

關於傳播學如何教的一些創新想法 與作法 - 以「傳播理論」課為例

臧國仁

本文延續近年來眾多研究者對傳播教育的持續反思，試圖透過對知識內涵的探索重新定位課程教學與研究的關連本質。本文係以政大傳播學院「傳播理論」課程之授課經驗為例，討論如何運用「程序性知識」、「共同建構」、「敘事智能」等概念於課程教學。除簡短描述此三概念之理論背景外，本文也詳論課程內的執行過程（教學實踐活動）與執行成效評估（學生對教學活動的評鑑結果）。從期末評鑑所示觀之，寄望透過學習者（大二學生）自行選材、閱讀文獻、篩選素材、包裝呈現而能獲取並整理較為寬廣知識基礎之初衷業已達成，而其成果多可歸功於同學們的自主學習精神，從而建立了一個適合大學部學生之多面向「理論觀」，有助於未來在其他進階課程採取與傳統不同之學習途徑。

關鍵字：課程教學、傳播理論、共同建構、程序性知識、敘事智能

作者現職：國立政治大學新聞系教授

壹、緣起

「傳播理論」課（以下簡稱「本課」）在國內外各大學傳播學院（系）皆屬必修課程，政大傳播學院（以下簡稱「傳院」）亦不例外，係院屬六門必修課之一，與「研究方法」各為三學分，開設於大二，學生來自新聞、廣告、廣電三系及傳播學士學位學程，另有雙修、輔系生，每班分配人數約為 55 至 60 人。

從課程結構觀之（見圖 1），本課係傳院大一入門課程「大眾傳播概論」之「後接」課程，又係大二下「研究方法」之「前接」課程，有其起承轉合之效。設課前提乃在期盼透過此課協助學生獲取傳播學院基礎領域知識（傳播理論），以便其後能順利進入各系（如新聞、廣告、廣播電視等）修習系屬專業課程。

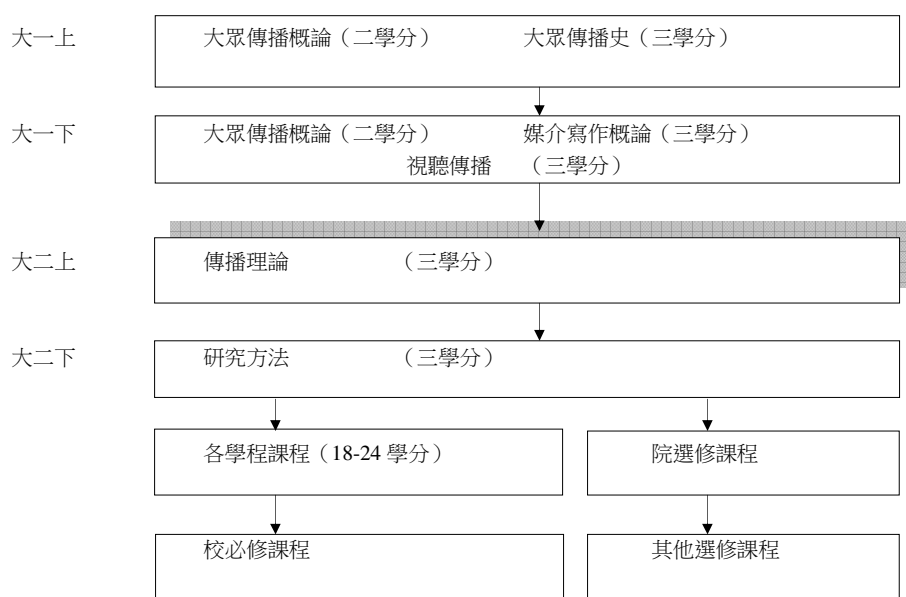


圖 1 傳播學院必修課程（共十九學分；迄 96 學年底為止）

本課授課內容因而理應涵蓋或兼具「大眾傳播」(mass communication) 與「人際傳播」(interpersonal communication)，但因本院所轄三系均屬前者範疇，課程內涵因而多與大眾媒介 (mass media，如新聞媒介、電視、廣告、網路新媒介等) 相關而鮮少論及人際（或面對面）傳播現象。

有關「傳播理論」課程究應如何教授之相關文獻不多。臧國仁（2000）曾建議如「（新聞）基礎採訪寫作」此類實務課程似應「努力揮別過去以媒介實務為主要內涵的研究與教學取向，重新建立具有理論知識的獨立思考多元傳統，方能立足大學殿堂，成為高等教育的一環，建立學術正當性」（臧國仁，2000，頁 21，底線為本文所加）。但「傳播理論」課原就屬於上述文字所稱之「理論知識」，其涵蓋內容本就具有內在結構性之「已知」知識（即一般所稱之「理論」），命題間常彼此相關且上下層級互有連結，與上述「基礎採訪寫作」課面對之實務情境迥異，所需解決之教學問題亦當不同。

貳、背景（問題意識）

如前所述，傳播理論原屬各大學傳播學院（系）之大學部基礎課程，多數新聞／傳播研究所也將其置為入門必修課，重要性不言可喻。而就坊間普遍可見之教科書（部分書目見本課教學大綱，此處省略）觀之，課程內涵多在說明或解釋「何謂理論」、「何謂傳播理論」、「何謂大眾傳播理論」，涉及了傳播理論之源起、歷史、分流等相關論述。但在微觀層次，該課（或教科書）究應納入哪些單一理論則無定論，授課方式亦未統一，多數教師習以所長講述，輔以其他相關或較新研究文獻。

即以某國立大學傳播系之「傳播理論」課（對象為大三學生）為例¹，該課教師自述之教學方式係以「口授、課堂討論」為主，每週講授三小時，分以「概論」、「模式」、「傳播者研究」、「效果研究」等為授課主要內容（該網路資料僅納入前半部教學大綱）。

而同校之同名研究所「傳播理論」課則採主題討論（seminar）形式²，教學方式含「課堂表現」（包括不定時小考與隨機點名口試）、「期末考試」、「期末報告」，內容涉及「概論」（包括傳播理論起源、發展與定義）、「訊息與人類傳播過程」、「網路與中介傳播」（cyberspace and mediated communication）、「小團體與組織傳播」、「大眾傳播」、「傳播理論之應用」（implications and applications）等。

¹ 詳細資料請參見

<http://www.telcom.ccu.edu.tw/doc/%E6%95%99%E5%B8%AB%E7%A0%94%E7%A9%B6/%E7%8E%8B%E5%B5%A9%E9%9F%B3/%E5%82%B3%E6%92%AD%E7%90%86%E8%AB%96.doc>

² 詳細資料請參見

<http://www.telcom.ccu.edu.tw/doc/%E6%95%99%E5%B8%AB%E7%A0%94%E7%A9%B6/%E5%8A%89%E9%A7%BF%E5%B7%9E/%E5%82%B3%E6%92%AD%E7%90%86%E8%AB%96.DOC>

由上引可知，此課研究所層級所認定之「傳播理論」顯與大學部課程差異頗大：大學部傳播理論課係視「傳播」為「過程」(process)，授課內容以傳播流程涉及之「傳播者」、「訊息」、「效果」等元素為主。研究所教學者則視傳播為「領域」(discipline)，因而介紹與傳播現象相關之各「分」類傳播行為（或子領域），如人類傳播、中介傳播、組織傳播、大眾傳播，兩者相去甚遠。

其他中外教學者之傳播理論教授方式與內涵恐也如上述迄今少有統一看法（本文撰寫時曾蒐集超過十個教學大綱，本文從簡未附），無論其所涉及之知識論與本體論皆屬「毫無共識」，深度倚賴授課教師依其認定之傳播理論定義與層級講授，與其他學門（如社會學、企管學、心理學）之入門理論課程常有「共同教學大綱」(master syllabus) 情況迥異。³

此外，傳播理論課之「本土化」嘗試迄今猶未足夠，授課內容幾全出自國外書籍、論文、報告等研究文獻，而教學者與學習者皆習以為常且不以為意，以致「傳播理論」與其上課所述之現象常與本土（或華人）社會脫節（見汪琪、沈清松、羅文輝，1999 之討論）或毫無互動，影響所及易於導致學習者擅長理解他國文化之傳播特色，卻無所知悉本國傳播理論之在地意涵。⁴

面對此一教學現象，即「教材未能統一」及「過於倚賴國外文獻」，本課在教學大綱設計之初即曾考量如何提供與本土社會傳播現象有關之討論內容，鼓勵學習者根據本土傳播現象提出反思與發想，執行方式除規定需在期末報告中說明如何「套用」相關理論於臺灣現象，另外也透過期末「彙整理論專書」加以要求（以下將詳細說明），此二者（本土反思與發展專書）隨後亦成為本課教學主軸。

叁、教學宗旨（文獻回顧）

何謂學習？何謂教學？傳播領域研究者長期以來持續關心如何成為「稱職之教學者」。如臧國仁（2000）指出：新聞（傳播）教育其實應該就是一個訓練生手到（準）專家的過程。而透過大學教育訓練之專家型新聞／傳播工作者當有擅於使用「程序性知識」(procedural knowledge) 之特色（指擁有「怎麼做」的知識），懂得利用情境展現其「陳述性知識」(declarative knowledge；指「理

³ 感謝匿名評審之指正，但此處重點並非指陳傳播領域之教學方式與其他領域（如教育學）不同，僅在說明傳播理論課之授課者迄今無意（也無法）發展共同教學大綱或教材。

⁴ 國內此一現象之討論猶有不足，遲至 2008 年 12 月始首次舉辦國際學術研討會進行反思，可參見 http://tw.myblog.yahoo.com/dewesternizing_comm。

論性質」知識)。而在鍾蔚文、臧國仁、陳百齡(1996)所撰專文則進一步指陳，「過去傳統傳播教育過於偏重『陳述性』的專業知識，使得傳播教育無法滿足或反映大學殿堂之學術要求」(鍾蔚文、臧國仁、陳百齡，1996，頁107)。

此處所談實屬語重心長。簡單來說，研究者認為新聞／傳播課程所談之事多與「情境」變化有關，如「新聞價值」之意雖得以理論命題呈現，但在實務表現時這些命題卻難完整反映「新聞」定義之多變性(每則新聞幾都難以定義)，授課者因而尤應提醒學習者注意「知變」、「應變」、「擅變」之意涵而非僅要求其背誦領域知識(參閱蔡依玲譯，2000)。

由此延伸，「傳播理論」課程應當包含哪些內涵且這些內涵要如何教授均屬教學難題，並非明顯且易尋得答案之經驗技巧。如鍾蔚文等(1996)曾經指出，「與其他領域相較，傳播學門的定位可能需要偏向領域程序性知識，旨在培養『怎麼做』(how to)的能力，以及在特殊情境中執行特定策略的本事...，重點應在教導學生使用和綜合知識，以能解決問題」(頁113、115；括號內文字為本文作者添加)。此處所稱的「怎麼做」知識與上述「知變」、「應變」、「擅變」能力實有關連，乃因面對不同情境擬定不同策略本就涉及了前述專家知識領域所稱的「程序性知識」，也就是專家型工作者「見招拆招」的本領。

鍾蔚文等(1996)並曾進一步闡明傳播領域的「程序性知識」可能包括：「如何發現與界定問題」、「如何搜尋相關知識與資料」、「如何分析與整理資料」、「如何呈現資料」、「如何應用上述知識的知識」(或稱後設知識或反思能力)。作者們認為，「理論課程之本質(或)也不僅在傳授或介紹各種理論，藉由理論知識的討論來訓練觀察與分析的能力可能才是此類課程的重點所在」(鍾蔚文等，1996，頁118；底線與括號內文字為新加)。

此處討論所及(不僅傳授或介紹理論且更要促發觀察與分析能力的提昇)常非一般授課者所能(願)接受，乃因傳統教學觀念偏重陳述性理論知識的傳遞，教學者不但習於「講述」理論，學習者亦常以為聽了教學者的講述且在學期結束時能回答考卷提問就算是「學到了」，作者們因而自嘲上述提議實乃「極端的想法」(見鍾蔚文等，1996之專文標題)，或尚不見容於大學殿堂。

三位作者並也提出了「從做中學」(learning by doing)的概念，建議授課者應力圖讓學習者多從接近真實的情境練習並嘗試錯誤(或稱「錯中學」)，才能加速「知識(的)程序化」(proceduralized)，「一方面，我們應該還理論課程的原本面目，不以介紹當代有關理論為滿足，重點應在教導學生跳脫浮面思考，練習藉由理論從而發展獨立思辨、省察的能力。另一方面，理論課程不該只教『知』的學問，而應是『行』的知識，...教學策略似應著重分析與觀察(不同)理論的意涵，而不在介紹各家理論」(鍾蔚文等，1996，頁123，底線與括號內

文字為新加)。

較新文獻曾進一步分析上述「程序性知識」想法(蔡琰、臧國仁, 2007a), 認為整體來說大學(傳播)教育之旨理當訓練學習者之聆聽、接收、轉述故事能力, 可簡稱其為「敘事智能」(narrative intelligence), 包含了「敘事知識」、「敘事思考」、「敘事想像」三者, 分指「了解外在世界之能力」(亦即轉述真實事件之本領)、「編排故事的能力」(編排理論故事之本領)、「審視未來並有所預期的能力」(指從上述本領自省與改進之能力; Randall & Kenyon, 2001)。

換言之, 「傳播理論」課程之學習者不應僅如上述只是背誦、記憶、複製眾多相關傳播理論之起源、內容或甚至創始者, 而應從這些理論講述中學習其與真實世界日常生活之關連, 且在瞭解此些關連後還要能將理論內容「重新安排」並再(講)述給他人(如本課之選課同學), 進一步審視其(理論)與未來傳播(媒體)發展的互動關係, 如此方能建立後設知識(知其然並知其所以然)。

其理甚明, 乃因某些(或大多數)傳播理論之出現皆有其時代背景(如涵化研究源於六、七〇年代之電視興起後造成青少年廣受電視節目之暴力影響), 其概念或內涵不必然符合現代或未來社會之時代需求(目前之青少年受到電視節目暴力影響程度恐不如其受暴力電腦遊戲影響來得大), 因而背誦、記憶、複製傳播理論實無法提供學習者面對未來社會所需。

此裡所稱的「敘事智能」概念源自敘事典範(narrative paradigm, 見 Fisher, 1987), 認為任何將人生經驗組成有現實意義的故事皆可認其為敘事; 人們不但透過敘事理解世界, 也透過敘事講述世界(姚媛譯, 2002)。從敘事典範觀之, 任何理論(含傳播理論)總是透過某種故事形式(無論是研究文獻或教科書)之講述, 方能讓其他研究者或學習者明瞭其來龍去脈, 因而俱屬「敘事典範」之討論對象。

由此延伸, 傳播理論之講述內容或可進一步視為「從真實【理論】世界選擇(挑選)與重組(排序)某些事件片段後之再現(represent)成品」(引自蔡琰、臧國仁, 2007b, 頁 122), 也是理論(或研究報告)撰寫者觀察、認知(思維)、回憶外在世界變動後透過語言符號以建構理論文本世界的過程。換言之, 理論無法憑空出現, 總得經由某種論述方能廣為週知, 因而其具敘事內涵實不難理解。然而教學者固然是「再現」理論(傳播理論)的敘事者, 將其認為適合傳授的相關理論片段講述、說明、闡釋給學習者, 學習者如能獲得適當機會再行講述其所學得之理論知識, 何嘗不也可從傳統故事接收者角色轉換為敘事者。

從此觀點出發, 此處所談之教學者與學習者課堂互動角色似亦已與傳統認

知不同。如以敘事論點觀之，「教」與「學」二者並非傳統思維之上對下關係（老師「教」而學生「學」），而是講述理論故事的「共同建構者」（co-constructionists；此一概念取自 Jacoby & Ochs, 1995），雙方地位平等，藉由課堂內之持續對話而對「理論」這個「客觀真實」進行觀點交換，一方面，教學者由於過去所受（傳播）理論訓練較久、較多，或能提供較初學者「周延」、「廣泛」、「動人」的理論故事以吸引其進入學術殿堂。但另一方面，初學者同樣亦可透過資料蒐集、文獻比對、小組討論等作業練習，而將其所感知的理論故事向其他同學（含教學者）分享、講述、說明、闡釋（此即前述「程序性知識」之展現），旨在形成一個具有充分互動特色的「故事學習社群」。

這裡所稱的「共同建構」出自社會科學界近年來針對「何謂知識」以及「人與知識關係為何」所展開之重要學術討論（詹志禹，2002），強調知識的學習主體應是「人」而非外（他）物（如理論），亦即知識乃由人所創建且需為人所使用。簡單來說，建構論者認為，社會真實（如傳播理論）的本體是否存在或存在型態為何關係不大，重點在於此一本體之建構究係「為何」以及「如何」由人建構。例如，傳播理論的本體知識為何實不甚重要（因其已如上述常「與時俱進」），但是如何透過課堂講授而由教學者及學習者共同建構了「臨時性」的傳播理論本體，始當是重點所在。

放在傳播理論課的架構來看，「共同建構」論的觀點正好指陳了任何傳播理論的授課內容乃是「教學者」與「學習者」共同創建與認定，並無所謂的「傳播理論」此一社會真實存在（或如上述，其「是否存在」及「存在型態」為何關係不大），關鍵之處反在教師與學生如何在課堂裡建構（或共同建構）了這個有時空特質的傳播理論認知藍圖（cognitive map；臧國仁，2004a、2004b）。

換言之，教學者面對不同知識背景與深度的學習者（如大二學生與研究生即有不同）理應依其所需（或所喜愛）採用不同教學方式以發展出不同教學內涵，並應鼓勵這些學習者反思所學以連結其所學並與日常生活產生關連。亦即傳播理論並非象牙塔內之抽象命題，而是眾多前人學者根據社會日常生活所歸納、演繹發展而成的論述成果，常以學術性之「故事」型態出現。⁵

此一想法受到建構論者如 Gergen（1999）影響甚深，其基本假設在於：

⁵ 本文限於篇幅，無法深入探討研究生與大二學生修習之傳播理論究應如何不同。但因傳播學門之研究生常來自其他領域（如中文系、英文系、社會系等，有時亦有來自自然科學領域如物理學、植物學），在大學階段已有四年基本學門知識，因而傳播理論課內容理當含括較多抽象層次討論，以 seminar 方式授課當屬適宜。而本文所論及的大學部小組報告形式則有實驗性質，其效果或可待實施一段時間後正式評估。

1.人們描述、解釋、再現的方式 (modes) 皆由「關係」(relationship) 而來；亦即個體心智無法單獨創得意義，而須透過與他人之協調 (coordination) 並建立關係始能建立語言，發現世界。如在傳播理論課堂裡，知識的交換無法由教師單獨創建，需要透過其與學習者間之協調 (即上述基於學習者所需而擬定不同教學大綱) 始能協助學習者建立與己身有關之傳播理論語言與再現方式。

2.對固有理解方式的「反思」(reflection) 是保障未來持續進步的重要途徑，因為既有道理、證據、價值多因遵循了傳統觀念裡的「好」的標準並也剔除了其他與此標準不合的選擇始能存在並延續。然而對未來有益 (即常與傳統價值相左) 之熟思遠慮理應針對現狀之真理、正確、本質不斷反思以免囿於傳統，否則一味地「守成」(堅守現階段的「好」的表現) 恐難適應環境變遷而易於受到淘汰。

同理，要在傳播理論課堂獲得教學成效，其關鍵或不僅在於教師的學術涵養優劣與否，更在於其 (教師) 是否能 (願意) 創造好的教學氛圍鼓勵學習者反思，針對傳播理論之現有真理、本質時時檢討以免受限。

以上介紹了本文作者的教學理念，大致可從以下三個面向簡述：

1.傳播教育過去偏重陳述性知識的傳授，未來亟應改而強調「程序性知識」與情境知識的學習，培養學生「如何做」(在本課指除學習理論為何外並也學習如何有效學習) 的能力；

2.傳播理論課程雖屬理論內涵，仍應重視如何將理論知識「程序化」，讓學生不僅學習各種理論的起源、演變、意涵，更要從學習過程裡發展獨立思辨、主動省察的後設能力；

3.課堂裡的教學活動乃係教學者與學習者「共同建構」，彼此透過對「理論」為何的故事講述而交換看法，一方面教學者就其所知挑選並重組理論的片段並將其再現給學習者，另一方面學習者也應從資料與文獻搜尋所得來講述、說明、闡釋給教學者及其他同學，共同合作建構符合現實情狀的「(理論) 文本敘事世界」；

4.傳播教育之核心內容應在培養「敘事智能」，包括瞭解外在世界之能力 (如轉述傳播理論為何之知識)、編排故事之能力 (如編排理論故事之能力)、審視未來並有所預期之能力 (如反思傳播理論的能力)。

肆、教學實踐活動 (課程執行情形)

根據上述小結，傳播理論課堂之重點應在「程序化教學」、「共同建構」、「敘事智能之培養」，另可加上前節所述之「教材未能統一」以及「在地傳播現象未受重視」等現象，本課教學內容之設計策略因而包括：

1. 學生須在課堂練習搜尋相關理論資料、閱讀研究文獻、講述並分享所得（亦即增加其「敘事智能」），以便與教師及其他同學「共同建構」理論故事豐富的教室學習社區；
2. 教師角色在於建立討論氛圍，鼓勵學生加入教學環境並建立其學習自主與主體性，而非如傳統由教師講授而學生聽講之「上對下」教學模式；
3. 學生必須練習反思能力之培養，針對其有興趣之理論主題進行延伸討論與見解批判，藉此免於受到教學者自身框架之影響，進而建立其「程序化」之後設理論知識；
4. 報告內容除需討論各專書或單一理論之起源（撰寫者）、章節安排、重要概念外，亦應提供其與臺灣日常現象相關處，以便連結理論知識與在地化情境。

由此教學策略出發，具體課程設計包括以下三個重點：

1. 理論學習

學期前半（共六週）先由教師按同學背景分成十二組，每組成員分由「新聞系」、「廣告系」、「廣電系」、「傳播學士學位學程」、「輔系或雙主修」同學 3-5 人搭配而成，隨機指定一人為組長。隨後該組自行任選一本以「傳播理論」為名之教科書，閱讀後向全班同學介紹該書重點，於上課前一日（該學期上課日為週三）合撰五頁書面報告一篇（存檔於教學網）並於上課時製作 power point 口頭報告。學期後半（亦為六週）之學習方式亦同，由同組同學另以「單一傳播理論」為旨以說明其淵源、發展與演變；

2. 課外討論

每週輪值報告（有兩組）以外之其他十組同學（簡稱「非報告組」）均需經小組討論後合撰回應一篇，針對報告組所言提供一至兩頁之延伸回應與討論，上網存檔時間為當週上課後之週五中午十二時前；

3. 期末作業

每組同學需就所學彙整撰寫一本「傳播理論」專書之目錄（table of contents，無須撰寫內容），但須另加長度約為五頁之反思，討論此一專書之優

專論

缺點以及為何有此優缺點。所謂「優缺點」，意指各組所採取之理論切點有何強弱點、有何一般讀者不易察覺之框架、閱讀時應注意哪些事項等，其目的均在練習自我剖析（反思）以免陷於無法察覺之框架陷阱。

基本上，以上述小組報告為主的授課方式旨在回應前述傳播理論課堂之「程序化教學」、「共同建構」、「敘事智能之培養」三者，如「程序化之教學」反映在彙整期末專書之設計，期能協助同學反思整學期所學以免限於單一傳播現象，各組同學皆須參考各組報告後整理、組織、串連成為其所認定之傳播理論「專書」（僅需目錄），並深入反思該書之優劣點。

而「共同建構」則透過每週口頭報告後之教師與同學回應達成，包括網上「非報告組」之回應以及教師於上課前針對書面報告之回應。網上回應時間訂在上課後兩天以供「非報告組」同學討論並凝聚共識，此回應隨後續由博士生級教學助理再行回應，而任課教師也會在助理再回應後再再回應。如此實施後，上課內容不再是單次報告的展現，而是利用教學網路而不斷「討論來、討論去」的互動社區。

最後，「敘事智能之培養」展現在學生每週兩組之輪流口頭報告。舉例來說，期中考前各組皆須自行選擇有興趣之理論教科書向同學介紹，半學期下來總共提出了十二本中文傳播理論教科專書（部分為中譯本，少數為英文本）。

後半學期則為十二個「單一傳播理論」之介紹，範圍涵蓋「大眾傳播」與「人際傳播」次領域，報告內容則包括該理論之「起源」、「重要研究者」、「基本觀點」、「後續發展」、「與臺灣現象之反思」。報告時，各組同學除如前述需撰寫五頁左右之書面報告外，並需全組上場將其書面報告轉換為 power point 以展現其講（再）述智能。該報告組並需提出一至三個延伸討論問題以供「非報告組」接續於網路討論之用，而任課教師、教學助理、其他同學則隨即表達看法，針貶（或褒或貶）報告內容（教學理念與教學活動間的相關流程，見圖 2）。

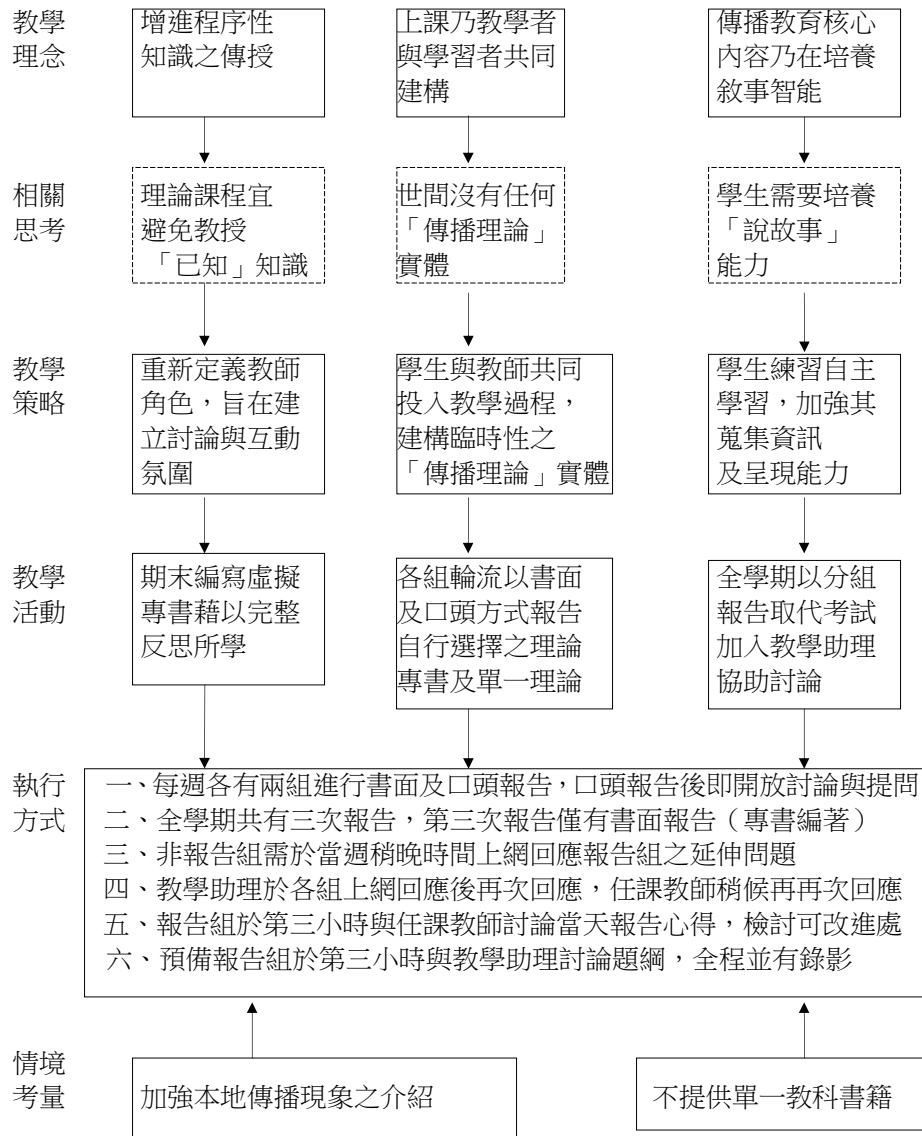


圖 2 本課教學理念與教學活動之相關流程

由此，前述「教材未能統一」以及「在地傳播現象未受重視」兩個特殊傳播理論授課現象亦能透過此種教學方式有所改進。由於傳理教材迄今未能統一，本課改由同學自行依興趣「認養」課本或理論（無論期中前或期中後皆然）。

專論

也因其屬「自行認養」性質，學習者勢需閱讀不只一本書籍或論文方能瞭解全組同學興趣所在。而有關「本地傳播現象」則係透過「與臺灣現象之反思」之規定而達成，而期中後之「單一傳播理論」隨後並曾要求每組均需增寫「參考書目」（至少五項），且需含最近三年之文獻至少一項。

伍、教學助理之貢獻

由於本課開課之初曾向本校「教學發展中心」申請並獲撥「教學助理」(TA)與「課程助理」(CA)各一人協助處理課務，前者由博士班候選人某同學擔任，後者由碩士班候選人某某同學負責。兩人均為優秀研究生，曾參與任課教師主持之研究群多年，亦皆受任課教師之指導撰寫論文。

兩位助理學期之初均參與「優質 TA 優質課程」講學，理解此一計畫宗旨與執行方式。而為協助本課教學，兩位助理每週協同上課以掌握課後討論內容，並於第三小時將「預備報告組」（兩組）帶至另一教室會談。由於無法同時與兩組晤面，教學助理係分以 20-30 分鐘與各單組同學討論方式進行，並要求各組晤談前需稍事準備討論內容以免言之無物。其工作分配如下：

博士班教學助理：任務包括「課內會談」與「課外晤談」兩項，前者係分攤教師每週與同學之「課內會談」（第三小時）並聽取「預備報告組」提案，協助其理解如何閱讀教科書或如何介紹單一理論（教師工作則在與當週「報告組」討論報告得失與延伸想法）。「課外晤談」則指與該「預備報告組」同學利用課餘時間進一步會談，協助解決其口頭報告與書面報告之可能障礙，確保能在報告週完成作業並於報告前一天上網存放報告內容以供所有同學閱覽，此課外晤談多透過 msn 方式進行，來談者以組長居多。

碩士班教學助理：工作內容以「網路服務」為主，除按規定於第三週架設網路完畢外，並每週按時上網整理「未報告組」之「每週回應」，隨後將各組優點缺點記錄並轉告教師以便下週上課時與同學討論。其另也負責每週之錄影記錄，隨即放在教學網站供所有同學閱覽（全學期課程整體設計結構如圖 3）。

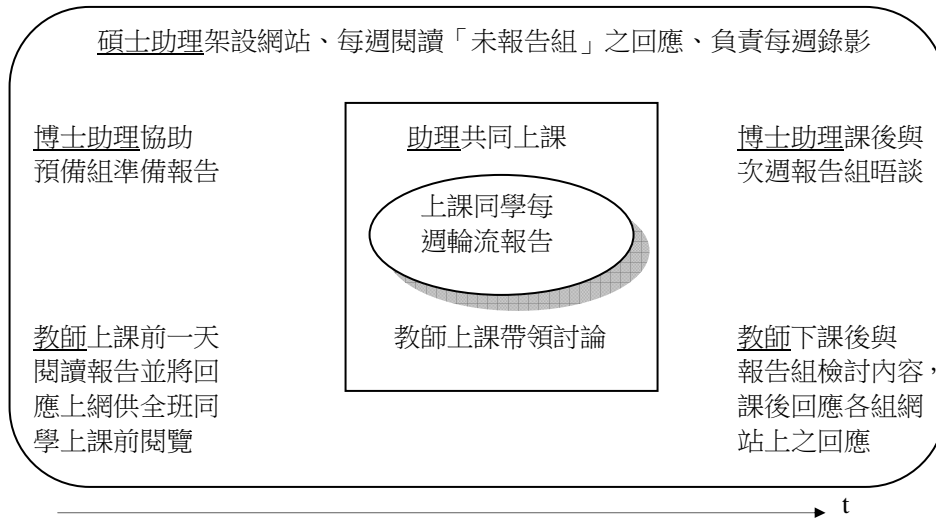


圖3 「傳播理論」課程整體設計結構

此處所提之「網路服務」，係指本校校園網路數位學習網（e-learning）提供之平台，全班同學（含教師與助理）均可在此處置放教材與報告、瀏覽作品、提出回應。全學期共有相關討論 526 篇（每週平均 30.9 篇），含上課前之書面報告、非報告組之回應、課程助理之再回應、教師之再再回應等。教師上課前後回應各組報告則共有 55 篇（每週平均 3.23 篇），含上課前閱讀報告組書面大綱之回應、上課後之回應、閱讀網上回應後之再回應等。

兩位助理中，博士班 TA 同學教學經驗較多，曾在某大學任兼任講師並擔任一年級「媒介寫作概論」實際授課一學期，習於與同學互動，因而交流無礙。碩士班 CA 某某同學過去並無教學經驗，大多數時間僅在協助 TA 進行錄影工作，偶也兼負諮詢任務。任課教師於期末（約至十五、六週時）將其調回教室協助帶領報告組進行事後檢討，表現良好深獲同學肯定。

期末時，CA 受託檢討全學期上網回應表現，選出最佳三組供任課教師加分使用（最佳組加總分三分，次者兩分，第三名一分）。期末專書彙整報告則由任課教師與兩位助理分別閱讀並撰寫一頁回應（每人四組），兩位助理由其所讀報告中推薦最佳組別供教師參考。實際評分仍由教師負責，表現最佳組別亦獲加分。

整體而言，兩位助理皆屬認真負責同學，表現突出，深獲教師信任。尤以第三小時之討論若無兩位助理協助，任課教師「分身乏術」勢必無法勝任頻繁之討論任務，師生間之良性互動當受影響。

陸、執行成效評估

一學期之教學成果或可透過下述幾個方式衡量，主要仍然倚賴由學生填寫之「教學評量」（與教務處執行之全校網上教學評量不同）。此係於上課最後一週時實施，全班 54 人（原為 55 人，一人休學）修課共有 50 人填答，另 4 位同學因需參加他課期末考試而無法出席。教學評量表之題項係由任課教師自擬（見附錄一，共三頁），過去二十一年間（1987-2008）皆以相同方式施測，僅因某些題項需要因應不同課程而略為調整語詞，其穩定性應屬尚佳。⁶

附錄一顯示，本課教學內容整體而言甚受修課同學肯定，在 0-100 分的標尺上獲得 88.8 分，較任課教師授課近二十年（1987-2005）之平均評量分數 85.55（共 78 科）略高（見附錄一第三頁所附資料），亦較政大、傳播學院、新聞系所有教師之 94、95 學年平均評量分數高出甚多。學生課後又曾在網路填寫由教務處負責且全校一致之評量表，本課所得分數為 91.15 分，與上述 88.8 接近。

在附錄一各題項中，又以第三、四題「任課教師很好」與「本課很好」二題同意度（此非評分）最高（分別為 91.3、92）。此外，第六題「老師與同學間的溝通足夠」與第九題「我從本學期的三次學期報告收穫良多」同意度分數皆在 89 左右，亦反映了此二者（溝通、學期報告）對本課教學成果之重要性。

揆諸同學在量化分數以外所撰之正面意見（見附錄一第一頁下方整理之「本課優點」）似與上段所得分數反映之內涵接近，亦即「師生溝通」與「學期報告」（含小組或分組討論）最受修課同學肯定。再者，兩位研究生教學助理之貢獻也廣受讚賞（共 17 位同學提及）；事實上，此兩位助理之期中評量（由教務處執行）平均分數亦高達 3.54（總分為四分，此表未附），換算 100 級分時為 88.5 分，與本課總得分 88.8 相近。

至於負面意見（見附錄一第一頁下方及第二頁上方整理之「缺點與建議」），則以「對他組的報告內容瞭解不多」及「欠缺理論整體理解」最多同學提及（分為 4 人與 3 人），其他相近疑問尚有：「老師可以提出一些讓學生更深入思考的問題」、「非報告組容易忘記（當週所談）」、「如果學生不認真會學不到東西」、「討

⁶ 本課教師自擬之評量表題項與本校其他評量均有不同，解讀時宜慎重。

論太多」、「很多定義不懂」、「地圖還是模糊」、「理論的背景知識可以再多些」、「期中後之報告應以指派式（以免有些沒學到）」。

從其所述觀之，以上這些建議大都指向同一面向，亦即部分同學不盡適應以「分組報告」為主的教學方式，甚至對未能獲得傳播理論之「整體觀」而感惴惴不安，希望回到傳統以「講授」為主的教學方式，甚至「可以有（考試）或 quiz 以協助大家整理所學」（其意涵留待下節討論）。

此外，本班同學之具體表現亦可由三次報告所獲成績檢討（此表因涉及分數隱私未附，見表 1 之綜合討論）。第一次報告分有四組落在 70-79, 80-89, 90- 組距，第二次得分集中在後兩組距，期末彙整專書則僅餘一組在 70-79 組距，顯示各組同學面對全學期以報告方式進行之課程設計適應良好，並未草率應付（期中前與期中後之報告兼有書面與口頭報告，期末則僅有書面形式），其中並有一組三次報告均獲 90 分以上佳分，兩次皆為 90 分以上者另有四組，足以反映同學之優異表現並非僥倖。

表 1 各組（共 12 組）之三次報告成績表現

	期中前報告	期中後報告	期末專書彙整
70-79 分	共 4 組	無	共 1 組
80-89 分	共 4 組	共 7 組	共 7 組
90 分以上	共 4 組	共 5 組	共 4 組

而若觀察期末專書彙整之題目，也可進一步推測修課同學對本課所得確有反思效果（見表 2）。十二組中，約有五組係以「化繁為簡」為旨試將目標讀者定位在「國中」、「高中」層次，或是「想接觸傳播理論的初學者」，如第 4 組的書名為「一學就上手」，「希望大家學理論就像吃飯一樣簡單」。第 12 組書名《傳理好好玩》則更為有趣，足以反映同學修畢此課後並未被「理論」所嚇，反而還盼消化所學後也能讓一般人接近、熟知。

專論

表 2 十二組期末專書彙整之題目

第一組	《框框：傳播理論之情境框架分析》
第二組	《傳播效什麼》
第三組	《傳生筒》(註：第三組寫是小說形式的傳理專書)
第四組	《傳播理論 - 一學就上手》
第五組	《口香堂-論書爽·溝通順暢》(Return to the origin: The ways of telling stories)
第六組	《教你成為 social king》
第七組	《認識你真好》(Nice to meet you)
第八組	《譬喻 -- Broadcast yourself》
第九組	《追傳理的孩子 - 探索傳播理論之森》
第十組	《誰是傳播王》(Who is the communication king)
第十一組	《終結傳播鬼打牆》(End the communication chaos)
第十二組	《傳理好好玩》

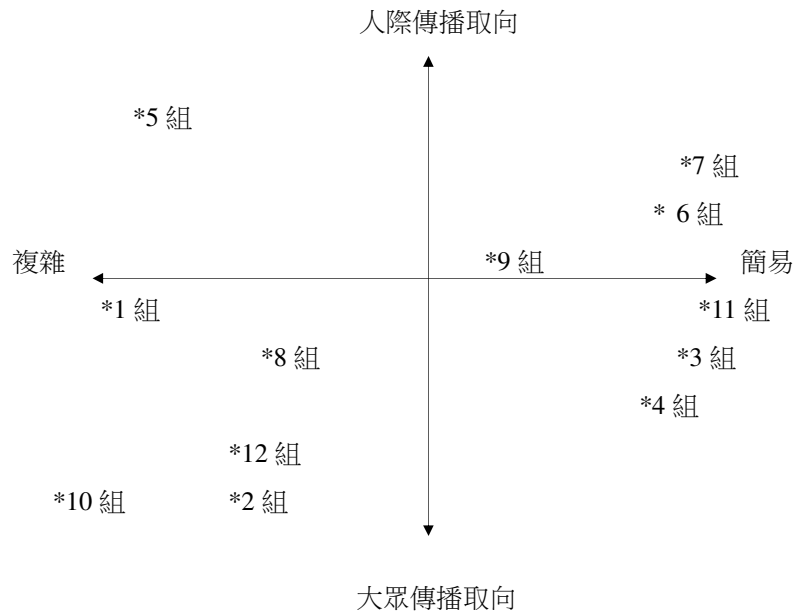


圖 4 十二組期末專書彙整之內容分佈

當然也有些組別所撰專書較為複雜不易讀懂，如第一組的《情境框架分析》、第十組的《誰是傳播王》（共含 28 章）、第八組的《傳播即譬喻論》，雖嫌野心較大但也反映部分同學之「深入淺出」本領，頗能符合本文前述「程序化知識」之教學宗旨。

總之，十二份期末專書彙整之練習顯現了多元化的理論認知（大眾傳播與人際傳播取向皆有，見圖 4），似與本課無意專斷任何典範或理論之初衷相符。換言之，本課教師原就不擬灌輸任一理論或典範，反而寄望透過自行選材、閱讀文獻、篩選素材、包裝呈現獲取較為寬廣之知識基礎。從表 2 所示來看，此一定位似已初步達成，多可歸功於同學們的自主學習精神，從而建立了一個適合大二、三學生的多面向「理論觀」，有助於未來其他課程之學習。

柒、結論與檢討

本文係以「傳播理論」課應如何授課為起點，討論本課設計前所面臨之困境與解決方式。由於此次為多年教學經驗中首次面對此一大學部入門課程（早年曾經教授碩博士班之傳播理論課），觀察相關教學情境後發現存有「教材未能統一」及「過於倚賴國外文獻」現象，亟應改進。

隨後延續過去在「專家生手研究」、「建構論」、「敘事理論」等學術訓練之研究基礎，本課擬定「增進程序性知識」、「共同建構」、「培養敘事智能」等對應教學理念，由此發展「撰寫虛擬理論專書」、「以報告為主」、「學生自主學習」等教學策略。實施以來，透過「期末對教師教學之評鑑」顯示本課成果「差強人意」，正面意見甚多，包括認為本課「溝通足夠」、「老師與同學互動頻繁」、「同學間討論有用」等。兩位教學助理之貢獻亦有目共睹，獲得修課同學極大肯定，任課教師亦持感激之心。

本課之具體建議（或缺點）亦值得關心與討論。從上述教學評量表中可知部分同學持續認為本課「欠缺理論整體理解」、「【對理論知識】之地圖仍頗模糊」、「理論知識還可再多些」、「老師可多講解理論」。何以致此？為何這些學習者經歷了一學期的開放、自主、腦力激盪式互動教學仍無法適應（此三詞均出自評量表），而猶提議要「有 quiz（指突擊式小考）以協助同學整理所學」？

回顧教學設計，發現其因可能有二。其一，由於本課教師係首次授課，經驗仍有不足，在第一週之教學大綱說明時未能善盡「宣導」之責，以致修課者或以為本課進行方式如同其他傳統教學者，上焉者勉於期中前適應良好，下焉者追趕不及則或隨波逐流，缺席、遲到者眾（全班僅有三分之一同學全勤，遠

專論

低於任課教師過去記錄)，因而發出「不認真聽課同學收穫有限」、「非報告組容易忘記」、「台下參與不高」、「有點不紮實（不系統）之感（飄渺）」等類似憾言。何況本課極端倚賴同學自主學習，小組成員若熱誠不足甚至時而「摸魚」恐難察覺，未來亟需謀求改進之道；此為任課教師處理不當所致。

其二則可歸咎於修課者對「自主學習」之適應不良。如本課前半學期共已報告十二本內容不同、作者不同（部分重複）之傳播理論專書（中文與譯本皆有），何以仍有同學覺得「欠缺理論整體理解」？其所言之「整體理解」為何？世間是否有此「整體理解」？又為何其「【對理論知識】」之地圖仍頗模糊（此一地圖究指何物？），進而期盼「理論知識還可再多些」（一學期閱讀或聆聽十二本教科書與十二個單一理論猶嫌不足？）、「老師可多講解理論」（老師講解與同學輪流上台講述與表演孰優？）。

究其原因，可能在於學習者慣於接受以「講授」為主之理論授課方式，認為真實世界中應有具體可見之理論可供學習，因而一旦面對本課以「共同討論（建構）」為學習主要形式（或如學生評量所稱之「誘導式教學」），則易產生「不紮實」、「不系統」、「飄渺」之不確定感，期盼老師講課、考試。

改善之道，或應合併上述二者而於下次教學初期多與修課同學說明此類教法之特色與可能變化，促其注意（參見附錄二）。另則應持續關心學生適應問題，鼓勵各組於報告中增寫心得，藉此瞭解同學可能面臨之心情轉換，或可即早介入協助。

總之，本學期教學活動以創新方式進行，倖獲修課同學肯定，已為此課奠定良好基礎。而兩位教學助理之積極參與，堪稱本課成功之最大助力。但主要貢獻仍出自所有修課同學之體諒與積極投入，成果足堪回味。

參考文獻

- 汪琪、沈清松、羅文輝（2002）。華人傳播理論：從頭打造或逐步融合？。《新聞學研究》，70，1-15。
- 姚媛譯（2002）。《通俗文化、媒介和日常生活中的敘事》（A. A. Berger 原著，2001年出版）南京：南京大學。
- 蔡依玲譯（2000）。《擅變：看傑出領袖如何掌握變局》（William M. Boast 和 B. Martin 原著，1997年出版）臺北：揚智。

- 蔡琰、臧國仁 (2007a)。「創意／創新」與時間概念：敘事理論之觀點。**新聞學研究**，**93**，1-39。
- 蔡琰、臧國仁 (2007b)。**媒介寫作與敘事理論 - 以相關授課內容為例**。未發表論文。
- 臧國仁 (2004a)。**社教機構與新聞媒體 - 「媒體運用」理論的思考 (上)**。**社會教育雙月刊**，**119**，21-31。
- 臧國仁 (2004b)。**社教機構與新聞媒體 - 「媒體運用」理論的思考 (下)**。**社會教育雙月刊**，**120**，30-34。
- 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。
- 鍾蔚文、臧國仁、陳百齡 (1996)。**傳播教育究竟應該教些什麼？一些極端的想法**。**新聞學研究**，**53**，107-130。
- 詹志禹主編 (2002)。**建構論：理論基礎與教育應用**。臺北：正中。
- Fisher, W. R. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Jacoby, S. & Ochs, E. (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171-183.
- Randall, W. L., & Kenyon, G. M. (2001). *Ordinary wisdom: Biographical aging and the journey of life*. Wesport, CN: Praeger.

專論

附錄一 傳播學院二年級傳播理論課減班修課同學之教學評鑑結果 (全班人數 54 ; n=50)

九六年上學期

2008 年 1 月

以下有十個問題，請就本學期以來的學習情形給分並提出意見。給分時，請在 1-100 之間選擇適當分數，1 是極不同意，100 是極同意，50 是無意見。有其他任何具體事實，可在每題旁邊的空白處填寫。

- 82.9 一、我認為已經比以前知道傳播理論的內涵。
- 87.3 二、我認為修習本課的基本目的已初步達成。
- 91.3 三、與其他我修過（或正在修習）的課比較，本課很好。
- 92 四、與其他我修課（或正在修課）的老師比較，本課任課老師很好。
- 78.9 五、我認為在本課所閱讀的資料足夠。
- 89.1 六、本學期中，老師與同學間的溝通足夠。
- 82.6 七、本學期上網回應份量適中。
- 88.4 八、本學期中，同組同學間的討論或交換意見對我十分有用。
- 89 九、我從本學期的三次學期報告收獲良多。
- 84.2 十、總體來說，我在本課已盡力。

以下，請給本課評個分數，由 0 至 100 分，60 分為及格分數：88.8 分
你在本學期中是否缺過課？無（18 人；37%）、一次（18 人；37%）、兩次（9 人；18%）、三次（2 人；4%）、四次（3 人；6%）（一人未填答）

本課優點：小（分）組討論收益良多（多人提及）；助理學姐很棒（17 人提及）；自主性思考、學習（10 人提及）；沒有考試（10 人提及）；做報告獲益多（10 人提及）；上課討論氣氛（6 人提及）；互動性強（6 人；「師生瘋狂交流」）；以溝通方式學習（而非填鴨式；4 人提及）；第三堂互動課應極力保留（3 人提及）；都不錯（2 人提及）；做報告的能力提升（2 人提及）；討論充分、熱烈（2 人提及）；課程設計（2 人提及）；期末傳理專書（2 人提及）；上網回應（2 人提及）；腦力激盪（反思，2 人提及）；大家都很好（2 人提及）；【本課】很活、很有趣；互動式教學可刺激思維；輕鬆氛圍；上課形式；由淺入深，由大體見微體，值得外院外校學習；教學相長；注重回饋；意見回應；訓練蒐集資料、消化、整理、重述之能力；開放風氣；時常提早下課（臧註：咳咳）；腦袋靈光了；期中前的專書介紹；團隊合作；ppt 等圖像製作；誘導式教學；很充實；很舒服；時間安排很好；老師與同學討論充分（6 人提及）；老師認真、用心（2 人提及）；老師常寄信給大家很溫馨；老師活潑；老師開明；老師對學生的開放態度；老師講話很大聲；老師竟然認識所有同學。

缺點與建議：對他組的報告內容瞭解不多（4 人提及）；欠缺理論整體理解

(需要自行整理, 3 人提及); 與老師的面對面討論時間 (3 人討論); 可以有 quiz 以協助大家整理所學 (2 人提及); 組內分工 (時間分配不當, 2 人提及); 沒有影片; 同學間的互動可再多些; 老師可以提出一些讓學生更深入思考的問題; 不認真聽課同學收穫有限; 期末報告有些過勞; 有時會讓人偷懶; 老師可多講解理論; 非報告組容易忘記; 遲到者過多, 要設法管理; 期末專書對後面組有些倉促; 與學姐討論應提前一週, 時間長一些; 如果學生不認真會學不到東西; 討論太多, 很多定義不懂, 地圖還是模糊; 理論的背景知識可以再多些; 坐在後面同學較少得到關心; 有點不紮實 (不系統) 之感 (飄渺); 課堂討論可以更熱烈些; 主要還是跟固定同學互動; 台下參與不高; 專人演講; Q & A 很冷; 九點起床太難 (減註: 九點起床?); 讓每位同學都發言; 要求其他組推派代表針對報告組的問題發言; 期中後之報告應以指派式 (以免有些沒學到); 課後小組討論更可公平些 (1, 2 組然後 2, 1 組); 報告的量少些 (一個禮拜一組); 期末報告繳交時間延後。

下頁是我的綜合回應:

看完了上頁「對老師教學評量」, 同學們, 你們出現了什麼樣的「圖像」? 如是沒有上過本課的同學看到了上面這張評量結果, 會產生什麼樣的圖像?

我自己的揣測應是這個樣子: 這門課很「活」, 師生互動頻繁, 同學間透過三次小組報告的準備而互動頻繁, 教學助理 (兩位學姐) 與同學互動頻繁。總之, 在這個教室社區裡修課同學必須花費許多時間與精力蒐集資料, 整理消化後展現他們所知, 因而產生了許多自主學習效果。

但是另一方面, 這門課管理有些鬆散, 整學期缺席一次以上的同學超過七成, 遲到更是尋常。老師不太點名 (點名都是為了找同學發言), 假裝視若無睹, 目的皆在不希望因為管理過於嚴苛影響學習氣氛。因而部分同學上課不太認真 (尤其當週沒有報告任務時), 聽報告經常睡著。老師與報告組賣力表演, 勉強維持了最低程度的課堂互動。報告組則因必須「粉墨登場」而努力熬夜製作精彩 ppt, 電腦繪圖成為整學期最大進步幅度所在。

整體而言, 這是一門非常需要「自我管理」的課程, 表現較佳的組持續較佳, 涉入不深的同學持續冷眼旁觀, 導致最後深覺自己「所學不夠實在」, 因而建議老師要多講課、多講理論、多提供「可以讓學生深入思考的問題」、可以考試, 宣稱「『地圖』還是模糊」, 甚至抱怨「坐在後面的同學較少受到關愛(心)」。

各位, 模糊不好嗎? 上一門課各位就會對何謂傳播理論不模糊, 有這種便宜的事情嗎? 不紮實之感不對嗎? 呵呵。最好玩的是一位同學寫的, 「九點起床太難」, 我簡直要笑呆了。上了一學期課, 這位同學還不知道我們是九點上課耶 (總不可能九點起床飛到教室吧!)。

好了，我想要表達的事情是，謝謝大家寫這麼好的回應，讓我知道大多數同學很能接受我的精心設計，也能感受到兩位學姐的投入，更能體諒有些取捨真的很難(框架之調整)。如果要我走回頭路去講課，當然教室管理就會很容易，學習氣氛就不容易生動，學期末同學的反應就會相反。我應要如何取捨？我相信什麼教法較佳？

依照同學的給分，本課獲得了 88.8 分，是高還是低？底下是我自己教書二十年來(1987-2005)的統計(近兩年來之平均數尚未計入)：

總平均(1987-2005)：	85.55(共 78 科)
近五年(2000-2005)平均：	84.48(共 28 科)
最低分數：	69(92 下)
最高分數：	92.9(95 上)

從這個比較觀之，本課雖屬第一次授課，其平均分數略高於二十年來的分數，但並未超過某些課程，用「差強人意」形容應該恰當。至於本課評分與本系、院、校的其他老師比較如下：

94 學年上	94 學年下	95 學年上	95 學年下
科目／平均數	科目／平均數	科目／平均數	科目／平均數
本系 42/83.84	本系 49/81.15	本系 44/81.92	本系 43/82.86
本院 99/81.98	本院 113/80.51	本院 122/80.49	本院 101/82.26
本校 1903/82.46	本校 1884/81.87	本校 1945/82.06	本校 1910/82.44

由上面這個表來看，各位給本課的平均 88.8 分可就超出甚多了，可見這門課的設計頗受歡迎，其設計值得繼續推廣。寫到這兒，忽地想起有位同學在評量表裡的意見彌足珍貴，他/她說：「我認為老師的課程由淺至深，由大體見微體，並以教學相長方式教導我們，這是大學少有的方式，也是外院、外校值得學習之處」。看完這一段話，我固然高興有同學「深得我心」，但也愈發不解：為什麼老師們無法跟上學生的需求呢？是我「曲高和寡」嗎？關於這點，我會稍晚再將正撰寫的報告寄給大家一閱。

總之，這是令人開心的一學期，受到大家肯定，我會繼續努力，也會再想想看是否要廣納建言來加些考試。祝大家開心，請繼續自主學習。這個才是讓各位進步的唯一來源。也藉此謝謝兩位助理學姐的投入與協助，他們真是令人感佩的好模範生哩。

附錄二 傳播學院二年級「傳播理論」課上課公約（初擬）

我_____（請寫姓名）本次幸運地選上了由臧國仁教授開授的傳院二年級必修課「傳播理論」，願意珍惜機會藉此與任課教師結下良緣，篤信「教育不是灌滿一桶水而是點燃一團生命火焰」的信念，遵守下列公約：

同意 不同意

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1.全學期不以 <u>任何理由</u> （如大學報採訪、整合實驗室助理工作值班、搭不上校內公車）遲到早退超過一次； |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2.全學期不以 <u>任何理由</u> （如天冷起不了床）缺席 <u>超過一次</u> ； |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3.上課前一天 <u>主動看完</u> 報告組資料及臧哥之回應； |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4.上課時認真聆聽報告並自行驅走「瞌睡蟲」且多發言； |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5.下課後協助小組成員討論並 <u>合力</u> 撰寫每週回應而 <u>不應付</u> ； |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6.輪值小組報告（含口頭與書面）時 <u>共同參與</u> ； |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7.全學期配合小組長（或成員）認真進行三次報告絕不推諉； |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8.全學期均 <u>正面</u> 欣賞其他組員表現而不隨意挑別、嘲諷； |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 9. <u>不怨天尤人</u> （如責怪教室太小、椅子太舒服、傳院地理位置在山腰上），也不亂怪罪自己，全學期 <u>盡力</u> 做到最好； |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 10.全學期自我督促，認真向學， <u>絕不虛言</u> 。 |

此外，我也瞭解此課授課方式與他課不同，極端倚賴自己主動學習進而實踐「程序性知識」，包括與組員（均係任課教師之隨機安排指定）一起從零開始尋找報告題目、蒐集資料、彙整資料、擬定報告內容後分以口頭與書面形式呈現。我不期盼本課教師講述任何基本知識（因為教科書上都找得到），改採回應方式鼓勵我們自己思考、自己探索、發揮創意。我更深知此課雖未安排期中與期末考試，但作業份量吃重，收穫也多，因而願意盡己所能，全力以赴。

如有違約，願與任課教師吃飯面談。此致

任課教師

請簽名：

_____（手印）

On Pedagogical Issues of the Communication Theory Course

Kuo-Jen Tsang

Following earlier discussions on the legitimacy issue of the communication studies in Taiwan, in this paper we turn our attention to the pedagogical issues associated with new teaching methods adopted in the course of communication theories. Instead of using the instructor assigned textbooks, students were encouraged to select, read, and present books, as well as theories, for a purpose to build up their own theoretical basis. According to the evaluation results, this new way of teaching was appreciated by most students because they were allowed to create a different learning perspective in which the “learning by doing” doctrine was maintained.

Keywords: innovative teaching, communication theories, procedural knowledge, co-construction, narrative intelligence

Kuo-Jen Tsang, Professor, Development of Journalism, National Chengchi University