

當國際學生遇上USR： 人類學教學與轉譯式合作*

歐子綺

國立政治大學
創新國際學院

大學社會責任實踐（USR）計畫為近年台灣高等教育方興未艾的課題，在此同時，少子化、國際化等趨勢促使國際學生到台灣就讀。當社會創新化與國際化推動新一波高教變革，如何影響人類學的教學與實踐？由於大學社會實踐計畫著重於大學與在地社群的合作，過往研究大多聚焦於台灣本地師生的經驗。本文將人類學者所執行的大學社會責任實踐計畫放置在臺灣高等教育變革及人類學學科反思的脈絡之中，指出社會創新化與國際化兩股潮流碰撞的過程，如何開創具有臺灣高教在地特色的公共人類學試驗。本文聚焦於國際學生在臺灣作為異文化學習主體的角色，探討師生間異質的文化及語言背景，如何為人類學的教學與社會實踐帶來風險及契機。以大學社會責任實踐計畫的合作形式作為人類學的反思對象及方法，本文區分合作翻譯與轉譯式合作兩種合作的樣態，並且指出：人類學教師透過扮演轉譯者的角色、以社會實踐驅動教學設計、傳遞相互價值，得以重新界定公共人類學教學與實踐的可能性。

關鍵詞：大學社會責任，公共人類學，國際學生，轉譯，社會創新

投稿日期：2022年7月20日 接受出刊日期：2023年9月18日

*謝辭：感謝兩位審查人直指核心及極具建設性的意見，使本文得以在修改過程中脫胎換骨。本文初稿曾發表於2021年第十三屆發展研究年會，感謝該場次評論人呂欣怡提出富有啟發性的提問及建議。感謝高雅寧、鄭肇祺、宋世祥、陳玉苹等USR人類學者的情感支持及文章修改意見。感謝陳佩好及李沂潔協助文獻蒐集、編輯校對。感謝所有參與過政治大學「創新國際連結」USR計畫的學生，以及助理團隊吳愷玲、徐俊文、杜靜雅、陳佩好、蘇浚祺、林好甄、沈靖倫、龔子華的心血付出。感謝本研究社會實踐場域的夥伴，沒有你們的包容與接納、持續在地耕耘，就沒有大學社會責任的立足之地。

一、前言：當國際學生遇上USR (大學社會責任實踐計畫)

這是一個大學選修課程小組進行訪談的場景：來自臺灣、菲律賓、越南與韓國的大學一年級學生，正透過電話訪談一位越南籍看護工在臺灣工作和生活的經驗。越南同學以越南文訪問看護工，由能聽說越南文的臺灣研究生助教翻譯成中文，再由臺灣同學翻譯成英文給菲律賓同學和韓國同學聽。這是一門名為「移民與全球化」的課程，採用英語授課；課程評量要求為社會實踐、移工或新移民訪談，以及期末展覽。我是授課教師，同時擔任「創新國際連結」大學社會責任實踐（USR）計畫的共同主持人。

這個場景裡有臺灣學生與國際學生的交流，也有大學生與外籍移工的相遇，彼此透過層層翻譯與合作，讓相互認識與理解成為可能。「當國際學生遇上USR」這個場景是大學課程到社會場域的延伸，也是臺灣高等教育社會創新化與國際化兩股力量交會的過程與結果。社會創新化與國際化，兩個不同但是緊密關聯的面向，呈現臺灣高等教育在近十年所面臨的處境與變化。

一方面，高等教育內部亟思方針性的改革，透過社會創新化回應「高教崩壞」（戴伯芬 2015）。科技部自2013年起推動「人文創新與社會實踐計畫」，引入地方上的社會議題，使得學術理論與社會實作更加結合。¹教育部則自2017年起推行「大學社會責任計畫」，使得教學和課程內容能夠與社會實作結合。兩個計畫雖有各自不同的側重點，但是皆以社會實踐及創新、公共參與為主軸（謝國興 2022）。

另一方面，全球高等教育國際化的趨勢，以及高教商品化、少子化、新南向政策、「2030 雙語國家政策發展藍圖」等壓力與助力，使得國際學生日益成為臺灣高校的生源。²儘管國際學生數量日益增加，臺灣高等教育的教學現場與生活環境仍是以中文和本地學生為主（Lau and Lin 2017）。楊智強

1 科技部自 2022年7月27日起改制為國家科學及技術委員會，本文沿用舊稱「科技部」。

2 民國98年統計的境外學生數為39,533人，民國108年上升至130,417人。<https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=36>

(2022) 揭露烏干達學生在臺灣求學卻淪為廉價工人的處境，更凸顯臺灣高等教育邁向國際化所需的教學、行政及社會生活相關支持條件匱乏，也使得國際學生和USR的「相遇」困難重重。

在社會創新與國際化的政策浪潮之中，人文與社會科學首當其衝，促使學界反思高等教育機構的角色及價值何在。對於人類學學科而言，臺灣高等教育的社會創新化與國際化，如何改變人類學的教與學、公共行動、乃至於學科知識？具體而言，社會實踐如何成為人類學課堂中的要素？人類學專業知識如何驅動教學創新乃至於社會創新？人類學者在執行USR計畫過程中的掙扎與反思，如何為學科帶來新的可能性？

本文以我正在執行的「創新國際連結」大學社會責任實踐（USR Hub）種子培育計畫作為反思對象和研究個案。³此計畫與桃園市的新移民協會和移工庇護中心合作，協助在臺灣的新移民創業及行銷，同時著重新移民子女（新二代）的教育議題。計畫沿著遷移、流動及移民等主題而開展，也關注在臺灣的移工處境及權益。一個甫上路的大學社會責任實踐實驗，本身即帶有高度不確定性，又碰上充滿異質性的成員。師生之間多元文化背景與語言，如何為USR計畫帶來挑戰與機遇？

我將人類學者所執行的大學社會責任實踐計畫放置在公共人類學的脈絡之中，嘗試重新界定大學社會責任所涉及的對象與其公共化的侷限。本文主張人類學者所執行的USR是因為政策而產生的公共人類學嘗試，此類計畫大致遵循既有的社會現況，採取保守主義的途徑、避免挑戰既有建制。人類學者所執行的大學社會責任實踐計畫，是受到臺灣高等教育政策影響、發展出來的一個公共人類學分支，不應取代既有公共人類學的討論和實踐。

3 是否應將大學社會責任實踐計畫之相關學校、單位、人名以匿名處理？蔡侑霖（2020a）在文章中有詳細的討論。在執行大學社會責任計劃的過程中，研究者同時也是計畫執行者，一直都是在前景之中及舞台之上，也因此衍生出一個有待討論的問題：立基於大學社會責任實踐計劃的人類學研究，和一般人類學研究有何不同？USR計畫的知識實踐生產過程和相關倫理問題，是否適宜因循往例以匿名方式處理？在投稿階段，為符合匿名審查的要求，本文將學校、計畫、合作夥伴、學生等名稱以匿名處理；文章審查通過後，計畫名稱不再採取匿名。

與既有的公共人類學對話，本文進一步將USR計畫視為異質與多元的人類學教學與合作開展的過程，聚焦在細微的互動及其脈絡。在人類學者既有的橋樑和中介角色之上，本文強調人類學者在USR計畫之中扮演行動者及轉譯者的角色，並提出「合作翻譯」以及「轉譯式合作」兩種對比的合作樣態。我將自己和學生、學生之間以及我和合作夥伴之間，基於任務導向，透過不同環節、小部分地協作，嘗試達成彼此需求的過程，稱之為合作翻譯（collaborative translation）。當USR計劃執行者嘗試將教學與社會實踐建立等同關係，進而面臨語言錯位、多重角色位置、責任與風險等合作與轉譯的挑戰時，誤解或甚至扭曲的發生是難以避免的。

與合作翻譯相對，我以轉譯式合作（translative collaboration）分析大學社會責任實踐計畫如何透過涵納、整合新的元素，重新塑造人類學教學與實踐的內涵。人類學教師透過扮演轉譯者的角色、以社會實踐驅動教學設計、傳遞相互價值，藉以重新界定公共人類學教學與實踐的可能性。

以下我將先鋪陳臺灣高等教育變革以及大學社會責任實踐計畫的背景，在此脈絡下對照既有公共人類學的討論，將人類學者所執行的USR定位為具有臺灣高等教育特色的公共人類學。接著，我將在臺灣高等教育國際化的脈絡下，說明本文的研究個案，尤其是國際學生所凸顯的社會實踐難題。在前述背景基礎之上，我著重分析合作翻譯以及轉譯式合作，此兩種USR合作樣態對人類學教學和社會實踐所帶來的挑戰與啟發。文末評述大學社會實踐計畫的侷限，反思新自由主義大學浪潮下學術社群應如何推動典範變遷。

二、臺灣高教變革下的公共人類學教學與實踐

本節在簡短回顧大學社會責任實踐計畫出現的歷史脈絡後，我將從教育、參與、研究、管理等四個面向評析現有文獻。在現有文獻的基礎之上，我將人類學者所執行的大學社會責任計畫放置在公共人類學的脈絡之中，將USR定位為因為政策而產生的公共人類學嘗試。

（一）臺灣高等教育的社會創新化

臺灣的大學社會責任實踐計畫在幾個交錯而重疊的脈絡下出現。大學社會責任實踐計畫回應學科知識走向公共化的訴求，反映全球高等教育轉型的趨勢。全球大學創新網絡（GUNI 2009）指出大學遭逢全球化、財政困境、社會問題等挑戰，面臨轉型的抉擇。以USR的全球網絡組織USRN（University Social Responsibility Network）為例，目前已有19個大學院校加入此網絡。⁴ 蔡侑霖（2020b）指出大學的社區實踐已成為「全球議程」，許多大學重新檢視知識生產與現實社會議題的關係，反思高等教育的角色定位。

臺灣的大學社會責任計畫，既體現上述全球趨勢，又具有在地脈絡。大學社會責任實踐計畫以「改變知識形成系統、推動新的知識典範」（陳東升 2021）為目標，透過高教轉型以縮短學用落差、連結在地社會議題。不過，這裡指的典範是什麼？國家政策又期待以什麼樣的典範去取代它？

回顧二十一世紀初，臺灣高等教育歷經了十二年「邁向頂尖大學計畫」（2005-2017）的推動過程。此計畫以提升研究產出、增加國際可見度為目標，以回應全球高等教育激烈的排名競爭（Lin and Huang 2021: 23）。高額經費投入後，雖然減緩臺灣與國際大學間排名的落差，卻也造成高等教育同質化，紛紛以研究導向為目標，且過度偏重SCI、SSCI、AHCI等指標（同上引：31-32）。大學偏重研究產出與相關指標，是科技部「人文創新與社會實踐計畫」誕生的主要背景。人社實踐計畫於2012年開始徵件，相較於獨尊研究成果，人社實踐計畫強調「由實踐引發創新，由創新推動實踐」（李晏佐 2019：222）。「高教深耕計畫」於2018年上路，接續「邁向頂尖大學計畫」，但將焦點由以研究為重心轉向教學與訓練，進一步平衡過度強調研究表現所造成的高教發展不均（Lin and Huang 2021: 33）。⁵

本文所討論的大學社會責任實踐計畫，與「高教深耕計畫」中提倡「善

4 <https://www.usrnetwork.org/about-usrn/background-introduction/>

5 科技部推動的人文創新與社會實踐計畫，與教育部推動的大學社會責任計畫，各自有不同的內涵與側重點，但是核心皆圍繞在社會實作以及與地方或社區的連結。兩個計劃之間是否相互延續，或如何在各自斷裂的脈絡下產生連結，有待未來研究進一步釐清。

盡社會責任」的目標緊密相關。教育部自2017年起試辦「大學社會責任實踐計畫」，2018年啟動第一期（民國107-108年[2018-2019]）「大學社會責任實踐計畫」共計220件計畫；⁶第二期（民國109-111年[2020-2022]）大學社會責任實踐計畫總計通過217件計畫，⁷教育部於第二期計畫期間每年投入九億多元（章凱閔 2020）。第三期USR（民國112-113年[2023-2024]）於2022年九月徵件，顯示教育部自上而下持續推動高等教育社會創新化的企圖。

隨著大學社會責任實踐計畫的推展與積累，近年已有許多相關研究在臺灣出版。⁸本文參考Larrán Jorge與Andrades Peña（2017）的分類框架，將目前高等教育社會創新化，尤其是大學社會責任實踐計畫之相關研究成果，分為教育、參與、研究、管理等四大主題。

首先，大學社會責任教育的主軸在於如何將社會責任納入課程設計、課程大綱。研究者將觀察投注在大學課堂上，分析USR計畫對於課程和教學所帶來的挑戰（周芳怡 2019）。⁹其中最為關鍵的是，陳怡方（2017a, 2017b）指出，人文創新與社會實踐計畫期望能改善學用落差，然而高等教育缺乏「基礎設施」來支持相應的社會實踐。

第二個研究主題圍繞著社區與社會參與，反思USR計畫對於社區發展所帶來不同層面的影響（邱毓斌 2020；趙政諺 2021），以及國外相似性質計畫的介紹（詹盛如 2020）。社會科學領域的相關研究，著重於USR計畫執行過程與困難，偏重於方案本身的分析。這反映了大學社會責任實踐計畫尚在起步階段，教師身兼計畫主持人將泰半心力投入於方案執行，以及回應場域的關係營造、構思方案雛形、銜接教學現場與場域等挑戰。

第三個研究主題關注公共性，探討研究者如何走出象牙塔，將研究成果

6 高等教育深耕計畫審查結果公布https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=8365C4C9ED53126D

7 「在地實踐 放眼國際」－第二期大學社會責任實踐計畫審查結果公布 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=E14C9B35E0AD3A14

8 近年以公共人類學和大學社會責任實踐計畫為主題的社會科學類期刊特輯，包括《文化研究》第14期、《台灣社會研究季刊》第114期以及《台灣社會研究季刊》第116期。

9 例如，張貴傑（2021）提出「行動式教學設計的歷程」，方雅慧（2014）強調「教與學的關係性系統」。

轉化為大眾知識（Larrán Jorge and Andrades Peña 2017）。臺灣學者的反思則集中在研究者、教學者、計畫執行者等角色之間的矛盾，大學社會實踐計畫和現行教學環境扞格，方案落地與執行時需面對種種困難。作為政府財政挹注的對象，大學社會實踐計畫不可避免要面對管考計畫及績效的壓力，然而過度強調KPI（關鍵績效指標），反倒遏止創新知識典範的動力。在追求教學與創新之間，產生「內在管理張力」（蔡博方 2019）。¹⁰著眼於大學社會實踐計畫對於在地社群的影響，研究者更時常面對「在地人」或「計畫人」的角色掙扎（管中祥 2020：227）。

最後，管理面向涉及高等教育的組織與治理。Larrán Jorge與Andrades Peña（2017）以2000至2015年間刊載於高等教育學術期刊中、關於USR的314篇文章為研究對象，值得注意的是，過半數（183篇）的文章以大學治理、課責性、利害關係人為主題。在臺灣，大學社會責任實踐計畫非但未成為高教改革的解方，反而更加凸顯高教結構的困境。一些大學社會責任實踐計畫聘請專案或是博士後擔任計畫執行人力，一旦計畫不如預期，則將「失敗個人化」以及將「責任個體化」（蔡博方 2019：214-215）。更有甚者，高等教育機構透過USR計劃取得公共資源，未必能對等回饋場域之組織工作者及居民。教師與學生進入場域之後，產生與社會組織的競爭關係。

若引入社會創新議程無法扭轉高教商品化的趨勢，大學社會責任實踐計畫則成為另一種競奪和分配高教資源的管道。究其根本，大學社會責任實踐計畫的前景，取決於高等教育組織改造與治理重生的程度。若非如此，大學社會責任實踐計畫不僅無法回應社會議題，甚至是大學「不負責任」的表現（蔡侑霖 2020b：231-232）。有鑑於此，下一小節文獻回顧側重在大學社會責任實踐計畫之公共性及大學治理，我將梳理人類學者所執行的大學社會責任實踐計畫與既有公共人類學的相似與相異之處，指出大學治理的問題叢結。

10 蔡博方（2019：208）注意到大學社會責任實踐總辦公室和各計畫之間協調時，常利用「軟性溝通詞彙」，例如：追求「共好」、「夥伴」關係、一起「學習」等詞彙掩蓋兩者間的權力關係。

（二）USR是什麼樣的公共人類學？

如何界定大學社會責任？這樣的嘗試是創新還是舊瓶裝新酒？回到人類學科內部，人類學者所執行的大學社會責任計劃和過去討論的公共人類學有何不同？本文主張人類學者所執行的USR，是一種具有臺灣高等教育特色的公共人類學。如果我們將公共人類學定義為觸及學科以外、廣泛大眾的人類學，人類學者所執行的大學社會責任實踐計畫，其內涵的確是公共人類學的展現。但是人類學者所執行的大學社會責任實踐計畫，是受到臺灣高等教育政策影響、發展出來的一個公共人類學分支，不應取代既有公共人類學的討論和實踐。

公共人類學在人類學界已有長足的討論，呂欣怡（2012）透過美國人類學會會長的發言、以及人類學發展史的脈絡指出，公共人類學自1990年代已經是學會呼籲的改革方向。公共人類學中心（Center for a Public Anthropology）創辦人Borofsky使用「人類學的人類學」剖析美國人類學的學科發展脈絡，以典範轉移及霸權理論作為分析框架（2019：24）。Borofsky認為，公共參與過去一直是人類學重要的典範，從Franz Boas、Margaret Mead到Paul Farmer，他們的作品影響力廣大，不侷限於人類學圈（同上引：8）。然而，Borofsky指出，現今人類學界的主要典範是「不傷害」（do no harm）原則，其目的從保護研究參與者，演變為學界及校方維持正面形象的徇私（self-serving）原則，乃至於以研究發表的數量做為學術問責的指標（同上引：27-29）。

Borofsky及De Lauri進一步說明，「不傷害」原則已鑲嵌在美國學術界的三角結構，在大學、資助機構與學術出版社之間互相強化，鼓勵人類學者的研究與寫作方向「要在智識上令人感到興奮，提出足以激起學術論爭及進展的洞察可能性，但是不危害大學所能獲得的財務和政治支持」（2019：10）。在「不傷害」原則之下，學術發表傾向於自我保護而非挑戰既有建制，也衍生出「以數量衡量研究成果、稽核或點數文化（audit culture）」的典範（同上引：12），兩位研究者直言：「除了學者自身，究竟誰能從這些學術生產獲益，也越來越模糊」（同上引：10）。

當人類學者日益傾向遵守「不傷害」的倫理原則以自我保護，也使得人類學走向「過度專業化」，擱置社會參與或改革行動（同上引：8）。

Borofsky及De Lauri倡議以公共人類學的典範來取代上述「不傷害」原則及重量不重質的考核方式。他們將公共人類學定義為「有效處理溢出學科外問題的能力」以及「透過民族誌重新界定公共爭論——以新的洞察或框架轉化對於社會議題已知的、習以為常的理解——並促成社會及政治上對他人有益的改變」（同上引：5-6）。

重新界定（reframing）公共論爭成為公共人類學的核心任務。例如，Charles Hale（2006）從其參與原住民土地權的角色困境出發，指出八零年代以來美國人類學「文化批判」（cultural critique）模式的侷限，以重新界定公共論爭。Hale認為，文化批判著力於不平等的權力關係、對「所有知識範疇解構性地檢視」（同上引：101-102），而非對「人類學知識生產的物質關係」提出變革的可能性、或帶來實際改變（同上引：101）。因此，Hale認為人類學者應視研究主題的特性，跨足文化批判與行動研究。人類學者可透過行動研究，和抗爭組織的政治立場更密切地結盟（political alignment），藉由建立人與人之間的關係達成社會改變，以突破文化批判路徑的限制。

在臺灣，人類學界已有許多公共參與和社會實踐的討論。《人類學視界》以及《芭樂人類學》持續出版，見證了過去數十年臺灣公共人類學界的發展，藉由社群媒體的平台傳播，影響力日益增加。近年臺灣公共人類學的討論呼應上述Borofsky及De Lauri關於人類學典範更新的呼籲，尤其以2012年《文化研究》第14期的公共人類學專題為代表。此專題從大學人類學導論課的教學、民族誌影展、死刑論辯、歷史創傷療癒、到研究倫理審查制度，從多重角度呈現人類學者的行動與介入，也為公共人類學重新界定公眾以及為公共議題提供具體且明晰的案例。

然而，目前的文獻回顧尚缺乏在公共人類學的脈絡下，評述人類學者所執行的USR如何能作為一種公共人類學的實踐形式，以及人類學教師執行高等教育政策時所能扮演的公共性角色。本文立基於上述公共人類學文獻對於公共議題的討論，重新界定人類學者所執行的大學社會責任計畫所涉及的公眾及其公共化的侷限。

相較於Borofsky及De Lauri所指出的美國人類學學科典範和霸權，臺灣高等教育在推動「邁向頂尖大學計畫」的過程中，亦造成稽核及點數文化的

典範，使得學術研究發表與一般大眾或重要的社會議題失去連結。如同上一小節所述，教育部因而嘗試推行大學社會責任實踐計畫以「推動新的知識典範」（陳東升 2021）。

然而，本文主張臺灣高等教育的USR亦大致遵循既有的社會現況，採取保守主義或去政治化的途徑。與美國人類學界「不傷害」原則（Borofsky 2019: 28）相似，臺灣高等教育USR的公共實踐，無論是參與或介入，同樣以不挑戰既有的大學、社會及政治建制為主軸。去政治化的傾向體現在「大學社會責任」的模糊定義，現行計畫大多以社會服務的方案為主體。同時，大學社會責任計畫的角色定位，並非挑戰既有建制（established institutions），USR也甚少進一步影響公眾意識或公共政策制定。

在此同時，人類學者所執行的USR與前述既有公共人類學的討論仍有顯著不同的實踐面向。首先，以對象及行動而言，公共人類學的範疇大於人類學者所執行的USR。USR的「公共性」雖然包括一般社會大眾，但目前參與的主體仍為大學教師和學生。相比於公共人類學的對象，人類學者所執行的USR計畫的受眾限縮在大學內部。

再者，相較於Borofsky及De Lauri對於美國公共人類學的討論，臺灣大學教師需要同時滿足教育部和科技部（國科會）的要求。雖然科技部透過「人文創新與社會實踐計畫」結合理論與實作，教育部也正透過大學社會責任計畫改變教學的典範，但是學界並未大幅改變研究的議程與典範。¹¹USR起源於教育部政策，人類學者所執行的USR作為公共人類學的一種實踐型態，是在政策誘因之下產生。教育部啟動的學科公共實踐並不同於學科社群內部的反思及行動，換言之，USR不是學術社群主動的追求，而是另一套政策或指令的產物。也因此，人類學者所執行的大學社會責任計畫，僅能視作公共人類學萌芽中的新分支。下一小節，我聚焦在USR各方合作的過程，以定義人類學者所執行的USR的公共人類學特質，希望能藉此引發社群內部關於USR的對話。

11 我在公開和私人場合，都遇過資深學者質疑新進教師執行USR計畫的適切性，認為執行USR計畫會對研究、發表乃至於升等造成負面影響。

（三）USR的合作與轉譯

本文聚焦人類學者在大學社會責任實踐計畫之中的合作樣態，藉以銜接USR與既有公共人類學的討論。由於公共人類學主題和形式多樣且廣泛（詳見容邵武 2012：106的評述），本文依據USR的特性，分析焦點為人類學教師在大學社會責任實踐計劃中合作的形式。¹²我將USR計畫視為合作開展的過程，同時聚焦在細微的互動及其脈絡，並提出「合作翻譯」以及「轉譯式合作」兩種對比的合作樣態。

在大學社會責任計畫與各方合作之中，人類學者要扮演幾種角色？我借用設計人類學者Rachel Charlotte Smith（2020）的經驗來說明。作為設計人類學者、中介溝通者，Smith邀請七位青少年、兩位人類學者以及12位互動設計師，在丹麥策畫「數位原生世代（Digital Natives）」展覽，探索青少年世代和數位科技、媒體和資訊的互動關係。她同時扮演著多種角色，包括「設計人類學者、專案管理者、協調人、策展人、朋友、以及在散逸且富有創意的過程中擔任各種對話和介入的聯繫者（liaison）」。她在日常事務中擔任連結各方合作者的黏著劑，同時也規劃管理整個專案的走向（Smith 2020: 123）。Smith所描述人類學者扮演的複雜角色，尤其是中介、促進各方溝通、甚至矛盾衝突的角色，與我執行USR的經驗十分相似。

人類學者向來擅長於扮演中介的、詮釋者的角色，讓不同群體了解彼此的文化觀點，進一步促進相互溝通和理解。無論是以Clifford Geertz為代表的文化詮釋途徑，或是前述Charles Hale指出的文化批判模式，人類學者都充分扮演橋樑、中介溝通的角色。然而，人類學教師在USR計畫中所扮演的關鍵連結

12 人類學學科長久以來有合作研究的歷史，根據Boyer and Marcus（2020: 1）的梳理，即便看似單兵作戰的人類學家，也需要眾多「研究助理、勞動者、中介者、政府僱員」的協力。二戰之後，區域研究更催生了許多大型、長期、跨領域研究合作計畫。然而，1970、1980年代，人類學關注研究者與報導者的關係倫理以及知識生產的脈絡；在此同時，隨著大型合作、團隊研究的經費資源減少，個人化的研究日益增加，人類學也越來越傾向「單一作者對於個人田野工作的詮釋」（同上引：6）。近年新興的合作研究反思人類學走向個人化的研究途徑，不斷嘗試各種合作的可能性，例如：聯合田野（joint field research endeavors）、創造或創新人類學知識傳遞與溝通的平台或媒介、運用數位科技建立檔案資料庫等（同上引：8-12）等。本文第五小節將討論USR如何以合作作為人類學的反思對象。

角色，並不是單純像橋樑般銜接高等教育政策與學術體系這兩端。面對更為複雜多變的社會條件，近年人類學者更加強調民族誌工作者在多點田野之中、依照情境扮演運動參與者（circumstantial activist）的角色（Marcus 1995），或者是透過行動研究與在地行動者創造社會改變的政治結盟（Hale 2006）。

因此，本文在人類學者既有的橋樑和中介角色之上，聚焦且強調人類學者在USR計畫之中扮演行動者及轉譯者的角色。在臺灣高等教育典範轉移的脈絡下，教育部通過自上而下的經費挹注推動USR，從偏重研究發表、稽核及點數文化到社會創新及實踐的典範轉型。在此情況下，社會創新所需的「基礎建設」卻極為匱乏（陳怡方 2017a）。舉例而言，大學裡的課程多半以講授為主，師生普遍缺乏社會實踐的經驗。教師需學習如何撰寫社會實踐成果報告書、訂定KPI、核銷經費，學生也要學習與場域裡的夥伴溝通、辦活動、做展覽。

換言之，教育部USR計畫徵件製造了大學和社會之間合作的契機，但是合作不會自然而然發生。以執行大學社會責任實踐計畫的教師為例，他們需要時常在不同的價值、任務、目標、指標、成果形式之間轉換及轉譯，使得不同行動者、群體、系統得以銜接。例如：儘管社會實踐或具體改變很難在18週內見效，但大學社會責任實踐仍須搭配大學以18週一學期設計課程內容。教師得在自身學科訓練的基礎之上，轉化既有的教學設計，將教學目標、知識內容、作業評量等規劃，與社會創新或社會實踐的框架相扣連。由於基礎建設的缺乏，教學系統與USR系統對接時常產生預期外的後果。例如，學生修了一門課，就不能再回頭修同一門課，使得教師容易陷入在同一學期「辦活動、帶課程、衝業績的搶快操作」之中（陳玉萍 2019：267）。本文第四、第五小節將分析，由於語言及文化的不同、加以各方合作者社會經濟角色位置的差異，因而產生錯譯及誤讀。

這篇文章借用轉譯概念以著重紀錄與反思的對象，是USR合作過程的多样連結和不確定性。轉譯凸顯的是一系列過程，我著重分析系統相互連結時包含著誤譯或最終可能失敗的過程。基於社區總體營造脈絡和USR的相似性，我挪用社會學者楊弘任的轉譯（translation）概念（2007）。兩者同樣是肇因於自上而下的政策，使得不同行動者及文化系統相遇、溝通及接合的過

程。從轉譯的視角，有助於立體化及具體化高等教育政策與人類學學科之間相互連結的過程。

楊弘任（2007）使用行動者網絡理論（actor-network theory, ANT）之中廣泛運用的轉譯概念，探討臺灣社區總體營造的過程之中，不同行動者如何「以自己的語言說出對方的興趣」。Bruno Latour與Michel Callon（1981: 279）將「轉譯」定義為「協商、密謀、算計、說服與暴力的行為」。Michel Callon（1984）強調，轉譯是一連串的錯位與轉變（the continuity of the displacements and transformation），轉譯涉及協商、調整，是為了「用自己的語言表達出對方所言、所欲」，最終成為代表發言、發聲的人。值得注意的是，林文源與John Law運用轉譯作為評述東亞STS（科技與社會）研究的反思工具。他們指出在轉譯的過程中，轉譯者往往會透過涵納、整合（incorporate）新的事物或意義，將兩個字詞、事物、概念建立等同關係。因此，轉譯也是「重新形塑那些在實踐顯現（enactment）不穩定的現實時遭遇重組的過程」（Lin and Law 2019: 126）。

在執行大學社會責任計劃的過程中，計畫主持人面對的正是「或多或少不穩定的現實」，得不斷轉譯各方行動者的意圖、動機或議程（agenda）。我以合作翻譯（collaborative translation）描述當計畫執行者嘗試將教學與社會實踐建立等同關係時，難以避免發生「誤解、忽略或甚至扭曲」（同上引：125）的過程。相對的，我以「轉譯式合作」（translative collaboration）分析大學社會責任實踐計畫將構想化為行動（enactment）的過程中，如何透過涵納、整合新的元素，重新形塑人類學教學與實踐的內涵。如同George Marcus在多點田野之中看見民族誌工作新的契機，轉譯式合作同樣是「以巡遊、轉譯的方式認識與繪製新世界的圖景（a peripatetic, translative mapping of brave new worlds）」（Marcus 1995: 114）。下一小節，我將簡介教學端的背景，說明國際學生作為高等教育場景裡的「他者」，如何與USR相遇。

三、以國際學生為主體的大學社會責任實踐計畫

臺灣高等教育國際化的脈絡涉及多個面向，本節文獻回顧著重在國家發展規劃、臺灣招收國際學生的歷史脈絡，說明臺灣高教國際化的主要困難。同時，在臺灣高教國際化脈絡下說明本文的研究個案：一個以國際學生為主的USR計畫及其發展脈絡和運作。¹³

（一）高等教育國際化的背景脈絡

高等教育國際化與國家發展規劃密不可分，例如前述「邁向頂尖大學計畫」，即以提升國際競爭力為目標之一。其中，英語教育在國家發展規劃中扮演重要角色（Wang 2021）。臺灣近年最具代表性的政策「2030雙語國家政策發展藍圖」，以培養國際移動競爭力、提升就業競爭力為目標（國家發展委員會 2018）。語言教學向來具有象徵意義，例如要求學生學習臺灣本土語言以及新移民母語，藉以彰顯臺灣作為「多元文化的亞洲民主國家」（Vickers and Lin 2022: 14-15）。同時，招收國際學生也屬於國家發展戰略方針的一環，語言教育關乎國家培養的人才方向，例如透過英語與歐美接軌、提升貿易和交流的能力，或降低因為華語親近性對中國產生的依賴（同上引：14）。

此外，高等教育國際化也擔負著推展文化與影響力，實現軟實力外交的功能（Ma 2014: 133）。過去二十年臺灣的國際或境外生政策歷經了幾次轉折，從2003年擴大招收境外生、2010年招收大陸籍學生、到2016年在新南向政策下成立國際專班招收東南亞學生（周宛青 2019：7）。¹⁴同時周宛青（2019）認為此一歷程凸顯境外招生成為臺灣教育部門因應少子化的策略，藉招收境外生以增加生源與財源，也顯見「國際化」的定義如何隨著國家發展規劃的目標而改變。同時，國際化也帶來大學之間的競爭，國際學生、國際化課程、國際學程成為競逐高教特色的籌碼，也是本文的重要背景。

13 高等教育國際化尚包括招收國際學生、國際學術研究與交流、國際學者訪問與合作、營造就學與生活的國際化環境等面向，因篇幅侷限，本文主要討論國家發展政策。

14 台灣從1950年代到2010的國際學生數量、政策變化與意涵分析請參見Ma（2014）。

高等教育國際化成為全球趨勢，東亞國家加入歐美留學大國的行列，積極吸引國際學生，卻也凸顯高教體制的問題。周宛青（2021：10）指出，「量產」境外生成為臺灣高教國際化的主要政策，國際化往往被等同於「英語化」的程度，大學大量招收國際生並增設全英語授課EMI（English as a Medium of Instruction）課程。除了顯而易見的EMI課程品質與數量，國際學生也面對校園與社會生活適應問題。由於英文尚未成為臺灣學術上和社會上的通用語（an academic and social lingua franca）（Lau and Lin 2017），不會中文的國際學生往往難以融入臺灣的大學校園。因此，國際化更涉及高教組織基礎建設的改造，例如如何逐步建置語言、文化、社會交流等國際化環境。然而，教育部績效評量主要以可量化的成果表現為指標，忽略教學品質與行政組織改革，缺乏配套措施與統整規劃的國際化，為高校帶來龐大的行政負荷。¹⁵

高等教育國際化以及上一小節描述的社會創新化，雖然各自都在臺灣的國際發展規劃以及高等教育計畫扮演重要的角色，但是兩者的連結並不明確。「2030雙語國家政策發展藍圖」計畫提出以「透過大學社會責任實踐計畫（USR）、國際學生……擴增英語推廣補充人力」（國家發展委員會2018），或是教育部第二期USR計畫的國際連結類計畫、USR計畫第三期的國際合作型計畫，是國際化與社會創新化在政策上少數的交集。本文透過詳細分析國際學生參與社會創新類課程的困境與機遇，填補既有研究的空缺。

如同前一小節所述，在中文為主的环境下，針對大學社會責任實踐計畫的課程所需要的基礎建設尚不足夠；相較之下，以國際學生為主、以全英語進行的USR相關課程，基礎建設則面臨雙重匱乏：不僅缺乏足以支撐社會實踐的基礎建設，更缺乏國際化的基礎建設。人類學教師即使手邊已經有為社會實踐而設計的課程，也不是單純將語言從中文轉換成英文就能順利開展

15 另一方面，招收國際學生成為解決勞力短缺的方案，除了前言提到的烏干達學生事件，近年台灣的新南向產學合作國際班（周宛青 2019）亦發生留學生違法工作、遭到學校與雇主剝削的情形。日本在急需勞動力卻未大舉開放移工的情況下，到中國和越南招收留學生，透過「教育-移民產業」的中介，留學生成為兼職廉價勞工（Liu-Farrer and Tran 2019）。在英國，印度、菲律賓、部分非洲國家的留學生也成為勞力剝削及人口販運的受害者（The Guardian 2022）。

（請參見Lusagalika et al. 2021: 165-166）。如同本文的案例討論，以國際學生為主體的大學社會責任實踐計畫課程，教師、本籍學生、外籍學生的興趣、動機、乃至於溝通方式都不大相同（周宛青 2021：6），時常產生本文將分析的溝通需求與誤解，也因而凸顯合作及轉譯的關鍵角色。

（二）以國際為連結元素的USR 計劃

2020至2022年間，國立政治大學有九個USR計畫，橫跨偏鄉教育、地方創生、社區發展、醫療衛生等面向。其中一些計畫以大學鄰近社區或產業作為計畫場域，另一些計畫場域則和大學無地緣特性，而是以計畫主持人之專長或經歷為出發。我所執行的「創新國際連結」計畫屬於後者，由於另一位計畫主持人曾經主持移工參與式預算以及新移民創業需求調查委託研究計畫，因而有桃園市移工組織和新移民協會的網絡基礎。

在此基礎上，本文的個案「創新國際連結」計畫，最初發想是以協助新移民建立及發展網路市集。自九零年代起陸續移居臺灣的女性婚姻移民，有不少人嘗試透過做小生意支持家計或實現自我。「創新國際連結」USR計畫以SDGs永續發展目標之中「合適的工作及經濟成長」與「減少不平等」為出發點，著眼於新移民在臺灣創業及行銷面臨的困難，由學生和計畫團隊為新移民姊妹拍攝產品短片，透過美食、手作藝品、生命故事推廣其母國文化。同時，計畫也將觸角延伸到新移民家庭，由學生設計新二代小學生的課後照顧班教案，以及舉辦親子校外教學，建立國立政治大學學生和新移民家庭的連結。

隨著計劃開展，「創新國際連結」也逐漸開展以移工為核心的軸線，由臺灣學生和國際學生設計華語互動教案，在庇護中心與印尼及菲律賓移工面對面交流。同時，修課學生也進行與移工訪談，記錄其遷移與勞動的困境，進一步發展具有社會實踐意涵的期末專題報告或成果實作。「創新國際連結」也以遷移與勞動為主題，舉辦影展、真人圖書館、國際學者講座、移民議題展覽、USR培力工作坊等活動，擴大校內外師生對於人權及永續議題的認識。

整體而言，「創新國際連結」以國際元素作為計劃的樞紐，連結臺灣的新移民、新二代、移工、本地學生、國際學生、以及跨國師資等社群。在實

際操作層面，上述活動大部分是透過與移民議題相關的課程而完成。¹⁶「創新國際連結」USR計畫與我所開設的兩門英語授課課程相結合，分別是「移民與全球化」及「移民與文化的十個關鍵字」。過去五個學期參與上述課程的學生總數為195人，其中約半數為國際學生（請見表1）。這109位國際學生為來自泰國、馬來西亞、印尼、越南、菲律賓、香港、韓國、日本、海地、貝里茲、聖露西亞、聖文森、宏都拉斯、巴拉圭、德國、以色列、加拿大、塞內加爾等國家的國際學位生，以及來自新加坡、日本、瑞士、德國、法國、美國、英國等地的交換學生。¹⁷

表1 搭配USR課程之主要資訊

課程名稱	開設學期	課程類型	總修課人數	國際學生修課人數	課程作業
移民與全球化	2021春	學院專題課程	40	20	平時參與、社會實踐、移民訪談、線上展覽、Sketchbook
移民與文化的十個關鍵字	2021秋	通識	55	29	平時參與、社會實踐、實體展覽
移民與全球化	2022春	學院專題課程	11	5	平時參與、社會實踐、移民訪談、線上展覽
移民與文化的十個關鍵字	2022秋	通識	51	32	平時參與、社會實踐、田野參訪、實體展覽
移民與全球化	2023春	學院專題課程	38	23	平時參與、社會實踐、田野參訪、移民訪談、走讀設計

資料來源：歐子綺整理

本文第二章及第三章已分別說明高等教育的社會創新化，以及高等教育國際化在臺灣出現的脈絡。然而，這兩種潮流如何產生碰撞？如前所述，社

16 以2021年春季的移民與全球化課程為例，課程作業以分組方式進行，40人分為11組，一學期需要安排11次移工庇護中心華語交流活動以及11位移工或新移民受訪者（2021年五月受疫情影響，改成全面線上教學，部分社會實踐活動取消）。

17 2013-2019年間，國立政治大學歷年的國際學位生及交換生的人數皆各在500人以上，2020年因新冠肺炎疫情爆發而下降。2021年國立政治大學的國際學位生為472人，以及交換學生214人。其中學位生的主要來源地區依序為亞太、中南美、歐洲及北美，交換學生則主要來自於歐洲和亞太地區。

會創新化是為了回應大學過於偏重研究產出，而跨境競逐生源的壓力推動了高等教育國際化。兩個潮流共同的脈絡是高教商品化、全球高等教育競爭。但是，兩者碰撞也有其偶然性，不必然是在行動者有意識地規劃下使兩者產生碰撞。

這樣的偶然性體現在「創新國際連結」USR計劃設計之初，因為我所任教的單位是國際學院，我便不假思索地以國際學生為主體來策畫USR課程及活動。隨著計劃開展，我才逐漸意識到臺灣高等教育環境之中，社會創新基礎建設與國際化基礎建設的雙重匱乏。¹⁸在缺乏國際化基礎建設的情況下，使得人類學教師的轉譯工作更為關鍵。國際學生作為異文化的學習主體，若要參與社會創新的USR課程，需要的不只是語言上的翻譯銜接，而是多層次的轉譯。

接下來兩個章節，我將藉由分析「創新國際連結」計畫，說明社會創新化和國際化，兩個潮流如何在人類學教學與實踐過程中相互碰撞。具體而言，在執行大學社會責任實踐計畫的過程中，教師作為研究者和計畫主持人，必須回應學生、在地社群之間迥異的需求，以達成「縮短學用落差」此一高教社會創新的變革目標。另一方面，異質的學生、多語的教學和實踐場域，也催生並形塑合作的特殊樣態。

四、挫敗的「合作翻譯」

本文將USR置放在公共人類學的脈絡之中，以下將藉由計畫執行的經驗，說明USR如何作為一種公共人類學的實踐形式，以及USR受限於不挑戰建制的原則，加以缺乏學科社群內部對話，所面臨的挑戰。在這篇文章中，我嘗試提出與對比兩個概念來描述USR過程中的合作樣態：合作翻譯以及轉譯

18 如前所述，台灣大學校園的主體是本地學生，課程、行政、課外活動、社會交流都以中文為主要語言。在此情況下，相較於本地學生，國際學生形同校園中的「他者」。以我所任教的國立政治大學為例，課堂中常見到台灣學生和國際學生分開坐，台灣學生傾向與台灣學生共同完成小組作業，較少主動納入國際學生組員。

式合作。這一小節將檢視我在大學社會責任實踐計畫的挫折經歷，藉以分析大學社會責任實踐計畫之下「合作翻譯」的侷限。

合作翻譯體現在我嘗試將課程與USR「綑綁」的過程，亦即把USR的方案實作轉譯成課業內容與評量要求。修課的學生成為方案的主要參與者，教學團隊擔任的是中介和翻譯的角色。一端是課程應有的教學設計、學習進度、作業要求，另一端則是場域裡的需求、大學社會實踐的目標與任務。當合作夥伴、修課學生、教學團隊（包括課程助教與計畫助理）開始互動，需要合作翻譯的層面也更為複雜，挫敗也從中產生。

（一）錯位的母語

2021年四月八日的演講是「移民與全球化」課程的亮點，因為打從課程一開始，我就許諾學生會有移工或新移民「現身說法」。也一再強調對來賓的重視，課程會點名、提升出席率。透過USR合作夥伴安排，邀請了演講者Irene。她是印尼籍的新移民，先是來到臺灣作為看護工，後來認識臺灣籍的先生而結婚，身份轉變為新移民，爾後任職於移工庇護中心。移工、新移民、組織工作者的三重身分，讓演講極具吸引力。

為了減輕講者的負擔，我決定將課堂演講改以對談的方式進行。我先草擬了一份中文的訪談提綱，寄給合作夥伴。Irene能嫻熟地使用華語和印尼語，但是課程是以英文進行，班上有四分之一的國際學生不會中文。國際學生與臺灣的新移民缺乏共通語言，新移民使用華語或自己的母語，國際學生使用英語或自己的母語。無論Irene是使用華語還是印尼語，勢必要翻譯成英文。我忽然想到班上有印尼學生修課，想請Sarah幫忙把Irene回答的印尼文翻譯成英文。Sarah是來自印尼的大一學生，因為疫情影響，一年級上學期都是遠距離上課，下學期才剛抵達臺灣，和同學們都不熟悉。我天真的假想是：一方面，講者Irene可以用母語印尼語自在地表達，另一方面，邀請大學生Sarah擔任翻譯，或許也有培力的作用，增加課堂上多語（華語、英語之外）的交流空間。¹⁹

19 本文所使用之人名皆為化名。

演講所在教室是一間剛裝修完成的階梯教室，環狀半圓形的桌椅圍繞著講台、投影螢幕。我拉了三張椅子到講台正中間，想要營造一點沙龍座談的氣氛。我安排Irene坐在正中間、面對全班學生，Sarah坐在她右手邊，我坐在左手邊。這時陪伴Irene前來的合作夥伴建議放一張桌子，讓講者不那麼緊張，於是我們三人就坐在桌子後頭。

我用英文開場，接著用中文提問、然後再自己翻譯成英文。第一組問題是關於Irene的家鄉、來臺灣之前的家庭概況。我請Irene用印尼語作答，她猶豫了一下，然後用印尼語開始描述。等Irene說了幾句話，學生Sarah再從印尼語翻譯成英文。

訪談與即席翻譯的過程不太順利。Irene從自己的家庭成員、家鄉概況、成長過程開始介紹，有些資訊Sarah沒聽清楚，需要先和Irene以印尼語確認後才能翻成英文。幾個問答及三方翻譯之後，Irene突然轉頭問我：「我可以用中文回答嗎？」我說當然可以。於是Irene用自信又流暢的華語開始回答問題，台下的臺灣學生瞬間回過神來，跟Irene有了立即的連結。還在學華語的國際學生像是突然被轉到全中文頻道，不知作何反應，只能無助地等待我的英文翻譯來解救他們。等到Irene說完一段話，我接手把Irene的華語作答翻譯成英文，這時候國際學生才和臺灣學生回到同一個時空。

Irene用華語顯得更放鬆，越談越開，但是Sarah就沒有任務了，只能在台上默默低頭寫筆記。正當我和Irene的訪談漸入佳境，坐在第二排的臺灣男學生林翰宇突然舉手了。翰宇說：「老師，Sarah剛剛傳Line跟我說她坐在台上很尷尬。」翰宇和Sarah是同一組的組員，負責紀錄今天的訪談。不諳華語的Sarah，還不知道翰宇到底說了什麼，等到她意會過來發生了什麼事，臉上又驚又恐。我跟說Sarah謝謝，請她回台下和其他學生坐在一起，之後講台上就剩下我和Irene了。

這次互動凸顯轉譯過程的不確定性，以及語言本身帶有的權力關係。我所假想的「合作」，建立在假想與偏見之上。我認定移民使用母語必定更加自然、自在，等同於將母語視為移民身分的本質，無論她是婚姻移民或是國際學生。在此同時，我還預設了新移民Irene必定較不擅長使用中文（第二語言），但國際學生Sarah反倒能將印尼語翻譯為英文（同樣是第二語言）。

當我邀請Sarah擔任翻譯的角色，不僅忽視了臺灣學生和國際學生需要不同的轉譯方式，更重要的是「轉譯式合作」不必然會透過「翻譯」而發生。但Irene發出抗議：「我會說中文啊」，在公開演講的場合、面對臺灣人講印尼語，錯位的母語讓她很不自在。Irene立即與我調整、協商，她要以自己選擇的語言說出我的關注興趣。

（二）翻轉角色位置

上一小節分析的課堂場景，也突顯了移民身分、社會位置的異質性。一些臺灣人將東南亞的婚姻移民與國際學生同樣視為「種族他者」（藍佩嘉2014）。例如，周宛青（2019：10）關於國際學生的研究，指出「東南亞學生則被視為外配及外勞，被以輕蔑或鄙視的態度對待」。然而，婚姻移民與國際學生的「他者」社會位置仍有差異。²⁰即使國際學生和新移民或移工是同鄉，例如Irene和Sarah都來自於印尼，但他們在臺灣的（移民／公民）身份不同、他們來自不同社會經濟狀況的母國家庭，也使得雙方的處境、動機（agenda）、位置或社會位置（positionality）截然不同。這些社會位置的異質性，包括：階級、教育、性別、種族等，由於學生與移工之間的角色位置差異，在社會實踐的過程中，往往產生摩擦與張力。

回到上述訪談插曲，使用「錯位的母語」使得Irene無法「發聲」，我安排Sarah翻譯Irene的話，反而強化Irene作為新移民不擅中文的刻板印象及社會位置。Irene用嫻熟的中文述說自身故事，她和臺灣學生得以直接溝通，也翻轉了被我設定的角色位置。在此同時，剛剛來到臺灣讀書的國際學生Sarah還在異地摸索她的社會位置，臺灣男學生林翰宇決定代表她「發聲」，卻也強化了Sarah作為國際學生「失語」的處境。

我於期末採用匿名問卷調查學生透過課程參與USR計畫的反饋意見，學生普遍認為課程中最大的觸動及收穫，是能夠和移工或新移民面對面接觸及

20 一位越南籍新移民潔如在我的課堂演講中分享親身遭遇，提到桃園菜市場的台灣小販對於同樣來自越南的婚姻移民與國際學生有截然不同的待遇。根據潔如的經驗，小販對於越南配偶較為歧視，認為他們和台灣人結婚是為了錢，但面對越南籍國際學生卻較為親切友善。

訪談。然而，搭配課程作業要求在短時間內進行USR計畫，往往使得學生在缺乏足夠的訪談與倫理訓練下進入實踐場域，加以角色位置的落差，造成學生與社群之間的誤解。

2021年四月的期中考週，學生們正在為了期中訪談而忙碌。我讓每組找一位新移民或是移工訪談，就在學生陸續完成訪談後，我突然收到移工庇護中心夥伴小真的Line訊息。大意是我們介紹過去訪談的學生凱言態度高傲，讓小真及印尼語通譯感覺很不舒服。

小真列舉了三件事：首先，凱言的提問或發言與我們安排的訪談無關，卻不斷「要求翻譯翻給移工聽」。例如詢問受訪移工是否使用過外送平台，以及自顧自介紹自己所認識的移工的情況。第二，「用教導口氣」跟庇護中心的移工和工作人員解釋勞動法令，但凱言並不清楚法令內容。第三，凱言多次提到自己親戚是勞動部門的官員，可以代為溝通移工政策的問題。小真總結這是一場「不愉快的訪談經驗」，也令通譯感到「完全被貶低」。

收到訊息的當下內心很沈重及自責，懊惱著如果我在現場，或許就能避免錯誤和不愉快。我先打電話給小真道歉以及確認情況，然後聯繫課程助教。這門課一共有四十位學生修課，分成十一組學生進行訪談。我在訪談前審閱各組的訪談大綱，給予學生確切的修改方向，之後由三位研究生助教分頭帶領學生前往訪談。負責帶凱言前往庇護中心進行訪談的助教有些驚訝，因為訪談當下合作夥伴沒有表達不滿，但助教也同意凱言有不妥當的地方。

從助教的視角補充當天的經過之後，我著手聯繫凱言，請他找時間與我詳談。我請凱言描述當天訪談的過程，過程中是否有令他印象深刻的地方；之後，我告訴他小真和通譯傳達給我的訊息。凱言很驚訝，他覺得自己是出於善意，也以為對方跟他一樣有正面且愉快的訪談經驗。他有點委屈地說，當時詢問移工使用外送平台的經驗，不是為了閒聊，而是為了更瞭解移工的日常生活。他也強調自己真的有很親近的家人擔任勞動部官員，如果移工或組織有需要，他很希望能提供協助。

在大學社會責任實踐的場域之中，需要重新協商角色及社會位置的不只有學生、場域的夥伴，也包括我自己。我是老師也是USR計畫的主持人，我自己分屬的兩個角色位置讓這場一小時的談話頗為艱難。如果這只是一份

課堂作業，我作為老師，可以更為直接地指出凱言的「錯誤」。但是，作為教師／計畫主持人，我先告訴凱言我失責的部分：如果這是一門以人類學學生為主的專業課程，我們會讓同學有更充分的時間相互練習，模擬訪談的情境，也會針對倫理原則有更充分的討論。如果這個USR場域是我自己長期深耕的田野地點，或許我和夥伴能更了解彼此的關注興趣，也有更厚實的信任基礎。

（三）教師／計畫主持人／研究者的責任與風險

當知識傳授與社會創新成為大學教師的雙重任務，大學社會責任實踐計畫主持人不僅扮演「媒合」學生與場域夥伴的角色，更時常面臨角色的衝突（蔡侑霖 2020b：233）。在執行USR計畫的過程中，我作為教師與計畫共同主持人，必須同時擔任教學、方案執行與研究等工作。²¹甚至可能產生「計畫人」預期的成果與影響，與「在地人」所欲推動的目標相違背（管中祥 2020：227）。為了達成計畫目標而進行的「合作翻譯」，受到計畫設定的KPI掣肘，往往走一步、退兩步。

作為USR的計畫主持人，我必須在一學期18周的框架內，很快地讓學生和場域有介入、有互動、有產出。當大學社會責任實踐計畫訴求社會議題與創造改變，我要讓學生在很短的時間內意識到社會問題、也要鼓舞他們做出改變。在這些前提與課程操作下，學生往往不自覺代入了「幫助者」的角色位置，場域夥伴則被想像為「受助者」的角色位置。以上述庇護中心的訪談事件而言，場域夥伴們之所以感到「被貶低」，正是因為敏銳地感受到雙方角色位置的落差。

相較於授課教師，計畫主持人還需要承擔「風險」管理的角色：有多少學生會修課、修課學生來自哪些系所？他們來自哪些國家、使用哪些語言？對於大學社會責任實踐計畫有多少認識？修課學生一旦成為計畫的主要參與

21 黃俊儒（2020）曾提供教學和研究相互促進的設計指引，但是並未回答「服務」或是「大學社會責任實踐計畫」該如何納入教學與研究的循環設計。這篇文章是我作為教師／計畫主持人／研究者相互轉譯的產出，嘗試將教學、社會實踐納入研究，也嘗試以研究介入教學和社會實踐。

者，修課人數、學生所使用的語言、科系背景，即決定方案將如何進行。如果沒有修課學生作為「基本班底」，每次舉辦USR活動便要從茫茫大海中打撈參與者，我就要背負沉重的「票房壓力」。同時，我無法參與所有的活動，單靠事前的教案審核或課堂上的準備，難免在執行時有差錯。²²每每收到夥伴反饋意見的當下，我覺察到自己對這些挫折有種強烈的愧疚感。

最後，我作為教師及計劃主持人的角色和位置衝突，也讓我進一步思考：這些合作上的挫折意味着什麼？為什麼我這麼在意這些「失敗」？這些角色衝突或位置翻轉，挑戰人類學的教學與研究路徑。以倫理責任和風險而言，執行USR計畫跟以往的田野調查不同，我不再像獨行俠（lone ranger）

（Boyer and Marcus 2020: 3）一樣單兵作戰。過去，作為田野工作者，日常互動、利害關係與風險，乃至於產出一篇「文責自負」的學術文章，責任都在研究者一人身上。然而，大學社會責任實踐計劃需要眾多「合作者」一起推進與完成，也因此溢出教學者、研究者、田野工作者習以為常的責任範圍。當責任擴大且風險管控日益困難，計畫主持人得時時面對「合作」之中不穩定或甚至挫敗的轉譯過程。

五、轉譯式合作

相對於合作翻譯（collaborative translation）所面臨的挫敗和風險，本文主張大學社會責任實踐計畫下的創新需要轉譯式合作（translative collaboration），以轉譯的方式認識與繪製雙方未來共同的圖景（translative mapping）（Marcus 1995: 114），進而透過「相互轉譯而逐步建構出新的社會想像」（楊弘任 2007：51）。當國際學生遇上USR，意味著多語及多文化的學生捲入大學社會實踐計畫，語言與文化的錯位、角色位置的翻轉，不僅帶來

22 因為篇幅限制，僅補充兩個例子。台灣學生在新二代課照班介紹台灣的移民情況，提到「移工和新移民都是因為母國經濟落後來到台灣」。社工督導阿浩在學生離開後，立刻傳訊息反映學生的說明對移民有刻板印象。另一次在移工庇護中心，台灣學生和泰國學生一起準備了華語交流教案的內容，讓移工同時學華語也學泰文。因為來自泰國的學生比較活潑，教泰文的比例較華語高。這樣的互動和夥伴預期有落差，當下我就收到夥伴困惑的詢問。

風險、也帶來教學創新的契機。這一小節，我引用Boyer與 Marcus（2020）以「合作作為人類學自我反思（self-reflection）對象」的分析框架，闡述在現有的大學社會責任實踐框架下如何促成轉譯式合作。

當國際學生遇上USR，撐出了什麼樣人類學教學與實踐空間？我提出三種轉譯式合作的可能性：USR計畫主持人作為高教社會創新以及國際化進程的轉譯者，以USR計畫作為驅動引擎，不斷為人類學教學、研究帶來新的刺激和挑戰，最後藉由參與者之間的相互價值以銜接學術和實踐之間的落差。

（一）人類學背景的教師作為轉譯者

首先，大學社會責任實踐計畫裡的合作強調社會實踐及跨領域導向，「為人類學的探詢重新設定尺度與框架（re-scale and re-frame the anthropological endeavor）」（同上引：2）。如同本文第二小節提到，重新界定（reframing）公共論爭是公共人類學的主要任務。在大學社會責任的框架下，重新設定尺度與框架意味著納入多元且異質的學習主體。當師生角色位置翻轉，兼具USR計畫主持人身分的教師，最合適的位置或許是擔任人類學知識與社會實踐的關鍵連結及轉譯者，為師生之間、學生之間、師生和場域等多方合作的進程架設舞台。

以華語和臺灣學生為主的大學課堂，國際學生多半自成一格，處在有些疏離的位置。「創新國際連結」計畫所結合的課程，重新界定以多元的學生背景作為人類學教學的主體。過去，教學工作的主軸是學科知識的傳授、學生吸收所學、評量的過程。社會實踐則牽涉釐清社會問題、設計方案、團隊合作與執行、宣傳交流、撰寫成果報告等面向。兩者有截然不同的「關注興趣」及「知識形式」（楊弘任 2007：51, 54）。我試著以多元的學生背景為中心，將教學的「知識形式」轉譯為社會實踐，或是將社會實踐的「關注興趣」轉譯為教學。

在正式開課前，我從教師的角色出發，結合對場域的認識，先初步設想了一些涵納多元文化和語言背景學生的課程內容。以人類學知識的核心概念「他者」為主，延伸到認識「種族化他者」。例如，我引入Jason De Leon（2015）在美國和墨西哥邊界的考古學和文化人類學研究，讓學生能從物質

的角度，例如移民在邊境留下的水瓶、衣物和鞋子，來理解移民的經驗和歷程。同時，課程著重互動與連結，例如邀請新移民或移工組織工作者來課堂演講，由修課學生與移工或新移民進行訪談，以及學生以移民為主題發想的期末展覽作品。我和計畫助理們盤點前期與合作夥伴討論過的方案雛形，再把可行、有需求的社會實踐納入課程要求，包括：新二代校外教學、新二代課後照顧班、移工庇護中心華語交流等。

在挫敗的「合作翻譯」經驗之上，我逐步增加反思性的作業，作為公共人類學教學的介入方式，協助學生聚焦在自身觀察與經驗。例如，邀請學生撰寫反思共筆、田野參訪的反思學習單，共同記錄教學與實踐的歷程。學期中，透過小組成員互相訪問、與同儕分享生命故事，一同擬定期末展覽或報告的方向。在此過程中，師生都能扮演自我觀察與研究者的角色，看見自己在課程學習和社會實踐的成效，意識到自己同時作為學習者和行動者的角色。

上述課程內容以流動、遷移及反思性為主題，直接觸動國際學生相似又獨特的生命經驗，讓他們敢於發聲。以期末專題作品的主題而言，臺灣學生傾向關注臺灣的跨國移工和新移民議題，國際學生則傾向把焦點放在自己遷移經驗所折射出的臺灣。²³例如，2021年的期末展覽有一組學生（包括四位中南美洲的學生以及一位臺灣學生）在提案中說：「儘管臺灣是世界上文化最豐富的地方之一，但每當他們在地鐵上或最近的 Seven-Eleven 看到外國人時，他們仍然感到驚訝和敬畏（awe）。」學期末，她們透過短片記錄國際學生的心聲與生活，試圖拉近臺灣人與外國人的距離。

過程中，國際學生從臺灣教學環境中的異文化主體，轉為觀察者和行動者。當教師和助教把合作的舞台架設好，讓國際學生來到舞台的中央，過去較為邊緣的國際學生自然迸發出各種能量，尤其是一種亟欲訴說自身故事的

23 以2021年秋季的移民課程期末展覽為例，修課同學55個人，其中有29位為國際學生，總共有14件小組展覽作品。舉例而言，「我愛上了台灣/*I Fell in Love with Taiwan*」國際學生小組訪問四位來自加勒比海的台灣新移民；「相似的陌生人/*Common Strangers*」透過攝影看見不同文化的異與同。2022年的春季課程有11人修課，其中五位是國際學生，期末作品以紀錄短片為形式，例如「疫情下一個國際學生的生活/*Life of a Migration Student in the Midst of Covid*」，由國際學生記錄自己在疫情下的宿舍生活。

動力。有了舞台，眾人說出自己的關注興趣，透過轉譯式合作，進一步凝聚新的想像。

（二）USR作為人類學教學與實踐的驅動引擎

其次，轉譯式合作指向「新的、中介的知識生產形式（new, intermediate forms of knowledge-making）」（Boyer and Marcus 2020: 2）。在學期短、操作快、要求實效及KPI的大學社會責任實踐框架下，讓我體會到，越是急促、越需要停下來沈澱與反思，以回應快速見效的USR運作模式。例如，在教學安排上盡量讓每一個課程環節設計都是有意義的，課程內容、社會實踐、作業評量皆以流動和遷移經驗為軸心，一次次的講課、社會實踐、田野參訪、客座演講，都在為期末的展覽做準備。雖然在USR的課程中無法進行長時間的參與觀察，讓學生在進入場域前有足夠的鋪墊，但是人類學教師能夠引導學生反思過程中的合作，把人類學的反思和知識生產能力融合在課程設計之中。

就像田野過程中的參與觀察是為了寫作（participate in order to write）（Emerson et al. 2011），大學社會責任實踐也是為了知識生產。在人類學的教學與實踐過程中，USR扮演的是驅動引擎的角色。課程不是配合USR，而是隨著每個學期USR的側重點不同，驅使人類學教師重新設計課程大綱。由於社會實踐的目標驅使教學內容的變化，因此每次課程都有新的嘗試與設計。例如「創新國際連結」USR計畫於2022年三月舉辦蔡崇隆導演的紀錄片《九槍》試映會，相應的，當學期移民課程內容即圍繞著臺灣失聯移工的議題，為學生觀影作預備。²⁴

在此情況下，USR計畫內的紀錄片放映活動成為「中介的知識生產形式」。課程內容與社會實踐相互連動，當然並非USR課程獨有，但是和其他課程相較，USR計畫在兩到三年的執行期間不斷擔任驅動引擎的角色，反倒使每學期的課程設計都能以對外連結的活動為核心，透過轉譯式合作滾動與變化教學與實踐的內容，同時捲動更多行動者的改變。

24 另外一個課程與社會實踐產生連動的例子：2021年秋季移民課程演講曾邀請一位從事關注人口販運現象的國際組織工作者演講，之後對方邀請我們以USR的形式參與對方組織的倡議活動。

（三）以「相互價值」彌合「學用落差」

最後，USR究竟生產了什麼樣的知識？在大學社會責任實踐計畫中，老師和學生擔任的是計劃的執行者。弔詭的是，師生同時也是大學社會責任計畫要改變或改造的對象。「縮短學用落差」的口號，會讓師生誤以為只要增加社會實踐的比例，就可以減少兩者間的落差。例如由老師安排社會實踐，學生作為執行人力，參加完活動就算達成社會實踐，卻往往只達成「合作翻譯」。本文指出，大學社會責任計畫牽涉的不只是縮短學用「落差」，而是進一步挑戰「學」與「用」所代表的典範。

縮短學用落差此一大學社會實踐計畫目標，挑戰的典範包括講課、理論與學問的形式。在臺灣慣行的講授課程典範之下，臺灣學生期待老師長時間、單方面的講述，也習慣寫作業、報告或是考試等評量方式。然而，與大學社會責任實踐計畫結合的課程，因為需要事先規畫和組織的事項繁多，在學期初，每週課程都需要花費15分鐘到半個小時的時間，為社會實踐的各個環節做準備。在期中教學意見調查時，我收到幾位學生抱怨課堂裡學習的「知識、理論」不足，似乎「用」過多地佔用了「學」的比例。

然而，「學用落差」裡頭的「學」到底是什麼？當大學社會實踐計畫期待藉由教學設計，縮短學用落差，進一步帶來社會創新，師生都必須重新思考：學習是什麼？學習的用處又是什麼？換言之，學習或實踐都不是自然而然發生，老師自身需要轉譯不同任務目標，也需要協助學生轉譯。在過程中，不斷提醒以及協助學生提煉他們在過程中學到了什麼，同時轉化自身以及學生對於學習和實踐的認知。在大學社會責任實踐計畫之中，小組及師生透過轉譯式合作而產生的能量及動力，帶我看見學習過程中「如果不透過合作就難以產生的相互價值（mutual worth）」（Boyer and Marcus 2020: 2）。

在大學社會責任實踐計畫之中，相互價值是什麼、如何發生？舉例而言，2021年的移民通識課程之中，有一位臺灣大四學生曉琪，和四位國際學生組成期末展覽的小組。曉琪因為在課程中受到Jason De Leon關於移民物質文化的啟發，想要以移民攜帶的物品作為報告主題，但是其他組員並不同意她的點子。學期結束後，曉琪寫了一封長信給我，反思這次小組合作的過程：

可惜跟我的組員討論後，他們認為外籍生不會帶什麼特別的東西

（可能是臺灣人，才會帶泡麵跟藥吧><），雖然有嘗試多次說服組員，但仍舊無法成功，即使我的組員做的影片非常吸引人（他們真的很認真拍攝），但很抱歉無法讓老師看到更有創意的展覽。這個過程讓我體悟到……語言隔閡、文化差異以及每個人做事的方式不同確實會產生摩擦，幸好大家都是對事不對人，讓我沒那麼難過。經由這次合作經驗，我學會調整我的溝通方式、自以為對方會喜歡的心態，跨文化合作要將自己「歸零」。²⁵

曉琪的回顧，說明了合作翻譯到轉譯式合作的歷程。在「將自己歸零」之前，曉琪嘗試說服組員跟她合作，但是由於彼此的關注興趣不同，翻譯失敗了。「歸零」是放下自己的預設、重新開始，也是相互價值的體現。

在每次移民課程的期末，我邀請學生用三個形容詞來描述他們的修課經驗。學生們最常用來形容修課經驗的三個詞是：溫暖（warm）、啟發人心（inspiring）和有創意（creative），也有不少學生感到精疲力盡（exhausting）、挑戰（challenging）但收穫滿滿（rewarding）（見圖1）。結合社會實踐的課程，要求學生在課餘時間參加活動、面對語言不通的移工、被新移民受訪者拒絕，也可能是學生第一次拍攝紀錄短片、第一次參與展覽。這些形容詞可能無法與傳統的「學習」相連結，也未必是有「用處」的，但這些「細微的感受和主體性（sensibilities and subjectivities）」（Pia 2020），正是相互價值的不同面向。



圖1 2021-2023年修課學生所選擇的三個形容詞文字雲（資料來源：杜靜雅製作）

25 此郵件內容經當事人同意後引用。

2021年10月5日的「移民與文化的十個關鍵字」通識課程，我播放了一段福斯（FOX）電視台的新聞。畫面上，海地難民正在美墨邊界等待跨越邊境，記者在現場用煽動語氣描繪移民大量進入美國的危機。一位臺灣學生舉手發問：「我有點困惑。美國的COVID-19疫情這麼嚴重，死了這麼多人，為什麼大家還想要冒險進去這個國家？」台下有三個來自加勒比的學生，其中一個學生舉手想要回應。拿到麥克風，才正要開口解釋，她就掉下了眼淚。坐在她旁邊的貝里茲同學補充：「她來自海地。」我為自己沒有體察到海地學生的處境而致歉，其餘四十多位同學則靜默地陪伴她哭泣。

這樣的場景會發生在一個沒有搭配USR計畫的課程裡嗎？我想會的。然而，正因為大學社會責任實踐計畫對於互助、連結及開放等相互價值的期待，當情感互通、生命經驗的共感在知識學習的過程中迸出時，我會更有意識地以反身性的教學互動作為回應。換言之，縮短「學用落差」的關鍵不是教學的形式和內容，而是能否在互動過程中辨識、體認及創造相互價值。

如果沒有USR計畫作為前提，或許我不會積極為自己 and 學生預備與陌生人群交流的心態；也未必能隨時準備好去承接那些來自我自己、學生、助理和場域裡，不時湧現的脆弱無力感和幽微的情緒波動。如同Hale（2006: 98）所說，研究者的行動研究及政治參與，雖然使得研究較難進行，但也帶來新的洞悉的可能性。而看見、肯認這些相互價值，正是轉譯式合作的基礎，也是人類學知識生產的核心。

六、結語：局內人的進擊

這篇文章以大學社會責任實踐計畫的經驗為基礎，從三個面向貢獻於人類學教學與實踐的反思及討論；其一，將USR放置在臺灣高等教育變革、公共人類學、國際化等脈絡之中，將人類學者所執行的USR界定為一種具有臺灣高教在地特色的公共人類學試驗。其二，突出國際學生在臺灣作為異文化學習主體的角色，補充現有高教國際化討論的不足。其三，區分「合作翻譯」與「轉譯式合作」兩種社會實踐的樣態，並且分析人類學教師在之中所扮演的轉譯者角色。

大學社會責任計畫催生作為轉譯者的人類學者，但也產生相應的代價。在大學教師負擔的「教學、研究、服務」三大項工作之中，大學社會責任實踐計畫成為服務工作的重中之重。身兼USR計畫主持人的人類學教師，在計畫執行過程中愈加捲入教育部政策建制的邏輯，包括以學期為單位的執行期限、重視績效產出等既定框架。回到社會創新化的初衷，大學社會責任實踐計畫面臨的關鍵問題是如何深入大學治理、組織改造。例如大學社會責任實踐計畫如何實現從「計畫」到「系統」再到「平台」的轉變（許書銘 2021：44-45），而不僅只是自上而下的經費挹注。

長遠而言，若要深刻地以大學社會責任實踐計畫作為高等教育的主要議程，大學的治理與結構變革是不可迴避的一環。因此，對於大學社會責任實踐的批判，觸及許多更為根本的問題：改善「學用落差」是大學所應追尋的目標嗎？藉由大學社會責任實踐計畫推動知識典範轉移，是否有相應的辯論過程以及學科內部的思辨？如果新的學術典範正在形成，我們處在何種階段、又該如何走向下一階段？在本文的研究基礎之上，我強調執行USR的人類學者作為「體制內的變革者（inside activist）」的角色（Pia 2020），將如何貢獻於公共人類學的知識生產。

現行大學社會責任實踐計畫產生了一個弔詭的現象：USR計畫將社會參與的可能性限縮在教育部「計畫」及其建制的邏輯與運作之中，參與USR的教師，越是仰賴執行USR計畫以實踐公共人類學，就越是捲入稽核或點數文化的高教體制（audit culture regime）之中，難以反思現行典範及體制的侷限。²⁶這對人類學學科的公共化產生了更大的困境：一部分人類學者加入了USR的計畫「遊戲」，執行USR計畫的學者成為學界內的「他者」，成了為教育部或校方高層的政策「服務」、甚至是「犧牲」學術研究與升等機會的一群人。而另一部分欲跳脫新自由主義潮流的學者，則自外於教育部USR政策的框架。借用容邵武（2020）的分析，即雙方缺乏對話，國家計畫的「許

26 舉例而言，這篇文章在審查階段，兩位審查人皆認為本文民族誌的書寫不夠深入。對比於傳統的田野工作，這顯示執行USR計畫的人類學者可能過度捲入計畫及建制的運作。針對USR的民族誌或USR的人類學研究，需要更切實有效的反思和分析工具，例如Borofsky提出的「人類學的人類學」，也需要更多同儕協作把寫作者從計畫邏輯中「拉出來」。

諾」難以激發大部分學者的熱情。

藉由批判現行大學社會責任實踐計畫的不足與負面影響，本文揭示執行USR的人類學者與未參與USR的人類學者，兩者同樣作為臺灣高教制度「局內人」的角色。高等教育日益採納私有化、去管制的邏輯，新自由主義大學（neoliberal university）「以企業在市場上供給產品的模式來提供教育與研究」（Rustin 2016），以實用和效益為首要目標。在此潮流下，不是只有執行USR計畫的教師才是局內人。

Andrea Pia（2020）將公共人類學的知識生產視為一種社會行動及社會運動，呼籲策略性的、體制內的變革（strategic inside activism）。如同Hale指出，人類學行動研究與文化批判應達成合作、政治抗爭的結盟（political alignment），以對抗日益右傾的大學和世界政治潮流（2006：98）。若要結盟、推動典範轉移，則需要眾多高教工作者接納與肯認自己作為局內人的角色，共同投入及帶動多樣的知識生產形式，一同進擊，以取代重視績效、點數與評鑑的既有典範。

大學社會責任實踐計畫雖然不是唯一的公共人類學知識生產形式，但它在體制內開創轉譯式合作，為人類學的教學與實踐開啟了新的契機。USR是制度內的變革，它日常的挫敗與幽微的光芒提示著人人都應是進擊的局內人。

參考書目

方雅慧

- 2014 從社區參與開展涉世學術的行動研究 [Action Research on the Development of Life-Related Scholarship through Community Engagement.]. 網路資源 [Electronic document], https://www.hisp.ntu.edu.tw/article_legacy?id=17, 2021年12月4日 [December 4, 2021].

呂欣怡

- 2012 課堂如田野：導論教學做為公共人類學實踐場域 [Classroom Teaching as Fieldwork: Practicing Public Anthropology in Introductory Courses]. 文化研究 [Router: A Journal of Cultural Studies] 14: 11-52.

李晏佐

- 2019 誰的「創新」？怎麼「實踐」？對人文創新與社會實踐計畫的再思考

[Whose “Innovation”? How to “Practice”? Reconsidering the Humanity Innovation and Social Practice (HISP) Project]。台灣社會研究季刊 [Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies] 114: 219-233。

周宛青

2019 由境外生在臺面對問題反思高等教育國際化策略 [Rethinking the Internationalization Strategy of Higher Education from the Experience of External Students in Taiwan.]。臺灣教育評論月刊 [Taiwan Educational Review Monthly] 8(11): 7-15。

2021 我國大學國際化推動方向之檢討與展望：被忽略的行政體系的聲音 [Retrospect and Prospect of the Internationalization of Taiwanese Higher Education: The Unheard Administrative Voice]。台灣教育研究期刊 [Journal of Taiwan Education Studies] 2(3): 1-16。

周芳怡

2019 通識課程落實大學社會責任之行動研究 [Action Research on General Education Curriculum for Implementing the University Social Responsibility]。通識學刊：理念與實務 [Journal of General Education: Concept & Practice] 7(1): 1-36。

邱毓斌

2020 社會變遷下的大學社會責任：屏東大學USR「搖滾社會力」計畫的實踐經驗 [The University Social Responsibility in Social Transformation: The Experience of NTPU USR “Rock the Society” Project]。台灣社會研究季刊 [Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies] 116: 205-216。

容邵武

2012 死刑戰爭：法律人類學的中介 [War over Death Penalty: Legal Anthropology’s Engagement]。文化研究 [Router: A Journal of Cultural Studies] 14: 101-138。

2020 計畫作為許諾：人文創新與社會實踐計畫中的會議、國家話語、與社區行動 [Planning as Promise: Meetings, the Language of the State, and Community Action in the Humanities Innovation and Social Practice Project]。臺灣人類學刊 [Taiwan Journal of Anthropology] 18(2): pp.27-78。

陳玉苹

2019 跨領域還是換領域？行動研究田野工作省思 [Cross-Discipline or Change Discipline? Reflecting on Fieldwork of Action Research]。台灣社會研究季刊 [Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies] 114: 261-274。

陳怡方

2017a 高等教育轉型的人類學反思：以社會實踐課程的經驗為例 [Reflections on the Transformation of Higher Education in Contemporary Taiwan:

A Study on the Courses of Social Practice]。臺灣人類學刊 [Taiwan Journal of Anthropology] 15(2):147-184。

2017b 高等教育朝向社會實踐的再思考 [Rethinking Higher Education towards Social Practice]。人類學視界 [Anthropological Horizon] 21: 27-33。

陳東升

2021 公共社會學與公共人類學的比較分析 [A Comparative Analysis of Public Sociology and Public Anthropology]。發表於 [Presented] 「中研院民族所週一演講」，中研院民族所主辦 [Academia Sinica Institute of Ethnology]，台北 [Taipei]，5月3日 [May 3]。

謝國興主編

2022 島嶼習作：大學人文創新與社會實踐行動紀實 [Island Work: Documentary of University Humanity Innovation and Social Practice]。臺北市：人文創新與社會實踐計畫辦公室 [Office of Humanity Innovation and Social Practice]。

國家發展委員會

2018 2030雙語國家政策發展藍圖 [2030 Bilingual Nation Policy Development Blueprint]。網路資源 [Electronic document]，<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMjE2Ny9hNGM4YWwMS0zNDMyLTRhMDAtOGYwNy02NDExOWVjNWQ2ODgucGRm&n=MjAzMOmbmeiqnuWci%2BWutuaUv%2BetlueZvOWxleiXjeWcli5wZGY%3D&icon=..pdf>，2024年5月8日 [May 8, 2024]。

章凱閔

2020 教育部第2期USR計畫年撒9億97校217件通過 [Education Ministry's Second Phase of USR Plan Allocates NT\$900 Million; 217 Proposals from 97 Universities Approved]。聯合報 [United Daily News]。網路資源 [Electronic document]，<https://udn.com/news/story/6885/4400470>，2020年3月9日 [March 9, 2020]。

張貴傑

2021 教學實踐研究計畫之我見我思：從我的經驗反思 [My Views and Reflections on the Teaching Practice Research Project: Reflecting on My Own Experience.]。網路資源 [Electronic document]，<https://www.heeact.edu.tw/1151/1165/43078/43084/44855/46664/>，2021年12月4日 [December 4, 2021]。

許書銘

2021 大學教育的角色：青年培育與地方創生 [The Role of University Education: Youth Cultivation and Local Regeneration]。台灣經濟論衡 [Taiwan Economic Forum] 19(2): 36-46。

黃俊儒

- 2020 你想當什麼樣的老師？從科學傳播到經營教研 [What Kind of Teacher Would You Be? From Science Communication to Scholarship of Teaching and Learning]。新竹：國立交通大學出版社 [Hsin-Chu: National Chiao Tung University Press]。

楊弘任

- 2007 社區如何動起來？：黑珍珠之鄉的派系、在地師傅與社區總體營造 [Making Community Work: A Case Study of Lin-Bien]。新店：左岸文化 [Xin-Dian: Rive Gauche]。

楊智強

- 2022 非洲萬里來台留學，淪四年綁債學工：失序的私校國際招生 [African Students Travel Thousands of Miles to Study in Taiwan, Only to Fall into 4-Year Debt Bondage as Student Workers: Chaotic International Student Recruitment of Private Universities]，報導者 [The Reporter]。網路資源 [Electronic document]，<https://www.twreporter.org/a/technological-and-vocational-college-foreign-students-become-cheap-labors>，2022年6月10日 [June 10, 2022]。

詹盛如

- 2020 評介《大學社會責任與生活品質》[Review of “University Social Responsibility and Quality of Life: A Global Survey of Concepts and Experiences.”]。當代教育研究季刊 [Contemporary Educational Research Quarterly] 28(4): 97-106。

管中祥

- 2020 你是「在地人」還是「計畫人」？[A Resident or a Project Manager?]。台灣社會研究季刊 [Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies] 116: 217-228。

趙政諺

- 2021 【課程側記】從「展演與社會」課程，看見大學社會責任計畫的實踐意義 [Course Notes: The Practical Significance of University Social Responsibility Programs: Insights from the Course “Exhibition and Society”]。網路資源 [Electronic document]，<https://ntuplus.ntu.edu.tw/?p=1937&fbclid=IwAR3latOibeAiFVrrZoHyWmtF2cHdLCu4Hgi83T0FLcOL8XhBkCWmy0bWMJA>，2021年12月4日 [December 4, 2021]。

蔡侑霖

- 2020a 大學社區實踐在臺灣的實作初探：以Wulai地區的相關計畫為例 [University-Community Engagement in Taiwan: A Case Study of the University-Community Engagement Projects Implemented on the Wulai Area]。台灣社會研究季刊 [Taiwan: A Radical Quarterly in Social

Studies] 116: 1-52。

- 2020b 關於大學社會責任與實踐的幾點反思：台社閉幕論壇回應 [Some Reflections on University Social Responsibility and Engagement]。台灣社會研究季刊 [Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies] 116: 229-234。

蔡博方

- 2019 人社知識實踐型計畫的美麗與哀愁 [The Beauty and Sorrow of Practice-Based Project in Humanities and Social Sciences]。台灣社會研究季刊 [Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies] 114: 201-218。

藍佩嘉

- 2014 蕃仔、外勞與阿兜仔：種族主義的社會學 [Indigenous Peoples, Migrant Workers, and A-Do-Zai: The Sociology of Racism]。刊於[In]巷仔口社會學 [Streetcorner Sociology]，王宏仁主編 [Wang, Hung-ren, ed.]，頁218-225 [pp. 218-225]。台北：大家出版 [Taipei: Common Master Press]。

Borofsky, Robert

- 2019 An Anthropology of Anthropology: Is It Time to Shift Paradigms? Kailua, Hawaii: Center for a Public Anthropology.

Borofsky, Robert and Antonio De Lauri

- 2019 Public Anthropology in Changing Times. Public Anthropologist 1(1): 3-19.

Boyer, Dominic and George E. Marcus, eds.

- 2020 Collaborative Anthropology Today: A Collection of Exceptions. Ithaca, New York: Cornell University Press.

Callon, Michel

- 1984 Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay. The Sociological Review 32(1): 196-233.

De León, Jason

- 2015 The Land of Open Graves: Living and Dying on the Migrant Trail. Oakland, California: University of California Press.

Emerson, Robert M., Rachel I. Fretz and Linda L. Shaw

- 2011 Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago;University of Chicago press.

Global University Network for Innovation (GUNI)

- 2009 Higher Education at a Time of Transformation: New Dynamics for Social Responsibility. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hale, Charles R.

- 2006 Activist Research v. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology. Cultural

Anthropology 21(1): 96-120.

Larrán Jorge, Manuel and Francisco Javier Andrades Peña

- 2017 Analysing the Literature on University Social Responsibility: A Review of Selected Higher Education Journals. *Higher Education Quarterly* 71(4): 302-319.

Latour, Bruno and Michel Callon

- 1981 Unscrewing the Big Leviathan: How Actors Macrostructure Reality and How Sociologists Help Them Do It. *In* *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro-and Macro-Sociologies*. Karin Knorr-Cetina and Aaron V. Cicourel, eds. Pp. 227-303. Boston: Routledge.

Lau, Ken and Chia-yen Lin

- 2017 Internationalization of Higher Education and Language Policy: The Case of a Bilingual University in Taiwan. *Higher Education* 74(3): 437-54.

Lin, Tzu-bin and Chia-kai Huang

- 2021 Taiwanese Higher Education in Times of Change: The Implications of the New Policy 2018. *International Journal of Taiwan Studies* 5(1): 19-41.

Lin, Wen-yuan, and John Law

- 2019 Where Is East Asia in STS? *East Asian Science, Technology and Society: An International Journal* 13(1): 115-136. DOI:10.1215/18752160-6995634.

Liu-Farrer, Gracia and An Huy Tran

- 2019 Bridging the Institutional Gaps: International Education as a Migration Industry. *International Migration* 57(3): 235-249.

Lusagalika, Jackson Simon, Yee-Vonne Leong and Chao-hsing Huang

- 2021 Re-Imaging “Integration” and “Interactions”, Reflections from a Community Summer Program for International and Domestic Students in Taiwan. *台灣社區工作與社區研究學刊 [Journal of Community Work and Community Studies]* 11(1): 149-179.

Ma, Ai-hsuan Sandra

- 2014 The Development of International Student Recruitment Policies in Taiwan: A 60-Year Trajectory. *Journal of Studies in International Education* 18(2): 120-140.

Marcus, George E.

- 1995 Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24(1): 95-117.

Pia, Andrea E.

- 2020 Public Anthropology. *Network of Contemporary Anthropological Theory*, January. Electronic document , <https://www.academia.edu/71927407/>

Public_Anthropology_Network_for_Contemporary_Anthropological_TheoryNetwork_for_Contemporary_Anthropological_Theory.Accessed May 8, 2024.

Rustin, Michael

2016 The Neoliberal University and Its Alternatives. *Soundings* 63(63): 147-176.

Smith, Rachel Charlotte

2020 Designing Heritage for a Digital Culture. *In* Design Anthropology. Wendy Gunn, Ton Otto, Rachel Charlotte Smith, eds. Pp. 117-135. New York : Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Pub.

The Guardian

2022 Human Traffickers "Using UK Universities as Cover". Electronic document, <https://www.theguardian.com/law/2022/jul/03/human-traffickers-using-uk-universities-as-cover>. Accessed June 10, 2023.

Vickers, Edward and Tzu-bin Lin

2022 Introduction: Education, Identity, and Development in Contemporary Taiwan. *International Journal of Taiwan Studies* 5(1): 5-18.

Wang, Li-yi

2021 English Language Education in the National Development Planning of Modern Taiwan. *International Journal of Taiwan Studies* 5(1): 42-58.

歐子綺

國立政治大學創新國際學院

116011 臺北市文山區指南路二段64號

Email: outzuchi@g.nccu.edu.tw

When the University Social Responsibility Project Meets International Students:

Anthropological Teaching and Translative Collaboration

Tzu-chi Ou

International College of Innovation

National Chengchi University

The University Social Responsibility (USR) program is an emerging topic in Taiwan's higher education in recent years. Meanwhile, the declining birth rate and internationalization have prompted international students to pursue studies in Taiwan. When the trends of social innovation and the internationalization of higher education result in educational reforms in the universities, how will it affect the teaching and practice of anthropology? Since the university's USR program focuses on cooperation between the university and the local community, the existing scholarship has focused on the experiences of local professors and students in Taiwan. This article situates the USR program in the context of Taiwan's higher education reform and delineates the collision of social innovation and the internationalization of higher education.

Based on a literature review of public anthropology, this article defines the USR program as a public anthropology with the local characteristics of Taiwan's higher-education experiment. It focuses on the role of international students as foreign, learning subjects in Taiwan, and explores how the heterogeneous cultural and language backgrounds between professors and students bring risks and opportunities to the teaching and practice of anthropology. Taking the collaboration in the USR project as the object and method of anthropological reflection, the author distinguishes between collaborative translation and translative collaboration. This paper argues that anthropology educators reframe anthropological teaching and practice by acting as translators, using the USR project as an engine to redesign

curricula and pedagogy, and deliver mutual worth.

The existing literature in public anthropology does not address how the USR program serves as a form of public anthropology. This article contributes to the scholarship by defining the role that anthropology educators play in implementing higher education policy, especially the USR program. The author positions the USR program as a public anthropological experiment arising from top-down educational policies. The USR program follows the existing established institutions and adopts a conservative or depoliticized approach, similar to the impact of the “do no harm” principle in American anthropology.

This article examines the “Inclusive Innovation” Project—a USR project with international students as the main subjects, conducted through EMI (English as a Medium of Instruction) courses. This project cooperates with the new immigrant association to assist immigrants in Taiwan to start and market small businesses, while focusing on the education of the children of new immigrants. The project is carried out along the themes of mobility and international labor migration. It also pays attention to the situation and rights of migrant workers in Taiwan and holds cultural interactive activities in migrant workers’ shelters in Taoyuan City.

In the absence of relevant infrastructure, international students need not only language translation but cultural and social translation if they want to participate in the USR-oriented courses. On the one hand, in the process of implementing the USR project, professors, as researchers and project managers, must respond to the different needs of students and local communities in order to achieve the goal of “narrowing the gap between academic learning and social realities.” On the other hand, the heterogeneous student body and the multilingual teaching practices also give birth to and shape diverse patterns of collaboration.

The author analyzes two forms of collaboration in the USR project: collaborative translation and translative collaboration. The article elaborates the challenges and inspirations brought by the collaboration and translation patterns to anthropology teaching and social practice. Collaboration and translation do not always bring about social innovation. The article analyzes how displaced mother tongue and reversed positionality can bring about frustrating collaboration experiences. Furthermore, the article highlights the role of translators that anthropology educators play in the USR program. It thereby proposes translative collaboration as a new possibility in the teaching and practice of anthropology. At the end of the article, the author

comments on the limitations of the USR program and reflects on the role of the academic community in promoting paradigm shifts under the trend of neoliberal universities.

Keywords: university social responsibility, public anthropology, international students, translation, social innovation
