

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PSL107035
學門分類/Division：社會(含法政)學門
執行期間/Funding Period：2018/08/07-2019/07/31

玩一齣實踐之戲：結合社會創新及實踐與戲劇教育的教學嘗試
配合課程名稱/Course Name：社會實踐方案

計畫主持人(Principal Investigator)：蔡侑霖

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立東華大學社會學系

繳交報告日期(Report Submission Date)：2019/09/18

摘要：

當代台灣高等教育場域面臨兩大困境，分別是「高教崩壞」與「無動力世代」，在此社會結構脈絡之下，期能透過教學上的改變，將過往教師所扮演的知識佔有者 (possessor) 與傳遞者角色，轉化成為學習過程中的促發者 (facilitator) 角色而融入學生的學習，進而引發學生自主學習，提升學習成效。因此針對國立東華大學社會學系大三學生修習的「社會創新」與「社會實踐」兩門課程，本教學實踐研究將透過結合在地劇場的「戲劇教育」(Drama in Education) 操作，在教學上將教師融入學生學習過程，並結合校內支持系統，包含「大學在地實踐社會責任 (USR) 計畫」方案與「Brick 實踐自主學習學程」。後續也將透過授課教師與劇場工作者協力組織劇本寫作工作坊，鼓勵學生把學習成果改寫成 Thertre in Education (TiE) 戲劇教育演出時可用的素材，這不僅是回饋劇場工作者的一種方式，也可望透過戲劇演出分享給花蓮民眾，進一步將高等教育公共化與深化在地連結。

目錄

研究動機與目的.....	1
文獻探討.....	2
研究方法.....	5
教學暨研究成果.....	6
參考文獻.....	8

研究動機與目的

作為一位剛入門不久的大學教師，筆者既沒有群眾魅力的口才，亦非所謂的「型男」教師，上課也稱不上「幽默風趣」，講的笑話常讓學生們覺得冷，口條上有時還會結巴。在教學場域上，如果要做化約性的歸因，其極致應該是個人歸因，那麼其實該被處理的正是筆者一教師本人，對於這樣的「三無教師」最好有些穿著打扮的個人品味訓練，以及商管學院針對領袖人物的公共演說能力訓練，或許讓每位教師進行個體性的改造，滿足青年學子視覺與聽覺上的需要，大學校園中的教學面相從此一帆風順。

然而由學生們的教學反應評鑑來看，這個「三無教師」成績並非頂尖，卻也不差，2015年初任教職，在國立交通大學一年聘專案教師任內具有評鑑成績的6門課程中(均為3學分)，除了英語授課課程的成績為3.81(總分5分)，其他課程分別獲得4.61、4.30、4.18、4.08、4.05的成績，並且，在這些課程中，5門課有半數以上學生自評在修習上的認真程度為「認真」(區分為「認真」、「一般」與「不認真」)，有4門課程，至少有超過三分之一的學生每週願意花3小時以上的時間準備課業。這個結果對於筆者這個「三無教師」而言固然是個莫大的回饋與鼓勵，也突顯出在教學場域上，諸如個人歸因等化約式歸因的不足之處，顯然不是對教師的個體性改造就能讓學生願意花時間認真學習。

如果說個人歸因是化約式歸因的極致，另一種化約論則是將教學上的議題歸因於課堂上的一切，一個例子是黃俊儒(2017)於教育部教學實踐研究計畫學門工作坊的分享，認為「教學」中值得「研究」的元素可分為「課程目標(問題意識)－為什麼要開這門課?」、「理論基礎－要教那些內容?如何結構?」、「教學題材－選用什麼題材與實例」、「教學方法－設計何種合適的教法與活動?」、「學生學習－學習的興趣、態度或過程」，以及「成果評量－評量工具、方法?整體課程效果?」筆者並不是主張這些提問不重要，而是這些提問大體上把議題侷限於課堂上，問題是，教學活動不可能處於一個社會真空的狀態，對於教學場域產生影響還來自教學活動發生的脈絡，亦即課堂與課堂之外發生關聯。研究台灣體制外另類教育實驗的劉若凡(2015)，以全人中學的經驗說明這樣的互動關係，在全人中學教師群嘗試增強學生對於基礎學科能力的掌握時，除了在教學題材與教學方法做出改變，期待提高學生學習興趣外，還祭出關閉宿舍的作法。這個案例顯示的是課程學習和校方對於宿舍的管理有交互關係，教學活動坐落在校方對於校園其他面向的管制，涉及相關的制度性安排，如果跨出校園之外，教學活動還深受既存社會結構的影響，這一點在晚近人類學者陳怡方(2017)的論文中亦備受強調。事實上，正是這些既存社會結構造就大學教學場域所面對的問題，亦為教學實踐必須面對的現象，晚近在文獻上對這些問題已經有些掌握，將在以下文獻回顧部分加以討論。

透過陳怡方(2017)的整理,我們可以歸納出台灣高等教育大抵上面臨兩大結構性問題,首先是學者所稱的「高教崩壞」(亦參見戴伯芬編 2015),這是指高等教育受到新自由主義轉型與市場化的穿透,高等教育逐漸遠離批判性的公共參與,往商業邏輯傾斜,在這個風潮下對「產學合作」的強調,不僅在知識生產上著重具有產業化效益的知識,也在教學上偏重傳遞具實用性質的知識(pp.153-4)。在此情況下,社會學作為「博雅教育(liberal education)」的一環,所探討的大體上是對既存社會結構進行批判的反身性知識,且在社會上亦少有學用直接對應的職業類別,因此在教學上常遭遇被邊緣化的危機。這也顯示教學場域所面對的課題不只來自課堂上,因為在課堂上所發生的一切正源於高等教育所處於的社會結構脈絡。

另一個結構性問題是當代所面臨的「無動力世代」,亦即學生缺乏學習的動機,或許大多數學生仍順從聽話,表現出一付「專心聽講」姿態,但如果可以放假和下課,學生會更開心,易言之,儘管學生沒有放棄學習,但也沒有樂在學習(陳怡方 2017:155-6)。筆者自己的經驗也能印證「無動力世代」的存在,其存在也使一些教學亂像成為可能,在過去服務的學校中,有位教師擔任許多審查案的委員,全省跑透透,因此時常缺課,都是請助教到課堂上播放影片,但老師不上課與放映影片時卻是學生最開心的時刻;另一位教師則是在選舉前花6個禮拜為候選人助選,告訴學生的停課理由是要用這6個禮拜寫書,全班學生並無異議,雙方各取所需,開心就好。

「無動力世代」的形成恐怕來自當代極端強調市場化的新自由主義轉型,誠如社會學者張正衡(2016)所言,這涉及新自由主義下人們的「心理狀態、存在感、安全感和對未來的展望」(p. 57)。當社會上普遍充滿低薪資、長工時的狀態,未來就業前景一片暗淡,學生當然沒有學習動機;或者,當學生的目標只是考取號稱「鐵飯碗」的公務人員,或是汲汲營營想找一份專技工作,只願意修習貼近就業市場的「有用」知識,「博雅教育」所涵蓋的批判性與反身性知識自然被視為「無用」知識而缺乏學習動機。

即便近年來高等教育出現一股對反於市場化的力量,強調高等教育機構必須創造公共財與提升社會福祉,並在科技部與教育部以大筆經費挹注,推出諸如「人文創新與社會實踐計畫」、「大學學習生態系統創新計畫」,以及即將實行的「大學在地實踐社會責任(USR)計畫」、「高等教育深耕計畫」等專案,開始鼓勵師生離開課堂走入社區,強調社會創新與社會實踐(陳文學、邱韻芳 2017;陳怡方 2017),我們仍然面臨上述兩種結構性力量的限制。

首先,面對這種不該是高等教育的應然,但已成為實然的社會創新與社會實踐,我們必須要問「學生要以什麼樣的知識和能力去進行社會實踐?」、「如果社會實踐是一種高等教育的創新,創新要以什麼為基礎?」(陳怡方 2017:169),這也就是說,社會創新與實踐的基礎正是「博雅教育」這些具備「無用之用」的知識,亦即「能夠具有批判性的反思力量、前瞻性的預見社會發展可能的問題及提出觀點。而不是直接滿足職場上的人力需求,對號入座」的人文社會學科(p.169)。這一點以社會學的教學來舉例就相當清楚,在當代一片社會企業與社會設計的風潮中,社會學者曾指出所該具備的「社會」義涵是群體的公共利益(吳宗昇 2013),或服務於「90%的公眾」(陳東升 2013),一旦喪失對於公共利益與公眾需求的掌握,學生只會迷失在「企業」與「設計」,而不是「社會企業」與「社會設計」。

再者，就算是離開課堂走入社區，「無動力世代」的作用力仍不容小覷，根據陳怡方(2017)整理其於國立東華大學開設社會實踐型課程時對於學生的觀察與學生反應，不乏學生認為「不在意。覺得社區中所發生的事情與個人無關」，以及「學生的主動性差。總是需要由社區的人來協助安排學生的吃、住、工作內容與進度，否則學生不知道在場域中要做些什麼，只是到處亂逛」(p. 168)。這個現象顯示出自願性參與的重要性，事實上，即便在需要進行管理，將勞動力轉換成勞動成果的勞動場域，都需要勞動者的自願性合作才能增加產出，降低管理成本 (Block 1990; Burawoy 1979)，在當代高等教育場域，如果不是學生自願性參與，對社會創新與社會實踐投入大筆公共資源的結果，最終將註定宛如一場高空煙火，絢爛，卻過眼即逝。

如果不該把當代高等教育面臨的議題化約到教師個人或社會真空式的課堂教學活動，必須面對其所處的社會結構脈絡，那麼如何使學生願意自願性地探究「無用之用」的反身性批判知識，進而自願性地投入社群公共福祉與公共財的鑄造場域，而不是在各大學因承接計畫與爭取經費之需被迫地投入社區，恐怕是個關鍵性議題。在回應此議題上，台灣的體制外另類教育實驗在跌跌撞撞地走過 20 多個年頭後，歷經各種掙扎與痛苦所積累出的一些寶貴經驗，應該可以提供借鏡。

首先，透過劉若凡(2015)的研究，可見位於另類教育實驗的核心其實是「師生關係」，當教師期待以學生為主體並進行志願性學習時，教師仍然有其設定的知識傳承內涵，這兩者可能會有落差，就以上述「社會企業」與「社會設計」為例，社會學教師希望傳承的是一套「無用之用」的反身性批判知識，使學生能藉此掌握具體的社會結構，以及思考實質的公共利益與需求，但學生可能著迷的是關於企業與設計的有用知識。這裡面對的困難是，如何確保學生的自願性參與，同時又使「無用之用」的知識得以傳遞？

事實上體制外教育實驗所提供的答案是，這是一個持續衝突的動態過程，透過師生之間的持續辯論與相互說服，累積共識，去定義相關的制度，也保持制度變遷的開放性 (劉若凡 2015: 309-12)。例如，在教師堅持所欲傳授的內容時，學習評量方式可透過師生間相互說理後，以師生票票等值的方式來訂定，並隨著課程的進行，在特定的時機點透過提出修正動議、共同討論，以及投票機制加以調整？

再者，另類教育實驗揭示的另一個重要經驗是「鬆散的學，嚴謹的玩」(劉若凡 2015: 313-6)，這恐怕是向「無動力世代」傳授「無用之用」知識的良方「鬆散的學，嚴謹的玩」的一面是指教師有意無意地扮演同儕中的領導者，以「朋友」的角色融入同儕團體中，並善用同儕團體的影響力進行教學。在這方面，筆者在本學期的實驗看到一點微小的初步成效，由於筆者同時擔任大一班導師，積極參與多半由大一學生共同參加的校園活動，這些活動通常具有遊玩的性質，如新生杯球類比賽、校慶開幕式、拔河與大隊接力等賽事，以同儕領導者的角色融入團體中，於是後續與在地部落組織合作時，這樣的同儕關係得以媒介大一課堂上一位有興趣的同學參與在地組織正在推動的事功，隨後透過學生之間的同儕關係，再帶動其他同學一起積極地投入。

再者，「鬆散的學，嚴謹的玩」亦指需要把嚴謹的課程以遊戲的形式重新組織，值得注意的是，這裡的「玩」與「遊戲」是一種比喻，不是真的把課堂變成遊戲場、把教學活動變成馬戲團般地雜耍。簡單的戲劇、肢體展演活動所進行的戲劇教育有其學理基礎，也是以遊戲這個比喻形式重新組織課程的方式之一，筆者曾經在「山東野表演坊」這個由一些花蓮在地青

年返鄉組成的劇場所推展的「玩一齣戲」戲劇教育活動見識其成效，這場活動的學理基礎是 Drama in Education (DiE)，DiE 是指劇場工作者透過議題引導參與者完成一齣「戲」(張曉華等 2014)，在 3 小時的活動中，劇場工作者透過帶領參與者藉由簡單的肢體展演，動態性地傳達社會中的性別議題，特別是對於不符合主流性別刻板印象者的歧視，促成參與者的反思。筆者的體會是，如果期待使「無動力世代」的學生對某些社會議題有興趣，3 小時的戲劇教育活動恐怕會比 3 小時的課堂講課有成效，應該更容易引發學生自願地參與後續關於「無用之用」的課程內容傳授，奠定社會創新與實踐的基礎。

必須進一步說明的是，結合與在地劇場結合並不表示授課教師把教學責任讓渡出去，反而意謂著更多付出。首先，授課教師必須根據課程指定閱讀文本與劇場工作者先行討論，確認後者所欲引導的肢體體驗與戲劇內容是合宜的。再者，在實際進行肢體展演操作時，授課教師不能置身事外，而是在劇場工作者的引領下積極地與學生合作，融入其中扮演同儕領導者的角色。最後，戲劇教育還包含 Theatre in Education (TiE) 的一面，即透過劇場性的情節演出探討特定議題(蔡奇璋、許瑞芳 2001)，針對這個面向，授課教師可與劇場工作者協力組織劇本寫作工作坊，使學生的學習成果進一步為公共書寫所用。

透過上述的回顧，筆者嘗試在本校社會學系大三「社會創新」與「社會實踐方案」課程中引入台灣體制外另類教育實驗所積累的經驗，以及與「山東野表演坊」所推展的戲劇教育合作，檢視當代高等教育場域在傳授深具「無用之用」的「博雅教育」時，這樣的努力在克服高教崩壞」與「無動力世代」的結構性困境上的成效如何？同時，與花蓮在地關懷公共議題的劇場合作，正符合台灣當前高等教育變遷過程中所強調的公共性與在地連結的核心精神(陳怡方 2017: 158)，若能結合本校相關支持系統加以順利推展，應該會成為一段佳話。

研究方法

我一直想寫的，並不是體制外教育的天堂，不是主流媒體習慣讚揚的光明面，而是他們的挫折、他們的焦慮、他們的軟弱跟無能，他們如何付出代價，又如何為了自己堅持的人之形象，彼此殘酷地鬥爭跟離開，還有他們如何勇敢地面對所有的可能性和不確定性，繼續在一條未知的教育路程上踽踽獨行。我堅信，只有把這些實踐的路程中經歷的挫折，一一描繪出來，全人才能真正有所貢獻（劉若凡 2015：352）。

引文中的「全人」即指成立於 1995 年的體制外教育實驗機構「全人實驗中學」，這段文字並非否定前人的努力，而是有感於其揭示的，眾多行動者在許多焦慮、拉扯、衝突與未知中勇敢地摸索找路前進的歷程，實為我們在繼往開來上所不可或缺。這段文字也透露出教育實驗的艱難，通常難以在短期間看到成果，因此筆者也不認為在以一年為期的教學實踐操作後，即能如變魔術般地產生神奇果效，我們或許不需要像「全人實驗中學」進行 20 個年頭的摸索，然而總至少需要透過延續幾年的觀察記錄，例如觀察有多少比例的同學在畢業若干年後，以全職、兼職或志工的形式持續進行實踐操作，才可能評斷成效。

正因如此，本計畫不直接對修課學生進行測驗，從而避免因師生之間的權力關係可能帶來的效應，而是一方面觀察同學是否透過課程與在地組織發展出協作關係，一方面記錄課程進行過程中教師的反思與學生的反應，以評估教學成效與學生學習狀況。

教學暨研究成果

1. 教學過程與成果

原先預計在每個教學單元都以在地劇場的戲劇工作坊為先導，帶領同學接觸相關議題，然而因劇場人力與時間都有限，最終只在花東新移民議題部分引進六小時的戲劇工作坊。以戲劇工作坊討論公共議題的形勢的確引發一些同學的興趣，進而透過「社會實踐方案」課程，在花蓮環境保護聯盟於2019年3月至5月主辦的「還石於山-花蓮山石年環境映像文件展」中，與山東野表演坊合作，共同策劃環境戲劇工作坊，探討水泥廠的引進，不只造成環境問題，還涉及到工廠所提供的勞動條件，以及提供給員工的免於職災保護，從這方面來看，本課程可謂達成目前高等教育要求的目標之一，即在地連結的效果。¹

2. 教師教學反思

反思之一，跨域教學似乎已是當代教學活動所崇尚的主流，然而絕非是外找業師，兩相結合這麼簡單，事實上要求任課教師具備基本的跨領域知識與充分的協調溝通，以這門課而言，開始執行時，由於任課教師對於戲劇工作坊只有粗淺的認識，甚至是誤解，例如認為劇場已有的戲劇工作坊主題是一個已經存在的套裝物件，可以快速地複製並套用於其他情境，不理解其實劇場在執行每場戲劇工作坊之前都需要反覆演練，並視場地與參與對象進行調整。這樣的誤解，加上缺乏事前的充分溝通，造成與劇場工作者之間的衝突，多虧在劇場工作者的包容下，才得以繼續進行。這當然是教學上的寶貴經驗，然而也伴隨著一個疑問，與業師進行充分溝通需要大量時間，提出教學計劃的時間往往過度緊湊，通常溝通與共識都未臻完備時就必須提出計畫，目前制度上是否能夠進行調整，使計畫的提出與執行不是急就章的方式。

反思之二在於，部分修課同學的確透過課程與花蓮環境保護聯盟及山東野表演坊合作，然而這真的可以說是教學成果嗎？從自己的學習與短短數年的教學經驗來看，課程難以立即性地改變同學，特別關於實踐性課程，改變認知層次不易，從認知到化為具體行動亦不易，改變其實是一個長期的過程，涉及太多機緣。細觀之，實地與在地組織合作以進行實踐的同學往往原先就有自身的議題關懷，之所以行動，並非課程帶給他們的，所以我也認為一般實踐性課程的教學成果往往過於神奇誇大，課程所能創造的或許是媒合的效果，可以讓有所關懷的同學與已經在進行某些努力的組織相互找到彼此，這也意謂著，大學的社會實踐或社會責任不見得都需要自己來，推動各種實踐方案，過於入世反而是稀釋掉自身的任務，反而該扮演好自身的研究與教學角色，能夠媒合有所關懷的同學與具有公共性的組織，就足夠了！

3 學生學習回饋

原本以為大部分同學會喜歡戲劇工作坊的學習模式，後來證明這個想法實在太天真了，

¹ 關於此戲劇工作坊的短片請參見以下連結：

https://www.youtube.com/watch?v=tZ31bjAQjQo&feature=youtu.be&fbclid=IwAR2Ww5qVVIImFg8U2OZWQQk9xtLZlcX7ntOxm6I66W_H_KI35cCuz0cgpOFM。

同學反應呈現多元性。固然有部分同學喜歡戲劇工作坊形式，並透過課程與在地組織及劇場發展出合作關係，然而多數同學仍以只是在完成課堂作業的心態視之，原本寄望的是同學們在上學期的「社會創新」課程中發展出對於社會實踐的初步構想，再以下學期的「社會實踐方案」課程進行深化，實際上，超過半數的同學仍是完成「社會創新」課程作業後，在「社會實踐方案」課程另起爐灶，實踐方案中也缺乏融入在「社會創新」課程中討論的概念。

另外，也有少部分原本學業表現優良的同學對於戲劇工作坊形式是有所抗拒的，一方面來自對於公開展現肢體動作的不喜，一方面來自這些同學透過傳統的學習方式即可獲致不錯的學習成果，熟捻於閱讀與書寫，習慣的評量方式是考試與寫報告，對他們而言，戲劇工作坊等於是外加了許多作業，使他們不能專心以熟悉的方式進行學習，因此自認為「課程受害者」，在溝通之後，任課教師以允許這些同學以自提學習成果的方式取代戲劇工作坊的參與。這部分也帶來一些思考，或許在課程上，不需要自以為是地認為當代大學生喜歡什麼或不喜歡什麼，不用預設大學生排斥傳統學習方式，對於「鬆散的學，嚴謹的玩」趨之若鶩，畢竟以當代學分的異質性而言，無論是哪種教學方式，都可能有多元的反應，重要的，或是是多元的評量方式。

參考文獻

- 吳宗昇，2013，〈拯救世界，社會企業行嗎？〉。巷仔口社會學網頁
(<https://twstreetcorner.org/2013/12/09/wuchungshen/>，取用日期：2018 年 19 月 15 日)。
- 陳文學、邱韻芳，2017，〈大學協力下的部落治理－以暨南大學參與眉溪部落為例〉。《台灣原住民研究學報》7(1)：1-26。
- 陳東升，2013，〈從設計到社計的社會學想像（一）〉。巷仔口社會學網頁
(<https://twstreetcorner.org/2013/10/28/chendungsheng/>，取用日期：2018 年 1 月 15 日)。
- 陳東升，2017，〈另類經濟模式的比較與探討：台灣的經驗〉。頁 571-605，收於、李宗榮、林宗弘主編，《未竟的奇蹟：轉型中的台灣經濟與社會》。台北：中央研究院社會學研究所。
- 陳怡方，2017，〈高等教育轉型的人類學反思：以社會實踐課程的經驗為例〉。《台灣人類學刊》15(2)：147-184。
- 張正衡，2016，〈根莖狀的社區：新自由主義下的日本地方社會〉。頁 47-100，收於黃應貴、陳文德主編，《21 世紀的地方社會：多重地方認同下的社群性與社會想像》。台北：群學。
- 張曉華等，2014，《教育戲劇跨領域統整教學：課程設計與實務》。台北：心理
- 黃俊儒，2017，〈行動研究與教學改進〉。教育部教學實踐研究計畫網站
(<https://tpr.moe.edu.tw/uploadImages/files/1020/04%E8%A1%8C%E5%8B%95%E7%A0%94%E7%A9%B6%E8%88%87%E6%95%99%E5%AD%B8%E6%94%B9%E9%80%B2-%E9%BB%83%E4%BF%8A%E5%84%92.pdf>，取用日期：2018 年 1 月 15 日)。
- 劉若凡，2015，《成為他自己：全人，給未來世代的教育烏托邦》。台北：衛城。
- 蔡奇璋、許瑞芳編著，2001，《在那湧動的潮音中－教習劇場 TIE》。台北：揚智。
- 魯俊孟、邱偉誠，2011，〈農村與大學在社區總體營造事務之伙伴關係探討：以倡導聯盟觀點視之〉。《政治與政策》1(1)：123-154。
- 戴伯芬編，2015，《高教崩壞：市場化、官僚化、與少子女化的危機》。台北：群學。
- Block, Fred L. 1990. *Postindustrial Possibilities: A Critique of Economic Discourse*. Berkeley: University of California Press.
- Burawoy, Michael. 1979. *Manufacturing Consent: Changes in the Labor Process under Monopoly Capitalism*. Chicago: University of Chicago Press.