

教育資料與研究

Educational Resources and Research

主題：高等教育政策與經營

- ▶ 台灣高等教育治理政策之改革
- ▶ 台灣高等教育國際化中激勵大學機構變革的領導心智趨向
- ▶ 台灣高等教育之財務經營
- ▶ 師範學院轉型為教育大學之經營與管理
- ▶ 大專生求學經歷與就業力關係
- ▶ 亞太國家國際學生流動與跨國高等教育發展之探討與啟示
- ▶ 中國大陸民辦高等教育的政策改革與管理體制
- ▶ 大學教師學術職業滿意度及其影響因素
- ▶ 教育名詞：知識游牧民族
- ▶ 教育哲語：司麥爾斯的知識智慧
- ▶ 教育法令
- ▶ 國內教育輿情
- ▶ 國外教育訊息
- ▶ 書類及非書類館藏

詹盛如

黃乃熒

張家宜

曾憲政、林紀慧

秦夢群、莊清寶

姜麗娟

楊瑩

周海濤

吳清山、林天祐

溫明麗

王清標

蔡聖賢等

洪意雯

傅雅蘭、周素吟

目次

主題：高等教育政策與經營

編輯弁言／溫明麗

台灣高等教育治理政策之改革——新管理主義的觀點／詹盛如 1

台灣高等教育國際化中激勵大學機構變革的領導心智趨向／
黃乃熒 21

台灣高等教育之財務經營——邁向一流大學的關鍵／張家宜 41

師範學院轉型為教育大學之經營與管理——以新竹教育大學為例／
曾憲政、林紀慧 67

大專生求學經歷與就業力關係／秦夢群、莊清寶 85

亞太國家國際學生流動與跨國高等教育發展之探討與啟示／
姜麗娟 113

中國大陸民辦高等教育的政策改革與管理體制／楊瑩 139

大學教師學術職業滿意度及其影響因素——一所中國綜合大學為例／
周海濤 163

教育名詞：知識游牧民族／吳清山、林天祐	183
教育哲語：司麥爾斯的知識智慧／溫明麗	185
教育法令／王清標	188
國內教育輿情／蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪、 李詠絮、周仲賢、張菁芳	189
國外教育訊息／洪意雯	204
書類及非書類館藏／傅雅蘭、周素咩	213

Contents

Higher Education Policy and Management

Reforming Higher Education Governance Policy in Taiwan: The Perspective of New Managerialism / <i>Sheng Ju Chan</i>	1
Leadership Mindset of Inspiring Institute Change of University for Internationalization of Higher Education / <i>Nai Ying Whang</i>	21
The Financial Management of Higher Education: Key of Marching Toward World-Class Universities / <i>Flora Chia I Chang</i>	41
Governance on the Transformation of Teachers' College to University of Education: A Case Study of NHCUE / <i>Hsieng Cheng Tseng, Chi Hui Lin</i>	67
The Relationship between Learning Experience and Employability / <i>Meng Chun Chin, Ching Pao Chuang</i>	85
The Study and Implications of International Student Mobility and the Development of Transnational Higher Education in the Asia Pacific Countries / <i>Li Chuan Chiang</i>	113
The Reform of Policy and Management of Private Higher Education in Mainland China / <i>Ying Chan</i>	139
On the Factors of Satisfaction and Influence of Teachers in Mainland's High Educational Institutions: Taking Comprehensive University as an Example / <i>Hai Tao Zhou</i>	163

Knowledge Nomads / <i>Ching Shan Wu & Tien Yu Lin</i>	183
Samuel Smiles' wisdom of knowledge / <i>Sophia Ming Lee Wen</i> ...	185
Laws, Rules and Regulations / <i>Ching Piao Wang</i>	188
Domestic Events / <i>Sheng Hsien Tsai, Hsueh Chi Wu,</i> <i>Ching Ming Wu, Ya Ching Chang, Tien Hao Lo, Yung Hsu Lee,</i> <i>Chung Hsien Chou, Ching Fang Chang</i>	189
International Events / <i>Yi Wen Hung</i>	204
Educational Resources / <i>Ya Lan Fu & Sue Nien Chou</i>	213

編輯弁言

高等教育國際化、卓越化已經是上世紀末世界的熱門議題，台灣不但不能置身事外，更應掌握變革的契機，迎頭趕上，因此，本期以「高等教育政策與經營」為題，期能就高等教育之微觀或鉅觀的政策層次與經營面深入剖析，並提出若干可供大學、決策單位參酌之建言。

本期首篇乃中正大學教育學系助理教授詹盛如之文，該文探索台灣高等教育的治理政策是否受到新管理主義之影響，提出大學不能因為市場機制、評鑑制度等遠端控制而喪失其自主性，尤其對台灣一直爭取進百大之列特別發人深省；其次，台灣師範大學教育政策與行政研究所所長黃乃熒，從心智層面探索高等教育國際化中激勵大學機構變革的領導心智趨向，提出大學應強化自我演化的領導意識及道德領導角色等邁向國際化之心智意向，甚具創意。相對的，淡江大學教授張家宜則從財務觀點，分析成本疾病及收益理論，並探討國內高等教育經營管理可改進之作法，文中提出足供參考之具體作法，兼具理論與實務。

至於國立新竹教育大學前校長曾憲政暨該校教授林紀慧，以新竹教育大學為例，現身說法，提出師範學院轉型的經營與管理策略必須以新的思考典範重新定位大學的願景與目標，方能化危機為轉機，並成為教學卓越大學，已為下一波的轉型應做的預備提出最好的建言。另外，國立政治大學教授秦夢群暨其博士生莊清寶有鑑於大專生就業問題應該受到重視，善用高等教育資料庫，採用結構方程模式進行分析，發現校系課程及學生課外經歷對其就業有直接預測力，呼籲大學應正視其對學生就業力應負的責任，此不但顯示渠等對大學邁向卓越及提升大學生就業力的關注，也對大學經營提出殷殷期許；國立台南大學副教授姜麗娟，以其國際視野，為文分析亞太國家因應全球化與知識經濟衝擊之人才培育中國際學生流動議題，期激發國內高等教育的危機意識，進而關注高等教育發展議題，對國內高等教育政策制訂者提出懇切建言。

此外，本文亦同時有兩位學者為文探究中國大陸高等教育：淡江大學教授楊瑩對中國大陸的高等教育鑽研甚深，為文撰述中國大陸民辦高等教育的政策改革與管理體制，讓國人能更深入了解彼岸高等教育的發展動向，俾能收知己知彼之效；北京師範大學副教授周海濤，則透過實證研究分析中國大學教師對學術職業滿意度及其影響因素，對國人了解中國高等教育教師現況甚有助益，

國人在展讀之際，應可同時思考台灣的現況與未來，共同思考如何創造台灣高等教育的另一高峰。

除了上述論述高等教育政策與經營的論文外，本期仍邀請台北市立教育大學吳清山教授與校長林天祐，呼應數位時代的特色，以〈知識游牧民族〉為題撰寫教育名詞；溫明麗教授亦從教育哲學觀點，撰述蘇格蘭作家司麥爾斯（S. Smiles, 1812-1904）在《自助》（Self-help）一書對知識的期望，及鼓勵勞動階級應樂於探索知識，共同為改進社會而努力。值此數位時代，知識早已爆炸，甚至氾濫，國人需要廣泛閱讀，更需要有能力選擇、善用與創造知識，方能不因為游牧於知識的草原中卻忘了自我的存在與對社會的責任。

為了讓讀者在展讀本期刊時，亦能了解國家政策的動向與國際教育發展，分別由國立教育資料館王清標先生彙整教育法令；傅雅蘭、周嘯年分別介紹書類與非書類館藏；洪意雯小姐匯整撰寫國外輿情，並由蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪、李詠絮、周仲賢、張菁芳等人在溫明麗教授指導下，分析並撰述國內教育輿情，本期所提供的的教育法令與相關訊息，更有助於讀者對教育脈動的掌握。

本期的出刊，感恩投稿者、審查者、編輯顧問、編輯委員們及讀者群的支持與鼓勵，更感恩國立教育資料館館長王世英領導、督促與支持編輯團隊，使所有成員皆能不畏辛苦，懷抱服務讀者的高度熱誠，兢兢業業努力以赴，讓期刊得以廣受好評，並以投稿表達支持和鼓勵。最後，敬祝 夏祺！

溫明麗 謹誌

2010年六月於台北·太極軒

台灣高等教育治理政策之改革—— 新管理主義的觀點

詹盛如^{*}

摘要

自從1980年代以來，世界主要國家紛紛調整高等教育的治理政策，台灣也在歷經20年的社會民主化之後，大幅放寬對於高等教育機構的官僚管控，讓大學擁有更寬廣的自主空間。但是在當代的治理改革當中，新管理主義已成為一股不可忽視的力量。強調政府的監督機能，採取遠端操控，重視評鑑制度與績效責任，引進市場競爭機制，以提升效率與效能為依歸，都是新管理主義的核心價值。本文主要目的在探索台灣高等教育的治理政策改革，以及是否受到新管理主義之影響。在研究方法的使用上，本文主要以分析政策文件為主。研究結論發現，台灣在1990年代中期以後，有許多政策充滿新管理主義的影子，政府透過操作市場機制、評鑑制度、以及成果與表現競爭之遠端操控，讓大學實質自主受到侵蝕，有再集權化傾向。

關鍵字：高等教育、大學、治理、新管理主義

^{*}詹盛如，國立中正大學教育學研究所助理教授

電子郵件：ju120@ccu.edu.tw

來稿日期：2010年2月1日；修訂日期：2010年5月12日；採用日期：2010年6月7日

Reforming Higher Education Governance Policy in Taiwan: The Perspective of New Managerialism

Sheng Ju Chan^{*}

Abstract

Since the 1980s, major countries across the global have adjusted their higher education governance policies. Having gone through social liberalisation over two decades, Taiwan began to deregulate bureaucratic control over higher education institutions and devolve more autonomy to them. Though granting greater decision-making power and promoting university autonomy were the mainstream discourse in Taiwanese higher education policy, New Managerialism (NM) have increasingly become a powerful voice in the contemporary governance reform. The core values of the NM include the emphasis of supervision mechanism, the adoption of remote control, the use of evaluation system and accountability measures, the introduction of market competition, and the improvement of efficiency and effectiveness. The main aim of this paper is to explore the reforms of governance policy in Taiwanese higher education system and to examine whether NM have invaded into the above reforms. Policy document analysis was adopted as research method. This research concludes that a few policy reforms in Taiwan after the 1990s are consistent with the line of the NM. Governments employing market mechanism, evaluation system, and remote control of outcome and performance have caused the erosion of substantial autonomy in the university sector and led to a tendency of recentralisation.

Keywords: higher education, university, governance, new managerialism

^{*}Sheng Ju Chan, Assistant Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
E-mail: ju120@ccu.edu.tw

Manuscript received: February 1, 2010; Modified: May 12, 2010; Accepted: June 7, 2010

壹、前言

自從1980年代以來高等教育改革的重點之一即在於治理政策的調整，英國高等教育專家Shattock（2006）表示高等教育的組織治理近年來已經成為眾人關注的焦點。在這一波治理改革聲浪中，歐洲各國紛紛修正原有的策略方向，主要的趨勢包括賦予大學更多的自主權，減少國家的規範，強化大學的領導，引進更多的市場力量，講求績效責任，並且期待大學與大社會有更多的合作（Mora & Vieira, 2009）。台灣的高等教育也在過去20年出現劇烈的變革，特別是從1980年代末期以來的教育鬆綁、教授治校，以及所謂的校園民主化運動，已然改變大學治理的風貌（郭為藩，2004）。近年來政府更致力於大學自主性的提升，賦予機構更多財務操作、人事聘用與課程教學的決策權限，而最近的大學法修正，以及法人化的推動更被視為未來大學發展之重要基礎（湯堯、成群豪、楊明宗，2006；黃政傑，2008）。

從理論性的角度來審視這些治理變革有不同的模式，包括國家控制模式與國家監督模式（van Vught, 1994）、新自由主義（Goedegebuure, Hayden, & Meek, 2009）、或者是市場模式或學術寡頭（academic oligarchy）（Clark, 1983）等。在最新一波的理論論述中，從公共管理出發的新管理主義（new managerialism）或新公共管理（new public management）吸引廣泛注意（Braun & Merrien, 1999; Deem, Hillyard, & Reed, 2007），許多國家的治理改革政策被視為該理論的實踐（特別是英國）（Amaral, Meek, & Larsen, 2003; Fulton, 2003）。新管理主義作為最新的治理改革的主流論述，廣泛影響各國的實務政策（Amaral et al., 2003），台灣是否也受到類似的影響？有哪些政策呈現出該理論之特性？這些都是本文關心的重點。本文首先說明新管理主義，接著簡述台灣治理模式的轉變，第三部分則從政府角色的轉變探討大學治理的改革，然後解析台灣最新之混雜（hybridised）治理形式的內涵，最後則以台灣經驗檢視是否受到新管理主義之影響為結語。

貳、新管理主義：概念與內涵

新管理主義的興起與當代政治經濟環境的變遷有莫大的關係，以往強調「同僚管理」¹（collegial management）或者是「官僚體制」²（bureaucratic system）的治理型態遭遇明顯的困難，新公共管理運動正式抬頭。Meek（2003）分析過去二十年來新公共管理與政府再造等相關概念主宰了公共部門改革，因為經濟與合作發展組織（Organisation for Economic Co-operation Development, OECD）國家需要回應疲軟的經濟表現、會計赤字、對政府服務需求型態的改變，以及更多的消費者期望。Kamensky（1996）也認為，歐美各國自1980年代以降推動的公共部門改造主要原因有四：第一，民間企業高效率和績效之影響，政府必須展現企業精神；第二，必須對全球經濟競爭壓力有所回應；第三，政府必須迎頭趕上快速的科技變遷；第四，在民眾對政府不滿及削減赤字的壓力之下，政府必須有所回應（引自戴曉霞，2002）。

因此，以往對公共部門的治理型態遂告瓦解，取而代之的理念是大市場與小而能國家的概念，主張限制政府規模的擴大，公部門要盡量私有化，生產與供給交由市場，政府只需要管制成果、制訂標準與維持品質即可。

本文所述之新管理主義與以下幾個概念關係密切，包括新公共管理、新自由主義（neo-liberalism）與市場等。一般而言，新公共管理等同於新管理主義，兩者在本文可以交互使用，沒有意義上的差異。至於新管理主義與新自由主義的區別，「新公共管理運動深受新自由主義的影響，強烈的顯示出『節除管制——民營化——市場化』三部曲的基調」（戴曉霞，2002），顯示新管理主義具備新自由主義的基本精神，而核心內涵即是市場競爭、鬆綁與私有化的概念。這樣的發展也對高等教育治理模式產生影響。Hughes(1994)指出，1980年代以來的改革，基本上回應新管理主義所要求的經濟（economy）、效率（efficiency）與效能（effectiveness）等三個「E」（Milliken & Colohan, 2004）。

新管理主義有哪些核心的特性，Keating 與Shand（1998）精確的整理出

¹ 所謂的同僚管理盛行於西方的傳統大學，教授享有高度的自主與管理權限，外界（包括政治與宗教）必須尊重大學內部的決策，屬於學者同僚之間相互管理的方式。在Burton Clark（1983）的分類架構中類似「學術寡頭」，表示學術菁英自身即可單方面決定大學重大的議題。

² 相對於同僚管理重視學者與大學內部的權力，「官僚體制」則以政治結構中的行政領導為主要權力核心，大學內部事務許多是在行政官僚體系所決定，當代歐陸國家的大學都與官僚體制有緊密連結。

重要的核心概念：

一、專注於效率、效能、服務品質與預期受益人是否獲益等結果。

二、去集中化的管理環境，以較佳的方式結合權力與責任，讓資源分配與服務提供的決策能更接近現場需求，獲取顧客或其他利益團體的回饋。

三、在公共部門的組織與非政府的對手中，創造競爭的環境，更致力於提供顧客選擇。

四、探索更具有成本效益的另類途徑，指引公共服務或規定，包括市場工具的運用，例如使用者付費、教育券（voucher）與財產權的販售等。

五、成果的績效責任（accountability）與建立追訴程序（due process），並且從風險規避轉型為風險管理。

新管理主義很清楚的承襲了遠端操控的精神，政府的角色不在於主動提供服務，而在於「監督」、「規範」大學服務的過程，某個程度上是代理顧客或消費者（有時政府本身也是消費者，例如：大學的競爭力）來督促大學提供品質佳、切合市場需求的產品。所以政府願意增加機構的「程序自主」程度，讓他們自由決定如何達成目標，但是在「實質自主」方面卻已被「經濟理性主義」（economic rationalism）所取代（莫家豪、羅浩俊，2002）。大學不再是只能躲在「象牙塔中」的「文化機構」，更是推動經濟發展提升國家競爭力的引擎，是具有經濟效用的「公共機構」（Braun, 1999）。在這些重視績效與成果表現的背後，政府所支持的達成工具，其實是私人部門與企業的管理技術，特別是績效責任、競爭、表現、成本效益等概念，其主要目標即是在於增加組織彈性及提升效率。

新管理主義經常使用的治理型態是結合「國家權威」與「市場」的力量，van Vught（1994）雖然也談到「監督」型的治理，但未明確指出採取何種形式的監督，國家可能與「學術寡頭」結合，也可以與「市場」相伴。英國的經驗顯示，在1980年代以前，英國大學是高度自治與自主的，在政府甚少干預的空間下，「學術寡頭」或「同僚管理」是主要的運作勢力；1980年代之後，柴契爾夫人（Margaret Thatcher）採行新自由主義政策，市場機制正式在機構治理取代「學術寡頭」成為核心動力（King, 2004）。

新管理主義可再細分為兩個類型：效率導向模式與顧客/市場模式（Braun, 1999）。前者大都出現在前官僚—學術寡頭國家（如：德國、法國與義大利等），引進新管理主義哲學是基於財政緊縮與效率的考量，讓大學擁有更大的「程序自主」；而後者，則是以英、美與荷蘭為主，接受新自由主義

政策，運用去集中化、私有化，與準公共機構（quasi-public institutions）等措施，以符應顧客的需求。雖然英國被劃歸為顧客/市場模式，但是在Fulton（2003）的研究中，英國政府在進行高等教育改革時，深受新管理主義理念左右，對效率的追求至為明顯，希望以「較少的錢完成更多的事」（do more with less），發揮成本效益的概念。但無論是效率模式或是市場模式，無可諱言的，其主要目標都在節省成本、以較少的支出，製造更多的產出，或者藉由「看不見的手」當作運作平台，提升公部門或組織的營運效率與效能。所以在這個分類架構下，新管理主義明顯是從經濟成本的觀點，重新思考、安排新的治理型態，希望在嶄新的關係架構下，大學能具有更高的經營效率。

Ferlie等人（1996）對英國健康部門的研究也得到類似的結論，他們認為新管理主義除了效率模式外，其他三個模式為：組織精簡（downsizing）與去集中化、人際與文化模式，以及公共服務（public services）模式。因應後福特主義的到來，許多組織都捨棄舊有的大型、垂直整合的階級管理型態，取而代之的是彈性、鬆散的扁平式組織（flatter organisation）。這樣的調整與推翻傳統管理型態有關，以往由上到下的計畫方式不再，改由市場或是準市場運作，強調「契約」關係而非「階層」管理，有很強的策略領導核心與營運的外圍組織（operational periphery），具有朝向「去層級化」（delaying）與組織精簡的趨勢。至於第三個「人際與文化」導向，所出現的管理改革在於重視文化的變遷、團隊工作、員工的賦權增能，甚至學習型組織運動，關鍵在於建構明確的集體文化與價值，以及文化性的策略變遷。最後，「公共服務」模式以融合公、私部門最佳的實務與方式，作為高等教育管理的典範，重視服務品質，重新定位公共部門服務的對象，由市場提供「顧客」需求，調整為廣泛的「使用者」。所以，服務對象除了市場外，更要提供較佳的績效給大社區的使用者。但是根據Deem（2003）與Fulton（2003）的研究顯示，後兩個模式（人際與文化模式，以及公共服務模式）在近代的英國高等教育改革並不明顯，主要出現的型態還是「效率模式」與「組織精簡與去集中化」為主。

參、台灣高等教育治理模式之轉變

本節針對台灣自1980年代以來，大學治理的變化情況作概括性的解析，主要的焦點在政府與大學系統間的互動關係。依據現有的分類形式，台灣在

1987年解嚴以前，國家權威很強，官僚管制明顯，應該屬於典型的「國家控制模式」，大學被定位為國家機制中的一環，公立大學主要接受政府的補助，大學教育人員甚至適用部分的公務人員法規。但是隨著1987年解嚴之後，大學紛紛追求「學術自主」與「教授治校」的理念，政府的政策也隨之調整，開始賦予機構更多的自主與決策空間，增加「程序自主」的彈性。隨後，為了提升大學的競爭力，加強台灣的經濟發展，政府開始引進市場機制，藉以「遠端操控」大學的產出與品質，台灣的大學治理進入另一個新的階段，以下依據這三個階段，分別描述治理模式的變遷與主要內涵。

一、1987年以前：官僚科層主導的年代

1987年以前，台灣的大學治理模式明顯是國家機器的一部份，「控制」範圍廣泛，舉凡人事、財政與教育內容，都是政府主導的狀況。在此情形下，「教育部幾乎控制了高等教育的各個層面，固然也因此確保高等教育維持某一水準，但同時也犧牲了學校的自主權」（陳舜芬，1993：6）。關於這個部分，行政院委託前中央研究院院長李遠哲主持的教育改革審議委員會（1996：22）有精闢的分析：

教育管制的實際運作，係透過教育行政體系，對人事、經費與教育內容進行管制，其中最主要的執行機構則為教育部及人事與審計單位，將學校當成政府機關予以管制。……數十年來，國家透過教育部不僅介入過多的地方教育事務，也介入過多的教育實質運作，使各級學校教育難以發展出自主、多元、開放與專業的特色。

由於規範重重，台灣各大專院校很難發展出自己學校的特色，因此學術界戲稱台灣只有一所大學——「教育部大學」。政府這種強力掌控主導的狀態，深入大學治理的許多層面，就大學設立與擴展而言，主要在配合國家的經濟發展，從1953年開始實施第一期「台灣經濟建設四年計畫」，擴大招生或者是1970年代增設工程與科技科系學生，都出於官方經濟成長之思考。「這些以配合經濟成長為主的人力發展計畫，長期以來成為台灣教育發展的『最高指導原則』」（羊憶蓉，1994：47）。換言之，對於大學服務之提供，以及供給何種類型課程，都在政府科層管制的計算規劃之下，大學只需要依令行事，全然缺乏自主決定的空間。

另外，大學校長是領導之靈魂核心，在1987年之前，根據《大學法》（1972年版）規定「大學或獨立學院置校長或院長一人，綜理校（院）務：國立者由教育部；省（市）者，由省（市）政府提請教育部聘任；私立者，由董事會請教育部核准後聘任之。」所有公立大學校長都是官派的，而私立大學也需要教育部的核准，這些限制與規範，令各大學的領導受制於官方的官僚體系。綜言之，在1987年之前的台灣，由於處於戒嚴的關係，大學的治理型式呈現出典型的「國家控制模式」與「官僚模式」的特性，大學是政府機構中的一員，接受行政命令，本身所具備的自主性很低，這樣的情況等到下一個階段使獲得明顯改善。

二、1987至1994年：學術寡頭與同僚管理的萌芽

本時期大學治理學術寡頭勢力興起，起因於當時台灣歷經長期的經濟成長，社會日漸富裕，長久以來威權統治體制合法性受到質疑，於是在1987年政府宣布解嚴，頓時社會運動與制度改革風起雲湧（包括勞工、婦女、環保及消費領域等）。高等教育有感於大學長期受到教育部重重管制與規範，缺乏實質自主性，於是「校園民主化」、「教授治校」、「學生參與（校務）」等訴求紛紛出現，以台大法律系教授賀德芬等為首的知識份子，高聲急呼大學校園應該要有充分的「自由」與「民主」。

這種情勢的發展，固然為部分大學校園帶來紛擾與動盪，卻也引導高等教育民主化，帶動很多改革的措施。其中較引人注意的包括（郭為藩，1995）：

（一）新進教師的聘任經由系務會議的投票程序，過去多由系主任簽聘，再經大學教師評審委員會的審查通過。

（二）學術主管（系主任、所長、院長）由推選產生。

（三）公立校院院長經遴選程序向教育部推薦；

（四）學生評鑑教師的上課績效。

（五）學生代表出席審議 懲的訓育委員會。

（六）校園出現批評校務措施的自由論壇（大字報）。

前三項治理變革以往受到官僚管制，在解嚴之後，因為校園民主化的理念興起，大學內部的同僚管理（collegial management）漸次出現，特別是在人事聘任的決定權上，開始回歸到學術同儕身上。1965年「國際大學協會」（International Association of Universities）在日本召開會議討論「大學自治——今日的意義」，認定大學自治應包括：（1）人事的自治；（2）學生選

擇的自治；（3）決定教學課程的自治；（4）決定研究的自治；（5）分配財源的自治（引自周志宏，2002）。雖然在解嚴之後，大學開始有更多的事務得採取「自治」的治理模式自我決定，但是開放的幅度與步伐仍是漸進緩慢的。例如人事制度方面，公立大學中的教師仍具有「準公務人員」身份，受到國家的相關保障；學生的選擇方面，在多元化的入學方案實施之前，「大學聯招」仍是學生的唯一來源；而財政分配方面，統一而固定的預算科目，仍使大學深受政府的管控。但儘管如此，在民主化、校園自治的大纛之下，政府開始賦予大學更多的自治空間（專科並沒有，因為他們受《專科學校法》管制），《大學法》也開始進行修正，政府與大學的關係逐漸由「掌控管理」轉型為「監督輔導」的角色（陳舜芬，1993）。

三、1994年之後：市場機制的抬頭

1994年是台灣高等教育史上重要的轉捩點，政府大幅度的修正《大學法》，民間的四一〇教改運動風起雲湧，加速了前一波的大學改革，使高等教育治理進入新的時代。值得注意的是，前述「學術寡頭」或「同僚管理」的趨勢在此階段內，仍有持續性的進展，政府不斷放鬆對高等教育的直接管制，大學自主權限日益增加（楊深坑，1998）；但為了因應國際競爭、經濟全球化的壓力，政府的財政日益緊縮，以及確保公共資源的有效利用，於是開始將市場機制引入高等教育，讓競爭引導學校，以使高等教育機構積極因應社會的需求，增加彈性及提升效率。所以，1994年之後的大學治理模式，除了政府持續鬆綁之外，學術寡頭的力量與市場機制有雙軌並進的現象。

政府為了改善教育長期以來問題，1994年成立行政院「教育改革審議委員會」提出四大教育改革理念，其中「教育鬆綁」是首要之務，也與治理模式關係密切。行政院教育改革審議委員會（1996：摘3）指出：

教育上的管制措施，目的在於保證、進而提升教育的品質。然而經過長時間的運作後，高度管制的不良副作用已日漸凸顯出來。

因此，從1994年開始，政府逐漸賦予大學更多的自主權限，根據前教育部長郭為藩的觀察，這些鬆綁集中在幾個層面：人事自主、課程自主，以及財務與校園管理自主等（郭為藩，2004）。在人事自主方面，新《大學法》修正後（1994年），大學校長改採機構與教育部兩階段的遴選制度，讓大學有權力

可決定人選；在課程方面，原有「部訂大學共同必修科目」，以及「大學通識教育選修科目實施要點」都已取消，還權給大學；最後，在財政方面，1995年開始試辦「國立大學校院校務發展基金」，讓大學擁有更大的權限規劃、運用與賺取自身的經費，而非傳統的公務預算。這些發展都標誌著，大學內部治理有更多的自主權限，官僚管制或是國家權威色彩的褪去。但是誠如翁福元（2002）與莫家豪（2002）的觀察一般，台灣的大學正歷經市場化的衝擊，並且有日趨明顯的發展。

莫家豪與羅浩俊（2002：212）表示：

即使台灣政府沒有公開表示要發展教育市場，政府對教育服務「分散化」（decentralisation）和「多樣化」（diversification）的強調和倡導，已為台灣教育市場創造了生存空間。

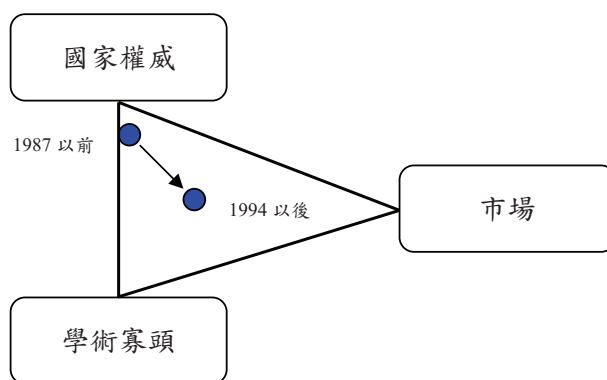
事實上，在1994年代以後，政府採取的諸多措施，已為市場化及民營化鋪設可能的發展，這些措施包括：（1）解除對高等教育體系的管制；（2）賦予大學校院更大的自主權；（3）刺激競爭、獎勵效率，同時亦不斷發展評鑑與品質保證機制。凡此種種都顯示出，台灣的大學治理模式已由以往「國家控制模式」，轉向宏觀的「國家監督模式」，並且與市場機制做了新結合。近年來政府明顯轉向市場的具體措施，包括降低國立大學的補助金額，要求提高自籌金額比率；適度調高學費水準，增加學校收入；提升所謂「競爭性經費」（competitive funds）的比重，讓大學依循政府政策，競爭額外預算；以及大幅開放私人經營高等教育機構等。

市場機制已逐漸在台灣的大學治理中萌芽，但是並非擴及全部主要層面，國家權威仍掌握許多權力。在這一波鬆綁的過程中，「學術寡頭」與「市場」的確都獲得了增權的效果。這樣的治理形式轉移，符合莫家豪與羅浩俊（2002：210）對台灣近年來的觀察：

台灣獨特的政治、社經環境正好給予高等教育改革一個有利的政策環境。台灣民主化某種程度上代表著政府全盤監控的撤出，讓市場及民眾增加參與政治及社會各種服務。這種政策變遷的框架正好就是高等教育鬆綁之寫照——融合著政府、市場及第三部門各方力量，提供高等教育服務。當然，非政府力量的引進並非代表了國家力量的完全撤出。反而，台灣政府已由高等教育的主要「提供者」變為「監督者」或者「協調者」。

上述點出摻雜了國家權威、市場機制與學術自主的治理機制正在台灣形成。但就權力移動方向而言，則有往市場化與同僚管理的傾向，形成由國家同時「監督」大學自主與市場運作的新治理型態，因為大學自主的未臻成熟，使得國家有職責協助高等教育機構，督導大學的諸多運作（例如：大學教師升等的程序）；也因為市場的未臻穩定，國家責無旁貸需要介入、管理這個運作平台（例如：學費是有上限管制的）。因此，台灣的大學治理模式，如同下圖一所顯示者，已經逐漸脫離國家權威，而趨向學術寡頭與市場力量。

圖一：台灣大學治理模式之變遷



肆、政府角色的消退或新形式的介入？

在van Vught（1994）的治理概念分類中，大學與政府的關係有「國家控制模式」與「國家監督模式」兩大類：前者意旨官方的法定權威得以直接「規範入學條件、課程、學位要求、考試制度，以及學術人員的聘任與薪資等」（van Vught, 1994: 331），大學教育被視為公共財，因此國家有義務負責供給與規範教育服務之提供與管理；相反的，在監督模式底下，政府只要進行監理的工作，提供高等教育系統必要的運作平台與機制，其他部分便成為大學內部治理的事項。理論上，在後者的模式下，大學會有更多的自主決策與規範空間，政府只負責「監督」大學的運作是否合宜，也就所謂「遠端操控」（steer at a distance）或者「放手」（hand off）的想法。台灣在進入1990年代中期之後，有朝向「監督」模式發展的趨勢，大學應該能擁有更多的自我規範（self-

regulation)。這也意味著我國政府的角色漸次退出官僚「控制」模式，但真是如此嗎？政府角色對於大學治理真的消退了？或是以另一種形式面目出現？以下探索台灣1990年代後期迄今的新治理取向。

近年來，台灣最受矚目的高等教育改革是「法人化」(corporatisation)。事實上，自從解嚴以來政府採行「教育鬆綁」的改革方向以來，即有各方呼籲，將大學的體制進行根本的變革，將其從官方行政系統獨立出來，成為具有獨立法人精神的機構。《教育改革總諮議報告書》即明白建議，公立大學宜朝「法人化」方向規劃；推動法人化的主要動機在於深化「大學自主」，當時大學法對大學內部組織的限制過於僵化，無法因應各校之不同需求，尤其人事與財務制度的運作，常因受消極限制而不能充分發揮組織運作之功能（行政院教育改革審議委員會，1996）。所以，讓大學組織發揮應有的「基本功能」，協助機構本身建構完整的自我管理能力，因應環境之需求，是當時推動公立大學法人化的初衷。這樣的概念事實上與解嚴之後，教育鬆綁賦予地方分權或是機構自主的理念一致。儘管有公立大學法人化的共識，加上李遠哲的背書，但是透過修改《大學法》促使大學機構成為獨立法人的理念並未就此兌現。在政府不斷嘗試推動法人化的過程中，其背後的核心理念也出現顯著的轉變。

2004年教育部在《對國立大學改制為行政法人之說明》即清楚點出，大學的法人化並非全是為了大學自主的理念，更多的理由來自於「競爭力的提升」與「效率的改善」。在此份對外的說帖當中，行政當局開宗明義指出為何需要進行法人化改革（教育部，2004：1）：

衡酌我國大學一直無法名列前茅的主要原因有二：一為大學的財力、師資、設備都無法達一定規模與效率，使得教學研究能量及水準，無法充足提升；另一因素則為，公立大學一如公務體系，缺乏競爭與創新壓力，僵化的制度，使得內部組織、人才任用、財務運作、行政決策等都無法靈活調整因應。

顯然政府當局認為要能改善我國大學在國際上的競爭力或排名，大學組織靈活與調整是必要條件。也正因為如此，大學的法人化是治理政策的新工具，它能夠讓大學「有最大幅度的學術自由與自主經營決策，提升研究能量，邁向世界一流大學的目標將指日可待」（教育部，2004：1）。所以，法人化成為

治理改革上追求一流大學的政策工具，大學本身（因為法人化）所擁有的學術自由與自主管理，並非是官方修改大學體制的核心目的，後續可能帶來的「一流大學」或「國際競爭力」才是政策目標。於焉，我們看到一種新型的政府介入論述形成，它藉著「大學自主與管理」的訴求，追求更高的「績效責任」與效能，深化的機構自我管理與規範，成為通往經濟競爭力的手段，而非傳統大學頌揚的同儕治理（collegial governance）或共享治理（shared governance）（Birnbaum, 2004）。

事實上，我國政府在推動大學法人化政策時，2003年在立法院所提出的版本是「行政法人」（administrative corporation），並非一般常見的「公法人」（public corporation），因此引發部分大學師生對於教育部箝制大學的疑慮與批評（唐麗英，2003）。在《大學法》修正案中，有許多新的設計與規劃，包括行政法人化，修改校長遴選機制、新設立董事會、學術評議委員會等，以及削弱校務會議的職能。但是正如批評者所言，「其中有部分條文顯然有違大學自主精神」（陳維昭，2007：150），因為許多權限在修正案中都集中到教育部，特別是校長遴選方式的變更，以及董事會中官方代表比例過高的問題，都讓人懷疑此種法人化能否讓大學擁有足夠的自主空間。這樣的爭論彰顯出政府企圖「影響」大學的集權化思考，難怪前台灣大學陳維昭校長（2007：156）表示：「對《大學法》修正案應重新審慎評估，以免箝制國內高等教育的正常發展，遑論追求學術卓越。」最終公立大學法人化的相關條文並未在立法院通過，儘管如此政府在治理政策上仍有其他方式遂行其集權化（centralization）的目的，其中最為顯著的就是評鑑機制的引進與普及化，以及競爭經費（competitive fund）的運用了。

評鑑機制在台灣並不是全新的概念與制度，早在1975年開始政府即曾經對當時的專科學校進行過評鑑，藉以了解教學水準與發掘問題，作為輔導獎補助及核准增科班等申請案件之依據（楊瑩，2005）。此後，對於技專校院的評鑑便成為固定業務，每隔4-5年便舉辦一次。對於普通大學的評鑑則相對緩慢，雖然自1980年代末期開始有所謂的校務評鑑，但是因為正值社會民主化轉型期間，各界對大學自主需求漸增，加上當時以「改善」為主要目標，大都為「試辦」性質且「不定期」，沒有真正成為固定活動。但是到了1990年代末期，隨著市場化消費者意識的抬頭，確保大學的績效責任成為各國政府的共同責任（Kezar & El-khawas, 2003），我國政府也開始思考如何規範大學服務的品質，加上高等教育機構數量擴張快速，評鑑機制反而成為官方「控制」

大學的核心工具。其中最顯著的例證是，2005年「高等教育評鑑中心」成立之後，在針對各大學的評鑑標準即載明，若未通過評鑑者，必須縮減招收學生人數，此種策略其實是「績效」控管的操作。教育部甚至以此作為大學「進退場機制」的評判依據，協助處理學校數量過多所引發的品質疑慮（陳曼玲，2006）。除此之外，私立學校的評鑑成績若是不佳，也會反映到「獎補助款項」之多寡。評鑑的功效因此除了在「認可」大學所提供服務之品質外，附帶還用來當作達成政策目標的工具——縮減學生或學校規模——這樣的措施是種強烈的「外部品質控制」，而非基於學校自身的內部品質保證系統來確保機構任務。

另外一方面，競爭性經費的使用也是貫徹政府意志與目標的新式介入手段。政府這幾年推出包括「獎勵大學教學卓越計畫」、「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」、「大學國際化計畫」等，這些經費並非雨露均沾，只有彼此競爭脫穎而出才能獲取補助，這樣的機制有兩項明顯的效果：1.政府有明確目標甚至是成果評判標準提供機構遵循；2.藉由「市場競爭」的平台，迫使機構直接相互爭取資源。競爭性經費因此具有形塑與引導機構行為的功能，讓大學追求政府設定的「可欲目標」，符應國家發展的需求；此外，哪些機構能夠獲得補助，並非以往由國家權威直接分配或選定，而是藉由「市場」機制的篩選方式來決定哪些機構有資格獲得經費。最終，政府的卓越、創新、或效率/效能，也在這樣的控制與安排中獲得實踐。

伍、政府、市場與大學自主：混雜的治理（hybridised governance）

上述針對法人化、評鑑機制與競爭性經費使用的分析可以得知，政府在最新的治理政策中扮演著直接且關鍵的角色。在經過20年左右的民主改革開放之後，台灣的大學漸次獲得實質的自主與管理空間，但是在市場化的衝擊之下，政府的角色其實並未消失，從推陳出新的政策得知，政府仍有許多亟欲達成的目標（特別是經濟性的競爭力目標）。與以往官僚系統不同的是，現在較少採取直接干預或控制，而是透過「市場」平台、半官方組織（高等教育評鑑中心）或評鑑制度的形式，或是藉由表現指標、成果本位（outcome-based）的績效責任來「遠端控制」大學。換言之，政府在最近的治理改革中隱匿到後

方，採取間接、遠端與遙控的方式來驅使大學符合政策目標，並非真正完全任由機構自身或市場來決定發展方向。因此，雖然近來政府依然高喊大學自主的絕對價值，甚至打算推動法人化讓大學成為具備獨立人格之法律實體，但其本質性上卻是追求「外在目的」的工具性格。

此外，在台灣治理政策的改革中，「市場機制」的運作顯然不是「價值中立」，而是承載了政府意志或政策企圖的平台；更重要的是「這個市場」不是「完全競爭」市場，而是建立在政策「偏好」上的運作架構（Jongbloed, 2004）。政府已預先設定需求與方向（例如：一流大學或國際化等），而市場機制的「篩選」與「淘汰」原則，只是用來遂行其意圖的工具。自然地，這種「政府操控的不完全競爭市場」也不全然反應「社會大眾」的集體需求，而是「官方訴求」的直接體現，是藉由市場競爭的「公平意象」（equity image）來兌現政策目標。所以，我們會發現，在台灣治理政策中，市場是政府所創造出來的「工具」，而非全然自主的一個平台。

弔詭的是，在市場邏輯的倡導與風行下，不論是官方或是大學高階主管都呼籲應該要增加大學自主與自身的管理權限（特別是高階行政人員的權力），而且表面上大學的自主性也的確都有所改善（不論是財務管理、人事遴選、課程教學），但實質上，大學的自主與管理卻必須符應「市場」的需求，或者是「政府意圖」，而不是全然機構本身的意願。所以大學的自主受限於政府意志，以及其所創造的「市場」邏輯與運作，並非是真正隨心所欲的「實質自主」（substantial autonomy）。此種治理風格，顯然是「混雜」各方勢力，包括政府、市場與學術寡頭的影響力。因此，Clark（1983）所主張的高等教育「協調三角」（triangle of coordination）交錯互動的情形，在台灣當前的治理政策中清晰可見。可以確定的是，政府的角色並未褪去，相反的他們以另一種「間接」、「隱性」的方式，透過「市場」這隻隱形的手，支配與引導高等教育機構的行為方向。在這樣的框架與範圍之內，大學可以自主的採取他們認為最有利的策略，來應付政府或外在競爭環境帶給他們的壓力（所謂的「程序自主」）。這樣的治理風格並非以大學自身的「自主」當作優先的考量，政府主導的力量仍是關鍵，高等教育機構在其所設定的偏好框架中，配合市場的運作邏輯，剩下的才是大學能夠「選擇」與「自主」範疇，這與英美所崇尚的「學術自由」傳統已然大相逕庭。Mok（2009）認為這是一種「國家集中主義」與「新自由主義」的結合，因為在這種型態底下，國家仍有主導規劃能力，但是卻是透過自由市場的機制來達成這些目標。

陸、台灣高等教育治理與新管理主義

1990年代中期以前，台灣的高等教育治理與新管理主義幾乎沒有任何關連，當時改革的主軸大致是以大學自主、民主化、分權化、增加大學自身的彈性為主軸，主要目標在「增能」，企求高等教育機構具備同僚管理的能力。但是同樣的理念與用語，在歷經經濟全球化、政府財政的緊縮，高等教育的快速擴張，以及日益高漲的績效責任壓力，我國政府從1990年代中期開始轉變治理策略，納入部分的新管理主義意識型態。

在新式混雜的治理模式中，我國政府在高等教育仍扮演強而有力的角色，只是在「方法」或「技術」的使用上，採取與以往不同的策略。當代的治理方式強調給予大學足夠的自我管理空間，相信分權式的授權有利於機構符合社會大眾需求，同時競爭性的經費搭配遠端操控的目標，成為當前台灣確保高等教育有效率與效能的新選項。這樣的改革基調符合「解除管制、民營化與市場化」的新管理主義思維；更重要的是，新管理主義並非放任式的市場主義或新自由主義者，只是「借用」市場的概念進行資源與合法性的再分配，政府或國家機器仍然是最終的裁判者，這在台灣的高等教育治理尤其顯著，「獎勵大學教學卓越計畫」與「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」等即是這類治理新取向的明證。這些競爭或市場機制似乎讓大學機構能夠在「程序自主」的基礎上，發展特色開拓自身優勢，但是這類以「績效責任」為依歸的政策也成為「管理」高等教育機構最主要的工具，讓政府得以從「成果」/「表現」的角度，來「監督」他們的相對成就，達成政策的最終目標。

雖然近年來各界在探討高等教育改革時，仍以深化自主管理與民主化決策機制為基調，但是「品質保證」與「績效責任」已漸次成為核心改革價值（何卓飛，2009）。法人化對於政府之所以迫切，因此也由早期增加大學自主的單純目標，轉變為「競逐國際競爭力」的基本要件，法人化能夠提供組織彈性、增加營運效率，提供去集中化的管理環境，「從而提升大學競爭力」，都是符合新管理主義的思考；相同的，與進退場機制結合的大學系所評鑑，無疑的也在「消費者利益」的大轟之下，成為政府監督大學品質的切入窗口。在新管理主義理念的影響之下，台灣自解嚴以來追求免於政治干擾，具有獨立法律性格，享有實質自主的大學治理型態，已經不是政府最主要的論述基礎，取而代之的是，追求競爭力，強調大學的經濟性角色，以及外在工具目的的政策，方為台灣高等教育治理的核心基礎。

柒、結論

自1980年代末期，各國高等教育掀起廣泛的改革運動，以調整國家與高等教育部門間的關係，此關係即是政府如何治理大學的問題。傳統的理念認為，大學需要獨立自主的學術自由，講求學術同僚內部自治，但是新管理主義的改革顛覆這樣的思維。重視遠端操控、績效責任、效率/效能之追求、市場機制之競爭，以及成果表現之設定，是其治理改革之論述重點。台灣過去20年的發展軌跡錯綜複雜，先是追尋寡頭與同僚管理之傳統，重視深化大學內部之民主決策機制（1990年代中期以前），接著才在經濟競爭，以及市場機制的萌芽之下，開始邁向新式的治理型態。

整體而言，台灣過去十幾年來的治理發展，雖然表面上仍致力於大學自治之深化（如：法人化運動），但是國家主導的力量並未隨之消退，另一種遠端（remote）集權化的治理型態正在成形之中。政府藉著提升機構/國家競爭力的經濟理性，透過系所評鑑、競爭性經費之使用，以及各種市場化平台，迫使大學進行在地的分權決策以提升效率/效能，服務分殊化的顧客與市場。雖然不能說台灣落實新管理主義的治理典範，但是在一些政策案例的分析中得知，許多此理念下的要素與內涵已然在台灣高等教育發芽。這些新管理主義的治理對政府政策、機構行為甚至學術專業帶來明顯的影響，值得後續研究。

參考文獻

- 羊憶蓉（1994）。**教育與國家發展——台灣經驗**。台北市：桂冠。
- 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。
- 何卓飛（2009）。**品質保證 績效責任 永續發展 98年度高等教育重點工作**。2009年8月3日，取自<http://120.96.85.10/news025/2008123106.asp?c=0100>
- 周志宏（2002）。**學術自由與高等教育法制**。台北市：高等教育。
- 唐麗英（2003）。**國立大學行政法人化=教育部及校長集權化+校園戒嚴化**。2009年8月9日，取自<http://www.scribd.com/doc/4311438/>
- 翁福元（2002）。**國家、市場與高等教育：台灣的挑戰**。載於戴曉霞、莫家

- 豪與謝安邦（主編），高等教育市場化：台、港、中趨勢之比較（頁90-117）。台北市：高等教育。
- 教育部（2004）。對國立大學改制為行政法人之說明。台北市：作者。
- 莫家豪（2002）。中、港、台高等教育市場化：緣起與理解。載於戴曉霞、莫家豪與謝安邦（主編），高等教育市場化：台、港、中趨勢之比較（頁42-69）。台北市：高等教育。
- 莫家豪、羅浩俊（2002）。市場化與大學理治模式變遷：香港與台灣比較研究。載於戴曉霞、莫家豪與謝安邦（主編），高等教育市場化：台、港、中趨勢之比較（頁184-220）。台北市：高等教育。
- 郭為藩（1995）。教育改革的省思。台北市：天下文化。
- 郭為藩（2004）。轉變中的大學：傳統、議題與前景。台北市：高等教育。
- 陳曼玲（2006）。翻開大學評鑑史。2009年8月3日，取自http://epaper.heeact.edu.tw/images/epaper_heeact_edu_tw/PDFFile/1_3-7_22-23.pdf
- 陳舜芬（1993）。高等教育研究論文集。台北市：師大書苑。
- 陳維昭（2007）。台灣高等教育的困境與因應。台北市：台大出版中心。
- 湯堯、成群豪、楊明宗（2006）。大學治理：財務、研發、人事。台北市：心理。
- 黃政傑（2008）。大學治理：理念與實踐。台北市：冠學文化。
- 楊深坑（1998）。兩岸大學教育發展的共同趨勢、問題與展望。兩岸文教交流簡訊，13，1-6。
- 楊瑩（2005，11月）。台灣地區大學評鑑之實施。載於淡江大學教育學院舉辦之「兩岸高等教育改革與發展」學術研討會論文集（頁183-231），台北縣。
- 戴曉霞（2002）。全球化及國家/市場關係之轉變：高等教育市場化之脈絡分析。載於戴曉霞、莫家豪與謝安邦（主編），高等教育市場化：台、港、中趨勢之比較（頁4-39）。台北市：高等教育。
- Amaral, A., Meek, V. L., & Larsen, I. M. (Eds.). (2003). *The higher education managerial revolution?* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Birnbaum, R. (2004). The end of shared governance: Looking ahead or looking back. *New Directions for Higher Education*, 127, 5-22.
- Braun, D. (1999). New managerialism and the governance of universities in a comparative perspective. In D. Braun & F.-X. Merrien (Eds.), *Towards*

- a new model of governance for universities? A comparative view* (pp. 239-261). London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Braun, D., & Merrien, F.-X. (Eds.). (1999). *Towards a new model of governance for universities? A comparative view*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Clark, B. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross national perspective*. Berkley: University of California.
- Deem, R. (2003). New managerialism in UK universities: Manager-academic accounts of change. In H. Eggins (Ed.), *Globalization and reform in higher education*. Maidenhead, Berkshire: Open University.
- Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, higher education, and the new managerialism*. Oxford: Oxford University.
- Ferlie, E., Ashburner, L., Fitzgerald, L., & Pettigrew, A. (1996). *The new public management in action*. Oxford: Oxford University.
- Fulton, O. (2003). Managerialism in UK universities: Unstable hybridity and the complications of implementation. In A. Amaral, V. L. Meek & I. M. Larsen (Eds.), *The higher education managerial revolution?* (pp. 155-178). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Goedegebuure, L., Hayden, M., & Meek, V. L. (2009). Good governance and Australian higher education: An analysis of a Neo-liberal decade. In J. Huisman (Ed.), *International perspectives on the governance of higher education: Alternative frameworks for coordination* (pp. 145-160). NY: Routledge.
- Hughes, O. E. (1994). *Public management and administration*. NY: St. Martin's.
- Jongbloed, B. (2004). Regulation and competition in higher education. In P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill, & A. Amaral (Eds.), *Markets in higher education: Rhetoric or reality?* (pp. 87-111). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Keating, M. S., & Shand, D. A. (1998). *Public management reform and economic and social development*. Paris: OECD.
- Kezar, A., & El-khawas, E. (2003). Using the performance dimension: Converging paths for external accountability? In H. Eggins (Ed.),

- Globalization and reform in higher education* (pp. 85-98). Maidenhead, Berkshire: Open University.
- King, R. (2004). The contemporary university. In R. King (Ed.), *The university in the global age* (pp. 1-26). NY: Palgrave.
- Meek, V. L. (2003). Introduction. In A. Amaral, V. L. Meek & I. M. Larsen (Eds.), *The higher education managerial revolution* (pp. 1-29). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Milliken, J., & Colohan, G. (2004). Quality or control? Management in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 381-391.
- Mok, K. H. (2009, May). *When state centralism meets neo-liberalism: Managing university governance change in Singapore and Malaysia*. Paper presented at the 2009 Asian-Pacific Forum on Sociology of Education, Tainan, Taiwan.
- Mora, J.-G., & Vieira, M.-J. (2009). Governance, organizational change, and entrepreneurialism: Is there a connection? In M. Shattock (Ed.), *Entrepreneurialism in universities and the knowledge economy: Diversification and organizational change in European higher education* (pp. 74-99). Maidenhead, Berkshire: Open University.
- Shattock, M. (2006). *Managing good governance in higher education*. Maidenhead, Berkshire: Open University.
- van Vught, F. A. (1994). Autonomy and accountability in government/university relationship. In J. Salmi & A. M. Verspoor (Eds.), *Revitalizing higher education* (pp. 322-363). Oxford: IAU.
- William, G. (1995). The "marketization" of higher education: Reforms and potential reforms in higher education finance. In D. D. Dill & B. Sporn (Eds.), *Emerging patterns of social demand and university reform: Through a glass darkly* (pp. 171-193). Oxford: IAU.

台灣高等教育國際化中激勵大學機構變 革的領導心智趨向

黃乃熒^{*}

摘要

本文旨在探索高等教育國際化中激勵大學機構變革的領導心智趨向。高等教育國際化越來越受重視，台灣也不能自外於此潮流，但它仍有深化的空間，並加以推廣。據此，高等教育國際化必須透過大學機構變革，方能實現，加上多元領導心智趨向，會強化大學組織創新的能動力，故從領導心智趨向的觀點，包括領導意識、角色及策略運用，來探索高等教育國際化益形重要。故，高等教育在國際化中應強化自我演化的領導意識、道德的領導角色以及全面品質管理的領導策略，會激勵大學機構的變革。

關鍵詞：高等教育國際化、大學機構變革、領導心智趨向

^{*}黃乃熒，國立台灣師範大學教育學系教授兼教育政策與行政研究所所長
電子郵件：t04014@ntnu.edu.tw

來稿日期：2010年1月22日；修訂日期：2010年4月20日；採用日期：2010年6月7日

Leadership Mindset of Inspiring Institute Change of University for Internationalization of Higher Education

Nai Ying Whang^{*}

Abstract

The paper is to explore the leadership mindset of inspiring university change for the internationalization of higher education. For colleges, the internationalization of higher education is the important trend. Taiwan has to respond the trends in order to promote international competitiveness. However, the internationalization of higher education in Taiwan is superficial, so people has to improve in progress continuously. Because the internationalization of higher education would involve in the change process of institute and leadership mindset can facilitate dynamic energy of organization, it is important for people that university inspires change through multiple leadership mindset. Based on literature review, the good leadership mindset of internationalization of higher education includes the consciousness of self evolution, roles of morality, and strategies of total quality management in organizations.

Keywords: internalization of higher education, institute change of university, leadership mindset

^{*}Nai Ying Whang, Professor, Department of Education & Director, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04014@ntnu.edu.tw

Manuscript received: January 22, 2010; Modified: April 20, 2010; Accepted: June 7, 2010

壹、前言

全球化已經成為人類生活的實體，高等教育作為培養世界人才的重要環節，它的國際化是重要課題（Knight, 2003）。換句話說，高等教育國際化是因應全球化的策略（姜麗娟，2005），故大學知識必須更重視國際的推廣性，據此，以現代大學生態而言，大學本身是國際性的機構（Kerr, 1990），加上它必須回應全球政治與經濟潮流（de Wit, 2000），故大學增進國際能見度，為不可忽略的思維（吳濟華、陳錦麗，2009）。

高等教育國際化中礙於資源的限制，常侷限於區域性的交流合作（Stevens & Miller-Idriss, 2009），即使有如美國全球資本主義盛行的國家，大學生仍欠缺國際意識（Lisa, 2006）。反之，美國相對於歐盟國家與台灣相較，在高等教育交流尚未注意台灣的地位（Whitaker, 2004）。由此觀之，台灣高等教育國際化亟需加以推動。

Knight將高等教育國際化定義為：面對全球化的潮流，人們必須戮力於國際面向或跨文化面向教學、研究、服務的整合，並激勵大學機構的變革，進而往國際化邁進（引自Saginova & Belyansky, 2008: 341）。據此，在高等教育國際化中，國際與本土的學術文化矛盾，會出現對抗的關係，進而驅使大學進入機構變革的狀態（Schoorman, 2000）。值得說明的是，高等教育國際化中，由於大學體系相當複雜，有些變革可專注於單一學程或系所即可，有些則需多學程同步進行，或應強化校級行政單位的角色。雖然如此，大學系所學術專業角色自主性高，並非校級行政單位的啟動即可推動，因此，本文提出大學機構變革，暗示高等教育的國際化，不一定要由校級單位來啟動，故本文運用大學機構變革一詞，旨在強化高等教育國際化中大學各系所、學程的獨立空間，並喚起大學各類學術領導者角色的扮演，能夠發揮蝴蝶效應的能動力。

進一步來看，高等教育國際化中必須透過領導來激勵大學機構的變革方能實現，其中重要的領導議題是心智趨向，有必要深入討論（Al-Omari, 2008；Mestenhauser, 2000）。所謂「領導心智趨向」係國際跨文化領導的專用名詞，指領導者在面對國際化過程中，能夠透過他國文化為本的思維方式，來強化領導心態的創新，藉以影響他人具備國際格局的驅動成長力，以回應跨國交流所需的創造張力，它可包括領導意識的喚起（Barrows, 2000）、領導角色的扮演（Taylor & Braddock, 2007）、領導策略的選擇（Tapper & Filippakou, 2009），有助於高等教育國際化的進行。

有鑑於此，本文探索在高等教育國際化中，大學進入機構變革的領導心智趨向，包括意識的喚起、角色的扮演、以及策略的選擇，以強化大學發展的組織能動性。

貳、高等教育國際化中激勵大學機構變革的領導意識

高等教育國際化中，因為大學守舊文化的慣性以及沉澱成本的影響，加上全球化及跨文化經營的因應，必須脫離既存規範的文化慣性，以致大學領導者容易出現權位保衛的危機感（Mestenhauser, 2000），而有逃避國際化經營的傾向，進而產生改革萎靡的心智，壓縮高等教育國際化的意識，國際化也難以成為大學經營的戰略。據此，高等教育國際化中必須激勵大學機構的變革，而且必須透過意象重建（Schoorman, 2000）、超越挑戰（Mestenhauser, 2000）、國際競爭（Marginson, 2007）及本土認同（Qiang, 2003）的領導意識來確保改革的進行，以下分別詳述其意涵。

一、意象重建的領導意識

高等教育國際化中激勵大學機構變革的領導意識，必須強化大學意象的重建（Barrows, 2000），意象是一種想像、理念、社會關係（Moragn, 1997），茲分述如下：

首先，高等教育國際化中，能強化大學意象重建領導意識，由於意象是隱喻運用的產物，會強化文化想像的進步意圖，進而催化制度性的文化變革，因此，它可以彌補高等教育國際化論述與實體的鴻溝（Barrows, 2000）。尤其，在高等教育國際化過程中，會衍生巨大的反作用力，大學領導者必須站在制高點，來重建大學的意象，以確保高等教育國際化，不會因為文化的反作用力，以致在熱鬧的國際活動、充斥包裝華麗國際活動之餘，仍能討論它的膚淺之處，並強化全球化與大學互斥的辯證，以增進國際化與大學發展的相互呼應（Singh & Han, 2005），進而深化國際面向的研究、學習及服務活動。故激勵大學機構的變革，必須強化意象重建的領導意識，以喚起大學成員戮力於互斥的整合，會激勵大學機構的變革。

其次，高等教育國際化中若能強化大學意象重建領導意識，將有助於重新界定大學的結構與角色，以回應全球化的需求（Whitaker, 2004）。據此，高

等教育國際化推動必須建立專責單位，同時，也要規劃各學院、系所的學術國際發展協調者，以喚起教授團與學生的國際意識，藉此加強大學的國際交流，以擴大教學、研究、服務的國際視野。據此，大學領導者必須引領學院、系所進入國際化的旅程，使其不再受限於國家任務、或大學自我傳統的回應，進而能驅使學術人員戮力於跨文化學術交流，以確保高等教育國際化的成效。故高等教育國際化中激勵大學機構的變革，必須透過大學意象的重建，強化大學結構與角色的國際化，並擴大大學成員全球任務角色的履行，俾促進大學機構的變革。

最後，高等教育國際化中，能透過大學意象重建的領導意識，來激勵大學的變革，並擴大大學成員的全球視野，以利探索世界潮流，並學習國際成功的典範，作為調整系所的基礎；如新加坡大學學校規模雖小，但它卻是世界排名前面的大學，因為它把全球化回應當作大學經營的重點，進而深耕大學系所的國際素材，以加強世界潮流的回應，並透過系所的調整或整併，來催化高等教育國際化的變革（Singh & Han, 2005）。故高等教育國際化中，必須透過大學意象重建的領導意識，來強化學院、系所的整併或調整，以回應全球化需求的可能性，會激勵大學機構的變革。

綜合言之，高等教育國際化中強化大學意象重建的領導意識，旨在提出新的觀念系統、重新界定大學的結構與角色及學習國際型的典範大學，會激勵大學機構的變革。

二、挑戰超越的領導意識

高等教育國際化乃因全球化應運而生，因為容易出現障礙（Mestenhauser, 2000），產生失敗的意象（Singh & Han, 2005），而大學領導者無論分配資源、制定政策，都扮演舉足輕重的角色，更是挑戰障礙的領航者，故大學領導者應具備挑戰超越的領導意識，有助於透過國際化的教育或組織歷程開創機構的新局（Knight, 2003）。故大學校長必須具備超越阻礙的領導意識，來激勵大學機構的變革，茲分述如下：

首先，高等教育國際化中，因強力回應全球經濟發展的需求（Zolfaghari, Sabran, & Zalfahgari, 2009），容易出現單一方案的實施，以利大學的存活（Mestenhauser, 2000），因而高等教育國際化陷入系所設定了的知識範圍，強力回應政府經濟發展的需求，導致大學知識系統窄化的危機，而學術自由能夠強化大學知識系統的擴張，故大學校長應具備挑戰超越的領導意識，強調學

術自由的重要（Mestenhauser, 2000），來激勵大學機構的變革。

其次，高等教育國際化中，因為會增加大學的投資，而壓縮了其它學程的正常實施（Knight, 2003），尤其，大學容易藉由社會科學學門中國際議題的討論，臻使高等教育國際化便宜行事，迴避肩負更深的國際責任，而建立豐富多元的課程政策，能深耕多領域國際課程的實施，並鼓勵各領域教授團藉此建立學術特色。故大學校長應具備挑戰超越的領導意識，強調多元豐富課程政策的規劃，會激勵大學機構的變革。

最後，高等教育國際化中會出現機構成員新的適應問題，包括人們的能力缺乏、負面態度、誘因不夠及知識貧瘠（Zolfaghari et al., 2009），而能力、態度、誘因與知識就組織運作而言，都可以視為發展策略的資源（Blanke, 1992），因此它們是高等教育國際化亟需的資源。故大學主管應具備挑戰超越的領導意識，強調獲取各種資源的建置，會激勵大學機構的變革。

綜合言之，高等教育國際化中，必須強化挑戰超越的領導意識，以利透過開創新局的動力、多領域課程的實施及各種資源的建置，會激勵大學機構的變革。

三、國際競爭的領導意識

高等教育國際化簡單的意義，強調大學催化國家面對世界進行學習（De Wit, 2000）。由於它是從全球化演繹而來（Zolfaghari et al., 2009），其專注於政治、經濟、社會的普遍性影響（Cyne, Marginson, & Woock, 2000），並強化全球普遍性價值的深耕，暗指大學國際競爭力的重要性，進而促使國家人力資源的發展，能回應國際市場的需求（Gregor, 2002），以強化大學社會責任的履行。據此，高等教育國際化中激勵大學機構的變革，必須強化全球化回應的領導意識，以利高等教育國際化趨勢條件的判斷，趨於合理，以確保高等教育國際化中品質的維護（Zolfaghari et al., 2009）。故高等教育國際化中激勵大學機構的變革，必須強化國際競爭的領導意識，以回應全球化所帶來普遍價值的深耕（Cyne et al., 2000），如高等教育比以前更重視經濟發展、政治主導價值的重要性（Schoorman, 2000）。

此外，高等教育無法避免全球化之衝擊，大學強調上海交通大學與時代高等教育補充的世界排名系統，都強調高等教育國際化的重要性，且普遍受到各國政府的重視（Marginson, 2007）。例如，台灣政府就以五年500百億的方案來打造頂尖大學，並希望大學能擠進世界大學排名的前一百名之內。據此，

高等教育國際化中激勵大學機構的變革，必須透過國際競爭意識，提升系所、學程、學術中心的國際化，促進大學的變革動力，強化大學面對世界學習的能力，以利大學能與國際接軌，促使大學在全球化的潮流裡，佔有舉足輕重的地位。

綜合言之，高等教育國際化中，必須強化國際競爭的領導意識，以利透過大學全球化品質的深耕，並提升大學面對世界學習的能力，會激勵大學機構的變革。

四、本土認同的領導意識

高等教育的國際化乃因為全球化之後，人類文化生活的關係緊密關聯，為了人類更能和平相處所致。然而，人類文化生活，常被界定為文明或不文明，而且被視為不文明者常被貶抑、歧視，而文化人權係指任何文化族群都能受公平對待，且不能受到歧視，以避免全球化之後，出現文化殖民現象。例如，在高等教育國際化中，在強力回應市場需求的結果，不能迷信美國一定能夠持續保持世界的學術中心（Laws & 江愛華，2006）。又如，高等教育國際化中，台灣具有華語的優勢，實有發展在地特色的空間（江愛華，2006），故高等教育國際化中激勵大學的變革，必須強化本土認同的領導意識，而不致受制於西方學術系統的宰制（Lisa, 2006），以強化本土化與全球化矛盾調和的意識（Yang, 2002），會激勵大學機構的變革。例如，台灣面對新自由主義的全球化浪潮中，高等教育內涵有產生西方化的迷思（Huilan, 2007），因而處處出現調適與無所適從，而且價值不平等的問題，產生自我矮化的大學經營（Marginson, 2009），反而壓制大學的生命力。

此外，高等教育國際化中激勵大學機構的變革，必須強化本土認同的領導意識，以確保主體與自我認同的國際化基本命題（Cyne et al., 2000）。據此，高等教育國際化中，大學變革方向不能忽略國家與文化認同的問題（Qiang, 2003），除加強全球化的政治、經濟現象探索之外，並能催化制度性文化身分的延續（Tapper & Filippakou, 2009），以強化本土文化資源與優勢的善用（De Wit, 2000），避免大學出現文化殖民的危機（Whitaker, 2004），以強化學術發展的自信心，並藉由國際心向，面對國際社會進行知識行銷，喚起學術原創性研究的動力，進而激勵大學機構的變革。例如，高等教育國際化中，大學機構變革若忽略本土認同的領導歷程，則會出現某些領域人才外流的壓力（Knight, 2003），或一味追求英文的學術系統，會出現學術品質判斷不公的

問題 (Qiang, 2003)，反而影響學術發展歷程中，摧毀了本土優勢，並捨棄本土學術特色征服國際的雄心，而出現高等教育國際化發展不利的窘境。

綜合言之，高等教育國際化中必須強化本土認同的領導意識，以避免文化歧視效應，並強化學術發展的自我自信心，來激勵大學機構的變革。

參、高等教育國際化中激勵大學機構變革的領導角色

高等教育國際化中，領導心智趨向能強化國際角色的顯揚 (Taylor & Braddock, 2007)，尤其，大學校長國際領導角色的深化，對於激勵大學機構的變革益形重要 (Schoorman, 2000)。此國際領導角色，包括確保機構自主 (Cyne et Al., 2000)、催化社會構築 (Brink, 2009) 及強化跨文化整合 (Steiner, 2000) 等領導角色。茲分別就其詳述其意涵如下：

一、確保機構自主的領導角色

高等教育國際化受全球市場化的影響，因而大學領導歷程必須強化機構自主，來確保自我利益，並強化國際競爭力，以利國際化能帶動大學的發展 (Cyne et al, 2000)，促進大學機構的變革。據此，大學經營應強化下列領導角色，茲分述如下：

首先，高等教育國際化中大學領導者必須確保機構的自主，強化自我國際特色的建立，包括教學、學習、溝通、網絡、政策環境 (Mestenhauser, 2000)，進而吸引國外與該大學進行聯結學習，以提升大學的國際競爭力，並且能面向世界進行學習，會激勵大學機構的變革。

其次，高等教育國際化中大學領導者必須確保機構的自主，並設立國際發展委員會 (Mestenhauser, 2000)，並藉此進行政策的制定、課程的規劃、學程的設置等，以深耕大學經營的國際內容 (Kondakci, Broeck, & Yildirim, 2008)，而且委員應來自各學院、系所，以擴大參與，進而強化學院、系所主管扮演國際領導的角色，使得國際化的根能廣布於各學院、系所，並使教授團、學生感受到它的重要性，使其在研究上強化國際聯結；在教學上融入國際議題，以利學院、系所充滿國際化的氛圍，以激勵大學機構的變革。

最後，高等教育國際化中大學領導者必須確保機構的自主，藉以建立多樣成長的機制，包括能力的提升、結構的創造、支持的持續及學術的聯結，以利

豐富國際人力資源、課程內容及文化交流，並能獲得有效的協調，使得國際成為催化大學進步的動力，進而促使大學能朝向理想國際學校邁進（Kondakci et al., 2008），會激勵大學機構的變革。

綜合言之，高等教育國際化中，必須確保機構自主的領導角色，以利透過大學自我特色的建立、資源有效配置於國際化的需求、催化多樣成長的機制，會激勵大學機構的變革。

二、強化社會構築的領導角色

高等教育國際化中大學領導者必須具備跨文化意識（Qlang, 2003），來強化社會構築的角色（Brink, 2009），並能戮力於本土扎根，以及公平對待國際學術人士，以確保大學的國際發展，催化大學變革。

所謂社會構築，係指在領導的過程中，跳脫任何文化價值立場的預設，透過社會建構的歷程，充分理解本土與國際的脈絡，以建立更合理公平的社會關係。據此，大學經營必須強化下列領導角色，會激勵大學機構的變革，茲分述之。

首先，高等教育國際化中大學領導者強化社會構築的角色，會增進教育歷程的平等性（Brink, 2009），此歷程將有助於跨文化的學習，以及跨文化合作的研究，並創造互惠（Saginova & Belyansky, 2008），以利帶領大學成員進入國際化的旅程，會激勵大學機構的變革。

其次，高等教育國際化中，大學領導者強化社會構築的角色，會催化批判的行動，來強化公平與公義的履行，將使各領域學門，都有建立自我學門優質評估系統，以避免壓抑本土特色系所的發展，以利自我特色系所在自信的基礎之下，可以促進大學的社會轉型（Qlang, 2003），可提升主流系所的國際競爭力。以目前而言，人文學系所並非全球化的潮流，能從本土出發，強化追求世界和平的使命（Schoorman, 2000），以利強化高等教育國際化的凝聚力，會激勵大學機構的變革。蕭霖、馮丰儀（2006）指出，台灣系所的設置有失衡的現象，加上全球化的效應，卻忽略台灣文化優勢系所的評估，以致高等教育國際化競爭爆發力未能完全釋放出來。

最後，高等教育國際化中，大學領導者強化社會構築的角色，會注意系所在贏得競爭時應顧及社會正義的實踐，以利健全全球化市場的遊戲（Huilan, 2007）。據此，領導者應強化系所關鍵文件進行論述分析（Tapper & Filippakou, 2009），藉以評估具有競爭力系所的優勢及弱勢系所的劣勢，

並探詢大學經營系所經營的國際利基，同時喚醒國際資源的短缺，進而提供必要的協助與服務，並建立制度性的支持系統，以擴大大學國際化的光譜，來激勵大學機構的變革。

綜合言之，高等教育國際化中必須強化社會構築的領導角色，以利透過跨文化的學習與合作、批判的行動及健全的市場遊戲，以激勵大學機構的變革。

三、強化跨文化整合的領導角色

高等教育國際化中大學經營必須強化跨文化的整合，因為此整合關係效益，高等教育國際化的重要力量（Steiner, 2000）。然而，大學戮力於跨文化整合的經營，比傳統僅在地化的經營，相對困難，故國際化常被視為邊緣活動（Qlang, 2003），故大學經營強化跨文化整合的領導角色，來激勵大學的變革，益形重要。基於此，大學經營應強化下列領導角色。

首先，高等教育國際化中大學領導者必須強化外籍教授團的聘任與國際學生的招攬（Kondakci et al, 2008），以強化跨文化整合的氛圍（Qlang, 2003），並透過多國文化浸潤的課程領導（Gribble, 2008），以利強化跨國性多元文化的學習、交流（Kondakci et al., 2008）及對話（Poole, 2005），來擴大教授團與學生的國際視野（Steiner, 2000），使高等教育國際化在潛移默化中自然演化成長，並藉此強化全球合作的研究（Schoorman, 2000），來累積高等教育國際化的能量，會激勵大學機構的變革。

其次，高等教育國際化中大學領導者必須規劃跨文化教育的學程（楊巧玲, 2004），而驅使教授團不僅必須具備國際學術與專業知識，還必須具備跨文化技巧與態度來與學生進行互動（Qlang, 2003），進而擴大國際視野，會激勵大學機構的變革。

最後，高等教育國際化中，大學領導者必須廣納國際學生，並視國際學生為資源，同時建立跨文化教學體系，以利教授在教學歷程中，對於國際學生建立制度性的支持機制（Tapper & Filippakou, 2009），並強化教授團的跨文化溝通能力（Steiner, 2000），進而將此機制整合變成大學的重要功能（Qlang, 2003），以激勵大學機構的變革。

綜合言之，高等教育國際化中，必須強化跨文化整合的領導角色，以利透過多國文化浸潤課程的經營、跨文化學程的規劃，及廣納國際學生、並將之視為資源，會激勵大學機構的變革。

肆、高等教育國際化中激勵大學機構變革的領導策略

高等教育國際化的領導心智趨向，會促進大學變革新穎且多樣的策略選擇（Tapper & Filippakou, 2009），可強化高等教育國際化的執行力（Zolfaghari et al., 2009），會激勵大學機構的變革（Daft, 1989），故高等教育國際化中，大學領導者能催化機構變革的策略運用益形重要（陳佩英、陳舜芬，2006），包括強化國際化政策的規劃（Qlang, 2003）、深耕國際教育的沃土（Gribble, 2008）、擴大國際資源的效力（Mestenhauser, 2000）、實施多元的國際課程（Singh & Han, 2005）及補充永續發展的機制（Saginova & Belyansky, 2008）。

以下茲詳述其意涵：

一、強化國際化政策的規劃

高等教育國際化中，大學領導者要激勵大學的變革，必須規劃國際化的政策，以利產生高等國際化的引領效應（Lisa, 2006），而且它應該強化動態發展的歷程（Qlang, 2003），以強化策略發展的可能性，而且必須考慮目標、協調、評估與未來展望（Willison & Vlasceanu, 2000）。茲詳述其意涵如下：

首先，高等教育國際化中大學領導者必須強化願景傳述的策略，以確立明確的目標（Lisa, 2006），來促進績效實踐（Qlang, 2003）。其次，大學領導者必須建立特殊的協調機制，以喚醒受制於研究慣性的教授，能強化大學成員轉型的社會互動（Rochford, 2008），並從獲得大學成員的廣泛支持（Lisa, 2006; Martin, 2009），來提升改善大學內部結構的機會，編織綿密國際研究的網絡，來提升國際社會的合作能量（Lisa, 2006; Zolfaghari et al., 2009），激勵大學機構的變革。

此外，高等教育國際化中大學領導者必須建立成效管控策略，藉以進行成效評估，特別應建立指標（Rochford, 2008），來強化大學教授團戮力於國際化標準的追求（Saginova & Belyansky, 2008），以促進高等教育優質化的實踐（Martin, 2009），激勵大學機構的變革。

最後，高等教育國際化中，大學領導者必須定期探索未來的展望，喚起教授團戮力長遠性發展的奮鬥（Martin, 2009），以避免大學機構的變革，半途而廢，而未竟其功。

綜言之，高等教育國際化中，必須強化國際化政策的規劃，透過明確目標

的傳述、特殊協調機制的建立及成效指標的引領，來激勵大學機構的變革。

二、深耕國際教育的沃土

高教育國際化中國際教育應當作它的代理者（Huang, 2003），並確保國際化不會被視為邊緣的活動（Qlang, 2003），進而戮力於非傳統學程的建置（Kondakci et al., 2008）。尤其，國際教育強調大學能透過浸潤課程或遠距教學，且強調跨文化教育，會將國際面向與教學、學習、研究歷程進行整合，以促進大學的教育創新活動（Woock, 2000），以利深化全球化現象的理解，致使教授與學生能夠適應全球化的生活（Whitaker, 2004），將有助於提升大學教學、研究、服務的國際能力（Cyne et al., 2000）。基於此，國際教育推動應重視的策略，茲分述如下：

首先，高等教育國際化中大學領導者應強化跨國夥伴關係建立的策略運用（Qlang, 2003），強調學生與學生的交換學習，以促進知識的發展；強調教學與研究的合作，以強化真理的發現（Knight, 2003）；強調支持性的服務（Gregor, 2002），以喚起國際學生提供資源的意願；而且除了重視國家公共利益外，更重視個體的獲益（Gribble, 2008），以催化大學成員的變革行動的動機與擴張力，來確保國際教育成為大學機構變革的動力引擎，會激勵大學機構的變革。

其次，高等教育國際化中，大學領導者應強化語言能力提升的策略運用（Schoorman, 2000），包括師生外語能力提升、聘任外籍師資、外語授課、外語寫作，特別可從英文著手（楊巧玲, 2004），來建立大學為外語學習的環境，以強化網路溝通、跨文化溝通的教學與學習氛圍，以建立新的大學文化（Singh & Han, 2005），能為學生提供更彈性教學與豐富學習的機會（Qi, 2009），來激勵大學機構的變革。

再則，高等教育國際化中，大學領導者應強化中英文整合學程的策略運用（Qi, 2009），以強化學習歷程的跨文化比較，來促進大學機構中教學與學習的創意張力，能提升國際學生的學習成就（Phakiti, 2008），可以吸引更多的學生到大學就讀，透過大量跨文化的互動，提升知識創新的累加，來激勵大學機構的變革。

最後，高等教育國際化中，大學領導者應該激勵國際性微觀班級經營的策略運用，且將其當作教師教學評鑑的重要一環，並伴隨國際驅力的教育歷程，

以提升國際學習環境的形塑，除強化國際學生的適應力之外（Kondakci et al., 2008），也強化本國學生對於國際議題的學習動機，期高等教育國際化能確實落實於學生學習與教師教學層面，來激勵大學機構的變革。

綜言之，高等教育國際化中，必須深耕國際教育的沃土，以利透過跨國夥伴關係的建立、外語能力的提升、中英文整合學程的經營及國際微觀班級經營的廣被，此將有助於激勵大學機構的變革。

三、擴大國際資源的效力

高等教育國際化中，大學領導者必須設法挹注的充裕資源（Mestenhauser, 2000），以台灣而言仍是偏少（江愛華，2006），並能使資源能夠有效運用。以下茲就資源爭取與運用效力的內涵分述如下：

首先，高等教育國際化中，大學領導者必須有計畫的推動，透過各種公私部門的結合，爭取專門的經費，以利其教學與學習策略的發展（Lisa, 2006），會激勵大學機構的變革。

其次，高等教育國際化中，大學領導者必須確認國際化資源與需求，並規劃預算工具（Lisa, 2006），來提升預算效能（Martin, 2009），能將預算確實運用在國際學術學程、技術支援、研究服務、課外活動（Farquhar, 2008），會激勵大學機構的變革。

最後，高等教育國際化中，大學領導者必須透過經費的妥善規劃，強化國際人力資源的建置（Qlang, 2003），如吸引優秀的國際學生、以及能強化大學國際能動力的國際學者（West, 2009），並強化研究團隊化，且組成分子具有跨國性（Kondakci et al., 2008），以強化人力資源推廣教育國際化的重要符號，強化大學國際學術活動的進行，並深化國際化的氛圍，會激勵大學機構的變革。

綜言之，高等教育國際化中，必須擴大國際資源的效力，以利透過資源需求的確認，並提升爭取資源效益，進而提升國際化人力資源的量與質，將有助於激勵大學機構的變革。

四、實施多元的國際課程

高等教育國際化中大學領導者必須帶領各學院教授團，規劃多元的國際課程（Singh & Han, 2005），以形塑國際化浸潤式的學習環境，透過教授國際學術人格的內化，來帶動大學機構變革朝向國際化。以下詳述其意涵：

首先，高等教育國際化中大學領導者必須帶領教授團，喚起國際學生參與課程設計（Luxon & Peelo, 2009），使得課程能夠納入豐富的多元文化內容，進而確保跨文化教育的實施，提升我國學生跨文化學習的能力，並強化教授進行跨文化研究的動機與行動，來強化國際合作的專業研究（Singh & Han, 2005），以激勵大學機構的變革。

其次，高等教育國際化中大學領導者可以建立多學位或雙學位的制度，並且採納國際知名大學的學分，以強化學生國際學術人格的培養（Singh & Han, 2005），透過教授團國際視野的深化，來激勵大學機構的變革。

再則，高等教育國際化中，大學領導者應強化課程統整的策略運用（Qlang, 2003），並強化課程的國際合作，透過活動途徑、能力途徑、歷程途徑、文化途徑，來強化課程統整，並改善學生的學習，使得國際化能深植於大學經營的各面向，會激勵大學機構的變革。

最後，高等教育國際化中，大學領導者應建立學生、教授海外學習的制度，並強化課程的輸出（Huang, 2003），強化大學的國際能見度，以利擴大大學系所國際交流氛圍的廣被，來激勵大學機構的變革。

綜言之，高等教育國際化中，必須實施多元的國際課程，並喚起國際學生參與課程設計、建立多學位制度、落實課程統整及加強課程輸出國際，將有助於激勵大學機構的變革。

五、補充永續發展的機制

高等教育國際化中最為人詬病者是流於表面，以致國際化流於口號，故大學領導者必須激勵大學機構的變革，以促進大學得永續發展，期利高等教育國際化的落實（Qlang, 2003）。茲就各種機制分述如下：

首先，高等教育國際化中，大學領導者必須仔細理解本身的文化，並仔細評估自身國際化的優勢與缺點，以及強化組織面向的經營，來建置高等教育國際化的支援系統，以喚起國際化邁向成功的動力（Qlang, 2003），來強化高等教育國際化的續航力，以利補充大學永續發展的機制，來激勵大學機構的變革。

其次，高等教育國際化中大學領導者必須善用品質確認的機制（蕭霖、馮丰儀，2006；Barrows, 2000），並強化證據力（Tapper & Filippakou, 2009）、服務力（Salmi, 2009）及創造力（Oldfield, 2007），來促進品質稽核效力（Singh & Han, 2005），將有助於高等教育國際化的信心，亦有利於補

充大學永續發展的機制，也會激勵大學機構的變革。

最後，高等教育國際化中大學領導者應強化績效界定多重性的策略運用，並強化利害關係人同意績效評斷準則（Salmi, 2009），藉以強化價值催生的精緻品質（Qiang, 2003），帶動大學各機構的變革，並確保高等教育國際化能獲得大眾的認同，以利透過國際化意志的彙集，來激勵大學機構的變革。

綜合言之，高等教育國際化中必須補充永續發展的機制，以利透過支援系統的建置、品質確認制度的建立及績效多重標準的建立，此將有助於激勵大學機構的變革。

伍、結論

高等教育國際化中大學變革的領導心智趨向，旨在提升國際化的創新力，並維持它的續航動能。根據文獻探討，可以從領導意識、角色與策略三面向加以討論，以下茲分別提出結論：

一、高等教育國際化中激勵大學機構的變革，應強化自我演化的領導意識

高等教育國際化中能激勵大學機構變革的領導意識，包括意象重建、挑戰超越、國際競爭、本土認同等意識，以強化大學朝向國際意象的發展。由於跨文化領導強調透過意象重建、挑戰超越，並強調國際競爭力，既強調國際面向的融入，也極力避免文化殖民的現象，進而強化自我角色的認同與自我的自信心，此必須透過國際與本土的辯證歷程，以確保大學機構變革的務實性，故高等教育國際化中，大學領導者必須強化國際與本土矛盾的辯證，以提升自我演化意識，來促進大學機構變革的務實性。

二、高等教育國際化中激勵大學機構的變革，應強化道德領導的角色

高等教育國際化中激勵大學機構的變革，必須強化機構自主、社會構築、跨文整合的領導角色，而機構自主提升文化的批判力、社會構築強化公平關係的探索力、跨文化整合強化合作的研究、教學、服務動力，皆強調大學領導者道德角色的顯揚，方能加強能量催生的歷程，故高等教育國際化中必須強化大學領導者道德領導的角色，此將會激勵大學機構的變革。

三、高等教育國際化中激勵大學機構的變革，應強化全面品質管理的領導策略

高等教育國際化中激勵大學機構變革執行力的領導策略，包括規劃國際化政策、推動國際教育、強化資源運用效力、實施多元國際課程及補充永續發展機制，其均旨在強化明確的方向、深耕人們的能力、昇華經營的技術、廣被國際的氛圍及探索轉化的力量，將可透過全面品質的領導策略運用，來強化高等教育國際化的組織能動力，故高等教育國際化中，可以運用全面品質管理的領導策略，來激勵大學機構的變革。

參考文獻

- 江愛華（2006）。澳洲高等教育改革政策框架解析。**教育資料集刊**，32，279-300。
- 吳濟華、陳錦麗（2009，5月）。台灣高等教育國際化策略之研究。發表於「全球化下新公共管理趨勢與挑戰——理論與實踐」研討會，國立中山大學：高雄市。
- 姜麗娟（2005）。再論WTO-GATS對高等教育國際化發展的意涵。**教育研究**，137，16-34。
- 陳佩英、陳舜芬（2006）。美國高等教育國際化。**教育資料與研究**，71，109-132。
- 楊巧玲（2004）。高等教育國際化的意義與爭議。**教育政策論壇**，7(1)，101-110。
- 蕭霖、馮丰儀（2006）。大學國際化指標之研究。**教育資料與研究**，68，119-136。
- Laws, K. J., & 江愛華（2006）。澳洲高等教育國際化之經驗。**教育資料與研究**，71，133-148。
- Al-Omari, A. A. (2008). The international leadership competency of Jordanian University leaders. *International Journal of Applied Educational Studies*, 1(1), 53-69.
- Barrows, L. (2000). *Internationalization of higher education: An institutional*

- perspective*. (ED 450-662.)
- Blanke, V. (1992). *Organization theory: Doctoral core*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Brink, C. (2009). "Standards will drop"—and other fears about the equality agenda in higher education. *Higher Education Management and Policy* 11(1), 19-37.
- Cyne, F., Marginson, S., & Woock, R. (2000). *International education in Australian Universities: Concepts and definitions*. (ED453098.)
- Daft, R. L. (1989). *Organization theory and design*. Cincinnati, OH: South-Western College.
- Farquhar, R. H. (2008). *European universities and their international perspectives*. (ED504364.)
- Gregor, A. (2002). *Globalization, trade liberation and higher education: Research areas and questions*. (ED468374.)
- Gribble, C. (2008). Policy options for managing student migration: The sending country perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1), 25-39.
- Huilan, W. (2007). Education and the discussions on globalization. *Chinese Education and Society*, 40(1), 22-35.
- Hunag, F. (2003). Transnational higher education: A perspective from China. *Higher Education Research & Development*, 22(2), 193-203.
- Kerr, C. (1990). The internationalization of learning and the nationalization of the purposes of higher education: Two "laws of motion in conflict?" *European Journal of Education*, 25(1), 5-22.
- Knight, J. (2003). *Internationalization of higher education practices: 2003 IAU survey report*. International Association of University.
- Kondakci, Y., Broeck, H. van den, & Yildirim, A. (2008). The challenge of internationalization from foreign and local students' perspective: The case of management school. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 448-463.
- Li, P. S., Li, L., & Zong, L. (2007). Postgraduate educational aspirations and policy implications: A case study of university students in western China. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(2), 143-158.
- Lisa, K.C. (2006, November). *Internationalization plans for American higher education institutions: The development and monitoring of written*

- commitments to internationalization*. Paper Presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, 2006, Anaheim, CA.
- Luxon, T., & Peelo, M. (2009). Internationalization: Its implication for curriculum design and course development in UK higher Education. *Innovation in Education and Teaching International*, 46(1), 51-60.
- Marginson, S. (2007). Global university rankings: Implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(2), 131-142.
- Marginson, S. (2009). The knowledge economy and higher education: A system for regulating the value of knowledge. *Higher Education Management and Policy*, 21(1), 39-53.
- Martin, P. (2009). *Study abroad programs: Elements of effective international student and faculty exchange programs*. Retrieved December 24, 2009, from <http://www.library.ca.gov/crb>
- Mestenhauser, J. A. (2000). Missing in action: Leadership for international and global education for twenty-first century. In L. C. Barrows(Ed.), *CEPES papers on higher education* (pp. 23-62). NY: UNESCO.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. NY: Sage.
- Phakiti, A. (2008). Predicting NESB international postgraduate students' academic achievement: A structural equation modeling approach. *International Journal of Applied Educational Studies*, 3(1), 18-38.
- Oldfield, K. (2007). Expanding economic democracy in American higher Education: A two-step to hiring more teachers from poverty – and working-class backgrounds. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(2), 217-230.
- Poole, M. (2005). Intercultural dialogue in action within the university context: A case study. *Higher Education Policy*, 18, 429-435.
- Qi, S. (2009). Globalization of English and English language policies in East Asia: A comparative perspective. *Canadian Social Science*, 5(3), 11-120
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: Toward a conceptual framework. *Policy Future in Education*, 1(2), 248-270.
- Rochford, F. (2008). The contested product of a university education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1), 41-52.
- Saginova, O., & Belyansky, V. (2008). Facilitating innovations in higher

- education in transition economies. *International Journal of Educational Management*, 22(4), 341-351.
- Salmi, J. (2009). The growing accountability agenda: Progress or mixed blessing? *Higher Education Management and Policy*, 21(1), 109-129.
- Schoorman, D. (2000). *How is internationalization implemented? A framework for organizational practice*. (ED 444426.)
- Singh, M., & Han, J. (2005). Globalization flexible work in universities: Socio-technical dilemmas in internationalizing education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6(1), 1-10.
- Tapper, T., & Filippakou, O. (2009). The world-class league tables and the sustaining of international reputation in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(1), 55-66.
- Taylor, P., & Braddock, R. (2007). International university ranking systems and the idea of university excellence. *Journal of Higher Policy and Management*, 29(3), 245-260.
- West, P.W. A. (2009). A faustian bargain? Responses to national and international rankings. *Higher Education Management and Policy*, 21(1), 9-18.
- Whitaker, A. M. (2004, April). The internationalization of higher education: A US perspective. Major paper submitted to faculty polytechnic institute. Blackburg, VA.
- Willison, L. A., & Vlasceanu, L. (2000). Transnational education and recognition of qualifications. In L.C.Barrows(Ed.), *CEPES papers on higher education*(pp.75-96). NY: UNESCO.
- De Wit, H. E. (2000). Changing rationales for the internationalization for the internationalization of higher education. In L. C. Barrows(Ed.), *CEPES papers on higher education* (pp.1-21). NY: UNESCO.
- Yang, R. (2002). University internalization: Its meaning, rationales and implications. *Intercultural Education*, 13, 81-95.
- Zolfaghari, A., Sabran, M. S., & Zalfahgari, A. (2009). Internationalization of higher education: Challenges, strategies, policies and programs. *US-China Education Review*, 1-9.

台灣高等教育之財務經營——邁向 一流大學的關鍵

張家宜^{*}

摘要

邁向世界一流大學是我國高等教育政策之目標，而經費充裕、財政自主又是成功的主要關鍵，本文旨從財務觀點探討國內高等教育經營管理可改進之作法。首先，分析500億計畫的效果尚有不足，其次，介紹世界一流大學之特質，進而探討美國、英國、日本等國之學費政策、財務投資及產學合作等指標，同時從教育經濟學觀點分析成本疾病（cost disease）理論及收益理論（revenue theory）；最後提出我國高等教育學費政策與財務經營具體做法，供主管機關參考。

關鍵詞：學費政策、財務經營、產學合作、世界一流大學，成本疾病

^{*}張家宜，淡江大學教育政策與領導研究所專任教授

電子郵件：fcic@mail.tku.edu.tw

來稿日期：2010年3月5日；修訂日期：2010年5月13日；採用日期：2010年6月7日

The Financial Management of Higher Education: Key of Marching Toward World-Class Universities

Flora Chia I Chang^{*}

Abstract

Marching toward world-class university is the goal of higher education policy in Taiwan. The sufficient funds and financial autonomy are the key to success. The purpose of this study is to improve the administrative management from a financial point of view in Taiwanese universities. This paper first analyzes the inadequate effect of 50 billion program, followed by the description of the characteristics of world-class universities. Next, the tuition policy, financial investment and industry-university cooperation indicators are explored according to the United States, Britain, and Japan. Then, from an Economics of Education point of view, the cost disease theory and the revenue theory are discussed. Finally, recommendations are made for tuition policy and financial management in Taiwan.

Keywords : tuition policy, financial management, industry-university cooperation, world-class university, cost disease

^{*}Flora Chia I Chang, Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University

E-mail: fcic@mail.tku.edu.tw

Manuscript received: March 5, 2010; Modified: May 13, 2010; Accepted: June 7, 2010

壹、前言

1990年以來，世界各國高等教育政策的一項相似處即集中公共經費，提升少數研究大學邁向世界一流學術水準而努力。世界主要國家以追求學術卓越為政策，例如：中國大陸的「211工程」（是中國在1990年代為面向21世紀重點建設100所左右高等學校和學科的政策）及「985工程」（1998年5月4日中國為建設若干所世界一流大學和一批國際知名的高水準研究型大學而實施的建設工程）、日本的「21世紀卓越中心計畫」（21 Century Center of Excellence，2007年改為Global Center of Excellence）、及韓國的「韓國腦力21」（Brain Korea 21，是韓國教育部發起的人力資源發展計劃）等都是重要的案例（Yonezawa, 2009）。我國教育部自2004年起，提出5年500億推動「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」，亦有相同的目標。

教育部提撥的500億經費挹注固有其策略性效果，但畢竟是「拔尖」型計畫，受惠大學有限。鑑於經費資源充裕、財政獨立自主的企業經營模式是歐美一流大學成功的主要關鍵，我國如考慮整體性及全面性高等教育水準之提升，亦應從高等教育財務制度的改革著手，並強化大學的財務經營。有鑑於此，本文將本諸邁向世界一流大學的旨意，借鏡美、英、日等國高教財務結構及企業經營模式，探討大學的學費政策與高等教育的財務經營，並闡述大學開發與管理「經營性資源」的具體做法，並提出建議供主管機關參考。

貳、500億計畫策略性效果之探討

為提升國內高等教育品質，因應全球化及知識經濟時代，教育部自2004年起，提出5年500億「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」，分兩期推動，第1期95至99年，第2期100至104年，期透過競爭性經費之挹注，補助大學提升基礎設施，聘請國外優秀教師及國際學術合作之參與，達到提升教學、研究水準、及產學績效，確實能夠與國外一流大學相匹敵。具體目標為5年內至少有10個頂尖研究中心或領域居亞洲一流，10年內至少有1所大學躋身國際一流大學之列。翁福元（2007a）認為自2006年開始實施，截至2008年12月底已展現下列成果：第一，各校國際專業研發能力均大幅提升，提升我國之國際競爭力。12所大學國際論文發表94學年度有10,594篇，95學年度12,276篇，

96學年度13,150篇，97學年度17,023篇。第二，為延聘及留用國際頂尖人才，各校紛紛設置講座或特聘講座相關辦法，延攬國際優秀學者，另建立彈性薪資機制。統計12所大學延攬情形：95學年度計191位，96學年度312位，97學年度454位，均展現持續成長。第三，各校透過增加簽約姊妹校、加強參與國際組織、國際認證評鑑、及國外教育展宣傳等，以增進國際交流合作方面皆有進展。近年來，12所大學之「就讀國際學生數」由1,280人提升至3,771人；「交換國際生數」由860人提升至2,377人；「重要國際學術會議舉辦數」由162場次增加至385場次。第四，為建置優勢完整的產學合作環境，各校均積極推動各科技育成產業的發展，以達到培育相關之產業人才，其中12所大學之97年度比94年度「產學合作金額」由新台幣115億元提升至159億元；「技術移轉件數」由251件提高至412件；「技術移轉金額」由1.09億元增加至3.58億元，皆有大幅成長。

雖然5年500億計畫已呈現具體成果，但在世界排名仍處於相對弱勢。2009年上海交大世界大學學術排名（Academic Ranking of World Universities）顯示，台灣大學是兩岸三地唯一列在200大以內的學校，從2008年的152-200名間（亞太17-22名）進步到2009年的101-151（亞太10-16）。成功大學和清華大學並列201-302（亞太23-42），交通大學在303-401（亞太43-67），長庚大學、中央大學和陽明大學排名402-501名內（亞太68-106）（ARWU, 2009）。2009年英國《泰晤士報高等教育增刊》（The Times Higher Education Supplement）世界大學排名（World University Rankings），台灣大學進步29位，升到第95名，其次依序為清華大學（223）、成功大學（281）、陽明大學（306）、台灣科技大學（351）及交通大學（389）等（The Times Higher Education Supplement, 2009）。

為什麼台灣的大學和世界一流的大學仍有差距？蓋浙生（2002）指出：第一，大學自主性不夠：教育部對大學管制相當嚴格，無論公私立大學皆難以達到「大學自治」及「學術自主」。第二，大學經營規模不當：我國大學的經營規模多數屬於中、小型學校，校數雖多，但規模都不大，造成資源的分散，無法有效提升教學的品質。第三，財政自主權受到限制：財政自主，指大學教育經費應該獨立，不受政府的干預。然政府是公務預算，受立法機關監督，大學在經費使用及分配自然受到限制。第四，研究經費不足：各大學資本支出不足、研究經費短缺。教育部與國科會特別籌措經費，讓各大學申請大型整合研究計畫，但因僧多粥少，各校分配到的經費有限。

1960、70年代西方社會進入「後工業社會」，仍不脫離資本主義「市場化」概念的支配；1980年代「新自由主義」興起，更強調減少政府控制與社會干預，由市場機制充分發揮功能。為提升高等教育學府的管理效率和營運的效益，減少政府對高等教育的財政負擔，政府所採納市場化的策略及措施有三方面（莫家豪，2002）：第一，減少政府對高等教育經費投資比例及增加非政府（包括市場、個人或家庭）對高等教育的投資。第二，強化高等教育與經濟私有部門的聯繫，甚至加強大學與商界及工業界的關係。第三，加強私立/民辦高等教育機構扮演的角色。

由於政府對大學校院所提供的經費補助減少，積極鼓勵大學另尋額外資源和資金來源，因此，大學的經營需併入「企業化」的管理，不少學者更暢論大學企業及企業大學（Entrepreneurial University）的發展（Clark, 1998）。企業大學著重機構策略的回顧，市場導向政策的應用，與工業部門的結合，公共金融危機的理念和外部環境的改變，校長強勢的領導，以及大學的績效責任。大學組織「企業經營模式」，以考量成本、產出、效率、與效能四個要項為主。

「企業模式」必須配合不同部門各項決策環環相扣的特性，將資源做合理化的運用與分配，核心價值包含如何有效成本管控，增加收益，以迅速、準確的方式回應市場變化和客戶需求；同時，建立一套標準化作業流程，強調績效責任，提高整體業務效率與效能更是「企業模式」中最不可被忽視的（張建邦，2006）。

有鑑於世界一流大學已經成為我國高等教育政策之主流目標，而經費充裕、財政自主又是成功的主要關鍵，本文乃從財務觀點探討國內高等教育管理模式可改進之作法，首先定義「世界一流大學」，及探討大學財務經營管理之道，切探討美國、英國、日本之學費政策、財務投資及產學合作等指標，以描述世界一流大學的財務特質，期能掌握問題所在，以落實與強化大學的財務經營，作為我國高教政策邁向大學企業經營模式之參考。

參、世界一流大學之特質

2009年上海交大世界大學學術排名顯示，排名前10的大學中，8所為美國大學，哈佛大學自排名發布以來連續7次位居第一。在排行前100名內，美國大學占55名；英國劍橋大學排名第4，是非美國大學排名最高；日本東京大學是

亞太地區第一，世界第20；歐美地區大學有明顯的優勢，前500名大學分別以美、英、德、及日本占前4名（ARWU, 2009）。

戴曉霞（2006）分析世界一流大學，得出以下特質：第一，一流大學學術產出除了數量外，研究之品質及重要性更是關鍵因素。從美國前10所私立大學平均得分看出，在SCI（科學引文索引）及SSCI（社會科學引文索引）一項的得分並不是最高，但其在研究品質的各項指標（包括校友及教師獲得諾貝爾獎、Fields數學獎、HiCi（論文高度被引用研究人數）及N&S（自然與科學兩期刊論文發表篇數）等均有超水準的表現。第二，一流大學均有相當規模，不論學生數或教師數都達卓越發展所需的臨界數量（critical mass）。除了美國頂尖私立大學平均學生數約1萬4,000人以外，其他國家/地區頂尖大學之平均學生數都在2萬人以上，歐陸大學接近3萬人，美國公立大學近3萬5,000人，日本9校的平均學生數為1萬8,000人，此顯示必須具備某種規模才易獲得卓越發展所須的經費。同時，一流大學之教師數在2,400人至3,000人之間，顯示必須具備相當規模教師（含研究員）之數量，才能產生研究的能量。第三，一流大學國際化程度高，不只吸引各國優秀人才，亦可提供本國學生全球性視野。美國私立大學平均外國學生比率為18%，亞太大學中除了台灣大學（1%）、漢城大學（2%）及北海道大學（4%）之外，其他大學多大於5%，澳洲6所大學中只有2所低於20%，其他為20%-26%，國立新加坡大學甚至高達31%。第四，一流大學經費充裕在學術卓越追求上扮演著關鍵性的角色。美國前10所私立大學之每生平均歲出高達新台幣440萬，而其他歐美各國之每生平均也多在新台幣100萬以上。亞太頂尖大學中，日本9所頂尖大學每生平均歲出為新台幣190萬，遠超過澳洲6校平均新台幣72萬、國立新加坡大學新台幣63萬、及國立台灣大學新台幣38萬。

在上海交大2009年排名，亞太地區只有8所大學（日本5所、澳洲3所）進入世界前100大，18所大學進入世界前200大。除了15所集中在日本（9所）和澳洲（6所），其他則為新加坡、韓國及台灣各1所。因為語言障礙與地理位置距離北美洲和歐洲遙遠，亞太大學很難在全球學術市場佔有一個中心位置。日本大學在吸引高水準的外國學生和學術人員過程中皆面臨困難。外國學生絕大多數來自中國大陸和韓國，主要因為在學習日語過程中他們佔有優勢。2004年，日本國際學生已超過10萬人，其中93.4%的日本外國學生具有亞洲背景，最多來自中國大陸74,292人（63.0%），依序為南韓15,974人（13.5%），台灣4,211人（3.6%），馬來西亞及越南各為2,156及2,119人（1.8%）（Yonezawa,

2009)。

國立台灣大學，不論在生師比、師職比、經費及國際化等各方面的表現，和其他亞太17所大學相比都較弱勢，在招收高水準的外國學生和學術研究人員過程也面臨和日本類似的困難。戴曉霞（2006）進一步將國立台灣大學和日本及澳洲各大學在各項指標之平均值比較，發現除了大學/研究生之比、及教師數外，其他各項指標都遠不如日本及澳洲大學之平均值。

綜合上述，近年來世界一流大學的四項特質中，國際期刊學術論文發表的篇數、學校規模及國際化程度方面均有顯著的改善，但是我國頂尖大學和國際一流大學最大的差異在於經費投入過低，要提升我國大學之國際競爭力必須大幅增加經費。和國際一流大學比較起來，目前台大之學生數已具規模（33,000人），但台大之生師比及師職比則明顯偏高，最主要原因應是經費之投入過低。因為就每生平均費用而言，台大不到美國私立大學的1/10，約為美國公立大學及亞太大學的1/4，顯示我國大學要迎頭趕上國際水準，經費是絕對不可或缺的要素。

肆、學費政策與財務經營的關聯性

大學之財務資源可分為來自政府的「配置性資源」、來自學雜費收入的「規劃性資源」，及學校透過經營管理手段所獲得的「經營性資源」（湯堯、成群豪，2005）。現今高等教育受限於中央政府財政緊縮，Clark（1998）認為大學須減少對政府公共利益或辦學績效撥款（第一、二渠道）的依賴，增加非政府資金的來源，如家長、學生、捐助者、校友及企業等「第三渠道」之來源，更是大學發揮企業精神的新指標。

本文從學雜費收入的「規劃性資源」及「經營性資源」之經營管理兩方面進行分析與探討。首先，擬先定義學費及財務經營模式，進而分析美國、英國、日本學費及財務制度等實務，再探討Baumol & Bowen（1966）的成本疾病（cost disease）理論及Bowen（1980）的收益理論（revenue theory），以作為我國學費政策之參考。

一、學費之定義及模式

Marcucci & Johnstone（2007）定義學費（tuition fee）為向全部學生徵

收的一項必須的費用，包括教學的基本成本。對全部學生收取與非教學計畫或服務有關的費用，此部分的計畫和服務由學生自己掌握和分配，稱為費用（fees）。歐陸各國及英國過去對大學採取較低的收費，是基於以下的論點：（一）受過高等教育的人口對社會報酬率非常高。（二）教育是一項基本的權利。（三）學費可能阻止來自低收入家庭、農村地區或少數民族學生的參與就學，就社會平等和社會效益而言有負面影響。（四）學生就學的成本很高，已經超過很多家庭的範圍，特別是加上學生放棄既定收入的機會成本。

高等教育考慮辦學成本，並向學生收取學費的論點是基於：（一）高等教育帶來的私人報酬率（更高的一生收入，地位的提升）很顯著。（二）免費高等教育不成比例的由中、上層階級的孩子受惠，大多數經濟學家認為免費高等教育有效的造成將收入從窮人到富人的重新分配。（三）支付學費的學生將要求績效責任，大學經營必須更朝消費者導向和有效率。（四）由於每學生的費用超過通貨膨脹上漲的速度，高等教育的費用，正面臨需要極高的增加年收益（Marcucci & Johnstone, 2007）。不過，多數國家在課稅困難的情形下，使得高等教育增加稅收益更面臨不確定性。

各國在學費政策上所採取的模式可分為下列三種類型（蓋浙生，2002）：

（一）政府經營模式：大學財務，由政府按國家財政能力、公共政策、教育需求以及學校發展計畫，編列預算，經立法機關通過後，由政府提供。此模式著重高等教育的公共效益及公平均等的概念，超過50%的高教經費來自公部門。採取此類模式者，亞洲國家則以韓、日及我國等公立大學為代表。戴曉霞（2008）分析2004年各國高教經費公、私分攤比率，看出經濟合作發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）主要國家多屬政府模式，高教經費平均有75.7%來自公部門，24.3%來自私部門，北歐、西歐、紐西蘭及加拿大等國高等教育經費來自公部門的比率都高於50%。

（二）政府管制模式：大學財務受政府監督與管制，由政府訂定收費標準，學校不得自行徵收。我國公私立大學即採用此模式。相較於OECD主要國家，台灣高等教育經費來自政府的比率偏低，36.9%來自公部門，63.1%來自私部門，只高於美國與韓國（戴曉霞，2008）。

（三）市場機能模式：大學財務經營由大學自行負責與控制，政府每年給予補助。此模式側重高等教育的私人效益及使用者付費的概念，超過50%的高教經費來自私部門（包括學生及其家庭、產業及其他私人團體）。學雜費徵收標準，政府不予過問，還可以透過多種管道籌募經費。美國各大學學費徵收

模式是市場機能型的代表。OECD國家中只有韓國、日本、美國及澳洲4個國家高等教育機構之經費超過50%來自私部門，韓國與日本更是高度仰賴自學生及其家庭的私有經費，其比率高達79.0%及58.8%（戴曉霞，2008）。

無論是「政府經營模式」、「政府管制模式」或「市場機能模式」，政府在大學經營機制中仍扮演著經費主要援助者的角色，政府不可能將高等教育完全置於市場之中，一任市場的導向牽制辦學，不過，如果政府在經營治理上引進市場所強調的品質、卓越與績效，亦能增加政府與大學之間協調的籌碼。台灣在公私立大學經費的比例上，政府占37%，其餘63%都來自於私立大學的收入，但是在學費的制訂方面卻又採取強力主導的模式（蓋浙生，2008）。

二、美國、英國、日本及台灣學費及財務制度

以下蒐集美國、英國、日本及台灣等國高等教育機構的財務結構與制度進行陳述：

（一）美國大學財務結構

依據前述三種模式，美國採市場機能模式，美國公私立大學經費來源為政府撥款（聯邦、州及地方政府補助），學雜費收入、私人捐贈、投資收入、銷售與服務及其他等項目。表1顯示，公立大學以政府公部門補助占1/2以上，其次為機構本身之營業或服務收入，再其次為私部門之學雜費收入；私立大學政府公部門補助則約占20%，學雜費才是私立大學經費的主要來源，占40%（NCES, 2008）。公私立大學在財務經營，非常重視銷售與服務、私人捐贈等收入，以爭取更多的社會資源。而聯邦政府委託大學從事研究工作，其經費亦相當可觀。

美國公私立大學採取多元經營方式以維持學校的運作及發展。政府對各私立大學的經營亦賦予相當大的彈性，美國私立大學不僅可以自訂收費標準，校務基金亦能運用於各項投資，包括購買股票與房地產（蓋浙生，2002；2008）。美國各大學之間的學費差異極為懸殊，經常是在美國新聞與世界報導（US News and World Report）排名越前面的大學，縱使收取的學費昂貴，仍然受到高中畢業生的青睞，此顯示大學提供的教育品質和大學學費極度的相關。美國大學的市場競爭產生了循環，大學為了吸引更多的學生，必須提供高水準的教育服務，而為了提供高品質的教育服務，則必須向學生收取更高的學費。

表1 美國公私立大學財源結構

單位：%

年度別	政府撥款	學雜費	私人捐贈	投資收入	營業服務	其他收入	合計
公立大學校院							
1980/81	62.2	12.9	3.0	--	19.6	2.4	100
1985/86	59.1	14.5	3.8	--	20.0	2.6	100
1990/91	54.3	16.1	4.3	--	22.7	2.6	100
1995/96	51.0	18.8	4.7	--	22.2	3.3	100
2000/01	50.8	18.1	5.9	--	21.7	3.7	100
2005/06	48.0	17.0	2.0	3.9	22.8	6.3	100
私立大學校院							
1980/81	21.7	35.9	14.6	--	23.5	4.2	100
1985/86	19.4	37.8	14.9	--	23.7	4.4	100
1990/91	18.7	39.4	14.1	--	23.3	4.5	100
1995/96	16.7	41.5	14.8	--	21.6	5.4	100
2000/01	18.3	38.1	19.3	-4.4	23.5	5.1	100
2005/06	14.2	29.0	12.0	7.6	29.6	7.6	100

資料來源：NCES（2008）。

（二）英國大學財務結構

英國採政府經營模式，英國大學在形式上雖然為私立，但實際上均接受政府的補助，且占財務結構的比例頗高。大學生的學費係由政府貼補，個人及家庭所繳的費用極低。英國大學經費來源為政府撥款（撥款委員會補助），學雜費收入、及研究補助與契約收入等三項，其他收入占比例不高。表2顯示，政府撥款委員會補助占40%左右，學雜費收入占20%以上，研究補助與契約收入占15%（蓋浙生，2002；2008；HESA, 2008）。

2003年英國政府公布最新的《高等教育白皮書（高等教育的未來）》（The future of higher education），指出從1989年至1997年間，英國每位大學生所接受的經費補助已減少36%。白皮書中提出包括募款、產學合作與學費調漲等各種擴充財源管道之建議，而調漲學費似乎是最迅速有效的方法。自2006學年度起，各大學更可針對不同科系的教育成本訂定具有差異性之學費價格，最高可向學生收取每學年約新台幣13萬8千之學費（引自蓋浙生，2008）。

表2 英國大學財源結構

單位：%

年度別	撥款委員會補助	學雜費收入	研究補助與契約	捐贈與投資收入	其他收入	合計
1993/94	37.0	29.6	14.4	2.1	16.9	100
1994/95	43.7	22.6	14.3	2.4	17.0	100
1995/96	41.6	23.4	14.5	2.5	18.0	100
1996/97	39.6	24.3	14.6	2.4	19.1	100
1997/98	38.8	24.5	14.9	2.6	19.3	100
1998/99	40.7	22.5	15.2	2.4	19.2	100
1999/2000	40.3	22.5	15.4	2.3	19.5	100
2000/01	39.7	22.6	16.4	2.1	19.2	100
2001/02	39.3	23.0	16.8	1.8	19.1	100
2002/03	38.6	23.9	16.6	1.5	19.5	100
2003/04	38.6	24.2	16.1	1.4	19.6	100
2004/05	38.4	24.0	15.9	1.7	19.9	100
2005/06	38.7	23.9	16.1	1.8	19.6	100
2006/07	37.7	25.4	15.9	1.9	19.1	100
2007/08	36.3	26.7	15.9	2.2	19.0	100

註：其他收入為膳宿、其他作業及服務等收入之合計數。

資料來源：HESA（2008）。

（三）日本大學財務結構

日本採政府經營模式，依據日本文部科學省（2010）統計，大學數計有773所，分成國立、公立和私立三種，國立為86所、公立92所、私立595所，私立高達77%。2004年4月1日正式實施國立大學法人化後，大學增加了自主性，政府允許學校調增學費，但上限為標準金額的10%，不可以大幅提高，顯示政府對學費制度仍有一定程度的管理。日本國立大學財務和經營方面的預算，由2003年的新台幣193億增加至2004年的新台幣216億，較前一年增加新台幣23億，對於大學的財務投資並未因為實施國立大學法人化而減少（徐明珠，2005）。

日本大學經費來源為政府補助，學雜費收入、捐贈等收入及其他收入等。表3顯示，國立大學政府補助占65%以上，學雜費收入只占20%以下；公立大學政府補助占50-60%左右，學雜費收入只占30%以下，而私立大學政府補助占10%左右，學雜費收入占75%以上。而不論國立、公立、或私立大學，捐贈及其他收入皆不高。

高度市場導向的日本，其私立大學學費的跨距相當大，其占每人平均國內生產毛額的比率高達17.0%－91.0%，顯示在日本高等教育市場中，學費確實發揮價格功能促進大學的多樣化發展，及提供學生進行市場選擇的依據（戴曉霞，2008）。

表3 日本公私立大學之財源結構

單位：%

年度	國庫、地方政府補助	學雜費收入	附屬醫院、捐贈等收入	其他收入	合計
國立大學校院					
2004	70.8	17.7	8.6	2.9	100
2005	66.1	19.0	8.7	6.2	100
2006	67.6	19.2	10.5	2.7	100
2007	66.9	19.2	11.7	2.2	100
2008	65.5	19.1	12.9	2.5	100
公立大學校院					
2004	56.5	21.7	17.3	4.5	100
2005	52.3	21.7	22.2	3.8	100
2006	49.1	20.2	26.6	4.1	100
2007	63.1	26.4	5.2	5.3	100
2008	61.6	26.0	5.6	6.8	100
私立大學校院					
2004	10.8	77.8	8.5	2.9	100
2005	10.8	76.8	9.2	3.2	100
2006	10.5	76.4	9.2	3.9	100
2007	10.5	76.5	9.7	3.3	100
2008	10.6	76.6	9.3	3.5	100

註：1.國庫、地方政府補助費為相關政府撥付之營運費交付金等。

2.學雜費收入包括 授業費、入學費及檢定費等之學生納付金。

資料來源：日本文部科學省（MEXT）（2009）；日本私立學校振興共濟事業團（2009）。

（四）台灣公私立大學財源結構

我國公私立大學即採政府管制模式，台灣高等教育成本分擔，以公立大學校院而言，在1995年實施校務基金以前，學校經費絕大部分來自政府，學雜費所占的比例不高，其他收入亦甚低。自1996年起校務基金實施後，明確訂定讓

公立大學自行負擔部分經費，各公立大學必須透過學雜費、募款、建教合作、推廣教育，以及其他業務收入等多元管道，自籌部份經費，多方爭取學校所需資源。在校務基金制度實施十數年後，公立大學財源結構已有顯著變化，1997年時公立大學各項收入來源中政府補助高達61%，但至2008年時，該比例已降至47.1%（見表4）。至於學校自籌收入部分，則是以學雜費收入及建教合作收入占大宗，前者近五年來大致維持在21%—22%；後者呈現穩定成長的趨勢，由18.6%逐年提升至21.5%。

表4 台灣公立大學各年度預算財源結構（不含特別預算） 單位：%

項目 \ 年度	2004	2005	2006	2007	2008
政府補助收入	51.9	50.6	49.4	47.9	47.1
學校自籌收入	48.1	49.4	50.6	52.1	52.9
學雜費收入	21.0	21.5	21.5	21.7	21.6
建教合作收入	18.6	19.1	20.1	20.6	21.5
推廣教育收入	1.9	1.7	1.6	1.5	1.3
其他自籌收入	6.6	7.0	7.4	8.3	8.5
學校總收入合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

資料來源：教育部統計處（2008）。

我國私立大學校院與公立大學相反，目前收入來源仍以自籌經費為主（見表5），其中尤以學生學雜費收入所占比例最高，約為學校經常收入60%，其次才是政府獎補助收入，約為學校經常收入10—12%。

（五）美、英、日、台四國比較

就公立大學財源結構而言，美英日台四個國家公立大學皆是以政府經費占最大宗，尤其日本，來自政府的經費補助占日本國立與公立大學總經費的一半以上；我國公立大學財源結構中政府補助所占比例雖低於日本，但仍高於英美兩國，可見我國公立大學對政府補助之依賴程度仍高。此外，值得注意的是，四國來自政府的經費補助比例皆呈現逐年下降趨勢。

就私立大學而言，相較於公立大學擁有的高額政府經費補助，美英日台四國私立大學由於缺乏政府的穩定支持，故必須另闢財源以維持學校運作，包括學雜費收入、研究計畫獎助、校友或企業捐款等，其中又以學雜費收入為最主要來源。尤其是日本的私立大學，其財源結構中學雜費所占比例高達70%以

上，我國私立大學學雜費收入則占學校收入約60%，相較於英美兩國私立大學學雜費收入約占學校總收入的1/4到1/3左右言之，我國私立大學學雜費收入比例仍高，故在其他如建教合作收入或募款等財源管道上仍有努力空間，以減少對學雜費的依賴。

表5 台灣私立大學校院財源結構

單位：%

學年度 項目	2004	2005	2006
政府獎補助收入	10.1	11.2	11.9
學校自籌收入	89.8	88.8	88.1
學雜費收入	59.4	61.8	58.0
推廣教育收入	2.9	3.5	2.9
建教合作收入	8.1	8.8	8.7
其他教學活動收入	0.1	0.1	0.1
捐贈收入	9.4	5.9	4.5
作業收益	3.2	3.0	3.7
財務收入	3.4	2.1	6.6
其他收入	3.3	3.6	3.6
經常收入合計	100.0	100.0	100.0

資料來源：教育部統計處（2008）。

綜觀美、英、日高等教育發展趨勢，政府所採取的教育財政改革策略即為市場邏輯的引進，即試圖藉由教育市場中自由競爭與價格機制，來導引高等教育機構積極回應市場需求，增加各大學校院運作彈性及提升經營效率（戴曉霞，2008）。黃榮村（2007）從國際比較中分析出英國政府強力主導公立大學之學費調漲；美國在良好私校傳統下仍調漲公立大學學費；日本則在國民平均稅賦較我國高之情況下仍有相當自由之學費調整政策。我國應將高教資源投入與籌措問題列為重大議題，將高教品質與高教資源投入之間的缺口作短中長程概算。

三、以成本疾病理論及收益理論觀點分析台灣學費政策

關於教育成本與收益分析，Archibald & Feldman（2008a; 2008b）比較Baumol & Bowen（1966）的成本疾病理論及Bowen（1980）的收益理論時，

提出成本疾病是解釋高等教育成本增加最佳的理論，以下分析兩理論：

（一）成本疾病理論

Baumol & Bowen從教育經濟學觀點提出，當技術進步而帶動勞動生產力增加，在不同產業裡會產生不同情形。個人服務業必須與生產貨物的工業一起競爭勞工，當面臨技術進步時，生產貨物的工業勢將增加工人工資，而服務業唯一的方法是提升工資，才能爭取到工人，因此導致服務的價格上漲得比貨物的價格更迅速，這是成本疾病理論的大要。

高等教育的每學生成本和其他倚賴受高等教育勞動的個人服務業，均遵循相似的時間途徑。Archibald & Feldman（2008）分析1929-1995年數據清楚地顯示，成本疾病現象可以解釋高等教育在過去80年中每全職學生成本持續上升最大的原因。在成本疾病盛行的產業方面，增加生產力和低品質是同義字，成本控制很可能導致品質惡化。大致說來，大學都會抗拒生產力提升這條途徑，例如，增加每班級平均學生數或增加教師授課時數時，相對地，教師年生產力亦會增加。但是，大的班級不一定能有良好的教學品質與效果，並且教師授課時數增加時，可能會影響其研究和公共服務的時間分配。

Archibald & Feldman（2008）實證研究提出80年代以後，倚賴受高等教育勞動服務價格上漲的速度，比倚賴不那麼需要良好教育勞動服務的價格更迅速。當政府政策焦點放在抑制教育機構的學費上漲過度迅速時，雖然控制成本（cost control），卻成為控制價格（price control）。然而，控制大學收入時，未必能凍結高等教育成本的壓力。當政府抑制學費增加又無法增加每學生公共補貼時，高等教育在面臨成本向上增加的壓力下，必然會降低教育之品質。因此，政府決策者和公共大眾皆須理解，在考慮策略控制高等教育成本時，更應正視品質下降的取捨問題。

（二）收益理論

Bowen（1980）提出高等教育的收益理論，強調作為非營利的機構，大學會努力最大化其收益，並花費其所獲得的一切收益，因此收益是成本的唯一限制條件。作者進一步分析Bowen的理論，其在「第1條成本法則」提出：高等教育機構最主要的目標是教育卓越，聲望和影響力；「第3條成本法則」則提出：高等教育機構會盡可能籌集經費，然而從觀察學費制定行為時，可看出大學並不強調收益最大化。當面臨收益限制時，大學不願透過學費最大化，反而寧願透過募款或政府補助以增加收益，因此，在制定學費時，往往將提升品質當成最主要的目標。

綜合成本疾病理論及收益理論分析得知，教育不能完全以成本效益的原則來考量，因為，透過收入和價格控制，雖使大學開支維持不變，但也勢將導致教育品質的下降。

在1998年之前，台灣的大學學費政策由教育部統一訂定，自1999年起，教育部除研訂公私立大學每年學雜費收費標準外，並採取1%至10%上限的彈性收費，按各校辦學績效及需求，提出申請。除了適度反映大學教育的成本，也給予大學充分的自主空間。但是由於「反高學費聯盟」反對聲浪大，89學年度公立與私立大學分別調漲約9%與5%後，各大學就在教育部的「道德勸說」之下，大幅縮小了學費自主的空間，在90—96學年度之間，公立大學的學雜費平均只調漲了1.96%，私立大學則降低0.62%（戴曉霞，2008）。

台灣學費主要爭議點在於社會大眾認為目前政府所實施的是高學費政策，可是大學經營者卻主張，目前各大學所收的學費無法反映大學經營的成本，因此不能提供大學生良好的學習環境與足夠的教學設備，大學校長們更是年年疾呼「學費自由化」。一般社會大眾和大學經營者對於目前大學學費政策立場不同之外，對於制定大學學費政策時需要考慮的因素的認知亦不同（翁福元，2007）。

大學自主的基礎條件是自主的財務規劃權，財務規劃是校長與財務主管的首要工作不但要執行學校所擬定的策略方針，亦要達成學校所設定最高「財務目標」。教育部在學校財務責任與社會義務之間力求平衡點，明知補助機制資源日減，卻又懼於社會壓力，無法把彈性真正放給學校；各大學的收費標準既不能反映教育成本，又不能回歸市場機制，甚至長久以來未發展出一致之成本會計制度，以計算學生單位成本（湯堯、成群豪、楊明宗，2006）。

黃榮村（2007）從國際高教的比較觀點，提出台灣的國民平均稅負約12%（不含社會安全捐），大學學雜費占每人可支配國內生產毛額（GDP per capita）的比例公立約12%私立約22%，就國際比較而言仍屬偏低，台灣有充分理由可以調整學雜費，但卻長期難以調整，故他建議改進高教資源投入的方案有四：1.寬編常規高教預算。2.回歸有上限的學雜費彈性化，但增加就學貸款與弱勢家庭子女獎助學金。3.實施以就讀人口數為基礎之教育支出抵免。4.推動民間捐款，朝齊一公私校扣抵免稅額方向先予著手。

目前公私立大學的學費都不能夠反映教學成本，完全破壞市場模式中學費可以發揮的價格機能。大學應在設定經費及學費中扮演更自主及積極的角色，並為辦學的績效負責。建議大學學費應該完全自由化，因為，大學學費的自由

化，可以減輕政府的財政負擔，採用市場機制，亦能使大學教育的品質不致因為政府財務預算緊縮而受到影響。公私立大學可以在彈性的空間訂定其學費徵收的標準，一方面可以充實教學研究設備、充實師資陣容及增加學生獎補助額度；另一方面，也可以使公私立大學之間產生良性的競爭（陳蓮櫻，2005；翁福元，2007b）。

近來，由於經濟景氣不佳，教育部為避免各校浮濫收費及支出，因此，對於各大學學費完全採取凍漲政策以控制成本。但是，綜合成本疾病理論及收益理論觀察，高等教育的目標在追求教育卓越、學術聲望與影響力等。根據收益理論，各校在面臨經費不足之際，大學不會任意調高學費，更不會無止盡的學費極大化導致沒有生源。而從成本疾病理論觀之，教育部的學費凍漲政策，只針對教育成本的控管，反而導致學校教育品質的降低，相信此並非辦學者所樂見的。

伍、經營性資源之經營管理

由於私人及產業對於高等教育之捐獻尚未蔚為風氣，私部門的經費主要還是來自學費收入。我國不論公私立大學學雜費占年收入之比率都偏高，過度依賴學雜費將使招生情況之良窳影響師資之聘用、教學設備之採購及健全校園特色之發展等，難以提升教育品質。Johnstone（2004）於1971年提出高等教育成本分擔理論，由政府、家長、學生及企業與個人捐贈，共同負擔高等教育成本。將企業管理的組織理念引用於大學組織運作的模式，應可以確立目標，建立標準流程，以及注重效率及績效責任，朝企業大學發展。校長扮演企業家角色，則須利用市場提供校外資源給學校，並向企業界募款以及和政府機構溝通，以爭取補助款（Birnbbaum, 1999）。

「經營性資源」參照「全美大專院校經營協會」（National Association of College and University Business Officers, NACUBO）出版之《大專院校經營手冊》（College and university business administration book）（2002）中對大學財務經營性資源項目之分類，可區分為「發展認同所得」、「財務運作所得」、「校產經營所得」，及「學術服務所得」四大類。國立大學校院校務基金設置條例將捐贈收入、場地設備管理收入、推廣教育收入、建教合作收入，及投資取得之收益五類列為自籌收入，其中捐贈收入屬於學校「發展認同所

得」，場地設備管理收入屬於「校產經營所得」，投資取得之收益屬於「財務運作所得」，而推廣教育及建教合作收入屬於「學術服務所得」（湯堯、成群豪，2005）。

由於私人及產業捐贈收入及場地設備管理收入，在國內高等教育皆屬起步階段，且金額占預算比例甚小，本文只偏重投資取得之「財務運作所得」，及推廣教育及建教合作的「學術服務所得」兩方面來探討。

一、財務運作所得——投資取得收益

教育部為提升高等教育競爭力，國立大學校院校務基金設置條例在2001年修正後投資項目如下：1.存放公民營金融機構。2.購買公債、國庫券或其他短期票券。3.投資於與校務或研究相關之公司與企業，除以研究結果或技術作價無償取得股權者外，得以捐贈收入做為投資資金來源。4.其他具有收益性及安全性，並有助於增進效益之投資。2004年頒布「國立大學校院校務基金管理及監督辦法」，將其自籌經費，由各校自行訂定收支管理辦法報教育部備查後即可實施，並明確規範得不受預算法、會計法、決算法、審計法等財務四法，及相關法規限制，逐步邁向大學財務自主（引自湯堯、成群豪，2003）。

在私立大學部份，新修訂（私立學校法）第42條，放寬私立學校資金管理之限制，其基金運用規範如下：1.存放金融機構。2.購買公債及短期票券。3.購置學校自用之不動產。4.於安全可靠之原則下，經董事會同意在基金總繳1/2額度內，轉為有助增加學校財源之投資，其基金總額不含設校基金；第42條之規定，前列四款投資，如有虧損，其虧損額度應由全體董事會補足之，致使多數私立學校不敢貿然投資（引自蓋浙生，2008）。

在基金投資方面，美國大學創資的經驗值得參考。美國大學的捐贈基金由校友、公司、非盈利組織等捐贈形成，投資組合形式多變，廣泛涉及股票、債券、房地產、私募股權等領域，其投資收益是美國大學營運經費的主要來源之一，捐贈基金占預算的很大比例，常春藤院校更高達25-45%，哈佛大學每年35%的運作經費都來自捐贈基金，而耶魯大學捐贈基金對該校年度預算的貢獻率也高達44%。

哈佛大學自1974年創設「哈佛管理公司」（Harvard Management Company）以來，其基金總值逐年成長。在2008年時，總值為新台幣1兆1,680億，是全美價值最高的校務基金。2009年投資虧損29.8%，總市值降為新台幣

8,190億，虧損了新台幣3,488億，仍居全美最高；耶魯大學基金規模位居第二高，基金總值在2008年時達到新台幣7,296億，2009年降至新台幣5,216億。根據為各大學院校提供諮詢服務的NACUBO-Commonfund Study of Endowments (NCSE, 2009a) 之2008年度報告顯示，目前全美超過70所高等教育機構擁有新台幣320億以上的校務基金，2009年投資虧損後仍有超過50所擁有新台幣320億以上的校務基金。

雖然捐贈收入是美國大學基金成長的原因，但是股票市場的獲利才是其成長之最主要因素。根據NACUBO研究指出，在2009年年度報告顯示，平均每所大學院校投資國內股票18%、固定收入13%、國際股票14%、短期証券4%、及其它投資策略51%。而其它投資策略包括私人股票21%、可銷售的其它策略（如對沖基金）43%、私人房地產12%，及能源和自然資源12%等（NCSE, 2009b）。

NCSE (2009b) 數據顯示，整體而言，捐贈基金的規模越小，其投資固定收益的比例就越高，規模較大的捐贈基金則將目光聚焦於對沖基金、私募股權、及房地產等。以耶魯大學為例，其捐贈基金投資組合中股票約占25%、對沖基金23%、並購基金16%，另有28%投資於實體資產，包括木材及物業等。在2009年，這些一度帶來高額回報的資產由於難以及時出售而導致基金規模大幅縮水。面對金融海嘯的衝擊，美國大學捐贈基金不得不調整投資策略，改善投資組合的流動性。以哈佛大學為例，2010年，哈佛對固定收益類資產的投資比例將由2005年的27%縮減到13%，對美國股票的投資比例由15%調低為11%，對房地產的投資則由10%降為9%，與此同時，將現金持有比例升至2%（郝治軍，2009）。

在全球金融海嘯不景氣的情況下，2009年美國842所大學院校基金的投資報酬率為-18.7%，但過去10年，除了2001（-3.5%）、2002（-6.2%）、及2008（-3.0%）平均報酬率為負數外，其餘報酬率皆為正成長，其中2000（12.1%）、2004（15.3%）、2006（10.8%）、及2007（17.2%）皆成長超過10%（NCSE, 2009c）。投資經營確實是美國大學財務結構中重要的一環。同時，是對財務的操作、監督與管理等，設置有專門機構與專人來經營，學校董事會有「權」，經營機構有「能」，在學校監督下，規劃財務整體的運作。因此，本文建議應研擬增訂可投資公司債券等級之規範，學校得設置專職投資管理單位，並可委託證券投資顧問機構辦理投資事務，私立學校證券投資虧損，由全體董事捐資補足之合理性等問題，均須做進一步地研議，以落實、擴大金

融商品投資的可能性（蓋浙生，2008）。

二、學術服務所得——推廣教育及建教合作收入

產學合作是一項重要的產業技術創新與學術應用趨勢，政府、企業、和大學三方角色亦產生改變。政府在研發經費分配上逐漸轉向與大學和企業共同研發，同時要求大學必須注重績效以期符合社會和整體經濟需求。就大學而言，為因應政府補助財源的縮減，透過產學合作不僅可取得企業研究經費補助，或經由專利與技術授權拓展財源。對學校師生而言，師生可透過和產業界共同合作從事應用性研究，亦對學生未來就業提供學以致用之機會；就企業界而言，與大學合作不僅可降低自行管理研發技術的成本，也有機會使用大學裡的研發設施與高素質研究人力，獲得組織專屬技術知識，使企業內部的研發能量做更大發揮（曾銘深，1999）。

2005年新版大學法公布，其中第38條明訂大學為發揮教育、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，此為「產學合作」四字首見於大學法律條文中（引自湯堯、成群豪、楊明宗，2006）。2006年公布之「大專校院產學合作施行辦法」將產學合作定義為：

學校為促進各類產業發展，與政府機關、事業機關、民間團體、學術研究機構等合作辦理之事項：如各類研究發展及其應用事項：包括專題研究、物質交換、檢測檢驗、技術服務、諮詢顧問、專利申請、技術移轉、創新育成等；各類教育、培訓、研習、研討、實習或訓練等事項；及其他有關學校智慧財產權益之運用事項。（湯堯、成群豪、楊明宗，2006：200）

大學新創企業（university spin-off venture）係指以大學教師、學生及其相關研究人員之研究成果，進行技術移轉，以從事新創企業，以達到產學雙贏的局面。為鼓勵創設新產業及振興科學技術發展，自1999年起陸續制訂「科學技術基本法」及「政府科學技術研究發展成果歸屬及運用辦法」等相關法規，許多學校陸續設置「專利暨技術移轉中心」，負責管理與推廣智慧財產權及研發成果。大學若要在學術研發中獲得較大收益，必須從科學研究出發，透過「技術創新」（innovation）到「資金創投」（investment）到透過服務合同的「財務創收」（impact），這種「研究——開發——商業化」的線性發展科研

價值鍊才能對大學的經營產生巨大的能量（湯堯、成群豪、楊明宗，2006；蓋浙生，2008）。

Yokoyama（2006）以1992年為分界，比較分析日本和英國大學在治理、管理、領導及經費各方面企業化的情形。日本大學企業活動著重在高等教育和私營企業之間的合作，包括研究合作，技術證照，以及管理費用，收入金額不大。企業活動在英國大學更廣泛，包括與私營企業的合作，在股票交易市場及公司的投資。日本之大學行政中心和單位間的統治權力關係植基於權力下放的原則。目前高教組織改革的方向則傾向於權力集中，而不主張權力下放，更加強調校長和大學行政中心的權力。1960和70年代，英國學術界存在反工業的態度，大學強調同僚管理和非企業的文化，80年代以後，強調執行者的權力，並注重策略規畫。

日本頂尖大學致力於提升產學合作，在長時間內可加強社會和業界對大學部門的認同。研究領域方面，東京大學，麻省理工學院，和瑞士聯邦理工學院在1994年為全球持續（Global Sustainability）建立策略聯盟，而2001年瑞典的錢伯斯（Chalmers）工業大學也加入；產學合作方面，東京大學與跨國公司（例如Sun-Macro和Oracle）建立合作的單位（Yonezawa, 2007）。

Yokoyama（2006）提出東京大學企業經營模式的三項特徵：（一）積極從事企業活動，包括和私人產業產學合作，技術移轉，產學研究合作件數從1996年115件增至2001年302件。（二）主動進行組織重整，包括注重消費者市場需求及課程改革，並強調大學對社會的績效責任。（三）重新檢視治理，管理，領導及經費，包括改進高階行政領導及加強有效內部資源分配機制。東大成立管理諮詢委員會（Management Advisory Council），並強化校長的領導職權，同時整體學校政策著重效率及成本效益，設置財務副校長，不過東大主管也表示教育部對大學投資項目的限制是大學企業經營化最大的障礙。

台灣在高等教育產業投入科技開發的起步較晚，同時大學校院尚未習慣將技轉機制運作於知識產業投資，研發成果大多只為學校教師提供升等、評鑑之用，對於大學自主經營及資源獲得的功能尚待發展。如，雖然教師評審制度說教師負有教學、研究與服務等三項任務，但教師大都以教學和研究為主，現行評審辦法中的配分比重也偏重學術性論文，至於比較著重服務層面的產學合作任務在評審機制中所占比例甚低，對教師誘因不足。如何建立教師成就多元化的評量機制，建立肯定及激勵制度，將產學績效列入升等審查之指標，才能鼓勵教師積極參與產學服務（湯堯、成群豪、楊明宗，2006）。

陸、結論與建議

大學在提升品質、追求卓越及邁向世界一流大學的目標下，財務結構是否自主、穩健而多元，影響大學的經營至關重要。基於大學本身的特性及功能，政府除籌措財源提供經費補助外，在經營管理上儘量賦予大學發展的空間。

政府為提升國內少數公立大學能在短期內進入世界大學排名百大之列，提供5年500億額外經費讓大學就其特色提出申請，國立台灣大學每年都獲得高額補助，其世界排名已逐年提升，如此一枝獨秀的發展終難使台灣的高等教育全面邁向世界一流大學之林。其他獲得補助的大學，在專業研究能力及延聘國際頂尖人才等方面雖亦展現成效，但在僧多粥少下，此項額外補助並未能惠及多數大學競爭力的提升。台灣公私立大學長久以來由於其經費端賴學雜費支應，而學雜費收費標準又受到教育部的限制，加上國內捐款興學及投資管理風氣未開，各校財務困窘情形相當嚴重。因此，必須在財務經營管理上有所改革與建樹以自求多福，才能追求卓越進而提升其競爭力。

謹針對上述探討與說明，提出以下三方面的建議：

一、對我國高等教育學費政策之建議

（一）政府應再放寬與鬆綁高等教育政策，讓表現優異的大學有自主發展的空間。在制定學雜費政策時，應授權各校在財務自主的原則下，自行訂定學雜費收費標準，以反應市場的機能。

（二）政府應持續爭取整體教育資源的合理成長，增加對大學經費的補助。大學是學術重鎮且公共性相當大，為維持學校既定的品質，政府在挹注經費上仍應扮演重要的角色。

（三）政府應評估國外高等教育學費政策理論與經驗，訂出能為政府、學校及家長與學生各方皆能接受的收費標準。

二、對高等教育財務經營之建議

（一）政府應積極制定大學創資的法規政策，鼓勵大學對「經營性資源」作妥善的規劃及運用，並設置專責機構及人員，以拓展創資領域。

（二）政府應鬆綁相關法令，回歸市場機制，讓各大學校院有足夠的經費發展特色；鬆綁國立大學校務基金，讓其更靈活購買基金、債券及股票，強化

公私立大學校院募款能力，並協調財政部門，對捐款給私立學校給與更多的稅賦減免優惠。

（三）政府應提高師生創業意願，將研發成果技術轉換為市場產品，引導學校修正教師評鑑與升等方式，加重教師參與產學合作評分比重。

三、對邁向世界一流大學之建議

（一）大學應結合企業講求績效與品質，重視管理與行銷之理念，考量成本、產出、效率與效能，將資源做合理化的運用與分配，達到市場導向。

（二）大學應發展各校的重點及特色，規劃完善、多元化的評鑑制度，建立全面品質管理自我改善機制，提升大學品質。

（三）大學應採取財務經營多元化，擴大推廣教育，積極建立產官學（university-industry-government）的合作機制，以辦學績效爭取社會肯定與奧援，加強募款籌措資源，達到財政自主，產學雙贏。

大學的財務經營完全牽動著整體校務的發展，一所大學的發展固須多面向的思考，不僅要兼顧行政組織體系與學術組織體系的健全運作與管理，但仍要擁有足夠的經費才能健全發展及永續經營。當大學財務經營因應市場需求，而朝向多角經營時，大學享有更大的自主性與面臨更大的挑戰，才能以充裕的資金提升國家社會競爭力，邁向國際一流大學之列。

參考文獻

日本文部科學省（2009）。統計情報。2010年2月25日，取自<http://www.mext.go.jp/>

日本私立學校振興共濟事業團（2009）。今日的私學財政。2010年2月25日，取自<http://www.shigaku.go.jp/>

郝治軍（2009）。美國大學捐贈基金的大考與調整。2010年2月10日，取自<http://magazine.sina.com/newfortune/200911/2009.../213280483.shtml> -

徐明珠（2005）。日本大學法人化與學費變遷趨勢。2010年1月30日，取自

<http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/094/EC-B-094-022.htm>

翁福元（2007a）。大學教育。載於國立教育資料館（主編），**中華民國教育年報97**（頁207-239）。台北市：國立教育資料館。

翁福元（2007b，11月）。影響台灣地區大學學費制度之相關因素分析。論文發表於中原大學舉辦之「提升高等教育水準——高等教育學雜費政策暨成本結構研討會」，中壢市。

曾銘深（1999）。OECD國家推動產業合作之做法。**經濟情勢暨評論季刊**，5（3），80-98。

張建邦（2006，10月）。超越卓越：重塑淡江教育的核心價值。載於淡江大學舉辦之「九十五學年度教學與行政革新研討會開幕致詞」（頁1-21），台北市。

教育部統計處（2008）。**教育統計**。2010年5月23日，取自<http://www.edu.tw/statistics/>

陳蓮櫻（2005）。台灣地區大學學費制度及相關因素之研究。國立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。

莫家豪（2002）。中、港、台高等教育市場化：源起與理解。載於戴曉霞、莫家豪、謝安邦（主編），**高等教育市場化**（頁42-69）。台北市：高等教育。

黃榮村（2007，11月）。高教學雜費調整之問題與因應。論文發表於中原大學舉辦之「提升高等教育水準——高等教育學雜費政策暨成本結構研討會」，中壢市。

蓋浙生（2002）。**教育經營與管理**。台北市：師大書苑。

蓋浙生（2008）。**教育經濟與財政新論**。台北市：高等教育。

湯堯、成群豪（2003）。**高等教育經營**。台北市：高等教育。

湯堯、成群豪（2005）。校務基金與大學發展。載於陳伯璋、蓋浙生（主編），**新世紀高等教育政策與行政**（頁283-323）。台北市：高等教育。

湯堯、成群豪、楊明宗（2006）。**大學治理：財務、研發、人事**。台北市：心理。

戴曉霞（2006）。**世界一流大學之卓越與創新**。台北市：高等教育。

戴曉霞（2008）。政府失靈與市場失靈——台灣公私立大學學費政策及其問題之剖析。**高等教育**，3（1），81-128。

Archibald, R. B., & Feldman, D. H. (2008a). Explaining increases in higher

- education costs. *Journal of Higher Education*, 79(3), 268-295.
- Archibald, R. B., & Feldman, D. H. (2008b). Why do higher education costs rise more rapidly than prices in general? *Change*, May/June, 25-31.
- ARWU(2009). *Academic ranking of world universities-2009*. Retrieved January 14, 2010, from <http://www.arwu.org?ARWU2009.jsp>
- Baumol, W. J., & Bowen, W. G. (1966). *Performing arts: The economic dilemma*. NY: Twentieth Century Fund.
- Birnbaum, R. (1999). The dilemma of presidential leadership. In P. G. Altbach, R. O. Berdahl, & P. J. Gumport (Eds.), *American higher education in the twenty-first century*(pp. 323-344). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Bowen, H. R. (1980). *The costs of higher education: How much do colleges and universities spend per student and how much should they spend?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Paris: IAU.
- HESA (2008). *Higher education statistics*. Retrieved February 23, 2010, from <http://www.hesa.ac.uk/>
- Johnstone, D. B. (2004). The economics and politics of cost sharing in higher education: Comparative perspectives. *Economics of Education Review*, 23, 403-410.
- Marcucci, P. N., & Johnstone, D. B. (2007). Tuition fee policies in comparative perspective: Theoretical and political rationales. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 25-40.
- NCSE (2009a). *U.S. and Canadian institutions listed by fiscal year 2009 endowment market values*. Retrieved February 10, 2010, from http://www.nacubo.org/Research/NACUBO_Endowment_Study/Public_NCSE_Tables_.html
- NCSE (2009b). *Educational endowments returned -18.7% in FY 2009*. Retrieved February 16, 2010, from http://www.nacubo.org/Documents/research/2009_NCSE_Press_Release.pdf
- NCSE (2009c). *Annual total net returns, fiscal year ending June 30, 2009-2000*.

Retrieved February 18, 2010, from <http://www.nacubo.org/Documents/research/2009NCSEPublicTables-AnnualRatesofReturn--Final.pdf>

National Center for Education Statistics (2008). *Digest of education statistics*.

Retrieved February 23, 2010, from <http://nces.ed.gov/programs/digest/>

The Times Higher Education Supplement (2009). *World university rankings*.

Retrieved January 10, 2010, from <http://www.timeshighereducation.co.uk/WorldUniversityRankings2009.html>

Yokoyama, K. (2006). Entrepreneurialism in Japanese and UK universities: Governance, management, leadership, and funding. *Higher Education*, 52, 523-555.

Yonezawa, A. (2007). Japanese flagship universities at a crossroads. *Higher Education*, 54, 483-499.

Yonezawa, A. (2009). Internationalization of Japanese higher education: Policy debates and realities. *Nagoya Journal of Higher Education*, 199-219.

師範學院轉型為教育大學之經營與管理——以新竹教育大學為例

曾憲政* 林紀慧**

摘要

台灣高等教育近十年的發展，面對最大衝擊的可以說是以培養國小師資為主的師範學院。師資培育法通過施行，加上少子化的衝擊，使得師資供需狀況失衡，過去以師資培育為唯一辦學宗旨的師範學院在轉型教育大學後，必須從事結構性與實質性的改造。本文以文獻分析的方式，提出師範學院轉型的經營與管理策略必須以新的思考典範重新定位大學的願景與目標，在課程與教學上，必須要能適應大學發展的變革，教師要有更多專業的承諾與投入，同時積極輔導學生面對職涯發展與出路的挑戰。同時，並以新竹教育大學轉型發展為例，檢視竹教大如何應用策略，解決轉型後所面對的機會與困難，掌握原來體質在轉型中的弱勢與優勢，解決轉型可能帶來的矛盾與衝突，進而建立優勢特色，成為教學卓越大學，以具體經驗提供，師範院校轉型參考，並為下一波的轉型做最好的預備。

關鍵詞：師範學院、轉型發展、教育大學、高等教育經營與管理

*曾憲政，國立新竹教育大學退休校長

**林紀慧，國立新竹教育大學教育學系教授

電子郵件：hct@mail.nhcue.edu.tw；chihuil@mail.nhcue.edu.tw

來稿日期：2010年2月5日；修訂日期：2010年5月6日；採用日期：2010年6月7日

Governance on the Transformation of Teachers' College to University of Education: A Case Study of NHCUE

Hsieng Cheng Tseng^{*} Chi Hui Lin^{**}

Abstract

The transformation of Teacher College has contributed greatly to the development of higher education in Taiwan in the last decade. Facing the challenge of the legislature and implementation of the laws of teacher training and the sharp decline of birth rate, transformation is the first and most necessary step for the development of education. That means, administration must be transformed too. The new arts of management is crucial for transformation. Transformation begins with the adoption of a new paradigm of thinking, then with a reflection on the mission and vision of education, continued with the reform of curriculum to the need of society and students, and, then with the commitment of the faculty members. We take National Hsinchu University of Education (NHCUE) as a case for our study. The experience of NHCUE in transforming itself is analyzed in this article. That included how it attempted to overcome the difficulties in the process of transformation; how it tackled disadvantages, and solved conflict as well as alleviated resistance to achieve a smooth transformation to become a good institution.

Keywords: Teachers College, institutional transformation, University of Education, higher education governance

^{*} Hsieng Cheng Tseng, Retired President, National Hsinchu University of Education

^{**} Chi Hui Lin, Professor, Department Of Education, National Hsinchu University of Education

E-mail: hct@mail.nhcue.edu.tw; chihuil@mail.nhcue.edu.tw

Manuscript received: February 5, 2010; Modified: May 6, 2010; Accepted: June 7, 2010

壹、前言

近十年來，由於全球大學學生人數的激增，國家在高等教育經費預算的挹注，大學課程的改變，研究成果在國際排比的受到重視，以及大學生畢業工作市場的需求，帶給高等教育很大的衝擊，也為大學帶來結構性改變的需求（Bertilsson, 1992）。高等教育在台灣，也面臨同樣的處境，快速的擴張，使大學不論在規模功能、經費來源、以及組織架構上呈現多元的風貌（戴曉霞，2000）。近年來，獨立學院與技術學院紛紛轉型為大學，1990年全國公私立大學校院只有46所，2000年增至127所，目前已經增至149所；大學部學生從1990年的23萬餘人，增至2000年的56萬餘人，目前已經達101萬人以上；研究生更是從1990年的1萬7仟9百餘位，快速成長至超過了21萬（教育部統計處，2009）。這種趨勢在世界各國都一樣，大學已經從菁英教育走向大眾教育。面對高等教育發展的現況，大學教育的品質已面臨考驗，加入世界貿易組織（World Trade Organization, WTO）後，國際市場競爭壓力加大，也影響國內大學學生人數有限、競爭者眾的招生問題，因此國內高等教育應加強素質的提升，培育研發創新的人才，並以新的思考模式，採納新的管理機制，提升高等教育質量兼具的共同願景，形成新的教育文化，發揮高等教育的時代功能，才能裨益整體社會的進步與國家競爭力的提升（呂木琳，2004）。面對高等教育結構與環境的急遽變化，本文以高等教育中的師範院校的發展角度，從文獻分析中探討師範院校在因應時代變化所面對的轉型的處境，必須思考的經營與管理的方向，並期藉由新竹教育大學轉型並為卓越教學之例子，提供高等教育轉型發展的參考依據。

貳、師範學院的轉型

台灣高等教育近十年的發展，面對最大的衝擊可以說是以培育國小師資為主師範學院，1994年師資培育法通過施行，再加上少子化的衝擊，從1997年以來，獲得教師證之準教師就業率一路下滑，在職率從1997年的80.8%降到2008年的41.4%，儲備教師更從1997年的8人攀升到2008年的5,541人（教育部，2008）。所有師範學院在面臨內外雙重的壓力之下，嘉義師範學院率先於2000年與國立嘉義技術學院合併為嘉義大學，台東師範學院、台南師範學院隨

後在2003、2004年改制為大學，其餘六所師範學院亦於2005年改制為教育大學，其中花蓮教育大學更於2008年與東華大學合併。

師範學院百年來隨著時代與社會的發展有著很大的變化，從師範學校逐漸改制成師專、師院，到現今的教育大學或一般大學，自1987年師範專科學校全面升格為師範學院後的十年內，師範學院同時混合了不同體制來源的成員，但是由於單一的師培目標仍保有傳統的師範組織文化。改制學院以後，雖然學生來源不同，而且大量加入高學歷以及擁有國外教育學博士學位的教師，同時有不同的系所出現，校園風氣與文化逐漸開放，但是由於還保有大量的公費生，而且師培的目標還是不變，所以即使體制與校園文化有所改變，但都還是以師培為唯一目標，所以並沒有產生太大的衝擊。直到近十年來，師資培育不再是師範學院的專利，加上少子化影響師資市場的緊縮，改制成一般大學或教育大學的師範學院才開始面臨真正的轉型挑戰。

師範學院雖然在學制上屬於高等教育，但是由於肩負國小師資的培育任務，在改制成教育大學前，行政體制上一直是隸屬中教司，師範學院乃是國家為執行義務教育政策所設置的教育機構，顧及區域的平衡，在全國各地都有設校，也因此學校規模都不大。以教育部傳統依據學校建築面積、學生人數與教師員額編列經費的原則，預算規模都很小。師範學院在改制教育大學一年後，改隸高教司，雖然教育部高等教育資源經費分配編列公式透明，但是實際核定經費的比例，教育大學比一般國立大學低，也不及國立的科技大學。轉型前，學校經費不充裕，但是任務繁雜，除了一般的師資培育、在職教師進修教育，還要配合政策開設各種師培相關專班或課程，以致於師範學院教師超授鐘點幾乎是常態，然而儘管授課負擔沈重，學校目標與教師教學都是師資培育，目標純一。

轉型之後，師培數量急速減半，對於傳統以師培為目標的師範學院，不論在課程與師資上都造成很大的衝擊，學生一向對師範學院的憧憬，也在國中小教師員額急遽緊縮下逐漸破滅。教師教學目標必須考量學生日後多元的就業可能性，對於課程、師資以及學生都造成很大的衝擊。內外環境的艱鉅，使師範學院轉型的經營與管理，面臨到前所未有的巨大挑戰。師範學院如何解決轉型後所面對的機會與困難，掌握原來體質在轉型中的弱勢與優勢，徹底解決轉型可能帶來的矛盾與衝突，達成轉型的嶄新目標，必須要在學校目標、課程、師資與學生的經營與管理面向中，重新檢視幾個重要的關鍵與問題。

參、師範學院轉型的經營與管理策略

組織的轉型是一個有意識的過程，包含具體的假設以及預期的行為、過程與結果的產出，而不是隨機發生（Eckel, Hill, & Green, 1998）。大學要成功轉型，需要有利的外在環境與內在條件，即使在外在的壓力之下，還要能自由的創新發展同時掌握未來；轉型發展的領導者必須能夠提出有效的方法，以促進新思考的發展，同時留心整個轉變的過程，在改變的歷程中依據機構中成員的意見，調適行動（Eckel, Hill, Green, & Mallon, 2001），終至在大學基礎的教學、研究、與服務的使命上顯出大學轉型的成效。

Gayle, Tewarie, 與White（2003）提出之有效的機構轉型策略包括：要正面宣示轉型計畫所預期的成果，同時爭取機構所有相關人員的支持；維持校園社群開放的溝通管道；與其他機構合作共同分享經驗；有策略的利用計畫釐清或再定義機構的使命與目標；鼓勵所有校園社群的成員，共同參與轉型發展計畫；創造讚美而不是指責的文化，適時的表揚所有參與以及有貢獻的人；使用課程審查（包含外部諮商）以及主動評鑑以創造一個樂於接受改變的氛圍；鼓勵教職員參與相關的國際以及區域性的專業會議。

機構轉型除了依照策略步驟實施外，還牽涉到機構文化的轉變，瞭解管理中組織文化的影響力，對成功的機構轉型非常重要，畢竟文化定義了組織內成員的行為，同時也是形塑機構成員內在的觀念與價值的重要關鍵（Gayle et al., 2003）。師範學院的轉型包含極深的機構文化改變的需求。機構文化的轉變是一個無法有立即成效的緩慢歷程，所以必須從以下層面循序漸進的切入，才能達到轉型再造的目標：

一、以新的思考典範重新定位大學的願景與目標

考量機構轉型的重要性以及有效性，必須要聚焦在使命上（Gayle et al., 2003）。師範學院改制大學後，首先面臨的衝擊就是大學在學術上的要求。九十年代以來，各國大學都有重研究輕教學的走向，在高等教育大眾化與市場化的今天，高度引起各界的批評和討論。

大學的教學使命與研究使命的適度平衡，一直是高等教育發展中爭議已久的問題。大學教學重要性的價值觀，不僅符合世界各國逐漸接受學術標準及成果的多樣性及多元原則的走向（楊思偉，2000）。林紀慧與曾憲政（2007：35）的調查研究中發現，無論何種類型的大學，師生都認為：「教師專業與課

程教材」以及「教師態度與教學」，此等與教學相關的特質，才是「好的大學教師」最重要的特質。顯見在大學相關群族中，教學被認定為最重要的共同價值，這樣的理念逐漸被彰顯出來。研究型大學在師資結構、資源規模、以及招生方面與其他類型學校有所不同（陳伯璋、宋孜孜，2005），師範學院的轉型，必須要跳脫研究型大學的迷思，自己做好定位才能實現教育大學的理想。

二、變更課程與相關制度以適應大學發展的變革

師範學院轉型後，系所結構有極大的轉變，但是教育學院的系所數量，到目前約占整體教育大學的四成，教育學院的教師佔全校教師1/3強。二十年來，師範學院課程從全部師培，轉變為師培與非師培雙軌進行，到今天師培只是全校課程中的一個學程，學生畢業學分要求也從148降到128學分，與一般大學相近。師範學院的轉型，在課程上應配合系所轉型為師培系與非師培系的發展，以傳統教學強項為基礎，堅持大學教學之優勢並致力發揚，才能在眾多大學中發展出特色；在課程架構的調整上，師培系所課程，應該強調教育理念的優勢與價值，非師培系所課程要符合學術專業標準與社會需求，建立不同的目標，才能符應大學多元發展的理想。

（一）師培系所課程強調教育理念的優勢與價值

師範學院轉型，對師培課程的最大衝擊，就是各科教材教法的師資與研究人才有逐漸凋零的趨勢。長此以往，對國家的師資培育，會有嚴重的影響；教育大學應該對傳統師培各科教學與教學法的知識保存與發揚，有迫切的危機感及使命感，以各教育學程的教學為關注的重點，強化未來教師學科教學知識、學科知識、課程知識與教學法知識，並透過教學實習，養成具有卓越教學能力之教師，使卓越師培成為教育大學之特色。

對於師培系所中逐漸增加的不以國小師資為目標的學生，系所課程的規劃需比照一般大學相關系所，就課程目標而言，在朝專門領域學術應用與研究發展的同時，要保留原有師資培育教學與課程的強項特色，積極致力於培養具教育理念之相關領域人才，培育兼具教育與領域專業能力之人才，使學生在學習目標與生涯發展方面有更多元的選擇。在與其他專門領域相比較之下，因具有教育的理念而更有競爭力。

（二）非師培系所課程符合學術專業標準與社會需求

師範院校轉型發展學門，係指近年來新設或改大後由原學系轉型改設之學系，因與師培傳統差異較大，一向投資不足，在課程發展規劃後，必須積極充

實設備，增聘師資，提供與其他國立大學類似學系相同水準之課程與教學。師範學院轉型的課程規劃更需注重並建立與其他大學之合作與分工，一方面獲取經驗，另一方面區隔市場。學校需要協助轉型發展系所，優先爭取校外資源，加速其發展，同時鼓勵教師專業進修或發展第二學術專長。

經營管理是領導者針對機構成員參與的所有重要議題所進行的決策的過程。對大學而言，沒有任何一個議題的決策比教學與學習更為重要(Gayle, et al., 2003)。而課程是教學的核心，也是教學與學習成效的關鍵，所以課程設計的資訊必須要充分的揭露，以利課程的審議。因此無論是師培或非師培課程，都必須要建立嚴謹的課程審核評鑑機制，敦聘校外委員提供外部的諮詢與審議，以確保轉型後之課程與教學符合學術專業標準與社會需求。

三、尋求教師專業的承諾與配合

系所轉型面臨的第一件事是課程的改變，其次便是教師專業的配合。課程的改變牽涉到的比較是理想面，而師資的配合就牽涉到現實面，原本的師培教師，在師培生減半，師培課程大量緊縮的現實下，授課鐘點就成為一個必須解決的問題，這個問題包括兩個層面：（一）新的課程必須要有人授課；（二）問題就是原有的教師可能出現授課不足。

新的課程必須要有人授課，最快捷的解決方法就是新聘所需要的專長教師，另外一個就是發展原有教師的第二專長。然而新聘教師受限於總量管制的政策以及國家財政的分配，如果轉型發展以擴增員額為策略，勢必會陷入資源的互相排擠的困境，使得原有的規模無法支撐，轉型的專長與原有的架構都不能健全發展。第二個方法即發展原有教師的第二專長，相對於新聘教師，教師專業的發展是一個較長久且艱辛的歷程，需要教師的承諾與投入，唯有循序漸進的師資更新，同時配合教師專業之發展，激發學術工作投入的內在動機與承諾，才能兼顧理想與現實，達到組織、課程、師資的平衡，給學生最佳化的學習環境。

四、積極輔導學生面對職涯發展與出路的挑戰

過去師範學院有公費制度，學生完全就業，以至於學校在學生一般就業輔導方面較缺乏經驗，轉型後學生職涯的發展不僅是學生最關切而且焦慮的議題，對學校而言也是一個很大的挑戰。傳統上，文理學院教授都比較不認為就業準備是大學教育裡特別重要的目標，所以往往不會在課程裡考量職業的需

求，但是絕大部分的大學生卻以找到好工作是上大學最主要的理由。由於學生可以選校，大學的市場化機制迫使學校必須要能提供學生想要的實務訓練，才能與人競爭（張善楠譯，2008）。

職業終究會影響一個人的自我認同、工作與家庭的平衡，以及服務自身和人群的機會，所以文理科的教授不能持續對學生職業的追求反應冷淡，師範學院的轉型更不能漠視學生對職業取向的學習需求，除了要培育學生具備文理教育所重視的各種心志能力和特質外，也要精進實用技術的教學，讓學生具有職場的競爭力。

面對全球化的競爭，如何運用知識做為經濟發展的基礎，以促進產業創新與競爭力，是各國政府教育推動的要務之一，大學做為國家社會的知識創造地，「產學合作」方式成為整體經濟與社會創新研發的最主要方法（吳清基，2009）。受到市場化與全球化的影響，各大學在追求效率上更為投入，如增加產學界人力的參與，加強產學合作，甚至增設或調整系所以因應市場導向，但這又和大學追求大學自治的理想是有所衝突的，所以如何保留大學理念不受市場化負面的影響，考驗大學治理機制能否更健全地面對現實與理想的調節（陳伯璋、宋孜孜，2005）。

師範學院的轉型，在產學合作的經營上，除了要面對教導更專精、實用技術的壓力，還要更努力培育學生，使他們具備傳統人文教育所追求的博雅特質。藉由資源的提供，協助系所建立產學合作研發團隊，透過產業需求導向課程與相關資源之整合與分享，創新專業知識價值並深化學生就業競爭力，營造與產業發展趨勢緊密接軌之優質教學與實習環境。鼓勵系所與產業交流，擴增共創研究與合作之機會，才能達成專業技術與博雅教育的目標。

肆、新竹教育大學之轉型發展

組織再造成成功的關鍵在於組織再造者能否使機構的所有人願意投入環境的創新。高等教育政策推動的最大困難，就是讓機構所有成員認同對學術工作的定義，重新思考並接受什麼是學術核心工作的內涵（包括參與活動、相關策略計畫與書面作業的投入、大學目標與願景的論述等），這在在都需要一些內在的改變，也因此會產生教師原本的文化與行政管理紀律上的矛盾與衝突，在興奮的期望著創新的同時，潛藏著多種形式抗拒的壓力（McWilliam, Hearn, &

Haseman, 2008)。

大學的使命與任務與其他組織不同，大學中所有成員對於自己在組織中所扮演的治理角色是有相當期待的，領導者必須要能體認到這樣的大學文化特色，在重要的議題上諮詢成員的意見，以文化上的改變來支持結構性的改變，才能達到真正的成功（Ruben, 2004）。新竹教育大學幅員狹小、資源侷限，面對轉型發展，經營管理上首先擬定下列原則，作為行動指導的依據：

（1）積極倡導：利用各種會議、媒體及活動場合，由校長或主要行政人員向全校師生員工說明轉型理念，以及教學改進已獲致之成果，爭取全校同仁的認同與支持。

（2）重視溝通：有關教學或學生事務之構想，皆經行政主管座談或教學主管座談充分溝通後，始提相關會議通過。

（3）擴大投資：動用校務基金，更新儀器設備及增加約聘人力，支援教師教學並改善校園環境，興建教學研究大樓，解決教學空間不足的問題。

（4）鼓勵創新：鼓勵教師利用新科技創新教學，成立專責單位，提供教師數位化教學平台與技術的服務與支持。

（5）爭取資源：為了挹注校務基金的不足，積極投入爭取教育部競爭型專案計畫的經費補助，且藉由計畫撰寫，凝聚校務發展方向之共識，形成極具效率與默契的工作團隊。

至於轉型發展經營管理具體的執行策略與內涵如下：

一、確定教育大學之定位以及大學願景與目標

新竹教育大學長期以來肩負國家師資培育之重的使命，雖然從師範學校、師專、師院到教育大學，經歷多次改制，但是仍然以師培為最主要的教育目標，改大後由於時代環境的變遷，教育政策的開放，面對創校以來最大規模的轉型變革，在2005年轉型發展計畫，正式以「優質的師資培育大學」與「文教特色的教育大學」為努力的願景（國立新竹教育大學，2005a）。2005年獲得教育部教學卓越計畫之後，更明確的以「教學型博雅大學」定位，以「知識的獲得」、「成功的學習」、「長處與美德的培養」、與「美好生活的開展」為努力的方向，以達到學生博雅弘達的教育目標（國立新竹教育大學，2006）。

新竹教育大學在確定為教學型大學的基調後，有了明確的方向目標，在相關制度上也配合新增或修訂，以適應大學發展的變革，沒有因為轉型而讓校務發展停滯，不但連續四年獲得教育部教學卓越計畫的獎勵，在轉型的同時，還

能兼顧傳統師培的優良基礎，於最近兩年連續獲得教育部卓越師資培育獎勵的肯定，發展更精緻的師培課程，以培育卓越之師資。

新竹教育大學轉型後的卓越表現，最大的關鍵就是在這一波的轉型過程中清楚的將自己定位為「小而美、小而精緻之博雅大學」（國立新竹教育大學，2005b），務實的檢視傳統的特質與現狀，考量師範學院本來就只有與國小/幼稚園師培相關的學系，如果以擴充做為轉型的主要發展目標，有限的資源勢必嚴重遭到稀釋，使得新興與原來系所都無法健全發展，而師範學院的傳統最大特質即是強調全人教育，奠基於原來教育專業基礎之上，新竹教育大學積極發展強調「博雅」的通識與全人教育，延聘校外5位通識教育專家，與校內4位教授組成通識教育委員會，訂定了通識教育「人與自然」、「人與社會」、以及「人與藝術」三個主軸，審議通識課程之規劃與開設，徹底改造了通識課程，於2005年獲通識教育評鑑特優，成為轉型發展的最大利基，並以此建立優勢發展特色，亦即傳統師培系所之多元化發展，以及新興轉型系所之專業化發展，為轉型與永續發展儲備最佳動能。

二、以統整課程與考評制度進行課程改革

在課程與相關制度之調整以適應大學發展的變革上，對傳統師範學院是一個很艱鉅的挑戰，師範學院的開課總學分數以往比一般大學多了將近40%，以至於教師無法投諸更多心力與時間在教學準備與研究上，新竹教育大學轉型的課程改革，遂以統整課程與考評制度進行課程改革的切入點。

首先進行的就是課程全面的檢討與統整，大幅增加3學分的課，把總學分數減少30%，因此得以減少教師授課鐘點數，降低教師的負擔，有效的提升教師教學的效能。在課程的品質上，實施校外考評制度，自95學年度起邀請校外專家學者擔任系級或校級的課程委員會委員，同時將大學部必修課程的課程綱要，請校外同領域學者專家審查。每一科目寄送2位審查者，除審查科目之課程綱要外，亦附上全系的課程架構（含科目之名稱、學分數、必選修與開課時段，以及全系畢業學分數等），以利審查者對全系課程有整體性的瞭解，俾能提供科目課程更宏觀、具體的專業意見，給予授課教師，做為課程規劃與教學實施時之參考（蘇錦麗、詹惠雪、謝杏佳，2010）。

除了有效降低教師授課時數，提升教師教學品質，通過各級課程發展委員會設置要點，納入校外專家學者為委員，提供諮詢之外，新竹教育大學還訂定專業學科基本能力指標，經由課程發展委員會及系所務會議等機制，持續修

正，同時通過增能學程實施辦法，開設多種跨領域增能學程，藉由制度支撐運作的架構，奠定課程永續發展的基礎。

三、鼓勵教師以專業學習社群與教學研究促進專業發展

高等教育機構除了看重學術知識的培育之外，要維持競爭的優勢，專業社群的提倡便是一個重要的策略，可以用來鼓勵社會互動和增強機構的知識分享與合作（Ngulube & Mngadi, 2009）。美國許多傑出大學都明確地強調相互尊重、協同、合作和學術社群的原則（Ruben, 2004）。這樣的概念在高等教育機構上的應用，凸顯大學經營中「人」的動能之重要性，以社群的概念進行，讓專業的教育者一起進行有目的性的合作，可以創造與維持一個具學習特質的校園文化（Hipp, Huffman, & Pankake, 2008）。

因此，在尋求教師專業的承諾與配合方面，新竹教育大學積極鼓勵教師以專業學習社群與教學研究促進專業發展。除了以「教師專業社群實施要點」，鼓勵教師成立專業社群進行合作與對話。其他具體的推動策略還包括，舉辦教師日（週）進行教師教學檔案觀摩、專業與情感之交流、教學傑出教師表揚，並由資深教師介紹新進教師與教師專業發展專題演講。開設「老師說故事——我和我的學生們」專欄，鼓勵教師分享學習經驗，經由故事敘說進行教學反思。訂定教師教學改進及提升學生學習計畫申請要點，鼓勵教師進行教學行動研究，期望教師在行動研究歷程中，確認並分析解決課程以及學生的學習問題，不但增強教師對教學的瞭解，促進教師專業成長，得到專業成就的滿足。

除了以專業學習社群的概念，激發教師投入學校各項教學活動的內在動機之外，新竹教育大學更以教育研究專長，進行嚴謹的實證研究，持續的瞭解教與學相關問題。在瞭解教師教學知能進修的需求方面，作者於2007年一月間進行一項研究，調查新竹地區2所研究型大學、2所教學型大學、2所技職院校的師生，在收集教師問卷419份中發現，在大學教師專業發展現況及需求中，教師認為最重要的三項需求為「全球高等教育教學發展及趨勢」、教學資源與科技在教學上之整合運用、以及教學實務經驗交流（林紀慧、曾憲政，2007）。學校相關單位遂依據調查研究結果排列優先次序，提供教師專業成長的各種課程與資源。

除了大規模的調查之外，新竹教育大學亦調查全校教師進行教學知能上的需求與困難，結果發現教師在學生方面感受到的問題包括：學生缺乏學習熱忱、學習動機不高，學生對於能否找到工作感到害怕，且覺得大環境造成學習

上的無力感（王文秀，2007）。學校依據調查結果，系統的規劃解決問題的方法，除了藉由校內媒體平台提供相關資訊，積極與學生談論出路的預備使學生有效規劃學習，以減少教師教學因為學生對前途不確定性所導致的學習動機與態度的問題，激勵學生求知學習的意願，減少教師面臨學生動機或素質因素所衍生之教學困擾。校長及相關處室主管利用各系週會的時間到各系進行「許自己一個豐碩的大學四年」專題演講，主要跟學生介紹學校可以使用的資源，以及大學生必須要具備的能力（曾憲政、林紀慧，2007）。

全校學生中計有838人填寫回饋問卷（一年級320人；二年級256人；三年級213人；其他：49人），基本上，學生對演講活動有非常正面而且熱烈的反應，對於「演講內容符合自己的期待」，22%的學生表示「非常同意」，52%的學生表示「同意」；「演講對我很有幫助」，17%表示「非常同意」，52%表示「同意」；「聽完演講後開始認真思考自己的未來」，21%表示「非常同意」，53%表示「同意」。

質性意見中更見到學生的積極反應如：「這次的演講對我最大的影響是開始認真自我思考，規劃未來」、「聽完這次的演講之後，開始考慮為了拓展自己的視野，規劃出國留學，更積極尋找能夠充實自己的方式與管道」等（國立新竹教育大學教與學中心，2007）。

在解決教師本身的問題方面，除辦理教師專業成長研習、鼓勵教師專業自省，並實施教學評量，對評量結果欠佳的教師，給予協助，安排夥伴教師，進行協同教學。針對教學需要改進之教師，則徵詢其意願，由教與學中心安排專人進行訪問，記錄其心路歷程，提供經驗分享，教師A分享其由「教學不佳」到「教學優良」之路，表示「收到教學意見回饋，心情很差，萌生辭職念頭」；並針對意見調查表，一條一條去調整教學方式，如「改善情緒管理」、「提早規劃教材準備」、「改變單向灌輸方式」、「改變與學生對話方法，多鼓勵，少苛責」，終至受到學生肯定。教師B則因為與教學優良教師合作開課，教學得到極大的改善，獲得學生「課程內容極為豐富，不會使我感到枯燥乏味」、「教師教學讓我在各方面都有十足的收穫與成長，不僅看見自己的個人議題，也反省自己」的正面回饋（王文秀，2007）。

新竹教育大學不但以實證研究的方式解決問題，更積極鼓勵教師對自身的教學過程作反思，進行與教學主題相關的實證研究，期望教師從課堂的角度，探討學生如何學習以及如何導引學生學習，而後不但將研究所得的技巧和觀念運用在課堂上，更將體驗過的教學理論與知識化為大學教學的學術研究成果，

使教學與研究在教師生涯發展中的排擠效應得到調和，藉由內在價值的提升，讓教師更願意投入教學，進而達成教學型大學有效教學與研究的目標。

四、全方位關照學生基本能力以及就業能力

在積極輔導學生面對職涯發展與出路的挑戰方面，新竹教育大學在轉型後所凝聚的共同意象，就是以學生為中心的教學與學習，將「以學生為中心的教學」做為校園裡的行動主軸，輔導學生職涯發展的具體作為，基本上分為兩個層次，首先是透過制度的建立，推動促進學生學習的各種方案，全方位關照學生基本能力，接續則推動產業融入學習，經由課程教學培養學生就業能力。

在基本能力的養成上，積極提升學生的中文能力、英文能力與資訊能力。中文能力方面，採用「閱讀-創作-發表」策略，培養學生閱讀能力與中文應用素養，開設文藝講座及實施經典閱讀，邀請文創作家開設夜間及假日之文藝課程，提供學生創作學習機會，更藉由竹大風聲刊物的開創及客雅文學獎的實施，為校內注入創作風氣；英文能力方面，則進行精緻課程與分級教學制度，針對教材、英文經典閱讀及評量建立一致標準，同時訂定英文能力畢業門檻，建置多元的英語自學資源，營造有效英語學習氣氛；在資訊能力方面，從課程、制度與環境面逐步提升學生資訊素養，除每週開設一個主題的資訊工作坊外，也辦理主題資訊能力認證，並針對大學生資訊素養進行基本指標之研究，以及基本能力的認證（張純純，2009），而依據本校學生參與資訊活動的程度顯示，大部份的學生也意識到，資訊科技不僅能提升工作學習的效能，也是終身學習的重要工具，在進入職場之前的學習階段，更體認到因應未來職場及生活需要，提升資訊能力之必要性（嚴媚玲、鄭淵全，2009）。

在學生的就業能力方面，有鑑於前哈佛校長Bok所指出的，人文科系教授對學生職業需求冷淡，乃因為擔心學生太過在意職業的追求，忽視大學教育的其他目的（引自張善楠譯，2008）。因此，在思考產學合作的議題時，新竹教育大學有一個對於高等教育的深切反思，確認透過課程進行「就業能力」的培養，此與課程之其他能力的培養不相違背。

因為通識素養、基本能力以及專業的知識都是屬於「就業能力」的必要能力。理念價值確定之後，再進一步思考「就業能力」的目標怎樣在新竹教育大學被實踐出來。新竹教育大學在面臨各界對大學與產業接軌的期望，權衡本身的條件，跳脫了國科會與教育部以研究與發展為主的產學合作模式，體認到產學合作必須要有一些轉化，因而擬定了竹教大產業融入學習（work integrated

learning, WIL) 的概念與推動策略 (林紀慧, 2009)。

新竹教育大學產業融入學習主要的目標在於連結教育與職場，提供學生在學期間能有機會獲得真實的業界及專業經驗，俾以銜接畢業後的就業及發展。新竹教育大學的「產業融入學習」，有正式的學分與評量，「產業融入學習」可以是實習、產學研究、業界講座等以職場為導向的活動組合。

WIL的課程教學模式有四種：

第一種「課程內融入模式」(intra-curricular)，是將產業相關學習內涵融入某一個學術領域課程的學習目標、學習活動、與評鑑，通常由授課教師主導並進行教學。

第二種是「課程間融入模式」(inter-curricular)，將產業實習經驗融入為學術課程的一部份，即在學期課程中，安排產業相關之單元或專題，由授課教師或業界講師提供協助教學，學生在課程中接受產業相關單元或專題的教學。

第三種是「課程外融入模式」(extra-curricular)，將產業經驗外加為課程外的一部份，相關課程教師鼓勵學生參加，通常由授課教師提供資訊與連結，產業提供實習機會，學生被要求或志願參與，教師鼓勵學生參加並給予參加之學生適度的獎賞。

第四種是「獨立課程模式」(stand-alone)，產業實習是獨立的一門選修課程，由業界提供學習場域及進行教學與指導，授課教師擔任實習輔導教授 (林紀慧, 2009)。

產業融入學習的推動，期望提供資源，協助系所提升產學合作績效，建立產學合作研發團隊，並透過產業需求導向之課程與相關資源之整合與分享，創新專業知識價值並深化學生就業競爭能力，營造與產業發展趨勢緊密接軌之優質教學與實習環境，鼓勵系所與產業交流，擴增共創研究與合作機會。

除了提升學生基本能力，引導學生進行實務實習，廣拓學生實務領域之外，新竹教育大學為促進學習型校園文化的成型，設置多處開放式學習角落，並推動同儕學習社群與班級團體學習。此外，並建置學習預警平台，強化各單位間橫向聯絡方式，適時解決學生學習相關的各種問題，同時鼓勵學生赴國外短期進修，擴大學生國際視野與培養學生國際觀。然而，國際化是新竹教育大學轉型推動，相較於其他的目標，最難推動也是最不具成效的，在在需要更多資源的投入以及師生更大的視野與眼光，也是新竹教育大學追求卓越需要更積極努力的方向。

伍、結論

師範學院長期以來肩負國家師資培育之重大使命，對於台灣現代發展人才的培育有很大的貢獻，歷年來雖曾經歷過多次改制，但是仍然以師培為最主要教育目標，近十年來，面對時代環境的變遷，經歷創校以來最大規模的轉型變革。面對這一波轉型的挑戰，師範學院如果能掌握以新的思考典範重新定位大學的願景與目標，同時在課程與教學上，適應大學發展的變革，獲得教師專業的承諾與積極的投入，積極培養學生的各種能力，輔導學生面對職涯發展與出路的挑戰等原則，就能成功轉型。新竹教育大學就是以這樣的原則，在轉型的契機中穩定發展，並提供分享卓越教學與卓越師培的經驗。師範學院唯有以傳統師資培育機構之穩固根基，以學生為主體，透過環境涵化、教學專精、教師增能、課程改革及資源擴充等策略，兼顧傳統師培系之多元發展，以及轉型學門之專業發展資源整合、產業接軌、增進學門專業、拓展國際視野，強化學生之競爭力，檢視原有的教育優勢與教學強項的傳統特質，凝聚重要發展方向，才能在有限的資源下，戮力於轉型發展，並以此建立優勢發展特色，為下一波的轉型做最好的預備。

參考文獻

- 王文秀（2007，11月）。**新竹教育大學教師發展**。論文發表於政治大學舉辦之「第三屆卓越教學」研討會，台北市。
- 吳清基（2009）。**高等教育現況檢討及追求卓越之發展策略專案報告**。中華民國98年10月12日 立法院教育及文化委員會第7屆第4會期第6次全體委員會專案報告。2009年12月25日，取自http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01
- 呂木琳（2004）。我國高等教育的願景與競爭力。**高教簡訊**，157，1。
- 林紀慧（2009）。**產業融入學習**。竹大風聲，21。2009年12月25日，取自<http://tlc.web.nhcue.edu.tw/ezcatfiles/1014/img/img291/980917.pdf>
- 林紀慧、曾憲政（2007）。大學教師有效教學特質之研究。**課程與教學季**

- 刊，10（4），31-48。
- 國立新竹教育大學（2005a）。國立新竹教育大學學校簡介。新竹市：作者。
- 國立新竹教育大學（2005b）。國立新竹師範學院改名與國立新竹教育大學計畫書。新竹市：作者。
- 國立新竹教育大學（2006）。95年度獎勵大學教學卓越計畫。新竹市：作者。
- 國立新竹教育大學教與學中心（2007）。「許自己一個豐碩的大學生涯」演講問卷彙整。未出版之統計數據。
- 張純純（2009）。大學生資訊素養指標之建立——以新竹教育大學為例。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 張善楠（譯）（2008）。Derek Bok 著。大學教了沒（**Our Unverachieving Colleges**）。台北市：天下文化。
- 教育部（2008）。中華民國師資培育統計年報（九十七年版）。2009年12月25日，取自 <http://inservice.edu.tw/Download/97YEARBOOK.pdf>
- 教育部統計處（2009）。歷年校數、教師、職員、班級、學生及畢業生數（39~98學年度）。2009年12月25日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/seriesdata.xls
- 陳伯璋、宋孜孜（2005）。美國大學治理之影響因素：兼談現代大學的新挑戰。載於淡江大學高等教育研究與評鑑中心（主編），21世紀高等教育的挑戰與回應：趨勢、課程、治理（頁295-318）。台北市：淡江大學。
- 曾憲政、林紀慧（2007）。許自己一個豐碩的大學生涯。2009年12月25日，取自 <http://tlc.web.nhcue.edu.tw/ezcatfiles/1014/img/img/67/08-1.pdf>
- 楊思偉（2000）。高等教育普及化發展模式初探。教育研究資訊，8（4），17-32。
- 戴曉霞（2000）。高等教育的大眾化與市場化。台北市：揚智。
- 嚴媚玲、鄭淵全（2009，10月）。大學生資訊素養之提升與發展策略——以新竹教育大學為例。論文發表於彰化師範大學舉辦之「台灣網際網路研討會暨全球IPv6高峰會議」，彰化市。
- 蘇錦麗、詹惠雪、謝杏佳（2010）。透過校外考評確保大學「教」與「學」的品質，評鑑雙月刊，23，44-49。
- Bertilsson, M. (1992). From university to comprehensive higher education: On the widening gap between "Lehre und Leben". *Journal of Higher Education*, 24, 333-349.

- Eckel, P., Hill, B., & Green, M. (1998). *On change: En route to transformation*. Retrieved May 12, 2010, from <http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/on-change/on-changeI.pdf>
- Eckel, P., Hill, B., Green, M., & Mallon, W. (2001). *On change V — Riding the waves of change: Insights from transforming institutions*. Retrieved May 12, 2010, from <http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/on-change/on-changeV.pdf>
- Gayle, D. J., Tewarie, B., & White, A. Q. (2003). *Governance in the twenty-first-century university: Approaches to effective leadership and strategic management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., & Pankake, A. M. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- McWilliam, E., Hearn, G., & Haseman, B. (2008). Transdisciplinarity for creative futures: What barriers and opportunities. *Innovations in Education & Teaching International*, 45(3), 247-253.
- Ngulube, P., & Mngadi, B. (2009). Utilisation of communities of practice in the humanities at the Universities of KwaZulu — Natal and Zululand, South Africa. *African Journal of Library, Archives & Information Science*, 19(1), 1-1.
- Ruben, B. D. (2004). *Pursuing excellence in higher education: Eight fundamental challenges*. Danvers: Jossey-Bass.

大專生求學經歷與就業力關係

秦夢群* 莊清寶**

摘要

隨著高等教育學生數遽增及國際金融海嘯之影響，大專生就業問題已日益受到重視。本文以高等教育資料庫「2005學年度大學畢業後一年問卷調查」之資料，採用結構方程模式進行分析後發現：一，就業力之內涵包括就業所需之一般能力、專業知能、專業態度、及職涯規劃四個核心概念；二，「校系課程」及「課外經歷」皆對其就業力具有直接的預測效果（分別為0.34及0.19），且「校系課程」可再透過「課外經歷」對就業力產生間接的預測效果（0.18）。根據發現結果，本文建議大專校院及其系所需體認其對學生就業力負有重責大任，且應多鼓勵學生修習輔系、雙主修、學程及通識課程，並加強規劃遊學、社團、考取證照及提供工讀或實習機會等輔導措施，以有效協助學生提升就業力。

關鍵詞：就業力、求學經歷、結構方程模式、台灣高等教育整合資料庫

* 秦夢群，國立政治大學教育學系教授

** 莊清寶，國立政治大學教育學系博士生

電子郵件：mcchin@nccu.edu.tw；95152507@nccu.edu.tw

來稿日期：2009年12月25日；修訂日期：2010年3月17日；採用日期：2010年6月7日

The Relationship between Learning Experience and Employability

Meng Chun Chin^{*} Ching Pao Chuang^{**}

Abstract

Due to the increasing number of students and the globally financial crisis, the question of employment of the graduates becomes more acute than ever. This paper takes the method of structural equation modeling for analysis to analyse the data collected in “the one year-later questionnaire survey of 2005 university graduates.” Here one finds: (1) Employability is depending on “general skills”, “disciplinary knowledge and skills”, “professional attitudes”, and “career planning.” (2) The prestige of schools (departments), the rigidity of curriculum” and the extracurricular experience directly or indirectly effect employability. These findings lead to some suggestions: (1) universities and departments should take the question of employability into account; (2) a minor or a double major and general education should be encouraged; (3) measures such as study tours, students' clubs, relating certificates, part-time or intern opportunities should be promoted or reinforced.

Keywords: employability, learning experience, Structural Equation Modeling(SEM), Taiwan Integrated Postsecondary Education Database (TIPED)

^{*} Meng Chun Chin, Professor, Department of Education, National Chengchi University

^{**} Ching Pao Chuang, Doctoral student, Department of Education, National Chengchi University

E-mail: mcchin@nccu.edu.tw; 95152507@nccu.edu.tw

Manuscript received: December 25, 2009; Modified: March 17, 2010; Accepted: June 7, 2010

壹、前言

近年來隨著台灣高等教育學生數的急遽擴增，以及國際金融海嘯造成全球經濟不景氣的時代環境背景下，使得大專校院畢業生的就業亦加困難，更不得不關注大專校院畢業生的就業課題。依據Cheers雜誌公佈「2008最佳大學指南」時指出，其就全國155所大學校院校長進行問卷調查之結果顯示，90%大學校長皆認為大學教育該為學生就業問題負責（台灣商務網贏家情報，2008）。

另依據行政院青年輔導委員會（2006）的大專畢業生就業力調查報告，也提出「提升正式教育過程中的就業力養成教育，強化政府教育投資在就業力養成之產出效益，讓畢業青年具備足夠就業力」以及「透過評鑑與獎勵提升大學就業力教育水準，鼓勵大學同步追求教學卓越與提升學生就業競爭力」等具體建議。因此教育部（2009）在獎勵大學教學卓越計畫2009年度修正計畫書（格式）中，納入建立畢業生資料庫及流向追蹤、畢業生就業情形分析結果、雇主對學校畢業生滿意度調查、強化學生就業競爭力之措施等就業相關指標做為審查項目。可見大專校院畢業生就業力的課題已成為高等教育政策與經營管理之重點。

有鑑於大專校院畢業生就業力之內涵尚未獲得有效驗證，且哪些大專校院學生求學經歷值得進一步發展，以有效提升其就業力亦尚待討論，本文驗證大專校院畢業生就業力之具體內涵，並進一步探討哪些求學經歷將對就業力具有顯著預測效果，期做為大專校院規劃提升學生就業力及輔導畢業生就業相關措施之參考。

貳、大專校院畢業生求學經歷與就業力之內涵及其關係探討

一、大專校院畢業生就業力之內涵

（一）就業力之定義

就業力係指一個人具備能夠獲得工作所需技能的能力，但不必然可以立即工作或不需要後續訓練。Cox和King（2006）表示「就業力」不等同於「就業」（employment），正如「教育」不等同於「訓練」。Hillage和Pollard（1998）則認為就業力（employability）指能獲得並維持可實踐個人抱負之工

作的能力。廣義來說，就業力就是讓自己足以邁向勞動市場並透過永續就業以實踐自我潛能的能力。對個人而言，就業力仰賴於他們所具有的知識、技能和態度，他們在面對不同僱主及就業環境時能善用及展現這些才能（assets）。Moreland（2006）表示，就業力意指更能保障工作並能在其所選的職業上成功的一系列技能、知識和個人態度，以期對他們自己、工作團隊、社會和經濟有所助益。Pool和Sewell（2007）也主張就業力指具有一系列技能、知識、職涯了解及個人態度，以使得個人更能夠選擇及確保他們能找到滿意的工作並獲得成功。王如哲（2008）則指出就業力關注的是專業領域的長期生涯發展，甚至包含培養可轉換至不同專業領域的工作能力，因此，並非狹隘地只注重大學畢業生的就業，而是重視大學畢業生的競爭力，即使其所學在勞力市場或職場上已趨飽和，仍可產生外溢效果而有能力轉移至其他專業領域就業與發展其生涯。

綜上所述，「就業力」指個人在就業求職時，能夠選擇、獲得及保障工作並在該職業獲得成功所需要的相關知識、技能、工作態度及職涯了解所具備的程度。

（二）大專校院畢業生就業力各層面之內涵

行政院青年輔導委員會（2006）於「大專畢業生就業力調查報告」指出大專校院畢業生「就業力」之具體內涵包括：表達與溝通能力、領導能力、創新能力、團隊合作能力、專業知識與技術、基礎電腦應用技能、能將理論運用於實務、擁有專業證照、發掘及解決問題能力、外語能力、良好工作態度、學習意願及可塑性、遵循專業倫理道德、穩定度及抗壓性、對職涯發展充分了解及規劃、了解產業環境及發展、求職與自我推銷能力等17項就業力技能項目。

然而上述17項就業力技能之間有待進一步歸類，故本文探討有關就業力層面之相關文獻後，發現Hillage和Pollard（1998）指出就業力的四個層面：1.才能（assets）：一個人的就業才能是由其知識、技能和態度所組成；2.職涯規劃（deployment）：包含職涯管理技能、找尋工作的技能、策略方法；3.表達呈現（presentation）：指能表達或呈現有利於獲得特定工作之相關優勢的技能（如成就證明、面試技巧、工作經驗等）；4.個人情況和勞動市場的背景因素：包含個人情況（如家庭背景或身心障礙等）和外部因素（如整體經濟需求及勞動市場的工作開放度等）兩個部分。

Bennett, Dunne和Carré（1999）提出高等教育核心技能及一般技能課程準備模式包括下列五個要素：1.專門學科內容知識（disciplinary content

knowledge)；2.專門學科技能(disciplinary skills)；3.工作場域的覺察(workplace awareness)；4.工作經驗(workplace experience)；5.一般技能(generic skills)。

Pool和Sewell(2007)也主張就業力的關鍵成份為「CareerEDGE」：即「職涯發展學習」(career development learning)、工作及生活經驗(experience: work & life)、學位學科知識暨理解及技能(degree subject knowledge, understanding & skills)、一般技能(generic skills)及情緒智能(emotional intelligence)五個核心概念。

由上述不同就業力層面的分類可知，就業力大致可整理為「一般能力」、「專業知能」、「專業態度」及「職涯規劃」等四個層面之核心概念。以下本文將依據此分類方式就行政院青年輔導委員會(2006)所提出的就業力技能項目及內涵整理如下：

(一)一般能力：指具備表達與溝通、領導、創新及團隊合作等職場所需之一般基礎能力的程度。

(二)專業知能：指具備專業知識與技術(包括電腦應用及外語等)，並能夠獲得專業證照或受到認可，且能將理論運用於實務，以期順利發掘及解決實務問題之能力的程度。

(三)專業態度：指具備良好工作態度，遵循專業倫理道德，且有學習意願及可塑性，並具穩定度及抗壓性的程度。

(四)職涯規劃：指對職涯發展具有充分了解及規劃、了解產業環境及發展、並具備求職及自我推銷能力的程度。

二、大專校院畢業生求學經歷與就業力關係之初探

以下先就大專校院畢業生求學經歷之「校系課程」及「課外經歷」兩部分探討其與就業力之關係，接著再探討「校系課程」及「課外經歷」之間的關係。

(一)「校系課程」與就業力之關係

茲分別探討「主修科系」、「輔系、雙主修或學程」、「畢業學校」、「通識教育」等四個校系課程因素與「就業力」之關係如下：

1.主修科系方面

林芳筠(2008)發現一般大學與技職專校保險系和財務金融系之課程規劃在一般就業力方面，均著重於學生對未來「職涯規劃」能力；而在專業就業

力部分，是以培養出「商管專業」能力為主要目標；並發現教師在「工作態度與合作能力」、「職涯規劃與學習進取」和「專業知識與運用能力」的重視程度皆高於學生；另外，教師與學生同時認為「積極負責的工作態度」是學生最應具備的就業力。周育貞（2008）也指出科技大學應屆畢業生核心就業力具備之自信心大致良好，但因為學院別的不同而有所差異；專業能力具備的自信心大致中等，但因學院別的不同而有差異情形存在。至於張莉足（2008）的研究則顯示，逢甲大學就讀商學院、資電學院、工學院、理學院、建設學院、人文社會學院及金融學院等不同學院的學生，其就讀「學院別」與「就業」兩個變項之間具有顯著關聯。此外，林瑞原（2007）也就不同科系畢業生之就業機率差異進行探討，並發現就讀經濟系與商科者都明顯地比就讀文科的就業機率高，但是就讀經濟系者與就讀商科的就業機率相當；就讀法律系、政治系、社會系以及心理系與就讀文科者的就業機率沒有顯著不同。綜上可知，整體而言，許多研究結果都支持主修科系（或學院別）與就業力之間具有相關，且主修科系可能是造成就業力差異的因素之一。

2. 輔系、雙主修或學程方面

許書銘（2005）指出，學生若修輔系、雙學位，則會因自覺能力較好而將保留工資調高，且其工作搜尋期間會較短，即在校期間多充實未來工作所需知識，較容易找到工作，可知輔系、雙學位有助於就業表現。

至於「學程」方面，大學法施行細則第八條規定學程分為兩種：（1）「學分學程」：指發給學分證明之跨系、所、院專業領域之課程設計及組合；（2）「學位學程」：指授予學位之跨系、所、院專業領域之課程設計及組合。李東豪（2009）就美國哈佛大學、芝加哥大學、史丹佛大學、麻省理工學院及我國大學「學位學程」課程制度分析後發現：（1）美國大學重著於學生專業與通識之平衡發展，我國較偏向於培養學生實用技術能力為主；（2）美國主要以學生的學習與輔導為主，我國則偏向於學生專業能力的培養。另，謝蕙珊（2007）於分析國立台北教育大學的多元「學程」類型與配套措施後也指出：（1）「拓展專長」為多元學程的最主要特色，其次為就業導向；（2）輔導學生職業性向探索與生涯規劃為學程開設前最重要的配套措施；（3）在就業輔導方面，學生認為學校宜透過提供與多元學程相關產業資訊或證照考試訊息輔導學生就業，並與產業合作提供就業機會。

綜上所述，部分研究尚支持「輔系、雙主修及學程」與就業力存在某種程度關聯，且輔系、雙主修或學程可能是造成就業力差異的因素之一。

3.畢業學校方面

在「畢業學校」與就業力之關係方面，除了各校辦學特色外，也受到學校類型或學校所在地的影響。如蔡翠婷（2008）即指，五專、二專及私立學校畢業生之就業力處於劣勢，是未來加強青年就業力培訓的重點。而周育貞（2008）則表示科技大學應屆畢業生核心就業力具備之自信心大致良好，但會因為學校所在區域的不同而有差異。王淑嫻（2009）的研究顯示不同學校類型之大學生在受聘能力「硬技能」、「軟技能」、「職涯規劃與信心」三面向都有差異。李文仁（2007）也指出，進入「公立大學」將在職場上的薪資取得有較高保障。至於鄭靖國（2005）在研究技專校院學生升學與就業價值觀後，發現不公私立學校學生在升學與就業價值觀有顯著差異。

綜上可知，許多研究尚支持「畢業學校」與就業力存在某種程度關聯，且畢業學校可能是造成就業力差異的因素之一。

4.通識教育方面

曾曉雯（2001）指出有關通識課程之學養，在「知識」方面應把理論與實際結合起來，以利學生跨領域學習；「價值」學養則應融合於各學科教學活動，結合認知及實踐層次；「技能」也應多方發展，多訓練學習和研究的方法和處事能力。詹佩容（2007）也認為技術學院旨在培養中高級專業技術人力，除兼顧理論與實務外，並注重人格修養、文化陶冶及培養學生正確的職業道德。另應致力於提升通識教育能力與風氣，檢視自我與學生科技運用與整合的能力。王齡苡（2002）則表示，不論澳洲推動「能力取向」教育時主張應培養未來學生的八種能力，或美國勞工部所提未來邁向成功的五大能力，皆不外乎人際溝通能力、思考解決問題能力與人文素養等，這些能力皆可透過通識教育加以培養，並發現會計人員認為會計系透過通識教育培育職業道德課程最重要的有「人際關係與溝通」、「情緒管理」、「職業道德——會計人員」。

綜上所述，許多研究皆顯示「通識教育」旨在培養相關知能及職業道德，尚屬於就業力內涵，可知通識教育可能是造成就業力差異的因素。

（二）「課外經歷」與就業力之關係

以下分析「社團經驗」、「工作經驗」、「遊學經驗」、「證照」等四個課外經歷因素與「就業力」之關係。

1.社團經驗方面

傅木龍（2000）表示學校須建立輔導學生社團之規章制度，以鼓勵學生依興趣及需求適切參與社團活動，以豐富學習內涵與強化學習效果，並體

驗應對進退；進而促使學生培養多方面的興趣與能力。許雅雯（2009）也指出：（1）參與「服務性」、「學術性」社團大學生其自認具備就業力顯著高於沒有參與之大學生；（2）參與社團大學生認為自己具備接近「充足」之就業力；（3）不同社團參與數量、社團參與屬性、社團參與時間、擔任最高職務、每週參與時數、社團投入程度之大學社團學生其就業力面向有差異；（4）社團學習經驗中之「領導能力」對就業力有最大解釋力。

綜上可知，「社團經驗」確實是造成大學生就業力差異的因素。

2. 工作經驗方面

宋廣英（2009）發現：（1）參加工讀計畫的大專生，能體認優質工讀體驗可協助個人從工作中學習成長、培養敬業樂業及團隊合作精神，對未來提升就業力大有幫助；（2）大專生工讀動機對工作表現、提升就業力均有正向影響，工作表現對提升就業力亦存在正向影響；同時，工讀動機透過工作表現能提升其就業力。王淑嫻（2009）的研究結果也顯示：（1）有無工讀經驗、不同工讀年資之大學生在受聘能力「硬技能」、「軟技能」、「職涯規劃與信心」三面向皆有差異；（2）以「工讀年資」最能預測整體受聘能力及「硬技能」面向。許雅雯（2009）指出具有校內外實習經驗的參與社團大學生，在態度責任、開創發展、人際領導三個就業力面向顯著高於無實習經驗者。李珮築（2007）也表示：（1）工讀經驗、有無參與實習課程等不同背景的受訪者有顯著差異；畢業生認同實習有助於就業力提升，且以建教合作、實習制度、加強證照取得的就業教學措施最有助益。（2）受訪者在情緒管理能力（emotional quotient, EQ）、穩定度及抗壓能力、挫折管理能力（adversity quotient, AQ）三項的就業力表現在職場重要程度高但表現優異程度卻較低。

綜上所述，許多研究尚能支持「工作經驗」（含實習）確實是造成就業力差異的因素之一。

3. 遊學經驗方面

林麗生（2002）的研究結果顯示，參與遊學有助學生增加人生閱歷，視野更開闊，更獨立自主，並增加自信心與勇氣。且學員經歷遊學過程中安排的住宿家庭、正式上課和相關活動等，有助培養學生語言智慧、視覺空間智慧、肢體動覺智慧、人際關係智慧和自我內省智慧。遊學在既定的安排課程中不僅教學生英文聽、說、讀、寫、文法，且從活動中教學生興趣、態度、價值和理想；不僅教既定課程、活動等有形的東西，並且藉不同的環境、氣氛、文化等改變學生氣質，潛移默化。張淳惠（2005）的研究也發現「遊學」是影響英語

學習態度與英語學習成效的主要因素。當控制遊學地之影響效果不變時，學生遊學後，整體英語學習態度、學習英語之情感與行為成份皆有顯著提升。當控制遊學地之影響效果不變時，學生在遊學後之英語學習成效則顯著降低。可見遊學才是提升英語學習態度與英語學習成效的主因，而非遊學地點。

綜上可知，「遊學經驗」有助於改善學生各種知能（尤其是英語能力）、態度及價值觀，尚屬於就業力的內涵，可知遊學經驗可能是造成就業力差異的因素。

4. 證照方面

廖清輝（2005）的研究發現有78.87%的受訪者同意，擁有技術士證會增加找工作的機會或優勢，有61.08%的受訪者認為具有技術士證會影響工作職場上的升遷機會；李珮築（2007）的研究也顯示，畢業生認為加強證照的取得，對就業輔導措施相當有助益。

綜上所述，部分研究結果尚支持「證照」與就業力之間具有某種程度的關聯，且「證照」可能是造成就業力差異的因素。

（三）「校系課程」與「課外經歷」之關係

有關大專校院畢業生於求學期間之「課外經歷」（包括社團經驗、工作經驗、遊學經驗、證照）除由考量個人其興趣、經濟狀況等因素外，也與大專校院在「校系課程」之制度規劃有關。傅木龍（2000）即指出學生社團是校內學生依照學校規定申請成立並由個人興趣自由參加的組織；而學校必須建立各種輔導學生社團之規章與制度，以鼓勵學生根據自己的興趣、性向與需求，適切的參與社團活動。

宋廣英（2009）指出大專校院學生的工作經驗通常來自工讀、實習及見習，其中「實習」指學校系所（科）強制有必修或選修之課程且具有學分或時數規定，據以要求學生須至校外進行實務與理論課程實習者；「見習」則屬志願、學習觀摩性質，非學校系科強制規定。另「工讀」方面，王淑嫻（2009）則指出教育部於1991年分別函頒「專科以上學校學生工讀助學金要點」及「技專校院學生工讀助學金要點」後，目前各大專校院均依循此二個要點，擬定工讀辦法來推行校內工讀。另校外工讀方面，大專校院就業輔導單位也多能提供「刊登工讀資訊」及「提供政府就業服務機構之連結」等服務。

遊學經驗除可由學生自費前往外，大學校院自2007年起可向教育部申請「獎助國內大學校院選送優秀學生赴國外大學研修計畫（學海飛颺專案）」與「獎助大學校院選送校內清寒優秀學生出國研修計畫（學海惜珠專案）」之經

費，以補助及甄選學生赴國外研修，以利學生開拓視野。

證照方面，除許多大專校院皆要求學生應通過英語能力檢定外，游秋怡（2008）的研究也指出大專校院畢業生在證照取得上出現一般／技職分流的差異，並以技職體系畢業生取得證照的情形較為普遍。

綜上可知，大專校院畢業生「課外經歷」（包括社團經驗、工作經驗、遊學經驗、證照）確實某種程度上將受到大專校院在「校系課程」方面的制度規劃所影響。

參、研究方法

一、理論架構

（一）大專校院畢業生就業力內涵之理論架構

本文將大專校院畢業生就業力之內涵界定為二階測量模式進行分析，其分析架構如圖1所示。各變項間之關係界定如下：

1. 「一般能力（ η_1 ）」為一階潛在變項，可由表達溝通（ Y_1 ）、領導能力（ Y_2 ）、創新能力（ Y_3 ）、團隊合作（ Y_4 ）四個觀察變項加以測量。

2. 「專業知能（ η_2 ）」為一階潛在變項，可由知識技術（ Y_5 ）、電腦應用（ Y_6 ）、理論運用（ Y_7 ）、專業認可（ Y_8 ）、問題解決（ Y_9 ）、外語能力（ Y_{10} ）六個觀察變項加以測量。

3. 「專業態度（ η_3 ）」為一階潛在變項，可由態度良好（ Y_{11} ）、願意學習（ Y_{12} ）、專業倫理（ Y_{13} ）、具可塑性（ Y_{14} ）、穩定抗壓（ Y_{15} ）五個觀察變項加以測量。

4. 「職涯規劃（ η_4 ）」為一階潛在變項，可由職涯發展（ Y_{16} ）、了解產業（ Y_{17} ）、自我行銷（ Y_{18} ）三個觀察變項加以測量。

5. 「就業力（ ξ_1 ）」為二階潛在變項，由「一般能力（ η_1 ）」、「專業知能（ η_2 ）」、「專業態度（ η_3 ）」及「職涯規劃（ η_4 ）」四個一階潛在變項加以測量；另前述四個一階潛在變項彼此呈直交狀態而無相關。

（二）大專校院畢業生求學經歷與就業力關係之理論架構

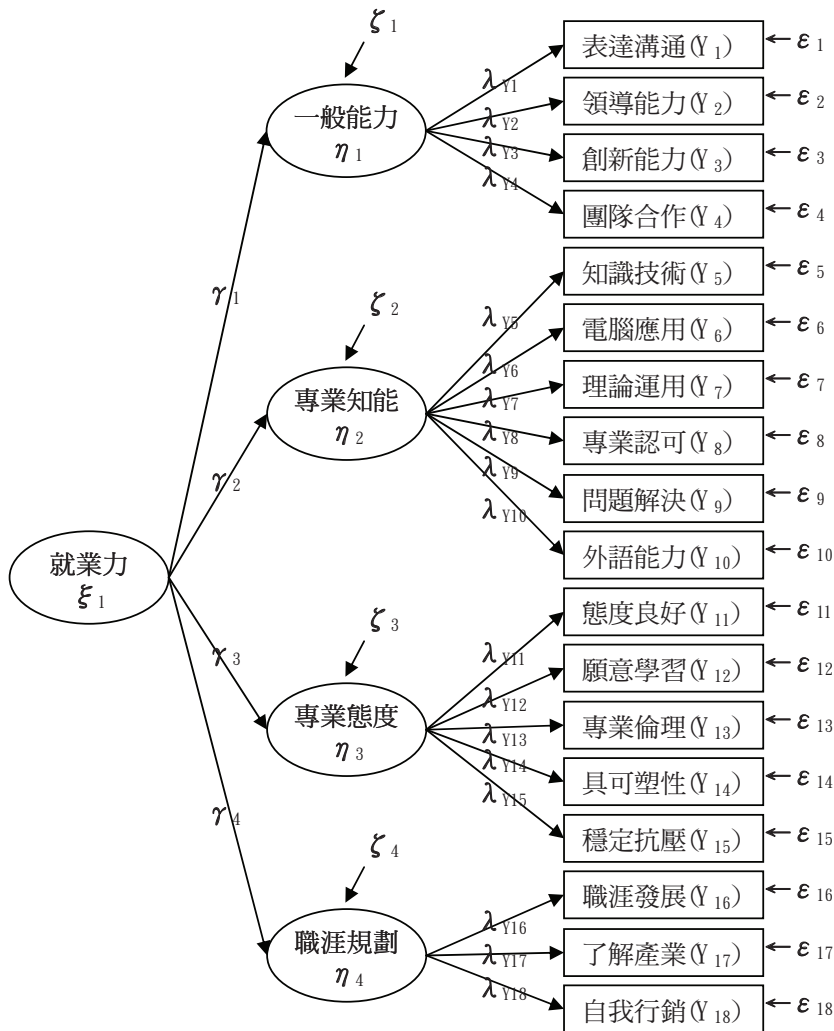
本文將大專校院畢業生求學經歷與就業力關係界定為廣義結構方程模式進行分析，其分析架構如圖2所示。各變項間之關係界定如下：

1. 潛在自變項「校系課程（ ξ_1 ）」可由主修科系（ X_1 ）、輔系雙修

(X_2)、畢業學校(X_3)、通識教育(X_4)四項觀察自變項加以測量。

2.潛在依變項「課外經歷(η_1)」可由社團經驗(Y_1)、工作經驗(Y_2)、遊學經驗(Y_3)、證照(Y_4)四項觀察依變項加以測量。

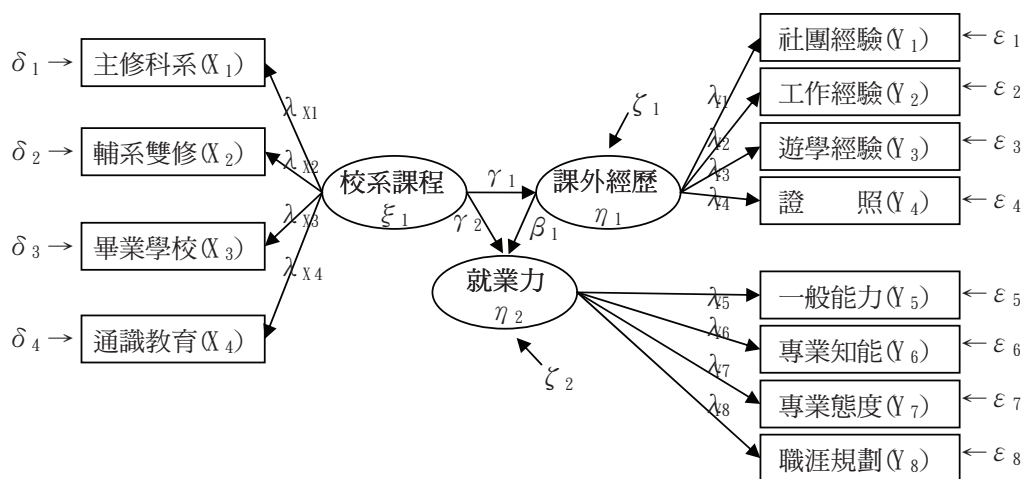
圖1 大專校院畢業生就業力內涵之二階測量模式架構圖



3.潛在依變項「就業力(η_2)」係以一般能力(Y_5)、專業知能(Y_6)、專業態度(Y_7)、職涯規劃(Y_8)四個組合變項做為觀察依變項並加以測量。

4. 本文所稱求學經歷包括校系課程及課外經歷兩個主要構念。而潛在自變項「校系課程 (ξ_1)」分別對「課外經歷 (η_1)」及「就業力 (η_2)」兩個潛在依變項具有直接效果（分別為 γ_1 和 γ_2 ）；但潛在依變項「課外經歷 (η_1)」也同時對潛在依變項「就業力 (η_2)」具有直接效果（即 β_1 ）。換言之，「課外經歷 (η_1)」具有中介變項的角色。

圖2 大專校院畢業生求學經歷與就業力關係之結構方程模式架構圖



二、資料來源

台灣高等教育整合資料庫之使用已相當普遍，目前計有26篇國內外期刊專書論文、16篇國際會議論文、40篇國內會議論文之研究成果正式對外發表（國立台灣師範大學教育研究與評鑑中心，2010）。本文使用資料係採自國立台灣師範大學教育研究與評鑑中心2008年於台灣高等教育整合資料庫釋出之「2005學年度大學畢業後一年問卷調查」資料，該調查旨在了解2005學年度全國大專校院畢業學生在畢業後一年（即2006學年度）之流向情形，並探討大學生在校時之經驗與畢業後生涯發展之關係，期提供未來改進大學教育及培育社會所需人才之相關依據。該研究母群體為158所大專校院、26萬2,743位應屆畢業生，調查施測期間為2007年六月份起至2008年二月份中旬止，並以網路問卷形式為主進行普查，總計回收問卷共8萬8,694份，回收率33.76%。惟本文旨在探討大專校院畢業生求學經歷與就業力之關係，復由於就業力相關問卷題目係以已就業之大專校院畢業生做為調查對象（未就業者填「無需勾

選」)，本文刪除未就業及少數有遺漏值之樣本後，計以3萬7,800份問卷結果做為有效樣本，且前揭樣本將分割為建模樣本1萬8,900份及驗證樣本1萬8,900份，前者做為模式建構及參數估計之用，後者則做為交叉驗證之用。

三、變項界定與測量

本文以國立台灣師範大學教育研究與評鑑中心（2008）於台灣高等教育整合資料庫所釋出「2005學年度大學畢業後一年問卷調查」之題目做為觀察變項，並將各題視為測量不同意見程度之次序變項。茲分別說明本文兩個模式之變項界定及測量如下：

（一）大專校院畢業生就業力內涵方面

本文採用上述調查問卷第21題有關具備職場所需能力、態度與信心之相關題目做為觀察變項，各題皆為充分具備（4分）、具備（3分）、未具備（2分）、完全未具備（1分）等四種選項之觀察變項。至於該問卷的各個題目所分別隸屬之「一般能力」、「專業知能」、「專業態度」、「職涯規劃」四個層面則界定為一階潛在變項；並由前述四個一階潛在變項做為測量二階潛在變項「就業力」之依據。有關本模式各變項之符號、簡稱及內容整理如表1所示。

（二）大專校院畢業生求學經歷與就業力之關係方面

本文以廣義結構方程模式探討大專校院畢業生求學經歷與就業力之關係：

1. 「求學經歷」方面（包括校系課程、課外經歷兩個主要構念）係採用上述調查問卷第20題有關各項學經歷對於找工作或創業的幫助程度之相關題目做為觀察變項，其各題皆整理為極有幫助（4分）、頗有幫助（3分）、略有幫助（2分）、無此經驗/毫無幫助（1分）等四種選項；「校系課程」層面將界定為潛在自變項，至於「課外經歷」層面則因受到校系課程之直接效果而界定為潛在依變項（但也因「課外經歷」同時可能再對「就業力」有直接效果而具中介變項性質）；
2. 至於「就業力」方面，假使前述大專校院畢業生就業力內涵之二階測量模式能獲得有效驗證，將可由一般能力、專業知能、專業態度及職涯規劃四個組合變項做為觀察依變項，並據以測量「就業力」之構念；林清山（1992）指出中位數適用於表示次序變項之集中情形的集中量數，故本文藉由調查問卷第21題有關具備職場所需能力、態度與信心之相關題目（觀察變項），以中位數分別求出一般能力、專業知能、專業態度及職涯規劃四個組合變項數值。有關本模式各變項之符號、簡稱及內容整理如表2所示。

表1 就業力內涵之各變項符號、簡稱及內容一覽表

符號	變項簡稱	各層面或問卷題目之內容	變項屬性
ξ_1	就業力	「就業力」構念	二階潛在變項
η_1	一般能力	「職場所需的一般能力」層面	一階潛在變項
Y_1	表達溝通	表達及溝通能力	觀察變項
Y_2	領導能力	領導能力	觀察變項
Y_3	創新能力	創新能力	觀察變項
Y_4	團隊合作	團隊合作能力	觀察變項
η_2	專業知能	「職場所需的專業能力」層面	一階潛在變項
Y_5	知識技術	專業知識與技術	觀察變項
Y_6	電腦應用	基礎電腦應用技能	觀察變項
Y_7	理論運用	將理論運用到實際工作的能力	觀察變項
Y_8	專業認可	專業證照或相關能力	觀察變項
Y_9	問題解決	發掘及解決工作中所遭遇問題的能力	觀察變項
Y_{10}	外語能力	外語能力	觀察變項
η_3	專業態度	「專業態度」層面	一階潛在變項
Y_{11}	態度良好	良好的工作態度（如時間管理、責任感、遵守紀律、自律等）	觀察變項
Y_{12}	願意學習	強烈的學習意願	觀察變項
Y_{13}	專業倫理	具有專業倫理與道德	觀察變項
Y_{14}	具可塑性	高度可塑性	觀察變項
Y_{15}	穩定抗壓	穩定度或抗壓性	觀察變項
η_4	職涯規劃	「職涯規劃與信心」層面	一階潛在變項
Y_{16}	職涯發展	對自己的職涯發展有充分的了解及規劃	觀察變項
Y_{17}	了解產業	了解有關的產業環境與發展情形	觀察變項
Y_{18}	自我行銷	具有求職及推銷自己的能力	觀察變項

表2 求學經歷與就業力關係之變項符號、簡稱及內容一覽表

符號	變項簡稱	各層面或問卷題目之內容	變項屬性
ξ_1	校系課程	「校系課程」層面	潛在自變項
X_1	主修科系	主修科系	觀察自變項
X_2	輔系雙修	輔系、雙學位、學程	觀察自變項
X_3	畢業學校	畢業學校	觀察自變項
X_4	通識教育	通識教育	觀察自變項

表2 求學經歷與就業力關係之變項符號、簡稱及內容一覽表（續）

η_1	課外經歷	「課外經歷」層面	潛在依變項 (屬中介變項)
Y_1	社團經驗	社團經驗	觀察依變項
Y_2	工作經驗	相關工作經驗(如打工)	觀察依變項
Y_3	遊學經驗	遊學經驗(如交換學生)	觀察依變項
Y_4	證照	證照	觀察依變項
η_2	就業力	「就業力」構念	潛在依變項
Y_5	一般能力	一般能力(組合變項)	觀察依變項
Y_6	專業知能	專業知能(組合變項)	觀察依變項
Y_7	專業態度	專業態度(組合變項)	觀察依變項
Y_8	職涯規劃	職涯規劃(組合變項)	觀察依變項

四、資料處理

國立台灣師範大學教育研究與評鑑中心(2008)於台灣高等教育整合資料庫釋出「2005學年度大學畢業後一年問卷調查」之資料,本文將以次序變項進行處理並計算出其多分差相關係數矩陣及漸進共變數矩陣(余民寧,2006),接著以LISREL(Linear Structural Relations) 8.72套裝統計軟體分別進行「大專校院畢業生就業力內涵之二階測量模式」及「大專校院畢業生求學經歷與就業力關係之結構方程模式」兩個模式之參數估計、適配度考驗與信效度分析,並以.05作為統計顯著水準;本文將以不受多元常態性假設限制的GWLS法(generally weighted least squares)進行參數估計(余民寧,2006;黃芳銘,2004)。

肆、研究結果

由於本文所建構的兩個模式皆須在理論模式和實際樣本資料達到良好適配並有合理信、效度前提下才能進一步針對模式參數估計結果進行分析,故兩模式將分別依序討論其模式適配度考驗、信效度、以及模式參數估計結果。

一、大專校院畢業生就業力內涵之二階測量模式分析結果

(一) 模式適配度考驗

本文參採黃芳銘(2004)的做法，探討其模式適配度如下：1.絕對適配指標方面：其 $GFI=0.99$ 、 $AGFI=0.99$ ，此兩個指標皆大於0.90的標準；且 $RMSEA=0.041$ 而屬於良好的適配($RMSEA \leq 0.05$) (余民寧，2006；黃芳銘，2004)，可知整體而言，該理論模式與所蒐集到的樣本資料間的適配程度相當良好。2.相對適配指標方面： $NFI=0.91$ 、 $CFI=0.91$ 、 $IFI=0.91$ ，此三個指標皆大於0.90的標準(余民寧，2006；黃芳銘，2004)，可見本模式相對地比其他模式適配情形更好。3.簡效適配指標方面： $PNFI=0.78$ 、 $PGFI=0.76$ ，此兩項指標皆大於0.50的標準；且 $CN=762.51$ 亦已大於200之標準(余民寧，2006；黃芳銘，2004)，顯示本模式能以精簡的變項數有效反映變項間的關係。綜上可知，本模式在絕對適配指標、相對適配指標及簡效適配指標方面皆達良好適配，可見本模式可被接受。

(二) 信度與效度分析

1.信度

(1) 個別觀察變項的信度：有關大專校院畢業生就業力內涵之二階測量模式中各觀察變項之 R^2 值已整理如表3所示。Jöreskog & Sörbom等人認為個別觀察變項信度(R^2)大於0.20，就表示個別觀察變項具有信度(引自黃芳銘，2004)。由表3可知，各觀察變項的 R^2 值介於0.45-0.85之間，皆已大於0.20，可見本文之個別觀察變項信度尚屬良好。

表3 大專校院畢業生就業力內涵之二階測量模式個別觀察變項信度分析

一般能力(η_1) 之觀察變項	R^2	專業知能(η_2) 之觀察變項	R^2	專業態度(η_3) 之觀察變項	R^2	職涯規劃(η_4) 之觀察變項	R^2
表達溝通	0.81	知識技術	0.79	態度良好	0.72	職涯發展	0.81
領導能力	0.77	電腦應用	0.54	願意學習	0.76	了解產業	0.82
創新能力	0.74	理論運用	0.76	專業倫理	0.67	自我行銷	0.85
團隊合作	0.68	專業認可	0.61	具可塑性	0.82		
		問題解決	0.83	穩定抗壓	0.76		
		外語能力	0.45				

(2) 潛在變項的組合信度：依組合信度 (R_c) 之計算公式 $R_c = (\sum \lambda)^2 / [(\sum \lambda)^2 + \sum \theta]$ ，可求出「一般能力 (η_1)」的 $R_{(\eta_1)} = 0.923$ 、「專業知能 (η_2)」的 $R_{(\eta_2)} = 0.921$ 、「專業態度 (η_3)」的 $R_{(\eta_3)} = 0.936$ 、「職涯規劃 (η_4)」的 $R_{(\eta_4)} = 0.935$ ，顯示各潛在變項的組合信度皆大於 0.60 的標準 (引自吳明隆，2006)，可見本模式潛在變項之各觀察變項之間具有良好的內部一致性。

2. 效度

(1) 聚合效度：依潛在變項的平均變異抽取量 (V_c) 之計算公式 $V_c = (\sum \lambda^2) / [(\sum \lambda^2) + \sum \theta]$ (王保進，2004)，可求出「一般能力 (η_1)」的 $V_{c(\eta_1)} = 0.751$ 、「專業知能 (η_2)」的 $V_{c(\eta_2)} = 0.663$ 、「專業態度 (η_3)」的 $V_{c(\eta_3)} = 0.745$ 、「職涯規劃 (η_4)」的 $V_{c(\eta_4)} = 0.827$ ，可知四項潛在變項的平均變異抽取量皆大於 0.50 的標準 (吳明隆，2006)，故知潛在變項受到其觀察變項所貢獻的量確實比誤差所貢獻的量還大，可見本模式具有聚合效度。

(2) 交叉驗證效度：本文以 1 萬 8,900 個建模樣本及 1 萬 8,900 個驗證樣本等兩組樣本進行大專校院畢業生就業力內涵之二階測量模式在嚴謹複核策略及寬鬆複核策略之間的 MFF χ^2 差異顯著性檢定 (如表 4)，結果發現驗證樣本在兩種複核策略之 MFF χ^2 差異為 6.63，小於 $\chi^2_{.95(22)}$ 的臨界值 33.924，顯示其差異未達顯著，可見本模式具交叉驗證效度 (又稱複核效度)，即模式具有跨樣本的有效性與穩定性 (黃芳銘，2004)。

表 4 大專校院畢業生就業力內涵之二階測量模式交叉驗證策略適配評估表

	整體模式適配		驗證樣本		
	MFF χ^2 (df)	Δ MFF χ^2 (df)	貢獻 χ^2 值 (df)	Δ 貢獻 χ^2 值 (df)	%
嚴謹複核策略	8,591.75 (298)	12.33 (22)	4,325.35 (298)	6.63 (22)	50.34
寬鬆複核策略	8,579.42 (276)		4,318.72 (276)		50.34

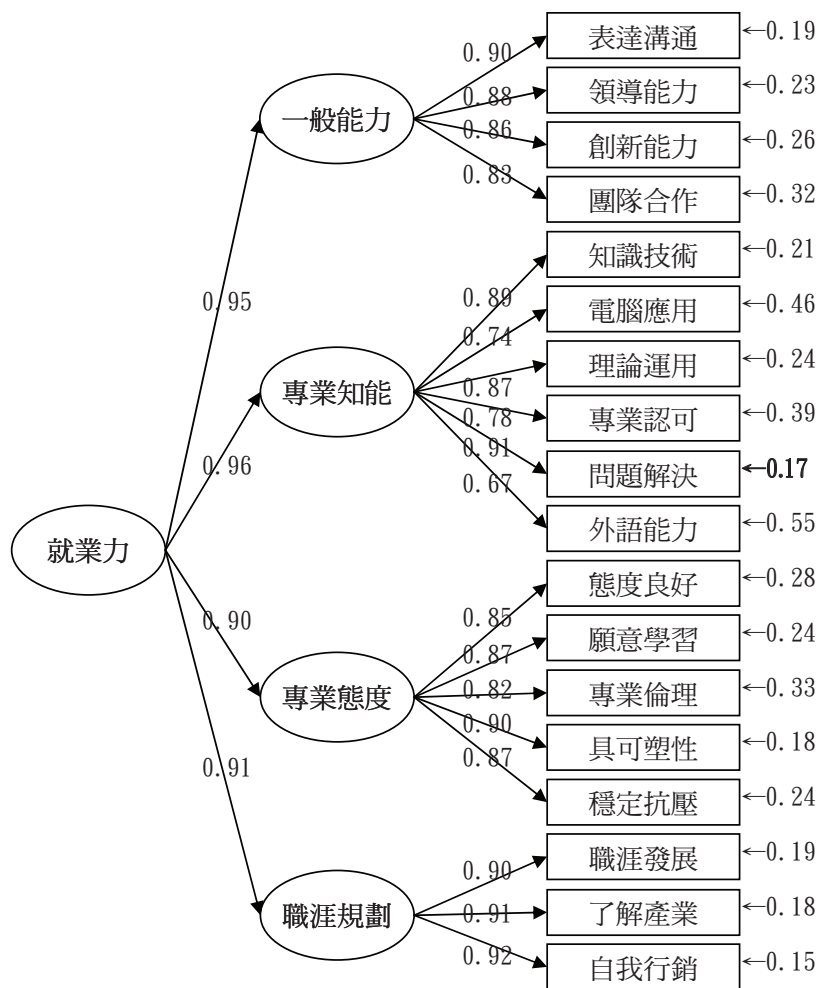
$$\chi^2_{.95(22)} = 33.924$$

由上述分析可知，本模式已具備良好信、效度，既具有良好的內部一致性，也顯示各觀察變項皆足以反映其所建構的潛在變項，故可知大專校院畢業生就業力內涵之二階測量模式是可被接受，並據以進行模式分析。

（三）模式參數估計結果

鑑於大專校院畢業生就業力內涵之二階測量模式適配情形良好且信、效度亦佳，本文爰以其模式參數估計結果進行分析，詳如圖3所示。由圖3可知：

圖3 大專校院畢業生就業力內涵之二階測量模式路徑關係圖



1.大專校院畢業生「就業力」的構念內涵，可由一般能力（0.95）、專業知能（0.96）、專業態度（0.90）及職涯規劃（0.91）四個核心概念加以有效測量。

2.「一般能力」的概念，可由表達溝通（0.90）、領導能力（0.88）、創新能力（0.86）、團隊合作（0.83）四項觀察自變項加以有效測量。

3.「專業知能」的概念，可由知識技術（0.89）、電腦應用（0.74）、理論運用（0.87）、專業認可（0.78）、問題解決（0.91）、外語能力（0.67）六個觀察自變項加以有效測量。

4.「專業態度」的概念，可由態度良好（0.85）、願意學習（0.87）、專業倫理（0.82）、具可塑性（0.90）、穩定抗壓（0.87）五個觀察自變項加以有效測量。

5.「職涯規劃」的概念，可由職涯發展（0.90）、瞭解產業（0.91）、自我行銷（0.92）三個觀察自變項加以有效測量。

二、大專校院畢業生求學經歷與就業力關係之結構方程模式分析結果

（一）模式適配度考驗

有關大專校院畢業生「求學經歷」與「就業力」關係之結構方程模式方面，本文參採黃芳銘（2004）的做法探討其模式適配度如下：1.絕對適配指標方面： $GFI=0.98$ 、 $AGFI=0.98$ ，此兩個指標皆大於0.90的標準；且 $RMSEA=0.066$ 而屬於不錯的適配（ $0.05 < RMSEA \leq 0.08$ ）（余民寧，2006；黃芳銘，2004），可知整體而言該理論模式與所蒐集到的樣本資料之間的適配程度相當良好；2.相對適配指標方面： $NFI=0.92$ 、 $CFI=0.92$ 、 $IFI=0.92$ ，此三個指標皆大於0.90的標準（余民寧，2006；黃芳銘，2004），可見本模式相對之下比其他模式適配情形更好；3.簡效適配指標方面： $PNFI=0.71$ 、 $PGFI=0.64$ ，兩項指標皆大於0.50的標準；且 $CN=342.56$ 已大於200之標準（余民寧，2006；黃芳銘，2004），顯示本模式能以精簡的變項數來有效反映出變項間的關係。綜上可知，本模式在絕對適配指標、相對適配指標及簡效適配指標方面，皆達良好適配，可見本模式可被接受。

（二）信度與效度分析

1.信度

（1）個別觀察變項的信度：有關大專校院畢業生就業力內涵之二階測量模式中各觀察變項之 R^2 值已整理如表5所示。Jöreskog & Sörbom等人認為

個別觀察變項信度 (R^2) 只要大於0.20, 就表示個別觀察變項具有信度 (引自黃芳銘, 2004)。而由表5可知, 各觀察變項的 R^2 值介於0.44-0.81之間, 皆已大於0.20, 可見本文之個別觀察變項信度尚屬良好。

表5 大專校院畢業生求學經歷與就業力關係之結構方程模式個別觀察變項信度分析

校系課程(ξ_1) 之觀察變項	R^2	課外經歷(η_1) 之觀察變項	R^2	就業力(η_2) 之觀察變項	R^2
主修科系	0.54	社團經驗	0.65	一般能力	0.71
輔系雙修	0.81	工作經驗	0.45	專業知能	0.79
畢業學校	0.63	遊學經驗	0.71	專業態度	0.44
通識教育	0.64	證 照	0.59	職涯規劃	0.69

(2) 潛在變項的組合信度：依組合信度 (R_c) 之計算公式 $R_c = (\sum \lambda)^2 / [(\sum \lambda)^2 + \sum \theta]$, 可求出「校系課程 (ξ_1)」的 $R_{(\xi_1)} = 0.883$ 、「課外經歷 (η_1)」的 $R_{(\eta_1)} = 0.856$ 、「就業力 (η_2)」的 $R_{(\eta_2)} = 0.883$, 顯示各潛在變項的組合信度皆大於0.60的標準 (引自吳明隆, 2006), 可見本模式潛在變項之各觀察變項之間具有良好的內部一致性。

2. 效度

(1) 聚合效度：依潛在變項的平均變異抽取量 (V_c) 之計算公式 $V_c = (\sum \lambda^2) / [(\sum \lambda^2) + \sum \theta]$ (王保進, 2004), 可求出「校系課程 (ξ_1)」的 $V_{c(\xi_1)} = 0.655$ 、「課外經歷 (η_1)」的 $V_{c(\eta_1)} = 0.600$ 、「就業力 (η_2)」的 $V_{c(\eta_2)} = 0.657$, 可知三項潛在變項的平均變異抽取量皆大於0.50的標準 (吳明隆, 2006), 故知潛在變項受到其觀察變項所貢獻的量確實比誤差所貢獻的量還大, 可見本模式具有聚合效度。

(2) 交叉驗證效度：本文以1萬8,900個建模樣本及1萬8,900個驗證樣本等兩組樣本進行大專校院畢業生求學經歷與就業力關係之結構方程模式在嚴謹複核策略及寬鬆複核策略之間的MFF χ^2 差異顯著性檢定 (如表6), 結果發現驗證樣本在兩種複核策略之MFF χ^2 差異為6.79, 小於 $\chi^2_{.95(15)}$ 的臨界值24.996, 顯示其差異未達顯著, 可見本模式具交叉驗證效度, 即模式具有跨樣本的有效性與穩定性 (黃芳銘, 2004)。

表6 大專校院畢業生求學經歷與就業力關係之結構方程模式交叉驗證策略適配評估表

	整體模式適配		驗證樣本		
	MFF χ^2 (df)	Δ MFF χ^2 (df)	貢獻 χ^2 值 (df)	Δ 貢獻 χ^2 值 (df)	%
嚴謹複製策略	8,432.48 (127)	13.05 (15)	4,139.54 (127)	6.79 (15)	49.09
寬鬆複製策略	8,419.43 (112)		4,132.75 (112)		49.09

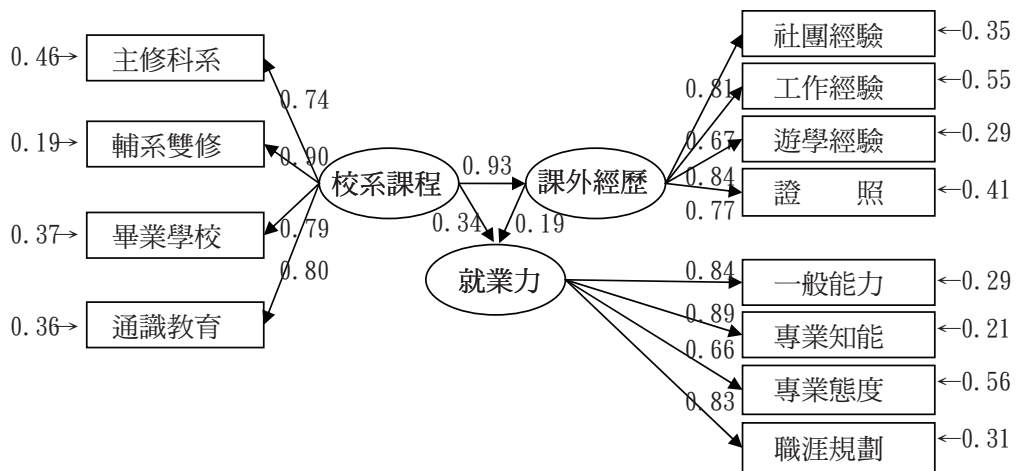
$$\chi^2_{.95(15)} = 24.996$$

由上可知，本模式已具備良好信、效度，可知大專校院畢業生求學經歷與就業力關係之結構方程模式是可被接受並據以進行模式分析。

(三) 模式參數估計結果

鑑於大專校院畢業生求學經歷與就業力關係之結構方程模式適配情形良好且信效度亦佳，本文以其模式參數估計結果進行分析，如圖4所示。

圖4 大專校院畢業生求學經歷與就業力關係之結構方程模式路徑關係圖



由上述圖4可獲得如下發現：

1. 「校系課程 (ξ_1)」、「課外經歷 (η_1)」與「就業力 (η_2)」關係

(1) 潛在自變項「校系課程 (ξ_1)」不僅對潛在依變項「就業力 (η_2)」具有顯著的直接效果 ($\gamma_2=0.34$)；且「校系課程 (ξ_1)」亦同時透過中介變項「課外經歷 (η_1)」對「就業力 (η_2)」產生顯著的間接效果 ($0.93*0.19=0.18$)；故可知「校系課程 (ξ_1)」對「就業力 (η_2)」之總效果為0.52 (即 $0.34+0.18=0.52$)。

(2) 潛在依變項「課外經歷 (η_1)」同時也對潛在依變項「就業力 (η_2)」具有顯著的直接效果 ($\beta_1=0.19$)。

(3) 另「校系課程 (ξ_1)」及「課外經歷 (η_1)」兩個求學經歷的潛在變項之間，確實存在「校系課程 (ξ_1)」對「課外經歷 (η_1)」具有顯著的直接效果 ($\gamma_1=0.93$) 關係。可見大專校院及其系所對於制度或課程設計若能做好規劃，將對學生課外經歷（如發展系學會或各種社團、提供工讀或實習經驗、獎補助遊學、輔導考證照等）之發展有明顯助益。

2. 求學經歷各觀察自變項對於「就業力」之總效果如下：

(1) 校系課程方面：各變項對「就業力」之總效果依序如下：「輔系雙修」為0.47 ($=0.90*0.34+0.90*0.93*0.19$)、「通識教育」為0.41 ($=0.80*0.34+0.80*0.93*0.19$)、「畢業學校」為0.41 ($=0.79*0.34+0.79*0.93*0.19$)、「主修科系」為0.38 ($=0.74*0.34+0.74*0.93*0.19$)。

(2) 課外經歷方面：各變項對「就業力」之總效果依序如下：「遊學經驗」為0.16 ($=0.84*0.19$)、「社團經驗」為0.15 ($=0.81*0.19$)、「證照」為0.15 ($=0.77*0.19$)、「工作經驗」為0.13 ($=0.67*0.19$)。

3. 潛在自變項「校系課程 (ξ_1)」可由主修科系 (0.74)、輔系雙修 (0.90)、畢業學校 (0.79) 及通識教育 (0.80) 四個觀察自變項加以有效測量。

4. 潛在依變項「課外經歷 (η_1)」(具中介變項性質) 可由社團經驗 (0.81)、工作經驗 (0.67)、遊學經驗 (0.84) 及證照 (0.77) 四個觀察依變項有效測量。

5. 潛在依變項「就業力 (η_2)」可由一般能力 (0.84)、專業知能 (0.89)、專業態度 (0.66) 及職涯規劃 (0.83) 四個組合變項做為觀察依變項並有效測量。

伍、結論與建議

一、結論

（一）大專校院畢業生「就業力」內涵，經二階測量模式驗證後確認其主要包括就業所需之一般能力、專業知能、專業態度、職涯規劃四個核心概念。

1.一般能力：指具備表達與溝通、領導、創新及團隊合作等職場所需之一般基礎能力的程度。

2.專業知能：指具備專業知識與技術（包括電腦應用及外語等），並能夠獲得專業證照或受到認可，且能將理論運用於實務，以期順利發掘及解決實務問題之能力的程度。

3.專業態度：指具備良好工作態度，遵循專業倫理道德，且有學習意願及可塑性，並具穩定度及抗壓性的程度。

4.職涯規劃：指對職涯發展具有充分瞭解及規劃、瞭解產業環境及發展、並具備求職及自我推銷能力的程度。

（二）大專校院畢業生求學經歷對「就業力」之預測效果

1.整體而言，大專校院畢業生之「校系課程」及「課外經歷」皆對就業力具有顯著的直接效果（分別為0.34及0.19），可見畢業生受到「校系課程」及「課外經歷」的助益越大，其就業力也就會越好；且同時「校系課程」也可透過「課外經歷」對就業力產生間接效果（0.18）。因此，不僅大專校院及系所本身在師資、設備或課程方面的努力可對其畢業生就業力產生直接助益，同時也可藉由各種輔導暨強化學生課外經歷等措施（如發展系學會或各種社團、提供工讀或實習經驗、獎補助遊學、輔導考證照等）間接改善畢業生就業力。

2.至於各項求學經歷對於「就業力」之預測效果如下：

（1）校系課程方面：大專校院畢業生之「主修科系」、「輔系雙修」、「畢業學校」、「通識教育」皆對其就業力具有顯著預測效果，即畢業生受到主修科系、輔系及雙主修暨學程、畢業學校、通識教育的助益越大，則其就業力也就會越好。其中以「輔系雙修」（0.47）對就業力之總效果最大，其次依序為通識教育（0.41）、畢業學校（0.41）及主修科系（0.38）。

（2）課外經歷方面：大專校院畢業生之「社團經驗」、「工作經驗」、「遊學經驗」、「證照」皆對其就業力具有顯著預測效果，亦即畢業生受到社團經驗、工作經驗、遊學經驗、證照的助益越大，則其就業力也就會越

好，其中以「遊學經驗」（0.16）對就業力之效果最大，其次依序為社團經驗（0.15）、證照（0.15）及工作經驗（0.13）。

二、建議

本文提出之具體建議如下：

（一）「校系課程」是決定大專校院畢業生就業力之重要關鍵，大專校院及其系所應體認其對畢業生就業力負有重責大任

本文發現，「校系課程」層面（包括主修科系、輔系及雙主修暨學程、畢業學校、通識教育）對於大專校院畢業生就業力之預測效果最大，可見大專校院確實肩負提升畢業生就業力之重責大任。諸如教育部高教司所推動「獎勵大學教學卓越計畫」這類鼓勵學校及系所改善其教學成果的高等教育政策，應積極持續推動，並加強系所課程與實務的連結、強化就業輔導課程規劃及畢業生就業追蹤等措施。

（二）大專校院應多鼓勵學生修習「輔系、雙主修及跨領域學程」，並加強於通識教育增設就業相關課程，以促進學生就業能力

在所有校系課程層面的各項求學經歷中，以「輔系、雙主修及跨領域學程」對於大專校院畢業生就業力之總效果最大，可見藉由強化「輔系、雙主修及跨領域學程」之相關輔導措施（例如適度放寬大專校院學生選擇輔系、雙主修及跨領域學程之名額及條件限制並加強宣導等），確有助於協助學生積極開拓第二專長，並提升其就業競爭力。另由於通識教育對就業力也有顯著助益，故宜於通識課程中增設就業相關課程，以期更有效地發揮提升就業力之效果。

（三）大專校院可持續規劃輔導學生「至國外遊學」、「參加社團」、「報考專業證照」及「提供工讀或實習機會」之相關措施，以提升其就業力

由於大專校院及系所可透過協助學生增加「課外經歷」（包括遊學經驗、社團經驗、證照取得及工作經驗等），來間接改善其就業力，故本文建議大專校院及系所可積極規劃輔導學生至國外遊學、活絡社團風氣（如成立系學會或各種社團並補助經費）、輔導報考專業證照、提供工讀或實習機會之相關措施，並加強各項宣導作為，以幫助學生提升其就業力表現。

（四）「工作經驗」對於大專校院畢業生就業力之效果相對不如其他求學經歷，建議大專校院學生打工前應審慎考量

「工作經驗」雖對提升大專校院學生就業力具有部分顯著效果，但卻不如其他求學經歷來。因此，當大專校院學生無經濟負擔、或該工作經驗與個人未

來職涯規劃無關時，較不宜一邊讀書、一邊工作，畢竟學業及工作往往難以兼顧，倒不如好好加強在校課業學習或其他課外經歷，對於未來就業競爭力之提升可能會更有幫助。

參考文獻

大學法施行細則（2006年8月16日修正）。

王如哲（2008）。評鑑大學績效的新指標——就業力。評鑑雙月刊，15，20-23。

王保進（2004）。多變量分析：套裝程式與資料分析。台北市：高等教育。

王淑嫻（2009）。大學生工讀及其與受聘能力關係研究——以台北地區八所公立大學為例。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文，未出版，台北市。

王齡苡（2002）。大學會計系學生透過通識教育培育職業道德之研究。國立彰化師範大學商業教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。

行政院青年輔導委員會（2006）。在正式教育中提升就業力：大專畢業生就業力調查報告。2009年11月23日，取自<http://hope.nyc.gov.tw/download/download.php?id=137>

余民寧（2006）。潛在變項模式：SIMPLIS的應用。台北市：高等教育。

吳明隆（2006）。結構方程模式——SIMPLIS的應用。台北市：五南。

李文仁（2007）。台灣高教擴張與社會階層化之探究。佛光大學社會學系碩士論文，未出版，宜蘭縣。

李東豪（2009）。我國大學學位學程課程設計之研究——以美國四所大學作為參照。淡江大學高等教育研究所碩士班論文，未出版，台北市。

李珮築（2007）。我國金融保險學群學生就業力之研究。朝陽科技大學保險金融管理系碩士班論文，未出版，台中縣。

宋廣英（2009）。大專生工讀參與動機及工作表現對就業力影響之研究——以暑期社區產業工讀為例。國立台灣師範大學工業教育學系在職進修碩士班論文，未出版，台北市。

- 林芳筠（2008）。我國高等教育保險金融學群課程規劃與學生就業力之研究——以學校教師及學生之觀點。朝陽科技大學保險金融管理系碩士班論文，未出版，台中縣。
- 林麗生（2002）。夢想起飛——一個台灣劍橋「遊學團」的個案。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 林清山（1992）。心理與教育統計學。台北市：東華。
- 林瑞原（2007）。台灣地區大專畢業生就業機率的分析。國立東華大學國際經濟研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 周育貞（2008）。科技大學應屆畢業生職場核心就業力、專業能力與進路抉擇之調查研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 教育部（2007）。學海飛颺、學海惜珠 為學子加足馬力留學去。教育部電子報，267。2009年12月5日，取自http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/topical.aspx?topical_sn=32
- 教育部（2009）。獎勵大學教學卓越計畫98年度修正計畫書（格式）。2009年11月23日，取自<http://www.csal.fcu.edu.tw/Edu/download/7-98教卓核定文-0980141549.rar>
- 許書銘（2005）。學校教育對商學院學生職場表現之研究。國立台灣大學農業經濟學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 許雅雯（2009）。大學生社團經驗及其與就業力關係研究——以台北縣市大學社團學生為例。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文，未出版，台北市。
- 張淳惠（2005）。遊學對國中生英語學習態度與英語學習成效之影響。靜宜大學觀光事業學系研究所碩士論文，未出版，台中縣。
- 張莉足（2008）。論大學生之學習歷程與就業——以逢甲大學為例。逢甲大學公共政策所碩士論文，未出版，台中市。
- 國立台灣師範大學教育研究與評鑑中心（2010）。台灣高等教育整合資料庫——研究成果。2010年3月21日，取自<https://www.cher.ntnu.edu.tw/?cat=133>
- 王麗雲、彭森明（2008）。台灣高等教育整合資料庫：94學年度畢業後一年畢業生流向調查——（研究版）【調查資料檔】。教育研究與評鑑中心。
- 黃芳銘（2004）。社會科學統計方法學：結構方程模式。台北市：五南。

- 傅木龍（2000）。校園學生社團活動之發展與輔導。《訓育研究》，39（1），16-24。
- 游秋怡（2008）。台灣地區大專院校畢業生證照持有對初職與薪資之影響。佛光大學社會學系碩士論文，未出版，宜蘭縣。
- 曾曉雯（2001）。我國大學通識教育課程之研究。國立台灣大學國家發展研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 詹佩容（2007）。我國技職校院實施通識教育困境與因應策略之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 台灣商務網贏家情報（2008）。《Cheers》「2008年大學調查」結果出爐 90%大學校長說：大學教育該為學生就業問題負責。2009年11月23日，取自http://www.taiwanpage.com.tw/column_view.cfm?id=1035
- 廖清輝（2005）。技術士證照檢定制對職場競爭力影響之研究。東海大學公共事務碩士學程在職進修專班碩士論文，未出版，台中市。
- 蔡翠娉（2008）。台灣大專畢業青年就業力之調查分析。國立交通大學經營管理研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 鄭靖國（2005）。技專校院學生升學與就業價值觀之研究。國立台北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 謝蕙珊（2007）。國立台北教育大學轉型發展中的多元學程類型與配套措施之需求研究。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，台北市。
- Bennett, N., Dunne, E. & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93.
- Cox, S., & King, D. (2006). Skill sets: An approach to embed employability in course design. *Education and Training*, 48(4), 262-274.
- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education and Training*, 49(4), 277-289.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis*. London: Department for Education and Employment. Retrieved November 25, 2009, from <http://www.employment-studies.co.uk/summary/summary.php?id=emplblty>
- Moreland, N. (2006). *Entrepreneurship and higher education: An employability*

perspective—Learning & employability series 1. NY: Higher Education Academy.

誌謝

本論著使用資料部分係採自2005學年度大學畢業後一年問卷調查計畫，該計畫資料由教育部資助國立台灣師範大學教育研究與評鑑中心執行並釋出，計畫主持人為王麗雲、彭森明教授。作者感謝上述機構及人員提供資料協助，同時本論著之內容將全由作者自行負責。

亞太國家國際學生流動與跨國高等教育 發展之探討與啟示

姜麗娟*

摘要

依據跨十年間國際學生流動的情形，中、日、新、馬、韓等亞太國家躍升為新興留學國。為了因應全球化與知識經濟的衝擊，亞太地區對高等教育仍有相當高的需求，各國除了擴充高等教育外，同時在跨國高等教育的政策上進行鬆綁，策略性的輸入跨國高等教育，除了滿足境內高等教育的需求外，也藉此吸引國際學生進行教育服務的輸出，邁向區域教育樞紐的目標，竭力擠進英美主導的教育服務輸出俱樂部。相較於亞太國家的積極，提升國際學生數，並策略性地運用跨國高等教育以因應全球化與知識經濟衝擊下的人才競爭，台灣的危機意識在哪裡？本文透過文獻探討，分析亞太國家的發展，俾激發國內高等教育必須有迎頭趕上的危機意識。本文主要目的在瞭解亞太國家國際學生流動情形與跨國高等教育的發展現況，並分析亞太國家前述發展下所關注之議題，及其對國內高等教育政策制訂者的啟示。

關鍵字：亞太國家、國際學生流動、跨國高等教育、區域教育樞紐

* 姜麗娟，國立台南大學教育經營與管理研究所副教授

電子郵件：lcchiang@mail.nutn.edu.tw

來稿日期：2010年2月1日；修訂日期：2010年5月6日；採用日期：2010年6月7日

The Study and Implications of International Student Mobility and the Development of Transnational Higher Education in the Asia Pacific Countries

Li Chuan Chiang^{*}

Abstract

In recent years, Asia Pacific countries, such as China, Japan, Singapore, Malaysia, and South Korea, rise up to be new potential contenders in the global international student market. Responding to the impacts of the globalization and knowledge economy, not only expanding local higher education but also deregulation in the introduction of transnational higher education (TNHE) meet the increasing demand for higher education in this region. Moreover, the countries in this region start to strategically 'import' TNHE for educational services 'export', achieving the goal to become regional educational hubs and joining the educational export club that has long been dominated by Anglo-Saxon countries. Comparing to the Asia Pacific countries that aggressively expand their international student numbers and strategically adopt the TNHE, does Taiwan have any sense of crisis in the global talent race? Through the literature review, understanding of the development in this region would trigger and enlarge the sense of crisis in catching up in Taiwan higher education. Thus, the paper aims to understand the current developments of international student mobility and the TNHE in the Asia Pacific countries, and to explore the issues regarding the above developments and its implications for policy makers in higher education in Taiwan.

Keywords: Asia Pacific countries, international student mobility, transnational higher education (TNHE), regional educational hub

^{*}Li Chuan Chiang, Associate professor, Graduate Institute of Educational Entrepreneurialship and Management, National University of Tainan

E-mail: lcchiang@mail.nutn.edu.tw

Manuscript received: February 1, 2010; Modified: May 6, 2010; Accepted: June 7, 2010

壹、前言

隨著全球高等教育市場的擴張，以及日趨激烈的人才競爭，國際學生的市場，除了經濟利益外，還同時帶給留學國家重要的學術、社會、文化、及政治利益；高等教育之國際學生的比例也被當作國際化的重要指標之一。該指標除了實質意義外，對一個想展現競爭力的國家還具有重要的象徵意義。這種關鍵性地位，除了傳統主要留學國（如英、美、澳、法、德）想繼續維持外，尚未成為世界高等學府霸主如新加坡、南韓、日本、馬來西亞及香港等亞太國家，也紛紛宣示未來的國際學生人數成長目標，表態爭取成為亞太教育樞紐的決心，其中新加坡政府預定在2010年，國際學生達到15萬名；馬來西亞政府預定在2010年，國際學生達到10萬名；南韓政府預定在2010年，國際學生達到10萬名；日本政府預定在2020年，國際學生達到30萬名（Lasanowski, 2009）。

依據長期關注跨國高等教育發展的英國「跨境高等教育觀察中心」（The Observatory on Borderless Higher Education, OBHE）主任Don Olcott（2008）表示，國際學生的競爭是全球趨勢之一且逐年更為激烈。為了因應全球化與知識經濟來臨的衝擊，亞太地區對高等教育的需求相當高，要滿足這樣的市場需求，各國除了擴充高等教育之外，同時在政策上進行鬆綁，允許其他國家前來設置高等教育的分校或課程等跨國高等教育，這使亞太區域高等教育市場出現多元與競爭的現象。

值得進一步觀察的是，這些看來是跨國高等教育輸入的國家，例如新加坡與馬來西亞，不僅讓跨國高等教育成為滿足境內學生的需求，更進一步地透過這些跨國高等教育進行教育「輸出」。至於輸出的模式可能包括以輸入國外課程與國外分校吸引國際學生，以及強化境內高等教育機構的競爭及實力以輸出教育服務（Mok, 2008）。這些現象開始模糊了傳統教育輸出與教育輸入的界線：過去被認定為教育輸入的國家，尤其是新興國家或發展中的國家，不再只是扮演輸入的角色，國際學生流動也不再只是從非英語系國家至英語系國家、從東方至西方，也出現東方至東方的流動情形（Lasanowski, 2009）。在過去10年間，中、日、新、馬、韓等亞太國家雖仍是國際學生主要來源國，但也躍升成為新興留學國家。

當亞太國家國際學生正在以倍數成長之跨國高等教育蓬勃發展之際，我國的危機意識在哪裡？我國是否還在原地踏步？與亞太國家一樣，為了回應全

球化與知識經濟對高等教育的衝擊，我國近10年來紛紛推出高等教育國際化或國際競爭力的政策與計畫。姜麗娟（2008）反思國內高等教育國際化現況時發現，國內只把高等教育國際化當作「終點目標」（為獲得政府補助、通過大學評鑑等），卻忽略如何使高等教育國際化成為國內高等教育取得競爭優勢的「策略」；因此，國內高等教育在競爭力的提升上，似乎仍困在「內」憂與「外」患之中：在內部有高等教育的擴張後教育品質低落、少子化及高教學齡人口逐年遞減，在外部則有全球高等教育市場的排名、學術、國際學生、跨國高等教育、中國崛起與東協整合對人才的磁吸效應¹等競爭的壓力。

依據天下文化雜誌編輯（2008）的分析，東協十國²整合對台灣的影響將不只有政治與經濟，還包括高等教育的部分，因為這些國家在培養、訓練與吸引人才的積極作為，未來10年國內的競爭對手不只來自對岸的中國，更來自東協整合後的「人力」。本文對亞太國家的探討，期能有助於強化國內高等教育的危機意識。

鑑於上述，本文主要目的在於瞭解亞太國家國際學生流動情形與跨國高等教育的現況，並分析亞太國家前述發展下所關注之議題，及其對國內高等教育的啟示。

貳、亞太國家國際學生流動之分析

有關國際學生流動的變化與資料，OBHE在2007年出版第一本《國際學生流動：型態與趨勢》（International student mobility: Patterns and trends）報告書後（Verbik & Lasanowski, 2007），又在2年後更新相關數據，彙整出版了《國際學生流動：2009年現況報告》（International student mobility: Status report 2009）（Lasanowski, 2009）。依據這兩份報告書，本文整理出跨10年主要留學國國際學生人數變化情形及市場占有率（見表1）。從表1可以發現，

¹ 當一個經濟體正在快速成長，其所代表的商機與機會，如磁鐵一般強力吸取，不止資金，還包括全球人才的投入，其與周邊經濟體的關係不再是對等而出現單向的傾斜。而中國崛起與東協十國的整合，對台灣而言，有無可能形成人才外移的磁吸效應值得關注。

² 東南亞國協（簡稱東協）（Association of Southeast Asian Nations, ASEAN）於1967年由印尼、馬來西亞、菲律賓、泰國及新加坡等五國所創立；隨後陸續加入汶萊、越南、寮國、緬甸及東埔寨，成為東協十國。預定於2015年成立一個類似歐盟的單一市場，讓彼此間貨物、服務、勞力、與資本自由流通，推動經濟發展、減少貧窮、縮小社會差異（天下文化雜誌編輯，2008）。

就全世界國際學生總數而言，這12個主要留學國的國際學生已占整體的85%；雖部分國家（如英、美、澳）仍屹立不搖地坐在寶座上，但新興的對手國，尤其是亞洲的國家正興起成為新的競爭者，如中國、日本、新加坡、馬來西亞、及南韓，其國際學生人數均快速成長。

在主要留學國家中，亞太國家的表現可以分為以下三類：第一類、穩居主要留學國寶座的澳洲，且澳洲的國際學生數目在2008年首次贏過英國；第二類、國際學生數目急速成長中的中國，除了遠遠超過日本，還緊追著主要留學國的德國與法國；第三類、仍在國際學生排名前10大之內的國家，除了日本與紐西蘭外，還有急起直追的新加坡、馬來西亞、與南韓。在亞太國家國際學生流動的變化中，除紐西蘭外，都擁有共同的現象，即是國際學生人數成長相當明顯（見圖1），其中最引人注目的曲線應該是中、新、馬等國，因為跨10年間，其國際學生幾乎成倍數成長。從國際學生市場占有率來看，亞太地區國家在國際學生市場的占有率合計高達29.5%，換言之，在10位國際學生中有2.95位學生來到亞太區域。若扣除澳洲、紐西蘭，來到亞洲國家的國際學生市占率也高達16.5%。這些數據未來的變化，尤其在中國經濟成長及世界影響力的擴大下，是值得進一步關注的發展。

雖然亞太國家具有吸引國際學生的潛力，但要改變亞太地區國家從主要教育服務輸入國成為教育服務輸出國，仍是一條非常漫長的道路；本文依據 Lasanowski（2009）提供之數據，進一步地分析前10大各主要留學國國際學生來源國（見表2）及亞洲國家在主要留學國國際學生之前10名的情形（見表3），清楚地反映出底下兩個國際學生流動的穩定現象：

一、亞洲國家為英語系留學國提供重要的國際學生來源

其中加拿大高達83%、紐西蘭占69%、澳洲占68%、美國占55%的國際學生來自亞洲國家。

二、亞洲主要留學國家之國際學生人數成長，區域內的流動明顯，且有單一國籍學生主導的現象

在中國與日本，來自亞洲國家的國際學生分別高居該國國際學生比例的71%與88%。以日本為例，雖增加不少國際學生，但每2名國際生至少有1名來自中國。而中國也有類似日本的情形，每3名國際學生中即有1名來自韓國。即使近20年來積極開拓海外高等教育國際市場的澳洲，仍每5名國際學生中就

有1名來自中國或印度。

依據OBHE的報告（Verbik & Lasanowski, 2007），各國政府及各高等教育機構正採取差異化策略及創新策略，從眾多的挑戰者中勝出，以吸引更多的國際學生；該報告也分析留學生的留學考量，其中留學國的學費、生活費及學習經驗仍是選擇留學國的考量項目；有趣的是，主要動機中包括留學國未來就業與居留的機會，卻未必包括留學國高等教育的學術地位。在這種情況下，該報告指出，由於留學消費者越來越清楚在特定國家留學會帶給他們怎樣的「未來」（就業或居留機會），因此，該報告預測未來若能具有以下兩項條件，該國在吸引國際學生上會占競爭優勢，其一為留學國家可提供學成就業及居留計畫；其二為相關費用（學費/生活費）相對便宜者。

在2009年OBHE的報告（Lasanowski, 2009）更進一步提出：要在這樣競爭的市場勝出，必須在策略性的政策規劃中另加考量以下8項學生流動市場中的特性。對於正竭力擠進英美主導的教育服務輸出俱樂部的亞太國家而言，尤其是第一、二、五、六項特性，是具有激勵作用：

第一，在全球高等教育擴張及需求的情況下，學生流動仍會持續成長。第二，由於新興的留學國形成，國際學生市場提供者更為多元化。第三，學成就業機會漸成為學生願意投資國際教育的重要驅力。第四，有品質且價格又合理的國際教育漸成為學生關心的議題。第五，多元語系的學習環境將比單一語系更會吸引國際學生。第六，學生流動的新方向，出現西方至東方與東方至東方。第七，由於國際學生市場的無法預測性，需要更多具策略性的創新作法。第八，各相關利益關係人必須整合（因為整體大於部分的總和）。

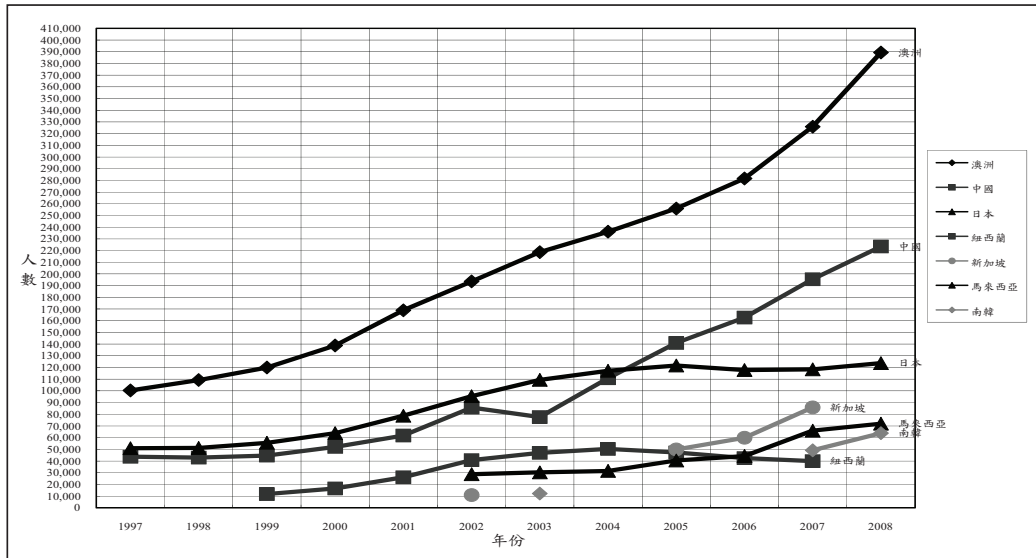
表1 跨10年（1997－2008）主要留學國國際學生人數與國際學生市場占有率

國家	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	市占率%
美國	457,984	481,280	490,933	514,723	547,867	582,996	586,323	572,509	565,039	564,776	582,984	623,805	21
英國	198,064	213,264	219,285	224,660	230,870	242,755	275,270	300,055	318,400	330,080	351,470	389,330	12
澳洲	100,383	109,285	119,988	138,831	168,916	193,621	218,654	236,142	255,925	281,633	325,935	389,373	11
德國	151,870	158,435	165,994	175,065	187,027	206,141	227,026	246,136	246,334	248,357	246,369	--	9
法國	--	118,433	151,969	160,533	174,557	196,748	221,471	244,335	255,585	265,039	263,094	260,596	9
中國	43,712	43,030	44,711	52,150	61,869	85,829	77,715	110,844	141,087	162,695	195,503	223,499	7
日本	51,047	51,298	55,755	64,011	78,812	95,550	109,508	117,302	121,812	117,927	118,498	123,829	4
加拿大			53,111	62,260	76,398	87,455	96,918	102,557	106,233	108,688	113,996	--	4
紐西蘭			11,856	16,586	26,236	40,825	47,116	50,442	47,366	42,652	39,942	--	2
新加坡	--	--	--	--	--	11,000	--	--	50,000	60,000	86,000	--	2
馬來西亞	--	--	--	--	--	28,872	30,397	31,674	40,525	44,390	66,000	72,000	2
南韓	--	--	--	--	--	--	12,314	--	--	--	49,270	63,952	1.5

註：--：該年沒有數據。

資料來源：作者整理自Verbik與Lasanowski (2007)、及Lasanowski (2009)。

圖1 亞太地區（澳、中、日、紐、新、馬、韓）國際學生流動之變化



資料來源：作者依據表1製圖

表2 主要留學國家之前10大國際學生來源國與比例分析（以2008為例）

單位：%

國家	1st	2nd	3rd	4th	5th	6th	7th	8th	9th	10th
美國	印度 15	中國 13	南韓 11	日本 5	加拿大 5	台灣 5	墨西哥 2	土耳其 2	沙烏地阿拉伯 2	泰國 1
英國	中國 12	印度 7	愛爾蘭 4	美國 4	德國 4	法國 3	希臘 3	奈及利亞 3	馬來西亞 3	香港 2
澳洲	中國 21	印度 21	馬來西亞 5	南韓 4	尼泊爾 4	香港 4	印尼 4	泰國 3	美國 3	新加坡 2
德國 (2007年)	中國 11	土耳其 9	波蘭 6	俄羅斯 5	保加利亞 5	烏克蘭 4	摩洛哥 3	義大利 3	奧地利 3	法國 3
法國 (2007年)	摩洛哥 12	中國 9	阿爾及利亞 8	突尼西亞 5	塞內加爾 4	德國 3	喀麥隆 2	義大利 2	黎巴嫩 2	羅馬尼亞 1
中國 (2005年)	南韓 38	日本 13	美國 7	越南 4	印尼 3	泰國 3	俄羅斯 3	印度 2	法國 2	德國 1
加拿大 (2007年)	中國 36	南韓 26	美國 10	法國 7	日本 7	印度 6	台灣 4	香港 4	墨西哥 3	英國 2
日本	中國 59	南韓 15	台灣 4	越南 2	馬來西亞 1	泰國 1	美國 1	印尼 1	孟加拉 1	尼泊爾 1
紐西蘭 (2006年)	中國 49	美國 6	印度 5	南韓 5	日本 5	馬來西亞 4	德國 3	斐濟 2	英國 2	越南 2

資料來源：作者依據Lasanowski (2009)整理並製表。

表3 亞洲國家供應主要留學國國際學生情形

亞洲國家		在以下主要留學國國際學生占前10名者
中國	⇒	日、紐、加、澳、美、英、德、法
日本	⇒	中、加、美、紐
新加坡	⇒	澳
馬來西亞	⇒	澳、紐、英、日
南韓	⇒	中、加、日、美、紐、澳
印度	⇒	澳、美、英、加、紐、中
台灣	⇒	美、加、日
香港	⇒	加、澳、英
泰國	⇒	澳、中、日、美
越南	⇒	中、日、紐
印尼	⇒	澳、中、日

資料來源：作者依據表2整理並製圖。

註：⇒表示供應的方向；以中國為例，中國是目前日、紐、加、澳、美、英、德、法等主要留學國前10大國際學生來源國之一。

參、亞太地區跨國高等教育之現況與實例

一、跨國高等教育：教育輸入或輸出

「跨國教育全球聯盟」(The Global Alliance of Transnational Education, GATE, 1997)意指任何教學或學習活動的學習者與教育提供者(文憑授予者)分屬不同的國家。但這樣的定義仍有爭議，為避免爭議，Knight(2005)強調在任何研究中若使用跨國高等教育一詞時，必須依研究目的與需要進行說明。因此，本文所指的「跨國高等教育」指「方案流動」(program mobility)與「機構流動」(institutional mobility)的部份，但不包括「學生流動」(student mobility)；換言之，包括以下兩部分：第一、國外大學至本

國設置課程或分校；第二、本國至國外設置高等教育課程或分校。

圖2 課程流動（包括：雙聯、授權課程、雙/聯合學位、學分採認等）

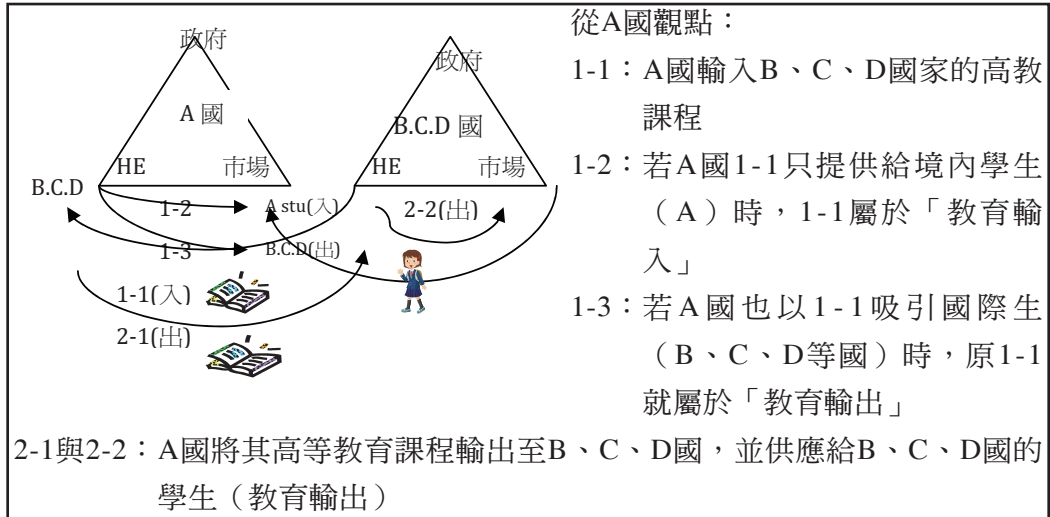
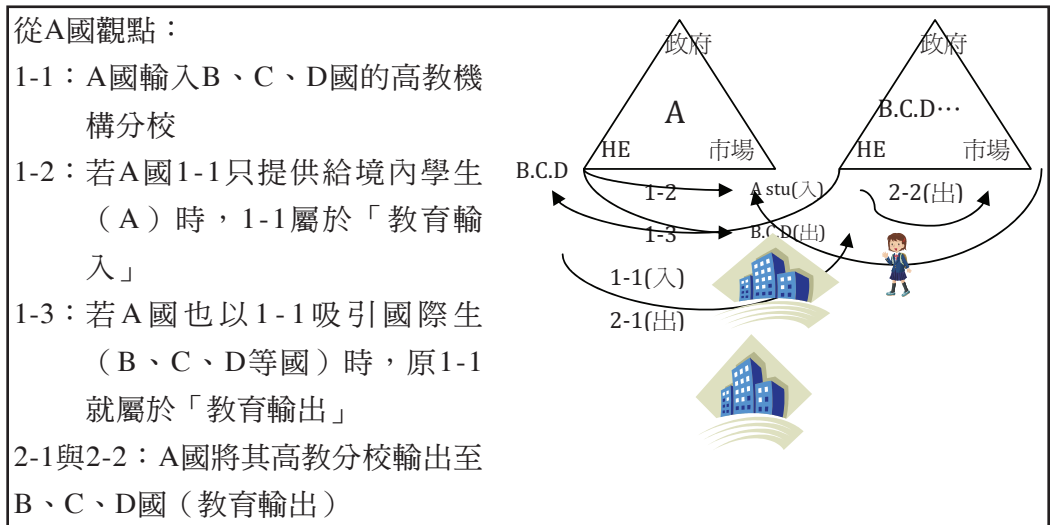


圖3 機構流動（包括：至國外設立大學分校、新設校、購併等）



傳統「教育服務輸入國」意指主要留學生母國；而「教育服務輸出國」則指吸引國際學生、從事課程及機構輸出者。但本文在跨國高等教育的運作中所指「從教育輸入走向教育輸出」雖仍指留學生母國，但同時透過TNHE進行輸出（藉此吸引國際學生或至他國設置課程或機構），而非單純地輸入教育。這

種全球化教育服務的發展，正挑戰著傳統教育「輸入」國與「輸出」國的二分法。本文擬以圖2（課程流動）與圖3（機構流動）說明全球化下高等教育供需的複雜情形（請參閱圖2、圖3的路線1-1、1-2、1-3至2-1、2-2說明）。若從圖2與圖3的路線1-1來看，A國未必是教育輸入國，而必須考慮是否有1-2或1-3的情形，方能瞭解A國扮演的角色，至於A國在路線2-1與2-2則屬教育輸出國。

二、跨國高等教育的規範

各國設置跨國高等教育的法規背景及理由相當多元，其中包括：可做為本地高等教育容量限制下的互補、借助他國的投資以助本地私立高等教育的发展、視高等教育為市場而開放、國家在高等教育主權上的宣示（如必須經由政府核可與授權，及符合一個國家的高等教育發展的目標）等，也有基於已存在的跨國高等教育現象，但尚無法規可範的情形，或未能增加跨國高等教育在市場的競爭優勢而新增品管規範及對消費者的保護法案等。Verbik與Jokivirta（2005）將各國跨國高等教育規範分為以下6類，亞洲國家分屬的情形如下：

（一）尚未有法規管制者（國外TNHE提供者不需取得當地政府的許可或核准）：例如印尼、寮國、斯里蘭卡等。

（二）自由開放市場者（國外TNHE提供者只需符合相當基本的要求，如該提供者須為該母國正式認可的機構）：例如紐西蘭等。

（三）修正的自由市場者（國外TNHE提供者須為該母國正式認可的機構、也須尋求TNHE輸入國的註冊、核准、或許可等）：例如澳洲、孟加拉、中國、香港、新加坡、越南等。

（四）轉型者1——由開放走向管制（對於原本較無限制或規範的TNHE活動出現新的規範，且屬強制性）：例如印度、馬來西亞（本地與國外大學合作課程的部份）等。

（五）轉型者2——由管制走向開放：例如日本、南韓、馬來西亞（國外分校前來設置的部份）等。

（六）完全管制者（包括尚無法規阻止國外大學前來招收學生，但對於以此獲得之學位文憑一概不承認）：Verbik與Jokivirta（2005）並無提供亞洲國家的例子。

雖然Verbik與Jokivirta（2005）的分析可以對複雜的跨國高等教育規範提供一個整合性的瞭解，但也可能有些誤導，例如第一類的印尼，其1998—99年經濟危機後，原訂之高等教育擴充計畫停滯不前，又鑑於高等教育

是國家發展重要的基石，印尼政府宣布「高等教育新典範之施行」(The implementation of the new paradigm in higher education)，允許國外高等教育機構透過與印尼高等教育機構的合作方式提供跨國高等教育並進行規範(Tadjudin, 2000)，但其結果卻仍被歸為第一類？另外，即使是修正的自由市場者，雖只規定：國外TNHE提供者須為該母國正式認可的機構、也須尋求TNHE輸入國的註冊、核准、或許可等，同屬此類的國家如香港與新加坡卻有非常不同的取向，TNHE提供者要進香港的市場只要符合前開條件即可進入(如姜麗娟, 2007)，但要進入新加坡的市場則必須有國家的邀請方能進入(如Olds, 2007)。由於各國對於TNHE的規範，也常會因TNHE不同的型態與模式而有不同的規範。因此，要將複雜的TNHE規範進行統整或提出統一的架構，仍是項挑戰。最後，在面對不同的跨國高等教育提供模式，政府可能必須調整其扮演的角色為品質監管與監控者、消費者權益保護者、推波助瀾者，或以上皆是。

三、亞太國家跨國高等教育現況與實例

由於跨國高等教育的形式多元，涉及到不同模式、不同提供者、不同學位文憑等級、不同課程形式、不同授課方式等，再加上目前有關TNHE數量、型態、範圍等尚無可信之資料來源(Knight, 2005)。因此，有關亞太國家之跨國教育現況之探討，本文基於以下理由，乃以新加坡、馬來西亞及南韓為例：

(一) 共同理由：

1. 皆清楚訂出2010年國際學生招收目標：新加坡政府預定在2010年，國際學生達到15萬名；馬來西亞政府預定在2010年，國際學生達到10萬名；南韓政府預定在2010年，國際學生達到10萬名(Lasanowski, 2009)。

2. 皆有邀請國外知名大學前來設立分校的獎勵措施、國外大學分校皆可招收本地生及國際學生、均有成為區域教育樞紐的計畫(McNeill, 2008; OBHE, 2004a; Olds, 2007)。

3. 均屬於van der Wende (1999) 第五類高等教育國際化的創新型態，換言之，這些國家均採取非傳統的高等教育機構進行國際化，成為傳統高等教育機構的對手，使高等教育市場更為競爭。

(二) 多元性(跨個案)的考量：

1. 國家語系背景的考量：無論是國際學生招募、跨國高等教育的發展及擴展，語系在其中扮演關鍵因素，依據Lasanowski (2009) 資料顯示，每100

位國際學生中就有69.5位就讀於英語系國家，而目前跨國高等教育中，英語系國家也是主導者。本文除了選擇新、馬等英語系背景的國家外，也納入非英語系的南韓。

2.既有積極有成的國家（新、馬），也有剛起步、實驗階段者（韓）：依據Lasanowski（2009）的資料，新、馬、韓儼然成為傳統主要留學國家在國際學生招募競賽中的新興對手。

3.兼顧內部高等教育需求仍高的國家（新、馬）以及內部高等教育過剩的國家（韓）：跨國高等教育的需求，未必只因為各國高等教育供應不足而有所需要，例如韓國在2003年開始，內部高等教育已經出現供過於求的情形（Lee, 2005），但韓國政府仍打算發展跨國高等教育，尤其是國外大學分校的設置；而新加坡也擬透過跨國高等教育強化內部高等教育的競爭與實力（Mok, 2008）。

（三）新加坡：策略性

因應亞洲金融風暴、中國崛起、全球化與知識經濟的衝擊，新加坡政府推出一系列的改革，改革重點均與新加坡因應知識經濟發展，而向世界積極吸引人才；其中，教育被視為改革的核心手段，國立大學的法人化、引進國外知名大學強化內部的競爭力、運用跨國高等教育吸引區域的國際學生以打造東方的「波士頓」；1997年新加坡經濟發展局（Economic Development Board, EDB）設定目標，預計10年間吸引10所知名國外大學前來新加坡設置分校，俾成為區域的教育樞紐；相關文獻（Mok, 2008; Olds, 2007）均認為新加坡在跨國高等教育的運用上具有策略性。再以1998至2006年間的情況為例，本文依據學者Olds（2007）整理新加坡的現況，進一步分析國外知名大學及其跨國高等教育型式（課程或機構流動）（見表4）。

依據表4，主要的TNHE型式，包括：課程流動為主、多與本地大學有合作關係、與國外大學合作領域多為專門領域（如醫學、商管、工程）且聯合開設研究所學程，這些現況也反應出新加坡如何策略性地採用TNHE模式，以使新加坡成為區域的高等教育樞紐。

至今，除了英美國家的大學，如迪吉彭理工學院（DigiPen Institute of Technology）、SP Jain 管理中心（SP Jain Centre of Management）、紐約大學Tisch藝術學院（New York University Tisch School of the Arts Asia）外，新加坡也努力地吸引非英語系但也能提供英語授課的機構，例如荷蘭的安荷芬科技大學（Technische Universiteit Eindhoven）、歐洲工商管理學

院（INSEAD）、及德國的科學與技術學院（German Institute of Science & Technology, GIST）（OBHE, 2003）、中國的上海交大、日本的早稻田大學、瑞典的卡羅林斯卡醫學院（Karolinska Institute）（Lasanowski, 2009）。

雖然新加坡政府提供誘因與獎勵吸引國外知名大學前來設立分校，但過程中也遇到挫折，其中一案即是英國華歲大學（Warwick University），花了8個月進行可行性研究之後，基於新加坡要求國外分校不得介入新加坡國家內部事務的限制，引發Warwick校方人員對於新加坡之學術自由、基本人權、以及是否足以吸引最優秀的國際學生前來的顧慮，終於在2005年9月做出不接受新加坡政府設校之邀訪（OBHE, 2005）。

表4 1998-2006年新加坡跨國高等教育發展之分析

年	外國大學/領域	合作之 新加坡 大學	TNHE型式				
			課程流動				機構 流動
			教學	研究	師生 交換	其它	分校
1998	Johns Hopkins U(JHU)——醫學	NUS	V	V			
1998	Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)——工程	NUS		V			
1998	Massachusetts Institute of Technology (MIT) ——工程與電算	NUS NTU				V	
1999	Georgia Institute of Technology (GIT) ——物流	NUS				V	
2000	U of Pennsylvania (Penn)——商管			V			
2000	INSEAD——商管						V
2000	U of Chicago Graduate School of Business (GSB)——商管						V
		SMU	V				
2001	US Naval Postgraduate School (NPS)——軍事	NUS	V		V		
2002	Technische Universitat Munchen (TUM)——工業化學與生態	NUS	V		V		
		GIST		V			
2002	Technische Universiteit Eindhoven (TU/e)——工程	NUS	V		V	V	
		DTI		V			
2002	U of Illinois, Urbana-Champaign (UIUC)——工程	NUS	V		V	V	

表4 1998-2006年新加坡跨國高等教育發展之分析（續）

年	外國大學/領域	合作之 新加坡 大學	TNHE型式				
			課程流動				機構 流動
			教學	研究	師生 交換	其它	分校
2002	Shanghai Jiao Tong U (SJTU)——商 管	NTU	V			V	
2003	Carnegie Mellon U (CMU)——資訊 系統	SMU		V			
2003	Stanford U——環工與工程	NTU	V		V		
2003	Cornell University——餐旅管理	NTU	V	V	V	V	
2003	Duke University——醫學	NUS				V	
2003	Johns Hopkins U——音樂	NUS				V	
2003	Karolinska Institute (KI)——生物工 程		V			V	
2004	Australian National U (ANU)——精 算（actuarial science）、經濟、數 理化	NUS				V	
2004	Waseda U——商學與科技管理	NTU				V	
2004	U of New South Wales——綜合性						V
2004	Ecole Supérieure D' Electricite (Supelec)——工程	NUS				V	
2005	Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Sociales (ESSEC)——商管						V
2005	U of Nevada at Las Vegas (UNLV)——餐旅管理						V
2005	SP Jain Center of Management (SPJCM)——商管						V

註：「其他」：除了Johns Hopkins大學之音樂是設置音樂中心外，多數為新加坡與國外大學聯合開設之研究所學程。

資料來源：作者參考Olds（2007）且依據本文有關TNHE型式進行分析製表。

至於2006年以後，相關的新發展可以整理如下：

與國外大學合作課程/設立研究機構/成立第4所新加坡大學：與德國大學設置聯合博士學位；新加坡的科學技術研究局（Agency for Science,

Technology and Research) 與日本早稻田大學設立早稻田生物科學研究所 (Waseda Bioscience Research Institute) ; 與瑞士合作設置未來城市實驗室 (Future City Lab) (2010-)。新加坡政府目前已敲定, 與美國MIT及中國浙江大學成立第4所公立大學新加坡科技設計大學 (Singapore University of Technology and Design) (SUTD) (2011-)。這期間有些國外大學因未達預期目標而關閉, 其中之一即是約翰霍普金斯大學 (Johns Hopkins University, JHU) 於2007年關閉在1998設置的生物醫學研究所, 這個計畫中JHU從新加坡政府獲5,200萬美元 (合台幣約16.64億元) 的補助, 但新加坡政府認為JHU並未替新加坡吸引到優秀的博士生及頂尖科學家, 而決定不再繼續補助 (OBHE, 2006)。另一個比華盛頓大學更為受挫的例子即是澳洲大學新南威爾斯大學 (University of New South Wales, UNSW) 在2004年宣佈至新加坡設立UNSW Asia且預計招收15,000名學生, 但卻在2007年開始招生的第一學期, 因財務負擔及招生情形不理想的情況下宣布關閉, 該大學也退還自新加坡政府所獲得的補助 (約2,200萬美元, 合台幣約7.04億元), 這對新加坡的聲譽造成負面的衝擊 (OBHE, 2008)。

新加坡大學至國外設置學院/學校/課程: 新加坡國立大學 (National University of Singapore, NUS) 自2002年啟動「海外學院計畫」 (overseas college program), 已在美國矽谷與費城、上海、瑞典、印度及北京設置學院, 除了吸引國際學生外, 也提供本地生接受國外課程的機會; 新加坡的教育集團 (Singapore Raffles Education Corporation) 至澳洲設置私立大學。

(四) 馬來西亞: 積極性

馬來西亞政府在2006年提出名為「走向優秀、榮耀與超越」 (Together towards excellence, glory and distinction) 的「九大馬來西亞發展建設」 (Ninth Malaysia Plan, 9MP) 計畫, 宣布2006—2010年的政策與行動方案, 總預算高達600億美元 (合台幣1.9兆元), 其中8%將用於教育與研究。在高等教育方面, 將原本私立學院 (通常與國外大學合作、授予國外大學學位) 升格、吸引國外大學設置分校等, 以提高馬國高等教育機會由原本的30%提升至40%的入學率, 以緩和該國生出國留學所帶來人才外流的危機; 除了與國外大學合作開設課程或吸引國外大學前來設置分校外, 馬國也宣布「國家高等教育策略計畫」 (National higher education strategic plan, 2007—2010年), 推動4所國立大學進入世界百大。這些目標的達成將使馬國轉型為有競爭力、知識經濟型國家, 並於2020年成為工業化國家。

受亞洲金融風暴的衝擊及知識經濟的新發展，馬國政府確認教育對經濟發展的重要影響，而高等教育及人力資源的發展就成為重要的政策焦點（Gill, 2005）。對跨國高等教育的規範，也因考量境內高等教育再擴充的可能性低。若要由國外來提供高等教育，又考量高等教育是國家建設（national building）的重要工具，且認清國家長期以來出國留學所導致人力外流的後果，為了留住學生，馬來西亞私立機構/院校早有與英語系國家合作提供2+1或1+2³課程以獲取國外大學文憑的作法；1996年，馬來西亞教育部開始修法並立下成為區域的教育樞紐之願景，例如1996年《私立高等教育法》（Private Higher Education Act）允許國外大學前來設置分校、支持私立高等教育機構、與國外大學合作開設3+0的課程（完全不需離境的外位內修）。

依據2001年的《再造馬來西亞報告》（Reinventing Malaysia Report），馬來西亞共有537所私立高等教育機構、10所私立大學、4所國外大學分校；在2001年，全國私立學校（包括與國外100所大學合作開設達千件以上的TNHE課程與國外大學分校合計共招收27萬名學生，首次超過公立部門學生（24.6萬），且預期在2010年成長至48萬學生（OBHE, 2002）。更不可忽略的是，依據2003年數據，在私立高等教育（包括國外分校）的國際學生共有25,158位，是公立大學（6,130位）的4倍，且預期在私立部門的國際學生仍會繼續成長（引自Gill, 2005）。2000年國外大學至馬國設置分校者有5所，分別為：澳洲墨爾本皇家理工大學（Royal Melbourne Institute of Technology University, RMIT）（1996）、蒙那許大學（Monash University）（1998）、科廷大學（Curtin University of Technology）（1999）、英國的地蒙佛大學（De Montfort University）（2000）、諾丁漢大學（Nottingham University）（2000），但RMIT卻在1999年關閉。之後，尚有澳洲的史文朋科技大學（Swinburne University of Technology）（2004）的分校成立。從過去的2+1或1+2課程，到目前的這些發展，可以發現馬來西亞高等教育發展中，採用國外大學提供跨國高等教育課程或分校的傳統（OBHE, 2004a）。

有關馬國對跨國高等教育課程規範中，那些原屬在國家文化背景下賦予高等教育的目標也成為跨國高等教育課程必須配合的項目之一，例如規範跨國高等教育之教學內容與教學媒介（如馬來語）（McBurnie & Ziguras, 2001），例如課程內容，即若就讀私校及跨國高等教育課程且要獲取文憑的馬來西亞學

³ 2+1或1+2課程，意指學生前2年（或1年）留在自己國內完成國外授予文憑大學的部分課程，後1年（或2年）再至國外大學完成學位。

生，就必須修習包括馬來西亞研究、伊斯蘭研究、道德課程等，並通過馬來語考試，至於外國學生則不受此限制。馬來西亞政府只規定過去3+0的課程必須受「全國認可學會」（Lembaga Akreditasi Negara, LAN）核准，但為能確保品質及保障消費者，在2003年，重新規範馬國的私立高等教育機構（通常均與國外大學合作），即若有招收國際學生者，就必須重新向教育部申請註冊並獲得執照，而為能獲得執照，前述的高等教育機構均必須設有國際事務處，專門處理國際生相關事務，且必須向移民局、內政部、警局繳交季報。

為能成為區域教育樞紐，面臨來自新加坡策略性地規劃吸引國外大學設置亞洲分校的強大壓力，以及有愈來愈多「不知名」TNHE提供者的出現，負責TNHE審核的「全國認可學會」（LAN），自2004年也以大學排名對跨國高等教育的提供者（未必是分校設立者）設定條件，例如來自英國的大學必須是Times Good University Guide前60名者；美國的大學則以Peterson's US College & University Handbook（領域則以Gourman Report）為參考依據；由於排名系統本身有爭議，又排名難以確保品質，故只能當作考量TNHE提供者是否符合標準之參考（OBHE, 2004b）。

目前馬來西亞私立高等教育機構至國外設立分校的情形如表5所示：

表5 馬來西亞私立高等教育機構國外分校設置情形

機構名稱	設立國家/年代	開設課程
亞太區資訊科技學院（Asia Pacific Institute of Information Technology, APIIT）	巴基斯坦（1998）、斯里蘭卡（2000）印度（2001）、澳洲（2004）	電算、商管、商業資訊科技學士
思大大學（University College Sedaya International, UCSI）	孟加拉（1996）	工程學士
英迪大學學院（INTI University College）	中國（1993）、泰國（2000）、香港（2001）、印尼（2001）	商管、電算、軟體工程、藝術、會計、行銷等學士、及MBA等
林國榮創意科技大學（Limkokwing U of Creative Technology, LUCT）	波扎那（2007）	設分校
雙威大學學院（Sunway University College）	中國上海（2008）	設分校
國際大學科技學院（International U. College of Technology Twintech）	葉門（2009）	軟體工程、電算、大傳、商管、會計、行銷等文憑、學士、碩士

資料來源：Gill（2005），作者並依據OBHE資料增補而成。

馬來西亞另有2項值得關注的發展：其一即是馬來西亞依斯干達特區（Iskandar Malaysia）經濟區的發展計畫，預計在2018年完成5個樞紐（教育、軟體、港口、貿易、金融）中心的設置，其中一個樞紐即是馬來西亞教育城（Edu City），擬大力吸引國外知名大學前來，尤其是中國及香港，而國外大學前來設置分校或學校者，將可享10年免企業稅、可以自由地雇用外籍員工。依據OBHE（2009b）的觀察，若馬國能成功地吸引中港知名學府前來設置分校，將會提升馬來西亞的地位及競爭力。另一個為吉隆坡教育城（Kuala Lumpur Education City, KLEC）在2008宣布，預計以12年來發展，於2030年由馬來西亞的大學及國外大學在此區域招收本地區及國際學生達11萬名。相較於新加坡，馬來西亞已有採取跨國高等教育型式以補傳統內部高等教育機會之不足，在這樣的情形下，故在1996年馬國教育部開始修法並立下成為區域教育樞紐之願景，大幅地改觀，化被動為主動，更積極地運用跨國高等教育提高馬來西亞高等教育的競爭力。

（五）南韓：應變性

南韓大學發展的危機已迫使韓國政府必須採取行動；其中危機之一即是大學生源的快速流失，如滿18歲學生族群減少、出國留學人數屢創新高，在2003年，韓國高等教育開始出現供過於求的情形（Lee, 2005），也開始威脅部分韓國高等教育機構的生存，例如南韓赴海外留學學生，自90年代中期至2007年已成長2倍，僅2007年就流失了將近22萬名大學生，其中約有1/3流失的學生轉而前往美國，韓國政府正努力思考如何讓更多人願意留在南韓接受高等教育；另一部份是高等教育國際化之外籍師資不足，依據2007年的調查，發現南韓23所公立大學之全職外籍教授只有22位。面對這些危機，政府開始提供獎助，鼓勵英語授課或吸引更多外籍教師（McNeill, 2008）。韓國又於2003年在教育部反對的情況下，開放本國教育市場，並向「世界貿易組織」（World Trade Organization, WTO）提出開放教育市場之提案（OBHE, 2003）。這對向來採保護主義政策、寧向內而不向外尋求協助的韓國之民族特性成為一種挑戰（Lee, 2005）。目前以實驗專區的作法以鬆綁跨國高等教育的運用，成為因應前述發展的關鍵。

目前韓國對於國外大學前來設置分校仍有諸多的規定與限制，例如必須是非營利性質、不准於首爾及近郊設校、有招收人數、學雜費收費、師生比、校地大小的規定、與國外合作課程有領域別的限制、董事會成員必須過2/3為韓國籍等。但韓國政府在看到新加坡與馬來西亞近年來大力吸引國外大學設置

分校及吸引國際學生的積極動作，同時又必須保住自己在區域內國際學生的吸引力與競爭力（因為韓國的國際學生中有90%來自亞洲），南韓政府也開始向外（國外大學）尋求自我高等教育的轉型，也期成為區域的高等教育樞紐；而「仁川自由經濟區」（Incheon Free Economic Zone, IFEZ）的設置，儘管目前仍屬於實驗階段，但卻是韓國從國外大學設校限制中尋找出可行的方式（Lee, 2005）。

以獎勵政策吸引國外知名之學術與研究機構前來「仁川自由經濟區」（IFEZ）設置學位課程及進行研究之合作計畫，預計至少40多個研究機構將會入駐，並且至少有7所國外大學會前來設置分校，韓國政府期望藉此吸引更多亞洲區域的學生。韓國知識經濟部（Ministry of Knowledge Economy, MKE）於2009年2月宣布，主動邀請國外4至10所世界知名大學至IFEZ設置據點，目前已有紐約大學（University of New York）與北卡羅萊娜州立大學（North Carolina State University）兩所美國大學將於今年9月在IFEZ設置分校，招生之入學標準，一律依據美國大學的標準，兩校預計招收本地生及國際學生共2,000至3,000名；另外，仍在洽談的大學機構包括：瑞典卡羅林斯卡醫學院（Karolinska Institute）、英國的薩里大學（Surrey University）、及美國的南加州大學（University of Southern California）與特拉華州立大學（Delaware State University）（OBHE, 2009a）。

肆、相關研究文獻之分析與議題之探討

相對於其它區域如非洲、中南美洲等，亞太地區有較高的跨國高等教育需求，也是跨國高等教育提供者感興趣且主攻的市場，因此跨國高等教育的文獻中與亞太地區（OECD, 2004）或與亞太個別國家（Huang, 2007; Mok, 2008; Mok & Xu, 2008）有關的描述與分析也較豐富。對亞太地區的關注也反映在英國「跨境教育觀察中心」之系列最新消息、報導、及研究報告書中。Verbik與Jokivirta（2005）檢視各國跨國高等教育規範模式及趨勢時，主要也關注亞太國家的情形。Vincent-Lancrin（2005）檢視跨國高等教育的四大政策取向（互相了解、經濟取向、吸引高級人力移民、提升國家實力）時，也以這些取向解釋目前亞太國家跨國高等教育現況。

亞太跨國高等教育發展最新的文獻應屬OBHE中心出版的《亞洲跨國教

育的發展模式》(Modelling TNE directions in Asia) 報告書。該研究是由日本早稻田大學亞洲區域整合全球研究中心學者Kuroda與Passarelli所進行，以經濟領域的「雁行理論」⁴ (Flying geese model) 概念化亞太地區跨國高等教育的發展，該研究指出亞洲地區已從輸入(import)、製造(production)、走向輸出(export)與反向輸出(reverse export)；以「網絡交換」(network exchange) 挑戰依賴理論(中心vs邊陲之間惡性的依賴循環)對於亞太跨國高等教育發展的解釋不足(Kuroda & Passarelli, 2009)。本文認為，就亞太地區跨國高等教育現況與發展而言，該報告仍有以下不足：

第一，報告書中以日、韓、中國個案的大學簽署合作之數量與對象、及國際學生來源，指出亞太跨國高等教育的區域化發展現象，然而，這種區域化的發展可從亞洲國家(包括澳洲)的主要國際學生來源即可得知，且相關文獻早已指出這樣的現象(如戴曉霞，2004；OECD, 2004)。

第二，在輸入、製造、走向輸出的模式，無法解釋跨國高等教育輸入與輸出在同時間發生的現象(如前述的圖2與圖3中路線1-2與1-3是並存的)，例如新加坡與馬來西亞輸入國外課程或國外分校時，未必如報告書中所分析地只是為了因應一國境內高等教育供應之不足，同時也利用此一模式吸引國際學生前來。

第三，報告書中並未描述輸出及反向輸出的實例。依據OBHE一系列的最新報導，亞太國家開始以自己的大學，透過跨國高等教育的方式輸出課程或分校，但輸出的地區仍較少是那些亞太地區主要跨國高等教育的提供國家，如美、英、澳、及歐洲等，因此，報告書對於反向輸出的看法仍過於樂觀。

第四，報告書未關注亞太地區的教育輸出模式，究竟只是強化西方學術霸權而未加修正的西方高等教育輸出的翻版？抑或能從其中看到亞太地區走出學術殖民的陰影、走出新模式的教育輸出？這應是亞太地區跨國高等教育發展有待觀察的部份。

長期以來，亞太地區被視為主要的教育輸入國，而關注亞太國家高等教育國際化發展的學者(Altbach, 1998; Knight & de Wit, 1997)，對於這地區的國際化是否會成為另一種西方殖民主義的延續非常關注；甚至有學者(姜麗娟，2009；Flowerdew & Li, 2009; Mok, 2007)也觀察到，一種自我殖民現象的產生，由各國政府主導將英語系國家的標準當作國際化的政策與目標。當亞太地

⁴ 以雁行理論來概稱亞洲國家跨國高等教育發展的前仆後繼的情形，一個國家的發展情況也常會帶動其他國家，但前一個國家的發展開始慢下來之後，卻還會有其他國家繼續帶領往前。

區擬以跨國高等教育的發展作為高等教育國際化的策略，從教育輸入、建構與厚植內部高等教育實力，走向教育輸出，跨國高等教育的發展，有無可能繼高等教育國際化之後的另一把雙刃劍（Altbach, 1998），一方面藉此加入教育輸出的俱樂部，但另一方面卻可能助長同質化發展而深化對西方高等教育的依賴，形成另一種壓制？

亞太地區跨國高等教育的發展，尤其新、馬、韓三國均想成為亞太地區的教育樞紐，其未來的發展勢必有助於回應以下跨國高等教育文獻中的兩大缺口：第一，跨國高等教育在亞太地區從教育輸入走向輸出中扮演的角色為何？跨國高等教育的借用有無適當地被轉化為本土實力的厚植？若無，這樣的樞紐發展是否只成為西方高等教育再輸出的中繼站？第二，這場國際學生人數消長的競賽，是否因著亞太國家更策略性地使用跨國高等教育以吸引國際學生而更形激烈？且後者的模式是否克服了過去傳統出國留學所造成的人才外流或依賴理論中邊陲更為邊陲的惡性循環？

伍、亞太國家發展對於國內高等教育政策制訂者之啟示

從前述有關國際學生的流動，可以了解亞太國家在整個國際學生市場的關鍵地位，近年來中、日、新、馬、韓等國雖仍是國際學生的主要供應國，但已躍升為主要或新興留學國。為了因應全球化與知識經濟的衝擊，亞太地區對高等教育仍有相當高的需求，除了擴充高等教育外，在跨國高等教育的政策上進行鬆綁與策略性的規劃，以輸入的跨國高等教育進行教育服務的輸出，邁向區域教育樞紐的目標，竭力擠進英美主導的教育服務輸出的俱樂部。從跨國高等教育發展的現況觀之，無論是新加坡的策略性、馬來西亞的積極性或南韓的應變性，均指出跨國高等教育的取向不再僅是為了解決一國境內高等教育提供不足的問題，而是透過跨國高等教育的手段，吸引國際學生（新、馬、韓），還想進一步留住大批出國留學的本地生（馬、韓），更進一步地透過區域教育樞紐的建立，提高國家在高等教育的影響力與競爭力。

在了解鄰國如何在國際學生流動及跨國高等教育發展上突破限制後，將發現國內就像「愛麗絲夢遊記」的女主角，在夢中以為自己一直在跑，等到醒來後，卻發現自己仍在原地踏步；這種情形就如同殷允芄女士在《前進新亞洲：東協十國的商機與挑戰》（天下文化雜誌編輯，2008：8-11）一書的前言

中所下的標題「為台灣的未來捏一把冷汗」、「台灣原地踏步，東協各有定位……」。無論「西進」（向中國大陸招生或輸出高等教育課程或分校設置）「南進」（向東南亞招生或輸出高等教育課程或分校設置），國內的政策似乎仍在原地打轉，並無太大的突破。以招收大陸學生及大陸學歷認證議題為例，因涉及政治與意識型態而爭論不休，儘管目前以「三限六不」稍有突破，但若與前述文獻提及國際學生招募的差異性策略相比，國內過度的自我設限，人才就不會外流嗎？政策宣示要「努力積極」招收國際學生，但在語言、國際學生學習環境仍未從點到面的制度化與系統化情況下，仍是障礙重重，如何加以突破呢？本文提出以下的思考供國內高等教育政策制訂者參酌：

一、先以實驗性質求現況的突破

目前國際學生流動的八項特性中，對於亞太國家高等教育發展的激勵訊息，也同時有利於同處亞太區域的台灣。新加坡、馬來西亞、及南韓的實例即說明了「機會永遠屬於哪些準備好了的人」，需要積極佈局。尤其與國內情形相似的南韓，皆有國內高等教育供應過剩的問題，但是在面對跨國高等教育的運用上，也試圖開設仁川特區提供實驗的機會突破現況；又如馬來西亞政府，在現有的改革下，也闢專區發展其教育樞紐。

二、進行該有的預備工作——評估與法規鬆綁

評估怎樣的國外大學及哪些學科領域的跨國高等教育（機構流動與課程流動）將有助於國內高等教育的內部競爭，也有機會厚植本國具有對外競爭實力者，我國就必須提供該有的機會與誘因。國內雖有在全球占有一席之地的學術領域，但為數不多，且國內仍無法忽視主導目前高等教育發展的西方語言、科學與技術，因此，國內政府應評估如何像新加坡、馬來西亞、韓國一樣，鬆綁相關法規，透過現階段的「借用」跨國高等教育，以提升自己國家高等教育的影响力與能見度，但也需要防範避免落入另一種學術殖民。

三、主動出擊

在國內被動的等著國外大學前來設置分校或課程，但國內在沒有客觀與有利的條件下，國內就沒有悲觀的權利。新加坡在國家大力主導下，策略性地邀約國際知名大學至新加坡設置分校，雖有挫敗個例，但顯然地已搶盡先機，因為短期內，那些已在新加坡設置亞洲分校的大學，也無至鄰近國家再設分校的

必要性。因此，國內政府必須先扛起這樣的工作，廣泛蒐集並瞭解他國如何策略性地運用跨國高等教育，並考量國情後，以確定國內可行的方向與策略。

相對於亞太國家策略性地運用跨國高等教育吸引國際學生，以因應全球化與知識經濟衝擊下的人才競爭，台灣的危機意識在哪裡？國內受限於政治或學術現實而繼續當愛麗絲，或應當醒來，化被動為主動，積極佈局，真實地面對全球教育市場的變遷。雖然國家或高等教育的競爭力有不同的定義與看法，但不可忽略的事實是，這些亞太國家開始由教育輸入走向教育輸出之路時，不論其輸出的模式及內涵為何，多認為其有助於該國或該國高等教育競爭力的提升。最後，「國門深鎖」無法解決國內高等教育過剩的問題，卻可能導致我國繼東協整合後經濟、政治、及全球高等教育人才競爭的邊緣化；因此，國內政府及高等教育機構應提高危機意識並提早因應，如何在全球高等教育的供需市場中佈局，以爭取發展利基。

參考文獻

- 天下文化雜誌編輯（2008）。**前進新亞洲——東協十國的商機與體挑戰**。台北市：天下雜誌。
- 姜麗娟（2007）。WTO-GATS與跨國高等教育：以香港非本地高等教育之管理與運作為例。**教育經營與管理研究集刊**，3，23-49。
- 姜麗娟（2008）。從策略本質及執行力反思台灣高等教育國際化之現況。**教育資料與研究**，83，47-70。
- 姜麗娟（2009）。重新檢視高等教育國際化與競爭力之關係——以領域學者觀點為例。**高等教育**，4（2），39-72。
- 戴曉霞（2004）。高等教的國際化：亞太國家外國學生政策之研究。**教育研究集刊**，50（2），53-84。
- Altbach, P. (1998). *Comparative higher education: Knowledge, the university and development*. HK: Comparative Education Research Centre, The University of HK.
- Don Olcott, Jr. (2008, April). *Back to the future: New horizons for global*

- universities and borderless higher education*. Presented at 2008 AUA annual conference in York, UK.
- Flowerdew, J., & Li, Y. (2009). English or Chinese? The trade-off between local and international publication among Chinese academics in the humanities and social sciences. *Journal of Second Language Writing*, 18, 1-16.
- GATE (1997). *Certification Manual*. Washington, DC: The Global Alliance of Transnational Education.
- Gill, S. K. (2005, April). *The implications of WTO/GATS on higher education in Malaysia*. Presented at UNESCO Forum on Implication of WTO/GATS on Higher Education in Asia & the Pacific, Korea.
- Huang, F. (2007). Internationalization of higher education in the developing and emerging countries: A focus on transnational higher education in Asia. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 421-432.
- Knight, J. (2005). *Borderless, offshore, transnational and cross-border education: Definition and data dilemmas*. London: OBHE.
- Knight, J., & de Wit, H. (Eds.). (1997). *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries*. Amsterdam: European Association for International Education in Cooperation with IDP Education Australia and the Programmes on Institutional Management in Higher Education of OECD.
- Kuroda, K., & Passarelli, D. (2009). *Modelling TNE directions in Asia*. London: OBHE.
- Lasanowski, V. (2009). *International student mobility: Status report 2009*. London: OBHE.
- Lee, Man-Hee (2005, April.). *Cross-border higher education in the Republic of Korea: From challenge to opportunity*. Presented at UNESCO Forum on Implication of WTO/GATS on Higher Education in Asia & The Pacific, Korea.
- McBurnie, G. and Ziguras, C. (2001). The regulation of transnational higher education in Southeast Asia: Case studies of Hong Kong, Malaysia and Australia *Higher Education*, 42, 85-105.
- McNeill, D. (2008). South Korea seeks a new role as a higher-education hub.

- Chronicle of Higher Education*, 54(28), A1-A24.
- Mok, K-H. (2007). Questing for internationalization of universities in Asia: Critical reflections. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 433-454
- Mok, K-H. (2008). Singapore's global education hub ambitions: University governance change and transnational higher education. *International Journal of Educational Management*, 22(6), 527-546.
- Mok, K-H & Xu, X. (2008). When China opens to the world: A study of transnational higher education in Zhejiang, China. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 393-408.
- OBHE (2002). *Reinventing Malaysia: Report charts growth of education industry, with INTI international group of colleges leading the way*. Retrieved December 01, 2009, from http://www.obhe.ac.uk/publications/news__articles__reports
- OBHE (2003). *German university to expand in Singapore, and Singapore University to expand in China*. Retrieved December 01, 2009, from <http://www.obhe.ac.uk/publications/news articles reports>
- OBHE (2003). *Qatar continues to attract US universities to the Middle East; and an update from South Korea*. Retrieved December 01, 2009, from http://www.obhe.ac.uk/publications/news__articles__reports
- OBHE (2004a). *Malaysia to offer foreign universities greater incentives to open branch campuses, but why has no new branch campus opened since 2000?* Retrieved December 01, 2009, from http://www.obhe.ac.uk/publications/news__articles__reports
- OBHE(2004b). *Malaysia to use league tables to regulate transnational activities of foreign universities—Does it make sense?* Retrieved December 01, 2009, from http://www.obhe.ac.uk/publications/news__articles__reports
- OBHE (2005). *Latest UK branch campus developments: University of Warwick rejects plans for Singapore campus and Liverpool moves into China*. Retrieved December 01, 2009, from http://www.obhe.ac.uk/publications/news__articles__reports
- OBHE (2006). *US/Singapore: John Hopkins Singapore center to close*.

- Retrieved December 01, 2009, from http://www.obhe.ac.uk/publications/news__articles__reports
- OBHE (2008). *Lessons learned? Australia's Murdoch University expands Singapore-based provision*. Retrieved December 01, 2009, from http://www.obhe.ac.uk/publications/news__articles__reports
- OBHE (2009). *US universities to open campus in Incheon Free Zone*. Retrieved December 01, 2009, from http://www.obhe.ac.uk/publications/news__articles__reports
- OBHE (2009). *Courting the dragon? Malaysia's efforts to attract universities from China and Hong Kong*. Retrieved December 01, 2009, from http://www.obhe.ac.uk/publications/news__articles__reports
- OECD (2004). *Internationalisation and trade in higher education: Opportunities and challenges*. Paris: OECD.
- Olds, K. (2007). Global assemblage: Singapore, foreign universities, and the construction of a "global education hub." *World Development*, 35(6), 959-975.
- Tadjudin, M. (2000). Higher education in Indonesia and the role of transnational education. *Higher Education in Europe*, 25(3), 395-400.
- Van der Wende, M. (1999). An innovation perspective on internationalization of higher education institutions: The critical phase. *Journal of Studies in International Education*, 3, 3-14.
- Verbik, L., & Jokivirta, L. (2005). *National regulatory frameworks for transnational higher education: Models and trends* (part 1& 2). London: OBHE.
- Verbik, L., & Lasanowski, V. (2007). *International student mobility: Patterns and trends*. London: OBHE.
- Vincent-Lancrin, S. (2005). *Building capacity through cross-border tertiary education*. London: OBHE.

中國大陸民辦高等教育的政策改革與 管理體制

楊 瑩^{*}

摘要

本文主要採取文件分析法探討中國大陸民辦高等教育的政策改革與管理體制。全文分為六小節，第一小節為前言，第二小節說明中國民辦高等教育的發展沿革與重要政策改革，第三小節分析中國民辦高等教育機構類型與現況，第四小節說明中國民辦高等教育的管理體制，第五小節分析其面臨的問題，最後，作一簡扼的歸納。簡言之，中國民辦高校雖與公辦高校相較，經常處於弱勢，但近30餘年來民辦高等教育的發展也有著明顯的進展，尤其民辦高校辦學所具有的較大彈性與活力，及其追求辦學績效與對市場需求高靈活度的調整作法，是其最大的優勢。未來若《國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020年）》一旦定案，隨著政府政策的轉變，在政府財政有限的情況下，民辦高等教育在未來中國高級專業人才培育方面所扮演的角色勢必愈來愈為重要，值得拭目以待。

關鍵詞：中國大陸、民辦高等教育、政策改革、管理體制

^{*}楊瑩，淡江大學教育政策與領導研究所教授

電子郵件：yingchan@mail.tku.edu.tw

來稿日期：2010年2月2日；修訂日期：2010年4月30日；採用日期：2010年6月7日

The Reform of Policy and Management of Private Higher Education in Mainland China

Ying Chan^{*}

Abstract

Using the method of document analysis, I am exploring the reform of policy and management of private higher education in Mainland China. My paper is divided into six sections, including introduction and conclusion. The second section is an analysis of the development and reform of policies concerning private higher education in Mainland China. The third section explains the types or patterns of private higher education institutions, as well as the current provision of private higher education. The fourth section analyzes the system governing private higher education, both in external and internal aspects. The fifth section focuses on the problems in Chinese private higher education. Conclusion is a summary of previous points and some suggestions. As seen in any socialist system, private higher education is discouraged and even prohibited. Thus, even with the policy of openness, it is still in a relatively disadvantaged position in China. Since the market demands flexibility, accountability and adaptability, and since the funding for public education would be limited in the near future, private higher education in China is in demand and growing. It will play an increasingly important role when the proposal of “National mid- and long- term education reform and development program outline” is adopted and executed.

Keywords: Mainland China, private higher education, policy reform, management system.

^{*} Ying Chan, Professor, Graduate Institute of Education policy and leadership, Tamkang University

E-mail: yingchan@mail.tku.edu.tw

Manuscript received: February 2, 2010; Modified: April 30, 2010; Accepted: June 7, 2010

壹、前言

隨著社會主義市場經濟的建立和完善以及教育改革的不斷深入，作為中國大陸教育體系主要組成部分之一的私立（中國大陸慣用「民辦」一詞稱之）高校，已如雨後春筍般地發展起來。民辦高校的產生與發展，打破了中國大陸自1952年以來單純由公立高校一統天下的格局，各種富於特色的民辦高校的發展，不僅使原有的公立高校面臨挑戰，民辦高校之間也存在著激烈的競爭，這些都給教育事業的發展注入了新的活力，並在一定程度上大大促進了學校管理體制的改革和教育品質的提高。因此，在教育政策改革面臨調整轉型之際，深入探索民辦高等教育在中國大陸的發展及其所面臨的問題與挑戰有其重要性，為本文探討的主軸。

貳、中國民辦高等教育的发展沿革與重要政策改革

自新中國成立後（兩岸分治），中國大陸民辦高等教育發展的歷程可依其教育體制之發展變革分成下述七大階段：

一、新中國建國初期（1949-1965年）

1949年兩岸分治，新中國成立後，中國私立高校有81所，受到蘇聯辦學模式的影響，1951年開始，中國展開有計畫、有重點的院系調整，私立學校也逐步由國家接辦，1951年將所有教會大學收為國有，1952年將其他私立高校機構全部調整改制為公辦學校（鄢波、李文利，2002）。至此，中國以往存在的私立大學銷聲匿跡於中國高等教育舞台，形成了單一的政府辦學格局（孫霄兵、黃興勝，2003；徐緒卿，2004；劉莉莉，2002；駱四銘，2009）。

二、文化大革命期間（1966-1976年）

文化大革命10年期間，中國大陸教育事業遭到嚴重破壞，高等教育的損失尤其嚴重。1966年起高考招生制度被廢止，高校已完全停課，教學秩序被徹底打亂，高等教育各項工作陷入停頓。因此，文化大革命的10年期間中國大陸的高等教育可說是倒退的時期。

三、改革開放初期的整頓、恢復階段（1977-1984年）

「文革」結束後，中國大陸進行了經濟體制改革，使得民辦高校的興起具備了可能的條件。1978年開始，為讓因「文革」而失去求學機會的青年上大學，一些熱心教育的人們利用高等學校離、退休教師的餘熱及其他閒置的教育資源，以文化補習班、職業培訓班等形式，創辦了非公立的中學後教育機構，例如，湖南長沙中山業餘大學起源於1978年十月辦的一個文化補習班；湖南中山財經進修學院起源於1979年二月辦的一個會計培訓機構（劉莉莉，2002）；這些可說是民辦高校重建與發展的濫觴。1980年鄧小平為「北京自修大學」、彭真為「中華社會大學」題寫校名，這些可說是中國大陸再開啟民辦高等教育的第一步（劉黎莉，2000）。

1981年公布《高等教育自學考試試行辦法》後，決定在北京、上海、天津和遼寧四省市先行試點，探索經驗。1983年國務院批轉了《關於成立全國高等教育自學考試指導委員會的請示》。基本上，高等教育自學考試制度是一種建立在個人自學、社會助學和國家考試相結合基礎上的新型教育形式；而隨著社會助學機構的紛紛建立，1980年開始，政府除開辦了中央廣播電視大學外，亦提出發展高等教育必須貫徹「兩條腿走路」的方針，採取多種形式辦學，發展了函授和夜大學，以及專科層次的短期職業大學等（劉莉莉，2002；駱四銘，2009）。這段期間中國陸續頒布一系列支持和鼓勵民辦教育發展的法規；1982年訂頒的《中華人民共和國憲法》第19條更明定「國家鼓勵集體經濟組織、國家企業事業組織和其他社會力量依照法律規定舉辦各種教育事業」，此可說是首度以法律的形式確立了民辦教育的合法地位，為民辦教育的合法地位正式奠基（劉黎莉，2000），並從而促成中國大陸知識份子積極舉辦民辦高等教育（邱潤銀，2001：104）。

1983年五月教育部召開第二次全國高等教育會議，會中指出，高等教育工作的根本指導思想是從實際出發，逐步形成具有中國特色的社會主義高等教育體系；此會議確定繼續貫徹「調整、改革、整頓、提高」的方針，加快調整改革步伐，繼續進行整頓，加快發展數量，努力提高教育質量（駱四銘，2009）。1984年誕生了第一批（4所）國家承認學歷的民辦高校——北京海淀走讀大學（後更名為北京城市學院）、浙江樹人大學、四川天一學院、鄭州黃河科技學院（張旺，2009），此批民辦高校的成立遂為民辦高等教育的發展開啟了一大步（鄔大光、盧彩晨，2008；劉莉莉，2002）。只不過因為這段期

間「國有公辦」（國家集高等教育的舉辦者、投資者和管理者於一身）的公立高校仍占絕對優勢，因此此一時期民辦高校雖然已再生，並試圖積極發展，但大多數都是以非學歷教育的職業培訓和自考助學為主，未取得頒發國家承認的學歷文憑資格，故仍處於「拾遺補闕」的地位，發展艱難（朱為鴻，2009；劉鐵，2006：29-48）。

四、調整與規範階段（1985-1991年）

1985年《中共中央關於教育體制改革的決定》（以下簡稱為《決定》）指出：「地方要鼓勵和指導國營企業、社會團體和個人辦學，並在自願的基礎上，鼓勵單位、集體和個人捐資助學，但不得強迫攤派」。自此《決定》頒布後，中共中央對於教育改革的環境控管更加寬鬆（房劍森，2003：28）。1986年的《中華人民共和國義務教育法》也進一步重申：

國家鼓勵企業、事業單位和其他社會力量，在當地人民政府統一管理下，按照國家規定的基本要求，舉辦本法規定的各類學校（程方平，2008：137-138）。

至此，民辦學校的發展可說是得到較大的自主權。

1985-1991年間中國民辦高校增加迅速，也引起當時中國社會各界的廣泛關注，此階段民辦高等教育的特點是「三無」（無校舍、無資金、無教師）。民辦高校主要是靠租用校舍，聘請兼任教師來降低成本負擔。為管理當時民辦學校出現的問題，國家教育委員會（簡稱國家教委）於1987年先後頒布了《關於社會力量辦學的若干暫行規定》、《社會力量辦學財務管理暫行規定》、1988年頒布《社會力量辦學教學管理暫行規定》，1991年頒布《社會力量辦學印章管理暫行規定》及《國務院關於大力發展職業技術教育的決定》等規章制度（鄔大光、盧彩晨，2008），雖這些法規期能引導民辦教育走上健全發展的道路，但也對民辦高等學校的設置與運行訂定了許多規範及條件限制。

隨著民辦高等教育的發展，辦學和管理過程中存在「市場失靈」、「政府失靈」的一些問題逐漸暴露出來。就管理而言，法規的不健全與管理經驗不足是最大的問題，中國大陸對民辦高等教育的宏觀調控不力，對辦學效率好的

民辦高校支持度不夠，對胡亂辦學者查處不實。就辦學品質而言，部分學校辦學條件較差，教育品質不夠穩定。有的學校未經教育行政部門批准自行辦學，自行頒發證書，在社會上造成惡劣形象；也有個別學校亂登廣告，矇騙學生，損害民辦高等學校的信譽。因此，1987 年國家教委下發了《關於社會力量辦學的若干暫行規定》，同年，國家教委和財政部又聯合發布了《社會力量辦學財務管理暫行規定》，這二大規定主要針對民辦教育事業發展中出現的問題，要求各地方省市採取措施加以解決，象徵大陸民辦教育進入了新的發展階段（程方平，2008）。這些規定雖然都開始承認民辦高等教育的合法地位，但也對民辦學校的辦學方向和審批權限等方面開始有了初步的規範（朱為鴻，2009）。自此，透過對民辦學校辦學條件、審批手續等方面的檢查，合格的學校給予重新登記，予以承認，不合格的學校取消辦學資格；透過整頓，保護了民辦高等學校的合法權益，鞏固了一批辦得好的學校，停辦和取締一些教育質量低劣、管理混亂的學校，使中國民辦高等教育走向比較健康穩定的發展軌道（周南照、張志義等，1997）。

五、積極發展與鞏固階段（1992—1997年）

1992 年，中共十四大明確提出「鼓勵多渠道、多形式社會集資辦學和民間辦學，改變國家包辦教育的做法」，此外，並要求各級黨政部門和領導同志：「要改變國家包辦教育的局面，支持和鼓勵民間辦學」。1993年8月國家教委發布的《民辦高等學校設置暫行規定》明確規定，國家鼓勵設置專科層次的民辦高等學校。設置本科層次的民辦高等學校，其標準需參照〈普通高等學校設置暫行條例〉的規定執行（引自劉鐵，2006）。

1993年北京市率先在15所民辦高校15個專業中試行國家學歷文憑考試，1994年2月國家教委首次受理和審批了民辦黃河科技學院、上海杉達學院等6所民辦高校頒發學歷文憑資格（鄔大光、盧彩晨，2008）。基本上，高等教育學歷文憑考試是國家對尚不具備頒發學歷文憑資格的民辦高校學生組織的學歷認定考試。為了把高等教育學歷文憑考試試點工作逐步建成與民辦高校全日制高等學歷教育相結合，適合國家對試點民辦高校教學考核、教考職責分離的考試制度；1996年12月國家教委制定了高等教育學歷文憑考試試點工作（考試部分）實施意見，以期探索和完善「學校辦學制和國家考試相結合的」、嚴格的學歷文憑考試管理制度，使學歷文憑考試成為國家扶持、監督民辦高校進行高等學歷教育的重要手段（馬陸亭、劉承波、楊秀文，2003）。前述學歷

文憑考試是由全國統考課程考試、省統考課程考試和學校考試課程考試三部分組成，試點民辦高校參加學歷文憑考試的學生，修完計畫規定的全部課程（包括全國統考課、省統考課、學校考試課）和實踐性教學環節，成績合格，並經思想品德鑑定合格，由試點省考委核發高等教育自學畢業證書（馬陸亭等，2003）。1997年更頒布《社會力量辦學條例》，同時也制定有關法規使社會力量辦學走向法制化、規範化的途徑，此時全國各地透過第二次換發《辦學許可證》，遂對民辦高校進行了大規模的清理與整頓，再一次對社會力量辦學展開全面檢查；一些辦理不完善的民辦高校被註銷辦學資格，遂促使民辦高等學校由1996年的1,130所減至1997年的1,115所（朱為鴻，2009；柯佑祥，2003；鄔大光、盧彩晨，2008；劉莉莉，2002）。尤其是因為在1997年以前，中國對民辦教育的法律規範是散見於憲法、教育法、職業教育法中，沒有專門的民辦教育法律，國務院的行政法規中也沒有專門的民辦教育法規；因此民辦教育在中國雖然有法可依，但尚未全面進入依法治教階段。基此，1997年《社會力量辦學條例》的頒布，可說是第一個專門規範民辦教育的行政法規（張旺，2009；鄔大光、盧彩晨，2008；劉鐵，2006）。

六、法制建構階段（1998-2005年）

1999年國務院《關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》第12條提出，要形成「政府辦學為主體，公辦、民辦共同發展的格局，凡符合國家法律規定的辦學形式均可大膽的試驗」（陳寶瑜，2000：32）。此時期的民辦高等教育出現了下列特色，如：湧現了一大批「三高」學校——高起點、高投入、高標準的民辦高校（鄔大光、盧彩晨，2008）。因大型企業投入而新成立的民辦高校，擁有獨立的校舍、現代化的教學設施和一流的教學環境；民辦高校間的競爭更為激烈，此「三高」一改最初民辦高校辦學「三無」的狀態；而且因為各校辦學素質參差不一，在市場機制的激烈競爭運作下，一些辦學不佳的學校已宣告退場或被併購；由於學校之間的差距在不斷拉大中，學生開始集中在少數學校，因而出現了10多所萬人以上的大學。相反地，一些辦學質量較差，辦學條件簡陋的學校陸續被新型態的學校取代或併吞等。

這段期間，對民辦高等教育發展有重大影響的政策法規主要有二：首先，教育部於2003年4月23日發布《關於規範並加強普通高校以新的機制和模式試辦獨立學院管理的若干意見》，教育部對獨立學院作了明確的界定；規定「獨立學院是專指由普通本科高校按新機制、新模式與社會力量合作舉辦的本科

層次的二級學院」；要求獨立學院的辦學要貫徹「積極支持、規範管理」的原則，一律採用民辦機制進行試辦（張旺，2009）。2003年8月教育部又印發《教育部關於對各地批准試辦的獨立學院進行檢查清理和重新報批工作的通知》，在此文件發布後，各地均須按新規定對原有的民辦二級學院進行檢查清理，並向教育部報批，教育部有關部門的負責人和專家也抽查了一批民辦二級學院，一些不符合條件的有的被停辦，有的被要求進行整改，同時也批准了一些新的獨立學院（張旺，2009）。

其次，國務院在2003年及2004年先後發出「國發〔2003〕5號」及「國發〔2004〕16號」文件，決定「取消對實施高等教育學歷文憑考試試點省分的資格審批」，及「取消對實施高等教育學歷文憑考試試點學校的資格審批」（張旺，2009），教育部並根據前項國務院文件發出通知，結束高等教育學歷文憑考試試點工作，取消高等教育學歷文憑考試，並從2005年開始，一律終止招收文憑考試學生（張旺，2009）。這項國家取消學歷文憑考試試點學校的審批，也代表著學歷文憑考試試點學校已經結束了歷史使命。

七、競爭發展階段（2006年至今）

2006年國務院發布《關於加強民辦高校規範管理、引導民辦高校教育健康發展的通知》（秦惠民、鞠光宇，2008）。據此，教育部對全國民辦高等教育發展情況、存在的主要問題、鼓勵扶持政策的落實情況等進行了系統的梳理、分析和研究，聯合中組部下發了《關於加強民辦高等學校黨的建設工作的若干意見》，並於2007年2月3日發布了《民辦高等學校辦學管理若干規定》，對民辦高校的招生、管理、教學等方面做出了進一步的具體規定，且自2007年2月10日起實施（秦惠民、鞠光宇，2008）。其中較重要的規定，包括由國務院教育行政部門負責全國民辦教育統籌規劃、綜合協調和宏觀管理工作，以及省、自治區、直轄市人民政府教育行政部門（以下簡稱省級教育行政部門）除主管本行政區域內的民辦教育工作外，尚包括民辦高校的辦學條件必須符合國家規定的設置標準和普通高等學校基本辦學條件指標的要求等。

2008年4月1日教育部訂頒的《獨立學院設置與管理辦法》（中華人民共和國教育部，2008）對獨立學院的性質、設立、組織運作、監督管理和法律責任等問題作了明確規定（張旺，2009）。雖然目前中國政府不像其他國家具有法令規定明文對民辦高校提供經費資助的制度，迄今對民辦高等教育也仍進行相當嚴格的審批與管控，但隨著民辦高等教育辦學模式的多元化發展，及中國

經濟發展後民間投資力度的快速增長，預計在其占高等教育比例增加到某種規模後，民辦高校的增長，對長久受到國家高度集中管理的公辦高校而言，也可能將造成某種程度的衝擊（劉莉莉，2002）。

2009年初國務院在《國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020年）》公開徵求意見稿中提及，在2010-2020年間將大力支持民辦教育，支援民辦學校創新體制機制和育人模式，提高品質，辦出特色，辦好一批高水準民辦學校。同時，將依法落實民辦學校、學生、教師與公辦學校、學生、教師平等的法律地位，保障民辦學校辦學自主權；清理並糾正對民辦學校的各類歧視政策（中華人民共和國國務院，2009）。

至於在民辦教育的管理方面，《國家中長期教育改革和發展規劃綱要》也提及（中華人民共和國國務院，2009），教育行政部門將設立專門機構，負責民辦教育發展的統籌、規劃和管理工作，開展對營利性和非營利性民辦學校分類管理試點；規範民辦學校法人登記；完善民辦學校法人治理結構。民辦學校依法設立理事會或董事會，保障校長依法行使職權，逐步推進監事制度。同時，將擴大社會參與民辦學校的管理與監督，加強對民辦教育的評估。因此，前述《國家中長期教育改革和發展規劃綱要》一旦定稿，其對營利性和非營利性民辦學校如何做出分類管理的明確規範就值得觀察。

參、中國民辦高等教育機構的類型與現況

一、民辦高等教育機構的類型

前已述及，在1997年頒布《社會力量辦學條例》後，鼓勵民辦高校發展已成為高等教育的政策改革之一。而且，中國民辦高等教育的發展與政府推動高等職業技術教育及中外合作辦學的政策有密切的關聯；加上民辦高等教育辦學體制的多元化也是中國民辦高等教育發展的特色之一。大致上，中國民辦高等教育機構的類型可依切入點的差異，而有不同的分類方式。

（一）依學歷文憑資格的頒授條件來區分

首先，若依其學歷文憑資格的頒授條件來區分，民辦高等教育機構可分為下述四大類型（徐緒卿，2004；鄔大光、盧彩晨，2008；劉鐵，2006；閻光才等，2005）：

- 1.傳統普通辦學模式：即具頒發國家承認的學歷文憑資格的民辦高校，

學校的教師和學生與公立高校的師生享有同等的法律地位，學校的招生納入國家統一年度計畫，學生畢業後自主擇業，基本上是學制2-3年制高等專科教育或職業技術教育。

2.文憑考試教育機構：此類民辦高校屬於高等教育學歷文憑考試試點學校，自身不具備國家承認的學歷資格，必須按其所在省（市、自治區）教育行政部門規定的錄取分數線統一招生，通過國家、省（市、自治區）、學校三級考試合格者，可獲得國家承認的學歷文憑。

3.自考助學教育機構：此類民辦高校是屬於高等教育自學（註）考試助考的輔導機構，不具頒發學歷文憑資格，學校招生不受國家招生計劃限制，授課方式多半採取函授或面授，培養與考試相分離。學校的主要任務是按自學考試規定的教材、教學大綱組織教學。學業期滿，頒發結業證明，只有完成國家規定的所有科目並考試合格者，方可取得國家承認的學歷文憑。這類學校多半由省（市、自治區）審批，統稱為非學歷高等教育機構。

4.其他辦學模式：除前述模式外，中國尚有幾種不同形式的民辦高校，一是延長（伸）辦學教育機構：此類民辦高校通常不具有頒發國家承認學歷文憑資格，學校一般沒有長期穩定的辦學層次，多半是依據社會、市場對人才的需求，調整教育延伸的方向和層次，確定學校的定位，其主要任務在於不定期的舉辦各種崗位技能培訓，以滿足學員更新知識，接受繼續教育的需求；二是從公辦高校二級學院改組而成的獨立學院；三是中外合作辦學的民辦高校，部分採雙聯學制經營；四是在北京和天津試辦的高等職業雙證書教育：此為運用自學考試發展高等職業教育的新模式。雙證書制是兩年達到自考專科教育水平，由國家自考委頒發畢業證書；一年達到相關的職業水平，由勞動部執業資格考試機構頒發執業資格證書。國家把自考高職專業的權責交給市考試院，市考試院經過考評，委託有關院校派出有經驗的教師組成專業委員會，由專業委員會提出專業課程設置、教學大綱和考試題庫，經考試院審定後執行。國家為了控制教育質量，在每個專業規定有3-4門課程用文憑考試的考題進行考試，此制的特點是將開放性學歷教育和專業資格培訓相結合。

（二）依辦學之投資模式區分

其次，若依辦學之投資模式區分，中國民辦高等教育機構除一般的民辦高校外，又可分為下述三大類別（張旺，2009；劉鐵，2006；鄔大光、盧彩晨，2008）：

1.獨立學院——前身為公有民辦二級學院

此類學院是在1990年代中期以後出現的一種民辦高等教育辦學模式。所謂的「二級學院」指「以財政撥款以外的社會資源為主要經費來源，擁有較大的自主權和獨立性、依附於國有大學的二級學院」。二級學院又可分為「校中院」、「校外院」、「相對獨立院」等三種形式。所謂「校中院」指在大學本部劃出一塊地建立民辦二級學院，南京師範大學中北學院、杭州商學院國際經濟貿易學院即屬此類型；所謂「校外院」，指在大學本部校園之外獨立設置之民辦二級學院，浙江工業大學之江學院、浙江財經學院東方學院、南京經濟學院紅山學院屬之；所謂「相對獨立院」，指引入社會資金，靠民間投資建立的公有民辦二級學院，蘇州大學文正學院即屬之（劉鐵，2006）。

不過，此類二級學院在2003年教育部印發《關於規範並加強普通高校以新的機制和模式試辦獨立學院管理的若干意見》（以下簡稱《意見》）及《教育部關於對各地批准試辦的獨立學院進行檢查清理和重新報批工作的通知》時，即已進行清查與重新審批。依規定，「自2003年起普通高校試辦的獨立學院均需按新辦法辦學，凡與該《意見》規定不一致的，要立即停辦或停止招生，特別是普通高校在校內舉辦的二級學院（即「校中校」）：

即使2003年已經安排招生，並對社會進行宣傳的，也要立即取消，做好善後工作，確保各項招生工作的平穩進行。（劉鐵，2006：68-69）

尤其值得一提的是，前述《關於規範並加強普通高校以新的機制和模式試辦獨立學院管理的若干意見》指出，獨立學院具有獨立的校園和基本辦學設施，實施相對獨立的教學組織和管理、獨立進行招生、獨立頒發學歷證書、獨立進行財務核算、應具有獨立法人資格、能獨立承擔民事責任。因此，從規定上來看，獨立學院和民辦高校本質雖然相似，但實際上卻不相同（劉鐵，2006）。

基本上，獨立學院有三個重要的特徵（張旺，2009）：

（1）優質資源：其優質資源的組合主要來自兩方面：一是現有的公辦高校，他們有著好的教學傳統、教學資源、教師隊伍、辦學聲譽和管理模式；另一就是社會力量，他們有好的資金、資源和辦學的熱情，以及民營的機制與活力。

（2）獨立法人：獨立學院的「獨」，是指要有獨立的法人資格，即在辦學和管理上必須與校本部相對獨立，要獨立頒發證書，要有獨立的校園，

實行獨立的財務核算。

(3) 民辦機制：指具有民辦機制的學校，由普通高校和社會力量合作舉辦，並不是原來的公辦高校；獨立學院不靠政府投入，其投入主要是合作方承擔或以民辦機制共同籌措，收費也是按照國家有關民辦高校招生收費政策制定，其建設和發展的經費投入也非來自於國家和地方財政經費，而主要是以民辦的機制來經營辦學。

然而若進一步觀察，獨立學院本身也有五種不同的辦學模式（朱為鴻，2009；張旺，2009）：

(1) 校政合作模式——此指由公立高校與地方政府共建獨立學院的辦學模式，例如：由浙江大學和寧波市政府合作興辦的浙江大學寧波理工學院、由浙江大學和杭州市政府、浙江電信實業集團公司共同興辦的浙江大學城市學院等。此類學校不僅有母體高校的支持，更有地方政府作後盾。

(2) 改制模式——此模式是由公立大專或中專改制而成的獨立學院；又分為整體改制、部分改制、兼併與改制等三種形式。例如：浙江工業大學之江學院即由浙江船舶學院與浙江工業大學合併改制而成；浙江萬里學院是1999年由浙江省政府決定將浙江農業技術師範專科學校改制轉由浙江萬里教育集團舉辦而成（劉鐵，2006）。

(3) 校企合作模式——是由高校與企業共同投資創院模式。此模式一般是由企業集團、大型企業或較具有實力、資金雄厚的中型企業提供全部或部分資金，負責辦學所需硬體建設，含校園設施、設備、後勤設施建設等。高校提供軟體建設（如：負責辦學管理，含教師聘任、人員聘任、教學管理等）。如，山西大學商務學院是山西大學與山西省供銷合作社聯合舉辦的獨立學院。

(4) 中外合作模式——這是由公立高校與國外或港、澳、台人士合作舉辦的二級學院，雙方共同承擔教學、管理工作。例如：上海交通大學中歐國際工商學院、上海大學悉尼工商管理學院、鄭州大學昇達經貿管理學院等。

(5) 公立高校與私立高校合作模式——此模式的範例是由四川師範大學與原四川電影電視藝術進修學院（公民個人辦學）於1997年正式簽訂協議成立的四川師範大學電影電視學院。

2. 民辦公助學校

此即由民營企業、公民個人、社會團體或其他社會經濟組織透過多種形式廣泛募集社會上閒散的資金，接受各方投資和捐贈來發展高等教育，其辦學經

費和運行經費主要來源於非財政經費，但學校在師資、財政、土地、建設等方面享受政府的優惠政策，政府積極支持學校的發展。在民辦公助學校，政府對民辦高校經費上的支持，大致有三種途徑（張旺，2009）：

（1）提供部分經費：雖然囿於財力，中國政府未對民辦高校提供普遍的經費資助，只是在一些經濟比較發達的地區，對一部份辦學較佳的民辦高校給予財政的支持，如北京海淀走讀大學的辦學經費主要來自於學生交費，但北京市政府也提供部分經費以示鼓勵與支持。

（2）免費劃撥或優惠提供土地：1999年全國教育工作會議明確宣布，新建擴建學校，包括民辦學校，政府可以無償提供辦學用地，免收校舍配套費用。這項決定意味著，在政府財政無力為民辦高校提供經費或資金上的支持時，地方政府可採免費劃撥或優惠提供土地的辦法，支持民辦高校的發展。

（3）其他優惠政策方面的資助：除前二種形式外，政府也透過減免民辦高校各類項目建設配套費，為學校引進高學位、高職稱的人才提供優惠政策等方式鼓勵民辦高校的發展。

3. 教育集團

所謂的教育集團是從企業集團的組織形式移植而來的教育經營開發組織形式。由於教育市場有極大的高發潛力，致形成多種功能、多個環節的教育集團後，或教育集團化後能夠提高產業地位，增強競爭優勢，與降低投入成本。這些教育集團大概可分為三種模式（張旺，2009；劉鐵，2006）：

（1）積累拓展型——這種模式創立教育集團通常是從開短期職業培訓班或接管不大景氣的成人或職業學校開始，經過一段時間的資金和經驗累積，拓展投資面，創辦或接管不同類型的學校，形成滾雪球效應，成為由多家類型和層次不同的學校所組成的教育集團。廣東信孚教育集團及浙江萬里教育集團可作為此種模式。

（2）連鎖投資型——這種模式是由企業或財團進行先期規模投資，再滾動運行，擴大投資範圍，連鎖發展，建成學校系列。在同一教育集團下，各級各類學校基本上採用統一校名、統一模式及統一管理等發展手段，以連鎖產業發展觀點，從產業組織、區域布局、資源配置、運行優化等方面進行產業化管理運作，因而集團的滾動發展較快。北京南洋教育集團就是其中的典型代表；該集團於1994年開始投資辦學，至2000年先後投資興辦了山西南洋學校、大同南洋學校、洛陽南洋學校、成都南洋學校、青島南洋學校、北京南洋（興華）大學、大連南洋學校、昆明南洋學校等（劉鐵，2006）。

(3) 名牌複製型——這種模式是指原有的名牌學校依靠其教育品牌，兼併同類薄弱學校或與企業創辦新學校，透過人才和管理經驗的輸出，實現名牌複製。名牌複製發展模式是教育界與經濟界利用各自優勢合作參與教育發展。上海建平教育集團即是此種模式的代表。此集團是由上海名牌中學——建平中學發展而來。1993年建平與浦東新區陸家嘴金融開發公司聯手創辦了新上海國際職業培訓中心，為浦東開發培養緊缺從業人員，1994年建平接辦浦東梅園初中，並派出管理幹部和骨幹教師，帶去建平中學的教育理念和管理模式，建成第一家連鎖性中學——建平西校。1997年又與上海信和產業發展有限公司合作建成了九年一貫制的平和雙語學校，投入資金1億多元人民幣（約合新台幣5億元），興建校舍，配置一流的教學和生活設施。建平教育集團負責師資、教學和管理。到2000年建平教育集團已成為以公立學校為主體，多種辦學形式相結合的多層次、多類型的教育聯合體（劉鐵，2006）。

上述這些教育集團以教育就是服務為理念，初步形成了從幼兒園到大學的「一條龍」的辦學模式，從幼兒園到大學，甚至培訓學院、兒童福利院、敬老院等均有（張旺，2009）。

另外，公辦高校與民辦高校也有些是在資源互補、共享的情境下，雙方學校地位不變，公、民辦高校採取相互依託的方式進行聯合辦學；而且，有一些民辦高校是採「股份制辦學」，所謂的「股份制辦學」是指以股份形式，依照「入股自願、股權平等、利益共享、風險共擔」的原則，把分散的資金吸收到辦學中來，按持股份額分配股息，承擔有限風險，實行董事會領導下的校長負責制，由校長負責具體辦學的辦學模式。股東可以貨幣投資，也可以用實物、房屋等有形資產或知識、技術等無形資產入股，但後二者一般有比例限制（張旺，2009）。此種股份制辦學有可依出資渠道的不同分為自然人合股型、混合型（含自然人及法人聯合出資辦學），及法人合股型三類（張旺，2009）。

（三）依辦學之模式區分

若將中國民辦高校依其辦學模式區分，也有學者作了不同的分類模式。包晗（2002）在論及民辦教育辦學形式時將中國民辦學校（含中小學）分為下述八大類型：1、社會承辦模式；2、公立「轉制」模式；3、教育集團公司辦學模式；4、股份制辦學模式；5、私人辦學模式；6、事業單位辦學模式；7、企業辦學模式；8、「老、少、邊、窮」模式，又稱之為「扶貧教育模式」。另外，楊德廣與張興（引自畢憲順，2006：50）認為中國民辦高校有八種類型：1.民有民辦；2.民有公助；3.公立高校整體轉制；4.公立高校部分

轉制（國有民辦二級學院）；5.公、民聯辦；6.中外合作辦學；7.股份合作制辦學；及8.國外（境外）團體、個人獨資辦學。

綜合上述不同學者對中國民辦教育類型的分析，並參考鄢波及李文利（2002）的分類，中國民辦高校的類型依其層次及學制等歸納修改整理如表1。

表1 中國民辦高等教育機構的類型

類型	類別	層次	學制	教學方式
具備頒發國家承認學歷資格的民辦高校	獨立學院	本科	學年學分制（4年）	全日制面授
		專科	學年學分制（3年）	
	民辦高校	本科	學年學分制（4年）	全日制面授
		專科	學年學分制（3年）	
國家學歷文憑試點學校*	民辦高校	專科	學年學分制（3年）	全日制面授
不具備頒發國家承認學歷資格的民辦高教機構	民辦高等教育機構	本科	學分制	面授、函授
		專科		

資料來源：修改整理自鄢波、李文利（2002）。

備註：*2005年後中國政府已取消學歷文憑考試試點學校的審批。

二、民辦高等教育的發展現況

中國經過改革開放後的恢復與發展，其民辦高等教育從無到有，從小到大，不僅學校數量隨著中國高等教育進入大眾化階段後不斷增加，而且辦學規模也逐步擴大，辦學模式也日趨多元。從表2可知，2008年中國民辦高校共有640所、獨立學院322所，另有民辦的其他高等教育機構866所。

表2 2008 年中國民辦高等教育資料

項目	校數	畢業生 人數	招生人數	在校生 人數	教職工 人數	專任教師 人數	其他學 生人數
民辦高校	640	819,921	1,346,311	4,012,486	304,200	202,562	266,853
本科學生		307,040	669,939	2,232,857			
專科學生		512,881	676,372	1,779,629			
其中，獨 立學院	322	330,505	649,911	2,148,640	146,665	103,816	10,946
本科學生		270,108	574,026	1,933,041			
專科學生		60,397	75,885	215,599			
民辦其他 高教機構	866				40,261	19,121	920,176

資料來源：中國教育部發展規劃司（2008：4）。

肆、中國民辦高等教育的管理體制

依據《民辦教育促進法》，民辦學校應當設立學校理事會、董事會或者其他形式的決策機構。民辦高校的內部管理雖然是實行董事會領導下的校長負責制。惟在實際行過程中，民辦高校的內部治理形式也不盡相同，主要可分董事會和院長辦公會議制兩種（閻鳳橋，2009）。

（一）董事會制

《民辦教育促進法》規定，民辦學校應當設立學校理事會、董事會或者其他形式的決策機構，以及學校理事會或董事會由舉辦者或其代表、校長、教職工代表等人員組成（中華人民共和國教育部，2002），

其中三分之一以上的理事或者董事應當具有五年以上教育教學經驗。學校理事會或者董事會由五人以上組成，設理事長或者董事長一人。理事長、理事或董事長、董事名單報審批機關備案（第20條）。

同時，此法第23條亦規定，民辦學校參照同級同類公辦學校校長任職的

條件聘任校長，年齡可以適當放寬，並報審批機關核准（中華人民共和國教育部，2002）。

具體而言，民辦高校董事會制又可分為下述三種情況（閻鳳橋，2009）：

1.多數由企業獨立創建的民辦高校採董事會制：董事會成員主要來自企業，學校的重大決策和投資項目要經過董事會的批准，董事會負責辦學資金的籌措和運作，包括從銀行貸款、管理學費收入和支出等。董事會由專業人員中遴聘其校長，由校長管理學校的日常工作。處於發展過程中的學校往往把辦學經費剩餘款用於擴大辦學規模或償還學校的借貸。

2.獨立學院有些也採取董事會管理形式：董事會由母體公立高校和企業聯合組建，來自公立高校和企業各方人士所占之比例，通常與其在學校總資產中所占有的股份有關。通常企業以有形資產入股，公立高校以無形資產入股。政府對各方在資產中所占比例，沒有規定限制；獨立學院董事會的董事長由企業人員擔任的情形較為常見，而院長一職通常是由母體公立高校推薦，由董事會同意後聘任。

3.有些純民辦高校也成立董事會：董事會一般由學校創辦人、少數高層管理人員以及部分校外知名人士組成。主要創辦人擔任董事長或董事長兼校長，是學校的法人代表，不論創辦人的稱謂如何，他都掌握著學校主要決策權。創辦人主要負責學校的財務和人事等資源，通常會聘請若干副院長分館學生、教學和後勤等工作，也由於創辦者在這種治理模式中權力很大，故董事會有時僅具象徵意義。

（二）院長辦公會議制

有一些純民辦高校沒有採董事會制，而是繼續沿用其辦學之初建立的院長辦公會議制。惟由於《民辦教育促進法》規定民辦學校應採取董事會制，因此造成有些民辦高校對內使用院長辦公會議名稱，對外使用董事會名稱。雖然名稱不同，但基本上此處所謂的「院長辦公會議制」是與上述董事會制的第三種情況相同。在這種模式下，不論是校長或董事長都掌握管理學校的核心權力，掌控學校的財務和人事。

另外，畢憲順（2006）引用瞿延東的說法，將中國民辦高校內部管理體制區分為以下六種類型：

1.董事會領導下的校長負責制：大多數民辦高校都實行此制；2.主辦單位指導下的校長負責制：主要由民主黨派、社會團體及企業事業單位舉辦的學校中實行，此類學校多少帶有半官半民的性質；3.校長主持下的校務委員會

制：這只是在沒有董事會及主辦單位指導的情況下而實行的一種體制，校務委員會在校長的領導下，由資深教師、行政管理人員代表及有關方面的人士組成，負責對學校的重大事務進行決策；4.教職工代表大會基礎上的校長負責制：主要是從國有大中型企業辦學改制中分離出來的，教職工代表大會受黨委領導，校長定期向教職工代表大會報告工作；5.校長負責制：主要是在規模較小的由公民個人舉辦的學校中實施，校長對學校的工作擁有決策權與指揮權；6.黨委領導下的校長負責制：主要是在「轉制」或「改制」的學校中實行。

伍、中國民辦高等教育面臨之問題

從前述分析可知，中國民辦高等教育的真正發展是在文革結束，民辦高校恢復重建後開始。在這30餘年間，民辦高等教育進入了積極發展的階段，不過，中國的民辦高等教育的發展也面臨若干問題：

一、民辦高等教育機構在中國大陸的性質與定位不明

由於中國大陸在長久以來社會主義的大環境下，公辦高等教育還是主體，民辦高等教育的起步（恢復）較晚，故有關民辦教育的法規體系是循著以往社會力量辦學的精神逐步建立，迄今欠缺一套專門處理各級各類民辦學校的專門法規。而《民辦教育促進法》第51條雖然規定（中華人民共和國教育部，2002）：

民辦學校在扣除辦學成本、預留發展基金以及按照國家有關規定提取其他的必需的費用後，出資人可以從辦學結餘中取得合理回報。取得合理回報的具體辦法由國務院規定。

但該法第3條又明定「民辦教育事業屬於公益性事業，是社會主義教育事業的組成部分」；且依據《中華人民共和國教育法》規定，所有學校都不得以營利為目的，因此，既有各相關法規條文相互矛盾或不一致的情況，使得民辦高等教育機構在中國大陸的定位不明（中華人民共和國國家教委，1995）。

二、政府對民辦高等教育與公辦高等教育未給予同等的對待

雖然《民辦教育促進法》第5條規定「民辦學校與公辦學校具有同等的法律地位，國家保障民辦學校的辦學自主權」，但實際上無論是從立法或執法觀之，民辦學校應有的同等法律地位，並未得到有效的保障。例如，該法第27條規定「民辦學校的教師、受教育者與公辦學校的教師、受教育者具有同等的法律地位」，但《教師法》卻規定「社會力量所辦學校的教師的待遇，由舉辦者自行確定並予以保障」（中華人民共和國教育部，2002）。同時根據國家助學貸款的相關規定（中國人民銀行、教育部、財政部，2004），申請此貸款的條件限於「公辦普通高等學校全日制本專科生（含高職生）、第二學士學位學生和研究生」，是以，民辦高等教育的受教者，即使就學有經濟困難，迄今仍無法申請國家助學貸款，並未享有與公辦高校學生同等的待遇。

三、獨立學院的存在，使得政府對不同類型民辦高等教育的支持力度不一，進而使一般民辦高校產生不平之鳴

獨立學院的產生是中國高等教育實施大眾化政策下的獨特產物，透過利用公辦高等教育既有資源，結合了公辦與民辦兩種辦學模式的優點，具有辦學起點高及向公辦高校借牌掛靠的優勢，是以，在中國政府財政基本上不投入或支援民辦高校的狀況下，一方面破壞了不同類型民辦高等教育機構間的公平競爭，另方面也導致一般純民辦高校不平之鳴。

四、高等教育統一考試招生制度不利於民辦高校與公辦高校的公平競爭

雖然中國教育行政法規規定，所有教育機構均享有招生自主權，但是在現行的高考招生錄取制度中規定「公立高校優先，民辦高校最後」的錄取原則，使得民辦高校的生源品質和招生數量均受到限制。民辦高等教育的質量亦不易健全提升。

五、政府對民辦高等教育傾向於「防弊」的規範管束，欠缺積極的扶持

雖然《民辦教育促進法》第45條規定「縣級以上各級人民政府可以採取經費資助，出租、轉讓閒置的國有資產等措施對民辦學校予以扶持」（中華人民共和國教育部，2002），但是實際上由於政府近年來教育財政經費的拮据與經費排擠，此項規定迄今幾乎形同具文。

六、政府對民辦高等教育專業設置及學位授予權的管制嚴格，不利於民辦高等教育的積極與健全發展

目前對民辦高等教育學歷的頒授只開放到本科學士學位的層級，而且絕大多數民辦高校均僅獲准提供專科層級的教育，尚無法獲准辦理研究生層級的教育。此種對民辦高校辦學層級的嚴格控管，也影響民辦高等教育的積極發展。

陸、結語

綜上可知，中國大陸民辦高等教育並非一直直線上升發展，而是經歷過起起落落的起伏式發展。「文化大革命」結束後，配合政府推動改革開放政策，民辦高等教育恢復重建。1981年《高等教育自學考試試行辦法》的頒布實行，及1988年3月國務院正式頒發了《高等教育自學考試暫行條例》，為自學制度正式奠基，促成了社會力量辦學進一步發展的基礎。

1996年12月國家教委制定了高等教育學歷文憑考試管理制度，更使學歷文憑考試成為國家扶持、監督民辦高校提供高等學歷教育的重要手段。只不過，國務院在2003年及2004年決定「取消對實施高等教育學歷文憑考試試點省分的資格審批」及「取消對實施高等教育學歷文憑考試試點學校的資格審批」，結束高等教育學歷文憑考試試點工作，取消高等教育學歷文憑考試，並從2005年開始，一律終止招收文憑考試學生。教育部於2003年也要求獨立學院的辦學要貫徹「積極支持、規範管理」的原則，一律採用民辦機制進行試辦且要求自2003年起普通高校試辦的獨立學院均需按新辦法辦學。同（2003）年又印發《教育部關於對各地批准試辦的獨立學院進行檢查清理和重新報批工作的通知》，在這些文件發布後，各地均須按新規定對原有的民辦二級學院進行檢查清理，並向教育部報批，教育部有關部門的負責人和專家也抽查了一批民辦二級學院，一些不符合條件的有的被停辦，有的被要求進行整改。諸此措施，陸續顯示中國政府對民辦高等教育進行管束的態度，也隱含著中國民辦高等教育政策的演變是民辦高校和政府間權力博弈後雙方的妥協結果。

不過，2009年國務院研擬的《國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020年）》公開徵求意見稿，已表示將大力支持民辦教育，支援民辦學校創新體制機制。同時，將依法落實民辦學校、學生、教師與公辦學校、學生、教師平等的法律地位，保障民辦學校辦學自主權；清理並糾正對民辦學校

的各類歧視政策；甚至提及，將健全公共財政對民辦教育的扶持政策，並積極探索和制定促進民辦教育發展的優惠政策，尤其對具備學士、碩士和博士學位授予單位條件的民辦學校，決定將按規定程式予以審批。此均顯示，中國政府針對上一小節所述的第二、四、五及第六項問題已進行改善。

另外值得一提的是，《國家中長期教育改革和發展規劃綱要》（中華人民共和國國務院，2009）尚提及，未來將針對營利性和非營利性民辦學校進行分類管理試點，擴大社會參與民辦學校的管理與監督，並加強對民辦教育的評估。目前，《國家中長期教育改革和發展規劃綱要》雖尚未定稿，但已在2010年4月15日經溫家寶主持召開的國家科技領導小組會議初步審議通過，因此若日後中國對民辦學校作出具體的營利性和非營利性民辦高校分類管理規定，則勢必影響其民辦高教未來的發展走向，其民辦高校分類管理試點改革之成效，或可作為我國日後私立高等教育政策改革之參考（中華人民共和國國務院，2009）。

不可否認的，中國民辦高校雖與公辦高校相較，經常處於弱勢，但近30餘年來民辦高等教育的發展也有著明顯的進展，尤其民辦高校辦學所具有的較大彈性與活力，及其追求辦學績效與對市場需求高靈活度的調整作法是其最大的優勢。目前民辦高等教育的辦學規模、招生數量、收費標準、經費收入等因受到政府的管控，無法有突破性的拓展，但是隨著政府政策的轉變，在政府財政有限的情況下，民辦高等教育在未來中國高級專業人才培育方面所扮演的角色勢必愈來愈為重要，值得拭目以待。

參考文獻

- 中國高等教育學會自考分會課題組（2009）。自學考試制度創新篇。載於中國高等教育學會組（主編），**改革開放30年中國高等教育發展經驗專題研究：1978~ 2008**（頁633-6680）。北京市：教育科學出版社。
- 中華人民共和國教育部發展規劃司（2008）。**2008年中國教育統計年鑑**。北京市：人民教育。
- 中華人民共和國國務院（2009）。**國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020年）**（公開徵求意見稿）。2010年3月8日，取自<http://www.moe.gov.cn>
- 中華人民共和國教育部（2002）。**中華人民共和國民辦教育促進法**（2002年12月28日公布）。2009年6月20日，取自<http://www.moe.gov.cn/edoas/website18/33/info1433.htm>
- 中華人民共和國教育部（2004）。**中華人民共和國民辦教育促進法實施條例**（2004年3月5日公布）。2009年6月20日，取自<http://www.moe.gov.cn/edoas/website18/24/info5924.htm>
- 中華人民共和國教育部（2008）。**獨立學院設置與管理辦法**（2008年2月4日修正公布）。2009年6月20日，取自<http://www.moe.gov.cn/edoas/website18/17/info1204793577683817.htm>
- 中華人民共和國國家教委（1995）。**中華人民共和國教育法**（1995年3月18日公布）。2009年6月20日，取自<http://www.moe.gov.cn/edoas/website18/32/info1432.htm>
- 中國人民銀行、教育部、財政部（2004）。**關於國家助學貸款的管理規定（試行）**。2009年6月20日，取自<http://www.moe.gov.cn/edoas/qebsite18/level3.jsp?tablename=1628&infoid=17909>
- 包晗（2002）。從辦學體制單一化走向多元化。載於張健、徐文隆等著。**中國教育新走向——21世紀中國教育改革和發展展望**（頁273-294）。廣州市：廣東教育出版社。
- 朱為鴻（2009）。民辦高等教育的改革與發展。載於張應強（主編），**精英與大眾：中國高等教育60年**（頁111-125）。杭州市：浙江大學。
- 房劍森（2003）。**中國民辦教育發展報告**。北京市：中國社會科學。
- 周南照、張志義等（1997）。「中國民辦高等教育現狀研究」課題成果節

- 選。載於張健、李燕杰（主編），**中國社會力量辦學大辭典（下卷）**（頁886）。北京市：紅旗。
- 邱潤銀（2001）。**21世紀的大陸私立（民辦）高等教育**，台北市：師大書苑。
- 柯佑祥（2003）。中國私立（民辦）大學百年。載於潘懋元（主編），**中國高等教育百年**（頁242-256）。廣州市：廣東高等教育。
- 徐緒卿（2004）。中國民辦高等教育的歷史與現狀。載於顧建民、葉宏等（著），**中國民辦高等教育發展戰略研究**（頁59-89）。杭州市：浙江大學。
- 孫霄兵、黃興勝（2003）。中國大陸民辦教育的發展與立法。**教育研究雜誌**，3，4-15。
- 秦惠民、鞠光宇（2008）。高等教育法治建設篇。載於中國高等教育學會（主編），**改革開放30年中國高等教育發展經驗專題研究：1978~ 2008**（頁110-145）。北京市：教育科學。
- 馬陸亨、劉承波、楊秀文（2003）。20世紀中國高等教育的辦學體制。載於蔡克勇（主編），**20世紀的中國高等教育：體制卷**（頁85-165）。北京市：高等教育。
- 畢憲順（2006）。**權力整合與體制創新——中國高等學校內部管理體制改革研究**。北京市：教育科學。
- 陳寶瑜（2000）。從2002年開始我國民辦高教將有大發展。**教育與職業**，1，32-35。
- 張旺（2009）。高等教育辦學體制改革。載於王英杰、劉寶存（主編），**中國教育改革30年：高等教育卷**（頁131-165）。北京市：北京師範大學。
- 程方平（2008）。民辦教育的興起：中國教育走向多元發展。載於改革開放以來的教育發展歷史性成就和基本經驗研究課題組（主編），**改革開放30年中國教育重大歷史事件**（頁136-143）。北京：教育科學。
- 鄔大光、王建華（2004）。對高等教育介入資本市場的反思——從非營利到營利的視角。2004年9月20日，取自<http://www.china.com.cn/chinese/zhuanti/tqzgqx/659540.htm>。
- 鄔大光、盧彩晨（2008）。民辦高等教育改革發展篇。載於中國高等教育學會（主編），**改革開放30年中國高等教育發展經驗專題研究：1978—2008**（頁588-632）。北京市：教育科學。

- 劉莉莉（2002）。改革辦學體制，發展民辦高等教育。載於姚啟和（主編），**90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。
- 劉黎莉（2000）。21世紀初葉中國高等教育的體制改革。載於徐毅鵬（主編），**21世紀初葉的中國高等教育**（頁171-216）。北京市：高等教育。
- 劉寶存（2009）。高等教育管理體制改革。載於王英杰、劉寶存（主編），**中國教育改革30年：高等教育卷**（頁57-102）。北京市：北京師範大學。
- 劉鐵（2006）。**中國高等教育辦學體制研究**。廣州市：廣東高等教育。
- 鄢波、李文利（2002）。民辦高等教育發展現狀與運行機制。載於閔維方（主編），**高等教育運行機制研究**（頁215-231）。北京市：人民教育。
- 潘懋元（2004）。**高等教育：歷史、現實與未來**。北京市：人民教育。
- 閔光才、姚娜、彭欣光、向正麗（2005）。中國民辦高等教育發展研究報告。載於王英杰、劉慧珍（主編），**2005：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。
- 閔鳳橋（2009）。中國民辦高等學校內部治理方式分析。載於范文曜、Davis Watson（主編），**高等教育治理的國家政策——中英合作項目論文集**（頁267-278）。北京市：高等教育。
- 駱四銘（2009）。新中國高等教育改革和發展歷程。載於張應強（主編），**精英與大眾：中國高等教育60年**（頁1-52）。杭州市：浙江大學。

大學教師學術職業滿意度及其影響因素——一所中國綜合大學為例

周海濤*

摘要

本文從學術職業的基本屬性——學術性出發，通過對463名大學教師進行學術職業滿意水準及其影響因素的問卷調查，實證分析結果顯示：（1）大學教師學術職業滿意度在整體上為「不滿意」，不同教學與科研領域的教師對學術職業滿意度存在顯著差異；（3）影響學術職業滿意度的主要組織因素不是薪酬福利，而是「學術工作的自主性與激勵性」、「學生素質和教師考核」；（4）影響學術職業滿意度的個人因素主要是教師的教育程度與工齡。

關鍵詞：學術職業、滿意度、影響因素

*周海濤，北京師範大學教育學部副教授

電子郵件：zht@bnu.edu.cn

來稿日期：2009年3月1日；修訂日期：2009年9月17日；採用日期：2010年6月7日

On the Factors of Satisfaction and Influence of Teachers in Mainland's High Educational Institutions: Taking Comprehensive University as an Example

Hai Tao Zhou^{*}

Abstract

An analysis of the data of 463 university faculty members' professional satisfaction and influencing factors shows that, (a) their attitude towards academic profession is, in general, unsatisfied, despite notable difference in academic profession satisfaction among teachers of teaching and research fields; (b) the reason of unsatisfaction is the lack of freedom and stimulation and the inadequate assessment of both students quality and teacher; (c) education level and service length are the main factors influencing personal satisfaction.

Keywords: academic profession, satisfaction, influencing factors

^{*}Hai Tao Zhou, Associate Professor, Faculty of Education, Beijing Normal University
E-mail: zht@bnu.edu.cn

Manuscript received: March 1, 2009; Modified: September 17, 2009; Accepted: June 7, 2010

壹、前言

美國政治學家羅伯特·哈欽斯（Robert M. Hutchins，1899-1977）（1994）曾說過「大學是一個理智社團……他們試圖去理解人類所面臨的種種重要問題」（引自王承緒等譯，1994：20），在理智社團裡存在著以學術為中心的聯合體——教師、學生、管理者。社會學古典理論奠基者韋伯（Max Weber，1864-1920）認為，「學術作為一種物質意義下的職業」就是學術職業，大學教師即是以學術作為物質與精神報酬的職業群體（引自錢永祥譯，2004：155）。學術是教師的生存之本，而教師則是大學存在和發展的基礎，因此了解大學教師學術職業¹滿意水準及其影響因素對於高校管理者有著重要的價值和意義。

貳、文獻探討

馬丁（F. Martin）、羅伯（S. Robert）與舒斯特（J. H. Schuster）（1998）認為學術職業（academic profession）是「擁有專業知識背景的，易受新知識生產影響的，隨著學術勞動力市場波動的，遵循共同學術規劃和學術倫理的自主性職業」。目前，郭麗君（2006）認為，學術職業概念有廣義和狹義之分，廣義上的學術職業指以發現、整合、應用和傳播系統化的高深知識為工作內容的職業，而狹義上的學術職業是特指在高等教育系統內以教學、科研與服務為工作內容的職業。鑑於研究需要，作者取其狹義概念，即特指大學教師群體。與一般職業相比，學術職業的基礎特質在於其「學術性」；李志峰、沈紅（2007）認為學術職業的本質屬性為學術性、自由性、獨立性、競爭性和精神性。目前我國對於學術職業的研究屬於引入、起始階段，研究的重點在於概念界定和理論闡釋，鮮見通過資料來分析目前我國大學教師學術職業滿意狀況的研究。

國內外對大學教師滿意度的研究頗多，主要集中於工作滿意的構成與影響因素的研究。霍波克（R. Hoppock）（1935）在《工作滿意度》（job satisfaction）一書中，首次提出工作滿意度的概念，他認為工作滿意度是工作者生理與心理兩方面對環境因素的滿足感受，也就是工作者對工作情景的主觀

¹「學術職業（academic profession）」在台灣所指的是學術專業。

反應。洛克（E. A. Locke）（1976）認為工作滿意度是指通過評價個體的工作或工作經驗所達到愉快的積極的情緒狀態，且工作滿意度構成因素包括：工作本身、報酬、提升、認可、工作條件、福利、自我、管理者、同事和組織外成。同時，教育界也開始對教師工作滿意進行研究，如埃文斯（L. Evans）（1998）研究顯示影響教師工作滿意的是領導風格。國內對教師工作滿意的研究也較為成熟，1994年，陳雲英、孫紹邦（1994）在對教師訪談和測試的基礎上，編制了「教師工作滿意度測量表」，以作為了解教師工作滿意度的工具並得到廣泛的應用。孫建紅、孫建萍、劉國義（2006）對大學教師的研究顯示教師對人際關係的滿意度最高，而對領導素質及管理方式的滿意度最低。從總體上看，我國對大學教師工作滿意的調查多基於一般工作的全面分析，且所使用的教師滿意度問卷大都源於企業界所廣泛運用的問卷。

然而，大學教師與企業員工的工作內容畢竟差別較大，而且影響企業員工滿意的因素並不一定能影響大學教師的工作滿意，大學教師職業的根本特徵是「學術性」。根據美國的行為科學家弗雷德里克·赫茨伯格（F. Herzberg）、默斯納（B. Mausner）與施德曼（B. Snyderman）（1959）的研究發現，人的行為動機因素可分為保健因素和激勵因素，保健因素是指造成員工不滿的因素，它們的改善能夠解除員工的不滿，但不能激發起員工的積極性，主要有企業的政策、行政管理、工資發放等；激勵因素指使員工感到滿意的因素，只有這些因素的改善才給員工以較高的激勵，調動積極性，提高勞動生產效率，主要有工作表現機會、工作樂趣、工作成就感、對未來發展的期望等。基於雙因素理論，以及大學教師職業特性和大學組織的文化，作者將學術職業範圍內的工作分為教學、科研、管理、教師專業發展、計酬的專業服務、免費的專業公共服務、免費的非專業公共服務。

在大學教師工作中學術性的學術職業範疇下，作者借鑑費隆（V. H. Vroom）（1965）的期望理論，即工作滿意度取決於個體期望與實際取得成就相吻合的程度，提出了學術職業滿意度²概念，即大學教師在大學特定的學術環境中對教學、科研與服務的實際滿意與其預期價值之間的差異度，並在此基礎上進行調查研究。

² 在梳理學術職業、教師滿意度的已有相關觀點基礎上，借鑒雙因素理論和期望理論，本文首次提出這一概念討論大學教師的學術職業滿意問題。

參、研究設計

一、抽樣和樣本資料

按照簡單抽樣的方法，抽取西部某綜合性大學的1,324名教師作為施測對象，共計發放問卷1,000份，收回635份，問卷回收率為63.5%。剔除各種無效問卷，共獲得有效問卷463份，有效問卷的比例為72.9%。其中，男教師213名，女教師250名，教師年齡主要集中在26—45歲之間。本文進一步檢驗了參與資料統計的463名教師與排除在統計之外的172名教師在教師特徵變數上是否存在差異，結果發現兩個群體的教師在性別、年齡、教育程度、職稱、工齡、月薪等方面均沒有顯著差異（ $p > 0.05$ ），說明本文的被試能夠代表所研究樣本群體。

二、研究工具及方法

研究問卷是直譯德克薩斯州大學教師的滿意問卷（已授權），同時通過訪談與試測，修改調整題項和內容，以求適合中國本土實際，在此基礎上構建了學術職業滿意度問卷。

（一）教師特徵變數

教師特徵變數包括教師的性別、年齡、工齡、教育程度、職稱、月薪、教學與科研領域。

（二）大學教師學術職業滿意度問卷

問卷分為兩個量表，一個是教師學術職業滿意度量表，包括5個題項，如「給本科生上課」、「科研/學術活動」，量表的內部一致性係數為0.714；另一個是影響教師學術職業的組織因素量表，包括40個題項，如「學院學術領導的素質」、「學院對教學的重視」等，量表的內部一致性係數為0.952。問卷中，用預先期望與實際體驗的差值來衡量滿意度，每題項下以教師評定的重要性等級來表示預先期望值，以教師的滿意度來表示實際體驗。³

本次調查⁴使用SPSS13.0統計套裝軟體和EXCEL進行統計分析。在進行資

³ 問卷採用李克特7點量表法，1=「極不重要」或「非常不滿意」……7=「非常重要」或「非常滿意」。

⁴ 在大學人事處協助下進行發放、回收。為保證真實有效，在委託前，向有關負責人講明本次研究的目的、操作方法和注意事項，集中發放、填寫、回收問卷；並告訴參與調查的教師，對調查結果嚴格保密，僅作科研使用，請教師們根據最近1-2年的實際情況，對量表問題進行事實評定；填寫完後當場回收問卷。

料分析之前對某些題項進行重新編號，同時將滿意度值與重要性值之間的差值作為教師學術職業滿意度的數值，並進行高低分組。通過兩個獨立樣本T檢驗，顯示出高低分組之間差異顯著，說明該問卷能較好地測量出教師的不同學術職業滿意水準。

三、資料分析與結果

(一) 影響大學教師學術職業滿意的因數分析

本文對學術職業滿意度問卷的兩個量表的題項進行Bartlett 球形檢驗，學術職業滿意度問卷的「樣本測度檢驗數據」(Kaiser-Meyer-Olkin, KMO)為0.704，不適合做因數分析，另一個問卷的KMO為0.937，適合做因素分析。用最大似然法⁵提取特徵值大於1的共同因素，發現特徵值大於1的因素有6個，可以解釋項目總變異的66.992%的內容。將抽取的6個因數按照所包含的專案內容依次命名為：薪酬與福利待遇、學院政策制度、學術工作的自主性與激勵性、學生素質與教師考核、管理者的重視、學院管理者素質與行為。

(二) 大學教師學術職業滿意整體水準

1. 大學教師學術職業滿意水準

由表1可看出，大學教師對學術職業的總體滿意度為-0.30，這表明教師對學術職業的實際滿意度低於預期期望，其中教師對「與專業相關的（免費）公共服務」的滿意度最低，而對「給研究生上課」的滿意度最高，為-0.06，接近0值，表示教師對該項工作的實際滿意度與預期期望相吻合，具體見表1。

表1 大學教師學術職業滿意水準表

題項	相對滿意值
與專業相關的（免費）公共服務	-0.47
給本科生上課	-0.44
教師專業發展	-0.29
科研/學術活動	-0.21
給研究生上課	-0.06
總值	-0.30

⁵ 最大似然法，是一種統計方法，用來求一個樣本集的相關概率密度函數的參數。

2. 大學教師對影響學術職業的組織因素滿意水準

由表2可看出，教師對影響學術職業的相關因素的滿意值均為負值，其中教師對「薪酬與福利待遇」的滿意度最低，為-1.60，其次是「管理者的重視」，而教師對「學院政策制度」的滿意度相對最高，為-0.54。從數值看，除了對「薪酬與福利待遇」「較不滿意」外，教師對其餘因數均「不滿意」。從各題項看，教師對「工資薪酬」的滿意度最低，為-2.13，對「學院的政策制度考慮到邀請兼職教授授課」的滿意度最高，為-0.34。

表2 大學教師對影響學術職業的組織因素滿意水準表

	題項	相對滿意值
薪酬與福利待遇 (-1.60)	工資薪酬	-2.13
	醫療津貼	-2.10
	家庭成員的醫療津貼	-2.03
	給教師專業發展的時間和機會（如學術休假）	-1.85
	決定職務晉升與薪酬調整的過程	-1.76
	教師工齡和休息時間能夠平衡	-1.52
	學校政策考慮到教師子女的教育費用	-1.42
	退休金	-1.37
	兒童保育	-1.25
	對新教師的支持	-1.19
	配偶或男（女）朋友在學校所在社區的工作機會	-0.92
學院政策制度 (-0.54)	學校的政策制度考慮到教師工作安全	-0.78
	學校的政策制度考慮到教學責任、有償專案的時間安排	-0.66
	學校的政策制度考慮到研究助理的經費需要	
	學院的政策制度考慮到教學助理的安排	-0.54
	學院的政策制度考慮到教師的知識產權	-0.44
	學院的政策制度考慮到遠程授課特點	-0.43
	學院的政策制度考慮到邀請兼職教授授課	-0.34
學術工作的自主性與激勵性 (-0.60)	從教職員的日常交流中能得到科研上的激勵	-0.71
	教師在提供免費服務方面有自主權	-0.70
	在對本科生教學時能得到科研上的激勵	-0.68
	教師決定科研主題以及科研方法的自主權	-0.63

表2 大學教師對影響學術職業的組織因素滿意水準表（續）

	題項	相對滿意值
學術工作的自主性與激勵性 (-0.60)	教師能決定自己研究領域內合作成員的可能性	-0.59
	學術管理（例如，學術評議會、教師會）對教師學術工作的自主性與激勵性的幫助	-0.55
	教師在提供專業服務和公共服務等方面的自主權	-0.54
	在對研究生教學時能得到科研上的激勵	-0.38
學生素質與教師考核 (-0.67)	對教師職稱晉升考核	-0.83
	所教本科生的素質	-0.80
	對教師的年度考核	-0.64
	對教師工作的常規評估	-0.59
管理者的重視 (-0.86)	所教研究生的素質	-0.49
	學校對教學的重視	-1.10
	學院對您研究領域內科研的重視	-0.84
	校、院對教師專業發展的重視	-0.81
	學校對科研的重視	-0.80
學院管理者素質與行為 (-0.66)	學院對教學的重視	-0.77
	學院行政領導對教職員提議的回饋	-0.78
	學院學術管理者對教職員提議的回饋	-0.74
	學院行政領導的素質	-0.60
	學院學術領導的素質	-0.52

從表2的因數題項看，在「薪酬與福利待遇」方面，教師對關於自身的待遇方面滿意度較低，而對於家庭及子女、退休金方面待遇的滿意度相對較高，但教師對「薪酬與福利待遇」所有題項的滿意度均低於「學院政策制度」、「學術工作的自主性與激勵性」、「學生素質與教師考核」、「學院管理者素質與行為」，唯一例外的因數是「管理者的重視」，教師對「學校對教學的重視」的滿意度較低，為-1.10。在「學院政策制度」方面，教師對關於自身工作安全的滿意度較低，而對於與學術工作關係較小的政策制度，如遠端授課、兼職教授的滿意度較高。在「學術工作的自主性與激勵性」方面，教師對教師間的學術交流、本科生教學的滿意度較低，而對公共服務以及研究生教學方面的滿意度較高；在「學生素質與教師考核」方面，教師對職稱考核滿意度較低，而對於常規評估和研究生的素質上的滿意度較高；在「管理者的重視」上，教師對「學校對教學的重視」滿意度較低，而相對的是教師對「學院對教

學的重視」滿意度較高；在「學院管理者素質與行為」方面，可看出，教師對行政管理者的滿意度均低於對學術管理者的滿意度。

3.不同特徵變數的教師學術職業滿意水準

(1) 不同性別教師學術職業滿意水準

從性別角度看，除了「給本科生上課」外，女教師對其餘各項學術工作的滿意度均低於男教師，但從總值上看，男女教師的學術職業滿意水準差異不大（如表3）。通過進一步T檢驗顯示，男女教師只在「教師專業發展」上存在顯著差異（ $T(1, 463) = 2.011, P < 0.05$ ）。

表3 男女教師學術職業滿意水準表

性別	比例	給本科生上課	給研究生上課	科研/學術活動	教師專業發展	與專業相關的（免費）公共服務	總值
男教師	46%	-0.53	-0.03	-0.10	-0.16	-0.41	-0.25
女教師	54%	-0.36	-0.08	-0.30	-0.40	-0.52	-0.33

(2) 不同年齡教師學術職業滿意水準

從教師年齡看，36-45歲的教師對「給本科生上課」滿意度最低，46-55歲的教師對其餘各項學術工作的滿意度最低，其中26-35歲的教師對「給研究生上課」滿意度為0.13，56歲及以上的教師對科研/學術活動的滿意度為0.13，這表明教師對這兩項工作的實際滿意度略高於期望值。從總值看，46-55歲的教師滿意度最低，其次是36-45歲的教師，56歲及以上的教師的滿意度最高（如表4）。進一步方差分析顯示，不同年齡的教師在「給研究生上課」上存在顯著差異（ $F(1, 463) = 4.072, P < 0.05$ ）。

表4 不同年齡教師學術職業滿意水準表

年齡	比例	給本科生上課	給研究生上課	科研/學術活動	教師專業發展	與專業相關的（免費）公共服務	總值
25歲及以下	4.3%	-0.05	-0.10	-0.40	-0.30	-0.35	-0.24
26—35歲	59.2%	-0.41	0.13	-0.20	-0.24	-0.42	-0.23
36—45歲	28.7%	-0.55	-0.30	-0.17	-0.35	-0.57	-0.39
46—55歲	5.8%	-0.52	-0.59	-0.33	-0.56	-0.63	-0.53
56歲及以上	1.7%	-0.25	-0.38	0.13	-0.13	-0.13	-0.15

(3) 不同教育程度教師學術職業滿意水準

從教育程度看，因為「高中或中專、大專」學歷的教師比例很低，不具有代表意義。「碩士」學歷的教師對「給本科生上課」、「教師專業發展」、「與專業相關的（免費）公共服務」的滿意度最低，「博士」學歷的教師對「給研究生上課」、「科研/學術活動」的滿意度最低，從總值看，隨著教師教育程度的遞增，教師學術職業滿意度呈下降趨勢（如表5）。進一步方差分析顯示，不同教育程度的教師對各項學術工作的滿意度均不存在顯著差異。

表5 不同教育程度教師學術職業滿意水準表

教育程度	比例	給本科生上課	給研究生上課	科研/學術活動	教師專業發展	與專業相關的（免費）公共服務	總值
高中或中專	0.2%	-3.00	0.00	3.00	9.00	0.00	9.00
大專	0.4%	0.50	0.50	0.50	0.50	-1.00	0.20
本科	24.0%	-0.32	-0.05	-0.09	-0.12	-0.37	-0.19
碩士	66.5%	-0.48	-0.01	-0.24	-0.39	-0.52	-0.33
博士	8.9%	-0.46	-0.46	-0.37	-0.32	-0.37	-0.40

(4) 不同職稱教師學術職業滿意水準

從職稱看，「教授」對教學工作的滿意度最低，而「副教授」對教學工作相對最為滿意，但「副教授」對「科研/學術活動」最不滿意，同時「講師」對「教師專業發展」最不滿意，另外，從總值看，「副教授」的學術職業滿意度最高，但不同職稱的教師學術職業滿意度差異較小（如表6）。進一步方差分析顯示，不同職稱的教師在「給本科生上課」上存在顯著差異（ $F(1,463) = 3.209, P < 0.05$ ）。

表6 不同職稱教師學術職業滿意水準表

職稱	比例	給本科生上課	給研究生上課	科研/學術活動	教師專業發展	與專業相關的（免費）公共服務	總值
助教	25.7%	-0.69	-0.08	-0.17	-0.14	-0.58	-0.33
講師	38.7%	-0.38	-0.13	-0.22	-0.45	-0.47	-0.33
副教授	28.1%	-0.20	0.05	-0.23	-0.25	-0.39	-0.21
教授	7.6%	-0.80	-0.13	-0.16	-0.14	-0.43	-0.31

（5）不同工齡教師學術職業滿意水準

從教師工齡看，除「與專業相關的（免費）公共服務」外，工齡在12年以上的教師對其餘各項學術工作的滿意度最低，其中工齡在3—7年的教師對「給研究生上課」的滿意度最高，為0.08，這表明該工齡段的教師的實際滿意度高於預期期望。從總值看，隨著工齡的遞增，教師學術職業滿意水準呈現下降趨勢（如表7）。進一步方差分析顯示，不同工齡的教師在「給研究生上課」上存在顯著差異（ $F(1,463)=3.571, P<0.05$ ）。

表7 不同工齡教師學術職業滿意水準表

工齡	比例	給本科生上課	給研究生上課	科研/學術活動	教師專業發展	與專業相關的（免費）公共服務	總值
2年及以下	22.0%	-0.44	0.07	-0.18	-0.14	-0.25	-0.19
3-7年	38.9%	-0.30	0.08	-0.22	-0.31	-0.57	-0.26
8-12年	17.9%	-0.43	-0.12	-0.17	-0.29	-0.55	-0.31
12年以上	21.2%	-0.70	-0.41	-0.24	-0.43	-0.45	-0.45

（6）不同月薪教師學術職業滿意水準

從月薪看，大部分教師的月薪集中於人民幣1,500-3,000元（折合新台幣約7,500-15,000元），剔除工資在人民幣6,000元（折合新台幣約30,000元）以上的教師1人，除「給本科生上課」外，月薪在人民幣4,501-6,000元（折合新台幣約22,505-30,000元）的教師對其餘各項學術工作的滿意度最低，而月薪在人民幣3,001-4,500元（折合新台幣約15,005-22,500元）的教師對各項學術工作的滿意度均相對較高。從總值看，月薪在人民幣3,001-4,500元（折合新台幣約15,005-22,500元）的教師學術職業滿意度最高，其次是人民幣1,500元（折合新台幣約7,500元）以下的教師，最低的是人民幣6,000元（折合新台幣約30,000元）以上的教師（如表8）。進一步方差分析顯示，不同月薪的教師對各項學術工作的滿意度均不存在顯著差異。

表8 不同月薪教師學術職業滿意水準表

月薪	比例	給本科生上課	給研究生上課	科研/學術活動	教師專業發展	與專業相關的（免費）公共服務	總值
1,500元以下	40.2%	-0.39	0.03	-0.16	-0.18	-0.39	-0.22
1,501-3,000元	54.2%	-0.50	-0.10	-0.24	-0.38	-0.53	-0.35
3,001-4,500元	3.9%	-0.11	-0.17	-0.06	-0.06	-0.33	-0.14
4,501-6,000元	1.5%	-0.43	-0.86	-0.57	-0.86	-1.00	-0.74
6,000以上	0.2%	-1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	-1.00

(7) 不同教學與科研領域教師學術職業滿意水準

從教學與科研領域看，「社會科學」領域的教師對各項學術工作的滿意度均最高，且均大於或等於0，這表明「社會科學」領域的教師對學術職業的實際滿意度均大於或等於預期期望；與此相反的是，「公共衛生」領域的教師對除了「與專業相關的（免費）公共服務」外，其餘各項學術工作滿意度均最低；同時，「商學」、「教育學」領域的教師對「給本科生上課」較不滿意，但對「給研究生上課」較滿意；另外，「法律」領域的教師對「與專業相關的（免費）公共服務」的滿意度最低。從總值看，「公共衛生」領域的教師滿意度最低，其次是「數學/理科」的教師，滿意度最高的教師群體是「社會科學」（如表9）。進一步方差分析顯示，不同教學與科研領域的教師對「給本科生上課」、「給研究生上課」、「科研/學術活動」的滿意度存在顯著差異（ $F(1,463) = 2.549, P < 0.05$ ； $F(1,463) = 2.459, P < 0.05$ ； $F(1,463) = 2.338, P < 0.05$ ），對其餘兩項工作不存在顯著差異，且不同教學與科研領域的教師對學術職業滿意總值也存在顯著差異（ $F(1,463) = 2.773, P < 0.05$ ）。

表9 不同教學與科研領域教師學術職業滿意水準表

教學與 科研領域	比例	給本科 生上課	給研究 生上課	科研/學 術活動	教師專業 發展	與專業相關的 (免費)公共 服務	總值
藝術和人文 學科	19.0%	-0.31	0.11	-0.23	-0.28	-0.68	-0.28
商學	2.8%	-0.77	-0.08	-0.15	-0.23	-0.15	-0.28
數學/理科	11.4%	-0.53	-0.32	-0.55	-0.58	-0.74	-0.54
教育學	5.2%	-0.75	-0.08	0.33	0.08	-0.63	-0.21
工程學	30.5%	-0.55	-0.27	-0.30	-0.37	-0.35	-0.37
法律	4.3%	-0.20	0.10	-0.05	-0.50	-0.90	-0.31
公共衛生	0.6%	-1.00	-1.00	-1.00	-1.33	0.00	-0.89
社會科學	5.8%	0.63	0.70	0.52	0.11	0.00	0.39
其他	20.3%	-0.57	0.02	-0.20	-0.17	-0.37	-0.26

(三) 學術職業滿意度與影響學術職業的組織因素之間的相關分析

由表10可知,「薪酬與福利待遇」僅只與「與專業相關的(免費)公共服務」顯著相關,與其餘各項學術工作以及學術職業滿意水平均不顯著相關;且「科研/學術活動」與各組織因素均不顯著相關,而「與專業相關的(免費)公共服務」與各組織因素均顯著相關。另外,與「給本科生上課」相關的組織因素有「學院政策制度」、「學術工作的自主性與激勵性」、「學生素質與教師考核」、「學院管理者素質與行為」,而與「給研究生上課」相關的組織因素只有「學院政策制度」、「學生素質與教師考核」,同時,除薪酬外,「教師專業發展」與其餘各組織因素相關。

表10 學術職業滿意度與影響學術職業的組織因素之間的相關分析表

	薪酬與福 利待遇	學院政 策制度	學術工作 的自主性 與激勵性	學生素質與 教師考核	管理者的重視	學院管理 者素質與 行為
學術職業滿意度	.079	.167**	.208**	.181**	.208**	.145**
給本科生上課	.062	.112**	.110**	.147**	.089	.142**
給研究生上課	-.011	.127**	.038	.150**	.058	.003
科研/學術活動	-.079	.061	.085	.045	.058	-.066
教師專業發展	.082	.116**	.240**	.102**	.213**	.139**
與專業相關的 (免費)公共服務	.206**	.152**	.236**	.171**	.291**	.264**

** $p < .005$

(四) 對大學教師學術職業滿意影響的組織因素分析

一般而言，影響教師學術職業滿意的因素可分為兩種，一類是組織因素，如教師薪酬、高校管理者的支援性溝通與幫助等，另一類是個人因素，如教師的年齡、性別、教育程度、工齡等。為此，下面先後從這兩個角度對影響大學教師學術職業滿意的因素作進一步分析。

將大學教師的學術職業滿意度作為因變數，其餘各組織因素作為引數，採用逐步回歸法（Stepwise）進行分析。結果顯示，進入回歸分析的因素有「學術工作的自主性與激勵性」、「學生素質與教師考核」，而「薪酬與福利待遇」、「學院政策制度」、「管理者的重視」和「學院管理者素質與行為」則被排除在外，這說明影響大學教師學術職業滿意的組織因素主要是前兩者，而儘管教師對薪酬與福利待遇的滿意值最低，但這一因數並不能影響教師的學術職業滿意度。

從表11可以看出，影響教師學術職業滿意度的首要因素為「學術工作的自主性與激勵性」，回歸係數為0.132，其次是「學生素質與教師考核」。同時，將各項學術工作作為因變數，各組織因素作為引數，採用逐步回歸法，得出：對「給本科生上課」、「給研究生上課」的影響因素均是「學生素質與教師考核」，而各組織因素均不能顯著影響教師對「科研/學術活動」的滿意水準；再者，對「教師專業發展」有顯著影響的因素是「學術工作的自主性與激勵性」；另外，「管理者的重視」、「學院管理者素質與行為」顯著影響著教師對「與專業相關的（免費）公共服務」的滿意水準。

表11 組織因素對學術職業滿意度的回歸分析表

	通過檢驗的變數	標準回歸係數Beta	顯著度
學術職業滿意度	學術工作的自主性與激勵性	.132*	.002
	學生素質與教師考核	.075*	.039
給本科生上課	學生素質與教師考核	.164*	.002
給研究生上課	學生素質與教師考核	.149*	.001
科研/學術活動	/	/	/
教師專業發展	學術工作的自主性與激勵性	.283	.000
與專業相關的（ 免費）公共服務	管理者的重視	.222	.000
	學院管理者素質與行為	.155	.007

說明：* 表示產生影響。

（五）對學術職業滿意影響的個人因素分析

進一步探討個人因素對大學教師學術職業滿意度的影響，將學術職業滿意度作為因變數，教師的不同特徵變數作為引數，採用逐步回歸法進行分析。結果顯示，教師的教育程度與工齡對教師的學術職業滿意度有顯著影響。從回歸係數看，教育程度對教師學術職業滿意度影響最大，回歸係數為-0.146，教師工齡對學術職業滿意度影響次之。同時，將各項學術工作作為因變數，教師特徵變數作為引數，採用逐步回歸法，得出：教師的各特徵變數均不顯著影響教師對「給本科生上課」、「科研/學術活動」的滿意水準；再者，對「給研究生上課」有顯著影響的個人因素只有教師年齡，且呈負影響，對「教師專業發展」顯著影響的因素有教師性別、教育程度與職稱；另外，教學與科研領域顯著影響教師對「與專業相關的（免費）公共服務」的滿意水準（如表12）。

表12 教師特徵變數對學術職業滿意的回歸分析表

	通過檢驗的變數	標準回歸係數Beta	顯著度
學術職業滿意度	教育程度	-.146 *	.044
	工齡	-.083 *	.040
給本科生上課	/	/	/
給研究生上課	年齡	-.270 *	.001
科研/學術活動	/	/	/
教師專業發展	性別	-.527 *	.003
	教育程度	-.338 *	.001
	職稱	.199 *	.045
與專業相關的 （免費）公共服務	教學與科研領域	.046 *	.042

說明：* 表示產生影響。

四、討論

（一）大學教師學術職業滿意度的整體水準

本文顯示，大學教師的學術職業整體滿意水平均處在「不滿意」階段，其中教師對「與專業相關的（免費）公共服務」滿意度最低，教師對「給本科生上課」的滿意度明顯低於「給研究生上課」。同時，教師對影響學術工作

的組織因素也處在「不滿意」層次，其中，教師對「薪酬與福利待遇」的滿意度最低，處於「較不滿意」，而對「學院政策制度」的滿意度相對較高。很多研究顯示，大學教師對「薪酬」的滿意值總是較低，如袁凌、謝赤、謝發勝（2006）對某地區大學教師工作滿意的調查顯示，教師在薪資待遇、工作性質、進修提升和工作環境條件方面滿意度較低。另外，教師對「管理者的重視」滿意度也較低，這說明教師認為高校管理者在對各項學術工作沒有給予應有的重視和幫助，同時教師對學術工作的自主性與激勵性、學生素質與教師考核以及學院管理者的素質和行為都表現出不滿意。

出現上述情況的可能原因為：（1）一般而言，大學教師的工作重點是教學、科研與服務，而目前情況下，一些大學管理者急於求成，片面強調科研的重要性，忽視教學與服務給教師帶來的感受，且在目前的教師工作中服務只占教師工作的很小一部分，這讓大學教師對「與專業相關的（免費）公共服務」感覺不滿意，同時教師也感覺到學校管理者對教師學術工作的全面重視程度不夠；（2）大學教師比較傾向於給研究生上課，相對於本科生，研究生的素質以及知識存量較高（如前文表2所顯示，教師對「所教研究生的素質」的滿意度高於「本科生」），且研究生可以直接參與到教師科研中（表2顯示，教師對「在對研究生教學時能得到科研上的激勵」的滿意度高於「本科生」），而給本科生上課工作量與強度較大，引起教師對給研究生上課相對滿意，而對給本科生上課不滿意；（3）儘管經濟的快速發展給教師帶來更多的機會和收入，但相比於消費，教師的實際收入在「縮水」，而同時大學管理者在比較收益變動情況下不能及時提高教師的薪酬待遇，致使不同特徵變數下的教師對薪酬與福利待遇的滿意度低；（4）教師管理制度改革一方面給教師管理帶來活力，但同時也帶來新的問題，如教師考核過度，同時一些大學片面追「短、頻、快」式的硬性指標躍升，致使教師對考核與學生素質的滿意度低。

（二）影響大學教師學術職業滿意度的組織因素分析

前文分析顯示，在各變數中，顯著影響大學教師學術職業滿意度的因素有「學術工作的自主性與激勵性」、「學生素質與教師考核」，這與國內的教師工作滿意研究有所差別，如範立國、張帆迪（2004）研究發現決定高校教師工作滿意度的首要因素為工資和福利待遇，其次為工作本身，再次為管理因素；楊彩蓮（2006）的研究顯示，影響高校教師工作滿意度的因素是薪酬待遇。但本文卻證實了西維亞（R. D. Sylvia）和哈欽森（T. Hutchinson）（1985）對167位教師的研究結果，即真正的教師工作滿意是源於高層次的需求，如自

尊，而不是低層次的需求，如報酬。

一般而言，大家常認為影響教師工作的首要因素是薪酬與福利待遇，且在本文中，大學教師對這一因素的滿意度最低，平均滿意值僅為-1.60；但這只是教師對薪酬與福利待遇的實際滿意度遠低於預期期望所致，並不能說明其對學術工作的影響程度。正如前面所說，大學教師職業與一般職業的顯著差別在於學術性，周作雲（1988）認為受教育程度越高的人往往更注重精神世界的安頓與滿足，會更具有理想和抱負，喜歡在不斷創新中實現自我價值；更具個性，更自信，有較強的自我管理與控制能力；更具批判性，能夠理性地思考問題。因此，相比於學院制度、管理者的素質、教師薪酬與福利等，教師對學術工作的自主性、激勵性、教師考核及學生素質的要求更高。

另外，影響教師教學工作的因素是「學生素質與教師考核」，影響教師專業服務工作的因素是「管理者的重視」、「學院管理者素質與行為」，各組織因素均不能影響教師的科研工作。經過訪談了解到：1.教師教學工作主要面對的是學生，且教學工作量是教師考核的重要內容，因此影響教師教學工作的首要因素是學生素質與教師考核；2.在目前管理體制下，教學與科研工作較多由教師安排，而服務工作更多由學院管理者進行組織，因此「管理者的重視」與「學院管理者素質與行為」影響著服務工作的滿意水準；3.科研工作更多地強調教師的個人能力，且科研工作一直是教師工作的重心，學院政策、管理者的素質與行為等組織因素對其影響較小。

（三）影響大學教師學術職業滿意度的個人因素分析

本文研究顯示，在教師的不同特徵變數中，顯著影響大學教師學術職業滿意的變數是教師的教育程度與工齡。根據前文資料顯示，隨著教師教育程度的遞增，教師學術職業滿意度呈下降趨勢，且不同教育程度的教師對各項學術工作的滿意度有所差別，如「碩士」教師對「給本科生上課」、「教師專業發展」、「與專業相關的（免費）公共服務」的滿意度最低，而「博士」對「給研究生上課」、「科研/學術活動」的滿意度最低。經過訪談了解到，「碩士」教師較多的是給本科生上課，而「博士」教師較多的是給研究生上課、參加各種科研/學術活動；教師所教物件的不同和工作內容的不同，致使他們對相應工作的滿意度不同，且學歷較低的教師對專業發展更加期望，對比實際滿意度就會存在一定差距，因此教育程度必然影響著教師學術職業滿意水準。

同時，教師工齡也是影響大學教師學術職業滿意的因素，表3資料顯示，工齡在12年以上的教師對前四項學術工作的滿意度最低，儘管工齡在3-7年的

教師對教學工作比較滿意，但他們對科研、專業發展與服務的滿意相應較低。一般而言，隨著教師工齡的增加，教師工作的服務性與重複性會在一定程度上引起教師的職業倦怠，產生職業倦怠的教師對學術職業會產生厭煩現象，這就使得教師的滿意水準呈下降趨勢。

另外，影響「給研究生上課」的個人因素是教師年齡，而各個人因素對「給本科生上課」、「科研/學術活動」均沒有影響，教師性別、教育程度與職稱對「教師專業發展」有顯著影響，而對「與專業相關的（免費）公共服務」有顯著影響的因素是教師的教學與科學領域。經過訪談了解到：

1.給研究生上課的教師都是具有「副教授」職稱以上的教師，而教師職稱與教育程度、年齡之間顯著正相關，年齡較長、教育程度較高的教師工作重點主要是給研究生上課和科研活動，而年齡較輕、教育程度較低的教師工作重點是給本科生上課和專業發展，因此工作重點的不同使得教師對各項學術工作的滿意水準有差別，進而影響各項工作的因素也有差別；

2.職稱較低的教師更注重自己的專業發展，他們希望有更多機會來研修提高、進而晉升職稱，因此，教師職稱與專業發展有顯著影響，同時樣本中教師性別與職稱呈顯著相關，即男教師的職稱普遍高於女教師，如前面所說相比於男性，女教師更關注專業發展，另外，隨著教師教育程度的遞升，相比於教師本身的教育，教師對目前的專業發展表現出不滿意；

3.不同教學與科研領域的教師參與專業服務的機會不同，一般偏向於應用學科領域的教師有較多的社會服務；

4.給本科生上課以及參與科研/學術活動，幾乎是每一位教師在進入教育領域必須做的基本工作，因此教師的各特徵變數與這兩項學術工作不相關，也沒有顯著影響。

肆、啟示

結合上述討論，作者認為要提高教師學術職業滿意度，大學管理者宜注意下列事項：

第一，大學教師的基本工作是教學、科研與服務，學院管理者要加強對各項學術工作的全面重視，平衡三者的比例與關係；而不僅只是強調科研工作，多提供教師參與社會服務和獲得專業發展的機會，同時管理者宜通過學習提升

自身素質。

第二，儘管教師對薪酬與福利待遇的滿意度很低，但這只表示教師的實際滿意度遠低於預期期望，而且薪酬與福利待遇對大學教師學術職業滿意度沒有顯著影響，這提示管理者儘管薪酬對教師有一定激勵作用，但不是唯一因素，管理者要根據大學教師的職業特性與心理特徵激勵教師的學術工作。

第三，管理者要根據教師職業的特殊屬性，通過合理賦予權責來增強教師工作的自主性，同時控制學生數量、保證學生品質，進而提高教師工作的積極性。另外，對教師的各項考核，在考慮提出數量要求的同時，也不損及教師的學術工作品質。

第四，教師的教育程度與工齡對教師的學術職業滿意度均呈現負面影響，即隨著教師教育程度與工齡的增加，學術職業滿意度反而下降。教師的學術工作特殊性易誘發一定程度的職業倦怠，管理者宜通過多提供各種機會、增加教師的自由性等來減少職業倦怠帶來的負效應。

參考文獻

- 王承緒、徐輝、鄭繼偉、張維平、張民選（譯）（1994）。R. Burton著。
高等教育系統——學術組織的跨國研究（The higher education system: Academic organization in cross-national perspective）。杭州市：杭州大學。
- 李志峰、沈紅（2007）。論學術職業的本質屬性——高校教師從事的是一種學術職業。**武漢理工大學學報（社會科學版）**，6，846-850。
- 周作雲（1988）。**教師心理學**。成都市：成都科技大學。
- 孫建紅、孫建萍、劉國義（2006）。推進高校教師工作滿意度研究。**保定師範專科學校學報**，3，90-91。
- 袁凌、謝赤、謝發勝（2006）。高校教師工作滿意度的調查與分析。**湖南師範大學教育科學學報**，3，103-106。
- 陳雲英、孫紹邦（1994）。教師工作滿意度的測量研究。**心理科學**，3，146-150。

- 楊彩蓮（2006）。高校教師工作滿意度的影響因素探析。《高教論壇》，4，179-181。
- 範立國、張凡迪（2004）。教師工作滿意度影響因素重要性調查與研究。《瀋陽大學學報》，3，85-87。
- 錢永祥（譯）（2004）。M. Weber著。《學術與政治》。桂林市：廣西師範大學。
- 郭麗君（2006）。學術職業與大學的組織制度安排。《遼寧教育研究》，12，21-24。
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and notivation*. London: PaulChapman.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. NY: Wiley.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. NY: Harper & Brother.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In D. D. Marvin (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally College.
- Martin, F., Robert, S., & Schuster, J. H. (1998). *The new academic generation: A profession in transformation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sylvia, R. D., & Hutchinson, T. (1985). What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation. *Human Relations*, 138, 841-856.
- Vroom, V. H. (1965). *Work and motivation*. NY: John Wiley & Sons.

說 明

本文受教育部人文社會科學研究規劃基金專案（07JA880012）和留學回國人員科研啟動基金專案（教外司留【2008】890號）資助。

教育名詞

知識游牧民族

吳清山* 林天祐**

知識游牧民族（knowledge nomads）係指為了追求知識而在某一國家或地區居住一段時間之人群，因為這種逐知識而居的行為，類似游牧民族逐水草而居的生活習性，所以將這一群人稱之為知識游牧民族。

約一萬年以前地球上就出現游牧民族，目前仍有數百萬的游牧民族分佈在全球各個角落。游牧民族的主要特性，就是建立在「游」和「牧」的基礎，「牧」是指牛、羊或駱駝等牲畜的放牧，這些牲畜既是游牧民族的財產，也是他們的代步工具，牲畜需要靠水和草來維生，但無法在固定的區域內長年得到足夠的供給，所以必須要飄盪不定的「游」到其他有水草的地區；另外，隨著四季的變化，不同地區的水草也會消長，所以也需要隨著季節游牧，以便過著自給自足的生活。

游牧民族並非隨機仰賴自然的變化過活，而是有計畫的進行游牧活動。他們常分成許多小團體，各自帶領牲口在廣大的草原中生活，他們知道那些地方有足夠的水草，可以供給多少牲口多久的生活時間，季節變換或是牧草吃完之後可以到其他的牧草水源地。游牧民族生活在環境條件不佳的土地上，逐步發展出獨特的知識體系，並運用這些知識去解決問題，進而累積成為他們的生活智慧與道德規範，在高科技的現代社會仍能永續生存。

藉助資訊與傳播科技的盛行，新世紀的知識累積與傳播快速，許多人透過資訊網路汲取各類資訊，並將這些資訊視為知識，形成淺碟式的「宅學習」，不僅經常誤把常識當作知識，也缺乏扎實的知識基礎，在作溝通、判斷與決定的時候就會產生失誤，這種情形不僅已經反映在錯字連篇與詞不達意的學生作文當中，連在成人的世界中也屢見不鮮。

為矯正淺碟式宅學習的缺失，學生應該跨出校園、教科書與網路的界限，

* 吳清山，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

** 林天祐，台北市立教育大學校長

腳踏實地前往現場作眼見為憑的學習，而且哪裡存在有價值的知識，就到那裡去學習，當一位知識游牧者，這時校園的大小已經不是問題，擁有探索知識的企圖心才是關鍵。

為了從事有效的知識游牧，他必須知道有價值的知識在那些地方，知道如何規劃自己的知識游牧行程，而且要有堅定的意志力，才能在相對陌生的情境中同時習得紮實的知識、解決問題的能力以及適應社會的生活規範。

政府以及教育機構應該規劃並提供支持性的環境，讓學生可以到國內或國外從事知識探索活動，如提供必要資訊以及獎助金鼓勵高中以上學生，配合學校課程組隊提出國內外知識探究計畫，到最值得去的地方挖掘知識寶藏，以落實人才培育。

教育哲語

司麥爾斯的知識智慧 (Samuel Smiles' Wisdom of Knowledge)

溫明麗*

知識乃人生最高的享樂～司麥爾斯

Knowledge is of itself one of the highest enjoyments～Smiles.

司麥爾斯 (Samuel Smiles, 1812 – 1904) 是蘇格蘭的作家與社會改革家，也可說是位道德家，其著作中最廣為人知的名著之一為《自助》(Self-help)，該書是司麥爾斯的成名作，當時第一年就賣出20,000冊，該書受到如此的歡迎也是司麥爾斯始料未及者。司麥爾斯 (Smiles, 2002) 鼓勵勞動階級者必須自助方能獲得人助，他提及，雖然勞動相當辛苦，透過勞動力所獲取的利益也是相當緩慢，但是，只有自助的勞動才能脫離貧困。然而自助的基礎就是自我教育，尤其司麥爾斯認為勞動階級在汲汲營營求生存的過程中已經喪失相當多的樂趣，所以，勞動階級者應該透過教育守住每個人都能在人生舞台有所表現的機會，並藉著接受教育以完成每個生命必須承擔的高貴使命，有此體認，勞動階級方能享受坐擁知識之樂，司麥爾斯對勞動階級有如下的呼籲：知識是人生最高的享樂。中國人有讀書為富、士者為高的觀點，但隨著科技的發達，人類除了逐漸流失「日出而做，日落而息」的田野之樂外，也因為世界的競爭，以及人心的短視，逐漸地視讀書為仕途或就業的工具，於是，風聲、雨聲、讀書聲，聲聲入耳的樂趣也隨之淡然，今日能以讀書為樂者恐已寥寥可數。

司麥爾斯是家中11位存活小孩中的一位，14歲自學校畢業後曾擔任過醫師助理，後來就讀愛丁堡大學 (University of Edinburgh) 醫學系，1832年時，司麥爾斯的父親不幸病逝，他在母親獨自擔負起一家生計的情況下完成

* 溫明麗，國立台灣師範大學教育學系退休教授暨國立教育資料館雙月刊與集刊編輯

學業，可以想像其幼小心靈的煎熬。1843年，司麥爾斯與莎拉（Sarah Ann Holmes Dixon）結婚，婚後並育有三女二男，幼子（小山姆）因染肺病，司麥爾斯乃建議其去航海養病，小山姆於1869年和1871年分別航行至澳洲和美洲，小山姆每到一個地方都會寫信回家，與家人一起分享所見所聞，其家書後來也由司麥爾斯親自編輯，並於1877年出版，該書書名為《一位小男孩的世界航海記》（A boy's voyage round the world）。從此歷程中一方面可以了解司麥爾斯教育子女的方式，以及其親子間的互動關係；另一方面，更可由此見證「處處是知識」的觀點。此觀點與Stilgoe 和 Day (2009)所提的「知識游牧族」（knowledge nomads）獲取知識的方式和意義有異曲同工之妙。

析言之，知識游牧族並非駐足於固定的場所，反之，求知是牽引知識游牧族的動力，也是知識游牧族決定行為動向的指標，知識游牧族即依據此指標選擇知識、組織知識，進而善用並創造知識。就此言之，知識游牧族必須具備高操的技術、開放的心靈，以及高度的行動力，方可以不受限於學習的地方，而能四處獲取各種需要的知識，同時，知識游牧族更需又能力從自身的文化出發，且能遊走於各種不同的文化之間，不但不會抗拒異文化，還能從中獲取所需知識，這充分說明知識游牧族的能耐和胸襟。司麥爾斯的稚子——小山姆航海世界各地所獲得的知識，即屬於一種知識游牧族的知識，小山姆雖非有意成為知識游牧族，但卻意外地成為知識游牧族。

由知識游牧族獲取知識的歷程、方式與途徑可推，知識游牧族有助於促進科學與知識的創新，因為知識游牧族能超越時空的限制，去獲得一切適合而可能的知識，無論獲取知識的方法或面向，都已經超越一般侷限於圍牆內學習的受教育者。更重要的，游牧知識更包括與他人對話和經驗分享的總和，故此種知識相對於課堂上、書本中的知識更具生命力，也更彰顯活化知識的特色。所謂「知識無所不在，所在皆知識」是也。

游牧知識的特色不僅具有帶得走的知識特色，也不受限於時空，更具有真實生命的意義。一言以蔽之，知識游牧族是知識的發現者、創發者和傳播者，也是知識的熱愛者，他們能克服萬難，在生活中敏銳地發現知識，並不斷創發新的知識，又可隨時將知識「移動」（moving）到其所到之處。總之，無論是熱愛知識或創發與傳播知識，都需要有恆持的毅力，方能成就此偉大的行動，由此可見知識游牧族對知識的熱誠值得今日為考試而求學或讀書的學子學習。

人生何以需要知識？事實上，人類若欲維繫生存，則需要面對問題、解決

問題，而問題的解決均需要知識或技能，所謂「生有涯，學無涯。」質言之，若欲在人生有限的時間中盡可能獲得最多的知能，則需掌握任何可能的資源，並善用各種工具，且需要具批判性思考能力，將知識篩選、轉化，然後用以解決人類的問題，進而將此解決問題所獲得的經驗，再「濃縮」後，轉化為新的知識，人類的知識就是依循此等問題解決的歷程而豐富了知識的內容和技能的深度和廣度。這個積極從生活中不斷突破各種困境，並充實知識與技能的方法也具有知識游牧族的精神和特色；而且此等因為自身需要，且感受到自我實現的喜悅，即司麥爾斯宣稱的「知識乃人生最大享樂」的意涵。司麥爾斯的稚子本為了養病而去航海，但他卻利用航海之際，不斷蒐集資訊，後來司麥爾斯又將此資訊整理、轉化成系統有用的知識，並藉出版而流傳，此即是游牧知識最佳的典範。

資訊科技帶來知識的革命，也改變人類生活和學習的方式，但是，無論採取何種知識論，無可否認的是，人類的知識隨著社會流動不斷融合、滋長與創新，尤其在數位時代，人類已能超越時空的限制，對於知識的攝取也無須如知識游牧族搬地逐水草而居或環遊四海，只需要「遊蕩」於網際網路之間即可獲得各種知識，因此，知識的獲取愈發容易，知識的爆炸也使知識管理愈發迫切與必要，在資訊發達的時代，人類雖沈浸在喜獲知識的高峰經驗中，卻不能被知識所淹沒，反之，人類必須發揮批判性思考能力，在知識的「大觀園」中有所採擇，並且知道善用所擷取的知識，用之於貢獻社會與文化，如此才算是真正懂得知識、又能善用知識，並享樂於知識殿堂的智者，若教師能設法讓學生在求學過程中發覺知識的奧秘和享受探索知識的樂趣，並強化其處理知識、轉化知識的批判性思考能力，則學生方可能成為知識的愛好者和創發者。畢竟，只有真正喜愛知識，知識才能為人類所用，而不成為知識的奴隸。

參考文獻

- Smiles, S. (2002). *Self-help*. Peter W. Sinnema (Ed.). Oxford: Oxford University.(Original work published in 1845)
- Stilgoe, J., & Day, N. (2009). *Knowledge Nomads: Why science needs migration*. London: Demos.

教育法令

王清標*

法 規 及 政 令	資 料 來 源	
1.修正「技術學院專案評鑑申請原則」，並自即日生效。	第016卷第076期	2010-04-26
2.預告訂定「教育部特殊教育諮詢會設置辦法」。	第016卷第071期	2010-04-19
3.訂定「各直轄市縣（市）政府及師資培育之大學申請辦理高級中等以下學校及幼稚園教師證書注意事項」，並自即日生效。	第016卷第071期	2010-04-19
4.訂定「教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項」，並自即日生效。	第016卷第070期	2010-04-16
5.教育部令：核釋「學校教職員退休條例」第4條第1項規定，教職員任職滿5年以上且年滿65歲者，即符合應即退休規定；至於年滿65歲教職員依同條第2項規定辦理延長服務，並無任職滿5年條件限制。	第016卷第070期	2010-04-16
6.預告修正「國民中小學校長主任教師甄選儲訓選調及介聘辦法」第五條、第十二條草案。	第016卷第067期	2010-04-13
7.訂定「臺灣國際學生創意設計大賽實施要點」，並自即日生效。	第016卷第067期	2010-04-13
8.修正「教育部獎勵海外優秀僑生回國就讀大學校院獎學金核發要點」第二點，並自即日生效。	第016卷第065期	2010-04-09
9.修正「教育人員任用條例施行細則」第十一條條文。	第016卷第063期	2010-04-07
10.訂定「教育部補助建國一百年讓學術詮釋歷史專題計畫要點」，並自即日生效。	第016卷第063期	2010-04-01
11.預告修正「專科以上學校教師資格審定辦法」部分條文草案。	第016卷第055期	2010-03-25
12.修正「高級中等學校教師每週任課節數注意事項」，並自中華民國九十九年八月一日生效。	第016卷第051期	2010-03-19
13.修正「師資培育公費助學金及分發服務辦法」部分條文。	第016卷第051期	2010-03-19
14.修正「教育部獎勵學校體育績優團體及個人評選要點」部分規定，自即日生效。	第016卷第050期	2010-03-18
15.預告修正「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」第十一條草案。	第016卷第049期	2010-03-17
16.修正「大學校院設置產業研發碩士專班推動實施要點」第一點、第二點、第三點，並自即日生效。	第016卷第048期	2010-03-16
17.修正「自學進修學力鑑定考試辦法」第五條條文。	第016卷第046期	2010-03-12
18.修正「教育部補助海外臺灣學校學生獎助學金實施要點」第五點，並自即日生效。	第016卷第040期	2010-03-04
19.訂定「師鐸獎評選及表揚活動實施要點」，並自即日生效。	第016卷第040期	2010-03-04
20.修正「專科以上學校教師資格送審作業須知」，並自即日生效。	第016卷第039期	2010-03-03

（摘錄自行政院公報資訊網<http://gazette.nat.gov.tw/Gazette/index.jsp>）

* 王清標整理，國立教育資料館推廣組

教育法令

王清標*

法 規 及 政 令	資 料 來 源	
1.修正「技術學院專案評鑑申請原則」，並自即日生效。	第016卷第076期	2010-04-26
2.預告訂定「教育部特殊教育諮詢會設置辦法」。	第016卷第071期	2010-04-19
3.訂定「各直轄市縣（市）政府及師資培育之大學申請辦理高級中等以下學校及幼稚園教師證書注意事項」，並自即日生效。	第016卷第071期	2010-04-19
4.訂定「教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項」，並自即日生效。	第016卷第070期	2010-04-16
5.教育部令：核釋「學校教職員退休條例」第4條第1項規定，教職員任職滿5年以上且年滿65歲者，即符合應即退休規定；至於年滿65歲教職員依同條第2項規定辦理延長服務，並無任職滿5年條件限制。	第016卷第070期	2010-04-16
6.預告修正「國民中小學校長主任教師甄選儲訓選調及介聘辦法」第五條、第十二條草案。	第016卷第067期	2010-04-13
7.訂定「臺灣國際學生創意設計大賽實施要點」，並自即日生效。	第016卷第067期	2010-04-13
8.修正「教育部獎勵海外優秀僑生回國就讀大學校院獎學金核發要點」第二點，並自即日生效。	第016卷第065期	2010-04-09
9.修正「教育人員任用條例施行細則」第十一條條文。	第016卷第063期	2010-04-07
10.訂定「教育部補助建國一百年讓學術詮釋歷史專題計畫要點」，並自即日生效。	第016卷第063期	2010-04-01
11.預告修正「專科以上學校教師資格審定辦法」部分條文草案。	第016卷第055期	2010-03-25
12.修正「高級中等學校教師每週任課節數注意事項」，並自中華民國九十九年八月一日生效。	第016卷第051期	2010-03-19
13.修正「師資培育公費助學金及分發服務辦法」部分條文。	第016卷第051期	2010-03-19
14.修正「教育部獎勵學校體育績優團體及個人評選要點」部分規定，自即日生效。	第016卷第050期	2010-03-18
15.預告修正「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」第十一條草案。	第016卷第049期	2010-03-17
16.修正「大學校院設置產業研發碩士專班推動實施要點」第一點、第二點、第三點，並自即日生效。	第016卷第048期	2010-03-16
17.修正「自學進修學力鑑定考試辦法」第五條條文。	第016卷第046期	2010-03-12
18.修正「教育部補助海外臺灣學校學生獎助學金實施要點」第五點，並自即日生效。	第016卷第040期	2010-03-04
19.訂定「師鐸獎評選及表揚活動實施要點」，並自即日生效。	第016卷第040期	2010-03-04
20.修正「專科以上學校教師資格送審作業須知」，並自即日生效。	第016卷第039期	2010-03-03

（摘錄自行政院公報資訊網<http://gazette.nat.gov.tw/Gazette/index.jsp>）

* 王清標整理，國立教育資料館推廣組

國內教育輿情

蔡聖賢* 吳雪綺** 吳清明*** 張雅淨**** 羅天豪*****
李詠絮***** 周仲賢***** 張菁芳*****

原住民教育的現況與新希望

蔡聖賢

台灣原住民教育起源於原住民在這塊土地上的生活，特別是數千年來原住民的教育活動都一直以部落或家族為單位，實施自給、自足、自治的生活教育，不僅延續族群的文化，也開啟我國原住民的文化和歷史。因此，原住民教育的內涵除了現行原住民族人所接受的各級各類學校教育外，更重要的是族人們在生活中如何將知識、智慧、技術、倫理道德、價值觀等內容教導下一代，其中族語扮演著延續原住民歷史與文化的重要角色，可是，原住民族語因受限於文字闕如，導致長期以來其文化傳承僅能靠口耳相傳的方式為之。

國立台灣史前文化博物館前館長浦忠成認為，發展原住民族語不僅能凸顯原住民族文化的差異，提供族群間切磋的依據，更重要的是，能夠承接其祖先的經驗與智慧，為日後文化的創新提供堅實的基礎。然因整體社會環境及語言生態的變遷，族語已出現逐漸消失的危機。行政院原住民委員會2009年對7,302名原住民國中一年級學生調查發現，有1,129名（15.5%）完全不具族語聽辨能力，另有3,686名（50.5%）學生僅能聽得懂一點族語，若將兩項

*蔡聖賢，桃園縣教育處數位教育科科长暨國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士生

**吳雪綺，桃園縣立建國國中教師

***吳清明，桃園縣大竹國中校長暨國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

****張雅淨，國立台灣師範大學社會教育學系博士候選人

*****羅天豪，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

*****李詠絮，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

*****周仲賢，國立台灣師範大學教育學系碩士

*****張菁芳，桃園縣立中原國小教師

合起來，共有4,815名（66%）學生在族語的聆聽能力不及格；另調查6,173名原住民國中一年級學生發現，有518名（8.4%）學生完全不會族語，3,962名（64.2%）學生只會講一點族語，這兩項合計起來，則有4,481名（72.6%）學生在族語說話能力不及格。

事實上，族語已列為學校必修課程，依據九年一貫課程能力指標，國小六年級畢業時，其族語應達聆聽和說話能力、以及音標系統應用能力；至於國中階段的學生則應具備閱讀與寫作能力。雖然中小學長期推動，然而族語延續與保持的成效令人憂心。原民會2009年調查國中一年級原住民學生對「不會講族語原因」的統計，有1,354名學生（20.7%）認為「父母長輩會講族語，但不講」，有1,984名（30.4%）認為用族語「與人溝通不方便」，有1,064名（16.3%）認為純屬「個人心理因素」，有1,170名（17.9%）則認為是「周遭無使用族語的人」。由此可見，若欲搶救逐漸消失中的族語，僅致力於學校的族語教學是不足的，應該積極落實族語的部落化、家庭化。試問：學生在學校上完族語課後，便沒機會再講族語，則學生的族語能力又如何能提升？因此，如何全面營造族語的生態環境，讓部落與家庭成為理想的族語環境，乃當前挽救族語應該思考的重要面向。

另外，隨著社會經濟結構的轉變，越來越多的原住民離鄉遠赴都市發展，過著逐工作而居的生活，根據原委會2009年就原住民分布的地區進行統計發現：原住民住在山地鄉的人數占全部的32.08%、平地鄉者為26.12%、都會區則有41.8%，此顯示都會區原住民比例不斷增高。遷居都市的原住民通常從事低技術、高危險、臨時性的工作，收入不穩定，但支出卻大幅上升。對都市原住民父母而言，雖然都市的托育機關較原鄉充足，卻缺乏符合原住民需求的幼托機構，加上收費昂貴，在有限的經濟能力下，都市原住民家長常有「看得到卻用不起」的遺憾。再者，因為原住民父母難以提供子女教養資源，原住民青少年往往容易產生偏差行為及課業落後問題。

至善基金會社工員林書玄表示，坊間的托育照顧把孩子和家庭切割，只注重孩子本身，一味讓孩子學這學那，但對部落托育班而言，照顧的卻是一整個都市原住民家庭。林書玄說，原住民托育班要提供的是因應原住民家長的情況，隨時調整對孩童照顧，做為一個家長信任的中繼站，必須讓家長能安心工作。由此可知，如何協助都市原住民的子女托育與教養問題，亟需政府部門關注與協助。

原委會2009年統計全國原住民人口數為504,531人，其中15歲以上的原住

民數約為387,475人，而小學或不識字的人數則高達85,408人（22%），顯見原住民教育水平尚待提升。教育部為能全面協助原住民教育問題，除中小學已辦理減免原住民身分學生的學雜費用外，教育部長吳清基表示，九十九學年度起全面實施原住民高中職學生的學雜費全免，估計政府需支出經費約新台幣6億2,000多萬元。

另清華大學結合屏北高中，成立專門招收原住民學生的實驗專班「小清華」，亦於今（2010）年開始招生。清大教授李家維指出，該計畫將複製「清華學院」經驗，採全人教育及住宿學習。實驗專班不但要發展具原住民文化特色及生態保育的課程，增進學生的生活輔導與原鄉關懷外，甚至將提供獎學金讓學生到國外開拓視野；且就讀原住民實驗專班的學生，所有學雜費、住宿費、交通費一律免費。原住民委員會副處長李榮哲表示，原住民學生較欠缺文化刺激，資訊接受度較慢，原民會將全力配合專班，希望培養原住民的菁英人才。此為國內產官學界首次通力合作，整合各方資源，開設專為原住民學生量身訂作的實驗專班，要讓學生除學習原住民的文化意識與價值外，也能拓展國際視野，具備競爭力，此舉可為原住民教育開啟新希望。

英語活化課程宜掌握教育本質

吳雪綺

台北縣政府擬規劃今（2010）年九月國小全面推動「活化課程實驗方案」，縣政府教育局為培養學童未來競爭力，增加國小學生語文接觸機會，積極推動國小「活化課程實驗方案」，透過更多接觸與練習機會，讓孩子從小接觸英語和具備閱讀能力，並培養孩子的興趣與信心，進而奠定日後學習的基礎，以培育具備「多語言能力」的新世代公民。然而，教育部卻認為該方案尚未合乎尊重家長意願，尤其是授課時數已超過國中小課綱規定，經學者及專家會議研商後退回此案。此外，台北縣教師會也基於國小語文教學政策攸關教育專業，並指出，縣市政府以「提前」、「實驗」、或「加課」的方式，增加學生上課節數，並以「提升學生語文能力」或「提升學生競爭力」為理由，與「國民中小學九年一貫課程綱要」精神違背，更未考量專業問題，遂全面反對。面對台北縣英語活化課程爭議不斷，如何在目前教育法規下，讓孩子提升英語溝通能力，達成活化英語課程的標準，值得深思。

台北縣政府為化解外界對於英語活化課程中師資品質的疑義，積極從師資培育著手，在今（2010）年五月中旬陸續開辦英語活化師資甄選事宜。此外，縣府主計處今（2010）年三月份的調查顯示，一般民眾對英語活化課程政策有近80%的支持率，而且家庭有國小學童的受訪者，更有高達85%的支持度。台北縣教育局長劉和然表示，未來會透過各種管道，持續與家長溝通，並就教育部與教師有疑義部分進行說明。

面對台北縣府堅持推動「活化課程實驗方案」的態度，教育部國教司一再重申，北縣英語活化課程為實驗方案，教育局應該保障學生學習權益，並重視家長、學生參與實驗教育之意願，要求台北縣政府於今（2010）年五月中旬前，將英語活化教學實驗方案報部核處。教育部長吳清基更明確表示，活化英語課程只要採「內含」而非「外加」，也就是不超過課綱規範總時數，教育部就會同意；他同時強調，地方政府可以進行課程實驗，但其權限和彈性仍須「在法的範圍內」。教育部常務次長陳益興進一步說明，北縣提案的內容並未載明具體實施成效，因此現階段「不宜全面實施」，如果家長或學生同意，將活化課程改為「補救教學」或「課後輔導」比較可行。

即使教育部已做出明確說明，但北縣仍有意繼續全面實施「英語活化課程」，引起台北縣教師團體的強烈不滿，甚至於今（2010）年5月16日走上街頭抗議；台北縣教師會表示，依據教育部九年一貫課程綱要，國小一至六年級上課節數為22至33節，若再加上活化課程的3節，就超過課綱所規定節數。而且未徵詢學生及家長的意見，剝奪家長教育選擇權。台北縣教師會理事長李榮富說，政治人物不該順應、甚至創造恐懼，英文能力好壞與否，和競爭力、或上課時數沒有絕對的關係。要提升學生英語程度，不是用「每週加3節課」的方式即可達成目標。此外，也有學者批評台北縣政府對英語教育的迷思：中央大學英美語文學系副教授林文淇駁斥，將「學好英文」和「有競爭力」劃上等號，是一種殖民心態，小學生的教育應著重興趣培養，讓小孩為了興趣而主動學習，給小孩更多自由時間。

雖然台北縣英語活化課程造成爭議，甚至引發教師會遊行抗議，但仍有家長與校長對此方案表示支持。有學生家長表示，安親班教室比較狹小，學校辦活化課程可以在較大的空間中學習，安全性也比較高，同時用情境模擬的等方式來學習，孩子們也會覺得有趣；另外，對於偏遠地區的孩子來說，活化課程也是替代補習教育的好方法。台北縣有木國小校長顏學復則表示，偏遠地區沒有安親班或補習班，很多學生也繳不起學費，學校的活化課程有助於減輕學生

家長之經濟負擔。

教育部強調英語活化課程配套措施應包括「尊重意願」、「專業師資」、「充分溝通」、「成效評估」，且活化課程實驗方案應定位為「非學習節數」。台北縣教育局也回應，孩子壓力大不大，不在於時數，而在於教學內容和方法，至於會不會因為時數增加而抵觸九年一貫課程綱要的規範，教育局強調，活化課程除了根據九年一貫課程綱要之學習時數外，教育基本法本身就具有教育實驗課程的精神。英語活化課程爭議是教育問題，不是政治問題，因此，北縣若在不違背課綱及教育部規範國小英語實驗課程原則，秉持教育本質，實施英語活化課程，並客觀且正向面對此方案，必能讓該縣國小學生經由英語活化課程，具備英語關鍵能力並贏得國際競爭力。

國中小教科書價格訂定宜掌握公平、正義原則

吳清明

教科書是教師教學的重要依據，其對教材內容的組織、教學程序的引導等，皆能為教師節省自行編選、組織教材的時間與精力；對學生而言，教科書是經由優秀教師或專家學者精心編輯，是一種較具系統性的教材，能方便國民中小學學生自修與準備基本學力測驗等考試；另外，對家長而言，教科書採購由各縣市政府統一議價，能達到較合理的價格，減輕家長經濟負擔。由於教科書扮演如此重要的角色，因此，如何選用價格合理的教科書，並有效使用，以提升學生學習效果，成為我國教科書政策重要議題。

九十九學年度國中小教科書計價小組主席，台南市教育處處長王水文表示，因智利地震、芬蘭工廠停工等因素，造成國際紙漿價格上漲，預期未來還會上漲，所以計價小組日前召開會議決定，九十九學年度國中小教科書價格應該上漲8—9%才合理。同時，九十九學年度國中小教科書議價執行單位，台南市開元國小校長李添旺也表示，現在國小教科書一套平均為新台幣428元，九十九學年度預計漲37元，漲幅為8.68%；國中教科書平均每套新台幣609元，九十九學年度預計上漲新台幣48元，漲幅為7.92%。

教科書價格上漲，全國家長團體聯盟監事許永佳說，因為金融風暴因素，家長收入大都沒有增加，所以教科書價格不該上漲，以免增加學生家長經濟壓力。他同時表示，現在教師用的教科書由學生家長負擔，相當不合理；他認

為，如果教育部九十九學年度願意負擔國中小教師用書的費用，那九十九學年度之國中小教科書價格就不需要漲價。

針對國中小教科書費上漲之議題，教育部國教司司長楊昌裕表示，教育部在國中小教科書計價小組中並沒有代表，但是會努力避免增加家長的經濟負擔。另外，為了回應抗議聲浪，教育部將研議教師教科書費用由政府預算支應，最快從一〇〇學年度開始，學生家長不必負擔教師教科書費用。教育部粗估，國中小教師教科書費用總計約新台幣6,600萬元，每名家長約負擔新台幣25元；教育部將成立專案小組，研議國中小教師教科書用書之費用，由地方政府編列預算支應？抑或由政府全額負擔。另外，教育部針對低收入戶、原住民及身障學生，也訂定教科書經費全額補助機制，凡弱勢學生經由導師查訪後確實需要幫助者，都可獲得政府免費教科書及補助代收代辦費，以確保其學習權。

總之，由於國際紙漿上漲，造成教科書成本提高是不爭的事實，但基於公平及正義原則，教育主管機關訂定國中小教科書價格時，要從合理性角度思考，掌握關照弱勢學生及減低家長經濟負擔方向。協助弱勢學生及減輕家長經濟負擔教育措施有四：一、各縣市聯合統一議價，降低教科書價格，避免教科書商用不當理由聯合壟斷教科書價格，造成學生家長經濟負擔增加；二、購買他版教科書，置於圖書室，供師生參考，避免讓學生家長購買各種版本教科書，減輕學生家長經濟負擔；三、鼓勵國中小畢業學生捐贈教科書，提供弱勢學生使用，並且達到資源回收再利用之目的；四、政府寬籌經費預算，專案補助弱勢學生及教師教科書用書，提升學生學習績效及教師教學效能。

教育部持續推動「夜光天使點燈專案計畫」

張雅淨

教育部為輔導低收入戶、單親、失親、隔代教養等經濟弱勢家庭之國小學童課後能獲得妥善教育及照顧，使無暇照顧或無力負擔安親費用之家長們能無後顧之憂，並避免學童課後在外流連，於2008年開始辦理「夜光天使點燈專案計畫」，鼓勵地方政府結合社會各界資源，發揮社會互助精神，共同關懷需要協助之孩童。目前受惠學童已達15,000人次，約萬餘戶家庭獲得幫助。今（2010）年教育部將持續辦理，初步編列新台幣1.5億元，預計補助各縣市

政府開設400班，嘉惠學生數逾7千餘人，並於同（2010）年三月開始受理申請。夜光天使專班辦理時間為下午5點至9點，開設的地點以學校為優先，如學校場地無法配合者，基於維護學童安全之最佳利益考量，以社區周邊車程10分鐘為原則可抵達之公共圖書館、合作之民間團體、文教基金會、宗教團體等提供有足夠使用活動空間，且符合公共安全標準之建物（含消防設施），惟不得於收費之補習班、安親班、才藝班、幼兒園、幼稚園等場所辦理。

為使無人照顧之弱勢家庭學童獲得幫助，避免弱勢學童因開班人數限制而無法獲得協助，教育部今（2010）年放寬開班條件，從每班15至20人之開班原則，修正為只要5人即可成班；為發揮家庭教育功能及發揮資源最大效益，避免學童長時間留在學校，影響家庭教育功能之發揮，讓有限資源提供給有迫切需要之家庭或學童，該計畫補助條件趨於嚴謹，受輔導學童除了必須是家庭經濟弱勢及課後無人照顧者外，還必須是「諮商輔導個案」、「有逃學、中輟情形」或「級任導師評估為特殊狀況」之其中一項者。

台北市教師會理事長撰文指出，這項專案計畫立意良善，不過應該只是社福政策中之過渡，不應變成教育中的常態，父母親的角色、功能與責任不該由國家、學校教師取代與承擔，必須由社福單位介入，來引導家長善盡其責任，協助家庭恢復應有功能，讓家庭教育及學校教育各自發揮功能。據兒童福利聯盟所進行之研究調查發現，台灣兒童整體快樂分數為77分，快樂程度僅為中等，其中感到最不快樂的是家庭生活，有逾九成之學童希望經常有父母相伴。而且國內學童與父母同桌吃晚餐之比率僅70%，相較於先進國家之79%，國內表現情形仍有待加強。此外，調查結果顯示，學童會將煩惱告訴爸爸或媽媽之比率分別是51%與65%，顯示家長對學童之關心尚嫌不足。據此，兒福聯盟特舉辦「愛孩子三三三行動」，呼籲家長每天擁抱孩子30秒、傾聽孩子心聲3分鐘及陪伴孩子30分鐘，期喚起社會大眾對兒童權益之重視。

無可否認地，教育部「夜光天使點燈專案計畫」確實能夠提供學童良好的教育環境，協助弱勢家庭照顧學童，減輕家長負擔，不過一個孩童人格的養成，除了學校教育外，家庭及社會教育機構也應負有責任，家庭教育功能也不應被忽視，更不應由社會、學校教師取代，家長應該安排時間陪伴學童、聆聽學童心聲。因此，在推展政策過程中，減班是計畫推展之最終目標，同時亦應思考其他配套措施，將照護學童之責任回歸家長，讓家庭發揮其應有之教育功能。

教育部推動「補助弱勢兒童早、晚餐」政策—— 一個孩子都不能餓

羅天豪

根據美國心理學家馬斯洛（A. H. Maslow, 1908-1970）的「需求層次論」（hierarchy of needs theory），人若未能滿足飢餓、避免痛苦等基本需求，則無法進一步達到自尊、審美之「成長需求」的滿足，致使最終難以獲得自我實現的高峰經驗，因此，若學生三餐不濟，遑論激發其具備高度的學習動機。

根據兒童福利聯盟今（2010）年3月16日所公布之「弱勢學童飲食狀況調查報告」指出，100所國小至少有1,400多位（約40%）弱勢學生買不起早餐、晚餐，甚至有17%的學生每隔2天以上才吃1次早餐，和一般學生比起來，他們的平均身高矮了2.4公分、體重少了2.6公斤，造成其體重與身高成長有所受限。為此，教育部於今（2010）年3月24日召集內政部、兒童福利聯盟等單位開會後，決定成立基金執行「一個都不能餓」計畫，在平日、週末及寒暑假全面提供弱勢學生每天能有新台幣30元的早餐和新台幣60元的晚餐。

雖然政府目前對弱勢學童皆有提供晚餐或其他方面的支持補助，但仍有學童因為經濟弱勢或其他因素而沒有吃早、晚餐。為了達成「一個孩子都不能餓」的目標，教育部於今（2010）年三月行文至各級學校，並整合地方政府、學校與相關社福團體的現有資源與協助管道，透過「主動發現」、「馬上關懷」、「有效協助」與「輔導轉介」等四項措施，即時協助解決弱勢學童沒有早、晚餐吃的問題，相關的做法包括：提供早、晚餐餐券或餐點、轉介社政單位、強化家長親職功能、培養學童良好飲食習慣以及設立諮詢服務專線等，冀望能在政府、學校與民間團體的相互合作、支援下，有效幫助每一位弱勢學生，使其皆有早、晚餐吃，得以快樂學習，健康成長。

教育部為了提供弱勢學生免費的早、晚餐，於今（2010）年3月19日邀集各縣市政府進行相關因應措施的研商，會議中亦邀請台北縣政府教育局分享北縣補助弱勢學生早餐的辦理情形，希望能提供該縣的運作模式、策略及困境，作為其他縣市參照。

台北縣政府自2009年4月20日率先推動「幸福晨飽計畫」，針對縣內有早餐協助需求之中低收入戶、身心障礙學生、家庭突遭變故及經濟弱勢之學生，每天補助每生新台幣30元。台北縣教育局學生事務科科長陳怡帆亦表示，為考

量各學校位於不同地區及受助學生人數差異，規劃領取方式有三：在校內廚房供餐、與鄰近早餐店合作及每週發放至便利超商換取之早餐券等三種。若地處偏遠且校內沒有廚房的學校，多數超商會將早餐送至校園。老梅國小校長高元杰指出，學生大多來自單親或隔代教養家庭，家長因為自尊心強，即便生活困窘，也不願尋求協助。是以，學校應該多鼓勵教師關心學生生活狀況，一旦發現學生經常沒吃早餐，就替學生提出申請，並要適時輔導學生時時懷有知福、惜福、感恩之心。

易言之，教育部推動弱勢學生免費早、晚餐之美意甚佳，但為使弱勢學生得以獲致最多、最有利的教育資源，故落實到教育現場時，必須考量以下四個面向：一、補助弱勢學生早、晚餐是否會造成其他教育經費預算受到排擠？二、相關經費如何妥適分配，皆須詳加規劃與說明；三、教師應注意別讓「吃免費早、晚餐」造成學生心理負擔，並讓資源真正幫助到有需要的學生；四、政府各部會、學校及社福單位的相關補助標準或申請程序要能建立一套完善的合作網絡，而非各吹一把號，各自行事。

高中職學費齊一，為12年國教奠基

李詠絮

教育部吳清基部長於今（2010）年三月宣布，將自同（2010）年八月開始加額補助縮減公立高中職學費差額，私校學生可依公校收費標準繳費，補助經費共需新台幣165億元。依教育部統計，以每年新生31萬人，其中私校15萬人，扣除已經實施公費補助的學生：包括建教班（11,000人）、實用技能學程班（13,000人）、身心障礙學生（3,000人）、其他身分公費生（2,000人）及原住民學生（3,000人）等，需要接受補助差額的學生約為11萬8,000人。

目前家戶年所得新台幣30萬元（含）以下者，每生每學期加額補助新台幣12,000元，超過新台幣30萬元至60萬元（含）者，每生每學期加額補助新台幣5,000元。新政策實施後，家戶年所得新台幣30萬元（含）以下，每名學生接受現行就讀私校學費補助新台幣17,000元，無須再補足差額；家戶年所得超過新台幣30萬至60萬元（含），每名學生現行已接受私校補助新台幣10,000元，教育部將再補助新台幣7,000元；家戶年所得超過新台幣60萬元以上，每名學生現行接受補助新台幣5,000元，教育部需補助新台幣12,000元，預估今

(九十九)年度經費需增加新台幣8.73億元，一〇〇年度需增加新台幣26.19億元，一〇一年度需增加新台幣43.65億元，一〇二年度需增加新台幣52.38億元，促使公私立高中職學費差距比例逐漸縮減達1：1。

事實上，教育部早已規劃免試、免學費的12年國教方案多年，但限於經費有限無法真正拉平公私立學校學費差距。然總統馬英九強調「學校有公私立之別，人才沒有公私立之分」，且私校家長的社經背景普遍比公立家長低，乃決定提早到今年實施。教育部長吳清基指出，這項學費補助政策不排除富，但只補助學費，不補助雜費；針對外界質疑部分貴族化的私立高中職學費昂貴，教育部是否也要補助，教育部政務次長林聰明表示，教育部補助的是「學費」，貴族高中主要貴在雙語教學、夜間補習等代收代辦費，這部分的費用政府並未補助，故家長選校時仍要注意。為簡政便民，學費不會「先交後退」，而是直接補助給學校，教育部也特別提醒私校，不可因政府補助，變相提高現有學費，一旦被查獲，將扣減補助款或減班懲處。

全國家長團體聯盟理事長謝國清認為，家長支持公私立高中職學費齊一的政策，也呼籲教育部不要只針對高一學生，應擴及所有學生，並同時加速免試入學、高中職優質化等政策。他並表示，目前約有50%的學生就讀私立高中職，支付公立學校3倍的學費，如不拉平公私立高中職的學費差距，不符合公平就學理念，現在教育部若讓每位高中職學生支付相同的學費，等於解除12年國教的第一個絆腳石；全國教師會高中職委員會主委黃文龍則表示樂觀其成，但政府仍應考量是否有足夠經費，並應建立私校的辦學品質及財務監督機制，讓私校不能用公家補助款辦補習班，以維護學生學習權利。對於實施齊一學費政策，公立學校也已隱隱感受到私校的競爭壓力，國立基隆女中教務主任呂宗皋認為，未來公私立學校經營者必須提升辦學品質，並發展課程特色，才能吸引學生就讀。許多私立學校校長亦認為此方案可減輕家有就讀私校子女父母的財力負擔，國中畢業生更能排除學費考量，依公私立學校的課程特色，選擇就讀更理想的學校。

各縣市政府教育局與私立學校都認為此項政策是優良政策，不僅可節省政府廣設公立高中職的費用，弱勢學生也不會因為經濟困難而被迫中斷學業。台北縣政府教育局長劉和然指出，目前國中數量已足夠容納廣大學生，不需要特別補助，但高中職的數量仍有一定比例的差異，廣設高中職又緩不濟急，故此項政策有助於提供學生多元且適性的學習管道。

表1 高中職（含五專前三年）學費齊一學費補助新制表

單位：新台幣

		高中	高職	五專	
學費差距	公立	約6,000元	約5,000元	約7,000元	
	私立	約22,000元	約22,000元	約23,000元	
	差額	16,000元	17,000元	16,000元	
	公費補助	建教班、實用技能班、身障生、原住民等公費學生約32,000人。			
現行補助		家戶所得	學生數	現行	總額 新台幣 113億元
高中職（五專前三年）	級距補助	30萬元以下	35,400人	17,000元	
		30—60萬元	23,600人	12,000元	
		60萬元以上	59,000人	5,000元	
	公費補助	入學新生18,000人，身障、原住民、特殊境遇等公費生約2,000人			
新制補發	原則	1.公私立學生學費相同，全國一制（差距1：1）。 2.不排富，不追溯既往，逐年擴大。 3.簡政便民，逕行減免，直接撥款學校。			
	額度	2010年總額加碼8.7億元，2011年加碼26億元， 2012年加碼42億元，102年加碼52億元。			
受惠人數	1. 2010年高中職（含五專）新生約15萬人。 2. 2012年九月全面實施，一至三年級共45萬人受惠。				

增進閱讀策略及環境，打造書香校園與社會

周仲賢

為鼓勵學校重視學生閱讀知能之養成，建置閱讀策略與資源分享平台，教育部自九十七學年度起辦理「國民中小學推動閱讀績優學校、團體及個人評選」。九十九學年度「閱讀磐石學校獎項」選出27所國小和13所國中，每校頒發獎金20萬元，「閱讀推手獎項」則表揚48名有功人員和31組團體，獲獎名單公告於活動網站（網址為<http://rock.jcps.tpc.edu.tw/>）。

教育部表示，許多國小結合當地特色，發揮校本精神，有策略、有系統地運用圖書資源至學習現場，形成閱讀帶著走、書香遍校園之景象：彰化縣新水

國小利用閒置教室建構「閱讀小棧」，提供學生更多閱讀空間，並推廣線上閱讀活動，增加閱讀資源，同時教導學生使用「哆啦A夢的百寶袋」，透過檢視人、事、時、地、物等「寶貝」，讀懂文章意涵；高雄市加昌國小打造如「誠品書店」般的圖書館，設置許多閱讀角落，讓學生「轉角就可遇到書」，更透過網路開辦「空中讀書會」，學生可上網討論閱讀心得，還將閱讀納入正式課程，由教師自編圖書館利用手冊，學童畢業前須讀完指定書籍；雲林縣聯美國小在寒暑假都開放圖書館，並發提書袋給每個學生，鼓勵借書回家閱讀，且為引發學生閱讀興趣，學校向校友募款購買好書，舉辦「好書市集」，讓學童模仿市集推薦好書，另每學期舉辦「班級劇坊」演出學生最喜歡的繪本故事。

國中組獲獎者大多是地處偏遠或弱勢學生占相當比例的學校，資源未必充足，然能發展極具特色之活動，積極推廣閱讀教育，如臺北縣坪林國中發行代幣券，讓學生藉由閱讀累積代幣，可到合作商店消費，學校定期都會去坪林街上的商店「贖回」學生使用的代幣券；此外，每名學生都有閱讀存摺，把看過的書籍封面製作成小圖片，只要看到封面就可想起看過的內容。

至於獲獎的閱讀推手們，則長期投注心力扮演學校推動閱讀重要角色，且善於整合資源，聯結學校圖書館與社區圖書館，使閱讀不流於熱鬧的活動：社團法人彰化縣愛鄰社會福利協會開辦「行動圖書館」，串連彰化各社區與偏遠學校資源，並培訓人員帶著千餘本童書到偏鄉小學、社區大樹下、廟口等地，說故事給小朋友聽，增進閱讀興趣；新竹貨運公司提供全國24縣市「愛的書庫」免費運送服務，還有運將大哥擔任一日志工，幫學校整理搬運圖書，令人感動。

聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）自1995年起即將4月23日訂為「世界閱讀日」（World Book & Copyright Day），期藉此向大眾，尤其是年青人和兒童，推廣閱讀和寫作，宣導和閱讀關係密切的版權意識。教育部認為，推廣閱讀不應僅限於校園，更應透過家庭閱讀、企業閱讀、社區閱讀及社團閱讀等管道，讓閱讀融入生活，遂在同（2010）年4月19日舉辦「NPO閱讀聯盟」成立大會，由教育部長吳清基與聯盟夥伴共同簽署「閱讀宣言」，強調閱讀是公民社會的根本，並由聯盟發起「愛上閱讀」簡訊徵文及「讓書Long Stay」等活動，致力全民閱讀習慣的建立與發展。

部長吳清基強調，推動閱讀運動須結合圖書館、學校、社團、社區及家庭，閱讀風氣才能全面擴散與深耕，透過閱讀聯盟的成立，能讓閱讀觸角更

深、更廣；聯盟副總召凌健引述遠見雜誌2007年進行之閱讀調查結果指出，每位國人每天閱讀時間不到23分鐘，全國更有逾半成年人無看書習慣，並依2006年國立中央大學學習與教學研究所教授柯華葳於「促進國際閱讀素養研究調查」表示，我國四年級的小學生中每天會因興趣而閱讀的比例僅為24%，可見我國的確應積極鼓勵全民閱讀。

此外，為響應「99終身學習行動年」鼓勵大眾每天至少學習30分鐘、運動30分鐘、日行一善之「331活動」，教育部推展「全民樂閱讀——Enjoy reading, enjoy life」活動：其中「閱讀起步走：0—3歲嬰幼兒閱讀計畫」針對0—3歲嬰幼兒的家長免費提供閱讀禮袋（含免費圖書2冊、父母閱讀指導手冊和推薦書單），且設計嬰幼兒閱讀相關活動及服務，藉由親子共讀交流成長，讓閱讀教育向下扎根；其中「一城一書」方案讓各縣市可透過轄內各級學校、讀書會、在地作家之推薦，由民眾票選及專家學者評審，選出一本「城市之書」，使每一座城市都有一本代表性的好書，並利用校園巡迴講座、讀書會、閱讀活動主題網站、導讀摺頁、閱讀心得徵文比賽等，鼓勵全民能夠多讀好書，養成國人閱讀習慣，提升圖書館的利用率，期能有效帶動全民終身閱讀風潮。

綜上所述，從國小、國中至家庭、社會，自政府機關、各級學校到民間團體，教育當局近來積極、全面地推動閱讀教育之鼓勵與落實策略，期能持續提升中、小學學生閱讀興趣及能力，讓閱讀真正融入生活，更進一步帶動全民樂於閱讀的風氣，鼓勵「想讀」者成為「享讀」者，提升「閱讀」風氣達到「悅讀」文化。

從430國際不打小孩日看正向管教消弭體罰政策

張菁芳

4月30日是「國際不打小孩日」，這是1998年源自美國反體罰組織的活動，希望藉由這一天，打響「反體罰」的兒童人權觀念，鼓勵家長至少在今天不要打小孩，以正向鼓勵採用講道理的方式處理親子問題。此項活動於短短數年間在世界各地發酵，使430成為國際性的日子。

為響應430國際不打小孩日，人本教育基金會於台北、台中和高雄三地號召共430個家庭參與，執行長馮喬蘭表示，本活動主題是打氣，不打小孩，呼

籲所有為人父母者，不要依賴體罰作為管教小孩的方式。因此，父母親需要練習不要打小孩，而在過程中亟需大家幫他們打氣，尤其是各種社會資源和政府資源。內政部兒童局局長張秀鴛亦指出，她們那一代很多人都是被打長大，但父母為何要打孩子，主要是「教嘸步」，不知道要如何管教小孩，只能使出最後一招，就是巴掌和藤條。全國家長團體聯盟理事長謝國清說，很多家長因成長過程中除了打之外，不知要如何管教子女，因此，政府應該提供更多資源，扭轉家長觀念，鼓勵正向管教。人本基金會也提出「正面管教五法寶」供家長參考：一笑放輕鬆、雙目看優點、刪去命令句、事事多聆聽，以及無時無刻多讚美等五大法寶。

除了上述民間團體的積極參與外，教育部為響應國際不打小孩日，亦邀集教師、補教、家長與內政部兒童局及相關單位代表開會，重申零體罰政策，各縣市若落實，則可獲得教育部提供的獎勵金。教育部表示，各單位在會議中達成共識，「正向管教，消弭體罰」為既定政策，學校、補習班及課後托育中心依法都要落實；由於最近接連傳出家暴打死小孩、教師不當體罰等多起事件，教育部未來將持續辦理國中學生校園生活相關調查，以瞭解「正向管教，消弭體罰」政策執行概況。任何個案發生，各主管權責機關、單位皆應先釐清事實，依情節輕重合議討論後，做適當處分，避免再發生體罰事件。教育部長吳清基一再強調，沒有問題的孩子，只有孩子的問題，教師應付出更多愛心與耐心，用鼓勵的方式，期許孩子行為改變，家長也應每天撥出10至15分鐘，分享孩子心中的喜怒哀樂。

我國《教育基本法》於2006年修法明訂禁止體罰，使得我國成為全球第109個禁止體罰的國家，但至今校園零體罰的目標仍無法有效達成。除了政令宣導不力，無法讓教師落實零體罰外，家長對課業的關心程度，遠遠勝過體罰與否，也造成教師承受壓力，以致部分教師出現情緒管理不佳，進而體罰學生的行為。教育部表示，教師若有不當管教學生，學校應予以告誡；如果情形一再發生，學校應按情節輕重予以懲處；教師若有違法處罰學生行為，應按情節輕重，學校可以記申誡、大過或其他適當懲處。面對調皮搗蛋的學生，不少教師認為體罰為最迅速且有效方式，但礙於教育部零體罰政策，教師大感傷腦筋，專家建議不妨轉個彎，用懲罰替代體罰，亦可達到管教效果。

全國教師會理事長劉欽旭說，體罰可以迅速達到效果，但長遠來說，對孩子並不好。他認為，喜歡騷擾同學的學生大部分是體力過剩，要讓他們發揮精力，可安排參加晨間校隊練習，用運動讓他們發洩體力，也利用團隊方式約束

學生。劉欽旭建議，當孩子犯錯的時候，家長或教師可以讓孩子感受不愉快的氣氛，或限制孩子的活動空間、要求面壁反省等都是不錯的方法。台灣師範大學名譽教授吳武典認為，懲罰不代表體罰，懲罰方式有很多種，例如大家都可看電影，但是這孩子就不能看；大家下課，這孩子就不能下課等。懲罰學生最重要的目的是要學生變好，建議可以記「暗過」，就是學生犯錯以後，學校記過，但沒有公布名字，當某個時間內學生改過，「暗過」就可以取消或以功抵過，此都對學生有警惕作用。孩子是純真的，沒有孩子願意一直犯錯，大人們應該拿出更多愛心與耐心，陪伴孩子成長，引導走上正軌。

國外教育訊息

洪意雯*

本期國外教育訊息承「駐韓國台北代表部文化組」、「駐溫哥華台北經濟文化辦事處文化組」、「駐俄羅斯代表處文化組」、「駐英國台北代表處文化組」、「駐巴拉圭共和國大使館文化參事處」、「駐法國台北代表處文化組」、「駐洛杉磯台北經濟文化辦事處文化組」、「駐紐約台北經濟文化辦事處文化組」、「駐美國台北經濟文化代表處文化組」等駐外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本館「國外教育訊息全文資料庫」，網址為：
<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>。

南韓15到34歲不就學不就業不受職訓不參與家事人數急劇增加¹

駐韓國台北代表部文化組

近十年來，人口學上產生一新名詞「尼特族」（NEET）是not in employment, education, or training的縮寫，即指既不就學，也不就業，更不接受職業訓練，甚至連家事也不參與的人。如果一個國家或社會這種人增加很多，必影響社會安寧、損傷經濟發展。若這些人多集中在15到34歲青少年層，自然導致工商業生產人力短缺，國家競爭力嚴重倒退。

此語雖源自1999年的英國，但目前大多用來指已開發國家中的這群人。日本的尼特族約在64萬人。依據南韓國家統計局日前發布的數據顯示：近年這類人口持續增加：2004年約33萬人，2008年增至39萬9,000人，今年估計達43萬人。問題是生育率連年大幅降低，15到34歲的人口減少7.5%，但該年齡層的尼特族人口不減反增，約增加30.3%；其中又以男性佔絕對多數，約85%。截至今（2010）年1月，15到29歲的失業人口，達六年來的最高，約9.3%。

經濟學家憂慮，尼特族人數增多，加重國家的經濟負荷，傷及國家的發展

* 洪意雯整理，國立教育資料館教育資源服務中心

¹ 本文出自2010年3月5日The Korea Times第1版報導及社論，中文摘譯由駐韓國台北代表部文化組供稿。

能量。韓國工業聯合會警告：這類人口增多，政府稅收勢必減少，而貧困失業救濟所需經費反須增加，因此，當政府的就業政策失靈，短期臨時工作不多，也來不及開創新的工作機會時，教育機關應檢討現行教育制度，設法強化學校教育內容，使之與實際職場所需知能適當銜接。勞工部門宜積極處理低工資、工時過長、不充分就業（學非所用、所作非所長）、對兼職工作或打零工歧視等問題。社會學家擔心，任何家庭，如子女淪為尼特族，父母財務重擔加劇；部分尼特族因長久在此狀態下過活，與現實社會日益疏離，甚至會以犯罪手段發洩對謀職的挫折與對社會的憤滿不平。

欲妥適解決尼特族問題，除了家長及時關懷、鼓勵、引導外，學校教育、政府勞工政策、乃至於企業用人都有責任，激勵他們不斷進修職業專長、工作不畏難不怕累、培養積極的人生態度等，都是正本清源之道。

溫哥華冬奧提供學生畢生難得的學習機會²

駐溫哥華台北經濟文化辦事處文化組

卑詩省教育廳廳長麥雅雯(Margaret MacDiarmid)表示，該省學生經驗了一個特殊且值得回憶的冬季奧運，他們將不會忘記這個奧運及殘奧年。她並指出，一系列的「溫哥華2010教育計畫」非常成功，學生經由觀賞比賽，體驗奧運，也藉由參與教育廳相關活動認識世界其他國家，同時又經歷珍貴且具教育意義的時光。溫哥華2010教育計畫的重要成果如下：

一、來自卑省180所學校近8千名學生，創作出7萬張學生歡迎卡張貼於各選手村。

二、121所卑省學校參與「認養國家」(adopt a country)活動，並計6萬5千人次點閱該活動網頁；學生從中認識世界其他國家，例如南韓、阿根廷、日本、澳洲及荷蘭等。

三、超過150所學校加入「冬奧精神學校」(2010 spirit school)，並簽署健康生活宣言，鼓勵學童吃得健康且養成運動習慣。

四、計有50個學區100多所學校的數千名學生參與卑省傳遞奧運聖火的活動。

五、冬季殘奧學校週的網路指南經1萬2千多次點閱引用；70多所卑省學

² 本文出自2010年3月27日卑詩省教育廳網頁新聞，中文摘譯由駐溫哥華台北經濟文化辦事處文化組供稿。

校舉辦冬季殘奧學校日，另外包括努納維特特區（Nunavut）、沙省（薩克其萬省，Saskatchewan）、亞省（亞伯達省，Alberta）、緬省（曼尼托巴省，Manitoba）及紐省（新南威爾斯，New South Wales，NSW）的學校也共同慶祝冬季殘奧學校週。

六、冬奧學生記者活動的線上簡介計下載1萬2千次；學生架設部落格及報導新聞，捕捉奧運帶來的繽紛活力時刻及感人故事。

七、7個由學生架設的網路廣播（webcast），有來自世界各地的數千人點閱；教育廳所建置的「2010冬奧教學網站（Sharing the dream）」將繼續協助學生學習。

麥雅雯又指出，冬奧教育計畫到達世界各個角落，例如透過學生歡迎卡計畫，有位二年級學童接獲來自奧地利奧運選手的回信，表示他的3個孩子也在奧地利參與有趣的冬奧教育活動。

教育廳表示，該計畫的成功也要感謝熱心的家長、教育學者、學務委員、學校主管，及教職員的積極參與和合作。

薩多夫尼奇反對函授教育³

駐俄羅斯代表處文化組

國立莫斯科大學校長維克·薩多夫尼奇（Victor A. Sadovnichy）認為，任何專業知識都無法透過函授方式獲得豐富紮實的學術培育。國立聖彼得堡大學2月9日（星期二）宣佈，從2010年起將不會以函授教育方式招收新生。聖彼得堡大學在新聞記者會上表示，國立聖彼得堡大學關切教育品質，因而決定拒絕這種「蘇聯時代的遺產」。薩多夫尼奇在國立莫斯科大學的新聞記者會上也說：「我們完全支持這項做法。莫斯科大學早已放棄函授教育，因為任何專業知識都無法透過函授方式來培育紮實的學術基礎。」他認為，物理系學生應該要學會使用設備、裝備儀器、做實驗；其他需要進行田野調查系所的學生也應透過實習，研究地質結構、區分岩層、測量土地範圍；學習外國語言的學生應該經常和母語人士交流等。所有的系所都有同樣的情形。

目前國立莫斯科大學只有新聞系提供函授教育，未受過相關教育的人只要在媒體工作到某個階段即有資格申請。薩多夫尼奇認為，很多中學生寫文章、

³ 本文出自2010年2月11日俄新網РИА НОВОСТИ，中文摘譯由駐俄羅斯代表處文化組供稿。

準備報告，畢業後仍然繼續這項工作，但感覺存在些許不足，於是他們到新聞系去填補這些不足，希望提升自己的技能，並得到「往上爬」的文憑。

薩多夫尼奇在新聞記者會上也宣布莫斯科大學正全面發展遠距教學，已架設遠距教育的資訊入口網站，經由電子圖書館、教科書、影音課程、數位資料，全方位開啟大學知識之門。此外，每個學生還可以透過遠距教學技術，獲得莫斯科大學教授專家群的協助。

英格蘭赤貧子弟接受高教比例成長一半⁴

駐英國台北代表處文化組

「英格蘭高等教育經費補助諮議會」（Higher Education Funding Council for England, HEFCE）提出的研究報告顯示，來自赤貧家庭中的青少年，比15年前多了50%入大學的機會。這份研究將會受到政府的歡迎，因為最近亦有一些報告指出，英國越益成為一個不均等的國家。例如，倫敦經濟學院（London School of Economics）約翰·希爾斯教授（Prof. John Hills）於今（2010）年一月底提出「希爾斯報告書」（Hills report），顯示，現今和1980年相較，英國不均等的情況更為嚴重。他發現，於15歲時接受免費營養午餐的學生中，只有4%可入大學，但未接受者中有33%可入大學就讀。

「英格蘭高等教育經費補助諮議會」的研究還指出，在過去5年，18-19歲貧窮子弟入大學的機會成長了30%。這份研究將貧窮子弟高教機會的增加歸因於工黨政府過去所做的努力，包括，補助貧窮學區的學校以改善教育品質、加強大學對貧窮學生的招生以及提升貧窮學生「普通中等教育證書」（General Certificate of Secondary Education, GCSE）測驗成績。英國大學校長及副校長代表團（Universities UK）的主席史蒂夫·史密斯（Steve Smith）就表示：「這份報告顯示，我們在擴充高教名額上的努力已有進展，以及大學及教育對於社會流動的重要性。」但他也指出：「雖然情況已有改善，但仍有很大的努力空間。」因為此報告也顯示，隸屬於最貧窮1/5人口的青少年，和來自最富有人口的青少年相比，仍然相對少有機會進入大學。

1990年代中期，只有12.7%的赤貧青少年可以進入大學，現在已有將近19.2%。但來自金字塔頂端的青少年也獲得更多的高教機會，15年來，其入

⁴ 文出自2009年2月1日BBC News "University budget cuts revealed"，中文摘譯由駐英國台北代表處文化組供稿。

大學的比例同時成長了15%。現今有超過57.3%的富家子弟可進入大學。事實上，雖然近五年來，赤貧子弟與富有子弟間受教機會的差距呈現縮小，但若檢視1994年至今的數據，貧富間的差距實際上仍擴大了1%。

這份研究還突顯了男女在高等教育機會上的差異——不論貧富，接受高等教育的年輕男性數量遠遠落後於女性。15年來，此數量相差了27萬之多。而來自赤貧家庭的男性，就讀大學的數量更是少於社經背景相同的女性，此差距從1994-1995年間的1%，擴大到6%——有22%的貧窮家庭女性子弟可入大學，相較之下，男性的比例只有16%。總體而言，不論貧富，男女之間的差距亦從2005年的6%增加到8%。

現任高等教育首長（Higher Education Minister）大衛·拉密（David Lammy）對這份研究報告甚表滿意，他指出：「這5年來，傳統上最缺乏參與高等教育機會的學生比例增加了30%，這正清楚地顯示，政府長期以來在提升貧窮學生的抱負以及擴大高教機會上的努力已有成果。」但影子內閣之高等教育首長（Shadow Higher Education Secretary）大衛·威列特（David Willetts）卻表示：「與有超過一半的富家子弟可上大學相較，只有1/5的貧窮學子可上大學，這表示貧富差距正在拉大。如果工黨認真地想促進社會流動，他們應該採用我們的政策以協助貧窮子弟進入大學，例如，於2010年增加1萬個大學名額。」

遺憾的是，工黨政府最近宣布刪減高教預算高達4億4,900萬英鎊⁵（折合新台幣約為217億3,600萬元），預估下個學年不但不會增加大學名額，反會減少6,000個名額。大學校長紛紛警告，此舉將導致長久以來在促進教育機會均等上獲得的進展化為烏有。白金漢大學（University of Buckingham）的教授艾倫·史密特斯（Alan Smithers）也憂心忡忡地表示，刪減高教預算所導致的學費調漲對中產階級學生是是最大的衝擊，因為富有學子可能根本不會注意到學費調漲，而貧窮子弟可以獲得捐款或獎學金來支付學費，但中產階級學生屆時可能必須給付學生貸款之利息，才能完成高等教育。

⁵ 2010年4月22日匯率1：48.41。

巴拉圭眾議院立法限制增設私立大學及其系所⁶

駐巴拉圭共和國大使館文化參事處

巴拉圭國會於本（2010）年3月10日通過法案，將成立大學的審核權回歸至「大學委員會」（Consejo de Universidades），由其負責評估申請者的各項軟硬體設施是否合宜，國會則據以決定是否通過大學及系所的設立申請。巴拉圭現有大學47所，其中國立7所，私立40所，另外尚有6所新設私立大學申請案待國會批准。

1990年代之前，巴拉圭高等教育完全由獨裁政府所掌控，當時僅有國立亞松森大學及私立天主教大學等兩所高等學府，學術自由深受打壓。1989年後隨著政治的民主化，高等教育也走上自由化的道路。1993年國會通過的第136號法律賦予了「大學委員會」（Consejo de Universidades）對於大學及系所成立的審核權，在該委員會的把關下，往後的十三年間總共通過設立16所公私立大學。

然而，一方面巴拉圭國內對於大學教育仍然需求殷切，另一方面設立私立大學可為財閥及政客帶來可觀的財富及社會地位，因此，巴拉圭國會首先在2003年通過法律修正案，取消大學委員會所提審核意見的拘束力。易言之，國會不需要任何專業學術機構的背書即可通過新大學或系所的設立申請。嗣後，國會再於2006年通過第2529號法律，賦予國會可以不經任何事前評估及審核而逕行通過設立大學、高等教育機構或系所的權力。

此後在2006年至2009年間，國會竟然通過了12所大學的設立申請案，其中僅2007年就通過了11所，這使得巴拉圭高等教育成為分贓政治中的一環。隨著私立大學如雨後春筍般地出現，設立的過程又缺乏嚴格的審查機制，其後果是大學辦學態度嚴謹度不足，師資水準及教學品質低落，學生繳交了高額的學費，卻學不到專業知識。在新法施行後，新設大學的成長速度應可獲得相當程度的抑制，但對於私校教學品質的改善未必能有明顯的幫助。

此外，通過法案對於大學的自主權也有所規定。舊有的法律規定，一旦大學獲准設立，校方即可利用法律的漏洞設立容易賺錢的系所，但新法規定必須經由大學委員會的審核通過後，國會始可准許其設立。國立亞松森大學校長岡薩雷茲（Pedro González）即指出，很多私立大學都利用法律的漏洞設立醫學院，是先取得設立某一學院的設立許可，之後再藉著種種理由及透過政客之間

⁶ 本文出自2010年3月19日最新消息報，中文摘譯由駐巴拉圭共和國大使館文化參事處供稿。

的利益交換，在國會中將原學院的設立許可轉換為設立醫學院。目前巴拉圭40所私立大學中共有6所設有醫學院，但其教學設備及學生專業素養均頗受各方質疑。

加州州大「提前起步計畫」補強新生英數能力⁷

駐洛杉磯台北經濟文化辦事處文化組

加州三大高等教育系統之一的加州州立大學（California State University, CSU）董事會，17日通過一項「提前起步」（Early Start）新政策，目的在幫助學生在進入州大成為大一新生前，更好地提升英語及數學能力。

此項政策的執行，將會從高中11年級學生開始。加州教育委員會、加州教育廳及加州州立大學在2004年起開始進行的「高中早期評估計畫」（Early Assessment Program, EAP），是一項新穎的教育干預(educational intervention)策略，學生每年春季參加加州標準測驗(California standards test)時，加寫一篇作文並回答額外的15個問題，用這兩項測驗的結果，來判定他們是否已具有大學程度的數學或英文能力，並提供12年級改善能力機會的計畫。2009年春天，總共有36萬9千多名的高中11年級學生，自願參加EAP測驗。

所有入學州大的一大一新生都必須顯示足夠進入大學的英文及數學能力，證明的方式是通過EAP測驗、通過州大分班測驗，或者是取得合格的SAT或ACT成績。即使許多高中生取得了大學先修課程（advanced placement, AP）至少得到B級(80分)的學生，但是每年大約仍有60%的學生達不到規定的大學能力標準，造成許多學生必須在入學後參加不計入畢業學分的補救課程（remedial classes），而延後畢業並多花學費。

加州州立大學執行副校長艾切維利亞（Jeri Echeverria）表示，「提前起步」可幫助學生在進入州大前克服英數能力不足的困難，學生們可以利用12年級一整年及之後的暑假期間作好補強工作；不過，只要符合州大入學標準的學生，即使無法在這段期間完成準備，也不會被拒絕入學，因為政策的目標是幫助更多學生完全準備好，或至少儘早開始解決能力落後的問題。

目前已有許多州大分校提供加強課程來幫助學生加快學習進度，包括暑期間的「搭橋課程」（summer bridge），或與社區學院合作合作開課。「提前

⁷ 本文出自2010年3月17日州大董事會新聞稿，中文摘譯由駐洛杉磯台北經濟文化辦事處文化組供稿。

起步」將從中挑選最好的方案計畫，擴大到每個分校辦理。

專家表示，許多國家教育超前美國⁸

駐紐約台北經濟文化辦事處文化組

一位在比較各國教育系統的教育專家，在3月9日向立法者表示，許多國家在教育成就上超越美國，包括加拿大。加國15歲學生的平均表現，較美國同齡孩子進度超前1學年之多。

負責協調30個世界最富有國家的政策，也是巴黎的經濟合作發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development）資深教育官員安綴亞斯·許萊克（Andreas Schleicher）表示，美國在第二世界大戰後在教育上獨佔鰲頭的景象正快速消逝中。越來越多國家，在高中、大學畢業率和檢定考試上超越美國，其學生人數亦有所增長。

許萊克指出：「在經濟合作發展組織會員國，如今只有紐西蘭、西班牙、土耳其和墨西哥的高中畢業率比美國還低。」美國，每10個高中學生中只有7個學生畢業。

許萊克先生在參議院的教育委員會及書面聲明中作出評論。該委員會計劃重新修訂小學及中等教育法案（Elementary and Secondary Education Act），即主要的聯邦公立學校政策。

教育委員會也聽取美國最大的教師公會，全國教育協會（National Education Association）會長丹尼斯·凡洛可（Dennis Van Roekel）、代表許多企業執行長的商務圓桌（business roundtable）會長約翰·卡斯特蘭尼（John Castellani），及德州一連鎖超市執行長查理斯·布特（Charles Butt）所做的簡報。布特執行長表示，德州的雇主發覺，要找到合格的年輕工作者越來越不易。

布特執行長說明，導致美國學業成就退步的原因並不只有公立學校，功能不正常的家庭和低估教育重要性的文化也有責任。

領導參議院教育委員會的愛荷華州民主黨參議員湯姆·哈金（Tom Harkin），同意布特執行長的話。他表示：「過度娛樂和分心，他說的很對。問題在許多孩子還沒入學前就產生。如果我們不妥善處理，我們將來注定要繼續東修西補問題的漏洞。」

⁸ 本文出自2009年3月9日紐約時報，中文摘譯由駐紐約台北經濟文化辦事處文化組供稿。

許萊克的國際比較是參考「經濟合作發展組織國際學生評量計畫」(OECD Program for International Student Assessment)的數據。該計畫每3年測試各國學生在數學、閱讀及科學的表現。

他表示，芬蘭過去曾有世界上「表現最好的教育系統」，部分原因是該國有效地招募、訓練及支持教師。他說，二次世界大戰後曾經歷經濟破產的南韓，如今猶如經濟發電機，因為其教育上的成就，造就了該國96%的高中畢業率，位居全球之冠。波蘭則是最快改善其教育系統的一國。10年內，波蘭將其15歲學子讀寫能力推進將近1學年。他表示：「如果美國也提升學生讀寫能力至類似程度，即可製造高達40兆美元的長期經濟產值。」

美國教育標準、課程及測驗的系統被州政府及當地學區控制，也嚴重被聯邦政府規定限制，這是權力下放及中央控管的「奇特混合」(quite unique)。許萊克先生說明，較為成功的國家在標準及課程上保有中央控管，但給予地方學校較多的鬆綁。他指出：「美國所面臨的問題不只是設立多少間特許學校(charter schools)，而是要如何像許多其他學生表現最好的教育系統，使所有的學校都有類似特許學校的主權。」

書類資料

傅雅蘭*

本館近期出版《大學入學一年兩試對高中升學輔導策略之影響（第一期）：高中生參與大學入學一年兩試成績差異分析》，及教育部委託國立中正大學所做之研究計畫《近五年各國學校體育政策與執行策略比較研究計畫》等二書，提供相關教育人員參考。《大學入學一年兩試對高中升學輔導策略之影響（第一期）：高中生參與大學入學一年兩試成績差異分析》為3年期的研究，第一期旨在探究實施大學多元方案後，高中生參與大學入學一年兩試成績差異分析，並輔以探討高中生對大學多元入學方案之看法。至於《近五年各國學校體育政策與執行策略比較研究計畫》一書，主要透過文獻分析、德懷術（Delphi）問卷、專家學者座談與專家諮詢會議等方式，探討國內外學校體育政策與執行策略相關內容，依據研究結果提出具體建議事項，以供我國未來學校體育發展之參考。茲簡述內容如下，以饗讀者。

書名：大學入學一年兩試對高中升學輔導策略之影響（第一期）：
高中生參與大學入學一年兩試成績差異分析
計畫主持人：王世英
研究主持人：韓楷樾
共同主持人：楊銀興
協同主持人：陳啟東
研究員：吳明珏、徐玉芳
研究助理：林吟儒、黃黎箴
出版日期：2010年二月
G P N：1009900036
I S B N：978-986-02-1469-7
全文網址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」
<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=875289&ctNode=209&mp=1>

內容摘要：

本書旨在探究實施大學多元方案後，高中生參與大學入學一年兩試成績

* 傅雅蘭整理，國立教育資料館資料組

差異分析，並探討高中生對大學多元入學方案之看法。首先就大學聯招制度沿革、大學多元入學方案制度變革、大學多元入學方案之精神、特色與實施成效及高中之升學與輔導策略做說明；其次，分為「高中生參與大學一年兩試成績差異分析」和「學生對於大學多元入學制度的看法」兩部分，歸納「高中生參與大學一年兩試成績差異分析」的七項研究結論如下：第一，女學生在學測與指考的成績均高於男學生。第二，公立學校學生在學測與指考的成績均大幅高於私立學校學生。第三，高中學校學生在學測與指考的成績均大幅高於高職學生。第四，都市化程度較高地區學校學生在學測與指考的成績高於鄉鎮地區學校學生。第五，學生個人間的兩試成績差距明顯小於學校間的差距，顯示優秀學生跨區就讀是造成城鄉成績差距的重要因素。第六，學生學測級分標準顯著對指考成績造成影響，但學生原先在學測總級的區段排序在指考總成績百分比仍維持一樣排序。第七，自然組學生在學測時相對於社會組學生有優勢，但在指考時相較社會組學生反而較為不利。

另外，從「學生對於大學多元入學制度看法」之分析結果可看出學生普遍對大學多元入學制度中考試分發制度表示贊同，但就調查數據顯示，學生並不認同多元入學制度可減輕其學習壓力及補習時間；再者，學生得知訊息管道及認為最有效的訊息管道前3名順序皆為「參加學校說明會」、「學校編製的升學輔導資料」、「各考試或招生單位網站」，此顯示多數學生獲得相關資訊仍以學校所提供者為主要來源。最後依據所得研究結論提出建議，以供高中、主管教育行政機關及後續研究者參考。

書名：近五年各國學校體育政策與執行策略比較研究計畫

委託機關：教育部（體育司）

研究單位：國立中正大學

計畫主持人：林晉榮教授

共同主持人：洪嘉文、蘇維衫、陳俊民、廖俊儒、陳成業、賀中慧

研究員：姚妮君、顏君彰

研究助理：李虹瑩、陳冠儒

出版日期：2009年六月

全文網址：國立教育資料館網站「專案研究報告全文系統」

<http://data.nioerar.edu.tw/ct.asp?xItem=839816&ctNode=209&mp=1>

內容摘要：

目前體育之重要性逐漸受國人重視與肯定，世界各國也相繼投注全力以推展體育運動與休閒活動，因此學校體育扮演重要之推手。然而國內關於學校體育政策相關研究或著作不多，本研究以「建構我國學校體育政策與策略」作為計畫探討主軸，透過文獻分析瞭解英國、法國、德國、中國、日本、韓國、美國及我國的體育組織、體育政策、體育課程、人才培育管道、體育活動推展策略與體育場館設施等現況，討論出適合我國學校體育政策與推行策略之具有參考價值的資料。研究期間召開兩次專家座談會及兩次專家諮詢會議，並採德懷術（Delphi）研究法分析國際體育中的體育內涵、效益、現象與發展。

本文研究結果得出八項結論及建議事項，供建構我國學校體育政策與推廣體育運動策略之參考：（一）體育預算編列應佔總體預算1%或教育預算10%。（二）鼓勵學校開放體育場館設施，建立經營收入納入回饋學校比例。（三）建立企業投資及和民間體育會、單項協會合作管道，增加裁判、教練等相當資源。（四）體育活動策略應著重提高運動人口參與比例及有效分配體育資源。（五）建立國家選訓機制，明定體育班或體育學校經營策略。（六）建立選手、教練及體育教師之培育與進修。（七）整合體育相關系所資源，學校加強宣導運動傷害預防觀念。（八）國中小體育課程應多元化，高中體育課程須深度化、廣度化，大學體育課程則應依照學生興趣而設計。

非書資料

周素咩^{*}

本館為全國影音教學媒體最豐富的寶庫，影音資源近28,000筆。上開影音資源旨在提升教師教學效能及改善學生學習成果，歡迎讀者登入本館網站（網址：<http://www.nioerar.edu.tw>）多加利用。

為鼓勵及推廣本館教學媒體資源有效被運用，教學資源服務中心教學媒體區資料，提供全國教師免費借用流通，外縣市教學媒體免費『宅急便』到校服務，並掛載於本館「教學多媒體隨選視訊（MOD）系統」，供大眾利用網路免費點播觀看，歡迎民眾多多善用本館豐富資源。如有疑問，請洽本館服務專線：（02）23569828，或E-mail：sue326@mail.nioerar.edu.tw。

本期刊載主題計有本館各領域自製教學媒體借閱熱門排行榜，暨外購之優質教學媒體借閱流通熱門推薦如次：（一）藝術與人文領域之「藝術與人文探索與表現篇——線條的奧秘、藝術與人文實踐與應用篇——多采多姿的藝文生活、九年一貫課程國中協同教學實況影像記錄——印象」；（二）國語文領域之「閱讀的樂趣系列、課外閱讀指導、國中國文作文——戀戀彩妝師——談用字遣詞造句、高中國文作文——論說縱橫術」；（三）師資培育領域之「真理越理越明：批判思考教學、促進教師專業發展的教學檔案、角色扮演、品格創意教學」。

外購媒體借閱熱門推薦：（一）藝術與人文領域之「世界名曲欣賞系列、世紀音樂賞析系列、音樂灰姑娘」；（二）國語文領域之「文學風景、現代詩情系列、縱橫書海」；（三）師資培育領域之「放牛班的春天、老師上課了」等兩大主題，共20單元。茲簡介主要內容如下。

本館自製教學媒體借閱熱門排行榜：

一、藝術與人文領域

本領域影片為本館自製教學媒體系列，介紹內容有藝術與人文探索與表現篇線條的奧秘、藝術與人文實踐與應用篇——多采多姿的藝文生活、九年一貫

^{*}周素咩，國立教育資料館教育資源服務中心

課程國中協同教學實況影像記錄--印象等。各單元的重點摘述如后：

1、藝術與人文探索與表現篇——線條的奧秘

本單元介紹單純的元素——「線條」就可以變化出豐富創意的教學。本單元以視覺藝術為主軸，展開一連串與「線條」探索、體驗、表現、創作有關的活動，包括：「繩子的線條秀」、「線條在說什麼」、「豐富的線條饗宴」、「用音樂編織線條」、「線條聯合國」等，將此線條的藝術教學結合生活裡的元素，引領孩子用美的視點觀看與發現生活中美的元素，藉由立體的、平面的、音樂的及肢體等各種不同形式的線條體驗與探索，開拓學生豐富的潛能與想像力，並集合自己與同儕的學習能量，可獨自或共同創作藝術作品。

2、藝術與人文實踐與應用篇——多采多姿的藝文生活

本單元介紹，在教學活動過程中，從中西戲曲的賞析導入，引導學生蒐集生活週遭的藝文活動，進行分類規劃，應用美的原理原則，設計自己專屬的「藝文生活地圖」，安排個人或家人的藝文生活計畫，更進一步規劃「藝術展演嘉年華」，讓孩子們成為展演的主角，並透過學習檔案的製作再加上自己的觀賞及演出心得，提升欣賞藝術展演的能力。總之，藝文生活不再遙不可及，而是主動出擊，從探索與表現、審美與理解到實踐與應用，小朋友即有能力建構屬於自己的藝文世界。

3、九年一貫課程國中協同教學實況影像記錄——印象

本片為藝術與人文素養領域中美術與音樂合科之協同教學，由吳素芳老師與許寶真老師共同製作教案並實施現場教學示範。主題為印象，首先教師以大家對校園的印象出發，進入到對天氣的感覺，接著播放描寫夏日午後的音樂牧神的午後，介紹作者德布西，印象派的社會背景，連帶討論印象派畫家，並舉一系列同一地點不同時間之畫作為範例說明，一天之中光影的變化。最後以大家對聲音的印象作結論。

二、國語文領域

本影片內容為本館自製教學媒體系列，內容有「閱讀的樂趣系列」、「課外閱讀指導」、「國中國文作文——戀戀彩妝師——談用字遣詞造句」、「高中國文作文——論說縱橫術」等四單元，內容闡述如后：

（一）閱讀的樂趣系列

本系列為本館典藏之兒童學習系列動畫教學影片，由兒童教育專家規劃，

以寓教於樂方式針對兒童學習及認知閱讀所製作的動畫節目，共3集，其內容分別為：1.歡迎外星人；2.跟上腳步；3.再訪地球。透過清晰的動畫，敘述5位外星人來到地球學習閱讀的故事。

（二）課外閱讀指導

本影片闡述指導孩子多閱讀優良讀物，不僅可以提高語文能力，增廣見聞，變化氣質，更可以培養孩子擁有一種良好的生活習慣。由此可推，如何把孩子的閱讀由課內延伸至課外，是教師和家長應有的認識和責任。透過影片所提供的多種指導閱讀方法，呈現指導方式的多樣化，以引發孩子閱讀的興趣或意願，值得教師及家長參考。

（三）國中國文作文——戀戀彩妝師——談用字遣詞造句

本影片為本館教育頻道國文領域系列，本單元是以偶像劇的拍攝手法來談用字遣詞精準與優美。戀戀是一位頗具知名度的少女藝人，但作文能力很差，常常說錯話、用錯字。彩妝師和戀戀是好朋友，彩妝師也同時是業餘作家，及時的關愛和指導給了戀戀許多生活上的建議及幫助。首先強調用「字」要正確用失敗的記者會帶入用錯成語、貽笑大方的出糗經驗；接著是從青少年情竇初開的情書，來看用「詞」要精確和句子的合理性。最後透過戀戀在鏡頭前對媒體成功的自我介紹，來呈現從精準到優美的不同。

（四）高中國文作文——論說縱橫術

本影片為本館教育頻道國文領域系列，阿瑋因為論說文總是寫不好，學習又不太專心，所以爸爸就找了主播朋友來幫她，本單元即透過與主播的對話，引導學生組織零碎片段的意念，使之有系統、有條理，進而強化思考與表達能力。首先談到寫論說文之確定論點、說得清楚、說得漂亮等三個重點；其次要強化論點，引言要言之有據、用事例強化論點、用例可正反對舉、舉例最好用實例；最後，並用三種寫法來說明論說文的結構：蛋塔式寫法、夾心餅乾式寫法和糖葫蘆式寫法。全劇輕鬆流暢，內容紮實。

三、師資培育領域

本影片為本館自製之師資培育教學媒體系列，介紹內容有「真理越理越明——批判思考教學」、「促進教師專業發展的教學檔案」、「角色扮演」、「把課室當成家的李淑芳老師」、「品格創意教學」等5單元，詳述內容如后：

（一）真理越理越明——批判思考教學

批判思考是一種高層次的認知能力和思考歷程，包含認知、情意和技能。批判思考教學可由教師及學生共同設計多樣化的教學內容，以合乎學生個別需求，再透過質疑、反省、解放及重建等探究的過程來進行教學。在教學中教師可採取蘇格拉底詰問法，以激發學生反省，並提供安全、尊重的思考環境，讓學生能夠民主、自由、開放的說理，培養學生開闊的胸襟，並經常反省，舉證思辯，澄清價值，作明智的決定。

（二）促進教師專業發展的教學檔案

檔案的發展基於建構式學習的觀點，鼓勵教師進行有計畫的教學，並在教學中及教學後進行省思，以從中不斷成長。身為一位需要終身學習的現代教師，如果能夠建構自己的教學檔案，對於教師的專業化非常有利，對學生的學習更有保障，實在值得嘗試。

（三）角色扮演

本教學影片共分為兩部分：第一部分說明角色扮演的步驟。第二部分則進行角色扮演的教學演示。角色扮演源自於心理劇，應用在教學設計上可以達成建立和諧群己關係的目標。國小社會科新課程從一年級開始，即針對相關的教學目標，設計角色扮演的教學活動。為使教師們充分了解這種教學方法，並在課堂上靈活運用，國立教育資料館國小社會科媒體委員會乃將角色扮演的教學過程，製作成教學影片，供教師們參考。

（四）品格創意教學

本單元強調親師生共同參與的品格教育，是首次實施，希望藉由親師生三方更密切的互動及鼓勵，使孩子表現出良好的品格行為。藉由多元化的動態及靜態兩者交錯學習及發表方式，提升孩子的學習慾。由兩難問題的討論，提升小朋友對事務的判斷力，學習如何以較圓融的方法去處理事情，解決問題。

本館外購教學媒體影片流通借閱熱門推薦：

本期報導外購媒體影片流通熱門推薦；列舉藝術與人文、國語文、及師資培育三大領域，分別為八單元，主要內容扼要闡述如下：

（一）世紀音樂賞析系列（藝術與人文領域）

本系列為外購影片全套8集，內容有文藝復興時期的音樂、搖滾樂的根源、加勒比海的音樂、拉丁樂的傳奇——起源與曲風等單元，期藉由音樂表演者輕鬆講解音樂歷史的演變及當代樂器的特色，讓聽者心靈感受到從中古世紀文藝復興時期舊藝術的經文歌，到十九、二十世紀的爵士、拉丁音樂等樂曲中

流露的自然純真。雖然不同地區與時空背景所產生的樂風有不同的味道與內涵，樂器也隨之改變，但不變的是它帶給人們一份喜悅的心與紓發鬱悶的情懷。

（二）世界名曲欣賞系列（藝術與人文領域）

本單元為本館外購影片，是一部獨具風格的古典音樂入門影片，全套24集，不以印象式的樂曲解說和生硬艱澀的曲式分析，而透過暢遊名曲的故鄉，可以飽覽孕育出動人旋律的美麗風土，將歐洲風情呈現眼前，加上字幕則對樂曲深入淺出的介紹，幫助閱聽者瞭解名曲的淵源與其相關的文學作品、史實、故事及作曲家寫作時的際遇與心境，加深閱聽者聽出樂曲的弦外之音和作品的深刻內涵，進而與音樂融為一體。此外，本系列影片亦有助於音樂領域教師提升其教學專業素養。

（三）音樂灰姑娘（藝術與人文領域）

本影片內容透過童話故事動畫的導引，對於常見的各項樂器作深入介紹，包含樂器名稱、外型、音色、特性、名曲等項目，並含互動測驗部分，可由學童自行操作以增強學習效果。

（四）文學風景（國語文領域）

本單元為本館外購影片，「文學風景」乃以文學為主題的紀錄片，記錄包括幾米、成英姝、陳黎、鴻鴻、紀大偉、林宜濤、張惠菁、夏曼·藍波安、廖鴻基、賴香吟、詹澈、駱以軍、陳雪等13位作家之文學作品，其中包含詩、散文、小說及繪本等，為90年代的文學及創作者提供另一種發聲的管道，呈現台灣現代文學的多元風貌，將文壇的新風景、新氣息透過影像與聲音深入且趣味盎然地傳遞給觀賞的讀者。

（五）縱橫書海系列（國語文領域）

本系列為本館外購影片，其內容有散文的瑰寶——梁實秋、以文學為生命作見證——鍾理和、啟航者與他們的書——臺靜農、壓不扁的玫瑰——楊逵等39單元。透過對各種不同領域書籍的瞭解、分析、對話，探觸台灣地區出版及閱讀環境中的文化意涵，藉以擴大電視談話節目的論述領域和思索深度。同時，經由實景紀錄影片之拍攝，為觀眾展示平面出版品所未能觸及呈現的書籍內容風貌，並企圖在影像閱讀的推廣之下，表現知識的豐富樣態。

（六）現代詩情系列（國語文領域）

本系列為本館外購影片，本影片介紹各現代詩詩人有新詩的黎明——胡適、新月詩人——徐志摩、如歌之行版——亞弦、在水之湄——楊牧等28位

詩人。此系列內容為：現代詩的出現，溯自於1917年新文學運動，與「古典詩」的格式與內容有所不同，開創中國文學的新境界。該影片內容介紹各現代詩詩人的生平及其作品，帶領讀者進入現代詩的世界，領略現代詩之美。

（七）放牛班的春天（師資培育領域）

「放牛班的春天」描寫一位懷才不遇的音樂老師——馬修 克蒙（Matthew Camon）來到輔育院，面對一群因為父母死於戰亂或無暇照顧他們的學生的點點滴滴。

那年夏天，馬修踏進鳥不生蛋的輔育院，輔導一群無可救藥的孩子。古靈精怪的院童看到頭上無毛的他，花招百出地修理他，情緒上，馬修不是聖人，面對孩子的頑劣，也經常暴跳如雷。然而在偶然的機會裡，馬修發現這群院童有著音樂細胞及歌唱潛能，便突發奇想，組織合唱團，完成一個不可能的任務，經由嚴冬到盛夏的音樂改造工程，他改變了孩子和自己的命運。但是受到擁護「鐵的紀律」的院長，及踐行鐵血管理理念的校長之百般阻撓，馬修能否成功的落實？請觀賞本片精彩感人的情節後，將可明確了解。

（八）老師上課了（師資培育領域）

這是一套顛覆傳統填鴨式教育的戲劇節目，全系列計有9單元，影片內容具有啟發學生思維，開拓學生視野的正面意義。學生所面臨的挫折與議題就成為每集討論的主題，諸如種族偏見、受刑人之子、兒童性侵害、單親家庭、親子疏離等發人深省之內涵，均以深入淺出的討論，使在校教師對青少年的想法多了新的體會。

教育資料與研究 (雙月刊)

教育資料與研究

發行者：國立教育資料館

發行人：王世英

發行地址：台北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓

電話：02-2351-9090

傳真：02-2357-9595

網址：www.nioerar.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

1994 年 11 月 28 日創刊

2010 年 06 月 28 日出刊（本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>）

編輯委員會

召集人：王世英

總編輯：溫明麗

編輯顧問：David Bridges（英國）/ Geoff Whitty（英國）/ William Sweet（加拿大）

編輯委員：吳明珏／吳明清／吳清山／周玟玲／林源湧／邱美虹／施正鋒／段慧瑩

范麗娟／張雲龍／陳文團／黃炳煌／黃能堂／溫明麗／劉春榮／劉美慧

歐用生／謝雅惠／羅綸新／蘇莉芳（依姓氏順序）

編輯小組：吳美清（召集人）／王秉倫／王清標／周素珩／洪意雯／楊永慈／傅雅蘭／郭英慈

本期執行編輯：郭英慈

助理編輯：楊宏琪

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：台北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓

電話：02-2351-9090-115

印刷者：匯澤股份有限公司

地址：台北市萬華區大理街 157 號 3 樓之 2

電話：02-2302-0406

定價：每期新台幣一二〇元（不含郵資）

銷售：教育部員工消費合作社

地址：100 台北市中山南路 5 號 電話：02-7736-6054

五南文化廣場

地址：400 台中市中山路 6 號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：104 台北市松江路 209 號一樓 電話：02-2518-0207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞台誌字第一一四二二號

中華郵政台北誌字第 731 號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300024

ISSN：1024 - 3058

◎本館保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本館同意或書面授權◎

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research

Publishing House : National Institute of Educational Resources and Reserch

Publisher: Shih Ying Wang

Address: 8F, No.179, Section 1, Heping East Road, Taipei, Taiwan

Tel: +886-2-2351-9090

Fax: +886-2-2357-9595

Website: <http://www.nioerar.edu.tw>

E-mail: bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

Director: Shih Ying Wang

General Editor: Sophia Ming Lee Wen

Advisory Consultants: David Bridges (U.K) / Geoff Whitty (U.K)
William Street (Canada) (in alphabetic order)

Editorial Board: Yung Tzu Yang / Mei Hung Chiu / Mei Ling Chou / Hui Ying Duan

Lih Jiuan Fann / Ping Huang Huang / Neng Tang Huang / Chun Rong Liu

Mei Hui Liu / Yuan Yung Lin / Lwun Syin Lwo / Yung Sheng Ou

Ya Hui Shieh / Cheng Feng Shih / Li Fang Su

Van Doan Tran / Sophia Ming Lee Wen / Ching Shan Wu / Ming Ching Wu

Ming-Jyue Wu (in alphabetic order)

Staff Editors: Yung Tzu Yang / Sue Nien Chou / Ya Lan Fu / Yi Wen Hung

Ying Tzu Kuo / Pin Lun Wang / Ching Piao Wang / Mei Ching Wu

Assistant Editor: Hung Chi Yang

Submitting: Website: <http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

Subscription rates: NT \$120 (one volume, postage excluded)

Retailers

Ministry of Education

Address: No. 5, Zhong-shan S. Rd., Taipei, Taiwan, R.O.C

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. LTD. R.O.C Government Publications.

Address: No. 6, Zhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Sung Chiang Rd., Taipei, Taiwan

Founding Date: November 28, 1994

Publishing Date: June 28, 2010

Bimonthly Journal of Educational Resources
and Research Volume 94

《教育資料與研究》雙月刊編輯委員會

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

- 總編輯：溫明麗，國立台灣師範大學退休教授
Chief Editor : Sophia Ming Lee Wen (Retired Professor, National Taiwan Normal University)
- 召集人：王世英，國立教育資料館館長
Chair of the Board: Shih Ying Wang (Director General, National Institute of Educational Resources and Research)
- 編審委員 Editorial Board (in alphabetic order) :
 - 吳明玕，國立教育資料館教育資料組主任
Ming Jyue Wu (Director, Educational Resources Division, National Institute of Education Resources and Research)
 - 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授兼所長
Ming Ching Wu (Professor & Director, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
 - 吳清山，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授
Ching Shan Wu (Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
 - 周玫玲，國立教育資料館會計室主任
Mei Ling Chou (Director, Accounting Office, National Institute of Educational Resources and Research)
 - 林源湧，國立教育資料館總務組主任
Yuan Yung Lin (Director, General Affairs Division, National Institute of Educational Resources and Research)
 - 邱美虹，國立台灣師範大學科學教育研究所教授
Mei Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
 - 施正鋒，國立東華大學原住民族學院院長
Cheng Feng Shih (Dean, College of Indigenous Studies, National Dong Hwa University)
 - 段慧瑩，國立台北護理學院嬰幼兒保育系副教授兼師資培育中心主任
Hui Ying Duan (Director of Center of Teacher Education, Associate Professor of Department of Infant and Child Care, National Taipei College of Nursing)
 - 范麗娟，國立東華大學民族文化學系副教授
Lih Jiuan Fann (Associate Professor, Department of Indigenous Cultures, National Dong Hwa University)
 - 張雲龍，國立教育資料館視聽教育組主任
Yun Lung Chang (Director, Audio-Visual Education Division, National Institute of Educational Resources and Research)
 - 陳文團，國立台灣大學哲學系教授
Van Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
 - 黃炳煌，國立政治大學教育學系名譽教授
Ping Huang Huang (Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University)
 - 黃能堂，國立台灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授
Neng Tang Huang (Professor, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University)
 - 劉春榮，台北市立教育大學副校長兼教育行政與評鑑研究所教授
Chun Rong Liu (Vice President & Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
 - 劉美慧，國立台灣師範大學教育學系教授
Mei Hui Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
 - 歐用生，大同大學講座教授
Yung Sheng Ou (Chair Professor, Tatung University)
 - 謝雅惠，國立教育資料館秘書
Ya Hui Shieh (Secretary, National Institute of Educational Resources and Research)
 - 羅綸新，國立台灣海洋大學人文社會科學學院院長
Lwun Syin Lwo (Dean, College of Humanities and Social Sciences, National Taiwan Ocean University)
 - 蘇莉芳，國立教育資料館人事室主任
Li Fang Su (Director, Personnel Office, National Institute of Education Resources and Research)



國立教育資料館 編印

ISSN 1024-3058



GPN:2008300024
定價：新台幣120元

ducational Resources and Research