

從設計領域觀點探索 大學人文及社會科學領域的社群參與

洪偉肯* 劉舜仁**

* 國立聯合大學工業設計系
hungweiken@nuu.edu.tw

** 國立成功大學建築學系
shuenn@ncku.edu.tw

摘要

本研究運用個案研究法，從設計觀點探索「人文及社會科學知識跨界應用能力培育計畫（HFCC）」專案，針對五所基礎人文及社會科學領域系所大學團隊成員進行訪談。結果發現：1.場域設置考量包括「可控制性」與「利害關係人複雜度」，而場域助理扮演關鍵角色；2.社群參與課程的創新包括長期與實地的「敘事轉譯」以及「共創的社會實踐」以促進「互為主體」，並可視為行銷創新與組織創新；3.跨域與設計領域合作的模式，「人社領域議題導向」課程係經由「設計思考」融入課程，設計領域扮演「促進者」與「專案管理者」角色，而在「設計技術應用導向」課程合作則可區分為「共同設計者」與「啟發者」；4.在創業案例部分，本研究發現人社領域的部署文化創業模式，其價值主張為文化的稀缺性，因而形成獨特性與正當性，有助於累積社會資本以促成創業。此案例貫串了前述場域與課程，特別是透過組織創新，建構了大學培育創業的機制。

關鍵詞：社群參與、人文敘事、社會實踐、跨域合作

論文引用：洪偉肯、劉舜仁（2020）。從設計領域觀點探索大學人文及社會科學領域的社群參與。《設計學報》，25（4），19-41。

一、前言

1-1 研究動機與目的

近年社會創新、地方創生與大學社會責任等政府計畫，促使不同專業的大學師生投入「社群參與（community engagement）」。教育部資科司於 2014 年 9 月起推動「人文及社會科學知識跨界應用能力培育計畫（簡稱 HFCC 計畫）」，計畫申請需以人文及社會科學領域相關系所（以下簡稱為人社領域）為主體，並須設置「實作模擬場域」以及開設三個層級的「跨域課程（或工作營）」；包括層級一：「察

覺」如社會關懷認知及個案調查與分析；層級二：「提案」如跨域技術研習及創意思考與問題解決；層級三：「專案」實作課程等，目標在於發展具「社會影響力」或「互惠經濟價值」成果。由於計畫自身亦具有場域真實問題解決以及跨域課程創新的實驗性，參與團隊包括如中文系、歷史系、社會系、東南亞系等極具代表性的基礎人社領域系所，因此在計畫四年半歷程中，參與的大學人社領域系所在不同計畫架構層面發展出相當多樣的模式。也因本研究作者來自設計領域並長期參與 HFCC 計畫，而有機會從設計領域視角，經由場域、課程及成果等層面，探索人社領域的社群參與。

儘管大學設計領域師生亦投身社會設計或地方創生等人文社會領域取向的議題，但從理論層面，設計領域關注重點與基礎人社領域仍有差異；例如有學者認為設計比較關心「人造物」的世界，目的在於創造不存在的系統（Cross, 2001），更強調「務實」與「適當性」，並有部分研究認為應用層面上更偏向工程科技（Tinkler, 2008）。而人文及社會科學領域則主要關注「人的經驗」的描述、理解與批判，並在意是否是「好的」或「公平的」（Romme, 2003），且「道德影響力」是巨大的，需在極少控制或不能控制情況下蒐集文字、口頭陳述或人類行為，並對於人的理解有更深度的涉入（Kagan, 2009），因此對於真實社會的場域建置，或是社群參與課程設計方法可能會有別於設計領域常見作法。此外，設計經常被認為是創新的重要手段；然而，設計領域對於人社領域社群參與的創新意涵可能並不熟悉，人社領域專業如何與設計領域專業互補合作以及可供實務上相互學習的研究仍少，值得進一步探索。且儘管形成穩定創業模式的難度極高，但中山大學社會系團隊卻能夠連續形成二個創業團隊，其歷程亦值得進一步瞭解。對照 HFCC 計畫推展架構中的場域、課程設計、跨域合作以及衍生的創業個案，本研究問題包括以下四項：

1. 人社領域社群參與「場域」之類型？
2. 人社領域社群參與「課程設計」之方法？
3. 人社領域社群與設計領域「跨域合作」之模式？
4. 人社領域「創業案例」之歷程與機制？

本研究的侷限在於 HFCC 計畫的初始架構，係針對人社領域社群參與的整體圖譜進行探索，因此在研究問題的連貫性以及不同領域文獻學理辯證的完整性可能無法面面俱顧，但透過該計畫多樣性高並具代表性的人社領域社群參與實務案例，仍有助於歸納研究結果以作為持續辯證與深入探討的基礎。

二、文獻研究

2-1 社群參與的定義與核心思維

「社群參與」是一個廣泛的名詞，因而具有相當多樣的定義。本研究參考 Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2006) 的定義：「高等教育機構建構與其他社群之間，在夥伴關係及互惠脈絡下進行知識或資源的交換」，其目的是與可識別的人群合作，以解決影響人們福祉的問題（Clinical and Translational Science Awards Consortium, 2011），並經由指導原則、策略與方法驅動以達成組織或社群的目標（Johnston & Taylor, 2018）。而社群參與的歷程中，如何「互惠（reciprocity）」是重要的考量，其在社會交換原因中也是最常被討論的方式（Meeker, 1971），並與社會認同、喜歡、稀缺性、權威、承諾一致性等被視為能夠對他人產生影響力的六個原則（Cialdini, 2009）；「互惠」也是影響人類行為的關

鍵因素，並與無條件且不帶期望的「利他主義」不同，因此能夠引發債務感，甚至不請自來的互惠仍然有效 (Paese & Gilin, 2000)。

「互為主體」是社群參與的核心思維。有學者認為是指將自己置於另一個人的角度，來理解他人的思想或感受的經驗，因而能在心裡層面形成共享意義，其與「同理心 (empathy)」密切相關 (Hollan & Throop, 2011)；有研究認為兩者的差異在於「同理心」更可能傾向模糊化或消除自己與他人之間的區別，亦即反對自我為中心，因此可歸類於中等程度的「互為主體」，並與「同情 (sympathy)」、道德相關的無私的關懷或「利他主義 (altruism)」更為接近 (Batson, 2011)，而差異在於「同理心」是能夠站在對方的立場設身處地思考，且仍能理解自我與他人的區隔，但「同情」僅是從自己立場傳達如關心等情感 (Niezink & Rutsch, 2016)。先前研究也提到，具有灰色地帶與道德困境的「真實社會事件案例」，有助於對故事中人物情境感同身受而引發「同理心」 (Bal & Veltkamp, 2013)。由於人文社會領域更關注人的經驗，因此在社群參與課程中可能具有更多非物質資源的「互惠」，而「互為主體」亦是設計師進行參與式設計時應需考量的因素 (Ho & Lee, 2012)，實務上如何促進互為主體？與促進同理心方式的差異為何？值得進一步理解。

2-2 社群參與場域的可能模式

不同領域對於場域的關注重點並不完全相同。人類學場域通常稱為「田野」，所指是在自然情境中經由長期與密集的近距離接觸，以學習在地語言並融入當地人生活以掌握「在地者觀點」 (林開世, 2016)。田野關注人的起源、發展、特性、社會習俗、信仰與文化，通常透過書寫「民族誌」，以針對特定群體所處的社會、文化或環境等脈絡運用文字描述其樣貌 (Hammersley, 1992)，其特徵在於不易界定疆界或進行控制，甚至強調進入者應避免造成改變。

社會學中的「場域理論 (field theory)」則關注社會場域如何產生以及個體如何被社會場域影響，並認為人的「行為」是「慣習 (habitus)」與「場域」相互作用的結果，而由外部場域轉換為內在行為與慣習的過程也就是社會化過程 (Bourdieu, 1975)。因此在此場域中，「利害關係人複雜度」可能較高，由於利害關係人複雜度的增加會導致觀點多樣性增加，不確定性與形成矛盾的可能性也越大，因而會影響專案的成敗 (Berlinger, Jonas, & Gemunden, 2012)，對於專案是否成功的標準與解釋也可能因而不同 (Davis, 2018)。先前利害關係人管理研究，提到可透過利害關係人的「興趣」與「權力」高低來評估，且策略上可區分為主要參與者 (興趣高、權力高)、保持告知義務 (興趣高、權力低)、保持滿意 (興趣低、權力高)、最小的努力 (興趣低、權力低) 等不同因應方式 (Dziurski, 2017)。

環境心理學的觀點，則更關注人與物理環境 (如建築、自然等) 之間的關係，其重點在於瞭解人的感受與行為如何受到物理環境的互動影響 (McAndrew, 1993)；例如透過物理環境的改變如空間大小、噪音、人口密度、氣候等也會影響學習效果 (Gifford, 2007)，此觀點與設計領域熟悉的人造空間或場域設計所期望達到的目標相當類似，因此大學是否對於場域具有自主規劃能力，甚至後續管理以及設限的權力是需要考量的因素。由於參與 HFCC 計畫的人社領域團隊均需設立「場域」，並經由課程推展至具有社會影響力及互惠經濟價值成果，其場域多樣性有助於本研究歸納及探索其作法。

2-3 人社領域的專業：人文敘事、社會實踐

人社領域發展社群參與課程的發展方式，可由領域專業知識作為探討的起點。由於人社領域專業範圍極廣，以下僅述明部分研究觀點。例如有研究認為人文領域的專業是「敘事 (narrative)」，可視為一

系列事件以及圍繞著這些事件的脈絡細節 (Pentland, 1999)，並關注人類生存、生計、生活與生命等知識 (黃炳煌, 2002)。亦有學者提到，人文領域經常透過「常民智慧」來學習「敘事知識 (瞭解外在世界的方法)」、「敘事思考 (編排故事的能力)」、「敘事想像 (審視未來並有所預期的能力)」等「敘事智慧」(Randall & Kenyon, 2001)。Romme (2003) 也認為人文領域的知識觀是「敘事」和「建構主義」的，所有知識都源於人對於世界的思考和評價，且思維本質是批判和反思的。典型的人文領域知識載體是文字，對於美的標準則是能夠在優雅的文句中描述語意連貫的論點 (Kagan, 2009)。由於重組符號敘事有助於轉換觀點，因此人文敘事的創新方式，如蔡琰與臧國仁 (2007) 所提實際上是「創舊 (détournement)」，例如老歌新唱亦能被時尚年輕人視為創新，並具有更新、革新、恢復以及模仿、拼貼、重建等意義，或成為新歌曲、新概念、新物品等，可視為文化中的符號被改變的過程。

此外，有研究提到社會科學領域被認為較人文領域更有改變社會的意圖 (LSE Public Policy Group, 2008)，因此社會科學領域可能更有動機投入「社會實踐」，其經常以舉辦活動的方式呈現，並關注私人、家庭、社區、與工作生活中的人的技能、知識和理解，一般會建構一個「參與者系統」，致力為社群帶來某種形式的改變或轉換 (Hung, Tan, & Koh, 2006)。因此社會實踐的創新，可能如「參與式設計」所提，透過邀請能從設計結果中獲益的人視為共同合作夥伴，並尊重參與者的專業以於過程中將其視為「共創者」(Sanders, 2006)。而「共創 (co-creation)」可定義為「任何集體創造的行為」，目的在於找尋「未來的意義」(Sanders & Stappers, 2008)；可系統性的經由公民社群找尋新解答，因此亦適合運用於政府政策的發展 (Bason, 2010)。

另一類創新觀點認為創新的目的通常基於經濟性，是知識轉換為商業價值或把獨特事物帶入經濟的領域 (Gunday, Ulusoy, Kilic, & Alpan, 2011)，而如「設計驅動的創新」(Verganti, 2009) 所提，設計經常被認為是促進创新的手段。根據「經濟合作暨發展組織 (OECD)」對创新的定義，可區分為「產品創新」、「流程創新」、「組織創新」、「行銷創新」(OECD, 2005)。Cox (2005) 提到設計領域通常聚焦在「產品創新」與「流程創新」等技術性创新的層面，而關注的原因在於設計能夠增強创新活動的成果、帶來提高產品與服務品質的好處、提高生產靈活性與降低成本。而近年「設計创新的光譜」(Na, Choi, & Harrison, 2017) 所提則包括新產品、新服務、新流程甚至市場定位的创新。然而，人社領域的社群參與目標可能更強調擴散的「漣漪效應」(Benneworth, 2015) 而不明顯涉及技術性创新手段，人社領域專案與課程所呈現的创新意涵為何？本研究期望進一步討論。

2-4 設計領域的專業：設計應用技術、設計思考

跨域合作目的通常是專業互補需求。與人社領域相較，設計領域的專業至少包括可達成「好的設計」及「美感愉悅性」原則所需知識及技能。「好的設計」原則可能會因不同類型物件應用而有差異，例如 Dieter Rams 認為好的產品設計原則是创新的、實用的、美觀的、易理解的、不張揚的、誠實的、持久的、在乎細節、環保的、盡可能少的；但「好的遊戲設計」原則如 New York Film Academy (2016) 所提，包括須構建核心 (遊戲) 機制、須易於學習但難以掌握、比懲罰更多的獎勵，比障礙更多的能力提升等。此外，Hekkert (2006) 歸納共通的「美感愉悅性」原則包括以最小手段達到最大效果、差異中具一致性、夠先進但可接受、最佳匹配等，其範疇包括可直覺進行量測以及無法量測的主觀意義美學等 (Hekkert & Leder, 2008)。

此外，「設計思考」方法論亦為設計專業之一，其包括同理心、需求定義、腦力激盪概念、製作原型、實際測試等非線性且可遞迴的五個階段，目的在於透過重複分析及合成，在各階段深化關注的議題

(Brown, 2008)。此外，當目的在於促使消費者和使用者，共同參與產品或服務的設計過程，以提供意見引導改進和創新時可定義為「共同設計 (co-design)」，其與「共創」的差異在於「共同設計」更強調是否能夠產生「創造性的合作」成果，並能夠賦予參與者或組織新的創意與合作能力 (Simonsen & Robertson, 2012)，由於將參與者的體驗及滿意度置於中心，因此須預先慎密規劃適當的工具、素材與流程來達成。

由於 HFCC 計畫並未規範人社領域必需與設計領域合作，因此跨域合作模式可能是在自然情境下透過專業互補而形成。為分析人社與設計領域的跨域合作模式，參考 Sanders (2006) 所提參與式設計研究的兩個維度：「夥伴心態」或「專家心態」以及「設計導向」或「研究導向」；前者可定義為「夥伴關係」與「設計專業與使用者關係」，後者可定義為「設計應用技術導向」與「人社領域議題導向」。所構成的四個象限有助於分析可能合作模式，特別是設計領域如何以「夥伴關係」及「設計專業與使用者關係」，投入「人社領域議題導向」課程合作，須透過案例進一步探討，為瞭解設計領域在合作中所扮演的角色，本研究亦將以 Driver、Peralta 和 Moultrie (2011) 所提設計師與「前瞻科技」合作時的角色進行比對，包括：啟發者、整體考量者、促進者、專案管理者、聚焦商業者、整合者、聚焦終端使用者，以確認那些角色同樣能夠解釋設計領域與人社領域的合作。

2-5 人社領域的文化創業模式

許多研究從文化角度探討企業家精神及創新，例如 Lounsbury 與 Glynn (2001) 研究探討如何使創業更具有正當性 (legitimacy)。管理與組織研究經常採用「部署文化 (deploying culture)」模式來分析文化創業歷程，其特徵是探討如何透過「文化象徵」來吸引社會資本與人力資本等資源的支持，關鍵機制是創建一個吸引人且連貫的故事，以於創業環境中獲得「正當性」與「獨特性」並產生營收 (Gehman & Soublière, 2017)。「正當性」是某人或某事物的價值被認可與接受為正確與恰當的程度，其重要性甚至被認為高於「合法性 (legality)」 (Stephen, 2018)，其來源包括機構履行其固有職責或被公認的專業、以社會規範或法規為基礎來行事、遵照被廣泛認可的決策規則或程序而產生的正當性等 (Binder & Heupel, 2015)。

Gehman 和 Soublière (2017) 也提到，隨著時間的推移與創業旅程的展開，創業者須不斷構建未來的願望與過去事件關係，持續地針對牽連的人事物關係、表達方式和獲得的支持來修訂故事及風格，因此並非一次性而是跨期的過程，對過去、現在和未來的關係更加敏感。關鍵在於創業者需要更仔細考量故事應該如何在不同時間展開，並透過修訂故事來維持正當性或重新獲得正當性，以獲得利害關係人支持 (Garud, Schildt, & Lant, 2014)。參考前述文化創業模式，本研究在分析人 HFCC 計畫衍生的人社領域創業個案時，將著重於探索其創業歷程如何累積資源以形成獨特性與正當性，並瞭解其如何貫串計畫目標、場域、課程以及形成社會影響力與互惠經濟價值。

三、研究方法

本研究採用「個案研究」的「事後回溯研究法 (ex post facto study)」，以針對熟悉本研究所探討的場域、課程規劃、與設計跨域合作、創業個案的受訪者進行訪談。事後回溯研究法是一種解釋觀察的方式，針對情境中發生的變化，以回溯方式探究可能的因果關係或效應，以確認研究者先前觀察結果的適切性與脈絡 (Giuffre, 1997)。

個案研究對象部分，為能更聚焦於基礎人社領域，本研究選擇 HFCC 計畫中「文學院」與「社會科學院」相關系所發起與主導的五所大學計畫為研究對象。其中除了暨大團隊近二年才參與外，其他團隊均持續進行四年以上，且在計劃發展過程中均與設計領域（教師或執業設計師）具有一門以上的課程合作經驗。研究者再針對前述場域設置、課程設計、與設計領域合作等研究問題，與熟悉相關個案歷程的受訪者進行訪談。由於各團隊累積開設的課程數量極多，因此在課程部分，本研究聚焦於近兩年舉行年度成果發表會中，團隊自行遴選與分享的 2-3 門代表性課程案例為主，這些課程多具有公開報導甚至彙編為書籍，可作為信度與效度佐證。此外，針對中山團隊所衍生創業個案，則另針對創業者進行深度訪談，所有團隊的計畫目標與受訪對象整理如表 1 所示。

表 1. 大學團隊個案與訪談對象

簡稱	計畫個案與主要受訪者
政大團隊	<p>國立政治大學「轉注藝遊」計畫：目標在於經由社群參與，轉化靜態文史哲學科知識為動態的人文實作力，將知識能活化並呈現予社會群眾。</p> <ul style="list-style-type: none"> 計畫團隊人社領域受訪者：中文系教師、二位計畫專任助理 跨域課程設計領域受訪者：多媒體與電腦娛樂科學系教師（跨校合作、工業設計背景）
成大團隊	<p>國立成功大學「創意三角洲：建構大學、城市、產業連結」計畫：目標在於經由社群參與，探索大學與台南文化地理、歷史、都市、建築、古蹟等人文空間的關係，並創造更多元的鏈結。</p> <ul style="list-style-type: none"> 計畫團隊人社領域受訪者：歷史系教師 跨域課程設計領域受訪者：工業設計系教師
暨大團隊	<p>國立暨南國際大學「搖滾畢拉密：社區翻轉、文化翻滾，以東南亞為方法」計畫：畢拉密是印尼移工對東協廣場中央金字塔的暱稱，目標在於透過社群參與，由老師將學生帶入此空間認識問題，觸發互動與對話，翻轉在地人對於東協廣場與移工族群的刻板印象。</p> <ul style="list-style-type: none"> 計畫團隊人社領域受訪者：場域專任經理 跨域課程設計領域受訪者：街區實驗室召集人（建築設計背景）
臺大團隊	<p>國立台灣大學「食養農創」計畫：目標在於以實作導向，將教室課程帶到真實場域體驗或創作，特點在於有最多且多樣性高的場域，期望經由社群參與探討場域的經濟之養（農作物產銷、農與食的聯結）、社會之養（生食保障、邊緣社群重建）、文化之養（人文美學教育與文史賞析）。</p> <ul style="list-style-type: none"> 計畫團隊人社領域受訪者：台灣文學所教師、社會工作系教師、場域專任經理 跨域課程設計領域受訪者：設計背景教師
中山團隊	<p>國立中山大學「邊緣社區認同再造：在地傳承與跨界創新」計畫：目標經由社群參與，探索高雄旗津社區的常民生活，運用人文社會科學的實踐與開創，恢復居民的光榮感，並連結產官學資源，促進青年與在地居民共同開創未來生活。特點在於培育「西灣海洋」與校辦企業「中山萃創（山津塢品牌）」二家新創公司。</p> <ul style="list-style-type: none"> 計畫團隊人社領域受訪者：場域專任經理（兼任社會實踐與發展研究中心副執行長、社會系教師）、山津塢品牌二位總監。 跨域課程設計領域受訪者：社會系教師（創意產業設計研究背景）

訪談前本研究透過個 HFCC 計畫團隊官網、「人文台灣」臉書社群網站，以及報導計畫與課程成果的「十二道人情味 (<http://thedelicious12.com/>)」蒐集相關資料，以利於訪談時聚焦於研究問題以及確認資料解讀的正確性。訪談題綱包括以下層面：1.場域目標設定與規劃考量與如何與外部利害關係人互惠；2.具代表性社群參與課程的目標與進行方式，如何促進互為主體與同理心；3.與設計領域合作的課程目的與進行方式，並另訪談該課程的設計領域合作者以確認一致性；4.創業個案歷程、與大學計畫的連結以

及如何創造獨特性與正當性。最後，為確認引用內容及觀點正確性，本研究亦將初稿寄給受訪者確認，並針對回饋問題加以修正。

四、研究結果與討論

4-1 不同類型場域及考量：飛地、生態系、空間設計、實習場域

本研究發現可運用「利害關係人複雜度」與「場域可控制性」二個維度，將場域區分為：「飛地(exclave)」、「生態系」、「空間設計」、「實習」等場域，並有各自期望解決的真實問題，如表 2。後兩者是大學教育過去所熟悉的型式，能否得以進行改造、管理、推展活動以及是否能達成計畫與課程目標，通常聚焦於少數且明確的主要利害關係人（高興趣、高權力）認同及共同投入的程度。

「飛地」原始涵義係指某地理區境內有一塊隸屬於別人的區域，例如中山團隊位於旗津的「社會開創基地」或暨大團隊位於「台中東協廣場」三樓的二個空間，如圖 1 所示。由於場域可控制性高，團隊能夠自主定義、規劃與持續修正；包括環境設施整建、舉辦定期課程與校內外活動等。而因應利害關係人複雜度高的方式，受訪者提到由於場域周邊民眾與店家（高興趣、低權力）平時即高度關注，因此除了經由課程進行場域調查理解問題外，場域經理或助理必需持續主動溝通以避免潛在問題或預先取得諒解；例如改建或舉辦活動前預先拜訪居民以減少不便、提供共享廚房或共享冰箱與居民互惠、委託居民協助共同環境維護、避免辦理免費活動而與店家爭利、邀請參與成果發表會與成果共享等，以吸引地方政府、民意代表（高興趣、高權力）投入資源協助，甚至也會表態不參與政治競爭以獲得更多支持，進而促進原本低興趣的利害關係人認同而誘發協助及合作意願。

由於場域需要系統性的規劃，在「飛地」場域中，專任場域經理扮演如「業務」般媒合外部計畫經費支持以及在地人力資源招募的關鍵角色。如暨大團隊場域經理提到：「希望把自己擺在從移工角度來看是可用的資源，像移工需要場域辦節日活動或聚會，需要空間換衣服或是需要舞台設備、借廁所等，就有機會慢慢瞭解場域的可能性」。而中山團隊場域經理也提到：「一開始和市政府不熟，所以會像業務一樣定時和不定時的向各單位報告進度及訊息，包括都發局、經發局、觀光局、教育局、行政局...覺得『被知道』很重要，之後就會很好溝通」。

「生態系」場域則接近田野的觀點，將場域視為真實、動態的社會空間，沒有明顯的邊界也無法關閉，因此利害關係人複雜度亦高，受訪者提到除了在地民眾外，亦應考量大學自身的教育目標與師生進入場域時的正當性。由於進入此陌生但真實的社會空間時，對每一個社群參與課程而言都是新的變數，優點是能夠刺激不同領域教師多樣與實驗性的課程議題想像，以促進不同領域專業的連結；缺點在於須更慎密的規劃進入場域的機制，包括降低師生與場域互動的不確定性、維持大學師生與場域之間的正常流動甚至適時退場是重要考量。

表 2. 人社領域的社群參與場域類型

	場域可控制性高	場域可控制性低
利害關係人複雜度高	<p>飛地場域</p> <ul style="list-style-type: none"> 中山團隊場域為高雄旗津的「社會開創基地」。此基地原為旗津海軍第四造船廠技工宿舍，日治時期為軍事用途，後來成為老兵與退休技工居所，2012年面臨拆除危機，在社區、民意代表與軍方協調下移交中山大學接管。2014年中山大學社會系經由HFCC計畫開設課程建立與社區的關係，初期作為「舢舨文化保存中心」以與老師傅復刻舢舨船，滾動外部資源以逐步空間整理並修繕頹圯屋舍，2018年更於此成立「津聲電台」讓居民說自己的故事，期望發展「高雄學」使在地能量擴散。 暨大團隊於台中東協廣場三樓建置「SEAT南方時驗室」以及「東南亞廚房」。台中「東協廣場」的前身為「第一廣場」，因20年餘前大火與靈異傳說而沒落，但因鄰近台中車站而在過去10年成為移工聚會場所，且多數台中民眾不敢接近。2017年台中市政府委託暨大東南亞系規劃三樓閒置辦公室，協助東南亞移民、勞工遭遇問題的諮詢與轉介，而東南亞系則經由HFCC計畫發展系列課程、文化體驗工作坊、導覽員培訓以及帶領國高中生校外導覽，期望消弭歧視偏見並尊重異國文化，讓更多人願意主動進入此空間。 	<p>生態系場域</p> <ul style="list-style-type: none"> 臺大團隊場域包括「坪林」、「南萬華」、「紹興社區」、「溪州部落」、「大橋頭」與桃園「大溪」。臺大城鄉所與地理系師生原已於坪林、南萬華、紹興社區、溪州部落耕耘多年，隨著計畫開展第二年再開發桃園大溪與大橋頭兩個場域。2015年計畫籌備期間起，透過聘請在地蹲點工作者或學生擔任場域助理，並於寒暑假期間辦理「田野工作坊」，以協助校內不熟悉進入場域的師生理解場域實務並建立連結。由於不同場域在環境生態、歷史文化、產業型態等各異，此模式讓不同人社領域系所更能夠依據其研究或教學的想像及需求將課程與場域連結。進入坪林課程的關注議題包括人口外移、產業發展、環境保育；南萬華則為產業老化、都市再生、文史紀錄、健康照護；紹興社區則為高齡長照、非正式住宅搬遷；溪州部落則為都市原住民、協助部落遷建及社區設計等社會議題；大橋頭則為高齡長照、產業發展與文史紀錄；大溪則為食農教育，並與高中跨校合作如「自煮巴士」與「影像紀錄」等。
利害關係人複雜度低	<p>空間設計場域</p> <ul style="list-style-type: none"> 成大團隊於校園內的「歷史文物館」。在日治時期為軍用倉庫，也曾經是文學院的圖書館。成大歷史系於1972年創立「史蹟刊考小組」並網羅臺灣史相關資料研究，為能保存與推廣史料遂於1976年底成立「歷史文物館」，但後期成為閒置倉庫。2015年由校長委請建築系背景教師協助進行整修改造，恢復木頭與紅磚搭建而成的原貌，除新增咖啡吧外，桌椅均可活動使空間變化更具彈性，可配合跨域課程、工作營與展演需求，甚至也曾是「解謎遊戲」的場所。 	<p>實習場域</p> <ul style="list-style-type: none"> 政大團隊與「故宮」2017年起的合作。由故宮教育展資處提出當年度故宮展覽所需教育推廣活動，再由政大文學院教師規劃相應跨域課程並尋求技術業師協助。透過故宮研究員的講授，學生可接觸故宮文物策展的第一手資訊與經驗，而學生成果亦可回饋給故宮，例如以故宮同安船史料開發桌遊並至國小實作，文物知識動畫製作、偏鄉國小藝術史教育等。

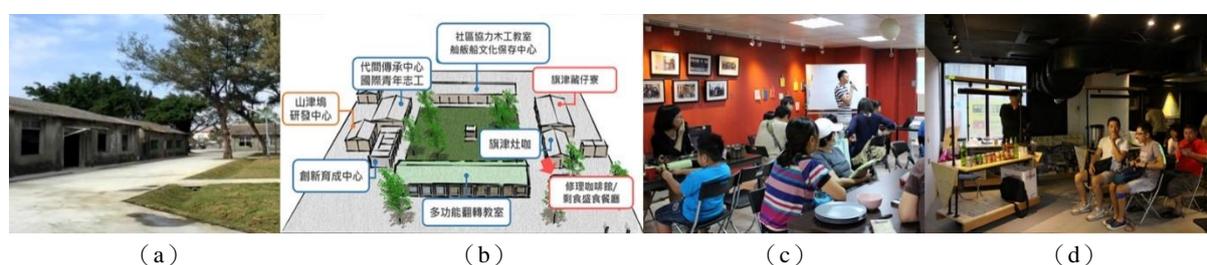


圖 1. 中山團隊以及暨大團隊的「飛地」場域（圖片來源：中山團隊及暨大團隊）

(a) 高雄旗津的「社會開創基地」整建後現況（原況為樹倒、房屋頹圯且雜草叢生）、(b)「社會開創基地」的空間配置與屋舍用途規劃、(c) 台中東協廣場三樓的「SEAT 南方時驗室」的活動空間、(d) 同樣位於台中東協廣場三樓的「東南亞廚房」作為聚會活動場所。

臺大團隊對於「生態系」場域發展出的機制，包括「駐地兼職場域助理」機制以及「田野工作坊」。例如受訪者提到：「場域助理的資格是非常熟悉這地方，也不一定要住在場域裡、也不見得是臺大學生，也沒辦法貼公告找，我們會主動去接觸找適合的人看是否能幫忙，一年需要 10-20 位數量非常龐大…簡

單來說像是廉價的里長伯（每月數千元津貼）…像是在南萬華被野狗咬…家裡馬桶不通積水到樓下在罵人時，場域助理基本上有能力解決這些問題」。而臺大團隊受訪者也認為，校內有系所專業能夠協助文學院學生進入場域是很幸運的事，其也提到：「對課程設計來說，新的變數就是場域，其實不太可能讓老師自己去經營場域教學…學校應該要有專家或像是社會參與的資源中心，讓老師在合理可控範圍進行教學，也不會對學生或場域造成傷害或不知道怎麼辦」。此外，校內開設的「田野工作坊」為期 2 天共 18 小時（1 學分），除了教授觀察記錄、訪談互動、田野倫理等主題外，也透過場域曾發生過問題與案例預先模擬，並引導師生至實際場域建立關係；而參與課程學生可作為種子，在後續社群參與中協助提醒其他師生進入田野應該注意及要做的事。

綜合前述，「飛地」及「生態系」場域經營是一項專業，須系統化的規劃及管理。中山團隊的作法係於 2016 年於社科院成立任務編組的二級「人文創新與社會實踐研究中心」，並於 2019 年升級為編制內跨院一級「社會實踐與發展研究中心」將其視為專業行政，協助盤點與規劃全校場域、研究中心及實踐型課程，促使師生投入社群參與課程；臺大團隊則透過有經驗的系所協助導入場域助理機制，以避免先備知識與經驗不足而重複已知問題，或因各系所節奏不一或過度涉入而形成干擾。

儘管四類場域於計畫結束後仍持續運作，「空間設計」場域成為常態性教學課程的活動與展覽場所，「生態系」場域作為研究及實踐教學的田野，「實習」場域亦維持大學與外部組織間的合作關係，但本研究發現，「飛地」場域有更高潛力來持續創造「社會影響力」與「互惠經濟價值」。一方面當大學如同志願者針對與場域密切相關的社會議題長期經營時，多樣性高的「複雜利害關係人」反而有利於結合（bonding）與橋接（bridging）具潛在共同目標的外部社會資本，並經由累積信任與互利降低不確定性（Foster, Meinhard, & Berger, 2003），以透過人社領域的漣漪效應來創造更廣泛的社會影響力與互惠經濟價值。另一方面，「可控制性高」使大學或系所具有主導權，能夠持續依目標來規劃管理與培育人力資源，除可避免外部利害關係人的介入而偏移或失焦，亦可如同品牌般建立場域的獨特性與品質一致性，此過程則有助於提高社會影響力與互惠經濟價值的成果識別性。

這方面暨大團隊、中山團隊於「飛地」場域所建構的多樣互惠關係可為佐證。暨大團隊除了承接台中市政府專案，協助東南亞移民及勞工問題的諮詢與轉介外，也透過舉辦移工活動、在地中小學生與外縣市大學校外教學的付費參訪導覽、飲食文化課程或實境遊戲，以實境教育方式消弭一般人對於場域及外籍移工的偏見。而中山團隊場域所在旗津地區，早期曾經家家戶戶都會製作傳統舢舨船，經由場域經營除能喚起在地居民的共同情感記憶以共同參與外，還包括：1.高雄市政府部門如都發局、經發局、觀光局、教育局、行政局等委託計畫，例如透過補助改建場域內的公廁空間，以因應旗津觀光節慶時大量臨時遊客需求（但須由大學後續清潔管理，正好符合中山團隊對於場域管理權的期望）；2.高雄在地國小、國中的鄉土教育或海洋教育課程與舢舨船文化復興的目標連結，由大學主動進入校園辦理工作坊，進而促使國中小透過校外教學至場域參訪與深度體驗；3.與旗津在地旅館合作，提供房客文化導覽或大漁旗製作體驗；4.接受臺灣港務公司、高雄港區土地開發公司委託，辦理如 12x8 公尺萬人彩繪漁旗活動與舢舨文化策展等，以於港區倉庫的商業開發案中凸顯無形的在地歷史文化；5.全臺各地基金會亦有帶領學生或組織參訪創新文化據點的需求。中山團隊經由場域連結的「外部利害關係人」包括社區、政府、非營利組織或教育單位、企業等，而前述兼具社會與經濟價值的合作專案，亦能夠持續修建及活化場域，使原本廢棄與嫌惡空間轉變為更多人願意進入的場域而提高社會影響力。

4-2 人社領域社群參與課程模式：長期與實地進行的「敘事轉譯」與「共創的社會實踐」

人社領域團隊發展的社群參與課程模式，經歸納分析可發現包括更長期與實地進行的「敘事轉譯」及「共創的社會實踐」，案例摘錄如表 3 所示。而社群參與課程的目的，可觀察到人社領域係向外尋求告知、諮詢、涉入或合作，更傾向定位自身為學習者而非指導者，與工程領域及設計領域傾向運用功能性技術知識導入社群而可能主導合作的途徑不同。

表 3. 人社領域社群參與課程的創新模式

	敘事轉譯	共創的社會實踐
提案或專案：外部社群問題的修補	<p>課程案例 A</p> <ul style="list-style-type: none"> 成大團隊的「臺灣現代史」課程，結合「故事箱」微課程，讓學生實際踏查或訪問政治受難者或其家屬後，製作生命史故事箱回饋給受訪者。最後帶領學生回到綠島人權文化園區舉辦成果展，重回歷史現場，在綠島人權紀念碑前，演繹白色恐怖時期受難者的生命史。隨後再移展至成大「歷史文物館」，並邀請政治受難者陳欽生先生，舉辦《在風中奮起》新書發表會，讓學生在不同場域情境，因為外界的回饋與刺激，真實感受同理與倡議台灣的人權歷史。 	<p>課程案例 C</p> <ul style="list-style-type: none"> 中山團隊的「空間、木作與文化記憶(二)」課程，進行「藏仔寮」文化復興與實作並連結旗津社區里民需求。藏仔寮是早期旗津漁民出海捕烏魚時在海邊搭建的臨時性建築，曾是年度盛事，但隨著烏魚洄游減少，藏仔寮文化逐漸被遺忘。師生經由課程在「旗津社會開創基地」以五週時間與二位在地老師傅學習搭建藏仔寮，除了體驗木作技術，也讓師生從中理解此臨時性建築的智慧與文化，期末更在當地舉辦成果展，與居民介紹建造過程點滴與體驗搭建方式，完工後的藏仔寮也移交給社區長者經營，提供旗津在地居民使用，作為多元文化兒童書屋以促進混齡世代融合。
	<p>課程案例 B</p> <ul style="list-style-type: none"> 政大團隊「從自我到他者-戲劇的社會實踐力」課程。傳統中文系的戲劇著重於「傳統戲曲」，並重視劇本、賞析、閱讀、寫作，極少以生活經驗出發。因此在課程中將探討主題設定為家庭中的性別認同、政治認同、老年照護、家務分工等。學生須訪談親人或反思自身生活經驗記錄後撰寫短劇劇本，最終更透過與臺灣應用劇場發展中心老師合作，帶領同學在論壇劇場形式下，將文字劇本轉變為舞臺演出台詞並於校園實際進行肢體表演，培養敘事轉化能力。 	<p>課程案例 D</p> <ul style="list-style-type: none"> 中山團隊「社會調查與研究方法」課程，在2015-2017年間由6位老師帶著5-7位為一組的學生，到高雄旗津社區與里民共同提案，同時深耕記憶與技藝，並提出如「觀光是否能讓旗津脫離邊陲的地位」、「烏魚如何建構旗津居民的記憶與技藝」、「如何翻轉年輕人與高齡者之間的照顧者與被照顧者角色」、「海岸退縮以及電石渣廢氣污染的處置」、「旗津34間寺廟信仰與發展史以及與政治人物之間的交換網絡」等議題。課程成果並彙編為「看見旗津：大學生社會調查實錄」一書。
察覺：學生學習與反思		

「敘事轉譯」的方式，係將文字文本運用新的形式來重新陳述；例如案例 A 將訪談受難者家屬資料轉譯為生命故事箱（用物品說故事），或如案例 B 訪談親人或反思生活記錄來撰寫劇本，再轉譯為戲劇表演（用肢體及台詞表達故事）；其他轉譯方式如「影像傳播（用影片說故事）」、「策展規劃（以空間及圖文說故事）」、「遊戲設計（以腳本與物品說故事）」等。其特點係運用人社領域原有的敘事專業，連結其他領域形式所需實務技術、創作原則與方法進行跨域學習。例如政大團隊受訪者對「敘事轉譯」有貼切的描述：「用我們講的轉譯，從文字轉換成視覺的語法時就很不一樣，動畫有動畫的語法、遊戲有遊戲的語法…文史哲的學生應該要能夠將人文知識透過不同媒材加以實現，同時在呈現的過程中重新鍛鍊自己的專業知識」。

「共創的社會實踐」的方式，係在社會實踐過程與外部社群共同進行物品製作或共同提案；例如案例 C 與二位在地老師傅以五週時間共同復刻「藏仔寮」、或案例 D 經由學期課程與社區居民共同提案以思考在地問題或方向，其特徵在於均須經過長時間、實地理解以與居民互動來發展，以促成後續的學習或合作機會。本研究同時發現，這些「共創」案例中所涉及的「物品」製作，係作為與外部社群持續互

動或溝通的媒介，並不強調設計過程或成果的「創造性」，與「共同設計」仍有差異；也由於共同製作物品本身的美學並非必要，與典型設計領域關注重點亦有不同。

4-2.1 「敘事轉譯」與「共創的社會實踐」能促進「互為主體」

受訪者均同意「互為主體」是人社領域認同與重視的價值，而前述長期與實地進行的「敘事轉譯」以及「共創的社會實踐」，主要目的亦在於促進「互為主體」的學習。如受訪者提到：「學過文學的方法應該知道什麼叫做設身處地，換個人稱換個觀點其實整個敘事模式完全改變…我對報告有一個要求，就是看起來要到過現場，有同學寫獅子林，必需要讓人感受到爬到 11 樓經過出租公寓時的心情，最後審查時就是判斷臨場感…也希望能推展這樣的非虛構寫作，不要把文學當作想像，要堅持理解場域…實際場域的場景不是做場景分析，也不是提解決方案，而是要感同身受別人是用甚麼立場來看待世界」。

課程案例 C 中，學生們須長時間離家與在地師傅運用竹子共同搭建「藏仔寮」，除了能夠理解此臨時性建築如何就地取材、如何建造拆卸讓永續使用更便利外，亦能夠更深刻感受離家捕烏魚的漁民，在三個月期間內與其他漁民共享生活與漁獲的歷程。而課程案例 D 學生實際進入社區進行調查報告而彙編的《看見旗津：大學生社會調查實錄》一書，亦可觀察到學生對於在地知識與觀點的深刻掌握。歸納受訪者認為外部社群能夠提供的協助，包括「需求或議題提供者」、「過程的知識技藝提供者或指導者」以及「成果的評價或驗證者」等，因而能夠經由完整與深入的互動歷程來促進「互為主體」。

此外，前述課程設計案例亦與促進「同理心」的方式不同，由於「同理心」可視為中等程度的「互為主體」，並與「同情」更為接近，因此能夠經由短期與教室講授課程來促成，並經常安排於察覺層級以促使學生反思，或在提案與專案層級課程，針對可能面臨的矛盾情境預先模擬。如暨大團隊受訪者舉例：「新聞標題是移工把坐輪椅的雇主推下樓，看來是移工的錯，但老師會帶著分析社會問題的結構是甚麼，為甚麼會用這個角度來看此現象…在過程中讓學生思考其實沒有誰對誰錯，有可能是社會結構導致這樣的結果…瞭解原本不壞的雇主是怎麼變成一個壞雇主」。

4-2.2 「敘事轉譯」與「共創的社會實踐」課程的創新意涵

本研究過程觀察到，受訪者對於社群參與課程的目標或作法極少談論創新甚至避談創新。分析其原因可能有二：一方面創新的目的通常是經濟考量（Linton, 2018），但人社領域課程目標並非經濟應用，因此並不適合用「創新」一詞來描述。由於「敘事轉譯」係經由模仿、拼貼、重建來達成，因此採用「創舊」（蔡琰、臧國仁，2007）一詞的描述可能更為貼切。而「共創的社會實踐」課程目標，例如透過關注已消逝記憶以共同復興，或經由共同提案來促成改變，可能更適合以「修補」或「比現況更好一些」來描述。由於外部社會問題通常是複雜且環環相扣，很難有立即與簡單的創新解答，特別是涉及法規或社會慣習等問題可能沒有標準答案，尋求政治力可能是解決問題的捷徑，但卻非系所教育目標，因此解決問題的模式很難符合設計「以最小手段達到最大效果」的原則（Hekkert, 2006），這點與設計所熟悉的技術性創新觀點不同。

另一方面，根據訪談分析，「敘事轉譯」與「共創的社會實踐」的目標，可分別類比為「行銷創新」以及「組織創新」等非技術性創新，例如政大團隊將文字轉譯為物品影像、策展、表演、或遊戲等，其透過資訊蒐集、傳播、理解與反應等以提供符合潛在客戶需求的價值（Slater & Narver, 1998），並期望透過有意義的傳達方式來差異化過程或物品等（Andrews & Smith, 1996），均符合行銷創新的目標與發展方式。而「共創的社會實踐」課程，由於須長期、實地與外部利害關係人接觸以發展或共同提案，本研究發現課程背後促進大學內部組織參與的機制相當關鍵，並與「組織創新」相當類似。

組織創新通常也稱為行政或管理創新，包括如人才招聘、資源分配及任務、系統性分權與獎勵新想法（Damanpour, 2014），或在整個系統中建立新的文化，形成內部與外部的組織流程或結構創新（Armbruster, Bikfalvi, Kinkel, & Lay, 2008）。以中山團隊的組織創新為例，包括激勵校方更重視實踐型而不只是研究型課程，例如 2016 年在行政主管支持下成立任務編組的二級「人文創新與社會實踐研究中心」，2019 年已升級為編制內跨院一級「社會實踐與發展研究中心」，資源分配主要由計畫團隊主持老師與場域經理（拓展外部利害關係人業務專案）共同協商，再據以連結校內課程的互惠需求，受訪場域經理也因而獲聘擔任前述中心副執行長（並兼任社會系教師），統合專任助理團隊與計畫參與課程老師間的互補合作。在人才招聘部分，隨著前述場域發展與倡議成果擴散，加上計畫團隊主持老師相當尊重專任助理團隊（甚至主動拜訪邀約聘請），因而能夠在有限的薪資條件下，吸引具熱情與經驗的專業人士加入，並對應場域及課程所需業師角色。2019 年的專任助理團隊包括一位熟悉旗津鹽埕並曾出書的文史工作者，協助層級一察覺課程所需師生場域導覽與社會調查（亦獲聘為社會系兼任教師）；一位年輕木作匠師，協助層級三專案課程所需木工與竹編實作（前一位負責木作專任助理已於 2017 年帶著學生創立「西灣海洋」公司）；一位電台 DJ／作家，協助旗津社會開創基地場域內「津聲電台」的設置營運及協助指導課程助教撰寫記錄與報導；一位專案與文化策展活動經理，協助兼任計畫行政與財務總管，而超出 HFCC 計畫補助二位專任助理外的其他助理薪資則以校配合款支應，因而能夠形成完整專任助理團隊，支持計畫運作甚至跨計畫整合。另一方面，與一般將總計畫切割為數項子計畫進行的經費分配與分工方式不同，中山團隊總辦公室統籌管理所有計畫經費，再透過徵選機制鼓勵跨院系所老師內部提案，而教師則透過共學群促進跨域合作，也因計畫主持教師持續轉任校一級主管，因此能在校內跨系所溝通以及推動計畫所建立的制度及流程，並與助理／業師團隊有明確的分工，因而能驅使計畫參與者持續社會實踐課程的創新。儘管前述「行銷創新」與「組織創新」並非「產品創新」或「流程創新」等技術性創新易於呈現顯著改善狀態，也較不易被認知為創新（Acosta, Acosta, & Espinoza, 2016），但其價值仍不應被忽視。

4-3 人社領域與設計「跨域合作」模式及設計領域扮演的角色

為分析歸納五個人社領域團隊與設計領域的課程合作案例，以下依據「設計應用技術導向」、「人社領域議題導向」二類目標導向，以及「夥伴關係」、「設計專業與使用者關係」二類合作關係，將人社及設計課程合作模式區分為四類，可發現人社領域的需求與促進產品或流程創新極為相關，如表 4 所示。

「設計應用技術導向」合作課程的目的，係協助人社領域的知識發展新應用；例如合作案例 A 的「東南亞廚房攤車」或合作案例 B 的「桌遊」工作坊，透過實作將設計技術移轉給參與者以提升產出品質，且過程中仍保留參與者可發揮創新的空間，如圖 2 所示。

設計領域與「人社領域議題導向」合作課程中，設計領域則導入「設計思考」方法來推展，包括合作案例 C 的 18 周學期課程，以及合作案例 D 的 5 天密集設計思考工作坊。特別的是，中山團隊係聘請設計領域教師擔任社會系專任教師來推展「提案」層級工作坊，使得三層級課程均有對應的專業人力，亦呼應前述中山團隊的組織創新。

然而，人社領域原即擅長思辨與批判，導入設計思考能形成的差異為何？本研究對照受訪者與相關文獻發現：1. 設計領域擅長發展視覺化工具，有助於將文字抽象知識視覺化，例如社會創新裡常用的視覺化工具主要包括利害關係人地圖、使用者旅程圖、服務藍圖、故事板、產品服務原型等（Yang & Sung,

2016)，將資料轉換為資訊以促進洞察；2.設計領域著重階段成果的「里程碑」概念，並習慣採取「專案式思考」(Driver et al., 2011)，對於促使學生將模糊進度具體化為有意義的進程與概念成果導向有所助益；3.設計思考強調參與者應快速建構概念原型並進行測試與驗證，因此在案例 C 與 D 中，皆強調須發展快速概念原型，以能夠向高齡者或高齡助教實際進行測試、諮詢或驗證。

表 4. 人社領域與設計領域「跨域合作」課程

	設計應用技術導向	人社領域議題導向
夥伴關係	<p>合作案例 A：設計師是共同設計者</p> <ul style="list-style-type: none"> 暨大團隊東南亞系「東南亞飲食文化」，屬於層級三專案課程。為期18週，每週3小時。由一位東南亞系老師開課，與建築設計背景的「街區實驗室」4位成員合作，約20位東南亞系學生參與，合作成果包括東協廣場三樓「東南亞廚房」空間整修、一款大型移動層架以及三台可運用电梯在東協廣場三樓與一樓廣場之間移動的不同用途船形攤車。 課程進行方式：第1週先說明可提供運用的素材、工具及流程，之後由同學蒐集場域需求並腦力激盪未來營運方式與使用流程的想像。第6週透過線上社群由各組提出想法，由設計成員協助繪製概念圖以及討論與定案。第7週場域清理後於第8-19週利用週六與週日與學生共同在場域進行實際動手創造及修正，第20週完成。 	<p>合作案例 C：設計師是促進者</p> <ul style="list-style-type: none"> 中山團隊社會系「社會老年學」，屬於層級一察覺課程，為期18週，每週3小時，由社會系與設計背景二位老師合授，跨系選修45位學生，合作成果為學生分組撰寫具有社會議題劇本（如隔代教養、失智症）。 課程進行方式：前10週包括理論課、7位業師（主要為醫師）演講分享老年化時代面臨的各類議題，每組同學須找一位70歲以上高齡者親人作為劇本的驗證者；第10週後導入設計思考的同理心與問題定義，透過視覺導引工具，讓同學練習將問題視覺化並進行觀察；第13-17週開始腦力激盪，逐週重覆創意的「概念生成」、辨識缺陷、修改劇本「原型」並閱讀給高齡者聽以「測試」是否能引發共鳴；第18週以小組表演方式呈現劇本。
	<p>合作案例 B：設計師是啟發者</p> <ul style="list-style-type: none"> 政大團隊文學院開設「數位遊戲與歷史」課程期間，利用學期中的週末日2天所舉辦的「桌遊工作坊」共20小時，跨校參與約45位學生，合作成果為紙製桌遊提案。 課程進行方式：此工作坊由設計老師帶領進行，其參考McGonigal (2011) 遊戲要素發展出卡片教學方式；包括：1.由史料中挑選具有重大意義的事件，或是具爭議、困境與兩難議題；2.建構事件組合考量的時間如時序、變遷、因果等；3.運用「角色／行動者」卡片賦予歷史人物性格與特色，並另加入如歷史學家、偵探、甚至時空旅人等；4.運用「動作」卡片啟發能夠採取的行動如貿易、招降、護航、收編團練、搶船等；5.運用「資源」卡片提示行動所需資源、工具或特殊條件。各組須在二天內以紙創作可實際測試的桌遊原型。 	<p>合作案例 D：設計師是專案管理者</p> <ul style="list-style-type: none"> 中山團隊社會系「高齡服務設計-高齡生活風格企劃」工作坊。為期5天工作坊共54小時。經由設計領域教師進行整體規劃，聘請醫學、公衛、物理治療、設計等業師共同進行，遴選跨系選修41位學生參與，定義合作成果包括創業構想提案、廣播節目演出、專題報導文章。 課程進行方式：分為9組各搭配一位預先公開邀請的60歲以上高齡助教。五天工作坊分為三階段；包括：1.引導學生熟悉「視覺化工具」以觀察高齡者；2.由醫師、公衛與物理治療師分別提出案例促進更深入的觀察（如健康並非以疾病為判斷基礎、15歲到75歲的生活型態轉變）；3.導入不同時代議題電影作為引導，由設計師解釋價值主張與品牌風格構成要素，讓學生依據銀髮助教特質進行生活風格提案，最後與高齡助教一起評估。
設計專業與使用者關係		

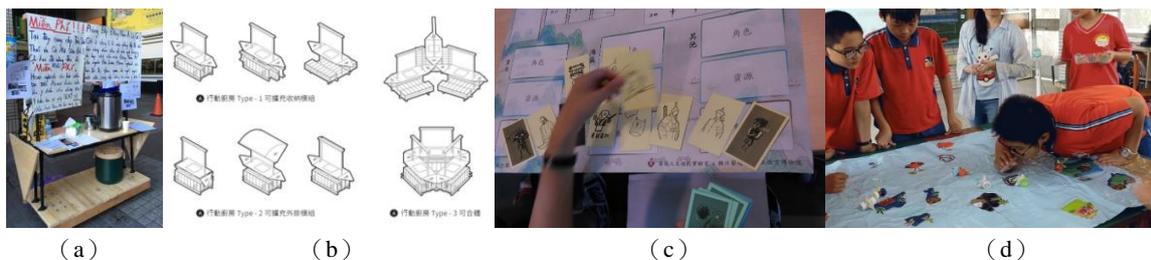


圖 2. 合作案例 A 與 B 的成果 (圖片來源：街區實驗室及政大團隊)

(a) 以棧板、木板、金屬管製作的攤車；(b) 三台船形攤車分別具有爐具、洗手台、餐桌功能，並可擴充收納、外掛配件或合體以符合不同用途；(c) 桌遊工作坊用於啟發的教學卡片；(d) 發展出的桌遊原型至偏鄉小學測試

「夥伴關係」合作課程案例均為 18 周的學期課程，而「設計專業與使用者關係」則是為期數天的工作坊。同時扮演合作案例 C 與 D 兩種角色的設計領域受訪者比較差異後，認為夥伴關係的優點在於能夠更長期的學習人社領域專業知識，並觀察人社學生的思維與特質，從中找尋達成課程目標與成果的方法；而短期密集的設計思考工作坊則須預先規劃主導，其優點在於能讓參與者深度沉浸在特定議題氛圍，有助於引導學生聚焦與投入，避免學期課程（每週三小時）造成的討論中斷，以及課前回顧所需暖身時間，也由於短期工作坊可安排於假日舉辦，益於更多跨域師生與產業人士參與。

此外，「設計應用技術」導入課程的「時間點」亦因不同合作模式而有差異。在「夥伴關係」合作案例 A 中，設計師於第一週即進入課程說明可採用的加工設備、手工具與材料（包括棧板、木板、鐵管、常用五金配件等）及組裝方式，設計受訪者提到，其目的在於經由這樣的「限制」促使人社領域學生聚焦於可行提案的想像，且仍能保有概念創新的空間。而「設計專業與使用者關係」合作案例 B 的課程修正經驗亦有相同看法，例如原本進行方式是先由故宮研究員教授歷史知識後，再請設計老師教授桌遊設計應用技術，但後續課程檢討發現，桌遊設計仍有基本概念模式與表達技術，若未先加以教授，學生原先所撰寫的文字故事腳本將無法「有用」。例如合作案例 B 人文領域老師提到：「文字腳本描述小男孩很開心，可是小男孩很開心不是一個畫面，對動畫老師來說，張嘴大笑才是畫面，但中文系的訓練並不是寫這樣的畫面...桌遊也是，如果先有腳本，可能只適合傳統電子遊戲中的 RPG（角色扮演遊戲）或 AVG（冒險遊戲），但沒有辦法變成像是大富翁」。

相反的，若是「人社領域議題導向」的學期課程，「設計思考」方法論不適合過早導入。根據合作案例 C、D 的設計領域老師經驗，太早強調「設計思考」容易導致過度以成果為導向而形成浮誇或膚淺的設計，反而忽略人社領域核心知識的運用及轉換，其認為設計師應盡可能在前期過程中陪伴與觀察，以發展能夠促進參與者切身感受與深化思維的工具，再據以推展設計思考活動。

對照 Driver 等人（2011）所提工業設計師在科技技術應用裡的角色，本研究並未發現設計領域原能扮演的「整合者」與「聚焦終端使用者」角色，究其原因在於大學人社領域知識載體是抽象的文字概念，因此不同於科技技術領域的軟硬體規格具有清楚的輸出入特性與限制，能夠易於移轉以作為設計整合的「素材」（洪偉肯、黃天佑，2012），因此設計領域並不易在人社領域議題中成為「整合者」。此外，也由於人社領域師生更聚焦於「人的經驗」（Romme, 2003）等使用者考量，並對於使用者觀察有更多的涉入，因此設計師過往與科技領域合作時所扮演的「聚焦終端使用者」代理人角色亦不易被強調。歸納四類合作模式中，設計領域可扮演協助「創造」的角色及任務如下：

1. 共同設計者：其任務如案例 A，經由預先規劃適當的工具、素材與流程以賦予參與者新的創造能力。暨大團隊受訪者提到，從未做過木工的學生在經過此課程後，已能自行改裝以符合後續其他活動需求。
2. 啟發者：其任務在於初期描述系統範圍、構成元素及其關係，在短時間內使參與者具有「概念模式（concept model）」（Norman, 1988）；如受訪者 B 提到其參考 McGonigal（2011）所提遊戲要素，發展了一套桌遊開發所需心智模型與啟發卡片，包括遊戲的元素、進行的方式或機制等輔助提示工具，以於短期工作坊使學生具有創造桌遊原型所需的概念模式。
3. 促進者：其任務是在設計思考過程中，使小組更具創造性與生產力並超越參與者預期。案例 C 受訪者提到的作法與 Bloom（2016）所提相似，包括：a. 在安全的環境下促使小組能成功、b. 經由提問題來挑戰參與者界限、c. 鼓勵全身肢體的認知與參與、d. 經由不確定性和模糊性來吸引與引導參與者。

4. 專案管理者：如案例 D 受訪者提到，須控制專案的時程、成本、範圍以達成一定的品質（Atkinson, 1999），且更強調成果的創造性。

4-4 中山團隊創業個案的創業歷程及促進大學人社領域創業的機制

中山團隊在 HFCC 計畫發展過程所衍生的「西灣海洋」及「中山莘創（山津塢為主要品牌）」二公司創業歷程摘要如下頁表 5 所示。根據受訪者所提，可歸納包括五個共同階段：1.以復興場域已消逝的在地文化為目標、2.經由計畫委託或合作滿足外部利害關係人（社區、政府、非營利組織及企業）與大學之間的互惠經濟需求、3.透過三層級社群參與課程進行實作並由專任助理團隊協作、4.具經驗的專任助理帶領修課學生形成創業團隊、5.由大學系所與校辦企業扶植品牌至創業。而已創立的創業團隊，則持續協助校內社群參與課程並承接外部利害關係人委託案，而大學計畫團隊則持續探索其他已消逝文化作為新命題並持續循環。

中山團隊受訪者提到，復興已消逝的「舢舨船」與「大漁旗」文化是刻意地選擇，如圖 3 所示，而位於高雄旗津的「社會開創基地」場域，是實際進行內部課程或外部委託案的最佳實作及驗證場域，儘管田野調查時也曾探討復興高雄在地傳統食物文化的可能性，但考量仍在販售的物品意謂不稀有仍具市場性，即使大學未投入協助仍能存活，復興的急迫性也較低，並與現有商業活動有爭利的疑慮。而扮演業務角色的場域經理，則主動尋求不同外部利害關係人的計畫委託或合作，與專任助理團隊腦力激盪創造能夠與場域及課程形成互惠經濟的機會，而中山團隊教師再依需求回推校內系所的社群參與課程設計，使學生在察覺、提案至專案等三層級課程中，能夠與計畫目標及外部利害關係人需求具體連結，並由具工作經驗的專任助理帶領學生一起執行，在具有穩定案源情況下再轉換為創業團隊。2017 年底成立的校辦企業「中山莘創」扮演將品牌轉換為創業的角色（其資本額 49%來自校務基金，51%向校友與教職員募資），與育成中心不同之處，在於其目標係協助已有穩定案源的人社領域團隊成長（如轉介委託案及開立發票），並於團隊具創業意願時協助分拆為新創公司。除了校內的「中山貨櫃創業基地」可提供新創公司進行體驗教學與銷售測試外，2018 年初由高雄港務公司互惠委託，於知名景點香蕉碼頭旁「棧貳庫」開幕時，協助策展與設置實體銷售通路，更直接促成互惠經濟的運行，其銷售方式可視為透過吸引客戶喜歡在地文化故事後進而體驗或購買。

在此創業歷程中，中山二個創業品牌價值主張的「獨特性」來自於「文化的稀缺性」，並因而能夠形成「正當性」。由於舢舨船與大漁旗均已消失在大眾記憶，此記憶與情感是陌生的，復刻亦須相當長時間探索與累積因而獨特。此外，中山團隊源自大學社會系所的專業，以及在地場域持續的耕耘亦累積與強化了正當性，因而能夠與外部利害關係人互動，並持續促成多元的資源挹注及效益擴散。而復興已消逝的在地文化，除了避免與現有在地商業或非營利組織直接競爭，亦有助於吸引具熱情的在地專業工作者加入成為創業團隊主導者。

此外，西灣海洋創業初期雖以復興舢舨船文化作為創業目標，但在擴展業務時另發展出「自造獨木舟」體驗的新模式（亦成為主要營收來源），其維持正當性的做法，包括保留接案製作木船所需技術，並持續與中山團隊在課程或委託案合作。而在獨木舟製造理念上，也延續傳統舢舨師傅強調「順」的概念，使自造體驗者具有創作空間，但參考 IKEA 家具組裝模式簡化為三步驟，以利於三日、一日甚至半日內有效率的製作完成，亦可對應文化創業所需持續的修訂故事，以獲得早期利害關係人的持續支持並維持正當性的需求。

表 5. 中山團隊衍生二個創業團隊案例

西灣海洋有限公司	中山萃創股份公司 (山津塢品牌)
<ul style="list-style-type: none"> 文化象徵：「舢舨船又稱雙槳仔，是旗津早期重要民渡與經濟工具，幾乎家家戶戶都有，且造船師傅人才輩出。此單人操作、人力划行的舢舨，是港口貨運大船貨物以及接駁人往返高雄與旗津的運輸工具，從日治時期開始，因政府有計畫地收購，以官營渡輪取代之，國民政府來後，港務局也以安全為由不讓雙槳仔行駛於高雄港，經由收購逐漸讓舢舨船消失...且受木材禁伐和玻璃纖維技術引進的影響，傳統造船老師傅日益凋零」(摘錄自: https://e-info.org.tw/node/201906) 創業歷程摘要：「西灣海洋」公司負責人自2014年起即擔任旗津「社會開創基地」內「舢舨文化保存基地」場域專任助理，從一張舢舨船老照片開始，經由社群參與課程帶領學生田野調查，找尋精通手工造船的老師傅，以二年時間與學生共同實作復刻已於高雄港消失40多年的尖頭舢舨船，並將老師傅非標準化知識記錄下來。過程中於場域承接多件政府委託計畫，包括2016年底於愛河進行下水儀式，並於高雄歷史博物館策展「江帆歸港—打狗港上的雙槳仔」，2017年帶領學生成立公司後，考量業務與營收拓展，將復刻的舢舨船以及舢舨船文化復興的主體論述保留於大學內，另發展出創新「自造獨木舟」體驗(與國中小校本課程的海洋教育互惠需求連結)，2018年營收已以造舟體驗教學為主，並逐步發展出三日、一日與半日造舟等新模式。並承接中山團隊委辦課程或體驗活動，其營運模式已達到穩定狀態。 	<ul style="list-style-type: none"> 文化象徵：「大漁旗源自日本文化，早期新船下水都有掛大漁旗習俗，一艘船需要40-50面左右，由船東朋友或業務贈送，掛越多越有面子，且通常為『祝大漁』、『祝滿載』等文字搭配海洋或祈福圖紋，用色相當鮮豔飽滿。由於採用「糯米糊防染工法」製作，圖案輪廓線多為白色棉布原色。因人力不足且單價偏高，加上使用的化學原料須加強酸顯色並不環保，1970年代後逐漸被便宜快速的網版印刷取代。」(摘錄自南風澳地方誌(https://nanfanao.momait.com/消失的漁村工藝.html)) 創業歷程摘要：「中山萃創」公司為校辦企業，成立於2017年12月，「山津塢」為其主要品牌之一。二位受訪者分別於2016與2017年初進入中山團隊擔任專任助理，從復興舢舨船的經驗思考到有船就有漁旗，因而於2017年底成立品牌以傳承「大漁旗文化」。除經由課程帶領同學田野調查並於旗津「社會開創基地」進行外部委託計畫實作外，也向高雄印染行吳明昌老師、南方澳廖大璋老師以及日本龜崎昌大老師學習傳統漁旗製作技術，以克服糯米糊比例等製程與原料問題。並於2018年初透過高雄港務公司的「棧貳庫」通路，帶領同學進行策展、體驗活動以及如12x8公尺萬人彩繪漁旗活動。現有營收以手作絹印漁旗體驗為主(佔50%)、導覽與產品銷售(單價約數百元)為輔，現另承接中山團隊委辦的文化策展活動，預計營運穩定後分拆為新公司。



圖 3. 「西灣海洋」的舢舨船、獨木舟與「山津塢」的大漁旗 (圖片來源：中山團隊)

(a) 西灣海洋初期由老師傅指導於旗津社會開創基地復刻舢舨船、(b) 西灣海洋創業後的「自造獨木舟」、(c) 萬人彩繪漁旗成果、(d) 「糯米糊防染工法」用糊筒擠壓糯米糊繪製輪廓線(可避免後續區塊上色時顏料相互暈染，等著色完成後再手工將糯米糊刮除，洗淨晾乾後即完成)。

前述創業發展歷程的五個階段，實務上貫串了計畫目標及場域、三層級社群參與課程等 HFCC 計畫架構，但能夠促成創業的關鍵，本研究認為在於「大學內部的組織創新」，並因而能夠持續獲得與外部利害關係人互惠合作機會。創業團隊文化象徵的獨特性均來自於已消逝文化記憶的稀缺性，由於「稀缺性」是相對的概念，並不取決於需求或資源本身多寡，而在於兩者之間的比較，當資源少於需求時，稀缺性即會出現 (Mankiw, 2014)，以復興消逝在地文化目標，可填補此稀缺但具需求的資源，並避免與現有產業爭利。也由於組織聲譽會影響消費者對於「稀缺性」是否僅是行銷策略的推斷 (Lee, Oh, & Jung, 2014)，源自大學社會系以及具識別性的「旗津社會開創基地」場域，使得創業初期已具有高度正當性，讓更多外部利害關係人樂見其成，並願意共同思考如何投入協助。

大學內部的組織創新，則如前述長期與實地的共創社會實踐課程討論中所提，包括如大學組織文化的轉變、資源分配及任務的系統性分權、人才招聘以及組織流程創新等，因而能夠形成具品質的產出，持續與穩定的營運場域、三層級社群參與課程以及與外部利害關係人的互惠合作，以持續滾動累積社會資本、人力資本以獲得更多案源機會。特別是透過有意願的「專任助理帶領學生創業」、「大學系所及校辦企業協助培育」，可系統性的引導或指點以協助與外部利害關係人互動，超越其原來的認知層次以引發創業動機，進而促進創業後所需商業管理與財務等實務學習。由於新創事業是說服一群人創造一個不同的未來，如何讓參與者同意團隊的核心使命與工作方式相當關鍵（Thiel & Masters, 2014），只有內在個人認知與外部社會資本結合時，方有助於辨識創業機會（De Carolis & Saporito, 2006）。因此，本研究認為，中山團隊實務上建構了一個促進大學人社領域創業的機制，並經由復興已消逝在地文化而能形成高度社會影響力與互惠經濟價值。

五、結論

本研究從設計觀點，運用理論框架探索人文及社會領域系所進行社群參與專案時的場域類型、課程規劃、與設計跨域合作案例，並針對社會系團隊衍生的創業模式進行探討。結果發現在場域部分，可運用「利害關係人複雜度」與「可控制性」，將人社領域的社群參與場域類型區分為「飛地」、「生態系」、「空間設計場域」、「實習場域」四類案例，其中「飛地」與「生態系」場域可能是大學團隊較不熟悉的形式，場域助理因而在場域規劃與運作中扮演關鍵角色，特別在以社會或文化議題為目標時，「高度利害關係人複雜度」與「高度可控制性」的交互作用，使得「飛地」場域更具有持續促進「社會影響力」以及「互惠經濟價值」的潛力。

在人社領域「社群參與課程」案例部分則發現，人社領域運用原先「敘事」及「社會實踐」專業，經過向外學習、長期與實地進行的「敘事轉譯」與「共創的社會實踐」來強化學習與反思，或修補外部社群問題使結果較現況更好，而兩種方式皆為促進人社領域所重視「互為主體」的學習。而人文領域的創新模式與「行銷創新」相似，社會科學領域則近似於「組織創新」，與設計領域熟悉的「產品創新」與「流程創新」不同。

在人社領域與設計「跨域合作」案例部分，本研究觀察到可區隔為四種類型，設計領域與「人社領域議題導向」課程合作的方式，是運用「設計思考」方法，使設計思維能融入人社領域原有的專業，並扮演如「促進者」與「專案管理者」等角色；而在「設計應用技術」導向課程層面，則可依「夥伴關係」或「設計專業與使用者關係」，分別扮演「共同設計者」以及「啟發者」。也由於人文領域知識載體是抽象的文字概念，並對「人的經驗」更為熟悉，因此在本研究案例中，並未發現設計領域扮演如「整合者」或「聚焦終端使用者」的代理人角色。

最後，本研究發現大學社會系團隊的創業案例，可貫串場域、三層級社群參與課程及大學內部組織創新，其發展階段包括：經由場域調查探索並以復興消逝的在地文化為目標、以外部利害關係人的互惠需求為題、連結大學社群參與實作課程、專任助理帶領學生創業、最後由校辦企業扶植品牌至創業；特別是最初階段，大學復興已消逝文化的「稀缺性」能夠創造「獨特性」與「正當性」，因而能夠於後續階段中逐步強化認知與辨識機會而促進創業。藉由前述場域、課程、與設計領域合作與創業團隊四個層面的人社領域社群參與案例，本研究期盼有助於拓展設計領域的認知範疇，釐清人社領域專業以及社群參與方式，以促進社群參與課程規劃、跨域合作以及建構大學培育創業的機制。

誌謝

本研究誠摯感謝 HFCC 計畫參與團隊的受訪、審查委員的細心指正以及科技部計畫補助 (MOST-108-2410-H-239-005-MY2)。

參考文獻

1. Acosta, B., Acosta, M., & Espinoza, B. (2016). Understanding innovation based on company optics: Interpretation mistakes on the types of innovation developed. *RAI Revista de Administração e Inovação*, 13(4), 295-304.
2. Atkinson, R. (1999). Project management: Cost, time and quality, two best guesses and a phenomenon, its time to accept other success criteria. *International Journal of Project Management*, 17(6), 337-342.
3. Andrews, J., & Smith, D. C. (1996). In search of the marketing imagination: Factors affecting the creativity of marketing programs for mature products. *Journal of Marketing Research*, 33(2), 174-187.
4. Armbruster, H., Bikfalvi, A., Kinkel, S., & Lay, G. (2008). Organizational innovation: The challenge of measuring non-technical innovation in large-scale surveys. *Technovation*, 28(10), 644-657.
5. Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PloS One*, 8(1), 1-12.
6. Bason, C. (2010). *Leading public sector innovation: Co-creating for a better society*. Bristol: The Policy.
7. Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. New York, NY: Oxford University Press.
8. Benneworth, P. (2015). Tracing how arts and humanities research translates, circulates and consolidates in society. How have scholars been reacting to diverse impact and public value agendas? *Arts and Humanities in Higher Education*, 14(1), 45-60.
9. Beringer, C., Jonas, D., & Gemunden, H. G. (2012). Establishing project portfolio management: An exploratory analysis of the influence of internal stakeholders' interactions. *Project Management Journal*, 43(6), 16-32.
10. Binder, M., & Heupel, M. (2015). The legitimacy of the UN security council: Evidence from recent general assembly debates. *International Studies Quarterly*, 59(2), 238-250.
11. Bloom, R. (2016, October 21). *The art of facilitation and design thinking*. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/art-facilitation-design-thinking-robert-bloom>
12. Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information*, 14(6), 19-47.
13. Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84-92.
14. Burkett, I. (2019). *An introduction to co-design*. Retrieved from <https://www.yacwa.org.au/wp-content/uploads/2016/09/An-Introduction-to-Co-Design-by-Ingrid-Burkett.pdf>
15. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2006). *The carnegie classification of institutions of higher education*. Menlo Park, CA: Carnegie Publication.
16. Cialdini, R. B. (2009). *Influence: Science and practice*. Boston, MA: Pearson education.

17. Clinical and Translational Science Awards Consortium. (2011). *Principles of community engagement*. Bethesda, MD: NIH Publication.
18. Cox, G. (2005). *The cox review of creativity in business: Building on the UK's strength*. Retrieved from https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120704143146/http://www.hm-treasury.gov.uk/d/Cox_review-foreword-definition-terms-exec-summary.pdf
19. Cross, N. (2001). Designerly ways of knowing: Design discipline versus design science. *Design Issues*, 17(3), 49-55.
20. Damanpour, F. (2014). Footnotes to research on management innovation. *Organization Studies*, 35(9), 1265-1285.
21. Davis, K. (2018). Reconciling the views of project success: A multiple stakeholder model. *Project Management Journal*, 49(5), 38-47.
22. De Carolis, D. M., & Saporito, P. (2006). Social capital, cognition, and entrepreneurial opportunities: A theoretical framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(1), 41-56.
23. Driver, A. J., Peralta, C., & Moultrie, J. (2011). Exploring how industrial designers can contribute to scientific research. *International Journal of Design*, 5(1), 17-28.
24. Dziurski, P. (2017). Stakeholder management in cultural organisations. *Cultural Management: Science and Education*, 1(2), 65-78.
25. Foster, M., Meinhard, A., & Berger, I. (2003). *The role of social capital: Bridging, bonding or both*. Toronto: Ryerson University.
26. Garud, R., Schildt, H. A., & Lant, T. K. (2014). Entrepreneurial storytelling, future expectations, and the paradox of legitimacy. *Organization Science*, 25(5), 1479-1492.
27. Gehman, J., & Soublière, J. F. (2017). Cultural entrepreneurship: From making culture to cultural making. *Innovation*, 19(1), 61-73.
28. Gifford, R. (2007). *Environmental psychology: Principles and practice*. Colville, WA: Optimal books.
29. Giuffre, M. (1997). Designing research: Ex post facto designs. *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, 12(3), 191-195.
30. Gunday, G., Ulusoy, G., Kilic, K., & Alpkan, L. (2011). Effects of innovation types on firm performance. *International Journal of Production Economics*, 133(2), 662-676.
31. Hammersley, M. (1992). Some reflections on ethnography and validity. *Qualitative Studies in Education*, 5(3), 195-203.
32. Hekkert, P. (2006). Design aesthetics: Principles of pleasure in design. *Psychology Science*, 48(2), 157.
33. Hekkert, P., & Leder, H. (2008). Product aesthetics. In H. N. J. Schifferstein & P. Hekkert (Eds.), *Product experience* (pp. 259-285). Amsterdam: Elsevier.
34. Ho, D. K. L., & Lee, Y. C. (2012). The quality of design participation: Intersubjectivity in design practice. *International Journal of Design*, 6(1), 71-83.
35. Hollan, D. W., & Throop, C. J. (2011). *The anthropology of empathy: Experiencing the lives of others in Pacific societies*. New York, NY: Berghahn Books.
36. Hung, D., Tan, S. C., & Koh, T. S. (2006). From traditional to constructivist epistemologies: A proposed theoretical framework based on activity theory for learning communities. *Journal of Interactive Learning Research*, 17(1), 37-55.

37. Johnston, K. A., & Taylor, M. (2018). *The handbook of communication engagement*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
38. Kagan, J. (2009). *The three cultures: Natural sciences, social sciences, and the humanities in the 21st century*. New York, NY: Cambridge University Press.
39. Lee, S. Y., Oh, S., & Jung, S. (2014). The effects of scarcity appeal on product evaluation: Consumers' cognitive resources and company reputation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(5), 743-756.
40. Linton, J. (2018). Quiet contributors: The role of the arts, humanities and social sciences in innovation. *Foresight and STI Governance*, 12(3), 6-12.
41. Lounsbury, M., & Glynn, M. A. (2001). Cultural entrepreneurship: Stories, legitimacy, and the acquisition of resources. *Strategic Management Journal*, 22(6-7), 545-564.
42. LSE Public Policy Group. (2008). *Maximizing the social, policy and economic impacts of research in the humanities and social sciences*. Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/government/Assets/Documents/pdf/research-groups/ppg/legacy-pdf/BA-Final-Report-July-2008.pdf>
43. Mankiw, N. G. (2014). *Principles of economics*. New York, NY: Cengage Learning.
44. McAndrew, F. T. (1993). *Environmental psychology*. Pacific Grove, CA: Thomson Brooks/Cole.
45. McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York, NY: Penguin.
46. Meeker, B. F. (1971). Decisions and exchange. *American Sociological Review*, 36(3), 485-495.
47. Na, J., Choi, Y., & Harrison, D. (2017). The design innovation spectrum: An overview of design influences on innovation for manufacturing companies. *International Journal of Design*, 11(2), 13-24.
48. New York Film Academy. (2016). *Three principles every video game designer should follow*. Retrieved from <https://www.nyfa.edu/student-resources/three-principles-every-game-designer-should-follow/>
49. Niezink, L., & Rutsch, E. (2016). *Empathy circles: A blended empathy practice*. France: Lidewij Niezink.
50. Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York, NY: Basic Books.
51. OECD. (2005). *Oslo manual: Guidelines for collecting and interpreting innovation data*. Paris: OECD.
52. Paese, P. W., & Gilin, D. A. (2000). When an adversary is caught telling the truth: Reciprocal cooperation versus self-interest in distributive bargaining. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(1), 79-90.
53. Pentland, B. T. (1999, January). Narrative methods in collaborative systems research. In *Proceedings of the 32nd Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences (HICSS-32)*(pp. 1-7). New York, NY: IEEE.
54. Randall, W. L., & Kenyon, G. M. (2001). *Ordinary wisdom: Biographical aging and the journey of life*. Wesport, CN: Praeger.
55. Romme, A. G. L. (2003). Making a difference: Organization as design. *Organization Science*, 14(5), 558-573.
56. Sanders, E. B. N. (2006). Design research in 2006. *Design Research Quarterly*, 1(1), 1-8.
57. Sanders, E. B. N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5-18.
58. Simonsen, J., & Robertson, T. (2012). *Routledge international handbook of participatory design*. London:

Routledge.

59. Slater, S. F., & Narver, J. C. (1998). Customer-led and market-oriented: Let's not confuse the two. *Strategic Management Journal*, 19(10), 1001-1006.
60. Stephen, M. D. (2018). Legitimacy deficits of international organizations: Design, drift, and decoupling at the UN security council. *Cambridge Review of International Affairs*, 31(1), 96-121.
61. Thiel, P. A., & Masters, B. (2014). *Zero to one: Notes on startups, or how to build the future*. New York, NY: Broadway Business.
62. Tinkler, J. (2008). *Maximising the social, policy and economic impacts of the humanities and social sciences*. London: British Academy.
63. Verganti, R. (2009). *Design driven innovation: Changing the rules of competition by radically innovating what things mean*. New York, NY: Harvard Business Press.
64. Yang, C. F., & Sung, T. J. (2016). Service design for social innovation through participatory action research. *International Journal of Design*, 10(1), 21-36.
65. 洪偉肯、黃天佑 (2012)。設計為科技加值的途徑：以 Dechnology 專案為例。《設計學報》，18 (1)，41-64。
Hung, W.-K., & Huang, W. (2012). Creating value for technology by design: A case study of Dechnology project. *Journal of Design*, 18 (1), 41-64. [in Chinese, semantic translation]
66. 林開世 (2016)。什麼是「人類學的田野工作」?知識情境與倫理立場的反省。《考古人類學刊》，84，77-100。
Lin, K.-S. (2016). What is anthropological about anthropological fieldwork? Reflections on its epistemology and ethics. *Journal of Archaeology and Anthropology*, 84, 77-100. [in Chinese, semantic translation]
67. 黃炳煌 (2002)。《社會學習領域課程設計與教學策略》。台北市：師大書苑。
Hunag, B.-H. (2003). *Curriculum design and teaching strategies in the field of social learning*. Taipei: Shtabook Bookstore. [in Chinese, semantic translation]
68. 蔡琰、臧國仁 (2007)。「創意／創新」與時間概念：敘事理論之觀點。《新聞學研究》，93，1-39。
Tsai, Y., & Tsang, K.-J. (2007). Creativity/innovation and time: A narrative approach. *Mass Communication Research*, 93, 1-39. [in Chinese, semantic translation]

Exploring Community Engagement of the Humanities and Social Sciences Disciplines in Universities from the Perspective of Design Disciplines

Wei-Ken Hung* Shuenn-Ren Liou**

* Department of Industrial Design, National United University
hungweiken@nuu.edu.tw

** Department of Architecture, National Cheng Kung University
shuenn@ncku.edu.tw

Abstract

This study employed case study approach to explore the practical experiences of community engagement of the humanities and social sciences disciplines in universities from the typical perspective of the field of design. It explored the Humanities, Field, and Co-Creation (HFCC) Project initiated by the Department of Information and Technology Education, Ministry of Education, Taiwan. Specifically, this study interviewed university project team members from five departments or institutes of fundamental humanities and social sciences to investigate field settings, planning of a community engagement curriculum, and interdisciplinary collaboration with those in the design field, as well as entrepreneurship cases and considerations. Research results revealed that controllability and stakeholder complexity are considerations related to field settings. Moreover, field assistants played a crucial role in field settings. Impressive community engagement curricula were divided into long-term fieldwork for “narrative translation” and “co-creation of social practice” that facilitated intersubjectivity and could be treated as marketing innovation and organizational innovation. In terms of interdisciplinary collaboration between those in humanities, social sciences, and design, the integration of design thinking into social topic-oriented courses was observed, with the discipline of design serving as a facilitator and project manager. Furthermore, the roles of designers in design application-oriented curricula could be categorized into co-designer and inspirer. Regarding case analysis on entrepreneurship, this study found that the value proposition of sociology-based entrepreneurship cases was relatively scarce, thus bringing uniqueness and legitimacy. Sociology-based entrepreneurship was regarded as a culture-deploying model to accumulating

social capital for entrepreneurship and the key point was organizational innovation that would build a mechanism to foster entrepreneurship in a university.

Keywords: Community Engagement, Humanity's Narratives, Social Practice, Cross-Disciplinary Collaboration.