

國立臺灣師範大學教育學院教育學系

博士論文

Department of Education

College of Education

National Taiwan Normal University

Doctoral Dissertation

多重脈絡與行動者的高教深耕計畫：從政策詮釋到轉
化的分歧與調適

The Higher Education Sprout Project with Multiple
Contexts and Actors: Divergence and Adaptation from
Policy Interpretation to Transformation

曾新元

Tseng Hsin Yuan

指導教授：陳玉娟博士

Advisor: Chen Yu-Chuan Ph.D.

中華民國 114 年 1 月

January 2025

謝辭

踏上取得博士學位的道路，對我而言不僅是一個因緣際會，更是一段充滿挑戰與成長的旅程。在這一路上，許多人的支持與幫助讓我能夠堅持到底，最終順利完成這篇博士論文。在此，謹以至誠之心，向所有在過程中陪伴、鼓勵與啟發我的貴人，表達最深的感謝。

首先，我要由衷感謝我的指導教授陳玉娟教授。在撰寫博士論文的學習過程中，您以豐富的學術見解與耐心的指導，為我指引研究方向。從研究方法的設計到論文結構的完善，從細緻的問題解答到思維的深化拓展，您的專業與熱情啟發了我的學術視野，讓我在研究路上受益良多。對此，我深表感激。

其次，感謝參與我論文口試的各位委員，包括詹盛如教授、陳文彥教授、楊正誠教授與劉秀曦教授。您們在口試中提供的精闢建議與指導，不僅大幅提升了論文的深度與完整性，更拓展了我的學術視野。您們的專業洞見與鼓勵，讓我有信心跨越博士學位的最後一哩路，完成這項具有挑戰性的學術工作。

我也要特別感謝與我共同修課與學習的同學們，特別是怡君、育秀、齊笙、奕軒、孟孺、美鈞等。在修讀博士課程與準備資格考試的過程中，我們一同討論學術議題、分享教育實務經驗，這些學術交流與互動為我的學習歷程增添了豐富的價值。而在面對壓力與挑戰時，您們的陪伴與鼓勵成為我堅持下去的重要力量。

此外，我衷心感謝在博士論文撰寫過程中協助研究訪談的各位大學校長、行政主管與師長們。您們在百忙之中撥冗接受訪談，無私分享您的經驗與洞見，讓本研究能夠結合理論與實務，並以多元視角深入探討高教深耕計畫的政策施展歷程。這些寶貴的分享對於研究的完成與價值提升至關重要，我深懷感恩。

最後，我要向這五年來所有幫助過我的人致以最誠摯的感謝。無論是提供專業建議的師長、默默支持的家人與朋友，還是一路同行的學術夥伴，您們的支持與鼓勵讓我的博士旅程不再孤單。這段歷程中，每一次的挑戰與突破，都因您們的陪伴而充滿意義。在此，我謹以最深的謝意向您們致敬。

曾新元 謹誌



多重脈絡與行動者的高教深耕計畫：從政策詮釋到轉化的分歧與調適

摘要

本研究以高等教育深耕計畫為例，採用政策施展理論，探討政策從文本到實踐的動態歷程，分析其在大學內部的理解、詮釋與轉化過程。研究旨在揭示不同行動者，如大學校長、行政主管和教師，如何根據多重脈絡解讀政策文本，並透過詮釋賦予政策新的意義，最終將抽象的政策文本轉化為具體的行動策略。

本研究採用質性研究中的多個案研究法，選取四所具不同性質與脈絡條件的大學，透過半結構訪談蒐集校長、行政主管與教師的觀點，以及運用分析學校文件方式，探討高教深耕計畫在校園內部的實施模式與影響，並進行跨校的差異比較。

本研究結論包括：高教深耕計畫文本的多義性為行動者提供彈性詮釋空間；多重脈絡影響學校特色的動態建構；人工物件與行動者共同作用，推動校務策略的創新與差異化；政策實踐過程揭示內部分歧與調適的張力；該計畫重塑了「好學校」與「好老師」的價值標準，促進教育公平與多元價值的實現。

最後，基於研究發現，本研究向教育部與大學管理者建議，政策設計應強調彈性與多樣性，以回應不同校園脈絡與需求。同時，為後續研究者提供探索政策施展理論在更多教育情境下應用的建議。

關鍵字：高等教育深耕計畫、政策施展、多重脈絡、行動者、大學特色

The Higher Education Sprout Project with Multiple Contexts and Actors: Divergence and Adaptation from Policy Interpretation to Transformation

Abstract

This study uses the Higher Education Sprout Project as a case to explore the dynamic process of policy enactment, focusing on how policies transition from texts to practice. It examines how policies are understood, interpreted, and transformed within universities. The research aims to uncover how various actors, including university presidents, administrative managers, and faculty members, interpret policy texts based on multiple contexts, assign new meanings through interpretation, and ultimately translate abstract policy texts into concrete action strategies.

Using a qualitative research approach with multiple case studies, this study selected four universities with different characteristics and contextual conditions. Semi-structured interviews were conducted with presidents, administrative managers, and faculty members, alongside document analysis to investigate the implementation models and impacts of the Higher Education Sprout Project within universities. Additionally, cross-university comparisons were made to highlight differences and shared patterns.

The findings reveal that the polysemy of policy texts provides actors with interpretive flexibility; multiple contexts shape the dynamic construction of university characteristics; the interaction between material artifacts and actors drives innovation and differentiation in institutional strategies; the policy enactment process exposes internal tensions and adjustments; and the project redefines the standards and values of “good universities” and “good teachers,” promoting educational equity and diverse values.

Finally, based on the findings, this study suggests that policy design should emphasize flexibility and diversity to address the contextual needs of different

universities. It also provides recommendations for future researchers to explore the application of policy enactment theory in various educational settings.

Keywords: Higher Education Sprout Project, Policy Enactment, Multiple Contexts, Actors, University Characteristics



目次

謝辭	i
摘要	iii
Abstract	iv
目次	vi
表次	viii
圖次	x
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	12
第三節 名詞釋義	13
第四節 研究範圍與限制	16
第二章 文獻探討	21
第一節 政策社會學起源、應用與優勢	21
第二節 政策施展的意義與內涵	28
第三節 政策施展理論的應用與分析	42
第四節 高等教育深耕計畫之政策分析	60
第三章 研究設計與實施	81
第一節 研究方法、資料蒐集與研究步驟	81
第二節 研究架構	86
第三節 研究對象	91
第四節 研究工具	96
第五節 資料處理	101

第六節 研究倫理	105
第七節 研究效度	106
第四章 研究結果與討論	109
第一節 大學對於高教深耕計畫的理解與詮釋	109
第二節 高教深耕計畫之政策行動者與其政策工作	137
第三節 在多重脈絡下高教深耕計畫型塑學校特色的意義建構	158
第四節 大學實施高教深耕計畫的人工物件與政策轉化	195
第五節 從文本到實踐：政策施展的分歧與調適	240
第五章 結論與建議	269
第一節 結論	269
第二節 建議	274
參考文獻	279
中文部分	279
英文部分	284
附錄	294
附錄一：高等教育深耕第一期主冊之計畫績效指標	294
附錄二：高等教育深耕計畫第二期主冊之共同性關鍵績效指標	299
附錄三：訪談大綱（學校主管版）	302
附錄四：訪談大綱（學校教師版）	304
附錄五：訪談邀請函	306
附錄六：訪談同意書	307

表次

表 2-2-1 「政策執行」與「政策施展」的研究取向之比較.....	38
表 2-3-1 影響學校政策施展的脈絡維度.....	46
表 2-3-2 政策類型對政策主體的影響.....	52
表 2-4-1 全國分區校長座談之建議事項.....	63
表 2-4-2 社會各界對於高等教育資源投入與分配之建議事項.....	64
表 2-4-3 高教深耕計畫第一期及第二期各面向與績效指標的比較.....	69
表 2-4-4 高等教育深耕計畫第一期設定的整體架構與經費配置.....	72
表 3-3-1 本研究受訪人員彙整表.....	96
表 3-4-1 對應研究目的之訪談大綱.....	100
表 3-5-1 本研究使用學校文件之編號彙整表.....	104
表 4-1-1 108 至 112 學年度具有正式學籍的外籍博士生人數.....	114
表 4-1-2 106 至 111 年度各大學學術升等與多元升等之人數與比例.....	129
表 4-1-3 大學對於「型塑學校特色」的理解與詮釋.....	132
表 4-1-4 學校與教師對於「政策績效指標」的理解與詮釋.....	134
表 4-1-5 學校與教師對於「教學與研究並重」的理解與詮釋.....	136
表 4-3-1 一般大學與國立 U 大取得輔系資格與雙主修資格比例之比較.....	160
表 4-3-2 各期 USR 計畫之補助計畫件數與學校數量.....	163
表 4-3-3 私立 T 大歷年承接產學合作計畫經費與排名情形.....	169
表 4-3-4 十二所頂大學校獲得邁向頂尖大學計畫與高教深耕計畫之經費比較... ..	177
表 4-3-5 各學年度一般公立與私立大學之四年制新生註冊率比較.....	186
表 4-3-6 私立 H 大各學年度學士班(日間)在學人數與參與競賽獲獎人次之比較.....	189
表 4-3-7 四所大學所處脈絡、學校型塑特色與意義工作的比較.....	192
表 4-4-1 國立 U 大對教師參與高教深耕計畫四個面向的補助項目.....	198
表 4-4-2 私立 T 大 108 至 111 學年度學雜費收入與產學合作之比較.....	213

表 4-4-3 「卓越研究促進方案」之獎勵對象、獎勵類型與獎勵標準	215
表 4-4-4 國家科學及技術委員會 108 至 112 年專題研究計畫執行情形	218
表 4-4-5 國立 C 大「教師榮譽榜」之分類與獎項類型	219
表 4-4-6 國立 C 大 112 年度理工與人文社會領域獲得榮譽或獎項之比較	222
表 4-4-7 私立 H 大就業薪資高於其他國立或私立大學平均薪資的情形	232
表 4-4-8 學校特色、論述再生產、人工物件與政策轉化的對應關係	237
表 4-5-1 私立 T 大 112 年度高教深耕計畫執行成果	247
表 4-5-2 國立 C 大歷年獲得教學實踐研究計畫之教師職級與學術領域分布情形	254
表 4-5-3 國立 C 大對於教師教學表現傑出的獎勵制度	256



圖次

圖 1-4-1 研究時間範圍.....	17
圖 2-2-1 文本與論述和詮釋與轉化的對應關係.....	41
圖 3-2-1 研究架構圖.....	90
圖 4-4-1 私立 T 大 113 年度校友大會宣示投入公益興學基金.....	208
圖 4-4-2 私立 T 大邀請校友開設「大師課程」.....	209
圖 4-4-3 私立 H 大學呈現的學校圖像.....	228
圖 4-4-4 學生考取證照的心得分享.....	230
圖 4-4-5 比較 112 與 107 學年度兩個時間點學生數成長或衰退情形.....	233
圖 4-4-6 學校特色的論述再生產.....	239
圖 4-5-1 私立 T 大「高教深耕計畫成果紀錄表」.....	248
圖 4-5-2 四所大學在政策施展歷程中的分歧與調適.....	267
圖 5-1-1 高教深耕計畫政策施展與學校特色的型塑過程.....	273

第一章 緒論

自 2018 年起「高等教育深耕計畫」(以下簡稱高教深耕計畫)作為「邁向頂尖大學計畫」、「獎勵大學教學卓越計畫」與「發展典範科技大學計畫」執行結束後的接續計畫，已成為當前國內高等教育最重要政策之一。為探討高教深耕計畫在大學內部的實施情形，本研究借用 S. J. Ball、M. Maguire 與 A. Braun 於 2012 年出版《學校如何做政策：中學校園的政策施展》(How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools)一書，所探討「政策施展」(policy enactment)理論作為研究分析的框架，剖析學校依所處脈絡環境，在高教深耕計畫實施過程中的政策理解、詮釋、調適與轉化一連串反覆過程，以及不同行動者對於實施該計畫賦予的意義建構與政策工作，藉此還原學校實施高教深耕計畫的真實情境。

本研究第一章緒論分為四節，第一節研究背景與動機、第二節研究目的與待答問題、第三節名詞釋義、第四節研究範圍與限制。各節內容分述如下。

第一節 研究背景與動機

任何政策的形成與產生，都不會無中生有，皆會受到當時社會、歷史、文化與趨勢等脈絡因素影響。為突顯本研究之重要性與價值性，本節將先說明研究背景與動機。

壹、研究背景

高教深耕計畫是教育部在「邁向頂尖大學計畫」、「獎勵大學教學卓越計畫」與「發展典範科技大學計畫」執行結束後，於 2018 年起以 5 年為一期，預計推動二期共計 10 年之整合型競爭性補助計畫，補助對象涵蓋一般大學與技專學院。高教深耕計畫形成背景，歷經教育部盤點檢討以往多項競爭型補助計畫的執

行成果與問題，並參酌立法院教育文化委員會 14 位立法委員共同發起「高等教育改革論壇」的共識與結論，以及彙整大專校院多次座談會的意見後形成的高教政策（陳鈺馥，2016）。因此，高教深耕計畫本質上就隱含被視為解決當前國內高等教育特定問題的解方（陳宏彰，2021）。以下將以當時的國內高等教育環境下，說明哪些議題已被官方設定為待解決問題。

一、大學辦學同質化與資源重複配置的隱憂

為協助大學建立自我定位與發展特色，教育部自 2005 年起陸續推動多項競爭型補助計畫，諸如「邁向頂尖大學計畫」、「獎勵大學教學卓越計畫」與「發展典範科技大學計畫」等，並透過結合區域教學資源中心、區域產學合作中心、教學增能計畫及創新轉型計畫等機制協助學校，全面性提升大學品質，協助大學發展特色（教育部，2021a）。只是前揭競爭型補助計畫皆有其相似的推動目的，不外乎是引導大學追求「研究卓越」、「教學卓越」與「產學卓越」作為計畫的核心目標，各大學需透過教育部指定的關鍵績效指標，以量化數據突顯計畫執行成效，例如世界大學排名、學校開設跨領域課程數量、產學合作件數與金額等。然而，這些具體的量化績效指標，雖然給予學校明確的計畫目標，但卻忽略了國內各大學基礎條件、地理位置及歷史文化脈絡的差異性，造成位處國內不同高等教育定位的大學，必須依照計畫指標發展為同一目標的辦學績效，造成各大學辦學目標趨向一致性與同質化的結果，忽略大學屬性分類的重要性。

再者，教育部在「邁向頂尖大學計畫」的預算編列額度，向來遠高於「獎勵大學教學卓越計畫」與「發展典範科技大學計畫」兩項計畫的合計金額，顯示追求研究卓越為國內的高教主流政策；在政府補助經費的引導之下，各大學為爭取經費補助，不但開始互相模仿辦學策略，並且以「研究型大學」定位作為唯一的發展目標，造成教育資源重複配置，導致學校強者恆強、弱者恆弱的 M 型化現象；形成過於盲目追求卓越大學或一流大學的頭銜，各大學也忽視人才培育和社會責任的重要

使命。

為因應我國高等教育發展願景及各大學校務定位差異性，行政院早在 2003 年 4 月「高等教育宏觀規劃委員會」已提出大學分類的建議，尤其是面臨國內高等教育體系普及化之際，政府有責任促進大學於實質上發揮不同的社會功能。因此，政府需引導大學依其自身的資源、特色、條件等，自發性地逐漸發展其自身特色，讓國內各大學定位與功能可以進行區隔與分類，促進高等教育多元特色與提升競爭力的目的（教育部，2017a），同時也經由引導大學發揮自我特色，避免出現「大學同質化」的現象；此為國內高等教育待解決重要問題之一。

二、大學教學現場翻轉的需求

2016 年世界經濟論壇（World Economic Forum）公布研究報告指出，隨著人工智慧、機器人與生物科技的發展，將造成「第四次工業革命」，數百萬個工作機會也即將消失；面對新工業革命的到來，未來學生應具備的核心能力，需涵蓋複雜問題的解決、批判思考、創造力、人際管理、與他人合作、情緒智商、判斷決定、服務導向、協商談判、認知彈性等十大能力（WEF, 2017）。因此，未來高等教育人才培育，將偏向具有整合特性的素養能力養成，而非過去追求單一專業知識的內容；這裡所稱「素養」（competency）即是指能夠靈活運用的能力，表現在自我學習、適應未來生活情境、發揮創造力與判斷力等行動之中，以解決生活情境所發生的問題。接著 2018 年聯合國經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, 簡稱 OECD）發布《2030 未來教育與技能計畫》（Future of Education and Skills 2030 project），進一步擘劃在學校教育中回應整體風險時代不確定性，強調教學應培育學生的「知識」（knowledge）、「技能」（skills）與「態度與價值觀」（attitudes and values），透過育才策略與推展實際的創新課程教學，使得學習者成為具有素養與競爭力的世界公民，以達成個人或是全球社會的幸福感（well-being）（OECD, 2018）。

順應上述的世界潮流與國際教育趨勢，我國 108 學年度新課綱開始強調學生「核心素養」的養成。「核心素養」係指為適應現在生活及面對未來挑戰所應具備的知識 (knowledge)、能力 (skills) 與態度 (attitudes)。「知識」是素養的基礎，「能力」是知識應用於解決問題的過程，「態度」是行動的先決條件。藉由培養學生具備所謂三面九向度的核心素養，在生活情境中，能夠自主行動、溝通互動與社會參與，成為具備跨領域學習力的終身學習者，可以面對新世代問題與解決問題 (教育部，2021b)。

高等教育是銜接 12 年國民基本教育，更是學生進入社會職場的教育最後一哩路；高等教育課程更是難以脫離世界潮流與教育趨勢，必須開始進行教學現場改革與教學創新，經由以問題為導向的實作課程培養學生的素養能力，讓學生自行尋找資源並解決問題，讓「解決問題」的能力變成一種根本的常態與慣性 (教育部，2017a)。因此，教育部對於高等教育人才培育的關注，已經從過去僅重視學生專業能力養成，逐漸趨向學生綜合能力的培養，這個轉變成為各大學推動課程變革的優先事項和決策方向。教育部如何引導各大學透過開設創新課程，培育國內大學生具備跨領域的專業技能與知識，有能力解決周遭發生的問題，取代過去偏重灌輸單一學術與學科的專業知識；此為國內高等教育待解決重要問題之二。

三、提升國內高等教育公共性的訴求

「公共性」一詞，一般而言泛指組織的行為應符合公益、平等、正義、信任等公共價值，廣泛地套用在涉及公共政策運作的政府組織與非營利組織，公共性強度多寡與政府控制與其影響社會程度具有直接關係 (孫煒，2012；Pesch, 2008)。由於國內公立與私立大學性質分別類似政府組織與非營利組織，兩者運作所需經費，皆有一定比例源自於政府經費補助，顯示公私立大學治理與校務發展必須適度回應社會的公共利益，藉此彰顯國內高等教育的公共性。

隨著國內高等教育普及率的逐年攀升，看似保障了所有學生入學機會，落實了

聯合國大會於 1948 年通過的《世界人權宣言》(Universal Declaration of Human Rights) 第 26 條意旨「高等教育應根據成績而對所有人平等開放」的目標，惟學生受限於本身家庭教育與其父母社會階層水平，導致國內高等教育入學機會出現「反向重分配」的不合理現象，亦即進入國立大學接受高等教育以中上社經家庭子女居多，而中下社經家庭子女反而進入學雜費負擔較重的私立大學就讀。因此，在符合招生公平制度下，引導國立大學招收更多的經濟弱勢家庭學生，並搭配入學之後的輔導與經濟扶助措施等，緩解國內高等教育「反重分配」現象，已為國內高等教育公共性與教育公平的重要課題。再者，對於學校校務與財務的資訊公開透明，也是國內社會的主流聲音，尤其是私立大學治理結構應該具有透明度，確保決策過程公開公正，聽取各方意見，以及保障學生、教職員工和其他利益相關者的參與權利，避免受到新管理主義影響，走向盲目追求組織利益的企業式管理，出現損害學生受教權與教師工作權益的情形。

綜上所述，讓更多弱勢學生可以進入國立大學就讀、公私立大學定期公開辦學資訊與增加私立大學治理的透明度，避免大學校務運作走向「私有化」與「民營化」，以提高國立大學辦學的公共性(教育部，2017a)；此為國內高等教育待解決重要問題之三。

四、追求學術卓越的國際競爭壓力

受到全球化及新自由主義興起的影響，各國政府莫不經由績效評鑑、競爭型計畫經費補助等政策手段，引導高等教育機構提供多元化的課程、拓展國際合作、加強科學研究和發展創新技術，藉此吸引優秀學生就讀與教師任教，以利產出更多、更高質量的教學、研究和產學量能，並期待能在眾多國家的高等教育機構相互競爭之下能夠脫穎而出。政府為證明教育品質持續提升，甚至整體表現優於其他國家，最好方式是提升國內各大學的國際排名，透過第三方認證與評比，藉此證明臺灣高等教育的教學環境與研究水準是國際上最具有品質的國家之一，以達到「最佳實踐」

(Best Practices) 的案例。

再者，大學學術卓越也被視為經濟增長和產業發展的重要驅動力。大學的研究成果和技術創新可以轉化為實際的產品和服務，推動新興產業的發展，提高經濟的競爭力和創新能力，進而創造就業機會和改善投資環境，提升國家整體競爭力的路徑；無形之中，形成政府、產業與大學三者相互依存與共生的結構。此外，全球化也象徵著學生流動及跨國就業的需求，更多學生需要進行短期交換計畫、跨國研讀學位等；如何提供跨境學習的機會與環境，也是當前大學在經營與管理、課程安排等方面應積極調整的方向（教育部，2017a）。

全球化的高等教育競爭對於政府與大學機構來說，既是挑戰，也是機會。面對追求卓越及國際競爭的壓力，教育部於 2005 年起推動「發展國際一流大學與頂尖中心計畫」與 2010 年起推動「邁向頂尖大學計畫」，選出國內最頂尖的 12 所研究型大學（外界俗稱頂尖大學）正式加入國際高等教育的軍備競賽行列，計畫目標就是鼓勵 12 所研究型大學成為世界頂尖的學術機構，成為世界百大行列；即使該兩項計畫執行結束之後，追求學術卓越仍是當下國內高等教育重要目標之一。

因此，全球化所帶來的挑戰與國際競爭，仍是國內高等教育無法迴避的問題；教育部如何選出具有國際競爭優勢的大學，組成「國家代表隊」成員，由政府重點挹注經費鼓勵其從事前瞻性的學術研究，並與其他國際上頂尖大學進行競爭與合作（教育部，2017a）；此為國內高等教育待解決重要問題之四。

五、促進大學在地連結與善盡社會責任的必要性

聯合國在 2015 年宣布「2030 永續發展目標」(Sustainable Development Goals, SDGs)，涵蓋 17 個永續發展目標，包含消除貧困、消除飢餓、良好健康與福祉、包容與公平的優質教育、性別平等、負責任的生產與消費、可靠的替代能源、永續城市與社區、減緩氣候變遷、保育海洋與陸域生態等，藉此引導政府、企業與民眾透過每次的行動與決策，一起努力達到地球永續發展的可能（陳芳毓等，2024）。

然而，過去大學過度強調追求研究卓越，重視論文發表數量、引用比率、世界大學排名等量化績效指標，忽略大學對於在地問題應有的關注與投入，造成大學校務運作未能扣合在地發展，也未能將大學研發成果促進地方產業與社會發展，形成「大學象牙塔」的現象。

基於鼓勵大學勇於走出學術象牙塔，促使大學成為地方永續發展協力者，讓大學教學與研究與在地區域產生連結，經由「人才培育」與「在地連結」的對接策略，讓大學能更了解地方發展脈絡，理解地方問題，提出可能創新解決對策，讓大學發揮其社會正向影響力。因此，引導大學經由教師帶領學生以跨科系、跨領域、跨團隊、跨校串聯的力量，或結合地方政府及產業資源，共同促進在地產業聚落、社區文化創新發展，進而培養新世代人才對真實問題的理解、回應與採取實踐行動能力，藉以增進在地認同，進而激發在地就業或在地創業的意念，活絡地方成長動能，促成區域創新（教育部，2017a）；此為國內高等教育待解決重要問題之五。

貳、研究動機

Ball 等人(2012a)主張，政策文本並不是只是被學校照本宣科地執行與落實，而是受到歷史、文化、物質、情境等脈絡影響，才將政策文本被轉化為具體行動；顯示大學與教師實施高教深耕計畫的行動並不會無中生有，是經過一連串詮釋與轉化的反覆過程。因此，高教深耕計畫是如何被學校與教師解讀、詮釋與實施，將是本研究探討的議題，以下將說明本研究的研究動機。

一、從卓越到公平的政策調整：高教深耕計畫的理解與詮釋

「卓越」與「公平」兩種價值的教育理念，向來直接反映政府在資源分配的兩難困境，同時也反映著政府「當前」的價值配置與意識形態。2005-2017 年期間教育部推動「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」與「邁向頂尖大學計畫」兩項計畫，經由「選擇」與「集中」方式將經費補助特定學校，鼓勵大學追求研究卓越，

引導大學重視世界大學排名，惟計畫執行 10 餘年後出現「重研究輕教學」、「大學同質性」等負面聲浪，導致 2018 年起改由高教深耕計畫作為接續的計畫，採取以發展學校特色為核心，並以「校校有獎」（即補助每一所大學經費）的理念下落實教學創新、提升高教公共性、發展學校特色及善盡社會責任的四大目標，協助大學配合社會趨勢及產業需求進行教學方法之創新，引發學生學習熱情與提升自主學習能力，進而發展大學多元特色，培育新世代優質人才（教育部，2017a）。

若以 2018 年作為分水嶺來看，很明顯地前後時期競爭型計畫背後反映著「拔尖」（資源集中）與「公平」（資源分散）的教育理念競逐與高教典範移轉，同時也反映著當下教育部對於競爭型計畫呈現價值配置的修正與意識形態的改變。只是資源分配方式縱然出現「髮夾彎」的情形，通常政策文本也不會告訴學校「可以做甚麼」與「不能做甚麼」，教育部是透過高教深耕計畫的落實教學創新、提升高教公共性、發展學校特色及善盡社會責任的四大目標，讓各大學可以選擇的範圍被縮小或限縮，並將各大學視為相同個體，理所當然認為經由高教深耕計畫的推動，學校可以很順其自然地發展自身的特色，各大學間可以呈現很明顯的市場區隔與不同定位，並且妥善運用計畫補助經費讓學生受到完善的照顧。

高教深耕計畫的政策文本帶給行動者意義是甚麼？行動者如何調整或重新定義政策文本的內涵，以更好地契合學校所處情境和需求？因此，探討高教深耕計畫是如何被行動者理解與解讀，此為本研究第一個研究動機。

二、政策實施過程的政策工作：高教深耕計畫中的行動者角色與任務

依據教育部公布的高教深耕計畫第一期主冊內容，計畫四大面向分別為「落實教學創新」、「提升高教公共性」、「發展學校特色」及「善盡社會責任」；第二期主冊內容則是將「發展學校特色」調整為「產學合作連結」，其餘面向維持不變。由此可知，高教深耕計畫涵蓋校務面向廣泛，從校園內部的教學與研究，到校園外部的產學合作和社區投入，將涉及大學內部不同行政單位與學院系所，可以顯見參與

推動政策的行動者具有多樣性，例如學校校長、行政主管、各學系教師等，並且扮演了至關重要的角色；他們不僅是政策的執行者，還是政策詮釋和轉化的關鍵行動者。在高教深耕計畫實施過程中，將透過他們的專業判斷、經驗和能動性，從原本抽象的政策文本轉化為具體的實踐策略。

由於國內知識社群對於教育政策的分析鮮少運用「政策施展」的觀點，亦及政策從抽象轉化為具體的歷程，以致我們對於校園中如何「做」(do) 政策缺乏貼近真實情境的理解，甚至想像學校是處在最佳理想情境下實行政策。因此，研究這些行動者的角色和工作，有助於揭示政策如何在真實情境中被實踐。再者，這些行動者來自不同的背景，他們的立場、職責、價值觀和利益往往不同，這導致他們在政策詮釋和實施上採取不同的策略，並在政策施展過程中展現出高度的創造性和靈活性。

因此，在大學校園內部有哪些行動者參與實施高教深耕計畫？探討這些行動者參與政策的動機、扮演角色與職責，能夠幫助理解高教深耕計畫在不同層次和背景下的實施動態，藉此分析他們的信念與價值觀如何影響高教深耕計畫的政策施展，以及揭示政策轉化背後的創造性過程和行動者的策略性應對方式。此為本研究第二個研究動機。

三、脈絡因素對於政策實施的影響：高教深耕計畫中的學校特色型塑與意義建構

過去 10 多年以來國內高等教育改革與世界其他國家一樣，政府總是在尋找可以有效改善教育體系的途徑與策略，諸如「邁向頂尖大學計畫」、「獎勵大學教學卓越計畫」與「發展典範科技大學計畫」等競爭型計畫，不分大學類型屬性一律採取「單一績效目標」，作為衡量學校執行計畫的成效；因此，教育改革有關的學術研究，主要關注在政策實施的結果，而不是探討影響政策實施結果最為關鍵的脈絡因素 (contextual factors) (Fullan, 2018)。

然而，教育部推動高教深耕計畫核心精神在於突顯各大學的特色，在這項計畫

目標下，教育部允許各大學可以依照自身條件選擇想要發展的特色，例如產學合作、國際化與國際交流、學術研究能量等，並就自行選定的特色，自訂績效指標與可檢核成長目標的衡量方式，藉此尊重各大學的發展特色與辦學目標。高教深耕計畫採取「多元績效目標」的作法，有別於過去競爭型計畫的「單一績效目標」；主要原因是顧及各大學所處情境、校園歷史文化、資源條件與社會期待等，脈絡皆有所不同，避免訂定相同的績效指標之後，再次發生大學辦學「同質性」的情形，導致各大學無法發展自我特色，失去推動高教深耕計畫的初衷目的。

高教深耕計畫績效評估方式的轉變，代表政府已體認到政策本身並不是理所當然地被學校執行，計畫實際成效與計畫預期目標總是有一定的落差；當政府關心學校執行政策後的品質改善與效能提升之餘，也不應該忽略學校所處脈絡所帶來的限制，甚至將所有學校均視為相同個體或均質，認為學校皆處在相同的起點。再者，學校深知所處脈絡帶來的限制，必定會造成計畫執行的影響；為回應政府計畫績效的要求與外部環境的挑戰，促使學校更審慎檢視自身的資源與條件，並發展出自己的行動邏輯，證明自己是一所有特色的大學，以回應教育部的期待。

因此，當學校在自身的資源與條件受限的情況下，某種程度上對高教深耕計畫的實施方式將會有不同於其他學校的「看法」。本研究將探討有哪些脈絡因素會深深地影響學校實施高教深耕計畫？這些脈絡對於型塑學校特色和建構意義工作所造成的影響為何？此為本研究第三個動機。

四、論述、活動與人工物件的交互作用：實施高教深耕計畫的推動策略與具體行動

受到新自由主義興起的企業經營導向的影響，過去 10 幾年來學校面對政府源源不斷湧入的績效型計畫，出現政策負荷過重情形，學校教師與行政人員早已疲累不堪 (Braun et al., 2011)。國內高等教育機構受到國際競爭壓力與國內少子女化影響，公私立大學基於爭取更多政府資源的現實考量，仍必須做出積極的政策回應與妥善的計畫管理；從過去面對「邁向頂尖大學計畫」、「獎勵大學教學卓越計畫」與

「發展典範科技大學計畫」的績效指標，重視追求「學術卓越」、「教學卓越」與「產學卓越」的單一目標，到現今面對高教深耕計畫的四大面向：「落實教學創新」、「提升高教公共性」、「發展學校特色」及「善盡社會責任」多元化的績效指標，這種大幅度教育改革路線的修正，莫不考驗學校校務運作的快速調適、妥協與積極面對。

就現實狀況而言，雖然高教深耕計畫推動目的是引導大學發展自身特色，但是各大學地理位置、校內文化、資源條件與外部支持等眾多脈絡因素的差異性，最後型塑學校特色的內涵與推動策略也會不盡然相同，這代表 A 校實施高教深耕計畫之後，形成的學校特色與推動策略可能無法完全適用於 B 校的情境脈絡。然而，學校特色在內部型塑過程中，往往外界難以窺知全貌，但是我們可以知道的是，學校將高教深耕計畫的政策文本，轉化為具體的校務推動策略，往往需要一個創造性的「論述」過程，並且經由「論述」決定了那些語言文字是被「排除」或是被「涵蓋」(Ball, 1994)；這也表示某些論述是如何被刻意突顯，以及某些聲音被刻意建構成為合理的論述。

因此，各大學領導者在高教深耕計畫的經費挹注與面對計畫的績效壓力下，如何經由論述、活動、學校文本與人工物件（如工具、規定、標準）的交互作用，在既有資源與有利和不利條件，將高教深耕計畫政策文本內容「轉化」為學校的校務策略與具體行動，藉此展現學校特色；此為本研究第四個動機。

五、政策施展中的張力與變革：高教深耕計畫從文本到實踐的分歧和調適

高教深耕計畫如同其他的政策文本，在設計上包含理想化的目標和規範，譬如培養學生具有跨領域能力、引導大學朝向以「教學為核心」的辦學目標等相關政策理念；但在實踐中過程中，這些目標常常受到現實條件的制約。行動者在解讀和實施政策時，必須面對資源限制、文化差異和行動者間不同的期望與需求，讓政策從文本到實踐充滿了分歧與挑戰。研究這些分歧與挑戰將有助於揭示政策理論與實踐之間的張力，從而理解調適過程的重要性。尤其是在高教深耕計畫實施過程中，

涉及校園內部的多方行動者（如大學校長、行政單位一級主管與各學系教師等），他們來自不同背景並有著不同的立場和利益，並且在政策的目標和實施路徑上產生衝突。而這些衝突的出現會導致政策在執行中的分歧。

然而，在高教深耕計畫實施過程中出現立場或利益的分歧，不一定是一種消極的現象，它可能成為促進變革與創新的動力。行動者在應對分歧和挑戰的過程中，往往會進行反思並學習新的實踐方式。研究這一學習過程，有助於揭示分歧如何促進政策施展過程中的調適與創新，最終提升政策的適應性和效果，並為學校帶來全新的制度變革與教育創新。

因此，在高教深耕計畫實施過程中，在各大學不同情境脈絡下，探討校長、行政主管與教師面臨的挑戰、衝突、矛盾與調適，藉此剖析政策如何在大學校園內施展；此為本研究第五個動機。



第二節 研究目的與待答問題

依據上述的研究背景與研究動機，本研究目的與待答問題分述如下。

壹、研究目的

- 一、探究大學對於高教深耕計畫的理解與詮釋。
- 二、剖析高教深耕計畫之政策行動者與其政策工作。
- 三、分析在多重脈絡下高教深耕計畫型塑學校特色的意義建構。
- 四、探討大學實施高教深耕計畫的人工物件與政策轉化。
- 五、闡述從文本到實踐：政策施展歷程中大學的分歧與調適。
- 六、提出未來國內高教競爭型計畫之實施建議。

貳、待答問題

- 一、不同政策行動者對於高教深耕計畫政策文本的理解與詮釋為何？
- 二、大學校園內有哪些政策行動者參與高教深耕計畫？在計畫推動過程中，政策行動者扮演的角色與任務為何？
- 三、依各大學所處環境，有哪些脈絡影響高教深耕計畫的實施？在這些脈絡氛圍下，不同政策工作被學校賦予的意義為何？
- 四、實施高教深耕計畫與型塑學校特色過程中，學校使用了那些人工物件？在日常校務運作過程中，學校如何利用上述的人工物件，將抽象的政策文本轉化為具體的學校政策？
- 五、政策文本從詮釋到轉化過程中，在大學校園內部，政策行動者出現的意見分歧與調適為何？



第三節 名詞釋義

以下針對高教深耕計畫、多重脈絡、行動者、政策詮釋、政策轉化、分歧與調適等詞彙進行名詞解釋與說明，以讓閱讀者對於本研究探討議題有初步的認識與理解。

壹、高等教育深耕計畫

高等教育深耕計畫 (Higher Education Sprout Project) 係以「連結在地、接軌國際及迎向未來」為主軸，以「發展大學多元特色，培育新世代優質人才」為願景，並分為兩大主軸推動。第一部分為主冊（包含落實教學創新、發展學校特色、提升高教公共性與善盡社會責任四個面向）、附冊（落實大學社會責任實踐計畫）與附錄（完善就學協助機制）；第二部分為「全校型計畫」與「特色領域研究中心計畫」。

高教深耕計畫以各大學中長程校務規劃為主軸，以 5 年為一期，共 10 年之兩

期計畫。第一期計畫自 2018 年 1 月起執行至 2022 年 12 月止，教育部投入新臺幣 836 億元。第二期計畫為 2023 至 2027 年，計畫架構將延續原有第一部分及第二部份計畫內容，並在第一部分主冊增列專章（國際化之行政支持系統與資安強化）。預計投入新臺幣 970 億元，較第一期增加 134 億元。

貳、多重脈絡

「多重脈絡」(Multiple Contexts) 指的是在政策施展過程中影響政策詮釋與實踐的多層面因素，譬如市區學校與郊區學校因為社會經濟地位或族群結構的差異性，對政策施行有不同需求與挑戰；教師專業信念的差異化，可能會影響其對政策的接受程度和實施方式；資源充足的學校往往比資源有限的學校更能靈活應對政策要求。這些不同情境下的脈絡，不但彼此相互影響，也共同塑造了政策從文本到實踐的過程，使政策的施行呈現動態且多樣化的特徵。在本研究第二章文獻探討的內容中，將會針對「脈絡」的分類與產生影響進行更深入的說明與分析。

參、行動者

「行動者」(Actors) 係指在政策施展過程中扮演不同角色、執行政策相關工作的個體或群體。這些行動者的角色和責任並非固定，而是因情境和需求而有所變化，他們可能同時具備多重身份提供了行動者的分類及其政策工作。在本研究第二章文獻探討的內容中，將會針對行動者的分類與其對應的政策工作進行更深入的說明與分析。

肆、政策詮釋

「政策詮釋」(policy interpretation) 係指的是政策行動者根據政策文本的指引，結合具體的多重脈絡和個人或集體的經驗，對政策內容進行解讀並賦予其意義的過程。政策詮釋過程不僅是對政策文字表面的理解，更是基於行動者所處的文化、社會、組織等多重情境，對政策意圖的深層次理解。

因此，在本研究中，政策詮釋可以被理解為各大學在特定脈絡情境下，各大學與教師根據官方政策文本、學校文化背景和外部環境等眾多因素，對於實施高教深耕計畫可以為學校賦予意義與帶來變革，描繪出初步想法、政策目標與指引方向，並可以為學校及個人提供更美好的願景與職涯目標。因此，在本研究中，探討政策詮釋有助於體現了政策文本的多義性與開放性，這是高教深耕計畫從政策文本轉向具體實踐的關鍵步驟。

伍、政策轉化

「政策轉化」(policy translation) 亦或稱為「政策轉譯」，係指行動者在理解、詮釋政策文本後，根據具體的脈絡和需求，將抽象的政策目標、指引或要求轉變為具體的行動計劃、實踐步驟和實施策略的過程。政策轉化包括調整政策內容以適應現實情況，以及在不同情境下進行政策實施的具體操作。

政策轉化是政策施展過程中關鍵的一環，通過這一過程，本研究探討學校將高教深耕計畫從政策文本形式轉變為具體的校務推動策略，並根據學校所處脈絡進行必要的調整和創新。它不僅是一個技術性的實施過程，更是政策意圖與現實需求之間的協商與調適過程。因此，在本研究中，探討政策轉化有助於深入分析高教深耕計畫如何通過學校與教師的創造性與靈活性，進而實踐在校園內部並發揮作用。

陸、分歧與調適

「分歧」(divergence) 是指政策在解讀和實施過程中，由於各行動者的理解不同、背景需求差異或資源差距，而引發的目標、策略或操作方式上的分離或衝突；通常體現在政策理想與實際情境之間的落差上，反映了政策在不同情境下的多元解釋與具體需求的差異。「調適」(adaptation) 是指在面對政策分歧或面對挑戰時，行動者（如學校行政主管、教師等）對政策進行靈活調整，以適應具體情境並提升政策的有效性；通常強調政策的動態過程，即政策從文本到實踐的轉化需要根據脈

絡做出調整，使政策更具適應性和實效性。

「分歧」與「調適」共同描述了政策從文本到實踐的動態過程，從多義性的「政策詮釋」（分歧）到具體情境的「政策轉化」（調適），最終形成適應真實情境的政策施展模式。因此，高等教育深耕計畫的實施過程中，學校與教師在特定脈絡下，本研究將探討政策從詮釋到轉化的複雜性與動態性，展現行動者在具體實踐中的變通和靈活運作。

第四節 研究範圍與限制

基於本研究進行的需要，將先界定研究範圍與限制。研究範圍的界定是為了清楚說明本研究所聚焦的對象；研究限制的界定則是說明本研究的局限。分述如下。

壹、研究範圍

本研究界定之研究範圍，分為時間範圍、文件範圍、對象範圍及議題範圍等四個部分，分述如下。

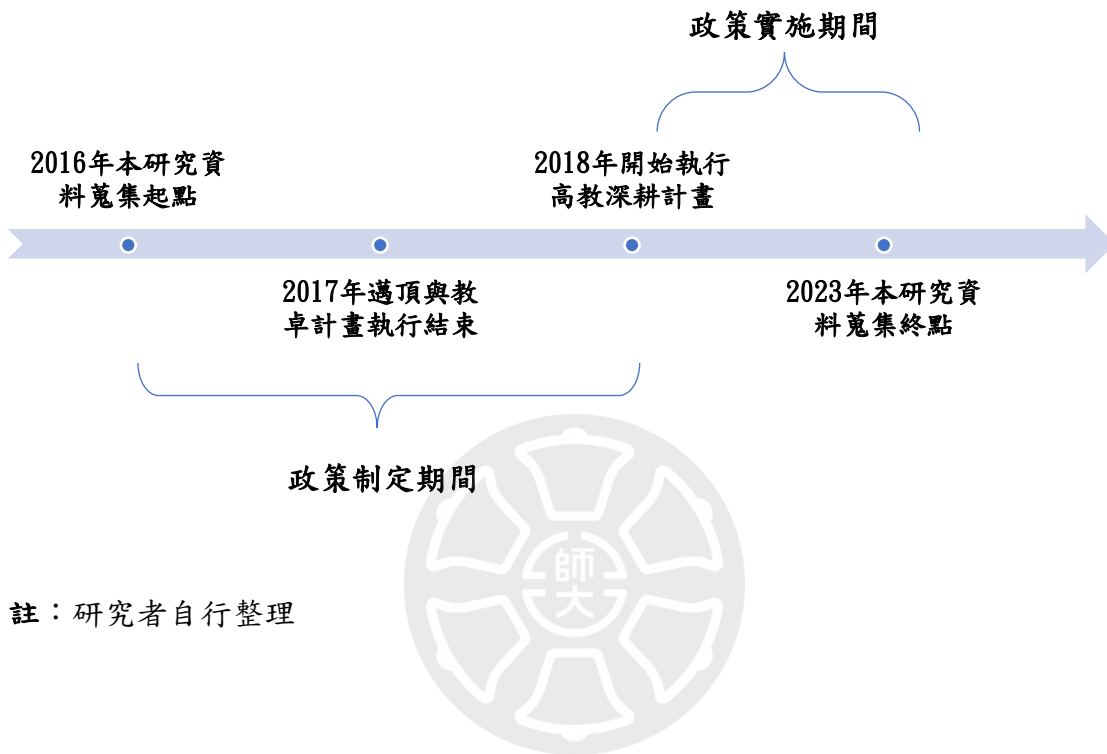
一、時間範圍

本研究以高教深耕計畫作為研究標的，該計畫雖自 2018 年起開始推動，教育部考量「邁向頂尖大學計畫」、「獎勵大學教學卓越計畫」與「發展典範科技大學計畫」於 2016 年底執行期滿，爰早在 2016 年已開始著手規劃新的競爭型計畫；惟洽適逢執政黨更迭與政務人員異動，該方案因而無法繼續推動，最後由上述三項計畫執行展延 1 年至 2017 年底，並自 2018 年起由高教深耕計畫接手，進行為期五年的第一期計畫，並於 2023 年至 2027 年推動下一個五年的第二期計畫，教育部也於 2023 年核定各校第二期高教深耕計畫補助額度。

為完整交代高教深耕計畫的政策形成脈絡，並涵蓋第一期與第二期計畫，本研

究所界定探討該計畫的時間範圍將從 2016 年起開始至 2023 年止，共歷時 8 年，詳圖 1-4-1。

圖 1-4-1
研究時間範圍



二、文件範圍

本研究將蒐集高教深耕計畫相關的官方文件，文件範圍包含：政策座談會或說明會文件、立法院專案報告、教育部官方網站與新聞稿、行政院核定計畫書、各大學推動高教深耕計畫的網站及校內文件等相關資料；另考量一般大學與技專校院的屬性差異，高教深耕計畫的關鍵績效指標等文件，區分為「一般大學」與「技專校院」兩種版本，本研究蒐集文件將以一般大學為主，不包含技專校院。

三、對象範圍

本研究將訪談有參與高教深耕計畫的不同身分與立場之行動者或利害關係人，對象可以區分為大學校長或負責計畫推動的一級主管、大學教師等。另外，配合上

述文件蒐集範圍係以一般大學版本為主，因此前述訪談對象為一般大學的行政主管與教師。

四、議題範圍

一般政策研究可以廣泛分為政策制定、政策實施與政策影響三個階段。本研究探討階段為政策實施的過程，並以高教深耕計畫型塑學校特色作為研究主題。

貳、研究限制

依據上述界定之研究範圍，本研究界定之研究限制，亦分為內容範圍、文件範圍、對象範圍及議題範圍等四個部分，分述如下。

一、內容限制

本研究界定之時間範圍從 2016 年至 2023 年止，共歷時 8 年。然而高教深耕計畫被定位為承接「邁向頂尖大學計畫」、「獎勵大學教學卓越計畫」與「發展典範科技大學計畫」執行結束後的競爭型計畫，理所當然地計畫本身已被設定為解決當時該三項計畫執行結束後衍生的國內高等教育問題。因此該計畫的政策之倡議、構思、形成脈絡，可以更往前時間追溯；惟囿於人力與時間等因素，本研究聚焦在高教深耕計畫的政策實施的過程，對於高教深耕計畫的政策制定與過去前述三項計畫施行後的政策影響，僅能以背景方式作概略性說明，惟並不影響本研究需處理的研究目的與待答問題。

二、文件限制

本研究界定的文件範圍，以網路可以蒐集到高教深耕計畫的官方文件為主，如官方的計畫書、立法院公報、教育部新聞稿、媒體報導等，對於其他非公開文件，如政府與大學之間的往返公文、審查資料與會議紀錄等，因非屬一般民眾可以在網路取得，則非屬本研究蒐集文件的範圍；對於文件限制造成可能資訊不足的情形，

本研究將以訪談方式彌補資訊的缺漏。

三、對象限制

本研究界定之訪談對象範圍，將參考學校坐落位置、公私立屬性、規模大小等考量，共選取 4 所大學，並依校長、負責高教深耕計畫的一級主管、參與高教深耕計畫的教師的不同身分別進行訪談，訪談對象儘量涵蓋各種重要身分之人員；但是受限於人力及時間，訪談對象人數與學校數量均有所限制；訪談對象僅以一般大學具有參與高教深耕計畫執行的校長、一級行政主管與教師為主，不包含在學之大學生，且亦不包含技專校院的教職員。

另外訪談對象為研究者本身可觸及，全部皆為具有參與高教深耕計畫經驗的行動者，就這類行動者本身的思想，已屬認同官方政策理念；因此，可能難以收集對高教深耕計畫具有嚴厲批判的言論。但基於提升本研究的信效度，本研究的訪談人數、涵蓋對象及蒐集內容，會儘量以達到資訊飽和為止。

四、議題限制

本研究以 Stephen J. Ball 在教育政策社會學提出「政策施展」(policy enactment) 的理論觀點，作為本研究的研究分析架構，探討高教深耕計畫的政策實施歷程；雖然 Ball 為現今教育政策社會學領域的代表人物，但由於眾多學者也開始投入這個新興的學術領域，促使教育政策社會學理論不斷推陳出新，不同學者可能會提出不同的理論框架與關注面向；本研究礙於時間與人力，無法觸及各種理論與議題。



第二章 文獻探討

本章節將說明政策施展理論的概念與其應用，以及說明高教深耕計畫政策內涵與執行情形，作為接下來後續章節的研究設計與分析基礎。本章內容分為四節加以說明；第一節政策社會學起源、運用與優勢；第二節政策施展的意義與內涵；第三節政策施展理論的應用與分析；第四節高等教育深耕計畫之政策分析。

第一節 政策社會學起源、應用與優勢

本節先說明政策社會學興起的背景，以及以政策社會學作為研究分析取徑的應用與優勢，藉此說明政策社會學作為本研究之研究分析工具的合理性與運用方式。

壹、政策社會學興起的背景

本段落將說明政策社會學為何可以興起，探討「政策」的分析視角，運用政策社會學的取徑具有那些優勢，分述如下。

一、彌補實證研究的不足

國內外教育政策分析向來以「實證主義」取向作為研究主流，該取向隱含價值中立的預設，知識本身不涉及價值判斷，認為可以經由系統性與科學化的觀察與實驗設計就可得到教育現場的「真實」(real)現象，其研究發現與結果可以提供政府訂定最符合成本效益的決策參考(李淑菁，2010)。因此，實證主義取向的政策分析，把政策視為可以抽離於當前的社會、文化與歷史脈絡，將每個行動者看作相同的個體，其對於政府的任何政策都可以理性思考與遵循政府理念確實執行，政府的「政策制定」與行動者的「政策執行」，兩者視為直線式的線性與理性的對應關係(Ball, 1990; Naidoo, 1999; Taylor et al., 1997)。

隨著全球化與經濟蓬勃發展的影響，驅動全世界各國的教育普及化，政府致力於提供更多的管道與機會讓民眾接受教育；同時也受到新自由主義與新管理主義的影響，國家不但實施教育權利的下放政策，還給家長與學生的教育選擇權，也運用市場機制的競爭與績效責任，驅使學校致力於教育品質的提升，提供民眾更好的教育環境（戴曉霞，2001）。本以為經由政策制定與執行的「線性」邏輯連貫性，讓每一個小孩個體都可以獲得教育公平與社會階層的翻轉；然而經由相關實證研究卻發現，具備社會經濟背景優勢的家庭小孩，相較社會經濟背景弱勢的家庭小孩，總是具有優先選擇教育機會的能力，教育普及性始終無法徹底解決社會階層差異而導致教育不平等現象（Lucas, 2001; Raftery & Hout, 1993）；這也顯示政策執行的實際結果，不完全等於政府政策制定的預設。因此，諸多學者對於教育政策的研究議題，從改善教育不平等現象的「解決方式」，轉向嘗試理解社會經濟背景較差的個體家庭，無法克服社會結構與文化不利地位的「事實」，並試圖給予合理的「解釋」。

從提出解決問題的可行性、有效性與執行效率的「政策分析」，到探討政策施行後對社會、經濟或政治等層面產生的影響和後果的「政策研究」，反映了系統性與科學化的實證研究無法填補所有的知識空白，促使社會學家對實證研究提出嚴厲批判。他們認為實證研究缺乏考慮政策與社會、歷史與文化的相互關係，僅關注政府意識形態帶來的教育改革與實施成效，忽略政策執行過程的複雜、衝突與價值性；事實上，政策研究提出的「事實」與「解釋」的知識，也是讓政府決策者能夠據此形成或改寫政策的方式之一。因此，政策研究是探討政策過程中不可或缺的取徑，可以與政策分析相互補充，並為政策制定者提供重要資訊與調整政策的參考依據。

二、研究取向的典範移轉

由於靜態線性關係的實證研究不再是研究取向的唯一「霸權」，使得越來越多

的學者開始探討「政策制定」與「政策執行」相互影響的動態非線性關係，開啟了1970年代不同研究取向的興起、競逐與典範移轉（Gage, 1989）。當時不同研究取向的擁護者激烈爭論著自身所選擇的優越性，造就了不同哲學觀點的興起，如詮釋主義、批判主義與後結構主義等；而政策社會學也在此時順勢崛起，並於1980年代在英國學者奧茲加（Jenny Ozga）與鮑爾（Stephen J. Ball）鼓吹下，開創一系列新的研究理論與分析框架。

政策社會學強調「脈絡」（context）的影響，認為政策制定和實施的過程往往是複雜的，涉及政治、社會、經濟、文化、環境的多樣性、多層次與多因素交互影響的過程，造成不同利害關係人或團體的意識型態拉扯、利益衝突和政治角力等（Ball et al., 2012a）。這代表學校場域每天發生的大小事情，可能會造成不同行動者價值觀（如校長、教師、學生、家長等）與國家結構之間的「衝突」導火線，形成社會行動與論述競逐的對抗與爭辯，以及行動者的行為可能會出現與政策制定者（即政府）意圖相悖的結果。此外，學校場域也是一個上對下「權力展現」的舞台，統治階層基於政策施行與維護秩序所體現的合法性權力，讓教師屈服於政策規範，以控制其行為。因此，教育政策社會學學者關注政策制定或實踐過程中，「行動者能動性」與「國家結構」的對抗過程，運用詮釋主義、批判主義與後結構主義的不同研究取向觀點，藉此挖掘兩者對於特定政策背後隱含著「意義」和「假想世界」，以及重新審視教育政策與社會不平等之間的關係，有助於對社會問題的深入分析和解釋，並提供政策制定和政策實踐的參考。再加上政策社會學進一步整合布迪厄（Bourdieu）、吉登斯（Giddens）、傅科（Foucault）等人的社會學理論觀點，建構新的研究理論與分析框架，改善了過去被其他學派詬病理論薄弱的缺點。逐漸地，政策社會學的研究取向快速成長，成為一個新興的研究領域。

三、研究分析視角的移轉：從政策制定的「政府」移轉到政策執行的「行動者」

長期以來公共政策分析向來以「國家中心」（state-centred）取向佔據著主導的

地位。強調國家中心取向的學者認為，國家扮演控制經濟、社會及文化的角色，任何公共政策的制定，都是為了達成提升國家競爭力、維持社會秩序及落實公平正義的政策目的，因此把國家視為一種「霸權」(Apple, 2013; Dale, 1997)，將國家與政策的關係視為政府的意圖、目的與價值配置 (Codd, 1988; Kogan, 2018)。因此，國家中心取向的政策分析，往往是從「宏觀角度」出發，經由理性與線性的公式化流程，問題→決策→政策制定→政策實施→政策評估的路徑 (Anderson, 1979)，假設所有學校與教師的環境條件與所處脈絡都是相同，依照政府的政策文本實施教育政策，政府再探討教育政策施行後產生的效益是否符合原有預期效果，並給予整體性的評價 (Riziv & Lingard, 2010)；這種思考政策的方式，隱含政策是被「執行」的 (implemented)，必須藉由政府才能發動政策與計畫制定；因此，把國家放置在政策核心的位置。

然而越來越多的學者認為，國家中心取向的政策分析，缺乏政策制定與實施過程中權力鬥爭、衝突妥協與社會文化的整體關照，忽略政策制定與實施的複雜性，認為學校與教師對於政府的政策文本將全部毫無意見的全盤接受，未能以「微觀角度」仔細看待教育政策制定與實施過程中的混亂、妥協與斷裂情形。因此，政策社會學的研究取向，從國家體現價值和政治意圖的「宏觀層面」，移轉到不同行動者之間的衝突與權力競逐的「微觀層面」，讓學者開始思考行動者的能動性與國家的結構的互動與拉扯下的政策形成方式，例如不同行動者之間的社會行動與論述，是透過何種途徑讓政策改變；不同政策主體在政策施行中，如何對政策進行理解、調適與回應。這些議題經由研究方法論的改變，讓教育政策研究拓展新的視野與觀點，也成為運用在教育政策分析的最大優勢，進而產生更多、更深厚的教育理論研究，讓教育政策研究不再僅停留在新管理主義、新右派等名詞術語的創造。

綜上所述，政策社會學的興起，彰顯了對教育政策研究視角與方法論的重大轉變。它源於對傳統國家中心取向與實證主義分析的反思，並致力於填補這些研究取

向在脈絡性、動態性與行動者能動性等方面的不足。透過引入多元的哲學觀點與社會學理論，政策社會學不僅強調政策制定與執行之間的非線性互動，也關注政策在多重脈絡下如何被詮釋、調適與轉化，進一步揭示了政策過程的複雜性與多樣性。這一領域的發展，促使教育政策研究從靜態的結構分析轉向對社會現象與權力關係的深刻洞察，成為理解現代教育政策的關鍵框架與重要依據。

貳、政策社會學在教育的應用

本段落將說明政策社會學運用在教育的實際案例，藉此說明其運用在教育政策可以發揮的特性，分述如下。

一、探討教育政策制定與政策實施的複雜性

Stephen J. Ball 在《教育中的政治與政策制定：社會學的探索》(Politics and Policy Making in Education: Explorations in Sociology) 一書中，開始以政策社會學的視角，探討教育政策制定過程中所涉及政治和社會學的關聯性，深入分析了教育政策制定的政治動態、利益衝突和社會影響，闡明了教育政策是如何受到權力、意識形態、價值觀和利益的交互作用所塑造 (Ball, 1990)；接著 Stephen J. Ball 又在《教育改革：批判與後結構取向》(Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach) 一書中，探索了後結構主義的理論觀點在教育改革研究中的應用，並關注權力關係、語言和身份建構，並提供了解釋教育改革過程中多樣性、差異性和不平等性的理論框架 (Ball, 1994)。換言之，Stephen J. Ball 以政策社會學的理论，進行教育政策的觀察與研究，探討不同利益關係人的意識形態、政治動員與社會文化脈絡等差異性，嘗試建構理論框架，剖析教育政策制定的複雜歷程與張力衝突。

然而，Stephen J Ball, Meg Maguire, Annette Braun 在《學校如何做政策：中學校園的政策施展》(How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools) 一書中，將政策複雜性的概念從「政策制定」階段拓展到「政策實施」階段，進而

提出「政策施展」(policy enactment)的理論框架。他們認為教育政策實施會經過行動者「詮釋」(interpretation)與「轉化」(translation)的歷程，並非是完全依照政府的政策文本照本宣科的施行，亦即政策制定與政策實踐並非是單一線性關係，而是需考量所處的位置與環境進行一連串的政策調整與適應 (Ball et al., 2012a)。

二、探討多層次行動者的互動關係

教育政策制定與政策實施的複雜性，反映著不同行動者(如政府、學校與教師)之間的互動關係與張力衝突，代表著政策制定與政策實施不再僅是由國家機器所控制，而是根據不同行動者的立場開始闡述自己的理想與願景，嘗試著改革教育政策與提升教育品質。因此，學校與教師並不一定會屈服於政府權力，毫無埋怨地實施政府制定的教育政策，反而可能是經由一連串語言文字與社會行動，以批判立場重新審視政府提出教育政策的合理性，甚至基於其理念與利益，試圖讓政府版本的政策發生改變與再生(representation)。以政策社會學視角看待教育政策，讓政府、學校與教師的互動關係不再是上下位置的絕對服從關係，而是國家結構與行動者能動性之間的衝突與妥協 (Ball, 2012b)。因此，以政策社會學的視角來看待政府、學校和教師在教育政策的互動關係，可以理解為一種多層次、複雜且相互影響的關係。

總而言之，Stephen J. Ball 等人透過政策社會學的視角，揭示教育政策制定與實施的複雜性。他們強調政策受到權力、意識形態與利益的影響，並在實施過程中經由行動者的詮釋與轉化產生動態調適，呈現政策制定與實踐的非線性互動及多樣性特質。

參、政策社會學運用在教育的優勢

依據本研究探討議題的需要，以「政策社會學」的視角來探討高教深耕計畫的

實施過程，將具有以下幾個主要分析優勢，分述如下。

一、強調多元脈絡的分析視角

政策社會學強調政策的多重脈絡，包括社會、文化、歷史、經濟等背景因素如何影響政策的形成、施展與實踐。這樣的視角可以幫助我們更全面地理解各大學是如何實施高教深耕計畫，以及如何在不同學校和社會環境中被詮釋和轉化，而不是停留在官方政策文本的教育理念。例如坐落在地理位置偏僻的大學與位處都會區交通便利的大學，兩者之間可能會有不同的實施方式，政策社會學的視角能幫助揭示這些差異的根本原因（Ball et al., 2012a）。

二、重視政策施展的動態分析

政策社會學超越了傳統的政策實施理論，通過政策施展理論（policy enactment）強調政策不是靜態的規範，而是一個被不同行動者在不同脈絡中不斷詮釋、調整和實踐的動態過程。這對於分析高教深耕計畫特別有意義，因為該計畫牽涉多方行動者（如學校校長、負責計畫的行政主管、各學系教師等），每個行動者在不同的脈絡中對政策的解讀和反應可能不同，而這些差異會影響政策最終的實施效果（Ball et al., 2012a）。

三、強調行動者的主體性

政策社會學認為政策的施行不僅僅是上層政策的單向傳遞，而是包括了行動者的主體性和創造性。高教深耕計畫中的行動者，包括學校校長、負責計畫的行政主管、各學系教師等，都在根據自身的理解與需求調適政策。政策社會學有助於我們探討這些行動者如何影響政策的實施過程，並能揭示哪些行動者的利益和權力在政策的實踐過程中得以強化或被邊緣化（Ball et al., 2011a）。

四、揭示政策中的權力動態與論述主流

政策社會學強調政策的權力動態，揭示哪些群體或行動者在政策的形成和實踐過程中擁有更多話語權。透過這樣的視角，可以分析高教深耕計畫如何反映特定利益集團或國家政策的意圖，並揭示政策如何型塑學校內外的權力結構。例如，高教深耕計畫中的資源分配和評估指標，可能加強了某些學校或部門的影響力，而邊緣化了其他利益相關者（Ball, 2012b）。

五、反映「理想」與「現實」之間的落差

政策社會學特別關注政策文本與實際實施之間的落差（Ahier et al., 2013）。高教深耕計畫作為一項國內高教重要政策，可能在不同學校和脈絡中呈現出不同的實施效果。政策社會學提供了分析框架，幫助我們了解為何在某些脈絡下政策無法達到預期效果，或為何政策在實施過程中會產生意料之外的變化。

綜上所述，本研究試圖探討高教深耕計畫政策實施的歷程。當政策進入大學的校園場域之後，學校與教師對於計畫的理解、詮釋、調適與轉化進行分析，挖掘出大學校園實施高教深耕計畫的「真實」情境。因此，基於上述的研究目的，本研究以政策社會學中的「政策施展」理論作為研究分析的方法，將有助於更深層探討學校與教師如何「做」（do）政策，避免研究僅停留在政策文本的表層分析與探討，以揭示政策制定與實踐的非線性互動及多樣性特質。

第二節 政策施展的意義與內涵

本節將先介紹傳統上政策執行的特性—直線式與單向性，再導入政策施展理論，探討詮釋與轉化的意涵，藉此說明政策施展與政策執行兩者的差異性，作為後續探討政策施展理論的基礎。

壹、政策執行的意義與概念

本段落先整體過去的文獻，說明政策執行的意義與概念，作為後續與政策施展相互比較的基礎。

一、傳統上的政策基本定義：「國家中心論」取向

Daniel 和 Lasswell (1951) 將政策定義為研究如何解決公共問題和執行社會控制的科學，並認為政策應該關注政策制定過程、政策影響以及政策評估和改進等方面，尤其是政策制定過程中的權力和利益衝突，並強調政府應該考慮各種社會價值觀和意見。Lindblom (2018) 強調政策是屬於增量決策的過程，主張政策是一個演化過程，通常逐步進行，並不斷評估和修正政策，以適應環境的複雜性和不確定性，而非開始就是一個完整的計畫。Kingdon 和 Stano (1984) 強調，政策選擇不僅基於技術和經濟考量，還受到政治力量、價值觀和利益衝突的影響，政府需要在不同的替代方案之間進行取捨和權衡，並考慮各方利益、政策目標與優先順序。Hall (1993) 認為，政策不僅受到技術和經濟條件的影響，還受到思想和觀念的塑造，主張國家擁有資源和權力，應該致力於促進與行動者的互動與和諧，以促成政策制定、調整創新。Stone (1997) 強調政策是一種複雜的過程，其中涉及多方利益、價值衝突和不確定性，政府需要面對各種政治和社會現實，並在相互衝突的目標和價值之間作出決策。Hogwood 和 Gunn (1984) 定義政策為「政府為解決問題或達到某些目標所制定的計畫、法律或行動方針」，在《Policy Analysis for the Real World》一書中，深入探討政策如何形成及如何達到社會效益。

上述文獻觀點的總結，政策 (policy) 在傳統的定義中，通常被視為一套指導行動的計畫或決策，它旨在解決特定的社會或經濟問題。政策經由政府制定出一套規範，並通過法律、法規或指導方針來交付下層機關執行。上述定義強調政策是為了達成某種社會結果，且通常是「由上而下」的決策過程。這種強調「由上而下」從政策形成到政策執行的直線且單向路徑，隱含「國家中心」(state-centred) 的取

向，國家扮演控制經濟、社會及文化的角色，任何公共政策的制定，都是為了達成提升國家競爭力、維持社會秩序及落實公平正義的政策目的，因此把國家視為一種「霸權」(Apple, 2013; Dale, 1997)，將國家與政策的關係視為政府的意圖、目的與價值配置 (Codd, 1988; Kogan, 2018)。

二、政策執行觀點：直線式且單向的政策傳遞路徑

政策執行 (policy implementation) 多強調「直線性」且「單向性」的過程，即政府設計與規劃政策，然後由下層機構或人員負責執行，並期望得到與政策目標一致的實施結果。這種從上而下的政策傳遞觀點，認為政策從中央政府推廣到地方學校層級，並通過預定的程序和制度，包含政策目標、資源分配和計畫期程等，以政策不會出錯的假設而去執行政策；地方學校執行者只需要根據中央政府的指導方針確實執行，即可達到預設的政策效果 (Pressman & Wildavsky, 1973)。

「直線式」與「單向性」政策傳遞路徑的假設，亦即政策制定過程與政策執行過程之間存在清晰的分工，中央政府負責創建政策，下層機構負責將政策落實。這種分工模式具有以下特點：(一)政策目標明確，下層機構只需要按計畫執行。(二)假設上下層機構之間的溝通渠道暢通。(三)不同層級之間的權責劃分清楚，下層機構可以完全適應上層機構制定的政策，無需對政策進行詮釋或調整。政策執行成效取決於實施過程中，下層機構達成上層機構指令的落實程度。因此，一旦發生政策執行結果未達到原先設定的政策目標，往往會認定在政策執行過程中，下層機構未能「落實」上層制定的政策，執行機構或人員將成為被檢討對象，而非上層機構制定政策本身出了問題。

三、政策執行模式面臨的挑戰與限制

儘管自上而下的政策執行模式在早期的政策研究中占據主導地位，但它也面臨許多挑戰與批評。這種模式忽視了基層執行者本身創造性與所處環境脈絡的複

雜性，以及政策在實施過程中的多樣化現象。執行者並不是被動地執行政策，而是在具體情境下進行政策的詮釋、調整、適應與轉化。因此，由下而上的政策執行模式(Bottom-Up Approach)逐漸興起，這種觀點強調政策執行者的主動性和靈活性，特別是在基層學校與教師展現出「街頭官僚」(Street-Level Bureaucracy)，執行者會根據實際情況與專業判斷對政策進行調整，讓實施後的政策可以更貼近教育現場的需求(Lipsky, 1980)。

綜上所述，由下而上的政策執行模式考量了當下脈絡情境，體現出不同行動者的能動性與創造性，讓政策實踐產生差異性的結果；這背後隱含政策制定與政策執行之間有可能出現不連貫的可能性，破除政策執行是「直線式」與「單向性」的假設。

貳、政策施展的意義與概念

為彌補政策執行觀點忽略脈絡情境與行動能動性的缺陷，本段落將說明政策形成觀點的改變，藉此說明政策施展的意義。

一、當前政策的定義與概念：脈絡式的「政策週期」取向

隨著國家民主深化的進程，國家公共議題不斷地推陳出新，開始引起有識者的關注，促使政府持續開放不同行動者參與政策制定的過程，讓政策不再僅是彰顯國家意圖與價值，而是涵蓋社會上更多元的聲音，藉此型塑統治與權力的合法性與正當性(Ozga, 2000)。在國家霸權刻意淡化下，越來越多學者開始探討政策形成的歷程，慢慢地公共政策形成一種學科或科學，試圖探究不同行動者與國家霸權兩者的張力、調適與衝突，以及找出能動性與結構兩股力量的最佳平衡點。因此，政策制定的過程是複雜與詭辯，國家霸權與行動者能動性兩股力量的折衝、妥協與張力，讓政策制定過程中必須考量不同團體的理念與利益，政策本身成為價值與政治權力妥協下的產物。Ball 等人(1992)為解釋行動者與政府在政策制定過程中的論述

競逐、衝突、意識型態的對抗與妥協，捨棄過去的技術理性主義，改採後結構主義（poststructuralism）視角，提出「政策週期」的研究取向，作為解釋政策制定與脈絡之間的非線性動態過程，修正「國家中心」取向的侷限性。

因此，在政策社會學取徑的政策研究中，為了解政策形成的複雜性，眾多學者反對將政策的「制定」和「執行」分離，並將關注重點從「宏觀層面」的國家政治意圖轉向對「微觀層面」的政策實踐和結果分析（Ball, 1990; Grace, 1995）。Stephen J. Ball 為讓大眾理解政策本質與意涵，嘗試在民族誌（ethnography）的研究方法與 Foucault 式的後結構主義兩種不同本體論，提出政策是一個雙重概念：「政策作為文本」（policy as text）與「政策作為論述」（policy as discourse）。經由這兩個視角進行闡述政策，試圖探究「如何理解政策」與「如何研究政策」（Ball, 1993, 2015）；亦即他認為政策本質上是雙向的交互影響，並非是由上層（政策制定）或下層（政策執行）單方面決定。

（一）政策作為本文

「政策作為文本」是將政策視為一種具體的書面或口頭文件。在這個視角下，政策被看作是一種書面規定或指導，用於解決特定問題、實現特定目標或規範特定行為，例如政策背景、目標、原則、具體措施和實施細則等內容，其目的是在提供指導和參考，以促進政策的實施和落實（Ball, 1993）。Lingard 和 Ozga（2007）認為，對教育場域而言，政策文本旨在建構全新或調整既有教育框架的實踐方式，經由採取立法的政策文本或國家干預介入的指導，然後將政策付諸實踐，並把問題解決。Wallace（1991）進一步指出，政策產生效果與影響範圍的程度，取決於政策文本形式是屬於強制性質、建議性質或是柔性勸導性質。然而，不管政策文本影響力的高低，並不表示行動者都會全盤接受政策文本內容，且政策本身也不一定一開始就是清晰的或是完整的，而是在不同形成階段持續爭論、讓步與妥協的產物，經由各種外界影響力、多樣化議程與反覆討論的過程，讓政策文本進行重新組裝與更迭

(Ball, 1993, 2015)。

(二) 政策作為論述

由於政策文本形成是經歷不斷重新組裝與更迭，所以政策也是被視為不同行動者的論述過程，亦即「政策作為論述」是指將政策視為一種辯論、討論或交流的過程 (Ball, 1993)，而不是僅將文本視為國家立法戰略的「事物」(thing)，而是拓展到論述過程 (Ball, 1994)。因此「論述」是關於甚麼議題可以被提及與反思，也關乎誰可以發言；這群人憑藉什麼權威身分發言？他們可以說什麼？不能說什麼？在不同利害關係人之間的論述，體現了政策意義和社會地位，也構成主體性和權力關係；論述可能具有相容性，也可能產生互為排斥與對抗關係。

在「政策作為論述」的觀點下，政策被看作是一種溝通工具，通過語言、符號和論證來傳達特定的觀點、目標和理念 (Riziv & Lingard, 2010)。政策的制定和實施往往涉及多方利益的博弈和權力的鬥爭，不同的政治、社會和經濟群體會通過文字、言辭、思想與邏輯來表達支持或反對特定的政策主張，有助於我們理解政策制定和實施的複雜性和多樣性。然而，並不是每一個行動者的論述都足以影響政府的政策文本。Stephen J. Ball 引入 Foucault 權力與知識是不可分割的觀點，闡述行動者的論述是否具有權威及代表性，而受其本身的社會階層及身分所影響；具有高社會階層及地位的行動者，經由特定概念、詞彙及組合建構的論述，除能體現政策制定與實施的多維度思考的可能性，同時也能排除政府或其他行動者的論述，具有掌握發言權的作用，可達到詮釋政策內涵的效果，並讓其他聲音變得無足輕重，弱化國家霸權的力量 (Lingard & Seller, 2013)。也就是說，具有一定社會地位及身分的行動者所發表的言論及其理念，對國家政策具有一定的影響力。

綜上所述，Stephen J. Ball 認為政策既是文本也是論述，並由國家霸權與有影響力的行動者相互競逐後而生成的產物，文本與論述內容無法由任一方片面決定，而是透過協商、妥協、排除、鬥爭等一連串的往復程序後而產出。因此，為真實反

應出政策制定與政策實施過程的循環性和動態性，Stephen J. Ball 認為政策本身為一個不斷進行的過程，屬於重視政策實踐、效果和結果的脈絡式「政策週期」取向（Bowe et al., 1992）。

二、當前政策實施的定義與概念：強調行動者的能動性與創造性

（一）政策施展理論提出的背景

在過去的二十年中，因應全球化與新自由主義興起，政府提供社會大眾符應未來國際趨勢的「現代化」教育已成為政府的重要施政願景。政府經由政策制定的手段，打著「提高標準」與「改革學校」的正義大旗，以控制品質、績效管理和教育改革等策略，將一連串價值、理念與資源配置等放置於政策聲明、文件或立法之中，藉此引導學校和教師進行角色轉換，從原本事不關己或漠視政策的消極主體，調整為協助政府推動政策工作的積極主體，以回應政策預期與政府期待的效果（Day & Sachs, 2004; Maguire & Dillon, 2007; Savage & O' Connor, 2019）。然而，政策制定者通常並不會考慮政策實踐的脈絡複雜性與學校同時響應多種政策間可能產生的矛盾與衝突；再者過去政策分析的相關學術研究，採取傳統的政策執行模式，假設政策傳遞路徑為「直線性」與「單向性」的過程，鮮少探討學校對於教育政策的理解、調應、管理與響應的歷程。政策執行模式的分析結果，往往是假設學校或教師具備同等的資源條件、專業知識與歷史文化，以採取「去物質化」或「去脈絡化」的方式，探討學校執行政策的結果，卻嚴重忽略不同學校與教師的「異質性」（Braun et al., 2011）。

為克服傳統政策執行（policy implementation）的局限性—由上而下政策傳遞路徑的「直線式」與「單向性」，忽略政策執行過程中的多樣性，以及政策在不同脈絡中的轉變；Ball 等人在《學校如何做政策：中學校園的政策施展》（How Schools

Do Policy : Policy Enactments in Secondary Schools) 一書中提出「政策施展」(policy enactment) 理論。該理論強調政策在實際操作中如何的「接地氣」, 亦即政策並非僅僅由政府創建並由下層機構或人員被動地執行, 而是經由行動者 (actors) 的能動性與創造性在具體情境中進行詮釋、轉化與實踐。這個觀點挑戰了傳統的政策執行理論, 強調了政策文本的開放性及其解讀的多種意義, 豐富了政策實施過程的學術觀點。

(二) 政策施展理論

政策通常不會告訴你「應該做什麼」或「應該不能做什麼」, 政策執行者往往會在特定的條件下, 將決定可以做什麼的選項與範圍進行縮小, 並設定特定的目標或結果, 以回應政策的訴求 (Ball, 1994)。因此, 為拓展更多元的理論觀點, 開啟我們對於學校實行政策的理解與脈絡複雜性, Ball 等人探索英國 4 所中學的政策環境所進行的實證研究, 藉此了解學校施行政策的「真實情境」。Ball 等人發現, 在政策實施的過程中, 涉及政策「詮釋」(interpretation) 和政策「轉化」(translation) 是兩個關鍵概念, 它們描述了政策在校園脈絡中被不同的政策行動者理解和應用的過程。這兩個概念強調了政策在實際操作中的靈活性和可變性, 而不僅僅是被單純執行。因此, 我們可以說政策實施是行動者對政策進行「詮釋」和「轉化」的工作, 這是一個雙重的歷程, Ball 等人將這個歷程稱為「政策施展」(policy enactment) (Ball et al., 2012)。

(三) 詮釋與轉化的意涵

1. 政策詮釋

所謂「詮釋」是行動者閱讀政策文本後, 對政策的初步理解與解讀的過程。這份政策文本對學校代表什麼意義? 學校需要配合什麼事項? 學校要如何進行實踐? 學校就如同演員閱讀「劇本」一樣, 開始對劇情內容進行初步的理解, 嘗試調適自

己的情感與肢體動作，並投射在劇本中的角色；這段詮釋或閱讀劇本的歷程，為政策「解碼」(coding)的過程(Ball, 1993)。由於政策可能是相對抽象的，實際上實施政策過程中，各個行動者可能會對政策的內容有不同的理解和詮釋，即使是同一學校的校園內，不同行動者由於個人背景、價值觀、經驗的差異性，將對同一政策會產生不同的政策詮釋。

串聯「詮釋」與「轉化」的重要環節是「意義工作」(meaning work)的型塑過程，包括對於政策目的、價值、意圖和影響的理解和詮釋(Fullan, 2001)。行動者如何賦予政策具有特定的意涵，使政策在實施過程中塑造意義，這將是政策施展過程中扮演重要的關鍵。假若學校內部行動者缺乏對政策的認同和理解，對政策漠不關心，則代表行動者陷入「不知為何而戰」的困境，政策將難以進行詮釋與轉化。

一般而言，學校在實踐政策之前，經由「解碼」的過程，由學校校長或主管會將上級機關的政策轉化為學校願景，並在校內會議進行詳細說明，向其他教職員闡述政策和學校願景的關係與政策實踐方式，一方面啟發、激勵校內同仁，另一方面也希望獲得校內同仁的支持與凝聚共識；解碼過程充斥著由上而下「推銷」(sell)政府政策與學校願景的包裝綜合體，本質上是一種政治與權力的互動關係(Ball et al., 2011a)。

2. 政策轉化

所謂「轉化」是政策行動者將政策的理念和原則轉化為實際行動或具體策略的反覆過程。經由內部會議、擬定計畫、共同對話、政策文本、官方網站與相關文宣品等，作為實施政策的具體策略，將原先模糊、粗糙、簡陋的政策轉化為實際可看到、聽到或感受到的實際語言、行動、程序與操作步驟。學校與教師就如同「演員」一樣，依照劇本盡情發揮演技，目的是讓「導演」(即政府)確認是否達到「劇本」(政策文本)的要求，這是政策「重新編碼」(Recoding)的過程(Buckles, 2010)。因此，學校實踐政策方式會經由校內典章制度的制定、課程與活動安排等活動，經

審慎評估學校地理位置、經費規模、校內文化等既有脈絡條件基礎下，找出適合學校的政策實踐方式與推動策略。

在政策轉化過程中，政策行動者需要考慮到實際的校園情況、資源限制、學校所處脈絡環境、教師專業程度和利益相關者的需求等因素，並根據這些因素進行適當的調整和改變。只是有時最後學校政策實施結果，可能會與政策文本的預期效果出現不一致的情形。

（四）政策施展與政策執行的差異性

政策「施展」的意涵，是尋求學校脈絡的複雜性與內部不同行動者之間的行動差異，完全不同於政策「執行」單向性的歷程（Heimans, 2014）；即使在相同的政策中，每個學校對政策與詮釋與轉化方式皆不盡相同，透過政策施展的理論，有助於探討學校或教師在特定脈絡條件與主體位置的影響下，如何將抽象的政策轉化為校園內部的政策工作和其賦予的意義（Ball et al., 2011b）。因此，政策施展是透過行動者的能動性與創造性，進行「詮釋」、「意義工作」與「轉化」反覆的動態歷程，並不是被動地執行政策。

總結來說，政策施展理論觀點將有助於教育政策研究可以更貼近學校的「真實」（real）與「現實」（realistic）情境，理解學校與教師是如何「做」（do）政策，也讓創造新的教育理論增添可能性的想像（詳表 2-2-1）。

表 2-2-1

「政策執行」與「政策施展」的研究取向之比較

比較面向	政策執行 policy implementation	政策施展 policy enactment
基本假設	將行動者視為去脈絡化、去物質性與均質性	將行動者視為異質性，具有能動性與創造性
政策取向	強調國家霸權的「國家中心論」	強調脈絡式的「政策週期」
政策本質	重視政府的意圖、目的與價值配置	強調經由不同行動者競逐與妥協後的文本與論述
政策傳遞路徑	從政策制定到政策執行的單向性與直線性	政策詮釋與轉化的雙向性與動態性
模擬情境狀態	屬於「理想」情境，假設行動者可以適應政府制定的政策，不受脈絡條件影響	屬於「真實」情境，假設行動者會進行政策的詮釋、調整、適應與轉化歷程

註：研究者自行整理

參、文本與論述和詮釋與轉化的對應關係

從上述的文獻探討中，本研究整理了政策是「文本」也是「論述」的理論觀點；同時也說明了政策施展可以拆解成行動者的「詮釋」與「轉化」。然而，在真實的情境中，它們彼此之間是如何形成關聯性與相互作用；以下將分述說明。

一、文本與詮釋的相互作用

（一）政策文本的開放性與多義性

政策文本本質上具有開放性，它不僅僅是條文或規範性的內容，而是在不同的脈絡下被不同行動者解讀出多種含意的「詮釋」。這是政策施展理論的核心概念，亦即政策並非靜態的指令，而是等待行動者賦予意義的文本（Ball et al., 2012a）。例如對於高教深耕計畫在「創新教學」面向的理解，若在一所資源充裕的大學，可

以會詮釋為引入高科技教學設備；但是若在資源有限的大學，可能受限於財力無法購買高科技教學設備，而是詮釋為教師的創新教學方法與技巧。這種多種含意的詮釋，解讀政策文本變成具有很大的彈性，允許行動者根據自身脈絡進行解讀，而解讀的結果可能會超乎政策文本制定者原先的意圖（Ball, 1994）。

因此，政策文本本身並非是一個封閉的系統，它允許行動者進行解讀並在具體情境中進行調整。這意味著文本內涵將隨著不同行動者的詮釋和轉化而呈現動態發展。因此，政策文本提供的是框架，而不是具體的操作細則，這為行動者的創造性應用留下了空間。

（二）經由詮釋過程，行動者賦予政策文本新的意義

政策文本的詮釋是行動者在具體情境中賦予「意義工作」的過程。詮釋不僅僅是對文本的單向解讀，還是與文本進行雙向互動的過程。行動者透過自身的專業背景、經驗以及所處的社會、文化脈絡，對政策文本進行解讀，並在實踐中賦予其具體意義。這顯示行動者並非被動接受政策文本，而是基於自身需求和環境條件主動進行詮釋，所以政策施展理論強調行動者的能動性（Ball et al., 2011a）。

另一方面，詮釋過程使政策文本不再是靜態的規範，行動者的詮釋為文本注入了新的意義，並通過實踐對文本進行反饋。因此，政策文本與行動者之間是一種互動的關係：文本提供了框架，行動者在此框架內進行詮釋，並通過詮釋重新定義了文本，並賦予新的意義。

二、論述與轉化的相互作用

（一）經由轉化過程，行動者將政策文本付諸於實踐

經過詮釋之後，行動者會根據自身的情境將政策文本轉化為具體的實踐。這個轉化過程不僅是對政策的實施，更是對政策進行實際上的改變。行動者在轉化過程中可能會根據實際資源、在地需求、學生特質等面向進行綜合的創造性調整。而調

整的核心取決於具體的脈絡，亦即行動者會根據所處的環境將政策轉化為可行的行動，從而影響政策的最終形態（Braun et al., 2011）。

因此，轉化不僅是對文本的實踐，更是對政策論述的「再生產」；政策論述在實踐過程中會隨著轉化的發生而發展和變化，並根據實際情況將這些標準「本地化」，使其更符合學校的具體需求。這個「本地化」過程會改變政策的論述，並可能影響到政策在未來的修訂和實施。

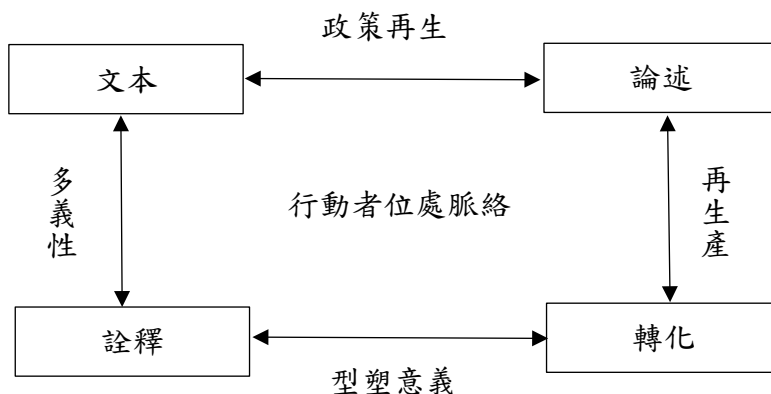
（二）政策論述的塑造與重構

政策文本是政策論述的物質形式，而政策論述則是政策背後更廣泛的權力、價值與話語體系。行動者通過詮釋與轉化，參與了論述的塑造與重構，這意味著政策不僅是一個實施過程，還是一個社會建構的過程（Ball, 1993, 2015）。簡言之，誰擁有對政策的解讀權力，誰就能控制政策的走向。在政策施展的過程中，行動者的詮釋與轉化並非完全自由，而是受到現存權力關係的限制。然而，行動者在實踐中對政策論述進行的調整，也會對這些權力關係產生影響；尤其是教師經由對政策的轉化，改變對學生評價的方式，進而挑戰政策所傳遞的價值（Lynggaard & Triantafillou, 2023）。

因此，政策施展的過程也意味著政策論述的「再生產」。在不斷的詮釋與轉化中，政策的核心論述會被重新定義和發展，尤其是當某一項政策被反覆實踐時，它的核心價值、目標與論述都可能在過程中被調整，甚至變得與原始的政策意圖不同。因此，政策論述並非一成不變，而是隨著實踐而不斷演變的。

圖 2-2-1

文本與論述和詮釋與轉化的對應關係



註：研究所自行繪製

綜上所述，詮釋與轉化的雙向歷程揭示了政策文本與政策論述之間的動態互動。行動者通過對政策文本的詮釋，賦予政策新的意義，並在具體實踐中轉化政策，這不僅塑造了政策的最終實施效果，也參與了政策論述的再生產。政策文本提供了框架，但是政策論述則是隨著詮釋與轉化不斷被重新定義的動態過程。因此，政策施展是一個充滿創造性和動態的過程，行動者通過詮釋與轉化塑造了政策的意義與價值，並在此過程中影響了政策的論述和權力結構（詳圖 2-2-1）。

第三節 政策施展理論的應用與分析

延續前一節政策施展理論的背景與概念，本節將以應用與分析的角度，探討影響政策詮釋與轉化的四個核心元素—脈絡、人工物件、政策主體與政策行動者，作為本節文獻整理的素材。

壹、多重脈絡維度：驅動政策詮釋與轉化差異性的核心元素

政策施展涉及到詮釋和轉化的創造性過程，即通過閱讀、寫作和交談將抽象的政策，具體轉化為脈絡化的實踐策略。因此，教育部制定的政策文本放置於大學校園環境裡，各大學為回應政府期待的政策績效，對於政策如何實踐，在學術自由的框架下，將比一般中小學的校園環境，更具有自由與創造的空間，這也代表政府更加難以掌握、預期與控制政策實施的結果。

Ball 等人 (2012a) 認為，「脈絡」是一股活躍與神奇的力量，不同脈絡的條件會造成學校之間的巨大差異化。這些脈絡如學校地理位置、教職員工專業程度、學校歷史文化、預算條件等，都會讓學校面對強大競爭壓力下，以直接或間接方式牽引著學校作出最符合邏輯與利益的行動 (van Zanten, 2008)，即使是同一項的教育政策，每一間學校的決策方式與實施結果都將不會相同。Braun 等人 (2011) 為了將學校影響行動邏輯的脈絡因素具體概念化，提出四個脈絡維度 (contextual dimensions)，以下是針對四個脈絡維度分述說明。

一、情境脈絡 (situated contexts)

受到人口集中都會區的效應，位處偏鄉或都會邊陲位置的學校，其學生來源為接受文化刺激較少的家庭；學校必須面對區域內生源不足、教師離職率高、缺乏資源與支持系統的困境，其基礎條件遠不如都會區學校。對於政府要求配合的教育政策，如提升學生學習動機、追蹤學生學習成效與提升閱讀寫作能力等，這類學校勢必需考量所處地理位置與鄰近區域的社會文化環境等脈絡，找出最適合實行政策

的有效策略與方法(尤儷儒、郭丁熒,2021;陳淑麗等人,2018;高台茜等人;2015)。為了解學校所處脈絡與環境對學校造成的影響,Braun 等人(2011)將地區的特點、社區的特殊需求、學生的背景和家庭環境等種種因素稱為「情境脈絡」,並提供了政策施展的背景和環境。在不同「情境脈絡」條件,學校為了確保政策能夠有效地實施,勢必將會對政策進行不同的理解、詮釋、調適與轉譯,以找出「因地制宜」的最佳政策實施方式。

因此,面對高教深耕計畫以「學生為主體」作為政策理念的政策文本,每一所大學即使都清楚理解政策文本的意涵,但由於各校學生來源、學術成績表現與學習動機並不完全相同的基礎點,對於如何考量這些先天因素而給予「因材施教」的人才培育方式,各大學勢必將考量自身「情境脈絡」而進行政策詮釋與轉化,並且產生高教深耕計畫不同的實踐方式與樣貌。

二、專業脈絡 (Professional contexts)

不同於中小學的校務運作,大學有所謂「教授治校」的風氣,亦即要形成重大決策時,係透過校內學術與行政相關會議的共同討論,並採取合議方式而形成共識;這代表校長或主管必須營造共同的文化認同、共享專業知識、相同的理念與價值觀的校園環境,以降低內部意見不一致性。因此,當政府的教育政策或校長的施政願景放置於大學校園環境裡,學校領導者必須轉化為可以契合校園文化的實踐方式,始能獲取學校內部行政與學術主管、教師和其他專業人員的支持,否則將難以推動與落實。Braun 等人(2011)將學校內部的共同認同、共享的專業知識、教學方法和行為準則等稱為「專業脈絡」;亦即不同學校的校園生態,可能會發展出不同的專業文化、學術水平、價值觀與政策管理,這些觀點的差異性,都會足以影響學校對教育政策的理解與轉化為實際的行動。

因此,在「專業脈絡」的影響下,學校受到內部共同的價值觀、承諾和專業的拘束下,會以一個特定位置看待教育政策,並產生特定的看法;例如追求學術研究

卓越的綜合型大學與追求培育優秀中小學師資的教育型大學，由於兩種類型大學設定校務定位的差異性，對於如何利用高教深耕計畫型塑學校特色以及校內教師應履行的義務，可能會有不同的政策詮釋與政策實施主張；一旦對於政策有不同的理解，後續配合政策衍生出的相關校務工作與典章制度，如教師專業發展、教師評鑑要求、教師獎勵制度等，也都會呈現不同的樣貌。

三、物質脈絡 (material contexts)

提升高等教育品質與追求學術卓越，使國內大學能夠邁向世界一流大學的行列，向來是國內高等教育重要政策之一。長期以來，教育部透過各類評鑑與競爭型經費作為策略手段，促使學校落實政策目標。提供學校所需人力資源、預算經費與設施設備，將扮演政策能夠落實的重要關鍵因素；一旦學校資源不足，在教師與學生缺乏支持下，政府即使有再好教育理念，也將無法實踐。因此，學校快速地理解、調適與適應政策，妥善運用政府資源，找出最佳推動策略與資源配置，積極回應教育部的政策目標，這將是學校重要的課題之一（許添明，2009；林宜樺、許添明，2013）。

Braun 等人（2011）將學校人力數量、預算額度、設備充足與否、設施新舊程度等，這類資源稱為「物質脈絡」，並認為它會直接影響教育政策的實施和效果，並對學生學習環境和教師教學資源的適足性產生重要的影響。現行高教深耕計畫雖然採取「校校有獎」的補助機制，但由於各校間補助額度差距甚大，可以從數百萬元到數億元不等；因此，各校補助經費在不同的水平基礎，對於政策實施方式與彰顯學校特色的目標達成，將會採取不同的做法。

四、外部脈絡 (external contexts)

國內高等教育規模與數量雖以達到普及化，讓所有高中職畢業生都有機會進入大專校院就讀的機會，並接受不同領域的專業養成與訓練。但是由於各大學歷史

文化、聲譽與辦學品質未在同一水平，一般社會大眾或政府對於各大學都會給予不同程度的期待與監督力道。而各大學基於培育人才與善盡社會責任的使命，也體認到需回應外界需求的重要性。

一般來說，由於國立大學接獲政府補助經費較多，長久以來具有學術聲望較高的國立大學，扮演支持國家任務與培育人才的任務；例如過去「一縣市一大學」的高等教育擴張政策，讓部分國立大學於各縣市區域設立第二校區，以提供當地所需的專業人才與協助區域的發展；或是配合國家重點產業發展需要，由國內聲望較好的國立大學招收較多的學生，尤其是半導體或資通訊等相關科系，以符應產業的人才需求與缺口。這些因素導致私立大學在爭取資源與吸引學生就讀，陷入無法跟國立大學競爭的局面，並面臨巨大財務壓力與生存危機；學校必須提出更多辦學績效的實績證明，才能獲取政府與社會大眾的認同與支持。

因此，學校過去長期累積的學術表現與聲望，會充分反映在政府與社會對學校的支持與期待。Braun 等人（2011）將學校所處的外部支持、期待和壓力等環境，稱為「外部脈絡」，認為它會對學校運作和政策實施產生影響，以回應與適應社會大眾與政府要求和期望。因此，面對國內少子女化與國際高教競爭的壓力，不同學校會背負著不同的外部脈絡，並對學校產生不同影響，進而引導學校實施高教深耕計畫產生不同的政策理解與做法。

這四種脈絡維度在政策實施過程中具有重要性，因為它們共同影響政策的解讀、調整和執行（如表 2-3-1）。學校在情境脈絡、專業脈絡、物質脈絡和外部脈絡中進行賦予意義的政策工作，使政策能夠在校園環境中發揮最大效益。因此，理解和重視這些脈絡因素，能夠幫助學校更有效地實行政策，並達成預期目標。

表 2-3-1

影響學校政策施展的脈絡維度

脈絡維度	影響因素
情境脈絡	座落地點、學校歷史、學生入學情況等
專業脈絡	價值觀、教師承諾和經驗、學校政策管理等
物質脈絡	人員配置、預算、建築、基礎設施等
外部脈絡	政府支持的程度、社會或家長期待、學校聲望與排名等

註：” How schools do policy: Policy enactments in secondary schools.” by Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A, 2012a. Routledge.

國內公私立大學面對國際排名競爭與國內生源不足等各種競爭壓力，會根據過去的慣性行為不自覺地適應或自發性的回應，這些回應可能受到學校外部的社會期待、政策規範、上層指示或外界資源的影響，也可能會受到學校內部的校長治校理念、教師專業、校園歷史文化等因素干擾，學校在所處的多重脈絡環境，四個脈絡維度彼此間具有相互關聯與重疊的效果，共同影響政策實施過程中的解讀、詮釋、調整與轉化，進而產生其獨特的因應方式（江淑真、王麗雲，2020）。因此，Braun 等人（2011）提出四個脈絡維度，將不同脈絡因素具體概念化，突顯在多重脈絡下的政策詮釋會隨著不同學校的需求而轉變，讓學校政策實踐結果而產生的差異化，並提供具有學術性與嚴謹性的研究分析框架。

綜上所述，脈絡維度的提出是為了體現學校面臨「真實」的情境，破除學校處在政策實施「最佳環境」的基本假設。然而，從學校效能的相關研究顯示，總是認為只要掌握提升學校效能的關鍵因素，就能透過教育政策或計畫的推動，為學生學習帶來改變與改善教育品質。這種對於學校「均質化」的假設，忽略了學校所處位置與脈絡所帶來的侷限性（Gibson & Asthana, 1998）。因此，政策實施成效不彰的結果，顯然不能全歸因於學校努力不夠，而是學校所處脈絡的限制，可能才是影響學校表現與政策推動成效的關鍵因素（江淑真、王麗雲，2020; Harris & Jones, 2018; Lupton & Thrupp, 2013）。這也代表學校所處的真实情境是相當複雜，不但可能要

面臨嚴苛的外部環境，同時也需面對內部成員充滿不一致想法與不協調步調；政策文本中所描述的去物質化與均質化的學校與教師，僅存在政策文本的理想與假設之中。

本研究將借用上述脈絡維度的理論觀點，探討學校實施高教深耕計畫過程中，在情境、專業、物質與外部脈絡的背景下，對於型塑學校特色和建構意義工作所造成的影響。

貳、人工物件：傳遞政策論述的載體

政策論述與人工物件在教育政策實施中的功能是相輔相成的。以下將分述說明兩者作用關係，以及闡述人工物件的重要性。

一、論述與人工物件的扮演角色與互動關係

在本章第二節以「政策作為論述」與「政策作為文本」的觀點，探討政策是由國家霸權與有影響力的行動者透過協商、妥協、排除、鬥爭等一連串的往復程序後的產物。然而，當政策引入學校內部時，政策並未清楚地告訴學校應該做什麼與不應該做什麼，而是由學校校長或管理階層擔任政策傳遞者，運用自己的語言文字、行動、專業與價值理念，將政策內涵轉換為論述系統，通過權力與論述進行傳播與再生產，並影響校園內政策行動者的思維和實踐。因此，政策論述不僅影響政策的解讀，還會透過教師和學校的實踐而再度被解讀與重新配置。

然而，在政策實施過程中，政策傳遞不能僅靠語言文字的論述，而是需要透過「人工物件」(artefacts) 扮演具體化論述的角色。這裡的「人工物件」係指學校內部典章制度、官方網站、海報文宣品、宣導手冊、學校活動、語言等；國內某些學者也會翻譯成「人工創制物」(潘慧玲、陳文彥，2010)。亦即透過校園內部熟悉且可見的物件或物品，將原本粗糙、模糊不清與抽象的政策論述，具體象徵化政策內涵與規範要求，並通過物質形態與政策的日常實踐建立起聯繫關係與價值(Maguire

et al., 2011)。因此，政策文本的價值理念，例如「提高標準」、「改善品質」、「追求卓越」等空洞與虛幻的論述，經由學校「人工物件」的媒介，被具體轉為可量化、可分析、可感受、可辨識的文字、數字與圖形，藉此告訴政府與社會大眾，學校辦學績效質與量的變化與提升，證明學校辦學已與「提高標準」、「改善品質」與「追求卓越」劃上等號。

因此，論述與人工物件之間產生了交互作用：論述提供了政策的解釋與規範，人工物件則將政策進一步具體化，承載著論述內涵，最終在學校校園內轉化為實踐。這些論述和物件不僅促使政策的展開，也型塑了學校的規範和文化。

二、人工物件的重要性與功用

學校建立與生產的「人工物件」，可以視為創造與維持秩序的過程；透過學校領導人或管理階層的「知識」和「權力」展現，提出具有價值理念、施政願景、教育目標與品質標準的論述與「人工物件」，在特定脈絡情境下，讓內部不同行動者達成共識與賦予共同「意義工作」(Colebatch, 2002)。因此，政策傳遞者所建立的「人工物件」，可以視為論述的「載體」，它承載著學校的意識形態、優先事項、價值配置與傳統文化，並在考慮影響學校行動邏輯的四個脈絡維度（情境、專業、物質與外部脈絡），讓政策以不同方式被重新「詮釋」與「轉化」。所以，政策如果沒有經由「人工物件」的媒介，就不可能被施展 (Maguire et al., 2011)。

如同監獄對於犯人的「規訓與懲罰」一樣，Foucault (1979) 認為學校也是一種懲戒機構，對於教師與學生的行為與表現，學校必須承擔責任。因此，學校除透過論述與「人工物件」呈現辦學績效表現與宣傳行銷，對外宣稱學校為「特色大學」或「世界一流大學」之外，同時也將「優秀教師」給予明確定義與設立統一標準，並將教師的政策（學術）工作編碼在「人工物件」之中。因此，受到「功績主義」力量的驅動與學校內部規定影響，例如教師評鑑辦法、獎勵教師彈性薪資制度、教師升等辦法、新進教師手冊、學術成就的頭銜、學校獎勵教師的頒獎典禮等，無形

中引導著教師學術工作應遵行的方向，或是明確規範哪些事項屬於教師應履行的義務；甚至學校將大部分資源投入在特定範圍，以鼓勵更多教師朝向學校已設定「優秀教師」框架的方向前進，藉此規範與控制教師的行為與表現。對於跳脫既有框架範圍或未達標準的教師，採取刻意貶低與忽略的策略，甚至貼上「不適任教師」的隱形標籤（孫志麟，2007；黃源銘，2016），其目的是讓「辦學特色」與「優秀教師」呈現相互搭配的學校氛圍與樣貌（Maguire et al., 2011）。

學校論述與「人工物件」對教師產生的影響，也說明國內高等教育「大學拼卓越」與「教師求升等」的氛圍。國內高等教育治理政策受到新管理主義影響，自2000年開始引入市場競爭機制與績效表現指標作為核配大學補助款的機制（詹盛如，2010；謝卓君，2005；Chou & Ching, 2012）。在推動高教深耕計畫之前，政府陸續推出的大學品質改進計畫，如「獎勵大學教學卓越計畫」與「邁向頂尖大學計畫」等；國內各大學為爭取政府資源，莫不致力於提升學校的世界排名，導致開始迎合同際大學排名機構的指標，大學開始制定校內典章制度，鼓勵教師重視各學術領域的SSCI、SCI期刊發表數量及引用率，將「世界一流大學」與「優秀教師」劃上等號，導致衍生外界對於「大學同質性」與「重研究輕教學」的批評與質疑。

綜上所述，高教深耕計畫本質上強調教學創新、高教公共性、產學合作、善盡社會責任等多元面向的校務發展，顯示官方政策期待扭轉過去「重研究輕教學」的學術氛圍。因此，本研究將探討各大學實施高教深耕計畫過程中，學校使用了那些人工物件，以及如何運用這些人工物件將政策進行轉化為校園日常的政策與學術工作，以達到彰顯學校自己擇定的定位與特色之目的。

參、政策主體：多樣性的動態調適

政策主體被視為政策施展過程中不可或缺的一部分。以下將探討政策主體的多樣性與其對政策的動態調適，分述如下。

一、政策主體的角色

在政策施展理論中，政策主體 (policy subjects) 指的是那些直接受到政策影響的對象，如學生、新進教師、基層行政人員等，通常他們是政策的接受者，而非具體的詮釋者或實施者。他們通常處於相對被動的位置，政策主體的需求和反應會影響政策的結果，但是他們通常缺乏對政策進行詮釋或調整的直接權力。政策主體的重要性，也可以體現在促進政策調整和改革；當政策主體根據政策實施中的現實情境提出反饋時，這些反饋往往成為政策變化的重要推動力。因此，政策制定者（如學校或政府等）可能會根據政策主體（如教師或學生等）的反饋對政策進行微調或重大修改，以更好地滿足實際需求。

儘管政策主體通常被視為政策的受影響者，但是在現實中仍具有影響政策的方向、調整和結果。因此，政策主體並非單一的被動接受者，而是一個多元化的群體，他們會根據各自的需求、背景、經驗和脈絡對政策進行不同的解讀和回應。由於學校內部是一個充滿政治權力與不一致性的實體。當教育政策放置在學校內部時，可以看到校長或領導階層運用政治權力，闡述學校願景與政策實施方式，這時候我們可以理解，教師並不是一個具有自主意願的主體 (subject)，而是受到上對下權力關係生成的學校論述與人工物件，對其產生行為約束。就如同 Ball 等人 (2012a) 指出，「並非教師在做政策，而是政策做出了教師」(teachers do not 'do policy'—policy 'does them'.)。顯示教師本身並不是主動地去執行政策，而是政策本身在塑造、支配與影響教師的行為和實踐；不同政策具有不同的特點和影響力，也將產生不同的教師主體，並非所有政策對教師產生的影響都相同。因此，研究和分析教育政策時，由於教師需求與背景的多樣性，不能將所有教師都視為相同的主體，必須需要考慮其特定的內容和脈絡 (Ball, 2011b)；在政策施展理論中，不同的政策主體具有經由實踐、反饋和適應政策的過程，達到影響政策實施的能力。

二、政策分類：「鼓勵性/發展性」與「強制性/紀律性」

由於學校是一個充滿人際關係的社會機構，「信任」(trust)是學校運作的重要元素之一(Goddard et al., 2009)。學校對教師的信任代表著，學校具有仁慈、可靠、能幹、誠實與信心，並願意與教師共同承擔風險的情感(O'Neill, 2017)，經由學校豐沛的情感藉此增強教師的信念與行動；但是也可能學校過於偏重情感，反而讓校務治理陷入不可預期的風險。對於採用以「理性」(rationality)客觀事實而激勵教師信念與行動的學校，雖然具有避開風險的能力，但是卻讓學校與教師之間陷入脆弱的信任關係。學校究是採取「信任」或「理性」與教師建立合作關係，將取決於所處脈絡(Cerna, 2014)。因此，學校所處「脈絡」的政策條件是影響教師工作和學習的關鍵，不同脈絡的政策條件會對教師專業養成與發展有直接的影響，除了會反映在教師對學生指導行為與考核和評估，甚至也會反映在本身的專業發展與自主權。

為了探討學校與教師的關係，究竟是採取「信任」或「理性」，以及剖析政策對教師作為政策主體產生的影響，Ball等人(2011a)將政策分類為「強制性/紀律性政策」(imperative/disciplinary policies)和「鼓勵性/發展性政策」(exhortative/developmental policies)(如表 2-3-2)。「強制性/紀律性政策」通常具有明確的規範和要求，教師如同「技術專業人員」一樣，需要按照政策所規定的程序和指示來執行學術任務。教師視為政策文本的「消費者」(consumer)或「讀者」(reader)，幾乎不需要反思判斷力，也無法按照自己的專業判斷進行調整，以標準化的測量工具來衡量教師的學術表現，學校以政策代理人的身分，透過合法性的政治權力，進行「政策即數字」的政策管理。這種政策管理方式雖然看似以客觀公平地衡量每位教師的績效目標，但是卻挑戰了信任的核心價值；學校以績效管理手段要求教師產出統一標準的學術成果，削弱了學校與教師之間的信任關係，無形中教師成為一個「被動」的政策主體，身體與心靈都被焦慮、擔心、壓力、緊張和恐慌情緒籠罩著。

「鼓勵性/發展性政策」通常鼓勵教師在學術工作中展現自主性和專業性，以「職業專業主義」鼓勵教師發揮創造力與專業知識，從而提高學術質量 (Evetts, 2009)。教師能夠被賦予權利，參與學校人工物件的設計與生產活動，教師能夠依據自己專業判斷來設計學術工作和評估方式，教師視為政策文本的「生產者」(producer) 或「作者」(writer)，經由協助學校推動政策實踐的過程，從而產生一種政策的「擁有感」(ownership)。這種政策導向是建立在信任的基礎之上，突顯了教師的熱情、奉獻、專業和承諾，使其在工作中擁有更大的自主權 (Tschannen-Moran, 2009)，並鼓勵教師成為「積極」的政策主體，他們可以在政策的框架內進行創新和個性化教學。

表 2-3-2

政策類型對政策主體的影響

政策主體	政策類型	
	強制性/紀律性政策	鼓勵性/發展性政策
與學校互動關係	理性	信任
專業表現	技術專業人員	職業專業主義
政策理解	消費者或讀者	生產者或作者
政策績效	客觀的數字管理	抽象的創造力與專業知識
內心態度	焦慮、擔心、緊張和恐慌	熱情、奉獻、專業和承諾

註：研究者自行整理，取自”Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses,” by Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. 2011a. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 32(4), pp612-615.

綜上所述，在確保校務發展的標準化目標下，「強制性/紀律性政策」執行上具有重要意義，特別是在需要統一標準或快速實施政策時，它能有效確保校園內教師行為的一致性與規範性。然而，它也可能抑制行動者的創造性與能動性，導致形式主義或只注重數據表現的問題。「鼓勵性/發展性政策」的意義在於它能夠激發行動者的內在動力，促進長期的可持續發展和創造力；這類政策對於促進教育變革、提升專業能力非常重要。然而，過於依賴行動者的自主性也可能導致政策在實施過程

中的不一致性，或者在缺乏足夠支持的情況下難以達到預期效果。因此，教育現場實務上，這兩類政策使用各有優勢與不足，學校領導者則是根據具體的教育目標和需求，兩者可以相互補充，形成一個更加平衡和靈活的教育政策體系。

三、政策主體的動態調適與回應政策

在「強制性/紀律性政策」框架下，政策主體通常處於較為被動的地位。他們必須按照政策的具體規定來行動，適應既有的標準和紀律要求。教師與學生等政策主體的行為會受到嚴格的監督和評估，偏離政策標準可能會導致負面後果，如降低績效評分或面臨懲罰。由於政策具有強制性質，政策主體的能動性受到限制，他們更多是被動執行者，主要負責遵循政策，而不是對政策進行詮釋或創新。例如教師在「強制性/紀律性政策」中（例如教師評鑑或限期升等制度），可能更多地專注於達到政策設定的標準，並根據評鑑指標調整學術績效呈現方式，而不是根據學生需求進行創造性的教學改革。

相對地，在「鼓勵性/發展性政策」框架下，政策主體的能動性和創造性被激發。這類政策通常提供更大的自主空間，鼓勵政策主體根據實際情況進行策略性調整和創新。教師、學生或學校管理者作為政策主體，可以根據自己的需求和脈絡，靈活應對政策目標。甚至政策主體不僅適應政策，還可能成為政策的主導者，參與到政策的創造性實施中。例如在教師專業發展計畫中，教師被鼓勵通過持續進修增能或參與創新教學，進一步提升自己的專業教學能力。政策主體（教師）能夠在此框架下發揮創造性，根據學生需求進行教學創新，而不是單純地執行既定政策。

綜上所述，政策主體在「強制性/紀律性政策」中通常扮演被動適應的角色，執行政策的規定，並受到監控和約束；而在「鼓勵性/發展性政策」中，政策主體則扮演主動參與和創造的角色，能夠根據政策框架進行創新和自我發展。因此，政策施展理論不僅強調行動者在政策過程中的能動性，也強調不同政策類型對行動者參與程度和方式的影響。

綜上所述，高教深耕計畫採取多元性的開放政策框架，藉此達到彰顯各大學自我特色的政策目標；然而，當高教深耕計畫進入各大學校園之後，學校究竟是採用「強制性/紀律性政策」或「鼓勵性/發展性政策」，對校園內教師產生哪些影響，這些教師如何進行調適等，將為本研究關注與探討的議題。

肆、政策行動者：刻意採取「策略性」的詮釋與轉化

過去在教育政策分析的研究中，大部分學者著重學校校長或領導者的德行與領導方式對政策實踐產生的影響，但對於其他教職員的利益、價值觀、政策立場等，許多研究者都視為相同的行動者，未在教育政策分析之中扮演角色；然而學校教職員並不是單純為政策接受者，他們同時也是政策行動者(actors)，任何的教育政策落在他們身上時，往往會進行政策的詮釋，並賦予意義建構與對應的政策工作(policy work)。簡言之，學校內部行動者所處職務位置不同、價值觀差異、利益衝突等，都會對政策採取不同的立場，並在政策實施過程中由行動者建構意義，包含如何解讀政策文件、詮釋政策目標，並將其轉化為具體的行動和實踐；政策本身並不是固定不變的，行動者對政策的調適可能是「充滿熱忱」、「漠不關心」或「無關緊要」(Ball et al., 2011b)。因此，教育政策賦予每位教職員之意義問題與政策工作皆不相同，並受到個人所處脈絡、政策動態發展、資源投入與權力壓迫的影響。

一、政策行動者分類與其政策工作

Ball 等人(2012a)的政策施展研究，關注焦點放在校園中政策施展的不同行動者。在政策詮釋與轉化過程中，這些行動者扮演那些不同角色與位置，以及探討對政策採取立場與其「政策工作」的差異性，並歸納出八種不同政策行動者的政策工作；這些行動者的差異性說明如下。

(一) 敘述者(Narrators)

敘事者透過閱讀政策文本，負責講述和闡述政策故事，以選擇性的策略將政策

置於特定的背景或情境中。他們通過傳播政策的意圖、目標和願景來塑造政策的意義，並自行決定與宣布學校必須做什麼、可以做什麼與不能做什麼，並致力於政策可被學校內部行動者樂於接受與實踐。

政策敘事者通常是學校領導者或資深主管，他們代替政府傳遞政策論述的主要代理人，將政策文本轉化為具體的敘事，並以此說服其他行動者參與政策的施展。這些敘事往往有助於讓基層行動者理解政策的意義與價值。

（二）倡議者（Entrepreneurs）

倡議者積極推動政策的落實，他們是政策施展過程中的積極支持者，並努力讓政策被更廣泛的接受和實施。所以這類行動者屬於認同政府特定政策的教育理念，在學校內部為該政策推動倡導工作。

倡議者往往也是政策的強力擁護者，經由個人魅力與具說服力的口才，打著教育變革的旗幟成為特定政策的代理人，並致力於號召其他人加入參與政策的行列，共同為「提高標準」或「改善品質」努力；倡議者是特定團體的領導者與號召者，帶領其他具有相同理念的教師，扮演政策詮釋與轉化的角色。

（三）外部者（Outsiders）

外部者在政策施展過程中處於邊緣位置，通常並不直接參與政策的核心工作，政策的決策與實施過程中缺乏發言權，對政策施展影響有限。只是有些在特定的場域或脈絡下，也有可能政策施展過程扮演關鍵角色，並成為政策代言人。譬如教育部聘任的審查委員或是學校自行聘任的校務發展顧問，他們權力源自於政府或學校校長的授權，這些外部者就學校該如何「提高標準」或「改善品質」詮釋政策內涵，甚至扮演「烏鴉」或「黑臉」的角色，協助政府或學校校長排除學校內部反對改革的聲音，以達到特定的政策目的。

(四) 經辦者 (Transactors)

這類行動者通常是學校管理者與行政人員，主要職責是將政策轉化為具體的行動計畫，並確保政策目標得到實現。這類行動者政策工作包含制定具體的執行計畫、妥善分配資源、監督政策的落實等。

這類行動者之所以存在於學校校園內，主要因為「課責制度」與「績效責任」已充斥在教育現場，這種低度信任的環境也造就了一群無時無刻監視學校執行政策的行動者，經由精確計算學校政策績效，以回應行政部門的需求，並證明政策已被學校充分執行。因此，學校教師花在撰寫計畫或報告時間越來越多，這也代表教師學術工作是建立在滿足學校行政單位的需求，並非學生或教師的需求。

(五) 熱衷者 (Enthusiasts)

熱衷者是政策的積極擁護者，他們不僅執行政策，還對政策的內容和價值充滿熱情。這類行動者通常會全力支持政策，並且積極推動創新和變革。他們會想方設法超越政策要求，創造更多可能性與機會。

熱衷者會以自己認為「正確」方式進行政策「轉化」，不但促進自己學術工作的啟發與發展，更重要的是這些熱衷者在教育現場，成為其他教師的模範或成功案例。政策透過他們而被實踐，進而影響他人，將政策實踐變成一個集體過程。由於熱衷者扮演政策「轉化」的工作，所以熱忱者通常也是轉譯者。

(六) 轉譯者 (Translators)

轉譯者在政策施展過程中負責將政策從抽象的文本轉化為具體的實踐。這是一個解讀與實踐相結合的過程。轉譯者根據具體的脈絡和現實需求來對政策進行調適和解讀。他們的主要工作是根據當地條件將政策具體化，這一過程中可能涉及對政策內容的調整或重新定義，並將政策的抽象、理想口號或文本，轉化為可以在「真實」情境下的集體行動。

（七）批判者（Critics）

批判者因為價值觀或利益等因素，站在學校論述的對立面，對政策的內容或施展過程持懷疑或批判態度，他們往往質疑政策的合理性或實際效果。批判者會通過分析和批評指出政策的不足或可能的負面影響。他們的批評有時可以促進政策的調整或改進，特別是在政策出現實施困難或未達預期效果的情況下。

某些情形批判者為教師工會成員；尤其是當政策詮釋與轉化後，威脅到工會成員的工作條件、福利與權益時，工會將會運用在政治上的影響力，傳遞特定政策實施後可能產生負面效益的論述與批判，並以損害公共利益為由，要求該政策中止或調整，讓政策進行改變或重新再生。

（八）接受者（Receivers）

接受者是政策的被動接受者，通常並不積極參與政策的詮釋或施展過程，只是遵從上層指示而執行政策。因此，接受者主要按照政策的要求，具體執行的任務，而不會主動進行政策詮釋或調適；所以他們在政策的具體操作中，常常缺乏能動性或創造性，並表現出對政策依賴與高度服從。

這類行動者通常是新進教師，在政策施展過程中，大部分時間都在尋求指導和方向，而不是嘗試任何創造性。對他們來說，政府政策理念與學校施政願景總是遙不可及，他們關心的是學校對他們學術或政策工作表現的評比與回饋情形，這將會影響他們的教師評鑑、學術升等或工作權益。因此，初任教師是政策的消費者與讀者，政策對他們而言是被強加在身上的負擔，他們依靠資深教師對政策的詮釋與轉化，適應政策與持續生存才是他們的主要關注點。

二、政策行動者的能動性與創造性

（一）策略性的政策詮釋

由於政策文本本身往往是粗糙、模糊的與簡陋的，使得行動者具有一定的靈活

性與能動性進行詮釋政策，並為行動者提供了策略性的解讀空間。行動者可以根據具體的環境、需求、資源和權力關係，對政策文本進行有意識的解讀與再詮釋。而不是簡單的被動執行。因此，行動者詮釋政策的方式往往是具有策略性，並刻意選擇性地強調政策的某些部分，並放置於優先事項（Ball et al., 2011b）；這也表示政策的某些部分被行動者刻意忽略，並將它視為不重要的事項。

（二）策略性的政策轉化

在政策施展過程中，由於經常需要評估資源配置與調整，或是考慮學校實際需求和歷史文化背景等因素，導致行動者在具體實踐過程中，必需根據實際情況對政策進行的調整與再創造。這種政策轉化並不是單純的執行，而是一種積極的再創造過程，行動者根據實際條件和需求，將政策文本中的指令轉化為適合具體環境的行動策略。因此，政策轉化過程中的創造性和靈活性，意味著政策施展的結果往往與原始政策文本有所不同，這正是政策施展理論中行動者能動性的核心（Ball et al., 2011b）。

三、政策行動者的調適與適應

學校教師的「政策工作」是由一系列複雜和不同的活動組成，充滿著上對下的支配權力關係。因此，這些學校內部不同行動者，雖然都是具有一定經驗與專業的教師，他們富有創造力，同時也具有紀律性，只是所處政策位置不見得都是維持一致性。有時會堅定站在政策主流論述一方，積極扮演熱衷者、倡議者或轉譯者，表現出對政策理念的高度認同與專業知識，透過教師評鑑、教師升等通過或是晉升為學術或行政主管職務，甚至成為特定政策推動的「代言人」或領袖，獲得促進個人的「政策生涯」（policy careers）或「生活機會（life chance）」的捷徑，並提升個人權力（政治地位）、財富（經濟地位）與聲望（社會地位）（Maguire et al., 2011; Wright, 2002）。只是這些教師對於政策展現出的熱情與能動性，可能源自於政府指示、學

校制度、職業壓力等要求而執行這些政策，表面上服從政策，但內心可能對政策持懷疑態度或不滿情緒，他們並不一定真正認同這些政策的理念或目標，形成「做而不信」(doing without believing) 和「無信仰行動」(action without belief) 的情形 (Braun & Maguire, 2020)。

但是教師有時也會考量情境脈絡、利益、價值觀等因素，決定站在政策主流的對立面，成為扮演政策批判者的烏鴉角色，致力於批判政府的政策不當或學校的管理疏失，以喚起外界對特定教育議題的重視與關注。然而，面對學校不斷推陳出新的政策管理，教師可以很自然地在不同行動者角色中移動與身分轉換，進行有時具有意義或有時毫無意義的政策工作，以自我動員與社會行動，採取專注、忽略與對抗模式來調適與適應政策 (Ball et al., 2011b)。甚至行動者也可能根據政策的要求與當下脈絡進行適應和調整，並在政策主體與政策行動者之間游走，讓教育政策在實踐中確實變得模糊、複雜且多樣性。

綜上所述，政府與學校要求教師不僅要遵循政策，還需要根據現實情況進行創造性調整，顯示教育現場的複雜性；同時教師擁有相對的專業自主性，使得他們可以在具體教學實踐中具有詮釋和轉化政策的權力。在遵循、詮釋與轉化政策的過程中，教師受到政策的影響和制約，一方面需要遵守政策的要求而成為「政策主體」，但是另一方面，教師本身又具有專業自主性，能夠在教學現場對政策進行詮釋、調整和創造性實施而成為「政策行動者」。這種雙重角色反映了教師在政策施展過程中的複雜性和靈活性，也顯示了政策在不同層次和情境下施展的多樣性。因此，在大學校園內部有哪些行動者參與實施高教深耕計畫？探討這些行動者參與政策的動機、扮演角色與職責，將是本研究關心與探討的議題。

第四節 高等教育深耕計畫之政策分析

本節將探討高教深耕計畫的政策形成背景與過程、計畫架構與執行後對國內大學產生的實質影響進行說明，並整理目前國內外對於高教深耕計畫的相關研究以及說明政策施展理論作為分析工具的學術性與重要性，作為後續章節研究分析的基礎資料。

壹、政策形成背景與過程

一、修正追求世界一流大學所帶來的負面效應

近二十年來，臺灣高等教育變革是受到全球化與國際化的脈絡下所發動一連串的教育改革，而變革方向扣緊在追求「世界一流大學」，並認為這種變革將有助於打破國與國的邊界，可以吸納全球的優質人力和資源，帶給國家優質人力與提升整體競爭力（Fischer & Green, 2018; Shin & Kehm, 2013）。然而，依照「世界一流大學」字面的意思與意涵，即代表這類大學數量是有限且稀少的，需滿足特定的條件始能擠身世界一流大學的窄門。因此，為了讓政府預算運用發揮效益與基於國內高等教育的未來發展和國際競爭需求，行政院高等教育宏觀規劃委員會於 2003 年 4 月提出「高等教育宏觀規劃報告書」，建議政府推動國內高等教育機構的分類系統，將大學分為研究導向、教學導向與應用導向的不同類型大學，並由政府提供相對應的合理經費。在上述理念之下，教育部經由參酌歐美日等先進國家之作法，於 2006 年起陸續推動「邁向頂尖大學計畫」、「獎勵大學教學卓越計畫」與「發展典範科技大學計畫」，藉由競爭型計畫讓大學建立自我定位與其發展特色，同時也希望國內有 1~2 所大學可以擠身世界前 100 名的大學行列（Lo, 2009）。

世界上主要國家的高等教育經費分配方式，如美國、日本、德國等，都是採取「拔尖」與「公平」兩者併進方式，並對於在國際上具有競爭力的大學或學術領域，政府給予更多的資源，以維持優勢與精進發展（陳玉娟，2017；張源泉，2014；楊

武動，2008)。從上述三項計畫的經費規模與補助校數來看，當時教育部主張「拔尖」與「公平」的最佳資源配置是，「邁向頂尖大學計畫」每年經費 100 億元，補助校數為 12 校；「獎勵大學教學卓越計畫」每年平均經費約 30 億元，補助校數約 70 校；「發展典範科技大學計畫」每年平均經費約 11 億元，補助校數約 16 校。總結來說，政府每年投入研究型大學的補助經費，約為投入教學型與應用型大學補助經費的 2.5 倍。因此，從教育部經費配置結果可以明顯得知，追求世界一流大學的目標是國內高等教育發展中最重要核心策略 (Lin & Huang, 2021)。

許多學者認為，世界一流大學應該具備卓越的研究和教學、優秀教授和學生的匯集、匡正的學術風氣與自由、完善的校務治理與國際視野、充足的教育設施與資金等。然而受到西方歐美國家霸權的影響，國際上對於「世界一流大學」的定義，往往是以歐美的英語系國家視角切入，並界定在 SCI 或 SSCI 期刊的研究發表與表現 (Sadlak & Liu 2007; Salmi, 2009)。因此，國內追求「世界一流大學」的政策核心目標，也被簡約為重視大學的研究表現與教師的期刊發表，造成國內大部份的大學無視於所處條件或環境的差異，都將學校定位為「研究型」大學或是「研究與教學並重」的大學 (Lo & Hou, 2020)。「邁向頂尖大學計畫」實施的結果，雖促成國立臺灣大學進入「QS 世界大學排名」(QS World University Rankings) 前 100 名，達到計畫設定進入百大的目標，但是也出現非預期的負面效應：「大學同質性」與「重研究輕教學」(Lo, 2014)。

「大學同質性」與「重研究輕教學」的現象，其背後反映的是，「全球化或國際化的殖民主義」與「精英路線的教育不平等」(Lo & Hou, 2020)。首先，全球化或國際化的殖民主義部分，受到國際商業大學排名機構與新管理主義的績效管理和課責制度的影響，東亞國家已預設西方歐美高等教育機構具有學術優越性 (姜添輝，2015)，促使追求世界一流大學的政策實踐方式，是鼓勵大學迎頭趕上對方 SCI/SSCI 期刊的發表數量與引用率，獲得較好的世界大學排名，以達到世界一流大學的認可。只是這種方式，將導致國內人文和社會科學學科的邊緣化，也貶低了

非以英語發表的期刊貢獻度（陳光興、錢永祥，2005；葉啟政，2005；Wang et al., 2019）。其二在精英路線的教育不平等部分，由於經費集中在特定幾所的研究型大學，無形中這類學校成為國內的學術精英成為「國家代表隊」的成員，吸納國內最優秀的學生與教師，負責參與國際學術賽事並贏取世界一流大學的地位；而對於僅能獲得一小部份資源或是未獲得任何資源的大學，由於無法入選「國家代表隊」，導致缺乏國際知名度與喪失進入國際舞台的機會，同時也面臨國內生源不足的招生壓力，並陷入難以吸引優秀學生和教師的焦慮。因此，將大學分為研究導向、教學導向與應用導向的分類結果，造成國內高等教育體系內大學之間的資源差距不斷擴大，教育資源分配出現「贏者全拿」與「強者恆強，弱者恆弱」的局面，也導致國內高等教育陷入不平等與不健康的惡性循環（Hawkins, 2008; Lo, 2014）。

二、落實社會期待的高等教育改革議題

對臺灣高等教育而言，2016年臺灣總統選舉是一個重要的分水嶺，因為它帶來了新的變革方向。民進黨贏得第16屆總統大選之後，為蒐集過去高等教育現場的現況與待改革問題，教育部自2016年5月起，一方面透過由上而下的方式舉辦全國分區大專校院校長座談會，同時也透過由下而上的方式，由青平台基金會舉辦高等教育改革的全國分區論壇，聽取廣泛民眾的改革意見。

從表2-4-1可以得知，大學校長關注在「學生培育與養成」與「大學分類與定位」，希望透過明確的大學分類，讓不同大學各自扮演不同的功能，例如區分為國際頂尖的學術研究或與地方深度鏈結的特色大學，藉此發揮不同的學校特色，避免因為受到競爭型計畫影響，造成「強者恆強，弱者恆弱」的資源配置結果；甚至大學校長認為，世界大學排名應強調在學術領域的領先，而非全校性的排名，建議政府追求世界一流大學的目標，資源配置應放在對於各校特色研究中心的支持。

表 2-4-1

全國分區校長座談之建議事項

討論主題	建議事項
以學生為主體的教學創新	<ol style="list-style-type: none"> 1. 大學需重視給了學生什麼，是否培育出具備解決問題能力的學生。 2. 教學成效的關鍵在於老師，教學應該形成社群進行教學方法的改革，才有創新的可能。 3. 鬆綁對大學的限制，如畢業學分數、學位授予、進出彈性等，快速因應外界的變動。
強化大學與社會之關連	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校與產業合作培育現有及未來員工；產業將相關計畫引入學校，解決學用落差。 2. 考量地方特色由代表性學校來推動，若以競爭型計畫或評鑑機制來規範，學校為避免多做多錯的心態，往往僅會依教育部所訂績效指標辦理，導致無法發揮在地化之特色。
國際發展應聚焦在提升國際競爭	<ol style="list-style-type: none"> 1. 招收境外生應該著眼於提升台灣競爭力之人才佈局，並進一步將其留在台灣發展或做為南向佈局的尖兵。 2. 大學排名應強調領域而非全校，以優勢領域吸引優秀人才來臺就學或工作，有助於國際競爭力之提升。 3. 國際化的目標若為追求卓越，則目標應放在學術研究能量較為充沛或較有潛力發展為頂尖研究中心之學校。
前瞻研究教育之重要競爭	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各大學已經卓有績效的研究中心，應該協助其持續發展。 2. 支持建立前瞻基礎研究領域及國家教育政策之跨校、跨領域或跨國之研究中心，創造外部效益。

註：研究者整理於「高等教育深耕計畫」徵件說明會的簡報資料，教育部，2017b

另外，教育部也透過民間單位青平台基金會舉辦高等教育改革的全國分區論壇，協助蒐集社會對於國高等教育改革議題的看法。經歷舉辦多場說明會與問卷調查後發現，主要議題聚焦在「高等教育資源的投入項目與分配方式」(如表 2-4-2)。在高等教育資源投入項目部份，社會各界認為經費應該用於學生身上，並專注在學生的人格與專業養成；在高等教育資源分配方式則應避免將資源集中在特定學校，並朝向均分給每一間大學，確保各個大學都有資源可以發展自己的校務特色。

表 2-4-2

社會各界對於高等教育資源投入與分配之建議事項

討論主題	議題	建議事項
高等教育目標及資源應投注的項目	高等教育資源優先目標	提升大專校院的教學品質
	教育經費以學校為補助對象應以哪些條件作為判斷標準	1. 學校專業職能訓練符合產業需求表現 2. 學校教學表現
	高等教育資源分配優先達成目標	確保所有公民都有足夠的機會可以接受高等教育
高等教育資源分配	高等教育的目標	1. 加強學生責任感、正直及尊重他人的價值觀 2. 強化學術研究，引領科學技術發展 3. 培育更多專業人才
	高教資源分配優先考慮方式	縮減高教規模，將經費平均分攤給各公私立學校
	教育經費如何發揮最大效用	補助各系所運作及發展，讓學生直接享受教學資源
	教育經費以學校為補助對象，如何評鑑以確定資源有效運用	由教育部聘請委員組成審議會因應各校特殊性與成果表現進行實質審議
	教育資源分配有哪些亟待解決的問題	1. 缺乏合理的資源分配指標 2. 區域資源分配不均 3. 資源過度集中特定學校 4. 各校缺乏資源有效共享的機制
	高等教育資源不足最主要的原因	資源有限，但大專校院數量太多
	有效改善高等教育資源的調控問題	1. 修法讓大專校院進行更多樣化的產學合作 2. 鼓勵大專校院整併或聯盟 3. 調整補助款分配方式 4. 增加捐贈大專校院的免稅額度，提高社會捐款意願

註：研究者整理於「高等教育深耕計畫」徵件說明會的簡報資料，教育部，2017b

綜上，依官方書面資料顯示，在高等教育資源分配方式，大學校長所提意見，雖然方向上仍持續遵循行政院高等教育宏觀規劃委員會於 2003 年 4 月提出「高等教育宏觀規劃報告書」，強調「大學分類與定位」，但是對於教育資源分配的實踐，不再是採取資源集中獨厚特定大學爭取國際一流大學的頭銜，反而是期盼政府提供相對應資源，讓各校在不同學術領域發揮學校特色；這個意見與青平台收集社會各界意見，建議採取「校校平等」或「校校有獎」的方向，看法略為相同。這種結果反映了，過去教育資源集中在追求世界一流大學，造成加深高等教育機構之間的不平等，對於「贏者全拿」現況的不滿與表達改革的迫切性 (Hou et al., 2022)。

為解決過去邁向頂尖大學計畫造成資源過於集中而衍生的「大學同質性」與「重研究輕教學」問題，民進黨政府於 2017 年推出了高教深耕計畫。該計畫可以視為揮別過去追求世界一流大學的「精英主義」(elitism)，改為走向「平等主義」(egalitarianism) 的路線，希望藉此能夠促進國內大學之間的多樣性，並確保學生享有平等的教育資源 (教育部，2017a)。

貳、高等教育深耕計畫的理念與架構

高教深耕計畫作為「邁向頂尖大學計畫」、「獎勵大學教學卓越計畫」與「發展典範科技大學計畫」執行結束後的接續計畫，被視為解決大學同質性、大學 M 型化發展與促進大學發展特色的解方；同時，也必須因應國內高等教育面臨的外部國際化挑戰、以及內部教育公共化的訴求與人才培育和產業對接的需求，作出最適當的資源配置。因此，高教深耕計畫可以視為盤點過往國內重要高教政策執行現況與問題，並制定出的教育革新作法，採取「落實教學創新」、「發展學校特色」、「提升高教公共性」及「善盡社會責任」作為四大面向的整合性計畫 (陳宏彰，2021)。另外，考量高等教育的國際化競爭趨勢，對於學術表現較佳的大學，政府也必須組成「國家代表隊」，提供對應的資源，以讓臺灣以研究為主的大學能夠站在國際高教競賽領先的行列。因此，在這些眾多需求下，高教深耕計畫不論在第一期與第二

期，其架構都分成第一部分（包含主冊、附冊與附錄）與第二部分（包含全校型計畫與特色領域研究中心計畫）（教育部，2021a）；整體架構與各面向重點內涵將分別說明（如表 2-4-4）。

一、第一部分主冊

高教深耕計畫第一期及第二期主冊涉及教學創新、發展學校特色、高教公共性、善盡社會責任與產學合作連結等。以下將分述說明其政策內涵。

（一）教學創新

著重在教學方法、內容和環境等方面進行不斷的改進和創新，以提高學生學習成效和培養創新能力。這一精神的核心是以學生為中心，關注學生的學習需求和興趣，並採用多元化的教學策略和方法，以適應不同學習風格和能力水平的學生。教學創新的具體實踐方式，如運用多元化的教學方法、推動跨學科教學、強調學生參與實踐和實習經驗、整合資訊科技落實於教學中等；藉由這類教學創新模式，打破傳統教學的框架，激發學生的學習動力和創造力，使他們能夠具備適應快速變化社會需求的能力，培養創新思維和解決問題的能力，為未來的職場和社會做好準備。

（二）發展學校特色

強調高等教育機構在教學、研究、服務社會等方面形成獨特的特色和優勢，以提高學校的品質和競爭力。發展學校特色可透過學科專長領域、國際化和全球視野、創新與創業教育、社會責任和服務等方式，提供高品質的教育和研究環境，培養具有專業能力、創新能力和社會責任感的學生，並在國內外的高等教育市場中具有競爭力和影響力。惟該面向僅納入第一期計畫主冊，第二期之後被「產學合作連結」取代。

（三）高教公共性

鼓勵學校促進高等教育的普及性與公平性，確保有能力和有意願接受高等教育的學生都能夠平等地獲得高質量的教育機會。學校可以運用策略，如提供多元化的入學管道和優惠政策、提供高品質的教學和學術環境、加強學生支持與輔導等。

（四）善盡社會責任

高等教育機構積極承擔社會責任，以服務社會、回應社會需求和推動社會進步為目標。具體作為包含積極參與社會或社區服務、培養學生具有公民意識和社會責任感、促進產業與學校合作、環境保護和可持續發展等，藉此深化對臺灣土地與發展的產生認同感。

（五）產學合作連結

配合國內六大核心戰略產業的需要，包括資訊及數位、資安卓越、臺灣精準健康、綠電及再生能源、國防及戰略、民生及戰備，期待各大學能夠深化產學合作機制，並強調從做中學（learning by doing）的教學精神；爰於第二期主冊納入「產學合作連結」面向，引導各大學在教學上結合真實情境，協助學生整合學習過程所養成之知識與技能，進而培養問題解決、系統思考與協調合作等能力。

教育部推動高教深耕計畫目的是為了提升台灣高等教育的整體品質，促進大學多元發展，回應國際化與數位化的挑戰，同時連結在地需求，實現永續發展。具體目標包括：強化學校自主定位，推動教學創新，培育具有跨領域能力的人才，並促進教育資源的公平分配，尤其針對弱勢學生的支持措施。整體而言，第二期主冊的計畫績效指標是延續第一期的基礎上，並著重在培養學生應具備「六大關鍵能力」，包含資訊科技與人文關懷、跨領域、自主學習、國際移動、社會參與以及問題解決（詳附錄一及附錄二）。然而，若細究第一期與第二期主冊績效指標的差異

性，我們可以發現高教深耕計畫從第一期強調「發展學校特色」到第二期調整為「產學合作連結」，這背後反映了教育部對於高等教育角色與功能的再定位與調整。首先，引導大學能夠直接與產業接軌，培養符合實際產業需求的人才；這不僅有助於縮短「學用落差」，還能促進大學成為國家創新系統的一部分，從而帶動經濟發展和提升國際競爭力。其次，第二期高教深耕計畫更加重視學生跨領域整合與創新能力；這種背景下，產業與大學的合作變得更加重要，尤其是技術的快速變革需要大量具備新技能的人才，強化產學合作有助於提升大學的應變能力，讓學術研究和教學更具實踐性（如表 2-4-3）。



表 2-4-3

高教深耕計畫第一期及第二期各面向與績效指標的比較

計畫面向	第一期績效指標	第二期績效指標
教學創新	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提升學生學習成效 2. 改善教學品質 3. 提高學生學習自由度及專業主修彈性 4. 培養學生具備使用及運用程式語言能力 5. 培養學生創新創意能力 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生資訊科技與人文關懷能力 2. 學生跨領域能力 3. 學生自主學習能力提升 4. 學生國際移動能力
發展學校特色	由學校自訂，依據各校所選定之「學校發展特色」(如「產學合作」、「國際化(國際交流)」、「研究能量」、「優勢特色」等)，自訂績效指標與可檢核之成長目標	該面向未納入第二期計畫
高教公共性	<ol style="list-style-type: none"> 1. 完善弱勢生協助機制，有效促進社會流動 2. 定期公開辦學資訊 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 經濟或文化不利學生進入公立大學就讀比例逐年提升情形 2. 透過輔導機制協助經濟及文化不利學生人數情形 3. 輔導原民生及推動全民原教成效
善盡社會責任	提升大學對在地區域或社會之貢獻度(由學校自訂指標細節與衡量標準)	學生的社會參與能力
產學合作連結	該面向未納入第一期計畫	學生問題解決能力

註：研究者自行整理

二、第一部分附冊與附錄

除了高教深耕計畫主冊之外，該計畫第一部分亦包含附冊及附錄，包別是大學社會責任實踐計畫（外界簡稱USR計畫）與完善就學協助機制。以下將分述說明其政策內涵。

（一）附冊：大學社會責任實踐計畫

聚焦在地連結、人才培育、國際連結等面向及各項議題，期許大學社會責任實踐計畫（University Social Responsibility, 簡稱USR）在大學社會參與中扮演重要角色與推手。鼓勵發揮專業知識及創意，改善學用落差；促進在地認同與發展，進而邁入接軌國際之願景（教育部大學社會責任推動中心，2022）。

（二）附錄：完善就學協助機制

為提高經濟及文化不利學生進入公立學校就讀比例，以及透過補助機制，引導學校建立外部資源，以提供經濟不利學生輔導所需資源及經費，並以學習取代工讀之輔導機制，使經濟不利學生得以同時兼顧課業與生活所需，以有效促進社會流動率（教育部，2022）。

三、第二部分全球鏈結

高教深耕計畫第二部分主要目標在協助具有多面向國際競爭力之綜合性大學及具有特色領域國際競爭力之大學，使大學在優勢領域建立全球領先地位，進一步提升整體國際競爭力。爰此，分為「全球鏈結」（Global Taiwan）之全校型計畫與特色領域研究中心計畫，以接軌國際及鏈結全球的理念、銳意革新和改變現況的魄力，引領大學在全球化高度競爭的平台上，為台灣建立國際學術聲望和地位。

（一）全校型計畫

為引導學校型塑國際品牌，學校須發展創新機制、建立國際領先之優勢地位，因此學校應依優勢定位規劃全校型計畫，包括校級計畫願景與目標，並以學術研究與創新研發、人才培育與國際延攬、社會責任與國際貢獻等面向提出具體推動策略（教育部，2022）。計畫內容需列出「相關領域之學術研究追求世界領先」、「吸引國外名校、研究機構與國際知名企業與學校進行大型研究合作或技術開發」、「吸引國際一流學者及國際優秀學生進行學術交流」、「延攬國際

研究團隊及優秀人才至學校任教」及「大學畢業生在國際一流大學任教或知名企業就職」等提出具國際競爭挑戰性的策略，並且需設定國際有名望的大學作為「標竿學校」。

(二) 特色領域研究中心計畫

為持續強化大學研究能量，並培育重點領域國際一流人才，卓越國際聲望，同時解決社會議題，大幅提升產業競爭力，學校配合校務發展特色，強化研究中心能量，作法包括人才培育及延攬、提升學術研究表現、加強國際合作交流、落實社會貢獻等。(教育部，2022) 研究主題符合國家重點產業科技政策之技術領域，提出解決國家重大議題之具體方案；研究成果導向則需回應國內重大議題，滿足產業發展需求並解決問題。



表 2-4-4

高等教育深耕計畫第一期設定的整體架構與經費配置

計畫內容	計畫架構	內涵	經費
第一部分 (占整體 高教深耕 計畫經費 68%)	主冊：落實教學創新、發展學校特色、提升高教公共性與善盡社會責任	申請時需盤點學校資源及條件，設定學校發展方向及明確自我特色，再提出申請計畫	88 億元
	附冊：大學社會責任實踐計畫	針對當地困境與遭遇問題進行盤點，並具體形成跨院系所推動團隊，並提出社會實踐行動的計畫。	12 億元
	附錄：完善就學協助機制	提升弱勢學生入學機會、強化各校整體弱勢學生輔導機制與引導學校建立外部募款基金	13.7 億元
第二部分 (占整體 高教深耕 計畫經費 32%)	全校型計畫	經衡酌學校定位及整體校務發展方向，提出具國際競爭挑戰性之策略	40 億元
	特色領域研究中心計畫	應依學校本身教學、研發能量及發展重點，並配合國內外重要議題，結合相關部會資源，回應社會及產業需求，提出研究中心計畫。	13 億元
合計			166.7 億元

註：研究者整理於「高等教育深耕計畫」徵件說明會簡報資料，教育部，2017b

參、高教深耕計畫對國內高等教育造成的影響

2006 年起，臺灣學習鄰近日本、韓國和新加坡等東亞國家，以提供巨額經費補助的競爭型計畫，正式加入全球大學排名的競爭行列。經歷 10 年之後，在一連串檢討過去計畫與資源配置的改革聲浪中，教育部於 2017 年起提出高教深耕計畫，希望可以扮演在「拔尖」與「公平」的平衡器，重新調整並試圖取得一個最佳的資源配置點。以下將針對高教深耕計畫實施後對國內高等教育產生的影響與意義進行說明。

一、國內高教經費分配：從精英主義走向平等主義

高教深耕計畫第二部分的全校型計畫與特色領域研究中心，作為過去邁向頂尖大學計畫的延續，提供各大學競逐「世界一流大學」頭銜的資源。但值得注意的是，過去邁向頂尖大學計畫經費規模是每年 100 億元，其中獲得最高補助為國立臺灣大學，約為 30 億元左右；高教深耕計畫第二部分全校型計畫與特色領域研究中心計畫卻僅提供 53 億元（占全部高等教育深耕計畫經費 32%），獲得最高補助額度雖然仍是國立臺灣大學，但是獲得經費為 18 億元，與過去「邁向頂尖大學計畫」每年補助 30 億元相比，約只剩下過去補助額度 60%；這表示過去高等教育的精英主義逐漸被弱化，並朝向教育公平的方向傾斜。另外高教深耕計畫第一部分共分配 113.7 億元（占全部高等教育深耕計畫經費 68%），其經費規模與過去「獎勵大學教學卓越計畫」每年約 30 億元與「發展典範科技大學計畫」每年約 11 億元相比較，經費規模成長近 2.8 倍；且獲補助學校數量也從過去約 70 校大幅提升至所有類型大學都有資格獲得教育部補助經費（約 156 所大學）。這種結果顯示，政府在高等教育資源分配已經開始重視學術研究取向以外的資源需求，不再是以學術研究需求獨大，開始重視與學生息息相關教學創新與學校社會責任，修正過去少數研究型大學才是贏家的局面。

二、國內高教政策方向：從強調外部的國際競爭修正為內部的在地需求

另外另一個值得關注的議題是高等教育深耕計畫的面向與內涵。諸如主冊的「提升高教公共性」或「善盡社會責任」、附冊的「大學社會責任實踐計畫」與附錄的「完善就學協助機制」等，呈現了國內高等教育全新的方向與教育變革，亦即過去高等教育政策重視「世界一流大學」的國際競爭，轉為強調臺灣社會的內部需求和大學與地方的鏈結，並期待大學能夠走出象牙塔，協助解決社會上待解決的問題，回應大學法第 1 條：「大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展的宗旨」。因此，高教深耕計畫強調大學的社會責任與地方連結、重視

弱勢學生入學機會與生活輔導、關注教學創新與維護學生受教權益等，讓臺灣高等教育政策從外部國際競爭轉向內部在地需求，這種戰略調整，突顯了台灣內部的「全球競爭」和「在地需求」之間張力衝突與路線競逐，以及經歷一場總統大選之後官方政策立場的偏移。

綜上所述，高教深耕計畫的第一部分與第二部分的經費分配結果，代表著大學在教學品質與學術研究的平衡，修正過去「重研究輕教學」的路線；而高教深耕計畫的「校校有獎」理念，也意味著讓每所大學都可以獲得政府的補助經費，致力於發展學校的特色，扭轉過去「大學同質性」的現象。然而，高教深耕計畫的經費分配，雖然促成國內高等教育施政主軸從「精英主義」走向「平等主義」、從外部的「國際競爭」走向內部的「在地需求」(Lo & Hou, 2020)；但由於追求「世界一流大學」的經費從過去 100 億元減少至 53 億元，這也代表政府將承擔過去經由「邁向頂尖大學計畫」追求世界一流大學的目標與經費投資，面臨功虧一簣的風險(林曉雲, 2017; Lin & Huang, 2021)。

肆、高教深耕計畫過去相關研究成果

本段落將整理目前國內外的期刊與碩博士論文，有關高教深耕計畫的相關研究成果，並說明為何本研究目的具有價值性與開創性。

一、國內期刊與碩博士論文

若以高教深耕計畫關鍵字搜尋國內期刊，可以得知目前以高教深耕計畫為主題的研究仍屬少數，主要是以評論為主，鮮少有實證研究的文獻。評論文獻主要是針對政策提出的建議，尤其是該計畫特別強調「發展學校特色」，仍有不少學者認為計畫理想遠大，但卻有落實困難的質疑聲浪，紛紛提出建議供大學與政府參考；例如林仁傑(2018)以國立臺灣體育運動為例，經由該校執行深耕計畫過程的經驗，

提出發揮學校特色的面臨挑戰與建議；蘇永明（2018）認為，教育部以「落實教學創新」、「提升高教公共性」、「善盡社會責任」和「發展學校特色」四項共同指標來衡量所有的大學，依然無法改變大學同質性的情形；黃琇屏（2018）認為，「高等教育深耕計畫」的目標與推動重點雖然立意良好，但由於「校校有獎」、「雨露均沾」分配經費，將導致資源分散，恐怕無法真正幫助大專院校發展特色。另外也有部分學者樂觀看待教育部在高教深耕計畫的政策理念，並提出確保政策能夠落實的建議，例如王保進（2018）指出，高教深耕計畫關注兩個面向，一方面培養學生學用合一的能力，另一方面善盡大學社會責任，未來若能導入以證據為本的校務研究機制，將會協助大學持續發揮品質改善的功能；侯永琪等人（2018）認為，深耕計畫希望突顯各類大學的特色，打破系和系的僵化限制，藉由教學創新，啟發學生的學習自主動能，強化跨領域知能及技能，建議未來的大學校務評鑑的指標與內涵，應關注教學現場翻轉與教學創新推動後的品質確保。

若以高等教育深耕計畫關鍵字在臺灣「國內碩博士論文知識加值系統」（<https://ndltd.ncl.edu.tw>），僅有找到 2 篇碩士論文，未有博士論文產出。林珮伶（2021）探討深耕計畫經費分配與執行現況-以中部某國立大學為例，提出政府應確立高等教育發展方向，並訂定合理地經費支出、保障學校基本需求經費、擇優獎勵研究成果，以利學校發展自己的特色與提升公共經費的分配效率。哈尚傑（2020）以量化統計方式，探究社區居民參與國立體育大學深耕計畫的善盡社會責任活動，找出社區居民參與學校活動後，對學校滿意度的提升情形，藉此證明深耕計畫中的善盡社會責任的效益發揮。

二、國外期刊

若以 sprout project 關鍵字搜尋國外期刊，大概可以找到 3 篇與高教深耕計畫相關的期刊。Lo 和 Hou（2020）認為，高教深耕計畫帶給國內高等教育重新定位，施政主軸從強調「精英主義」走向「平等主義」，從重視外部的「國際競爭」走向

內部的「在地需求」。Lin 和 Huang (2021) 認為，高教深耕計畫施政主軸的突然改變，雖然是為了修正「重研究輕教學」的路線，但一旦教學重要性超過了研究，意味著國際競爭力就被弱化，將造成吸引國際優秀人才的困難。Hou 等人 (2022) 更是整理臺灣在 2015 至 2018 年 WOS 和 Scopus 資料庫的數據，發現高教深耕計畫實施的結果，造成論文發表數量急遽下降，特別是國立臺灣大學在 2015 年至 2018 年期間，發表論文總量減少了 400 篇以上，顯示國內高等教育在全球競爭力已有逐漸下降的趨勢。

整體來說，現行國內期刊、碩博士論文，以及國外期刊當中，與高教深耕計畫有關的研究，主要是集中在提出個人評論的文章，或是以特定學校為例的個案研究而提出對政策的建議。然而，即使有提出相關的政策建議，也並未實際深入探究各大學在實施政策過程中，學校面對政策績效壓力下，如何進行政策的理解、詮釋、回應、管理、轉化與調適；亦即學術界從政策文本到政策實踐的這段歷程，對於學校與教師參與的政策工作所知甚少，以至於我們不瞭解高教深耕計畫如何在校園中被理解、執行或落實。因此，為填補這段學術知識的空白，形成本研究欲探討的重點。

伍、高教深耕計畫政策分析：採用政策施展理論觀點的優勢

一、政策施展理論的學術性與重要性

政策施展理論 (policy enactment) 強調政策並非單純的「實施」，而是在不同的脈絡中被不同行動者創造性地「詮釋」和「轉化」。本研究運用這項理論觀點進行高教深耕計畫的研究分析，可以帶來以下的學術性與重要性。

(一) 突破傳統的政策實施觀點

傳統的政策實施理論通常將政策視為自上而下的線性過程，即政策由上層制定，再由下層執行。然而，政策施展理論認為政策不是單向度的傳遞，而是在不同

脈絡中被再解讀和再創造。高教深耕計畫作為一項全國性的高教政策，牽涉到不同大學背後資源和需求的差異性。經由政策施展理論，可以探索探討不同大學如何根據各自的脈絡詮釋和實施高教深耕計畫；亦可分析不同行動者（例如校長、行政主管與教師）如何在政策施展過程中發揮能動性，並將政策轉化為實際操作。這項理論突破了政策單純被動執行的看法，提供了更複雜且動態的分析框架，能夠深入揭示政策在具體實踐中的多樣性和變異性（Ball et al., 2012a）。

（二）強調脈絡的多重性與差異性

政策施展理論強調脈絡對政策施展的影響，包括社會、文化、歷史、經濟等背景因素。這對高教深耕計畫尤為重要，因為不同大學的條件和需求差異巨大。通過研究這些不同脈絡如何影響政策的詮釋與實踐，可以揭示政策在不同大學中的具體施展方式，並解釋為何相同的政策在不同學校可能產生完全不同的結果。脈絡因素的分析，能夠揭示高教深耕計畫如何在不同校園環境中被具體化，從而豐富政策研究領域的多元化脈絡分析方法，對於理解政策的多層次實踐有極大的學術價值（Perna, 2006）。

（三）行動者的能動性與創造性應用

政策施展理論的核心之一是強調行動者的能動性。行動者並不是被動的政策接受者，而是在具體脈絡中對政策進行解讀和創造性應用的主體。高教深耕計畫涉及的不同行動者有各自的目標和需求，因此，他們會根據實際情況對政策進行調適、改編和轉化。例如學校校長或主管可能會根據校內的資源情況和發展方向，對高教深耕計畫進行優先項目選擇和資源配置；教師可能會根據學生的需求和教學條件，對創新教學方法進行調整和再設計。因此，研究不同行動者如何在高教深耕計畫實施過程中發揮能動性，能夠幫助理解政策如何在實踐中被再創造，進而了解政策對學校產生的影響（Perna et al., 2014a）

(四) 政策論述的動態性與變異性

政策施展理論將政策視為論述的一部分，這意味著政策本身是一種具有權力關係的話語，通過不同的詮釋來型塑實踐。高教深耕計畫中的政策論述，例如「教學為核心」、「大學善盡社會責任」、「跨領域教學」等，在不同大學和行動者中會被賦予不同的意義。因此，分析政策作為論述的動態性，有助於揭示政策在不同社會、文化背景中的多樣性解讀，這對於深入理解政策與權力、論述之間的關係具有重要的學術貢獻 (Perna et al., 2019)。

(五) 揭示政策實施中的挑戰與調適

高教深耕計畫在實施過程中，可能面臨資源不足、價值理念差異等挑戰。政策施展理論可以幫助分析這些挑戰如何被各行動者感知和應對，並展示他們如何通過策略性調適來實現政策目標。因此，對政策實施過程中挑戰的探討，能夠提供更具現實感的分析，揭示政策如何在資源、脈絡等限制下進行調整，進一步促進教育政策研究領域中關於政策實踐的理論發展 (Perna et al., 2014b)。

(六) 實證研究的豐富性

運用政策施展理論來研究高教深耕計畫，可以通過實證研究來豐富理論框架。例如，通過個案研究、訪談或現場觀察，可以分析不同大學如何詮釋和施展高教深耕計畫，這些具體分析結果可以為政策施展理論提供強有力的支持，也能豐富理論在高等教育政策研究中的應用 (Morse et al., 2002)。

二、政策施展理論的研究應用

近年來，許多學術文獻運用了「政策施展」理論來分析教育政策的實施。這些研究通過探討政策如何在不同的脈絡中被解釋、調整和實踐，揭示了政策實施過程中的複雜性。以下是依照研究主題整理近年的學術文獻與其研究結論。

（一）脈絡化的主題研究

這類研究聚焦於政策如何在不同的社會、文化、經濟脈絡中被具體實踐，強調不同脈絡對政策詮釋與實踐的影響。Herbert (2020) 以位處澳洲偏鄉與農村學校為例，探討四個脈絡維度（情境脈絡、專業脈絡、物質脈絡和外脈絡）對於學校內部政策制定的影響，強調了不同地區學校在資源有限的情況下，如何適應和轉化外部政策的需求，並且研究發現，行動者根據當地社會和文化條件對政策進行調整，並將政策與當地需求相結合，展現了政策實施的多樣性和靈活性。

Choi (2022) 探討了教育外包政策 (outsourcing policy) 在香港和韓國的實施過程，強調了行動者如何根據本地脈絡調整政策，並使政策與當地的教育需求相符；研究顯示，行動者不僅是政策的實施者，還在政策的「路徑依賴」(Path-dependency) 和「路徑塑造」(Path-shaping) 過程中發揮了主動作用。這裡的「路徑依賴」係指受到過去決策和既定結構的影響，難以改變或偏離原有的發展路徑，從而形成一種「依賴」過去的路徑；而「路徑塑造」則是強調政策行動者能夠根據當前的情境和需求，積極調整或創造新的政策方向，即使這可能違背過去的政策路徑。

（二）行動者能動性與政策轉化的主題研究

這類研究專注於行動者如何根據具體情境詮釋、轉化和創造性地施展政策，展示了政策實施過程中的能動性。Verger 和 Skedsmo (2021) 探討了教育政策在不同國家背景下的實施，並強調了行動者在政策施展過程中的能動性；他們的研究指出，學校領導和教師如何根據各自的社會和教育脈絡來詮釋和轉化政策，並根據政策的需求做出創造性的調整。這些行動者不僅是政策的執行者，還是政策的重新設計者。

Sin (2014) 探討高等教育政策中，「政策物件」(policy object) 的概念，它代表著政策文本中關鍵的關注點或焦點（如教育品質保證、新的大學治理制度等）。然而，這些物件並不是一個客觀的存在，而是由行動者根據其脈絡和經驗進行社會

建構。因此，行動者的能動性在此過程中尤為重要。研究結果顯示，政策施展理論有助於揭示不同大學如何將全國性政策轉化為具體的實踐，並根據學校的具體需求進行再創造。

（三）文本與論述的動態性主題研究

這類研究主要探討政策作為一種論述如何在不同的教育機構中被解釋和實踐，強調政策文本的多義性。Singh 等人（2014）運用政策施展理論分析澳大利亞的國家夥伴協議政策（National Partnership Agreement policies）；這項政策旨在改革服務低社經社區的公立學校，提升學生在國家考試中的識字和算術能力；這項研究發現，政策並非按照單一的自上而下模式執行，而是通過不同的行動者在具體脈絡中進行再創造；行動者不僅遵循政策要求，還根據具體情境進行靈活的解釋和調適；這使得政策的施展過程變得更加複雜和多樣，強調了行動者的能動性和脈絡的影響。

從上述整理的學術文獻與其研究結論可以得知，政策施展理論能夠在不同的教育政策研究中進行多層次的分析，包含位處脈絡背景、行動者能動性與創造性、政策文本的多義性等，都提供了豐富的分析框架，藉此突顯政策的動態性、多樣性和實踐差異性。爰此，政策施展理論作為本研究的分析工具，將有助於揭示高教深耕計畫從政策文本到政策實踐的這段歷程，向外界揭露在各大學不同情境下，政策如何被理解與詮釋，並且政策實施過程中，學校與教師如何進行政策的調適與轉化，以讓外界對於大學內部實行政策的行動邏輯可以更加全面性的了解。

第三章 研究設計與實施

在本章研究設計與實施中，將分為七節加以探討。第一節研究方法、資料蒐集與研究步驟；第二節研究架構；第三節研究對象；第四節研究工具；第五節資料處理；第六節研究倫理；第七節研究效度；分述如下。

第一節 研究方法、資料蒐集與研究步驟

本研究以政策施展理論作為高教深耕計畫的研究分析工具，並搭配文件分析及訪談，藉此蒐集到不同行動者觀點的資料。以下將就研究方法、資料蒐集與研究步驟扼要說明。

壹、研究方法

本研究的研究方法採取「質性研究法」(Qualitative Research Method)，利用不同個案研究的差異比較，以達成本研究的研究目的。該研究法強調對研究現象的深入理解和探索，通常不依賴於量化的數據和統計分析，而是著重於描述、解釋和理解背後的意義、語境和脈絡。這種方法強調主觀性、情境性和複雜性，通常使用文字、圖像和其他非數字形式的數據進行分析准 (Morse, 2015)。

本研究探討議題涉及學校與教師對於高教深耕計畫的理解、詮釋與轉化。因此採取質性研究法作為研究方法，將有助於深入挖掘研究主題相關的細節和背後的意義；同時也可以探究實施高教深耕計畫的過程中，對於學校內部校務治理與教師主體所產生行為與態度的影響，揭示隱藏在現象背後的價值觀與意圖。

所謂「個案研究法」(Case Study Research) 是一種深入探討特定情境、現象或個案的方法，旨在透過對某一特定對象的詳細研究，揭示其背後的動態過程和內部機制。個案研究法通常具有以下特徵：(一) 聚焦於特定現象或單位：如個人、群

體、組織、事件或政策等。(二) 深入探討背景與脈絡：重視現象與其所處情境的相互作用，並分析脈絡因素如何影響研究對象。(三) 多元資料來源：結合訪談、觀察、文件分析等多種方法蒐集資料，提供全面的視角。(四) 強調探索性與解釋性：旨在揭示現象的原因及其運作方式，而非單純尋求普遍性結論 (Denzin et al., 2005)。

本研究旨在探討高教深耕計畫在不同大學的政策施展過程，分析政策如何被詮釋、轉化並最終實施；尤其是高教深耕計畫作為全國性高教重要政策，不同大學面臨的背景、資源和挑戰各不相同，因此需要藉由多個案比較來揭示政策施展的多樣性與特殊性。因此，本研究採用質性研究中的「多個案研究法」(Multiple Case Study Method)，透過選取四所大學探討如何實施高教深耕計畫並進行不同議題的比較，揭示政策實施歷程的多樣性、共通性和差異性，讓本研究能夠提供更廣泛的洞見，提升研究結果的普遍性和說服力 (Adams et al., 2022)。

貳、資料蒐集

本研究以文件及訪談作為研究分析的資料來源。「文件分析」有助於深入探究官方文本在特定時空背景脈絡下的深層意涵；而「訪談」則可以蒐集到不同類型學校與教師的立場觀點與資料，以補充文件分析的不足。以下將說明本研究藉由「文件分析」與「訪談」方式進行資料的蒐集。

一、文件分析

文件分析 (document analysis) 是指根據特定的研究目的或主題，透過蒐集有關文件、文本或其他書面資料等文獻資料，並從中獲取有價值的信息和見解。蒐集內容儘量要求豐富及廣博，將四處收集來的資料，經過分析後歸納統整，再分析事件淵源、原因、背景、影響及其意義等。這種方法可以應用於各種研究領域，包括社會科學、人文學科、商業和政治等領域。一般而言，研究步驟包含收集文獻、設

定研究問題、篩選文件、文件編碼與歸類、研究分析與重大發現等。

由於本研究係透過文件資料收集掌握深耕計畫的執行情形，因此收集文件包含政府的政策文本，如邁向頂尖大學計畫、獎勵大學教學卓越計畫與高教深耕計畫書、教育部官方網站、新聞稿等；國內主流媒體的相關報導，包含中時電子報、自由時報、蘋果日報、聯合新聞網及中央社等；以及受訪學校的內部文件、規範、網站等資料。另考量這些重大競爭型計畫執行成果與發生爭議事件，屬於國內高等教育重大事件，所以也從立法院專案報告與公聽會收集資料，透過政府公報文件，攫取立法委員、不同類型學校或專家學者的發言記錄，有助於回溯政策文本產出過程的情境脈絡。

二、訪談

本研究採用半結構訪談，除事先擬定訪談大綱外，並以開放性、清晰性及具體性問題，引導受訪者針對高教深耕計畫之形成背景、政策制定參與過程、計畫實施方式、校內教師參與計畫執行情形等問題，進行深入探討，並了解其內心想法、情感與體驗，並在訪談過程中適時地追問或補充相關問題，增加本研究的深度和廣度。

為了解深耕計畫的政策制定與實施的過程、想法與經驗，訪談步驟如下。

(一) 確定訪談的對象

在進行訪談前確認要訪談的對象，例如大學校長、負責高等教育深耕計畫一級行政主管、參與該計畫的教師或其他相關的利害關係人等。

(二) 研擬訪談問題

在進行訪談前，研究者草擬訪談問題，以確保能夠從訪談中獲得需要的資訊。問題包括對於高教深耕計畫內容的理解、執行成效、過程中遇到的困難、障礙排除方式等等。

（三）預約訪談時間

在進行訪談前，與訪談對象預約訪談的時間和地點，每位訪談者受訪時間約略 60 至 90 分鐘。如果是透過電話或網路進行訪談，應先確認好通訊工具。

（四）訪談技巧

在進行訪談時，研究者需要有良好的溝通技巧和問題解決能力，讓受訪者感到舒適且願意分享自己的經驗和想法。

（五）紀錄訪談內容

在進行訪談時全程錄音，以利記載對方的回應資訊，並於訪談結束後梳理出重要的資訊，並將訪談記錄回傳給受訪者確認，以確保文字紀錄符合受訪者表達的真實情境。

（六）整理資訊

在完成所有訪談後，研究者整理所有訪談資訊，並依照分類編碼進行分析和歸納。

參、研究步驟

本研究之研究過程可以區分為六個步驟，以下針對每個步驟進行說明。

一、確認研究目的與問題

由於傳統政策研究取向大多以線性分析模式，探討政策的規劃、執行與評估等過程，著重的是因果關係的探討，卻忽略了政策形成與政策實施是複雜的雙向過程。因此，本研究之研究目的與問題，以政策施展的理論觀點，聚焦在政策實施過程中，學校受到環境脈絡影響而產生的決策途徑與面臨困難，以及不同行動者對政策的理解、詮釋與轉化。

二、文獻探討

廣泛蒐集高教深耕計畫的相關政策文本、研究資料與各大學的實施成果，作為本研究分析素材；同時也蒐集以政策施展理論與其運用的相關文獻，藉此了解「文本」、「論述」、「詮釋」與「轉化」在政策施展理論的學術觀點與其相互的對應關係，以及哪些議題適合作為研究分析的素材，如脈絡、人工物件、政策主體與政策行動者。

三、選定研究設計

擇定研究設計時需要考慮研究目的、研究問題、研究方法和分析工具等，以確保研究的科學性和可行性。因此，依據上述已確認的研究目的與問題，研究方法採用質性研究中的「多個案研究法」，資料蒐集方式為「文件分析」及「訪談」，並借用政策施展的相關理論作為研究分析工具。另為獲取高教深耕計畫實施過程中更多元的觀點，訪談對象需涵蓋不同學校與不同身分的行動者，藉此獲取不同立場的觀點，以利還原政策全貌，而不是僅從政府的政策文本窺知。

四、蒐集資料

本研究的資料蒐集方式，以教育部對外公開高教深耕計畫的文本與相關資料，搭配立法院公報與新聞媒體的報導；再運用半結構訪談法方式，訪談不同類型學校行政主管與教師的看法、經驗與觀點，並依據其訪談內容進一步蒐集這些學校的內部文件、物品、活動等資料。

五、分析資料與結論

依上述方式蒐集資料完成後，經由整理和分類方式將訪談錄音轉錄成文字，以及將文件分析的結果整理與分類，並應用政策施展的理論框架進行分析，可以進一步瞭解高教深耕計畫的政策實施結果，進而獲得全新未知的結論。

六、詮釋研究與提供建議

經由文本與訪談的分析後，期待本研究可以就研究發現獲得的結論，進一步與政策施展理論或文獻進行對話，做出有建設性與富有意義的詮釋，可以讓高教深耕計畫的政策制定者與政策執行者獲得反思與啟發，甚至進一步回饋到政策制定或執行的實務教育現場；另對教育學術工作者而言，更可以在這個基礎下展開新的研究方向。

第二節 研究架構

在本節將運用第二章整理政策施展理論之相關文獻，將政策施展歷程拆解為政策理解與詮釋、行動者與其政策工作、政策賦予的意義、政策轉化、分歧與調適共五個階段，並強調的四個概念（脈絡、人工物件、政策主體、政策行動者）作為支撐政策施展過程的核心因素，藉此還原政策從文本到實踐的過程。

壹、第一階段：學校解讀政策文本的「多義性」

一、架構說明

第一階段重點在於學校與教師如何解讀及理解政策文本，並探討他們憑藉所處脈絡與情境，對政策詮釋後的理解情形與政府預設的政策目的，藉此剖析兩者的差異性，並說明政策文本具有「多義性」的特性。

二、分析重點

第一階段分析標的為高教深耕計畫的政策文本內容，包含行政院核定計畫書、教育部對外發表的言論與新聞稿、立法院公報等資料，並以高教深耕計畫之「政策推動目的」、「政策績效指標」和「政策意圖」作為分析面向，藉此還原各大學受到校園內部文化、歷史以及其所處脈絡來理解和詮釋政策，此階段為學校對政策文本

的「解碼」(decoding)。

貳、第二階段：政策行動者扮演的角色與任務

一、架構說明

第二階段重點在於探討參與高教深耕計畫的主要行動者，包含學校校長、學校執行計畫的一級主管與教師等，這些行動者在政策施展過程中扮演的角色和職責，藉此分析他們的信念與價值觀如何影響高教深耕計畫的政策施展，以及他們如何進行政策工作。

二、分析重點

將「政策行動者」置於核心，借用 Ball 等人 (2012a) 在政策施展研究的分類模式：敘事者、倡議者、外部者、經辦者、熱衷者、轉譯者、批判者與接受者之八種分類，探討校長、一級主管與教師扮演的角色與任務；並進一步說明學校運用政策管理策略，將實施高教深耕計畫與發展學校特色過程中，採取「強制性/紀律性政策」或「鼓勵性/發展性政策」，型塑出校園內部的「積極」與「被動」的政策主體，形成伴隨而來的政策事業與無信仰的政策行動。

參、第三階段：在特定脈絡下學校特色的意義建構

一、架構說明

第三階段的重點在於不同學校在特定脈絡中，以高教深耕計畫做為政策實施平台，探討那些政策工作才會被學校賦予意義；因此，此階段將以「脈絡」作為研究分析框架，探討學校在情境脈絡、專業脈絡、物質脈絡與外部脈絡的背景下，脈絡對於型塑學校特色和建構意義工作造成的影響。

二、分析重點

學校回應政策的行動邏輯與決策，必須考量真實環境限制。因此，分析框架將以四個「脈絡維度」作為分析主軸，探討大學在實施高教深耕計畫過程中，在脈絡維度限制下對學校的決策影響。

（一）情境脈絡

涉及學校坐落地點（如都市或偏鄉等）、學校歷史文化（如學校聲譽與發展定位等）、學校註冊率情形、學生來源（如家庭經濟與學生學業水平等）等。

（二）專業脈絡

涉及學校教師的價值觀、教師對學校的承諾與學術經驗，以及學校行政單位或人員的政策管理等。

（三）物質脈絡

涉及學校教職員的人力員額配置、學校預算規模、學校建築物、硬體設備、教學研究有關的基礎設施等。

（四）外部脈絡

涉及學校給予外界的既定印象，造成政府對於不同學校之間的支持程度與社會期待的差異情形。

肆、第四階段：政策論述的「再生產」

一、架構說明

第四階段的重點在於高教深耕計畫實施過程中，學校使用的工具和物件，這些「人工物件」如何幫助學校，將政策從抽象的文本轉化為具體的行動，經由不斷的詮釋與轉化中，政策核心論述與學校特色會被重新定義，形成政策論述的「再生

產」。

二、分析重點

此階段為學校將政策文本「重新編碼」(Recoding)的過程。因此分析重點會聚焦在學校內部的文件、規範、活動與視覺化的圖像，並探討學校如何運用這些「人工物件」進而輔助學校校長或主管的政策論述，促使學校發展定位與方向能夠獲得校園內部的共識，並激勵或課責校內教師，以型塑學校特色。

伍、第五階段：政策施展的結果

一、架構說明

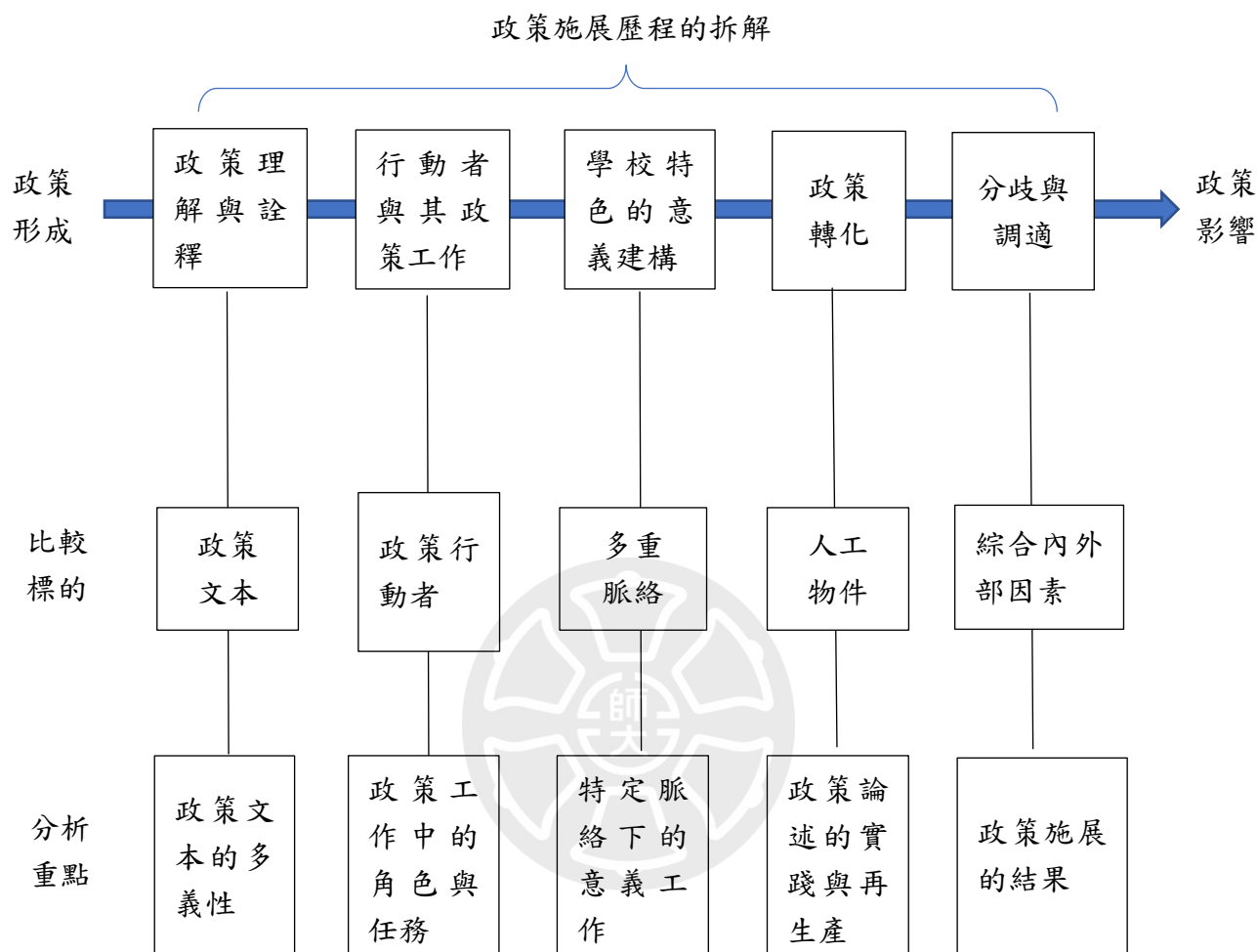
第五階段是對應前面第一至第四個階段內容的整合，重點在於探討高教深耕計畫在政策施展過程中，教師面臨的挑戰、分歧與調適，藉此剖析政策如何在大學校園內施展。

二、分析重點

強調不同脈絡與政策壓力下的分歧與挑戰，解釋為何政策施展在不同情境中會遇到障礙，以及由於價值觀與教育理念的差異性，產生立場衝突與矛盾的情形。

綜上所述，本研究主題為高教深耕計畫的政策施展歷程，研究架構將政策施展過程拆解為五個階段進行分析(如圖 3-2-1)，分別是「政策理解與詮釋」、「行動者與其政策工作」、「政策賦予的意義」、「政策轉化」和「分歧與調適」。經由上述五個階段架構，可以全面呈現高教深耕計畫的政策施展過程，有助於理解政策如何在不同脈絡下被解讀、轉化和施展，並且強調了行動者的角色與人工物件的運用，以及政策實施過程中的矛盾與調適。

圖 3-2-1
研究架構圖



註：研究者自行整理

第三節 研究對象

立意抽樣 (purposive sampling) 是質性研究偏好的取樣方法，研究者根據特定的目的或標準選擇樣本，而非隨機選擇，達到幫助研究者擴大資料的範圍，使其涵蓋不同的觀點和經驗，從而能夠揭示其他抽樣方法 (如隨機抽樣) 可能無法獲得的重要信息 (Schostak, 2005)。因此，為了增加資料的廣度、深度與飽和度，本研究受訪學校與行動者的選擇，有必要進行說明；經由蒐集這些差異性的看法，藉此還原政策全貌。

壹、受訪學校的選擇與類型

本研究是以政策施展理論觀點，探討高教深耕計畫實施過程中的真實情境，因此著重於還原學校或教師受到各種脈絡影響下，對政策做出不同的理解與反應。由於國內大學數量眾多，各大學所處脈絡與校園文化差異甚大，本研究挑選不同性質 (國立與私立)、背景 (校務定位差異) 與地理位置 (市區與郊區) 的四所大學，作為本研究的分析對象，分別是國立 U 大、私立 T 大、國立 C 大與私立 H 大，藉此以多元的分析視角，探討高教深耕計畫在不同大學中的實施情形。以下為上述四所大學的簡介。

一、國立 U 大

國立 U 大學位於臺灣近中部地區，該校雖然隸屬高等教育體系，但是配合國家教育政策需要，部分學系學士班採取雙軌招生—兼收高中與高職畢業生。該校學生數規模約近 8,000 人，學術單位共有 6 學院，涵蓋理工、人文社會、設計等學術領域，定位上屬於一所綜合大學。過去教育部推動「獎勵大學教學卓越計畫」，因計畫性質屬於競爭型計畫，該校獲得補助機會並不穩定。整體而言，國立 U 大的教育資源與招收學生學科能力，大致上位居國立大學中段班的區間，呈現學科能力較弱，實作能力較強的情形。

該校位處非直轄市之縣市，該縣市境內多個鄉鎮位處偏鄉，學生數量持續有下降現象，且依照遠見雜誌調查評比，該縣市在「教育與文化」指標名列全國中後段班，縣內多個鄉鎮呈現教育資源不足的狀態。另外，該校招收高職畢業生的因素，學校發展定位與產學合作具有技職教育導向。因此，國立 U 大坐落偏鄉地理位置與學生具有技職教育的特性，這些背景的先天限制，可能對於高教深耕計畫的實踐方式，將產生不同於其他大學的獨特觀點；此為選擇國立 U 大列為研究對象之主因。

二、私立 T 大

私立 T 大坐落於大台北地區的精華地帶，為一所學生數低於 4,000 人的小型大學。該校自從設校以來，特別重視工業應用和工程科學領域的人才培育，始終透過產學合作方式，為國家社會與產業界培養為數眾多的務實致用的工業人才。在設校初期，由於國內某一上市公司（以下簡稱 DT 公司）經營團隊為私立 T 大設校的出資者，雙方具有深厚的歷史聯繫，並在產學方面具有密切的合作關係。

私立 T 大校內學術單位設有 4 個學院，涵蓋工程、設計與管理學術領域。近年 DT 公司經營團隊已逐漸淡出私立 T 大董事會，促使該校資金來源主要依賴學雜費與外部合作之收入。因此，學校財政限制和企業產學合作需求的背景之下，私立 T 大對於高教深耕計畫的實踐，產學合作可能會扮演重要的核心角色，並形成特殊的實施方式；此為選擇私立 T 大列為研究對象之主因。

三、國立 C 大

國立 C 大位於北部地區都市會之近郊，是一所歷史悠久的研究型國立大學，該校學術資源豐富，並在基礎科學與工程領域有強大的學術研究能力。過去教育部實施「邁向頂尖大學計畫」，該校始終是被列為重點支持學校，位居國內頂尖大學行列之中，惟教育部推動高教深耕計畫之後，僅有國立臺灣大學、國立成功大學、

國立清華大學與國立陽明交通大學共 4 校為全校型學校，該校並未擠身「全校型」名單之中。

國立 C 大目前學生人數約 1 萬 2,000 人，學術單位共有 9 個學院，涵蓋理學、人文、資訊、管理等，屬於一所規模中型的綜合型大學。由於學校定位為研究型大學，提升國際學術競爭力將是校務發展的核心事項之一；因此，這將形成高教深耕計畫實踐方式獨特的脈絡背景，讓外界可以了解政策如何在研究導向的大學中實施和應用；此為選擇國立 C 大列為研究對象之主因。

四、私立 H 大

私立 H 大位於北部地區的非直轄市郊區，為一所小型綜合性大學。該校設立背景為該區域鄰近科學園區，隨著產業進駐並逐漸蓬勃發展，促成當地具有高階人才的需求。1980~1990 年代國內面臨高教急速擴張，該校經由多位仕紳努力，決定共同捐資設立，以滿足當地產業的人才需求。因此，該校本身並無大型財團支持，財務來源仍是依靠學雜費收入為主。學校校務發展主要以服務地方社區，並有較強的地方產業連結。

受到國內少子女化影響，近年私立 H 大學生數逐年減少，目前學生數已不到 5,000 人，學術單位共有 6 個學院，涵蓋工程、管理、人文等多元領域。過去教育部推動「獎勵大學教學卓越計畫」，該校幾乎無獲得補助的機會；因此，不論在校內資源或是招收學生素質，都位於國內高教體系的後段班。由於私立 H 大面臨國內少子女化的衝擊，面臨財務及生存壓力，必須與其他大學爭取生源與外界資源，在這樣外部競爭的脈絡下，將形成實踐高教深耕計畫的特有脈絡。因此，該校考量人力市場需求與地方產業發展，如何強化人才培育與產業對接的力道，進而提升學校的社會聲望與整體競爭力，將是私立 H 大生存的關鍵；此為選擇私立 H 大列為研究對象之主因。

綜上所述，選擇上述四所大學，提供了國立與私立、應用型與研究型、位在都市與郊區等不同屬性的大學樣本。學校多樣性提供了高教深耕計畫在不同學校背景下被詮釋與轉化的差異性，從而展示出學校面對政策的適應性與靈活性，以及因應不同情境而產生對應的實踐模式，這將有助於全面捕捉政策施展過程中的多元性和複雜性。

貳、訪談對象與類型

經確認挑選上述國立 U 大、私立 T 大、國立 C 大與私立 H 大四所大學之後，本研究訪談對象將區分為這些學校內部的校長、一級行政主管及教師；經由訪談這些不同層級的行動者，達到全面了解高教深耕計畫的設計與執行過程的目的。以下為挑選這些不同行動者的理由說明，分述如下。

一、大學校長（策略制定者）

大學校長作為學校的最高決策者，負責整體政策的方向規劃與資源配置。校長通常與政府和外部資源有直接聯繫，對政策的解讀與執行有高度的影響力。在高教深耕計畫實施過程中，他們具有決策權力，特別是在如何將政府的政策目標整合融入學校校務發展計畫，更是扮演核心角色。因此，訪談校長將有助於了解政策的宏觀規劃及如何在學校中傳達和落實。

二、一級行政主管（政策推動者）

一級行政主管是學校內負責具體執行高教深耕計畫的主要行政人員，通常包括教務長、研發長、副校長或相關的研究發展部門主管。他們直接負責將校長的政策決策落實為具體的行動計畫，並協調不同部門的資源與人力。由於一級行政主管處於政策的中介層級，他們不僅要執行政策，還要對接來自校長和教師的需求與反饋。訪談他們可以深入理解政策的執行細節、資源分配及他們在政策落實過程中的挑戰。

三、大學教師（政策實踐者）

大學教師是政策的實際執行者，他們負責在教學或研究中實踐高教深耕計畫的理念與目標。不同學院或系所的教師可能面臨不同的教學或研究需求，對政策的詮釋與轉化方式也會有所不同。由於教師為政策實踐最前線的教育人員，他們直接面對學生需求及學校績效壓力，掌握政策理念如何轉化為具體課程設計與學術研究的精隨，能夠提供最具體的政策參與經驗。因此，訪談教師將有助於了解高教深耕計畫在教學與研究中的實際影響，並評估是否符合教師職涯發展需求。

綜上所述，經由訪談大學校長、一級行政主管與教師這三類行動者，能夠全面地理解高教深耕計畫在不同層級的運作方式。校長提供政策的宏觀方向，一級行政主管負責政策的具體執行與資源分配，而教師則體現了政策在實際操作中的實踐方式。這種多層次的訪談對象選擇，可以確保本研究可以從不同角度觀察政策的詮釋與轉化過程，充分捕捉政策施展的複雜性與多樣性。本研究之受訪人員依服務學校進行分類，並依照其身分進行編碼，採取匿名方式，其背景與職務整理為詳表 3-3-1。

表 3-3-1

本研究受訪人員彙整表

序號	服務單位	身分別	編碼	訪談日期	計畫參與情形
01	國立 U 大	校長	訪 U-1	20231027	計畫與校務之統籌
02		簡任公務員	訪 U-2	20231027	計畫規劃與管考
03		助理教授	訪 U-3	20231117	USR 計畫
04		特聘教授	訪 U-4	20231117	產學合作計畫
05		教授	訪 U-5	20231116	教學創新計畫
06	私立 T 大	校長	訪 T-1	20231222	計畫與校務之統籌
07		一級主管	訪 T-2	20240104	產業連結
08		副教授	訪 T-3	20240119	提升教師教學知能
09		教授	訪 T-4	20240223	產學合作計畫
10	國立 C 大	校長	訪 C-1	20231222	計畫與校務之統籌
11		一級主管	訪 C-2	20231227	計畫執行長
12		教授	訪 C-3	20240116	國際合作計畫
13		教授	訪 C-4	20240123	教學創新計畫
14	私立 H 大	校長	訪 H-1	20240205	計畫與校務之統籌
15		一級主管	訪 H-2	20240304	計畫執行長
16		副教授	訪 H-3	20240322	校務研究應用
17		助理教授	訪 H-4	20240325	創新創意計畫

註：研究者自行整理

第四節 研究工具

本研究採用的研究工具包括研究者自身和訪談兩種方式。研究者本身是質性研究中最為關鍵的工具，因此需要詳細闡釋其角色。此外，訪談的設計旨在幫助研究者收集更為多元的資料和不同的觀點，在本研究中佔有重要的地位。

壹、研究者本身

質性研究是「詮釋性」的研究，通常涉及參與者過去參與活動的過程與經驗，研究者必須清楚地反思確認自身的意識形態、價值觀和個人背景，因為這些因素都可能形成在研究中的不同解釋與關懷（Creswell, 2014; Maxwell, 1996）。

一、研究者本身提供的研究優勢

(一) 深刻的政策理解

研究者本身服務於政府教育部門已超過 20 年，負責高等教育的政策制定、規劃、執行與評估；過去在新自由主義與全球化趨勢下，親身體驗過其帶來國內高等教育體制的衝擊影響與教育變革。因此，對國內高教政策形成的背景、目標、制定過程及其背後的考量，皆有深入的了解。這有助於在研究中更準確地解讀政策文本，理解政策的內在邏輯與目的，並能對訪談結果做出更精確的分析。

(二) 政策詮釋的敏銳性

長期以來，研究者受到政府部門的訓練，對高教政策如何在不同的情境下被詮釋與執行具有敏銳的洞察力，這種洞察力能夠幫助研究者在分析資料時，捕捉到政策在實踐中可能產生的細微變化與差異。

二、研究者本身帶來的研究限制

(一) 角色衝突與客觀性挑戰

研究者身為政府官員的政策制定者，可能在分析政策的效果時，面臨角色衝突的挑戰。作為研究者需要保持客觀中立，但同時又身處政策制定的機構，這可能會導致潛在的偏見，無法完全保持中立性。

為降低上述可能的研究限制，本研究多重資料來源，除了進行訪談外，也蒐集學校的政策文件、政府公開資訊等，作為輔助分析的素材，避免單一視角影響研究的客觀性。另外，本研究制訂五個階段的研究架構（本章第二節），詳細說明研究設計與分析的每一個步驟，確保外界能夠檢視並理解研究的過程與限制。

(二) 受訪者回應的偏差

由於研究者為政府官員，長期以來與各大學校長與主管在業務上有頻繁的接觸，可能導致受訪者會顧忌研究者的政策制定者身份，而有所保留或不敢直接批評政策，這可能影響資料的真實性。受訪者可能會傾向於提供更正面的回應，導致訪談結果出現偏差。

為降低上述可能的研究限制，本研究在受訪之前，皆向受訪者明確說明訪談的匿名性與保密性，強調受訪內容不會將他們的身份曝光，以降低他們的顧慮。另外，訪談使用開放性和中立的問題，並營造放鬆的訪談氛圍，鼓勵受訪者自由表達真實的想法，並透過選擇不同背景的受訪者，確保意見的多元性，降低因擔任學校行政職務而產生的潛在偏差。

(三) 自我反思的困難

研究者本身參與政策的制定，這可能在進行研究時，難以反思性地看待自己的角色與政策的效果。自我反思的不足可能會限制對政策不足之處的批判性分析。

為降低上述可能的研究限制，研究者會與指導教授與其他學者進行反思性對話，挑戰自己的觀點，幫助檢視是否存在認知盲點或偏見。

(四) 外界的信任與懷疑

外部研究者或學術界可能會質疑研究的公正性，認為作為政策制定者的研究者，可能會傾向於為自己所制定的政策辯護，這可能影響研究結果的外部信度。

為降低上述可能的研究限制，本研究除了透過指導教授進行指導之外，亦邀請四位校外專家學者擔任論文的口試委員進行審查，以提高研究的公正性與信度。另外，本研究使用的數據與資料，一律採用公開透明資料分析，讓其他研究者能夠審查和複製研究，增強研究的可信度。

因此，「研究者本身」作為研究工具的優勢在於對政策的深度理解與政策詮釋的敏銳度，但其挑戰主要來自於角色衝突與客觀性維持的難度。研究者需要在研究過程中保持高度的自我反思，並採取方法論上的措施，如透明化的資料分析過程與結果檢驗，來減少偏見的影響，確保研究結果的可靠性與信度。

貳、訪談設計

在訪談設計部分，將透過文獻與文件之分析結果，設計半結構式訪談問卷，藉由訪談，以問題導向方式進行，並由研究者依受訪人員回答的內容，進一步提出探索性問題，蒐集真實資料，挖掘潛藏的聲音，企圖引出受訪者對於高教深耕計畫政策施展的觀點與看法（Schostak, 2005）。

本研究訪談對象分為大學校長、一級行政主管與大學教師，並依據研究目的不同而設計出對應的訪談大綱，詳如表 3-4-1。



表 3-4-1

對應研究目的之訪談大綱

研究目的	問題層面	訪談重點
目的一： 高教深耕計畫 政策文本的理 解與詮釋	一、學校設定的 定位和特色 二、學校對於高 教深耕計畫 的看法	(一) 國內外高等教育的競爭環境中，您認為貴校面臨最大的挑戰是甚麼？ (二) 因應外部的挑戰，請您分享學校設定的定位與特色為何？它可以為學校創造的機會或優勢為何？ (三) 上述的學校定位與特色，學校內部是如何討論與形成共識？如何與高教深耕計畫進行搭配？
目的二： 高教深耕計畫 之政策行動者 與其政策工作	校內教師對於高 教深耕計畫的參 與情形	(一) 貴校推動高教深耕計畫過程中，教師參與情形為何？請您分享學校提供了那些支持、鼓勵或引導措施？ (二) 參與高教深耕計畫熱烈情形與投入程度，對於教師個人學術工作或職涯發展有何關聯性或優勢？
目的三： 在多重脈絡下 高教深耕計畫 賦予的意義工 作	學校對於高教深 耕計畫實施情形 的看法	(一) 為發揮學校定位與特色，您認為教育部的高教深耕計畫提供哪些方面的協助？ (二) 學校執行高教深耕計畫，創造哪些有形或無形的成果或亮點？
目的四： 實施高教深耕 計畫的人工物 件與政策轉化		(一) 上述成果或亮點，貴校成功的關鍵因素是甚麼？學校內部制度做了哪些變革與努力？ (二) 未來若要持續深化與擴散，您認為貴校會面臨哪些困難與障礙？貴校將會如何因應？
目的五： 從文本到實 踐：政策施展 的分歧與調適	學校對高教深耕 計畫實施結果的 回饋	(一) 教育部推動高教深耕計畫後，你認為帶來那些重大的影響與改變？ (二) 對於高教深耕計畫內容或學校執行深耕計畫過程中面臨的困境，有無相關的具體建言？

註：研究者自行整理

第五節 資料處理

在資料處理方面，將分為資料蒐集範疇、資料編碼方式、資料分析模式及資料詮釋觀點四個部分，分述如下。

壹、資料蒐集範疇

本研究的資料蒐集範疇分為官方文件、新聞報導與研究訪談。以下是針對如何蒐集資料進行說明。

一、官方文件

本研究蒐集相關政府的政策文本，包含邁向頂尖大學計畫、獎勵大學教學卓越計畫與深耕計畫書、說帖、新聞稿等。另由於高教深耕計畫第一期 5 年編列預算約 836 億元，超過過去邁向頂尖大學計畫與獎勵大學教學卓越計畫兩項補助計畫的總和，立法院必定會關心與追蹤計畫的執行成效。因此，透過立法院公報紀錄，可以檢視立法院如何審查深耕計畫的年度預算，以及該計畫的哪些議題是立法委員特別關心，有助於回溯政策文本產出過程與計畫執行的情境脈絡。

二、學校文件

高教深耕計畫作為一項全國性政策，學校需要根據政策要求制定校內的執行計畫、年度報告及成果評估文件等，學校文件體現了政策如何被具體化為操作細則，是政策從文本到實踐過程中的關鍵環節；所以蒐集學校文件有助於理解各大學如何解讀政策文本，並據此制定本校的策略與目標。另一方面，透過學校文件資料，可以分析政策如何在不同大學的脈絡中被轉化。例如，探討高教深耕計畫那些工作項目，被學校列為優先事項與資源配置，能夠反映學校如何根據自身條件進行調適與創新。因此，蒐集學校文件是本研究不可或缺的環節，學校文件不僅是政策施展的物質化表現，也是分析政策施展理論的重要基礎資料來源。透過學校文件的分析，

能夠更全面地理解高教深耕計畫在不同大學中的詮釋與轉化過程，從而提升研究的深度與信效度。

三、新聞報導

為能瞭解高等教育深耕計畫的政策制定發展脈絡，研究者透過 google 資料庫檢索系統，檢索 2016 至 2023 年共 8 年間，平面新聞媒體有關深耕計畫議題報導情形，並依報導議題出現之時間、次數進行分析說明，並以國內主流媒體的相關報導為主，包含聯合電子報、中時電子報、自由時報及中央社等，作為主要資料檢索來源。

四、訪談資料

本研究採用半結構訪談。研究者在訪談時事先準備好一些開放式問題，但不像全結構訪談法那樣嚴格地按照預定的問題進行訪問，而是會根據被訪者的回答情況，彈性調整問題的順序和內容，以便更好地探索被訪者的看法、內心感受、情感體驗和觀點；必要時也可以在訪談過程中，研究者適時地追問或補充相關問題，增加本研究的深度和廣度。

貳、資料編碼與管理方式

在質性研究中，資料編碼是一個重要的步驟，用於整理、分析和理解收集到的資料，有助於系統化、結構化地處理大量資料。由於本研究資料分析涉及「訪談」與「文件」，分析方式分述如下。

一、訪談編碼

本研究先依照受訪人員對象進行編碼，其中大學校長以英文字母編號 1 進行編碼（如 U-1、C-1 等）；行政一級主管以英文字母編號 2 進行編碼（如 U-2、C-2 等）；大學教師以英文字母編號 3、4、5 進行編碼（如 U-3、C-3 等）；編碼方式與

結果，詳表 3-3-1。

然後再依據受訪者回答高教深耕計畫實施情形的看法與意見，將進行資料分類與編碼，以利後續分析之進行。在進行編碼之前，研究者將仔細閱讀蒐集到的資料，包括官方文件、新聞報導與研究訪談等，以促進對本研究整體內容和議題的初步理解。在進行編碼時，研究者應該保持開放的思維，並允許新的主題和模式在編碼過程中浮現，以利將蒐集的資料進行分類整理。

二、文件管理

由於本研究涉及個案學校的研究分析，其分析方式將採用網路可以取得的文件資料及數據，包含學校內部規定（如教師評鑑、教師升等、獎勵規定等）與網站（如學校辦學特色介紹、新聞稿、預決算書、高教深耕計畫推動成效等），以及研究者基於研究分析的需要，自行於大學校園內拍攝的照片。

考量使用這類文件進行研究分析的過程中，必須確實隱匿學校的校名資訊，故上述文件中使用的資料與數據必須以編號方式呈現，無法提供資料來源的網路連結。為讓閱讀者理解這些需隱匿校名的文件，本研究使用學校文件編號說明如表 3-5-1。

表 3-5-1

本研究使用學校文件之編號彙整表

項次	文件來源	編碼方式	對應文件
01	國立 U 大校內規定	UR-1	高教深耕計畫補助作業要點
02	國立 C 大校內規定	UR-2	卓越研究促進方案
03	私立 H 大校內規定	UR-3	學生考取專業證照獎勵辦法
04	國立 U 大校內規定	UR-4	教師聘任暨升等審查辦法
05	私立 T 大校內規定	UR-5	教師參業實施要點
06	國立 C 大校內規定	UR-6	教學傑出暨優良獎設置辦法
07	私立 T 大官方網站	UW-1	113 年度校友大會新聞稿
08	私立 T 大官方網站	UW-2	學校邀請校友開設「大師課程」新聞稿
09	私立 T 大官方網站	UW-3	校務及財務資訊公開專區
10	國立 C 大官方網站	UW-4	教師榮譽榜之分類比較
11	國立 C 大官方網站	UW-5	不同領域獲得教師榮譽榜之人數比較
12	私立 H 大官方網站	UW-6	學校辦學特色介紹
13	私立 H 大官方網站	UW-7	學生考取證照的心得分享
14	私立 H 大官方網站	UW-8	學校辦學特色介紹
15	私立 T 大官方網站	UW-9	高教深耕計畫推動成效
16	私立 T 大官方網站	UW-10	高教深耕計畫成果紀錄表
17	研究者提供	RP-1	研究者自行拍攝之照片

註：研究者自行整理

參、資料分析模式

以本研究屬於質性研究，其分析結果具有歸納性（inductive）、分析過程是來回反覆性（iterative）與分析方法是詮釋性（interpretive）的三種特性。首先，分析過程採取歸納的，也就是一種從訪談詳細資料的文字細節，到依主題分類的歸納過程，最終目標是產生一個較大的圖像（Prior, 2003）。其次，質性研究也牽涉到一邊分析資料與一邊蒐集資料的同時進行過程，也就是說分析過程是來回反覆的持續進行，希望經由分析與蒐集的重複過程，達到填補知識空白的目標。最後，資料分析的模式主要為詮釋（interpretive）。研究者經由不同利害關係人的深度訪談，將受

訪者的感受及經驗進行歸納，進而理解政府制定高等教育深耕計畫的歷程，以及闡述學校與教師對於該計畫詮釋與轉譯的歷程，並挖掘背後的現象及意涵，甚至將被隱匿的現象及知識解放出來。

肆、資料詮釋觀點

在質性研究中，資料詮釋觀點是非常重要的，因為透過詮釋資料，研究者可以深入了解研究對象的經驗、看法和意義，從而生成更深入的分析 and 理解 (Hodder, 1994)。資料詮釋觀點強調了資料本身的意義和脈絡，研究者需要考慮資料產生的背景、語境、文化和歷史等因素，進行深入的解讀和分析。資料詮釋觀點的目標是理解研究對象的經驗、看法和情感，從而揭示其背後的意義和價值。最後，研究者需要根據詮釋的結果，產生相應的理論和結論。這些理論和結論應該具有解釋性、深度性和全面性，並能夠回答研究問題和達成研究目的。



第六節 研究倫理

學術倫理是非常重要的，因為研究過程中可能涉及到人類和社會的敏感問題，如隱私、權利、尊重和保密等，需要保護研究對象的權益和尊嚴。學術倫理的遵守可以幫助研究者建立良好的聲譽和信譽，促進研究品質和可信度，同時也有助於維護學術和社會的公正和道德標準 (Glesne & Peshkin, 1992)。由於研究者本身服務於政府教育部門，跟大學互動來往密切，因此特別就本研究需遵守學術倫理規範進行詳述。

壹、尊重研究對象

研究者需要尊重研究對象的權利和尊嚴，並遵守研究倫理標準和相應的法律法規。在進行訪談之前，研究者需要取得研究對象的同意，並於訪談後保護其隱私

和保密性，並避免對其造成不利影響。

貳、誠實和透明

研究者需要誠實和透明地報告研究過程和結果，不得虛報或隱瞞研究信息。研究者需要遵守學術標準和研究倫理規範，並避免造假或剽竊等不道德行為，同時本研究使用的資料，也不會取用政府或學校未公開的文件資訊。

參、多元文化的尊重

質性研究通常涉及不同文化、背景和價值觀的研究對象，研究者需要尊重這些多元文化，避免進行文化歧視或價值判斷。研究者需要瞭解研究對象的文化和社會背景，適當地調整研究方法和問題，以保證研究的合理性和可信度。

肆、資料保密和安全

研究者需要對研究資料進行保密和安全管理，避免資料洩露與不當濫用。研究者需要遵守相關的法律法規和研究倫理規範，對研究資料進行適當的保護和管理。

第七節 研究效度

研究效度是評估研究品質的一個重要指標，它關注研究結果的準確性和可靠性，即研究結果能否真實地反映研究對象的經驗和觀點，能否被重複測試和驗證（Gergen & Gergen, 2000）。本研究以下列方式提高研究效度的策略。

壹、三角檢證

本研究審慎選擇訪談者、多方資料來源與多種資料蒐集方法，以確保研究對象的多樣性和代表性，並且避免樣本偏差和選擇偏見。其中訪談者的資料蒐集與研究者的詮釋，必須反覆檢核，避免過度詮釋；而資料蒐集必須盡可能讓資料達到「飽

和」狀態，確保研究發現可被重複操作。

貳、研究者角色和位置

研究者需要清楚地定位自己的角色和位置，並且避免過多的假設、詮釋與個人偏見影響研究結果。例如，研究者需要避免在問題設計、資料收集和分析過程中引導參與者的回答或結論。

參、資料處理和分析

研究者需要仔細地處理和分析研究資料，以確保研究結果的可信度和準確性。研究者將盡可能地與工作上同事、學術界同儕與指導教授的相互討論，就研究過程與理論運用可以與原始資料達到一致性的詮釋，並使用適當的資料分析方法和工具，在研究過程中及時修正和調整分析結果。

肆、豐富與深厚的描述

提升質性研究的研究結果並擴散至其他領域的可能性，深描 (thick description) 是最常被提到的策略。以概念化理論，針對特定議題深入研究，並提供足夠的描述，讓閱讀者能決定他們所處情境與研究脈絡的相符程度，以及研究發現能否被進一步擴散。



第四章 研究結果與討論

本章分成五個章節。第一節大學對於高教深耕計畫的理解與詮釋；第二節高教深耕計畫之政策行動者與其政策工作；第三節在多重脈絡下高教深耕計畫型塑學校特色的意義建構；第四節大學實施高教深耕計畫的人工物件與政策轉化；第五節從文本到實踐：政策施展歷程中大學的分歧與調適。

第一節 大學對於高教深耕計畫的理解與詮釋

政策施展的第一步驟就是理解和詮釋政策文本，並在詮釋過程中可能會調整或重新定義，以更好地契合學校的情境和需求。本節重點在於行動者如何解讀高教深耕計畫，並賦予政策文本初步的意義，作為後續研究分析的奠定基礎。本節探討政策文本的三個議題，分別是高教深耕計畫的「政策推動目的」、「政策績效指標」和「政策隱含價值觀」。各個議題分述如下。

壹、「政策推動目的」的理解：面對國內少子女化的衝擊與威脅，型塑學校特色，以強化學校的競爭優勢

近 20 年以來，國內高等教育機構受到全球化競爭與政府經費引導之下，各大學校務發展朝向「同質性」路線，而遭外界詬病缺乏自我的辦學特色，國內 148 所大學（不含軍警校院）被外界戲稱為「教育部的大學」。為讓各大學發展出自我特色，教育部自 107 年起推動高教深耕計畫，並在該計畫第一期主冊訂出一套大學治理的「普世價值」，分別是：教學創新、高教公共性、善盡社會責任、建立學校特色，期待各大學能夠在上述四個面向推動校務，並找到學校發展的特色（教育部 2017a）。因此，學校特色的型塑，各大學將從教學創新、高教公共性與善盡社會責任過程中建構，或是從上述三個面向以外的校務推動事項去挖掘（例如產學合作、

國際學術合作等)。總而言之，教育部希望透過高教深耕計畫的政策實施，讓各大學找出彼此之間的「市場區隔」，避免教育資源的過度集中與重複投資情形。

時任教育部部長潘文忠在立法院第 9 屆第 3 會期教育及文化委員會進行 106 年教育部施政報告時，進一步闡述推動高教深耕計畫目的，係在學校既有「基礎」與「優勢」上發展學校特色，改善過去政府過多評鑑與績效指標的干預，並宣示這才是各大學校務發展的正軌。

(教育部部長潘文忠) 高教深耕發展計畫的目的是希望符合社會最關注的，不要讓大學的資源過度的集中.....更期待的是，不要讓台灣只有一所教育部的大學，原因就是過去我們有太多的框架限制與評鑑的引導，所以高教深耕計畫一個非常重要的概念是，讓學校可以從自己的「基礎」與「優勢」上去發展出其多元的特色，而且這些應該回歸到學校的校務發展(立法院，2017a，頁 78)。

雖然教育部闡述了推動高教深耕計畫的目的，係為促進學校發展特色的教育理念與價值觀，但是並沒有進一步說明各大學發展特色的型塑方式；而高教深耕計畫的政策文本也並未規範各大學「應該做什麼」與「不應該做什麼」。因此，各大學將各自站在自己所處「脈絡」情境下，由學校自行選擇想要發展的特色，並且該特色可以帶給學校辦學正面的助益。而這裡「脈絡」指的是學校所處地理位置、資源條件、教師專業、外部支持等相關背景的綜合考量 (Ball et al., 2012a)。

以下將針對處於「拉攏生源」與「追求研究卓越」兩種不同情境的大學，對於推動高教深耕計畫之政策推動目的的理解進行研究分析，並探討兩者對政策詮釋的差異性。

一、處於「拉攏生源」情境的大學：積極迎合產業需求，爭取社會認同，尋求學校永續經營的機會

當談到大學所處「脈絡」情境，首先聯想到的是國內各大學都處在少子女化衝擊的環境背景。依據教育部（2023）統計處數據顯示，高等教育階段 106 學年度學生數 127.4 萬人，111 學年度學生數為 114 萬人，短短 5 年內以短少 13.4 萬人；大一新生數 105 學年度以前約 27 萬人，降至 111 學年度 21.1 萬人，預計 117 學年度將到歷史低點 17.7 萬人。另外，高等教育階段的專任教師數也從 106 學年度 4.7 萬人，降至 111 學年度 4.4 萬人，5 年內專任教師數少了 3,000 人。自 2014 年開始，高鳳數位內容學院自行申請停辦之後，預計截至 2024 年 7 月底共有 16 所私立大專校院，因面臨生源不足或財務危機導致停辦或退場的命運。從這些數據顯示，國內少子女化將是當前國內高等教育最大的危機之一，不但造成學校的生存危機，更是影響大學教師的工作權益。尤其是倚靠學雜費收入才能順利運作的私立大學，面臨國內生源不足的威脅，恐怕正是他們每天需面臨的現實問題，而非擔憂學校是否具有辦學特色（曾新元，2023）。

私立 H 大是座落在非直轄市郊區，且無大型企業支持資金的私立大學。受訪者 H-1 認為，特色固然對學校很重要，但是私立大學即使再有特色，也無法解決私立大學面臨國內生源不足的困境。

學校目前面臨最大的挑戰就是沒有足夠的生源。台灣的人口數正在逐漸減少，私立大學即使再有特色，還是會遇到生源不足問題，學校組織就會受到影響；我們也如同其他私立大學一樣，國內生源不足確實給我們很大的影響（訪 H-1，私立 H 大校長）。

國內少子女化帶來的招生危機，教育部深知已是不可逆的現象，因此希望藉由推動高教深耕計畫的機會，協助學校型塑特色與訂定明確的辦學目標，或許可以挽

救一些具有辦學特色的私立大學。只是私立大學對於學校特色與辦學目標的訂定，並非依循教育部所說，建立在學校既有「基礎」與「優勢」，而是有一另番深入的「現實考量」。學校特色的「選項」，必須在能夠吸引學生就讀的條件下，這種特色才能真正有效解決學校面臨的困境。

依據遠見雜誌調查顯示（謝明彧，2020），強化學生「就業競爭力」已成為各大學在面臨國內少子女化的紅海危機中，可以為學校創造藍海的契機，並為吸引學生就讀的最佳策略之一。因此，提升學生就業競爭力不但是一般廣泛學生與家長所關心的議題，更重要的是若作為學校辦學特色，將有助於學校拓展生源；並且基於「勞方」（學校與董事會）與「資方」（教職員）的生命共同體的考量，可以有效凝聚勞資雙方共識，共同為學校永續經營而努力。

高教深耕計畫（對學校）的幫助，就是讓學校形成的特色與定位，能夠在校內越來越清晰，並且校內師生能夠去建立共識；因為最主要高教深耕計畫有教育部挹注經費，有經費就可以去推動學校想要達到的辦學方向，而我們辦學方向與目的就是要提升學生的就業競爭力（訪 H-1，私立 H 大校長）。

私立 H 大以提升學生的「就業競爭力」作為學校特色，除了有助於招收更多生源與獲得校內教職員認同之外，同時這項特色也可以符合教育部高教深耕計畫第二期主冊的面向－教學創新與產學合作。讓學校設定的校務發展方向，被教育部認定為契合當前大學治理的「普世價值」。因此，透過「優質教學」建立完善的專業養成制度，讓學生畢業後具備專業能力，並且經由「產學鏈結」途徑，讓學生專業技能符合產業的需求，將成為發展學校特色的重要推動策略。

……招生困難就是學校面臨最大的課題。因此，我們就設定學校為「優質教學」與「產學鏈結」的雙導向大學……依照這樣的定位，學校就會配合擬定相關的策略與做法，終極目標就是幫學生將來可以找到很好的工作，

而且是「高薪就業」(訪 H-2, 私立 H 大一級主管)。

綜上所述，對於私立 H 大而言，學生畢業後具有「就業競爭力」作為校務發展目標，因為是採取契合就業市場與產業需求的導向，被學校視為可以改善生源不足的途徑，並搭配「優質教學」與「產學鏈結」作為實踐策略。因此，校務發展目標與實踐策略的建立，學校並不是從既有「基礎」與「優勢」而去挑選，而是經過現實考量與審慎評估之後，採取突破當前困境策略，並認為提升學生「就業競爭力」作為校務發展的目標，將有助於改善當前生源不足危機而「被學校刻意挑選」。

二、處於「重視學術研究」情境的大學：爭取國際優秀人才，競逐世界頂尖大學行列

國內少子女化造成的招生困境，並不是只有發生在面臨生死存亡的私立大學，它同時對於追求研究卓越的公立大學也產生深遠的影響；尤其是造成學校基層研究人力不足的情形，促使研究導向的大學亟需引進國際優秀學生就讀博士班，適時填補基層研究人力，維持學校在學術研究的競爭力。

國內少子女化對學校也造成危機，我們碩博士生一直在減少，尤其是博士生，這件事情一直都沒辦法有效解決，我們只好趕快找國際學生來填補，否則學校研究會「失能」。目前學校博士班國際學生，越南與印尼就兩百多位，碩士班也是兩百多位，如果沒有這幾百位國際生，我們研究大概已經很難順利進行了。這種情形也發生在其他研究型大學，台灣高教狀況是最上層學校缺博士班，中層學校缺碩士班，最下層學生可能連大學部都缺，而我們是在最上層(訪 C-1, 國立 C 大校長)。

受訪者 C-1 對於國內研究型大學博士生不足的憂慮與研究「失能」的擔憂，恐已非單一學校個案。依教育部《大專校院校務資訊公開平臺》的數據顯示(學生類/學 3-7)，具有正式學籍的外籍博士生人數，一般公私立大學(不含技專校院)從 108 學年度 4,554 人逐年上升至 111 學年度 4,842 人；若以個別公立研究型大學來

看，國立臺灣大學、國立成功大學與國立陽明交通大學正式學籍的外籍博士生人數，也是有逐年上升的情形，尤其是國立臺灣大學上升比率與趨勢更是明顯（詳表 4-1-1）。因此，學術聲望較高的公立大學，雖然大學部招生並不會像私立大學，承受沉重的招生壓力與面臨生存危機；但是在國內整體生源不足的情況下，博士生招生亦難免受到少子女化衝擊。基於尋覓優秀研究人才與維持學術研究競爭力的需要，公立研究型大學只能將招收博士生觸角伸向海外國家，積極尋找優秀學生來臺就讀博士學位；這已是國內高教學術研究環境的普遍現象。

表 4-1-1

108 至 112 學年度具有正式學籍的外籍博士生人數

學年度	108	109	110	111	112
整體一般大學	4,554	4,583	4,827	4,842	4,747
臺灣大學	366	407	471	517	531
成功大學	384	409	441	426	412
清華大學	435	419	434	442	420
陽明交大	386	370	476	448	440

註：研究者自行整理

然而，各大學若欲延攬國際優秀學生來臺修讀博士學位，必須奠基於在國際的學術聲望與世界大學排名的競爭力。所以大學必須找出具有優勢與潛力的學術領域，與其他國家大學展開既合作又競爭的國際合作，並在持續投入研究經費與發表期刊論文的軍備競賽中，累積學校的學術能量與國際能見度，並在某些特色領域在國際學術舞台上和其他國際一流大學相互競爭與合作（許添明，2009）。因此，研究型大學經由國際合作形成的辦學特色，不但有助於吸引國際優秀學生修讀學位，更可以讓學校登上世界一流大學的舞台。

……若單純只看全校博士生數量的話，其中約有 32%是外籍生，在全國各大學中，這個比例應該是很高的。這個成效的達成，其實也是學校經由

深化國際合作這個策略所獲得，不僅綿密學校的合作網絡，強化學校整體的國際競爭力，也形成學校的發展特色（訪 C-3，國立 C 大教授）。

由上述分析可知，研究型大學要取得國際一流大學競爭舞台的門票，至少要先獲得兩項資源的後勤支援－充裕研究資金與優秀研究人才，兩者缺一不可。因此，高教深耕計畫補助款就恰好扮演「軍備競賽」所需的資金投入，並作為延攬優秀研究人才與獎勵高品質研究產出之用途；如果投入資金不足，不但無法維持原有的研究能量與國際學術聲譽，甚至可能陷入國際競爭力下降而無法延攬國際優秀博士生的惡性循環。

高教深耕計畫對學校最大的影響跟改變，……那就是加速大學的國際化；當沒有高教深耕計畫的時候，學校還是會做，只是有沒有能力那麼快速的去做。因為我們面臨外部高等教育的國際競爭壓力，會直接反應在招生，我們學校國際生主要是碩士班與博士班，……當然以「前段班」的學校而言，他面臨的問題不是在於招不到學生，而是招不到素質好的學生，這個會直接衝擊研究的產出（訪 C-2，國立 C 大一級主管）。

從上述的研究訪談及分析得知，國立 C 大雖然沒有生源不足的問題，但是國內少子女化還是對招收優秀博生產生直接的影響，並將基層研究人力不足造成的研究產出下滑，視為當前的校務危機，而認為解決方式就是爭取更多的高教深耕計畫補助經費，參與更多的國際合作計畫與延攬更多的國際優秀研究人才，強化學校的國際競爭力。因此，國立 C 大對於高教深耕計畫實踐方式的理解，係以提升「國際競爭力」作為校務發展目標，並運用計畫補助經費增加研究資金的投入，並改善研究人力不足的情形。

貳、「政策績效指標」的理解：爭取補助經費與提升學術聲望，拉抬在國內高教的社會地位

高教深耕計畫推動成效的設定，教育部期待以「學生為主體」與以「教學為核心」的教育理念，由各大學依照學校特色發展，自行選擇適宜的績效指標與衡量方式，藉此突顯計畫執行成效，避免再像過去單一目標的競爭型計畫，各大學環繞著教育部訂定的統一績效指標，導致各大學特色發展趨向「同質性」。

（教育部部長潘文忠）過去我們有點傾斜了，比較著重在追求研究、追求世界排名，這些不是不重要，但是不能讓學生的角色不見，……要以學校做為發展的主體。所以它（高教深耕計畫）不像過去（競爭型計畫）列了很多指標，讓全國各個學校跟著教育部的指標進行，這個計畫就是一個協助學校發展的計畫（立法院，2017c，頁 254）。

教育部尊重各大學自行發展特色的理念，在高教深耕計畫第一期主冊的績效指標的官方文件中（詳附錄一），清楚交代各大學需要在教學創新、高教公共性、善盡社會責任與建立學校特色的四個面向中，各自選擇適合自己的績效指標衡量方式，訂定適當作法與逐年達成目標。教育部為協助各大學訂定合宜的績效指標，在該官方文件中以舉例陳述數量眾多的可行「參考作法」供學校參考；譬如在教學創新面向「（三）提高學生學習自由度及專業主修彈性」的績效指標中，該官方文件提供的參考作法，包含學校需鼓勵學生修讀跨領域課程、降低輔系雙主修門檻之作法；或者在教學創新面向「（四）培養學生具備使用及運用程式語言之能力」的績效指標中，該官方文件提供的參考作法，包含學校需提出激發學生跨領域學習程式設計興趣，培養邏輯思考、邏輯運算與運用科技及創新學習的能力的做法，以提高未來參與數位經濟之機會。

所謂「參考作法」，顧名思義即是僅提供各大學參考，每所學校可以依據所處脈絡及校務發展需求，自行符合學校特色的績效指標。然而，各大學與教師對於政

策績效指標的理解與詮釋，是否如官方所設想，以下將以「學校」與「教師」作為政策行動者，探討兩者對於高教深耕計畫政策績效指標的理解進行研究分析，並探討其對政策詮釋的差異性。

一、對學校而言：積極回應官方政策績效指標的要求，爭取補助經費的最大化

上述官方文件舉例的參考作法（詳附錄一），雖然只是提供各大學參考，但是不論是追求學術卓越的研究型大學，或是面臨生存壓力的後段大學，都會將官方的舉例視為一種「暗示」，認為舉例的參考作法才是教育部想要看到的績效指標與衡量方式。因此，各大學在實施高教深耕計畫辦理相關教學活動或跨領域課程時，都會認為必須符合教育部於該計畫四個面向所設定的「框架」，並自認為推動這些活動或課程完全是「配合」教育部設定績效指標要求，而非學校自身的實際需求。

高教深耕計畫推動主軸，因為教育部已經規範第一部份主冊的四個面向，作為各校推動的框架，各大學都不能跳脫這個框架，從頂尖大學到後端大學都必須符合這個「框架」（訪 U-2，國立 U 大簡任公務員）。

學校「配合」高教深耕計畫的績效指標，鼓勵學生進行跨領域活動與課程，也鼓勵老師舉辦跟教學有關的活動，像校內學生之前爭取舉辦商學界的諾貝爾獎-霍特獎，學校也用深耕計畫經費支持，因為這些都是教學成果的展現（訪 T-2，私立 T 大一級主管）。

受訪者 U-2 與 T-2 所提到的「框架」或「配合」，很明顯是學校受到官方文本引導的影響，將教育部提出高教深耕計畫四個面向績效指標的參考作法，被視為推動高教深耕計畫的最佳實踐劇本，並成為學校訂定績效指標與衡量方式的唯一標準，而不是依照學校特色自行選擇合宜的績效指標；甚至學校校長會以官方「框架」為基礎，進一步以延伸擴大的方式，以個人觀點「詮釋」官方政策文本意涵、績效指標認定範圍與衡量方式，並納入學校推動高教深耕計畫的劇本之中。

我們「認為」高教深耕計畫績效指標中，有鼓勵學生去考取證照，所以學校也把這個工作項目納入學校的高教深耕計畫之中（訪 H-1，私立 H 大校長）。

高教深耕計畫績效指標列出的參考作法，成為學校繳交計畫績效的「必修」課程，學校必須一定得照劇本演出；因此需要想辦法引導教師踴躍開設跨領域課程、創新課程、鼓勵各系所降低必修學分比例等相關符合官方績效指標的各種措施，並定期彙整為學校的績效與成果；如果不依照指定劇本表演，學校認為將可能會受到政策代理人—計畫審查委員的質疑；甚至可能認定學校缺乏計畫推動亮點或績效，進而影響學校的審查成績與補助經費。最後在缺乏經費與資源的情況下，學校陷入體質越來越弱的「惡性循環」，並脫離原先所處的「高教位置」，導致前段大學持續擴大領先距離或落後競爭對手的局面。

學校獲得深耕計畫補助款並不多，所以學校能夠提供資源也十分有限。校內一個教學創新的提案獎勵，不過就幾萬元補助，若對教學沒有強烈的熱情或興趣，其實吸引教師參與深耕計畫的效果並不是很大。所以這就可能陷入一個「惡性循環」，如果學校無法激勵出更多老師參與和亮點績效，學校申請高教深耕計畫補助時候，就無法獲得審查委員的青睞，審查成績一旦不好，學校就無法獲得更多的補助款；這種結果回饋到學校之後，這代表學校將無法提供充裕資源吸引教師投入，就無法做到教學創新的深化與擴散，我們學校與前段大學的距離，不但無法縮小甚至被逐漸拉遠（訪 U-2，國立 U 大簡任公務員）。

依訪談資料分析結果顯示，學校對於高教深耕計畫績效指標的理解，並非擇取適合自己的績效指標與衡量標準，而是受到教育部官方文件引導的影響；官方文件舉例的參考作法被學校視為一種「暗示」，除非學校願意冒著計畫補助經費減少的風險，否則學校對於高教深耕計畫推動成效的「理解」，仍會以符合計畫績效指標的參考作法作為優先考量；只有在符合官方文件的「框架」下，才是學校提出高教

深耕計畫執行成效的務實作法。因此，各大學對於績效指標的選擇，並不在乎是否可以擺脫「教育部大學」的惡名，而是希望經由計畫審查委員的認可與支持，可以幫助學校爭取補助經費的最大化。

二、對教師而言：面對源源不絕的政策績效指標湧入校園，優先選擇有助於促進學術發展的政策工作，創造學校與個人的「雙贏」策略

依「高等教育深耕計畫第二期主冊共同性關鍵績效指標」(詳附錄二)之官方文件顯示，教育部為持續強化「學生為主體」的理念與精神，在該計畫第二期主冊績效指標著重在培育學生「六大關鍵能力」，包含資訊科技與人文關懷、跨領域、自主學習、國際移動、社會參與以及問題解決；並且修正了大學治理「普世價值」的內涵，調整為：教學創新、高教公共性、善盡社會責任、產學合作與校務研究，共五個面向。從上述五個面向可以得知，教育部將原先「建立學校特色」改為「產學合作連結」，另外原本的「教學創新」、「高教公共性」與「善盡社會責任」則是繼續保留，並增列「校務研究」(Institutional Research, IR)，學校必須經由校務研究機制，分析推動高教深耕計畫前後產生之提升與改變情形。因此配合上述五個面向調整，教育部總共設定了 10 項「共同性績效指標」與其對應的 36 項「衡量方式」。

若仔細探究「共同性績效指標」的內涵可以發現，績效指標呈現方式，從第一期參考作法的「暗示」，調整為第二期共同性績效指標的「明示」。所謂「共同性」績效指標，顧名思義即不分學校屬性與類型，各大學皆需一律配合辦理；顯示政策引導力道更加強烈。因此，受訪者 H-1 認為，若以「共同性績效指標」作為單一目標與推動策略，達到學生具備六大關鍵能力的手段，恐將衍生大學發展再度陷入「同質性」的疑慮。

不過高教深耕計畫第二期新增了培養學生的「六個關鍵能力」，要求學校

在教學上去落實，我擔心的是會不會又陷入學校「同質性」的問題（訪 H-1，私立 H 大校長）。

大學對於「共同性績效指標」的單一目標與策略，雖然產生大學發展陷入「同質性」的疑慮；但是學校基於爭取補助經費的考量，仍是持續配合政策往前邁進。因此，各大學對於培育學生「六大關鍵能力」的政策應對，採取增加開設學生跨領域、人工智慧與程式設計等課程的數量，導致教師必須「配合」政策要求，證明自己具有開設這類課程的專業能力，以回應學校的需求，造成非屬這方面領域的教師，只好將原有課程「重新包裝」，納入符合政策需要的新元素，讓學校可以將課程歸類為人工智慧與程式設計的類型，達到回應計畫績效指標的目的。

……另一個困境就是教師需要「配合」教育部或學校政策，導致工作量越來越多；譬如配合高教深耕計畫要額外開設 AI、程式設計等新興課程，但是我們又不是這個領域，我們老師能做的就是盡可能將原先的創新創意課程去產生連結。……創新創意課程對我們而言，必須依循學校與教育部最新政策或議題進行連結，它不但是一個培養學生具有創意能力的手段與過程，也是我們老師回應學校要求的途徑與方式。（訪 H-4，私立 H 大助理教授）。

開設某一課程除了代表老師欲培育學生某一項核心專業能力之外，它有時也顯示學校正在回應政府的某一項政策。學校因應產業變遷與社會變化，需要培養學生能力總是隨著改變，過去可能是重視學生具備創新精神與創業能力，現今可能是重視人工智慧與程式設計課程培養的問題解決能力；學校基於培育人才與服務社會的任務與使命，面對政府源源不絕湧入的新政策，必須做出積極回應、管理、詮釋與調整（Ball et al., 2012a），並以「最經濟」與「最快速」的實踐方式，讓學校可以同時執行多項新舊交錯的政策。因此，對於位處在教育政策推動食物鏈最下層的教師而言，就如同 Ball 等人（2012a）所說「並非教師在做政策，而是政策做出了教師」，即使本身非屬資訊或資管領域專長，但是仍必須嘗試加入新的元素，讓

「原先」課程可以與 AI 或程式設計等新興課程產生鏈結，藉此證明自己具有開設新興課程與跨領域的能力，同時也協助學校回應計畫需達成的績效指標。

然而，對這群教師而言，他們努力積極回應高教深耕計畫績效指標的要求，造成工作負荷越來越重。只是他們最關心的事情還是自己的職涯發展，並不見得是關心學校可以獲得多少計畫補助經費；如果努力付出的結果，若無法轉換為職涯發展的前進動能，或是成為學術成果的一部分，自己的學術生涯將會看不到願景與希望；自己為學校所做的努力與付出，對老師個人而言，將不具任何意義。

老師就一直被 KPI 追著跑，催促我們（要）達到某個標準，可是我覺得好像一直是在做服務跟付出，自己的職涯（發展）就一直被掩蓋，看不到希望（訪 T-3，私立 T 大副教授）。

為避免無法招喚教師而影響校務推動，學校面臨高教深耕計畫各面向的績效指標要求與目標達成壓力，最常使用「端出牛肉」方式來激勵老師參與動機，讓老師真心願意為學校打拼。因此，讓老師看到「希望」與「願景」的方式，就是將計畫績效指標與教師關心個人的職涯發展進行鏈結，讓教師可以在不同面向中的績效指標，選擇對自己最合適或最有利的指標參與；這才是引導或鼓勵老師參與高教深耕計畫的務實作法。

高教深耕計畫各個面向裡面有不同的 KPI 要求，學校必須靠老師來踴躍參與並達成這些 KPI 指標；所以就現實考量，有三個層面會影響老師的參與意願。**第一個是學校提供的經費補助多寡**，因為要達成規定的 KPI 就必須要有資源投入，如果資源不足，指標達標機會就會比較低。**第二個是為了博取個人名聲**；有些老師會期待透過個人努力與學校公開的成果發表會，讓校內教職員生知道自己的努力與成果，為自己打出好了名聲。**第三個是與教師升等關聯性**；對於有升等壓力的老師，即使沒有經費補助也沒關係，能夠幫助他升等最重要（訪 U-4，國立 U 大特聘教授）。

依訪談資料分析結果顯示，「提供經費資源」、「賺取個人名聲」與「轉換為教師升等指標」，這三種方式是學校在引導教師參與政策過程中，促成學校與教師「雙贏」的關鍵策略。首先，學校經由教師的協助下，可以達到教育部在高教深耕計畫的績效指標的要求；若成效顯著的話，甚至有機會增加學校的補助經費。其次，教師依照經由學校內部程序或規範，將參與學校的政策工作轉換為個人職涯發展的前進動力，換取更高的學術地位與聲望。因此，教師投入高教深耕計畫的參與力道強弱，將視計畫績效指標與個人職涯發展的鏈結程度；連結程度越高，教師採取行動與回應能力就會越積極。

參、「政策隱含價值觀」的理解：教學與研究比重的平衡點，將依所處校園文化與學術同儕決定

依循大學發展自我特色的脈絡，高教深耕計畫實踐方式主要是為修正過去各大學「重研究輕教學」的通病，調整國內高教環境的「不均衡」發展的路線；不論在各大學關心的經費分配方式，或是大學教師關心的升等標準，教育部都認為應該被重新檢討，並積極與各大學溝通，希望找出大學辦學的核心價值。

（教育部部長潘文忠）整個高教深耕計畫，主要是檢討過去整個高教的發展，當然大學的主要任務，確實是在研究及教學並重，所以高教深耕計畫，尤其第一部分，我們希望各大學在「教學」部分能夠加強預算的配置，我們是有這樣的構想。……教育部一直有在跟大學溝通……期待未來教師們除了研究之外，也會有一些是從實務上來做升等，讓投入教學，或投入技職方面研發的教師們，也能夠有更多的「升等機會」（立法院，2017b，頁 417）。

因此，當教育部提出大學治理的「普世價值」：教學創新、高教公共性、善盡社會責任與建立學校特色，並納入高教深耕計畫第一期主冊的四大面向，即在傳達每一所大學在人才培育應該考量自己的所處「高教位置」，並善盡學校的社會責任，

以回應社會對大學的期待；而政府則是扮演資源提供者的角色，在高教深耕計畫經費分配上，讓「教學」成為學校辦學的核心，給予比較高的經費比重。因此，政策實踐方式即是將高教深耕計畫第一部分主冊經費，高於第二部分經費（全校型計畫與特色領域研究中心），透過補助經費的政策引導，讓各大學有足夠的資源發展教學創新與學校特色（教育部，2017b）。

對於願意投入教學的大學教師，教育部認為也應該認可其價值與貢獻。除了102學年度開始推動教師多元升等制度之外，並自107學年度開始推動補助個別教師的教學實踐研究計畫，協助大學教師增進教學能力與提升教學品質；經由多元升等制度與計畫經費的支持下，讓教師升等的機會不再是擅長學術研究老師的專屬權利，讓投入教學的老師不但有升等的機會，也可以跟其他老師享有等同的學術地位。因此，研究與教學都是學術「主流」價值的論述，成為高教深耕計畫重要的實踐目標之一（符碧真、李紋霞，2020；劉曉芬、張嘉育，2018），並且將教師視為政策實踐的推動者，讓投入「教學」的教師有升等機會，修正過去大學「重研究輕教學」路線修正的實踐方式（教育部，2017a）。

各大學對於「重研究輕教學」路線修正的理解與詮釋，是否如官方政策文本預設劇本；以下將針對位處「偏重學術研究」與「校務多元發展」兩種不同類型大學的脈絡情境，探討教師對於高教深耕計畫政策意圖的理解進行研究分析，並探討對政策詮釋的差異性。

一、校務發展偏重學術研究的大學：教學成為教師學術工作的「次優先」選項

高教深耕計畫強調「教學為核心」的教育理念，並將教學創新納入該計畫四個面向之後，各大學重視教學與聲明教學重要性已變成當前「政治正確」的選項，即使校務重心長期以來是以學術研究為主的大學，面對全新的政策價值與理念，也符應當前政策，表現出正面認可的態度，並認為推動高教深耕計畫，將有助於修正過

去過於重視論文發表的扭曲現象，讓國內大學可以重視教學品質與學生培育，而不是大學只專注在學術研究上面。

高教深耕計畫主冊的四個面向，我覺得政策設計的還不錯，修正過去大家拼命發表論文的風氣，讓學校不是只有 Research，開始重視教學與學生培育，美國很多傑出教授會被詬病，很多原因都是教學不認真，不重視學生學習表現，只看中研究，導致很多本來應該要做到的事情都沒有做好（訪 C-1，國立 C 大校長）。

然而，學校要特別突顯對於教學的重視，高教深耕計畫的政策文本並未告知學校應該怎麼做與不應該怎麼做；因此對於重視教學的賦予意義與實踐方式，將由各大學理解高教深耕計畫的政策文本之後，依循學校所處「高教位置」進行政策詮釋，並做出最符合邏輯與利益的行動（van Zanten, 2009）。「詮釋」是指學校對教育部政策文本的解讀過程，他們會根據自身的知識、經驗和學校的具體情境來理解政策的意圖和要求，以確保教學品質與計畫績效指標的對接情形。

由於重視教學的政策實踐需要各系所教師配合，並牽動到學校重新思考內部各學院的定位與分工，哪些學院老師擅長做研究，哪些學院老師適合做教學。只是學校對於實施高教深耕計畫想法是以「善意」思維，由過去在學術研究缺少發揮空間的教師（主要為人文社會領域）扮演執行教學工作的角色，並主觀上認為應該會「非常合適」參與高教深耕計畫的教學創新、教學實踐研究計畫或 USR 計畫，這些教學計畫的執行成果可以取代期刊論文；受訪者 C-1 認為這種「替代方式」應該可以幫助這類老師完成他們的升等。

近年教育部推動 USR 計畫.....我們的○○學院、○○學院與○○學院，「非常適合」做這個.....這樣的話就不用甚麼領域都要用論文導向，導致有些學院沒有發揮的空間。另外教學實踐研究也是同樣的道理，有些老師真的在研究方面不是很能發揮，教學實踐研究剛好是一種「替代方式」；只是我們學校還是比較研究導向，所以校內老師走多元升等，人數還是很有限

(訪 C-1，國立 C 大校長)。

「非常合適」與「替代方式」的論述，雖然是出自於「善意」，希望經由教育部推動的新政策，協助過去學術研究較無發揮的教師，找到他們可以努力的方向。只是學校採取「二元式」分類的推動策略，從受訪者 C-1 訪談過程中坦承，學校偏向「研究導向」，實際上並無法達到實質鼓勵或引導的效果，願意選擇多元升等制度的老師，人數也不多。這顯示對國立 C 大教師價值觀而言，升等方式還是傾向傳統學術研究的升等方式，即透過期刊論文的發表，獲得同儕的審查認同。

國立 C 大老師傾向採取傳統學術研究的升等方式，其背後原因突顯個人學術研究的成就表現，在校園文化裡具有關鍵的重要性，必須經由同儕認可學術研究表現，才能突顯校內的學術地位；而這也顯示國立 C 大校園的學術「主流」價值觀。至於願意選擇多元升等制度的老師，因為人數上僅為少數比率，變成校內同儕的「特殊個案」或「非主流」案例。另一方面，學校為落實重視教學的政策理念，政策實踐方式採取「二元式」分類，鼓勵不擅長做學術研究的教師，參與 USR 計畫與教學實踐研究計畫，讓已經被歸類為學校「特殊個案」或「非主流」教師，更容易陷入「次等」或「二流」學術成就的氛圍，導致教師不到最後關頭，絕不會輕易選擇以多元升等方式完成個人升等。

像我們這樣子（重研究）的學校，老師們對於教學這件事情，整體上他們並不會覺得是最重要的事情，反而因為老師進來學校後，**面臨升等需求與接受學校評鑑的現實考量**，研究方面相對上是比較重要的；所以**教學創新很難去引起老師們有很大的興趣**（訪 C-4，國立 C 大教授）。

從訪談資料分析顯示，高教深耕計畫提倡重視教學創新，雖然獲得國立 C 大理念認同與精神支持，但是校內老師受到學校長期以來的「重研究」校園文化傳統的影響，投入教學工作並無法舒緩個人升等與教師評鑑的壓力。因此，國立 C 大

教師卻乏投入高教深耕計畫的教學創新或參與教師多元升等的動機，研究工作才是教師的「首要任務」，教學工作則被教師歸類為「次要任務」。

二、校務發展偏向多元發展的大學：教師雖然願意投入教學工作，但是多元升等制度仍缺乏學術同儕的支持，導致教師不敢輕易嘗試

雖然國立 C 大老師對於投入教學創新未必感到興趣，但是由於教學創新已是高教深耕計畫四大面向之一，教育部已對外宣示「教學」部分將會加強預算的配置；因此，學術研究比重相對上沒那麼高的其他大學，基於爭取補助經費的考量下，仍會積極回應教育部提出重視教學的理念，並引導校內老師依照興趣與專長，選擇最適合自己的學術生涯發展。

每一個老師來我們學校任教一定有他的理想，在學術生涯的發展上，一定有他的目標。學校的作法就是，想做教學的老師，我們就鼓勵他好好地去做教學，想做研究的老師，學校就好好鼓勵他去做研究，想做社會服務的老師，學校也會鼓勵他（做社會服務）；所以學校不能只有一個發展方向，要求所有老師都做一個特定的方向（訪 U-1，國立 U 大校長）。

依循教育部提出教學與研究並重的教育理念，國立 U 大政策實踐方式是引導教師「適性發展」，不偏重教學、研究或社會服務的單一特定方向，同時也讓學校的校務發展趨向「多元性」，進而呈現自己的辦學特色；國立 U 大「適性發展」實踐策略，相較於國立 C 大「非常合適」或「替代方式」的政策論述，在情感上可以讓老師接受度比較高；只是要讓教師從理解與支持的立場，轉化為實際身體力行的參與行動，仍需視學校引導或鼓勵措施而定。學校必須提供經費支持或與教師個人升等產生連結，讓學校校務發展與教師職涯發展達到目標的一致性，才有助於吸引老師參與高教深耕計畫。

當行政單位負責推動學校深耕計畫時，想要獲得教學單位的配合或者取得老師的共識，相對上就顯得非常困難，尤其當老師認知至是上認為高教深耕計畫不關他個人教學研究及升等的事情，態度就會更顯得不積極，甚完全不參與；行政單位僅能透過校內各種會議進行宣導，或是訂定各項獎勵計畫徵求教師提案（訪 U-2，國立 U 大簡任公務員）。

學校運用高教深耕計畫補助款提供老師獎勵經費，吸引教師願意投入創新教學工作，看似非常世俗又老套的方式，但事實上這一點點經費投入，可能是學校落實高教深耕計畫「教學為核心」與「學生為主體」政策理念的重要關鍵。對於以招收學業成績低弱學生為主的大學，由於學生學習動機欠佳，課程內容難以提升學生學習興趣；但是如果一筆經費可以讓老師購買教材或教具，讓學生有機會動手實作，這種情形將有機會可以獲得改善，甚至因為教材工具輔助的因素，讓老師的教學品質獲得提升。

高教深耕計畫的教學創新面向，基本上這個面向每年度我都會提案申請，而申請主要目的是希望獲得一些經費支持，可以針對我在系上教授的課程幫忙添購教具與實作材料；例如在電機機械課程，我可能會需要採購馬達、發電機等教具材料，藉此向學生解說電力跟磁力兩者的關係，學生除了聽取理論分析之外，也可以在課堂上看到具體物件與親自動手做，實際體會馬達與發電機運轉情形，讓理論與實務相互結合，這樣可以提升學生學習動機與興趣（訪 U-5，國立 U 大教授）。

因此，高教深耕計畫補助學校方式，不同於過去「獎勵大學教學卓越計畫」與「邁向頂尖大學計畫」的競爭方式，而是採取「校校有獎」的推動策略；雖然外界批評有浪費教育資源的質疑，但是換一個角度來看，也因為官方採取「遍地開花」的策略，讓處在國內高教「中段」與「後段」位置的大學有機會獲得資源，並將這些經費投入在提升學生學習動機與改善教學品質，落實學校以「教學為核心」與「學生為主體」的政策理念；讓這類學校與校內師生成為推動高教深耕計畫的實質受益者。

過去在沒有高教深耕計畫時候，學校或系上要籌措經費維護實驗設備都很困難了，根本沒有能力再提供老師經費去購買教具與材料；因此，即使我們學校獲得高教深耕計畫補助經費雖然不多，老師寫計畫向學校申請經費的流程也很麻煩；但是不可諱言的，這一點點的資源，對老師教學上的幫助，還是扮演很重要的功能（訪 U-5，國立 U 大教授）。

除了經費補助方式之外，有些學校也會依照學校辦學特色導入多元升等制度，讓校內教師可以選擇教學或產學上的貢獻進行升等，進而鼓勵老師參與校內相關的教學或產學合作計畫。

我們學校選擇產學合作作為學校辦學特色，並開始鼓勵老師參與，同時校內也針對教師升等管道導入多元升等制度，如教學創新、產學合作等，提供老師不同的升等選擇（訪 T-1，私立 T 大校長）。

雖然教育部推動高教深耕計畫之後，大部分公私立大學看待教學工作已經大幅提升重要性，尤其是受到計畫績效指標的引導下，多數學校已建立獎勵老師開設相關教學創新課程的補助機制，甚至也將多元教師升等納入校內的升等制度，只是這樣努力的結果，是否可以有效反映到教育部想要達到研究與教學並重的另一個實踐目標—投入教學工作的教師具有「升等機會」；本研究將從整體數據角度進行分析與探討。

依教育部《大專校院校務資訊公開平臺》的數據顯示（教職類/教 7），教師升等選擇傳統的「學術升等」，從 106 至 111 學年度都超過 90% 以上的比率，亦即教師升等選擇「教學實踐研究」、「技術研發」、「文藝創作展演」或「體育競賽」合起來不到 10%。這代表教師選擇多元升等制度比率並不高（詳表 4-1-2）。這種比率偏低情形為國內各大學的普遍情況，而不是僅侷限在學術研究較為盛行的研究型大學。因此，教育部推動高教深耕計畫，即使學校與教師在推動教學創新提交亮麗的

政策績效，但是教師在個人學術生涯重要抉擇時候，90%以上的老師依然會選擇傳統的學術「主流」，以期刊論文向同儕證明自己已達到升等的標準，而不是用教學創新的研究成果或產學合作的研發成果進行審查。

表 4-1-2

106 至 111 年度各大學學術升等與多元升等之人數與比例

學年度	106	107	108	109	110	111
學術升等人數(比率)	1545 (91.91%)	1431 (91.55%)	1332 (92.82%)	1441 (92.73%)	1426 (93.45%)	1448 (92.82%)
多元升等人數與(比率)	136 (8.09%)	132 (8.45%)	103 (7.18%)	113 (7.27%)	100 (6.55%)	112 (7.18%)
合計	1681 (100%)	1563 (100%)	1435 (100%)	1554 (100%)	1526 (100%)	1560 (100%)

說明：

1. 學術升等係指在送審類別上，教師選擇依專科以上學校教師資格審定辦法第 14 條規定，以專門著作送審。
2. 多元升等係指在送審類別上，教師選擇依專科以上學校教師資格審定辦法第 15 至 18 條規定，提交專門著作、技術報告、作品及成就證明或競賽實務報告之其中一種送審。

註：研究者自行整理

因應高教深耕計畫的推動，即使大學老師願意投入教學創新，但是卻僅有 6~8% 老師願意採取多元升等制度，將自己在教學與實務上的貢獻轉換為研究成果，接受同儕專家的學術審查；這樣低人數比率的結果，顯示大部分大學教師將教學與研究視為各自獨立的學術工作，並未針對提升教學品質、學生學習成效等教學現場的議題，視為有價值的研究議題，或是讓教學現場的實踐反饋於研究議題的創新發想；另一方面多元升等制度雖然已普遍被各大學所接受，並有對應的升等制度，但是當老師真的要身體力行時候，他們擔心多元升等「非主流」的少數觀點，無法說服學術研究升等「主流」的多數意見。

即使目前教育部已有推動教師多元升等制度，教師可以採取技術報告方

式進行升等，但是學術界接受度還是比較低，並不會特別鼓勵教師走這條升等路徑，更別說在研究外審時候，被審查委員質疑的困境（訪 U-3，國立 U 大助理教授）。

從訪談資料分析顯示，服務於校務多元發展的教師，由於這類學校相較於偏重學術研究的學校，比較尊重教師的學術多元性發展，在教師升等與教師評鑑制度採取「多元評量」政策，並透過高教深耕計畫的經費支持下，部分老師確實也被學校的教學獎勵制度所激勵，願意參與創新教學課程，朝向增進教學品質與提升學生學習興趣和成效而努力。只是當老師提出個人升等時，即使學校已將教學與產學的實務貢獻納入校內教師升等規定，多了其他升等管道可以選擇，但仍會擔心學術氛圍尚未成熟，不易獲得學術同儕的支持與認可，不願意貿然嘗試多元升等制度。

肆、本節分析與討論

在上述研究分析中，探討了行動者（學校與大學教師）在高教深耕計畫三個議題的理解情形，分別是「政策推動目的」、「政策績效指標」和「政策隱含價值觀」；以下將針對因行動者位處不同「脈絡」所形成政策詮釋的差異性，與官方政策預設立場進行比較，並與本研究第二章的文獻探討進行對話與討論，展示本節研究分析的獨特性與學術價值。

一、「政策推動目的」的詮釋：學校依現實考量與實際需求而發展特色

教育部推動高教深耕計畫的政策理念，係期待各大學發展學校特色，以解決大學發展「同質性」問題。只是從本節第一部分的研究分析顯示，不論急需拉攏生源學校（即私立 H 大）或是重視學術研究學校（即國立 C 大），兩校對於高教深耕計畫政策文本的理解和型塑學校特色的方式，並非一定是從學校既有的「基礎」與「優勢」發展特色，而是因應當前國內少子女化所造成當前校務發展困境，依學校所處「脈絡」，有計畫地擇定適合自己的校務發展目標，以強化學校競爭優勢。因此，

兩所學校都出自「現實」考量，以能夠解決當前校務危機或提升競爭力的前提下，才會被學校所選擇，並進一步發展出對政策的詮釋。

因此，雖然私立 H 大與國立 C 大閱讀相同的政策文本；但是由於所處「高教位置」的脈絡差異性，對於建立學校特色的政策詮釋，卻有不同的看法（詳表 4-1-3）。從上述的研究發現，支持了 Braun 等人（2011）與江淑真和王麗雲（2020）的研究論點，顯示在多重脈絡下的政策詮釋會隨著不同組織的需求而轉變。對於私立 H 大而言，由於學校面臨生源不足的困境，將「拓展生源」視為最優先的校務發展事項，對於任何有助於促進學校「永續經營」的工作項目，都會被建構與賦予校務推動的意義；因此經由高教深耕計畫型塑學校特色的目的，將被學校「詮釋」為提升學生就業競爭力，達到吸引國內學生就讀的目的。因此，私立 H 大賦予型塑學校特色的意義，仍是採取依循官方在預設立場—「學生為核心」；這種「以客為尊」的策略，突顯出學校面臨生源不足脈絡環境的現實考量與實際需求。

至於國立 C 大部分，面臨國內博士生數量不足的危機，將吸引優秀外籍博士生就讀為校務發展目標，對於能夠提升學校的學術研究競爭力與世界排名，才會被賦予意義的工作項目，並納入校務推動之中；因此高教深耕計畫型塑學校特色的目的，將被學校「詮釋」為解決學校當前基層研究人才不足，並經由「國際合作」的推動策略，促進延攬國際優秀博士生與提升高品質的研究產出，以「擠身世界一流大學」作為學校的辦學目標。因此，國立 C 大型塑學校特色的意義，透過「博士生數量不足造成研究失能」的政策論述，將提升學校研究競爭力放置於政策實踐的最終目的，顯示政策詮釋並非依循政府預設的政策文本—「學生為核心」，反而是修正為「學校為核心」，致力於學校國際競爭力的提升。這樣的研究發現一方面支持了政策文本具有「多義性」的論點（詳本研究第二章的圖 2-2-1）；另一方面突顯出政策實施並非「直線式」與「單向性」，而是在不同脈絡中持續的轉變（政策核心從「學生」調整為「學校」），並且賦予新的意義（Ball et al., 2012a）。

表 4-1-3

大學對於「型塑學校特色」的理解與詮釋

官方政策理念	學校對政策的理解	學校對政策的詮釋（政策文本的多義性）	
		生源不足的大學	重視學術研究的大學
1. 解決大學發展「同質性」問題	因應少子女化所造成校務發展困境，有計畫地擇定校務發展目標，強化學校競爭優勢	1. 目標：吸引國內學生就讀，追求學校永續經營	1. 目標：吸引國際優秀博士生就讀，提升國際學術競爭力
2. 從學校「基礎」與「優勢」發展多元特色		2. 策略：提升學生就業競爭力	2. 策略：推動國際合作，提升研究品質
		3. 政策核心：對象為「學生」，依循政策文本的理念	3. 政策核心：對象為「學校」，改變政策文本的原意

註：研究者自行整理

二、「政策績效指標」的詮釋：爭取學校補助經費與個人職涯發展

高教深耕計畫績效指標的訂定，教育部係出自於協助各大學的校務發展，由學校自行選擇適合自己的績效指標衡量方式，並訂定適當作法與逐年欲達成目標。但是從本節第二部分的研究分析顯示，學校對於高教深耕計畫的績效指標內容，理解為必須配合教育部設定的「框架」，並全力配合執行，避免受到審查委員質疑，學校未依照「官方劇本」提出對應的計畫成效；審查委員評判結果，將會影響學校補助經費額度，一旦補助經費短少，將會造成學校競爭力與辦學品質的下降。因此，官方文件所列績效指標的參考作法或共同性關鍵績效指標內容，學校「理解」為官方確保計畫成效而提出的政策文件；各大學績效指標呈現的數據與成果，則是「詮釋」為學校回應高教深耕計畫的能力，學校必須在官方績效指標的「框架」下，配合提出執行亮點與成果，甚至不惜要求教師需配合政策需要，額外開設 AI、程式設計等新興課程。至於官方文件的績效指標內容與引導力道強度，學校本身未必會關心。

對於大學教師而言，面對學校將績效指標移轉的壓力，他們必須盡可能調適與回應計畫績效指標，但他們又深知個人職涯發展的重要性；因此，學校績效指標的政策工作，在具有轉換為教師職涯發展前進動能的前提下，才會被他們視為有意義的政策工作。所以在高教深耕計畫眾多績效指標中，教師會依據自己的背景、經驗和學校具體情境，選擇可以與自己學術工作產生鏈結的計畫與活動，將績效指標「詮釋」為教師與學校創造「雙贏」的鏈結與機會（詳表 4-1-4）。

由上述分析可知，學校與教師對於高教深耕計畫績效指標的理解與調適，將有不同的政策詮釋和賦予意義，他們即使位處相同的校園環境，但遭遇「壓力」與權力「位置」而形成的所處脈絡，兩者迥然不同，所以在政策調適與回應而有不同方式。本研究發現，在高教深耕計畫的實施過程中，學校要求教師額外開設 AI、程式設計等新興課程，本質上充斥著以由上而下方式向教師「推銷」政策，這是一種政治與權力的互動關係，教師面臨職場工作與政策績效壓力下可能難以拒絕（Ball et al., 2011a）。而教師採取政策調適方式，係採取創造「雙贏」機會—滿足學校爭取補助經費與促進個人職場發展的需求；就如同 van Zanten（2009）的研究結論一樣，政策行動者會依循情境作出最符合邏輯與利益的行動。因此，政策實施過程中，如果可以找到符合雙方的共同利益，將有助於將計畫轉化為推動策略，降低可能出現的誤解、阻力和衝突，從而促進政策的順利實施。

表 4-1-4

學校與教師對於「政策績效指標」的理解與詮釋

官方政策理念	行動者對政策的理解	行動者對政策的詮釋 (政策文本的多義性)	
		學校	教師
高教深耕計畫是協助學校發展特色的計畫；績效指標是「開放式」的選項	1. 學校：回應官方政策績效指標的要求，係爭取補助經費最大化 2. 教師：官方政策帶給教師越來越多的工作量	依照官方績效指標的「框架」，提出執行亮點與成果；但是對於官方績效指標的引導強度，未必會關心	優先參與可以轉換為學術成果的績效指標，並為學校與個人創造「雙贏」的局面

註：研究者自行整理

三、「政策隱含價值觀」的詮釋：教學與研究並重的衡平，仍是由學校環境與學術圈主導及控制

高教深耕計畫政策文本提到，過去「邁向頂尖大學計畫」實施結果，導致大學校園內充斥「重研究輕教學」的氛圍；教育部為改善這樣的結果，在高教深耕計畫強調教學創新與學生學習成效的重要性，希望大學校園能夠發展成「教學與研究並重」的學術氛圍，並藉由透過多元升等制度，讓教學表現傑出的大學教師也可以有升等的機會。從本節第三部分的研究分析顯示，雖然大學校長（受訪者 C-1 與 U-1）對於官方的政策理念表現出理解與支持的態度，但是教師是否會進一步表現出具體行動，則是回歸各別大學校園內部的學術文化而定。

對於服務於重視學術研究學校的教師而言，受訪者 C-4 表示國立 C 大很重視教師的學術研究表現，教師受制於校園文化的影響，以及為讓自己可以繼續「存活」在學校校園裡，會以個人升等及教師評鑑作為優先考量，教學創新很難吸引教師的興趣與投入；因此，學校採取政策「詮釋」方式，找一群被學校認定「學術研究表現較差」的教師參與創新教學、教學實踐研究計畫的政策工作，以證明國立 C 大為一所「教學與研究並重」的大學。這樣的研究結果顯示，教育部在高教深耕計畫

強調「教學與研究並重」的政策理念，仍停留在建議性質與抽象概念，並未具體告訴學校與教師可以做甚麼與不能做甚麼。因此，「教學與研究並重」的操作定義與實踐目標，將由各大學的校園學術「主流」文化所控制與決定（詳表 4-1-5）。

對於服務於多元校務發展學校的教師而言，較具有「適性發展」的空間，並較易受到學校政策的引導與鼓勵，在沒有明顯升等與評鑑的壓力與包袱下，教師對於教學工作的投入，只要對學生或個人有助益就會產生意義與動機；因此，很自然就會將高教深耕計畫強調的教學創新，「詮釋」為可以提升學生學習動機與成效，並積極投入學校教學創新計畫的具體行動。只是「教學與研究並重」的政策理念，仍難以跨越教師升等這道鴻溝，教師在教學、研究與服務的學術表現，需要做到甚麼程度才可以升等，並非單憑教育部的政策理念就可以決定一條教師升等的基準線——「讓投入教學或投入技職方面研發的教師們，也能夠有更多的升等機會」，仍必須回歸由大學校園文化與學術圈同儕專業審查，由兩者決定教學與研究最合適的平衡點。

綜上所述，研究結果顯示，大學教師如何實踐「教學與研究並重」的政策理念，往往取決於各大學的學術文化，而非單靠教育部政策文本的指導（Ball,1994），行動者會透過語言文字的論述過程，將政策實施方式呈現多樣性（Ball,1993; 2015）。這樣的研究發現，支持了政策施展理論觀點，該理論認為政策並非靜態規範，而是在具體情境下被行動者詮釋並轉化為具體行動。換句話說，各大學根據其脈絡條件對政策進行不同理解、詮釋和實踐政策（Ball et al., 2012a）。

表 4-1-5

學校與教師對於「教學與研究並重」的理解與詮釋

官方政策理念	對政策理解與詮釋（政策文本的多義性）	
	重視學術研究的大學	鼓勵教師多元發展的大學
1. 大學發展為研究及教學並重的校園文化	1. 學校表現出對官方政策理念的接受與支持，並鼓勵「學術研究表現較差」的學院或教師，優先參與教學工作	1. 投入創新教學確實有助於提升學生成效，可以減輕教師的教學負擔，讓教師更願意參與課程活動
2. 投入教學教師也具有升等機會	2. 受到校園重視學術研究影響，教師未必會有具體行動，傳統學術升等仍是「主流」價值	2. 參與多元升等制度，仍會擔心不被學術同儕的審查委員認可，雖是認同理念，但未必會親身參與

註：研究者自行整理

本節從高教深耕計畫重視的三個議題：「政策推動目的」、「政策績效指標」和「政策隱含價值觀」，可以顯示出運用政策施展理論的研究分析，有助於還原教育現場的「真實」情境，闡述行動者受制於所處「脈絡」，對於高教深耕計畫政策文本進行解讀與理解，會根據他們的背景、經驗和學校的具體情境來詮釋政策的意圖和要求，讓高教深耕計畫實施過程中，不僅僅是被單純「執行」，而是不同行動者讓政策賦予不同的意義與詮釋，呈現出高教深耕計畫政策文本的「開放性」與「多義性」，也讓政策理解與詮釋過程中賦予政策文本新的意義。另一方面學校或教師參與政策動機，顯示涉及到組織或個人的價值、意圖與利益；單一政策放置在不同學校時候，將會產生不同的影響與效果，每所學校或每位教師並不是都是「均質性」的個體；這都足以顯示所處「脈絡」對行動者產生的影響。

第二節 高教深耕計畫之政策行動者與其政策工作

高教深耕計畫的政策施展是由校園內不同行動者來進行。本節將借用 Ball 等人 (2012a) 在政策施展理論的行動者分類，探討大學校園內誰是政策的主要行動者 (包含大學校長、一級主管及教師)，並分析這些行動者在政策施展過程中扮演的角色和職責，藉此剖析他們的信念與價值觀如何影響高教深耕計畫的政策施展；這將有助於後續章節針對「意義工作」和「政策轉化」的研究分析。

壹、大學校長的政策工作

在高教深耕計畫實施過程中，大學校長扮演角色為政策敘事者、轉譯者與批判者，以下將分述說明其對應的政策工作。

一、政策敘事者：經由高教深耕計畫政策文本的理解與詮釋，敘事學校未來的創新變革與發展願景

(一) 整合不同政策，並轉化為校務發展定位與治校理念

高教深耕計畫第二期主冊四個面向分別為教學創新、產學合作連結、高教公共性與善盡社會責任；由於計畫內容涵蓋校務層面廣泛，校長在理解與詮釋政策時，會篩選和聚焦在某些特定政策，決定哪些政策特別重要，學校必須一定要認真看待，並宣布全校教職員都要參與政策的推動，藉此滿足教育部期待學校回應政策的方向。

……高教深耕計畫有一個很重要的目標 (善盡社會責任)，就是要讓學校所有的老師與職員同仁去認可，大學對社會上要負起的責任，這是社會期待的氛圍 (訪 U-1，國立 U 大校長)。

在推動高教深耕計畫第一期與第二期交替過程中，國立 U 大校長決定將「善

盡社會責任」設定為學校校務發展目標之後，則需要轉化為校內的中長程計畫與治校理念，藉此突顯官方政策為學校帶來的變革與創新，同時也彰顯「深耕在地，善盡社會責任」已融入國立 U 大的學校特色與校務定位。

當高教深耕計畫第二期撰寫的時候，正好碰到學校校長更迭，所以計畫需要呼應新校長的治校理念，同時也依第一期計畫執行結果進行重新檢討與修正。所以高教深耕計畫對學校的意義，恰好提供學校可以「重新審視」校務發展的機會，讓學校在「中長程計畫」、「校長治校理念」與學校高教深耕計畫推動主軸，做「統整性」的思考，讓學校設定清楚的校務定位與發展特色（訪 U-2，國立 U 大簡任公務員）。

在政策理解與詮釋的過程中，校長扮演著關鍵角色。他們負責解釋政策、決定什麼「應該做」以及什麼「可以做」或「不能做」。校長通過敘事學校發展願景來管理和傳達政策的重要性，這些敘事既是回顧性的（重新審視），又是前瞻性的（統整性）。它們有助於形成一個連貫的學校發展故事劇情，並激勵教師和學生往特定方向前進。因此，校長的政策工作涉及將中長程計畫、校長治校理念與高教深耕計畫等不同政策理念，整合成一個學校的敘事與願景，並在這個基礎下推動學校校務相關重大計畫與政策。

（二）實踐治校理念與勇於創新變革，勾勒出前瞻性的未來校務發展願景

校長會根據學校面臨的情境、需求和反思，制定出一個明確的願景，並利用政策來實現這個願景。他們會選取政策中對學校發展有利的部分，將其融入學校校務發展方向之中。因應高教深耕計畫第二期主冊推動的四個面向，分別為教學創新、產學合作連結、高教公共性與善盡社會責任；私立 T 大校長依循上述的「產學合作連結」的政策，認為國內大學現行學雜費收入標準過低，無法提供學校足夠的經費資源，所以希望透過「產學合作」方式，引進企業進駐與提供學校資源，並且視為提升學校辦學品質的途徑。

以現行學雜費收入每位學生約 10~11 萬元，根本沒有辦法辦好一所大學。所以，學校就是希望不倚靠學雜費收入，然後學生人數要減少，空間省下來後我們要創造「產學合作」的優質環境，引進廠商進駐來挹注學校的經費（訪 T-1，私立 T 大校長）。

學校把(產學)合作對象開始逐步擴大，希望把校園變成一個「產業聚落」。即使我們學校很小，但是還是可以包含非常多元的素材，我們的目標是，讓這個小小學校裡面的少少同學，可以在校園內接觸到各種不同的產業。學校讓產業進入校園以後，就可以跟老師做連結，產業界主管、教師與學生就可以融合在一起，而不是將圍牆外的產業與學校完全分開，這樣就可以創造出有利於推動產學合作與彼此溝通討論的環境（訪 T-1，私立 T 大校長）。

因此，學校推動高教深耕計畫過程中，「產學合作」被校長刻意突顯重要性，並將其連結到營造產業聚落與提升辦學品質，校長勾勒學校受到國內少子女化衝擊下，不倚靠學雜費收入的發展願景，並將其願景和目標傳達給全校師生和利益相關者，期待在實施高教深耕計畫的過程中，校內每位成員對於產學合作與校務發展的關連性，具有共同的信念，並支持私立 T 大校長將校園變成「產業聚落」的治校理念。

（三）提出創新與獎勵政策，激勵績效產出，扭轉學校面臨競爭力衰退的困境

校長在政策論述表達中扮演重要角色，他們將各種不同的政策融合成一個機構敘事，通常是通過某種形式「提升」或「改進」的劇本內容，將不同的政策元素整合到學校的整體發展計畫之中，藉此加以闡述政策推動的意義。國立 C 大面臨學術研究競爭力的下滑，提出了「卓越研究促進方案」，希望透過投入經費，藉此獎勵校內教師提升學術研究能量，達到學術研究競爭力「提升」或「改善」的目標。

在（高教深耕計畫補助）經費不足的狀況下，現在學校要更加精進，坦白說機會不大，所以我們這個國際競爭力，當然是會一直落後，這個是我們

這幾所學校面臨最大的困難。……為了扭轉這個困境，針對提升學校競爭力這方面，尤其是發表論文這方面，最近學校提出了「卓越研究促進方案」……我們希望投入一些（高教深耕計畫補助）經費，獎勵校內的優秀新進與拔尖人才（訪 C-1，國立 C 大校長）。

「卓越研究促進方案」的提出與執行，涉及學術研究表現傑出教師的獎勵制度，這也代表校長具有資源支配的權力，扮演決定學校資源配置的角色；根據學校需要改善方向的具體情況，提出具有激勵效果的實施策略，確保學校提升國際競爭力的目標能夠逐步實現；這是一種「開創性」應對的過程，學校不僅僅是被動地實施高教深耕計畫，也會開創性地改變與扭轉學校當前面臨的困境，讓學校進入「提升」或「改進」的敘事劇本之中。

二、政策轉譯者：闡述「抽象」政策理念與「具體」政策實踐之間的連結關係

只是政策詮釋過程中，並非是天馬行空，而是透過政策解釋、選擇和強化意義的不斷循環過程，展示出校長的創造力和領導能力，藉此應對政策的各種挑戰和矛盾。大學校長會試圖將政策詮釋為既具有可行性，又能被校內教師與職員所接受，並且盡可能將政策變得易於被接受與被理解，確保政策能夠被具體落實。

學校定位為「就業型大學」，我們的辦理目標就會很清晰；學生大一進來之後，我們就提供微學分的課程，讓學生在大一的時候就有機會到園區觀摩學習，認識園區相關公司的運作，然後將學校 SDGs 與園區結合，同時也作為學生自主學習的一部分；甚至學生如果有打工的需求，不管是甚麼科系，學校也都希望學生在園區公司打工，畢竟園區提供就業機會比較多（訪 H-1，私立 H 大校長）。

高教深耕計畫型塑學校特色的過程中，雖然私立 H 大校長將學校定位為「就業型大學」，然而「就業型大學」畢竟僅是抽象的口號與目標，仍需進一步轉化為校內熟悉且易於理解的推動策略。因此，私立 H 大校長進一步闡述政策的實踐方式，並非是協助學生在科學園區找工作，而是透過入學後的課程設計與規劃，從學

生大一學習場域就開始貼近科學園區的企業，讓學生對於將來實際的工作場域，經由企業觀摩、參與學校計畫與打工機會慢慢深入了解未來的職場環境。將抽象的治校理念轉化為具體實施策略的政策歷程，可以私立 H 大教師充分理解「就業型大學」的實踐方式，感受到這項政策是具有可行性，進而提升政策被接受與被落實的可能性。

三、政策批判者：質疑官方政策的正當性，確保學校的最大利益

教育部制定高教深耕計畫最初始目的是為了解決大學「同質性」問題，希望藉由政策的多元目標進而型塑大學自我特色，讓國內高等教育發展體現豐富且多元面貌。高教深耕計畫第二期計畫內容中，政策文本強調學生「六大關鍵能力」的養成，要求各大學必須呈現對應共同性關鍵績效指標的實施成效。然而，共同性關鍵績效指標幾乎都屬於資源「投入型」，而非成效「結果型」，且衡量標準採取統一的量化方式，例如「曾修讀數位科技微學程人數、比例、成長率」、「修畢跨領域課程人數、比例、成長率」等，反而讓各大學再度陷入發展「同質性」問題。因此，私立 H 大校長對於共同性關鍵績效指標的設計理念和實施方式提出質疑。

高教深耕計畫第二期新增了培養學生的六個關鍵能力，要求學校在教學上去落實，我擔心的是會不會又陷入學校「同質性」的問題；還有這六個關鍵能力對應的績效指標，很多都是「投入性」的過程指標，並不是 **outcome** 指標.....從私校辦學角度，我們學校內部個單位要提的績效指標，我都會要求提出的是 **outcome** 指標（訪 H-1，私立 H 大校長）。

投入型過程指標是否可以衡量各大學的教育質量和學生學習成效？為什麼官方不採用結果型績效指標來評估計畫的真實效果？投入性過程指標是否會導致各大學注重形式而忽略實質內容？高教深耕計畫共同性關鍵績效指標過於統一化，是否會忽視了私立大學和公立大學之間的條件差異性？這些問題讓受訪者 H-1 對於高教深耕計畫的設計和實施細節提出質疑和批評，特別是擔心績效指標量化的

評量方式，無法促進國內高等教育的多樣性發展，深怕大學發展同質化問題再度發生。所以他認為，應該透過建立透明的結果型績效指標，讓各大學可以確實評估辦學成效和落實問責制度，確保政策的實施效果和公平性。

綜上研究分析所述，在實施高教深耕計畫的過程中，大學校長具有豐富的治校經驗與理念，扮演決定學校校務策略、資源配置和引導政策實施方向的角色，勾勒出學校定位與發展願景，透過行政權力告訴校內教職員甚麼事情是重要且急迫、可以做和必須做（政策敘事者）；大學校長也負責將抽象的政策理念，具體描繪政策實踐的途徑，闡述政策應該如何被執行（政策詮釋者）；由於大學校長具有崇高的社會地位，在「知識」與「權力」集於一身，所以也擁有批判官方政策的話語權，而對官方政策抱持著懷疑的態度，也有助於揭示官方政策潛在問題和促進政策改進的潛在價值（政策批判者）。

貳、大學一級主管的政策工作

在高教深耕計畫實施過程中，大學一級主管扮演角色為政策倡議者與經辦者，以下將分述說明其對應的政策工作。

一、政策倡議者：憑藉優異的創新與反應能力，靈活面對內外部挑戰與排除障礙

（一）依照學校設定的發展目標，提出具有創新性和建設性的校務推動策略

大學一級主管在制定高教深耕計畫的策略層面上發揮關鍵作用。他們利用自身優異創新能力，勇於提出學校整體校務發展和高教深耕計畫推動策略，設計出符合學校特色和需求的實施方式，確保計畫與學校的長期校務發展目標具有一致性、前瞻性和實用性。受訪者 C-2 表示，國立 C 大面臨最大的挑戰就是要持續提升學校的「國際競爭力」，在這個目標下，他必須思考具體的推動策略與資源投放方式，將高教深耕計畫經費使用發揮效益。

我們學校面臨最大的挑戰，向來一直都是如何維持學校具有「國際競爭力」，這就是我們最大的挑戰。在面對這個挑戰可以再細分為，我們需要優秀的人才、搭配很好的政策與足夠的經費。所以在這個想法下，我就會思考如何運用教育部高教深耕計畫的經費，規劃出能夠提升國際合作與國際競爭力的做法；而高教深耕計畫允許各校自訂自己的特色，學校就可以把教育部的政策作為依據，把提升學校的國際競爭力做為校務發展的首要目標（訪 C-2，國立 C 大一級主管）。

推動高教深耕計畫的目的係為彰顯各大學的自我特色，引導各大學在國內高教競爭市場找到自我定位；這樣的政策理念促使讓國立 C 大將校務發展目標—提升國際競爭力，經由實施高教深耕計畫過程中，將「校務發展目標」與「高教深耕計畫政策目標」兩者相互結合，並運用計畫補助經費的資源，規劃出可以提升學校在國際上競爭力的策略與作法。因此，大學一級主管扮演著如何將抽象的學校特色與校長治校理念，轉化為具體的推動策略，成為彰顯計畫實施成效與型塑學校特色的重要實踐推手。

（二）體認自我劣勢與外部威脅，找出學校發展的機會與優勢

由於高教深耕計畫推動主要目的之一，希望藉此型塑各大學的多元特色，避免計畫目標單一性，造成各大學發展的同質性。因此，高教深耕計畫執行範圍及涵蓋面向具有多元性，各大學一級主管能夠敏銳地識別推動高教深耕計畫可以創造的機會，並評估其可行性和潛在影響。他們會進行市場調查、需求分析和風險評估，制定具體的創新的執行策略和工作項目。

國立 U 大與其他頂尖大學在聲望上畢竟還是有落差，學校不太可能是學生的優先選擇，各學系必須體認招收學生素質下降的現實問題。因此，各學系的努力方向，並不是在招生宣傳本身，而是思考如何強化學生入學後的輔導與學習，讓國立 U 大學生畢業後具有跟其他國立大學一樣的競爭力（訪 U-2，國立 U 大簡任公務員）。

因此，大學一級主管除了理解高教深耕計畫政策文本之外，同時也必須掌握學校的先天特性限制與外在環境威脅，進一步識別實施高教深耕計畫之後可以為學校創造機會與優勢的政策軌跡，藉此在未來實施政策高教深耕計畫過程中，作為後續政策詮釋與政策轉化的基礎。

（三）提出創新變革與政策管理策略的建言

大學一級主管常常擔扮演大學校長的左右手，負責提出政策管理和創新變革的建言，確保校長治校理念與學校變革能夠順利推動，並且可以突顯出學校辦學績效與競爭力。受訪者 H-2 表示，私立 H 大學校坐落位置雖然鄰近科學園區，與眾多科技公司相鄰，但過去長期以來雙方互動頻率有限，並未帶給學校正面的助益；如果學校可以找到與科學園區企業的連結關係，將可以成為學校實施高教深耕計畫的創新想法，其他大學不但無法模仿學習，甚至有機會成為學校辦學特色。

雖然學校標榜是最接近科學園區的私立大學，但是過去好像跟園區接觸不是那麼密切，後來我就跟校長去建議，學校高教深耕計畫第二期是不是以「深耕園區」作為校務主軸，開始跟園區有一些密切接觸（訪 H-2，私立 H 大一級主管）。

受訪者 H-2 雖然提出「深耕園區」作為校務主軸的建言，但是由於科學園區企業屬性仍以科技產業為主，學校與企業的合作可行性與緊密度將受限於各科系的學術領域，尤其人文與社會領域相關系所將面臨合作門檻不易跨越的情形。因此，大學一級主管必須提出制度變革的執行策略，引導校內不同系所盤點自身的優勢，並找出與科學園區企業可能的合作模式。

學校執行高教深耕計畫面臨最大的困難，主要都是在學校內部的溝通。像剛剛我談到的深耕園區這件事情就會牽扯到各學院，各學院的屬性不太一樣，要如何跟園區公司去密切合作，這需要與各學院院長坐下來討論，

目的是促使所有學院會要辦法與科學園區產生鏈結.....學校必須引導各個學院，讓他們自己去思考要怎麼去跟園區合作，並思考各學院本身有哪些優勢（訪 H-2，私立 H 大一級主管）。

因此，大學一級主管在學校政策執行中扮演關鍵角色，他們是學校推動創新變革的動力來源，負責整合校內外的資源，建立有效的合作關係，統整具體的戰略目標和行動計畫，並通過各種途徑傳達給相關人員，確保大家對政策有共同的認識和期望。

（四）扮演協調和溝通的橋樑，排除政策推動的阻力與障礙

大學一級主管需在不同利益相關者之間扮演協調和溝通的角色，包括校內的教職員工和學生，校外的合作夥伴、政府部門和社會公眾，確保各方理解和支持學校的校務推動，並促進合作共贏。在本研究訪談過程中得知，私立 T 大校長期待降低招收學生，騰出校園空間後引進企業進駐校園，強化產學合作的推動，打造校園的產業聚落，而這也是學校透過高教深耕計畫欲突顯的學校特色；然而，相較於其他私立大學積極拓展生源，私立 T 大採取迥然不同的校務策略，容易產生校務改革的阻力，甚至引起校內各系所的質疑。因此，一級主管則必須肩負校內溝通與協調的任務，穿梭在不同的利害團體之中，倡導與行銷校長的治校理念，讓反對者理解學校政策制定的脈絡和政策可以為學校創造的機會。

為消除校務改革阻力，校長會在各個學院與各個系所舉辦座談，跟老師當面直接溝通，利用系務會議、每學期的教師座談會與職工座談會，甚至台灣各區校友會與畢業典禮的場合，校長都會一直在重複他這個理念與目標（打造校園的產業聚落）。我以前當系主任跟校長接觸不多，其實不太能夠了解校長想法到底是什麼，直到後來自己接任○○長（校內一級主管）之後，才開始越來越了解校長在擔心甚麼與在想什麼，所以我們就可以透過一些機會跟老師們去轉達校長理念，甚至校長的說法被扭曲時候，我就幫校長做更詳細的說明（訪 T-2，私立 T 大一級主管）。

因此，校長治校理念透過大學一級主管的理解與說明，進行校內不同利害關係人的溝通與協調，通常他們是扮演政策倡導者，具有魅力和說服力的人物，能夠引導、激勵與號召校內教師參與變革，帶領具有相同理念的教師，扮演政策詮釋與轉化的角色。然而，大學一級主管迎合校長治校理念的結果，也會造成學校的運作往往更傾向於滿足行政部門的需求，而不是教學部門的需求。

二、政策經辦者：負責計畫執行過程的監督和評估，確保政策績效的可見性

當前官方推動各種教育政策過程中，非常在意政策績效是否能夠被看見，這些政策績效以書面報告的呈現方式，記錄著各種量化數據與質性描述。這也意味著學校參與政策工作，需要花費大量時間在報告和紀錄上，以證明政策已被執行。學校一級主管負責監督高教深耕計畫的進展，確保各項措施落實到位，並定期進行評估和反饋。他們會根據評估結果，不斷調整和優化實施方式，確保達成既定目標與教育部要求的計畫績效指標。

高教深耕計畫第二期的產學鏈結……需要（各學院）院長的支持與配合；因此，學校每個月都會 call 聯席會議，將各學院院長找過來召開高教深耕計畫的檢討會議，確認各學院推動的計畫到底有沒有走偏。除了對院長的管考機制之外，教務長也會管考高教深耕計畫每個子計畫的進度與經費執行；這些管考作為目的都是為了確認整個計畫執行，跟學校的「就業型大學」定位有無偏差（訪 H-2，私立 H 大一級主管）。

因此，大學一級主管也肩負高教深耕計畫實施過程中的監督與評估，確保校內各學院系所執行進度、方式與成果，都未偏離學校設定的辦學目標；這也顯示高等教育環境中存在低信任感，導致需要大量的問責工作和績效報告，這些工作可能佔用了許多時間和精力，轉移了對實際教學工作的關注。

參、教師的政策工作

在高教深耕計畫實施過程中，未兼任行政職務的大學教師扮演角色為政策熱衷者、轉譯者與接受者，以下將分述說明其對應的政策工作。

一、政策熱衷者：積極參與政策相關的活動，扮演推動政策的推手，成為校內其他教師的楷模

高教深耕計畫的推動，讓各大學可以呈現更多元化的教育理念與校務發展特色，促成教師的學術工作從原先追求研究卓越的「單一性目標」，轉為涵蓋創新教學、善盡社會責任和產學合作的「多元性目標」，讓更多教師可以依照自己興趣參與政策工作。由於高教深耕計畫涵蓋面向廣泛，學校容易遇到理念相同的教師，並引導這群教師積極推動高教深耕計畫相關的工作項目，展現出認同和熱情並成為政策熱衷者（例如受訪者 T-3 熱衷在參與創新教學；受訪者 U-3 熱衷在參與 USR 計畫）。這些願意參與高教深耕計畫各種面向的教師，不但有機會獲取教育部或學校資源挹注，更可以將這些努力成果轉化為學校特色，將教師個人的學術職場發展與學校發展特色相互結合。

現在校內已經有一群熱衷於創新教學的老師，我們除了組成社群一起討論之外，另外我們也打算一起為學校向教育部爭取更多計畫……。大家會一起投注在這些計畫裡面，主要原因是這些計畫對學校發展特色很重要，然後我們這群很熱情的老師也希望自己努力的事情，可以跟學校特色發展扣合在一起（訪 T-3，私立 T 大副教授）。

國立 U 大的定位與特色，就是跟○○地區綁在一起，經由深耕地方與在地連結，我很期待學校可以成為跟地方一起成長的一所大學。至於我個人投入 USR 計畫的目標，是希望我與學生在地方的投入與付出，能夠讓地方感受到價值，並且經由 USR 計畫的執行，真的可以幫助地方解決生活、經濟或產業的問題，其實就是我前面所說的，希望我的熱忱投入可以換到一點一滴的社區成長，這就是我的成就感（訪 U-3，國立 U 大助理教授）。

另一方面從學校的觀點而言，高教深耕計畫以教學為核心的政策理念，促成學校願意投入更多資源在教學教材與設備的購置，協助教師提升教學品質，不但大幅減輕教師的教學準備與負擔，提升學生學習興趣與成效，滿足官方期待的政策績效；另外更重要的是，讓對於教學工作有強烈動機的教師，經由學校提供更完整的支持措施，促成教師自我理想的落實，讓雙方達到「共好」或「雙贏」的境界。

我認為會主動跳進來參與學校（高教深耕）計畫的老師，必須建立在有很強烈的動機，就像我需要學校經費支持我購買 Oracle 課程的原廠教材，讓我可以教學上達到我心中的理想與目標；意思是說，在自我實踐之餘，也可以同時成就學校，達到雙方「共好」的境界（訪 H-3，私立 H 大副教授）。

政策熱衷者是在實踐中體現政策並成為他人榜樣的人，這些人被外界視為對政策「有影響力的人」或是「政策代言人」。因此，教師學術職場發展與學校發展特色相互結合的結果，讓教師成為積極的政策主體，在教師參與高教深耕計畫過程中，不單僅是協助學校校務推動和創造政策績效，教師更是在參與政策過程中，提升自己在校園內的影響力，成為推行政策的領導者；他們的言語、行動和態度對其他教師有著示範作用，能夠帶動和影響更多教師積極參與政策實施。

二、政策轉譯者：將宏觀的政策目標，轉化為學校內具體的操作步驟、測量方法和實施計畫

（一）以擔任「專家」或「指導員」的身分，協助其他教師設計和實施符合政策目標的課程和教學活動

政策轉譯者的角色在於將宏觀政策和目標轉化為具體的操作步驟和實施計畫，確保政策在實際運作中得到有效落實。當教師扮演政策轉譯者時，通常扮演「專家」

或「指導員」的身分，以過去成功的經驗詮釋政策文本和要求，以及轉化為具體的教學活動、策略或技巧，並分享給其他教師學習或模仿。

當然除了開設實驗課程之外，學校還會協助老師撰寫計畫；譬如教務處的教師發展中心會舉辦工作坊，然後邀請「專家學者」提供老師一些意見，畢竟老師在投入創新教學之前，還是必須先學習與觀摩前人成功的經驗，如果沒有這個學習的過程，就不會知道教學方法與教學評量的相關技巧（訪 C-4，國立 C 大教授）。

這些「專家」或「指導員」能夠詮釋和轉化創新教學的意涵，讓政策可以被具體實踐和可操作性。透過與教師的討論、溝通與交流，不僅有助於提升教師們的教學能力和創新意識，也確保了創新教學政策在校內的有效落實和推進。

（二）通過具體的案例和實踐，展示政策的應用和效果

高教深耕計畫績效指標探討的學生六大關鍵能力，對學校具有積極引導的作用，促使學校將這些關鍵能力指標轉化為學校層面的具體行動計畫和衡量標準，確保學校實際情況能夠回應官方要求的政策目標。因此，學校透過教師課程設計和前後測量工具，確保學生在課堂學習能夠準確反映出學校實施高教深耕計畫的推動成果；而授課教師則扮演政策轉譯者，建立有效的測量和評估機制，確保這些前後測量的數據能夠準確反映教學和政策推動的效果，並進行分析和解讀，作為判斷學生六大關鍵能力養成情形或是教師教學方法精進的參據。

教育部訂定的共同性關鍵指標，對學校還是有引導的作用，促使學校會去思考如何建構出成效型的績效衡量方式，而不是僅投入型。我們會嘗試做一個雷達圖，利用學生的學業成績或畢業生流向調查，以六個關鍵能力去測量學生的學習結果，然後在課程開始之前，也請老師填列對應六個關鍵能力的占比，這樣經過前後的測量比較，學校就可以知道學校相關子計畫或策略推動的效果。這些分析的資訊就可以提供校長作為校務發展或特色的調整，也可以提供各系所作為教學品質的精進，甚至也可以回饋給老

師作為個人教學方法修正與提出教學實踐研究計畫的背景參考(訪 H-3，私立 H 大副教授)。

在高教深耕計畫政策文本中，雖然有告訴各大學培育學生六大關鍵能力的重要性，但是並沒有告訴六大關鍵能力要如何量測。在私立 H 大授課教師在高教深耕計畫實施過程中，扮演將教育部政策轉化為學校具體實施計畫的關鍵角色。透過設計和實施有效的績效衡量工具，進行數據分析和解讀，並將結果轉化為具體的建議和改進措施，確保政策在學校層面的有效落實和推動。這種分析不僅有助於提升對政策實施過程的理解，還可以促進政策與實踐的對接，提升教育質量，並加強政策決策的科學性。因此，學生六大關鍵能力的前後量測結果，為學校與教師創造出更深層的意義，亦即它不單僅是學生學習成效的掌握，也是教師教學方法的精進，更是維護學校辦學品質的策略。這群教師不僅是「政策執行者」，也是「政策轉譯者」。

實務上，政策轉譯者也跟政策熱衷者扮演相同的角色，都是致力於促進政策的實施，並使政策對學校的運作和發展產生積極影響。這兩個角色都對政策有強烈的興趣和承諾，並且在實際工作中有可能重疊。

三、政策接受者：配合執行學校制定的政策，成為被動的政策主體

(一) 新進教師受到學校強力動員，參與創新教學的政策工作

新進教師經常面臨適應學校政策和實踐的挑戰。在國立 C 大服務的新進教師，他們必須面對學校在學術論文發表要求與限期升等壓力，同時在高教深耕計畫推動過程中，也必須面對學校對於教學品質與學生學習成效提升的要求。當新進教師面臨過度的多重壓力和挑戰時，可能會發展出表面上遵從學校體制的「被動」政策主體，並在學校強力動員下，被迫參與高教深耕計畫的創新教學工作。然而，在理工領域的新進教師，只有在必要表面上展現高度配合與服從，參與了學校的創新教

學工作，但是事實上內心仍是發展出「防禦機制」，並根據自身的理念進行調整，選擇性地忽略教師社群討論、教學工作坊、提出完整的結案報告等相關政策要求。

我個人認為這可能會有世代的差別，越來越多的「新進老師」對於教學創新這件事情接受度會好一點，畢竟不是進入中研院工作，大學老師掌握班上每位學生差異性，這是他們應盡的責任；所以針對學校○○領域的老師（重研究輕教學），學校必須要投入更多的討論與溝通，畢竟我們不希望投入教學創新，只是一味將經費花完，然後學校舉辦的教學社群討論或工作坊都不來參加，最後計畫結案報告也都隨便亂寫。（訪 C-4，國立 C 大教授）。

政策接受者的主要任務是執行已制定的政策，確保其在日常工作中的落實。他們的工作重心在依循學校要求，將政策轉化為具體的操作和實踐，這使得他們在政策實施過程中處於被動接受的地位，必須遵循上級的指示和學校規範「做」政策；然而就這類教師內心世界，未必認同政策本身是具有重要性。

（二）面對學校生死存亡的危機，調適參與不適合自己的政策，並努力在其中尋 找和創造意義

私立 H 大面對國內少子女化衝擊與威脅，校內教師必須盡可能配合學校，積極參與招生工作或活動，其目的是讓學校可以持續經營，避免系所縮編導致教師失去教職工作。因此，教師面對學校推行的政策或措施，即使個人感到不認同、不情願與不喜歡參與學校的海外招生活動，但是教師仍為了達成提升學校註冊率與招收更多學生而努力，避免發生系所裁撤與教師失業的情形。

學校因應少子女化衝擊，必須適時進行組織縮編或調整，所以不管是職員也好或是教師也好，都必須盡可能配合學校政策推行一些新的措施；只是面對這些不同措施或計畫，我覺得參與執行的老師主要還是一些熟面孔……這些熟面孔以「年輕老師」占蠻高的比率……所以這類老師共同特質都是做事效率高，且任勞任怨……因為大家都理解學校的狀況，所以該

做的事情，老師都還是很認真去完成；不論是海外招生或舉辦活動，他們都需要額外投入非常多的時間（訪 H-4，私立 H 大助理教授）。

受訪者 H-4 表示「大家都理解學校的狀況…」，揭露了私立大學當前面對國內少子女化環境的無奈與心聲。學校海外招生或舉辦活動的政策工作，讓教師感到疲憊和政策負荷過重情形，甚至他們再怎麼努力招收外籍生，也知道無法填補國內生源不足的缺口，這些政策工作最終結果可能是毫無意義的，除非學校有充裕資金可以忍受多年的財務虧損，否則仍難以在少子女化浪潮中倖然存活。

肆、本節分析與討論

在上述研究分析中，探討了各大學在高教深耕計畫型塑學校特色的過程中，學校校長、一級主管及教師三種類型行動者對應之政策工作內容與其任務差異性；以下將針對這些差異性與本研究第二章文獻探討進行對話與討論，展示本節研究分析的獨特性與學術價值。

一、大學校長角色與任務：在校內具有政策的話語權與控制權，扮演推動高教深耕計畫的積極政策主體，從而產生政策的「擁有感」

從本節研究分析中發現，實務上多位校長受訪者致力於「敘事」的政策工作，經由詮釋高教深耕計畫的官方政策，闡述學校未來的創新變革與發展願景。譬如受訪者 U-1 提出學校校務發展朝向「善盡社會責任」的政策論述，並認為這是社會期待的氛圍；受訪者 T-1 提出面對國內少子女化衝擊與威脅，學校校務發展應致力於「推動產學合作」，透過打造校園產業聚落增加產學合作收入，將有助於降低學校對於學雜費收入的倚賴程度；受訪者 C-1 藉由國立 C 大未能擠進高教深耕計畫全校型學校的現況與面臨學術研究競爭力下滑的情形，將「提升」或「改進」的政策話語融入校務發展計畫之中，藉此達到「提升學術研究競爭力」的目標。另外除了「敘事」的政策工作之外，有些大學校長進一步將高教深耕計畫進行「政策轉化」，

透過提出具體與可接受的實施策略，闡述政策理念與政策實踐之間的連結關係。譬如受訪者 H-1 針對私立 H 大定位為「就業型大學」的政策，提出經由課程實習設計、深入校務與企業合作連結等具體措施，讓校內教職員理解如何落實「就業型大學」的學校定位與特色，同時也讓他們感受到政策推動是具有可行性，以及政策被接受與被落實的可能性。

雖然教育部推動高教深耕計畫的目的，為了讓各大學型塑學校特色，但是官方並沒有告訴學校應該做甚麼或不應該做甚麼；但是從上述分析之中我們可以知道，在大學校長扮演詮釋高教深耕計畫的目標和價值觀，具有掌握發言權的權力；在眾多選擇之中，將「善盡社會責任」、「推動產學合作」、「提升學術研究競爭力」與「就業型大學」的政策論述刻意挑選出來，就如本研究第二章文獻探討指出，這些政策論述具有「排除」校內其他行動者論述的功用 (Ball, 1993, 2015)，並且灌入了可以促進校務推動或提升競爭力的意義，進而為達到特定目標而衍生一連串的政策工作。因此，大學經由高深耕計畫型塑自我特色，本身是學校內部的政治與權力過程，涉及校長向教職員「銷售」與「溝通」的政策論述、策略與行動，同時教職員也面臨眼前的學校政策如何進行調適與回應 (Riziv & Lingard, 2010)。

綜上所述，由於高教深耕計畫採取「校校有獎」策略，其背後隱含大學校園為被教育部「信任」的社會機構 (Goddard et al., 2009)，透過政府資源挹注與型塑學校特色，激發校園內部政策行動者的熱情、奉獻、專業和承諾，落實高教公共性 (孫煒, 2012)。另一方面，從「政策作為論述」的角度，大學校長絕對不是被動接受和執行高教深耕計畫，而是積極參與學校內部政策制定和實施過程，展示他們對政策實施結果的政治責任，並且認為政策成功與否，將與學校競爭力有密切相關，甚至對學校生死存亡與永續經營產生直接的影響。因此，高教深耕計畫實施過程中，大學校長透過政策將個人教育理念轉化為學校特色的實踐，整體而言他們是全心投入與參與，從而產生政策的「擁有感」(ownership) (Ball et al., 2011a)。

二、積極參與高教深耕計畫推動的行動者，成為大學校園內部的領導者與號召者，伴隨帶來「政策生涯」的個人紅利，將成為獲取下一階段「政治位置」的絕佳優勢

高教深耕計畫實施過程中，即使校長再有教育理念與治校願景，但仍需要倚靠一群理念相同的行政團隊與教師支持，才能讓政策得以在校園內部推動與落實；因此政策的「倡議者」、「經辦者」、「熱衷者」與「轉譯者」是政策施展過程中成為不可或缺的重要角色；而這些政策角色則是由志同道合的行政主管及教師來扮演。

（一）大學一級主管角色與任務

從本節研究分析中發現，多位大學一級主管受訪者致力於「倡議」的政策工作，負責將校長敘事的學校願景，轉化為具體的校務推動策略，並且須提出學校政策文本作為校內教師實施高教深耕計畫的行動指引。譬如受訪者 C-2 為善用高教深耕計畫的補助經費，提出「卓越研究促進方案」的政策文本，作為促進國際合作與學術研究競爭力的行動指引，扮演學校政策文本的「生產者」或「作者」的角色 (Ball et al., 2011a)。受訪者 T-2 則是成為校長的分身，扮演協調和溝通的角色，致力於排除政策推動的阻力與障礙，讓校長的治校理念與願景可以落實。另一方面，大學一級主管扮演「經辦」的政策工作，負責政策執行過程的監督和評估，並確保政策績效的可見性，讓學校辦學與計畫實施成效可以被突顯出來。譬如受訪者 H-2 表示，學校為確保各學院推動高教深耕計畫成符合學校「就業型大學」的定位與特色，校內會定期召開管考會議，避免計畫實施產生偏差。

因此，在高教深耕計畫實施過程中，一級主管必須擁有的創新能力，靈活應對挑戰，並確保政策取得預期效果。他們的「政策生涯」體現了在整合不同部門資源與校園內教師意見；一級主管職位所累積的經驗養分，除了能夠幫助他們在具體政策執行中發揮專長，有效解決問題之外，更可以為他們下一階段的「政治位置」取得絕佳的優勢 (Maguire et al., 2011; Wright, 2002)。

然而值得注意的是，一級主管雖然扮演「倡議」與「經辦」的政策工作，全力說服與鼓勵校內教師參與高教深耕計畫與落實校長治校理念，並確保政策績效的可見性；但是並不能代表他們對政策絕對是認同或支持，而可能是政策本身在塑造、支配與影響一級主管的行為和實踐；亦即處在一級主管的政治位置，他們就必須負起推動政策與落實政策的職責，而非一級主管作出政策 (Ball et al., 2012a)。

(二) 大學教師角色與任務

從本節研究分析中發現，多位大學教師受訪者致力創造性的政策工作，成為政策的「熱衷者」與「轉譯者」，願意配合學校政策與要求，積極參與高教深耕計畫的相關工作，甚至將政策工作視為個人使命與成就的一部分。譬如受訪者 U-3 認為，參與 USR 計畫不但可以激發自己對於地方投入的熱衷與熱情，協助地方解決生活、經濟或產業的問題，更重要的是將自身的學術發展可以跟學校特色發展扣合在一起，成為學校 USR 計畫的「政策代言人」。而熱衷參與創新教學的教師，以自己認為「正確」方式進行政策轉化，不但促進自己學術工作的啟發與發展，更重要的是這些熱衷者在教育現場，成為其他教師的模範或成功案例；譬如受訪者 C-4 認為，學校邀請具有創新教學成功經驗的教師擔任專家學者，並分享自己的教學方法與教學評量的相關技巧，不但可以讓其他教師學習與觀摩，甚至可以進一步激發教師的創新與教學能力。

因此，理解及掌握教師職業生涯的需求，有助於政治制定者設計出符合教育現場情境的政策制度與措施，激發他們參與政策的動機與意願，並在從事政策工作的過程中，隨著曝光機會的增加與累積的績效成果，讓特定的政策成為教師個人的獨門政治事業，最後並變成「政策代言人」(Maguire et al., 2011; Wright, 2002)。

三、「政策工作」與「意義問題」的複雜性與多樣性

大學校長、一級主管及教師不同行動者對於實施高教深耕計畫賦予的意義，將

有不同的理解和詮釋，這會導致政策即使在同一校園情境下，最後展示行動會有所不同。在本節研究分析中，在實施高教深耕計畫的校園裡，大學校長扮演政策敘事者、轉譯者及批判者，探究如何將官方政策轉譯為適合學校的校務發展，並藉由宏大的願景與目標，讓校內教職員理解、接受、適應與實施；甚至面對官方提出不利於學校發展的政策設計和實施方式，也必須勇於批判並提出質疑，以爭取學校最大利益。學校一級主管扮演政策倡議者與經辦者的角色，將抽象的政策理念與辦學願景轉換為具體可操作的學校文本，作為校內教師實施教策的行為指引與方針，並且在政策實施過程中，確保政策實施績效能夠被彰顯與可見性。至於學校教師則是扮演政策熱衷者、轉譯者與接受者，政策工作表現活躍教師，透過政策話語與行動進行政策的詮釋與轉化，成為其他教師學習與模仿的對象，甚至可能成為高教深耕計畫的政策代言人；但是也有些新進教師剛踏進陌生的大學校園裡，則是採取配合學校政策，努力執行和落實已制定的學校政策，成為被動的政策主體。

總結來說，在高教深耕計畫詮釋和轉化過程中，大學校長、一級主管及教師三種類型行動者對政策實施被賦予的意義將會有不同的理解。「政策工作」描述了行動者在學校內部對政策的詮釋、調整和實施的各種活動，而「意義問題」則探討了這些政策在詮釋和實施過程中，如何被賦予意義，以及不同行動者對政策意義的不同理解。這兩者密切相關，因為政策工作的效果在很大程度上取決於行動者如何理解和賦予政策意義（Ball et al., 2011b）。

綜上所述，如同本研究第二章第三節陳述，政策行動者採取「策略性」的政策詮釋與轉化，將是形成政策工作與意義問題的核心；經由行動者能動性的展示，進行對政策的調適、適應與妥協，讓政策產生「多義性」與論述「再生產」（如圖 2-2-1）。另外值得注意的是，行動者的角色位置與政策工作，並非是持續固定不變的，行動者可能在政策環境的複雜性、角色的多樣性和個人的專業成長需求等多種因素驅動下而進行不同角色中游移轉換。

四、參與「做而不信」的政策，形成「無信仰」的政策行動，讓行為和信念之間存有矛盾與衝突

大學校長與教師在實施高教深耕計畫時，可能因為受到爭取補助款壓力、教育部績效要求或外部環境因素而執行官方政策，但是他們並不一定真正認同這些政策的理念或目標；這種情形尤其會發生在政策批判者與政策接受者的型態。

在本節研究分析中，受訪者 H-1 認為，經由高教深耕計畫型塑學校特色，將有助於學校設定清晰的市場定位與辦學目標—就業型大學；但是對於計畫實施成效採取培養學生六個關鍵能力作為共同關鍵性指標，卻認為將會衍生大學發展「同質性」問題；顯示學校在爭取政府補助款的現實考量下，即使對政策不完全認同，也會遵循政策要求採取行動，成為積極的政策主體（Day & Sachs, 2004; Maguire & Dillon, 2007; Savage & O'Connor, 2019）。政府在有經費資源就有「政策號召力」的氛圍下，形成行動者僅是執行政策而非真的信仰政策；雖然參與政策但是情感上卻是「做而不信」，最後成為「無信仰」的政策行動（Braun & Maguire, 2020）。

這種「無信仰」的政策行動也出現在受訪者 C-4 及 H-4 的訪談中。受訪者 C-4 分享參與創新教學的國立 C 大理工領域的新進教師，雖然表面服從學校政策投入教學工作，但是面臨學校限期升等與教師評鑑的壓力，不願意花時間參加教師社群與工作坊活動，甚至結案報告也是草率處理；顯示教師內心對政策持懷疑態度或不滿情緒，形成教師出現行為和信念存在矛盾，同時教師「做而不信」的信念，也限制了政策創新的可能性。受訪者 H-4 描述私立 H 大受到國內少子女化衝擊，為了讓學校有穩定的生源，要求教師必須投入海外招生活動；而教師投入學校政策工作的行動，並非來自於對學校政策的真正認同或認為政策有效，而是考量組織縮編或調整過程中的現實壓力與職業安全。

因此，當教師面對學校「強制性/紀律性政策」，並帶來教師內心的巨大壓力，容易使教師內心陷入不滿意或不認同政策的情感（Ball et al., 2011a）；只是教師有時會基於特別的考量，仍然願意選擇順從和執行學校政策，形成「不滿意服從」

(disaffected consent) 的現象，即行為與信念產生不一致的情形。

第三節 在多重脈絡下高教深耕計畫型塑學校特色的意義建構

在本研究前一章第三節中，已說明本研究挑選不同性質（國立與私立）、背景（校務定位差異）與地理位置（市區與郊區）的四所大學，作為本研究的分析對象，分別是國立 U 大、私立 T 大、國立 C 大與私立 H 大，藉此以多元的分析視角，探討高教深耕計畫在不同大學中的實施情形。

具體來說，國立 U 大坐落在教育資源不足的縣市，以及招收學生具有「學科能力較弱，實作能力較強」的特性，這些先天條件將構成在「情境脈絡」下展現出不同的策略反應。私立 T 大為國內某一上市公司（以下簡稱 DT 公司）出資設立的學校，該校自設校以來始終以「產學合作」方式，與 DT 公司建立緊密的合作關係，構成該校在「專業脈絡」下展現出有別於其他大學的校務策略。國立 C 大為一所歷史悠久的研究型國立大學，過去教育部實施「邁向頂尖大學計畫」，該校始終是被列為重點支持學校，但是在推動高教深耕計畫之後，該校並未擠身「全校型」名單之中；由於經費資源減少的結果，將構成「物質脈絡」進一步影響校務策略與行動。私立 H 大面臨生源不足與財務壓力，促使它們將校務重點放在如何對接國內產業需求與提升社會聲望的「外部脈絡」，經由提升學生就業競爭力來強化學校的生存能力。

Ball (2012a) 認為，「脈絡」是一種動態且強大的力量，深刻影響政策的實施過程和結果，即使政策內容相同，受不同脈絡條件影響的學校會展現出顯著差異。本節將借鑒 Braun 等人 (2011) 提出的四個脈絡維度—情境脈絡、專業脈絡、物質脈絡與外部脈絡作為分析框架，分別探討國立 U 大、私立 T 大、國立 C 大與私立 H 大在實施高教深耕計畫過程中的差異表現，剖析「脈絡」對學校特色塑造和政策意義建構的影響。

壹、情境脈絡：先天條件構成政策實施的阻力與助力

「情境脈絡」指的是學校坐落地理位置、學生與其家庭社經背景、學校歷史和文化等客觀因素而形成的先天條件，這些先天條件構成學校的獨特性與特殊性，形成校務推動的「阻力」或「助力」，進而表現在學校回應政策的能力、成效與結果。以下將以國立 U 大為例，探討學校先天條件對高教深耕計畫實施方式和學校特色選擇所造成的影響。

一、先天條件的阻力：學生缺乏學習動機，造成學校推動跨領域課程成效不彰

隨著科技進步與產業發展多元型態，跨領域的人才往往比僅具有單一專長的人才，更有機會以不同的學科角度來思考和解決問題，從而激發創新思維、養成批判性思維和判斷能力。由於具備跨領域的人才更能適應現實世界的複雜問題，因此這類人才具備強大的就業能力，並深受企業所喜愛。教育部作為國家社會人才培育的主管機關，經由推動教育政策，讓學生具備「跨領域能力」已成為高教深耕計畫重要績效指標之一（教育部，2023，2017a）。

依據教育部《大專校院校務資訊公開平臺》顯示（學生類/學 2-2），一般大學（不含技專校院）日間學制學士班雖然受到國內少子女化影響，畢業人數正式跌破 10 萬人以下，並且目前仍還在逐年減少之中；但是學生在畢業時，取得輔系資格與雙主修資格的人數，以及其占日間學制學士班畢業學生數比例，兩者皆出現逐年升高的情形，完全不受到國內少子女化影響。若以高教深耕計畫實施前後進行比較，其比例從 106 學年度的 3.77%（4,000 人），一路上升至 111 學年度的 4.86%（4,675 人）。從量化數據的顯示，反映在高教深耕計畫的政策引導下，各大學以「學生修讀輔系」或「雙主修人數」的量化數據，作為學生具備「跨領域能力」的衡量方式與成效佐證資料。

然而，各大學培養學生具備跨領域能力的正成長趨勢，因為所處「情境脈絡」的先天侷限性，有時並無法類推到所有大學一律皆適用。以國立 U 大為例，該校

在日間學制學士班取得輔系資格與雙主修資格，其比例並未因為學校實施高教深耕計畫而有所提升，106 至 111 學年度比例都不到 1%，甚至還出現比例逐年下降的情形（詳表 4-3-1）。

表 4-3-1

一般大學與國立 U 大取得輔系資格與雙主修資格比例之比較

學年度	106	107	108	109	110	111
畢業學生數 (A)	106,117	107,259	101,808	97,532	97,653	96,218
取得輔系資格 學生數(B)	2,428	2,502	2,465	2,508	2,626	2,760
取得雙主修資 格學生數(C)	1,572	1,636	1,770	1,738	1,815	1,915
整體比例 (B+C)/A	3.77%	3.86%	4.16%	4.35%	4.55%	4.86%
國立 U 大比例	0.94%	0.37%	0.23%	0.60%	0.91%	0.45%

註：研究者自行整理

由於高教深耕計畫績效指標的官方文件已經將培育學生具備跨領域能力，列為計畫的「共同性指標」，且指標績效評量方式已明確告知學校將採用大專院校就業職能平臺、大專校院學生基本資料庫、大專校院校務資料庫等公開的量化數據；然而國立 U 大在「學生修讀輔系」或「雙主修人數」數據仍呈現低迷情形，背後可能是反映著學校所處真實情境帶來的種種「限制」，讓學校難以配合教育部政策推動跨領域教學，未必是學校本身不願配合政策或不夠努力，導致計畫成效不佳。國立 U 大推動跨領域課程遭遇的困難，最容易讓人推測真實情境的可能「限制」，首先就是學生缺乏修讀輔系或雙主修課程的「動機」。

教育部在高教深耕計畫設定的共同性指標，並不適合我們學校推廣。學生

跨領域學習是近年教育部非常重點的指標之一，但以我們學校而言，願意參與的學生比例是比較少的。平心而論，我們學生程度是頂多落在全國學生的「中等水平」，學科程度不如一些頂尖大學的學生，這導致他們的學習動機並沒有那麼強烈與積極。學生會認為依照學系要求，完成必選修課程與滿足畢業學分數即可，他們並沒有認為需要擔心未來個人職涯或能力增進而從事跨領域的學習（訪 U-2，國立 U 大簡任公務員）。

雖然高教深耕計畫不同於過去「邁向頂尖大學計畫」與「獎勵大學教學卓越計畫」，不再訴求「研究卓越」與「教學卓越」的單一目標，改為引導大學應以「教學為核心」與「學生為主體」，扮演人才培育的任務與角色。因此，對於跟培育學生能力有關的教學與課程，如教學創新、跨領域學習、學生自主學習、解決問題能力等，都已經是推動高教深耕計畫呈現績效的重點，且這些議題的推動成效也可能會跟每年補助經費產生互動關係，理論上各大學應該盡可能繳出亮麗成績單。然而，部分大學校園的「真實」情境未必是如此。專業課程與跨領域課程的開設與否與學生參與情形，除了考驗大學教師響應政策與跨學科合作之外，更重要的還是回歸學生參與這類課程的動機強弱。對於學習動機較強的學生，大部分學業成績相對上比較優秀，經過大學多元入學制度的篩選下，往往是進入所謂的「頂大學校」就讀。因此，「非頂大學校」的學生組成，主要是學業成績為中後段學生，學校即使努力想配合政策，培養學生具備跨領域能力或是提高自主學習意願，但是在推動過程中，學校將面臨學生學習動機不足的條件限制與劣勢。

學校現在面臨最大挑戰，就是國內生源問題。雖然我們是國立大學，享有學雜費比較便宜的優勢，但是受到國內少子女化影響，招生這塊還是會慢慢影響學校各項事情的推動；若沒有招到優秀學生，學生品質顧好，學校要推動跨領域課程、重視學生教學、學生自主學習等，都會面臨很大的困境。（訪 U-2，國立 U 大簡任公務員）。

因此，以國立 U 大的案例顯示，大學響應政策能力與本身先天特性有關。由

於國立 U 大招收學生學科程度落在全國學生的中等以下水平，即使學校想要積極回應教育部的政策，鼓勵學生進行跨領域學習，但是學生參與動機不足的先天限制，都會讓高教深耕計畫實施結果不如預期，計畫績效指標的成效與亮點也無法達到頂大學校相同的水平；這代表相同的政策在不同學校可能會產生不同的效果，每所學校都有其獨特的「情境脈絡」，並不是每所學校都處在「相同起跑線位置」；只有將政策與學校的現實情況相互結合，才能確保政策的有效性和可行性。

二、先天條件的助力：學校坐落偏鄉位置，創造回應政策的機會與優勢

在國內少子女化衝擊下，各大學的招生成敗，除了依靠學校長期以來的聲望之外，另一部分影響因素來自於學校坐落地理位置的影響，並非全是靠各大學的努力程度。對於國內大學倒閉潮的來臨，學者曾提出評論觀點：「外島先倒、由東到西、由南到北、天下為公」（張瑞雄，2023）；最後全臺只會剩下公立大學，私立大學均難以續存。因此，學校坐落位置若位於偏僻地區，在一般學校或專家學者眼裡，將會帶給學校校務經營與運作的先天限制。只是教育部在政策上不斷地推陳出新，讓原本學校坐落於偏僻地區被視為限制校務發展的「缺點」，現在反而有機會成為學校發展特色的契機，變成型塑學校特色與回應政策的推動器。

有些人會認為國立 U 大位處比較偏僻的地理位置，不利發展學校特色，但是.....我始終認為這個客觀條件未必是缺點（訪 U-4，國立 U 大特聘教授）。

教育部自 107 年開始推行「大學社會責任實踐(University Social Responsibility)計畫」(以下簡稱 USR 計畫)，聚焦在地連結、人才培育、國際連結等面向及各項議題，期待大學在社會參與中扮演重要角色與推手，藉此能夠促進在地認同與發展，同時也達到鼓勵師生發揮專業知識及創意的目標。依據教育部大學社會責任推動中心 (<https://usr.moe.gov.tw/tw>) 公告資料顯示，教育部每年投入 USR 計畫經費近

11 億元，每期核定超過 200 件計畫，受惠學校約 100 所左右；一般大學與技專校院大致上呈現各一半的比率，並無集中特定類型大學的情形（詳表 4-3-2）。因此，就數據統計顯示，過半數大學已有參與這項新興計畫的經驗，教育部期待大學校務發展與特色能夠回應「在地需求」的理念，並在經費補助的引導下，計畫理念已慢慢被各大學廣泛的接受與認同。

表 4-3-2

各期 USR 計畫之補助計畫件數與學校數量

期別	第一期 (107-108 年)	第二期 (109-111 年)	第三期 (112-113 年)
技專校院(件數/校數)A	106/57	105/48	114/49
一般大學(件數/校數)B	100/52	112/49	137/50
合計(A+B)	206/109	217/97	251/99

註：研究者自行整理

USR 計畫理念從「在地需求」出發，協助解決區域問題，讓位處偏僻地區的大學，找到回應政策與爭取資源的著力點，同時發展出與地方一起成長的革命情感；協助地方發展成為學校的責任與使命，進而成為學校發展的定位與特色。

○○地區是一個經濟相對弱勢的縣市，教育資源非常的缺乏，加上國立 U 大又是○○縣唯一的國立大學，所以必須要善盡我們大學的社會責任，跟○○地區一起成長，我們要接軌國際，我們也要鏈結產業，必須要深耕在地、大家共存共榮，我想這是學校很重要的一個定位跟特色（訪 U-1，國立 U 大校長）。

經由 USR 計畫的推動，讓位處偏鄉的國立 U 大，找到了新的校務發展定位與特色，在地的龐大需求與待解決問題，也促成 USR 計畫推動的優勢與機會，讓外界與教育部認同學校存在價值與對地方貢獻；這些正能量進而促成了學校與教師的自我認同，更加凝聚了學校以「深耕在地」作為學校特色的校內共識。

○○縣很多鄉鎮位處偏鄉，讓學校在大學社會責任這個部分，有比較好的發揮空間。過去三年我們參加遠見雜誌的評比，我們都入圍，然後有兩年國立 U 大都獲得「USR 大學社會責任獎」，這給學校很大的榮譽；然後 112 年在教育部 USR 補助計畫中，國立 U 大也拿到三件補助計畫，每一件補助 250 萬，三件就 750 萬，這個對於老師是很大的鼓舞；這代表大學教師教學研究成果投入在地方的努力付出，是有機會被政府或民間團體關注到（訪 U-1，國立 U 大校長）。

因此，坐落於偏僻與資源匱乏地區的國立 U 大，在一般人眼中的先天劣勢條件，卻因為在教育部鼓勵大學推動 USR 計畫的「天時」；配合學校地理位置為○○縣市唯一國立大學，讓學校有發揮在地連結與合作空間的「地利」；再結合學校推動 USR 計畫受到政府與外界肯定，促成學校內部共識凝聚的「人和」；讓學校將位處偏僻與資源不足地理位置的「情境脈絡」，成為學校校務發展的關鍵因素，並將「深耕在地」作為學校的定位與特色。

依照訪談分析顯示，國立 U 大招收學生的素質，雖然有學業成績不佳與缺乏學習動機的情形，讓學校在實施高教深耕計畫教學創新的過程中，難以吸引學生投入跨領域課程學習，導致計畫推動成效不如其他大學；但是學校坐落縣市與鄰近社區屬於資源不足的區域，亟需國立 U 大透過實施高教深耕計畫的善盡社會責任或是 USR 計畫的管道，協助解決問題並促進地方發展，促使「深耕在地」成為學校優先推動事項的契機。因此，情境脈絡的先天條件，將會影響學校的需求、挑戰和機會，進而影響學校推動高教深耕計畫的實施方式與發展特色的選擇。

貳、專業脈絡：教師專業實踐與校園傳統文化對型塑學校特色的影響

「專業脈絡」指的是學校內部的專業實踐、文化、價值觀與傳統信念。它會涉及教師的教學方法、課程設計、專業觀點與學校內部的教育氛圍，進而影響學校的校務發展和特色形成的走向，並且會逐漸發展不同於其他學校回應政策的獨特方式。以下將以私立 T 大為例，探討學校實施高教深耕計畫和型塑學校特色過程中，專業脈絡對學校與教師造成的影響。

一、學校與企業享有共同價值與理念下，「產學合作」成為學校發展特色，也是教師職涯發展的「主流」價值

1970 至 1980 年代期間，政府投入教育經費有限，無法涵蓋全部的社會需求，故經由鼓勵私人捐資興學方式廣設私立大專校院，藉此改善政府投入高教教育資源不足的困境（林本炫，2006）。然而私立大專校院設立與日後運作所需的人力、物力與資源，並非一般個人或團體所能負擔，致使學校設立時的幕後出資者（即董事會成員），常與企業或宗教的背景勢力有關（戴伯芬，2015）。學校在這種設立的背景下，造成私立大學的校務發展、特色形成與資源供給，深受民間企業或宗教團體的影響，並且雙方享有共同價值與理念。

到私立 T 大服務後才知道，學校以前跟 DT 公司合作是非常緊密；然後雙方理念也很相同，就是以工業報國，所以當時學校很多研究案其實都是從 DT 公司提供（資金）。在這種背景下，促成「產學合作」向來一直是學校發展的重心。然而，私立 T 大產學合作的執行方式，其實跟其他一般大學很不一樣，我們很重視學生與老師「動手實作」的能力（訪 T-2，私立 T 大一級主管）。

攤開私立 T 大創校歷史的背景可以得知，早期 DT 公司以「工業報國」名義，出資籌設私立 T 大，該公司董事長為學校的創辦人，並長期以擔任學校董事會成員，負責帶領學校推動校務與發展。由於該創辦人同時擔任學校與公司治理者角色，

讓學校與公司之間存有緊密的「產學合作」連結關係；這種連結關係是建立在雙方互利的基礎上，透過 DT 公司扮演資金提供者的角色，學校則是運用校內設備、場地與技術，由教師負責 DT 公司產品的研發任務，並以「動手實作」方式解決產品的技術問題。私立 T 大推動產學合作與其他學校最大的不同點，在於創辦人的「身兼兩職」因素，讓學校與 DT 公司形成一個產品研發與銷售的團隊；DT 公司負責產品行銷與販售，學校教師負責產品開發與技術升級。

私立 T 大以產學合作作為學校發展特色，這是學校創校以來一向的傳統，主因是當時學校創辦人認為 DT 公司面臨很多研發問題，DT 公司又沒那麼多研發人才，這部分應該由學校提供人力與研發技術（訪 T-2，私立 T 大一級主管）。

經由雙方長時間緊密的分工合作，「產學合作」變成私立 T 大校務發展重心與學校特色；由於學校教師肩負 DT 公司產品開發與技術升級的任務，促成「動手實作」能力成為服務於私立 T 大教師必須具備的獨特專業能力。漸漸地「產學合作」與「動手實作」構成了學校內部的文化傳統、慣例與價值觀，它提供了學校的校務運作與教師專業養成的「主流」價值，發展出不同於其他大學的特色與能力，並在雙方享有共同價值、目標與理念下，以這種合作模式創造私立 T 大與 DT 公司的「共好」與「雙贏」局面。學校扮演 DT 公司技術人力供給的角色，老師如同公司的研發工程師，為公司解決產品的研發問題，提升產品在資本市場的競爭力；而 DT 公司在資本市場獲取的利潤，回饋於私立 T 大，作為學校校務發展與提升老師研發能力的用途。學校（被資助者）與公司（資助者）以產學合作作為媒介，構成了兩個組織發展與運作的正向循環。

DT 公司集團規模真的很大…….布局在很多不同的產業。…….學校會安排校內老師，每禮拜會跟著 DT 公司總經理或值星官去巡視不同的廠房或分公司，去尋找可以與公司進行產學合作的機會。在巡視結束後都會有一

個 close meeting，總經理或值星官就會問公司主管是否有碰到那些技術問題需要解決，或是問學校老師有沒有找出公司有那些技術問題需要被解決，**close meeting** 目的就是運用老師的專長去協助 DT 公司發展（訪 T-4，私立 T 大教授）。

私立 T 大與 DT 公司在產學合作的緊密合作，雖然某種程度帶給雙方正面的利益，但是不同於其他大學產學合作的推動模式，私立 T 大必須肩負 DT 公司解決產品技術問題的任務，雙方共同的目標就是提升產品的市場競爭力；一旦產品在自由競爭的資本市場競爭力不足，公司不但無法獲利或發展受限，同時也可能會影響對學校資金的捐助，造成學校校務財務短缺或運作困難情形出現。因此，在「生命共同體」的情況下，學校經由產學合作的途徑，努力為 DT 公司做出提升產品競爭力的貢獻，將是在服務於私立 T 大的教師最重要的任務之一。

私立 T 大與 DT 公司雙方「生命共同體」的產學合作氛圍，雖然是學校長久以來的文化、傳統與信念，屬於校園內部的共同價值觀，但是這個價值觀可能也會帶給教師巨大的沉重壓力。一旦老師因為專長領域限制而無法透過產學合作的途徑（如非工科背景）為 DT 公司做出貢獻者，就必須找出其他適合自己的方式，將自己的學術專長與公司需求產生連結，避免自己的職涯發展脫離學校校務重心與特色，失去向學校與 DT 公司爭取資源的機會。

學校有很多資源都是與「產學合作」和「動手實作」產生連結的，所以我就開始去思考，我的課程有沒有可能也跟著學校特色來走；如果可以產生連結關係，我就可以獲得一些學校與廠商的相關資源（訪 T-3，私立 T 大副教授）。

從訪談分析顯示，基於私立 T 大與 DT 公司過去長期合作累積的校園文化與歷史，「產學合作」不但成為學校發展特色，更是學校內部的價值、文化與傳統，它更是私立 T 大教師專業養成與職場發展的「主流」價值；同時也傳達只要教師

具備推動產學合作的能力，學校就會提供資源並支持教師的學術發展。

二、複製過去產學合作的成功經驗，引入更多元化企業進駐，形成校園產業聚落， 促進產學合作與動手實作風氣的擴散

私立 T 大與 DT 公司之間的緊密產學合作關係，係建立在學校創辦人或後續繼承者以「身兼兩職」方式，同時擔任學校與公司治理者角色的鏈結；然而，隨著公司治理與經營透明度的增加，再加上學校董事會也歷經多次改組，讓原本學校董事會的家族成員逐漸退出，並更換為全新的經營團隊。在家族色彩逐漸淡化之後，促使雙方在產品技術研發工作的合作開始出現變化，不再是必然的「供給」與「需求」角色，而是可以尋找更符合自己利益的合作夥伴；亦即 DT 公司可能尋找研發技術更好的學校，私立 T 大不再是唯一合作對象。因此，私立 T 大開始積極尋覓其他志同道合的企業，尋求進駐學校校園與開啟產學合作的可能性，以持續維持學校內部原有的價值、文化與傳統，並且持續發展學校特色。

.....現在 DT 公司已經跟學校沒那麼密切了，這種情形也讓校內老師開始很擔心；學校目前解決方式是找一些有創意的廠商來進駐育成中心.....可以跟學校進行產學合作的優質廠商。只是這些廠商不像以前 DT 公司，會認定學校與公司都是一個團隊，除非老師握有的技術真的很好，或是學校培養的學生不需要重新訓練可以直接去公司服務，要不然這些公司也不會輕易跟學校合作（訪 T-4，私立 T 大教授）。

學校試圖尋找更多元化的廠商推動產學合作，取代原本 DT 公司的合作關係，在缺乏家族情感與歷史文化的鏈結下，任一方不再是無條件或理所當然的付出與作出貢獻，而是開始精打細算評估可以從另一方獲取那些利益；除非老師持有企業需要的關鍵技術或是學校提供企業所需的專業人才，否則產學合作計畫將難以推動。廠商現實上的精打細算，讓私立 T 大尋找廠商推動產學合作陷入困境，並真實反映在歷年的產學合作計畫經費與平均每位教師承接產學合作計畫經費的數據

上面。依據教育部《大專校院校務資訊公開平臺》顯示（研究類/研2），105至111學年度期間，私立T大承接產學合作計畫經費（包含政府部門與民間企業）自107學年度後開始逐年下滑，平均每位教師承接經費也從近40萬元高峰，滑落到20萬元左右，在所有一般大學當中的名次排序，更是從20名下滑到接近50名（如表4-3-3）。從這些數據顯示可以明顯看出，失去DT公司研究經費的支持，學校推動產學合作遭遇困境；即使學校努力尋找其他企業取代DT公司的角色，但就數據顯示，成效仍十分有限。

表 4-3-3

私立 T 大歷年承接產學合作計畫經費與排名情形

學年度	專任教師數(A)	產學合作計畫經費(千元)(B)	平均每師承接產學合作計畫經費(元)(C=B/A)	一般大學整體排名
105	176	55,456,842	315,096	21(71)
106	165	55,974,403	339,239	22(70)
107	158	62,011,386	392,477	20(70)
108	150	51,580,198	343,868	26(69)
109	143	26,164,477	182,968	45(68)
110	140	44,894,854	320,678	32(67)
111	134	29,745,899	221,984	47(67)

註：()為該學年度一般大學之校數，校數隨著學校合併與退場而逐年減少。研究者自行整理

除了逐漸失去原有產學合作優勢之外，私立T大也正在失去原有的第二個優勢—教師動手實作的能力。原有擅長動手實作的教師，即將面臨屆齡退休的年紀，再加上國內少子女化衝擊下，大部分私立大學不敢貿然進用新進教師，並採取遇缺不補的政策，導致私立T大專任教師數從105學年度176人，逐漸下滑至111學年度134人（如表4-3-3）。變成有實作技術的教師退休離開校園，新血又擠不進擔任大學教職的窄門，或是新進教師擔任教職之後，也無法立即展現承接產學合作計畫的能力；最後新陳代謝轉換失靈的結果，即是弱化學校原有產學合作的能量。

近幾年學校老師都有所體認，現在具有實作能力的老師越來越少，所以在產學合作推動上的確有比較辛苦，而且學校很有戰鬥力的老師，都逐漸慢慢退休了，後面新進教師又接不上（訪 T-2，私立 T 大一級主管）。

失去 DT 公司穩定研究經費支持與教師動手實作能力呈現新陳代謝失衡，造成學校在產學合作量能的弱化，漸漸地失去以往的競爭力。然而，對於過去內部的優良文化、價值觀與傳統，學校畢竟難以割捨；除了想要持續複製過去的成功經驗之外，並希望教師實作能力可以因應產業變化與環境變遷持續的精進。如果老師的實作能力與研發技術可以走在產業的最前端的話，並符應企業需求快速轉變；即使未來面對毫無歷史與文化淵源的企業，學校還是可以與這些營利企業建立產學合作的鏈結關係，創造雙贏的機會。

以前學校產學合作對象主要以 DT 公司為主，但近年雙方慢慢分割開之後，學校希望老師都能夠走出校園與走進產業界；這個轉變原因主要是，學校希望老師的研究能力，即使一開始可以創造很高的產值，但實作與研發技術必須因應產業變化與時俱進，老師如果沒跟上產業變化的話，他很快就會被淘汰掉（訪 T-2，私立 T 大一級主管）。

因此，學校校務推動與特色發展仍聚焦在產學合作與動手實作，學校並未因為與 DT 公司分開之後就捨棄原有學校特色，反而是希望透過合作對象的擴大，將產學合作的媒合方式，從過去學校教師走入公司，調整為將企業帶進校園；採取更積極主動的方式，讓企業、教師與學生可以聚集在校園裡，打造校園產業聚落，創造無隔閡的產學合作環境。

……學校把合作對象開始逐步擴大，希望把校園變成一個產業聚落。……學校讓產業進入校園以後，就可以跟老師做連結，產業界主管、教師與學生就可以融合在一起，而不是將圍牆外的產業與學校完全分開，這樣就可以創造出有利於推動產學合作與彼此溝通討論的環境。（訪 T-1，私立 T 大校長）。

依照訪談內容分析顯示，產學合作與動手實作構成私立 T 大的專業脈絡，它本身不但是學校校務主軸與特色，更是校內教師學術工作的主流價值，也唯有符合主流價值，教師才有機會獲得學校或企業提供的資源。然而，學校失去 DT 公司研發經費挹注之後，促成了學校更主動積極尋找其他企業的支持，學校除了仍堅持原有的專業實踐、文化、價值觀與傳統信念之外，更希望經由校園產業聚落的形成，可以將產學合作風氣擴散到校園內每個角落，打破學校與企業的界線與隔閡，讓校內教師實作能力與研發技術能夠因應產業變化與時俱進。因此，從上述研究分析可以得知，產學合作構成的「專業脈絡」，確實限制了私立 T 大型塑學校特色的選擇性，甚至也對內部教師學術工作造成直接的影響。

參、物質脈絡：追求世界大學排名與卓越學術研究，陷入一場永無止境的軍備競賽

「物質脈絡」指的是學校可用的各種實體資源，包括經費規模、設施設備、教學材料等。物質脈絡影響著學校政策的實施方式，因為政策的成功與否往往取決於學校是否擁有足夠的資源來支持該政策的實施。以下將以國立 C 大為例，探討彰顯學校特色過程中，物質脈絡對學校與教師造成的影響。

一、過去邁向頂尖大學計畫實施結果：經由成為「指標性大學」的途徑，確保獲得穩定且成長的資源，達到擠身世界一流大學的目標

教育部為提升臺灣高等教育的研究品質，協助國內大學能夠站上國際高教舞台，自 2005 年起推動為期 10 年的「邁向頂尖大學計畫」。該計畫僅挑選 12 所指標性大學（外界俗稱頂大）給予經費補助，鼓勵與國際知名學術機構進行國際交流與合作，藉此提升大學的研究能力，以及在國際上的知名度和聲譽（何卓飛，2012）。因此該計畫實施之後，獲得計畫補助的國立 C 大，在學術研究與國際合作等方面都取得了一定程度的進步，進而也讓學校將提升國際競爭力與強化國際合作視為

校務推動的重要項目之一，並且成為學校的傳統、成果與亮點；甚至學校認為必須持續與國外大學進行國際合作，才能讓臺灣高等教育提升競爭力。

學校提升國際競爭力與強化國際研究合作的想法，向來是學校的傳統，主要原因是我們老師跟國外大學都有很強的連結(訪 C-1，國立 C 大校長)。

學校的成果跟亮點，我認為是國際合作這一塊，我覺得這對我們學校是最重要的，甚至也可以說，國際合作對台灣高等教育的競爭力是最重要的；如果沒有國際競爭力，很多東西就沒得談(訪 C-2，國立 C 大一級主管)。

由 12 所頂大組成的國家代表隊，運用「邁向頂尖大學計畫」的補助經費，致力於提升國內學術研究水準與國際競爭力，希望能在國際上的高教競爭舞台上佔有一席之地，成為 12 所頂大的首要目標。依據審計部調查報告指出，比較 2016 年與 2010 年獲得計畫補助 12 所頂大在英國 QS 機構世界大學排名的表現，總計有 10 校名次進步，2 校名次退步，其中國立臺灣大學從 94 名進步到 68 名，穩定維持在世界百大之內；而在 12 所頂大中，也有 21 個領域進入世界前 50 名，達到「世界一流」的計畫預計目標(林日清、石倉安，2018)。從這些成果顯示，「邁向頂尖大學計畫」經歷兩期為期 12 年(2006 至 2017 年)推動後，12 所頂大面對高等教育的國際競爭，提升學術品質與深化國際合作已達到初步階段成果。

面對「邁向頂尖大學計畫」執行結束之後接續的高教深耕計畫，雖然兩者計畫理念不盡相同，甚至高教深耕計畫被教育部視為修正過去「邁向頂尖大學計畫」執行缺失而制定的計畫，期待經由高教深耕計畫的推動，讓各大學找出辦學特色，修正過去「重研究輕教學」的路線，以及大學發展「同質性」問題(教育部，2017a)。然而，身為國家代表隊成員之一的國立 C 大，他們認為提升研究水準促進國際合作推動就是學校的傳統、成果與亮點，它是校務發展最重要的元素與特色，且基於校務推動的延續性，希望奠基在過去「邁向頂尖大學計畫」的成果與基礎下，未來

可以透過高教深耕計畫的資源挹注，持續深化國際合作與提升國際競爭力，並有信心站穩國際高教的舞台。

.....學校執行「邁向頂尖大學計畫」的時候，推動國際化比較像是打基礎.....屬於開疆闢土階段；未來我們希望在高教深耕計畫下，藉由過去建立的合作基礎，進一步深化國際合作，並與合作夥伴聚焦在某些重要議題，形成堅實的聯盟。就學校的國際合作而言，歷經十年「邁向頂尖大學計畫」.....我覺得學校體質已有大幅提升，我們也更有信心的走向國際舞台（訪 C-3，國立 C 大教授）。

因此，即使官方認為高教深耕計畫推動目的之一，係為修正過去「重研究輕教學」的路線，但是對於國立 C 大而言，並不認為學校應該捨棄過去的學術研究成果，刻意迎合教育部政策理念，採取「教學為核心」方向再去創造新的學校特色；學校反而認為更應該善用過去累積的基礎與成果，持續強化學術研究的量能，將國際合作進一步深化，達到提升國際競爭力的目標。然而，學校欲達到這項目標，最重要的關鍵就是教育部是否願意延續過去「邁向頂尖大學計畫」的資源條件，持續補助更多的研究經費。一旦研究經費短少，相關研究人力聘任、設備維護或採購等可能因為經費不足而需要做調整，這些因素都會造成研究計畫無法繼續推動，影響國際合作成果與校務運作。

.....「邁向頂尖大學計畫」因為補助經費比較多，學校很多人事與設備投入都已經膨脹了.....你說聘用這批人進來，然後現在沒有錢就把你砍掉，這個對學校太難處理了.....而且我們的服務量能也不能再縮回來。所以當時我的確有跟教育部反映，萬一高教深耕計畫沒有給我們足夠經費，學校會沒法經營（訪 C-1，國立 C 大校長）。

高教深耕計畫作為「邁向頂尖大學計畫」與「獎勵大學教學卓越計畫」的承接計畫，在 2017 年政策形成之初，儘管教育部耗費很大的精神與力氣，向學校說明

該計畫的理念與價值，並作為檢討以往競爭型計畫執行缺失的改善作法。然而，學校與外界最關心議題仍是未來教育資源板塊移動；尤其對於 12 所頂大而言，是否繼續擔任國家代表隊成員而獲得教育部更多補助經費的支持，將是影響學校研究能量與國際競爭力的關鍵。立法院第 9 屆第 4 會期教育及文化委員會第 6 次全體委員會審查 107 年教育部及所屬單位預算案與國立大學校院校務基金時，時任立法委員蔣乃辛曾對高教深耕計畫的經費分配方式向教育部提出以下質詢。

不管（高教深耕計畫）第一部分、第二部分的內容是甚麼，大家最關心的是「經費分配」的問題。對於這個學校可以拿多少、那個學校可以拿多少，每個學校都有期待……（立法院，2017b，頁 436）。

過去頂大 12 所學校，教卓 33 所學校……全部加起來 45 所學校，現在有多少所學校去分？包括私立待退場的學校，統統都可以分！統統都可申請！統統按照學生人數去拿（經費）！我們的高教深耕（計畫）是這樣的深耕法嗎？（立法院，2017b，頁 437）

……高教深耕要如何分配，這一點很重要，不能把指標性的學校全部壓下去，讓台灣沒有「指標性」的學校。……指標性（學校）可以帶動大家，指標性（學校）可以把國外的學者帶到台灣來，指標性的學校可以吸引國外的學生到台灣來唸書，所以必須要有經費。對台灣來說，現有的 160 所學校實在是太多了，不需要的學校要讓它趕快退場，把經費集中起來，用在刀口上，這才是高教深耕應該有的重點目標（立法院，2017b，頁 439）。

上述這三段質詢可以看出，高教深耕計畫在政策形成初期，除了計畫第一部分與第二部分的經費分配方式之外，另外讓外界關心的是，當時 12 所頂大將來會有幾所學校繼續成為「指標性」大學，以及「指標性」大學可以獲得多少補助經費。這些現實的問題，正是反映著教育部宣揚高教深耕計畫理念、內容與目的，恐怕不是 12 所頂大關心的議題，「資源分配」才是核心關鍵。因此，時任立法委員蔣乃辛與教育部對於資源分配的爭論，存在著「獎優汰劣」與「校校有獎」的路線之爭；

對立法委員蔣乃辛而言，他認為教育部應該延續過去「邁向頂尖大學計畫」奠定的基礎與成果，找出幾所「指標性」大學，集中資源挹注這些學校，讓他們可以成為國內大學的領頭羊，並在國際高教舞台上，代表台灣與其他國家頂尖大學相互競爭世界上優秀的人才；而不是僅考量教育公平，讓每所大學都可以獲得資源，反而讓資源稀釋而無法發揮效益。最後造成原有 12 所頂大面臨資源不足，學術研究與國際競爭力衰退，台灣高等教育裡不再有「指標性」的國際頂尖大學。

因此，「指標性」大學維持或提升國際競爭力的最重要因素之一，往往是受到「物質脈絡」影響；而政府分配資源的遊戲規則，將是影響學校決定如何實施高教深耕計畫的關鍵。

二、現行高教深耕計畫實施過程：未能擠進「國家代表隊」成員的結果，面臨資源不足和人才流失，以及國際競爭力衰退的困境

「獎優汰劣」和「校校有獎」的教育理念拉扯，或是應該挑選幾間指標性大學納入國家代表隊，似乎很難用一套「客觀」的標準取得各方的共識；從上述 2017 年期間立法院質詢教育部的內容可以得知，大家唯一有共識的是，被挑選出的指標性大學，教育部應該提供充裕資源，讓這些大學具有代表台灣打進高教國際盃的能力。對於過去獲得「邁向頂尖大學計畫」補助的 12 所大學而言，努力成為高教深耕計畫的指標性大學（即全校型學校），將是他們「非勝不可」的戰役，如果不幸成為「輸家」，將可能面臨名與利兩者皆會失去的危機。因此，各大學只能想辦法尋找「自救」的方式，避免自己學校被教育部劃設在全校型學校之外。

高教深耕計畫全校型在尚未定案之前，就「聽說」僅會納入 4 所大學，我們有結合其他大學一起去（教育）部裡面爭取，但最後沒有成功，結果本來有 12 所頂尖大學變成 4 所全校型學校（訪 C-1，國立 C 大校長）。

高教深耕計畫「全校型學校」選拔的最後結果，教育部僅選出國立臺灣大學、

國立成功大學、國立清華大學與國立交通大學（2021年2月1日起與國立陽明大學合併為國立陽明交通大學），作為高教深耕計畫的全校型學校，繼續代表台灣打國際盃，將過去「邁向頂尖大學計畫」12所頂大，一口氣「縮編」為只剩下4所大學成為國家代表隊，其餘學校則是不再具有國家代表隊的光環。然而，指標型大學的減少，恐怕還不是12所頂大最擔憂的事情。依據高教深耕計畫第一期第1年（2018年）經費分配結果，若與「邁向頂尖大學計畫」12年執行期程（2006至2017年）的平均補助經費比較，教育部對於12所頂大的整體補助經費從85.72億元降為72.4億元，其中7所學校經費是呈現減少，5所學校經費是略為增加；若細看12所頂大的各校補助額度，國立臺灣大學獲得最高額度補助為18億元，只是該補助額度仍不如「邁向頂尖大學計畫」歷年平均補助26.71億元，足足少了超過8億元。各大學獲得經費補助差距朝向「扁平化」的趨勢，顯示教育部試圖以縮小學校補助經費差距的方式，修正過去大學發展M型化的結果，避免持續發生「強者恆強，弱者恆弱」的現象（詳表4-3-4）。只是這種經費分配方式的缺點，正如原先立法委員與12所頂大的關心議題，原有指標性學校恐將面臨學術研究與國際競爭力衰退的情形，尤其是並未被納入全校型學校的學校，過去「邁向頂尖大學計畫」奠定的學術成果與國際地位，也將面臨能否繼續維持的危機。

表 4-3-4

十二所頂大學校獲得邁向頂尖大學計畫與高教深耕計畫之經費比較

單位：億元

計畫類型	邁向頂尖大學計畫平均補助經費 (2006~2017年)	高教深耕計畫第一期第1年 (2018年)	高教深耕計畫第二期第1年 (2023年)
國立臺灣大學	26.71	18	24.66
國立成功大學	14.44	11	14.22
國立清華大學	10.36	10	12.27
國立陽明交通大學	8.34(交大)	10(交大)	13.21
	4.42(陽明)	3.42(陽明)	
國立中央大學	6.01	4.15	4.27
國立中山大學	4.37	2.53	4.06
國立中興大學	3.19	3.52	4.50
國立臺灣師範大學	1.93	2.07	3.25
國立政治大學	1.91	2.86	3.33
國立臺灣科技大學	1.87	3.16	4.25
長庚大學	2.16	1.69	1.12
合計	85.72	72.4	89.14

說明：

- 邁向頂尖大學計畫第一期期程自 95 年 1 月至 100 年 3 月，總經費 500 億元；第二期期程自 100 年 4 月至 105 年 12 月，總經費仍為 500 億元；基於銜接高教深耕計畫的需要，邁向頂尖大學計畫展延 1 年，106 年度經費 60 億元。邁向頂尖計畫執行共 12 年，總計投入經費 1,060 億元。
- 國立陽明大學並非是高教深耕計畫的全校型學校，惟該校自 2021 年 2 月 1 日起與國立交通大學合併為國立陽明交通大學；基於本研究之分類比較方便，爰兩校補助經費一律合併計算。
- 高教深耕計畫經費包含第一部分(主冊計畫、主冊專章、附冊、附錄一、附錄二)及第二部分(全校型、特色領域研究中心)之經費。

註：研究者整理於審計部與教育部之統計資料

再者，教育部為改善過去重研究輕教學或強調大學善盡社會責任的重要性，各大學獲得高教深耕計畫的補助經費為計畫主冊、專章（國際化與資安）、附冊（大學社會責任實踐計畫）、附錄（完善就學協助機制）及第二部分（全校型、特色領

域研究中心)之補助經費總和,亦即學校獲得的補助經費必須分散到各工作項目執行,彼此無法相互流用。因此,在學校的實際感受上,可以運用在學術研究或國際合作的經費相對上是減少的,高教深耕計畫對於過去 12 所頂大的幫助,反而不如過去的「邁向頂尖大學計畫」。這種多目標的經費分配方式,阻礙國立 C 大以推動國際合作發展學校特色,甚至出現國際競爭力衰退的情形。

對我們而言,高教深耕計畫經費跟過去邁向頂尖大學計畫相比,經費是減少的,所以對學校產生的助力相對上就會減弱。……現在我們比以前經費更少了,我們跟前面四所學校差距越拉越遠,每年補助款差好幾億元,所以我們做事情,經費投入變成非常緊張。在經費不足的狀況下,現在學校要更加精進,坦白說機會不大,所以我們這個國際競爭力,當然是會一直落後(訪 C-1,國立 C 大校長)。

經費不足與國際競爭力衰退還不是國立 C 大失去「頂大」光環後面臨的唯一困境。由於國立 C 大並未被列入全校型學校,進而影響未來高教深耕計畫補助經費成長的空間。經比較高教深耕計畫第一期第 1 年(2018 年)經費與第二期第 1 年(2023 年)經費,原來 12 所頂大獲得整體補助經費從 72.4 億元成長到 89.14 億元,幾乎已經回復到過去「邁向頂尖大學計畫」補助額度的光景,只是增加的額度主要是核給全校型學校,其中國立臺灣大學 24.66 億元(增加 6.66 億元)、國立成功大學 14.22 億元(增加 3.22 億元)與國立清華大學 12.27 億元(增加 2.27 億元);其餘非全校型學校增加數額落在 1,000 萬元~1.5 億元區間,成長金額及幅度相較於全校型學校仍屬偏低(詳表 4-3-4)。

任何企圖擠進國際一流大學競爭舞台的大學,研究資源與優秀人才兩項缺一不可。高教深耕計畫經歷兩期的經費分配,國立 C 大獲得補助經費額度,不僅是遠不如 4 所全校型學校,經費差距在逐年累積下,學校資源差距越來越明顯,國立 C 大對於從事前瞻性學術研究教師的支持力道,將無法與 4 所全校型學校相比。在沒有充裕經費資源下,校內資深教師或許還有機會倚靠過去的社會人脈、研究能量

與學術地位，自力尋找外界資源；但是對於校內年輕教師而言，社會人脈、研究能量與學術地位仍處在起步階段，要靠自己力量尋找外界資源絕非一件容易的事情。因此，已有初步學術成果且極具發展潛力的年輕教師，為了持續提升學術研究能量，可能就會轉換跑道到其他資源充裕的學校，以利爭取更多的研究資源。

學校經費已經比（高教深耕計畫全校型）那四所學校還要少，我們老師就很容易被（這四所學校）挖角，像校內年輕老師獲得（國科會）吳大猷獎，即使學校已經給了○○○獎，也是很快就被挖走，這就是我們的困境（訪 C-2，國立 C 大一級主管）。

「研究表現國際競爭力衰退」與「優秀年輕教師流失」，這是國立 C 大失去頂大光環後所面臨的當前困境；而要解決這些困境都與學校投入資源多寡有關。因此，如果學校研究水平可以達到或接近 4 所全校型學校的水準，或許就有機會可以「擠進」全校型學校名單之中；一旦成為指標型學校，學校獲得補助經費就可能會持續增加。

……我們希望相關論文指標都能夠全面提升，目標就是成為高教深耕計畫「全校型學校」。但是那只是目標，即使達不到，學校也要進步到跟全校型學校差不多的研究水準（訪 C-2，國立 C 大一級主管）。

依照訪談分析顯示，國立 C 大與其他大學共同向教育部爭取進入高教深耕計畫全校型學校名單之中，對他們而言這個「自救行動」的過程，並非只是單純想要繼續保有「頂大」的名聲，而是期待經由成為指標性學校，確保將來高教深耕計畫補助經費的持續成長；尤其是學校定位為研究型大學時，一旦經費無法穩定成長，將不利於提升研究水準與延攬優秀人才。因此，對國立 C 大而言，從過去的「邁向頂尖大學計畫」到現在的高教深耕計畫，成為「世界一流大學」始終是他們的辦學目標，持續與國際知名學術機構進行國際交流與合作就是學校特色的彰顯。

綜上所述，國立 C 大面對經費不足與人才流失，導致國際競爭力衰退的情形，並且獲得經費資源也與 4 所全校型學校差距越來越遠，促使「物質脈絡」將是影響國立 C 大在高教深耕計畫的實施方式。學校如何善用手中有限的資源，達到提升研究表現與留住優秀教師的目的，使得相關研究指標都能達到 4 所全校型學校的水準，進而協助學校爭取更多的資源，讓學校的「名」與「利」可以相互伴生，將是國立 C 大優先推動事項與重返頂大榮耀的路徑軌跡。

肆、外部脈絡：主動迎合與適應官方政策與企業需求，獲取社會大眾支持，將是學校永續經營的重要途徑

「外部脈絡」指的是學校所處的外部環境和因素，這些環境與因素可能會影響學校校務發展和特色形成的走向，並且會發展成不同於其他學校回應政策的獨特方式。外部脈絡包括了學校所處的社會、經濟、政治、文化等各種外部環境因素與變化，以及其他外部利益團體如政府部門、教育團體、學生家長、企業等對學校的影響。以下將以私立 H 大為例，探討學校實施高教深耕計畫與特色型塑過程中，外部脈絡對學校造成的影響。

一、打破國內高教的「社會藩籬」，贏得官方資源與社會支持，提升高教地位與聲望

過去教育部推動「邁向頂尖大學計畫」與「獎勵大學教學卓越計畫」，由於僅有少數大學可以獲得這類競爭型計畫的經費挹注，等同政府為這些學校的辦學品質給予了「官方認證」；因此獲補助學校不論獲得補助金額高低，都會對外大肆宣揚自己的辦學成果，達到提升學校聲譽與吸引學生就讀的效果；甚至這類學校還被外界冠上「頂大學校」或「教卓學校」的頭銜。

教育部對於「頂大學校」或「教卓學校」的校務發展給予經費的支持，讓校內師生享有適足的教育資源；但是對於「非頂大與非教卓學校」而言，這類學校因為

辦學品質不受到肯定，導致教育部不願意投入資源；甚至官方推出大學治理鬆綁試辦制度或人才培育計畫，也僅限於「頂大學校」或「教卓學校」才可以提出申請。這種分流管制措施而產生的排他性，成為國內高教的「社會藩籬」現象，並構成國內另類的「社會階層」(劉秀曦等人，2020)。漸漸地，外界將國內大專校院分類成「頂大學校」、「教卓學校」與「非頂大與非教卓學校」3種類型學校，並在高教社會階級界線分明的情況下，官方認證的「頂大學校」或「教卓學校」，無形中帶給了學校巨大的社會聲望與利益，賦予學校尊榮感與優越感(林昱瑄，2018)；而「非頂大與非教卓學校」，校務發展等同未獲政府支持與資源投入，在辦學品質無法提升或改善的情況下，面對國內生源高度競爭的環境下，更加難以吸引學生就讀，而現有校內師生也看不到學校發展的機會與可能性。最後，國內高等教育環境形成強者恆強與弱者恆弱的M型化局面，「頂大學校」總是位居國內高教的領先集團，而「非頂大與非教卓學校」永遠在高教競賽的末段班。

為改善過去長期高教不公平現象，高教深耕計畫在政策形成過程中，教育部除了經費分配採取「校校有獎」的策略之外，同時也決心要打破國內高教的社會階層體制，讓政府資源挹注與確保辦學品質不再是「頂大學校」與「教卓學校」的唯一專屬。在高教深耕計畫經費支持下，「非頂大與非教卓學校」也可以訂定向上提升的校務發展與型塑學校特色，有機會重新獲得外界肯定，並撕下過去汙名的標籤。

(教育部部長潘文忠) 台灣高教的發展不應該再繼續走過去教育部貼一個標籤，「邁向頂大」就變成頂大大學；「邁向教卓」就叫做教卓大學，其實很多的學校也認為應該回歸，從學校的校務發展去思考如何營運一所大學，教育部當然會從學校的發展計畫、從學校的發展基礎來做整個經費的核處(立法院，2017a，頁79)。

「明星大學」頭銜的消滅，並不代表「非頂大與非教卓學校」的高教地位就會自然提升，辦學品質就會獲得外界肯定；學校還是必須運用高教深耕計畫「校校有

獎」的推動策略，致力於改善學校辦學品質與提升學校聲譽，重新贏得社會的信任。然而，在學校聲望不足的情況下，主動迎合教育部的理念與政策，並採取積極行動，將是凝聚校內共識、促進校務推動與型塑學校特色，最有效與最安全的作法。因此，以「教學為核心」與「學生為主體」構成的校務發展藍圖與學校特色，不但是政治正確的道路，更是學校重新與教育部建立支持與信任關係的途徑。

依據聯合國教育科學及文化組織（UNESCO）於 2017 年發布《教育促進實現可持續發展目標：學習目標》（Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives）指出，教育是促成所有 SDGs 實現的關鍵要素，UNESCO 提倡教育應培養「持續發展公民」（sustainability citizens），以面對科技快速發展、多變的社會樣貌以及經濟文化的差距等環境（Rieckmann, 2017）。教育部基於上述人才培育的教育理念，在高教深耕計畫第二期特別強調培養學生具備「資訊科技與人文關懷」、「跨領域」、「自主學習」、「國際移動」、「社會參與」與「問題解決」之六大關鍵能力，並納入該計畫的共同性關鍵指標，希望各大學在這個基礎上，發展學校特色與推動人才培育。因此，對於位處國內高教中後段班的私立 H 大而言，為回應教育部要求的共同性績效指標，採取積極引導校內老師教學方式與課程設計依循高教深耕計畫六大關鍵能力的框架；藉此證明學校已將「教學為核心」與「學生為主體」的理念，融入在校園內的日常課程之中。

教育部第二期的高教深耕計畫認為未來人才培育需要有六個關鍵能力，但這六個關鍵能力其實跟學校現在培育學生的核心能力，兩者並不一致。那學校（因應）的作法是請老師在每一門的課程大綱裡面，逐一檢視跟六個關鍵能力有沒有關係，透過這樣的方式，讓老師知道教育部高教深耕計畫重視學生的能力是甚麼，若課程大綱沒有符合的話，是不是以後可以朝這個方向調整課程大綱.....如果老師稍微用一點心思，大概就可以知道學校的期待（訪 H-1，私立 H 大校長）。

除了針對教師日常的教學方式與課程設計，檢視其與高教深耕計畫六個關鍵

能力對應情形之外，學校為了讓政策推動成效更有說服力，更是依照教育部訂定的績效指標的衡量方式，提出學校具體推動策略，爭取教育部的認同。例如在學生六大關鍵能力中的「國際移動」，共同績效指標的衡量方式為「師生出國交流人數、比例與成長率」；私立 H 大考量了校內學生缺少跨國文化刺激的特性，培養學生具備國際移動力放在較為重要的位置，將通識課程設計為免費的海外體驗課程，透過選送學生出國方式，提升學生國際移動能力，藉此突顯學校高教深耕計畫的推動成效。

考量到我們學生入學成績比其他學校差一點點，且經濟弱勢學生比例也相對較高，導致這群學生出國機會會比較少；學校就設計以通識課程的方式，安排學生可以免費去海外體驗五天四夜的課程，希望他們都有機會培養「國際移動力」（訪 H-2，私立 H 大一級主管）。

私立 H 大除了在高教深耕計畫績效指標積極回應教育部政策之外，對於學校特色與定位，也會依照當前教育部政策的變化而進行調整，學校組織就像是「變形蟲」，可以配合環境需求進行組織重整或重新定位，並發展出適應環境變化的反應能力。教育部將高教深耕計畫第一期主冊四個面向中「建立學校特色」，在第二期主冊調整為「產學合作鏈結」，即代表學校執行計畫重點，需從原先由學校自己尋找特色的開放式選項，限縮為學校人才培育方式必須與產業進行連結。

在高教深耕計畫（第二期）推動之前，學校的特色跟定位是「品德教育、創新能力與跨領域學習」。……因應教育部高教深耕計畫第二期的推動，學校就開始提出「深化 AI 課程」或是「深耕（科學）園區」的定位構想，並希望各學院與系所都能去配合這些政策。但是這個定位構想對我們○○○學院而言，可以著墨的地方卻是十分有限；不過大家還是會在自己的專業領域上，盡力去跟這些新的定位與趨勢產生一些鏈接（訪 H-4，私立 H 大助理教授）。

從受訪者 H-4 訪談內容可以得知，私立 H 大為能符應高教深耕計畫第二期的政策調整，將學校特色與定位從原本「品德教育、創新能力與跨領域學習」，調整為「深化 AI 課程」或是「深耕園區」，並要求校內各學術單位必須配合學校新的特色與定位。然而，學校為回應教育部政策而快速調整學校特色與定位，也造成校內學術單位與教師的適應困難，即使學術領域差異性甚大，可以配合空間有限，但是教師也僅能努力去配合學校的政策需求。

位處高教中後段班的私立 H 大，試圖以積極回應高教深耕計畫的方式，希望獲得官方支持與信任；然而，這個代價就是教育部任何政策的風吹草動，都將造成學校內部運作產生變革與影響，甚至學校各學院系所必須配合動員與行動。只是對於私立 H 大而言，學校配合高教深耕計畫的政策調整而進行的內部變革，並不是他們最在乎的事情；學校關心議題是積極努力回應，將有機會為學校創造更多資源挹注的利益，尤其是高教深耕計畫採取「校校有獎」的策略，學校將不會被教育部「放生不管」或是「自生自滅」，更是強化了學校積極回應政策的動機；只要學校可以確保拿到資源，組織運作方式都可以因應政策要求進行調整。

其實教育部不管定出哪一種競爭型計畫，學校應該都有方法去因應，主要原因是政府透過計畫補助學校經費，然後學校就可以推動很多事情(訪 H-1，私立 H 大校長)。

綜上所述，高教深耕計畫「校校有獎」的政策理念和國內高教社會階層「向上流動」的企圖心，構成了私立 H 大所處環境的「外部脈絡」，計畫任何的變動都將會影響學校校務發展和特色形成。雖然這樣的脈絡氛圍，可能造成私立 H 大缺乏自主性與創新性，但是只要可以獲得官方支持與資源挹注，提升國內高教地位與聲望，以及撕下過往的「污名標籤」，將對學校運作產生實質幫助，這才是私立 H 大當前最優先的現實考量。

二、許給學生翻轉人生的未來，吸引更多學生就讀，降低生源不足對學校產生的經營衝擊

除了教育部推行競爭型計畫或重要政策，構成了學校所處環境的外部脈絡，影響學校特色與校務發展之外，國內少子女化造成私立大學經營環境的惡化，亦是重要外部脈絡因素之一。

依據教育部《大專校院校務資訊公開平臺》顯示（學生類/學 12-2），一般公立與私立大學之四年制新生註冊率，106 至 112 學年度期間約有 50 所大學註冊率落在 90%以上，這些學校就如外界所預期地，主要是過去獲得資源較多的 12 所「頂大學校」與 33 所「教卓學校」所組成的領先集團；至於過去獲得資源較少的「非頂大與非教卓學校」，註冊率主要落在 50%~90%區間，其中更有一部分學校落在 50%以下。而讓「非頂大與非教卓學校」產生危機意識與不安的是，註冊率低於 50% 校數，從 106 學年度僅有 1 所，112 學年度成長至 4 所，這尚不包含這段期間教育部已核准停止招生的稻江科技暨管理學院、台灣首府大學與明道大學 3 所學校（如表 4-3-5）。這足以顯示 117 學年度大一新生數達歷史新低點 15.7 萬人的里程碑（外界俗稱私校大限），已造成私立大學面臨生死存亡的迫切壓力；國內生源不足的問題，將是造成私立大學經營困境的外部環境因素。

表 4-3-5

各學年度一般公立與私立大學之四年制新生註冊率比較

學年度 註冊率	106	107	108	109	110	111	112
≥90%	53	55	57	58	52	38	49
80%~90%	7	9	7	6	7	12	4
70%~80%	0	1	0	2	3	5	4
60%~70%	5	0	2	0	3	3	2
50%~60%	4	5	2	0	0	6	3
≤50%	1	0	2	3	3	3	4
合計	70	70	70	69	68	67	66

說明：

1. 本統計學校對象為一般公立與私立大學，不包含技專校院與宗教研修學院。
2. 109 學年度稻江科技暨管理學院全面停止招生。110 學年度國立陽明大學與國立交通大學合併為國立陽明交通大學。111 學年度台灣首府大學全面停止招生。112 學年度明道大學全面停止招生；爰這四個學年度一般大學之校數各減少 1 所。

註：研究者自行整理

國內少子女化是不可逆的現象，面對 117 學年度「私校大限」的到來，私立 H 大為舒緩生源減少衍生的財務壓力，開始以「學生為主體」的角度，制定學校校務與發展特色。如果經過學校 4 年專業課程的訓練，讓學生畢業後可以有很好的就業機會，薪資待遇甚至可以在大學畢業生平均水準之上，代表進入私立 H 大的學生，可以經由接受高等教育讓自己社會階層的向上流動，取得翻轉人生的機會。這將是促進學生願意選擇私立 H 大就讀的策略，以舒緩學校面臨的經營危機。

國內少子女化面臨招生的問題，國內私立大學一直在思考有效的解決方式；但就現實而言，少子女化是不可逆的現象，數據就是告訴我們要到 117 學年度才會到谷底，然後才會稍微好一點點。校長與校內一級主管也常常在討論這個問題該怎麼解決，最後大家認為學校靠近科學園區，如果學生畢業後有好的就業機會，或許受到的衝擊會少一點（訪 H-2，私立 H 大一級主管）。

接受高等教育達到翻轉人生的目標，並不會憑空而降，需要靠學生個人努力與學校優質的人才培育制度；學校能夠協助的地方，就是因應學生的需求與特性，提供與企業接軌的課程內容、創新教學方式、延攬具有實務經驗師資，以及完善的學習輔導與助學措施等。因此，私立 H 大結合「深化 AI 課程」或是「深耕園區」的學校定位，讓學生學習和產業對接的最新課程，以及接觸產業發展趨勢，提升將來學生畢業的就業競爭力。但是學校面臨的真實情境是，即使努力提供完善人才培育制度，由於位處國內高教中後段班，招收到大部分學生學術科目基礎能力不佳，且學生學習動機與自信心皆有不足的情形。

學校在推動高教深耕計畫之前，曾經針對我們學生特性進行 SWOT 分析。我們發現，學校招收到的學生基本上學習動機都比較低落，自信心比較不足（訪 H-4，私立 H 大助理教授）。

由於各大學招收學生的學科基礎能力與資質條件並不相同，規劃合適自己學校的「因材施教」推動策略，提升學生學習動機與學習成效，這是各大學當前實施高教深耕計畫的重要工作之一。私立 H 大認為，各學系的專業與核心課程進行方式，如果可以從原本偏重學科理論傳授，調整為學生自己動手實作，讓學生可以用自己的創意，將自己的作品導入設計理念、創意發想與最新科技等元素，可以激發學生的學習興趣與動機，課堂上不再僅是學生難以理解的學科理論與教師單向的知識傳輸。

自 2009 年起各學系為推動創新創意課程，(學生)必須在自己的大學四年課程規劃中，至少修畢一門基礎課程與至少一門專題課程，**基礎課程與專題課程**都必須導入四項核心理念 **DOIT** 至少其中一項：設計 (Design)、原創 (Originality)、發明 (Invention) 與科技 (Technology)，並納入學生的畢業門檻；學生透過團隊報告與專題實作的課程設計，讓他們能夠在課堂上激發創意點子（訪 H-4，私立 H 大助理教授）。

學生有了動手實作的作品，學業表現比較突出的同學，學校就可以運用鼓勵制度引導學生參與校內外的競賽；如果競賽結果有獲得相關的獎項或是殊榮，這些實績成就不但可以轉換成學生自信心的提升，讓這群學生覺得自己雖然入學時學科能力不佳，但是自己的專業能力與解決問題能力，並不比其他學校學生差；同時學校經由創新創意課程提升學生學習動機與自信心的成果，將是回應教育部高教深耕計畫強調以「教學為核心」與「學生為主體」理念的最佳實例。

雖然學生入學時候成績可能不好，自己有沒有能力可能也打個問號，但是學校就是經由創新創意課程的安排，讓學生有完整的學習規劃，並透過校內與校外競賽活動，證明自己能力不比別人差，跟其他人競爭也是有機會的；所以創新創意普及教育主要目的就是培養學生的自信心，這也是我們學校推動高教深耕計畫的一部分（訪 H-1，私立 H 大校長）。

私立 H 大將基礎課程與專題課程納入各學系的畢業條件，經由課程變革與競賽活動，達到培養學生創新能力與提升學習自信的目的。依據教育部《大專校院校務資訊公開平臺》顯示（學生類/學 15），受到國內少子女化影響，私立 H 大學士班（日間）在學人數雖然逐年減少，但是參與競賽獲獎人次卻是從 108 學年度僅有 59 人次，占該學年度 1.34%，逐年提升至 111 學年度 307 人次，占該學年度 8.60%（詳表 4-3-6）；這顯示學生拿自己的作品參加各類競賽，已成為學生學習過程的一部分，且這也成為私立 H 大提升學生學習動機與成效，以及增強學生自信心的重要策略之一。

表 4-3-6

私立 H 大各學年度學士班(日間)在學人數與參與競賽獲獎人次之比較

學年度	108	109	110	111
在學學生數 (A)	4,397	4,048	4,113	3,569
參與競賽獲獎 人次 (B)	59	141	278	307
比例 (C=B/A)	1.34%	3.48	6.76%	8.60%

註：研究者自行整理

依照上述訪談分析顯示，高教深耕計畫的政策理念—「教學為核心」與「學生為主體」，私立 H 大將其融入校務發展與特色，積極回應教育部期待的計畫實施方向。依照學生特性規劃適合學生的學習課程與活動，並透過學生參與校內外競賽與活動，提升學生學習動機與自信心；希望許給學生一個翻轉人生的未來，吸引更多學生選擇私立 H 大就讀意願，降低生源不足對學校產生的衝擊，讓學校可以繼續存活並順利度過 117 學年的私校大限。

伍、本節分析與討論

在上述研究分析中，探討了四個脈絡維度—情境脈絡、專業脈絡、物質脈絡與外部脈絡，分別對國立 U 大、私立 T 大、國立 C 大與私立 H 大在高教深耕計畫型塑學校特色的過程中所產生的影響。針對學校型塑特色的差異性，將與本研究第二章文獻探討進行對話與討論，展示本節研究分析的獨特性與學術價值。

一、型塑學校特色與建構意義工作

本節運用四個脈絡維度（情境脈絡、專業脈絡、物質脈絡和外部脈絡）作為研究分析框架，探討脈絡對四所大學實施高教深耕計畫或是型塑學校特色所造成的影響；而值得注意的是，學校在實施政策過程中，將因應所處脈絡賦予高教深耕計

畫具體意涵和價值，並建構出「意義工作」，使得政策能夠在校園內被有效理解和執行（Fullan, 2001）。四所大學分別面臨所處脈絡、學校型塑特色與賦予的意義工作，分述說明如下（詳表 4-3-7）。

（一）國立 U 大

本節第一部分的研究分析中，探討國立 U 大招收學生素質與學校地理位置的客觀先天條件，其形成情境脈絡對學校在型塑特色提供了限制框架；受訪者 U-1 談到「國立 U 大又是○○縣唯一的國立大學，所以必須要善盡我們大學的社會責任」，這句話已經帶出「深耕在地」的工作，才會被學校賦予意義；並且近年不論從教育部補助 USR 計畫或是遠見雜誌舉辦「USR 大學社會責任獎」評比，國立 U 大確實獲得官方與民間的肯定與獎項，將國立 U 大校長教育理念—「深耕在地，善盡社會責任」不但融入高教深耕計畫之中，更重要的是成為學校校務發展的核心理念與特色，被校內教師理解、認同以及實際參與。

（二）私立 T 大

本節第二部分的研究分析中，由於 DT 公司為當初私立 T 大設校出資者的歷史淵源，以及學校透過產學合作強化 DT 公司產品競爭力的合作模式，讓「產學合作」成為學校內部的專業實踐、文化、價值觀與傳統信念；即使近年雙方合作不在像過去緊密，但是推動產學合作形成的專業脈絡，仍是學校校務運作與教師專業養成的「主流」價值，甚至私立 T 大校長認為，學校應該將合作對象逐步擴大，並且讓大學校園變成一個產業聚落，讓校內師生可以更容易接觸產業與掌握變化趨勢。因此，能夠促成「產學合作」推動的政策工作，才會被學校賦予意義。

（三）國立 C 大

本節第三部分的研究分析中，對於代表臺灣打「高教國際盃」的指標型大學，教育部試圖找出提供資源的最佳平衡點，確保國內高教不會失去國際競爭力，同時

也可以讓其他大學有適度資源發展特色；另一方面適逢「邁向頂尖大學計畫」轉換為高教深耕計畫，國立 C 大面臨「國家代表隊」成員的保衛戰。然而，教育部將指標型大學數量從過去 12 校縮編為 4 校，讓國立 C 大失去原有的名與利的光環，在研究經費不足的物質脈絡下，國立 C 大校長自己也坦承，學校陷入研究表現國際競爭力衰退與優秀年輕教師流失的困境。因此，能夠爭取更多的資源，提升學術研究表現，並成為高教深耕計畫全校型學校，變成學校最重要與賦予意義的政策工作，期待經由深化國際合作的途徑，達到強化國際競爭力的目標。

（四）私立 H 大

本節第四部分的研究分析中，私立 H 大雖然面臨國內少子化現象所帶來生源不足的經營危機，但是所幸受惠於高教深耕計畫「校校有獎」的政策理念，官方補助經費如同「久旱甘霖」為學校帶來新的教育變革與契機。私立 H 大校長認為「其實教育部不管定出哪一種競爭型計畫，學校應該都有方法去因應」，亦即只要官方有提供資源作為誘因，學校都可以積極迎合政策，創造政府想要看到的政策績效。因此，尋求教育部與社會外界支持的外部脈絡，達到爭取更多經費補助與廣招學生的目標，將成為學校賦予意義的政策工作。只要依據高教深耕計畫績效指標的要求，提升學生學習動機與能力，並促進學生畢業後立即就業，就可以提升學校在官方與社會的印象與聲望。

表 4-3-7

四所大學所處脈絡、學校型塑特色與意義工作的比較

學校	國立 U 大	私立 T 大	國立 C 大	私立 H 大
校務定位	鏈結地方型 大學	產學合作型 大學	研究卓越型 大學	高薪就業型 大學
所處脈絡	情境脈絡：學校坐落地理位置與學生學習動機等先天條件，帶給校務實施高教深耕計畫的優勢、劣勢與機會	專業脈絡：DT 公司設立私立 T 大的歷史淵源，將產學合作成為學校內部的專業實踐、文化、價值觀與傳統信念	物質脈絡：高教深耕計畫補助金額不如過去邁向頂尖大學計畫，導致學校與優秀年輕教師流失	外部脈絡：深受國內少子女化影響，爭取更多教育部經費補助與廣招學生作為因應策略
意義工作	與地方合作共同推動 USR 計畫	與企業推動產學合作，並引入校園，形成產業聚落	延攬及留任優秀人才，提升學術研究能量	創造高教深耕計畫的政策績效與促進學生就業
學校特色	深耕在地，善盡社會責任	推動產學合作與動手實作	深化國際合作，強化國際競爭力	深耕園區，提升學生就業競爭力

註：研究者自行整理

綜上所述，儘管各大學都在實施同一項政策—高教深耕計畫。然而，就如同本研究第二章第三節所述，政策實施方式是由各種脈絡因素所構成，這些脈絡因素對每所學校都是獨特的，產生具體的真實情境，而且是動態和不斷變化的，並牽引著學校作出最符合邏輯與利益的具體行動（van Zanten, 2009）。因此，本節研究分析的核心在於強調政策施展過程中的脈絡維度（情境脈絡、專業脈絡、物質脈絡和外部脈絡），它提供了一個框架來幫助研究者，更好地理解和分析教育政策在不同學校中的實際運作，以利全面理解政策在學校層面的施展過程。

二、脈絡帶給學校的限制或機會都不一樣，破除學校在「最佳化」情境實行政策的

基本假設

高教深耕計畫從第一期推動以來，教育部則不斷強調「教學為核心」與「學生為主體」的教育理念，希望透過學校的教學創新培養學生跨領域、自主學習等綜合能力，甚至高教深耕計畫第二期進一步強調學生具備「資訊科技與人文關懷」、「跨領域」、「自主學習」、「國際移動」、「社會參與」與「問題解決」之六大關鍵能力的重要性。這些一連串人才培育政策的精進與改革，教育部是假設經由高教深耕計畫的推動，可以促進國內各大學在教育質量的改善與提升，以及協助學生養成專業技能，進一步促進學生就業力與銜接產業勞動力需求；亦即將資源投資於人力資源，通過教育機構進行培訓，提升個體的技能和能力，以增強個人和整體經濟的生產力。這樣的教育理念即為「人力資本理論」(黃毅志、陳怡靖，2005)。

「人力資本理論」固然有能力提供經濟繁榮所需的人力資本，但是政策制定者往往將認為「正確」的政策投放到校園環境，並假設每所學校都處在「最佳化」的校園環境實行政策，將每所學校都視為「均質化」的個體，卻忽略了學校所處脈絡帶來的種種限制 (Gibson & Asthana, 1998)。受訪者 U-2 認為，國立 U 大招收學生學業落在中等水準，缺乏積極的學習動機，學校要推動跨領域課程與學生自主學習等，都會面臨很大的困境；因此，受訪者 U-2 強調，高教深耕計畫的共同性績效指標並不適合國立 U 大施行，學校可能必須投入大量的資源，才能勉強創造出微不足道的政策績效。這樣的結果正好驗證本研究第二章第三節所述，各大學之間的政策績效競賽，雖然終點線可能是相同的，但是起跑線並不是同一條基準線；各大學在高教深耕計畫呈現的政策績效，其差異高低的背後原因，有時並非是學校未積極推動政策，而是所處脈絡帶來的限制，才是實質影響學校表現與政策推動成效的關鍵因素 (江淑真、王麗雲，2020)。

三、學校迎合官方政策績效指標的結果，造成型塑學校特色的矛盾

實施高教深耕計畫的政策目的，希望透過多年期計畫提供學校經費挹注，促進學校校務發展與協助各大學型塑自我特色，改善大學發展「同質性」問題。然而，不論是高教深耕計畫第一期績效指標的參考做法或是第二期共同性績效標的衡量方式，學校績效呈現的出發點，可能都只是視為爭取教育部補助經費的手段，並非是擇取適合學校發展特色的績效指標。受訪者 H-4 認為，學校的定位與特色是依循教育部政策方向；當高教深耕計畫第二期涵蓋「產學合作連結」面向時，私立 H 大特色與定位從原本「品德教育、創新能力與跨領域學習」，調整為「深化 AI 課程」或是「深耕園區」，並且開始鼓勵或要求教師開設符應政策需要的課程，譬如人工智慧或程式語言等。

學校特色的型塑，往往需要「長期」投入資源才能顯現與深化，並且表現出與其他學校不同的亮點與績效，但是學校決策者可能基於爭取政府資源的目的，更重視「短期」可以為學校創造的補助收益；促使學校特色的建構、型塑與選擇，可能是學校處在特定脈絡下而被刻意挑選，而並非如官方預設的政策文本，奠基在學校現有「基礎」與「優勢」進行選擇。

四、校務決策模式的路徑選擇：路徑依賴 VS 路徑塑造

本節強調四所不同學校處在情境脈絡、專業脈絡、物質脈絡和外部脈絡的不同背景，其如何影響實施高教深耕計畫的意義工作。其中在私立 T 大與國立 C 大個案中，從本研究分析可以發現，「產學合作」與「國際競爭力」分別帶給私立 T 大與國立 C 大獨特的意義工作，學校特色內涵並不會受到官方政策變更的影響（從過去「獎勵大學教學卓越計畫」與「邁向頂尖大學計畫」調整為高教深耕計畫），特別去迎合官方需求而偏離學校原有的發展路徑，仍是受限於過去既有校園文化的影響，校務決策方式屬於「路徑依賴」模式。

在國立 U 大與私立 H 大個案中，學校特色內涵是依照當前官方政策需求與學

校所處情境，積極調整或創造新的政策方向。因此，為因應高教深耕計畫的實施與政策需求，即使可能違背過去的政策路徑選擇，「深耕在地」與「深耕園區」仍是分別帶給國立 U 大與私立 H 大獨特的意義工作，展示出學校在不同環境中的適應性；校務決策方式屬於「路徑塑造」模式。

然而，不管是受到過去校園文化影響的「路徑依賴」模式，或是為適應不同環境的「路徑塑造」模式，都在顯示學校係依據所處「脈絡」而選擇特定元素作為學校特色，並且該元素能夠符合學校發展需求；本研究分析結果支持 Choi (2022) 的研究論點，亦即學校對於採取新政策(即路徑塑造)或延續舊政策(即路徑依賴)的選擇，都是依據當下的真實情境，以及持續不斷的動態變化下，引導著學校作出最符合邏輯與自身利益的行動。

第四節 大學實施高教深耕計畫的人工物件與政策轉化

政策施展過程中的人工物件(如工具、規定、標準)是將政策轉化為具體行動的關鍵。本節延續了前一節意義工作中生成的學校定位與特色，透過四所大學個案研究的剖析，探討人工物件所發揮的作用和影響，以及政策文本如何被轉化為具體行動。

壹、國立 U 大的政策施展：推動全面性的校務發展，朝向「鏈結地方型」大學的辦學目標

延續前一節國立 U 大定位與特色為「深耕在地，善盡社會責任」的研究分析結果，在這個基礎下，持續探討在實施高教深耕計畫過程中，學校運用了那些人工物件，如何將抽象政策轉化為具體行動，並在日常學校生活中被持續演繹、實現與賦予意義。

一、政策施展的人工物件：論述再生產與學校文本

(一) 政策作為論述：高教深耕計畫促進學校「全面性」的校務發展，並以「深耕在地，善盡社會責任」作為全校的共同價值觀

過去長期以來，鮮少機會獲得教育部競爭型計畫補助的國立 U 大而言，身為高教深耕計畫校校有獎的政策「受惠者」，面對該計畫第二期主冊四個面向的共同性績效指標要求，國立 U 大校長詮釋為這是大學治理的普世價值與應盡的社會責任，所以學校必須依照計畫目標進行「全面性」的校務發展，校內教職員應該要認同這項教育理念，積極參與四個面向對應的相關工作，並且將「深耕在地，善盡社會責任」視為全校的共同價值觀。

以前獎勵大學教學卓越計畫，對學校影響僅侷限在「教學面向」，但是高教深耕計畫卻是「全面性」的，且高教深耕計畫有一個很重要的目標，就是要讓學校所有的老師與職員同仁去認可，大學對社會上所要負起的責任，這是社會期待的氛圍（訪 U-1，國立 U 大校長）。

因此，上述國立 U 大校長的論述提供了明確的政策實踐內涵與政策方針，將高教深耕計畫教學創新、善盡社會責任、高教公共性與建立學校特色四個面向的政策理念，「詮釋」為促進學校全面性的校務發展，這也是大學的辦學使命與社會責任；學校內部各行政單位依照校長指引的實踐方向，研擬校務推動策略，以回應國立 U 大校長的治校理念與詮釋高教深耕計畫的看法。

(二) 政策作為文本：依據高教深耕計畫四個面向訂定各類補助規定，作為全面性校務發展的行動方針

基於國立 U 大校長將高教深耕計畫詮釋為全面性校務發展，亦即該計畫四個面向的政策工作皆需要教師熱烈參與投入。因此，考量校內各學院系所教師個體的差異性，應該採取尊重每位教師「適性發展」，並由校內各行政單位將高教深耕計

畫四個面向的抽象政策，「轉化」為提供各種具體的鼓勵措施，藉此吸引校內教師參與每個面向的政策工作；而不是運用職務權力強制要求各學系與校內教師接受相關的工作分派。

高教深耕計畫有四個面向，每一個面向都會對應到校內專責的行政單位，這些專責行政單位必須提出符合高教深耕計畫目標與學校發展定位的相關措施與獎勵機制，藉此吸引有興趣的老師參與。譬如教務處負責高教深耕計畫的教學創新，教務處就必須提供相關的計畫與鼓勵措施，讓願意從事教學創新的老師提出申請。所以老師可以依照自己的興趣來參與深耕計畫，學校實務上無法以分配工作方式來指派老師（訪 U-1，國立 U 大校長）。

學校實施高教深耕計畫方式，採取尊重教師的適性發展與多元需求，提供四個面向對應的支持經費；這種鼓勵性與引導性策略受到校內教師的歡迎，學校在有限資源內盡可能滿足不同需求的教師；只是面面俱到與資源分散的結果，較難以突顯計畫推動成效與亮點，導致學校高教深耕計畫補助款額度無法大幅成長，最後學校可以分配給老師經費也是非常有限。

學校也會運用教育部的計畫補助款，分配一部分經費讓老師來提案申請，鼓勵老師依照自己的興趣，朝向深耕計畫各個面向來發展，如產學合作、教師成長社群、短期的教學訓練課程等。因此，就學校制度層面，鼓勵措施上是非常多元面向，儘量可能滿足各個不同需求的老師，藉此鼓勵校內老師參與深耕計畫；只是學校獲得深耕計畫補助經費不多，每種面向教師獲得補助經費都很有有限（訪 U-5，國立 U 大教授）。

國立 U 大為呈現高教深耕計畫的執行績效，對應計畫主冊四個面向訂定相關補助要點或實施計畫，以滿足校內不同需求的老師。依照該校在高教深耕計畫網站揭露的資訊，學校運用高教深耕計畫經費訂定四個面向的支持措施，總計有 17 種補助項目，每種項目補助經費落在數千元到數萬元不等，讓老師可以運用這筆經費

添購課堂上需要的教材或教具，或是作為教師鐘點費使用，以鼓勵教師投入與高教深耕計畫有關的活動與課程（UR-1，詳表 4-4-1）。值得注意的是，學校訂定 17 種補助項目之中，屬於教學創新面向就高達 14 種，顯示學校在回應高教深耕計畫以「教學為核心」的政策理念，並轉化為具體補助規定的學校文本之中，經由校內行政單位的宣傳推廣，努力地向學校各學院系所老師進行「推銷」工作，以鼓勵老師投入學校的各項政策工作。

表 4-4-1

國立 U 大對教師參與高教深耕計畫四個面向的補助項目

補助項目	對應高教 深耕計畫 面向	補助額度或獎勵事項
1. 補助教師校外教學研習活動	教學創新	一日活動最高 1,000 元；二日(含)以上活動最高 3,000 元
2. 補助教師推動磨課師課程(MOOCs)	教學創新	(1) 教材製作補助最高 10 萬元 (2) 納入多元升等及教學傑出教師獎勵評分之加分項目
3. 獎勵優秀教學人才彈性薪資	教學創新	(1) 傑出：每名每月支給新臺幣八千元 (2) 優良：每名每月支給新臺幣五千元
4. 補助教師開設專業證照課程	教學創新	每門課程補助金額 3,000~5,000 元
5. 補助延攬業界師資協同教學	教學創新	依照業師授課時數給予鐘點費
6. 補助學生補救教學	教學創新	依照補救時數給予鐘點費，每班每學期以 5 小時為原則
7. 補助教師開設學分學程	教學創新	(1) 跨領域學分學程補助 2 萬元 (2) 產業學分學程補助 3 萬元
8. 補助學系推動大一新生知能成長營	教學創新	每案補助以 8 萬元為上限
9. 補助教師教學成長社群	教學創新	符合跨領域社群者，每年最高補助 2 萬元
10. 鼓勵教師推動創新教學	教學創新	每案補助以 10 萬元為限

補助項目	對應高教 深耕計畫 面向	補助額度或獎勵事項
11. 鼓勵教師發表教學 實務研究期刊	教學創新	(1) 國內期刊：每篇獎勵新臺幣 3,000 元 (2) 國外期刊：每篇獎勵新臺幣 5,000 元
12. 補助教師全英語授 課培訓	教學創新	(1) 補助額度每年另行公告 (2) 培訓結束後三學期內，教師有「新 開設」至少一門專業英語課程的義 務
13. 補助境外移地教學	教學創新	來回經濟艙機票費用
14. 補助教職員生參加 英語檢定	教學創新	英語檢定考試全額報名費
15. 鼓勵師生參與大學 社會責任實踐	善盡社會 責任	(1) 核給彈性薪資、學校公開表揚、納 入教師評鑑及教師升等之參採 (2) 每月彈性薪資加給數額，由學校另 案公告
16. 補助教師推動產官 學合作	產學合作 連結	(1) 產學計畫：3,000 元~1 萬元 (2) 產學活動：1~10 萬元 (3) 校外參訪：2 萬元
17. 補助教師推動鄉鎮 市入鄉弱勢扶助	提升高教 公共性	每案補助以 5 萬元為上限

註：研究者自行整理。

因此，國立 U 大實施高教深耕計畫的過程中，校長在理解政策後的政策論述—高教深耕計畫是帶給學校「全面性」的校務發展；這樣的政策詮釋透過校內行政單位，將抽象政策轉化為具體的補助要點。因此，「學校文本」(校內補助要點)構成了學校政策施展的人工物件，承載校長的論述再生產，並展示著學校在高教深耕計畫四個面向的努力成果。

二、人工物件發揮的作用和影響

(一) 學校訂定的支持措施，屬於鼓勵性或發展性政策，引導教師投入教學工作，促進教學品質的提升

為對應高教深耕計畫四個面向與落實全面性校務發展，促使學校將政策理念轉化為具體的學校文本，針對校內教師不同需求訂定了 17 項支持措施，不僅影響了教師對計畫的理解和接受程度，更是會直接影響教師教學實踐與學校文化塑造。在 17 項教師支持措施當中，國立 U 大為了響應教育部以「教學為核心」的理念與高教深耕計畫教學創新的重要性，一口氣提出 14 項支持措施，盡可能涵蓋第一線教師課堂上的教學需求，藉此鼓勵教師投入教學工作與提升教學品質；而這樣的政策實踐方式，也讓教師感受到學校實施高教深耕計畫而帶來的益處。

對我而言，參與高教深耕計畫最大的動機就是申請經費補助，讓在教學準備可以更完整充裕，學生學習成效也會更好，就如我剛剛所說的，可以運用這些高教深耕計畫經費購買教具與材料。所以我認為高教深耕計畫經費支持教學創新面向，確實有助於教學的推動，這對老師及學生都是好事，且這些教具與材料的使用，學生也都可以感受到好處。過去在沒有高教深耕計畫時候，學校或系上要籌措經費維護實驗設備都很困難了，根本沒有能力再提供老師經費去購買教具與材料。因此，即使學校獲得高教深耕計畫補助經費雖然不多，老師寫計畫向學校申請經費的流程也很麻煩，但是不可諱言的，這一點點的資源，對老師教學上的幫助，還是扮演很重要的功能（訪 U-5，國立 U 大教授）。

學校運用高教深耕計畫經費，支持教師購買課程所需要的教具與教材，17 項支持措施雖然限制了教師的教學行為、選擇與行動，校內補助規範清楚告訴教師，被限制做甚麼事情才可以獲得學校補助經費。但是以受訪者 U-5 的觀點，在參與高教深耕計畫教學創新的過程中，教師根據自己的專業知識和教學經驗來詮釋政策的意圖和要求，認為高教深耕計畫有助於減輕教師的教學準備和負擔，甚至可以

提升學生上課興趣與學習成效；況且，學校在教學創新的補助項目涵蓋範圍較廣，教師可以選擇最適合自己的支持措施，教師仍保有一定的教學自主性和能動性。因此，整體而言，高教深耕計畫對教師在教學上的支持扮演重要的角色。

對於身為學校行政主管受訪者 U-2 而言，由於學校經歷過無法獲得「獎勵大學教學卓越計畫」補助的年代，更加可以感受到教育部採取高教深耕計畫「校校有獎」的策略，帶給學校教學品質提升的機會與開創教育變革的契機，讓學校辦學有向上提升的可能性。

過去學校不見得每年都可以獲得獎勵大學教學卓越計畫的經費補助，現在高教深耕計畫帶給學校最大的改變是，學校可以藉由教育部給的資源進行相關教育變革，且在每年都有經費挹注下，即使獲得補助經費不多，但是一點一滴的微小變革，經過長年累月累積下來後，都變成學校常態性的作為，行政單位不會擔心資源短缺造成變革中止（訪 U-2，國立 U 大簡任公務員）。

因此，提升教師教學支持與促進學校教育變革，成為高教深耕計畫帶給國立 U 大的最大改變，也讓過去無法獲得額外教育部資源的國立 U 大，帶來了新的校務發展契機。

（二）學校嶄新的活動與趨勢：全校各學院總動員，前仆後繼投入「在地連結」的創造性政策工作

國立 U 大校長全面性校務發展與重視大學善盡社會責任的論述再生產，在高教深耕計畫的支持下，朝向以「在地連結」作為校務推動的核心理念，並鼓勵校內各學院發揮自身專業與地方進行合作，促進地方發展，以彰顯學校定位與特色—「深耕在地，善盡社會責任」。

過去透過 USR 計畫國立 U 大參與很多地方的活動，促進地方產業發展與

文創產品的行銷。○○地區大概有一部份比例的原住民，學校經由創新育成中心的輔導，協助原住民參與比賽及品牌行銷。另外○○縣政府申請國發會的地方創生計畫，在申請過程中，國立 U 大運用院系所老師的專長，協助縣政府撰寫地方創生計畫與執行計畫，雙方合作已經歷經 3 期計畫，每一期是 3 年。國立 U 大參與石虎的保育工作，協助政府一方面保護石虎的棲息地，另一方面不會因為石虎保育而影響到經濟發展。另外○○地區有很多的茶園，國立 U 大 A 學院協助導入智慧化的經營管理，可以控制定時澆水、澆水量與施肥等，另外茶葉收成後需要包裝與行銷，國立 U 大 B 學院與 C 學院就可以協助。國立 U 大 D 學院扮演一個很重要的角色，就是客家文化的傳承。學校這些努力與亮點，都在突顯國立 U 大是如何扮演好「善盡社會責任」的角色（訪 U-1，國立 U 大校長）。

從受訪者 U-1 的觀點可以得知，透過「善盡社會責任」理念已深入校園內部，國立 U 大坐落所在縣市的大小事情，諸如產業發展、品牌行銷推廣、地方建設計畫、環境生態、文化傳承等，彷彿都成為學校校園內部的事務；地方與大學融為一體，由校內相關學院與行政單位依照自身專業開始投入地方事務，教師運用更多的判斷力和創造力協助解決當地遭遇困境與問題，教師不但成為積極的政策主體，讓校務推動與區域治理兩者相互結合，並且國立 U 大更儼然成為地方發展的智庫。

而會有這樣的結果發生，受訪者 U-3 指出，除了教育部 USR 計畫經費引導之下，另一個重要的原因則是「在地連結」已成為國立 U 大的定位與特色。學校透過高教深耕計畫在善盡社會責任面向訂定獎勵與支持措施（詳表 4-4-1，項次 15），鼓勵教師投入地方社區工作，實施成果不但納入彈性薪資制度與優良教師選拔指標，對於執行績效良好的教師，學校也會公開表揚；希望經由這些獎勵與榮譽，可以激勵校內教師願意投入這項政策工作。

國立 U 大非常重視「在地連結」這個區塊，由於這跟學校的定位與特色有關，所以學校會在教師的彈性薪資制度與優良教師選拔上給予一些鼓勵，藉此引導老師願意參與 USR 計畫（訪 U-3，國立 U 大助理教授）。

教師投入地方社區活動與工作，成為國立 U 大校園內重要的政策工作，表現成效良好的教師，不但可以經由校內彈性薪資制度獎勵，更有機會獲頒優良教師，成為國立 U 大校園的教師楷模。因此，教師投入「在地連結」的創造性工作，不但是學校的主流價值、理念與文化，更是反映出教師對於校務發展的貢獻程度。

（三）嘗試不同政策同時在校園施展的可能性

學校在表 4-4-1 所列的 17 項獎勵措施，乍看之下是為了反映教師投入高教深耕計畫四個面向，學校給予的支持措施；但是若仔細檢視每項獎勵措施的內涵，可能會發現學校正在醞釀實施另一項政策。

在上述表 4-4-1 項次 12 的「補助教師全英語授課培訓」與項次 14 的「補助教職員生參加英語檢定」，其內容主要是為了提升教師英語能力，讓老師將來具有開設全英語授課的專業課程的能力；顯示學校正在為響應教育部另一個重要的高教政策—「大專校院學生雙語化學習計畫」。學校為回應教育部持續不斷推陳出新的政策，試圖在校園裡嘗試實施多項高教政策，對於將來有意願開設全英語專業課程的教師，先運用高教深耕計畫經費進行專業培訓，或是鼓勵學校教職員參與英語檢定，營造大學校園的雙語環境；這樣的政策管理方式，不但有助於回應「教學為核心」的理念，將資源投入於提高教學品質，同時也讓學校「超前佈署」進行推動新政策的準備工作，為爭取另一個競爭型計畫增加了「勝算」。因此，將不同政策放置於校園，並盡可能地相互融合，避免產生矛盾與衝突，考驗著學校的政策管理能力；而這也顯示大學校園裡政策施展的複雜性。

綜上所述，國立 U 大對應高教深耕計畫四個面向而制定出 17 項補助規定，並採取尊重教師「適性發展」的策略，鼓勵教師提案申請經費實施該計畫各面向的政策工作，這種「鼓勵性/發展性政策」為國立 U 大帶來了教學創新與教育變革。學校運用該計畫的補助經費，不但作為支持教師課堂上所需資源，讓教師願意嘗試

創新教學與開設跨領域課程，並且提升了教學品質與學生學習興趣，落實高教深耕計畫以教學為核心的理念；同時學校也運用高教深耕計畫經費，鼓勵教師參與在地連結的政策工作，突顯了學校「深耕在地，善盡社會責任」的定位與特色；最後甚至也運用這筆經費，鼓勵教師進行英語授課培訓與提升英語能力，試圖將「大專學院學生雙語化學習計畫」與高教深耕計畫，於校園內同步進行政策施展。這些實施高教深耕計畫的結果，都在說明「鼓勵性/發展性政策」提供的支持，將有助於提升教師的專業自主性和創造性，最終有助於提升教學質量和促進學校制度變革。

貳、私立 T 大的政策施展：打破校園圍牆，營造產業聚落，朝向「產學合作型大學」的辦學目標

前一節已分析私立 T 大經由高教深耕計畫的推動，型塑學校定位與特色為「產學合作」，在這個研究分析的基礎下，持續探討學校運用哪些人工物件作為政策載體，讓「產學合作」可以在日常學校生活中被不斷演繹、實現與賦予意義。

一、政策施展的人工物件：旗幟、海報、活動與網站

(一) 經由選拔傑出校友的活動，傳遞校友在產業的傑出表現，形同驗證學校辦學與人才培育的品質保證

學生參與產學合作不但可以獲得寶貴的實務經驗，了解書本理論如何應用於現實世界，對未來的職業發展將有重大的助益；更可以經由參與過程中培養動手實作的能力，提昇學生問題解決能力、創新思維和團隊合作等相關技能，增進職場的競爭力。因此，產學合作向來被各大學視為推動學校特色的選項之一（陳恆鈞、許曼慧，2015）。

本研究在前一節探討「專業脈絡」對學校的影響，已經得知「產學合作」被私立 T 大視為培育人才的途徑，更是學校內部的專業實踐、文化、價值觀與傳統信念；它也成為教師教學、學生學習與學校文本內容的共同溝通語言與活動內涵。長

久以來，私立 T 大秉持重視產學合作的辦學理念，為國家社會培育產業所需人才，並且孕育出活躍於國內外上市公司的創辦人或董事長。

學校績效產出是「人」，而不是專注在技術或產品研發的「物品」。因此，學校過去向來有很多很好的「績效產出」，像盧○○（○○公司創辦人）、戴○○（日本○○公司前會長）、何○○（○○公司創辦人，世界最大工業電腦公司）、孫○○（○○公司創辦人，世界最大 DRAM 公司）、謝○○（○○科技公司董事長）等，這些企業老闆都是我們的校友，經由學校人才培育的人才產出，是可以對社會國家產生很大的影響，這種貢獻度絕對遠超過某一項技術、專利或產品（訪 T-1，私立 T 大校長）。

過去私立 T 大經過產學合作的途徑，為國內產業培育無數優秀人才，如今這些校友已經功成名就，並擔任國內外上市公司創辦人或董事長的企業家，在產業界具有舉足輕重的影響力，顯示出私立 T 大在人才培育為國家社會產生巨大的貢獻。受訪者 T-4 認為，私立 T 大為突顯自我辦學特色，運用這些企業家過去在私立 T 大求學的歷史淵源與情感鏈結，經由獲頒「傑出校友」頭銜的方式，將這些傑出校友在社會上功名成就的案例，轉換為學校辦學績效的「實績證明」，讓社會大眾加深對學校正面印象，提升學校聲譽與競爭力；同時也經由校園內部的宣傳，強化校內學生的自信心，期待可以跟校友看齊，以他們為學習榜樣，即使入學成績不好，經由學校完善的人才培育制度，將來畢業後也是有機會成為成功的企業家，藉此激勵學生的學習動機。

由於學校過去的畢業校友，很多都是現在活躍在科技產業的企業家，所以學校都會透過「海報」宣傳或「旗幟」告訴校內師生，這些企業家都是學校的畢業校友或是傑出校友；我覺得學校這樣的宣傳做法，主要是希望達到「見賢思齊」的效果，並對學生學習產生影響。目前會來進入學校念書，大部分學生學術科目並不是很頂尖，學校把傑出校友 show 出來就是希望學生有一個「學習標竿」，讓學生知道即使入學成績不是很頂尖，學校也是可以培養出頂尖的企業家（訪 T-4，私立 T 大教授）。

如同 Maguire 等人 (2011) 指出「政策如果沒有人工物件，就不可能被施展」。學校為激勵校內學生學習動機，運用了「旗幟」與「海報」的視覺化人工物件，這些物件構成了學校內流通的重要話語，讓每天行走校園的學生都可以很輕易地看到這些過去畢業的學長姐，個人姓名被印在旗幟或海報上，上面寫著「○○年傑出校友○○系第○○級」。「旗幟」與「海報」成為學校傳遞資訊的人工物件，以簡單文字與校園展示的方式，向學生傳達：「只要進入私立 T 大就讀，將來畢業後就有機會跟這些傑出校友一樣，成為成功的企業家」，讓學生對於將來畢業的職場發展充滿了前景與希望；同時過去畢業校友在產業的傑出表現，更是構成校務推動與發展特色的績效證明，讓外界對於學校重視產學合作與動手實作的人才培育制度，更加深具信心，無形中在爭取國內生源的過程中，突顯出私立 T 大不同於其他大學的競爭力與優勢。

(二) 透過學校網站與活動作為宣傳媒介，傳遞傑出校友對學校校務推動的貢獻與影響力，形同間接證明產學合作帶給學校的益處

私立 T 大為讓這些事業有成的傑出校友，成為學生學習的標竿對象，除了透過旗幟與海報作為學校人工物件之外，學校更是努力整合畢業校友力量，以定期召開校友大會的方式，激發回饋母校的動機與行動，並且透過學校網站大力宣傳這些傑出校友對母校的付出與貢獻。以下本研究將以「拉近公立與私立學校的學雜費差距」與「邀請校友開設課程」兩個案例，說明私立 T 大如何透過網站與活動，傳遞畢業校友對學校校務推動的影響與貢獻。

教育部為落實教育平權與拉近公立與私立學校的學雜費差距，自 113 年 2 月起實施「拉近公私立學校學雜費差距方案」，未來就讀私立大學學生一律定額減免學雜費 3.5 萬元。由於該方案實施後，國立大學與私立大學的學雜費差距每年僅 1.5 萬元，私立 T 大為達到和國立大學之學雜費「零差距」的目標，透過「校友大會活

動」的力量，成功募集 1 億元公益興學獎學金，預計每人每年提供 1.5 萬元獎學金，讓未來進入私立 T 大學生繳交的學雜費完全是「等同國立大學的收費標準」(UW-1，詳圖 4-4-1)。

.....再加上政府現在補助就讀私立大學學生每年補助 3.5 萬，以及過去畢業校友幫忙下，願意補助就讀學校每位學生每年 1.5 萬，這樣合起來學雜費就可以減免 5 萬元，完全等於是國立大學的收費（訪 T-2，私立 T 大一級主管）。

校友大會活動達成捐助 1 億元公益興學獎學金的共識，構成了論述再生產、活動、文本與人工物件形成彼此之間的互補性，傳遞學校將產學合作作為校務推動策略，不但成為學校的定位與特色，並且透過對產業具有影響力的傑出校友對母校的回饋，促進學校校務發展與提升競爭力。首先，校友保證將會持續捐款並提高獎學金和教師待遇，這些校友的「論述再生產」對學校承諾了一個更加美好的未來，激勵私立 T 大教師與學生對學校未來校務發展的信心。其次，校友大會作為一個重要的「活動」，提供了一個交流和分享的平台，使校友們能夠了解學校的需求和發展方向，無形中深化了學校與校友的連結與合作。再來是校友大會的公告和活動簡介是「文本」的一部分，這些文本為活動提供了背景資訊和目標，吸引更多校友參與和支持。最後，校友捐款後獲得的證書、紀念品、活動新聞稿及學校網站揭露資訊是「人工物件」，這些物件具體化了校友的貢獻，增強了校友的榮譽感和成就感，促使未來有更多畢業校友捐助經費給學校的可能性。

圖 4-4-1

私立 T 大 113 年度校友大會宣示投入公益興學基金



(以下為摘錄學校網頁新聞稿文字)

○○大學 27 號(六)舉辦校友大會，○○校長感謝校友、學長姐們對母校支持，不管是公益興學獎學金、軟硬體更新或是各種資源挹注，「有各位當○○大學的靠山」，○○大學會越來越好。

.....校友盧○○、化工系校友戴○○出席(校友大會)，宣布.....投入公益興學基金.....目前已超過 1 億元。盧○○表示，每人每年 1.5 萬的獎學金，學長們已經準備好，接下來是要提高老師們的待遇，以及增加四年學費全免、全班前兩名再加發 2.5 萬元的名額，「放心，學長們會一直捐錢，不會只捐一次」

註：研究者取自於 2024 年 4 月 27 日私立 T 大的學校網站資訊

校友回饋母校方式，除了願意「出錢」之外，這些傑出企業家也願意「出力」方式，將豐富的業界經驗傳遞給學生，同時也分享學校推動產學合作對自己學習過程的影響。私立 T 大邀請校友開設「大師課程」的新聞稿為例，學校將產學合作的重要性，經由活動方式再次成功地詮釋與轉化 (UW-2，詳圖 4-4-2)。首先，校友盧○○提到「含金量超高的學分」和「打造受歡迎的畢業生」，這些「論述再生產」不但強調了業界校友組成的「頂大 EMBA 師資」傳授課程的價值和對學生未來就業的幫助，更是傳遞出課程的獨特性和優勢。其次，大師課程的設立本身就是一個重要的「活動」，這一舉措表明學校在加強教學質量和產學合作方面的努力。再者，有關大師課程的公告、宣傳材料、課程簡介和課程安排等「文本」，是傳遞課程信息和吸引學生參與的重要載體，並且詳細說明了課程的目標、內容、業界師資和學分價值，為學生和校友提供了具體的信息，增強了課程的吸引力和影響力。最後，學校採取比照頂大 EMBA 師資的授課師資、教室布置、教材和設備，這些「人工物件」展示了課程的專業性和高水準。因此，構成了論述再生產、活動、文本與人工物件的互補與依賴，讓抽象的產學合作可以在日常課堂中得到實踐與強化。

圖 4-4-2

私立 T 大邀請校友開設「大師課程」



(以下為摘錄學校網頁新聞稿文字)

○○大學電機系校友、○○榮譽董事長盧○○宣布，九月將開設「大師課程」，聯手國內各產業的企業家擔任教師，傳授實務經驗、業界趨勢，包含企業倫理、工作態度，盧○○說，「這是含金量超高的學分，要打造受歡迎的畢業生」。

電機系校友盧○○、化工系校友戴○○.....宣布出資設立大師課程，比照頂大 EMBA 師資，一年 30 堂課，分上下學期，為即將就業的大四及研究所學生量身打造，對產業有一定的了解，在工作面試或是心態都做好準備。

註：研究者取自於 2024 年 4 月 27 日私立 T 大的學校網站資訊

旗幟、海報、活動與網站成為學校政策宣傳的視覺化媒介與載體，這些物件構成了校園內部流通政策的重要工具。它傳達了學校長期以來，將產學合作視為學校內部的專業實踐、文化、價值觀與傳統信念的理念與堅持，以及長期以來學校與校友們的深厚連結與合作關係。另一方面，私立 T 大也透過這類視覺化的人工物件，傳遞正在私立 T 大就讀學生的畢業前景，告訴學生將來也有機會跟學長姐一樣的功成名就；同時也藉由這些校友在產業的傑出表現，向社會大眾傳遞私立 T 大是培育國內優秀企業家的優質私立大學。因此，私立 T 大透過校友在社會上功成名就之後，為母校作出實質回饋與貢獻，將這些實際案例通過人工物件(如旗幟、海報、活動與網站)，在日常校園生活中被不斷詮釋與轉化，並深刻烙印在私立 T 大教師與學生的心裡，使得他們能夠很自然地接受產學合作是學校定位與特色，並以「產學合作型大學」作為辦學目標。

二、人工物件發揮的作用和影響

(一) 打破校園圍牆的界線，促成學校與企業共同推動產學合作，鞏固產學合作為校園內的「主流」地位

本研究在前一節已經得知「產學合作」被私立 T 大視為培育人才的途徑，並秉持原有產學合作的傳統優勢，持續強化學生專業能力與創新能力，讓學生畢業後投入就業市場，業界表現才能與過去校友一樣好，並且在假以時日之後，他們也才有機會成為業界產業的創辦人或董事長，並具有回饋母校的能力；將「今日學校為企業培育人才，明日企業為母校回饋所學」形成一個正向循環。因此，私立 T 大校長（受訪者 T-1）認為，透過企業進駐校園，打破產業與校園的界線，經由產學合作與企業緊密合作，提升學生動手實作能力與就業競爭力，將是私立 T 大的機會與優勢；尤其是面對當前國內少子女化衝擊下，各私立大學都將面臨生源不足的困境，只要私立 T 大善用產學合作的傳統優勢，學校將有機會成為不倚靠學雜費收入的私立大學，甚至為了提升辦學品質，還可以主動調降招生規模，朝向精緻小而美的大學，走向不同於其他私立大學校務發展的路線。

我們想法就是希望好好善用這塊 6.3 公頃的校園，運用方式並不是招滿學生 4,000 人，把整個校園空間填滿，況且學生越多，資源就會被稀釋，學生就無法受到很好的照顧；而且以現行學雜費收入每位學生約 10~11 萬元，根本沒有辦法辦好一所大學。所以，學校就是希望不倚靠學雜費收入，然後學生人數要減少，空間省下來後我們要創造產學合作的優質環境，引進廠商進駐來挹注學校的經費（訪 T-1，私立 T 大校長）。

在國內少子女化的情境下，幾乎所有私立大學都會以拓展生源方式，達到維持原有招生規模，避免招生不足影響學校財務收入（林宜樺、許添明，2013）。然而對於私立 T 大而言，並不是採取這種傳統的校務發展策略，而是認為在學雜費難以調漲的情況下，即使顧及了生源，可能也無法確保辦學品質；與其維持招生規模但是卻稀釋教育資源，不如朝向精緻小規模但有特色的辦學路線。因此，考量學校坐落在直轄市地理位置的優勢，如果學校瘦身後可以騰出的校園空間，引進企業進駐，不但可以增加學校空間出租收入與產學合作收入，甚至有機會填補學生短少造成的財務缺口；只要整體財務穩定，不受到國內少子女化影響，學校就可以為學生

創造更優質的教育環境。

(二) 產學合作創造財務收入並未逐年增加，讓強化產學合作的校務發展策略， 遭遇推動障礙

從上述研究分析可以得知，為持續彰顯產學合作為學校特色，私立 T 大引入更多元化企業進駐校園，形成產業聚落，促進產學合作風氣的擴散，並期待增加空間出租收入與產學合作收入，填補學雜費收入短少的缺口；這也是私立 T 大面對國內少子女化衝擊的施政願景，甚至可以視為學校推動高教深耕計畫的政策施展過程中，將學校特色與校務發展相互結合，藉此突顯產學合作的重要性。

引入育成廠商進入學校，增加學校空間收入，同時廠商引進後，也可以與師生一起參與產學合作計畫，學校產學合作（計畫）收入也會增加，這樣就可以發揮加乘效果（訪 T-2，私立 T 大一級主管）。

在本章第三節本研究曾進行研究分析，DT 公司因為經營團隊易主的因素，導致私立 T 大在產學合作的連結與合作不再像過去緊密；所以學校需要引進產業進駐校園的另一個原因，學校希望找到其他理念相同的企業，並成為學校推動產學合作的對象，避免校內老師擔心學校產學合作機會越來越少，導致逐漸失去優勢，影響學校競爭力。因此，學校開始思考善用校園位在直轄市地區的優勢，引入需要學校技術移轉的企業進駐校園，以取代過去 DT 公司扮演研究資金提供者的角色。

現在 DT 公司已經跟學校沒那麼密切了，這種情形也讓校內老師開始很擔心；學校目前解決方式是找一些有創意的廠商來進駐育成中心，利用學校在○○的地利之便與（提供）低於市場行情的租金，藉此吸引可以跟學校進行產學合作的優質廠商（訪 T-4，私立 T 大教授）。

然而，面對國內少子女化衝擊，私立 T 大採取招生規模瘦身，引進產業進駐

校園並推動產學合作的施政理念，完全不同於其他私立大學的正規作法－努力拓展生源，維持既有招生規模。因此，校內老師勢必會有不同的聲音，深怕擔心學生招生規模縮小後，除了要騰出空間交給學校統籌，讓企業公司進駐校園之外，更是可能牽動系所調整與合併，將會直接影響教師的工作權益；況且引進產業進駐校園之後，能否有效提升學校場地出租收入與產學合作計畫收入，並達到填補短收學雜費收入的目標，仍是一個未知數。受訪者 T-2 認為，這些校內教師的不同聲音，漸漸造成校長施政理念推動上遭遇阻力。

不過當時校長推動這個理念時候(廠商進駐校園),校內其實有很多聲音,因為老師有不同的看法;尤其是遇到老師空間調整與搬遷,以及系所整併,都讓校長這個理念遭遇很大的阻力(訪 T-2, 私立 T 大一級主管)。

因此，依照校長的治校理念與財務收入角度而言，場地出租收入與產學合作計畫收入增加幅度，應該至少大於學雜費收入逐年減少的幅度，這樣才能證明產業聚落為學校帶來的效益，並且私立 T 大不受到國內少子女化衝擊所影響。然而，依據私立 T 大校務及財務資訊公開專區》的數據顯示 (UW-3, 詳表 4-4-2), 在 108 至 111 學年度的 7 項收入，包含：1.學雜費收入。2.推廣教育收入。3.產學合作收入。4.政府補助收入。5.受贈收入。6.財務收入。7.其他收入。其中學雜費收入受到學生數逐年減少影響，從 108 學年度 4 億元降至 111 學年度 3.7 億元，每年減少幅度大約為 1,000 萬元，很明顯地是受到國內少子女化衝擊所致；然而學校產學合作收入（包含引入企業進駐的場地出租收入），亦從 108 學年度 8,157 萬元下滑至 111 學年度 6,207 萬元，產學合作收入也並未因為產業進駐校園而有增加情形。這樣結果顯示，校長所謂不倚靠學雜費收入改由產學合作挹注學校經費的政策目標，並未確實達成，學校仍正面臨學生逐年衰減與產學合作計畫無法成長的雙重衝擊。

表 4-4-2

私立 T 大 108 至 111 學年度學雜費收入與產學合作之比較

學年度	108	109	110	111
全校學生數(人)	4,167	4,012	3,980	3,819
學雜費收入(萬元)	40,509	39,464	39,586	37,497
產學合作收入(萬元)	8,157	6,805	57,02	6,207

註：研究者自行整理。

綜上所述，私立 T 大校長的施政理念：學校招生規模瘦身，騰出校園空間，營造產學合作的優質環境；同時學校也經由旗幟、海報與網站的人工物件，傳遞畢業校友在產業的實績與對學校的貢獻，刻意突顯學校與國內重要企業正在進行緊密合作的氛圍，並隱含產學合作對於學校校務發展的重要性。只是以學校財務觀點的結果，學雜費收入與產學合作收入兩者皆逐年減少的情形。然而，這樣結果顯示私立 T 大與其他私立大學一樣，正處在國內少子女化衝擊所帶來的校務經營困境，面臨學雜費收入減少的情形；另外長期以來，產學合作作為校園內部的專業實踐、文化、價值觀與傳統信念，也隨著產學合作收入逐漸減少，讓學校以產學合作作為特色與定位的政策，內部出現了不同聲音，教師不願意配合校長開放更多企業進駐校園的政策，而進行系所搬遷或整併。

參、國立 C 大的政策施展：激發教師學術研究能量，提升學校國際競爭力，朝向「研究卓越型」大學的辦學目標

前一節已分析國立 C 大的定位與特色為「深化國際合作，強化國際競爭力」，在這個基礎下，持續探討在實施高教深耕計畫過程中，學校運用了那些人工物件，如何將抽象政策轉化為具體行動，並在日常學校生活中被持續演繹、實現與賦予意義。

一、政策施展的人工物件：學校文本與教師榮譽榜

(一) 「卓越研究促進方案」承載學校重返頂大榮耀的政策目標

在前一節研究分析結論，國立 C 大未被納入高教深耕計畫全校型學校，導致面臨「研究表現國際競爭力衰退」與「優秀年輕教師流失」的困境。因此，學校除了將資源投入在具有國際競爭的學術領域，持續維持這些領域的競爭優勢；另外學校提出了「卓越研究促進方案」，希望以「誘之以利」的方式，對於學術研究表現傑出的教師給予獎勵。

針對提升學校競爭力這方面，尤其是發表論文這方面，最近學校提出了「卓越研究促進方案」……我們希望投入一些經費，獎勵校內的優秀新進與拔尖人才（訪 C-1，國立 C 大校長）。

研究者從國立 C 大研發處網站分析「卓越研究促進方案」文本內容得知，除了目前已實施的彈性薪資制度之外，學校運用高教深耕計畫補助款作為獎勵的經費來源，並採取「多維度」學術評估方式來衡量校內每位專任教師的研究能量。只要符合方案指標標準的「新聘」與「現任」專任教師，學校都會提供額外獎勵經費，作為鼓勵教師發表品質優良的論文的誘因，以達到提升學校國際競爭力的目標。

首先，第一類獎勵人員為新聘 3 年內之專任教師，將由學校組成委員會，針對該新聘專任教師過去 5 年的學術表現進行審查，個人在學術研究論文發表於優質期刊（即評比達前 25%之 Q1 期刊）之篇數佔比或是「領域權重引用影響力指數」（Field-Weighted Citation Impact, FWCI），若「高於」所屬系所、學院與全校之平均值，將核給新進教師每年 12~36 萬元之獎勵金；其次，第二類獎勵人員為現任專任教師，針對過去 5 年擔任第一作者或通訊作者之發表論文，「TOP 1%高被引論文指標」（Percentage of Papers in Top 1% by Citations）、「TOP 10%高被引論文指標」（Percentage of Papers in Top 10% by Citations）與國際合作論文比例，若「高於」

全校平均水準，將核給每年 3~10 萬元之獎勵金（UR-2，詳表 4-4-3）。

表 4-4-3

「卓越研究促進方案」之獎勵對象、獎勵類型與獎勵標準

獎勵對象	獎勵類型	獎勵標準
新聘教研人員獎勵	新聘傑出人才（每年獎勵金 12 萬元）	論文發表在 Q1 期刊篇數占比或 FWCI 指數，高於所屬學院或系所之平均值
	新聘卓越人才（每年獎勵金 24 萬元）	論文發表在 Q1 期刊篇數占比或 FWCI 指數，高於所屬學院與系所之平均值
	新聘○○青年獎勵（每年獎勵 36 萬元）	Top 10% 的高被引用率之篇數占比及 FWCI 指數，兩項皆高於全校、所屬學院與系所之平均值
現任教研人員獎勵	拔尖論文貢獻獎（每年獎勵金 10 萬元）	Top 1% 的高被引用率之篇數占比高於全校平均值
	傑出論文貢獻獎（每年獎勵金 5 萬元）	Top 10% 的高被引用率之篇數占比高於全校平均值
	優良論文貢獻獎（每年獎勵金 3 萬元）	Q1 期刊之篇數占比或 FWCI 指數或國際合著篇數占比，其中一項高於全校平均值

註：研究者整理於國立 C 大網站資料

從上述獎勵標準可以得知，國立 C 大重視學術研究表現的評比指標為排名前 25% 國際期刊的發表數量與比例，領域權重引用影響力指數、以及教師在世界排名前 1% 與 10% 之高度被引用論文的表現情形。從這些指標顯示，學校可以更全面和更客觀的評估校內教師的學術表現，且使用多種綜合指標，不但重視個人學術表現的質量和創新，也重視該教師在特定領域的同儕學術影響力。而學校採取這種評估方式，主要原因是依循教育部在高教深耕計畫全校型學校與特色領域研究中心所規範的申請資格。受訪者 C-2 認為，由於這是教育部評估各大學學術研究表現的規範，國立 C 大將這套遊戲規則全面「移植」到學校文本，成為「卓越研究促進方案」的獎勵標準，等同明確告訴校內教師，只要校內每位教師都必須在這些評估指

標表現出眾，學校就有機會成為高教深耕計畫全校型學校。由於方案的獎勵標準是來自於教育部的遊戲規則，同時也可以降低學校推行的阻力。

以前學校在評量教師研究表現時候，指標都是看論文幾篇，Citation 多少或是 Impact Factor，但是現在教育部高教深耕計畫篩選全校型學校已經換成另外一套標準，所以我們全部都照教育部最新的標準，重視國際重點合作裡面的 KPI，就是論文 Top 1%與 Top 10%的高被引用率，然後國際 Q1 期刊比率，還有論文相對影響力 FWCI 與國際合作論文比例；通通依據教育部標準，大家都不會有爭議（訪 C-2，國立 C 大一級主管）。

國立 C 大為爭取成為高教深耕計畫全校型學校，依據教育部評估各大學學術研究表現的遊戲規則，採用 Top 1%與 Top 10%的高被引用率、Q1 期刊發表篇數與占比、FWCI 指數等客觀數據，並將這些指標納入「卓越研究促進方案」之中；只要教師在這些「客觀數據」的學術表現，「高於」所屬系所、學院或全校之平均值以上，將可以獲得額外獎勵。這也表示只要越多教師符合方案規定而獲得獎勵，所屬系所與學院的整體學術表現與國際競爭力就會向上提升；並且學校運用「客觀數據」做為獎勵評比標準，也有助於避免人為的「主觀判定」，讓研究表現傑出的教師可以獲得獎勵，而不是憑藉個人的教師職級、學術地位或年資等與研究績效完全無關的條件。最後，在「重賞必有勇夫」的策略下，國立 C 大在各領域的學術研究評比數據，將有機會逐漸縮小與 4 所全校型學校的差距，或是增加學校獲得特色領域研究中心的數量。

彈性薪資名額分配必須考慮各院的「生態平衡」，甚至是職級或年資的排序，所以只要用人判斷的標準，都很難做到公平。為讓有績效的人才獲得獎勵，我們決定依照教育部高教深耕計畫第二部分全校型指標……不以人的「主觀」來評估教師的表現。……而我們對新進老師的（獎勵）標準就是……各單位新聘每一位老師的學術表現，都必須「高於」各單位的平均值，這樣各單位（學術研究表現）就會往上，反之達不到就是往下；若各系所都確實做到這個目標，就通通會都往上，那整體學校就往上了。這

個道理很簡單，只是各系所要執行是很困難的，所以我們就「誘之以利」，有達到標準的老師我們就給獎勵（訪 C-2，國立 C 大一級主管）。

綜上所述，「卓越研究促進方案」作為學校文本，它承載學校獎勵優秀教師與「重返頂大」的政策目標與願景。學校文本的施行方式，捨棄過去核發彈性薪資以職級或年資作為評估基準，避免過於重視各學院之間的「生態平衡」與杜絕個人的主觀片面認定，導致無法有效激勵教師學術研究表現；採取單純的數字管理策略，希望經由「客觀數據」作為個人學術研究表現的評估工具，希望可以藉此帶動所屬系所、學院與全校的國際競爭力。

（二）學校網站設置「教師榮譽榜」名人堂，突顯傑出教師的標竿典範，達到激勵校內教師個人學術研究表現的目標

大學教師從事學術研究的涵蓋範圍，包含國家科學發展、基礎與應用研究、產業前瞻技術研發等相關事項，而依照政府部會權責分工，這些業務主要歸屬為國家科學及技術委員會（以下簡稱國科會）負責，並扮演資源提供者的角色，支持國內學術機構從事學術研究，藉此帶動全國整體基礎研究與前瞻技術的提升。因此，國科會提供競爭型經費支持學術研究推動，對於各大學教師學術發展與研究型大學校務推動的影響力，並不會低於教育部推動的相關高教政策。

高教深耕計畫補助經費對學校整個預算規模來講，比重並不大，所以我們發展特色絕對不是只靠教育部這一筆經費而已，大部分經費還是靠我們老師爭取國科會專題研究計畫以及其他建教合作計畫；目前整體建教合作計畫大概 21 億左右。高教深耕我們沒爭取到全校型，主冊經費也不過 1 億多補助款讓學校發展特色；兩筆經費規模差距很大（訪 C-1，國立 C 大校長）。

依據國科會「學術統計資料庫」顯示
(<https://wsts.nstc.gov.tw/STSWeb/main/Main.aspx>)，近年國科會每年投入專題研究

計畫經費超過 180 億元（詳表 4-4-4），投入經費額度約略等同教育部高教深耕計畫；而與教育部競爭型計畫最大不同的是，國科會專題研究計畫補助經費係支持教師的學術研究，每年支持超過 1 萬 4,000 名專任教師，約占全部大學專任教師比例近 1/3。這些獲得國科會經費支持的教師，經由專題研究計畫提具有出創新性與前瞻性的研究成果，透過各類期刊論文的發表，將過去全新未知知識與創新技術擴散到各學術領域，藉此累積個人學術成就，成為特定領域的研究人才；而這些在學術界表現傑出的教師，更是成為國內外各研究機構競相重金禮聘或挖角的優先對象。

表 4-4-4

國家科學及技術委員會 108 至 112 年專題研究計畫執行情形

年度	執行計畫（件數）	執行金額（億元）	計畫主持人（人數）
112	16,033	188.6	14,656
111	16,150	184.0	14,736
110	16,103	180.8	14,715
109	15,897	178.2	14,540
108	15,943	174.0	14,651

註：研究者自行整理

專題研究計畫可以視為孕育國內優秀學術研究人才的重要養分，經由這段培育過程，讓眾多大學教師開始累積學術經驗、貢獻與成果。大學教師從初期獲得校內各類研究傑出獎項，作為個人學術榮譽的起點，慢慢拓展到政府部門給予的相關重要榮譽（例如國科會的吳大猷先生紀念獎與傑出研究獎、教育部的學術獎與國家講座，以及總統府的總統科學獎等等），最後甚至可能成為國內中央研究院院士或國際上重要學會的會士。大學教師經由這些榮耀獎項與頭銜，逐漸成為特定學術領域的領導者，並為學術界後輩學習的對象。

國立 C 大為激勵校內老師的學術研究，除了訂定「卓越研究促進方案」給予獎勵之外，另外特定設置「教師榮譽榜」名人榜，讓獲得校內獎勵、校外重要榮譽、

院士與會士頭銜的教師，個人學術成就被揭露在資訊系統之中，學校或外界可以經由系統的查詢或點閱，清楚知道獲得這些獎勵或頭銜的教師名單、獲獎年度、服務系所與教師職級等資訊，成為對外揭露的學術研究人才庫（UW-4，詳表 4-4-5）。

表 4-4-5

國立 C 大「教師榮譽榜」之分類與獎項類型

分類	院士或會士	校外重要榮譽	校內獎勵
獎項 類型	1. 國際學會 會士 2. 中央研究 院院士	1. 國科會傑出研究獎 2. 國科會吳大猷先生紀念獎 3. 教育部學術獎 4. 教育部國家講座 5. 教育部玉山（青年）學者 6. 總統科學獎 7. 國家創新獎 8. 全球前 2% 頂尖科學家 9. 其他	1. 新聘專任教師 (1) 傑出人才獎勵 (2) 卓越人才獎勵 (3) 國鼎青年獎勵 2. 現任專任教師 (1) 傑出論文貢獻獎 (2) 拔尖論文貢獻獎 (3) 拔尖產學貢獻獎

註：研究者自行整理於國立 C 大網站

國立 C 大將教師在學術研究表現獲得的成果、榮譽與頭銜，特別整理為「教師榮譽榜」，經由網站平台進行對外宣傳與資訊揭露，傳達學術研究能力對於大學教師的重要性，希望獲得殊榮的教師可以成為校內其他教師的楷模與學習對象；同時也突顯優異學術研究能力可以為教師個人的職涯發展帶來諸多益處。

.....第一個是可以增加個人的曝光度，增加校內各學系認識你的機會；第二個好處是進行績效評估時，應該也會獲得相當的 credit；第三個是可以提升自身在國際學術界的影響力。由於在學術社群知名度的提升，教師更有機會找到國際合作夥伴，共同進行研究，發表期刊論文，這些機會可讓國際上更多人認識你，形成一個好的循環（訪 C-3，國立 C 大教授）。

「教師榮譽榜」的分類，從「校內獎勵」、「校外重要榮譽」與「院士或會士」反映著國立 C 大對於校內教師培育制度的設計，從新進教師開始到成為資深教師，

隱含學校對於每位教師的養成培育、成長路徑與學術期許，讓教師個人職涯發展可以配合學校校務定位與特色發展，經由重視個人學術研究的表現與影響力，可以讓學校持續深化國際合作與強化國際競爭力。

我們也希望老師進來時候就知道，學校已經把培育制度都訂好了，比如說未來新進前 3 年的獎勵，以及彈性薪資從新聘、特聘到講座的規劃，甚至育才路徑從一開始的論文產出、產學合作、建立研究團隊、指標型計畫，一直到成為拔尖學者，這些路徑學校都已經設計制度了（訪 C-2，國立 C 大一級主管）。

「深化國際合作，強化國際競爭力」作為國立 C 大定位與特色，促使學校將獎勵與彰顯校內學術研究的傑出人才，以及激勵教師提升學術研究能量，被視為學校校務推動最優先事項。經由「卓越研究促進方案」的實施，以客觀量化的數據，對於學術研究表現傑出的教師給予額外獎勵；同時建置「教師榮譽榜」，讓獲得校內外殊榮的教師成為校內其他教師的楷模，並達到激勵其他教師的效果。「卓越研究促進方案」與「教師榮譽榜」成為學校的人工物件，它承載國立 C 大強化國際競爭力的目標與渴望，也體現了高教深耕計畫經費的支用，將優先投入於獎勵教師學術研究的績效表現。

二、人工物件發揮的作用和影響：學校爭取資源與既有價值觀的氛圍，影響「理工 VS 人文」與「教學 VS 研究」資源配置的平衡點

（一）人文社會領域的績效產出，未能符合當前的遊戲規則，難以突顯其價值與貢獻

國立 C 大為提升學術研究在國際上的競爭力，採取實施「卓越研究促進方案」，以 Top 1%與 Top 10%的高被引用率、Q1 期刊發表篇數與占比、FWCI 指數等客觀數據，作為校內教師學術研究表現的評估方式。由於人文與社會學科的學術研究往

往是常向深度和細緻的研究方法，研究者通常對特定的社會現象、歷史事件、文化文本等進行深入的分析和解讀，揭示其背後的意義、結構和影響，需要以書籍和長篇論文的形式發表，短時間內其出版物的引用率和影響因子通常較低；此外，人文與社會學科的研究週期較長，無法如同其他學術領域可以在短時間內產出大量的期刊論文（邱天助，2007）。因此，縱使人文與社會學科的教師，其學術貢獻和社會影響力並不亞於理工學術領域，但是其學術成果因為無法全部客觀量化，績效產出未能符合當前的遊戲規則，在「卓越研究促進方案」績效指標的計算方式，難以脫穎而出，造成他們認為缺乏學校的支持與重視。

對於人文社會領域老師來說，我覺得就是呈現自我放棄狀態。他就是每個禮拜來上他的課程就好了，反正學校也沒給他相關的支持，他也不想理會學校的政策。學校○○學院一些老師過去曾經擔任國科會學門召集人的角色，其實他們是很優秀的，在自己所屬專業領域是學界的頂尖人物，可是如今學校並沒有很重視他們，只因為他們產出績效並不是符合潮流趨勢的 KPI，沒有很多期刊產出或爭取到很多研究計畫（訪 C-3，國立 C 大教授）。

因此，對於人文社會領域的大學教師而言，他們學術寫作若是以專書形式出版，當前評估學術研究貢獻度的遊戲規則，將難以突顯學術成果與社會影響力。近期 2023 年史丹佛大學公布「全球前 2% 頂尖科學家榜單」（Worlds Top 2% Scientists 2023）為例，該大學擷取 2023 年 10 月的 Scopus 資料庫，以總論文數、總引用次數、Hirsch h-index 之長期綜合研究表現，以及歷年來文獻發表和引用變化，分析全世界各國學者的整體引用影響力及作者貢獻度，台灣入榜前 2% 科學家排名位居全世界第 19 名，並共有 1,669 位學者上榜（<https://www.elsevier.com/zh-tw/resources/worlds-top-2-percent-scientists-2023-taiwan>）。值得注意的是，在整體學科領域涵蓋範圍區分為應用科學、健康科學、自然科學、經濟與社會科學、人文與藝術五大領域；臺灣學者在應用科學入榜人數最多共 937 位，占比 56%，其次依

序為自然科學(21%)、健康科學(20%)、經濟與社會科學(3%)、人文與藝術(0.1%)。由此可知，Scopus 資料庫分析學者的學術貢獻度與影響力，在台灣學術界仍以應用科學與自然科學為主的理工領域較容易脫穎而出。

如果將探討範圍縮小國立 C 大校園，依照學校設置的「教師榮譽榜」，搜尋 112 年度獲得國內外院士或會士頭銜、校外重要榮譽與校內獎勵，理工領域仍是占主要比例，其中校內獎勵篩選方式是依據「卓越研究促進方案」規定，只要學者在 Top 1%與 Top 10%的高被引用率、Q1 期刊發表篇數與占比、FWCI 指數等客觀數據表現「高於」所屬系所、學院或全校之平均值以上，將可以獲得獎勵。112 年度學校獎勵 421 筆的數據當中，人文社會領域僅有 46 筆；校外重要榮譽 80 筆數據中，人文社會領域也僅有 5 筆 (UW-5，詳表 4-4-6)。顯示國立 C 大經由「卓越研究促進方案」，鼓勵校內教師在期刊論文表現，達到提升學術研究能力與追求國際競爭力的目標，這套遊戲規則主要獎勵對象是以理工領域教師為主，人文社會領域教師的學術貢獻與社會影響力難以被突顯。

表 4-4-6

國立 C 大 112 年度理工與人文社會領域獲得榮譽或獎項之比較

領域分類	院士或會士	校外重要榮譽	校內獎勵
理工領域	7 筆	75 筆	375 筆
人文社會領域	-	5 筆	46 筆
合計	7 筆	80 筆	421 筆

說明：

1. 校內獎勵係指學校依據「卓越研究促進方案」規定，針對新聘或現有專任教師學術研究表現達到標準，核給新聘傑出人才獎勵、新聘卓越人才獎勵、新聘○○青年獎勵、傑出論文貢獻獎、拔尖論文貢獻獎與拔尖產學貢獻獎。
2. 國立 C 大共有 9 個學院，歸類為理工領域有 6 個學院，屬於人文社會領域有 3 個學院。

註：研究者整理於國立 C 大網站資料

因此，國立 C 大參考教育部篩選高教深耕計畫全校型學校與特色領域研究中心的遊戲規則，制定「卓越研究促進方案」與設置「教師榮譽榜」，都顯示理工領

域在「學術界」的優勢地位；而且這種優勢地位甚至擴散到「產業界」，並且影響大學校園不同領域人才培育的平衡性；尤其是政府為確保台灣在特定產業（外界俗稱國家重點領域）的國際優勢地位，譬如人工智慧、半導體、資通訊等，經由擴大招生規模、投入大量資源與綁定學生赴企業就業的方式，吸引越來越多學生就讀國家重點相關科系，以達到為特定產業培育大量專業人才的目的（曾新元、劉育秀，2022）。最後在產業競爭優勢下，就讀國家重點領域理工科系所的學生具有較高的就業選擇與薪資待遇，但是就讀人文與社會科學系所的學生，在缺乏政府、產業與學校支持下就顯得前途茫然；而人文與社會領域學生前途茫然的感覺，也讓教師感到無力回天，難以改變當前困境。

學校文學院同學有辦法進入國立 C 大就讀，這代表他們在入學考試成績其實表現都還不錯；可是他們為什麼進來之後，只因為不是念當前國家重點領域科系，然後就開始對自己沒有自信；如果同學今天去念其他學校，搞不好還是一個很有自信的小孩。他到國立 C 大變得超沒自信，一部分原因是他看到周圍理工領域的同學，畢業後馬上就要去聯發科或去台積電工作，而他對於自己的前途感到茫然；我不希望學校科系配置與資源投入反應產業與國家需求的結果，造成學校內部學生分成兩個極端，一邊是老師 do nothing，我的學生就會變得 very perfect，但另一邊是老師即使 do anything，但是學生發展仍不會有任何結果的改變（訪 C-3，國立 C 大教授）。

因此，為爭取更多研究資源，在國立 C 大必須迎合國際評估學術研究能量的研究規則，引導教師在 Top 1%與 Top 10%的高被引用率、Q1 期刊發表篇數與占比、FWCI 指數等客觀數據呈顯績效表現。然而，這套遊戲規則難以將人文與社會領域對於社會影響力與學術貢獻進行量化評估，在績效產出未能符合國際潮流趨勢的規則下，導致國立 C 大推行「卓越研究促進方案」與「教師榮譽榜」之後，人文與社會領域教師都難以突顯他們在學術界的貢獻，並面臨無法爭取到學校獎勵經費與研究資源情形。而人文與社會領域的弱勢情形，也逐漸擴散到選讀這類科系

學生；在國內特定產業獨大，且政府重視重點領域發展的背景下，即使人文與社會領域教師願意為學生嘗試在教學或研究做一些變革或創新，但是仍無法改變學生畢業後職涯發展面臨的侷限性。

（二）教育部「教學為核心」的政策理念，未能實質改變學校將追求研究卓越列為校務的最優先事項

國立 C 大實施「卓越研究促進方案」的目的，雖然是提升學校學術研究品質與國際競爭力；然而，這種追求所謂學術「卓越」或「一流」並非是清楚具體的目標；為能夠定期檢驗方案實施結果與成效，學校列了兩個挑戰，希望經由實施方案後能夠達成目標。

卓越研究促進方案有列出我們學校面臨的兩個挑戰。第一個就是要增強國際競爭力，我們希望相關論文指標都能夠全面提升，目標就是成為高教深耕計畫全校型學校。但是那只是目標，即使達不到，學校也要進步到跟全校型學校差不多的研究水準。第二個挑戰就是我們的特色研究中心數量不夠多，我們只有三個，所以我們要再加強，要努力增加特色研究中心數量（訪 C-2，國立 C 大一級主管）。

為增加特色研究中心數量與進入高教深耕計畫全校型學校行列，教育部衡量標準就是學校在 Top 1%與 Top 10%的高被引用率、Q1 期刊發表篇數與占比、FWCI 指數等客觀數據的表現；因此國立 C 大經由實施「卓越研究促進方案」給予學術研究表現傑出的教師給予獎勵之外，另外設立「教師榮譽榜」，對於獲得獎勵、榮譽與頭銜的教師，刻意突顯學術研究的優異表現，藉此能夠彼此見賢思齊，在良性競爭校園環境下，提升整體學術研究能量。因此，學校文本與人工物件呈現政策氛圍，就是重視學術研究是國立 C 大的文化傳統與共同價值觀。

另外，雖然高教深耕計畫重視「教學為核心」的理念，但是教學效果往往涉及學生的主觀感受和評價，這些感受會因學生的背景、學習風格、期望值等因素而異；

況且，教學不僅僅是知識的傳授，還包括學生的能力培養、態度引導和價值觀塑造等多方面的內容。這些種種因素導致教師在教學的努力過程，難以經由簡單的測試或評估檢視學生學習成效。因此，受訪者 C-2 認為，學校若要以客觀數據方式具體量化教師的學術成效與成果，往往會優先選擇以「結果論」的研究成果，而非「過程性」或「投入性」的教學成果。

像我們這種 level 的學校（重視學術研究），你要去改變老師的教學策略、方法或態度，其實非常難，我就拿跨領域來講好了……學校還是會開了很多這樣的課，也辦了很多活動，所以投入性指標很多；但我每一次都會挑戰說，這些投入性指標跟學生學習成效的影響性，其實並不很清楚，大部分就是發問卷，但問卷調查結果不等同學習成效。……研究部分，只要經費不中斷，研究就絕對有幫助，比如說可以聘請研究人力、可以出國、可以買設備，這個是一個正向的循環；所以投入研究的錢與投入教學的錢，投入教學的錢比較難看到執行成效（訪 C-2，國立 C 大一級主管）。

不同的政策論述反映了不同的政治立場、教育理念和社會價值觀(Ball, 1993)。高教深耕計畫在教學創新面向，重視學校在跨領域課程的投入面，並假設這些課程將來對學生學習成效與適性探索將產生正面的助益；但是對於國立 C 大認為，教育部這些教育理念與論點，目前仍缺乏科學證據證實。反而相比之下，研究成果通常可以經由較為客觀的量化指標進行評估，例如 Top 1%與 Top 10%的高被引用率、Q1 期刊發表篇數與占比、FWCI 指數等等，所以研究成果的評估往往比教學成果更為直接和明確。所以不如學校將資源集中在研究，讓學校聚焦在有國際競爭力的學術研究，辦學成效將更容易突顯；況且配合教育部政策投入大量資源在教學，並無助於國立 C 大達成增加特色研究中心數量與進入高教深耕計畫全校型學校的目標。

肆、私立 H 大的政策施展：經由第三方公正單位數據或校務研究資料的驗證，提升學生就業競爭力，朝向「高薪就業型」大學的辦學目標

延續前一節私立 H 大定位與特色為「深耕園區，提升學生就業競爭力」的研究分析結果，在這個基礎下，探討在實施高教深耕計畫過程中，學校運用了那些人工物件，如何將抽象政策轉化為具體行動，並在日常學校生活中被持續演繹、實現與賦予意義。

一、政策施展的人工物件：論述再生產與學校圖像

(一) 論述再生產：讓校內學生受到最好的照顧，並且畢業後可以高薪就業

在台灣高等教育環境裡，由於國立大學大部分經費來自政府，使得在資源分配與使用上更具穩定性和可預見性，況且國立大學辦學歷史悠久，普遍享有較高的社會聲譽和認同度；在延攬與留住優秀的師資和學生方面，相對上更具競爭力。因此，國立大學在經費、師資、資源和社會認可度等方面均佔有較大優勢，這些因素導致了國立大學在學術研究競爭力上普遍優於私立大學，造成私立大學必須審慎檢視自身條件與優勢，在國內高教競爭激烈的市場中，找出自己優勢定位與特色，並在校園內部尋求教職員的共識。

另外，高教深耕計畫第二期的共同性關鍵性績效指標，正是引導各大學需要因應未來產業所需要的人才，強化學生六大關鍵能力的養成（資訊科技與人文關懷、跨領域、自主學習、國際移動、社會參與和解決問題），其目的是希望經由該計畫推動能夠提升學生就業競爭力，縮小學用落差。因此，當私立 H 大校長（受訪者 H-1）理解高教深耕計畫的政策內涵之後，將計畫推動目的詮釋為「找出學校優勢定位與特色」與「提升學生就業競爭力」，期待在高教深耕計畫推動下，將學校定位為「就業型大學」，讓校內學生受到最好的照顧，並且畢業後可以高薪就業，達到接受高等教育促進社會階層翻轉與流動的目的。

私立大學要走向學術研究的卓越，競爭力差很多，完全沒有辦法跟其他研究型大學去相比。因此學校開始覺得，應該優先照顧好我們自己的學生；雖然我們學生進來程度沒有那麼好，但是如果能夠讓學生在大學四年裡面有機會翻轉，畢業後能夠高薪就業，這樣其實對學生是比較有意義的事情。慢慢地學校內部就越來越多老師逐步形成了「就業型大學」的共識(訪 H-1，私立 H 大校長)。

面對國內少子女化衝擊下，且私立大學整體經營環境又不如國立大學具有優勢；為能夠吸引學生就讀私立 H 大，學校致力於教育翻轉與促進社會流動，希望透過校內優質課程與人才培育制度，將原本入學學業成績較差的學生，讓他們畢業後可以順利銜接就業並獲取高薪；因此，私立 H 大經由高教深耕計畫的政策施展，將學校定位設定為「就業型大學」，希望入學學生對於學業和就業都可以有明確的規劃與目標，並且提升學生學習動力。

(二) 學校圖像：優質教學與產學鏈結之雙導向大學

私立 H 大為落實高教深耕計畫的政策理念—提升學生就業競爭力，以及「就業型大學」的學校定位，採取「優質教學」與「產學鏈結」的校務推動策略，並將其斗大的文字以布幕型式披掛在校園內最顯目的行政大樓，讓進入校園的師生與訪客可以在第一時間內清楚知道學校發展的圖像；同時在學校官方網站揭露「優質教學」與「產學鏈結」設定為學校的特色，並清楚交代其內涵：「優質教學」為提升學生學習動機，強化外語能力與國際視野，增進學生就業優勢；「產學鏈結」係以擴大學生企業實習及考取專業證照為重點，並透過業師教學及課程學習，培養具備職場競爭力之人才，同時，推動教師與產業密切合作，強化產學合作效益 (RP-1 與 UW-6，詳圖 4-4-3)。

圖 4-4-3

私立 H 大學呈現的學校圖像



註：研究者拍攝於私立 H 大校園內行政大樓的外牆

「就業型大學」的學校定位，促使學校將資源優先投入於涉及「優質教學」與「產學鏈結」的校內各項教育措施或政策，希望藉由各系所專業課程與校內人才培育制度進行政策實踐。因此，校內各學院與系所如果想爭取學校資源，則必須主動迎合雙導向大學的政策。

依循「就業型大學」的學校定位，學校請內部的學院與科系就所處在的位階，自行盤點有哪些特色，然後從私校獎補助款經費，一直到高教深耕計畫第一期與第二期經費，經費使用就會遵循「就業型大學」的目標去做執行，並以「優質教學」與「產學鏈結」兩個主軸去因應現在產業的變遷；尤其是現在最火紅的 AI 與程式設計這兩塊，我們希望學生都能夠強化（訪 H-2，私立 H 大一級主管）。

因此，建物大樓布幕文字與學校網站成為學校的人工物件，通過視覺呈現來傳遞「優質教學」與「產學鏈結」為學校的核心價值和發展方向，同時運用校內資源分配的權力，藉此影響校內教師與學生的行動。「優質教學」與「產學鏈結」的學校圖像，有助於激發校內教師與學生認同感和凝聚力，同時也可能帶給教師一定的政策執行壓力，促使他們必須多方協作和持續調整，以適應變化的需求和學校的政

策要求。

二、人工物件發揮的作用和影響

(一) 以學生考取證照途徑，證明其學習成效與專業能力養成，達到提升就業競爭力的目標

學校為落實就業型大學的定位，希望經由引導學生考取專業證照方式，提升學生畢業後的就業競爭力；因此，要求校內每個科系依照自身領域與特性，列出有助於提升學生就業的專業證照，並由系上教師輔導學生考取；由於證照考取係經由第三方公正單位檢驗與評估，若學生考取及格率越高，不但可以顯示私立 H 大學生的專業能力，更可以突顯學校的優質教學。

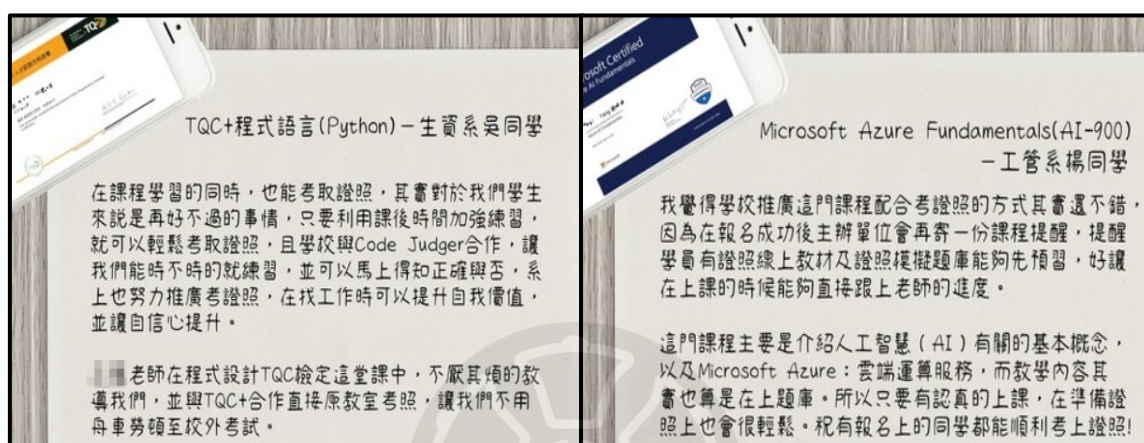
校內每個系需要提出三種有價值的證照，然後學校會把系所提出來的證照予以認定，並鼓勵系所依照考取證照需求去設計課程，最後還要輔導學生去考證照。……因此，校內每個系所透過學生考到證照的結果，就如同獲得第三方認證，學校去驗證學生學習成效與專業能力養成，更可以提升學生就業機會，這就是考證照的好處（訪 H-1，私立 H 大校長）。

學校為鼓勵校內學生踴躍考取專業證照，特別訂定專業證照獎勵辦法(UR-3)；該辦法依照各科系的屬性，共列舉出將近 100 種專業證照，並依照考取證照的難易程度分成 3 個等級，只要學生考取即可依照等級高低分別可獲得 2,000 元、1,500 元與 1,000 元獎勵金，同時還可以由相關任課老師於學科學期成績酌予加分，藉此鼓勵學生踴躍考取學校認為可以促進提升就業機會與競爭力的相關證照。另外，學校也設置考取證照的專區網站，網站中詳列過去學生考取各種證照的心得分享，試圖將考取專業證照視為習得專業技能的認證，並認為證照取得後將可以為學生創造更多的就業機會。以圖 4-4-4 為例(UW-7)，生資系吳同學考取的是「程式語言」相關證照，而工管系楊同學考取的是「人工智慧」相關證照，兩人皆分享了學校如

何協助學生準備證照考試、教師課堂授課內容與證照考試的關聯性等等，藉此傳達學校教師教學貼近於實務，只要學生認真學習並跟上老師的上課進度，不但可以順利考取證照，還可以提升將來找工作的機會。

圖 4-4-4

學生考取證照的心得分享



註：研究者取自於私立 H 大網站

在高教深耕計畫主冊第一期績效指標，教育部已將「培養學生具備使用及運用程式語言之能力」，並將學生具備程式語言能力視為培養解決問題、創造、勇於嘗試錯誤等能力；另外在高教深耕計畫主冊第二期共同性績效指標，也考量「人工智慧」已被官方視為國家重點領域，鼓勵各大學得據此進行人才培育規劃。再者，隨著產業變遷與科技的進步，具備人工智慧和程式設計能力的學生，在現今的產業和就業市場中不僅具有重要性，還具備廣闊的發展潛力和多樣的職業選擇；這些技能不僅能幫助他們在職業生涯中取得成功，還能夠為社會創造更多價值。因此，學生是否具備程式設計與人工智慧的專業能力或證照，不但已成為學校實施高教深耕計畫成效的重要關鍵，更是學生將來增加就業機會的保證。

一開始學校是鼓勵學生去考 AI 或程式設計的證照，後來慢慢地就變成學

生的畢業條件之一，鼓勵學生畢業前至少要拿到與 AI 相關的證照與專業證照，所以以目前統計結果來看，我們學生在畢業之前，平均至少都會有一張以上的證照，目的就是希望能夠加值學生的能力，增加就業的競爭力（訪 H-2，私立 H 大一級主管）。

綜上所述，私立 H 大將就業型大學的實現，建立在學生考取當前產業熱門證照的途徑。學校不但將程式設計與人工智慧的證照，更是成為學生的畢業條件，希望學生經由手上的專業證照，增進學生自信心與提升就業機會。

（二）以就業平均薪資高於其他公私立大學，作為學校辦學成效的佐證

各大學面對國內少子女化衝擊，常會在學校官方網站或文宣品傳遞辦學成效與優勢，藉此表達該所大學為學生最合適的選擇。雖然各種宣傳手法與內容五花八門，但是讓學生可以真正感受到辦學成效確實優於其他大學，仍以公正第三方公布的客觀數據為主，且該客觀數據可以傳達對學生將來就業具有正面影響，為學校宣傳素材上的最優先選擇。因此，各大學學生畢業後的就業平均薪資，成為學生選擇學校的重要參考數據之一；特別是對學校而言，若能證實學生畢業後可以高薪就業，將能夠吸引更多優秀的學生報考，這將提升學校的招生質量和新生素質的關鍵因素。

私立 H 大在為了呈現辦學成效，選擇了兩個「結果型」績效指標。第一個指標就是國內 104 人力銀行就業平均薪資的跨校比較：

.....學校針對校內每一個系與公私立大學同系或同領域進行比較，這個指標 104 銀行會一直在 update，所以學校就可以進行長期追縱。目前校內 14 個學系裡面，大概有 9 個學系比公私立大學的平均薪資還高，還有 2 個學系是低於公立大學但是高於私立大學，剩下的學系是 104 銀行樣本不足無法比較。所以就數據顯示，私立 H 大至少有半數以上的學系，畢業後的就業薪資是高於公私立大學平均值的，我們就是用這個量化指標提醒老師，畢業生就業表現很重要（訪 H-1，私立 H 大校長）。

學校在擷取 2023 年 9 月 104 人力銀行就業薪資統計的分析結果，並呈現於官方網站揭露的資訊顯示，私立 H 大校內共有 9 個科系畢業生每月平均薪資高於或等於全國私立大學同領域畢業生（UW-8，詳表 4-4-7）。

表 4-4-7

私立 H 大就業薪資高於其他國立或私立大學平均薪資的情形

單位：萬元

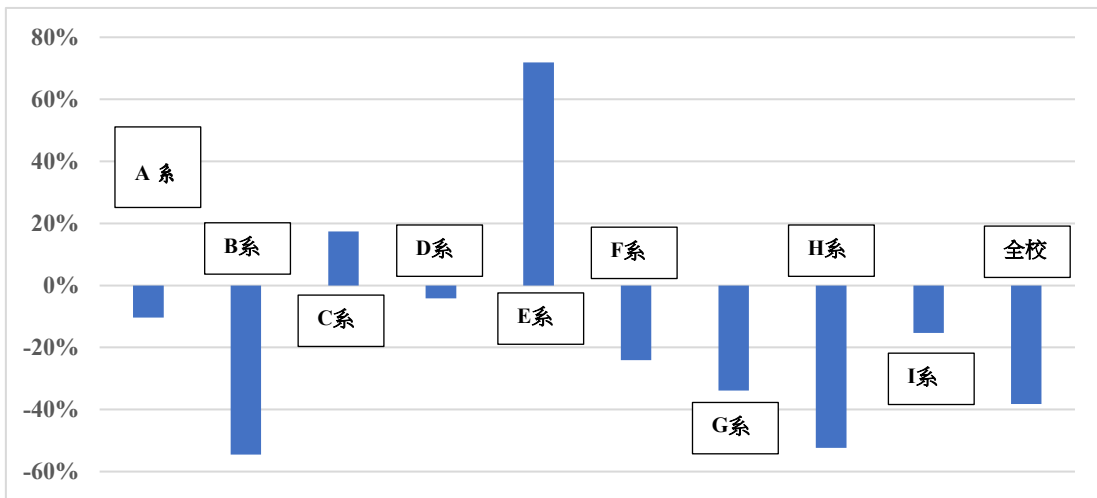
類型	A 系	B 系	C 系	D 系	E 系	F 系	G 系	H 系	I 系
私立 H 大	6.5	5.5	6.0	6.7	5.6	4.8	5.6	3.9	4.5
公立大學	5.7	5	5.3	5.9	5.4	4.8	5.2	3.6	4.2
私立大學	5.6	5.5	5.1	5.2	4.9	4.6	4.9	3.8	4.3

註：研究者取自於學校網站

值得注意的是，依教育部《大專校院校務資訊公開平臺》的數據顯示（學生類/學 1-2），因受到國內少子女化衝擊影響，私立 H 大全校日間學制學士班學生人數，從 107 學年度約 5,020 人，逐年降至 112 學年度約 3,099 人，整體學生數衰退達 38.3%；惟檢視上述 9 個科系的日間學制學士班學生人數，其中 A 系衰退 10.3%、B 系衰退 54.5%、C 系成長 17.4%、D 系衰退 4.1%、E 系成長 72.0%、F 系衰退 24.1%、G 系衰退 33.9%、H 系衰退 52.4%、I 系衰退 15.3%（詳圖 4-4-5）。就結果顯示除了 B 系與 H 系學生數衰退幅度超過全校平均值之外，其餘 7 個科系中，有 5 個科系學生衰退幅度低於全性平均值，甚至還有 2 個科系學生數呈現增加情形，顯示學校標榜畢業生每月平均薪資高於或等於全國私立大學同領域畢業生，對於各科系的招生情形呈現助益的效果。

圖 4-4-5

比較 112 與 107 學年度兩個時間點學生數成長或衰退情形



註：研究者自行整理

(三) 運用校務研究的數據分析，驗證私立 H 大是國內最佳 CP 值大學

在高等教育普及化之前，過去進入大學就讀的主要目的是為了促進社會階級流動；學生經由大學的專業訓練，讓自己可以在政治、經濟與社會獲得更高的相對位置，達到接受高等教育獲得翻轉的目的。然而當前國內高等教育已經入普及階段，學生進入大學就讀目的可能已朝向更多元的角度，包含探索個人興趣、促進多元文化體驗、實踐個人夢想等等；然而基於國家人才培育資源的有效利用，促進社會階級流動仍是接受高等教育的主要目的之一。

當我們將促進社會階級流動與接受高等教育劃上等號時，必須進一步探討各大學辦學成效的檢視方式，尤其是學生入學成績與畢業後就業薪資表現之對應關係。當學生入學成績表現位居前段位置（PR 值高）的前提下，經過大學 4 年專業訓練後，畢業後就業薪資所得理應位居前段位置；而學生入學成績表現位居末段位置（PR 值低），畢業後就業薪資所得 PR 值若位居中段或前段者，則代表學生進入這所大學就讀後，獲得教育翻轉的機會。

私立 H 大校長認為，檢視一所大學的辦學績效，不應該單純由學生畢業後經濟收入高低進行判斷，而是需要再去檢視過去學生入學成績的高低；亦即畢業後就業收入 PR 值減去學生入學成績 PR 值，呈現正數越大者，學校提供學生教育翻轉成效越好。因此，私立 H 大呈現辦學成效的第二個指標，就是要突顯學校在「促進社會階層流動率」優於其他大學表現，藉此突顯學校的辦學績效（傅遠智、秦夢群，2020）。

我們利用 104 人力銀行資料，將學生畢業後的薪資平均轉換為 PR 值，然後減去學生指考成績入學時候的 PR 值，兩個 PR 值相減後都會有一個數字，數字越大的話，就代表排名越前。經過過去 6 年的計算，私立 H 大都在所有公私立大學中都是排第一（訪 H-1，私立 H 大校長）。

由於私立 H 大招收學生的入學成績 PR 值較低，甚至部分學生具有學習障礙問題；因此學校必須以簡單明瞭的客觀數據證明，學生選擇私立 H 大就讀，未來就業工作仍是充滿希望與機會，藉此突顯不同於其他大學的優勢，並為學生創造較高投資報酬率的機會；另一方面，學校也運用這些客觀量化數據激發學生學習動機，即使過去高中學業成績不如其他大學的學生，但是只要學生不放棄學習，憑藉學校的教育資源投入與教師的教學與輔導，絕對有能力栽培學生，並促進較好的就業機會。

學校裡面大概有 10%學生在入學前，並沒有取得高中畢業證書，他們是用同等學歷入學的，我們學校學生的情況並不是像台大學生學業程度都很好，他們有學習延後（學習障礙）或學業成就低弱的問題，這些都需要學校老師投入教學與輔導，改善學生學業基礎的不足（訪 H-3，私立 H 大副教授）。

然而，私立 H 大運用客觀數據分析，其目的並非要與國內其他研究型大學相互競爭優秀學生，發展學術研究，而是要突顯學校是一所協助學生就業的大學，藉

由「優質教學」與「產學鏈結」的校務定位，向高中學生與其家長傳達私立 H 大是國內投資報酬率最高的大學。只要學校端出辦學績效，經由客觀數據證明學生畢業後就業薪資比其他大學畢業生更高，尋職機會更加寬廣，就可以讓社會大眾認同學校的辦學方式；面對國內少子女化衝擊影響下，將可以增加學校永續經營的機會與勝算。

學校定位並不是要跟國內研究型大學做學術上的競爭，而是定位在「優質教學」與「產學鏈接」的雙導向大學，成就每一位學生，並以「就業型大學」作為學校發展的特色；這樣的定位與特色，也已納入學校的中長期校務發展計畫。因此，我們希望學校定位與特色，不但可以符合社會期待，並且與其它大學相比，我們可以做出市場的差異化；只要讓學生接受度高，學校就有機會朝向永續經營與發展（訪 H-3，私立 H 大副教授）。

因此，私立 H 大將「就業型大學」的定位，經由「優質教學」與「產學鏈結」的途徑，轉化為三項具體的實踐策略：1、鼓勵學生考取證照。2、提高畢業學生就業薪資待遇。3、促進社會階層流動率。這三項實踐策略皆是經由第三方公正單位（如民間人力銀行或頒發證照單位）公布的量化數據或資料，證明學校具有培育學生將來高薪就業的能力，欲透過接受高等教育達到社會階層流動的學生，私立 H 大將是他們的最佳選擇。

伍、本節分析與討論

在上述研究分析中，剖析國立 U 大、私立 T 大、國立 C 大與私立 H 大在實施高教深耕計畫與型塑學校特色過程中，人工物件（如學校網站、活動、旗幟等）扮演將政策轉化為具體行動的關鍵作用與影響。接下來本段落將仍以「人工物件」作為探討主題，與本研究第二章文獻探討進行對話與討論，展示本節研究分析的獨特性與學術價值。

一、人工物件在不同情境中的使用和政策轉化

在本節的研究分析中，我們探討了四所大學使用不同人工物件造成的作用與影響。透過這些人工物件，學校特色不再僅是抽象的概念，而是透過具體化可見的物品、文本和工具，構成了學校內部流通的重要論述與共同意義(Colebatch, 2002)，並在實施高教深耕計畫過程中，具體轉化為各種校務策略與政策措施，進一步影響和規範校園內的日常行為和文化（詳表 4-4-8）。

國立 U 大校長將高教深耕計畫詮釋為「促進全面性的校務發展」，將抽象的學校特色—「深耕在地，善盡社會責任」，具體轉化為校內 17 種補助項目，涵蓋計畫的教學創新、善盡社會責任、產學合作連結與高教公共性四個面向；補助規定內容成為學校政策施展過程中的人工物件，它背後反映著學校對教師參與政策的全面支持，以及回應社會大學要「善盡社會責任」的期待。

私立 T 大校長依據高教深耕計畫政策文本內容及過去學校歷史文化脈絡，刻意選擇「產學合作」與「動手實作」作為學校特色，透過每年舉辦的「傑出校友選拔」與「大師課程」，建立學校與畢業校友和產業的連結，將旗幟、海報、活動與網站成為學校宣傳政策或特色的人工物件，突顯出學校具備培育優秀企業人才的能力。

國立 C 大將「卓越研究促進方案」(學校文本)與「教師榮譽榜」(學術頭銜)作為鼓勵與激勵教師學術研究產出的人工物件，它承載學校重返頂大行列與提升國際競爭力的渴望，不論高教深耕計畫政策文本內容為何，追求「學術研究卓越」始終是學校的辦學目標。

私立 H 大為拓展生源與吸引學生就讀，運用公正第三方的量化數據與迎合官方政策的行動，提出學校是國內最佳 CP 值大學的創新觀點，校長論述、學校網站與圖像成為宣傳學生考取證照與高薪就業保證的人工物件，藉此證明學校對於「優質教學」與「產學鏈結」的實踐結果，並傳遞只要學生願意進入私立 H 大就讀，將可以獲得「社會階層向上提升」的效果與目標。

表 4-4-8

學校特色、論述再生產、人工物件與政策轉化的對應關係

學校	國立 U 大	私立 T 大	國立 C 大	私立 H 大
學校特色 (抽象性)	深耕在地，善盡社會責任	產學合作與動手實作	深化國際合作，強化國際競爭力	深耕園區，提升學生就業競爭力
論述再生產	1. 全面性校務發展 2. 善盡社會責任	1. 學校績效產出是「校友」 2. 營造友善產學合作環境	1. 獎勵優秀學術研究人才 2. 重視學術研究表現	妥善照顧學生與協助高薪就業
人工物件	校長論述、學校文本	旗幟、海報、活動與網站	學校文本與學術頭銜	校長論述、學校網站與辦學圖像
政策轉化 (具體性)	1. 訂定 17 種補助項目作為教師參與政策工作的支持措施 2. 成為 USR 計畫的重點學校	1. 每年選拔傑出校友 2. 邀請傑出校友開設大師課程	1. 訂定卓越研究促進方案 2. 設置教師榮譽榜	1. 訂定考取證照之獎勵措施 2. 提高畢業學生就業薪資待遇。 3. 促進社會階層流動

註：研究者自行整理

綜上所述，如果沒有經由「人工物件」的媒介，國立 U 大、私立 T 大、國立 C 大與私立 H 大想要型塑抽象性的學校特色，或是校長治校理念（即論述再生產），就不可能被轉化為具體的校務策略（Maguire et al., 2011）；如同本研究在第二章第三節所探討，人工物件可以視為政策的「載體」，它承載著學校的意識形態、優先事項、價值配置與傳統文化；經由這些「載體」突顯出不同於其他大學的獨特性。

二、透過學校特色的「論述再生產」，引導與型塑符合情境的「好大學」與「好老師」的樣貌

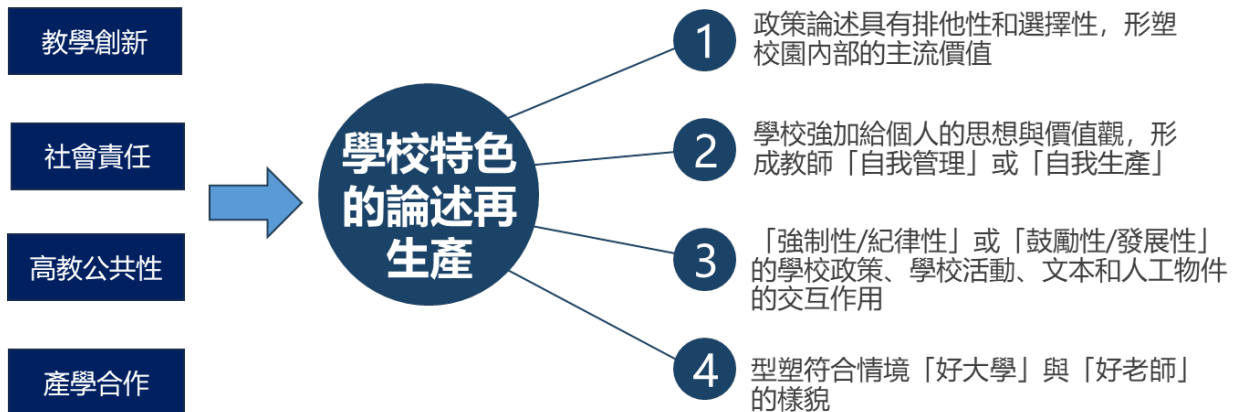
教育部推動高教深耕計畫的重要政策目標之一就是避免各大學發展朝向「同

質性」，希望經由計畫經費挹注下，協助學校突顯自我辦學特色，並在國內少子女化的競爭高教市場找到合適的定位與區隔；這個政策目標隱含所謂「好大學」與「好老師」的定義，從過去單一化解釋（重視學校的世界排名與教師的學術研究表現），轉向更多元化的理解與嘗試，包含鼓勵參與教學創新、善盡社會責任等，試圖將讓學校只重視學術研究的氛圍，讓它成為過時的產品或被歷史遺忘，不再是佔據當前政策和實踐的「全部」。

這種學校版的「行行出狀元」的政策論述，高教深耕計畫在不同大學校園裡，不斷的詮釋與轉化過程中，政策核心論述與學校特色將被重新定義，形成政策論述的「再生產」，讓各大學與教師捲入複雜的政策實踐之中，並鼓勵他們去表現出「好大學」與「好老師」的樣貌（Maguire et al., 2011）。只是政策施展過程中，政策論述具有排他性和選擇性，只有某些面向的「好」是符合校園內規範與歷史脈絡，而其他版本的「好」，則是被學校歸類為不具可行性或不被接受（Ball 1993, 1994）。如同本研究在第二章第三節談及，Foucault（1979）認為學校也是一種懲戒機構，具有監獄對犯人「規訓與懲罰」的效果，透過「論述再生產」的過程，不單僅是被理解為從外部強加給個人思想，更是讓教師以特定方式形成「自我管理」或「自我生產」，並體現於勤奮工作和良好行為之中（孫志麟，2007；黃源銘，2016），以突顯出學校在某些面向的「好」。因此，在高教深耕計畫的政策施展與型塑學校特色過程中，「論述再生產」嵌入了一系列學校活動、文本和人工物件，透過「強制性/紀律性」或「鼓勵性/發展性」的語言系統或學校政策，引導教師的行為與活動，讓其符合學校內部的價值觀、信仰和行為規範（Ball et al., 2011a）；這些論述再生產不僅影響教師的日常行為，還塑造了學校的整體氛圍和文化環境（詳圖 4-4-6）。

圖 4-4-6

學校特色的論述再生產



註：研究者自行繪製

總結來說，本節探討了論述、活動和學校文本如何與人工物相互作用，並通過這些相互作用來構建高教深耕計畫與型塑學校特色的實施過程。這些複雜的論述和實踐不僅影響學校內部的運作方式，還塑造了學校內部成員的自我認知和行為模式，並讓自己表現與努力方向成為校園內部的「主流價值」。

第五節 從文本到實踐：政策施展的分歧與調適

政策施展過程中經常會出現矛盾和衝突，需要行動者（如學校行政人員與教師）進行調適和協調。本節將探討四所大學在實施高教深耕計畫過程中，在不同情境脈絡下，探討學校或教師面臨的挑戰、衝突、矛盾與調適，藉此剖析政策如何在大學校園內施展。

壹、國立 U 大：「理想」與「現實」的兩難困境

延續前一節國立 U 大政策轉化的研究分析結果，本節將在這個基礎下，探討在實施高教深耕計畫過程中，教師學術職涯發展將面臨哪些議題的現實考量與利益衝突，以及造成學校與教師之間陷入意見分歧的困境。

一、人才培育養成的路線之爭：跨領域學習 VS 單科專業學習

不論在高教深耕計畫主冊第一期或是第二期呈現績效指標的政策文本，學生跨領域學習向來是計畫執行成效的核心議題（教育部，2017a，2023）。在第一期計畫績效指標的官方文件（詳附錄一），「學生跨領域學習比例成長情形」被列為教學創新面向的績效指標衡量。第二期計畫共同性關鍵績效指標的官方文件（詳附錄二），「跨領域」也被列為培養學生的六大關鍵能力之一，促使「學生跨領域能力提升與成效」屬於各大學的共同性績效指標，學校必須依循官方文件要求，針對「修畢跨領域課程人數、比例與成長率」、「開設跨領域課程教師人數、比例與成長率」、「學生修畢跨領域學程人數、比例與成長率」、「教師參與非本系所共同授課或跨領域合作開課之數量與比例」、「以跨領域為導向所開發的教學教法、評量工具及行政配套措施之數量及狀況」，詳列具體量化與質性的執行成果。因此，在「跨領域」議題上，高教深耕計畫第二期大幅擴大了績效指標的全面檢視，已經不單僅是檢視學生學習狀況，更是對於不同領域教師合作授課情形與行政配套進行更深入的全

盤瞭解。

由於各大學在「跨領域」議題的實施成效，涉及學生修課、教師開課與學校支持措施等層面的政策管理，在本研究本章第一節的分析中已說明，教育部要求的績效指標已被各大學理解為將和學校獎補助款經費有正向連結關係；因此，培養學生跨領域能力這項政策工作，雖然未必與學校特色形成有關係，但是基於回應教育部政策的需要，學校將採取「以量取勝」方式，避免量化數據成果不如其他學校，而被教育部認定學校計畫執行成效不佳。

（高教深耕計畫推動方式）第一個部分採取「普遍鼓勵」，凡是屬於支持教師的教學活動或措施，如專題演講、磨克斯課程、跨領域課程等，這些雖然不見得可以形成學校特色或計畫執行亮點，但是這類活動就是「以量取勝」，鼓勵各系所老師踴躍參與，不然教育部或審查委員會覺得高教深耕計畫執行不佳；第二部部分採取「重點支持」，對於認為比較有可能成為學校的亮點計畫，如 USR 計畫或產學合作計畫等，學校可以選定幾項特定計畫並提供比較大筆經費支持，然後設定想要的 KPI 要求執行計畫的老師必須達成（訪 U-4，國立 U 大特聘教授）。

國立 U 大對於跨領域課程開設採取「普遍鼓勵」的立場，也充分體現在學校文本之中。依前節表 4-4-1 項次 7「補助教師開設學分學程」及項次 9「補助教師教學成長社群」顯示，學校針對跨領域學分學程與教師跨領域社群給予經費補助，藉此鼓勵教師參與和提升專業能力；甚至學校行政單位基於鼓勵學生修讀跨領域課程，積極協調各學系必須調降專業必修課程之學分數，避免學生畢業學分數被系所專業課程填滿，系所若願意「空出學分數」，將可以讓學生去修讀另一項專業領域的學分學程。

然而，當學校行政單位希望更進一步打破各學系之間的專業界線，整合多門課程成為跨領域模組化課程，以有系統方式提升學生跨領域學習效果，可能會面臨預想不到的阻力。受訪者 U-2 表示，對於各學系教師而言，基於教育理念和政策實踐

的不同價值觀，他們認為調降專業必修課程之學分數形同「閹割主權」，不但會嚴重影響學生專業能力養成，更是會造成系所的專業課程無法通過國際專業評鑑的認證；學生取得的大學學歷，若無法獲得國外高教機構的採認，將來勢必會影響學生的國際移動能力，形同影響學生的受教權利。

教務處有嘗試將必修學分數，從各學系畢業學分數 60%降為 45%，讓學生有餘力選修跨領域課程；但提案到校內教務會議卻無法通過，主因系主任都強烈表達說，系上的課程委員會或系務會議都反對調降必修學分數。反對理由主要有兩個；第一個是傳統上老師還是認為必修課代表著特定領域的專業，調降後會造成學生專業能力養成不足；第二個是必修課調降後，可能會造成無法通過國際上的專業認證，尤其是涉及國際接軌的系所評鑑，如 IEET、AACSB 等（訪 U-2，國立 U 大簡任公務員）。

跨領域學習方式旨在打破不同學科之間的界限，讓學生能夠跨越不同領域，獲得多元化的知識和技能，培養學生具有解決未來複雜問題的能力；因此，跨領域學習的重要性在於培養學生的多元思維、綜合能力和創新能力，使他們能夠更好地應對現實世界的挑戰，並在未來的職場和社會中取得成功。然而，傳統單科專業學習的特性，旨在培養學生在特定領域中獲得深度的專業知識和技能，這種人才培訓方式有助於學生成為特定領域中的專家，並為他們的未來職業發展打下堅實的基礎。因此，不論「跨領域學習」或「單科專業學習」皆有其優勢與特性，兩者反映著教育理念與價值觀的差異性。

國立 U 大在高教深耕計畫政策施展過程中，學校行政單位與各學系教師都站在「為學生好」的立場，在學生能力養成議題上體現出不同的政策論述，並讓學校陷入兩難局面；究竟是要迎合官方政策並站在政策「主流」價值，抑或尊重各學系專業判斷維持原本必修學分數。這樣的兩難局面，顯示教育部鼓吹的「跨領域學習」與各學系教師堅持的「單科專業學習」，雙方對於人才培育方式的路線之爭。各學系教師對於官方政策文本或學校文本也並非全然接受與妥協，甚至可能出現衝突

矛盾或意見相左的立場。

二、大學教師職場發展路徑的選擇：志業 VS 職業

政策施展過程中的衝突矛盾或意見相左並不是只出現在學生跨領域學習，也發生在學校校務發展與教師學術工作重心的不一致。在本章第三節研究分析的結論，受到教育部推動 USR 計畫的激勵與影響，國立 U 大將學校特色設定為「深耕在地，善盡社會責任」，並經由高教深耕計畫與校務發展相互結合，將 USR 計畫執行成果成為學校的亮點與特色；同時「深耕在地，善盡社會責任」的教育理念，更是受到《遠見雜誌》評比的肯定，學校被獲頒「USR 大學社會責任獎」。在教育部經費支持與社會公正第三方認證下，善盡社會責任風氣擴散到校內各學院，越來越多校內不同學院教師受到激勵而參與 USR 計畫。

以前學校其實不太注重社會責任這項工作，校內僅有幾位老師關心這個議題，後來因為教育部有挹注資源，開始有 A 學院老師參與，然後 B 學院與 C 學院老師也加入。所以確實因為在政府經費的驅使下，越來越多老師關心學校 USR 計畫的推動。然後接著學校也從遠見雜誌的評比，獲得大學社會責任獎項，促成越來越多老師的參與，USR 計畫成為學校推動高教深耕計畫以來，學校發展的特色與亮點（訪 U-2，國立 U 大簡任公務員）。

由於教育部推行 USR 計畫目的，旨在期許各大學教師與學生可以在社會參與扮演重要角色與推手，除了發揮系所專業知識及創意，更重要的是能讓學校獲得在地認同。因此，教師帶著學生走出學校象牙塔，開始進入社區和民眾進行互動與連結，久而久之與地方建立人脈與信任關係，並促進社區進步與發展，帶給教師成就感與樂趣。無形中善盡社會責任已變成教師學術工作的一部分，更是成為他們擔任大學教師的「志業」。

長期以來與社區互動過程中讓我發現，USR 計畫不單僅是協助社區推動空間改善，也是在培養與社區的連結與信任，這種人與人的連結無形中帶給我一些成就感與工作樂趣；且學生也可以走出教室，將在建築系所學的知識運用在實作場域，而不是一味接受老師所傳授的知識內容，經由學生與社區互動後開始進一步思考，如何因地制宜進行更有創意的發想與設計，並在實作場域中找到學習樂趣與動力（訪 U-3，國立 U 大助理教授）。

「深耕在地，善盡社會責任」雖然是學校的定位與特色，同時也帶動校教師投入社區的 USR 計畫，獲得官方與社會的肯定；只是這些校務推動成果，僅奠基在教育部經費補助的誘因，官方政策與學校型塑的特色仍無法撼動學校固有傳統與教師學術工作評價。依據《國立 U 大教師聘任暨升等審查辦法》規定（UR-4），屬於講師與助理教授職級必須在 4~7 年內完成升等，未在規定年限內升等者，學校將不予續聘或資遣，而教師升等條件必須符合研究、教學、服務與輔導的審查；只是升等分數比率中，學校要求教學、服務與輔導成績占總成績之比率 20%~30%，亦即代表研究比率高達 70%~80%，顯示教師升等成功與否，研究表現仍是扮演主要的關鍵因素。然而，教師投入 USR 計畫成果，無法被視為個人的研究表現，即使教師嘗試將 USR 計畫成果轉換為期刊論文發表，也是一條披荊斬棘且漫長的道路。

USR 計畫想要有具體成果，必須仰賴長時間投入，蹲點地方建立連結與互信，所需時間可能長達 3~5 年，這樣才有機會將蒐集資料轉化為研究成果。只是 3~5 年時間，對於有升等壓力的老師，是一段漫長的時間，因此，對於想升等的老師而投入 USR 計畫，投資報酬率並不高。另外時間分配也是現實上必須考量的點；參與 USR 計畫老師除了必須負擔系上要求的最低教學時數之外，也必須找出其他時間進行地方蹲點及陪伴；就時間投入而言，絕對不亞於專注投稿期刊的老師，甚至沒有多餘時間專心寫 paper 投稿（訪 U-3，國立 U 大助理教授）。

學校為發展特色而引導教師投入 USR 計畫的「鼓勵措施」，以及促進教師個人

學術工作晉升的「升等規定」，兩者產生了回應政策目標的不一致與矛盾。當國立 U 大以「深耕在地，善盡社會責任」作為定位與特色之時，期待教師投入社區改造工作，並成為地方進步的重要角色與推手；但是學校設定特色並沒有讓校內其他規範與傳統文化產生變革與轉型的力量。教師若想達到升等的目標，學校制度設計仍是暗示教師留在校園裡努力發表論文期刊，而不是走進社區與帶動社區發展。對國立 U 大年輕教師而言，「時間」是他們最大的壓力，如果沒有在期限內完成升等，即使對社區再有服務熱忱，將大學善盡社會責任視為畢生「志業」，他們也是會被學校歸類為不適合擔任大學教師的「職業」，並最終將面臨學校不予續聘或資遣的命運。因此，學校校務發展與教師學術發展的不協調情形，構成國立 U 大教師在實踐「大我」的學校政策與促進「小我」的個人職涯發展，讓教師陷入人生十字路口難以選擇的困境局面。

貳、私立 T 大：學校政策的轉化與教師情感的調適

延續前一節私立 T 大政策轉化的研究分析結果，本節將在這個基礎下，在實施高教深耕計畫過程中，學校試圖將「產學合作」擴散到校園裡每一個角落，探討教師為實踐產學合作而採取的政策轉化方式，藉此了解教師調適、校園知識體系和價值觀的改變情形。

一、產學合作實踐方式的轉化：帶領學生赴企業參訪，以「職場體驗」提升學習興趣，而非以「動手實作」提升專業技能

私立 T 大設校之初是以工科領域為主的學校，再加上學校是由 DT 公司出資設立的歷史淵源，構成了雙方以「產學合作」連結的合作關係，並且其成為校園內部的專業實踐、文化、價值觀與傳統信念。然而，隨著學校學院系所規模逐漸的擴大，非工科領域的教師也開始進入私立 T 大任教，但是卻受限於校園傳統的結構體制，導致這類教師必須自我調適、適應與妥協學校內部的政策，嘗試找出將領域

專長與產學合作進行結合的可能方式；並且將自己的學術工作與校務發展產生連結關係，才有獲得資源的機會。

產學合作向來是學校的發展特色，這塊特色是非常鮮明的；而我本身是國文老師，一開始我就是教好自己的文本與課程內容，可是後來我發現，學校有很多資源都是與產學合作和動手實作產生連結的，所以我就開始去思考，我的課程有沒有可能也跟著學校特色來走；如果可以產生連結關係，我就可以獲得一些學校與廠商的相關資源。因此，我的課程開始與產學合作嫁接在一起，在我的課程中導入帶學生去企業參訪的行程（訪 T-3，私立 T 大副教授）。

學校文本明確規範教師做甚麼事情可以獲得經費補助，以及被要求應該要做甚麼事情，學校運用行政權力發布規範，形成校園內部約束教師行為與行動的紀律機制，促進了政策推行和校園內部共識。私立 T 大為加強提升教師產業經驗、強化教學與就業輔導知能，讓理論與實務可以相互結合，並引導各領域教師與產業銜接，達到增加產學合作能量的目的，要求每位新進教師必須到校服務 3 年內，必須選擇下列項目完成其中一項；包含：1、帶領學生赴企業界參觀訪問達 40 小時；2、承接政府研究計畫累計達新台幣 20 萬元以上；3、擔任企業有給職顧問或董事至少半年以上。以上各個項目執行情形，將納入教師個人的年度考核 (UR-5)。因此，私立 T 大透過學校文本規定，傳遞了產學合作為學校校務發展核心的政策，它更是代表學校的歷史文化和校園的共同價值，每位新進教師的學術工作必須盡可能去連結產學合作，將教師個人學術專業養成與學校校務發展核心相互結合。

配合高教深耕計畫第二期主冊教學創新、產學合作連結、高教公共性與善盡社會責任四個面向的政策績效，私立 T 大要求教師執行計畫過程中，不論是課程或活動都必須填列對應的面向。其中在「產學合作連結」面向，依照私立 T 大在高教深耕計畫網站揭露的資訊顯示，以 112 年度為例，該面向分成三種類型，執行計畫件數共 107 件，其中屬於 B1 類型為「優勢領域產學研究」為 0 件，B2 類型為「永

續人才培育」高達 106 件，B3 類型為「跨域整合應用與競賽」僅有 1 件（UW-9，詳表 4-5-1）。因此，就數據顯示，教師落實產學合作連結面向的實踐方式，主要是選擇 B2 類型的「永續人才培育」。

表 4-5-1
私立 T 大 112 年度高教深耕計畫執行成果

計畫面向	分項計畫	112 年度計畫成果件數與比率	
教學創新 精進	A1 跨領域專業能力培育計畫	80	184 件 (60.9%)
	A2 提升教師教學知能計畫	55	
	A3 提升學生學習成效及場域建置計畫	36	
	A4 國際化移動交流提升計畫	12	
	A5 資訊素養與數位學習資源提升計畫	0	
	A6 學習成效研究與課程精進計畫	1	
產學合作 連結	B1 優勢領域產學研究	1	107 件 (35.4%)
	B2 永續人才培育	106	
	B3 跨域整合應用與競賽	0	
提升高教 公共性	C1 (學生面) 實踐社會公平學生輔導計畫	0	2 件 (0.7%)
	C2 (教師面) 師資結構優化計畫	0	
	C3 落實校務專案管理(IR)能力與提升資訊公開計畫	2	
	C4 多元終身學習提升計畫	0	
善盡社會 責任	D1 節能與綠化	0	9 件 (3.0%)
	D2 永續能源教育推廣	1	
	D3 國際鏈結與服務－移工與新住民的培力與生活	7	
	D4 國際鏈結與服務－全球化人才社會實踐	1	
合計		302 件	100%

註：本研究整理私立 T 大高教深耕計畫網站

為探究教師在 B2 類型「永續人才培育」的執行內涵與性質，研究者檢視私立 T 大在高教深耕計畫網站揭露的資訊，發現產學合作實施方式，主要是私立 T 大

教師帶領學生赴企業參訪，以「職場體驗」方式提升學生學習興趣，並達到培育學生具有產學合作能力的目標。本研究從私立 T 大高教深耕計畫網站揭露資訊中，以通識教育中心教師開設「媒體與傳播課程」為例，這場企業參訪活動訊息說明：「為了讓學生將學期間所學之理論能有所運用與連結，藉此次參訪，讓修讀本課程的學生對電視媒體的電視台工作環境、攝影棚、新聞部運作狀況、實際產製流程、工作內容有更進一步的認識，讓對於傳播媒體有興趣的同學，能為媒體界貢獻一份心力，使台灣新聞媒體有更大的發展」(UW-10，詳圖 4-5-1)。

圖 4-5-1

私立 T 大「高教深耕計畫成果紀錄表」

活動名稱 (資訊名稱)	【媒體與傳播課程】TVBS 電視台企業參訪
活動連結網址	
簡要說明 (活動訊息)	<p>一、活動時間：112 年 10 月 17 日</p> <p>二、活動地點：TVBS 公司</p> <p>三、活動目的：為了讓學生將學期間所學之理論能有所運用與連結，藉此次參訪讓修讀本課程的學生對電視媒體的電視台工作環境、攝影棚、新聞部運作狀況、實際產製流程、工作內容有更進一步的認識，讓對於傳播媒體有興趣的同學，能為媒體界貢獻一份心力，使台灣新聞媒體有更大的發展。</p> <p>四、活動內容：此次至 TVBS 電視台參訪，第一部分可以看到新聞直播攝影棚，讓學生感受主播現場直播的高度專業及穩定台風的播報新聞。第二部分來到綜藝節目現場，參觀「健康 2.0」的棚內，讓同學親身看見綜藝節目錄製的真實情景，了解攝影棚現場專業攝影、燈光等設備與實際佈景的樣貌。接著來至新聞作業部門看製作前的作業和主控室外工作人員對各個節目的檢視，反覆觀看並修改，現場分為許多區塊，每個節目的每個時段都有工作人員在操控，讓同學了解一個節目要完整呈現給觀眾，從策劃到拍攝、人力以及設備都要妥善的安排和熟能生巧。</p> <p>五、執行單位：通識教育中心</p> <p>六、活動聯絡人/連絡電話：</p>

註：研究者取自私立 T 大高教深耕計畫網站

從上述分析結果顯示，對於校內非工科領域教師而言，受限於領域差異性，若要向企業或學校爭取參與產學合作計畫，或是擔任企業的顧問或董事，基本上有先天條件上的困難度。因此，為滿足學校對於教師個人年度考核的要求，最快速的回應方式就是將授課課程納入企業參訪活動，課程傳授的知識與理念經由參訪活動，讓學生可以在將來工作場域親眼見到實際運作的樣貌。這種政策轉化後的施展結

果，一方面可以論述為提升學生學習興趣，另一方面也可以解決教師個人年度考核績效問題，甚至也有助於促進私立 T 大在高教深耕計畫在產學合作連結面向的執行成效。

因此，教師受到校園內部的專業實踐、文化、價值觀與傳統信念的束縛，促使非工科領域教師被迫必須投入產學合作的計畫與活動；這類教師調適與適應學校產學合作政策的方式，將過去提升學生「動手實作」技能，轉化為帶領學生赴企業參訪的「職場體驗」。產學合作實施方式的轉變，構成經由論述形成「政策再生產」的結果，大幅改變了原有推動產學合作的目的。

二、校園內政策工作的轉變與進化：從單一化轉變為多樣性與整合性

產學合作構成私立 T 大的專業脈絡，它本身不但是學校校務主軸與特色，更是校內教師學術工作的框架，成為校園內部的專業實踐、文化、價值觀與傳統信念；因此校內非工科老師受到學校政策管理影響，將企業參訪融入課程之中，藉此證明個人在產學合作的參與程度。然而，私立 T 大受到教育部在高教深耕計畫政策理念的影響，也開始思考如何將「教學為核心」融入學校日常教學課程之中，並期待對於教學有熱忱的教師，願意協助學校回應與滿足教育部在該計畫教學創新面向的績效指標要求。因此，在私立 T 大校園裡，除了參與產學合作計畫之外，教師參與教學創新也逐漸成為另一種績效比現，成為教師日常的重要政策工作；尤其對於有從事研究計畫或升等需求的教師，可以先經由參與教學創新計畫的經驗，做為日後再向教育部申請教學實踐研究計畫的基礎，更加大大提升教師參與教學創新的意願。

學校為達到高教深耕計畫的績效指標，確實會想辦法去符合那個 KPI，這是各校都需要面對的現實情況。以我過往參與計畫經驗，學校會比較希望像我們這類的新進教師或專案教師都能夠來參加，目的是藉由老師參與高教深耕計畫的創新教學，經過磨練成熟後，再去申請教育部教學實踐研

究計畫（訪 T-3，私立 T 大副教授）。

因此，高教深耕計畫教學創新面向的推動，讓新進教師或對教學有興趣的教師得以專注投入教學工作，為學校創造出不同於產學合作的實質貢獻，形成學校內部另一股勢力。以私立 T 大 112 年度高教深耕計畫執行成果為例（UW-9，詳表 4-5-1），全校教師總共執行校內高教深耕計畫 302 件，其中教學創新面向計有 184 件（60.9%）、產學合作面向計有 107 件（35.4%）、提升高教公共性面向計有 2 件（0.7%）、善盡社會責任面向 9 件（3.0%）。因此，在教育部高教深耕計畫的政策引導之下，私立 T 大教師參與學校教學創新成果件數為四個面向最多，顯示教師參與學校政策工作不再是以產學合作為主要選擇的議題，教師投入教學相關工作，也成為校內另一項主流的學術工作。

「教學」成為校園內新的政策與價值觀，影響學校教師的行為和觀念。會形成這樣的結果，除了受到官方在高教深耕計畫倡導「教學為核心」的政策影響之外，另一方面也是學校對於現行國內產業所需人才而做的辦學調整與回應；尤其是面臨企業徵求人才風向轉變，從過去偏好招聘本科系專業人才，但是隨著市場需求與人才架構的改變，近年企業開始大幅度積極尋求跨領域人才的趨勢越加明朗。因此，即使產學合作是學校定位與特色，過去是透過動手實作方式培養學生專業能，但是順應就業市場的變化，學校也必須將「跨領域課程」融入推動產學合作的核心元素。

學校在產學合作推動的核心元素：跨領域、動手實作、創新創業與認同在地。……我們的專長就非常集中在設計、工程與經營這三塊領域，然後再加上通識課程，人才培育目標就是培養有修養的商人。藉由整合工程、商業與設計領域的課程，形成「跨領域課程」，讓不同領域學生一起學習（訪 T-1，私立 T 大校長）。

因此，對於私立 T 大而言，「產學合作」與「跨領域教學」並不是獨立的二件事情，而是學校因應產業變化與趨勢，將不同領域專業進行整合，讓產品功能與設

計，都能經由動手實作與跨領域整合方式進行改善與提升。因此，跨領域教學成為私立 T 大提升產學合作與人才培育品質的實踐策略，從原本「單科專業」，進化到「多科專業的跨領域整合」，大幅提升學生動手實作與問題解決的能力。

學校為了參加「新一代設計展」活動競賽，就嘗試把工業設計、電機與機械整合後一起去參展，所以我們展出的物品不是只有外觀好看，還具備很好的功能，讓產品在功能與外觀設計兼具（訪 T-1，私立 T 大校長）。

綜上所述，私立 T 大開始鼓勵教師投入開設跨領域課程，且引導成果也顯現在高教深耕計畫歷年執行成果的數據中。以私立 T 大 112 年度高教深耕計畫執行成果為例（UW-9，詳表 4-5-1），在教學創新面向 184 件計畫成果當中，「A1 跨領域專業能力培育計畫」占了 80 件，其比例不但是最高，且也是各分項計畫成果件數最多。「產學合作」與「跨領域教學」是對應高教深耕計畫不同面向，看似兩個不同的政策工作；但是私立 T 大為因應產業變遷與就業市場變化，將跨領域教學成為學校精進產學合作的核心元素，讓教學也成為校園內部的專業實踐、文化、價值觀與傳統信念，不但將擴大了教師政策工作的框架，讓整個校園變得更具多樣性與多元化；另外最重要的是，在不改變原有學校特色與定位的原則下，私立 T 大對於教育部「教學為核心」的政策理念，展示出完美與無違和感的調適、適應與回應。

參、國立 C 大：學術典範的再創造與重塑

延續前一節國立 C 大政策轉化的研究分析結果，本節將在重視學術研究校園內的基礎下，探討學校在實施高教深耕計畫過程中，教師如何調適與回應教育部「教學為核心」政策理念。

一、「教學實踐研究計畫」具有教學與研究的雙取向性質，滿足教師在學術工作需求，日漸受到大學教師的青睞

高教深耕計畫四個面向包含教學創新、高教公共性、善盡社會責任、建立學校特色，其各面向的政策工作將會被學校轉換為教師的教學與研究工作。受訪者 C-2 表示，在教學工作部分，由教務處推動各種教師增能與跨領域課程等相關鼓勵與支持措施，藉此吸引教師投入與參與，以轉換為教育部要求的績效指標；至於研究工作部分，則是響應學校為爭取成為高教深耕計畫全效型學校與特色領域研究中心的目標，將由研發處提供獎勵與支持措施，甚至可能邀請校內外學術研究具有巨大貢獻的院士或學者開設專題講座，以激勵教師增加學術研究產出。不管學校在教學或研究的獎勵與支持措施為何，其主要目的不外乎是為了配合教育部政策要求；只要學校說明是為了官方政策方向，教師對於資源投入與使用，反對意見相對上就會大幅減少。

校內研發處與教務處是負責推動高教深耕計畫最主要的兩個單位。像教務處會推動一系列的教師增能、教學實踐研究計畫、跨領域課程、微學程等，另外在研究部分，研發處推出一系列的○○講座系列，這種講座我們都會邀請中研院院士或是校內傑出的老師，從研究的角度去形成校內共識。就像我剛剛提到的，教育部對學校最大的支持還是在經費投入，其次就是政策方向，教育部指向哪一個方向，學校端就要配合，學校就會比較容易推動（訪 C-2，國立 C 大一級主管）。

由於國立 C 大特色是「深化國際合作，強化國際競爭力」，型塑出重視學術研究的校園生態、共同價值觀與校務推動目標；但是不可諱言地學校也同時受到高教深耕計畫以「教學為核心」理念的政策引導，在「考試領導教學」的氛圍下，受訪者 C-3 認為，校內越來越多的教師開始重視涉及教學創新或學生學習成效的研究計畫，傳統的學術研究不再是佔據教師學術工作的全部。因此，國科會專題研究計畫也不再是大學教師獲取資源的唯一選擇，而教育部教學實踐研究計畫，將是他們

取得研究資源的另一種管道；尤其是當計畫主持人費用逐漸提升，並與國科會專題研究計畫拉近，更會突顯政策引導作用，教師申請這項計畫呈現出越來越踴躍的情形。

113 年教育部的教學實踐研究計畫，將計畫主持人費用從每月 8,000 元調整為 12,000 元，促使學校今年有 40 幾位老師申請這項計畫，創下歷年最高的申請人數，像這種提高計畫主持人費用，我覺得就是給予願意投入教學創新的老師，最好的鼓勵。另外，老師在申請教學實踐研究計畫之前，學校會運用高教深耕計畫經費，鼓勵老師先提校內教學創新計畫，讓他先有一些資源可以去實驗他的創新教學，然後經過 1~2 年磨練成熟後，老師就可以去申請教學實踐研究計畫。目前對於教學比較有興趣的老師，學校就是利用這樣養成的訓練（訪 C-3，國立 C 大教授）。

從上述分析結果顯示，讓大學教師重視教學品質與學生學習成效，最有效的引導方式就是提供教師資源。過去國科會專題研究計畫提供大學教師研究經費與計畫主持人費用，讓大學教師每年趨之若鶩，努力撰寫計畫爭取經費；同樣地，如果要讓大學教師正視教學問題，教育部就必須提供適度的資源與經費，教學實踐研究計畫逐年提高計畫主持人費用，則扮演激勵教師投入教學工作的作用；同時學校基於高教深耕計畫績效指標的壓力下，國立 C 大必須引導教師投入教學創新課程；因此先運用高教深耕計畫經費，引導教師投入創新教學，再讓教師在課堂上挖掘現場的教學問題與省思解決對策，最後向教育部申請教學實踐研究計畫進一步深入探究與分析，讓現場的教學問題經由學術研究手段，從研究成果中反思教學設計與課程規劃，進而找到問題解決方式，達到提升教學品質與學生學習成效的目的。最後讓教學與研究形成正向的雙螺旋，兩者相互扣合，教學與研究不再是大學教師學術工作的平行線。

教學實踐研究計畫的主要精神，在於以「教學為核心」的理念，希望展開教師社群對話、促進教師增進教學能力與提升學生學習成效（符碧真、李紋霞，2020）。

近年在逐漸提高計畫主持人費用的策略，越來越受到大學教師的歡迎與支持，即使服務於偏向重視學術研究的大學，也不例外。依據《教育部教學實踐研究計畫網站平台》的統計資料顯示 (<https://tpr.moe.edu.tw/>)，自 107 至 112 年期間國立 C 大獲得該計畫補助件數逐年提升 (詳表 4-5-2)。其中有兩點值得注意的是；其一，參與教學實踐研究計畫的教師職級分布，助理教授與教授人數呈現穩定增加趨勢，顯示學校新進教師即使面臨升等的壓力，也願意關注自己的教學品質，讓教學與研究之間取得平衡；而已經達到教授職級的教師，雖然過去已經有多年的教學經驗，但是他們仍願意回頭檢視自己的教學方式，以科學研究的角度進一步省思是否具有改進的空間。其二，國立 C 大教師獲得教學實踐研究計畫補助的學術領域分布，人文與社會領域人數呈現逐年成長情形，讓校園內理工領域教師占據大部分校內獎勵資源的現象，獲得適度的調整，避免學校與政府部門所有競爭型計畫都偏向理工領域的方向。

表 4-5-2

國立 C 大歷年獲得教學實踐研究計畫之教師職級與學術領域分布情形

年度	107	108	109	110	111	112
教授	3	6	7	9	9	5
副教授	8	10	8	5	6	5
助理教授	3	5	2	8	7	10
講師	-	1	-	-	1	1
合計	14	22	17	22	23	21
理工領域	8	13	13	14	11	8
人社領域	6	9	4	8	12	13

註：研究者自行整理

二、頒發教學獎項的獎勵制度，激發教學氛圍的擴散，並塑造教師責任與身分建構的多樣性

教育部為落實「教學為核心」的政策理念，對於大學教師在教學上的支持，並

不是僅考慮到高教深耕計畫與教學實踐研究計畫的經費支持，而是進一步思考到教學氛圍的「擴散性」。因此，每年從超過 3,000 件申請教學實踐研究計畫中，篩選近 1,500 件計畫給予經費補助之外，更是每年透過不同學門的成果交流平台進行同儕審查，從獲得補助計畫挑選出各學門的績優計畫 (<https://tpr.moe.edu.tw/achievement/plan>)。

由於每年各學門挑選的績優計畫，係在補助 1,500 件計畫中，經過層層篩選後僅選出 100~150 件左右，競爭相當激烈。這些獲選績優計畫通常在教學創新、研究質量、學生反饋及實際應用效果等方面具有突出的表現，而被各學門同儕評審選定為典範，值得作為其他大學教師學習和借鑒。受訪者 C-3 認為，這些獲選為「績優計畫」是一項非常重要的教學獎項榮譽，並且在「物以稀為貴」的氛圍下，獲獎教師也會被學校認定為具有教學重要貢獻的獨特地位，成為校內教學傑出或教學優良獎項的潛在候選人；學校希望透過他們在教學事蹟的介紹，能夠將重視教學氛圍進行擴散，進而影響到其他教師對教學品質的重視。

我們學校有幾位熱衷教學的老師，他不但拿到教學實踐研究計畫，最後還獲選這項計畫的「績優計畫」……我認為因為他們具有教學的優勢，在校內還是會有獨特的地位，且學校的教學獎項（教學傑出與教學優良）會優先考慮他們，然後學校每年發行的刊物也應該都會特別介紹這些老師，所以我覺得還是具有非常 distinctive 的一個角色存在（訪 C-3，國立 C 大教授）。

由於國立 C 大校園的學術氛圍是偏向學術研究，教學表現特別突出的教師，在校園內就顯得特殊與獨特。國立 C 大為彰顯這些教師在教學上的傑出表現與貢獻，經由訂定獎勵辦法的方式（UR-6，詳表 4-5-3），不但核發獎勵經費（效期 1~2 年），甚至在公開場合頒發獎座、獎牌與獎章，突顯學校對教師在教學表現的重視，以及回應教育部的政策理念—大學以教學為核心。

表 4-5-3

國立 C 大對於教師教學表現傑出的獎勵制度

獎項	教學傑出獎	校級教學優良獎	院級教學優良獎
獎勵方式	24 萬+獎座	18 萬+獎牌	12 萬+獎章
獎金效期	2 年	1 年	1 年
評估重點	考量教師個人的創新教學、數位教學與英語授課的綜合表現		

註：研究者自行整理

各大學為審慎評估每一位教師的學術工作表現，總是希望提出一套既客觀且公平的評估標準，盡可能說服校內每一位教師；因此各大學對於教師評鑑方式，基於引導教師積極表現的需要，常以獲得國科會專題研究計畫件數、期刊論文發表數量與引用率、產學合作金額額度等客觀數據的評估方式，作為教師在研究工作的成效評估。至於教學工作的成效評估，反而常以「義務」角度切入，要求教師每學年授課時數或教學評量成績需達到某個標準（孫志麟，2007）。會有這種現象發生，主要原因是教學成效不易客觀評估所致，這也導致校內外很多學術獎項或榮耀，大部分係以研究成效做為評估方式，而教學表現良好的教師可以獲得的獎項與榮耀，主要為校內的教學傑出獎或教學優良獎，並且這些教學獎項對於喜歡教學工作的教師而言，獲得學校頒發的教學傑出獎或教學優良獎，等同是他們學術生涯的莫大榮耀。

現在因為有高教深耕計畫的政策，學校(也)有教師的升等與評鑑的要求，都會促使老師把教學視為重要的事情；然後學校也有教學優良獎勵，這對老師是一種 honor。所以教師會覺得，他認真教學是受到(學校)重視的(訪 C-2，國立 C 大一級主管)。

讓獲獎老師感受到學術榮耀，除了一部分原因是自己的教學工作獲得學校肯定之外，並被學校以專書或影像方式記載下來對外宣揚。另一個主要原因是，學校每年都會以公開頒獎方式，傳遞這些教師的教學事蹟，並且邀請系上學生與獲獎教

師親友進行觀禮；在這個場合的氛圍下，獲獎老師成為全場的焦點，並接獲來自於自己教導學生的祝福。

每年頒獎（頒發教學傑出獎或教學優良獎）當天，我們都有 video 宣傳獲獎老師的事蹟，學生也會來獻花，學校也會訪談獲獎老師的感想與心得，然後學校整理後出（版）專書，所以這些活動與儀式，無形中都是在鼓勵老師（訪 C-1，國立 C 大校長）。

為鼓勵教師重視教學品質與宣示教學重要性，國立 C 大將每年獲得教學傑出獎或教學優良獎的教師，經由以出版專書或錄製影像的策略，展示和分享獲獎教師的教學理念和方法，有效促進了專業發展、激勵教師、提升教學品質、促進交流與合作，並逐步塑造出重視教學品質的校園文化與樣貌。這些出版物的學校文本，不但記錄了教師個人的成長和進步，更是承載了學校在實施高教深耕計畫的過程中，重視教學品質的最有力的證據，藉此擴散學校支持教師教學的氛圍。

綜上所述，對於國立 C 大定位與特色為「深化國際合作，強化國際競爭力」，為強化學校國際競爭力與提升學術研究品質，學校必須持續爭取更多的資源投入，並經由「卓越研究促進方案」的獎勵措施，藉此鼓勵更多教師發表優良的論文期刊；但是對於鼓勵教師重視教學而言，學校採取策略並不是投入大量資源，而是運用教學獎項（視覺可見物品）、公開頒獎儀式（學校活動）、出版刊物（學校文本）的相互搭配，讓學校重視教學的抽象理念可以具體轉化為每年的教學頒獎活動，經由獲獎老師暢談個人歷年的教學心得，分享教學方法與技巧、與學生進行良性互動與思辯過程、促進學生學習興趣、提升學生學習成效等寶貴經驗，讓這些成功的教學典範、教學過程與成果可以在校園內擴散，並促進校內其他教師的自我成長，讓大學教育本質與目標可以完整地呈現出來；同時學校頒發獎項給予在教學具有貢獻的教師，將校內所謂「優良教師」不在僅限於學術研究表現突出才可以獲獎，讓篩選

標準的擴大，塑造教師責任與身分建構的多樣性。這也意味著高教深耕計畫與教學實踐研究計畫的實施，對於教師如何實踐大學的學術工作與型塑學術典範的樣貌，給予了全新的詮釋與定義。

肆、私立 H 大：因應產業變化趨勢的變革與適應

延續前一節私立 H 大政策轉化的研究分析結果，本節將在這個基礎下，探討在實施高教深耕計畫過程中，學校為了迎合教育部政策而採取的校務策略，導致教師面臨適應與挑戰。

一、學校迎合官方教育政策與產業界需求，造成教師難以調適與「低聲」抱怨

高教深耕計畫主冊第一期四個面向為教學創新、高教公共性、善盡社會責任、建立學校特色；但是該計畫主冊第二期，教育部將建立學校特色面向變更為產學合作連結，促使大學可以藉由高教深耕計畫面向調整的機會，以「借力使力」的方式，要求各系所教師必須將課程內容必須貼近業界用人需求，等同官方賦予了學校具有重新審視各系所大一至大四課程的權力。由於學校產學合作推動成效已成為高教深耕計畫重要成果的一部分，因此校內各系所課程內容的調整，將可以在最短時間內完成校內檢討程序，並獲得各系所的共識。

高教深耕計畫第一期與第二期內容而言，我認為最大的不同是在產學鏈結。由於教育部開始重視這塊，也讓學校有機會可以去做一個完整的檢討，並且在很短時間內凝聚校內「共識」……這部分就會涵蓋課程的改革；大一就開始經由課程去探索（科學）園區的議題，讓學生對於園區可以多加認識，大二就開始進行學校的創新創意普及教育，大三學校就開始導入實作課程，開始強化實作能力，大四就可以開始去園區公司實習。經由大一至大四不同課程內容與目的進行產學鏈結，鏈結程度從淺到深，目的就是學生畢業後可以順利找到很好的工作（訪 H-2，私立 H 大一級主管）。

私立 H 大為讓課程可以進一步鏈結產業需求，學校開始進行各學系的課程調

整，採取由淺而深方式鏈結產業，從大一的認識產業課程與大二的創意發想課程，慢慢加深加廣至大三的產業動手實作課程，甚至在專業或實作課程中導入人工智慧或程式設計，將理論與實務相互結合，最後則是大四赴企業實習；若實習過程中學生表現良好，企業可能就在學生畢業後直接聘任為公司員工。從校園的專業課程、企業實習與赴企業工作，這種「一條龍」的人才培育制度，可以將理論知識應用到實際操作中，有助於鞏固學生學習成果與提高實踐技能；並且學生在畢業時已經具備一定的工作經驗，可以無縫銜接畢業後的職業生涯，減少找工作的過渡期和不確定性，大大提升了他們的就業競爭力和就業率。

受訪者 H-2 表示，對於定位為「就業型大學」的私立 H 大而言，學校與企業共同培育人才，將有助於落實「優質教學」與「產學鏈結」雙導向大學的教育理念；更重要的是，經由產學合作鏈結而調整校內各學系課程規劃與設計，朝向貼近產業實務需求，將有助於學校招生的推動，藉此吸引更多學生願意就讀私立 H 大。

在這樣的（就業型大學）定位下，如果實習課程可以跟園區廠商有緊密的合作，這樣對學校招生是有幫助的，畢竟大家都想去台積電這些有名的科技公司工作。然後現在業界重視 AI 科技的應用，學校課程就開始導入 AI 課程，基本上課程設計就是回應業界需求（訪 H-2，私立 H 大一級主管）。

然而，產業界趨勢與變化日新月異，課程內容能否貼近業界需求，取決科系性質與教師專業取向；若科系屬於偏向人文社會領域，或是教師專業偏向學術理論而非實務技術，這些都會讓第一線負責教學工作教師遭遇政策實踐的困難；並且若大學基於吸引生源的招生考量而過於迎合產業界需求，或是過於配合政府的教育政策，也可能導致學校內部運作處在持續變動的狀態。在本章第三節的研究分析中，曾探討私立 H 大過去長期以來的特色跟定位為「品德教育、創新能力與跨領域學習」，但是學校受到高教深耕計畫主冊第二期面向調整的影響，將學校特色重新設定為「深耕園區，提升學生就業競爭力」，並以「深化 AI 課程」或是「深耕園區」

的推動策略，作為實施產學合作的實踐方式。

配合教育部政策而調整的學校特色，雖然可以迎合政府的政策主張，提高經費補助額度，而且將大學課程貼近產業界趨勢，也有助於學校招收更多學生；但是對於原本學科專業與產業連結程度較低的科系而言，如人文社會相關科系等，教師面臨適應的壓力與情緒上的抗拒，尤其系所課程硬要去結合「深耕園區，提升學生就業競爭力」的定位與特色，更是讓教師喪失教學自主性與主體性。

……學校若將「新的定位」構想（深耕園區，提升學生就業競爭力）扣合在招生上面的話，對於老師與系所就會形成另外一種壓力；尤其是當前環境趨勢與系所專業無法完全融合時候，但我們又硬要去強調系所專業與這個趨勢面向有關，就會出現一些矛盾與難以跟學生解釋的情形；有時站在教師的立場，可能連自己都無法說服自己，為何一定要扣合這些由學校由上而下推動的定位與特色（訪 H-4，私立 H 大助理教授）。

綜上所述，私立 H 大配合高教深耕計畫第二期主冊的調整，期待各學系從大一至大四的課程能夠扣緊當前產業趨勢，如人工智慧、程式設計等，並希望這些努力能夠反映在學校的招生成績。然而，學校刻意突顯在課程變更所作的努力與成效，壓制其他形式的實踐方式和批判聲音。在受訪者 H-2 認知上，因應產業發展趨勢的課程調整，學校在很短時間內就獲得校內各學系教師的「共識」；但是從受訪者 H-4 的認知上，系所專業課程硬要扣緊產業趨勢，他認為這是會出現矛盾與衝突，無法說服自己與學生。因此，私立 H 大在「共識」下形成的課程調整政策，實際上校園內部仍引發一些微弱的反對聲音，只是這些反對聲音通常無法形成有力的挑戰或拒絕學校政策。基於為「五斗米折腰」的考量下，教師們面對學校政策帶來的不適感，只能採取默默接受，並以低聲抱怨方式抒發情緒上的不滿。

二、配合「就業型大學」的校務定位，教師在學術工作的調適與妥協

一般而言，大學教師任務可以區分教學、研究與服務三種類型，由於各大學屬

性差異性的關係，造成教學、研究與服務各類型的比重與內涵要求，將依照學校定位而有所不同。以一般國立大學而言（如本研究探討的國立 C 大），所謂職場工作表現傑出的教師，可能係指在學術研究具有特殊貢獻，深具服務學校的肯定與該領域同儕的認同；然而對私立 H 大而言，職場工作表現可能會關注如何協助學生考取證照比例、提供學生實習機會、學生比賽得獎人數等等，藉此提升學生畢業後的就業競爭力；而這樣結果的差異性，形成私立 H 大對於新進教師的賦予責任要求，以及校園內從事的學術工作，將不同於其他一般大學。

學校在 2005 年聘任我擔任校內資管系專任老師時候，由於資管領域是屬於跨領域與應用導向，與就業市場連結比較緊密，當時學校希望我可以帶領學生考取證照；然後學生考取證照的趨勢與風氣，就開始蔓延到其他科系；最後大概是在 2018 年時候，學生考取證照才正式變成學校的政策，各學系都要配合執行（訪 H-3，私立 H 大副教授）。

受訪者 H-3 表示，他進入私立 H 大擔任教職的最重要任務，並不是要從事前瞻性的學術研究，而是希望他能夠輔導學生考取產業界認可且有用的證照，藉此提升學生就業競爭力。私立 H 大賦予新進教師這項任務，雖然是配合學校為「就業型大學」的校務定位；然而，對於具有博士學位的大學教師而言，輔導學生考取證照，絕非學術工作的「主流」；所以進入私立 H 大任教的教師，可能將面臨學術工作內容的「轉型」。在私立 H 大校園內教師的職場表現好壞，學校關注面向並非是獲取多少件研究計畫或是發表幾篇期刊作為判斷依據，而是學生對於教師在教學表現的評價，以及輔導學生考取證照的結果。

很多事情或政策都是一體的兩面刃，無法面面俱到。由於學校定位在「就業型大學」，所以在某種層面就代表專注在學術研究的老師比率（時間）就會慢慢降低。校內還是有老師想要做比較符合學術主流的事情，他就會選擇申請國科會的專題研究計畫與努力發表期刊，並將學術主流的表現，視為大學老師的本業與個人的職涯成就，甚至做為自己可以從私校「移動」

到公校服務的證明；因此，學校在學術研究做得很好的老師，事實上在學校服務時間都不長，一段時間過後就會轉任到國立大學擔任教職工作（訪 H-3，私立 H 大副教授）。

由於私立 H 大定位為「就業型大學」，學術研究所需資源將不會是學校優先投入的地方，因此對於教師學術研究的要求，也不會以限期升等或教師評鑑的手段，迫使教師發表學術大量的期刊論文。對私立 H 大而言，教師最重要的學術工作就是專注在對學生的學習輔導、生活照顧與提升就業競爭力；因此，教師實踐「就業型大學」的方式，亦即轉化為讓學生願意選擇私立 H 大就讀，並且學生求學期間輔導其考取證照，將來畢業後可以獲得高薪與就業；前述培育學生的路徑才是教師對學校的實質貢獻。只是學術工作專注在學生身上的結果，造成在私立 H 大服務的教師，必須配合學校政策進行調適與妥協，逐漸降低在學術研究投入時間，甚至可能會面臨缺乏研究產出而必須放棄升等的結果；另一方面對於遵循傳統學術「主流」路線，重視學術研究表現的教師而言，面臨私立 H 大沒有對應的資源協助老師從事學術研究，造成這些教師在學校服務一段時間之後，由於個人職涯發展與「就業型大學」的學校定位無法契合，因此就會開始尋找轉任到其他國立大學的任教機會。

我們在資源不足的私立大學服務，學校無法提供研究資源，也沒有研究生讓老師帶著做研究，唯一值得慶幸的是，學校並不會硬逼著老師要去做這類的學術研究，老師也不會有發表期刊的壓力，大家可以專心做教學工作，學校也給老師專業空間與教學彈性（訪 H-4，私立 H 大助理教授）。

私立 H 大引導校內教師重視學生的學習與就業表現，以「學生為主體」方式實踐「就業型大學」的定位與特色，其背後主要原因仍是國內少子女化因素，造成各大學之間相互競爭生源的結果。私立 H 大期盼透過輔導學生考取證照來成就每一位學生的未來，以高薪就業的辦學績效吸引更多學生就讀，希望學校能夠在

少子女化浪潮下度過難關。

不同類型學校面對的挑戰是不一樣的，頂尖大學有自己需要面臨的挑戰，我們學校在國內高教位置相較上屬於末端，所以我們面對的挑戰主要還是在國內的招生困難，以及學校能不能在少子女化浪潮下能夠永續經營；這個是學校面對的最大挑戰（訪 H-3，私立 H 大副教授）。

綜上所述，學校校務推動目標為協助學生可以高薪就業，作為吸引學生就讀的策略，藉此達到學校永續經營的最終目標。對於專業課程無法貼近產業需求的教師，或是學術職涯發展無法契合學校定位的教師，這兩類教師面對學校「就業型大學」的政策，出現難以調適的情形；前者出現低聲抱怨學校政策的反對聲音，後者則是乾脆離開私立 H 大並去其他學校另謀高就。至於願意配合學術工作「轉型」的教師，雖然配合學校政策而輔導學生考取證照，展現出順從性和服從性，但是就如受訪者 H-3 表示，他們必須在個人的學術職涯發展進行妥協—犧牲學術研究與升等的機會。

伍、本節分析與討論

在上述研究分析中，國立 U 大、私立 T 大、國立 C 大與私立 H 大在實施高教深耕計畫與型塑學校特色過程中，在不同情境脈絡下，探討學校或教師面臨挑戰、衝突、矛盾與適應。接下來本段落將以前述四所大學面臨真實情境下的分歧與調適作為主題，與本研究第二章文獻探討進行對話與討論，展示本節研究分析的獨特性與學術價值。

一、國立 U 大的真實情境：「跨領域學習」與「單科專業學習」的政策文本與實踐之衝突與調適

從高教深耕計畫的政策文本可以得知，官方重視學生跨領域學習機會與能力培育；然而本研究發現，國立 U 大在高教深耕計畫的施展過程中，學校陷入「跨

領域學習」與「單科專業學習」的路線之爭，政策文本陳述的目標和理想，難以在實際的教學現場實踐，顯示所大學所面臨的脈絡環境，將會影響政策的解讀和實施方式，而理想與現實的分歧來自於文本設計與實踐需求的不同。

同樣地，國立 U 大教師協助學校發展特色，在執行學校 USR 計畫的過程中，卻同時也面臨學校另一項政策的壓迫—教師限期升等制度。這種屬於「強制性/紀律性政策」，讓有升等壓力的教師陷入焦慮、擔心、緊張和恐慌的情緒之中 (Ball et al., 2011a)，導致教師在選擇學校政策時面臨情感上的分歧，究竟是依照學校設定的特色與個人興趣選擇執行 USR 計畫，抑或是配合學校強制性的規範，努力發表期刊與論文，滿足學校在學術研究表現要求的客觀數字。

二、私立 T 大的真實情境：產學合作政策論述的再生產與政策行動者角色的調適

在私立 T 大的個案研究中，依照學校過去歷史文化與高教深耕計畫的政策引導，我們可以理解「產學合作」成為校園內部的專業實踐、文化、價值觀與傳統信念，即使學術專業為非工科領域的教師，也必須依照學校規定執行產學合作計畫。這類型教師本身專長並非是產業的技術研發，所以他們實踐學校政策方式，採取帶領學生赴企業參訪，並非依循過去學校傳統優勢，透過參與產學合作計畫，發揮創造力與提升專業技術，達到強化學生「動手實作」能力的目標。學校強制每位教師都必須推動產學合作的政策，這些教師如同「被動」的政策主體，讓自己成為政策的「消費者」或「讀者」，並盡努力讓自己去適應學校的政策 (Ball et al., 2011a)。

長期以來，產學合作政策持續在私立 T 大校園內部被反覆實踐，只是時間拉長之後，學校陷入需配合實際情境下進行政策轉化的情況。這樣的結果就如本研究第二章第二節所談及，透過「論述再生產」途徑，產學合作核心目的重新給予定義，從過去培育「動手實作能力」，轉變為現在著重於「產業運作理解」，導致產學合作的核心價值、目標與論述都被調整，並且變得與原始的政策意圖不同 (Ball, 1993, 2015)。因此，對於私立 T 大而言，產學合作的政策內涵與實踐方式，並非是一成

不變的「政策執行」，而是隨著脈絡與需求轉變而進行政策實踐的「再生產」(Ball et al., 2012a)。

三、國立 C 大的真實情境：學術研究與教學工作的雙重平衡與回應策略

在國立 C 大的個案研究中，學校特色為「深化國際合作，強化國際競爭力」，促使教師個人職涯發展傾向學術研究的表現，甚至在前一節分析中，學校透過訂定「卓越研究促進方案」，達到獎勵學術研究比現傑出教師的目的。但是受到教育部的政策引導下，在高教深耕計畫實施過程中，學校必須適度反映出對於教學工作的重視與兼顧。只是為避免校園內部出現政策分歧，學校通過一系列教學獎項與政策激勵措施，讓教師逐步接受教學表現的重要性與獨特性，並促使教學與研究相互交融，達到政策要求與學校在教學與研究的平衡。

值得注意的是，從學校在教學獎項的獎勵制度與在「卓越研究促進方案」所列的學術獎項進行比較，其教學獎項不論在獎勵金額與人數皆不如研究獎項，但是學校通過頒獎儀式和公開刊物宣傳這些優秀的教學案例，從而在校園中強化教學的重要性。這些人工物件（頒獎儀式與公開刊物）有助於將抽象「教學為核心」的政策理念，轉化為可見且具體的行動；展示出學校對教學的重視，並強化學校內部的教學文化。

另一方面，因應「教學實踐研究計畫」的推動，國立 C 大教師的角色也發生了一些轉變；就如同本就第二章第三節談及，政策行動者基於脈絡、需求、價值觀與利益等因素，從原本專注於研究的「學術主體」，轉變為在教學與研究之間調和的「雙重主體」，可以很自然地在不同身分之間移動轉換 (Ball et al., 2011b)。教師們不再只關注學術發表，而是開始投入如何提升教學效果和創新。因此，教師的專業認同逐漸改變，開始認同教學對於學校發展的重要性，並開始從教學與研究雙向融合的工作模式中進行自我調適與適應。

四、私立 H 大的真實情境：學校權力運作與政策宰制下的調適

在私立 H 大的個案研究中，學校為因應國內少子女化及產業人才需求變化的影響，採取「就業型大學」的學校定位，校務發展專注於提升學生的就業競爭力；學校透過證照考試與產業需求連結的課程體系，將政策理念轉化為實際的教學內容，以促進學生高薪就業的辦學績效，達到吸引學生就讀的目標。因此，受訪者 H-2 表示，透過實施高教深耕計畫的機會，讓學校可以重新檢討課程內容，並在很短時間內凝聚校內「共識」，將課程設計中強調產學鏈結的實踐方式。

然而，從「招生考量」或「產業需求」為導向的教學模式，受訪者 H-4 表示將無法完全認同，顯示校園內部在「共識」下仍有隱藏未顯露的矛盾和分歧；教師對於「就業型大學」政策的詮釋與轉化也非完全自由，而是受到校園內部權力關係的限制與宰制。這意味著政策施展不僅是一個實施過程，還是一個社會建構與創造秩序的過程；亦即在大學校園內，誰擁有對政策解讀與轉化的權力，誰就能控制學校校務運作的走向。

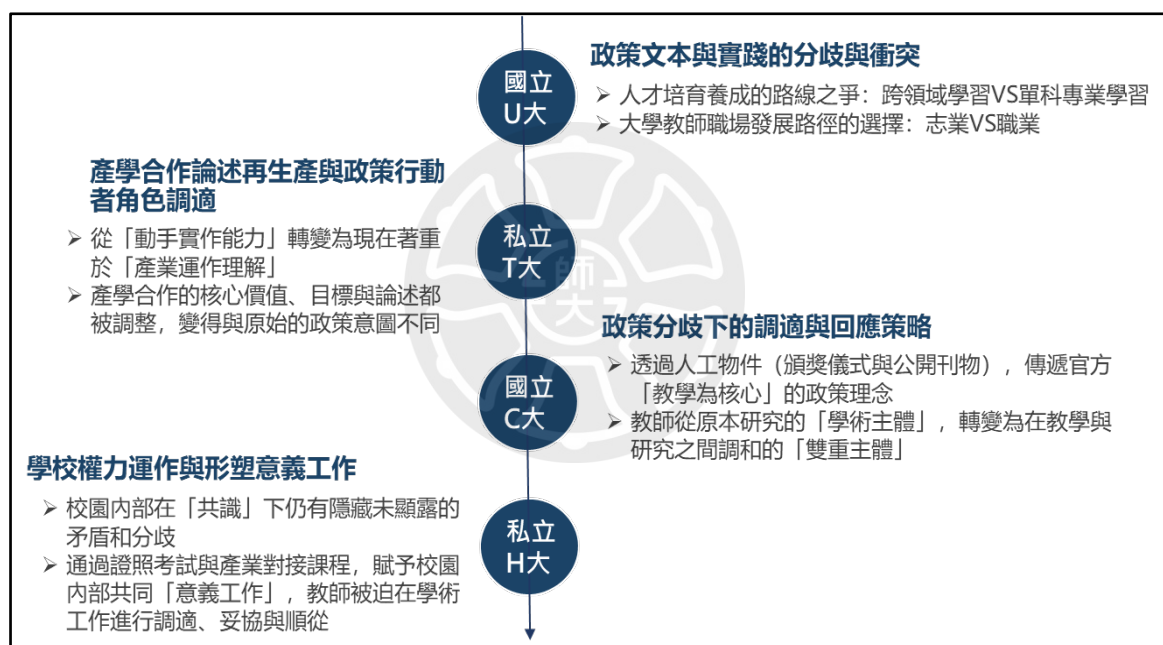
私立 H 大以「就業型大學」的定位為由，要求各系所教師推動以就業為導向的教學改革。因此，學校通過證照考試與產業對接課程的人工物件，將政策意圖具體化與賦予共同「意義工作」(Colebatch, 2002)，並以此影響和限制教師的教學方式和專業選擇；即使不認同學校政策的教師，在這種情境中，只能調整與適應學校政策，並在制度約束下表現出被動順從的態度，避免被貼上「不適任教師」的隱形標籤(孫志麟，2007；黃源銘，2016)。

綜上所述，上述四所大學在政策施展過程中，確實呈現出校園內的分歧與調適(詳圖 4-5-2)；從國立 U 大的跨領域學習與單科專業學習的衝突，到國立 C 大在教學與研究之間的平衡努力，這些案例都反映出政策文本與現實脈絡的分歧導致的政策施展困難。教師必須在不同的政策目標下調整其專業角色和實踐行為，這種調適常伴隨著情感上的焦慮與不確定。此外，私立 T 大和 H 大的個案顯示，學校

內部權力關係對於政策施展過程的影響至關重要；政策論述的再生產和轉化往往受到權力結構的支配，教師必須在既定的權力框架內進行政策轉化，這使得政策的詮釋受到限制，讓校園內部其他聲音變得無足輕重（Lingard & Seller, 2013）。總結來說，政策施展的過程充滿了分歧與調適，學校和教師不僅需要解讀和詮釋政策，還需要根據具體的脈絡進行動態調整，以應對來自政策文本、內部權力結構和外部需求的多重壓力。

圖 4-5-2

四所大學在政策施展歷程中的分歧與調適



註：研究者自行繪製



第五章 結論與建議

本章結論與建議中，將分成兩節加以說明。第一節結論，依據第四章內容而提出的研究結論；第二節建議，則是依據本研究分析結果提出研究者的建議，作為後續制定與實施國內高教競爭型計畫之參考。各節內容分述如下。

第一節 結論

本節將聚焦在第一章的研究目的，搭配前一章的研究分析結果，並與政策施展理論進行對話後而歸納的內容。

壹、高教深耕計畫下的大學特色型塑：受到多重脈絡與政策行動者的影響

高教深耕計畫的政策設計明確指向「發展學校特色」這一目標，允許各校根據自身的資源條件、地理位置、歷史背景以及校務需求，自主選定特色發展方向，並以此作為政策執行與成果評估的重點。這一政策設計試圖糾正以往政策對於大學同質化的導向，讓各大學能根據其獨特的脈絡條件展現差異化優勢。

一、高教深耕計畫的政策文本具有多義性的特性，賦予大學內部行動者彈性詮釋空間

高教深耕計畫政策文本的多義性，使各校能根據其內外部需求進行靈活詮釋。例如，國立 U 大將政策重點放在善盡社會責任，讓學校校務與地方發展相互結合與共存共榮，成為「生命共同體」；私立 H 大則是強調課程設計與人才培育與產業的對接，重視學生畢業後具有「立即就業」與「職場領取高薪」的能力，藉此吸引國內生源。這種詮釋彈性為大學創造其獨特的政策實踐路徑提供了可能性。

二、學校所處多重脈絡背景，促成型塑特色的差異化與動態建構

然而，學校詮釋空間並非全然自主，而是受到其地理位置、資源條件等多重脈絡因素的制約與引導。因此，各大學依照所處的地理區位（如市區或郊區）、資源條件（如國立或私立）及學校文化等多重脈絡因素，直接影響學校對特色的選擇與詮釋。例如，資源豐富國立 C 大更傾向於將特色定義為國際化與學術卓越；而面臨國內少子女化威脅的私立 H 大，學校更注重校務發展與產業連結，以及學生畢業後的就業競爭力。這種基於多重脈絡的發展路徑，使高教深耕計畫展現出政策施展過程中呈現多樣性與動態性。

三、人工物件與行動者角色的共同作用，構成各大學推動高教深耕計畫策略的差異性與創新性

高教深耕計畫中的人工物件（如評鑑工具、學校活動等）與政策行動者（如校長、主管與教師）共同作用，促進了政策目標與學校實際發展的對接。人工物件提供了具體的實施框架，而行動者則根據其角色與職責，對政策進行解讀、詮釋、創新與適應，以富有創造力方式設計並推動與學校特色相符的策略，並將抽象的政策文本具體化為可執行的校務計畫，使學校特色在實踐中得以深化。例如，校長需要平衡官方政策要求與校內教師需求，而教師則在教學創新實踐中面臨如何將學校政策落實到具體課程設計的挑戰。

四、高教深耕計畫在政策施展歷程，突顯出學校內部的分歧與調適，顯示政策實踐中的張力與衝突

本研究發現，大學經由政策文本與實踐，雖然致力於將政策內涵轉化為學校特色的轉化，但是這段過程中校園內也出現意見分歧與調適，尤其是當校務發展方向與教師職涯發展出現不一致情形，或是教師內心對於政策推動出現「做而不信」，這些結果不但會形成內部不同部門之間的矛盾、衝突、抗拒或敷衍的情況，甚至會

削弱學校特色的彰顯力道。

貳、高教深耕計畫重塑教育場域中「好學校」與「好老師」的標準，改變原有國內高教的社會階層體制

經由高教深耕計畫的實踐，當各大學型塑各自不同特色時，代表國內高教機構發展呈現多元化型態，這也顯示外界看待「好學校」與「好老師」的視角將會有所不同，不再以單一標準評估各大學或教師之間的優劣。

一、「好學校」的重構：從單一評價標準到多元價值體現，創造「向上流動」的機會

在高教深耕計畫的推動下，學校校務發展不僅依賴於高教深耕計畫的落實，還需要通過行動者（如校長、教師、行政人員）的實際操作來創造出與時俱進的「好學校」樣板。這樣的「好學校」不再單純以學術界的世界大學排名、資源配置多寡或傳統學校指標（如頂大學校、教卓學校等）作為唯一衡量標準，而是更強調學校如何經由高教深耕計畫型塑自我特色，突顯學校在學術價值、地方貢獻和創新能力等各方面的獨特地位。

誠如本研究第二章文獻探討所述，依據政策施展理論觀點，學校不僅是政策的被動執行者，更是政策意義的創造者。學校經由高教深耕計畫政策文本的再詮釋，結合學校本身的發展背景、學術傳統和內外部需求，在型塑學校特色的過程中，也同時重構了「好學校」的樣板。這意味著每所大學在突顯自我特色時，也在對外宣稱自己是一所「好學校」，並且依循學校所處的特定脈絡，動態調整辦學目標，賦予政策新的實踐意義，實現學校校務發展目標與提升辦學競爭力，試圖改變既有國內高教的社會階層體制，達到「上向流動」的目標。

二、「好老師」的重構：從單一面向的研究者到多面向的教育工作者

在高教深耕計畫的框架下，「好老師」的角色不再僅僅是傳授知識或追求學術

成就，也不是憑藉教授、副教授、助理教授與講師的職級進行判斷，而是需要依據當前高等教育的需求來拓展其教學、研究和社會服務的多重功能。「好老師」應該能夠根據政策施展來靈活應對教學與研究之間的平衡，同時在學生培育、課程創新和社會實踐中發揮關鍵作用；例如國立 U 大期待教師推動跨學科教學、私立 T 大期待教師加強與產業界的產學合作、國立 C 大期待教師發表高被引用率或具有影響力的期刊論文、私立 H 大期待教師引導學生考取證照及促進學生高薪就業等。因此，對學校而言，所謂「好老師」是能夠將政策轉化為具體行動的行動者，並符合校園內部的「主流價值」下，為學校創造政策績效與價值。所以，「好老師」的標準與條件是「因校制宜」，並非是同一種樣貌與型態。

誠如本研究第二章文獻探討所述，依據政策施展理論觀點，「好老師」的定義是在政策施展過程中動態構建，教師不僅是過去知識傳播者的身分，更是政策實踐的熱衷者、轉譯者與接受者。在高教深耕計畫的績效壓力下，學校會要求教師在教學、研究和社會服務中展現多面向的能力，並且展現出具有動態適應政策與現實需求的能力；而教師也會受到該計畫特定議題的吸引與響應（如本研究討論的 USR 計畫、教學創新等），為某項政策進行宣傳而成為「政策代言人」，並搖身一變躍升為官方或學校眼中的「好老師」。因此，「好老師」的樣板是通過政策實踐與學術創新不斷重構的過程。

三、「好學校」與「好老師」的相互依賴與共同成長

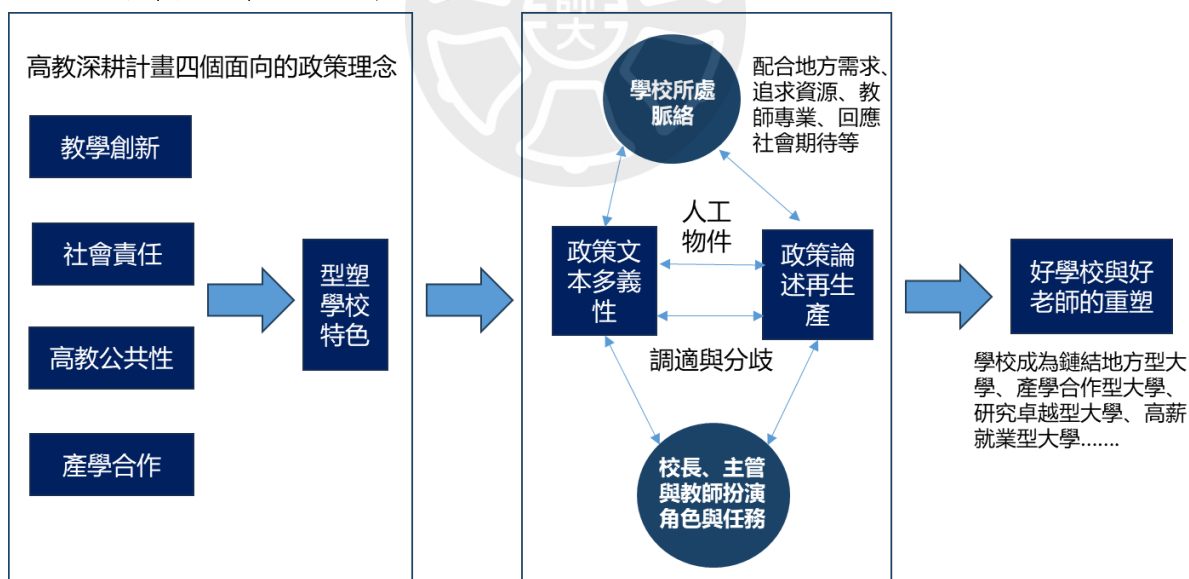
在政策施展的框架下，「好學校」與「好老師」並非是各自獨立的個體，而是彼此相互作用與相互依賴。學校需要「好老師」來推動符合學校需求的創新政策，而「好老師」也需要在「好學校」的支持與激勵下，促進個人的學術發展。因此，高教深耕計畫作為學校型塑特色的施展平台，學校管理層在推動政策過程中，應注重提供教師支持系統，促進教學與研究的資源整合，並創造良好的學術與社會服務環境，從而在學校與教師之間形成良性循環，共同提升學校整體的發展水平與社會

貢獻，避免學校政策與教師職涯產生相互衝突與矛盾的情形。因此，高教深耕計畫對於「好學校」與「好老師」定義的重塑，挑戰了傳統以學術研究與排名為核心的價值體系，轉而關注教育公平、社會責任與多元化需求。這些變化不僅反映了高教政策的創新性，也為臺灣高等教育未來的發展提供了新的方向與可能性。

綜上所述，高教深耕計畫以教學創新、社會責任、高教公共性與產學合作四大政策理念為基礎，透過政策文本的多義性及行動者的角色互動，形塑出不同學校的特色，並在實踐中調適與分歧，回應學校所處多重脈絡需求。本研究認為，高教深耕計畫重新定義了「好學校」與「好老師」的價值內涵，促進了大學在地連結與社會期待的對接，彰顯了高等教育的多樣性與多元價值（詳圖 5-1-1）。

圖 5-1-1

高教深耕計畫政策施展與學校特色的型塑過程



註：研究者自行整理

第二節 建議

本節依據本研究的內容，對於未來國內高教競爭型計畫的政策實施，向教育部與大學管理者提出相關建議；同時也在本研究的基礎下，向後續研究者提出下一階段研究的建議與看法。

壹、對教育部的建議

對教育部的建議，旨在促進國內高教競爭型計畫的靈活實施，讓政策能夠根據學校需求進行動態調整，並支持學校發展可以依據自身特色與優勢，提升整體教育質量與競爭力。具體建議分述如下。

一、提供未來競爭型計畫的彈性框架，支持大學多元發展，避免同質性的惡性競爭

從本研究第四章的研究分析發現，高教深耕計畫多元面向的內涵（包含教學創新、善盡社會責任、高教公共性與產學合作等），確實有助於引導各大學發展自我特色，在國立U大、私立T大、國立C大與私立H大的案例分析當中，可以發現各校依循學校所處脈絡型塑不同特色，校務發展重心呈現出差異化的情形。因此，未來對於國內高等教育競爭型計畫的政策設計，教育部宜秉持這樣的理念，針對國內不同類型的大學提供靈活的政策框架，允許各大學根據自身資源條件、學術傳統及地方需求進行動態調適。透過官方競爭型計畫強調政策施展過程中的學校特色多樣性，避免所有大學在資源分配和政策目標上走向同質性，並讓學校能夠充分發揮其自主性，依據所處脈絡推動創新的教學與研究，塑造獨特的競爭力。

二、資源分配應考慮多重指標與學校脈絡情境，體認各大學處在不同起跑點的相對位置，並勇於突破過往國內高教社會階層的框架

從本研究第四章的研究分析發現，由於不同學校處在不同的起跑點，即使實施

同樣的教育政策，學校實施計畫的困難度與成效將會大不同，譬如本研究探討國立 U 大推動跨領域教學實施成效不佳，並非學校不夠努力，而是受到學生學習意願與態度的影響。因此，教育部未來競爭型計畫的績效指標，宜根據不同學校的需求，靈活設計計畫實施成效的評估標準，促使學校能根據多元指標發展獨特的辦學優勢，避免僅依靠單一的學術或績效指標；並且在資源分配方式，需考量學校所處的具體脈絡（例如區域發展、特定學術領域優勢等），評估各大學政策實施前後的差異情形，據此結果進行資源分配，嘗試突破現有國內高教社會階層的框架。

三、建立長期績效評估機制，並適時調整政策

從本研究第四章的研究分析發現，學校與教師實施官方政策時，往往會受到所處脈絡情境的影響，將政策進行詮釋與轉譯，最後政策實施結果可能會與政策文本的預期效果出現不一致的情形；譬如私立 T 大推動產學合作，從過去強調培養學生「動手實作」能力轉變為學生赴企業參訪與體驗。因此，為確保政策實施的有效性，教育部對於重大競爭型計畫的推動，宜建立長期的績效評估與回饋機制，以確保競爭型計畫能夠靈活應對不斷變化的學術和社會需求。通過即時回饋，教育部可以對政策進行動態調整，確保其有效性與適應性，並推動國內高等教育的持續創新與穩健發展。

貳、對大學管理階層的建議

對於學校管理階層的建議，旨在強化內部資源的整合與協調，並鼓勵教師多元創新、建立靈活績效評估機制和支持教師專業發展，讓學校管理階層能夠有效推動政策，並確保學校競爭力與長期穩健發展。具體建議分述如下。

一、促進學校內部溝通協調，整合校內政策目標，減少衝突與矛盾

從本研究第四章的研究分析發現，學校實施政策過程中常出現校園內部的衝突與矛盾，譬如國立 U 大的學校政策，一方面鼓勵教師從事 USR 計畫，促進「深

耕在地、善盡社會責任」的學校特色彰顯，但是另一方面又受到學校內部傳統文化的影響，要求教師必須在期限內完成升等的任務；造成教師陷入「志業」與「職業」的選擇。因此，學校管理階層宜建立有效的內部協調機制，確保各學院系所、研究中心與行政單位能夠在政策施展過程中密切合作，避免形成內部政策競合與矛盾。管理層應主動整合學校內部的政策目標，推動跨部門協同合作，並定期盤點學校內部不同政策之間可能的衝突與矛盾，尤其是教學、研究和社會服務之間的融合，從而達到最大化的政策效益。

二、建立績效評估與回饋機制，確保教師學術發展與學校發展特色，兩者目標得以相互結合

從本研究第四章的研究分析發現，為確保學校政策的有效實施，教師學術發展與學校校務特色，兩者目標相互結合的重要性。因此，學校管理層除了制定長期的績效評估系統，監控政策的執行情況與成效之外，並宜根據評估結果調整政策推動策略，譬如教師多元升等管道、教師多元評鑑制度等，藉此持續掌握學校校務與教師學術的契合情形，並依其檢視結果及時修正政策執行過程中的不足。

三、促進教師專業發展，提升政策理解與應用能力

從本研究第四章的研究分析發現，讓教師充分理解學校政策，往往是確保政策成效的重要關鍵。學校管理層應提供系統化的專業發展支持，協助教師深入理解高教競爭型計畫的政策目標，並提高其靈活應對政策變化的能力。透過教師培訓與資源提供，例如定期舉辦工作坊、教師座談等溝通平台，讓教師在教學與研究實踐中更具創新性與適應力，最終達成政策施展與學校發展目標的一致性。

參、對後續研究者的建議

由於本研究聚焦在政策實施階段，若要進行下一階段研究者，建議後續研究者可以將焦點放在高教深耕計畫對大學長期發展的影響，深入探討「政策實施效果」。

這類下一階段的研究，將有助於更全面地了解政策在大學發展中的作用，並為未來政策設計與調整的實證支持。

一、深入分析高教深耕計畫對學校長期發展的綜合影響

高教深耕計畫的下一階段研究，建議聚焦在政策的長期追蹤，系統性地分析高教深耕計畫對大學在學術研究、教學創新、善盡社會責任與產學合作等方面的影響。這類研究不僅要涵蓋政策實施的即時效果，還要探索政策對學校特色發展、學術競爭力及社會影響力的長期促進作用。了解高教深耕計畫如何改變學校的治理模式、學術生態和區域影響，對於未來的官方政策制定及學校策略制定至關重要。

二、比較不同類型大學的政策施展產生的效果差異

由於不同類型的大學在資源、使命和發展目標上有所不同，下一階段研究者可以深入探討高教深耕計畫在「鏈結地方型」、「產學合作型」、「研究卓越型」與「高薪就業型」等不同類型大學中產生的效果差異。這將有助於揭示政策在不同類型大學運作下所帶來的挑戰與機會，並了解政策如何根據學校特色進行調整並發揮作用，最終促成學校多元發展與提升整體競爭力。



參考文獻

中文部分

- 尤儷儒、郭丁熒 (2021)。臺南市偏鄉學校國中生的學習動機對其社經地位與學業成就之中介效果。《課程與教學季刊》，24 (3)，55-82。
- 王保進 (2018)。建構學生學習本位為教學典範之高教深耕計畫。《教育研究月刊》，286，4-19。
- 立法院 (2017a 年 3 月 2 日)。立法院公報，106 (22)。
https://ppg.ly.gov.tw/ppg/PublicationOfficialGazettes/download/communique1/final/pdf/106/22/LCIDC01_1062201_00002.pdf
- 立法院 (2017b 年 10 月 26 日)。立法院公報，106 (91)。
https://ppg.ly.gov.tw/ppg/PublicationOfficialGazettes/download/communique1/final/pdf/106/91/LCIDC01_1069101_00003.pdf
- 立法院 (2017c 年 11 月 22 日)。立法院公報，106 卷 (114)。
https://ppg.ly.gov.tw/ppg/PublicationOfficialGazettes/download/communique1/final/pdf/106/114/LCIDC01_10611403_00001.pdf
- 江淑真、王麗雲 (2020)。學校行動邏輯：都會邊陲高中教育弱勢扶助辦理現況及教育機會均等挑戰。《臺灣教育社會學研究》，20 (1)，1-45。
- 何卓飛 (2012)。教育部推動邁向頂尖大學計畫之檢討。《臺灣教育評論月刊》，1(6)，28-34。
- 李淑菁 (2010)。「開啓」教育變革的起點：後結構女性主義理論對教育政策研究的挑戰。《國家與社會》，(9)，111-150。<https://doi.org/10.30174/JSS.201012.0004>
- 林仁傑 (2018)。臺灣高教深耕推動的挑戰與出路：以國立臺灣體育運動大學為例。《臺灣教育評論月刊》，7 (12)，3-7。

- 林日清、石倉安 (2018)。邁向頂尖大學計畫執行情形之審計。政府審計季刊，38 (2)，21-34。
- 林本炫 (2006)。我國私立大學的設立、經營和合併問題。教育與社會研究，10，65-92。https://doi.org/10.6429/FES.200601.0065
- 林宜樺、許添明 (2013)。我國私立技術校院財務運作之研究。教育研究集刊，59 (1)，113-145。
- 林媿伶 (2021)。高教深耕計畫經費分配與執行現況之研究—以中部某國立大學為例 (未出版的碩士論文)。國立臺中教育大學。
- 林昱瑄 (2018)。追求教學卓越？台灣高教的表現管理建制研究。台灣社會學，35，59-107。
- 林曉雲 (2017 年 5 月 31 日)。齊頭式思維，阻礙高教發展。自由時報。https://news.ltn.com.tw/news/life/paper/1106627
- 邱天助 (2007) 國家意志下，人文社會學術生產的再反思：Bourdieu 場域分析的啓示。圖書資訊學研究，2 (1)，1-19。
- 侯永琪、林劭仁和周華琪 (2018)。「學習成果」導向之高等教育品質保證對大學教學與學之影響—高教深耕計畫可以再深化什麼。教育研究月刊，286，20-37。doi:10.3966/168063602018020286003
- 哈尚傑 (2020)。國立體育大學高教深耕善盡社會責任活動之研究 (未出版的碩士論文)。國立體育大學。
- 姜添輝 (2015) 臺灣高等教育政策依循新自由主義的現象與缺失。臺灣教育社會學研究，15 (2)，131-165。
- 孫志麟 (2007)。績效控制或專業發展？大學教師評鑑的兩難。教育實踐與研究，20 (2)，95-128。https://doi.org/10.6776/IEPR.200709.0095
- 孫煒 (2012)。民主治理中準政府組織的公共性與課責性：對於我國政府捐助之財團法人轉型的啓示。人文及社會科學集刊，24 (4)，497-528。

<https://doi.org/10.6350/JSSP.201212.0497>

高台茜、康以諾、陳玉葉 (2015)。網路課輔中層次性閱讀教學對偏鄉學童閱讀能力影響之研究。《網路課輔閱讀教學研究》，60 (4)，191-221。

張源泉 (2014)。德國大學「卓越計畫」對教學與研究之影響。《當代教育研究季刊》，22 (3)，1-47。

張瑞雄 (2023)。《教育停看聽》人口問題與大學經營。《臺灣醒報》。
<https://anntw.com/articles/20230815-du5y>

教育部 (2017a)。「高等教育深耕計畫第一期 (107-111 年)」(行政院核定)。
https://depart.moe.edu.tw/ed2200/News_Content.aspx?n=38E925417DBAF594&sms=A882C6AAB4E9A0CC&s=48B633D53D143A26

教育部 (2017b)。「高等教育深耕計畫」說明會資料。
https://depart.moe.edu.tw/ed2200/News_Content.aspx?n=5E9ABCBC24AC1122&sms=C227CFDC4553F3D5&s=FCDBA184AAD87C22

教育部 (2021a)。「高等教育深耕計畫」網站。
<https://sprout.moe.edu.tw/SproutWeb/Project/GoalAndAch>

教育部 (2021b)。「十二年國民基本教育課程綱要」。
<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/35950/96151.pdf>

教育部 (2022)。「高等教育深耕計畫」新聞稿。
https://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=333F49BA4480CC5B

教育部 (2023)。「高等教育深耕計畫第二期 (112-116 年)」(行政院核定)。
https://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=333F49BA4480CC5B

教育部大學社會責任推動中心 (2022)。「大學社會責任實踐計畫網站」。
<https://usr.moe.gov.tw/tw/about/usr>

- 符碧真、李紋霞 (2020)。建立高等教育「教與學的學術」文化：借鏡國際經驗展望臺灣教學實踐研究的推動。**教育科學研究期刊**，65 (4)，105-137。
- 許添明 (2009)。躋身國際一流大學之財務策略-以美國大學為例。**當代教育研究**，17 (2)，103-148。
- 陳玉娟 (2017)。美國高等教育經費補助方式及其對臺灣高教資源分配之啟示。**臺灣教育評論月刊**，6 (4)，15-18。
- 陳光興、錢永祥 (2005)。新自由主義全球化之下的學術生產。載於**反思會議工作小組 (主編)**，**全球化與知識生產：反思台灣學術評鑑**。3-29 頁。唐山。
- 陳宏彰 (2021)。「高等教育深耕計畫」的問題陳顯：從政策問題化探討。載於**楊洲松、王俊斌 (主編)**，**臺灣重大教育政策與改革的許諾及失落：批判性檢視**，37-73 頁。學富文化。
- 陳芳毓、許鈺屏、李鈺淇、高偉倫、阮怡婷 (2024)。什麼是永續發展目標 SDGs？17 項目標一次掌握。<https://futurecity.cw.com.tw/article/1867>
- 陳恆鈞、許曼慧 (2015)。台灣技職教育政策變遷因素之探討：漸進轉型觀點。**公共行政學報**，48，1-42。
- 陳淑麗、曾世杰、林慧敏 (2018)。以讀寫合一課程提昇五年級偏鄉地區學生的寫作能力。**教育研究與發展期刊**，14 (4)，71-100。
- 陳鈺馥 (2016 年 5 月 19 日)。藍綠立委大和諧，推動「高等教育改革」論壇。**自由時報**。<https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/1701338>
- 傅遠智、秦夢群 (2020)。臺灣高等教育實施績效責任制度的困境與突破：代理人理論的應用。**教育研究與發展期刊**，16 (3)，1-30。
- 曾新元 (2023)。私立學校退場條例政策制定之脈絡分析：「勞方」與「資方」論述對法案形成的影響。**教育政策論壇**，26 (2)，33-62。
- 曾新元、劉育秀 (2022)。我國高等教育人才培育政策的實踐與反思。載於**楊洲松、王俊斌 (主編)**，**2050 年台灣教育願景：教育價值與學校功能的重建**，209-242

頁。

黃琇屏 (2018)。高等教育深耕計畫之我思。**臺灣教育評論月刊**，7 (12)，8-12。

黃源銘 (2016)。大學校院教師「違反聘約情節重大」案例暨相關法律問題探討。

教育研究集刊，62 (4)，85-112。https://doi.org/10.3966/102887082016126204003

黃毅志、陳怡靖 (2005)。臺灣的升學問題：教育社會學理論與研究之檢討。**臺灣**

教育社會學研究，5 (1)，77-118。

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。

葉啟政 (2005)。缺乏社會現實感的指標性評鑑迷思。載於**反思會議工作小組 (主**

編)，**全球化與知識生產：反思台灣學術評鑑**，111-125 頁。學富文化。

詹盛如 (2010)。台灣高等教育治理政策之改革：新管理主義的觀點。**教育資料與**

研究，94，1-20。

劉秀曦、成群豪、高新建、黃政傑 (2020)。大學競爭型計畫實施成效的問題與改

進。**台灣教育研究期刊**，1 (1)，9-34。

劉曉芬、張嘉育 (2018)。從教與學學術研究 (SoTL) 觀點探討臺灣大學教師教學

升等之深化。**教育研究月刊**，286，65-87。

潘慧玲、陳文彥 (2010)。教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究。**教育研究**

集刊，56 (3)，29-65。

戴伯芬 (2015)。臺灣高等教育擴張歷程中的教育權力精英分析。**臺灣社會學刊**，

58，47-93。

戴曉霞 (2001)。全球化及國家/市場關係之轉變：高等教育市場化之脈絡分析。**教**

育研究集刊，47，301-328。https://doi.org/10.6910/BER.200107_(47).0013

謝卓君 (2005)。對師資培育政策中市場化論述的批判反省。**臺灣教育社會學研究**，

5 (1)，119-157。

謝明彧 (2020) 三大策略，高教拚轉骨。遠見雜誌。

<https://www.gvm.com.tw/article/71060>

蘇永明 (2018)。高教深耕的「發展學校特色」。臺灣教育評論月刊，7 (12)，1-2。

英文部分

Adams, C. R., Barrio Minton, C. A., Hightower, J., & Blount, A. J. (2022). A systematic approach to multiple case study design in professional counseling and counselor education. *Journal of Counselor Preparation and Supervision, 15*(2), 24.

Ahier, J., Cosin, B., & Hales, M. (2013). *Diversity and change: Education policy and selection* (Vol. 2). Routledge.

Anderson, J. E. (1979). *Public Policy Making*. Hal, Rinehart and Winston.

Apple, M. W. (2013). *Educating the right way: Markets, standards, God, and inequality*. Routledge.

Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. Routledge.

Ball, S. J., Bowe, R., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies, 13*(2), 10-17.

<https://doi.org/10.1080/0159630930130203>

Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Oxford University Press.

Ball, S. J. (2012a). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Ball, S. J. (2012b). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Routledge.

- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012a). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011a). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 32(4), 611-624.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011b). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32(4), 625-639.
- Braun, A., & Maguire, M. (2020). Doing without believing – enacting policy in the English primary school. *Critical Studies in Education*, 61(4), 433–447. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500384>
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32(4), 585-596.
- Buckles, J. (2010, June). Off the straight and narrow: Formulating a policy process that reengages agency and democracy. In *BELMAS seminar on critical approaches to policy and leadership*, Manchester, UK.
- Cerna, L. (2014). Trust: What it is and why it matters for governance and education. *OECD education working papers*, 108. Organization for Economic Cooperation and Development Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jxswcg0t6wl-en>.
- Choi, T. H. (2022). Path-dependency and path-shaping in translation of borrowed policy: outsourcing of teaching in public schools in Hong Kong and South Korea.

International Journal of Comparative Education and Development, 24(3/4), 144-159.

Chou, C., & Ching, G. (2012). *Taiwan education at the crossroad: When globalization meets localization*. Springer.

Codd, J. A. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3(3), 235-247.
<https://doi.org/10.1080/0268093880030303>

Colebatch, H. K. (2002). *Policy*, (2nd Ed). Open University Press.

Creswell, J. W. (2014). *Research design (International Student Edition): Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Dale, R. (1997) The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relation. In A. Halsey, P. Brown, H. Lauder, and A. Stuart Wells (eds). *Education, Culture, Economy and Society*, OUP.

Daniel, L., & Lasswell, H. D. (1951). *The policy sciences: Recent developments in scope and method*. Stanford University Press.

Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3-32). Open University Press.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. *Handbook of qualitative research* (3rd edition). Sage.

Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247–266.

Fischer, S., & Green, W. (2018). Understanding contextual layers of policy and motivations for internationalization: identifying connections and tensions. *Journal*

- of *Studies in International Education*, 22(3), 242–258.
- Forum, W. E. (2017). *The Global Risks Report 2017 12th Edition*,
https://www3.weforum.org/docs/GRR17_Report_web.pdf
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: The birth of the prison*. Allen Lane.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey Bass.
- Fullan, M. (2018). *Surreal change: The real life of transforming public education*.
London: Routledge.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath a “historical” sketch of
research on teaching since 1989. *Educational researcher*, 18(7), 4-10.
- Gergen, M. M., & Gergen, K. J. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations.
Handbook of qualitative research, 2, 1025-1046.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). But is it ethical? Learning to do right. In GLESNE, C.
Becoming qualitative researchers (pp. 113-119). Longman.
- Gibson, A., & Asthana, S. (1998). School performance, school effectiveness and the 1997
White Paper. *Oxford Review of Education*, 24(2), 195-210.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the
relationships between poverty, racial composition, and academic achievement:
Evidence from Michigan’s 209 public elementary schools. *Educational
Administration Quarterly*, 45(2), 292–311.
- Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond management: An essay in policy
scholarship*. The Falmer.
- Hall, P. A. (1993). Policy paradigms, social learning, and the state: the case of economic
policymaking in Britain. *Comparative politics*, 275-296.
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Why context matters: A comparative perspective on
education reform and policy implementation. *Educational Research for Policy and*

Practice, 17(3), 195-207.

Hawkins, J. N. (2008). Higher education transformation: some trends in California and Asia. *Policy Futures in Education*, 6(5), 532–544.

Heimans, S. (2014). Education policy enactment research: Disrupting continuities. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 307-316.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2013.832566>

Herbert, A. (2020). Contextualising Policy Enactment in Regional, Rural and Remote Australian Schools: A Review of the Literature. *Australian and International Journal of Rural Education*, 30(1), 64–81. <https://doi.org/10.47381/ajre.v30i1.272>

Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and material culture. In *The interpretation of documents and material culture* (pp. 171-188). SAGE, <https://doi.org/10.4135/9781446268537>

Hogwood, B. W. (1984). *Policy analysis for the real world*. Oxford University Press.

Hou, A. Y. C., Hill, C., Hu, Z., & Lin, L. (2022). What is driving Taiwan government for policy change in higher education after the year of 2016-in search of egalitarianism or pursuit of academic excellence?. *Studies in Higher Education*, 47(2), 338-351.

Kingdon, J. W., & Stano, E. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies* (Vol. 45, pp. 165-169). Little, Brown.

Kogan, M. (2018). *Educational policy-making: A study of interest groups and parliament*. Routledge.

Lin, T. B., & Huang, C. K. (2021). Taiwanese higher education in times of change: The implications of the New Policy 2018. *International Journal of Taiwan Studies*, 5(1), 19-41.

Lindblom, C. E. (2018). The science of "muddling through". In *Classic readings in urban planning* (pp. 31-40). Routledge.

- Lingard, B., & Ozga, J. (2007). *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*. Routledge.
- Lingard, B., & Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: The policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11(3), 265-280.
<https://doi.org/10.1080/14748460.2013.84098>
- Lo, W. Y. (2009). Reflections on internationalisation of higher education in Taiwan: perspectives and prospects. *Higher Education*, 58(6), 733-745.
- Lo, W. Y. (2014). *University rankings: implications for higher education in Taiwan*. Springer.
- Lo, W. Y. W., & Hou, A. Y. C. (2020). A farewell to internationalisation? Striking a balance between global ambition and local needs in higher education in Taiwan. *Higher Education*, 80, 497-510.
- Lucas, S. R. (2001). "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects." *American Journal of Sociology*, 106, 1642-1690.
- Lupton, R., & Thrupp, M. (2013). Headteachers' readings of and responses to disadvantaged contexts: Evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 39(4), 769-788.
- Lynggaard, K., & Triantafillou, P. (2023). Discourse analysis and strategic policy advice: manoeuvring, navigating, and transforming policy. *Journal of European Public Policy*, 30(9), 1936-1959.
- Maguire, M., & J. Dillon. (2007). Education policy and schooling. In *Becoming a Teacher*, ed. J. Dillon and M. Maguire, 3rd ed. *Becoming a teacher*, 3, 29-41.
- Maguire, M., Hoskins, K., Ball, S., & Braun, A. (2011). Policy discourses in school texts.

Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32(4), 597-609.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach: An interactive approach*. sage.

Morse, J. M. (2015). Data were saturated... *Qualitative health research*, 25(5), 587-588.
<https://doi.org/10.1177/1049732315576699>

Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13-22.

Naidoo, R. (1999). *Admission Policies and the Politics of Access: A Case Study of Two South African Universities (1895-1990)* [Unpublished PhD thesis]. University of Cambridge.

O'Neill, O. (2017). Intelligent trust in a digital world. *New Perspectives Quarterly*, 34(4), 27-31.

OECD. (2018). *OECD Future of Education and Skills 2030 project*.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Ozga J. (2000). *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Open University Press.

Perna, L. W. (2006). Studying college access and choice: A proposed conceptual model. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 99-157). Springer Netherlands.

Perna, L. W., Orosz, K., Gopaul, B., Jumakulov, Z., Ashirbekov, A., & Kishkentayeva, M. (2014a). Promoting human capital development: A typology of international scholarship programs in higher education. *Educational Researcher*, 43(2), 63-73.

Perna, L. W., Finney, J. E., & Callan, P. M. (2014b). *The attainment agenda: State policy*

leadership in higher education. JHU Press.

Perna, L. W., Orosz, K., & Kent, D. C. (2019). The role and contribution of academic researchers in congressional hearings: A critical discourse analysis. *American Educational Research Journal*, 56(1), 111-145.

Pesch, U. (2008). The publicness of public administration. *Administration & Society*, 40(2), 170-193. <https://doi.org/10.1177/0095399707312828>

Pressman, J. L., & Wildavsky, A. B. (1973). *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland*. University of California Press.

Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Sage.

Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62.

Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objective*. UNESCO publishing.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.

Sadlak, J., & Liu, N. C. (2007). *The world-class university and ranking: Aiming beyond status*. Unesco-Cepes.

Salmi, J. (2009). *The Challenges for Establishing World-Class Universities*. The World Bank.

Savage, G. C., & O'Connor, K. (2019). What's the problem with 'policy alignment'? The complexities of national reform in Australia's federal system. *Journal of Education Policy*, 34(6), 812–835. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1545050>

Schostak, J. (2005). *Interviewing and representation in qualitative research*. McGraw-Hill Education (UK).

Shin, J. C., & Kehm, B. M. (2013). *Institutionalization of world-class university in global*

competition. Springer.

Sin, C. (2014). The policy object: A different perspective on policy enactment in higher education. *Higher Education*, 68, 435-448.

Singh, P., Heimans, S., & Glasswell, K. (2014). Policy enactment, context and performativity: Ontological politics and researching Australian National Partnership policies. *Journal of education policy*, 29(6), 29(6), 826-844.

Stone, D. A. (1997). *Policy paradox: The art of political decision making (Vol. 13)*. New York: ww Norton.

Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. Routledge.

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.

van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools logics of action: a European comparison. *Compare*, 39(1), 85-98.

Verger, A., & Skedsmo, G. (2021). Enacting accountabilities in education: exploring new policy contexts and theoretical elaborations. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(3), 391-401.

Wallace, M. (1991). Coping with multiple innovations in schools: An exploratory study. *School Organisation*, 11(2), 187-209.

Wang, Y., Sung, M. C., & Vong, K. I. P. (2019). The foreign moon is fuller: Chinese academics' perception of internationalisation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(6), 827-843.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1572494>

Wright, E. O. (2002). The shadow of exploitation in Webers class analysis. In *American*

sociological review (pp. 832-853).



附錄

附錄一：高等教育深耕第一期主冊之計畫績效指標

計畫目標	績效指標	衡量方式	參考作法
面向一： 落實教學 創新	(一) 提升 學生學習 成效	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 學生學習成效之進步情形（學校得依學生特質訂定基本能力及專業知識及實作能力之進步指標） ➢ 畢業生就業表現（學校得依不同學門自訂畢業生流向與生涯社會流動、薪資及雇主滿意度之表現指標） ➢ 學校得自訂其他有具體資料可驗證之指標 	<p>學校應依具體校務資料為基礎，考量學生特質，由學校及教學單位共同討論所要培養人才之目標，訂定適當作法並自訂逐年達成目標（得參考下列方式或自訂校內創新作法），使學生能力真正產生品質提升（value-added）</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 訂定符合學生特質之基本能力項目（如閱讀書寫、語言溝通、國際視野、理性思辨、組織領導、創新實踐、自主學習行動力等）及檢核方式 ● 自訂學生專業知識及專業實作能力及檢核方式 ● 強化通識博雅教育之品質及內涵 ● 針對不同學習需求學生（如體制外實驗教育學生等）規劃更多元入學管道及學習輔導措施 ● 建立校務專業管理制度(IR)，發展校務研究資料庫，了解教學品質、學生學習成效和就業情形之關聯，落實畢業生表現及就業長期追蹤機制，以回饋至調整人才培育目標、課程教學之學習改善之參據 ● 其他校內創新作法
	(二) 改善 教學品質	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 提升師資質量之具體目標（學校依目前師資結構自訂逐年改善生師比及提升教師專長與授課內容相符程度之目標） ➢ 教師改進教材內容或開發創新 	<p>學校應依具體校務資料為基礎，由學校及教學單位共同討論適當作法並自訂逐年成長目標（得參考下列方式或自訂校內創新作法）</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 引導教師關心學生投入學習的程

計畫目標	績效指標	衡量方式	參考作法
		教學方法之比例與客觀教學成效（學校自訂成長目標） ➤ 學校得自訂其他具體可驗證之指標	度及提供學生學習輔導措施（如課外學習時間） ● 建立教師專長與授課內容相符之確保機制 ● 建立教師教學支持系統，投入資源及獎勵制度（如年度教師教研意見調查、教學助理設置、多元升等管道等） ● 鼓勵教師開發創新或改善教材或教法之措施 ● 其他校內創新作法
	（三）提高學生學習自由度及專業主修彈性	➤ 學生跨領域學習比例成長情形（學生藉由右列各項作法進行跨領域學習者均可納入本項計算成長比例） ➤ 學校得自訂其他具體可驗證之指標	學校應依學生學習需求訂定提高學生選課自由度之適當作法並自訂逐年成長目標（得參考下列方式或自訂校內創新作法） ● 降低必修或畢業學分數（需有確保學生選課權益、教師授課時數之調整及強化課程品質之配套措施，避免學分降低造成學生選不到課或降低學習成效等情形）等，由學校自訂績效指標 ● 鼓勵學生修讀跨領域（校）課（學） ● 降低輔系、雙主修門檻之作法 ● 建立協助學生適性發展之轉系輔導制度 ● 以學院為教學核心單位，進行跨系所教學資源整合，設計出具有整合性與創新內容之跨領域課程，深化學生學習廣度 ● 大一大二不分系（可評估適當之學院進行試辦，對學生做充分的選課輔導，方能激勵學生學習達成適性選擇之目標） ● 其他校內創新作法

計畫目標	績效指標	衡量方式	參考作法
	<p>(四) 培養學生具備使用及運用程式語言之能力</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 學校自訂每年修讀修讀邏輯運算相關課程學士班學生之成長比率 ➢ 學校得自訂其他具體可驗證之指標 	<p>學校與教學單位應思考數位經濟的教學需求，發展適合不同領域需求的程式設計課程，提高學生運用資訊科技能力，增進學生對邏輯運算及程式設計之基本認知，據以提出適當作法並(得參考下列方式或自訂校內創新作法)自訂逐年成長目標。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 引導大學以業界師資、專案教師、資訊相關系所之專業教師協同教學或由博士生支援程式設計教學；舉辦程式設計教師教學工作坊所需程式設計課程。 ● 鼓勵系所設計能觸發學生學習動機之課程及教學活動，以培養學生邏輯運算；鼓勵各校開設各專業領域學生皆可修讀之基礎程式設計通識課程，或舉辦程式設計有關研習活動 ● 引進教學資源，以所學專業為基礎，激發學生跨領域學習程式設計興趣，培養邏輯思考、邏輯運算與運用科技及創新學習的能力，提高未來參與數位經濟之機會。 ● 其他校內創新作法
	<p>(五) 培養學生創新創意能力</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 學生參與創新創意(業)課程比例成長情形與課程學習成效(學校藉由右列各項作法進行者均可納入本項計算成長比例) ➢ 學校得自訂其他具體可驗證之指標 	<p>創新創意相關課程由學校自行認定，應依學生學習需求發展適當課程模組並自訂逐年成長目標(得參考下列方式或自訂校內創新作法)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 學生參與學校所開設之跨學科、跨領域交流，並提供創意測試、創意研究及創意實踐學習之相關課程 ● 結合校內外自造者空間，引導學生將創新創意動手實踐，做出原型產品或建構可行的商業模式

計畫目標	績效指標	衡量方式	參考作法
			<ul style="list-style-type: none"> ● 介接學生創業團隊至創業加速器接受創業培訓 ● 鼓勵師生將研發成果衍生之創新創業團隊數 ● 其他校內創新作法
面向二： 高教公共性	(六)完善弱勢生協助機制，有效促進社會流動	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 公立學校自訂逐年增加招收弱勢學生之比率 ➢ 學習端：建立弱勢學生學習輔導及陪伴機制，落實對弱勢學生整體學習歷程關照 ➢ 經濟扶助：引導學校建立外部募款基金，讓經濟弱勢學生能安心學習，並能及早與職場連結 	<ul style="list-style-type: none"> ● 本部補助經費需結合輔導機制:如課程學習或就業輔導等方式，作為學生學習助學金、成績優異獎學金及專業證照考照...等補助經費;輔導機制建議含優先面試或就業機會，但不得以建教合作模式辦理 ● 針對不同學生的需求，學校亦可訂定其他輔導機制或獎助學金，提供學生完整的輔導扶助措施 ● 學校得自訂其他具體可驗證之指標
	(七)定期公開辦學資訊	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 教務類：學生數、教師數、生師比(含變動情形)、註冊率、休退學人數、轉學人數、客觀教學品質成效、學生意見調查之教學滿意度、畢業生流向及薪資與其他相關資訊等。 ➢ 學務類：學雜費、每生圖書及經費資源、弱勢學生比例等。 ➢ 校務治理：公布財務報表財務狀況(含學生獎助金等)、董事會資訊揭露(如董事名單、捐助章程及會議紀錄等;董事會投入教學資源)等。 ➢ 系所品質保證機制：含系所人才培育目標、核心能力與課程;系所師生教學與支持系統;畢業生流向、教學改善與發展等資訊。 	無

計畫目標	績效指標	衡量方式	參考作法
面向三： 善盡社會 責任	(八)提升 大學對在 地區或 社會之貢 獻度	➤ 由學校自訂深耕在地，對區域 產業、教育、生態保育、民主 發展、長期照護、社區文化或 城鄉等議題投入學校能量，促 進在地活化，實踐社會責任之 可檢核之成長目標	無
面向四： 發展學校 特色	(九)學校 自訂	➤ 依據各校所選定之「學校發展 特色」(如「產學合作」、「國 際化(國際交流)」、「研究能 量」、「優勢特色」等)所訂績 效指標，訂定可檢核之成長目 標	無



附錄二：高等教育深耕計畫第二期主冊之共同性關鍵績效指標

面向	關鍵能力	共同性績效指標	衡量方式
面向一：教學創新精進	能力一：資訊科技與人文關懷	(一) 學生資訊科技與人文關懷能力提升及成效	<ol style="list-style-type: none"> 1. UCAN 共通職能「資訊科技應用」之前後測分數。 2. UCAN 共通職能「溝通表達」之前後測分數。 3. 曾修讀數位科技微學程人數、比例、成長率(校庫學 29)。 4. 修畢 STEAM 領域學門學生占全體學士班人數(含性別)、比例、成長率。 5. 修畢人文關懷課程占全體學士班人數(含性別)、比例、成長率。 6. 以創新學制推動資訊 STEAM 及人文教學之數量(例如微學分、模組課程、學分學程或學位學程)、比例、成長率。 7. 教師發展教材、開發評量工具、發表教學實踐著作之數量及狀況、比例、成長率。
	能力二：跨領域	(二) 學生跨領域能力提升及成效	<ol style="list-style-type: none"> 1. 修畢跨領域課程人數(包括跨域修讀、專業課程採跨域教學等)、比例、成長率。 2. 開設跨領域課程教師人數、比例、成長率。 3. 學生修畢跨域學程人數、比例、成長率。 4. 教師參與非本系所共同授課或跨領域合作開課之數量與比例。 5. 模組化課程的開設數量與比例(針對基礎課程、專業課程與核心課程)。 6. 開設具體驗、實作、行動研究或個案研討等課程設計之通識課程數與比例。 7. 以跨領域為導向所開發的教學教法、評量工具及行政配套措施之數量及狀況。
	能力三：自主學習	(三) 學生自主學習能力提升及成效	<ol style="list-style-type: none"> 1. UCAN 共通職能「持續學習」之前後測分數。 2. 參與自主學習課程或專案之學生人數及占所有學生比例。 3. 教師開設問題導向(或專題導向)、總整課

面向	關鍵能力	共同性績效指標	衡量方式
			程、實作課程之數量及比例。 4. 以自主學習為導向所開發的教學教法、評量工具及行政配套措施之數量及狀況。 5. 開設媒體識讀或資訊判讀相關課程之數量及狀況。
	能力四：國際移動	(四) 學生國際移動能力之提升及成效	1. 師、生出國交流人數比例、成長率(校庫-學 8) 2. 師、生來臺交流人數比例、成長率(校庫-學 7) 3. 雙聯學制學生人數比例、
面向二：善盡社會責任	能力五：社會參與	(五) 社會參與能力提升及成效	1. 學生修畢社會參與課程人數、比例、成長率。 2. 學校建構韌性校園以面對外在環境(含天災、疫情等)衝擊之策略(含永續發展)(質性)。
面向三：產學合作連結	能力六：問題解決	(六) 學生問題解決能力提升及成效	1. UCAN 共通職能「問題解決」之前後測分數。 2. 學生參與實習人數、比例、成長率(校庫-學 10-3)。 3. 大學校院產學合作培育博士級研發人才計畫參與之人數、比例成長率。 4. 學校因應彈性學制及學生職涯轉銜輔導機制(質性)。
面向四：提升高教公共性	-	(七) 經濟或文化不利學生進入公立大學就讀比例逐年提升情形	1. 學雜費減免人次(校庫校 9)。 2. 弱勢學生助學金人數(校庫校 10-1)。 3. 新住民、新住民二代人數(學基庫)。
	-	(八) 透過輔導機制協助經濟及文化不利學生人數情形	1. 各類經濟及文化不利學生經濟與生活輔導人數、比例、成長率。 2. 各類經濟及文化不利學生之輔導措施(質性)。
	-	(九) 輔導原民生及推動全民原教成效	1. 定期召開諮詢委員會議及校內跨單位合作機制(質性)。 2. 辦理全民原教相關活動場次。
面向五：	-	(十) 校務研究落	針對面向一至四自訂質量化指標(至多 4 項)並

面向	關鍵能力	共同性績效指標	衡量方式
推動校務研究		實情形	以 IR 說明成效分析。

備註說明：

- 一、學校應針對專業領域、研發創新、產業與社會連結、人才培育與創新、學校治理等，經研商討論或可籌組研發小組提出「學校優勢」核心論述，依學校優勢及指標研擬自訂衡量方式並深化至院系所。
- 二、學校應落實校務研究（IR），符應欲發展之學校優勢，以事證本位之質量化資料追蹤計畫推動情形，並作為績效指標填報根據。
- 三、面向一至三係評估學生「關鍵能力」，校內另宜針對各院系所設定「專業能力」之績效指標以培養具備未來性與專業性的人才；面向四及五則評估學校公共性以及透過校務治理精進計畫之情形。
- 四、面向與關鍵能力之對應不以下表為限，例如亦可透過教學創新精進強化學生問題解決能力。
- 五、「教學創新精進」面向應至少選擇 2 項關鍵能力。
- 六、衡量方式之量化指標中有對應之本部資料庫（如：大專院校就業職能平臺、大專校院學生基本資料庫、大專校院校務資料庫），將採本部資料庫匯入方式；「衡量方式」有關課程或推動措施之定義應於計畫書中敘明。

附錄三：訪談大綱（學校主管版）

為協助大學建立自我定位及發展特色，教育部自 2003 年起陸續推動多項競爭型經費計畫，如「邁向頂尖大學計畫」、「獎勵大學教學卓越計畫」、「推動典範科技大學計畫」等，以全面性提升大學品質，協助大學發展特色。

為避免學校特色出現「同質性」問題，教育部自 2018 年起推動高等教育深耕計畫（以下簡稱深耕計畫）。深耕計畫以學校為核心與以學生學習為主體作為計畫核心理念，並以「發展大學多元特色，培育新世代優質人才」為教育願景。因此，深耕計畫推動主要目的，即為協助國內大學找出適合的定位與特色，並為臺灣培育社會上所需相關人才。

高教深耕計畫	計畫內容與項目
第一部分	主冊：落實教學創新、發展學校特色、提升高教公共性與善盡社會責任
	附冊：大學社會責任實踐計畫
	附錄：完善就學協助機制
第二部分	全校型計畫
	特色領域研究中心計畫

綜上，為了解大學定位與發展特色，以及學校深耕計畫的實施情形，本次訪談將諮詢以下議題。

一、學校深耕計畫設定的定位與特色

- (一) 在國內外高等教育的競爭環境中，您認為貴校面臨最大的挑戰是甚麼？
- (二) 因應上述的挑戰，在教育部深耕計畫的支持下，請您分享貴校設定的定位與特色為何？可以為學校創造的機會或優勢為何？
- (三) 上述的學校定位與特色，學校內部是如何進行宣傳、討論與形成共識？

二、學校深耕計畫的實施情形

- (一) 為發揮學校自訂的定位與特色，您認為教育部的深耕計畫提供哪些方面的協助？學校執行深耕計畫後，帶給貴校那些影響與改變？創造哪些有形或

無形的成果與亮點？

(二) 上述深耕計畫的成果與亮點，貴校成功的關鍵因素是甚麼？學校內部制度做了哪些變革與努力？

(三) 上述深耕計畫的成果與亮點，未來若要持續深化與擴散，您認為貴校會面臨哪些困難與障礙？貴校將會如何因應？

三、教師參與學校深耕計畫的情形

(一) 貴校推動深耕計畫過程中，教師參與情形為何？請您分享學校提供了那些支持、鼓勵或引導措施？

(二) 貴校教師參與深耕計畫熱烈情形與投入程度，對於教師個人學術工作或職涯發展有何關聯性或優勢？

四、學校對深耕計畫實施結果的回饋

(一) 教育部推動深耕計畫後，你認為帶給貴校那些重大的影響與改變？

(二) 您對於教育部的深耕計畫內容或學校執行深耕計畫過程中面臨的困境，有無相關的具體建言？

附錄四：訪談大綱（學校教師版）

為協助大學建立自我定位及發展特色，教育部自 2003 年起陸續推動多項競爭型經費計畫，如「邁向頂尖大學計畫」、「獎勵大學教學卓越計畫」、「推動典範科技大學計畫」等，以全面性提升大學品質，協助大學發展特色。

為避免學校特色出現「同質性」問題，教育部自 2018 年起推動高等教育深耕計畫（以下簡稱深耕計畫）。深耕計畫以學校為核心與以學生學習為主體作為計畫核心理念，並以「發展大學多元特色，培育新世代優質人才」為教育願景。因此，深耕計畫推動主要目的，即為協助國內大學找出適合的定位與特色，並為臺灣培育社會上所需相關人才。

高教深耕計畫	計畫內容與項目
第一部分	主冊：落實教學創新、發展學校特色、提升高教公共性與善盡社會責任
	附冊：大學社會責任實踐計畫
	附錄：完善就學協助機制
第二部分	全校型計畫
	特色領域研究中心計畫

綜上，為了解學校深耕計畫的實施情形與教師扮演角色，本次訪談將諮詢以下議題。

一、學校深耕計畫設定的定位與特色

在教育部深耕計畫的支持下，請您分享貴校的學校定位與特色為何？在前述學校定位與特色的方向上，學校內部是如何進行意見交換、深入討論與形成共識？

二、學校深耕計畫實施與教師參與情形

- (一) 在校內制度層面，學校推動深耕計畫過程中，校內教師扮演角色與參與情形為何？學校如何鼓勵或引導系所教師參與？
- (二) 依您參與貴校深耕計畫或其中的特定計畫項目，請分享您個人參與的過程，包含被賦予的工作項目、參加理由、過程經驗、成果貢獻、面臨挑戰等？

(三) 依上述所談的參與過程，請您分享學校提供了那些支持、鼓勵或強制措施？

對於學校擬定的相關措施，你認為會對教師產生甚麼影響？

三、深耕計畫對教師的影響

(一) 依貴校內部制度而言，貴校教師參與深耕計畫熱烈情形與投入程度，對於教師個人學術工作或職涯發展有何關聯性或優勢？

(二) 願意參與學校深耕計畫的教師，主要是那些類型教師或具有那些個人特質？

四、教師對深耕計畫實施結果的回饋

您對於教育部的深耕計畫內容或學校深耕計畫的執行方式，有無相關的具體建言？



附錄五：訪談邀請函

敬愛的○○○

您好，本人是國立臺灣師範大學教育學系博士班研究生曾新元，現正進行博士論文研究，研究議題為「高等教育深耕計畫之政策研究：影響政策施展的多重脈絡」。

由於○○○熟悉「高等教育深耕計畫」在○○大學的實施過程，爰特函邀請參與本論文訪談活動；您所提供的各種寶貴意見與資料，將對本研究具有重要的參考價值，不但有助於理解當前推動「高等教育深耕計畫」的情形，更可作為政策制定者未來推動相關教育政策之參考。

訪談方式將優先採用面對面晤談，若您無法參與面對面訪談時，亦得以視訊訪談為之，另訪談時間約需 1~2 個小時。隨函將附上訪談題目，以利掌握訪談內容。在訪談結束後，會儘速將訪談紀錄稿提供您檢核並修訂。

敬祝

身體健康 萬事如意

指導教授 陳玉娟 博士

博士研究生 曾新元 敬上

手機 0922-○○○-○○○

公司 02-7736-○○○

電子信箱 ○○○@yahoo.com.tw

附錄六：訪談同意書

敬愛的○○○

您好，非常感謝您百忙之中撥冗接受本次訪談。本次訪談目的是為了解「高等教育深耕計畫」在大學的實施狀況。我們誠摯希望能藉由這次訪談機會，真實了解學校實施「高等教育深耕計畫」狀況，以幫助政策制定者未來推動相關教育政策之參考。

本次訪談需時 1~2 小時。為利資料整理與分析，希望您同意研究者於訪談過程中錄音。錄音內容僅作為研究者之分析資料使用。基於保護受訪者之緣故，您的姓名將於研究資料整理與呈現，一律隱匿不公開，並以代號取代。

再次謝謝您的協助！您的參與將使本研究更加充實及具有建設性，期能有助於日後教育政策之精進。

敬祝

平安喜樂，心想事成

國立臺灣師範大學教育系博士生 曾新元 謹誌

➤ 本人同意接受訪談過程中錄音，訪談內容限於研究相關用途。

受訪者（簽名）：_____

日期： 年 月 日

研究者簽名處

➤ 我已向受訪者仔細說明本次訪談的目的；訪談期間有權利選擇退出，且沒有義務告知原因。訪談過程中，有權力決定回答問題的內容與深度，面對不想回答的問題也能拒絕回答，亦有權力隨時終止錄音以及訪談。

訪談者（簽名）：_____

日期： 年 月 日