

人文創新與社會實踐安居東臺灣計畫： 回顧與反思[#]

戴興盛、謝若蘭*

一、規劃緣起

國立東華大學於科技部「人文創新與社會實踐計畫」(以下簡稱人社實踐計畫)第一期計畫即以「新世紀東臺灣的脈動：經濟生活、人文創新與社會培力」為主題投入，探討東部區域是否能發展出適合區域特殊性的社會經濟模式，使在地居民能在此地安居。立基於第一期計畫三年的實踐經驗基礎之上，東華團隊以「安居東臺灣：社會賦權與參與式治理」為第二期計畫主題，並聚焦至在地應用與具體行動方案的操作，探索東臺灣替代性社會經濟方案的可行性(國立東華大學人文創新與社會實踐中心，2016；2017)。

東華團隊在執行計畫時關注以下面向，包括在研究與實作互相反饋的基礎上，推動部落／社區、公民社會、社會與經濟組織、政府機構及大學之協力合作；試圖於東華大學建立一制度性常設平臺，以成為持續社會創新實踐的發動者、試行者與培育者；同時推動東華大學校內教學、研究、服務各項制度改革，以持續社會實踐之各項目標。本文以下簡述在計畫第二期第二年結束之時，東華團隊與眾多協力者共同合作所獲致之階段性成果、以及對於推動社會實踐型計畫的反思。

二、執行成果

東華團隊的實踐場域聚焦於支亞干、中平及太平、磯崎三均為原住民部落

[#] 本文在第一節緣起、第二節執行成果、第三節人社實踐計畫與大學之內容，主要由作者戴興盛綜合整理自人文創新與社會實踐計畫第二期計畫第二年之期末報告(國立東華大學人文創新與社會實踐中心，2018)，該報告乃由東華大學計畫團隊所有成員共同執筆完成。本文在第四節涉及對社會實踐型計畫的回顧省思部分，由戴興盛(第二期計畫團隊執行長)、謝若蘭(第二期計畫團隊副執行長)兩位作者撰寫，該部分文字所呈現觀點為兩位作者之看法，不必然代表其他計畫團隊成員之觀點。

* 戴興盛，國立東華大學自然資源與環境學系教授；謝若蘭，國立東華大學族群關係與文化學系教授。

之場域，同時也持續深耕兩個跨場域議題，包括文化照顧與民族教育。由於各場域及議題均涉及多年之社會實踐工作，本文暫時省略過程之細節，以下以統整之方式分別簡述各場域及議題的實踐進展。

(一) 支亞干場域實踐

本場域之參與源於體認到青年普遍缺乏參與公共事務的意識與平臺，目標設定以青年自主的公共事務參與之「青年結社」。為此，由在地青年自主發起，並與計畫團隊合作，透過專兼任助理、學生、課程、外部資源投入與協助，由部落自主申請並執行補助計畫案。過程歷經鼓勵青年透過社群力量參與公共事務，從製作立體部落地圖，嘗試凝聚部分青年共事，由地圖結合各項公共活動及部落議題，並由活動連結部落內、外部不同個人、社群與機構，持續擴大社區發展協會、村辦公室、國小、部落會議、鄉公所、縣政府等參與。舉辦的活動量豐富且多元，於各項活動中累積部落青年團隊的共事能力與部落共識，儼然形成一個非正式的支亞干青年組織。



圖一：工作團隊於支亞干部落召開會議

歷經三年各方的努力而有顯著的進展，包括藉由青年平臺的建立，活絡許多青年參與部落公共事務；社區發展協會的運作順利，組織正常化與年輕化，改變一般居民對協會過往只能執行一般節慶活動的刻板印象；部落會議運作正常化，鞏固部落自主權，有效針對礦業開發議題行使《原住民族基本法》第21條權利；多方公部門資源挹注，將人力與經費轉為文化行動而根留部落。在這

個過程中，除部落本身努力及計畫團隊協助外，兩個內外部的因素也共同促成了部落集體行動之進展，包括部落會議的籌組，以及部落行動所衍生獎補助型計畫（104-106 年）共約 250 萬經費之支援。

（二）中平及太平之場域實踐

由於部落青壯年人口外移嚴重、族語能力嚴重斷層，部落與計畫團隊將目標設定為：以一串小米工作室為核心，建構布農族文化出版、語言復振的發展平臺。一串小米工作室在幾年間與東華團隊協力後，已漸漸找到一個穩定且有彈性的合作模式。

在實踐過程中，眾多行動者包括專任助理、布農族文化與復振族語有志之耆老和教育工作者、修課學生、花蓮南區一帶青年、持續投入之學生等。整體實踐結果是組織了跨部落、跨族群、跨地域的工作平臺，推動青年參與部落工作與文化相關事務，具體產出包括：文化、語言相關族語書籍持續出版；巒丹群族語語料田野調查並建置資料庫；巒群加丹群族語線上語詞典建置；提供大學生參與學習民族植物（如小米粟作知識）；部落外相關組織（如布農族東群部落學校）等書籍委託出版。除部落本身自發性及計畫團隊的積極參與努力外，顯著的特色也共同促成包括東華大學正式課程與學生的參與；一串小米工作室與東華團隊協力承接了三個外部計畫，包含文化部 105-106 年「原住民村落發展計畫」、107 年原住民文化事業基金會的「出版計畫」，一共約 162 萬之經費；與兩個合作方案，包含卓溪鄉長期關注布農族民族教育的專書出版（106 年原住民文



圖二：一串小米工作室與東華團隊協力舉辦的《成為 Bunun：布農族的童年及養育》新書發表會

化事業基金會)、「臺東縣布農族東群部落學校」的布農族文化相關書本出版工作，一共約 17 萬元，這些計畫從外部協力支持了部落工作的推動。具體的成果與出版品包括四本專書，以及具有查詢及發音功能的花蓮縣巒群與丹群布農族的語料庫及線上詞典。

(三) 磯崎場域實踐

本場域在地組織與東華團隊共同規劃著重在持續加強與在地居民、旅外居民、公部門聯繫與關係的建立，同時媒合教師社群專業與課程進入場域實作。合作的在地組織包括：村辦公室、磯崎社區發展協會、磯崎青年會、在磯崎工作室以及高山森林基地等。除關注公共議題及在地事務參與外，也透過教師社群和課程導入，強化社區與大學間連結，並適時提供必要協助，包括人力支援、公共議題發聲、與公部門間溝通等。除此之外，也協助進行計畫案承接與執行，尋求外部資源協助，作為在地人力培力之基礎。

由於青壯年人口外流嚴重，部落內長住人口多為中高齡長者，在地議題的關注與公共事務推動和執行不易，因此，團隊設定結合返鄉青年成立工作室為目標，共同創造青年返鄉的拉力及打造在地經濟產業。透過專任助理、教師社群、課程實作、外部資源及承接補助計畫案之投入，結合社區發展協會、村辦公室等在地團體，打造資源串聯平臺。除此，也推動民族教育、在地知識調查、地方培力、持續以社會經濟理念打造在地產業模式，取得在地居民支持且確實讓旅外青年有返鄉機會。

實踐的具體進展包括製作部落立體地圖、舉辦學習成果發表、磯崎好聚落工作室開幕、磯崎村族群遷移脈絡田野調查、傳統歌謠收錄、磯崎自主復健站



圖三：磯崎古道探勘與重建，出發前所有參與者於集合地點合影

參與及協助、高山部落家戶基礎資料及需求調查、以及高山基地協力推動社會經濟模式。另外，衍生獎補助計畫(105-106 年)共約 43 萬經費支持。

(四)文化照顧議題

國家框架所規劃主流觀點照顧模式，無法貼近原住民族部落在地照顧需求，因此，團隊與協力部落組織設定以貼近原住民族生活面向的文化邏輯，以及其與社會關係開展具備文化觀點的照顧體系，達成健康、社會及文化三層面的照顧實踐目標。團隊先於場域實作經驗累積，從中思考具備文化差異性的原住民族照顧模式，接著以實作現場的運作為基礎，發展實踐現場操作的創新性課程研發，以及論述的推演。過程中藉由部落社區發展協會、部落各公民組織、地方頭人與重要中壯年等部落協作夥伴、團隊專任及兼任工作人員、教師社群與學生、跨校研究社群等投入工作，試行在地老人健康照顧站的參與培力與創新照顧模式。

本議題具體進展包括與支亞干青年合作以編織技藝串聯部落老中青各代間的互動，並接納部落需要關照的長者；太平部落則延續與在地組織針對長照 2.0 巷弄關懷站的支持性參與，透過課程與學生投入太平長照巷弄站的運作，於朝向「在地知識」與「照顧工作」結合的創新性課程研發；磯崎村則以部落自主發展出之模式為主體，參與自主性的老人復健站的推動，並在高山部落，開創老中青各代間共食機會。

除此，我們進行論述發展，透過共學與研究兩面向，試圖建立文化照顧理論基礎。透過這個基礎形成以文化照顧為軸心之跨校研究群，撰寫學術論文並



圖四：磯崎復健站，由部落自主發展出以原住民族文化為主體的照顧模式

積極進行國內外發表、規劃評論工作坊等，共同建構文化照顧的想像和論述策略，為未來文化照顧模式能正面影響國家中央層級的健康照顧與社會福利照顧的政策思維與邏輯制定方向。

(五) 民族教育議題：阿美族學校課程設計與試行

一群來自花蓮和臺東關心阿美族教育的現職小學教師及族群成員，於 2016 年 3 月在東華團隊的協力下，自發性地組織「阿美族學校籌備工作小組」，透過自發的行動過程，具體提出以原住民族為主體的 Sakalatomdaw 的教育模式，改善原住民在主流教育體系中被邊緣化的處境，落實原住民族在教育上的權利。團隊以協力模式來培力現職具文化能力的阿美族教師，規劃成立「全主場」的阿美族教育場域，以創造臺灣原住民族教育自主的模式，一方面促進政策的改革，另外帶動其他族群實踐。

在花東兩縣阿美族教師、族人以及東華阿美族學生、計畫兼任助理、行政協助、課程試行、外部資源的投入之下，帶動原住民教師主動設計族群教育的內容及作法，培養族群內部對族群教育自主化的意識。具體進展包括：完成阿美族教育資源中心設置計畫書；完成四學期制課程架構、sapalatomdaw 課程內容、masatomdaway 教育願景；建立沉浸式阿美族語小學教師群；舉辦部落說明會；辦理山林課程試行活動；國際交流論壇等。

在實踐過程中發現阿美族現職教師（含退休校長）的積極投入是重要的促進因素，同時，基於落實原住民族教育的自決權，試行的教育模式採取高度自主的方式來執行，包含教師的成員、學制的規劃、課程的內容與教學評量等，在完全自決自主的條件下，發揮了阿美族教育的高度自主性，也首次在課程和教學的實踐上獲得有效的經驗，過程中家長與族群成員的意識，也實現了文化和族語沉浸的教學模式。然而，在現況條件諸多限制下，原住民族教育的自主權尚無法被政府肯認；即使建構阿美族學校須具備的元素：教師、課程及生源都已確立，但跨縣市師資受到地方自治限制，缺乏地方政府願意協助推動，難以越過地方自治權限讓現有學校轉型成阿美族學校，同時將來自於各縣市的阿美族教師跨區轉借聘到該學校服務。這些經驗讓我們更確認中央和地方必須共同建立政策機制，包含進行法規上的修改與制定，以回應政府原住民族轉型正義政策的理念¹。

¹ 團隊成員在此認知下持續努力不懈突破跨越單一尺度的努力，更重要的是實踐過程中亦提出政策面向的修正建議。在參與實踐與倡議改革的共同努力下，《原住民族教育法》的修法已經三讀通過，而《民族學校法》也正在創制中。

三、人社實踐計畫與大學

人社實踐計畫除了推動創新方案的社會實踐外，另一個主要的目標是推動大學新典範，希冀建立大學與社會緊密合作的教育模式。對此方面的進展，以及大學端現實狀況的一些需克服之處，我們在此分數個面向進行綜合性的回顧。

(一) 常設的校級推動組織與制度變革

人社實踐計畫對東華大學校內體制的具體影響，首先在於東華大學成立「東臺灣人文與環境研究及社會實踐中心」(簡稱東臺灣中心)。東臺灣中心的核心宗旨為，成為持續人文創新與社會實踐的發動者、試行者與培育者，這些實踐工作不僅應該發生在校外社會中，也應該在校內的大學體制改革中扮演推動角色。

在校內部分，東臺灣中心的貢獻或可以「原住民族法律事務人才學士學位學程」的建立為例。東華大學跨院教師社群體認到，由於國內長期缺乏以培育具原住民族主體的法律人才為目標之學術單位，東臺灣中心在創設初期啟動協調原住民族學院、人文社會學院財經法律研究所、環境學院，同步與中央主管單位聯繫溝通人才需求面向，獲得學校支持增補所需師資後，向原民會與教育部提出學士學位學程計畫，並順利成立，目前已經持續招收學生。

東臺灣中心在推動其他制度改革，如教師授課負擔部分，也有部分進展。校內原有減授鐘點規定，然此等作法原限於計畫主持人與共同主持人，使得其他也實際參與社會實踐的教師無法獲得學分減免。透過東臺灣中心與校方協調彈性作法，允許以簽呈方式在其他教師需要該鐘點時得以運用之。

(二) 建立教師社群

大學創新與社會實踐工作核心在於組成有效運作的教師社群。在參與人社實踐計畫的五年中，東華團隊漸次發展出較為穩定運作的教師社群。我們的經驗是，有效推動特定議題的實踐工作涉及該議題的專業，然我國學術界的特質是，同一領域專家社群通常很小，且分散於不同學術機構中，因此，教師社群應該是跨校性質的，且應包括非大學教師的專業工作者。東華團隊衍生持續運作的教師社群包括「文化照顧」、「民族教育」等兩個議題社群，以及在計畫當時執行範疇外的、透過東臺灣中心所衍生之「原住民族狩獵與自然資源治理」及「環境友善農業」兩個教師社群。這四個社群都具備跨院、跨校、跨科際的性質，並透過處理實務問題，逐漸形成長期運作的學術、社會實踐與政策網絡。另外值得一提的是，「場域倫理」也是本團隊的重視面向之一，自第一期即關注

進入場域所建構的「關係」，並務實的透過他國相關研究，配合法令的討論，提出相較於完整的模式建議讓我們進入場域。

(三) 課程投入與社會實踐

本議題上的重要經驗是場域不應也無法接受過多課程與學生的進入，因此謹慎地根據場域需求去媒合與場域合作的課程內涵與師生。這意味著即使課程本質都帶有學生學習的設計，但對場域實質貢獻的要求程度遠較以前為高，也因此場域合作的課程數與學生數雖有一定限度，但無論是場域或是學生端所互相得到的反饋程度卻加深了。

長期而言，課程的經驗是增補社會實踐人才的重要途徑，我們在三個場域中可以見到學生與場域形成長期共作的關係之現象，這包括從開始的提供人力資源，到專業領域的陪伴討論、相互培力，以及更長期的與合作夥伴協力連結更大的實踐網絡。這現象顯示人社實踐計畫的確有助於連結實踐場域與大學端之學生學習、甚至日後之職涯。

四、反思大學參與社會實踐型計畫

加強教學、研究與社會改革之連結，是大學的核心任務之一，近年也獲得高等教育政策之支持。以往大學教師參與社會實踐，通常多以個人型計畫、或小規模團隊方式進行，也較無涉及大學體制變革。近年高等教育在社會實踐面向之政策變革，很明顯地朝向更大團隊、以校為主體、將社會實踐工作制度化、連結大學典範變革等方向。相較於過往，這的確是一大進展，本文作者亦從實作經驗反思從過去到現在，思考大學之社會實踐在推動模式上進一步精進之處。

我們認為現行社會實踐型計畫，仍存在程度不一之尺度錯置 (scale misfit) 議題。我們理解任何社會變革議題均可能涉及不同之尺度層級，例如時間、空間、制度、組織與行政等各項尺度。尺度的觀念告訴人們，在面對不同尺度議題時，所採行之行動、組織、制度，必須與所欲處理議題之尺度互相適配。例如，在面對個別社區、不涉及更大尺度的議題時，人們可以用社區行動或計畫去處理。相對地，若某一議題涉及更多更大之尺度議題時，小尺度的計畫或制度設計就會力有未逮。具體舉例，在本文所介紹的阿美族民族教育議題中，議題的尺度涉及跨縣市的整合與中央的法令，此時一個小尺度計畫就會面臨實際的難題：透過特定計畫推動的社會實踐，其實際作法若在時間、空間、制度、

組織等尺度面向與所欲解決議題間有大幅差距，那麼社會實踐本身會遭遇根本難題。

以上問題若考慮大學的實際狀況與任務，更容易浮現。以大學的專業而言，最重要目的在於處理社會長遠而結構性之議題，因此社會實踐在多數情況下，將涉及較大尺度之議題（即使是社區層級議題，通常多涉及背後之大尺度議題）。另一方面，臺灣學術社群偏小，且人力分散在不同學術機構間，因此以校為基礎設置之計畫，會面臨每一議題均僅有極少數熱心且具專業教師之情形，且因校內教學負擔、行政職務異動、個人專業發展等因素，使得個別教師亦未必能時時參與實踐工作。面對此問題，跨校連結固然是一可能作法，但因計畫歸屬個別學校，此時將出現投入與功勞歸屬之問題。對於博士後、專任助理之計畫人員而言，他們面臨更為現實之問題，亦即，單一學校在資源緊迫的情況下，經常無法提供長期穩定之工作，而計畫本身亦有期限之限制，使得有心投入之專業人力長期處於不確定之狀況。以上問題，在各校為爭取計畫經費而要求校內教師組成團隊爭取計畫時，更容易惡化成臨時組成一團隊去面對各類計畫案，但受限於極有限人力，不容易形成具核心共識之團隊（而更接近為承接計畫所勉強形成之團隊），亦僅能提出尺度較小之計畫案，典型如社區型計畫，且不同學校在類似限制下，容易提出類似尺度內涵之計畫提案，形成計畫案眾多，但在內涵與尺度上較無區隔、創新之現象。

若我們認同大學之任務在於處理社會長遠而結構性之議題，那麼建立與大尺度議題適配之社會實踐制度性安排，是相對重要的工作。整體而言，將資源分散於各校可能不是最好的方式，而是透過全國性的社會實踐中心，擔任學術網絡軸心之角色，以集中資源進行重要社會實踐議題長遠持續之工作。事實上，即使是在學術界整體人力與資源規模遠大於我國之西方國家，他們在面對基本而長期的問題時，亦採用此作法，我們認為類似的制度性安排值得臺灣借鏡。舉例而言，在生態學研究領域，國際主要長期生態研究中心之一，例如美國之 NCEAS (National Center for Ecological Analysis and Synthesis)，為全國性之研究中心，然而其任務不是自己做研究，而在於擔任網絡核心，協調整合特定議題的全國性、甚至國際性網絡，使得各議題能形成有效長期運作之跨機構、跨科際網絡，有效整合各議題有限的研究人力，不受制於個別人員、個別學校、個別計畫的異動，同時博士級專業人員能長期投入工作累積豐富經驗。

隨著各類社會議題的累積，以及各類新倡議之推動，大學社會實踐工作需有更適合之制度性措施。若以目前有限之人力與資源，我們擔心各重要議題均

容易陷入各機構單打獨鬥之窘境，或甚至為爭取資源與績效而短視的進入「場域」並造成困擾。本文所提的制度性建議，或許值得提供給社會實踐社群參考。

參考文獻

- 國立東華大學人文創新與社會實踐中心(2016)。〈安居東臺灣：社會賦權與參與式治理〉計畫書。國立東華大學人文與環境研究及社會實踐中心，花蓮。
- 國立東華大學人文創新與社會實踐中心(2017)。〈安居東臺灣：社會賦權與參與式治理〉第二期第一一年期中報告。國立東華大學人文與環境研究及社會實踐中心，花蓮。
- 國立東華大學人文創新與社會實踐中心(2018)。〈安居東臺灣：社會賦權與參與式治理〉第二期第二二年期末報告。國立東華大學人文與環境研究及社會實踐中心，花蓮。