季刊 2007 年 9 月
ISSN 1680-5526

教育資料集刊

Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research

高等教育 35 輯

Higher Education

國立教育資料館編印
National Institute of Educational Resources and Research

2007

教育資料集刊—高等教育 35 輯

國立教育資料館

國立教育資料館

地　址：台北市大安區和平東路一段 179 號 8 樓
電　話：(02) 2351-9090
E-mail：quarterly@mail.nioerar.edu.tw
網　址：http://www.nioerar.edu.tw

ISSN 1680-5526
9 789570 220261 34
GPN：2006500006
定價：新台幣 200 元

教育資料集刊

季刊 2007 年 9 月
ISSN 1680-5526

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research

35 輯

高等教育

Higher Education

國立教育資料館編印
National Institute of Educational Resources and Research

國立教育資料館
教育資料集刊
第三十五輯

目　次

壹、我國大學教育改革的檢討與策進：1994—2007 年
…… 吳清山、王令宜（ 1）
貳、我國大學甄選入學實施成果追蹤—入學前後學業表現之比較
…… 蘇玉龍、林志忠、陳　恭（ 29）
參、我國技職教育之發展與展望 …… 侯世光、黃進和（ 49）
肆、中國高等教育的改革：規模、結構與制度…… 劉慧珍（ 71）
伍、日本高等教育招收外國學生策略之研究…… 楊武勳（ 85）
陸、澳洲高等教育改革—作爲全球經濟競賽的籌碼……沈姍姍（115）
柒、現代美國高等教育發展與面臨的挑戰…… 吳京玲、張鈿富（133）
捌、美國職前教師實習之視導人員培育的效能分析—麻州大學案例
……呂秀蓮（155）
玖、加拿大大學雙院制治理結構之政策分析……蕭芳華（167）
拾、英國高等教育改革的趨勢 ……劉慶仁（187）
拾壹、法國高等教育制度演進與改革現況分析……黃照耘（213）
拾貳、德國高等教育的改革 ……梁福鎮（239）
拾參、瑞典高等教育現況、改革及啓示 ……劉德勝（259）
拾肆、芬蘭高等教育現況探析 ……張家倩（273）

拾伍、西班牙大學評鑑制度研究…… 莊小萍（289）
拾陸、波隆納進程對俄羅斯高等教育的衝擊 …… 鍾宜興（309）
拾柒、各國高等教育相關指標統計資料 …… 編輯小組（327）

附錄一
教育資料集刊各輯總目次 …… （345）

附錄二
中文索引 …… （363）
英文索引 …… （367）

Bulletin of The National Institute of Educational Resources and Research Vol. XXXV —Special Issue of Higher Education

Contents

1.Examination and Improvement - The Reform of University Education in Taiwan
…… Ching-Shan Wu, Ling-Yi Wang (1)
2.A Study of the Achievement of the New System of College Admission
…… Yuh-Long Su, Jyh-Jonh Lin, Gung Chern (29)
3.The Perspective of Technical and Vocational Education in Taiwan and Its Development …… Shih-Kuang Hou, Ching-Ho Huang (49)
4.The Reform of Chinese Higher education
…… Hui-Zhen Liu (71)
5.Japan's Strategies of Attracting International Students
…… Wu-Hsun Yang (85)
6.The Reform of Higher Education in Australia
…… San-San Shen (115)
7.The Development and the Challenge of American Higher Education
…… Ching-Ling Wu, Dian-Fu Chang (133)
8.The Role of Supervisor in the Teacher-Apprenticeship: The Case of University of Massachusetts at Amherst …… Hsiu-Lien Lu (155)
9.A Policy Analysis on the Bicameral Governing Structure of Canadian Universities …… Fang-Hua Hsiao (167)
10.The Emerging Trend of British Higher Education Reform
…… Ching-Jen Liu (187)

11.The Systematic Evolution and The Current Reform of French Higher Education
…… Chao-Yun Robert Huang (213)
12.The Reform of Higher Education in Germany
…… Frank Liang (239)
13.The Status-quo and Reform of Swedish Higher Education and Its Implication
…… Dar-Sheng Liu (259)
14.An Overview of the Higher Education System in Finland
……Chia-Chien Chang (273)
15.A Study of the Evaluation System of Spanish Universities
…… Hsiao-Ping Chuang (289)
16.The Impact of the Bologna Process on Russian Higher Education
…… Yi-Hsing Chung (309)
17.The Educational Indicators for the Higher Education among Countries
……Editing Team (327)

Appendix 1:

Contents in All Volumes …… (345)

Appendix 2:

Chinese …… (363)

English …… (367)

編輯弁言

自二十世紀末迄今，無論國內外的教育都不斷進行變革，這是值得高興的事，因爲這都是一種進步，尤其高等教育的改革更是國家教育價值典範的重點，直接間接會影響國家的競爭力。

有鑑於此，本輯以「高等教育」爲主題，內容盡可能涵蓋在高等教育有重要改革的國家，俾提供國內高等教育政策之參酌，亦可爲台灣高等教育之發展，搭建比較和國際化的平台。

台北市立教育大學教授吳清山暨該校博士研究生王令宜分析台灣 1994 迄今之大學教育改革的人口結構變化、政治民主化、知識經濟產業及全球化等背景因素，並探討包含實施多元入學制度等 12 項重要教育改革的內涵及其成效，最後提出落實大學系所評鑑工作及確保大學教育品質等 9 項改革策略，對 10 年來台灣高等教育的回顧與展望，提出析論與建言，值得一讀；國立暨南國際大學教授蘇玉龍、林志忠、陳恭等則比較我國大學入學前後學業表現，追蹤甄試入學之成果，並發現大學甄選制度已發揮讓學生適性就學、大學選擇適合學生的成效，惟無法證明是由學校推薦或個人申請之學生的學業成績表現較爲理想。該文對大學經營者或各系的招生發展等提供寶貴的研究資料。國立台灣師範大學教授侯世光暨台北市立南港高工黃進和組長，則分析創造台灣經濟的技職教育之發展與革新，並提出全面化產學合作，落實「務實致用」等 6 項推動技職教育改革發展的建言，甚爲懇切。北京師範大學劉慧珍所長則從規模、結構和制度三方面，爲中國高等教育改革的成果把脈，立論嚴謹，尤其對大學改革需要更多創新的呼籲，應可引發讀者共鳴。

日本的外國留學生人數逐年增加，國立暨南國際大學助理教授楊武勳，深入探討日本大學「國際援助」理念下招收外國留學生的經驗和成果，應能提供我國在制訂留學生政策之參考。國立新竹教育大學教授沈姍姍，探討澳洲自 1980 年以降採用競爭、私有化與市場化爲理念之高等教育的轉型與變革，尤其對永續發展、品質、公平與多元性四項願景的積極作爲之分析，對

台灣高等教育在全球化與市場化的征戰中如何累積並創造資本，提供思考的視野。

大學是擁有最豐富、最尖端知識人才的重要智庫，國立暨南國際大學助理教授吳京玲暨張鈿富教授共同撰文，探討現代美國高等教育發展與面臨的挑戰，並呼籲政府宜投注更大量經費支持大學從事研發，也期盼企業界踴躍贊助大學成立研發中心，俾提升國家競爭力。其對台灣高等教育的關切，溢於言表；美國麻州州立大學安城校區教學助理呂秀蓮，立於自身經驗，進行個案研究，微觀地探討大學國小師資培育學程之視導人員的培育和其指導實習教師之成效，對提供職前國小教師實習制度之比較，頗具貢獻。亞洲大學助理教授蕭芳華，有鑑於加拿大大學對維護學術自主的關切和作法，足以促動台灣對學術自由的重視，乃爲文探討加拿大大學雙院制治理結構之政策，並提出加拿大大學雙院制治理結構之董事會和學術評議會之分工，及其回應變遷的前車之鑑。

英國2003年發表的《高等教育之未來》白皮書及2004年制訂之「高等教育法」，是該國加強卓越研究、強化高等教育機構與企業夥伴關係、大學自主等高等教育改革的重要依據，台灣駐英國代表處文化組組長劉慶仁，以其對英國教育界和國情之熟稔與關切，詳述並分析英國《高等教育之未來》白皮書與「高等教育法」，文中論點彌足珍貴；國立暨南國際大學助理教授黃照耘則闡述法國高等教育制度之演進與改革現況，並提出大學自治、品質保證與國際化等足供我國參考之建言；德國高等教育歷史悠久且具優良傳統，近年來爲落實波隆納宣言的主張，推動多項高等教育改革，國立中興大學教授梁福鎮多年來研究德國的教育，該文對德國選拔和補助研究型大學、制定大學入學方式和提升大學自治等之立論均具參考價值。

北歐最早成立大學的瑞典，其高等教育的發展亦甚早，台灣駐瑞典代表處文化組參事劉德勝，致力於台灣與瑞典文化交流有年，識見與經驗頗豐，爲文介紹於2006年即有4所大學名列世界百大之列的瑞典高等教育之特色及面臨的問題，爲我國大學區分研究與教學型之措施，提供卓見。芬蘭赫爾辛基大學博士班研究生張家倩，闡述芬蘭2005年的學位改革、提升國際競爭力

及該國發展之內在需求所面對之「公平但不同」的挑戰，值得台灣借鏡。國人對於西班牙和俄羅斯的教育比較陌生，國立暨南國際大學助理教授莊小萍及鍾宜興主任分別爲文闡述西班牙大學的評鑑制度，及波隆納進程對俄羅斯高等教育發展之影響，讓國人對於西班牙大學品質保證制度、品質評鑑等教育政策，及波隆納宣言對俄羅斯高等教育的衝擊與評述有更深的認識，更豐富本輯的內容。

此外，本輯依照往例，呼應本專題，編輯小組自經濟合作暨發展組織出版之《2006 年教育概覽》，整理出生師比、女教師人數統計、就學人數、教育經費單位成本、薪資結構、就業率、失業率、不同科系畢業人數等統計圖、表，期能提供讀者閱讀本輯內容之參照。

本輯有撰稿者精湛的教育論述，審稿者嚴謹的點評，對提升本輯內容之品質奉獻良多；此外，編輯團隊兢兢業業爲提供讀者更好服務而努力的用心，期能獲得讀者的肯定；另感恩教育資料館館長王世英的指導與支持，讓本刊得以層樓更上。當然本刊品質的持續提升，除了編輯團隊的努力不懈、審稿委員的珠璣必較外，更有待學者踴躍賜稿以及讀者的熱情支持與鼓勵，本刊編輯團隊將全力以赴，不負讀者期望。又是新學期的開始，於此謹祝大家平安、喜樂、如意！

總編輯

溫明麗　謹誌

2007 年九月於太極軒

我國大學教育改革的檢討與策進：1994—2007 年

吳清山* 王令宜**

摘要

大學教育改革，已經成爲政府推動教育改革重要項目之一。本文旨在探究 1994 年至 2007 年我國大學教育改革的狀況，首先說明大學教育改革背景（包括人口少子化與高齡化、政治民主化與自由化、知識經濟化與產業化以及競爭全球化與科技化等 4 方面）；其次分析大學教育改革的重要內涵（包含實施多元入學制度等 12 項）；接著檢討大學教育改革的成效，最後提出大學教育改革的策略，包括落實大學系所評鑑工作，確保大學教育品質等 9 項。

關鍵詞：教育改革、大學評鑑、國立大學法人化、大學國際化

* 吳清山，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授
** 王令宜，台北市立教育大學教育學系博士生
電子郵件：shan@heeact.org.tw；ocarol@heeact.edu.tw
來稿日期：2007 年 8 月 7 日；修訂日期：2007 年 8 月 23 日；採用日期：2007 年 8 月 28 日

Examination and Improvement - The Reform of University Education in Taiwan

Ching-Shan Wu* Ling-Yi Wang**

Abstract

The university education reform has become one of the most important items in educational reform system. The main purpose of this paper was to explore the university education reform in Taiwan from 1994 to 2007. First, it discussed the background of university education reform, including tendency few children and aging-society in population, democratization and liberalization in politics, economic-based and industrialization in knowledge, globalization and technologicalization of society competition. Secondly, it analyzed the important items of university education reform, including 12 items such as the multiple entrance programs for the universities. Then, it examined the implementing effectiveness of the university reform items. Finally, it presented the 9 suggestions of university education in the future, including fulfilling the university program evaluation for assuring the educational quality of universities et al.

Keywords: education reform, university evaluation, national university corporationalization, university internationalization

* Ching-Shan Wu, Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education

** Ling-Yi Wang, Doctoral Student, Department of Education, Taipei Municipal University of Education

E-mail: shan@heeact.org.tw; ocarol@heeact.edu.tw

Manuscript received: August 7, 2007; Modified: August 23, 2007; Accepted: August 28, 2007

壹、前言

大學教育辦學績效之良窳，攸關國家競爭力。一個國家具有卓越的大學教育，才能展現該國的競爭力。因此，世界主要先進國家（如：美國、英國、德國、法國、日本、澳洲……等）對大學教育均投入大量的經費，以提升大學教育品質。

我國自 1990 年代以後，大學教育呈現蓬勃發展，不僅學校數大量增加，學生人數也加速擴增。根據教育部（2007）教育統計，在八十三學年度大學的校數爲 58 所（含獨立學院）、大學部學生人數爲 302,093 人；到了九十五學年度大學的校數增加爲 147 所、大學部學生人數增加爲 966,591 人。這 12 年來，大學校數增加了 2.5 倍，而大學部學生亦增加了 3.2 倍，此項資料明顯看出我國大學教育之數量增加過於迅速。隨著大學數量的擴增及學生人數持續增加，2007 年錄取率更高達 95%，再創歷史新高（謝蕙蓮，2007）。大學教育已經從菁英教育走入普及教育，大學品質的提升，已經成爲大學教育發展的重要課題。

自從 1994 年大學法修正公布以來，政府積極從事各項大學教育改革。例如：1998 年教育改革行動方案特別將「追求高等教育卓越發展」（包括加強提升大學水準之配套措施，發展各具特色之高等學府等五項）列入教改項目之一（教育部，1998）、2001 年發布《大學教育政策白皮書》，作爲推動大學教育施政及各大學規劃本身校務發展之依據，達成追求大學教育卓越化目標（教育部，2001a）。此外，行政院於 2004 年提出 5 年 500 億元的「發展國際一流大學計畫」，後改爲「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」，希望 5 年內打造國內至少一所大學進入世界前百大；2004 年十二月教育部訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，並編列 10 億元經費，以鼓勵大學提升教學品質並發展國內教學卓越大學典範。2005 年十二月成立「財團法人高等教育評鑑中心基金會」，負責國內大學評鑑工作，亦屬高等教育重要創舉。

綜觀 10 多年來大學教育改革，可說如火如荼進行，對大學品質的提升具有一定的助益；但因大學數量發展過於快速，也衍生不少問題，值得加以探究。因此，本文首先說明大學教育改革背景；其次分析大學教育改革的重要內涵；接著檢討大學教育改革的成效，最後提出大學教育改革的策略，以供參考。

貳、大學教育改革的背景分析

世界各國對大學教育的目標雖有不同的界定方式，但整體而言，大學教育在各國的學校教育體系中都是列屬於最高的階段，居於學制金字塔的頂端，故各國政府對其

大學教育的發展通常都給予極大的關注，對大學教育的改革亦極爲重視（楊瑩，1998）；在 2003 年九月所召開之「全國教育發展會議」中，更將「全面促進大學的教育品質及效能，提升國際競爭力」列爲三大中心議題之一，由此顯見大學教育改革對國家教育發展之重要性與影響力。任何一項改革的產生，都有其背景因素，我國大學教育的變遷也同時涉及政治、經濟、社會、全球化、科技創新等複雜因素的相互作用（吳清山，賴協志，2007），本文試就人口少子化與高齡化、政治民主化與自由化、知識經濟化與產業化以及競爭全球化與科技化等四方面，探究我國大學教育改革的背景因素。

一、人口少子化與高齡化

近年來人口生育率日益降低，根據內政部（無日期）人口統計，1981 年生育率爲 2.46，到了 1991 年降至 1.72，到 2005 年更降爲 1.12；至於出生人口，在 1981 年爲 375,537 人，到 1996 年降爲 303,837 人，到 2005 年更降至 192,887 人，不到 10 年光景，出生人口降了 11 萬人，對於社會、經濟和教育發展，都會帶來相當大衝擊，首當其衝的是學前教育和國民教育，未來將會擴大至高中教育和大學教育。此外，就以 18 歲適逢就讀大學年齡之來看，在 1996 年 18 歲人口爲 399,720 人，到 2006 年已經降爲 339,694 人，10 年之間少了 6 萬人。從這些數據來看，未來大學教育將產生「供過於求」的局勢，屆時將使大學教育面臨生存危機。

再者，根據《老人福利法》對於「老人」的定義，是爲年滿 65 歲之人；由於數 10 年來的醫藥進步、衛生健康改善與經濟成長，台灣人口的結構已面臨到相當程度的改變，根據內政部（無日期）人口統計，台灣的老年人口占總人口之比例逐年上升，1981 年老年人口數僅占總人口的 4.4%，到 1993 年老年人口比例已升高到 7.1%，達到聯合國世界衛生組織所訂的高齡化社會指標（意即老年人口總數達全國總人口數的 7%以上），到 2006 年老年人口比例更已高達 10%。因應高齡化社會所產生的產業轉型及高齡人口終身學習等需求，使得在職教育與回流教育逐漸受重視，也促使大學在生存競爭的環境中，必須提供更多元化的教育類型。從少子化與高齡化來看，台灣的人口結構已由正三角形轉爲倒三角型，學生人數減少、教師需求銳減、學校被迫轉型等現象，對於正規體制學校的經營勢必造成不小的衝擊，當建立終身學習的社會已成必然趨勢時，大學的型態亦須朝多元化方向調整擴充，才能有效因應各種變遷的挑戰與衝擊。

二、政治民主化與自由化

1987 年解嚴後，民間各部門逐漸掙脫政府管制，興起一股尋求更多自由、民主與自主空間的潮流，大學校園也搭上這班民主列車，積極爭取校園內各項自主權力；1994 年大學法修正公布，揭示尊重學術自由及大學自主的理念，對國內大學教育的發展產生更深遠的影響（錢婉瑜，2005）。民主與開放既是社會的發展趨勢，政府必須逐步讓

各校享有充份自主權，包括課程和教學內容的自主及人事、財務的自主等；在民主開放的社會中，不能再期望有個「大有爲」的政府來負責一切成敗。一所大學，尤其是私立學校，經營者要自行承擔成績不良的責任與後果（馬哲儒，1996）。

再者，在戒嚴時期強調發展的同時，實施大學聯招之政策較爲僵化且具濃厚國家政治色彩；解嚴後社會走向開放，民主政治與意識漸次成型，政經業已達開發中國家水平，多元文化思潮衝擊大眾社會觀念，因此多元入學管道乃因應社會需求而實現（錢婉瑜，2005）。自由與多元既是社會發展趨勢，爲滿足受教育者不同的求學意願與需求，高等教育不論在學制上或教育內容上也必須走向多元化；而政府管制的目的在於維護教育的品質，其用意不錯，但管制的後果是將一些辦學成效不佳者保護在一個最低的標準之上，使其不致由於市場供求的機制而遭淘汰的命運（馬哲儒，1996）。

從民主化與自由化來看，台灣社會企圖掙脫威權，社會各界與教育機構對教育政策鬆綁的呼聲也日益升高，這股急欲爭取主導權的浪潮，直接影響教育體制的運作，在新舊制度轉換的過程中，大學必須調整制度與規範，才能因應各種危機與挑戰，各級政府也才有可能放手，讓有意成爲世界一流的學校達到其目標。

三、知識經濟化與產業化

二十一世紀是以經濟發展爲主軸的世紀，大學已成爲各國知識創新與人力資源的競技場，大學競爭力即爲國家競爭力之重要指標（教育部，2001a）。工業經濟依賴資本、勞力及機器；而知識經濟的主要資源是知識之創新與運用。知識經濟時代需要之人才，應具備跨領域之知識及研究創新的能力。大學爲人才培育及學術研究之機構，面對知識經濟時代的挑戰，針對新的課程、教學方法、學習風格、學術領域及研究方法等各方面，都應做妥適的因應及調整（林基源，2001）。

近 10 年來全球高等教育的潮流在轉變，以往強調理論爲主的菁英式高等教育，開始轉向與實務結合的產學合作模式，教授及學生不再侷限在學術的象牙塔中，轉而向外尋找與企業合作研發的機會，讓學問落實在實際應用上。產學合作已經不是單一國家或區域的特殊狀況，而是全球高等教育的大趨勢，更是台灣產業能否轉型的重要關鍵（教育部，無日期a）。從經濟化與產業化來看，知識成爲生產中的有力角色，也是國家追求經濟成長與競爭力的主要財富；爲了提高競爭力，肩負高等人力培育的大學，應該與雇用高級人力的產業界密切合作，從人才培育、研究發展以及資源共享等三方面進行，才能使兩造的效能發揮到極致。

四、競爭全球化與科技化

所謂「全球化」是指全球經濟、政治、以及文化活動的相互連結，是一種不受距離限制的行爲和生活方式。聯合國早於「1999 年人力發展報告」中便已強調「科技化」

與「全球化」是未來社會發展的兩大趨勢；世界銀行也於 1999 年所公布的《1999/2000 年世界發展報告》中指出「在地化」與「全球化」將是型塑二十一世紀經濟的兩股力量（薛曉華、周志宏，2005）。2001 年 1 月 1 日，台灣以「台、澎、金、馬個別關稅領域」的名義正式加入世界貿易組織（World Trade Organization，WTO），高等教育在世界貿易組織架構下，必須採取開放的教育服務業，規範教育必須更具彈性，必須鬆綁以及自由化，此種規範對我國高等教育發展產生衝擊，尤其我國高等教育市場近年來已趨於飽和狀態，又須面對國外大學及大陸大學的競爭與挑戰，將會使我國高等教育經營更爲艱鉅。再者，全世界科技的進步，尤其是資訊科技的進步非常快，在今後的時代中將會更快，科技進步對生產事業的影響是高度自動化，對學術性和實用性之研究工作的影響也是高度資訊化。因應科技時代網路化、數位化、虛擬化的新社會，爲使畢業生能有更優質的就業能力，學生在校學習方式、學習特性與學習成效均應有別於傳統，大學在課程規劃、教師教學、教學設備、學習環境等各方面，也應有所調整與因應。

從全球化與科技化來看，全球網絡化的關鍵因素除了經濟外，莫過於科技的進展；科技全球化促進互動，提高國際性、區域性與學術社群的聚合，卻也加速非英語系國家及科技落後國家的邊緣化（薛曉華、周志宏，2005）。台灣地區大學面臨全球的競爭衝擊與科技的創新挑戰，惟有致力於提高國際化與降低數位落差才是生存之道。

參、大學教育改革的重要內涵

爲因應人口少子化與高齡化、政治民主化與自由化、知識經濟化與產業化以及競爭全球化與科技化等背景因素交互作用所衍生的各種問題，近年來高等教育改革已成爲教育施政重點之一，教育當局也提出許多高等教育改革的相關文件，例如：《大學教育政策白皮書》（教育部，2001a）、《大學教育的現況與前瞻》（教育部，2001b）、「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」（教育部，2005a）、「獎勵大學教學卓越計畫」（教育部，2006）等。綜觀近 10 年來台灣地區大學教育之發展，主要延續自 1994 年「410 教改遊行」以來「廣設高中大學」訴求，並以 1996 年《教育改革總諮議報告書》提出之「暢通升學管道」等政策，作爲擴充高等教育機會的重要依據（陳德華，2005）。1994 年至 2007 年的大學教育改革項目甚多，本文謹就改革影響層面較大之議題及內涵概述如下。

一、實施多元入學制度

台灣地區長久以來在傳統聯招一元化的單一標準下，文憑掛帥、升學主義氾濫、

教學不正常，學生飽嚐升學壓力之苦；「考試領導教學」是我國入學制度產生的現象，升學主義所衍生的種種教育現象，更是教育極爲嚴重的問題（鄭秋霞，2001）。以往，大學聯招雖歷經種種變革，然皆屬於技術性問題改進，基本架構無任何改變；1995 年教育部提出《中華民國教育報告書》即以「紓解升學壓力」和「教育自由化」爲主軸；1996 年行政院教育改革審議委員會發布「教育改革總諮議報告書」，提出「打開『新試窗』：暢通升學管道」，並揭櫫五大方向，強調推動多元入學制度。在教育改革的要求下，教育的選才方式有革命性的變化，透過「大學多元入學方案」的實施，當局希望能藉此緩和學生升學壓力，並引導學校教學正常化。

所謂「多元入學」爲多年來大學入學改革的整合方案，入學方式包含「考試分發入學制」和「甄選入學制」，前者用以替代傳統大學聯考的入學管道，後者則用以統稱「推薦甄選入學制」及「申請入學制」兩種管道，此二者都是採兩階段作業，第一階段利用學科能力測驗成績作爲篩選學生進入第二階段之用，由大學校系自訂檢定、採計或參酌學科能力測驗成績之方式，第二階段作業則爲大學校系自辦的甄試或審查（黃政傑，2001）。1992 年五月大學入學考試中心提出「我國大學入學制度改革建議書—大學多元入學方案」，並於 1994 年度試辦「大學推薦甄選」，成效良好，1997 年教育部復推出「申請入學制」，大學聯招自此已非「唯一」大學入學管道；大學招生策進會又於 1999 年 6 月 21 日通過，自 2002 年度起實施「大學多元入學新方案」，在台灣地區實施 48 年的大學聯考，終於走入歷史、畫下句點。大學多元入學不僅考量國內既有入學制度所形成的特殊歷史及社會背景，更應擷取外國高等教育相關制度以爲借鑑，兼顧理想與現實來漸進推動改革（鄭秋霞，2001）。大學入學管道從單一聯招朝向多元，篩選方式由一試定終身的紙筆測驗朝向多樣化的評量，校系由被動的接受分發改爲主動的選擇學生；升學輔導不應只侷限於學業的表現，對學生情緒抒發、道德的培養、社會的適應能力都是教育的一大挑戰。

二、推動國立大學法人化

自 1970 年以來，世界各國政府面臨共同的挑戰就是：必須處理的公共事務日漸增多，可用之經濟資源卻日益緊縮。台灣地區因應政府再造風潮與大學組織之變革，也亟欲推動國立大學行政法人化政策，期以法人化方式實現大學自主（柯維欣，2004）。

2001 年七月教育部公布《大學教育政策白皮書》，內容除討論當前大學教育發展現況外，並針對重大問題進行分析，從而提出改進之發展策略，其中在大學運作機制法治化的部分，白皮書提出國立大學法人化的構想：「我國國立大學自行承擔包括財務在內之校務責任日趨明顯，而私立大學接受政府補助之比例也不斷升高，公私立大學之運作差異正在減少中，因此，我國國立大學應考慮仿照英、美、德、法等國大學之模式，走向法人化」（教育部，2001b）。所謂的「大學法人」是希望在「學術自由」

與「大學自治」前提下，兼顧「效率」與「彈性」，提供另一種更有彈性、更自主、更有利追求卓越之選擇，讓大學能夠發展爲具公法性質之法人（教育部，2005，10 月 6 日）。一旦實施國立大學法人化後，現行國立大學與行政法人國立大學在法律地位、學校與教育部之關係、董事會之設置、校長產生之方式、教師待遇、單位設置、職員任用、經費補助、經費運用、採購及財產等經營管理與行政運作各方面，都會產生結構性的巨大改變，在享受權利的同時，亦應承擔校務經營成敗的責任，教育部將依照大學運作績效予以補助（羅華美，2003）。

台灣國立大學法人化的問題，早在 1986 年台大發起的大學改革運動中便已被提起，當時主張國立大學法人化的主要目的是保障學術自由與大學自主；隔年開始即有立法委員提案將此規定納入大學法修正草案中，成爲爭議與討論的焦點。直到 1996 年於《教育改革總諮議報告書》中，大學法人化的議題再度被提出，教育部也委託學者進行「大學運作與學術自由、大學自治」之研究計畫，蒐集世界各主要國家有關大學法人化的資料，同時也蒐集各界對大學法修法及大學法人化之意見（柯維新，2004）；然而，正因此議題牽涉層面太廣、衍生問題太多、情況太複雜，以致於此議案雖然經過多年的立法委員協商並多次提請立法院審查，結果直到 2007 年七月止，「行政法人法」草案與大學法修正草案中的「行政法人國立大學」等條款，仍舊遲遲無法通過。

三、辦理二階段校長遴選

教育是百年事業，高等教育是引領國家發展的重要基礎之一，而大學的校長更是重要的領航者，除了要擁有雄厚的學術知識，也要有過人的觀察力與洞悉力，才能放遠視野來建構大學良好的發展藍圖，爲國家培育中高階的社會人才。隨著大學自主與學術自由的風氣日益高漲，大學校長之產生方式也隨之變革，台灣的大學校長遴選制度發展，到 1994 年大學法修正通過止，經歷「官派」、「普選」、「二階段遴選」等三種大學校長遴選方式。公立學校採取兩階段進行，第一階段由學校成立校長遴選委員會，辦理校長遴選工作；第二階段則是各校提報校長候選人 2 至 3 人到教育部，由教育部組織校長遴選委員會進行遴選，同時也在第二項中規定大學遴選委員會相關的組成人員，這可說是大學校長遴選發展的重大轉捩點；至於私立大學方面，1994 年大學法修訂前後，私校校長雖均仍由董事會報請教育部核准後聘任之，惟不同點在於依 1994 年修訂之大學法及其施行細則之規定，私立大學董事會在提請教育部核准人選之前，應先組成遴選委員會，由董事會遴選報請教育部核准聘任之（錢婉瑜，2005）。

到了 2005 年十二月總統修正公布「大學法」全文 42 條，其中大學校長遴選又進行修正，主要規定如下：（一）新任公立大學校長之產生，應於現任校長任期屆滿 10 個月前，由學校組成校長遴選委員會，經公開徵求程序遴選出校長後，由教育部或各該所屬地方政府聘任之。（二）委員會各類成員之比例與產生方式如下：1.學校校務會議

推選之學校代表占全體委員總額 2/5；2.學校推薦校友代表及社會公正人士占全體委員總額 2/5；3.其餘委員由教育部或各該所屬地方政府遴派之代表擔任之。（三）公立大學校長遴選委員會之組織、運作及其他應遵行事項之辦法，國立者，由教育部定之；直轄市立、縣（市）立者，由各該所屬地方政府定之。至於私立大學校長由董事會組織遴選委員會遴選，經董事會圈選，報請教育部核准聘任之。針對國立大學校長之遴選，教育部於 2006 年另訂定《國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法》，就遴選委員的各項細節提出進一步規範，包含遴選委員之資格、組織、任務等。公立大學校院校長之產生方式由過去官派改爲具有校園民主基礎之遴選制，無形中改變了教育部與各公立大學之間的互動生態；而私立校院的校長人選以往由董事會獨攬，改變爲必須有學校教師意見之容納，也使私校管理者與經營者產生互相合作之基礎。

四、促進大學整併

自從六〇年代以降，爲因應高等教育量的急速擴張及質的多元化發展，大學整併工作成爲各國重組高等教育結構的重要措施，透過實施與推動整併計畫，期使最少投資發揮最大經濟規模效益，以全面提升教育品質、追求大學的卓越發展。

台灣地區高等教育學府數量雖已不少，但部分學校規模過小，教育投資使用效益偏低，不但不符合經濟規模，也影響到整體教育的成效；而高等教育日趨開放與普及，爲因應我國進入世界貿易組織，國外大學得挾其優勢來台設校，國內大學校院可能面臨招生不足的競爭壓力，故教育部訂定「國立大學校院區域資源整合發展計畫」作爲推動國立大學校院整併之依據，爲配合地方或區域發展的需求，學校可進行校際合作、策略聯盟或鼓勵同區域或性質互補的國立大學校院合併，以達資源整合目的（教育部，2002）。

依據前揭計畫所提出之校際合作、策略聯盟與學校合併方式，教育部選定 10 餘所大學，列入校務發展計畫中積極規劃辦理，其中校際整合均係大學自主例行辦理之事項，至於策略聯盟則有台灣大學與國立台北師範學院研提「互爲協力機構策略聯盟構想書」；就學校合併而言，研議合併之學校包括「嘉義師院與嘉義技術學院」、「台灣師大與台灣科技大學」、「台北市立師院與台北市立體院」、「花蓮師院與東華大學」、「高雄師大與高雄應用科大」、「屏東師院、屏東科大與屏東商業技術學院」、「勤益技術學院、台中技術學院與台中護專」等校院。除了嘉義師院與嘉義技術學院於 2000 年二月整併成爲嘉義大學外，其餘各校之合併均已延宕多年，至今仍在研議中。

五、彈性調整學雜費

台灣近 10 年來大學教育在量的成長有相當成果，然而面對大學校院的快速擴充，突顯出教育資源分配的緊縮問題，在資源有限的情況下，學校爲滿足經費需求，往往

須採取提高學費之方式來籌措資金，因此，大學教育的快速擴充、教育資源緊縮與學費調漲三者之間，有具環環相扣之緊密關聯（陳蓮櫻，2004）。

台灣地區大學學費政策偏向國家管制型徵收取向，亦即收取較低的學費；然隨著高等教育擴張，導致教育經費緊縮，政府爲解決國家財政困境，逐步賦予各大學校院訂定學費之自主權，例如 1996 年實施「國立大學校務基金制度」，以及 1999 年實施「大學學雜費彈性方案」等。「學雜費彈性方案」係指教育部不再統一規定大學學雜費收費標準，而由各校以實際經常性運作之教育成本作爲學雜費徵收之指標，各校可自訂學雜費徵收的項目及標準，但所訂標準必須根據實際用於與學生教學、訓輔、研究有關之經常性支出成本決定（不含推廣教育及建教合作）。在公立大學方面，各校學雜費收入不得高出教育部所定基本運作所需經費中，學校應自行負擔之部分（不含空中大學），且每年調幅以不超過 10% 爲原則；在私立大學方面，爲使辦學績優之學校有較大自主性，故彈性之依據一爲校務運作之績效，二爲各校「行政管理」、「教學研究訓輔」及「學生獎助學金（不含政府補助者）」等三項支出之總額與學雜費收入之比值而定（教育部，1999）。針對彈性學雜費方案，教育部另訂有相關配套措施，包含健全大學財務監督體系、提供更完整的大學運作資訊、建立更完善之學生就學補助措施－輔導各校建立學生就學補助制度、以及加強執行之追蹤等，期能藉此逐漸弭平爭議，與社會大眾達成共識。

六、辦理大學評鑑

《教育改革總諮議報告書》提出以「建立高等教育評鑑制度」爲「改革高等教育」之中程目標；於 2001 年 12 月 16 日召開之「2001 年教育改革之檢討與改進會議」中，亦將「大學追求卓越、提升大學水準」爲重要議題之一，其中「提高大學經營管理績效」與「推動大學教學評鑑制度，有效提高教育品質」更是各界關注之關鍵課題（行政院教育改革審議委員會，1996）。教育部近年來雖積極推動多元化的大學評鑑制度；然而，《大學教育政策白皮書》亦指出，由於缺乏專業評鑑機構以定期辦理各類評鑑、評鑑人才資料庫不足、國內各大學缺乏評鑑相關經驗，使得評鑑工作窒礙難行。如何倡導與推動各校的自我評鑑機制，是極重要的課題（教育部，2001a）。

我國大學評鑑之發展，最早可溯及 1975 年、由教育部辦理之學門評鑑起，至今已有 30 餘年之久，對於大學教育品質之提升已略見成效。教育部從事大規模的大學評鑑，始於 1997 年七月首次試辦全面性之大學綜合評鑑工作；而後，教育部於 2004 年啓動台灣有史以來最大規模的大學校務評鑑計畫；次年，教育部再啓動科技大學評鑑；接著，財團法人高等教育評鑑中心基金會於 2005 年十二月成立，並於 2006 年啓動台灣有史以來第一次系所評鑑（吳清山、王令宜，2006）。目前大學主要評鑑機構爲財團法人高等教育評鑑中心基金會和社團法人台灣評鑑協會。前者係由教育部和 143 所大專校院所捐

資於 2005 年十二月成立，是屬於公設財團法人，主要任務在執行國內大學校院評鑑工作；後者係由國內學術界、企業界從事相關事務人士於 2003 年八月共同組成，以發展及推廣評鑑知識與技術並提供評鑑服務爲宗旨，接受教育部委託進行大學校院評鑑工作。國內另一個與評鑑機構類似的認證團體—中華工程教育學會（Institute of Engineering Education Taiwan，IEET）於 2003 年成立，並於 2004 年起，每年辦理「工程及科技教育認證」。由於有這些機構辦理大學評鑑及認證工作，大學評鑑逐漸上軌道，整體評鑑水準也大大提升。

七、推動一流大學與頂尖研究

進入二十一世紀以全球競爭及知識經濟掛帥的時代，政府面臨加入 WTO 後，大學如何與國際社會競爭？另一方面，高等教育在量的加速擴充，導致整體品質形象下降現象，政府只好端出具有資源誘因的「卓越政策」（薛曉華、周志宏，2005）。教育部依據「教育改革行動方案」擬具「大學學術追求卓越計畫」，經行政院核定後定於 2000 年至 2003 年實施，由教育部與國科會聯手擬訂「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」，並共同分攤總金額達 130 億元的經費補助款（教育部，2003）。這筆專案經費補助研究型大學設置重點系所，或以領域爲導向的跨校研究中心，以每 3 年爲一週期，評估各大學重點系所和研究中心整體績效，第一年依學校整體績效選定 3 至 5 系所給予補助，第二年以評估值落後的 25%爲淘汰及逐年遞減標準，第三年期望能躋進亞洲前 10 大，其目標爲 5 年內至少 10 個重點系所或跨校研究中心排名亞洲第 1 名，10 年內至少一所大學居全世界大學排名前 100 名（教育部，2005a）。

除了培養世界級的一流大學外，這項計畫也包括成立跨校、跨領域的大型研究中心，選擇社會所需要、能發展特色且具國際競爭力的重點領域，作爲優先辦理的項目；此外，教育部也積極推動各項追求卓越整合型計畫，希望更有系統地規範高等教育的健全發展，結合整體的合作力量，創造出更優質的高教環境。

八、辦理教學卓越計畫

近來國內大學教育資源分配普遍「重研究；輕教學」的現象，對多數大學校院學生之教學品質提升缺乏相對應之關注，此種現象實不利於大學教育的發展。教學品質的重視及提升，仍應從整體結構面問題檢討分析並提出改進之道，如教師教學專業水準有待提升，學生主動學習意願普遍低落致整體教學成效不佳，大學課程的規劃及教學成果的應確實檢核，而隨著大學學生數的增加，大學教學系統中教學助理制度亦應強化並提升應有之功能（教育部，2006）。有鑑於此，教育部於 2004 年起規劃「獎勵大學教學卓越計畫」，於 2005 年度編列 10 億元經費，於 2006 年爭取專案經費擴增爲 50 億元，希望透過競爭性的獎勵機制，導正大學普遍輕忽教學品質的觀念，獎勵大學

提升教學品質，逐步建立教學績效指標及典範，引領各校朝教學卓越發展，並發展國內教學卓越大學之典範（教育部，2005b）。

所謂「教學卓越計畫」，其計畫策略包含以下三點：（一）鼓勵大學重視教學，強化大學對「教學核心價值」認知及導引大學在教學制度面做整體的調整及改善，以達教師教學專業水準的提升、完善健全的課程規劃、學生學習意願的強化、學習成效的輔導、改進及水準的提升、教學評鑑制度的建立以及學校提升教學品質相關制度面的建制等 5 項目標；（二）藉由專案經費的獎勵機制，國內大學獲本項經費補助者得以確實改善提升教學品質及成效；（三）發展國內教學卓越大學之典範，帶動大學注重教學品質的風氣，並逐漸發展出教學卓越之具體指標。

九、辦理通識教育評鑑

台灣高等教育史上，通識教育作爲大學教育改革的理想，一直是大學教育工作者致力的方向。教育部自從 1984 年開始推動各大學通識教育，迄今已有 20 多年的歷史，但由於各校通識教育課程缺乏完整規劃、師資素質參差不齊、加上學生將「課程」視爲「營養學分」，導致通識教育始終無法發揮其應有的功能。

1995 年五月大法官會議解釋「部定大學共同必修科目」違憲後，各大學通識教育獲得較大的推展空間。教育部爲瞭解通識教育實施成效，並做爲改進參考，特別於 1998 年委託「中華民國通識教育學會」辦理第一次大學通識教育評鑑。後來教育部爲求改進及深化大學校院的通識教育課程，於 2002 年成立「通識教育委員會」，對各大學校院通識教育實施現況及其所面臨的問題，進行深入而全面的瞭解與檢討。爲實地瞭解各校辦理通識教育之成效，通識教育委員會特聘請專家學者組成通識教育評鑑小組，分別於 2004 年對成功大學、中山大學、台灣大學、交通大學、清華大學、中央大學及陽明大學等 7 所以研究爲導向之大學的通識教育進行評鑑，並提出評鑑報告（教育部，2004）；九十三學年度適逢師範學院改制大學，教育部又決定針對台灣、彰化、高雄等 3 所國立師範大學、台北、新竹、台中、屏東、花蓮等 5 所國立師範學院、以及台北市立師範學院等 9 所學校進行通識教育評鑑，並提出評鑑報告（教育部，2005c）。

十、推動產學合作

產學合作係指企業界與學校相互合作，一方面落實學術界先導性與實用性研究，一方面鼓勵企業積極參與學術界應用研究，培植企業研究潛力及人才。教育部從 2002 年開始推動產學合作計畫，積極地讓研發的腳步跨出校園，落實在產業應用上，這個政策就是高等教育大轉型趨勢下的重要產物，教育部並於 2006 年依據大學法規定訂定「大專校院產學合作實施辦法」，明訂大學校院辦理產學合作，應以促進知識累積與擴散作爲目標，發揮教育、訓練、研究、服務之功能，並裨益國家教育與經濟。

國內產學合作方式約分爲三大類：（一）一般性贊助（包括捐贈研究經費、設備、設置講座等）；（二）合作性贊助（包括契約性研究、設備移轉、聯合研究中心等）；（三）知識/技術移轉（包括專利申請、育成中心、科學園區、衍生公司等），且都出現在國內產學合作的例子上，也獲得各界重視。基本上產學合作並不限於教育部，經濟部和國科會亦積極參與產學合作的推動。但因教育部掌管國內高等教育發展政策，故在產學合作所擔負責任更重。教育部爲推動產學合作，特別成立區域產學合作中心，負責重點研究，如表 1 所示。

表 1　區域產學合作中心及負責重點研究領域表

區域產學合作中心	重點研究領域
國立台灣科技大學	1.電力電子；2.光機電整合；3.通訊；4.纖維高分子。
國立台北科技大學	1.製造與機電科技；2.能源與資源；3.4C 整合科技。
國立雲林科技大學	1.環境與安全技術服務；2.機械產業技術服務；3.電力電子技術與再生能源科技。
國立高雄應用科技大學	1.電子通訊；2.微機電精密機械。
國立高雄第一科技大學	1.模具產業；2.運籌管理。
國立屏東科技大學	1.熱帶花卉及高經濟作物；2.動物基因轉殖及疫苗研發技術；3.農業廢棄物轉換技術；4.食品生技產業技術。

資料來源：教育部（無日期 a）。

十一、協助大學推動國際化

提高全民教育品質，推廣高等教育至國際化水準，是提升國家競爭力的重要方式之一；然而，「大學教育國際化程度不足」卻是台灣地區近年來大學教育發展所面臨的重要問題之一。不論在國際交流、國外學者來訪、與國外大學簽約合作、辦理國際研討會、選派教育研究人員出國研修等各方面，台灣大學國際化的程度，都還停留在學術輸入的階段；而經費不足、制度僵化、國際化深度不夠等原因，更使台灣的學術水準距離世界水準仍相去甚遠（教育部，2001a）。有鑑於此，教育部特於 1998 年舉辦北、中、南三區的「高等及技職教育國際化研討會」，邀請美國康乃爾大學國際教育學術合作專家 Jerry Wilcox 專題演講，並邀請全國各公私立大學校院行政主管及國際學術合作事務負責人共同參與討論，研商具體可行的步驟，此舉對於國際化議題具有宣示性效用。至 2001 年教育部在《大學教育政策白皮書》中再度強調大學教育國際化之重要，並揭示了厚植學術實力、積極招收國際學生以及開放國際競爭等發展策略；教育部亦將「加強國際學術交流、拓展學術外交空間」列爲年度施政方針之一，有關國際化項目的比重也隨之與日俱增（教育部，2003）。

在具體的國際化計畫方面，2002 年提出《提升大學國際競爭力重點發展計畫》視爲教育部具體措施之發軔，計畫目的爲協助國內大學與國外學術機構建立實質的合作

關係，計畫內容則分爲推動提升大學國際競爭力計畫、提升高等教育學生之外語能力措施及加強外語環境等三部分；同年教育部又提出《挑戰 2008—推動國家發展重點：國際創新研發基地計畫—大學國際化》，包含教學國際化、招收國際留學生、鼓勵本國學生留學、參加國際評鑑、與國外大學聯合開設學程或雙聯學制及與國外著名教育機構交換教授或研究人員等（謝幸蓉，2007）。

十二、強化遠距教學

所謂「遠距教學」指師生透過通訊網路、電腦網路、視訊頻道等傳輸媒體，以互動方式進行之教學。台灣大學校院積極推動遠距教學，始於吳京部長任內，當時爲縮短公私立大學的差距，替實施「選系爲主、選校爲輔」的政策鋪路，讓大學校院學生可跨校選修部分課程，藉由公私立大學學生相互選課的方式，私立學校可共享公立大學的師資與教學品質，大大降低教育成本；而跨越學校別與地理別之限，使學生知識獲得和學習更爲方便，也更有效率。教育部於 1997 年開始推動遠距教學，並建立遠距教學「主/收播學校及課程」資料，主播學校計有台灣大學等 36 所學校，收播學校計有文化大學等 58 所學校，課程計有生涯輔導等 94 科（林天祐，2005）。

隨著網路科技快速發展，大學校院數位學習環境及經驗漸趨成熟，爲滿足國民多元學習管道需求，提供全民學習及在職人士繼續進修的機會，教育部遂於 2005 年修訂「專科以上學校遠距教學作業規範」（2006 年修訂爲「大學遠距教學實施辦法」），除放寬數位學習的學分數採認，並在認證作業機制下，開放特定領域試辦數位學習碩士在職專班。除此之外，教育部於 2006 年正式發布實施「數位學習碩士在職專班試辦申請及審核作業要點」及「數位學習認證作業申請須知」，首次開放特定領域試辦以數位學習方式修習碩士在職專班學位，並且同步實施數位學習課程及教材認證，國內數位學習的推動邁入新的里程碑。

教育部爲強化遠距教學、增進學術交流並提升行政效率，特建置「教育部遠距教學交流暨認證網」網站（網址爲：http://ace.moe.edu.tw/b06.php），提供所有大學校院遠距課程備查、認證、及交流作業的單一入口，簡化相關申請作業的流程，各校可利用該網站以線上作業方式，辦理課程備查申請、教材及課程認證申請、數位學習碩士在職專班試辦申請等，也可查詢到所送申請案的審查作業進度，並提供社會大眾各大專校院遠距課程及數位碩士專班的相關訊息。

肆、大學教育改革實施檢討

大學教育發展受到各種政治、經濟、社會和文化因素影響，其改革過程是相當複

雜，而改革成效亦非一蹴可幾，仍需循序漸進，逐步落實，才能慢慢看到成效。Fullan（2001）指出：「變革是一種歷程，而非藍圖」，任何的改革方案，即使事前規劃投入再多的人力與心力，在改革的過程中都難免遭逢許多施行上的瓶頸與困難，有待檢討與修正，以便展望未來，規劃出更適合的發展方向。針對上述 12 項改革議題，本文將逐項探討其實施成效與問題，茲說明如下。

一、實施多元入學制度

大學多元入學制度的實施，象徵「一試定終身」的大學聯合招生制度正式走入歷史，可說是我國大學教育史的一件大事。鄭秋霞（2001）探討台灣地區大學入學制度之變革發現：（一）大學入學考試具有社會化功能；（二）大學入學制度之變遷具時代意義；（三）文憑及升學主義仍難從根剔除；（四）校系門檻如定太高有特殊天份之資優生將被摒棄於大學之門外；（五）考科零分照例分發，顯見學生通才不足。

大學多元入學制度實施初期，雖然符合「多元智慧」及「把每個學生帶上來」的理念上，亦可讓學生學習更加多元；但就「教學正常化」及「紓解升學壓力」效果仍屬有限。黃政傑（2001）指出大學多元入學方案所面臨的問題，包含多次考試機會帶來多次負擔、增加財力和人力負擔、考試分發入學名額仍過高、考甄作業影響高中教學與學習的正常化、面試與口試未盡公平客觀等問題。而楊朝祥（2002）亦指出：許多民調顯示，有極高比例的家長、學生反映，多元入學方案實施後，升學壓力不減反增，且公平性也受到質疑，因而紛紛建議廢除多元入學方案，恢復聯考。然而聯考眞的比多元入學方案公平嗎？由於受到傳統升學主義及家長過度追逐明星大學，即使實施大學多元入學制度，還是很難減緩學生升學壓力。所以要透過大學多元入學制度減緩學生升學壓力，仍需家長觀念配合，才可能達成。隨著社會走向開放和多元，未來大學入學考試實不太可能恢復聯考，但仍需技術層面加以改善，使其更加公平客觀。

二、推動國立大學法人化

國立大學法人化主要目的在於讓國立大學成爲完全權利能力主體的法律效果，不論在人事、經費和財務方面，都具有對外的獨立性和自主性。其實，早在 1994 年立法院審議大學法時，國立大學公法人化之呼聲即不斷，然因國內對公法人之概念不清、法令未臻完備，包括公法人化的國立大學與督導之教育部發生紛爭時如何救濟，學校之人事權與財政權如何自主等問題無法獲致解決，加以欠缺公法人實施之經驗，妥協的結果，僅在大學法中宣示：大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內享有自治權（楊朝祥，2001）。雖然教育部後來亦不斷提出在大學法增訂「國立大學法人化」相關條文，及在「2001 年教育改革之檢討與改進會議」、「大學校長會議」討論「國立大學法人化議題」，藉以取得共識，但因民意代表、學者專家及部分大學校院對國立大

學法人化仍有疑慮及相關配套措施不足，故 10 多年來教育部所要推動的「國立大學法人化」政策，始終無法如願。

國立大學法人化政策受到反對的理由，依林騰鷂（2003）的觀點主要有下列三方面：（一）國立大學法人化虛空民主憲政；（二）消耗立法行政成本不符改革原則；（三）尚不成熟的法制不適移植國內。此外，國立大學法人化政策可能增加各校自籌經費比重，要花費相當多人力和時間修訂相關法規，這些都是各大學反對的原因。然而國立大學法人化後，對於學術自由自由的保障，以及在人事、財政、校務決策等方面彈性的運作，有其實質意義，未來國立大學法人化政策如何有效推動，仍有賴政府、大學和社會各界集思廣益，以尋求最好的作法，才會減少推動的阻力。

三、辦理二階段校長遴選

在 2005 年以前，我國大學校長遴選的過程大致可分爲「遴選委員會組成」、「遴選作業與流程」以及「決選」等三階段，各階段所著重的事務不盡相同，但每個環節都足以影響校長遴選的結果，此三階段分別說明如下（錢婉瑜，2005）：（一）遴選委員會之組成：大學法雖將大學校長遴選之權限，歸於遴選委員會，但實際上遴選委員會之章程、辦法規劃、校內行使同意權等相關規定，仍須由校務會議通過方得實施，由此可知遴選委員會是一種代議制之組織，結合大學校園內民意之來源，進行校長候選人之篩選與審定。（二）遴選作業與流程：遴選委員會進行作業之前，相關委員必須先就會議規範、作業、審查候選人資料方式，以及候選人訪談等事項達成共識，以利遴選過程之進行。目前各大學校長遴選的過程通常包含公告徵才、召開校長遴選座談會、進行候選人資格審查與訪談等。（三）決選：遴選委員會決定校長複選名單後，須報請校務會議或全體教師投票行使同意權，並將推薦名單送請教育部（公立大學）或董事會（私立大學），進行最後圈選作業，校長人選確定並經布達後，遴選委員的任務就圓滿達成。

大學校長遴選制度雖然改變過去教育部指派的做法，使大學本身更有參與校長遴選的機會，提升大學自治能力的條件，是有其實質價值；但因教育部本身對大學校長遴選具有相當大的影響力，以及相關配套措施不足，大學校長遴選制度仍存在一些缺失。黃昆巖（1999）曾提出大學校長遴選問題如下：（一）大學校長之崇高地位與形象受損；（二）惡質選風污染校園；（三）教育部威權與大學校園自治之衝突；（四）大學成爲派系競爭與院際對立的舞台；（五）遴選委員會人員組成之爭議。因而教育部乃積極修正大學法，以期改正這些缺失。2005 年十二月總統修正公布「大學法」新的大學校長遴選制度，由於實施時間尚短，其成效尚難以評估，但因教育部影響力減弱，就大學自治權的彰顯，是有其意義；至於是否造成大學派系紛爭和惡質選風污染校園情事等，以及眞正落實超然獨立之遴選精神，仍需實施一段時間後才能論斷。

四、促進大學整併

近年來由於高等教育量之過度擴張，經營成本之急遽上漲，國內外競爭之日趨激烈，而教育資源卻相對的緊縮，使得高等教育面臨前所未有的嚴厲挑戰，加以國內新生兒出生率的快速下降，高等教育之需求數復已近飽和，令大學校院經營的前景更是雪上加霜。為改善經營效益，改進教學、研究品質以提升其競爭力，大學校院整併遂成為校務經營發展之有效策略。

大學整併固有其崇高的積極意義，卻是一項極其複雜的工程，必須有其充分的合理性，在設定明確的理念與目標後，尚需透過有效溝通、共識建立、妥善規劃才能達成。形式上合併容易，實質上融合困難，如何減少彼此的摩擦、強化交流與合作並融合為一，是合併成功與否的關鍵。教育部推動國立大學整併計畫多年，至今除嘉義師院與嘉義技術學院於 2000 年二月整併成為嘉義大學外，其餘各校之合併均已延宕多年，至今仍在研議中。歸納大學校院整併之阻力與難題，大致分為四點（教育部，2002）：（一）整併目標與理念之歧異：參與整併的學校對整併所抱持的理念彼此可能互異，對整併後的期待也有所不同，即使在同一機構之中，不同的成員對合併的期待也可能有所差異。大學的整併事實不可能符應所有人的期待，但整併之後如果與期望落差太遠，則可能造成不良後果，因此設定目標提出構想後，在整併之前設定階段，逐步進行溝通、交流和合作以尋求共識是需要的。（二）形式之合併容易，實質之融合困難：大學整併的最主要目標是提升教學研究的品質，增強整體的競爭力，因此教師彼此之間的融合才是最重要的，也是決定合併是否成功的關鍵所在，但不同學校，有不同的文化和傳統，彼此原來的水準與制度也不同，如何讓教師能夠打破藩籬眞正融合，是整個過程中最困難的部分。事實上，合併案最大的阻力往往是來自二校的教師，校友其次。（三）整併後的結果不一定帶來競爭力的提升：整併之後，學校規模變大，實力增強，大家期待一加一等於二甚至一加一大於二的效果能夠顯現。但事實確是不一定的，規模越大，經營效益可能越好，但也可能變得大而無當、不易管理、失去效率。如在整併之後尚需花費相當的力量在於彼此之間的協調溝通，弭平彼此之間的衝突和摩擦，則將因內耗反而損其實力，對提升競爭力自鮮有助益。（四）整併除了理性的思考也有情緒性的因素：大學的整併固然具有崇高理想，但參與合併的相關人員卻未必都是理性的，許多情緒性的因素絕對不能忽視，而這些情緒性的因素也往往是大學整併的阻力與難題，例如為了新的校名，就有可能引發許許多多情緒性的爭論。

五、彈性調整學雜費

學雜費調整是相當敏感的教育議題，因為它涉及到家長負擔、學校經營及教育品質等複雜的問題。因此，每逢各大學提出大學將調漲學費的同時，反對的聲浪也隨之

而起，儘管政府提出說明，社會大眾仍對教育部調漲學費之政策充滿質疑，「反高學費行動聯盟」等團體的抗爭訴求，多年來仍爲媒體大幅報導的焦點（陳蓮櫻，2004）。所以政府對學雜費的調整都持謹慎小心的態度。

教育部所訂的大學校院學雜費調整方案規定，必須先行檢視學校經營及辦學成效，自我審議符合「財務指標」、「助學指標」及「辦學綜合指標」要求後，經由「資訊公開程序」及「審議公開程序」完成校內審議，於調幅上限內訂定學雜費調整案，備齊各審議表格與文件送教育部複核。這種作法是相當客觀，可以減少各校任意調整學雜費的弊端。大學校院調漲學雜費方案，面臨到各大學校院要求調漲和民間團體反對調整的雙重壓力下，教育部依然堅持調漲原則，調幅都在 5%以下，家長大都能夠接受。此外，教育部審議九十六學年度學雜費調漲時，因部份大專校院近三年因校務或財務有疏失，情節重大，遭致調降 1%學雜費。所以，目前大專校院學雜費彈性調漲政策，已經收到一些效果。

六、辦理大學評鑑

大學自主雖是近年大學教育改革的方向，但大學持續改進和確保大學教育品質，仍然需要有效的監督，而推動大學多元評鑑乃是監督的重要機制。我國辦理大學評鑑，已經有 30 多年歷史，但正式有辦理大學評鑑的法源依據，始自 1994 年大學法修正公布第四條第二項規定：「各大學之發展方向及重點，由各校依國家需要及學校特色自行規劃，報經教育部核備後實施，並由教育部評鑑之。」自此以後，教育部即積極辦理大學評鑑相關工作，例如：1997 年七月首次試辦全面性之大學綜合評鑑工作，除了新設校院及改制未滿 3 年之學校得自行決定是否參與外，其他各校，包括軍警校院均納入此次評鑑，總計參與受評之學校達 62 校。2004 年七月啓動，進行 76 所大學校院評鑑。2006 年首度辦理系所評鑑，第一年以師範教育爲主的公立大學與藝術及體育領域。整體而言，我國大學評鑑之發展，就承辦單位而言，過去大多由教育部主導，目前已逐漸轉變爲由專責評鑑機構辦理；就評鑑對象與內容而言，過去大多偏重整體校務，目前已逐漸加強對各學術專業領域分別辦理。而評鑑結果處理，除科技大學評鑑外，已經慢慢走向認可制精神，以確保學校及系所辦學品質，並強化學校及系所自我改進能力。

綜觀 10 多年來的大學評鑑，對大學品質的改進，的確有助益，而各大學對評鑑工作也愈來愈重視，足見大學評鑑的必要性與價值性，然而我國實施大學評鑑的時間，與英美國家相比，其評鑑成效仍有一段距離。因此，大學評鑑機制的建立、指標的研發和品質保證制定，仍有待努力。

七、推動一流大學與頂尖研究

大學追求品質與卓越，是各國大學最重要努力方向，而各國大學更是卯足全力，

以進入世界百大和國際一流大學爲目標。教育部爲協助各校發展國際一流大學，特別與國科會聯手擬訂「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」，這項計畫推出也面臨到不同爭議，最主要爭議爲：（一）大學追求卓越原本是指大學及其成員有計畫且有目標地長期追求學術上的表現或成就，其中包含教學卓越與研究卓越，但卓越計畫的補助誘因，已使各大學「重研究、輕教學」的現象更趨嚴重。（二）在追求知識經濟的過程中，高科技學門獲得前所未有的青睞，人文與通識課程在其中的消長亦是不容忽視的，從卓越計畫的補助可看出「重科技、輕人文」的現象，這更不利於人文社會學科的發展。（三）行政院以 5 年 500 億的巨額經費補助，企圖增進台灣在世界大學排名的表現；然而世界大學排名的評比指標卻莫衷一是，目前跨國性大學排名系統除了有「亞洲週刊」（Asia Week）推出的亞洲及太平洋地區大學排名，中國大陸交通大學也在 2003 年首度推出世界大學排名，英國「泰晤士報高等教育副刊」於 2004 年發展世界大學排名，以排名學術指標作爲衡量大學品質的唯一依據是否有失偏頗？而他國的評鑑指標能否反映國內社會與學生之需求？（四）重點大學政策固可運用有限資源做到焦點集中、重點突破的目標，發揮塑造學術領航員的功能，不過這也有可能出現副作用，例如區分等級或忽視重點學校，將造成「貧者愈貧、富者愈富」的現象；再者所謂世界一流學府的建設，不可侷限於研究型大學發展政策的實施，同時也要兼顧非研究型大學的卓越發展（湯家偉，2005；薛曉華、周志宏，2005）。

雖然「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」有一些爭議，但是實施以來，對各研究型大學學術研究提升的確產生效果，尤其從 2007 年度的 6 場成果發表會來看，充分展現出各校教學和研究的成果，包括參與國際合作，且有相當多成果並發表多篇頂尖論文在國際期刊。當然，該項計畫也遭到質疑各大學涉嫌挪用於蓋宿舍、修校門，不符頂尖計畫，預算科目跟實際執行的科目根本不符等情事，實應避免，而教育部亦應扮好監督角色，使經費確實花在刀口上。

八、辦理教學卓越計畫

大學是培育人才的園地，故教學是大學教育最重要的功能之一。過去大學有「重研究、輕教學」的不當現象，應透過適當的政策加以調整。爲鼓勵大學追求教學卓越，並提供學生優質學習環境，教育部 2004 年十二月特訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」並於 2005 年度編列 10 億元經費，由各校提出計畫爭取，2005 年度「獎勵大學教學卓越計畫」經審核擇定 13 所學校獲該計畫之經費補助，2006 年度之獎勵大學教學卓越計畫，又增加爲 50 億元。從 2007 年三月一般大學教學卓越計畫成果聯展的 28 所參展學校，以及技專校院 2006 年度「獎勵大學教學卓越計畫」聯合成果發表會，除有助分享各校之執行經驗及成果，並提供做爲各校追求教學卓越觀念、策略及做法之參考外；亦可看出「教學卓越計畫」對各校教學品質的提升，尤其教材上網率及教師教學評鑑等方

面，的確具有相當大的效益。教學卓越計畫係屬重點補助，應專款專用，以及使用透明化，但各校仍有挪用現象，實宜改進；此外，透過教學卓越計畫，仍難以有效淘汰不適任教師，所以建立教學成效評鑑機制仍須努力。

九、推動產學合作

教育部推動產學合作不遺餘力，的確有其成效。根據教育部 2006 年度技專校院產學合作指導委員會第一次會議資料指出：2005 年度共計推動 2,041 件產學合作案，產學合作案之金額達 10 億 4,321 萬元，成功推動 177 件技術移轉，並申請 617 件專利，與業界前來顧問諮詢件數 539 件。從這些資料可以看出產學合作的成果。復根據紀家雄（2004）的研究發現：產學合作對學術界、產業界和政府均有效益，但仍有一些問題存在，例如：我國產學合作運作機制和英美德等國比較仍有不足之處、全體樣本對產學合作範圍瞭解程度高，但對運作機制的組成與運作方式則瞭解不足、全體樣本對產學合作中心的運作成效滿意度偏低、產學合作瞭解程度有區域性差異。

此外，李秋緯（2003）在「我國產學合作的影響因素之實證研究」研究亦發現產學合作之障礙因素來自於下列各項：（一）學校屬性與「企業文化與學術文化的差異」的產學合作障礙有關連性。（二）大學教授職等與「企業文化與學術文化的差異」的產學合作障礙有關連性。（三）公司營業額的大小與「大學計畫主持人整合與管理能力的缺乏」的產學合作障礙有相關性。（四）公司員工人數的多寡與「大學計畫主持人整合與管理能力的缺乏」、「大學缺乏跨領域整合之技術人才」的產學合作障礙有相關性。是故，未來產學合作要發揮其更大效果，上述的障礙必須設法排除，才容易見效。

十、辦理通識教育評鑑

教育部爲瞭解通識教育實施成效，並爲改進參考，特於 1998 年委託「中華民國通識教育學會」辦理第一次大學通識教育評鑑。後來教育部爲改進及深化通識教育，辦理多次通識教育評鑑。綜觀通識教育評鑑報告內容可以看出國內大學通識教育已慢慢步入軌道，成效也比前進步（教育部，2004；教育部，2005c）。雖然透過通識教育評鑑，可使各校更加重視通識教育的實施，但是從評鑑報告中也可看出通識教育實施的一些問題，例如：通識教育課程定位不夠明確，無法有效區隔與基礎教育科目之差異；通識教育課程缺少足夠深度，推出通識課程五花八門，導致通識教育課程韻味全失；通識教育的課程開設，不是基於通識教育的內涵，而是爲了教師配課需求；通識教育課程缺乏有效行政支援，造成人力、資源、經費和設施都有明顯不足現象；通識教育師資素質程度參差不齊等。

十一、協助大學推動國際化

隨著知識經濟的發展與國際交流互動頻繁，台灣目前正快速向國際化社會邁進，爲掌握世界的脈動，讓大學教育與國際緊密接軌，以及培育具有國際觀人才，並能積極參與國際化的業務，大學國際化已經成爲當前大學教育改革重要課題之一。爲了有效推動大學國際化，教育部曾在 2003 年「全國教育發展會議」討論「建構大學國際化環境，促進國際交流合作」相關議題，以利建構大學國際化政策；此外，爲了突顯大學國際化的重要性，在 2004 年大學校務綜合評鑑和「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」亦將「國際化」列入評鑑項目之一。這些做法可以看出教育部有意透過政策引導大學重視國際化。

教育部亦自 2005 年起持續辦理的大學校院國際化調查，內容包含全外語授課之學程/系、設立輔導外國學生之專責單位、國際學術交流現況、辦理外語能力檢定等項目，以瞭解各校國際化實施狀況。從教育部及各大學推動國際化的程度來看，無論師生國際交流、採用英語授課、邀請外籍教授來訪、辦理國際學術會議、國際學生招生、建置校園國際化環境等方面，都比以往更爲熱絡。雖然大學國際化有一些成效，但因受限於經費、人力、法令等因素，及教育部和各大學欠缺國際化管控機制，學校未能精準掌握全校國際交流之數據資料；加上各校之間國際化腳步參差不齊。所以國內大學要眞正國際化程度，仍有一段長遠的路要走。

十二、推動遠距教學

遠距教學打破時空限制，提供學生另一種學習管道。遠距教學在教育部的支持之下，近來已成爲各大學校院重點發展的項目。隨著資訊科技和網路科技的高度發展，以及基於學生學習的便利性，國內許多大學校院陸續採用網路授課，讓學生只要透過網路就能同步上課，即使學生不到學校，也可利用網路享受學校教育資源，各校亦紛紛建立數位學習網。大學校院同步及非同步網路線上教學至今已發展多年，目前實施校數有 60 多校、學分課程數超過 500 門、修課人數近 40,000 人次，透過數位學習修習國內在職專班、推廣教育及國外學校課程的人數也逐年增加（教育部，無日期 b）。

雖然遠距教學有其便利性，但由於缺乏面對面接觸，師生互動不足，無法完全掌握學習者的學習狀況，而且教師受限於教學媒體，難以展現教師的教學藝術與創意；此外，部分學校之資訊設備無法大幅更新，導致遠距教學效果受到影響。因此，如何有效確保遠距教學品質，仍是未來努力的重要課題之一。

伍、我國大學教育改革策略之建議

在少子化、國際化和過量化的衝擊下，我國各大學面臨存亡關鍵。爲有效因應未來的挑戰及突破經營困境，大學經營必須朝向績效化、精緻化和優質化，並展現高度品質和特色，才能在危機中立於不敗之地。茲提出我國大學教育改革建議以供參考。

一、落實大學系所評鑑工作，確保大學教育品質

教育部與 143 所大專校院捐資成立的「財團法人高等教育評鑑中心基金會」於 2005 年 12 月 26 日，負責國內大學評鑑工作。根據財團法人高等教育評鑑中心基金會（2006）之「九十五年度大學校院系所評鑑實施計畫」，未來 5 年內國內大學校院評鑑採系所評鑑方式進行，而不是採校務評鑑方式。至於系所評鑑目的乃是針對各大學系所之教育品質進行判斷與認可，以利各大學系所能夠自我改進，並確保教育品質。目前系所評鑑採認可制精神進行評鑑，已經邁入第二年，各大學反應良好，認爲有助提升系所教學和學生學習品質。爲使大學系所評鑑確實能夠發揮其功能，下列四項工作的進行有其必要：（一）各校系所應確實做好自我評鑑工作，以利自我改進和提供實地訪評委員參考之用；（二）評鑑委員於實地評鑑時，應確實遵守評鑑程序，並依評鑑程序進行，而且評鑑委員要能確實遵守評鑑專業倫理規範，所撰寫的評鑑報告應確實做到專業公正客觀，才具有公信力；（三）評鑑之後，要求各大學系所針對訪評報告所提出的缺失和建議事項，確實檢討並提出改進時程及改進作法，以供爾後追蹤評鑑之用；（四）經評鑑欠佳系所，要求減少招生名額或依法停止招生，以建立系所退場機制。

二、建立大學績效責任制度，提高大學辦學成效

大學彼此競爭愈來愈激烈，自我改進與辦學成效愈來愈重要。所以，國外大學紛紛採取績效責任制，運用內部和外部績效責任機制，以提升組織績效。Woodhouse（2007）指出，內部績效責任機制必須產出內部的資料數據及檢討報告，並將其用於診斷需要改進之處、如何改進，及確保有獲得改進；而外部的績效責任機制，由外在的機構審視各大學所產出的各項績效，並給予評估，往往會牽涉到公開的報告，或是經費的分配等議題。不管內部或外部績效責任制，皆有助於改善品質和提高績效，所以建立大學績效責任制度，有助於學校長遠發展。基本上，大學所承擔績效責任，不只是政府、社會、市場而已，而且還包括學生、教職員和機構本身的績效責任。所以大學要推動績效責任，下列作法是必要的：（一）訂定「大學推動績效責任辦法」，作爲大學推動績效責任依據；（二）鼓勵大學成立「推動績效責任小組」，強化大學機構本身、教職員和學生績效責任觀念，以及規劃大學績效責任工作事項，以利推動大學績效責任；

（三）要求各大學出版和公布績效責任報告或年度報告，以利各社會大眾瞭解學校辦學成效；（四）建立大學績效獎懲制度，辦學績效經考評爲績優者，提供經費獎助；經考評爲成效欠佳者，除令其改善外，亦考慮減少招生名額。

三、繼續推動大學整併工作，促進大學健全發展

國內大學過量化的發展，導致大學教育品質的低落，而且也讓大學教育發展陷入危機之中，對學生學習和學校長遠發展產生相當不利影響。因此，大學整併工作，成爲大學教育改革重要課題，但實施以來，並未達顯著成效。截至目前大學合併成功者，只有在 2000 年二月嘉義師院與嘉義技術學院整併成爲嘉義大學，其他研議合併之學校者，不是破局（例如：台灣師大與台灣科技大學、花蓮師院與東華大學、清華大學與交通大學等），就是毫無進展（例如：台北市立師院與台北市立體院，屏東教育大學、屏東科大與屏東商業技術學院、勤益技術學院、台中技術學院與台中護專等）；即使最近推動的「國立體育學院」與「台灣體育學院」合併案，也是一波三折。顯然國內大學整併工作並不如大陸和英美國家的順利，但是處在人口少子化的趨勢，大學再不有效整併，也勢必面臨退場命運，所以大學整併工作，勢在必行，茲提下列做法，以供參考：（一）提供高額整併經費作爲整併基金，挹注其改善學校體質，提升競爭力；（二）教育部主動參與各校整併之相關會議，並說明整併必要性與利基，以及化解教職員疑慮；（三）大學整併，應不限於公立，私立學校亦應加鼓勵，未來宜考慮訂定「大學整併辦法」或「大學整併法」，以作爲整併依據；（四）收集大陸和歐美國家大學整併成功案例，作爲國內實施參考。

四、賡續推動大學卓越計畫，激勵大學邁向頂尖

大學追求研究與教學卓越是確保大學永續經營的關鍵，也才能提供國家和社會更多貢獻。教育部於 2004 年推動「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」和「獎勵大學教學卓越計畫」，對提升研究與教學卓越具有積極意義。其實中國大陸、韓國和日本都不惜挹注大量經費，以利大學追求卓越。例如：中國大陸自 1990 年代初，就開始推動的「211 工程」，在 1995 到 1998 年投資 61 所大學 130 多億人民幣；1998 年後，又推動「985 工程」，3 年內，投資 34 所大學 282.7 億人民幣。南韓於 2002 年則以每年 2,000 億元（相當 58 億新台幣）推動「二十一世紀智慧韓國頭腦計畫」（BK21）、日本於 2002 年實施「二十一世紀大學卓越計畫」（COE）等，主要目的在於提供獎助誘因，協助各大學追求世界一流大學。可見追求國際一流大學已成爲大學發展趨勢，茲提出下列三項建議，以供參考：（一）「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」和「獎勵大學教學卓越計畫」宜繼續推動，不宜終止；（二）執行「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」和「獎勵大學教學卓越計畫」之學校，應每年向社會大眾展現執行成果；

（三）定期進行「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」和「獎勵大學教學卓越計畫」評鑑工作，表現優異者繼續獎助；表現未達一定成效者終止獎助。

五、強化大學產學合作，厚植大學與產業競爭力

我國重視產學合作，始自 1991 年行政院國家科學委員會發布「產學合作研究計畫作業要點」，該要點旨在鼓勵國內公私立大學校院或依國科會規定受補助單位提出產學合作。到了 2001 年以後，教育部為使大學能與特色產業結合，建立互助互惠之產學合作系統，乃贊助各大學成立「教育部區域產業合作中心」，對產學合作發揮實質效果。2005 年修正公布「大學法」第 38 條明定：「大學為發揮教育、訓練、研究、服務之功能，得與政府機關、事業機關、民間團體、學術研究機構等辦理產學合作；其實施辦法，由教育部定之。」教育部據此乃於 2006 年發布「大專校院產學合作實施辦法」，作為產學合作推動依據。基本上，產學合作必須對產學雙方都能認清互相合作的效益，才能持續不斷的辦下去，也才可達到雙贏的共同目標。國內大學產學合作已經奠定良好基礎，未來應在此一基礎上，繼續檢討與改善，才能強化其效果。因此，強化大學產學合作，仍是未來高等教育重要改革課題之一。茲提出下列三項做法，以供參考：（一）定期辦理大學產學合作績效評量，以瞭解各校實施產學合作辦理成效，並促進各大學檢視自身特色與條件，提升產學合作效益；（二）將產學合作成果，列入大學評鑑重要項目之一；（三）辦理產學合作成果發表會，並表揚產學合作績效卓著學校。

六、革新大學通識教育課程，培養學生健全人格

通識教育是一種通才教育；亦是一種全人教育，主要目的在培養學生具有獨立思考、對不同的學科有所認識，以致能將不同的知識融會貫通，最終目的是培養出完整的個體。教育部自從 1984 年開始推動各大學通識教育，迄今已有 20 多年的歷史，但實施效果亦屬相當有限，其中原因在於通識教育定位、課程內涵、師資素質、行政支持、學生重視程度等原因。未來大學通識教育要發揮其功能，課程結構、師資和評鑑，仍屬重要的一環，茲提下列做法，以供參考：（一）通識教育課程改革，一定要有效區隔與基礎教育必修科目的關係，切勿將基礎必修科目（如：國家發展、憲法、立國精神或其他類似之課程；歷史、中國文學、英美文學等課程）做為通識教育課程一部分，才能展現通識教育的特色和功能；（二）通識教育課程宜由學養豐富教師擔任，不宜由過於資淺教師擔任；此外，亦不宜將通識教育課程作為教師配課之用，必須由學有專精教師擔任授課；（三）定期辦理通識教育評鑑，並督促大學依據評鑑結果提出具體改進作法。

七、進行大學適當分類，鼓勵大學多元化方向發展

在英美國家，各大學爲發展其特色和展現其功能，都有屬於不同類型學校。例如：美國加州大學（University of California）和加州州立大學（California State University）就屬於兩種不同類型，前者屬於研究型大學；後者屬於教學型大學；但是國內並無此分類。因此，中央研究院第二十六次院士會議建議在政府 5 年 500 億經費政策的挹注之下，鼓勵各大學朝向研究型、教學型、專業型與社區型等方向來規劃與發展，讓每所大學明確自我定位，繼而追求自我卓越（中央研究院，2004）。由於國內大學分類尚未成形，仍屬討論階段。隨著大學教育發展及定位，未來大學分類仍有其必要性，茲提下列三項作法，以供未來改革參考：（一）透過經費補助引導，鼓勵各大學發展其特色，以利未來大學分類；（二）進行大學分類專案研究，確立適切大學分類指標（學校規模、學生人數 及學校特色等）及型態（如：研究型、教學研究型、教學型、專業型四種類型等）；（三）政府亦應依各類型大學之領域特色，給予適當比例的經費補助。

八、鼓勵大學積極推動國際化，強化國際競爭能力

值此全球化時代來臨，大學走向國際化是一個必然趨勢。環顧國內大學教育發展，唯有提升我國大學國際競爭力、培育優秀且具國際視野之人才，才是提升國家競爭力與創造力之根本之道。正如楊國賜（2006）所言：國際化是高等教育改革未來方向之一，各國將會尋求高等教育的國際合作，以因應當前及未來人類發展需求。爲有效推動大學國際化，茲提出下列做法，以供參考：（一）建立大學推動國際化獎勵機制及經費補助辦法，激勵各大學積極推動國際化工作；（二）專款補助各大學招收國際學生及本國師生參與國際學術交流活動；（三）鼓勵各大學設立國際學院，採用英語授課，以吸引國際學生前來就讀；（四）鼓勵各大學辦理國際學術活動，邀請國際學者前來參與學術研討；（五）營造優良外語環境，提升本國學生外語能力。

九、漸進推動國立大學法人化，強化大學經營效能

爲利於大學經營更具獨立與效率，行政院教育改革審議委員會（1996）於「教育改革總諮議報告書」，特別對大學教育之運作提出大學公法人化之建議。而教育部爲因應我國加入世貿組織之衝擊，於 2000 年四月重新籌組「大學法草案工作小組」，並回應國立大學法人化之強烈籲求，亦研擬國立大學法人化相關條文。但因國立大學之行政法人化，勢必調整修正現有國立大學的人事、財政、採購與校產管理制度，其所牽動的法制調整工程與所耗費的行政成本不小，加上各大學仍有疑慮，迄今「國立大學法人化」仍未能在「大學法」修正通過（教育部，2005 年 10 月 6 日）。日本於 2003 年七月完成「國立大學法人化」，2004 年四月開始實施，因只有短短 3 年，成效尚難以評

估，但對學校經營自主與彈性，以及績效責任，是有其價值；但由於經費自籌比重高、學校因應法人須自訂相關法規內耗人力等因素，亦受到批評。所以國立大學法人化的推動，不宜躁進，仍需循序漸進。

茲就國立大學法人的作法，提出下列三項做法，以供參考：（一）參酌日本推動國立大學法人化經驗，作爲我國擬訂國立大學法人化政策之參考；（二）委託學者專家組成「國立大學法人化政策影響評估」研究，再評估其利弊得失及政策可能產生的衝擊面；（三）未來大學法修正時，仍應將「國立大學法人化」相關條文列入，以取得法源依據，才會減少推動阻力。

陸、結語

大學教育是推動國家賡續發展，提升國家競爭力的源頭活水。提升大學教育品質，促進大學追求卓越，正是當前大學教育發展重要課題。政府近 10 幾年對於大學教育改革不遺餘力，投入龐大經費與人力，也發布《大學教育政策白皮書》，指引大學教育政策，幫助大學發展其特色，並建立一流大學爲追求目標。然而隨著人口少子化和國際化衝擊，大學面臨經營壓力愈來愈大，導致大學教育改革必須加快腳步，否則大學將陷入危機。因此，本文提出九項大學教育改革策略建議：（一）落實大學系所評鑑工作，確保大學教育品質；（二）建立大學績效責任制度，提高大學辦學成效；（三）繼續推動大學整併工作，促進大學健全發展；（四）賡續推動大學卓越計畫，激勵大學邁向頂尖；（五）強化大學產學合作，厚植大學與產業競爭力；（六）革新大學通識教育課程，培養學生健全人格；（七）進行大學適當分類，鼓勵大學多元化發展；（八）建立大學國際化誘因機制，強化國際競爭能力；（九）漸進推動國立大學法人化，強化大學經營效能。

參考文獻

行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北市：作者。

中央研究院（2004）。**中央研究院第二十六次院士會議紀錄**。台北市：作者。

內政部（無日期）。**內政統計資訊服務網**。2007 年 4 月 5 日，取自 http://www.moi.gov.tw/stat/index.asp

吳清山、王令宜（2006，11 月）。台灣地區的大學評鑑：回顧與展望。論文發表於國立政治大學主辦之「**2006 海峽兩岸教育發展與改革學術研討會**」，台北市。

吳清山、賴協志（2007）。台灣初等教育改革的省思：1994-2007。**教育資料集刊，33**，1-27。

李秋緯（2003）。**我國產學合作的影響因素之實證研究**。國立政治大學科技管理研究所碩士論文，未出版，台北市。

林天祐（主編）（2005）。**教育改革與教育政策—教育家的話II**。台北市：國立教育資料館。

林基源（2001）。高等教育對知識經濟應有的體認與預應。**國家政策論壇，1**（5），146-152。

林騰鷂（2003，3 月 11 日）。國立大學行政法人化 不適移植台灣。**中央日報**，9 版。

紀家雄（2004）。**教育部技專校院產學合作運作機制現況與改革之研究**。暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。

柯維欣（2004）。**我國國立大學行政法人化政策之研究**。暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。

馬哲儒（1996）。**展望二十一世紀的高等教育**。2007 年 7 月 28 日，取自 http://www. sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea8/j16/14.html。

財團法人高等教育評鑑中心基金會（2006）。**九十五年度大學校院系所評鑑實施計畫**。台北市：作者。

教育部（1998）。**教育改革行動方案**。台北市：作者。

教育部（1999）。**彈性調整學雜費方案**。台北市：作者。

教育部（2001a）。**大學教育政策白皮書**。台北市：作者。

教育部（2001b）。**大學教育的現況與前瞻**。台北市：作者。

教育部（2002）。**國立大學整併現況的檢討與未來展望專案報告**。台北市：作者。

教育部（2003）。**全國教育發展會議實施計畫**。台北市：作者。

教育部（2004）。**「大學通識教育評鑑先導計畫」評鑑報告**。台北市：作者。

教育部（2005a）。**發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫**。2007 年 7 月 29 日，取自 http://epaper.edu.tw/138/storyimp.htm

教育部（2005b）。**獎勵大學教學卓越計畫規劃背景及 94 年度辦理情形說明**。2007 年 7 月 29 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH/EDU 5128001/teaching%20excellent%20description.doc

教育部（2005c）。**大學通識教育評鑑先導計畫（第二期）評鑑報告**。台北市：作者。

教育部（2005，10 月 6 日）。國立大學法人化，迎接學校組織彈性時代的來臨。**教育部電子報，174**。2007 年 8 月 2 日，取自 http://epaper.edu.tw/174/ mainstory3.html#1

教育部（2006）。**教育部獎勵大學教學卓越計畫：九十五年度計畫作業手冊**。台北市：作者。

教育部（2007）。**中華民國教育統計**。台北市：作者。

教育部（無日期 a）。**教育部產學合作資訊網**。2007 年 7 月 30 日，取自 http://www.iaci.lhu.edu.tw/

教育部（無日期b）。**教育部遠距教學交流暨認證網**。2007 年 7 月 30 日，取自 http://ace.moe.edu.tw/b06.php

陳德華（2005）。台灣高等教育的回顧與前瞻。**國民教育，46**（2），13-31。

陳蓮櫻（2004）。**台灣地區大學學費制定及相關因素之研究**。暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣

湯家偉（2005）。**台灣地區大學排名指標建構之研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

黃昆巖（1999）。國內大學校長遴選之方式及問題。載於黃俊傑（主編），**大學理念與校長遴選**（頁 321-334）。台北市：中華民國通識教育學會。

黃政傑（2001）。**大學教育改革**。台北市：師大書苑。

楊朝祥（2001）。爲公立大學公法人化催生。**國政研究報告**，教文（專）090-034 號。

楊朝祥（2002）。多元入學制度之檢討與再出發。**國政研究報告**，教文（研）091-030 號。

楊國賜（2006）。新世紀高等教育改革規劃與改革動向。**教育資料集刊，31**，157-180。

楊瑩（1998）。高等教育改革。**教育資料集刊，23**，125-147。

鄭秋霞（2001）。**從教育改革談台灣地區大學入學制度之變革**（1994—迄今）。南華大學公共行政與政策研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

錢婉瑜（2005）。**國立大學校長遴選制度之研究—以三所不同類型國立大學爲例**。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北縣。

薛曉華、周志宏（2005）。因應全球化的教育政策與法制調整—以高等教育爲範圍之檢討。**法政學報，18**，147-192。

謝幸蓉（2007）。**大學國際化指標建構之研究**。台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北市。

謝蕙蓮（2007，7 月 20 日）。大學錄取率 可能再飆高。**聯合晚報**。2007 年 7 月 25 日，取自 http://udn.com/NEWS/NATIONAL/NAT4/3947181.shtml

羅華美（2003）。公立大學公法人化相關芻議之探討－制度主義之分析。**台灣經濟研究，26**（12），127-133。

Woodhouse, D. (2007, June). Models of accountability. 論文發表於財團法人高等教育評鑑中心基金會主辦之「**2007 年高等教育績效責任國際學術研討會**」，台北市。

Fullan, M. G. (2001). *The meaning of educational change.* New York: Teachers College, Columbia University.

我國大學甄選入學實施成果追蹤—入學前後學業表現之比較

蘇玉龍* 林志忠** 陳 恭***

摘要

延續「大學甄選入學實施成果之研究（Ⅰ）」之結論，本文之研究擴大抽樣樣本學校數爲 68 所，並比較九十四和九十五學年度經學校推薦和個人申請管道入學學生的學科能力測驗分數之表現，以瞭解大學甄選入學制度在使學生能夠適性就讀大學校系，而大學也能甄選適合專長的學生的成效。另外，本文之研究也進行不同身份入學學生在學學業成績表現之分析，探討是否依適性就讀的學生，其學業成績之表現也較爲理想。研究結果發現，大學甄選制度已發揮讓學生適性就學、大學選擇適合學生的成效，但整體表現已趨緩。另外就不同身份學生學業成績表現上，則呈現的現象較爲分歧，尚無法證明經由學校推薦或個人申請之學生，其學業成績表現將較爲理想。

關鍵詞：大學入學制度、推甄入學、學業表現

* 蘇玉龍，國立暨南國際大學教務長
** 林志忠，國立暨南國際大學師資培育中心副教授
***陳 恭，國立中正大學物理學系教授
電子郵件：@ yosu@ncnu.edu.tw；jjlin@ncnu.edu.tw；gchern@ccu.edu.tw
來稿日期：2007 年 4 月 18 日；修訂日期：2007 年 7 月 10 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

A Study of the Achievement of the New System of College Admission

Yuh-Long Su* Jyh-Jonh Lin** Gung Chern***

Abstract

Due to the inadequacy of the old college entrance examination system, a new system of college admission (personal application and recommendation instead of examination) has been adopted for sometimes. It is the right time to make a reassessment. This study conducted a research in 68 universities about the achievement of the students admitted to colleges in accordance with the new system. Here, the scores of the Scholastic Attitude Test in the 2005 and 2006 College Entrance Examination are taken for a comparison. We discover that the efficacy of the new system has been notorious at the beginning, but is slowing down in recent years, while there is no significant difference between the students of the new system and those admitted by examination in terms of achievement.

Keywords: college entrance examination system, personal application and recommendation, academic achievement

* Yuh-Long Su, Dean of Academic Affairs, National Chi Nan University
** Jyh-Jonh Lin, Associate Professor, Center for Teacher Education, National Chi Nan University
*** Gung Chern, Professor, Department of Physics, National Chung Cheng University
E-mail: yosu@ncnu.edu.tw; jjlin@ncnu.edu.tw; gchern@ccu.edu.tw
Manuscript received: April 18, 2007; Modified: July 10 , 2007; Accepted: August 15, 2007

壹、緒論

一、研究動機

大學聯招的政策，自 1954 年以來歷經「創立期」（1954—1971）、「規劃期」（1972— 1983）、「新制期」之後（1984—1992），1993 年進入「多元期」之發展（丘愛鈴，1997）。在「多元期」階段中大學入學方式首度辦理甄選入學，由高中推薦應屆畢業生，經大學辦理甄選後，招收具有特殊才能、性向、或學系所需求的學生。另外，教育部也在 1998 年仿照美國大學試辦申請入學制，採用學生在高中之整體與多項資料表現，並加以口試與審查，評估學生的入學資格。而後這兩項制度，於 2002 年合併爲「甄選入學制」，與「考試分發入學制」合稱爲「多元入學新方案」，秉持「考招分離」、「多元入學」，協助各大學依各校特性，招生適才適所的學生就讀（鄭秋霞，2002）。

歷年來大學入學方式之研究頗多，然整體而言，就「多元入學新方案」實施之探究，到目前仍未有系統研究。特別是新方案是否眞能展現多元入學之核心價值？是否眞能協助大學招收適才適所的學生？促進學生更有效學習？尤其在大學自主設定招生策略與模式之下，整個多元入學制度的精神是否受到扭曲，亦未見任何數據以供檢驗。基此，本文之研究乃延續且擴大《大學甄選入學實施成果之研究（第一期）》（2006）之研究，一方面除持續追蹤整個「多元入學新方案」之變革外，同時廣泛地對全台 68 所大學，進行九十四、九十五兩個學年度，有關學校推薦、個人申請和考試分發管道入學學生學科能力測驗分數之比較。另一方面，本文之研究也抽樣調查受訪大學，分析近兩年經學校推薦和個人申請之甄選入學制，與考試分發入學學生學業成績之差異表現，以求更確切瞭解甄選入學管道的實施成果，以作爲主管教育行政機關，或招聯會檢討改進大學多元入學制度之依據，同時並提供各大學校系制訂招生策略的參考。

二、研究目的

基此，本文之研究主要之目的包括：（一）探討「多元入學新方案」中甄選入學制度之變革。（二）探討甄選入學者和考試分發者學科能力在不同年度之差異。（三）探討甄選入學者和考試分發者，入學後學業成績之差異表現。

貳、文獻分析

本文之研究之相關文獻分析，主要從大學甄選入學制度的精神，大學甄選入學制度之變革，與大學甄選入學制度之成效研究等三方面加以探討。

一、大學甄選入學制度的精神

整體而言，2002 年大學「多元入學新方案」的實施，主要是秉持 1993 年多元入學方案精神而辦理。而多元入學方案的精神，則是針對傳統大學聯招衍生之諸多問題而來，包括：（1）「一試定終身」的升學方式；（2）聯招考科的僵化；（3）過分強調制式答案的考試方式；（4）過份重視大學校系排行，無法達成適性發展等（教育部，2002b）。因而大學入學考試中心於 1992 年提出的《我國大學入學制度改革建議書－大學多元入學方案》，研議「改良式聯招」、「推薦甄選」和「預修甄試」等多元入學方式（大學入學考試中心，1992），希望達到三大具體的目標，包括：（1）學生學習與選擇方面：重視學習歷程、顧及學生性向與興趣、激勵向學動機、提供多元入學途徑、尊重家長教育選擇權、顧及弱勢族群教育機會；（2）學校特色與選才方面：尊重學校招生自主性、促進學校間均衡發展、輔導學校發展特色、建立學生多元價值觀念、多元評量學生學習成就、符合公平、公正、公開的精神；（3）教育發展方面：促進學生五育均衡發展、提昇適性教學品質、減緩過度升學競爭壓力。對此，財團法人大學入學考試中心於 1998 年，提出「四適」之多元入學方案之基本精神，即用適當的方法，選適合的學生，進適切的校系，作適性的發展（大學入學考試中心，1998）。

多元入學方案之精神在 2002 年「多元入學新方案」中更具體地被確認。新方案的實施除更明確的確立考招分離的作法外，「申請入學」和「推薦甄選」合併而成的甄選入學，也秉持多元入學方案的精神。〈九十五學年度大學甄選入學招生辦法〉第一條提及甄選入學制度的目的，希望兼顧學生適性發展和大學自主選才的精神，即前述之「四適」精神的展現。爲達成適性發展與自主選才之基本精神，大學甄選入學制度還有一些重要的特性值得注意，以〈九十五學年度大學甄選入學招生辦法〉爲例，包括：（1）強調大學參與：（2）建立嚴格甄選機制，強調公正、公平與公開的辦理原則；（3）注意多數考生（和學生）權益；（4）注意甄選學生素質品管等。惟上述原則主要仍爲達成多元入學精神的作法（大學招生委員會聯合會，2005）。

二、大學甄選入學制度之變革

大學甄選入學制度之變革可分 2002 年以前、2002 年新方案及 2002 年之後三個階段：

（一）2002 年以前大學甄選入學的作法

最早大學之甄選入學方案，是由國立台灣師範大學蕭次融於 1991《推薦入學方式之研究》中，參考日本許多公私立大學採用的推薦甄選制度，及台灣過去曾實施的保送制度衍生而來（蕭次融，1991）。1992 年大學入學考試中心，正式向教育部建議，且獲教育部同意於 1994 年先行試辦。此項作法主要在考生通過由大考中心舉辦的學科能力測驗篩選後，再參加各大學舉辦之指定項目甄試的一種入學管道。其與大學聯招比

較，最大差異點在於：（1）推薦甄選是由學校推薦報名，且有名額限制；（2）推薦採多項資格的審核，如學科能力測驗和指定項目甄試，共同決定錄取名單；（3）推薦甄選較大學聯招先舉行，通常在高三下學期舉行，因而其能力測驗的範圍以前五學期的課程內容爲主；（4）計分方式非百分制而採級分制，初期以 10 級分，1999 年改爲 15 級分；（5）爲求充份發揮適性發展、自主選才的特性，推薦甄選要求學生不得參與該年大學聯考，且入學後不得轉系（鄭秋霞，2002）。

至於「申請入學制」始自 1998 年開始試辦，主要實施及招生機構皆由各大學院校自定，通常是以學生在校三年的整體表現與其他資料，透過各大學招生人員審愼篩選合適的學生，而參考的資料包括：學業成績、社團活動、競賽成果、班級幹部資歷、師長推薦函、自傳、讀書計畫、學科能力測驗、性向測驗等（葉孟昕，1999）。整個申請入學與推薦甄選制度之差異，在於申請入學乃由學生自行申請，且報名校系未受限制，全由各大學院校系自行訂定招生標準與規範等（鄭秋霞，2002）。

（二）2002 年新方案甄選入學的作法

2002 年之大學「多元入學方案」將推薦甄選與申請入學合併爲「甄選入學」，作爲大學「多元入學新方案」與考試分發並列的多元入學方式。由各大學組成之「大學招生委員會聯合會」爲最高決策單位，並以各大學捐助成立之「財團法人大學入學考試中心基金會」所辦理各項考試，爲各類多元方式錄取之主要基礎。教育部則監督指導各校招生事宜；眞正負責甄選入學之主辦機構，則由「大學甄選入學彙辦單位」與大學各校系共同辦理（大學入學考試中心，2002）。

甄選流程主要包括申請入學和推薦甄選兩類，均採兩階段考試方式辦理。第一階段爲「學科能力測驗」，包括國文、英文、數學、社和自然五科，目的在測試與保證大學生之基本學科能力。學生必須參加所有考科，且成績評定各科以 15 級分爲滿分。學科能力測驗爲甄選入學的基本條件，惟各校系可自訂學科能力採計方式。第二階段則由各大學校系自行辦理甄試與審查作業。申請入學由考生自行向各大學申請，無申請校系限制，而推薦甄選則強調每位考生只能擇一大學校系參加始可參加，且原則上單一高中對每一校系只得推薦合格學生 2 名（畢業班 15 班以上可推薦 3 名）。推薦的考生在參加學科能力測驗後，必須依「檢定篩選」（即是否通過各系對某些科目之頂、前、均、後與底標之標準），再進行「倍率篩選」[1] 擇優進入下一階段甄選。此種甄選流程大致與前期舊方案之推薦甄選與申請入學方式一致，惟在新方案中要求申請入學

[1] 倍率篩選程序由倍率高的科目依序篩選至倍率低者，若所列科目有倍率相同者，以相同倍率科目級分總和進行篩選。例如，某國立大學政治系九十五學年度「學校推薦」招生名額共計 5 人，倍率篩選科目中，國文 4 倍、英文 10 倍、社會 6 倍。根據上述原則，該系先進行英文篩選，篩選倍率 10，招生名額爲 5，10 乘 5 等於 50。也就是說，參加該系推甄英文成績在前 50 名的考生通過篩選，其餘皆淘汰。倍率次高社會科，倍率 6 乘招生名額 5 等於 30，即英文成績排在前 50 名考生中，社會科在前 30 名的通過篩選，其餘淘汰。同樣原則再算國文篩選倍率，國文排名前 20 名通過篩選，其餘淘汰。

者，必須於第一階段時採用學科能力測驗成績，至於第二階段則仍由各校系自行辦理甄試或審查作業（大學入學考試中心，2002）。

（三）2002 年後甄選入學的改革

2002 年後甄選入學制度陸續有些調整。2003 年時因多數人認爲申請入學資訊未明且收費過高，故教育部將傳統各校自主彈性的作法，朝向統一型式辦理；除第一階段統一由中正大學彙辦外，簡章的編製、發售、報名方式、費用、第一階段篩選方式與人數、複試時間與重複錄取等相關規定，均採一致性作法（教育部，2002a）。2004 年，過去推薦甄選和個人申請入學兩種升學管道，進一步統整在甄選入學之學校推薦和個人申請，且訂定學校推薦爲先，個人申請在後之順序。兩類招生名額以不得少於該年度招生數之 5%，且不超過 30%爲原則。報名校系則要求考生針對一校系只能自推薦甄選與申請入學中擇一，且限定個人申請考生僅能申請 5 校系爲限（教育部，2003）。此外，2004 年之甄選入學，也取消學科能力測驗之補考，同時將學科能力測驗五標標準的定義，改由百分位數代表，同時在分級標準上也略有調整[2]（教育部，2003）。

2005 年之甄選入學改變較少，僅將過去稱之爲術科考試，更明白稱之爲大學術科考試委員會聯合會術科考試。同時也對重複參加甄選者，強調取消其學校推薦之錄取資格（大學招生委員會聯合會，2004）。2006 年，除擴大爲 69 所大學參加外，招生名額也增加 3,000 名，預計招收近 30,000 名學生。最大的改變是過去由各大學自行辦理正取生報到方式，改由中正大學彙辦中心統一分發。參加甄選入學學生藉由彙辦中心寄發之通行碼，於 2006 年 5 月 5 日至 5 月 8 日自行上網登記就讀自願序，然後由彙辦中心進行錄取生統一分發作業，並將結果函告各大學。未能在時間內登記志願序者，視同放棄錄取。另外一項變革是甄選入學學生占各校新生總招生的比率，由 2005 年之 30% 比率，調高到 2006 年之 40%（林思宇、戴安瑋，2005）。

雖然在 2006 年大學甄選入學辦法之條文上並沒有多大改變，但實質上 12 年來被各界寄與厚望的甄選辦法，已掀起改革聲浪。教育部與聯招會本有意以甄選入學方式，改革以在校成績取才的方式，但實施多年以來，學測成績仍占甄選入學的主要基礎，而大學頂尖校系仍是明星高中生的天下，導致很多高中推薦學生仍以智育爲主，失去多元入學的目的，故教育部於 2007 年試辦「繁星計畫」，希望視學測成績爲門檻，不另辦甄試，而以高中在校成績爲錄取標準。台大校長李嗣涔則建議採分區配額，保障偏遠高中生的錄取名額（張錦弘，2006）。此顯示出甄選入學制度有再深入分析的必要，其中主要問題即實施成效問題。

[2] 五標定義：頂標：成績位於第 88 百分位數之考生級分。前標：成績位於第 75 百分位數之考生級分。均標：成績位於第 50 百分位數之考生級分。後標：成績位於第 25 百分位數之考生級分。底標：成績位於第 12 百分位數之考生級分。

三、大學甄選入學制度之成效研究

有關大學甄選入學實施成效之研究頗多。如張瑞麟（2004）以台北市三所公立高中18 名學生爲對象，研究高中生對甄選入學制度的認知與因應策略；張鈿富、葉連祺和張奕華（2003，2005）抽樣調查九十二學年度台灣地區大學一年級和三年級學生，針對大學甄選入學制度之公平性問題進行分析；而洪瑞兒、鄧柑謀和林雪貞（1997）調查高高屏三縣市高中教師，研究高中教師對甄選入學制度相關因素的看法。大學甄選入學制度能否爲各大學找到具向心力、認同感的學生，也因此學生之學業表現更加優異；或是部份相對考試成績不一定優異，但卻對該科系有興趣的學生，是否得以藉此管道入學，並獲致好的表現，也有不少學者予以探討。如郭瓊瑩（1995）發現推薦甄選錄取生對學系認同感較強烈，反之，經大學聯考制度入學的學生對學業的認識模糊，常陷入摸索的茫然。其次，蕭次融、林秀紅、連正雄和姚霞玲（1999）採用問卷與深度訪談，分析八十三至八十六學年度推甄生的大學成績表現，發現如下：（一）學科能力測驗對文、理、工、醫等學院推甄生，在大學的成績表現有較爲明顯的預測效果；（二）大學成績表現方面，推甄生的大學成績略優於系整體學生的平均表現，且文、理學院的推甄生表現較突出；（三）推甄生的成績表現與學系訂定的高中成績有關；（四）推甄生畢業自私校，其成績表現較弱，但隨學年的提高會略爲改善；（五）推甄生畢業的高中在日大聯招錄取率愈高，其在校成績愈佳，但畢業於錄取率相當低的高中，仍有1/4 成績表現較佳；（六）11.74%大學校系評估前一、兩年推甄招收的學生大致符合需求，高中亦超過 90%，學生部分超過 80%以上。

1994 年多元入學方案實施之初，大學入學考試中心曾進行一連串個別學校之專案研究報告，用以追蹤經由推薦甄選入學之學生，其入學後對校系的認同和學業成績的表現，如：（一）郭旭崧（1996）發現八十三和八十四學年度陽明大學之推薦甄選和考試入學學生之學業成績未達顯著水準。惟若以學生之問卷調查來看，認爲甄試生在學科表現、科系興趣和校系認同表現較佳者，分別達到 27.28%、18.19%、27.28%，而認爲無差別者則有 63.64%、45.46%、54.55%之比率；（二）任建葳（1996）分析八十三和八十四學年度交通大學 210 名推薦甄選學生在校成績，研究發現平均約有一半占前 1/3。另八十三學年度之大二推薦甄選學生有 42 位成績進步，28 名退步，整體顯示，大多數推薦甄選學生能勝任科系的專業科目；（三）張玉成（1996）研究國立台北師範學院八十三和八十四學年度推薦學生之智育成績表現，其中八十三學年度約有 60%成績屬前40%，而 84 學年度之推薦學生則約有 40%屬前 40%之學生；（四）翁清松（1996）以中原大學進行推薦甄選之追蹤研究，發現甄選學生平均成績高於一般生者有 11 班（42.31%），占 5 個系（35.71%）。另甄選學生平均成績高於一般生平均之人數爲 42.01%；（五）呂

金河（1997）研究成功大學推薦甄選制度，其將推薦甄選學生在班上成績排名除以班上總人數之值來討論，其值界於 0—0.2、0.2—0.4、0.4—0.6、0.6—0.8、0.8—1（含被退學者），分別界定爲第一、二、三、四、五等。其中推薦甄選學生占每等的比率分別爲 21.66%、21.36%、20.18%、20.47%、16.32%；（六）何福田（1997）以國立屏東師範學院之教師爲調查對象，發現推薦甄選學生之學習意願與動機、對學系的認同程度、對學系的瞭解程度等均受到肯定，但在班上的成績表現和特殊專長的表現，則較未受認同；（七）張勁燕（1997）分析逢甲大學推薦甄選狀況，其從教師的問卷調查中，發現教師認爲推薦甄選有機會招收到認同度較高的學生（76.5%），具特殊專長或性向學生（51%），合乎學系特別要求學生（45.1%），對學系志願高的學生（39.2%）、學科能力較佳的學生（35.3%）。但從學生入學後的具體表現上來看，教師們認爲比較好僅占 13.7%，沒差別占 49.0%。

若將整個甄選入學制與其入學後之學業表現研究擴及至專科、技術學院和高中生，包括：許聰鑫（2005）、黃世欽、林舜天（1998）、劉清田、黃世欽和林舜天（1999）、陳希舜等人（2000）、林劭仁（2002）、李錫津（1998）、康宗虎（1998）、陳俐俐（2000）、陳一如、李弘斌（1999）等人也有類似的研究。

四、小結

綜觀上述甄選入學制度可以發現，影響大學甄選入學制度的因素很多，而自多元期後大學甄選制度也經歷許多變革。推薦甄選是否能協助各大學校系找到適才適性的學生？特別是經由甄選入學的途徑，能否提供部份原本以考試方式無法入學者以進入某些校系，以有效降低城鄉差距的目的？另外，在學校推薦、個人申請和考試入學等作法中，其具體呈現之學科能力之差異爲何？而這能力測驗差異的表現，隨各學年度的不同又呈現何種趨勢？本文將進一步探索。另一個值得關注的問題是甄選入學實施成效分析。即透過甄選入學之學生，其後續在學校表現是否會如預期的好？而這預期的表現該以排名順序、平均數，亦或有其他方式呈現？而這預期的表現若眞的比較好，主要是導源於原來的學科測驗比較佳，還是因對校系、學科認同感較佳，因而產生出較好的學習效果？若將甄選入學再細分爲學校推薦和個人申請，在這兩類學生中是否在學習成效上亦有差異，而其可能呈現出來的原因又爲何？雖然上述許多研究針對此問題追蹤分析，然這部份的探討大多屬於 2000 年前之分析，而且彼此的結論也呈現分歧現象。如今甄選入學制度歷經 12 年的調整，諸多作法有所變異，上述問題自然值得再深入分析。

參、研究方法與設計

本文之研究主要採用文獻分析與調查法進行相關問題的研究，詳細的內容說明如下：

一、文獻分析

本文之研究旨在進行甄選入學和考試分發學科能力差異探討，以及甄選入學和考試分發學生，其在大學學業表現差異之探討。因而針對我國多元入學方案之歷史演變，歷年甄選入學和考試分發學生學科能力之差異等主題，將先進行初步文獻探討。另外，爲探究不同入學管道學生學業表現之差異性分析，也將透過文獻分析進行相關文獻資料的剖析，以作爲本文之研究調查研究之基礎。

二、調查法

本文之研究需要調查兩類資料，一是學生入學前的學科能力測驗級分，二是學生入學後的學業成績表現。所採用的抽樣方式與統計方法分述如下：

（一）學生入學前的學科能力表現之調查：本文延續前期研究，以九十四和九十五學年度爲主，並且爲了彌補第一期研究計劃樣本數不足之缺失，[3] 採全國 68 所大學之全面普查方式，以進行相關研究。研究資料的來源，主要由大學甄選入學彙辦中心（2004、2005、2006）和大學入學考試中心（2004、2005、2006）提供，包括樣本校系通過第一階段篩選考生的五科學科能力測驗級分成績，各系的五科級分標準分成底標、後標、均標、前標和頂標五類。其次，還包括九十三和九十四年的各大學校系最低錄取加權總分、大學考試分發入學招生簡章、大學甄選入學招生簡章彙編、大考中心公布的學科能力測驗組距分數表、聯合分發委員會公布大學指考各採計組合組距分數表。分析時，比較同一學系考試分發學生與甄選入學學生的考試成績，因兩者計分方式不同，且爲排除前後年度考題難易不一的干擾，故都將分數換成排名百分位數（percentile），以利比較。又爲求便利理解，本文之研究使用的百分位數值一律以「前百分位」（upper percentile）表示，前百分位數值愈大，表示排名愈後。

本文比較考試分發及甄選入學學生的校系排名百分位資料的方法和步驟如下：

1.各校系各年度「考試分發」學生的校系排名百分位資料：（1）以各該年度最低錄取加權總分，依各校系之採計考科權值求出加權平均值，還原回原始滿分狀態下之還原分數；（2）以還原分數對應各採計組合組距，以內插法求出最低錄取考生加權後於全體考生之排名；（3）以各該採計組合總考生人數爲分母，計算各校系於考試分

[3] 本研究第一期之研究樣本以九十三、九十四學年度，依前 12%、25%、50%、75%、88%等排名百分位，區分頂、前、中、後、底段大學校院，各段依序各抽取 5、5、8、6 和 2 校數，合計共有 26 校爲樣本，涵蓋北、中、南、東等地區之公私立大學。

發之排名百分位；（4）分別建立不同年度考試分發學生的校系排名百分位。

2.各校系各年度「甄選入學」學生的校系排名百分位資料：（1）搜集樣本校系分別於學校推薦與個人申請招生時，通過第一階段檢定與倍率篩選所有考生之學測級分成績；（2）統計樣本中各系第一階段考生總級分之平均級分與最低級分；（3）統計樣本中各系第一階段考生篩選科目（同倍率級分和，視爲一科）之平均級分與最低級分；（4）依大考中心所公布各該年度學測組距分數表對應排名百分位；（5）分別建立不同年度不同管道學生的成績排名百分位。

（二）學生入學後的學業成績表現之調查

甄選入學和考試分發學生之大學學業成績表現之差異分析，追溯九十三學年度入學學生在九十三與九十四學年度之學業表現，和九十四學年度入學生在九十四學年度之學業表現。此部份樣本由於各校學生成績樣本不易取得，先抽樣一所大學進行試探性分析，以建立一套合理與可行的比較方式。所抽取樣本之學校，原則上必須提供九十三和九十四學年度所有學生之各科學業成績，包括各系專業科目、學校共同科目和通識科目之成績，以作爲探討其學業成績表現之依據。故九十三學年度入學學生有九十三和九十四學年度一、二學期成績（分別以 931、932、941 和 942 標示），而九十四學年度入學生則有九十四學年度二學期的成績（以 941、942 標示）。

三、統計分析

根據前述調查研究的兩項主題，本文之研究使用百分比、平均數、標準差、變異數分析（ANOVA）等統計方法，進行以下的統計分析：（一）比較甄選入學和考試分發學生學科能力之差異：統計國內大學校系及各學群實施甄選入學（含「學校推薦」與「個人申請」）通過第一階段檢定篩選與倍率篩選者的學科能力測驗成績百分位，與各該校系及該學群於考試分發之校系排名百分位相比較，並分析其差異。（二）比較甄選入學與考試分發學生學科能力在不同年度之差異：透過年度追蹤，比較各系所設定招生條件的改變，所導致前述學科能力測驗排名改變的狀況，藉此歸納出各種會導致學科能力測驗排名改變的招生條件。（三）比較甄選入學和考試分發學生學業成績表現之差異：統計抽樣大學校系近二年（九十三和九十四學年度）實施甄選入學管道學系學生所有學業表現，並針對甄選入學和考試分發者的差異進行變異數分析。（四）比較甄選入學與考試分發學生學業表現在不同年度之差異：透過年度追蹤，統計抽樣大學校系近二年（九十三和九十四學年度）實施甄選入學管道學系學生的必修學科成績和表現，以變異數分析針對甄選入學者和考試分發者在不同年度的差異進行討論。

肆、研究結果與討論

關於甄選入學和考試分發學生，在入學前學科能力之差異與入學後學業成績表現之差異分析，以下即分別加以討論。

一、甄選入學和考試分發學生學科能力差異之分析

（一）九十四學年度管道別之比較

從表 1 來看，學校推薦管道通過第一階段篩選考生之平均總級分排名百分位，與各該校院於考試分發排名百分位相減所得差異值，在各段別學校中，除底段學校出現負值外，其餘皆出現正值，總平均爲 2.51%。在 68 所大學院校中，共有 42 所學校（62%）出現正值，特別是頂段、前段和中段學校之平均分別爲 3.21%、7.31%和 2.03%，顯示出在這幾個階段別中，有比較多的「相對後段」的學生可高攀到「相對前段」學校就讀。而後段與底段，則較無此現象。若以科系來論，特別是藝能類科的科系或學校更有如此特性，顯現出藝能類科系所較不受學科能力測驗分數的影響。

若以個人申請和各該校院考試分發排名百分位相比，同樣從表 1 分析，除前段學校出現微幅 2.36%的正值外，其餘均出現負值。另在 68 所學校中，其差異值出現正值的學校數僅有 16 所（24%），這一方面顯示，若學生希望從個人申請途徑，達到「相對後段」的高攀到「相對前段」之大學就讀的現象較不可能。另一方面也顯示由個人申請進入大學的學生，出現許多「高分低就」的現象，特別是在後段與底段的大學，此類現象更爲明顯。其實這是否也意味著各校對於個人申請之審核，採取較推薦甄選更嚴格的作法，值得進一步分析。

表 1　九十四學年度管道別差異值比較表

段別	九十四學年度學校推薦			九十四學年度個人申請		
	平均總級分百分位（A）	考試分發排名百分位（B）	差異值（A）－（B）	平均總級分百分位（A）	考試分發排名百分位（B）	差異值（A）－（B）
頂段學校平均	11.13%	7.92%	3.21%	5.80%	7.92%	-2.12%
前段學校平均	24.75%	17.44%	7.31%	19.80%	17.44%	2.36%
中段學校平均	35.96%	33.93%	2.03%	33.08%	33.93%	-0.85%
後段學校平均	57.77%	56.95%	0.82%	45.94%	56.95%	-11.01%
底段學校平均	80.05%	81.08%	-1.03%	69.21%	81.08%	-11.87%
總平均	41.81%	39.30%	2.51%	34.62%	39.30%	-4.67%

資料來源：蘇玉龍、林志忠、陳恭（2007）。

（二）九十五學年度管道別之比較

從表 2 來看，九十五學年度學校推薦管道通過第一階段篩選考生之平均總級分排名百分位，與各該校院於考試分發排名百分位相減所得差異值，總平均達-0.62%，包括中段、後段和底段學校均呈現負值，僅頂段和前段學校出現正值。另在 68 所大學院校中，呈現正值的學校有 29 所（43%），仍有約將近半數學校出現「相對後段」的學生可高攀到「相對前段」學校就讀的情形。

若從個人申請和考試入學之比觀之，除前段學校出現微幅 0.84 的正值外，其餘均出現負值，68 所學校之總體平均爲-7.23%。另 68 所學校差異值出現正值的學校數僅有 13 所（19%）。此現象再次凸顯九十四學年度所顯示的，個人申請使「相對後段」的學生高攀到「相對前段」較爲困難。反而後段和底段學校呈現「高分低就」現象。

表 2　九十五學年度管道別差異值比較表

校名	九十五學年度學校推薦			九十五學年度個人申請		
	平均總級分百分位（A）	考試分發排名百分位（B）	差異值（A）－（B）	平均總級分百分位（A）	考試分發排名百分位（B）	差異值（A）－（B）
頂段學校平均	9.83%	8.23%	1.60%	6.45%	8.23%	-1.78%
前段學校平均	24.49%	19.27%	5.22%	20.11%	19.27%	0.84%
中段學校平均	35.06%	37.37%	-2.31%	32.59%	37.37%	-4.78%
後段學校平均	57.49%	60.88%	-3.39%	46.34%	60.88%	-14.54%
底段學校平均	80.28%	81.97%	-1.69%	68.41%	81.97%	-13.56%
總平均	41.28%	41.90%	-0.62%	34.68%	41.90%	-7.23%

資料來源：蘇玉龍、林志忠、陳恭（2007）。

（三）九十四和九十五學年度管道別之比較

從表 1 和表 2，針對九十四和九十五兩學年度之資料予以比較。就學校推薦部份，九十四和九十五學年度所有通過第一階段篩選考生之平均總級分百分位，分別爲 41.81% 與 41.28%，兩者間無重大變異。而若與前期 26 所學校樣本文之研究之比較，其九十三和九十四學年度分別是 43.48%和 42.76%，差異也不大。惟在學校推薦與考試分發之排名百分位之差異，由九十四學年度到九十五學年度之間，呈現更多的負值現象。九十四學年度僅底段學校出現負值，而九十五學年度則不但中段、後段和底段都出現負值，同時總平均也是負值。若再與前期研究之數字相比較，九十三學年度 26 所學校樣本之分析，不但每個階段別皆出現正值，而且總平均也達到 6.98%。由此顯示，整個學校推薦入學方式逐年嚴格，九十三學年度 26 所學校其與考試分發排名百分位之差異達 6.98%，九十四學年度 26 所學校樣本數之總平均爲 1.46%，68 所學校樣本之總平均爲 2.51%，但到了九十五學年度則減爲-0.62%，代表九十五學年度學校推薦能使「相對後段」的學生

高攀到「相對前段」的大學就讀之情形愈來愈難。

就九十四和九十五學年度個人申請情況之比較，除頂段學校之負值稍有下降外，其餘各段學校也呈現更大的負值或更小的正值發展。這就如同前述所稱，九十五學年度個人申請能使「相對後段」的學生高攀到「相對前段」大學就讀的機會愈來愈小。反倒是後段和底段學校，呈現出「高分低就」的現象更爲明顯。若將此資料與前期研究相比，也如前述學校推薦之現象一般，逐年有愈來愈趨嚴格的現象。將上述的資料進一步分析發現，各校系在錄取新生時，對不同管道入學學生之標準似乎有所差異。九十四學年度學校推薦、個人申請和考試分發學生平均總級分百分位之排序，屬於個人申請＞學校推薦＞考試分發者占 26 所學校（38%），而屬於個人申請＞考試分發＞學校推薦者則有 23 所（34%）；九十五學年度之排序情形，個人申請＞學校推薦＞考試分發者占 35 所（51%）；個人申請＞考試分發＞學校推薦者 18 所（26%）。以段別來論，除前段學校呈現出個人申請＞考試分發＞學校推薦外，其餘各段均傾向個人申請＞學校推薦＞考試分發。總體而言，個人申請身份學生入學時其學力測驗有較高比率是較優的，這也意味著個人申請時有嚴格標準者居多。

二、甄選入學和考試分發學業成績差異之分析

這部份主要針對九十三和九十四學年度不同管道入學學生，分析其入學後學業成績之差異表現。主要選取的學校樣本爲前段學校，該校各學系學生入學學科能力的典型表現，個人申請明顯優於考試分發，而考試分發又優於學校推薦者。在九十三和九十四學年度接受個人申請入學之 12 個學系中，分別有 9 和 10 系其入學學科能力表現最優。而在考試分發和學校推薦部份，調查樣本學校中，九十三學年度有 6 個系其考試分發優於學校推薦學生，另有 4 個系以學校推薦優於考試分發學生。在九十四學年度則出現有 4 個系考試分發優於學校推薦，而 5 個系學校推薦優於考試分發的現象。

若針對不同入學身份在學系必選修科目的學業表現來分析。在表 3 中C、G、I、K、N 等系，原先均以個人申請學生學科能力表現較優，但除了 G 系外，其餘各系個人申請學生均沒有明顯在學業成績表現出優勢。而且在 C、I 兩系更出現考試分發學生學業表現優於個人申請學生。在D、E、O三系中，原先以學校推薦學生學科能力表現較強，但在學業表現上僅 E 系維持水準，而在 D 和 O 系則出現反轉的現象。在 M 系中，原先以考試分發學生之學科能力表現較優，而其學業表現也維持一致的現象。另外，在A、B、F、H、J、L等系，原先不同身份學生入學學科能力差異不大，但在H、J和L系中，均以考試分發學生之學業表現較爲優異。

另外，若論不同身份入學學生學業成績表現之變異情形，15 個學系中有 7 個學系個人申請生之學業成績有較明顯的變異情形，而學校推薦和考試分發則僅各有 4 個學系較爲明顯。若以不同學期之學業成績差異來看，約有半數學系呈現年級愈高，成績愈

好的現象，特別是文科的學系，不但一般教師給的分數較高，且上述現象更爲明顯。

表 4 爲九十四學年度入學學生學系必選修學業成績一覽表，原在B、C、D、G、I、K等系中，個人申請入學之學科能力表現較優，但其在 941 和 942 學期之學業表現未展現個人申請生原有的優勢，特別在 C 系中還出現反轉現象，考試分發入學學生表現優於個人申請學生達 0.001 的顯著水準。另外，在A系中原以考試分發和個人申請學生之學科能力表現較優，但學業成績也沒顯現差異。其他系所原則上三類學生入學時學科能力之差異不大，M、N兩系考試分發學生拉大差距，學業表現與其他兩類學生差異達 0.001 顯著水準。F 系則出現推薦學生優於考試分發學生之表現。至於各系間不同身份學生學業成績表現之變情形，仍以申請生之變異情形較爲明顯。惟不同學期間成績之差異並無明顯不同。

表 3　九十三學年度各系不同入學身份學生學業成績一覽表

系別	入學身份		931 學業成績		932 學業成績		941 學業成績		942 學業成績		總平均		備註
	身份別	人數	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	
A系	推甄生	8	76.18	11.03	74.98	13.22	74.39	11.67	74.59	12.07	74.99	11.99	
	考試生	30	76.07	11.33	75.23	13.68	74.58	11.75	75.89	10.28	75.44	11.74	
	總　合	38	76.09	11.26	75.18	13.56	74.54	11.72	75.62	10.67	75.35	11.79	
B系	申請生	9	80.72	9.01	83.00	6.21	82.70	6.74	84.77	6.83	83.29	7.15	932：申＞考* 942：考＞申* 考：942＞931-941* 941 ＞ 931-932*
	考試生	27	81.19	7.66	80.39	6.18	83.86	6.52	87.05	5.92	84.32	6.89	
	總　合	36	81.07	7.99	81.10	6.27	83.58	6.58	86.49	6.22	84.07	6.97	
C系	推甄生	3	76.33	8.73	80.47	7.11	83.30	5.54	84.54	4.85	81.94	6.85	932：考＞申* 941：考、推＞申* 考：942＞931-932* 932-941>931* 推：941-942＞931*
	申請生	4	80.27	9.27	72.94	22.61	72.52	25.01	82.14	15.66	77.63	19.35	
	考試生	26	76.35	9.58	80.12	7.02	81.51	6.27	83.37	6.67	81.00	7.59	
	總　合	33	76.79	9.49	79.36	10.12	80.70	10.38	83.31	8.26	80.69	9.73	
D系	推甄生	5	77.53	10.64	77.59	10.29	73.68	12.20	76.17	9.78	76.47	10.71	申、考＞推*
	申請生	5	82.26	7.81	82.39	7.20	82.27	7.02	83.30	5.84	82.50	7.03	
	考試生	26	81.16	8.60	81.64	8.05	80.24	7.79	82.48	6.63	81.40	7.89	
	總　合	36	80.77	8.90	81.19	8.37	79.62	8.75	81.78	7.30	80.87	8.42	
E系	推甄生	3	75.47	7.05	78.33	5.64	80.10	6.02	83.38	5.20	79.72	6.49	推＞考* 942 ＞ 931-941*
	考試生	28	67.37	8.50	66.32	15.59	67.88	11.98	72.55	11.51	68.80	12.32	
	總　合	31	68.15	8.69	67.48	15.33	69.12	12.09	73.62	11.50	69.88	12.31	
F系	推甄生	7	75.83	6.84	72.97	10.82	82.22	7.68	81.85	7.24	78.97	8.87	推＞考* 941-942 ＞ 931-932*
	考試生	31	74.17	8.51	74.33	10.41	78.95	8.68	77.90	9.88	76.65	9.55	
	總　合	38	74.48	8.24	74.08	10.47	79.59	8.58	78.69	9.53	77.09	9.47	

表 3　九十三學年度各系不同入學身份學生學業成績一覽表（續）

G 系	推甄生	3	71.18	10.41	74.41	9.86	69.81	9.49	80.81	11.26	73.72	10.85	申＞推、考* 考＞推* 942 ＞ 931-941* 932 ＞ 941*
	申請生	3	79.47	11.44	82.95	5.56	79.41	9.32	89.56	6.31	83.04	9.10	
	考試生	33	78.32	12.23	80.34	8.99	76.01	9.27	84.24	8.99	79.74	10.33	
	總　合	39	77.82	12.15	80.12	8.97	75.73	9.46	84.41	9.11	79.52	10.45	
H 系	推甄生	6	59.38	15.12	59.93	19.55	69.71	15.10	69.83	17.85	65.20	17.41	考＞申* 941-942 ＞ 932*
	申請生	5	64.65	12.11	55.36	21.78	65.48	14.84	63.91	22.76	62.43	19.19	
	考試生	25	67.52	16.58	63.48	18.93	69.21	13.60	69.23	17.34	67.58	16.76	
	總　合	36	65.76	15.99	61.75	19.55	68.85	14.05	68.23	18.31	66.46	17.30	
I 系	申請生	3	68.83	17.15	71.73	17.24	73.62	10.39	73.61	10.96	72.39	13.23	考＞申*
	考試生	32	74.75	16.49	73.93	15.02	76.22	10.86	76.18	13.93	75.51	13.85	
	總　合	35	74.24	16.59	73.75	15.17	75.99	10.83	75.94	13.69	75.24	13.82	
J 系	申請生	7	69.26	19.39	61.29	21.33	63.68	10.93	61.07	15.16	63.69	17.07	考＞申* 931 ＞ 932-942*
	考試生	28	71.60	14.20	65.51	21.06	66.86	11.00	66.12	16.04	67.42	16.02	
	總　合	35	71.13	15.36	64.69	21.11	66.24	11.03	65.11	15.96	66.68	16.29	
K 系	推甄生	2	74.25	10.09	79.00	6.68	80.44	13.02	82.13	10.80	79.28	10.64	推＞考* 941-942 ＞ 931*
	申請生	2	74.75	15.42	77.93	11.53	86.38	7.73	75.50	16.52	77.74	14.02	
	考試生	34	72.55	12.13	73.77	12.02	75.82	13.39	76.14	12.71	74.75	12.69	
	總　合	38	72.76	12.18	74.26	11.83	76.36	11.36	76.41	12.87	75.13	12.69	
L 系	申請生	11	65.68	18.61	71.49	15.95	66.07	19.70	73.13	16.06	69.26	17.75	考＞申* 932-941 ＞ 931*
	考試生	22	68.16	13.29	75.19	13.46	72.10	13.16	74.52	11.86	72.67	13.12	
	總　合	33	67.32	15.27	73.96	14.38	70.09	15.83	74.09	13.27	71.55	14.87	
M 系	推甄生	3	62.73	14.85	60.52	18.48	54.50	21.48	66.24	12.02	61.30	17.09	考＞推* 931-932-942 ＞ 941*
	考試生	28	68.32	17.43	67.96	15.25	62.96	15.25	72.40	14.10	68.18	18.23	
	總　合	31	67.78	17.23	67.25	15.69	61.94	24.92	71.76	14.00	67.50	18.23	
N 系	申請生	6	75.36	10.39	74.17	12.00	72.50	13.93	71.31	13.82	73.37	12.56	
	考試生	30	74.57	12.23	75.42	13.87	72.19	17.38	71.97	15.17	73.56	14.84	
	總　合	36	74.70	11.93	75.21	13.56	72.24	16.85	71.87	14.94	73.53	14.49	
O 系	推甄生	2	72.79	15.08	71.69	14.29	62.55	13.25	67.36	11.87	68.98	13.96	考＞推* 931-932-942 ＞ 941*
	申請生	4	76.82	12.82	74.68	15.73	68.45	11.01	72.67	12.73	73.54	13.44	
	考試生	32	76.41	9.78	76.25	11.45	69.11	11.83	73.91	11.89	74.34	11.48	
	總　合	38	76.26	10.45	75.85	12.11	68.64	11.87	73.40	12.02	73.96	11.90	

說明：1.本表之成績僅指各系之系必選修科目，而不包括通識或學校共同課程。

2.「考」指考試分發入學；「推」指學校推薦入學；「申」指個人申請入學。

3.*指達到 0.05 之顯著水準。

資料來源：蘇玉龍、林志忠、陳恭（2007）。

表 4　九十四學年度各系不同入學身份學生學業成績一覽表

系別	入學身份		941 學業成績		942 學業成績		總平均		備註
	身份別	人數	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	
A 系	推甄生	6	73.07	10.73	74.30	15.64	73.09	16.21	
	申請生	3	72.12	12.77	75.11	12.87	73.86	12.24	
	考試生	30	73.60	10.04	73.77	16.93	74.06	14.57	
	總　合	39	73.38	10.39	73.95	16.45	73.90	14.65	
B 系	申請生	10	80.14	7.13	78.29	13.30	79.85	11.21	
	考試生	26	77.75	8.90	80.03	11.81	79.98	11.03	941 ＞ 942*
	總　合	36	78.43	8.49	79.54	12.26	79.94	11.07	
C 系	申請生	11	72.80	7.62	76.08	17.52	75.08	17.39	
	考試生	29	78.07	7.93	82.79	8.83	81.39	9.90	考＞申***
	總　合	40	76.57	8.18	80.93	12.24	79.63	12.75	942 ＞ 941***
D 系	推甄生	5	81.28	6.77	78.24	10.79	79.32	9.49	
	申請生	4	82.42	7.61	82.04	9.70	80.56	12.61	
	考試生	31	81.05	7.56	81.65	9.72	80.65	10.56	
	總　合	40	81.22	7.44	81.24	9.91	80.47	10.66	
E 系	推甄生	5	72.44	10.36	76.35	12.30	74.08	14.30	
	考試生	26	71.78	7.88	76.93	11.05	73.69	14.69	
	總　合	31	71.88	8.29	76.84	11.24	73.75	14.62	
F 系	推甄生	9	77.44	9.78	78.21	13.83	77.84	13.38	
	考試生	27	74.12	10.36	77.12	12.30	76.64	11.28	推＞考*
	總　合	36	74.95	10.30	77.38	12.67	76.92	11.80	
G 系	推甄生	4	73.32	9.05	75.78	15.85	76.19	13.03	
	申請生	3	76.86	10.10	82.34	8.25	81.19	9.23	
	考試生	31	76.43	9.67	80.51	10.10	79.04	11.21	考＞推*
	總　合	38	76.13	9.64	80.16	10.80	78.92	11.30	
H 系	考試生	38	74.59	13.08	78.00	14.29	77.91	13.01	
I 系	申請生	5	80.50	13.05	78.47	12.49	78.78	14.37	
	考試生	31	77.27	14.99	78.86	11.30	78.10	12.50	
	總　合	36	77.72	14.75	78.80	11.46	78.20	12.78	
J 系	申請生	8	63.83	17.00	74.13	19.12	72.83	17.59	
	考試生	33	64.04	17.63	72.49	20.75	71.93	18.92	
	總　合	41	64.00	17.47	72.82	20.42	72.10	18.66	
K 系	推甄生	2	79.92	7.19	79.63	7.67	80.18	8.88	
	申請生	2	80.42	8.01	77.29	11.35	76.59	15.59	
	考試生	31	76.13	10.68	77.59	11.32	77.80	12.62	
	總　合	35	76.59	10.43	77.69	11.13	77.86	12.63	

表4　九十四學年度各系不同入學身份學生學業成績一覽表（續）

L系	申請生	11	56.86	22.00	69.14	21.29	66.34	22.10	
	考試生	29	62.50	14.45	67.09	20.21	66.73	19.37	
	總　合	40	60.95	16.98	67.64	20.50	66.63	20.14	
M系	推甄生	4	56.40	16.22	61.84	25.89	64.30	22.54	
	考試生	23	68.25	11.16	74.66	15.58	74.18	14.76	考＞推***
	總　合	27	66.50	12.69	72.65	18.16	72.71	16.51	
N系	申請生	6	67.95	12.12	71.20	10.82	69.74	14.38	
	考試生	32	75.81	10.53	75.61	13.00	75.45	13.67	考＞申***
	總　合	38	74.56	11.15	74.94	12.77	74.57	13.93	
O系	推甄生	1	75.71	10.21	81.38	7.10	80.60	8.01	
	申請生	3	75.24	11.54	78.71	6.68	79.00	8.74	
	考試生	33	75.93	11.44	77.64	9.54	78.05	9.97	
	總　合	37	75.87	11.38	77.82	9.29	78.19	9.83	

說明：1.本表之成績僅指各系之系必選修科目，而不包括通識或學校共同課程。
2.「考」指考試分發入學；「推」指學校推薦入學；「申」指個人申請入學。
3.*、***分別指達到 0.05、0.001 之顯著水準。
資料來源：蘇玉龍、林志忠、陳恭（2007）。

上述分析結果有幾點值得注意。首先，不論哪類身份入學學生，即使其在入學時學科能力測驗表現優異，但這並不能保證之後學業成績表現亦如此。如在九十三和九十四學年度樣本中，常見個人申請學生之學科能力測驗表現較優，但其學業表現不見得較佳。同樣的情形也出現在學校推薦或考試入學時學科能力測驗較優異，但之後的學業成績表現卻未必更好，有時甚至還會出現反轉現象。其次，依據第一點的討論可知，眞正影響學生學業表現之成績，除學生入學學科能力表現之外，應該另有其他因素的影響，才會造成上述現象的出現。關於此部份的原因，宜再深入探討與分析。

過去僅以考試分發入學之問題，即忽視考試外之其他因素，這不但造成考試領導教學，另一方面也忽視學生其他特質。但很諷刺的，九十三和九十四學年度透過多元入學管道入學的學生，特別是個人申請入學的學生，理論上不但有著較優異的學科能力表現，同時也應該有較多適性的考量，但其特質卻無法由學生後來之學業表現突顯出來。當然學生在其專業領域表現是否優異，不一定僅從各系必選修課程中即可代表，但不可否認此是主要的部份。因而到底是個人申請制度無法完全彰顯其功能？還是各學系在甄選學生時未充份展現多元入學的特質，以至於無法有效地找到適性的學生？或影響學生學業表現者另有重要因素？仍值得深入探討。

伍、結論

綜上所述可以發現，目前大學甄選入學制度有幾個重要現象：第一、大學甄選入學制度已發揮若干拔擢專才和適性就學的功能。不論學校推薦或個人申請管道，若以學科能力測驗之平均總級分百分位資料比較，明顯地發現已有部份「相對後段」的學生，可藉由學校推薦或個人申請管道高攀到「相對前段」學校就讀，以充份展現拔擢專才和適性就學的效果。若以學校推薦和個人申請來比較，顯示學校推薦更能彰顯此類功能，而若僅以學科能力測驗來看，個人申請則有較多是高分低就的現象。第二、比較各段學校推薦和個人申請入學生學科能力成績平均總級分（及其百分位），可看出屬於前段的學校在拔擢專才和適性就學之效果最明顯，而且不論在學校推薦或個人申請上均是如此。至於底段和後段的大學，則常見高分低就的現象。到底是什麼原因，影響前段學校會有如此較明顯的表現，值得深入探討。第三、比較九十三、九十四和九十五學年度，學校推薦和個人申請入學學生的平均總級分百分位資料，能使「相對後段」的學生可高攀到「相對前段」學校就讀的現象趨緩。學校推薦與考試分發之排名百分位之差，在各段別不是轉爲負值，就是差異減少；至於個人申請與考試分發之排名百分位之差，更日漸擴大。這是否正與眾多學者之主張一般，頂尖大學仍以明星高中畢業生爲主，而大學多元入學依舊是以智育掛帥，有待進一步觀察。第四、若以入學學科能力表現和之後之學業表現加以比較，由樣本學校之資料中呈現一種分歧現象。部份科系學生入學之學科能力測驗，原以個人申請學生優於考試分發或推薦學生，但之後的學業表現卻不如預期；部份低於考試分發入學的學校推薦學生，也未必在系所必選修課程中有更令人注意的表現。當然在尋求專業領域的表現，未必僅能從各系必選修課程中完全涵括，但多元入學制度之相關作法是否能充份展現其核心價值仍有待深入探討。另外透過個人申請入學的學生，明顯在學業成績之變異量數有較大的數字，值得注意。

參考文獻

大學入學考試中心（1992）。**我國大學入學制度改革建議書—大學多元入學方案**。台北市：作者。

大學入學考試中心（1998）。**八十三—八十七學年度大學試辦推薦甄選入學招生方案檢討報告**。台北市：作者。

大學入學考試中心（2002）。**九十一學年度大學推薦甄選入學招生簡章匯編**。台北市：作者。

大學招生委員會聯合會（2004）。**九十四學年度大學甄選入學招生辦法**。台北市：作者。

大學招生委員會聯合會（2005）。**大學招生委員會聯合會九十五學年度大學甄選入學招生辦法**。2006 年 11 月 10 日，取自 http://www.caac.ccu.edu.tw/caac95/document/recruit95.doc

丘愛鈴（1997）。**我國大學聯招政策變遷之研究（1954—1997）**。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。

任建葳（1996）。**八十四學年度推薦甄選追蹤調查研究—國立交通大學**。台北市：大學入學考試中心。

何福田（1997）。**八十五學年度推薦甄選追蹤調查研究—國立屏東師範學院**。台北市：大學入學考試中心。

呂金河（1997）。**八十五學年度推薦甄選追蹤調查研究—國立成功大學**。台北市：大學入學考試中心。

李錫津（1998）。建國高中不同入學管道學生（自學、推甄、聯招生）之學習狀況比較研究。**建中學報，4**，165-174。

林劭仁（2002）。升高中推薦甄選與申請入學學生學業表現之探究。**教育研究資訊，10**，1，85-108。

林思宇、戴安瑋（2005，11 月 18 日）。明年大學推甄。**聯合報**，4 版。

洪瑞兒、鄧柑謀、林雪貞（1997）。高屏地區公私立高級中學參加「大學推薦甄選」因應措施之研究。**左營高中學報，1**。2005 年 9 月 10 日，取自 http://www.tyhs.edu.tw/campus/tyhsj0103.htm

翁清松（1996）。**八十四學年度推薦甄選追蹤調查研究—私立中原大學**。台北市：大學入學考試中心。

康宗虎（1998）。八十六學年度推薦甄選入學生學習適應與成就追蹤研究。**大安高工學校，10**，57-72。

張玉成（1996）。**八十四學年度推薦甄選追蹤調查研究—國立台北師範學院**。台北市：大學入學考試中心。

張勁燕（1997）。**八十五學年度推薦甄選追蹤調查研究—私立逢甲大學**。台北市：大學入學考試中心。

張瑞麟（2004）。**考生對大學甄選入學制度之認知與因應策略之研究**。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。

張鈿富、葉連祺、張奕華（2003）。**大學多元入學方案實施與學生家庭背景及城鄉差距對入學機會分配之研究**。台北市：教育部高等教育司。

張鈿富、葉連祺、張奕華（2005）。大學多元入學方案對入學機會之影響。**教育政策論壇，8**（2），1-23。

張錦弘（2006，11 月 11 日）。大學推甄研議分區保障。**聯合報**，c4 版。

教育部（2002a）。**九十二學年度大學多元入學各項變革、執行概況及考試招生時程說明**。2006 年 12 月 15 日，取自 http://140.111.34.69/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH/EDU1398001/importance/911116-1.htm? search

教育部（2002b）。**2001 年教育改革之檢討與改進會議大會結論暨建議資料彙編**。台北市：作者。

教育部（2003）。**九十三學年度大學多元入學方案家長手冊文字檔**。2006 年 12 月 31 日，取自 http://www.edu.tw/university/hightest/index.htm

許聰鑫（2005）。專科學校採行推薦甄選制對學生來源與學習成效的影響-以南開技術學院爲例。**師大學報，50**（1），139-154。

郭旭崧（1996）。**八十四學年度推薦甄選追蹤調查研究—國立陽明大學**。台北市：大學入學考試中心。

郭瓊瑩 （1995）。**推薦甄選研討會會議資料（四）**。台北市：大學入學考試中心。

陳一如、李弘斌（1999）。多元入學方案與學生教育成果之探討。**景文技術學院學報，9**（2），1-19。

陳希舜、劉清田、黃世欽、林舜天（2000）。**高中生入學技職校院學習追蹤輔導之研究**。台北市：教育部技職司。

陳俐俐（2000）。五專推甄生與一般生在學期成績之比較—以台北商專會統科爲例。**台北商專學報，54**，279-296。

黃世欽、林舜天（1998）。**台灣科技大學學生來源與學習成就分析統計—八十六學年度**。台北市：國立台灣科技大學技職教育研究中心。

葉孟昕（1999）。**中英大學入學制度之比較研究**。國立暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，未出版，南投市。

劉清田、黃世欽、林舜天（1999）。**甄試入學技優生、學優生與高中生之學習輔導、追蹤與改進方案研究**。台北市：國立台灣科技大學技職教育研究中心。

鄭秋霞（2002）。**從教育改革談台灣地區大學入學制度之變革（1994—迄今）**。南華大學公共行政與政策研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

蕭次融（1991）。**推薦入學方式之研究**。台北市：中華民國大學入學考試中心。

蕭次融、林秀紅、連正雄、姚霞玲（1999）。**八十六年度推薦甄試追蹤調查研究報告**。2006 年 9 月 10 日，取自 http://www.ceec.edu.tw/Research/paper_doc/03224.doc

蘇玉龍、林志忠、陳恭（2007）。**大學甄選入學實施成果之研究（第二期）**。台北市：國立教育資料館。

蘇玉龍、葉連祺、吳京玲、陳恭（2006）。**大學甄選入學實施成果之研究（第一期）**。台北市：國立教育資料館。

我國技職教育之發展與展望

侯世光* 黃進和**

摘要

在我國經濟發展的歷程中，技職教育體系一直扮演者相當重要的角色，培育了質與量俱佳的實用專業人才，投入生產行列，創造台灣經濟繁榮發展。爲了持續推動技職教育的發展與革新，建立精緻卓越的教學環境，提升技職教育品質。經過探討分析發現，技職教育過去配合經濟與產業結構轉型的需求，朝向多元化與精緻化改革發展，已有具體的績效，並獲得社會肯定。但在面對國內外環境的變化，知識經濟的衝擊、全球化與國際化的挑戰，技職教育仍需突破發展上的問題，包含：國人價值觀偏差、教育政策轉變、少子化的趨勢、產業政策與發展、知識經濟與創新研發、發展技職教育特色、以及加強學生基本核心能力與國際競爭能力的培育等。本文最後提出六項未來教改策略：（1）全面化產學合作，落實「務實致用」之目標；（2）提供彈性、適性選擇機會，建立終身學習社會；（3）兼顧通識與專業教育，推展全人教育的理想；（4）發展創意設計與製作課程，培育學生創新研發能力；（5）推動高等技職教育之國際交流與合作；（6）加強高級專業與管理人才及新興產業人力培育。期望能解決問題，持續推動技職教育改革發展。

關鍵詞：技職教育、技職教育發展、教育改革

* 侯世光，國立台灣師範大學工業科技教育學系教授
** 黃進和，台北市立南港高工實驗研究組長
電子郵件：skhou@ntnu.edu.tw；gher@mail.nkhs.tp.edu.tw
來稿日期：2007 年 7 月 27 日；修訂日期：2007 年 8 月 10 日；採用日期：2007 年 9 月 7 日

The Perspective of Technical and Vocational Education in Taiwan and Its Development

Shih-Kuang Hou* Ching-Ho Huang**

Abstract

This paper attempts to identify the major issues and to search for solutions to the once very effective system of Technical and Vocational Education (TVE). The major problems are identified as a public bias against TVE, the new policy of reducing the presence of TVE, lower birth rate (and hence less enrollment), the new emerging informatics industry and high technology, the new challenge in the global age, and the less equipped students of TVE, etc. To deal with these problems, we propose six strategies: (1) an encouragement of a close co-operation between TV Colleges and industry, (2) more choices of more available opportunities, (3) a more attention to an integral education with a balance of general education and professional training, (4) a curriculum of creative and innovative essence, (5) more competition among international communities (by encouraging international study and exchange), and (6) a more adequate training of managers, technicians, i.e. manpower abler to scope with the emerging industries.

Keywords: technical and vocational education (TVE), development of technical and vocational education, educational innovation

* Shih-Kuang Hou, Professor, Department of Industrial Technology Education, National Taiwan Normal University
** Ching-Ho Huang, Section Chief of Experiment and Research, Taipei Municipal Nangang Vocational High School
E-mail: skhou@ntnu.edu.tw; gher@mail.nkhs.tp.edu.tw
Manuscript received: July 27, 2007; Modified: August 10, 2007; Accepted: Sepetmber 7, 2007

壹、前言

我國技職教育（technical and vocational education）向來以配合國家經建發展需求而轉型，四〇年代，國內產業結構尚屬勞力密集生產階段，技職教育係以招收國小畢業生之初職爲主。五〇年代後期，政府停辦初職，發展高職教育，以因應就業人力之需求，並普遍興辦五年制及提供職校學生進修之二年制專科學校，培育實用專業管理與技術人才。六〇年代初期，第一所技術學院成立—國立台灣技術學院，並相繼成立碩士班及博士班，以培育高級技術及管理規劃人才。自八十五學年度起，配合教育改革，建立彈性、多元教育體系訴求，教育部積極輔導績優技術學院改名科技大學、績優專科學校改制技術學院附設專科部、大學附設二年制技術學系、護理類高職改制專科學校，使技職體系學生除就業選擇外，亦可因應個人生涯規劃，提供升學管道。今日技職教育體系已涵蓋科技大學、技術學院、專科學校、職業學校、綜合高中等，並以培育經濟發展所需之各級技術人力爲主。迄至九十五學年度止，我國技職教育體系計有科技大學 32 所，技術學院 45 所，專科學校 16 所，職業學校 156 所，及辦理綜合高中學校 157 所，全部技職體系學生人數合計 1,112,672 人（教育部，2007）。

在我國經濟發展的歷程中，技職教育體系一直扮演者相當重要的角色，培育了質與量俱佳的實用專業人才，投入生產行列，適時提供我國產業發展所需的人力資源，促成國家經濟的快速發展，更創造所謂「經濟奇蹟」與「台灣奇蹟」。近年來由於科技迅速變遷的影響，台灣產業結構由傳統的勞力密集邁入技術密集階段，甚至在跨入二十一世紀知識經濟（Knowledge-based economy）時代後，進入高科技的現代化時代，面對國際化與全球化的競爭，國內產業升級的迫切需要，人力結構也產生劇烈的變化；原來傳統的金字塔人力結構演變成菱形結構，基層技術人力的需求也急速銳減，中層人力需求增加。更由於經濟發展所帶來國民所得增加，國民生活品質的提高，國民受教育之需求也愈高，凡此均對國內的技職教育產生巨大的衝擊（陳金進，2007）。

教育部於八〇年代推出「促進技職教育多元化與精緻化」的施政主軸，持續推動技職教育之改革計畫。經過 10 餘年來之改革與發展，獲得社會肯定，其對經濟產業發展的貢獻也功不可沒，但相對的也產生若干問題與爭議，例如，量的擴充與經濟發展人力供需失調的問題，質的培育與就業專業素養能力落差的問題、普及化與發展專屬特色的問題、普通教育與技職教育結構適切的問題、中等教育與高等技職教育銜接的問題等等。隨著國內外客觀環境的變遷，及社會大眾普遍對教育改革（educational innovation）的殷切期盼，技職教育正面臨著調整轉型的關鍵時刻。本文主要探討我國技職教育的發展現況、技職教育改革的重點與成果及所面臨的問題，並提出未來教改

的建議，以期持續推動技職教育的發展與革新，建立精緻卓越的教學環境，提升技職教育品質。

貳、技職教育現況

我國現行技職體系學校可大致分爲三級七類，如圖 1 所示，三級指後期中等學校、技專校院（包含：專科學校、技術學院與科技大學），以及研究所。三級學校的教育目標主要分別在培育基層、中級和高級技術、服務、管理與研發人才，茲概述如下：

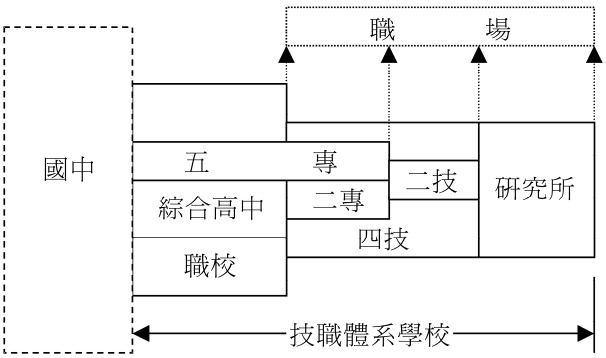

圖 1　我國技職體系學校分類圖
資料來源：作者修改自李隆盛、賴春金（2007：38）。

一、後期中等學校

我國教育體系自後期中等教育開始分爲普通教育及技職教育二個體系。後期中等學校施以職業教育者有職業學校（含高中職附設職業進修學校）、綜合高中專門學程等二類。職業學校又設有日間部、夜間部、實用技能學程、建教合作班等四種；綜合高中分設學術學程及專門學程二種。

近年來，後期中等教育各類型學校規模互有消長，職業學校之校數及學生數逐年減少，綜合高中、高中之校數及學生數逐年增加，高中職校數、學生數、高中職學生數比例等如表 1 所示。表 1 顯示，近 11 年來高中職學校數增加 53 所，但高職學校數減少 48 所。而且受到教育政策轉變的影響，高中職學生數比例也從八十五學年度 1：2，至九十五學年度調整爲 5：4（教育部，2007）。

表 1　高中職學校數、學生數及其比例表　　單位：校/人

學年度	校　數			學　生　數			
	合　計	高　中	高　職	合　計	高中（含綜合高中部學生）	高　職	高中/高職學生比
八十五	421	217	204	788,219	268,066	520,153	0.52
八十六	432	228	204	800,129	291,065	509,064	0.57
八十七	443	242	201	804,893	311,838	493,055	0.63
八十八	452	253	199	798,825	331,618	467,207	0.71
八十九	465	277	188	783,955	356,589	427,366	0.83
九十	473	295	178	748,711	370,980	377,731	0.98
九十一	472	302	170	723,136	383,509	339,627	1.13
九十二	472	308	164	719,685	393,689	325,996	1.21
九十三	473	312	161	735,794	409,635	326,150	1.26
九十四	471	314	157	752,212	420,608	331,604	1.27
九十五	474	318	156	754,694	419,140	335,554	1.25

資料來源：作者自行整理。

二、技專校院

技專校院包含科技大學、技術學院、專科學校及其附設之進修學院、進修學校。各類型學校分設正規制及進修制，並依其修業年限分爲二年制、四年制與五年制。近年來，技專校院各類型學校規模互有消長，技專校院學校數統計如表 2 所示，普通大學、科技大學、技術學院、專科學校學校數變化曲線圖如圖 2 所示。圖 2 顯示科技大學及技術學院逐年增加，專科學校逐年減少，大學部四年制規模逐年擴增，大學部二年制、專科部二年制及五年制則逐年減少（教育部，2007）。

表 2　技專校院校數統計表　　單位：校

學年度	校　數				
	合　計	普通大學	科技大學	技術學院	專科學校
八十五	137	57	0	10	70
八十六	139	59	5	14	61
八十七	137	58	6	20	53
八十八	141	59	7	39	36
八十九	150	65	11	51	25
九十	154	68	12	55	19
九十一	154	68	15	56	15
九十二	158	70	17	55	16
九十三	159	70	22	53	14
九十四	162	70	29	46	17
九十五	163	70	32	45	16

資料來源：作者自行整理。

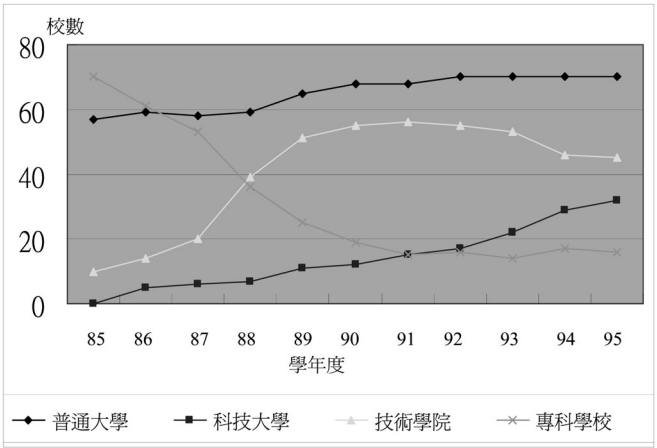

圖 2　我國高等教育學校數變化曲線圖
資料來源：作者自行整理。

三、研究所

技職體系學校研究所包含科技大學及技術學院碩士班與博士班，另外也根據學生進修需求，開辦在職專班、產業專班等。技職體系學校研究所的教育目標主要在培育產業發展所需的實務設計與研發人才，1979 年由台灣技術學院（現已改名爲台灣科技大學）率先開辦碩士班研究所，1982 年再成立博士班，隨後在大量的科技大學與技術學院改制改名後，研究所的招生規模逐年擴增。表 3 所示爲技職體系學校成立研究所的校數及研究生人數（教育部，2007）。

表 3　技職體系學校成立研究所的校數及研究生人數統計表　　單位：校/人

學年度	校　數		學　生　數		
	博士班	碩士班	博士班	碩士班	合計
八十五	1	5	337	1,763	2,100
八十六	1	6	378	2,129	2,507
八十七	2	6	420	2,521	2,941
八十八	2	7	511	3,877	4,388
八十九	3	9	634	5,953	6,587
九十	5	14	854	8,704	9,558
九十一	7	32	1,107	11,641	12,748
九十二	8	46	1,400	14,699	16,099
九十三	8	50	1,689	17,628	19,317
九十四	10	51	1,963	20,805	22,768
九十五	11	53	2,241	24,767	27,008

資料來源：作者自行整理。

參、技職教育改革及其成果

1994 年 4 月 10 日由民間發起的「四一〇教改行動聯盟」，提出廣設高中大學、落實小班小校、制訂教育基本法、推動教育現代化等訴求，喚起全民教改的意識。政府爲宣示推動教育改革的決心，特於 1994 年 9 月 21 日成立行政院教育改革審議委員會，於 1996 年十二月完成《教育改革總諮議報告書》，揭櫫教育改革的基本理念，包含：教育鬆綁、學習權的保護、父母教育權之維護、教育專業自主權之維護。本報告書也確立了教育改革方針：教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質及建立終身學習社會，並以人本化、民主化、多元化、科技化、國際化爲教育現代化的主要方向（教育部，2003）。

行政院爲落實教育改革審議委員會所提各項改革建議，另成立教育改革推動小組，督導並協助教育部推動執行教育改革工作。教育部乃融合《教育改革總諮議報告書》之具體建議，及《中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景》、《中華民國身心障礙教育報告書》、《中華民國原住民教育報告書》等長期研議之施政構想，並參考民間教改團體意見，綜合彙整爲 12 項教育改革行動方案，以作爲落實教育改革工作及評估其實施成效的主要依據。其中攸關技職教育改革者爲「促進技職教育多元化與精緻化」，具體的措施包含：建立技職教育一貫體系及彈性學制、擴大辦理綜合高中、提升技職教育品質、落實職業證照制度等四項，主要以加強國內外技職教育合作交流，推動社區學院、擴大辦理綜合高中、落實職業證照制度，以建構多元化、彈性化、精緻化之技職教育體系。

10 餘年來，教育部持續推動「促進技職教育多元化與精緻化」之改革計畫，已有具體績效，並獲得社會肯定，其對經濟產業發展的貢獻也功不可沒。茲將技職教育近年來的改革重點及其成果，摘要說明如下：

一、建立技職教育一貫體系及彈性學制

自八十五學年度起，配合教育改革，建立彈性、多元教育體系訴求，積極輔導績優技術學院增設人文系所，改名科技大學，輔導辦學績優專科學校改制技術學院並附設專科部，使技職體系學生除就業選擇外，亦可因應個人生涯規劃，提供升學管道。2007 年已確立的技職教育體系包含下列各級學校學制：

（一）科技大學：以綜合性系所爲特色，專辦大學部及研究所。

（二）技術學院：分二類，第一類技術學院（含大學附設技術院系）以專業系所爲特色，以辦理大學部爲主，研究所爲輔；第二類係經專科改制之技術學院，保留附設專科部，以辦理大學部及專科部爲主。

（三）專科學校：二年制、五年制。

（四）高級中等學校：技職體系包括：

1.職業學校。

2.綜合高中：提供一般學術學程、專門學程，以利學生適性選擇。

3.高級中學附設職業類科。

另外，在學制的彈性化、多元化與精緻化的教改成果如下：

（一）輔導績優技專校院，成立進修推廣部或辦理進修專班，擴大辦學彈性，提升教學水準，並提供在職進修、第二專長培訓、回流教育等課程。

（二）辦理新設系科規劃及增調系科總量管制審核。

（三）辦理技職校院校際聯盟及整併事宜。

（四）繼續辦理國中技藝教育學程並推動第 10 年國民技藝教育，以追蹤輔導國中畢業未升學學生回校繼續就學，使國中畢業生升學率逐年提升至 96%。

二、推動辦理綜合高中及高中職社區化方案

（一）繼續推動辦理綜合高中，完成學制法治化工作，並輔導各校課程規劃、教師研習等工作，促進學生適性發展。

（二）完成綜合高中績效指標，評估綜合高中辦理成效，並藉由綜合高中之學制，自然調節高中、高職之學生數比例。

（三）「高中職社區化專案」自九十學年度施行至今，已屆 5 年，具體成效已逐漸彰顯，九十五學年度共 483 所學校參與，全國劃分爲 45 個適性學區，共計台北市 3 個適性學習社區、高雄市 3 個適性學習社區、台灣省 39 個適性學習社區，其中全國的公立高中職校已全部參加。

（四）透過獎補助機制，建立資源公平分配原則。針對資源不足社區，給予「資源加強補助」；遴選特色發展社區，結合當地產業，扶植發展特色。

2007 年度獎補助經費計 5,714.6 萬元，補助款分配如下：

1.社區基本補助：占年度預算比例 30%。

2.資源加強補助：占年度預算比例 25%。

3.績效獎助：占年度預算比例 15%。

4.特色發展補助：占年度預算比例 30%。

（五）透過諮詢輔導過程，積極輔導社區學校資源共享、發展特色，吸引學生就近入學，2004 年度補助 14 個特色發展計畫；2005 年度補助 21 個特色發展計畫；2006 年度補助 23 個特色發展計畫，特色發展計畫範圍涵蓋：社區合作辦理課程教材研發、創意教學活動、網際網路學習、適性輔導活動、社區轉學機制、文化產業結合、與大專校院或國中之垂直合作等項目。

（六）建構社區學習圈，強化高職（含綜高）與技專校院的互動與夥伴關係，並建立學校間垂直合作的基礎，提升學生就近入學的意願，落實社區型技專校院的理想，2006 年度辦理「技專校院與高職（含綜高）建立策略聯盟試辦計畫」，由北區景文技術學院、中區國立勤益技術學院、嘉南區嘉南藥理科技大學、高屏區國立高雄應用科技大學及東區大漢技術學院等 5 所技專校院，分區邀請 74 所公私立高中職共同參與，辦理項目包含教學，如預修課程、舉辦論壇、辦理課程及教學研討會等；研究，如專題製作、專案研究等；服務，如強化產學合作、舉辦科學與技藝競賽等；設備與資源共享及行政支援與協助等。

（七）九十四學年度參與跨校開課選課人數為 5,129 人，跨校選課科目數為 559 個，高中職學生休退學人數減少 14,928 人；高中職應屆畢業生未升學未就業人數減少 19,712 人；社區國中畢業生就近入學率 57.80%呈持平狀態；高中職社區化政策達 75%滿意度。

三、推動課程革新及提升教學品質

（一）賦予各級學校彈性自主發展校本課程，強化基本學科能力、通識教育及職業道德，並配合獎勵編寫基本學科教材。

（二）修訂技職體系課程，2004 年公布四技、二技、二專課程綱要參考版，2005 年 2 月 5 日公布職校及五專前三年課程暫行綱要，並自九十五學年度實施。以更新傳統技職體系教育內涵，帶動各級技職學校課程研發機制，發展學校特色。

（三）輔導技術學院增設人文系所，加強學生通識教育基礎。

（四）輔導高等技職校院設置教育系所或教育學程，充實職業類科師資。

（五）修正公布以技術報告送審之辦法，建立多元化技職師資晉用審查體系。

（六）鼓勵校際合作，推動遠距教學。

四、落實職業證照制度

（一）依據新修正「自學進修學力鑑定考試辦法」，辦理專科、職校自學進修學力鑑定事宜，使有證照者符合相關規定得申請認證，換發同等學力證書。自 1997 年 10 月 1 日起，辦理專科學校畢業程度自學進修學力鑑定考試，迄 2006 年度計核發合格證書 38,811 張。

（二）擴大辦理技職學校在校生丙級技術士技能檢定，自八十一年度開始輔導工業類及商業類在校生丙級專案技能檢定，迄 2006 年度已辦理 77 個職種的檢定，累計有 353 萬餘名高職學生參與，172.4 萬人通過檢定，平均合格率 48.7%。

（三）輔導技職教師取得乙級技術士證，提升實務教學品質，落實技術職業教育成效，自八十四學年度起開辦「技職教師乙級技能檢定訓練班」，利用職訓單位及技職

校院之設備、場地，實施爲期一個月短期技能訓練，並於結訓後辦理乙級技能檢定。2006 年度計有 448 人參加，辦理 14 項職類訓練，開辦 18 班。

（四）修正公布各級學校入學同等學力資格認定，增列取得技術士證者加具年資視爲同等學力，准予報考高一級學校。

（五）協調相關單位研商提升職業證照於任用、敘薪、升遷等方面之規定。

五、推動高職及技專校院多元入學方案

（一）五專：九十五學年度北、中、南三區五專聯合登記分發入學委員會合併爲一區共計 51 校 192 科組提供 8,945 人，錄取 8,029 人，7,127 人報到；至甄選入學則仍維持北、中、南三區辦理，共計 51 校提供 12,783 名額，19,608 人報名；錄取 10,049 人；9,687 人報到。

（二）四技二專

1.辦理四技二專推薦甄選入學方案：九十五學年度由南台科技大學辦理，共 111 校提供 37,367 名甄選名額，報名人數 68,966 人，錄取人數 28,629 人。

2.辦理四技日間部申請入學招生：九十五學年度計有台灣科技大學等 75 校參與，總共提撥招收高中生 8,930 個名額。報名人數 45,863 人，錄取報到人數 6,793 人。

3.辦理高職技優保甄：

（1）爲獎勵輔導技（藝）能成績優良高職學生適性發展，以培養優秀專業技術人才而辦理。

（2）九十五學年度由南台科技大學辦理，接受保送的學校，甄審部分提供 186 名額，錄取及報到人數均爲 1 人；甄試部分計提供 5,987 個名額，各類科報名人數計有 6,311 人，錄取人數 4,631 人。

4.四技二專日間部聯合登記分發委員會採計統一入學測驗成績，九十五學年度報名人數有 86,053 人，錄取人數 58,093 人；進修部除桃竹苗區、花蓮區採申請入學外，餘皆採計統一入學測驗成績，提供招生名額 48,627 人，40,719 人報到。

5.完成規劃九十六學年度招生作業重大變革：四技二專日間部聯合登記分發採網路選填志願、設計類專業科目（二）考試題型調整爲術科實作評量、試辦高職菁英班及繁星計畫。

6.配合職校新課程於九十五學年度實施，完成規劃九十八學年度四技二專多元入學方案，新方案考試方式維持原有之統一入學測驗、新增甄試入學測驗使考生有二次選擇機會。在招生管道主要計有技優入學、甄試入學及分發入學三種方式，自九十六學年度試辦技優入學。

（三）二技多元入學方案

1.辦理二技推薦甄選入學方案：九十五學年度由朝陽科技大學辦理，甄選校院共

69 校，提供甄選名額 9,771 名，報名人數 15,270 人，錄取人數 7,773 人，7,252 人報到。

2.辦理專科學校畢業學生技優保甄作業：九十五學年度由朝陽科技大學辦理，共 68 校提供甄審（試）計 2,062 名額，各類科報名人數計有 457 人，錄取人數 400 人，244 人報到。

3.九十五學年度二技日間部聯合登記分發採計二技統一入學測驗成績，登記分發報名人數共 22,498 人，錄取人數共計 14,950 人。進修部除桃竹苗區採申請入學外，餘各區皆採計統一入學測驗成績，提供招生名額 26,932 人，21,134 人報到。

六、推動技專校院產學合作方案

教育部推動產學合作，期能一方面協助技職教育共同培養專業技術人才，另一方面則充分運用學校與業界資源，共同研究開發新產品與新技術，以厚植產業競爭力，並提升技專校院競爭力，建立技職學校務實致用特色。目前已成立技專校院產學合作指導委員會，並評選成立 6 所「教育部區域產學合作中心」及 30 個「技術研發中心」，以落實產學合作實務研究成效。本計畫未來之努力方向爲：

（一）持續推動產學合作，加強橫向協調與產官學研相關資源之整合；

（二）研擬專科以上學校產學合作實施辦法及相關配套措施；

（三）以「產學論壇」方式讓該領域之產（企）業界提出其研發需求，而由學校相關專長教師合組研發團隊接案；

（四）建立產學合作資訊網站，將供需雙方之資源及需求有系統的建置於網站上，以利進行策略聯盟；

（五）鼓勵技專校院採「專題製作」之策略，主動尋找企業界合作，並依其需求提出專題研發或製作之務實性計畫，協助產企業界解決經營困境，並提升競爭力。

肆、技職教育發展問題

技職教育比普通教育來得複雜，對問題的看法也較分歧，以下就國內與國際環境現況分析我國技職教育發展的問題。

一、國內環境

我國產業發展已由勞力密集轉爲技術密集、資本密集及高附加價值之產業結構，產業人力需求也隨之調整。有鑑於此，教育部積極輔導辦學績優之專科學校升格爲技術學院並附設專科部，而辦學績優之技術學院經嚴格審核後改名爲科技大學，致使技職教育結構產生重大之轉變，然爲達成新知識時代技職人才之培育目標，國人必須以

更積極之心態，面對技職教育之新角色功能，以因應新知識經濟發展社會之需求。

（一）社會價值觀造成的衝擊

我國中等及高等教育採雙軌制（普通教育與技職教育）發展，但由於傳統上國人「萬般皆下品，唯有讀書高」的價值觀，社會大眾對技職教育始終有終結教育的認知偏差，以及文憑主義作祟，導致社會各界關注焦點大多置於普通教育之興革，而輕忽技職教育之發展。社會長期對技職教育之不公平對待，除使技職教育發展受限外，原來以適性發展爲教育宗旨的技職教育也被誤導爲次等教育。上述偏差的價值觀及對技職教育的誤解，亟待導正。

（二）人口結構改變對招生的影響

由於國人生育率逐年下降，導致學齡人口逐年減少，未來學生來源不足的問題，將逐漸擴及技職校院。根據內政部（2007）統計，1991 年嬰兒出生數計 33 萬 5,000 人，但 2006 年出生數僅剩 20 萬 5,000 人。換言之，2021 年的國中畢業生將較目前減少 13 萬人。生源逐年遞減的現象，將使學校招生不足問題愈形嚴重，技職學校中私立學校約占 60%，辦學經費主要來自學生的學雜費收入，在招生不足、學雜費收入短缺，而且私人捐資興學風氣普偏缺乏的情形下，勢必影響學校人力結構與經費預算，以及造成各校的招生競爭，技職學校及教育行政主管宜儘速規劃因應措施。

（三）教育發展趨勢之衝擊

八十三學年度國中應屆畢業生 38 萬餘人，約有 21%升入高中，9%考入五專，45%就讀高職，12%進入補校，其餘約占 13%。若將五專人數納入高職類，則高職與高中學生比率大約爲 7：3。教育部根據第七次全國教育會議建議，在《中華民國教育報告書》中的主張「未來將依地區需要，增改設高中或適量增班，以及規劃綜合高中及完全中學的設立，以調整高中、高職學生的比例爲 50%爲原則」（教育部，1995）。已對技職教育的招生產生危機與競爭壓力。往後幾年，高中學生數逐年增加，高職學生數則逐年遞減，至九十一學年度高中學生人數正式超越高職，當年度高中高職的學生數比例爲 1.13：1。

另外，高等技職教育學校開放招收高中生，對於高職教育乃至於整個技職教育也產生排擠的效應。雖然目前只開放技專校院以外加名額方式辦理高中生申請入學，但毫無疑問的，這些入學的高中生正逐漸分享技職體系的教育資源，而越來越多高中生升讀技專校院，恐影響高職畢業生升學機會，增加高職學生的升學壓力與職業學校的發展問題。

（四）產經結構改變的影響

技職教育發展必須配合國家整體經濟建設的需求，與產業發展結合，因此產經結構發生改變，技職教育自然需要同步因應。我國近年來的產經結構變化迅速，主要的內容包含如下：

1.產業的加速升級

我國的產業結構由過去勞力密集的低技術產業，歷經資本密集產業而轉型爲技術密集、知識密集產業。在面臨知識經濟與國際競爭之強力挑戰下，政府爲提升國內產業之國際競爭力，陸續提出「知識經濟發展方案」、「E 世代人才培育計畫」、「挑戰 2008 國家發展重點計畫」、「2015 年經濟發展願景」衝刺計畫等，以達成加速產業升級之目標。產業升級對技職教育的意義，隱含著技職人員的素質需進一步的提升，故高等技職教育當隨著產業發展提升自我之國際競爭能力。

2.高科技產業興起

近年來，國內、外經濟環境急遽變遷，國際經貿趨向區域整合與全面自由化，兩岸經貿往來的日益密切等影響下，國內產業結構也面臨大幅度的調整；傳統的產業逐漸式微，高科技產業快速興起。目前國內經濟，高科技產業的出口額比重逐年大幅上升。因此在行政院通過的「2015 年經濟發展願景」套案計畫中，第一階段三年衝刺計畫（2007—2009 年）之「產業人力套案」，即強調發展重點產業職能培訓，尤其是高科技人力資源的培育。

3.產業的大量外移

國內產業基於人力成本或市場等因素考量，紛紛至大陸、東南亞或其它國家設廠，而留下經營管理與研發部門，造成基層技術人力需求的減少，與對高級管理、研發人才需求的增加。

4.國內產業由「技術代工」轉型「技術創新」

早年由於人力資源與科技發展之狀況所限，國內產業係處於「未開發國家」，而往「開發中國家」邁進，當年之國內產業泰半根植於低階之「技術代工」，然而經由國人之辛勤工作，創造出舉世聞名的經濟奇蹟。但面對大陸代工產業崛起後，我國產業勢必得由「技術代工」轉型「技術創新」，方能使我國經濟繼續向上提升。爲因應「技術代工」、「創新導向」之經濟，培育新一代創新人才日趨急切，與產業發展息息相關之技職教育自是責無旁貸。

5.引進外籍勞工政策

政府爲降低產業的人力成本與補充勞動人力的不足，於是開放外籍勞工的引進，以提升國內產業的產品競爭力。而大量外籍勞工的引進，也象徵著國內人力資源需求結構的改變；基層勞動人力將被外勞取代，而高級專業與經營管理人力的需求則相對地增加。因此高等技職教育需要因應此發展，機動彈性地調整學制與系科布局，與產業人力需求緊密結合。

綜合以上五點說明，技職教育因應產業結構改變之調整方向，可著重於：（1）高科技產業興起；（2）產業加速升級；（3）產業的大量外移；（4）國內產業由「技術代工」轉型「技術創新」；（5）引進外籍勞工之政策等，以加強技職體系之研發與人

力培育，促進產企業發展，提升其國際競爭能力。

（五）提升學生基礎核心能力與國際化之需求

近年來高等教育政策日漸鬆綁，致使大學校院學校數激增，尤其技職體系原來的五專多數已改制爲技術學院，許多技術學院也改名爲科技大學，可是學生基礎能力卻未隨之提升。技職體系學生之基礎核心能力，如數理、外語能力等又不及普通大學，嚴重影響技職學生的就業競爭力。

其次，各校爲了拓展國際視野，增加國際交流經驗，推動許多國際交流與合作方式，但技職校院推動國際化往往陷於量的迷思（如締結姊妹校……等），或者活動流於形式，對於拓展合作層面與實質交流則尚嫌不足。

（六）數量擴增後素質與特色提升之壓力

爲暢通高等技職教育之學習管道，除辦學績優的專科學校改制成技術學院外，技術學院亦積極改名爲科技大學，如此技職教育也有了以朝向科技發展爲主的綜合性大學，構成現代化技職教育的完整體系，大幅擴大學生升學進修機會。

技職校院大量升格改名改制後，若「質」不能隨「名」一起提升，在競爭日益激烈之教育市場恐將面臨經營困境，故改名改制後的挑戰即是如何提升學校教學品質與創造特色之壓力。

（七）技職教師業界實務經驗之需求

爲改善師資結構，絕大多數技專校院教師以聘任具博士學位者爲優先考量，故現職教師具產業實務工作經驗者比例偏低，且傳統教師升等制度之設計係以研究型論文之質量爲主，故教師追求自我成長時，大多選擇理論之研究而輕忽實務與實作能力之追求。技職專業教師實務經驗不足，造成教育內涵與產業需求存在落差的現象，甚至認爲技職體系培育之畢業生無法「實務致用」，此對重實務能力之技職教育發展將造成傷害。

二、國際環境

綜觀國際經濟環境之變遷，經貿趨向區域整合與全面自由化，產企業因此面臨前所未有的全球化與國際化的競爭壓力。爲促進產業升級，加強高科技發展，提升企業創新發展能力，政府乃致力於引導我國產企業界由「技術引進」轉型「技術創新」，戮力於知識經濟之發展。此一發展趨勢必影響未來人力供需，技職教育須要提早因應，掌握國際環境變遷，配合政府政策，共同促進產業發展。

（一）投資導向轉爲創新導向之趨勢

面對全球化經濟板塊位移之現象，其國際經濟劇烈之競爭已由「生產導向」、「投資導向」轉爲「創新導向」之趨勢，國際企業大多朝向技術創新能力邁進。因此，企業必須強化創新速度與新技術商品化之能力，培育具創新研發能力之人才，透過其創

新技術移轉至產業，以帶動創新型經濟發展，力求順利地由「投資導向」階段轉換爲「創新導向」階段。

（二）產業國際分工之趨勢

現代產業分工已朝向更精密的分工體系，產業之供應鍊體系已跨越國界，朝國際化分工體系發展，伴隨資訊科技之進步，知識經濟快速、效率、專業分工體系已成形，而技職教育體系應隨之調整爲可培育具知識經濟時代所需產業技術能力之發展定位。

（三）教育市場國際化之趨勢

技職校院較一般大學更需要注重實務與理論之結合。近年來雖有安排學生至業界實習之「三明治教學」（Sandwich Style Instruction）學制、產學合作、產學攜手合作計畫、台德菁英計畫等，卻也僅限國內業界所提供之有限學習環境。對於某些特殊領域或國內欠缺之學習環境（如餐旅類、語文類），技職體系之學生更需要國外資源較成熟的教育薰陶，俾能提高學生的程度與國際觀，亦使我國的產業在國際化的環境下更具有競爭力。

未來將是一個互動的時代，國際間的交流將日益頻繁與便利，而教育當然也不例外。在追求新知、增廣見聞或學習外文的動機下，海外留學的風氣一直是社會的主流思考，而政府最近更放寬海外留學的限制，更將助長此一風氣之氣勢，而雪上加霜的是在世界貿易組織（World Trade Organization，WTO）的架構下，我國教育市場將被要求開放，外國大學將可申請至本國設立分校招收本國學生，如此高等技職教育不但要與普通大學競爭，且要與外國大學競爭技職學生，宜儘早謀求因應對策。

（四）資源經濟體系轉向知識經濟體系之趨勢

展望二十一世紀之知識經濟時代，全球經濟正面臨理論思維與實務策略的轉型與重整。當各國充分快速累積人力資源之同時，技術創新方面亦須支援其快速擴張之資源。綜析近年來經濟持續成長之國家，以其大量累積之知識與高級技術人才，成爲新崛起之財富創造者與擁有者，取代傳統的資本家，爲知識主導經濟發展之明證。因此必須檢討技職教育體系，並積極培養及引進創意人才，以因應知識經濟發展之需求。

綜合以上國內外環境分析，技職教育體系在面對國內外社會、經濟、科技、教育政策等轉型發展的衝擊，必須關注或突破瓶頸的議題包括：國人價值觀偏差、教育政策轉變、少子化趨勢、產業政策與發展、知識經濟與創新研發、發展技職教育特色、以及加強學生基本核心能力與國際競爭能力的培育等。因此未來技職體系需建立教育的特色、加強創新技術研發、培育實務人才、提升國際競爭力及提升知識技術理論而努力。未來我國技職教育體系所面臨之挑戰日趨嚴苛，亟需突破現有之窘境與其侷限，化解危機成爲轉機，再創技職教育之新契機。

伍、技職教育未來的教改策略

從技職教育的歷史發展觀之，技職教育之建立與發展涉及國家之立國精神、社會經濟及教育發展，其中產業經濟發展水平更是重要因素。技職教育比普通教育複雜，考慮因素也不相同。以下針對當前技職教育所面臨的環境課題，提出下列教育改革策略方向之建議：

一、全面化產學合作，落實「務實致用」之目標

技職教育應強調「務實致用」，也就是強調學習的內涵能夠與就業市場接軌，讓學生在完成階段性教育任務後，具備立即就業的實務能力。產學合作是達到學生所學能「務實致用」的重要手段，對於學校系所、課程及師資，會有重大的正面引導作用（杜正勝，2006）。教育部已於 2006 年 12 月 28 日發布施行「大專校院產學合作實施辦法」，此後技職學校與產業界將有法源依據，可全面化推動產學合作，包含課程、師資、設備、研發、實習場所等，透過產學合作及產學聯盟等措施，結合與共享雙方資源，共創雙贏並達成務實致用的目標。

（一）推動產學合作，強化實務就業能力

經由教育部產學合作平台（區域產學合作中心、技術研發中心、產學合作資訊網）、及技專校院與產企業間之產學教學聯盟，使技專校院能積極推動產學合作。期經由學校正規課程的發展與實施（含實習、專題製作等）、創造力教育的推動、創新研發的實務經驗等，有效提升學生的就業能力。

（二）落實建教合作、最後一哩與三明治教學

強化產學教學聯盟，各校為達到教學目標，除執行各項建教合作，亦持續辦理「三明治教學」模式，「台德菁英計畫」、「就業學程」、「就業專精學程」、「職場體驗學習」、「擴大產業專班培育計畫」、「加值產學（研）合作連結創新」等計畫，以及鼓勵強化學校實務教學外，並規劃辦理「最後一哩就業學程」（Last Mile Project），加強學校與產業界對話，增加教師實務教學資源，強化學生就業能力。

（三）發展學校重點特色

在所謂「技專校院開放招收高中生」、「技職教育普通化，普通教育職業化」等訴求中，技職教育的特色正逐漸流失。而技職學生原本的基礎學科能力就較一般學生低弱，技職畢業生若未能具有專業特色與實務能力，其就業競爭力將無法提升，技職教育將無法轉變次等教育的形象，更難以扭轉社會大眾對技職教育的偏差印象。當前，技職學校必須面對學校迅速擴充、少子化現象所產生的競爭壓力，唯有快速提升教育品質與發展特色才能生存與發展。因應社會對建立優質化技職教育的改革期盼，配合

全面化產學合作機制，從課程、師資、設備等合作，推動教育與產業的場域連結，以促使技職教育優質化，達成發展技職學校特色的目標。

（四）提升產學合作策略及媒合機制

爲促成產業界與學界合作交流，加強雙方媒合成果，應定期辦理產學合作成果展示、研討會及各專業領域產學論壇，加強平面或電子媒體的廣告，以達到宣傳效果。並透過已建置的「產學合作資訊網」（https://www.iaci.lhu.edu.tw/）數位平台功能，加強橫向協調與產官學研相關資源整合，使雙方得就需求面及現有資源進行媒合。此外，並應訂定獎勵機制及鬆綁現行法規，提升學校與教師參與之誘因。

二、提供彈性、適性選擇機會，建立終身學習社會

每個國民的學習潛能是不同的，而且性向、興趣互有異同，因此需要規劃多元化的教育內涵，提供學生適性的選擇機會。目前我國在後期中等教育設有職業學校及綜合高中，分爲日間班及夜間班，辦理普通班、建教合作班、產學攜手合作班、實用技能學程、國中技藝教育學程等。技職高等教育設有五專、二專、四技、二技等學制，又配合各種合作計畫與需求，辦理產業專班、在職班、進修專班等。各級技職學校設有不同班別及專業領域別，旨在提供學生得依其能力、性向、興趣獲得適性學習機會，發展職業潛能。未來可透過產學訓合作計畫，持續發展更多元的課程及班別，滿足國人進修學習的需求。

此外，技職教育除應符應個人的能力、性向、興趣提供教育選擇機會外，也應同時提供在職人士進修之機會。國外「回流教育」（recurrent education）之實施，主要是以技職校院爲主的社區學院（吳清基，1998），技職校院應運用現有師資、設備設施，辦理推廣教育及繼續教育，並且修改學位授與相關法令，打破傳統僵化之系所架構及課程規劃，鼓勵各校因應產業及社會需要，開設跨領域之學位學程或學分學程，讓入學管道、錄取條件、課程設計及修習制度等更加彈性化，建立以技職教育爲主的回流教育管道，以利國人能根據自己的時間與需求，彈性選擇進修時間，落實終身學習社會的理想。

三、兼顧通識與專業教育，推展全人教育的理想

全人教育（whole person education）係各級各類教育的共同理想，傳統的技職教育受到精熟學習教育理念的影響，較偏重職業技能的養成，而忽視五育之首的「人格教育」（character education）。注重技能訓練的教育理念，固然爲國家之產業發展培育了不少技術精英人才，卻也造成部份價值觀的扭曲及人文素質涵養低落等社會面問題。因此，技職教育需要調整「技術導向」的教育目標，落實全人化的教育理念（何婉清等，1999）。張天津（2000）也呼籲，技職教育各項行動方案與措施的提出與執行，都應該

是技職教育追求人文關懷、追求卓越的起點，惟有持續而精緻的成長，才能達成技職教育以全人爲本位的高素質人力與提升國家競爭力的長遠目標。全人教育就是以人文關懷爲主體的教育，在教育實施的過程中，有理智的啓發與情感的生活陶冶，也有個人潛能的發揮與團體群性的歸屬。在時間的宏觀中不僅緬懷過去優良傳統，把握住現在更能創造未來。在土地的情感中關懷周遭環境，熱愛所屬區域並具有世界觀的眼光（黃光明，1997）。

但是以經濟發展爲主軸的專業知識與技術培育，無可避免地偏向技術層面，導致人類知識應用朝向「物質化」與「商業化」，而缺乏「人文化」的關懷與豐美的禮義實踐。台灣社會過去高度經濟發展，演變成「重科技、輕人文」的社會觀，而忽視在一個分工愈來愈細，價值觀愈來愈多元的社會裡，人文關懷其實應該受到更多的重視。科技研發如果能本於人文關懷與人性發揚，科技發展與人文社會將可達到均衡發展。技職教育的全人教育許多思考點都在於討論技職通識課程，通識教育是以「人」爲核心的統合教育，使價值與知識統合，感性與理性融合，人文與科學結合，個體與環境共生共榮，將此結果落實在個體身上，使個體獲得精神充實與全人發展，並對人類社會產生有意義關懷（教育部，2000）。通識教育就是要培養這種統觀、遠見和器識，是要引導技職學生獲得較開闊的學術視野，例如研究資訊科技的人，能夠瞭解資訊科技在這個時代所代表的意義，以及對人文社會可能發生的影響（郭爲藩，1988）。

四、發展創意設計與製作課程，培育學生創新研發能力

我們的經濟是從工業經濟發展到知識經濟，工業經濟核心的生產要素是資本、有形資產與勞動力，知識經濟核心的要素是以科學知識爲主的「創新」。爲順應全球經濟型態之改變，迎接知識經濟時代的來臨，政府乃將提升創造力列爲國家的主要發展策略之一。教育部於 2002 年元月公布《創造力白皮書》，同年顧問室推動「創造力教育中程發展計畫」，持續推動創造力教育，期望能實現創造力國度（Republic of Creativity，ROC）的終極願景。配合教育部的此項政策，技職校院可在課程與教學活動設計上融入創意設計的方法，讓學生學習創意設計的概念，培養創新思考的能力。但是，只強調創意設計的課程，容易流於紙上談兵，因此技職教育創意設計課程，必須結合原有的實務操作課程，將學生的創意設計製作成成品。也就是發展出結合創意設計與製作的實務課程，學生可以在寓教於樂的環境中，一方面學習創新的知識，一方面學會製作或操作的技能。這種集知識理解與實務技能製作的創新課程，除可凸顯技職教育重視理論與實務結合的特色，而且能培養學生創新思考的能力，提升學生在知識經濟時代的競爭力。

教育部在 2005 年公布的職業學校課程暫行綱要中，要求各科必須在校訂必修科目中至少規劃 2 學分以上之專題製作課程，以培養學生創意設計與製作的能力。這是正確

的方向，建議教育部及各教育行政機關要落實推動此一政策，在課程審核時能嚴格把關，學校授課情形列入校務評鑑指標，舉辦優良作品選拔或競賽活動，表揚績優學校及個人，在技職博覽會中陳列優秀作品。此外建議積極推動創意設計與製作的大專校院，將學生專題製作成果列爲甄選入學評分項目，鼓勵職業學校教師及學生投入專題製作課程。透過政府、技職學校、教師及學生全面推動與落實，以期有效提升學生創意設計與製作的能力，發展技職教育的特色。

五、推動高等技職教育之國際交流與合作

技職教育不僅需要與產企業合作，也需要與國際接軌，以因應全球化的產業發展趨勢，培育具備國際競爭能力的人力資源，促成國家經濟發展。未來的作法可朝「向上取經、向下傳經」推動國際交流（周燦德，2006）。向上取經是指向歐美先進國家取經，找出學校重點特色的科系；向下傳經則是透過交流合作，傳播我國技職教育發展的經驗，或鼓勵技職學校開辦外語教學課程，招收外籍學生來台就學。

（一）鼓勵技職學生赴海外研修或專業實習

爲能擴展國際視野，增加國際交流經驗，吸收科技發展新知，政府及技職學校宜加強鼓勵學生赴海外研修或專業實習。除了國科會菁英留學專案外，可研擬獎補助辦法，補助大專校院荐送研究生或大學生赴海外著名大學修讀學分課程或專題研究；推動「學海惜珠」計畫，補助清寒優秀學生出國研修；及推動技職學生赴海外企業（機構）進行專業實習，並以產業所需領域爲補助重點，尤其是工程及科技系所學生，以符合產業國際化發展之人力需求。各校推動情形與辦理成效，建議列入各校獎補助及校務評鑑的指標，以收綜效。

（二）積極招收外國學生，培育畢業後在台工作

我國技職教育在國際教育的發展上，可說是成功的典範，我們絕對有足夠的條件與能力來協助待開發國家發展技職教育。近年來技專校院受到生源不足影響，造成各校招生不足、學生素質降低的問題，欲解決此問題，未來可以想辦法招收外籍學生來台灣唸書，擴大招生來源著手，或是以教育產業輸出的觀念向外發展（周燦德，2006）。2005 年度全台灣所招收的外籍生有 2,853 位，技專校院計有 41 校招收 543 人，但是技專校院的校數在大學校院裡約占 2/3，招收的外籍生卻只有 20%，仍有很大的成長空間。因此，各級技職學校，尤其是高等技職學校應就學校本身軟硬體設施，加強營造國際化環境，例如課程、師資、組織、標示、文件……，至少能有雙語的規劃。同時再配合加強國際性的教育宣導，讓國外青年學子了解我國技職教育成功的情形，提供的服務、獎助學金等配套措施等，吸引優秀學生來台進修技職教育。

透過獎勵、輔導、立法等機制，鼓勵技專校院營造國際化環境，加強國際合作，一方面引導技專校院朝國際化發展，提升國際競爭力，另方面可擴大招生來源，讓學

生在多元的環境中，增加與國外學生接觸的機會，增廣國際視野。此外，技專校院普遍認爲技職學生外語能力不足，在學校朝國際化發展的同時，可藉此機會加強學生的外語能力，提升其競爭力。

六、加強高級專業與管理人才及新興產業人力培育

根據經建會（2005）規劃，未來我國重點人才培育的項目包括：（一）基礎科學；（二）生醫科技；（三）影像顯示；（四）數位內容；（五）資通科技；（六）半導體；（七）能源科技；（八）環境、海洋與天然災害；（九）奈米與尖端材料科技；（十）重點服務業；（十一）國際法政；（十二）人文藝術等。人力需求預估至 2015 年，我國基層人力平均缺口約爲 31—33 萬人，而高級專業及管理人力年均缺口約 4—5 萬人。

此外，在知識經濟發展的世代，服務業也結合知識經濟與科技的發展，逐步拓展爲新興服務業。新興服務業的範圍，依據經濟部的分析，包括：金融服務業、流通服務業、通訊媒體服務業、醫療保健及照顧服務業、人才培育服務業、人力派遣及物業管理服務業、觀光及運動休閒服務業、文化創意及設計服務業、資訊服務業、研發服務業、環保服務業、工程顧問服務業等 12 大項。新興服務產業在國內雖然已有相當產值，但仍是個新興的概念，其對產業結構的影響與日俱增。邁向知識經濟爲主的服務業，產業結構不斷的在調整與重組。依據經濟部的分析，2005 年服務業占產業的 73.3%，預計 2015 年可達 76.2%，顯見服務業在現階段及未來產業發展的重要性（張國保，2006）。

在強調全球化、國際化與知識經濟發展的時代，欲提升國家競爭力，必須發展具高附加價值的產業，而人才供需，更是值得重視的議題。因應我國產業型態由製造業轉型爲服務業的趨勢，行政院於 2006 年 10 月 18 日通過的「產業人力套案」計畫，在「發展重點產業職能培訓」子計畫中，至 2009 年預訂培訓重點服務業種子師資及專業人才 70 萬人次。且因應未來科技發展與產業的人力需求，高級專業及管理人力短缺的問題，技職教育宜儘速配合調整課程與系科，加強高級專業與管理人才，以及新興產業人力培育。

陸、結語

技職教育是培育經建人才，提升國家競爭力的主要動力。回顧過去，我國能成功地由農業社會轉型爲現代化資訊社會，技職教育提供豐沛的人力資源，擴大產業技術發展的利基，功不可沒。展望未來，我國將逐步邁向高科技開發國家，面臨知識經濟社會的挑戰，如何掌握科技發展的趨勢，使高科技、高技術、高附加價值成爲未來產

業的特質，提升國家競爭力及建立人文關懷，具有前瞻國際、提升世界文明的動力，都有賴政府大力進行改革工程。

教育是國家奠基工程，滿足全民教育需求，發展人本及全人教育理念，更是政府應負擔的任務。展望未來的發展趨勢，技職教育更應體認其本質，在教育體系的分工上扮演其重要的任務與角色。未來改革方向以特色、實務、創新、聯盟的策略思考，期能全面提升技職教育的品質，發展技職教育的特色，強化技職學生的教育照顧，教育學生爲優質的專業人才，並具有培育宏觀的視野及兼具人文與科技素養的健全國民。

參考文獻

何婉清、吳學旦、吳惠如（1999）。我國農業技職教育改革的方向。**技術及職業教育雙月刊，52**，32-34。

杜正勝（2006）。大專校院產學合作的重要政策。**技職簡訊，175**。2007 年 7 月 5 日，取自 http://www.news.tve.edu.tw/News/2006121008.asp? c=0100&vers=175

李隆盛、賴春金（2007）。技職教育現況及其未來發展。**國家菁英季刊，3**（1），35-45。

吳清基（1998）。**技職教育的轉型與發展—提升國家競爭力的作法**。台北市：師大書苑。

周燦德（2006）。技專校院國際交流的策略與思考。**技職簡訊，175**。2007 年 7 月 5 日，取自 http://www.news.tve.edu.tw/News/2006121007.asp? c=0200&vers=175

郭爲藩（1988）。科技工程人員的人文素養。載於教育部人文及社會學科教育指導委員會（主編），**人文及社會學科展望**（頁 1-14）。台北市：幼獅文化。

張天津（2000）。跨世紀的技職教育。**技術及職業教育雙月刊，55**，63-64。

張國保（2006）。啓動新興服務業人才培育機制。**技職簡訊，175**。2007 年 7 月 5 日，取自 http://www.news.tve.edu.tw/News/2006121008.asp? c=0100&vers=175

黃光明（1997）。全人教育理念的實踐。**師說，110**，48-50。

陳金進（2007）。**因應教育改革，促進職業教育精緻化**。2007 年 7 月 10 日，取自 http://www.tcivs.tc.edu.tw/tciv/v1000

內政部（2007）。**內政部統計通報**。2007 年 7 月 10 日，取自 http://www.moi.gov.tw/stat/

教育部（1995）。**中華民國教育報告書中華民國教育報告書**。2007 年 8 月 20 日，取自 http://140.111.1.22/cgi-bin/checkgopher1.pl? school=/home1/gopher-data/moe/secretary//./moe-white/./be00805&subject=高中教育

教育部（2000）。**技職教育白皮書**。2007 年 7 月 10 日，取自 http://www.tve.edu.tw/3-policy/frame_policy.htm

教育部（2003）。**九十二年度教育改革相關經費編列及執行情形書面報告**。立法院第五

屆第四會期教育及文化委員會書面報告，未出版，台北市。

教育部（2007）。**教育統計**。2007 年 7 月 10 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/service/sts4-2.htm

行政院經濟建設委員會（2005）。**重點人才整體培育及運用規劃**。2007 年 8 月 20 日，取自 http://www.cepd.gov.tw/business/business_sec3.jsp? businessID=753&parentLinkID=8&linkid=93

中國高等教育的改革：規模、結構與制度

劉慧珍*

摘要

中國高等教育改革正式啓動的標誌，是 1985 年頒布的《中共中央關於教育體制改革的決定》。此後 20 年的改革已經使中國的高等教育發生非常重要的變化，本文從規模、結構和制度三個方面，對中國高等教育改革的結果進行初步的概括。受政策的影響，高等教育規模擴張的速度是非均速的，從發展緩慢到大規模擴張再到適度收緊。高等教育結構的調整，表現爲公立院校擴張和變相擴張、私立高等學校的復興和成人高等學校的相對萎縮。制度改革的特點是，局部的制度改革比較頻繁，而涉及全局的深層次制度創新比較謹慎。所以，整體上看，中國高等教育改革帶來的變化是巨大的，但仍需要我們對涉及到高等教育長遠發展的重大制度改革，做審慎的思考與選擇。

關鍵詞：高等教育改革、規模擴張、結構調整、制度改革

* 劉慧珍，北京師範大學教育學院高等教育研究所副教授兼所長
電子郵件：bnuhz@163.com
來稿日期：2007 年 7 月 14 日；修訂日期：2007 年 8 月 3 日；採用日期：2007 年 9 月 5 日

The Reform of Chinese Higher education

Hui-Zhen Liu*

Abstract

The 1985 Decision on the Reform of China's Educational Structure made by China has without doubt made an immense impact on the reform of higher education in this country. This paper studies its reform in three aspects: the expansion of the quantity of students, the structural adjustment and the institutional innovation. In the first aspect, the enrollment reform has not been constant due to a not consistent policy. It is slow before the 1990s, rapid since the end of 1990s, but again relatively slack from 2006 until today. In the second aspect, the reform has been most visible. Educational structure has been adjusted: public institutions are expanding, and with it is the constant rejuvenation of private institutions and the reduction of adult higher institutions. In the third aspect, institutional reforms are encouraged and pushed for, prudentially but systematically and frequently. In sum, great changes have been taken place. Despite all of these efforts, the current reform could not yet solve the problems, deeply rooted in the old socialist system.

Keywords: higher educational reform, enrollment expansion, structural adjustment, institutional reform

* Hui-Zhen Liu, Associate Professor & Director of Higher Education Institute, Education School, Beijing Normal University
E-mail: bnuhz@163.com
Manuscript received: July 14, 2007; Modified: August 3, 2007; Accepted: September 5, 2007

壹、前言

中國的高等教育改革始於二十世紀八〇年代初期。受社會經濟體制改革的影響，一些院校開始進行某些基層和局部的管理改革，例如比較早的是中國科技大學的化學系某教研室的管理改革，華東師範大學某些老師對課程的教學過程進行改革（朱九思、姚啓和，1988：34）。高等教育改革作爲國家教育政策，正式啓動的標誌是 1985 年頒布的《中共中央關於教育體制改革的決定》。該《決定》提出「中國高等教育發展的目標有三：

第一，二十世紀末，必須齊全大學科類，體系之層次和比例要合理，總體規模須達到與國家經濟實力相當的水準；

第二，高級專門人才基本上需能在國內立足；

第三，能有助於自主地進行科學技術開發和解決現代化建設的理論和實際問題。

爲實現上述目標，當前中國高等教育體制改革的關鍵，就是改變政府對高等學校過多的管理體制。即在國家統一教育方針和計畫的體制下，如何擴大高等教育辦學自主權，強化高等教育與生產、科研和社會等聯繫，均需要展現主動適應經濟和社會發展的積極性和相對應的能力」（中國中央，1985）。

中國高等教育近 20 多年的改革過程，已經使發生了巨大的變化。本文從規模、結構和制度三個方面變革，闡述中國高等教育改革的成果及亟需努力之處。

貳、規模擴張是高等教育最顯著的變化

規模擴張始終是高等教育改革最爲容易實施的變革舉措，也始終伴隨著中國高等教育改革的整個過程，在 1999 年以前規模擴張是漸進性的。但是，1999 年開始的擴招政策，使隨後幾年的規模擴張速度驚人，學校數量、學生數量和教師的數量都以超常的速度提升。截至 2006 年中國共有高等學校 2,637 所，其中普通高等學校 1,854 所（普通高校是實施學歷教育的正規高等學校，其中本科學校爲 692 所，專科學校爲 1,162 所），另有成人普通高校（非學歷教育）456 所（中華人民共和國教育部，2006）。

從學校、教師和學生的變化，更能領會改革過程對高等教育規模變化的影響。表 1 以普通高校爲例，展示高等教育規模的變化歷程；表 2 爲以學生爲基礎的學校規模變化情況。

表 1　1980—2006 年普通高等教育總體規模變化表

年度	學校（所）	教師（萬人）	學生（萬人）
1980	675	24.7	114.4
1985	1,016	34.4	170.3
1990	1,075	39.5	206.3
1995	1,054	40.1	290.6
1998	1,022	40.7	340.9
1999	1,071	42.6	413.4
2000	1,041	46.3	556.1
2001	1,225	53.2	719.1
2002	1,396	61.8	903.4
2003	1,552	72.5	1,173.69
2004	1,731	85.84	1,415.99
2005	1,792	96.58	1,561.78
2006	1,854	107.6	1,738.84

資料來源：教育部發展規劃司（2005）；中華人民共和國統計局（2006）；中華人民共和國教育部（2006）。

表 2　1998—2006 年普通高等學校平均規模變化表　　單位：人

類別＼年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
在校生平均人數	3,335	3,815	5,289	5,870	6,471	7,143	7,704	7,666	8,148*
單位學校增加人數	213	480	1,474	581	601	672	561	—	482

說明：1.2005 年統計口徑有變化，普通高校在校生規模不含獨立學院和分校點學生數量。
2.由於自 1990 年以來高校從組頻繁學校數字變動較大。自 2006 年五月有 413 所高 校合併。
資料來源：教育部發展規劃司（2005）；中華人民共和國統計局（2006）；中華人民共和國教育部（2006）。

中國高等教育規模的擴張，以政府制定的招生數量指標變化爲驅動力。根據中國高等教育管理體制言之，招生指標的制定（招生數量和名額分配）是國家教育部的重要職責，也是國家對高等教育管理進行宏觀調控的工具。在高等教育改革中，提高高校的品質一直是改革的目標之一，實現這個目的最初的舉措就是增加學校的招生數量。改革初期，學生數量緩慢增加，也漸進擴招。

九〇年代中後期，國家經濟發展遇到外貿受阻內需不足時，政府期以擴大高等教育的入學機會以擴大內需，高校出現超常規的招生計畫，高等教育規模增長的速度開始「跳躍」。表 3 顯示擴招政策實施以來招生增長速率的變化情況。

表 3　1998—2006 年普通高校招生增長率的變化表

類別＼年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
年招生數（萬）	108	159.7	220.6	268.3	320.5	382.2	420	512.7	570
增長率%	7.7	47.4	38.16	21.61	19.46	19.24	15.2	21.9	11.2

資料來源：林傑（2005：1）；中華人民共和國教育部（2006）。

從表 3 可以清楚發現，自擴招政策實施以來，高等教育招生規模的增長一直保持在兩位元的速度，但在擴招的第一年增速幾近兩倍。短短 7、8 年間，高校招生數量完成高達 5.27 倍迅速擴展，而同期高等學校數量的增長僅爲 74%，在新增學校有限的條件下，規模增長是以大幅度提高學校接納學生的數量來實現。當然，這個過程也伴隨著學校基礎建設的擴張，但是因爲各種資源的投入量沒有超過原投入量的 2 倍，其速度遠不及學生增長的速度。

長期計畫體制對社會高等教育需求的壓抑，使初期高等教育改革以規模擴張爲先導，且規模擴張的速度遠遠高於其他方面的發展，爲典型的外延型發展。從上述資料中可以看出，自 1998 年擴招政策實施後，中國高等教育總體規模、學校規模的變化非常大，規模擴張的速度也是超常的。再者，變化並非囿於量的增長，高等教育規模的變化，在某種程度上也導致或加劇高等教育結構方面的調整與改革。

參、學校類型多元化是高等教育結構變化的主要特徵

一、高等學校類型的多樣化

學校類型的多元化是高等教育結構變化的主要特點之一。政府擴大高校培養能力的政策之一，是利用民間資本對教育投資的熱情增加高等教育的供給能力。1978 年，湖南誕生了建國後第一所私立高等學校，即湖南中山進修大學。1982 年，修訂憲法第 19 條，確立私立學校的合法性。該法規定的內容爲：「國家鼓勵集體經濟組織、國家企事業組織和其他社會力量依照法律的規定舉辦各種教育事業。」（劉莉莉，2002：

45）1997 年，國務院頒布民辦教育專門法規—《社會力量辦學條例》，1999 年，高等教育法重申憲法賦予私立高校的合法性；2003 年九月的《民辦教育促進法》，放寬對私立學校的約束，提倡在規範的基礎上促進非公立高校的發展（閻光才等，2005：133-134）。

除法律上解除了對私立高校的禁令外，高等教育收費制度的實施，也極大的刺激社會資本向高等教育領域的流動。自 1984 年，學校招收少量（不足 5%）的自費生開始，到 1997 年高等教育收費制度全面實施，高等學校的學費，也在這一階段不斷上漲著，學費額度從占學生人均成本的 10% 上升到 25%。

越做越大的學費蛋糕，誘使高等教育結構中增加 2 種新的學校類型：私立（民辦）高等學校和獨立學院（在此之前，只提供學歷教育公立普通高等學校和提供非學歷教育的公立成人高等學校兩種類型）。

高等教育學校結構的變化，呈現普通院校的比例逐年增長，成人院校的比例卻逐年下降。以 2006 年爲例，普通高校較上一年度增加了 62 所，而成人高校卻減少了 37 所（教育部，2006）。

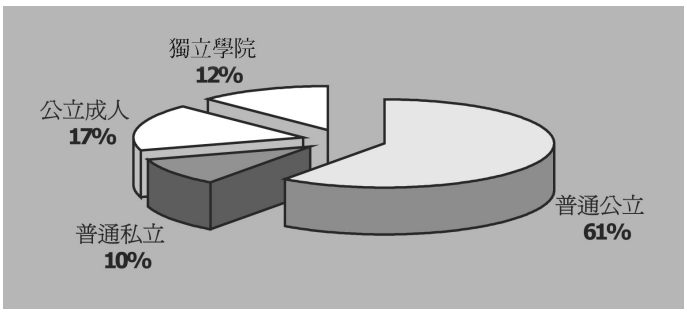

圖 1　2006 年中國高等學校類型分布圖
資料來源：中華人民共和國教育部（2006）。

根據中國教育部公布的 2006 年中國高等學校的數量和學校類型構成資料，共有高校 2,637 所，其中普通公立高等學校爲 1,579 所，普通私立高等學校爲 275 所，成人高等學校有 456 所（其中公立成人高等學校爲 454 所，只有 2 所私立），獨立學院爲 327 所（教育部，2006）。圖 1 說明 2006 年四月中國高等學校類型結構的組合。

中國高等學校結構中普通高等學校是其主要成分，占全部高等學校 70%。在 1,854 所普通高等學校中有公、私立高等學校，專科學校與本科學校四種不同類型。其中公立本科學校有 667 所（其中有研究生院的學校爲 53 所，占 2.86%），私立本科學校有 25 所；公立專科學校的數量最多，爲 912 所，私立專科學校爲 250 所。普通高等學校內部結構成分的組成及比例如圖 2 所示。

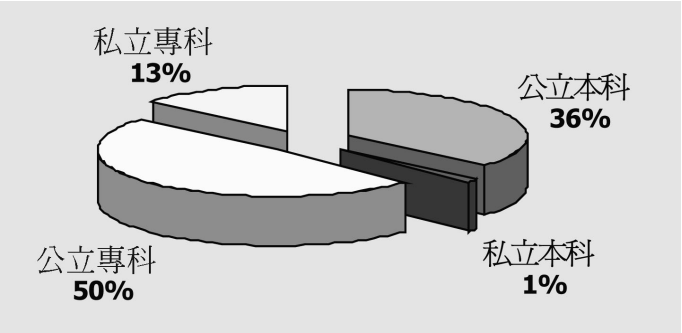

圖 2　2006 年普通高等學校類型構成圖
資料來源：中華人民共和國教育部（2006）。

二、在校學生的學歷層次和專業結構

2003 年，普通高校學生主要爲本科和專科生，占全部學生的 94%；而研究生階段的就讀學生僅占 5.6%，其中碩士生爲 4.4%，博士生（1.2%）的比例更少。學生就讀的學歷層級分布情況參見圖 3。

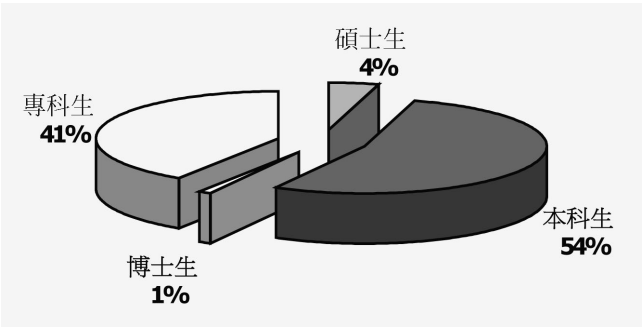

圖 3　2003 年普通高校在校學生就讀學歷層級分布圖
資料來源：教育部發展規劃司（2005）。

就讀專業方面學生中攻讀工科專業的比例最高，占普通高校在校生的 33.32%，其次爲管理學，占當年在校生的 16%，學生最少的是哲學專業，僅占 0.05%。現行學生就讀的 11 個專業之分布結構，請參見圖 4。

從圖 4 中學生的專業分布來看，占比重最大的工學專業沒有明顯變化，1985 年的比率爲 34.1%；法學和管理學、經濟學的比重增長是明顯的。1985 年改革初期，法學專業學生的比例爲 2.1%，管理學和經濟學專業的學生共爲 8.7%；農林專業的比重減少，占學生總數的 6.2%（郝克明、張力，1987：9）。

單位：%

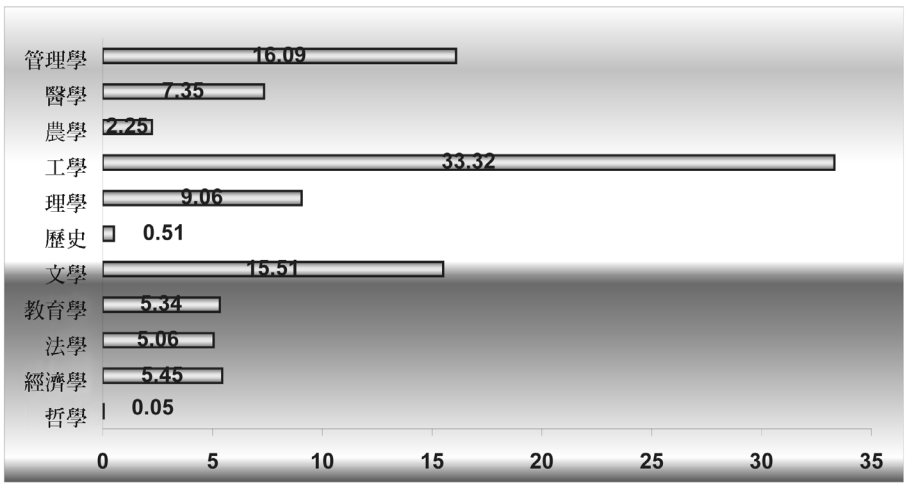

圖 4　2003 年高等教育在校生在 11 個專業領域內的分布圖
資料來源：教育部發展規劃司（2005）。

由上可知高等教育專業結構的發展呈現內外不平衡現象，例如，中國是個農業大國，但就目前學校結構和學生專業比率中，農業院校和學習農學專業的學生的比例都與農業發展的現狀和前景不相匹配；其他結構的平衡也有改進空間，平衡性應該是今後高等教育結構調整的基本原則。

肆、制度方面的重要變遷

近 20 年中國高等教育的改革過程，具有更深意義的變化者，即對高等教育發展具有關鍵性影響的重要制度的創立和改變。若將已改變的制度，根據其影響作用排序，可以看出以下制度的變遷對中國高等教育的長遠發展具有舉足輕重的影響。

一、高等教育法律制度

「中華人民共和國高等教育法」自 1999 年開始實施，這個法律爲高等教育脫離行政權力的直接控制奠定合法性基礎。同時，也爲中國高等教育發展開闢一條超越行政權力命令鏈條的發展路徑，即對高等教育實行依法治教，並將教育權力與政治權力相分離，保障教育在某種程度上按照自身的特點進行組織與管理，提供合法地位與實現的機會。

但是，中國首部高等教育法並不完善，還有很多需要修訂之處，還有一些重要的內容沒有在其中有所規範，已經有的規定又比較籠統，造成執行過程的困難。但無論如何，高等教育法的誕生，都是中國高等教育制度改革最爲重要的進步，其爲解決高等教育制度改革的相關問題，提供一條法律準繩。

二、高等學校法人化制度

高校法人化制度已經獲得法律的支持。改革以前，中國高等學校所以沒有獨立地位，主要源於其沒有法人身份。高等教育法第 30 條規定，高等學校自批准設立之日起，取得法人資格。高等學校的校長爲高等學校的法定代表人；高等學校在民事活動中依法享有民事權利，承擔民事責任。

高校法人身份的確立是高校脫離國家行政命令，實現學校自主辦學並貫徹高等教育自身規律的制度基礎，對中國高等教育的發展具有非常深遠的積極作用。自二十世紀五〇年代起，中國高等教育發展遭遇的很多問題，都與學校是一個非獨立法人制度相關聯，如辦學的積極性缺乏就是其一。

到目前爲止，因爲缺乏相關的配套制度安排，加之長期國家行政權力領導下形成的路徑依賴，高校法人地位主要還停留在高等教育法的字面上，高校法人更多的表現猶如形式上的安排，實質上多數高校對外和對內活動尚未完全以法人的身分進行，這是今後中國高等教育改革最重要的制度。

三、普通高校教學評估制度

1994 年，教育部開展對高等學校教學評估工作，最初是對新建的本科院校進行合格評估，然後擴展到對重點大學進行教學工作優秀評估，對介於兩者之間的高等學校進行隨機性水準評估。

2002 年，教育部頒布《普通高等學校本科教學水準評估方案（試行）》條例，將上述三類評估合併，開始實施「普通高等學校本科教學工作水準評估」。2004 年又重新發文，對上述條例進行修訂並貫徹落實（北京師範大學，2006）。

普通高校本科教學水準的評估目的，在於加強對學校教學品質的監管，對學校辦學效果實行問責，以保障國家的教育投入和學生的學費投入能夠獲得預期的收益。評估方案規定的評價內容，主要包括高校的辦學指導思想、師資隊伍、教學條件與利用、教學建設與改革、教學管理、學風、教學效果等 7 項一級指標。

評估由教育部 2004 年成立的「高等教育教學評估中心」負責實施，對註冊在案的普通高等學校每 5 年進行一輪評估。建立普通高校本科教學評估制度，希望達到促使高等學校實現「以評促建、以評促改、以評促管、評建結合、重在建設」。但是，由於

評估內容繁複（19 項二級指標，44 項三級指標）和接受評估的強制性，在某種程度上，該評估對參評學校的常規工作有一定的影響。

所以，無論是學術界，還是實踐領域，對評估實施效果的評價都褒貶不一。若要該制度能夠很好，貫徹並不斷完善地對該評估制度實施結果進行系統考察，應是落實該制度的必要進程。

四、高等學校收費制度

1989 年以前，公立高校的學生都是免費。自 1989 年開始，政府開始容許高校在國家計畫外，招收少量自費學生和委託培養的學生（學費由委託單位付），但比例很少。此後，這兩種形式的繳費學生比例逐漸上升，到 1995 年，這兩類繳費學生占當年招生總數的 32%。在此基礎上，國家教委、財政部、國家物價局聯合發出《關於做好 1993 年普通高等學校收費工作的通知》，高等學校本科生收費制度正式確立。

高等教育收費制度是逐步實施，1994 年開始的統一收費制度（原則上，一所學校的學生，無論計畫內的，還是計畫外的，都按一種標準交納學費），只有 40 多所高校參與，所招收的收費學生占當年全國招生數量的 10%。1995 年統一收費學生的比例，接近當年招生數量的 30%，到 1996 年統一收費學生達 67%（姚啓和，2002：91）。1997 年進一步完善有關收費政策，調整收費標準，並在全國統一實行，當年招收的所有學生都需要繳費。

目前，國家對高等學校的收費改革工作採取集中統一決策的做法，即有關高校收費的宏觀政策，由教育部提出建議，經國家計委、財政部同意後，報國務院批准後執行；具體收費標準，由省級人民政府研究決定。高等教育收費制度，擴大高等教育的就學機會，但同時也產生出低收入家庭經濟子女的就學困難，對此問題的解決對策是同時實施國家獎、助學金政策和就學貸款制度。

五、高等學校教師崗位績效工資制度

1985 年《高等學校教職工工資制度改革實施方案》開始改革高校分配的制度，形成「以職務工資爲主的結構工資制度」，高校教職工的工資由基礎工資、職務津貼、工齡津貼和獎金工資等四部分構成，而學校有權靈活處理的只有獎金部分。

1993 年的《事業單位工作人員工資制度改革方案》，改變高校工資，與國家機關以職務爲主的工資體系的直接聯繫，擴大學校的人事分配自主權，實行工資總額包乾試點[1]及推廣，國撥工資總額的 30%可以由學校自主分配。

[1] 1993 年的《改革方案》目的是改變以往國家對高校教師工資進行統一規定的僵化管理方式。工資總額包幹試點，是鼓勵學校參與教師工資制度改革的一種方法。試點是指在高校中選擇某些學校作爲改革思實驗學校，先於大多數學校進行分配制度改革，工資包幹就是指在國家下撥給學校工資總額的條件下，由學校在這個給的數量限制下，自行決定自己學校內部工資標準和發放辦法，體現多勞多得的績效原則。

中共中央組織部、人事部、教育部於 2000 年六月頒發《關於深化高等學校人事制度改革的實施意見》，要求「將教職工的工資收入與崗位職責、工作業績、實際貢獻以及知識、技術、成果轉化中產生的社會效益和經濟效益等直接掛鉤，向優秀人才和關鍵崗位傾斜，充分發揮工資的激勵功能」（劉慧珍，2004）。此後，高校的工資分配制度改革，開始走向深化和分化。學校的分配自主權得到相當大的擴展，學校決定的工資數額比例超越了國家的固定工資，結構工資的核心部分由職務工資轉爲崗位津貼，即形成以高校自主的、崗位津貼爲主體的人事分配制度。

六、高校自主招生制度

根據高等教育法，各個高等學校有自主制定招收學生標準和選擇學生的權力。儘管自 2003 年開始試行自主招生制度，但這一制度還沒有成爲一種具有普遍意義的規則，尚處於小範圍的試驗。2003 年，教育部批准 22 所高校可以對占本校招生指標 5%的學生進行自主招生。2004 年 5%自主招生的學校增加了 6 所，2005 年又增加 14 所，到 2006 年爲止，教育部授權能進行自主招收學生的高校也僅有 53 所。

儘管有自主招生權力的學校占普通高等學校之總數不到 3%，且招收的學生比例僅有 5%，而且這些學生還必須參加全國考試，達到一定的標準，但是，自主招生制度的試行，對提升高等學校的自主權力是重要的改革措施，也是高等學校長遠發展的重要制度。此實驗的目的乃希望自主招生制度會在取得改革經驗的基礎上，不斷的改進和逐漸完善，最終推廣到全國每一所高等學校，建立學校完全自主招生的制度規則。

從上述高等教育制度方面的改革觀之，增加高等學校自主權力是制度變革的主要價值導向。儘管「下放權」的過程比較謹慎，但制度建設的既有成果和制度發展趨勢的宣導，對中國高等教育的發展是一股重要的支持力量。

伍、結論與建議

從上述的資料和分析中，我們可以看到中國高等教育在教育規模、教育結構和教育制度方面的主要變化。改革的確爲中國高等教育的發展帶來巨大的變化。但是，我們切不可認爲，經歷上述的改革之後，中國高等教育發展的前景就是一帆風順的；反之，中國高等教育依然需要對改革的歷程與結果進行更清楚的認識。任何改革不可能一蹴可及，若干改革舉措也可能具有兩面性。

本文對中國高等教育已發生的改革和未來的發展，提出下列結論與建言：

一、規模擴張速度超常是最顯著的改革特徵

在政府強力推行的高等教育擴招政策下，從 1999 年到 2006 年的短短 7 年內，中國高校在校學生的規模增多 5 倍，每所學校在校生的規模增長近兩倍，招生數量擴張最高的年度，其增幅曾達到 47.4%（請參見表 3）。

在這些擴張速度和擴張規模的外顯形式下，還隱含著一些對高等教育健康發展的不利因素如下：

（一）政府在主導規模擴張中顯示強勢權力，當初高教研究機構對超常規擴招的質疑或反對意見，並沒有影響該政策的實施力度，而且，該政策實施之際就實現了歷史上最快的擴張速度。

（二）擴招政策中隱含的教育理念，不僅沒能將教育從作爲經濟發展工具的附屬地位中解放出來，甚至對這種作用有所強化。

無論對高等教育獨立性的忽視，還是對高等教育自主權力的漠視，都很容易引發高等教育發展本應可以避免的問題。事實上，之前的經驗已經對此做出很好的說明。超常擴招過程中存在的顯性和隱性問題，昭示在今後高等教育發展過程中，應該以高等教育自身的規模和能力爲基礎，來消化其他因素的影響；亦應遵從「以教育自身規律爲改革」的基本原則，故應放緩規模擴張速度，同時加快學生培養標準和培養方式的改革，使高校畢業生能夠更快地融入社會生活。

二、高校和專業類型多元化和結構不平衡是改革的結果

獨立學院和私立學校的出現，打破公立高等學校的一統天下，形成四類高校並存的新型高校結構。但是，在新的高校結構中，私立本科學校比例僅爲 1%，學校組織類型的結構很不平衡。私立學校發展的歷史比獨立學院要早 10 幾年，但其規模卻遠遠落後於獨立學院，原因就在於獨立學院與私立本科學校所獲得之國家政策的支持不同：獨立學院獲得公立和私立高校的雙重利益，而私立高校大學部卻不能享有與公立普通院校同樣的發展權力和機遇。例如，普通公立本科學校具有教育部認可的學位發放權利，但是絕大多數私立本科院校沒有此項權利，學生在校學習後，還需要參加國家統一提供的自學考試，按照自學考試制度規定取得相應學分後，獲得自學考試的學位證書和高等教育畢業證書，而不是由就讀學校發放證書。

爲瞭解私立高等學校的發展問題，作者建議在高等教育發展秩序方面實行公平原則，放寬對私立高等學校的法律和行政約束，爲私立高等學校提供平等的發展機會，讓所有高等學校都以獨立法人的身份，平等地爭取社會各種教育資源，俾在發展中實現高等教育結構的自主平衡。

雖然歷經近 20 年的規模擴張，但高等教育在專業結構方面之改革並不明顯，基本

上仍維持八〇年代中期的格局。所以，在滿足社會與個人對高等專業學習機會需求方面，還有很多改革可爲。其中首當其衝的是將政府所主導的學科和專業設置權力交還給高校，讓高等學校能夠根據自身的條件和社會需求，自主地決定學校的學科結構和發展方向。如此，可以縮短學校專業調整與社會發展實踐之間的距離，提高學校根據勞動力市場需求，主動進行專業結構調整的能力。

三、高等教育制度的改革範圍較廣泛，但制度創新的主體還侷限於政府；高校法人權力的相關制度改革力度還不夠強

從上述教育制度的分析可以看到，重要制度的變革大都由政府主導，故作爲制度運行主體的高校，在重要制度改革方面並沒有表現出應有的作爲。其主要原因是，在現行的環境中，高校還不是眞正的法人實體，沒有辦學的自主權力。而且，在現行的制度改正過程中，涉及高校法人地位的制度改革，如學校法人制度、自主招生制度等方面的改革過程，都表現出相對謹愼且進展緩慢。

進一步的制度改革，需要以高校法人制度建設爲核心，明確高校法人的基本權力和責任所在，平衡國家行政權力和高校內部行政權力的關係，賦予高等學校對自身的組織和管理制度方面改革與創新的自主權力。一旦高校本身成爲制度改革的主體後，不僅能夠增強高等教育制度改革的力量，還能提升高等教育制度創新的適應性。因爲，高等學校組織是制度改革的利益相關者，高等學校直接與各種教育利益群體相聯繫，其能更快、更準確地反映各種利益相關者對教育的要求，從理論上看，由學校主導的制度改革，能夠更平衡各種全體的教育需求和利害關係，使新制度的規定更容易被認同和實施。

參考文獻

中國中央（1985）。中共中央關於教育體制改革的決定。載於中國教育年鑑編輯部（主編），**中國教育年鑑 1985—1986**（頁 992-996）。長沙市：湖南教育。

中華人民共和國教育部（2006）。**1998—2006 年教育統計公報**。2006 年 5 月 7 日，取自 http://www.moe.edu.cn

中華人民共和國統計局（2006）。**中國統計年鑑**。北京市：中國統計出版社。

北京師範大學（2006）。**本科教學水準評估工作學習材料（一）**。北京市：作者。

朱九思（1986）。任重而道遠。載於朱九思、姚啓和（主編），**高等教育論叢**（頁 23-39）。武漢市：華中理工大學。

林傑（2005）。擴招後中國高等教育的總體狀況。載於王英傑、劉慧珍（主編），**2005年中國教育發展報告：高等教育的發展、問題與對策**（頁 1-22）。北京市：北京師範大學出版社。

姚啓和（2002）。改革高等學校招生和畢業生就業製度。載於姚啓和、文輔相（主編），**九〇年代中國教育改革大潮叢書：高等教育卷**（頁 88-100）。北京市：北京師範大學。

郝克明、張力（1987）。總論。載於郝克明、汪永銓（主編），**中國高等教育結構研究**（頁 3-38）。北京市：人民教育出版社。

教育部發展規劃司（2005）。**中國教育統計年鑑**。北京市：人民教育出版社。

劉莉莉（2002）。改革辦學體制，發展民辦高等教育。載於姚啓和、文輔相（主編），**九〇年代中國教育改革大潮叢書：高等教育卷**（頁 39-54）。北京市：北京師範大學出版社。

劉慧珍（2004）。北京市屬高校崗位工資爲主體的分配模式研究。載於北京市教育委員會、北京教育科學院（主編），**北京市教育委員會 2002 年度委託課題報告集**（頁 310-325）。北京市：北京教育委員會。

閻光才等（2005）。中國民辦高等教育髮展報告。載於王英傑、劉慧珍。**2005 年中國教育發展報告：高等教育的發展、問題與對策**（頁 133-166）。北京市：北京師範大學出版社。

日本高等教育招收外國學生策略之研究

楊武勳*

摘要

高等教育國際化的重要指標之一是外國留學生人數的多寡。日本的外國留學生人數逐年增加，2005 年時曾經高達 121,812 人，成爲亞洲中留學生最多的國家。在招收留學生策略上，除了稟持「國際援助」的理念，中央政府的政策和大學的密切配合皆是其成功的要素。本文以主要以（一）外國留學生的基本資料分析；（二）政府的留學考試、獎學金、就業等留學生政策與早稻田大學的留學生策略；（三）經濟、政治、文化語言、國際合作等影響因素和（四）未來發展趨勢等四個面向，來探討日本高等教育中招收外國留學生策略，期望能提供我國在制訂留學生政策時的參考。

關鍵詞：日本、高等教育、國際化、留學生

* 楊武勳，國立暨南國際大學比較教育學系助理教授
電子郵件：whyang@ncnu.edu.tw
來稿日期：2007 年 7 月 9 日；修訂日期：2007 年 7 月 26 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

Japan's Strategies of Attracting International Students

Wu-Hsun Yang*

Abstract

Since the enrollment of international students in a country is the main index showing the prestige of the high education of a country, Japan has encouraged international students to study in its higher education institutions. A strategy with a philosophy of "charity and mutual co-operation" as its basis has been developed and with the co-operation between the government and universities. This paper searches for (a) the data about international students in Japan, (b) with which it analyzes the strategy of the government and Waseda University (examination system, scholarship award, employment), (c) It also explores the various factors behind the strategy, (d) Finally, it points out the new trend which may affect our education.

Keywords: Japan, higher education, internationalization, international students

* Wu-Hsun Yang, Assistant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University
E-mail: whyang@ncnu.edu.tw
Manuscript received: July 9, 2007; Modified: July 26, 2007; Accepted: August 15, 2007

壹、前言

高等教育國際化的重要指標之一是外國留學生人數的多寡。我國在大學國際化措施中，除了既有的教育部公費留學、留學貸款外，有別於國科會「菁英留學－專案擴增留學計畫」，教育部另公布「國內各大學校院自行選送人才出國相關辦法」，並增設「學海飛颺」、「學海惜珠」等專案，目的在於短期內擴增留學人數。同時鑑於過去來台的留學生主要以華語學習爲主，教育部對於大學招收外國留學生的獎勵措施開始以外國學生的人數或占該大學在學人數的比率來加以補助，願景希望來台攻讀學位的外國留學生能從 2002 年的 1,283 人成長至 2012 年的 12,830 人（教育部，2006：58）。

相對於台灣，日本雖是亞洲中首先成立近代大學的國家，在近代化的過程中同樣重視人才的獲得（brain gain），但也一直面臨人才流失（brain drain）的困境，大學國際化自然是該國高等教育的重點之一。1983（昭和 53）年中曾根康弘首相推動「招收外國留學生 10 萬人」計畫預計在 2000 年前達成目標，但成長的人數不如預期，直到 2003 年才達成此一目標。2005 年外國留學生達到 121,812 人，比 1998 年幾乎成長近 4 倍，使日本成爲招收留學生的世界第六大國。

2007 年 5 月 16 日安倍晉三首相以議長身份，召開「亞洲開道（Gateway）戰略會議」，提出最重要的 10 個項目，作爲日本今後和亞洲各國合作的願景。其中，大學國際化政策的相關決議有二：其一爲「以新留學政策，建構亞洲高度人才網絡通路」；其二爲「增加競爭性的經費與建構評鑑機制來推動國際化」，足見日本已將留學生政策定位爲未來立足於亞洲的重要策略之一（アジア・ケットウェイ戦略会議，2007）。

因此，本文分析日本外國學生基本資料、留學生政策與影響因素，並歸納其成功的要素。

貳、外國學生基本資料分析

日本招收外國留學生政策之外交色彩極濃厚。1960 年代「所得倍增計畫」加上七〇年代景氣快速復甦後，日本的經濟力量在 1980 年代達到顛峰，留學生政策隨著日本國力提升與經濟發展而日漸擴大。戰後，日本即以「戰後賠償」的方式首次招收印尼的留學生至日本大學就讀，1954 年更創立「國費留學生制度」，以援助亞洲各國的爲目的，積極招收亞洲各國的留學生。1983 年八月文部省召開「二十一世紀留學生政策懇談會」後，1984 年六月發表「展開邁向二十一世紀留學生政策」、「邁向二十一世紀留

學生政策相關宣言」，日本政府隨即推動「招收外國留學生 10 萬人」計畫，預計在 2000 年前達成目標。因此，現階段留學生政策可說是 1980 年代的延續。由圖 1 可知留學生人數從 1983 年的 10,428 人持續成長，除 1996、1997、1998 年、2006 年較上年度下滑外，其餘都呈現增加趨勢。2003 年首度突破 10 萬人，2005 年更成長至 121,812 人，2006 年稍微減少，爲 117,927 人。

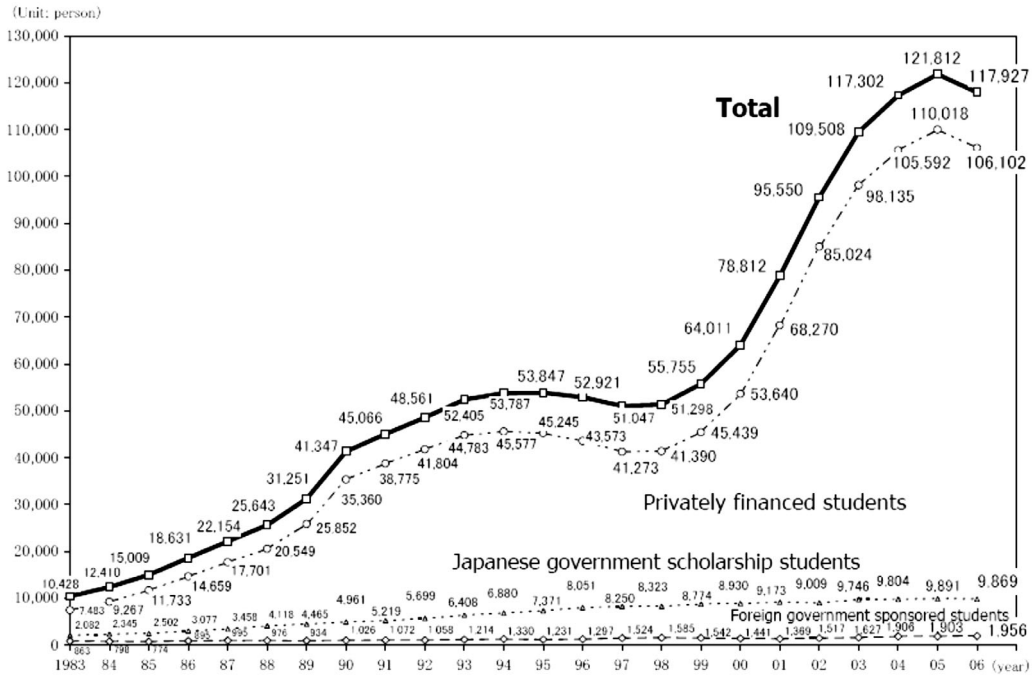

圖 1　日本外國留學生人數成長圖
說明：統計時間爲各年度的 5 月 1 日。
資料來源：日本學生支援機構（2006a）。

從留學生母國區域別來看，亞洲的留學生比例爲 92.7%（2005 年爲 93.3%），歐洲和北美合計占 4.3%（2005 年爲 4.1%）；短期留學生中亞洲占 58.0%（2005 年爲 58.6%），歐洲和北美合計占 4.6%（2005 年爲 4.1%）（參照表 1）。因此，日本外國學生的出身地呈現高度「區域化」的現象。

2006 年在日的中國留學生人數達 74,292 人，占全體留學生的 63.2%，居各國之冠。若將中國、韓國、台灣的留學生合併計算，則占所有留學生的 80.1%。除美國外，亞洲以外各國的留學生所占比率皆不及 1%（參照表 2）。除中、日兩國文化、地理位置相近外，中國留學生占多數的主要原因有二：（一）1978 年後中國政府決定大量派遣留

學生到歐美與日本出國學習（光田明正，1999：218）；（二）1990 年代中國經濟改革開放後，上海、北京等沿海地區的大學畢業生到日本就讀研究所的人數增加，但 2000 年後沿海都市的人口轉往歐美地區留學，取而代之的是東北地區等較貧困地區的中國留學生大幅增加（淺野愼一，2004）。易言之，1978 年後中國開放留學的政策與九〇年代後經濟起飛後所帶來的留學潮是造成中國留日學生人數居高不下的主因。

表 1　2005—2006 年度日本外國留學生人數、分布與比率表

地區別	留學生人數（人）	比率（%）	其中短期留學生所占人數與比率	
			人數（人）	比率（%）
亞洲	109,291	92.7	4,304	58.0
	（113,644）	（93.3）	（3,944）	（58.6）
歐洲	3,307	2.8	1,343	18.1
	（3,106）	（2.5）	（1,177）	（17.5）
北美	2,076	1.8	1,341	18.1
	（1,925）	（1.6）	（1,218）	（18.1）
中南美	1,088	0.9	123	1.7
	（1,024）	（0.8）	（104）	（1.5）
非洲	935	0.8	33	0.4
	（957）	（0.8）	（44）	（0.7）
中東	667	0.6	30	0.4
	（656）	（0.5）	（35）	（0.5）
大洋洲	563	0.5	249	3.4
	（500）	（0.4）	（205）	（3.0）
合計	117,927	100.0	7,423	100.0
	（121,812）	（100.0）	（6,727）	（100.0）

說明：（）爲 2005 年度留學生人數。
資料來源：日本學生支援機構（2006b）。

表 2　2005—2006 年度日本外國留學生各國人數表

國別	留學生人數（人）		所占比率（%）		國別	留學生人數（人）		所占比率（%）	
中國	74,292	（80,592）	63.2	（66.2）	德國	393	（336）	0.3	（0.3）
韓國	15,974	（15,606）	13.5	（12.8）	澳洲	354	（300）	0.3	（0.2）
台灣	4,211	（4,134）	3.6	（3.4）	巴西	342	（338）	0.3	（0.3）
馬來西亞	2,156	（2,114）	1.8	（1.7）	俄羅斯	334	（346）	0.3	（0.3）
越南	2,119	（1,745）	1.8	（1.4）	英國	333	（326）	0.3	（0.3）
美國	1,790	（1,646）	1.5	（1.4）	加拿大	286	（279）	0.2	（0.2）
泰國	1,734	（1,734）	1.5	（1.4）	柬埔寨	278	（298）	0.2	（0.2）
印尼	1,553	（1,488）	1.3	（1.2）	寮國	266	（266）	0.2	（0.2）
孟加拉	1,456	（1,331）	1.2	（1.1）	埃及	251	（219）	0.2	（0.2）
斯里蘭卡	1,143	（907）	1.0	（0.7）	伊朗	236	（235）	0.2	（0.2）
蒙古	1,006	（924）	0.9	（0.8）	土耳其	171	（164）	0.1	（0.1）
尼泊爾	998	（617）	0.8	（0.5）	墨西哥	151	（137）	0.1	（0.1）
緬甸	736	（651）	0.6	（0.5）	烏茲別克	139	（139）	0.1	（0.1）
菲律賓	542	（544）	0.5	（0.4）	瑞典	137	（116）	0.1	（0.1）
印度	525	（410）	0.4	（0.3）	其他	3,604	（3,490）	3.1	（2.9）
法國	417	（380）	0.4	（0.3）	合計	117,927	（121,812）	100.0	（100.0）

說明：（）爲 2005 年度留學生人數。
資料來源：日本學生支援機構（2006b）。

從獲取獎學金有無的方面來看，2006 年日本政府的「國費留學生」[1] 爲 9,869 人，「外國政府國費留學生」[2] 爲 1,956 人，其他的「私費留學生」達 106,102 人。「國費留學生」的比率雖不及 10%，但比例上較其他國家高（參照表 3）。

表 3　2005—2006 年日本國（公）、私費留學生人數表

年度	私費留學生數	國費留學生數	外國政府國費留學生數
2005 年	110,018 人	9,891 人	1,903 人
2006 年	106,102 人	9,869 人	1,956 人

資料來源：日本學生支援機構（2006b）。

[1]「國費留學生」指日本政府給予公費的外國留學生。日本和我國無邦交關係，故由「財團法人交流協會」辦理台灣留日獎學金的事宜，不過統計上並未納入該「國費留學生」人數中。

[2]「外國政府國費留學生」所指的是馬來西亞、印尼、新加坡、阿拉伯大公國、科威特、烏茲別克、寮國、越南、柬埔寨、蒙古、中國、緬甸、孟加拉、韓國等各國政府所派遣的留學生。「外國政府國費留學生」並不含我國公費留學生。筆者認爲原因應該是我國和日本無外交關係，我國教育部公費留學生被歸類於「私費留學生」中計算的結果。

「留學生」的定義根據《出入國管理及難民認定法》規定，指具有「留學簽證」，在日本大學（含研究所）、短期大學、高等專門學校、專修學校（專門課程）和爲進入上述高等教育機構就讀而進入「準備教育課程」[3]受教的外國留學生。此外，「留學生」的種類區分上，除了在高等教育機構接受完整課程的留學生外，亦包含「短期留學生」。即不以取得日本大學相關學位爲目的，而在日本大學中學習、體驗多元文化、語言學習爲目的者，修習學年中的一學期或多學期的學分或接受研究指導的外國留學生稱爲「短期留學生」。

從各在學階段的留學生人數由多至寡來看，大學部爲 60,420 人、研究所 30,910 人、專修學校 21,562 人、短期大學 2,474 人、準備教育課程 2,018 人、高等專門學校 543 人。另外從國、公、私立學校的分布來看，國立爲 29,401 人（24.9%）、公立 2,705 人（2.3%）、私立 85,821 人（72.8%），可見私立學校招收的留學生比例上較高（參照表 4）。

表 4　2005—2006 年度國、公、私立各級中等以上學校學生人數與比率表

		國立		公立		私立		合計	
		人數（人）	比率	人數（人）	比率	人數（人）	比率	人數（人）	比率
在學階段	研究所	19,264	62.3	1,347	4.4	10,299	33.3	30,910	100.0
		（19,333）	（63.9）	（1,312）	（4.3）	（9,633）	（31.8）	（30,278）	（100.0）
	大學部	9,668	16.0	1,335	2.2	49,417	81.8	60,420	100.0
		（9,574）	（15.7）	（1,384）	（2.3）	（50,194）	（82.1）	（61,152）	（100.0）
	短期大學	11	0.4	13	0.5	2,450	99.0	2,474	100.0
		（10）	（0.3）	（26）	（0.8）	（3,055）	（98.8）	（3,091）	（100.0）
	高等專門學校	458	84.3	1	0.2	84	15.5	543	100.0
		（450）	（84.7）	（0）	（0.0）	（81）	（15.3）	（531）	（100.0）
	專修學校	0	0.0	9	0.04	21,553	99.96	21,562	100.0
		（0）	（0.0）	（26）	（0.1）	（25,171）	（99.9）	（25,197）	（100.0）
	準備教育	0	0.0	0	0.0	2,018	100.0	2,018	100.0
		（0）	（0.0）	（0）	（0.0）	（1,563）	（100.0）	（1,563）	（100.0）
	合計	29,401	24.9	2,705	2.3	85,821	72.8	117,927	100.0
		（29,367）	（24.1）	（2,748）	（2.3）	（89,697）	（73.6）	（121,812）	（100.0）

說明：（）爲 2005 年度留學生人數。
資料來源：日本學生支援機構（2006b）。

[3] 某些國家並無規定大學入學前要修滿含中等教育的 12 年教育課程。文部科學省爲賦予大學考試的資格給這類的留學生，在 1999 年指定的新設相關課程，稱爲「準備教育課程」。

參、招收外國學生的具體作爲

一、政府部分

（一）政策脈絡

經過 1950、60 年代的高度經濟成長，1970 年日本企業進出海外市場後，日僑子女的教育問題帶動各界對於教育國際化的重視。1970 年 1 月經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development，OECD）的調查團來到日本，對於其教育制度進行整體的考察並作出具體的建議。隔（1971）年調查團出版《日本的教育政策報告書》中對於大學間的階層化、學歷社會、入學制度有所批判，並鼓勵日本應成爲「世界共同體」的一員，積極參加國際合作事務。對於日本高等教育國際化方面更提出：（1）改善外語教育、（2）改善歸國留學生和外國留學生的雇用問題、（3）改善教育機關雇用外國人的問題、（4）培養具國際觀的人才等具體建議（深代惇郎譯，1972：140-142）。然而，1970 年代初期時正值高等教育大眾化的顛峰期，日本政府只重視高等教育「量」的發展，而教育國際化重點也聚焦於日僑子女的教育問題，所以OECD報告書中對於大學國際化的建議並沒有立刻產生一定程度的影響。

1974 年中央教育審議會「教育・学術・文化の国際交流について」（關於教育、學術、文化的國際交流）的諮詢報告書中強調「培育國際社會中的日本人」，對於大學國際化的推進方面提出：（1）推動區域研究、比較研究等體制、（2）擴增留學生交流的組織與促進交流活動、（3）外國人教師錄用方式上的改善、（4）國際共同研究之支援、（5）政府對於促進國際化活動的大學給予財政上的支持（文部省，1974）。1983 年中曾根首相推動「招收外國留學生 10 萬人」計畫後，隔年日本政府成立「臨時教育審議會」（1984—1987 年），爲現在所謂的「第三次教育改革」揭開序幕。當時日本以經濟大國自居，追求國際化的同時，更強調日本文化的優越性。因此，所謂「招收外國留學生 10 萬人」目的之一是設法讓亞洲留學生學習日本文化，改變其對日本的負面歷史觀，而所謂的「10 萬人」的目標設定也只在媲美當時法國的留學生人數（1980 年時 114,181 人），因此具體的配套措施嚴重不足（楊武勳，2001：83-84）。

影響當今教育改革最爲深遠的「臨時教育審議會」所出版的四次報告書中，當然也不乏關於推動大學國際化的項目，主要的論述在於強調世界和平、日本的國際社會責任、與對於亞洲鄰國認識重要性，而主要施政重點除改善日僑子女教育問題、招收留學生制度、外語學習論述、留學生日語教育、高等教育政策外，特別強調「國際理解」的推動（臨時教育審議会，1988，129-130；235）。臨時教育審議會解散後，大學審議會（1987—2000 年）成爲審議大學教育政策的機關，前後共完成 26 次答申與 2 次

重要的報告。大學審議會的諮詢報告書中直接和「大學國際化」相關者有 6 個報告，即 1991 年五月「大学院の整備充実について」（關於研究所之充實整備）、「平成 5 年度以降の高等教育の計画的整備について」（關於平成五年後高等教育計畫性之充實）、1994 年的「教員採用の改善について」（關於教師錄用改善）、1997 年「高等教育の一層の改善について」（關於高等教育更進一步改善）、1998 年的「二十一世紀の大学像と今後の改革方策について —競争的環境の中で個性が輝く大学—」（關於二十一世紀大學像與今後改革的方案—在競爭環境中發揮其特色之大學—）和 2000 年「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」（全球化時代下所希求高等教育之定位），其中 2000 年的報告書可謂集前者之大成，內容涵蓋日本學生、學者的海外派遣、推動招收留學生、大學的國際交流、推動國際教育合作、大學組織運作中外國人教師的參與等（周錢秀，2006：26-27），顯示大學國際化的政策深化至學分抵免、國際合作等層面。

2003 年中央教育審議會發表「留學生政策的嶄新展開」（新たな留学生政策の展開について）諮詢報告書。該報告書中對於留學生政策有五大方向與四大具體措施。五大方向爲：（1）同時推動招收外國留學生與派遣日本留學生、（2）推動各個大學爲實施留學生政策的主體、（3）支援日本人海外留學、（4）確保留學生的品質與充實相關措施、（5）設立「獨立行政法人日本學生支援機關」強化對於留學生和大學的支援體制。四大具體措施爲：（1）充實大學招收留學生體制與強化國際競爭力、（2）支援海外留學上的各種教育研究多樣化的需求、（3）充實招收留學生體制、（4）推動高中生留學（文部科學省，2003）。

2007 年 5 月 16 日安倍晉三首相，召開「亞洲閘道（Gateway）戰略會議」，更確立留學生政策爲日本今後重要的國際戰略之一。

（二）政府專責機構

留學生相關事務除了大學中的教育研究外，尚包含以留學生爲對象的學習獎勵費、獎學金、住宿等支援措施。原本這些業務是由日本國際教育支援協會、內外學生中心、國際學友會、關西國際學友會、特殊法人日本育英會個別掌管。有鑑於財團法人的權責部分重複，留學生不清楚何種事務應找何種窗口，日本政府在 2004 年 4 月 1 日整合上述機構，成立「獨立行政法人日本學生支援機構」（Japan Student Services Organization，JASSO），統一處理下列業務（日本學生支援機構，2007a）。

1.日本人獎學金貸款

獎學金貸款原爲日本育英會的業務，主要是爲日本人。2004 年日本學生支援機構成立後，此項業務的框架不變，但增加兩項業務。其一，對於成績優秀的日本人研究生給予不必償還的獎學金，以提升學生升學、研究的意願。其二，當學生申請貸款時，日本支援機構可作爲連帶保證人或保證人，對於學生貸款的機關償還一定的保證金。

此舉可提升學生貸款的金錢觀念，讓學生養成負責、自立的精神。

2.外國留學生的獎學金

對於成績優秀、同時須要經濟支助的私費外國留學生，日本學生支援機構提供「學習獎勵費」（研究生每月 73,000 日圓、大學部學生每月 52,000 日圓）。另外，對於「短期留學生」也發給每月 80,000 日圓的獎學金。

（三）資訊提供

相關資訊的流通有助於留學生在選擇符合自己留學目的的大學。日本留學生支援機構的留學中心透過網站、電子郵件信箱、電話和面談，提供各種相關資訊給留學生與相關單位，各國的日本大使館也有相關圖書室，並提供留學諮詢、資訊提供等服務。

（四）辦理海外宣傳

爲了讓有意願留學日本的外國人能獲得留學相關的正確資訊，日本政府 1989 年起在亞洲國家舉辦「日本留學說明會」（日本留學博覽會）。說明會以兩種形式進行：其一，整體說明會（研討會）包含邀請具有日本留學經驗者演講、關於日本留學主要事項的說明、諮詢問答。其二是個別的諮商。參展的日本大學在說明會場設有攤位，實施個別的諮詢。日本學生支援機構也設有攤位，針對日本留學一般的事項實施諮詢服務。另外會場也有介紹日本社會文化、大學資訊的多媒體展覽。這些說明會曾在台灣、韓國、印尼、泰國、越南、馬來西亞、中國等地舉行。

（五）獎學金

1954 年國費獎學金設置以來，獎學金的種類不斷地擴增，現今有研究生、研習教師留學生、大學部留學生、日語・日本文化研究留學生、高等專門學校留學生、專修學校留學生、年輕領導人計畫（Young Leaders’ Program，YLP）留學生等七種獎學金，其資格、年齡限制、留學期間、招生對象、獎學金額度等皆完全不同（光田明正，1999，190-195；文部科學省，2006a：23）。其中研究生的人數、金額都比其他獎學金多。另外，爲培養國際間活躍的年輕領導人，特別設立年輕領導人計畫獎學金，給予 25 萬 8,000 日圓的獎學金（參照表 5）。上述七種獎學金中有五種是針對「開發中國家」的留學生，足見招收留學生政策上「國際援助」的色彩濃厚。

除了國費獎學金外，2005 年時 23 個地方政府、30 個地方國際交流協會、210 所大學、156 個企業、民間團體分別提供留學生獎學金。金額從 50,000 日圓到 15 萬日圓不等，期間從 1 年到 3 年不等，大都有不得和其他獎學金重複支領的規定。有別於其他獎學金，博士班的留學生可以申請「日本學術振興會」（相當我國的「行政院國家科學委員會」）或部分財團的研究補助費。日本學術振興會的「特別研究員」制度提供研究所博士班學生和畢業生每月「研究獎勵金」（生活費），每年另外支給「研究費」。特別研究員分成 DC1（Doctoral Course 1）、DC2（Doctoral Course 2）、PD（Post Doctor）和 SPD（Super Post Doctor）四種，申請資格、獎學金金額各不相同（參照表 6）。不過

申請這種獎學金條件除成績優秀外，也必須和日本學生一起申請，因此競爭激烈，不易獲得。

表 5　日本享公費之外國留學生種類及待遇表（平成 18 年度預算）

區分	研究生	研習教師留學生	大學部留學生	日語・日本文化研究留學生	高等專門學校留學生	專修學校留學生	年輕領導人計畫（YLP）留學生
創設年度	1954 年度	1980 年度	1954 年度	1979 年度	1984 年度	1984 年度	平成 13 年度
等級	研究所水準		大學部水準				研究所水準
資格	大學（大學部）畢業以上者	大學（大學部）畢業以上程度者	高中畢業程度者	於大學（大學部）在學中者	高中畢業程度者	高中畢業程度者	大學（大學部）畢業以上者
年齡限制（錄取時）	未滿 35 歲		17 歲以上未滿 22 歲	18 歲以上未滿 30 歲	17 歲以上未滿 22 歲	17 歲以上未滿 22 歲	行政課程：原則上未滿 40 歲 地方行政課程：原則上未滿 40 歲 醫療行政課程：原則上未滿 40 歲 商務課程：原則上未滿 35 歲 法律課程：原則上未滿 40 歲
期間	包含日語教育 2 年以內	包含日語教育 1 年 6 個月以內	包含日語教育 5 年（醫・齒・獸醫學 7 年）	1 個學年	包含日語教育 4 年（攻讀商船學 4 年 6 個月）	包含日語教育 3 年	1 年
日語預備教育	半年（北海道大學等 54 大學）具備充足日語能力者直接入學		1 年（東京外語大學・大阪外語大學）	無	1 年（獨）日本學生支援機構東京日語教育中心	1 年（文化外語專門學校（獨）日本學生支援機構大阪日語教育中心）	無
專門教育	於研究所攻讀專門領域	於教師養成學院進行特別研習	接受大學部教育	日語或日本現勢之特別研習	接受高專 3 年插班入學教育	接受專修學校專門課程之教育	研究所碩士課程
招生對象國（包含地區）	世界各國（168 國・地區）	開發中國家等（64 國）	開發中國家等（100 國・地區）	世界各國（74 國・地區）	開發中國家（40 國・地區）	開發中國家等（49 國・地區）	開發中國家等（25 國）
新制申請預定數	※ 4,020→4,030 人	155 人	478 人	340 人	90 人	110 人	70 人
獎學金	月額 172,000 日圓		月額 134,000 日圓				月額 258,000 日圓
授課費	國立大學法人及高等專門學校機構不收費用，公私立則是文部科學省負擔						
渡航旅費	往來航空運賃（機票）支給						
研究旅費	不給付						預算範圍內給付
第一個月生活費	一律 25,000 日圓						
醫療費補助	預算範圍內給付						

說明：1.有關上述留學研究生待遇的部份是以大使館推薦而錄取的情況而定，以其他方式錄取的情形則以此爲標準。

2. ※爲該種獎學金的人數從 2005 年到 2006 年的變動情形。

資料來源：文部科學省（2006a）。

表 6　日本學術振興會特別研究員的種類與獎學金額度表

種類	DC1	DC2	PD	SPD
資格	博士 1 年級	博士 2 年級以上	取得博士學位者	取得博士學位者，研究成果特別優異者
補助期間	最多 3 年	最多 2 年	最多 3 年	最多 3 年
每月「研究獎勵金」	200,000 日圓	200,000 日圓	364,000 日圓	446,000 日圓
每年「研究費」	最多 150 萬日圓	最多 150 萬日圓	最多 150 萬日圓	最多 300 萬日圓

說明：各項申請年齡限制爲 34 歲以下。2007 年度員額爲 1,400 人。
資料來源：日本學術振興會（2007）。

（六）留學生的種類與語言考試

語言學習成果的優劣關係留學生的學習效果，因此日本政府希望所有的留學生有一定學力和語言能力（特別是日語）。但國費留學生和私費留學生的考試流程、項目不同，以下分別說明之。

1.國費留學生

國費的留學生進入日本國內前必須參加日本政府（或大使館）辦理或委託辦理的書類審查、紙筆測驗、面試等一連串的考試，再由文部科學省和大學商議決定錄取人選（參照圖 2）。

國費留學生的紙筆測驗項目依留學生種類而不同。研究所留學生和教師言留學生僅有英、日語。大學部學生的文組須考日語、英語、數學（A）、世界史；理工科須考日語、英語、數學（B）、理科（物理、化學、生物任選 2 科）；日語˙日本文化研究留學生僅考日語；高等專門學校留學生考日語、數學、物理或化學；專修學校留學生考日語、英語、數學（參照表 7）。在日本入學之前必須在國立大學留學生中心等日語教育指定機構接受爲期 6 個月至 1 年不等的日語教育。

2.私費留學生

私費留學生的考試流程有兩種：一是進入日本前已參加日本學生支援機構主辦的「日本留學測驗」[4]（含日語測驗），通過後即可申請就讀日本大學；其二是先入境日本，參加各大學日語中心或「日本語教育機關」[5]的日語課程後再參加「日本留學測驗」，通過大學甄選後進入就讀。另外，國際教育支援協會每年十二月第一個星期日在全球各地舉行「日語能力測驗」，[6]爲世界最有公信力的日語測驗（參照圖 3）。一般而言，進入大學部就讀前，留學生必須具備該種測驗「一級」（約學習 900 小時）的日語能力。

[4]「日本留學測驗」（Examination for Japanese University Admission for International Students，EJU）始於 2002 年，每年六月和十一月的第三個星期日分別在日本國內和國外（以亞洲爲中心選定 13 個國家（16 個都市），台灣地區測驗地點爲台北）舉行。考試分爲文科和理工科兩組。前者考試科目爲日語、數學、綜合科目（日本歷史、地理、社會）；後者則爲日語、數學和理科（三選二；物理、化學、生物）。

[5]「日本語教育機關」由財團法人日本語教育協會認定，2004 年十二月時達 430 所。同年七月學生有 35,379 人，畢業生 28,017 人中有 20,360 人（占 72.4%）進入日本的高等教育機構就讀。

[6]「日語能力測驗」共分四個等級，一級（高級程度，約學習 900 小時）、二級（約學習 600 小時）、三級（約學習 300 小時）、四級（初級程度，約學習 150 小時），每級均含有「文字・語彙」、「聽解」及「讀解・文法」三項測驗。

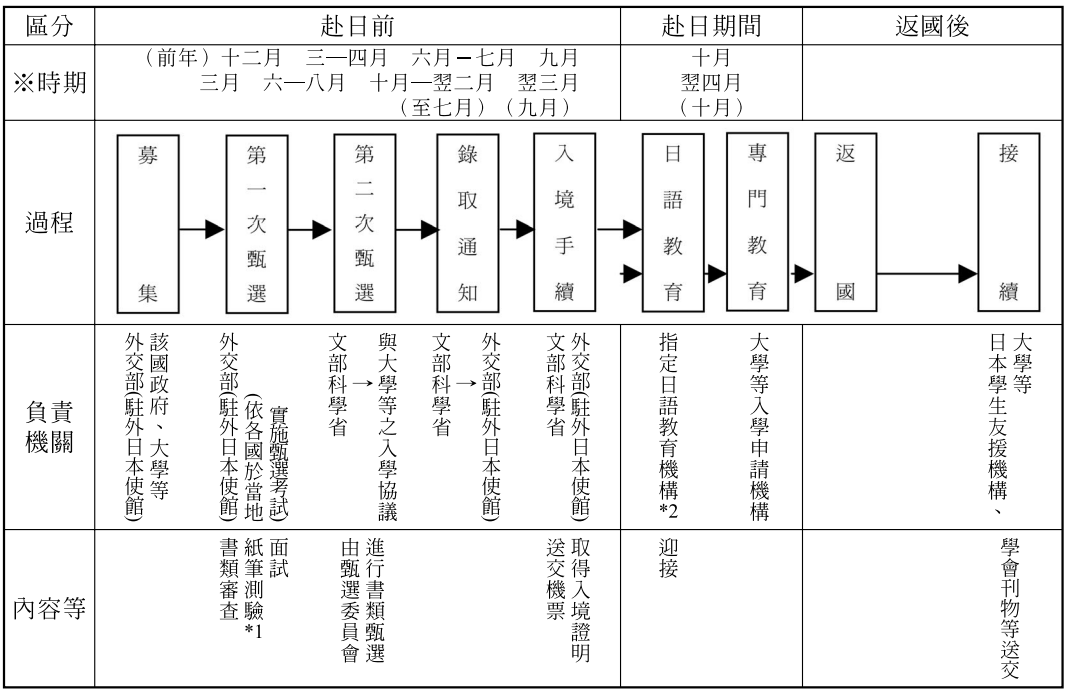

圖 2　日本國費外國留學生招收、甄選過程圖

說明：*時期：上段爲日語・日本文化研修留學生、教師研修留學生；下段爲大學部留學生、留學研究生、高等專門學校留學生、專修學校留學生〈（ ）爲十月赴日的留學研究生〉。

資料來源：文部科學省（2006a）。

表 7　日本國費推薦之外國留學生甄選考試科目表

區分		＊1 紙筆測驗	＊2 日語教育指定機構
研究所	研究所留學生	日語、英語（自由參加）	國立大學留學生中心等（6 個月）
	教師研修留學生	日語、英語	國立大學留學生中心等（6 個月）
大學部	大學部留學生	〔文科〕日語、英語、數學（A）、世界史 〔理工科〕日語、英語、數學（B）、理科（物理、化學、生物任選 2 科）	東京外國語大學、大阪外國語大學之留學生日語教育中心（1 年）
	日語・日本文化研修留學生	日語	———
高等專門學校留學生		日語、數學、物理或化學	日本學生支援機構東京日語教育中心（1 年）
專修學校留學生		日語、英語、數學	文化外語專門學校、日本學生支援機構大阪日語教育中心（1 年）

資料來源：文部科學省（2006a）。

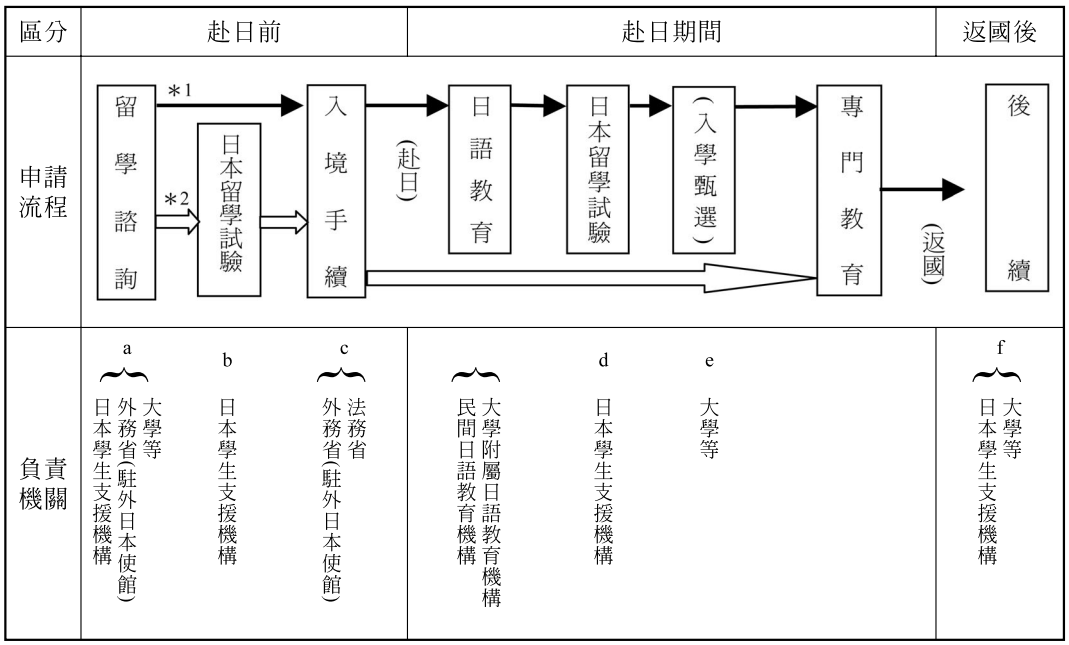

圖 3　日本私費外國留學生申請入學流程圖

說明：1. a.提供留學生相關情報；b.和d.查詢地址：日本學生支援機構留學生事業部留學試驗課；c.法務省（地方入境管理局）：居留資格認定證明書；d.外務省（駐外日本使館）：發給簽證；e.實施留學生特別甄試等；f.製作返國留學生名冊等。

2.*1：赴日接受日語教育後參加日本留學試驗而進大學等的情況；

*2：接受日本留學試驗後於赴日前取得入學許可的情況（如有必要，也有赴日後接受日語教育的情形）。

資料來源：文部科學省（2006a）。

如表 8 所示，並非每所大學在招收留學生都會利用「日本留學測驗」制度，2006 年時四年制大學中實施該制度招收國立大學爲 81 所（98%）、公立大學 47 所（64%）、私立大學 269 所（48%）；二年制的短期大學則爲公立大學 8 所（32%）、私立大學 77 所（21%）（日本學生支援機構，2006，12 月 26 日）。

表 8　利用「日本留學測驗」招收外國留學生的大學數量表（2006 年 12 月 26 日）

	國立	公立	私立	合計
四年制大學	81（98%）	47（64%）	269（48%）	397（56%）
短期大學	0（0%）	8（32%）	77（21%）	85（21%）

資料來源：日本學生支援機構（2006，12 月 26 日）。

二、對外的合作關係

（一）大學間交流協定

所謂「大學間交流協定」指兩個大學間基於教學、學術相互交流的必要性，而獨自締結的協議書（含備忘錄）等。日本文部科學省的相關調查對象包含四年制大學、短期大學、國立專門學校和獨立研究機構，其定義爲大學、學院、研究所、大學內部研究機構和外國大學、機構間的交流協定。近幾年日本與外國大學締結協定的總數持續增加，2004 年十月時達 11,292 件，以日本國立、私立學校的校數來看，國立大學在交流協定的比率比私立大學高（參照表 9）。

表 9　日本各類大學與外國大學交流協定總數表　　單位：件

年度	國立大學	公立大學	私立大學	其他	協定總數
2000 年	2,791	184	3,260	82	6,317
2001 年	3,823	320	4,540	196	8,879
2002 年	4,322	355	5,060	277	10,014
2003 年	4,674	393	5,724	298	11,089
2004 年	4,788	362	5,604	538	11,292

說明：2004 年度的數字不包含複數機關共同締結的「策略聯盟」，2003 年度以前的則包含「策略聯盟」的數字。

資料來源：文部科學省（2005）。

國、公、私立大學的交流協定的外國在比率上有些許差異，2004 年時前三名都集中於美國、中國、韓國三個國家。2004 年度這三個國家協定締結數，及其所占比率分別爲美國 2,105 件（18.6%）、中國 2,054 件（18.2%）、韓國 1,149 件（10.2%）（參照表 10）。由於中國高等教育發展迅速，和中國和日本大學交流協定的總數在近幾年極可能超越美國。

表 10　與日本交流協定之世界前五名國家件數統計表（依照大學設置形態分類）

	國立大學		公立大學		私立大學		全體	
第 1 名	中國	955 件（19.9%）	中國	88 件（24.3%）	美國	1,299 件（23.2%）	美國	2,105 件（18.6%）
第 2 名	美國	629 件（13.1%）	美國	73 件（20.2%）	中國	944 件（16.8%）	中國	2,054 件（18.2%）
第 3 名	韓國	522 件（10.9%）	韓國	40 件（11.0%）	韓國	528 件（9.4%）	韓國	1,149 件（10.2%）
第 4 名	德國	242 件（5.1%）	澳洲	20 件（5.5%）	英國	383 件（6.8%）	英國	634 件（5.6%）
第 5 名	泰國	230 件（4.8%）	英國	19 件（5.2%）	澳洲	283 件（5.0%）	澳洲	488 件（4.3%）

資料來源：文部科學省（2005）。

協定的交流內容大致可分爲以學生交流（含學分抵免、共同課程）、教師、研究者交流和職員交流。全體而言，學生交流 9,813 件（86.9%），教師、研究者交流 9,439 件，（83.9%）；職員交流 2,324 件（20.9%）。30%的協定和學分抵免有關（參照表 11）。

表 11　2004 年度日本大學交流協定內容分類統計表　　單位：件

	學生交流			教師、研究者交流	職員交流
		學分抵免	共同課程		
國立大學	4,252（88.8%）	1,628（34.0%）	3（0.1%）	4,455（93.3%）	1,171（24.6%）
公立大學	303（83.7%）	40（11.0%）	0（-）	314（87.3%）	34（9.9%）
私立大學	5,174（92.3%）	1,661（29.6%）	57（1.0%）	4,149（74.4%）	1,076（19.6%）
其　　他	84（15.6%）	2（03.%）	0（-）	521（97.0%）	43（8.2%）
合　　計	9,813（86.9%）	3,331（29.5%）	60（0.5%）	9,439（83.9%）	2,324（20.9%）

說明：1.（）爲占 2004 年十月協定總數 11,292 件的比率。
2.「共同課程」指根據協定的內容，兩校共同製作特定的課程內容，並在本校或對方學校中實施一定時間的教育課程。
資料來源：文部科學省（2005）。

（二）亞太大學交流機構（UMAP）

「亞太大學交流機構」（University Mobility in Asia and the Pacific，UMAP）是 1991 年時由澳洲政府和澳洲大學學長協會提議而設立，1998 年更通過亞太大學交流機構憲章，推動亞太地區大學間的交流，目前會員國涵蓋亞太地區的 30 個國家。

該機構的目的在於「推動亞太地區高等教育機構的合作，增進學生與教職員的交流、提升高等教育的品質，進而深化亞太地區內各國、各區域文化、經濟、社會制度的相互理解」。主要的目的如下：（1）推動亞太地區學生、教職員的交流、（2）訂定學分抵免處理原則、建立維護學分抵免協定上學生權益的雛形、（3）提供兩所大學移轉至多所大學間合作協議的方法、（4）提供援助給贊成UMAP理念的地區或政府（UMAP日本國內委員會，2007a）。

現今亞太大學交流機構的具體活動如下：（1）亞太大學交流機構學分抵免計畫（UMAP Credit Transfer Scheme，UCTS）：1999 年開始實施國內外大學學分抵免的計畫。（2）短期留學制度：利用「亞太大學交流機構短期留學推動制度信託基金」，繼續辦理日本國際教育協會的短期留學制度，並將對象擴大到全世界各地的留學生。但辦理亞太大學交流機構學分抵免計畫的國家或地區享有優先權。（3）亞太大學交流機構領袖計畫（UMAP Leaders’ Program）：2000 年起利用每年暑假期間招收 40 名亞太地區的學生到日本參加課程，以英文授課，並透過亞太大學交流機構學分抵免計畫系統，承認其學分，以培養青年學生成爲未來的領袖。（4）亞太大學交流機構留學生支援一時

獎學金：利用「亞太大學交流機構短期留學推動制度信託基金」，給付私費留學生一時獎學金，以解決首次赴日的暫時急用（UMAP 日本國內委員會，2007b）。

（三）其他非政府組織（Non-Government Organization，NGO）

除了文部科學省、日本學支援機構外，尚有一些行政法人或財團法人辦理或協助處理留學生事務。

1.財團法人日本國際教育支援協會（Japan Educational Exchanges and Services，JEES）

財團法人日本國際教育支援協會（2006 年預算爲 30 億 9,000 萬日圓）的設立目的是對日本人和外國留學生提供必要的援助，透過留學生的教育、學術國際交流，提升日本的學術、教育發展、並促進國際間的理解與親善。其主要業務內容包含企業、個人提供的留學生獎學金（每月從 3 萬—15 萬日圓不等）事務、留學生住宅綜合保險、學生教育研究意外保險、提供學生打工資訊等。該機構在東京、札幌、仙台、金澤、名古屋、京都、大阪、神戶、廣島、松山、福岡、大分設有辦公室，提供各地上述和留學生相關的各種資訊。雖然目前該協會的事務窗口歸屬日本學生支援機構，但實際執行仍由協會本身運作。

2.獨立行政法人日本學術振興會（Japan Society for the Promotion of Science，JSPS）

獨立行政法人日本學術振興會和台灣行政院國家科學委員會的性質相當，主要提供研究資金、提供學術國際交流的管道、從事學術上的應用等研究，以達到振興日本學術的目的。留學生相關的業務除提供上述的特別研究員獎勵金外，JSPS 也在 2005 年起和德國研究協會共同推動「日德研究所共同課程」（Japanese-German Graduate Externship-International Research Training Group），以互相派遣留學生（每年派遣 6 名博士升至德國參加 10 個交流學習）、教師和研究生共同指導、共同研討會的方式，進行國際交流。同時也進行相關的經濟支援活動，以提供亞洲各國優秀的研究者獲得「論文博士」學位。2005 年度共有 28 外國人名以此方式獲得博士學位。此外，2005 至 2010 年該機構和文部科學省、科學技術國際交流中心共同推動「大學國際戰略本部強化事業」（2005 年預算爲 5 億日圓），在 68 件申請案中選定 19 所大學和 1 所研究機構，透過大學的國際化策略、行銷技術等積極部署海外據點，網羅國際人才，進行國際合作等活動（文部科學省，2006b）。

3.財團法人亞洲學生文化協會（The Asian Students Cultural Association，ASCA）

財團法人亞洲學生文化協會成立於 1957 年，其目的在於透過日本和亞洲諸國青年學生的共同生活，達到和平、學術、文化與經濟的交流，對於亞洲各國的親善和世界和平有所貢獻，其主要業務爲提供留學生宿舍、日語課程、留學生支援（以網頁、書籍、雜誌出版、留學生與日本人交流等提供資訊），並編輯、發行「月刊亞洲之友」爲主要刊物（財團法人亞洲學生文化協會，2007）。

三、大學招收外國留學生的策略：以早稻田大學爲例

早稻田大學的前身爲成立於 1882 年的東京專門學校，爲歷史最悠久的私立大學之一，目前學生人數超過 50,000 人。爲因應國際化的趨勢，有效整合校內資源，2003 年八月成立一級單位「國際部」專司國際化事務，其下設有「國際課」負責企畫、海外事務、交換教授等事務；「學生交流企畫課」負責交換學生事務的企畫；「留學中心」則負責交換學生的派遣、招收、獎學金的發放、國際教育學程與外國留學生的入學考試等。專責單位分工細膩足見該校對於國際化事務之重視。

2006 年該校外國學生人數爲 2,190 人（僅次於東京大學的 2,269 人），而研究所的外國留學生（含旁聽生等）達 1,055 人，占留學生人數的一半。其次是大學部 599 人、國際教養學院（1 年課程）163 人、日語中心 141 人。私費的留學生人數遠超過國費留學生（參照表 12）。

表 12　2006 年度早稻田大學外國學生人數表　　單位：人

區分		私費	國費	合計
大學部		599	0	599
研究所	博士班正規生	272	62	334
	碩士班正規生	656	77	733
	選修學分生	117	60	177
	外國人特別旁聽生	3	16	19
	旁聽生	7	0	7
	小計	1,055	215	1,270
國際教養學院（一年課程）		163	0	163
日語中心		141	17	158
合計		1,958	262	2,190

資料來源：早稻田大學（2006，5 月 1 日）。

早稻田大學和外國大學交流協定可依大學間交流協定、留學中心交流協定、系所交流協定和友好交流要綱與系所間交流計畫等不同層級，2006 年十二月時總數達 437 件，締結的國家遍及世界各地 74 國（參照表 13）。

表 13　2006 年度早稻田大學交流協定數量表　　單位：件

協定種類	協定總數	締結大學、機構	締結國家
大學間協定	292	302	74
留學中心協定	7	60	2
系所交流協定	125	128	21
友好交流要綱、系所間交流計畫	23	25	12

說明：302 所「締結大學、機構」中包含 10 所日本國內協定締結校。
資料來源：早稻田大學（2006，12 月 13 日）。

（一）申請入學流程

外國學生申請入學的流程依照大學部、研究生、交換學生的種類而不同，茲說明如下：

1.大學部：外國學生的身份特殊，和日本人的入學考試分開舉辦，應考資格不盡相同，詳細如表 14。大學部入學考試一般以學院爲中心舉行，報名與考試時間均不一。

表 14　2007 年度早稻田大學外國學生大學部入學考試應考資格表

學院名稱	應　考　資　格
政治經濟學院 文化構想學院 文學院	參加 2006 年十一月日本留學測驗的「日本語科目」考試（或已參加 2006 年六月日本留學測驗的「日本語科目」考試）
教育學院	參加 2006 年十一月日本留學測驗的「日本語科目」考試（或已參加 2006 年六月日本留學測驗的「日本語科目」考試） ※報考理學系生物學組者，必須參加 2006 年十一月的日本留學測驗的「日本語科目」、「理科」（生物、物理、化學 3 選 2）、「數學組 2」考試，並以日語作答（或已參加 2006 年六月日本留學測驗的「日本語科目」、「理科」（生物、物理、化學 3 選 2）、「數學組 2」考試者，亦可）
法學院 基幹理工學院 創造理工學院 先進理工學院	必須參加 2006 年十一月日本留學測驗的「日本語科目」考試（或已參加 2006 年六月日本留學測驗的「日本語科目」考試）
商學院	（1）必須以日語參加 2006 年十一月日本留學測驗的「日本語科目」、「綜合科目」、「數學組 1 或 2」考試，並以日語作答（或已參加 2006 年六月日本留學測驗的「日本語科目」、「綜合科目」、「數學組 1 或 2」考試） （2）提出 TOEFL 考試成績單
社會科學院	（1）必須參加 2006 年十一月日本留學測驗的「日本語科目」考試（或已參加 2006 年六月日本留學測驗的「日本語科目」考試） （2）提出 TOEFL 考試成績單
人間科學院	（1）必須參加 2006 年六月實施的日本留學測驗的「日本語科目」考試（或已參加 2005 年十一月實施的日本留學測驗的「日本語科目」考試） （2）提出 TOEFL 考試成績單
體育科學院	（1）必須以日語參加 2006 年十一月日本留學測驗的「日本語科目」、「綜合科目」、「數學組 1」考試，並以日語作答（或已參加 2006 年六月日本留學測驗的「日本語科目」、「綜合科目」、「數學組 1 或 2」考試 （2）提出 TOEFL 考試成績單 （3）提出規定的「報名理由書」（日語）

說明：國際教養學院單獨招生，故不在此表中。
資料來源：早稻田大學（2006）。

2.研究所：早稻田大學研究所外國學生入學考試分爲兩種：其一是早稻田大學留學中心舉行的外國人研究所入學特別考試，如政治研究所、商學研究所、經濟學研究所、理工研究所、法學研究所、教育學研究所、文學研究所、人間科學研究所、社會科學研究所、體育科學研究所；其二則是由各研究所獨立招生，如情報生產系統研究所、財務研究所、亞太研究所、日本語研究所、法務研究所、會計研究所、國際情報通信研究所與公共經營研究所等。不過獨立招生並不代表考試較難或外國學生較少，例如亞太研究所和日本語研究所外國學生的比例並不低。

3.交換留學生：交換留學生主要由具有交流協定的外國大學推薦，各學院或研究所審查。一般而言，審查的內容包含在校成績單、日語能力證明、自傳、推薦信與學費、生活經費來源證明等。

（二）學生的生活與學業輔導

早稻田大學對於外國學生的生活與學業輔導十分多樣化，大致有下列幾項策略：

1.課外活動：提供外國學生參加歌舞伎、相撲、音樂會、旅行、寄宿家庭等校內外活動資訊。

2.醫療費補助：除每年健康檢查外，居住 1 年以上的外國學生必須在戶籍所在地強制加入國民健康保險。日本學生支援機構對於參加國民健康保險的外國學生補助 35% 的診療費。

3.住宿禮金補助費：在日本租屋時要負擔龐大的禮金、租金與尋找連帶保證人，因此財團法人日本國際教育支援協會委託早稻田大學作爲留學生租屋時的連帶保證人，此爲「留學生住宅綜合保險」制度。另對於新報到的私費外國學生第一次搬家時，學生生活會可提供 40,000 日圓的補助金。

4.研究室旅行、學會參加補助費：私費留學生參加研究室旅行或和研究領域相關的學會時，每年可申請補助費一次（隔夜住宿 10,000 日圓、當日往返 3,000 日圓）。

5.輔導員（tutor）制度：指導教授認爲新入學的外國研究生在日語或學業上有加強的必要時，可聘請同研究室的學生（大部分爲日本學生）爲輔導員，指導外國學生學習，但以 1 年爲限。

6.獎學金：外國人獎學金種類繁多，其來源可分爲校內、日本政府、外國政府或提供獎學金的財團、公益法人等等。申請學生必先登記，然後由各學院、研究所辦公室向大學推薦。

肆、外國學生招生策略影響因素

如上述所言，日本的外國留學生政策在 1983 年後一直以政府主導的方式推動，不

但獲得日本政府國費獎學金外國學生持續增加，私費留學生的人數的成長更是驚人。留學生人數急速增加的時間點有二，其一是 1983 年「招收外國留學生 10 萬人」計畫開始；另外則是 1990 年代後半至今。以下從經濟、政治、文化語言和國際合作四方面來探討影響外國學生招生的策略因素。

一、經濟

日本在 1980 年代經濟實力達到高峰，成爲美國以外的最大經濟體。從勞力密集產業發展成知識密集產業的日本，和美國產生貿易摩擦，一度動搖美國在世界經濟的領導地位。1985 年「廣場協定」（Plaza Agreement）簽訂後，強勢的日幣更讓日本獲得亞洲金融市場的領導地位。日本的經濟地位固然對「招收外國留學生 10 萬人」政策有其正面的效應，但對於留學生而言，若在日本學得一技之長，日後無論居留在日本或返國皆可以有理想的工作保障。當時有些留學生靠打工便可以養家活口，甚至爲母國帶來可觀的外匯收入。

1990 年初期日本泡沫經濟破滅與產業空洞化的雙重不利影響下，日本的經濟遭受空前的打擊。景氣的低迷讓日本的留學環境失去部分的魅力，1994—1998 年間外國學生的人數跌至谷底，一直到 1999 年後才又大幅回升（米澤彰純、木村出，2004：17）。

如上所言，日本招收留學生的政策帶有外交色彩，因此一直以來「經濟支援」意味濃厚。不過最近有研究顯示留學生的經濟效果不可忽視。首先，對於現在面臨產業空洞化的日本，外國留學生可視爲一種的互補、甚至高級的勞動力（米澤彰純、木村出，2004：17）。因此部分大學、財團法人（如「大學策略聯盟京都」）、外國人雇用服務中心和企業等積極舉行外國留學生的生涯講座和就業說明會，協助留學生在日本或外國的日資企業就職（清水郁子，2005）。

雖然留學生政策有藉擴張國費留學生員額以吸引私費留學生來日就讀的意圖，但總務省留學生政策評鑑報告書（2005）的分析顯示兩者間的關連性並不明確。然而，私費留學生所帶來的經濟效果不可忽視。例如佐藤由利子（2006）的研究發現，1990 年代時私費留學生的減少對於日本的經濟成長有負面影響，但 1999 年後隨著人數的增加，經濟效果逐漸浮現。2003 年度私費留學生帶來的經濟效果（學費收入＋留學生本人與家人的生活費－日本政府與大學的經濟支援）約爲 1,559 億日圓。同一年度外國留學生爲美國帶來 14,805 億日圓的經濟效果，爲日本的 9.5 倍。

以 2005 年四年制大學的外國學生畢業生選擇在日本發展的人數來看，博士班畢業生有 700 人（31.6%）就業，75 人升學（3.4%）；碩士班畢業生有 1,917 人（33.4%）就業，1,647 人升學（28.7%）；學士班畢業生有 3,542 人（34.8%）就業，3,152 人升學（31.0%）（日本學生支援機構，2007，1 月 19 日a）。換言之，學、碩士班畢業生有超

過 2/3、博士班畢業生也有 1/3 留在日本發展。由此可見，外國留學生對於勞動力的提供與經濟效果具有正面效益。

二、政治

政治因素對於留學生的影響反映在留學生的居留資格與管理問題上。日本的出入境管理制度向來以嚴格聞名，留學生的居留主要是透過法務省（出入境管理局）、區公所與大學三者之間的合作關係來加以管理。有鑑於 1990 年初期留學生人數下滑，日本在留學生的入境管理上曾經進行一連串的鬆綁。如 1996 年廢止「身份保證人制度」（以往，保證人容易成爲「人頭」，成爲犯罪的溫床），1998 年修正「資格外活動」（打工）的時間分配限制（由「每天只能工作 4 小時」改爲「每週只能工作 28 小時」），1999 年延長居留簽證時間（由「1 次 1 年」視情形延長爲 1 次 2 年或 3 年），取消採集左手拇指指紋等。另外，爲遏止外國人犯罪，2005 年修正「出入國管理及難民認定法」，設立「取消居留資格制度」、「命令出境制度」，並提高非法打工的罰則，其目的無非是要杜絕「假留學、眞打工」的不良情事（人見充，2005；佐藤由利子，2006；白石勝己，2006）。

上述政策的形成其來有自。根據白石勝己（2006）的分析，2002 年山形縣酒田短期大學留學生集體非法打工事件和 2003 年留學生殺人事件，引起社會對於留學生不良的觀感。法務省開始嚴格審查外國人居留資格後，新入境的外國人從 2003 年的 27,000 人減少至 2004 年的 15,000 人，持留學護照者也減少 2,000 人，這是直接造成 2006 年留學生人數減少的原因之一。可見日本國內治安問題直接影響法務省發放留學簽證的多寡，對招收留學生政策是不可忽視的因素。

三、文化、語言

日本位處東亞，和中國、台灣、韓國、新加坡等國同爲「佛教圈」、「儒教圈」、「漢字圈」的國家，但和這些國家之間仍有文化差異存在。這是一個世界普遍存在的現象。爲消除彼此間的不信任感與因應與日俱增的外國人居民、留學生的需要，日本政府和民間嘗試從「國際理解教育」、「多元文化」、「國際化」、「全球化」等角度，以不同的層次來增進外國人與留學生對於日本文化的認識。同時，社區、學校也會聘請外國人或外國學生分享母國的文化，以達到相互理解的目的。

在日語學習方面，日本的策略可分爲國內和國外兩部分。在國內的部分，國費留學生來到日本前要接受日語測驗，未達理想者即前往「指定日語教育機構」進行語言學習。由於國費留學生屬於國策的一部份，其身份篩選嚴格並有經濟上的保障，且「指定語言教育機構」的品質要求較高，在語言的學習上自然較無障礙。相對於此，私費

留學生依入學考試流程不同，其初期的日語能力高低不同。進入日本前即通過「日本留學測驗」（含日語測驗）者，日語能力自然較高；而另一部分的私費留學生乃是進入日本後，才參加大學日語中心或日本語教育機關日語課程。此種留學生持有「就學簽證」，而非「留學簽證」，素質也不一，因此常成爲日語學習輔導的主要對象。

有鑑於此，中央教育審議會大學分科會留學生部會提出「關於嶄新留學生政策展開」諮詢報告書（2003 年），其中明確提到「日本語教育機關 70%的畢業生進入日本大學就讀，而很多留學生開始學習日語的地方也是日本語教育機關，因此提升日本語教育機關的品質應視爲留學生政策的一環」（文部科學省，2003）。該報告書也主張對於日本語教育機關的學生，應該考慮給予學生優惠交通票價、學習獎勵費的充實、醫療照顧等。另外也提到在各大學招收私費留學生時，應參考考生在日本語教育機關的學習成績與出缺席狀況，以確保留學生的品質。

私費留學生的品質繫於日本語教育機關的辦學的好壞。因此除了輔導日本語教育機關外，日本政府也極力促成這些機構與出入境管理局的通力合作、法令上的修正等多方面的改革，以尋求更爲周延的作法。

在推廣國外日語學習方面，日本雖只有 1 億 2,700 萬人口，但戰前殖民地的歷史因素、1980 年代後日本的經濟實力急速提升與文化對外推廣，使日語學習的人口每年增加。2003 年全世界 127 國中有 12,222 所日語學習機構、33,124 位日語教師、235 萬日語學習人口，遍布小學、中學、高中、大學等各階段（國際交流基金，2003）。國際交流基金設立具有公布相關訊息和製作教材功能的網站外，每年也在世界各地舉行「日本語能力測驗」。從全球參加該測驗的成長人數從 1984 年第一次測驗的 7,019 人、1998 年的 130,385 人成長至 2004 年的 302,198 人（岡眞理子，2005）。此外，國際交流基金也辦理外國日語教師到日本研習等活動。駐日本大使館也會捐贈日語或日本相關書籍給大學日語相關系所。上述策略對於培養「潛在」留學生的日語學習都具有長期且正面的影響。

伍、特色與未來發展趨勢

「招收留學生 10 萬人計畫」在 2003 年已經達成。留學生國籍上的分布有過於集中在中國的現象。另外，現階段留學生相關預算不可能大幅增加，而法務省對中國留學生的入境條件採取嚴格審查的前提下，短期之內外國留學生的人數應不會快速增加，甚至有小幅減少的可能性。即使如此，日本政府、大學和民間對於留學生還是抱持歡迎的正面態度，並具有以下的特色與發展趨勢。

一、「官民一體」的留學生政策

文部科學省爲推動「官民一體」的留學生政策，設立以下三個協議會：（一）全國47 個都道府縣各設立「留學生交流推進會議」，邀集該地區的大學校長、地方政府首長、經濟團體代表、志工團體（扶輪社、獅子會等）專家學者，進行資訊和意見交換、辦理交流活動、解決留學生住宿問題、發放獎助學金、調查留學生生活狀況；（二）「留學生研究交流協議會」則邀集和留學生業務相關的大學教職員及政府部會人員研究與協議相關事項，並分三區分別舉行協議會，每一區域各有 300 人左右參加；（三）「留學生業務承辦人研習會」則邀集高等教育機關、準備教育機構和相關團體中初任職員（資歷 2 年以下），進行留學生業務與問題研習會，與會人員約 200 人。

二、相關預算穩定成長

留學生政策的相關預算歷年都穩定成長，2007 年的預算爲 441 億日圓，較 2006 年度（413 億日圓）增加 18 億日圓（參照表 12）。其中值得一提的是國費留學生的員額增加 71 人外，2006 年 7 月 7 日內閣會議決定的「經濟財政營運與構造改革相關基本方針 2006」中，將推動「留學生、產業界交流促進專案」，篩選優秀的留學生 700 人，透過與經濟產業省的合作方式，輔導該留學生在日本就業（文部科學省，2006c）。其他私費留學生和留學生的教學、研究指導相關預算的增幅雖然不大，但在今日以「抑制歲出」爲主要財經政策的背景下，此舉已屬難得。

表 12　留學交流相關預算表　　單位：億日圓

年度	國費留學生	私費留學生	日本學生海外留學	留學生的教學、研究指導	合計
2006	227	131	8	46	413
2007	248	136	10	47	441

資料來源：文部科學省（2006c）。

另外，日本學生支援機構每年也會發行債券數次，每次發行金額從 50 億日圓到 400 億日圓不等，以穩定並擴大資金的來源。

三、研究所學位頒發率偏低的問題

日本研究所學位頒發率偏低一直是日本人研究生與留學生最在意的問題。以 2005 年而言，外國留學生取得學位的情形如表 13。以修業年限中（碩士 2 年、博士 3 年）能如期畢業的人數與比率來看，碩士課程畢業率平均 80%以上，但博士課程畢業率依照專

業領域不同差異極大。理工領域博士班畢業率爲超過 60%；人文社會領域的博士班畢業率只有 25%，這與日本人的畢業率並沒有很大的差異。但總務省行政監察局（1992：62）抽樣調查（對象爲 42 所大學的 183 碩士班與 29 所大學的 141 博士班）中，1992 年的理工領域博士班畢業率爲 79%；人文社會領域的博士班畢業率只有 16.5%。相較之下，留學生在人文社會領域的博士班畢業率上升，理工領域的博士班畢業率卻反而下降，其原因耐人尋味。學位頒發率低不但無法吸引外國優秀學生前來就讀，也會造成日本學生人才外流。文部科學省的態度雖然傾向放寬取得博士學位的資格，但畢竟這是屬於大學學術自主的範圍，短期內要大幅改變現狀頗有困難。

表 13　2005 年度外國留學生在日本取得研究所學位比率表

專業領域區分	碩　士　課　程			博　士　課　程			
	a.入學人數（人）	b.獲得學位人數（人）	b/a（%）	a.入學人數（人）	b.獲得學位人數（人）	其中獲得「論文博士」人數（人）	b/a（%）
人文	850	661	77.8	225	57	8	25.3
社會	2,633	2,236	84.9	402	103	17	25.6
理學	137	113	82.5	144	97	10	67.4
工學	1,117	988	88.5	838	510	51	60.9
農學	384	325	84.6	345	235	16	68.1
保健	127	112	88.2	472	367	31	77.8
家政	30	26	86.7	11	2	0	18.2
教育	522	431	82.6	57	11	1	19.3
藝術	168	147	87.5	51	28	1	54.9
其他	1,122	937	83.5	718	279	22	38.9
合計	7,090	5,976	84.3	3,263	1,689	157	51.8

說明：1.碩士課程的入學人數爲 2004 年度；博士課程的入學人數爲 2005 年度（醫科、牙科、獸醫爲 2002 年入學者）。
2.博士課程取得學位者包含「論文博士」學位。
3.「農學」含「獸醫」。
4.「保健」含「醫科、牙科」。
5.「其他」爲入學時尚未確認攻讀何種領域者。
資料來源：日本學生支援機構（2007，1 月 19 日 b）。

四、留學生品質保證與獎學金發放標準調整內容

2003 年中央教育審議會的「關於嶄新留學生政策之展開」諮詢報告書副標題爲「留學交流的擴大與品質提升」，充分顯示日本政府要求提高留學生入學時的水準，並已著

手下列的改進措施。針對國費留學生，原本考試的方法、標準都由在外的日本大使館決定，並無統一的標準（光田明正，1999：208）。2006 年起國費獎學金的考生要繳交畢業大學成績單、英語、日語的考試成績作爲推薦的標準。考試委員的遴聘上，除現地的委員外，也須聘請外部的專家學者及委員參加考試機制的運作。另外，進入日本後就讀 1 年的準備課程、成績卻不良者，就會被遣送回國。大學推薦的名額分配也因過程不夠透明而常遭詬病，因此經由大學推薦的國費留學生考試也已經改以透過各大學申請的方式公開舉行（木村孟，2006 年 8 月）。

以往發放私費留學生學習獎勵費的標準只有以前一個年度取得學分的成績爲參考標準，2006 年起改以成績分數再加上「學分取得與否」[7] 作爲參考標準，以達到提高留學生的學習意願與鼓勵優秀留學生的雙重目的（木村孟，2006）。此外，日本政府和國際合作銀行開辦「國際連合大學私費留學生育英貸款事業」（UNU-FAP）先鋒計畫，從 2003 年四月起選定 21 所大學，提供私費留學生「貸款型」的獎學金。貸款的上限爲：修習四年制課程者 40 萬日圓、修習 3 年制課程者 30 萬日圓、修習 2 年制課程者 15 萬日圓。貸款的留學生必須每月至少償還 10,000 日圓，在畢業前由所屬大學催收償還完畢。2005 年十二月共有 386 名外國留學生辦理該種貸款，全部按時償還，其中有 80%以上感到「滿意」（大西好宣，2006）。換言之，對於留學生的獎學金發放制度今後會以更嚴格的成績審查和考試來作爲標準，並搭配多種類的獎學金或貸款，以提升留學生學習的意願與成效。

五、留學生教育納入大學評鑑項目

目前大學評鑑制度的建立與改進乃日本高等教育的重要政策之一。招收留學生爲大學國際化的一環，自然成爲評鑑的項目之一，大學層級招收留學生相關指標的建構是刻不容緩的課題。以大學基準協會的校務評鑑爲例，評鑑項目（共 15 大項）中的「教學內容、方法」、「招生」兩大項即包含大學國際交流、交流協定數、課程、留學生研究指導方法、留學生的入學人數、畢業人數、學分抵免的適切性等；評鑑方法除書面審查、實地訪視外，也包含直接和留學生面談（田代守，2006）。

六、留學生返國後的服務

留學生完成學業後，日本學生支援機構會提供就業資訊服務與學術資訊服務。該機構每年一月與六月各發行《外國人就業資訊》半年刊，提供職業介紹所、日語測驗、應徵工作常識、居留資格變更、留學生體驗日記、留學生就業統計等完整的資訊。對於研究所畢業後返國的留學生，也提供下列服務：（1）歸國留學生短期留學制度：留學生畢業返國 5 年後，年齡在 45 歲以下者可申請 90 天內的短期研究。補助內容包含機

[7] 一般而言，日本大學的成績單不會顯示未達 60 分者（被當）的科目。

票費、大學安排事務費、生活費（每日 9,800 日圓）及日本國內旅費（上限 43,000 日圓）；（2）歸國留學生研究指導事業：對於在母國從事研究、教育活動的歸國留學生，指派日本教師到該地進行指導（最多 10 天），補助指導教授機票費、生活費、研究指導費（每名指導教授上限 83,000 日圓）、器材費等（每位歸國留學生上限 450,000 日圓）；（3）專門資料寄送制度：碩、博士班畢業生或研究留學生回國後，日本學生支援機構兩年內會連續寄送和該留學生研究領域相關的資料（如學會雜誌等），每年上限爲 20,000 日圓（日本學生支援機構，2007b）。

陸、結語

從 1954 年實施「國費留學生制度」開始起算，日本的外國留學生政策實施至今已超過 50 寒暑，而眞正將留學生政策視爲高等教育重要的一環應始於 1984 年的「招收外國留學生 10 萬人」計畫。根據上述研究，日本招收外國留學生策略的成功要素歸納如下，可作爲我國的參考。

一、政策穩定性與持續性

從「招收 10 萬人留學生計畫」開始，日留學生政策保持相當高的穩定性與持續性，相關預算的也持續增加。此外，推廣日語學習和掌管留學生事務專責機關「日本學生支援機構」的建立更顯示日本政府將留學生政策視爲國際戰略的一環，積極加以推動。

二、官民一體的合作

政府、大學和社區以「官民一體」合作方式，對於留學生的學業、生活照顧，甚至就業等做相當完整的規劃，而早稻田大學等留學生人數眾多的大學也成立專責的一級單位來處理留學生的事務，顯示日本已從「國際理解」、「內在的國際化」的思維來建構、實施留學生政策。

三、維持日本在亞洲的學術領導地位

日本的學術研究成果在亞洲、甚至世界中都有舉足輕重的地位。從東京大學、早稻田大學等名校的外國人研究生遠超過大學部學生人數的現象，可以瞭解日本的學術地位是吸引留學生來日的重要因素之一。另外，擴大實施外國大學的博士班雙聯學制、外國人研究者的招募、重金禮聘等措施的目的亦希望透過「人的交流」來維持並提高日本在亞洲的學術領導地位。

致謝

在此對兩位匿名審查委員細心指導與建議表示由衷感謝。本研究爲國科會專題計畫補助成果之一部分。計畫編號爲 NSC96-2413-H260-001。

參考文獻

UMAP 日本國內委員會（2007a）。**UMAP 概要パンフレット**。2007 年 1 月 20 日，取自 http://econgeog.misc.hit-u.ac.jp/umapjp/brochure.pdf

UMAP 日本國內委員會（2007b）。**UCTS 利用者の手引き**。2007 年 1 月 20 日，取自 http://econgeog.misc.hit-u.ac.jp/umapjp/ucts/pdf/umapbook_j.pdf

アジア・ケットウェイ戦略会議（2007）。**アジア・ケットウェイ戦略構想**。2007 年 7 月 27 日，取自 http://www.kantei.go.jp/jp/singi/asia/kousou.pdf

人見充（2005）。新入留学生オリエンテーションと留学生への指導。**留学交流，四月號**，22-25。

大西好宣（2006）。外国人留学生にも貸与型奨学金を。**留学交流，二月號**，24-25。

文部省（1974）。**教育・学術・文化における国際交流について（答申）**。2006 年 12 月 1 日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/740501.htm

文部科學省（2003，12 月 16 日）。**新たな留学生政策の展開について（答申）~ 留学生交流の拡大と質の向上を目指して ~**。2007 年 1 月 20 日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03121801.htm

文部科學省（2005，5 月 25 日）。**大学等間交流協定締結状況等調査（平成 16 年 10 月 1 日現在）**。2007 年 1 月 20 日，取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/teiketsu/16/001.pdf

文部科學省（2006a）。**我が国の留学生制度の概要**。東京市：作者。

文部科學省（2006b）。**大学国際戦略本部強化事業**。2006 年 12 月 20 日，取自 http://www.u-kokusen.jp/index.html

文部科學省（2006c）。平成 19 年度留学交流関係概算要求のあらまし。**留学交流，十月號**，24-25。

日本國際教育支援協会（2007）。**日本國際教育支援協会首頁**。2007 年 1 月 20 日，取自 http://www.jees.or.jp/

日本學生支援機構（2006，12 月 26 日）。**日本留學試驗利用校**。2007 年 1 月 20 日，取自 http://www.jasso.go.jp/eju/use.html

日本學生支援機構（2006a）。**Trends in Number of International Students by Source of Funds（as of May 1 each year）**。2006 年 12 月 20 日，取自 http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data06_e.html

日本學生支援機構（2006b）。**留学生受入れの概況（平成 18 年版）**。2007 年 1 月 6 日，取自 http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data06.html

日本學生支援機構（2007a）。**日本學生支援機構の沿革**。2007 年 1 月 6 日，取自 http://www.jasso.go.jp/organization/history_jasso.html

日本學生支援機構（2007b）。**帰国外国人留学生へのフォローアップ**。2006 年 12 月 20 日，取自 http://www.jasso.go.jp/exchange/follow.html

日本學生支援機構（2007，1 月 19 日a）。**平成 17 年度に卒業（修了）した外国人留学生の進路状況**。2007 年 1 月 19 日，取自 http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data06_d.html#no2

日本學生支援機構（2007，1 月 19 日b）。**平成 17 年度に修了した外国人留学生の学位取得状況**。2007 年 1 月 19 日，取自 http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data06_d.html#no2

木村孟（2006）。留学生受入れによる経済効果と私費留学生の増加方策。**留学交流，八月號**，8-11。

田代守（2006）。留学生受入れにかかわる取り組み—大学基準協会の大学評価の結果から。**留学交流，八月號**，16-19。

白石勝己（2006）。留學生数の変遷と入管施策から見る留学生 10 人計画。**ABK 留学生メールニュース，61**，1-6。

光田明正（1999）。**「国際化」とは何か**。東京市：玉川大学出版部。

早稻田大學（2006）。**2007 年度（平成 19 年度）外国学生のための学部入学試験要項**。2007 年 1 月 20 日，取自 http://www.waseda.jp/cie/admission/2007gakubu/undergraduate/guide_u.pdf

早稻田大學（2006，5 月 1 日）。**外國人留學生數**。2007 年 1 月 20 日，取自 http://www.waseda.jp/jp/global/guide/databook/2006/number04.html

早稻田大學（2006，12 月 13 日）。**早稻田大學協定校一覽**。2007 年 1 月 20 日，取自 http://www.waseda.jp/jp/global/international/ps061213.pdf

米澤彰純、木村出（2004）。高等教育グローバル市場の発展 —アジア・太平洋諸国の高等教育政策から得た示唆とODAの役割—。**JBICI Working Paper，18**，1-73。

佐藤由利子（2006）。留学生受入れによる経済効果と私費留学生の増加方策。**留学交流，三月號**，22-26。

周錢秀（2006）。**日本における大学の国際化**。淡江大學日本研究所碩士論文，未出

版，台北縣。
岡眞理子（2005）。今なぜ日本語が大切か―国際文化交流の立場から。**留学交流，**三**月號**，10-13。
財團法人亞洲學生文化協會（2007）。**財團法人亞洲學生文化協會首頁**。2007 年 1 月 20 日，取自 http://www.abk.or.jp/
國際交流基金（2003）。**海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2003 年－（概 要 版）**。2007 年 1 月 20 日，取自 http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/img/2003gaiyou.pdf
教育部（2003）。**我國加入世界貿易組織後對教育發展之衝擊與因應之道**。2006 年 12 月 1 日，取自 http://rs.edu.tw/bicer/wto/wto.doc
教育部（2006）。**中華民國教育統計**。台北市：作者。
淺野愼一（2004）。**中国留学生・就学生の実態の受け入れ政策の転換**。2007 年 7 月 27 日，取自 www.jpss.jp/news/pdf/asano-ronbun.pdf
清水郁子（2005）。京都における留学生支援事業の現状と今後のあり方―留学生支援から多文化交流社会の推進へ―。**留学交流，六月號**，18-21。
深代惇郎（譯）（1972）。OECD 教育調查團著。**日本の教育政策**。東京市：朝日新聞社。
楊武勳（2001）。大学国際化における留学生の受入れ問題に関する一考察―地域社会における多文化的主義の定着に向けて―。載於早稲田大学教育総合研究所（主編），**国際化する地域社会の生涯教育―文化に焦点を合わせて**（頁 77-86）。東京市：早稲田大學。
臨時教育審議会（1988）。**教育改革に関する答申―臨時教育審議会第一次―第四次（最終）答申**。東京：大蔵省印刷局。
総務省（2005）。**留学生の受入れ推進施策に関する政策評価報告書**。東京市：作者。
総務省行政監察局（1992）。**留学生１０万人を目指して　留学生受入対策の現状と課題**。東京市：大蔵省印刷局。

澳洲高等教育改革—作爲全球經濟競賽的籌碼

沈姍姍*

摘要

澳洲高等教育自 1980 年以來採用競爭、私有化與市場化爲理念，根本轉型了澳洲的高等教育，特別是挑戰傳統的大學教育本質與角色。而 2002 年以來聯邦政府更積極地以財源與經費補助方式控制高等教育改革方向，訴求永續發展、品質、公平與多元性四項願景。當高等教育「市場化」已然成爲一種全球趨勢、資訊與溝通技術有效地創造「無國界」的世界時，高等教育知識及技術研發與傳授的本質，被附加了經濟與國家發展的使命。爲此各國政府多致力於投資與發展高等教育，以參與冷戰以來的「無戰場」的征戰。澳洲政府也正全力以赴，企圖透過連串改革以累積高等教育「資本」，做爲全球經濟競賽的籌碼。

關鍵詞：澳洲高等教育、市場化、全球化

* 沈姍姍，國立新竹教育大學教育學系教授
電子郵件：sandy.shen@msa.hinet.net
來稿日期：2007 年 7 月 22 日；修訂日期：2007 年 8 月 3 日；採用日期：2007 年 8 月 30 日

The Reform of Higher Education in Australia

San-San Shen*

Abstract

The reform of higher education in Australia begun in the 1980s and gone through a radical transformation to a stronger competition, privatization and marketing. Since the beginning of 21st century, the Australian government intensified the reform by pushing forth the agenda "Our Universities Backing Australia Future" according to which sustainability, quality, equity and diversity are taken as the guiding principles. This paper studies the process of policy making as well as the arguments pro this policy of the Australian government.

Keywords: Australian higher education, marketing, globalization

* San- San Shen, Professor, Department of Education, National Hsinchu University of Education
E-mail: sandy.shen@msa.hinet.net
Manuscript received: July 19, 2007; Modified: August 3, 2007; Accepted: August 30, 2007

壹、緒論

自二十世紀末期以來，全球經濟競爭益發激烈，人類社會進入一個以知識經濟作爲武器的競賽場域，於是盛行於 1960 年代的「人力資本論」，在附加了知識本位之經濟利益後，成爲許多國家投入改革高等教育的理據。台灣自 1990 年代以來的高教改革包括：「提升大學國際競爭力」、「大學學術追求卓越發展計畫」、「推動研究型大學整合計畫」及「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」，也莫不以參與此國際競賽爲鵠的（教育部，2007）。在一片追求卓越、提升競爭力的教改目標下，究竟可能之利弊得失爲何？或許吾人可觀察同屬太平洋海域國家的澳洲是如何發展其高等教育？其面對全球經濟競爭又是如何看待與調整高等教育？

「借鑑」作爲認識或瞭解外國教育之目的一向是研究國際教育或比較教育者所認同的，然而該用什麼角度去看待或引介他國教育則是專研此領域學者所難以捉摸或找出律則的。有學者認爲發現一國教育制度中所具有的「無形的和難以捉摸的精神力量」是研究比較教育之目的（Sadler, 1964）；也有認爲應找出決定一國教育制度的潛在「因素或力量」（factors and forces），如 Kandel（1933）、Hans（1949）及 Schneider（1966）等人。此外也有學者認爲須以「選擇問題」做爲起始步驟，至於問題的來源則可以從個人本身所處國家教育制度內的經驗、知識或直覺而來；至於其他國家教育的問題則可由個人親身體驗或二手資料來獲得，如 Bereday（1964）、Noah 與 Eckstein（1969）等人。本文在探討澳洲高等教育改革即試圖從建立「研究問題」開始，先瞭解澳洲最近高等教育之發展與改革政策爲何？改革之驅力或動機爲何？澳洲政府從事這些改革之意圖及改革論述爲何？

不論主張檢視外國教育之角度或內容之差異爲何，研究外國教育或比較教育必須以認識或瞭解焦點國家事實性資料爲基礎，據此，說明了本文先行描述澳洲學校、教育行政制度，進一步聚焦於高等教育制度之目的，係作爲之後探討澳洲高等教育改革之背景。此外本文研究澳洲高等教育的變革，在時間斷截上以 1980—2007 年爲範疇，係因澳洲較近的高等教育改革發軔於 1980 年代，在 1990 年代已完成了一波改革；而最新的變動則始於 2002 年，故本文將聚焦於 2002 年後迄今之發展。

貳、教育制度簡介

澳洲位處南半球，全國總面積共 7,741,220 平方公里，約爲 215 個台灣大。人口 2,101 萬 5,351 人（Australian Bureau of Statistics, 2007）。澳州在 1901 年組成聯邦政府，全國在

行政上分爲昆士蘭（Queensland，QLD）、新南威爾斯（New South Wales，NSW）、維多利亞（Victoria，VIC）、南澳（South Australia，SA）、西澳（Western Australia，WA）與塔斯馬尼亞（Tasmania，TAS）六個州，及澳洲首都（Australia Capital Territory，ACT）與北領地（Northern Territory，NT）兩個行政特區。

澳洲教育制度主要包括四個部分，分別是：一、政府與私立的學前、初等與中等學校；二、公立與私立的職業教育與培訓機構；三、公立與私立的高等教育機構；四、成人與社區教育機構。

由於澳洲的教育管理制度採地方分權制，由各州自行負責，故中小學學制也有所差異。大致分爲兩類，分別爲：6—4—2 制與 7—3—2 制：坎培拉、塔斯馬尼亞、新南威爾斯及維多利亞四州小學爲 6 年、初中 4 年、高中 2 年；而南澳、西澳、昆士蘭與北領地的小學則是 7 年、初中 3 年、高中 2 年，雖然小學銜接中學的時間點不同，但中學都是在 12 年級結束。義務教育各州多是從 6 歲到 15 歲，北領地則到 16 歲（MCEETYA, 2004）。

澳洲學生在完成第十二年級課程後，通常可取得高中畢業文憑或高級中等教育證書（Senior Secondary Certificate of Education），根據此證書考試的表現而決定學生能否進入高等教育機構就讀。此證書考試由各州及領地自行舉辦，證書名稱也有所差異。由於爲維持高等教育機構入學的公平性，故針對不同州及領地的證書考試成績，澳洲政府乃發展出一套機制加以調整分數，自 1996 年起澳洲高等教育入學制度開始採用更爲透明的架構來比較各州及領地的分數（沈姍姍，2000）。

教育行政制度方面，聯邦政府設有教育科學訓練部（the Department of Education, Science and Training，DEST），負責全國性教育事務。至於聯邦與各州間教育事務的協調與經費分配等事項，則透過聯邦與各州的教育、就業、訓練與青年事務部長會議（Ministerial Council on Education, Employment, training and Youth Affairs，MCEETYA）來決定。各州政府內的教育行政則採中央集權制度，由教育部（Department of Education）或學校教育部（Department of School Education）負責；而職業教育與訓練（Vocational Education and Training，VET）則由其他部門負責。北領地與澳洲首都行政區則將此初等、中等及職業教育業務合併由單一的教育部門負責（沈姍姍，2000；MCEETYA, 2007）。

在全國高等教育的政策制定方面，大都透過多邊的教育、就業、訓練與青年事務部長會議與雙邊的聯合計畫委員會（Joint Planning Committees）來協商，此外尚有由澳洲大學副校長所組成的委員會（Australian Vice-Chancellors’ Committee）可供諮詢（DEST，2007a）。

聯邦政府對高等教育之責任包括：資助高等教育經費、制定全國教育政策、目標與優先順序、經費管理以及教育資料之蒐集。各州與領地政府對高等教育之責任則有：在全國教育政策的框架下制定該州或領地之高教政策；經由立法設置與管理大學，包

括透過授予「大學」及「學位」名稱控制及維持成就水準；認證私立、非大學的高等教育機構，包括認可其課程與教育活動；確保高等教育機構達成其預定目標、財政管理及會計標準；以及擴大高等教育機構之活動以及確保運作過程之正當，如大學財產之管理等（DEST，2007a）。

參、高等教育制度分析

現行澳洲的第三級教育（tertiary education）指的是中等教育後之高等教育制度，包括高等教育以及職業教育與訓練兩部分。高等教育指的是可授與學士以及高級學位之高等教育機構，主要指屬於全國單一系統內的高等教育機構。職業教育與訓練則指的是技職體系，只有學位以下的授與權，包括技術與進修教育（Technical and Further Education，TAFE）內之公立學院以及私立的教學機構（DEST, 2007b）。本文主要聚焦在高等教育部分，技職體系之發展則不納入。

澳洲高等教育機構大致分爲三類（DEST, 2007b）：

一、能夠自行頒授學位者（self-accrediting higher education provider），目前澳洲共有44 所能自行頒授學位之高等教育機構，大多數是大學，此外有少數的學院；

二、不能自行頒授學位的高等教育機構（non self-accrediting higher education provider），其至少提供一種能獲得高等教育文憑之課程，目前澳洲約有 120 所此類機構；

三、私立的高等教育機構（private higher education provider），包括前述可自行頒授及不能自行頒授學位之大學及學院，主要指非政府設立者。

1989 年之前澳洲的高等教育係採雙軌制，一爲大學系統，另一則爲進修教育機構（advanced education institutions）。1989 年建立了單一制的高等教育制度（Unified National System，UNS），師資培育機構也併入大學。澳洲現有 39 所大學，包括 37 所公立、2 所私立大學（Bond University 和 University of Notre Dame Australia），此外尚有 1 所海外大學分校，及 4 所可自行頒授學位的高等教育機構，及約超過 150 個非自行頒授學位的高等教育機構。除了 3 所大學（The Australian National University, the Australian Maritime College and the Australian Film Television and Radio School 是由聯邦設立）及自我認證的高等教育機構外，其餘大學均依據各州或領地法律（State or Territory legislation）設立。公立大學每年均可得到聯邦政府補助，各校則須向聯邦教育部提出教育成效以示負責，但基本上所有公立大學在學術政策、運作與行政管理上仍保有相當自主性（DEST, 2007b）。

2005 年在澳洲高等教育機構就讀的學生總數爲 95 萬 7,176 人，其中本國學生數爲 717,681 人，外國學生數爲 239,495 人。學生類別爲大學部 665,526 人，研究生 263,504 人，其他（如增能獲非學位課程者）則有 28,146 人。自 1996 至 2005 年，高等教育就學

學生數增加 51%，其中，國內學生成長率爲 24%，而國外學生成長率爲 8%。就州別而言，新南威爾斯仍然持續擁有最多的學生數（297,191 人），其次爲維多利亞州（242,951 人）及昆士蘭州（185,922 人）（DEST, 2007a）。

澳洲高等教育通常分爲三個學季（term）或兩個學期（semester）。大學的學位分爲學士學位（Bachelor Degree），修業 3 年：另有榮譽學士學位（Bachelor Degree with honor）則需修業 4 年。學士之上另有碩士證書（Graduate Certificate）及碩士文憑（Graduate Diploma）兩種學位，前者係獲得學士學位後再修業半年，後者則是再修業 1 年可獲得。此外尚有碩士與博士學位，碩士學位係於獲得學士學位後修業兩年或獲得榮譽學士學位後修業 1 年可獲致；博士學位則至少需 3 年的全時就讀，完成相關要求方可獲得。1995 年一月以前，澳洲的高等教育學位頒授必須符合澳洲高等教育登錄（Register of Australian Tertiary Education，RATE）的要求，但 1995 年一月後所有高等教育的課程則必須由新的澳洲教育文憑架構（Australian Qualifications Framework，AQF）來認可，此架構建置過程耗時 5 年完成，目的在界定新的學習結果與強調獲得證書的管道（沈姍姍，2000）。

肆、八〇—九〇年代的高等教育改革

二次戰後，澳洲由於人口增加、移民湧入以及經濟發展使得高等教育的需求擴大，進入了持續的擴張過程。高等教育機構學生數從 1949 年的 31,753 人，增加至 1960 年的 53,633 人、1970 年的 161,455 人、1980 年的 329,523 人、1990 年的 485,066 人、2000 年的 695,485 人，進而至 2005 年的 957,176 人（DEST, 2007c）。1980 年代開始的一波高等教育改革係以競爭、私有化與市場化爲主軸，自此根本地轉型了澳洲高等教育，特別是大學教育的本質與角色（Pick, 2005）。其中最顯著的是 1989 年《高等教育－政策說明》（Higher education － a policy statement）之改革方案。此方案係 1987 年由聯邦教育部長道金斯提出，故也稱之爲「道金斯改革」（Dawkins Reform）。主要改革項目爲（DEET, 1988）：一、建立單一性全國高等教育制度，將原本雙軌發展的大學與進修教育學院（Colleges of Advanced Education，CAE）合而爲一；二、設定至少相當於 2,000 個全時制學生單位之名額進入此單一性全國高教制度；三、增加高等教育資源，特別是針對那些與國家工業發展目標相關之領域；四、擴張高等教育及增加畢業生之產出；五、監督課程以確保能反映「通識」與「技術」元素、西方與亞洲傳統、原住民與澳洲獨特性研究；六、獎勵卓越之教學與研究；七、根據績效與成就補助個別的教育機構。

此方案中最大的變革是廢除高等教育原本的雙軌制，此雙軌制一是學術及研究中心之大學；另一則是職業教育導向的進修教育學院，進修教育學院通常只頒授學士學位及少數碩士學位。1980—1990 年代澳洲政府感於其人口持續成長、經濟發展需要，以

及全球化影響，認爲需要有更多的高級人力，故進行教育體制之改革乃勢所必須。爲此進行高等教育機構之整併：小校併入大校、學院併入大學或升格爲大學、或將幾所學院併爲一所新大學。結果原本在雙軌制下的 19 所大學及 57 所進修教育學院併爲高等教育制度下的近 40 所大學。Elson-Green（2006）認爲此改革方案改變澳洲高等教育環境，讓不同步調、不同研究及教學文化的各個教育機構被迫去適應新的學術遠景，但教改當局者並未審愼考慮到學術合併是否眞的對教學與研究品質有正面幫助。相關調查報告證明，歷史最久、資金最充沛、以及以研究爲導向的高等學府依舊是澳洲學術界的中樞，合併後成立的大學，15 年來皆陷入究竟應迎向市場需求、還是要專注於創造學術遠景的十字路口之中（Elson-Green, 2006）。現在在澳洲可看到不少大學除了在主要城市設有校本部外，還在同一城市或其他城鎭設數個分校，由此可看出併校留下的痕跡。這不僅是地理上的距離，也有教育水準與品質的差異（畢家駒，2004）。

1990 年由澳洲大企業之執行總裁與知名大學副校長組成商業/高等教育圓桌會議（The Business/Higher Education Round Table, The Round Table，B-HERT）。其目的係希望透過企業與教育機構之對話，共同營造澳洲高度教育之社群，期望經由改善生產力以及與他國競爭而促使澳洲經濟成長並改善生活水準。其所指陳之目的在於（B-HERT, 2007）：一、長期補助高等教育，特別是在研究與研究培訓上；二、規劃訓練計畫，經由教育與訓練部門有效地符合商業需求之程度來進行；三、促使研究商業化，特別是公立機構；四、強調商業環境內終身學習的重要性；五、強調創新與企業精神培育之重要性；六、鼓勵有效的地方投入；七、建立商業與高教機構研發的夥伴關係；八、追求高等教育品質；九、建立科學的基礎建設；十、投資研究開發。

由此圓桌會議可知澳洲高教在配合經濟發展與商業需求上的角色，大學似乎較多在完成職訓與培養企業精神之任務。

1995 年實施前文提及之「澳洲教育文憑架構」（Australian qualifications Framework，AQF），建立了全國性制度，將中小學、職業教育與訓練以及高等教育之文憑與證書整合爲單一、全國性的架構。澳洲教育文憑架構將全國之學歷及學位分爲 12 種，包括：高中畢業文憑（Senior Secondary Certificate of Education，SSCE）、一級至四級證書（Certificate I, Certificate II, Certificate III, Certificate IV）、專科文憑（Diploma）、專科進階文憑（Advanced Diploma）、學士學位（Bachelor Degree）、碩士證書（Graduate Certificate）、碩士文憑（Graduate Diploma）、碩士學位（Masters Degree）、博士學位（Doctoral Degree）。這些學歷及學位分屬中學教育、職業教育與訓練及高等教育，學位間可銜接及交錯。

2000 年澳洲設立高等教育品質保證架構（The Australian higher education quality assurance framework）。此架構包括兩個關鍵元素：一是設立一個獨立的全國大學教育品質保障之組織－「澳洲大學品質保障機構」（Australian Universities Quality Agency，AUQA）。該組織自 2001 年開始運作，每 5 年對澳洲大學的教學、研究與管理進行審核。如果澳

洲大學在境外辦學或通過代理進行教學活動，其教學活動也需符合國內辦學標準，該大學也應對其從事之教學活動及相關事務承擔全部責任（MCEETYA, 2007）。其次是採用「高等教育認可程序國家議定書」（National Protocols for Higher Education Approval Processes），以確保各州管理高等教育時能採用一致的標準。其主要任務是對有關澳洲新設立大學的認可、澳洲大學課程、傳遞方式的認證以及在澳洲境內及國外高等教育機構的設立以及澳洲的海外供應課程的保證（MCEETYA, 2007）。

綜觀澳洲二十世紀結束前 20 年高等教育改革主要的變革在廢除大學與進修教育學院的雙軌制度，以及從菁英高等教育轉型爲大眾高等教育制度。這些改革中最常見的用語包括：經濟規模、效率、績效、成就表現、教育品質、進路（pathways）、公平與機會（access）等，至於經費之分配則係以各校教學與研究成果爲依據。在接下來的 20 多年裡，全球化、高等教育大眾化、溝通技術之革命以及終身學習的需求等因素，更加對高等教育在教學、學習與研究都有頗巨大之影響（CAUT, 2007）。

伍、2002 年以降高等教育改革內涵分析

2002 年開始澳洲政府進行對高等教育制度的總體檢，並於同年 4 月 26 日由聯邦教育科學訓練部及 Dr. Brendan Nelson（當時之部長）公布《走在十字路口的高等教育：檢討報告書》（Higher education at the crossroads: An overview paper）（也有稱爲尼爾森改革方案），開啓了對高等教育發展及政策的論辯。之後在該年六—九月間發行了 6 種有關高等教育各議題討論之報告書，分別是：

一、《爲品質奮鬥：學習、教學與學術成就》（Striving for quality: Learning, teaching and scholarship）：此係針對澳洲高等教育機構的教學與學習品質改進進行檢討，並將理想的教育成果引介予此學術社群。

二、《奠定堅固基礎：補助澳洲高等教育》（Setting firm foundations: Financing Australian higher education）：係針對高等教育經費補助與財政困難等議題進行討論，提出四種可能的補助模式：以學科成本爲本位之補助（discipline-based model）、學費鬆綁由各校自主之模式（fee deregulation）、不論學科成本採均等的補助學生之模式（flat rate learning entitlements）、以及依據學科成本的差異學習補助模式（variable rate learning entitlements）。

三、《多樣性的卓越：多元、專精與地方投入》（Varieties of excellence: Diversity, specialization and regional engagement）：針對澳洲高等教育多樣化與專精，以呼應學生與公共需求等議題進行討論。主張多樣化可應用於各方面，如組織結構、任務、課程、以及與外界的夥伴關係等；在專精方面則訴求不僅應表現於課程提供上，也需強調優

良的教學、學術、研究與社區服務等面向。

四、《追求公平與適當結果：高等教育的澳洲原住民》（Achieving equitable and appropriate outcomes: Indigenous Australians in higher education）：係針對澳洲原住民在接受高等教育的劣勢與不公平等議題進行討論。提出增加就學機會、獎助優秀原住民學生、加強原住民就讀高等教育機構之補助、以及補助原住民之研究者等方案。

五、《面向挑戰：大學的管理與經營》（Meeting the challenges: The governance and-management of universities）：針對澳洲高等教育機構，特別是大學的管理、經營、與政府的關係與財源等進行討論，主要以彈性與成就績效爲核心議題。

六、《學習的多樣化：高等教育與職業教育訓練間之界面》（Varieties of learning: The interface between higher education and vocational education and training）：針對高等教育及職業教育訓練部門益形密切與相互依賴的關係進行討論，包括不同教育部門間學位認定與轉移、合開課程、資源共享、合作研究等方面。

2002 年九－十月間 48 場一系列有關高等教育改革的論壇在澳洲主要城市舉行，共有約 800 人參與，此外也有兩天的部長級論壇在坎培拉的議會舉行。之後，2003 年 5 月 13 日聯邦政府教育科學訓練部長便提出綜合性的高等教育改革藍圖：《我們的大學：支持澳洲的未來》（Our universities: Backing Australia’s future），並由國會於同年 12 月 19 日制定「高等教育支援法案」（Higher Education Support Act 2003），作爲此項改革之法源（DEST, 2004）。

根據《我們的大學：支持澳洲的未來》改革藍圖，此次改革主旨可以歸納爲（DEST, 2004）：報告書指稱未來澳洲高等教育將朝向一個整合的政策架構發展，而此架構係建立在四個基本原則下，即永續發展、品質、公平與多元性。此改革欲建立一個高等教育部分鬆綁的系統，個別大學將可利用其優勢及決定所提供課程在市場上的價值。此外更強調教學的產出、更加認定地區大學及高等教育機構之角色、以及建立一個架構，其中所有澳洲政府補助之研究，均屬競爭或成就本位（performance-based）導向。此外新的教育經費安排將鼓勵終身學習及確保有公平的高等教育進入管道，加強弱勢群體的入學管道，私立高等教育市場在加強品質控管下開放，多元性將在成就本位的誘因下，鼓勵高等教育機構以區隔特色。

在聯邦提供經費方面，爲了替未來 10 年的願景奠定基礎，約有 18 億額外的經費將在接下來的 4 年內投資在高等教育上，從 2007 年起每年將另外增加至少 7 億 2,000 萬的經費，因而讓接下來 5 年的經費總數增加至 26 億元。從 2008 年起每年將再另外增加至少 8 億 1,000 萬的經費，也就是未來 10 年，澳洲政府將會提供超過 110 億元經費支持高等教育的革新（DEST, 2004）。此次改革內容包括三大部分：

一、支援援高等教育機構

新設置聯邦獎助計畫（Commonwealth Grant Scheme，CGS），取代原有的獎助制度。澳洲政府與每一所符合資格的高等教育機構簽訂獎助協定，在特別的學科下發放特定名額的聯邦獎助。每一個合格的高等教育機構將依照澳洲政府所設定的範圍內設定各校學生的貢獻等級（student contribution levels）（即學費），澳洲政府對每位學生獎助將增加，係依據高等教育機構遵循一套國家管理協議（National governance protocols）及順從澳洲政府工作場所關係政策（Australian government workplace relations policies）。地區性的津貼（regional loading）係指對公立高等教育機構所在地區的學生提供較高的獎助等級。從 2005 年後的 4 年內將會有約 34,000 個新的聯邦支援之名額被提出（DEST, 2004）。

二、支援學生

在新的「高等教育貸款計畫」（Higher Education Loan Program，HELP）制度下有一套「依據收入貸款」（Income Contingent Loans）可支援學生資金籌集。「學生學習津貼」（student learning entitlement）將會提供給所有合格的澳洲、紐西蘭公民及持有居民簽證者，此津貼將可讓他們取得一個相當於 7 年全時進修的聯邦資助，但若學生所修的大學課程多於 6 年或是進修績優課程（honors course），或者研究所課程者則可延長時間。此外，現行的「高等教育貢獻計畫」（Higher Education Contribution Scheme，HECS）的提升，包括將償債門檻從澳幣 24,365 元（2002 年三月）增加到 35,000 元（2004 年五月），到 2005—2006 年預估可增加到 36,184 元時再償還。此外，首次學生貸款可適用於在公立或私立的高等教育機構中支付全額學費的學生（FEE-HELP）；第三貸款計畫（a third loan scheme）也將成立來協助需要財務資助到國外進修的學生（OS-HELP）。此外也將提供「聯邦學習獎學金」（commonwealth learning scholarship）幫助學生教育與住宿費，以及增加對弱勢學生，特別是原住民學生之教育資助。而「澳洲研究生獎助」（Australian postgraduate awards）也將隨著研究生增加而成長（DEST, 2004）。

三、支援多元且公平的制度

成就表現與誘因性的補助將可鼓勵大學區隔其特色，且在教學、公平、工作產出、合作及品質這些領域上達到改革成效。總結此次改革主要特點包括：額外的政府經費、額外的學生名額、學生財政、機構的評量、成就本位的補助、高等教育機構多元化以及額外投資研究方案。

2004 年八月教育科學訓練部成立全國性之「卡瑞克高等教育學習與教學機構」（Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education），係以前聯邦教育部長命名，主要功用在於分配經費去培養或支持改善學習與教學活動。

2006 年設立「學習與教學成就表現基金」（Learning and Teaching Performance Fund）係作爲獎賞高等教育機構卓越之教學與學習表現，其指標包括學生滿意度、學生成果與成就。至於資金分配之基礎則是根據教育科學訓練部的專家會議與顧問之建議。

陸、高等教育發展或改革之相關論述

一、官方論述

（一）在《我們的大學：支持澳洲的未來》的前言中，當時教育科學訓練部部長 Nelson 指出澳洲高教改革之驅力爲：「全球化、高等教育大眾化、溝通技術之革命（a revolution in communications）與終身學習之需求是澳洲大學無可避免之變遷。」（DEST, 2004）強調全球的競爭對手均已積極改革高等教育以反應全球化、連結密切的世界之需求，澳洲若不及時跟上，會被遠拋於後，以此作爲改革急迫性之訴求。彷如美國 1983 年《國家在危機中》（A Nation at Risk）報告書，也以美國在國際成就競賽落後於亞洲及一些歐洲國家作爲改革之訴求，似乎不以此嚴重的「競賽落後論」就不足以凝聚社會對改革之認同與支持，也顯現官方改革的政治技巧。

Nelson 在此改革藍圖中提出的願景有永續發展（sustainability）、品質（quality）、公平（equity）與多樣性（diversity），分述於下（DEST, 2004）：

1.永續發展—指稱澳洲高等教育不能落後世界競爭對手，需積極尋求長期之永續發展。高等教育機構開設之課程成本所以會愈加昂貴，經常源於並非大學自身所能控制之因素，如重要學術領域的全球性競爭或匯率變化等因素。故大學須追求不受這些因素限制，而反應人民的需求，包括學生、教職員、雇主、工業、地方、與全國性社群的需要。高教機構須擁有最大機會、但同時負責績效與責任去革新，特別在面對教學與學習環境的快速變化、在研究商業化及與工業、研究機構及其他教育機構合作等。

2.品質—強調教學與學習成果，特別是在大學部階段，應確保學生所發展之知識及技能，能符合學生本身、雇主、專業協會、勞動市場與社會之需要。

3.公平—長期以來弱勢群體參與高等教育有頗多障礙，特別是原住民，故應追求讓每個學生都能實現其潛能，不論其個人環境或背景如何。故需設計介入措施或新的方法去資助學生，鼓勵弱勢學生入學及避免輟學。

4.多樣性—高等教育需有各種機構服務不同社群與需求，每所大學不應發展成同一模樣。多樣性的制度達成需塑造具不同任務之機構，並鼓勵個別大學與其他教育機構、工商業、地區與社區合作。

由這些願景來看，經費來源、分配與控制機制是作爲品質訴求、公平追求與多樣

性之基礎，將社會正義與公平、保障弱勢或發展各校特色等原本傳統視爲精神層面、理念或學術使命等目標建築於經濟基礎上來達成。

（二）在《2003—2005 三年期高等教育報告書》（Higher Education Report for the 2003 to 2005 Triennium）中論及之高等教育目的與政府目標如下（DEST, 2005）：

政府認爲高等教育目的係致力於實現個人與社會潛能、促進知識與社會經濟之進展。澳洲主要的高等教育目的包括：1.激發與促使個人發展其最高潛能（個人成長與自我實現、有效地參與勞動以貢獻社會）；2.增進學生之知識與理解；3.協助學生應用知識以及理解力以增進經濟與社會福祉；4.促使學生之適應與學習符合地區、地方與國家知識經濟之需求；5.促使學生貢獻於民主、公民社會以及增進支持公民社會所需之容忍與論辯能力。

至於政府的目標，此報告書認爲高等教育政策最重要在於達成以下目標：1.擴充機會；2.確保品質；3.促使大學回應不同學生與工業需求；4.發展知識基礎，以及大學應致力於國家之創新；5.確保公共資源使用成本效益上之績效。

由這些目標中提及「有效地參與勞動以貢獻社會」、「增進經濟與社會福祉」、「符合地區、地方與國家知識經濟之需求」、以及「致力於國家之創新」（DEST, 2005）等文字來看，反映澳洲政府以功能論爲主軸的思考，認定高等教育主要在配合國家及經濟發展之需要；並以人力資本概念認定學生知識技能之獲取是一種個人及國家的投資，可以回收效益來計算。

（三）2006 年《波隆那進程與澳洲：下一步驟》（The Bologna Process and Australia: Next steps）（DEST, 2006）報告書顯示澳洲政府致力於與國際發展同步。

波隆那進程涉及歐洲 45 各國家，係透過連續性的改革歷程來達到建立一個整合的歐洲高等教育地區之目的，2010 年是達成波隆那進程所設定目標的最後期限，希望達到採用容易判讀與可比較的學位制度、採用基本上兩階段的教育制度、建立學分制度、提高學生交流、推動歐洲地區品質保證的國際合作、以及推動歐洲取向的高等教育等六大目標。

澳洲聯邦政府教育科學訓練部對此歐洲高等教育整合進程及目標，引以爲「他山之石」之借鑑，教育部長 Julie Bishop 在此報告書中進一步確認澳洲高教在迎頭趕上國際競爭以及對品質與多樣性發展的追求。茲引述其於序言中之說法，以爲證明：

> 澳洲政府在高等教育之理想是建立一個強大、自信、多樣與高品質的教育部門，使其在澳洲的經濟、文化與社會發展上扮演關鍵角色。……澳洲高等教育的未來必須置於更廣闊的國際情境來思考。許多國家正積極投資高等教育。多國與跨區之論壇也都聚焦於高等教育的問題，有些是在增加入學機會與品質；有些則找出和諧的方法去協助愈發增多的技術勞動力之流動。我們的目標則在於確保

> 高等教育提供最大的多樣性與品質。澳洲的高等教育必須保持與國際發展同步，以確保我們高教機構持續列名於世界最優之中，且畢業生皆具有參與世界舞台的技能。（DEST, 2006）

二、學者觀點

學者 David Pick（2005）以反身性現代化觀點（reflexive modernization）探討全球化對社會、經濟、政治與文化影響下的澳洲高等教育政策。其認爲澳洲自 1980 年以來採用競爭、私有化與市場化爲理念，根本改變了澳洲的高等教育，特別是對大學教育的本質與角色之概念。Pick針對Nelson於 2003 年提出的現今高教改革方案，以個別化（individualization）、風險（risk）與反身性（reflexivity）來分析此改革之意義。

在個別化方面，Pick以「區隔」（differentiation）、「選擇」（choice）、及「抽離」（disembedding）來說明此改革方案。在「區隔」方面，由於改革訴求「多樣性」，鼓勵大學區隔其任務，使得政策思考從原本非計畫性的轉變爲計畫性地將大學區分爲三種層級（three tiers of universities）－研究密集大學（research-intensive institutions）、兼有研究及教學，但以教學爲主之機構、以及教學性機構。如此的改革，事實上在某種程度上是恢復 1980 年代之前的高教機構類別，即大學、技術學院（institutes of technology）、及進修教育學院，並未眞正達到高教改革之目標。

在強調「選擇」方面，將學生視爲消費者，強調個人選擇的價值以合理化「高等教育貢獻計畫」的修正。之前的「高等教育貢獻計畫」制度，學生繳學費可事先繳或畢業後經由稅賦制度（taxation system）繳交。但新的修訂方案則是引入全額繳交學費者可享 25%折扣，以及允許高教機構自行設定高等教育貢獻計畫標準，學費最高可提高 25%；再加上 1997 年開始對不同科別收取不同費用等，均使得大學教育之負擔從社會集體轉爲個人，其成敗也由個人之財務能力決定（Pick, 2005）。

基本上，Nelson的改革方案係採用新自由主義政策，以個人主義、市場化與增加競爭力爲主軸。當國家政策強迫大學去改變其形式、文化、角色及關係時，也就發展出一種生活形式的抽離。其特徵是由風險所支配的市場化環境中容易受到傷害、更個別化的工作情境、以及政府對學生補助減少。高等教育機構變成一種企業組織，強調對投資者、消費者及獲利與損失負責（Pick, 2005）。

就風險性來看，Pick（2005）指出減少政府的補助、依賴民間企業與增加競爭，代表大學對於未來經費來源面臨不確定之風險。大學在面對政府政策與國際教育市場競爭，其發展往往非大學自身所能掌握。此外，以現代化的反身性理論來分析，Pick認爲組織會變得更加具反省性，會監督與控制自身表現。以澳洲高等教育政策來看，在「組織評鑑架構」（institutional assessment framework）下兩年一度以「績效」作爲補助各大

學依據的方案，會讓各大學持續地自我監控與調整，以符合政府需求，而非針對高等教育未來發展規劃長期之願景。

對於澳洲高等教育自 1987 年以來連續的改革，Murray 與 Dollery（2005）認爲儘管在某些方面成功，如國內外學生入學增加、聯邦政府經費補助減少、私部門經費來源增加等。然而在採用不同的組織失敗理論爲基礎，Murray 與 Dollery 分析澳洲大學失敗的四個面向，包括：「管理失敗」、「績效失敗」、「品質失敗」及「資訊失敗」。茲分述如下（Murray & Dollery, 2005）：

在「管理失敗」方面，Murray 與 Dollery 指出澳洲大學頗具自主性，負責其自身之經營與管理，其組織結構是在大學委員會之下，由校長、院長、系主任等組成之管理層級，各司其職，並發揮其學術專長。然而當大學變成準企業組織時，校長角色類似企業總裁、學系主管變成中級經理人，但由於這些主管缺乏管理企業方面之技能與資格，故難以達成一般企業之管理效能。

在「績效失敗」方面，大學的財源大多來自聯邦政府，顯示其主要仍屬於非市場部門。另一方面大學又具相當自主性且被期望以企業方式運作，然而卻又沒有將獲利所得分享給投資者，而較類似自願性組織。故在大學失敗的原因上，績效是一重要因素，一方面要求大學向政府組織提出績效報告，但其過程及政策卻是由大學委員會決定，此報告過程造成支出增加，因爲爲了提出此報告所需之資訊已吸取頗多資源。

在「品質失敗」方面，由於大學必須每年向「澳洲大學品質保障機構」提出年度報告與改善計畫，據此做爲經費分配之考量。澳洲大學品質保障機構係對整個高教機構、教育標準與州/領地認可品質之影響等做外部審核。聯邦政府對招生不足的懲罰往往導致大學「過度招收」學生，故入學標準經常依據收入的極大化與懲罰的極小化而變化。大學爲招生競爭（以擴大學生數及依據學生數而來之收入），故廣爲提供各種課程以吸引各式各樣學生。因而原本傳統與具挑戰性之廣博基礎的課程，被「特定職業」取向之課程所取代。總而言之，品質造成大學失敗有兩類：一是因大學競爭之環境導致教師被迫教導其不甚專長之學科，而令教學產出品質下降；其次是行政單位對教學服務品質之下降，如採集中式的教學時段安排，而非傳統式較分散之教學安排等。

在「資訊失敗」方面，應用市場的理論，即是資訊不對稱的問題，亦即賣方與買方間之資訊未能公平獲得。教育本身具有公共財特性，生產於非競爭市場，且透過知識傳遞而具有正的社會外部性（societal externalities）；然而大學教育卻是一種「位置對比的財貨」（positional good），限制數量、且經由排他的入學競爭考試進行分配，也具有市場競爭的私有財屬性。假定澳洲大學教育被視爲一種「準財貨」（quasi-good），是競爭市場中可獲得的私有財，卻仍具有公共財的共享（non-rival）與不排他（non-exclusive）的社會效益的正外部性。故 Murray 與 Dollery 主張既然在相關政策上已視澳洲大學教育具私有財屬性，則大學機構即應將競爭市場的相關資訊公開透明給其消費

者（學生）。雖然澳洲的大學確實有提供關於學科與學位修讀之導引資訊，然而學生仍經常因資訊不足而選錯學科與學位類別。在此情況下，從市場競爭的觀點，學生並不能被視爲是被充份告知產品資訊的「消費者」，故高等教育「市場」失靈，係因學生「缺少知識去做理性抉擇」。此外，「資訊失敗」也適用於就業市場，雇主們也缺乏對於職位申請者學歷資格之認知。同一個學位在不同大學可能包含不同的課程要求，因而雇主們缺乏實質資訊去依據學歷資格作理性選擇。

前述兩位學者對於以個人主義、市場化、績效與品質追求等爲理念之政策論述，試著從反身性現代化理論或組織、市場失靈等角度，指出此次改革方案之理念或許未能如官方所宣稱的樂觀，也質疑教育組織在本質上與企業組織之管理與文化有其不相容之處，而其中人員之素質與訓練或觀念均非組織市場化運作後即能整套轉變。故質疑依此理念建構之高教改革會失敗或困難重重。

然而並非所有學者對於澳洲的高教改革都是如此悲觀或批判，墨爾本大學的Donald Markwell（2003）教授即相當認同Nelson的改革計畫，其所持理由也與Nelson雷同，即全球競爭下需要高層次的技術人力，故需高品質的高等教育；然而更需要有足夠的資源投入高教改革，方能改善實務，方足以與他國競爭，而不至於在全球競賽下被遠拋於後。

柒、高等教育改革之評價與對台灣之意義

一、在全球化與國際競爭趨勢下，澳洲政府樂於參與競賽

當全球化成爲一種世界環境、各國的經濟競爭已然是一種強迫的競賽，且高等教育具備知識研發與傳播的本質，在此情境下即被賦予「神奇的」振興國家經濟與維持國家超強的使命，澳洲政府面對此全球化挑戰似乎樂於正面回應，並積極應戰。

從1980年代以來由佘契爾夫人與雷根總統的政策所形成的新右派，主張自由主義的市場競爭開始，「高等教育市場化」改革，即成爲新公共管理改革的一個部分（沈姍姍，2000；楊東平，2006）。此種改革係引入市場機制配置資源、調整結構，以提高高等教育的活力、品質和效率。在實踐上主要有三個面向：一是減少國家、政府對高等教育經費投資的比例，增加非政府（市場、個人或家庭）對高等教育的投資；二是強化高等教育與私有經濟部門的聯繫，加強大學與工商界的聯繫；三是加強私立或民辦高等教育的角色和作用。因此，高等教育市場化出現兩個邏輯：一方面國家運用市場的理念和做法來運營高等教育，藉由引入市場機制以增強高等教育的競爭性和選擇性，使其提供的服務更適應市場的需要；另一方面，若欲使大學能夠靈活地在市場環境中發展，就必須減少對大學的控制，使大學成爲市場的主體（楊東平，2006）。

美國前哈佛校長Derek Bok在《大學何價？高等教育商業化》（Universities in the marketplace: The commercialization of higher education）（楊振富譯，2004）中也探討美國大學商業化的原因，包括：政府削減經費，鼓勵大學自籌財源；1980 年代起崇尚企業精神；高等教育機構自身的學術價值觀混淆；以及全球的競爭壓力等。Bok指出美國社會對此大學商業化現象，有兩極化評價：政府官員或企業界樂見大學自我推銷以及大學研發的商業化；另一方面左傾的學者則認爲高等教育的商品化，使大學淪爲知識工廠，學術理想遇到商業利益時往往被犧牲。面對此現象，Bok提出要力挽狂瀾，否則就會隨之沈淪的問題。Bok當然希望大學能夠努力捍衛學術原則，然而對照全球經濟競爭趨勢下，以知識作爲兌換利益之誘惑情境而言，大多數政府都難以抗拒。就這些內涵來看，澳洲政府自 1980 年代以來的高教改革，顯現其樂於參與此種以高教爲「賽馬」的一場競賽，由前述官方在相關政策或計畫中的論點可論證。

二、對台灣高等教育發展之意義

對於澳洲如此勇於轉型高等教育，將教育促成經濟發展與國家強盛的功能性作用發揮得淋漓盡致之得失爲何，仍有待時間給答案。據此吾人能從澳洲經驗得到些什麼？我們在全球化影響下也試圖透過高等教育協助振興國家經濟；然而我們有更劣於澳洲的國際邊陲地位，我們是否應該更勇於拋棄大學傳統，以市場化發展高等教育？從本文開頭所引我國教育部的追求國際競爭與卓越的高教政策，不難看出我政府如同澳洲般堅定參與全球競爭之意圖。此外，從教育部九十六年度有關高等教育的施政方針（教育部，2007b）「追求世界級的研究與教學，發展國際一流大學及頂尖研究中心，延攬教學研究優異人才；發展區塊內重點大學，提升大學自主性與競爭力；推動大學教學卓越，強化人才培育成效，並建立大學評鑑機制，提升高等教育品質。」其中的關鍵用語，如世界級、國際一流、競爭力、品質等，多麼類似前述澳洲官方報告書中之訴求。又教育部九十五年度施政績效評估中更彰顯此種以教育作爲經濟工具之訴求：

> 推動高等教育卓越化、國際化，促進產學合作方面：在量的方面已顯現成效，惟世界經濟論壇2006年我國「全球競爭力指數」，有關「效率增強」指標下「高等教育與訓練」排名退步，顯見高教品質亟須提升……。（教育部，2007c）

承前文，不論是澳洲、台灣、或者美英等國在全球競爭下，多以高等教育改革作爲經濟競爭的工具，吾人該持怎樣的態度或進行怎樣的論辯？是屈從於全球化下愈加雷同的各國高教類型、內容甚至發展目標？還是如前述澳、美學者籲請思考大學的其他價值或意義？是甘心於教育只作爲服侍經濟的角色，抑或在論述高等教育發展時，宜納入除經濟外的其他世界變遷趨勢，如氣候異常、能源危機、人口老化、科技創新、

區域結盟以及世界各國經濟政治不均等之議題？對長久以來不喜就教育政策說明其理由與論述的我國政府而言，或許開始就高等教育的未來發展加以論述或引發討論，而不是放任輿論瀰漫未來 10 或 20 年內多少大學將被淘汰的恐慌，或者也可讓退場機制實施下的學校更能未雨綢繆。

參考文獻

沈姍姍（2000）。**國際比較教育**。台北市：正中。

教育部全球資訊網（2007a）。**高等教育司重要政策**。2007 年 8 月 7 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/HIGH/index.php

教育部全球資訊網（2007b）。**教育部九十六年度施政方針（2007 年一月至十二月）**。2007 年 8 月 7 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8559001/guide/96guide.htm

教育部全球資訊網（2007c）。**九十五年度施政績效評估**。2007 年 8 月 7 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU3612001/Plan/95P/95P.htm

張志芳、俞湘琪、王曉迪、姜言東（2004，2 月 6 日）。澳洲高校「漲價」高教革新政策引發爭議。**中國教育報**，第 6 版。

楊東平（2006，4 月 4 日）。「教育產業化」和教育市場化：兩種不同的改革。**學習時報**。2007 年 7 月 11 日，取自 http://big5.china.com.cn/xxsb/txt/2006-04/04/content_6174166.htm

楊振富（譯）（2004）。Derek Bok 原著。**大學何價—高等教育商業化**？台北市：天下文化。

Australia Bureau of Statistics (2007). *Population clock.* Retrieved July 18, 2007, from http://www.abs.gov.au/ausstats/abs % 40.nsf/94713ad445ff1425ca25682000192af2/1647509ef7e25faaca2568a900154b63? OpenDocument

Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

B-HERT (2007). *B-HERT initiatives.* Retrieved July 20, 2007, from http://www.bhert.com/aboutBHERT_Initiatives.htm

CAUT (2007). *Higher education reform in Australia - (Detailed Summary).* Retrieved July 19, 2007, from http://www.hku.hk/caut/new1/cr/higher_education_australia2.htm#intro

DEET (1988). *Higher education - a policy statement.* AGPS, Canberra.

DEST (2004). *Our universities: Backing Australia future.* Canberra: Commonwealth of Australia.

DEST (2005). *Higher education report for the 2003 to 2005 Triennium.* Canberra: Commonwealth

of Australia.

DEST (2006). *The Bologna process and Australia: Next steps.* Canberra: Commonwealth of Australia.

DEST (2007a). *Higher education report, 2005.* Canberra: Commonwealth of Australia.

DEST (2007b). *Higher education.* Retrieved July 10, 2007, from http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/default.htm

DEST (2007c). *Higher education statistics collections.* Retrieved July 18, 2007, from http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/AE11F01D-E517-4BF7-8ECA-8553C31EF206/2481/timeseries00.pdf

Hans, N. (1949). *Comparative education.* London: Routledge & Kegan Paul.

Kandel, I. L. (1933). *Studies of comparative education.* Massachusetts, Cambridge: Houghton Mifflin.

Markwell, D. (2003). University education: Australia's urgent need for reform. *Trinity Paper, 27*(3), 1-11.

MCEETYA (2004). *The structure of Australian schooling.* National Report on Schooling in Australia 2004. Retrieved July 15, 2007, from http://cms.curriculum.edu.au/anr2004/ch2_structure.htm

MCEETYA (2007). *About MCEETYA.* Retrieved July 18, 2007, from http://www.mceetya.edu.au/mceetya/about_mceetya,11318.html

Murray, D. & Dollery, B. (2005). Institutional breakdown? An exploratory taxonomy of Australian university failure. *Prometheus, 23*(4), 385-398.

Noah, H. J. & Eckstein, M. A. (1969). *Toward a science of comparative education.* London: Macmillan.

Pick, D. (2005). *Australian higher education reform: A reflexive modernization perspective.* Curtin University of Technology School of Management Working Paper Series, 2005-2004.

Sadler, M. E. (1964/1990). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?. *Comparative Education Review, 7*(3), 307-314.

Schneider, F. (1966). Towards substantial research in comparative education. *Comparative Education Review, February*, 16-17.

現代美國高等教育發展與面臨的挑戰

吳京玲* 張鈿富**

摘要

大學是擁有最豐富、最尖端知識人才的重要智庫，高等教育的發展深刻影響與引導國家競爭力的發展。本文首先回顧美國高等教育的文化背景，探討高等教育史上重要的里程碑政策，接著分析歸納其發展的特色與日久積弊所形成的隱憂，以及美國聯邦政府未來重要的高等教育政策。本文研究發現，美國以明確的政策與特別的預算用心扶植高等教育，聯邦政府並且投注大量經費支持各大學從事研發，企業界也踴躍在大學贊助成立研發中心，這些都是美國國家競爭力能較其他國家更茁壯、更快速發展的原因，也值得我國學習。

關鍵詞：美國高等教育、高等教育政策、績效責任

* 吳京玲，國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授
** 張鈿富，國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授
電子郵件：clwu@ncnu.edu.tw，dfchang@ncnu.edu.tw
來稿日期：2007 年 7 月 19 日；修訂日期：2007 年 8 月 15 日；採用日期：2007 年 8 月 30 日

The Development and the Challenge of American Higher Education

Ching-Ling Wu* Dian-Fu Chang**

Abstract

This paper studies the policy, the new trend as well as the challenge of American Higher Education. The active engagement of the American government with its pragmatic policy and generous funding, as well as its encouragement of private sectors to invest in education have steered American higher education towards a close co-operation between research, business and education. Such policy enables America to strongly compete and rapidly develop. In our view, Taiwan should learn more from this policy.

Keywords: American higher education, higher education policy, accountability

* Ching-Ling Wu, Assistant Professor, Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University
** Dian-Fu Chang, Professor, Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University
E-mail: clwu@ncnu.edu.tw; dfchang@ncnu.edu.tw
Manuscript received: July 19, 2007; Modified: August 15, 2007; Accepted: August 30, 2007

前言

現代管理學之父 Peter Drucker（1909-2005）的社會演進階段論指出，知識社會（knowledge society）的出現代表著人類社會演進上一項史無前例的巨大變化，不但由知識工作者（knowledge worker）決定社會的價值與規範，知識也取代以往的勞力、自然資源、以及資金，成爲先進國家經濟的主要資源（Drucker, 1989, 1993）。同樣地，經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，OECD）也於其出版的《知識經濟》（The Knowledge-based Economy）一書中斷言，以知識爲本位的經濟已經改變全球的經濟發展模式，在經濟知識時代中，國家或民族若欲求得生存和發展，就必須透過知識的創造、累積、分享與擴散方能達成（OECD, 1995，引自蓋浙生、劉秀曦，2005）。換言之，新世紀是以知識經濟爲主軸的時代，高等教育尤爲各國知識創新與人力資源培育的競技場，大學競爭力也成爲國家競爭力的主要指標（楊國賜，2005）。

聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，UNESCO）於「二十一世紀的高等教育」（Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action）世界大會中的統計資料顯示，全球大學學生人數已從 1960 年的 1,300 萬人，增加至 1999 年的 8,200 萬人；預估 2020 年時全球將會有約 1 億 5,000 萬名學生接受高等教育（UNESCO, 1998; Altbach, 1999）。全球高等教育普遍擴張的原因，主要由於社會大眾普遍相信，經過高等教育的洗禮之後，小則能改善個人的就業機會與終身收入，大則能促進社會流動（social mobility）與社會階級結構改變。這樣全球一致的信念，使得高等教育的品質提升與永續經營成爲各國重要的教育政策之一（蓋浙生、劉秀曦，2005）。

世界各國的高等教育以美國獨領風騷，英國《經濟學家》週刊統計，目前世界上 30%的科學和工程類論文，以及 44%的最常被援引的論文集中出自於美國大學，不僅如此，更有 70%的諾貝爾獎學者任職於美國大學（新華網，2005）。無怪乎長久以來，世界各國大學的經營模式與發展目標皆不約而同深受美國大學的影響，我國當然也不例外。本文探討美國高等教育的文化背景、發展特色、累積問題所形成的隱憂，以及未來重要的高等教育政策發展，最後並提出可供我國省思與學習的啓示。

壹、近代高等教育發展背景分析

美國爲聯邦國家，實施地方分權的教育行政制度。根據 1791 年通過的聯邦憲法第十修正案規定：凡是未經憲法規定授予聯邦政府行使，或禁止各州行使之各種權利，均保留給各州或人民行使之。關於教育權，聯邦憲法並無規定，因此根據第十修正案

由各州享有。在此背景下，美國教育制度基本上形成一個分權體制，各州有不同的教育法令，也有各自的體系。美國大學校院因此具備高度的學術自由與自主權，使得大學校院不論在型態、學程規劃或品質上，都呈現相當多元的風貌（王保進，2006）。

根據卡內基教學促進基金會（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）於2006年的統計，美國約有4,321所大學校院（駐芝加哥文化組，2006）。相對於詳細但複雜的卡內基基金會分類法，一般習慣將美國的高等教育大致分爲綜合大學、文理大學、專門大學及兩年制學院四種：（一）綜合大學一般設有以文理學院爲核心的若干學院，通常規模龐大，組織複雜。大部分綜合大學注重學術研究，不僅擁有設備先進的研究中心，也設有以培育教學和研究人才爲雙重使命的研究所，因此又被稱爲研究型大學。許多綜合大學還設有職業專門學院，如法學院、醫學院、牙醫學院、管理學院等；（二）文理大學主要以一般學院之教育爲主，基本上包括人文學、社會行爲科學和自然科學三大領域，同時也設有研究所；（三）專門大學主要提供專科職業教育，以醫學、工程學、法學等獨立專科大學的方式存在；（四）兩年制學院又分爲公立的社區學院（community college），爲地方社區所興辦，學費比較便宜；和私立的初級學院（junior college），大多是具有相當歷史傳統的學校。兩年制學院提供的課程有兩類，一類爲過渡性文理課程，相當於四年制大學的頭兩年，學生畢業後可轉入四年制大學繼續深造；另一類爲完結性職業技術課程，學生畢業後直接進入職場就業。

若以管理的主體來區分，美國公立與私立大學約各占一半，公立大學中約有3/5爲州立，聯邦政府所管理的大學僅有9所。私立大學則多爲獨立的非營利機構或教會所設立（劉昊洲，1995）。公立大學的經費大約有41%來自各州州稅補助（美國國際商務會員中心，2007），其次爲機構本身之營業服務的收入，再其次爲學雜費收入。私立大學則完全要自給自足，主要依靠校務基金的投資收入、學雜費收入、機構本身的財產或附屬事業的經營收入、聯邦研究經費補助，及私人或企業的捐款等。雖然私立大學的學費因此遠高過於公立大學，但是許多私立大學辦學成績卓著，像哈佛大學、史丹福大學等許多世界知名的頂尖學府都是私立大學，仍舊吸引眾多傑出的學者和優秀的學生爭相投效。

美國高等教育歷經兩個發展最快的時期，第一時期約於美國南北戰爭結束後到第一次世界大戰，在1870年到1890年間達到高峰。期間美國高等教育的使命和目的發生了重大變化，從跟從歐洲文化的古典理論研究，轉向至實用的科學研究，爲新興的專門職業訓練人才；在這時間也形成美國高等教育主要的教學、研究和服務的三大職能任務。第二時期在1960到1980年間，是美國高等教育擴展最快的時期，進一步將高等教育的機會擴展到少數族裔、婦女與成人。高等教育在這段時間從菁英期（elite type）進入大眾期（mass type），並向普及期（universal type)邁進，大學院校被認爲是創造新知識的社會智庫，並成爲個人與大眾關注的焦點（胡四能，2006）。發展至今日，美國

高等教育機構的總量居世界之冠，不但種類的多元化無人能及（陳伯璋、侯永祺，2003），在世界頂尖大學排行榜上的表現更是獨占鼇頭，例如在上海交通大學高等教育研究所列舉的 2006 年世界大學排行前 10 強中，便有 8 所大學來自於美國（如表 1）。

表 1　2006 年世界大學前 10 強排行表

排行名次	大學機構	國家	排行總分
1	哈佛大學（Harvard Univ.）	美國	100
2	劍橋大學（Univ. Cambridge）	英國	72.6
3	史丹佛大學（Stanford Univ.）	美國	72.5
4	加州大學柏克萊分校（Univ. California - Berkeley）	美國	72.1
5	麻省理工學院（Massachusetts Inst Tech，MIT）	美國	69.7
6	加州理工學院（California Inst Tech）	美國	66
7	哥倫比亞大學（Columbia Univ.）	美國	61.8
8	普林斯頓大學（Princeton Univ.）	美國	58.6
8	芝加哥大學（Univ. Chicago）	美國	58.6
10	牛津大學（Univ. Oxford）	英國	57.6

說明：上海交通大學高等教育研究所 2006 年世界大學排行前十強。其排行主要根據各大學的諾貝爾獎得主人數、著名研究學者人數、在自然科學雜誌發表的文章數、研究論文被引用次數和研究表現做出的排行，詳細資料請參見其網址 http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2006/ARWU2006_Top100.htm。

資料來源：上海交通大學高等教育研究所（2006）。

貳、高等教育發展里程碑政策

綜觀美國高等教育的發展軌跡，法律政策的推動十分明顯，其中又以莫里爾法案、退伍軍人權利法案、國防教育法案、及高等教育法案爲最具重要性的里程碑政策，保障了美國高等教育的迅速發展。以下分別詳述：

一、莫里爾法案

美國國會於 1862 年頒布的莫雷爾法案，是美國高等教育史上最重要的教育法令之一。該法案由美國參議員 Justin Smith Morrill 提出，稱爲莫里爾法案（Morrill Act），也稱爲贈地法案（Land Grant Act）。該法案規定，聯邦政府按照每個州人口數量（議員人數）無償撥地贈與各州，每一位參議員與眾議員可以讓各州分配到 30,000 英畝的政府

土地（Kirp et al., 2003）。各州必須在這些土地上創辦大學，也可將這些土地變賣或出租，以所得的資金作爲興辦學校之用；經由此法案設立的學校則通稱爲土地贈與大學（land-grant college）。莫雷爾法案並規定，土地贈與大學必須發展農業與機械技術相關教育科系，爲農民提供教育，迅速提高農民和平民家庭子女受教育的程度。南北戰爭結束後，1890 年的第二莫里爾法案在原有 1862 年的法案基礎上進行修正，要求土地贈與大學需對黑人開放，或者各州需另外建立專門招收黑人學生的大學，一視同仁地提供黑人與白人同等的高等教育機會。

莫里爾法案使得土地贈與大學在全美各州如雨後春筍般相繼創立，如上所述，這些大學偏重於應用學科的教育，爲農業、商業、工業等培養眾多實用性人才，促成美國農、商、工業技術的大大發展，也使高等教育與經濟發展緊密結合，進而推動美國國力的提升。許多土地贈與大學後來多發展成知名學府，如賓州州立大學、普渡大學、康乃爾大學、麻省理工學院，及加州大學柏克萊分校都是莫雷爾法案的受惠者，使美國公立高等教育體系奠定其民主化的基礎性格，與歐洲傳統貴族式的菁英教育分道揚鑣。

二、退伍軍人權利法案

第二次世界大戰後，美國經濟急待恢復和發展，需要大量的科技人才和具有生產技能的勞動者。而當時美國社會中閒置著大批的退伍軍人，他們大都沒有接受過高等教育或欠缺專業的生產技能，很難在社會上就業。這些閒置的退伍軍人不但造成專業人力資源的浪費，又影響社會的穩定。基於此，美國國會便於 1944 年頒布「退伍軍人權利法案」（Servicemen's Readjustment Act，或稱 GI Bill of Rights），授權聯邦政府爲在二戰中服役超過 90 天的退伍美國士兵（Govenment Issue，GI）提供就讀大學或技術學院（post-secondary educational institutions)的學費補貼，讓他們有機會接受適當的教育或訓練。

從表面看來，退伍軍人權利法案的目的是爲獎勵美國退伍軍人於二戰期間的貢獻，但究其深層原因，主要在於避免戰後可能出現的高失業率和治安不穩定等社會問題，幫助缺少文化和生產技能的退伍軍人順利地銜接平民生活，成爲社會有用之才。退伍軍人權利法案的實施對美國高等教育具里程碑意義，即迅速增進大學辦學的創新性，如招生的靈活性、大學擴招後的發展、函授與短期課程辦理的辦理、個別輔導與補習等多種形式的非正規教育；同時，更大步推進高等教育大眾化的轉變，也改變美國人傳統上就讀大學的權利觀念。

三、國防教育法案

前蘇聯於 1957 年成功發射第一顆人造衛星，使美國認識到自己的生存空間和優勢地位受到挑戰，開始強勢以教育與國家安全密切相關的思想引導高等教育發展，國家

利益也成爲聯邦政府資助教育的理念。1958 年，美國國防教育法案（National Defense Education Act）規定聯邦政府提撥大筆款項資助教育事業，並調整學校課程內容，以呼應培養國防和科學技術人才的要求。當時美國總統艾森豪在批准國防教育法案時明確指出：「通過這項法案，將加強美國的國防教育，滿足國家安全所提出來的要求」（邱伯浩，無日期）。

國防教育法案共 10 章，與高等教育直接相關的舉措包括設立基金會納編專家學者進行基礎研究，將研究成果寫成書面報告、專題論文以及教科書，用以指導國防建設和促進國防教育。並設置國防學生貸款和獎學金，爲研究生及大學生提供了助學貸款，來誘導大學生學習國防科學及國防教育特定科目，如科學、數學、現代外語、歷史、地理等。國防教育法案被美國教育界譽爲美國教育史上劃時代的文獻，對二戰後的美國教育發展有非常重要的作用，有利於科技教育人才的培養，維繫美國國家安全，更影響了美國高等教育發展的方向。

四、高等教育法案

1960 年代，美國高等教育政策的目標主要集中於解決由經濟貧困與種族歧視而造成的教育機會不均等的問題。美國公眾強烈地意識到，在美國社會生活的各方面，包括教育，仍然存在著嚴重的不平等。這種社會輿論壓力促使美國國會在 1965 年通過「高等教育法案」（Higher Education Act），旨在透過聯邦政府大幅度增加對高等教育的資金投入，建立教育機會均等計畫和學生貸款計畫，以國家擔保貸款、獎學金、學校助學金和校園工讀機會等形式提供弱勢學生經濟上的資助，完成大學教育。

高等教育法案歷經多次修正，每次修正皆各具意義。例如，1972 年的高等教育法案修正案重點在解決資源分配不均衡的問題，以及賦予學生自由選擇學校的權利。該修正案設立美國目前最重要的聯邦培爾獎學金（Federal Pell Grant Program）；並改變以往的遊戲規則，將貸款直接劃撥到學生個人帳戶中，以利學生根據本身的條件和理想，自由選擇任何一間經過認可的大學就讀，反映美國高等教育市場化的傾向。1976 年的高等教育法案修正案則增加了更多的助學計畫，同時推進大學資訊的透明化，讓家長和學生能夠更明智地選擇學校。1986 年的高等教育修正法規定一般大學生（full-time student）一年可以獲得的聯邦獎學金最高額度，並賦予獎學金提供者監督學生有效使用獎學金的權利。1998 年的高等教育修正法提高對個別學生的貸款額度，建立專責單位來設法改善學生的還款情況，同時依據學生的信用和學校的信譽決定是否給予學生貸款及貸款數額。整體來看，高等教育法案多次修正的一貫目標爲從確立聯邦政府的教育責任，到完善聯邦政府的教育投資與回收機制。

參、現代美國高等教育的發展特色

美國高等教育在政府明確的政策保護下，迅速蓬勃發展。尤其是在第二次世界大戰後，美國大學院校數量與學術研究的能量的大幅成長，令世界各國欽羨不已。分析其優異的表現，可歸納出如下四個特色：

一、高等教育就學機會增加，大學生結構多樣性發展

如前文所述，美國大學校院數因應人口成長與時俱增，至 2006 年已經高達 4,321 所，接受高等教育人口自然隨之成長，在 1960 到 2000 年間，擁有學士及以上學歷者成長 3 倍；猶太裔、女性，有色人種及移民學生大量湧進校園（Nathan, 2005），使得大學生結構呈現多樣性發展。Kerr（2001）在〈多元大學之理念〉（The idea of a multiversity）的演說文中，以加州大學之發展過程爲例，說明新世紀美國的大學院校已不再是具有內在一致性的「university」，而是朝向多元發展的「multiversity」。美國大學協會（Association of American Universities，AAU）亦認爲多樣性是美國高等教育的核心價值之一，反映美國社會強調對不同性別、族裔與職業背景者提供相同發展機會的理念。例如美國女大學生增加的速度幾爲男大學生的 4 倍；相較於 30 年前男學生在美國大學中所占比例爲 58%，現在萎縮至 44%。40 年前亞裔學生僅占全美大學新生的 0.7%，至今已占有 8%，並持續快速上升中（沈茹逸，2006a）。30 年前，美國大學生主要由 18 歲到 22 歲的一般生所組成，但今日大學校園中隨處可見超過 25 歲的在職生，甚至僅利用部分時間來上課者；這些非一般生更成爲美國某些私立大學最主要的生源。爲滿足學生對高等教育便利、服務、品質與低成本的要求，美國高等教育機構也在辦學形式、課程設計或修業規定上呈現更多的變化與彈性（Levine, 2001）。

二、大學校院將國際化視爲必要的發展策略

1980 年代以後，在全球化浪潮的席捲之下，國際化儼然成爲美國各大學院校必要的發展策略（陳佩英、林舜芬，2006），美國開始積極重視各大學的國際競爭力（international economic competitiveness）（Business-Higher Education Forum，BHEF, 2001）。美國很久以來便是國際留學生的最愛，2000 年全美大學中總計有超過 50 萬名的國際留學生，一口氣鯨吞了全球國際留學生市場 25%的占有率。之後由於 911 事件導致美國政府對國際留學生的簽證嚴加審核，導致國際學生人數逐漸減少，到 2004 年降至 22%。反觀而世界其他各國，近年來極力投資高等教育，敞開大門爭取國際留學生，不少國際留學生因此轉而申請就讀歐洲、澳洲、紐西蘭和南非的大學。美國政府有鑑於此，也採取許多改變措施來吸引外國留學生，包括放寬國際留學生簽證的限制、增加招生

宣傳經費、組團出國參加教育展等，來美深造的國際留學生才有逐漸回籠的現象。根據芝加哥大學所作的美國年度博士人數報告顯示，這兩年從美國各大學取得博士學位的國際留學生人數不斷上升，2005 年美國有 29.6%的博士學位係授予給國際留學生，其中又以工程領域最多，占工程領域博士學位 59%的比例（洛杉磯文化組摘譯，2006）。

同時，美國學生也認識到國際認知與技能的重要性，他們積極探索國際化經驗，將之視爲順利進入職業市場與成功發展生涯的重要因素，並將大學是否提供國際化相關課程列入選校的重要考量（Siaya, 2002）。2006 年 8 月 21 日的《新聞週刊》（Newsweek) 以耶魯大學 Richard C. Levin 校長所撰寫〈大學的觸角延伸〉（Universities branch out: From their student bodies to their research practices, universities are becoming more global）一文爲封面故事，Levin（2006）指出，愈來愈多美國大學生積極地面向世界，視赴海外就讀爲搭上經濟全球化列車的必要門票。

根據「國際教育研究所」（The Institute of International Education，IIE）的統計，過去 20 年來，赴海外進修學分的美國學生成長了 3 倍；在 2003—2004 學年有 17 萬 5,000 人，到 2004—2005 學年成長到 20 萬 6,000 名，每年約以 3.9%的比率持續成長（技職簡訊，2007）。其中以華盛頓特區因位居首府，一向又熱衷於研究國際事務，出國取經的風氣全美之冠。以喬治城大學爲例，在 2003—2004 學年就有近 60%的學生曾赴笈海外進修，在全美數一數二。同區的美利堅大學、喬治華盛頓大學、古徹學院（Goucher College）及鄰近的維吉尼亞大學出國人數也都名列全美前 20 名。其中古徹學院更首開先河，規定所有學生在修業期間必須出國留學才能畢業。海外學習內容也擴大許多，以往出國多爲學外語；如今國際教育研究所所列的學習項目將近有 7,000 項（Kinzie, 2006）。吸納外國研究學程也成爲美國大學發展之新趨勢，總計美國大學校院至少於海外 42 個國家設有學位學程，例如約翰霍布金斯大學與南京大學合作的中美研究，及杜克（Duke University）大學與德國法蘭克福大學（Frankfurt University）合作的 MBA 學程（Levin, 2006）。

三、大學與企業產學合作發展運作成熟

爲提升美國的國際競爭力，聯邦政府積極鼓勵大學與產企業界進行產學合作研究（Industry-university research collaboration，IURC），以創新知識、強化科技能量與提升經濟競爭（Newberg & Dunn, 2002）。美國透過一連串的科技立法，如代表性的 1980 年的拜杜法案（Bayh-Dole Act）與史帝文生—懷德技術創新法案（The Stevenson-Wydler Technology Act）、1982 年的中小企業創新法案（The Small Business Innovation Development Act）、1984 年的國家合作研究法案（National Cooperative Research Act）與 1986 年的聯邦科技移轉法案（The Federal Technology Transfer Act），積極推動各種產學合作聯盟計

畫，使聯邦政府贊助之研究專案的成果，能具體落實於產業界的生產（劉昌煥、唐永新、張吉成、張永華、翁上錦，2003；簡惠閔，2007），形成一個研究與創新的良性循環，使美國 30 年來的研發與科技實力獨步全球。

作爲產學合作發祥地的美國，在其發展過程中出現過多種不同的模式，這些模式的形成，使得學術界與產業界建立起多種形式的聯繫和合作關係，從而推動了研究成果產業化的進程。最具代表性並產生廣泛影響的模式主要有科學工業園區（Science Park）、企業孵化器（business incubator）、專利許可和技術轉讓（University-to-industry-technology licensing）、資助研究經費（Industry-sponsored university research）、合作研究（Collaborative Research）、產學聯盟（Consortia）（Blackman & Segal, 1992; BHEF, 2001; Newberg & Dunn, 2002），其中以科學工業園區、專利許可和技術轉讓的產學合作模式最廣爲人知（張吉成，2002）。

1950 年代，隨著高科技技術的興起和發展，美國工商界和政府爲了利用大學的研究力量，開始把從事高科技技術研究與開發的實驗室設在研究型大學周圍，形成高科技技術密集區，一般通稱爲科學工業園區。其中成立最早、最著名的便是史丹福大學於 1951 年興建的史丹福研究園區，將原是水果之鄉的聖克拉拉縣（County of Santa Clara）發展成世界上最大的微電子工業基地—矽谷（Silicon Valley)（劉力，2006）。史丹福研究園區的建立始於 Frederirck E. Terman 教授的倡議，他說服校方將校園中尚未開發的土地租給工業公司，以便在爲大學增加經費收入的同時，具體實踐技術專家社區的設想，即將研究力量雄厚的大學和高科技企業聯合起來，發揮各自的優勢，促使最新科技研究成果產業化（孟繼洛，2003）。研究園區的建立不僅增加史丹福大學的經費收入，而且由於它的成功發展，促進整個地區經濟的繁榮，帶動美國西海岸高科技技術的成長，並爲美國乃至整個世界的科學工業園區樹立典範（劉力，2006）。

此外，大學研究機構擁有技術者，可向企業發放專利許可，也可藉產學合作進行技術轉讓。美國 1980 年公布的拜杜法案對政府資助的研究專案的專利權問題作了一系列新的修訂，對大學最重要的兩點是：（一）大學在政府資助的研究專案中所產生的一切發明成果，改歸爲大學和營利機構所有；（二）大學有權選擇和保留政府資助的研究專案所產生的發明創造的權利。在此實際激勵和保障下，各大學紛紛投入研究發明，成果斐然。以 MIT 的專利許可爲例，每年能增加 200 多億美元的經濟產值，和 15 萬個就業機會（劉力，2006）。除專利許可外，技術轉讓是產學合作知識得以流動的另一個重要渠道。美國大學技術經理人協會（Association of University Technology Managers，AUTM）調查全美技術轉讓收入顯示，美國技術轉讓收益逐年穩定成長，1996 年全美技術轉讓權利金收入爲 6 億美元，2004 年則有 15 億美元（AUTM, 2004，引自簡惠閔，2007）。大學將研究結果獲得之技術轉讓權利金，再轉投資，支持各項研究，讓研究發展與技術移轉生生不息，運轉成美國科技知識創新與經濟競爭力提升的能量。

四、營利大學漸受矚目，顛覆傳統高等教育非營利的概念

雖然美國營利大學所引發的批評與爭議聲浪不斷（Kirp et al., 2003），但仍有越來越多的企業將高等教育視爲一個新的投資市場，前仆後繼地爭相投入競爭。美國營利大學由 1966 年的少數幾所，如雨後春筍快速增生，至今高達 908 所（技職簡訊，2007）。當傳統大學在經營成本持續攀升與外界捐助逐漸下滑的夾縫中掙扎求生時，美國公開上市的前十大營利大學所吸引的學生人數卻逐年增加，爲母公司創造驚人的利潤。根據波士頓市場調查公司Eduventures的統計資料，2004 年營利大學的招生總數增加 6.2%，學生人數的成長速度爲傳統一般大學的 5 倍，其總營業額高達 130 億美元，比 1999 年增加了 65%（Symonds, 2002）。

以營利大學中最具規模的鳳凰大學（University of Phoenix）爲例，自 1976 年成立以來，目前在全美 28 州中設有 134 所分校，擁有 17,000 名教職人員與 20 萬名網路註冊學生，於在職生的教育市場中占有領導品牌的地位（University of Phoenix, 2006）。光是 2002 年一年，鳳凰大學的營業額爲 13 億美元，爲母公司阿波羅集團創造出 2.47 億美元的利潤，驚人的業績使得阿波羅集團的市值到達 114 億美元，此與美國大學財富排名位居第二的耶魯大學歷年所得的捐款數相當（Symonds, 2002）。成立於 1993 年的瓊斯國際大學（Jones International University）則標榜是全美第一所通過美國政府認證的完全遠距高等教育機構，將目標設定於爲全球不分國界的所有在職成人提供遠距教學服務（Jones International University, 2006）。眼見營利大學大張旗鼓地攻城掠地而來，美國 26 所頂尖的傳統一般大學，包括麻省理工學院、加州大學柏克萊分校、哥倫比亞大學等，決定正面迎擊營利大學的威脅，近年來積極地籌組成一個強大的線上聯盟，共同推動虛擬大學的建置和經營，欲藉此突破傳統高等教育機構中學習的時空限制（Levine, 2001）。

肆、現代美國高等教育發展的隱憂

雖然美國高等教育目前的發展成果讓大多美國人引以爲傲，但許多有識之士卻對其經年累積的問題與逐漸浮現的病徵，感到憂心忡忡。著名的紐約時報（New York Times）專欄作家、唯一一位三度獲得新聞界普立茲獎（The Pulitzer Prize）的 Thomas Friedman在其著作《世界是平的》（The world is flat: A brief history of the twenty-first century）一書中，就美國的高等教育所存在的諸多問題和挑戰進行犀利的分析。他認爲，現今經濟與科技的全球化迫使每一個國家面臨不進則退的局面，美國高等教育也同樣面對一個急趨扁平的世界所帶來的挑戰與機會。美國若要維持全世界領袖的地位，就不得不改革、發展與加強美國的高等教育以因應新局（Friedman, 2005）。本文將現代美國高等教育所面臨的隱憂分成三點，詳細說明如下：

一、政府對公立學校的補助日漸緊縮，直接衝擊經濟弱勢學生的求學機會

蓋浙生與劉秀曦（2005）在美國高等教育財政的研究中指出，在資本主義與商業文化特性深植的美國社會中，知識也被視爲一種商品，加上高等教育屬於選擇性教育，社會大眾認爲接受高等教育的私人利益大於社會利益，使用者付費的想法自然成形，導致政府挹注經費的刪減。以密西根大學及洛杉磯加大爲例，全年總收入中僅 8%及 15%來自州政府補助，遭致公立大學私立化之譏評。公立大學被迫連年上漲學費，四年制公立大學的學費漲幅由 1995—1996 學年度的 4%，一路飆升到 2003—2004 學年度的 13.3%（如表 2）。2004—2005 學年度大學的平均學費更衝上新高，兩年制社區學院超過 2,000 美元，公立大學超過 5,000 美元，私立大學超過 20,000 美元（如圖 1），連消費者物價指數的增長也望塵莫及（如圖 2）（段馨君、沈茹逸，2004）。然而同一時間，政府對學生的學費補助卻逐年減少。以聯邦政府最重要、補助低收入戶學生的聯邦培爾獎學金爲例，1973 年有 40.5%的大學新生受惠，到 2001 年則僅剩 31%的大學新生受惠。學費補助金額也大幅縮水，Pell 初設時，最高補助金額可抵四年大學總花費的 84%，而今卻不過寥寥的 33%（周立平編譯，2004）。

大學爲能因應日益緊縮的財政，早已焦頭爛額，祭出裁員、擴大班級人數、減少開課、甚至削減主修科目等種種對策。最值得關切的是，學校的招生策略改變，越來越多大學寧招收全額付費的外州學生、或獲得校外私人獎學金補助的學生，卻對本州需要大學自費補助的優秀窮人子弟棄之如敝屣。在種種不利變化的夾擊下，低收入戶學生的處境雪上加霜，入學比率降至 4.5%。導致這一代美國青年最大的恐懼是大學畢業之後無力償還大筆的就學貸款（Fetterman & Hansen, 2006），其對於負債問題的憂心，還大過於對恐怖攻擊的憂心（Toppo, 2005）。

表 2　1995—2005 年度美國公私立大學學費年度增長比例表　　單位：美元

學年度	公立四年大學	成長比例	私立四年大學	成長比例
2004—2005	$5,132	10.5%	$20,082	6%
2003—2004	$4,645	13%	$18,950	5%
2002—2003	$4,098	9%	$18,060	4%
2001—2002	$3,766	7%	$17,377	8%
2000—2001	$3,508	4%	$16,072	4%
1999—2000	$3,362	4%	$15,518	6%
1998—1999	$3,247	4%	$14,709	7%
1997—1998	$3,111	5%	$13,785	6%
1996—1997	$2,975	6%	$12,994	6%
1995—1996	$2,811	4%	$12,216	4%

資料來源：段馨君、沈茹逸（2004）。

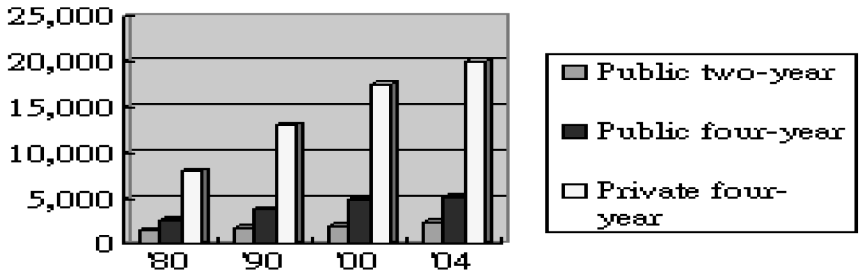

圖 1　美國大學學費上漲柱狀圖
資料來源：段馨君、沈茹逸（2004）。

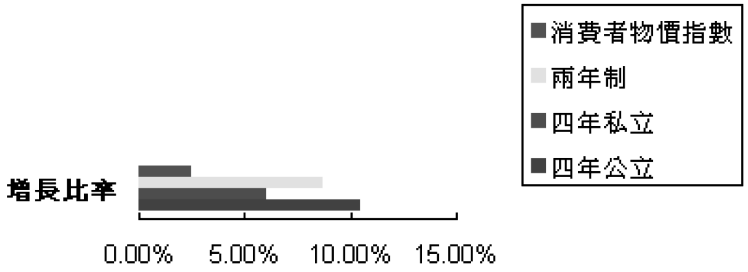

圖 2　2004-2005 學年度美國消費者物價指數與大學學費增長比較圖
資料來源：段馨君、沈茹逸（2004）。

二、美國大學畢業生比率與素質衰退

經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development，OECD）在《2006 年教育概況》年度報告（Education at a glance 2006）中指出，美國的高等教育發展已經出現頹勢。在經濟合作暨發展組織的 30 個會員國中，美國成人受高等教育的人口比率雖仍領先世界，但其他國家已經逐漸迎頭趕上，甚至超前。在 25—64 歲組的美國人中，有 39%受過高等教育，排名第 1。但若再細看，在 25—34 歲組的美國人中，仍然只有相同的 39%受過高等教育，排名第 7，遠低於加拿大的 53%和日本的 52%（詳見表 3）。經濟合作暨發展組織預測，未來 10 年內，美國擁有副學士[1]（associate's degree）以上學位的人口，將從占 30 個會員國總額的 41%降至 36%。美國大學普遍採取寬進嚴出的策略，許多大學生有畢業的困難。在四年制的美國大學裡，據統計只有 1/3 的大學生能在 5 年內畢業（陳維昭，2001）。只有過半的大學生能夠在最後取得文憑，而其他

[1] 副學士是一種源自美國和加拿大的學位等級，副學士是學位之中等級最低的一種，完成副學士學位課程等同於完成四年制大學的首兩年課程。副學士學位由社區學院（community college）、初級學院（junior college）或某些具有學士學位頒授資格的學院和大學頒授。

經濟合作暨發展組織會員國則爲 53%。美國大學生能在正常大學畢業年齡取得畢業證書的比率，在經濟合作暨發展組織會員國的排名中明顯落後（OECD, 2006）（如圖 3）。

表 3　2004 年經濟合作暨發展組織會員國國民接受高等教育人口比例表

經濟合作暨發展組織會員國	年齡組				
	25—64 歲	25—34 歲	35—44 歲	45—54 歲	55—64 歲
Australia	31%	36%	31%	31%	23%
Austria	18%	20%	20%	18%	15%
Belgium	30%	41%	32%	25%	20%
Canada	45%	53%	47%	41%	35%
Czech Republic	12%	13%	14%	12%	10%
Denmark	32%	35%	34%	33%	27%
Finland	34%	38%	40%	32%	25%
France	24%	38%	24%	18%	14%
Germany	25%	23%	27%	26%	23%
Greece	21%	25%	25%	19%	12%
Hungary	17%	19%	18%	16%	14%
Iceland	28%	31%	33%	25%	17%
Ireland	28%	40%	29%	22%	16%
Italy	11%	15%	12%	11%	7%
Japan	37%	52%	45%	33%	19%
Korea	30%	49%	33%	16%	10%
Luxembourg	23%	31%	22%	21%	16%
Mexico	16%	19%	18%	15%	8%
Netherlands	29%	34%	30%	29%	24%
New Zealand	25%	28%	26%	26%	20%
Norway	32%	39%	34%	29%	23%
Poland	16%	23%	14%	12%	12%
Portugal	13%	19%	13%	10%	7%
Slovak Republic	12%	14%	12%	13%	9%
Spain	26%	38%	28%	19%	12%
Sweden	35%	42%	36%	33%	27%
Switzerland	28%	30%	31%	28%	22%
Turkey	9%	11%	8%	9%	7%
United Kingdom	29%	35%	29%	27%	23%
United States	39%	39%	39%	41%	36%
OECD 平均值	25%	31%	27%	23%	18%

資料來源：OECD（2006）。

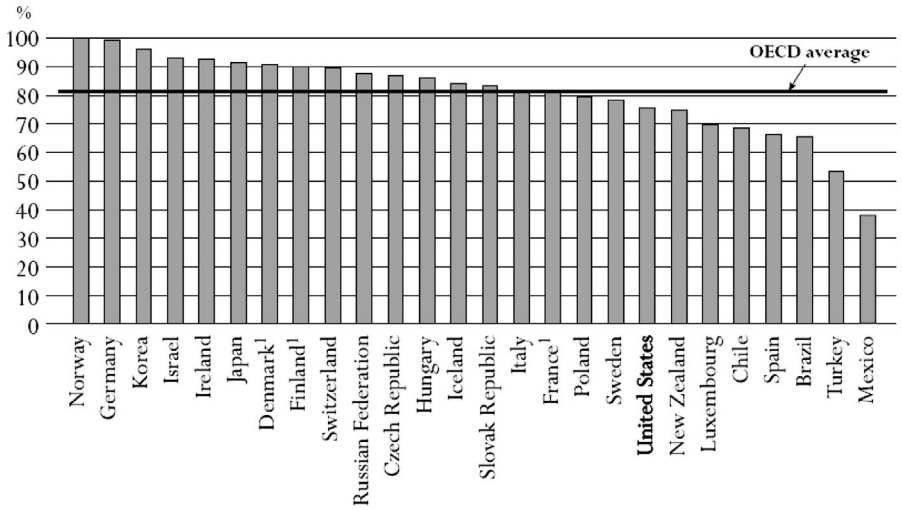

圖 3　2004 年經濟合作暨發展組織會員國大學生於正常年齡畢業比例圖
資料來源：OECD（2006）。

另一個嚴重的問題是，美國大學長久以來忽視學生學習成果的要求與記錄（A test of leadership : Charting the future of U. S. higher education, 2006），以致大學畢業生素質日降。美國聯邦教育部長 Margaret Spellings 直言，許多大學畢業生仍未能有精熟的讀、寫及思考技能，他們不會看財務報表、爲文言不及義，美國大學生的學術和道德水準令人堪憂（Marklein, 2006）。作弊成爲大學文化裡的流行現象（Nathan, 2005）。一份由若歌大學（Rutgers University）於 2003 年進行的研究顯示，隨著網路及電腦使用的普及，超過 1/3 的大學生有從網路上抄襲作業的經驗（沈茹逸摘譯，2006b）。根據杜克大學對全美 50,000 名大學生和 18,000 名中學生所做的最新調查，有超過 70%學生表示曾經作弊。同樣的調查在 1993 年是 56%，1963 年只有 26%（李世屏摘譯，2006）。哈佛大學前校長 Derek Bok 在其著作《不及格大學》（Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more）中引用許多宗研究和實例證明，大學並爲系統地致力於改善學生學習（Bok, 2005）。再者，大學成績膨脹成風，學術界早已人盡皆知，大學生要得好成績比以往輕易地多。一旦學生發現成績不如理想，便想要轉學。過去 20 年來美國大學生的轉學率持續上升，近幾年大學的招生人員更發現申請轉學的人數劇增。根據美國教育部公布的一項研究報告顯示，多達 60%的美國大學生在獲得學士學位前都曾經轉學（Freeman, 2006）。究其原因，功利性的市場價值趨勢使學校視學生爲消費者，學生視學位爲產品（Nathan, 2005）。學生付出高額的大學學費就是要買好的產品，而好的成績才是物有所值的產品。

三、大學經營過度向利益靠攏，不再追求純粹的學術價值

當今美國許多大學過度強調爲經濟發展服務，研究經費的有無多寡往往取決於政治力量的操弄，而不是學術知識本身價值。大學因爲過度涉入權力與金錢的遊戲，致使其聲譽和道德形象受到傷害。Kerr（2001）在《大學的功用》（The uses of the university）一書中批判，很多大學因此蒙上剝削的形象，無論在研究教學或服務上，都是爲了利益報酬而服務。例如爲了提高各個院系爭取經費的積極性，很多美國大學降低學校管理費的比例，縮減校方的權力，而把權力下放給院系，例如南加州大學推行資源管理下放的管理制度，要求各學院自負財務盈虧，導致課程變質，院際公共設施的經營成效下降。長久下來，造成院系間貧富懸殊，冷門院系經費捉襟見肘，熱門院系卻財源滾滾的局面。

沈浸在短視近利的學校經營文化中，大學中師生教與學的目標也不再是純粹的學術追求。純粹的學習被有目的的學習所取代，大多學生對古典基礎理論不感興趣，求學的目的轉向熱門行業和高收入；學位被視爲得到好職業的入場券，而不是得到好知識（Nathan, 2005）。不僅學生向利益靠攏，教授也失去對學校的認同感，效忠的對象轉而投向相關學會組織如專家協會、專業學會，甚至是自我光環的塑造；在這個自由行動的年代，高階教授的流動率特別高（Jencks and Riesman, 2001）。賓州州立大學商學院院長便說：「教授愈來愈像是遊牧民族，逐高薪而居。一旦成功跳槽到別校，薪資可增加 50%」（Alsop, 2007）。許多學者都曾痛心直言，荒廢教學是美國高等教育的重大危機（Kerr, 2001; Kirp et al., 2003; Alsop, 2007）。以曾經幾近破產，如今因成功轉型而被許多大學奉爲典範的紐約大學爲例，該校以重金挖角不少法學和哲學的明星教授，快速提升學校的學術聲望。然而明星教授最大的問題是外務太多，無暇顧及教學，於是紐約大學爲因應教學之需，只好大量聘請兼任教師。相較於明星教授的高年薪和優渥福利，兼任教師的待遇是低薪資、不算學校正式員工、沒有福利保障，也沒有機會取得終身職。紐約大學兼任教師爲保障自身權益，籌組全美最大的兼任人員工會組織，無可避免地造成了對立緊張的學校氣氛。

教授一切向「錢」看的觀念影響甚大。學校文化形成不平等的階級壓迫，與大學追求公義的宗旨背道而馳；學校經營隨著教授人事成本升高，每班學生人數也被迫提高，致使學生學習權益受損；整體學術環境上，每所大學爲了爭取高知名度的教授，以吸引學生，不得不從他校挖角並提高待遇，導致惡性循環，目前已有許多美國大學鬧教授荒，尤以公立大學商學院會計、財務與管理各科系的缺額情況最嚴重，隨時面臨關門停辦的威脅（Alsop, 2007）。

伍、美國未來重要高等教育政策發展

美國高等教育擁有厚實的傳統和傲人的成就，但近年來對於誰可接受大學教育、政府支持大學的價值及大學畢業生貢獻社會之能力等議題，有明顯的典範轉移（Ramsden, 1998），使得洞燭先機的社會領袖大聲疾呼：美國若要繼續維護自己全世界領袖的地位，美國高等教育就必須改革、發展與加強（Friedman，2005）。

2006 年美國總統布希在其一年一度的國情咨文中提出實施〈美國競爭力計畫〉（American Competitiveness Initiative）。該計畫指出，高等教育在國家競爭力扮演不可或缺的重要角色，尤其是美國的高等教育，在增進美國與全球的創新與繁榮發展，貢獻良多。爲保持美國的競爭力和高等教育體系的領導地位，美國聯邦政府將採取各種有效措施，大力改革與加強高等教育，提供大學生最新的知識與技能技術，以繼續保持美國在創造性知識技能的領先優勢，維持美國的競爭力。爲實現以上目標，其具體的作爲包括 2007 年聯邦教育部將爲此計畫專列 5.9 億美元的預算，未來 10 年更將加倍投資數學、物理等基礎學科的教育和研究。聯邦並會建立以學業成績爲基礎的獎學金項目，預計每年將吸引將 10,000 名優秀的學生申請數學和科學科系，以誘導美國最頂尖的學生攻讀物理、生物科學、工程學和數學的學士學位（The White House, 2006）。

2005 年九月美國聯邦教育部長 Margaret Spellings 任命未來高等教育委員會（the Secretary's Commission on the Future of Higher Education），就美國高等教育未來的發展和改革進行專題討論和研究。經過一年的調查研究，委員會於 2006 年六月提出研究報告初稿，徵求公眾意見。之後經過兩個多月的公開討論和四易其稿，最終於 2006 年八月形成美國高等教育改革建議的正式報告，呈交聯邦教育部。在這份題爲《領導的試煉：高等教育改革計畫》的報告中，高等教育委員會全面回顧了美國高等教育的發展歷程和現況，指出美國高等教育存在的四大問題，主要是：（一）大學新生品質不高，高等教育機會不平等；（二）大學學費上漲過快，政府資助卻流向富人；（三）大學畢業生質量令人擔憂，大學教學標準下降，教學改革步履艱難；以及（四）大學績效責任制和評估體系尚未完全建立。針對以上問題，報告提出今後改革的四大目標，分別是可入學性（accessibility）、可負擔性（affordability）、績效責任（accountability）及品質（quality）。若大學希望充分發揮其角色，既保有公眾信任，又維持既有自主性，則必須作出四項實質的改善：（一）努力增加入學機會；（二）提高學生接受高等教育的經濟能力；（三）建立和完善高等教育的績效體系；以及（四）提高高等教育品質，加強創新（U.S. Department of Education, 2006a）。

未來高等教育委員會的改革報告提出後，聯邦教育部長迅速回應，正式公布美國《改善高等教育體制行動方案》（Action plan for higher education: Improving accessibility,

affordability and accountability），精簡該行動方案得出的三項重點爲：（一）加強高中畢業生進入大學前的準備工作。爲提供大學優秀的學生來源，將加強高中生的學業成績，如擴大大學進階先修課程（Advanced Placement Program，AP），及加強高中教育的績效評估；（二）增加以需求爲基礎（need-based）的大學就學資助。爲讓所有學生擁有公平的大學選擇與入學機會，將增加基於需要的聯邦就學資助、簡化就學資助的申請與核發過程，和控制大學學費上漲；（三）提高高等教育的透明度和績效責任。聯邦教育部將撥發專款給學校和各州政府，在不侵犯個人隱私的原則下，有系統地收集大學生的學習情況，建置高等教育資訊資料庫；並向公眾公布大學生的學習情況，以落實高等教育的績效評估。此資料庫將有助於大學更清楚地瞭解其學生的學習與表現，也便於學生及家長更客觀地比較各大學的辦學表現（U.S. Department of Education, 2006b）。

陸、對我國高等教育發展的啓示

大學設置的目的以研究學術、培育人才、服務社會、促進國家發展爲宗旨，所以大學校院的任務包括教學、研究與促進社會發展。舊有決定二十世紀高等教育發展成功與否的關鍵因素，未來仍會在知識經濟的新世紀中持續扮演舉足輕重的角色；現今面對科技革新與資源短絀，高等教育的經營更需要思考如何兼顧創新與效率的要求。

大學可說是擁有最豐富、最尖端知識人才的社會智庫，因此如何引導大學師生從事實用的研發工作將有助於國家競爭力的提升。由本文探討可知，美國政府投注大量經費予各大學從事研發，企業界也踴躍在大學贊助成立研發中心，都是美國國家競爭力能較其他國家更茁壯、更快速發展的原因。目前台灣各大學雖普遍成立育成中心，但由政府委託學校的重大研發仍然極爲有限。企業界與大學合作成立研發中心的例子不多見，能因此而孕育出很好的成效者，更屬罕見。大學裡的研究與產業界的應用之間仍有道明顯的鴻溝。加上近年來，在高等教育機構數量急速擴張之下，我國政府對高等教育的投入經費，不增反減，影響大學的研究發展。九十一年度編列 532 億元，九十二年度降爲 519 億，九十三年度又再降爲 508 億元，高等教育在缺乏經費之下，教育品質已經岌岌可危。他山之石可以攻錯，本文所舉的美國高等教育發展，明確的政策與特別的預算用心扶植高等教育的做法，值得掌控高等教育預算的官員們參考。

參考文獻

王保進（2006）。以品質保證爲目標的美國高等教育認可制度。**評鑑，2**，47-50。

技職簡訊（2007）。**近四十年美國高等教育之成敗與未來挑戰**。2007 年 4 月 28 日，取自 http://www.news.tve.edu.tw/News/2007011001.asp? c=0800

李世屏（摘譯）（2006）。**美國大學運用高科技防止學生作弊**。2007 年 5 月 12 日，取自 http://www.tw.org/blog/2006/06/blog-post_115048307540513561.html

沈茹逸（摘譯）（2006a）。**陰盛陽衰—美國教育體系的危機**。2007 年 5 月 10 日，取自 http://www.tw.org/edunews/express_24.html

沈茹逸（摘譯）（2006b）。**學生作業都抄襲網際網路？**。2007 年 5 月 12 日，取自 http://www.tw.org/blog/2006/06/blog-post_115170713603455880.html

周立平（摘譯）（2004）。**美國高等教育面臨空前新危機**。2007 年 5 月 10 日，取自 http://www.tw.org/edunews/express_13.html

周祝瑛（1998）。**海峽兩岸教育比較研究**。台北市：師大書苑。

孟繼洛（2003）。美國產學合作在技專院校的借鏡。**技術及職業教育，78**，20-25。

邱伯浩（無日期）。**從國際現勢論全民國防教育**。2007 年 5 月 22 日，取自 http://www.youth.com.tw/una/Military/95/06/M95.06.30-D.htm

段馨君、沈茹逸（摘譯）（2004）。**大學學費系列報導：公立大學漲勢更凶？**。2007 年 5 月 10 日，取自 http://www.tw.org/edunews/express_18.html#0

洛杉磯文化組（摘譯）（2006）。**美國獲得博士學位人數創新高**。2007 年 5 月 10 日，取自 http://www.tw.org/blog/2006/12/blog-post_22.html

美國國際商務會員中心（2007）。**美國大學介紹**。2007 年 5 月 9 日，取自 http://www.americamember.org/usavip/university/usaedu1.htm

胡四能（2006）。21 世紀高等教育的使命和目的－克拉克˙柯爾的高等教育目的觀述評。**五邑大學學報，8**，79-82。

張吉成（2002）。**組織知識創新—企業與學校贏的策略**。台北市：五南。

陳佩英、陳舜芬（2006）。美國高等教育的國際化。**教育資料與研究，71**，109-132。

陳維昭（2001）。如何提升大學生學習精神及語言能力－紐約大學之行有感。**台大校友，14**。2007 年 5 月 18 日，取自 http://www.alum.ntu.edu.tw/index.php?num=14&check=0

新華網（2005）。**英刊：美國高等教育何以如此成功**？2007 年 4 月 21 日，取自 http://big5.xinhuanet.com/gate/big5/news.xinhuanet.com/world/2005-09/16/content_3498865.htm

楊國賜（2005）。我國大學自我評鑑機制與運作之探討。**台灣教育，632**，2-12。

蓋浙生、劉秀曦（2005）。英美高等教育財政改革的啓示。**教育資料與研究雙月刊，63**，1-18。

劉力（2006）。**美國產學研合作模式及成功經驗**。2007 年 5 月 10 日，取自 http://www.tech.net.cn/y-jyjs/gjgn/us/11574.shtml

劉昌煥、唐永新、張吉成、張永華、翁上錦（2003）。各國產學合作的啓示。**技術及職**

業教育雙月刊，77，16-19。

劉昊洲（1995）。**我國當前公立大專教師任用制度之研究**。國立台灣師範大學三民主義研究所博士論文，未出版，台北市。

駐芝加哥文化組（摘譯）（2006）。**卡內基美國大學分類大變革，增加分類彈性終結排名取向**。2007 年 5 月 10 日，取自 http://www.edutw.org/chinese/news/index.html

簡惠閔（2007）。美國大學產學合作研究發展之實施現況及其對我國之啓示。**教育政策論壇，22**，31-69。

Alsop, R. (2007). *Ph.D. shortage: Business schools seek professors.* Retrieved May 11, 2007, from http://online.wsj.com/public/us

Altbach, P. (1999). Patterns in higher education development. In Philip Altbach, et al. (Eds.), *American higher education in the twenty-first century* (pp.15-37). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Association of University Technology Managers (2004). *AUTM licensing survey: FY 2003.* Retrieved May 15, 2007, from http://www.autm.net/events/File/Surveys/03_Abridged_Survey.pdf

Blackman, C. & Segal, N. (1992). Industry and higher education. In B. R. Clark & G. R. Neave (Eds.), *The encyclopedia of higher education* (pp. 934-946). Oxford, England: Pergamon.

Bok, D. (2005). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Business-Higher Education Forum (2001). *Working together, creating knowledge: The university-industry research collaboration initiative.* Retrieved May 15, 2007, from http://www.bhef.com/includes/pdf/working-together.pdf

Drucker, P. (1989). *The new realities: In government and politics, in economics and business, in society and world view.* New York: Harper & Row.

Drucker, P. (1993). *Post-capitalist society.* New York: Harper Collins.

Fetterman, M. & Hansen, B. (2006). *Young people struggle to deal with kiss of debt.* Retrieved May 11, 2007, from http://www.usatoday.com/money/perfi/credit/2006-11-19-young-and-in-debt-cover_x.htm

Freeman, S. (2006). *Can tough grades be fair grades?.* Retrieved May 18, 2007, from http://query.nytimes.com/search/query? query=Andrew+Lipovsky&srchst=nyt

Friedman, T. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century.* New York: Farrar, Straus and Giroux.

Jencks, C. & Riesman, D. (2001). *The academic revolution.* New Brunswick: Transaction Publishers.

Jones International University (2006). *About JIU.* Retrieved May 9, 2007, from http://jonesinternational.edu/about/

Kerr, C. (2001). *The uses of the university* (5th ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Kinzie, S. (2006). *The world is calling: Area college students join those hitting the books overseas in record numbers.* Retrieved May 11, 2007, from http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/08/07/AR2006080701198.html

Kirp, D. L., Berman, E., Holman J., Roberts P., Solomon, D. & Van Antwerpen, J. (2003). *Shakespeare, Einstein, and the bottom line: The marketing of higher education.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Levin, R. (2006). *Universities branch out: From their student bodies to their research practices, universities are becoming more global.* Retrieved May 11, 2007, from http://www.msnbc.msn.com/id/14320413/site/newsweek/

Levine, A. (2001). The remarking of the American university. *Innovative Higher Education, 25*(4), 253-267.

Marklein, M. (2006). *Should government take a yardstick to colleges?.* Retrieved May 18, 2007, from http://www.usatoday.com/news/education/2006-11-13-spellings-cover_x.htm

Nathan, R. (2005). *My freshman year: What a professor learned by becoming a student.* Issac, New York: Cornell University Press.

Newberg, J. A. & Dunn, R. L. (2002). Keeping secrets in the campus lab: Law, values and rules of engagement for industry-university R&D partnerships. *American Business Law Journal, 39*(2), 187-240.

OECD (1995). *The knowledge-base economy report.* Retrieved May 9, 2007, from http://www.oecd.org/searchResult/0,2665,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html

OECD (2006). *Education at a glance 2006.* Retrieved May 15, 2007, from http://www.oecd.org/dataoecd/44/35/37376068.pdf

Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education.* New York: Routledge.

Siaya, L. (2002). International experience and knowledge in the United States. *International Higher Education, 26*(4), 14-16.

Symonds, W. (2002). *Education: A new push to privatize.* Retrieved May 25, 2007, from http://www.businessweek.com/magazine/content/02_02/b3765689.htm? chan=search

The White House (2006). *American competitiveness initiative.* Retrieved May 1, 2007, from http://www.whitehouse.gov/stateoftheunion/2006/aci/

Toppo, G. (2005). *Graduates fear debt more than terrorism.* Retrieved May 11, 2007 , from http://

www.usatoday.com/news/education/2005-05-18-graduates-survey_x.htm

U. S. Department of Education (2006a). *A test of leadership: Charting the future of U. S. higher education.* Retrieved May 1, 2007, from http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports.html

U. S. Department of Education (2006b). *Action plan for higher education: Improving accessibility, affordability and accountability.* Retrieved May 1, 2007, from http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/actionplan-factsheet.html

UNESCO (1998). *World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and action.* Retrieved May 9, 2007, from http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm

University of Phoenix (2004). *About us.* Retrieved May 9, 2007, from http://www.phoenix.edu/about_us/about_us.aspx

美國職前教師實習之視導人員培育的效能分析—麻州大學案例

呂秀蓮*

摘要

在美國行之有年的職前教師實習培育三人組，指實習生、學校合作教師，及大學視導人員的組合。透過大學視導人員的輔助，實習生進入合作教師教室進行實習教學，實習的品質更確實且經驗更豐富。大學視導人員也是學校與大學間重要的聯絡橋樑。本文即針對大學視導人員的角色爲研究對象，將美國麻州大學目前職前小學師資培育經驗，其視導工作的哲學基礎、視導人員的工作內容、視導人員的訓練、視導人員的來源、資格、聘任與報酬等作詳實的分析。

關鍵詞：統整教學日、實習、實習生、視導人員

* 呂秀蓮，麻州州立大學安城校區教學助理
電子郵件：hsiulien@educ.umass.edu
來稿日期：2004 年 12 月 9 日；修訂日期：2007 年 4 月 23 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

The Role of Supervisor in the Teacher-Apprenticeship: The Case of University of Massachusetts at Amherst

Hsiu-Lien Lu*

Abstract

The relationship between apprenticing teacher, assisting teacher and the program supervisor (from university) has been taken as a syllabus for many decades. The support of the program supervisors and the help of the teachers in the school where the students do their apprenticeship would ensure the quality of interning, enrich experiences, and make the students more confident. Furthermore, program supervisor serves also as the bridge between schools and university. This paper studies the vital role of the supervisor in the program of training of teachers for elementary schools. We take the program of the University of Massachusetts at Amherst as an example, of which its philosophy, the role of supervisor, the compensation system, the education of supervisor, etc. are analyzed.

Keywords: integrated day, practicum, apprenticing teacher, supervisor

* Hsiu-Lien Lu, TA, University of Massachusefts Amherst
E-mail: hsiulien@educ.umass.edu
Manuscript received: December 9, 2004; Modified: April 27, 2007; Accepted: August 15, 2007

壹、前言

依據教育部於 1995 年制定的「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」，實習教師應在實習輔導教師的輔導下，進行教學及班級經營的實務學習。這項辦法已促使教育機構對教師實習某種程度的重視（楊惠琴、鄭文芳，1997；黃淑苓，1998；薛梨眞，2000）。教育實習是職前教師能否成功將理論轉化爲實際教學的重要一環（Joyce & Showers, 1995），也是先進國家教師培育機構相當重視的工作（Beck & Kosnik, 2002; Bullough & Draper, 2004）。然而，我國這項實習制度，似乎將這工作交給責任義務不明、且能力無法明確掌控的學校資深教師負責（楊惠琴、鄭文芳，1997）。這項辦法忽略了建構大學與學校間較深度及經常性的溝通橋樑（Enz, Freeman, & Wallin, 1996; Lu, 2004b），也忽略要求大學對實習品質的直接控管（Enz et al., 1996）。在美國的教師培育機構，這種機制的建構，是透過大學視導人員的設置來達成（Anderson, Major, & Mitchell, 1992; Borko & Mayfield, 1995; Cole & Knowles, 1995; McIntyre & Byrd, 1996; Keil & Olivo, 1997; Slick, 1998a, 1998b; Knudson, 2000; Gimbert, Nolan & James, 2003）。

新竹師院的實習課程安排在大三下及大四上、下學期，眞正有實習機會只發生在四上的學校試教及四下的四週集中實習張美玉（1995：4），此說明師院對實習生教學實務的幫助只及於短暫的實習期間。根據我國教育培育法的規定，所有的準教師在師資培育機構修完師資培育課程，及通過檢驗之後，才能進入中小學進行[1]爲期一年的教育實習課程。楊惠琴和鄭文芳（1997：132）針對中正大學的教育學程實習現況的研究，指出該學程及實習生對彼此的期望相當高，雖然因該學程的實習生人數不多，該校僅要求每位實習指導教授指導 1—3 人，並酌減授課 1 小時。然而，一般教授對於擔任實習指導工作的意願並不高；該研究也顯示，實習指導教授的指導品質與頻率皆不穩定。事實上，這種由於職務負荷過重所衍生出來的現象，不僅存在於我國的師資培育機構裡，世界各國的師資培育機構都面臨同樣問題（Sienty, 1997; Lewin, 2003）。因此，師資培育機構都在想辦法解決這項問題。大學視導人員，就是師資培育機構用來解決這問題的一種方案。

麻州大學所屬小學師資培育學程（Elementary Teacher Education Program，ETEP）屬於教育學院的師資培育及課程研究部門 （Department of Teacher Education and Curriculum Studies）；小學師資培育學程爲一年期的短期師資培育學程；職前教師大都是直接從大學三、四年級在學生中選拔出來者。職前教師在進入小學師資培育學程之後有兩階段的實習：第一階段（Tier I）是一學期的前實習（Pre-practicum），前實習生每星期到小學實習兩整天，星期三到各約定的小學作現場教學觀察、紀錄見聞，並於期間面談和選擇全時實習的合作教師，其它時間需回大學上課；通過第一階段實習後的實習生進

[1] 此教師實習辦法於 1999 年 6 月 29 日已作修正。

入第二階段（Tier II）之一學期的全時實習（Practicum）。全時實習生每天到小學教學，每星期一天回大學上一堂 3 學分的座談會，會中研討各項實習理論、實務分享及問題解答。實習過程除了和合作教師學習外，每位實習生都有一位大學指派的視導人員（university supervisor）密切參與輔導。作者在此學程裡擔任一年（2001—2002 學年度）的資源人員（resource person）（亦即視導人員；以下均以視導人員稱之）。這工作經驗使作者對視導人員的設置，及其在職前教師訓練學程的意義與價值，有廣泛的體驗與瞭解。本文主要資料來源有：訪問學程主任、學程文件資料、座談會紀錄、及個人觀察和工作經驗心得，[2] 僅就大學視導人員的角色，分析美國麻州大學職前小學師資培育經驗，視導工作的哲學基礎、視導人員工作內容、視導人員的訓練、來源、資格、聘任與報酬。

貳、視導工作之理論及運用

依據學程主任的訪談內容指出，麻州大學小學師資培育學程視導人員的設置，旨在幫助實習生，在一次次的教學觀察輔導裡，建構自己的教學技巧與能力，成爲自重自信、而能自我省察、自我分析的熟練教師（Elementary teacher education program: ETEP handbook, 2002）。其視導工作精神是植基於馬斯洛（A. H. Maslow，1908-1970）需求層次理論的第四層次—人對尊重的需求及建構主義的知識建構原理。

馬斯洛在《動機與個性》（Motivation and personality）（1970）一書中，論到人的第四層次需求是對尊重的需求，也就是人渴求得到正面積極的、高的評價，其中包含對自己能力及重要性的認同和欣賞，當這種尊重需求被滿足，人會感覺自信自重；當這種需求受到挫折，可能會發生錯誤的判斷，產生自己不如別人，呈現軟弱及無助的現象。學程主任指出，尊重需求的理論應用，在麻大小學師資培育學程視導工作上，首先從視導人員的名稱上著手，以資源人員取代視導人員的稱謂，除去權威，以尊重視導者與被視導者平行的地位，並強調服務及資源提供的實質任務；其工作重點著重的是學生的長處，引導學生看自己長處所在，並在既有長處上建立信心，以面對挑戰。

另一個哲學基礎是建構主義的理論。建構主義者倡導學習來自學習者自己建構的知識（Philips, 2000）。建構主義者相信教學應該讓學生主動參與於有意義的活動，學生能因此產生自己的知識。另外，教師要根據學生的背景及經驗提供有意義，眞實且可操作的學習，藉由提出問題，探討可能答案，發展成品和成品發表，以追求解決問題及探索技巧的教學目標。學程主任指出，建構主義理論的應用，在麻大小學師資培育學程視導工作上，是在每次視導過程（observation）裡，實習生在個人教學的行爲目標只面對一個細小而具體的教學技巧問題進行及改變。在臨床視導過程裡，實習生在設計、實施、透過視導人員的問題提問而反省，及改變教學的模式中反覆練習教學策略，

[2] 關於臨床視導（clinical supervision）的報導，已刊載於教育資料與研究第 59 期（Lu, 2004a）。

雕琢教學技巧。

根據 ETEP 學習手冊（Elementary teacher education program: ETEP handbook, 2002），小學師資培育學程實習經驗的最終成品表現有二：1.在前實習階段，是一天的「統整教學日」（integrated day）教學活動。統整教學日是前實習生分組，每 2—4 人一起合作，配合年級課程綱要及教學進度尋找主題（例如，台灣的早期拓荒史），再將語言、數學、科學、社會、音樂、美術各科統整融入教學。他們和合作教師們商議選定一個班級學生爲教學對象，蒐集研究教材，計劃每堂課的教案，配合主題，布置教學環境，與合作或分組對學生進行教學，結束後反省教學。由於每組教學選在學程所訂的二週內，沒教學的實習生可以去觀摩別的同學教學，並給予鼓勵。2.實習階段是一週的「熟練教學週」（master teaching week）。各項教學活動由實習生個別透過與合作教師討論教學內容，設計教學策略請合作教師指正，自行教學並輔導學生活動，合作教師只提供教學觀察建議，最後提出教案和反省的書面報告給學校的學程單位。

根據作者的觀察，這些理論基礎在麻大小學師資培育學程應用上，強化了實習生和視導人員溝通時的互信互重，促成教學的改進，連帶也培養實習生及視導人員面對錯誤的積極正向態度，也有助於實習生未來較能坦然面對在職進修的教育環境需求。

參、視導人員的工作內容及其效能

大學視導人員的主要任務，除了視導實習生教學外，還負責和實習生及合作教師之間的三方會議及其他工作事項。茲將相關細節分述如下：

一、三方會議

三方會議（three-way meeting）在學期初、中、末各舉行一次，討論學生的進展、成長，及擬定下一步行動方案。學期初舉行的第一次會議，主要是暖身及制定學習目標。內容大致有：（一）三方自我介紹，以增進彼此瞭解和熟悉：學期初的自我介紹，提供彼此的基本認識，有助往後彼此進一步的溝通。實習生雖和合作教師共處一室，諸多例子顯示，有些人確實需要合適的催化劑，才能彼此深入溝通。因此第一次會議愈早舉行愈有利於實習經驗的正常化，一般而言，在學期開始一星期內舉行。（二）實習生報告初步學習藍圖—行動計畫（plan of action）：這是重要的實習計畫藍圖，規劃一學期的學習重點方向。一開始實習生只就個人的瞭解或與合作教師討論後而設計，會中合作教師及視導人員可就此計畫提出建議，以後實習生依個人專業成長及需求逐漸修正。（三）實習生分享自己的個性、才能或學術上的長處：合作教師也可就短時間的觀察補充看法、分享認識，合作教師在適當時機善用實習生在各項教學及學校事務

上的長才；實習生藉此可開始學習分析自己與聽取別人對他的看法，這是成爲專業教師的重要素養之一。（四）合作教師和實習生提出彼此對工作或學習的期望和希望對方配合處：藉此溝通，合作教師瞭解該如何幫助實習生學習，而實習生也瞭解自己在教室裡的位置及基本工作要求。（五）三方共同規劃一學期的實習視導行事曆：彼此交換聯絡通訊方式，使日後視導溝通順暢。（六）視導人員提醒第一階段的前實習生，統整教學日活動的預備工作：這告知合作教師及實習生確保該活動的發生及學程對其品質的要求。（七）視導人員提醒第二階段的實習生，熟練教學週的準備工作及教案的擬定進行，和討論教師資格檢定表上的標準：這提醒了三方，實習乃針對法律條文，按部就班確實達成州所訂立的標準。（八）會議中，視導人員根據法律提醒大家，必須將實習生定位爲教學夥伴，而非助理角色：實習生除開始一、二週多作觀察外，應每天及每週親身進行各種形式的教學。

學期中舉行的第二次會議主要在檢驗已達成、修改，或增加的行動計畫，以及討論實習進度、問題討論與解決。若實習生和合作教師彼此有重大衝突，這是重要的解決時機；一般而言，若無重大事件，第二次三方會議議程如下：（一）實習生提出自己在教學一段時間後，反省及修訂的教學行動計畫，以爲本學期往後的行動藍圖；學程鼓勵實習生會前與合作教師討論，再進行修訂的工作，使計畫更切合個人需求。（二）實習生分享個人長處，而合作教師描述觀察到的實習生長處。實習生和合作教師的情感此時已培養到一定程度，彼此能正向而熱烈的分享，但如果視導人員也許感受到氣氛的不尋常，雙方關係不太好，就得私下與雙方溝通，進一步瞭解近況。（三）實習生與合作教師具體說明或修正階段性對彼此的工作期望。（四）三方針對第一階段的實習，討論統整教學日內容及所需資源以及準備狀況。（五）三方針對第二階段的實習，討論專業教學週教案預備情形、資源需求，並複習檢定表上州所訂的標準。

學期將結束前的第三次會議，主要是驗收行動計畫的成果與慶祝本學期的努力及鼓勵下階段的成長。其內重點包括：（一）實習生分享行動計畫進度的達成情形；（二）實習生陳述自己長處，合作教師陳述實習生長處；（三）對第一階段的實習生而言，討論將把何種長處帶入下一階段教學經驗以及哪些可作爲下一步的努力目標；（四）對第二階段的實習生而言，具體舉例討論，證明通過檢定表上州定的標準後，三方在表上簽名，表示該生通過實習考驗。

視導人員所參與的三次三方會議有其優缺點或困難點。三方會議是視導人員在實習生及合作教師間，架起大學與學校間的溝通橋樑，是傳達大學訊息以及瞭解實習教師實習表現的管道，實習生也可透過此會議平台對小學師資培育學程提出建議；視導人員藉此機會促使實習生和合作教師之間能正式坐下來面對面溝通，也提供實習生及合作教師各項人道及資料的支援。每次會議，實習生及合作教師都要陳述實習生長處，其優點之一是透過三次既定的議程後，實習生的長處越來越清晰可辨，信心也越來越

好，合作教師也較會注意實習生的優點，並給予鼓勵。另一優點是會議的內容呈現螺旋狀的起承轉合，即這次會議爲下次會議準備，下次會議爲上次成果檢討驗收，環環相扣的議事內容，使三方的心意和需求，在公開正式的場合中，得到較充分的瞭解和重視，切實而認眞的會議過程，傳達給合作教師及實習生的信息是學程在意實習生在教室的學習機會及情況，因而確保實習的品質。另一優點是實習生個人的學期行動計畫，如此，實習生、合作教師、及視導人員都在同一目標上，工作方向較明確，包括設定目標、行動、反省改善。

其困難點是會議時間有限，通常是 30—40 分鐘，三方常無法暢所欲談。所以視導人員需要掌控時間，以免讓合作教師很難配合而失去接受實習生的意願。另外，第二次會議要瞭解實習狀況，如果合作教師給實習生的教學經驗不足，視導人員則要求合作教師對於實習生在教學經驗深度及廣度上作適度的調整，但如果要確保視導人能做到良性有效的溝通，學程須在人選及培訓上努力。

另外，學程必須教導好學生如何作計畫，免得基本的計劃程序吞蝕了合作教師及視導人員的時間和精力，減少他們在內容上該下的工夫。

二、其它工作內容的規定和要求

視導人員除了視導實習生以幫助改進教學，及定期與實習生及合作教師開會外，還有其它工作內容事項規定和要求如次：（一）解決合作教師及實習生間的問題：實習生和合作教師關係不好時，三方會議前後實習生或合作教師會透露疑慮，這時視導人員需要扮演仲裁的角色。若僅僅溝通不良，情況不太嚴重，就扮演和事佬，幫助他們彼此認識對方，幫助合作教師多瞭解該實習生以進一步幫助該生學習教學。但如果情況嚴重，如個性衝突或教學觀點極端不同，視導人員可進一步提議調整實習生和合作教師的配對，使該實習生能確實得到實質教學學習的幫助。（二）參與學期初的新生訓練和期末結業式會議：視導人員任活動中的輔導或輪流帶領活動。新生訓練時，視導人員和實習生彼此認識，視導人員提醒實習生實習時該注意的要點，與實習生建立正向、支持而親切的關係，也是兩階段學生經驗傳承的好機會。（三）參與新生面談及評選：每學期都有第二階段的學生畢業，第一階段的學生升上第二階段，招收的第一階段新學生來自其它各學系，這些學生大都準備整卷宗的履歷、檔案資料（portfolio）、介紹信函；小學師資培育學程動員教師及視導人員對每位申請人進行面談，[3] 面談的題目有報名時就提供的準備題和即席題；面談的紀錄集中一起，面談結束後，評選人參與最後的評選。（四）爲第二階段實習生的檔案資料評分：小學師資培育學程根據州政府的師資培育綱要制定嚴謹的評分標準註釋（rubric），每個計分要項有 0 到 3 分，如何做會得 0 分、1 分、2 分、或 3 分。視導人員經過集訓，評分時以訂定的評分標準，

[3] 如欲瞭解小學師資培育學程的面試詳情，請參考曾慧佳（1992）。

可和實習生一起討論評分；不夠理想的部分，可建議學生修改，限時內完成交件，認眞的學生可拿到 100 分。（五）批閱學生的教學日誌：小學師資培育學程藉由學程協調人（coordinator）擬定日誌題目及大綱，以幫助實習生就實習場所經歷到的見聞、感想、以及和學科知識融合爲前提定期進行申論及反省，實習生根據和視導人員約定的交件日，定期交作業，視導人員則閱覽日誌，並予回饋。（六）作出會議記錄及觀察訪視紀錄：三方會議和觀察有統一紀錄表格，以供視導人員作紀錄。這些資料的用途爲：1.供小學師資培育學程存查及瞭解學生實習情況的依據；2.讓學生瞭解視導人員觀察下的自己；3.作爲視導人員確認實習生學習動向及寫介紹信的資料來源。（七）負責的實習生人數：每學期小學師資培育學程第一、二階段實習生人數各大約 25 人以內，總共人數在 50 人以內；工作 10 小時的視導人員負責約 5—6 位實習生， 20 小時的全時視導人員，則負責加倍的實習生人數。（八）訪視的次數和頻率：經費較不充裕的情況下，無論對第一階段或第二階段的實習生，都是隔週到實習生教室進行三方會議或視導觀察；如果經費充足，小學師資培育學程則對第二階段的實習生進行每週訪視；觀察的次數增加爲一學期 6 次，增加視導人員編制，減少視導的實習生人數，提升輔導品質；每星期固定參加視導人員研討會（此於下一節詳細討論）。（九）工作時數分爲一週 10 小時的助教和 20 小時的全時助教兩種：端視小學師資培育學程的缺額、經費和研究生個人的時間而定。（十）寫介紹信：每學期結束，爲每位實習生寫一封介紹信，以幫助實習生日後順利覓職。

實習生的教學日誌由視導人員批改是個爭論的議題。由於視導人員並不是每天與實習生在教室裡一起運作教學事宜，所以當實習生寫日誌時無法暢所欲言，很多時候視導人員也無法完全明白實習生所描述的是什麼意思，所下的評語也未必能引起實習生共鳴。再者，這種做法將使實習生產生負面的學習，認爲視導人員就是老闆，實習的目的就是向他負責。這種在視導人員權威下的學習心態，將使未來教師缺少積極自主性。因此，如果教學日誌由合作教師回饋，成爲兩者間除了口頭之外的另一溝通管道，將使實習回饋更斟完善。

第二階段實習生的檔案資料評分方式是小學師資培育學程的強項。，這評分標準注釋於學期開始就發給每位實習生、合作教師、和視導人員，使每個參與人明瞭工作目標。實習生在學習過程中根據評分標準省視自己的努力成果，知道如何朝向高標準改善。這使每個人在其工作過程中知道自己爲何目標而工作，即便到最後與視導人員一起評分，如果實習生在意的話，也可以透過視導人員的建議，作最後的修改。小學師資培育學程認爲給予學生機會，透過錯誤的改正，正確學習是可能的。ETEP 的主任常在座談會上提醒視導人員以正面的態度解讀實習生的行爲表現，因爲現在我們如何對待實習生，將來實習生也會如何對待學生。

肆、視導人員的訓練及其效能

每學期3學分的視導人員實務及理論座談會課程是小學師資培育學程視導人員主要的在職訓練。視導人員的培訓並未包含系統性的視導訓練，因爲這是另一門課。學程希望視導人員在任職之前或之後能選修這門課。參加座談會的人包括修課的視導人員、協調人及該科的指導教授和學程主任。例行的座談會安排各種議程，例如看錄影帶，經驗分享，討論有關視導或教學新知研究的文章和技巧及案例討論。視導人員在此場合提出的難題，就是所謂的豎紅旗[4]（red flag），大致能獲得相當程度的討論、支援及協助。這些難題包括實習生的教學和教室經營能力、與實習學校及合作教師的配合情況、學生對學程課程內容的建議以及視導人員本身對資料蒐集技巧等。座談會是視導人員對小學師資培育學程實習輔導提出建言的場合，學程主任在訪談中強調，小學師資培育學程的理論基礎未變，但隨著新的、好的知識觀念，年年加入好的元素，保持彈性是小學師資培育學程演進的守則。

除了座談會外，親自、打電話、或以E-mail方式找協調人或學程主任共同討論，是視導人員可以溝通學習的管道。期末爲新生遴選，有關教授會蒞臨和視導人員溝通觀念。每週例行的座談會具備多項優點：一、學程較能掌握學生實習的動向、及時掌握問題、解決問題。二、視導人員能有經驗分享和互相學習、支持的機會。三、提供視導新知的學習；其缺點是，有些新進人員並未具備這項學養，這種新進視導人員認知不足，對實習生及合作教師產生不必要的困擾，尤其若學程主任因久任該職，對此認知淡忘或模糊時將特別容易發生。所以，如何幫助新進人員充實經驗及知識是學程需要努力的方向。

伍、視導人員的來源、資格、聘任與報酬

視導人員基本上是從教育博士班或有豐富教學經驗的研究生中遴選：若有修過視導一科，則視爲一正數（plus）；另外是因應美國當前教育經費不足，故設立只要本國生且具有聯邦工讀資格（work study eligibility）者即可。但如果經費允許或客觀因素考量，後一項資格將被消除。有缺額時，教育學院每學期出刊的 BEACON（詳細資料請參考 http://www.umass.edu/education/publications.htm）院報上會公布消息，並在學院各公布欄上張貼消息，公開徵才。符合條件的教育碩士及博士生可以通過資格審查，經過小學師資培育學程協調人面談後，再由學程主任面談。主要考量是教學經驗，（如果有

[4] 欲進一步瞭解豎「紅旗」的細節，請參考曾慧佳（1992）。

合作教師經驗者更好）和人格特質—開朗、積極、瞭解自己的專長和缺點，對自己的專業知識有信心，及對工作有強烈的使命感；以聘書正式聘任，有一年聘及半年聘兩種。視導人員在工作上所得的報酬包括學雜費減免，享有如健康保險等福利；以時薪計酬，程序比照學校員工，現爲兩星期發薪一次。

陸、結語

視導人員的設置，提供實習生切實的教學視導，連結學校與大學間的溝通管道，使小學師資培育學程的實習訓練組織系統更臻周延。由於視導人員來自研究生，來源和培訓方便，其聘期與報酬對具有不少教學經驗的各級全職教育研究生相當具吸引力。因此小學師資培育學程不必擔心誰來當視導人員，且不會有視導人員年資，或爲這些視導人員找出路的煩惱。但有時視導人員品質的良莠是個問題。因此，對於新進視導人員，半年一聘，似乎是對實習生較有保障的做法，另外積極培訓視導人員也是確保品質的重要之道。

我國視導人員的來源，如能擺脫傳統的考試晉用方式（張仁家，1996），除了各級教育研究生外，也有其他可行的替代方案，如可提供退職教師約聘兼職機會，透過申請與面試，甄選出優秀、有傳承熱忱、及富彈性的優秀退休教育人員，給予適當培訓；另外，對中小學資深、已接受過臨床視導策略訓練的輔導教師，可提供暫時換跑道的機會，到大學擔任視導實習生的工作，以後仍可回到原教學崗位，使教師有接觸不同教學型態的機會，對各級教學者注入更多元的專業知識與活力。視導人員的聘用，可視實務需求而調整半年聘或一年聘，免除人事包袱。

Joyce 及 Showers（1995）對在職進修研究的探討發現，回饋及訓練使理論與實務成功轉移。他們（Joyce & Showers, 1995）指出，透過理論學習、示範教學及練習，縱然能使學生學到知識與技巧，但缺少回饋及訓練，要將理論轉化爲實務表現的移轉效值（effect size）[5] 是.00，加上回饋後，其移轉效值是.39，若再加上訓練，移轉效值則大幅提升到 1.68。由此可知，透過臨床視導的教學實習是幫助準教師將大學所學習的教育理論、概念、技能，及各科課程學習，轉化成實際教學能力。然而限於工作負荷量，師資培育機構的實習指導教師每人能承擔的視導任務有限，大學視導人員的設置恰可彌補此項需求。建議我國教師培育機構能正視此需求，並嚴肅思考大學視導人員設置及負起培育師資的職責的可行性。

[5] 效值（effect size）是測量治療效果的數值。Cohen（1988）定義小效值=.2（百分段位值=58%），中效值=.5（百分段位值=69%），大效值=.8（百分段位值 79%）。效值.0 表示治療組在非治療組的百分段位是 50%。效值 1.68 表示治療組在非治療組的百分段位約是 95%。

參考文獻

黃淑苓（1998）。「實習輔導教師」的新時代角色。**中等教育，49**（3），65-72。

曾慧佳（1992）。個案研究—美國麻州大學小學師資培育與我國師範教育的比較。**台北師範學報，5**，279-298。

張仁家（1996）。我國教育視導人員任用制度之缺失及改進策略。**公衆議壇，22**，25。

張美玉（1995）。實習生對教學的認知及反省思考報告分析。**初等教育學報，3**，41-81。

楊惠琴、鄭文芳（1997）。新制教育實習制度之檢討與改進：從一所大學教育學成實習生談起。**人文及社會學科教學通訊，8**（4），128-150。

薛梨眞（2000）。從實習指導小組工作會報探討國小實習教師實習輔導問題。**台南師院學報，33**， 117-151。

Anderson, D. J., Major, R. L. & Mitchell, R. R. (1992). *Teacher supervision that works: A guide for university supervisors* (p. 166). New York: Greenwood Publishing.

Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Professors, and the practicum: Involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 6-19.

Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education, 11*, 501-18.

Bullough, R. V. & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education, 55*(5), 407-420.

Cole, A. L. & Knowles, J. G. (1995). University supervisors and preservice teachers: Clarifying roles and negotiating relationships. *The Teacher Educator, 30*, 44-56.

Elementary teacher education program: ETEP handbook (2002). Amherst MA: University of Massachusetts Amherst.

Enz, B. J., Freeman, D. J. & Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. In D. M. Byrd (Ed.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience* (Vol. Teacher Education Yearbook IV)(pp. 131-150). Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Gimbert, B., Nolan, J. & James, F. (2003). The influence of the professional development school context on supervisory practice: A university supervisor's and interns' perspectives. *Journal of Curriculum and Supervision, 18*(4), 353-379.

Joyce, B. & Showers, B. (1995). The design of training and peer coaching. In *Student achievement through staff development.* White Plains, New York: Longman.

Keil, J. C. & Olivo, J. J. (1997). The university supervisor's view of student teaching. *Business Education Forum, 52*, 37-40.

Knudson, R. E. & Turley, S. (2000). University supervisors and at-risk student teachers. *Journal of Research and Development in Education, 33*(3), 175-86.

Lewin, K. M. & Stuart, J. S. (2003). *Research teacher education: New perspectives on practice, performance and policy.* London: Department for International Development.

Lu, H.-L. (2004a). Clinical supervision in elementary teacher education: A case study. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 59, 107-113.

Lu, H.-L. (2004b). *The presence of university supervisors in field experiences: Student teachers' points of view.* Paper presented at the New England Educational Research Organization, Portsmouth, NH.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality.* New York: Harper & Row.

McIntyre, J. & Byrd, D. M. (Eds.)(1996). *Preparing tomorrow's teachers: The field experience*(Vol. IV). Thousand Oaks, California: Crowin.

Philips, D. C. (2000). *Constructivism in education: Opinions and second opinions controversial issues.* Chicago: NSSE.

Sienty, S. F. (1997). The changing roles of student teacher supervisors. *Education, 117*(4), 506-510.

Slick, S. K. (1998a). A university supervisor negotiates territory and status. *Journal of Teacher Education, 49*(4), 306-313.

Slick, S. K. (1998b). The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 821-834.

加拿大大學雙院制治理結構之政策分析

蕭芳華*

摘要

雙院制治理結構所植基的假定是，此模式可以維持政府於大學之外一定的距離，維護學術自主，但實際上政府透過政策機制，仍是有力的主導者。擴大參與的雙院制治理實踐政治的民主理念，但是卻也造成學術評議委員會組織過於龐大，而欠缺組織效率和決策理性，說明價值衝突的存在。加拿大大學治理結構變革的演進，分有三階段：第一階段是 1900 年代決定採行雙院制結構，設置董事會和學術評議委員會。董事會多爲政府指派校外人士擔任，強調來自校外的課責，也被稱爲外部民主化精神；學術評議委員會多爲大學教授和資深行政人員擔任，以確保菁英教育的品質。第二階段是 1960 年代到 1970 年代間，維持雙院制並擴大參與的治理，校內不同身分團體都有代表參與治理，被稱爲內部民主化運動。第三階段是 1980 年代以降，大學內部運作上，權力結構實質上已偏向於董事會擁有較多權力，以利其能理性決策和有效率的回應外界變遷的挑戰。加拿大大學雙院制治理實施以來，實務上董事會和學術評議會兩者間的分工合作並未如預期的理想。是否加拿大需要再次進行變革呢？因爲修法共識不易達成，程序費時，形式上尚維持的雙院制治理結構，以求穩定性。有了加拿大的前車之鑑，作者建議台灣政府要思考，同時設置董事會和學術評議委員會的雙院制是否恰當。

關鍵詞：雙院制系統、治理結構、治理董事會、學術評議委員會

* 蕭芳華，亞洲大學幼兒教育系助理教授
電子郵件：leehsiao@ncnu.edu.tw
來稿日期：2007 年 7 月 23 日；修訂日期：2007 年 8 月 27 日；採用日期：2007 年 8 月 30 日

A Policy Analysis on the Bicameral Governing Structure of Canadian Universities

Fang-Hua Hsiao*

Abstract

The design of Bicamera governing structure is based on the principle of autonomy of university and college. The Senate, a body constituted by representatives of faculty members and students, has full authority on academic life, and as such could prevent any intrusion from any part of the State into the academic activities. This paper attempts to take a critical look into the existence of the Senate, its history, its composition and its impact as well as its problem in the global age. The bicameral structure was adopted in the 1900s as a mean to protect autonomy and to promote excellence. However, in response to the democratization process, in 1960s its structure is enlarged with the participation of the faculty members' and students' representatives. The problem, now, is the Senate is too big to be efficient. And as such, the role of the board of governors becomes more important. Main decision power falls into the hands of the governors. And as a consequence, the co-operation between the strong Board and the weak Senate is not working smoothly. To make their collaboration more effective, a certain law amendment, and a substantial adjustment are needed. Based on the canadian case, the author proposes the suggestions for the Taiwan government to reconsider the adoption of this policy design.

Keywords: bicameralism, governance structure, board of governors, the Senate

* Fang-Hua Hsiao, Assistant Professor, Department, of Early Childhood Education, Asia University
E-mail: leehsiao@ncnu.edu.tw
Manuscript received: July 23, 2007; Modified: August 27, 2007; Accepted: August 30, 2007

壹、研究背景與目的

1990 年代初期台灣政府教育部積極進行大學法修法工作，其重要特色是提供公立大學法人化的法源。在教育部的 1993 年 3 月 3 日台高（一）字第 0021309 號的溝通文函中，這樣地敘述著其修法方向的內容和理由：第一、將調整大學校務會議[1]之組織，因爲校務會議規模過於龐大，缺乏效率、效能和監督機制。第二、要明定校長之權責，一方面因爲校長遴選使得惡質選舉風氣進入校園，影響校內和諧和校長領導效能，二方面俾讓校長得有領導大學追求卓越之全部權責，校務會議仍以教授參與爲主要設計方向。第三、設置學術評議委員會，其設置目的爲負責學術重要事項，維護學術自主精神。另外有關鼓勵公立大學法人化之理由：大學董事會之設置其目的在讓行政法人國立大學具有外部開放性、容納校內外專家學者與社會人士，對學校管理與發展提出建議。一方面使大學因社會參與而不至於封閉，他方面可由外部社會菁英參與管理和監督之模式，代替現行由教育部直接監督大學之機制（教育部，2003a）。

從這個說帖內容析之，教育部的修法重點是不但要增置董事會組織，並納校外學者專家和社會人士爲外聘董事。不過董事會對經營大學的校長是建議權，而非治理權。同時修法目標也將賦予校長全權負責推動大學卓越之任務，董事會與校長間不是上下屬關係，不過這與國外法人大學體制中董事會是管理校長的關係是不一樣的。又，學術評議委員會在國外大學實施已有多年歷史，有優點也有缺點。台灣政府修法說明文件（教育部，2003b）中只敘及增置學術評議委員會以維護學術自主，但對如何能達成此目的和與其董事會之間的權責關係如何劃分卻付之闕如。由於這些議題爭議頗大影響修法進度，教育部暫時刪除這些內容使修法案順利於 2006 年在立法院通過，但法人化的努力方向持續著。

由於大學是一個知識創造和傳遞的機構，在治理結構內設有一個學術評議委員會（The Senate）負責管理學術事務以符專業精神，似乎天經地義。但是一個機構同時有董事會和學術評議委員會兩個單位領導時，是應同等地位而分工合作或一個地位高於另一個的指揮關係，成爲組織效率上的議題，值得論證。加拿大大學的治理結構是同時有董事會和學術評議委員會兩個單位分工負責不同事務之決策，如此作法已有近百年歷史，這種治理安排的成效如何，學者們也關心的進行調查研究。

一、大學治理結構變革的學理

大學治理結構是一種組織上的安排，其目的在發揮管理和發展機構之功能，使大學順利完成辦學目的。治理變革之文獻，研究重點多數放在那一種組織安排模式較能使治理功能更符合民主、效率和效能等價值。這些模式有 Holtta（1995）提出的學院式

[1] 依法校務會議爲立法單位，也是大學之最終決定單位。

（collegial）、官僚式（bureaucratic）、政治式（political）和組織無政府型（organized anarchy）等，另外也有 Dopson 與 McNay（1996）所分析的法人型（corporation）和企業型（enterprise）（引自 Kogan & Hanney, 2000）。加拿大高教學者 Jones（2002）則認爲這些治理模型的要素都可以在一個高教機構裡看得到，這是因爲每一位作者從不同的角度看待治理的問題罷了。他倒主張應該用政策網絡（policy networking）的架構瞭解加拿大高教內部治理，因爲大學是由一些不同的團體互爲運作而做決定的。治理組織的安排，可被視爲是均衡權力的機制。治理結構，是一種使權力達到均衡的治理安排（the balance of governance arrangements）。加拿大高教治理結構的改革，就是這種均衡型態的改變。1900 年代初期加拿大的大學普遍採用一種雙院制（Bicameralism）的模式，到了六〇年代末期和七〇年代初期，雙院制稍有修正，增加師生代表到董事會和學術評議委員會裡參與決策。這個制度維持到現代不變，不過也面臨了新時代的挑戰，下面將有逐一的論述。

二、雙院制治理的概念

大學治理採雙院制，係校內的董事會和學術評議委員會同時擁有治理權限。繼續探討前，先行瞭解政治系統中有關雙院制的意義，將有助下文高教治理的討論。

（一）政治系統的雙院制

在政治上雙院制治理是指一個國家有兩個立法機構，負責制定管理眾人之事之法規。新政策的採擇和新制度的建構，都須透過立法爲之，立法是爲治理功能之一。兩個機構的組成成員和代表性不一樣，代表這國家由象徵兩種意義的團體共治。兩院主義系統（a bicameralism system）是指一個政府系統把立法的權責劃分給兩個院負責。像英國議會是雙院制，由上議院（House of Lords）和下議院（House of Commons）所組成。美國國會是一個立法組織，其結構亦採雙院制（bicameral），即由眾議院（House of Representatives）和參議院（Senate）兩個院組成的（infoplease Website, n. d.）。

政治系統雙院制的設計，係基於民主政治運作的原則。政府必須被劃分成較小的單位，讓這些單位一起分享權力，是爲防範獨裁而提供的制衡機制。雖然兩院是不同的，但在地位和權力上是均等的。在立法時，兩院必須達成一定共識和採取一致立場，法案方能通過。以英國議會爲例，兩院制之設計目的在平衡貴族與平民間利益競逐，滿足平民權力分享的需求。不過隨著民主政治發展，主要權力慢慢轉移到代表普羅大眾的下議院，上議院慢慢變成一個較傾於諮詢功能的機構。加拿大曾爲英屬殖民地，政治系統也追隨而採取雙院制。

Cutrone 與 McCarty（n. d.）探討雙院制的起源，發現採取這種體制有兩種說法，第一、雙院制可以塑造出一個混合式政府，不管到底是爲了要保障上院或下院的權利，總之就是兩院共治。第二種說法是，雙院制可以促進聯邦主義的實現。因爲下院成員

係依照選區和選民人口數比例選出不同數量的民意代表，可以使不同團體的利益代表獲得符合人口比例的保障。從上述的分析，雙院系統的概念應用到大學治理上，大學由董事會和學術評議委員會共同治理，立法決策分屬兩個單位共治的權責。校長領導的行政系統負責執行兩個單位的決策和大學事務的經營管理。簡要表達的治理組織圖如圖 1。

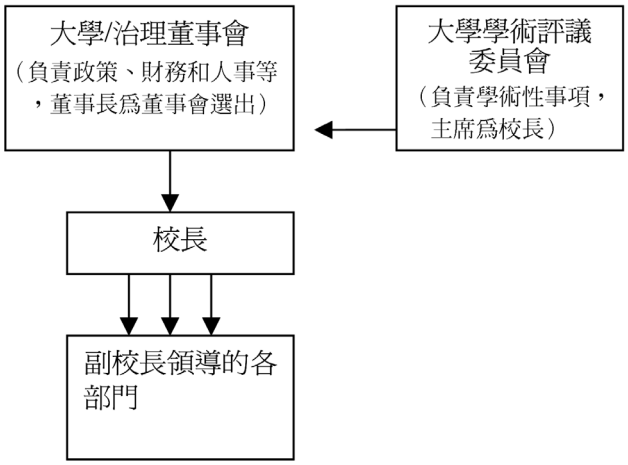

圖 1　雙院制治理組織系統簡要圖
資料來源：作者自行整理。

另外有一個名詞爲雙元系統（Bicephalic system），與雙院系統意義不同，係指依事物性質不同劃分給兩個單位各自負責。雙元系統屬於組織分工，雙院系統是治理共享。Clark（1983）比較英美和歐陸國家大學的治理模式，用「雙元系統」描述大學機構把學術和非學術事務很清楚地劃分給董事會的行政系統和學術評議委員會領導的學術行政系統分別辦理，並稱這種大學治理模式歸類於歐陸型的職權分配。在歐陸大學的組織有兩個科層系統，分別負責行政和學術事宜。以荷蘭 1960 年代的治理模式爲例，每個大學內部有一個是行政科層（administrative hierarchy），由國家派駐官僚代表著國家政府（the state bureaucracy）負責監督，這些官僚具有公務員身分。最高層級的監管會（the board of curators）單位負責執行國家法律、財務和人事管理等政策。另一個平行單位是學術評議委員會由資深教授組成，負責學術性決策。與雙元系統比較，雙院系統標榜著大學學術自主的重要性，本文重點則放在雙院制的討論上。

（二）新時代的挑戰

雙院制治理模型的決策重心是在校園內部，決策工作採二分法區隔開來，不是劃分給行政系統的學術主管和董事會董事們承擔，就是給學術系統的終身職教授負責，

兩個系統也提供給其他校園內或校園外組成成員（constituencies）的參與機會。不過，雖然是分工負責和共享治理權限，但實務上彼此間權力仍不相等。學術評議委員會的決策權與董事會相較，不若有力。所以，雖然學術評議委員會仍是治理結構之成員，許多教授卻已經改而轉向，透過工會爭取集體協商權，藉以增加決策參與，追求利益。Rhoades（2005）認爲學術評議委員會面臨兩種挑戰，一個是工會化（unionization）運動不斷地擴展，工會協商的結果新增許多規範，也修正了分享治理模式。另一個挑戰是大學開始講求管理革命，著重策略規劃和行政彈性，因爲傳統的分享治理模式被認爲不適宜在艱困時機做困難的決策。在國際化和全球化競爭的潮流下，美國的大學如此，沒有任何一個國家可以自外於這場競賽，加拿大自也不例外。

三、研究的目的和方法

隨著高等教育機構競爭日形激烈，無論是從民主共享或是從利益團體競逐的角度來看待大學治理，雙院制治理模式都要面臨組織議事效率和效能的問題。當大環境有所變遷時，一個大學的事務由董事會和學術評議委員會依事務性質分別負責做決策，再加上各自組織規模若不小時，議事和決策自較爲費時，於是組織效率成爲雙院制遭致批判的重點。台灣高等教育變革欲在此時增設董事會和學術評議會，是否爲一個好的構想，似可從加拿大的雙院制加予驗證以爲借鏡。加拿大大學雙院制治理模式制度有其起源和建置的假定，本文研究目的即在探索該制度運作遭致的挑戰和該建構是否獲致肯定。又，當雙院制未如預期的運作時，實務上的修正幅度有那些，這些歷經數10年的發展，是很寶貴的資訊。

雖然法人化的議題涉及國家與高等教育機構間的關係，但本文將專注在個體面向，探討大學治理組織的變革和成效。以二手文獻資料進行歷史制度分析，從加拿大大學的法律建制面分析雙院制的組織架構。企圖回答下列問題。首先，描述加拿大大學治理組織結構的歷史演進和其成效，即雙院制的由來。其次，探討加拿大大學學術評議委員會的組織功能、運作困難和其未來可能的地位和發展。最後，透過討論對台灣制度設計提供一些思考方向。

貳、法律基礎和歷史

加拿大高等教育有300多年的歷史。由於加拿大曾是英法殖民地，大學教育一開始就深受歐洲影響，且最早的大學都是教會創辦的。法國殖民時間正式結束於1763年的英法七年戰爭和英國戰勝訂定的巴黎條約。實際上兩國間戰爭始自1713年，英國初次戰勝於當今的Nova Scotia和簽訂Utrecht條約，然後英國軍隊一步步推進攻獲法國殖民

的各區域，此後都屬於英國殖民時期。一直到 1867 年由英國國會通過英屬北美法案（British North America Act），加拿大完成建國（Giles & Proudfoot, 1994）。基於這樣的殖民歷史，在 1867 年以前，加拿大大學一直是以法人方式建立的。加拿大境內的大學可能因爲所處地區和建立時間不同等的因素，各有不同的起源。例如在魁北克省是法裔地區，居民爲天主教居多，早期在法國殖民時期設立的大學，係由羅馬教皇的特許狀下成立的，另其他有些大學在英國殖民時期設立者，則係由英皇的特許下設立的（Jones, 2002）。

一、大學依法設立

加拿大高等教育管理雖屬各省政府權限，但一般大學的設立傳統上都是特許狀下准許成立的，可稱爲單獨立法。但現代大學多數在一個大傘性質的大學法下，循著一定的規定條件和程序設立。傳統上加拿大每一所大學的設立，政府都有一個專屬的特許法案送經立法機構通過，每個法案針對大學名稱、治理組織系統、和決策權責等加予規範。這樣的作法是基於一個假設：大學法人將會負起大學業務推動的權責，知道該做何種決策和其達成目標的方法（Jones, 2002）。不過，基本上大學機構都有其共通的事項，但也各有其發展特色。在訂定高等教育機構的規範法律時，有些省政府也會採通案方式辦理，將共通要項一起規定在法律中，例如「大學法」；有些省政府採一個大學一個專屬法案方式呈現，其內容雖也包含一些大學機構的共通要項在內，但每一法案的特色都是獨一的，每所大學彼此的治理組織和其權利義務的規定不但有相當的差異，甚至所使用的詞字也有所不同。台灣屬於前者，所訂頒的大學法必須經由立法院審議通過，是所有公私立大學的設立和運作之依據準則。然後各大學再據之訂定自己的組織法，送經教育主管單位審核通過爲憑。

無論單獨立法或通案立法，都有缺點。單獨立法的大學若欲改革而需要修法時，必須同時獲得省府教育行政主管單位和立法機構的認同，俟個別法案修法通過方得以變革，這種由下而上的訴求過程，具有相當程度地困難度。在通案立法的系絡下，雖然由上而下發動變革似較容易些，但各高教機構在大學法規範的架構下發展特色，空間難免受到限制。不論那一種，基本上加拿大個案是有其歷史背景，站在這個基礎點上，各省政府在政治系統達成共識下，再隨著時代需求朝不同的方式變遷。

二、大學相關法案因需要而多元化

加拿大是聯邦國家，教育權限歸屬各省，隨著經驗的累積，現代各省作法也逐漸多元。例如英屬哥倫比亞省（BC 省）對所有的後中等教育機構（post-secondary institutes），包括大學（universities）、大學學院（university colleges）和學院（colleges）、和機構（in-

stitutes）在內，係以一個大學法（The University Act）統一規範之。每一所機構的董事會都依大學法規定組成和運作，但對新成立的英屬哥倫比亞科技學院（British Columbia Institute of Technology，BCIT）卻以一個獨立的法案（英屬哥倫比亞科技機構法，British Columbia Institute of Technology Act）和英屬哥倫比亞科技機構董事會組織章程（BCIT Board of Governors bylaws）爲依據設立之，這是因爲不願爲了一個新設的特殊機構，而費事地修改大學法之故，形成多元作法。

參、大學雙院制治理模式的歷史和意義

加拿大教育管理權限爲省政府所有，大學治理模式也由省政府定奪。雙院的治理組織是政府在設立該大學的法律條文中規定之，並規範清楚兩者間的職責劃分。大多數的加拿大大學治理組織是雙院制（bicameral），多倫多大學原本也是雙院制，後來改爲單一治理組織治理模式（unicameral），是特殊個案，不是本文討論的重點。Jones（2002）認爲雙院制結構可以被視爲是歷史上釐清政府和大學間關係的一種努力。董事會是國家政府指派和授權組成的，俾對大學給予外部課責。1960 年代的治理改革運動，在董事會和學術評議委員會內部增加校內師生代表，增加大學接受內部成員的課責，可被視爲是一種治理結構的轉換。此舉係因爲校園內的師生辯稱以前的治理決策，他們的利益並沒有被適當的考量或沒有代表參與決策。下面就治理結構之歷史演進分爲兩個主要時期描述分析，一爲 1906 年安大略省政府研究和採行雙院制模式，然後此模式逐漸擴散，廣爲其他大學所模仿和採用。二爲 1960 年代，呼應治理民主化的潮流，經由一個全國性的大學教師團體的倡導後，各省積極修法提供師生參與大學治理的機制。

一、1906 年之雙院治理組織

1906 年安大略省政府成立皇家 Flavelle 委員會，針對多倫多大學治理模式進行研究。該委員會提出的報告建議大學採行雙院治理，經安大略省政府認同，多倫多大學採用雙院治理模式。這種治理模式後來逐漸爲加拿大西部各省採用，在 1950 年代成爲一種主要的大學治理模式。皇家委員會主張採用雙院治理主要有兩個理由：第一，大學應是一個自主自治的個體，治理組織應該負起全部的機構業務，包括聘用校長、教職員和財務管理。省府雖然經費補助大學運作，但不應把大學視爲其下屬的一個行政機構。政府當局應該把對大學的監督權責，授權給一個法人董事會，該董事會大部分成員是由政府指派的受尊重的公民擔任（Alexander, 1906），授權這些董事表達其關心的事項是可保持大學與省府間的距離，降低政治介入的程度。這是皇家委員會在參訪了當時美國的幾個州立大學獲得的結論。第二，皇家委員會同時也認同英國菁英大學

的治理組織模式，認爲大學學術事務應授予學術評議委員會負責，主要由資深學者和學術行政主管組成的學術評議委員會應該被保留。學術評議委員會與董事會之間應該有業務上的分配，前者負責學術事務，後者負責機構的行政事務。皇家委員會的報告提供一個雙院治理結構和其草擬的法案很快地獲得安大略政府核准，這個法案所主張的治理模型成爲加拿大西部後來陸續誕生的機構所採用的模型。在 1950 年之前，幾乎加拿大大學已經採取類似型式的雙院治理結構。換言之，誠如 Jones（2002）所言，雙院制代表一種均衡的治理結構，不僅要求大學應對提供財務支援的國家提供更多的外部課責，同時也支持教授在校內學術上更多的決策參與。雙院制的模式設計在讓大學學術決策獨立於政府之外做決定，亦即不受到政府的管轄，這種制度有助於解決公部門與學術之間對於大學內部爭議的解決。

二、1960 年代參與性增加的雙院制

1960 年代歐洲學生暴動，不滿大學教學品質，要求參與大學治理。1966 年加拿大大學和學院協會與加拿大大學教師協會針對大學治理議題進行全國性研究，其報告特別針對治理制度提出建議，包括增加學生參與學術評議委員會的機會、允許大學內部不同代表性質成員參與董事會決策、和建立一個更開放和透明的治理決策過程。這份由 Duff 和 Berdahl（1966）主持對全國性調查研究的報告，鼓勵大學應該更加開放，決策過程應該更爲透明，繼續採行雙院制模式，讓學術自主機制能夠以小而強的姿態繼續發展。兩位學者主張治理結構改革仍可在既有的雙院治理結構下進行，對治理董事會言，教授群應該有意見表達的機會；對學術評議委員會言，學生也是應有參與的機會。董事會和學術評議委員會間應該有更多的互動，整個的治理過程應該是要更爲開放和透明。他們也拒絕牛津和劍橋的治理模式，那是一個給予教授絕對自治權力的模式，但卻沒有進行自我改革的能力。回應這樣變革的建議，各省政府修改各大學法案，改變董事會和學術評議委員會的組成內涵和其職權範圍。換言之，雙院治理組織的模式大致上並未改變，只是因爲新增代表性成員參與兩會之治理決策，這就是學者 De Boer（1999）所謂的「參與性革命」（participatory revolution）。此後，在加拿大高等教育大眾化政策下新增設的大學都採用雙院治理模式，並有學生參與董事會和學術評議委員會。新設的省立大學系統雖擁有數個校區，其雙院治理方式是設一個中央核心的董事會，並在每個校區各設有一個行政委員會和學術評議委員會。總之，1960 年代的治理變革運動主要目的在增加大學內部績效課責而產生的，以回應學生需求。

接下來的改革，雖然每個機構程度不同，但幾乎所有大學都修改他們的治理結構。在 1964 年到 1972 年間加拿大幾乎每一所大學對其治理結構做了檢討和審查，在管理方式上都產生了變革。大學學術評議委員會在沒有縮小規模的情形下增加學生代表的人數，會議過程已經對一般大眾開放旁聽。大多數的董事會不但提供師生發聲的管道，

會議決策過程也透明化。不過，董事會的開放程度比較受限一點（Jones, Shanahan & Goyan, 2002）。依調查顯示，1955 年只有 9%的大學在董事會中有教職員的名額，當時學生並不在其中，到了 1975 年，已經有 92%的大學董事會包括了教職員在內，且 78%的學校納入學生代表。這種參與過程使得學校決策結構更爲開放，學校也逐漸走向董事會與評議會並行的方向（Jones, Shanahan & Goyan, 2001）。

Duff 與 Berdahl（1966）特別指出加拿大的學術評議委員會與美英不同之處，在於加拿大學術評議委員會的成員有非教授人員實質性的參與。他們建議一個大學的長期學術計畫應該由董事會、學術評議委員會和行政單位一起合作努力。同樣地，在預算程序上，學術評議委員會也應該要參加，並對學術業務等進行定期審議。又，他們也認同學術評議委員會的無效率或低效率是造成至今仍存在的緊張和不和諧的主要原因。雖然不是所有大學如此，至少許多大學是的。基此，學術評議委員會的規模應該減少到不要超過 50 名以上，以改善議事效率與效能。

1970 年代中期大學治理重構議題再次在校園內被注意，主要有兩個原因：一個是大學教師工會化運動，教師工會和職員工會在 1970 年代中期的曼尼托巴省（Manitoba）及魁北克省（Quebec）出現，尋求薪資以及工作權的保障。另一個是大學機構決策結構是否有能力回應漸增的政策壓力，受到關切。如果治理變革是一種權力均衡的變化，Cameron（1992）認爲這個權力變化的結果是教授比較有權力。Jones（2002）觀察到，隨著教授的工會化，大學學術評議委員會的權力漸被削弱，加拿大學界對大學治理的興趣降低，研究文獻數量也已經不多了。

肆、大學董事會和學術評議委員會的發展

解析加拿大各大學的特許狀內容，可以發現法律內容隱喻著大學的治理結構有三個決策來源：治理董事會（the governing board）、學術評議委員會 、由大學校長所領導的校級中央行政科層、學院層級團體（faculty associations）、和其他利害關係者，呈現一種大學政策網絡現象（Jones, 2000）。研究治理結構，不僅要認知參與決策的團體，也要掌握這些團體本身的特色和其彼此間的互動關係。在加拿大無論董事會或學術評議委員會，其成員都有多元的代表性，這個特色也與兩會的組織效能有關。

一、董事會和學術評議委員會的組成和表現

在這方面加拿大的高教學者 Jones、Shanahan 與 Goyan 連續進行 1999—2002 四年的全國性調查研究，對學術評議委員會的部分也有特別關注，下面的整理主要以其研究發現爲據。首先從表 1 中比較董事會和學術評議委員會的組成情形。

表 1　加拿大大學董事會和學術評議委員會成員百分比比較表　　單位：%

類別	占董事會成員	占學評會成員
規模	平均約在 27 人左右	平均約在 58 － 61 人左右（有 20 － 100 人不等）
俗世成員和其他	50%	3%
教授	17%	44%
學生	9%	17%
校友	9%	2%
資深行政人員	6%	22%
校長	3%	2%
職員	3%	5%
Chancellor	3%	1%
董事會代表	0	3%
連盟學院代表	0	2%

資料來源：Jones, Shanahan & Goyan（2002）。

（一）治理董事會

依據 Jones 與 Skolnik（1997）的調查，全國大學治理董事會的組成通常具有的特色是：第一、平均人數約在 27 位董事左右，1/4 是政府指派代表，1/4 爲各類成員選出代表，1/4 由董事會自己選派，1/4 是當然代表（ex-officio）可能由校友會或學術評議委員會指派。第二、全部董事中有 2/3 是來自校外人士，大約 1/2 左右可以被歸類爲俗世人士，是由政府或董事會指派擔任的。90%以上被調查的治理董事會表示，其成員包括有校友在內，這些校友代表係由校友會選舉或指派擔任。總之，董事會成員多爲成熟和有教養的人士。第三、有 2/3 成員的年齡在 46—65 歲間，有 1/4 是 51—55 歲間。

（二）學術評議委員會

另外有關學術評議委員會方面，依據 Jones、Shanahan 與 Goyan（2001, 2002）的全國大學學術評議委員會調查結果顯示：1.各大學的學術評議委員會成員人數不一致，有低於 20 人，也有高於 100 人，差異相當懸殊，平均約 58 人。學術評議委員會成員由不同代表組成，通常係經由各特定團體選舉產生的，教授占 44%和學生占 18%是最大的兩類。雖然各校組成不一，大多數大學的學術評議委員會都有當然委員，約占全部委員數的 1/4。一般而言當然委員中有 11%是擔任校長、副校長和院長們等職務的資深學術主管，和 11%的資深行政人員例如註冊長（registrars）和研究中心主管等，3%的職員和 3%的連盟學院的代表們。2.學術評議委員會成員只有 5%是來自校外特定團體代表，約 3%是俗士人士，和 2%的校友代表，其中眞正由政府指派人員只占 0.5%。爲了增進董事會和學術評議委員會間的溝通和互動，約有 3%的學術評議委員會成員是董事會指派

其成員擔任的。由上得知，學評會顯然是一個大型的和開放參與的決策體。3.分析受訪者的回覆資料發現，他們自認爲相當活躍，下設有委員會、常務委員會和執行委員會推動各項工作。4.不過，接受調查的學術評議委員會成員表示，對學術評議委員會整體的工作表現比較不滿意，並且承認學術評議委員會應扮演角色和實際上扮演的角色間的差距確實存在的。64%的回應者認爲學術評議委員會應扮演重要的討論角色，認爲學評會本身是有效能決策體的受訪者，但低於 50%。5.學術評議委員會的運作上，受調查的 38 所大學中有約 3/4 的大學學術評議委員會是由校長擔任主席。

（三）兩會成員和職能之比較

比較兩會的組成成員代表身分比例得知，主要的差異比例是俗世成員、教授、學生、校友和資深行政人員等代表。可能是因爲學術評議委員會主要被賦予學術事宜之決策職責，因此，俗世人員和校友比例較低，而教授、學生和資深行政人員則占有較高的比例；與校外人數比較，校內人士之比例較高。此代表比例安排頗符合前述董事會代表來自校外課責的機構，而學術評議委員會則代表校內課責之原則。

加拿大每一所大學分配給學術評議委員會的職責，在內涵和層次上各校間也有相當的差異。至於學術決策究竟包括那些？其定義方法也是各校不一。職務內容大多數屬於學術上的決策，例如接受調查的學術評議委員會表示，負責審核新課程和入學標準的占有 89%和訂定教育政策的有 87%。有些大學指派給學術評議委員會的角色，規定得很廣泛例如使用「對治理董事會提供學術事務之諮詢」之類的詞藻，有些則不僅將職務範圍定義得比較小且命令學術評議委員會負責特定領域的決策，屬執行性質。受調查的學術評議委員會中約 51%指出，渠等在大學年度預算或財務分配過程中扮演一些正式的角色，但若從立法過程的記錄析之，很明確有學術評議委員會參與大學機構預算程序的只占受調查者的 18%（Jones, Shanahan & Goyan, 2002）。

董事會和學術評議委員會既爲大學之立法單位，自應有充足的資訊以爲決策之參考和依據。校長領導行政系統提供的資訊，將影響兩會之決策品質和活躍性。在兩會的職能表現上，根據研究發現，兩會成員對自己工作表現表示滿意，多數自認爲資訊充足，且具有需要的資訊。不但積極地參與大學相關活動，也在各自的董事會和學術評議委員會內部有決策上的影響，且大部分董事或委員都沒有收到任何形式的報酬。董事會成員自認爲有能力在日趨複雜環境下做困難的決策，目前大學的治理結構也不致於有什麼危機，不過他們也承認確實仍有改進的空間（Jones & Skolnik, 1997）。董事會平均每人每月用了 10 小時在董事會事務上，學術評議委員會每位成員平均每月花 6.5 小時準備和參加會議。學術評議委員會對自己職能發揮的滿意度就沒有董事會的高，下面繼續探討原由所在。

二、學術評議委員會的決策權力漸漸移出

大學的成長和擴充，很大比例的經費是來自聯邦政府的協助，雖然教育管理屬於省政府權限。對大學而言，聯邦政府除了是學術研究經費主要的補助者，在 1951 年開始對大學直接提供按學生數計算的補助款（per capita grants）。不過，這種作法雖曾引起各省政府對教育權限受到聯邦政府侵入的擔憂，經魁北克省政府抗議後，在 1967 年聯邦政府除提供基礎建設等資本門補助款外，改採現金和稅賦積點系統（a system of cash transfers and tax points）模式繼續補助，可以支付當時後中等教育經常費用的 50%以上。一直到 1980 年代初期，新自由主義保守政府緊控公務支出，也要求大學一方面要扮演關鍵角色協助加拿大提升國際競爭力，另方面也要求採行市場導向的管理，提升辦學效率。儘管如此，一些省政府也開始降低比例或不再以無條件補助款支持大學，開始針對特定用途做爲補助的標準（Jones, Shanahan & Goyan, 2002）。不過，學生註冊數增加，政府對大學的經常門補助卻大幅減少，「從 1980 到 1990 年間，整個加拿大大學生註冊數的增加高於 30%，但是獲得政府實質的補助只有 3%」（Buchbinder & Rajagopal, 1993: 271; 引自 Jones, Shanahan & Goyan, 2002）。在這樣的系絡之下，各大學忙於研擬和調整措施以爲回應之際，行政管理必須更加集權以符合效率準則，才能生存。不過，這些卻對學術評議委員會的功能和地位造成負面的影響。

（一）學術評議委員會並未眞正涉入大學發展計畫和預算程序

對學術評議委員會造成負面影響的原因之一是行政的集權化，導致學術評議委員會參與決策機會的減少。加上學術評議委員會因資訊不足和溝通不良，導致兩會誤會和關係緊張。在變遷的社會裡，大學爲求生存必須迅速予以回應。隨著 1960 年代新管理主義開始在學術界盛行，大學校長開始聘用專職之規劃和財管專才擔任各項行政管理工作，行政系統規模也隨之成長而活躍。相對地在參與決策上，學術評議委員會沒有發揮的餘地和機會，抱怨之聲自然而起。雖然Duff & Berdahl（1966）主張學術評議委員會在未來規劃和預算程序上應有所參與，但在大多數大學裡，這種情形並沒有發生，因爲校長們將一些新生事務統籌起來置於他們的控制之下，且與董事會直接商議有關預算和規劃事宜。Axelrod（1982）描述這個時候的大學：「校長、董事會、學術評議委員會和教授組織間的溝通不好，在規劃和決策過程中經常產生許多的緊張和不信任。」Jones、Shanahan 與 Goyan（2002）的調查研究顯示，多數的人主張學術評議委員會的權責應該侷限在學術事務，行政人員中支持者占 82.6%，但學生中支持者只占 48.5%。雖有 90.1%的人主張學術評議委員會應該是學術事務的最高決策者，但卻只有 74.3%的受訪者同意事實是相符的。至於同意學術評議委員會應該參與財務和預算規劃的有 59.0%，但卻有 57.4%認爲這種情形並未發生。再往微觀面分析各類人員的看法，教授群中有 67.3%的支持，但行政系統內只有 37.1% 支持學術評議委員會參與預算程序。

另外一個統計資料也值得知道，一般認爲大學是學術機構，學術評議委員會自應在重要決策上扮演重要角色，但在研究政策、建構目標優先順序和大學長期計畫上，一些大學的學術評議委員會卻不是關鍵角色。研究過程中發現有 56%的成員主張學術評議委員會在基金募款和機構發展上應是大學最後決策者，但也有 65%的成員認爲，目前的評議會並未達到這一個功能。有 89%的成員主張在未來發展方向上，學術評議委員會的角色是重要的，但卻只有 43%回報在機構計畫上有發揮其功能。學術評議委員會常被要求通過一些已在大學其他場合被決定的事項，這種情形的存在獲得相當的認同，一些重要的學術決策的控制中心已自學評會移到治理董事會和大學行政系統（Jones, Shanahan & Goyan, 2001）。

（二）學術評議委員會通常未扮演舉足輕重之角色

學術評議委員會參與決策的機會未如預期的情形有多嚴重？Hardy（1996）研究的是，在 1970 年代末期和 1980 年代初期，當省政府補助款緊縮之際，六個加拿大大學所採取的因應措施，和過程中學術評議委員會參與決策的情形。根據他的分析發現，當大學進行相關之節省計畫時，即使有時候所涉及的是終止特定方案或課程的決策，學術評議委員會通常未扮演舉足輕重之角色。有一些大學，這些解決方案的研商機制，甚至是校長自行選派資深行政人員成立委員會（或由教授和行政人員組成），而不是由學術評議委員會負責或參與決策。

另一個原因是，政府強力的指導和經費補助政策，限制學術評議委員會功能發揮的空間。Jones、 Shanahan 與 Goyan（2002）的調查發現，學術評議委員會在研究和預算上的地位未如預期般的重要。隨著政策壓力增加，加拿大的大學學術評議委員會有兩個現象：第一，對大學內部的研究方向和活動，學術評議委員會的控制和指導功能正在減少。當前高教政策傾向倡導產官學合作和跨校研究中心等，這些政策主導政府資源流向特定方向，因此在大學之外，新生一些單位影響著大學學術決策，學術評議委員會的決策權力和功能受到牽制。雙院制的設計本在避免政府干預學術自主，但當政府和工業界對大學漸有興趣之際，學術評議委員會在參與現代的一些議題討論或決策上，卻無能爲力。第二、大學在整個高教系統中有關學術的定位，如果與政府補助的研究領域不符，學術評議委員會的控制力也在降低。政府補助計畫是大學重要之經費來源，爲爭取資源，大學必須訂定、執行和評估計畫，相對地排擠了其他領域發展的空間。基此，大學的學術發展政策，不再完全是由學術評議委員會主控。相對地，事情之所以發展如此，學術評議委員會本身在協調這些政策上並未能扮演強勢角色也是原因。這些也表露出一種跡象：在大學研究發展的策略決策上，學術評議委員會將逐漸被排除在外。

（三）工作沒有安全感是大學工會化的主要原因

雙院制模式的設計，其目的原係將權力在董事會和學術評議委員會間分權，提供

教師參與決策。相對地，限縮校長和其行政系統的權力。如今學術評議委員會不但未能充分的參與大學發展規劃和財政預算，學術上決策空間也受到限縮。其權力地位受到嚴重影響的現象，導致教師們對學術評議委員會信心和倚賴的降低。爲求工作安定，大學教師開始工會化，透過工會組織的運作和談判協商的機制，爲大學教師追求自己的工作條件和福利。Jones、Shanahan 與 Goyan（2002）認爲政府對大學補助款不穩定，造成教師們工作機會的危機感，教師轉而訴求工會和熱衷於政治活動。這樣發展的結果，Crispo 描述這種現象：過去大學治理係學院式、對話式和參與性的關係，慢慢轉變成敵對的、談判的和契約性關係；大學原本是一個學者（scholars）組成的社群，漸被倡導者（protagonists）所取代（引自 Axelrod, 1982: 212）。在雙院制下的學術評議委員會負責決策學術事宜，涉及包括教授們的工作內容與條件等。當教師工會化後，透過工會直接與校方（董事會）談判有關例如薪資福利等事項。教師不是完全透過學術表現爭取待遇，因爲工會也是一個管道且比較有力量。

從前面的分析得知，學術評議委員會不僅在大學計畫和財政預算上少有參與決策的機會，現代甚至連其專屬的學術決策權限也有相當的變化。Jones、Shanahan 與 Goyan（2002）的研究指出，在 1960 年代到 1970 年代早期的改革之後，加拿大大學治理組織變得更爲參與性、複雜性和分權化。但是到了現代一些特定學術的決策核心可能正在轉移（shifting），學術決策不再專屬於學術評議委員會。權力可能轉移了，變得比較有利於法人董事會和資深行政人員。做爲一個決策單位言，似乎大學學術評議委員會的職權恐將式微。

三、大學治理變革的討論

從文獻中的探討與分析，學術評議委員會的權力之所以轉移，學術評議委員會效率不足以快速回應社會變遷，以致董事會取而代之是其一，政府爲追求國家競爭力，要求大學提升辦學效率並指導學術發展領域是其二。所以下面二個尚待釐清的問題，一是究竟學術評議委員會是否有能力迅速地的回應外界的需求，如果董事會不會侵入其職權範圍的話。第二個問題是政府究竟願不願意尊重和發展大學的學術自主。

（一）究竟學術評議委員會是否有能力迅速地的回應外界的需求

學術研究發展的複雜，加上財政緊縮，造成高教機構很大的決策壓力。負責學術決策的學術評議委員會，被期待著能迅速地發揮領導力。回答這個問題，憂心學術評議委員會沒有這種能力的學者，認爲雙院制治理的大學無法在財政緊縮時做有效率的決策，對那些不具效率的方案或課程無法逕予終止，反而只能對全校做統刪的決策，是不夠理性的表現。Cameron（1992）建議應該賦予董事會更大的自主，是一個解決方法，如此一來學術評議委員會就落得弱勢了。不過，Jones、Shanahan 與 Goyan（2002: 36）依據調查作下的結論是，當今學術評議委員會是否有此能力，並未清楚，雖然學術

評議委員會有角色模糊（ambiguity）和有限效能（limited effectiveness）的困擾。

Duff 與 Berdahl（1966）的研究指出學術評議委員會因爲規模太大和沒有參與預算計畫，所以效能未能發揮。不過，這種論證沒有考慮到其組織設計所追求的價值。學術評議委員會組織成員人數多，主要是因爲治理變革納入校內教師和學生參與學術決策組織。對大學是一個教學機構和師生是重要利益關係人言，此種組織結構具有民主政治之正當性。組織規模大而影響議事和決策效率，是組織管理問題，不是學術評議委員會的問題。有心改善者，可從組織效率面著手。如何在民主與效率間取得一個平衡，或定其價值之優先順序是須要進一步的公開論證的。另外學術評議委員會沒有機會參與預算計畫，也是組織職責劃分之結果，實非其過，若欲憑之減損該會之角色，似乎解決了錯誤的問題。

支持學術評議委員會的論證，仍然有之，誠如Birnbaum（1989）的主張，儘管學術評議委員會有決策效能的問題，但學術評議委員會與大學的知識創造功能是有關的，這已足夠成爲其存在的理由。爲確保學術利益在大學治理結構有適切的代表，加強學術評議委員會的能力，確保其能完成這些大學治理所分派的任務，也是值得倡導的。加拿大大學教師協會的一份報告也提到：「大學學術評議委員會若是組織良好，且已認知其自有的優缺點，那麼比起其他組織言，一個大學學術評議委員會應該是能夠迎合現代需求，而不會在學術原則上妥協的」（Independent Study Group, 1993: 12）。既然實證調查尚不足以證明學術評議委員會沒有快速回應變遷的能力，其效率和效能爭議也已爲人所熟悉，那麼問題在哪裡呢？作者以爲，問題出在雙院式治理結構中董事會與學術評議委員會間權責的劃分和指揮權關係的糢糊不清所致。因爲兩會間權責若清楚劃分，董事會自不會越俎代庖，尊重學術評議委員會的決策權限是必然的。可惜的是，大部分大學的董事會和學術評議委員會間的職權是隨著時代變遷一直不斷地協商而變動著。當大學不斷地接收到急待解決的新問題時，校長似乎必須在第一時間去回應。當新問題無法清楚歸類爲行政或學術性問題時，董事會似乎就可以全權決定。如此運作之後，相較於董事會，學術評議委員會的地位居次，功能也較少發揮。無怪乎文獻中顯示，董事會顯得滿意於自己的角色，學術評議委員會的成員卻持續地呼籲著應在學術領域之外進一步地有參與大學預算和未來方向決策的機會（Jones, Shanahan & Goyan, 2002: 36）。解決這個問題，除了研商組織規模和效率之外，仍須仔細釐清兩會之間的權責劃分和協商機制，供其各自遵循。

（二）政府究竟願不願意尊重和發展大學的學術自主

從前述加拿大大學治理結構採行雙學院式析之，過去政府是尊重大學自主的，支持參與性革命。不過，到了1990年代這種情勢改變了，又轉向支持一個強勢的董事會。過去政府支持雙院制，甚至鼓勵學術評議委員會參與財務決策，治理安排模式增強學術自治，但卻弱化了法人自主，也降低了校長的權力和自主（Cameron, 1992）。經過數

10 年的發展，由於行政系統在學術評議委員會中比例高，有比較多的代表席次而逐漸擁權，在董事會中也有能力影響決策。過去偏重於學術評議委員會的權力架構，權力的鐘擺再次盪回，傾向於讓董事會和資深行政人員較有權力。行政系統成員在董事會和學術評議委員會中席次比例是依大學法規定執行的，法律是政府政策意圖的具體化。政府法令雖然讓教授和學生在學術評議委員會占較高比例席次，均高於行政系統代表席次。但在實際作用時，行政代表兼在董事會和行政系統具有實質的決策和運作權力，加權起來的動態作用，其影響力是相當地主導著大學發展的決策。

近代以來，政府強調法人化，增加董事會的地位和功能，似有尊重大學自主的意味。但實際上大學自主的事務仍是微觀面的，例如思考自我的定位和變革方向、解決機構財務節省計畫和增加入學人數的壓力等。但是在宏觀面言，政府在大學法之外，也有許多國家級的各類發展計畫，以資源補助爲誘餌，刻意地導引著大學的發展方向和學術決策。所以嚴格來說，大學尚未百分百的自主。在期待大學協助國家提升競爭力上，政府希望大學是一個好用的工具，透過機制設計而協調著。也由於如此，大學雖然形式上是雙學院式治理結構，但在社會變遷和政策壓力下，大學實質上也自動的調整董事會和學術評議委員會之權責和分工，以實踐組織效率和效能之目的。

伍、結論與建議

本文探討加拿大大學治理結構變革的演進，分有三個階段。第一階段是 1900 年代決定採行雙院制結構，設置董事會和學術評議委員會。董事會多爲政府指派校外人士擔任，強調來自校外的課責，也被稱爲外部民主化精神；學術評議委員會多爲大學教授和資深行政人員擔任，以確保菁英教育的品質。第二階段是 1960 年代到 1970 年代間，維持雙院制並擴大參與的治理，校內不同身分團體都有代表參與治理，被稱爲內部民主化運動。第三階段是 1980 年代以降，大學內部運作上，權力結構實質上已偏向於董事會擁有較多權力，以利其能理性決策和有效率的回應外界變遷的挑戰。

雙院制治理結構所植基的假定是，此模式可以使大學與政府保持距離，維護學術自主，但實際上政府仍是有力的主導者。擴大參與的雙院制治理實踐了政治的民主理念，但是卻也造成學術評議委員會組織過於龐大，而欠缺組織效率和決策理性，說明價值衝突的存在。加拿大大學的治理結構是否需要再次進行變革呢？也是一個價值辨證的問題。

一、加拿大大學治理權力架構再次轉換

加拿大大學雙院制治理的變革，提供教師、學生和其他團體代表參與大學決策機

會，具有參與機會和均衡性的民主意味，符合政治追求價值。雖然從研究發現雙院治理的實質不再，學術評議委員會的功能已不若過往。但是若欲變革轉而追求行政集權，恐怕捨棄民主精神的正當性未獲得認同前，是不易形成共識的。加拿大大學的法律背景提供著一種假定：大學有能力自治（self-government）。歷經過去學生潮、經費刪減、課責運動、和研究表現等的各種要求和壓力，各個大學的安然走過這些風暴似乎代表其治理組織模式是有效能的（Jones, 2002）。不過，實際上是學術評議委員會在角色弱化和功能隱形化上妥協的結果。雖然實質上和形式上已有如此的差距，大學治理結構需要再次變革嗎？誠如前述有關大學法人地位導致變革費時費勁一般，即使有政府或大學擬議修法使符實際時，必需同時獲得省府教育行政主管單位、立法機構和大學方面的認同，方得通過法案變革成功。這個困難使得部分大學意願不高，只好從微觀面的內部結構，去進行協調和運作。因爲修法共識不易達成，程序費時，形式上繼續維持雙院制治理結構，以求穩定性。

二、提供台灣政府變革大學治理結構的思考

加拿大大學雙院制治理實施以來，實務上董事會和學術評議會兩者間的分工合作並未如預期的理想。因爲考量修法共識不易達成和程序上的困難度，加拿大各省政府也沒有大幅度地做制度變革，雖形式上維持雙院制的運作，實質上已有所調整，以符需要。台灣政府意圖修法使大學法人化的同時，又要增設學術評議委員會，加拿大大學治理變革過程中呈現的鐘擺現象，值得參考。瞭解加拿大的案例，台灣政府要思考的是，是不是非得有董事會的設立，大學才有快速回應外界變遷的能力？是不是非得有學術評議委員會的設立，才能夠維護學術自主和品質？因爲一旦立法實施後，如也有加拿大案例般的困難，要再修正回來將屬不易。如果經過審愼思慮後，確認要兩者同時設立時，本文的建議如下：第一、要妥爲安排董事會和學術評議委員會間的功能和權責關係，俾使兩會有合作的架構和程序可循。最重要的是，當事況緊急時，兩會間應有的決策模式和程序。第二、兩會的規模大小要適宜。規模過大議事效率低，規模過小恐議事效能不佳。在維護民主代表性之下，加拿大大學克服規模過大問題的方法是設一個類似常務會的單位，時刻配合董事會的需要推動校務。第三、兩會功能的發揮關係大學的治理品質，因此兩會自我效能的檢討是重要的。因此設計兩會類似自我評鑑機制，將有助大學治理核心保持一個謙虛求進的精神。致於如何思考這些建議的具體化，成爲政策參考之議，非本研究之範圍，有待未來有心者繼續研究之。

參考文獻

教育部（2003a）。**我國公立大學法人化之評析及其對大學運作之影響**。2006 年 6 月 13 日，取自 http://www.high.edu.tw/01/01.htm

教育部（2003b）。**行政院通過「大學法修正草案」新聞稿**。2005 年 6 月 13 日，取自 http://www.high.edu.tw/hiedu_asp/intranet/d5/920612news.doc

Alexander, W. J. (Ed.) (1906). *The university and its colleges — the university of Toronto, 1827-1906.* Toronto: The Librarian (University of Toronto).

Axelrod, P. (1982). *Scholars and dollars: Politics, economics, and the universities of Ontario, 1945-1980.* Toronto: University of Toronto Press.

Birnbaum, R. (1989). The latent organizational functions of the academic senate: Why senates do not work but will not go away. *Journal of Higher Education, 60*(4), 423-443.

Cameron, D. (1992). Institutional management: How should the governance and management of universities in Canada accommodate changing circumstances? In J. Cutt & R. Dobell (Eds.), *Public purse, public purpose: Autonomy and accountability in the groves of academe* (pp. 167-192). Halifax: Institute for Research on Public Policy.

Cutrone, M. & McCarty, N. (n. d.). Does bicameralism matter? *Handbook of Political Economy.* Retrieved July 6, 2007, from http://www.princeton.edu/~nmccarty/bicameralism.pdf

De Boer, H. (1999) Changes in institutional governance structures: The Dutch case. In J. Brennan, J. Fedrowitz, M. Huber, & T. Shah (Eds.), *What kind of university? International perspectives on knowledge, participation and governance* (pp.128-143). Buckingham: The Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Duff, J. & Berdahl, R. O. (1966). *University government in Canada.* Toronto: University of Toronto Press.

Independent Study Group on University Governance (1993). *Governance and accountability: The report of the independent study group on university governance.* Ottawa: Canadian Association of University Teachers.

infoplease Website (n. d.). *Bicameral system.* Retrieved July 6, 2007, from http://www.infoplease.com/ce6/history/A0807468.html

Giles, T. E. & Proudfoot, A. J. (1994). *Educational administration in Canada* (5th ed.) Alberta, Calgary: Detselig Enterprises Ltd.

Hardy, C. (1996). *The politics of collegiality.* McGill: Queen's University Press.

Jones, G. A. (2000). The Canada research chairs program. *International Higher Education, 21*, 22-23.

Jones, G. A., Shanahan, T. & Goyan, P. (1999, June). *Canadian university senates: A preliminary analysis of composition, structures, and role.* Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Higher Education. Sherbrooke, Quebec, Canada.

Jones, G. A., Shanahan, T. & Goyan, P. (2000, May). *Academic decision-making in Canadian University Senates: An analysis of member's views.* Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Society for the Study of Higher Education. University of Alberta, Alberta.

Jones, G. A., Shanahan, T. & Goyan P. (2001). University governance in Canadian higher education. *Tertiary Education and Management, 7*(2), 135-148.

Jones, G. A., Shanahan, T. & Goyan P. (2002) Traditional governance structures ─ current policy pressures: The academic senate and Canadian universities. *Tertiary Education and Management, 8*(1), 29-45.

Jones, G. A. & Skolnik, M. L. (1997). Governing boards in Canadian universities. *Review of Higher Education, 20*(3), 277-295.

Jones, G. A. (2002). The structure of university governance in Canada: A policy network approach. In A. Amaral, G. A. Jones & B. Karseth (Eds.), *Governing higher education: National perspectives on institutional governance* (pp.213-234). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Kogan, M. & Hanney, S. (2000). *Reforming higher education.* London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Rhoades, G. (2005). Capitalism, academic style, and shared governance. *Professional Development Collection, 91*(3). Retrieved March 20, 2007, from http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=11&hid=117&sid=bf33d557-470a-4def-b074-859

英國高等教育改革的趨勢

劉慶仁*

摘要

英國高等教育的發展脈絡，可從 1963 年《羅賓報告》、1986 年「引進之研究評鑑」、1992 年「擴充及高等教育改革法」以及 1997 年《狄寧報告》等去瞭解，惟談到近年來的改革趨勢，則必須從英國政府 2003 年發表的《高等教育之未來》白皮書以及 2004 年「高等教育法」著手。爲了讓大學更開放給所有學生，並在世界經濟中更具競爭力，高教白皮書計劃在加強卓越研究、高等教育機構與企業之夥伴關係、提供卓越教學、配合需要擴充高等教育、公平就學機會、大學自主與財務等方面進行投資與改革，這份白皮書的大部分內容已納入「高等教育法」，該法允許大學可以在零至 3,000 英鎊之間決定它們的學費，讓畢業生年收入達 15,000 英鎊時才開始償還學費與助學貸款，並成立確保大學在收取調漲學費時不會排除弱勢學生的公平就學辦公室、審議學生申訴的仲裁辦公室以及藝術與人文研究委員會。就在高等教育法通過的同時，政府也宣布相關配合措施：引進新助學補助款、提高助學貸款額度、取消 25 年後尚未還清的學生貸款以及成立獨立委員會於三年後檢討不同學費政策之影響。高等教育撥款委員會於 1992 年成立以來，在高教改革中扮演重要的角色，它們的策略計畫以及與政府的關係將予以介紹。本文也選擇探討一些英國高等教育改革策略的進展，包括擴大就學人數與公平入學、改革研究評鑑制度、設立高等教育學苑及教學卓越中心、鼓勵大學募款和私人捐獻以及推動兩年制學士學位課程等。最後，則就英國近年來高等教育改革可供我國參考借鏡之處提出看法。

關鍵詞：公平入學、研究評鑑、助學貸款、自願捐獻、高等教育改革

* 劉慶仁，駐英國代表處文化組組長
電子郵件：eduuk@btconnect.com
來稿日期：2007 年 6 月 28 日；修訂日期：2007 年 7 月 30 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

The Emerging Trend of British Higher Education Reform

Ching-Jen Liu*

Abstract

The history and background of higher education in the UK can be examined and understood through several sources: the Robins Report of 1963, the Research Assessment Exercise introduced in 1986, the Further and Higher Education Reform Act 1992, and the Dearing Report of 1997. To explore its more recent development one should refer to the White Paper, entitled "the Future of Higher Education", published in January 2003, and the Higher Education Act 2004, passed in July 2004. To make universities more accessible to students from all backgrounds, as well as more competitive in today's world economy, the White Paper puts forward proposals in the following areas: research excellence, partnership between higher education institutions and business, delivering excellence in teaching and learning, expanding higher education to meet the needs of students and the economy, fair access, and freedom and funding. Most of these proposals have been included in the Higher Education Act which allows universities to charge variable tuition fees of between £0 and £3,000, and increases the earnings threshold at which graduates start to repay their tuition fees and maintenance loan to £ 15,000. The act also creates the Office for Fair Access, which ensures that the introduction of top-up fees does not lead to the exclusion of students from under-represented groups; the Office of the Independent Adjudicator, which reviews student complaints; and the Arts and Humanities Research Council. Alongside the act , the government also announced a new maintenance grant of up to £ 2,700 a year, an increased maintenance loan, a commitment to write off any outstanding student loan debt after 25 years, and the establishment of an Independent Commission that will examine the impact of variable fees after three years of operation. Higher education funding councils since their inception in 1992 have played a key role in reforming higher education. Their strategic plan and relationship with government are introduced. The article also chooses to examine the progress of several UK higher education reform initiatives, including widening participation and fair access, improving the research assessment system, setting up the Higher Education Academy and Centres of Excellence in Teaching and Learning, encouraging fundraising and voluntary donations , and promoting two-year degree courses. Finally, aspects of the recent British higher education reforms that could be beneficial to the Taiwanese system are presented.

Keywords: fair admissions, research assessment, maintenance loan, voluntary giving, higher education reform

* Ching-Jen Liu, Director, Cultural Division, Taipei Representative Office in the UK
E-mail: eduuk@btconnect.com
Manuscript received: June 28, 2007; Modified: July 30, 2007; Accepted: August 15, 2007

壹、前言

英國高等教育的沿革與發展可以從表 1 所列的高等教育重要報告和法規去瞭解，然而談到近年來的改革趨勢，必須從英國政府 2003 年發表的《高等教育之未來》白皮書（The Future of Higher Education，以下簡稱高教白皮書）以及 2004 年通過的《2004 年高等教育法》（Higher Education Act 2004，以下簡稱高等教育法）去著手。本文將介紹高教白皮書與高等教育法所揭示的改革藍圖，以及高等教育撥款委員會在改革中所扮演的角色，再進一步探討主要改革策略的發展動態，包括擴大就學人數與公平入學、改革研究評鑑制度、設立高等教育學苑及教學卓越中心、鼓勵大學募款和私人捐獻以及推動兩年制學士學位課程等，最後就英國近年來高等教育改革可供我國參考借鏡之處提出看法。

表 1　高等教育發展重要文件表

改革報告、白皮書和法規	內　　容　　重　　點
《羅賓報告》（The Robbins Report, 1963）	由 Robbins 爵士所領導的高等教育委員會（Committee on Higher Education）建議大幅擴充高等教育，主要建議如下：學士學位課程應該廣博並延長爲四年、提供更多研究及高級課程、經由與大學有更密切關係提升師資培育學院（teacher training colleges）的地位並授予學位、建議師資培育學院應改名爲教育學院（colleges of education）、擴充研究所階段的研究和訓練以吸引更多一流人才從事科技、允許高級技術學院（Colleges of Advanced Technology）升格技術大學、成立 6 所新大學並將其他 10 所學院升格爲大學。
《1986 年研究評鑑實務》（Research Assessment Exercise, 1986）	大學每四年提出研究成果給高等教育撥款委員會（Higher Education Funding Council，HEFC）評審，該委員會決定評鑑研究品質的方法並與個別大學各科系協商研究評鑑事宜，大學或科系必須決定哪些教職員參加評鑑，然後每科系的評分從最好的 5 顆星到不佳的 1 顆星，基於評分星級乘上參加評鑑人員的人數，確立每科系獲頒的研究經費。
《1988 年教育改革法》（Education Reform Act 1988）	大學撥款委員會（Universities Funding Council，UFC）和多元技術學院和學院的撥款委員會（Polytechnics and Colleges Funding Councils，PCFC）取代大學獎助委員會（University Grants Committee），大學撥款委員會撥款給 52 所大學，多元技術學院和學院的撥款委員會撥款給 50 所以上的多元技術學院和學院。
《1992 年擴充及高等教育改革法》（Further and Higher Education Reform Act 1992）	廢止高等教育的雙軌制，讓多元技術學院升格爲大學，計成立 92 所大學；成立英格蘭高等教育撥款委員會（Higher Education Funding Council for England，HEFCE）、蘇格蘭高等教育撥款委員會（Scottish Higher Education Funding Council，SHEFC）、威爾斯高等教育撥款委員會（Higher Education Funding Council for Wales， HEFCW）及北愛爾蘭就業及學習廳（Department for Employment and Learning，DEL）負責撥款事宜。中六學院（sixth form colleges）、高等教育（tertiary）及擴充教育（further education）學院不再受地方控制，財務方面由成立的擴充教育撥款委員會（Further Education Funding Council，FEFC）負責。

表 1　高等教育發展重要文件表（續）

《1977 年狄寧報告》（The Dearing Report, 1997）	《羅賓報告》後，高等教育第一次根本的審議計提出 90 項建議，包括：撥款與入學的改變、課程變革、新的證照架構、證照架構之實施由同年成立的高等教育品質保證局（Quality Assurance Agency for Higher Education，QAA）監督、支持跨領域的藝術及人文研究委員會。
《1998 年教學及高等教育法》（Teaching and Higher Education Act 1998）	引進資助大學生的變革措施，包括：從 1998-1999 學年度起除了清寒學生外所有學生需付學費；從 1999-2000 學年度起，以助學貸款取代助學補助；可以申請 1 年 250 英鎊輔助性艱苦貸款；提供就讀師資訓練、健康及社會照顧課程學生的大學助學金。

資料來源：作者整理自 HEFCE（2005b: 16-17）及 Gordon & Lawton（2003: 64; 100; 207-209; 256）。

貳、《高等教育之未來》白皮書

爲了讓大學更開放給所有學生，並在世界經濟中更具競爭力，前教育技能部長 Charles Clarke 於 2003 年元月發表《高等教育之未來》白皮書，推出急遽的改革措施。該白皮書指出，來自其他國家的挑戰增加，英國高等教育有倒退的危機，例如，高等教育必須擴充以配合技能提升的需求，就讀大學的社會階級差距擴大，許多經濟競爭對手對高等教育做更多投資，教學與研究的投資延宕，及大學需與企業、經濟建立更密切的關係等需要長期投資和改革策略（DfES, 2003: 4）。高教白皮書計畫所進行的投資與改革如下（DfES, 2003: 5-9）：

一、加強卓越研究

英國大學在研究方面有很大優點，政府提供資源協助改善大學的教學與研究，如設備更好、學科領域中和學科領域間合作更密切、純研究的職位更容易發展以及優秀研究人員有更好薪資等，相關的措施如下：

（一）2005/2006 年度增加研究經費 12.5 億英鎊，約比 2002/2003 年增加 30%。
（二）鼓勵並獎勵更大型研究，包括透過合作的方式。
（三）對領先的研究科系與大學投資更多，俾提升其與世界的競爭力。
（四）提出新的誘因以協助新興與正在改善中的研究。
（五）經由嚴格的標準資助研究生，發展並獎勵優秀的研究人員。
（六）成立藝術與人文研究委員會（Arts and Humanities Research Council）。

二、高等教育機構與企業之合作

高等教育對英國經濟有超過 340 億英鎊以上的產值並提供 50 萬以上就業機會，但

是低於 20%的企業利用大學的技能與知識，大學校院在創造就業機會與繁榮上扮演更大角色，政府經由以下方式促進之：（一）加強高等教育創投基金（Higher Education Innovation Fund, HEIF），2005/2006 年爲 9,000 萬英鎊，鼓勵非研究型大學與地方、區域或全國性的雇主合作。（二）經由高等教育創投基金，贊助 20 個知識交換（knowledge exchanges）網絡，獎勵與支持高等教育機構與企業合作。（三）高等教育機構與區域發展局（Regional Development Agencies）之間建立更強的夥伴關係，讓區域發展局在分配高等教育創投基金上扮演更多角色。（四）幫助行業技能委員會（Sector Skills Councils）在企業與大學校院相關科系間建立更強的聯盟。

三、提供卓越教學

若要促進高等教育的卓越，有效教學是必要的，必須獎勵高品質教學，且要分享最佳教學，相關改革包括：（一）額外經費不但用在研究上，也用在教學上，如促使薪資現代化，即獎勵好的教學並提供績優教師更多經費。（二）卓越中心（Centres of Excellence）獎勵並促進最佳教學。（三）提供學生調查及外來評鑑報告摘要資訊幫助學生選擇，以提升品質。（四）建立全國性教學專業標準及「教學品質學苑」（Teaching Quality Academy）全國性組織，促進教學。

四、擴充高等教育

擴充高等教育的理由是有力的，但政府不會在品質上打折扣，大部分的擴充計劃係新形態的資格，更配合學生與經濟需要，政府作法如下：（一）主要透過 2 年工作爲主的基礎學位 （foundation degrees）持續提高 18 至 30 歲的就學率達 50%。（二）與雇主合作發展更多基礎學位，提供學生財務誘因、加強擴充教育與高等教育之聯繫並建立更好的升級管道。（三）鼓勵更多彈性課程，以適應學生的多元需要並改善非全時學生的協助。

五、公平就學機會

就讀高等教育的社會階級差距仍然太大，雖然來自所有背景的人均受益於高等教育，但來自低收入家庭的比例從未大幅增加，這是個人以及整個國家潛能的浪費。在中等教育與擴充教育改革中，提高就學人數及標準將是改善接受高等教育最重要的步驟，學生財務的改善也將移除障礙，但是大學校院必須做得更多以充分促進就學機會。政府的計畫包括：（一）恢復對低收入家庭的助學補助，並取消學前繳費（up-front fees）措施。（二）規定大學在提高學費前，擬訂「就學機會協議」（Access Agreement），以改善弱勢學生的就學機會。（三）任命獨立的「就學機會調控者」（Access Regulator），

以督導這些協議，進而促進更多就學機會，並確保入學措施的公平、專業和透明。（四）擴充全國性的「瞄準較高目標宣導計畫」（Aim Higher Programme），以建立學校、學院與大學之間更好的聯繫並提高年輕人的抱負與願望。（五）改革補償大學校院吸引和留住非傳統背景學生額外支出的撥款。（六）增加 2 倍額外經費去幫助弱勢學生，並引進補助非全時學生的計畫。

六、大學自主與財務

政府正對大學進行前所未有的投資，但大學長、短期的財務需穩定，政府持續是大學經費的贊助者，但大學也應有更大自由去獲取新財源，提供誘因，鼓勵自願捐獻，另允許大學向畢業生收取更多學費。政府將：（一）從 2004 年起，重新引進每年高達 1,000 英鎊的助學補助給低收入家庭學生，約有 1/3 學生受益。（二）於 2006 年引進新的「畢業生償還學費計畫」（Graduate Contribution Scheme），允許大學每年收取最高 3,000 英鎊學費。（三）繼續支付低收入家庭學生原先的學費 1,100 英鎊。（四）取消學前繳費的做法，並允許每一學生畢業後償還學費，畢業後付款將經由賦稅系統爲之，依個人能力償還。（五）從 2005 年四月起，畢業生必須開始償還學費及助學貸款（fee contribution and maintenance loan）的門檻從 10,000 英鎊提高到 15,000 英鎊。（六）透過促進個人和企業捐獻以協助大學建立捐款基金，並設立一項資金以鼓勵大學自行募款。

前部長 Clarke 明確指出，上述策略擴大就學人數是高教白皮書的主要部分：

> 我要強調這個政府提高就學率至 50% 的承諾，我們致力於此項目標，是因爲英國未來的經濟端賴教育與訓練的水準，然而，要達到 50% 的就學率需要檢討現行學位課程的性質與類別，結論是大多數的增加應該是兩年、工作爲導向的基礎學位（foundation degrees），相信目前提供 11% 高等教育的擴充教育學院對此有主要貢獻；中產階級學生上大學的機會爲貧窮學生的 3 倍是一種國恥，這種情況必須予以改變，儘管是漫長艱辛的過程。（引自 Education Guardian, 2003）

在 Clark 宣布只有家庭年收入在 10,000 鎊以下的學生才有資格領取 1,000 英鎊的全額助學補助後，學生領袖認爲 10,000 鎊的門檻太嚴；另外，學生 1 年必須支付調漲達 3,000 英鎊的學費（top-up fees），也普遍受到學生組織的譴責，他們認爲這樣將形成雙軌（two-tier）大學系統，貧窮學生會依他們的付費能力而不是學業能力去選擇大學。大學校院教師協會（National Association for Teachers in Further and Higher Education，NATFHE，2006 年 6 月 1 日已加入大學校院工會，University and College Union，UCU）大學小組主管 Tom Wilson 表示：

> 很少人符合全額補助的資格，那些符合資格者也是最不可能上大學的人，至於償還費用的門檻訂爲年收入 15,000 鎊也太低，如果是因爲學生賺得多才要他們付費，那麼應該是在他們賺得夠多時才被要求，學生沒讓家長負擔大學費用的代價是自己未來要背負沉重的負擔，他們將花很長的時間償還，我們認爲就讀大學的人數會下降。（Curtis, 2003）

全國學生會（National Union of Students）主席 Mandy Telford 表示：

> 雖然我們歡迎償還貸款和學費的門檻調高，但不認爲 15,000 鎊足夠高，政府說學生受益於高等教育應該付費，全國學生會卻主張國家、經濟和企業也因爲有受過教育的勞動力而受益，如果要學生償還投資於他們教育的花費，也應該是在他們眞正受益的時候，而不是在他們的所得低於全國平均所得的時候。（Curtis, 2003）

參、2004 年高等教育法

高教白皮書大部分的內容已納入「高等教育法案」（Higher Education Bill），並於 2004 年元月由 Clarke 向英國下議院提出。Clarke 表示，在新的策略下，30%最貧窮的全時學生將保證每年至少有 3,000 英鎊的補助，弱勢學生將獲得財務補助去讀他們想讀的學校科系；我們也將取消學前付費以保護所有學生，換言之，學生或他們的家庭無需在他們上課之前籌措學費，而且我們將進一步參照生活所需提高助學貸款額度，學生不應該依賴信用卡和商業貸款；大學能夠在零至 3,000 英鎊之間收取不同學費，費用差異可能是課程之間而不只是大學之間，大學補助制度對學生以及提撥幫助學生的大學也將是公平的，不同學費是關鍵，如果我們不這樣做，無疑拒絕給大學自由去鼓勵學生攻讀工業、職業、科學、技術、工程及三明治課程或基礎學位，這些對英國未來的經濟是重要的（Clarke, 2004a）。

不過，高等教育法案賦予大學徵收學費最高達 3,000 英鎊乙節最具爭議，支持者如英國大學聯合會（Universities UK）認爲近年來高等教育機構預算嚴重不足，英國如欲維持大學的國際競爭力，必須增加學費；反對者則包括保守黨、自由民主黨、全國學生會以及大學教師協會（Association of University Teachers），他們認爲高學費只會迫使弱勢學生更無意願接受高等教育。此外，該法案提出成立公平就學辦公室（Office for Fair Access，OFFA），以確保大學在開始收取調漲學費時，不會排除來自社經背景不利

的學生，依照規定，大學如果收取調漲學費最高達 3,000 英鎊，必須通過該辦公室的審核，檢視其是否努力招收各種背景的學生；保守黨教育發言人 Tim Yeo 抨擊這是一種官僚的威脅，政府正損害大學的獨立自主，但是就政治而言，Clarke 需要公平就學辦公室來安撫工黨後排議員們（backbenchers），他們擔心不同學費會導致雙軌大學系統，經費充裕的大學招收較爲富裕的學生，其他學生則上經費不足的新大學；英國大學聯合會回應表示：

> 我們支持政府的用意，即公平就學辦公室應該看大學提高就學人數的做法而不是結果，我們將注意該項立法的細節以確保它不會讓公平就學辦公室決定入學標準或干預入學決定，這些必須是個別大學的事務。（引自 Education Guardian, 2004a）

英國下議院於 2004 年元月底通過高等教育法案，同年四月送上議院審議，並於七月經英國女王批准（Royal Assent）成爲高等教育法。Clarke 表示：很欣慰高等教育法已正式通過，讓我們能夠維持世界一流大學的教育，同時保障弱勢學生的就學機會。該法是高等教育發展中的一項里程碑，它提供大學獨立財務的額外來源，在 100 億英鎊之外，政府將於 2005/2006 年度增加高等教育的投資，將提供大學所需經費以改善實驗室、演講廳、學生宿舍及講師薪資；每一個有潛力的人應給予機會並鼓勵向上進大學，高等教育將在學生入學時免費，並且在償還助學貸款時公平，給各種背景學生負擔得起的選擇。

高等教育法包含以下要點：一、將目前的藝術與人文研究理事會（Arts and Humanities Research Board）改爲藝術與人文研究委員會，參照其他現有的研究委員會模式成立，劃歸貿工部所屬科學技術局主管（Office for Science and Technology，2007 年改爲 Office of Science and Innovation）。二、允許教育技能部長任命一獨立仲裁辦公室（Office of the Independent Adjudicator，OIA）以審議學生的申訴，並限制舊時代大學外來人士（university Visitors）如女王或地方主教干預這些申訴的權力（Clarke 已依該法宣布從 2005 年一月起成立獨立仲裁辦公室）。三、允許大學在 0—3,000 英鎊之間決定其學費，學費則由畢業生依其年收入超過 15,000 英鎊時償還。四、成立公平就學辦公室（法定名稱爲高等教育公平就學主任），大學校院徵收標準學費（原先的 1,100 英鎊）以上的學費前，必須與公平就學辦公室簽署協議，提出鼓勵弱勢學生申請入學的措施，包括宣導活動、助學補助及財務資訊。五、防止助學貸款債務因個人宣告破產而隨著一般債務被勾消，因爲此種債務係非商業性質。六、將輔助學生的全部工作職掌賦予威爾斯國家議會（National Assembly）。七、只要資料關係人同意，允許與其他政府機構和外在組織分享資料，以簡化學生輔助辦法及其他政府和大學校院的辦法（Clarke, 2004b）。

政府在高等教育法通過的同時，也宣布以下配合措施：一、針對低收入的家庭，

給予新的發放在先的助學補助款（upfront maintenance grant），最多爲 2,700 英鎊，約有 50—55%的全時學生受益於此項全額或部分補助。二、提高助學貸款以支應平均的基本生活費。三、承諾於 25 年後取消學生貸款尚未還清的債務。四、一項邁向職業之路（Gateways to the Professions）的報告仔細探討政府機關、私人雇主如何維持和改善招募畢業生的機會。五、成立獨立委員會（Independent Commission），依最初三年的運作狀況，檢討不同學費政策之影響（Clarke, 2004b）。

肆、改革的推手—高等教育撥款委員會

以上已介紹英國政府 2003 年《高等教育白皮書》及 2004 年「高等教育法」，概述英國近年來高等教育的變革方向。除外，1992 年成立的英格蘭高等教育撥款委員會、蘇格蘭高等教育撥款委員會、威爾斯高等教育撥款委員會及北愛爾蘭就業及學習廳則是高等教育改革的主要推手，係在夥伴關係下運作，以促進及贊助高品質、符合成本效益的教學與研究，並配合達成學生、經濟和社會的多元需要。這些撥款機構與其他組織合作，諸如大學校院的代表機構、高等教育品質保證局、高等教育統計局（Higher Education Statistics Agency），大學校院的代表機構包括英國大學聯合會、蘇格蘭大學聯合會（Universities Scotland）、威爾斯高等教育協會（Higher Education Wales）、高教學院校長常設會議（Standing Conference of Principals，SCOP）。政府決定分配補助款總額，並提出施政優先事項，高等教育撥款機構則分配經費，在運作上與政府保持一段距離。

高等教育撥款機構的主要角色如下：一、爲教學與研究分配補助款：教學補助款大致依學生人數及授課學科分配，絕大部分的研究補助款則與研究的品質、數量有關。二、促進高品質的教學與研究。三、擴大就學人數並增進高等教育入學申請。四、鼓勵與企業、廣大社區合作的發展。五、在高等教育的需要上建議政府。六、確保政府經費的妥善運用（HEFCE, 2005b: 6）。

高等教育撥款機構如何配合政府推動高教改革呢？以下以英格蘭高等教育撥款委員會《2006 至 2011 年的策略計畫》（Strategic Plan 2006-11）爲例提出說明。該委員會於 2006 年三月訂定爲期 5 年之策略計畫，描繪高等教育體系如何因應現在與未來的複雜挑戰，並提出對英格蘭高等教育之策略願景以及在夥伴關係下合作推動的角色。由於過去一年，高等教育有一些重要的改變包括調漲學費的實施，以及《Leitch 技能審議報告》（Leitch Review of Skills）於 2006 年十二月發表，視高等教育爲確保英國 2020 年時在技能上居於世界領先地位的主要貢獻者，《2006 至 2011 年的策略計畫》乃於 2007 年四月配合修訂。策略計畫包括四項主要策略：加強教與學卓越、擴大就學人數與公平入學、加強研究卓越、加強高等教育對社會與經濟的貢獻（HEFCE, 2007: 9），並在每一主要策略下設有具體目標及主要成就標的如表 2。

表 2　英格蘭高等教育撥款委員會 2006 至 2011 年主要策略表

主要策略	具　體　目　標	主要成就標的
加強教與學卓越	1.促進教與學的持續改善：透過投資卓越、改善品質確保的辦法及加強它們與品質增進之關係、支持對學生學習效率有貢獻者的專業成長。 2.使教與學更有彈性及更多終身學習機會。 3.促進雇主、學生和其他相關人士的參與，確保高品質的學習經驗，以配合學生、經濟和社會的需求。 4.支持創新以及豐富學生經驗和促進終身學習技能的新科技之運用。 5.在教與學上協助高等教育體系具備國際競爭力，以及在歐洲和全球的合作、良好實務上扮演領導角色。 6.進一步擬訂達到上述目標的撥款政策。	1.至少 95%大學校院在品質保證局 2008/2009 年度完成的學校品質審查獲得有信心的評審結果。 2.2005 至 2009 年間，學生在「全國學生調查」（NationalStudentSurvey）教學各方面滿意的比率增加。 3.在計畫階段，大學校院學生持續在學率等同於或優於 2002/2003 年度。 4.在計劃期間增加大學校院教學的創新、彈性途徑。 5.2009 年以前，大學校院報告雇主高度參與課程的比率增加到 80%。
擴大就學人數與公平入學	1.增加和擴大高等教育的就學人數。 2.在弱勢地區鼓勵及維持需求高等教育的新來源，並提供足夠的就學機會。 3.爲每一個可以受益的人，改善終身學習機會。 4.讓擴大就學人數融入企業的政策和大學校院的實務運作。	1.根據教育部長年度撥款時的來信，增進高等教育就學人數。 2.增進弱勢學生就讀大學校院的比例，包括全時和非全時、青年和成年人。
加強研究卓越	1.維持研究部門在世界先進國家中有強固地位，彈性回應相關機構改變中的需要，並在發展創新領域的研究中領先。 2.與政府、研究部門合作發展一種評鑑研究制度，可以告知補助款分配並顯示全國研究實力，促進大學校院卓越化。 3.確保研究能夠獲得支持，但不會影響對高等教育長期的財務、硬體及人力的資源，或其他公共利益活動的舉辦。 4.擬訂能夠完成上述目標的撥款政策。	1.維持英格蘭對英國研究卓越領先國際的貢獻。 2.確保 2008 年研究評鑑能如期舉行並對研究部門研究結果具信心，及發展 2008 年以後評鑑研究品質的方式。 3.在 2011 年以前，顯示全國研究實力已有持續的改善。
加強高等教育對社會與經濟的貢獻	1.爲高等教育重要功能之一的第三類（thirdstream）活動獲得長期且適當的支持。 2.在適合於它們任務的永續方式下，統整第三類活動於每一所大學校院。 3.透過促進特殊區域性的第三類任務，在高等教育知識上讓更多使用者參與利用。 4.在高等教育知識與海外高等教育和使用者之間增進全球參與利用。 5.在第三類活動的社會層面上給予重視，增進高等教育的影響及相關機構人士的接納。 6.與夥伴共同擬訂協調一致的獎助計畫，以鼓勵支持大學校院的公共參與活動。 7.設計、使用適合於第三類活動的有效撥款機制、統計分析與評鑑。	1.2007/2008 年度以前達到相關機構人士接受一套措施的有效性和關聯性，這些措施敘述各大學校院和整個高等教育體系所提供的是什麼。 2.這段期間爲高等教育體系的第三類活動取得逐年增加的捐獻總額。 3.2007 年度以前，支持達 10 個實驗性計畫去測試增加特定參與的方式，以及 2009/2010 年度以前反映受到補助計畫的結果。 4.這段期間高等教育體系影響企業與社區上有逐年改善的情形。

資料來源：作者整理自 HEFCE（2007: 11-29）。

從以上英格蘭高等教育撥款委員會所提的主要策略不難瞭解它完全配合政府高教改革政策。以下將選擇剖析主要的改革策略如擴大就學人數與公平入學、改革研究評鑑制度、設立高等教育學苑及教學卓越中心、鼓勵大學募款和私人捐獻以及推動兩年制學士學位課程等，以提供關心國內高等教育發展的朋友參考。

伍、擴大就學人數與公平入學

高教白皮書承諾擴大高等教育就學人數，故教育技能部乃於 2003 年四月公布《擴大高等教育就學》（Widening Participation in Higher Education）諮詢文件，描述政府在成就（attainment）、抱負（aspiration）、申請（applications）和入學（admissions）等四方面所採取的行動，及成立公平就學辦公室的計畫。

諮詢文件指出，如要來自各背景的學生上大學發展潛能，必須做到下述四方面：第一，提高成就—提高教育與成就標準是擴大高等教育就學最好的長期性途徑，無論階級和背景爲何，拿到進階級普通教育證書（A Level）考試兩科或以上成績的學生，10 個有 9 個繼續上大學，這增強政府注重在孩子所有階段改善教育標準與成就的策略。第二，提高抱負—改善成就水準需提高年輕人的抱負，拿到 8 科及格的好成績，4 個中有一個年輕人最後沒有進大學，學校、學院及大學及政府正在推動的工作是，透過目標訂得高的運動如暑期學校、名人講堂及巡迴宣導，去鼓勵更多學生申請大學，爲貧窮學生重新引進的助學補助也將鼓勵更多學生提出申請。第三，增加申請—每年有超過 40 萬年輕人申請大學，惟教育技能部研究顯示，許多 A Level 成績最好的年輕人沒有申請配合他們聰明才智的大學，有些大學需要加強接觸學生，以及學校需要加強鼓勵範圍更大的申請。第四，公平入學—大學入學是大學本身的事務，一般而言，它們的運作是公平的，入學應基於表現優點，與階級、背景和上過的學校無關；基於申請者的成就和潛能，A Level 成績是評估學生優點的主要指標，但大學正加強使用其他方式協助招生決定，政府已請 Brunel 大學校長 Steven Schowartz 教授領導一個小組找出好的入學實務，並提出好的入學原則報告供各大學參考採用，那些打算收取較高學費的大學將向公平就學辦公室證明它們遵守這些原則（DfES, 2003b: 2）。

諮詢文件鑑於頂尖大學申請上有 8%的社會階級差距，以及進入這些大學就讀上僅有 1%的社會階級差距，提出成立公平就學辦公室的計畫，公平就學辦公室的重點任務在於提高來自非傳統學生的抱負與申請。該辦公室將是獨立的組織，與高等教育撥款委員會分開但由它贊助，大學如欲增加學費超過目前標準學費（按 2003 年爲 1,100 英鎊）的水準，將需要提出就學機會協議並送公平就學辦公室審查批准，一份爲期 5 年的就學機會協議需要列明：計劃收取的學費水準（最高爲 3,000 英鎊），較高學費適用的

課程，大學與學校和學院所做提高成就、抱負和申請的推廣措施，大學將提供的助學金（bursary）和其他財務協助以及財務問題的建議，大學決定達成它擴大就學目標的期程和指標。Clarke 明白表示：

> 公平就學辦公室不是沒有用的組織，它有必要的權力去確保大學在它們的就學機會協議上努力以赴，我們期望大學積極執行它們的協議，如果大學未能提供所預定的助學金，公平就學辦公室將有權力促請高等教育撥款委員會進行財務上的處罰以及最後決定不再延簽就學機會協議。（Clarke, 2003c）

《擴大高等教育就學》諮詢文件發表迄今，相關改革依序說明如后。就公平就學辦公室的計畫而言，它已依據「2004 年高等教育法」成立，是個獨立、非政府部門的公共團體（independent, non-departmental public body），前部長 Clarke 於 2004 年十月任命前曼徹斯特大學校長 Martin Harris 爵士爲首任高等教育公平入學主任（Director of Fair Access to Higher Education）。公平就學辦公室的主要任務在於確保 2006/2007 年度起大學學費調漲最高達 3,000 英鎊時，不致對提升高等教育就學人數（按政府的預期目標爲 2010 年達到 50%）產生不利的影響，以及確保高等教育機構致力於提供弱勢學生的就學機會，但它無權過問各大學的入學辦法，依高等教育法之規定，入學事務是由大學本身所主管。

爲了達成上述目標，公平就學辦公室會確認各大學在改善弱勢學生就學機會所做的努力，並且增加補助額度，而各大學爲了能夠收取高達 3,000 英鎊的學費，則必須提出「就學機會協議」，詳細說明如何擴大就學率，以及提供多少額度的助學金給貧窮學生，該協議必須經審核通過，學校才能收取標準學費（按 2006 年爲 1,200 英鎊）以上的費用（DfES, 2003b: 15-16; Clarke, 2004c）。

其次，就公平入學制度的建立來說，Schowartz 校長所領導的高等教育入學指導小組（Admissions to Higher Education Steering Group）於 2003 年六月成立，便開始對高等教育公平入學的問題進行獨立審議，該指導小組分別於 2003 年九月、2004 年四月提出《高等教育公平入學的主要問題》（Consultation on Key Issues Relating to Fair Admissions to Higher Education）、《高等教育公平入學：建議初稿》（Fair Admissions to Higher Education: Draft Recommendations for Consultation）等第一、二次諮詢文件，並經廣泛徵詢意見後，於 2004 年九月提出《高等教育公平入學：良好實務建議》（Fair Admissions to Higher Education: Recommendations for Good Practice）的最後報告。

最後報告（Admissions to Higher Education Steering Group, 2004: 5-9）指出：高等教育入學一般而言是公平的，但仍有改善空間，在建立公平的入學制度時，有一些問題需要解決，包括：表現優點和公平有不同解讀、讓申請人瞭解他們如何被評斷是困難的、

用於評斷申請人的資訊可能不是同樣的可靠與一致、有些課程有高的輟學率與入學篩選作業可能有關、對於進入高等教育的申請人和資格的多樣性之瞭解與回應不一致、大多數的入學許可係依預測成績而非最後的確認成績核發等。高等教育入學指導小組相信，一種公平的入學制度係提供所有人同等機會去獲得適合他們才能與願望的科系入學許可，每一個人相信申請人應依其表現優點被篩選入學，難題是當我們嘗試界定它的時候，表現優點可能是指以高的考試成績接受申請人，或者採取更廣的觀點係指每一個人的成就與潛能。該報告建議所有大學校院應該採用以下的公平入學原則：制度應該透明化；制度應該讓大學能夠挑選到可以完成學業的學生，依據他們的成就與潛能；制度應該盡力使用值得信賴且有效的評量方法；制度應尋求降低對申請人造成的障礙；制度應在各方面是專業的並由適當機構與流程所支持。

除了針對大學校院之外，該報告也提出涉及相關機構的建議如下：（一）要求教育技能部長儘快成立高層次的執行小組去實現資格取得後申請入學的辦法（post-qualification applications，PQA），目前的入學申請制度基於A Level預測成績不符合建議的公平入學原則，因爲它是根據不可靠的資料，對申請人或大學並不夠透明，而且可能對缺乏自信的申請人造成阻礙。（二）建議大學校院入學服務中心（Universities and Colleges Admissions Service， UCAS）及其他入學服務組織與高等教育入學主管人員、學校和擴充教育學院共同檢討申請表，應特別考慮提供入學主管人員簡要資訊以評估情境因素（contextual factors）。（三）由於全時、非全時入學申請之間的差異讓 Schowartz 校長爲非全時入學申請所提的原則造成困難，所以建議大學校院入學服務中心與英國大學聯合會、高教學院校長常設會議、擴充教育學院協會（Association of Colleges）及其他相關組織應該在非全時申請人的問題尋求共識並向一入學專業中心做出建言（Admissions to Higher Education Steering Group, 2004: 10）。

爲回應前述報告的看法：「目前的入學申請制度基於預測成績不可能是公平的」（DfES, 2006b），Clarke 要求高教司長 Alan Wilson 爵士主導研究資格取得後申請入學的辦法，於 2005 年九月發表《改革高等教育入學申請作業》（Improving the Higher Education Applications Process）諮詢文件，經徵詢意見後，於 2006 年五月呼籲改革，讓高等教育申請程序更公平並對大學與學生更具效能，這些改革包括：（一）2012 年時，引進完整的資格取得後申請入學的辦法，讓學生於收到 A Level 測驗成績後便可提出申請而不是在他們參加測驗之前。（二）提供申請人及更好的相關資訊，以改善學生與大學校院間的匹配。（三）確保更多學生在他們收到 A Level 測驗成績之前便取得有條件的入學許可，以減少沒有任何入學許可後到處打電話尋找學校（go into clearing）的人數。（四）讓實際表現比有條件入學許可所要求更好的學生有機會找到適合他們抱負與情況的學校科系（DfES, 2006b）。

在目前的入學申請辦法下，很多學生是基於他們最後測驗的預測結果進入大學校

院，但是大學校院入學服務中心的資料顯示 55%的預測成績是不正確的，這是學生所關切的事，無論他們的背景以及他們獲得預測以上或以下的成績，該服務中心的資料也顯示對於最低社經學生群體的預測可能較不正確。教育技能部主管高教副部長 Bill Rammell 表示：高等教育入學申請辦法儘可能開放給學生，我相信目前提出的改革將爲所有學生改善辦法的公平性，以及在學生與大學校院之間做最佳的匹配，2008/2009 年度起對現行辦法的改革將爲轉型到資格取得後申請入學的辦法鋪路，我堅信這是最公平的申請辦法（DfES, 2006b）。

其次，爲了回應學生入學申請表提供有關情境資訊之建議，大學校院入學服務中心於 2005 年元月宣布將在它申請流程上做急遽的變革，讓大學校院獲得未來學生更詳細的社經背景資料，在該計畫下，大學入學事務人員能夠很容易獲得申請人學校的GCSE和A Level考試的通過率，這有助於更加瞭解申請人的能力，該中心正對 2006 年入學申請表增加額外的問題，瞭解學生是否參加全國資賦優異青年學苑（National Academy of Gifted and Talented Youth）舉辦的暑期學校或活動，以鼓勵成績優異的公立學校學生提出入學申請，其他情境資訊如學生享有免費營養午餐的比率也可能包含在內，大學入學事務人員將在網際網路上收到學生申請表件，並點選連結到申請人的學校資料。

該中心表示，A Level 測驗成績以往是升大學的主要指標，有必要朝向以因素檔案（portfolio of factors）幫助大學做決定。以上的改革，贊成、反對者都有，私立學校協會（Independent Schools Council，ISC）發言人 Dick Davison 表示：「我們不樂見基於一般資料所做的決定，應重視學生優點表現」，但全國教師會（National Union of Teachers，NUT）秘書長Steven Sinnott卻表示：「多年來無法進入菁英大學就讀的都是社經地位不利的學生，大學逐漸瞭解到，如果相關指引是對的，這項改革可望改正入學不公現象」（Curtis, 2005）。

由於高等教育統計局的成就指標公布，高等教育撥款委員會於 2006 年七月受委託對近年來擴大就學人數現況進行獨立研究，同年十一月教育技能部出版《擴大高等教育就學人數》（Widening participation in higher education）諮詢文件（Rammell, 2006），提出進一步改善高等教育就學人數的措施如下：（一）擬訂辦法進一步促進大學校院配合 14 至 19 歲教育改革，好讓取得新專長文憑的年輕人能有好的機會進入高等教育。（二）立即採取步驟改善「瞄準較高目標宣導計畫」的特定對象，以擴大對弱勢群體的影響。（三）支持 10 個學校、大學校院與其他教育業者夥伴關係的發展，這些夥伴關係將與來自社經背景不利 11 至 19 歲的資優學生合作，並幫助他們盡力申請入學要求高的大學。（四）改善與社經背景不利年輕人的溝通，讓其更瞭解高等教育費用與益處。（五）透過主要行業雇主的參與，進一步尋求三種「訓練兼收成探路者計畫」（Train to Gain Pathfinder Programme）如何鼓勵經濟弱勢群體的人接受高等教育。（六）鼓勵各行業技能委員會、大學校院與雇主探討新的「賺錢兼學習」（Earn to Learn）模式，經由結合賺錢與學習，

培養員工較高層次技能。（七）要求高等教育撥款委員會與學習技能委員會（Learning and Skills Council）調查改善目前某些就學機會有限地區的高等教育供應需要（DfES, 2006d: 22）。

由上可知，英國政府從 2003 年高教白皮書發表以來，在擴大高等教育就學人數上不遺餘力，但 2006 年起大學學費調漲最高達 3,000 英鎊，對學生申請就讀高等教育的意願帶來不利影響，根據大學校院入學服務中心的統計顯示，申請就讀的學生人數在學費調漲前的 2005 年增加 8.9%、2006 年降低 4%，但該中心今（2007）年二月發表的統計顯示增加了 6.4%（Macleod, 2006）。Rammell副部長表示：「這證明 2006 年首次學費調漲並未阻礙人們上大學的意願，學費調漲政策的批評者是錯的」（Andalo, 2007）；英國大學聯合會對最近的統計數據表示歡迎，該會主席Drummond Bone教授表示：「申請早期儘管有些不樂觀的預測，但目前的數據對高等教育界是好消息，但相反的，人們繼續視高等教育爲未來發展的好投資」（Andalo, 2007）。

陸、追求研究卓越：改革研究評鑑制度

爲了提升國際競爭力，追求卓越是近年來各國高等教育的努力方向，其中，研究評鑑是大學追求卓越的重要指標之一。英國大學校院研究評鑑自 1986 年首度實施以來，經過 1989、1992、1996 與 2001 年等 5 次，該項評鑑於維持英國高等教育機構的研究品質及國際競爭力扮演重要的角色。

在最近一次的 2001 年研究評鑑結果發表之後，4 個高等教育撥款機構於 2002 年六月從事一項獨立審議，邀請 Gareth Roberts 爵士主持，審議研究評鑑的未來，並於 2003 年五月發表研究評鑑審議報告（The review of research assessment），提出 16 項建議，撥款機構立即就研究評鑑性質有關的 10 項主要建議公開徵詢意見。審議報告建議採用三軌途徑（three-track approach）爲基礎的全國評鑑制度，在新的方式下，經由一種研究品質評鑑（Research Quality Assessment，RQA）程序，專家審查（expert review）將予保留以找出最好的研究，大學校院可以選擇經由輕量級（lighter touch approach）的研究能力評鑑（research capacity assessment）提出研究資料，包括策略及計量的分析（strategy and metrics-based analysis），從事最少研究的大學校院之評鑑形式係由各撥款機構負責，審議報告也建議廢除分數成績而改用品質側面圖（quality profile）（HEFCE, 2003）。

經前面審議報告和後續意見徵詢之後，高等教育撥款機構於 2004 年二月宣布 2008 年研究評鑑的進度表及作業事宜，和以往的評鑑一樣，此一評鑑將基於各學科評鑑小組對大學校院所提書面資料進行專家審查，另外也做出如下重要改變：

第一，進度表：研究資料繳交截止日期爲 2007 年 11 月 30 日，評鑑結果於 2008 年

十二月公布，後續的研究評鑑爲 6 年 1 次。

第二，繳交研究資料：爲符合繳交資料的資格，各領域的研究成果必須在 2001 年 1 月 1 日至 2007 年 7 月 31 日之間出版，每一研究人員最多提出 4 種研究成果，低於四種的話可由一些評鑑小組決定。

第三，評鑑：單一評鑑方法將用於所有參與的大學校院，評鑑將由 15 至 20 個學門評鑑小組（main panels）以及約 70 個學科評鑑小組（sub-panels）執行，評鑑小組的構成將於 2004 年經徵詢研究界意見後決定，評鑑作業將予以設計以確保聯合繳交研究資料不受阻礙，適當份量將給予依據卓越標準評鑑的應用研究。

第四，結果：學科評鑑小組以品質側面圖公布每一學科結果，以 4*、3*、2*、1*及無法列等的（unclassified）分別呈現，取代現行的七分量表（seven-point rating scale），品質側面圖將參照清晰界定的共同標準（RAE, 2004）。

前項宣布指出，仍有許多需要努力之處以敲定 2008 年研究評鑑的詳細計畫，高等教育撥款機構正著手去做，評鑑小組組成以及評鑑小組成員任命的意見徵詢即將開始，至於詳細的評鑑作業可望於 2005 年公布。

2005 年七月，英格蘭高等教育撥款委員會終於公布 2008 年研究評鑑新規則。在此獨特制度下，英國所有從事研究的學者將在 2008 年提出他們的研究結果，由 67 個學科評鑑小組的 900 位同儕學者進行評鑑，並有 15 個學門評鑑小組擔任協調工作，以確保評鑑作業的一貫性，這些評鑑結果將決定未來幾年的經費補助，大學科系爲了獲得好的評價，競爭頗爲激烈，大學也已聘用許多具有良好研究記錄的知名學者。

自從 2001 年研究評鑑受到批評之後，高等教育撥款機構決定捨棄「一體適用」（one-size-fits-all）的評鑑方式，允許每一學科評鑑小組在一定限度內決定如何評審研究人員繳交之研究資料。每一受評的學者將繳交 4 件研究成果（research outputs），通常是學術期刊的文章或專書，舞蹈和戲劇可能包括錄影帶、現場表演，工程則可能包括專利、發明簡介或軟體，歷史評鑑小組已決定涉及很多研究的電視節目可以提出，在歷史和其他人文社會科學，已就研究評鑑是否著重期刊文章甚於出版專書有熱烈的辯論，歷史評鑑小組已決定在特殊情況下，一本書可抵兩件研究成果，舞蹈和戲劇評鑑小組則認爲一項研究成果可算 4 件作品，但是一般評鑑小組堅持 4 件不同的研究成果。如同研究成果一樣，每一學系將依它的研究環境（research environment）受評，包括學生人數、研究收入以及未來 5 年計畫，第三項受評類別則爲尊崇（esteem），係依據編輯學術期刊、給予會議主要演說或國際合作等因素衡量，例如，對數學家來說，當選皇家科學院（Royal Society）或外國學院院士，或贏得主要獎項可視爲最佳的 4*等級。不過，三項類別的評分比重在學科之間有所不同，醫學學科的研究成果占 75%、研究環境占 20%（其中一半基於研究收入）及尊崇占 5%；化工的研究成果占 50%、尊崇占 30%（包括在工業界擔任顧問或爲工業界所用、贏得獎項）研究環境占 20%（其中一半基於研究

收入）；歷史評鑑小組則計劃給研究成果、研究環境及尊崇 80%、15%、5%的評分比重。科學家認爲研究收入爲品質的一項好評斷，但對無法獲得研究收入的人文學科則不適用，舞蹈和戲劇評鑑小組則不以爲然地表示：評鑑將著重研究成果而不是收入（Macleod, 2005）。

關於 2008 年以後研究評鑑的發展，英國前財政部長、新任首相Gordon Brown於 2006 年三月提出 2006 年預算（Budget 2006）時聲稱大學研究經費撥款制度將急遽簡化，副部長Rammell隨即成立一個工作小組（working group）以審議現行研究評鑑的替代制度，工作小組由高教司長 Alan Wilson 爵士和即將出任英格蘭高等教育撥款委員會執行長的 David Eastwood 教授所領導，成員也包括蘇格蘭高等教育撥款委員會、威爾斯高等教育撥款委員會、北愛爾蘭就業及學習廳、財政部和科學及技術局之代表。新制度將採用計量爲基礎（metrics-based）的方法以評鑑大學的研究表現，這項決定是在與 2006 年預算同時公布的《2004 至 2014 年科學與創新投資架構：後續做法》（Science and innovation investment framework 2004-14: Next steps）中提及的，它指出政府已確定做法，即 2008 年研究評鑑之後，評鑑研究品質和品質有關（quality-related，QR）的研究經費分配主要是以計量爲基礎的。新的制度應該獎勵各類研究卓越、鼓勵合作、支持跨領域研究、減少大學校院負擔、開放並同等適用於所有大學校院、簡單透明並具成本效益、提供大學校院持續經費來源以及允許大學有效規劃等（DfES, 2006a）。

工作小組於 2006 年六月提出現行研究評鑑制度的改革建議並由教育技能部展開意見徵詢，包括：（一）配合Brown部長先前經費撥款制度簡化的宣布，2008 年研究評鑑應按照原訂計畫進行，但學科評鑑小組若認爲合適的話，應多使用計量（即統計分析），與同儕審議並行或取代它，不需從大學校院蒐集任何額外的資訊。（二）包含所有學科的一項影子計量評鑑（shadow metrics exercise）應與目前同儕審議評鑑同時進行。（三）在科學、科技、工程、數學和醫學等學科使用的計量應大部分基於外來研究收入，改革建議提出數種可以運用的模式。（四）其他學科應使用可能要包含同儕審議等不同方式，這些方式目前正在英格蘭高等教育撥款委員會、人文及社會研究委員會的一項計畫中發展。（五）英格蘭地區從 2009/2010 年度開始，應引進結合的且主要是計量爲基礎的研究評鑑和撥款制度（DfES, 2006c）。

Rammell 表示，2008 年研究評鑑應大部分依原訂計畫進行並結合影子計量評鑑，2008 年之後，應由大部分基於計量的一種輕量級的評鑑制度所取代，使用平常已蒐集評量研究品質和分配經費的資訊之原則，我相信是正確的。這些改革建議爲 2008 年研究評鑑之後引進負擔減輕的研究評鑑與撥款打下基礎，特別是工作小組在計量爲基礎的評鑑應如何與現行研究評鑑並用以及在適當時機取代它的觀點是能夠測量且可以實現的，它特別指出計量爲基礎的評鑑將能夠取代學術同儕審議，並在某些學科領域早一點實施（DfES, 2006）。

以上改革建議經過 5 個月的意見徵詢，近 300 個組織和個人回應相關看法，教育技能部長 Alan Johnson 於 2006 年十二月公布徵詢結果，並列入 2006 年預算前報告（pre-Budget report）。爲減輕大學負擔，更多計量爲基礎的研究品質評鑑和分配經費的架構將取代現行研究評鑑制度，英格蘭高等教育撥款委員進一步發展新架構，此架構將使用一組研究收入和品質作指標，結合包括研究使用者等專家意見，評定大學研究，並據以分配政府 13 億英鎊以上的研究經費。

新評鑑的主要標準已被找出來：它應該繼續運用專家意見、在共通的架構下認識學門間的差異，並應使用與研究品質直接有關的指標。意見徵詢後公布新的評鑑作業，所有學科使用基於研究收入、研究生人數及一項品質指標等指標，對於科學、工程、科技和醫學而言，品質指標將是有關研究出版品或文章引用的統計；對其他學科而言，品質指標將持續使用研究成果輕量級的專家審查，大幅減少行政作業負擔，專家也將參與建議所有學科指標的評分比重。科學、工程、科技和醫學的首次評鑑訂於 2009 年，其結果用以分配 2010/2011 學年度之研究經費，其他學科的第一次評鑑則訂於 2013 年舉行，其結果從 2014/2015 學年度起用以分配研究經費。Johnson 部長已請英格蘭高等教育撥款委員會主席 David Young 領導進一步的作業與意見徵詢，以完成新評鑑制度的發展與試測，該委員會將向教育技能部提出進度，俾列入今（2007）年預算前報告（DfES, 2006e）。

柒、促進教學卓越：設立高等教育學苑與教學卓越中心

英格蘭高等教育撥款委員會、英國大學聯合會及高教學院校長常設會議於 2002 年二月成立教學品質促進委員會（Teaching Quality Enhancement Committee），審議協助高等教育教學的輔助辦法，該委員會於 2003 年元月高教白皮書出版不久後發表最後報告，建議設立單獨、統一事權的高等教育學苑，以協助加強高等教育的教與學，該學苑爰於 2004 年五月由高等教育教學研究所（Institute for Learning and Teaching in Higher Education, ILTHE）等三個組織合併設立，其宗旨在於幫助大學校院、科系和所有教職員爲他們的學生提供最好的學習經驗，有以下六項策略目標（Higher Education Academy, n. d.）：（一）在影響學生學習經驗的政策上扮演權威獨立的發言。（二）在改善學生學習經驗的策略上協助大學校院。（三）領導、協助高等教育中教職員的專業成長與表揚。（四）在學生學習經驗各方面的協助上提供好的實務。（五）領導學生學習經驗改善的研究與評鑑的發展。（六）做爲回應需要、有效率且負起績效責任的組織。

以上每一策略目標的具體內容可以從高等教育學苑發表的《2005 至 2010 年策略計

畫》（Strategic Plan 2005-2010）去瞭解。雖然策略計畫一直到 2010 年，但每年都將檢討進步現況並做必要的修正，而且在 2008 年將進行一項全面的審議。

其次，配合政府高教白皮書之建議，英格蘭高等教育撥款委員會於 2005 年元月設立 74 所教學卓越中心（Centres for Excellence in Teaching and Learning， CETLs），以促進高等教育所有學科和教學之卓越，未來 5 年（2005/2006 至 2009/2010 年度）撥款 3 億 1,500 萬英鎊給教學卓越中心，是英格蘭高等教育撥款委員會在教與學計畫中單項最大投資。教學卓越中心的經費將用以表揚和獎勵績優教師，並讓大學校院能夠投資教職員、建築和設備，期在面對新挑戰上協助與加強學習，該中心的規模和學科領域有所不同，在 5 年內每年可以獲得 20 萬至 50 萬英鎊的經常門補助，及一次 80 萬至 200 萬英鎊的資本門補助。

教學卓越中心遍布各地，橫跨主要學科領域，並涉及學生多方面的學習，其範圍如下（HEFCE, 2005a）：（一）教學卓越中心設立在 54 所不同的學校，遍布整個英格蘭，包括大學、高教學院及小型的專科學院。（二）其中有 16 所大學校院設立一個以上的教學卓越中心。（三）其中有 19 所教學卓越中心是合作設立的，由數所大學校院合作，或由大學校院與擴充教育學院、醫療、社會照顧及其他專業、工商組織等合作設立。（四）經常門補助用於促進績優教師生涯發展和晉升機會；加強實務爲基礎教學的學習與研究；讓教學卓越中心資助區域、全國及國際的職務轉換與教職員交流，以及協助新知的傳播與實施。（五）資本門經常花費於修建或改造建築以支援創新的教與學；使夥伴關係更有效地運作以支援學生學習；提供設備、加強的設施設備及專門地點以促進教職員參與改善教學和師生交流機會。

高等教育學苑與英格蘭高等教育撥款委員會密切合作，支持教學卓越中心的計畫並讓教學卓越中心經費的申請人利用它工作人員的專業知識，高等教育學苑與教學卓越中心合作主要在建立教學卓越中心網絡，以協助和貢獻最佳實務的傳播（HEFCE, 2005a）。

捌、財務與自主：鼓勵大學募款和私人捐獻

高教白皮書提及，政府將持續是大學的經費資助者，但是大學也應有更大自由去尋找新的財源，提供誘因以建立捐款是一種方法，另一種方法是允許大學向畢業生收取更多學費的權利。允許大學徵收高達 3,000 英鎊的學費，已通過立法並於 2006 年開始實施，至於政府如何鼓勵企業或個人捐款給大學，茲說明如后。

傳統上，英國各界捐款給大學的風氣並不興盛，但是爲了開拓財源，最近有一份

政府委託的報告即指出，政府應該改革賦稅制度，提高企業界捐款動機，同時大學也需要增加募款能力。Bristol 大學校長 Eric Thomas 教授所主持的「自願捐獻任務小組」（Voluntary Giving Task Force）於 2004 年五月發表政府所資助的一項報告，呼籲財政部採用美國頗爲普遍的捐獻辦法，即允許個人指定捐款用途，它也呼籲大學在募款做法上更專業化以及大學主管應給予新的訓練教導他們募款之道。Thomas 校長表示：

> 我們可以從美國大學學到很多，英國民眾不太願意捐款給大學是錯誤的觀念，但是我們並不善於向他們開口，大部分大學需要更加努力並採取更專業做法，這應由學校高層領導及賦稅制度配合，好讓慈善捐款成爲更具吸引力的賭注。英國大學已經頗爲成功，但是自願捐獻係多方面經費來源的一部分，應可幫助它們更上一層樓並達到更大的獨立自主。（Curits, 2004b）

前項報告所提的建議歸納如次：（一）政府應委託進行全國性的調查，探討人們對高等教育自願捐獻（voluntary giving）的態度，以找出增進捐款的做法。（二）代表大學校院校長的組織應重新檢討校長的角色，納入更多促進學校發展的工作。（三）大學校院校長應接受更多募款訓練。（四）訓練人員應到美國參訪，以瞭解他們如何募款。（五）外行領導者應予以鼓勵加入募款工作。（六）全國領袖及大學校院應慶祝和表揚對大學的捐款。（七）大學在募款及共同使用資訊上應負責並透明化，這樣可以在它們的努力上分享設定的標準。（八）財物捐助辦法（gift aid scheme）對高納稅人是複雜的，高收入捐獻者應經由自我評量而不是財物捐助辦法給予完全賦稅寬減。（九）未引述的股份及個人財產應納入在賦稅寬減的類別。（十）財政部應引進美國式的捐獻機制，允許捐獻者指定捐款用途，倘若他們捐的是房地產，可以容許他們繼續在原地居住，雖然這與現行慈善法規不符。（十一）大學校院自行投資於建築時應給予配合款，也可考慮提供捐款的配合款（Curtis, 2004a）。

前部長 Clarke 表示：

> 我要感謝 Thomas 校長及任務小組所提的重要報告，它包含很多大學校院能夠利用來增加自願捐獻的各種措施，我希望它們能夠接受並付諸實施；它也提出政府可以施行的措施，我們將仔細考慮並做完全的回應。（Curtis, 2004b）

Blair 首相、Rammell 副部長於今（2007）年 2 月 15 日宣布一項重大計畫，以促進對大學校院的自願捐獻，使它們在財務上更爲獨立自主，即政府將在未來 3 年出資兩億英鎊做爲配合款，以支持英國大學在募款上所做的努力，刺激私人捐獻高等教育的總額達 6 億英鎊，這項計畫將從 2008 年開始，私人捐款與政府配合款之比爲 2：1，以促進

個人捐獻高等教育爲目的。Blair 表示：

> 我們的批評者認爲學費會傷害就學率，但是昨天（係指 2007 年 2 月 14 日）的統計數據顯示學生申請就學的比率不但增加且爲目前最高，然而，大學應有各種機會去增加所需的資源是重要的。這是爲什麼募款計畫如此重要，它將讓大學募到更多慈善與私人的款項，增加自願捐獻是大學長期建立捐款基金關鍵的一步，好讓它們改善基本設施、教學與學生助學金。（DfES, 2007）

玖、擴充高等教育—推動兩年制學士學位

傳統大學除蘇格蘭地區爲 4 年外，全時學位課程需要 3 年。爲配合高教白皮書呼籲給予課程設計更大彈性，適應多元學生群體的需要，Rammell於 2006 年四月提出從九月起，在 Staffordshire 等 5 所大學試驗快軌學位（fast track degrees，即兩年制學士學位），讓學生能夠提早工作並減少負債，選擇快軌學位課程的學生利用第三個學期的暑假學習，透過面對面暑期學校形態的研討、網際網路爲基礎的遠距學習以及輔導員引導的獨立研究等所謂的混合學習（blended learning）進行。大學校院講師工會擔心這種計畫將鼓勵填鴨學習（cramming）的文化，並使大學教職員沒有時間做研究與更新課程教材。該工會的高等教育組主管 Roger Kline 表示：

> 這樣的改革有嚴重的後果，我們相信該計畫無法顧及修讀學位時培養批判和分析能力的重要，縮短學習時間會降低學位經驗並由密集的填鴨學習所取代，這樣無法培養大學畢業生應有的能力；我們以爲在推動該項改革之前需要更多思考與評估，因爲我們可以看到主要的難題需要克服。（引自 BBC News, 2006）

然而，Rammell 副部長亦表示：

> 此舉並無降低學位價值的問題，任何人攻讀兩年學位課程必須與攻讀三年一樣具備相同的知識與理解，所以沒有降低標準的問題；雖然兩年學位課程將不適合許多想花更長時間學習和享受大學生活的學生，但是我們期望高教業者能有空間提供彈性而不是一致（uniformity）是合適的。（引自 BBC News, 2006）

Kline 也提出教職員必須全年教學而沒有適當時間做研究、從事學術活動和更新學科教材的關切，政府兩年學位課程的吸引力是明顯的，包括學生負債減少、學位較爲便宜以及更能達成政府 2010 年以前提高就學率至 50%的目標，我們相信不應該有進一步的試驗，直到前述試驗計畫報告公布以廣爲徵詢意見和辯論；倘若政府在減輕學費負擔及擴大高等教育就學人數上要認眞做點事，它應該立刻爲非全時、成熟的學生建立新的途徑，而不是急於引進另一未曾嘗試的計畫（BBC News, 2006）。

2007 年五月，高等教育學苑發表一項由 Sheffield Hallam 大學所做的研究報告，顯示新的兩年快軌學位受到專業組織及雇主的重視並提供學生眞正的益處，快軌學位與擴大學生選擇有關，正如一個學生經由非全時學習可在較不密集的步調學習一樣，他們能夠經由密集學習，比一般的學習速度要快，兩年攻讀學位包含暑假期間是可能的，Rammell 副部長表示：

> 快軌學位是我們擴充及增進高等教育就學機會的一部分，沒有一種模子適用每一個人，我們逐漸看到高等教育的提供，其方式、地點和時間係配合特別群體的學生以及配合雇主的需求，快軌學位的試驗是大學校院如何能夠提供創新教育計畫以適應學生、環境需求的最好例子；高等教育學苑今天發表的報告顯示，快軌學位對學生可行並且提供雇主和專業團體如法律學會（Law Society）所肯定的教育品質，這種增加的彈性不但支持雇主的技能需要，也有助於開拓就學機會，特別是對新的學生群體，我也想強調，快軌學位當然是不容易的選擇，能夠申請並於 2 年內完成學士學位的學生將有某些最具挑戰行業所需的技能與態度。（Rammell, 2007）

拾、結語

英國近年來高等教育改革的趨勢，我們已從 2003 年發表的高教白皮書、2004 年高等教育法，以及前述探討的幾項改革策略去認識。作者以爲，英國在擴大高等教育就學人數及確保公平入學上不遺餘力，在促進研究卓越上增加投資並改善研究評鑑，在提升教學卓越上獎勵好的教學並促進最佳實務分享，以及在產學合作上加強大學校院與企業之夥伴關係，這些與我國當前的高等教育政策頗爲吻合，相關做法似值得我們省思與參考，茲扼要歸納下列結論：

第一，教育部不久前調整 2007 學年度大學校院學雜費時，計劃推動若干助學政策如持續要求學校提撥更多經費挹注校內助學措施等，最近則提出「大專院校弱勢學生

助學計畫」，實施助學金、生活學習助學金、緊急紓困金、低收入戶學生免費住宿等四項措施；助學金申請資格放寬至家庭年收入 70 萬元，另配合學雜費減免，約有 21 萬名弱勢學生受惠。英國在幫助弱勢學生上，除了提高助學貸款、恢復政府助學補助、支付部分學費及要求大學提供助學金等措施外，更從提高成就、提高抱負、增加申請和公平入學等四方面採取行動，讓來自各背景的學生發展潛能並能夠上大學，另方面成立獨立的公平就學辦公室，以確保各大學在改善弱勢學生就學機會所做的努力，我們似可思考這些做法。

第二，教育部已訂定「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」，該計畫係參照國際一流大學之相關教研人才及設施水準爲規劃標的，以輔導國內大學依優異領域建立特色爲基礎。爲了提升大學國際競爭力，英國提出的相關策略包括：第一，增加研究經費、鼓勵更大型單位的研究以及在領先的研究科系與大學做更多投資，好讓它們與世界最好的研究科系與大學競爭；第二，實施獨特之研究評鑑以及未來將改採計量爲基礎的評鑑；第三，允許大學增收學費並訂定配合款計畫鼓勵大學募款和私人捐獻，以增加大學財源與財務自主。其中，英國行之有年的大學研究評鑑制度與最新改革動態，以及英國政府最近宣布利用配合款以促進私人捐助大學的計畫，值得我們持續發展國際一流大學之借鏡。

第三，教育部於 2004 年十二月訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，以競爭性獎勵機制鼓勵大學提升教學品質，並於今（2007）年四月擇定 5 所中心學校設立區域教學資源中心，以建立區域資源共享平台，從師資面、課程面及學生面全面改善教學。英國設立高等教育學苑以促進學科和教學之卓越；教學卓越中心表揚績優教師，並讓大學校院能夠投資教職員、建築和設備，這種由獨立設置的組織去提升教學品質的優點足供參考。

第四，教育部爲培育產業所需人力，並兼顧學生就學與就業的需求，自 2006 學年度起試辦「產學攜手計畫」，並於 2007 學年度擴大辦理。英國在促進產學合作上，則加強高等教育創投基金，鼓勵非研究型大學與地方、區域或全國性的雇主合作；經由該基金贊助知識交換網絡，獎勵與支持高等教育機構與企業合作；讓高等教育機構與區域發展局間建立更強的夥伴關係；幫助企業與大學校院相關科系間建立更強的聯盟。這方面英國的做法值得我們進一步評估後引用。

參考文獻

Admissions to Higher Education Steering Group (2004). *Fair admissions to higher education: Recommendations for good practice.* Retrieved May 29, 2007, from http://www.admissions-review.org.uk/downloads/finalreport.pdf

Andalo, D. (2007, April 25). Ucas reports rise in university applications. Retrieved April 27, 2007, from http://education.guardian.co.uk/higher/news/story/0,,2065294,00.html

BBC NEWS (2006, April 19). *Two-year courses 'devalue degree'.* Retrieved June 12, 2007, from http://news.bbc.co.uk/pr/fr/-/1/hi/education/4923130.stm

Clarke, C. (2003, April 8). *Clarke announces plans for widening participation in higher education.* Retrieved May 27, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2003_0062

Clarke, C. (2004a, January 8). *Higher education reforms will protect students and graduates and give investment and freedom to universities.* Retrieved November 29, 2006, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2004_0005

Clarke, C. (2004b, July 1). *Future of universities secured today as higher education act is approved by Parliament.* Retrieved May 16, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2004_0127

Clarke, C. (2004c, October 15). *Charles Clarke appoints Martin Harris as the first director of fair access.* Retrieved June 10, 2006, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2004_0173

Curtis, P. (2003, January 22). *£10,000 threshold a 'joke'.* Retrieved May 29, 2007, from http://education.guardian.co.uk/print/0,,5108829-108229,00.html

Curtis, P. (2004a, May 13). *UK universities 'should follow US. on funding'.* Retrieved June 12, 2007, from http://education.guardian.co.uk/higher/news/story/0,,1215281,00.html

Curtis, P. (2004b, May 13). *Sharp divide over higher funding report.* Retrieved June 12, 2007, from http://education.guardian.co.uk/higher/news/story/0,,1215990,00.html

Curtis, P. (2005, January 21). Ucas to get access to pupil's social data. Retrieved May 18, 2007, from http://education.guardian.co.uk/print/0,,4588942-108229,00.html

DfES (2003a). *The future of higher education.* London: Author.

DfES (2003b). *Widening participation in higher education.* London: Author.

DfES (2003c, April 8). *Widening participation in higher education.* Retrieved May 23, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/highereducation

DfES (2006a, March 22). *Government to consult on new system for higher education research assessment.* Retrieved June 10, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2006_0041

DfES (2006b, May 22). *Action to provide a fairer system for applying to higher education.* Retrieved November 11, 2006, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2006_0066

DfES (2006c, June 13). *Consultation begins on alternative to research assessment exercise.* Retrieved November 27, 2006, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2006_0086

DfES (2006d). *Widening participation in higher education.* London: Author.

DfES (2006e, December 6). *Response to consultation on successor to research assessment exercise.* Retrieved May 1, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2006_0183

DfES (2007, February 15). *600 million boost to be generated for higher education fundraising.* Retrieved February 28, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2007_0026

Education Guardian (2003, February 22). *Charles Clarke's statement to the Commons.* Retrieved May 23, 2007, from http://education.guardian.co.uk/specialreports/tuitionfees/story/0,,880051,00,html

Education Guardian (2004a, January 8). *Under Offa.* Retrieved May 24, 2007, from http://education.guardian.co.uk/students/tuitionfees/story/0,,1118865,00,html

Education Guardian (2004b, April 1). *Lords to review the Offa.* Retrieved May 23, 2007, from http://education.guardian.co.uk/print/ /0,,4893284-111231,00,html

Gordon, P. & Lawton, D. (2003). *Dictionary of British education.* London: Woburn Press.

HEFCE (2003, May 29). *Funding bodies consult on the future of research assessment.* Retrieved June 4, 2007, from http://www.hefce.ac.uk/news/hefce/2003/rareview.htm

HEFCE (2005a, January 27). *HEFCE announces 300 million programme of national Centres for Excellence in Teaching and Learning(CETLs).* Retrieved June 12, 2007, from http://www.hefce.ac.uk/news/hefce/2005/cetl.asp

HEFCE (2005b). *Higher education in the United Kingdom.* Bristol: Author.

HEFCE (2007). *Strategic plan 2006-11.* Bristol: Author.

Higher Education Academy (n. d.). *About us.* Retrieved June 13, 2007, from http://www.heacademny.ac.uk/3115.htm

MacLeod, D. (2005, July 16). *Research assessment rules announced.* Retrieved June 8, 2007, from http://education.guardian.co.uk/higher/news/story/0,,1529425,00.html

MacLeod, D. (2006, February 10). *Fees trigger 4% drop in university applications.* Retrieved June

12, 2007, from http://education.guardian.co.uk/higher/news/story/0,,1707106.00.html

Rammell, B. (2006, November 29). *Widening access given further push in higher education proposals*. Retrieved May 1, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2006_0178

Rammell, B. (2007, May 21). *Fast track degrees are proving successful.* Retrieved June 16, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2007_0086

RAE (2004, February). *RAE 2008: Initial decisions by the UK funding bodies.* Retrieved June 4, 2007, from http://www.rae.ac.uk/2004/01/

法國高等教育制度演進與改革現況分析

黃照耘*

摘要

本文主要介紹與分析法國高等教育制度演進與當前改革，全文共分五大部份：第一部分主要介紹法國高等教育學制現況；第二部分介紹高等教育制度之歷史演進；第三部分則介紹影響現行高等教育制度之教育改革；第四部分介紹當前法國高等教育改革與其對我國之啓示，其中包含中央教育部之改組與新成立高等教育暨研究部、大學自治、品質保證與國際化；最後結論則說明高等教育制度演進對當前教育改革之影響。

關鍵詞：法國高等教育、教育改革、大學自治、大學治理

* 黃照耘，國立暨南國際大學比較教育學系助理教授
電子郵件：roberthuang@ncnu.edu.tw
來稿日期：2007 年 7 月 31 日；修訂日期：2007 年 8 月 9 日；採用日期：2007 年 9 月 6 日

The Systematic Evolution and The Current Reform of French Higher Education

Chao-Yun Robert Huang*

Abstract

The main purpose of our paper is to present and to analyze the systemic evolution and the current reforms of French higher education. It is divided into five parts: the first part briefly presents the current system of higher education; the second part describes its systemic evolution while the third part is dealing with the most significant reforms taken by France. In the fourth part, we discuss the main issues of the reform of French higher education in relating to Taiwan's own reform. Here are discussed the hot topics of our concern: the reorganization of the Ministry of education and the new established Ministry of Higher education and Research, the autonomy of university, the assurance of high quality, and the process of internationalization of university. In the last part, we revaluate the impact of the systemic evolution of higher education.

Keywords: French higher education, education reform, university autonomy, university administration

* Chao-Yun Robert Huang, Assistant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University
E-mail: roberthuang@ncnu.edu.tw
Manuscript received: July 31, 2007; Modified: August 9, 2007; Accepted: September 6, 2007

壹、前言

近年來，世界各國無不全力以赴地發展高等教育。因爲，高等教育除了能夠展現該國有形的科技發展實力外，更重要的是，維持一國在其社會內部政治、經濟、教育文化與國家道德價值觀等各項層面之均衡發展，使國家在有形與無形各項社會層面，皆獲得世界其他各國之尊敬與景仰，並成爲他國學習效法之典範。本文主要目的，即在透過歷史演進之角度，探討在西方大學制度起源最早的國家之一：法國，其高等教育制度之演進以及當前相關教育改革之意義。透過多元化資料，本文將逐步一一介紹法國各項高等教育制度其設立之歷史意義，以及探討在當前改革中，教育主管單位如何在珍視自我優良傳統與面對當前教育缺失兩者中，權衡局勢，擬定出各項重要改革策略，以利國家未來整體發展。

首先，簡短介紹現行法國教育制度，法國現行教育制度可分爲第一階層（le Premier degré）、第二階層（le Second degré）及高等教育（Enseignement supérieur）三大部份。第一階層包含學前教育（Enseignement pré-élémentaire）與小學基礎教育（Enseignement élémentaire），合稱爲「初等教育」（Enseignement primaire）；第二階層即中等教育（Enseignement scondaire），包含第一階段（premier cycle）四年制的初級中學（collège）與第二階段（second cycle）三年制的高級中學（lycée）；高等教育）可分爲短期教育（les filières ou les formation courtes）與長期教育（les filières ou les formation longues）。短期教育指在大學附設的技術學院（les instituts universitaires de technologie，IUT）所提供的兩年制的高等教育、大學技術文憑（Diplôme universitaire de technologie，DUT）及於高中另設之一或兩年制技職教育之高級技師文憑（le brevet de technicien supérieur，B.T.S.）；長期教育指由大學系統（les universités）或高等專業學院系統（les grandes éoles），其主要培養具理論研究與實際管理之專門人才（MENESR-DEPP, 2006a: 16）。

2002 年起，法國大學依循「索邦—波隆納聲明決議」（le processus Sorbonne- Bologne）實行「學士（L）、碩士（M）、博士（D）」新大學學制。所謂「LMD 大學學制」即學士（Licence Bac+3 表示在高中會考（bac）之後第三年可取得此一文憑）、碩士（Master Bac+5 表示表示在高中會考之後第 5 年可取得此一文憑）與博士（Doctorat Bac+8 表示表示在高中會考之後第 8 年可取得此一文憑）。新舊學制的主要差異，首先在於目前大學學士文憑，除了少數文憑由於其學科發展之特性，只有大學士文憑第 3 年課程（L3）外，如：教育學系（Sciences de l'éducation）或公共行政學系（Administration Publique），大多數的學士文憑已採連貫性 3 年之教育，而非單是過去大學第二階段第 1 年之文憑。另外，現行碩士學位（Master），實包含過去的第二階段舊制碩士（Maîtrise）與第三階

段高等深入研究文憑（Diplôme d'études approfondies，DEA，bac+5）或高等專業研究文憑（Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées，DESS，bac+5）。依循過去之特性，在現行碩士學位之第 2 年，學位亦再進行分化，分爲研究型碩士（Master2 Recherche）職業型碩士（Master2 Professionel），其中研究型碩士才具有向上攻讀博士之資格。這項新措施可使法國與歐洲各國在同等學力比較與認證、交換學生以及在就業市場上各文憑之認定更趨容易（MENESR-DEPP, 2006a: 16）。目前法國（含海外省）共有 81 所國立大學、114 所大學附設的技術學院、69 所高等專業學院（MENESR-DEPP, 2006a : 173）；接受高等教育的學生約 2,275,044 名，其中 1,421,719 名屬於大學系統（含大學附設短期技職教育）（MENESR-DEPP, 2006a : 65），爲各類型高等教育受教人數之冠。

法國政府於 2005 年投入 206 億歐元於高等教育經費，占教育總經費的 17,5%，國家平均支付每位大學生 8,940 歐元（MENESR-DEPP, 2006b: 59）；政府於中等教育經費投入 525 億歐元，占教育總經費 44.5 %，平均每位普通與技術高級中學學生 10,140 歐元（MENESR-DEPP, 2006b: 46）。由此可知，法國是少數已開發國家中投入高等教育經費低於中等教育的例子。此外，法國高等教育的支出稍略低於其他國家的平均值（OECD, 2006: 175）。因此，如何提高政府投入高等教育的經費，以改善目前高等教育，乃現今法國高等教育改革之首要重點之一。以下就法國高等教育制度之歷史演進、影響現行制度之改革、當前教育改革重點與其對我國的啓示加以探討，俾更完全地瞭解當前法國高等教育改革與發展。

貳、高等教育制度之歷史演進

若欲研究法國此一具有悠久光榮歷史傳統國家的高等教育制度，唯有透過歷史演進之角度，才能夠充分瞭解其重要性。茲就高等教育制度之歷史演進與脈絡傳承作以下三大時期介紹 ：

一、大學制度之創始（1789 年之前）

法國大學之起源依據法國教育社會學始祖涂爾幹（Durkheim, 1938 /1999 : 92）的研究，可上溯至九世紀神聖羅馬帝國查理曼大帝時期（Charlemagne，公元 800 年）（Larousse (Ed.), 1995: 18），在當時所謂的大學即是一「皇宮學院」（l'École du Palais）。在十二世紀時，由雄博 （Guillaume de Champeaux）與艾別拉（Abélard）開始於巴黎向大學生授課，隨後成立「聖母院學校」（l'école cathédrale de Notre-Dame），並由教區主教（l'évêque）管轄，此學校之大學生只修研神學。另外，在當時，即今日巴黎塞納河左岸拉丁區亦

有所謂的「聖．潔麗薇山丘學校」（les écoles de la Montagne Sainte-Geneviève），則較具有獨立地位不受宗教力量影響，此校主要教授邏輯與辯證學（la dialectique）。隨後此兩大類型學校逐漸整合，而形成「巴黎大學」（l'Université de Paris）（郭爲藩，2004：5；Buisson(Ed.), 1888: 2921; Durkheim, 1938 /1999: 93）。約 1250 年時由當時聖路易九世（Saint Louis IX）國王的個人懺悔神父索邦[1]（Robert de Sorbon）開始捐助窮困學者教師與學生，於目前巴黎索邦大學（Université de Sorbonne）位置成立「學院」（collège）；[2] 聖路易九世國王亦跟隨其個人懺悔神父之善行於 1256—1258 年期間捐贈三棟建築物，成立所謂之「貧窮之家」（Pauvre Maison），此後此一機構後成爲神學院（la Faculté de théologie），亦稱爲「索邦學院」（la Faculté de Sorbonne），後即逐步發展成今日之索邦大學（Dubarle, 1844a: 101-102）。

依循著中世紀大學模式，法國高等教育制度在十五、六世紀文藝復興時期（la Renaissance）與十七、八世紀啓蒙時期（les Lumières），大體皆無改變，雖歷經法王弗朗斯瓦一世（François I）於 1530 年所設立的「皇家學院」（Collège Royal） 即目前的「法蘭西學院」（Collège de France）以及於 1635 年在法王路易十三（Louis XIII）時，由其樞機主教希旭留（le Cardinal de Richelieu）所創建的「法蘭西學術院」（L'Académie française）在學術領域之分庭抗禮，但大學擁有的「法人組織地位」（statut de corporation），使其在王權與教庭之雙重管理下，仍享有其行政自主、免繳賦稅、司法特別待遇與文憑授予之獨立專權等權利，這些優越之條件一直到 1789 年的法國大革命時才有一全新與劇烈之變革（Troger& Ruano-Borbalan, 2005 : 58）。

二、教育中央集權化與大學之消失（1789—1896 年）

1789 年的法國大革命，是研究法國各項社會典章制度的無可替代之歷史分水嶺。然而，法國大革命對法國高等教育制度演進所帶來之衝擊，亦是無可言喻的，在某種程度而言，特別是高等教育之機構自主性方面，此時期可謂一黑暗期。因爲在此一時期的革命志士多數認爲，源自中世紀的大學系統（les universités），已是一過時的教育制度，必須以一全新的思維來考量全國教育之新走向，取而代之的是，以「全民教育」（l'Instruction publique）爲主要概念之全國性國家教育組織。爲達成此一新目標，首先，由達雷宏[3]（Talleyrand）在 1791 年九月於當時的國民議會憲法委員會（Comité de Constitution à l'Assemblée nationale）提出其組織全國全民教育之構想。達雷宏將全國教育以下列八大類型教育機構，委以實施，它們分別爲（Talleyrand, 1791: 26-58）：（一）初等學校（les

[1] Sorbon 實際上是位於目前法國東北香檳艾登地區（Champagne Ardenne）一小城，郵遞區號 08300，索邦出生於此，故其名爲 Robert de Sorbon，法文之義實爲「生於索邦的 Robert」，中世紀的神職人員由於獻身於宗教，故只保留其名字，而姓氏則以其出生地取代。

[2] 在中世紀時，collège 實指提供在大學修課且具有獎學金學生之旅店，請參考黃照耘（2007：182）。

[3] 達雷宏全名爲 Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord（1754-1838），原爲宗教人員，大革命後離去神職而從政，成爲當時重要的政治與外交家，歷任國家要職，爲拿破崙之外交部長，協助拿破崙處理外交事務，後於拿破崙滑鐵盧失敗下台後對外與歐洲諸列強和平談判降低賠款，對內則主持臨時政府穩定政局，對當時動盪的法國貢獻良多。

écoles primaires）；（二）城區學校（de district）；（三）省城學校（de département）；（四）宗教學校（pour les Ministres de la religion）；（五）醫學學校（de médecine ）；（六）法律學校（de droit）；（七）軍事學校（militaires）；（八）國家研究院（l'Institut national）。

誠如十九世紀末期的教育史學家朱丹（Charles-Marie-Gabriel Bréchillet, Jourdain，1817-1886）（Jourdain, 1888: 481）指出：「1791 年達雷宏的教育革新計畫，將法國國家教育制度帶入一前所未有之新世界。」大革命前所謂的學院（les facultés）、大學（les universités），隨著國家強力之中央集權之介入，皆一一消逝無蹤。在達雷宏八大類型教育機構中，其中，初等學校是爲 6、7 歲兒童所設，屬於今日之初等教育；而城區學校與省城學校則類屬於今日之中等教育；宗教學校、醫學學校、法律學校、軍事學校，則類屬於今日之高等專業學院；而唯一的一所國家研究院設立於首都巴黎，其主要功能在爲初等學校、城區學校與省城學校之教育作良好準備，藉由不同的實驗室、圖書館與文物藝術典藏，發掘各種新知識。國家研究院其主要目地，在於取代以往之大學，並肩負師資培育，以及結合皇家學院與各類型科學博物館共同增進科學研究（Talleyrand, 1791: 26-58; Dubarle, 1844b: 290）。

在達雷宏之後，著名的政治哲學家恭鐸榭[4]（Condorcet）即於 1792 年在當時立法議會（l'Assemblée législative）與國民公會（Convention Nationale）提出由國家爲主導之全民教育（l'Instruction publique）事宜。在此改革計畫中，恭鐸榭意圖在全國設立九所高等學院（les lycées）取代過去各地之大學；各地神學院、醫學院與法學院亦於恭鐸榭改革計畫實施後於全國境內消失，取而代之的是直屬中央之專業高等學校，如醫學院則改變爲衛生醫療學校（les Ecoles de santé）（Buisson(Ed.), 1888: 2921）。此外，如同達雷宏，恭鐸榭亦於全國設一科學與藝文學社（Société nationale des sciences et des arts），其功能除具管理其他四階層學校外，亦必須提供各階層學校上課內容以及師資的培訓（Condorcet, 1792: 5 ; Buisson, 1888: 1740）。朱丹曾說明：

> 相較於達雷宏而言，恭鐸榭改革更加大膽，由於達雷宏早先曾爲神職人員，因此他對大革命前之舊有制度仍稍許保留，但恭鐸榭則是標準的政治哲學家，他是啓蒙時期各政治哲學理想之化身，因此在其改革實施後，全國教育制度之面貌已非昔比。（Jourdain,1888: 483）

1802 年，在拿破崙仍以共和體制執政時期（le Consulat），執政政府在高等教育方面於全國興設 30 所高等學院（les lycées）與高等專門學校（les écoles spéciales）（Buisson, 1888: 1742）。1804 年拿破崙稱帝後，於 1806 年以「帝國大學」[5]（l'Université Impériale）

[4] 恭鐸榭全名爲 Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de Ccondorcet（1743-1794），於 1782 年當選榮任法蘭西學術院（l'Académie Française）院士。

[5] 有關「帝國大學」其眞正角色，在中文資料部分亦請參考國立編譯館（主編）（2000a：603-604）、（2000b：906-910）。

之名組織全國各級教育，帝國大學或之後的「法蘭西大學」（l'Université de France）即爲今日法國「國家教育部」（Ministère de l'Education Nationale）之前身（Buisson, 1888 : 2922; Boursin & Leblond, 1998: 65）。事實上，所謂的帝國大學或法蘭西大學雖然在字面上重新出現 Université 此字，但已非大改革前的 les universités 以複數形態表示，帝國大學或法蘭西大學的眞正目的是將全法國以大學法人組織的方式組織全國教育（Fraser, 1963/1998: 1），只有由中央政府（l'État）來領導與行使運作此一法人組織，全國只有以國家爲主的唯一大學「l'Université」，分散全國四處的高等教育機構只有各學院（les facultés）或各高等專門學校（les écoles spéciales），而各高等教育機構其教育內容與文憑授予亦由中央政府統一管理（Delchet, 1972: 211）。帝國大學之具體實施方法則由 1808 年的行政法令（le Décret du 17 mars 1808）明文規定，在其中除了詳述全國教育的具體行政組織架構，如大學區（les académies）外，在高等教育方面亦重新使用大學學院（facultés）此項大革命前之教育制度稱謂。而在恭鐸榭計畫中的 lycée 與 collège 也由於大學學院（faculté）之位階確定，前述兩類學校逐漸成爲今日中等教育制度的高級中學與初級中學（黃照耘，2007：183）。

依據 1808 年的行政法令，共有五大類型大學學院分布於全國，分別是：（一）神學院（facultés de théologie）；（二）法學院（de droit）；（三）醫學院（de medicine）；（四）數學與物理科學學院（des sciences mathématiques et physiques）；（五）文藝學院（des letters）。這些學院直屬中央，所有學院院長（doyen）皆由中央指任，且既使它們同於一地，互相亦無聯繫關係（Buisson, 1888: 2922; Mayeur, 2004: 461, 695）。

三、大學之再生與現代大學之形成（1896—1968）

高等教育之大學制度之再生需等到 1896 年第三共和時期之「大學組織法」（La loi du 10 juillet 1896 Relative à la constitution des universités）之新立法才重見曙光。[6]1896 年大學制度之再生主要是將各大城市已有的四大大學院：法學院（droit）、醫學院（médecine）、科學學院（sciences）、文學院（lettres）重新聚集組織，並且不可缺一。雖然此時的大學已不具舊政制時期獨立法人地位（des corporations indépendantes），而是一爲公眾服務之不同推動者（des agents d'un service public），但大學亦非如同其他一般公務機構，因爲此時在大學其組織架構已有所改變。1896 年的「大學組織法」第二與第三條（Art. 2 et 3），即將以往於一大學區之「大學學院諮詢總理事會」（Le conseil général des facultés）更名爲「大學諮詢理事會」（Le conseil de l'université）；並將有關大學中之具爭議性與紀律性處理之決定權由「大學區諮詢理事會」（Le conseil académique）轉移至大學諮詢理事會處理。雖然在此時期，各大學並未如今日設置大學校長（le president d'université），

[6] 事實上在拿破崙第一次下台時，於 1815 年法王路易十八世（Louis XVIII）曾試圖在 17 個大學區之主要城市重組大學計畫，請參照 Buisson（Ed.）（1911/2007）中之 Ordonnance du roi portant règlement sur l'instruction publique du 17 février 1815。

而由共和國總統所指派的各大學區總長（Le recteur de l'académie）主持各大學校務，[7] 但大學諮詢理事會之成立象徵著相對於中等與初等教育而言，高等教育之大學已有較高之自主權利，可以決斷其自身相關事務。由於全國各地區大學之成立，開始有學者思考行政去中央化與地區大學地位定位之問題，其中「去中央化」（la décentralisation）與「分權化」（la déconcentrasion）等兩大教育行政現代化之議題在二十世紀初即有學者深入研究（Delabrousse, 1901: 11-13）。由此可見，十九世紀末之大學再生，除了是高等教育制度之一大進展外，更開啓現代教育行政制度與行政效率全面革新之新局。

在 1919 年第一次世界大戰結束後，因 1870 年普法戰爭法國戰敗所割讓的阿爾薩斯與洛林等地區重回法國，東部大城史特拉斯堡（Strabourg）亦成立大學，至此法國現代大學之面貌已大體完成。1920—1940 年代在高等教育方面主要受到中等教育逐漸平民化之影響，使得可接受高等教育的大學生亦急遽增加，但基本上大學之組織架構並無大改變（Avanzini, 1975: 27）。二戰過後 1944 年由物理學家隆之萬（Paul Langevin，1872-1946）、兒童與青少年心理學大師瓦隆（Henri Wallon, 1879-1962）以及職業性向心理學大師皮耶洪（Henri Piéron，1881-1964）所提出的「隆之萬—瓦隆計畫」（Plan Langevin-Wallon），雖然對高等教育亦有極有價值之建設性提議，但由於第四共和時期之政權與社會之不穩定，相關建議並未被實施（Nazé, 1997: 185）。而 1958 年第五共和建立後，政府教育改革著眼於中等教育，也因此高等教育大學之制度需待 1968 年後學運才有改變。

參、影響現行高等教育制度之教育改革

在研究分析現行法國高等教育制度時，有三大教育改革是無庸自疑地必須去深入瞭解，以利通盤更深入地解釋與分析當前相關之高等教育制度。此三大教育改革分別是 1968 年「佛賀法案」（La loi Faure）之教育改革、1984 年「沙曼希法案」（La loi Savary）之教育改革與 2002 年爲邁向歐洲統合之 LMD 新學制改革，今分別介紹如下：

一、1968 年佛賀法案

因爲在 1959 年時，義務教育延長至 16 歲，因此使初等與中等教育學制形成垂直與連貫之新教育制度，隨之而來即是全國中等教育畢業之受教人口之急速增加（la massification）（Lamoure-Rontopoulou, 1990: 5）。自拿破崙所主導的充滿高度中央集權之

[7] 根據 Delabrousse（1901: 11）之說明，在 1896 年時曾由當時任眾議員（Sénateur）的瓦隆（Henri Alexandre Wallon）即是二戰過後 1944 年提出的「隆之萬—瓦隆計畫」心理學家 Henri Wallon 之的祖父，Henri Alexandre Wallon 早於 1875 年提出憲法修正案（L'amendement du 30 janvier 1875）而造就法國第三共和之成立，後於 1875 年擔任教育部長時頒布「大學自由法」（Loi du 12 juillet 1875, sur la liberté de l'enseignement supérieur），他於 1896 年時曾於眾議院（Sénat）提出將大學管理權賦予由大學諮詢理事會（Le conseil de l'université）選舉而出的「大學總理」（Chancelier），但此修正案在當時並未通過，因此大學當時仍由中央控管。

高等教育制度，已完全無法負荷此一新情勢，因爲相較於拿破崙時期因受高等教育的人口只有數千人之譜，在 1968 年大學學運（le Mai 68）爆發前，全國大學生人數以達將近 60 萬名，大學之教學品質低落，此一局勢亦迫使高等教育須再作變革（林貴美，1991：224；Delchet, 1972: 208; Prost, 2004: 306）。

在經歷 1968 年五月學運後，新任教育部長佛賀（Edgar Faure）在戴高樂總統授命下於七月臨危上任，並於同年十一月由佛賀部長主導，在國會左、右幾乎無異議之同意下通過「高等教育發展導向法」（Loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968），亦稱「佛賀法案」（La loi Faure）（Prost, 2004: 355）。此新改革法案打破過去傳統，使大學發展大大向前，分析其內容主要分爲三大部份：

（一）高等教育之任務（第壹要項）（Mission de l'enseignement supérieur, Titre premier）：高等教育之主要任務在於研發與傳遞知識並發展各項研究與教學培訓，此一任務除視國家整體之需要外，亦必須配合每一地區（région）之社會與經濟發展。對教學與研究人員，大學須保障其工作之獨立性與創造知識之最佳環境。對大學生而言，大學須保障其受教之最佳環境，並協助大學生做好其生涯規劃（orientation），並提供已畢業學生或過去無求學之大眾一良好之繼續教育（Delchet, 1972: 228）。

（二）大學之機構組織（第貳要項）（Les instituions universitaires, Titre II）：各大學以「教學暨研究單位」（Unités d'Enseignement et de Recherche，UER）重新組織以取代以往以大學學院（les facultés）爲主之組織方式（郭爲藩，1983：117；林貴美，1991：225；Delchet, 1972 : 229）。大學於行政屬性方面，被定位爲「具科學與文化特性之公立機構」（Les établissements publics à caractère scientifique et culturel）。有關高等教育之審議制度上，全國設立「全國高等教育與研究諮詢理事會」（Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche），此諮詢理事會目前仍正常運作，其成員包含教職員工與學生代表，共有 61 位成員，首先由全國各高等教育與研究機構內經選舉所產生後，再由教育部長任命。其主要任務是針對當前有關高等教育與研究事務，進行研討與提供意見（黃照耘，2006：312）。2007 年五月新政府改組後，此諮詢理事會改由高等教育與研究部長主持，參與研擬高等教育改革。此外，在此法案本欲於地區也成立「地區性高等教育與研究諮詢理事會」（Conseil régional de l'enseignement supérieur et de la recherche），但此地區性審議機構最後並未實施（Boursin& Leblond, 1998: 81）。

（三）自治與民主參與（第參、肆、伍要項）（L'autonomie et la participation, Titre III, IV, V）：大學校務由「大學諮詢理事會」（Le conseil de l'université）自主決定，其代表包含教學研究人員與學生代表。各大學由此諮詢理事會遴選大學校長（le president d'université），任期五年，負責全權處理校務，取代自 1896 年由各大學區總長之管理方式，自此大學之自治與民主參與權利獲得確立（Boursin& Leblond, 1998: 85; Prost, 2004: 351）。

除了佛賀法案帶給大學一全新面貌，特別是於教育行政權利與義務之民主劃分方

面，另外約於此同時在大學在教學層面上亦有多方面之調整。首先，爲因應自 1959 年後單一學制之中等教育改革所帶來的之巨量的大學新生，於 1966 年一月，由富榭（Christian Fouchet）教育部長在大學創設短期的技術學院提供的兩年制的技職高等教育，並授予大學技術文憑（Avanzini, 1975: 48; Prost, 2004: 307）。同年六月，亦取消爲取得學士（la Licence）所必須念一年的大學預科班（la classe de propédeutique），改爲在學士前需修讀 2 年 9 種不同的大學文科教育文憑（Diplôme Universitaires d'Études Littéraires，DUEL）與 4 種不同的大學理科教育文憑（Diplôme Universitaires d'Études Scientifiques，DUES），這些文憑於 1973 年經統整後，統一稱爲大學通識教育文憑（Diplôme d'études universitaires générales，DEUG），另外亦於學士後 1 年設立碩士文憑（la Maîtrise）。自 1974 年四月後，大學之各階段文憑架構大抵完成，它們分別是（Avanzini, 1975: 49-50; Prost, 2004: 391）：第一階段（Le premier cycle）的大學通識教育文憑【DEUG，bac+2（通過高中會考（bac）之後第二年可取得此文憑）】。第二階段（Le deuxième cycle）的學士（Licence，bac+3）與碩士（Maîtrise，bac+4）文憑。第三階段（Le troisième cycle）的高等深入研究文憑（Diplôme d'études approfondies，DEA，bac+5）、第三階段博士文憑（Doctorat de troisième cycle）與國家博士文憑（Doctorat d'Etat）。

二、1984 年沙曼希法案

現行法國高等教育機構組織法源基礎除上述的 1968 年之佛賀法案外，就屬 1984 年由另一位教育部長沙曼希（Alain Savary，1918-1988）所提的「高等教育法」（La loi du 26 janvier 1984 Sur l'enseignement supérieur），亦稱「沙曼希法案」（La loi Savary）最爲重要（Boursin & Leblond, 1998: 82）。沙曼希爲 1981 年左派社會黨總統密特朗上任後之首任教育部長，在其任內曾推動多項影響深遠的教育改革，除本文所探討的高等教育外，另一重要改革即其於 1982 年於全國的中、小學教育以「正向篩選」（la discrimination positive）之精神所創設所謂的「教育優先區」（zones d'éducation prioritaire，ZEP）（Auduc, 2005: 276）。相對於 1968 年之佛賀法案，1984 年的沙曼希法案並未因其政治立場之差異而大幅修改或廢除前法，只是針對前法加以再詳細規劃與補充（Legrand, 2006: 121）。針對此新改革法案，分析其內容主要分爲三大部份（CPU, 2007）：

（一）高等教育之公眾服務

在此項中，新法除承續佛賀法案之高等教育之任務外，亦爲配合 1982 年於中、小學教育創設教育優先區之理念，特別強調高等教育亦有降低社會與文化不平等（la réduction des inégalités sociales et culturelles）之新要務，藉由高等教育特別是大學之學術自由，使有心亦有能力的人能夠奮發向上，以成就社會人人平等之理想。高等教育必須是世俗的（laïc），它必須獨立於任何政治、經濟、宗教與意識形態之影響，並於教學與研究自由發展創造與提供國家社會多方建言。

（二）教育培訓實施原則與角色定位

各大學改以以下等單位重新組織：1.學院或研究所（instituts ou écoles）其成立需經全國高等教育與研究諮詢理事會建議與教育部同意；2.教育培訓暨研究單位（Unités de Formation et de Recherche，UFR）其成立需經教育部同意；3.系（départments）、實驗室或研究小組（laboratories）與研究中心（centres de recherche） 的成立則須由大學科學諮詢理事會建議與行政諮詢理事會同意；這些新教學單重新取代先前佛賀法案之教學暨研究單位，成爲現行大學內部主要行政單位架構（林貴美，1991：230；Boursin & Leblond, 1998: 84）。

大學於行政屬性方面，亦加上「職業」成爲「具科學、文化與職業特性之公立機構」（Les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel）。在大學整體學位與教育架構上，雖然自 1974 年後，大學各階段之文憑制度已儼然成形，但實際法源規範，則在沙曼希法案中才有明確規範。在本法案中，確認大學教育是以三大階段實施，並詳細規定各階段教育之終極目的（finalités）。在有關高等教育之審議制度方面，亦參照大學區制定大學區中、小學校與教職人員年度分配區域圖（la carte scolaire）之方法，由各高等教育機構、各地區代表議會（conseils régionaux）、部屬具專業性質的研究與科技高級諮詢理事會（Conseil supérieur de la recherche et de la technologie）與全國高等教育與研究諮詢理事會等不同層級之審議制度共同制定全國性高等教育培訓機構與教職人員年度分配區域圖（la carte des formations supérieures et de la recherche），以決定各大學之經費與人員聘雇。

有關地區參與大學教育之必須性，在佛賀法案雖欲於地區成立地區性高等教育與研究諮詢理事會，但此一地區性審議機構最後並未實施，則在 1972 年成立地區代表議會（Le Conseil régional），以及 1982 年後，一連串去中央化與分權化之行政現代化改革實施後，地區之參與，即於今日高等教育之產學合作發展方面具有重要之地位。如以經濟產值僅次於大巴黎地區（l'Ile-de-France）的隆河－阿爾卑斯地區（la Région Rhône-Alpes）而言，地區代表議會即多鼓勵高等教育之研究與中小企業發展進行相關的合作計劃，以發展各項觀光器材，以及推動觀光發展之方案，並研擬地區性高等教育與研究整體發展方案，並藉由各種獎學金之發放，推廣大學生之國際交流與短期培訓，致力提高大學生在校學習能力，使大學生能夠學以致用，成功地投入就業市場（黃照耘，2006：332）。

（三）自治與民主參與

大學校務由大學內三大諮詢理事會（Les conseils de l'université）自主決定，它們分別爲：行政諮詢理事會（le conseil d'administration）、科學諮詢理事會（le conseil scientifique）與大學生活與學業諮詢理事會（le conseil des études et de la vie universitaire）。大學校長由此三大諮詢理事會代表共同集會遴選而出，任期 5 年，不得連任。而三大諮詢理事會之

代表則依各單位比例票選而出，教職員代表任期 4 年，學生代表爲 2 年（林貴美，2003：380-381）。由於大學校長之任期較諮詢理事會之代表之任期長 1 年，因此無論在面對中央教育部或是大學內三大諮詢理事會時，其獨立之地位與行政權力更爲加強（Boursin& Leblond, 1998: 85）。而在 1968 年前管轄大學的大學區總長（le recteur d'académie），在此時，則爲大學區內各大學之總理（le chancelier des universities），負責協調（la coordination）各大學與其他階層教育與研究機構事務，他亦有權列席大學的行政諮詢理事會，並實際管理各大學區中具行政特性之國家公立機構（établissement public national à caractère administrative），如各大學區中的師資培育學院（Institut Universitaire de Formation des Maîtres，IUFM）。

三、2002 年爲邁向歐洲統合之 LMD 新學制

相較世界主要高等教育制度，法國高等教育制度無論是文憑種類或是各高等教育機構之類型與學校行政組織架構，可謂十分多元化（la diversification）（Jallade, Lamoure & Lamoure-Rontopoulou, 1993 : 59 ）。在佛賀法案與沙曼希法案兩大法案頒布實施後，各類型高等教育機構皆已完備，茲就現行法國各類型高等教育機構做以下分類（MEN, 2006a）：

（一）具科學、文化與職業特性之公立機構（les établissements publics à caractère scientifique culturel et professionnel）：此一類型高等教育機構，享有較高之自主與自治的優勢，其中包括：1.地位自治（l'autonomie statutaire），機構絕大多數之行政運作事宜，是經行政諮詢理事會決議，而非來自中央之法律規條；2.在教學與研究方面具較高之決策權。3.享有事後（a posteriori）經費審核之優惠待遇。

此一類型高等教育機構包含以下（林貴美，2003：378；MEN, 2006b）：1.大學（les universities）共 81 所，其中包含附屬於大學的兩所國立綜合理工學院（les trois instituts nationaux polytechniques）；2.非附屬於大學的專業學院（les écoles et instituts extérieurs aux universities） 共 14 所；3.高等師範學院（les écoles normales supérieures）爲 4 所；4.位於海外之學院（les écoles françaises à l'étranger）有 5 所；5.特殊專業學院或學術機構（les grands établissements）爲 18 所。

（二）具行政特性之國家公立機構（les établissements publics à caractère administrative）：所謂具行政特性之國家公立機構，其主要特徵即學校主管：學院院長（le directeur）是直接由其上屬之中央部會任命或是經由其校內行政諮詢理事會建議任命。此一類型高等教育機構只有師資培育學院享有事後經費審核之優惠待，此一類型高等教育機構包含（MEN, 2006 c）：1.各大學區的師資培育學院，目前含海外省 5 個大學區全法國共有 31 所師資培育學院，依據 2005 年「費雍法案」第 45 條（Article 45）規定，在 2010 年前師資培育學院將併入大學成爲其學院之一部分，已在於加強師資培育學院與大學各相關學系之研究合作（黃照耘，2007：204）； 2.國家工程師學院（écoles nationales supérieures

d'ingénieurs）爲 17 所；3.位於外省的政治學院（nstitutes d'études politiques，IEP）有 8 所；4.位於巴黎唯一一所的企業行政學院（Institut d'administration des enterprises de Paris）；5.上述具行政特性之國家公立機構皆與其當地的一所或多所大學有附屬關係，除上述機構外，另有 10 所完全獨立之機構。

（三）其他類型高等教育機構（les autres établissements d'enseignement supérieur）：此一類型高等教育機構，以具工商特性之公立機構（les établissements publics à caractère industriel et commercial，EPIC）最具代表性。這一類型高等教育機構，雖由政府主辦，但在法律詳細規劃下，私人財力亦可投入校務運作，因此其校務經費運作之彈性遠高於具行政特性之國家公立機構。此一類型機構有：國家高等工業創作學院（École nationale supérieure de création industrielle）、國家高等影像與聲音職業學院即過去著名的電影學院【École nationale supérieure des métiers de l'image et du son（ex-Fémis）】與 3 所國家高等電子通訊學院（les trios écoles nationales supérieures des télécommunications）。

以上不同類型之高等教育機構，雖然使每位大學生仍依其意願與能力選擇適宜的教育機構學習，但此一多元化制度有時卻相對之複雜，特別是邁入歐洲統合後對於法國高等教育具有相當負面之影響如於國際交換學生與各國文憑認證（Vigouroux-Frey& Convey, 1995: 84），也因此簡化高等制度即成爲法國欲邁入歐洲統合之首要改革議題（Legrand, 2006: 124）。在 2002 年之前，法國各大學的文憑制度主要的三大階段運作實施。不過，自 2002 年起，法國大學即依循「波隆納聲明決議」（Processus de Bologne）爲簡化學制開始實行 LMD 新大學學制【學士（Licence）—碩士（Master）—博士（Doctorat）】，以調諧他們與歐洲其他各國的大學文憑認證。這項新措施可使法國與歐洲各國在同等學力比較與認證、交換學生以及在就業市場上各文憑之認定更趨容易。簡而言之，目前法國大學所實行 LMD 新大學學制與我國幾乎相同。在大學教育裏主要的三大文憑，就如我國一般：學士【Licence Bac+3（高中會考 3 年後，得以取得）】、碩士【Master Bac+5（高中會考 5 年後，得以取得）】與博士【Doctorat, Bac+8（高中會考 8 年後，得以取得）】（Lorenzi& Payan, 2004: 38），只是在學士之修業時間有所差異，較我國短 1 年。

2002 年實施新學制之後，各大學也爲因應新學制中「歐洲學分轉換與累計制度」（Le Système Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits，英文爲 European Credit Transfer System，ECTS）之實施，而重新訂定其教學課程以順應此項新變革。歐洲學分轉換與累計制度自 1989 至 1990 年初始實施時，主要是提供歐洲各國在作國際學生交換時（如 Erasmus 計畫），作爲學分與文憑國際認可的主要參考工具（EURYDICE, 2003: 12）。然而在 1998 年「索邦宣言」（Déclaration de La Sorbonne）、1999 年「波隆納宣言」（Bologna Declaration）以及 2001 年布拉格（Prague）集會後，歐洲學分轉換與累計制度已成爲協調一致歐洲各國高等教育制度之主要工具，以利在 2010 年創造一個「歐

洲高等教育區」（Espace européen de l'enseignement supérieur，英文爲 European Higher Education Area，EHEA）。2003 年柏林會議後，歐洲學分轉換與累計制度更在各國教育部長之決議下，除了作爲國際學生交換之認可參考工具外，各國亦致力於將此一制度，應用於本國高等教育學分累計之主要依據（EURYDICE, 2005: 21）。歐洲學分轉換與累計制度此一制度於各國本國之實施，也改變歐洲許多國家原有的高等教育制度，法國大學即爲其中明顯之例。法國各高等教育機構特別是各大學將其文憑名稱、修業年限以至於課程實施作了相當大的改變。茲就用以下各圖說明此一新改革之實施現況，包含：法國大學學位歐洲統合新制與法國舊制比較（圖 1）、法國大學學位於歐洲統合新制實施後修業年限與學分說明（圖 2）與法國現行高等教育學制圖（參見圖 3）。

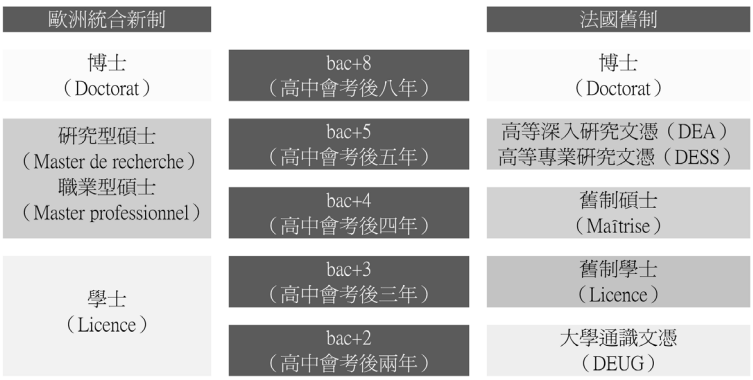

圖 1　法國大學學位歐洲統合新制與法國舊制比較圖
資料來源：駐法國台北代表處文化組（2007）。

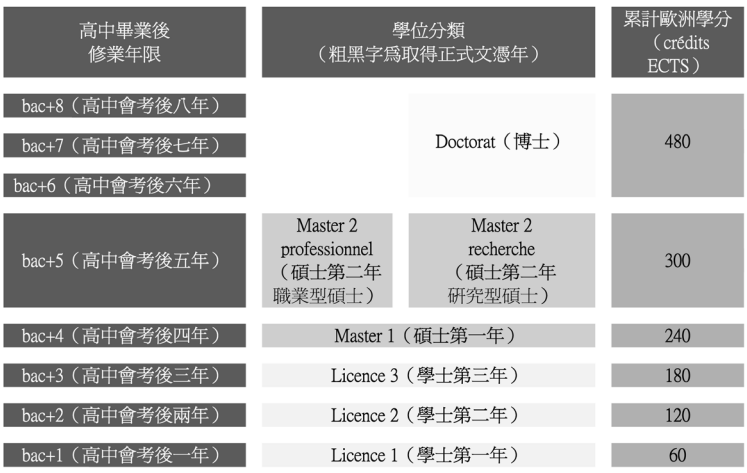

圖 2　歐洲統合新制實施後法國大學學位修業年限與學分圖
資料來源：駐法國台北代表處文化組（2007）。

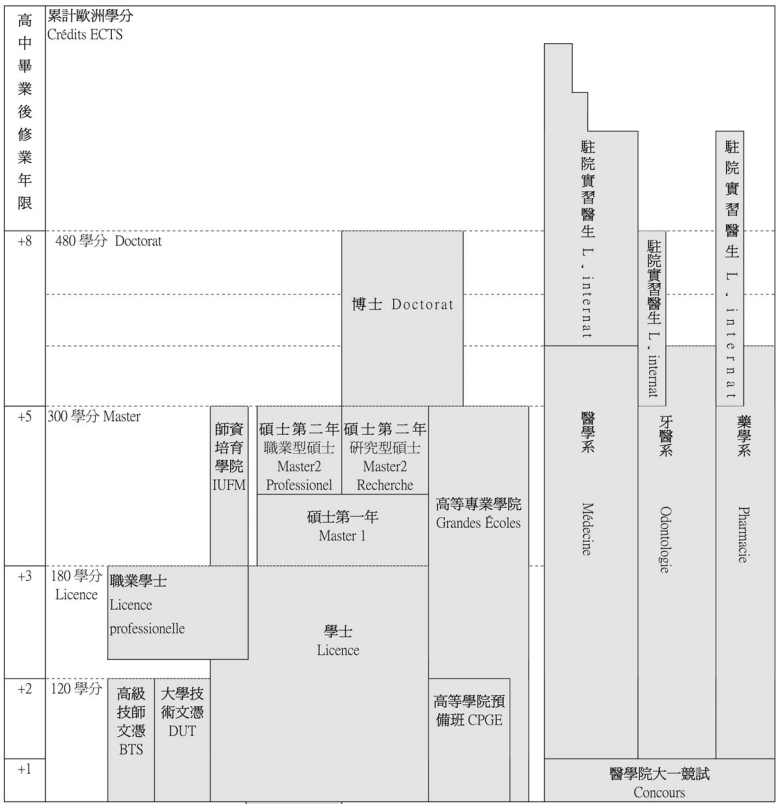

圖 3　現行法國高等教育學制圖
資料來源：作者譯自 MEN（2006d）。

自 2002 年起，法國在眾多意見夾雜下，開始實行 LMD 新大學學制，因爲這是自法國大革命以來，首度本國教育制度爲因應歐盟與國際合作，所做的大改革。而奇蹟式地，此一教育改革已於 2005-2006 學年在所有大學（les universités）完成實施，而各類型之高等專業學院（les grandes éoles）亦於 2006—2007 學年全面實施 LMD 新學制。目前只有醫、藥學系所由於其修業年限較長，因此尚未正式實施，但教育部仍傾向將其納入新學制。在高等教育實施 LMD 新學制後，教育部亦鼓勵國際學生交流，其中較重要的是改革跨國性博士論文指導模式（le régime des cotutelles internationales de thèse），藉由各國共同進行博士研究的機會，增進高等之國際化（MENESR, 2007: 93）。另外，爲維持各高等教育之教學與研究品質以期達到歐盟與全世界之水準，於 2007 年三月亦成立高等教育與研究評鑑局（Agence d'évaluation de la Recherche et de l'enseignement supérieur，AERES），此一新成立之獨立組織將取代自 1984 年所成立的全國評鑑委員會（Comité national d'évaluation）所執行的大學評鑑工作（EURYDICE, 2007: 162）。

肆、當前法國高等教育改革與其對我國之啓示

一、中央教育部之改組與新成立高等教育暨研究部

自 2007 年五月法國新任總統薩克奇（Nicolas Sarkozy）上任後，爲使高等教育教學卓越，並增進大學生學術與社會成就，法國新政府更加致力推動新的高等教育改革，其中以重新調整中央負責高等教育改革之行政組織最爲重要，在新總統上任後，立即頒布新「高等教育暨研究部部長權限職權行政法令」（Décret n° 2007-1001 du 31 mai 2007 relatif aux attributions du Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche），全新賦予「高等教育暨研究部」（Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche）更廣之行政與高等教育改革實權。

法國中央教育行政機關自 1932 年改名爲「國家教育部」（Ministère de l'Education Nationale）後，其基本行政組織一直延續至 2007 年。在高等教育方面，受到 1968 年大學生學運之影響，在高等教育事務，通常會由總理委任另一高等教育國務部長（Secrétaire d'Etat）或權理部長（Ministre délégué）協助教育部長分擔處理事務，但實際教育改革之大權與責任，仍歸屬之於教育部長。大學與高等教育事務在 1995—1997 年時拜胡（François Bayrou）部長與在 1997—2000 年由阿雷格（Claude Allègre）部長時，則由教育部長全權直接掌管此兩大項事務。在 1993—1995 年時，曾首度出現「高等教育暨研究部部長」（Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche） 之稱謂，而當時的部長即是目前的費雍（François Fillon）總理，但當時由於正處於密特朗總統第二次左右共治期且總統即將卸任，也因此在當時並未在高等教育實施大改革（MEN, 2002; INRP, 2007）。

2007 年五月總統大選後，由費雍總理所組之全新內閣，在其中即任命女性部長貝凱絲（Valérie Pécresse）爲新任高等教育暨研究部部長，更重要的是，頒布「高等教育暨研究部部長權限職權行政法令」，以確認此一新部會之權責。在詳細比較目前法國教育部與高等教育暨研究部之組織架構圖（organigramme）後，更可確定目前高等教育暨研究部其獨立於教育部之行政地位（MEN, 2007; MESR, 2007a）。其中較明顯之差異，即在 2007 年五月前隸屬於教育部組織的高等教育司（Direction générale de l'enseignement supérieur）、研究與創新司（Direction générale de la rechercheet de l'innovation）、全國圖書館總督學室（Inspection générale des bibliothèques）與網際網路使用代表會（Délégation aux usages de l'internet），全轉移至高等教育暨研究部。而高等教育暨研究部亦爲目前高等教育改革，制定「大學自治法方案」（Projet de loi relatif aux libertés des universités）。貝

凱絲在目前教改之推動上，亦上承費雍總理，甚至是總統薩克奇的直接授命，此一新中央高等教育行政機關之獨立地位是受肯定的。

目前世界許多國家的中央教育行政機關，皆於二十世紀末至二十一世紀初完成變動或改組。我國如同法國，中央教育行政機關長久以來並未進行重大重組（鍾宜興，2006：472）。但在 2007 年五月後，法國中央教育行政機關之重組，已做出劃時代之變革。隨著法國高等教育暨研究部之行政權力獨立之確立，法國中央高等教育行政組織架構上，除了有別於我國外，在相當程度上，此一新中央高等教育行政機關之成立，甚至超越先前已於中央教育行政機關進行變動或改組的世界主要國家，如：英國、西班牙、澳大利亞與日本。雖然此一新部會，不知日後在政府改組或政黨輪替時，是否會再有變動。但就目前現階段而言，法國爲推動全方位的高等教育改革，而對中央教育行政機關做大幅度的調整，其決心與策略實可爲我國借鏡參考。

二、大學自治

長久以來，法國在高等教育制度之行政管理上，以中央集權爲其特徵。在本文中，曾就高等教育制度之歷史演進做一深入介紹分析，因此能充分瞭解此一特徵之源由脈絡。在有關大學自治（l'autonomie）方面，1968 年之佛賀法案與 1984 年之沙曼希法案逐漸恢復自中世紀一直到大革命前大學固有傳統之自治的精神，並在法案詳細規劃下，制定出一完整之大學自治架構。在大學之治理（la gouvernance des universités）上，直至目前，中央政府仍在大學教育以下主要方面具有優勢之主導權，如：經費財源、教育組織、教學及研究人員之聘任、大學評鑑。只有在大學之興建與部分硬體設備之增購，才有地區（région），此一最高地方層級之參與（黃照耘，2007：17）。因爲長久以來，此一高度中央化之大學治理模式，被視爲一保證全國各地教育機會均等之重要基本原則（Daun & Siminou, 2005: 32）。

2007 年的大學自治法方案大學中，最重要之改革要項，即是對「大學治理」（la gouvernance des universités）有一重新規劃。其中對大學校長與三大諮詢理事會：行政、科學與大學生活與學業等諮詢理事會等職權有新界定。在所有修正項目中，以大學校長的權力擴充最爲重要，修正項目如下：（一）大學校長不再由三大諮詢理事會代表共同集會選舉而出，改由行政諮詢理事會絕對多數（la majorité absolue）選出即可，任期亦由先前的 5 年，降爲 4 年，但可再連任一次。若大學校長因故無法完成其任期，新繼任之校長亦只能擔任至先前校長原來之任期。（二）大學校長對內主持校內三大諮詢理事會，在法理上，對外全權代表大學與其他機構訂定協定與合約（les accords et les conventions）。（三）大學校長爲學校經費開銷之撥款審查者（ordonnateur des recettes et des dépenses de l'université）。（四）大學校長對大學所有人事任用具有否決權。

相較於法國當前在大學自治的教育改革，我國於大學自治權的實踐主要於三大方

面：人事自主、課程自主、財務與校園管理自主（郭爲藩，2004：81）。其中依據 2007 年元月 3 日修正之「大學法」其中規定：

> 大學校長由遴選委員會遴選而出，公立大學校長任期 4 年，期滿得續聘；其續聘之程序、次數及任期未屆滿前之去職方式，由大學組織規程定之。教育部及各該所屬地方政府應於校長聘期屆滿 10 個月前進行評鑑，作爲大學決定是否續聘之參考。（全國法規資料庫，2007）

在對照我國與法國目前正進行的大學自治教育改革後發現，兩國有多數共同點。雖然目前法國大學自治仍於草案階段，而且各方對此一改革仍有多方不同意見，但在今年初的法國教育部官方報告中，其所提及三大學自治：管理自治、教學自治與經費財源自治，均與我國類似（Chabal(Ed.), 2007: 123）。在大學校長遴選方面，兩國大學校長的遴選方式亦約略相同，其任期兩國亦等同爲 4 年，但是法國新高等教育改革給予了大學校長更高與更明確的權力，使大學自治更爲確立，在此方面我國亦可列入日後高教育改革之參考。總體對於法國而言，如何於來自政府的「中央調控」（la régulation centrale）與「機構自主」（l'autonomie des établissements）尋得一最佳平衡點，已成爲大學自治與治理此一面向高等教育改革之新挑戰（Malan, 2006: 88）。

三、品質保證與國際化

現行法國高等教育制度主要可以歸納有三大特色：（一）國家與政府的積極主動投入與優勢之主導權；（二）學制與文憑之多元化；（三）在大學的低學費與無設限篩選入學之政策，以維護國家社會之公義平等。長久以來，這三大特色一直是吸引廣大外國留學生前往法國求學之主要原因，因爲相對於OECD其他主要會員國（2003—2004 年資料）、美、澳洲、加拿大、英國甚至亞洲先進國家，如日本與韓國之公立高等教育採高學費之政策，法國與大多數的北歐國家（冰島除外）以及中歐之捷克與斯洛維亞（Slovak Republic）等國，對就讀公立大學的學生每年則只收低於 500 元美金之學費；而且有別於英國對歐盟國家（1,794 元美金）與非歐盟國家學生（17,874 元美金）相差約十倍之不同收費標準，在法國的外國留學生與其本國學生一樣平等，在公立大學只須付平均 156—462 元美金（OECD, 2006: 234, 240）。此一低學費政策除嘉惠本國弱勢學生外，更對全世界各國中、低收入的學生提供了一絕佳之機會，獲得赴法國，此一深具人類文化資產、高科技生活品質與優良教學傳統的高等教育深造學習之機會，作者則爲其中受惠者之一。

然而近年來，由於全球化之影響，各國高等教育無不朝向發展卓越以吸收更多優

秀人才前往該國留學，在多項世界大學排名中，法國大學並未被列入優秀排名（許彩禪，2005：9）。長久以來，有別於英、美國家在中強調大學之競爭力與注重各校排名（ranking，法文爲 classement），法國由於國家與政府的積極主動投入與優勢之主導權介入下，全國 81 所大學皆爲公立。而就法國大革命與拿破崙以降之歷史傳統而言，大學本是國家爲教化全國人民的整體教育制度其中一環。大學也是維護「共和體制價值」（la valeur républicaine）之「教育機會均等」（l'égalité des chances），此一價值觀的重要防線。也因此大學教育並無具競爭排名之邏輯，當然亦不做排名（Charle, Buono, Gaubert & Soulié, 2004: 30）。但 2007 年由右派政府所主導的高等教育改革，在由新任高等教育暨研究部部長貝凱絲主導，並直承新任總統薩克奇之改革意志下，急欲提升法國大學之聲望，使法國大學與高等教育能夠在世界占有重要地位。但此次改革，亦非單純只針對競爭與排名，而作改革。改革主要目標，在全面檢討目前高等教育之所有缺失，特別是在大學教學與研究等層面，以期嘉惠更多學生，並提升國力。在大學教學與研究方面之改革，主要改革目標有二：對抗大學中學習失敗（lutter contre l'échec à l'université）與增進大學研究之國際能見度（rendre la recherche universitaire visible à l'échelle internationale）（MESR, 2007c）。

爲達到此二改革目標，可由以下五大改革工作項目完成（MESR, 2007d）：（一）改善大學生生活條件（les conditions de vie des étudiants）；（二）提高大學教職人員待遇，吸引優秀人才前往執教；（三）提升大學各項硬體與軟體研究設施，以吸引世界優秀人才前來進行研究；（四）改善年輕教學與研究人員待遇並鼓勵其出國研究進修；（五）全面提升大學學士之學習成功（la réussite en licence）。

相較於國內在進行有關的高等教育改革，較少提及高等教育之受教主體：「大學生」（含研究生），法國於大學教學與研究方面之改革方面，首重改善大學生生活條件，如大學生的居住環境、社會急難救助、身心健康育樂與殘障大學生之就學問題。因爲唯有使學生在求學時生活上後顧之憂，才能夠使其全心力投入學業與研究。對大學生提供實質的幫助是法國自中世紀大學創始以來傳統，從當時索邦神父捐助窮困學者教師與學生，以至今日在大學中三大諮詢理事會其中之一：大學生活與學業諮詢理事會之設立，足可證明大學生在歷次高等教育改革深被重視。而對大學生之照顧亦是不分國籍與種族的，例如，在法國的外國留學生如同本國學生除了於先前所提到的支付相同的學費外，更在同樣享有國家健康保險（配偶與小孩亦包含在內）與每月可支國家給予約占房租 30—40%的租屋補助（allocation de logement），這些是於世界其他各國少見的，也是吸引外國留學生前往留學的主要因素，此一改革重點方向實值我國參考。

另一方面，爲維持大學教學與研究之品質，2007 年三月亦成立高等教育與研究評鑑局，亦開始執行過去由全國評鑑委員會（Comité national d'évaluation）與全國教育行政與科學研究總督學室（Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la re-

cherche）所執行的大學評鑑工作（EURYDICE, 2007 : 162），針對自 LMD 新大學學制實施以來，各類大學文憑是否名實相符，並建議各機構改善其教學組織與策略（Chabal (Ed.), 2007: 126）。除了官方之評鑑工作外，法國學術界，如 2001 至 2002 年由「歐洲區域教育與訓練研究基金會」（Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation，FREREF） 就曾對歐洲三大地區（德國巴登－符騰堡邦、西班牙卡達隆自治區、法國隆河－阿爾卑斯地區）的 4,037 位大學生進行大學生學習經驗評鑑，以確切瞭解今日歐洲大學生的學習動機、期望、價值觀與未來生涯規劃，其主要目的即在提出相關議題，爲建立未來歐洲高等教育區預作準備（Hadji, Fernex & Lima, 2003; Hadji, Bargel & Masjuan(Eds.), 2005）。在相同類型研究方面，我國亦有研究開始重視以大學生爲學習本位之大學評鑑（張雪梅等，2006），學者亦深入檢討過去以學術研究卓越爲單一指標，而忽略教學、行政績效與服務等其他方面之大學評鑑指標之缺失（郭爲藩，2006：33）。目前由於高等教育之國際化，世界各國無不朝同一方向進行其改革，特別是在高等教育品質保證方面。由本文可發現，我國與法國在現階段高等改革方面，的確有多項相近之處，實可互相觀摩學習。

伍、結語

誠如法國前教育部長吉夏爾（Olivier Guichard）在其任內（1969—1972 年）曾言，他所管理的組織機構，即法國的教育總體組織，在規模上，是僅次於美國通用汽車（General Motos）以及蘇聯紅軍（l'Armée rouge），是堪稱世界第三大機構組織（Boursin & Leblond, 1998: 18）。這個舉例除說明今日法國教育制度其行政管理規模之龐大與管理階層之複雜外，更說明管理的意識形態之大差異（黃照耘，2006：351）。在高等教育改革亦是如此，教育改革是必須朝向自由經濟市場機制化之改革，如通用汽車的管理模式？在教育改革方面，通用汽車與前蘇聯之紅軍，各代表著目前法國左、右兩派之意識形態之差異：右派教育改革人士重視自由經濟市場機制化管理模式，相反地，左派教育人士則較注重教育改革中社會團結性與公義平等。近 20 年來高等教育改革亦隨著左、右政黨政治之輪替執政而有著極大之差異。而此一差異性亦非單是意識形態或彼此利益之爭，而代表著兩種不同世界觀（la conception du monde，德語中的 Weltanschauung），此正是一深具歷史傳統的多元社會所具有的特別資產，唯有透過社會各界縝密地思考，才能務實地實踐深教育改革。已故著名法國解構主義哲學大師德希達（Jacques Derrida，1930-2004），曾於其重要著作《無受限制條件之大學》（L'Université sans condition）（Derrida, 2001）中，深入分析歷史發展與在全球化（la mondialisation）對大學發展之影響，並倡言其心中理想之現代大學模式。對德希達而言，大學應「無受限

制地全心投入航向眞理」（un engagement sans limite envers la vérité）（Derrida, 2001: 12）。此理想與目前世界各國高等教育改革所強調的大學自治與學術自由之理念完全契合。1998 年，由法、德、英與義大利等四國教育部長，在巴黎索邦大學創建 800 週年紀念典禮中所發布的「索邦宣言」（La déclaration de la Sorbonne），即再次提及中世紀歐洲各大學在創始時期時之輝煌歷史傳統：即大學管理充分自治、學術發展獨立、大學生自由往來於各國求知等盛況。爲實現此一理想，如同歐元造就歐洲經濟共同體一般，法、德、英、義共同決議，願以中世紀大學自由、自主之理想，調整各國高等教育制度，以利再共創「知識歐洲」（Europe du savoir），實現歐洲高等教育共同體之夢想（AMUE, 1998）。

本文詳述法國高等教育歷史的主要目的，在透過一手法國教育史料，多數史料皆取自法國國家 Gallica 數位圖書館，使我國能夠對當前法國，乃至全歐洲欲建立一共同高等教育區之努力與決心，有更深入歷史傳承性之瞭解。事實上，影響現行高等教育制度 1968 年佛賀法案與 1984 年沙曼希法案兩次教育改革，無非左右於，一方面受到中世紀大學創始傳統，欲重視與恢復過去的大學完全自治；另一方面，亦受到在法國大革命後，高等教育高度集權化與各直屬中央高等專業學院設立，國家必須充分投入與承擔高等教育發展重責之雙重影響。高等教育改革如何於二者之間取得一最佳之平衡點，即爲歷次教育改革者費盡心力，戮力以求之目標。但誠如在歷史發展所示，法國因受 1870 年普法戰爭，戰敗失利，以致檢討發現，當時十九世紀德國因大學學術自由，而使其國力大增，也因此德、法兩國之國力發展日漸懸殊，而爲此再次教育改革，而促成 1896 年的大學再生與現代大學形成（Buisson(Ed.), 1911/2007）之前車之鑑；在 2002 年，爲邁向歐洲統合之 LMD 新學制之改革，亦是深受到高等教育國際化之影響，而必須在本國教育制度再行改革之例。

爲使國家的高等教育能夠在歐洲乃至全世界仍具有舉足輕重之地位，法國政府於 2007 年五月新政府成立後，立即展開新一波的大學改革。首先由中央教育部之改組與新高等教育暨研究部之成立，來重新定位國家在當前全球化與國際化影響下，在高等教育改革所應主導之事項。另一方面，新的大學自治法方案，亦再次強調大學自治與合理的新大學治理模式，以利合理達成高等教育品質保證與其國際化之雙重目標。總而言之，法國如此重視其國家固有文化傳統與面對國際現實環境挑戰，所制定出新高等教育改革策略，實值我國進一步參考與學習。

參考文獻

全國法規資料庫（2007）。**大學法**。2007 年 7 月 25 日，取自 http://law.moj.gov.tw/Scripts/newsdetail.asp? no=1H0030001

林貴美（1991）。**法國教育制度**。台北市：國立編譯館。

林貴美（2003）。法國教育制度。載於王家通（主編），**各國教育制度**（頁 337-403）。台北市：師大書苑。

許彩禪（2005）。邁向現代化的法國高等教育改革。**比較教育**，58，1-46。

張雪梅、沈俊毅、劉若蘭、林大森、陳佩英、陳素燕（2006，11 月）。以學生爲本位的高 等教育機構評鑑—建構以學生校園經驗與學習成果爲機構教育品質評鑑指標之研究。載於國立台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心舉辦之「**教育評鑑國際學術研討會大會手冊**」（頁 223-255），台北市。

國立編譯館（主編）（2000a）。**教育大辭書（四）**。台北市：文景。

國立編譯館（主編）（2000b）。**教育大辭書（五）**。台北市：文景。

郭爲藩（1983）。法國教育。載於林清江（主編），**比較教育**（頁 101-137）。台北市：五南。

郭爲藩（2004）。**轉變中的大學：傳統、議題與前景**。台北市：高等教育。

郭爲藩（2006，11 月）。當前教育評鑑研究的主要課題。載於國立台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心舉辦之「**教育評鑑國際學術研討會大會手冊**」（頁 27-39），台北市。

黃照耘（2006）。法國教育行政。載於江芳盛、鍾宜興 （主編），**各國教育行政制度比較**（頁 301-354）。台北市：五南。

黃照耘（2007）。法國中等教育改革分析。**教育資料集刊，34**，179- 212。

駐法國台北代表處文化組（2007）。**高教文憑介紹**。2007 年 7 月 25 日，取自 http://www.edutaiwan-france.org/scbrtf/edufrance/dip_sup.htm

鍾宜興（2006）。比較與結論。載於江芳盛、鍾宜興（主編），**各國教育行政制度比較**（頁 459-503）。台北市：五南。

AMUE (1998). *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*(La déclaration de la Sorbonne). Retrieved August 9, 2007, from http://www.amue.fr/fileadmin/amue/veille-reglementaire/d_sorbonne.pdf

Auduc, J.-L. (2005). *Guide pratique: Le système éducatif.* Paris: Hachette Education.

Avanzini, G. (1975). *La pédagogie au 20e siècle.* Toulouse: Privat.

Boursin, J.- L. & Leblond, F. (1998). *L'administration de l'Education nationale.* Paris: PUF.

Buisson, F. (Ed.)(1888). *Dictionaire de pédagogie et d'instruction primaire.* 1er Partie. Tome Second. Paris: Hachette. Retrieved July 21, 2007, from http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24233v

Buisson, F. (Ed.)(1911/2007). *Nouveau Dictionaire de pédagogie et d'instruction primaire.* Paris：Hachette. Edition électronique reproduite par INRP (Institut National de Recherche Pédagogique). Retrieved July 21, 2007, from http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/

Chabal, R. (Ed.)(2007). *L'Enseignement supérieur en France - Etat des lieux et propositions.* Retrieved July 24, 2007, from http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/rapport/2007/enseignementsupmai2007.pdf

Charle, C., Buono, L. D., Gaubert, C & Soulié, C. (2004). Enseignement supérieur: le moment critique. *Regards sur l'actualité: Université, recherche, 301*, 21-36. Paris: La documentation Française.

Condorcet (1792). *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique: présentés à l'Assemblée nationale, les 20 et 21 avril 1792 au nom du Comité d'instruction publique.* Paris: Imprimerie Nationale. Retrieved July 21, 2007, from http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k488703

CPU (2007). *Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.* Retrieved August 9, 2007, from http://www.cpu.fr/TextesRef/TextesRef.asp? Id=226

Daun, H. & Siminou, P. (2005). State, Market, and Civil Forces in the Governance of Education : The Case of Sweden, France, Germany, and the Czech Republic. *European Education, 37*(1), 26-45.

Delabrousse, J. (1901). *La décentralisation administrative et les universités régionales.* Paris: A. Fontemoing. Retrieved July 21, 2007, from http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k630912

Delchet, R. (1972). L'enseignement supérieur. In. M. Debesse & G. Mialaret (Eds.), *Traité des sciences pédagogiques 3 Pédagogie comparée*, (pp.205-240). Paris: PUF.

Derrida, J. (2001). *L'Université sans condition.* Paris: Galilée.

Dubarle, E. (1844a). *Histoire de l'Université de Paris, Tomme 1.* Paris: Firmin Didot frères. Retrieved July 21, 2007, from http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k315664

Dubarle, E. (1844b). *Histoire de l'Université de Paris, Tomme 2.* Paris: Firmin Didot frères. Retrieved July 21, 2007, from http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k31567g

Durkheim, E. (1938 /1999). *L'évolution pédagogique en France.* Paris: PUF.

EURYDICE (2003). *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe-2003/2004.*

Evolutions nationals dans le cadre du Processus de Bologne. Retrieved July 27, 2007, from EURYDICE http://oraprod.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/038FR.pdf

EURYDICE (2005). *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe-2004/2005.* Evolutions nationals dans le cadre du Processus de Bologne. Bruxelles: EURYDICE. Retrieved July 27, 2007, from http://oraprod.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/065FR.pdf

EURYDICE (2007). *Focus on the structure of higher education in Europe. National trends in the Bologna Process - 2006/07.* Retrieved July 27, 2007, from http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/086EN.pdf

Fraser, W. R. (1963/1998). *Education and society in modern France.* London: Routledge.

Hadji, Ch., Fernex, A. & Lima, L. (2003). *Les étudiants face à leurs études.* Rapport de recherche financé par la région Rhône-Alpes. Retrieved July 2, 2007, from http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/lima/etudiant.pdf

Hadji, Ch., Bargel, T. & Masjuan J. (Eds.)(2005). *Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe.* Grenoble: PUG.

INRP (2007). *Liste chronologique des ministres chargés de l'Education nationale et de leurs différentes appellations.* Retrieved July 28, 2007, from http://www.inrp.fr/she/ministres.htm#liste

Jallade, J. -P., Lamoure, J. & Lamoure-Rontopoulou, J. (1993). Tertiary Diversification in France and the Conditions of Access. In. Cl. Gellert (Ed.), *Higher education in Europe*(pp.59-71). London & Philadelphia: Jessica Kingsley.

Jourdain, Ch. (1888). *Histoire de l'université de Paris au XVIIe et XVIIIe siècle, Tome Second.* Paris: Firmin-Didot &Hachette. Retrieved July 21, 2007, from http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75484k

Legrand, A.(2006). L'enseignement supérieur. In. B. Toulemonde (Ed.), *Les notices: Le système éducatif en France* (pp.121-128). Paris: La documentation Française/Cned.

Lamoure-Rontopoulou, J. (1990). L'Université 1968-1988: Une institution en mutation. *Revue Française de Pédagogie, 91*, 5-11.

Larousse (Ed.)(1995). *Larousse encyclopédie thématique mémo " L'Homme et les pays du Monde".* Paris : Larousse.

Lorenzi, J. -H. & Payan, J. -J. (2004). La réforme LMD et ses consequences sur les universities françaises. *Regards sur l'actualité: Université, recherche, 301*, 37-42.

Malan, T. (2006). LMD: modèle français et convergence européenne. *La revue de l'inspection générale: Existe-t-il un modèle éducatif français, 3*, 85-92. Paris : MENESR-IGEN et IGAENR (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche -

Inspection Générale de l'Education Nationale et Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche). Retrieved July 2, 2007, from http://media.education.gouv.fr/file/38/0/3380.pdf

Mayeur, F. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'education en France, Tome III De la Révolution à l'École républicaine (1789-1930).* Paris: Perrin.

Mialaret, G. (Ed.)(1979). *Vocabulaire de l'éducation.* Paris: PUF.

MEN (2002). *Ministres et secrétaires d'Etat de l'éducation nationale de la Ve République.* Retrieved July 15, 2007, from http://www.education.gouv.fr/syst/histor2.htm

MEN (2006a). *Les établissements d'enseignement supérieur.* Retrieved July 15, 2007, from http://www.education.gouv.fr/cid259/les-etablissements-d-enseignement-superieur.html

MEN (2006b). *Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPCSP).* Retrieved July 2, 2007, from http://www.education.gouv.fr/cid4684/etablissements-publics-caractere-scientifique-culturel-professionnel-s.html#2-instituts-nationaux-polytechniques

MEN (2006c). *Établissements publics à caractère administratif(EPA).* Retrieved July 25, 2007, from http://www.education.gouv.fr/cid4688/etablissements-publics-caractere-administratif.html

MEN (2006d). *Schéma des études supérieures en France.* Retrieved July 2, 2007, from http://www.education.gouv.fr/cid309/schema-des-etudes-superieures-en-france.html

MEN (2007). *Organigramme de l'administration centrale.* Retrieved July 28, 2007, from http://www.education.gouv.fr/cid928/organigramme-de-l-administration-centrale.html

MENESR (2007). *Une École plus efficace et plus juste. Bilan d'activité ministériel 2005 > 2007.* Paris: MENESR(Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche). Retrieved April 8, 2007, from http://media.education.gouv.fr/file/76/1/4761.pdf

MENESR-DEPP (2006a). *Repères et référence statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.* Paris: MEN-DEPP(Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche - Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance).

MENESR-DEPP (2006b). *L'état de l'Ecole :de la maternelle à l'enseignement supérieur.* Paris: MEN-DEPP(Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche - Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance). Retrieved August 10, 2007, from http://media.education.gouv.fr/file/07/9/3079.pdf

MESR (2007a). *Organigramme du ministère.* Retrieved July 28, 2007, from http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/site/organig/index.htm

MESR (2007b). *Projet de loi relatif aux libertés des universités.* Retrieved July 28, 2007, from http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/discours/2007/loicm040707.pdf

MESR (2007c). *Pourquoi la réforme?*. Retrieved July 28, 2007, from http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/comprendrelareforme/pourquoilareforme.html

MESR (2007d). *Les 5 chantiers.* Retrieved July 28, 2007, from http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/comprendrelareforme/les5chantiers.html

Nazé, Y. (1997). *Le guide de l'école.* Paris: Albin Michel.

OECD (2006). *Education at a glance: OECD indicators 2006 edition.* Paris: Author.

Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'education en France, Tome IV L'École et la Famille dans une société en mutation (depuis 1930).* Paris: Perrin.

Talleyrand (1791). *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du Comité de Constitution à l'Assemblée nationale, les 10, 11 et 19 septembre 1791.* Paris: Imprimerie Nationale. Retrieved July 21, 2007, from http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k49002n

Troger, V. & Ruano-Borbalan, J. -Cl. (2005). *Histoire du système éducatif.* Paris: PUF.

Vigouroux-Frey, N. & Convey, F. (1995). France. In. C. Brock & W. Tulasiewicz (Eds.), *Education in a single Europe*(pp.66-85). London & New York: Routledge.

德國高等教育的改革

梁福鎮*

摘要

德國高等教育歷史悠久，雖具有優良傳統，但仍存在若干問題。有鑑於美、日、英等國不斷的進行教育改革，促成整體科學、文化、教育和經濟的進步，爲了因應歐洲聯盟的統合，落實波隆納宣言的主張，促進高等學校的國際化，改善高等學校教學與研究的水準，實現教育機會均等的理想，符合創造性和自我責任的要求，經由合作強化研究和承擔社會的責任，因此德國政府陸續推動各項高等教育的改革，積極地反省高等教育的缺失，進行全面性的教育改革，以解決高等教育的問題，希望建立現代化的高等學校，促進產業和經濟的發展，提升德國在國際上地位。德國高等教育改革的措施主要包括尖端大學的選拔和補助、高等學校學費制度的改革、高等學校入學制度的改革、高等學校教授制度的改革、高等學校自主管理的改革、鼓勵各國高等教育的交流和補助學生到國外學習。這些高等教育的改革措施，雖然不是非常完美，但是具有相當多的優點，可以我國政府作爲選拔和補助研究型大學、改革高等教育的學費政策、制定大學入學方式、改進大學教授薪俸制度和提升大學自治程度的參考，因此相當值得我們加以重視。

關鍵詞：德國高等教育、教育改革、波隆納宣言

* 梁福鎮，國立中興大學師資培育中心教授兼主任
電子郵件：liang@dragon.nchu.edu.tw
來稿日期：2007 年 4 月 1 日；修訂日期：2007 年 6 月 27 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

The Reform of Higher Education in Germany

Frank Liang*

Abstract

German higher education has been praised for excellence, and taken as the model by the world in the past. However, challenged by the very strong competition from the USA, the Great Britain and Japan who adopt a permanent reform, Germany has to review its own education policy. Complying to the Bologna Declaration, Germany adopts a new and more open policy: internationalization, improvement of research and teaching, equal opportunity and creative teaching and research and social responsibility are the main principles of higher education. To effectively compete with the world, but at the same time, to be loyal with the principle of the Bologna Declaration, Germany has introduced a new compromise system. Universities and Colleges are open for the people, more independent, and more international. However, at the same tine, they adopt a more rigorous system of selection of teachers, research and demand more responsibility from the student (with a higher contribution of tuition). A few of universities will be selected to become research centers, and as such, able to compete with the best universities in the world. Such reform catches our attention even if there is still much room for change.

Keywords: higher education in Germany, education reform, Bologna Declaration

* Frank Liang, Director & Professor, Center for Teacher Education, National Chung Hsing University
E-mail: liang@dragon.nchu.edu.tw
Manuscript received: April 1, 2007; Modified: June 27, 2007; Accepted: August 15, 2007

壹、前言

第二次世界大戰後，德國由美、英、法、俄四國分區占領。在 1949 年分爲「德意志民主共和國」（Deutsche Demokratische Republik，DDR）和「德意志聯邦共和國」（Bundesrepublik Deutschland，BRD），簡稱爲東德與西德。西德爲了恢復美麗的家園，消除納粹國家主義思想的餘毒，朝向民主化和科學化發展，開始進行學校機構的重建工作。在學者、教會、工會和政府的通力合作之下，從 1946 年開始提出高等學校的改革計畫，例如：馬堡高等學校對話（Marburger Hochschulgespräche，1946—1948）、斯瓦巴赫方針（Schwalbacher Richtlinien，1947）、漢堡藍色鑑定（Hamburger Blaue Gutachten，1948）等等。1946 年首先設立麥茲大學；1948 年設立薩爾蘭大學（Universität des Saarlandes）和柏林自由大學（Freie Universität Berlin），這三所學校是西德在戰後最早建立的大學。西德高等教育制度在 1945 年之後由各邦單獨負責，從 1948 年開始轉由各邦文化部長會議、高等學校委員會和各邦的高等學校部門共同合作。一直到了 1957 年成立「學術諮議會」（Wissenschaftsrat），有關高等教育的事務才由這個委員會負責。「學術諮議會」在 1960 年提出建立學術性高等學校的建議，不僅促成了波鴻（Bochum）、布萊梅（Bremen）、康斯坦茲（Konstanz）、畢勒斐（Bielefeld）等新制大學的建立，而且將大學建立的問題廣泛地公開討論。

根據統計顯示，從 1960 年到 1975 年在西德總共成立 24 所新的大學和綜合高等學校，使得西德高等學校網絡的密度提高，而且在德國教育史上形成一股巨大的浪潮。東德則受到蘇聯政治介入的影響，進行若干教育措施的改革（Für, 1997: 200-204）。1964 年教育學者皮希特（Georg Picht, 1913-1982）發表《德國的教育災難》（Die deutsche Bildungskatastrophe）一書，對當時的教育界與政界產生相當大的影響。皮希特在《德國教育災難》中，以許多具體的數據爲證，清楚指出當時德國教育質與量在國際比較中的劣勢。其「教育困境及經濟困境」的呼籲，引發教育革新需求與方向的反省。同年各邦「教育廳長聯席會議」在柏林舉行的第 100 次會議決議宣示：「加強各級學校教育，提高青年學業水準，增加高等教育人口、改善各級各類學校間的滲透性」爲其教育改革目標。

德國於 1964 年在漢堡簽訂「聯邦共和國各邦之間統一學校的修正協定」（Korrekturabkommen der Vereinheitlichen Schulwesen zwischen Länder in der Bundesrepublik Deutschland），採納「總綱計劃」的部分建議與各派在教育改革中的意見，規定學年統一在每年 8 月 1 日開始，於次年的 7 月 31 日結束；普通義務教育統一爲九年；四年制「基礎學校」（Grundschule）之上設兩年促進級或稱「觀察級」；各類中學名稱統一爲「主

幹學校」（Hauptschule）、「實科學校」（Realschule）和「完全中學」（Gesamtschule）；「實科學校」和「完全中學」各設兩種形式，即常軌形式和上層形式，後者僅包括「實科學校」與「完全中學」的上面幾個年級，所以稱爲上層形式，其目的是爲那些在「主要學校」第七學期表現出有才華的學生，提供「實科學校」或「完全中學」教育（李其龍，1992：199）。

1967 年大學生民主運動爆發，使得教育改革的規劃轉向教育原理的思考。大學生運動源起於對當時社會與高等教育體制權威和保守的不滿，其教育改革的重點在於取消教育特權、消除權威性的教育和學校教育內容的改革，並且在各級學校系統中實行共同參與的制度，以實現教育民主化的理想。當時可以說是德國教育展現現代化風貌的重要關鍵，追求教育機會均等、社會平等與個人發展等理念盛行，而重要的教育法規制度，也都在這個時期建立起來。1970 年「德國教育諮議會」（Deutscher Bildungsrat）提出「教育結構計畫」（Strukturplan für das Bildungswesen），這份計畫被公認爲當時德國教育改革最重要的文件。

「教育結構計畫」不但確立了德國教育事業中的四大領域，同時也提出全面性教育改革的方案。因爲該計畫涉及學前教育、初等教育、普通與學術教育、職業教育和繼續教育等範圍，甚至包括外國人與國際教育合作，同時各黨派、官員團體、職員團體、教師團體、經濟團體與工會、教會和學者，都放棄原先分歧的意見，一起達成教育改革目標的共識。不過，該計畫中經濟政策色彩濃厚，而且崇高的理想缺乏具體實現的規劃，就連「教育諮議會」也在 1975 年解散。

德國於 1976 年 1 月 26 日頒布「高等學校框架法」（Hochschulrahmengesetz），對高等學校的任務、教學與研究的原則、高等學校的人員等等作了詳細的規定。並且在 1985 年 11 月 14 日對「高等學校框架法」進行修正，以積極從事德國高等教育的改革（李其龍，1992：200-201；陳惠邦，2000：40-41；Fuhr, 1997: 200-204）。1990 年 10 月 3 日，東德併入西德。兩德歷經 40 餘年的隔離，並且實施不同意識型態的教育，統一後如何使兩德人民融洽相處，如何提升德國人民在歐洲聯盟的競爭能力，這些都是德國教育改革的重要課題。這一個時期德國教育在表面上是穩定的發展，實際上則是呈現百家爭鳴的多元面貌。

德國在教育改革中展現領袖群倫的企圖，不過隨著國家節奏的加速，德國教育也面臨許多前所未有的困境與挑戰。本文將採用內容分析法進行主題的研究，首先說明德國高等教育改革的背景，其次分析當前德國高等教育改革的重點，最後提出德國高等教育改革措施對我國教育的啓示，以提供我國作爲高等教育改革的參考。茲說明德國高等教育改革的背景如下：

貳、高等教育改革的背景

德國學校在帝國時期以前由教會控制，後來國家從教會手中奪回教育權，並推行義務教育。十九世紀洪保特（Wilhelm von Humboldt，1767-1835）領導教育改革，促使德國雙軌教育制度的形成。帝國時期，鞏固雙軌制，進而改進中等教育結構。威瑪共和國時期取消貴族預備學校，建立統一的四年制「基礎學校」，納粹統治時期，德國教育被納入爲戰爭服務的軌道，教育事業出現倒退。第二次世界大戰後，西德按照威瑪共和國時期的傳統，開始重建教育體制，教育事業獲得發展，並在 1960 年代後期進行改革（李其龍，1992：193），促進西德經濟的突飛猛進。東西德於 1990 年統一，成爲歐洲舉足輕重的國家。

近年來，德國由於生產自動化、成本的提高、產業外移和兩德的統一，東德地區許多國營企業關閉，東歐和蘇聯市場被瓜分殆盡，造成社會大眾嚴重的失業問題。由於國際貿易競爭激烈，使得國家稅收不足，經濟成長趨緩，加上「國際學生評量方案」（Programme for International Student Assessment，PISA）競賽表現欠佳。因此，開始進行一連串的教育改革，希望經由教育的革新，帶動經濟發展和學術創新，以促進經濟的成長，創造更多工作的機會。在高等教育方面，德國政府提出許多教育改革的主張，可以歸納其主要的原因有下列幾項（朱啓華，1999；梁福鎮，2004：310-311）：

（一）促進經濟發展，解決失業問題：德國統一之後，由於國營事業的解散，造成 400 多萬人失業，占就業人口的 10%左右，可以說問題相當嚴重。同時，由於科技的發展，生產逐漸自動化和製造成本的提高，影響經濟成長的速度。因此，德國政府希望透過教育改革，鼓勵產業研究革新，創造更多就業的機會，以促進經濟的成長。德國總理施諾德（Gerhardt Schröder）2003 年 3 月 14 日在國會發表「期程 2010」（Agenda 2010）的演說，在這一篇演說中，施諾德計畫實現下列目標（Schröder, 2003）：1.降低稅率；2.增加工作機會；3.失業的人可以再度工作；4.退休金保障；5.進行健康制度的改革；6.給予年輕人接受訓練的機會。

施諾德在「期程 2010」中提到有關教育改革的部份如下（Schröder, 2003）：1.建立一個創新的教育制度，提供更多經費，鼓勵教育的創新，以振興德國的經濟；2.增加教育和研究的投資，打算從 2003 年的 90 億歐元，提升到 2004 年的 97 億歐元。經由聯邦政府進行「教育訓練獎助學金」的改革，目前有 162,000 位大學生接受額外的補助，在大學院校接受教育。德國大學院校首次有多達 200 萬名的大學生，未來德國聯邦政府將加強補助，各邦也必須積極的參與這項改革；3.鼓勵大學在廣度和尖端上追求學術的卓越，促進大學的自治和競爭能力，以追求卓越和發展學校的特色；4.給予大學研究的補

助，設立年輕教授制度，使得德國大學教授年輕化。其次，實施學士學位和碩士學位制度，促使大學生儘早完成學業，增加就業競爭的能力；5.鼓勵大學注重研究與發展，給予大學更多的機會，讓大學瞭解發展的危機，注重社會和產業的需要；6.從德國大學中選出五所優秀的大學，自 2006 年起，每年提供 5 億歐元的經費，發展成爲世界頂尖的精英大學，以吸引世界上頂尖的人才；7.自 2003 年到 2007 年投資 40 億歐元經費，設立全日制的學校，增加學生在校學習的時間，以提高學生的學業成績；8.在德文、數學和第一外文等學科上制定全國一致的教育標準，規定至十年級爲止的學生，必須達到國家統一的教育標準，並由聯邦設立獨立的教育機構進行評鑑的工作，以提升全國學生的教育素質；9.增加對幼兒的補助，設立全日制的托兒所，讓婦女能夠兼顧家庭與事業。同時廣設幼稚園，成立各種年齡的班級，以滿足幼兒接受教育的需要。希望經由高等教育改革促進經濟發展，解決德國嚴重的失業問題。

（二）配合歐洲聯盟，統一教育制度：1998 年 5 月 25 日法國巴黎大學（Université de Paris）慶祝 800 年校慶，德國、法國、義大利和英國教育部長參與盛會，爲了促進大學生與學者人事的交流，建立大學畢業學生可比較性和互相承認的基礎，發揮歐洲高等學校巨大的潛能，增加歐洲高等學校發展的合作，四國教育部長共同提出「索邦宣言」（Sorbonne-Deklaration）。後來，也開放其他國家加入，在 1999 年 6 月 19 日 29 個歐洲國家共同發表「波隆納宣言」（Bologna-Deklaration），希望在 2010 年創造一個歐洲高等學校區。

德國聯邦和各邦共同參與簽署，目標是要在歐洲脈絡中進行德國高等學校制度的改革。「波隆納宣言」的內容有下列幾項（BMBF, 2006e）：1.建立一個容易互相理解和可以比較的畢業制度；2.創立兩個階段（大學部與研究所）的學習畢業制度；3.依照「歐洲學分轉換系統」（European Credit Transfer System，ECTS）模式實施「成就點數系統」（Leistungspunktesystem）；4.經由交流障礙的消除，促進歐洲高等學校的交流；5.提倡歐洲品質確定領域的共同合作；6.進行歐洲高等學校教育層面的補助。

接著，這些歐洲國家 2001 年在布拉格（Prag）舉行後續的會議，會議的決議內容有下列幾項（BMBF, 2006i）：1.終身學習的補助；2.大學生參與歐洲高等學校區組織的補助；3.歐洲高等學校區吸引性的補助。

2003 年又在柏林（Berlin）進行會議，提出國際合作的具體方案，主要內容有下列幾項（BMBF, 2006i）：1.補助機構、國家和歐洲三個層級品質的確定；2.學士與碩士學習結構的導入；3.在國家和歐洲層級建立一個可以比較和相容的高等學校畢業制度；4.補助歐洲高等學校的交流；5.「成就點數系統」的導入；6.大學畢業生的改善和承認；7.鼓勵大學生參與波隆納進程；8.歐洲高等學校層面的補助；9.歐洲高等學校區在全球標準中吸引性的提升；10.終身學習概念的納入；11.波隆納進程中博士生教育的列入。

2005 年這些歐洲國家在柏根（Bergen）舉行會議，決議的內容有下列幾項：1.落實

品質確定柏根決議的標準與主要方向；2.建立國家資格認證的空間；3.頒授和承認共同的畢業學位，以便與博士課程銜接；4.在高等學校領域創造彈性的學習機會，以便與早先獲得知識的承認之處理過程銜接。

德國聯邦政府爲了落實「波隆納宣言」，在 2002 年引進新的學士和碩士學程的制度，改善學歷互相承認的處理過程，進行高等學校品質確定的評鑑和授權，建立國家資格認證的空間，促進歐洲高等學校的交流，將博士生的教育納入波隆納進程中，同時積極推展終身學習的觀念。德國政府進行高等教育制度的改革，以利歐盟學生的轉學和外國學生學習的銜接，達到高等教育國際化的目標。目前已經有 27 個國家參與歐洲聯盟，爲了促進歐洲的統合和團結，德國政府希望經由教育改革，加強歐洲意識的教學，以增進德國與歐洲的關係，改革各級教育制度，達到歐洲聯盟教育素質的要求。

（三）改革教育問題，增加競爭能力：當前的德國高等教育存在著許多問題（梁福鎮，1998：17-18；Brinkmann, 1998）：1.教育經費大部分由國家負擔，造成國家財政困難，使得大學無法添購儀器設備，進行學校設施維修，然而一旦徵收學費，又會造成許多清寒學生無力繳交學費，形成教育機會不均等的現象，如何在兩者之間找到平衡點，是德國高等教育當前面臨的重要課題；2.大學生修業年限過長，不僅占用大學教育資源，而且降低就業競爭能力。此外，大學生人數過多，使得教育經費負擔沉重。同時學生在大學畢業後，就業競爭激烈，造成相當嚴重的失業問題；3.高等教育過分強調學術自由，對大學教師不加以評鑑，同時等級相同待遇一致，造成高等教育的效率低落，學術研究趨於保守，阻礙知識的創新，使得德國在國際上的競爭力逐漸降低；4.與其他歐美國家比較，德國高等教育中女性教授的比率偏低，造成兩性師資比率的失衡，違反民主社會中兩性平等的原則，深受德國婦女團體的批評；5.高等教育人才的培養缺乏計劃，有些科系教育過剩，有些科系則人才培育不足，形成教育資源的浪費。例如：德國高等教育中，物理科系人才培養過多，不僅浪費教育資源，同時造成物理科人才面臨失業的困境。相反的，在生物科技和資訊科學方面卻人才培養太少，以至於必須簽發綠卡，向國外招募人才；6.高等教育機構疊床架屋，科系重複的情形相當嚴重。就德國首都柏林而言，自由大學和洪保特大學都擁有自己的醫學院。柏林藝術大學在東西柏林也各有一所，而各大學教育學院的組織中，研究教育哲學問題的機構，同時有「普通教育學」和「教育學與哲學」部門。由此可見其組織結構的龐大和教育資源的浪費；7.高等教育中行政和學術助理人員的編制過多，造成國家教育經費的困難。德國大學通常在教授之下有幾位副教授，副教授之下有幾位講師，講師之下有幾位助教。教授有專任秘書 1 位，工讀生數名，而一個研究所通常有數位教授，這些助理人員全部由國家支薪，國家教育經費的負擔相當沉重。爲了解決這些高等教育的問題，德國政府希望增加教育投資，發展「菁英大學」（elite Universität），吸引優秀人才前往任教，而且徵收大學學費，改善教學設施，改革「聯邦教育訓練補助法」，實施學士學

位制度，縮短修業年限和設立「年輕教授制度」（Juniorprofessur），以敦促學生儘快完成大學學業，增加畢業學生就業的競爭能力。

（四）推動國際合作，促進學術交流：伴隨著「德國高等學校在外國的學習供給計劃」之實施，「德國學術交流總署」首度支持高等學校，到全世界各地提供高等教育就學的機會。這個市場過去被英語系國家的大學所支配，目前德國高等學校在外國有27 個計畫被補助，這些計畫的項目如下（BMBF, 2006e）：1.與德國的烏爾姆（Ulm）大學和斯圖特嘉科技大學（Stuttgart TU）合作，在開羅設立一所德國大學，2003 年十月由埃及總統穆巴拉克（Hosni Mubarak）和德國總理施諾德（Gerhard Schröder）開幕啓用；2.與德國的馬德堡—斯丹達（Magdburg-Standahl）高等學校合作，將在安曼建立一所德國—約旦專業高等學校；3.德國將在韓國建立一所音樂威瑪德國學校，這是一所紀念德國音樂家李斯特（Franz Liszt）所建立的音樂高等學校；4.與德國的慕尼黑科技大學（München TU）和德勒斯登科技大學（Dresden TU）合作，分別在新加坡和河內建立一個高等學校中心；5.與阿亨專業高等學校（Aachen FH）合作在伊朗設立一個工程科學學程；與海德堡（Heidelberg）大學合作在智利設立一個法律碩士學程；與波鴻大學合作在開普敦設立一個發展管理的學程；與富爾特萬根專業高等學校（Furtwangen FH）合作在中國國際企業經濟學程。德國高等學校爲了提升國際聲望，也與涉及的國家進行長期的合作，以促進其自身學術的成長。德國企業也看到這些計畫帶來的機會，不僅可以在當地教育專業人員，而且提供符合期望繼續發展的高等教育。因此，企業的投資與對當地的資助是並行不悖的。德國政府鼓勵高等教育學府與其他國家的高等教育機構建立學術交流的關係，促進德國高等教育學府和學生的國際化。

（五）鼓勵研究創新，追求卓越表現：布爾曼 2002 年 6 月 3 日在國會作「教育與革新」（Bildung und Innovation）的演講，指出德國聯邦政府將投資 40 億歐元進行教育改革，以改善德國的經濟狀況。主要的重點有下列幾項（Bulmahn, 2002）：1.促進職業教育的現代化，提供青少年 70,000 個教育訓練的職位；2.進行「教育訓練獎助學金」制度的改革，實施教育信用貸款的措施，免除第 1 次就讀大學學生的學費；3.進行公立高等學校服務法的改革，並且加強對 20 至 40 歲年輕學者在教學與研究方面的補助；4.提高高等學校的成就能力，改善學習的條件，吸引各國的留學生，增加德國高等學校的國際性；5.改善學校學生的學業成就，提高學生在國際學生評量競賽中的成績。德國各邦教育廳長會議決定，從 2002 年開始進行國內各邦的學業成績競賽，經由學生學業成績的比較中，顯示出各邦學校教育的優劣，以改善學生學業成就的表現；6.注重教師的角色，講求學校的教育責任，建立新的教學與學習的文化；7.增加對幼稚園和基礎學校的投資，奠定兒童學習能力良好的基礎；8.建立教師、家長與學生之間信任的關係，提高學校教育的效果；9.積極協助學校改善教育的效果，並且要求學校注重學生的學習成就，強調藝術學科的重要性；10.強調經由教育提升國家的力量，預定到 2007 年能有

10,000 所實施全日制的學校，建立國家教育報告的制度，並且成立「陶冶與教育基金會」（Stiftung Bildung und Erziehung），研究國家教育發展的方向，希望 10 年內成爲全世界前五名重要的教育國家。

總之，隨著國際競爭的激烈，大學和企業面臨嚴峻的考驗，爲了爭取生存的空間，大學和企業必須緊密的結合，加強研究創新，才能趕上時代的潮流。因此，德國政府希望經由教育改革，增加對大學的投資，鼓勵大學與企業合作，從事研究創新，追求學術上的卓越表現，以符合社會的需要，形成學校自己的特色，建立創新的教育制度。接著，說明德國高等教育改革的重點如下。

參、高等教育改革的重點

德國高等教育不僅歷史悠久，而且具有優良的傳統。根據高曼報告：世界前 50 名大學中，德國大學占了其中的 9 所（Gourman, 1997）。歐洲委員會（The European Commission）的研究報告也指出：在歐洲 22 所頂尖的大學中，德國大學占了 5 所，這 5 所學校分別是：慕尼黑科技大學、佛萊堡大學（Universität Freiburg）、卡爾斯魯大學、海德堡大學（Universität Heidelberg）和斯圖特嘉大學（Universität Stuttgart）（The European Commission, 2004）。由此可見德國高等教育的表現傑出，在國際高等教育中占有重要的地位。但是，德國高等教育仍然存在著許多問題。

律特格斯[1]（Jürgen Rüttgers）1998 年曾經在《二十一世紀的高等學校》（Hochschulen für das 21. Jahrhundert）一書中表示，有見於美、日、英等國不斷的進行教育改革，促成整體科學、文化、教育和經濟的進步，德國大學必須積極反省高等教育的缺失，急起直追進行全面性的改革，以促進個人競爭力的提升和國家經濟的復興（Rüttgers, 1998）。

布爾曼[2]（Edelgard Bulmahn）1999 年首先在《面對改變的勇氣—德國需要現代的高等學校：改革的建議》（Mut zur Veränderung : Deutschland braucht moderne Hochschulen: Vorschläge für eine Reform）一書中，指出德國基於達到機會均等、符合創造性和自我責任的要求、經由合作強化研究和承擔社會的責任，必須進行高等教育的改革，才能建立現代化的高等學校，促進產業和經濟的發展，提升德國在國際上地位。首先，她認爲德國高等學校在機會均等方面做的不夠好，許多經濟狀況不佳的學生仍然得不到照顧，因此聯邦政府應該給予這些學生協助，經由聯邦教育的補助，達成機會均等的理想。其次，德國高等學校的創造性和自我的責任感不足，因此在國際競爭中表現不盡理想。聯邦和各邦政府必須投資更多的經費，加強對高等學校經費的補助，政府要修改高等學校法，促成高等學校達到自律的目標，而且政府應該提撥經費，補助高等學

[1] 曾任德國聯邦教育與研究部部長（1994—1998），自 2005 年起擔任北萊茵—西法崙邦邦長。
[2] 曾任德國聯邦教育與研究部部長（1998—2005），自 2005 年起擔任德國聯邦議會經濟與科技部門主席。

校的學術後進，讓年輕的學術人才有更好的發展；同時繼續進行學習的改革，改進「教育訓練獎助學金」制度，維持免收學費的政策，讓學生能夠安心的接受高等學校的教育。繼之，高等學校應該加速國際化，改進高等學校教學和研究的品質。而且讓經濟與學術共同合作，一方面促進經濟的發展，另一方面提升學術研究的水準。最後，高等學校應該承擔起社會的責任，促進產業與經濟的發展，提升德國在國際上的地位（BMBF, 1999）。

德國高等學校由聯邦和各邦共同管理，但是過去聯邦在「聯邦高等學校框架法」（Hochschulrahmengesetz des Bundes）中權力較少，只能決定高等學校制度形成的一般原理，關於高等學校各種細項的規定，各邦可以按照其「高等學校法」（Hochschulgesetz）自行決定。到了 1998 年，由於高等學校對全球化、國際化和競爭力的要求，希望加強高等學校的自治和增加專門教育的空間，同時廢除官僚化的規定，明確的重新接受大量的法規，因此修改「高等學校框架法」（Hochschulrahmengesetz，HRG）。德國高等學校爲了增進教學與研究的透明性、提高高等學校的相容性、增加高等學校的彈性、提升高等學校的國際性、改善學制與勞動市場的銜接和因應波隆納進程的要求，2002 年開始在高等學校引進新的學士和碩士學程的制度（Schwarz-Hahn & Rehburg, 2003），同時採用「年輕教授制度」，對高等學校的人事制度進行現代化的改革，而且強烈的提升後進學者在高等學校中的地位。同年，德國基本法明令禁止對第一次就讀大學的學生徵收學費。但是到了 2005 年元月，「聯邦憲法法庭」（Bundesverfassungsgericht）宣布此項規定無效。此後，各邦紛紛提出學費徵收模式，在可見的未來就是第一次就讀大學的學生也必須繳交學費。

截至 2004 年止德國有 365 所高等學校，其中有 100 所綜合高等學校，6 所教育高等學校，16 所神學高等學校，52 所藝術高等學校，162 所專門高等學校和 29 所管理專門高等學校。在 365 所高等學校中，有 95 所是私立高等學校。德國大學生總數有 201 萬人，其中 47.4%是女性。72.7%的學生在大學就讀，27.3%的學生在專門高等學校就讀（BMBF, 2006a）。當前德國高等教育的改革並不會因爲東西德經濟和社會的差異而有明顯的不同，其高等教育的改革主要有下列幾項（BMBF, 2006a）：

一、尖端大學的選拔和補助

2005 年德國「教育計畫與研究補助聯邦與各邦委員會」（Bund-Länder-Kommission für Bildungplanung und Forschungsförderung，BLK）達成協議，對德國高等學校的科學與研究加以補助，以奠定其卓越競爭的基礎。這一項協議有三個計畫導向（BMBF, 2006f）：（一）培養學術人才研究所的補助：應該給予決定從事學術研究的年輕人找到最佳的前提，德國聯邦和各邦將支持大約 40 個研究所，每年可以獲得 100 萬歐元的補助，基

此每年共將提供 4,000 萬歐元的補助經費；（二）優秀群體的補助：大學研究和學術機構應該經由集中特定研究學科持續的增強，大學應該與校外的機構合作，爲此德國聯邦和各邦將提供每年 650 萬歐元的經費，補助大約 30 個群體的網絡，每年共提供 1 億 9,500 萬歐元的補助經費；（三）補助具有未來概念的大學尖端研究：德國聯邦和各邦將從 10 所大學中選出研究的專家繼續給予增強，其前提是：這個高等學校必須有一個學術卓越中心受到國際肯定；或是這個研究所必須在關鍵的整體策略上獲得全世界的肯定。這個領域的補助每年共有 2 億 1,000 萬歐元的經費，每一個補助計畫的經費應該在 2,100 萬歐元的範圍內。尖端大學的遴選由一個獨立的評審團來決定，預計到 2011 年總共要投入 19 億歐元的經費。德國聯邦負責 75%的經費，各邦負責 25%的經費。遴選由「德國研究協會」（Deutsche Forschungsgemeinschaft，DFG）和「學術諮議會」（Wissenschaftsrat）協助，經過兩個回合的競賽選出尖端大學。第一回合有 319 所高等學校參與，2006 年 1 月 20 日選出 36 所高等學校給予補助。2006 年 10 月 13 日選出 18 個研究所表現最佳的大學，17 個表現卓越團體的大學和卡爾斯魯大學（Universität Karlsruhe）、慕尼黑大學（Ludwig-Maximilians-Universität München）和慕尼黑科技大學（Technische Universität München）等 3 所最具有未來概念的大學，德國聯邦政府決定給予這些大學經費的補助，發展成爲國際性的菁英大學。

二、學費制度的改革

德國高等學校過去爲了落實教育機會均等的理想，一直沒有徵收學費的規定。近幾年來，由於各邦財政狀況日漸惡化，無力繼續補助高等學校的經費，而且高等學校面臨國際化的壓力，爲了改善學校的硬體設備，提高國際競爭的能力，因此有些邦開始考慮徵收學費，但是「基督教民主聯盟」（Christlich-Demokratische Union，CDU）和「德國社會民主黨」（Sozialdemokratische Partei Deutschlands，SPD）在徵收學費問題的看法不同，「基督教民主聯盟」主張徵收每學期 500 歐元的學費；「德國社會民主黨」則主張第一次就讀大學的學生免收學費，第二次就讀大學的學生才徵收學費。因此，目前德國高等學校學費的徵收與否由各邦自行決定，2002 年生效的第一次就讀大學免收學費的聯邦規定，在 2005 年 1 月 26 日被「聯邦憲法法庭」（Bundesverfassungsgericht）宣告無效。但爲了保障眞正的教育機會均等，「聯邦憲法法庭」附帶宣告：各邦在徵收學費時也要給予收入弱勢家庭補助；大多數的邦將長期就讀大學和第二次就讀大學學生的學費提高到每學期約 500 至 650 歐元，巴登—烏騰堡（Baden-Württemberg）、巴伐利亞（Bayern）、漢堡（Hamburg）、尼德薩克森（Niedersachsen）和北萊茵—西法崙（Nordreihn-Westfalen）等邦從 2006/2007 年冬季學期，最遲在 2007 年夏季學期，開始對學生徵收每個學期 500 歐元的學費。同時提供學費貸款給需要的學生，學生可於畢業有

收入後再償還貸款（BMBF, 2006h）。

三、入學制度的改革

德國聯邦政府在 2004 年七月決定進行「高等學校入學許可改革」（Die Reform der Hochschulzulassung），第 7 次修正的「高等學校框架法變更法」（Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes，HRGÄndG）中，將入學比率定爲 20% 名額給予高中畢業會考成績最優異者，使其能夠按照意願就讀高等學校；20% 名額給予等待缺額者；60% 名額交由高等學校自己決定，高等學校可以將高中畢業會考成績作爲遴選的標準，進行提出申請學生的遴選，積極參與入學許可的決定。同時，「聯邦憲法法庭」提出要求，未來高等學校學生遴選的標準，應該納入「高等學校框架法」加以規範。「學習位置授予中心機構」（Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen，ZVS）每年發出 39,000 個名額，目前有 6 個「學習位置授予中心機構」的學程，受到名額限制的科系是生物學、醫學、藥學、心理學、獸醫學和牙醫學。高等學校經常比照「學習位置授予中心機構」的做法，按照高中畢業會考成績和等待的時間，來遴選這些受名額限制科系的學生（BMBF, 2006g）。

高等學校遴選學生的標準主要有下列幾項（BMBF, 2006g）：（一）按照學校畢業平均成績認證的等級；（二）在特定專業面談之後，對畢業學校各項成績的衡量；（三）特定專業學習能力測驗的結果；（四）職業教育訓練或職業活動的種類；（五）地區優惠的等級；（六）或是這些標準的組合。

四、教授制度的改革

德國「聯邦教育與研究部」（Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF）2002 年在出版的〈德國高等學校邁向二十一世紀之路〉（Die deutschen Hochschulen auf dem Weg ins 21. Jahrhundert）一文中，說明二十一世紀德國高等學校改革的重點，主要包括引進「年輕教授制度」、「任教資格審查」（Habilitation）的途徑、教授應聘限制的放寬、教授薪俸制度的改革、學術與藝術人員的任用和博士生獨立自主地位的問題（BMBF, 2002a）；在〈答覆有期限工作契約的問題〉（Antworten auf Fragen zu befristeten Arbeitsverträgen）一文中，特別指出「年輕教授制度」有下列幾項優點（BMBF, 2002b）：（一）給予年輕教授自主和自我責任從事研究與教學的權利；（二）給予年輕教授自主的經費預算和基本的教學研究設備；（三）給予年輕教授指導博士生的權利；（四）給予年輕教授執行自主教學活動的權利；（五）給予年輕教授可以直接的歸屬於各個學系的權利；（六）給予年輕教授歸屬於高等學校教師團體的權利。最近德國「高等學校框架法」的改革有兩項重點。第一項重點是教授薪俸的改革：德國聯邦政府在 2002 年進

行高等學校「教授薪俸改革法」（Professorenbesoldungsreformgesetz）的改革，這項成就導向的教授薪俸法帶有競爭能力和彈性支付結構的特色，而且取消教授薪俸隨著年齡增加而提升的做法。德國各邦或高等學校必須從 2005 年 1 月 1 日起，實施新的「教授薪俸改革法」，所有應聘的高等學校教師都必須遵守這一項法律的規定（BMBF, 2006b）。德國「高等學校框架法」改革的第二項重點是「年輕教授制度」的建立：德國聯邦政府在 2002 年根據第五個「高等學校框架法變更法」，實施「年輕教授制度」，其目的是希望年輕的學術人才可以在 30 歲開始，就能獨立自主的進行研究與教學，使德國和德國學術能夠在國際上具有競爭力，以吸引最優秀的人才到德國研究和教學。在 2004 年 7 月 24 日「聯邦憲法法庭」將「年輕教授制度」宣告爲無效之後，「年輕教授制度」需要建立在新的法律基礎上。

2004 年 12 月 31 日「高等學校服務與工作權規程變更法」（Das Gesetz zur Änderung dienst- und arbeitsrechtlicher Vorschriften）正式生效，不僅成爲「年輕教授制度」成功模式繼續存在穩定的法律基礎，同時消除了學術人事認證階段中期限可能性領域形成的法律不確定性。「年輕教授制度」已經在德國高等學校日常生活中成功的建立起來，德國聯邦政府明確的改變高等學校的狀態，使年輕學術人才的生涯能夠具有吸引力，同時對德國學術後進的補助做出貢獻。德國聯邦政府、各邦或大學爲了建立「年輕教授制度」，經由研究目的的補助支持新職位物質設備的要求，例如：實驗器材的購置，給予每位年輕教授 60,000 歐元的經費，補助年輕教授設備的方案從 2004 年 12 月 31 日開始實施。德國聯邦政府總共給予 65 所大學 786 位年輕教授補助，其中 1/7 的年輕教授來自外國，許多是回流的德國學術人才，同時大約有 1/3 的年輕教授是女性。「高等學校發展中心」（Zentrum für Hochschulentwicklung，CHE）的「年輕教授制度兩年：分析與推薦」研究顯示，有 91%受訪的年輕教授對其現況感到滿意或非常滿意。其中較早能夠獨立自主和具有高度的自我責任對滿意度具有決定性的影響（BMBF, 2006c）。

五、自主管理的改革

德國高等學校向來由教授治校，實施高等學校的自主管理。目前德國高等學校正面臨巨大的要求，經由學士與碩士制度的改變促使高等學校教育現代化之外，還必須依照卓越的標準增加多樣化，提升自律和競爭力的要求。德國聯邦與各邦希望確保高等學校的財政狀況，最近達成「2020 年高等學校協定」（Hochschulpakt 2020）的共識，其主要內容如下（BMBF, 2006j）：（一）各邦必須採取自我責任的措施，以確保 15 年內有足夠的學習位置；（二）各邦必須採取措施以落實波隆納改革；（三）聯邦與各邦必須共同加強研究補助的措施；（四）聯邦和各邦必須對卓越的研究和高等學校後進教師補助；（五）經由聯邦加強「專業高等學校」（Fachhochschulen）和經濟的合作。

其次，「高等學校校長會議」（Hochschulrektorenkonferenz）和「德國研究協會」（Deutsche Forschungsgemeinschaft）是德國學術自我管理的兩個重要組織，德國「聯邦教育與研究部」給予兩者補助。而且與各邦共同建構「高等學校校長會議」，決定 262 所公私立高等學校研究、教學、學習、學術繼續教育、知識轉化、科技轉化、國際合作和自我管理中的共同主題與任務。

「高等學校校長會議」出版「高等學校指南」（Hochschulkompass）刊物，提供下列重要資訊（BMBF, 2006k）：（一）所有德國承認的公私立高等學校；（二）所有「高等學校校長會議」提供的基本和繼續引導的建議；（三）所有授予博士學位的可能性；（四）所有德國高等學校國際合作的共識。

德國「聯邦教育與研究部」要求「德國研究協會」作爲德國學術核心的自我管理組織，德國研究協會的主要任務在於補助研究計畫，雖然超越了高等學校的範圍。此外，德國研究協會也對研究者之間的合作、學術後進、國會和行政機構學術問題的諮詢、外國學術研究聯繫的維護提供補助。

六、鼓勵各國高等教育的交流

德國「聯邦教育與研究部」支持大學生、研究生與學者的交換，目的在促進德國學術的成長和學術與文化國際的認證。許多中介組織明瞭這項任務，其中最大和最重要的就是對所有國家和各個專業機構開放的「德國學術交流總署」（Deutsche Akademische Austauschdienst，DAAD）。過去 50 年來有 60 萬德國人，接受其獎學金進行實習、到國外學習或研究而畢業。「德國學術交流總署」也跟「倡導到東方去」（Initiative Go East）組織合作，鼓勵越來越多德國大學生和研究生到中歐和東歐進行學習和研究。「德國學術交流總署」負責落實歐盟「蘇格拉底」（Sokrates）和「達文西」（Leonardo da Vinci）教育計畫，德國「聯邦教育與研究部」就下列項目給予補助（BMBF, 2006b）：（一）與美國的「傅爾布萊特基金會」（Fulbright Foundation）進行大學生與講師的交換；（二）經由「國際繼續教育與發展股份有限公司」（Internationale Weiterbildung und Entwicklung GmbH），對專業高等學校學生進行國際實習的補助；（三）在歐盟友邦比利時的布魯日（Brügge）和波蘭的納托林（Natolin）進行德國歐洲運動主題的碩士學習；（四）德法兩國政府給予「德法高等學校」（Deutsch-Französische Hochschule, DFH）補助，而且進行雙國學程學生的交換措施；（五）經由「洪保特基金會」（Alexander von Humboldt-Stiftung）進行學者的交換。

其中最重要的國際博士後和學者交換的補助組織是「洪保特基金會」。洪保特基金會作爲德國「聯邦教育與研究部」的中介，要求以前接受該會獎學金獲得博士學位的後進學者，到外國進行博士後的學習與研究。此外，洪保特基金會也從全世界的外

國學者中提名，頒「洪保特研究獎」（Humboldt-Forschungspreis）給最佳的學者，而且邀請他們到德國從事學術工作。德國政府透過各種機構和計畫的安排，進行高等教育學府教授和學生的交換，增加德國教授和學生國際接觸的機會。

七、補助學生到國外學習

2001 年 4 月 1 日生效的「聯邦教育訓練補助法」（Bundesausbildungsförderungsgesetz，BAföG）改革獲得年輕人的信任，從 1998 年到 2003 年獲得「聯邦教育訓練補助法」補助的人數多達 164,000 名。德國大學 1/4 的學生在求學期間也獲得「聯邦教育訓練補助法」的補助。有 2/3 接受補助的學生，沒有這一項補助金無法繼續在大學求學。德國父母利用這一項補助金，讓孩子到高等學校求學的比例，從 2000 年的 16%提升到 2003 年的 21%。在接受補助的學生中有許多是學習科技和自然科學領域，這一項補助對於年輕工程師和自然科學人員的認證具有重要的貢獻。同時，這一項補助金也對中等收入和一個以上孩子的父母幫助很大，使他們的孩子能夠接受學術性的教育。因此，「聯邦教育訓練補助法」成爲一項協助學生接受高等教育重要的工具。

德國聯邦政府在教育訓練補助上的投資，從 1998 年起明顯的提升。到 2003 年，光是聯邦部份就投資 13 億 1,900 萬歐元，比 1998 年增加 70%，補助金額也從原來的每人每月 527 歐元，增加爲每人每月 585 歐元，比「聯邦教育訓練補助法」改革前增加了約 10%。這一項「聯邦教育訓練補助法」改革改善和簡化了「免費總額系統」（Freibetragssystem）和借貸總額的限度，最高可以借到 10,000 歐元。而且統一東西德不同的規定，幫助有孩子的大學生，給予大學生完成學業信任的協助，方便國際化和強化科際整合都是「聯邦教育訓練補助法」改革的重點。2004 年 12 月 2 日在第 21 條「聯邦教育訓練補助法」修正條文中，繼續將各項處理程序簡化，特別將專業方向轉換列入規範之中（BMBF, 2006d）。

根據「聯邦教育訓練補助法—外國補助」（BAföG-Auslandsfördrung）評鑑顯示，接受補助者都對這一項補助感到滿意。93%接受「高等學校資訊系統」（Hochschulinformationssystem，HIS）調查的受訪者表示：到國外學習對其人格發展有貢獻。有半數的受訪者表示沒有外國教育訓練補助金，無法到外國進行學習。到 2004 年爲止，有 19,000 名學生接受國家補助到外國進行學習順利畢業，比 2003 年增加 20%。其中，2/3 選擇到歐盟國家進行外國學習，英國、西班牙和法國是最受大學生喜愛的三個國家，接受補助者最常去的國家是美國，2004 年共有 804 名學生到美國進行外國學習（BMBF, 2006d）。此外，德國政府也要求外國語文等相關系所的學生，必須到該國去學習和生活一年，以增加德國高等教育學府學生國際化的程度。

肆、對我國高等教育的啓示

分析德國高等教育改革措施後，發現對我國高等教育有下列五點啓示：

（一）目前我國教育部正投入 5 年 500 億的經費，選出 12 所表現較佳的研究型大學或頂尖的研究領域，希望能夠進入國際排名前 100 名的大學，同時補助教學卓越的大學，提升高等教育的水準，這項政策的用意值得肯定，但是遴選的單位、過程和結果都有瑕疵。因爲遴選的單位不具有公信力，遴選的過程標準沒有共識，所以遴選結果爭議不斷；而且選出的學校多達 12 所，稀釋了投入的經費，對提升我國大學的競爭力，實質上幫助相當有限。其次，這些大學是否善用政府補助的經費也相當值得注意，如果不能眞正的用到教學和研究上，恐怕無法達到預定的理想。德國政府在尖端大學的選拔上不僅交由具有公信力的機構來進行，而且訂定明確的標準，因此尖端大學遴選的過程沒有不平的爭議。由於德國政府嚴格限制大學的數量，同時明確的規定補助的對象，投入的經費高達 800 億元以上，所以成效比較顯著，可作爲我國進行尖端大學選拔和補助的參考。

（二）我國大學院校原本就有徵收學費的規定，但是整體經費仍然相當不足，這是由於政府廣設大學院校，而且進行經費補助，稀釋了教育經費的結果。目前政府對公立大學院校的補助只有 60%，而且逐年在遞減之中，因此學生的學費相對的提高，每年漲幅在 1%到 10%之間，學生爲了繳交學費非常困擾，而家長更是倍感壓力，這種現象對學生的學習和大學院校的發展都相當不利，因爲學生爲了賺取學費必須半工半讀，影響大學課業的學習；而大學院校由於經費不足，無法添購各種教學和研究設備，根本難以與其他國家競爭。德國政府深感教育是國家的根本，投入相當多的教育經費，設法降低學生的學費，有些邦甚至提供免收學費的措施，滿足高等學校的需求，以提升高等教育的競爭力，值得我國政府在發展高等教育時加以效法。

（三）我國採用多元入學的方案來作爲高等教育的入學措施，雖然具有多元彈性的優點，但是由於大學院校數量過多，報考學生人數不足，造成各校爭奪學生的現象，甚至在大學指定考試中降低錄取標準，造成大學生素質低落的問題。其次，教育部的經費有限，而大學院校數量眾多，正逐漸稀釋教育經費，使許多大學院校經營困難，無法提升學校的績效，面臨招生不足而關閉的窘境。德國政府嚴格限制高等學校的數量，目前只有 365 所高等學校，高中學生只有 30%左右能夠接受高等教育，政府投入相當多的高等教育經費，因此可以實施免學費或低學費的政策，增進教育機會的均等，提高學生的素質，改善學校的各項設備，有助於其高等教育競爭力的提升，值得我國的高等教育做爲借鏡。

（四）目前我國大學院校的教授薪資制度是按照等級和年資發給薪資，只要等級和年資相同，不管教學和研究的成果如何，其待遇皆相同，這種教授薪俸制度相當不公平；而且我國大學院校教授的待遇偏低，遠落後於美國、德國、英國、法國、日本、香港、新加坡和南韓等國家，甚至有些中國重點大學的教授待遇都高於我國，這對於高級人才的引進非常不利，而且容易造成既有人才的外流，可以說是我國高等教育發展的隱憂。德國政府改革高等學校教授薪俸制度，除了維持優厚的待遇之外，更按照教授的表現和成果來支薪，如此不僅可以吸引優秀的人才，同時能夠激勵教授認眞從事教學和研究，有助於德國高等教育的發展，相當值得我國政府在改革教授薪俸制度時加以學習。

（五）目前我國高等教育的自主管理仍然存在許多問題。例如：私立大學無權決定學生學費的額度，導致私立學校經費不足，整體校務運作相當困難；又如公立大學無權決定校務基金的動用，教育部往往干預過多，影響公立大學的發展；再如公立大學校長遴選也由於學校以外的力量介入，可能使校長人選難孚眾望，甚或資格不符或所選非人，甚至導致惡質的選舉風氣，這些現象都顯示我國大學院校的自主管理仍有待改進。德國政府在高等學校自主管理上，完全採取教授治校的理念，舉凡校長的遴選、校務的發展、學校經費、國際合作、自我管理……等，都應交由大學自主，這些措施值得作爲我國進行高等教育改革時之參考，以達到大學院校自主管理的目標，並眞正實現教授治校的理想。

伍、結語

總之，德國高等教育歷史悠久，雖具有優良傳統，但仍存在若干問題，教育改革的興起通常與當時的政治情勢、社會狀況、經濟發展和文化交流有關，由於國家政治發展的需要，政治人物經常藉由教育改革的提倡，改善國家制度的缺失，促成國家政治的穩定發展。其次，社會狀況的需要也影響教育制度的變革。許多教育改革與社會要求改善倫理道德，或滿足社會大眾接受教育的權利有關。再次，國家經濟發展的現況也對教育制度的興革具有決定性的力量，特別是教育國家化後，整個國家經濟發展的狀況，深深地影響教育的改革。另外，文化的交流使得教育制度受到不同文化觀念的挑戰，隨時有可能因爲批評的反省，造成教育改革的興起。因此，教育改革深受整個國家政治、社會、經濟、文化等因素的影響。高等教育的良窳決定國家的興衰，在整體教育中占有重要地位。高等教育不僅能夠促進經濟的發展，造成科技的進步，而且可以改革社會的弊端，實現機會均等的理想，因此各國政府均全力以赴，積極進行高等教育的改革，以提升國家的競爭力。

有鑑於美、日、英等國不斷的進行教育改革，促成整體科學、文化、教育和經濟的進步，爲了因應歐洲聯盟的統合，落實波隆納宣言的主張，促進高等學校的國際化，改善高等學校教學與研究的水準，實現教育機會均等的理想，符合創造性和自我責任的要求，經由合作強化研究和承擔社會的責任，因此德國政府陸續推動各項高等教育的改革，積極地反省高等教育的缺失，進行全面性的教育改革，以解決高等教育的問題，希望建立現代化的高等學校，促進產業和經濟的發展，提升德國在國際上地位。德國高等教育改革的措施主要包括尖端大學的選拔和補助、高等學校學費制度的改革、高等學校入學制度的改革、高等學校教授制度的改革、高等學校自主管理的改革、鼓勵各國高等教育交流和補助學生到國外學習。這些高等教育的改革措施雖非完美，但具有其優點，足以作爲我國政府選拔和補助研究型大學、改革學費政策、制定大學入學方式、改進大學教授薪俸制度和提升大學自治的參考。

致謝

審查者提供許多寶貴的建議，在此表達誠摯的感謝之意。

參考文獻

朱啓華（1999）。德國大學改革動向。**教育研究資訊，7**（3），55-58。

李其龍（1992）。德國教育。載於吳文侃、楊漢清（主編），**比較教育學**（頁 193-228）。台北市：五南。

梁福鎮（1998）。近年來德國高等教育的發展。**教育研究，63**，12-18。

梁福鎮（2004）。**改革教育學—起源、內涵與問題的探究**。台北市：五南。

陳惠邦（2000）。德國教育改革的理念與特色。**教育研究資訊，1**（8），38-54。

BMBF (1999). *Mut zur Veränderung. Deutschland braucht moderne Hochschulen. Vorschläge für eine Reform.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF).

BMBF (2002a). *An unseren Hochschulen bewegt sich etwas - Die deutschen Hochschulen auf dem Weg ins 21. Jahrhundert.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF).

BMBF (2002b). *An unseren Hochschulen bewegt sich etwas - Antworten auf Fragen zu befristeten Arbeitsverträgen.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF).

BMBF (2006a). *Hochschulreform.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF). Retrieved July 24, 2006, from http://www.bmbf.de/de/655.php

BMBF (2006b). *Die gesetzlichen Grundlagen der Dienstrechtreform.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF). Retrieved July 24, 2006, from http://www.bmbf.de/

de/785.php

BMBF (2006c). *Juniorprofessur.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF). Retrieved July 24, 2006, from http://www.bmbf.de/de/820.php

BMBF (2006d). *Das neue BAföG.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF). Retrieved July 24, 2006, from http://www.bmbf.de/de/892.php

BMBF (2006e). *Internationalisierung der Hochschulen.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF). Retrieved July 24, 2006, from http://www.bmbf.de/de/908.php

BMBF (2006f). *Wettbewerb Exzellenxinitiative-Spitzenuniversitäten für Deutschland.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF). Retrieved July 24, 2006, from http://www.bmbf.de/de/1321.php

BMBF (2006g). *Die Reform der Hochschulzulassung.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF). Retrieved July 24, 2006, from http://www.bmbf.de/de/2570.php

BMBF (2006h). *Studiengebühren.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF). Retrieved July 24, 2006, from http://www.bmbf.de/de/3211.php

BMBF (2006i). *Der Bologna-Prozess.* Berlin: BMBF. Retrieved July 24, 2006, from http://www.bmbf.de/de/3336.php

BMBF (2006j). *Hochschulpakt 2020.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Retrieved July 24, 2006, from http://www.bmbf.de/de/6142.php

BMBF (2006k). *Unterstützung der Selbstverwaltung.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF). Retrieved July 24, 2006, from http://www.bmbf.de/de/843.php

Brinkmann, H. (1998). *Die neue Freiheit der Universität: Sonderband 10. operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen.* Berlin: Edition Sigma.

Bulmahn, E. (1999). Mut zur Veränderung: Deutschland braucht moderne Hochschulen: Vorschläge für eine Reform. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung(BMBF).

Für, C. (1997). *Deutsches Bildungswesen seit 1945.* Berlin: Luchterhand Verlag.

Gourman, J. (1997). *The Gourman report : A rating of graduate and professionalams in American and internation universities.* New York: Princeton Review.

Rüttgers, J. (1998). *Hochschulen für das 21. Jahrhundert.* Bonn : Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie(BMBFT).

Schwarz-Hahn, S. & Rehburg, M. (2003). *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Schröder, G. (2003). *Agenda 2010.* Berlin: Deutsche Bundestag.

The European Commission (2004). *Downsizing and specializing: The University Model for 21st*

Century? Retrieved March 20, 2007, from ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/indicators/docs/3rd_report_snaps10.pdf

瑞典高等教育現況、改革及啓示

劉德勝*

摘要

瑞典高等教育發展相當早，遠在 1477 年即設立了烏普薩拉大學，爲北歐最早成立大學的國家。瑞典高等教育學術水準不但相當整齊而且品質甚高，依據上海交通大學所作世界大學排名，2006 年世界百大排名即占了 4 所，可謂密度甚高之國家。本文除介紹瑞典高等教育的改革方向外，並著重其現況、特色及當前面臨問題的闡述，最後提出研究與教學型大學分設等九點啓示供我國高等教育參考。

關鍵詞：高教署、瑞典高等教育、教育改革

* 劉德勝，駐瑞典代表處文化組文化參事
電子郵件：dsliu.culture@tmis.se
來稿日期：2007 年 4 月 17 日；修訂日期：2007 年 5 月 9 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

The Status-quo and Reform of Swedish Higher Education and Its Implication

Dar-Sheng Liu*

Abstract

Uppsala University is the oldest university in Scandinavia, founded in 1477. Swedish Universities have very even and high academic levels in the world. Four Swedish Universities are among the world top 100 Universities in 2006. The author introduces the status-quo, features, defects and reform of the Swedish Higher education and proposes 9 points of inspiration for our reference.

Keywords: Ministry of Education (Högskoleverket), Swedish higher education, education reform

* Dar-Sheng Liu, Counsellor & Director of Cultural Division, Taipei Mission in Sweden
E-mail: dsliu.culture@tmis.se
Manuscript received: April 17, 2007; Modified: May 9, 2007; Accepted: August 15, 2007

壹、前言

瑞典新政府自 2006 年 10 月 6 日就職後，新的學校部長（skolminister）Jan Bjorklund 頻頻對中小學教育提出各項改革政策，然主管高等教育的教育與研究部長（utbildningsminister）Lars Leijonborg 卻甚少發表高等教育的改革政策。近年來瑞典政府著重在因應波隆納過程（Bologna Process）中進行高等教育制度的調整，俾與歐洲各國高等教育接軌，新政府的高等教育政策未如中小學一樣作大幅度的調整。本文僅就教育與研究部長發表的談話及相關文獻探討瑞典高等教育的改革。

瑞典高等教育起源甚早，1477 年即創辦烏普薩拉大學（Uppsala universitet）（2007b: 13），學術水準亦佳。依據上海交通大學 2006 年之世界百大報告，瑞典即占了 4 所（Jiao Tong University, 2006: 2-4）。鑑於國人對瑞典高等教育甚爲陌生，本文除敘述瑞典高等教育的改革方向外，亦著重其現況、特色及當前問題之介紹。

貳、高等教育現況

瑞典高等教育爲瑞典高中畢業生繼續進修而設，包含大學（universitet）及學院（högskolan）兩種。高等教育政策與經費補助由教育與研究部（Utbildningsdepartmentet）主管，而評鑑、輔導等實務工作則由高教署（Högskoleverket）負責。其現況分述如後：

一、類別與數量

瑞典高等教育機構扣除 11 所私立提供短期進修的學院外（Högskoleverket, 2006: 83），可分爲三種：（一）公私立性質：瑞典大學由政府設立的爲公立大學，私人基金會設立的爲私立大學。瑞典計有 36 所公立、3 所私立的大學校院。（二）大學類型：分爲綜合大學，如斯德哥爾摩大學（Stockholm universitet）、烏普薩拉大學（Uppsala universitet）等；專科大學如查摩斯理工大學（Chalmers tekniska högskola）、卡羅林斯加醫學院（Karolinska Institutet）等。另於 2002 年成立網路大學（Net universitet），發展非常迅速，2003/2004 年有 77,000 學生（Högskoleverket, 2005b: 14），2004/2005 年即達 80,900 人（Högskoleverket, 2006: 15）。（三）以學位劃分：可授予博士學位者有 21 所，僅提供碩士、學士或證書課程者有 18 所。提供短期證書課程者有 11 所均爲私立機構。

二、學制

瑞典高等教育目前爲 3（2）-1-2（4）制：依序所代表的意義如下：「3」表示三年

制的學士（kandidatexamen）學位課程、「2」表示兩年制與我國專科學校文憑相似的證書課程（högskoleexamen）、「1」表示一年制的碩士（magisterexamen）學位課程、「2」代表兩年制以實務研究爲主的專業博士（licentiatexamen）課程、「4」則代表四年制理論研究爲主的哲學博士（doktorsexamen）課程。

三、組織

瑞典大學校院均設有董事會，除烏普薩拉大學屬皇室大學，董事會主席由瑞典國王任命（通常爲嫡皇子）外，其餘大學董事會主席由政府任命。一般大學的董事會成員不超過 13 位，包含校長（Vice-Chancellor & Rektor）、教師代表、學生代表等。校長由董事會提名，由政府任命，任期不超過 6 年。副校長（Pro-Vice-Chancellor）一至數位；學院（faculty）亦有董事會，由院長擔任主席，成員大都由學院教師組成，至少有 2 席學生董事席位。

四、經費

瑞典公私立大學校院均爲免學費，大部分經費均由政府補助，但膳宿、教科書等爲自費，一半博士生可獲得獎助津貼（Högskoleverket, 2005b: 20; 2006: 19）。2004 年大學從中央政府得到 86%的補助（Högskoleverket, 2005b: 23），2005 年則提高到 87%直接補助，及 8%之政府基金補助（Högskoleverket, 2006: 24-25）。研究所及博士課程可獲得許多機構之贊助，政府直接補助也相對較少，在 2004、2005 年均僅占 40%（Högskoleverket, 2005b: 23; 2006: 23-24）。但如果將公立基金會之補助納入計算，則公立大學校院之補助高達 79%，私立機構的補助僅爲 29%（Högskoleverket, 2006: 24）。私立大學大都擁有自己的辦學基金，以查摩斯大學爲例，2005 年政府補助占 66%，私人機構爲 17%，歐盟（European Union，EU）爲 5%，查摩斯基金爲 6%，小額捐款爲 5%，貸款爲 1%（Chalmers University, 2006: 27）。

瑞典政府補助大學校院有兩種標準，即依照學生人數與年度表現（Högskoleverket, 2005b: 25）。2005 年平均每位學生每年補助 65,000 克朗（約新台幣 312,000 元）。如果包含其他經費支持，每位學生每年將花費政府超過 100,000 克朗（約新台幣 480,000 元）（Högskoleverket, 2006: 24）。

五、教師等級

瑞典高等教育教師可分爲教授（professor）、高級講師（senior lecture）、初級講師（junior lecture）、博士後研究員（postdoctoral fellow）、兼課教師（part-time teacher）及客座教師（guest teacher）（Högskoleverket, 2006: 72）。未獲哲學博士學位者從初級講師

任起，獲得哲學博士學位可任高級講師，無博士學位者一般無法循序升爲教授。

六、教學語言

瑞典大學校院教學語言爲瑞典語（Swedish），唯許多大學爲了國際化，研究所大量提供英語課程，如烏普薩拉大學之大學部各系即提供部分英語科目外（Uppsala universitet, 2007a: 1-12），所有 7 個學院之 18 個碩士研究所，均提供英語授課課程（Uppsala universitet, 2007c: 2）。

參、高等教育特色

瑞典高等教育發展甚早，學術水準高，綜觀其特色如下：

一、以公立學校爲主

瑞典正規高等教育計有 39 所，其中僅有 3 所屬於私立，公立學校比例高達 92%。

二、世界百大密度最高

瑞典大學依上海交通大學所作排名，2006 年世界百大排名占了 4 所（Jiao Tong University, 2006: 2-4），依次爲卡洛林斯加醫學院（48 名）、烏普薩拉大學（65 名）、斯德哥爾摩大學（74 名）及隆德（Lund universitet）（96 名），以一般大學校院計，所占比例爲 10%，倘以可頒授博士課程之 21 所大學計，則占 19%，其世界百大密度可稱爲世界第一。若以世界 400 大計之，瑞典占了 11 所（Jiao Tong University, 2006: 2-14），則 400 大比率占 39 所大學校院的 28%，另依上海交大公布之 2007 年世界大學各類排名，卡洛林斯加醫學院在醫藥類排名第 9（張錦弘，2007：1）。

三、免學費

瑞典高等教育無論公私立大學，也不管是本地生或外籍生，從學士至博士均免學費，且過半數之博士生可獲得補助津貼。

四、公私立大學接受政府相同補助

由於瑞典政府補助大學校院以學生人數及年度表現做爲標準，因此，公私立大學校院所得政府經費補助標準均相同，並無差別待遇。

五、大學重研究、學院重教學

瑞典政府相當重視高等教育的研究和發展（Research and Development，R&D）其研究經費占國民生產毛額（Gross National Product，GNP）的 4%，大學除傳統的教學功能外，亦甚爲重視研究；但是於 1977 年高等教育改革所成立的新學院，近年來雖逐漸擴展研究（Högskoleverket, 2005a: 17），但仍以教學爲主（Högskoleverket, 2006: 70）。

六、注重國際化

瑞典政府鼓勵各高等教育機構加速國際化（Högskoleverket, 2005c: 7），瑞典在 15 年前幾無外籍生（Högskoleverket, 2006: 11），2005 年外國留學生爲 23,000 人（Dirs, 2007: 1），約占全人數 331,062 的 7%；2005 年入學外籍生（含父母爲外籍，且已取得瑞典國籍者）占 16%。其中卡洛林斯加醫學院外籍生占學生總數比例高達 35%（Högskoleverket, 2006: 78）；瑞典大學之外籍交換生亦達 10,000 人，其中 81%來自歐洲、9%來自北美，來自亞洲的交換生從 1996/1997 年之 2%到 2004/2005 已達 6%（Högskoleverket, 2006: 44）。瑞典學生赴外國大學讀學士學位者亦達 27,000 人（Högskoleverket, 2006: 40），博士生赴國外研究 3 個月以上者約 900 人（Högskoleverket, 2006: 21）。由此可見，瑞典政府除鼓勵學生出國唸書外，亦大量吸引外籍生來瑞典就學。而民間機構如瑞典研究與高等教育國際合作基金會（The Swedish Foundation for International Cooperation in Research and Higher Education）和國際教育署（The International Programme Office）亦積極推動國際交換學生、獎助工作（Högskoleverket, 2005d: 12），促使瑞典高等教育國際化更加蓬勃發展。

七、大學自主

瑞典大學校院具有公權力（public authorities），在國會及政府所訂的框架下，其具有獨立自立的權力（Högskoleverket, 2005d: 12）；可自行決定大學內部組織（Högskoleverket, 2006: 71），含教師的聘任、薪水均可由學校依教師個別的條件協商決定，無統一標準。

八、入學多樣化

瑞典約有一半高中畢業生可進入大學就讀。瑞典政府於 1977 年爲了讓未具有高中文憑的成人回流參與高等教育，制定了 25/4 規則（25/4 regulation），即只要年滿 25 歲，至少 4 年工作經驗與具備高中程度之瑞典文及英文水準，即具申請入大學就讀資格（Högskoleverket, 1993: 100）；或具高中文憑且滿 25 歲以上具 4 年工作經驗者，亦可申請參加最高分爲 2 點之入學考試，此類學生可獲加分 0.5 點，以增高其進入大學就讀的機會。

九、學生年齡偏高

根據經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development，OECD）中，30 個國家於 2005 年高等教育入學學生年齡分布狀況調查報告，與其他國家進行比較，可發現瑞典高中應屆畢業生入學的人數相對較少（Baas, 2006: 16）。瑞典新進高等教育入學平均年齡爲 23 歲，僅次於紐西蘭，年齡相對略高於經濟合作暨發展組織中的其他國家（Högskoleverket, 2006: 37）瑞典新進高等教育入學學生年齡約有一半爲 21 歲以下，1/3 超過 26 歲（Högskoleverket, 2006: 12）。相對的，瑞典雖然有 80%的學生年齡在 40 歲以下，但以人文科學、藥劑醫療來說，40%的學生超過 30 歲；土木工程的學生是所有學系中年齡最輕者，約 85%的學生在 25 歲以下。

十、教授升等兼重研究與教學能力

爲暢通教師升遷管道，依據 1999 年教師聘雇和升遷新法，其中最重要者是教師升遷較以往更重視教學技能（Högskoleverket, 2006: 72）。

十一、注重與社區的合作關係

自 1997 年起，瑞典高等教育法即包含與社區互動條款（Högskoleverket, 2005a: 7），其目標爲：（一）共同合作增進民主；（二）發展和成長知識的合作；（三）促進教育計畫的合作（Högskoleverket, 2005a: 15）等三項。依據瑞典高教署 2005 年的調查報告（Högskoleverket, 2005a: 7），高等教育與所在社區的合作發展良好。查摩斯大學與當地的 Volvo 汽車公司合作有關汽車電子及安全設計爲箇中最好的例子（Chalmers University, 2006: 37）。

肆、高等教育問題

瑞典高等教育雖然高度發展，但亦存在一些若干問題，茲分述如下：

一、鬆綁問題

瑞典大學校院雖有高度自主權，但大部分經費來自政府，因此經費的使用受到限制。瑞典高等教育協會（The Association of Swedish Higher Education）秘書長 Bengt Karlsson 希望政府少指導大學如何使用經費，未用完的補助款亦勿要求繳回，更主張私人機構對大學的捐助應可扣除稅款（Savage, 2006: 1）。

二、國際化隱憂

瑞典大學校院國際化相當成功，但亦有下述兩大發展隱憂：（一）出國唸書人數減少：瑞典高教署的報告顯示，與 2000 年相較，2006 年各國的留學生總數成長 41%（Jällhage & Walsgård, 2007: 8），但瑞典的留學生人數卻有下降趨勢；瑞典學生對出國唸書以同年入學總人數與出國留學總人數的比例自 2001/02 學年度的 7.7%降至 2004/05 學年度的 6.8%，下降近 1%；依 2004/05 學年度出國唸書的學生人數已降至約 26,800 人，考其原因之一爲瑞典大學生平均年齡越來越高，出國唸書的興趣也相對降低（Jällhage & Walsgård, 2007: 8）。2004/05 的畢業生裡 26 歲以下的有 1/4 選擇出國唸書；而 34 歲以上的畢業生幾乎沒有人出國唸書，此可能受學生貸款改制的影響，即 2001 年起，瑞典學生貸款制度從不限制貸款學年數更改爲貸款上限爲 240 週，也更嚴格的執行學生貸款的追繳（Jällhage & Walsgård, 2007: 8）。（二）外籍學生之求學困境：瑞典外籍學生逐年增加，因而產生下列困境：1.住宿不易：瑞典爲社會主義福利國家，對租屋者保障過多，因此很少人會購買第二棟房屋用以出租，外籍生在外租屋不易；加上大學校院宿舍不足（Högskoleverket, 2005d: 8），外籍生的住宿需等待甚久，均造成困擾。2.生活費高：瑞典屬高所得國家，物價昂貴，雖然免學費，但生活費用對未開發中或發展中國家學生來說相對較高，造成在瑞典生存不易的問題。3.學習瑞典語的額外負擔：英語在瑞典雖然普遍，大學亦提供英語課程，但網站報章雜誌均使用瑞典語，生活起居亦需使用瑞典語，故瑞典留學生均需學習基本瑞典語，對外籍留學生來說是一種額外負擔。

三、外籍學生學費問題

由於外國留學生日益增加，瑞典政府財政支出亦相對增加，因此瑞典前政府組成研究調查小組作專案研究，日前已將到瑞典接受高等教育的外國留學生收費方案的研究呈報教育暨研究部部長 Lars Leijonborg。根據該小組的建議（Jällhage, 2006: 9），歐洲經濟共同體國家學生未來仍和本國學生一樣享免學費，但其餘國家留學生則擬收取全額學費，預估每年學費約爲 20,000 美元。此研究結果及建議可能造成外籍學生大量減少，衝擊瑞典高等教育的發展。因此受到高等教育研究署、各大專院校及公職人員工會的抨擊，已開始實施收費政策的丹麥，在收費制度實施後，幾乎沒有歐盟以外的外國留學生。該項新政策實施後，對規模較小的大學校院大有影響（Jällhage, 2006: 9）。

四、學生年齡偏高問題

瑞典學術中央組織（Sweden's Academic Central Organisation）的發言人 Anna Ekström 對瑞典大學學生年齡偏高表示憂心，他說：「這樣的趨勢長遠來看對整個國家是不利的。其實越早唸書對個人及社會經濟來說是雙贏」（引自 Baas, 2006: 16）。

五、師範教育問題

瑞典高等教育署針對各大學及系所的師範教育評鑑後，對各師範校院學生成績評量方式及畢業生素質提出質疑，並對師範學院教師之學生成績評量態度大表不滿。年度評鑑結果顯示（Franke, Frykholm, Lundgren, Säljö & Wedman, 2006: 6），每年教育學院畢業生中 1/4 之教師資格有待商榷；學生總體成績表現雖未達教學目標，但教師仍讓學生畢業。從評鑑結果可知，師範教育和研究界缺少密切連接，仍欠缺教育科學的理論知識和教學實務經驗（Franke, Frykholm, Lundgren, Säljö & Wedman, 2006: 6）。

有鑑於此，教育暨研究部長 Lars Leijonborg（2006: 6）表示，中央政府已決定對教學品質屢勸不改者，及對學生課業評鑑、畢業論文評鑑品質的不佳之師範校院下最後通牒，即被評鑑不合格的校院半年內若無實際改進或提出未來改進計畫者，將取消其發放畢業證書的資格。

六、50%大學入學學生目標仍未達成

瑞典政府訂定 25 歲以下的年齡層就讀大學人數應爲 50%，但 2003/2004 年僅達 47.3%，較 2002/2003 的 47.8%少 0.5%（Högskoleverket, 2005b: 11-12）；到 2004/2005 年更下降到 45.6%（Högskoleverket, 2006: 12），離政府所訂目標愈來愈遠。更嚴重的是，瑞典人口近年逐漸增加，預估 20 歲年齡層自 2003 到 2010 年將增加 30%，即從 2003 年 10 萬人增加到 2010 年 13 萬人，增加 30,000 人，若欲達成政府 50%之入學標準，需增加 15,000 人入學名額，否則就學率又要降低（Högskoleverket, 2006: 12-13）。

七、大學入學篩選造成問題

瑞典 1990 年代高等教育改革在於鼓勵具工作經驗者回流入大學就讀，並強調各科目同等重要，導致大部分學生選讀易讀科目、越來越少高中生選讀對以後具實用性的進階語言及數學等科目（Leijonborg, 2007: 6）。

八、毒品及酗酒問題

瑞典人嗜好喝酒，據 2003 年報導（The Local Sweden's News in Sweden, 2004: 1）96%學生喝酒，1%學生每兩週喝超過 1 瓶酒，酗酒已成爲其大學校園中最大的問題；1/10 的學生使用毒品，1/4 的學生曾嘗試毒品。

伍、高等教育改革方向

前文已述及瑞典爲與歐盟其他國家高等教育接軌，以利教師及學生的交流，乃配合歐盟所倡導提升歐洲高等教育合作之波隆納過程進行高等教育制度改革、入學改革方案、外籍生收費等改革方案，以下檢視此等改革方向。

一、瑞典大學因應波隆納進程進行改制

瑞典政府決定今（2007）年六月底起改變大學學制及學分制，以符合波隆納進程（Bologna process）之精神，俾與歐洲各國高等教育相近，以利教師、學生的交流。其主要改變如下（Högskoleverket, 2006: 45-46）：（一）高等教育從原來將學士、碩士歸爲一級博士爲另一級之二級制，更改爲大學學士、碩士和博士分列之三級制。（二）第一級頒授證書（högskoleexamen）及學士學位（kandidatexamen），第二級頒授 2 年碩士學位（masterexamen）及 1 年碩士學位（magisterexamen），第三級頒授 2 年專業博士學位（licentiatexamen）及 4 年制哲學博士學位（doktorsexamen）。（三）大學對每種課程均以學生學習結果擬訂目標。（四）所有學位均需完成一定的學分；第一、二級學位更要求完成獨立研究。（五）引進新的全時 40 週 60 學分的學習制度。（六）引進藝術領域的專業學位，即 2 級制藝術碩士學位（konstnärlig masterexamen）及 1 年制藝術碩士學位（konstnärlig masterexamen）。（七）2 年制碩士學位及博士學位均改以研究爲主。

二、教育學院併入大學

瑞典各綜合大學大都設有教育學院，目前僅剩斯德哥爾摩教育學院（Lärarhögskolan i Stockholm）獨立成校，但由於斯德哥爾摩大學欠缺教育學院，瑞典高教署官員 Cecilia George 於今（2007）年 3 月 22 日與作者晤談時表示，兩校將尋求合併。

三、2010 年擬引進職業專科學校

瑞典教育暨研究部部長 Lars Leijonborg 及學校部部長 Jan Bjorklund 於今（2007）年 4 月 2 日職業專科教育改革專案委員會中提出初步建議書（yrkeshögskolan）（Utbildningsdepartement, 2007: 1），除了大學及大學學院，瑞典高等教育將增加職業專科學校。職業專科學校旨在培育各行專業人才，基本上其學習年限以不超過 2 年爲主，可由地方政府、公司、財團法人經營。瑞典政府要求調查委員會於明（2008）年二月前提出可於 2010 年實施之方案。

四、新的入學標準

政府爲使高中生不要只選讀容易科目，以及不需認眞唸書，只要取得 4 年工作經驗即可優先進入大學的現行入學方式，擬調整大學入學標準。首先取消 25/4 規則，並加重進階語言及數學等科目的計分比重，讓選讀進階語言及數學的學生進入大學就讀更爲有利，爲了避免浪費高等教育資源，嚴訂只有瑞典語、數學及英文科目及格的高中畢業生才具申請進入大學校院就讀的資格（Leijonborg, 2006: 6）。

五、非歐盟外籍生將收取學費

雖然瑞典新政府並未立即採納前政府組成之外籍生收費的調查報告，該方案亦遭到許多反對聲浪，但各大學校院大都認爲遲早會採納實施。該方案原擬於 2008 年實施，烏普薩拉大學國際辦事處處長 Mr. Lars Fransson 於 2007 年 3 月 20 日向作者表示，該方案將於 2009 年實施，經作者與高教署官員 Cecilia George 於同月 22 日會晤時，渠表示 2009 年並不可能實施，近期內也不會定案，但對非歐盟外籍生收費的方案似乎是不可避免的改革方向。

六、新的學期制

目前瑞典的學制爲 2 學期 40 週制，2005 年，前政府曾擬改爲 45 至 50 週 3 學期制，讓學生在暑期亦有機會進修，修業年限從 3 年縮短到 2 年半，然在國會並未通過，未來此案是否仍會提出，仍有待觀察。

陸、對我國高等教育的啓示

一、研究型與教學型大學之分設

瑞典大學除教學外，著重研究及培養博士生；學院以教學爲主，兩者功能分工。我國目前各大學校院爭設研究所，均想轉型爲研究型大學，瑞典高等教育的分工值得我國參考。

二、職業專科學校的設置

我國職業專科學校所培養的技術人力對我國經濟發展扮演相當重要的角色，可惜近年來吹起升格風，各專科學校紛紛升格爲技術學院或科技大學。目前我國有 165 所大學校院，其中僅存 16 所專科學校，比例不及 10%。相較瑞典過去忽略此一高等教育機構，擬於 2010 年引進職業專科學校制度，此舉值得我國深思。

三、注重高等教育品質

目前瑞典高等教育入學人數尚未達到政府 50%目標，且瑞典高等教育品質甚高，世界百大即占了 4 校，另皇家理工學院、私立查摩斯大學雖不在百大之列，但在理工領域亦甚爲傑出。瑞典政府並未刻意培育那所大學成爲世界頂尖大學，而以公平競爭方式鼓勵各大學提升教學及研究品質，以晉升世界頂尖大學之林。相較我國大學爲 5 年 500 億邁向頂尖大學之補助款爭得不愉快，瑞典的政策值得我國深思。

四、重視國際化

瑞典大學以瑞典語教學，但各大學爲吸引外國學生，大量採用英語授課，使外國留學生 15 年來成長至 23,000 人（Jällhage & Walsgård, 2007: 8）。我國近年來亦提倡大學國際化，並鼓勵各大學招收外籍生，然各大學之英語課程卻仍未普及，故仍有待加強。

五、免費教育

瑞典高等教育無論公私立均爲免費，半數博士生還可領豐厚津貼。因此，在瑞典沒有因繳不起學費而失學者。我國大學目前仍收學費，私立學校學費又較公立爲高，使部分清寒家庭無法供應子女接受高等教育，我國政府應該重視此問題。

六、政府補助款以學生數及表現爲依據

瑞典政府補助大學校院主要依據學生數，且依據其年度表現再增加部分補助，公私立各大學補助數額相似，因此毋需鑽營。我國各大學校院尤其是私立大學校院的補助雖訂有標準，但仍難面面討好，瑞典的方式值得我國參考。

七、重視大學校院與社區的合作

瑞典大學甚重視與當地社區的合作，尤其是產學合作。大學許多研究經費均由當地廠商、私人公司提供，如查摩斯大學每年即從當地廠商獲得 1 億 89,00 萬克朗（約合新台幣 9 億 720 萬元）的研究經費（Chalmers universitet, 2006: 37）。目前我國大學校院經費不足，大都以提高學費爲手段，徒增學生負擔，倘能多與社區合作，發展研究計畫案獲得經費回饋，對我國大學校院之經費充實必有助益。

八、教師薪資個案決定

瑞典大學教授薪資由學校視個別教師的資歷協商決定，因此較易吸引好人才；我國大學教師薪資標準一致，雖然訂有特殊辦法，但受惠的僅是少數人，不易吸引大量

優秀人才投身教育行列。雖然瑞典的作法未必能完全適用我國，但適度放寬學校用人權應可納入高等教育改革目標。

九、教師升遷重視教學能力

瑞典大學教師的升等除重研究外，亦重視其教學；我國教師升等則偏重研究成果，教學好的教師反而不易升等，產生不公平現象，使部分教師輕教學重研究，減低教師改進教學能力的動機。

柒、結語

瑞典高等教育學術水準相當高，國際化亦相當徹底，雖然存在一些問題，但其特色，諸如免學費等政策等實值得參考。我國學生對瑞典高等教育向來陌生，因此我國在瑞典留學生人數亦甚少，倘其對外籍留學生免收學費政策不變，作者鼓勵留學考慮至瑞典留學。

參考文獻

張錦弘（2007，3 月 23 日）。《世界 100 大》工程領域台清交擠進。**聯合新聞網**。2007 年 3 月 23 日，取自 http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/070322/2/bxb7.html

Baas, D. (2006). *Svenska studenter äldst I hela Europa.* Stockholm: Metro.

Chalmers University (2006). *Annual report 2005.* Göteborg: Chalmers Public Relations and Press Office.

Dirs, L. (2007). *Number of foreign student in Sweden Soars.* Stockholm: Swedish Press Review.

Franke, S., Frykholm, C. U., Lundgren, U. P., Säljö, R. & Wedman, I. (2006). *Var fjärde examinerad lärare borde ha blivit underkänd.* Stockholm: Dagens Nyheter.

Högskoleverket (1993). *The higher education ordinance.* Stockholm: Author.

Högskoleverket (2005a). *Higher education cooperation with the surrounding community.* Stockholm: Author.

Högskoleverket (2005b). *Swedish universities & university colleges: Short version of annual report 2005.* Stockholm: Author.

Högskoleverket (2005c). *The education activities of the National Agency for Higher Education in Sweden.* Stockholm: Author.

Högskoleverket (2005d). *The internationalisation of higher education in Sweden.* Stockholm: Author.

Högskoleverket (2006). *Swedish universities & university colleges: Short version of annual report 2006.* Stockholm: Author.

Jiao Tong University (2006). *Academic ranking of world universities 2006.* Shanghai: Author.

Jällhage, L. (2006). *Högskolor fruktar studieavgift.* Stockholm: Dagens Nyheter.

Jällhage, L. & Walsgård J. C. (2007). *Färre studerar utomlands.* Stockholm: Dagens Nyheter.

Leijonborg, L. (2006). *Högskolor som trilskar förlorar examinationsrätt.* Stockholm: Dagens Nyheter.

Leijonborg, L. (2007). *Högre språk- och mattekrav ska ge gräddfil till högskolan.* Stockholm: Dagens Nyheter.

Savage, J. (2006). *Sweden's colleges tell the state to loosen up.* Stockholm: The Local Sweden's News in English. Retrieved March 15, 2007, from http://www.thelocal.se/4184/20060627/

The Local Sweden's News in English (2004). *Booze and drugs awaits foreign students in Sweden.* Retrieved March 15, 2007, from http://www.thelocal.se/381/20040909/

Uppsala universitet (2007a). *Courses taught in English Uppsala univeristy 2007-2008.* Uppsala: Uppsala universitet, Electronic Publishing Centre.

Uppsala universitet (2007b). *International student guide.* Uppsala: Uppsala universitet, International Office.

Uppsala universitet (2007c). *Master programmes: Taught in English.* Uppsala: Author.

Utbildningsdeparatementet (2007). *Eftergymnasiala utbildningen stöps.* Stockholm: Pressmeddelande.

芬蘭高等教育現況探析

張家倩*

摘要

本文旨在針對芬蘭高等教育初步介紹其現況，並且探討其教育挑戰。九〇年代芬蘭推動中等職業教育學校合併改制成爲技術學院，成立AMK技術學院體系提供學士學位高等職業教育。因此，當前芬蘭高等教育依法明確劃分不同教育功能的傳統大學院校與技術學院兩體系。雖然早期芬蘭大學院校負面回應波隆納宣言，然而，爲了鞏固其歐洲高等教育區域的地位，各大學於2005年完成波隆納進程學位改革。基於學術性大學與專業性技術學院的教育差異本質，技術學院所提供的碩士學位課程結合成人教育與終身學習的特色。鑑於提升國際競爭力與國內發展的需求，芬蘭面臨如何適切維持其高等教育「公平但不同」雙軌制的挑戰。

關鍵詞：芬蘭大學、芬蘭技術學院、波隆納進程

* 張家倩，芬蘭赫爾辛基大學教育系博士班研究生
電子郵件：mag.laakso@gmail.com
來稿日期：2007年7月12日；修訂日期：2007年7月30日；採用日期：2007年8月　日

An Overview of the Higher Education System in Finland

Chia-Chien Chang*

Abstract

This article introduces a brief description of higher education system in Finland. After Finland succeeded in merging and then upgrading former vocational institutes into the AMK (polytechnic) institutions during the 90's, the AMK system was officially established and provides vocationally oriented higher education at bachelor level. Therefore, the higher education system in Finland comprises university education and polytechnic education based on different functions and missions reinforced by policy statements. Initially, the Finnish universities negatively responded to the Bologna Declaration. However, in order to strengthen the position in the European Higher Education Area, the new degree structure was adopted by Finnish universities in 2005. Given the distinction between "academic" universities and "professional" AMK institutions, the AMK institutions have recently launched master's degree programs with a combination of adult education and lifelong learning characteristics. Consequently, Finland faces the challenges of the maintenance of its "Equal but Different" dual system in the view of the increasing international competition and national development needs.

Keywords: Finnish universities, AMK institutions, Bologna process

* Chia-Chien Chang, PhD Student, Department of Education, University of Helsinki
E-mail: mag.laakso@gmail.com
Manuscript received: July 12, 2007; Modified: July 30, 2007; Accepted: August 15, 2007

壹、前言

六〇年代到七〇年代芬蘭區域性擴張大學數量，平衡大學教育供給的區域性差異，藉由教育政策合法化維護社會公平正義，推動全國性的高等教育均衡發展政策，因此，除了歐蘭島自治區外，芬蘭正式劃分爲拉普蘭、歐魯、東芬蘭、西芬蘭與南芬蘭等五區域，並且開始針對各區域特色進行區域特別發展計畫，推動創新性高等教育。此外，教育管理逐漸去中央化，同區域內各地方市政區合力與中央政府共擔區域發展責任。九〇年代，隨著經濟與政治地理環境的改變，加上經歷經濟蕭條衝擊，芬蘭提出發展高等職業教育政策以追求「知識經濟」，成立非大學性質的高等職業教育（ammattikorkeakoulu，AMK；polytechnic）技術學院體系，廢除專科學制，從 200 多所中等職業教育學校合併改制成 29 所技術學院，提供職業導向高等教育。除了隸屬國防部特別性質的國防大學，芬蘭共有 20 所學術性大學院校，包括 10 所綜合大學，3 所科工大學，3 所經濟商管學院，4 所藝術學院，提供研究導向高等教育（OECD, 2003; Ministry of Education, 2005; Ministry of Education, 2006）。

芬蘭大學院校與技術學院以教學導向與經費撥給作爲主要區別機制，大學教育爲理論教學、基礎研究與訓練研究人員的學術導向，兩體系法定上爲不同性質教育機構，技術學院歸地方所有，地方政府必須共同分擔部分技術學院經費；大學院校歸中央所有，並且負責大學院校全部經費，大學院校預算由教育部與各大學達成經費分配共識。近幾年，顧及國際與全球性的高等教育發展趨勢，例如：歐洲高等教育區域、歐洲知識經濟政策、外國大學市場化行銷策略，芬蘭在維護高等教育學術傳統與國際高等教育接軌的兩難下，成功發展出「公平但不同」的高等教育雙軌制，展現大學教育的國際競爭力與技術學院的區域創新性，並且積極與其他歐洲高等教育機構建立學生、教師與研究人員的學術移動機制，藉由師生新知識流通於教育機構與國家之間，創造高等教育機構國際化的學習氣氛與環境，同時開拓國際研究合作的機會，鞏固其歐洲高等教育舞台一席之地。

貳、大學體系發展沿革

芬蘭深受亨柏德（Humboldtian）研究與教學並重的傳統影響，研究不但是大學活動的核心，更是教學的基礎。直到九〇年代初期，仍是歐洲少數國家中僅有大學院校的單一高等教育體系。芬蘭簽署波隆納宣言後，各大學院校開始推動學、碩士兩階段學

位與歐洲學分轉換改革。目前芬蘭 20 所大學除了提供學、碩士學位課程外，另有預（準）備博士學位以及博士學位課程。九〇年代中期，全國性成立非機構性質的「博士學校」系統，藉由跨校學術性團體強化各校博士班研究生的學術能力，縮短完成學位時間以降低畢業生年齡。

一、大學教育現況

1908 年赫爾辛基大學仍是芬蘭唯一的高等教育學府，隨著第二所學府赫爾辛基工業大學成立後，於舊首都土庫（Turku）也陸續成立兩所大學。然而，芬蘭五〇年代仍無明確的高等教育政策指引，直到 1966 年頒布「1967 年—1981 年高等教育發展法」（Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä vuosina 1967-1981；Higher Education Development Act 1967-1981），主要目的以擴張高等教育、平衡高等教育區域性落差、強化科技與自然科學教育促進大學研究。

七〇年代芬蘭大學從學科階段課程教學改革爲學位導向課程，並採用學週（opintoviikko；study week）爲學分單位，廢除人文學科與自然科學領域的基礎學位，亦即學士學位。因此，大學院校不再授予學士學位，只提供碩、博士學位研究導向課程，大學第一學位即碩士學位，新生直接修讀平均 5 到 7 年碩士學位課程（OECD,1995; Eurydice, 2006）。1994 年起，部分學系陸續恢復授予學士學位的選擇，但普遍仍視學士學位爲銜接性的基礎學位，因此，學生個人、教育機構與人力市場並不看重大學機構的學士學位。

芬蘭大學院校與技術學院以教學導向與經費撥給作爲主要區別機制，大學教育爲理論教學、基礎研究與訓練研究人員的學術導向，兩體系法定上爲不同性質教育機構，技術學院歸地方所有，而大學院校歸中央所有，大學院校預算以畢業生人數爲核發計算單位，技術學院則以註冊就學人數爲核發計算單位。地方政府必須共同分擔部分技術學院經費，然而，中央負責大學院校所有的經費，大學院校預算由教育部與各大學達成經費分配共識（FINLEX, 2007a），以 2004—2006 年爲例，核心預算爲 89.4%，國家任務 1.5%，國家計畫 4.7%，特別專案 1.9%以及績效本位 2.4%（Ministry of Education, 2004)。

芬蘭大學院校對於招生方式有絕對自主權，各學系採入學名額限制（Numerus Clausus），因此入學考試內容、方式與時間由各系自行決定與辦理。錄取標準以國家資格測驗（ylioppilastutkinto; National Matriculation Examination）、高中成績與學系入學筆試口試爲主（Davies et al., 2006），由於一般只有普通高中畢業生有國家資格測驗結果，爲保障初等職業學校畢業生接受大學教育機會，各學系亦提供固定保障名額，僅以學系入學筆試成績爲錄取標準，儘管如此，每年大學新生約 95%持有國家資格測驗通過證書的普通高中畢業生。2000 年起，雖然部分學系開放給相關領域技術學院學士學位者免試入學，但必須從大學學士學位基礎課程唸起，各學系可自行決定學生技術學院修得

學分可否抵免（Ministry of Education, 2006）。

芬蘭從基本教育到高等教育採用評鑑方式來縮短校際教育品質差異，依法不進行任何公開排名性質的階級競爭，實踐其公平教育機會的核心價值，方能持續穩定均質教育成果。然爲增加芬蘭高等教育國際能見度，教育部已指派專業小組進行評估並研擬大學合併計畫，透過師資與設備的整合創造更具國際研究力與吸引力的大學。該報告建議赫爾辛基工業大學（Teknillinen korkeakoulu，TKK；Helsinki University of Technology）、赫爾辛基經濟學院（Helsingin kauppakorkeakoulu，HSE；Helsinki School of Economics），及赫爾辛基藝術設計大學（Taideteollinen korkeakoulu，TaiK；University of Art and Design in Helsinki）合併爲一所更具國際規模的工、商、藝術大學，雖然學生多數採不支持態度，然而此 3 所大學校長樂觀其成；芬蘭教育部對於併校計畫態度堅定，預定從 2007 年陸續增加此 3 所學校核心預算，協助加速併校，期望新的大學能夠順利於 2009 年合併重組完成（Sailas, 2007）。

二、波隆納進程

歐洲各國大學教育制度異質性高，爲提高其國際競爭力，芬蘭教育部長與其他 28 位來自歐洲各國的部長 1999 年於義大利波隆納教育部長高峰會簽署波隆納宣言（Bologna Declaration），並提出波隆納進程（Bologna process），統合歐洲各國高等教育制度的多樣性，使歐洲高等教育架構更一致與相容，增加歐洲高等教育兼容性、吸引力及競爭力，創造歐洲高等教育區域（European Higher Education Area）。

波隆納進程包含各項高等教育改革措施的重要目標（Haug & Tauch, 2001）：（一）學、碩士兩階段（two cycles）學制取代各國大學傳統學制。（二）採用歐洲學分轉換系統（European Credit Transfer System，ECTS）決定學分數與畢業年限。（三）增加文憑證書附件（Diploma Supplements，DS）以利歐洲高等教育機構畢業證書的可認性與比較性，簡化國際學歷認證，促進高等教育機構的學生、教師、研究員與行政人員的國際移動性。（四）增加歐洲高等教育品質保障網（European Network for Quality Assurance，ENQA）的透明度，促進歐洲高等教育機構交換品質評鑑實務經驗分享；強化歐洲面向高等教育，透過外語教育與文化推廣，加速國際合作網絡擴展。

早期芬蘭大學院校負面回應波隆納宣言，然而爲了鞏固其歐洲高等教育區域的地位，2004 年芬蘭教育部修訂大學法，大學進行學位改革，實施學、碩士兩階段學制，廢除七〇年代後期採用的舊學分制，由歐洲學分轉換系統取而代之，並且提供文憑證書附件。

芬蘭各大學院校於 2005 年完成波隆納進程改革，大學教育不再只提供碩、博士學位導向課程，學生可於第 3 年獲得第一學位（學士），雖然普遍大學生仍把第 5 年獲得

的碩士學位（第二學位）視爲眞正學位目標，大學實施學、碩士兩階段學制對內有助於降低學生輟學率，避免沒有碩士學位便只有高中文憑的困境，增加學生提早投入職場機會，亦促進碩士學位課程跨學科的發展。此外，持有芬蘭傳統學制的碩士學位亦面臨部分外國學校或國際企業不承認其第一學位即碩士學位的資格，而被歸類於學士學位（Bologna process, 2005; Ministry of Education, 2006）。因此，大學學位改革，實施學、碩士兩階段學制不但促進芬蘭國內人力資源產量，亦提升國際文憑互認與可比性，促進國際學術移動性。

三、博士學校系統

芬蘭所有大學除了學、碩士學位課程外，另有預（準）備博士學位（lisensiaatin tutkinto）及博士學位（tohtorin tutkinto）課程。全職學生平均二年即可獲得預備博士學位，至少 4 年全職學習方能獲得博士學位課程，然而就讀預備博士學位課程人數從九〇年代末期逐年大幅下降，只剩少數領域基於人力市場特殊需求仍有學生就讀預備博士學位。1995 年，芬蘭成立博士學校系統（tohtorikoulu），此並非實質的學校機構，是由 15 個大學合作主導的全國性跨校學術性組織，依不同領域學門成立特定研究網絡。

博士學校成員皆爲芬蘭各地大學在學全職博士班研究生，研究生依博士論文研究主題申請相關領域博士學校，錄取的研究生中，部分可獲得芬蘭教育部長達四年的研究獎助經費，但所有錄取生皆可參與定期舉辦的研究導向學術研討會。芬蘭博士學校系統主要提供經費幫助研究生順利畢業，不但降低博士學位完成年齡，同時提供博士班研究生致力於研究的榮譽象徵。全國目前有 114 個不同領域的博士學校（參考表 1），每 4 年招生 1 次，2005 年爲第七屆博士學校，約 4,500 位來自芬蘭不同大學院校的博士班全職研究生錄取爲博士學校成員，然而只有 1,426 位學生獲得教育部獎助經費（Ministry of Education, 2006）。各領域博士學校學生平均經費獲獎助率爲 20%，部分特殊領域獲獎助率卻是 100%。教育部仍計畫逐步增加博士學校學生獲獎助經費名額，預期 2012 年能提升到 2,000 位獎助名額，此外亦預期博士學校錄取國際學生能達所有錄取（包含非領取獎助經費學生）學生的 20%（Ministry of Education, 2006; Karjalainen, 2006）。

表 1　2005 年芬蘭博士學校研究領域、學校數及學生比率表

研究領域	博士學校數量（校）	博士班學生比例（%）
自然科學與科技	45	43.3
生物與環境科學	13	15.2
文化、社會與政治科學	40	24.3
健康科學	16	17.2

資料來源：Ministry of Education（2006）。

參、技術學院體系發展沿革

1981年，經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development，OECD）評論芬蘭教育政策，建議芬蘭成立與大學平行的技術學院體系，提供非學術大學性質的高等職業教育，由於芬蘭當時剛歷經中等職業教育改革，大量擴充高職與專科學校，因此並沒採納該建議。然而，七〇到八〇年代所建構的中等職業教育網，受限於學校規模，無法滿足變化快速的人力需求市場，戰後嬰兒潮教育解組隨之而來的嬰兒荒，200多所職校遲早面臨招生問題，此外，芬蘭專科學制常造成國際教育評比時的學制等級混淆（OECD, 1995; Rinne et al., 2004），加上九〇年代經濟蕭條的衝擊，芬蘭受到經濟與政治地理環境改變的衝擊，提出發展高等職業教育政策，追求「知識經濟」，推動高等職業教育改革，由正規教育機構提供更高階的職業導向學位課程。

一、技術學院現況

推動高等職業教育改革的主要政策，成立AMK技術學院體系實用層面的高等教育機構，與傳統大學院校並行但不同教育目標與機構功能，提供3年半到4年的職業導向學士學位課程，增進芬蘭高等職業教育的國際可比性。此外建立各市政區技術學院與地方企業的產學合作關係，提升區域性經濟發展。1991年，中央下放教育管理權以提升職業學校運作效能，加速區域性合併初級職業與專科學校，改制爲提供職業導向學士課程的技術學院，成立22間臨時性技術學院，進行長達5年實驗教學，未合併的學校仍提供初級職業教育與成人教育訓練與認證課程。經濟合作暨發展組織高等教育政策論析報告建議芬蘭將技術學院體系正式立法，並由專責機構評鑑技術學院教育品質。1995年，芬蘭國會通過技術學院高等職業教育體系永久化的相關法令。1996年，第一所技術學院奉准成立，除隸屬內政部的警察技術學院與位於歐蘭特別自治區的歐蘭技術學院兩所特別性質技術學院外，全國29所公、私立技術學院從原本的215所職業學校（高職與專科）合併改制而成（Ministry of Education, 2000a; OECD, 2003）。

（一）技術學院管理

全國29所公、私立技術學院，11所由多個地方市政跨區聯合管理、7所由其市政區個別管理，6所由市政區與地方企業聯合管理，其餘5所由私人基金會或企業管理。技術學院經費分爲核心預算、專案預算與績效本位預算，其中核心預算57%由中央撥款，43%則由地方市政區負責。績效本位預算則根據年度特定評鑑項目與整體表現的辦學成果，給予獎勵式預算。此外，技術學院畢業生就業率亦列入學校績效評鑑項目之一，並且藉由追蹤畢業生投入的職場領域與就業情況，作爲課程規劃與區域產業發展

優勢的參考指標（Ministry of Education, 2000a, 2004; OECD, 2003; ARENE, 2007）。

（二）技術學院課程與師資

由於技術學院必須與所在區域共同成長，學位課程設計與社會現代環境直接相關，因此，技術學院的學位課程總共分爲科技與通訊、商業管理與經營、保健與社會服務、觀光與餐旅管理、文化、以及人文教育七大類。此外，必須兼顧與國際高等職業教育機構接軌的面向，芬蘭所有技術學院已全面採用歐洲學分轉換系統學分以利國際學分學位互認，學士學位畢業總學分有 210、240 與 270 學分三種，課程架構由基礎課程、專業課程、選修課程、職場實習以及學士論文組成畢業總學分。因此，全職學生根據其課程總學分數，學業年限分別從 3 年半到 4 年半。技術學院師資分爲首席講師（yliopettaja；principal lecturer）與資深講師（lehtori；senior lecturer）兩職稱，由於技術學院設定爲職業導向的高等教育，擁有預備博士學位或博士學位的首席講師與碩士學位的資深講師，皆具備至少 3 年以上授課領域全職工作的實務經驗（Ministry of Education, 2000a; Bologna process, 2005）。

（三）技術學院選生方式

技術學院學士課程必須透過聯合申請制度（yhteisvalintajärjestelmä），申請者採書面郵寄方式，將申請表寄至申請者戶籍所在省份的全國聯合申請制度服務中心，服務中心每年兩次於春季與秋季開放全國性申請。

芬蘭教育部預定於 2008 年起，全國聯合申請制度採網路化（Opetusministeriö, 2006）。申請條件除了國家資格測驗或中等職業文憑（高中畢業成績或初級職業資格證書）外，技術學院亦自行辦理各學系入學考，一般考試主要評估考生心智成熟度與職業性向，職業性向的評估方式依學科類群由各學系自行決定方式（Ministry of Education, 2000b; OECD, 2003）。

二、技術學院碩士學位課程

芬蘭大學院校在波隆納進程的高等教育改革之前，主要提供碩、博士學位研究導向課程，技術學院的成立以提供學士學位的職業導向課程爲主，因此，大學團體樂見其成。隨後，技術學院爭取增設碩士階段的研究所課程，國內反對聲浪隨即而來，大學團體認爲研究性質的碩士課程應該只能由學術研究取向的大學院校提供，此外，技術學院仍是成立不久的新教育體系，學士學位課程是職業導向教育，畢業生普遍直接投入就業市場，只有極少數學生重新進入大學就讀。因此，技術學院提供碩士等級學位課程引起相當大爭議。

然而，多位歐洲教育部長於波隆納宣言中將技術學院與大學院校並列爲提供第二學位（碩士學位）課程的高等教育機構，此外隨著技術學院畢業生逐年增加，技術學

院增設研究所碩士等級課程，不但滿足個人職業生涯的進階專業需求，讓技術學院畢業生於高等職業教育機構繼續學習；就社會整體而言，非大學性質的碩士課程促進芬蘭高等教育多元化。由於技術學院的碩士班學生採在職方式進行學習，並無未來就業問題，所以，大學院校與技術學院碩士畢業生在就業市場並沒有互相競爭的問題。

此外，技術學院碩士班必須在職場進行專案研究作爲其畢業論文，學生發展專門領域更深入知識與實務技術，並不強調跨學科的應用，此進階學位並非用來培養學生的職場第二技能或第二專業，而是幫助學生成爲其在職崗位的高階專業人士。因此，技術學院碩士學位課程明確定義爲成人教育性質的職場導向學位，大學團體反對聲浪才漸緩（Pratt et al., 2004）。

技術學院碩士學位課程只招收已取第一學位（學士）的在職人士，申請者必須有至少 3 年以上（從獲得第一技術學士學位後算起）全職工作經驗，職業領域必須與申請課程直接相關，學生被視爲職業領域專家，透過學校機構學習與師生合作，於工作場所直接發展其碩士論文研究計畫並進行研究。1998 年教育部成立研究小組研擬實驗教學的計畫，2001 教育部正式建議技術學院碩士學位課程開設領域爲科技工程、健康護理與商業行政。此三大領域於技術學院學士學位課程已有成功的教育成果，部分技術學院從 2002 至 2004 年進行碩士等級課程實驗教學，2006 秋季起，奉准開設碩士學位階段課程。雖然技術學院進行研究所課程實驗教學初期，科技工程領域必須與大學院校校際合作，但技術學院研究所學位課程明顯被傳統大學院校主導，導致校際運作不平等的緊張關係（Pratt et al., 2004; Davies et al., 2006）。然而科技工程、健康護理與商業行政三大領域學位課程從學士延伸到碩士階段，有助於鞏固芬蘭高等職業教育的專業領域強化其職業教育特色，以別於傳統大學院校。

三、技術學院的研究定位

技術學院法（FINLEX，2007b）明確規範技術學院的教育目的，學生依據個人需求與獲得必要性職業導向知識與技能，學校進行應用性研究與發展，以維持教學、區域發展，以及地區職業結構的同步成長。由於職業教育必須依據人力市場需求調整其課程設計，產學合作可以提升企業與工會組織對高等職業教育的影響力，地方產業與技術學院共同開創雙贏條件（OECD, 2003）。除了與地方企業合作外，技術學院依法必須主動與鄰近區域的高等教育機構（大學院校與技術學院）進行學術合作（Ministry of Education, 2000b; Huisman & Kaiser, 2001; FINLEX, 2007b）。

因此，技術學院緊密連結地方產業與鄰近高等教育機構，朝著地方性研究專案發展，其研究角色強調（Pratt et al., 2004）：

（一）由工商企業與公共部門贊助的應用型研究發展，並且以問題解決爲研究目標。

（二）藉由合作研究與諮詢服務的提供，強化其教育活動。

（三）增強區域的經濟、社會與文化發展。

（四）發展教育機構強項與特色。

由於波隆納宣言將技術學院納爲具提供研究所課程的高等教育機構，因此芬蘭技術學院碩士等級課程具備國際高等教育互認與比較性。雖然技術學院碩士學位於職場上視爲等同大學頒布的碩士學位，然而爲維持高等教育雙軌「公平但不同」原則，技術學院碩士畢業證書的芬蘭語學位名稱與大學碩士不一樣，不是maisterin tutkinto，而是ylempi amk-tutkinto（可翻譯爲「更高階技術學士」），英語畢業證書學位名稱則採用master。此外，技術學院校長審議會（Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto，ARENE；The Council of Polytechnic Presidents）建議技術學院的英文校名改用 University of Applied Sciences，強化高等職業教育形象，凸顯機構等級，以利國際高等教育評比與交流。

然而芬蘭在維持國內大學學術傳統與促進歐洲高等教育區域制度化的兩難下，技術學院芬蘭語校名維持不變，英文校名則採用 University of Applied Sciences。雖然隨即引起大學校長審議會（Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto；The Finnish Council of University Rectors）以混淆芬蘭高等教育雙軌政策並質疑技術學院的科學性質，反對技術學院用英文「university」大學名稱。因此 2006 年教育部特別建議技術學院英文校名統一使用Polytechnic。然而大部分技術學院基於歐洲高等教育制度面向的發展趨勢，英文校名堅持採用University of Applied Sciences，少數幾所仍繼續採用Polytechnic（ARENE, 2007）。

肆、當前教育挑戰

「公平教育機會」是芬蘭戰後教育改革的核心價值，從基本教育階段的九年國民義務教育一貫化，區域性發展高等教育，到九〇年代技術學院體系的成立，成功發展出「公平但不同」的高等教育雙軌制。以下針對其高等教育現況進一步提出芬蘭高等教育當前所面臨的挑戰。

一、兩體制研究與發展的評鑑差異

雖然芬蘭高等教育評鑑文化已在八〇年代中期形成，然而，最初評鑑以各學科研究成果爲主，九〇年代才開始朝著機構內個別系所的評鑑，由於教育部鼓勵評鑑多元化，評鑑與品質確保過程亦分權化，由各機構自願性參加，採互相信任夥伴關係爲的評鑑態度，評鑑主要原則爲增強品質而非教學控制。此外，1995 年教育部成立芬蘭高等教育評鑑審議會（Korkeakoulujen arviointineuvosto，KKA；Finnish Higher Education Evaluation Council），獨立於高等教育行政單位和學校的專責評鑑機構，主要在提供高等教

育機構及教育部相關評鑑事宜，其評鑑側重於協助大學院校與技術學院發展。2004—2007年評鑑以歐洲高等教育區域的學位可比性與師生國際移動增加率爲評鑑主題，透過高等教育評鑑審議會執行評鑑專案，提升芬蘭高等教育的國際能見度與競爭力（Korkeakoulujen arviointineuvosto，2004）。由於高等教育政策中（Ministry of Education, 2000b）將發展具國際化水準的研究單位作爲傳統大學院校評鑑的重心，依據品質選擇性提高預算分配目標，並且全國性整合博士班相關領域成立博士學校，降低博士學位完成年齡與強化博士生的研究能力。相反地，技術學院的評鑑重心則是碩士階段課程的專業發展，以及與地方企業產學合作的應用研究發展。因此，大學朝國際性水準研究發展，而技術學院則朝著地方性研究專案發展，然而，AMK 技術學院體系公共資源有限，必須仰賴外在經費，加上其缺乏研究發展的傳統，目前只有少數幾所多元領域的技術學院有能力進行研究與發展（Rantanen, 2004）。

二、技術學院碩士班學生職業移轉困境與國際學術移動性低

技術學院碩士學位申請者必須有全職工作，而且獲得學士學位後至少 3 年以上全職工作經驗，此申請條件從終身學習的觀點而言過於嚴苛，畢竟不是所有職業可以用 3 年時間決定其職場專業能力，實務經驗多寡與就讀碩士學位課程的需求與資格，很難訂出制式標準。此外，目前技術學院在職碩士學位課程招生人數偏少（Davies et al., 2006），加上其學習目標與時間安排的特殊性，教學效益的提升空間有限。由於學生必須於工作場所進行論文發展與研究，學生如果就學期間更換工作，必然影響已與教師、企業主達成共識的研究計畫。

近幾年，芬蘭大學院校與技術學院全職青年學生成爲國際交換學生、參與短期跨國學校的修課、申請短期跨國實習的人數不斷提高，特別是大學爲了增加其學術移動性，政策性增設獨立性碩士課程以利吸引國際學生。然而，技術學院碩士班受限於其地方企業產學合作與區域發展的教育目標，加上學生背景爲全職專業人士，以及個別的家庭因素，技術學院碩士班學生目前進行短期國際學術移動的機會極小，因此，未來如何提升技術學院碩士班學生的國際學術移動與交流，將是技術學院另一大挑戰。

三、高等職業教育擴張與年輕學子人口逐漸減少

根據 2004—2005 年社會、經濟與人力市場發展所預測的高等教育人力需求，預期 2015 年，芬蘭 30—34 歲人口將從目前 40%具有高等教育學歷提高至少 50%（Opetusministeriö, 2004）。相對於大學重考生多過於應屆報考生，技術學院提供高中畢業生應屆進入高等教育機構就學機會較大，且較快完成學業取得職業導向的學位，順利進入人力市場的優勢，因此，高等教育擴張名額以技術學院學士課程爲主，從 2000 年的技術學院錄取

率不到 30%，2007 年已經提升到 40%（Ministry of Education, 2000a; Opetushallituksen tiedote, 2007）。此外，具備初級職業學校文憑的畢業生不到 20%進入正規高等教育機構繼續接受教育，教育發展預期 2008 年能達到 25%技術學院新生以及 2—3%大學院校新生是來自職業資格認證或初級職業學校的畢業生（Opetusministeriö, 2004）。

芬蘭高等教育機構亦面臨年輕學子人口逐漸減少問題，然而，各院校目前尚未基於終身學習理念提出針對成年人口的學習服務，主要原因受限開辦的經費來源，又芬蘭國民將免費教育視爲理所當然，學校的收費課程往往不受歡迎。由於芬蘭當前成人教育主要由公司企業、勞工部與成人高中提供，高等教育機構提供成人教育與終身學習服務仍有待相關部門（教育部、勞工部、職業工會）政策性推動。

四、降低大學新生年齡與縮短學位完成時間

芬蘭高等教育機構（大學與技術學院）新生平均年齡爲 21 歲，技術學院學士學位畢業生平均年齡爲 25 歲，大學碩士學位畢業生爲 27 歲，博士學位畢業生爲 36 歲（Ministry of Education, 2006）。因此，爲了縮短青年人口因爲接受高等教育而延後投入就業市場的時間，芬蘭教育與研究 2003—2008 發展計畫（Koulutus ja tutkimus 2003-2008）特別強調學生加速完成學業的重要性（Opetusministeriö, 2004）。2005 年，96,500 位考生參加芬蘭大學各學系獨立招生的入學筆試，28,200 位錄取，其中 56.5%爲女性，總共 20,800 位註冊入學，大學新生中卻只有 27%是高中應屆畢業生（Ministry of Education, 2006）。

由於各系所入學名額定量限制，以 2007 年爲例，全國大學院校約 22,000 名額，各系所自行舉辦招生，獨立進行入學筆試測驗與口試選生，高中畢業生應屆考取大學不到 30%（Opetushallituksen tiedote, 2007），平均學生必須重考 2—3 年才能進入大學（Ministry of Education, 2005），爲了降低大學新生平均年齡，首先必須提升高中應屆畢業生錄取率。透過中等與高等教育課程與教育評鑑的關連性研究可以提供高中生更明確的課程銜接資訊，有利於高中階段課程選修（Davies et al., 2006），可以加強未來報考學系入學測驗的相關課程，減少大學入學考試的準備時間與成本。

爲了縮短大學教育時間，12 間大學於 2004 年到 2006 年期間，共同進行「五年畢業」（Walmiiksi Wiidessä Wuodessa，W5W；Graduation in Five Years）計畫，提出具體學習引導路徑，校內學習輔導師從被動等待學生尋求諮詢轉化爲主動追蹤學生學習進展，積極協助學生於 5 年內順利完成學、碩士兩階段高等教育（Ansela et al., 2006）。由於大部分大學學生必須爲了生活費或拓展未來職業網絡而兼職，也造成學業完成時間拉長，故若學生就學貸款超過特定額度，學生能於 5 年內完成大學（學、碩士）教育，既可享有減稅優惠，鼓勵學生利用就學貸款爭取時間與精力，全力投注於學業上；此外亦修訂大學法頒布學業完成年限，第一學位（學士）除了藝術系 3 年半，其他學系修業年限

爲 3 年，第二學位（碩士）除了獸醫（3 年）醫學（3 年）音樂與心理（2 年半）外，其他學系修業年限爲 2 年。大學法亦賦予學生提出申請延長就學時間的權利（FINLEX, 2007a），但此政策無實質約束力。

五、兩體制之間的機構任務與教育重疊

2005 年，芬蘭各大學實施波隆納進程學、碩士兩階段學位後，爲了增加國際學生於芬蘭大學移動量與課程的多元性，教育部頒布碩士課程獨立化相關法條，政策性增設獨立性碩士課程，亦即不需要於相同系所先取得第一學位（學士）的碩士學位課程，總共成立 86 個獨立碩士學位課程，其中 56 個採英語授課（Ministry of Education, 2006）。基於國際性高等教育市場與課程吸引力考量，所開設的商管領域課程與技術學院碩士課程部分重疊（Davies et al., 2006），長期勢必不利技術學院碩士課程招生。此外，大學法修訂後，要求傳統大學除了科學研究與教育的任務，亦要執行「大學第三任務」（yliopistojen kolmas tehtävä）的社會服務功能，並且提高區域性影響力（FINLEX, 2007a），即大學院校要與地方建立互動性機制，並教育學生服務社會的精神，大學第三任務顯然與技術學院機構任務部分重疊。

此外，芬蘭大學與技術學院學位的國際可認與比較性是無庸置疑的，然而，大學院校與技術學院之間仍對於兩體系學分學位互認或互轉仍採取相當保守姿態，缺乏正式機制。大學團體預測未來兩體系學位直接流通後，技術學院會朝向教學「大學化」以增加畢業生進入大學碩士班升學率；隨之，技術學院畢業生就讀大學碩士班人數增加時，大學碩士班有「技職化」之虞（Ministry of Education, 2006）。大學院校與技術學院在偏低科學性與偏高專業性之間的知識重疊，將是高等教育雙軌制無法避免的挑戰。因此，兩體系之間除了不斷強化其不同教育功能與機構任務，仍須仰賴法定政策的制訂，引導兩體系平行而非競爭性發展，以維持高等教育雙軌制存在的適切性與必要性。

伍、結語

芬蘭九〇年代成立非大學性質的 AMK 技術學院體系，使得其高等教育可近性大幅提高，不但增加就讀區域與學校機構的選擇性，並且縮短城鄉與社會階級的高等教育差距，兩不同性質的教育機構提供更多課程選擇性，畢竟有些學位課程只開設於科學性的大學院校；相對地，有些學位課程也只開設於專業性的技術學院。此外，廢除專科學制成立技術學院體系，不但提升其職業教育的國際可比性及國內職業教育吸引力，並且功能性帶動區域經濟發展。最值得一提的是，芬蘭推動高等職業教育改革，首先

合理化職業教育機構數量，從原本 215 所職業學校（高職與專科）區域性合併改制成 29 所技術學院，接著穩定教育品質，再根據國家發展所需人力逐步擴張高等教育人口數量。

反觀台灣專科學校幾乎全面升等爲技術學院或科技大學，又增設新的大學院校，高等教育市場急速擴張。當學校面臨招生困難，學生入學數量遠遠重要於教學品質與成果，如此的高等教育，是國民人口素質的提升或是教育資源的浪費。芬蘭從學前教育到高等教育皆爲免費教育政策，儘管國家競爭力被評爲全球第一，其教育經費與資源仍有限，從制訂教育政策到提出國家發展計畫，根據人力市場需求調查預測全國性與區域性的高等教育人口數量，由教育部決定各高等教育機構學系招生名額，教育部進一步與各高等教育機構根據計畫目標個別協商達成教育供給共識。因此，芬蘭成功地將學生就讀學系的選擇、學以所用的職業機會與高等教育資源分配三方失衡情況最小化。芬蘭高等教育邁向大眾化的同時，仍以國家發展人力需求作爲謹慎合理分配高等教育資源的依據，公平教育機會的政策，仍有必要理性面對高等教育入學門檻的嚴謹性，並且依法從教學到研究明確劃分發展研究的大學院校與職業應用的技術學院體系，此教育發展值得提供當前台灣高等教育發展瓶頸之參考。

參考文獻

Ansela M., Haapaniemi T., & Pirttimäki S. (2006). *Personal study plans for university students — a guide for study counsellors.* Retrieved July 10, 2007, from http://www.uku.fi/opk/w5w/guide.pdf

ARENE (2007). *Ammattikorkeakoulujen Rehtorineuvosto.* Retrieved July 10, 2007, from http://www.arene.fi/

Bologna process (2005). *National reports 2005 country: Finland.* Retrieved July 10, 2007, from http://www.bologna-bergen2005.no/

Davies, J., Weko, T. & Thulstrup, E. (2006) *Thematic review of tertiary education- country reviews. Finland.* Retrieved July 10, 2007, from http://www.oecd.org/document/13/0,3343,en_2649_34859749_35585357_1_1_1_1,00.html

Eurydice (2006). *The education system in Finland 2004-2005.* Eurybase - The information database on education systems in Europe. Retrieved July 10, 2007, from http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

FINLEX (2007a). *Yliopistolaki 27.6.1997/645.* Retrieved July 10, 2007, from http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1997/19970645

FINLEX (2007b). *Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.* Retrieved July 10, 2007, from http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351

Haug, G. & Tauch, C. (2001). *The report: Trends in learning structures in higher education.* Retrieved November 1, 2006, from http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Reports/index.htm

Huisman, J. & Kaiser F. (Eds.)(2001). *Fixed and fuzzy boundaries in higher education: A comparative study of (binary) structures in nine countries.* Retrieved July 10, 2007, from http://www.awt.nl

Korkeakoulujen arviointineuvosto (2004). *Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelma 2004 -2007.* Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Karjalainen, S. (2006). *Tohtorikoulutuksen kehittäminen.* Helsinki: Opetusministeriö.

Ministry of Education (2000a). *Education in Finland: Polytechnics.* Helsinki: Author.

Ministry of Education (2000b). *Higher education policy in Finland.* Helsinki: Author.

Ministry of Education (2004). *Management and steering of higher education in Finland.* Helsinki: Author.

Ministry of Education (2005). *OECD thematic review of tertiary education: Country background report for Finland.* Helsinki: Ministry of Education.

Ministry of Education (2006). *Universities 2005 annual report.* Helsinki: Ministry of Education.

OECD (1995). *Reviews of national policies for education: Finland, higher education.* Paris: OECD.

OECD (2003). *Polytechnic education in Finland.* Reviews of National Policies for Education. Paris: OECD.

Opetusministeriö (2004). *Koulutus ja tutkimus 2003-2008.* Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö (2006). *Yhteishaku siirtyy nettiin 2008.* Retrieved July 10, 2007, from http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2006/11/Yhteishaku_siirtyy_nettiin_2008.html? lang=fi

Opetushallituksen tiedote (2007). *Korkeakouluihin 125 000 hakijaa.* Retrieved July 10, 2007, from http://www.oph.fi/pageLast.asp? path=1,434,70275

Pratt, J., Kekäle, T., Maassen, P., Papp, I., Perellon J. & Uitti, M. (2004). *Equal, but different: An evaluation of the postgraduate studies and degrees in polytechnics.* Finnish Higher Education Evaluation Council (Korkeakoulujen arviointineuvosto): Tampere.

Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. (2004). Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal, 3*(2), 454-485.

Rantanen, J. (2004). *Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimuksen rakenneselvitys.* Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Helsinki: Opetusministeriö.

Sailas, R. (2007). *Teknillisen korkeakoulun, Helsingin kauppakorkeakoulun ja Taideteollisen*

korkeakoulun yhdistyminen uudeksi yliopistoksi. Suunnitteluryhmän loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriö.

西班牙大學評鑑制度研究

莊小萍*

摘要

西班牙自 1996 年正式推行大學品質評鑑以來即將屆滿 10 年，已陸續發展出多樣化的品質保證機制及類別，如學門、系所、教師、服務、研究等評鑑、認可及認證項目。此外，不只設立全國性及區域性之外部評鑑專責機構，各公私立大學更紛紛設置專責獨立的校內自我評鑑單位，負責推動大學品質提升的相關策略或行動方案。本文旨在透過文件分析法，對西班牙大學內部評鑑單位在推動品質強化活動及提升競爭力過程中所發揮的功能進行檢視。在此討論的範圍包括：（一）簡扼說明西班牙大學品質保證制度之建構及發展現況；（二）探究西班牙大學品質評鑑歷程、與外部評鑑機構之關係、大學內部自我評鑑中心之設置及運作，並探討大學內部評鑑單位在品質改善過程中之角色及功能；（三）瞭解西班牙大學內部評鑑單位的組織內涵及所推動之品質保證相關策略或行動方案；（四）論述西班牙大學內部評鑑組織的發展趨勢及相關議題的反思，以期對國內大學評鑑制度的發展提供另一個思考面向。

關鍵詞：西班牙高等教育、內部評鑑組織、評鑑制度

* 莊小萍，國立暨南國際大學比較教育學系助理教授
電子郵件：hpchuang@ncnu.edu.tw
來稿日期：2007 年 7 月 12 日；修訂日期：2007 年 8 月 7 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

A Study of the Evaluation System of Spanish Universities

Hsiao-Ping Chuang*

Abstract

Spain has embarked on a continuous reform and adopted new strategies to improve higher education in the recent years. Evaluation has been carried out, the first from 1996 to 2000 and the second from 2001 to 2006. Diverse models of evaluation have been applied to the assessment of teaching, department organization, research and service unit so far. They are carried on the national level and local level as well. This paper aims at studying the system of internal assessment (done by the committee of each university), and especially, at exploring the role of the committee in determining the quality of Spanish universities. By taking the document analysis, we want to present four main characteristics of the reform of Spanish education: (1) the foundation, reform and development as well as the performance (quality) of the assurance system; (2) the evaluation system and the organization of the committee as well as the emphasis on internal evaluation; (3) the strategies taken by the committee of internal evaluation; (4) the suggestions for an improvement of the quality assurance system in university and for administrators.

Keywords: Spanish higher education, internal evaluation committee, evaluation system

* Hsiao-Ping Chuang, Assistant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University
E-mail: hpchuang@ncnu.edu.tw
Manuscript received: July 12, 2007; Modified: August 7, 2007; Accepted: August 15, 2007

壹、前言

面對全球競爭加劇，各國政府及大學機構本身對大學的治理及經營模式已然產生轉變。在一連串爲因應新的高等教育挑戰之變革中，如何改善教育品質及提升辦學績效尤爲各界所重視。放諸國際上高教發展趨勢，多數國家正致力於大學品質保證制度的建置及推行，各國品保機制設計或有差異，但其目標皆聚焦於辦學品質及績效的提升。西班牙的高等教育也亟思如何提高在國際上的能見度及競爭力，基於此，其大學機構及主政當局致力於品質保證行動的推行，希冀藉此達到大學卓越的目標。

西班牙高等教育自 1978 年之《西班牙憲法》（Constitución Española，CE）賦予大學自治權已近 30 年，歷經 1983 年之《大學改革法》（Ley Orgánica de Reforma Universitaria，LRU）（Boletín Oficial de Estado〔政府公報〕〔BOE〕, 1983）以及 2001 之《大學法》（Ley Orgánica de Universidad，LOU）（BOE, 2001a）二次改革，在各方努力下其高教制度呈大幅的進展。尤在簽署「波隆納進程」（Bologna Process）中的「布拉格公報」（Prague Communiqué, 2001）、「柏林公報」（Berlin Communiqué, 2003）、「柏根公報」（Bergen Communiqué, 2005）、「倫敦公報」（London Communiqué, 2007）後，西班牙高教制度因而面臨很大的變革。例如《大學法》係以建構歐洲高等教育區（European Higher Education Area，EHEA）爲基點之一來改革，且強調品質評鑑在此改革過中的重要性。爲完成歐洲高等教育區的建構，並逐步推動執行相關改革，月前更立法通過《大學法修正法案》（Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades）（BOE, 2007），這最新的大學改革法案主要的重點即爲大學教育品質的提升，以及評鑑機制的再強化。

西班牙自 1996 年正式推行大學評鑑以來已屆滿 10 年，當中歷經二個週期的評鑑活動（1996—2000，2001—2006），並陸續發展出多樣化的評鑑類別，如學門、系所、教師、行政服務（圖書館及國際化）、研究等。此外，不只設立全國性（1 個）及區域性（12 個）之外部評鑑專責機構，各公私立大學更紛紛設置專責獨立的校內評鑑單位或委員會，負責推動大學品質提升的相關策略或行動方案。以下就西班牙大學內部評鑑單位在推動品質強化活動及提升競爭力過程中所發揮的功能進行檢視。首先，簡要說明西班牙大學品質保證制度之建構及發展現況；接著探究西班牙大學品質評鑑歷程、與外部評鑑機構之關係、大學內部自我評鑑中心之設置及運作，並探討大學內部評鑑單位在品質改善過程中之角色及功能；另外以「薩拉曼卡大學」（Universidad de Salamanca，USAL）爲例，嘗試瞭解西班牙大學內部評鑑單位的組織內涵及所推動之品質保證相關策略或行動方案；最後，論述西班牙大學內部評鑑組織的發展趨勢及相關議題的反思，以期對國內大學評鑑制度的發展提供另一思考面向。

貳、大學評鑑制度之發展歷程及現況

一、背景成因及發展歷程

西班牙高等教育由於《西班牙憲法》賦予大學自治權利的落實及八〇年代的大幅擴充（機構及學生數）之故，促使經費提供者（政府）與收受者（大學）間的遊戲規則已然產生變革。在資源有限、經費縮減的境況下，政府日益強烈要求大學機構必須證明其所制定的決策及執行的行動方案確能改善機構的品質，並達到績效責任。另一方面，在高教國際化的影響下，需要可茲對照、比較的品質指標，藉以促進教師、研究者及學生的流動，進而提升大學自身的國際競爭力。此外，社會大眾不僅希望認識大學機構的活動及產出效益，更期盼大學教育能對國家發展作出最大的貢獻（莊小萍，2006；Rodríguez Espinar, 1997, 1998）。

西班牙為了在大學內部導入品質保證文化，並評鑑其大學各方面的表現，自九〇年代開始，遂由教育行政當局主導，積極展開大學品質改善及評鑑行動。西班牙從最初引進大學評鑑概念、聚焦學理探究及機構非正式自我研究的摸索期，歷經參與建構歐洲品質評鑑模式的試驗期，以及建構大學機構內品質評鑑文化的推展期，至今已全面推動具系統性及普及化之大學品質評鑑機制。以下簡述這歷程中重要的品質評鑑活動或計畫（莊小萍，2006：128-130；Consejo de Universidades, 1995a, 1995b; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2000; González López, 2003: 5-6; Barbancho Medina, 2004: 1; Escudero Escorza, 2004: 13-14）：

（一）1980—1990：無連貫性的評鑑活動

引進大學品質評鑑概念，並展開評鑑機制建構的歷程，由「大學審議協調委員會」（Consejo de Coordinación Universitaria，CCU）[1]著手研擬西班牙大學評鑑機制的構想，規劃研討會、論壇等活動，藉以探究大學品質評鑑相關理論，如評鑑的重要性及可行性等，此外也辦理一些偏重外在標準的機構自我研究，如人力資源及硬體設備的規定，學生教學問卷調查表等零星方案。雖品質評鑑議題日漸受到各界關注，但尚缺乏較具正式性、計畫性的評鑑活動。

（二）1992—1994：「大學教育品質評鑑試驗性計畫」（Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario）

為期研擬建構西班牙大學評鑑機制的藍圖，大學審議協調委員會依據評鑑學理及國際間之實務經驗，嘗試施行「大學教育品質評鑑試驗性計畫」。整體上，此實驗性評鑑計畫所採行的評鑑模式廣為參與該活動之各大學評鑑委員及國際專家所肯定。其評鑑模式主要涵蓋三個要素：以整個大學機構為檢視主體的全面性評鑑制度；針對教

[1]為西班牙教育暨科學部的一個諮詢機構，是政府與大學間的中介組織。原名稱為「大學審議委員會」（Consejo de Universidades），2001 年之《大學法》將之改為現名「大學審議協調委員會」。

學、研究及校務管理面向進行檢視分析；執行一個參照外部專家審核意見及對機構成員訪評的評鑑過程。

（三）1994—1995：「歐洲高等教育品質評鑑先鋒計畫」（The European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education）

西班牙藉由參與此次跨國合作交流計畫，試圖提高其對大學評鑑的認知程度，以期評鑑程序能更臻完善。並將歐盟執委會（European Commission）建議之評鑑施行要素應用於其後的大學評鑑上：（1）評鑑制度須立基於大學的自主性及其與政府間之相互依賴性；（2）評鑑方式應該符應受評機構的特性，亦即自我評鑑的施行；（3）應該匯集內部及外部元素，且需要利害關係人廣泛地參與，亦即專家團體的外部同儕評鑑（peer review）與實地訪察（site visits）；（4）評鑑報告須予以公布發行，以供各界參考。

（四）1996—2000：「國家大學品質評鑑計畫」（Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades，PNECU）

透過參與上述國內外合作的評鑑計畫，西班牙逐步累積實務經驗，並持續修正其大學評鑑模式，於 1996 年由大學審議協調委員會扮演評鑑機關角色，首次實施週期爲 5 年（1996—2000）之第一階段大學評鑑計畫國家大學品質評鑑計畫（BOE, 1995）。此計畫之主要目的爲鼓勵大學推展教育品質改進運動，建立大學校園內品質評鑑的文化，屬自願性質。其評鑑歷程採取公開性及獨立性的原則，包括自我評鑑、外部評鑑及評鑑報告（Consejo de Universidades, 1998, 2000）。另一方面，有數個自治區在此時期設立其所屬的區域性評鑑機關，並直接參與國家大學品質評鑑計畫的推行（Consejo de Coordinación Universitaria，CCU, 2001）。此舉有利於自治區政府作出正確決策，有效行使其對所屬大學的權限，更促使中央當局在制定《大學法》時能正視區域評鑑機關存在的價值，並依法賦予其嶄新及重要的權限。

（五）2001—2002：「大學教育品質計畫」（II Plan de la Calidad de las Universidades，PCU）

2001 年的大學教育改革法案《大學法》將評鑑制度功能的強化列爲改革重點之一，希冀透過大學品質評鑑及認可機制的運作，增進大學品質及效能的提升。「教育暨科學部」（Ministerio de Educación y Ciencia，MEC）遂於同年發布一道皇家法令（BOE, 2001b），正式展開以 6 年爲循環週期（2001—2006）之第二階段「大學教育品質計畫」。[2] 除欲在大學機構繼續深化評鑑文化的建制外，更積極推動自治區參與大學評鑑歷程；並建立評鑑「指標目錄」（Catálogo de Indicadores），希冀逐步建立一套共用之評鑑指標模式，以提供各界作爲決策時的參考資訊；此外更嘗試發展認證及認可制，試圖建立能與歐盟會員國學歷相互承認的機制；加強和國際社會的經驗交流。

（六）2003—2007：「機構評鑑計畫」（Programa de Evaluación Institucional，PEI）

「機構評鑑計畫」是以科系（titulación）爲評鑑對象，主要進行教學方面的評鑑

[2] 此計畫之週期原爲 2001—2006 年，但在國家品質評鑑暨認可局於 2002 設立時即停止辦理，由國家品質評鑑暨認可局規劃的評鑑計畫—「機構評鑑計畫」所取代，故只實施二屆。

（Evaluación de Enseñanza），屬自願參與性質。各受評單位擁有自主性，採用一套共用之評鑑模式及指標，其評鑑程序涵蓋內、外部評鑑及改進計畫。根據「國家品質評鑑暨認可局」（Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación，ANECA）（2006）的規劃，機構評鑑計畫之評鑑模式係由六大評鑑指標（criterio）建構而成，旨在協助界定在教學自評過程中需特別加以評估的重要面向，藉以獲致具系統化且客觀可信的資訊（包含量化、質化及意見呈現資料）。這套指標目錄包括學系教育方案、課程組織與規劃、人力資源、設備資源、教學過程及結果等六類評鑑標準。透過上述指標的分析，診斷受評單位之教學過程的優勢及需加強之處，並提出改進建議，以爲規劃後續改善計畫（Plan de Mejora）之依據，此計畫被視爲大學品質持續改進過程的重要關鍵。旨在促進西班牙大學於國內及國際上的教育品質。評鑑計畫不僅普及西班牙大學品質評鑑的推展，更發展出一套可茲共用之評鑑模式，以提供各界作爲決策時的參考資訊；此外更嘗試發展認證及認可制，試圖建立能與歐盟會員國學歷相互承認的機制，並加強和國際社會的經驗交流。這些評鑑計畫的最終目標具備二個面向，一爲持續改善，另一爲對社會的績效責任。而藉由從這些計畫所獲致的經驗，允許西班牙能有效地面對高等教育全球化，以及爲達波隆納進程所引發的嶄新挑戰。西班牙自 1996 年正式推行大學評鑑以來已屆滿 10 年（發展延革請見表 1），陸續發展出多樣化的評鑑類別，如學門、系所、教師、行政服務（圖書館及國際化）、研究等。

表 1　西班牙大學品質評鑑發展大事記年表

時　程	事　　項	內　容　要　點
1985	「大學審議委員會」推動一系列大學品質評鑑的研究，研討會，論壇等。	促使西班牙展開建構大學品質評鑑制度的歷程。
1990—1991	「大學審議委員會」研議有關爲提升品質之評鑑實施成果。	研擬西班牙大學評鑑機制的構想。
1992—1994	實施「大學教育品質評鑑試驗性計畫」。	依據評鑑學理及國際間之實務經驗，嘗試施行機構品質評鑑方式。
1994—1995	進行「歐洲高等教育品質評鑑先鋒計畫」	積極參與歐洲品質保證活動。
1996—2000	推動第一階段「國家大學品質評鑑計畫」	導入大學品質評鑑文化。
1996	實施第一屆「國家大學品質評鑑計畫」	首次實施全國性之大學評鑑計畫。
1996—1997	一些自治區（Comunidades Autónomas）直接參與「國家大學品質評鑑計畫」。	區域政府開始重視其所管轄大學之品質評鑑活動，並直間參與相關計畫。
1998—1999	實施第二、三屆「國家大學品質評鑑計畫」。 設立「區域性評鑑機構」（Agencias Regionales de Evaluación）。	成立數個區域性品質保證機構，藉此積極推動該區大學的評鑑計畫。

表 1　西班牙大學品質評鑑發展大事記年表（續）

1998	歐盟執行委員會宣導高等教育品質保證合作事項之推展。	鼓勵會員國協力加強教育品質文化及品質保證之實施。
1999	簽署「波隆納宣言」（Bologna Declaration）。	呼籲簽署國加強高教評鑑機制施行之能見度、透明度及品質之可衡量性。
2000—2001	簽署「布拉格公報」（Prague Communiqué）實施第四屆「國家大學品質評鑑計畫」。	重申「波隆納宣言」，並承諾建構一個歐洲高等教育品質交流平台。
2001	頒訂《大學法》。	強化大學評鑑機制及文化。
2001—2002	第二階段「大學教育品質計畫」（IIPCU）。 實施第一、二屆「大學教育品質計畫」。	深化「國家大學品質評鑑計畫」目的，探試認可模式的可行性，並採行指標檢核表。
2002	設立「國家品質評鑑暨認可局」。	財團法人機構，專司大學評鑑相關事務。
2003	簽署「柏林公報」（Berlin Communiqué）	呼籲建構適宜的同儕檢核機制以達到品質保證或認可目的。
2003—2007	實施第一、二、三、四屆「機構評鑑計畫」。	由國家品質評鑑暨認可局推動，旨在促進西班牙大學於國內及國際的品質，導入外籍之外部評鑑委員。
2005	簽署「柏根公報」（Bergen Communiqué）	接受「歐洲高等教育品質保證互聯網」（European Association for Quality Assurance in Higher Education，ENQA）規劃之品質保證共同參照基準及指導方針，倡導學生參與及國際性合作對品質改善的需要性。
2007	簽署「倫敦公報」（London Communiqué）。	

資料來源：作者改編自莊小萍（2006：131）。

二、評鑑專責機構之設置及運作

西班牙於 2001 年頒布《大學法》，第一次正式將評鑑、認證和認可的概念應用於推廣大學品質保證文化模式上。藉以期持續改進大學學術品質，並滿足社會各界顧客（學生、家長及未來雇主）對大學教育的要求及期望。茲歸納其改革目標如下（LOU, 2001a，引自莊小萍，2005：150）：（一）改善大學教育品質；（二）制定適當機制，以強化大學研究活動；（三）加入「歐洲大學」的行列；（四）促進學生及教師的流動；（五）強化憲法規定之大學自治；（六）擴大授與各自治區對大學教育的權限；（七）成立「大學協調審議委員會」，取代原來的「大學審議委員會」；（八）成立專

責大學教育品質評鑑機構—「國家品質評鑑暨認可局」；（九）加強大學跟社會的合作交流與互動。

根據《大學法》第 31 條第 2 款規定，其大學品質之保證和推展有下列目的（BOE, 2001，引自莊小萍，2006：132）：（一）評估大學教育在公共服務方面的效益，並向社會大眾報告；（二）提高大學在國內外的能見度，力求大學之透明化、可參照性、合作性及競爭力；（三）改進大學教學、研究活動及經營之管理績效；提供資訊給行政主管機關，以作爲制訂決策時的參考；（四）提供社會大眾參考資訊，以強化大學追求卓越的努力，並加強學生與教師在不同機構間流動學習和教學。故爲達大學教育品質改革目標，西班牙教育暨科學部遂於 2002 年根據《大學法》第 32 條的規定，創設第一個專司大學評鑑事務之國家層級職責單位—「國家品質評鑑暨認可局」。

另外，鼓勵更多自治區設立其專屬的區域性評鑑機構，[3] 試圖建構一個大學品質評鑑網絡。其組織與運作如次：

（一）「國家品質評鑑暨認可局」之組織

國家品質評鑑暨認可局爲由政府撥款資助、「教育暨科學部」主管、能獨立運作的財團法人基金會，設有董事會負責主導大學評鑑相關事務的決策，目前計有來自政府部會、大學機構、立法部門及社會碩彥等 20 位董事。由董事會督導，下設主任執行評鑑工作各項事宜，並設置「一般協調處」（Coordinación General）、「評鑑業務管理處」（Dirección de Programas）、「大學機構暨國際關係處」（Relaciones Institucionales e Internacionales），以及「綜合業務管理處」（Gerencia）（ANECA, 2002）（組織系統簡圖請參照圖 1）。除上述 4 個行政業務單位外，並設有一個「諮詢委員會」（Consejo Asesor），旨在提供有關評鑑發展計畫的諮詢與建議，以協助國家品質評鑑暨認可局規劃制定相關政策。該委員會主要由各界與大學教育相關之國內外專業權威人士所組成，現有 18 位委員。國家品質評鑑暨認可局需受「教育暨科學部」監督，然而後者僅爲經費支援單位，只負責核准董事會成員之任命，並不直接介入各大學的品質評鑑過程，或干預國家品質評鑑暨認可局的營運。

[3] 截至目前共計有 12 個自治區評鑑機構：（1）Andalucía — Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, UCUA；（2）Andalucía — Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación, AGAE；（3）Aragón-Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón, ACUA；（4）Canaria — Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria, ACECA；（5）Castilla la Mancha -Agencia de Calidad Universitaria de Castilla la Mancha, ACCUM；（6）Castilla y León — Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, ACSUCL；（7）Cataluña — Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Catalunya, AQU Catalunya；（8）Galicia — Axencia para a Calidade do Sistema Universitario da Galicia, ACSUG；（9）Las Islas Baleares — Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears, AQUIB；（10）Madrid — Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid, ACAPUM；（11）Valencia — Comisión Valenciana de Acreditación y Evaluación de la Calidad, CVAEC；（12）País Vasco — Agencia de Evaluación y Acreditación de la Calidad del Sistema Universitario。

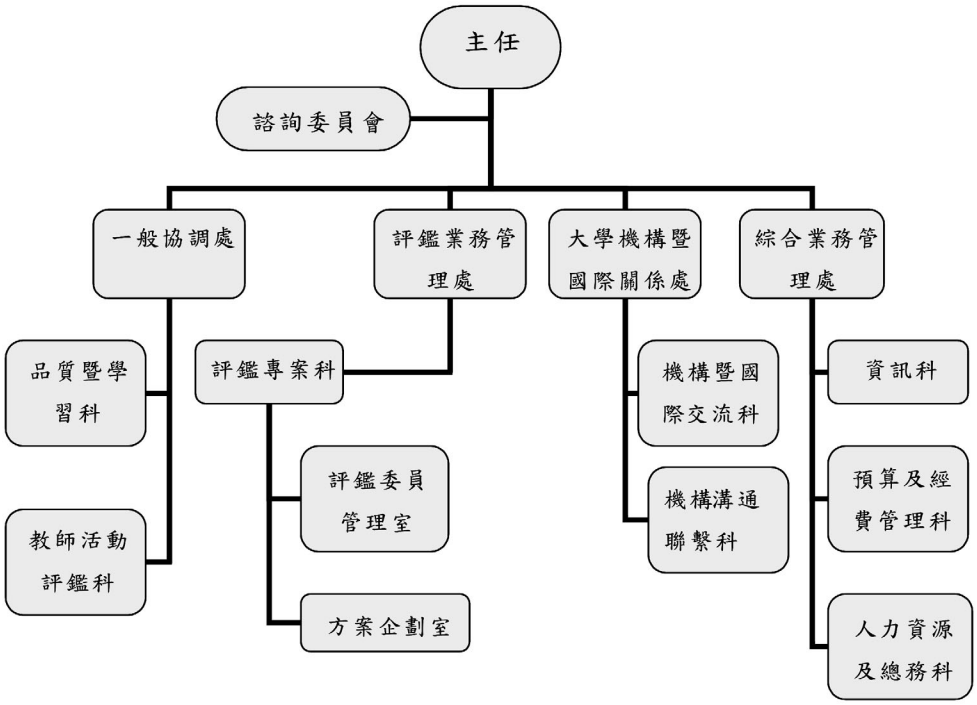

圖 1　西班牙國家品質評鑑暨認可局組織系統簡圖
資料來源：ANECA（2007b）。

（二）國家品質評鑑暨認可局之宗旨及運作原則

國家品質評鑑暨認可局成立的最終目的是爲了研究、改進大學品質保證制度與方法，並辦理大學評鑑、認證及認可作業。其主要任務爲透過學門、學程、教師及機構的評鑑、認證和認可，致力於高等教育品質的提升，亦即達成《大學法》所設定之一般性目標，如改善大學機構之教學、研究及管理品質；採用具競爭能力的師資選拔制度；促進學生及教師在不同機構的流動；透過獨立的機構來進行品質的評鑑、認證及認可；賦予西班牙大學教育體制一個適宜的架構，以實現共創歐洲新視野的承諾及歐洲高等教育區的建構。由此可推論出西班牙行政當局欲藉由國家品質評鑑暨認可局來推動改革其大學教育體制及提升品質的意圖（ANECA, 2007a）。

值得關注的是，國家品質評鑑暨認可局並不是採單獨行動的模式來運作，其關鍵在於其所依循的三個行動方向：與大學合作辦理各類提升品質的評鑑活動，和自治區評鑑機構協調及配合，共同推動改善其區內大學品質相關計畫，以及掌握國外品質保證相關的經驗和趨勢，並參與跨國計畫及國際評鑑協會組織。換言之，國家品質評鑑暨認可局的主要功能是透過與上述三類機構的協調與合作，在其權限範圍內提供大學

及教育行政主管機關必要的協助和媒介，藉以活化西班牙大學品質管理的政策，並達成《大學法》所設定的品質保證目的。

（三）「國家品質評鑑暨認可局」規劃執行之行動方案

國家品質評鑑暨認可局的重要職責是發展及革新可有效改善品質、且能引領獲得認證和認可機制的評鑑方案。爲此，目前國家品質評鑑暨認可局透過下列行動方案來推動其大學品質保證及評鑑歷程，促進大學多元發展（莊小萍，2006： 133；CCU, 2006; ANECA, 2007a）：1.機構評鑑（Evaluación institucional）：包括教學，研究，管理及服務，其評鑑模式五要素爲（1）評鑑對象及項目；（2）評鑑程序；（3）評鑑指標目錄；（4）評鑑報告處理；（5）評鑑報告運用原則。目前在推動的方案爲「機構評鑑計畫」。2.認可（Acreditación）：目前正在進行一些實驗性計畫（五類學門認可）；《大學法》授權給國家品質評鑑暨認可局執行正式文憑、博士學位，以及西國境內外國學校的認可工作。3.認證（Certificación）：屬自願性質的第三者評鑑，需達到預設的標準（yes/no二分法），目前進行的認證項目有博士課程品質獎、自頒文憑品質認證（título propio）、大學圖書館服務獎章。若榮獲「卓越獎」（Premio de excelencia），則頒予獎金及「國家品質評鑑暨認可局認證章」（有限期）。4.師資評鑑（Evaluación del Profesorado）：旨在辦理大學教師聘任之資格審查，舉辦教授終身職考試，改變教授專業職銜的申請相關事項。5.行政服務評鑑（Evaluación de Servicios）：爲保證受評單位的品質，以及促進大學服務方面的持續改進，目前在推動的有二類評鑑方案，一爲「圖書館服務評鑑」（Programa de Evaluación del Servicio de Biblioteca），二爲「國際交流事務評鑑」（Evaluación de las Relaciones Internacionales, RR. II.）。前者旨在提升大學圖書館服務品質，包括內部及外部評鑑；後者爲藉由評鑑各校國際化的發展歷程（策略、管理、人員、資源、活動等）及結果，試圖改善品質並提升成效，期能透過評鑑成效及回饋機制的運作，持續改進、革新，以強化高等教育國際化發展的廣度及深度。6.教師發展計畫評鑑（Proyecto Piloto de de los Planes de Formación para la Docencia del Profesorado）：爲了因應歐洲高等教育區之整合所帶來的變革，不僅制度層面需調整，教師也應接受相關的講習或進修課程。此先鋒評鑑方案旨在評鑑各校在教師職能進修計畫的品質及成效，評鑑模式包含進修計畫、計畫執行、參與者之滿意度、影響及成效等四個面向。7.研究及願景規劃（Estudios y Prospectiva）：支援西班牙大學維持與社會發展脈動的契合度，建立畢業生人才資料庫，且持續辦理國家品質評鑑暨認可局論壇，藉以充實機構評鑑、認可、認證、師資評鑑等行動方案的品質，並強化對大學機構的認同感。8.歐洲聚合（Convergencia Europea）：目的在推廣歐盟各會員國協力合作，以歸納出可茲相互參照的標準及模式，並促進會員國間大學機構人員及學生的跨境流動，試圖推動西班牙與歐洲高等教育的整合與交流。9.發展與歐洲及拉丁美洲的關係（Relaciones con Europa e Iberoamérica）：積極參與國際品質保證組織及網絡，並推動歐洲及拉丁美洲跨國性的合作交流，藉此

強化與其他國家評鑑機關的經驗交流，促進跨國之間評鑑典範或模式的流通，以尋求更適合其大學發展的品質保證模式；此外，致力「拉丁美洲、加勒比海及歐盟高等教育區」（Espacio Común de Educación Superior América Latina, Caribe y Unión Europea，AL-CUE）的創設。

歸結上述，西班牙大學評鑑業已發展多樣化的種類，而採用的評鑑方法是以評鑑（Evaluation）爲主，藉由評鑑的過程來評估某一機構或學程的內容品質，以及學習成效。然另一方面，爲因應高等教育國際化及歐洲高等教育區兩者整合所帶來的挑戰（跨國交流、新的高教制度架構……），西班牙大學品質保證機制也開始嘗試推行認可制方案，且持續朝此一方向發展。

參、大學內部自我評鑑中心之設置及運作

一、大學評鑑流程簡述

西班牙大學評鑑模式是以內部評鑑（evaluación interna）及外部評鑑（evaluación externa）兩種方式進行評鑑歷程。首先，大學機構可按規定參與國家品質評鑑暨認可局或所屬自治區所推動的品質提升方案；或者也可基於自發、自省及自我批判的精神，自願申請參加由國家品質評鑑暨認可局或自治區評鑑機構所規劃和執行的評鑑活動。以目前在推動的方案爲「機構評鑑計畫」爲例，一旦確立評鑑對象，隨即由校內「品質技術單位」（Unidad Técnica de Calidad，UTC）負責規劃指導受評單位、組織人員成立「自我評鑑小組委員會」（Comité de Autoevaluación， CA）。自我評鑑小組成員於參加講習課程後（通常由各校自行辦理），則展開內部自評相關活動，並提出一份參照基本指標目錄、且與其設立目標及特色相連結的自我評鑑報告，而這整個自評流程通常約需 5 個月的時間。之後，該自評報告須提交「外部評鑑委員會」（Comité Externo de Evaluación，CEE）（至少須由 3 位委員組成），供其展開外部評鑑相關作業。外部評鑑委員會的委員由國家品質評鑑暨認可局派任，但需經受評單位同意始可進行外評作業，其主要任務是評估受評單位的品質，並提供有關改進的建議。除檢視受評單位自我評鑑報告外，外部評鑑委員需至受評單位進行訪評（約 3 天），實地考察、抽訪受評單位成員（學生、畢業校友、教師、行政人員、主管等）、查證及分析相關資料（文件、統計數據）等。於實地訪評後，外部評鑑委員會完成外部評鑑報告，並將該報告移交給原受評單位之自評小組及內部評鑑委員會（整個流程約需 3 個月），若受評單位有疑議之處，則可於規定期限內向外部評鑑委員會提出申覆或補充資料。接下來，品質技術單位協助受評單位自評小組根據自我評鑑報告及外部訪評報告，檢討優缺點，提出改

善建議，並規劃提出後續改進行動方案（Plan de mejora），最後完成評鑑結果總報告書，並交由國家品質評鑑暨認可局對外公布（ANECA, 2006）（評鑑模式請見圖 2）。

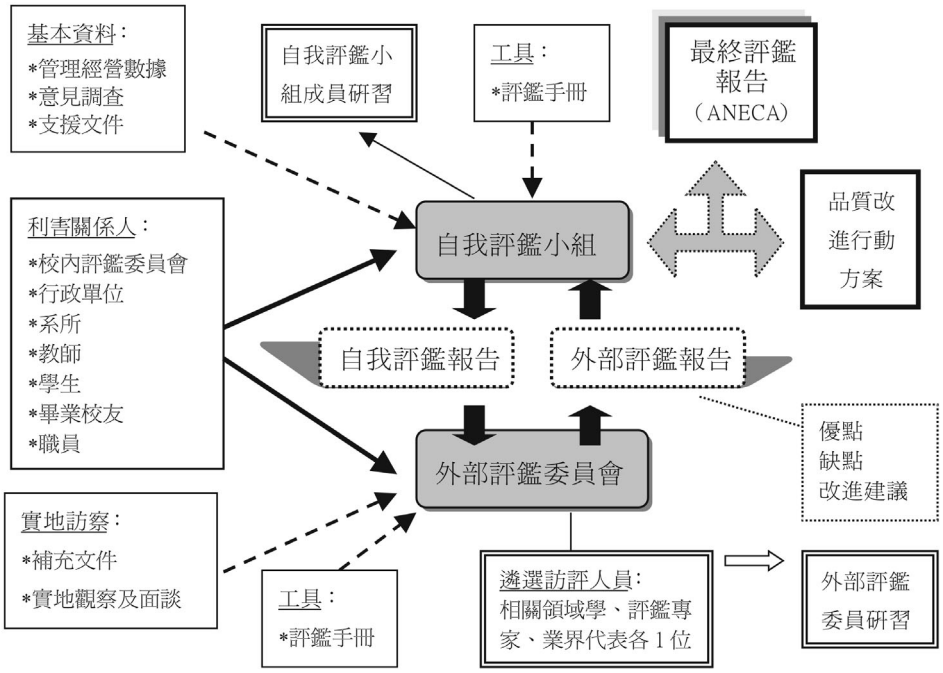

圖 2　「機構評鑑計畫」之評鑑模式圖
資料來源：作者自行整理。

二、大學內部評鑑單位之發展歷程及功能

西班牙於 1996 年啓動「第一次大學品質計畫」，其目的之一爲推動大學建立校內品質文化。爲了響應辦理此計畫，各大學紛紛於校內採行因應措施，以推展大學品質自我改進機制的落實，如設立品質或具類似性質之副校長室（Vicerectorado）、創設品質追蹤校級單位（品質諮詢委員會、機構評鑑委員會等）、規劃機構品質計畫、強化內部評鑑及改進策略擬定的政策、加強革新及改善的政策、成立內部評鑑單位等（Roca, 2006）。

回顧大學內部評鑑單位的發展歷程，當初是爲了回應執行「第一次大學品質計畫」所衍生的需求而開辦。而大多數的內部評鑑單位在創設初期是由統計單位轉換改組而成，不單是功能有限、組織結構貧乏（甚至有些還只是個人單位），大部分只聚焦於校內業務，且缺乏專業訓練。此外，其主要的職責爲資料的提供，而服務對象大都只限於校內受評單位之自評小組。換言之，內部評鑑單位一開始的主要功能是朝著管理評

鑑計畫來運作，譬如在計畫執行之初與「大學審議協調委員會」、「國家品質評鑑暨認可局」或其他自治區評鑑機構合作自評小組、支援自評小組成員的訓練、或針對評鑑手冊及方法提出意見；對內提供自評小組技術及方法上的支援、諮詢與建議、資料及指標，並控制報告書的品質；對外則提供「外部評鑑委員會」後勤支援（安排實地訪評事務等）；最後階段是協助評鑑總報告書的撰寫。

內部評鑑單位在參與辦理幾屆的機構評鑑後，逐漸地累積經驗，並豐富其組織內涵與運作，而這些經驗則成爲大學啓動其品質政策的催化劑。於是乎，內部評鑑單位進入協助大學機構革新與改進的階段，如品質計畫的擬定、策略的規劃及改善計畫的研擬。另一方面，內部評鑑單位隨著自身組織功能的轉變，也進行組織再造的工程，例如加強組織成員訓練及專業化、強化組織結構、賦予正式部門名稱（處、室、科……）、組織系統與功能的連結（組織層級）等，並且針對下列活動的推展，賦予組織新的功能、目的及設計（Roca, 2006）：（一）評鑑相關活動：機構系所及服務評鑑歷程、管理認證歷程（International Organization for Standardization，ISO；European Foundation for Quality Management，EFQM）、博士品質獎章、教師及研究人員評鑑；（二）規劃相關活動：一般大學發展策略計畫、部門計畫、方案合約、教師與研究人員、以及行政服務人員的任用政策；（三）機構組織相關活動：建立管理機制、機構品質改進計畫、滿意度、組織氣氛等問卷調查；（四）其他活動：績效、發展歷程、願景等研究、資訊系統的設計及管理。

隨著大學評鑑機制的發展漸趨完善及多元化，內部評鑑單位也逐漸地轉化成專業組織，從創設初期組織定位不明、功能有限、業務單一的資料提供單位，發展成現階段功能及業務多樣化的大學品質提升及創新專責部門。一方面，發揮協調者及諮詢者的功能，在各類品質保證方案（評鑑、認可及認證）執行的過程中，提供受評單位評鑑方法行政及協調溝通等方面的支援，協助執行內部及外部品質評鑑的相關業務；另一方面，扮演規劃及創新者的角色，協助大學建構整個機構的成長卓越計畫。

簡言之，由於自我評鑑機制是提升教學、研究及服務品質的主要媒介，而大學的創新發展更是提升國際競爭力的重要關鍵（De Vries, 2005）。故內部評鑑單位所擔負的任務及發揮的功能爲大學機構本身及相關當局所重視，例如在「國家品質評鑑暨認可局」所舉辦的一場專家論壇中即曾提出整合協調各校內部評鑑單位行動業務的必要性，以發展、強化這些機構的效能。

三、大學內部專責評鑑單位設置現況

西班牙的大學教育以公立系統爲主，且由於大學院校數量及就學人數的擴增，致使其大學教育普及化之程度已相當地高（莊小萍, 2005：143）。根據 2006—2007 學年度

的統計資料顯示（Ministerio de Educación y Ciencia〔MEC〕, 2006），目前西班牙共計有71所大學（包括綜合大學及多元科技大學），其中48所爲自治區政府所管轄的公立大學（每個自治區內至少設置1所公立大學），以及23所私立或教會大學。

西班牙從1996年正式推行大學評鑑以來即將屆滿10年，除設立全國性及區域性外部評鑑專責機構外，各公私立大學更紛紛設置專責獨立的校內評鑑單位，負責推動大學自我品質提升的相關策略或行動方案。根據筆者統計，目前西班牙47所公立大學皆已設置內部評鑑專責單位，而私立大學有半數也已成立（12所已設置專責單位，其餘10所尚未設立），平均將近90%的大學機構有專責的常設單位負責協調規劃及推動相關計畫（請參照圖3）。

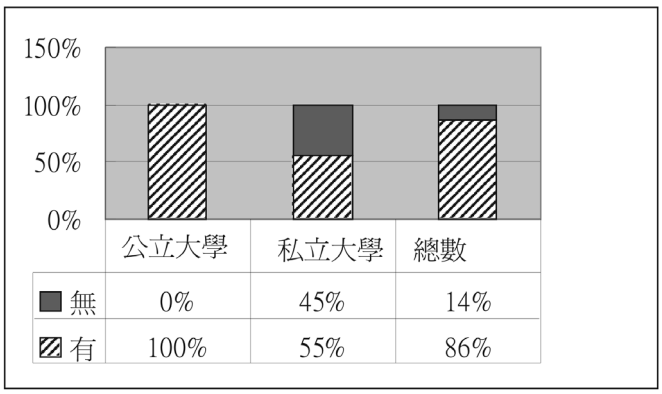

圖3　西班牙公私立大學內部評鑑專責單位設置現況統計圖
資料來源：作者自行整理。

歸結上述，西班牙大學內部評鑑專責單位的設置率可謂相當高，雖並無法令規定須設置這類校級單位，但從剛開始「第一次大學品質計畫」的自願性質，至「大學教育品質計畫」的強迫性參與評鑑計畫，各大學基於配合辦理相關計畫、自我提升教育品質之內外部因素，自發性陸續設立相關的常設專責機構，期以具系統化及全面性的方式，來統籌辦理、規劃更有效的品質評鑑計畫，以及更完善的大學發展策略。故就內部評鑑專責單位設置現況觀之，當初「第一次大學品質計畫」致力推動的大學品質保證及評鑑文化，在歷經不同階段及各類的品質保證方案後，似已獲致相當的成效（CCU, 2001）。

肆、薩拉曼卡大學內部評鑑之運作

誠如上節所述，西班牙公私立大學內部評鑑專責單位的設置狀況已呈普及化，各校莫不希冀藉由建立自我管制機制，以有效提升其機構之品質。然每個學校品質保證專責單位的組織特性不盡相同，如設置年代、名稱屬性、層級、組織及人員配置、資源—資金來源、執行業務等。爲進一步瞭解上述機構的組織及運作，這章節將以薩拉曼卡大學內部評鑑專責單位的運作爲範例，簡扼說明內部評鑑單位的相關內涵。

一、設置緣起、人員及預算

薩拉曼卡大學成立於十三世紀初，爲歐洲第二古老之大學。薩拉曼卡大學於 1995 年藉由參與「機構品質方案」（Programa Institucional de Calidad，PIC）啓動其品質評鑑機制，並成立「薩拉曼卡大學品質評鑑單位」（Unidad de Evaluación de la Calidad，UEC）負責推動教學、研究及服務的品質改進行動，於 1996-2006 間先後參與「第一次大學品質計畫」（4 屆）及「大學教育品質計畫」（包含各類的品質提升方案）。

「薩拉曼卡大學品質評鑑單位」是由「學術副校長室」（Vicerrectorado de Ordenación Académica）督導的二級常設行政單位，負責推動薩拉曼卡大學品質政策的落實。目前除設有主任一名管理協調單位的運作外，另編制有 8 名正式人員負責執行相關業務，且其業務執掌有明確的劃分（請見圖 4）。而維持該單位運作的經費來源主要有三處：（1）薩拉曼卡大學編列的預算；（2）Castilla y León 自治區政府爲提升大學品質的專款補助；（3）與國家品質評鑑暨認可局合作舉辦評鑑及認可方案的執行經費。2004 年度的總經費達 111,750 歐元，其中薩拉曼卡大學挹助的經費占一半（UEC-USAL, 2006: 13）。

二、組織目標及任務

薩拉曼卡大學品質評鑑單位的主要任務是負責執行、規劃、推動各種品質評鑑改進方案，並在執行過程中，提供技術上及方法上的支援和協助，如教學、研究、服務及大學管理。而其服務的對象是包含廣義的大學社群，亦即學生、畢業校友及其家人、教師及研究人員、行政及服務人員。此外，與國家品質評鑑暨認可局及「卡斯提亞及里昂大學品質局」（Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León，ACSUCL）合作辦理大學各類評鑑、認可及認證方案過程中，提供諮詢、建議、資訊及協調事宜。

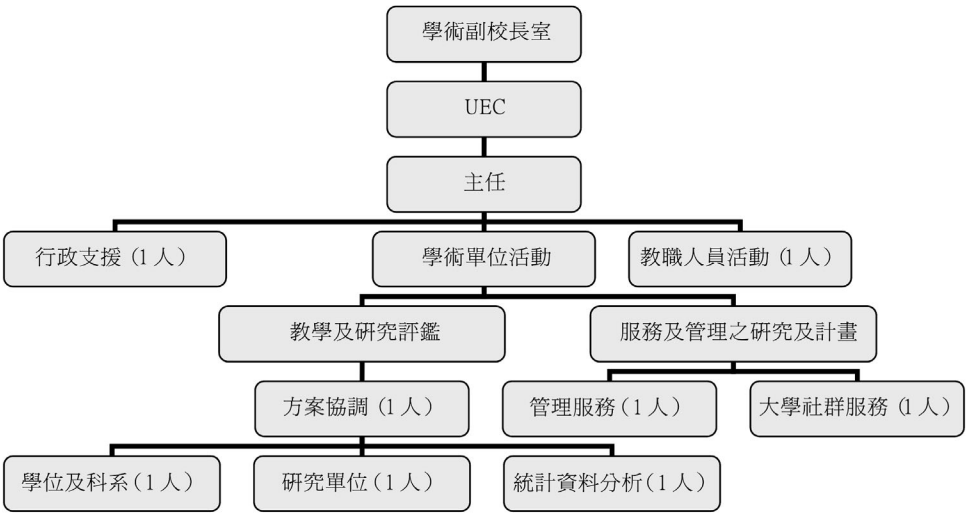

圖 4　「薩拉曼卡大學品質評鑑單位」組織系統圖
資料來源：UEC-USAL（2006: 11）。

薩拉曼卡大學品質評鑑單位的設置及運作主要爲達下列幾項目標（UEC-USAL, 2006: 10）：（1）強化大學社群內的品質文化；（2）透過對不同單位（教學、研究、服務、管理）的評鑑、認可及認證來促進與保證大學品質；（3）與校內行政當局合作來改善機構各方面的效能及績效；（4）增強及發展教學、研究、服務的改進行動；（5）推動足以增加大學威望、可信度、信任感、透明度及競爭力的行動；（6）發展及強化大學根據自身的需求所辦理的品質方案；（7）提供有關薩拉曼卡大學品質的資訊，以協助大學機構當局、主管機關及社會大眾作出適當決策。

三、承辦業務及方案

薩拉曼卡大學品質評鑑單位自設立以來組織及功能持續擴張，相對的，承辦的業務及執行的品質保證方案也不斷的增加，且呈多樣化。例如提供薩拉曼卡大學行政主管部門推動大學自發的品質方案的相關諮詢（品質評鑑、研究發展及強化教學品質等）；協調辦理評鑑、認可及認證過程和技術性支援；實施教師及研究人員、行政及服務、教學等方面的問卷調查及研究；配合製作「國家主計部」（Instituto Nacional de Estadística，INE）、「大學審議協調委員會」及「西班牙大學校長會議」（Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas，CRUE）申請的統計資料；提供各種品質計畫的諮詢及建議；提供大學社群人員有關品質議題的資訊。爲瞭解薩拉曼卡大學提升品質的行動及策略，茲列出一些「薩拉曼卡大學品質評鑑單位」推動的方案（UEC-USAL, 2006）：（一）評

鑑、認可及認證過程：「大學教育品質計畫」第 2 屆（2002）；「國家品質評鑑暨認可局」機構評鑑方案（2003—2004, 2004—2005）；國家品質評鑑暨認可局認可先鋒試驗方案（2003—2004）；國家品質評鑑暨認可局服務品質認證方案（圖書館、國際事務處）。（二）問卷調查及研究：國家品質評鑑暨認可局就業問卷調查；學生滿意指標調查試驗計畫（學生對教師教學活動滿意指標、畢業生對在校的訓練及職業滿意指標）；薩拉曼卡大學各服務單位的行政管理流程手冊（文化活動、獎學金等）；大學服務項目滿意度研究（語言中心）；學生對薩拉曼卡大學整體滿意度調查；對行政管理人員滿意度調查；薩拉曼卡大學之發展策略計畫。（三）管理統計：校內行政單位申請的統計資料收集；配合西班牙大學校長會議及國家主計部製作的年度統計報告；建立資訊管理系統。（四）品質計畫的諮詢：服務支援研究品質計畫；實習單位評鑑（藥學系）；單位改進計畫（如生物系的學生輔導計畫及新生引導計畫）；國家品質評鑑暨認可局之歐洲聚合方案；歐洲品質認證章；「薩拉曼卡大學品質評鑑單位」的介紹推廣；服務、教學、研究單位的備忘錄範本。（五）其他相關活動：「卡斯提亞及里昂品質獎」(Premio a la Calidad y Modernización Castilla y León)，內部評鑑人員培訓活動，國家品質評鑑暨認可局之外部評鑑人員培訓方案。

由上可知，薩拉曼卡大學品質評鑑單位推動的業務項目繁多，主要配合國家品質評鑑暨認可局、卡斯提亞及里昂大學品質局及薩拉曼卡大學協助辦理相關品質提升計畫，在執行過程中須和大學內外部的機構溝通、合作及配合，故薩拉曼卡大學品質評鑑單位在這品質保證行動中有多重角色：既是資訊的提供者，也是諮商者及協調者。

伍、結語

近 10 年來西班牙不遺餘力推動具正式性及連貫性的大學品質保證活動，不論在品質文化的拓殖或評鑑機制的建構上皆有長足的進展。在其評鑑發展歷程中，大學品質改進計畫的評鑑結果與經費分配或補助並無直接的關聯性。原則上，西班牙積極推行大學評鑑運動並非爲了建立大學排名，也幾無設立獎懲機制，其最終目的在改善教育機構教學、研究、服務等品質，亦即所謂的「改善導向」取向，雖已開始試導入「績效責任」概念於其品質保證歷程中，但尚未執行具體的措施，也非其強調的重點，故目前無法斷言「績效責任導向」（accountability-oriented）會成爲西班牙品質保證機制的重要修正方向。未來其大學品質評鑑努力的目標仍將爲提升機構全面品質，並繼續朝歐洲高教區的框架修正。以及提高國內外競爭力。總之，西班牙大學品質評鑑制度的定位相當清楚，其目的以品質強化爲導向，著重教與學之投入及過程，績效責任已非其重點。

此外，西班牙大學品質保證的發展方向之一爲認可評鑑，期望建立一套認可制度，試圖發展可與歐盟成員國學歷互相承認的機制，並且加強和國際社會的經驗交流（尤指歐洲及拉丁美洲國家）。爲達上述目的，持續推展歐洲聚合（Convergencia Europea）的行動，旨在推廣歐盟各會員國協力合作，以歸納出可茲相互參照的標準及模式，並促進會員國間大學機構人員及學生的跨境流動，試圖推動西班牙與歐洲高等教育的整合與交流。另外，更加強發展與歐洲及拉丁美洲的關係，積極參與國際品質保證組織及網絡，並推動歐洲及拉丁美洲跨國性的合作交流，藉此強化與其他國家評鑑機關的經驗交流，促進跨國之間評鑑典範或模式的流通，以尋求更契合其大學發展的品質保證模式；此外，致力「拉丁美洲、加勒比海及歐盟高等教育區」（Espacio Común de Educación Superior América Latina, Caribe y Unión Europea，ALCUE）的創設及推展。

西班牙現今大學教育的挑戰爲歐洲高教區的建構及國際競爭力的提升，在這過程中內部評鑑單位所扮演的角色更形重要，因大學成功關鍵在由內而外的大學自我評鑑與外部評鑑。內部評鑑單位不僅需繼續協助系所建立並落實自我改善機制，依據設立的宗旨與目標，評鑑標準自我舉證、說明宗旨或是目標達成情形的自評機制，以激發大學改進動力及能力，做好品質保證與改進措施，更需擔負規劃學校發展革新的願景及策略。目前西班牙各大學內部評鑑單位的設置已普及化，且在大學品質提升及革新扮演重要中介者。然而面對未來大學的挑戰，內部評鑑單位爲發揮其應有功能，除改善充實組織職能外，更與其他學校的內部評鑑單位進行經驗交流及典範觀摩，合作執行相關的研究或計畫，以發展更有效能的自我改進模式，藉此爲西班牙大學品質及競爭力提升的歷程中注入一股由內而外、自發性的強勁力量。

面對國際間各國致力提升大學品質及競爭力的趨勢，台灣並未自絕於此潮流外，國內正如火如荼地展開大學評鑑。然目前國內的品質評鑑行動仍以「由外而內」居多，只有少數大學設有校內自我評鑑專責機構辦理自評業務（如淡江大學「學習與教學中心」的「教育評鑑發展組」），大多數學校尚未建立系統化自我評鑑機制或專責自評單位，大學品質文化似乎尚未在校園蔓延。如何讓校內自我評鑑機制能順暢運作，且能自發性地推動大學品質保證，乃大學及相關行政單位在亟思強化大學品質及卓越時需要正視的，而西班牙的經驗或可提供另一個思考的面向。

附註

本文爲國科會專題研究補助計畫之成果，計畫編號：NSC95-2413-H-260-002。

參考文獻

莊小萍（2005）。西班牙大學教育制度與教改趨勢。**教育研究月刊，131**，144-154。

莊小萍（2006）。歐洲高等教育之品質保證研究：以西班牙爲例。**教育研究月刊，143**，126-139。

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2002). *Estatutos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.* Retrieved June 13, 2007, from http://www.aneca.es/servicios/docs/estatutos_feb05.pdf

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2006). *Programa de evaluación institucional. Guía de Autoevaluación.* Madrid: Author.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007a). *Los programas de la Agencia Nacional* [Date file]. Retrieved June 13, 2007, from http://www.aneca.es/modal_eval/modal_eval.html

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007b). *Organígrama de ANECA*〔Date file〕. Retrieved June 3, 2007, from http://www.aneca.es/quees/docs/present_org_070329.pdf

Barbancho Medina, M. (2004). *Evaluación y acreditación de la calidad de la Educación Superior.* Retrieved June 12, 2007, from http://www.aneca.es/present/novedades_prueba.html

Boletín Oficial de Estado (1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *BOE nº 209 de 1 de septiembre de 1983.*

Boletín Oficial de Estado (1995). Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. *BOE nº 294 de 9 de diciembre de 1995,* 35473-35474.

Boletín Oficial de Estado (2001a). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE nº 307 de 24 de diciembre de 2001*, 49400-49425.

Boletín Oficial de Estado (2001b). Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades. *BOE nº 96 de 21 de abril de 2001*, 14777-14779.

Boletín Oficial de Estado (2003). Real Decreto 1391/2003, de 17 de noviembre, por el que deroga el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades. *BOE nº 285 de 28 de diciembre de 2003,* 42407-42407.

Boletín Oficial de Estado (2007). Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE nº 89 de 13 de abril de 2007,* 16241-16260.

Consejo de Coordinación Universitaria (2001). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las

Universidades. Informe Global 1996-2000. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.

Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Informe sobre la evaluación de la calidad en las universidades españolas.* Madrid: Author.

Consejo de Universidades (1995a). *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades.* Madrid: Author.

Consejo de Universidades (1995b). *Proyecto piloto europeo para evaluar la calidad de la enseñanza superior. Informe europeo.* Madrid: Author.

Consejo de Universidades (1998). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, Guía de Evaluación.* Madrid: Author.

Consejo de Universidades (2000). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Final, Segunda Convocatoria, 1998.* Madrid: Author.

De, V. W. (2005) (Coord.). *Calidad, eficacia y evaluación de la Educación Superior.* España: Netbiblo.

Escudero, E. T. (2004). La evaluación institucional: Perspectivas desde el II Plan de la Calidad de las Universidades. En Cajide Val, J. (Coord.), *Calidad universitaria y empleo* (pp.13-26). Madrid: Dykinson.

Fernández, S. J. & Fernández, L. S. (2000). *Evaluación institucional de las universidad: Eficacia o calidad.* Almería: Universidad de Almería.

González, L. I. (2003). Del compromiso a la decisión: características de la evaluación institucional universitaria en España. *Revista de la Educación Superior en Línea, 126.* Retrieved June 2, 2007, from http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res126/txt12.htm

Ministerio de Educación y Ciencia (2006a). *Datos y cifras: Curso escolar 2006/2007,* Madrid: Author.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006b). *Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOU,* Madrid: Author.

Pérez, J. R. (2004). Exigencias de la calidad en la universidad. En Cajide Val, J. (Coord.), *Calidad universitaria y empleo* (pp. 39-53). Madrid: Dykinson.

Roca, S. (2006). De la evaluación de las titulaciones a la evaluación de grado y postgrado. La visión desde las Unidades Ténicas. *10 años de evaluación de la calidad en las universidades,* Jaca, 5 y 6 de junio de 2006.

Rodríguez Espinar, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa, 15*(2), 179-213.

Rodríguez Espinar, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación, 315,* 45-65.

UEC-USAL (2006). *Memoria de actividades UEC-USAL/2004.* Salamanca: USAL.

波隆納進程對俄羅斯高等教育的衝擊

鍾宜興*

摘要

1999 年歐盟 29 國通過波隆納宣言，試圖在 2010 年建立歐洲大學區域。2003 年俄羅斯教育部長簽署該宣言，波隆納進程對於俄羅斯高等教育的發展影響深遠。本文檢視俄羅斯各界對於波隆納進程的正反觀點，並試圖瞭解波隆納進程在俄羅斯高等教育進行的情況。對於後者，以四所學校爲例，就學制改革以及學分採認兩項工作爲主，瞭解大學實地狀況。得出如下結論：一、波隆納進程的學制改革與俄羅斯高等教育的發展相互呼應；二、波隆納進程引發俄羅斯學術素質低落，淪爲邊緣的憂心；三、學分轉銜的工作仍在推廣之中；四、俄羅斯高等教育機構對待波隆納進程的態度存在著地區與科系之差異。

關鍵詞：波隆納進程、俄羅斯高等教育、教育改革

* 鍾宜興，國立暨南國際大學比較教育學系副教授兼系主任
電子郵件：yhchung@ncnu.edu.tw
來稿日期：2007 年 7 月 17 日；修訂日期：2007 年 8 月 8 日；採用日期：2007 年 8 月 30 日

The Impact of the Bologna Process on Russian Higher Education

Yi-Hsing Chung*

Abstract

The Bologna Declaration taken by 29 countries in 1999 aims at creating a making European higher education more effective and competitive. Russia participated in 2003, and since then, its higher education has been heavily influenced by the Bologna spirit. This paper studies the different opinions pro and contra the Bologna process in Russia. And at the same time, it tries to gain a deeper understanding of the impact of the Bologna process in Russian higher education. Our field study at 4 universities points out that (1) there is an undeniable impact of the Bologna process on the development of Russian higher education; (2) there is a mixed reaction from the part of Russian educators (of different institutions and areas) on the benefit and harms of the Bologna process; (3)worry about the decline of quality of Russian education, but (4) at the same time, more expectation from the credit system.

Keywords: Bologna process, Russian higher education, educational reform

* Yi-Hsing Chung, Director & Associate Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University
E-mail: yhchung@ncnu.edu.tw
Manuscript received: July 17, 2007; Modified: August 8, 2007; Accepted: August 30, 2007

壹、前言

1999 年六月，歐盟 29 國教育部長於波隆納（Bologna）共同簽署一項宣言，期於 2010 年建立歐洲高等教育區域。是項宣言列出進程，化爲具體行動，推動歐洲大學之統合，對於歐洲各國的高等教育政策與大學發展產生重大影響。2001 年歐盟國家的高等教育部長於布拉格集會，檢討波隆納進程（Bologna process），並明確訂出六項工作目標，持續推動歐洲高等教育區域的整合工作。2003 年 9 月 19 日，歐洲 33 國負責高等教育事務的部長於柏林召開會議，並規劃 2005 年召開高峰會（柏根會議），各國必須就品質保證、學位制度與學分轉銜三項工作提出相關資料與報告，是爲 2005 年柏根會議。

大體而言，波隆納宣言對於歐洲高等教育發展的影響不斷擴增。邁向歐洲東緣，並且衝擊中亞國家。烏克蘭教育部長[1]便表態該國必須進入波隆納進程。至中亞的吉爾吉斯克斯坦，部分大學校長拒絕進入波隆納進程，部分學校卻是悄悄地進行學分轉銜的調整（Dzhaparova, 2006: 92-98）。自 2004 年起，哈薩克斯坦的高等教育進行重大變革，放棄原有修業 5 年的專家學位，改採修業 4 年的學士學位，加上 2 年碩士學位制度；但是，在改革過程之際，各界仍希望能謹慎思考加入波隆納進程的作法（Пивень, 2005: 15-19）。

無論是烏克蘭的加入，或中亞國家的猶豫，東歐與中亞國家皆密切觀察波隆納進程之發展情況。地處歐洲板塊邊緣，且橫跨歐亞兩大洲的俄羅斯聯邦，在無法置身歐洲發展之外的情況下，開始正視歐洲國家高等教育整合的趨勢。2001 年十月俄羅斯普通暨職業教育部決議召開大型研討會，討論波隆納進程。翌（2002）年，12 月 2 日與 3 日假聖彼得堡大學召開「俄羅斯高等教育學校參與歐洲高等教育體系之整合：問題與前瞻」研討會（Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы, Integration of Russian Higher education into the European Higher education area: problems and perspectives）。當時教育部部長菲力波夫（B. M. Филиппов）蒞臨研討會，並發表演說；與會學者專家提出建議，呼籲教育部重視波隆納進程。此項提議也爲俄羅斯國會下議院杜馬所接受，教育與科學委員會便促請政府積極加入波隆納進程。次（2003）年 1 月 17 日俄羅斯教育部即設立波隆納進程的研究工作小組。[2]該工作小組討論與研究俄羅斯高等教育的學制統一、學程劃分、學術交流、學分認定與教育品質等五項問題，最後做成多項建議，提供教育部參考。[3]2003 年九月，俄羅斯教育部長菲力波夫出席柏林會議，簽署宣言，俄羅斯正式進入波隆納進

[1] 2003 年十二月「一週鏡報」（Зеркало Недели）刊登烏克蘭科學教育部長（министр образования и науки Украины），Василий Кремень的 一篇名爲〈波隆納進程：拉近距離，但非統一〉（Болонский процесс: сближение, а не унификация）文章，顯示出波隆納宣言對烏克蘭高等教育的影響，請參看網站 http://www.zerkalo-nedeli.com/ie/print/44521。

[2] 該小組包括行政官員與學術研究人員共計 35 名。詳細內容請參看下列網站：http://www.informika.ru/text/goscom/dokum/doc03/101.html。

[3] 該工作小組的建議登錄於下列網站：http://www.umo.msu.ru/conf/spb.htm。

程。柏林會議之後，俄羅斯中央教育主管機關隨即於同年十二月召開國際研討會，名之爲「俄羅斯與歐洲地區高等教育：波隆納會議之後的計畫與觀點」[4]（Россия и европейское пространство высшего образования: планы и перспективы после Берлинской конференции, Russian and European Higher Education Area: plans and perspectives after Berlin Conference），標示出俄羅斯積極處理波隆納進程的態度。俄羅斯高等教育的學術與行政界，持續關注波隆納進程。在其簽署宣言之後，各項發展更值得注意。本文即探討波隆納進程對俄羅斯高等教育衝擊，並且觀察其發展趨勢。

貳、對波隆納進程之各方反應

波隆納宣言之後的歐洲高等教育發展趨勢逐漸吸引俄羅斯學者的關注。2002 年之後，俄羅斯學界與行政界的討論進入高潮。例如Лебедева Ю.（2002）、Байденко, В. И.（2002, 2003）等人爲文，開始有系統介紹波隆納進程。學校行政人員也在關切之中，例如，俄羅斯校長協會主席，莫斯科大學校長沙多福尼齊（Садовничий, В. А., Sadovnichii, V. A.）在 2002 年第七屆俄羅斯大學校長協會的年度大會上表示，無人會反對加入波隆納進程，但問題是要如何進入（Sadovnichii, 2004）？

爾後，俄羅斯中央教育行政機關的官員們分別撰文，申明波隆納進程的發展對俄羅斯的影響（Филиппов & Чистохвалов, 2003），直接言明加入波隆納進程實屬必要（Смирнов, 2004）。教育部次長Л. Гребнев更多次強調反抗波隆納進程爲不智之舉（Гребнев, 2004a: 3-17；2005: 8-14）；況且儘管俄羅斯高等教育有其限制，但仍有其優勢之處，進入波隆納進程，無需過份擔憂（Гребнев, 2004b: 36-42）。2005 年俄羅斯教育科學部商請學者А. Ю. Мельвиль主編《俄羅斯大學加入波隆納進程之「平穩路徑」》（"Мягкий путь" вхождения российских вузов в Болонский процесс）（Мельвиль, 2005）一書，並加以出版，介紹波隆納進程，鼓勵與指導大學朝向波隆納進程邁進。

支持俄羅斯聯邦高等教育進入波隆納進程的意見中，部分人士認爲波隆納進程是高等教育全球化必然的趨勢，而俄羅斯必須與時俱進（Федотова, 2003: 5-24; Федотова, 2004: 21-29; Медведев, 2006: 31-36）。對於俄羅斯而言，波隆納進程是別無其他的選項，唯有加入一途（Слепухин & Костюченко, 2006）。亦有學者認爲波隆納進程有助於俄羅斯高等教育的現代化（Мельник, 2005）。2001 年 12 月 29 日，俄羅斯中央通過《至 2010 年前俄羅斯教育現代化概念》（Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года，Conceptions of modernization of Russian education before 2010）。因爲規劃倉促，配套不足，實施成效不彰；但加入波隆納進程之後，高等教育修正俄羅斯現代化概念的構想與相關措施，達成俄羅斯高等教育改革的目的（Zhurakovskii & Fedorov,

[4] 相關資料請參考網站：http://www.rcenter.spb.ru/bolonsk/。

2007）。

不過，反對者對於放棄既有的俄羅斯高等教育傳統與水準，對迎合歐洲不以爲然。教育科學院通訊院士Zapesotskii, A.（2006）便提出多項質疑，認爲波隆納進程是由各國教育部部長決定，實爲行政干預學術的舉措。此文一出，隨即引起另一方的回擊。Grebnev, L.（2006）回應Zapesotskii，進入波隆納進程由各校決定，並沒有強制性，俄羅斯必須以整體社會國家利益考量，反波隆納進程的後果。

贊成與反對中仍有學者以謹慎態度看待俄羅斯加入波隆納進程的作爲。Шаронова, C.（2005）認爲波隆納進程係以歐洲的觀點進行大學的統合，俄羅斯應小心以對；Глазырин, B. A.（2006）堅持如果俄羅斯政府不謹慎因應，則俄羅斯高等教育將不是與歐洲結合，而是消融於歐洲之中。俄羅斯的確必須進入歐洲高等教育區域，但應在保有特色，而非打破原有的教育制度的情況下加入（Davydov, 2006）。波隆納宣言在宣示一個共同的教育區域，俄羅斯不能僅只是反應此外來的命令而已，而應以特有的文化與世界文化接軌（Prazdnikov, 2006: 5-16）。

教育科學部中央審議委員會在 2004 年 12 月 16 日通過《有關高等職業教育制度實踐波隆納宣言》（О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования, About realization of Bologna Declaration in the higher professional education system ）的決定，明白要求在保有俄羅斯高等教育水準的情況下，俄羅斯各高等教育機構應儘速實現波隆納宣言。2005 年 2 月 15 日教育科學部在中央審議委員會的決議下，進一步發布《2005 年至 2010 年俄羅斯高等職業教育制度實踐波隆納宣言之具體措施規劃》（План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005-2010 г-оды），表列出須按時完成的工作以及控管機制（俄羅斯教育科學部網站，2007a）。2005 年 4 月 25 日教育科學部，緊接著以第 126 號另公布俄羅斯負責波隆納進程相關工作的組織，部分工作委請重要大學負責，其分工如表 1。

表 1　俄羅斯負責波隆納進程分工作分配表

負　責　事　務	負　　責　　單　　位
推展學士與碩士學位	聖彼得堡大學、包曼工業大學
學分轉銜與學術交流	俄羅斯人民友誼大學
學位授與	企梁國立大學、俄羅斯人民友誼大學、聖彼得堡大學
俄國法令英文版之準備事宜	俄羅斯人民友誼大學、聖彼得堡綜合工業大學、湯姆斯克綜合工業大學、國立教育評鑑中心、伯力工業大學、莫斯科國立鋼鐵與學院
教育品質保證	國家教育認證局、聖彼得堡電子工業大學、湯姆斯克綜合工業大學、賀爾芩教育大學、莫斯科口腔醫學大學、莫斯科鋼鐵冶煉學院

資料來源：俄羅斯教育科學部網站（2007a）。

上述行政界與學界的爭論進入高等教育學府中，也出現共同的擔憂與地區性的差異。根據莫斯科大學社會學系教授V. Ia. Nechaev調查高等教育機構裡的教師與行政人員對波隆納進程的看法，發現大多數填答者咸認爲俄羅斯應採謹慎的態度進入波隆納進程（Grigoreva, 2007: 28-29）。同樣的調查研究方法改在斯模凌斯克（Smolensk）地區進行，除上述謹慎態度相同之外，也發現幾個項目與全國性調查不同，其中對於學士學位與碩士學位的設計更是採取負面的觀點（Egorov & Sukhova, 2006:16-31）。

轉而將眼界放遠至俄羅斯的東方海參崴，以當地的國立海參崴經濟與服務大學（Владивостокский Государственный Университет Экономики и Сервиса，Vladivostok State University of Economics and Service）爲例，得到的可能是一幅全然不同的圖像。該校瀕臨太平洋，當俄羅斯教育經費拮据之時，學校積極尋求與日本、韓國、中國大陸等國家的高等教育機構互動。實際上，波隆納進程正符合該校長期以來的發展利益，可爲其改革的動力（Лазарев, 2005: 8-14; Лазарев & Мартыненко, 2005）。

Senashenko, V.（2006）指出，加入波隆納進程對俄羅斯高等教的缺點，在於降低俄羅斯高等教育的自主與過人之處。回顧俄羅斯自 1993 年至 2000 年以來的高等教育改革，已經出現許多缺失；若以行政機關的意圖爲依歸，而非從高等教育社群發展出來的目標，則改革必定容易貿然躁進，留下缺憾。

整體而言，俄羅斯各界對於波隆納進程有四種不同的看法：第一類認爲波隆納進程對於俄羅斯高等教育有積極正面的意義。第二類則採取負面的看法，認爲波隆納進程將會降低俄羅斯高等教育的水準，傳統價值難以爲繼。第三類則體認出，俄羅斯高等教育確有必要拉近與歐洲各大學的關係。第四類更直接說明，從 1970 年代以來，高等教育在結構與內容上便持續轉變，1990 年代到達高峰，波隆納進程只是此一變遷過程中的一環而已。以上四類聲音中，第一類與第二類表達贊成與反對的意見，第三與第四兩類則屬於說明波隆納進程的意義。對於本文而言，前兩種較爲重要，因此以下就俄羅斯各界所持贊成與反對的不同意見，加以深入討論。

以上贊成與反對爭論的重點，主要在於波隆納進程所牽涉的學制調整與學分轉銜兩項工作。前者必須調整俄羅斯高等教育學習年限，後者則必須改變長期以來以學系知識體系爲思考的模式，轉而向諸如歐洲學分轉銜系統（European Credit Transfer System，ECTS）的制度靠近。俄羅斯中央教育行政機關在此兩方面的作爲將影響高等教育的整體發展。當然，俄羅斯加入波隆納進程，主要工作仍賴大學的完成。前述文獻中亦可得見大學因爲各自的條件不同而有不同的反應與作爲。所以，以下先針對學制調整與學分轉銜兩項問題，進行更深入的文獻探討；其次，將以四所高等教育學府爲例，說明俄羅斯高等教育機構加入波隆納進程的實際狀況。

參、學制調整與學分轉銜之中央作爲

一、學制調整

傳統俄羅斯的高等教育制度主要分爲大學部與研究所兩階段。蘇聯時期，俄羅斯高等教育的大學修業階段原爲 5 年，學生畢業後獲得專家學位；若要繼續攻讀學位，則進入博士候選人階段。但是蘇聯解體後，俄羅斯聯邦教育部隨即於 1993 年八月，通過《有關俄羅斯聯邦高等教育多層次制度中碩士學位之確認》（Об утверждении положения о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации）。俄羅斯高等教育機構可以正式設立碩士學位，1994 年，首批通過設立碩士學位課程的學校有三所。1995 年，俄羅斯高等教育委員會進一步通過 35 所學校得以設立碩士課程（鍾宜興，1998：122）。1996 年八月，在新學期開始之前頒布《聯邦高等和高等教育後職業教育法》（О высшем и послевузовском профессиональном образовании，About higher and post-higher professional education），確定高等教育的多層次培育制度。

許多大學科系在設立碩士課程的初期，修業年限也隨之改爲 4 年。但仍然以「學士—碩士學程」與「專士學程」兩種新舊制度並行者居多。大學之中轉向設立學士與碩士課程之科系，大抵以較受學生歡迎者（即熱門者）較易改變。以莫斯科大學爲例，當年新聞系、經濟系與政治系，這些報考人數較爲熱門的科系都率先改制。但隨著時間的改變，學士課程與碩士課程日益增加。

1999 年十二月俄羅斯中央教育審議會提出《有關碩士學位之現狀與前瞻》（О состоянии и перспективах развития магистратуры в России, About reality and perspectives of development of magistrate degree in Russia）。爲達成上述提議，普通暨職業教育部於 2000 年二月頒布實踐該項建議之命令，律定碩士課程相關管理工作的時程表。依照該命令，同年 3 月 7 日通過《碩士課程的最低要求（略稱）》（Требования к минимальной оснащенности и минимальной обеспеченности образовательного процесса высших учебных заведений, реализующих основные образовательные программы магистерской подготовки）。旋即於同年的 7 月 17 日發布《有關高等教育機構碩士課程之審核》（О лицензировании высших учебных заведений по программам магистерской подготовки）命令。由這些官方文件可以瞭解，俄羅斯政府對於碩士階段的課程逐漸重視，強調碩士水準的維持。

簡言之，俄羅斯在簽署波隆納進程之前，四年制的學士與碩士階段都已經出現在高等教育機構之中。俄羅斯教育部有鑑於許多大學紛紛設立碩士課程，修改大學修業年限，相關課程素質良莠不齊。同時，隨著俄羅斯經濟發展的需求，以及高等教育經

費的增加，對於碩士學位的反省與審核益發重視。普通暨職業教育部於 2001 年 11 月 23 日發出〈有關引進高等教育機構碩士學程之規定〉（О порядке введения в вузах магистерских программ）命令，以資訊工程（Информационные технологии）專業爲例，俄羅斯教育部早在 2002 年的 11 月即以第 4175 號令[5]公布學士與碩士兩階段的課程標準。其中規定學士階段的資訊工程課程，必須包括 30%的學術課程（主要爲數學），30%的專業課程，15%的實習課程，25%的個人興趣的選修課程。在此規定下，2005 年國立莫斯科大學B. A. Сухомлин教授完成專業編號爲 010400 的資訊工程學士學位標準規定（Сухомлин, 2005）。

爲讓社會各界與學術行政單位瞭解學士學位，俄羅斯教育部於 2004 年十一月假聖彼得堡大學召開「何謂學士學位？」[6]（Что такое бакалавриат?）的研討會。Пузанков, Д.、Федоров, Б.與Шадриков, В.（2004）也介紹學士—碩士學位的概念。即令如此，俄羅斯各界仍然反應，高中與大學學生對於學士學位與碩士學位概念模糊，甚至對此種學位制度不感興趣（Милованова, 2005）。

在俄羅斯社會，學士學位或是碩士學位仍屬較爲不清楚的概念，許多大學並未能廣泛採用。Гавриков, А. Л.、Ильяшенко, Н. Н.、Исаев, В. А.與Поровский, Г. С.（2003）在說明國立諾夫哥羅德大學（Новгородский государственний университет）因應波隆納進程的文章中便指出該校學士學位課程有 10 種，碩士學位課程 5 種，至於專士學位課程則有 65 種之多。

學士與碩士學位學程已有教育界人士反對。根據 Onokoi, L. S.（2005）的調查研究發現，僅有 7%的填答者支持縮短教學年限（即增設學士階段的課程），46%表示反對；若從教師背景來看，自然科學的教師們無人贊同學士學位的設計，而表示贊成者中經濟學教師占 25%，法律系教師則有 33%。由是可見，對於學制的改變，自然學科與人文學科教師的看法差異甚大。有鑑於反對的聲浪，Давыдов, Ю.（2005）提醒許多反對增設學士學位與碩士學位的學者，不要忘了早在加入波隆那進程之前，俄羅斯高等教育機構就已經紛紛成立此兩種學習階段。

一方面「學士—碩士學位」的概念尚待推廣，另一方面俄羅斯政府也逐步加緊要求品質。俄羅斯政府於 2004 年 12 月 9 日通過《俄羅斯聯邦教育制度發展重點方向》[7]（Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации，Priority directions in the development of the educational system of the Russian Federation），其中在提升教育水準部份，便直接指出俄羅斯高等教育將朝向增設學士（第一階段）與碩士學位（第二階段）的方向改變。至此，轉變傳統高等教育制度，迎向西方體制已經正式納入教育發展政策。有學者認爲俄羅斯原有的多層次培育制度，實際上即是新舊制度併陳，已能符合波隆納進程的需要（Mitiaeva, 2006: 42-52）。

[5] 詳細資料請參考網址：http://www.edu-it.ru/new_standard/principy_razrabotki_standarta_it-5.doc。
[6] 可進入以下網站參考：http://bologna.mgimo.ru/documents.php? cat_id=28&doc_id=248。
[7] 該份文件請參閱下列網站：http://www.websib.ru/develop/page.php? article=14。

根據教育科學部於 2006 年 3 月 22 日所頒布的第 62 號令《有關高等職業教育碩士學位專業教育課程》（Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров），兩天後公布修正後的碩士學位的標準，並且確定該令自同年的 9 月 1 日生效。該項規定採取嚴密監控的態度，以齊一並維持碩士學位的水準。2007 年三月，俄羅斯科學教育部提出《教育法》修正草案，其中規定自 2007 年 9 月 1 日起，高等教育機構都必須採行學士學位及碩士學位兩階段學程。此項草案引起各方激烈的討論，而有近半數的高等教育學府持反對態度（Леонов & Семенова, 2007）。反對最主要的原因有幾項，首先，以 4 年時間培養專業，實爲不足，將會降低俄羅斯專業水準；其次，將原有 5 年的課程壓縮至 4 年完成，造成知識體系的不完整；最後，原有的課程架構的變動，也意味著部分師資必須調整，此爲重大工程，難以在一夕之間完成。

二、學分轉銜

俄羅斯高等教育的學系課程設計傳統乃以專業劃分。學生進入學系之後，所有修習的課程大致已被律定，並無美國學分制度的概念。俄羅斯的傳統與歐盟爲強化各國學生交流，積極進行的學分轉銜工作有所衝突。對學分制度相當陌生的俄羅斯社會，引進學分制度並爲社會各界所接受便爲當務之急。從 2002 年В.Сенашенко和В.Чистохвалов（2002），以及Гребнев Л. С.等人（2002）的介紹文章開始，俄羅斯中央教育行政機關與學術界便著手西方學分制度的引進，而此動作是在俄羅斯進入波隆納進程之前即已展開。中央教育行政當局委託俄羅斯人民友誼大學（Российский Университет Дружбы Народов）針對學分轉銜的問題，組成研究小組，並於 2003 年 4 月 23 日舉行研討會，發表研究成果。

在此同時，介紹學分轉銜的問題、西方計算學分與成績的方式與經驗也不斷地出現在俄羅斯學術期刊中。身爲「俄羅斯聯邦教育部比較教育政策中心」（Центр сравнительной образовательной политики Министерства образования Российской Федерации）主任的Чистохвалов, В. Н.，以學官兩棲的身份，在期刊（Чистохвалов, 2004: 26-37）或是研討會（Жалнина & Чистохвалов, 2003；Чистохвалов, 2003）上發表多篇相關論文，說明學分制度的意義。2003 年 7 月 2 日普通暨職業教育部通過 22 所國立大學試行新學分制度（О проведении эксперимента по использованию зачетных единиц в учебном процессе，About implementing experiment of common examination system in teaching process）的實驗。[8] 爾後，教育科學部多次增補實驗學校多次，逐步擴大，至 2004 年五月共計 31 所學校參加。

2005 年七月俄羅斯教育科學部通過《高等教育學校邁向學分制度之創新工作》（Об инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на систему зачётных единиц，About innovative activities of higher educational institutions of changing examination

[8] 22 所學校名單請參閱網站：http://www.edu.ru/db-mo/mo/Data/d_03/2847.html。

system）辦法，列出 39 所高等教育學校；[9] 隔（2006）年在名單上又添上 12 所學校。[10] 2006 年 11 月 29 日至 12 月 2 日於雅羅斯拉夫城舉辦「波隆納進程：歐洲與俄羅斯大學管理的經驗」（Болонский процесс: европейский и российский опыт управления университетами，Bologna process: European and Russian experience of university administration）研討會。該次研討會中，人民友誼大學第一副校長亞歷山大・伊福林莫夫（Александр Ефремов）提出該大學的學分制度運作經驗，供與會學者及行政人員參考。

教育科學部一連串積極擴大學分制度下，大學中採取學分制的學校日益增加。但是，對於公私立大學超過千所的俄羅斯而言，以上參與學校的數目仍是少數。實際上，將原有學系課程改爲學分制度，對於俄羅斯高等教育體制而言，不僅加入學分制度而已，甚至必須打破既有的知識體系，建構必修與選修課程，接連會牽動教師的專業等問題。總之，學分制度的引進成爲一項重大工程。

相對於俄羅斯中央教育行政部門積極推展波隆納進程的堅決態度；社會各界對於學分制度引進之後衝擊學術品質的問題，仍有揮之不去的疑惑。莫斯科大學校長沙多福尼齊對俄羅斯高等教育的開放，學分制度的引進即深表憂慮，認爲此等作爲將造成俄羅斯高等教育水準的下降（Садовничий, 2003）。部分學者認爲，在波隆納進程下，歐洲國家更需重視高等教育的品質，因此，波隆納進程將有助於俄羅斯高等教育水準的維持；且俄羅斯仍可依照舊制，擬定國家標準，繼續維持高等教育水準（Сенашенко & Ткач, 2003; Шадриков, 2004）。總體而言，俄羅斯學界對於波隆納進程所抱持的心態憂喜參半，支持者與反對者皆有之。反觀教育行政機關則是積極參與，鼓吹各大學紛紛加入。另外，俄羅斯高等教育學府加入波隆納進程的意願，因學校的體制、地理位置之不同，而持不同的看法與作爲。

肆、高等教育機構的實際作爲

有關俄羅斯高等學校的實際作爲將以幾所學校爲例，加以說明。以地區劃分出莫斯科市與偏遠地區，每個地區各取兩所大學。莫斯科市選擇國立莫斯科大學以及國立莫斯科國際關係學院一大學爲例子；偏遠地區則以國立遠東大學與國立湯姆斯克大學爲解說對象。

一、莫斯科市

（一）國立莫斯科大學（Московский Государственный Университет имени М. В. Ломоносова, National Moscow University）

成立於 1755 年的莫斯科大學，爲俄羅斯最著名的綜合大學。當前（2007 年）有 29

[9] 39 所學校名單請參閱網站：http://db.informika.ru/mo/Data/d_05/prm215-1.htm。
[10] 12 所學校名單請參閱網站：http://db.informika.ru/mo/Data/d_06/prm77-1.htm。

個學系，15 個研究所，255 種研究室；計有大學部學生 40,000 名，研究生 7,000 名，5,000 名在職進修學生；教師人數在 4,000 名左右，具有博士學位者 2,668 名，具有俄羅斯科學院院士與通訊院士者有 180 名；另有 5,000 名研究人員，總計教職員工有 15,000 名。

莫斯科大學爲俄羅斯社會認定最具指標性的大學，而其獲取的資源也常爲其他大學所欣羨。舉例而言，俄羅斯政府鼓勵高等教育創新，而於 2006 年三月通過的高等教育的創新教育評比辦法，並於四月挑選出 40 所高等教育機構爲獲選者。俄羅斯政府將於 2007 年至 2008 年挹注 200 億盧布於高等教育創新教育的發展。以上 40 所大學絕大多數已經進入波隆納進程，而列名在此名單中的莫斯科大學，則獲得 9 億 7,000 萬盧布的補助（莫斯科大學網站，2007b），超乎許多大學補助的平均。

表 2　2006 年莫斯科大學各學術單位所提供的學位課程表

單位名稱	學士學位	專士學位	碩士學位	副博士學位	博士學位
機械與數學學系	○	○	○	○	○
計算機數學與控制學學系	○	○	○	○	○
物理學學系	○	○	○	○	○
化學學系	○	○	○	○	○
生物學系	○	○	○	○	○
土壤科學學系	○	○	○	○	○
地質學學系	○	○	○	○	○
地理學學系	-	○	○	○	○
材料科學學系	○	○	○	○	○
基礎醫學	-	○	-	-	-
生物工程與生化資訊學學系	-	○	-	○	○
哲學學系	○	○	○	○	○
歷史學系	○	○	○	○	○
語言學學系	○	○	○	○	○
社會學學系	○	○	○	○	○
心理學學系	○	○	○	○	○
經濟學學系	○	-	○	○	○
法律學系	○	○	○	○	○
新聞系學系	○	○	○	○	○
外語與區域學習學系	○	○	○	○	-
亞非學院	○	○	○	○	○
公共行政學系	-	○	○	○	○
商業行政高等學院	○	-	○	-	-
全球進程學系	-	○	○	○	○

表 2　2006 年莫斯科大學各學術單位所提供的學位課程表（續）

精緻與表演藝術學系	○	-	○	○	-
世界政治學學系	-	○	-	○	-
莫斯科經濟學院	○	-	○	-	-
翻譯高等學院	○	○	○	-	-

資料來源：莫斯科大學網站（2007b）。

從表 2 可以瞭解各學系幾乎都設有學士、專士、碩士、副博士與博士學位。在新舊制度並存的情況下，莫斯科大學不斷地增設碩士課程，以 2006 年爲例，六月莫斯科大學通過 45 種碩士學位課程，同年十月再度通過 22 種碩士學位課程，當年合計通過 67 種碩士學位課程（莫斯科大學網站，2007b）。

（二）國立莫斯科國際關係學院—大學（Московский Государственный Институт Международных Отношений, МГИМО—Университет, Moscow State Institute of International Relations, MGIMO-University）

蘇聯時期，共黨政府有鑑於培育外交人才的重要，倡議由外交部負責創設培育外交人才的學院。莫斯科國際關係學院—大學，係俄羅斯最早設立國際關係的高等教育學府之一。1944 年該校創設，1946 年起即招生外國學生。初期設有三個學院，分別爲國際關係學院、經濟學院以及法律學院。1954 年與東方學研究所合併。1958 年該校與蘇聯外貿部的外貿學院整合。因此，該學院從外交人才培育擴展增加經貿人才的養成。1969 年建立國際法學學院以及國際新聞學院。1991 年增設國際貿易與貿易管理學院。1998 年則設立政治學學院。1994 年該校獲頒大學地位的認可，因此現行名稱之後，列出大學字眼。總計該校共有 8 個學院與 4 個獨立研究所，教授 53 種外語。教師人數超過 1,000 名。

該校從 1990 年代開始設立碩士課程，迄今已有 13 種學門，包括國際關係（俄羅斯關係、俄德關係、國際政治與跨國企業）、政治學、區域研究、國際企業、國際經營、國際經濟、法學、國際法與歐盟法、有價證券與生產性金融工具、經濟學（義大利的大學合作）、經濟學（與德國萊布尼茲大學合作）、經營管理（與挪威的大學合作）。[11] 其中俄德關係乃與柏林大學合作，國際經營與法國南錫大學合作，經濟學與義大利的大學或與德國萊布尼茲大學合作，至於經營管理則與挪威的大學合作。目前該校的學程有學士學位、專士學位、碩士學位、副博士與博士學位等等學位學程，且專士學位的課程在逐漸減少中。

自莫斯科國際關係學院—大學創校以來，畢業生超過 30,000 人，其中包括 5,000 名外國學生；而自改制爲大學以來，學生已有 5,000 名以上。俄羅斯外交人才中，近 2/3 畢業於該校。2005 年該校通過 2005 年至 2012 年發展策略計畫，決定在現有基礎上，自

[11] 可參考下列網站所提供的文件：http://www.mgimo.ru/fileserver/2004/doc/polmag.doc。

2010 年開始增加學生員額 1,000 至 1,500 名，到 2012 年則增加 2,500 到 3,000 名學生。持續擴增學士學位與碩士學位課程，加強與歐洲聯盟國家的合作，並且與德國、法國、義大利與中國等著名大學合作，建立雙聯學位。同時，增收外國學生，使其占全校學生的比率爲 25%（莫斯科國際關係學院—大學網站，2007a）。

由於該校發展特性，強調國際化與國際接軌，因此對於波隆納進程相當重視與注意。校長與學術副校長在網站的說明裡，皆表示該校積極加入波隆納進程，以期能讓學生畢業之後與其他國家的學校制度相銜接（莫斯科國際關係學院—大學網站，2007b）。是以，從 2002 年開始，該校採取學分制，成績評分方式改爲歐洲的六分等第（原有俄羅斯的五分等第制度）。

二、偏遠地區

（一）國立遠東大學（Дальневосточный Государственный Университет, Far Eastern National University）

國立遠東大學的校史可遠溯至 1899 年於遠東地區成立的東方學院。1930 年至 1938 年由於政治因素被迫關閉，爾後重開，開始不斷成長。1958 年已有 5 個學系，分別爲物理數學、歷史哲學、生物、醫學與語言學，然後增加化學學系與法學學系，醫學學系則脫離學校而獨立。1990 年代開始，該校急遽成長。1990 年系所共有 12 個，1998 年則增至 37 個，至 2005 年更達到 71 個；另設有開放大學，進行遠距教學。目前學生人數約在 40,000 人（包括 9,530 名開放大學學生），教師人數爲 1,308 人，全校教職員計有 4,082 人。[12]

該校目前提供學士學位課程計有 36 種，碩士學位課程有 28 種；至於專士學位課程有 156 種。副博士有 61 種，博士則有 11 種。整體而言，該校以舊有的制度，即專士學位課程爲主；相對而言，學士－碩士學位課程較少。

該校的開放大學是俄羅斯第一所核准通過的線上學校。在國際化方面，該校與國外大學合作，設計幾項課程或方案。其中較爲重要者有：與威斯康新麥迪森校區合作，開設遠距教學的法學課程；協助俄羅斯濱海省份法律人員協會與華盛頓州之間的合作，設立網路的終身學習課程；建立俄羅斯遠東地區與美國西岸之間的經貿合作關係；並且與日本早稻田大學建立俄語—日語合作的課程。[13]

（二）國立湯姆斯克大學（Томский Государственный Университет，National Tomsk State University）

國立湯姆斯克大學爲俄羅斯頗具歷史的大學，於 1878 年開始籌建，1888 年開始招生。該校爲自烏拉爾地區到太平洋西岸所成立的第一所高等學府。湯姆斯克爲西伯利亞地區 7 個重要城市之一。目前該校設有校長 1 人，副校長 7 位。全校學生約有 23,000 位，24 個學系；教師人數超過千人，擁有博士學位者有 300 位，副博士學位者爲 700

[12] 請參考以下網站，http://www.dvgu.ru/info/stat/9,10.phtm 與 http://www.dvgu.ru/info/stat/15.phtm。
[13] 該校開放大學的網站如下：http://en.openuniversity.ru/。

位，其中包括兩位諾貝爾得主。該校參加歐盟 TEMPUS 計畫，與英國雪菲爾大學、劍橋大學，比利時的布魯塞爾大學等學校合作。

學士學位約有 25 種，碩士學位僅有 10 種左右，而專士學位的課程卻有 100 種以上。[14] 由開設學位的課程狀況來看，仍以舊制專士學位爲主，但新制的運用也在增加中。另外，該校負責國際事務的副校長基爾伯金（C. H. Кирпотин，S. N. Kirpotin）表示，俄羅斯高等教育在波隆納進程的基礎尋找加入全球化的可能性；因此必須採用學分制度，引進國際認證（accreditation）的策略，以維持高等教育品質。[15] 儘管宣示要加強學分制度採認的工作，但該校並未全然採行。該校於 2005 年通過 ISO 認證，2006 年參加歐洲大學聯盟（European Universities Association，UEA）。該校參與各項國際合作方案，共獲取 500 萬美元的資助。

從莫斯科到亞太地區，莫斯科市的大學，如國立莫斯科大學與國立莫斯科國際關係學院—大學對於波隆納進程的準備較爲充分，且積極面向歐洲發展。但是，亞太地區的大學，如國立遠東大學及國立湯姆斯克大學早在波隆納進程的出現便著手與亞太地區的國家合作，以求取生存的空間。至於波隆納進程的學制改革與學分採認兩項主要工作，各高等教育學府有不同的進度與反應。學制改革方面，4 所學校都已設立學士－碩士學位課程，但是仍未完全放棄舊式的專士學位制度，而且遠東大學與湯姆斯克大學的專士學位比例仍然偏高。學分採認方面，莫斯科大學與莫斯科國際關係學院—大學的進程較快，其他兩所偏遠地區的高等學府仍待努力。

伍、結論

本文討論俄羅斯高等教育發展與波隆納進程兩者互動下的各項狀況，僅將以上討論與分析之所得歸納如下：

一、波隆納進程的學制改革與俄羅斯高等教育的發展相互呼應

俄羅斯高等教育早在 1990 年代初期便已經進行學制的改革。當時，俄羅斯大學爲求生存不斷嘗試，從修改學制（增加四年制的大學學位，以及兩年的碩士學位），到面向國際化，積極吸收外國學生。至於波隆納進程則試圖整合歐洲高等教育制度，其中學制的統整爲其重要的工作。是以，若從學制改革與積極吸收外國學生的角度看來，俄羅斯高等教育的發展趨勢與波隆納進程相互呼應。

二、波隆納進程引發俄羅斯學術素質低落，淪爲邊緣的憂心

俄羅斯高等教育對於波隆納進程的有各種不同的觀點。對教育行政體系來說，波

[14] 詳細資料請參考網址：http://www.tsu.ru/WebDesign/TSU/Library.nsf/webstandarts。

[15] 詳細資料請參考網址：http://www.tsu.ru/WebDesign/TSU/core.nsf/structurl/intercooperation_intercooperationTSU。

隆納進程爲俄羅斯高等教育必須面對，且應及早因應的重要議題。但是，對於部分的高等教育行政人員或教師而言，波隆納進程應持審愼的觀點。審愼之處在於希望維持俄羅斯既有的傳統，堅持不可喪失自主，淪爲歐洲邊緣。不論是贊成或反對，其所憂心的，皆是俄羅斯高等教育在國際競爭場合中失去利基，淪落爲歐洲，甚至世界的邊緣。

三、學分轉銜的工作仍在推廣之中

波隆納進程在強調學制齊一、學分轉銜以及人員流通等工作。在俄羅斯高等教育機構中，目前學制正逐步增加學士與碩士課程，舊制的專士學位則逐步減少。至於學分轉銜與評鑑的方式，教育部連續通過多所大學進行新的學分採認制度，但學分採認制度仍需極力推廣，激勵高等教育機構加以採行。

四、俄羅斯高等教育機構對波隆納進程存在地區與科系差異

整體而言，俄羅斯高等教育加入波隆納進程的情況，大致以都市地區爲先，邊遠地區較差。自然科學的教師與學校行政主管們堅持俄羅斯的高等教育品質，不願意輕易地改變傳統。人文與社會科學的教師則持開放的態度面對波隆納進程。二十世紀末歐洲的波隆納進程，並非很輕易地爲俄羅斯高等教育所接受。各高等教育學府由於學校特性、地區的差異等因素，所採取的態度與加入的速度不同。但是，波隆納進程的影響已經逐漸深入俄羅斯高等教育。就在中央教育行政機關的推動下，俄羅斯高等教育逐漸朝向波隆納進程的發展已可預期。

參考文獻

俄羅斯教育科學部網站（2007a）。2007 年 6 月 30 日，取自 http://www.edu.ru/db-mo/mo/Data/d_05/prm40-1.htm

俄羅斯教育科學部網站（2007b）。2007 年 6 月 30 日，取自 http://www.mon.gov.ru/files/materials/1318/pril_1.doc

莫斯科大學網站（2007a）。2007 年 6 月 23 日，取自 http://www.msu.ru/innovation/ripvop1.html

莫斯科大學網站（2007b）。2007 年 6 月 23 日，取自 http://www.msu.ru/innovation/information.html

莫斯科國際關係學院—大學網站（2007a）。2007 年 7 月 5 日，取自 http://www.mgimo.ru/fileserver/2004/doc/MGIMO_strategic_programme.pdf

莫斯科國際關係學院—大學網站（2007b）。2007 年 7 月 5 日，取自 http://www.mgimo.ru/

鍾宜興（1998）。**俄羅斯教育改革：1985-1995**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。

Байденко, В. И. (2003). Болонский процесс и высшая школа России: время выбора. *Высшее образование сегодня, 1*, 2-7.

Байденко, В. И. (2002). *Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.* Retrieved June 23, 2007, from http://www.bologna.mgimo.ru/files/baidenko.doc

Гавриков, А. Л., Ильяшенко, Н. Н., Исаев, В. А. & Поровский, Г. С. (2003). Реализация принципов болонской декларации в Новгородском государственном университете. *Университетское Управление, 5,* 20-23.

Глазырин, В. А. (2006). Болонская декларация: интеграция или поглощение российского высшего образования? *Университетское Управление, 1*, 77-80.

Гребнев, Л. С. и др. (2002). Использование зачетных единиц в высшем образовании . *Высшее образование сегодня, 9*,14-17.

Гребнев, Л. С. (2004a). Россия в Болонском процессе: середина большого пути . *Высшее образование в России, 4*, 3-17.

Гребнев, Л. С. (2004b).Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения. *Высшее образование в России, 1*, 36-42.

Гребнев, Л. С. (2005). Анти-Болонья": позиция или поза?. *Высшее образование в России, 9*, 8-14.

Давыдов, Ю. (2005). Болонский процесс. Миф или реальность? *Высшее образование в Росс-ии, 10*, 3-12.

Жалнина Н. В. & Чистохвалов В. Н. (2003). *Организация учебного процесса в вузе при введении системы зачетных единиц. Тезисы докладов X международной научно-методической конференции «Проблемы многоуровневого образования».* Нижний Новгород.

Лазарев, Г. И. (2005). Глобальные вызовы современной образовательной системе. Каким будет ответ университетов? *Университетское управление, 2*(35), 8-14.

Лазарев, Г. & Мартыненко, О. (2005). Региональный университет: пути интеграции в рамках Болонского процесса. *Высшее образование в России, 10*, 12-22.

Лебедева Ю. (2002). Болонский процесс - ключ к мировому сообществу. *Платное образование, 9*, 14-15.

Леонов, А. & Семенова, А. (2007). *Бакалавр-недоучка:больше половины российских вузов выступает против реформы высшего образования.* Новые Известия, 12 марта 2007 г. Retrieved June 23, 2007, from http://www.newizv.ru/news/2007-03-12/65161/&grade=5

Медведев, С. (2006). Болонский процесс, Россия и глобализация. *Высшее образование в России, 3*, 31-36.

Мельвиль, А. Ю. ред (2005). "Мягкий путь" вхождения российских вузов в Болонский процесс. Москва: ОЛМА-ПРЕСС.

Мельник, В. В. (2005). Глобальные тенденции и особенности модернизации высшего профессионального образования в России. *Университетское управление: практика и анализ, 5*, 58-62.

Милованова, Н. (2005). *Многие российские студенты не заинтересованы в системе «бакалавр - магистр».* Российская газета, 11.10.05. Retrieved June 27, 2007, from http://bologna.mgimo.ru/documents.php? cat_id=19&doc_id=348

Пивень, Г. (2005). Казахстанская высшая школа и Болонский процесс. *Высшее образование в России, 9*, 15-19.

Пузанков, Д., Федоров, Б. & Шадриков, В. (2004). Двухступенчатая система подготовки специалистов. *Высшее образование в России, 2*, 3-11. Retrieved June 26, 2007, from http://technical.bmstu.ru/istoch/bolon/bol_3_puz_fed.doc

Садовничий, В. А. (2003). Оболонят ли Россию?. *Вуз. Вести, 19*, 3.

Сенашенко, В. & Чистохвалов, В. (2002). Система зачетных образовательных единиц. *Высшее образование в России, 5*, 19-25.

Сенашенко, В. & Ткач, Г. (2003). Болонский процесс и качество образования. *Alma Mater (Вестник высшей школы), 8*, 8-14. Retrieved June 30, 2007, from http://technical.bmstu.ru/istoch/bolon/bol_5_sen.doc

Слепухин А.Ю. & Костюченко Л.С.(2006). Болонский процесс: есть ли реальная альтернатива? *Вестник Саратовского Государственного Технического Университета, 2*(12), 165-73.

Смирнов, С.(2004). Болонский процесс: перспективы развития в России. *Высшее образование в России, 1*, 43-51. Retrieved June 28, 2007 from http://technical.bmstu.ru/istoch/bolon/bol_4_smirn.doc

Сухомлин, В. А. (2005).Принципы разработки государственного образовательного стандарта бакалавра по направлению 010400 - Информационные технологии. Москва: Московский Государственный Университет им. М. В. Ломоносова. Retrieved July 2, 2007 from http://www.edu-it.ru/new_standard/principy_razrabotki_standarta_it-5.doc

Федотова, Н. Н. (2004). Глобализация в образовании: Болонский процесс. *Вестник Российского философского общества, 2*, 21-29.

Федотова, Н. Н. (2003). Глобализация и образование. *Философские науки, 4*, 5-24.

Филиппов В. М. & Чистохвалов В. Н. (2003). Российское высшее образование: на пути перемен. *Вестник Российского университета дружбы народов, сер. Философия, 2*, 7-20.

Чистохвалов, В. Н. (2003). *Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем професс-*

иональном образовании: Материалы всероссийского совещания 23 апреля 2003 г. Моск ва: РУДН.

Чистохвалов, В. Н. (2004). Болонский процесс: половина пути пройдена - что дальше?. *Вопросы образования, 4*, 178-193.

Чистохвалов, В. Н. (2004). Кредитные единицы входят в российскую высшую школу. *Высшее образование в России, 4*, 26-37

Чучалин, А. & Боев, О. (2004). Кредитно-рейтинговая система. *Высшее образование в России, 3*, 34-39. Retrieved June 25, 2007, from http://technical.bmstu.ru/istoch/kredit/kred_1_chuch.doc

Шадриков, В. Д. (2004). Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и Болонский процесс. *Вопросы образования, 4*, 5-9.

Шаронова, С. (2005). Болонский процесс: взгляд из Европы. *Высшее образование в России, 12*, 142-146.

Davydov, Iu. S. (2006). The bologna process and the new reforms of Russian Educaiton. *Russian Education and Society, 48*(7), 17-32.

Dzhaparova, R. (2006). On whether Kyrgyzstan should join the Bologna process. *Russian Education and Society, 48*(10), 92-98.

Egorov, A. & Sukhova, E. (2006). Readiness to become part of the Bologna process. *Russian Education and Society, 48*(10), 16-31.

Grigoreva, A. A. (2007). The opinions of college and university administrators and instructors on the Bologna process. *Russian Education and Society, 49*(2), 28-29.

Mitiaeva, A. M. (2006). Characteristics of the multilevel system of training in today's institution of higher education. *Russian Education and Society, 48*(11), 42-52.

Onokoi, L. S.(2005).Russia on the Road to Integration in the European System of Education. *Russian Education and Society 47*(4) : 51 — 63.

Prazdnikov, G. A. (2006). The bologna process and its relevance to present-day education. *Russian Education and Society, 48*(7), 5-16.

Sadovnichii, V. (2004). Higher education in Russia: traditions and modern times(report at seventh congress of the Russian Union of Rectors). *Russian Education and Society, 46*(5), 22-36.

Senashenko, V. (2006). Higher education and the Bologna transformation. *Russian Education and Society, 48*(10), 5-15.

Zapesotskii, A. (2006). The bologna process is a game of chance: At stake is the future of Russia. *Russian Education and Society, 48*(10),51-61.

Zhurakovskii, V. & Fedorov, I. (2007). The modernization of higher education: Problems and ways to solve them. *Russian Education and Society, 49*(2),6-27.

各國高等教育相關指標統計資料

編輯小組

爲配合本輯「高等教育」主題，本集刊編輯小組特別蒐集整理各國高等教育指標，供讀者展讀本輯主題時參閱。惟囿於篇幅，僅就 2006 年九月經濟合作暨發展組織出版之《2006 年教育概覽》（Education at a glance 2006）中，擇取與高等教育相關指標、統計圖與統計表格等，敬請參閱。

以下就各圖表資料來源及圖表中重要名詞與指標所代表的意義，簡要說明如下：

一、名詞及指標說明

（一）OECD：經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，OECD）於 1961 年正式成立，總部設在法國巴黎，前身爲「歐洲經濟合作組織」（Organization for European Co-operation，OEEC）。

（二）OECD國家：至 2007 年爲止，經濟合作暨發展組織計有 30 個會員國，包括：澳洲、奧地利、比利時、加拿大、捷克、丹麥、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、冰島、愛爾蘭、義大利、日本、韓國、盧森堡、墨西哥、荷蘭、紐西蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英國、美國等；限於篇幅，僅提供數國作爲參考。

（三）GDP：國內生產毛額（Gross Domestic Product，GDP）指一國國內人民在某一單位時間中，生產的所有最終商品和勞務的市場價值，爲衡量經濟活動的指標。美國之民間消費約占整體國內生產毛額的 70%，其他如投資、政府支出及淨出口等經費則占 30%。

（四）93SNA：「SNA」指聯合國國民經濟會計制度（System of National Accounts，SNA），「93SNA」指 1993 年最新版之聯合國國民經濟會計制度。配合 93SNA 會計制度，我國行政院主計處於 2005 年十一月改編相關統計項目，如礦藏探勘費用及電腦軟體支出改列固定資本形成，間接衡量之金融中介服務改依使用對象分配、政府基礎建設提列固定資本消耗，以及引入實際最終消費觀念。並經行政院主計處國民所得統計評審委員會審議通過，正式對外發布。配合前述統計項目內涵變更，使 2004 年名目國內生產毛額較原編（68SNA）增加 5,105 億元，修正率爲 4.98%，平均每人國內生產毛額

提高 676 美元。

（五）學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之各年度的《2006 年教育概覽》中，學校分類指公立學校、私立－政府補助學校、私立－獨立經營學校三類：

1.公立學校：指由教育部（局）或其他公家機構直接管理者，學校大部分的成員由政府任命或直接派任。

2.私立－政府補助學校：超過 50%資金來自政府的經費，且其主要資金來自政府機構，而非完全由政府獨自管理。

3.私立－獨立經營學校：指由非政府組織（即教會、工會或企業）管理者，其內部成員由私人經費聘用之。

（六）ISCED：國際教育標準分類（International Standard Classification of Education，ISCED）之簡稱。依據 1997 年國際教育標準分類，學制分類如下：

「0」：學前教育（Pre-primary education）

「1」：國小或基礎教育第一階段（Primary education First stage of basic education）

「2」：國中或基礎教育第二階段（Lower secondary education Second stage of basic education）

「3」：高級中等教育（Upper Secondary Education），又細分如下：「3A」進入 5A 預備課程，爲普通教育；「3B」進入 5B 預備課程，爲職業準備教育；「3C」非進入 5A 和 5B 課程，進入就業市場、「4」的課程或「3」的其他課程，爲職業教育。

「4」：非高等教育的後中等教育（Post-secondary non tertiary education）。

「5」：高等教育第一階段（First stage of tertiary education【not leading directly to an advanced research qualification】）：5A-以理論爲基礎的高等教育課程（如：大學），以取得進階研究之入學資格；5B-實務取向或明確的職業之學程（如：技專院校）。

「6」：高等教育第二階段—具備進階研究取向（Second stage of tertiary education【leading to an advanced research qualification】）。

（七）在圖表中之「（1），(2），（3）」，分別指 1,2,3 欄；「x（數字）」，意指「該資料（x）與欄內的數字相同」，例如 x（3）表示該資料與第三欄內數字相同，依此類推。

二、圖表資料來源

（一）表 1-表 11 整理自經濟合作暨發展組織《2006 年教育概覽》（Education at a glance 2006）（線上版），其網址爲 http://www.oecd.org/edu/eag2006。

（二）我國教育相關資料取自教育部網站，網址爲 http://www.edu.tw。

表 1　2004 年各國各類高等教育生師人數比—以專任教師計算

（Ratio of students to teaching staff in educational institutions (2004): By level of education, calculations based on full-time equivalents）　　單位：%

	高等教育		
	專科	大學校院	總計
	（1）	（2）	（3）
中華民國			
2003 年	19.8	20.0	20.0
2004 年	19.6	19.9	19.9
2005 年	18.9	19.8	19.8
OECD 國家			
澳洲	-	15.5	-
奧地利	6.6	16.1	14.8
比利時	x（3）	x（3）	19.4
芬蘭	-	12.4	12.4
法國	13.0	19.4	17.8
德國	13.3	12.6	12.7
義大利	5.1	22.5	21.6
日本	8.5	12.3	11.0
南韓	x（3）	x（3）	25.2
盧森堡[1]	-	-	-
墨西哥	13.3	15.2	15.1
荷蘭	x（3）	x（3）	13.6
紐西蘭	11.7	16.9	15.2
西班牙	7.4	13.3	11.7
瑞士[1]	-	-	-
英國[1]	x（3）	x（3）	17.8
美國	x（3）	x（3）	15.8
OECD 平均	15.9	16.3	15.5
伙伴國家			
以色列	-	-	-
俄國	11.7	14.0	13.4

1.只有公立學校。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。

其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

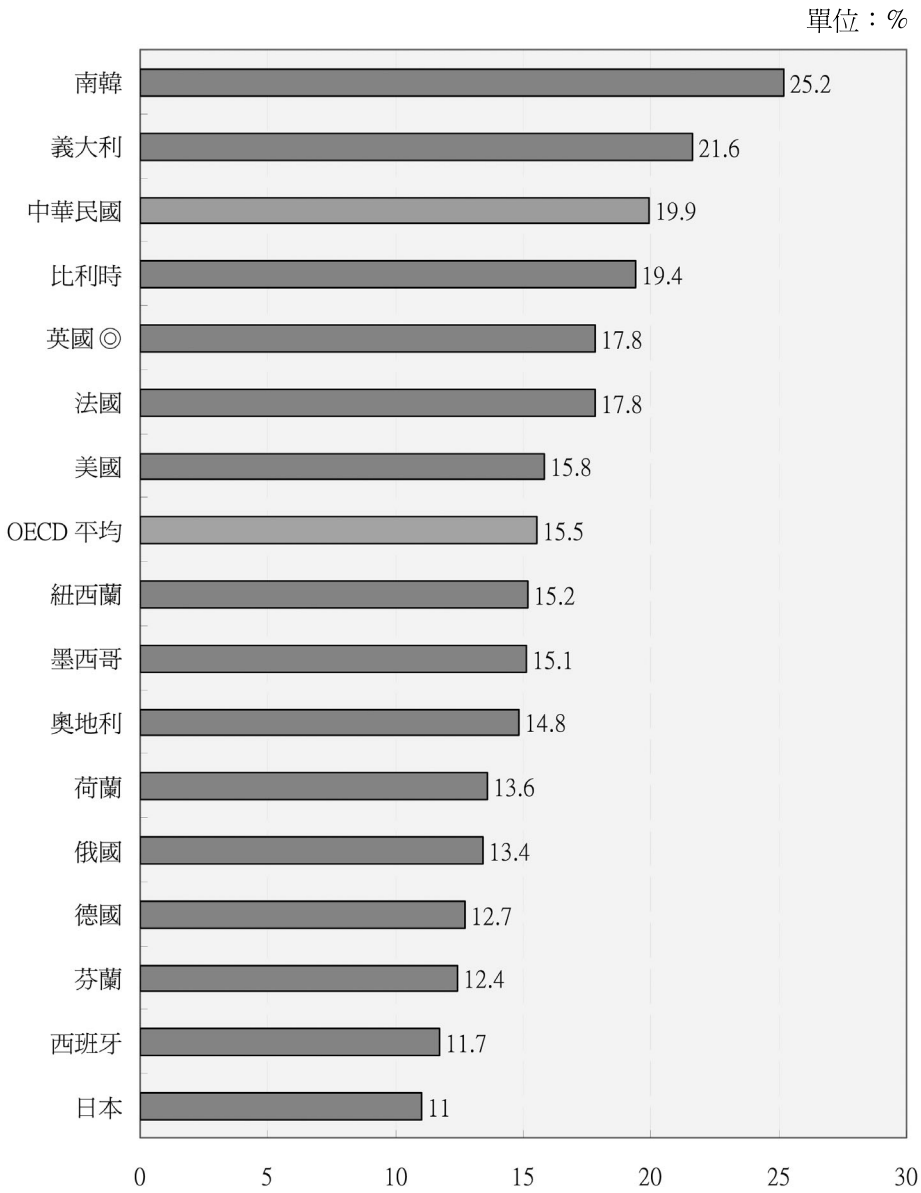

圖 1　2004 年各國高等教育生師人數比例圖—以專任教師計算
（Ratio of students to teaching staff in educational institutions(2004): By level of education, calculations based on full-time equivalents）

◎只有公立學校。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。
其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

表 2　2004 年各國高等教育女性教師比率—以專任教師人數計算

（Gender distribution of teachers (2004)— Percentage of females among teaching staff in public and private institutions by level of education,based on head counts）　單位：%

	高等教育		
	專科	大學校院	總計
	（1）	（2）	（3）
中華民國			
2003 年	50.5	33.8	34.5
2004 年	61.1	33.5	34.3
2005 年	65.0	33.2	34.2
OECD 國家			
澳洲	-	41.8	-
奧地利	43.8	-	-
比利時	x（3）	x（3）	39.9
加拿大[1,2]	49.0	28.9	42.6
芬蘭	-	45.4	45.4
法國	49.0	36.3	39.3
德國	48.4	30.1	33.7
義大利	33.3	32.9	32.9
日本	36.1	14.1	16.6
南韓	33.2	27.4	29.3
荷蘭	x（3）	x（3）	34.3
紐西蘭	51.1	44.7	46.8
西班牙	47.5	35.5	38.4
瑞士[1]	-	27.5	-
英國	x（3）	x（3）	38.5
美國	x（3）	x（3）	43.4
OECD 平均	45.8	35.0	38.2
伙伴國家			
俄國	62.2	50.2	53.5

1.只有公立學校。

2.參照 2002 年的統計資料。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。

其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

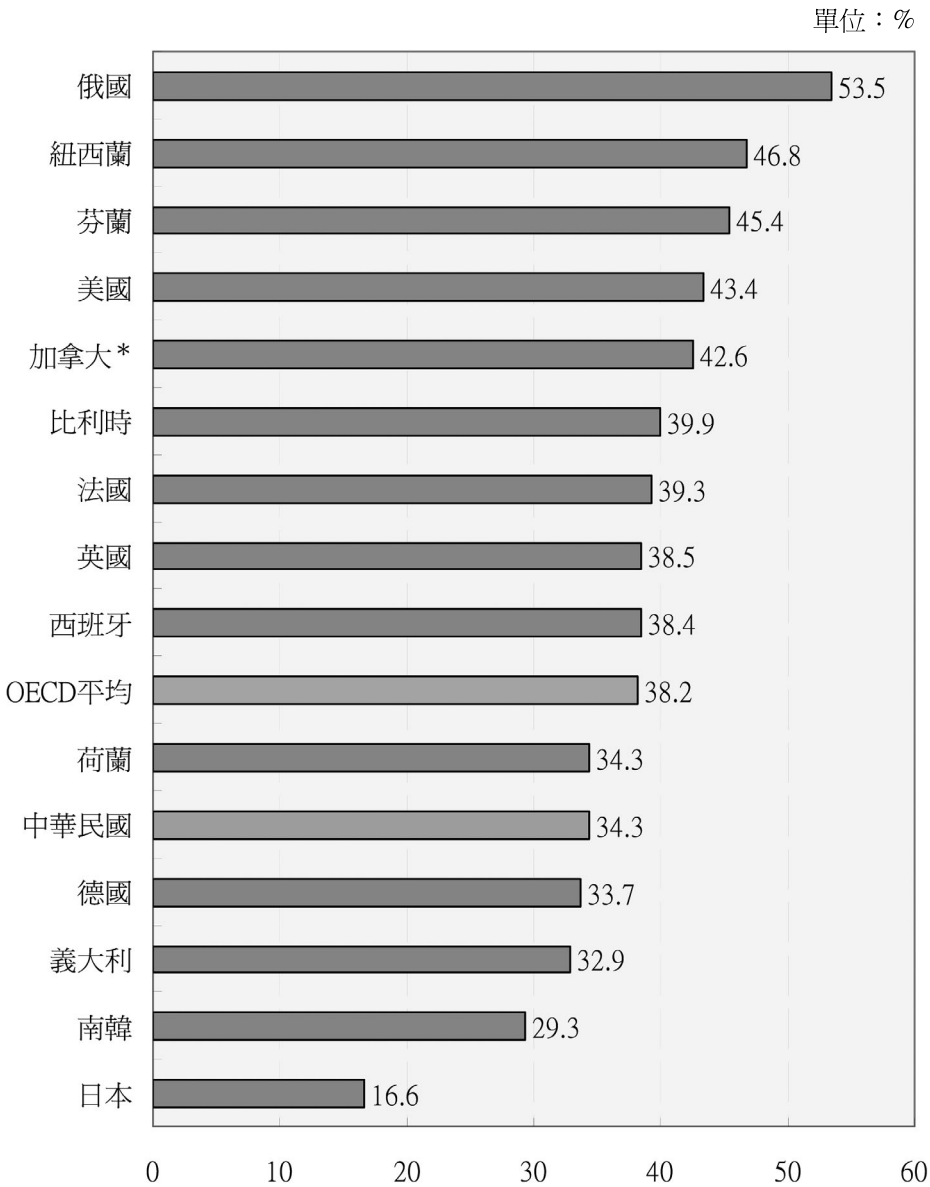

圖 2　2004 年各國公私立高等教育女性教師人數比率圖—以專任教師人數計算
（Gender distribution of teachers(2004)—Percentage of females among teaching staff in public and private institutions by level of education, based on head counts）

* 參照 2002 年的統計資料，且只統計公立學校。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。
其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

表 3　2004 年各國公私立各類高等教育就學人數百分比

（Students in tertiary education by type of institution or mode of study (2004)）　　單位：%

	專　　科			大　學　以　上		
	公立	私立—政府補助	私立—獨立經營	公立	私立—政府補助	私立—獨立經營
	（1）	（2）	（3）	（4）	（5）	（6）
中華民國						
2004 年	9.8	90.2	-	32.9	67.1	-
2005 年	9.9	90.1	-	32.9	67.1	-
OECD 國家						
澳洲	97.1	2.9	-	99.6	-	0.4
奧地利	69.4	30.6	-	90.3	9.7	-
比利時	47.6	52.4	-	41.4	58.6	-
丹麥	99.1	0.9	-	98.9	1.1	-
芬蘭	70.4	29.6	-	89.4	10.6	-
法國	72.0	8.5	19.6	87.3	0.8	11.9
德國	63.9	36.1	x（2）	100.0	-	-
義大利	85.2	-	14.8	93.7	-	6.3
日本	8.8	-	91.2	27.6	-	72.4
南韓	15.0	-	85.0	22.5	-	77.5
墨西哥	96.3	-	3.7	66.1	-	33.9
荷蘭	-	-	-	-	100.0	-
紐西蘭	73.8	26.2	-	97.9	2.1	-
西班牙	77.5	15.8	6.7	87.8	-	12.2
瑞士	30.0	38.7	31.3	90.8	7.5	1.7
英國	-	100.0	-	-	100.0	-
美國	85.4	-	14.6	73.6	-	26.4
OECD 平均	64.9	19.1	13.4	76.7	12.0	11.7
伙伴國家						
以色列	35.3	64.7	-	11.2	78.1	10.7
俄國	95.5	-	4.5	87.0	-	13.0

資料來源：1.中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。

2.其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

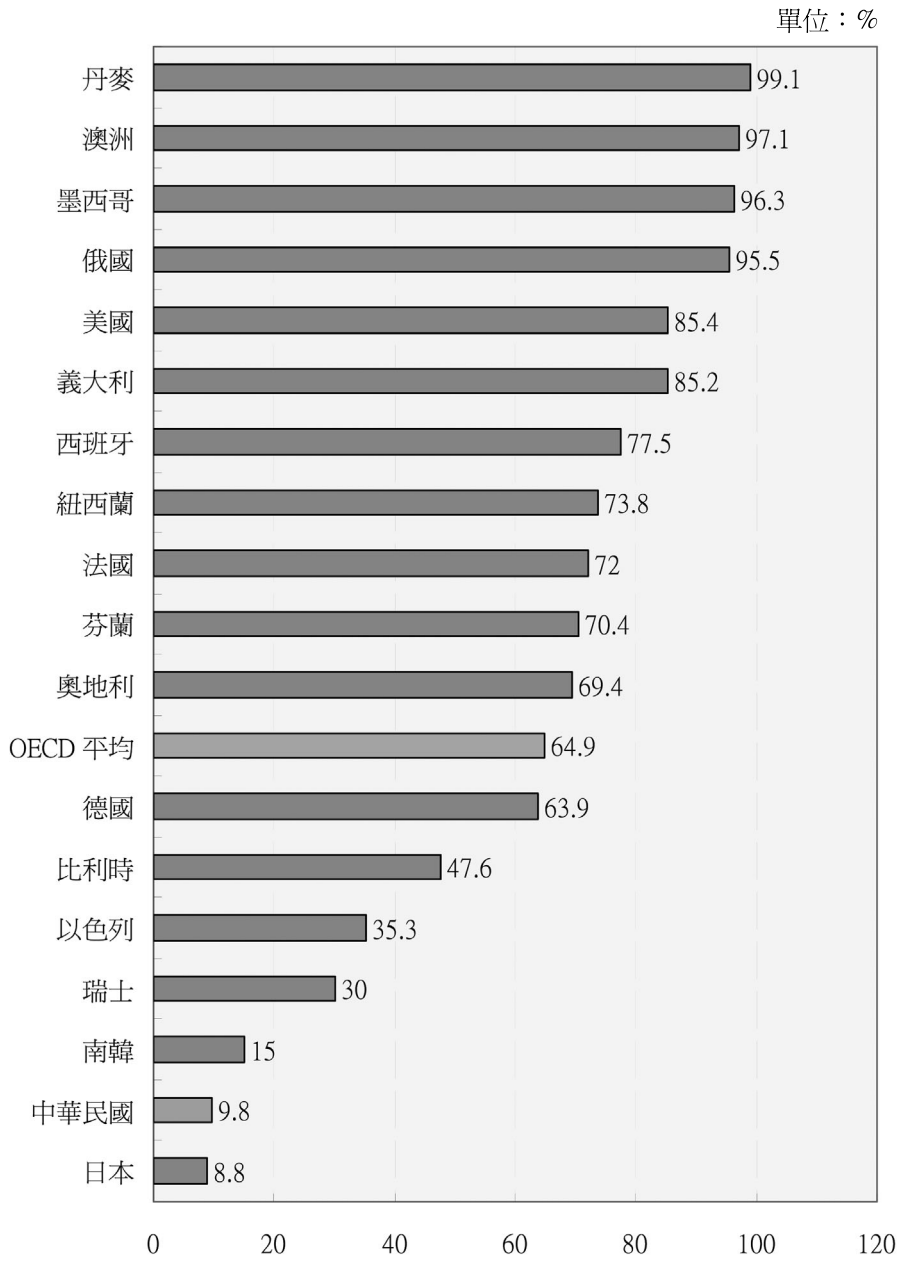

圖 3　2004 年各國職業類科學生就讀公立高等教育比例圖
（Students in tertiary-type B education by type of institution or mode of study (2004)）

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。
其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

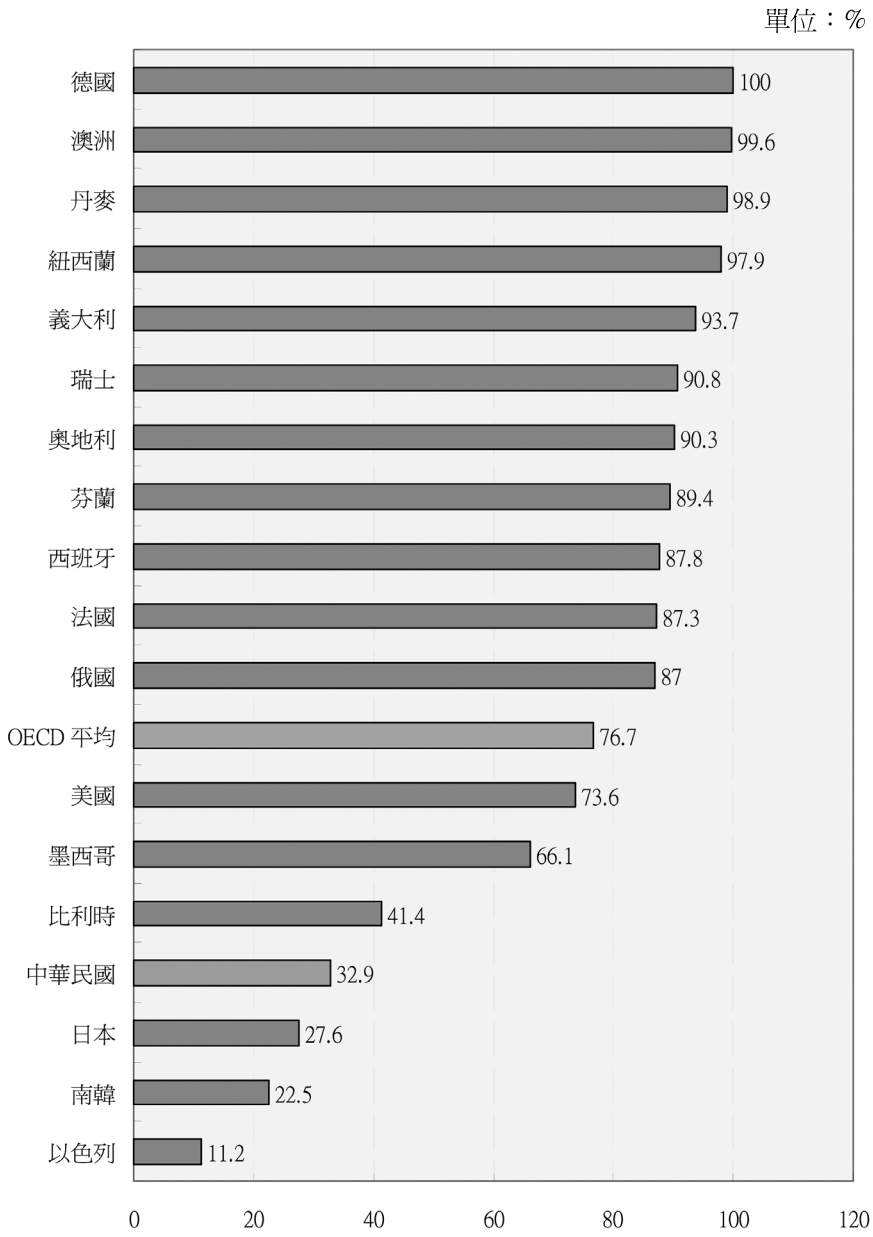

圖 4　2004 年各國就讀公立大學與研究所學生比例圖
（Students in Tertiary-type A and advanced research programmes by type of institution or mode of study）

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。
其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

表 4　2004 年各國 25—64 歲人口接受各類高等教育人數統計表

（Educational attainment, adult population (2004): Distribution of the 25-to-64-year-old population, by highest level of education attained）　　單位：%

	高等教育		
	專科	大學	研究所以上
	（1）	（2）	（3）
中華民國[1]			
2003 年	14.2	13.1	x（2）
2004 年	14.6	14.2	x（2）
2005 年	15.1	15.6	x（2）
澳洲	9	22	x（2）
奧地利	9	9	x（2）
比利時	17	13	-
加拿大	22	22	x（2）
丹麥	7	25	-
芬蘭	17	16	1
法國	10	14	x（2）
德國	10	13	2
義大利	x（2）	11	-
日本[2]	17	21	x（2）
南韓	8	22	x（2）
盧森堡	9	11	2
墨西哥	2	14	x（2）
荷蘭	2	26	-
紐西蘭	8	18	x（2）
瑞士	10	16	2
英國	9	14	6
美國	9	28	1
OECD 平均	25		
伙伴國家			
以色列	16	28	1
俄國[2]	34	21	x（2）

1.中華民國資料之抽查對象爲民間人口，不含軍事、監管及失蹤人口。

2.參照 2003 年的統計資料。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。

其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

表 5　2003 年各國高等教育每生單位成本一覽表

（Annual expenditure on educational institutions: per student for all services (2003)）　　單位：美元

	高等教育（包括研究）		
	專科	大學以上	總計
	（1）	（2）	（3）
中華民國[1]	6,343	8,526	8,438
	（3,524）	（4,737）	（4,688）
OECD 國家			
澳洲	7,792	13,331	12,406
奧地利	10,382	12,507	12,344
比利時	x（3）	x（3）	11,824
加拿大[2,3]	23,780	18,567	19,992
丹麥	x（3）	x（3）	14,014
芬蘭	3,985	12,060	12,047
法國	8,925	11,303	10,704
德國	6,299	12,457	11,594
日本	7,638	12,913	11,556
南韓	4,021	9,138	7,089
墨西哥	x（3）	x（3）	5,774
荷蘭	-	13,537	13,444
紐西蘭	6,064	9,738	8,832
瑞士[2]	7,579	27,682	25,900
英國	x（3）	x（3）	11,866
美國	x（3）	x（3）	24,074
OECD 平均	-	-	11,254

註：本表以購買力平價指數換算美元。

1.中華民國統計表括弧內的數字係以當年新台幣對美元平均匯率計算之。

2.只有公立學校。

3.參照 2002 年的統計資料。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。

其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

表 6　2003 年各國高等教育經費占國民生產毛額百分比

（Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP for all levels of education (2003): From public and private sources, by source of fund and year）　單位：%

	高等教育		
	總計	公立	私立
中華民國[1,2]			
2003 年	1.96	0.78	1.18
2004 年	1.93	0.77	1.16
2005 年	2.13	0.94	1.19
OECD 國家			
日本	1.3	0.5	0.8
南韓	2.6	0.6	2.0
美國	2.9	1.2	1.6
加拿大[3]	2.4	1.3	1.0
英國	1.1	0.8	0.3
法國	1.4	1.1	0.2
德國	1.1	1.0	0.1
義大利	0.9	0.7	0.2
西班牙	1.2	0.9	0.3
比利時	1.3	1.2	0.1
荷蘭	1.3	1.1	0.3
澳洲	1.5	0.8	0.8
紐西蘭	1.5	0.9	0.6
OECD 國家平均	1.4	1.1	0.4
伙伴國家			
中國大陸[4]	0.8	0.5	0.4
泰國[3]	6.8	4.6	2.2
菲律賓[3]	5.2	3.1	2.0
馬來西亞[3]	-	8.1	-
印尼[3]	0.7	0.3	0.4

1.中華民國資料係「各級學校經費支出」加以計算，不含教育行政、社教及國際文教等經費。
2.中華民國國民所得資料改按院處配合 93SNA 修訂結果，GDP 規模擴大使相關數據占 GDP 比率下降。
3.參照 2002 年的統計資料。
4.參照 1999 年的統計資料。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。
其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

表 7　2004 年各國 25 － 64 歲及 30 － 44 歲就業人口薪資比較表：以高中教育爲基準（100%）計算（Relative earnings of the population with income from employment: By level of educational attainment and gender for 25-to-64-year-olds and 30-to-44-year-olds）

（upper secondary and post-secondary non-tertiary education = 100）　　單位：%

	性別	25 － 64 歲				30 － 44 歲			
		高中及以下	專科	大學以上	高等教育	高中及以下	專科	大學以上	高等教育
中華民國[1]									
2004	男	94.7	120.6	157.0	138.9	95.3	121.6	158.1	139.2
	女	91.6	124.3	159.5	141.4	93.3	132.0	171.7	150.7
2005	男	94.9	119.3	151.2	135.9	95.9	121.3	154.7	138.0
	女	92.3	122.1	157.9	139.9	94.0	127.4	173.6	149.4
加拿大[2]	男	79	115	170	143	79	114	172	144
	女	68	118	175	144	72	122	187	152
芬蘭[2]	男	92	130	180	160	88	125	169	150
	女	97	127	167	146	92	125	163	141
法國	男	89	126	172	154	88	133	175	157
	女	82	131	156	145	81	134	161	149
德國	男	91	123	159	149	90	125	151	142
	女	81	116	157	148	75	109	156	144
南韓[2]	男	73	103	138	127	83	109	132	125
	女	75	138	201	176	91	146	227	195
紐西蘭	男	75	110	148	136	70	109	142	133
	女	78	113	150	133	79	118	141	132
西班牙	男	84	107	144	132	83	105	141	128
	女	78	97	156	141	79	100	158	144
瑞士	男	75	121	156	142	78	117	151	137
	女	78	137	171	160	89	151	183	172
英國	男	71	121	161	150	70	119	164	151
	女	69	139	198	178	69	137	204	180
美國	男	62	115	188	179	64	115	188	178
	女	62	119	173	166	64	118	181	173

1.中華民國資料之抽查對象爲民間人口，不含軍事、監管及失蹤人口。
2.參考 2003 年的統計資料。
資料來源：1.中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。
2.其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

表 8　2004 年各國 25 － 64 歲人口之不同教育程度就業百分比

（Employment rates and educational attainment by gender (2004): Number of 25-to-64-year-olds in employment as a percentage of the population aged 25to 64, by level of education attained）　　單位：%

	性別	專科	大學以上	各級教育
		（1）	（2）	（3）
中華民國[1]	男	92.5	85.7	87.2
	女	75.3	76.5	58.3
澳洲	男	86	91	84
	女	74	79	64
比利時	男	88	88	76
	女	79	81	59
加拿大	男	87	86	81
	女	78	80	71
法國	男	89	84	77
	女	81	77	64
德國	男	83	87	76
	女	77	79	62
義大利	男	87	88	77
	女	74	77	49
日本[2]	男	92	93	89
	女	63	67	60
南韓	男	90	89	86
	女	58	57	56
紐西蘭	男	91	90	87
	女	78	80	71
英國	男	88	90	83
	女	84	86	73
美國	男	84	88	81
	女	75	78	69
OECD 平均	男	88	89	82
	女	77	79	63

1.中華民國資料之抽查對象爲民間人口，不含軍事、監管及失蹤人口。

2.參照 2003 年的統計資料。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。

其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

表 9　2004 年各國 25 － 64 歲人口不同教育程度失業率百分比

（Unemployment rates and educational attainment, by gender (2004): Number of 25-to-64-year-olds in unemployment as a percentage of the labour force aged 25to 64, by level of education attained and gender）

單位：%

	性別	專　　科	大學以上	各級教育
		（1）	（2）	（3）
中華民國[1]	男	3.4	3.2	4.2
	女	3.0	3.2	3.0
澳洲	男	3.3	2.7	4.2
	女	2.7	2.9	4.3
比利時	男	3.6	3.9	6.2
	女	3.8	4.3	8.1
加拿大	男	4.6	4.6	6.0
	女	4.6	4.8	5.7
法國	男	5.1	6.6	7.5
	女	5.2	7.0	9.7
德國	男	5.6	5.1	11.1
	女	6.0	6.0	10.4
義大利	男	4.7	3.5	5.0
	女	7.5	6.0	8.2
南韓	男	3.8	2.7	3.5
	女	3.3	2.5	2.5
紐西蘭	男	1.1	2.5	2.4
	女	2.2	2.8	3.2
英國	男	2.9	2.5	3.8
	女	1.7	2.0	3.3
美國	男	5.2	3.0	5.4
	女	3.6	2.9	4.7
OECD 平均	男	3.7	3.5	5.7
	女	4.5	4.3	6.8

1.中華民國資料之抽查對象爲民間人口，不含軍事、監管及失蹤人口。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。

其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

表 10　2004 年各國專科以上教育人口比率

（Population that has attained tertiary education (2004): Percentage of the population that has attained tertiary-type B education or tertiary-type A and advanced research programmes, by age group）　單位：%

	專科					大學以上				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
	（1）	（2）	（3）	（4）	（5）	（6）	（7）	（8）	（9）	（10）
中華民國[1]	14.6	22.3	15.3	10.0	5.2	14.2	22.7	12.8	9.9	7.7
澳洲	9	9	9	9	8	22	27	22	22	15
奧地利	9	9	9	10	9	9	11	11	8	6
比利時	17	22	19	14	11	14	19	15	11	9
加拿大	22	26	23	21	15	22	27	23	20	18
丹麥	7	8	8	7	6	25	27	26	26	21
芬蘭	17	14	22	18	12	17	24	18	14	13
法國	10	16	10	7	4	14	22	13	11	10
德國	10	8	11	11	10	15	15	15	16	12
日本[2]	17	25	20	13	7	21	26	25	20	12
南韓	8	18	7	2	1	22	31	26	14	9
盧森堡	9	13	10	8	6	13	17	13	13	10
墨西哥	2	3	2	1	1	14	16	16	14	8
荷蘭	2	2	3	2	2	27	32	27	26	22
紐西蘭	8	5	7	9	10	18	23	19	16	10
瑞士	10	10	11	11	8	18	20	20	17	14
英國	9	9	10	9	7	20	26	20	18	15
美國	9	9	10	10	8	30	30	30	31	28
OECD 平均	9	11	10	8	6	19	24	20	17	13
伙伴國家										
以色列	16	15	16	16	17	29	34	27	27	26
俄國[2]	34	35	37	34	26	21	22	22	20	19

1.中華民國資料之抽查對象爲民間人口，不含軍事、監管及失蹤人口。

2.參照 2003 年的統計資料。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。

其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

表 11　2004 年各國專科以上不同科系畢業生百分比

（Percentage of tertiary graduates, by field of education (2004)）　　單位：%

		教育	人文、藝術	社經、商業、法律	服務業	工程、製造、營造	農業	醫藥衛生	生物科學	體育	數學統計	電算	未分類
		（1）	（2）	（3）	（4）	（5）	（6）	（7）	（8）	（9）	（10）	（11）	（12）
中華民國[1]	大學	4.06	1	2	1.92	2	2.38	7.30	3.45	1.38	1.57	9.26	6.50
	專科	0.00	1	2	3.50	2	0.87	2	0.00	0.00	0.00	1	5.80
日本[2]	大學	5.6	17.8	36.4	1.8	20.2	3.2	6.3	4.8	x	x	x	3.9
	專科	8.9	12.6	6.6	25.7	16.0	0.6	22.0	-	x	x	x	7.7
南韓	大學	5.3	20.5	21.8	4.1	27.1	1.5	8.2	3.2	3.1	1.8	3.3	-
	專科	8.3	17.0	16.3	10.1	27.9	0.6	11.0	0.2	0.2	-	8.4	-
美國	大學	13.2	15.5	43.2	4.8	6.4	1.1	7.6	3.6	x	0.9	3.9	
	專科	3.3	0.1	28.0	12.3	14.5	1.5	28.7	-	0.7	-	10.9	-
加拿大	大學	13.9	13.9	35.7	2.5	7.8	1.4	9.6	5.1	1.7	1.2	3.6	3.7
	專科	4.6	8.2	27.0	12.9	17.1	3.3	17.9	0.1	0.1	-	7.9	0.9
英國	大學	10.2	16.8	34.0	0.7	8.7	0.9	11.4	4.2	3.8	1.5	6.2	1.6
	專科	8.6	9.5	18.5	0.7	5.9	1.0	42.6	2.3	1.1	0.7	6.2	2.9
法國[3]	大學	9.3	16.9	39.0	3.1	12.4	0.3	2.7	5.8	4.8	2.5	3.0	0.2
	專科	-	1.6	41.3	6.3	25.6	0.3	19.4	-	0.1	0.4	5.0	-
德國	大學	7.6	14.6	29.0	1.9	16.5	2.0	14.2	3.3	4.4	1.7	4.9	-
	專科	7.4	1.2	11.4	8.3	17.5	3.1	49.5	-	-	-	0.7	0.8
澳洲	大學	11.7	11.1	38.9	2.4	7.0	1.0	13.2	3.2	2.2	0.5	8.9	-
	專科	1.8	9.0	44.5	6.5	11.0	2.4	13.6	1.1	0.2	-	9.7	0.3
紐西蘭	大學	12.5	15.9	36.2	1.0	4.9	1.0	14.1	3.7	2.8	1.1	6.0	0.8
	專科	14.7	18.0	30.8	6.9	5.8	1.9	9.9	0.3	0.1	-	9.9	1.6
芬蘭	大學	7.4	12.5	23.0	5.6	20.8	2.4	19.2	1.7	2.1	0.8	4.4	-
	專科	4.1	12.3	1.6	66.9	12.4	0.2	1.6	-	-	-	1.0	-
OECD 平均	大學	13.5	12.2	33.6	3.1	12.6	1.8	11.7	3.4	3.0	1.4	4.2	2.1
	專科	10.9	11.0	24.9	11.4	15.4	1.8	15.3	-	-	-	7.0	1.8

1.中華民國資料之服務業含觀光服務業；生物科學含自然科學；未分類含家政、交通、大眾傳播等。
2.所有科學類科計入生物科學。
3.參照 2003 年的統計資料。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007）。
其餘各國資料擷取自 OECD（2006）。

參考文獻

教育部（2007）。**教育統計指標之國際比較**。2007 年 7 月 13 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/indicator/2006/index.htm

OECD(2006). *Education at a glance 2006.* Retrieved July 13, 2007, from http://www.oecd.org/document/6/0,3343,en_2649_34515_37344774_1_1_1_1,00.html

附錄一：各輯總目次

第一輯　各國高等教育專輯
（民國六十五年十二月）

發刊辭……熊先舉
我國大學教育的社會學分析……林清江
英國高等教育全貌……孫亢曾
美國高等教育之新趨勢……王煥琛
聯邦德國大學制度與問題……嚴翼長
法國高等教育概說……費海璣
日本戰後高等教育制度……方炎明
韓國高等教育……朴致聖
書評：
孔孟荀據玉思想比較研究……警　雷
學政全書……陳道生
民國教育記事……本　館
民國六十四年教育論文索引……本　館
行政院國家科學委員會獎助費研究專題彙編
〔附：研究人研究專題編號及服務單位索引〕……本　館

第二輯　各國師範教育專輯
（民國六十六年十二月）

我國師範教育應趨的途徑……林　本
我國中等學教師師資養成教育之檢討……瞿力鶴
我國小學師資教育……陳梅生
英國師範教育之現況與發展趨勢……陳奎憙
美國的師範教育……王煥琛
聯邦德國的師範教育……嚴翼長
法國的師範教育……郭爲藩
日本師範教育之演變及現況……徐南號
書評：
近十年來出版教育書刊之評介……王煥琛
民國教育記事……本　館
民國六十五年教育論文索引……本　館

第三輯　技術職業教育專輯
（民國六十七年六月）

當前主要國家專科職業教育發展之研究……蔡保田
技術人力培養之規劃……余煥模
我國當前工業職業教育與職業訓練……夏漢民
我國的職業補習教育與進修教育……王華林
我國建教合作情況與當前的問題……唐　智
我國世銀教育貸款計畫與工業專科暨職業教育發展……劉學斌
教育部改進農業及海事〔水產〕教育之規劃……廖季清
論我國工業職業教育師資培養……周談輝
工業技術學院體制可行性之研究……馬道行
工業專科學校課程與教育實驗……張志良
教育書刊介紹：
我國教育史選介……陳道生
民國教育記事……本　館
民國六十六年教育論文索引……本　館

第四輯　中等教育專輯
（民國六十八年六月）

我國國民中學的目標、制度及行政……司　琦
我國中等學校輔導工作之問題與改革途徑……鄭熙彥
近三十年我國中等學校課程之演進……呂愛珍
近三十年我國中等學校師資之培養與進修……瞿立鶴
近三十年我國中等學校事務管理研究……杜源芳
近三十年我國高級中等教育之發展教育目標、學制，
學校行政與發展趨向……王煥琛
近三十年我國高級職業學校教育之發展教育目標、學制，
學校行政與發展趨向……王煥琛
教育書刊介紹：
我國教育史選介……陳道生
特載：
國立教育資料館教育資料管理流通辦法……本　館
民國教育記事……本　館
民國六十七年教育論文索引……本　館

第五輯 國民教育專輯
（民國六十九年六月）

國民教育之目標與功能……黃堯仁
國民教育中的學生輔導工作……洪有義
國民教育與學生健康及學校衛生……晏涵文
我國國民中小學特殊教育的設施及其檢討……吳武典
台灣光復以來國民小學教育方法的革新……崔劍奇
我國國民教育的演進……孫邦正
近三十年我國國民教育課程之演進……司　琦
近三十年我國國民教育投資之分析……梁尚勇
近三十年我國國民教育研究的成果……王煥琛
我國國民教育現況與未來展望……毛連塭
當前國民教育重要法令……毛連塭
教育書刊介紹：
我國教育史選介……陳道生
民國教育記事……本　館
民國六十八年教育論文索引……本　館

第六輯 社會教育專輯
（民國七十年六月）

近三十年來我國社會教育行政制度及法令……李水源
近三十年來我國的特殊教育……王振德
近三十年來我國的補習教育……黃富順
近三十年來我國的空中學校之發展……王煥琛
近三十年來我國的新聞事業……馬驥伸
近三十年來我國的廣播電視……陳世敏
近三十年來我國的音樂發展……許常惠
近三十年來我國的美術進展……王秀雄
近三十年來我國的社會體育活動……吳文忠
近三十年來我國的社會教育館……李建興
近三十年來我國的科學教育館……陳石貝
近三十年來我國的公共圖書館……宋建成
近三十年來我國的博物館……郭麗玲
近三十年來台灣省各級學校兼辦社會教育述要……鄭騰輝
推廣我國成人教育的途徑……楊國賜

教育書刊介紹：
我國教育史選介……陳道生
民國六十九年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第七輯　特殊教育專輯
（民國七十一年六月）

我國特殊教育之演進及其展望……瞿立鶴
近三十年來我國特殊教育行政組織與法規……杜源芳
近三十年來我國特殊教育師資之培養……許天威
近三十年來我國特殊教育實驗研究及其成就……林寶貴
近三十年來我國特殊教育學術活動及國際學術交流……郭爲藩、王振德
近三十年來台灣省特殊教育之實施及其展望……趙幼勤
近三十年來台北市特殊教育之實施及其展望……張碧麗
高雄市特殊教育之設施及其展望……陳梅生、古萬喜
近三十年來我國出版之特殊教育圖書索引……蔡崇建
特載：
自閉症兒童心理與教育……楊景堯
教育書刊介紹：
我國特殊教育圖書選介……王振德
民國七十年教育論文索引……本　館

第八輯　推廣教育專輯
（民國七十二年六月）

我國推廣教育之演進及其展望……瞿立鶴
近三十年來我國國民小學推廣教育之實施……樊景周
近三十年來我國國民〔初級〕中學推廣教育之實施……丁文生
近三十年來我國高級中學推廣教育之實施……譚光鼎
近三十年來我國職業學校之推廣教育……周談輝
近三十年來我國中等學校教育師資養成教育機構之推廣教育……瞿立鶴
近三十年來我國專科學校之推廣教育……周談輝
近三十年來我國師範專科學校辦理推廣教育之概況……熊光義、陳壽舷
近三十年來我國大學院校推廣教育之發展……王煥琛
特載：

清末教育行政制度之演變……雷國鼎
民國七十年教育論文索引……本　館

第九輯　留學教育專輯
（民國七十三年六月）

我國留學政策之演進……李　炎
清末留學政策之演進……瞿立鶴
民國以來之留學教育……王煥琛
我國留學教育……謝文全
我國留英教育……詹火生、楊　瑩
我國留日教育……劉焜輝
我國留法教育……朱　諶
我國學生留學韓國之概要……林秋山
近三十年來我國留德教育……許智偉
土耳其歷史與教育發展之簡介及我國留土學生概況……高苓苓
政府輔導海外學人留學生回國服務措施及其成就……姚　舜
民國七十二年教育論文索引……本　館

第十輯　體育專輯
（民國七十四年六月）

近三十年來我國體育政策的演進……羅開明
近三十年來我國大專院校體育發展與現況……王同茂
近三十年來我國高級中等學校體育發展與現況……蘇雄飛
近三十年來我國國民中小學體育發展與現況……吳萬福
近三十年來國軍體育發展概況與未來之瞻望……郭　愼
近三十年來我國社會體育運動團體組織的發展……魏香明
近三十年來我國民俗體育活動發展與現況……樊正治
我國體育學術研究動向研討……許義雄
我國運動競技水準提升芻議……劉勝賢
我國全民運動的發展與現況……邱金松
我國全國各項運動紀錄……詹德基
我國參加歷屆奧運（夏季）、亞運概況……湯銘新
我國棒球運動的發展與展望……詹德基
我國高爾夫運動的發展與展望……楊雅雲
從臺灣省運動會到臺灣區運動會……蔡特龍
民國七十三年教育論文索引……本　館

第十一輯 美術教育專輯
（民國七十五年六月）

美術教育的功能探討……王秀雄
我國美術教育政策發展之探討與展望……張俊傑
近三十年來我國大專院校之美術教育……張德文
近三十年來我國專科學校之美術教育……張志良
近三十年來我國高級中學之美術教育……凌嵩郎
近三十年來我國高級職業學校美術教育之發展與現況……羅慧明
近三十年來我國國民中學（含初級中學）之美術教育……王建柱
近三十年來的國軍美術教育……吳道文
近三十年來我國博物館之美術展覽活動……沈以正
全國美術展覽的回顧與前瞻……張俊傑
民國七十四年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第十二輯 音樂教育專輯
（民國七十六年六月）

音樂教育的功能與我國音樂教育政策……李永剛
我國近代音樂教育之發展及趨向……張己任
我國音樂師資培育之探討……郭長揚
我國音樂資賦優異教育……蔡永文
近四十年來我國大學院校之音樂教育……許世青
近四十年來我國專科學校之音樂教育……張大勝
近四十年來我國高級中學之音樂教育……盧昭洋
近四十年來我國高級職業學校之音樂教育……彭聖錦
近四十年來我國國民中學之音樂教育……范儉民
近四十年來我國國民小學之音樂教育……張統星
近四十年來我國學前教育階段之音樂教育……林育偉、蔡春美
近四十年來我國國軍之音樂教育……劉燕當
近四十年來我國社會音樂教育之發展……汪精輝
近四十年來我國之傳統音樂教育……董榕森
民國七十五年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第十三輯 幼兒教育專輯
（民國七十七年六月）

幼兒教育理論基礎……黃迺毓、簡淑眞
六國幼兒教育的目標與功能－中日美英法德幼兒教育之比較……羅淑芳
近四十年來我國幼兒教育師資之培養……蔡春美
四十年來我國幼兒教育之課程……王靜珠
近四十年來我國幼兒教育之教材及教法……盧素碧
近四十年來我國幼兒教育之環境設計……田育芬
近四十年來我國托兒事業之發展……張秀卿
日本的幼兒教育……吳貞祥
我國幼兒教育之現況分析……林惠雅
我國幼兒教育發展的途徑……陳漢強
民國七十六年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第十四輯 科學教育專輯
（民國七十八年六月）

我國明日科學教育政策的走向……黃季仁
近四十年來我國國民中小學之科學教育……方炎明
科學教育目標之探討與展望……許榮富
科學教育學術研究的規劃與推展……郭允文
科學教育研究的方法論……鄭湧涇
我國小學自然、數學兩課程實驗研究……陳梅生
近二十年我國國民中學自然科學課程之發展……楊榮祥
我國國民中學數學課程之發展……陳冒海
近二十年來我國高級中學自然科學課程之發展……魏明通
我國高級中學數學課程之發展……李恭晴
我國科學教學評量的改進……黃寶鈿
科學師資培育的理念與實務設計……許榮富
我國中學數學師資培育……陳昭地
電腦輔助教學的研究與推廣展望……毛松霖
少年科學研習活動的探討與展望……黃武鎮
民國七十七年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第十五輯 國語文教育專輯
（民國七十九年六月）

我國國語文教育的目標與演進……王天昌
我國國語文教育的目標、功能與特色……周　何
我國國語文師資的培育與訓練……劉兆祐
作文教學的理論與實際及學生作文之評量……陳品卿
學前兒童語文教育問題的探討……鄭　蕤
我國小學國語課程的演進……林國樑
國民中學國文教材的演變及檢討……董金裕
近四十年來我國高中高職國文教材教法的回顧與展望……黃錦鋐
近四十年來我國專科學校國文科教材教法的檢討……張雙英
當前大學國文教學改進之觀察與省思－
以清華大學、政治大學、台灣大學爲例……何寄澎
海峽兩岸及香港地區國小、國中國語文教育的比較……李威熊
近四十年來海外華僑國語教育的檢討……趙　林
中共簡化漢字對語文史地教學之影響……汪學文
社會國語文教育的回顧與展望……徐漢昌
我國國語文教育未來發展之方向……李　鍌
民國七十八年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第十六輯 社會（學）科教育專輯
（民國八十年六月）

社會科教育目標與功能之研究……黃炳煌
四十年來我國國民小學的社會科教育……屠炳春
四十年來我國國民小學社會科教科書的演進……司　琦
四十年來我國國（初）中歷史科教育－
以教科書的編纂爲討論中心……黃秀政
四十年來我國中等學校公民科教育……陳光輝
四十年來我國的高中歷史教育……呂實強
四十年來我國高級中學學校三民主義學科教育……石再添、李薰楓
社會科課程設計的基礎……黃政傑
國民小學社會科實驗課程主要教學方法分析……秦葆琦
我國國民小學社會科學課程發展與實驗……王浩博
我國中學社會（學）科教學方法的改進……李緒武
我國社會（學）科的教育成績考查方法……李聰明

我國社會（學）科教育的發展途徑……楊國賜
民國七十九年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第十七輯 視聽教育專輯
（民國八十一年六月）

四十年來我國視聽教育的演進……陳梅生
四十年來視聽教育在小學教育中之實施與發展……陳杭生
視聽教育在中學教育中之實施與發展……崔劍奇
教學媒體在職業教育之發展……余　鑑
我國高等教育中視聽教育的發展……張霄亭
終生學習時代的社會教育與視聽教育……陳淑英
視聽教育與我國隔空教學之發展……楊家興
教育工學的理論基礎……趙美聲
教學設計的哲學省思—由客觀主義到建構主義……侯志欽
電視系統在教學上的運用……關尚仁
教學設計於在職訓練上的應用……朱湘吉
電腦輔助教學在我國的實施與展望……吳鐵雄
從電腦教學到超（串連）媒體……李世忠
教育工學在我國發展的方向—從教育科技的架構談起—顏秉璵……沈中偉
民國八十年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第十八輯　商業教育專輯
（民國八十二年六月）

四十年來我國經濟發展與商業教育的關係之剖析與檢討……康龍魁
四十年來我國商業教育政策、目標與課程發展之檢討與展望
……林聰明、李然堯
四十年來我國商業教育師資培育之發展檢討與展望……孫步儀
四十年來我國商業經營發展趨勢及人才培訓之檢討與展望……吳慶堂
四十年來我國金融發展趨勢及人才培訓之檢討與展望……倪成彬
四十年來我國國際貿易發展趨勢及人才培訓之檢討與展望……許柯生
四十年來我國商業文書及秘書發展的趨勢及人才培訓之檢討與展望
……張世祿
四十年來我國租稅教育之評析與展望……周玉津
我國會計師專業發展之回顧與前瞻……林維珩、鄭丁旺

我國大專及商業觀光餐旅教育發展之探討……紀潔芳、吳武忠
我國參與國際珠算文化活動概述……田餘秀
商業人力資源之培育趨勢與大專院校商業推廣教育……郭崑謨
我國商業進修補習教育之過去與未來……王紹楨
我國空中商業教育之過去與未來……吳仕漢、陳 鎮
我國商業資訊化與人才培育之評析與展望……邱光輝
民國八十一年教育論文索引……本 館
教育資料集刊各輯總目次……本 館

第十九輯 工業教育專輯
（民國八十三年六月）

我國技術學院教育之演進與展望……劉清田
我國工業專科教育之演進與展望……張天津
四十年來工業職校教育之演進與展望……許瀛鑑
四十年來我國工藝教育發展之沿革……葉俊偉、李大偉
我國工業教育目標之探討與展望……林聰明、李然堯
我國工業教育行政組織的探討與展望……江文雄
我國工業教育師資之培育與進修……康自立
工業教育課程發展之理論與實際……楊明恭、高明敏
我國工業教育教學評量之檢討……鍾瑞國
我國工業職業教育對職業訓練發展之影響……楊啓棟
我國工業教育建教合作教育之探討……蕭錫錡
民國八十二年教育論文索引……本 館
教育資料集刊各輯總目次……本 館

第二十輯 環境教育專輯
（民國八十四年六月）

環境教育發展史……楊冠政
環境教育的定義、目標與內涵……王懋雯
環境價值教育……楊冠政
環境教育的生態學基礎……周昌弘
應用大眾傳播於環境教育－理論與實務……黃淑貞
各級學校環境教育的內容與教學法……王佩蓮
強調人文的環境教育課程發展和其架構……楊榮祥
我國現階段環境教育政策與措施……鄧 銘、劉佳鈞
環境教育人才及培訓……余秀琴、孫一先

社會環境教育之推動與落實……汪靜明
環境教育理念的生活實踐……柯淑婉
幼稚園的環境教育與兒童户外環境教育……王　鑫
環境教育之未來展望……楊冠政
環境教育與人口教育……鄭惠美
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第二十一輯　資優教育專輯
（民國八十五年六月）

資優教育的基本理念……毛連塭
資優學生身心特質與評量……陳美芳
資賦優異學生的鑑定與教育安置……郭靜姿
資優教育方案設計……陳長益
資優教育的評鑑—以台灣省高中數學資優教育評估爲例……謝建全
資優教育研究的回顧與檢討……林幸台
資優教育的師資培育……王振德
我國一般能力資賦優異教育的回顧與前瞻……張世彗
我國數理資優教育……魏明通
國民中學「語文類」資優教育……溫怡梅、張大勝
我國音樂資優教育……范儉民、鍾萬梅
中美兩國美術資優教育實施近況之比較與問題研究……林仁傑
我國中小學舞蹈資優教育實施現況……賴秀月
特殊族群資優教育……盧台華
學前資優兒童教育……陳龍安、金瑞芝
資優生親職教育—透過家庭影響提高孩子的成就……蔡典謨
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第二十二輯　師資培育專輯
（民國八十六年六月）

我國師範教育的回顧……伍振鷟、黃士嘉
師資培育研究應走的方向及關心的課題—
以 1960 年以來英國師資培育理論的發展爲例……但昭偉
師資培育的理念與目標……詹棟樑
師資培育的理念取向與典範之評析……饒見維
師資培育與教師專業承諾研究……劉春榮
師資培育法及相關法規內容評析……吳清山

我國師資培育機構之組織與行政……林天祐
新制師資培育制度之建立……卓英豪
國小學師資培育制度和課程的改革……歐用生
我國中學師資培育制度與專業教育課程……湯維玲
特教師資培育制度與課程……林寶貴
多元化師資培育中的潛在課程……張芬芬
我國師資培育制度現代化的展望……吳明清
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第二十三輯 教育改革專輯
（民國八十七年六月）

今日教育改革的基本性質－典範的轉移……但昭偉、邱世明
適性教育的心理觀……簡茂發
教師專業自主……劉春榮
教育改革趨向與影響因素分析－國際比較觀點……沈姍姍
台灣教改新興勢力—學校教師會……彭富源
初等教育改革課題之分析……林天祐
改革中等教育之省思……劉安彥
高等教育改革……楊　瑩
高等教育改革與國家發展……楊國賜
我國師資培育制度變革之分析……陳奎熹
教育改革與特殊教育……吳武典
我國成人教育的發展與革新……黃富順
近一、二十年來我國入學考試制度之改革……黃炳煌
解嚴以後教育改革運動之探究……吳清山
美國學校教育改革的成功案例－委辦學校運動及其相關研究……張明輝
從社會影響理論談開放教育……吳英璋
良性互動機制下的基礎教育改革……陳善德
近接二十一世紀的挑戰－落實國民教育改革……曾憲政
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第二十四輯 終身教育專輯
（民國八十八年六月）

終身教育的意義、源起與實施……黃富順
終身教育的理論基礎與建構……王政彥

遠距教學與終身教育……黃明月
終身教育的學習環境……楊國德
終身教育政策法制之探討……柯正峰
終身學習教師的發展與培育……蔡培村
國民教育階段推展終身學習策略之探究……吳清山、張素偵
終身教育與社會教育……林勝義
原住民終身學習體系的建構……李　瑛
特殊教育與終身教育……林幸台
終身教育與社區總體營造……林振春
日本終身教育的現況檢討與未來展望……黃振隆
德國的終身教育……詹棟樑
加拿大成人教育的課題……單文經
我國終身教育現況檢討與未來展望……楊國賜
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第二十五輯 道德教育專輯
（民國八十九年十二月）

海峽兩岸德育沿革與現況之比較……李琪明
教師道德推理與教學關係之初探……張鳳燕
台灣中小學公民教育與「台灣人」意識的型塑……單文經
生命智慧與道德教育……孫效智
環境倫理與生態道德教育……郭實渝
宗教與道德間的關係—兼論多元社會中的宗教與道德教育……方永泉
美感與道德教育：論道德教學的審美判斷……林逢祺
後現代與道德教育……蘇永明
兼論道德氣質的成分與道德教育的策略……單文經
正義倫理與關懷倫理的論辯：女性倫理學的積極意義……簡成熙
透過解放與批判獲得智慧與德性之重建……溫明麗
多元文化主義觀點之下的道德教育與評量—一項初步的觀察……但昭偉
國民小學道德教學媒體的研發與省思……范信賢
日本2002年後道德教育課程內容的研究……梁忠銘

第二十六輯 生命教育專輯
（民國九十年十二月）

生命教育的哲學基礎……黎建球
生命教育的倫理學基礎……孫效智

生命教育的宗教學基礎初探……陳德光
孔子的生命教育思想……朱榮智
基督宗教與生命教育……鄔昆和
「生命教育」的生命……但昭偉
社會關懷教育與生命教育……曾煥棠
佛教的生命教育理念與實踐……陳木子
在自然科學和環境教育議題教學中落實生命教育之理論與實務……王佩蓮
從殯葬角度看生命管理……黃有志
學習，從生命開始---九年一貫課程中生命教育規劃與實施……陳淅雲
建構生命願景，彩繪亮麗人生---談青少年的志業與工作世界……鄭崇趁
人間有溫情，生命有資源---談生命教育的社會資源網絡……張德聰
國小生命教育課程統整之設計……丘愛鈴
生命教育之班級經營……錢永鎮
國中生的生命教育—從死亡概念與態度論國中階段生死教育之實施……張淑美
生死取向的生命教育：教學成效之探討……吳庶深、黃禎貞

第二十七輯 學校社區化專輯
（民國九十一年十二月）

我國學校社區化政策之探討……柯正峰
學校社區化的社會學理論基礎……張德永
衝突理論在學校社區化之運用……劉子利
從社區教育理論談學校社區化策略……林振春
以知識經濟、知識社會的觀點論如何提升學校社區化之教育效能……王如哲
成人教育在學校社區化的角色與功能……楊國德
大學社區服務的理念與策略……楊國賜
台灣地區社區大學的發展與省思……黃富順
高中職社區化之推動與發展……邱玉蟾
國民中小學學校社區化的重要理念與實施策略……吳清山、蔡菁芝
美國中小學學校社區化之內涵分析及其對我國之啓示……張德銳、丁一顧
強化學校與社區關係、增進學生學習機會：美國的作法……單文經
英國學校與社區的互動關係及其對我國學校社區化的啓示……王政彥
日本推動學校社區化之政策分析……李聰明
學校社區化在理念與實踐上的發展趨勢……林明地
生命教育專輯之回應：生命教育之推動困境與內涵建構策略……孫效智

第二十八輯 教師專業發展專輯
（民國九十二年十二月）

後現代思潮與教師專業發展……黃乃熒
實務現象學的乙種嘗試—從 Schon 行中反省的反省到教師專業發展
……林建福
英國的教師專業發展與管理主義……黃嘉莉
從實踐知識論觀點看師資生的專業學習與發展……陳美玉
實習教師的專業發展—文化的觀點……吳麗君
中小學初任教師的教學困境與專業發展策略……張德銳
課程創新與教師的自我創化—系統演化的觀點……詹志禹
教師在訓輔知能的專業成長策略……劉春榮
國民中小學教師之行政專業知能成長內涵和策略……林新發、王秀玲
國民中小學教師教學專業發展標準及其資源檔之研究
……丁一顧、簡賢昌、張德銳
教師在職進修與教師專業發展……黃坤錦
從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略……顏國樑
教學領導與教師專業發展……楊振昇
教師職級制度的內涵及實施取向……蔡培村、鄭彩鳳
中小學教師檢定政策評鑑模式之建構和應用—以促進教師專業發展爲核心
……葉連祺
誰能不在乎課程理論？—教師課程理論的覺醒……歐用生
台灣教師參與行動研究之趨勢與評析……謝寶梅
教師敘事與當代教師專業的開展……周淑卿

第二十九輯 教育評鑑專輯
（民國九十三年十二月）

教育評鑑的概念與發展……吳清山、王湘栗
教育評鑑實施過程與方法的專業化……林天祐
教育評鑑的後設評鑑……游家政、曾祥榕
質性教育評鑑之探討……黃政傑
教育評鑑方案之建構……劉春榮
高中校長辦學績效評鑑指標……林新發、林上渝
專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略……張德銳
學校評鑑的內與外？—初探學校本位評鑑、自我評鑑與內部評鑑概念區隔
……郭昭佑
課程評鑑概念分析……黃嘉雄

社會學習領域教科書審查歷程之分析……歐用生、洪孟珠
發展中小學教師評鑑工具之研究 ……張新仁、馮莉雅、邱上眞
教育行政與管理評鑑的回顧與前瞻－一位教育行政老兵的見證與省思
……江文雄
幼稚園評鑑－組織自動轉的系統建構……盧美貴
高等教育評鑑－英國 1996 年大學研究評鑑作業的回顧與啓示……王如哲
技職教育評鑑的展望……李隆盛、賴春金
我國特殊教育評鑑及相關研究……王振德
師資培育評鑑的反省：一些尚待探討的實務與研究課題……高熏芳
學校建築評鑑：用後評估的發展與模式……湯志民
日本教育評鑑相關問題之探討……楊思偉
英國高等教育評鑑制度……楊　瑩
各國後期中學教育階段學習成就評鑑制度之比較……鍾宜興
我國教育評鑑的問題、發展與展望……蕭　霖

第三十輯 創造力教育專輯
（民國九十四年十二月）

道家的創造之道……郭有遹
易經與懷海德的創造思維……俞懿嫻
當創造與智慧相遇：臺灣華人文化中創造力與智慧的關係……楊世英
智力與創造力：人類心智析論與強化……蔡崇建、高翠霞
我國創造力教育發展史……陳昭儀、吳武典、陳智臣
從演化觀點看創造力教育政策的推動——以「創意教師成長工程」爲例
……詹志禹
新/心教育的追尋－－以諾基亞CQ工程爲例……吳武典
發問技巧與學生創造力之增進……張玉成
創造思考的策略與技法……陳龍安
創造力的測量與共識衡鑑……邱皓政
當代台灣傑出企業家的創業發展研究：一種傳記資料分析
……丁興祥、邱惟眞
傑出作家創造性人格特質之探析……陳昭儀

第三十一輯 教育政策專輯
（民國九十五年四月）

我國教育政策的回顧（1949-1954）……周愚文
教育政策的哲學思維……俞懿嫻

教育政策過程與方法分析……張芳全
國民教育政策檢討與策進……吳清山、賴協志
我國中等教育政策之檢討與策進……秦夢群
技職教育政策檢討與策進……孫仲山、吳思達
師資培育的供需問題與平衡機制探討……張鈿富、王世英、周文菁
新世紀高等教育政策規畫與改革動向……楊國賜
招收海外僑生回國升讀大學之回顧與展望……蘇玉龍、李信
日本幼兒教育政策發展的回顧與啓示……邱瓊慧
全球在地化視野下的高職轉型政策……劉曉芬
從意識型態觀點探索教育政策的執行……黃乃熒
後現代狀況下的全球化教育隱憂與出路……陳文團、溫明麗

第三十二輯 教育變革與發展
（民國九十五年十二月）

台灣教育改革的檢討與策進：1994 － 2006 年……吳清山
影響學習成就之社會因素比較分析……翁福元
日本的教育改革……翁麗芳
中國大陸教育改革：1978 － 2006 年……劉勝驥
APEC 教育部長會議及其聯合宣言之學習政策分析……鍾明倫
英國當前的學校教育改革……劉慶仁
法國最近的教育改革：費雍教改……林貴美、劉賢俊
德國教育改革的現況及措施……梁福鎮
芬蘭教育改革的歷史及其現況……張家倩
俄羅斯聯邦教育改革與發展……鍾宜興
美國 1990 年以後之師資教育改革……李新鄉
加拿大教育改革之現況及措施……吳美娟
澳洲高等教育改革政策框架解析……江愛華
各國重要教育指標及主要國家學制圖說明……編輯小組

第三十三輯 初等教育
（民國九十六年三月）

台灣初等教育改革的省思：1994-2007……吳清山、賴協志
香港幼兒教育發展及其專業培訓……黎玉貞、黃國茜
韓國小學的改革現況與政策發展……朴福仙
日本學前及初等教育改革省思……翁麗芳
俄羅斯初等教育之語言教育省思……鍾宜興

二十一世紀澳洲初等教育教改政策目標與計畫解析……江愛華
美國初等教育改革動向分析……張鈿富、葉兆祺、林友文
加拿大初等教育之家長參與政策分析……蕭芳華
英國初等教育改革現況分析……劉慶仁
法國初等教育現況與改革……林貴美、劉賢俊
德國初等教育現況及改革……余曉雯
瑞典初等教育改革方向與啓示……劉德勝
芬蘭國民教育現況探析……張家倩
西班牙初等教育改革探析……莊小萍
各國初等教育重要教育指標……編輯小組
台灣推動十二年國民基本教育文件 —國民的權利，國家的義務
……教育部

第三十四輯 中等教育
（民國九十六年六月）

台灣中等教育改革分析：1994—2007 年……吳清山、高家斌
中國高級中等教育的改革與發展：1992—2007……石中英、王海濤
日本中等教育改革趨勢及其啓示……梁忠銘
俄羅斯普通中等教育改革……黃耀卿
澳洲中等教育及融合職業教育課程之改革……江愛華、王鳳敏
美國中等教育改革與發展趨勢……吳慧子、張鈿富、吳舒靜
加拿大安大略省高級中等教育學區劃分政策之分析……蕭芳華
英國中等教育改革現況及其啓示……劉慶仁
法國中等教育改革分析……黃照耘
德國中等教育階段實施教育標準之進展……張炳煌
瑞典中等教育現況、改革動向及啓示……劉德勝
芬蘭中等教育現況探究……張家倩
西班牙中等教育現況分析……莊小萍
台灣、美國及日本之國二學生家庭作業與數學成就關係比較……張芳全
各國中等教育相關指標統計資料……編輯小組

附錄二：索引

一、中文索引

一畫

1 年碩士　268 頁
25/4 規則　264 頁、269 頁
2 年碩士　268 頁
《2010 年前俄羅斯教育現代化概念》　312 頁

二畫

人格教育　65 頁
入學制度　239 頁、250 頁、256 頁

三畫

三方會議　159 頁、160 頁、161 頁、162 頁
三明治教學　63 頁、64 頁
土地贈與大學　138 頁
大學　115 頁、117 頁、118 頁、119 頁、120 頁、123 頁、125 頁、129 頁
大學入學考試中心　32 頁、35 頁、37 頁
大學入學制度　29 頁、32 頁
大學自治　213 頁、229 頁、230 頁、233 頁
大學法　169 頁、173 頁、174 頁、183 頁、184 頁
大學治理　213 頁、229 頁、233 頁
大學教育　291 頁、292 頁、306 頁
大學評鑑　289 頁、292 頁、299 頁
大學間交流協定　99 頁、102 頁
大學整併　9 頁、17 頁、23 頁

四畫

內部評鑑組織　289 頁、291 頁
公平入學　187 頁、197 頁
日本留學測驗　96 頁、98 頁、107 頁
日本學生支援機構（JASSO）　93 頁、111 頁
日語能力測驗　96 頁

五畫

世界貿易組織　63 頁
市場化　115 頁、120 頁、127 頁、129 頁、130 頁

六畫

全人教育　49 頁、65 頁、66 頁、69 頁
全球化　115 頁、121 頁、122 頁、125 頁、127 頁、129 頁、130 頁
回流教育　56 頁、65 頁
多元入學制度　1 頁、6 頁、7 頁、15 頁
尖端大學　239 頁、248 頁
年輕教授制度　244 頁、246 頁、248 頁、250 頁、251 頁
《有關高等職業教育制度實踐波隆納宣言》　313 頁
考試分發　31 頁、39 頁、41 頁
自願捐獻　187 頁、192 頁、206 頁、207 頁
行動計畫　159 頁、160 頁、161 頁

西班牙　289 頁、291 頁、292 頁、299 頁、303 頁、305 頁

七畫

助學金　190 頁、198 頁、207 頁、209 頁
快軌學位　207 頁、208 頁
技職教育　49 頁、51 頁、52 頁、55 頁、59 頁、64 頁
系所評鑑　1 頁、10 頁、18 頁、22 頁、26 頁

八畫

亞洲大學交流機構（UMAP）　100 頁
波隆納宣言　239 頁、244 頁、245 頁、256 頁
波隆納進程　309 頁、312 頁、322 頁、323 頁
波隆納過程　261 頁、268 頁
治理董事會　167 頁、176 頁、177 頁
知識經濟　49 頁、51 頁、60 頁、61 頁、62 頁、63 頁、66 頁、68 頁
芬蘭　273 頁、275 頁、279 頁、282 頁、285 頁
芬蘭大學　273 頁、275 頁、276 頁、280 頁、283 頁
芬蘭技術學院　273 頁、282 頁

九畫

前實習　157 頁、159 頁、160 頁
品質保證制度　289 頁、291 頁、297 頁
品質側面圖　201 頁、202 頁
研究評鑑　187 頁、201 頁
美國高等教育　133 頁、140 頁、143 頁
美國競爭力計畫　149 頁
計量爲基礎的評鑑　203 頁、209 頁

十畫

個人申請入學　34 頁、41 頁、42 頁、45 頁、46 頁
哲學博士　262 頁、263 頁、268 頁
弱勢學生　187 頁、191 頁、193 頁、196 頁、198 頁、208 頁
校長遴選　8 頁、16 頁
留學生　85 頁、102 頁、108 頁、109 頁、110 頁
高校法人　79 頁、83 頁
高教署　259 頁、261 頁、265 頁、266 頁、268 頁、269 頁
高等教育　85 頁、87 頁、91 頁、92 頁、108 頁、111 頁、115 頁、119 頁、120 頁、122 頁、125 頁、129 頁、239 頁、243 頁、247 頁、254 頁、291 頁、294 頁、306 頁
高等教育改革　71 頁、73 頁、74 頁、75

頁、79 頁
高等教育制度改革　79 頁、83 頁
高等教育政策　133 頁、135 頁、139 頁、149 頁
高等教育培訓機構與教職人員年度分配區域圖　223 頁
高等教育暨研究部　213 頁、228 頁、229 頁、231 頁、233 頁
高等教育與研究評鑑局　227 頁、231 頁
《高等教育學校邁向學分制度之創新工作》　317 頁
高等學校　239 頁、241 頁、244 頁、247 頁、254 頁、256 頁

十一畫

國立海參崴經濟與服務大學　314 頁
國立莫斯科大學　316 頁、318 頁、322 頁
國立莫斯科國際關係學院—大學　318 頁、320 頁、322 頁
國立湯姆斯克大學　318 頁、321 頁、322 頁
國立遠東大學　318 頁、321 頁、322 頁
國際化　85 頁、87 頁、92 頁、106 頁、110 頁
國際競爭力　140 頁、141 頁
基礎學位　191 頁、192 頁、193 頁
專家審查　201 頁、204 頁
專業博士　262 頁、268 頁
情境因素　199 頁
教育改革　49 頁、51 頁、55 頁、64 頁、115 頁、120 頁、122 頁、129 頁、239 頁、243 頁、247 頁
教育機會均等　229 頁、231 頁
教師工會化　176 頁、181 頁
教授薪俸制度　239 頁、250 頁、255 頁、256 頁
教學卓越　187 頁、204 頁
產學合作　5 頁、12 頁、13 頁、20 頁、24 頁、26 頁
產學合作研究　141 頁
統整教學日　155 頁、159 頁、160 頁
規模擴張　71 頁、73 頁、82 頁
通識教育　12 頁、20 頁、24 頁、26 頁

十二畫

最後一哩就業學程　64 頁
創造力國度　66 頁
普通高等學校　73 頁、76 頁、79 頁、80 頁、81 頁
結構調整　71 頁、78 頁、83 頁
評分標準註釋　161 頁
評鑑制度　289 頁、291 頁、292 頁、293 頁、305 頁

十三畫

經費補助　115 頁、122 頁、128 頁

跨國性博士論文指導模式　227 頁

十四畫

認可制　18 頁、22 頁
遠距教學　14 頁、21 頁

十五畫

德國　239 頁、241 頁、243 頁、247 頁、254 頁、256 頁
歐洲高等教育區　225 頁、232 頁
歐洲高等教育區域　273 頁、275 頁、277 頁、282 頁、283 頁
歐洲學分轉換與累計制度　225 頁、226 頁
熟練教學週　159 頁、160 頁

十六畫

學士　261 頁、262 頁、263 頁、264 頁、268 頁
學分抵免　93 頁、100 頁、110 頁
學科能力測驗　29 頁、31 頁、32 頁、37 頁、39 頁、46 頁
學科結構　83 頁
學校推薦入學　40 頁
學術評議委員會　167 頁、176 頁、179 頁
學業表現　29 頁、35 頁、37 頁、46 頁
澳洲　115 頁、129 頁
澳洲教育制度　118 頁

十七畫

檔案資料　161 頁、162 頁
績效責任　22 頁、23 頁、26 頁、133 頁、149 頁、150 頁
《聯邦高等和高等教育後職業教育法》　315 頁

十八畫

職業專科學校　268 頁、269 頁
雙院制　167 頁、170 頁、174 頁、175 頁

十九畫

證書　261 頁、262 頁、267 頁、268 頁

二十畫

競爭力　117 頁、127 頁、130 頁

二、英文索引

25/4 regulation　264 頁

A

About higher and post-higher professional education (О высшем и послевузовском профессиональном образовании)　315 頁
About innovative activities of higher educational institutions of changing examination system (Об инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на систему зачётных единиц)　317 頁
About realization of Bologna Declaration in the higher professional education system (О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования)　313 頁
academic achievement　30 頁
accountability　28 頁、134 頁、149 頁
Agence d'évaluation de la Recherche et de l'enseignement supérieur　227 頁
American Competitiveness Initiative　149 頁
American Higher Education　134 頁
AMK institutions　274 頁
Australia　116 頁

B

Bicameralism　168 頁、170 頁
Bologna Declaration　240 頁
Bologna process (Болонский процесс)　312 頁、318 頁
Bologna process　261 頁、268 頁、274 頁、277 頁、278 頁、280 頁
bursary　198 頁

C

Character Education　65 頁
Conceptions of modernization of Russian education before 2010 (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года)　312 頁
contextual factors　199 頁
cramming　207 頁

D

Doktorsexamen　262 頁、268 頁

E

Earn to Learn　200 頁
educational innovation　50 頁、51 頁
enrollment expansion　72 頁
European Credit Transfer System (Le Système

Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits)　225 頁
European Higher Education Area (Espace européen de l'enseignement supérieur)　226 頁
European Higher Education Area　274 頁、277 頁
Evaluation system　290 頁
expert review　201 頁

F

fair admissions　188 頁、198 頁
Far Eastern National University (Дальневосточный Государственный Университет)　321 頁
fast track degrees　207 頁
financing　122 頁
Finland　274 頁
Finnish universities　274 頁

G

Germany　240 頁

H

higher education　116 頁、120 頁
Higher Education　240 頁、290 頁、291 頁、293 頁、295 頁
higher education policy　134 頁
Higher educational reform　72 頁
Högskoleexamen　262 頁、268 頁
Högskoleverket　260 頁、261 頁

I

industry-university research collaboration　141 頁
Internal Evaluation Committee　290 頁
international economic competitiveness　140 頁

K

Kandidatexamen　262 頁、268 頁
Knowledge-based Economy　51 頁

L

la carte des formations supérieures et de la recherche　223 頁
la gouvernance des universités　229 頁
land-grant college　138 頁
Last Mile Project　64 頁
le régime des cotutelles internationales de thèse　227 頁
l'égalité des chances　231 頁
Licentiatexamen　262 頁、268 頁

M

Magisterexamen 262 頁、268 頁
maintenance loan 188 頁、192 頁
Masterexamen 268 頁
metrics-based 201 頁、203 頁
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 228 頁
Moscow State Institute of International Relations, MGIMO-University (Московский Государственный Институт Международных Отношений, МГИМО—Университет) 320 頁
multiple entrance program 2 頁

N

National Moscow University (Московский Государственный Университет имени М. В. Ломоносова) 318 頁
National Tomsk State University (Томский Государственный Университет) 321 頁

P

program evaluation 2 頁

Q

quality profile 201 頁

R

recurrent education 65 頁
Republic of Creativity, ROC 66 頁

S

Sandwich Style Instruction 63 頁
Spain 290 頁
structural adjustment 72 頁

T

technical and vocational education 50 頁、51 頁
The governing board 176 頁
The senate 168 頁、169 頁
top-up fees 188 頁、192 頁

U

university 119 頁
University Act 174 頁

V

Vladivostok State University of Economics and Service (Владивостокский Государственный Университет Экономики и Сервиса) 314 頁
voluntary giving 188 頁、206 頁

W

Whole Person Education　65 頁
World Trade Organization　63 頁

Y

Yrkeshögskolan　268 頁

教育資料集刊 Bulletin of Educational Resources and Research

高等教育 Higher Education 35輯 季刊

出版機關：國立教育資料館
發 行 人：王世英
地　　址：台北市大安區（10644）和平東路 1 段 179 號 8 樓
電　　話：（02）2351-9090 # 125
傳　　眞：（02）2357-9595
網　　址：www.nioerar.edu.tw
電子信箱：quarterly@mail.nioerar.edu.tw
1976 年 12 月創刊（1976-2005 年刊；2006 半年刊；2007 季刊）
2007 年 9 月出刊（本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址爲：
http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp）

編輯委員會
召 集 人：王世英
編輯委員：王秉倫／吳明清／吳清山／周佳蓉／周玫玲／邱美虹／段慧瑩
梅瑤芳／郭世琪／陳文團／黃炳煌／溫明麗／劉春榮／劉美慧
歐用生／謝雅惠／魏明通／羅綸新（依姓氏筆劃排序）
總 編 輯：溫明麗
編輯小組：吳美清(召集人)／王清標／林威志／段懿眞／張雲龍／廖晉瑩／黃仁瑜
執行編輯：連之瑜
助理編輯：羅天豪

印 刷 者：晉富印刷有限公司
地　　址：403 台中市西區明智街 25 號
電　　話：（04）2314-0788

定　　價：每輯新台幣 200 元（不含郵資）
訂閱辦法：
1.利用郵政劃撥方式訂購
帳號：14001708
戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社
2.展售門市
五南文化廣場　地址：台中市中山路 6 號　電話：（04）2226-0330
網址：http://www.wunanbooks.com.tw
國家書坊台視總店　地址：台北市八德路 3 段 10 號　電話：（02）2578-1515
網址：http://www.govbooks.com.tw
教育部　地址：台北市中山南路 5 號　電話：（02）2356-6051
員工消費合作社　網址：http://rs.edu.tw

（台灣郵政台北字誌第 1079 號執照登記爲雜誌交寄）

GPN：2006500006　　ISSN 1680-5526

◎版權所有，轉載刊登需獲本館同意，翻印必究◎