，而教學理論（instructional theories）則探討達成特定學習目標的策略。前者如基模理論，探討基模在人類學習活動中所扮演的角色；後者如前置導體（advance organizer）應用基模為基礎，發展閱讀文本製作策略，使人類學習閱讀能夠最佳化。

智慧藏

參考書目

- 陳百齡 (2003)。〈在職專班的教學與學習經驗〉，中華傳播學會 2003 年會專題討論論文。新竹：交通大學。
- 鍾蔚文 (2003)。〈實務知識的本質〉，未付印之手稿 (經作者同意後引用)。
- Reigeluth, Charles, M. (1983). *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

