

從推動社區體驗學習反思社會實踐的可能： 以阿里山鄉來吉部落的設計工作坊為例

黃世輝* 蘇秀婷**

國立雲林科技大學設計學研究所

* hwangsh@gmail.yuntech.edu.tw

** sue515ak@gmail.com

摘要

學校課程中教師帶領學生進入社區學習，讓抽象的理論知識有實踐機會，達成社會需求與真實的社會接軌。台灣原住民部落發展觀光，導致族人真實的生活場域與遊客的觀光舞台重疊，衍伸不少問題。同時，族人積極關懷在地人事物凝聚共同意識，讓大學和社區的互動關係更顯得重要。本研究透過參與式行動研究，探討推動來吉部落設計工作坊時，各成員的角色任務、互動方式、參與過程。研究結果：1.成員以「互為主體」的互動方式，建立合作協力關係可解決遭遇到的挑戰；2.完整的社區體驗學習設計工作坊的參與過程總共有 13 個階段、35 個步驟，但也會部分反覆、跳躍進展或返回；3.工作坊作為大學與社區間的互動學習方式，是輕薄短小但持續的共創培力模式。

關鍵詞：體驗學習、社會實踐、來吉部落、設計工作坊

論文引用：黃世輝、蘇秀婷（2017）。從推動社區體驗學習反思社會實踐的可能：以阿里山鄉來吉部落的設計工作坊為例。《設計學報》，22（3），1-19。

一、前言

聯合國教育、科學及文化組織大會於 2005 年通過《保護和促進文化表達多樣性公約》，強調文化透過不斷的交流和互動得到滋養，尤其是少數民族和原住民的有形或無形傳統文化（UNESCO, 2005）。從 1990 年代開始，台灣為了振興沒落的農漁村落經濟和居民生計等，就談及地域振興的相關經驗，而地域振興即是一種社區營造的引導和擾動，將沒落的農漁村落透過地方文化資源的調查與整理，轉成發展文化產業為主的發展方向（黃世輝，2004），因此，社區總體營造提倡「到田野去向人民學習生活」的概念和付諸實踐，也於 1994 年由文化建設委員會將「社區總體營造」納入施政方針。另外，1998 年以來的社區大學主張「知識解放」與「公民社會的養成」，更鼓勵回應在地的社會議題，如河川守護、生態調查、農村論壇等，這些行動都帶動了許多民眾和團體致力於地方的社造（黃世輝，2012）。近二十年來，更多的學術領域也走入社區進行有關在地發展的行動研究，親身考察在地實況和知識，藉此開啟理論創

新與突破的新管道（戴華、吳郁婷，2013），如科技部的「人文創新與社會實踐計畫」就強調在地理論的發展存在著豐富的可能性，藉著回歸於在地社會的歷史、結構特殊性等，透過實作與學術反思重新想像可行的論述與實踐模式，為在地所面臨的問題提供積極貢獻（陳東升，2013）。學校課程也鼓勵與社區連結，進行服務學習（service-learning）活動，確實鬆動固有的課程體制，是結合學術專業、做中學等方式，在參與社區服務後可持續反省及檢視學習過程與結果，增進社會與公民責任、服務技能等（教育部，2010）。這樣的互動方式，適合挑選社區居民有潛在內發性意識時，透過「外發性發展取向」的社造方式來協助，執行方式是讓學生「聆聽」部落的需求，再依組別分別以地方知識為基礎，提出設計提案，最後在部落發表會上由學生向居民報告他們所聽到、看到的地方之美，可做為一種引發居民反身性實踐行動的觸媒，漸漸有反思的能力，最後將此轉化成自發的實踐動力（張瑋琦，2010）。

不過，部分的人類學家對於導入新觀念、進行設計，所發展出來的介入活動，擔心會影響部落社會而抱持戒慎的態度。然而，Sahlins（1985）或 Gudeman（1986）不排斥物質層面或西方經濟思想，對於生活的影響力，族人會透過賦予該文化意義的方式來調整他們與物質、環境、自然間的關係，尤其 Sahlins（1985）認為族人以自己的文化在大環境中行動，而行動本身又與其他文化範疇產生相互作用，又產生新的意義，並在轉到社會實踐上，又成為一種文化面貌，而這種「具地方性文化的變遷」之過程是持續不斷地演變，也認為是自成系統的文化體系。由於來吉部落的鄒族人，也承受著現代生活與資訊科技的衝擊，過著現代化的生活，加上今日傳統文化的保存，已從凍結式的保存，逐漸推動為與族人日常生活結合的方式，意即傳統文化之所以有價值是「要能為人所使用」。本研究贊同謹慎地進行相關行動。

本研究挑選 2013 年至 2016 年於來吉部落推動的設計工作坊作為探討，研究目的為：1.釐清社區體驗學習工作坊，各參與成員的角色與任務、互動方式；2.歸納社區體驗學習工作坊，成員參與的階段與步驟；3.建構大學與社區推動社區體驗學習設計工作坊的共創培力模式。研究成果可提供社區和學校欲運用設計工作坊的方式，進行社區培力並挖掘和改善社區面臨問題之實踐參考。

二、文獻回顧

2-1 社區體驗學習

體驗學習的概念由杜威（John Dewey）提出從做中學（learning by doing）」的革新教育，認為教育應該協助學生心智全方位的循序成長，而經驗是認知的主要來源，所以也和「經驗學習（或體驗學習）（experiential learning）」的學習理念相近，讓學習者直接面對正在學習的事物，從中獲得意義並增加洞見，從經驗中成長，更與明代最著名的哲學家王陽明將「知行合一」發揚光大的本質相通（蕭鈺，2004）。關於體驗學習的核心理念，大多來自於 Kolb（1984）將學習分為主要四個階段，為 1.具體經驗、2.觀察和省思、3.抽象概念和分類、4.在新情境中主動驗證概念內涵，每一階段都讓學習者有不同能力的轉化。Burgoyne 和 Hodgson（1983）認為個人在日常生活中體驗學習，非從課程獲得，特別認為從做中學的重要性（即經驗學習），創造一個漸進或默認能改變一個人的觀點或態度，刻意區分「解決問題（problem solving）」或是「學習如何（learning how to）」，更反思的學習方式，學習者不只是一要反思過去的經驗，也學習在經驗中所帶來的意義，並採取行動試驗解決方法的可行性，才有更高層次的參與學習。

Dilworth（1996）將學習分為 4 種方式，為 1.傳統培訓（traditional training）：老師面授學生傳遞知識，以說教的方式；2.噴灑與祈禱（spray and pray）：意思有教師將知識噴灑出去，然後祈禱學生會記得和日後對學生有幫助；3.開放空間會議技術（open space technology）：參與會議的人員皆有高度志願參

與，有組織地完成各項工作目標的開會方式；4.行動學習 (action learning)：實際面對真實環境解決問題，或是驗證知識的可行性。前 2 種方式，即學校課程以老師為中心的教學型態，較難讓學參與其中，這 4 種方式中，行動學習獲得的學習成效最高。行動學習，應可算是先行而後知的方式，即本研究帶領學生進入社區學習的體驗教育 (experiential education)，課程透過適當的引導，讓學生歷經一系列活動，從進入新環境面臨著不熟悉的問題和複雜的情境開始，鼓勵學生主動投入、採取行動、做出判斷和省思才能深入獲取知識，因此課程是以學生的學習為中心，且通常需要團隊的合作才能完成 (林永豐，2012)，即問題導向學習 (Problem-based Learning, PBL)。換言之，社區體驗學習，是在社區生活環境中探索了解社區的各種問題，並從過程中討論、分析、了解、獲得啟示等，可提高社區的凝聚力，也達到彼此學習的機會 (中華民國社區教育學會，2008)。

2-2 共同創造和協同設計

Sanders 和 Stappers (2008) 將共同創造 (co-creation, 簡稱共創) 定義為是指集體創造的任何行為 (any act of collective creativity)，即創造是由兩個或更多的人共享的廣泛定義；而協同設計或稱共同設計 (co-design) 則是一個比集體創造更窄的意義，就是共同設計特定的使用物件或服務傳遞，例如設計小物件 (small objects)、區域規劃 (regional planning)。早期談論的共創是針對產品上的設計，所以與共同生產 (co-production) 畫上等號；今日共創的範圍變得更為廣泛。共創大致有四種方向和範圍：1. 社區內的共創、2. 公司或組織的內部共創、3. 公司和其業務合作夥伴之間共創、4. 公司或組織和他們所服務的客戶 (如遊客、消費者、最終用戶等) 之間的共創 (Sanders & Simons, 2009)。如何組成設計工作坊的參與成員 (即利害關係人)，視達成的目標和解決的問題而決定，如 Yang 和 Sung (2016) 邀集設計師、NPO/NGO 和公部門、私營部門、共同創建機制的擁有者等共 4 類利害關係人，以行動研究方式進行教育、健康、環境、經濟等社會議題的探討，提出社會創新的服務設計和共同創造的機制，以及服務設計在各個關鍵活動上有用的工具和方法，並定義各利害關係人共創時的動機、角色。

傳統社區與學校課程各自封閉鑽研；今日參與社區事務，變成一種公民義務，加上隨著高等教育嘗試創新，大學的設計科系也嘗試獲得專業知識以外，可提高學術系統的內部價值；有 2 種方式可讓設計在教育界中有巨大的影響力 (Lorenzo, 2016)：第一種方式是作為學生學習的工具，主要是設計可提升領導者和創新者需要的技能框架，包括同理心、協作、反覆失敗...等；第二種方式是具備產業破壞性的力量，尤其當該產業所提供的事或物不再吸引客戶群、技術已經超過相關性，或超越了商業模式本身時。

共創的團隊是扮演一種無意識的、有心理力量的重要角色，會影響一個團隊的行為和表現 (Sanders & Stappers, 2008)。共創已受到世界各國政府和社區的高度興趣，例如英國應用於公共服務讓每一位公民一起「玩」的方式，賦權給市民人人都可以參與設計，使得政策制訂或服務提供非單向過程 (Bovaird, 2007; Voorberg, Bekkers, & Tummers, 2014)，較易於達到居民和政府各自的期待。

2-3 社會實踐與創新

社會實踐主要是透過社會學傳統抽象的理論思考，再加入實務的經驗。提醒行動者以現實社會的運作和限制為基礎，重新了解社會裡的衝突、關聯性、需求，尋找可操作的方式，使理論知識和社會實踐互相結合，提出明確地解決方案，實際解決社會問題。因而社會實踐的具體落實可達成社會創新。具有公共性和社會性是最重要的議題，可利用「合眾」方式結合群眾力量和增加凝聚力，依此才開始介入社會上各種不同的事情 (Brown & Wyatt, 2010)，也讓「設計」創造經濟或美感的價值之外，肩負著「如何協助解決社會問題」、「如何讓學問濟世致用」的疑問與挑戰，成為被社會大眾認識和關心的議題。

全球知名創意設計公司 IDEO 執行長 Tim Brown，闡述有關於設計思考的理念，主要是設計界要擺脫對物品、對象的著迷，要跳脫轉變成為全能設計師的身分，如設計師應該更積極地參與整體的社會創新，以實用的方式探索，盡早在設計過程中，以人為本，且具同理心、樂觀的方法去試驗 (Bjögvinsson, Ehn, & Hillgren, 2012)，意即讓設計可成為解決社會問題的工具，達成社會實踐和創新。本研究在本文或推動工作坊當中，設計的使用非單指設計產品而是針對欲設計事件（即透過設計改善的事情），意思即為「利用設計研擬解決策略」。換言之，「設計」就是解決問題的過程與方法，透過設計的過程，凝聚人際網絡社群，由每個人來規劃、設計 (山崎亮, 2011/莊雅琇譯, 2015)，以解決社區問題為核心，進而達成社會實踐與社會創新的價值性。

社會創新是指能滿足社會需求的新想法，主要是人類希望追求更美好的生活：若將創新與改進更區分開來，改進意味著只有漸進的變化，如改善社區服務；而從創造力和發明來看，跳躍的創新則至關重要，但錯過了實施和傳播 (implementation and diffusion) 的艱苦工作。從歷史上來看，透過社會組織和團體、企業，或是特定的個人對社區問題有熱情，來實施和傳播可運作的新想法，倡導讓人們觀念轉變、行為改變，仍可能影響整個社會而有巨大的改變 (Mulgan, Tucker, Ali, & Sanders, 2007)。

三、研究設計

3-1 研究場域—來吉部落

來吉部落位於台灣嘉義縣阿里山鄉來吉村，屬於北鄒，在鄒族的聖山塔山之下，平均海拔七百至一千公尺間，依傍著阿里山溪。傳統族人種植豆類、蔬果維生。近年觀光帶來文化展演機會與實質經濟收益，使得族人對傳統文化的學習越顯得積極，並凝聚共同意識互相合作，發展出供遊客體驗之服務，也運用熟練的工藝技術美化部落，而有「鄒族部落藝術村」美譽。本研究選定來吉部落作為互動和研究場域，有 3 個原因，為 1.族人對自我文化的關心和積極的行動力：如使用鄒語、工藝品開發、生態保護等，尤其 2011 年左右，部落成立了社區工坊開發運用在地樹皮特色和文化內涵的「帶皮山豬」系列工藝品；2.落實生活中的文化傳承和遊客體驗是整體觀：激發族人思考生活和文化傳承結合，又可提供遊客產品／服務；3.了解市場的機制和創意思考的方法：內部鮮少有共創工作坊，使得部分產品／服務互相模仿。

3-2 研究流程

本研究流程分為 3 部分，如圖 1，第一部分為「前期準備與資料蒐集」，第二部分為「工作坊期間與資料蒐集」，第三部分為「分析社區體驗學習共創工作坊的相關資料」，相關研究流程與方法如下。

前期準備與資料蒐集					
非正式研究	文獻理論	部落田野調查	規劃社區體驗學習設計工作坊		
從 2006 年開始和來吉部落密切互動	社區體驗學習、社會實踐與創新、社區總體營造...等	擬定半結構式訪談問項，訪談來吉部落族人等，並紀錄觀察目標，挖掘問題並擬定工作坊推動的議題	本研究規劃設計工作坊。讓學生蒐集資料，如部落特色、鄒族文化等；與族人等討論細節；聯絡協助者（如外部工藝師、課程講師等）		
工作坊期間與資料蒐集			分析社區體驗學習共創工作坊的相關資料		
推動社區體驗學習設計工作坊	部落田野調查	質性資料來源	分析參與成員	分析工作坊流程	研究結果
採參與式行動研究，以 2013 至 2016 年共 6 次不同議題的設計工作坊為分析內容。參與其中了解成員間的互動、挑戰等	將工作坊和新發現的問題等，再擬定訪談問項持續訪談族人、紀錄田野觀察內容	相關訪談錄影與錄音、觀察記錄、學生作業...等	分析工作坊參與成員的角色與任務、互動關係	社區體驗學習設計工作坊的流程有 13 個階段、35 個步驟	社區體驗學習共創工作坊的培力模式

圖 1. 研究流程與方法 (資料來源：本研究整理)

第一部分透過文獻探討的理論解析，擬定初步的研究架構與訪談問項，作為部落田野調查資料蒐集的方向依據。並確認本研究推動的工作坊議題，聯絡和準備工作坊的進行事項。第二部分為本研究挑選 2013 至 2016 年期間，短時間的工作坊互動方式，讓學生掌握部落特色和族人需求，透過與工作坊成員間的溝通和規劃，試圖共同提出解決來吉部落所面臨問題。將工作坊經驗和新發現的問題，再次訪談部落族人。第三部分是本研究取得訪談、工作坊等第一手資料，再將文獻理論與相關資料整合開始分析。

本研究團隊於 2006 年開始（2006 年～今 2017 年仍持續不斷），每學期帶領學生進入來吉部落與族人互動，這期間每次進行不同的議題，議題主要是以文化資源調查、文化產業發展、社區總體營造等方向，至今（2017 年）已有 10 年之久。近幾年，再將來吉部落作為科技部計畫的研究範圍之一。本研究在部落自主及社造的風潮中，希望導入設計實務的方式到部落中，透過跨領域團隊的設計工作坊之互動，除達成學生社區體驗學習之外，也讓部落達成社區營造的實踐和檢討，期望能協助部落在保存鄒族傳統文化的同時，也提高族人對鄒族文化的肯定、經濟收入，並達成遊客對該文化的認識。且部落中仍有許多待解決的問題，如人口外流、生態環境保護、文化傳承等皆是急切需要解決的社會問題。因此，設計工作坊試圖透過工作坊的設計提案，提出解決部落面臨重大議題之辦法，更意圖引發族人思考部落發展和困境，即是一種（設計）培力的過程。

3-3 研究方法與分析

本研究採質性方法進行，主要是質性資料適合將理論知識轉化為實踐行動，且以人為中心的相關研究，可以運用「參與式觀察、人種誌」等方法，更可以用創新的「設計工作坊（design workshops）」來進行，但此創新的意義，並非加入新科技有新的發明等，而是打破舊有的思維與行為模式，讓被研究者從傳統的面對面填寫問卷調查或是訪談研究等，轉為是一個積極的研究參與者，意思即本研究中的學生或族人被邀請加入共創的設計工作坊，而本研究則從工作坊的過程中蒐集有用的研究資訊，這樣的方法勝過傳統的研究方法，是可呈現創意生成的期間或是難被表達的地方（Hanington, 2003）。

本研究以設計工作坊協助來吉部落提升整體戰略，是由於缺乏實際的社區體驗學習如何造成社會實踐與創新之案例。推動設計工作坊讓參與成員透過實際參與掌握了問題的脈絡和現況，並以試驗性的方式將想法付諸實踐，提高參與式行動研究的合理性和可行性。本研究採用參與式行動研究（Participatory Action Research, PAR）作為研究方法，以每年擬定的設計工作坊之行動為分析內容，參與成員根據他們在實際進行中遭遇到的實際問題，制定可能的方法來解決問題，過程中進行評估，獲得反饋，再進行修改，最終將這些方法付諸實施，採短時間探索部落問題和執行解決行動。參與式行動研究係針對想要解決的問題提出分析與對策（抽象的理論思考），然後以真實情境執行（具象思考），再檢討分析執行情況，再重新擬出新對策的循環，是連結過去的經驗和未來的行動，不斷循環此過程，最大的特性為針對真實情境中所發生的問題，從研究過程中驗證這些問題，能將問題獲得解決和提高理論的可行性，更重視團隊成員彼此間的參與和合作，是一種「以解決問題為導向」的研究方法，強調階段性的批判反思、問題變化、改進過程等，意即歷經「問題—反思—總結—計劃—行動—發現新問題—再反思」的迴圈過程（McTaggart, 1991; Walter, 2009）。推動工作坊主要是激發族人重新思考文化與產業的關係，主動關心部落的人事物，試圖解決部落目前所遭遇的問題，最終渴望達成社會實踐與創新。

本研究資料的蒐集和分析包括：1. 深入訪談：於 2013-2017 年期間，正式訪談了部落內的耆老和族人等，包含村長、理事長、來吉社區發展協會幹部和成員，以及部落內提供遊客服務體驗的工藝家、民宿業者、生態導覽者、餐飲提供者等，為了更了解部落遭遇的問題和文化產業發展等行政規劃，也訪談阿里山鄉公所的行政人員；2. 文件資料：學生作業與心得、工作坊簡報、部落導覽手冊等；3. 參與式觀察法：

直接觀察工作坊進行，並記錄觀察筆記；4.實體物品：用品／產品／服務原型、展覽海報、工作坊錄影錄音和照片等。對於研究的信度與效度本研究達到以下的控制（胡幼慧，2008，頁 118-121）：1.確實性（內在效度）：透過訪談和觀察提高資料的完整性且資料來源多元化，包含不同類型的受訪者、研究同儕討論、文獻資料，加上資料蒐集上有影音紀錄和照片、研究者觀察筆記，具有足夠的輔助工具；2.可靠性（內在信度）：本研究於不同時間對同一個受訪者問相同的問題，得到的資料具正確性、穩定性，加上有不同的受訪者，反覆檢視資料內容的一致性；3.可轉換性（外在效度）：本研究將受訪者在原始資料上的情感與經驗，轉換成文字陳述，即內文中摘述「相關文本」之內容，主要是為了顯露受訪者的情緒深度，讓資料具可比較性和詮釋性，族人們代碼為 L，學生為 S，於本文中共分 2 種代碼。

四、研究分析與結果

本研究工作坊推動之經驗，連續多年有系統的規劃、紀錄、反思、再修正等歷程中，認為社區體驗學習可逐漸地達成社會實踐，因而探討大學和社區推動設計工作坊成員的互動關係、工作坊的參與過程。

4-1 擬定工作坊的議題

本研究授課的「文化產業專論」強調地方資源的挖掘和特色塑造，和「社區總體營造專論」重視學生在社區陪伴的精神與能力，遂進一步與族人和學生溝通討論，擬定出每次推動的工作坊議題。本研究挑選 2013-2016 年的社區體驗學習設計工作坊，議題包含 6 大項，如表 1 所示，為部落形象展示設計、飲食器皿設計、生活工藝運動-竹、生活陶設計-陶土、5 個社會設計議題、10 項服務體驗設計。

本研究與族人交流與互動，試圖解決現有的文化產業發展和部落面臨的社區問題，但工作坊的推動規劃上仍尊重族人意見為首要事項。因此，訂定工作坊議題時根據族人們重視的文化傳承與經濟為主，然而，若一味地強調經濟需求偏向遊客體驗的需求和感受，又失去部落發展的主體性和本研究社區培力的核心意義，因而本研究並不告訴族人要往什麼方向發展，而是讓族人主動提出想改善的大方向，再將議題轉向先從滿足在地族人的需求為出發點，若部落自主意識夠高時，就能發展提供給遊客的服務體驗內容，這也就是本研究認為文化傳承和經濟發展並不分離，但必須從生活中「內部紮根」，提倡日常的生活工藝和生活文化（如飲食文化、母語），如本研究推動「部落形象展示設計」、「飲食器皿設計」、「生活工藝運動—竹」、「生活陶設計—陶土」等，都是以此觀念為核心。

最重要原因為文化精神主要是透過行動與身體實踐所傳承。尤其是來吉部落發展與規劃受到消費社會的影響，其所發展出來的服務內容、觀光與體驗學習，有商業化的傾向，因此受到肯定與質疑皆有。質疑的重點在於商業形式與脫離山林生活的文化的真實性（authenticity）。不過，文化保存最具精隨的是文化的精神內涵，是可了解部落角色與社會運作方式，具有動能性的力量和角色（agency），將之轉化為一個「機制」才是重點，而非將文化陳列於博物館擺飾，成為只是一個保存、欣賞的對象物（objects）僅此而已（林崇熙，2008）。當族人凝聚共同意識互相合作，以部落文化發展為第一目標，此時內部紮根較為穩固，才可往「外部分享」，即族人向外分享部落文化，試圖開發可提供遊客體驗的新服務，如本研究推動「10 項服務體驗設計」，嘗試開發具有潛力的新服務，試圖解決族人互相模仿的內部競爭。另外，「5 個社會設計議題」是試圖帶領族人運用地知識、資源等，解決因觀光發展或天災所衍伸的問題，包含生態旅遊、工藝行銷、遷村新舊村連結、有機農業等課題，課題是採大範圍擬定，但仍圍繞著與在地文化保存、動植物保護、遷居族人生計、食農教育、觀光體驗等相關，讓各小組透過部落田野調查從中挖掘問題、腦力激盪等階段，提出適合部落的改善方式，如以工換宿的推動機制、協助拍攝紀錄

片宣傳、農銷系統等。整體而言，社區發展承載著鄒族背後的文化脈絡、族群認同等，但卻得兼顧後續發展成為遊客的服務體驗之感受和需求，因此以共創的設計工作坊成為首選，不僅可考量到部落資源、可行性，並激發族人參與和積極自主的態度來進行設計工作坊，是讓族人對自己的生活文化與部落發展都有所主張時，設計工作坊才不會淪為大學單向的設計。

表1. 本研究挑選2013至2016年在來吉部落推動的6個工作坊

時間	議題	議題說明、目的	操作方式	學生+族人+外來協助者=總成員
2013年3月 16-17日	部落形象 展示設計	部落內缺乏明顯的文化特色，鐵皮屋若無法避免，那如何彰顯部落的傳統元素與故事，讓部落具有魅力	依帶領族人家庭需求，讓各組挖掘鄒族文化元素和故事，設計生活用品、環境場域改善等	20+8+0=28
2013年12 月14-15日	飲食器皿 設計	鄒族傳統以植物的葉子、竹、木、藤等製成器皿盛裝食物，但今日同樣的素材如何再設計而被使用？	成員一起製作，也可用複合媒材，讓器皿能兼具美觀和在地素材	20+5+0=25
2015年4月 18-19日	生活工藝 運動-竹	在地竹材豐富，少有竹製品在生活中使用。運用「籐篙竹」製作生活工藝品，符合族人需求且讓竹融入生活中	族人和竹工藝師協助竹材處理和技術指導。學生將討論定案的草圖製作為原型，須包含產品/服務的文化故事、使用情境、意涵等	25+5+12 (竹工藝師)=42
2016年1月 9-10日	生活陶設 計-陶土	除竹木石藤等材料可設計外，若運用外來素材，是否可兼具文化和使用價值。設計出可供部落家庭生活使用和裝飾的陶藝品	運用陶土作為主要設計素材，由族人協助上釉與柴燒。依帶領族人對於生活用品的需求，或是喜愛的事物進行設計	32+9+0=41
2016年5月 21-22日	5個社會 設計議題	課題有生態旅遊、工藝行銷、文化保存、遷村新舊村連結、有機農業。跳脫「為觀光而設計」提案，將族人生活智慧成為解決問題之觀點	分組將該議題所面臨的問題羅列清楚，再訪談族人生活智慧，設計出適合部落的改善方法	20+4+0=24
2016年12 月3-4日	10項服務 體驗設計	體驗內容分3類共10項，為1.工藝：山芙蓉編織、竹編；2.文化：山豬木鼓、石頭彩繪、捲菸、哨笛和歌舞、狩獵；3.農業：有機農園、黑糖製造、咖啡。是服務上市前的測試和改善	學生分組參與族人提供的體驗項目，並繪製完整的體驗流程，再設計出服務體驗中可提供的產品/服務原型，亦即將各個接觸點運用視覺化、系統性的方式來管理	32+11+0=43

(資料來源：本研究繪製)

4-2 設計工作坊作為大學與社區間的互動

本研究在社區體驗學習工作坊的設計培力(design-led empowerment)之行動實踐中，以「社會實踐」、
「社區體驗學習」的研究理論之角度作為資料的分析。在工作坊的行動實踐中，定義參與成員，不僅只是釐清角色任務、互動關係，而是希望把對行動的理解和經驗過程，轉化成可被廣泛應用的知識。

4-2.1 角色與任務

本研究推動大學與社區間以設計工作坊的互動方式，可促成員在相互學習的過程中，發現問題和建立初步解決方案。參與工作坊的角色來自不同學科背景，擁有不同的觀點可提供更多的見解，有不同的動機、任務，但被賦予目標卻是有相同的成果。本研究將「跨領域團隊」分為 4 種主要角色，如表 2：1. 雲林科技大學的學生，主要來自於設計學研究所學生，和少部分文化資產研究所學生。學生修習博碩合開的選修課程，因此，學生大多數為博士班和碩士班學生，和 1-4 位上修研究所課程的大學部學生；2. 來吉部落族人，包含工藝家、生態導覽者、農特產品生產者、餐飲提供者、民宿業者等，其中工藝家們彼此擅長的領域不同。參與工作坊的族人每次約 4-11 人（總人口 352 人，但實際居住者近 200 人卻是老人和小孩居多），看似參與人數少，但參與的族人卻在部落中有較高的主導性、自主性，例如為村長、理事長、協會幹部和重要成員、知名工藝家等；3. 外來協助者，是支援課程的外部講師，主要角色任務為傳授專業知識、工具使用等協助工作坊進行事宜。例如來自於國立臺灣工藝研究發展中心竹工藝研究會的工藝師，傳授學生竹的知識、竹材處理工具等，甚至協助竹用品 / 產品 / 服務原型的製作；4. 本研究是規劃此設計工作坊，促進成員間互相了解，引導工作坊的進行和時間掌握、臨時事件的協調。

表 2. 參與工作坊的角色專長與任務、動機與目標

角色	專長	動機	角色任務（工作）	目標
學生	1.設計領域：工業設計、室內與建築設計、視覺傳達設計、創意生活設計、數位媒體設計等；2.文資領域：文化資產保存、博物館展示	1.社區體驗學習；2.獲得設計實務的經驗	1.挖掘部落的魅力點；2.提出具可行性的設計方案；3.生活用品與產品/服務原型的繪製、簡報和海報製作等；4.兼「服務接收者」角色，接收部落的環境場域、餐飲、民宿、工藝品和農特產品等	1.實踐設計的理論知識；2.達成公民參與社會的義務
族人	生態資源與導覽、農特產製作、餐飲製作、民宿經營、手工藝（竹編、石頭彩繪、石雕、木雕、藤編）、歌舞表演、樂器、繪畫等	1.改善部落面臨的問題（人口外流、文化消失等）；2.開發產品/服務的創意構想	1.分享鄒族知識、神話故事、歷史文化、生活經驗等；2.協助學生製作原型的機器使用；3.準備工作坊場地、主要材料、機器設備等；4.兼「服務提供者」角色，提供成員餐飲和住宿等	1.文化傳承與美感融入生活中；2.部落具主體性的發展，可提供遊客服務體驗
外來協助者	竹材技術與跨媒材應用（竹編、竹管、竹彎曲、布藝、漆藝等）	提高技術和增加創意思維。試做了解轉籐竹的竹材特性	傳遞知識、工具使用、原型製作等協助事宜。1.協助竹編技巧和竹知識；2.兼「服務接收者」角色，接收部落的環境場域、餐飲、民宿、商品等	不同領域間的互動，提高文化和技術交流
本研究	工作坊促進者	大學與社區間有系統且可持續發展的共創培力模式	1.誘發成員主動參與的熱誠；2.引導工作坊成員彼此間的互動，和時間掌握；3.激發成員主動提出不同的意見；4.兼「服務接收者」角色	匯聚更多的觀點試圖用設計解決部落問題

（資料來源：本研究繪製）

本研究鼓勵選修「文化產業專論（上學期）」或「社區總體營造專論（下學期）」此 2 門課程的學生（進行 5 個社會設計議題之工作坊，再加入「生態博物館展示」課程之研究生），前往來吉部落進行社區體驗學習，修課學生每年約有 20-32 位，再挑選 2-3 位教學助理協助工作坊的進行事宜，將學生分組再搭配來吉部落族人、外來協助者（彈性）成為一個小組，組員人數和小組數量都是依照每年議題需求適當分配學生和族人等成員，成員人數約 3-6 人成為「跨領域團隊」，適合進行部落家戶調查、發想

溝通討論等步驟，希望達到共創的價值。本研究未加入遊客（即到訪部落旅遊的一般民眾）共創，主要觀點是工作坊是激發族人意識，以社區營造、社區培力為核心，非以遊客滿意度為主。

主要的任務分配是由具深厚生活文化底蘊的族人，提供部落生活習慣、故事等，接著由學生提出設計構想，再與族人和外來協助者一同討論可行性、文化內涵等，若學生原型有困難，可由族人協助或外來協助者一同傳授工具的使用和相關知識。本研究的角色屬於促進者（facilitator），任務則是創造出互相討論的空間場域，引導工作坊的順利進行，誘發成員參與的熱誠，匯聚更多的觀點來試圖解決問題，並在社區體驗學習工作坊的現況中觀察、分析整理，並將此轉化為有系統、易明白、可持續發展的方案（山崎亮，2011／莊雅琇譯，2015），讓其他社區或學校可以學習。

4-2.2 互動方式

社區中擁有豐富的資源、複雜多變的情境，對於學生能以真實的生活案例作為學習教材，是最佳的方式，而授課老師則處於較為難控制的教學場域中（和教室內比較），不過大學承擔社會責任，參與社區營造或是與社區互動變成義務和責任，也讓越來越多師生走出教室，用行動貢獻所學，發揮自己的專業，並期待自身的影響力能為社會帶來正面的影響力。換言之，教育部即將（107 年）推動的「高教深耕計畫」，是希望大學教育能夠扎根於地方，讓大學肩負了解社會需求，對於社會責任的價值認同、行動實踐，並對整體環境有具體貢獻，重視大學社會責任（University Social Responsibility, USR）。因此，讓大學與社區建立起緊密的互動關係。

本研究自 2006 年開始，每學期帶領學生以 2 天 1 夜的工作坊方式與族人互動。由於人數多、停留時間短暫，較難「即時回應」地方面臨的議題，常引起他人嚴重詬病，認為推動工作坊的方式是「陪公主和少爺一起玩一場遊戲」。不過，本研究團隊長期以來嘗試將學校與來吉部落更緊密連結，卻非強力介入，而是陪伴社區草創的過程，並也逐漸看到成長。推動工作坊是以學校可支持的教育資源（有時也得由學生自付全額），再運用策略進行操作，一樣可在教學品質、社區互動上達成目標。尤其，工作坊以在地議題為核心，本研究常發覺藉由工作坊歷經的共同討論和創造的過程等，能夠引發族人重新思考和能有一些想法。因此，大學和社區間以工作坊作為互動，是一種輕和薄的影響力，引發族人「尋找思考的刺激點」，雖然時間短，但卻是持續不斷的互動關係。例如受訪者自省部落發展雖然越來越好，但部落內仍有許多條件待改善與增進，才可完全具自主性的發展，相關文本：『…我也希望說我的部落以後能夠自養，而不是一天到晚都靠政府的經費，我覺得她有她（指來吉社區發展協會專案管理者）的難度，因為那些其他可以自養的社區，其實我們都有去觀摩，其實等於是說我們的條件不同啦...』（受訪者 L07，2015/04/18），以及相關文本：『當然我們這個社區也需要外來（指大學和外來其他單位）的力量幫忙，而不是躲在自己的角落...（中略）這個是我們一起商量的成果，所以肯定有幫助的』（受訪者 L21，2017/02/14），此受訪者認為外來力量的協助，可啟發許多思考，不可自我封閉排斥外來單位。

而與工作坊較不同的互動方式，具知名的案例是南藝大建築藝術研究所社區營造組的團隊，進入土溝村的社區駐點（蹲點）。歷年加入蹲點實作的人數，從 2003 年 2 位、2004 年 3 位、2005 年 3 位、2006 年 1 位、2007 年 3 位、2008 年 2 位、2009 至社造逐漸完善，團隊改至其他地區蹲點等（王光旭、鍾瑞萱，2004，頁 78）。讓研究生駐點在社區內，雖人數少，但長期駐點於地方上，可對地方的緊急課題「即時回應與對話」，達到穩固深厚的影響力，又長期的互動關係。

本研究推動的工作坊要求學生提供完整的設計解決方案，若有提及用品／產品／服務原型則繪製原型、製作原型等，且限制以在地素材為主要製作材料（部分議題除外），並運用在地的文化和故事為設計元素，尊重傳統鄒族禁忌和族人生活習慣等。設計成果包含部落環境中的指標設計、工坊招牌等，或可供族人家中使用的生活用品，例如水果籃、衣架、碗盤、茶几等，也協助改善部落賣店內缺乏在地氛圍的問題，增加了竹吊燈、木製置物架等。因此，這些設計用品並非為了讓族人販售而被刻意設計，而是部落族人的生活中已漸漸缺乏傳統元素，也和我們一樣買系統家具、鐵椅子、玻璃杯等，不再動手製作日常生活的生活工藝品。若傳統有形的生活物品逐漸生活中消失，無形的傳統文化和精神內涵則一同流失，以此觀點進行設計改善。所以學生並非為族人設計販售給遊客的商品、服務，而是可提供給族人於日常所使用的生活用品。例如 2013 年的「飲食器皿設計」、2015 年的「生活工藝運動-竹」、2016 年的「生活陶設計-陶土」，都是在推動部落的生活工藝運動，希望生活中即是傳統文化的傳遞，並藉由從工藝製作開始實踐。但也可進一步開發成為供遊客使用的產品／服務。

不過，2016 年的「10 項服務體驗設計」，如圖 2 所示，則是為族人開發潛在具有部落特色可提供給遊客的產品/服務。讓學生兼具遊客的角色，而族人成為服務提供者的角色，希望藉由學生於部落進行體驗後，可提出服務體驗旅程中的痛點、甜蜜點等完整的體驗旅程圖，並規劃設計出服務改善的方法和產品/服務原型。邀請在地族人將未開發的新服務首次提供給學生進行體驗（本研究事先與族人規劃），讓學生提出完整的體驗旅程中歷經的服務優缺點，進行改善和規畫，未來部落可作為遊客體驗的服務內容。



圖 2. 工作坊的體驗內容：(a) 學生體驗來吉木鼓；(b) 學生體驗編織材料處理；(c) 繪製竹編體驗流程

工作坊的互動過程中，本研究感受到族人們心態和行為的轉變。例如本研究多年前也曾遭遇部分族人態度冷漠，該族人認為到訪的學校或學生是為了完功課、計畫等目的性，而連絡族人幫助以獲取需要的相關資料，對於部落發展並沒有任何幫助。不過，近幾年已明顯感到族人從一開始的「沒感覺或排斥」變成「熱衷參與和互動」的回應方式，如相關文本：『...肯定有幫助的，最好是說下次能夠針對我這個版面做。啟發我很多東西，關於以後對工藝坊的啟發很有幫助...』（受訪者 L21，2017/02/14），和『到目前為止只有你們團隊有幫我們設計而且真的送過來，大部份都是講一講就沒消沒息，有很多外來的團體最後也不了了之...』（受訪者 L21，2016/08/02），此受訪者對於和本研究推動設計工作坊，認為是具有啟發性，且對於原型的製作已具自主性看法，並期待下次再互動的機會。

以設計的力量提升族人的生活品質與傳統文化的追求，也提升在地觀光發展之需求，受到部落族人的重視，更顯示本研究的重要性。例如受訪者認為越來越多部落年輕人口逐漸回流，主要是部落內可維持族人生計平衡。並更鼓勵年輕人留在部落工作，除了帶給部落新思維外，也讓部落內增加許多活力，可讓部落逐漸提升起來，如相關文本：『...為什麼很積極要把那裡帶起來，是希望年長的人、一些不方便的人，在那裡也有生計...』（受訪者 L02，2016/04/07）和『...裡面的病的病啊，老的老，我想說年輕人進來比較有活力啦，那想法的話也可能就是說會跟我們不太一樣』（受訪者 L07，2015/04/18）。

4-3 設計工作坊的參與過程

本研究歸納設計工作坊的參與過程，以視覺化的流程圖呈現，總共有 13 個階段、35 個步驟，如圖 3 所示，階段分別為「1.召集成員、2.互相熟悉...12.理念傳遞、13.批判反思」，和步驟分別為「聯絡族人和外來協助者、鼓勵學生參與、準備工具與資料、自我介紹、參觀部落環境空間...移至他處展覽、鄒族文化分享、傳遞社區與大學共創工作坊價值、自我參與的內在反省、對社區體驗學習的反饋機制」。

「1.召集成員」和「2.互相熟悉」的階段，是參與工作坊的成員領域專長不同，可提出不同的觀點，並發揮所長一同共創，缺點則是在腦力激盪需花費較多時間溝通。

「3.田野摸索」、「4.發現問題」和「5.資料蒐集」的階段，讓族人分享傳統文化與知識、工藝技術，可獲得自信與快樂外，也讓學生於田野中挖掘相關資料。學生利用相機、錄音筆、筆記等，記錄訪談的內容，例如從觀察筆記中發現族人除了表演活動外，日常的衣著無法凸顯原住民與文化特色，討論過程中有提出飾品、隨身物品等方向，但再透過訪談族人生活習慣，因從髮飾、耳環、項鍊等方向著手。

「6.腦力激盪」的階段，將部落現有的在地資源，讓成員發揮創意提出解決的設計提案。學生利用擅長的文字和平面圖、3D 圖、符號標誌等，視覺化相關的設計構想、概念，有助於小組間的討論和建立凝聚力。從來來回回的討論中逐漸釐清需求，雖只針對該戶族人需求，但卻是納入後續可發展觀光的方向。學生設計提案的構想源於 1.觀察生活環境、2.訪談討論得知、3.族人明白告知、4.體驗後的感受等。

「7.構想衝突」和「8.達成共識」的階段，同一次的田野調查中，會擁有不同的切入觀點，可能會發現許多問題，有更廣和更深的問題面向，但由於工作坊的時間限制，解決策略只會選擇一項進行改善。此階段成員間可能會有些觀點上的衝突，如 2013 年「部落形象展示設計」工作坊，族人希望形象招牌字體大讓路人從遠處即可辨識，但學生認為形象招牌太大和該建築物無法搭配，得多次溝通協調。

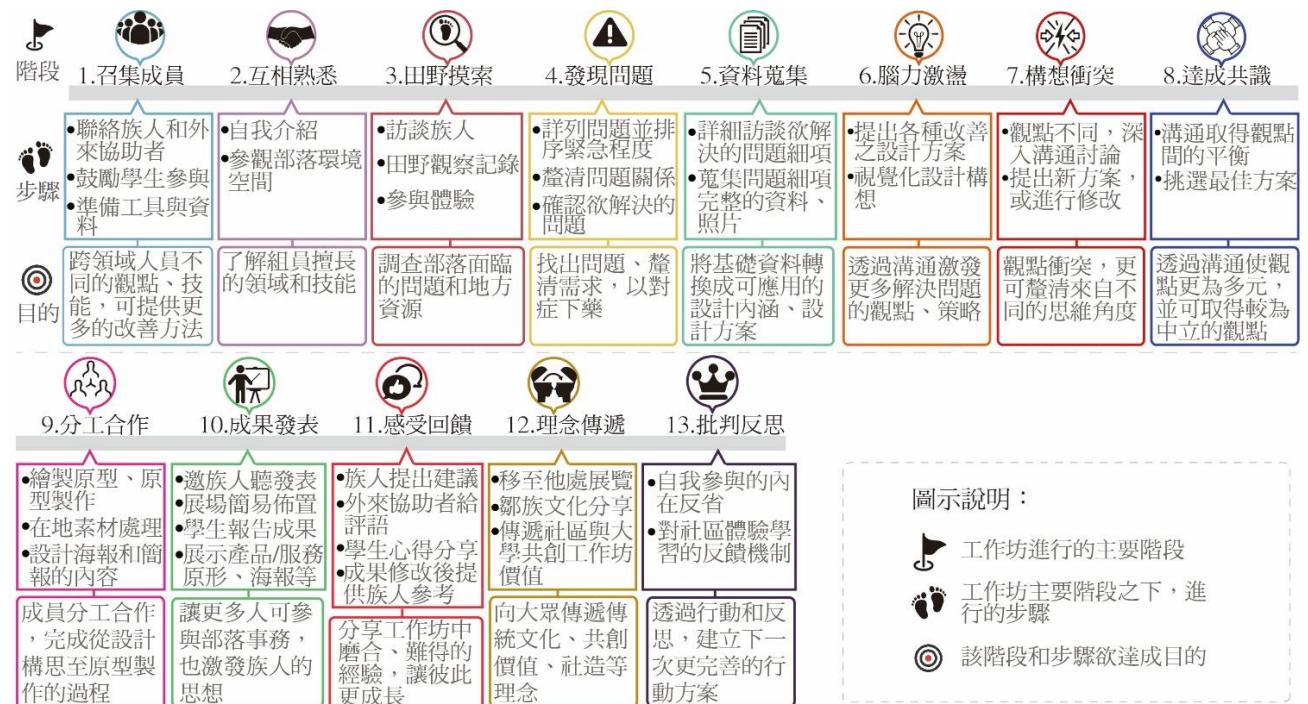


圖 3. 社區體驗學習之設計工作坊的階段與步驟（彈性調整）

「9.分工合作」的階段，成員各自發揮所長可達到互通有無的合作效益，因而工作坊參與的成員，每一位成員都被視為專家。原型製作的步驟上，每組發想的设计原型困難度差異大。因此，有少數學生可自行完原型，不太需要其他人提供協助，但本研究推動多次的工作坊經驗中，都出現無工藝設計實務背景的學生，無法運用木材、竹材等地素材製作原型，如相關文本：『...我們本來想的結構根本不能做出來，有竹工藝家才能完成這個竹衣架...』（受訪者 S01，2015/04/19）和『我們只是出想法，竹的製作很多都是竹工藝師做的，還有來吉工藝家幫忙切割和剖竹材...』（受訪者 S05，2015/04/19）。

由於學生设计的用品／產品／服務原型太過繁瑣，且為期 2 天的時間匆促，讓最初蒐集相關資料暫定的改善方法和繪製的草圖，並不適用，僅發展於草圖的繪製階段就終止，捨棄再繪製新的簡易設計圖，或原草稿大幅修改的現象，甚至趕緊臨場一起發想另一個新設計，而能隨即完成較為簡易的新原型等後續步驟，顯的慌忙也缺少設計前段詳細的再次資料蒐集和腦力激盪，主要以手勢和口述溝通說明原型的外型和結構，即達成共識，看似雖不遠離族人需求的解決方案，但卻以跳躍的方式進行設計過程，如相關文本：『...每個人懂的東西不一樣呀，有每個人的 idea，有時候我會鑽牛角尖，剛好剛跟你們同學討論，他們（學生）想的那個難度很高，我就說這樣你們明天交不出來，幫你想一個簡單的方法...』（受訪者 L22，2015/04/18）。此受訪者支持學生的創意構想，但因學生短期無法完成難度較高的原型製作，而協助重新構想一個新原型，除不失去原來的需求，又可簡易完成。

「10.成果發表」和「11.感受回饋」的階段，為學生依序輪流上台報告，分享學習成果和心得，如簡報、海報、原型等，分享設計靈感、媒材使用、使用情境等，再讓族人和協助者給予講評指導。

「12.理念傳遞」的階段，是將大學與社區的互動成果，包含設計的海報、用品／產品／服務原型、簡報、影片等，挑選一處舉辦展覽，如圖 4，向社會大眾傳遞社造、文化保存、共創價值等理念。藉由工作坊讓大學學生和社區族人互動，雖時間匆促可能難以深入文化精隨，且快速的設計提案過程，完整度也較不足，但卻是一種族人願意透過工作坊，關心起自己家鄉的行動，也達成本研究社區培力的目標。



圖 4. 工作坊的原型展示：(a) 竹衣帽架的用品/產品/服務原型；(b) 成果海報；(c) 作品成果他處展覽

「13.批判反思」的階段，是參與成員的內在反省，和機制上對社區體驗學習的回饋機制。如工作坊讓族人反思生活傳承的重要性，並善用現有的天然資源，除美化部落外，也製作一些生活工藝品於生活中使用，重視以前習而不察的日常生活之優點，及今日生活和傳統文化如何連結而有相關性，若發展成為可販賣的商品／服務時，思考著如何保有現在和未來，才不至於迷失方向。雖然本研究推動的工作坊所提出的構想、原型，大多未被廣泛應用於部落中，但這對於部落而言，卻是一種最便宜最快速的試驗方式，將一起討論構思的設計想法，轉變成為有形的用品／產品／服務原型，卻無須花費大量成本和時間試驗，是開發產品/服務早期過程中必須歷經的反覆試驗。但不斷地嘗試、突破挑戰的互動中，確實達到陪伴社區成長，且學生學習了設計理論和實作、溝通合作、傾聽和關懷、思考辨析等能力。

設計工作坊共創過程，不論族人、學生，或是協助者都是進入未知的事件中，不清楚答案與結果，也難以定義和控制變化，所以工作坊的共創過程，可以定義（或重新定義）問題，甚至找到超越問題的

價值，再透過設計、原型、測試等一系列階段，更廣泛地將設計實踐經驗變革成為社會實踐的方式。本研究將社區體驗學習設計工作坊的參與過程共分為 13 個階段，如圖 5，成員互動過程並非完全線性流程，是可能部分反覆、跳躍進展，或返回。其中，從「田野摸索」至「達成共識」共 6 個階段，是設計構想挖掘和確認的過程，時常反覆不斷地回來。而跳躍進展則有 2 處，為「召集成員」跳至「田野摸索」和「腦力激盪」跳至「達成共識」，是小組成員較為熟識且思想相同，但也有可能為成員彼此間不太熟識，隱藏心中真正的想法；返回進行則為「構想衝突」返回至「發現問題」和「分工合作」返回至「腦力激盪」，前者是意見相左，需針對問題重新定義，後者是因原型製作困難，不得不返回重新討論。

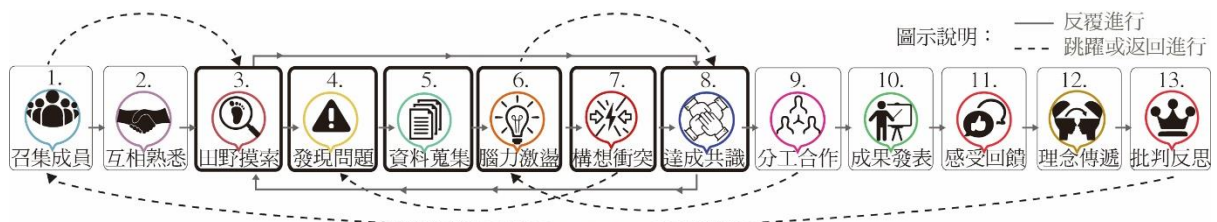


圖 5. 社區體驗學習之設計工作坊的參與過程

4-4 成效討論

本研究帶領學生進入來吉部落與族人互動，課程於來吉部落此一場域互相學習，持續進行已有 10 年之久，關於推動工作坊帶來的成效討論，主要分為 3 方面說明其效益，為 1. 大學和修課學生、2. 授課教師、3. 社區和社區族人。

大學和修課學生：本研究藉由推動設計工作坊，讓設計和文化資產領域的學生透過各階段與族人的合作協力，產出用品／產品／服務原型和展覽海報等成果，試圖改善社區問題。學生從解決社區問題的過程中學習溝通討論、應用知識與技能、了解權利與義務等，是完全不同於坐在教室裡學習電腦軟體操作、理論架構等知識與技能。大學主動與社區互動，讓學生面對社區和族人的真實生活情況中，試圖應用課堂所學知識與技能解決問題，讓學生從過程中學習和反思，更能發覺原先所學知識或技能不足的地方，進而能主動學習。因此，本研究於社區中推動的設計工作坊，除了強調大學傳授的抽象學術研究，也正視社會議題，即讓學生應用理論來解決具象問題，並從過程中學習如何使用抽象的理論知識，是藉由解決問題的經驗而獲得學習。換言之，如能將大學課程推動為問題導向學習（Problem-Based Learning, PBL），自然能夠實踐大學社會責任（University Social Responsibility, USR），也不再會有「學用落差」的困境。尤其，學生用行動貢獻所學，發揮自己的專業並回饋於社會，讓學生有「被需要」的滿足感受，學生在社區此真實的情境中鍛鍊解決問題的能力，藉由善用大學知識體系為己所用，並主動尋求其他領域的人才合作協助，除能讓大學肩負起社會責任且帶來正面的影響力外，也培養學生具關懷特質與關心公共事務，達到大學教育社會實踐之內涵。那麼學校與社區更需要建立密切互動的夥伴關係，且是一同站在資源互惠共利的交流方式。

授課教師：教師帶領學生進入社區，除背負學生安全之重責大任外，對於工作坊的前期準備和規劃，包含活動流程安排、解說人員聯絡、課程設計、餐飲住宿等，若與在教室內使用紙本或電腦傳遞知識比較，相對地顯得複雜且多變化。但卻也為教師帶來更豐富有趣的教學場域與品質，能提高學生學習效果等，且與社區密切互動擁有非學校可提供的人脈與資源，可提高產學合作機會、深入研究領域等，並可成為學生合作實習的地點等。換言之，在教學、產學、研究、服務等皆可為教師帶來效益，也達成善用教師角色的力量，可協助在地發展、問題解決、產業轉型等，能真正為社會帶來正面影響力。

社區和社區族人：關於在地成效討論，來吉部落和族人的變化雖然未必來自於本研究的直接施力，但本研究帶領學生進入社區進行長時間的陪伴則可能有股影響力。本研究藉由了解部落族人的想法和需求，促成可持續帶領學生進入社區的主要原因與動力，透過互動和溝通過程，使得大學師生更具有敏銳度地回應地方議題。來吉部落近 10 年來的主要轉變，本研究主觀認為在以下 3 方面有較大的變化，分別為 1.心態轉變：部落族人一直以來致力於部落文化傳承、觀光發展，但歷經 921 大地震、莫拉克風災等，從部落發展巔峰跌落下來，並再緩慢地努力重建。重建過程的這段時間啟發族人有較多的思考，例如接受外來力量的幫助、部落產業轉型、觀光發展方向等，也讓族人原本大多採自我摸索的方式，漸漸地願意納入外來力量的協助、觀點等；2.採取行動：族人主動詢問前往部落交流協助者的觀點，若可行則立即採取行動，例如詢問學生關於民宿的優缺點，並也在後續看見改善的行動力，或者族人向政府單位申請計畫時，諮詢教師觀點和學生意見等，作為新提案的主要內容。換言之，當族人自主意識強時，若有外來力量的協助，則更能啟發思考、付諸行動力等；3.對資源的驕傲感：透過與學校師生外來力量的互動，激發族人內外知識的辯證過程，反思部落的獨特性、發展方式等，最後能將此轉化成自發的實踐動力，用新的眼光重新發現自己文化的優點，進而產生榮耀感，激發居民們自發參與的動力，主動關心部落的精神。例如開始認同在地農特產、手工藝品、環境景色等，並從原先害羞變成主動向遊客介紹與故事行銷；4.部落整體發展的默契：族人內部因理念或資源取得不同，私下也會意見相左，但卻可在部落整體發展上取得一定的平衡點，彼此之間仍可合作交流、溝通討論等，保持和平互助的默契。

五、結論與建議

5-1 結論

1. 社區體驗學習共創工作坊成員以「互為主體」的互動方式，可建立合作協力關係解決遭遇到的挑戰

工作坊召集跨領域的成員，包含學生、族人、外來協助者的互相激盪，以互為主體 (inter-subjectivity) 的概念與方式進行對話、互動與設計，可能有數個循環。因此，大學與社區互動，並非由大學來主導，而是傾聽在地需求，對於社區有充分的理解後，包含當地文化、人文特色、環境資源等，再與族人進行互動合作，讓族人主動參與才能發揮社區營造和工作坊共創的影響力。

本研究與來吉部落互動，非強力介入主導社區事務，主要是部落中也有許多族人擁有保存文化的意識，又積極參與在地事務的行動，也擅長運用部落元素，創造商品和發展服務體驗，可獨立經營並可主導部落發展。這些擁有自主意識的族人，樂於和本研究一起討論遭遇的挑戰，讓他們有新的觀點來為部落注入新的力量和做法，甚至以新觀點向政府單位申請計畫補助，支持他們全力地進行實踐。

2. 設計工作坊之互動過程總共 13 個階段與 35 個步驟，可能會部分反覆、跳躍進展或返回

本研究多年來推動大學和社區工作坊，整個互動流程大致依此進行，共分 13 個階段、35 個步驟，會彈性調整，可提供大學與社區欲以設計工作坊進行互動之參考。由於設計構想和欲解決的問題，是透過小組討論進行的方式，因此每位成員提出不同的觀點，使得部分互動流程會反覆不斷，也可能小組成員間討論和思想較為相同，很快達成共識，可跳躍進展，但也可能意見相左，則需返回針對問題重新定義、討論，因此，互動流程大多歷經反覆、跳躍、返回等，很少順暢地全為線性流程進行。

3. 工作坊為輕薄短小但持續的共創培力模式，不同於社區駐點的深耕模式

本研究繪製社區體驗學習共創工作坊的培力模式，如圖 6，共創工作坊的培力過程，是先從內部紮根，再外部分享，每一位參與成員皆為專家，沒有指導和權力的關係，各自擁有不同的專長，可建立合作協力關係解決遭遇到的挑戰，透過對話和討論取得共識，並進行實踐，達成大學進入社區互動的目標。

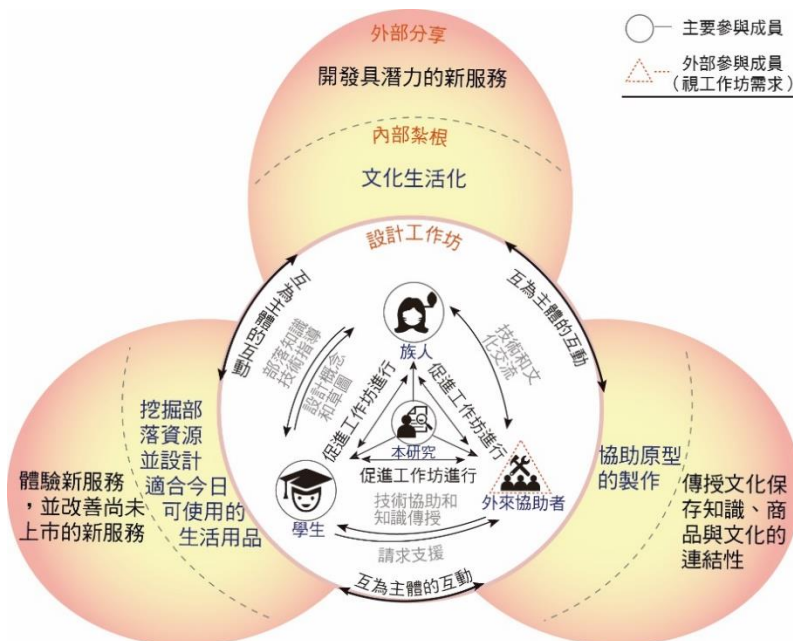


圖 6. 社區體驗學習共創工作坊的培力模式（資料來源：本研究繪製）

本研究與部落族人多年來互相學習、合作，長期互動也建立彼此間的信任感。雖然本研究推動的工作坊無法立即回應地方議題，但對於地方議題卻仍積極關心（如八八風災交通中斷後，本研究帶領學生進入部落推動工作坊，是風災後第一台進入部落的巴士），因而工作坊是一種輕薄的影響力，時間短但卻持續不斷的一種共創培力模式。不同於社區駐點長時間、高影響力，是屬於穩固深長的深耕模式。

本研究認為大學與社區間以工作坊的方式進行互動，是為社區帶來一種新的觀點角度，針對社區議題共同研擬工作坊之議題，讓他們有所感覺並有心參與，很多時候是等待社區去引發一些東西，往往無法馬上見效，卻又具有一些影響力。此外，當設計工作坊大多還在為部落設計商品物件的同時，本研究希望運用設計協助部落解決社會問題，像這樣的操作方式，應可成為設計實務和教學最好的範例。本研究和族人製作的用品 / 產品 / 服務原型，多數是無法短期間看見成為部落中真正的產品 / 服務，主要是部落並非公司以追求營利為主，可快速量化生產，有迫切生產的需求，雖然部落沒有急迫需求，但也很積極主動尋求外部合作。不過，若以協助部落開發產品 / 服務此觀點詮釋，反覆試驗和失敗是必經的歷程。

5-2 建議

本研究認為社區參與是有影響力、有機會達成社會實踐和創新，但如來吉部落的發展歷程一樣，長期觀察和互動已有看見族人相關的行動，因此更需長時間陪伴與互動才能緩慢地引導族人和等待改變。本研究團隊希望透過設計工作坊，影響來吉族人積極關心部落的社會議題，參與部落的社區營造及關懷在地事務，並著手運用設計觀點改善當前社會面臨的問題。本研究雖然長期以來吉部落為研究和教學場域，且與族人有密切的互動，相對是了解部落社區營造和文化產業發展的困境，但研究過程中本研究以參

與式行動研究作為研究方法，使得角色較為混亂，是兼具研究調查的「研究者」，和工作坊籌畫和參與觀察的「參與者和促進者」等角色，這可能讓人質疑研究的客觀性，和理性的反思，但卻也顯得以大學和社區互動體驗學習的研究是難以將角色劃分清楚。

本研究提出後續研究建議：1.未來研究應可考慮匯聚更多元領域的成員，例如工程領域、商業管理領域等學生，比較不同領域間的大學與社區間以工作坊為互動，是否有差異、相似性，是否有不同的社區體驗學習共創工作坊的培力模式。2.大學和社區間以工作坊方式作為互動，或以社區駐點方式作為互動，是否遭遇不同的挑戰、互動過程等，此研究可作為大學推動與社區進行長期陪伴、培力，選擇合適的方式與社區互動，但須考慮學校或課程擁有的人力和資源（資金、外部協助者等）。主要原因為本研究推動的設計工作坊地點在交通較不方便的山區，使得接送成員、住宿安排、日常餐飲等，實際執行起來比在市區中舉辦大型工作坊更為耗費人力和金錢。不過，不論以工作坊或社區駐點方式，這些研究仍是需要長期且密切的與社區進行互動。

誌謝

感謝來吉部落族人、阿里山鄉公所、竹工藝研究會工藝師、參與課程學生，以及一同上山調查的夥伴們，有宜佳、好瑄、玉雯、小樂、秀梅、建宇、思安、懿心等。感謝科技部專題研究計畫、教育部智慧種子聯盟和大專校院服務學習課程等單位的經費補助，並感謝本文匿名審查委員的寶貴意見和肯定。

參考文獻

1. Bjögvinnsson, E., Ehn, P., & Hillgren, P. (2012). Design things and design thinking: Contemporary participatory design challenges. *Design Issues*, 28(3), 101-116.
2. Bovaird, T. (2007). Beyond engagement and participation: User and community coproduction of public services. *Public Administration Review*, 67(5), 846-860.
3. Brown, T., & Wyatt, J. (2010). Design thinking for social innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 8(2), 28-35.
4. Burgoyne, J. G., & Hodgson, V. E. (1983). Natural learning and managerial action: A phenomenological study in the field setting. *Journal of Management Studies*, 20(3), 387-399.
5. Dilworth, R. (1996). Action learning: Bridging academic and workplace domains. *Journal of Workplace Learning*, 8(6), 45-53.
6. Gudeman, S. (1986). *Economics as culture: Models and metaphors of livelihood*. London, England: Routledge.
7. Hanington, B. (2003). Methods in the making: A perspective on the state of human research in design. *Design Issues*, 19(4), 9-18.
8. Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
9. Lorenzo, D. (2016, December 7). *Why higher education needs design thinking*. Retrieved from <https://goo.gl/4LQt6t>

10. McTaggart, R. (1991). Principles for participatory action research. *Adult Education Quarterly*, 41, 168-187.
11. Mulgan, G., Tucker, S., Ali, R., & Sanders, B. (2007). *Social innovation: What it is, why it matters and how it can be accelerated*. Oxford: Skoll Centre for Social Entrepreneurship.
12. Sahlins, M. (1985). *Islands of history*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
13. Sanders, E. B., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 4(1), 5-18.
14. Sanders, L., & Simons, G. (2009). A social vision for value co-creation in design. *Technology Innovation Management Review*. Retrieved from <http://timreview.ca/article/310>
15. UNESCO (2005, October 20). *Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions 2005*. Retrieved from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
16. Voorberg, W. H., Bekkers, V., & Tummers, L. (2014, April). Co-creation in social innovation: A comparative case-study on the influential factors and outcomes of co-creation. Paper presented at the *IRSPM Conference*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1765/51069>
17. Walter, M. (2009). Participatory action research. In A. Bryman (Eds.), *Social research methods* (pp. 151-158). London, England: The Falmer Press.
18. Yang, C. F., & Sung, T. J. (2016). Service design for social innovation through participatory action research. *International Journal of Design*, 10(1), 21-36.
19. 中華民國社區教育學會（主編）（2008）。*社區創意生活圈*。台北：師大書苑。
Society of Community Education in the Republic of China. (Ed.) (2008). *The community of a creative living circle*. Taipei: Teachers College Bookstore. [in Chinese, semantic translation]
20. 王光旭、鍾瑞萱（2004）。青年學子參與社區營造之研究：以臺南市土溝村為例。*台灣社區工作與社區研究學刊*，4（2），45-94。
Wang, G. X., & Chung, J. H. (2004). The study of young students to involve in community empowerment: The case of TO GO village in Tainan. *Journal of Community Work and Community Studies*, 4(2), 45-94. [in Chinese, semantic translation]
21. 林永豐（2012年10月）。*教育大辭書*。取自：<http://terms.naer.edu.tw/detail/1453908/>
Lin, Y. F. (2012, October). *Dictionary of education*. Retrieved from <http://terms.naer.edu.tw/detail/1453908/> [in Chinese, semantic translation]
22. 林崇熙（2008）。文化再生產：一個無形文化資產哲學芻議。*文資學報*，4，1-26。
Lin, C. H. (2008). Cultural reproduction: A philosophy of the intangible cultural heritage. *Journal of Culture Resources*, 4, 1-26. [in Chinese, semantic translation]
23. 胡幼慧（2008）。*質性研究：理論、方法及本土女性研究實例*。台北：巨流。
Hu, Y. H. (2008). *Qualitative research: Theory, method, and examples of feminist studies in Taiwan*. Taipei: Chuliu. [in Chinese, semantic translation]
24. 教育部（2010年12月28日）。*大專校院服務學習方案*。取自：
<http://english.moe.gov.tw/content.asp?CuItem=9407>
Ministry of Education. (2010, December 28). *Service learning programs in higher education*. Retrieved from <http://english.moe.gov.tw/content.asp?CuItem=9407> [in Chinese, semantic translation]
25. 張瑋琦（2010）。以原住民知識為基礎之社區總體營造—應用人類學在佳平部落的實踐與挑戰。台

灣原住民研究論叢，7，155-180。

Chang, W. C. (2010). Community development based on indigenous knowledge- Applied anthropology in the practice and challenge of the Jia-Ping Tribe. *Taiwan Indigenous Studies Review*, 7, 155-180. [in Chinese, semantic translation]

26. 莊雅琇（譯）（2015）。*社區設計：重新思考「社區」定義，不只設計空間，更要設計「人與人之間的連結」*（原作者：山崎亮）。台北：臉譜。（原著出版年：2011）

Jhuang, Y. S. (trans.). (2015). *Community design: Rethink the definition of "community", not only to design space, but also to form "links between people"*. (Original author: Y. Ryo). Taipei: Faces. (Original work published 2011) [in Chinese, semantic translation]

27. 陳東升（2013年9月）。*人文創新與社會實踐計畫－發刊詞*。取自：
<https://www.most.gov.tw/most/attachments/df700f1e-ab1a-4b8c-a004-63ae8ac82b98>

Chen, D. S. (2013, September). *The humanity innovation and social practice project- foreword*. Retrieved from <https://www.most.gov.tw/most/attachments/df700f1e-ab1a-4b8c-a004-63ae8ac82b98> [in Chinese, semantic translation]

28. 黃世輝（2004）。*社區自主營造的理念與機制－黃世輝研究論文集*。台北：建築情報季刊雜誌社。
Hwang, S. H. (2004). *The rationales and mechanism of autonomous community design: Essays of Hwang Shyh-Huei*. Taipei: Architectural Information Quarterly. [in Chinese, semantic translation]

29. 黃世輝（2012）。從社區開始改變－人文創新與社會實踐的機會。*人文與社會科學簡訊*，14(1)，17-20。

Hwang, S. H. (2012). Began to change from the community- The humanities and social practice opportunities for innovation. *Humanities and Social Sciences*, 14(1), 17-20. [in Chinese, semantic translation]

30. 蕭鈺（2004）。行動學習的理念與實踐。*人事月刊*，38（4），53-58。

Xiao, Y. (2004). The idea and practice of action learning. *Personnel Monthly*, 38(4), 53-58. [in Chinese, semantic translation]

31. 戴華、吳郁婷（2013）。促進健康平等與社區增能，共創大學新人文典範－人文創新與社會實踐計畫。*國立成功大學校刊*，242，44-49。

Dai, H., & Wu, Y. T. (2013). Promote health equity and community empowerment can create a new model of university humanities- The humanity innovation and social practice project. *Journal of NCKU*, 242, 44-49. [in Chinese, semantic translation]

Introspection on Possibility of Social Practice from Promotion of Experiential Learning in Communities: A Case Study of Design Workshop in Laiji Tribe in Alishan Township

Shyh-Huei Hwang* Hsiu-Ting Su**

Graduate School of Design, National Yunlin University of Science & Technology

* hwangsh@gmail.yuntech.edu.tw

** sue515ak@gmail.com

Abstract

School curricula give teachers the opportunity to lead students to learn in a community and put abstract theory into practice to achieve social needs and real connection to the society. Taiwan's indigenous tribes developing tourism has made the actual living area of tribal people overlap with tourists' sightseeing stage, and quite a few issues have derived because of this. Meanwhile, residents actively care for local people, matters and objects to coagulate consensus, which makes interaction between a university and community more important. Through participatory action research, the study probed into the roles, missions, interaction methods and participatory processes of members of Laiji Tribe Design Workshop. The results show that: 1. With the method of "inter-subjectivity," members cooperated to solve challenges they faced; 2. The participatory process of the complete design workshop for experiential learning in communities included 13 stages and 35 steps. However, some of them repeated and had leaping progress or returned to previous ones; 3. Serving as an interactive learning method between a university and community, the workshop was a small yet continuous mode for co-creation empowerment.

Keywords: Experiential Learning, Social Practice, Laiji Tribe, Design Workshop.