

高等教育研究紀要

Memoirs of Higher Education Studies

2026年7月 第21期

研究論文

評述：大學推動USR計畫成效評估的挑戰

劉明浩

韓國高等教育學生來臺留學動機與適應輔導策略之研究

程沛茜、李家宗

原住民公費師資生學習壓力與生活適應之個案研究

林政逸、潘虹吟

從Gert Biesta教育三功能理論探析大學社會責任實踐之哲學意涵與啟示

蔡元隆、陳明聰

大學社會責任之實踐模式及其社會影響：一所大學之個案研究

溫素蓁、林政逸

教師專業學習社群信念與軍校學生自主行動素養之關聯—以實務專題課程為例

林麗鳳

主編的話

本期期刊共收錄六篇兼具理論深度與實務關懷的學術論文。有三篇皆聚焦於「大學社會責任（USR）」的深化與反思，另外三篇則分別探究國際生、原住民公費師資生以及教師專業學習社群，這三個主題都是現在學術界研究的重要課題。

第一篇為劉明浩副教授撰寫之《評述：大學推動 USR 計畫成效評估的挑戰》，本文指出大學推動社會責任時面臨的成效評估挑戰，為未來的成效檢驗提供關鍵的省思。第二篇為蔡元隆博士後研究員與陳明聰院長合著之《從 Gert Biesta 教育三功能理論探析大學社會責任實踐之哲學意涵與啟示》，文章引介相關理論，探討大學社會責任的學理基礎。第三篇為溫素蓁碩士生與林政逸教授合著之《大學社會責任之實踐模式及其社會影響：一所大學之個案研究》。透過分析一所大學個案，具體呈現大學如何實踐社會責任以及對地方產生實質的社會影響力。

第四篇為程沛茜碩士生與李家宗副教授合著之《韓國高等教育學生來臺留學動機與適應輔導策略之研究》。隨著國際生增加，本研深入剖析韓籍學生的來臺動機，並提出具體的輔導支持策略。第五篇為林政逸教授與潘虹吟碩士生合著之《原住民公費師資生學習壓力與生活適應之個案研究》。本文針對原住民公費師資生在學習壓力與生活適應上面臨之困境與解決策略進行分析。最後一篇為林麗鳳副教授撰寫之《教師專業學習社群信念與軍校學生自主行動素養之關聯——以實務專題課程為》。本文以實務專題課程為例，探討教師社群信念如何影響軍校生的自主行動素養。

本期文章相當豐富，從較為巨觀的大學社會責任，延伸至微觀的高等教育學生關懷，以及教師專業社群運作。期盼這些豐碩的研究成果，能為高等教育決策者、大學教師與研究者帶來嶄新的啟發與對話空間。

本人有幸能先拜讀此六篇論文，也推薦給關心高等教育發展之各界人士。最後，謹向各篇作者、協助英文編修的逢甲大學王柏婷副教授，以及協助審查之審查委員致上最高謝意！

高等教育經營管理碩士學位學程主任

林政逸 謹識

2026 年 7 月

高等教育研究紀要

目錄

【研究論文】

評述：大學推動 USR 計畫成效評估的挑戰	劉明浩	1
韓國高等教育學生來臺留學動機與適應輔導策略之研究	/程沛茜、李家宗	21
原住民公費師資生學習壓力與生活適應之個案研究	/林政逸、潘虹吟	45
從 Gert Biesta 教育三功能理論探析大學社會責任實踐之哲學意涵與啟示	/蔡元隆、陳明聰	69
大學社會責任之實踐模式及其社會影響：一所大學之個案研究	/溫素蓁、林政逸	85
教師專業學習社群信念與軍校學生自主行動素養之關聯——以實務專題課程為例	/林麗鳳	109

【本刊訊息】

《高等教育研究紀要》徵稿啟事	129
《高等教育研究紀要》審查要點	130
《高等教育研究紀要》投稿者基本資料表	131
《高等教育研究紀要》著作財產權授權同意書	132

Memoirs of Higher Education Studies

Contents

【Research Articles】

Review: Challenges for the Effectiveness Evaluation of University Social Responsibility (USR) Practice Programs	/ Ming-Hao Liu	1
A Study on the Adaptation and Counseling Strategies of International Students in Korea Higher Education	/ Pei Chien Cheng, Chia-Tsung Lee	21
Case Study of Learning Pressure and Life Adaptation among Indigenous Government-Funded Teacher Candidates	/ Jeng-Yi Lin, Pan Hung Yin	45
Philosophical Implications and Insights of University Social Responsibility Practice from Gert Biesta's Theory of the Three Functions of Education	/ Yuan-Lung Tsai, Ming-Tsung Chen	69
From University Social Responsibility to the Sustainable Development Goals: An Exploration of Higher Education Practices and Social Impact	/ Su-Chen Wen, Jeng-Yi Lin	85
The Relationship Between Teachers' Professional Learning Community Beliefs and Cadets' Self-Directed Learning Competencies: Evidence from a Capstone Project Course	/ Li-Feng Lin	109

【About the Memoirs】

Basic Data of Contributors for <i>Memoirs of Higher Education Studies</i>	129
---	-----

評述：大學推動 USR 計畫成效評估的挑戰

劉明浩¹

摘要

本文探討大學推動大學社會責任（USR）計畫的成效評估現況與挑戰，評論成效評估在校務治理中的實際應用。成效評估做為科學化管理工具，能幫助高等教育機構檢視計畫對利害關係人的影響，提供決策優化的實證依據。成效評估的實務推動過程仍面臨諸多挑戰，包括：評估指標設計困難、資源與時間的限制、學術與行政單位間的文化差異、以及評估結果實際應用的不足。本文透過訪談學校主管、USR 個案計畫主持人、執行團隊，以及歸納 2024 年各執行學校所發表的大學社會責任年報內容，發現大部分的大學和計畫團隊遭遇諸多挑戰，未能落實成效評估工作。本文建議大學應設立專責機構推動成效評估，制定清晰的政策框架與評估指標，並透過多元協作機制促進學術與行政單位間的合作。亦建議教育部與 USR 推動中心應提供長期支持與資源，鼓勵各校落實成效評估研究，推動 USR 計畫與校務發展的整合，進而實現高等教育的永續發展目標。

關鍵詞：成效評估、大學社會責任、大學治理

¹ 劉明浩（通訊作者），國立暨南國際大學水沙連學院地方創生與跨域治理碩士學位學程副教授
電子信箱：mhliu@ncnu.edu.tw

Review: Challenges for the Effectiveness Evaluation of University Social Responsibility (USR) Practice Programs

Ming-Hao, Liu¹

Abstract

This study examines the current status and challenges of effectiveness evaluation for University Social Responsibility (USR) practice programs and discusses the practical application of such evaluations in university governance. As a scientific management tool, effectiveness evaluation enables higher education institutions to assess the impact of their programs on stakeholders and provides an evidence-based foundation for policy optimization. However, the implementation faces numerous obstacles, including the difficulty of designing appropriate evaluation metrics, resource and time constraints, cultural disparities between academic and administrative units, and the inadequate application of evaluation results.

Interviews with university administrators, USR project leaders, and implementation teams, as well as a review of the 2024 USR annual reports from participating universities, reveals that a majority of institutions and project teams encounter significant challenges that hinder the thorough execution of effectiveness evaluations.

Accordingly, universities should establish dedicated units to oversee effectiveness evaluation, formulate clear policy frameworks and evaluation indicators, and foster cooperation between academic and administrative departments through multi-stakeholder collaborative mechanisms. Furthermore, the Ministry of Education and the USR Promotion Center should provide long-term support and resources to encourage universities to implement evaluation research. Such approach would promote the integration of USR programs with institutional development, thereby contributing to the sustainable development goals of higher education.

Keywords: Effectiveness Evaluation, University Social Responsibility (USR), University Governance.

¹ Ming-Hao, Liu, Associate Professor, Master's Program of Regional Revitalization and Cross-Boundary Governance, College of Shui-Sha-Lian, National Chi Nan University
E-mail: mhliu@ncnu.edu.tw

臺灣教育部自 2017 年試辦「大學社會責任（University Social Responsibility，USR）實踐計畫」，並將其納入「高等教育深耕計畫」，引導大學學術入世，回應真實的在地需求與全球永續發展議題。隨著大量公共資源挹注於 USR 計畫，公共責任（accountability）議題隨之浮現：大學不僅要對社會「做有幫助的事」，更必須科學化地證明「真的有幫助」，避免「好心做壞事」。

「成效評估（effectiveness evaluation）」被視為推動 USR 計畫的科學化管理工具，旨在超越傳統僅計算活動場次、參與人次的「產出（outputs）」，進而系統性地檢視計畫對於利害關係人（stakeholders）的實質「成效（outcomes）」與「社會影響（social impacts）」¹。它不僅是大學重視利害關係人意見的承諾，更是大學內部進行大學治理的實證依據。透過嚴謹的評估研究，高等教育機構（higher education institution，HEI）能客觀檢視資源配置的有效性、優化決策品質、促進學術與行政單位的協作，並將 USR 計畫的實踐經驗與中長程校務發展目標進行結合。

教育部在 USR 計畫第二期（2020-2022 年）即要求執行深耕型以上計畫的大專校院共 28 校試辦成效評估工作；並於第三期（2023 年起）要求所有獲補助的學校全面推動，將成效評估的結果載明於每年發布的「大學社會責任年報」中。儘管臺灣教育部明訂要求，國內外的多元學科在成效評估的方法論和知識論上早已累積諸多理論，但在實務推動上，卻是蝸行牛步。

本研究的動機源自對於 USR 計畫成效評估政策推動經驗的初步觀察；同時「成效評估的實踐困境」引發了本研究的核心關懷：為何在教育部政策強力要求下，成效評估這項科學管理工具仍難以在高等教育機構內有效落地？是資源和時間的限制？還是成效評估設計的技術過於困難？或是 USR 計畫成效評估的成果根本未被納入大學治理？若無法梳理問題並回應實務挑戰，大學將錯失藉由成效評估優化內部治理、回應公共責任的契機。

基於上述背景與動機，本研究旨在進行系統性的評述，目的在於深入診斷當前大學推動 USR 計畫成效評估的實務困境及其背後成因。具體而言，本研究試圖達成以下目的：

- 一、探討大學推動 USR 計畫成效評估的現況，並評述實際應用情形。
- 二、系統性歸納當前大學與計畫團隊在落實成效評估工作時面臨的挑戰。
- 三、基於實務困境的診斷，針對大學端、教育部 USR 推動中心，提出具體可行的政策與實踐建議，以期促進 USR 計畫成效評估的落實，並強化其與校務發展的實質整合。

本研究採用了多元資料蒐集與分析方法，以確保論點的嚴謹性與實務性。主要研究方法包括：

第一、文獻探討：回顧國內外關於成效評估、大學治理、高等教育品質保證以及 USR 計畫的相關學術文獻與政策文件，建構本研究的理論基礎。

第二、質化訪談：針對臺灣推動 USR 計畫的關鍵行動者，包含大學高階行政主管、USR 個案計畫主持人、以及第一線執行團隊（計畫助理、教師等），進行深度訪談與焦點團體，以獲取實務工作者對於推動成效評估的真實經驗、主觀認知

與所遭遇的實質困難。

第三、文件分析：針對 2024 年（第三期 USR 計畫第一年）各獲補助大學所公開發表之 USR 年報進行內容分析與歸納。檢視各校宣稱的評估方法，與其實際呈現的評估內容、指標、數據分析與結果論述之間的落差。

壹、成效評估的理論與實用性

我們如何得知利害關係人在 USR 計畫介入之後獲得了改變？以及計畫推動後對於利害關係人在知識、態度和行為（knowledge, attitudes and practices, KAP）的改變是什麼？有多少利害關係人的改變具有顯著性或者改變的效果能夠持續多久？諸如此類的問題和答案，都和成效評估有關。

「成效評估」指的是研究目的：提供有理可循、更好的決策意見；而非指一項特定的評估方法。成效評估透過科學研究的程序，系統化地探討計畫方案進行干預的成效。具體言之，它是人們以社會科學研究方法，進而探究、評判和協助改善干預方案所有重要面向的總稱，包括：問題診斷、概念化與設計、計畫執行、行政財務，以及成果與效率檢核（Rossi 等，2003；Minary 等，2019）。

成效評估是應用型研究。實施評估必須考量成效評估報告能實際對於決策產生作用、以及持續優化計畫的執行。成效評估非常適合用於 USR 計畫；USR 計畫與多元類型的利害關係人產生合作關係，意即大學提出的計畫內容有意圖地干預或介入利害關係人的生活，並預期特定結果將會發生。「社會干預（social intervention）」指的是在真實的社會場域裡為了產生某些預期結果，人們有意識地採取實際行動進行直接或間接改變。USR 計畫通常採取循環式品質管理，按照「規劃、執行、查核與行動（Plan-Do-Check-Act, PDCA）」來進行計畫內容，以確保計畫目標的落實，並針對計畫執行品質持續改善。評估研究係以實證查核社會干預對利害關係人所產生的結果、以及影響的程度和範圍，給予計畫執行者意見反饋，以利於未來持續推動計畫。

舉例，某一 USR 計畫透過大學師生進入社區帶領長輩們施作健康操運動，進而提升身體健康。健康操教學活動的執行對於社區長輩的生活就是社會干預。透過成效評估，我們想要瞭解的重點是：健康操運動是否真能改善身體健康？以及健康操運動的頻率和規模要做到什麼樣的程度才會起作用？如何改善健康操運動的執行，使其更有效率？同樣的健康操運動是否普遍能適用在不同年齡層的社區長輩？當我們無法確認上述答案的正確性，自然就無法宣稱其 USR 計畫有成效。當大學或計畫團隊以其辦理的健康操運動場次、參與的社區長輩人數、進入到社區現場的師生人數等做為宣稱辦理 USR 計畫有效的說法，基本上缺乏科學方法檢證和論述，無法被視為有效的社會干預。

再例，某一 USR 計畫宣稱其創新學程的教育目標是培育大學生成為地方創生人才，學程內的課程皆採取問題導向式學習（problem based learning, PBL）的教學方法。該計畫團隊提出宣稱：「修讀學程的大學生們透過 PBL 課程將能累積起社會實作能力的厚實度，而非只有習得理論。」但是，我們如何得知大學生們真

的在修習學程後學到「社會實作能力的厚實度」？經常，計畫團隊會解釋傳統的教學意見調查（或稱教學評量）並無法反映出大學生在 PBL 課程學習到的社會實作能力。沒錯！創新課程的教學成效無法用傳統的測量工具來量測，但是，什麼是創新教學成效的「非傳統測量」呢？適當的成效評估測量工具是什麼？往往，到了最後，計畫團隊就只能解釋：社會實作能力難以被量化測量，僅能透過訪談修課的大學生們來呈現不同以往的學習過程和學習成效。然而，真的是這樣嗎？無論是量化或質化的調查，都應該在成效評估的研究設計中被合宜和正確運用，針對課程學生這群利害關係人進行調查，獲得可被檢證的研究資料。概念化、操作化、標準化是科學實證的基礎，也是成效評估研究的構成要件。

執行成效評估就是進行科學研究，必先指認研究標的，並且運用研究架構和方法，進行資料蒐集和分析，以獲得結論。成效評估的作用在於以實證檢視 USR 計畫的執行成果是否符合預期目標。USR 計畫成效評估可提供評估者瞭解社會干預如何影響利害關係人、發現影響原因和程度、和確認影響到底存不存在。

成效評估具有實用性與真實性，是大學做為高等教育機構進行組織管理、擬訂校務發展、調整計畫品質時的決策輔助工具。換言之，成效評估不僅是評估 USR 計畫品質的科學手段，也提供大學進行資源配置、政策制定及改善教學的依據，從而提升民主治理與管理效率。成效評估對於大學治理的重要貢獻包括：

第一、提升決策品質與透明度：成效評估提供客觀的量化數據和質化論述，幫助大學的管理階層做出有實證依據的科學化決策。大學的學術工作者們在日常的管理運作中面臨大量挑戰和選擇，例如：教學設計、師資配置、預算分配等；成效評估可提供基於事實的分析架構和結論，減少個人主觀臆斷或集體盲從造成的偏差，提升大學的治理透明度與決策公信力（Harvey & Green, 1993）。此外，評估結果能促使大學管理階層與師生、利害關係人之間進行開放與透明的對話，有助於治理政策的有效落實和促進大學的校園民主氛圍（Salter & Tapper, 2000）。

第二、促進資源的合理配置與有效運作：大學的資源有限，成效評估的結果可以區辨如何高效運用資源。成效評估不僅可以幫助大學的管理階層認清目前運營的優勢與不足，還能揭示哪些計畫要優先、哪些層面需要投入更多資源（Dill, 2007）。成效評估結果對於高教資源配置的優先次序、特色教學與科研發展、精準財務管理等議題提供有用資訊，有助於優化大學的整體營運。將成效評估與大學策略管理相互結合的運作機制，能夠強化大學長期發展，並提升其在全球高等教育競爭中的位置（Middaugh, 2011）。

第三、強化大學內部的學術與行政之間的合作：大學不僅止是學術機構，同時也是大型的行政與管理體系。學術與行政單位之間的協同合作對於大學的永續發展日益重要。成效評估可做為學術與行政單位間發展跨域治理（across boundary governance）的溝通橋梁。例如：對於教學成效的評估能夠促使學術部門與行政部門在課程資源配置、教師增能支持、學生學習輔助等方面進行更深入的合作（Stensaker, 2003）。這種協同合作的作用不僅能提升了大學整體運營效率，也要求強化學術和行政單位之間的有機社會連帶。

第四、增強大學的公共責信與擴大社會影響力：隨著 USR 計畫、高等教育深耕計畫等公共資金對高等教育投入的增加，大學在經濟與社會層面上承擔的責任也日益重大。成效評估能夠幫助大學展示其校務治理的透明度與公共責信，特別是在人才培育、財務管理、社會責任等方面能對多元的利害關係人呈現清楚的闡述。評估結果能夠為外部監督機構或廣大的社會大眾提供參考訊息，確保大學在資金使用、學術標準和社會責任等各方面達到一定的要求（Stensaker & Harvey, 2010）。強調大數據的當代，簡單的投入指標、短期的量化產出指標已被日益細緻和動態的效益指標所取代，追求進步和功效已成為機構管理不可或缺的一部分（Beerens, 2022）。

貳、USR 計畫成效評估應然與實然的間隙議題

成效評估是高等教育機構用來確定其教學與行政計畫是否達到預期目標的重要工具。同時，將評估成果應用在校務治理可以提升大學營運效率、改進教學品質和促進學術發展（Chen, 2005）。現實中，大學推動計畫成效評估工作面臨諸多挑戰。包括：資源不足、評估指標設計的困難、組織內部協作的不足，以及文化和政治因素；不僅影響評估過程的品質，還可能導致評估結果的偏差或失真（Fitzpatrick 等, 2012）。

USR 計畫執行的成效需透過評估研究供輸於給大學進行治理的參考依據。為了讓諸多利害關係人清楚得知大學在教學、研究、聯合國永續發展目標（SDGs）等議題上所做出的努力與貢獻，2020 年起教育部第二期 USR 計畫徵件須知即要求獲得深耕型計畫補助之大學開始規劃及試辦成效評估工作；到了第三期 USR 計畫徵件須知則要求所有獲補助學校全面推動成效評估工作，將評估研究的成果載明於每年三月份出版的大學社會責任年報（USR 年報）。歷經試辦、全面推廣階段後，現實推動的情況卻不如預期。在應然和實然間，期待由大學統合的 USR 計畫成效評估為什麼無法落實？以及，大學行政主管如何看待成效評估的科學管理應用在校務治理？本文作者訪談 USR 計畫執行團隊推動成效評估的真實經驗並且參照國外研究，認為有必要先行探討下列議題，包括：大學組織結構與治理複雜性、大學內部單位的文化差異與抵制、資源限制與時間壓力、管理階層的重視程度不足。分別說明：

第一、大學組織結構與治理複雜性：各所大學的發展目標多元，涉及教學、研究、社會服務等多個面向，即便推展共通的計畫，卻無法依賴固定的指標模組或標準規範來進行全面的評估（Stensaker, 2018）。再加上每一所大學的成立背景、歷史發展和資源條件使得評估指標必須根據具體情況進行調整，進一步增加成效評估的複雜性（Stensaker 等, 2011；Brown 等, 2013）。大學內部結構具有高度複雜性，涉及教務、財務、總務、學務、科系等多重系統。這些單位各有其權責劃分、運作目標、工作文化與行事風格；跨單位之間的協同合作難度非常高。教學單位和行政管理單位對於成效評估研究重點的認知不一，例如：行政管理單位重視招生率、畢業率、就業率、經費核銷；而教學單位重視教學品質、學術自由和

教學創新。大學的組織越加龐大和專精化也意謂著工作目標越加分歧，導致成效評估在實施過程中難以整合，從而降低推動意願(Kuo, 2009)。此外，Brown(2017)指出隨著高等教育機構面臨日益增加的成本、績效和透明度壓力，大學內部發展出了多達七種回應公共問責的專業領域：評估(assessment)、認證(accreditation)、校務研究(institutional research, IR)、校務效能(institutional effectiveness, IE)、教育評鑑(educational evaluation)、教育測量(educational measurement)、高等教育公共政策(higher education public policy)。然而，這些內部單位並未整合，而是形成了七個功能獨立、卻各自為政的「專業孤島」(specialized silos)，彼此之間「缺乏互動」(lack engagement)，甚至對於「公共責信」或「評估」等基礎術語的定義都相互衝突。以及，設計適當的成效評估指標也是一項挑戰。大學在進行計畫成效評估工作時，往往面臨著「科層、技術、管理」三者間的斷裂；如何設計適當的成效評估指標對確保計畫效益的真實反映至關重要，但由於不同計畫的特性及學科領域的差異，選擇成效評估指標時非常需要凝聚集體共識與大量討論(Mizikaci, 2006)。由於評估指標的破碎化、缺乏系統，Chen(2005)指出將會導致評估過程中的數據解釋困難，使得最終結果的應用性受到影響。

第二、大學內部單位的文化差異與抵制：大學素有「追求學術自由、捍衛學術自主」的文化氛圍，學者們希望保持教學和研究的自主性與創造性，對於行政單位（或外部主管機關如教育部）推動的成效評估有牴觸情緒，視其為管考，態度上僅願意消極配合。大學中的教員與行政人員是共享治理的核心角色；但在關係本質上充滿不信任、文化衝突與結構性緊張，學者高度重視學術自主性，而行政人員優先關注集體利益與體制效率(Del Favero & Bray, 2008)。大學學者們對計畫成效評估的關注總是集中在研究成果如何對教學品質有所促進，而非外顯的量化數據和質化調查等科學方法。學者擔心成效評估過度注重少數指標，會限制學術自由，或者偏離了教育本身的核心價值(Newton, 2000)。另一方面，行政單位透過管考的方式推動成效評估工作，往往使得兩者之間的協作與溝通變得更加困難。大學內部缺乏跨單位之間的溝通與對話，計畫成效評估的推動經常會遭遇學術單位的抗拒或迴避。Fitzpatrick等(2012)強調機構內部封閉的治理文化對於計畫成效評估結果的透明度和客觀性構成威脅；例如：大學的管理階層為了符合政治正確或基於競爭壓力而對評估結果進行篩選或修改，將有損於成效評估的公正性和可信度。

第三、資源不足與時間壓力：資源不足是大學在進行計畫成效評估時面臨的主要障礙之一。成效評估的研究過程通常需要大量的人力、財力以及時間，尤其在數據收集、分析和報告撰寫上。Mowbray(1998)以針對精神障礙成人輔助教育方案的在進行成效評估時所遭遇的限制為例，因缺乏足夠的預算和資源，導致了評估結果的精確性和有效性大打折扣。多數大學在未準備相應資源的情況，尤其是在財務壓力較大的情況下，行政單位和教學單位需要集中有限資源來應對日常運營，計畫成效評估的推動常常被大學視為一項額外負擔，而非改善校務治理的必要過程(Craft, 2003)。進行成效評估需要較長的時間、定期且穩定地收集數

據、分析結果並根據評估結果制訂改進計畫，這對於本身就面臨高工作負荷的教職員和計畫助理們來說，是極為繁重的任務。此外，執行計畫成效評估的人員需要有適當的研究能力和研究方法的訓練；若缺乏對成效評估研究的理解，將無法勝任評估工作。因此，許多大學在資源配置上難以保障成效評估的實施，從而使評估進程受到限制。

第四、管理階層的重視程度不足：成效評估的實用價值在於根據評估研究結果進行大學治理與計畫內容的調整；大學管理階層對評估過程的重視程度通常會直接影響評估結果的實際應用。Scriven (1991) 早已指出成效評估的成功往往取決於高層管理者對評估結果的重視程度，缺乏適當的支持和合理分配研究資源會導致成效評估活動無法充分連貫，從而影響評估結果的可靠性和應用性。Akins 等人 (2019) 的研究提到大學在進行成效評估的過程最需要來自高層管理者由上而下 (top-down) 的支持與領導。大學管理階層對於成效評估結果的重視程度不足的相關因素有二：其一、大學治理向來缺乏管理科學的傳統；其二、大學內部缺乏民主討論的決策機制。Harvey 和 Stensaker (2022) 指出許多計畫執行團隊在進行成效評估研究後，未能獲得大學管理階層的重視、未能真正將評估結果應用於校務治理或實踐中；或將計畫成效評估報告束之高閣，白白浪費成效評估所投注的研究資源。

本文作者對於推動第二期、第三期 USR 個案計畫的執行者共 24 人進行深度訪談和辦理焦點團體 2 場，進行實務經驗的意見蒐集。深度訪談執行於 2022 年 10 月至 2024 年 09 月，包括公私立一般大學與技職校院高階行政主管 9 人、USR 計畫主持人 12 人、執行團隊 3 人。焦點團體先後於 2023 年 01 月於臺北和臺中辦理。除上述文獻探討，綜合歸納不利於 USR 計畫成效評估應用於大學治理的議題，還包括以下三項：

第一、保守於容易量化的短期產出指標。即便教育部和 USR 推動中心期盼 USR 計畫成效評估能成為執行大學實際應用的校務治理依據，在焦點團體臺北場 (2023/01) 的意見中提到：「各執行大學的計畫團隊和大學管理階層擔心 USR 個案計畫缺乏明顯的成效而不利於下一期的計畫徵件競爭。」、「將補助的計畫經費和投入資源轉換成產出，較能突顯其執行重點與內容，包括在 USR 年報上使用活動數、課程數、學生人數等數字較能呈現出努力量 (effort)。」即便大家都明白「做好事並不表示把事做好」，但受到「全力爭取競爭型計畫補助」的思維所影響，「通過的計畫件數和補助經費額度」是大學的面子問題，對部份私校而言更是裡子問題；大學傾向使用易於計算的產出指標（如活動數、人數），而「強調實質成效與影響的科學化評估研究（無論量化或質化）」則因耗時費力，導致實踐困難。大學鼓勵院、系爭取 USR 個案計畫的補助經費，進行更多的教學創新與社會實踐，卻未能深刻意識到：USR 計畫成效評估乃是促進大學集體反思治理的工具。

第二、USR 計畫的成效評估指標與大學的傳統發展指標相異。訪談對象 A3 (2023/10) 提及 USR 個案計畫推動的創新成果與大學既存的績效指標和資料格式存在差異，使得成效評估的標準和方法難以統合。訪談對象 B2 (2024/04) 則是

提及大學行之有年的測量指標（如教學意見調查、畢業生流向等）大多聚焦於大學生的表現，而針對教師的傳統評核指標（如論文發表、計畫金額等）則往往與USR計畫所欲探討的社會實踐成效難以對接。訪談對象C2（2024/06）提及「各項傳統調查散落在各個行政處室，有其資料格式轉換的技術問題需要有經費進行資訊整合」；訪談對象B3（2024/06）補充「校內各個USR計畫本身選定的重大議題或永續發展議題也未必能和校務發展的命題對接，造成資料蒐集和分析的統合難度。」隨著USR計畫的推動，欲測量的成效指標也隨著利害關係人的多元化呈現發散式的設計。訪談對象D1（2023/01）表示「大學端關心的是教學實踐和人才培育的成效評估結果，而地方社會的利害關係人面對的是真實且日常的社會議題能否改善。合作的重要利害關係人所關心的成效評估議題和執行團隊、大學存有差異。」

第三、未把USR計畫成效評估當作是大學長期發展的課題。USR計畫是臺灣教育部高教深耕計畫的附冊，它屬於「全校型計畫」，而非「單一研究型計畫」或「整合型研究計畫」。目的是協助大學透過先導型的社會實踐經驗，從「大學對社會造成的影響力觀點」檢討整體教學設計、研究取徑、社會參與等校務發展上的侷限與困境；從單一系、跨系、院的實務經驗反饋到全校，循求治理機制和組織經營的變革，提出實際的、集體的治理改變，並經年累月逐漸深化成受得起公共檢視的學術特色。焦點團體臺中場（2023/01）的綜合意見中指出USR計畫主持人、團隊、校方管理單位經常限於「做好個別計畫管理」的迷思，而忽略了更重要的目標：「全面性提升大學品質及促進高教多元發展」，重點要放在透過計畫成效評估的實證、數據，協助高等教育機構改變傳統的管理方式，進而區別出真正有效、能產生社會影響力的方法。大學治理有賴於集體參與，USR計畫的提出、執行、檢核、成效評估，即是捲動大學內外部的利害關係人共同參與公共治理，而非交由USR計畫執行團隊單打獨鬥。

參、USR計畫成效評估研究的落實

運用計畫成效評估的結果於大學治理，不僅是實證治理、同時也是數據治理、更是跨域治理。成效評估即是進行應用型研究，本文作者對於如何落實大學推動USR計畫的成效評估研究，以及將研究成果反饋到校務管理，有以下看法：

第一、大學以USR計畫為先導實驗，建立起清晰的成效評估研究機制和政策框架，包含清楚的研究目標、指標設計和責任分工，並且要有強有力的政策支持來確保評估過程的有效性。例如：設立專門且有實際作用的評估部門或委員會，負責成效評估工作的推進和結果的應用。不僅有助於將評估工作納入常規管理過程中，還能提高全校對評估活動的認識和參與度（Asiyai, 2022）。強而有力的政策支持可以減少學術和行政單位之間的摩擦，促進協作；讓成效評估不僅是一項行政任務，而是全員參與、共同推動的長期過程（Kuo, 2009）。在第三期的USR計畫徵件內容即提示大學要於校內設立專責辦公室，該單位主管能有權限進行跨單位間的協調；讓專責辦公室編置相關專職人員推動評估工作；設計與落實激勵

機制，將評估成果與資源分配、職位晉升等具體獎勵連結，進而增加大學整體對成效評估的重視。

第二、重視 USR 計畫對利害關係人所造成的影響，並且承諾成效評估的指標要進行利害關係人議合（stakeholder engagement）。利害關係人議合指的則是在決策與方案執行過程中，各種利益方進行協商、合作與妥協的過程。大學在校務治理的過程主動與利害關係人進行充份討論將能確保計畫內容和成效評估結果獲得各方的認可與支持（Carey, 2013）。成效評估能夠幫助大學管理階層清楚地瞭解自身運作的優缺點，還能在外部環境的變動過程中釐訂與強化大學的特色發展；除了對推動各項業務和計畫進行科學化評價，近年也益加重視衡量大學的公共性與社會貢獻（Jalaliyoon & Taherdoost, 2012）。高等教育機構在治理校務時所運用的成效評估應將各種利害關係人的意見納入考量，包括：學生、教師、職員、校友及社會大眾等；大學在執行計畫或決策過程中對於利害關係人產生直接或間接影響，其受到影響的程度需要估量（Sarrico, 2010）。成效評估不僅對大學內部管理起到示警作用，還有助於提升學校對外部利害關係人的責任感（Bianchi & Caperchione, 2022）。

第三、成效評估的施行要促成大學校內的跨域治理。大學的學術文化強調學術自由，不少學者對於成效評估的機械性與測量指標抱持懷疑態度。為因應此項挑戰，大學的管理階層可透過研討、座談、交流等形式促進學術單位和行政單位之間的對話與同理，共同支持成效評估工作（Newton, 2000）。成效評估的推動需要跨單位間的彼此支持和資訊共享。學術單位、行政單位以及利害關係人的代表等須共同參與評估指標的設計、資料蒐集和結果分析過程。定期召開評估進展會議，及時解決評估過程中遭遇的問題，以確保評估的全面性，強化單位間的合作與信任（Brown, 2013）。USR 個案計畫主持人皆為大學學者，由他們主動邀請多元的利害關係人共同參與評估指標的設計過程，提出符合學術實踐的評估標準，而非僅僅依賴行政單位制定的量化和質化指標。鼓勵 USR 計畫的主持人從知識創新的角度主動發展成效評估研究，並將評估研究結果提報為校務發展的討論內容，將可減少學術單位對成效評估的抵抗情緒，並提升成效評估的專業性和科學性。

第四、大學的管理階層對成效評估結果要給予足夠的重視，確保結果的透明公開，以增強校內外對評估結果的信任。上述做法不僅有助於提高評估工作的公共責任，還能促進學校治理結構的優化和改進（Harvey & Stensaker, 2022）。成效評估研究的推動需要經費的支持，以因應人員工作、數據收集和報告撰寫等開支，大學進行校務管理時也要能確保成效評估研究有足夠的財政保障與長期財務編列（Asiyai, 2022）。大學對成效評估的投入，既需要系統化的制度支持，也需要形成全校共識的文化氛圍。設計對工作人員積極參與的激勵機制、合理配置評估研究資源、提升跨單位協作與強化結果應用，有助於實踐 USR 計畫成效評估工作應用於大學治理。

第五、參考 USR 計畫成效評估的結果，調整校務發展的資源配置。大學的資源配置往往受到政府預算、學校內部資源限制以及市場需求等多方面因素所影響。

成效評估研究能幫助大學的管理階層瞭解各項資源運用的效果，並指導資源配置的優化。大學可以根據評估結果調整資源分配，將更多的資源投入到影響最大的領域，如：教學創新、改善設備等（Massy, 1996）。高等教育機構不僅承擔人才培育的使命，還有助於推動社會經濟發展和文化繁榮。成效評估能促進大學清晰地了解其在社會上的價值定位與社會影響，從而增強社會責任感。通過公開透明的評估結果，大學能夠向利害關係人與社會大眾證明其在高等教育與科研發展的實質貢獻，提升其在公共責任和學術形象（Mok & James, 2005）。教育部和 USR 推動中心一再強調大學治理須納入成效評估，用意在於呼籲大學要以科學實證的管理、務本治用的態度來帶領大學朝向永續發展。

有效的成效評估不僅能夠提高大學校務治理的透明度，也有助於改進計畫的推動，更能促進大學與利害關係人之間的溝通與對話。接下來，本文作者將探討大學推動成效評估的步驟、評估的設計與實施過程，並且綜述評估結果的應用與反饋機制：

第一、精確定義評估目的與範疇：高等教育機構在推動成效評估首要工作在於明確界定計畫目的和成果是什麼，例如：創新教學的成效、資源使用效率或政策落實效果。清楚的評估範疇有助於確保評估工作聚焦於關鍵問題，避免無謂的資源浪費（Chen, 2005；Liu, 2016）。評估範疇包括調查期間、測量方法、涉及的單位與相關的利害關係人。此步驟有助於確保評估對象明確，資料收集的範圍不會過於廣泛或狹窄（Stufflebeam, 2000；Golding & Adam, 2016）。從事 USR 計畫成效評估的目的就是為了測量社會干預後的成果變項，或稱為反應變項（response variable）。如果 USR 計畫想要透過課程培養學生社會實踐的能力，評估者就必須要能夠測量大學生社會實踐能力，比較大學生們於課前和課後在學習能力上出現的變化；如果計畫的目的想要減低碳排放，就必須要能夠測量碳排放量前後的差異。USR 計畫的成果通常奠基於計畫目標和問題意識，其定義必須陳述清楚；而且成果的定義要獲得大學執行團隊和利害關係人之間的共識。此外，有成果定義的共識，也要有針對成果的測量方法的共識。

第二、設計評估架構、面向與指標：設計有效的評估架構（或稱為評估模型、評估框架）是成效評估研究的關鍵步驟。評估架構不僅反映評估目的與範疇，還有助於評估面向和指標的選擇與數據收集方法的確立。大學推動的計畫常見運用的評估架構有「邏輯模式框架（logical framework approach, LFA）」與「結果導向評估模式（results-based evaluation, RBE）」；選擇合適的評估架構，有助於系統性地界定各項計畫的目標、輸入、過程、結果和影響（Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006；Try & Radnor, 2007）。在評估架構中也能顯示各個評估面向與指標，無論是面向或指標應該具備具體的、可衡量的、可達成的、相關的和時間限制的特徵（specific, measurable, achievable, relevant, and time-bound, S. M. A. R. T.）。例如：學術成績提升、學生滿意度、資源分配效率等都可以作為成效評估的指標（Patton, 2008；Fitzpatrick 等, 2012）。考量一間大學可能會有 2 件以上個案 USR 計畫，建議各個 USR 個案計畫要依照計畫的議題、目標、利害關係人類別而設計評估架構、面向

與指標。而校級的專責辦公室需要尊重個別 USR 計畫的成效評估架構設計，並與之討論該評估架構如何與校務發展之間產生關聯。

第三、成效評估資料收集方法與資料分析：根據成效評估面向與指標，擬訂資料收集的內容、期程、對象和方法。常見的資料收集方式包括問卷調查、訪談、焦點團體等（Guba & Lincoln，1989；Greene，2015）。收集到的資料要經過整理與分析。對於量化數據，常用的分析方法包括描述性統計、推論統計、迴歸分析及變異數分析（ANOVA）等來檢驗假設；質化資料分析注重於對參與者經歷的深入理解與詮釋，可以使用如採用主題分析、類別編碼及內容分析等技術，以歸納資料的主要概念和模式（Denzin & Lincoln，2011）；尤其強調實證的量化資料分析結果將幫助評估結果的解釋與呈現（Gaftandzhieva 等，2023）。USR 計畫的成效評估並未限定於使用特定的量化或質化研究方法，合乎學術界經常用的社會科學方法即可。對於利害關係人進行資料收集時，除了告知評估研究的推動以取得同意之外，大學和 USR 計畫團隊要編列適當的執行經費，以支應定期、長期的資料收集與分析工作。此外，負責 USR 計畫資料收集和資料分析的工作人員要經過適當的研究方法訓練，以確保資料收集過程中的信度和效度議題。

第四、撰寫計畫的成效評估報告：USR 計畫成效評估報告應清晰地呈現評估結果、分析過程及其意涵，並提出改進的建議。成效評估報告至少包含以下幾個主要部分：背景介紹、評估目的與範圍、方法論、數據分析結果、結論與建議。報告內容須客觀、公正，避免片面地呈現數據或過度解釋（Stufflebeam，2003）。成效評估報告須根據評估結果，提出實際可行的改進建議，並協助大學的管理階層制定後續的行動計劃（Chen，2005）。USR 計畫的成效評估報告的內容包括介紹計畫的推動歷程，以及說明針對重大議題所採取社會干預後對於利害關係人所形成的影響，於報告中登載成效評估架構所包含的面向、指標、測量方法。建議 USR 計畫的成效評估報告改寫為大學社會責任年報的內容，同時配合適當的圖表與照片編排。

第五、成效評估研究的應用與回饋：大學治理的依據應建立在科學實證的成效評估研究上，以確認計畫的「預期理論」與「實際運作」是否一致（Walser，2015）。只做成效評估研究是不夠的，關鍵在於將利害關係人的意見轉化為具體的治理策略並有所行動，並將後續的行動結果告知利害關係人（Watson，2003）。成效評估的最終目的是促進大學校務治理的持續改善。成效評估的結果要建立起可被落實的建議回饋機制，確保評估結果能夠在各層級的管理階層中得到傳遞和應用，加強校務治理的實徵基礎與透明度（Try & Radnor，2007）。校級的專責辦公室蒐集各個校內 USR 計畫的成效評估報告後，應善用校內的聯繫機制，包括跨單位間的橫向聯繫，以及在校務發展會議上提出 USR 計畫的成效評估報告結果以及後續的優化作法以及追蹤。

肆、再論 USR 計畫成效評估的研究設計

第二期 USR 計畫執行期間由 28 所執行深耕以上個案 USR 計畫的大學試辦

成效評估工作；第三期則全面推廣到 113 所執行大學進行 USR 計畫成效評估工作，並將成效評估研究結果刊載於 USR 年報；第四期 USR 計畫徵件知沿用相關規定。USR 年報不僅顯示高等教育機構在面對社會重大議題時提出各種社會干預的成果，同時也要提出相關成效評估的實證說明。

第三期 USR 計畫第一年結束後，各執行大學於隔年（2024 年）三月公開發表 USR 年報。本文作者分析各執行大學公開的第三期第一年 USR 年報資料後，發現只有非常少數的計畫團隊以科學研究的方式進行成效評估。在公開的 USR 年報裡完全沒有任何一間大學 USR 辦公室利用篇幅說明成效評估的研究設計和推動方式；僅見於個別的 USR 計畫在內容中有提及成效評估研究的資料分析和結果。

此外，大部份的大學和計畫團隊在年報裡所運用的評估方法與原本第三期徵件計畫時的設計出現差異。為數超過三分之二的執行大學和 USR 計畫團隊在徵件計畫中宣稱將使用某種選定成效評估方法，但在 USR 年報卻沒有展現相對應的研究設計和實驗操作。教育部在第三期 USR 計畫徵件須知的文字內容是建議由大學成立專責辦公室主導和協調校內的 USR 個案計畫，按照選定的重大議題、永續發展目標設計出成效評估的架構、面向和指標，針對利害關係人蒐集參與各項方案的實證資料進行分析，以突顯出大學整體的社會影響力。理論上，USR 年報是大學的計畫團隊在各自計畫內進行各項社會干預方案所進行的評估研究結果彙整。在各執行大學第三期第一年發表的年報內容，仍然是以活動數、學生人數、參與人次等量化數字當作是主要的撰寫內容和推動成果。

舉例而言，某大學宣稱全校使用社會投資報酬率（social return on investment, SROI）的評估方法估算大學推動 USR 計畫的社會價值。SROI 是一套評估方法，透過對參與計畫的利害關係人進行訪談，並將其意見、感受、評價等轉換為貨幣，經過定價計算後，讓人瞭解每一塊錢的投資成本在經過社會干預之後能夠轉換為多少錢的社會價值。SROI 是一套管理學混合經濟學、社會學、財會學的科學研究方法，調查重點在於利害關係人的訪談、關鍵成果定價方式該如何標準化地操作，質化訪談的內容如何正確地理解為社會價值，並且給予等值的貨幣數字。在 USR 年報上，要能清楚地說明大學的 USR 計畫目標和評估目標之間的關聯性、大學與利害關係人如何共同對關鍵且重要的社會價值產生共識、研究方法為何具備合理性、如何圈選接受質化訪談的利害關係人，以及說明關鍵成果定價的公正性與正確性。SROI 方法涉及了質化研究設計中樣本代表性、主題分析等議題，它是一份以利害關係人為對象的實徵經驗兼具質化與量化的研究。類似於「投資一塊錢能獲得兩塊錢的社會報酬」的最終結論其實並不重要。重要的還是在於評估研究的科學方法運用是否經得起信度、效度的考驗。

成效評估研究是評估政策、計畫或干預措施效果的科學化管理工具。成效評估研究的研究設計包括：問題界定、研究方法、資料收集方法、資料分析技術，以及設計的倫理考量。USR 計畫進行成效評估研究的目的是在於提供基於證據的資訊供大學管理階層進行校務發展策略制定時參考，透過科學方法檢證成效亦能讓利

害關係人理解 USR 計畫所造成的影響。為了確保 USR 計畫成效評估研究結果的正確性，本文建議各執行大學和 USR 計畫團隊在進行成效評估研究時需注意多個科學議題，包括：研究設計、研究樣本、資料收集等各個層面。

第一、研究設計和研究方法的選擇：研究設計對於 USR 計畫成效評估研究結果的內在效度會產生影響。由於 USR 計畫的議題內容多元、參與的利害關係人類型和人數規模有差異，大學和計畫團隊需要根據研究問題、資源程度來選擇適當的研究設計，參考如：真實實驗設計、準實驗設計、前實驗設計或觀察性實驗設計（Bryman, 2016）。在研究方法上，量化研究和質化研究都可以被接受，質化研究方法能深入了解人類行為與經驗，特別適用於探索性質的問題，並能夠捕捉更細緻的情境背景與參與者的主觀經驗。在計畫成效評估中，質化研究方法常用於補充量化資料的不足，或在無法以數據量化表達的情況下提供重要的洞察（Creswell, 2014），像是個案研究、焦點團體、深度訪談、參與觀察、行動研究等都可以使用的質化研究方法（Denzin & Lincoln, 2011；Patton, 2008）。質化研究方法可以與量化方法結合使用，提供更全面的成效評估結果解釋。量化數據則可顯示計畫的主要成果，而質化研究則可以補充和解釋為何某些參與者未能受益，或該計畫在不同群體中的效果有何差異（Tisdell 等, 2025）。

二、研究對象和樣本的代表性：USR 計畫成效評估研究難以針對每一位參與者都進行調查，因此，選擇合適且足夠的樣本是確保研究結果可推廣到目標群體的關鍵。量化研究的抽樣樣本要具備代表性，以減少抽樣方法造成的偏差。非隨機抽樣雖然在實際的成效評估研究中更常見，但會導致選樣造成的偏誤，從而降低外在效度（Babbie, 2020）。此外，抽樣的樣本規模議題也非常重要，運用量化研究就需評估樣本數量是否能減少抽樣誤差或提升研究的內在效度（Cohen, 1988）。分析第三期第一年 USR 年報的寫作內容，從事量化研究的樣本代表性的議題缺乏探討，無從得知如何解釋和推論到目標群體。此外，質化研究的抽樣概念與量化研究有很大的出入。質化研究重視的樣本是具有特殊的研究意義或理論建構的廣度（Creswell, 2014）。質化研究方法選擇的樣本，通常能夠深入挖掘其參與的動機、真實反應及其社會文化背景；重視的是樣本提供資訊飽和度、異質性和關鍵對象。在第三期第一年的 USR 年報經常只有節錄表現優良的大學生的訪談內容或學習心得，而大學生在實際學習時的需求和遭遇到的實質困難、阻礙等方面的重要資訊沒有被揭露。

三、測量工具與資料收集：量化研究的測量工具如問卷或量表必須具備高信度和高效度，以確保所收集的數據和資料能真實反映所欲測量的概念（Cronbach & Meehl, 1955）。資料收集應盡量減少偏差，使用標準化程序和培訓工作人員有一致的資料收集方法，是提高資料收集品質的有效方法（Fink, 2024）。質化研究的核心特點是深入了解參與者的經驗、觀點和行為，所強調的資料收集方式要重視脈絡化、情境再現的議題。在資料收集過程中，成效評估的研究者應避免表面的資料收集，而要深入探索研究對象的真實想法、感受和經歷。為了確保資料的可信度和結果的有效性，質化研究通常會採取三角驗證法，透過多種資料來源進

行交叉比對。讓不同的參與者群體或是使用多種資料收集方式，以確保研究結果更加完整且有說服力（Creswell，2014）。

進行 USR 計畫成效評估研究需採用明確的研究設計，以確保成效評估具有成效定義的結構性與成效測量的可操作性。大學根據 USR 計畫的議題目標，選擇適當的利害關係人做為研究樣本。舉例若該計畫旨在改變某地的環境汙染問題，則研究樣本應涵蓋當地居民、計畫參與者、非營利組織、地方政府等利害關係人。進行樣本抽樣時，確保研究樣本的多樣性與代表性，避免因樣本偏差影響研究結論的效度。在資料收集方面，量化資料可以透過問卷調查、實地觀察或公開統計資料獲得，而質性資料則可通過深入訪談、焦點團體及文本分析等方式收集。進行成效評估研究時應考量研究倫理，保護受訪者的知情權益。

伍、建議：推展 USR 計畫成效評估

2022 年高教深耕推動協調與影響評估計畫辦公室在運作初期針對國內的大學院校的校長、副校長、IR 主任、學校主管進行訪談，瞭解其在大學治理上遭遇的困難，歸納訪談意見後主要有三個現象：第一、缺乏資料、各單位的資料沒有連結；第二、校長根本不看校務研究的分析；第三、學校單位用不是重點的資料做分析。

上述調查指出了一項令大學的管理階層者覺得尷尬的事實：運用實證資訊向來都不是臺灣的大學進行校務治理的首要方法。無論是從臺灣的高教發展經驗或者是整理國外相關文獻的結論，在大學推動成效評估並不是容易的工作。本文透過文獻整理發現，即便計畫成效評估運用於大學治理非常重要，但在實務上並不容易落實。本文分析各執行大學發表的第三期 USR 年報內容也發現各校的成效評估研究設計的落實程度不佳、缺乏對於成效測量的科學方法進行說明、停留在短期產出指標。

基於研究發現，本文作者對於教育部和 USR 推動中心有以下三點建議：

第一、轉化成效評估觀念，並持續提供資源支持：當前的大學科層管理文化、評估研究資源整備、調查工具與分析都是目前高等教育機構在進行 USR 計畫成效評估研究時需要積極整備的環節。各大學內部不乏管理、教育、社會科學的學院，實際上能進行成效評估研究的專家眾多，理應能在 USR 計畫成效評估中大展身手，驗證計畫目標的落實度以及擬訂修正策略。大學內部的學術工作者眾多，擁有更多和更好的科學人才可進行成效評估工作，客觀呈現大學的社會影響力。教育部與 USR 推動中心應堅守信念，在原有的個案補助之外，額外提供大學成效評估所需的專項經費支持，以此鼓勵大學發展科學化管理的校務特色。

第二、擴大評估共學對象，強化評估意識與行動：USR 計畫的目標在於強化大學的學術特色與社會影響力，而這有賴於對「實質成效」的嚴謹檢視。然而，過往的共培活動參與者多為第一線的計畫團隊（教師、助理、學生）。參考相關研究，成效評估的推動應採「由上而下（top-down）」的治理應用，以及「由下而上（bottom-up）」的指標建構。建議兩類人員也是未來 USR 推動中心要求加入共學

的對象，其一是大學管理階層，包括：校長、副校長、IR 辦公室主任等，使其理解如何將評估成果應用於校務治理；其二是審查與輔導委員，包含：徵件、訪視、評核委員，使其在審查過程中能共同檢視並重視成效評估的實用價值。

第三、建立 USR 年報評選機制，強化實證的公共責信：USR 計畫作為高教深耕政策的一環，必須務實地以「實績」為基礎累積辦學特色。USR 年報不應只是資源投入的成果列表，而應是以科學方法檢驗利害關係人影響的「實證自評報告書（self-assessment report）」，做為大學進行自我診斷、因應發展風險的校務治理依據。USR 年報是大學進行公共治理的工具，最直接的做法是推動成效報告書的評比。評選標準應著重於審查評估研究設計的信效度、實證資料的可信度，以及評估結果對於校務發展的實質貢獻度。

為應對 USR 計畫成效評估的挑戰、強化其與大學治理的整合，本研究建議執行 USR 計畫的大學應採取兩項策略：

第一、建立專責機制與強而有力的政策框架：建立成效評估的機制需要克服學術與行政單位間的文化差異，並促進多方合作。鼓勵身為學者的 USR 計畫主持人，從知識創新的角度主動發展成效評估研究，並將結果提報為校務發展的討論內容。大學內要設立具有協調權限的專責辦公室，負責推動 USR 計畫成效評估工作與結果應用，拉動大學管理階層將評估成果實際應用於校務治理，並給予足夠的重視。

第二、強化成效評估研究的資源投入與評估結果的實際應用：USR 計畫成效評估的最終目的是促進大學治理的持續改善，而非僅是為了滿足教育部的管考要求。大學應確保 USR 計畫成效評估研究有足夠的財政保障與年度財務編列，以支應人員工作、長期的資料收集與分析所需經費。此外，大學應要準備充份的行政支持和資源，透過研討、座談等形式促進學術與行政單位間的對話與同理，強化跨單位間的資訊共享、支持與信任；確保負責資料收集與分析的人員（包含教職員與計畫助理）受過適當的研究方法訓練；與多元利害關係人（如學生、教師、社區民眾等）進行充分討論，以確信評估能回應其真實需求並獲得認可。

文末，建議未來研究可朝以下方向深入探討：

第一、本研究結果指出，目前大學管理階層對 USR 成效評估結果的重視仍不足，評估報告未被實際應用於大學治理。建議未來可採用行動研究，深入探討高等教育機構的管理階層如何看待（或為何不看）USR 成效評估資料、以及如何（或為何無法）將評估結果轉化為可行動的大學治理策略。

第二、大學內部的「專業孤島」、學術與行政單位的文化差異及抵制，是推動 USR 計畫成效評估的主要阻礙。建議未來可進行個案研究，選取已建置 USR 計畫成效評估體制的大學，深入分析其內部治理機制。探討其如何透過特定的組織設計（如專責辦公室）、溝通平台或激勵制度，有效促進跨單位的協同合作與文化融合。

第三、許多大學在 USR 年報中呈現的評估方法不夠嚴謹，例如對 SROI 方法的誤用或簡化，以及量化和質化研究在抽樣與資料收集上的偏誤。建議可針對特

定評估方法在 USR 場域的應用進行方法學的批判性分析。探討在一連串的社會實踐過程中，如何確保這些方法的科學嚴謹性與實務可操作性。

參考文獻

- Asiyai, R. I. (2022). Best practices for quality assurance in higher education: implications for educational administration. *International Journal of Leadership in Education*, 25(5), 843-854.
- Babbie, E. R. (2020). *The practice of social research*. Cengage Au.
- Beerkens, M. (2022). An evolution of performance data in higher education governance: a path towards a 'big data' era?. *Quality in Higher Education*, 28(1), 29-49.
- Bianchi, C., & Caperchione, E. (2022). Performance management and governance in public universities: Challenges and opportunities. *Governance and performance management in public universities: Current research and practice*, 1-14.
- Brown, G. A., Bull, J., & Pendlebury, M. (2013). *Assessing student learning in higher education*. Routledge.
- Brown, J. T. (2017). The seven silos of accountability in higher education: Systematizing multiple logics and fields. *Research & Practice in Assessment*, 11, 41-58.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Carey, P. (2013). Student engagement: stakeholder perspectives on course representation in university governance. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1290-1304.
- Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Sage.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Craft, A. (2003). *Quality assurance in higher education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 1-28.
- Del Favero, M., & Bray, N. J. (2008). The faculty-administrator relationship: Partners in prospective governance? *Scholar-Practitioner Quarterly*, 3(1), 53-72.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Dill, D. (2007). Quality assurance in higher education: Practices and issues. *The 3rd international encyclopedia of education*.
- E. Akins, E., Giddens, E., Glassmeyer, D., Gruss, A., Kalamas Hedden, M., Slinger-Friedman, V., & Weand, M. (2019). Sustainability education and organizational change: A critical case study of barriers and change drivers at a higher education institution. *Sustainability*, 11(2), 501.
- Fink, A. (2024). *How to conduct surveys: A step-by-step guide*. SAGE publications.

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R., & Wingate, L. A. (2012). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson.
- Gaftandzhieva, S., Hussain, S., Hilcenko, S., Doneva, R., & Boykova, K. (2023). Data-driven decision making in higher education institutions: State-of-play. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 14(6), 397-405.
- Golding, C., & Adam, L. (2016). Evaluate to improve: useful approaches to student evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 1-14.
- Greene, J. C. (2015). The emergence of mixing methods in the field of evaluation. *Qualitative Health Research*, 25(6), 746-750.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2022). Researching quality assurance: accomplishments and future agendas. In *A research agenda for global higher education*, 81-95. Edward Elgar Publishing.
- Jalaliyoon, N., & Taherdoost, H. (2012). Performance evaluation of higher education; a necessity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5682-5686.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Kuo, H. M. (2009). Understanding relationships between academic staff and administrators: An organizational culture perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(1), 43-54.
- Liu, S. (2016). Quality assurance and institutional transformation. *Higher education in asia: Quality, excellence and governance*.
- Massy, W. F. (Ed.). (1996). *Resource allocation in higher education*. University of Michigan Press.
- Middaugh, M. F. (2011). *Planning and assessment in higher education: Demonstrating institutional effectiveness*. John Wiley & Sons.
- Minary, L., Trompette, J., Kivits, J., Cambon, L., Tarquinio, C., & Alla, F. (2019). Which design to evaluate complex interventions? Toward a methodological framework through a systematic review. *BMC Medical Research Methodology*, 19(1), 92.
- Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality assurance in education*, 14(1), 37-53.
- Mok, K.J., & James, R. (2005). *Globalization and Higher Education in East Asia*. Marshall Cavendish International.
- Mowbray, C. T., Bybee, D., Collins, M. E., & Levine, P. (1998). Optimizing evaluation quality and utility under resource constraints. *Evaluation and Program Planning*, 21(1), 59-71.

- Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in higher education*, 6(2), 153-163.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Sage publications.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2003). *Evaluation: A systematic approach*. Sage publications.
- Salter, B., & Tapper, T. (2000). The politics of governance in higher education: the case of quality assurance. *Political studies*, 48(1), 66-87.
- Sarrico, C. S. (2010). On performance in higher education: Towards performance governance. *Tertiary Education and Management*, 16(2), 145-158.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.
- Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: Responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274-285.
- Stensaker, B. R. (2003). Trance, transparency and transformation: The impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in higher education*, 9(2), 151-159.
- Stensaker, B., & Harvey, L. (Eds.). (2010). *Accountability in higher education*. New York: Routledge.
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J., & Westerheijden, D. (2011). An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465-478.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279-317). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Try, D., & Radnor, Z. (2007). Developing an understanding of results-based management through public value theory. *International Journal of Public Sector Management*, 20(7), 655-673.
- Walser, T. M. (2015). Evaluability assessment in higher education: Supporting continuous improvement, accountability, and a culture of assessment. *Journal of Assessment and Institutional Effectiveness*, 5(1), 58-77.
- Watson, S. (2003). Closing the feedback loop: Ensuring effective action from student feedback. *Tertiary education and management*, 9(2), 145-157.

韓國高等教育學生來臺留學動機與適應輔導策略之研究

程沛茜¹、李家宗²

摘要

本研究旨在透過文獻探索搭配針對四名韓國學生及兩位分別經手國際招生業務及學生輔導的教職員進行半結構式訪談探討韓國學生留學動機與因素、適應問題，以及後續的處理方式，以作為臺灣制定或修改向韓國招生之政策的參考。根據研究結果顯示，韓國留學生為了增加自己在就業市場中的優勢選擇出國留學，經過多方考量，選擇臺灣作為留學地點；適應問題包含 1.師生關係，2.中文學習困難、3.台語的使用、4.飲食習慣、5.宿舍居住環境、6.行政作業困難、7.就業困難等問題。為因應上述問題，韓國學生會與臺灣學伴交流加倍努力提升中文能力，也會事先準備詢問減少問題的產生，且跟著時間流逝多能降低文化差異帶來的不習慣；學校方面則採取鼓勵開設全英文與華語課程、文宣海報雙語化、舉辦針對性集會跟系所辦公室合作建立人脈網。針對未來招收韓國學生的建議則是加強海外宣傳增加曝光、宿舍環境設備修繕、於開學前開授中文課程確保學生來臺後能快速銜接。

關鍵字：韓國學生、留學動機、留學適應、因應策略

¹ 程沛茜(通訊作者)，國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程碩士生
電子信箱：p0930607706@gmail.com

² 李家宗，國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程副教授
電子信箱：leect@mail.ntcu.edu.tw

Adaptation and Counseling Strategies of International Students in Higher Education in Korea

Pei Chien Cheng¹, Chia-Tsung Lee²

Abstract

Through a literature review and semi-structured interviews with four Korean students and two university staff members responsible for international recruitment and student counseling, this study explores the motivations, influencing factors, adaptation issues, and coping strategies of Korean students studying in Taiwan. The findings show that Korean students choose to study abroad to enhance their competitiveness in the job market and ultimately select Taiwan as their destination. Their main adaptation issues include teacher–student relationships, difficulties in learning Mandarin, the use of Taiwanese (Hokkien), dietary habits, dormitory living conditions, administrative challenges, and employment difficulties. To cope with these challenges, Korean students improve their Mandarin proficiency through interaction with Taiwanese peers, make prior inquiries to minimize potential problems, and gradually adjust to cultural differences. In addition, universities support them by promoting English-taught and Mandarin language courses, bilingual publicity materials, targeted gatherings, and inter-departmental collaboration to help build social networks. Accordingly, the study recommends strengthening overseas promotion to increase visibility, improving dormitory facilities, and offering pre-semester Mandarin courses to help Korean students adapt smoothly after arriving in Taiwan.

Keywords: Korean students, study abroad motivation, adaptation, coping strategies

¹ Pei Chien Cheng, Master Program of Higher Education Management, National Taichung University of Education, E-mail: s339991@gmail.com

² Chia-Tsung Lee, Associate Professor, Master Program of Higher Education Management, National Taichung University of Education, E-mail: leect@mail.ntcu.edu.tw

壹、前言

目前，各國皆面臨少子化問題，在高等教育階段面臨學生招生數不足的情況，逐漸放眼國際，望透過接收來自世界各地的學生解決當前困境。同時有越來越多學生選擇出國留學，以拓展視野、增進知識、提升語言能力，並在競爭激烈的就業市場中取得優勢；而出國留學的益處不僅對學生個人，對高等教育機構乃至國家整體發展亦具正面影響。國際學生的引入可在少子化趨勢下補充生源，紓解校務財政壓力，同時促進校園國際化。因此「招收國際學生」已成為各國高等教育的重要政策方向。（OECD，2023）。

臺灣自民國 91 年加入世界貿易組織以來，配合政策逐步開放國際教育市場，比如《外國學生來臺就學辦法》、「促進國際生來臺及留臺實施計畫」等，加上臺灣具有高學術研究品質、高科技產業蓬勃發展、學費與生活費低廉、正體中文與華語教學優勢，以及良好的治安與地理位置等條件，吸引眾多境外學生來臺（經建會人力規劃處，2011；林君燁，2022；教育部，2023）。

根據臺灣教育部統計，112 學年度共近 12 萬名境外學生來臺，較前一學年度成長 9.4%。其中，來自東南亞的學生增幅顯著，但東北亞市場仍具潛力。日本學生人數約維持在 7,000 至 8,000 人之間；南韓學生則從 110 學年度的 1,753 人、111 學年度的 1,876 人，成長至 112 學年度的 2,924 人，顯示韓國學生市場仍有開發空間。綜觀趨勢，臺灣國際學生數的增加，象徵招生策略與時俱進之成效顯著（教育部統計處，2023）。

韓國雖為已開發國家，但深受儒家思想影響，其教育文化與臺灣高度相似。兩國皆重視學業成就與升學競爭，補習文化盛行，「分數至上」的觀念根深蒂固，且強調勤奮與社會責任，體現於俗語「四當五落」——每天僅睡四小時者可考上理想學校，睡五小時者則可能落榜，可見其競爭之大（MOE, 2014a；Levent & Pehlivan, 2017；Ślęziak, 2013）。截至 2024 年 4 月，韓國共有 126,980 名學生赴海外留學，主要目的國依序為美國及中國（韓國教育部，2025）。

儘管臺灣並非韓國主要留學國之一，但其留學意願並非始終低迷。1992 年韓國與中國建交前，許多韓國學生選擇來臺學習；隨後中國成為主流目的地。然而，近年因韓國綜藝節目的流行，臺灣知名度提升，帶動旅遊與文化交流熱潮，韓國學生來臺人數維持穩定成長（洪詩涵，2017；李芷瑩、靳家姍，2022）。

根據教育部資料，2023 年來臺韓國學生共有 2,924 人，其中非學位生占 76%，大專附設華語文中心學生即占 55%，顯示韓國學生來臺主要目的為學習華語。由於臺灣仍使用正體字，並保留傳統文化，對韓國學生具有吸引力。加上當前中韓關係緊張，臺灣在留學市場中具潛在優勢。此外，根據 Furnham 與 Bochner 的文化距離理論（cultural distance theory），留學目的國與母國文化距離越遠，適應困難越大，臺韓兩國物理距離近，留學生在臺實際適應情況也是本研究探討的重點之一（蔡文榮、李秋明，2019）。

綜上所述，韓國為臺灣學生主要的海外留學國之一，兩國在教育制度與文化背景上具有高度相似性，且韓國在國際學生招收及教育交流政策上取得之成功，

對臺灣未來推動相關政策具有參考價值。因此，本研究以韓國為研究對象，探討韓國學生來臺求學之動機、適應問題與因應策略。

本研究以在臺韓國留學生為對象，旨在探討：

- 一、探討韓國籍學生選擇來臺就學，而非中國或其他主要留學國之動機與影響因素。
- 二、分析韓國學生在臺就學期間所面臨之學習、生活與文化適應狀況。
- 三、了解韓國學生在適應過程中所採取之因應方式與調適行動。
- 四、綜合前述研究結果，提出有助於大專校院理解韓國學生需求，並作為規劃招生與輔導措施之參考建議。

貳、文獻探討

一、臺灣招收國際生政策與現況

學生在國際間的流動分為兩種：一種是在亞太地區崛起之後日益增長的「水平流動」，即同區域內相似社經地位、發展水準的國家學生互相移動；另一種則是傳統上由南向北，或是由開發中國家往已開發國家，這種方向稱為「垂直流動」（詹盛如，2017）。

從我國目前國際學生主要來源國的經驗來看，學生出國留學多半與其母國高等教育資源限制有關。以我國目前國際學生最大來源國的越南為例，國內高等教育無法滿足學生需求，不僅教學方式落後，部分教師學歷也不足，因此政府鼓勵大學教師出國進修，使教師也成為國際學生來源之一；而同樣的情況也發生在印尼，再加上 1998 年發生排華事件，都是導致印尼學生出國留學的一大推力（林志忠，2022；林君燁，2022）；再以馬來西亞的情況來說，當地教育對馬來族的偏好而非華裔也會讓學生想要逃離壓迫而選擇出國（邱雅萍、蘇中南，2019）。

臺灣在國際招生上的主要以低廉學費但品質穩定的學術環境、整體環境的安全、豐厚的獎學金、華語的使用，配合前人回國後累積口碑作為優勢吸引不少學生。比如日本學生就出於對中文圈的好奇，包含了想要學習中文、想要了解明星及文化，和學習相關的專業知識成為來臺留學的動機（桂田愛、王金國，2019）；印尼除了中文風潮，也受校友「印尼留台校友會」（Ikatan Citra Alumni Taiwanese-Indonesia, ICATI）的諮詢與支援，建立在臺留學的好口碑。除此之外，臺灣友善的民俗與文化尊重，以及學校提供穆斯林祈禱室與清真餐飲，就算兩國宗教信仰差異甚大，也能提供合適的空間給予學生心靈支持（林君燁，2022）。

在政策方面，臺灣在 2004 年將「擴大招收外國學生來臺留學」列入國家發展重點計畫，並陸續推動多項獎補助與制度配套。教育部亦訂定「教育部獎勵大學校院擴大招收國際學生補助計畫」，確立專責單位的建置、提供住宿與獎學金、開設華語文與課業輔導課程、辦理生活與文化輔導活動，並架設完整之境外學生輔導系統（翁福元、許瑞芳，2016）。

在獎學金方面，「臺灣獎學金」計畫自 2004 年推動以來，已成為吸引優秀境外學生的重要工具；另為促進華語學習，教育部亦設置「華語文獎學金」，並透過

駐外單位進行選送。以韓國地區為例，經由各大學推薦並通過駐韓代表處教育組甄選之學生，可於獎助期間獲得每月新臺幣 25,000 元之補助（駐韓國代表處教育組，2023）。

而各國各校招生的作法也不盡相同，英國劍橋大學增加獎學金並強化跨國課程；耶魯大學與復旦共設中心，設立國際學生辦事處；東京大學成立國際中心並讓本地生輔導國際生；紐西蘭、法國則放寬部分移民政策（劉藍芳、許添明，2008）。而美國作為最大留學目的國，除擁有高品質大學外，也積極招收國際學生，派員出訪、提供就業支援，並透過文化輸出增加吸引力。911 事件雖未改變美國高教地位，但 2002 至 2003 年國際學生入境停滯，其他國家招生顯著成長（Altbach，2004）。綜觀上述，東南亞國家學生來到臺灣求學、美國遭恐怖攻擊後的招生情況來說，國際學生的流動雖分成垂直與水平兩種，卻不是絕對，而是從不同國家的學生需求出發，就會產生不同的流動效果。

根據臺灣教育部統計資料，2024 年臺灣學生赴五大洲 50 個國家留學，其中主要留學國家為美國，後依次為澳大利亞、日本、加拿大、英國、德國與韓國。對比之前年度的數據，在 2019 年出境學生達到最多，但是因為疫情急速下降近兩萬人，爾後疫情稍歇，出國留學人數逐漸回溫，但距離巔峰時期仍有段距離。以學生前往國家之角度觀察，近十年臺灣學生最主要的求學國家一直是以英語系國家為主，亞洲的話一直以日本為最大宗。

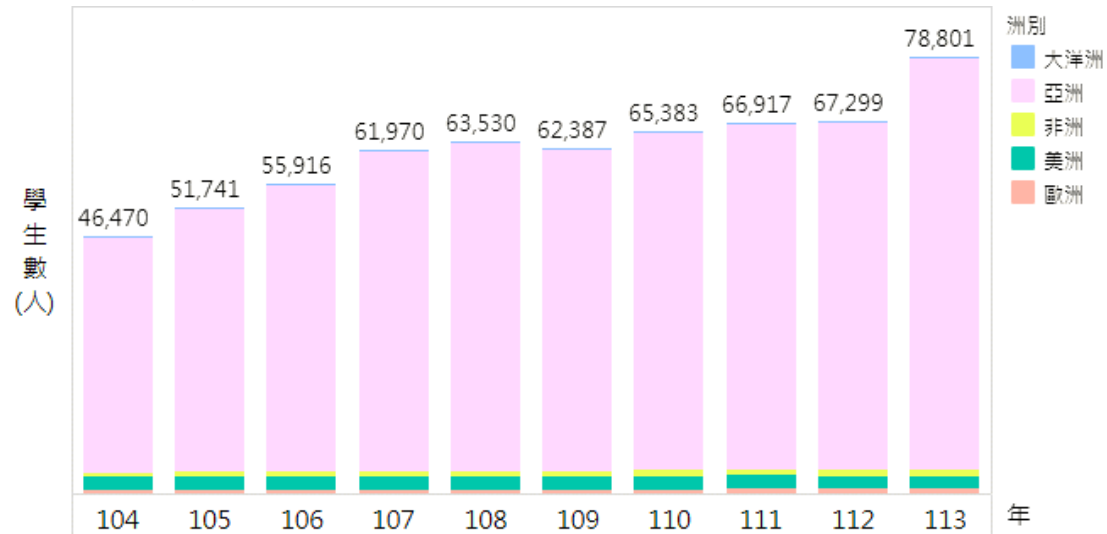
表 1、近 10 年我國學生赴主要留學國家簽證人數統計表

國別	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
美國	14547	14332	13887	13000	12718	4070	8314	8935	11324	10761
加拿大	1271	2282	2860	3170	3480	2165	2250	2625	4930	2985
英國	3408	3272	3484	3686	3805	1927	2995	3297	3545	3316
法國	1100	1132	1152	1250	1200	450	629	1098	1172	1139
德國	1252	1433	1569	1620	1645	629	840	1333	1545	1652
日本	4703	5062	5422	5589	5603	2185	240	4984	5068	5373
韓國	1067	1275	1388	1558	2055	917	846	1488	1556	1625
澳大利亞	6651	6493	5806	6454	6056	5157	3016	5254	4386	4386
合計	33999	35281	35568	36327	36562	17500	19130	29014	33526	31237
其他國家	4167	4572	4441	4763	4997	2426	2175	2770	2966	3476
總計	38166	39853	40009	41090	41559	19926	21305	31784	36492	34713

（資料來源：教育部國際及兩岸教育司）

另一方面，在臺留學生數自 2015 年起一路成長，到 2024 年共招收 123,188 名留學生在臺灣求學，亞洲學生占 86.5%，其中又以新南向國家越南、印尼最多，可見我國新南向政策的效果顯著；美洲占 5.7%，美國學生占比過半、歐洲占 5.5%，以法國、德國學生最多、非洲 1.3%，由邦交國史瓦帝尼王國跟衣索比亞等其他八國組成，最少的是大洋洲 0.9%，以澳大利亞為最少，其次是紐西蘭等兩國。

表 2、近 10 年大專院境外生數趨勢



(資料來源：教育部主題式互動統計圖表)

以學生屬性分類，學位生以 64% 占比略高於非學位生；非學位生中最多人選擇就讀大專附設之華語中心，且歐美學生就讀之比例提高，說明臺灣華語文教育仍有市場需求。

二、韓國留學生動機與留臺現況

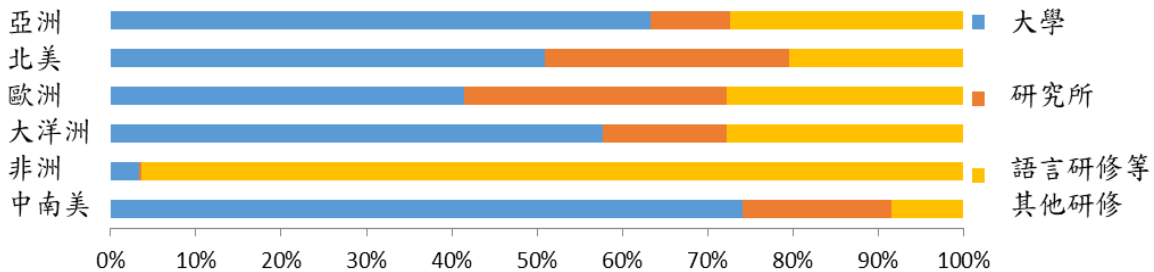
根據韓國教育部統計資料顯示，截至 2024 年 4 月，共有 126,980 名韓國留學生前往海外求學，主要留學國占比為美國 31.8% 最高、中國 13.6%、日本 11.5%、加拿大 8.8%、澳洲 8.1%、德國 5.2% 跟法國 3.6%，其餘國家總合 17.4%，表示韓國學生在留學國的選擇上大多走向教育更加強勢的國家，而「赴美留學」這件事對於韓國家長代表著的是一條學好英文而後進入名校，接著擁有一份好且穩定的工作的康莊大道，可以說美國的學習經驗已經是學經歷上的必備條件，且當身邊有許多擁有留學經驗的人時，正在考慮出國留學的會受到影響，認為出國是一種正常的選擇。

也因此出現許多爸爸留在韓國工作，而妻小在海外接受教育的「雁鴨家庭」，然而在美國留學費用驚人，中產階級家庭難以負擔龐大開銷，同時韓國與中國貿易日漸頻繁，越來越多人意識到中文的重要性，而前往中國留學的難度在各方面還說都比較低，從數據上看來，2001 年到 2021 年赴中留學人數成長已超過三倍，顯示留學國選擇的轉變 (Rubin, K. 2014；韓國教育部，2025；Beech, S. E., 2015)。

綜上所述，韓國學生出國留學的動機，並非單一因素所致，而是由教育、就業與社會文化期待三者相互影響的決定。一方面，留學目的國的選擇明顯集中於教育體系成熟、國際聲望較高的國家，另一方面，由於成本差異與經濟限制等因素，部分學生與家庭亦開始轉向門檻相對較低的留學路線，如前往中國學習中文，以對應未來職涯發展的需求。以學生留學目的國分析，美國與中國連續三年是最多學生前往讀書，占比近整體學生之半，澳洲、日本與加拿大也都有破萬人前往，接著才是歐洲德國與法國。

從學生屬性來看，除了非洲以語言研修等其他研修為主之外，其他洲別都是以大學、研究所等學位生占多數。

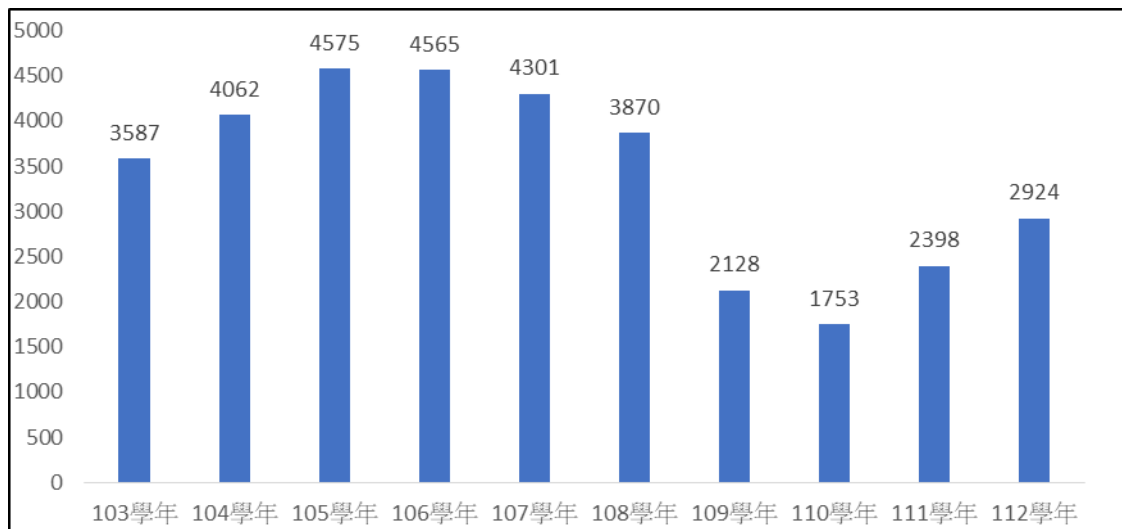
表 3、韓國 2024 年學生赴留學國與學生屬性



(資料來源：韓國教育部統計處)

聚焦韓國學生來臺就學情形，自 2014 年起，每年來臺之韓國學生人數大致維持在 3,000 人左右，2017 年曾接近 5,000 人，惟於疫情期間明顯下降，約落至 1,700 人左右，至 2024 年回升至 2,774 人。就就學型態而言，韓國學生在臺以就讀華語文中心為最大宗，相較之下，前往中國就學之韓國學生則多以取得學位為主要目標，顯示不同留學目的地在學習功能與期待上有所差異。

表 4、在臺韓國留學生人數



資料來源：教育部主題式互動統計圖表-大專校院境外生數

三、國際生來臺後的適應問題

韓國留學生在海外生活中普遍經歷文化適應壓力，包含感知歧視、思鄉病、感知惡意、恐懼與文化衝擊等。研究指出，壓力越高對生活的滿足感就越低落；同時也顯示海外生活本身所帶來的文化適應壓力，其影響程度高於兩國文化背景的差異。另一方面，若這些生活壓力導致的負面情緒升高，則容易影響留學生的生活滿意度與心理安全感。其中，以思鄉病最為常見，其次如歧視與文化衝擊等影響相對較低。儘管學習效率低落可能削弱學習動機，多數學生仍未忽視課業，

但在這樣矛盾的狀態中容易感到疲乏，進而可能產生焦慮與憂鬱，影響學業表現，形成惡性循環（김경숙，2013；이지연，2014）。

（一）日本

先天地理條件把人們切割成一塊一塊的小村落，順勢確立界線，形成了你我分明的相處規則，這種安分於「此地」、不隨意打擾別人「彼地」的傳統個性孕育而出，即以不麻煩別人為前提的民族性。這種情況在來臺的日本學生身上就能看出，比如害怕自己無法精準表達而不敢發言的課堂分組；比如生病時擔心麻煩同學選擇忍耐不看診。此外，語言的困難更是一大挑戰，在課堂上無法克服繁體字跟日本漢字的分辨以及聲調的運用，回歸日常生活又會落入聽不懂臺語的地步；臺灣的生活習慣，舉凡汙染問題、生水飲用，或是臺灣人習慣拍肩叫人、餐後打嗝等等都在留學初期造成困擾（潘暢和，2010；蔡文榮、石裕惠，2015；桂田愛、王金國，2019）。

（二）泰國

四季如夏，臺灣夏季雖長，但季節轉換時天氣不穩，且時常下雨，夏天有颱風，冬天又太冷，天氣的適應便是泰國學生首先要克服的重點。在課業上泰國學生對中文授課感到困難，若是專有名詞可以依靠英文理解，但仍有資訊落差、無法辨別正確與否的情況，而英語授課時要克服老師口音之外，作業仍得用中文書寫的難題；日常生活中碰見的長者更習慣使用臺語造成完全無法溝通的場面也不在少數。生活習慣方面，舉凡飲食口味不合、烹調方式不同、臺灣人將筷子插在飯上視為禁忌、亂吐檳榔汁、臺灣飲茶文化、垃圾不落地，跟宗教活動興盛等等，雖然泰國也是廟宇興盛的國家，但彼此的許多差異還是讓泰國學生感受到不小文化衝擊（蔡文榮、徐主愛，2013）。

（三）蒙古

主要使用外語為俄語與英語，可想而知來臺灣求學、生活，語言是亟需克服的適應問題，儘管有些同學具有中文基礎，但是口音及聲調的差異仍造成極大的理解困難，語言能力也對於課業有極大的影響，當使用中文授課時就大大降低蒙古學生的小組參與度，且需要在課後花費大量的時間研讀資料或翻譯，進而引發覺得失落被孤立等負面情緒（蔡文榮、楊秋燕，2020）。

（四）印度

學生因獎學金、無須語言證明，再加上科技業發達三大誘因而來求學，來臺後不只中文隔閡，也因英語口音差異大在生活人際溝通上帶來許多困擾。所幸印度學生大多選擇理工科系，大量使用原文且有專有詞語的緣故，學業並沒有造成困難；生活適應方面，時差、天氣、飲食口味與烹飪方法，甚至服裝跟宗教信仰的習慣也有所不同，在學校也覺得自己格格不入。在睡不好、吃不習慣、無法融入的交互作用下，印度學生的思鄉情緒較重（蔡文榮、陳雅萍，2015）。

（五）馬來西亞

學生除了辨認繁體字需要花點心力外，較少遇到中文適應困難，在課業上更

在乎分數、選課等細節；在日常生活上，雖然台灣一樣炎熱，不過不同的溫度濕度加上不同於母國的飲食口味趕到不適應；經濟適應則由於馬來西亞學生收費標準分成僑生及國際學生，若是後者則會自覺花費較多，想盡可能替家中解決經濟負擔；關於社交人際問題，馬來西亞學生意識到不同的文化使其與臺灣本地生或其他國際學生沒有共同話題，難以打入其他社交圈（邱雅萍、蘇中南，2019；蔡文榮、董家琳，2015）。

（六）中國

留學生雖幾乎沒有語言隔閡，但根據研究發現，中國學生更偏愛課堂討論的學習方法，只可惜在臺灣仍有部分屬講述法，此外，儘管中國與臺灣歷史淵源頗深，難以劃分界線，但生活文化之間的差異使中國學生選擇不與本地學生結伴，而是傾向與同國籍的學生結伴出入（蔡文榮、李秋明，2019）。

表 5、國際學生在臺灣求學適應相關文獻

作者（年）	研究題目	適應困難問題
蔡文榮、徐主愛 （2013）	外籍學生在臺灣的大學適應議題之研究：以中興大學之泰國學生為例	1.思鄉病 2.經濟狀況 3.中文適應 4.飲食習慣 5.社交適應 6.生活環境適應
蔡文榮、石裕惠 （2015）	日本及國際學生在臺灣中部大學適應議題之個案研究	1.生活習慣環境適應 2.中文、臺語適應 3.思鄉病 4.飲食習慣 5.課業適應 6.社交適應
蔡文榮、陳雅萍 （2015）	初抵臺灣的印度學生在中興大學適應議題之研究	1.中文適應 2.英文適應 3.課業適應 4.思鄉病 5.飲食習慣 6.經濟狀況 7.異樣眼光 8.文化衝擊
蔡文榮、董家琳 （2015）	馬來西亞學生來臺留學適應問題之個案研究	1.生活適應 2.飲食習慣 3.課業適應 4.社交適應
邱雅萍、蘇中南 （2019）	在臺外籍生化文化適應問題與因應策略之探討-以中原大學馬來西亞學生為例	1.課業適應 2.中文適應 3.氣候適應 4.生活適應 5.思鄉病 6.經濟狀況
桂田愛、王金國 （2019）	境外學生在臺留學動機、文題與因應-以靜宜大學日籍學生為例	1.就業相關活動 2.中文適應 3.課業適應 4.生活環境適應 5.社交適應

蔡文榮、李秋明 (2019)	大陸碩士交換生在臺的學習動機、課業與人際適應之探究	1.學習環境適應 2.人際關係 3.社交適應
蔡文榮、楊秋燕 (2020)	蒙古學生在臺灣求學的語文、課業、社交與文化適應之研究	1.中文適應 2.課業適應 3.社交適應 4.飲食習慣 5.思鄉病 6.文化刻板印象

由上述可知，即使來臺之前有中文基礎，語言仍是學生適應問題上的主要困難，其次生活習慣的不適應則是與學生的母國文化差異有關，不過距離的遠近對於紓解生活或是思鄉情緒有明顯影響。而其他生活的適應，對於國際學生來說，身處社交、天氣、飲食、宗教等都陌生的文化中，初期會選擇與同國籍的學生結伴同行，隨著時間更迭，也因為臺灣人的溫暖友善，國際學生們也能抱持體驗、尊重的心態接受並習慣「臺式生活法」。反之，若沒有及時克服，可能導致神經質、寂寞、失眠、身體生病等症狀，也都會進一步產生留學生在課業表現上的焦慮、不易結交朋友、缺乏自信等，使得適應之事更雪上加霜（Lin & Yi, 1997）。

四、國際生因應適應問題之解決策略

藉由上述能得知語言是造成各種適應困難的源頭，不僅只是單純溝通困難，課業跟日常生活也會受到程度不一的影響，而各國學生面對這些挑戰所選擇的應對方法也各有不同。

(一) 日本

學生來臺後對於主動尋求幫助感到不好意思，就算知道臺灣師生的友善，在初期還是選擇與同社交圈的朋友待在一起。不過課業及人際的問題會得到學校、老師、同學的主動協助，若否，日本學生選擇獨自解決；社交人際關係則是與臺灣學生有良好的互動，加深了想認識臺灣朋友的意願（桂田愛、王金國，2019；蔡文榮、石裕惠，2015）。

(二) 蒙古

更積極主動解決所遇困難，透過參加活動、報名中文課程打破社交人際僵局；課業則找教授同學求助，良好的心態使蒙古的學生在臺灣能有效克服適應問題並取得好結果（蔡文榮、楊秋燕，2020）。

(三) 印度

學生勇於面對，課堂上的難題就主動詢問老師及同學；吃不習慣的飲食就抱著體驗、尊重的心態品嚐，想家了的印度學生們會聚集用家鄉的方式慶祝以緩解思鄉情緒；至於語言難關，他們放慢語速加上肢體語言，應用所學，進步效果卓越；人際社交則積極參加學校各種活動，與其他國際學生的互動交流增加。也因為印度學生的開闊心胸且尊重多元文化，大部分都適應良好且喜歡臺灣文化（蔡文榮、陳雅萍，2015）。

(四) 馬來西亞

學生對於困難會提早規劃，立定目標按部就班完成，人際方面也盡可能參與各種社團活動，不管是與臺灣本地學生或是其他國際學生都能快速建立在臺灣的精神支持力量；心理層面，馬來西亞的學生也利用運動、聽音樂等方式舒緩壓力（邱雅萍、蘇中南，2019；蔡文榮、董家琳，2015）。

(五)中國

學生面對適應困難時會善用其語言優勢與活用學校支持系統，往往都能收到不錯的效果，至於缺少的情感交流這塊，臺灣也用美食緩解了思鄉之情外，有賴於良好的科技跟網路環境，與家鄉的親朋好友也能透過視訊聯絡感情（蔡文榮、李秋明，2019）。

參、研究方法

本研究採用文獻分析法與半結構式訪談法進行。

一、文獻分析法

文獻分析部分主要蒐集與整理關於國際學生留學動機、推拉理論、適應問題、因應策略及學生輔導政策等相關期刊、論文與書籍資料。搜尋關鍵字包含：「留學動機」、「求學動機」、「各國學生適應問題」、「語言適應」、「生活適應」、「文化衝擊」與「招生策略」等。

研究者根據文獻結果擬定訪談大綱，設計與留學動機、適應歷程及因應策略相關的問題，以了解韓國學生在臺求學過程中的選擇、適應與轉變；針對教師與行政人員，則聚焦於招生策略、輔導方法及管理方針。

二、半結構式訪談

本研究以半結構式訪談進行資料蒐集。訪談以預先擬定的訪談大綱為主軸，但在過程中可依受訪者的回答彈性調整問題，以利深入探討。每次訪談皆經受訪者同意後全程錄音，事後轉寫為逐字稿，並在不改變原意的前提下進行潤飾，最後請受訪者確認內容無誤後作為後續分析依據。

為提升研究的信、效度，研究過程採用三角驗證法（邱雅萍、蘇中南，2019），並由研究者綜合錄音、筆記與分析結果歸納研究結論。

三、研究對象與抽樣方式

本研究採立意抽樣法，以曾於臺灣獲得學位或目前仍在就讀之韓國籍大學生、研究生，及曾經或正在臺灣擔任交換學生或就讀華語中心的韓國學生為研究對象。共訪談韓國學生四名，以及一位生活輔導組職員與一位國際及兩岸事務暨研究發展處處長。每位訪談時間約為一至一個半小時。受訪者背景資料如表二所示，其編號則按照順序由 A 起編，後數字則為訪談日期，以此做為區分。

表 6、受訪者資料

編號	性別	年齡	身分	背景	留臺時間
A1140818	女	25-30	韓國留學生	中文系	2 年
B1140820	男	25-30	學校職員	生活輔導組	/
C1140821	男	45-50	韓國留學生	華語文教學研究所	17 年

D1140823	女	30-35	韓國留學生	觀光研究所	2 年
E1140824	男	55-60	教授兼任處長	國際及兩岸事務暨研 究發展處	/
F1140828	女	30-35	韓國留學生	新聞系	1 年

四、研究倫理

研究者於正式訪談前已通過研究倫理測驗，並修習研究方法與質性研究相關課程。在訪談前，研究者向受訪者說明研究目的、匿名處理原則與受訪權利，經受訪者同意後簽署訪談同意書，方進行錄音。受訪者可於任何階段以任何理由退出研究。訪談完成後，研究者請受訪者確認逐字稿內容無誤，並提供一份副本。後續資料分析與發表均採匿名原則，個人資料皆以代碼處理，以確保受訪者隱私。

五、研究限制

本研究之學生訪談以中文進行為主，必要時輔以韓文說明與補充，然兩種語言間仍可能產生語意理解誤差。此外，即使皆為韓國籍學生，其家庭教育背景、留學時間及就讀學校的差異，亦可能影響其在臺經驗與觀點。

肆、研究發現與討論

本研究根據訪談紀錄逐一分析，並就所蒐集之資料針對本研究待答問題說明韓國學生來臺留學動機，以及在臺求學時期碰到有關生活、學業和人際互動等適應問題跟後續調適方法。

一、來臺留學動機

韓國因地理位置與臺灣相近，透過媒體跟網路的放送，即使身在韓國也對臺灣文化、戲劇不陌生，且氣候大致上相同，生活習慣相似，物價也比韓國更便宜之外，學費也不高，再加上臺灣使用繁體中文，不論是針對第三外語有需求的學生或是對已有基礎的華語學習者來說都能提供良好的學習環境，替後續求職做準備；不過臺灣之於中國類比南北韓的緊張關係仍是一潛在隱憂。

(一)、未來求職需要

韓國國內求職競爭激烈，多會一種語言、出彩的學歷都是能替履歷加分的方法，也更容易在一眾競爭者中脫穎而出；此外，對於韓國人來說，臺灣是一個更加多元、自由的求職環境，提供在韓國的畢業生另一種就業方向。

「在韓國想要找工作的話，外國大學的學歷會加分。」 (D1140823)

「因為我在韓國要找工作的時候，就覺得需要一些外語能力，……，如果要加強外語能力，那考慮一下出國留學這部分這樣子，……。」 (C1140821)

(二)、想要學習繁體中文

在韓國學習中文的人變多，但是內容主要以漢語拼音跟簡體字為主，臺灣可以提供注音、繁體中文的學習環境，以及更深層的歷史文化。

「原本我在韓國學的是簡體字，來臺灣我可以連簡體字一起學，這樣我也可以提升語言能力。」 (D1140823)

(三)、物美價廉，且民風自由治安良好

確實臺灣治安好，民風善良熱情，但是在國際局勢上，我們與中國之間的關係與南北韓一樣緊張，不過臺灣整體社會環境更加開放、自由跟民主，也是優勢之一。此外，臺灣的物價低、學費合理但卻不影響學習與生活品質，對於想出國但是因經濟狀況無法隨心所欲挑選目的地的學生來說是一個選擇。

「臺灣治安很安全，人也很親切，物價便宜。」 (D1140823)

「我覺得臺灣的治安比中國安全，政治也是民主主義，臺灣的好處是文化開放，臺灣人很活潑，快樂，不炫耀自己帶著的財產和名牌。」 (A1140818)

(四)、臺灣韓國距離近

臺灣與韓國同樣位處東北亞，物理距離近，搭乘飛機所需時間與韓國人在其母國搭乘長途巴士或是高鐵，因此，臺韓往返所花費的時間、經濟成本比起前往歐美國家更實惠。

「……，可是我說坐飛機一個半小時到兩個小時，以前我住首爾，然後爸爸媽媽住大邱嘛，坐高鐵回去大邱也是需要兩個小時多一樣啊。……，只是如果你想要回家就很方便這樣子，所以就比較放心把小孩子放到臺灣讀書這樣子。」 (C1140821)

(五)、透過親朋好友的經驗分享或是相關場合的宣傳

臺灣人在國際上努力行銷，再加上曾在臺灣留學過之學生的經驗分享與好口碑會影響留學生的決定。

「然後我在日本鳥取大學留學的時候的室友是臺灣人，室友告訴我自己的大學有語言中心所以就選擇臺灣。」 (A1140818)

黃月純(2014)、劉廷揚、周承緯(2018)、文真喜、張嘉育(2012)跟 Altbach (2004)的研究中都提到韓國進入職場大學文憑已經是必備條件，高學歷跟外語能力的追求更是進入一流企業的敲門磚，上述韓國學生出於未來職涯發展因素而出國，與臺灣的自由就業市場給予韓國學生的新希望之分析與本節研究結果相同；選定臺灣作為留學國動機的部分，詹盛如(2017)針對近 600 名馬來西亞、臺灣與韓國尚未出國之學生進行研究，發現學生最為考量經濟與過往學習經驗，其次是就業前景與所需費用；進一步說明，如梁杏絹(2014)的研究中提到臺灣不僅學術環境優質且技職培育課程優秀，臺灣學費更是比韓國少了一半之多，又臺灣一向以濃厚人情味、治安良好為榮，更是登上美國聯邦調查局十大安全國家中第二位，逐漸在國際上打開知名度，獲得留學生肯定。不過馬藹萱(2014)針對學生來台動機的研究結果則認為日韓兩國學生在留學動機上文化因素大於學習因素，與本節研究結果略微不同。

二、韓國留學生在臺適應困難

本節分成三個部分，一為語言適應，說明日常生活中與在校課業的語言交流問題；二為文化差異，呈現韓國人在臺灣生活感受到的文化衝擊；三為行政困難。

(一)、語言適應

在陌生的國家生活，若是不會當地語言會造成程度不一的困擾，尤其在臺灣雖然以中文為最大宗，但是在菜市場，或是高齡者只使用臺語的情況也不在少數，

以下就幾種語言困擾分別說明。

1. 課堂使用中、英文，對韓語母語者不友善

「因為中文不是我的母語，所以和本地學生一起上課對我來說是一大挑戰，一開始很難適應全中文的課堂。」 (F1140828)

2. 得要學會辨認漢字才可以正常生活，可是學習過程難度很高

「看不懂字這個很困擾，……，然後那時候沒有 google map 還不方便，所以那個時候超級困擾的就是自己都不知道自己在哪裡。」 (C1140821)

「每次都遇到很多挑戰，因為每一個禮拜有的寫漢字的測驗。」 (A1140818)

3. 以為中文為主要溝通方式，但日常生活中仍有地方以台語為主

「我沒有想過臺灣裡面用的語言除了中文之外用這麼多語言。所以我生病，去醫院的時候語言不通的事情讓我驚訝很多次。」 (A1140818)

(二)、生活適應與文化差異

韓國學生因受儒家思想影響甚多，與老師應對進退較恭敬有禮，面對師生更平等、自由的課堂感到陌生；此外，臺灣飲食食材多樣，烹調手法多變，且能夠根據個人飲食習慣調整口味的店家不在少數，韓國學生與台灣朋友一同用餐常會出現各自有忌口的食物，覺得特別，也容易在挑選餐廳時陷入選擇障礙。

1. 臺灣老師會考量學生的狀況，對更為平等的師生關係感到陌生

「在臺灣，學生和教授之間的氣氛似乎更自由一些，……，太過輕鬆的關係而覺得陌生。」 (D1140823)

2. 對陌生食材與飲食調味方式的不習慣，感到奇特且驚訝

「吃飯的問題的話各宗教吃的習慣不一樣的是讓我很辛苦。有些人不吃牛肉，有些人只有吃青菜，還要用公筷的事情有點不太理解了，每一個人習慣不一樣的事讓我面對有點為難的問題。」 (A1140818)

3. 校內宿舍規定多且老舊，校外租屋難以滿足需求

「我是在韓國的秋天來臺灣的，當時天氣非常炎熱，加上宿舍是多人同住，無法隨意使用冷氣，這讓我有點不適應。」 (F1140828)

4. 臺灣天氣過於炎熱，容易引起身體過敏

「就是一開始，臺灣的天氣有一點熱，無法適應的人就比較過敏，因為太熱了，有些人會過敏或之類的，那個也是一個問題。」 (C1140821)

(三)、行政作業困難

留學生來臺求學，落地之後除了語言問題，其餘一應事務，如若沒有及時找對窗口求助，會對後續造成程度不一的困擾。此外，通過訪談發現留學生雖有留臺工作的意願，但政策的限制加上畢業後接軌的計劃不多，最終也只好打消念頭，另外以中文專長回到韓國求職。

1. 求助無門或是病急亂投醫，容易給自己跟行政單位造成困擾

「他們(韓國學生)就是不知道處亂跑亂問，……，他們感覺有點不知道要對誰，就是會變成無頭蒼蠅的感覺……」 (B1140820)

2. 韓國學生雖有留臺意願卻苦於資訊不足返回韓國

「雖然我畢業之後也想在臺灣就業，但相關連結的計畫並不多，最後還是回去韓國。」
(D1140823)

3. 對自身權益跟需要遵守的法規習慣尚不清楚，或選擇視而不見

「……因為畢竟他們(韓國學生)第一次來臺灣，可能會不了解一些規矩啊或是一些規定這樣子，……在不知道的情況之下，就可能會出現犯法的狀態，後續就會牽扯出比較複雜的事情。」(B1140820)

4. 國際上相關場合的表現，臺灣相對低調樸素

「那臺灣就是國內的一些學校過去我也必須告訴你，實話，就是我們的規模在展場的規模，幾年下來，我去過都不會比韓國跟日本來的小，甚至我覺得(比起日、韓)小蠻多的，……我講這些東西就是為什麼韓國的學生會想要來臺灣當你自己國家的教育水平給外國人看到的是這個 level 的時候，那臺灣的 level 好像看起來……。」(E1140824)

上述分析之語言學習方面，周宛青（2019）也表示雖然目前鼓勵各學校開設更多 EMI 的課程，但是部分教師對於使用英文傳遞知識仍有顧慮，是故大多仍使用中文授課，國際化的程度不足；溫子欣（2019）更指出學校也需考量非英語系國家學生同時學習中、英雙語的難處；再者陳麗娟（2007）認為臺灣的語言學習更著重在反覆操練，然而這並不等於同等的溝通能力，若外籍學生要在臺灣生活順利，更需要透過觀察當地社會多多累積經驗，這些從生活中的瑣事中培養出的才是「跨文化」交流能力。

劉德海（2012）表示韓國社會為集體主義與快速文化，重視團結跟全體的協調一致，因此對於臺灣的飲食調整自由度感到特別，而蘇珮君（2009）提到美食事實上乘載著當地文化，透過品嚐可以與當地文化產生更深的連結，黃其琨、朱惠玲（2012）進一步說明辨認漢字對於留學生來說難度頗高的關係，如若店家只提供純文字菜單容易造成更大的溝通困難。但就像陳貴鳳、劉韻平（2010）所說品嚐食物也是一種適應的過程。

行政作業來說，陳世佳、蔡亞平（2021）指出各國的法規政令都有所不同，且留學生來臺後部分學生有經濟壓力，顧此失彼，容易在學業上表現失常，延伸到打工及就業接軌部分，此與方俊德（2015）、張琳禎（2011）、陳怡霖（2024）的研究結果相同，認為優秀的人才是國家競爭力的關鍵，且留學生已經透過學習經驗融入當地生活，正是未來就業市場的潛在人才，然而臺灣延攬海外高階人才的政策遲遲沒有進展，現反而低技術外籍勞工倍數增加，更留不住高技術人才。

三、韓國留學生的困境調適

本節針對上述提及的適應問題之調適方法進行說明，語言部分分成學伴制度、雙語標示及中文課程；文化差異的部分為進行觀念建立與主動詢問；行政的難處則是依靠創立群組、建立人脈網以及學校相關單位面面俱到的方式大幅降低師生雙方的行政困難。

(一)、語言困難

雖然學習中文有一定困難度，但是因為所處環境所見所聽全是中文，加上學校積極使用雙語文宣加強溝通，且指派臺灣同學擔任學伴增加使用中文的機會，

並持續安排中文課程，使韓國留學生的中文程度有效提升。

1. 有賴臺灣人的熱情幫助有效解決問題

「……然後好像迷路過很多次了，只是臺灣人很親切這樣，需要幫忙的時候，他們就是非常熱心幫忙，……。」(C1140821)

2. 文宣雙語化標示，訊息傳遞更到位

「……現在就是會想辦法把公告的內容，盡量翻成英文，讓他們去知道，基本上就是會比較清楚。」(B1140820)

3. 華語課程加強能力，中韓單字發音相似更快上手

「一開始很難適應全中文授課的課堂，不過透過每週的中文語言課程，我的聽力與口說能力逐步提升，最終也能順利應對課堂內容。」(F1140828)

(二)、文化差異

透過訪談發現大部分留學生對於社會上臺灣人民以及校園內師生的親切熱情有正向的評價；此外也有提到因為是成年人的關係，所以很多事情就是都可以自己解決，再加上學校主動舉辦針對留學生的集會說明台灣的風俗民情及校園生活各種事物，助留學生適應一臂之力，也因此大多韓國學生在臺灣所碰到的文化問題最終都能「無痛銜接」。

1. 舉辦國際學生專屬集會，統一佈達重要事項

「我們期初就會辦入學輔導講座，那他們進來主要是講居留證工作證、健保卡的事情，另外也會跟他們講，請假、包裹領取，還有一些宿舍的一些公約，在裡面都要跟他們講。」(B1140820)

2. 習慣成自然，且認識他國文化很有趣

「我並不認為吃東西、天氣這些是什麼大問題，這些狀況我很快就自然適應了。」(F1140828)

「老師的互動跟文化差異的話，困擾其實沒有，只是因為班上有很多外國人嘛。所以有時候我聽好像每個國家的文化不一樣，覺得很還蠻有趣的。」(C1140821)

3. 行動前先詢問，避開還有忌口食物之選項

「後來朋友約會之前，我先問他們不敢吃什麼食物後，再找看看有沒有可以的，決定以後餐廳的問題解決了」。(A1140818)

(三)、行政難處

留學生在臺學習，語言學習跟生活適應需要靠自己努力外，有許多文書作業需要跟學校行政相互配合才能順利進行，不過，因學生時有因故缺席集會的情況致使與行政端常有訊息投遞、接收不完全的問題，行政端選擇將所有外籍學生集合創建群組，遇到事情首先發問再進行分流，接著把文宣雙語化，也與各所屬系所辦公室建立合作關係，此種「預防勝於治療」的方法，確實有效降低因為錯過時間跟訊息而導致自身權益受損的發生。

1. 創建國際生專用群組，統一收發消息再分流處理

「……新生進來創設 line 群組，把所有學生加到裡面去，要求學生們有任何問題優先在這邊先提出來，……比如說遇到什麼突發狀況，需要呈報校安中心，我們也才能夠去跟校安中心的人說明。」(B1140820)

2. 學校專責單位盡力輔導，學生顧好課業為自己負責

「而且，語言中心的老師也在生活各方面給予我很多幫助，是我非常信賴的依靠。」(F1140828)

3. 與系辦合作擴大人脈網，避免訊息傳遞不到位

「所以我當初直接打給系辦，因為他們系跟學生之間一定會有群組，我請那個系辦說，我把資訊提供給你，然後麻煩他們去跟學生們講一下，請他一定要去做申請，後來他們真的有去申請，所以效果其實不差。」(B1140820)

4. 除英文外，增加韓文、韓國相關之針對性的計畫

「譬如說，現在各大學有所謂的高教深耕計畫，不外乎就是地方共生，就是培養出每個學校在這方面跟附近環境的一個結合，那如果說這個學校，他有韓語學習這個學校提的高教深耕計畫，我們怎麼樣做結合？」(E1140824)

上述分析結果同呂羅雪（2018）的研究對於加強語言能力的重視，一旦最主要的語言障礙消失，後續的文化適應難度也會隨之降低；莊岳峰（2023）研究中也提到輔導境外生的方法若是能強化專責單位與各系所的輔導效能，搭配開設中文課程，兩者雙管齊下是有效加速適應的手段；黃珠榮、梁瀨文、黃致瑋、李淑菁（2024）也認為為了降低韓國學生留學的障礙，設立新生引導相關課程、提出課業輔導方案跟專責教職員的工作坊都是必要的；陳世佳、蔡亞平（2021）、陳怡霖（2024）也建議除了雙語化降低與隔閡以外，也應提供提心理輔導跟建立基礎法規意識，呼籲放寬留學生投入勞動力市場的相關政策；劉藍芳、許添明（2008）也說明若臺灣想要留下高品質人才，勢必得正視相關法規的修訂。

本節研究分析結果發現韓國學生多管齊下應對語言、文化與行政上的挑戰。在語言方面，除了依靠中文課程提升聽說讀寫能力外，也善用學伴制度及雙語文宣，並透過與臺灣朋友及其他留學生的互動，快速建立日常溝通能力。值得注意的是，由於韓國語與中文部分漢字發音相似，在學習中文時能更快上手，使其語言適應期相對縮短；在文化適應上，韓國學生先觀察、後行動，避免文化「地雷」。此外，他們也將日常經驗累積為自然習慣，並對不同文化表現出好奇與開放態度，將文化差異視為學習與趣味的一部分；行政與制度挑戰方面，有學校專責單位輔導、群組資訊分享及建立人脈網等支援系統解決問題。

伍、結果與建議

本研究旨在以留學生、教師與學校專責處室行政人員之視角探討韓國留學生來臺接受高等教育的動機與適應情況，及其適應策略。本章節分為兩個部分，一為結論，敘述韓國留學生從留學動機到來臺後所遇問題及應變方法之歷程；二為建議，針對大專院校育招收韓國籍學生擬定策略之建議。

(一)、結論

以在臺韓國留學生為對象，並加入教師與行政人員視角針對動機、適應、解決方法進行探討。探討主題包含：了解韓國籍學生來臺就學而非中國或其他國家之動機與因素；探討韓國籍學生來臺就學之適應狀況；了解韓國學生面對適應問題所採取之行動。

1. 韓國籍學生因生涯規劃選擇留學，選擇臺灣的因素則是治安良好與費用合理
 - (1) 韓國學生以生涯發展的角度出發，認為擁有國外大學的學歷在求職路上會更吃香，以及對外語的追求也會促使他們出國留學。
 - (2) 學習中文雖以中國為第一選擇，但透過身旁親友推薦，發現臺灣可以提供相較歐美名校更合理的學費但不影響學術品質，民主政治型態跟開放自由的民風也比中國更有優勢。
 - (3) 物價低、位置相近、治安好，整體留學花費總價相對較低。臺灣作為留學性價比高的留學國家來說，可以吸引在韓國屬於中產階級或其以下家庭的學生前來求學。
2. 韓國籍學生之適應狀況為語言、飲食習慣與系統操作的不熟悉
 - (1) 語言隔閡是韓國留學生最大的適應困難，在課堂上以中文為主，就算是全英文的課程對於韓國學生來說難度也未必因此降低；在日常生活中也出現台語，上述三語充斥在教室跟社會周遭令母語是韓語的學習者感到困擾；
 - (2) 其次，對於課堂上較為平等、融洽的師生關係感到陌生的同時也會因為老師對於外國人的關心體諒跟能夠自由對話，與同學的主動幫忙感受到被照顧。
 - (3) 飲食的難處在於習慣整齊劃一的韓國人來說，臺灣店家對於口味的調整高自由度；臺灣人也能大方說出自己對飲食的偏好與忌口，此種情景對於是很少見的情況，再加上對陌生食材感到恐懼，都在初期造成困擾。
 - (4) 住宿環境分成宿舍跟租屋，以租屋來說，環境普遍比不上韓國，能夠找到同時符合整潔度、開火條件跟租金的難度很高；校內宿舍則是環境不再新穎，資源設備老舊與保守的使用規則讓韓國學生有些為難。
 - (5) 最後是行政困難，初期要申辦的文件多，不熟悉學校校務系統與法規政令，語言不通也不知道該向誰求助，導致後續牽扯出更多手續上的困難。
 - (6) 完成學業時雖然有留臺工作的意願，但相關的計畫或是資訊不多。
3. 韓國學生願意多付出時間與努力積極交流克服困難
 - (1) 學生：付出更多時間學習，積極參與活動熟悉中文使用，且因韓文中有許多漢字詞，在發音上與中文、台語都很相似，也能稍微降低學習上的難度；師生關係則是時間久了逐漸適應自由、溫暖、互助的教室氛圍；飲食的不適應是在初期選擇口味能接受的餐廳固定用餐，後來與朋友聚餐會事先詢問避開忌口的食材。
 - (2) 學校：開設全英文課程與華語中心加強中文能力，以達到在課堂及生活都能應對自在的效果；且由專責處室舉辦針對性集會、加強雙語宣傳，並與各系所辦公室合作加強人脈網，增加訊息覆蓋率，能大幅減少訊息傳遞不完全的情況。

(二)、建議

根據以上研究結果為想要招生韓國學生的大專院校提供幾點建議。

1. 臺灣學校作為留學國，是有實力但是知名度不高的選項，只有靠前人的口碑行銷力度稍嫌不足，建議有意向韓國招生的大專院校能增加海外曝光度，以期能進入未來留學生的視野中。
2. 宿舍與留學體驗息息相關，建議參考國外大學的規劃配置，並根據現在學生的需求，重新規畫調整設備配置及電器使用，並於期末調查留學生的滿意度並針對改善，對症下藥，加強來臺意願。
3. 課程規畫上，可於開學前派遣華語教師前往韓國讓韓國學生先修，可以大幅降低課業跟不上的無力感，也可更容易加強與當地方活的連結，在語言能力跟跨文化的適應能力都可以有效提升。
4. 學校專責處室多留意關注留學生就業相關資訊，如畢業後就業訊息、必要手續申辦方法等，也在在學時期提供職涯輔導協助職場接軌。

參考文獻

- 文貞喜、張嘉育 (2012)。在臺韓國學生華語學習動機與學習策略之研究。 *中韓文化關係國際學術會議論文集*，21，137-151。
- 方俊德 (2015)。從國際人口移動趨勢來看星、韓、港、台的外籍人力運用。 *臺灣經濟研究月刊*，38 (12)，83-90。
- 朱麗美 (2017)。外籍學生來台學習的動機與生活適應之探討(未出版之碩士論文)。國立屏東大學畫語文教學碩士學位學程，屏東縣。
- 李芷瑩、靳家姍 (2022)。臺灣與韓國的資優教育課程發展脈絡比較。 *中華資優教育學會*，20 (2)，34-57。
- 李京熹 (2006)。1990 年代以來韓國高等教育改革之研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學教育學系。
- 李振清 (2013)。建構台灣高等教育新視野的挑戰：危機與轉機。 *台灣教育*，684，2-13。
- 呂羅雪 (2018)。境外生在台灣適應議題之研究：以靜宜大學西文系為例。 *靜宜人文社會學報*，12 (2)，105-124。
- 林志忠 (2022)。我國招收越南境外生的機會與挑戰。 *台灣經濟論衡*，20(2)，42-46。
- 林君燁 (2022)。以推拉因素初探臺灣高等教育輸出印尼。 *僑教與海外華人研究*，11，1-13。
- 周宛青 (2019)。由境外生在臺面對問題反思高等教育國際化策略。 *臺灣教育評論月刊*，8 (11)，7-15。
- 邱雅萍、蘇中南 (2019)。在臺外籍生跨文化適應問題與因應策略之探討-以中原大學馬來西亞學生為例。 *中原企管評論*，17(1)，39-58。
- 信世昌、邱于庭、陳奕志 (2022)。東南亞僑生來臺就讀大學之因素探討。 *中原華語文學報*，22，1-24。
- 洪詩涵 (2017)。文在寅當選總統後韓國外交政策走向。 *安全戰略研析*，145，47-54。
- 桂田愛、王金國 (2019)。境外生在臺留學動機、問題與因應-以靜宜大學日籍學生為例。 *臺灣教育評論月刊*，8(11)，21-27。
- 高等教育司 (2023)。教育部規劃「促進國際生來臺及留臺實施計畫」吸引優秀國際學生來台就學與留台工作。取自
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=B0CED84D1F65EA55
- 翁福元、許瑞芳 (2016)。高等教育國際化招收外國學生之探討。 *臺灣教育評論月刊*，5(10)，49-57。
- 馬藹萱 (2014)。從在臺外籍生之學習選擇看留學生遷移決策之社會建構。 *人口學刊*，48，43-94。
- 陳世佳、蔡亞平 (2021)。大學境外生之挑戰與策略。 *臺灣教育評論月*

- 刊, 10(2), 46-54。
- 陳怡霖 (2024)。吸引國際學生人才培育策略研析。人力規畫及發展研究報告, 23, 191-218。
- 陳貴鳳、劉韻平 (2010)。在台外籍學生飲食適應經驗之研究。健康管理學刊, 8 (1), 1-22。
- 陳麗娟 (2007)。外語教學中的跨文化溝通問題。外國語文研究, 6, 23-38。
- 教育部統計處 (2023)。國際學生來臺就學統計。取自
<https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=36>
- 梁杏絹 (2014)。境外生了沒？我國大學的時代挑戰。華醫學報, 41, 99-116。
- 莊岳峰 (2023)。境外生輔導工作經驗分享：與崑山科技大學為例。學生事務與輔導, 62 (3), 1-5。
- 許聖章、辛炳隆、劉濬誠、薛曉珊 (2015)。日本、韓國與我國之國際學生延攬與留用政策比較分析。勞動及職業安全衛生研究季刊, 33(1), 82-98。
- 張琳禎 (2011)。韓國高級技術人力培育政策之探討。韓國學報, 22, 225-250。
- 張萬春 (2019)。日、韓高等教育機構在國際化政策推動之評析。臺灣教育評論月刊, 8(5), 94-99。
- 黃月純 (2014)。韓國大學學雜費之議題分析。臺灣教育評論月刊, 3 (5), 38-41。
- 黃其琨、朱惠玲 (2012)。以計劃行為理論探討外籍人士品嚐臺灣小吃之行為態度與行為意圖。2012 臺灣飲食文化暨餐飲管理國際學術研討會論文集, 12, 533-554。
- 黃家凱、林侑毅、陳慶智 (2022)。國際高等教育競爭力分析：以新加坡與韓國大學教師待遇與兼職制度為例。教育科學研究期刊, 67 (2), 33-61。
- 黃珠榮、梁靜文、黃致瑋、李淑菁 (2024)。夠不夠「格」？從多元文化觀點檢視一位韓國碩士生在臺留學的制度障礙。臺灣教育評論月刊, 13 (8), 165-170。
- 游娟銀 (2011)。韓國文化政策中「韓語世界化」的推動與展望。韓國學報, 22, 81-102。
- 溫子欣 (2019)。對於國際生在臺就學困難研究的觀察與建議。臺灣教育評論月刊, 8 (11), 16-20。
- 楊武勳 (2008)。日本高等教育追求卓越策略之研究：以「21 世紀 COE 計畫」為例。教育研究集刊, 54 (4), 53-84。
- 經建會人力規劃處 (2011)。高等教育輸出過大招收境外學生行動計畫。台灣經濟論衡, 9 (6), 7-30。
- 詹盛如 (2017)。亞洲跨境學生流動：那些品質重要呢？。評鑑雙月刊, 70, 19-21。

- 滿海峰 (2017)。一路帶一路戰略推進與中韓共享文化產業合作。《韓國學報》，30，45-58。
- 蔡文榮、石裕惠 (2015)。日本及國際學生在台灣中部大學適應議題之個案研究。《臺中教育大學學報：教育類》，29(2)，1-37。
- 蔡文榮、李秋明 (2019)。大陸碩士交換生在臺的學習動機、課業與人際適應之探究。《教育科學期刊》，18(1)，119-146。
- 蔡文榮、陳雅屏 (2015)。初抵臺灣的印度學生在中興大學適應議題之研究。《教育科學期刊》，14(1)，19-56。
- 蔡文榮、楊秋燕 (2020)。蒙古學生在臺灣求學的語文、課業、社交與文化適應之研究。《教育科學期刊》，19(1)，77-102。
- 潘暢和 (2010)。論日本與韓國文化基質的不同特色。《人文與社會學報》，2(6)，1-23。
- 劉廷揚、周承緯 (2018)。境外生來臺求學動機、擇校決策與生涯發展。《理論與政策》，77，21-48。
- 劉德海 (2012)。民族性、國際經爭力與韓國式的國際經營模式。《中韓文化關係國際學術會議論文集》，21，257-269。
- 劉藍芳、許添明 (2008)。吸引國際生來臺留學的動力。《師友月刊》，493，8-13。
- 駐台北韓國代表部 (2024)。2024 年度韓國政府邀請外國獎學生 (GKS-G) 甄選計畫公告。
https://overseas.mofa.go.kr/twzh/brd/m_1449/view.do?seq=761655
- 駐韓國代表處教育組 (2015)。韓國發表擴大招收留學生方案。
https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&xItem=1894740
- 蘇珮君 (2009)。《韓國傳統美食觀光策略發展之研究》(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系，臺北市。
- Altbach, P. G. (2004). Higher education crosses borders. *Change*, 36 (2), 18-25.
- Śleziak, T. (2013). The role of Confucianism in contemporary South Korean society. *Rocznik Orientalistyczny*, 66(1), 27-46.
- Levent, F., & Pehlivan, M. (2017). Confucianism's influence on ethics education in South Korea. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 323-330
- Lin, J. C. G., & Yi, J. K. (1997). Asian international students' adjustment: Issues and program suggestions. *College Student Journal*, 31(4), 473-479.
- 교육부교육개발협력팀(2015).유학생 유치 확대방안'발표
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&lev=0&statusYN=C&s=moe&m=020402&opType=N&boardSeq=59915>
- 교육과학기술부(2011). 외국인 유학생 10 만명 시대, 외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제 본격 시행.

<https://www.moe.go.kr/sn3hcv/doc.html?fn=9028b29ceed7cebe65c01a2641afe38b&rs=/upload/synap/202507/>

교육부(2014). 2014 년 국내 외국인 유학생 현황.

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=350&boardSeq=57449&lev=0&searchType=null&statusYN=C&page=10&s=moe&m=0309&opType=N>

교육부(2025). 2024 년 국외 고등교육기관 내 한국인 유학생 현황.

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=350&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0309&opType=N&boardSeq=102295>

교육부한국연구재단(2025). 2025 년 4 단계 BK21 사업 우수 대학원생국제 공동연수 지원 계획추가 공고.

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=72761&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020502&opType=N&boardSeq=103584>

교육부(2024). 2024 년 4 단계 BK21 혁신인재양성사업이 이렇게 달려졌습니다

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=340&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020201&opType=N&boardSeq=100479>

교육부(2023). 2027 년까지 외국인 유학생 30 만 명 유치로 세계 10 대 유학강국으로 도약한다.

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020402&opType=N&boardSeq=96027>

교육부(2012).제 12 차 교육개혁협의회 개최.

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&lev=0&statusYN=C&s=moe&m=020402&opType=N&boardSeq=38102>

김경숙(2013). 한국인 해외유학생의 문화진입스트레스와 학업스트레스가 심리적

적응에 미치는 영향. 한국상담대학원대학교 석사학위청구논문

오예진(2024). *외국인 유학생 유치 현황 및 향후 과제*. Higher Education Issue, 3, 1-8.

이지연(2014). 한국인 해외유학생의 자아탄력성과 대학생활적응의 관계:

문화적응 스트레스의 매개효. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문

한국교육개발원 교육통계서비스(2020). 시도별 국가별 고등교육기관 외국인 유학생 현황

https://kess.kedi.re.kr/post/6691509?itemCode=03&menuId=m_02_03_03

한국교육개발원 교육통계서비스(2025). 연도별 국내 외국인 유학생 현황(1999-2025)

https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=B0CED84D1F65EA55

한국대학교육협의회(2025).고등교육 자격인정 글로벌 협약 비준 후속조치.
<https://magazine.kcue.or.kr/home/kor/pdf/article/index.do?menuPos=5&idx2=5220>

原住民公費師資生學習壓力與生活適應之個案研究

林政逸¹、潘虹吟²

摘要

我國原住民族過去長期處於教育體制中的文化邊緣位置，並面臨學習資源不足的結構性困境，近年逐步透過制度予以改善。本研究以文件分析，探討我國師資培育公費制度發展與制度內容，並以中部一所師培大學碩士公費專班為研究範圍，分析其課程規劃與非學分活動對原住民籍師資培育公費生修業期間於學習壓力、生活適應與制度經驗中的困境與調適歷程，並採半結構式訪談，蒐集碩士公費專班在學學生、畢業校友、任課教師之經驗與回饋。本研究結果顯示，原住民公費師資培育門檻趨嚴，碩士公費專班課程與活動繁重，公費制度支持性不足，使原住民籍師資培育公費生於學習與生活產生多重壓力，然同儕支持發揮緩衝作用，原住民籍師資培育公費生亦發展出學習與生活適應的因應策略，以克服困境。最後依研究結果與發現，分別就師資培育制度、師資培育大學及原住民籍師資培育公費生、未來研究等面向提出具體建議，以供政策與實務參考。

關鍵字：原住民公費師資生、學習壓力、生活適應

¹ 林政逸，國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程教授
電子信箱：dodo9193@mail.ntcu.edu.tw

² 潘虹吟(通訊作者)，國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程碩士生
電子信箱：hongyinpan@gmail.com

Case Study of Learning Pressure and Life Adaptation among Indigenous Government-Funded Teacher Candidates

Jeng-Yi Lin¹, Pan Hung Yin²

Abstract

Indigenous peoples in Taiwan have historically occupied a marginalized position within the education system and faced structural constraints related to limited learning resources, although recent policy initiatives have sought to address these inequalities. Focusing on Indigenous Government-Funded Teacher Candidates in a master's program at a teacher education university in central Taiwan, this study investigates Taiwan's government-funded system for teacher education. Document analysis and semi-structured interviews with current students, alumni, and faculty, explores curriculum design, non-credit program activities, and institutional arrangements, as well as the challenges these students encounter in learning, daily life, and program participation.

Increasingly stringent admission and training requirements, intensive coursework, non-credit program activities, and insufficient institutional support create multiple sources of learning and life pressure for Candidates. Nevertheless, peer support and culturally shared learning environments function as important buffering mechanisms, ultimately enabling students to develop adaptive strategies to cope with academic and daily challenges.

This study offers recommendations for improving policy frameworks, university practices, student support, and future research, aiming to better align teacher education with the educational and cultural aspirations of indigenous communities.

Keywords: Indigenous Government-Funded Teacher Candidates, Learning Pressure, Life Adaptation

¹Jeng-Yi Lin, Professor, Master Program of Higher Education Management, National Taichung University of Education, E-mail: dodo9193@mail.ntcu.edu.tw

²Pan Hung Yin, Master Program of Higher Education Management, National Taichung University of Education, E-mail: hongyinpan@gmail.com

壹、研究動機與目的

一、研究動機

師資培育不應僅止於培養技藝性的能力，教師的道德與倫理知識更是其教學與教育專業的基礎（陳仲翰，2014），在多元文化與全球化的背景下，教師更需展現跨文化理解與包容，尊重來自不同背景的學生。因此，高品質的師資培育制度對於提升教學質量、促進教育公平及推動社會持續發展具有關鍵作用。我國政府早期以公費制度作為師資培育核心，將其視為實施三民主義國民教育的基礎（黃淑苓，2014），黃嘉莉（2019）指出 1994 年《師資培育法》為師培公費制度的分水嶺，由國家主導的公費培育改為開放多元的市場，公費僅限於偏遠地區與特定類別的師資。1995 年發布《師資培育自費公費及助學金實施辦法》，後於 2003 年修正為《師資培育公費助學金及分發服務辦法》，其後歷經十次修法，逐步調整公費生年限、待遇、服務義務及原住民籍師資公費生（以下簡稱原民公費生）之培育條件，反映國家對師資公費生素質的重視。

臺灣原住民族人口占全國人口比率為 2.52%，且近十年持續上升（內政部，2024），2023 年大專院校在學原住民學生已達 26,830 人（教育部，2024）。然而，大專學生普遍面臨高度課業與職涯壓力，2023 年諮商心理師公會全聯會公布「112 年大專學生壓力調查研究報告」顯示 25.5% 的大學生具有憂鬱傾向，主要壓力來源為「課業繁重」、「時間不足」與「對就業的焦慮」（沈能元，2023）。學者亦指出，原住民族在文化保存、經濟條件、生活水準與教育年數等面向皆不及漢族（藍茜茹、徐麗明，2011），原住民族學生進入主流教育體系後，面臨的課業壓力與生活適應挑戰更甚於一般學生，如 2015 年《師資培育公費助學金及分發服務辦法》修正後，原民公費生畢業前需通過族語能力檢定中級並完成部落服務至少八週，而自 2020 年起更提高為入學前通過族語檢定中級，畢業前須通過中高級，此規範雖旨在推動語言保存，但亦造成原民公費生課業與培育條件的多重負擔。

整體而言，關於高等教育階段原住民族學生學習壓力的研究仍屬有限，尤其針對原民公費生的學習壓力與生活調適探討更為缺乏。因此，本研究旨在探討國民小學師資培育類科原住民公費師資制度的沿革，並擇定中部一所師培大學（以下簡稱個案大學）碩士公費專班（以下簡稱碩專班）為研究場域，分析其課程規劃與畢業條件對原民公費生的學習壓力與生活適應之影響，進而對政策、大學與原民公費生提出建議。

二、研究目的

從我國發展師資培育公費制度的脈絡，並考量原住民族教育與師資培育的關連，到進一步探究原民公費生學習壓力與生活適應等研究背景與動機，本研究目的如下：

- （一）分析我國師資培育公費制度發展沿革及原民公費生培育條件之變革。
- （二）探究個案大學碩專班之課程規劃、教學內容與非學分活動對原民公費生修業期間學習壓力和生活適應的影響。
- （三）探討原住民師資培育公費制度對原民公費生學習壓力和生活適應影響，以及

因應策略。

貳、我國師資培育公費制度沿革與個案大學培育方式介紹

一、我國師資培育與公費制度之沿革

我國師資培育制度隨政治體制與社會需求的轉變而展現不同樣貌，日本政府為推行語言教育，於 1896 年公布《臺灣總督府直轄諸學校官制》，設立國語學校與國語傳習所，於國語學校增設師範部，採全公費培育以解決日籍教師不足，此為臺灣師範教育之開端（周慧茹，2022；新竹市政府，1997）。政府後於 1979 年公布《師範教育法》，明訂中學師資由師範大學及師範學院培育，國小及幼稚園師資由師範專科學校培育，提升師資培育層級，成為當時中小學師資培育之主要法源。隨 1987 年政治解嚴，單一旦封閉的師資培育管道逐漸受質疑（楊恩妮，2019），教育部遂研議修正《師範教育法》，以師資培育方式融合師徒指導傳授、要求能力本位及落實證照制度等為修正重點，惟立委於審查過程將其更名《師資培育法》並於 1994 年公布施行（郭淑芳，2012），明訂師資培育以自費為主，並兼採公費與助學金方式，公費生以就讀師資不足之類科或赴偏遠地區服務者為原則，自此師培制度由公費為主轉為公自費併行。

我國師資培育公費制度沿革於公費生待遇方面，自 1944 年發布《師範校院公費學生公費待遇實施辦法》，首次明文規定師範校院公費學生之公費待遇，待遇分為應享受公費部份及得享受公費兩類，此為師培公費生支領公費待遇之初始法源依據。1994 年公布《師資培育法》後，行政院於 1995 年核定「師資培育公費生公費待遇項目及標準表」，正式建立現代化制度，內容涵蓋免收學雜費及住宿費，並核發制服、書籍、教育實習參觀費與生活津貼每月 3528 元等。惟此後待遇數十年未調整，致公費生面臨沉重經濟壓力，至 2022 年教育部修正標準表，多年後首次調升生活津貼至每月 4300 元，並增列核實補助 4 次原住民公費生部落服務實習交通費（師資培育及藝術教育司，2022）。教育部於 2025 年再度修正公費生待遇，針對書籍費與生活津貼兩部分進行大幅調整，為支持公費生語言檢定、製作教材教具需求及鼓勵公費生自主專業成長活動，將每學期書籍費 3,000 元修正為專業成長費 5,000 元，同時考量公費生除膳食外之各項生活開支與日常交通移動等實際負擔，生活津貼由每月 4,300 元大幅提高至 10,000 元（教育部即時新聞，2025），以展現政府兼顧公費生學習與生活之政策取向。

在服務義務方面，1979 年《師範教育法》第 17 條規定公費生畢業後應依受領公費年限服務，且不得任職教育以外工作；1982 年《師範教育法施行細則》更要求違規者須按比例追繳在學期間所受領之全部公費。2003 年《師資培育公費助學金及分發服務辦法》延續此原則，惟新增重大疾病或事故者得辦理展緩服務之規定。後於 2012 年修法，首度明訂公費生分發服務年限最低為 3 年，其後歷經修正，公費生服務年限逐步延長，至 2018 年確立不得少於六年，顯示國家藉強化服務義務，以穩定偏遠與弱勢地區師資結構。

關於公費生修業期間之課業要求，2010 年修正《師資培育公費助學金及分發服

務辦法》首次明確規範公費生在學成績、德育操行、英語檢定及義務輔導服務時數等標準，未達標者不僅喪失公費待遇，亦失去分發資格。2013 年修法則放寬離島及原住民籍保送生第一學年學業成績門檻。2015 年修法提高課業要求，增訂畢業前須通過教學演示、符合中央、直轄市、縣市主管機關教育專業知能需求，並要求原民公費生畢業前須通過族語中級檢定與完成部落服務實習八週，英語畢業門檻則提高為一般需達歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構（Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment）（以下簡稱 CEFR）B1 級，但離島地區及原民公費生仍維持 CEFR A2 級。2018 年再度修法，本次修正重點為放寬原民公費生無相關英語門檻限制，但新增需修畢原住民族文化、語言及教育相關課程十學分之規定。政府考量公費生於修業期間應持續增進教育相關知能，故於 2020 年修法規定公費生每學期需至少修習二學分，並依《原住民族教育法》第三十一條規範原民公費生畢業前需通過族語中高級，並修習原民文化、語言及教育相關課程增加為二十學分。惟因前述課程結構課程較強調族語結構、教法與評量測驗，對原住民族群歷史文化與知識體系較少著墨，故於 2022 年將規定調整為原住民族之民族教育次專長課程，以兼顧專業知能與修業負擔。整體而言，修業規範逐年嚴格，課業、檢定與實習要求層層疊加，形成原民公費生沉重的學習壓力。

在賠償規定方面，早於 1944 年《師範校院公費學生公費待遇實施辦法》第 7 條即規定退學或被開除學籍者須追繳所受領全部公費。2003 年《師資培育公費助學金及分發服務辦法》第 8 條進一步明定包括休退學、未修畢師資職前教育課程、未取得教師證書或未履行分發義務等情形，均須一次償還已受領公費。2010 年、2018 年陸續修法，賠償公費情形更趨嚴格，至 2020 年明訂公費生分發前未取得教師證書即需賠償公費。然而，實務上，公費生未通過教師資格檢定考試即無法參與教育實習並取得教師證書，依規需賠償公費，並無容錯機會，造成公費生應考時的沉重壓力。另外，公費生在學期間受領公費金額相對不多，故部分公費教師即便賠償公費，也要轉任其他縣市教職，致賠償制度難以有效達成穩定偏鄉師資的初衷。

綜合而言，我國師資培育公費制度歷經八十餘年，從早期保障生計的基本補助，發展至今日涵蓋生活、專業與文化學習的完整支持；服務義務由彈性逐步趨嚴，且分發服務年限持續延長；課業要求則是逐年增加，尤其對原民公費生提高族語與文化課程的承擔。簡言之，師資培育公費制度在穩定師資結構與回應多元教育需求的同時，也為公費生帶來沉重的學習負擔與履約壓力，反映國家教育政策在提升師資素質與原住民族文化傳承間的持續拉鋸。以下將我國師資培育公費助學金及分發服務辦法沿革呈現如表 1。

表 1 我國師資培育公費助學金及分發服務辦法歷年修法重點

法規名稱	服務義務	課業要求
師範教育法 (1979 年)	畢業後最低服務 期限，以其在校 受領公費之年數 為準	

師範教育法施行細則 (1982 年)	罹患重大疾病始得報准展緩服務期限	
師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2003 年)	最低服務年限以在校受領公費之年數為準。 但有重大疾病或事故者，得辦理展緩服務。	
師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2010 年)		1. 學業總平均成績達八十分以上，或連續二學期需達班級排名前百分之三十。 2. 德育操行成績每學期需達八十分，或未受記過以上處分。 3. 畢業前需取得 CEFR A2 級以上英語相關考試檢定及格證書。 4. 每學年義務輔導學習、經濟或區域弱勢學生課業達七十二小時。
師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2012 年)	公費生於原分發服務學校之最低服務年限，以在校受領公費之年數為準，不得少於三年	
師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2013 年)		新增離島地區及原住民籍保送生之第一學年成績，不適用「學業總平均成績，連續二學期末達班級排名前百分之三十。但成績達八十分以上者，不在此限。」之規定
師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2015 年)	延長最低分發服務年限為四年	1. 新增「畢業前未通過教學演示」、「畢業前未符合中央、直轄市、縣（市）主管機關教育專業知能需求」、「原住民籍公費生畢業前未通過原住民族語言能力分級認證考試中級」、「原住民籍公費生畢業前於部落服務實習未達八週」之規定。

		2. 畢業前需取得 CEFR B1 級以上英語相關考試檢定，但離島地區及原住民籍公費生英語門檻仍維持 CEFR A2 級。
師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2018 年)	延長最低分發服務年限為六年	1. 在學期間未受申誡處分三次以上或記過以上處分。 2. 新增原住民籍公費生無英語能力門檻、需修畢原住民族文化、語言及教育相關課程十學分。 4. 修正離島地區及原住民籍公費生之第一學年成績，不適用平均成績達八十分以上或班級排名前百分之三十之規定。 5. 新增前開兩類身分學生第二學年起之學業總平均於班級排名前百分四十或成績達七十五分以上者，得由師資培育之大學進行適性評估，經中央、直轄市、縣（市）主管機關同意，保有其公費生資格。
師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2020 年)		1. 新增公費生每學期修習教育專業課程或專門課程學分數需達二學分。 2. 新增原住民公費生畢業前，應取得中高級以上之原住民族語言能力證明書。 3. 修正原住民公費生畢業前需修畢原住民族文化、語言及教育相關課程學分二十學分。
師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2022 年)		修正原住民公費生畢業前需修畢「原住民族之民族教育次專長課程」。

資料來源：研究者自行整理

二、個案大學碩專班培育方式說明

個案大學於 2012 年設立碩專班，其培育模式獨步全台，在課程架構方面，以 2022 年入學之原民公費生為例，需修畢核心課程、專精課程共 25 學分，另依規定修習原住民族民族教育次專長課程 12 學分，合計 37 學分。碩專班考量國小教師多需包班教學，另設計國小包班知能模組課程 20 學分，涵蓋語文、數學、自然、社會、

藝術與體育等多科目之教學設計與評量以強化跨領域整合與班級經營能力。除正式課程外，碩專班極重視非學分活動，藉由多元檢核強化學生專業知能與教育熱忱。學生修業期間須通過國語、數學及專長科目三項教學演示，需以板書、教具製作與數位資訊等不同媒材展現教學能力，演示過程含議課、說課與回應提問，以培養專業表達與臨場應變。此外，學生須參與教師專業知能檢測，內容包括學習歷程展示、朗讀、說故事等口語表達能力檢測、板書與字音字形檢定。同時，學生須至國小觀課、試教與反思，與實務教學輔導教師定期對話，以確保專業實踐能力。學生於暑假需組隊至偏鄉小學舉辦課輔營隊二至四週，累積教學實務與班級經營經驗。學生之碩士學位論文須與教學實務相關，並結合國小現場研究，以確保研究成果具備教育應用價值。整體而言，碩專班課程與活動設計，兼顧教育專業理論、實務取向與原住民族教育素養，強化學生偏鄉教學適應力、跨科整合與原住民族文化承擔，體現教師專業與原民族文化師資雙重培育之取向。

參、原住民學生學習壓力與生活適應研究

以原住民大學生「學習壓力」與「生活適應」為研究核心主題之文獻數量不多，聚焦於原住民公費師資生為研究對象者更屬罕見。整合目前研究成果，研究者歸納出若干共同的研究發現與趨勢，說明如下：

一、原住民學生學業壓力高且基礎能力與求助意願較為不足

原住民大學生於高等教育體系中，恐因先備知識不足、外語能力與學術準備度較弱，影響課堂互動與學術表現，使其於學習歷程中處於相對弱勢地位。施幸延（2021）針對北區原住民大學生發放校園經驗與生涯成熟態度量表，研究顯示原住民大學生在課業學習方面，於主動與老師討論生涯問題或某一課程閱讀資料的心得方面得分最低，顯示原住民大學生與老師互動關係較淺薄，同樣的研究發現也在李育逢（2023）研究調查我國北區原住民大學生，問卷發現原住民大學生於學術投入方面，雖已具整合資料能力，但於課堂提出問題或自己看法、與老師討論課程或成績、與助教或學長姐討論作業或學習想法等情形的表現略差，顯示原住民大學生主動提出課業問題或向外尋求資源與協助的表現較不積極主動。

潘憲華（2021）研究原住民大學生的學校適應情形，結果發現原住民升學保障制度實施後，造成原住民學生於基礎學科能力與先備知識較為薄弱，對其大學學業成績產生影響，特別是英文、數學等科目。張珍瑋（2021）因原住民大學生歷年休學率、退學率均遠高於非原住民族大學生，故深入研究原住民大學生的學習狀態，其研究顯示原住民大學生受社經地位較低落、家族成員較少具高教背景、個人與社會主流價值間的疏離、對學習較缺自信、家庭經濟支持較低，及其於主流體系中面臨文化差異、族群認同與課業壓力多重挑戰等因素影響，造成原住民大學生休、退學率居高不下。

二、經濟資源匱乏對原住民學生學習投入與校園參與之限制

相關研究顯示原住民學生受限於家庭經濟，需兼職、工讀以支應生活，而壓縮其課業學習與參與校園活動的時間，此經濟結構性困境成為原住民大學生適應高教

體系與整體學習經驗的重要限制因素之一。藍茜茹、徐麗明（2011）深度原住民學生求學過程、文化認同與生活適應的生命經驗，研究結果顯示儘管政府已提供其學雜費等相關補助，但學生仍須工讀兼職賺取生活費，顯示其深受經濟因素困擾並影響其校園生活與學習歷程。類似的研究結果也顯示於施幸延（2021）的研究指出原住民大學生擔心學費與生活費的來源，而李育逢（2023）的研究結果，分析原住民大學生除到學校參與課程外，因停留於學校時間較短，故參與學系或課外社團活動的意願不高，研究者李育逢推測主因應是多達八成的原住民大學生積極於校內、外工讀兼職以解決經濟困境。綜上，顯見經濟支持對原住民大學生安心就學將產生關鍵性的影響力。

三、族群標籤與潛在歧視影響原住民學生之校園人際互動與生活適應

原住民大學生於主流校園文化中，常因族群身分而經歷文化刻板印象、生活微歧視或加分制度等負面標籤，使其在人際互動中產生疏離感與自我壓抑傾向，進一步影響其校園間的同儕互動與生活適應，造成原住民大學生於建立人際交友關係、社交互動交流與校園歸屬感之發展。陳巧筠（2011）調查原住民學生發現，求學過程中曾遭受同學以原住民加分政策為嘲弄內容者高達五成，也有許多同學曾被嘲笑為山地人、番婆等語詞，此類對原住民學生於升學考試中加分的誤解及未能尊重原住民與非原住民文化差異的情形，在在影響政治大學原住民學生的自我認同，甚至造成校園內許多隱性或低度認同的原住民學生，不願意主動曝光其具原住民身分。潘憲華於2021年的研究亦有相同的發現，原住民升學保障政策造成學生入學後於學習適應與人際關係上的困擾，如擔心漢族同學對原住民大學生產生污名化的刻板印象、害怕自己與同儕程度上的落差等困擾，原住民大學生於校園內受到微歧視的現象，是其人際互動適應中最常見的問題。

原住民大學生在人際互動上雖重視友誼，但常遭遇誤解、歧視與自我矛盾，使其人際適應壓力增大。藍茜茹與徐麗明（2011）研究發現原住民大學生受共享合作的原住民傳統文化精神影響，格外重視同儕人際互動與交流，偶而使原住民大學生於校園生活中因此造成人際互動的誤解情形。劉杏元等（2009）研究係針對北部護理科原住民護生，欲了解其學習最後一哩路的臨床實習歷程，對同時擁有原住民與護理學生雙重身份的研究對象所產生的影響，研究結果顯示社會外在結構與原住民自身意識共同型塑對原住民的刻板印象，且原住民護生進入技職教育中社會階層較低的護士角色後，因翻轉資本的力道不足，造成其固著的自我發展，使得原住民護生承擔護理專業的課業學習壓力外，仍需克服文化微歧視的限制，其面對雙重束縛的壓力，不容小覷。

四、原住民學生面臨文化實踐能力與語言文化傳承之挑戰

部分研究指出原住民大學生雖然已具備一定程度的族群認同意識，但受到都市化成長背景、教育資源限制等因素影響，其在族語能力、傳統文化參與傳統偏低，顯示原住民大學生的文化認同與文化實踐間存在部分落差，亦反映原住民族文化傳承機制的斷裂風險。陳巧筠（2011）調查政治大學原住民學生發現其族語表達能力較弱，推測與生活中無法應用、都市成長背景有關，進而影響原住民大學生對其文

化、傳統歌舞或其他重要議題較難產生共鳴與使命感，致使都市環境中成長的原住民，在原鄉部落與城市環境間努力找尋自身定位，避免被任一環境邊緣化，其內心壓力可想而知。施幸延（2021）研究調查發現，原住民大學生對自身文化維護與宣傳具有較高的族群認同，但族群語言部份較弱，其推測與原住民各族群語系差異頗大，以及受到主流文化影響傳統語言保存與流傳有關。

五、校園支持體系尚無法充分回應原住民學生之需求

多數相關研究文獻均呼籲我國高教體系應建立更完善多元的原住民學生支持機制，提供學生課業輔導、經濟協助等多面向的輔導與服務，降低原住民大學生學習適應歷程與教育成果的挑戰。劉杏元等人建議學校可提升實習指導教師的教學效能或學長姐分享實習經驗等輔導措施，鼓勵原住民護生參與課外活動，以緩解其面對雙重束縛的壓力（劉杏元等，2009）。張珍瑋研究分析原住民大學生歷年休、退學率遠高於非原住民大學生之現象，其建議高教機構設置專責輔導單位，加強學習輔導措施，以提升原住民學生的學術預備度，並支持學生成立原民生社團，以強化自我認同與在校歸屬感。此外，於校園內推廣全民原教，加強教職員工生對原民精神與文化的了解，保持與原民學生良好的互動關係，亦是維持原住民大學生穩定就學的一大助力（張珍瑋，2021）。類似的研究結果也顯示藍茜茹與劉若蘭等人於2013年發表的研究文獻，他們長期追蹤原住民護生的學習情形，顯示都市原住民學習成績較佳，且自我認同、人際互動關係等表現與課業表現成正向關係，校園氣氛與老師態度影響原住民學生的課業學習與學校適應，故該研究建議校園內應提升多元文化教育，提供原住民學生完善的課業支持與經濟援助，協助其安心求學（Lan et al., 2013）。

肆、研究設計與實施

一、研究方法

本研究採質性研究取向，旨在透過制度脈絡與個人經驗的雙重視角，探討我國師資培育公費制度發展及其對原民公費生學習與生活適應的影響。首先，運用文件分析系統性蒐集並整理師資培育公費制度相關法規及政策，釐清制度的歷史沿革與政策脈絡，特別關注原住民公費師資培育條件之演進與政策意涵。其次，考量個案大學為百年師資培育大學，首創全國唯一的碩士公費師資專班，迄今累積培育三百餘名公費師資分發至偏鄉服務，深具代表性與獨特性，故本研究運用半結構式訪談法，蒐集個案大學碩專班重要關係人之多元觀點，以深化對制度實施與學生學習經驗的理解。

研究者具備有助於質性研究之背景與特質，包括樂於與人互動、具良好書寫與資料統整能力，並於研究所階段修習「教育研究法」與「質性研究」等課程，具相當程度的質性研究素養。另研究者因工作性質曾長期與原民學生接觸，熟稔其學習與生活情境，亦能在訪談過程中建立信任關係。綜上，研究者之專長、訓練與實務經驗均有助於提升質性研究的信度與資料詮釋的深度。

二、研究倫理與信實度

為確保研究結果之信實度，本研究採行參與者檢核 (Member Checks) 提高資料詮釋之準確性，研究者將逐字稿與初步分析結果回饋受訪者確認，以確保詮釋內容忠實反映其經驗與觀點。透過精確描繪並確認研究參與者之思維模式、觀點、情感與經驗，得以掌握與參與者相關之資訊，此過程可視為取得詮釋適切且具本位性之證據 (王文科、王智弘，2010)。另研究者持續進行反思 (Researcher Reflexivity)，Tracy (2010) 主張研究者需展現高度的反思性與誠信，持續批判研究過程中的個人立場、行動與詮釋，以提升研究品質，而 Alvesson 與 Skoldberg (2018) 亦提醒需針對詮釋的多重可能性、釐清研究者的意識形態與不受研究者偏好的文字語言等進行多方檢核。研究者曾服務於公費師培單位，對原民公費生之壓力與學習處境具觀察經驗，將於研究過程保持批判性態度，檢視是否將個人立場或情緒投射於資料詮釋，以維持研究之透明性與客觀性。

在研究倫理方面，研究遵循自願參與、尊重隱私、公平回報、文化敏感與知情同意等原則。依洪瑞斌等人 (2015)，研究者應尊重參與者意願與自主性，避免因權力或人情壓力介入而影響受訪決定，並確保參與過程全程自願。為保障隱私與資料安全，研究者依 Wolcott (引自黃瑞琴，2021) 建議，於資料蒐集、轉錄與保存階段皆維持匿名性，並自行進行資料記錄與處理，避免資訊外洩。研究者依林建銘 (2019) 建議，為使研究者與研究對象於過程中互惠得利且符合功利主義原則，研究者提供適度回饋以達公平回報原則。同時，研究者秉持文化敏感原則，從個人與群體在社會結構中的生活經驗出發，尊重其於公平、正義與多元價值等面向的差異 (陳意榕，2014)，於研究設計、訪談與資料詮釋過程中尊重原住民族的文化脈絡與生活經驗，避免以主流文化觀點進行詮釋。最後，根據 Emanuel (2002) 與 Liamputtong (2007) 之定義，研究者於訪談前清楚說明研究目的、程序、潛在風險、可能利益等資訊，全面揭示研究的性質及相關資訊後，取得研究對象之書面知情同意書，保障參與者自主決定與退出的權利。

三、研究對象

本研究採立意取樣 (purposive sampling)，由研究者依研究目的與專業判斷選取最能回應研究問題的原民公費生，以獲取深入且具代表性的資料。此外，研究對象於訪談過程中推薦其他符合研究主題者，研究者亦兼採滾雪球取樣 (snowball sampling) 方式擴充樣本，以蒐集更全面的經驗觀點。綜合前述兩種取樣方式，本研究選定碩專班之重要關係人 8 位，分別是在學原民公費生 6 人、近 2 年畢業校友 1 人、授課教師 1 人，透過訪談不同角色的研究對象，收集更多元豐富之資料。以下將研究對象基本資料呈現如表 2。

表 2 研究對象基本資料一覽表

代號	身分別/ 性別	年齡區間/ 訪談日期	成長背景與部落連結	學經歷與工作經驗
S1	在學生/ 男	30 - 35 歲/ 2025. 3. 27	東部出生，因父親工作 而移居中部城市，僅長	北部大學畢業，10 年 非教育領域之工作經

			假返鄉，屬都市原住民	驗
S2	在學生/ 女	30 - 40 歲/ 2025. 3. 27	自小在部落長大，大學後移居中部，僅假期返鄉	大學專業與工作皆非教育相關，入學初期感到焦慮
S3	在學生/ 男	20 - 25 歲/ 2025. 3. 25	東部部落成長，高中搬至東部城市，但假日固定返鄉，與部落連結很深	北部大學就讀，尚無正式工作經驗
S4	在學生/ 女	25 - 30 歲/ 2025. 3. 28	自小部落成長，高中後至城市求學，大學、研究所皆於南部就讀	畢業後有短暫教育與非教育工作經驗
S5	在學生/ 男	20 - 25 歲/ 2025. 5. 9	中部部落成長，國小至高中皆就讀部落或鄉鎮學校	南部大學畢業後直升碩專班，尚無正式工作經驗
S6	在學生/ 女	20 - 25 歲/ 2025. 5. 9	原籍中區部落，自小隨父母遷至城市，屬都市原住民	北部大學就讀，畢業後直升碩專班，僅短期代課，尚無正式工作經驗
T1	授課教師/ 男	40 - 45 歲/ 2025. 5. 7	長期原民教育研究者，曾駐點部落 2 年	20 餘年原住民族教育經驗，現於個案大學任教
A1	畢業校友/ 男	30 - 35 歲/ 2025. 6. 15	北部原鄉出生，小學舉家遷至平地市區，僅假日返鄉	中部大學畢業，曾任服務業，後任代理教師，碩專班畢業前未能達成分發條件，另考取教甄，現任國小教師

資料來源：研究者自行整理

四、資料編碼分析

本研究資料編碼分析採初始編碼、進階編碼與理論編碼三層次。於初始編碼階段（initial coding）中，研究者以開放式閱讀逐字稿，將文本拆解為具意義的資料單元，以簡短語彙捕捉核心經驗。如受訪者提及大學教授曾說「你不是加分進來的」而感受被肯定，編碼為「加分制度標籤化」，另一受訪者因族名曝光身分而受嘲諷，則編碼為「族名汙名化」，呈現原民公費生在教育場域中的標籤化壓力。進階編碼階段（focused coding）將初始編碼進行整合與概念化，如將前述兩項編碼進一步整合為「身份汙名化經驗」。而理論編碼階段（theoretical coding）則構建整體性理論或框架，如進階編碼中的「身份汙名化經驗」、「認同建構機制」、「壓力調適

策略」等概念，可整合為「多重邊緣化之下的適應策略」，揭示原民公費生面對制度標籤、文化歧視與經濟困境時，如何由「汙名內化」轉向「安全重構」之歷程。

伍、研究結果與討論

一、學習壓力：課程壓力沉重與培育條件嚴苛

(一) 課程壓力沉重：學分結構與活動要求下的多重負荷

多數受訪者均表示碩專班課程總體設計量體過大，學生於兩年內需完成研究所課程、師資職前教育課程、各類加註專長等高達 100 至 120 學分之課程，學分總數與四年制大學相近，且學生須參與頻繁的非學分活動，如觀課、暑期營隊、教學知能競賽、知能檢測等。雖課程與活動安排旨在強化專業能力，卻使受訪者普遍反映時間不足、壓力過大，難以兼顧課業深度與身心調適。

「我真的覺得事情太多了，除了本身的課業很重，……，我應該是到二下的時候，我的學期學分才掉到 30 以下。」(S4-3/10-12)

「當一個東西全部在一起的話，堆在一起的話，它就會變成你的一個生活上的一個重擔，就是很多東西都要卡在一起，然後相對就是你在準備這個東西，就會就是時間都壓縮到。」(S2-5/3-5)

「我覺得因為課程排的很緊湊，然後大家每天都是報告、報告、報告。」(A1-4/26)

缺乏教育背景的受訪者分享於師培歷程中，需補強基礎學科不足，致承受更高的學習焦慮。

「對非本科生（指非教育背景的同學）的學習壓力變得非常的大。」(S5-15-20)

「他本身不是教育背景的，然後所以他進來的時候對這些東西都很陌生，然後他就會覺得很喘不過氣，而且他覺得沒有時間去吸收。」(S6-16/1-2)

面對沉重課業壓力，受訪者改採彈性策略或自我調適，以完成各項課業要求。

「其實我們都在應付老師，反正我有交作業、我人也有到聽課，就結束了。」(S3-10-32)

「你的教案就變成一魚多吃，就走這種投機的方式去應付其他老師。」(S3-10-2)、「把那些寫作業時間用來給自己一些喘息。」(S3-10-4)

「就是時間上的壓力，我其實我會知道我可以做到哪裡，但是重點是我做不到，因為我就只有這些時間，但是我覺得那也是另外一個成長。……。你可能知道給你多少時間，你可以做到什麼程度，……，我就得放過自己。」(S4-4/28-30)

「其實我是做得到，但我就時間不夠，……，我其實覺得也不算是完全的缺點，可能我比較有彈性一點吧。」(S4-5/3-7)

因碩專班人數多致課堂討論深度降低，無法完全發揮學術研究發展，且班級經營與輔導易採高中式管理。

「我覺得我可能有讀過碩士班吧，我又覺得我們碩專班很不一樣，因為人數太多了」(S3-4-10)

「我說那個修起來真的是有夠累的，然後好像高中生在上課，從早到晚，那個修課品質絕對是不好。」(S1-10/12-15)

「他又很像大學部，所以教起來可能每個老師上課也是會有一點就像在上大學部的課，他沒有可能沒辦法講那麼精，沒辦法講那麼細，就覺得很如果人數少，我們可以討論的更深。」(S3-4/12-13)

「課業、然後被管理的方式，這些其實我都覺得就是甚至不是大學生，大概高中，說國中又不至於，但是差不多是高中的狀態。」(S4-4/26-27)

由於偏遠地區專業科目師資長期不足，各縣市提報公費生需求，常要求學生須加註專長，使得原本的修業學分數大幅增加（林顯明、陳雅鈴，2024），而原民公費生依法需另修畢原住民族次專長課程，增加其應修學分數，致學習負擔更為沉重。受訪者為順利調節學習壓力，因應策略為降低對學業的標準、策略性地重複使用報告或教案，並學習時間管理，培養彈性與自我調適力。簡言之，豐富紮實的課程與活動設計，目的在於提升專業知能，卻易造成學習倦怠，影響學習品質與效果，如何取捨與平衡，成為師培機構須慎重思考與面對的議題。

（二）培育條件嚴苛：評核制度與資格淘汰的壓迫感

除課程與活動外，制度性培育條件亦是原民公費生另一重大壓力來源，如族語中高級檢定、完成部落服務實習至少 8 週與每學年義務服務時數至少 72 小時，並符合各縣市加訂之專業培育條件，如學科知能評量等。原民公費生須同時面對高強度課程與檢核要求的多重挑戰，亦承受社會、家庭對其順利分發之高期待壓力。

「（指培育條件）你過了就也可以是你美好的人生。但是你不過，你又深陷其中。」(S3-28/25-26)、「出的去是綠洲，你出不了就是直接葬在沙底了。」(S3-28-28)

「所以我覺得這個壓力（指擔心無法順利分發）真的很多，對，而且甚至可能還有人際上面的壓力，就是可能你的家人，然後親戚朋友都知道說，你就是公費生呀，為什麼你還不能分發啊？然後這很難啟齒說你因為考試沒過，然後你沒辦法分發。」(S3-9/18-19)

學科知能評量標準與受訪者認知不同、辦理次數減少，及族語檢定批改標準不明、考試內容與生活語境脫節等因素，皆加深原民公費生應試備考時的壓力與挫敗感。

「（指學科知能評量）就一直重覆這樣考，就覺得然後你也不知道你到底錯在哪裡，然後錯的你要怎麼訂正？」(S3-11-24)、「就到底我們在考幹嘛？我們也沒學到任何就是這些領域相關的知識。我們好像只是賭一個幸運而已。」(S3-11-32)

「（指學科知能評量）本來都是有三次嘛，可是那一年剛好改成年初跟年終。」(A1-7/13-16)

「布農郡群（意指郡社群）的這近 5 年通過率沒有到 10 個，所以他們好像有被檢討，就是說到底是不是因為批改的人太嚴格。」(S1-15-31)

「（指族語檢定）因為你摸不著那個批改老師要的標準是什麼，……，就是會有一點找不到方向，……。可是你實際在講族語，在跟老人家講族語，你就不會講的，……，就是有時候現實的落差，……，實際跟考試這兩方面就會有這樣的一個衝突，這樣子我自己在準備的時候，……，就有一點越考越沒信心。」(S2-15/15-22)

「族語認證跟學科知能這種沒有考古題，然後也很多不確定的因素在，……，你的分數好像都掌握在你沒辦法掌握的事情上。」(S3-9/4-5)

「你的分數（指族語認證跟學科知能評量）好像都掌握在你沒辦法掌握的事情上，……，而且你一次沒過，兩次沒過，三次沒過，那個壓力慢慢累積上來。」(S3-9/5-6)

受訪者針對部落服務之要求，多持肯定立場，惟服務週數及避免服務流於形式化是受訪者提醒需留意的部分。

「部落服務八週，它本來就有它的意義在嘛，那當你這位學生，你想用應付的心態去，那你就是

應付啊，如果你是覺得要求我要去服務，但是我本身就想要服務的時候，你去的時候就對你來說就會有意義了。」(A1-10/4-5)

「都原（都市原住民）因為比較沒有部落經驗，所以他覺得你可以藉由這個部落服務，去更深入在部落的一些文化或者是生活」(S1-14/5-6)

「(指部落服務)我可以去其他的人的部落看看，因為其實部落很多元。」(S4-10-16)

「我跟部落關係又很好，……，像我的哥哥是村長，堂哥，所以他可以直接幫我蓋章，……，好像這個東西（指部落服務）又對實際狀況來說，又有點多餘。」(S3-17/14-15)

整體而言，原民公費生於師培過程中承受繁重課程負擔與沉重培育門檻，致受訪者壓力倍增，而少數原民公費生因未達培育條件而喪失公費分發資格，造成培育人才流失與師培資源浪費的現象，將使公費師培成效與維持公費生教育熱忱受到嚴峻挑戰。

二、生活適應：經濟壓力與族群認同的交織挑戰

（一）經濟支持不足：補助有限與生活負擔的沉重壓力

相關文獻研究發現經濟壓力是影響原住民生活適應的重要因素，而多數受訪者均提及就學期間公費待遇補助不足，須兼顧打工或尋求家庭支援，造成課業與心理負擔，又因公費撥款時程未定，影響財務規劃。另部落服務實習交通費僅限於實支核銷大眾運輸車資，致受訪者評論此公費補助項目之實質意義較低。

「我覺得生活津貼應該至少要1萬塊」(S4-14-31)、「只是餐費而已喔，但是那不包含我們要做其他事情。」(S4-15-1)

「錢已經很少了，然後又不准時下來，這個才是很大的問題。」(A1-11/20-23)

「(指部落服務實習交通費)為什麼只能大眾運輸」(S1-22-7)、「如果車沒有票根勒」(S5-13-13)、「

因為我都是搭公車去，這樣不合理，因為很多地方很難去的，……，就算有（指客運），也就是很不方便，可能一天一班，甚至一個禮拜才幾次而已的那一種。」(S5-13/16-18)

受訪者需積極練習精準財務規劃、把握校內外工讀兼職機會、以學業成績爭取獎學金或尋求家人支援，以度過經濟窘迫之現況。

「學校的工讀其實也蠻給我們很多機會的，……。你要怎麼活，那你就自己想辦法。」(S2-22/32-34)

「姐姐先每個月給多少，或者是爸爸媽媽怎麼樣去支應我。」(S2-22/32-34)

「練習更有彈性的，然後當然就是金錢的運用上面也是練習要很精準。」(S4-14-15)

綜合本研究與既有文獻發現，受訪者投入兼職工讀以換取生活費的現象，與藍茜茹、徐麗明（2011）的研究發現相符，且經濟壓力確為原住民學生普遍存在且亟需回應的核心困境之一，更呼應潘憲華（2021）指出經濟困難為原民生活適應中最大挑戰之發現。整體而言，經濟壓力不僅直接影響原住民學生的生活品質，也可能削弱其課業投入與專業養成的穩定性。教育部2025年8月公告調升公費生生活津貼至每月一萬元，雖符合多數期待，但實際成效仍待追蹤觀察，並檢討公費待遇項目申請規範，簡化撥款流程，及提高核銷彈性，以真正發揮經濟支持的功能。

（二）同儕互動有利族群認同：安全場域與文化自信的重建

受訪者在過去求學經驗中，時常因升學加分政策或族名而遭質疑與污名化，往往造成其族群認同上的壓力。然而，於碩專班原住民專班的學習環境，因同儕共享相似的文化背景與成長經驗，相互理解與支持，反而成為修復族群認同、培養正向學習態度的重要契機，有助於族群認同與文化自信的重建。

「其實大家來自於一樣的，也就是到大家都是原住民，所以在這個學習的環境裡面，我覺得是很自然的。」(S1-18/25-26)

「全部都是原住民同學的時候，就是有時候會有一個默契。」(S5-10-33)

「就是好像我們心比較可以打得開了。」(S3-21-29)

「我覺得可以保留（指一般身份學生、原住民分班），……，雖然我覺得它確實是會加速那個原住民跟漢人之間的差異性，然後可能也會有一點分化的情況，……，只跟自己的族群在一起，我覺得其實是某種程度上的更加深，我們原本可能有一點迷失的那種族群認同。」(S6-11/18-21)

綜合本研究與既有文獻可見，原民公費生在師資培育過程中，確實面臨來自文化差異的適應困境，但同時也能透過同儕支持獲得重要的緩衝力量。本研究受訪者強調，原民班同儕間的安全感、默契與團結，成為他們抵抗偏見與壓力的支撐來源，這與劉若蘭、黃玉（2006）所指出師長與同儕支持能促進原民生學習投入的結論相互呼應，也呼應張珍瑋（2021）所強調友善校園的重要性。進一步而言，設立原住民專班不僅提供了文化共享的場域（李育逢，2023），也回應潘憲華（2021）關於原民生渴望與同儕連結的觀察。

受訪者 T1 觀察原民公費生多透過宗教祈禱、固定參與教會活動，並維持與家人的緊密連結來紓解緊繃的情緒，受訪者 A1 則分享同學間相互勉勵、團隊合作，或進行飲食聚會等方式調適壓力。

「但是我發現他們吃飯的時候會禱告，他們是很虔誠的教徒，……，我覺得這是一個很好的策略。另外，他們跟家裡的關係保持的比較密切」(T1-3/31-34)

「其實我們調適的方式就是同學互相勉勵吧，然後互相一起做準備，不會是那個單打獨鬥，……，我們會去吃東西當做是抒壓，然後再來就是找老師，找老師去聊聊做輔導吧」(A1-5/3-5)

本研究受訪者的觀察與張雅惠（2013）的研究相呼應，其研究都市原住民的生涯歷程，發現原住民若能擁有積極適應的人格韌性、堅定的宗教信仰及緊密的家人朋友陪伴，對其生涯發展可以產生正面的影響力。由此可見，信仰與家庭支持不僅提供了心理層面的慰藉，也在日常生活與學業壓力下，成為原民生成長與持續投入學習的重要支撐力量。

整體而言，文化差異雖可能造成學習適應上的挑戰，但若能透過專班制度或校園支持營造出接納氛圍，則能有效轉化為促進學習與生活適應的正向動能，然需留意分班制度可能造成族群間互動不足，加深族群分化之疑慮，未來如何兼顧文化安全與跨族群交流，成為師培機構值得思考之議題。

三、師培制度：檢核檢討與分發僵化的制度反思

（一）檢核制度檢討：多重指標與公平性的再思考

原民公費生面對師培過程的層層檢核，如學科知能測驗、族語認證與服務時數

等，雖然制度設計原意為確保師資兼備專業與文化能力，然受訪者反映多重指標疊加、檢核機制不明確等因素，造成心理壓迫，並焦慮未達標準而喪失公費分發資格。

「我個人的理解是（指學科知能評量）你要拿到精熟的話，大概是你這幾個科目的，你可能可以掌握的部分是高中的知識，可是這個東西跟國小教師有沒有直接的關係，我覺得未必。……。我覺得有一些縣市政府不太知道這些什麼通過基礎、精熟，這些的意涵到底是什麼？」(S4-10/28-29)

「（指學科知能評量）就是一直重覆這樣考，就覺得然後你也不知道你到底錯在哪裡，然後錯的你要怎麼訂正？」(S3-11-24)

「（指族語檢定）因為你摸不著那個批改老師要的標準是什麼，……，就是會有一點找不到方向，……。可是你實際在講族語，在跟老人家講族語，你就不會講的，……，就是有時候現實的落差，……，實際跟考試這兩方面就會有這樣的一個衝突。」(S2-15/15-22)

「（指族語中高級檢定）這種考試就是我覺得它排除掉了一些我其實認為族語能力很好的人。」(S4-9/23-27)

公費師培檢核機制於實務運作中產生設計與執行之落差，學科知能評量亦構成公費生的另一重大挑戰，學科知能評量試題偏離國小教育專業核心，且教育部針對精熟級別之學科知能評量未列明確考試準備範圍，造成學生準備測驗時之困難（林顯明、陳雅鈴，2024），加上測驗次數近年由一年三次縮減為兩次，學生應試壓力加劇。本次訪談發現，部落原住民學生儘管擁有長期豐富的原鄉生活經驗與日常族語使用背景，然原住民族語中高級檢定似與實際語用情境不相符，以受訪者 S2、S3 為例，他們仍長期受困於族語檢定之門檻，顯示現行採制度化評量之族語檢定未能真實回應母語者的語言使用情境。此外，公費生依規定每學年須為經濟弱勢、學習弱勢、區域弱勢學生義務課輔至少七十二小時，但該項服務未被納入正式實習認列，進一步加重其修業階段之學習負擔（李真文，2021）。整體而言，因應偏鄉教育需求而設計的繁複培育條件，固然展現制度對師資專業多元性的期待，但在評量基準、文化連結略顯不足，且造成原民公費生學習負擔沉重，亟需檢討可行性與合理性。

（二）培育及分發制度僵化：缺乏彈性與在地需求的落差

受訪者普遍認為，現行師資培育及分發制度過度依賴量化考試與單一標準作為篩選依據，忽視教師應具備教育熱忱、現場適應力與文化實踐能力，且制度設計強調淘汰而非支持養成，使學生感受壓力與不確定性，也延宕偏鄉學校亟需的師資補充。

「我們明明說教育要就是要給孩子機會，……。我們在做師培這一塊的時候，卻是一個還是回到很舊的方式去決定這個人他到底有沒有價值，他到底有沒有這個資格去現場。」(S3-9/17-18)

「因為你要的是這樣子的師資去投入去學校的實際的教學，而不是想要借著這樣子的東西去淘汰某些人。你要的是有這樣子的師資回到原鄉去任教，所以你應該帶的是培育跟陪伴的概念，而且是長期經營培育人才的概念，而不是用強烈的淘汰的觀點去面對。」(T1-13/2-3)

「你到底篩的人是很會考試的人，還是有願意花教學熱忱在教學上這件事。」(S3-12/32-33)

「這些校外考試為什麼就能斷定我們有沒有這個教學的資格。」(S3-9/10-11)

受訪者建議可增加彈性分發措施，協助未完全達成培育條件公費生仍可累積實務

經驗。

「為什麼就是不能夠彈性一點呢，……，就是說看能不能再多個一兩年（指未達培育條件，可再多延長分發期限），因為學校本來就需要你來嘛，那你就是直接先過去以代理教師的身份在那邊工作。」(A1-13/8-11)

「他可不可以有3年的評估期，我一樣去分發他，因為他其他都達到了（指未達某一培育條件，其餘已通過），這3年內他真的沒有達到，你再考慮教師證不要發給他，讓他這三年用代理的身份先去你那邊分發。」(T1-12/20-21)

現行公費師資培育制度中採「篩選與汰除」的邏輯，忽視師培過程應具備「陪伴與育成」的精神，對學生的職涯發展與自我認同造成壓力。而公費分發制度缺乏彈性，未能因應學生不同的完成進度或教育現場的需求，導致優秀師資流失與國小師資未能及時補足的問題，削弱原住民族師資培育機制的設計初衷。受訪者建議可增加分發緩衝期等彈性機制，可避免人才與資源雙重浪費，亦能兼顧教育現場師資需求與原住民族文化承擔之培育目標，朝向具支持性與永續性的原住民師資培育制度邁進。

陸、結論與建議

一、研究結論

（一）公費師資培育門檻趨嚴，族語、部落服務與學科能力為關鍵要求

我國師資培育公費制度的發展歷程反映教育政策與社會需求之轉變。日治時期為解決師資不足而建立師範教育體系，國民政府遷台後確立公費制度與分發服務機制。1979年《師範教育法》強化專業化，1994年《師資培育法》實施後，制度由單一公費轉為公、自費併行的多元取向，以回應教育普及與社會多元價值。2002年起多次修法，除縮短實習期、改為通過教師資格考試始得實習外，並要求師培大學開設國家語言及文化課程，顯示師資培育已成回應文化與社會發展的重要工具。2003年《師資培育公費助學金及分發服務辦法》公布後，培育條件逐步納入課業表現、語言能力與服務實踐等項目，針對原民公費生亦增設族語檢定、文化課程與部落服務要求，凸顯文化責任的政策導向，且分發服務義務由三年、四年增加為六年。近年政府兩度調高公費待遇，目前生活津貼提升至每月一萬元，以減輕學生經濟壓力；惟各縣市持續疊加培育條件，使制度逐漸呈現「以待遇交換專業承諾」的特質，展現專業化與文化承擔並行的雙重走向。

（二）高強度課程加重學習壓力，文化同儕支持發揮緩衝作用

個案大學碩專班原民公費生普遍面臨課程與活動總量過高所帶來的學習壓力，需於兩年內修畢研究所課程、師資職前教育課程與加註專長，總量近百學分，負荷相當於四年制大學生，另需參與暑期營隊、國小觀課、教學競賽與檢測等非學分活動，形成高密度與高壓力的培育歷程。此現象使原民公費生不易兼顧學習深度與時間管理，部分學生產生倦怠與焦慮感，對非教育背景的學生更具挑戰性。然而，原民專班的文化共同體與同儕支持，對緩解學習壓力與族群認同與自我價值感具有正面作用，學生在共享文化脈絡與語言背景的氛圍中，獲得情感支持與歸屬感，進而

提升持續學習的動能。整體而言，課程與活動的設計雖能促進專業知能與文化認同的雙向發展，但過度密集的課程安排與重疊之檢定要求，仍對學生造成顯著的時間壓力與心理負擔。

（三）培育條件繁複、支持不足，原民公費生承受多重壓力並發展因應策略

原民公費生面對培育條件要求與文化期待的雙重挑戰，於制度面須通過學科知能評量、族語中高級檢定及部落服務等條件，政策立意於強化專業與文化責任，然學生普遍反映族語檢定與日常語境脫節、學科知能評量未提供題庫與應試答案致較難備考，且辦理次數減少，使學生在準備過程中承受高度壓力。經濟層面上，公費待遇雖涵蓋學雜費減免與生活津貼，但金額與發放時程常難以滿足實際需求，學生多依賴兼職或家庭支持以維持生計，而部落服務交通補助申請不易，無法反應實際支出，亦使制度支持流於形式。原民公費生面對壓力與困境，多採取自我調適、彈性時間管理及尋求同儕、家庭或宗教支持等策略，其中文化歸屬感與群體支持成為重要的心理資源。政府於 2025 年提高生活津貼後，制度於經濟面向有改善趨勢，惟仍需持續關注族語檢定、課程密度與行政彈性，以確保制度能兼顧專業發展、文化承擔與學生身心福祉。

二、研究建議

（一）師資培育公費制度

建議教育主管機關整合與簡化培育條件，將部落服務納入課程或結合教育實習；族語檢定維持中高級門檻，但增加檢定次數，並透過評審委員標準化評分規準，降低主觀差異，提高檢定公平性；學科知能評量應增設辦理場次，並由中央統籌制定列為培育條件之原則，避免各縣市自行疊加要求。另公費待遇需兼顧彈性與公平，強化經濟支持措施，如因應部落交通現況，簡化部落服務交通費補助方式並提高補助次數。

（二）師培大學與原民公費生

建議師培大學檢視並精簡課程結構，整合專業課程與非學分活動，以統整課程內涵，使學習任務具連貫性，如將部落服務納入原住民次專長課程，暑期課輔營隊活動與族語學習結合。並可建構多層次學習支持體系，如基礎學科補強課程、族語加強班與教師檢定讀書會。並推動族語學伴、教師資格考小組等同儕共學機制。師培大學輔導機制需具文化敏感性，提升原住民族學生資源中心的功能，並培育具文化敏感度的專責輔導人員。建議原民公費生應培養長程與短程並行的學習規劃能力，以提升目標管理，同時積極運用校內、外專業資源，將部落服務轉化為教材與教案，實現專業與文化兼顧，此外，學生需強化心理調適，透過運動、祈禱、冥想或靜心等方式，以提升心理韌性。

（三）未來研究

建議未來研究可擴大樣本來源，如都市與偏鄉、一般身份與原民公費生、性別差異等，分析背景差異對其學習歷程、資源運用及生活適應的影響。並可採縱貫式設計，追蹤原民公費生從入學、培育、分發至在職教學的整體歷程，觀察其專業知

能、文化實踐及心理狀態的發展變化，並能分析師培制度與教學現場需求的連動性。再者，可納入公費生與自費師資生的比較，分析兩者在專業養成、就業選擇與職涯穩定性上的差異，並可延伸跨國比較，如紐西蘭毛利族、加拿大或澳洲原住民族的師資培育模式，以評估我國現行制度的適切性。

參考文獻

- 內政部 (2024)。113 年第 6 週內政統計通報。取自
https://www.moi.gov.tw/News_Content.aspx?n=9&s=313114
- 王文科、王智弘 (2020)。教育研究法 (十九版)。五南。
- 李真文 (2021)。關於公費師資生實習精進的二三事。臺灣教育評論月刊，10 (10)，51-57。
- 李育逢 (2023)。臺灣北區原住民大學生校園經驗、原住民族學生資源中心滿意度與就業力關係之研究 (未出版之博士論文)。臺北市，臺灣師範大學。
- 沈能元 (2023 年 12 月 18 日)。新冠疫後大專學生憂鬱傾向加劇 壓力來源是這三件事情。聯合新聞網，<https://udn.com/news/story/6928/7648571>。
- 林建銘 (2019)。教育質性研究的倫理規範。教育論叢，89 (7)，89-118。
- 林顯明、陳雅鈴 (2024)。從學堂到講堂：公費師資制度之問題與建議。臺灣教育評論月刊，13 (12)，15-20。
- 周慧茹 (2022)。日治前期的臺灣初等教育。臺灣學通訊，125，8-11。
- 洪瑞斌、莊騏嘉、陳筱婷 (2015)。深思敘說研究之研究倫理議題：回到倫理學基礎探討。生命敘說與心理傳記學，3，55-79。
- 施幸延 (2021)。大專校院持續就學之原住民個人因素、校園經驗與生涯成熟態度之研究-以北區大學為例 (未出版之碩士論文)。臺北市，國立臺灣師範大學。
- 陳仲翰 (2011)。教師專業倫理發展在師資培育過程上之意義。教育資料與研究雙月刊，103，69-89。
- 黃淑苓 (2014)。我國要回復公費師資培育制嗎？臺灣教育評論月刊，3 (4)，65-70。
- 黃嘉莉 (2019)。師資養成公費制度之歷史探究。教育科學研究期刊，64 (2)，99-129。
- 黃瑞琴 (2021)。質性教育研究方法 (3 版)。心理出版社。
- 楊恩妮 (2019)。我國師資培育公費制度適切性研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 師範教育法 (1979 年 11 月 6 日) 公布
- 師範教育法施行細則 (1982 年 1 月 15 日) 公布
- 師資培育法 (1994 年 1 月 18 日) 公布
- 師資培育法 (2002 年 6 月 20 日) 修正公布
- 師資培育法 (2017 年 5 月 26 日) 修正公布
- 師範校院公費學生公費待遇實施辦法 (1944 年 12 月 22 日) 公布
- 師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2003 年 8 月 1 日) 公布
- 師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2010 年 3 月 19 日) 修正公布
- 師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2012 年 3 月 5 日) 修正公布
- 師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2013 年 11 月 5 日) 修正公布
- 師資培育公費助學金及分發服務辦法 (2015 年 1 月 19 日) 修正公布

- 師資培育公費助學金及分發服務辦法（2018年5月3日）修正公布
- 師資培育公費助學金及分發服務辦法（2020年2月4日）修正公布
- 師資培育公費助學金及分發服務辦法（2022年1月10日）修正公布
- 張雅惠（2013）。都市原住民生涯歷程與教育觀點之研究-以六位布農族都市原住民為例（未出版之碩士論文）。私立靜宜大學，臺中市。
- 張珍瑋（2021）。高等教育機構因應原住民族大專生在校學習適應的因應策略，*台灣教育研究* 2（3），111-135。
- 郭淑芳（2012）。我國師資培育制度回顧與展望。*教育行政與評鑑學刊*，13，91-114。
- 陳巧筠（2011）。政大原住民學生受教育經驗與學校適應支持系統。*原教界* 38，60-63。
- 教育部師資培育及藝術教育司（2022）。師資培育公費生公費待遇項目及標準表。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7550/84840/9e07a5f6-6470-4b42-98ed-1aae27645765.pdf>
- 教育部（2024）。112學年度原住民學生概況統計。
- 教育部師資培育及藝術教育司即時新聞（2025）。教育部提高師資培育公費生公費待遇，自114年8月1日起實施。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=923761302D753475。
- 新竹市政府（1997）。日據時期師範教育之設施。*新竹市志*，第五卷文教志，386-391。
- 劉杏元等（2009）。原住民護生在最後一哩的學習歷程。*教育研究集刊*，55（1），97-128。
- 劉若蘭、黃玉（2006）。大專原住民族及漢族學生多元族群校園經驗與學習發展之研究。*教育研究集刊*，52（1），93-128。
- 盧延根（2022）。師資培育相關問題法制研析。*立法院法制局專題研究報告*，編號1614。
- 廖張京棣、劉若蘭、曹麗英（1999）。護專原住民新生學校適應行為之探討。*技術學刊*，14（4），619-626。
- 潘憲華（2021）。臺中市各大學原住民族大學生學校適應問題之探討（未出版之碩士論文）。國立中興大學，臺中市。
- 藍茜茹、徐麗明（2011）。大專原住民護生之學習歷程、校園適應與文化調適之探討—以某多元族群技術學院為例。*長庚科技學刊*，14，155-171。
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage Publications.
- Emanuel, A (2002). Refusing invited applause: preliminary observations from a case study of charismatic oratory. In D. Weinberg (Ed.), *Qualitative research*

- methods*,44-260. Blackwell.
- Lan,C.J.,Liu,R.L., & Hsu,L.M. (2013).The study of learning process, Campus adaptation and culture adjustment of college nursing aboriginal students in Taiwan -combine both longitudinal and cross-sectional methods. *Journal of Modern Education Review*,3(8),587-603.
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the vulnerable: A guide to sensitive research methods*. Sage Publications.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.

蔡元隆¹、陳明聰²

摘要

面對當代台灣高等教育在全球化與新自由主義治理邏輯下的制度轉型，「大學社會責任」（University Social Responsibility, USR）已成為連結知識生產與社會實踐的重要政策工具。然而，在 USR 實踐過程中，常見過度強調「資格化」與「社會化」功能，忽略教育中最具倫理深度的「主體化」向度，導致學生淪為行動執行者而非公共參與者。本研究以 Gert Biesta 所提出之教育三功能理論為哲學基礎，透過詮釋學與批判分析方法，探討當前 USR 實作中出現的功能失衡現象與制度張力，並提出以「主體化—社會實踐」為核心的 USR 教育轉向。研究主張，USR 應從技術治理與績效導向中解放，重回教育的倫理本質與公共性實踐，使高等教育成為培育青年公民責任與社會行動能動性的場域，進而回應台灣當前社會轉型中對公民倫理、文化承擔與永續發展的多重期待。

關鍵字：大學社會責任、資格化、社會化、主體化、社會實踐

¹ 蔡元隆(通訊作者)，國立嘉義大學師範學院博士後研究員、國立嘉義大學教育學系兼任助理教授
電子信箱：tommyorlevis@gmail.com

² 陳明聰，國立嘉義大學特殊教育學系教授
電子信箱：mtchen@mail.ncyu.edu.tw

Philosophical Implications and Insights of University Social Responsibility Practice from Gert Biesta's Theory of the Three Functions of Education

Yuan-Lung Tsai¹, Ming-Tsung Chen²

Abstract

In the context of institutional transformation of Taiwan's higher education under the influence of globalization and neoliberal governance, University Social Responsibility (USR) has emerged as a crucial policy framework linking knowledge production with social practice. However, current USR practices often disproportionately emphasize the functions of *qualification* and *socialization*, while neglecting the ethically significant dimension of *subjectification*. This results in students being positioned as task performers rather than as active public participants. Drawing on Gert Biesta's framework of the three functions of education, a hermeneutic and critical perspective is employed to explore how current USR practices reveal patterns of imbalance and the institutional tensions behind them. Based on a pedagogical reorientation of USR centered on the ethical and transformative potential of subjectification and social practice, this study argues that USR cannot be adequately understood if viewed only through technocratic controls or performance indicators. The significance of USR becomes clearer when considered in relation to the ethical commitments and public purposes that education is meant to serve. By doing so, higher education can serve as a vital arena for cultivating civic responsibility, ethical subjectivity, and social agency among youth—thus responding to Taiwan's broader societal aspirations for civic ethics, cultural commitment, and sustainable development.

Keywords: University Social Responsibility (USR), Qualification, Socialization, Subjectification, Social Practice

¹ Yuan-Lung Tsai, Postdoctoral Research Fellow, Teachers College, National Chiayi University. Adjunct Assistant Professor, Department of Education, National Chiayi University, E-mail: tommyorlevis@gmail.com

² Ming-Tsung Chen, Professor, Department of Special Education, National Chiayi University, E-mail: mtchen@mail.ncyu.edu.tw

I. Research Background and Problem Statement

In recent years, higher education around the world has been experiencing noticeable shifts—both in how universities operate and in the values that guide them. With the accelerating forces of globalization, digital technology, and the knowledge economy, the university is no longer merely a site of knowledge transmission and academic inquiry. Rather, it is increasingly tasked with addressing social change, promoting public well-being, and contributing to sustainable development (Marginson, 2007; Tsai, 2025). In the face of pressing global challenges such as climate change, social inequality, cultural disconnection, and democratic crisis, higher education has been redefined as an institution bearing ethical responsibility and public agency. Within this shifting context, University Social Responsibility (USR)¹ has emerged as a value-laden framework that calls upon universities to respond to social, cultural, and ecological issues. It is now considered a critical domain in institutional governance, curricular development, and community engagement (Shek & Hollister, 2017; Tsai & Yeh, 2025). USR has encouraged

¹ USR refers to the idea that universities, while fulfilling their teaching and research responsibilities, must also commit themselves to serving society. This includes cultivating students' sense of social direction and mission, promoting social progress and development, and thereby fulfilling the broader function of higher education in contributing to sustainable societal advancement (Wu, 2018). In other words, the very essence of the university lies in its responsibility to society—through teaching, research, and public engagement, faculty and students co-construct the university as a site of hope for the future development of society (Chang et al., 2020). Yang (2019, 2023) further argue that USR entails the university's dual identity as both an educational institution and a social organization. Beyond providing instruction and generating research, universities should also nurture students' development and take responsibility for contributing to local communities and broader society. Thus, the university is not only a key driver of knowledge production and talent cultivation, but also an essential partner in regional development (Severino-González et al., 2024). According to Yang and Wang (2023), USR calls upon universities to respond to local needs through their specialized knowledge. They contend that universities must leverage their expertise and creativity to bridge the gap between academic training and practical application, develop locally grounded knowledge, address community-based challenges, foster local identity and growth, and advance a vision of international connectivity. When universities assume the role of social catalysts in practice, a critical issue concerns how they can effectively build bridges among students, faculty, and local communities, and address community challenges through collaborative models of engagement (Hsing & Huang, 2023). National Taiwan Normal University, for example, integrates professional expertise with social concern in actively advancing USR initiatives aligned with SDGs 3, 4, 12, and 17. Through the development of age-friendly communities and community counseling centers, the university promotes physical and mental well-being, while its foundational teaching initiatives and support for special education in rural areas aim to reduce educational disparities. These practices demonstrate the university's capacity for sustainable governance and social engagement (Sung, 2022). Similarly, National Chi Nan University places USR at the core of its institutional mission, focusing on environmental sustainability and dialogue between technology and the humanities. By incorporating gamified pedagogy, the university enhances both teaching professionalism and student learning outcomes. Its USR practices emphasize deep engagement in the Shuishalian region, expanded connections with Southeast Asia, and the promotion of sustainability education, thereby extending the university's influence to emerging community contexts (Wu et al., 2022). In sum, the core spirit of USR lies in reasserting the ethical role of the university in public action, positioning it not merely as a transmitter of knowledge and technology, but as a generative space for public values. Universities must reengage with the fundamental question of why education—a question that transcends the instrumental transmission of skills and knowledge to emphasize the cultivation of ethical discernment, civic consciousness, and social agency among students. USR, therefore, should not be seen solely as an institutional initiative; it is a philosophical call that speaks to the very essence of education and the democratic commitments of higher learning.

universities to move away from the long-standing tendency to remain inward-looking and to engage more directly with social and community concerns. It encourages forms of social engagement, cultural renewal, and collaborative knowledge-building that are rooted in ethical and public concern. However, once USR is absorbed into policy checklists or performance evaluations, it often slips into administrative routines—programs run for their own sake, activities staged for reports, and practices shaped more by bureaucratic display than educational intent. (Chien, 2022; Boni & Gasper, 2012). In Taiwan’s higher education landscape, USR is often instrumentalized as a policy mechanism to align with SDGs or secure government funding—neglecting its inherent educational value, cultural reflexivity, and emancipatory potential for civic empowerment.

In response to the instrumentalization of USR, the philosophy of education offers a critical interpretive lens to deepen our understanding of its ethical dimensions. In particular, Gert Biesta’s theory of the three functions of education—qualification, socialization, and subjectification—reveals that education is not a unidirectional process of knowledge delivery, but rather a normative practice shaped by ethical tension and value-laden decisions (Biesta, 2006, 2010, 2013, 2020)². When higher education disproportionately emphasizes qualification (e.g., skills training, employability) and socialization (e.g., institutional reproduction, norm compliance), it often marginalizes the subjectification function, which concerns the formation of responsible, autonomous individuals capable of ethical judgment and social action. Biesta (2010) critically argues that the meaning of education should not be reduced to measurable learning outcomes, but rather oriented toward the emergence of ethical subjects who can “respond to the call of the Other.” From Biesta’s perspective, the three functions of education provide not only a conceptual framework to diagnose the imbalance in current USR practices, but also a philosophical basis to reimagine the ethical and public essence of USR in higher education. This perspective resonates with Giroux’s (2007) critique of academic capitalism, which warns of the erosion of public responsibility and ethical commitment in the neoliberal university.

² To avoid potential conceptual ambiguity, this paper adopts the term “three functions” rather than “three purposes” when referring to Gert Biesta’s well-known framework. This choice is grounded in the focus of the present study. Whereas the notion of “purpose” tends to emphasize the normative and value-laden orientation of education at a more abstract level, the term “function” more appropriately captures the concrete modes of operation, curricular practices, and institutional enactments that emerge within the context of USR. Traditionally, universities have positioned “teaching” and “research” as their primary missions; however, under the development of USR, “social engagement” has increasingly become an unavoidable third dimension, serving as a key indicator of whether universities can respond to contemporary educational expectations. For this reason, the paper argues that the term “function” better reflects the practical and action-oriented character of USR and more accurately describes the forms of institutional agency that universities exercise in socially engaged contexts. Accordingly, while respecting the spirit of Biesta’s original formulation, this study employs “three functions” as the operative concept throughout the discussion. This clarification is provided here in advance to ensure conceptual consistency in the analysis that follows.

Accordingly, this study seeks to explore the philosophical implications of Biesta's theory of educational functions in the context of contemporary higher education, and to examine the institutional tensions and functional imbalances embedded in current USR practices. The specific research aims are as follows: 1.To interpret the theoretical foundation and educational-philosophical meaning of Biesta's concepts of qualification, socialization, and subjectification; 2.To analyze whether existing USR practices exhibit functional bias or imbalance in the implementation process;3. To explore how a subjectification-centered approach can reconstruct USR as an ethical educational practice and enable cultural transformation beyond instrumental logic. To address these aims, the study engages the following core questions: 1.What normative criteria and practical strategies are implied by Biesta's three educational functions in the context of higher education? 2.Do current USR implementations reflect an imbalance among educational functions, and what institutional or governance logics underlie this phenomenon? 3.How can the function of subjectification offer an ethical and public alternative to the instrumentalization and performativity embedded in current USR discourses?

Methodologically, this study is positioned as a conceptual-theoretical inquiry within the philosophy of education rather than as an empirical evaluation of USR programs. It adopts a critical hermeneutic approach, treating educational theories and policy-related texts as interpretive objects rather than sources of empirical measurement. The primary analytical materials include Biesta's theoretical writings on the three functions of education, alongside publicly available USR policy documents, evaluation frameworks, and program descriptions in Taiwan and selected international contexts. These materials are approached as governance texts—that is, as meaning-producing artifacts that articulate normative assumptions about education, responsibility, collaboration, and sustainability.

Rather than assessing the effectiveness or outcomes of specific USR initiatives, the analysis focuses on how educational aims are translated into institutional designs and evaluative mechanisms, and how these mechanisms privilege certain educational functions while constraining others. Cases referenced in the discussion serve an illustrative function, clarifying how different configurations of policy language and evaluation criteria shape the educational meaning of USR. The validity of the study rests not on empirical generalizability, but on interpretive coherence, conceptual rigor, and transparency in analytical reasoning. Through this approach, the article aims to contribute a philosophically grounded critique of USR as a governance dispositif, and to articulate an alternative educational vision that foregrounds ethical subject formation and public responsibility in higher education.

II. The Philosophical Dimensions of Gert Biesta's Theory of the Three Functions of Education

Gert Biesta is widely regarded as one of the most influential educational philosophers of our time. His systematic articulation and reconfiguration of the purposes of education have become a vital theoretical resource in contemporary educational discourse. Biesta (2006, 2010, 2013, 2020) posits that education comprises three interrelated yet irreducible functions: qualification, socialization, and subjectification. This tripartite framework not only offers an analytical lens for educational practice but also responds to the crisis of instrumentalism and standardization that afflicts modern education systems, calling for a return to education's ethical and cultural foundations.

The qualification function refers to education's role in transmitting knowledge and skills, equipping learners for participation in social roles, professional life, and specialized practices. Biesta (2010, p. 20) explicitly notes, "Education helps students acquire knowledge and skills so they can enter the labor market, pursue further studies, or engage in other societal domains. This is the instrumental function of education." This dimension is closely tied to curriculum content, credentialing, and performance metrics. However, Biesta also critiques the dominance of the qualification agenda, arguing that the overemphasis on measurable outcomes narrows the educational purpose and obscures its ethical and ontological dimensions (Biesta, 2006, 2010). The proliferation of qualification-driven reforms reflects the increasing control of education by neoliberal governance and technocratic bureaucracy (Chien, 2023; Slaughter & Rhoades, 2004).

The second function, socialization, concerns how education introduces learners into existing social and cultural orders, enabling them to become recognized members of particular communities. As Biesta (2010, p. 20) writes, "Education is a gateway for individuals into social and cultural orders, helping them understand and identify with specific groups or value systems." This function emphasizes the transmission of norms, values, and identities, positioning education as a mechanism of cultural reproduction and social cohesion. However, Biesta (2013) cautions that when socialization lacks a commitment to difference and plurality, it risks degenerating into assimilation and cultural hegemony. Therefore, education must foster open, pluralistic social spaces where learners not only integrate into shared values but also develop the capacity to question and reflect—an ethical tension inherent in the socialization process, which simultaneously enables belonging and threatens suppression.

Among the three, Biesta's most emphasized function is subjectification, which he identifies as the ethical core of education. According to Biesta (2010, p. 21), "The function of subjectification concerns how individuals respond to being addressed as ethical agents." This perspective foregrounds the question of how education enables the emergence of persons who can act freely, responsibly, and in dialogue with others. Subjectification is

transformative precisely because it occurs in unpredictable and uncontrollable educational encounters; it cannot be prescribed by curriculum design or predetermined learning outcomes. Instead, for Gert Biesta, subjectification happens when a person is addressed by others in situations marked by difference or tension. It unfolds in the way a person responds to the situations and demands placed before them—something that cannot always be predicted or planned in advance, through which the individual comes to locate themselves and enact freedom. Biesta (2013) further insists that the aim of subjectification is not to mold learners into socially functional beings, but to open up the possibility for challenging and reimagining existing orders, thus expanding the plurality of ways of being and acting in the world. Education, in this view, must create a generative space in which learners can engage with value conflicts and cultural tensions in ethically meaningful ways—even when those choices run counter to dominant social expectations and institutional norms. Only then can education transcend its instrumental role and become an ethical site of responsibility, responsiveness, and freedom.

Subjectification, notably, should not be confused with liberal individualism or egocentric self-expression. It is not merely about the freedom to choose or assert the self, but about how one comes to exist responsibly in relation to others and the world. As Portin (2020) suggests, the primary task of education is not to shape students into ideal citizens according to a predefined mold, but to create the conditions in which they may “appear as subjects” within the tensions of ethical and social life. The teacher’s role, accordingly, is not that of a transmitter of knowledge but of one who interrupts habitual thinking and normative expectations, thereby creating openings for reflective judgment and ethical agency. In Biesta’s conception, education is not about determining what kind of person a student should become, but enabling them to respond to who they wish to become. This is a profoundly ethical form of practice—education not as social engineering or character molding, but as a space that permits difference, calls forth responsibility, and fosters meaningful action.

Taken together, Biesta (2006, 2010, 2013, 2020) integrates these dimensions into what he calls the three functions of education, rejecting the reduction of education to outcome-based performance systems. He argues that these functions are not mutually exclusive or hierarchically ordered but must be negotiated dynamically in practice. When one function dominates at the expense of the others, the purposes of education become distorted and unbalanced (Coelho et al., 2025). For instance, when education is overly qualification-focused—as with standardized assessments like PISA or TIMSS—it becomes a mechanism for producing human capital. Biesta (2015) has criticized PISA for privileging qualification at the cost of broader educational values. When education is overly socialization-oriented, it risks perpetuating cultural reproduction and ideological conformity. Conversely, an exclusive focus on subjectification without regard for social

structures may devolve into an isolated liberal individualism that fails to address collective responsibility and public engagement.

Thus, Biesta's framework is not merely a taxonomy of educational functions; it is an ethical and political provocation. It reminds us that education is not the sum of its technical parts but a relational practice in which meaning, responsibility, and freedom are constituted. Education should offer experiences that help students participate thoughtfully in civic life. This involves more than learning facts; it includes developing a sense of public concern and ethical responsibility.

III. Examining Functional Imbalances in USR Through Gert Biesta's Theory of the Three Functions of Education within the Context of Neoliberal Governance

In contemporary higher education systems, USR has increasingly emerged as a key institutional narrative linking teaching, research, and social engagement. Originally conceived to expand the ethical and public dimensions of the university, USR articulates a vision in which higher education institutions transcend the reproduction of academic knowledge to actively engage with public issues, address social challenges, and become agents of social justice, cultural responsibility, and sustainable development (Jandhyala & Tilak, 2022). However, from a philosophical-educational perspective, the implementation of USR has revealed a significant imbalance in functional emphasis, shaped by deeper structural tensions under neoliberal modes of governance. These developments call for a systematic and critical reflection through the framework of the "three functions of education" proposed by Gert Biesta (2006, 2010, 2013, 2020).

Within this theoretical approach, the present study does not seek to reduce different USR initiatives to simplistic judgments of "good" or "bad." Instead, it focuses on how policy objectives are translated into concrete evaluation indicators, and how the proportional weighting of these indicators institutionally privileges particular educational functions. Some USR initiatives are primarily assessed through the scale of research funding, cross-sector partnerships, and social impact metrics; others are strongly shaped by policy evaluation discourses that emphasize visible outputs such as the number of projects, frequency of activities, and participant counts. By contrast, only a limited number of programs attempt to institutionalize reflective writing, dialogical processes, and value-based deliberation, thereby providing relatively explicit evaluative space for subjectification. These differences do not stem from the intrinsic merit of individual cases, but rather reflect how distinct institutional designs redefine the educational meaning and practical focus of USR.

From Biesta's theoretical perspective. First, the most prominent tendency in current USR practice is the excessive prioritization of the qualification function. In practice,

universities often instrumentalize USR as a means of enhancing student employability, practical skill development, and alignment with industry needs. Consequently, USR is reduced to a vocational agenda driven by problem-solving logics (Biesta, 2010). Many USR initiatives focus on entrepreneurship, regional industrial revitalization, or technological transfer, and their outcomes are frequently evaluated using quantifiable indicators such as the number of outputs, collaborative events, or resource allocations. Once an instrumental mindset takes hold, educational work often shifts toward what can be counted or recorded, pushing other important aspects of learning to the margins. As a result, its deeper aims—such as critical thinking, ethical engagement, and public responsibility—are pushed aside. For instance, the University College London’s “Grand Challenges” initiative emphasizes interdisciplinary collaboration and engagement with public issues (e.g., climate justice, digital inequality), yet its success remains predominantly measured by research funding, partnerships, and social impact metrics (UCL, 2020). Such examples highlight how the qualification function, driven by policy performance indicators, often overshadows the more ethically profound function of subjectification.

Second, while the socialization function retains a visible presence in USR practice—evident in volunteer work, community participation, cultural programs, and interdisciplinary collaborations—it is often reduced to ritualized activities and compliance-based formalism. Students are typically positioned as executors of pre-defined goals with limited preparation for engaging the historical complexities or cultural tensions of the communities they serve. In some Taiwanese USR projects, students are enlisted in local revitalization or cultural promotion efforts, which, while ostensibly promoting local concern and heritage preservation, often rely on standardized training modules and evaluation rubrics. As a result, students may function merely as promotional agents rather than co-constructors of local knowledge. This phenomenon parallels observations in Western contexts by Bessant et al. (2018) and Jongbloed et al. (2008), who critique how USR is frequently instrumentalized for branding and performance display, thus transforming socialization into an institutionalized and disciplinary mechanism, stifling learners’ engagement with cultural diversity or social critique. Chien (2022) and Tsai and Yeh (2025) further point out that USR in Taiwan is shaped by the Ministry of Education’s policy evaluations, which stress project numbers, event frequency, and participant count—thereby shifting USR toward a performance management paradigm. As Biesta (2013) warns, when socialization is reduced to cultural assimilation and institutional normalization, education forfeits its capacity to serve as a space for democratic formation and intercultural understanding, becoming instead a mechanism for reproducing dominant social orders and ideologies.

Most critically, the subjectification function—central to Biesta’s ethical vision of

education—is the most neglected in USR practice. When USR projects focus exclusively on “solving social problems” rather than initiating “public dialogue,” and when students are trained as task performers rather than ethical agents, the university ceases to be a space for calling forth the subject (Biesta, 2010). As Shek and Hollister (2017) have noted, although USR has gained popularity in Asia’s higher education policy discourse, most universities continue to frame USR as an extension of institutional branding, resulting in performative civic engagements that fail to create meaningful spaces for students’ ethical reflection and value formation. Even in Europe and North America, where USR theory is more established, the practice often suffers from the structural absence of subjectification. For example, McIlrath and Labhrainn (2007) report that UK university-led service-learning projects, while engaging students in public affairs, primarily focus on technical support (e.g., environmental cleanup, publicity design) without cultivating deeper awareness of historical trauma, structural injustice, or power relations. These initiatives, while achieving some degree of socialization, rarely foster the emergence of students as ethical subjects. In other words, in many cases, the deeper ethical dimension of subjectification gets overshadowed by institutional expectations such as logged service hours or quantified impact reports. Biesta (2010) warns that when education is reduced to technical indicators—such as policy outputs, volunteer hours, or measured social impact—the ethical essence of education as a “call to subjectivity” becomes unsustainable. Without educational spaces that allow students to deliberate values, respond to others, and enact freedom, USR risks losing both its ethical substance and its educational significance.

Within this logic, the university is no longer seen as a democratic public forum, but as a technocratic institution for producing “academic capital” (Slaughter & Rhoades, 2004). In such a regime, value is increasingly tied to what is measurable and marketable. Consequently, USR is reconfigured as a site of administrative competition and performance display, subordinated to outcome-based benchmarks, policy responsiveness, and external rankings. Giroux (2007) sharply critiques this transformation, arguing that higher education has been reduced to a “corporate university” under neoliberal rule—where knowledge is commodified, academic work is reduced to measurable outputs, and educators are tasked with generating countable achievements (e.g., publications, research grants, enrollment statistics). This devalues knowledge as a public good and erodes the ethical mission of education. If USR fails to address students’ development as ethical subjects, it too will fall into the trap of market dependency and policy instrumentalism.

Biesta’s theory of the three functions thus offers not only a critical lens for diagnosing the functional imbalances of USR, but also a philosophical lever for resisting governance logics and reclaiming USR’s ethical significance. Only by creating a dialogical and ethically charged space in which qualification, socialization, and subjectification are dynamically balanced can USR transcend its instrumental confines

and become a genuinely public educational practice—one that calls students to reflect, to take responsibility, and to act.

IV. From Subjectification to Social Practice: The Ethical Dimension of Education in University Social Responsibility

USR should not be seen merely as an institutional framework for addressing public issues, but more fundamentally as an educational arena for cultivating civic sensibility and ethical responsibility. When USR is reduced to a collection of measurable social service activities or policy performance metrics, it risks becoming formalistic and instrumental, thereby neglecting its ethical foundation and the transformative potential of subject formation. Biesta's (2010, 2013) emphasis on the function of subjectification reminds us that the core concern of education is not limited to social adaptation or skill acquisition, but rather centers on how individuals come to exist as moral subjects—capable of responding to others, assuming responsibility, and participating meaningfully in public life. Subjectification is not merely about constructing personal identity; it is about how one appears in the world in ethically accountable ways (Biesta, 2013). In this sense, the ultimate aim of education is not to produce standardized citizens who conform to societal expectations, but to open up the possibility for each learner to respond to ethical calls and exercise civic agency. Biesta, drawing from Bauman's ethics, asserts that human uniqueness lies in ethical responsibility (Chien, 2023). As Biesta (2011) puts it, the value of education lies not in "what students learn" but in "who they become"—a claim that strikes at the heart of both ethical and civic education.

When USR overlooks the ethical concerns tied to subjectification, it easily turns into another administrative duty or a component of institutional performance tracking—reducing education to "social service delivery" rather than cultivating "public ethical becoming" (Boni & Gasper, 2012). However, if reclaimed as an ethical-pedagogical endeavor, USR has the potential to serve as a vital space for awakening youth civic consciousness, ethical reflection, and social action. Saltmarsh and Hartley (2011) argue that the core of civic engagement education lies in helping students grasp the intersections of social justice, political structures, and cultural tensions, thereby forming democratic actors capable of intervening in public life. To become such an ethical actor, students must be regarded not as completed citizens but as unfinished citizens, whose civic subjectivity and ethical sensibility are continually formed through reflection and participation (Biesta, 2013; Giroux, 2011). From this ethical-civic perspective, subjectification becomes visible in the student's ability to embody responsibility for the public and care for the other through social action. USR, therefore, should move beyond rhetorical appeals to "giving back to society" and instead structure pedagogical encounters that foster awareness of social injustice, critical engagement with local cultural contexts, and ethical self-reflection.

USR fulfills its ethical mission only when it is treated as a pedagogical process—one that gives students space to take part in public discussions, grapple with ethical questions, and engage in shared responsibilities, and shared responsibility. As Vasilescu et al. (2010) point out, USR entails strengthening civic commitment by encouraging students and faculty to provide social services to local communities and contribute to ecological sustainability, both locally and globally. McIlrath and Labhrainn (2007) further argue that when students are engaged in USR merely as task executors without cultivating deeper understanding of local histories, structural inequalities, or cultural complexities, even high levels of participation will fail to engender authentic publicness or ethical action. The future of USR lies in constructing what we may call an “ethical public sphere”, where universities no longer function merely as providers of knowledge and skills, but as democratic spaces that summon students to responsibility, social engagement, and the practice of freedom.

In practical terms, embedding subjectification into USR requires curricular design and institutional support that empower students to act as public agents. One example is the Campus Engage program at the University of Galway, which focuses on students’ ethical engagement with social justice issues. Through co-created curricula and student-led initiatives, students are offered authentic opportunities to speak, act, and intervene morally in public concerns (McIlrath & Labhrainn, 2007). The program’s aim is not simply skill development or service delivery but the lived experience of ethical responsibility and democratic learning. Similarly, Utrecht University’s Community Engaged Learning initiative exemplifies the integration of subjectification and social practice. The program integrates academic coursework with real-world community issues, encouraging students to engage in intercultural dialogue, policy research, and public deliberation. Students are also required to produce critical-reflective writings on their involvement, fostering an educational space where subjectification is both nurtured and evaluated (Utrecht University, 2022). In these models, students are not seen merely as performers of predefined tasks, but as ethical subjects, deepening the democratic and public orientation of higher education.

In Taiwan, National Chiayi University has implemented USR pedagogy with an emphasis on subjectification. Within this framework, students entering local communities are encouraged to assume the role of cultural mediators by conducting in-depth interviews, engaging in genuine dialogue, and practicing critical self-reflection. Through these processes, students cultivate an awareness of their relational positioning with others, reconstruct their understanding of local culture, recognize social injustices, and develop greater sensitivity toward misperceptions and plural perspectives (Tsai & Yeh 2025). This learning trajectory further cultivates students’ capacity to detect misperceptions and to appreciate plural perspectives, strengthening their civic and ethical agency. In this regard,

the program concretely enacts Biesta's (2010) notion of subjectification, enabling students to translate ethical awareness into situated forms of social practice.

In conclusion, realizing a USR model grounded in subjectification and social practice requires confronting the structural barriers embedded in contemporary higher education—namely, performance-driven governance, policy instrumentalization, and modular curriculum design. Educators and institutions must reimagine their roles not as passive implementers of external metrics but as active agents in rearticulating the ethical mission of education. Only when students are regarded as ethically capable and publicly responsible subjects can USR move from a “social extension initiative” to a site of civic ethical formation and co-constructed social practice, thus reaffirming the university's essential role as a public institution in a democratic society.

V. Conclusion and Implications

This study, grounded in Gert Biesta's theoretical framework of the three functions of education—qualification, socialization, and subjectification—critically examines the functional imbalances and institutional tensions embedded within contemporary practices of USR from a philosophical-educational perspective. Biesta (2006, 2010, 2013, 2020) repeatedly emphasizes that the ultimate aim of education is not merely the transmission of knowledge and skills, nor the reproduction of social order, but rather the process through which individuals emerge as ethical subjects—capable of responding to others, assuming public responsibility, and engaging in meaningful social participation. Findings from this research indicate that, under the pervasive influence of neoliberal governance, current USR initiatives tend to overemphasize the functions of qualification and socialization—such as skill development, service delivery, and cultural adaptation—while marginalizing the ethically vital function of subjectification. As a result, USR has often been reduced to a field of performance metrics, administrative formalism, and competitive resource acquisition, thereby losing sight of its original mission as a site of ethical practice and the cultivation of public-mindedness. When USR fails to engage the learner's subjectivity or summon value-based reflection, it becomes difficult for higher education to transcend instrumental rationality and fulfill its democratic and critical potential.

Importantly, Biesta does not reject the significance of qualification and socialization; rather, he calls attention to the need for education to meaningfully realize subjectification, which, even if it does not prescribe what kind of person one must become, must at least enable individuals to choose freely who they wish to become (Biesta, 2013). As Chien (2022) observes, while Biesta underscores the importance of subjectification, he has not provided a sufficiently persuasive argument regarding how it should be balanced with the other two functions. In contrast, Coelho et al. (2025) argue that Biesta's triadic model should not be treated as a set of mutually exclusive purposes, but rather as dimensions of

educational practice that coexist in dynamic tension. They further contend that this perspective helps educators maintain ethical sensitivity in curricular and institutional design, preventing USR from being reduced to a mere policy tool or technocratic instrument, and instead reorienting it toward its normative foundations and public mission.

Within this context, subjectification is not simply a by-product of USR activities. It should, in fact, be considered one of the starting points for thinking about what higher education ought to do ethically. The university, as an ethical actor, must reposition itself as a site of public engagement and cultural commitment, supporting students in their journey from unfinished citizens toward civic subjectivity through ongoing ethical choices and social action. Evidence from educational practice further suggests that when USR is guided by philosophical-educational considerations, civic care and ethical deliberation are more likely to emerge as core educational values.

To conclude, for USR to recover its educational significance and legitimacy, universities will need to shift their attention away from performance indicators and policy-driven pressures. Its future direction should once again be guided by the ethical commitments and public aims that education is meant to uphold. The future development of USR must begin with an ethical reorientation—from subjectification to social practice—reaffirming that education is not merely a tool for knowledge transmission or social adjustment, but a public practice that calls youth to reflect, to act, and to co-create society. Only by embracing this ethical vision can universities remain vital actors in guiding civil society, advancing social justice, and cultivating public ethics amid the shifting terrains of contemporary culture and politics.

References

- Bessant, J., Farthing, R., & Watts, R. (2018). *The precarious generation: A political economy of young people*. Routledge.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10(3), 348–360.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
- Boni, A., & Gasper, D. (2012). Rethinking the quality of universities: How can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 451–470.
- Chang, Y. H., Wu, Q. W., & Xu, Z. M. (2020). The implications and case analysis of university social responsibility. *Taiwan Educational Review Monthly*, 9(2), 11–17.
- Chien, C. H. (2022). On G. J. J. Biesta's criticism of learnification and expectations for teaching and some implications to teacher education. *Bulletin of Educational Research*, 68(2), 81–116.
- Chien, C. H. (2023). Should education continue to focus on performativity and output of learning? Biesta's critiques of evidence-based education accountability and PISA. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 31(2), 5–43.
- Coelho, D. P., Ham, R. & Jones, S.-L. (2025). Understanding Biesta's three purposes of education: A framework proposal. *British Educational Research Journal*, 51(5), 2075–2604.
- Giroux, H. A. (2007). *The university in chains: Confronting the military-industrial-academic complex*. Paradigm Publishers.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Hsing, C. C., & Huang, Y. C. (2023). A Review of the Status and Development of University Social Responsibility in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 31(1), 5-40.
- Jandhyala, B., & G., Tilak. (2022). Social responsibility of higher education. *Social Change*, 52(4), 478–490.
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its

- communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324.
- Marginson, S. (2007). Global university rankings: Implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(2), 131–142.
- McIlrath, L., & Labhrainn, I. M. (2007). *Higher education and civic engagement: International perspectives*. Routledge.
- Portin, F. (2020). The diplomatic teacher: The purpose of the teacher in Gert Biesta's philosophy of education in dialogue with the political philosophy of Bruno Latour. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 533–548.
- Saltmarsh, J., & Hartley, M. (Eds.). (2011). *To serve a larger purpose: Engagement for democracy and the transformation of higher education*. Temple University Press.
- Severino-González, P., Gallardo-Vázquez, D., Saldía-Barahona, H., & Villanueva-Arequipeño, T. (2024). University social responsibility and environmental education. Challenges for the training of socially responsible professionals. *Interciencia*, 49(2), 104–110.
- Shek, D. T., & Hollister, R. M. (2017). *University social responsibility and quality of life*. Springer Nature Singapore Pte Limited.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Song, Y. T. (2022). Integrating passion, professionalism, and distinctiveness to demonstrate university sustainable development capabilities: The practice of university social responsibility at national Taiwan normal university. *Evaluation Bimonthly*, 96, 40–48.
- Tsai, Y.-L. & Yeh, T.-Y. (2025). Exploring how “dialogue capacity” practices in USR community and its educational reflections: From the perspective of SDGs. *Journal of SHU-TE University*, 27(1), 145–158.
- Tsai, Y.-L. (2025). To act or not to act? : On modern perspectives of university social responsibility and its impact on the role of university faculty. *Memoirs of Higher Education Studies*, 20, 39–55.
- UCL (2020). *Grand challenges at UCL*. Retrieved from <https://www.ucl.ac.uk/grand-challenges/>
- Utrecht University. (2022). *Community engaged learning*. Retrieved from: <https://www.uu.nl/en/education/community-engaged-learning>
- Vasilescu, R., Barnab, C., Epurec, M., & Baicud, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177–4182.
- Wu, D. X., Chen, G. F., Yang, Z. Q., Guo, M. Y., Cai, Y. B., & Lin, S. B. (2022). Promoting a sustainable environment and educational practice: The experience of university

- social responsibility at national Chiayi university. *Evaluation Bimonthly*, 95, 9–14.
- Wu, Q. S. (2018). Educational terminology-university social responsibility. *National Academy for Educational Research Educational Pulse E-Journal*, 15, 1–2.
- Yang, Z. C. (2019). Trends in the development of university social responsibility: Domestic and international perspectives. *Evaluation Bimonthly*, 79, 32–36.
- Yang, Z. C. (2023). University social responsibility in Taiwan: Diverse goals and interdisciplinary learning. In: Yamada, R., Yamada, A., Neubauer, D.E. (eds) *Transformation of higher education in the age of society 5.0*. (pp. 145–157). Palgrave Macmillan, Cham.
- Yang, Z. Y., Wang, Y. W. (2023). Analysis of the Development of Interdisciplinary Curriculum under the Context of University Social Responsibility Policy: Take the Rural Interdisciplinary Curriculum as an Example. *Journal of Research in Education Sciences*, 68(3), 209–238.

本研究感謝國科會計畫「大嘉共營八掌溪河口：全齡三生永續新漁村（1/3）（2/3）」（NSTC 114-2420-H-415-001-HS1 & HS2）之部分補助經費，特此致謝。

Acknowledgements:

This research was partially supported by the National Science and Technology Council (NSTC), Taiwan, under the project “Life, Commerce, and Ecology: Creating Sustainable Fishing Villages for All Ages in the Estuary of the Bajhang River by Collaborating with Local Groups (1/3)(2/3)” (NSTC 114-2420-H-415-001-HS1 & HS2). The authors would like to express their sincere gratitude for this support.

大學社會責任之實踐模式及其社會影響：一所大學之個案研究

溫素蓁¹、林政逸²

摘要

本研究以個案大學為研究對象，探討其推動大學社會責任（USR）與聯合國永續發展目標（SDGs）之整合實踐方式，以及相關社會影響。隨著 USR 計畫逐漸成為我國高等教育的重要發展方向，如何在實務推動過程中回應永續發展目標，成為值得進一步檢視的議題。本研究採個案研究法，透過文件分析與深度訪談蒐集研究資料，訪談對象包括行政主管、計畫負責人、學生及社區夥伴等利害關係人，以了解 USR 計畫之推動情形、SDGs 的融入方式，以及實務執行過程中所面臨的困難。

研究結果顯示，個案大學結合其長期發展之勞作教育特色，將社會實務納入教學活動之中，使 USR 得以與教學現場產生連結。然而，在實際推動過程中，仍面臨外部資源不穩定與教師獎勵制度不足等問題，影響部分 USR 行動的延續性。研究進一步指出，USR 計畫在「專案推動」與「校務常態化」之間存在落差，為影響永續發展成效的重要因素。本研究期能提供我國高等教育機構在推動 USR 與 SDGs 時，作為制度規劃與實務推動之參考。

關鍵詞：大學社會責任計畫、永續發展目標、個案研究

¹ 溫素蓁(通訊作者)，國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程碩士生
電子信箱：ssw1006tw@st.tc.edu.tw

² 林政逸，國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程教授
電子信箱：dodo9193@mail.ntcu.edu.tw

From University Social Responsibility to the Sustainable Development Goals: Higher Education Practices and Social Impact

Su-Chen Wen¹, Jeng-Yi Lin²

Abstract

This study examines how a University A in Taiwan implements University Social Responsibility (USR) in connection with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), as well as the social impacts of such practices. As USR has gradually become an important policy direction in Taiwanese higher education (HE), how universities integrate the SDGs into actual practices deserves further examination. This study adopts a case study approach and collects data through document analysis and in-depth interviews. To understand the implementation process of USR programs, strategies used to incorporate the SDGs, and difficulties encountered in practice, the interview participants include administrative staff, project leaders, students, and community partners.

The case university has incorporated social practice into its teaching activities by drawing on its long-standing tradition of labor education, thereby linking USR initiatives with the teaching system. However, the implementation still faces challenges such as unstable external resources and insufficient incentive mechanisms for faculty members, which affect the continuity of some USR initiatives. This study further highlights that the gap between project-based implementation and the institutionalization of university governance remains a key issue influencing the long-term sustainability of USR. The findings may serve as a reference for HE institutions in Taiwan when promoting USR and advancing sustainable development.

Keywords: University Social Responsibility (USR) Program, Sustainable Development Goals (SDGs), Case Study

¹ Su-Chen Wen, Master Program of Higher Education Management, National Taichung University of Education, E-mail: ssw1006tw@st.tc.edu.tw

² Jeng-Yi Lin, Professor, Master Program of Higher Education Management, National Taichung University of Education, E-mail: dodo9193@mail.ntcu.edu.tw

壹、研究動機與目的

本節旨在探討我國高等教育在大學社會責任與永續發展目標的交織下，所衍生的實務困境與轉型挑戰；並據此釐清研究核心目的，以作為建構後續研究設計與資料分析之基礎。

一、研究動機

隨著全球化發展與社會議題日益多元，高等教育機構除了承擔培育專業人才的角色外，也逐漸被期待回應社會需求並承擔相應的社會責任。大學社會責任（University Social Responsibility,USR）因此成為近年高等教育發展的重要議題，其核心在於將永續與社會關懷理念，融入大學的教學、研究、校務治理與社會實踐之中。相較於傳統以知識傳遞為主的高等教育模式，USR 強調大學與社會之間的互動關係，並要求大學以更具責任感的方式回應公共議題。

我國自 2017 年起推動大學社會責任實踐計畫（以下簡稱 USR 計畫），鼓勵大學結合自身專業與資源，投入地方社會與公共議題。該計畫歷經多個推動階段，逐步從強調社區連結與跨領域合作，發展至結合聯合國永續發展目標（Sustainable Development Goals,SDGs），並進一步要求將社會責任理念納入校務治理與長期發展規劃。隨著 USR 計畫規模持續擴大，其實際成效與對大學及地方社會所產生的中長期影響，逐漸成為各界關注的重點。

另一方面，SDGs 自提出以來，已成為國際間推動永續發展的重要共同語言，高等教育機構亦被期待在教學、研究與校務發展中回應相關目標。然而，SDGs 如何在大學場域中具體落實，並透過 USR 計畫轉化為實際行動，仍有進一步檢視的必要。特別是在制度層面，USR 是否能從短期專案推動，逐步轉化為校務常態化的一環，攸關其永續發展成效。

此外，儘管 USR 計畫投入大量公共資源，其對社會的實際影響，以及利害關係人對計畫成效的感知，仍有賴具體研究加以釐清。USR 計畫在實務運作中，究竟對大學、學生與社區產生了哪些改變，這些改變是否具備延續性，皆值得透過個案研究進行深入探討。

基於上述背景，本研究選擇一所積極推動 USR 的大學作為個案研究對象，透過系統性分析其 USR 與 SDGs 的實踐歷程與運作經驗，期能深化對我國大學推動社會責任與永續發展之理解，並提供具體的實務參考。

二、研究目的

本研究透過對個案大學推動大學社會責任（USR）與永續發展目標（SDGs）歷程之脈絡化描述，旨在達成以下研究目的：

- (一) 探討大學在地實踐經驗轉化為課程內涵之路徑，以釐清社會責任教學之內化機制。
- (二) 析論校本文化底蘊在推動社會責任歷程中，所發揮之緩衝調節與轉型驅動力。
- (三) 評析跨領域資源整合平台之運作邏輯，以探討校務治理落實永續轉型之可能性
- (四) 釐清大學與多元利害關係人協作中的衝突折衝歷程，以建構共創公共價值之實踐路徑。

貳、文獻探討

本章旨在建構大學社會責任（USR）的理論與實務脈絡。首先，透過對 USR 意涵的探討與企業社會責任（CSR）之辨析，釐清高教場域實施社會責任的特殊本質；繼之，整理相關核心理論以奠定分析基礎。在此基礎上，進一步考察國際與我國在 USR 政策與實務上的發展趨勢，並聚焦其與永續發展目標（SDGs）之整合關係與推動成效，藉此為後續的個案分析提供堅實的論證依據。

一、大學社會責任意涵與發展背景

（一）USR 定義與核心觀念

大學社會責任（USR）概念約於二十一世紀初興起，其核心在於重塑高等教育的使命與定位，強調大學應立基於道德責任，強化知識的社會效用以回應當代挑戰。在相關學者的定義中，Gomez（2014）將 USR 視為一種管理理論，主張將負責任與永續實踐內化於校務治理、教學、研究與社區服務等核心流程；Reiser（2008）則進一步指出，USR 應是大學社群在教育、認知、勞動與環境等面向，透過負責任的管理與社會對話，共同促進人類永續發展的道德政策。

（二）與企業社會責任（CSR）的區別

USR 雖借鏡企業社會責任（CSR）的概念架構，然兩者在規範目標、制度邏輯與實作機制上仍存本質差異。CSR 建基於企業之經濟與法律責任，策略取向亦常將其與聲譽與競爭優勢連結。相對地，USR 以公共利益與社會價值為核心，聚焦大學於組織、教育、認知與社會等面向之影響治理，強調知識與課程的公共性，藉此回應高教商品化之壓力並重申大學之公共性與社會使命。

二、大學社會責任的相關理論

USR 的發展建構於多元且相互關聯的學術理論之上，這些理論為 USR 實踐提供了概念性架構，也為其評估與改進提供了分析性工具。

（一）利害關係人理論（Stakeholder Theory）

該理論主張組織在決策過程中，必須正視並平衡所有對其運作具影響或受其影響之群體的利益與需求。在高等教育情境中，利害關係人結構更為多元而複雜。USR 應用上，大學需辨識內外部利害關係人（如師生、社區、政府、產業），建立制度化的參與與溝通機制，以回應問責並強化大學與社會之連結。Vasilescu 等人（2010）提出了以利害關係人為核心的循環式框架，涵蓋承諾、自我診斷、執行與報告四個階段。在實務運作上，利害關係人並非僅是被動的參與者。根據 Mitchell, Agle 與 Wood（1997）的「利害關係人顯著性模型」（Stakeholder Salience Model），利害關係人的重要性取決於其擁有的權力、正當性與緊急性。在 USR 計畫中，大學常面臨不同利害關係人需求不一致的情況，必須在這些維度間進行動態權衡（trade-offs）。例如，當社區追求短期經濟補助與大學追求中長期教育目標產生衝突時，如何透過權力平衡機制達成共識，是影響計畫成效的關鍵。

（二）公共價值理論（Public Value Theory）

Bozeman（2007）提出公共價值理論，主張公共組織的目標在於創造社會普遍認同的公共價值，而非僅追求效率。此概念區分市場導向的經濟價值與著重集體福

社、社會正義與永續發展的公共價值。應用於 USR 脈絡，大學應以社會公益為核心，兼顧效率、公平與永續，避免僅服務校方利益，並透過透明機制向社會說明 USR 的公共價值，以強化問責與外部監督 (Bozeman, 2007; Vallaey, 2014)。此外，Meynhardt (2009) 認為公共價值的創造本質上是一種『心理與社會的動態過程』，其強調公共價值並非由單一組織所定義，而是建立在參與者對該行動是否能滿足社會需求、增進集體福祉的評價之上。因此，USR 產出的價值並非僅體現於行政端的績效達成，而是在大學與社區夥伴的『實際互動』中被形塑。若缺乏這種互動層面的價值轉化，計畫即便達成政策指標，亦難以轉化為參與者認同的社會價值，進而影響計畫的永續成效。

(三)社會資本理論 (Social Capital Theory)

社會資本 (Putnam, 1995) 指促進協調與合作的社會組織特徵，包含網絡、互惠規範與信任，能提升集體行動效能，並區分為橋接型與凝聚型 (Putnam, 2000)。Coleman (1988) 指出，社會資本可透過資訊、義務與信任機制降低協作成本。在 USR 實踐中，社會資本體現在網絡建構 (促進跨部門合作)、規範形成 (建立共同價值)、與信任培育 (強化社會連結與在地回應力)。

(四)大學第三使命理論 (Third Mission Theory)

自 1990 年代起，大學被賦予「第三使命」，強調系統性連結社會與產業，成為知識轉移、技術創新與公共服務的樞紐 (Laredo, 2007)。此使命涵蓋經濟與社會層面，並需建立問責機制，推動由「專案式」轉向「制度化連結」。大學社會責任 (USR) 即為實踐第三使命的治理框架，透過與利害關係人合作及建構揭露、參與與回饋機制，強化並延伸大學的公共性 (Jongbloed et al., 2008)。

三、大學社會責任的國際與臺灣發展趨勢

(一)國際趨勢轉變

隨著全球化與社會複雜度提升，大學的使命已擴展為主動回應社會需求並解決實際問題。大學社會責任 (USR) 作為全球趨勢，強調高等教育機構以負責、透明的行動促進社會與環境永續發展。USR 概念源於企業社會責任 (CSR) (Vasilescu et al., 2010)，已由傳統慈善轉向永續實踐。歐盟的「EU-USR」專案將 USR 劃分為研究、教學、學習支持與公共參與四大面向，並建立自我評估架構。亞洲地區如日本，透過「日本再興戰略」與「社會 5.0」政策，推動大學成為地方創新中心，藉 COC+ 計畫促進地方創生與社會創新 (王俐淳, 2020)。USR 亦與聯合國永續發展目標 (SDGs) 緊密連結 (IAUP, 2016)，如臺東大學以跨領域合作實踐永續旅遊 (賴亮郡與江昱仁, 2018)。整體而言，USR 不僅是道德責任，更是促進大學聲譽與競爭力、實現永續發展的策略途徑 (Shek & Hollister, 2017)。

(二)臺灣 USR 政策發展

我國教育部順應國際趨勢，自 2017 年起推動大學社會責任實踐計畫 (USR 計畫)。該計畫明確指出，大學職責已超越傳統育才與研究，應善用專業知識與技術能量，積極投入地方與國家發展。教育部強調大學應引導在學學生，將所學專業與在地產業連結，透過跨域協作，促進區域繁榮與永續發展 (教育部, 2018)。總而言之，

USR 已成為全球高教議題，其內涵旨在透過教育、研究與社會服務的全面整合，實現更廣泛的社會與環境永續發展。

四、聯合國永續發展目標（SDGs）與大學社會責任之整合

（一）聯合國永續發展目標（SDGs）內涵、重要性與全球倡議

永續發展目標（SDGs）於 2015 年由聯合國 193 個會員國通過《2030 年永續發展議程》正式發布，作為千禧年發展目標（MDGs）的延續與升級，強調全球共同承擔經濟、社會與環境三面向的責任，追求三者平衡與整合。臺灣亦積極響應，國家永續發展委員會於 2019 年制定「臺灣永續發展目標」（TSDGs），結合聯合國 17 項目標與本土需求，特別強化海洋保育與災害防範，展現在地化永續實踐的精神。

（二）高等教育機構在推動永續發展目標（SDGs）中之角色與實踐途徑

1. 高等教育機構在 SDGs 實現中的獨特地位

大學在全球永續發展的場域中，扮演著獨特且無可取代的中介角色。綜整國內外學界對於高等教育機構社會角色的討論，大學推動永續發展的功能大致可歸納為五個關鍵面向：

作為知識創造者（Knowledge Creator），能憑藉其跨領域研究與創新技術，針對永續發展中複雜多變的議題提出具體對策。在此基礎上，大學亦擔綱人才培育者（Talent Cultivator），透過將永續理念融入課程，落實 SDGs 目標 4「優質教育」的核心價值，培養具備社會責任感的公民。除了知識與人才的供給，大學同時扮演創新推動者（Innovation Driver），藉由產學合作加速永續方案的應用，促進產業進步。在實踐層次上，大學亦作為社會實踐場域（Social Practice Arena），透過與社區及政府的協作，將學術能量轉化為具體的公共服務。最後，大學應發揮知識轉譯與社會倡導的功能，憑藉其社會公信力與政策建議，將專業知識轉化為具備實質影響力的社會動能（李曉峰、張慶勳，2023；張子超，2023；楊正誠，2019；葉昱佐，2020；謝傳崇、林庭律，2021）。

2. SDGs 對高等教育的意義與影響

聯合國永續發展目標（SDGs）之於高等教育，不僅是外部指標的導入，更具備引領組織深層轉型的功能。在實務層面上，SDGs 的影響力可從願景規劃、教研整合及整體治理等維度進行剖析。首先，SDGs 為大學的中長程發展提供了具體的導引方針，促使學校將永續思維納入組織願景與核心策略中（謝傳崇、林庭律，2021）。在此願景的驅動下，教學與研究的整合成為轉型焦點。SDGs 激發了跨學科的研究動能與教學創新，顯著提升了學術產出的應用性與社會關聯性（Leal Filho et al., 2019）。這種趨勢不僅回應了當前培養學生解決複雜問題的跨域學習需求，更透過永續發展教育（ESD）的上位架構，實質培育學生的價值觀與行動能力（羅逸平，2022）。進一步觀察，SDGs 亦為大學社會責任（USR）的實踐提供了明確路徑。推動 USR 實則是大學落實 SDGs 的核心手段，導引校方更積極地與在地連結並回應社會訴求。以我國推動的「高等教育深耕計畫」為例，便清楚展現在此框架下，透過政策導向驅動社會責任實踐的過程。最終，這些實踐促使大學採行全校性經營模式（Whole-School Approaches），將永續理念內化為整體性的治理思維，貫穿行政、

課程與校園文化（張子超，2023）。透過校內節能實踐與永續營運，大學得以在學術研究之外，於校務治理層面成為永續典範，進而強化國際能見度與學術聲譽（Owens, 2017）。

（三）大學社會責任（USR）與永續發展目標（SDGs）之整合策略

大學在推動永續發展方面，可從教育、研究、營運與社區夥伴關係四大層面切入，以有效推進永續發展的理念與目標。

1. 建立大學永續發展的目標與願景

大學應將永續理念納入核心價值與治理體系，制定明確願景與目標。大學永續發展目標（SDGs）與教育政策推動知識、文化與組織轉型。李曉峰與張慶勳（2023）提出，大學永續發展與責任（USDR）模式可作為永續經營的治理策略，引導大學長遠發展。

2. 融入永續發展教育於教學與學習

大學應將永續理念融入課程，培養學生的永續素養與跨域實踐力。通識教育以SDGs為核心，培育具永續價值觀的公民。宋威穎（2023）指出，深耕階段可推動跨領域學程，並以「HHH（Head、Heart、Hand）」教學法結合知識、技能與人文關懷，促進學生行動力。

3. 推動永續發展研究與應用

在永續發展的研究與應用層面，高等教育機構已逐漸從環境管理的參與者轉向全球永續轉型的引領者。Owens（2017）指出，高等教育在聯合國永續發展目標（SDGs）架構中扮演著關鍵的槓桿角色，特別是在跨領域知識轉譯與在地實踐的整合上。張子超（2023）進一步提出，永續發展教育應採取「全校性經營模式」（whole-school approach），將議題融入校務治理與教學實務。國內研究亦證實，大學若能透過系統性的經營策略，解決組織內部在永續發展推動上的結構性困境（李曉峰、張慶勳，2023），將能有效提升大學對社會影響的長遠貢獻。此類實證觀點顯示，永續發展的研究焦點已由單純的環境面向，擴大至組織治理與社會責任的整合應用。

4. 健全校園永續治理

大學應在校務與行政中落實永續原則，建立完善治理機制。黃仲由（2022）指出，永續實踐應融入社區，促使師生與訪客共同行動。校園永續涵蓋生態、節能、循環與智慧四面向；藍易振（2023）建議大學應訂量化目標，如2030年達成碳中和。

5. 強化夥伴參與及社會責任的實踐

在強化夥伴參與及社會責任的實踐上，大學的角色已從傳統的知識生產，轉向與社會緊密連結的「第三使命」（Third Mission），強調大學應具備處理社會問題的能力（Laredo, 2007）。Jongbloed 等人（2008）指出，大學與社區的關係是一種「互惠共生」的夥伴關係，雙方透過資源交換與目標整合，共同創造社會價值。國內政策亦強調，USR計畫的核心在於連結在地並推動改變，將大學的學術能量轉化為解決地方問題的驅動力（教育部，2018）。相關實證研究則顯示，

社會責任的實務運作應被視為一種「夥伴協作的美力」，透過長期且深度的場域互動，方能建構出穩定且具信任基礎的協作模型（賴亮郡、江昱仁，2018）。這些文獻共同論證了大學在實踐社會責任時，建構多元利害關係人參與機制的重要性。

五、我國大學社會責任實踐計畫的發展與推動情況分析

（一）我國大學社會責任（USR）實踐計畫之發展與政策內涵

1. 政策淵源與發展歷程

我國 USR 計畫源自行政院高等教育轉型政策，旨在強化大學的在地社會責任，並作為高教深耕計畫的重要組成，彰顯大學學術專業與社會貢獻的公共性角色。王俐淳（2020）分析指出，我國 USR 政策之形塑深受日本「地方創生」經驗影響，強調大學在面對高齡化與區域發展不均時應負起之社會使命。教育部（2018）亦明確指出，此政策目標在於導引大學師生組成跨領域團隊，透過連結在地資源以推動實質的區域改變。USR 計畫分四期演進：

- （1）第一期（2018–2019）：聚焦社會不平等，促進師生與社區連結，整合知識與資源。
- （2）第二期（2020–2022）：結合 SDGs，回應全球永續議題，培育具國際視野人才。
- （3）第三期（2023–2024）：將社會責任納入校務治理，連結中長程發展計畫。
- （4）第四期（2025–2027）：深化與校務發展連結，推動系統化課程與創新教學，擴大師生參與。

2. USR 推動目標與策略

（1）核心目標

引導大學落實社會責任，強化與地方連結，發揮「區域創新發展智庫」功能，培育具跨域整合與實踐力的人才。

（2）推動策略

大學應落實社會責任，建立師生參與與激勵機制；推動教學創新，將 SDGs 融入課程設計；深化場域經營，強化社區合作與社會影響。謝傳崇與林庭律（2021）觀察發現，國內大學已逐漸將永續發展目標（SDGs）視為衡量實踐成效之核心指標，藉此提升高教實踐的社會意義。隨著計畫進入深耕階段，推動重點亦從早期的「專案式活動」轉向「高等教育永續治理」，強調應將社會責任內化為校務發展之核心價值（黃仲由，2022）。

（二）個案大學 USR 實踐分析

個案大學積極參與教育部大學社會責任（USR）計畫，各階段成果斐然。根據《2024 永續年報》之記載，該校不僅將永續發展納入中長程校務發展計畫，更透過成立校級的「永續發展辦公室」進行跨部門資源整合（個案大學，2024）。其特色在於成功將歷史悠久的「勞作教育」與「服務學習」傳統，轉化為回應 SDGs 的核心動能，使社會實踐不再僅是個別教師的志願行動，而是具備組織化支持的治理模式。

六、國內外大學社會責任實施之實證研究分析

綜觀近年國內外關於大學社會責任（USR）與永續發展（SDGs）之實證研究，其核心焦點已從早期的概念倡議轉向系統性的實踐機制與影響評估。

（一）國際研究趨勢：整合性路徑與專案導向學習

國際實證研究多強調全校性（Whole-school）的整合路徑。Owens (2017) 透過政策分析指出，高等教育機構在聯合國永續發展目標（SDGs）架構下，正轉型為跨領域知識轉譯的「槓桿點」（leverage points），其核心價值在於透過區域夥伴關係解決全球性議題。在研究方法上，國際趨勢多採用個案分析與政策評論。例如 Leal Filho 等人 (2019) 透過對多國大學的觀察發現，採取「專案導向學習」（Project-Oriented Learning）是將永續理念落實於教學最有效路徑，該研究證實此模式能顯著提升學生的實務解決能力與跨域素養。此外，Vasilescu 等人 (2010) 的研究亦指出，建立動態的社會責任模型有助於大學應對新公民社會（New Civil Society）的多變挑戰。這類研究共同強調了組織層級的策略佈局，以及如何將校務治理與國際指標進行系統性對接。

（二）國內研究現況：課程制度化與組織治理瓶頸

國內近年之研究則顯著從「成效展示」轉向對實踐過程中「制度化困境」與「課程轉型」的深描。在研究方法上，國內多以質性深度訪談與文件分析為主，反映出 USR 實作具備強烈的場域脈絡性。宋威穎 (2023) 針對三所大學 USR 課程的歷程研究發現，跨域課程的成功關鍵在於校方能否建立「結構化」的資源整合機制，並採取「由下而上」的場域對話策略。然而，實踐過程並非始終和諧，羅逸平 (2022) 透過教學反思指出，教師在跨域協作中常面臨「專業邊界挑戰」（boundary challenges）與角色衝突，這是實踐制度化時難以迴避的瓶頸。此外，李曉峰與張慶勳 (2023) 的研究進一步指出，國內大學在追求永續經營時，普遍面臨資源不穩定與組織轉型遲滯等困境，導致社會責任實務與校務治理核心存在「鬆散耦合」（loose coupling）的現象。此發現與本研究觀察到教師所產生的「專業焦慮」與「對專案資源的高度依賴」互為表裡。

（三）小結

總結而言，國內外研究正逐步轉向對「制度轉型」與「利害關係人心理契約」的深層討論。本研究即奠基於前述文獻，不僅探討成功經驗，更試圖透過對「價值衝突」與「折衝機制」的探討，填補現有研究在實作細節上的缺口，藉此提升個案研究的解釋力。

參、研究方法與設計

一、研究方法與個案選擇

本研究採質性單一個案研究法，旨在深入探討 USR 與 SDGs 整合的複雜機制。個案研究適用於回答探索性的「如何」及「為何」等問題。研究將一所 USR 實踐卓越且具高度國際能見度的大學視為「有界系統」，以全面剖析其永續發展策略與實踐經驗。本研究選取之個案大學，其推動 USR 之路徑具備高度的校本特色。根據《2024 永續年報》之記載，該校不僅將永續發展納入中長程校務發展計畫，更透過成立校

級的「永續發展辦公室」進行跨部門資源整合（個案大學，2024）。其特色在於成功將歷史悠久的「勞作教育」與「服務學習」傳統，轉化為回應 SDGs 的核心動能，使社會實踐不再僅是個別教師的志願行動，而是具備組織化支持的治理模式。此外，該校在 A 溪整治及 B 山區產業復育等計畫中，展現了從技術介入轉向文化認同的完整歷程，此種「由內而外」的治理轉型，正是本研究欲深入剖析之關鍵。

二、資料蒐集方法

本研究主要透過文件分析與深度訪談兩種方法進行資料蒐集，以達成三角檢證（Triangulation），提升研究結果的可信度（Bowen, 2009）。

（一）文件分析

主要針對個案大學公開發布之文件，如永續年報及相關新聞報導。文件資料用於建構 USR 實踐的政策脈絡、組織運作、資源配置與成果呈現，並與訪談資料進行交叉比對。

（二）深度訪談

採用半結構式訪談法（Kvale, 2007），旨在深入獲取受訪者對 USR 實踐的經驗與觀點。訪談大綱涵蓋四大核心主題：USR 與 SDGs 實踐策略與內容、實踐成效與社會影響評估、實踐挑戰與因應策略、以及未來展望與發展建議。訪談時間約為 45 至 60 分鐘。

三、研究對象與資料來源

（一）研究場域與個案背景描述

本研究以一所位於臺灣中部、具備深厚博雅教育傳統之私立大學為研究場域。該校在推動大學社會責任（USR）與永續發展（SDGs）上具備高度代表性，多次位列國際《Times Higher Education (THE) Impact Rankings》全球前百大。根據《2024 永續年報》之記載，個案大學推動 USR 之路徑具備顯著的治理特色：校方成立校級專責單位「永續發展辦公室」，將特有之「勞作教育」與「服務學習」傳統轉化為實踐動能。其計畫軸線清晰，包含以「一所大學守護一條河」為理念的 A 溪生態保育計畫、協助偏鄉產業轉型與資源盤點的 B 山區計畫，以及因應高齡化趨勢的社區共生計畫。將本研究之資料置於上述「校務治理」、「課程轉型」與「場域實踐」三位一體的個案情境中分析，有助於深入剖析社會實踐過程中複雜的利害關係人互動。

（二）抽樣策略與資料來源

本研究採用多元利害關係人取樣，透過「立意抽樣」（purposive sampling）鎖定個案計畫之核心執行成員，並輔以「滾雪球抽樣」（snowball sampling）由受訪者推薦長期合作之夥伴與深入參與之學生，共訪談 13 位關鍵參與者。受訪者之選取標準除考量參與計畫之資歷外，亦兼顧專業領域與角色之異質性，以確保資料來源之廣度與深度。本研究訪談至第 13 位受訪者時，針對實務困境、價值衝突與組織韌性等觀點已出現高度重複與收斂，顯示資料已達飽和（data saturation）之狀態。受訪者分為四類，以反映 USR 系統的多元視角：

1. 主持人與行政主管：負責 USR 計畫決策制定、跨部門協調、資源動員與制度連

結。

- 2.計畫教師：承擔課程設計、在地實作指導與學術研究轉化。
- 3.合作夥伴：提供計畫成效、社會影響及永續性的外部評價。
- 4.計畫學生：提供學習經驗、能力成長、內在動機與實踐困境的第一手反思。

四、資料分析程序：主題分析法

本研究採取主題分析法對訪談逐字稿進行整理。研究者透過反覆閱讀資料並歸納訪談中的共通點，將原始訊息轉化為具有解釋力的分析架構，過程分為以下三個層次：

(一)初始編碼

初始編碼是資料分析的第一步。研究者對訪談資料進行開放式閱讀，採用逐行分析，將原始資料細分為最小的意義單元，忠實捕捉訪談資料的核心含義，並貼近受訪者原文。例如針對 USR 實踐的永續性問題，研究者分析了受訪者對計畫中斷的陳述。當受訪者提及：「小學有人曾經想要來辦，我都跟他說我現在只有 1 個助理，我現在沒有能力整合這件事情，沒有了。」這種語句，研究者將其編碼為「專案終止人力中斷；成功活動無法延續」。此外當受訪學生坦言：「坦白說不會，因為沒錢，錢是很少的，然後你會是跑來跑去的那種。」這種描述性語句，則被編碼為「經濟回報低；投入時間成本高」。

(二)建立次類別

在此階段，研究者將相似的代碼進行歸類與統整，把零散的代碼轉化為具體的概念。例如，將『專案終止人力中斷』與『外部經費終止』歸納為：『外部資源與人力的不穩定性』，藉以點出計畫成果因缺乏穩定支持而難以維繫的現實困境。

(三)提煉主要主題

最後，研究者根據各類別之間的關聯，統整出四個核心主題。這些主題直接對應本論文第四章的論述架構。例如，將「資源依賴」、「人力問題」等現象，形成主題：「永續發展的結構性困境與關鍵挑戰」，用以探討計畫在推動過程中面臨的真實瓶頸。

肆、研究結果與討論

一、研究發現與分析

本研究透過深度訪談與文件分析，針對個案大學推動大學社會責任(USR)計畫的實踐歷程與影響進行系統性探討。以下分別從計畫成效、SDGs 整合策略、中長期社會影響，以及永續發展的結構性挑戰與韌性等面向展開論述。

(一) USR 計畫的具體實踐內涵與成效

1. 地方資源與校園的互惠連結：以 B 山區計畫為例

個案大學推動地方創生時，並非單向將資源「倒」進社區，而是採取「資源盤點」策略，將地方職人或文化資產轉化為校內教育內容。這種模式打破了封閉的教學環境，讓社區居民從被動接受者轉變為「被看見」的參與者，建立起雙方「共同做一件事」的默契：

「我們有在地職人，到學校擺攤，設計一個教學活動然後把它帶進去。」

(USR_R1_PI1_20250804)「像個案大學他們有那個假日市集……在地的很多人，他們就說我也要出來擺攤啊。」(USR_R10_COM14_20250820)

研究者觀察到，這種互動不僅活化了地方能量，更讓大學生的學習場景延伸至真實社會。在人才培育方面，該計畫帶給偏鄉或文化不利學童「視野的翻轉」，透過職人的實際現身說法，讓學童意識到職涯發展的多元可能，這不僅是課業輔導，更提供了社會流動的可能性：

「對於未來的發展想像有更多的刺激，藉此把視野打開了。」
(USR_R1_PI1_20250804)「你不讀書，還有別的出路。我把成功案例放在你面前，你就相信。」(USR_R8_COM11_20250815)

「你不讀書，還有別的出路。我把成功案例放在你面前，你就相信。」
(USR_R8_COM11_20250815)

從利害關係人理論視角觀察，B 山區計畫的成功關鍵在於個案大學重新定義了社區居民的角色。然而，在本研究的深描中發現，實踐過程並非始終和諧，而是充滿了價值的拉鋸。社區端（職人與居民）最初對計畫抱持高度的「工具性期待」，希望校方直接引進商業客流或補助硬體建設；相對地，校方推動團隊則聚焦於「在地知識體系化」與「創新課程導入」之學術價值。此一「經濟收益」與「教育意義」的目標不一致，曾導致初期合作的信任危機。面對此衝突場景，團隊並未採取單向的說服，而是啟動了「價值折衝」機制：校方將社區期待的硬體需求轉化為學生的「實作專題」，讓學生參與場域空間的微整形設計。此舉既滿足了社區對於環境改變的視覺需求，也達成了校方「做中學」的教育目標。這種透過治理機制轉化張力的歷程，正是公共價值理論中強調公共價值是在多元利害關係人折衝中產生的具體實證。

2. 環境保育與意識翻轉：A 溪計畫的實踐價值

在環境保育方面，「一所學校守護一條河」的 A 溪整治計畫是個案大學另一項重要的實務工作。本研究發現，這個計畫的特別之處在於它不只是冷冰冰的環境工程，而是成功地將「淨水技術」轉化為「教育現場」。在硬體技術上，透過設置「礫間處理場」確實改善了水質：

「它工程部分就是做礫間處理場，來做水的一部分的的潔淨。然後在那個區塊裡面，我們把那個區塊原來有一些亂七八糟的東西都把它清乾淨。」
(USR_R2_PI21_20250805)

A 溪不再只是校園角落一條發臭的排水溝，而是變成了師生觀察生態、進行檢測的教室。訪談中提到師生認知的重大轉變：

「學校本身……也有一番新的思考，原來我們其實是可以做一點事情的。我覺得那個對東海本身是一個蠻重大的改變。」(USR_R2_PI21_20250805)

「當老師開始去關注這個環境議題的時候，他就把議題拉到他的課堂裡面去。讓學生親眼去看到這條河，跟你有什麼關係。」(USR_R3_PI22_20250805)

A 溪計畫的實踐，具體體現了公共價值理論中關於「公共性」的創造。大學將原本屬於政府權責的環境工程，轉化為與師生生活連結的教育場域 (Bozeman, 2007)。在本研究的深描中發現，A 溪整治初期並非全然和諧，存在著典型的目標衝突：社區

對於該場域的期待多偏向「景觀美化與設施增建」，而大學推動團隊則堅持「低度開發」與「生態監測」之學術價值。此種大學追求的環境倫理價值與地方追求的民生休閒價值間的衝突，透過校方建立的對話平台獲得折衝，將環境監測數據轉化為社區認同的環境資產。這也反映出個案大學能透過治理韌性解決張力，將社會實踐從單向工程轉變為共識性的公共服務。

3. 計畫與校務制度的實踐鏈結

個案大學的 USR 計畫並非獨立於教學之外的活動，而是與其課程體系深度結合。這種模式體現了「螺旋式課程」(spiral curriculum) 的核心精神，即知識與實踐的往復循環、層層遞進。訪談資料顯示，B 山區計畫的成果之一便是對課程的實際影響：

「B 山區那個案子，成效是我們改變了學校對教學校訂課程的架構跟內容。我們在國中、小學的教育現場產生一些改變。」(USR_R1_PI1_20250804)

研究者觀察到，學校並非只是帶學生去社區「看一看」，而是有系統地將真實的社會議題納入教學設計，讓學生在不同年級反覆接觸並加深理解。

針對高齡社會的「高齡福祉養生村」計畫則顯示，高層領導的支持對跨部門資源整合至關重要。同時，社區長輩的積極參與，創造了情感支持與歸屬感，這正是計畫能否發揮長遠影響力的基石：

「像這個計畫(高齡福祉)，它比較像是一個大的架構，它不是只有一個老師在做，是整個學校。」(USR_R13_ST24_20250901)

「只要他這邊可以讓他找到社會的歸屬，他就願意去。」(USR_R6_PI31_20250807)

大學在推動社區服務時，必須洞察在地文化與居民的真實需求。計畫的成功，並非僅是提供顯性的服務內容輸出，更在於創造一個讓長輩感到情感支持與社會歸屬的環境。這也證明了 USR 計畫的社會影響力是多元的，除了顯性的服務內容，更包含隱性的情感支持與社會資本(Social Capital)的建立(Coleman, 1988; Putnam, 2000)。這種從行政高層到基層場域的垂直整合，體現了利害關係人理論中關於「內部支持」對外部成效的關鍵影響。當大學將 USR 納入校務治理時，實際上是在創造一種組織與社會共生的公共價值，使大學不再只是知識的提供者，而是公共事務的積極利害關係人。

4. USR 實踐的結構性挑戰

(1) 「專案思維」帶來的永續危機

研究發現，許多在地行動的推動，實際上高度仰賴政府專案支持。然而，專案經費多具期限性與專款專用特性，使 USR 實踐在追求在地深耕的同時，面臨資源無法長期穩定投入的矛盾。此一「專案思維」與「在地深耕」之間的張力，在 A 溪整治計畫中尤為明顯。當市政府工程經費結束後，後續生態監測一度面臨中斷風險。雖然個案大學透過校內行政協調與爭取新一輪 USR 計畫經費得以銜接，展現出一定程度的組織韌性，但也突顯現行 USR 推動模式對外部專案資源的高度依賴。

「工程完工之後就沒有錢了，那我們就想辦法找計畫來支持……持續來檢測我們的 A 溪。」(USR_R3_PI22)

(2) 學生參與的收穫與掙扎

在人才培育層面，USR 計畫確實為學生提供了課堂學習以外的重要成長經驗。研究者於訪談中發現，多數學生對參與社會實踐持正向評價，其學習收穫多來自實際與人互動的歷程。對於參與「高齡福祉養生村」計畫的學生而言，其主要收穫並非學分本身，而是從實務參與中感受到自身角色與價值。當學生提出的專業建議獲得長者採納，或觀察到自身投入對社區產生具體影響時，所產生的成就感，成為其持續投入高強度實務工作的關鍵動力：

「我現在回想起來都是好的滿滿的成就感，然後回憶也是好的，然後是正向的事情，我也很喜歡這樣子的事情。」(USR_R12_ST35_20250820)

「我覺得最大的成長是他們會對自我肯定是得到提升了，長輩是很正向給他回饋的，所以他對自己的自我信心就會得到提升。」(USR_R9_PI33_20250819)

此處的「成就感」、「正向回憶」等描述，印證了學生透過 USR 實踐獲得了內在回饋，有助於提升自我責任感、學習動機與專業知能。

當討論到是否願意將 USR 作為未來長期的職涯選擇時，現實的經濟與體力成本便浮上檯面：

「坦白說不會，因為沒錢」(USR_R12_ST35_20250820)

「錢是很少的，然後你會是跑來跑去的那種」(USR_R12_ST35_20250820)

「這個計畫確實會花時間會比較累啊。」(USR_R11_ST34_20250820)

雖然 USR 的核心目標在於追求社會價值而非商業獲利，但上述訪談結果顯示，參與學生在投入大量時間成本、交通往返與實務勞務的情況下，未必能獲得相對應的實質回饋。這種「內在動機」與「現實成本」的拉鋸，反映出 USR 在推動過程中，利害關係人間的心理契約仍顯脆弱。因此，大學如何透過制度性的變革，將「專案式」的短期熱情轉化為「組織化」的韌性應對，便成為實踐永續發展目標的關鍵轉折。

(二) 大學社會責任與永續發展目標 (SDGs) 之整合

1. 勞作教育 DNA 作為整合的文化基底

個案大學推行數十年的「勞作教育」制度，為整合 USR 與 SDGs 提供了內生的文化土壤。研究者發現，這種長期的服務學習基底，有效降低了師生在面對新政策時的心理阻力，減少了因外部政策要求而產生的衝突感：

「勞作教育是個案大學一直以來……社會服務的一個 DNA，這個單位對學校來講是非常重要的。」(USR_R4_PI12_20250806)

「因為我們有勞作教育的基底，所以我們在推動 USR，我們就覺得這件事情對我們來講不是那麼困難。」(USR_R1_PI1_20250804)

上述引述顯示，個案大學推動 USR 的起點，奠基於其長期累積的校本文化。從社會資本理論深入析論，個案大學在計畫初期主要扮演「橋接型社會資本」的提供者，利用校方的社會聲望與行政網絡，與政府及外部資源建立「弱連結」，作為場域發展的初期推力。然而，隨著計畫深耕，大學師生長期駐點互動，逐漸轉化為與社區建立具備「強連結」性質的「凝聚型社會資本」，使計畫的永續性不再仰賴外部資源，而是場域內部的互惠認同。這種從「橋接」到「凝聚」的轉化，降低了政策內化時的文化衝突，並為計畫制度化提供更有力的心理契約基礎。

2. 國際趨勢下的推力與拉力

USR 的推動源於政府政策的「推力」與師生自發實踐的「拉力」。研究觀察到，大學定位正從傳統實驗室研究擺向社會貢獻，這種轉變是國際永續趨勢與本土政策結合的結果：

「大學教育在鐘擺，一直都是大家在實驗室裡面，大家在寫 paper 的這個當中，發現說我們對社區，我們對社會直接的貢獻是這樣，所以又擺到這邊來。然後再加上日本的這個地方創生的這些事情，然後後來教育部弄出來，這個前面的服務學習跟這個地方創生，後來才跑出來 USR」(USR_R2_PI21_20250805)

訪談結果顯示，臺灣 USR 計畫的推動，係在國際永續趨勢、政府政策與社會期待等多重推力與拉力交互作用下形成。然而，即使各校面臨相似的外在壓力，其 USR 與 SDGs 的整合成效仍存在差異。個案大學之所以能較為順利回應相關趨勢與政策，關鍵在於其既有的勞作教育與服務學習文化，使外來理念得以被校內成員內化，轉化為主動投入的實踐行動，而非流於形式或增加行政負擔。

(三) 中長期社會影響：多元利害關係人的評價與價值轉化

本研究發現，個案大學的 USR 實務運作已逐漸產生深層的影響，不僅止於計畫指標的達成。以下結合公共價值與利害關係人的觀點，將相關影響整理為三個面向：

1. 社會資本累積與地盤意識的打破

從公共價值理論的角度來看，大學介入社區的首要價值在於提供中立的媒合平台。過去社區往往受限於資源有限或地域隔閡，容易產生各自為政的情形。透過大學導入跨域活動，能為原本運作模式較為固定的社區注入外部連結。如在地社群訪談所示：

「社區原本的局限就是，社區的屬性資源都有限，重點是社區，他們還有那個，怎麼講？地域的觀念就是說，我這個社區跟那個社區可能互動的都不多，大家各做各的，那社區的活動也會越來越固定化會侷限住，因為沒有新的東西進來，它很難再去改變跟創新。」(USR_R7_COM31_20250815)

這種外源性的刺激，實際上是在創造一種「橋接型」的社會資本。大學不僅是解決技術問題，更重要的是扮演一個中介與媒合的角色，讓原本各自為政的社區建立起更平等的對話關係。此一發現凸顯出大學介入社區的首要公共價值，在於提供中立且具公信力的平台，透過打破既有的「地盤意識」，促成社會資本的橫向流動。

2. 學生的實務能力成長與職涯釐清

在利害關係人的結構中，學生是參與最深的群體。本研究發現，參與計畫的學生在走出校園後，透過改善他人生活的實作過程，能獲得具體的專業自信。如計畫負責人所觀察到的學生轉變：

「我覺得最大的成長是他們會對自我肯定是得到提升了，他們會發現說原來，一是也沒有那麼難嘛。就是那個 GAP 沒有想像的那麼大；那第二個，是說其實長輩是很正向給他回饋的，所以他對自己的自我信心就會得到提升。那他會覺得說原來你做的事，有一點幫得到人的。」(USR_R9_PI33_20250819)

這種「被需要感」的回饋，對學生而言是一場深度的社會實習。這不僅提升了他們的學習動機，更有助於釐清未來職涯。誠如學生訪談所述：「我已經找到我的方向

了。我不會再一直去想，我到底要不要去考公務人員……」(USR_R11_ST34)。這顯示 USR 實踐不僅是社會服務，更具備「育人」的教育價值。透過真實場域的磨練，學生學會了如何處理課本以外的複雜問題，這種跨域整合能力的養成，遠比單純的課堂知識傳遞更能回應現代社會的需求，體現了高教培育未來人才的重要使命。

3. 從執行者到貢獻者的心態轉型

組織層次的影響體現在校方對自身公共價值的重新定位。個案大學透過國際交流與制度內化，將社會責任從單純的「專案執行」轉向「策略治理」。計畫行政主管提到：

「我去參加那個中日的這樣子的一個社會實踐相關的會議，因為我們是台日聯盟裡面的成員，那以前去的時候，因為我們有計畫在執行，然後自己覺得可能各方面對我們也很肯定，所以去參加那樣的一個會議，就會覺得說好像看看能不能去貢獻什麼幫忙什麼。」(USR_R4_PI12_20250806)

這種從「受補助者」到「經驗貢獻者」的角色轉變，代表大學已成功將 USR 精神融入組織文化。從長遠來看，這種組織心態的翻轉具有極高的制度重要性。當大學不再將社會責任視為外部附加的負擔，而是將其視為與國際接軌、展現校園特色的契機時，社會責任才真正從「專案」轉變為「常態」。這不僅強化了大學的社會公信力，也為國內其他高等教育機構在推動 SDGs 時，提供了一個可供借鏡的治理典範。

(四) 永續發展的結構性挑戰與應對策略

1. 外部資源不續接與專案思維的瓶頸

USR 計畫高度依賴政府專案經費，常面臨「計畫結束、連結中斷」的現實挑戰。研究者深感單靠熱誠難以支撐長期扎根，若缺乏常態化的校務資源承接，好不容易建立的社會資本與信任關係極易因人力抽離而消散：

「真的就是現實面，學校這邊沒有辦法再 support 他們，然後計畫結束後，那些東西就會慢慢的荒廢掉。」(USR_R1_PI11_20250804)

2. 內在動機與現實成本的拉鋸戰

當討論到是否願意將 USR 作為未來長期的職涯選擇時，現實的經濟與體力成本便浮上檯面。

「坦白說不會，因為沒錢……錢是很少的，然後你會是跑來跑去的那種。」(USR_R12_ST35_20250820)

本研究特別關注到利害關係人中的消極與保守觀點，受訪學生 ST35 坦言「沒錢且累」的真實掙扎，反映出目前 USR 計畫在制度設計上對基層參與者的忽視。這種「成就感」與「經濟成本」的拉鋸，印證了利害關係人間的心理契約若缺乏實質制度支持（如合理的勞務回報與學術折抵），將導致社會實踐難以維繫。同時，部分教師因投入社會參與可能造成學術研究產出減少而產生的「專業焦慮」，亦是計畫轉向校務常態治理時必須直面的結構性挑戰。

3. 組織應變韌性：從趕計畫到變制度

(1) 建立知識內生化與學產共研的回饋機制

組織韌性的核心，不僅在於資源的爭取，更在於如何將外部環境的衝擊轉化為內部穩定的資產。本研究發現，個案大學在面對 USR 計畫經費不穩定或補助間歇

性的挑戰時，展現出顯著的適應能力。其具體策略是將實務場域面臨的技術瓶頸或社會困境（如 A 溪水質監測的持續性、社區參與動力下滑等問題），反向轉化為校內學術研究的專題標的。透過這種學產共研的回饋機制，實作成果不再僅限於結案報告，而是能進一步累積成學術論文或教學案例。這種做法讓教師在投入社會實踐的過程中，得以將場域行動與學術升等之本職連結，有效緩解了制度性誘因不足所帶來的倦怠與焦慮，從而確保社會責任行動的延續性。

(2)深耕內在價值與參與者的心理契約

組織韌性的另一項關鍵支柱在於成員間的心理認同。當外部物質資源（如補助經費、工讀金）相對匱乏時，個案大學轉而強化內在價值的驅動力。訪談結果顯示，校方有意識地將實踐過程中所產生的成就感，轉化為參與者的核心動力。例如，學生在「高齡福祉實踐計畫」中，透過與長輩互動獲得的正向回饋（USR_R9_PI33），使其在面對「高投入、低金錢回報」的環境時，仍能維持高度的參與韌性。這種將「社會共善」轉化為個人「專業自信」與「價值感」的過程，有效緩解了因政府經費週期更迭而導致的場域參與熱度擺盪現象。

(3)推動治理模式轉型與校園文化深植

組織韌性體現在治理框架的轉型，即將社會責任從邊緣的「專案性質」推向「核心校務」。個案大學透過建立地方的集體記憶（例如定期舉辦社區嘉年華或成果展），將 USR 精神內化為校園文化的一部分，使其成為師生穩定的生活常規（USR_R10_COM14）。當社會責任實踐轉化為一種校園品牌與認同後，行動便不再因計畫主持人更迭或單一經費終止而消散，而是轉變為組織運作的 DNA。如受訪者所言：「要讓計畫被記住...時間到了就是要到場域走走」（USR_R10_COM14），顯示個案大學已成功透過文化認同的建構，發展出超越外部資源依賴的自我修復與永續運作能力。

二、綜合討論

本研究透過對個案實務之脈絡化描述，歸納出個案大學推動大學社會責任(USR)與永續發展(SDGs)的實踐模式。以下將本研究發現與過去近幾年相關

研究進行對比討論，藉此釐清個案實踐之學術價值與實務啟示：

(一)文化底蘊對政策內化之緩衝與驅動作用

本研究發現個案大學推動 USR 之所以能降低組織內部的排斥感，核心關鍵在於其具備深厚的「勞作教育 DNA」。此一發現具體佐證了黃仲由(2022)強調高等教育永續治理需奠基於「核心價值內化」的觀點。進一步而言，相較於宋威穎(2023)在其研究中提到，多數大學在推動初期常因目標不一致而產生行政與教學端的「文化摩擦」，本研究進一步證實：當大學具備長期累積之服務學習文化時，該底蘊能發揮顯著的緩衝作用，將外部政策有效轉化為師生的心理認同，顯示校本文化是政策制度化過程中不可或缺的潤滑劑。

(二)跨越「專案思維」：治理韌性與心理契約的重構

針對 USR 實踐中普遍面臨的「專案式終結」瓶頸，本研究觀察到個案大學透過「學產共研」之回饋機制，成功建構出組織韌性。此觀點與張子超(2023)所提倡的「全

校性經營模式 (Whole-School Approach)」高度契合，即永續發展必須超越單一計畫的生存，上升至校務治理層級。然而，對比國際研究 Leal Filho 等人 (2019) 所強調的「專案導向學習 (POL)」之技術路徑，本研究更揭示了「心理契約」重構的必要性。基於羅逸平(2022)所言之「專業邊界挑戰」，教師在投入實踐時常產生專業焦慮；本研究發現個案大學透過配套行政治理的誘因結構與校內獎勵機制，緩解了此種焦慮。這說明實踐模式若要從短期「專案」轉向永續「制度」，除了教學法的轉型，更需健全的制度支持，方能鞏固教師的參與動能。

(三) 公共價值共創：衝突折衝作為治理之常態

在夥伴關係的演進上，本研究發現大學的角色從初期的「橋接型社會資本」逐漸轉向深耕期的「凝聚型社會資本」，此歷程回應了 賴亮郡與江昱仁 (2018) 關於夥伴協作需具備動態調整能力之觀點。更具學術貢獻的是，本研究補充了 Bozeman (2007) 公共價值理論在台灣現場的實證。本研究發現：公共價值並非預設存在，而是在利害關係人的「價值衝突」與「目標折衝」中動態生成的。透過對衝突（如社區硬體需求與大學教學目標之落差）的直面與協調，反而能催生出更具在地韌性的共創結果。此發現為我國 USR 實務提供了更具真實感的治理策略參考：大學應建構具備包容性的對話平台，將衝突轉化為社會實踐的創新動能。

伍、結論與建議

本章將基於肆之研究結果，彙整出研究結論，並針對學術理論與實務推動提出相關建議，以期為國內高等教育之永續轉型提供參考路徑。

一、研究結論

(一) 在地經驗融入正式課程，有助於強化大學教學中的社會責任內容

本研究發現，當大學將 USR 場域的實踐經驗轉化為正式課程教案時，能有效解決「理論與實務脫節」的問題。在地議題的導入，讓課堂知識不再只是課本上的文字，而是具備了解決實際問題的生命力。這引導學生在參與地方治理或環境守護的過程中，重新思考專業知識如何回應社會需求，進而深化了高教教學的社會價值。

(二) 大學文化底蘊能推動社會責任與永續發展的教學與學習實踐

個案大學特有的「勞作教育」與「服務學習」底蘊，是推動 USR 最核心的動能。深厚的校務文化能發揮「緩衝」作用，減輕外部政策介入時帶來的行政壓力。當永續發展的理念能與學校原本的歷史使命產生共鳴，老師和學生才會產生真正的認同感，讓社會責任成為校園生活的一部份，而不僅是為了應對評鑑的額外工作。

(三) 建立跨領域資源整合平台，係落實校務治理永續轉型之關鍵機制

本研究觀察到，單打獨鬥的專案模式很難長久。透過成立校級「永續發展辦公室」作為整合窗口，能有效串接行政資源與教學研發。這種做法將社會責任從邊緣的志願行動，提升到校務發展的戰略層次，建構出一套有系統的治理體系。這不僅強化了校內各單位的橫向聯繫，更確保了實踐模式不會因為單一計畫結束而消失。

(四) 多元利害關係人之衝突折衝，有助於展現具實證基礎之公共價值

研究發現，好的合作並非預設的和諧，而是在「衝突」中磨合出來的。透過大學

與社區、產業界對目標落差（例如社區想要硬體設施，大學想要教學成效）的直面溝通與對話，反而能發展出更貼近地方需求的合作路徑。這種「折衝」的過程證明了衝突也是一種推動社會創新的動能，能讓大學在調適角色的過程中，真正成為地方發展的智庫。

二、建議

本研究透過對個案大學實踐歷程的脈絡化描述，釐清了大學在推動社會責任時所面臨的結構性困境。研究發現，雖然個案大學具備深厚的文化底蘊，但在實務面上仍面臨外部經費資源不穩定、內部獎勵機制未能完全對接，以及師生參與成本過高等現實挑戰。基於前述研究結論，本研究試圖從組織治理的「制度配套」、資源發展的「韌性策略」以及教學現場的「誘因重構」出發，提出以下具體且具操作價值的精進建議，供大學校方、政策制定者及後續研究者參考。

(一)對大學之建議

本研究建議大學應建立一套從「文化認同」到「制度保障」的完整支持體系，讓社會責任不再只是依附於政府補助的邊緣化專案，而是轉化為校務發展的核心策略。具體策略如下：

1.優化多元評鑑與升等制度，強化教師投入USR之心理契約與實質誘因

大學應將教師參與社會責任實踐的貢獻，實質納入校內評鑑與多元升等指標中。具體而言，校方應擴大對「研究產出」的認定範圍，將場域經營的技術報告、USR教案開發、社會影響力評估報告等，視為與學術論文具備同等價值的專業表現。此種制度化的肯定，能有效緩解教師在投入場域時面臨的「專業邊界挑戰」與升等焦慮，將USR從教師的義務性負擔，轉化為具備職涯支持的專業發展路徑，進而鞏固教師與組織間推動永續轉型的心理契約。

2.建立校級資源轉銜機制，落實社會責任計畫之經驗傳承與制度化經營

為了解決USR專案因計畫結案而導致「人走茶涼」或實踐中斷的風險，大學應強化校級「永續發展辦公室」的行政轉銜功能。建議校方應主動將具備成熟模式的USR專案內化為常態性的校務工作，例如將場域實踐經驗轉化為通識或專業系所的常態課程，並編列校內自籌預算予以穩定支持。透過這種「從專案到制度」的結構性轉型，能確保大學所累積的在地資本與社會影響力得以永續保存，不致因外部補助的變動而付諸流水。

3.建構組織韌性與多元資源網絡，減緩外部經費不穩定之風險衝擊

面對政府補助經費的不確定性，大學應建立主動應變的組織韌性。校方應積極尋求與企業ESG計畫、校友企業或社會創新基金的深度合作，建構跨界的社會實踐聯盟。透過開發多元的資源管道，大學能降低對單一補助來源的依賴程度，並利用校級平台進行資源的靈活調度。這不僅能確保計畫在環境變動下維持存續力，更能強化大學與在地社群間長期累積的信賴關係，使大學成為具備風險承擔能力的在地創新智庫。

4.建立參與誘因與課程抵免機制，降低師生投入場域實踐之機會成本

針對學生參與成本過高的問題，建議大學應研擬更具彈性的學分折抵與課程減授機制。除了提供具備社會參與意義的學分數外，亦可思考將USR實踐與專業實習、論文

研究或畢業門檻進行對接。透過制度性的誘因結構，能有效引導學生將在地實踐視為其專業學習的一環，而非額外的勞務負擔，進而提升參與的深度與廣度，達成人才培育與地方共生的雙贏目標。

(二)對政策制定者（教育部與政府）之建議

1.建立長期且穩定的計畫轉銜機制

教育部應考量地方扎根需要較長的經營時間，建議將現行的補助週期延長（如規劃 5 至 7 年的長期計畫），並搭配滾動式審查以維持品質。此外，政府應建立跨部會的資源銜接平台，協調地方政府將有成效的 USR 成果納入地方常態性預算支持，確保社會影響力不因單一計畫的結案而消失。

2.優化差異化評鑑與補助制度

現行評鑑制度應避免「一刀切」的審查標準。建議針對不同類型（如綜合型、技職型）及不同發展階段的大學，設定分級分類的考核指標，支持學校發展自我特色。教育部亦應發布更明確的指引，引導校方將社會實踐成果與教師升等掛鉤，從政策層面制度化地支持教師的長期投入。

3.引導 USR 與國際永續發展趨勢對接

政府應協助大學將 USR 與聯合國永續發展目標（SDGs）接軌，提升我國在國際高教界的能見度。建議建立一套符合我國在地脈絡的永續評估指標，並鼓勵大學參與國際大學影響力排名（如 THE Impact Rankings），透過國際經驗的交流與推廣，將我國推動社會責任的成功案例輸出國際。

(三)對未來研究之建議

1.擴展研究視野與調查方法

後續研究可考慮採用混合研究法，結合量化的大量樣本問卷與長期的縱貫追蹤調查，以更全面地掌握 USR 實踐對社區與學生的長遠影響。此外，建議進行不同大學體系（如公私立、偏鄉與都市學校）的對照研究，分析各類學校在推動社會責任時的運作模式差異。

2.深化制度轉型與本土化評估框架研究

建議未來可針對 USR 如何由「專案模式」轉型為「常態校務」的關鍵路徑進行深入探討。同時，應致力於研發更精確的本土化社會影響力評估工具，建構出適合我國教育場景的社區協作模型，為大學與地方的協力治理提供更具實務價值的理論基礎。

3.探討新興科技在社會責任中的應用

隨著數位轉型加速，未來研究可前瞻性地探討人工智慧（AI）與大數據如何改變 USR 的實踐樣態。例如，科技工具如何提升社區服務的精準度，以及在數位化過程中如何消弭「數位落差」，確保社會責任推動的公平性與包容性。

參考文獻

王俐淳(2020)。臺灣與日本大學社會責任政策之比較摘要。

<http://www.taiwansig.tw/index.php/%E6%94%BF%E7%AD%96%E5%A0%B1%E5%91%8A/%E5%85%A9%E5%B2%B8%E5%9C%8B%E9%9A%9B/8655>

宋威穎 (2023)。大學社會責任跨域課程規劃歷程與策略——以三所學校 USR 課程為例。《課程與教學季刊》，26(2)，65–90。

李曉峰、張慶勳(2023)。大學永續發展與經營的策略、困境與解決途徑。《臺灣教育研究期刊》，4(1)，73–95。

個案大學(2024)。2024 永續年報。

教育部(2018)。大學社會責任:連結在地推動改變。《政府審計季刊》，38(2)，13–16。

張子超(2023)。永續發展目標教育的理念與取徑——議題融入及全校性經營模式。《中等教育》，74(3)，6–12。

黃仲由(2022)。高等教育永續治理之內涵與實踐。載於教育部(主編),2022 高等教育論壇:高等教育發展與永續治理，5–12。教育部高等教育司。

https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News_Content.aspx?n=19923&s=397071

楊正誠(2019)。國外大學進行社會責任實踐的例子:美國哈佛大學的永續力計畫簡介。《評鑑雙月刊》，80，39–42。

<https://www.heeact.edu.tw/1151/1165/43078/43082/43117/44677/>

葉昱佐(2020)。永續發展目標(SDGs)導入高等教育及和 USR 之連結。國立臺北醫學大學數據處校務研究中心。

賴亮郡、江昱仁(2018 年)。社會責任實踐是一種夥伴協作的美力——國立臺東大學「臺東 Y 計畫」[會議論文發表]。大學社會責任與大學治理研討會,高等教育評鑑中心基金會。

謝傳崇、林庭律(2021)。臺灣高等教育實踐永續發展指標(SDGs)的意涵與重要性。《臺灣教育評論月刊》，10(4)，31–34。

藍易振(2023)。大學永續與 SDGs 的具體實踐——西雪梨大學《2030 年永續發展與韌性計畫》。《評鑑雙月刊》，105，53–55。

<https://www.hec.org.tw/Publish.aspx?cnid=492&p=2425>

羅逸平(2022)。跨域課程在大學課室中之教學挑戰與反思。《臺灣教育評論月刊》，11(4)，8–12。

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Bozeman, B. (2007). *Public values and public interest: Counterbalancing economic individualism*. Georgetown University Press.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>

Gomez, L. (2014). *The importance of university social responsibility in Hispanic America: A responsible trend in developing countries*.

<https://www.researchgate.net/publication/287589606>

International Association of University Presidents. (2016). *Building the future of higher education triennial report 2014–2017*. <https://www.iaup.org/wp-content/uploads/2017/12/iaup-triennial-report-2014-2017.pdf>

Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE.

Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy*, 20(4), 441–456.

Leal Filho, W., Shiel, C., & Paço, A. (2019). Implementing and operationalising integrative approaches to sustainability in higher education: The role of project-oriented learning. *Journal of Cleaner Production*, 220, 127–135.

<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.02.105>

Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853–886.

Meynhardt, T. (2009). Public value inside: What is public value creation? *International Journal of Public Administration*, 32(3–4), 192–219.

Owens, K. A. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education*, 52(4), 414–420. <https://doi.org/10.1111/ejed.12237>

Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78. <https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002>

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Reiser, S. (2008). The concept of university social responsibility. In S. Reiser & H. Opitz (Eds.), *Wissenschaftliche Verantwortung in der Zivilgesellschaft: Ein Leitfaden für die Praxis* (pp. 11–20). Tectum Verlag.

Shek, D. T. L., & Hollister, R. M. (Eds.). (2017). *University social responsibility and quality of life: A global survey of concepts and experiences* (Vol. 8). Springer.

Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105–117. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n12/v5n12a6.pdf>

Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177–4182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.660>

教師專業學習社群信念與軍校學生自主行動素養之關聯—以實務專題課程為例

林麗鳳¹

摘要

本研究探討教師專業學習社群信念與軍校學生自主行動素養之關聯情形，並以實務專題課程為教學實踐場域。本研究採後測準實驗設計，依專題指導教師是否參與跨校教師專業社群分為實驗組（n=86）與對照組（n=83），以問卷調查法比較兩組學生在喜愛學習、主動學習、效率學習、創造學習、獨立學習與學習動機等六構面之差異。在涵蓋AI教學應用、跨域課程設計與研究方法交流，以專業支持與對話型的教師社群運作模式下發現，實驗組學生於六構面皆顯著高於對照組，且效應變量介於中等範圍，顯示在軍事教育情境中，教師專業社群參與與學生自主行動素養表現之間呈現顯著正向關聯，提供教學相關政策規劃與教師專業增能之參考。惟因未蒐集課堂行為歷程資料，對於作用機制之推論仍有限，未來研究宜納入教學歷程與多層資料分析，以進一步驗證其影響途徑。

關鍵字：教師專業學習社群信念、實務專題課程、自主行動素養

¹ 林麗鳳（通訊作者），空軍航空技術學院副教授
電子信箱：lfln9601@gmail.com

Relationship Between Teachers' Professional Learning Community Beliefs and Cadets' Self-Directed Learning Competencies: Evidence from a Capstone Project

Li-Feng Lin¹

Abstract

This study examines the relationship between teachers' professional learning community (PLC) beliefs and cadets' self-directed learning competencies within the context of a capstone project course. A posttest-only quasi-experimental design was employed. Students were divided into an experimental group ($n = 86$) and a control group ($n = 83$) based on whether their project advisors participated in an inter-institutional teachers' PLC. A questionnaire compared the two groups across six dimensions: enjoyment of learning, proactive learning, efficient learning, creative learning, independent learning, and learning motivation. In a teacher community characterized by professional support and dialogic interaction—covering topics such as AI-assisted teaching, interdisciplinary curriculum design, and research methodology exchange—the results indicate that the experimental group scored significantly higher than the control group across all dimensions. The effect sizes were moderate. These findings suggest a significant positive association between teacher participation in PLCs and cadets' self-directed learning competencies in a military education context. The results have empirical implications for instructional policy planning and teacher professional development. However, because classroom behavioral process data were not collected, the underlying mechanisms require further investigation. Future research should incorporate instructional process data and multi-level analytical approaches to examine pathways through which teacher professional learning communities influence student learning outcomes.

Keywords: Teachers' Professional Learning Community Beliefs, Capstone Project, Self-Directed Learning Competencies

¹ Li-Feng Lin, Associate Professor, Air Force Institute of Technology, E-mail: lfln9601@gmail.com

壹、研究動機與目的

一、研究背景

教育部於2006年推動「教師專業發展評鑑」，並於2017年時將其轉型為「教師專業發展支持系統」，透過鼓勵教師參與教師專業學習社群（Professional Learning Community, PLC）來有效促進教師自我專業成長，以增進自身教學知能、教學品質以及長遠來看能有效提升學生學習成效。教師專業學習社群概念起源於企業界常用的專業學習社群（Professional Learning Communities, PLCs），最初步的概念是指由一群相同領域之專業工作者組成，採用彼此互相學習與成長的模式來追求進步，而所謂專業學習社群主要包括三個重要層面：「專業」、「社群」、「學習」（Hairon et al., 2017; Heggen et al., 2018; Stoll et al., 2006）。而應用於教育領域則稱之為教師專業學習社群，是一種透過社群的模式，來提供教師參與自我學習與提升學生學習成效的一個媒介（Battersby, 2019），參與社群的過程中進行有關學術上之討論與學習，每位成員皆會分享自身的教學想法及經驗，故該社群的基礎需建立在成員之間的高度信任，反映出人際間高度的歸屬感、親密感以及道德上的承諾（Bolam et al., 2005; Sergiovanni, 2000），社群乃是自主性、平等互惠、以合作為基礎的學習型組織，藉由成員間合作學習，透過正式與非正式的交流活動，不斷地省思、對話，不吝嗇地分享各自的實際教學經驗，最終達到提升教師的教學效能與學生學習成效（陳佩英，2009）。

近年來國內逐漸開始興起教師專業學習社群風潮，希望藉由教師彼此合作互相學習，來消弭過去傳統對於教師「由上而下、機械式的被動聽令行事」之文化的刻板印象，透過教師合作為本質，從學校內部形成由下而上的教育改革與進步的力量（張德銳、王淑珍，2010），Hord與Sommers（2008）指出教師透過社群以合作學習的方式，除了可有效增進自身教學知能成長，也對於學校整體績效的提升大有助益。國外學者DuFour（2004）針對教師專業學習社群提供了三大核心，1.教師專業學習社群是要確保學生學到什麼，而非教師教了什麼；2.加入教師專業學習社群的教師必須善於合作及分享；3.教師專業學習社群的運作應聚焦於教師專業成長與學生的有效學習。國內外學者的研究也發現教師參與教師專業學習社群對於實際教學應用以及學生學習成效皆呈現顯著正面的影響（張新仁，2009；黃建翔、吳清山，2013；Lee et al., 1995）。

在軍校體制中，教師專業社群的導入具有多重意義。首先，在資源有限的教學環境中，社群可以突破教師各自為政的現象，促進跨科合作與資源共享。其次，透過社群的集體反思與行動研究，教師能更具體地觀察學生的學習行為與需求，據以修正課程與教學策略。更重要的是，社群的存在能逐步形成「學習型組織」的氛圍，使教師與學生都能在課程中展現主動參與共同成長的精神。李宜芳（2013）研究指出教師加入教師專業學習社群是教學活化的重要策略之一，因Cuban（2016）認為學校是種動態保守的組織，教師要在學校這個大環境下進行改變的幅度不大，賴協志（2014）也鼓勵教師主動且積極的參與專業學習社群，有助於教學活化、精進教學能力及促進專業成長，進而提升教師教學效能及學生學習成效，讓學校教學不再是閉門造車的活動（林佩璇，2019）。

教師專業社群主要聚焦於提升教師教學能力、精進學生學習成長、實踐服務而凝

聚的社群（蔡進雄，2015），其成立的目的除了成員可透過社群分享知識與聯絡感情外，最重要的是在於豐富教學知識、強化理論與實務的連結，並且讓成員可透過社群中學習的內容進行教學反思，將所學運用與實際教學中，達到最終提升學生學習成效之目的（吳清山，2012）。而當教師認同專業學習社群的價值時，較可能透過同儕交流、經驗分享與教學反思等方式，持續調整與改進教學作法，因此教師對專業學習社群所持有之信念被認為與教師教學表現及學生學習成效具有一定關聯，由信念轉化成的行動與互動不僅有助於教師在課程設計與教學策略上的精進，也能促進教師更關注學生學習需求與學習歷程，相關實證研究亦顯示，教師在專業學習社群中的參與程度，與其教學效能信念及教學實踐之間具有顯著關聯。透過同儕交流與合作備課，教師能更有效地調整課程設計與教學方法，進而改善教學品質（劉世雄，2017）。換言之，教師對專業學習社群的信念，可能透過教學實踐的改變，間接影響學生的學習成果，並成為促進教學品質提升的重要因素。

近年來，隨著教育改革的推動與社會環境的快速變遷，高等教育已從過去重視知識傳授的模式，轉向以學生能力與核心素養為導向的課程設計。教育的最終目的，不僅是讓學生「學會知識」，更希望他們能「學會學習」，具備主動探索、獨立思考與持續成長的能力。108 課綱明確提出三大核心素養：「自主行動」、「溝通互動」與「社會參與」，其中「自主行動」被視為個人學習與自我實踐的基礎能力。

「自主行動」強調個體能夠根據目標進行自我規劃、主動執行並在過程中持續修正。這不僅是一種學習態度，更是面對變動環境時的關鍵生存能力。無論在一般大學或專業院校中，培養學生的自主行動能力，已成為教學現場的重要任務，從文獻發現當學生自主行動能力提升時，對於學生之學習成效也有顯著的正向影響（江民瑜，2013；莊淑芬、張美珍，2011；Cleary et al., 2017）。

在軍事院校的教育脈絡中，自主行動素養的訓練更具挑戰。軍校生的學習環境高度制度化，課程內容多以專業知識與技術訓練為主，學生在學習上往往呈現被動接受的狀態，加上軍事教育強調紀律與服從，學員的學習動機與主動性較難充分展現。因此，為提高他們的應變能力和領導才能，軍事教育中更需要培養學生的「自主行動」素養能力，使其成為具備解決問題能力的國軍科技幹部。如何在維持組織紀律與專業訓練的同時，引導學生主動規劃學習、負責任地執行任務，並透過反思提升自我，是軍校教學中極為重要而又不易達成的課題。

因此，本研究欲探討教師專業學習社群參與和軍事院校學生自主行動素養之關聯情形，並以實務專題課程為教學場域，不僅可提供軍校教師課程設計發展的參考依據，並可作為校務治理與教師專業增能的實施之參考依據。

二、研究目的

透過教育部的推廣教師專業學習社群已在國內中小學實施多年，近年來在大學教育各大院校也積極提倡教師參與教師專業學習社群，讓教師除了可組成相同專業的社群之外，還可加入跨領域的學習社群，顯示大學教師專業學習社群相較中小學更為多元與多彩多姿（蔡進雄，2017）。

從理論以及實務的研究中皆顯示教師加入社群對於教學的益處，然而軍事教育有其特殊性和目的性，因此教師在課程設計與授課方式有時會受限於特殊需求，但若能夠透過教師專業學習社群，在共同的使命、願景、價值觀及目標下，針對面臨的教學問題，彼此交流學習討論解決之道，跨域協作及分享合作，共同激盪發展新的教學方法，以增進教學專業能力、教學活化，進而達到有效提升學生的學習成效的目標。

消極被動是許多教學現場面臨的困境，要克服此種困境需要透過教學策略與設計完成，因此提高學生自主學習的能力是許多教師努力的方向（林麗鳳，2023），軍事教育雖具特殊性，但仍是培育整合與應用為主之技專院校，而實務專題的學習目標適合做為「總整課程（Capstone Course）」，其課程設計與規劃為「學生學習成效」的整合展示，統整學生在學期間所學並進行實際應用，學生須具備問題解決能力、專業知識應用能力、團隊合作與溝通技巧、創意思維與獨立研究能力，這些能力與「自主行動」素養有密切關聯，「自主行動」能力強調學生在面對不確定性時能主動決策、負責任地行動，並在缺乏外部引導下完成目標，在實務專題中，學生有較多的自我發揮的設計與應用，也往往面臨複雜且無法預測的情況，自主行動能力使他們能在多變的情境下靈活應對，發揮問題解決與創新能力，進而成功完成專題任務，故學生的自主行動能力是「實務專題」課程中重要的核心素養之一，並以「實務專題」為本計畫之實踐課程。

過去針對軍校教師加入教師專業社群的研究鮮少，故本研究欲透過軍校教師加入教師專業學習社群，對於軍校生培養「自主行動」能力，來進行深入探討，故本研究之目的如下：

- （一）參與教師專業學習社群之教師所指導學生，與未參與社群之教師所指導學生，在自主行動素養整體表現上是否存在顯著差異。
- （二）兩組學生在自主行動素養各構面（喜愛學習、主動學習、效率學習、創造學習、獨立學習與學習動機）之間是否存在顯著差異。
- （三）擴展軍校教師專業社群教學成效研究的視角，補足學術研究與發展之多元面向。

貳、文獻探討

一、教師專業學習社群理論

專業學習社群是由「專業」、「學習」、「社群」三個層面構成（Hairon et al., 2017; Heggen et al., 2018; Stoll et al., 2006），黃嘉莉（2002）指出專業係指高度專業之且能區別於普通職業，學習則是指個體的成長，Sergiovanni（1994）指出社群是指成員間彼此交流分享、創造價值的行為，其核心並非單次研習或知識傳遞，而是透過持續對話、共同關注學生學習成果，以及反思實踐歷程，建構專業支持情境，與日本教育學者佐藤學提倡的學習共同體（Learning Community）理念相似，教師們透過互相觀摩、打開教室、互相學習，進行教學上的討論、反思對話，來達到精進教學。

Hord（1997）指出專業學習社群具備五項核心特徵，包括共享願景、協同合作、集體學習、支持性領導與重視成果。其關鍵在於透過專業互動形成教學改進的動能，

而非單向知識輸入。此觀點強調，教師專業成長不僅來自外部培訓，更來自同儕對話與實務交流所形成之反思歷程。Battersby (2019) 專業學習社群是透過合作社群的方式讓成員自我學習，蔡進雄 (2003) 提出專業學習社群應包含以下三個要素，1.共同價值歸屬認同感、2.平等對話分享的學習方式、3.促進個人或組織目標的達成，透過平等對話討論學習，來增進自身專業知能。

從學習理論觀點來看，專業學習社群可被視為一種專業支持情境 (professional support context)。依據社會建構論 (social constructivism)，知識與實踐理解往往透過社會互動而建構。教師在專業對話中重新詮釋教學經驗，可能促進其對課程設計與學生學習需求之再思考。此種轉化歷程未必立即產生具體教學工具產出，但可能影響教師對教學目標與學習成效之關注焦點。

然而，過去研究亦指出教師專業學習社群對學生學習成效之影響多屬間接作用，如國外學者Stoll等人 (2006) 與Battersby (2019) 研究顯示教師透過專業學習社群可以有效改善自身教學實務，進而影響及提升學習成效，與國內學者研究結果相似 (丁一顧、張德銳，2009；王為國，2007；張素貞、吳俊憲，2012；張淑宜、辛俊德，2011；張新仁，2009；張德銳、王淑珍，2010)，且受情境條件影響甚鉅 (Vescio et al., 2008)。因此，在實證研究中，應避免將教師專業學習社群與學生學習結果之關係簡化為直接因果，而宜從「支持情境與結果表現之關聯」進行探討。

基於上述理論脈絡，本研究將教師專業學習社群定位為一種專業支持情境，而非標準化教學模式。透過專業對話與經驗交流，教師可能在實務專題課程中進行跨域合作與教學調整，轉化成效於學生自主行動素養構面之提升。本研究即在此理論架構下，探討教師專業學習社群參與和學生學習成效之關聯情形。

二、團隊合作學習

合作學習是一種以學習者為中心的教學策略，強調學習者之間的互動與合作，以促進更深層次的學習成效，並達成共同的學習目標 (林曉芳，2013；Johnson & Johnson, 2009)。其理論基礎源自社會建構主義，強調知識的共建和學習過程中的社會互動 (Vygotsky, 1978)。研究表明合作學習能夠有效提升學習者的學業成績、自我效能以及社會技能 (Slavin, 2014)。這種學習方法的成功通常依賴於結構性的設計，例如正向互賴、個人責任、面對面互動等關鍵元素。在這些框架下，學習者能夠從彼此的學習經驗中受益，進一步強化理解和批判性思維 (Gillies, 2016)。合作學習的核心理念強調學習者在團體互動中共同分享知識、技能和經驗，從而促進個人及小組的整體成長 (Slavin, 1995)。

合作學習的理論不僅適用於教學方法，亦可應用於教師專業發展領域，而教師專業學習社群成為一種有效的教師專業學習模式。專業學習社群基於合作的學習理念，強調以教師群體為基礎的持續學習，旨在透過集體的協作、交流與反思，促進教學改進和專業成長 (DuFour, 2004)。在這些社群中，教師們建立信任關係並進行頻繁且深入的交流，從中汲取新的專業知識與技能 (丁一顧、張德銳，2009；Leithwood et al., 2001)。專業學習社群的價值不僅在於個體專業知識的增長，更在於教師之間的互惠互助和協同成長，透過分享、反思與交流，教師們形成一種向心力，進而促進教學策

略的改進與創新（Diaz-Maggioli, 2004）。

合作學習與教師專業學習社群的整合展現出更為深刻的實務意涵，合作學習為教師提供了實踐性教學策略的基礎，而在教師專業學習社群中，教師能進一步對此策略進行討論、反思並優化，以適應不同教學情境。研究指出，當教師在專業學習社群中能夠有效合作，並持續地接受同行支持與挑戰，他們更有可能在課堂上有效實施合作學習策略，並進而提升學生的學習成效（Hord, 2009; Vescio et al., 2008）。

三、自主學習

自主學習是學生主動參與學習過程的一種能力，強調學生在學習中設定目標、選擇學習策略、評估學習結果的自我管理能力。Knowles（1975）認為自主學習是一種學生自我引導的學習形式，適用於面對快速變化的社會情境，尤其能夠提升終身學習的能力。

Deci與Ryan（1985）提出的自我決定理論（Self-Determination Theory, SDT）進一步解釋了學生自主學習的動機來源。他們指出，當學生感受到自主性、勝任感與連結感時，內在動機會更為強化，進而提高學習成效。這與教師在課堂中如何設計支持性環境息息相關。例如，提供學生選擇權與反饋機制，可以促進自主學習行為（Niemic & Ryan, 2009）。

在實務教育中，Vygotsky（1978）的「最近發展區」（Zone of Proximal Development, ZPD）理論指出，教師適當的引導與同儕的合作可以有效促進學生的自主學習能力發展。近年的研究則指出，透過專題實作等實務導向的課程，可以有效培養學生的問題解決與自我管理能力。例如Garrison（1997）指出實務課程中的學習環境應強調學生的主動參與與合作學習，這不僅能提升學習成效，還能增強學生的責任感與持續學習的意願。

研究顯示學生採用自主學習及自我調整學習策略時，其學習成效顯著優於傳統課堂的被動學習方式（Machado et al., 2023），在國小、國中、高中及大學階段均有顯著成效（高抬主，2021；陳以如，2018；陳冠蓉，2021；黃晴湄，2022；蔡佩緯，2024）。此外，自主學習有助於增強學習動機、促進良好學習策略（Cleary et al., 2017），並可透過科技輔助或網路學習進一步提升學習效果（Rashid & Asghar, 2016）。

實務專題課程強調學生解決真實問題的能力，與自主行動能力息息相關。然而，如何透過教學設計有效提升學生的這項能力，是當前教師面臨的重要課題。專業學習社群作為教師共同學習與實踐的平臺，被認為能促進教學反思與創新（DuFour, 2004），研究顯示參與專業學習社群的教師更傾向於採取以學生為中心的教學設計，並能更快適應課程改革或新的教學需求（鄭美儀，2009），若有參與過教師專業學習社群的經驗，將成為教師專業學習社群的實踐者，發揮出教師專業學習社群之精神，讓學生能學到更多元、豐富、能拓展視野，讓每位學生多元展能、適性揚才（張國保，2019）。

在軍校學習環境中，軍校學生需具備高度的自主性，在時間管理、資源分配及任務執行上展現出色的能力，且軍校的學習場域要求學生培養快速適應變化、獨立解決問題及領導能力，這些均以自主行動素養為基礎。總結而言，自主行動素養的提升，不僅有助於學習成效的增進，亦對軍校學生的全人發展產生深遠影響，在全球化與數

位化的學習環境下，教育者應持續強化學生的自主行動能力，提供適切的支援與資源，促進其學習成就與未來發展。此外，根據賴沛綸與曾壁光（2024）的研究教師社群引導學生自主學習的實證結果顯示這對自主行動核心素養的培育具有顯著效果。因此，本研究以此為基礎，導入專業社群進行教學活化，分析其對軍校生「自主行動」素養的影響，以深化軍校教育之教學成效。

參、研究方法

一、研究架構

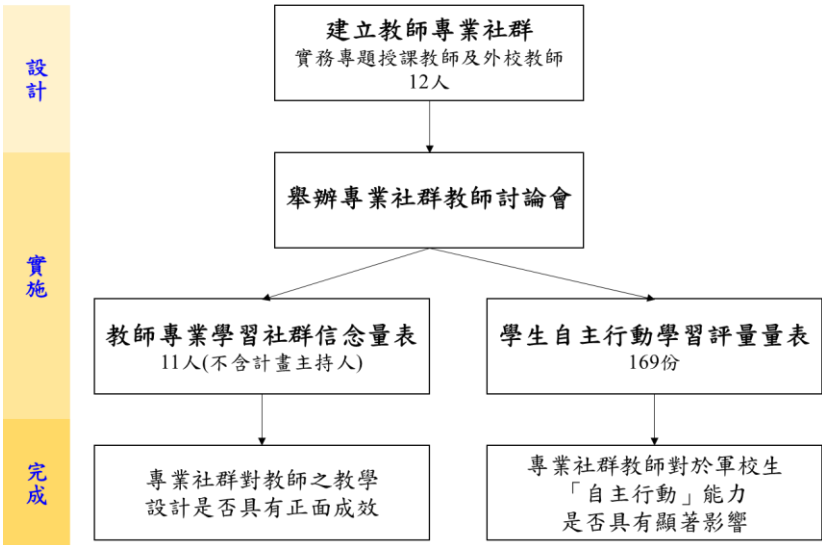


圖 1
研究架構

二、後測準實驗研究法

準實驗研究法時常被使用於心理與教育研究中，基於教育實際的限制，在不能貫徹隨機分派的策略的情境下，利用系統觀察，客觀評量，統計調整來力求符合實驗原理，郭生玉（1999）提出採用準實驗研究法可有效減少上述困境，並對實驗的內、外在效度有較好的控制。

因本研究係於真實軍事教育情境中進行，教師是否參與教師專業學習社群屬自然形成條件，未進行隨機分派，且受課程安排與教學時程限制，未能蒐集學生之前測資料，因此本研究採後測準實驗設計（post-test quasi-experimental design），以課程實施後學生自主行動素養之表現作為比較依據。故本研究結果較適合解釋為教師專業支持情境與學生學習表現之關聯，而非嚴格意義上的因果推論。

並以是否參與教師專業學習社群作為分組依據，比較實驗組與對照組學生在自主行動相關構面之差異。因此，屬自然情境準實驗設計，此設計雖限制了因果推論的強度，但可提升研究之真實教學情境之生態效度，並透過對教師的信念問卷調查以了解參與社群的信心與態度落實到教學情境產生之學習成效，對教學實務具有相當之參考價值。

三、教師專業社群之運作形式

本研究所指教師專業學習社群，為跨校與跨領域之專業交流型社群。社群於研究期間共辦理 12 場主題活動（4月至10月），活動形式以主題講座、專業對話與教學反思交流為主，累積參與超過150人次，平均滿意度達4.66分（五分量表），社群活動內容涵蓋：

- （一）AI工具於教學情境之應用。
- （二）跨域課程設計理念。
- （三）多元評量與學習歷程概念。
- （四）研究設計與對照組規劃討論。

本社群係透過專業分享與對話歷程，提供教師教學觀點之支持與反思空間。因此，本研究將社群定位為「專業知識轉化支持情境」。

四、研究對象

研究對象為高雄某軍事技職院校二技二專實務專題課程之學生，依指導教師是否參與專業社群分為：

- （一）實驗組（12位社群教師指導）：n = 86
- （二）對照組（21位未參與社群教師指導）：n = 83

五、研究工具

（一）教師專業學習社群信念量表

教師專業學習社群強調教師之間的協同合作，以促進學校教育成效和學生學習成果。其核心構面包含共享願景、共享領導、團體學習、共享教學實務及支持性情境(Hord, 1997；Hord & Sommers, 2008；Hord et al., 2010)。教師專業學習社群信念意指教師對於專業學習社群的價值觀和態度，包括參與者對該社群整體及各個構面理念或其運作狀況的信任與信念（陳信宏，2019）。根據Fullan（2001）對教育變革的探討，共同信念能增強社群成員之間的凝聚力，進而推動教育實踐的持續改善。本研究為了測量教師對於專業學習社群信念的強弱程度，本研究採用陳信宏（2019）發展之專業學習社群信念量表，該量表涵蓋了共同願景與領導、團隊學習與實踐、關注學習與結果、教學活化效果及持續省思與精進五大構面。每個構面均由6個題項組成，共30題，並使用Likert-type五點量尺進行評分，從「非常不符合」到「非常符合」分別計分1到5分，以測量教師對各構面的支持程度。量表的數據收集將能夠幫助研究人員進行問卷分析，並以此探討教師對專業學習社群理念的支持程度。根據Dufour（2004）的研究共同願景能夠提高教師之間的信任和合作意願，使專業學習社群運作更為高效。透過此量表的使用，本研究希望了解教師對專業學習社群的態度，並藉由此數據進行進一步的統計分析，支持後續研究的發展。

（二）學生自主行動學習評量量表

自我導向學習源自Maslow（1954）的自我實現理論和Rogers（1969）的經驗學習理論，這些理論強調學習者的內在驅動和自我成長的潛力。自我導向學習的核心概念是讓學習者逐漸掌握學習過程的主動權，具備自主學習的態度與能力。通過自我導向學習，學生能夠喚醒自我意識和學習動機，並內化所學知識，最終形成終身學習的習

慣（Garrison, 1997）。這種學習模式尤其適合現代教育，因為它不僅讓學習者具備主動解決問題的能力，還能適應快速變遷的社會需求。Long（1987）強調學習者唯有在負起自我評估責任時，才得以促進學習動機與成效（江雪齡，1998）。Tough（1966）的研究進一步推動了自我導向學習概念的廣泛應用，也促成了自我導向研究、自我教育、自學等相近概念的出現。Knowles（1975）認為自我導向學習是學習者成長的重要一步，因為它能让學習者在學習過程中保持積極性，進而更有效地實現個人目標。自我導向學習的特質也與我國教育部所提倡的自主行動素養概念相符，即期望學生成為終身學習者。本研究參考黃義俊與陳銘正（2011）編製的自我導向學習量表，採用Likert-type五點量尺，從「非常不符合」到「非常符合」計分1至5分，旨在評估學生的自主學習能力和態度。量表的題項涵蓋六個構面，共39題，分別為喜愛學習9題、主動學習5題、效率學習7題、創造學習6題、獨立學習6題及學習動機6題，以便系統性地了解學生對自主學習的適應情況。此問卷調查將針對參與實務專題課程的學生進行，並透過量表結果進行統計分析，藉此評估自主行動素養在課程中的培養成效，以對教育實務政策提供支持，也為後續的教育研究提供實證依據。

肆、研究結果與分析

教師專業社群成員邀請校內與外校實務專題授課教師，涵蓋不同專業與跨域組合，並有教學研究與教學設計專長教師，更能擴大大學校教師共學面向，共計12位。期間設定不同主題，如教學設計、AI輔助教學技術、評量標準與設計、教學實踐成果分享等舉辦專業教師社群教師討論會，並就內容做成紀錄，提供教師參考與回饋。期末就本研究教師專業學習社群信念量的研究對象加入本研究成立的教師專業學習社群或是過去曾經參加過教師專業學習社群的軍校教師，透過問卷的發放，彙整研究資料，總計發放11份（主持人不列入樣本），分布不同科系、年資、性別、職務之樣本，以便於達成統計分析的有效性。

另外，以航空技術學院二技二專之學生，針對實務專題課程之學生進行學生自主行動學習量表之測量，以Google表單之方式發放，共計收到169份回覆，有效樣本為169份，依照分析步驟依序整理統計表，將教師（12位）參與教師專業學習社群設定為實驗組之學生人數為86人，非社群教師（21位）為對照組之學生人數為83人，進行教師社群之教學活化目標是否對於學生自主行動素養是否具有顯著之差異性。

由表1可知教師社群以男性居多，可能是因為軍校軍職男比女生比例就偏高，年齡已41-50歲居多，服務年資多數為11-15年，社群年資多在一年以下，顯示曾經參加社群老師較為少數，社群型態則是專業發展主題為多，在共同願景與領導、團隊學習與實踐、關注學習與結果、教學活化效果、持續省思與精進五個構面的平均值達4.3/5（滿分）以上，顯示教師對於社群在各個面向的都有正面的肯定與支持。此研究結果與Hord（1997）所提出專業學習社群之核心特徵相符，顯示教師透過共享願景、協同合作與集體學習，能建立良好的專業支持環境。最後，對於社群的有無建議與回饋意見之開放性問題共有7個無意見，4個回覆意見，以語意分析文字所賦含之情感方向分析結果均為正向情感，顯示對於教師社群的正面肯定。此結果亦呼應蔡進雄（2003）

所提出之「共同價值歸屬感」與「平等對話分享」觀點，顯示教師透過專業社群交流與經驗分享，能強化教師對社群的認同感與參與意願。此外，也與Battersby（2019）指出專業學習社群能促進教師自我學習與專業投入之研究結果相符。

表1

教師專業社群基本統計量

類別	項目	次數
性別	男	10
	女	1
年齡	31~40 歲	4
	41~50 歲	5
	51 歲以上	2
服務年資	5 年以下	2
	11~15 年	6
	21 年以上	3
社群年資	1 年以下	5
	1~3 年	2
	3 年以上	1
	從未參加	3
社群形式	專業發展主題	6
	學科領域學群	5
第一部分：共同願景與領導		4.3
第二部分：團隊學習與實踐		4.5
第三部分：關注學習與結果		4.3
第四部分：教學活化效果		4.4
第五部分：持續省思與精進		4.3
開放問題之情感分析	正向	4
	負向	0

表2為學生自主學習問卷的基本統計量，顯示本研究樣本主要以二專學生為主。在是否有使用AI工具方面，有151位學生表示曾使用過AI工具，佔89%，僅18位學生未曾使用，佔11%，顯示目前學生對AI工具之接觸與使用已相當普遍，亦反映在實務專題課程中，學生已逐漸具備運用數位科技輔助學習之能力。此結果亦與近年研究指出學生透過科技輔助學習能有效提升自主學習能力之觀點相符(Rashid & Asghar, 2016)，顯示AI工具已逐漸成為學生自主學習的重要輔助媒介。

另外，依據專題指導老師是否參加過教師專業學習社群進行分組，教師有參加過教師專業學習社群之學生為實驗組，共86人，佔51%；教師未參加過教師專業學習社群之學生為對照組，共83人，佔49%，兩組人數比例相近，顯示樣本分布具有一定程度之均衡性，可作為後續比較分析之基礎。

表2

學生自主學習問卷之基本統計量

類別	項目	次數	%
學制	二技	42	25%
	二專	127	75%
是否有用過 AI	有	151	89%
	無	18	11%
分組	實驗組	86	51%
	對照組	83	49%

根據表3對於學生問卷之信度分析結果，各構面Cronbach's α 值皆高於0.8，表示量表內部一致性良好。KMO效度檢定結果亦顯示各題項對應構面具有良好的樣本適切性，足以作為探討學生自主學習能力之有效工具，表4中也顯示每個構面之間存在顯著的正相關，並且皆大於0.7以上屬於高度相關，顯示各構面之間的同向線性高度關聯。此結果顯示本研究之學生自主學習量表具有良好的信效度，足以反映學生自主學習能力之現況，也與過去自主學習相關研究所採用量表之分析結果相近 (Cleary et al., 2017; Machado et al., 2023)，顯示自主學習各構面之間具有高度關聯性。

表3

學生自主學習問卷之信、效度統計表

構面	題數	Cronbach's Alpha 值		KMO
		構面	整體構面	
喜愛學習	9	0.957	0.989	0.936
主動學習	5	0.931		0.872
效率學習	7	0.963		0.931
創造學習	6	0.949		0.917
獨立學習	6	0.961		0.930
學習動機	6	0.957		0.910

表4

學生自主學習問卷各構面之相關係數

構面	喜愛學習	主動學習	效率學習	創造學習	獨立學習	學習動機
喜愛學習	1					
主動學習	.868**	1				
效率學習	.829**	.902**	1			
創造學習	.827**	.843**	.889**	1		
獨立學習	.812**	.872**	.932**	.901**	1	
學習動機	.806**	.854**	.881**	.896**	.906**	1

從量化資料得知，表5顯示所有受測構面中，「喜愛學習」是學生表現最穩定的項目，兩組皆有超過3.8以上的平均分數。然而，「效率學習」與「獨立學習」則是呈現

兩組皆有較低的分數，顯示此能力為整體學生較為偏弱的項目，需要教師透過教學設計與工具的應用提升學生的學習成效，在進一步檢視各構面的效應變量，皆介於0.44~0.58，屬中等效果範圍，表示除了具備統計顯著外，亦具有實質教育意義，其中「喜愛學習」與「創造學習」解釋效果最高，顯示參與教師專業社群教師之授課學生在這兩個構面的正向效果最為顯著。此研究結果與Deci與Ryan（1985）自我決定理論觀點相符，當教師能提供支持性與自主性的學習環境時，有助於提升學生的內在動機與學習投入。此外，本研究結果亦與Machado等人（2023）及Cleary等人（2017）研究發現一致，顯示自主學習與自我調整學習策略能有效提升學生學習成效與學習動機。

本研究結果顯示，參與教師專業學習社群之教師所指導學生，在自主行動相關六構面皆顯著高於對照組，且效果量介於中等範圍。此結果與Vescio等人（2008）指出教師專業學習社群可透過教學反思與專業交流間接影響學生學習表現之觀點相符。另亦與賴沛綸與曾璧光（2024）有關教師社群支持學生自主學習能力培育之研究結果具有一致性。

然而，本研究之教師專業學習社群主要以專業講座、教學經驗交流、AI教學應用、多元評量與研究設計分享等形式進行，社群運作核心偏向專業支持與教學反思為主，並未涉及共同備課或標準化教學方案設計，因此研究結果較適合解釋為「專業支持情境與學生學習成效表現之關聯」，而非單一教學策略直接造成之效果。此外，由於本研究未蒐集教師課堂互動、學生學習歷程或教學日誌等歷程性資料，因此尚無法進一步分析教師專業社群如何具體轉化為學生自主行動素養之作用機制。未來研究可進一步透過教師訪談、課堂觀察或學習歷程分析，以建立教師社群活動與學生學習行為之間更完整的連結。

表5

實驗組與對照組教師學生之獨立樣本 t 檢定與Cohen's d

構面	組別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值-差異分析	Cohen's d
喜愛學習	實驗組	86	4.307	0.594	3.786 ***	0.000	0.583
	對照組	83	3.898	0.799			
主動學習	實驗組	86	4.149	0.698	3.087 ***	0.002	0.475
	對照組	83	3.790	0.806			
效率學習	實驗組	86	4.063	0.713	3.235 ***	0.001	0.498
	對照組	83	3.678	0.828			
創造學習	實驗組	86	4.124	0.637	3.548 ***	0.001	0.546
	對照組	83	3.709	0.870			
獨立學習	實驗組	86	4.056	0.714	2.985 ***	0.003	0.459
	對照組	83	3.695	0.856			
學習動機	實驗組	86	4.023	0.738	2.856 ***	0.005	0.439
	對照組	83	3.675	0.843			

伍、結論與建議

一、結論

軍校教育特殊性賦予教師不同的教學目標與挑戰，教師專業發展仍是教師本務，在教學生態與環境變化快速的教學環境中，科技化、數位化的教學策略已是現代趨勢，以教師專業社群發展提高教師效能的運作模式已被確認有正面成效，透過教學設計與教學活動克服課堂中的教學困境，進行教學活化的實踐行動，不僅有助於學生自主行動學習素養的提升，更可提高學生的學習成效與學習成就，研究結果分述如下：

（一）學生自主學習能力整體表現良好

根據基本統計量分析結果顯示，學生在自主學習各構面上具有中高程度的表現，表示大多數學生已具備一定程度之自主學習能力，尤其是在參與教師導引與設計的教學活動後，有明顯成效提升的趨勢。

（二）教師專業社群參與對學生能力具有正向影響

從 T 檢定分析可見，實驗組（有參與教師專業社群介入之班級）在大多數自主學習構面上皆高於對照組，且部分項目達到統計顯著差異。此顯示教師透過專業社群所共享之教學策略、課程設計與評量工具，能有效引導學生養成更強的學習計畫與自我監控能力。

（三）AI 工具已成為學生常見之學習輔助資源

本研究描述性統計結果顯示，多數學生曾使用 AI 工具作為學習輔助資源，顯示 AI 工具已逐漸融入學生學習歷程。然而，本研究並未進一步分析 AI 使用行為與自主學習能力間之關聯，因此無法直接推論 AI 工具對學生自主行動素養之實際影響。未來研究可針對 AI 使用深度、使用策略及學習歷程進行進一步探討。

（四）專業支持情境與學生學習成效之關聯

研究結果顯示，參與教師專業社群之教師所指導學生，在自主行動相關六構面皆顯著高於未參與社群教師組，且效果量達中等幅度。由於社群運作形式以專業講座與教師對話為主，其功能並非直接提供標準化教學工具，而是透過專業支持情境促進教師反思與專業交流。因此，本研究不將學生學習成效提升解釋為單一教學策略之效果，而將其視為專業支持情境下教師可能進行教學調整之整體結果。此發現與教師專業學習社群強調「專業對話促進教學再思考」之理論觀點相符。

（五）生態效度與軍事教育場域之意義

本研究於高度制度化之軍事院校情境中進行。該場域強調紀律與任務導向，在此情境下學生之自主行動素養更具發展挑戰性。在此脈絡下，教師專業支持情境與學生學習成效間之關聯，顯示專業對話型社群在軍事教育場域中可能具有特殊價值。

軍校少有提供成立教師專業社群的支援與建置，故由社群激發之教學成效在軍校這個特殊環境中尚未有相關的研究成果，為使教師專業社群對教學效能發揮正面效果，進而助於提高學生學習成效，以此次實驗研究結果顯示，參與教師專業學習社群之教師所指導學生，在自主行動素養相關構面上表現較佳，達到統計上的顯著差異，教師對於社群的成效亦抱持正面肯定的態度，此研究成果可提供相關單位作為政策參考，鼓勵成立專業社群並鼓勵教師參與，以刺激教學熱情與相互支援，進而提高教學成效。

二、建議

透過開放式回饋內容分析與量化資料之實證結果可知教師專業社群對於學生自主學習具有正面成效，可做為未來推展教學政策的參考外，相關建議如下：

（一）推動學校層級之教師專業社群制度化發展

教師專業社群的系統性運作，對學生學習成效確實產生正向影響。建議學校建立制度化之教師專業社群運作機制，提供固定交流時間、行政支持與相關資源，鼓勵教師進行共同備課、跨域合作與教學經驗分享，以配合軍校校務發展目標，並作為提升教師教學效能與教學品質的重要基礎。

（二）強化教師專業成長與生涯發展支持機制

教師專業學習社群除有助於教師獲得教學新知與專業支持外，亦能作為教師未來教學升等、專業發展與生涯規劃的重要依據。建議學校可將教師參與專業社群、教學實踐研究及創新教學成果納入教師評量與發展制度中，建立完善之教師成長支持機制，提升教師持續參與專業成長之動機。

（三）將自主學習能力培養納入課程目標

自主學習能力應被視為21世紀核心能力之一，建議各科教師應明確設計學習任務與評量機制，引導學生培養計畫能力、時間管理、自我反思與問題解決等技能。

（四）適度導入 AI 工具並搭配教師引導

雖AI工具日益普及，學生多數已能接觸相關資源，但仍需教師協助建立正確使用觀念。教師可透過教學設計安排AI輔助任務，引導學生在查找資料、建構觀點、進行自我評估中發揮工具效益。

（五）持續進行學生自主學習能力診斷與回饋

學校或班級層級可定期施測本研究所採用之評量工具，持續追蹤學生能力變化，並據以調整教學策略。建議結合教師回饋與學生自評雙軌評量，形成具啟發性的學習文化。

（六）作為學校行政政策與教學評量制度之參考

本研究結果可提供學校行政與管理單位作為未來規劃教師專業社群、教學品質管理與教師評量制度之參考。建議學校可依據教師教學效能與社群參與成果，建立適切之教學評估與獎勵制度，並透過行政支持強化教師專業社群之永續發展，以形成良好的教育環境與組織文化。

（七）後續研究可擴大樣本與追蹤長期成效

本研究樣本以技職學生為主，建議後續研究可擴展至其他教育階段與不同學科領域；同時，亦可設計縱貫研究以觀察學生在持續教師介入與專業社群支持下，學習能力之長期變化。

三、研究限制

（一）未進行隨機分派與前測控制，因果推論強度有限

本研究採後測準實驗設計，未進行隨機分派與前測控制，因此研究結果較適合解釋為教師專業支持情境與學生學習表現之關聯，而非直接因果效果。

（二）未蒐集課堂行為歷程或教學調整頻次之客觀數據，無法直接驗證作用機制

因社群執行期程與研究課程並未同步，本研究未蒐集課堂教學歷程、教學調整頻率或學生互動歷程等資料，因此尚無法進一步分析教師專業社群如何實際轉化為教學實踐，對作用機制之推論仍有限。

（三）社群成員人數有限，屬真實介入情境

本研究之教師專業社群屬真實教學場域下之自然形成社群，社群成員人數有限，且活動形式以專業交流與支持為主，故研究結果仍受社群運作型態影響。

（四）僅於單一軍事院校實施，推論範圍需審慎

研究僅以單一軍事院校之實務專題課程作為研究場域。由於軍事教育具有特殊制度文化與任務導向特性，學生學習情境與一般高等教育場域存在差異，因此研究結果之外部推論仍應審慎。未來研究可擴展至一般大學、技職體系或不同專業領域，以提升研究結果之比較性與普遍性。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳(2009)。校本教學輔導制度推動模式之建構研究—以臺北市教學輔導教師制度為例。載於李子建、張善培(主編)，*優化課堂教學：教師發展、伙伴協作與專業學習共同體*，302-340。北京：人民教育出版社。
- 王為國(2007)。從實務社群談課程發展與教師專業發展。*課程研究*，2(2)，41-63。
- 江民瑜(2013)。學業情緒為中介的自我調整學習模式：以數學領域為例。*當代教育研究季刊*，21(3)，113-150。<https://doi.org/10.6151/CERQ.2013.2103.04>
- 江雪齡(1998)。
- 建立教師的學習社會。*師友月刊*，376，16-20。
<https://doi.org/10.6437/EM.199810.0016>
- 李宜芳(2013)。活化教學的策略與應用—建構 Facebook 班級學習社群。*新北市教育*，7，62-64。
- 吳清山(2012)。教師專業學習社群與學生學習。*教育人力與專業發展*，29(1)，1-5。
- 林佩璇(2019)。教學活化，活化教學：文化歷史活動理論觀。*課程與教學*，22(1)，17-37。[https://doi.org/10.6384/CIQ.201901_22\(1\).0002](https://doi.org/10.6384/CIQ.201901_22(1).0002)
- 林曉芳(2013)。合作學習教學策略在成人教育之應用。*教育學術彙刊*，5(1)，83-102。
[https://doi.org/10.6434/BER.201306_5\(1\).0005](https://doi.org/10.6434/BER.201306_5(1).0005)
- 林麗鳳(2023)。問題導向學習對軍校生理財素養的教學成效探討。*通識學刊：理論與實際*，11(1)，81-121、123-128。
[https://doi.org/10.6427/JGEC.202303_11\(1\).0003](https://doi.org/10.6427/JGEC.202303_11(1).0003)
- 高拾主(2021)。國中七年級科技輔助自主學習對數學學習成效之行動研究。臺北市校長及教師專業發展中心。
- 郭生玉(1999)。心理與教育測驗。精華書局。
- 陳以如(2018)。大學生自我調整學習、學習情緒及多工對於學習成效之探討〔未出版碩士論文〕。國立中央大學。
- 陳佩英(2009)。一起學習、一起領導：專業學習社群的建構與實踐。*中等教育*，60(3)，68-89。<https://doi.org/10.6249/SE.2009.60.3.05>
- 陳信宏(2019)。屏東縣國小教師專業學習社群信念與教師集體效能感關係之研究〔未出版碩士論文〕。國立屏東大學。
- 陳冠蓉(2021)。自我調整學習策略對國小六年級學童英語科學學習態度與學習成效之行動研究〔未出版碩士論文〕。國立台南大學。
- 張素貞、吳俊憲(2012)。大學與學校專業夥伴合作之個案研究—以專業學習社群為焦點。*教育研究與發展期刊*，8(1)，1-30。
[https://doi.org/10.6925/SCJ.201203_8\(1\).0001](https://doi.org/10.6925/SCJ.201203_8(1).0001)
- 張淑宜、辛俊德(2011)。學習社群與教師專業表現關係之研究。*臺中教育大學學報：教育類*，25(1)，83-103。<https://doi.org/10.7037/JNTUE.201106.0083>
- 莊淑芬、張美珍(2011)。國小學童參觀科學博物館之自我調整學習與科技概念學習。*科技博物*，15(1)，33-62。<https://doi.org/10.6432/TMR.201103.0033>
- 張國保(2019)。中小學教師專業學習社群的角色。*臺灣教育評論月刊*，8(3)，15-18。
- 張新仁(主編)(2009)。中小學教師專業學習社群手冊。教育部。
- 張德銳、王淑珍(2010)。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。*臺北市立教育大學學報*，41(1)，61-90。
[https://doi.org/10.6336/JUTe/2010.41\(1\)3](https://doi.org/10.6336/JUTe/2010.41(1)3)
- 黃建翔、吳清山(2013)。國民中學教師專業發展、專業承諾與教學效能關係之研究—

- 以 TEPS 資料庫為例。《師資培育與教師專業發展期刊》，6(2)，117-140。
- 黃晴湄 (2022)。《自我調整學習策略介入對綜合型高中學生自主學習成效之影響》[未出版碩士論文]。中原大學。
- 黃義俊、陳銘正 (2011)。《自我導向學習、人格特質、創造力與工作績效關聯性之研究》。取自 http://dba.kuas.edu.tw/files/archive/131_4e967dd8.pdf
- 黃嘉莉 (2002)。教師專業之「死」：後現代思潮下之反思。《中等教育》，53(1)，142-152。
- 劉世雄 (2017)。臺灣國中教師對共同備課、公開觀課與集體議課的實施目的、關注內容以及專業成長知覺之研究。《當代教育研究季刊》，25(2)，43-76。
<https://doi.org/10.6151/CERQ.2017.2502.02>
- 蔡佩鐔 (2024)。《自我調整學習策略融入意義化識字教學改善國小學習障礙學生習寫字困難成效之研究》[未出版碩士論文]。國立臺灣師範大學。
- 鄭美儀 (2009)。《培育教師成為變革能動者：從跨校學習社群看教師專業發展》。取自 <https://www.fed.cuhk.edu.hk/~cthk/paper/issue2009/12.pdf>。
- 蔡進雄 (2003)。學校領導的新思維：建立教師學習社群。《技術與職業教育雙月刊》，78，42-46。
- 蔡進雄 (2015)。看見教師的正向力量：談教師專業學習社群的發展。載於林瑞昌、許德田、劉耿銘（主編），《新北市三級教師專業學習社群 103 學年度成果專刊》（頁 3-7）。新北市政府教育局。
- 蔡進雄 (2017)。大學教師專業學習社群的實踐與省思。《評鑑雙月刊》，70，40-42。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2017/11/01/6862.aspx>
- 賴沛綸、曾璧光 (2024)。技術型高中學生自主行動核心素養的培育—教師社群對學生自主學習之引導與成效。《課程與教學》，27(3)，101-138。
[https://doi.org/10.6384/CIQ.202407_27\(3\).0004](https://doi.org/10.6384/CIQ.202407_27(3).0004)
- 賴協志 (2014)。活化教學的動能：教師專業學習社群觀點。《教育人力與專業發展》，31(3)，83-90。
- Battersby, S. L. (2019). Reimagining music teacher collaboration: The culture of professional learning communities as professional development within schools and districts. *General Music Today*, 33(1), 15-23.
<https://doi.org/10.1177/10483713198406>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637, Department for Education and Skills, University of Bristol.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the self-regulation empowerment program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 64, 28-42.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.004>
- Cuban, L. (2016). *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools*. Harvard University.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. Retrieved October 29, 2025, from <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/may04/vol61/num08/What-Is-a-Professional-Learning-Community.aspx>

- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
<https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K., & Wang, L. (2017). A research agenda for professional learning communities: Moving forward. *Professional Development in Education*, 43(1), 72-86. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1055861>
- Heggen, K., Raaen, F. D., & Thorsen, K. E. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 398-413.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: educators work together toward a shared purpose-improved student learning. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hord, S. M., Roussin, J. L., & Sommers, W. A. (2010). *Guiding professional learning communities*. Corwin.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Follett Publishing Company.
- Lee, V. E., Smith, J. B., & Croninger, R. G. (1995). *Another look at high school restructuring: Issue in restructuring schools*. University of Wisconsin-Madison, School of Education, Center on Organization and Restructuring Schools.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2001). *Making schools smarter: leading with evidence* (2nd ed.). Corwin Press.
- Long, H. (1987). *New perspectives on the education of adult london: croom helm*. Nichols Publisher.
- Machado, R. H. C., Conceição, S. V., Pelissari, R., Amor, S. B., & Resende, T. L. (2023). A multiple criteria framework to assess learning methodologies. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101290. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101290>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row Publishers.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 6, 604-612.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084>
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus. Charles E. Merrill.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leader ship: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. Jossey-Bass.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. DfES.
<http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/programme-leaflets/professional-learning-communities/professional-learning-communities-01-user-guide.pdf>
- Tough, A. M. (1966). The association obtained by adult self-teachers. *Adult Education*, 17(1), 33-37. <https://doi.org/10.1177/07417136660170010>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程

「高等教育研究紀要」徵稿啟事

113 學年度第 2 學期第 4 次學程事務會議修正通過

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程發行之「高等教育研究紀要」期刊，本刊為學術性刊物，供各界發表研究成果與學術論著，全年徵稿，採隨到隨審、雙向匿名審查制度，歡迎賜稿。

一、本刊以論述與高等教育相關之原創性、評論性學術論著及研究成果之徵集與交流，歡迎現任（或曾任）各大學校院或學術研究機構之教師、專任研究人員及碩、博士班研究生投稿。

二、本刊物每年出版一至二期，出刊時間為每年一月底或七月底。

三、來稿格式：

（一）來稿請依「論文撰寫體例」撰寫，附註及參考書目請以 APA 格式第七版撰寫；若不符合此項規定者，本刊得退稿。

（二）內文請用橫式繕打，中文以不超過 20,000 字，英文以不超過 8000 字為原則，全文請勿出現任何足以辨識個人之資料或訊息。

（三）稿件順序：首頁、中英文篇名、中英文摘要、中英文關鍵詞、正文(註解請採當頁註方式)、參考文獻與附錄。中文摘要請勿超過 500 字，英文摘要請勿超過 300 字，並請列出中英文關鍵字各三個。

（四）作者請於投稿者基本資料表填寫真實姓名、最高學歷、服務單位及現任職銜。作者如為兩人以上，均需填寫投稿者基本資料表，並請註明作者序。

（五）電子檔請用 Word 製作，中文字形 12 號標楷體，單行間距，版面邊界為標準，標點符號與空白字請用半形字，內文請勿使用任何指令(包括排版系統指令)。

四、文責版權：來稿文責由作者自負，經審查通過並依照審查意見完整修正後始予以刊登，未採用者，不退回稿件。來稿如使用生成式人工智慧技術（如 ChatGPT），作者應在其稿件中披露生成式人工智慧技術的使用，並依照 APA 格式引用。※基本原則：AI 工具僅得作為輔助性質，不得取代研究者之學術判斷與原創思維，研究者應保持完整思辨過程，確保研究貢獻之原創性，內文應清楚區別 AI 輔助與研究者原創內容。

五、收件方式：請將稿件、投稿者基本資料表及著作財產權授權同意書(有簽名者寄掃描檔)，以電子檔案寄至本刊專用信箱：hd@mail.ntcu.edu.tw。

六、本刊之審稿辦法、投稿者基本資料表等相關表格，請至 <http://he.ntcu.edu.tw/> 下載。

七、通知方式：接到投稿後將以 e-mail 方式通知作者，錄取與否皆以電子郵件通知作者。聯絡方式：以本刊專用信箱進行聯繫或洽電話 04-22183289。

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程

「高等教育研究紀要」審查要點

103 年 1 月 24 日 112 學年度第 1 學期第 1 次編輯委員會會議通過

115 年 5 月 29 日 114 學年度第 2 學期第 1 次編輯委員會會議通過

- 一、國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程（以下簡稱本學程）為辦理「高等教育研究紀要期刊」（以下簡稱本刊）編輯審查工作，特設置「高等教育研究紀要」審查要點。
- 二、初審：
 - （一）執行編輯就來稿作初步篩選，確認是否填妥投稿者基本資料表，投稿文章是否符合徵稿辦法所公告之要求。
 - （二）不符合本刊性質、形式要件、嚴謹程度者，由本刊討論確定後，逕予退稿。
- 三、複審：
 - （一）經初審通過之文章，由編輯委員會或總編輯推薦學者專家以匿名方式審查，有關本刊審查流程如後所示。
 - （二）審查意見分為三類：(1)推薦刊登；(2)修改後刊登；(3)不推薦刊登。
- 四、編輯委員或總編輯參酌審查委員之審查意見、內外稿件刊登比例及刊登篇數後，決定是否採用刊登。
- 五、凡審查意見為「不推薦刊登」者，由總編輯進行確認後，逕予退稿。
- 六、經考慮接受刊登之文稿，作者須於期限內根據審查委員意見修改完畢並回覆本刊，否則不予續審及刊登，且三年內不再接受投稿。
- 七、本刊編輯委員會委員、執行編輯及其相關作業人員對於作者與審查者資料負保密之責，文稿審查以匿名為原則。
- 八、編輯委員或執行編輯如有投稿本刊，不得出席參與所投文稿之任何討論，不得經手處理或保管與個人文稿相關之任何資料，其職務代理人由總編輯指定。
- 九、投稿者撤稿之要求，需以正式書面文件提出，以掛號郵寄的方式寄予本刊，待本刊確認後回覆，始得生效。
- 十、本辦法經編輯委員會通過後實施，修正時亦同。

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程

「高等教育研究紀要」投稿者基本資料表

投稿日期 Date of Submission	年 月 日	
字數 Word Count	稿件全文(含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) 共_____字	
投稿題目 Topic	中文：	
	English：	
作者資料 Author Information	姓名 Name	服務單位及職稱 Affiliation & Position
第一作者 First Author	中文：	中文：
	English：	English：
	作者簡介（目前在學者請註明就讀學校中英文校名、科系及學歷）	
第二作者 First Author	中文：	中文：
	English：	English：
	作者簡介（目前在學者請註明就讀學校中英文校名、科系及學歷）	
第三作者 First Author	中文：	中文：
	English：	English：
	作者簡介（目前在學者請註明就讀學校中英文校名、科系及學歷）	
通訊作者 Correspondence Author	中文：	中文：
	English：	English：
	作者簡介（目前在學者請註明就讀學校中英文校名、科系及學歷）	
通訊作者聯絡方式 Contact Information of Correspondence Author	(O) TEL： (H) TEL：	
	行動電話(cellular)：	
	(O) Address：	
E-mail：		
本文之所有作者皆已詳閱貴刊之徵稿與審稿辦法，茲保證以上所填資料無誤，且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權，如有違反，責任由作者自負。 I guarantee that the information I provide above is correct, that any part of the paper has not been published or being reviewed elsewhere, and that I did not violate academic ethics. The author alone is responsible for legal responsibilities. 作者簽名_____ （第一作者與通訊作者 皆須具名於本張資料表）		

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程

「高等教育研究紀要」著作財產權授權同意書

本人茲以_____為題之著作投稿於【高等教育研究紀要】，並同意出版單位「國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程高等教育研究紀要編輯委員會」作下述約定：

- 一、作者同意無償授權出版單位以期刊、論文集、光碟、數位典藏及上載網路等各種不同形式，不限地域、時間、次數及內容利用本著作之權利，且得將本著作以建構於網際網路方式，提供讀者基於個人非營利性質之檢索、瀏覽、下載及列印。
- 二、出版單位再版或以其他型式出版本文時，作者願意無償協助修改初版中之錯誤。
- 三、作者保證本著作為其所自行創作，絕未侵害第三者之智慧財產權；本同意書簽署代表人已通知其他共同著作人，並經各共同著作人全體同意授權代為簽署同意書。
- 四、本同意書為非專屬授權，作者簽約對授權著作仍擁有著作權，作者投稿本刊經收錄後，即同意本刊授權國家圖書館進行典藏與提供利用的必要複製/數位化、以及於網際網路公開傳輸提供非營利的學術研究利用。

此致

高等教育研究紀要編輯委員會

立授權書人（作者）：_____（簽章）

身分證字號：_____

戶籍地址：_____

連絡電話：_____

E — mail：_____

中 華 民 國 年 月 日

高等教育研究紀要 *Memoirs of Higher Education Studies*

【第 21 期】
2026 年 7 月

發行人

國立臺中教育大學

出版單位

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程

總編輯

林政逸

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程教授
兼主任

編輯委員

李家宗

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程副教授

林國楨

國立彰化師範大學教育研究所副教授兼所長

王志宏

國立臺中教育大學永續觀光暨遊憩管理碩士學位學程教授

執行編輯

譚君怡

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程助理教授

英文編輯顧問

王柏婷

逢甲大學外語教學中心副教授

助理編輯

白欣慧

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程助理

展售處：40306 臺中市西區民生路 140 號

Address：No.140, Minsheng Rd., West Dist., Taichung City 403, Taiwan
(R.O.C.)

Website：http://he.ntcu.edu.tw/

E-mail：hd@mail.ntcu.edu.tw

定價：150 元整

Publisher

National Taichung University of Education

Name of Issuing Body

National Taichung University of Education,
Master Program of Higher Education Management

Editor-in-Chief

Jeng-Yi Lin

Professor and Director, Master Program of Higher
Education Management, NTCU

Edit Steering Committee

Chia-Tsung Lee

Associate Professor, Master Program of Higher
Education Management, NTCU

Gwo-Jen Lin

Associate Professor and Director, Graduate Institute
of Education, NCUE

Chig-Hung Wang

Professor, Graduate Program of Sustainable Tourism
and Recreation Management, NTCU

Executive Editors

Chun-Yi Tan

Assistant Professor, Master Program of Higher
Education Management, NTCU

English Editor

Bor-Tyng Wang

Associate Professor, Foreign Language Center, FCU

Assistants

Hsin-Hui Bai

Assistant, Master Program of Higher Education
Management, NTCU

電話：04 - 22183289

TEL：+886 - 4 - 22183289

GPN：2010300175

ISSN：23137193

版權所有・翻印必究