

彭心儀、吳明錡、焦傳金（2026）。臺灣大一年：從分散實踐到專業領域建制化。
在彭心儀、吳明錡、焦傳金（主編），第一屆台灣大一年年會論文集
（頁1-23）。國立清華大學探索學習中心

臺灣大一年： 從分散實踐到專業領域建制化

彭心儀*、吳明錡**、焦傳金***

摘要

大學第一年經驗（First-Year Experience, FYE）是學生由高中進入高等教育的重要轉銜階段，也是課程教學、學生支持與校務治理交會的關鍵場域。過去二十餘年，臺灣高等教育透過通識教育改革、學生事務專業化、體適能與健康促進、校務研究、高等教育國際化，以及十二年國教與新考招等多重路徑，逐步累積大一年改革的制度基礎，但相關實踐長期分散於不同政策、學校與專業社群，缺乏跨校協作與知識整合機制。

本文以創新中介（innovation intermediary）為分析視角，回顧臺灣大一年改革的發展脈絡，並以教育部自2022年推動之「素養導向高教學習創新計畫（XPlorer探索者計畫）」為核心案例，探討分散的改革力量如何逐步發展為大一年專業

* 國立清華大學教務處招生策略中心助理研究員兼探索學習中心主任，通訊作者，E-mail: hy.peng@mx.nthu.edu.tw。

** 國立臺南大學通識教育中心助理教授。

*** 國立清華大學生命科學系特聘教授。

領域。研究指出，歷來改革已形成共同課程、學生支持、全人發展、循證治理、多元與包容及教育轉銜等六項制度基礎。在此基礎上，XPlorer透過能力建構、跨校共學、共創知識、知識擴散與制度化四項創新中介功能，連結政策、研究與教育實踐，並藉由跨校共學、共同研究、實務指引、專業年會等機制，將地方創新經驗轉化為可共享與累積的公共知識，進一步形成具有共同知識基礎與運作機制的專業領域。

關鍵詞：大學第一年經驗（大一年）、知識制度化、創新中介、跨校共學、學生成功

The First-Year Experience in Taiwan: From Fragmented Practices to an Institutionalized Field

Hsinyi Peng*, Ming-Chi Wu**, Chuan-Chin Chiao***

Abstract

The First-Year Experience (FYE) is a critical transition from secondary to higher education. It is also a key intersection of curriculum and instruction, student support, and institutional governance. Over the past two decades, higher education in Taiwan has gradually established the institutional foundations for FYE reform. These foundations have emerged through multiple pathways, including general education reform, the professionalization of student affairs, physical fitness and health

* Research Fellow, Center for Admissions & Strategies, Office of Academic Affairs; Director, Center for Exploration and Life Transitions, National TsingHua University, Taiwan, Corresponding Author, E-mail: hy.peng@mx.nthu.edu.tw.

** Assistant Professor, General Education Center, National University of Tainan.

*** Chair Professor, Department of Life Science, National TsingHua University, Taiwan.

promotion, institutional research, and the internationalization of higher education. More recent developments include the 12-Year Basic Education Curriculum and reforms in university admissions. However, these initiatives have remained fragmented across policies, institutions, and professional communities. Mechanisms for inter-institutional collaboration and knowledge integration have also been limited.

Using innovation intermediary as an analytical lens, this paper reviews the development of FYE reform in Taiwan. It examines the Ministry of Education's XPlorer Project, launched in 2022, as a central case. The analysis explores how fragmented reform efforts have gradually contributed to the institutionalization of FYE as a professional field. It identifies six institutional foundations established through previous reforms: common curricula, student support, holistic development, evidence-informed governance, diversity and inclusion, and educational transition.

Building on these foundations, XPlorer connects policy, research, and educational practice through four core intermediary functions: capacity building, professional communities of practice, knowledge co-creation, and knowledge diffusion and institutionalization. Through these mechanisms, locally embedded innovations are transformed into public knowledge that can be shared, validated, and accumulated. This process has contributed to the emergence of FYE as a professional field. The field is increasingly characterized by a shared language, a common knowledge base, professional networks, and sustainable mechanisms for

continued development.

Keywords: first-year experience (FYE), knowledge institutionalization,
innovation intermediary, inter-institutional learning,
student success

壹、前言

大學第一年經驗（First-Year Experience, FYE，以下簡稱大一年）是學生由高中進入高等教育的重要轉折，也是課程教學、學生支持與校務治理最早交會的階段。學生能否在第一年建立學習方法、發展校園歸屬感、形成專業認同並探索未來方向，不僅影響後續的學習投入、持續就學與生涯發展，也反映大學支持學生成功（student success）的制度能力（吳明錡，2026a；吳明錡、彭心儀，2023；Strayhorn, 2019; Tinto, 1993）。

近二十餘年來，臺灣高等教育透過通識教育、低年級共同課程、新生定向、學生事務、書院教育、多元入學、招生專業化、校務研究及教學實踐研究等不同途徑，持續回應大一年學生的學習、適應與發展需求。然而，這些改革長期分散於不同政策、計畫與專業社群，缺乏跨校協作與知識整合機制，以致各校累積的實踐經驗不易共享與累積。近年創新中介（innovation intermediary）相關研究指出，面對跨組織協作與多元利害關係人的創新挑戰，僅依靠政策補助或個別方案難以形成持續改革，必須仰賴中介機制促進知識流動、跨組織學習與制度擴散（Caloffi et al., 2023; Howells, 2006; Zhang & Liu, 2024）。

隨著108課綱世代進入大學、少子化加劇招生與留才壓力，以及生成式人工智慧快速發展，大一年已由新生適應或個別課程改革，逐漸成為連結招生、課程、學生支持、資料治理與教育品質的制度議題。教育部「高等教育深耕計畫第二期」亦要求大學回應108課綱學生自主探索與終身學習的需

求，營造支持自主學習、溝通合作與適性發展的教育環境。在此脈絡下，大一年的關注焦點也由學生是否已準備好進入大學（college-ready），轉向大學是否具備承接不同背景學生的能力（student-ready），並進一步思考如何與學生共同培養面向未來的能力（future-ready）（吳明錡，2026b）。

教育部自2022年推動「素養導向高教學習創新計畫（XPlorer探索者計畫）」，成立總計畫辦公室，在傳統補助、管考與成果彙整之外（吳穎沚，2023，2024，2025；李政軒，2022），嘗試扮演教育創新中介者，連結政策、研究與教育實踐，並透過能力建構、跨校共學、知識共創與成果擴散，將地方改革經驗帶入跨校交流與制度對話。此一角色亦呼應近年創新中介由知識仲介逐漸擴展至網絡協調、知識整合與價值共創的理論發展（Feser, 2023; Morisson&Pattinson, 2025; Vidmar, 2020; Zhang & Liu, 2024）。基於上述背景，本文探討兩項問題：

一、臺灣高等教育歷來的大一年改革，奠定了哪些重要的制度基礎？

二、這些分散的改革力量，如何透過創新中介機制，逐步促成臺灣大一年專業領域的建制化？

貳、奠定臺灣大一年制度基礎的六個推力

吳明錡與彭心儀（2023）將臺灣大一年發展歸納為六股推力：通識教育改革、學生事務專業化、體適能與健康促進、高等教育資料庫與校務研究、高等教育國際化，以及十二年國教與新考招。這些改革雖不全以「大一年」為直接政

策目標，卻從不同面向改變了高等教育對新生學習、發展與轉銜的理解。本節承接此一分類，分析其留下的制度資產。

一、通識教育改革：建立共同課程的制度基礎

1994年《大學法》修正後，臺灣通識教育逐步由共同必修科目的調整，發展為以全人教育、核心素養與跨域學習為核心的改革。大一國文、英文等共同課程逐漸通識化，大一、大二不分系、大學入門、社會參與式學習及住宿學習等模式亦相繼發展，使大一年成為協助新生建立共同學習經驗與適應大學生活的重要階段。

2011年至2014年推動的「公民素養陶塑計畫」，進一步整合正式、非正式與潛在課程，透過「大學入門」（gateway course）與「通識年」等措施，將大一定位為培養核心能力與公民素養的重要階段，使高等教育的關注由專業知識傳授擴展至跨域探索、社會參與及公民責任。Koch與Gardner（2017）指出，入門課程是協助學生成功轉銜與連結課內外學習的重要制度設計；Kuh等人（2013）亦將新生課程、學習社群及服務學習列為高影響力教育實踐（High-Impact Practices, HIPs）。由此而言，通識教育改革為臺灣大一年留下共同課程的重要基礎，使學生轉銜、探索及共同學習經驗逐漸進入正式課程體系。

二、學生事務專業化：建立學生支持的制度基礎

第二個重要推力是學生事務工作的專業化。2004年教育部公布「高等教育學生事務工作發展願景目標與策略規劃報告」，將學生事務由生活管理與行政服務，提升至營造校園

文化、促進全人發展與培育現代公民的教育工作，並逐步發展本土理論、專業培訓與實施指引。

在此脈絡下，傳統短期、行政導向的「新生訓練」，逐漸轉型為較具發展性與持續性的「新生定向輔導」。內容由校規宣導、選課說明等資訊提供，擴展至暑期先修、新生專題、學習諮詢、服務學習、住宿學習與校園適應；辦理單位也由學務處延伸至教務處、教學發展中心、書院及其他校級單位。2007年後，政大書院、清華學院與東海博雅書院等制度的發展，更進一步連結課堂內外學習、生活教育與學生發展。

此一轉變的重要意義，在於學生第一年的適應與發展，不再只是學生個人的責任，也成為大學必須回應的制度責任。今日大一年所重視的新生定向、校園歸屬感與跨單位支持，皆可追溯至此一發展脈絡。

三、體適能與健康促進：建立全人發展的制度基礎

1999年教育部公布「臺灣地區大專校院學生體適能常模研究」，指出大專學生在心肺耐力、肌力、肌耐力、柔軟度與瞬發力等方面出現不足及減退現象。隨後推動「提升學生體適能中程計畫」，期透過體育教學、體適能檢測與校園活動，引導學生瞭解自身健康狀態並建立規律運動習慣。

體適能政策雖以改善健康與運動能力為直接目標，卻也拓展了高等教育對學生發展的理解：大學教育不只涉及課堂學習，也與身體、心理、生活型態及人際經驗相互關聯。今日大一年研究對學業、社會、情感與機構適應的關注，正延續了這種較為整體的學生發展視角。

四、高等教育資料庫與校務研究：建立循證治理的制度基礎

2003年以後，教育部開始建置高等教育資料庫；各大學也隨著校務研究發展，逐漸運用招生、修課、成績、休退轉與畢業等資料，分析不同學生群體的學習表現與就學歷程。結合問卷、校務資料與學生學習歷程後，大學得以辨識學生的轉銜問題，作為課程、輔導及支持措施調整的依據。

然而，許多校內研究並未公開，研究發現也不易跨校流通與累積（吳明錡、彭心儀，2023）。換言之，臺灣高等教育已逐步建立校級的證據生產能力，但跨校共享與共同研究的機制仍有不足。

五、高等教育國際化：建立多元與包容的制度基礎

高等教育國際化改變了大學的招生結構，也使校園中的文化背景、語言能力、學習經驗與生活需求更加多元，傳統以本地學生為預設的一致性支持模式因而受到挑戰。國際研究亦指出，高等教育不宜假設所有新生具有相同的背景與準備度，而應建立能回應學生差異的支持制度（Barefoot, 1992）。

因此，大一年逐漸形成多元與包容（diversity and inclusion）的制度視角，關注對象也由境外學生擴及第一代大學生、經濟與文化不利學生、身心障礙學生等不同群體，強調依學生需求提供適切支持、降低制度障礙，並促進教育公平與學生成功。

六、十二年國教與新考招：建立教育轉銜的制度基礎

108課綱改革強調核心素養、自主學習、探究實作、跨域探索與多元表現，促使大學重新思考招生與人才培育的銜接。透過高中合作、微課程、招生專業化及學習歷程檔案審查等機制，高中與大學之間的教育轉銜逐漸成為制度議題。隨著首屆108課綱學生於2022年進入大學，大學第一年更成為承接高中學習經驗的重要階段，帶動課程、教學、評量與學生支持的調整，也使「選才」與「育才」不再是彼此分離的兩套制度。

上述六股改革推力分別為臺灣大一年留下共同課程、學生支持、全人發展、循證治理、多元與包容及教育轉銜等制度資產。它們並非源自單一政策，也未曾同一制度架構下發展，卻共同擴大了高等教育對學生第一年經驗的理解。表1整理其發展脈絡與當代意涵，並作為下一節分析創新中介機制的基礎。

表1
臺灣高等教育改革推力及其奠定的大一年制度基礎

改革推力	奠定的制度基礎	對大一年教育的制度意涵
通識教育改革	共同課程的設計	大學入門、探索教育、共同課程
學生事務專業化	學生支持	新生定向、導師制度與跨單位支持
體適能與健康促進	全人發展	學業、身心、社會與機構適應

表1 (續)

改革推力	奠定的制度基礎	對大一年教育的制度意涵
校務研究	循證治理	新生調查、學生成功面向、 資料決策
高等教育國際化	多元與包容	發展差異化支持、包容性校園
十二年國教與 新考招	教育轉銜、選育 轉銜	高中大學銜接、選育銜接

註：六個改革推力依據吳明錡與彭心儀（2023）研究整理；其所奠定的制度基礎與大一年制度意涵為本文彙整。

參、創新中介的四項核心功能

前述六股改革推力留下豐富的制度資產，但重點在於如何讓分散於不同政策、學校與專業社群的經驗彼此連結。本節以創新中介為分析視角，從能力建構、跨校共學、共創知識及知識擴散與制度化四個面向，分析XPlover如何串連既有改革基礎，並促成大一年專業領域的形成（如表2）。

一、能力建構

能力建構首先處理的是學校能否自行辨識問題、設計方案並依據證據持續改善。自徵件階段起，XPlover總計畫辦公室即要求提案團隊納入校級或院級主管、授課教師、行政同仁及學生代表，並以低年級必修課程為主要改革場域。各校開設新課或既有課程翻新，將大一年改革進入正式課程與校級治理體系，而非停留在個別教師或短期活動。

表2

XPlorer作為創新中介的四項核心功能與運作機制

核心功能	中介機制	XPlorer代表性任務
能力建構	建立學校辨識問題、設計方案、循證改善與品質驗證的能力	低年級新課／舊課翻新、行動研究、陪跑教練群、入校交流、課程外審
跨校共學	跨越組織與專業邊界，促進連結、轉譯、協作與共同學習	跨校共學工作坊 探索者學院之AI學習體驗設計專班、大一年研究專班、線上跨校教師社群
共創知識	將地方實踐轉化為可檢視、比較與累積的研究證據	行動研究、課程成效分析、期刊特刊、38校調查、主管訪談與學生經驗研究
知識擴散與制度化	將研究與實務成果轉譯、傳播並建立承接機制	三本實務指引、第一屆臺灣大一年年會、大一年經驗研究獎（FYE 50 Award）、大一年論文集、政策建議、跨校輪值與國際交流

課程改革必須同時接受研究與專業檢證。各校透過行動研究，運用學生問卷、前後測、學習成果與反思紀錄等資料，檢視課程是否改善學生的學習與適應；計畫結束前，再邀請校外專家進行課程外審，從課程目標、教學設計、學習活動、評量方式及學生學習證據等面向提出專業意見。此做法使課程創新不僅留在校內，而是能透過研究驗證與同儕檢視，逐步形成可供專業社群討論與參考的實踐知識。測試、驗證、評估與認證也是創新中介的重要功能，透過共同規格

與外部審查，確保創新成果的可信度，並促進知識跨越組織邊界流動。

入校交流則是另一項重要的能力建構機制。XPlorer刻意將傳統「訪視／被訪視」的關係改為「欣賞、協作、共創與擴散」，由成果檢核轉向問題解決。總計畫辦公室依各校需求組成跨領域交流團，成員分別扮演同行者（Colleague）、促進者（Facilitator）、研究者（Researcher）與設計者（Designer），與校級主管、教師、行政人員及學生共同釐清問題、檢視學習證據並討論後續方案。因此，入校交流的目的不是由外部專家替學校提供答案，而是透過跨界協作，幫助校內不同角色建立共同語言，重新理解問題並找到可行的改革路徑。總計畫辦公室在其中扮演連結與轉譯的角色，促成主管、教師、行政人員、領域夥伴與政策端之間的對話。

經過課程實作、行動研究、入校交流與外部審查，各校累積的不只是單一課程成果，更包括跨部門協作、循證改善與組織學習的能力，使大一年改革逐漸由個別課程走向校級或院級制度。

二、跨校共學

教育創新具有高度情境依賴性（context-dependent）。學生背景、組織文化、課程結構與資源條件不同，使成功經驗難以複製；創新中介的重要功能之一，是創造跨越組織邊界的學習空間，使不同參與者能比較經驗、檢視證據並建立共同語言（Feser, 2023; Zhang & Liu, 2024）。

第一期計畫期間，XPlorer總計畫辦公室透過六次跨校共學工作坊，串連教育部、執行學校、教師、行政人員與研究

者。各校分享改革歷程、檢視學生學習證據，並討論執行困難與未預期發現，使跨校交流不侷限於成果展示，而成為彼此比較、反思與修正方案的學習過程。

除正式工作坊外，總計畫辦公室自2022年10月至2025年底持續辦理41場次線上「探索午餐秀」，以午餐時間Google Meet短講形式，邀請不同領域專家與學校團隊分享課程創新、學生支持及改革經驗。相較於正式研討或成果發表，午餐秀以較輕量、輕鬆的形式降低參與和分享門檻，鼓勵尚在發展中的做法、實務問題與初步發現進入跨校討論。分享主題亦隨計畫發展逐步擴展，由早期的素養導向課程與教學實踐，延伸至大一新生適應、境外生支持、自主學習、心理健康、自我認同與生涯探索，後期再納入AI、招生策略、學習體驗設計、跨領域AI倫理、國際大一年系列與大一年讀書會等議題，促成跨校弱連結與經驗流動，成為維繫社群關係與知識交換的常態性共學機制。

隨著計畫由第一期11校擴展至第二期18校，總計畫辦公室進一步成立「探索者學院」（XPlorer Academy），發展AI學習體驗設計專班、大一年研究專班及跨校教師社群，並邀請第一期六所執行學校及一所第二期學校擔任種子學校，共同參與課程設計、新進學校輔導與跨校授課。

AI學習體驗設計專班是其中具代表性的案例。面對生成式AI進入大學課堂的共同挑戰，總計畫辦公室採取「共同架構、在地創新」的方式，發展AI素養共同課程、數位教材、線上學習平台與交流機制；各校再依學門與教學情境開設「基礎、核心、應用」三階段課程，發展具領域特色的AI教學案例。專班以「出席、專題、服務」作為授證條件，要求

學員完成研習、AI融入課程設計或大一年研究，以及公開經驗分享，三梯次七個專班培力並授證超過300位AI種子教師，並將生成式AI模組系統性地融入大一課程。此案例顯示，創新中介並非提供一套標準答案，而是在共同架構下容納各校的情境差異，再透過實作與交流，使地方經驗具有跨校學習與再利用的可能。

三、共創知識

跨校共學解決經驗如何交流的問題，共創知識則進一步處理這些經驗如何成為可以檢視與累積的研究證據。

在學校層次，總計畫辦公室引導各校從學生學習、課程設計與制度發展出發，透過課程成效分析、行動研究及設計導向研究，蒐集學生反思、學習歷程、訪談、問卷與校務資料，使改革留下可供後續分析與改進的證據。

總計畫辦公室並與《通識教育學刊》合作出版兩期大一年特刊。第31期以「未來大學與素養導向學習」為主題，其中，吳明錡與彭心儀（2023）〈探索與重塑：大一年研究之文獻計量分析〉整理2000年至2022年間733篇大一年相關研究，建構臺灣大一年研究地圖，並指出既有研究以量化研究為主（75.44%），跨層次制度分析與混合研究方法仍有發展空間。

第35期「負責任的人工智慧、倫理與通識教育」特刊則回應生成式AI對高等教育的影響，收錄AI學習體驗設計專班、AI師資培育、AI教學倫理、大學招生及教學實踐等研究，將不同場域的AI教育實驗帶入共同研究與同儕審查，使大一年研究議程進一步延伸至AI時代的教育創新與治理。

而後，第一屆年會主辦單位國立清華大學與國家教育研究院合作推動38所大專校院調查、36校90位主管訪談，以及學生社群資料與校務公開資料分析，使地方改革得以置於全國高等教育脈絡中比較（吳明錡，2026b）。全國調查本身即以制度層次檢視臺灣大一年支持系統，指出制度建置與學生實際感受之間仍存在落差。由此形成「地方實踐—跨校比較—全國研究」證據導向循環，而不只是個別學校的成果彙整。

四、知識擴散與制度化

研究證據若停留在報告、論文或個別學校內部，仍不足以形成專業領域。創新中介的下一項任務，是將研究與實踐成果轉譯為不同參與者能夠使用的形式，並建立不依附單一計畫的交流與保存機制。

XPlorer首先將累積的改革經驗，分別從教師、學生與組織治理切入，使計畫累積的知識能進入不同的實務場域；《AI賦能素養導向教學創新：N個助攻人社課程轉型的點子》從教師的教學問題出發，整理不同人社領域的AI應用案例；《大一年學生經驗手冊》整合23所計畫學校的學生歷程、共同痛點與學校解方，讓學生經驗成為課程與制度改善的依據；《打造讓學生成功的大學：大一年實務指引》則面向教務、學務及校務主管，將研究發現轉化為組織治理與學生支持策略。

除了分眾轉譯，第一屆臺灣大一年年會、大學第一年經驗研究獎及《第一屆臺灣大一年論文集》，進一步建立公開交流、同儕審查與知識保存的機制，促使各校將實務經驗轉化為研究成果，累積臺灣大一年的本土知識。年會亦透過

《100種韌性學聲》與Podcast《探索大學聲》納入學生觀點，使學生從研究對象進一步成為知識生產與傳播的參與者。這些做法共同擴大大一年知識的參與者與傳播範圍，也呼應創新中介在知識分享與跨界連結上的功能。

第一屆臺灣大一年年會最能呈現由「計畫成果擴散」走向「共同體承接」的轉變。由國立清華大學、實踐大學、靜宜大學及國立高雄科技大學共同創始的年會，建立跨校輪值機制，使原由教育部計畫促成的交流平台，逐漸成為由高等教育社群共同維繫的公共機制。

知識的制度化也表現在大一年議題逐步進入政策討論。在計畫中後期，XPlover與國家教育研究院合作辦理「大學與高中銜接論壇」（國家教育研究院，2025），從AI時代的學習歷程、素養學習與大學選才出發，促成高中、大學與教育研究機構之間的跨階段對話，並逐步將討論延伸至學生轉銜、跨域探索與大一支持系統。其後，雙方合作進一步延伸至第一屆臺灣大一年年會及相關政策建議，使原本分屬「選才」與「育才」的議題開始在學生轉銜的脈絡下相互連結。第一屆年會獲教育部次長支持，並提出後續由部內相關司處共同討論大一年議題的構想。這些正式與非正式的公共討論，顯示創新中介的功能已將「大一年」延伸至政府跨部門協調與系統層次的議題建構。

國際連結則進一步將臺灣大一年置入全球既有的FYE專業脈絡。XPlover透過參與美國National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition（NRC-FYE）及歐洲相關專業社群，引介大一年課程、學生支持與轉銜研究的國際經驗。隨著計畫推進，國內團隊也陸續在美國Annual

Conference on the First-Year Experience、Students in Transition Conference及歐洲大一年相關年會發表臺灣的大一年課程改革與學生支持研究，包括輔仁大學、實踐大學、國立高雄科技大學、國立清華大學等校，逐步將本土實踐帶入國際專業對話。此外，透過*Gardner Office Hour Podcast*分享臺灣大一年運動的整體發展，使國際連結由經驗引介逐漸走向雙向知識交流，也為大一年專業領域的形成奠定基礎。

肆、結語：期許大一年成為高教治理議題

回顧臺灣大一年二十餘年的發展，可以看見一條由分散探索逐漸匯流的歷程。通識教育、學生事務、體適能與健康促進、校務研究、高等教育國際化，以及十二年國教與新考招，從不同方向累積共同課程、學生支持、全人發展、循證治理、多元包容與教育轉銜等制度資產。XPlorer並非這段歷史的起點，它的重要性在於建立一套中介機制，使原本散布於不同政策、學校與專業社群的改革經驗，開始透過跨校共學、共同研究、知識轉譯與公共平台彼此連結。

從創新中介的觀點來看，XPlorer的角色也逐漸超越資源提供與知識中介，具有系統治理者（system steward）的特徵（Morisson & Pattinson, 2026）。面對跨組織、跨專業的大一年改革，它一方面協助學校建立改革能力，另一方面串連政策、大學與不同專業社群，使地方經驗得以交流、比較與累積。這與近年創新中介研究所提出的「Intermediary 3.0」相呼應：中介者不再只是連結行動者或移轉知識，也開始承擔協調複雜網絡、形成共同方向與引導系統演化的角色。

一個中介機制能留下什麼，或許比它能存在多久更重要。四年間，跨校交流形成專業社群，研究成果進入共同議程，實務經驗轉化為可傳承的公共知識，臺灣大一年年會由多所大學共同發起並輪值承辦，大一年的發展呈現「去中心化」，逐漸不再依賴單一計畫或單一中心，而開始具備專業領域建制化的條件。就此意義而言，系統治理者所留下的，是一套即使中介者退場之後，仍能持續連結、學習與演化的系統。

專業領域的形成是下一階段高教治理的起點。當少子化使「招得到學生」逐漸轉向「能否留下學生並持續發展」，大一年可能進一步成為衡量大學教育品質的重要觀察量尺。未來，大一年學生的學習、適應、歸屬、探索與續學情形，或能逐步進入高等教育深耕、學生輔導與校務治理的制度架構；各校也可透過校務研究與公開資料，建立可持續追蹤的指標，讓學生第一年的經驗從校內事務，成為可被理解、比較與改善的公共議題。

當這些資訊逐漸累積，大一年的品質也可能受到更多公共關注。學生與家長在選擇大學時，除了入學門檻、排名與就業表現，也可能開始關心：新生是否得到足夠支持？有多少學生能找到適合自己的學習方向？轉系、跨域與探索是否真正可行？學生是否願意留下來？這些問題若能形成透明且可信的線索，將使大一年成為連結「選才、育才與留才」的重要政策介面，也讓大學之間的比較從投入多少資源，進一步走向學生實際經歷了什麼、改變了什麼。

因此，臺灣大一年的下一步，是讓這二十餘年累積的改革經驗，逐步進入高等教育的常態治理。

本論文集的封面，正是這段歷史的隱喻。

AI大潮如江河奔流，帶著既有知識、也刷出新的教育地景。這艘大一年方舟匯聚率先投入的行動者，承載沿途累積的經驗，向尚未完全清晰的未來航去。而下一段航程，將不僅屬於這艘方舟上的先行者，也將逐步進入政策、大學和社會共同關心的視野。航向未必已定，但同行者越多，共同方向也將逐漸浮現。願這本論文集留下臺灣大一年行至此刻的航跡，也成為下一段旅程的起點。

參考文獻

吳明錡（2026）。從大一學習路徑視角分析臺灣大一新生課程的實施模式、設計元素與制度條件。發表於「第一屆臺灣大一年年會」，新竹市：國立清華大學。

吳明錡、彭心儀（2023）。探索與重塑：大一年研究之文獻計量分析。*通識教育學刊*，31，38-70。

吳明錡。（2026）。臺灣大專校院大一年支持系統實施現況調查報告。國立清華大學。

教育部（2022）。高等教育深耕計畫第二期（112-116年）。

教育部資訊及科技教育司。（2022-2026）。素養導向高教學習創新計畫（XPlorer探索者計畫）。<https://proj.moe.edu.tw/xplorer/>。

國立清華大學XPlorer總計畫辦公室（2026）。素養導向高教學習創新計畫—XPlorer探索者計畫114年度期末成果報告（教育部資訊及科技教育司補助計畫，未出版技術報告）。國立清華大學。

國家教育研究院（2025）。大學與高中的銜接對話系列論壇：AI時代下的學習歷程檔案——素養學習與選才制度的重新對話。ETalk 國家教育研究院數位策展平臺。<https://etalk.naer.edu.tw/discussion/sessions/eventThemeEduSn/43>

李政軒（2022）。素養導向的高教學習創新計畫111年度成果報告（計畫編號PG11106-0112）。教育部資訊及科技教育司。<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=14354147>

吳穎沕（2023）。素養導向高教學習創新計畫112年度成果報告（計畫編號PG11304-0327）教育部資訊及科技教育司。<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=16347950>

吳穎沕（2024）。素養導向高教學習創新計畫113年度成果報告（計畫編號PG11310-0147）。教育部資訊及科技教育司。<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=17073923>

吳穎沕（2025）。素養導向高教學習創新計畫114年度成果報告（計畫編號PG11404-0118）。教育部資訊及科技教育司。<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=17662819>

Barefoot, B. O. (1992). *Helping first-year college students climb the academic ladder: Report of a national survey of freshman seminar programming in American higher education* (Doctoral dissertation). The College of William and Mary.

Feser, D. (2023). *Innovation intermediaries revised: A systematic literature review on innovation intermediaries' role for knowledge sharing*. *Review of Managerial Science*, 17(6), 1827–1862. <https://doi.org/10.1007/s11846-022-00593-x>

Caloffi, A., Colovic, A., Rizzoli, V., & Rossi, F. (2023). Innovation intermediaries' types and functions: A computational analysis of the literature. *Technological Forecasting and Social Change*, 189, 122351.

Koch, A. K., & Gardner, J. N. (2017). Transforming the “real” first-year experience: The case for and approaches to improving gateway courses. In R. S. Feldman (Ed.), *The first year of college: Research, theory, and practice on improving the student experience and increasing retention* (pp. 126-154). Cambridge, UK:

Cambridge University Press.

Kuh, G. D., & O'Donnell, K. (2013). *Ensuring quality and taking high-impact practices to scale*. Association of American Colleges and Universities.

Howells, J. (2006). Intermediation and the role of intermediaries in innovation. *Research Policy*, 35(5), 715–728.

Morisson, A., & Pattinson, M. (2025). *Innovation intermediaries in challenge-driven ecosystems: A policy brief from the Policy Learning Platform for a smarter Europe*. Interreg Europe Policy Learning Platform.

Schepis, D., Purchase, S., & Butler, B. (2021). Facilitating open innovation processes through network orchestration mechanisms. *Industrial Marketing Management*, 93, 270–280.

Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2nd ed.). Routledge.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press

Vidmar, M. (2020). *Innovation intermediaries and (final) frontiers of high-tech: Supporting the new space sector in Scotland*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-60642-8>

Zhang, C., & Liu, N. (2024). Innovation intermediaries: A review, bibliometric analysis, and research agenda. *The Journal of Technology Transfer*, 49(3), 1113–1143.

<https://doi.org/10.1007/s10961-023-10030-0>