

季刊 / 第56輯
中華民國101年12月

2012
December

教育資料集刊——各國高等教育

第
56
輯

BULLETIN OF EDUCATIONAL
RESOURCES AND RESEARCH

國家教育研究院

教育資料集刊

BULLETIN OF EDUCATIONAL
RESOURCES AND RESEARCH

56輯

2012 年各國高等教育
Higher Education in the World



國家教育研究院
National Academy for Educational Research

■ 本輯主題：2012各國高等教育

編輯弁言 / 溫明麗

臺灣之大學教師薪資制度評析 / 余啓名、張源泉

An Assessment of the Remuneration System for University Teachers in Taiwan / *Chi Ming Yu, Yuan Chuan Chang*

中國大陸高等教育大眾化進程中人才培養層次結構的演變：1999-2008 / 楊曉芳、沈文欽

The Mass Higher Education in Mainland China and Its Changes in Hierarchy Structure: 1999-2008 / *Xiao Fang Yang, Wen Qin Shen*

中國大陸教育「兩個不適應」和「錢學森之問」的解決策略 / 溫恒福

A Strategic Solution to the “Two Inadaptabilities” of Education in Mainland China and Qian Xuesen’s Dilemma / *Heng Fu Wen*

越南高等教育管理結構革新的轉折 / 范氏麗

Innovation of University Governance Structure: Vietnam Higher Education at the Crossroads / *Ly Thi Pham*

澳洲大學外語教育所面臨的挑戰 / 柯珍宜、陳秋蘭

The Current Challenges of Foreign Language Education in Australian Universities / *Jean E. Curran, Chiou Lan Chen*

瑞典高等教育政策轉變之分析 / 陳芳吟

An Analysis of the Transformation of Higher Education Policies in Sweden / *Fang Yin Chen*

各國高等教育相關指標統計資料 / 編輯小組

The Educational Indicators among Countries for Higher Education / *Editing Team*

教育資料集刊各輯總目次 / 編輯小組

General Contents of Bulletin of Educational Resources and Researches / *Editing Team*

電話：(02)8671-1111

網址：www.naer.edu.tw

E-mail: quarterly@mail.naer.edu.tw

地址：23703新北市三峽區三樹路2號



ISSN 1680-5526



GPN:2006500027

定價：新臺幣200元

目次

本輯主題：2012 各國高等教育

編輯弁言／溫明麗

臺灣之大學教師薪資制度評析／余啟名、張源泉..... 1

中國大陸高等教育大眾化進程中人才培養層次結構的演變：
1999-2008／楊曉芳、沈文欽..... 31

中國大陸教育「兩個不適應」和「錢學森之問」的解決策略
／溫恒福..... 53

越南高等教育管理結構革新的轉折／范氏麗..... 69

澳洲大學外語教育所面臨的挑戰／柯珍宜、陳秋蘭..... 105

瑞典高等教育政策轉變之分析／陳芳吟..... 141

各國高等教育相關指標統計資料／編輯小組..... 167

教育資料集刊各輯總目次／編輯小組..... 181

Contents

Higher Education in the World, 2012

An Assessment of the Remuneration System for University Teachers in Taiwan / <i>Chi Ming Yu, Yuan Chuan Chang</i>	1
The Mass Higher Education in Mainland China and Its Changes in Hierarchy Structure: 1999-2008 / <i>Xiao Fang Yang, Wen Qin Shen</i>	31
A Strategic Solution to the “Two Inadaptibilities” of Education in Mainland China and Qian Xuesen’s Dilemma / <i>Heng Fu Wen</i>	53
Innovation of University Governance Structure: Vietnam Higher Education at the Crossroads / <i>Ly Thi Pham</i>	69
The Current Challenges of Foreign Language Education in Australian Universities / <i>Jean E. Curran, Chiou Lan Chen</i>	105
An Analysis of the Transformation of Higher Education Policies in Sweden / <i>Fang Yin Chen</i>	141
The Educational Indicators among Countries for Higher Education / <i>Editing Team</i>	167
General Contents of Bulletin of Educational Resources and Researches / <i>Editing Team</i>	181

編輯弁言

2010年8月28-29日召開的第八次全國教育會議的第五個議題就是高等教育類型、功能與發展，可見高等教育對研究高深學術及培養專門人才，以推動國家現代化的重要動力。全國教育會議已逾一年，高等教育到底有哪些重要的變革？主要國家高等教育的政策或管理又有哪些發展趨勢？均為本期關注的焦點。

本期經過匿名審查後，擇取切合本期重點的優質稿件刊登，計有臺灣、中國大陸、越南、澳洲、瑞典等論文，對讀者掌握上述高等教育的最新變革和發展趨勢應提供足供參考的觀點和內容。

臺灣於100學年度，為推動「延攬及留住大專校院特殊優秀人才實施彈性薪資方案」，假臺北科技大學推廣中心設置「教育部彈性薪資辦公室」，可見教育部對透過大學彈性薪資提升學術研究水準的期待，然而實際面是否如此，恐有待觀察。暨南國際大學國際文教與比較教育學系博士生余啓名暨副教授張源泉一文即從法學和教育學觀點，深入剖析臺灣高等教育教師薪資制度亟待改革的問題，如績效獎金機制未明確化等，並提出公教分途及活化薪資結構等建言，值得對此議題感興趣者深入了解。

1999-2008年是中國大陸高等教育迅速擴張的10年，也是高等教育大眾化政策的推動期，然而其成效如何？值得探討。北京大學教育學院講師楊曉芳暨沈文欽，即以此時期「中國大陸高等教育大眾化進程中人才培養層次結構的演變」為題，考察中國大陸高等教育大眾化人才培養結構問題，並指出，相較於西方國家而言，中國大陸高等教育的仍停留於專科階段，「金字塔」型模式的高等教育人才培育結構仍有待加強。

中國大陸國家主席胡錦濤於2011年出席清華大學百年校慶大會時特別指出，中國大陸必須建立世界上規模最大的高等教育體系，然而目前中國大陸的高等教育還不完全適應經濟社會發展，也未適應人民群眾接受良好教育的要求，所以需要加緊腳步，從教育大國向教育強國邁進。而此議題乃引發自曾任美國麻省理工學院教授、中國人民政治協商全國委員會副主席、中國科學技術協會名譽主席等重要職務，又獲頒中國兩彈一星功勳獎章的錢學森曾向溫家寶總理提出：「為什麼我們總是培養不出傑出人才」的感慨。哈爾濱師範大學教育科學學院院長溫恒福該文即針對此

議題，從師資培育的觀點，提出以專業化、民主化和科學管理等推進素質教育的策略。

儘管越南國內生產總值大量分配於教育，但其高等教育仍然落後於世界，越南國家大學人才發展中心主任范氏麗該文探討越南教育體制與政策，並討論如何轉介美國的經驗，以強化越南的高等教育。該文對受美國影響甚大的臺灣高等教育而言，具有共鳴和啓迪作用。

在國際化趨勢下，外語教育如何在高等教育發揮提升國際競爭力功能，乃相當值得探討的議題。臺灣師範大學英語學系講師柯珍宜暨教授陳秋蘭針對澳洲大學外語教育所面臨的語言教育政策、外語開課種類、學生學習動機、教學方式等挑戰進行研究，並提出以聯盟方式開設外國語課程來挽救大學外語教育的方案，足供參考。

瑞典是公認福利體制最完善的國家之一，而福利國家的高等教育決策為何？近期有哪些重要變革？暨南國際大學國際文教與比較教育學系博士生陳芳吟分析影響高等教育政策發展的政經、福利國家意識型態、全球化與市場化等因素，發現瑞典福利國家意識型態並未改變，故其高等教育雖轉變成解決失業與經濟問題的工具，但仍是福利制度項目之一，足見福利國家的價值與理念型態對牽動教育政策的影響力不容小覷。

最後，編輯小組依據 OECD 及教育部之教育統計資料，彙整相關教育指標，提供讀者酌參。本期內容甚為豐富，經過嚴格審查通過而刊登的文章篇篇均提出當前高等教育的重要變革，對掌握高等教育的脈動甚具價值，雖然在出刊過程中無論撰稿者、審查者、編輯委員及謝雅惠主任、陳賢舜組長所帶領編輯團隊都相當辛苦，但能為臺灣高等教育盡一份學術研究的心力，國家教育研究吳清山院長的鼎力支持和殷殷期許，總算對國家教育的研究交出亮麗的成績單。今後仍期盼方家與學者踴躍賜稿，以光本刊篇幅；同時也歡迎各界不吝賜教。小雪已過，天氣轉涼，於此除感恩各界與讀者的肯定和鼓勵外，也藉此一隅，謹祝 各位熱情洋溢，開開心心福滿園！

總編輯

溫 明 麗 謹誌

2012 年十一月 於臺北 · 月之軒

臺灣之大學教師薪資 制度評析

余啟名 * 張源泉 **

摘要

大學教師的薪資制度與學術水準、教學品質的提升息息相關。我國現行大學教師薪資制度係比照公務人員薪制，未採公教分途，有違專業理念。如何改善我國大學教師薪資制度，以吸引優秀人才為本文研究動機。期藉此發現合理可行的薪資制度，應有助於提升大學之國際競爭力。本文透過文件分析法，探討我國大學教師薪資制度之現況及相關問題，包含：教師待遇未法制化，有違法律保留原則；學術研究費名實不符，有違誠信原則；績效獎金機制未明確化，有違公平原則；薪資結構比照公務人員制度，有違供需原則。最後並提出薪資制度改革的四大方向：第一，落實公教分途；第二，活化薪資結構；第三，改善教師績效評估制度；第四，公平的補助計畫。

關鍵詞：人事制度、薪資制度、教育改革

* 余啟名，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系博士生

** 張源泉，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

電子郵件：cpafor2008@yahoo.com.tw; yuanchuanchang@ncnu.edu.tw

來稿日期：2012年10月16日；修訂日期：2012年11月12日；採用日期：2012年11月22日

An Assessment of the Remuneration System for University Teachers in Taiwan

Chi Ming Yu* Yuan Chuan Chang**

Abstract

Remuneration is an important topic for both the employed individuals and the employing organizations. In the case of university teachers, remuneration is closely related to both the academic standards and teachers' quality. This research investigates the remuneration system currently applicable to university teachers in Taiwan. Related issues examined in this study include: the lack of legal basis for teachers' remuneration; the misappropriation of research grants; the dubious system by which performance bonuses are allocated; and the inadequate unified remuneration standard for both university teachers and civil servants. This paper concludes by proposing that the remuneration system for university teachers in Taiwan be reformed with the following measures: a clear distinction between the remuneration standards for civil servants and teachers; a reformed remuneration structure; an improved system of performance assessment; and a fair system for allocating subsidies.

Keywords: personnel system, remuneration system, education reform

* Chi Ming Yu, Doctoral Student, Department of International Cultural and Comparative Education, National Chi-Nan University

**Yuan Chuan Chang, Associate Professor, Department of International Cultural and Comparative Education, National Chi-Nan University

E-mail: cpafor2008@yahoo.com.tw; yuanchuanchang@ncnu.edu.tw

Manuscript received: October 12, 2012; Modified: November 12, 2012; Accepted: November 22, 2012

壹、前言

不論對於組織或個人，工作待遇都具有重大的意涵。從組織角度觀之，組織成員的待遇為其營運的主要支出之一，且組織管理者亦可透過待遇制度之籌劃，影響組織成員之工作態度，進而提升組織的績效（Milkovich & Newman, 2002）；因此，工作待遇不僅是一種組織之運作成本，亦可成為促進組織競爭力的利器。從組織成員角度觀之，工作待遇不僅是其勞務付出的回饋，亦代表著組織對其能力與成就之衡量。尤其近年來，組織管理學將人力視為組織資源，工作待遇制度與組織資產報酬率等「財務性績效」，以及成員對工作投入等「非財務性績效」具有顯著相關（Gerhart & Milkovich, 1990; Gomez-Mejia & Balkin, 1989）。質言之，組織是否能激勵組織成員、吸引優秀人才投入，進而使其提升工作績效，實與待遇制度有著密切關連。

優渥的薪資固為組織成員所樂見，但如設計不當，不僅造成組織很大的財務負擔，且無法有效激勵組織成員。長期以來，我國大學教師待遇制度之僵化與乏激勵性，妨礙高等教育之卓越化與國際化，更為學界所詬病（丁志權，1996；呂祖琛，1987；林文文，2009；馮明德，1995；蓋浙生，2002；盧增緒，1987；魏民棋，2003；顧志遠，1999）。尤其近年來中國大陸的經濟迅速起飛，許多大學以高待遇吸引優秀人才，未來其教育市場的磁吸效應已不容忽視；若我國仍固著於現行僵化的大學教師待遇制度，不僅難以延攬國際一流人才，甚且還會大量流失頂尖學者，而失去其競爭力。本文即透過文件分析法，探討我國大學教師薪資制度，以下先說明大學教師薪資制度之現況及其相關問題後，再提出薪資制度之改革方向。

貳、我國大學教師薪資制度之現況

大學教師待遇制度之內涵深受其歷史之影響，以下先探究薪資法制之演進，其次闡明教師待遇之薪級與核敘及彈性薪資制度。

一、大學教師薪資法制之演進

公立學校人事制度為國家政府體制的一環，屬於品位分類制，¹教師待遇制度深受公務人員人事制度影響；教育部於 1940 年即發布《大學及獨立學院教員聘任待遇暫行規程》、1973 年發布《公立學校教職員敘薪辦法》、1985 年公布施行《教育人員任用條例》、1994 年修正公布《大學法》、1995 年公布施行《教師法》，及目前《教師待遇條例》（草案）研擬立法；藉由探討上述相關法令之變動，可大致了解我國大學教師待遇制度之演進（謝棋楠，1999；楊朝祥，2002）。

（一）《大學及獨立學院教師聘任待遇規程》

教育部（1940）訂定發布《大學及獨立學院教員聘任待遇暫行規程》，1973 年修訂為《大學及獨立學院教師聘任待遇規程》（教育部，1973），該規程主要規定大學教師之聘任、審查、等別、薪級、薪額、授課時數等。依該規程第 8 條規定，大學教師之職級分為教授、副教授、講師、助教，其薪級各有 10 級，教授薪額新臺幣（以下同幣值）450-680 元，副教授薪額 350-550 元，講師薪額 260-430 元，助教薪額 200-330 元。第 9 條規定，大學及獨立學院初任教師以自最低級起薪為原則，曾任教師或有特殊情形者，得酌自較高級起薪，其任教有成績者，由學校酌予晉級。第 10 條規定，同法第 8 條及第 9 條所規定之教師薪俸，各校得斟酌學科需要，以及當地生活程度與各校經濟狀況，酌量增減（教育部，1973）。

（二）《教育人員任用條例》

1985 年公布施行之《教育人員任用條例》，明定大學教師之分級、任用資格、任用程序、任用限制及聘期；與銓敘部依該條例第 40 條之規定，會銜發布《公立學校教師職務等級表》²（教育部，1997a），大學教師之職務列等，教授本薪新臺幣（以下同幣值）

¹ 「品位分類制」就公務人員所具有的資歷，做為分類的標準和依據，也就是依任職之公務員予以分列品位等第。

² 1997 年 7 月 30 日教育部（86）台參字第 86088558 號令修正為《公立學校教師暨助教職務等級表》（教育部，1997b）。

475-680 元、年功薪至 770 元；副教授本薪 350-550 元、年功薪至 680 元；講師本薪 245-450 元、年功薪至 625 元；助教 200-330 元、年功薪至 450 元。此職務等級表與《大學及獨立學院教師聘任待遇規程》之差異為：提高教授最低本薪一級為 475 元，講師則降低本薪一級為 245 元，且明訂各等級教師之年功薪。

至此，關於大學教師之職級均已採「法律保留原則」，惟關於大學教師之敘薪、起敘、晉級、其它職前年資之採敘，則仍採行政命令加以規範，如前述之《大學及獨立學院教師聘任待遇規程》、《大學及專科學校教師年功加俸辦法》（教育部，1989）、《大專校院講師以上教師採計曾任國內外私人機構年資提敘薪級原則》（教育部，2008a），或適用《公務人員俸級法》（立法院，2008）函釋辦理。至於涉及大學教師待遇的實質內涵（本薪、學術研究費、主管職務加給、地域加給、工作獎金）、支給標準、待遇調整等，未採法律保留原則，係仍由行政院發布行政命令《全國軍公教員工待遇支給要點》（行政院，2011）辦理。

（三）《大學法》

《大學法》大幅修正後，大學教師分為教授、副教授、助理教授、講師四級，助教不再列為大學教師（立法院，1994）。如與德國法制 2007 年修正之《高等學校基準法》（Hochschulrahmengesetz）第 42 條規定比較，德國大學之專職學術人員包含教授、學術助教（wissenschaftliche Mitarbeiter），以及特聘教師（Lehrkraft für besondere Aufgaben）；且該法第 53 條規定：「在合理情況下，學術助教得獨立地履行研究與教學任務」（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, p.15）。對於「助教」法律地位的不同規定，楊深坑（1999）雖曾提出，若能規定助教不得兼辦行政事務，可發揮培育學術後進之功能，但兩國對於「助教」之法律地位係屬不同，難以比照。

修正之《大學法》強調學術自由與大學自主，並為符合法律保留原則，於 1997 年六月修正《教育人員任用條例》，並於 1997 年六月廢止《大學及獨立學院教師聘任待遇規程》之行政命令。另依《教育人員任用條例》第 40 條之授權，於同（1997）年 7 月 30 日發布《公

立學校教師暨助教職務等級表》（教育部，1997b），並溯自 1997 年 3 月 21 日生效（即教育人員任用條例生效日）。

在《公立學校教師暨助教職務等級表》中，因增列助理教授一級，副教授之本薪、年功薪均調高；而教授、講師及助教之薪級不變，分別為：教授本薪為新臺幣（以下同幣值）475-680 元、年功薪至 770 元；副教授本薪 390-600 元、年功薪至 625 元；助理教授 310-500 元、年功薪至 650 元；講師 245-450 元、年功薪至 625 元；助教不列入大學教師，本薪 200-330 元、年功薪至 450 元。

（四）《教師法》

《教師法》之公布施行，原係確立公教分途的教師人事制度。《教師法》第 16 條第 2 款規定，教師享有待遇、福利、退休、撫恤、資遣及保險等權益與保障。同法第 20 條規定：「教師之待遇，另以法律定之。」至此公立各級教師待遇制度已有法制依據（立法院，1995），惟教育部擬定之《教師待遇條例》草案（教育部，2008b），仍未完成立法院審議程序。

（五）《全國軍公教員工待遇支給要點》

由於《教師法》第 20 條授權訂定的《教師待遇條例》草案尚未立法通過，依行政一體原則，行政院依據公務人員俸給法及公務人員加給給與辦法訂定《全國軍公教員工待遇支給要點》，支給軍公教員工待遇。依該要點第 2 項第 3 款規定，其適用範圍係指各級公立學校教職員工。第 4 點則規定，學校公教員工薪額（含薪俸、加給及生活津貼）比照公務人員俸額支給（行政院，2011）。該要點第 7 點規定：

各機關學校有關員工待遇、福利、獎金或其它給與事項，應由行政院配合年度預算案通案核定實施，非經專案報院核准，絕對不得於年度進行中自訂規定先行支給。（行政院，2011：15）

綜合上述法令之公布與修正，大學教師薪資制度雖逐步法制化，從職級、福利、資遣、退休等身分保障，採法律保留原則維護教師之權益。惟就教師待遇部分，雖有教師法授權訂定《教師待遇條例》，

但尚未完成立法程序，而以《全國軍公教員工待遇支給要點》辦理，使得公教分途無法落實。

二、大學教師待遇之薪級與核敘

依《教師法》第 19 條第 1 項之規定（立法院，1995），教師待遇包括本薪（年功薪）、加給及獎金三種；以下進一步說明薪級與核敘。

（一）薪級結構

前述之「本薪」係指各等級教師依法應領取之基本薪；「年功薪」係指高於本薪最高薪之薪給；「加給」係指本薪以外，因所任職務種類、性質與服務地區之不同，而另加之給與，加給分為職務加給、學術研究加給及地域加給三種（《教師法》第 19 條第 3 項）；「獎金」係指為獎勵教學績優、工作表現優良、工作辛勞所發給之給與。上述待遇項目，除獎金係依實際情形定期或不定期給與外，其它本薪、年功薪及各種加給，依《教師法》第 3 條規定，均係按月支給。

各級學校教師薪級採取按年資晉級模式，為兼顧教師分級與專業發展需要，現行總薪級共分為 39 級³（教育部，2004a）。薪額之規劃採公務員之簡薦委任之薪額制，最低新臺幣 90 元，最高 770 元。在《教師待遇條例》（草案）則採薪點，各級學校教師薪級由現行公務人員之俸點移列，最低 260 薪點，最高 800 薪點，共計 36 級；而大學教師自講師起聘為 21 級之 385 薪點，至教授年功薪 3 級之 800 薪點，共計 24 級。⁴

依《全國軍公教員工待遇支給要點》第 4 點規定（行政院，2011:1），學校公教員工薪額（含薪俸、加給及生活津貼）係比照公務人員俸額（俸點）支給（請參見表 1），其計算方式係採分段累積制，薪點在 160 點以下部分每俸點按新臺幣（以下同幣值）72.7 元折算；161 點至 220 點部分每俸點按 46.9 元折算；221 點以上之部分每俸點

³ 依《公立學校教職員敘薪辦法》第 2 條規定，教職員薪額分為 36 級，但因加計年功俸 3 級，故合計為 39 級。

⁴ 依《大學法》規定，助教已非大學教師，故本研究之薪級計算係自講師起算，僅為 24 級。

按 66.6 元折算。如有不足 5 元之畸零數均以 5 元計。

（二）薪級核敘

《教師法》第 19 條第 2 項後段規定，專科以上學校教師之本薪以級別、學經歷及年資敘定薪級。依《公立學校教師暨助教職務等級表》規定（教育部，1997a），教師分為教授、副教授、助理教授及講師 4 個等級，每等級除年功俸外，教授分為 9 級、副教授及助理教授分為 10 級，而講師分為 12 級，故新聘教師以所聘等級本薪最低級起敘，但具有較高等級教師聘任資格而先以較低等級教師聘任者，得比照較高等級教師本薪最低級起敘。

大學教師起敘後，原則上每滿 1 學年晉敘 1 級，至本薪最高級者，晉年功薪則依《大學及專科學校教師年功加俸辦法》（教育部，1989）規定，給與年功加俸之教師，應於學年終了前 1 個月，依據教學、著述、研究推廣服務成績，由各校評定（第 3 條）。教師之年功加俸每年 1 級，並得按年遞晉，至本職最高級為限（第 4 條）。

表 1

我國現行大學教師待遇表

單位：新臺幣

薪級	薪額 (俸額)	薪點 (俸點)	月支 本薪	教授 學術 研究 費	每月 合計	副教授 學術 研究 費	每月 合計	助理 教授 學術 研究 費	每月 合計	講師 學術 研究 費	每月 合計
	770	800	53,075		107,525						
	740	790	52,410		106,860						
	710	780	51,745		106,195		96,995				
1 級	680	750	49,745		104,195		94,995				
2 級	650	730	48,415		102,865		93,665		87,970		
3 級	625	710	47,080	54,450	101,530		92,330		86,635		78,225
4 級	600	690	45,750		100,200		91,000		85,305		76,895
5 級	575	670	44,420		98,870		89,670		83,975		75,565
6 級	550	650	43,085		97,535	45,250	88,335		82,640		74,230
7 級	525	630	41,755		96,205		87,005		81,310		72,900
8 級	500	610	40,420		94,870		85,670		79,975		71,565
9 級	475	590	39,090		93,540		84,340	39,555	78,645		70,235
10 級	450	550	36,425	年功薪	710-770		81,675		75,980		67,570
11 級	430	535	35,425	本薪	475-680		80,675		74,980		66,570
12 級	410	520	34,430				79,680		73,985	31,145	65,575
13 級	390	505	33,430				78,680		72,985		64,575
14 級	370	490	32,430			年功薪	625-710		71,985		63,575
15 級	350	475	31,430			本薪	390-600		70,985		62,575
16 級	330	460	30,430						69,985		61,575
17 級	310	445	29,435						68,990		60,580
18 級	290	430	28,435					年功薪	525-650		59,580
19 級	275	415	27,435					本薪	310-500		58,580
20 級	260	400	26,435								57,580
21 級	245	385	25,435								56,580
										年功薪	475-625
										本薪	245-450

說明：網底部分為年功薪，教師的月支標準主要是以薪額為主。

三、大學教師之彈性薪資制度

以下先說明實施彈性薪資制度之背景後，再探究彈性薪資制度之內容。

（一）實施彈性薪資制度之背景

臺灣之鄰近各國地區（日本、香港）大學係採取相當之措施吸引優秀師資，大學教師之薪資待遇，除大陸地區之平均薪資低於我國外，美國、香港、新加坡等地區之教師薪資水準均遠高於我國（冷輝、胡興祥、劉曉峰，2010；教育部 2011b；陳麗珠，2000；蔡家翰，2006）；近來中國大陸、香港、新加坡等地大學不斷以高薪挖角我國大學師資，引發社會對大學教師薪資及其獎勵等議題大篇幅討論（林瑩秋，2010；雷心，2010）。另外，新加坡國立大學及南洋理工大學（THE-QS Report, 2012）均在世界百大之列，似與其實施教師待遇彈性化之作法有關。

教育部為達成發展世界級水準的一流大學與頂尖研究中心，期藉由實施大學教研人員及經營管理人才之彈性薪資，使其實質薪資差別化，而具有延攬及留住頂尖教學、研究之特殊優秀教研人員與經營管理人才之薪資給與條件。依《大學法》第 21 條規定（立法院，1994），大學應建立教師評鑑制度，落實教師評鑑獎優汰劣之實質意義，彈性薪資制度之設計實有其必要性。教育部頒布公立大專校院得選擇實施學術研究費分級制，期能結合評鑑及彈性薪資，以打破現行大學校院教師以資歷為主的固定薪資制度。因此，教育部（2010a）於 2010 年一月「全國人才培育會議」中提出教師彈性薪資案，透過放寬規定、提供推動經費等途徑，以強化大學留才和攬才誘因（教育部，2010b）；並於 2010 年 7 月 5 日宣布，大學及研究機構於 2010 年九月起開始實施彈性薪資案。

（二）彈性薪資制度之內容

依據教育部（2008b）所提出的彈性薪資制度，包括下列措施：

1. 大專校院教師學術研究費分級新制

依《公立大專校院教師學術研究費表》規定，學校對於同一職務等級教師學術研究費之支給，在現行教師學術研究費支給標準上下

30% 幅度內，得依實際需要視教師學術成就、研究成果或教學服務等實際表現自訂標準，調整該項學術研究費之支給。至於增加或減少學術研究費的教師人數、等級與調幅、數額各為多少，均由學校依據教育部規定自行決定，但增減之後的學術研究費總額，須維持與原先教育部核給的公務預算相同額度。至於增減學術研究費之依據，各校應辦理教師評鑑，以評鑑結果作為學術研究費調整標準，基本評鑑項目應包括教師學術成就、研究成果、教學表現及行政服務（教育部，2004b）。

學術研究費之分級固然對學術研究產生激勵效果，惟一旦分級後，因經費總額固定，對其他教師產生實質減薪的效應，將衝擊大學教師之內部和諧，影響整體組織的人力績效及人力資本。因此，目前大學教師之待遇仍多依據教師之「資歷」標準核給本薪（年功薪）及學術研究費。

為降低彈性薪資制度推動之阻力，分級制應著重於獎勵而非懲罰，因減薪效應對教師體系產生很大衝擊。為避免彈性薪資推動困難及降低對教師衝擊，應在現有待遇基礎上，另增可變動薪資的設計（如產學合作之績效獎金、專利開發申請獎金），以增進彈性薪資制度可行性及教師的接受度，即增加額外的獎勵，方能產生激勵效果。

2. 《公立各級學校專任教師兼職處理原則》

大學教師既是高深學術的創造者，更應是知識經濟的供應者；服務更是大學教師的基本任務。是以，大學教師應適度地與社會及產業合作，將理念化為行動，學識轉為技術。惟以往大學教師欲專職服務社會時，僅能採離職或借調方式，對已奉獻於教學與研究的大學教師是極困難的抉擇。因此，修訂《公立各級學校專任教師兼職處理原則》（教育部，2010c），依據《公立各級學校專任教師兼職處理原則》第 6 點第 2 項規定，公立專科以上學校教師每月所支領之兼職費，得不受《軍公教人員兼職費及講座鐘點費支給規定》（行政院，2007），月支新臺幣 8,000 元及最高不超過新臺幣 16,000 元之限制，其最高月支數額以不超過教授最高年功薪及學術研究費兩項合計數為限（新臺幣 107,525 元）。而放寬教師兼職條件後，更可透過大學設立育成中心，進行產官學合作的知識經濟模式，並將合作創造之利潤

回饋予教師及大學。據此，不僅能達到實質教師彈性薪資的效果，更能發揮大學的服務功能，及提升企業與國家的競爭力。

3.《國立大學校院校務基金管理及監督辦法》

依據《國立大學校院校務基金管理及監督辦法》第9條第1項規定，國立大學校院校務基金中捐贈收入、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等五項自籌收入及學雜費收入之50%，得用於支應編制內教師本薪（年功薪）、加給以外之給與及編制外人員人事費，即放寬上開6項收入，除教師月支持待遇外，各校得自行訂定相關規定，支應教師各項給與。如各校得以自籌經費聘任特聘職教授及講座教授，除支給本薪（年功薪）、加給（學術研究費）外，另支給研究獎助費等（教育部，2009）。

各大學依訂定之校務基金管理及監督辦法，得廣設各類之推廣教育課程及碩學士學分班，除滿足社會各階層人士之繼續教育需求，更可將推廣教育收入用以激勵更有熱忱教學及進行研究的大學教師。

（四）五年五百億專案計畫

依據教育部「五年五百億發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」（教育部，2005）、「獎勵大學教學卓越計畫」規定（教育部，2004c），該計畫補助經費得運用於聘用編制外人員或編制內人員（教師），除法定給與外之各項人事費支出（延聘國內外知名學者、專家、技術人員、博士後研究人員之薪資延聘國內外一流師資，擔任特聘職教授等），任教期間最高薪資得比照其於國外之待遇，以提升教學研究水準，學校並應訂定薪資彈性標準。

「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」，規劃分2期推動，第1期為2006年一月至2011年三月，共分2梯次執行，第1梯次兩年期計畫執行時間為2006年至2007年，計有17所大學獲得補助；第2梯次的三年期計畫依照第1梯次兩年期計畫的執行成效重新核定，獲得補助經費的大學共計15所。第2期為2011年4月1日起至2016年3月31日止，更名為「邁向頂尖大學計畫」，期透過支持高等教育卓越發展之蛻變，讓國家競爭力躍升，2011年計有12所大學⁵

⁵ 各校依獲得補助之規模排序依次為：國立臺灣大學、國立成功大學、國立清華大學、國立交通大學、國立中央大學、國立陽明大學、國立中山大學、國立中興大學、長庚

暨 34 個研究中心獲得補助（教育部，2011a）。

教育部（2004c）於 2004 年十二月訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，並於 2005 年度編列新臺幣 10 億元，由各校提出計畫爭取，期透過競爭性的獎勵機制，鼓勵大學提升教學品質並發展國內教學卓越大學典範。至 2012 年獎勵大學教學卓越計畫獲補助學校已增加為 31 校。各校在教學卓越的願景下，已建立良好之教學制度。其它各公私立大學多已依教育部「延攬及留任大專校院特殊優秀人才實施彈性薪資方案」，訂定彈性薪資實施要點或辦法（教育部，2010b）。

補助計畫係以各領域優異大學為基礎，藉由學術競爭環境之建置，以發展國際一流大學及設置以優異領域為導向之頂尖研究中心。具體目標將設定為 5 年內至少 10 個頂尖研究中心或領域居亞洲一流，10 年內至少 1 所大學躋身國際一流大學之列為目標（教育部 2011b）。惟至今，在幾個著名大學排行榜中，除了 2012QS，全世界頂尖大學排名裡臺灣大學第 87 名（THE-QS Report, 2012）；2012 年世界大學學術排名（Academic ranking of world universities）中臺灣大學第 121 名（上海交通大學，2012）；2011-2012TIME 世界大學排行榜，臺灣大學第 154 名（Time, 2012）。其餘受補助的十多所大學，尚未進入主要世界大學排行 200 名內。是以，藉由補助計畫以提升大學國際競爭力之成效似乎仍有待觀察。

參、現行大學待遇制度之相關問題

大學為高等教育暨學術研究發展機構，亦為培植國家高級人力、厚植知識經濟產業的基石；國家對高等教育投資不可吝惜，應配合大學學術發展政策及整合現有資源，建立大學的學術工作者之報酬體系。大學教師的薪資結構與學術水準的提升、教學品質的改善息息相關，如何規劃合理的大學教師薪資制度，以吸引優秀師資永續投入，提升國家競爭力，係政府應努力之職責（朱靜玉，2005；劉婉華、袁汝海、裴兆宏、甘雪妮，2004）。

大學、國立臺灣科技大學、國立政治大學、國立臺灣師範大學（教育部，2011b）。

我國大學教師薪資制度已實施多年，卻仍無法適應現今之社會變遷及各大學追求卓越的目標；其薪資制度與中小學教師大致雷同，在經濟全球化、人才國際化的潮流下，難以吸引世界級學者及技術人才（林淑端，2004；楊朝祥，2002；謝棋楠，1999；蓋浙生，2002）。綜合前述之相關文獻，現行大學教師待遇制度有以下問題：

一、教師待遇未法制化，有違法律保留原則

《教師法》第 20 條規定：「教師之待遇，另以法律定之。」（立法院，1995），教師待遇係財產權，應受憲法層次之保障，且已明訂應以法律定之，始符法律保留原則，惜教師待遇條例草案遲遲未立法通過，有違法律保留原則。

二、學術研究費名實不符，有違誠信原則

《教師法》第 19 條第 3 項：「加給分為職務加給、學術研究加給及地域加給三種。」（立法院，1995）。其中學術研究加給即是所謂的學術研究費，其月支數額依行政院發布之《公立大專校院教育人員學術研究費表》（教育部，2004b），教授為新臺幣（以下同幣值）54,450 元，副教授為 45,250 元，助理教授為 39,555 元，講師為 31,145 元。

學術研究費名義上係對教師依所定職級與薪點領取薪資外，另支給學術研究費以提高其學術地位，使大學教師致力於學術研究，異於公務人員之專業加給。但事實上，學術研究費已是實質待遇的一部分，失去發揮學術誘因之功能（蓋浙生，1999；董保成，2002）。學術研究費既屬教師實質待遇，本應列為薪資的一部分，以計算其教師之退休、撫卹、資遣、保險等基數，如此才能維護教師應有權益；今將教師學術研究費與本薪分列，係已損及教師上開之權益，有違誠信原則。

其次，若教師本薪（年功薪）部分在維護教師基本生活，則學術研究費應具有激發學術研究績效，鼓舞教師士氣之功能（吳三靈，1996；蓋浙生，1999）。惟依前開學術研究費表所訂支給標準，大學教師雖分 4 級，不同級教師之學術研究費差異係因依年資晉級所致；

但同級教師則不論資深或資淺、學術地位高低、學術研究成果良窳，均支領相同學術研究費，並無學術性誘因，致未能提升升大學競爭力，已名實不符。

雖行政院以行政命令授權公立大專校院，得選擇試行實施學術研究費分級制，於所訂數額範圍內自訂學術研究費之等級及數額（教育部，2004b），其數額為：教授為新臺幣（以下同幣值）38,115-70,785 元，副教授為 31,675-58,825 元，助理教授為 27,689-51,422 元，講師為 21,802-40,469 元。但此試行辦法須結合各校之教師評鑑機制，且在不調整人事總經費，不增加政府公務預算負擔，及不發生短絀之前提下辦理；各校在上述前提下，不易實施。

三、績效獎金機制未明確化，有違公平原則

《教師法》第 19 條第 1 項雖規定，教師待遇包括本薪（年功薪）、加給及獎金，但並未就獎金作出具體規定。行政院雖對全國軍公教人員支給年終獎金，而教育部僅依《高級中學法》（立法院，2010a）第 21 條之 1、《職業學校法》（立法院，2010b）第 10 條之 2 及《國民教育法》（立法院，2011a）第 18 條規定訂定《公立高級中等以下學校教師成績考核辦法》（教育部，2012a），給予中小學教師獎金（考績獎金），卻未依法訂定大學教師績效獎金支給辦法，致大學教師對之產生質疑與不滿，因同為教育專業人員，大學教師卻未能領取績效獎金，實有違公平原則。

為鼓勵大專教師致力於教學、研究、服務，以及提升學術水準，《教師待遇條例》草案第 17 條授權大專教師教學、研究及服務績效卓著者，得由教育部擬定核給績效獎金發放辦法（教育部，2008b）。若能通過立法，且經教育部擬定辦法發布施行，大學教師之績效獎金機制才能有法源依據。

四、薪資結構比照公務人員制度，有違專業及供需原則

在《教師待遇條例》立法前，教師薪資結構係比照公務人員制度，實質違反公教分途的專業原則。因公務人員須經銓敘，其薪資待遇須

經國家預算制度編列，亦須經審計制度結算，始符法治國依法行政原則。惟《教師法》係屬專門技術職業人員法律，類同《律師法》、《會計師法》、《醫師法》等位階，而大學教師之職業聲望及等級評價，均高於該專業人員、司法人員及民意代表等，但其待遇卻顯然偏低，不符專業原則。

依《行政法人法》第 1 條規定（立法院，2011b），為確保公共事務之遂行，並使其運作更具效率及彈性，以促進公共利益，得設立行政法人予以運作。高等教育之運作與發展，攸關世代人力資源之培養及國家競爭力，大學為具公共利益之行政法人，應積極自主擬定薪資結構及彈性薪資制度，使其更具效率與彈性，始能符合市場供需原則。

肆、大學教師薪資制度之改革方向

大學教師薪資僵化與不公平，阻礙高等教育的國際化與卓越化，多年來已為學界所批判，並不斷要求改革大學教師薪資制度（湯堯，2008；楊朝祥，2002；謝棋楠，1999）。為使我國高等教育在世界上的競爭力能進一步提升，吸引足夠的世界級師資來臺服務。以下就大學教師薪資制度改革，提出幾點方向：

一、落實公教分途

《教師法》已公布施行了 17 年，《教師待遇條例》卻仍未立法，長期比照公務員的人事制度。《公務人員考績法》（立法院，2007）第 23 條也規定：「教育人員及公營事業人員之考績，均另以法律定之。」行政機關卻以《大學及專科學校教師年功加俸辦法》限制大學教師晉薪加俸；並訂頒《全國軍公教員工待遇支給要點》，限制學教師對於教師法中關於獎金的公法請求權。

政府名義上以行政一體及財務考量為理由，實質上卻是不尊重大學自主與學術自由，將大學教師視為須服從行政指令的公務員，藉由對教師職級劃分與薪資支給的控制，來限制大學教師的身分權與財產

權，而不願落實公教分途的政策。是以，政府要展現公教分途的誠意，讓教師待遇條例在尊重大學自主的精神下適時通過立法。

二、活化薪資結構

即便在《教師待遇條例》草案中（教育部，2008b），明定教師之敘薪條件與程序，並以附表方式載明各級教師之本薪及學術研究費，逐步法制化教師薪制；但在草案中卻指明該薪級表係直接移列自公務員的薪俸職級，並無特別考量教育之專業性。

在本薪部分，中小學教師係以學歷起敘，在職期間若取得較高學位尚可改敘或提敘；但大學教師之聘任卻以最低職級為原則，且在職期間亦無取得較高學位可提敘之規定。雖然新進大學教師多已具博士學位，但在終身學習與多元專業能力的理念下，大學教師進行博士後研究、成為國外訪問學者，甚至取得跨領域的多博士學位已非少數，但現行的薪資結構卻無鼓勵大學教師在職進修的機制。

在學術研究費部分，僅劃分教授為新臺幣（以下同幣值）54,450 元、副教授 45,250 元、助理教授 39,555 元及講師 31,145 元等四級，級內並未依教師學術專業程度再細分，若未升等則無論年資多久均未增加。其中，講師的學術研究費甚至比本薪 475 元以上之中小學教師的學術研究費新臺幣 31,320 元還低；而 2004 年《大學法》修正後，具博士學位的大學教師係以助理教授起聘，未能依原規定受聘為副教授，所領取的學術研究費形同實質降薪。是以，應將學術研究費依教師之專業程度，在不同職級中再依學術水準與研究成果進行劃分，對投入教學研究的大學教師才有晉薪的激勵作用。

三、改善教師績效評估制度

再者，教師法中原未規定獎金類別，但實務上各級教師除年終獎金外，中小學教師尚可支領考核（考績）獎金，但大學教師卻因未受績效考核而無法領取；此已影響教師實質薪資權益，造成大學教師薪資制度的不平等。

按將獎金解釋為績效獎金，並將績效獎金區分為中小學教師與大學教師，並不適當。因中小學教師支領績效獎金的條件與標準，比現

行的成績考核辦法規定更優惠；而大學教師部分仍無具體規定，而係採法律授權方式，由教育部擬定的《國立大專校院教師績效獎金實施計畫》草案（教育部，1992），不僅法律位階較低，且實際可領取之條件與標準亦較中小學教師更限縮。

教師績效評估若要發揮激勵大學教師專業發展，應與學術研究費分級聯結。因學術研究是一種長期的積累，績效評估也應是長期持續觀察大學教師專業的機制，績效優異的教師應透過學術研究費之分級予以穩固持續的肯定，而非僅對少數教師發給一次性獎金。

四、公平的補助計畫

大學要實施彈性薪資制度的主要經費來源之一，係從受教育部補助「五年五百億發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」、「獎勵大學教學卓越計畫」中提撥，或從各校校務基金管理盈餘部分提撥。但歷年來受前項計畫補助的學校最多只有 17 校，100 年度第 2 梯次審議結果已經出爐，共有 12 所大學獲選（臺大、成大、清華、交大、中央、陽明、中山、中興、長庚、臺科大、政大、師大）（教育部，2011a）；而 101 年度受後項計畫補助的也只有 31 校，受補助學校私立大學 20 所高於國立大學 11 所（教育部，2012b）。

事實上，國立大學原來享有的社會資源與國家補助遠比私立大學多，以教育部 100 年補助 12 所大學「邁向頂尖大學計畫」為例，其中 11 所國立大學受補助金額為新臺幣 94.5 億元，而 1 所私立大學僅為新臺幣 2 億元（教育部，2011b）。各大學雖可以透過場地使用，及開設推廣教育課程或學分班增加相關收入，以實施彈性薪資，但國立大學在設備、師資、聲望及社會資源上，較私立大學具有更多優勢，可獲得的捐款及其它收入也更豐沛。而私立大學受生源減少、經營成本負擔、校友資源薄弱、國際學術排行較低等因素影響，較難提供優渥的彈性薪資，當然不易吸引頂尖師資，進而不易提升學校競爭力。是以，教育部的專案補助應具公平性、普遍性及持續性，大學才能穩健規劃彈性薪資制度，在可預算的期程內敦聘優秀師資，以發展各校特色，否則教育部僅在五年期程中，只對少數國立大學進行補助是很難讓多數大學能樂觀地施行彈性薪資。

肆、結論

在高等教育全球化的風潮中，師資係決定大學競爭力的關鍵要素，而大學教師薪資即是吸引優秀大學教師，並激勵教師研究與教學熱忱的重要因素之一。我國大學薪資制度未能適切改革，致使大學的國際競爭力未能有效提升。本文在探討我國大學薪資制度及改革困境後，提出以下結論，期望主管機關能擬定相關政策，制定適宜的大學薪資制度：

一、確立公教分途政策

無論就工作性質或任用程序，臺灣教師均與公務人員殊異，分途政策本屬至當；而為提升高等教育品質，除訂有大學法以達憲法層次的制度性保障外，就大學教師而言，更比照律師、醫師、會計師等專門職業人員訂定教師法。這些法令係要求大學教師應專深於研究與教學，且持續發表學術成果，始有升等晉級的資格。即國家對大學教師的期待是嚴格而持續的，且超越前述各類技職專業的一次性評鑑。然而，國家所制定的大學教師薪資結構卻始終悖離公教分途政策，也未能體現對高等教育專業人才的肯定，致使大學教師除了聲望與清譽外，無論社經地位或實質報酬，均難與前述專業人員相提並論。優秀的大學師資紛紛轉入政商，或自行執業均屬可能，大學的教育品質及競爭力即不易提升。

二、落實教師評鑑

國家固然不應吝於投資高等教育，但大學更應發揮自主與自治精神，將有限國家投資分配給大學內最具有專業生產力的教師，才能同時提升國家與大學的競爭力。是以，如何設計並執行合乎公平與專業的教師評鑑制度，即成為大學妥適運用國家資源的機制。

惟大學或教師個人須經評鑑始能激發並提升其競爭力，確屬專業共識，大學的教師評鑑應是與薪資結構中的學術研究費聯結，才能兼顧公平原則與專業能力。因除法令上已授權各校得就學術研究費予以

分級外，大學教師在學術上的專業，並非僅靠一次性的專案委任，或短期的特定考核，而應是長期深入研究，及對學生適切教學所累積。因此，現有學術研究費制度劃分為教授、副教授、助理教授及講師，係僅一次性肯定教師的學術地位，對教師於該等級職位期間未持續評鑑，實未達到激勵教師提升專業的要旨。

因此，大學應本於自主與自治精神，積極設計適切的評鑑制度，並研擬學術研究費分級制，讓大學教師持續進行研究及熱忱教學，亦能不斷累積學術成果，該學術成果除有利於升等外，並得轉換成同職級內更優渥的學術研究費，才不致因同級教師的學術研究費一律相同，而斷傷其專業能力。

三、改善產學合作機制

在知識經濟的社會中，智慧即財產，技術更攸關產業成敗。而大學即是創新知識與改革技術者，大學教師更是具體生產者。因此，大學教師無論是在研究室或實驗室，發表會或課堂上，都應具有教學與研究的創新專業能力，且需將學術成果轉換為可運用的技術，才能促進國家在國際上的經濟實力，即教師須發揮與產業合作的功能，才能提升大學本身與國家的競爭力。

惟現行教師薪資結構中，並未適切反應教師進行產學合作的服務績效，甚至在大學教師將學術成果貢獻於社會時，係將所產出的經濟價值列為大學的其他收入項目，其支出與運作應須受相關法令限制。

《國立大學校院校務基金管理及監督辦法》（教育部，2009）雖經修訂，並允許大學就若干收入項目運用於彈性薪資，教育部卻未進一步訂定教師個人取得其產學合作價值的具體規定，教師個人需依據智慧財產相關法律維護其權利（立法院，2010c）。

公立大學專任教師視同具公務員身分，其兼職受到限制，即便《公立各級學校專任教師兼職處理原則》修訂後，專任教師兼職者最高可達教授最高年功薪及學術研究費兩項合計數（新臺幣 107,525 元），但與教師將學術研究成果轉為產業技術的經濟價值相比，大學教師未必願意以兼職身分進行產學合作，而有可能轉入產業專職，就此，大學反而失去競爭力。

大學教師既是知識經濟的實際創造者，即應享有合法的智慧財產權，即便國家與大學因提供資源與設備，依法得分享此權利，亦須與大學教師訂定契約。是以，大學教師薪資結構應確實設計適切的薪資制度，保障大學教師在職中的產學合作權益，始能公平而完整地兼顧大學教師的教學、研究與服務之專業能力，並讓教師、大學與國家的競爭力因而提升。

參考文獻

- 丁志權（1996）。教師待遇條例草案評析。*人事月刊*，23（3），32-39。〔Ding, Z. Q. (1996). Jiaoshi daiyutiao li caoan pingxi. *Personnel Monthly*, 23(3), 32-39.〕
- 上海交通大學（2012）。世界大學學術排名。取自 <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%B8%96%E7%95%8C%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E5%AD%A6%E6%9C%AF%E6%8E%92%E5%90%8D>〔shanghai ranking. (2012). *Academic ranking of world universities-2012*. Retrieved from <http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>〕
- 立法院（1985）。教育人員任用條例。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0150017>〔Legislative Yuan. (1985). *Jiaoyu ren yuan ren yong tiaoli*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0150017>〕
- 立法院（1994）。大學法。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0030001>〔Legislative Yuan. (1994). *University law*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0030001>〕
- 立法院（1995）。教師法。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040>〔Legislative Yuan. (1995). *Teachers law*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040>〕

立法院 (2007)。**公務人員考績法**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=S0040001> [Legislative Yuan. (2007). *Civil service performance law*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=S0040001>]

立法院 (2008)。**公務人員俸級法**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=S0030001> [Legislative Yuan. (2008). *Civil servants pensions grade law*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=S0030001>]

立法院 (2010a)。**高級中學法**。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008800&KeyWordHL=&StyleType=1> [Legislative Yuan. (2010a). *Senior high school law*. Retrieved from <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008800&KeyWordHL=&StyleType=1>]

立法院 (2010b)。**職業學校法**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0040006> [Legislative Yuan. (2010b). *Vocational schools act*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0040006>]

立法院 (2010c)。**著作權法**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=J0070017> [Legislative Yuan. (2010c). *Copyright law*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=J0070017>]

立法院 (2011a)。**國民教育法**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070001> [Legislative Yuan. (2011a). *National education act*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070001>]

立法院 (2011b)。**行政法人法**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=A0010102> [Legislative Yuan. (2011b). *Incorporated administrative agency law*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=A0010102>]

行政院 (2007)。**軍公教人員兼職費及講座鐘點費支給規定**。取自 <http://law.dgbas.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL017341&K>

- eyWordHL=&StyleType=1 [Executive Yuan. (2007). *Jungongjiao ren yuan jianzhifei ji jiangzua zhongdianfei zhijitiao guiding*. Retrieved from <http://law.dgbas.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL017341&KeyWordHL=&StyleType=1>]
- 行政院 (2011)。全國軍公教員工待遇支給要點。取自 <http://weblaw.examin.gov.tw/LawArticle.aspx?LawID=J060041012> [Executive Yuan. (2011). *Quanguo jungongjiao yuangong daiyu zhijit yaodian*. Retrieved from <http://weblaw.examin.gov.tw/LawArticle.aspx?LawID=J060041012>]
- 朱靜玉 (2005)。公立大學教師待遇暨退休金之合理性——以教育投入觀點分析 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，臺南市。 [Chu, C. Y. (2005). *A study on the rationality of the teacher's compensation of the national university in the Republic of China* (Unpublished master's thesis). National Chen Kung University, Tainan.]
- 冷輝、胡興祥、劉曉峰 (2010)。高校教師彈性待遇機制初探。長春工業大學學報 (高教研究版)，31 (3)，72-73+118。 [Leng, H., Hu, X. X., & Liu, X. F. (2010). Gaoxiao jiaoshi tanxingdaiyu jizhi chutan. *Journal of Changchun University of Technology (Higher education edition)*, 31(3), 72-73, 118.]
- 吳三靈 (1996)。建構教師待遇制度之芻議。人事月刊，23 (1)，14-24。 [Wu, S. L. (1996). Jiangou jiaoshi daiyu zhidu zhi chuyi. *Personnel Monthly*, 23(1), 14-24.]
- 呂祖琛 (1987)。大學教師學術工作誘因與報酬。現代教育，2 (1)，36-52。 [Lu, Z. C. (1987). Daxue jiaoshi xueshu gongzuo youyin yu bao chou. *Modern Education*, 2(1), 36-52.]
- 林文文 (2009)。淺談現行國立大專校院教師待遇支給與相關議題之研析。人事行政，167，30-35。 [Lin, W. W. (2009). Qiantan Xianxing guoli dazhuan xiaoyuan jiaoshi daiyu zhigei yu xiangguan yiti zhi yanxi. *Renshi Xingzheng*, 167, 30-35.]
- 林淑端 (2004)。我國國立大學教師待遇制度改進之研究 (未出版

- 之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。〔Lin, S. D. (2004). *A study on the improvement of the teacher's compensation system of the national university in the Republic of China* (Unpublished master's thesis). National Chengchi University, Taipei. 〕
- 林瑩秋(2010)。教授大出走。商業周刊，1163，48-62。〔Lin, Y. Q. (2010). *Jiaoshou dachuzou. Business Weekly, 1163, 48-62.* 〕
- 教育部(1940)。大學及獨立學院教員聘任待遇暫行規程。取自 <http://163.22.168.6/~jianson/human/r5a.htm> 〔Ministry of Education. (1940). *Daxue ji duliyuanyuan jiaoyuan pinrendaiuzhanxiongguicheng*. Retrieved from <http://163.22.168.6/~jianson/human/r5a.htm> 〕
- 教育部(1973)。大學及獨立學院教師聘任待遇規程。取自 <http://163.22.168.6/~jianson/human/r5a.htm> 〔Ministry of Education. (1973). *Daxue ji duliyuanyuan jiaoyuan pinrendaiuguicheng*. Retrieved from <http://163.22.168.6/~jianson/human/r5a.htm> 〕
- 教育部(1989)。大學及專科學校教師年功加俸辦法。取自 http://www.ym.edu.tw/pnl/law5_1.htm 〔Ministry of Education. (1989). *Daxue ji zhuaikexuexiao jiaosh niangongjiajibanfa*. Retrieved from http://www.ym.edu.tw/pnl/law5_1.htm 〕
- 教育部(1992)。國立大專校院教師績效獎金實施計畫。取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1114 〔Ministry of Education. (1992). *Guoli dazhuanxialyuan jiaosh juxiaojianjin shshjuhua*. Retrieved from http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1114 〕
- 教育部(1997a)。公立學校教師職務等級表。取自 <http://www.ym.edu.tw/pnl/law3-1.doc> 〔Ministry of Education. (1997a). *Gonglixuexiao jiaoshjwu dengjibiao*. Retrieved from <http://www.ym.edu.tw/pnl/law3-1.doc> 〕
- 教育部(1997b)。公立學校教師暨助教職務等級表。取自 <http://www.ym.edu.tw/pnl/law3-1.doc> 〔Ministry of Education. (1997b). *Gonglixuexiao jiaosh ji zhujiaojwu dengjibiao*. Retrieved from <http://www.ym.edu.tw/pnl/law3-1.doc> 〕

www.ym.edu.tw/pnl/law3-1.doc]

教育部 (2004a) 。公立學校教職員敘薪辦法。取自 <http://msa.tres.ntpc.edu.tw/~people/lawfie/307.doc> [Ministry of Education. (2004a). *Gonglixuexiao jiaozhuyuan xuxinbanfa*. Retrieved from <http://msa.tres.ntpc.edu.tw/~people/lawfie/307.doc>]

教育部 (2004b) 。公立大專校院教師學術研究費表。取自 <http://www.edu.tw/files/publication/B0020/9310.doc> [Ministry of Education. (2004b). *Gongli dazhuanxialyuan jiaosh xueshuyanjiufeibiao*. Retrieved from <http://www.edu.tw/files/publication/B0020/9310.doc>]

教育部 (2004c) 。獎勵大學教學卓越計畫。取自 http://www.csal.fcu.edu.tw/edu/program_start.asp [Ministry of Education. (2004c). *Jiangli daxue jiaoxuezhuyue jifua*. Retrieved from http://www.csal.fcu.edu.tw/edu/program_start.asp]

教育部 (2005) 。發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫。取自 <http://content1.edu.tw/wiki/index.php/%E4%BA%94%E5%B9%B4%E4%BA%94%E7%99%BE%E5%84%84%E5%B0%88%E6%A1%88> [Ministry of Education. (2005). *Fazhan guojijiliu daxue jidingjian yanjiuzhongxin jifua*. Retrieved from <http://content1.edu.tw/wiki/index.php/%E4%BA%94%E5%B9%B4%E4%BA%94%E7%99%BE%E5%84%84%E5%B0%88%E6%A1%88>]

教育部 (2008a) 。大專校院講師以上教師採計曾任國內外私人機構年資提敘薪級原則。取自 http://host.cc.ntu.edu.tw/sec/all_law/5/5-84.html [Ministry of Education. (2008a). *Dazhuanxiaoyuan jiangshyishang jiaosh caiji cengren goaneiwei srenjigou nianztixu xinji yuanze*. Retrieved from http://host.cc.ntu.edu.tw/sec/all_law/5/5-84.html]

教育部 (2008b) 。教師待遇條例草案。取自 <http://www.chukps.kh.edu.tw/%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%9C%83/%E6%B3%95%E4%BB%A4%E8%A6%8F%E7%AB%A0/91%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%BE%85%E9%81%87%E6%A2%9D%E4%BE%8B>

%E8%8D%89%E6%A1%88.doc [Ministry of Education. (2008b). *Treatment of teachers ordinance*. Retrieved from <http://www.chukps.kh.edu.tw/%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%9C%83/%E6%B3%95%E4%BB%A4%E8%A6%8F%E7%AB%A0/91%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%BE%85%E9%81%87%E6%A2%9D%E4%BE%8B%E8%8D%89%E6%A1%88.doc>]

教育部 (2008c) 。教育部人事處及所屬人事機構推動「十圈十美」成果報告。取自 http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/10 彈性薪資制度成果報告.doc [Ministry of Education. (2008c). *Jiaoyubu renshichu ji suoshu renshi jigou tuidong “shiquanshimei” chengguobaogao*. Retrieved from http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/10Tanxing xinzi zhidu chengguo baogao.doc]

教育部 (2009) 。國立大學校院校務基金管理及監督辦法。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0030026> [Ministry of Education. (2009). *Guoli daxuexiaoyuan xiaoujijin guanli ji jianlubanfa*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0030026>]

教育部 (2010a) 。全國人才培育會議圓滿落幕——建立「育才、留才、攬才」共識擘劃人才培育改革策略藍圖。取自 http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=2764 [The Ministry of Education. (2010a). *Quanguo rencai peiyu huiyi yuanman luomu- jianli yuca, liuca, lancai gongshi bohua rencai peiyu gaige celue lantu*. Retrieved from http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=2764]

教育部 (2010b) 。延攬及留住大專校院特殊優秀人才實施彈性薪資方案。取自 <http://www.ntnu.edu.tw/acad/ap/ap-1.doc> [The Ministry of Education. (2010b). *Yanlan ji liuzhu dazhuan xiaoyuan teshu youxiu rencai shishi tan xing xinzi fangan*. Retrieved from <http://www.ntnu.edu.tw/acad/ap/ap-1.doc>]

教育部 (2010c) 。公立各級學校專任教師兼職處理原則。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL030281&KeyWordHL=&StyleType=1> [Ministry of Education. (2010c). *Gongli*

gejuxuexiao zhuanren jiaosh jianzh chliyuanze. Retrieved from <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL030281&KeyWordHL=&StyleType=1>]

教育部 (2011a)。教育部電子報：「邁向頂尖大學計畫」審議結果出爐。取自 http://epaper.edu.edu.tw/e9617_epaper/news.aspx?news_sn=4074 [Ministry of Education. (2011b). *Electronic News: "Maixiang dingjian daxue jihua"*. Retrieved from http://epaper.edu.edu.tw/e9617_epaper/news.aspx?news_sn=4074]

教育部 (2011b)。為臺灣培育優質人才：「邁向頂尖大學計畫」。取自 http://140.113.40.88/edutop/index_3.php [Ministry of Education. (2012b). *Wei Taiwan peiyu youzhi rencai: "Maixiang dingjian daxue jihua"*. Retrieved from http://140.113.40.88/edutop/index_3.php]

教育部 (2012b)。公立高級中等以下學校教師成績考核辦法。取自 <http://msa.tres.ntpc.edu.tw/~people/lawfie/406.doc> [Ministry of Education. (2012a). *Gongli gaojizhongdeng yixia xuexiao jiaosh chjikaoh banfa*. Retrieved from <http://msa.tres.ntpc.edu.tw/~people/lawfie/406.doc>]

教育部 (2012b)。101 年獎勵大學教學卓越計畫獲補助學校名單。取自 http://www.csal.fcu.edu.tw/Edu/program_school_les.asp [Ministry of Education. (2012b). *101nian jiangli daxue jiaoxue zhuoyuejihua huo buzhu xuexiao mingdan*. Retrieved from http://www.csal.fcu.edu.tw/Edu/program_school_les.asp]

陳麗珠 (2000)。美國教師薪給制改革趨勢之研究。高雄師大學報，11，157-179。 [Chen, L. Z. (2000). *Meiguo jiaoshi xingezhi gaige qushi zhi yan jiu*. *Kaohsiung Normal University Journal*, 11, 157-179.]

湯堯 (2008)。世界主要國家高等教育體制改革分析與省思。研習資訊，25 (6)，69-76。 [Tang, Y. (2008). *Shijie zhuyao guojia gaodeng jiaoyu tizhi gaige fenxi yu shengsi*. *Inservice Education Bulletin*, 25(6), 69-76.]

馮明德 (1995)。我國大學實施教師績效評估制度之初探：以元

- 智工學院為例。空大行政學報，4，307-334。〔Feng, M. D. (1995). Woguo daxue shishi jiaoshi jixiao pinggu zhidu zhi chutan: yi yuanzhi gongxueyuan weili. *Open Public Administration Review*, 4, 307-334.〕
- 楊深坑（1999）。知識形式與比較教育。臺北市：揚智。〔Yang, S. K. (1999). *Forms of knowledge and comparative education*. Taipei: Yang-Chih.〕
- 楊朝祥（2002）。大專教師薪資制度與高教發展關係之探討。國家政策論壇，2（3），102-106。〔Yang, C. X. (2002). Dazhuan jiaoshi xinzi zhidu yu gaojiao fazhan guanxi zhi tantao. *National Policy Forum*, 2(3), 102-106.〕
- 董保成（2002）。我國大學現今運作困境與未來公法人化之整備。教育研究資訊，8（4），33-50。〔Dong, B. C. (2002). Woguo daxiao xianjin yunzuo kunjing yu weilai gongfarenhua zhi zhengbei. *Educational Research & Information*, 8(4), 33-50.〕
- 雷心（2010）。大專院校績效獎金爭議。師說，128，20-22。〔Lei, X. (2010). Dazhuan yuanjiao jixiao jiangjin zhengyi. *Shi Shuo*, 128, 20-22.〕
- 蓋浙生（1999）。教師待遇與教育發展。載於蓋浙生（主編），教育財政與教育發展（頁 379-418）。臺北市：師大書苑。〔Gai, Z. S. (1999). Jiaoshi daiyu yu jiaoyu fazhan. In Z. S. Gai (Ed.), *Jiao Yu Cai Zheng Yu Jiao Yu Fa Zhan* (pp. 379-418). Taipei: Shida shuyuan.〕
- 蓋浙生（2002）。教育經營與管理。臺北市：師大書苑。〔Gai, Z. S. (2002). *Jiaoyu Jingying Yu Guanli*. Taipei: Shida shuyuan.〕
- 劉婉華、袁汝海、裴兆宏、甘雪妮（2004）。高校教師工資待遇國際比較與思考。清華大學學報，19（6），86-91。〔Liu, W. H., Yuan, R. H., Pei, Z. H., & Gan, X. N. (2004). Gaojiao jiaoshi gongzi daiyu guoji bijiao yu sikao. *Journal of Tsinghua University*, 19(6), 86-91.〕
- 蔡家翰（2006）。教師的績效與薪資結構——以美國研究型大學為例。取自 <http://203.71.53.58/fdc/01/01NEWS02/speechtza.htm>〔Cai, J. H. (2006). *Jiaoshi de jixiao yu xinzi jiegou- yi meiguo yanjiuxing*

- daxiao weili. Retrieved from <http://203.71.53.58/fdc/01/01NEWS02/speechtza.htm>]
- 盧增緒（1987）。試論大學教學優良教師之獎勵。**現代教育**，2（3），123-135。〔Lu, Z. X. (1987). Shilun daxiao jiaoxiao youliang jiaoshi zhijiangli. *Modern Education*, 2(3), 123-135.〕
- 謝棋楠（1999）。中美大專教師待遇決定制度之探討。**台南女子技術學院學報**，18，225-240。〔Xie, Q. N. (1999). Zhongmei dazhuan jiaoshi daiyu jue ding zhidu zhi tantao. *Annual of Tainan Woman's College of Arts & Technology*, 18, 225-240.〕
- 魏民棋（2003）。從績效責任獎金制度看教學評鑑。**師友**，435，54-55。〔Wei, M. Q. (2003). Cong jixiao zeren jiangjin zhidu kan jiaoxiao pingjian. *The Educator Monthly*, 435, 54-55.〕
- 魏捷、李清賢（2004）。高等學校教師工資待遇的國際比較。**淮北煤炭師範學院（哲學社會科學版）**，25（1），118-121。〔Wei, J., & Li, Q. X. (2004). Gaodeng xiaojiao jiaoshi gongzi daiyu de guoji bijiao. *Journal of Huaibei Coal Industry Teachers College(Natural Science Edition)*, 25(1), 118-121.〕
- 顧志遠（1999）。教師績效獎勵制度建立之理論與實務。載於教育部（主編），**教育部第二屆教育行政研究發展獎勵得獎作品選輯**（頁 877-897）。臺北市：教育部。〔Gu, Z. Y. (1999). Jiaoshi jixiao jiangli zhidu jianli zhi lilun yu shiwu. In The Ministry of Education (Ed.), *Jiaoyubu Dierjie Jiaoyu Hangzheng Yanjiu Fazhan Jiangli Dejiang Zuopin Xuanji* (pp. 877-897). Taipei: The Ministry of Education.〕
- Bundesministerium fur Bildung und Forschung. (2007). *Hochschulrahmengesetz*. Retrieved from <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf>
- Gerhart, B., & Milkovich, G. T. (1990). Organizational difference in managerial compensation and financial performance. *Academy of Management Journal*, 33, 663-691.
- Gomez-Mejia, L. R., & Balkin, D. B. (1989). Effectiveness of individual

and aggregate compensation strategies. *Industrial Relations*, 28(3), 431-445.

Milkovich, G. T., & Newman, J. M. (2002). *Compensation*. New York, NY: McGraw-Hill.

THE-QS Report. (2012). *Topic Universities reputation*. Retrieved from <http://www.advancement.com.tw/abroad/020102012worldall.htm>

Times (2012). *Top Asian universities 2011-12*. Retrieved from <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-12/world-ranking/region/asia>

中國大陸高等教育大眾化 進程中人才培養層次結構 的演變：1999-2008

楊曉芳 * 沈文欽 **

摘要

1999-2008 年是中國大陸高等教育迅速擴張的 10 年，在這期間，中國大陸高等教育實現大眾化的目標。本文致力於考察中國大陸高等教育大眾化時期在人才培養層次結構方面所發生的變化。本文發現，中國大陸高等教育大眾化的路徑和西方國家大眾化時期比較類似。第一，發展職業教育。第二，通過發展專科層次的高等教育來實現大眾化。但與其他西方國家相比，中國大陸高等教育專科在校生的比例一直偏低，高等教育層次中心偏高，呈現「兩頭小中間大」的不合理層次結構，國際上普遍認可的高等教育「金字塔」型模式尚未形成。基於本文的分析，中國大陸高等教育的結構尚須進一步調整，加強高等教育內部系統的分化，形成金字塔式的高等教育體系結構。

關鍵詞：層次結構、高等教育大眾化、國際比較

* 楊曉芳，北京大學教育與人類發展研究所碩士生

** 沈文欽，北京大學教育與人類發展學系講師

電子郵件：inflationrate@gmail.com；shenwenqin@pku.edu.cn

來稿日期：2011 年 11 月 9 日；修訂日期：2011 年 11 月 22 日；採用日期：2012 年 7 月 13 日

The Mass Higher Education in Mainland China and Its Changes in Hierarchy Structure: 1999-2008

Xiao Fang Yang* Wen Qin Shen**

Abstract

1999-2008 is a decade during which higher education in Mainland China experienced a rapid expansion. The goal of mass higher education was achieved in this period. This paper examines the structural changes in the hierarchy of higher education in higher education during the period. The findings indicate that Mainland China adopted routes to realize mass higher education that are similar to those of Western countries, namely, promotion of vocational education and development of junior college education. However, compared with most Western countries, the proportion of junior college students is lower than that of the undergraduate students. The commonly accepted “pyramid” structure of high education not been formed yet.

Keywords: hierarchy structure, mass higher education, international comparison

* Xiao Fang Yang, Graduate Student, Department of Education and Human Development, Peking University

** Wen Qin Shen, Lecture, Department of Education and Human Development, Peking University

E-mail: inflationrate@gmail.com; shenwenqin@pku.edu.cn

Manuscript received: November 9, 2011; Modified: November 22, 2011; Accepted: July 13, 2012

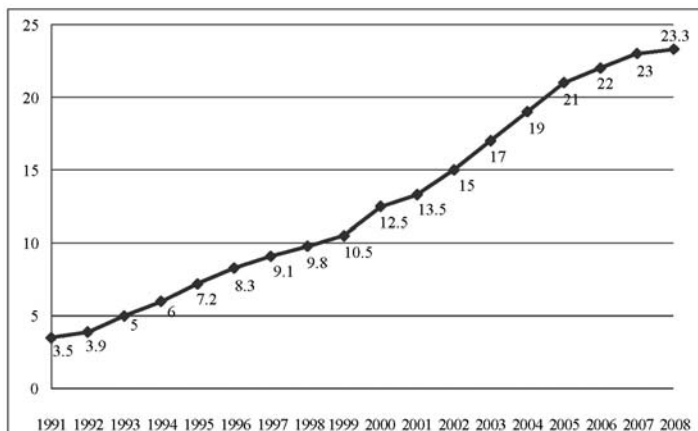
1999 年頒布的《中共中央、國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》中明確指出：

擴大高中階段教育和高等教育的規模，拓寬人才成長的道路，減緩升學壓力。通過多種形式積極發展高等教育，到 2010 年，我國同齡人口的高等教育入學率要從現在的 9% 提高到 15% 左右。（中國大陸教育年鑑，2000：3）

根據美國高等教育研究學者馬丁·特羅（Martin Trow）關於工業化國家高等教育發展三階段學說，高等教育入學率達到 15% 是進入高等教育大眾化階段的起點（Trow, 2005）。

自 1999 年擴招以來，中國大陸高等教育毛入學率以比預期更快的速度增長，2002 年毛入學率已經達到 15%，比《中共中央、國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》中的目標時間提前 8 年。2008 年，中國大陸高等教育毛入學率已經達到 23.3%（中國大陸教育統計年鑑 2008，2009），近年增長速度有放緩的趨勢。十年來增長最快的階段是從 2000 年到 2005 年，2008 年僅增長 0.3%，毛入學率增速明顯放緩（見圖 1）。

圖 1 高等教育毛入學率——18-22 歲



資料來源：中華人民共和國教育部發展規劃司（編）。中國大陸教育統計年鑑 2008（頁 15）。北京市：人民教育。

本文希望從人才培養層次機構的角度，分析中國大陸高等教育大眾化進程中的若干變化。根據潘懋元（2008）等的觀點，高等教育的層次結構是指縱向的培養結構，是按學歷劃分的大學專科以上的學歷結構，一般分為專科教育、本科教育和研究生教育（包括碩士研究生和博士研究生兩個層次）。擴招以來，中國大陸高等教育人才培養的層次結構呈現五大特點，茲分述如下：

壹、由擴張本科轉向重點專科

從院校數量來看（詳如表 1），中國大陸普通高等院校數量一直穩定增長。1999 年到 2001 年，普通高等院校中本、專科院校比例基本保持不變，本科院校占總數的 55% 強。2001 年開始，普通本科院校在總量中所占比例下降，僅於 2001 年就下降將近 9%，這種趨勢到 2005 年基本穩定，之後，普通本科院校在總量中占到 39%，專科院校占 61%。2008 年，本科院校數量遽增，這是因為獨立學院自 2008 年開始在統計上算為民辦本科，而在此之前，獨立學院並不列入在本科院校之統計，如果不統計 332 所獨立學院，2008 年本科院校實際增加 17 所，基本保持與前期持平的增長速度。

表 1

1998-2008 年普通高等院校統計表¹

單位：所

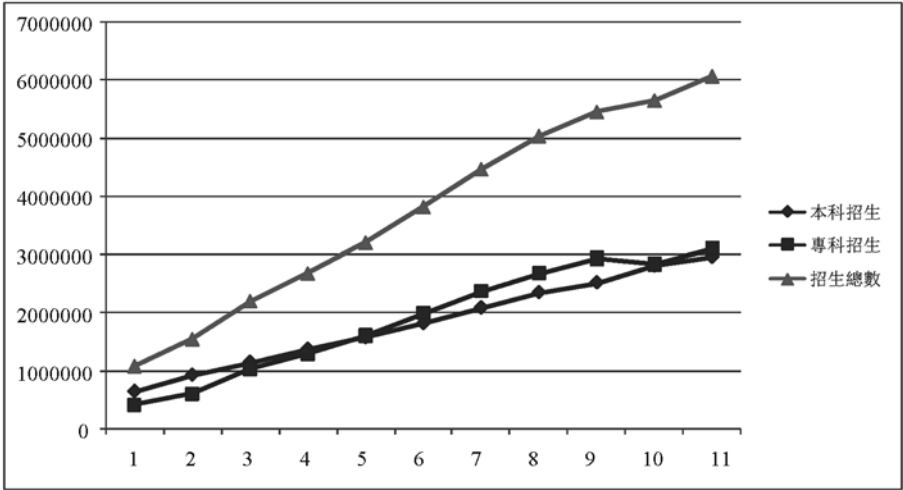
年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
普通 本科	590	597	599	597	629	644	684	701	720	740	1,079

（續下頁）

¹ 關於「專科學校」的統計數字，《中國大陸教育統計年鑑 1998》、《中國大陸教育統計年鑑 1999》、《中國大陸教育事業統計年鑑 2000》、《中國大陸教育統計年鑑 2001》、《中國大陸教育統計年鑑 2002》、《中國大陸教育統計年鑑 2003》等資料中，分為「專科學校」和「職業技術學院」兩類統計。2004 年以後，中國大陸教育統計年鑑已將職業技術學院統計進專科學校中。故 1998-2003 年也進行同樣的處理。

年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
所占比例	57.73%	55.70%	57.50%	48.70%	45.10%	41.50%	39.50%	39.10%	38.60%	38.80%	47.70%
普通專科	432	474	442	628	767	908	1,047	1,091	1,147	1,168	1,184
所占比例	42.27%	44.30%	42.50%	51.30%	54.90%	58.50%	60.50%	60.90%	61.40%	61.20%	52.30%

圖 2 1998-2008 年普通高等教育本科專科招生情況圖



從招生情況來看（如圖 2），自 1999 年以來，本科專科招生規模都呈擴大趨勢， 1999 年本科生招生規模的擴大更加顯著，從 2000 年開始，專科的擴招幅度開始增大。從圖中曲線斜率看，2000 到 2006 年，專科招生的增長速度快於本科，2002 年，專科招生數量首次超過本科招生，此後便一直高居不下。2006 年，專科招生增長速度減緩。

表 2

1998-2008 年普通高等教育本科專在校生數統計表 單位：人 / %

年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
本科	2,234,647	2,724,421	3,400,181	4,243,744	5,270,845	6,292,089	7,378,436	8,488,188	9,433,395	10,243,030	11,042,207
比例	65.56%	66.68%	61.14%	59.02%	58.35%	56.76%	55.33%	54.35%	54.25%	54.34%	54.64%
專科	1,174,117	1,361,453	2,160,719	2,946,914	3,762,786	4,793,553	5,956,533	7,129,579	7,955,046	8,605,924	9,168,042
比例	34.44%	33.32%	38.86%	40.98%	41.65%	43.24%	44.67%	45.65%	45.75%	45.66%	45.36%

從在校生規模看（詳如表 2），自 1999 年起，專科在校生在普通高等教育本專科學生所占比例不斷增加，由 1999 年的 33.32% 增長為 2008 年的 45.36%。並且，專科在校生比例的增長在擴招前期較為明顯，2005 年之後，本專科在校生比例基本保持穩定。

綜合比較圖 2 和表 2，擴招以來，儘管專科在校生總規模一直小於本科生，但由於其更快的增長速度，使得專科在校生在普通高等教育中所占比例逐漸增大。從表 1 的普通高等教育本、專科院校數量及所占比例也能夠反映大眾化過程中高等教育人才培養在層次結構上開始發生變化，規模增長的重點逐漸轉向專科層次。

貳、研究生數量和比例增長迅速、碩、博士生結構有所調整

自 1999 年以來，高等教育除在本、專科兩個層次得到快速擴張之外（2008 年本專科在校生人數為 1998 年的約 6 倍，平均增長率為 19.48%），研究生教育也得到很大發展，高等教育機構研究生數量由 1998 年的 198,885 人增加到 2008 年的 128 萬 3,046 人，平均增長率為 20.49%。

表 3

1998-2008 年高等教育在校學生增幅對比一覽表

	1998 年	2008 年	增加人數	增長（倍）	平均增長率
在校本專科	3,408,764	20,210,249	16,801,485	4.93	19.48%
在校研究生	198,885	1,283,046	1,084,161	5.93	20.49%
總人數	3,607,649	21,493,295	17,885,646	4.98	19.54%

資料來源：作者整理自中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（2009）。**中國大陸教育統計年鑑 2008**（頁 23）。北京市：人民教育。中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（1999）。**中國大陸教育統計年鑑 1998**（頁 25，頁 38）。北京市：人民教育。

表 4

1998-2008 年碩、博士生招生規模及增長率一覽表

單位：人 / %

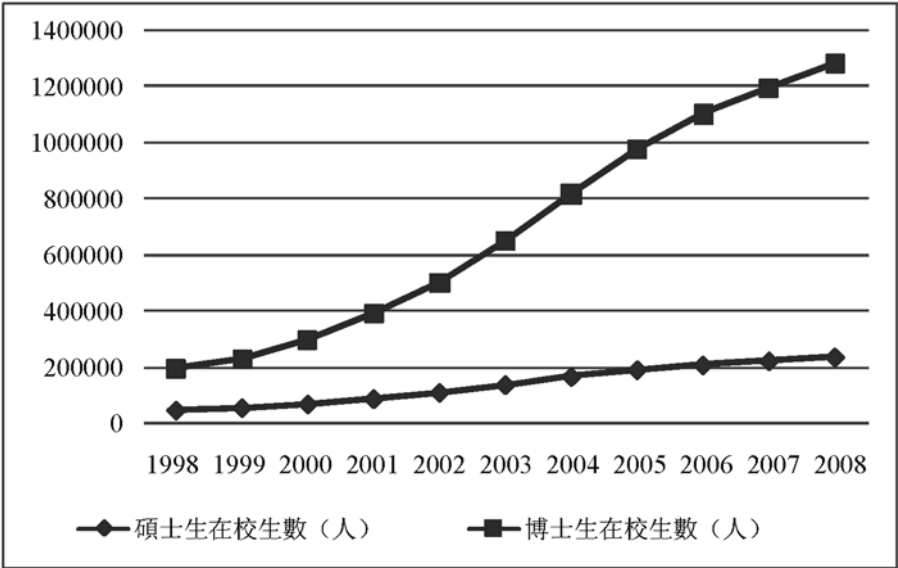
年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
博士	14,962	19,915	25,142	32,093	38,342	48,740	53,284	54,794	55,955	58,022	59,764
增長率	-	33.10%	26.25%	27.65%	19.47%	27.12%	9.32%	2.83%	2.12%	3.69%	3.00%
碩士	57,300	71,847	102,923	132,762	164,162	220,185	273,002	310,037	341,970	360,590	386,658
增長率	-	25.39%	43.25%	28.99%	23.65%	34.13%	24.09%	13.57%	10.30%	5.44%	7.23%

資料來源：作者整理自中華人民共和國教育部發展規劃司（編）。**中國大陸教育統計年鑑 2008**（頁 23）。北京市：人民教育。**中國大陸教育統計年鑑 2007**（頁 23）。北京市：人民教育。**中國大陸教育統計年鑑 2006**（頁 23）。北京市：人民教育。**中國大陸教育統計年鑑 2005**（頁 23）。北京市：人民教育。**中國大陸教育統計年鑑 2004**（頁 23）。北京市：人民教育。**中國大陸教育統計年鑑 2003**（頁 21）。北京市：人民教育。**中國大陸教育統計年鑑 2002**（頁 44-45）。北京市：人民教育。**中國大陸教育統計年鑑 2001**（頁 40-41）。北京市：人民教育。**中國大陸教育事業統計年鑑 2000**（頁 40-41）。北京市：人民教育。**中國大陸教育統計年鑑 1999**（頁 38-39）。北京市：人民教育。**中國大陸教育統計年鑑 1998**（頁 38-39）。北京市：人民教育。

1999 年以來，碩、博士生招生人數皆快速增長，同本、專科的增長趨勢相似，碩、博士生招生數量在 1999-2004 年間增長迅速，2005 年增長速度開始放緩，博士生由 1999 年 33.10% 的增速降為 2005 年的 2.83%，碩士生由 1999 年 25.39% 的增速降為 2005 年的 13.5%。2005 年之後，博士生基本保持 3% 左右的增長速度，而碩士生的增速則基本在 10% 以下。

隨著研究生招生人數的快速增加，在學研究生人數也快速增加。圖 3 提供 1996-2008 年博士和碩士的在校生規模情況。1998 年，中國大陸在校博士生 45,246 人，在校碩士生 153,110 人（中華人民共和國教育部發展規劃司編，1998，1999）。10 年間，在校博士生和碩士生的年均增長率分別為 17.99% 和 21.19%，到 2008 年，博士生已達到 236,617 人，碩士生達到 1,046,429 人（中華人民共和國教育部發展規劃司編，2008，2009）。從圖 3 中可以看出，2001 年及之後，在校碩士生人數有較大幅度的增加，這與擴招進程是相符合的，經過 1999 年、2000 年兩年擴招增長之後，到 2001 年，在校碩士生的構成主體為 1999、2000 和 2001 三年入校的學生，此時，擴招的影響已經完全表現出來。

圖 3 1998-2008 年碩、博士生增長情況圖



關於碩、博士生兩個培養層次的結構，可以通過碩、博士生比來反映，如表 5 所示：

表 5

1998-2008 年中國大陸高等教育碩博士生人數一覽表 單位：人 / %

年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
博士生	45,246	54,038	67,293	85,885	108,737	136,687	165,610	191,317	208,038	222,508	236,617
碩士生	153,110	178,525	233,144	306,479	392,136	514,115	654,286	787,293	896,615	972,539	1,046,429
碩博比	3.38	3.3	3.46	3.57	3.61	3.76	3.95	4.12	4.31	4.37	4.42

如表 5 所示，擴招 10 年，碩、博士生比率上升，由 1998 年的 3.38 增加為 2008 年的 4.42，這說明博士生教育在研究生教育中所占比例逐漸減小。關於碩、博士培養的比例以多大為宜，教育界並沒有確切的答案。碩博比的大小受很多因素和具體情況的影響，如一個國家的人才需求情況、高校的人才培養能力、國家及社會對研究生教育的支援情況等。根據中國大陸學位與研究生教育資訊分析課題組的《中國大陸學位與研究生教育資訊分析報告》，按國際比較，在研究生教育層次結構中，中國大陸碩士層次的教育所占比例較低。在研究生教育比較發達的國家，一般來說，碩士生教育占主要部分，博士生教育處於頂尖地位，碩博比一般為 10 以上，如美國博士生教育約占研究生總規模的 10%（中國大陸學位與研究生教育資訊分析課題組，2009：40）。從發展趨勢來看，近 10 年來，中國大陸碩士生教育的發展速度快於博士生教育，碩、博士教育規模差距逐漸擴大，博士生教育在研究生教育中所占比例逐漸減少，這符合世界研究生教育結構的共同趨勢。

參、三大層次教育結構逐漸改善， 「金字塔」模式尚未形成

中國大陸高等教育專科在校生的比例一直偏低，高等教育層次中心偏高，呈現「兩頭小中間大」的不合理層次結構，1999 年高校擴

招之後，特別是從 2001 年擴招結構進行調整後，雖然專科在校生仍然少於本科在校生，但專、本比例已經從 1998 年的 52.54：100 發展為 2008 年的 83.03：100（詳見表 6），發展的趨勢與發達國家高等教育大眾化時期類似，如美國高等教育大眾化時期社區學院的發展、日本大眾化時期兩年制短期大學的興盛等。研究生教育也得到很大的發展，無論是招生數、在校生數還是在整個高等教育中所占的比例都不斷提高，本碩比由 1998 年的 100：8.90 發展為 2008 年的 100：11.62。但是，國際上普遍認可的高等教育「金字塔」型模式尚未形成。

表 6
1998-2008 年中國大陸高等教育各類在校生所占人數比率表

年份	專科生（人）	本科生（人）	研究生（人）	比例（%）
1998	1,174,117	2,234,647	198,885	52.54：100：8.90
1999	1,361,453	2,724,421	233,513	49.97：100：8.57
2000	2,160,719	3,400,181	301,239	63.55：100：8.86
2001	2,946,914	4,243,744	393,256	69.44：100：9.27
2002	3,762,786	5,270,845	500,980	71.39：100：9.50
2003	4,793,553	6,292,089	651,260	76.18：100：10.35
2004	5,956,533	7,378,436	819,896	80.73：100：11.11
2005	7,129,579	8,488,188	978,610	83.99：100：11.53
2006	7,955,046	9,433,395	1,104,653	84.33：100：11.71
2007	8,605,924	10,243,030	1,195,047	84.02：100：11.67
2008	9,168,042	11,042,207	1,283,046	83.03：100：11.62

放在國際大環境中比較，中國大陸研究生教育的相對規模並不是很大，與英美等教育發達國家相比，研究生占普通高校在校生的比例仍然較低（詳見表 7），中國大陸 2007 年的資料為 10.40%，美、法兩國在 10 年前就已經達到 15% 以上，英國 1999 年研究生規模占整個高等教育已達 41.1%。

表 7

中國大陸與部分發達國家研究生數占高校在校生數的比較表 單位：%

國家	美國 (1997)	法國 (1997)	英國 (1999)	日本 (2000)	中國大陸 (2007)
研究生比例	16.60	18.50	41.10	8.30	10.40

資料來源：中國大陸學位與研究生教育資訊分析課題組（2009）。中國大陸學位與研究生教育資訊分析報告（頁 37）。北京市：中國大陸人民大學。

肆、學術型與職業型學位均衡發展

高等教育人才層次結構還可以通過聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，UNESCO）1997 年頒布的「國際教育標準分類」（International Standard Classification of Education，ISCED）²標準來進行國際比較，用以說明中國大陸高等教育層次結構與其他國家和地區的差異。高等教育一般包括 ISCED5 和 ISCED6 兩級，其中，ISCED5 又分為 ISCED5A 和 ISCED5B 兩類，一般認為：ISCED6 指的是高級研究資格（advanced research qualifications），相當於博士生，致力於原創性的研究。ISCED 5A（tertiary-type A education）類是理論學術型人才、學習內容側重於理論基礎，為進入高級研究和從事高級專業技術要求的專業做準備，相當於中國大陸的碩士生與學術研究型大學的大學生，ISCED 5B（tertiary-type B education）類是實用技術型人才，相當於中國大陸的專科、科技大學、技術學院等，學習重點為實用技術或職業技能，為進入勞動力市場做準備（UNESCO, 1997）。

表 8、表 9、表 10 分別顯示各國 ISCED 5A、ISCED 5B 和 ISCED6 在整個高等教育中的比例，將中國大陸與一同代表世界新興經濟體和發展中國大陸家發展態勢的「金磚國家」——巴西、印度、俄羅斯；經濟發達，高等教育發展較為成熟的英國、法國、美國以及

² ISCED 的主要目的是使各會員國在國內和國際間蒐集、整理和提供教育統計資料時有一個國際通用的適當工具，便於在國際間編制和比較各種教育資料。

與中國大陸毗鄰的日本、韓國進行比較。

表 8
1999-2007 年各國高等教育 ISCED 5A 所占比例表³ 單位：%

年份	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
中國大陸	48.79	51.77	54.20	54.59	50.80	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A
中國香港	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A	58.22	56.46	52.83	50.05	50.04
日本	70.51	71.72	72.87	73.63	73.82	73.84	73.87	74.47	75.25
韓國	58.69	58.18	57.90	57.88	58.84	59.64	60.59	61.69	63.01
法國	71.45	71.03	70.72	70.49	71.37	71.46	72.20	72.49	71.94
英國	65.47	66.09	65.18	64.48	63.56	73.20	73.38	74.06	73.95
美國	77.92	76.84	76.12	#N/A	74.85	76.63	76.72	76.78	76.79
印度	#N/A	98.62	98.62	98.66	98.64	98.57	99.53	99.72	#N/A
俄羅斯	62.56	64.33	66.11	68.10	73.40	75.01	76.46	77.06	78.01
巴西	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A	94.44	93.81	92.71	#N/A	91.34

資料來源：UNESCO Institute for Statistics (n. d.). *Data centre*. Retrieved from http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

表 9
1999-2007 年各國高等教育 ISCED 5B 所占比例表⁴ 單位：%

年份	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
中國大陸	50.50	47.49	45.08	44.71	48.48	48.99	46.99	46.38	45.35
中國香港	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A	38.74	40.00	43.72	46.40	46.31
日本	28.08	26.79	25.56	24.72	24.46	24.39	24.31	23.69	22.88
韓國	40.29	40.76	41.05	41.04	40.04	39.16	38.13	36.96	35.51
巴西	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A	2.87	3.59	4.69	#N/A	7.72

(續下頁)

³ #N/A，表示表格中此儲存格數位缺失，聯合國教科文組織資料中心無法獲得此年占資料。
⁴ #N/A，表示表格中此儲存格數位缺失，聯合國教科文組織資料中心無法獲得此年占資料。

年份	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
法國	23.80	24.29	24.65	24.78	24.02	23.85	24.02	24.33	24.77
英國	30.59	30.24	31.18	31.73	32.72	22.82	22.61	21.91	21.85
美國	19.96	20.94	21.68	#N/A	23.31	21.15	21.05	20.99	20.98
印度	#N/A	0.79	0.79	0.77	0.78	0.78	#N/A	#N/A	#N/A
俄羅斯	35.67	33.92	32.19	30.24	24.86	23.30	21.90	21.33	20.39
巴西	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A	2.87	3.59	4.69	#N/A	7.72

資料來源：UNESCO Institute for Statistics (n. d.). *Data centre*. Retrieved from http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableView/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

表 10

1999-2007 年各國高等教育 ISCED 6 所佔比例表

單位：%

年份	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
中國大陸	0.71	0.73	0.72	0.71	0.72	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A
中國香港	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A	3.05	3.54	3.45	3.55	3.65
日本	1.41	1.48	1.57	1.65	1.71	1.77	1.82	1.84	1.87
韓國	1.02	1.06	1.05	1.08	1.12	1.20	1.28	1.36	1.48
法國	4.75	4.68	4.63	4.72	4.61	4.69	3.78	3.17	3.29
英國	3.94	3.67	3.64	3.80	3.72	3.98	4.00	4.03	4.21
美國	2.13	2.22	2.20	#N/A	1.85	2.22	2.23	2.22	2.23
印度	#N/A	0.59	0.58	0.57	0.58	0.65	#N/A	#N/A	#N/A
俄羅斯	1.77	1.75	1.70	1.67	1.74	1.69	1.63	1.61	1.60
巴西	#N/A	#N/A	#N/A	2.85	2.69	2.60	2.61	#N/A	0.94

資料來源：UNESCO Institute for Statistics (n. d.). *Data centre*. Retrieved from http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableView/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

由表 8 可見，相比日、韓、美、英、法等發達國家相比，中國大陸高等教育人才層次中 ISCED 5A 所佔比例相對於其他國家較小，約為 50% 左右，其他國家大多分布在 60%-80% 之間。同為「金磚國家」的印度 ISCED 5A 占到高等教育總人數的 93.69%，巴西這一比例也在

90% 以上，俄羅斯這一比例較低，但也高於 80%。除了美國、法國十年來 ISCED 5A 占高等教育整體比例保持穩定外，各國的發展趨勢類似，都呈現出穩定增長的態勢。

相對的（詳見表 9），ISCED 5B 層次的人才，中國大陸所占比例較其他國家高。這與中國大陸高等教育發展階段相關，美國、日本等教育發達國家，在高等教育大眾化時期，職業教育的發展也相對更加迅速，如美國社區學院和日本短期大學，都是在本國高等教育大眾化時期迅速發展起來的。

值得一提的是，中國大陸高等教育結構中，ISCED6 型人才所占比例還是相對較小，占不到 1%，在金磚四國中僅高於印度（接近 0%）。也就是說，中國大陸高等教育中博士層次的人才相對較少。但這並不是說中國大陸應該在當前更加迅速的擴大博士生招生和培養規模，1999 年以來，中國大陸博士生教育規模的增長速度已經很快，近十年的增長率將近 18%。並且博士生的增長已經受到培養條件的限制。如表 11，隨著博士生招生規模的擴大，博士生生師比逐漸擴大，從 1998 年的 1.7：1 增加為 2006 年的 2.0：1。也就是說，博士生學制按 3 年算，平均每位導師可能同時要帶 4.5-9 個博士生。而屬於美國大學協會（Association of American Universities，以下簡稱 AAU）的 60 多所大學授予博士學位與專任教師的生師比，1995 年為 0.28，2005 年為 0.23，即每位教師每年招收不到 1 名博士生（中國大陸學位與研究生教育資訊分析課題組，2009：39）。

表 11
1998-2006 年中國大陸博士生師比一覽表

年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
生師比	1.7：1	1.6：1	1.6：1	1.7：1	1.7：1	1.8：1	1.9：1	1.9：1	2.0：1

資料來源：中國大陸學位與研究生教育資訊分析課題組（2009）。中國大陸學位與研究生教育資訊分析報告（頁 39）。北京市：中國大陸人民大學。

除了博士生導師相對於博士生數量的缺乏，博士生人均科研經費也較低，這對擴招背景下大規模增加的博士生的培養品質也會產生消

極的影響。如表 12，比較中國大陸和美國部分重點大學授予博士生學位人數和科研經費情況，中國大陸博士生教育在財政上的支撐能力與美國存在著明顯的差距。

表 12

2005 年中國大陸 28 所大學與 AAU 大學博士生培養相關指標表

指標	中國大陸 28 所大學	美國 AAU 大學	比例 (%)
授予博士學位人數 (人)	452	362	1 : 0.8
科研總經費 (億美元)	0.64	3.96	1 : 6.2
縱向科研經費 (億美元)	0.39	2.65	1 : 6.8

資料來源：「211 工程」部際協調小組辦公室 (2007)。「211 工程」發展報告 (1995-2005) (頁 20)。北京市：高等教育。

因此，中國大陸博士生的發展，應根據當前資源適度進行，在擴大博士生規模的同時，更要提高培養品質。

伍、擴大教育規模調整學科結構

對擴招 10 年的高等教育學科結構的分析，採用的標準是中國大陸教育部 1998 年頒布的《普通高等學校本科專業目錄》分類，共有哲學、經濟學、法學、教育學、文學、歷史學、理學、工學、農學、醫學和管理學 11 個學科門類 (研究生學科門類按照 1997 年頒布的《授予博士、碩士學位和培養研究生的學科、專業目錄》劃分，除了上述 11 類，還包括軍事學)，每個學科門類下設置的一級學科以及更加具體的二級學科不在本文討論範圍之內。在高等教育大眾化過程中，各個學科之間的結構也有著複雜的變動。

從增幅上看 (表 13)，在專科層次，教育學、醫學、工學增幅較大，2008 年在校生人數分別為 1998 年在校生人數的 9.8、9.14、8.79 倍；本科層次，文學、理學和法學增幅較大，增長倍數分別為 7、94、4.21、4.20 倍；碩士生層次，增幅較大的為教育學、文學、法學、

醫學、哲學，而博士生層次，增幅較大的為法學、教育學、文學、工學和醫學。

可見，第一，高等教育大眾化並不是對所有學科規模都產生積極影響；第二，在不同的培養層次上，高等教育大眾化的作用也不一樣。這種不均衡的發展導致不同層次人才科類結構的不同，當然這種不同並不是消極的。

表 13
中國大陸高等教育不同層次分學科在校生增長倍數表 單位：倍

	哲學	經濟學	法學	教育學	文學	歷史學	理學	工學	農學	醫學	管理學	軍事學
專科	-1	0.9	3.92	9.8	3.7	-1	-0.96	8.79	4.11	9.14	3.33	
本科	1.13	1.1	4.2	3.92	7.94	0.88	4.21	2.6	1.34	2.7	2.4	
碩士	5.82	1.33	6.41	11.12	8.41	4.15	4.75	4.78	5.37	6.64	2.12	4.45
博士	11.63	10.25	20.29	17.6	16.74	10.52	11.88	14.02	12.59	13.03	2.41	1.88

說明：根據中國大陸教育統計年鑑相關資料計算，計算方法為（2008 年在校生數 /1998 年在校生數）-1，其中，管理學和軍事學 2001 年才有相關資料，計算方法為（2008 年在校生數 /2001 年在校生數）-1）

從各個學科的在整個高等教育中的構成比例來看（表 14），比較各個層次 1998 年和 2008 年情況，可以發現其中比較大的變動有：

（一）專科階段，經濟學、理學在所有學科中所占比例，2008 年比 1998 年有明顯的下降，經濟學由 17.6% 下降到 4.1%，理學由 12.4% 下降到 1%，下降幅度都超過 10 個百分點，管理學從 2001 年開始統計，2008 年占有學科的 22.1%，工學比例上升將近 10%。

（二）本科階段，學科所占比例 2008 年比 1998 年有明顯下降的是經濟學（由 14.4% 下降到 6.3%）和工學（由 44.9% 下降到 31.2%），文學所占比例上升，管理學占有學科的 15.8%。

（三）碩士階段，經濟學、工學在所有學科中比例明顯下降，2008 年管理學占有學科的 12%。

（四）博士階段，各學科每類的比例有所變化，但從總體上看並不顯著，學科門類構成雖有所調整，但基本上維持擴招前的狀態。

表 14

1998-2008 年中國大陸高等教育各層級學科學生數占該層次學生總數比例

單位：%

層次	年份	哲學	經濟學	法學	教育學	文學	歷史學	理學	工學	農學	醫學	管理學	軍事學
專科	1998	0.001	0.176	0.035	0.061	0.19	0.02	0.124	0.298	0.029	0.067		
	2008	0	0.041	0.032	0.094	0.117	0	0.001	0.397	0.018	0.08	0.221	
本科	1998	0.002	0.144	0.037	0.036	0.096	0.014	0.099	0.449	0.041	0.082		
	2008	0.001	0.063	0.051	0.036	0.18	0.006	0.111	0.312	0.02	0.062	0.158	
碩士	1998	0.013	0.11	0.056	0.02	0.066	0.017	0.136	0.453	0.033	0.095		
	2008	0.012	0.053	0.074	0.038	0.087	0.014	0.101	0.359	0.036	0.105	0.12	0.001
博士	1998	0.017	0.06	0.03	0.014	0.029	0.023	0.255	0.383	0.052	0.136		
	2008	0.013	0.052	0.044	0.02	0.046	0.018	0.205	0.349	0.044	0.132	0.076	0.001

說明：根據中國大陸教育統計年鑑相關資料計算，計算方法為：某層次某學科畢業生人數 / 該層次畢業生總數）。

綜合以上描述和比較可以發現，擴招以來有如下特色：

（一）規模擴張有明顯的學科差異

歷史、哲學等純文科學科在各個階段的增長和比重都較低；雖然在各個培養層次上，工科在所有學科中所占比例都呈下降趨勢，但是工科規模仍然占有絕對優勢。其他學科在不同的培養層次上，其招生規模擴張速度和在校生增長幅度也有明顯不同。

（二）各個學科的增長遵循「存量影響增量」（謝維和等，2007）的方式，專科生、本科生、碩士生和博士生四個培養層次的學科比例，在擴招前後都沒有太大變化，整個高等教育科類結構基本上保持原來的格局。擴招前比重較大的學科，招生規模增長也快，如工學，專、本中的文學，碩、博士中的理學、醫學等。擴招前比重較小的學科，招生規模的增長也慢，如哲學、歷史學等，不過招生規模的擴張衡量的是絕對數量，並不是增幅的大小。

（三）不同教育層次學科結構的側重點不同

應用社會學科如管理學、經濟學、法學、教育學等在專、本階段增長速度高於研究生階段，理學、醫學等基礎性、理論性學科則在碩、

博士生層次增長迅速。上述情況體現不同學科對不同層次人才需要的差異性。

（四）碩士和博士階段，學科門類的結構很相近，未能體現不同學科對這兩個層次人才需求的差異。本、專科的學科門類差別相對較為明顯。

高等教育大眾化在學科結構出現上述特點乃由如下原因造成：

（一）不同學科的學科特點：應用性較強的學科，如工學、管理學等，需要各個層次的人才，在專、本及研究生階段都要發展，並且部分學科的比例會隨著學歷層次的升高而降低，如管理學和法學；而理學、哲學、歷史等純學科，大學中此類學科設置的目的是促進學術發展或科研進步，只需要本科生、研究生兩個層次（專科生哲學、歷史學及理學負增長），其他介於中間的學科，也因其特點的不同在各個層次中的比重也有所不同。

（二）社會經濟的發展對不同學科、不同類型、不同層次的專門人才需求的不同：高校學科設置以及學生的專業選擇一定程度上受市場供求的影響，譬如經濟學、管理學、法學等應用社會科學在市場經濟中扮演著重要的角色，市場對這類人才的需求促使高等教育調整學科規模來適應，2005 年後，經濟和法律招生增速的下降反映學科規模隨社會需求的變化。

（三）不同學科所需經費和辦學條件不同：文科專業如經濟管理、文學等對師資條件和實驗條件的要求低，專業建設成本也低，而理工科的建設需要大量投入，教師和實驗設備的配備成本較高。在高等教育大眾化過程中起主要作用的地方高校，由於經費和辦學條件的限制，在專業設置上會傾向於節約成本，這也是專科、本科層次文科專業發展更為迅速的一個重要原因。而這種成本取向的專業設置，可能導致人才培養的學科結構悖於社會需求。

（四）學科增設和統計口徑的不同：由表 14 可見，經濟學在各個培養層次上所占比例都有所下降，這與管理學的發展不無關係。管理學中規模最大的一級學科為工商管理，而工商管理和經濟學專業的就業方向基本相同，管理學的發展分散部分經濟學的資源和生源。

陸、結論

本文之研究發現，中國大陸高等教育大眾化的路徑和西方國家大眾化時期比較類似。第一，發展職業教育。第二，通過發展專科層級的高等教育來實現大眾化。

同時，中國大陸高等教育大眾化過程中層次結構主要有五大特點：第一，大眾化初期依靠本科進行擴張，之後增長重點逐漸轉向專科；第二，研究生數量和比例增長迅速、碩、博結構有所調整；第三，三大層次教育結構逐漸改善，但與其他西方國家相比，中國大陸高等教育專科在校生的比例一直偏低，高等教育層次中心偏高，呈現「兩頭小中間大」的不合理層次結構，國際上普遍認可的高等教育「金字塔」型模式尚未形成；第四，學術型學位與職業型學位均衡發展，與國際其他國家和地區相比，職業型學位比例較高。第五，規模擴張具有明顯的學科差異，各個學科的增長遵循「存量影響增量」的方式，不同教育層次學科結構的側重點有所不同。

參考文獻

- 「211 工程」部際協調小組辦公室（2007）。「**211 工程**」發展報告（1995—2005）。北京市：高等教育。〔“211 project” bureau. (2007). *The development of “211 project”:1995-2005*. Beijing: Higher Education. 〕
- 中國大陸教育年鑑編輯部（編）（2000）。**中國大陸教育年鑑 2000**。北京市：人民教育。〔Chinese Education Yearbook. (Ed.)(2000). *Chinese education yearbook 2000*. Beijing: People’s Education Press. 〕
- 中國大陸學位與研究生教育資訊分析課題組（2009）。**中國大陸學位與研究生教育資訊分析報告**。北京市：中國大陸人民大學。〔The Research Group of information of Chinese Graduate Education. (2009).

The report of Chinese graduate education information. Beijing: People's University of China Press.]

中華人民共和國教育部（1998 頒布）。普通高等學校本科專業目錄。取自 <http://www.cdgd.edu.cn/xwyyjsjyxx/xwsytjxx/265591.shtml> [Ministry of Education of the People's Republic of China. (1998). The Disciplines Catalog of Colleges and Universities. Retrieved from, <http://www.cdgd.edu.cn/xwyyjsjyxx/xwsytjxx/265591.shtml>]

中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（1999）。中國大陸教育統計年鑑 1998。北京市：人民教育。[Department of Development & Planning Ministry of Education, The People's Republic of China. (1999). *Educational statistics yearbook of China 1998*. Beijing: People's Education Press.]

中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（2000）。中國大陸教育統計年鑑 1999。北京市：人民教育。[Department of Development & Planning Ministry of Education, The People's Republic of China. (2000). *Educational statistics yearbook of China 1999*. Beijing: People's Education Press.]

中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（2001）。中國大陸教育事業統計年鑑 2000。北京市：人民教育。[Department of Development & Planning Ministry of Education, The People's Republic of China. (2001). *Educational statistics yearbook of China 2000*. Beijing: People's Education Press.]

中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（2002）。中國大陸教育統計年鑑 2001。北京市：人民教育。[Department of Development & Planning Ministry of Education, The People's Republic of China. (2002). *Educational statistics yearbook of China 2001*. Beijing: People's Education Press.]

中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（2003）。中國大陸教育統計年鑑 2002。北京市：人民教育。[Department of Development & Planning Ministry of Education, The People's Republic of China. (2003). *Educational statistics yearbook of China 2002*. Beijing:

People's Education Press.]

中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（2004）。**中國大陸教育統計年鑑 2003**。北京市：人民教育。[Department of Development & Planning Ministry of Education, The People's Republic of China. (2004). *Educational statistics yearbook of China 2003*. Beijing: People's Education Press.]

中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（2005）。**中國大陸教育統計年鑑 2004**。北京市：人民教育。[Department of Development & Planning Ministry of Education, The People's Republic of China. (2005). *Educational statistics yearbook of China 2004*. Beijing: People's Education Press.]

中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（2006）。**中國大陸教育統計年鑑 2005**。北京市：人民教育。[Department of Development & Planning Ministry of Education, The People's Republic of China. (2006). *Educational statistics yearbook of China 2005*. Beijing: People's Education Press.]

中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（2007）。**中國大陸教育統計年鑑 2006**。北京市：人民教育。[Department of Development & Planning Ministry of Education, The People's Republic of China. (2007). *Educational statistics yearbook of China 2006*. Beijing: People's Education Press.]

中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（2008）。**中國大陸教育統計年鑑 2007**。北京市：人民教育。[Department of Development & Planning Ministry of Education, The People's Republic of China. (2008). *Educational statistics yearbook of China 2007*. Beijing: People's Education Press.]

中華人民共和國教育部發展規劃司（編）（2009）。**中國大陸教育統計年鑑 2008**。北京市：人民教育。[Department of Development & Planning Ministry of Education, The People's Republic of China. (2009). *Educational statistics yearbook of China 2008*. Beijing: People's Education Press.]

潘懋元（2008）。中國大陸高等教育大眾化的結構與體系。廣州市：廣東高等教育。〔Pan, M. Y. (2008). *The structure and system of Chinese higher education*. Guangzhou: Guangdong Higher education Press.〕

謝維和、文雯、李樂夫（2007）。中國大陸高等教育大眾化進程中的結構分析——1998-2004年的實證研究。北京市：教育科學。〔Xie, W. H., Wen, W., & Li, L. F. (2007). *A study of higher education structure during the process of massification 1998-2004*. Beijing: Education Science.〕

Trow, M. (2005). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. *International Handbook of Higher Education*, 2007 Springer, 243-280.

UNESCO. (1997). *International standard classification of education ISCED 1997*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

UNESCO Institute for Statistics. (n. d.). *Data centre*. Retrieved from http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng

中國大陸教育「兩個不適應」和「錢學森之問」的解決策略

溫恒福*

摘要

「錢學森之問」是中國大陸教育「兩個不適應」的具體表現，其實質是對提高教育品質與效能的呼喚，其根本原因是違背教育規律所致。解決策略的核心是重新認識教育，進一步尊重教育規律，服從教育邏輯，給學校和教師更大的專業自主權，科學管理學校，科學教學。擴大教育內涵建設的投入，為教育發展創造更加良好的文化氛圍與條件，以專業化和民主化為主題推進教育行政改革，深化教師教育改革，促進中國大陸教師的轉型，建立充滿生命力的創新型教育體系，堅定不移地以科學方式推進素質教育。

關鍵詞：兩個不適應、錢學森之問、教育規律、教育學、策略

* 溫恒福，哈爾濱師範大學教育科學學院教授兼院長

電子郵件：wenhengfu@126.com

來稿日期：2012 年 2 月 6 日；修訂日期：2012 年 7 月 20 日；採用日期：2012 年 8 月 14 日

A Strategic Solution to the “Two Inadaptabilities” of Education in Mainland China and Qian Xuesen’s Dilemma

Heng Fu Wen*

Abstract

“Qian Xuesen’s dilemma” displays the main characteristics of “Two Inadaptabilities” in education of Mainland China. According to which, one may improve the quality and performance of teaching by ignoring the laws of education basically. Our core strategies consist of following steps: First is the need of a rethinking of the laws of education and respecting them. Second, one should give educational institutions and teachers professional authority, autonomy of management, teaching and research. Furthermore, one has to construct education so that better atmospheres and conditions of culture emerge. Lastly, administration reform of education is needed to create a more professional, democratic, thoughtful and progressive community of teachers. Such strategies would be a feasible way to establish a system of education with full energy and creativity, and to improve the quality Education.

Keywords: two inadaptabilities, Qian Xuesen’s, questions laws of education pedagogy strategy

* Heng Fu Wen, Professor & Dean, School of Education Harbin Normal University
E-mail: wenhengfu@126.com

Manuscript received: February 6, 2012; Modified: July 20, 2012; Accepted: August 14, 2012

溫家寶總理關於中國大陸當代教育「兩個不適應」的判斷和由他轉述的當代著名科學家和思想家錢學森先生關於中國大陸教育的「錢學森之問」引起一場對中國大陸教育的多維反思和對「錢學森之問」求解的廣泛探索，高度重視這一事件，揭示其原因，找到問題的解決策略與途徑，並以此為突破口，掀起更加深刻更加科學有效的教育與社會變革，增進教育的健康與效能將是中華民族之幸事。

壹、問題的提出

2009年9月4日溫家寶總理在北京35中學聽課後發表講話，其中他說：

當前，中國大陸教育改革和發展正處在關鍵時期。應該肯定，新中國大陸成立60年來中國大陸教育事業有了很大發展，無論是在學生的就學率還是在教育品質上，都取得了巨大成績，這些成績是不可磨滅的。但是，為什麼社會上還有那麼多人對教育有許多擔心和意見？應該清醒地看到，我們的教育還不適應經濟社會發展的要求，不適應國家對人才培養的要求。（溫家寶，2009）

上述溫總理關於中國大陸當代教育的評價被人們概括為中國大陸當代教育的「兩個不適應」。

在同一次講話中溫總理還轉述著名科學家錢學森（1911-2009）關於中國大陸教育的不解之問，他說：

我多次看望錢學森先生，給他彙報科技工作，他對科技沒談什麼意見，他說你們做的都很好，我都贊成。然後，他轉過話題就說，為什麼現在我們的學校總是培養不出傑出人才？這句話他給我講過五六遍。最近這次我看他，我認為是他頭腦最清楚的一次，他還在講這一點。我理解，他講的傑出人才不是我們

說的一般人才，而是像他那樣有重大成就的人才。如果拿這個標準來衡量，我們這些年甚至建國以來培養的人才尤其是傑出人才，確實不能滿足國家的需要，還不能說在世界上占到應有的地位。（溫家寶，2009）

人們將錢學森「爲什麼現在我們的學校總是培養不出傑出人才？」這一關於中國大陸教育的提問稱之爲「錢學森之問」。

由於「錢學森之問」與「爲什麼中國大陸培養不出自己的諾貝爾獎獲得者」這一現實問題相互呼應，進一步觸發國人壓抑多年的「諾貝爾獎情節」，立刻激起人們的回應，特別是安徽 11 位教授聯名給教育部新任部長袁貴仁及全國教育界同仁發出的〈讓我們直面「錢學森之問」〉的公開信，更使該問題成爲不能迴避的中國大陸教育難題。迄今，雖然專家學者們發表一些重要觀點，但是缺少系統而深刻的教育學回答。

貳、問題的實質與癥結

溫家寶總理關於當代中國大陸教育「兩個不適應」的判斷，表面上看是在肯定成績的基礎上對中國大陸教育的批評與部分否定，其實質則是從總體上對當代中國大陸教育的制度、政策、品質與功能的反思，是國家領導人對深化中國大陸教育改革與進一步開展教育創新的殷切期待。同時也向政府和教育界，乃至全國人民提出一個難解的教育難題；爲什麼在黨和政府的直接領導與嚴格管理下，經過 60 多年的艱苦努力，我們的教育還不能適應經濟社會發展的要求，還不能適應國家對人才培養的要求，其原因何在？中國大陸怎樣提高教育對經濟社會發展和國家人才培養要求的適應度？怎樣才能使我們的教育成爲真正的興國教育，爲國家昌盛、民族富強和人民幸福作出更大的貢獻？這將成爲今後中國大陸教育改革與發展必須解決的首要問題。

「錢學森之問」其實是「兩個不適應」的具體表現之一，是教育在尖端人才培養方面「不適應國家對人才培養的要求」的具體例證。

其實質是對中國大陸教育品質和人才培養規格的質疑與批評，是對壯大中國大陸人的生命力，激發國人的創造性，全面提高教育品質與效能，全方位加強高層次創新人才培養的迫切呼喚。現在人們更多關注的是「錢學森之問」，其實中國大陸教育的「兩個不適應」才是更根本的問題。

溫家寶總理說的「兩個不適應」和「錢學森之問」反映的問題是一致的，都是中國大陸教育的品質與效能問題，而不是數量與規模問題。教育品質就是教育產品和服務符合規定和滿足顧客需要的程度（溫恒福，2008）。中國大陸政府作為教育的主要主辦者和經濟社會需求的代表發言人，既是教育目標的規定者，又是教育系統的服務者，政府和國家對畢業生的素質與發展水準不滿意，對教育改革的現狀不滿意，反映出的問題是中國大陸教育的產品和服務沒有滿足國家預定的要求，其水準沒有達到國家和人民的期望。效能則以品質為基礎，又高於品質的概念，是指系統取得理想效果，實現目標的能力。教育效能指教育系統有效達成教育目標的能力（溫恒福，2008）。「兩個不適應」和「錢學森之問」的實質是中國大陸教育的效能亟待提高。

出現上述問題的根本原因是什麼，從不同的維度分析，得出的結論可能不同。本文主要從教育學的維度分析，發現其根本原因有五：

第一，狹隘片面的辦學理念和管理模式，過於強調政治經濟對教育的決定作用，用政治規律和經濟規律代替教育規律，在辦學和教學的過程中缺乏對教育規律的尊重與遵循，使教育迷失了自我，身體多病，品質不高，服務無力。具體表現主要有五：（一）過於強調政治經濟對教育的決定作用，忽視教育的相對獨立性，對教育運行的客觀性和科學性重視不夠；（二）國家對學校進行嚴格的集權化管理，政治化的教育領導人與行政化的管理模式使得學校更像一個機關，而不是一個學習和研究的共同體，校長、教師和學生的使命就是服從；（三）對政治需要的滿足和經濟效益的追求，勝於對學生需要、教學邏輯與教育品質的尊重；（四）對教育規模和外在形式的追求勝過對教育核心活動教學過程的關注；（五）評價考試的行政化與絕對化，考試成績代表一切，上級領導的評價決定一切。在這樣的大環境中，教育只能亦步亦趨地跟隨社會的進步而發展，不可能做到領先於社會

的超前發展，不可能為社會的發展提前做好人才儲備，要想培養出高創造性的傑出人才更是難上加難。

第二，狹隘而落後的教育理念和教學模式，主要表現為狹隘的認知發展觀、扭曲的師道尊嚴觀和機械單調的講授與聽講之教學模式。專注於知識的傳授與接受，忽視健全人格的培養，記憶性學習占絕對的主導地位，獨立思考、創造性思維與想像、批判意識與能力、創新精神和實踐能力等都得不到應有的鍛煉與提高，自信自愛、自尊自強、主動表現、體驗成功等積極的人性品質得不到重視與滿足，灌輸成了常規，求同成了習慣，服從成了自然。

第三，簡單機械的功利化升學考試的束縛。

第四，教育投入和教學條件不足，中國大陸的教育投入雖逐年有所增加，但仍然未及世界的平均水準，特別是在教師和學生身上、在教學過程中的投入差得很遠。

第五，不良社會傳統文化和不良傳統教育勢力的影響。針對上述五個方面的原因進行分析，可以發現中國大陸教育「兩個不適應」和「錢學森之問」的根本原因，既在教育系統內部，又在系統的外部，關鍵還是領導與管理問題，核心是中國大陸的教育理念與教育教學模式落後於時代要求，特別是在壯大國人的生命力和培養人的創造性方面效能太低。這些方面如果不徹底變革，即使是一個有傑出人才潛質的人，也會在這一教育體制與模式中變成庸才。

參、解決「兩個不適應」和「錢學森之問」的教育學策略

一、宣導「以教育為基，民族之根在教育，為教育服務」的新理念

中國大陸對教育還是相當重視的，其中「科教興國」戰略的制定就是很好的證明，但是，我們重視的卻是使用工具性結果，而不是對價值性的追求，故具有急功近利的特點，當務之急在於，重新認識現

代教育在現代文明社會中的地位與作用。教育作為現代文明人的生存與發展方式，是民族素質之根，是現代文明之基。現代社會政治、經濟、文化、科技與軍事等實力的根本都取決於人的素質，其根都在教育，易言之，教育的發達程度從根本上決定現代社會的文明程度，而社會的開明與領導水準又決定教育的特質與效能，不論其社會制度如何，現代教育與現代社會的關係都是越來越緊密。正如溫家寶總理所言：

一個國家的實力、一個民族的榮譽，不僅反映在經濟實力上，而且反映在社會進步、人的素質、科技水準、文化底蘊和道德力量上。就經濟本身而言，沒有科技支撐，人的素質的提高，經濟就不可能有跨越和可持續的發展。轉變發展方式的關鍵，就是要把經濟發展轉移到依靠科技進步和提高勞動者素質的軌道上來。（溫家寶，2010）

簡單地將政治、經濟與教育對立起來，片面地認為政治經濟決定教育的理念是違背馬克思主義基本原理的，政治、經濟與教育作為健全社會的獨立系統，各有各的規律與使命，各自發揮著獨特的應有作用，彼此緊密聯繫相互尊重、相互促進，支持而不干涉，領導而不代替，和諧互動才能建成持續發展的文明社會。在強調教育必須為社會、政治、經濟提供服務的同時，更應該宣導政治、經濟、科技、文化工作要為教育服務，讓重視教育、尊重教育、為教育服務成為各級領導與全社會的新理念，讓多服務少干涉成為一種良好的領導與管理風氣，為教育創造一個良好的發展生態環境。正如教育學者張楚廷所言：

曾經，我們把教育說成是上層建築，又曾經把教育說成是生產力。把教育說成是工具，服務的工具，為經濟服務，為建設服務，為政治服務。其實，應當是經濟為教育服務，政治更應當為教育服務。（張楚廷，2009）

二、解放思想，給學校更大的辦學自主權

從大的方面來說，如果將賦予農民土地經營權，實行中國大陸聯產承包責任制，看作是中國大陸第一次大的思想解放和簡政放權，將以市場經濟為主體，政企分開，建立現代企業制度，當作第二次大的思想解放和簡政放權的話，那麼，中國大陸需要的第三次大的思想解放與簡政放權，就是要賦予各級各類學校和科研機構真正的法人地位，確保學校依據法律法規，自主辦學與研究。在嚴格的控制和集權化的統一管理下，千校同型，萬生一面，是必然的結果。正如施一公教授所感慨的：

在大學這個本應該思想最活躍，最富有創造力的地方，如今的教育在管理上「一刀切」，嚴重阻礙了學生創造力的培養。（引自溫家寶，2010）

溫家寶總理對該點已有深層次的思考，他在 2010 年 1 月 26 日就《政府工作報告（徵求意見稿）》徵求科教文衛體界代表意見座談會上曾明確地說：

一所好的大學，在於有自己獨特的靈魂，這就是獨立的思考、自由的表達。千人一面、千篇一律，不可能出世界一流大學。大學必須有辦學自主權。（溫家寶，2010）

大學如此，中小學也一樣，沒有辦學自主權，就不可能有學校的自主創新，就不可能有教育系統創新能力與創造性效能的普遍提高。

三、尊重教育規律，服從教育邏輯，真正科學辦學

中國大陸教育系統取得的普及九年義務教育、高等教育大眾化和教育結構調整等偉大成就，主要是政治要求、經濟規律和社會需要在教育上的反映，要是政治領導、經濟投入和經營管理的成果，而不是教育品質上的卓越和辦學水準的大幅提升，運行過程中起主導作用

的主要不是教育教學規律，而是政治、經濟和社會發展規律。這在教育的規模發展階段也許是必要的，但是當教育進入以提高品質和效能為核心任務之內涵式發展階段以後，政治思想的貫徹和經濟規律的運用與社會需求的滿足等，都必須以尊重教育規律為前提，學校辦學與教育教學首先必須遵循教育的邏輯、學生學習的邏輯和教師教學的邏輯，否則，就不能有效地提高教育品質，更不能提高校長、教師和學生的創造性。

其實，這就是我們常說的科學辦學、科學教學的問題。讓人感到遺憾的是，在全國都積極學習實踐科學發展觀的今天，最應該講究科學發展的教育與學校裡，卻充斥著那麼多不科學的行為與現象，領導的喜好、行政命令、金錢的誘惑與無奈，家長和學生的功利心、乃至各種關係的考慮等都可以使當權者置教育規律與基本原則不顧，誰都不能傷，誰也不敢頂，無奈之下，受損害的只能是學生和教師，受影響的只能是教學秩序和基本原則，其結果只能是低水準的維持與對付。現實再一次警告我們：

教育改革必須遵循教育的規律，包括適應社會需要的外在規律和滿足教育自身需要的內在發展邏輯，違背教育的規律，必然導致教育改革的失敗。解決教育問題的根本出路，在於我們必須遵循教育規律，堅持教育自身的發展邏輯，減少行政干預，增加高等學校的自主性。（馮建軍、李為忠，2009）

四、堅定不移地推進素質教育理論之創新與完善

具有中國大陸特色的教育理論建設一直沒有大的突破，這也是教育改革難有大改善的重要原因之一。因為實踐中的失誤，其根源在於理論認識上的偏差與無知（項賢明，2012）。沒有正確理論指導的實踐是膚淺的，走不遠的。我們如果長期不能創造出依據中國大陸自己實際情況的有效科學之現代教育理論，中國大陸的教育改革與發展就難以取得大的進步。中國大陸現有的教育學著作雖然數量繁多，但是內容陳舊、體例與內容基本相同，不足以發揮真正的指導作用，亟待

創新。歷史研究使我們看到了讓教育學科在獨特歷史環境下而形成的基本的發展性問題，那就是必須擺脫對政治、其他學科和國外教育理論追隨的多重依附，形成獨立的學科品格。這條道路同樣艱難，但若走不出，中國大陸教育學就難有新生（葉瀾，2009）。讓人欣喜的是中國大陸在改革開放中形成的素質教育思想是產自本土的，具有強大生命力的先進教育思想，它已經成為承擔民族復興大任之中國大陸教育的指導性思想。但是目前素質教育思想在理論性、系統性、可操作性和創造性方面還亟待提高（顧明遠，2010），豐富和發展素質教育理論應作為教育理論創新的重中之重。本文認為可以從以下三個方面努力：第一，中國大陸素質教育的「是其所是」（李步樓譯，2011）究竟是什麼？素質教育是人類教育的一部分，一定服從人類教育一般的確定性品質與規律；第二，素質教育的「在其所在」主要有哪些（李步樓譯，2011）？即當代中國大陸素質教育的時代特點、歷史傳統、生態環境，及其特有的使命與品格與其他國家的教育比較起來最主要的變化和特徵是什麼？素質教育理論必須扎根於本民族的優秀文化之中，必須與當代先進理論知識、科學技術、經濟政治和社會生態環境相互適應，這是決定中國大陸教育理論生命力的關鍵要素；第三，我們怎樣科學地認識、舉辦、領導與實施素質教育，「用其所用」。科學地認識與發揮教育的功能，無過無不及，揭示其本質和規律，指明操作程式與方式，給教育實踐以科學的引領和指導。而且也要深刻地認識到：在這個世界上，有種東西比所有的軍隊都要強大，那就是應勢而生的思想（維克多·雨果，吉姆·克萊默，1992）。

五、建立創新性教育體系

錢學森說：

現在中國大陸沒有完全發展起來，一個重要原因是沒有一所大學能夠按照培養科學技術發明創造人才的模式去辦學，沒有自己獨特的創新的東西，老是「冒」不出傑出人才。這是很大的問題。」「今天我們辦學，一定要有加州理工學院的那種科技創新精神，培養會動腦筋、具有非凡創造能力的人才。我回國

這麼多年，感到中國大陸還沒有一所這樣的學校，都是些一般的，別人說過的才說，沒說過的就不敢說，這樣是培養不出頂尖帥才的。我們國家應該解決這個問題。你是不是真正的創新，就看是不是敢於研究別人沒有研究過的科學前沿問題，而不是別人已經說過的東西我們知道，沒有說過的東西，我們就不知道。所謂優秀學生就是要有創新。沒有創新，死記硬背，考試成績再好也不是優秀學生。（引自靳曉燕、齊芳，2009）

中國大陸實事求是地說，錢學森先生尖刻地戳到中國大陸教育的痛楚與軟肋，不論大學還是中小學，中國大陸的教育體制、教育模式與教育習慣，都不利於師生創造性的發揮。不僅如此，中國大陸的傳統教學對創新欲望、創新思維、創造力和創新人格等甚至具有壓制的作用。進一步解放思想，深刻反思我們的教育理念、教育管理體制、教育中國大陸模式、課程體系和教學方法等，下大決心建立具有中國大陸特色的創新性教育體系是在新一輪基礎教育課程改革和高等教育大眾化基礎上深化中國大陸教育改革的重要突破口。其中建立貫穿大中小學的創新性教學體系是核心。主要理由有四（林崇德，2009）：

第一，在知識經濟時代，標誌一個國家國際競爭力的將是其創造力，建設創新型國家，實現中華民族的偉大復興的根本挑戰是對中國大陸人創新能力的挑戰，壯大中國大陸人的生命力，提高中國大陸人的創造力是國家和人民對當代中國大陸教育最大最迫切的需求，也是當代中國大陸教育義不容辭的光榮使命。

第二，不論是基礎教育還是高等教育，我們的教育理念、教育管理體制、教育模式、課程體系和教學方法等，確實影響中國大陸人生命力的壯大和創造性的發揮，必須積極改革。

第三，人的創造性與知識積累和智力發展三者之間，不存在正比關係，故必須針對性地呵護與培養，否則就會出現學生有知識，也有智力，但卻沒有最珍貴、最需要之創造力的可怕現象。

第四，從激發學生的創新潛能，培養創新素質與創新人格出發，重新設計教學體系，以有效地帶動教育體系改革的深化。可以說，教育領導部門與學校和教師共同努力建設創新性教學體系，此乃深化當

今中國大陸教育改革既根本又高效的應然之舉。

六、擴大教育建設投入，調整教育投資取向

推進教育的內涵式發展雖然已經成為國家的教育政策，但是對內涵式建設的投入仍然遠遠未達水準。具體言之，在現代化的大樓內，學生的實驗室嚴重不足，學生的實驗設備嚴重缺乏、或者有設備卻無實驗試劑，只能應付檢查，不能實際讓學生使用；在現代化的教室裡，教師和學生缺乏教學用紙和筆，常用設備與教具短缺；在整個的教學體系中，學生實驗、實習的時間、場所和資金嚴重不足；在日漸增多的科研和教學經費中，教師薪資少之又少，政府總捨不得在教學過程中投資，總是捨不得在教師的身上花錢。在總體教育經費投入不足的前提下，教育經費投入方向重硬體輕軟體、重武裝輕維修、重形式輕使用則是影響教學品質的又一個重要的深層次問題。復旦大學前校長、英國諾丁漢大學（The University of Nottingham）校長楊家福曾提出一個對比：

復旦科研經費只是劍橋的 1/10，幾乎全部用在儀器設備上；而劍橋科研經費支出中，只有 1/10 用於儀器設備，其餘 9/10 全用於人：聘最好的教師，招最好的學生。兩校用於儀器設備的費用一樣，但劍橋用於師生的費用則大大超過復旦。現在，我國名校的經費與世界的差距大大縮小，但用於人的經費依然大大低於國際水準。（楊家富，2009）

硬體建設只是一個基本條件，投入在教育教學過程中的費用才能夠有效提高教育教學品質，不捨得在教師身上投入，不捨得在教學過程中花錢的學校，其教師素質和教學水準就難以提高，其教學品質與效能就無法受到保障。今後教育經費主管部門必須在提高教育投入總量的基礎上，樹立教育投入新理念，那就是教育之內涵發展需要更大的投入，而且是經常性的大投入，即在教學、科研、文化建設和教師薪資等方面擴大投入。

七、以專業化和民主化為主題，推進教育行政改革

中國大陸教育問題主要是領導和體制問題。其主要的解決辦法，即推進教育專業化和民主化的進程，逐漸改變教育官僚本位體制下的非專業領導和控制式管理現象。教育行政專業化的基本要求是提高教育行政隊伍的專業素養，讓真正愛教育懂教育獻身於教育的專業人士來領導和管理教育；保證學校和教育事業真正按著教育教學的邏輯科學發展，讓尊重教育規律科學辦學成為教育領導與管理的者最基本的職業操守。教育家辦學是必須達到的目標，否則任何先進的理念與創意都將在缺乏專業志向和欣賞能力的領導者那裡變得平淡無奇，任何富有生命力的教育教學改革，都會在沒有專業思想和開拓能力的官員那裡變得毫無聲息。正如溫家寶總理所說：

我們需要由大批有真知灼見的教育家來辦學，這些人應該樹立終身辦學的志向，不是幹一陣子而是幹一輩子，任何名利都引誘不了他，把自己完全獻身於教育事業。（溫家寶，2009）

教育民主化主要是尊重學生、尊重教師、尊重基層，還權於學生，還權於教師，還權於學校。中國大陸的教育改革已經走過了完全依賴中央發指示的階段，今後更需要的是，傾聽廣大教師、校長和專家的意見，更重要的是依靠各級各類學校的自主創新。如果說中國大陸農村改革之路源於安徽小崗村農民的冒險，現代企業制度得益於鄉鎮企業的蠻幹與成效，那麼深化中國大陸教育改革的希望就在於教育領導機關要賦權於基層，鼓勵學校大膽探索，並及時總結其寶貴經驗，科學引導、精心提煉、理論昇華、推而廣之。

八、深化教師教育改革，促進教師的轉型

建設創新性教育體系，完成壯大生命，激發創新潛能，培養創新人格，全面提高教育品質與效能的任務最終還要靠教師與校長。如果說非要為「兩個不適應」和「錢學森之問」尋找一個確定的解決途徑的話，那麼答案是唯一的，那就是從改變課堂教學入手，即從教師

的轉型開其端。教師不變，課堂依舊，週邊的任何改革對學生的發展都難以起作用。學生的創造性需要教師的創新能力來培養，沒有熱愛創新、激勵創新、不斷創新的教師，就難有高創造性的學生，就培養不出傑出的創新人才（溫恒福，2006）。然而，師範教育比實際的教學改革更落後，教師在職培訓水準低，效果不理想，教師整體素質無法滿足新課程改革的要求，還難以擔起建設創新性教育教學體系的重任，此乃我們必須面對與處理的事實。欲建設創新性教育教學體系，作為教育母機的教師教育必須先行，建立現代教師教育新體系，一方面積極推進師範教育改革，更新教師教育內容，改進教師教育方法，致力於培養高水準、高適應性的新教師，一方面用科學先進的新理念、新知識、新技能與新模式培養在職教師，激發教師的創造性，促進教師完成由辛苦型教師、管理型教師、傳授型教師、指責型教師、接受型教師、權威型教師，向智慧型教師、領導型教師、寬容型教師、設計策劃型教師、鼓勵型教師、對話型教師、朋友型教師、創新型教師轉變（王建軍，2008）。換言之，即在中國大陸教師的轉型中孕育著中國大陸教育的新生。

肆、結語

解決中國大陸教育「兩個不適應」和「錢學森之問」中國大陸難題是中國大陸教育改革和發展不可回避的重要任務與深層次的挑戰。站在教育學立場上講，教育服務不利，源於教育體質不健康，其根本原因是教育生態存在問題。國家與領導部門必須進一步解放思想，擴大教育理解，重新認識教育的根本地位、客觀規律性和專業本性，要尊重教育、重視教育邏輯，服從教育規律，改善教育生態；政治經濟與行政力量要多服務少干擾；要進一步推進教育民主，尊重教師和學生的主體地位，還權於教育，還權於學校，還權於教師，還權於學生，以激發廣大師生的教育創新思維和教育創新能力；要增進教育理論自覺與理論自信，努力創新教育理論，完善素質教育思想，堅定不移地實施素質教育，用科學先進的教育理論引領教育的科學改革與發展；

要以創建新課堂、新學校、新機制等創新性教育體系為突破口，致力於壯大生命，激發創新潛能，培養學生的創新素質和創新人格，全面提高教育品質與效能；要增加對教學、科研、文化等內涵建設的投資，為深化教育改革創造更加優良的條件；要下大決心、大氣力，儘快推動教師教育改革，促進中國大陸教師和教學的轉型，培養大批能夠擔此重任的教師與教育領導者。果能如此，則高品質高效能的教育就指日可待，而大批傑出人才亦會水到渠成。

參考文獻

- 王建軍（2008）。**學校轉型中的教師發展**。北京市：教育科學。〔Wang, J. J. (2008). *Xue xiao zhuan xing zhong de jiao shi fa zhan*. Beijing: jiao yu ke xue.〕
- 李步樓（譯）（2011）。**過程與實在**（原作者：Alfred North Whitehead）。北京市：商務印書館。（原著出版年：1929）〔Alfred, N. W. (1929). *Guo cheng yu shi zai*. (Li, B. L. Trans.). Beijing: shang wu yin shu guan. (Original published 1929)〕
- 林崇德（2009）。**創新人才與教育創新研究**。北京市：經濟科學。〔Lin, C. D. (2009). *Chuang xin ren cai yu jiao yu chuang xin yan jiu*. Beijing: Economic Science Press.〕
- 張楚廷（2009）。教育就是教育。武漢市：**高等教育研究**，11，1-2。〔Zhang, C. T. (2009). *Jiao yu jiu shi jiao yu. gao deng jiao yu yan jiu*, 11, 1-2.〕
- 項賢明（2012）。**試解「錢學森之問」：國際比較視角**。北京市：中國大陸教育學刊。〔Xiang, X. M. (2012). *Shi jie qian xue sen zhi wen guo ji bi jiao shi jiao*. Beijing: zhong guo jiao yu xue kan.〕
- 馮建軍、李為忠（2009）。**教育發展的根本之道在於尊重教育規律。探索與爭鳴**，2，53-56。〔Feng, J. J., & Lee, W. Z. (2009). *Jiao yu fa zhan de gen ben zhi dao zai yu zun zhong jiao yu gui lu. Exploration and Free Views*, 2, 53-56.〕

楊家富（2009 年 10 月 19 日）。教育，不妨從一二三四五做起。人民日報。〔Yang, J. F. (2009, October 19). *Jiao yu bu fang cong yi er san si wu zuo qi*. ren min ri bao.〕

溫恒福（2008）。大學教學品質的概念、問題與改進策略。黑龍江高教研究，2，1-4。〔Wen, H. F. (2008). *Da xue jiao xue pin zhi de gai nian wen ti yu gai jin ce lue*. hei long jiang gao jiao yan jiu, 2, 1-4.〕

溫家寶（2009 年 10 月 1 日）。教育大計教師爲本。取自 <http://www.news.cn>。〔Wen, J. B. (2009, October. 1). *Jiao yu da ji jiao shi wei ben*. Retrieved from <http://www.news.cn>.〕

溫家寶（2010 年 2 月 2 日）。大學功利化是要命問題須有辦學自主權。取自 <http://www.news.cn>。〔Wen, J. B. (2010 February. 2). *Da xue gong li hua shi yao ming wen ti xu you ban xue zi zhu quan*. Retrieved from <http://www.news.cn>.〕

溫家寶（2010 年 2 月 2 日）。大學須具有獨立思考自由表達的靈魂。取自 <http://politics.people.com.cn/GB/1024/10905381.html> 〔Wen, J. B. (2010, February. 2). *Da xue xu ju you du li si kao zi you biao da de ling hun*. Retrieved from <http://politics.people.com.cn/GB/1024/10905381.html>〕

葉瀾（2009）。基礎教育改革與中國大陸教育學理論重建研究。北京市：經濟科學。〔Ye, L. (2009). *Ji chu jiao yu gai ge yu zhong guo jiao yu xue li lun zhong jian yan jiu*. Beijing: Economic Science Press.〕

靳曉燕、齊芳（2009 年 12 月 5 日）。「錢學森之間」引發的思考。取自 http://www.gmw.cn/01gmrb/2009-12/05/content_1016095.htm 〔Jin, X. Y., & Qi, F. (2009, December. 5). *Qian xue sen zhi wen yin fa de si kao*. Retrieved from http://www.gmw.cn/01gmrb/2009-12/05/content_1016095.htm〕

越南高等教育管理結構 革新的轉折

范氏麗 *

摘要

儘管越南國內生產總值大量分配於教育，但越南高等教育仍然落後於世界。探究其中，是否治理結構的缺失為主要原因？若其為主要原因，是否越南應該借鏡被受稱讚的美國教育？或者因兩國之間的文化差異，美國教育模式應調整為適合越南的教育模式？抑或極大化美國教育之益處？上述問題將於本文分成三部分：首先，探討越南高等教育失敗之原因，如廢弛的教育體制、政策之不可行、不明確的教育目的。再者，簡述美國教育體制的優點，如自主權、分權治理、行政管理及責任。最後，透過修正美國教育模式進而提供越南高等教育缺失之暫時性建議。

關鍵詞：美國教育體系、越南高等教育、高等教育治理結構、教育政策

* 范氏麗，（胡志明市）越南國家大學人才發展中心副主任

電子郵件：lypham63@gmail.com

來稿日期：2011 年 7 月 27 日；修訂日期：2011 年 10 月 7 日；採用日期：2012 年 7 月

6 日

Innovation of University Governance Structure: Vietnam Higher Education at the Crossroads

Ly Thi Pham*

Abstract

Despite a substantial amount of the GDP allocated for education, Vietnam's higher education is still lagging far behind in the world. Is the defect of governance structure its main cause? If so then whether Vietnam should take the American education in toto, a system quite successful and widely appreciated by the world – to be a model to learn from? Or due to a certain cultural difference between these two countries, should the American model be modified to suit Vietnam and to maximize benefits for it? All these questions are the subjects for a discussion here in this paper. This paper consists of three parts: the first part searches for the causes of problems of Vietnam higher education such as its obsolete and ineffective governance structure, its policy unpracticability, and its unclarity with regard to higher education purposes; the second part briefly presents the strength of American education system such as its autonomy, its rational division of governance, administration and management, and its transparency and accountability; the final part is my tentative suggestion of a system, modified from the U.S. model, to deal effectively with the defects of Vietnam higher education.

Keywords: American education system, higher education in Vietnam, university governance structure, education policy

* Ly Thi Pham, Deputy Director, Centre for Human Resource Development, Vietnam National University at Ho Chi Minh City, Vietnam

E-mail: lypham63@gmail.com

Manuscript received: July 27, 2011; Modified: October 7, 2011; Accepted: July 6, 2012

I. Remarks on Leadership and Governance Innovation in Vietnam

A. Innovation, Leadership and Governance

The backwardness of Vietnam higher education is, perhaps, caused by the disfunction of a system that no longer properly works in a global and competitive world. It is an outdated and inert organization that could hardly function in another totally different “flat world,” which requires innovation and competition for survival and progress (Wikipedia, 2011a). As a closed, one-linear and one-dimensional body, discouraged to creative work, critical thinking and autonomy, how could Vietnam higher education innovate and compete? Competition was once a strange word in such a self-closing, self-satisfying and self-feeding body, just as innovation is a dangerous concept in any monolithic and mono-logical society, in which all activities were ideologically planned and whimsically executed. One might have needed a miracle, or another revolution, to wake oneself up from this “dogmatic slumber” (Locke, 1690). It happened indeed in the late 1980s. The monolithic socialist countries suddenly realized that the world is marching not towards a terrestrial paradise reigned by the proletariat but rather towards a post-modern world in the sense of post-industrial, intellectual industry and informative age (Lyotard, 1984). It is, more than ever, becoming “flat” (Friedman) and “open” (Popper, 1951). In such a world, all players are competing in an equal basis and with equal rules. But in order to compete and to win one has to absorb the rules of the postmodern game, i.e. the conditions of the age such as communication, participation, feedback, criticism, experiment, adventure, reform, etc. Moreover, one has to invent new games, to say with Ludwig Wittgenstein (1889-1951) (Wittgenstein, 1969). And that is possible with innovation

only. Innovation is the necessary conditions for the growth of knowledge and the progress of society. It is the imperative of our age (Clayton, 2002; Luecke & Katz, 2005, Wikipedia, 2011b). The new dictum “innovation or death” is now replacing Kant’s famous motto of “sapere aude” (Kant, 1784/1963),¹ becoming the *Zeitsgeist* of Hegel (1770-1831), i.e. the spirit of our age (Hegel, 1807/1977). It is now verified by the dynamic of market, consumerism and pragmatism. To run against such currents is like to shoot in one’s own foot.

Innovation is nurtured by good leadership. And good leadership cannot be possible without a deep understanding of collaborators, a true respect for them, a fair knowledge of the issues, a right decision, a better organization and planning, etc. However, in a closed society, leadership relies rather on power, i.e. the authority from “above.” Leadership is restricted in a function of maintaining the *status quo*, keeping order, controlling and awarding or punishing. Leader has to perform the orders of his superiors, to follow the policy of his party, and to render his service to his government. In Vietnam, some university leaders show themselves the best practitioners of such kind of leadership. In contrast, in an open, democratic, diverse and global society, leadership is an art of consensus-achieving, and effectively dealing with all possible factors and problems of the past, the present, and the future. So, the problems of Vietnam higher education is seen in the defects of its governance structure or in the faults of its current leadership practice which is spirited and shaped by the arch-conservative Confucianism (Kim Dinh, 1967).²

¹ Immanuel Kant (1724-1804), “Eine Antwort an der Frage: Was ist die Aufklaerung?” Trans. “An Answer to the Question: What is Enlightenment?” (1784). Trans. Lewis White Beck (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1963), p. 3: “Sapere aude [dare to know] “Have courage to use your own understanding!” – that is the motto of enlightenment.”

² “Arch-conservative” Confucianism is referred to the ideological Confucianism since Han dynasty. To Kim Dinh, a pionier of Viet-Confucianism, and his followers, the original Confucianism is more open, sensible to humanity. It reflects faithfully the aesthetic dimension, people’s interests and needs, as seen in *The Book of Odes and Mencius*. See Kim Dinh (1967).

B. Leadership and Education

Since effective leadership is generally considered as a key factor for the success of any organization, its development becomes a focus of our education. Great leaders are fully aware of the importance of human resources on which the success and profits of any organization depend. Hence they know how to unleash the know-how, imagination, creativity, initiative, and proactivity of their people to generate intellectual capital, and to compete fairly, wisely and successfully. That means the art of leadership is one of the main factors deciding the success of governance. In this sense, governance structure is a structure or system faithfully reflects the art of leadership. But leadership is not by birth but rather by “Bildung” (Wilhelm Humboldt, 1767-1835), i.e. cultural education. It is shaped, criticized and upgraded by human experiences (Erlebnisses) in dealing with human needs, social organization, socio-political conflicts; and it is motivated by human hope, desire and interests. That means, leadership is formed, reformed, and changed with the ages and with human needs. It is decided rarely by geniuses but more commonly by trained or cultivated talents. Leaders are those who are learning and know how to deal most effectively with human problems. And here is the role of higher education which is concerned with human resource, knowledge and leadership. Human resource is tacitly considered as the most important capital, in the sense that it generates all other capitals. Similarly, knowledge is not only the most important product for the so-called intellectual market, but more than that, it decides the existence of human race. In this sense, leadership is inseparable from higher education.

Sound leadership and appropriate governance structure would be decisive in fostering talents, in generating and developing knowledge, in innovating technique, in making business smoothly running, and in shaping a good ethics of co-living, co-working and creating. The lack of true leadership is reflected by the lack of ethical codes, trust, energy,

creativity and efficiency; while passivity, idleness, rampant plagiarism, irresponsibility, environment deterioration, etc. are the logical results of bad leadership. Therefore, any true reform of higher education should start with a reform of governance structure. Here is the main purpose of my criticism of the actual governance structure of Vietnam higher education, and my suggestion for a form of leadership, modified from the American model of education.

II. Governance Structure of Higher Education

A. Governance - A new concept for Vietnam

A clarification about governance is to be made here. The concept of governance is relatively new to Vietnam educational world. No clear-cut distinction between governance, administration and management has been made so far. There is only a single term *quan ly* that encompasses all these three distinct but relating concepts.³ But this term is too vague, unprecise, and overlapping... so that it is often misunderstood and then misused, and misapplied, especially in the field of education. *Quan ly* is habitually taken as a measure to control, to oversee, to restrict and to punish. And that is the current way practiced by educators and bureaucrats, police, and even business people in Vietnam. This vagueness leads to the problem of why governance has been misunderstood and mis-implicated in this newly developing country. Only much recently after the so-

³ *Quan ly*, originally from the Chinese 管理, consists of two functions: control, oversee (*quan / kuan*) and manage, handle (*ly*). In the feudal society, and especially in a “closed” society (“not open” in the sense of Karl Popper’s *Open Society and Its Enemies*, 1945), *quan ly* is basically understood as a certain kind of management by means of control, restriction, and rigid supervision, including punishment. See Popper (1971).

called Renovation (“Doi Moi”, 1986), Nguyen Van Linh’s version of M. Gorbachev’s political glasnost and economic *perestroika* (Wikipedia, 2011c),⁴ Vietnamese scholars have tried to pinpoint the exact meaning of the “capitalist concepts” of administration, management and governance, and to demarcate the border among them. They incline towards the typical American governance which they would prescribe as a learning model.⁵

In the *Vietnamese Dictionary*, Hoang Phe (1996) refers to administration as the activity of directing “all sectors and common procedures” to management as “to organize and direct, or supervise activities based on certain criteria;” and to governance as “to management and to direct the day-to-day activities.” Of course, Hoang Phe’s definitions are taken from Western recent literatures but in a less condensed manner, and as such they are still unprecise, often overlapping, and, consequently, unable to show different but relating functions of governing, administrating and managing in practice. This vagueness and unpreciseness cause a seemingly chaotic understanding and implication of *quan ly*, making it ineffective, overlapping and energy wasting. But more problematic is the careless and bad-intentional misuse of *quan ly* leads to the rampant abuse of power, etc.⁶ Administration, or more exactly, bureaucracy (*hanh chinh* 行政) — a rational system intended to facilitate, simplify the process

⁴ Mikhail Gorbachev, the last Secretary General of the already defunct Soviet Union, had desperately launched a program of reform with two strategies: openness and renovation or rebuilding, restructuring (glasnost and perestroika) to save his communist party from its immanent death. Nguyen Van Linh, the then Secretary General of the Vietnamese Communist Party followed Gorbachev with a similar plan of *Doi Moi* (renovation) in 1986 (Wikipedia, 2011c; <http://wikipedia.org/wiki/doimoi>). Ironically, the Soviet Union Communist Party died faster with such policy. This forced Deng Xiao Ping (鄧小平) of China and Vietnamese leaders to adopt a new approach (cai liang/ cai luong/ 改良), the so-called “socialist oriented market economy.”

⁵ Their voices are expressed in many websites on education such as: <http://www.vietnamnet.vn>; <http://www.lypham.net> (the website of Pham Thi Ly); <http://www.nguyenvantuan.net> (the website of Nguyen Van Tuan), <http://giapvanblogspot> (blog of Giap Van Duong) and others.

⁶ <http://vietnamnet.net/hanhchinh> or <http://chungta.com/hanhchinh>

of working and to make it more effective — becomes what Vietnamese sarcastically describe as the bad habit of “taking torture (lay *hanh*) to be the main purpose (lam *chinh*).” Bureaucracy becomes the nightmare for Vietnamese citizens and even foreigners who have to work with administrators. Similarly, without any understanding of modernization as a process of implicating scientific methods, rational means of production, etc., to develop society, one distorts it as a short-cut and easy way to get rich (di tat don duong). In my view, in order to point out the defects of university governance structure of Vietnam, one has to set the record straight, by pointing out the incorrect understanding of governance, administration and management among Vietnamese officials.

Here, I would opt for the definition of these terms in the now widely accepted *Wikipedia* and by others authors such as Gayle, Bhoendradatt (ERICdigests.org/2004-4), Swansson, Mow, and Bartos (2005).⁷ Governance means a set of rules and systems to manage and control organizations’ activities. More specifically, governance is the means by which the leading authority sets and guides the goals and values and then monitors the process of execution of its organization through policy and procedures. Actually, the word “governance” is etymologically derived from the Greek verb κυβερναω (kubernao), and later from the Latin origin *gubernare* that suggests the notion of “steering.”⁸ Today it simply refers to the method or system by which an institution is run.

Similarly, the term “administration” is used to refer to the “day-to-day activities of implementing policies by means of a combination

⁷ Gayle Dennis John, Tewarie, Bhoendradatt, White, A. Quinton, Jr “Governance in the Twenty-First-Century University: Approaches to Effective Leadership and Strategic Management.” Source: ERIC Clearinghouse on Higher Education. Source: <http://www.ericdigests.org/2004-4/governance.htm>; James A. Swansson, Karen E Mow & Stephen Bartos, ed., *Good university governance in Australia* (The University of Canberra: National Institute for Governance, 2005).

⁸ Plato was the first philosopher who used the term *kubernao* in a metaphorical sense (Wikipedia, 2011d). Quoted from *Document on etymology* prepared by the European Commission at Corinne (n.d.).

of resources.” In the academic institutions, administration is a branch “responsible for the maintenance and the supervision of the institution.” (Wikipedia, 2011e) So, the administrator is often identified as the manager in a certain sense. Actually, administration requires more than just management. The administrator assumes a greater function and takes more responsibility.⁹ He has to “direct people towards the accomplishment of certain goal,” to safeguard, supervise, foresee, make policy and execute it and to search for human resources and financial resources. In short, he is the last one responsible for the survival and progress of the institution.

The term “management” is even more specific. It refers directly to the implementation process, that is, to direct or carry on business. Management means to handle (the manual act of running) business, as seen from its etymology: “The verb *manage* comes from the Italian *maneggiare* (to handle) which in turn is derived from the Latin *manus* (hand)” (Wikipedia, 2011f). Management consists of different but relating activities which are oriented to the same goal, such as planning, organizing, staffing, leading, controlling, researching and even supervising (Wikipedia, 2011f). But not all managers are trusted with all of these functions. More than often one adopts a clear division of workloads and responsibility among managers, administrators and governors. In the academic institutions, for example, manager is more than often the one who directs other people to implement a given plan, a study program or a research project, making them smoothly running. Planning is more than often given to administrators while policy setting and deciding are the rights of governors. What distinguishes governance from administrative decisions is that governance tends to be more active at the beginning of the leadership process and in the establishment of policies, while much of what happens later is the administration’s business. Evidently, governance

⁹ According to *Wikipedia* (management), op. cit., there are levels of managers: top-level managers, middle-level managers and first-level managers. Chief administrator (governor, president) is the top-level manager of an institution.

assumes the most important role. If the steering goes wrong, no matter how well made or attractive the vehicle is, it won't be able to get to its destination.

B. The Current Model of Governance Structures in Vietnamese Universities

The current model of Vietnamese universities' governance structures has been shaped and executed since the 1950's and implemented in the 1960's. Despite heavy criticism, it remains fundamentally unchanged until most recently. Even at the height of renovation period (in the late 1980s and at the beginning of the 1990s), the change of governance structure seems to be rather superficial. The basic structure, i.e. its centralized power, remains stubbornly as unchanged. And that contrasts sharply to the rapid change of the infrastructure of Vietnam. But such resistance is a desperate fight in a losing battle. Vietnam is in change, and that is an irreversible course.

Let us return back to the problem of governance in Vietnam. If governance refers to decision-making, then the questions of "who decides and how to decide" should be of a particular importance. These questions seem to be as strange as superfluous to the academia so far. With limited autonomy, and dictated by the authorities Vietnam higher education institutions function with serious difficulties. Ministry of Education and Training, takes a special role, perhaps, one that has far greater powers than those of the board of trustees. It provides funds, dictates policies, nominates and selects presidents (rectors). It used to directly takes part in administrating, decision making and finalizing. During last decades, it might put its hands in every activities, academic as well as non-academic, such as controlling curriculum, deciding tuition rates, setting the rules for admission, planning and setting the quota of enrollments for each year, supervising student activities, labor unions, punishing, and so on. Academic leaders are *de facto* its delegates. And so is the board

of trustees. They must follow several guidelines set by MOET such as format of certificates, annual admission quota, faculty's salary scale or even curriculum. However, this situation has been changes significantly in recent years.

To be fair, the centralized model might be seen as appropriate in the beginning stage of a newly independent state where the economically centralized apparat was run by the *apparatchik*.¹⁰ In such a stage and in such a system, there was no competition, no need for innovation. The *numerus clausus* system was dictated at the whim of the state. Only a small percentage of students were permitted to have access to higher education. Higher education was regarded as a reward for those who have had some merit, and whose parents and brothers have made some contribution during the Vietnam War. Only with a small number of institutions, and with a not too complicated system of socio-economics, as well as a minimal demand for university and college education, and in a self-closed world, this centralized model might be met with no protest. And that was the case.

Now, however, with the high birth rate, and with an irresistible globalization, more problems are emerging. Consequently, one has to face stronger competition in order to survive. One realizes that centralized strict control and excessive enrollment would result in a low education quality. It would hurt economic growth. It would reduce the chance for success.

In fact, the socio-economic conditions of Vietnam today are far different from those in the 1950s or 1960s. Globalization and international competition put Vietnam in a state of "to be or not to be" (Shakespeare), especially after Vietnam's admittance into the World Trade Organization (WTO), and its acceptance of the General Agreement on Trade in Services (GATS). Facing the world, Vietnam realizes that its higher education is lagging far behind other countries, even behind its close rivals in the

¹⁰ A Russian term referring to the bureaucrats in a centralized bureaucracy system under the severe control of the Communist Party prior to M. Gorbachev's perestroika.

Southeast Asia.¹¹ Its education system is unable to produce competent talents to deal with its backwardness, and to compete with the world. Without competent human resources, Vietnam is helpless to transform itself. Its economy would be stagnant, unable to feed its hungry people, not to mention, to compete with the world. Vietnam painfully realizes that the most basic issue now must be the question of how to reform education. Any healthy and lasting economics must rely on human resources.¹² And that is the “open” secrecy behind the success of the “Asian dragons” like Taiwan, Singapore, Hong Kong and South Korea.

C. The New Ideology

That is true that the rulers have taken education as the corner-stone for reform. They begun the reform with a new but rather complicated and almost incomprehensible policy, the so-called “socialist oriented market economy”. That is an attempt of introducing the market dynamic to socialism and enforcing socialism on the market. By replacing the socialist mode of production with the capitalist one, the rulers believe that such policy would produce a kind of miracle transforming Vietnam into a new dragon. Apparently, they might be right in short run. China and Vietnam were able to keep themselves from the tragic downfall that the former Soviet Union and its satellites had suffered, and seem to jump forwards with a great leap in economic growth. However, the sad fact is, no miracle happens so far. With many problems in education and socio-economy, “socialist oriented market economy” are seriously in question. The right answer to the problem of higher education lies deeply in the problem of governance structure that has been affected significantly by the ecosystem around the universities. Hence, any correct and effective answer to the

¹¹ Nguyen, Van Tuan & Pham, Tuan, Nguyen Van & Ly, Pham Thi (2011).

¹² Lee Kwan-yeo, former primer minister of Singapore, once advised Vietnamese government to take education as the best means for the building of nation. [Http://vietnamnet.net/lee_kwan_yeo](http://vietnamnet.net/lee_kwan_yeo)

question demands first an answer to the question about the obsolescence of the current higher education that is logically linked to the problem of governance structure.

D. An Inversed or Perversed Structure

As I have argued in the opening remarks, the symptom of crisis of governance structure begun with a misunderstanding and misimplication of governance, administration and management. The confusion of these three functions leads to an unclear division of functions and responsibility, and to the abuse of power. Misuse of human capital and resources is a consequence of the abuse of power which is rampant in all organizations and which paralysed innovation in education. Teacher and researcher have to wait for the nodding of their presidents who again ask for the permission from the MOET; and again these MOET bureaucrats wait for decision from a higher rank. That is a long red tape with no responsible one. Consequently, instead of promoting creative teaching and innovation, such system paralyzes motivation and dynamics. Weaknesses in scientific research and industrial application (in comparing to the Southeast Asian countries (ASEAN) like Thailand, Malaysia, etc.) is an obviously bad consequence of the unclear demarcation of different fields, functions, roles and arbitrary power.¹³

Misunderstanding of governance is seen more clearly in the current structure of university. Passivity, inactivity, ignorance, etc. are the best means to protect officials, since to act means to risk. In such a structure, and with such a “defensive” mind among officials, running university means following the order of the leaders. The command of leaders is more important than consensus. University leaders could be selected not on the basis of competency or talents but in some certain, on their “relation,”¹⁴

¹³ Tuan V. Nguyen & Ly, T. Pham (2011).

¹⁴ Vietnamese proverb: “The prince will inherit the throne, while the son of a janitor in a temple will follow his father’s step.” (Literally, “the son of the king will become king / the son of a “little monk “will clean the garden”.

etc. In short, that is a structure built solely on power which is arbitrarily granted. Such structure would distort most functions of a good governance. As such, it does not encourage activity and creativity and does not provide the framework for transparency. It lacks appropriate policies to control the system effectively and, therefore, does not support integrity. In addition, because the decision is made by central governance bodies, this structure excludes the participation of stakeholders, local schools and communities.

The question is how and to what extent can Vietnamese people change their current system? Should Vietnam take the model of American universities—which is constructed on different political and socio-economic backgrounds? And if not an American model then which model? Such question requires further questions concerning the substance, methods, conditions, the subjects and the objects of education as well as the needs of Vietnam and its people. To my purpose, I would like to restrict my discussion in the subject of organization, and more specifically in the governance structure of education.

IV. Governance Structure in the U.S. Higher Education

One of many answers to these questions could be found in the American model of university governance structure. The American model is selected, partly because of its outstanding achievement in the last century and its non-dogmatic and pragmatic nature, partly also because it fits better to the age of globalization and informatic sciences.

A. Why the American Model?

America, compared to European countries like Italy, Spain, France and Germany, is not a nation of long academic tradition. It was a time

when Germany prided herself on being the cradle of academic tradition. Berlin University (founded in 1812, later renamed after its founder as Humboldt University), had taken research and service as its ends and as such had succeeded in captivating the attention of the world.¹⁵ New values, new ideas, tremendous scientific progress, innovation, creative work, and effectiveness in many fields of human life are the results of Humboldt's fight for the autonomy of university, for science as the end of research and for excellence. Humboldt's success had captivated the intellectual world, and his idea had been taken first by German universities, then by American institutions, and nowadays by the world. But only with top universities¹⁶ that the U.S. high education is able to set a standard,¹⁷ and is deeply affecting the world. Therefore, American university is becoming *de facto* a model for many other countries.¹⁸

Its secret weapon for great success is the governance structure that is based on the best principles of governance: (1) democracy is the way to achieve consensus; (2) trust, (3) rules of laws are the basic principles

¹⁵ See Humboldt University Story (Wikipedia, 2011h). Robert Anderson (2010) in his entry "The idea of a University today" (Wikipedia, retrieved 9 Dec. 2010) wrote: "Further, it has been claimed that the 'Humboldtian' university became as model for the rest of Europe." Or: "The structure of German research-intensive university, such as Humboldt, served as the model for institutions like Johns Hopkins University..." <http://www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper.98.html>

¹⁶ The so-called elites or top-institutions, the Ivy-League (Harvard, Princeton, Yale, Columbia, Cornell, University of Pennsylvania, Brown, Dartmouth), and others. See *The U.S. News Report*, Special Issue on U.S. Higher Education Ranking.

¹⁷ Universities and Colleges World Ranking of different system like *Times Higher Education Supplements* (THES), *Quacquarelli and Symonds* (QS), and especially the *Ranking of Shanghai Jiao Tong University* (ARWU) all place American universities at the top. Since the establishment, ARWU has always ranked American universities among the top best. Harvard enjoyed an almost absolute dominant place in all rankings.

¹⁸ It is well known that China is among many countries who adopt the US model, and with remarkable success. In a short span of time, China has successfully upgraded its obsolete universities, once lagging far behind international universities, transforming them into world recognized institutions. The story of Beijing Tsinghua University and Peking University would impress even most critical educators (Tống, 2006).

for accreditation and transparency; (4) effectiveness and efficiency serve as the motivation for hard working; (5) participation would stimulate the sense of co-responsibility; while (6) equity and (7) inclusiveness would warrant fairness and the rights for everyone.

Relying on these principles, the U.S. Department of Education delegates more power to schools, gives them more autonomy. Schools have to shoulder full responsibility, and they have to warrant the quality of their own educational programs. In such a system, accrediting organizations are the independent NGOs whose only rules are objective and scientific criteria, transparency and accountability. As such they can preserve their full objective attitude, and deserve trust from the academia. They are assigned with many functions such as determination of qualities, control of academic activities and evaluation. The criteria set by them are usually the result of a consensus based on collective experiences, critiques, experiments, updates, and so on. But these criteria are not absolute and immune from criticism. Debates, discussions, new experiments, or say with Karl Popper, “falsification” and “verification” (Popper, 1963) are taken as the necessary means to ensure the principles of effectiveness, efficiency, transparency, accountability, democracy, consensus, participation, inclusiveness, etc. That means these criteria are not the products of a single individual, or a group, a party, a religious organization or a corporation. They are the intellectual products of generations of educators, parents, students, philosophers and administrators. Thus, American governance structure is not formalistic, abstract, and impracticable. It is the fruit of a certain kind of pragmatism (John Dewey, 1859-1952) (Dewey, 1916). And here is the reason of my option for the American governance structure that would be a good model for Vietnam. An adoption of the American model demands for a more radical change of social, political and economic structure and of the way of thinking and living. It is a difficult task, but worth of learning.

B. The Governance Structure of American Universities

Despite the diversity of the U.S. higher education system, its governance structure and principles are strikingly similar, simply because all institutions are rationally constructed. If the primary goal of governance is to enable educational entity to fully realize its stated mission and objectives, and to assist it in securing benefits in the most effective way then its structure should be arranged in full compatibility with missions, and its methods or its means should be built to achieve them. In a certain sense, a rational structure functions like an organ, or a body with all its relating parts.

There is a governing body in each university with different names such as board of trustees, governors or regents. All these terms are translated into Vietnamese as “hội đồng quản trị,” the council of governors. Whatever it is called, the governing body has the ultimate responsibility for academic quality and integrity, the university’s assets and its fiscal and financial health. However, the governing body is not expected to be involved in the daily operations of the university, simply because it has more to do with policies. The governing body must be the first advocate and the final defender of institution. It is responsible for the institution’s integrity and quality.¹⁹

Generally, the role of the governing body is to oversee at policy level the quality of teaching and learning, to approve degree programs, and to establish personnel-related policies and procedures. Financially, the governing body has to ensure strong financial management and to stabilize financial health by holding the chief executive officer responsible and accountable for internal operations, resource generation and fund-raising.

Members of the governing body, regardless of how they are appointed, are expected to be consistent with institutional mission, to

¹⁹ Middle States Commission on Higher Education (2009).

represent different points of view, interests, and experiences; as well as to represent a diversity of characteristics such as age, race, ethnicity, and gender.

Board members normally are independent and not interest-bound. Of course, donors may be chosen to be members, but they have to respect the mission of school, and the decision of the Board. In the case where remuneration of board members or contractual relationships exists, interests should not outweigh duties. Academic autonomy and fiscal integrity must be respected. As seen in most cases, remuneration is not provided for governing body services, but reasonable compensation may be deemed appropriate to those who provide service and expertise beyond their required duty as a member of the Board. Another character of the U.S. institution is their financial structures. Due to the laws of education until the beginning of 20th century, which gave private institutions the rights of running higher education, private schools are, in general, strong in quality and more attractive to Americans. It is worth to say that most of them are non-profit institutions, even if they had the right to register as either non-profit or profit. For profit institutions, they are not exempt from tax, and the profit after taxes deduction is listed in the category of income. For tax-free non-profit institutions, all profits must be used for schools and students and others closely related subjects such as scholarships, research grants, infrastructural improvement, etc.

The selection and appointment of the members of the board are variant, depending on each institution's history and culture. In general, state universities regents are appointed by the governor of the state, while private institutions trustees are elected in accordance with their own constitutions. They normally are persons of professional or good reputation, and wealthy donors. Board members are also the ones who will help with fundraising and are of no financial interests as far as school business is concerned. In private schools, the initial boards are composed of founders and invitees who then select or elect other members as

required by education laws.

As noted above, board members, appointed or elected, usually are wealthy, well esteemed, successful people. No requirement about their educational background or their profession, but they are more than often concerned with education. And it would be ideal if the board of trustees is composed of (not more than 20) members of diverse expertise. A more comprehensive and balanced view would be best for schools.

C. The Role of Liberal Arts Education

The strength of the U.S. higher education is seen in its focus on liberal arts education. Usually almost all freshmen and women, and somophores are requited to take courses on humanities, social sciences and arts. University of Chicago, for example, a cradle for Nobel laureates in economics, requires all students to be well versed in Plato's *Republic*, a philosophical and political work. Harvard University is famous with lectures of grand masters, which are attended by thousand of students and teachers. World famous philosophers (John Rawls, Willard Van Orman Quine, Michael Sandel, and others) are given a special place at Harvard. They are a part of Harvard's history. And so are Princeton, Yale, Columbia, Cornell, Stanford, UC Berkeley, Notre Dame, Georgetown, etc. Their alumni have been benefited from this kind of education. Harvard and Yale have produced almost one third of the U.S Presidents, including Barck Obama, the current US President. Abraham Lincoln, Woodrow Wilson; Jack F. Kennedy, Martin Luther King, Jimmy Carter, and most recently B. Clinton... are now remembered as the most ardent defenders of humanity and human rights.

Why then liberal arts education? Unlike technique training, liberal arts offer the learner fundamental knowledge and intellectual growth. If technology education, i.e. professional training, aims at training specific ability to deal with specific technical problems, liberal arts education promotes human capacity of thinking, problem-discovering and solution-

finding. That means, liberal arts reflect most truthfully and enrich human cultures, morals, and aesthetics. It has been proven in practice that most successful people are equipped with high motivation, far-reaching ideals, ardent desire for knowledge, and a sense of meaningful life.

Liberal arts also stimulates the sense of humanity and, foremost solidarity. The U.S.A realized that its independence, its growth, and its power were closely related to the power of education, as W.E.B. DuBois observed in 1903: “Education and work are the levers to lift up a people. Education makes the promise of America a reality.”²⁰

Liberal arts education and its ideals are behind the success, but also behind generosity. That explains why the board members selfishlessly engage themselves in education, why American billionaires are willing to donate most of their wealth for charitable and educational projects and organizations. One Warren Buffet, one Bill Gates and his wife are in fact the best known among innumerable unknown philanthrope. They display the spirit of liberal arts education. In general, American people are willing to shoulder the cost of education, making sure that all American citizens are getting the kind of education they wish. Donation for education purpose or educational institutions is perhaps a specific characteristic of the U.S. people. There are very few countries where excellent universities do not rely on state funding, or on tuition fees and services. The U.S. education institutions get the needed money from different sources, and foremost from donors. Endowment (donated by wealthy industrialists, business people, and ex-alumni) is widely practiced in the U.S.A. Harvard, Yale, Princeton, Notre Dame, etc. are well known for their big endowment. Harvard, for example, stocks more than 37 billion U.S. dollars in 2007 (Christies, 2007). Americans obviously greatly appreciate the role of education and contribute to education development. Being a

²⁰ Quoted by Drew Faust, in her inaugural address as Harvard University's president: “Installation address.” Source: <http://harvardmagazine.com/breaking-news/installation-address>.

member of the governing body of a university is a great honor, who earns respect from the community. Contribution to education means contribution to society and country.

D. The Board of Trustees

The board of trustees functions as a legislative body dealing mainly with questions of policy governing school. So, it delegates many powers to administrators (the president and his staff) for day-to-day-operations. For the sake of brevity, I would like to mention a few functions of the board as follows:

First, the governing body (hereafter as the board, or the trustees) is responsible to ensure that money is properly invested and that university assets and resources are properly used. Second, the board is responsible for the policies, reform, etc. It has the rights to review on a periodic basis important matters such as salary, benefits, subsidies, investment, development, personnel, students' rights, and so on. It has also the rights to select, dismiss, or reprimand important personnel. But daily operation is giving to administrators. Third, the trustees have the rights of approving budgets, grants, investment, etc. presented to them by administrators. Concerned administrators have to report to the board about the university's financial conditions. Fourth, the trustees have the say in deciding tuition, land acquisition, construction projects. They have also the rights to establish new revenue operations and other significant financial transactions. Fifth, the trustees are not directly involved in matter of personels and procurement activity, with exception of the president (or chancellor). They would respect the decision of administrators. Despite this policy, the board has the vote on tenure and may have a say in selecting endowed professor and distinguished professor. Sixth, the board shares great responsibility, along with the president, on matters of strategy, tactics, and mission. As such, the board provides broad vision on academic policy and student affairs. The trustees would be blamed or forced to be

changed if they fail to protect school mission, to secure finance, to make school running, and in the global age, to compete and to make progress. That means, the board enacts rather as a supervisor and as the last judge in all activities of school. It would not and should not poke their nose into every corner. An overzealous board would ruin instead of helping, academic life. Seventh, the board has also the rights to intervene in matters of morals (academic and social), in order to protect the integrity of school. Disciplinary action against the offender would be recommended by the board in accordance with laws and morals.

E. Assessment of the U.S. Governance Structure

In a certain sense, the relation between the board of trustees and administrators is similar to the one between the legislative and executive branches prescribed in the U.S. constitution. If every citizen has the rights to display his or her own interest in national affairs, then all concerned people (students, teachers, administrators, students' parents, the board members, donors) would enjoy the same rights. Therefore, discussions or debates or views exchange about governance are a common matter that should be encouraged. Governance is not reserved to a few, but open for all involved persons. Authority and responsibilities should be shared equally, and decisions should be made public. Strong public interests would help to create a lay governing board, transforming the inclusive, selective and privilege board into a decentralized system in which power and responsibility are shared, and in which the academic institution could preserve its autonomy. And that is in full accordance with the spirit of our age, the age of democracy based on consensus and shared interests. That is what we mean by *shared governance*. The strength of this kind of governance is its accountability, its strong sense of responsibility and participation, and its commitment to the mission or ideals of school. It would be effective in fighting arbitrariness, power-abuse, corruption, and moreover, the tendency of commercialize education. These are the crucial

factors behind the success of American universities.

VI. Governance Structure Reform and the Chance for Vietnamese Universities

Only at the beginning of the 21st century, after decades of socialist education, Vietnamese government begun to realize the strength of the U.S. education system that could be suggestive model for Vietnam higher education reform, and the reform would help Vietnam to be able to compete with the world. With Premier Phan Van Khai, education renovation was taken to be an important strategy for the development of Vietnam. His fact-finding trip to the U.S. in 2005, and especially his Harvard visit (June, 24) gave him a more convincing view of the superiority of American universities.²¹ His final decision in favor of the U.S. education reflected the general expectation from his people.

A. Laws, Decrees and Policy about the reforms

Old rules are amended and new rules are made to reduce the burdens of heavy bureaucracy, ideology, and to facilitate reform. As a result, board of trustees are to be established in universities. However, such reform has not truly realized in reality. Only in a few state institutions board of trustees has been established. Private institutions are forced to have a so-called board of trustees that is more analogous to the board of chambers in the business world. Education to some of them is just a business, and university might becomes a kind of business of high profit and prestige. In fact, the board member by laws are investors in the strictest sense.

The question of Vietnam's inability to learn from the American model

²¹ *Harvard University Gazettes* (July 21, 2005). Source: <http://harvard.edu/gazette/2005/07.21-khai.html>

is a thorn in the neck. Their policy of education follows the same pattern of “socialist oriented market economy” mixing authoritative measures with people’s interests, and with no far-reaching ideals.

Let us take a look at this policy. In the guidelines for the establishment of the board of trustees (Article 53, Education Law 2005), one finds a huge distance between the American model and the Vietnamese one (Article 1, and part of article 2). Here, MOET is still holding the old power: All important decisions with regard to the mission, policy, strategy, financial resources, tuition, student affairs, and even personels, etc. of university must be approved.²² In brief, the board members are strictly designated, selected, approved and controlled by MOET. In most cases, MOET claims its rights in nominating and deciding the power members of the board and administrative body.²³

B. One-dimensional Structure

As noted, the board of trustees of American universities is a legally constituted body which composes diverse members of the community serving public interests. In contrast, the composition of the Vietnamese

²² Education Law, 2005, Article 53. This article states as follows: (1) The Board of Regents (Hội đồng Trường) in state universities, and the Board of Trustees (Hội đồng Quản trị) in private universities, (hereafter collectively referred to as the Board of Regents), is the governing body of the university. This body is responsible for setting policies for the school, raising and supervising the administration of resources, connecting the school with society and community, and thus ensuring that the school achieves its educational goals; (2) The Board of Regents has the responsibility for making decisions regarding the school’s goals, strategies and development planning, and for making decisions regarding the school’s charter or its modifications so that the schools can submit them to the MOET for approval. Board of Regents oversees decisions regarding the use of the school’s financial and other resources, and supervises the implementation of policies and the principles of democracy in the school’s activities; and (3) The establishment of procedures, organizational structure and composition, authority and accountabilities of the Board of Regents are set in the University Statutes.

²³ It is quite strange to see that the University Statutes were issued by decree in 2003, long before the promulgation of the Education Law (2005). However the decree was revised in 2009.

board of regents is of “one-dimensional,” exclusive and privilege character. Almost of its members are employed by university and on its payroll. That means the board member and administrator are in a person. The question is how one could check, supervise and punish administrators in the case of violation of laws, constitution or mission of schools, if the board members themselves are administrators. A conflict of interests is inevitable, especially as seen in the state schools. In short, the so-called Board of Trustees indicated in Vietnamese Education Law is something much different than the notion of this body as widely perceived around the world.

C. Unclear Mission and Motivation

The situation is quite different in private universities which are obliged to have a board of trustees. But as I have said, such a board looks like a board of directors of a business corporation or, sadly enough, the board of investors. Private universities are established by private individuals who, by laws, are seen investors in education.²⁴ Since a large investment is needed for the construction of university, investors would become de facto members without election. Furthermore, since donation for education is still strange to the Vietnamese nouveau-riches, one can say for sure that the board is filled with investors.

Let us take a look at the American institutions. One can say with some certainty that no institution is grounded without specific mission and ideals. Their mission is closely linked to their social, political, economic and religious background, and their ideals are far-reaching. Note that Harvard, Yale, Columbia, Princeton, etc. were foremost built by religious churches, and with certain mission. Harvard for example took truth (veritas) as their goal. Hence truth-discovering, truth-defending... must be its mission. Despite their full independent at the beginning of the 20th

²⁴ Note that the laws of private institutions are unpredictably changed in the last decade.

century, they still preserve their heritage and are faithful to their mission. And they are affiliated to a certain social class, a certain ideology, and a certain political view (but not political party). Harvard is cherished for its liberalism. Many small but most competitive colleges are well respected for their strict ethics and disciplines. West Point is a case in point. A military academy of the U.S. Army, but it preserves its long cherished tradition of discipline, responsibility and national interests. In general, American universities would closely cooperate with industrial sectors to promote their ideals, and to seek funds for education.

During last decades, all universities in Vietnam seem to have mission statement, but very few teachers and students keep it in their mind. One can see such mission statement seems no convincing and specific enough. Recently, some schools especially private universities like FPT University, Hoa Sen University or the Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) have brought in some imported idea of training technicians for industry sectors. But they are still in the category of service. The idea of pure science and humanity remains as “luxurious” as “irrealistic.”

D. Noble Ideals

As mentioned, elite American institutions were mostly and firstly built by religious Churches of Catholics, Protestants or Anglicans. They were motivated primarily by their noble ideals, and then by their belief. They felt that they are called to render service to humanity, and to glorify God. So, a great number of founders worked voluntarily, with no ambition or interests for themselves. And that is a part of the Christian tradition. In socialist and professed atheist country like Vietnam, voluntary service is as strange as dangerous. The ridiculous argument of “how can he or she be so good to us” leads to a false conclusion that “he or she must have some hidden plan that is not good for us.” Here is a grave defect of our education. We are not educated for the others, but for our own interests. We ignore the fact that a good university must be an establishment with

noble and far-reaching purposes: to serve humanity and to better the world.

Beset by such a strange thinking, there is almost no donation for education, but only lavish spending for luxurious life. Vietnam should learn from the U.S. system of supporting education by offering free tax for donation to education, charitable works, and social service. A mechanism in favor of such system should be encouraged and fixed. Scholarship, fellowship, and grants could be possible thanks to this mechanism. But such mechanism could function only if we have a strong mission with noble ideals. Without ideals, it would be impossible for one to reduce or get rid of the rampant commercialization of our present education.

VII. Conclusion: Recommendations

A. The Lesson from the U.S. Model of Governance Structure

After having critically reviewed the defects of the governance structure of Vietnamese schools, and carefully discussed the advantage of the American governance structure, it is worthwhile to suggest a model of governance that may suit to Vietnam. If sound governance is characterized by the criteria of participation, rule of law, transparency, responsiveness, consensus-oriented, equity and inclusiveness, effectiveness and efficiency and accountability,²⁵ then, no doubt, the Vietnam has much to learn. A policy of encouraging participation from teachers, students, parents, and even school administrators must be pushed through. One needs more consensus, and abdication from one-sided decree or order. Transparency, accountability, more equity and no more privileges should be promoted.

²⁵ <http://www.unescap.org/pdd/prs/ProjectActivities/Ongoing/gg/governance.asp>; See also Wikipedia (2011i).

And finally, one must get rid of inefficient, ambiguous and unpracticable laws.

Reformed educators have cried out demanding for more autonomy,²⁶ and for a radical reform.²⁷ In their views, the question needs to be addressed and resolved at an in-depth and more fundamental level, and not just as a cosmetic way. Education is service; but that is a special kind of noble service that exercises deep and universal impact on individuals, community, society, and country. Education should be considered primarily as public good which benefit all children and in all aspects of life. A healthy economy, a strong nation, a good people, a beautiful environment, an agreeable living condition cannot be possible without a strong and sound education as their pillar. The truth is the rich, enjoyable and most habitable countries are those with good and advanced education.

The U.S. education is certainly not unique, but it may best reflect the richest tradition of Western cultures: idealist and pragmatist, progressive and heritage-bound, public and private, fundamentalist and liberal, and so on. Just as Kwan-Chung (管子 / 管仲) and then Confucius (孔子) who saw education as the most important means for humanity,²⁸ the American people are certainly aware of the necessity of education: "Education makes the promise of America possible."²⁹ The Fins also know and appreciate this truth. Finland is among a very few countries which excell themselves

²⁶ Phạm Phú, "Đại học tự chủ mới có cạnh tranh" (Only autonomous university can compete). Source: <http://vietnamnet.vn/giaoduc/2008/10/808337/>.

Much earlier in the 1990s, Viet ex-patriates have had brought the issue of university autonomy to the Viet public. See for example, Tran Van Doan, "Autonomy for University," Bulletins of the University of Social Sciences and Humanities (Hochiminh City, University of Social Sciences and Humanities), No. 5 (11.2002), (Vietnamese).

²⁷ Vũ Quốc Phóng, "Bộ GD cần trả lại vị trí HĐQT cho các trường đại học." (MOET should give the rights back to the board of trustees). Source: <http://www.vietnamnet.vn/giaoduc>.

²⁸ Kwan-Chung is remembered of with his famous saying on education: "One needs ten years to grow a tree, but one needs one hundred years to cultivate a man." (十年樹木百年樹人). Source: <http://zhidao.baidu.com/question/19651557.html>

²⁹ Drew Faust, Inaugural Address at Harvard University. Source: <http://harvardmagazine.com/breaking-news/installation-address>

by means of an excellent education. A small country with a long history of being under the yoke of Russia and Sweden, but just in a short time, Finland can boot the best record in education, able to preserve its sovereignty, and with a healthy economic growth.³⁰

Furthermore, the U.S. education is famous for its focus on effects and with its rational structure. The best effect cannot be possible without experiments. No education is good until it is tested in fire. A rational structure is the one that runs business with big profits in long run, and with responsibility. So a rational division of functions and responsibility, a strict control of quality, a non-stop experiment and revision, a transparent organization, etc. will, without doubt, be the conditions for success. The U.S. governance structure follows exactly this policy and strategy. Strict separation of governance and administration, autonomy from political and financial interests, transparency and accountability, reasonable law system, etc. these measures have successfully reduced power abuse, corruption, bribery, nepotism, upgraded education quality and minimized costs. A more rational structure with clear and ideal mission and objects has stimulated equity, diversity and has motivated the desire for achievement.

B. A Modified Model for Vietnam

An ideal model is admirable, but difficult to be implicated in practice. The question of whether one can learn and apply the American model in one's own country with different ideology, tradition, culture, habit, and organization is a crucial and not easy task for Vietnam. Just as in the field of economics, Vietnam has introduced a special model, the so-called "socialist oriented market economy" that fuses the capitalist

³⁰ See Simola (2005). It is noted that Taiwan, a country very close to Vietnam both in terms of geography and culture, has achieved a remarkable progress in education. But Taiwan is still not satisfied with this desirable result, it wants to excel itself. The lesson from Finland is widely appreciated by Taiwanese educators. See Tran & Wen (Eds.)(2010).

mode of production and the philosophy of consummation with socialist ideology, this country would make a similar experiment in education. Some believes that a fusion of the U.S. management with its socialist centralized administration would yield good results. It would upgrade the quality of higher education, and would make Vietnamese universities able to compete.

As I have pointed out earlier, such view looks like more an illusion than reality. There is no free lunch, and there is also no “costless” education. Education research needs more efforts and energy. It should be paid with dear price. No test, no experiment, and no critique so far. As such, it could not attract serious buyer. It would not be able to convince serious educators either. No good product and no serious education could be possible without research, innovation, experiment, test, and foremost, without a strong sense of mission and responsibility.

In this section, I would like to bring up some issues and try to tentatively conjecture a modified model of governance structure for Vietnam and in this period of change only.

First, Vietnam could not change its total structure abruptly. Such a change would lead to ruin, or to a vacuum that one may need a long time for recovery. That means, the centralized structure should be modified to fit to people’s needs, and to be healthy, able to compete in the global age. And so is the ideology of higher education.

Second, Vietnam should build an education mechanism based on a strong support of the public and on a more reasonable system of governing. Backed and screened by the public who see in education the means for life, and supported by a government who works for the people’s interests, MOET has to select the most capable men or women would for the board of trustees. With the endorsement of a responsible and law-bound board, administrators could give their best for education.

Third, the composition of the board should be of pluralistic with diverse people of different vision but rationalistic and idealistic. Of

course, Vietnam cannot have a board similar to the American one for many reasons. (a) The lack of wealthy donors, and the long tradition of scholar-administrator, plus the centralized structure would make the idea of American board impracticable. So, it would be wise to select those people of achievement in their own fields and with a deep love for education to be the members of the board of trustees. The diversity of the board with different valuable experiences would make the board wiser in planning policy and deciding strategies. Such board would be more open, tolerant, conscious, and responsible. They could be nominated by NGOs, government, or community due to their achievement, and voted in by the board, or approved by the government in the case of state universities. In the case of private institutions, members could be nominated by NGOs, community or by the board itself, and voted in by the board. The members of the board should work on term basis, or in the case of private institutions, should obey the concerned rules made by the board itself. Replacement or new appointment should be strictly regulated in according with laws. (b) As said, it would be impossible to have a total change. Authorities would not be willing to give up power, but it could be forced to reduce its control and relax its restraints. A representative of MOET in the board is acceptable, but not necessary. That means, the board of state institutions may or may not include the representative of MOET, local government (in the case of local institutions), NGOs and the institution itself. For the private institution then the members would be the representatives of major donors, founders, administrator (the head of school), and other stakeholders like parents, students, senate.

Fourth, Vietnam has to learn from the arts of division or separation of power, responsibility and workload. The head of institution must report to the board, and he or she is the final one accountable to the board. In the best scenario, he or she should not be at the same time the director of the board as seen in many universities in Vietnam today. The board would not mix up with administration, overstepping the border or manipulating

administrators, and especially directing the board for their own interests and ideology.

Fifth, education laws, especially higher education laws should be amended. The scopes of laws of education are on the one hand to prevent power abuse, misapplication and misuse of educational resources, to hinder corruption, and to discourage anti-education acts. However, the main scopes, on the other hand, should be to warrant the citizen rights to get equal access to education, to enhance education, to stimulate the growth of knowledge, to train human resources for national and local interests, and moreover, to foster humanity and to make the country growing. Higher education with its main function of training and research is exactly built for these scopes. Thus, education laws should not be bound by whatever scope that is irrelevant to education.

Sixth, since power is often linked to financial power, it would be better giving institutions more autonomy in matter of fund-raising, spending, tuition-fees-determining, and enrollment quota (Education Law, 2005). Similarly, the power of the members of board should not be distributed on the percentage of his or her investment. An independent audit body should be created to ensure the transparency of financial status, and to make sure that the budget is properly used. In short, by getting rid of the abuse of financial power, by practicing transparency and by respecting accountability, institution would be in proper place.

Seventh, despite a high public spending on education, the return is still low.³¹ That shows Vietnam's great interest in education, but it also points out its misspending and ineffectiveness.³² Hence, the quality of university must be measured by its effectiveness. The success of ex-

³¹ In 2004, Vietnam public spending on education was 4.3% of the total GDP. China was with 2.5%, Philippines 3.2%, Russia 3.8%, and Thailand and South Korea 4.2%. That means, Vietnam's budget for education is among the highest in the world. Note that the public spending on education has increased from 4.2% of GDP in 2000 to 5.6% of GDP in 2006.

³² Co-authors, "On the Reform of Education of Vietnam." Source: http://www.vietnamnet.net/De_an_cai_cach-giao_duc

alumni, the impact on society, the research-output and quality of faculty, and so on, must be taken into account.

Finally, innovation is a necessary condition for education in general, and not just for science, knowledge, and arts. Innovation is most important in governance structure. Without new idea, revision, change, reform... any structure would be dying out. Thus, besides a mechanism of governing, financing, fund-raising and fund-distributing one may also need a mechanism of innovation. Innovation may cost, but its cost is worth for a long life and in the long run. The new dictum of “innovation or death” is more than ever becoming a truth in the global world. How can Vietnam compete without innovation? And that is the fateful question that Vietnam has to face.

Concluding Remark

The low quality of Vietnam universities is even deplored by the authorities themselves. Its main problem is still untouched, however. In my view, any reform of higher education must be a total reform. The Vietnamese government is leading a reform titled “Comprehensive and Fundamental Reform”. It should begin with a reform of governance structure. A fusion of Asian traditional values in the American governance structure may be a good solution to the crisis of Vietnam higher education. Innovation cannot be possible without the support of a rational system, and any rational system must be built on solid foundation. That means a sound governance structure must be founded on human values and scientific structure alike.

References

- Christies, L. (2007). *Harvard leads billion-dollar endowment club*. Retrieved from http://money.cnn.com/2007/01/22/pf/college/richest_endowment_funds/index.htm
- Clayton, C. (2002). The rules of innovation. *Technology Review*, 105(3), 32-38.
- Corinne, H. Q. S. (n. d.). *Étymologie du terme "gouvernance"*. Retrieved from http://ec.europa.eu/governance/docs/doc5_fr.pdf
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Faust, D. (2008). *Installation address*. Retrieved from <http://harvardmagazine.com/breaking-news/installation-address>
- Hegel, G. F. (1977). *Phenomenology of spirit* (1807). (A.V. Miller, Trans.) London: Clarendon .
- Hegel, D. G. (2005). *Harvard University Gazettes*. Retrieved from <http://harvard.edu/gazette/2005/07.21-khai.html>
- Hoàng Phê (1996). Governance. In Hoang Phe (Ed.), *Vietnamese Dictionary* (p.772) Hanoi: Social Sciences Publishing House. (in Vietnamese)
- Kant, I. (1784). *Answering to the question: What is enlightenment?* Retrieved from <http://www.marxists.org/.../subject/ethics/kant/enlightenment.htm>
- Kim, D. (1967). *Cua Khong*. Saigon: Ra Khoi.
- Locke, J. (1690). *A second letter concerning toleration*. London: Rivington.
- Luecke, R., & Katz, R. (2005). *Managing creativity and innovation*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Liotard, J. F. (1984). *The postmodern condition—A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). Manchester: Manchester University Press. (Original work published 1984)
- Marx, K., & Engels, F. (1848). *The manifesto of communist party*.

- Retrieved from <http://www.anu.edu.au/marx/classics/manifesto.html>
- Middle States Commission on Higher Education. (2009). *Leadership and governance*. Retrieved from: http://www.msche.org/leadership_and_governance
- Popper, K. (1971). *Open society and its enemies — The spell of Plato*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and refutations*. London: Routledge and Keagan Paul.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Tổng, Q. (2006). *Chuyen doi sang he thong dao tao theo tin chi — Kinh nghiệm của Trung Quoc*. Retrieved from http://lypham.net/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=2
- Tran, Van Doan (2000). *The poverty of ideological education*. Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Tran, Van Doan., & Wen, Sophia M. L. (Eds.)(2010). *Educational theory and practice in Finnland*. Taipei: National Academy of Education. (Chinese edition)
- Tuan, Nguyen Van., & Ly Thi Pham (2011). Scientific outputs and its relationships with knowledge-based economy. *Scientometrics*, 89(1), 107-117.
- Tuan, Nguyen Van (2011). *Phan tich san pham khoa hoc*. Retrieved from <http://tuanvannguyen.blogspot.com/2011/05/phan-tich-pham-khoa-hoc-asean.html>
- Wikipedia (2011a). *Friedman*. Retrieved from <http://wikipedia.org/wiki/friedman>
- Wikipedia (2011b). *Innovation*. Retrieved from <http://wikipedia.org/wiki/innovation>
- Wikipedia (2011c). *Gorbachov/perstroika*. Retrieved from <http://wikipedia.org/wiki/gorbachov/perstroika>

Wikipedia (2011d). *Governance*. Retrieved from <http://wikipedia.org/wiki/governance>

Wikipedia (2011e). *Administration*. Retrieved from <http://wikipedia.org/wiki/administration>

Wikipedia (2011f). *Management*. Retrieved from <http://wikipedia.org/wiki/management>

Wikipedia (2011g). *Tohuu*. Retrieved from <http://wikipedia.org/wiki/management>

Wikipedia (2011h). *Humboldt University of Berlin*. Retrieved from http://wikipedia.org/wiki/Humboldt_University_of_Berlin

Wikipedia (2011i). *Good governance*. Retrieved from http://wikipedia.org/wiki/good_governance

Wittgenstein, L. (1969). *Philosophical investigations* (G. M. Anscombe, Trans.). Oxford: Blackwell. (Original work published 1953)

澳洲大學外語教育 所面臨的挑戰

柯珍宜* 陳秋蘭**

摘要

本文以文獻探討分析澳洲高等教育與外語教育相關之政府文件及學術研究報告，包括影響語言教育的重要政策、外語開課種類、學生學習動機、教學方式、及亞洲語言在澳洲高等教育中的角色為探討焦點，同時也整理出學者對澳洲外語教育的建言。本文之研究發現，澳洲大學只有 5% 到 12% 的大一新生選擇修習外語，而這些修外語課的學生流失率很高；外語教師士氣也趨向低迷，因為專職機會少，且學生程度參差不齊，此現象不但讓學者憂心的指出澳洲的外語教育已經面臨危機，業界也擔心缺乏外語能力的澳洲學生在亞太地區將會失去競爭力。有鑑於此，澳洲國立大學紛紛組成聯盟，共同推動外語課程，以挽救大學外語教育。澳洲大學這種以聯盟方式開設外國語課程的方案，對於日漸國際化、及語言多元的臺灣校園有其參考價值。

關鍵詞：外語教育、大學外語課程、語言政策、澳洲

* 柯珍宜，國立臺灣師範大學英語學系講師

** 陳秋蘭，國立臺灣師範大學英語學系教授

電子郵件：curran@ntnu.edu.tw；clchern@ntnu.edu.tw

來稿日期：2011 年 10 月 28 日；修訂日期：2012 年 3 月 20 日；採用日期：2012 年 8 月 7 日

The Current Challenges of Foreign Language Education in Australian Universities

Jean E. Curran* Chiou Lan Chen**

Abstract

This paper reviews the status of foreign language education in Australia at the tertiary level by examining key policy initiatives, research studies, and government reports from the past decade. Languages offered for study, students' motivations for studying another language, instructional issues, and Asian language offerings are also examined. Results showed that only 5-12% of students choose to study another language in their freshman year of university, and attrition rates for language classes are high. Students discontinue their language studies because they lack time in their academic schedules, and are frustrated that their efforts lead to little progress. Instructors experience low morale due to the increased use of part-time staff and trying to meet student needs in classes where there is a wide range of proficiency levels. The current situation has been labeled as a crisis that could affect Australia's competitiveness and standing in the Asian community. This concern has led to the formation of a national university network with the goal of promoting stronger language education in the tertiary sector. The recommendations made by the network can be useful to Taiwanese educators and officials as Taiwan works to create a more multicultural society and to enhance its ties with the international community.

Keywords: foreign language education, tertiary education, language policy, Australia

* Jean E. Curran, Lecturer, Department of English, National Taiwan Normal University

** Chiou Lan Chen, Professor, Department of English, National Taiwan Normal University

E-mail: curran@ntnu.edu.tw; clchern@ntnu.edu.tw

Manuscript received: October 28, 2011; Modified: March 20, 2012; Accepted: August 7, 2012

I. Introduction

Composed of six states and two territories, and with a population of over 22 million, Australia is one of the most linguistically and culturally diverse countries of the world (Australian Bureau of Statistics, 2011). This rich heritage is due to a legacy of historical incidents and social policies that have yielded both tragic and progressive outcomes. The earliest inhabitants of Australia were the Aborigines and Torres Strait Islanders (Australian Government, 2008a). British colonization and the use of Australia by Great Britain as a penal colony in the 18th century led to an influx of individuals from England, Wales, Ireland, and Scotland (Australian Government, 2008b, 2010). Following World War II, Australia actively sought to increase immigration figures, with most new immigrants arriving primarily from Europe (Australian Government Department of Immigration and Citizenship, 2011, 2012). At various times throughout the mid to late twentieth century, various economic and political events worldwide led Australia to increase immigration numbers for individuals from particular countries, including Hungarians in 1956, Czechs in 1968, Chileans in 1973, Indochinese in 1975, and Polish in 1981 (Australian Government Department of Immigration and Citizenship, 2011). This rich history of immigration has resulted in a country where, according to 2010 statistics, one in every four Australians was born abroad, with the largest numbers coming from the United Kingdom, followed by New Zealand, China, India, and Italy (Australian Government Department of Immigration and Citizenship, 2011). From July of 2010 through June of 2011, over 127,000 immigrants arrived in Australia from over 200 different countries, with the largest numbers originating from New Zealand (20.2%), China (11.5%), the United Kingdom (8.6%), and India (8.3%) (Australian Government Department of Immigration and Citizenship, 2012).

As a consequence of its history, the languages spoken in Australia

fall into three categories: Indigenous languages, English, and the more than 350 languages that have been brought to Australia by various groups of migrants (Lo Bianco, 2009). Despite this rich heritage, most reports on the state of language education in Australia in the twenty-first century are presented in somber tones. Expressions such as “in a crisis” and “a dire situation” are commonly used (Group of Eight, 2007). Prior to colonization by the British in the late 1700s, it is estimated that Aboriginals spoke approximately 250 languages. A survey of Aboriginal languages commissioned by the Australian government in 2004 showed that 145 Indigenous languages were still spoken in Australia, but many of these, approximately 110, are endangered (Australian Institute of Aboriginal and Torres Islander Studies and the Federation of Aboriginal and Torres Strait Islander Languages, 2005; Lo Bianco, 2009). Although over 100 languages are taught in ethnic, community or mainstream schools, participation rates vary by state or territory, and very few (approximately 13%) of students study a language other than English (LOTE) in Year 12 (Liddicoat, Scarino, Curnow, Kohler, Scrimgeour, & Morgan, 2007; Lo Bianco, 2009; Nettelbeck, Byron, Clyne, Hajek, Lo Bianco, & McLaren, 2007).

Although Australia is described as a multilingual nation, in reality many Australians today are primarily English monolingual (Group of Eight, 2007). While a plethora of reports and policy initiatives have been undertaken to investigate and promote LOTE education in Australia, very few recommendations have led to efforts that have achieved a long-term effect in enhancing Australian students’ proficiency in languages other than English.

Perhaps more troubling is the current environment where many Australians appear to be conscious of the fact that language study is important, but overall fewer students study languages. In many cases, those who do undertake language studies often choose not to continue (Liddicoat et al., 2007; Lo Bianco, 2009; Nettelbeck et al., 2007). Research has shown that in comparison to all other Organization for Economic Co-

operation and Development (OECD) countries, Australian students are last in the amount of time spent studying a second language (Group of Eight, 2007). Some scholars have even stated that this lack of engagement with other languages places Australia at risk economically and politically (Group of Eight, 2007). Graddol (2006) has noted that as more second language learners of English around the world achieve a proficiency that allows them to use English effectively for work or study, monolingual English speakers run the risk of losing out on jobs or business opportunities. Some researchers and business leaders in Australia have also noted their concerns in a public way (Hajek, Nettelbeck, & Woods, 2011; Høj, 2010).

The purposes of this article are to: (a) introduce key language policy initiatives that have had an impact on language education in Australia; (b) discuss foreign language education at the tertiary level, including the languages available for study, students' reasons for undertaking the study of a foreign language, instructional issues, and the position of Asian languages; (c) provide recommendations from leading educators and researchers to strengthen language education in Australia; and (d) outline implications of the Australian context for Taiwan.

II. Key Language Policy Initiatives

According to Lo Bianco (2003, 2009), several Australian policy initiatives related to language education can be categorized into five different stages: "Britishism, Australianism, Multiculturalism, Asianism, and Economism" (Lo Bianco, 2009, p. 15). Britishism reflected Australia's position as a British colony, with the goal to create an English monolingual society. This period included parts of the 19th and 20th centuries, and while other languages were tolerated in the 19th century, attitudes towards other languages turned more negative in the early 20th century. This was primarily due to Australia's fears of being too far from its British rulers to

rely on for support and a deep distrust of Asia (Lo Bianco, 2003, 2009).

The Australianism period, which existed in conjunction with Britishism, saw a recognition of Australian English as different from British English, and reflected the influence of language forms spoken by convicts, free settlers, and individuals coming to take part in the gold rushes (Lo Bianco, 2003). Australia's Adult Migrant Education Program draws its roots from the Australianism period (Lo Bianco, 2009).

The Multiculturalism period, beginning in the early 1970s, represented both political and societal recognition of the importance of a multicultural and multilingual Australia (Lo Bianco, 2003, 2009). Many of Australia's governmental programs to assist speakers of languages other than English were established in this period, particularly the National Policy on Languages (Lo Bianco, 2003, 2009).

During the Asianism period, Australia sought to more actively engage in the Asian community, and from the late 1980s through the 1990s, educational institutions were encouraged to undertake the teaching of Asian languages (Lo Bianco, 2003, 2009).

The most recent period, Economism, which began in the 1990s, has placed greater emphasis on Australia's economic competitiveness (Lo Bianco, 2003, 2009). There has been great concern about declining English literary skills in Australian students, and language efforts in this period have tended to focus more on English literacy skills, sometimes at the expense of foreign language education (Lo Bianco, 2009).

Two of these periods, "Asianism" and "Economism," reflected more of an orientation towards economic considerations and continue to play a role in the delivery of LOTE courses in Australia today. According to Lo Bianco (2009), some of the key policies formulated in Australia during the aforementioned five periods include:

(a) In 1968, students applying to enter some university departments were no longer required to demonstrate that they had studied a language in secondary school. This led to a significant decrease in the number of

students in Year 12 studying a LOTE.

(b) In 1987, the National Policy on Languages (NPL) was introduced by the government. This particular policy has been acclaimed in both Australia and abroad for the breadth of its coverage. All political parties supported the policy, and financing was made available to develop inaugural programs in: “deafness and sign language, Indigenous languages, community and Asian languages, cross-cultural and intercultural training in professions, extensions to translating and interpreting services, multilingual resources in public libraries, media, support for adult literacy and ESL” (Lo Bianco, 2009, p. 22). The policy made provisions for the coordination of research centers, including the establishment of the National Languages and Literacy Institute of Australia and its associated research centers. Nine specific languages were identified in the NPL to receive special attention. These included Arabic, Chinese, French, German, Modern Greek, Indonesian, Italian, Japanese, and Spanish.

(c) In 1994, in a Council of Australian Governments (COAG) report, four Asian languages, Japanese, Chinese (Mandarin), Indonesian, and Korean, were identified as the languages upon which the government would place its focus. This led to the National Asian Languages and Studies in Australian Schools (NALSAS) strategy. Financial support for this initiative was provided by the Australian government from 1994 to 2002.

(d) In 2009, there was widespread concern that English literacy standards in Australia were declining, and as a consequence more efforts and resources were devoted to English teaching at the expense of LOTE and ESL classes.

(e) In the middle of 2009, a new initiative directed towards the study of Asian languages, the National Asian Languages and Studies in Schools Program (NALSSP), was developed with the goal to provide programs in language and culture for China, Indonesia, Japan, and Korea. Funding was provided through 2011.

While many of these policies are commendable, their development and implementation have in some cases been problematic. A large number of stakeholders have been invested in the development of language policy, and each group has advocated for what they see as the key needs for language education in Australia (Lo Bianco, 2009). These groups include those in the language profession, such as teachers and researchers, those representing migrant groups, those supporting Indigenous languages, and those whose focus is on Australia's standing in the international arena in terms of trade, diplomacy, and security (Erebus Consulting Partners, 2002; Lo Bianco, 2009).

Other factors affecting language education in Australia include:

(a) Language education has not been fully recognized as a key component of the curriculum (Liddicoat et al., 2007).

(b) While policy is often developed at the national level, the implementation takes place at the state, territory, or local level (Henderson, 2007; Lo Bianco, 2009). As education is a state-based issue, this has often made a national policy difficult to implement.

(c) Australia is a large country. Students living in remote areas may lack opportunities to study other languages, and teachers may be unwilling to live and work in remote communities (Nakahara & Black, 2007; Orton, 2008).

(d) While guidelines have been established concerning how many hours students should study a LOTE, and what proficiency standards should be attained, the guidelines are not consistent throughout the Australian educational system (Erebus Consulting Partners, 2002; Slaughter, 2009).

(e) Quantitative and qualitative data collection on LOTE studies in Australia is not consistent, making it very difficult for educators, researchers and policy planners to conduct effective research (White & Baldauf, 2006).

Although Australia has been a leader in developing policy and

providing funding to promote the study of languages other than English, the current state of language education in Australia has not lived up to its earlier expectations. Geographic, political, and social factors have all contributed to a situation where fewer numbers of students study a LOTE.

Many of the problems in foreign language education that are evident at the tertiary level are an extension of issues that have arisen at lower levels of schooling. According to Liddicoat et al. (2007), in 2005, a total of 133 different languages were available for study by students at the primary or secondary level in Australia. These languages were available through public, private, ethnic or community schools. Although a large number were on offer, in fact only 20 languages were taught to a large number of students. The top ten offered by government schools were: Japanese, Italian, Indonesian, French, German, Chinese, Spanish, Modern Greek, Arabic and Vietnamese. The percentage of Kindergarten to Year 12 students studying a LOTE ranged from a low of 23.0% in New South Wales to a high of 71.5% in Victoria. Between 2001 and 2005, all but one of the top six languages by enrollment all saw decreases in the number of students choosing to study the language. The exception was Chinese, which saw an increase of 3.1%. Most students are likely to study a language during their primary school years. There is a peak in Year 7, followed by a steady decline to Year 12 (Liddicoat et al., 2007). It is speculated that many students abandon language studies during the secondary school years—especially at Year 10—because they feel that they need to concentrate on other coursework to achieve the necessary scores that will allow them to continue study in their field of interest in university (Liddicoat et al., 2007).

Earlier policy initiatives had aimed for 25% of Australian students in Year 12 to be studying a LOTE. Since 1987, when the NPL was introduced, information has been gathered on language study of Year 12 students. From a low of 8.9% in 1987, the percentage climbed to a high of 15% in 1994. Since then, nationally, it has hovered at 13-14%, though in

some states the figure is much higher (Liddicoat et al., 2007).

As a result of the circumstances students experience at the primary and secondary level, Australia has been unable to reach its goal of having a significant number of students enrolled in LOTE classes through Year 12. Due to the small number of students who complete LOTE studies through Year 12, many students interested in studying another language are forced to re-start their language studies in university. A consequence of this situation is that few students are able to achieve the highest levels of proficiency (Liddicoat et al., 2007).

III. Language Education at the Tertiary Level

In the same way that concerns have been raised about LOTE study at the primary and secondary levels, a number of educators and researchers have raised alarm bells about the state of language education in university (Group of Eight, 2007; Liddicoat et al., 2007; Lo Bianco, 2009). Four specific studies that have investigated language education at the tertiary level in Australia since 2000 will be examined (Nettelbeck et al., 2007; Nettelbeck et al., 2009; Nettelbeck, Hajek, & Woods, 2012; White & Baldauf, 2006). They will be discussed focusing on four issues: languages offered for study, students' reasons for taking a LOTE, instructional issues, and Asian language offerings in tertiary institutions.

A. Languages Offered for Study

(a) Patterns of growth and decline

In 2006, Peter White and Richard Baldauf Jr., professors at the University of Queensland, published a study with the goal of documenting trends in language education over the previous five-year period (2001-

2005). Australia's 39 universities were surveyed utilizing an online questionnaire. The results showed that 37 universities provided some type of language offering and the number of languages taught had remained fairly stable when compared to earlier surveys. White and Baldauf (2006) categorized the languages offered for study into Widely Taught, Moderately Taught, Lesser Taught, and Rarely Taught. In 2005, for the Widely Taught Languages, Japanese was offered more than any other language, followed by Mandarin, French, Italian, Indonesian, German, and Spanish. The ranking for the Moderately Taught Languages was: Modern Greek, Korean, Latin and Russian (tied), and Arabic and Classical Greek (tied). White and Baldauf also noted that while the overall number of Widely and Moderately Taught languages had remained the same, they were not necessarily offered by the same institutions that they were in the past.

White and Baldauf (2006) also calculated the equivalent full-time student load (EFTSL) for each language to measure growth and decline in the languages studied. Table 1 shows that amongst the Widely Taught languages, Mandarin (+61.99%), French (+46.18%), Spanish (+36.67%), Italian (+13.38%) and Japanese (+4.47%) experienced growth between 2001 and 2005, while German (-3.85%) and Indonesian (-11.89%) showed an overall decline for the same period. Amongst the Moderately Taught languages, Arabic (+46.03%), Latin (+40.94%), Classical Greek (+39.89%), Korean (+22.16%) and Russian (+16.43%) all exhibited growth in the 2001-2005 period, with only Modern Greek (-11.45%) showing a decline (White & Baldauf, 2006).

Table 1
*Changes in LOTE Enrollments*¹

	2001-2005 White and Baldauf	2005-2007 Nettelbeck et al.
Mandarin	+61.99%	-11.70%
French	+46.18%	+9.50%
Spanish	+36.67%	+9.40%
Italian	+13.38%	-10.50%
Japanese	+ 4.47%	- 8.90%
German	- 3.85%	+11.90%
Indonesian	-11.89%	- 41.30%
Arabic	+46.03%	+23.20%
Korean	+22.16%	+79.60%
Russian	+16.43%	+36.50%

Similar to White and Baldauf’s study (2006), Nettelbeck et al.’s study (2007) found that only two Australian universities of a total of 39 did not offer any modern languages. In total, 24 different languages were offered, with a large number of institutions having four to five languages available for study, rising to the highest number of 15 at Australia National University. Universities were more likely to provide study in the following languages: Japanese, Chinese, French, Italian, German, Indonesian, and Spanish (ranked in order). The authors make specific mention that the small number of classes offered in Arabic, Russian, Hindi, and the lack of Australian Indigenous languages, Pashto, Dari, and African languages may have an overall detrimental effect on Australia.

Nettelbeck et al.’s (2007) study also included a survey of ten institutions representing a broad cross-section of Australian universities.

¹ Changes in enrollments as observed by White and Baldauf (2006) and Nettelbeck et al. (2007). The languages are ranked following White and Baldauf’s (2006) categorization of Widely Taught and Moderately Taught Languages. It should be noted that White and Baldauf’s (2006) survey examined language offerings at all levels, and the study by Nettelbeck et al. (2007) focused on beginning language courses.

Questions were asked concerning the number of freshmen students studying a language, the number of those first-year students that were taking a beginners' LOTE course, and the enrollment and retention statistics for beginning LOTE classes between 2005 and 2007. Results showed that the proportion of new students studying a LOTE ranged from a low of 5% to a high of 12%. In some institutions, beginning LOTE courses made up the majority of the language offerings, and in a smaller number of universities more advanced classes were common. This varied according to language and location of the university. The authors speculate that this may be due to the fact that some languages are not offered in secondary schools and in one state, Victoria, students receive bonus points on the qualifying exams for university if they have completed a LOTE in Year 12.

According to Nettelbeck et al. (2007), as can be observed in Table 1, amongst beginning language classes, between 2005 and 2007, six languages showed increases in enrollments: Korean (+79.6%), Russian (+36.5%), Arabic (+23.2%), German (+11.9%), French (+9.5%), and Spanish (+9.4%), while four showed declines: Indonesian (-41.3%), Chinese (-11.7%), Italian (-10.5%), and Japanese (-8.9%). Overall, interest in European languages increased by 12% and participation in Asian language courses decreased by 9% between 2005 and 2007.

(b) Reasons for language growth and decline

Table 1 shows that amongst the five European languages, three (i.e., French, Spanish, and Russian) enjoyed growth in both studies. Nettelbeck et al. (2007) speculate that the growth in Spanish might be due to an overall increasing interest in Hispanic culture, and the countries of South America. Amongst Asian languages, both Arabic and Korean exhibited growth in overall enrollment and enrollment in beginning languages classes. Indonesian saw a decline in enrollments, particularly in classes for beginners. A more recent study by McLaren (2011) on Asian languages enrollments at tertiary institutions in Australia noted a continued decline

in students studying Indonesian. While both Japanese and Mandarin showed increases in enrollment in White and Baldauf's (2006) study, the discrepancy in Mandarin enrollments in White and Baldauf's (2006) and Nettelbeck et al.'s (2007) studies is dramatic. Citing information from the Asian Studies Association of Australia, Nettelbeck et al. (2007) note that many students studying Mandarin in Australia are from overseas, particularly from China or Japan, thus they would be less likely to choose a class for beginners. Nettelbeck et al. (2007) comment that while this observation needs additional investigation, it could possibly provide an explanation for why overall enrollments in Mandarin are increasing, but beginners' classes are in decline.

In their study, Nettelbeck et al. (2007) also investigated which languages seemed to perform better when retention is considered. Students were surveyed to determine how many continued to study a language into the third year. Amongst the group of students surveyed, across all languages and universities, an average of 25% of the students who started a language were enrolled in a third-year language course (Nettelbeck et al., 2007). With first-year learners, four European languages, Spanish, German, Italian, and French, had retention figures slightly above average. When retention was considered over the three-year period, French (29%) and German (29%) were slightly above average. Both Spanish (17%) and Italian (14%) were low when three-year retention figures were examined. Data on Asian languages showed that Chinese seemed to perform in a similar pattern to French and German. Japanese experienced lower rates of retention in each period of study, and from first year to third year the retention rates for Japanese and Indonesian were similar to Spanish (Nettelbeck et al., 2007).

When considering growth and retention patterns, Nettelbeck et al. (2007) cautioned that they were only able to provide a general picture of LOTE study at the tertiary level in Australia. For example, while statistics may have shown a growth in some languages at some universities, other

universities showed a decline. The same is true for the data related to retention and attrition. The authors point out that more extensive research needs to be undertaken to gain a greater understanding of why some languages are more likely to be chosen by learners, and why some universities exhibit greater levels of retention. Amongst students who answered questions about why they discontinued their language study while at university, three general responses were observed (Nettelbeck et al., 2007): a). no time in their schedules due to scheduling conflicts or the demands of other courses; b). a lack of awareness of the time and effort required to master the language; and c). frustration at the slow level of progress in learning a language.

(c) Collaboration and language enrollments

White and Baldauf (2006) also examined the number and nature of the collaborative relationships universities had engaged in when offering LOTE classes to students. Thirty-eight of the 39 universities responded to questions about collaborative relationships, and 21 universities indicated that they had taken part in a total of 22 collaborative relationships between 2001 and 2005. The collaborative relationships were of four types: Formation of a regional consortium, establishment of a link with an overseas university, partnership with another university in the same urban area, and contracting out language teaching to another university. While collaborative relationships allowed universities to provide a greater number of language courses to a greater number of students, and White and Baldauf (2006) noted that there has been much successful collaboration, some problems and concerns have been observed. These include a different number of credits assigned to the same course, scheduling, staff turnover, and institutional support.

In the period between 2001 and 2007, most Australian universities offered language study to their students. The languages available for study included a range of both Asian and European languages. Classes in Arabic, Australian Indigenous languages, and African languages were not

as common. Only a relatively small percentage of students chose to study a language in their freshman year. Retention rates varied greatly from language to language, and at present more research needs to be undertaken to have a better understanding of this issue from the point of view of both the universities and the students. Students cited a variety of reasons for choosing to discontinue language studies, with most students seeming unaware of the time and effort required to make progress. Collaborative relationships between universities as a way of providing more language offerings to more students have enjoyed some success, but there have also been a number of difficulties.

B. Students' Reasons for Taking LOTE Classes

Nettelbeck et al. (2009) conducted a follow-up to their beginners' LOTE analysis (Nettelbeck et al., 2007) that was discussed previously. All of the universities that had participated in the earlier study conducted between 2005 and 2007 agreed to participate in the follow-up study. The first part of the study sought to better understand students' reasons and motivations for undertaking beginning LOTE studies during university, their experiences in their LOTE classes, and if they chose to discontinue with their LOTE studies, what had prompted that decision. The study utilized student questionnaires administered in the middle of two consecutive semesters.

(1) Background of the students

A total of 2,968 students responded to the first questionnaire. A significant number of students were enrolled in Spanish (735), French (635), Japanese (402), Chinese (368), Italian (316), and German (261), but smaller numbers were observed in Indonesian (53), Russian (45), Korean (44) and Arabic (29). One-half of the students were in the first year, 20% were second-year students, and slightly more than 10% were in their third year. The remaining 20% did not respond or were classified as irregular enrollments. Most of the students were studying in the Arts or Arts

combined (57.4%), followed by Economics/Commerce (16.4%), Science (10.8%), Engineering (3.4%), with smaller numbers from other faculties. Almost all of the students (93%) were studying full-time (Nettelbeck et al., 2009).

When asked about their language background and previous experiences studying a language, approximately two-thirds spoke only English at home, 23% responded that they only spoke a LOTE in the home environment, and 15% answered they spoke a LOTE plus English. A total of 77 different languages were spoken in the population of students who speak a LOTE at home. Almost two-thirds of the students had studied a language in the past, most often in secondary school, with most choosing to stop their studies in Year 10. Approximately 25% had studied a language to Year 12 (Nettelbeck et al., 2009). Nettelbeck et al. (2009) were quite surprised to find that in a number of the beginner LOTE classes they observed, some of the students had actually completed Year 12 language studies in secondary school. Thus, of the group of students surveyed, only 38% could be labeled as true beginners of the LOTE they were learning. Students who come from such a wide range of backgrounds can present unique challenges to the instructor.

(2) Motivations for language study

In their earlier study, Nettelbeck et al. (2007) discussed the high attrition levels amongst students studying beginning LOTE classes in university. However, responses from students in Nettelbeck et al. (2009) showed a very different picture. In the first semester of beginning LOTE classes, only one-fourth of the students planned to discontinue their studies after the first year, 13% after Semester 1 and 12% after Semester 2. Over one-third (35%) planned to study for three years, and 14% planned to complete two years. The remaining students (25%) were undecided. Students who had studied a language before, either in school or at home, were more likely to want to study a language for three years. Students were also asked about their motivation for studying a language (Nettelbeck

et al., 2009). The students were asked to rank ten possible motivations on a scale of 1 (not important) to 5 (very important). The four most important factors in order of importance were: hope to travel abroad (4.2), like learning a language (4.0), useful for future employment (3.6), interest in history and culture of the language (3.5).

For the second questionnaire in Nettelbeck et al.'s (2009) study, administered in the middle of Semester 2 of the first year of a LOTE course, 1,810 responses were received. Motivations for studying a LOTE continued to remain the same, with slightly higher figures: hope to travel abroad (4.6), like learning a language (4.1), useful for future employment (3.7), interest in history and culture of the language (3.6). When asked about their intentions toward future study of a language, 25% said they were undecided, similar to the first survey. However, almost one in four students (22%) indicated that they had different intentions than in first semester, and twice as many in this group planned to continue studying a language. When asked why they had changed their minds, those planning to continue responded that the classes were more interesting than they had anticipated, teaching was better than they thought it would be, and the classes turned out to be less demanding than expected. For students who intended to end their language study after Semester 2, the main reason was due to the workload of the language course.

In 2009, two surveys by Nettelbeck et al. (2009) of students from ten Australian universities who were taking a LOTE showed that 69% chose to study a European language, and 31% an Asian language. The primary reasons for studying another language were personal, including expectations to travel in the future, interest in languages and cultures, and usefulness in future employment. An important factor in students continuing to study a language more than one semester related to the quality of the class and the teaching. This finding is noteworthy because the results of the surveys also showed that in many beginning classes there were students who had already studied the language. Consequently,

instructors were often faced with students who had a range of proficiency levels. Despite this challenge, the instructors were able to effectively engage the students so that the students were motivated to continue with their language studies.

C. Instructional Issues of LOTE

(a) Course composition and language proficiency issues

Eight languages were examined in Nettelbeck et al.'s (2007) study to explore the teaching and learning of LOTE at Australian universities. These languages were Arabic, Chinese, French, German, Indonesian, Italian, Japanese and Spanish. A wide variety of course descriptions, materials, and assessment practices were observed. The great majority of the classes focused on the four skills, listening, speaking, reading and writing, and about 50% of the courses included some component of culture instruction. Textbooks were often used, and instructors frequently developed their own, and indeed a wide range of, supporting materials.

Most lecturers indicated that when they meet students in their beginning LOTE classes, they make the assumption that the students will continue with the language for three years of study. As the aforementioned discussion of retention has shown, this is often not the case.

Some universities had very specific achievement outcomes delineated for their language courses. When asked if proficiency criteria were an important issue within their university, five of seven responding universities said that it was. Some universities have developed their own proficiency criteria and some have used Australian or international proficiency guidelines. Nettelbeck et al. (2007) observed only one class where the course description made the assumption that most of the students would only study the language for one semester. A consequence of the high attrition rates that were described earlier is that students of different proficiency levels are often mixed together, placing greater demands on the instructor.

An examination of direct contact hours for each language and total hours of language study per semester (direct contact hours plus expected self-study hours) indicated that there was a great range. The mean number of contact hours was 52, with an overall average of 52 hours for European languages and 56 for Asian languages. When one considers the total hours of language study in the universities sampled, discrepancies were great. Low and high total hours by language were: Arabic (91/169), Chinese (104/143), French (104/130), German (78/182), Indonesian (117/182), Italian (96/202), Japanese (108/182), and Spanish (91/182). The great range in total hours might have an impact on students' workload and raises important questions about comparisons in proficiency levels by course and university (Nettelbeck et al., 2007).

(b) Staffing

Staffing provisions were also investigated (White & Baldauf, 2006). Overall there were greater numbers of casual staff employed to teach languages in the tertiary sector. White and Baldauf's (2006) analysis showed that between 2001 and 2005, there was an increase in casual teaching hours for the following Widely Taught languages: Spanish (28.89% to 56.46%), German (17.78% to 34.41%), Mandarin (41.72% to 52.22%), French (31.49% to 40.92%), Japanese (34.85% to 44.61%) and Italian (31.37% to 36.22%). Indonesian (33.71% to 20.33%) was the only Widely Taught language to show a decrease in the number of casual teaching hours between 2001 and 2005. Between 2001 and 2005, there was an increase in casual teaching hours for the following Moderately Taught Languages: Classical Greek (10.42% to 18.17%), Latin (21.28% to 24.93%) and Arabic (27.03% to 30.16%). Modern Greek (21.92% to 12.28%), Korean (33.85% to 25.89%) and Russian (38.30% to 31.21%) were three Moderately Taught languages showing a decrease in the use of casual teaching hours (White & Baldauf, 2006). Although reasons for greater employment of part-time staff to teach LOTE classes were not investigated by White and Baldauf (2006), others have noted the negative

effects of using part-time staff (Nettelbeck et al., 2007; Nettelbeck et al., 2012), including an impact on scheduling and increased work for coordinators who were required to train and supervise the part-time teachers. In addition, full-time faculty members who need to take on the responsibility of coordination have less time for research and collaboration (Nettelbeck et al., 2012).

(c) Class size

During the course of their study, Nettelbeck et al. (2007) visited each of the universities participating in the study and observed two to three language classes. Eight different languages were observed: Arabic, Chinese, French, German, Indonesian, Italian, Japanese and Spanish. They found that class size ranged from 5 to more than 50, with an average of 15.5 students per class. Individual universities seemed to have no bearing on class size as the smallest and largest classes were often at the same university. For three of the languages, Indonesian (5 to 7 students), German (10 to 14 students), and Italian (16 to 17 students), class size seemed to be constant in all the universities. However it was impossible to make generalizations about class size for the other languages due to the wide range. Most lessons were divided equally into teacher-led, individual, and paired tasks. A variety of traditional materials were used, and some instructors took advantage of newer technologies.

Great diversity exists in almost all aspects of LOTE instruction in the tertiary sector within Australia. These areas include materials, class size, number of contact hours, and achievement outcomes. The sector also faces a number of challenges such as the increased use of part-time staff to teach languages and wide ranges in proficiency levels amongst students. Despite the rather precarious position of language education that has been noted by many Australian language educators and researchers, Nettelbeck et al. (2007) reported that the teachers they met were able to rise above this pessimistic outlook, and exhibit great energy, creativity, and dedication to their work.

D. The Teaching of Asian Languages in the Tertiary Sector

As has been previously noted, specific policy initiatives have led to Asian languages having a special emphasis in LOTE education in Australia. These include the National Asian Languages and Studies in Australian Schools (NALSAS) strategy and the National Asian Languages and Studies in Schools Program (NALSSP). The four languages identified for emphasis in these two policies were Chinese, Indonesian, Japanese, and Korean.

Beginning in 2001, the Asian Studies Association of Australia (ASAA) has made funding available to study the status of Asian language education in tertiary institutions. The most recent study was conducted in 2010 (McLaren, 2011), and the 34 universities that offered Asian languages were asked to provide data on the equivalent full-time student load (EFTSL) for each of the Asian languages from 2008 to 2009. The results of this study are based on responses of 24 universities. In some cases, McLaren (2011) drew upon data from earlier ASAA reports to provide a clearer picture of the current situation concerning the study of Asian languages at the tertiary level in Australia. Data on five languages, Indonesian, Japanese, Korean, Arabic, and Chinese, are presented below.

(a) Indonesian

The study of Indonesian appears to be in a state of great decline. The trend noted in White and Baldauf's study (2006) has continued. In McLaren's study (2011), 18 universities in Australia had Indonesian language classes, and amongst the 24 institutions responding to her survey, there had been a 32% decline in equivalent full-time students units (EFTSUs) between 2001 and 2009. McLaren (2011) indicates that much of this decline can be attributed to the small numbers of students studying Indonesian in secondary schools. As Indonesia is of vital national interest to Australia, the continued decrease in the number of students studying

Indonesian has generated great concern in Australia.

(b) Japanese

According to McLaren (2011), Japanese was available for study at 27 universities in Australia in 2009. The overall picture seems to be constant. While some universities reported declines in enrollments, others had reported increases. Organizational changes that have allowed students extra points in university for language study in high school or non-arts faculties requiring or encouraging language study appear to have helped increase Japanese enrollments. Based on the data from the 24 universities that responded to her survey (McLaren, 2011), between 2001 and 2009 there was a 9.2% increase in EFTSUs for Japanese.

(c) Korean

When McLaren (2011) conducted her study in 2010, Korean was offered as a language of study in seven universities in Australia, and six of those institutions provided data on enrollments. Based on the results (McLaren, 2011), there was a 30.7% increase in EFTSUs for Korean between 2001 and 2009.

(d) Arabic

Although the number of Arabic programs in Australia was small at the time of McLaren's study (2011)—Arabic was being offered at five universities at the time, and the results on EFTSUs were based on only three institutions reporting—there had been a substantial growth in enrollments. Between 2001 and 2009, there was a 142% increase in EFTSUs (McLaren, 2011). McLaren (2011) noted that it was outside the scope of her study to determine if any of this increase might have been due to students of a Middle Eastern background wanting to undertake study of the language.

(e) Chinese

In her report *The Current State of Chinese Language Education in Australian Schools*, Orton provides the following summary:

At Year 12 nationally, a scant 3% of students take Chinese, more than 90% of whom are Chinese. Even in Victoria, where 33% of the country's Chinese learners reside, 94% of those who begin Chinese at school quit before Year 10; and beginners at university drop out at rates close to 75%. (Orton, 2008, p. 7)

McLaren (2011) noted 28 universities in Australia offer Chinese classes, and that enrollments in Chinese classes at the tertiary level are up overall since the early to mid 2000s. However, many of the students taking Chinese classes are international students who speak Chinese or are background speakers of the language. Twenty of the 24 universities that responded to McLaren's (2011) survey offer Chinese classes, and within these institutions there was a 35% growth in EFTSUs between 2001 and 2009.

If a significant number of students in a beginning Chinese class speak Chinese as their first language or are background speakers, teachers will be forced to cope with students of differing proficiency levels, and students who are true beginners may feel that they cannot keep up with their peers who have greater skill in the language (Nettelbeck et al., 2009). Some universities have made efforts to tailor courses to those differing groups of students: those that have Chinese as their L1, those who are background speakers, and those who are non-background speakers (McLaren, 2011).

Earlier policy initiatives in Australia encouraged the teaching of Asian languages in Australian schools, specifically Chinese, Indonesian, Japanese, and Korean. Since 2001, the Asian Studies Association of Australia has monitored the patterns of growth and decline in the study of Asian languages at tertiary institutions. In addition to the four languages previously mentioned, Arabic was also examined. Enrollments in Japanese have remained steady, and both Arabic and Korean have seen growth. Interest in the study of Indonesian has declined dramatically, prompting great concern in some sectors, given Australia's close proximity to

Indonesia. Chinese represents a very unique situation as many of the students in classes at the tertiary level are international students who have Chinese as their first language, or are background speakers of the language. There is concern that this type of classroom composition could put true beginners of Chinese at a disadvantage.

IV. Summary and Discussion

This paper has sought to provide an overview of foreign language education at the tertiary level in Australia. Several studies have been examined to show both the historical and policy background regarding LOTE education, and the current situation in tertiary institutions.

Since the 1960s, Australia has carried out a number of policy initiatives related to language education. While these policies have been ambitious, the results have been uneven, and in many cases disappointing. Moving forward, researchers and educators in language education have offered recommendations that need to be implemented to benefit Australian students in their studies and future careers, and that would also benefit Australia's economic and diplomatic interests. They have suggested that languages should be accorded higher status at all levels of education, and policies need to be fully supported and implemented (Liddicoat et al., 2007; White & Baldauf, 2006). There should be better cooperation between all levels of government in carrying out policy and curriculum recommendations at all levels of language education (Group of Eight, 2007; White & Baldauf, 2006). Well-developed language programs for students from primary school through Year 10 should be made available, and greater incentives for students to complete language study through Year 12 should be encouraged (Group of Eight, 2007), and it is particularly important to increase students' awareness of the benefits of language study (Group of Eight, 2007; Nettelbeck et al., 2007). As programs are

implemented, a nationwide, standardized database should be developed to allow for the collection of statistics related to all levels of language education (Nettelbeck et al., 2007; White & Baldauf, 2006).

The study of languages other than English at the university level in Australia has produced a specific set of challenges. While many of the difficulties reflect the problems evident at the primary and secondary levels of schooling, there are also unique challenges. Despite the fact that a large majority of Australian universities offer language classes to their students (Nettelbeck et al., 2007; White & Baldauf, 2006), only a small percentage of freshmen choose to study another language (Nettelbeck et al., 2007). Issues such as retention, classes composed of students of varying proficiency levels, inconsistent definitions on the number of hours necessary to achieve a particular level of proficiency, difficulties in organizing collaborative relationships with other universities to offer language classes, and the ever increasing numbers of part-time instructors employed to teach language classes are some of the problems that have been indentified (Nettelbeck et al., 2007; Nettelbeck et al., 2009; Nettelbeck et al., 2012; White & Baldauf, 2006).

While the problems in language education at the university level in Australia are numerous, there are a number of optimistic observations that are worthy of note. Most universities continue to provide language classes for their students (Nettelbeck et al., 2007; White & Baldauf, 2006). While only small numbers of students choose to study a language, of those that do, most have professed an interest in studying the language more than one year (Nettelbeck et al., 2009). One of the greatest challenges lies in the area of staffing. As greater numbers of casual staff are employed to teach language classes, there is an impact on the teachers themselves and those that supervise them (Nettelbeck et al., 2012; White & Baldauf, 2006). Despite the great challenges language educators face in the classroom and within the greater university community and society, language educators have been described as exhibiting great dedication and commitment to

their work (Nettelbeck et al., 2007; Nettelbeck et al., 2012).

To address the concerns specific to the tertiary sector, several recommendations have been made by Australian educators and researchers in language education. Language classes at the tertiary level that address the needs of different types of learners should be offered (Nettelbeck et al., 2009), and financial support for programs to retain language learners at the tertiary level is needed (Group of Eight, 2007). In addition, policy and structural changes are needed to allow more universities to engage in collaboration as a way to provide more language education to more students (Group of Eight, 2007; White & Baldauf, 2006). Finally, a national task force on language education at the tertiary level needs to be created (Nettelbeck et al., 2007), and this is in the process of being realized. The Languages and Cultures Network for Australian Universities (LCNAU) was established in 2011 with the aim of promoting stronger language education in the tertiary sector and overall promotion of the importance of languages nationwide. LCNAU held its first colloquium in September of 2011 with the goal of formulating strategies to achieve the recommendations advocated in earlier studies and government reports, and developing a blueprint for carrying out these strategies. In 2012, the organization has funded research, responded to governmental policy statements related to language education, and published its first newsletter.

As Taiwan increases its engagement with Asia and the greater international community, there are many things that Taiwanese can learn from the Australian experience, especially in regards to efforts that can be made in tertiary educational institutions.

Taiwan is fortunate in that foreign language learning, specifically English, is emphasized throughout students' formal education, and this effort has broad community support. Students study English from Grade 3 and continue through the first year of university, with many tertiary institutions offering additional English courses after freshman year. This training serves students well after graduation as they are able to utilize

their English in the workplace or pursue graduate studies in universities abroad. However, unless students are majoring in a language or studying in a university that has a strong foreign language program, there are few opportunities to study another foreign language as a general education course, or as part of a degree program. Anecdotal evidence shows that similar to their Australian counterparts, Taiwanese students hope to travel abroad someday, and consider language skills useful when looking for a job. To increase student proficiency in other foreign languages, universities need to explore what languages would best meet the needs and interests of their students, and develop mechanisms to provide those languages. Interdisciplinary courses whereby students could earn a certificate would allow students to pursue language studies in conjunction with other coursework so that they would be more competitive candidates when looking for a job. Consortiums could also be established that would allow students to take advantage of language courses available at other universities. The establishment of these types of networks would allow universities to provide a greater range of language offerings for their students, and hopefully generate class sizes that would allow for the recruitment of full-time staff.

Universities in Taiwan have also been actively involved in internationalization. These efforts have taken a number of forms, such as recruitment of international students to study in degree programs, and greater numbers of student and faculty exchange programs. However, most programs assume that the participants will be using English or studying Chinese. There are very few other languages available for study. If such classes were offered, Taiwanese students could acquire a basic level of proficiency so that they would be familiar with the language spoken in the country they will travel to for the exchange program. The ability to communicate in the language of the host country would certainly enhance the exchange experience and promote greater intercultural understanding. Likewise, Taiwanese students have few opportunities to study the

languages of exchange students that come to Taiwan. Additional research would need to be undertaken to determine if Taiwanese students would be interested in taking basic foreign language classes to enable them to communicate with their international classmates.

As Taiwan aims to develop a multicultural perspective by encouraging students from overseas to study in Taiwan, many individuals in Asia and the west have recognized the importance of Chinese language skills for a number of economic, cultural, and political reasons. This has led to increased opportunities for Taiwanese graduates to teach Chinese abroad. Greater numbers of students are pursuing the qualification that would allow them to teach Chinese overseas. As part of their training, students should have the opportunity to study the language of the country where they might ultimately teach, and to learn more about the culture there. Universities with strong language programs are ideally suited to provide these language courses, or to train instructors to offer these courses through extension programs.

In recent years, Taiwan has also faced challenges as new citizens have been asked to assimilate into Taiwanese society. Most of these new citizens are wives of Taiwanese men, and over half come from China. But there are also a significant number of women from other Southeast Asian countries, including Vietnam (about 19%), Indonesia (6.1%), Thailand (2%), the Philippines (1.5%) and Cambodia (1%) (Lin, 2011). In addition, ten percent of all babies born in 2008 have mothers who were born in a foreign country (Bélanger, 2010). Initially, governmental programs were aimed at helping new immigrants master the local language and learn more about local culture and customs. Educational assistance was also provided once children entered school. These efforts have continued with the establishment of after-school enrichment programs in some school systems (Lin, 2012). However, governmental ministries like the Ministry of Education (MOE) have also challenged Taiwanese to learn more about the cultures of the new immigrants as a way of building a more vibrant

Taiwanese society in the future (Ministry of Education, 2006). University professors and researchers who have expertise in language education and bilingualism should be tapped to assist the MOE and other governmental agencies in working with new immigrants in setting up programs that would train teachers to offer language and culture courses at the community level that would be available for all individuals to participate in. As community interpretation develops in Taiwan, there will also be a need for more language offerings so that students can be qualified to serve as community interpreters.

V. Conclusion

Australia is a multilingual and culturally diverse nation that has often led in the areas of policy and curriculum initiatives promoting language education. In the twenty-first century, a declining interest in other languages and a lack of support for language education has put language education in a perilous position and the nation at risk in the areas of education, commerce, and diplomacy. However, in the face of monumental challenges, there are many educators and researchers who are committed to working towards promoting the value of language education and strengthening the provision of language education in Australia. Through the recently formed Languages and Cultures Network for Australian Universities, language educators and researchers have responded to the challenge of conducting and disseminating research on best practices in language education, especially at the tertiary level, and of making all Australians aware of the importance of language education in serving Australia's national interests.

Taiwan can learn from the Australian experience as Taiwanese universities engage more in internationalization and Taiwanese society begins to better embrace the many positive aspects that new immigrants

bring to Taiwan. Educators, especially in the university setting, should look to the Australian experience for suggestions that would help Taiwan to better develop programs that provide foreign language learning opportunities beyond the English classes students are required to take. This could foster the development of more linguistically diverse campuses better suited to internationalization and enable students to be better equipped to study overseas in exchange programs. University professors will also be called upon to play a vital role in training interpreters, translators, and community-based teachers working with new citizens in Taiwan. Through these efforts, Taiwanese will be able to create a more multicultural society.

Acknowledgements

The authors would like to express their thanks to Professor Jane Crawford, Senior Lecturer (retired), Queensland University of Technology for her comments on an earlier draft of this paper. The authors would like to thank the anonymous reviewers for their comments on the earlier drafts of this paper.

References

- Australian Bureau of Statistics. (2011). *Australian demographic statistics, Dec 2011* (Catalogue No. 3101.0). Retrieved from <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/3101.0>
- Australian Government. (2008a). *Australian Indigenous cultural heritage*. Retrieved from <http://australia.gov.au/about-australia/australian-story/austn-indigenous-cultural-heritage>

- Australian Government. (2008b). *European discovery and the colonisation of Australia*. Retrieved from <http://australia.gov.au/about-australia/australian-story/european-discovery-and-colonisation>
- Australian Government. (2010). *Convicts and the British colonies in Australia*. Retrieved from <http://australia.gov.au/about-australia/australian-story/convicts-and-the-british-colonies>
- Australian Government Department of Immigration and Citizenship. (2011). *Fact sheet 4—More than 60 years of post-war migration*. Retrieved from <http://www.immi.gov.au/media/fact-sheets/04fifty.htm>
- Australian Government Department of Immigration and Citizenship. (2012). *Fact sheet 2—Key facts about immigration*. Retrieved from <http://www.immi.gov.au/media/fact-sheets/02key.htm>
- Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies and the Federation of Aboriginal and Torres Strait Islander Languages. (2005). *National Indigenous languages survey report 2005*. Canberra, Australia: Department of Communications, Information Technology and the Arts. Retrieved from <http://www.arts.gov.au/sites/default/files/pdfs/nils-report-2005.pdf>
- Bélangier, D. (2010). Marriages with foreign women in East Asia: Bride trafficking or voluntary migration? *Population & Societies*, 469, 1-4. Retrieved from http://www.ined.fr/fichier/t_publication/1510/publi_pdf2_pesa469.pdf
- Erebus Consulting Partners. (2002). *Evaluation of the national Asian languages and studies in Australian schools strategy*. Australian Department of Education, Science and Training. Retrieved from <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/evaluation.pdf>
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. United Kingdom: British Council. Retrieved from <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>

- Group of Eight (2007). *Languages in crisis: A rescue plan for Australia*. Retrieved from http://www.lcnau.org/pdfs/Go8_Languages_in_Crisis_Discussion_Paper.pdf
- Hajek, J., Nettelbeck, J., & Woods, A. (2011, April). *New network for universities. Asian currents*. Retrieved from <http://asaa.asn.au/publications/ac/2011/asian-currents-11-04.pdf>
- Henderson, D. (2007). A strategy cut-short: The NALSAS strategy for Asian languages in Australia. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4, Suppl. 1, 4-22. Retrieved from <http://e-flt.nus.edu.sg/>
- Høj, P. (2010). Can we afford to be without multilingualism? A scientist's lay perspective. *Humanities Australia*, 1, 44-53. Retrieved from <http://www.lcnau.org/pdfs/Triebel2009.pdf>
- Liddicoat, A. J., Scarino, A., Curnow, T. J., Kohler, M., Scrimgeour, A., & Morgan, A.-M. (2007). *An investigation of the state and nature of languages in Australian schools*. Research Centre for Languages and Cultures Education, University of South Australia. Canberra, Australia: Report for the Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Lin, C. J. (2012, March 19). Government to set up foreign spouse fund: Interior minister. *Central News Agency, Focus Taiwan*. Retrieved from <http://focus-taiwan.tw/>
- Lin, H. C. (2011, February). Chinese New Year for immigrant brides in Taiwan. *Panorama*, 36(2), 29. Retrieved from <http://www.sinorama.com.tw/en/>
- Lo Bianco, J. (2003). *A site for debate, negotiation and contest of national identity: Language policy in Australia*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LoBiancoEn.pdf>
- Lo Bianco, J. (2009). *Second languages and Australian schooling*. Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.

- Retrieved from http://www.acer.edu.au/documents/AER_54-SecondLanguagesAndAustralianSchooling.pdf
- McLaren, A. (2011). *Asian languages enrollments in Australian higher education 2008-9*. Retrieved from <http://asaa.asn.au/publications/Reports/Asian%20Languages%20Enrolments%20Report%20Feb%202011.pdf>
- Ministry of Education. (2006). *Welcoming a new century of diverse cultures and peoples*. Retrieved from <http://english.moe.gov.tw/ct.asp?xItem=7021&ctNode=506&mp=2>
- Nakahara, M., & Black, P. (2007). How I survived as an overseas teacher of Japanese in Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 30(1), 6.1-6.17. Retrieved from <http://www.nla.gov.au/openpublish/index.php/ara/article/view/File/1939/2322>
- Nettelbeck, C., Byron, J., Clyne, M., Dunne, K., Hajek, J., Levy, M., & Wigglesworth, G. (2009). *An Analysis of retention strategies and technology enhanced learning in beginners' languages other than english (LOTE) at Australian Universities*. Canberra: Australian Academy of the Humanities. Retrieved from <http://www.lcnau.org/pdfs/BeginnersRetentionLASP2.pdf>
- Nettelbeck, C., Byron, J., Clyne, M., Hajek, J., Lo Bianco, J., & McLaren, A. (2007). *Beginners' LOTE (Languages Other than English) in Australian universities: An audit survey and analysis*. Canberra: Australian Academy of the Humanities. Retrieved from <http://www.lcnau.org/pdfs/BeginnersLOTEAudit.pdf>
- Nettelbeck, C., Hajek, J., & Woods, A. (2012). Re-professionalizing the profession: Countering juniorization and casualization in the tertiary languages sector. *Local-Global Journal*, 60-75. Retrieved from <http://mams.rmit.edu.au/7jji8h6gy6on.pdf>
- Orton, J. (2008). *The current state of Chinese language education in Australian schools*. Retrieved from http://www.asiaeducation.edu.au/verve/_resources/ChinaReport.pdf

- Slaughter, Y. (2009). Money and policy make languages go round: Language programs in Australia after NALSAS. *Babel*, 43(2), 4-11.
- White, P., & Baldauf, R. B. Jr. (2006). *Re-examining Australia's tertiary language programs: A five year retrospective on teaching and collaboration*. Retrieved from <http://altcfellowship.murdoch.edu.au/Docs/whitebaldaufreport2006.pdf>

瑞典高等教育政策 轉變之分析

陳芳吟 *

摘要

瑞典是公認福利體制最完善的國家之一。福利國家的建立是第一次世界大戰後西方先進國家的主流，其所強調的價值與理念的轉變牽動到各種政策的調整，也對高等教育的發展帶來影響。1980 年代新右派的快速推展以及經濟全球化，「從搖籃到墳墓」都有完整社會照顧制度的瑞典也無法避開改革浪潮。本文透過文獻分析，探討瑞典高等教育政策的發展與轉變，並分析影響高等教育政策發展的重要因素。從中本文發現政治經濟的變動、福利國家的意識型態、以及全球化與市場化的力量均是影響瑞典高等教育發展的重要因素。隨著政策的轉變，高等教育也從福利制度中的一項，轉變成解決失業與經濟問題的主要工具，福利國家的意識型態並未隨著政策的改變而消失，國家在高等教育發展與政策引導上占有重要位置。

關鍵詞：福利國家、瑞典、高等教育

* 陳芳吟，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系博士班學生

電子郵件：felicia@ntpc.edu.tw

來稿日期：2012 年 9 月 5 日；修訂日期：2012 年 11 月 5 日；採用日期：2012 年 11 月 16 日

An Analysis of the Transformation of Higher Education Policies in Sweden

Fang Yin Chen*

Abstract

The welfare state is the mainstream in European countries after World War I. The changes brought about by this ideology affect many policies, including those of the development of higher education. In the 1980s, as a result of the neo-rightism and the economic globalization, most countries had to adopt a series of policies which adjust the welfare state and social security system, and Sweden, known by its comprehensive social care system, cannot avoid the impact. The purpose of this study is to analyze the development and changes of the Swedish higher education policies by virtue of literature analysis. Higher education used to be one welfare item of the welfare state. It has turned into a major tool to improve national economic situation and solve the unemployment problems. In addition, the nation keeps playing an important role in guiding the policy development of higher education in this process.

Keywords: welfare state, Sweden, higher education

* Fang Yin Chen, Doctoral Student, Department of Comparative Education, National Chi Nan University
E-mail: felicia@ntpc.edu.tw

Manuscript received: September 5, 2012; Modified: November 5, 2012; Accepted: November 16, 2012

壹、前言

二次戰後福利國家的建立成為西方先進國家的主流，但不同國家由於其不同的政治經濟與社會文化歷史發展背景，其社會福利措施與福利國家結構也有所不同。Esping- Andersen（1990）用去商品化（decommodification）的概念，將福利國家分為三類型（引自鄭秉文譯，2003）：

第一，自由主義福利體制（liberal regime）：此類國家的典型代表是美國、英國、加拿大和澳洲。此種模式認為最理想的社會階級結構必須建立在自由放任的政策與制度上，自由市場制度應主導社會各階層的福利關係。為解決市場失靈所帶來的不平等，國家一方面提供最低及有限的給付補助，且給付對象有嚴格的規定，只提供給低收入戶；另一方面，國家則補助私人部門提供福利服務。國家運用上述兩種手段，促使市場機制發揮功能。

第二，保守主義福利體制（conservative regime）：奧地利、法國、德國和義大利是其代表。此種體制深受統合主義式（corporatist）政治體制的影響，國家與各種行會社團結合，掌控重要的決策與利益，因此為維持社會階級地位的差異，國家取代市場成為福利的提供者。此外，由於受到教會的影響，此種類型的國家十分重視保護家庭關係，強調國家對家庭的輔助性角色，只有當家庭不具備功能時，國家才會進行干預。

第三，社會民主福利體制（social democratic regime）：瑞典和挪威等北歐國家為典型代表。此模式將市場排除在外，其目的在追求每位公民最高的平等，強調建立一種普遍而廣泛的福利體制。此體制的特點是融合福利與就業，一方面保證充分就業，另一方面以就業所獲致成果來支撐巨額福利支出。

全球化與新自由主義的浪潮對世界各國的政治經濟帶來巨大的影響，高等教育也無法倖免。1980年代以來，在全球化、新自由主義、新公共管理運動、以及高等教育大眾化的脈絡下，世界各國高等教育均進程度不一的改革。相較於自由主義福利體制與保守主義福利體

制的福利國家，私有化與市場力量的介入對社會民主福利體制衝擊更大，社會民主體制與新自由主義所強調的價值理念大不相同，兩者之間的矛盾也使得社會民主體制的福利國家在變革中受到的影響與改變的幅度不同於其它體制的福利國家。

瑞典即是社會民主福利體制最典型的代表。瑞典政府採取積極性的勞動市場政策，將福利與工作結合，政府承諾與支持充分就業，人民須繳納較高額的賦稅，由政府提供津貼，負擔人民大部分的住宅、醫療、教育等成本，是一種較強勢干預的國家政策。依循福利國家的原則，瑞典的高等教育發展也不例外，政府將高等教育視為公部門，不管在人事、經費、課程等都歸中央政府直接管控，因此瑞典高等教育政策在本世紀前半期幾乎沒有改變（鄭秉文譯，2003；Premfors, 1979）。

瑞典高等教育第一波的擴充開始於 1960 年代後期，前所未有的擴張與政治經濟的不穩定，促動各種改革政策的提出，這股波動破壞原本建立的結構，開始重塑高等教育機構根本的運作方式。1970 年代的石油危機重創瑞典的經濟，也影響其政治的穩定，1976 年執行長達 40 年的社會民主黨政府下台，也帶來瑞典高等教育的第一波變革。瑞典高等教育從 1960 年代末期的福利國家到 1980 年代時，受到國家經濟政治、全球化、新公共管理、新自由主義的影響，開始走入市場；1993 年瑞典的高等教育政策從中央計畫性的管控，轉向解除管制、私有化與績效經費補助（Bauer & Henkel, 1999; Niklasson, 1996; Premfors, 1979）。本文旨在透過文獻分析，探討瑞典高等教育政策的發展與轉變，並分析影響高等教育政策發展的重要因素。首先敘述瑞典福利國家的背景脈絡及高等教育的概況，其次，探討瑞典重大高等教育政策三個階段變革的內涵，最後討論瑞典高等教育的發展。

貳、瑞典政治歷史文化背景脈絡

瑞典是制度式福利國家的代表，其社會福利的演進從十六世紀奴隸的解除即開始發展，具有綜合性、制度化、團結與普及的本質，（林

萬億，1994）。十九世紀的瑞典仍是個農業國家，其工業化始於十九世紀七〇年代，工人成為社會結構的主體，工會組織也隨之成為推動政治和社會改革的重要力量，特別是 1889 年社會民主黨的成立，標誌瑞典政治與社會文化的新階段（王云龍、陳界、胡鵬，2010）。

第一次世界大戰爆發對瑞典經濟與社會生活造成重大的打擊，社會民主黨開始在人民要求建立真正的議會民主制度中壯大，在 1921 年的憲法改革後，瑞典的政黨逐漸分為自由黨與社會民主黨兩大陣營。自由黨主張保護私有財產和自由企業制度，而社會民主黨主張自然資源與工業國有化，但兩大黨皆無法在議會形成穩定的多數。為解決戰後的經濟大恐慌與新技術所帶來的大量失業人口，社會民主黨提出通過國家干預，實行通貨膨脹計畫與積極的勞工市場政策。1932 年，社會民主黨與共產黨首次合作取得國會中超過半數的席次，時任社會民主黨主席漢森（Per Albin Hansson，1885-1946）在 1928 年的國會演講提出「人民家園」（Folkhemmet）理念，即由工會和企業共同協議建立一個社會與公共健康的保障體系，該理念包括平等和公平、合作與互助、打破社會和經濟所造成的貧富與貴賤對立等，都成為瑞典福利國家理念的經典，亦是建設瑞典福利國家的里程碑（引自王云龍、陳界、胡鵬，2010）。

瑞典的「社會民主模式」（social democratic model）或瑞典模式（Swedish Model）從 1933 年開始開展（林萬億，1994）。社會民主模式的核心理念主要表現在兩個核心價值：第一，社會包容，指國家要讓人民能盡自己的力量貢獻社會，國家應提供普及式的服務或給付，提供人民工作的機會，以促進社會平等和團結；第二，重視平等，即藉由對人民收入和所擁有的資源進行再分配，達到社會平等的目的。相較於其它類型的福利體制，社會民主式的福利體制更為重視普遍的平等，將市場排除在外，強調建立一種普遍而廣泛的福利體制，融合福利與就業，一方面保證充分就業，另一方面以就業所獲致成果來支撐巨額福利支出（鄭秉文譯，2003；Esping-Andersen, 1996）。

從政黨的意識型態來看，左派的社會民主黨堅持民主、平等、互助的價值觀，主張政府應作為一個「積極的管理者」，執政的重點在建構完善的社會福利體系與公共服務，解決就業、養老、醫療等各式

民生問題，反對以市場為導向的自由主義福利觀念，在教育上則強調提供從小學到大學的全民免費教育（林卡，2005；劉楓耘，2007）。社會民主黨以「人民家園」的理念連續執政 44 年，在年金、社會救濟、醫療保健、教育等方面的福利改革目的在縮小階級差別，使人民享有更多的國家福利和均等機會。

二次戰後，瑞典大力擴張其自三〇年代以降即已鋪路的「社會民主福利國家」，戰後社民黨的政策主要立基的是充分就業，主張由政府規劃經濟政策發展，以確保充分就業與平等分配，教育上開始進行學校體制改革，實行綜合學校制，所有教育皆免費提供，設立政府基金，支持高等教育機構進行研發工作。1960 年代初期，社民黨與共產黨利用在議會中掌握多數席位的優勢，公共部門的社會福利迅速擴張，教育、醫療保健、老年年金、和住房津貼均由國家給付，教育與健康照顧受益最大（王云龍、陳界、胡鵬，2010；林萬億，1994）。1960 年和 1970 年代瑞典所提供的完整性福利服務舉世聞名，儘管在 1973 年後開始出現經濟上的困境，但瑞典政府仍繼續改善福利供給的程度、範圍和品質，直到 1980 年代初期才開始轉變。

1980 年代，一方面由於預算赤字的增加，另一方面則是受到新自由主義的影響，瑞典政府開始小規模的實施削減福利的措施。此外，由於公共服務的提供日漸受到大眾的批評，政府開始關注福利服務內所有公共服務的成本，私有化與分權化管理被政黨提出作為改革的工具（Stephens, 1996）。1970 年代初，瑞典的福利制度被認為是最理想的制度，但瑞典經濟在 1980 年代末期開始出現許多問題，迫使社會民主黨放棄完全就業政策以及政府主導的福利制度，重新檢視其社會政策，主要的修正包括公共及社會支出，以及國家在扮演福利供給的角色。

參、瑞典高等教育的發展概況

瑞典高等教育自 1477 年烏普薩拉大學（Uppsala University）成立至今，已有 500 多年的發展歷史。早期瑞典大學的功能在於生產教育

的神職人員，以及提供國家所需的公務員（Svensson, 1982）。十九世紀末，瑞典即成立一些提供專業課程的高等教育機構，主要是自然科學領域，這些機構即為後來的大學學院，最早的大學學院成立於1878年在斯德哥爾摩（Stockholm）及1891年在歌德堡（Göteborg）。直至2005年，瑞典共有60所高等教育機構，14所國立大學（state university）、22所大學學院（university college）、3所提供大學與研究所課程的私立高等教育機構、及21所提供學士學位的私立高等教育機構，包括3所護理學位、3所神學學位、2所藝術／音樂、13所物理治療學位，大學與大學學院的差別在於能否接受大學的研究經費及授予研究學位（Eurydice, 2009）。

瑞典高等教育的就學人數在過去60年來劇烈增加。1940年代大約只有2%的人可以進入高等教育就讀（Deen, 2007）。二次戰後，瑞典雖然已有很多不同類型的高等教育機構，但整體而言高等教育規模並不大。1960年代後學生數量開始擴張，政府為因應擴張的壓力，在1965—1975年間廣設大學學院，使接受高等教育的人數開始大量增加。1980年代學生人數趨於穩定。1990年代高等教育開始第二波擴張，20-29歲就讀高等教育的人數比例從22%上升至33%；2000年後人數開始減緩大約為29%，至2006年25-34歲就讀高等教育的人數已達39%，高於經濟合作暨發展組織國家的平均33%（OECD, 2008）。根據瑞典教育部的統計，到2007年為止就讀高等教育的學生數約為32萬人，各科系就讀以教育、科技、健康照顧等三大類別人數最多（Högskoleverket, 2009a）。

瑞典國家高等教育部（The Swedish National Agency for Higher Education）設立於1995年，是掌管高等教育相關事務的主要機構，其主要任務在支持並確保高等教育機構的品質保證系統，負責實施全國性評鑑，審核與認可大學學院與私立高等教育機構所提供課程及學位層級（Högskoleverket, 2009b）。高等教育的經費幾乎全由政府補助，學生就讀公立大學免繳學費，但須繳納註冊費給學生會，其中只有12所物理治療學校並沒有接受政府的補助，因此必須自行擔負學費（Eurydice, 2009）。

瑞典高等教育的學位結構自2007年7月1日開始，依波隆納

會議的共識分為三個層級：第一層級（基礎層級），包括大學證書（university diploma）、學士學位（bachelor degree）；第二層級（進階層級），包括二年制及一年制碩士學位（master degree）；第三層級（研究層級）：包括碩士學位（licentiate degree，介於碩士與博士之間的一種中程學位），以及博士學位。每個層級各有其最低入學門檻，規定學生的學習成效和所應具備的能力（Hogskoleverket, 2009b）。

依照《高等教育法令與條例》（Higher Education Law and Ordinance）的規定，每所公立大學與學院皆須設置董事會，為機構的最高決策單位，負責機構事務的管理。一般而言，董事會由 15 位代表組成，包括主席、副校長、7 位由政府聘任的代表、3 位教師代表、3 位學生代表（Eurydice, 2009）。2007 年通過《自主選擇法案》（Freedom to choose），賦予大學與大學學院有更多的權力決定其董事會成員的組成與聘任。

肆、瑞典高等教育政策的發展與轉變

Premfors（1979）指出，相較於瑞典其它公共領域，高等教育體系的規模、人員與經費相對較少，政策上衝突並不常見，直到 1950-1960 年代高等教育開始快速擴張，學生數量超過 3 倍成長，公眾對高等教育的注意力才隨之增加。因此，在 1960 年代前，瑞典高等教育屬於福利制度的一部分。1960 年代高等教育人數開始增加後，高等教育政策也隨之有了較大的轉變。依照瑞典重要高等教育政策的發展可分成三個階段：1977 年是瑞典第一次大規模進行的高等教育政策改革；1977 年後陸續有一些小幅度的法案修正，直到 1993 年，此是第二次較大規模的政策改變；1993 年之後，瑞典高等教育持續朝解除管制的方向前進。以下分述瑞典高等教育政策三個階段的轉變。

一、1960-1980 年——擴增與整合階段

高等教育的擴張是 1960 年代瑞典政府的政策要點（Premfors,

1979)。國家認為，雖然擴張必須投入大量的經費，但會帶來各種好處，包括經濟的成長、社會的平等、與文化的發展，政府相信這筆投資很快即獲得可觀的回收，因此政府開始規劃長期的計畫，藉由提供高等教育的入學機會滿足學生與勞動市場的需求。為解決學生數量增加所帶來的壓力，瑞典政府開始廣設高等教育機構。

在 1976 年前，瑞典的高等教育體系直接隸屬國會管轄，高等教育的發展反應國家、學校、教會、與司法體系的需求，負責訓練國家公務員，政府雖然嚴密管控高等教育機構所有的事務，但大學仍享有一定程度的自主。1977 年通過的《高等教育法令與條例》（Higher Education Law and Ordinance），是瑞典第一次大規模進行的高等教育政策改革，主要由 1968 年執政的社會民主黨政府所成立 1968 委員會（The 1968 Educational Commission），先以理性規劃與中央化管理準則，研究整個後期中等教育的組織、規模與地理分布等問題，再於 1975 年五月提交高等教育法案（The Higher Education Bill）在國會中進行討論與決議，由於自由黨、保守黨等對法案中資源的分布與品質等議題有異議，因此 1975 年僅決議一個架構，直到 1977 年該法案才通過。

1977 年高等教育改革最大的變革是將原本大學、大學學院、機構與職業學院（vocational schools）四個高等教育系統整合為單一體系的大學系統（the Högskola），隸屬於中央教育與科學部（Utbildningsdepartementet），受到《高等教育法令與條例》管制。在這個單一體系下，只有大學能夠接受研究經費補助，學生與大學職員在各個層級的委員會獲得代表席次，高等教育的所有課程計畫內容與招生數量受到瑞典國立大學與學院委員會（National Swedish Board of University and Colleges, UHÄ）的管控，大學課程的規劃更朝職業取向，提供學生更符合勞動力市場需求的技能，期望能提供不同社會背景的學生有公平就讀高等教育的機會。此外，原本由政府指派的大學校長在這次改革後，不同的利益團體，包括貿易協會、學生團體、學校各部門，皆獲得在學校董事會中的席次，除了教授的權力受到削減外，大學在決策上的自主性開始產生變化，機構領導者能發揮的能力在某種程度上也相對被削弱（Deen, 2007; Svensson, 1982）。

1977年瑞典高等教育改革的目標在「公平分配」與「質量平等」。簡單來說，在1960年代與1970年代所進行的高等教育改革被視為是一種福利（welfare benefit），著重在公平與分布（distribution）相關的議題。

二、1980-1993 年——鞏固與鬆綁階段

1980年代開始，社會民主黨逐漸改變其中央管制的政策走向，朝向解除管制與權力下放的方式，以提高系統的彈性與效率，權力下放雖然也是1977年改革的項目之一，但兩者的概念不太一樣。Askling 與 Almén（1993）指出，在1977年的改革中，權力的下放指的是權力分配給董事會和委員會，並不是直接下放給學術人員（引自 Bauer & Henkel, 1999）。此時期的改革主要由於1977年改革實施以來，新的高等教育體制缺乏彈性而受到強烈的批評，政府開始關注大學教育的品質，要求徹底檢視教學體制並建議改進。Sander（1992）指出，政府原本意圖藉由改革使高等教育的就學機會更為公平，開放更多機會給勞工階級的子女，但實施後的統計顯示，改革卻帶來反效果，大學生中父母是勞工的比例從1977年以來反而下降，整體高等教育系統的品質出現下降。

1988年國會通過新的中央政府預算與控制系統法案，實施新的3年預算制，新的管理與改革理念開始引進所有部門，除了賦予機構更多的責任，也開始目標導向的管制，以及與績效結合的自主（Sarback, 2004）。1990年代學生數量開始持續增加，但入學方式仍然受到中央管制。1992年非社會民主聯合政府提出《大學與學院的建議》（Memorandum on independence of universities and university colleges），該份文件成為引導1993年高等教育改革的重要根基。

1993年瑞典高等教育的改革先由組織的重組與改造開始，廢止監控大學課程的瑞典國立大學與學院委員會，大學在課程規劃上獲得自主權，成立高等教育部（National Agency for Higher Education）、大學校長室（Office of the University Chancellor）、高等教育訴願委員會（Board of Appeal for Higher Education）。1993年改革主要目標包括：提升大學與大學學院的自主、提高品質及使資源的運用更有效率、增

加學生的教育完成率、協調大學與學生間的課程供需、成立大學內部品保機制的責任，改革的重點在於賦予大學校長與董事會更多責任與管理事務的權力，包括：內部組織、資源分配等。此時期的改革徹底縮減中央的權力，政府在人事組織、資源分配、課程內容等權力下放給高等教育機構，重要的改變還包括允許機構自行設立入學的標準及以績效為基礎的大學經費分配（Deen, 2007）。

1993 年的改革之前，瑞典政府採取一種信任的經費分配方式，政府依照大學生的數量與學位授予數以核發整筆經費，並未將績效與經費掛勾，而採取一種遙控的方式，監控學生入學數與畢業數，在研究經費的部分也是採取整筆核撥的方式，很少附帶任何條件。但這種信任為主的經費分配方式，從 1993 年即開始轉變，受到新公共管理強調績效責任的影響，及新自由主義強調成本效益及符合需求，經費分配方式改成 40% 根據學生入學數、60% 根據個別課程的完成率核撥（Sörlin, 2007）。

此時期瑞典政府在高等教育政策的制定，將高等教育視為一種工具，不是為改革社會，而是為提高國家在國際市場上的競爭力，一連串的改革建議被提出，包括更大程度的權力與責任下放，例如教育在內的福利服務，私有化與分權化的改革雖然逐漸被接受，但不管是社會民主黨或保守黨，依然認為要在國家管理與財政的支持下運行，顯現此階段的改革在鞏固與鬆綁兩端不斷調整的過程（Stephens, 1996）。

三、1994 年迄今——更新與轉變階段

1994 年社會民主黨政府重新執政，中央的管制力量有強化的趨勢。社會民主黨政府廢止之前，聯合政府以高等教育與研究品質指標提供的獎金制度，成立新的中央高等教育行政機構，以監督評核高等教育的績效表現。1998 年後高等教育機構董事會的主席不再由副校長擔任，改由政府來聘任，董事會的成員須包含一定比例的外部成員。政府一方面實施 6 年一期的品質監控計畫，另一方面運用資源分配作為手段，從 1977 到 1994 年，瑞典高等教育機構的治理可以說是從中央管理到市場再回到中央管制（Engwall, 2007）。

從 1994 年之後，瑞典高等教育政策的發展，基於公立高等教育機構仍屬於政府治理的原則下，逐步解除更多的管制，高等教育政策的重點在提高大學品質、增加機構自主、提升國際化與研究能力。從二十一世紀初開始，政府開始提出一連串的高等教育改革法案。2004 年提出的《新世界—新大學法案》（New World-New University），除了受到波隆納歷程（Bologna process）的影響外，主要目的在維持國際競爭力。此法案將原本的學位結構改為三階段的學位系統，且實施新的學分換算方式，學位與學分系統的改革於 2007 年開始生效。此外，《新世界—新大學法案》對高等教育政策帶來重要的轉變包括開始對博士學生與非歐盟會員國的學生收取學費（Deen, 2007）。

2006 年六月代表 42 所高等教育機構的瑞典高等教育協會，公開發表一份聲明，要求政府提供更多的經費與更大的自主，號召更多私人企業提高對大學研究的經費投資，建議政府對企業或私人為研究所提供的經費或捐獻給予免稅的優惠。2006 年十月教育部長弗雷德里克（Fredrik Reinfeldt, 1965-）宣布將進一步去除大學與學院委員會的政治化色彩，降低強制力量的運作，借用如會計系統、行銷服務等商業治理模式，更朝向市場取向邁進（Engwall, 2007）。

2008 年《知識沒有疆界—全球化時代的高等教育法案》（Knowledge without borders—Higher education in the era of globalisation）（Govt. Bill 2008/09:175），其目的在提升高等教育的國際化，包括提高學生與教師的流動、聯合學位、海外行銷高等教育（Ministry of education and research, 2009）。2009 年《今日與當代的學術界法案》（Academia for this day and age）（Govt. Bill 2009/10:149），從 2011 年一月開始實施，旨在使公共資助的大學與其它高等教育機構，在政府現行框架內增加更大的自主性，法案內容包括：解除更多機構內部運作的管制，除了董事會與校長之外，高等教育機構能自主決定其內部成員組織結構；解除教學職位的管制，政府將決定聘雇教師的評量標準與資格，教授的聘用由校長決定，高等教育機構在聘用其它類別教師的程序與教職升等上有自主權；除了學習階段劃分與學歷資格體系將維持原本的管制，政府開始放鬆其它部分的嚴密管控，賦予高等教育機構能自主依照學生與勞動市場的需求提供課程，政府不再設定第一層級與第

二層級的員額管制。政府認為賦予大學更多的自主，將使高等教育更能回應社會的發展，且有助於大學活動品質的提升，俾使大學在國際活動上更具競爭力（Ministry of education and research, 2010）。

伍、討論與結論

一、影響瑞典高等教育政策轉變的因素

瑞典高等教育政策從 1960 年至今歷經三個階段的發展，從政策內容的轉變可以發現瑞典的高等教育政策的發展受到社會政治經濟狀況的改變、福利國家的意識型態，以及國際高等教育改革的潮流所影響。

（一）由左向右的政治因素

瑞典的高等教育政策歷經三次重大的轉變，分別在 1977 年、1993 年以及 2006 年。這三個時間點是瑞典社會經濟政治情況較不穩定的時期，也是開創瑞典模式的社會民主黨沒有執掌政權的時期。創立於 1889 年的瑞典社民黨對於瑞典國家的社會福利發展功不可沒，1932 年競選成功進入國會成為執政黨，開始長達 44 年的連續執政，雖然締造瑞典模式的成功，但是因為七〇年代的石油危機，造成瑞典經歷戰後以來嚴重的經濟衝擊，國民生產毛額從 1960 年代的 5.3%，到 1974 年已下降到 0.3%，加上福利開支的劇增、通貨膨脹、貨幣貶值、失業率上升等因素，使得社民黨在 1976 年的選舉中首次失去政權，改由自由黨與保守黨所組成的聯合政府取得執政地位（徐崇溫，2007；Premfors, 1979）。此時期也是瑞典第一次對高等教育進行大規模的改革。

1982 年瑞典社民黨重新以「保障福利、重振經濟」的訴求重掌政權，為減輕國家財政的負擔，政府開始減少社會福利不必要的支出。由於未能解決失業問題及提升經濟表現，使社民黨在 1991 年的大選中遭遇第二次的失敗。有別於社民黨的政策走向，1991 年保守主義政府採取新自由主義式的政策取向，強調自由化、私有化及結構調

整，削減公共支出，鼓勵市場和個人承擔起福利責任。這股新自由主義風潮也影響此時期高等教育的改革，解除管制與組織結構的重組改造，成為此時間改革的重點。

1991 至 1993 年間瑞典發生了近 60 年來歷史上最為嚴重的經濟危機，經濟出現戰後首次的負成長，再加上世界經濟不景氣，人民改革的期望使得社民黨在 1994 年大選的得票率提升到 45.3%，重新獲得執政地位。2006 年九月以溫和黨為主的中間偏右聯盟擊敗以社會民主黨為主的中間偏左聯盟取得勝利，結束瑞典社會民主黨的 12 年執政，競選失敗的原因包括：失業率增加、失去工人階級的選票、社會價值觀的改變、公共服務人員劇增、社民黨組織管理鬆散（林卡，2005；劉楓耘，2007）。

1977 年的改革，實際上顯現的是社民黨的意識型態——公平分配與平等，強調中央的管制以達成平等的目標。1993 年的政策走向強調解除管制與權力下放，削減公共開支，強調提升大學與大學學院的自主及使資源的運用更有效率，市場化的發展體現右派保守黨政府的意識型態。1994 年社民黨執政後，高等教育政策的發展又稍偏回中央管制的發展。2006 年的大選結果再度呈現一種向右轉的趨勢，由中間偏右的溫和黨聯合政府取得政權，高等教育政策的發展朝向更市場化的方向前進，解除管制、競爭、品質、效率、私有化成為政策的重點，這個轉變也使得高等教育機構更為依賴市場力量（Engwall, 2007）。

從高等教育政策的發展來分析，可以說高等教育的改革是政府用來解決失業與就業的手段之一。舉例來說，1990 年代初期的經濟危機導致就業市場的惡化，1990 至 1994 年間，就業人口約減少 50 多萬人，給薪工作人口比例也下降至 71%，失業率上升至 8%，1994 年後，由於政府所帶領啟動的成人教育及高等教育，新增許多的就業機會，失業率開始下降，到 2000 年底下降至 4%，達到政府的預期目標（鄭秉文譯，2003）。從 1977 年到 2006 年瑞典的政治發展來看，可以發現經濟的危機與失業率的增加是造成政黨輪替的主要原因，就業與失業問題是影響政黨能否獲取政權的關鍵因素。政黨的輪替也影響瑞典高等教育政策的發展，一方面受到執政黨的意識型態的影響，另一方面社會政治經濟情況的不穩定，促使政府意圖藉由高等教育改革來解決

社會與失業問題。

（二）兼顧平等與就業的政策因素

瑞典是社會民主制福利國家的典型，其最突出的特點是將福利和勞動二者的融合，堅持三大相互關聯原則（鄭秉文譯，2003）：1. 社會服務、醫療保健服務和教育服務的增長與擴張；2. 最大限度的就業參與，尤其是婦女的就業參與；3. 持續的充分就業。上述原則在社會民主型的福利國家中是三位一體的。

社會民主式福利國家所強調的平等與就業也展現在瑞典高等教育政策的發展上。1977 年的高等教育改革其中最重要的變革之一，即是將大學課程分成五個主要的職業群組，由中央建立一套學習方針系統，以提供學生更符合勞動力市場需求的技能，主要目的在使學生為就業作準備。1993 年的改革指出，由於中央計畫的課程被視為是造成瑞典勞動力競爭能力低的因素，於是廢止中央負責課程監控的單位，政策的重要目標之一是促使高等教育機構所提供的課程能符合學生的需求，政府強調高等教育機構所提供的課程應與勞動市場所需求的一致。2004 年的改革，政府強調高等教育機構應具有國際的開放性，為使瑞典更具有國際競爭力與改變勞動市場，以符合知識社會的需求，應培養更有能力的勞動力。2009 年政府所公布的法案中重要的項目之一是賦予高等教育機構能自主依照學生與勞動市場的需求提供課程，政府認為賦予大學更多的自主，將使高等教育更能回應社會的發展，且有助於大學活動品質的提升，俾使大學在國際活動上更具競爭力。

從委員會的代表席次也可以發現瑞典對勞動力市場的重視，舉例來說，1960 與 1970 年代社團組織（工會代表、企業領導者、地方政府官員）在政策制定過程中的角色是明顯的，此時期瑞典國家勞動市場委員會（the National Swedish Labour Market board）在高等教育政策的制定上占有特殊的角色。充分就業與最大限度的就業參與，是社會民主體制福利國家堅持的原則，此原則也顯現在高等教育政策上，福利國家的目標即在連結高等教育與工作，因此瑞典所有主要的工會在各種委員會中皆占有席次，高等教育被視為提供就業與社會均等的工具，「就業」一直是瑞典高等教育政策中重要的項目，掌握高等教育機構與勞動力市場及就業間的關係，是瑞典教育部最重要的工作項

目之一。

開創瑞典模式的社民黨之主要目的在尋求促進最高平等標準的福利國家，平等的追求也不斷地呈現在瑞典高等教育的政策。在入學機會上，瑞典政府強調知識應開放給所有人，致力於擴大參與率與入學率；從地理的分布上，在瑞典各地皆設立高等教育機構，亟力消除因位置所帶來的不公平。舉例來說，1977 年的政策目標強調公平分配，期望能提供不同社會背景的學生有公平就讀高等教育的機會，但由於實施後產生相反的效果，新的高等教育體制受到強烈的批評，也使得當時執政黨在 1980 年的選舉失利。瑞典政府於 2001 年《開放的大學法案》（The open university）中聲明，不論背景、種族、居住位置或殘疾，所有人都能獲得接受知識與發展的機會，瑞典的高等教育應反映社會漸增的多元性。基於此目的，政府提出擴大不同社經背景學生參與的方法（OECD, 2006）。根據瑞典教育部的統計，從 1993/1994 年迄今，18-34 歲年齡群就讀大學的比例，勞工階級背景父母的比例從 18% 上升到 24%，父母為較高社經背景的學生比例從 33% 下降到 28%；2004 年女性就讀大學與研究所的比例為 60%，攻讀博士學位的女性占 47%（OECD, 2008）。即使在九〇年代後，經濟的惡化導致瑞典福利國家在財務上產生困境，迫使政府必須削減公共開支，實行私有化政策，政策朝右轉向，以增強經濟競爭力的自由主義社會政策，但瑞典原福利國家所追求的平等價值與觀念仍持續存在，也一直是教育政策制定的重點。

（三）全球化市場化的經濟因素

傳統上瑞典的高等教育公共決策受到國會的導引且直接受到政府的指示，很多科學與文化公共機構，包括大學，受到政府與國會所賦予的高度自主性，仍維持其工部門的身分。高等教育系統包含在瑞典的福利國家體制內，這意謂著高等教育機構不管在組織與功能皆被視為中央政府機關的一部分，沒有政府的核准即無法簽訂任何的協議，也無法以大學的身分行使任何法律行為。瑞典政府在高等教育政策上占有主導地位，政府制定很多重要領域的決策，包括終身聘僱，課程取向、設備建置、學生入學及課程訓練的規劃，大學董事會的任務在執行中央決定的目標以及管理資源的分配，即使是大學校長也由政府

聘雇。

1980 年代以來，在全球化、新自由主義、新公共管理運動、以及高等教育大眾化的脈絡下，世界各國高等教育進行程度不一的改革，這股改革的浪潮可稱之為高等教育的市場化（marketization）（Williams, 1995）。1980 年代以來世界各國針對高等教育所進行的改革，藉由市場化概念的引入，藉由放鬆對高等教育在程序上與實質上的管制、以及私有化與準市場機制等途徑，意圖使高等教育機構達到擴大經濟規模、提升效率與效能、改善品質、促進多樣化、刺激競爭等目的。瑞典高等教育也受到這股力量的影響。

從瑞典高等教育改革的政策分析可以發現，政府逐步放鬆了對高等教育機構的管制，例如：1988 年通過新的預算法案，實施 3 年 1 期的預算核撥，依照大學與大學學院的全職學生數與年度學習成果核撥經費，傳統以支出為基準的核撥方式改為以績效為主的分配系統，高等教育機構有權決定校內人事的配置與聘僱。除了經費、人事等程序上的解除管制，政府也放鬆課程規定與治理決策等實質上的管制，例如：1970 年代，高等教育系統包含在瑞典的福利國家體制內，這可顯現在大學教育被分成五個主要的職業群組，學習方針系統（study-line system）主要為學生就業作準備，1990 年代初期這個系統被新的學位系統所取代。另外為了使高等教育與勞動力市場有更緊密的聯結，鼓勵高等教育機構提供更多各式短期的專業課程，為了吸引國際留學生，鼓勵大學開設英語授課的課程。

全球化與市場化也帶來高等教育治理模式的改變。傳統上瑞典的高等教育被視為公家機關的一部分，政策的走向大部分由中央政府機關所決定，機構領導者所能發揮的能力是很微弱的。1980 年代為回應日漸困難的經濟情況，管理朝向一種目標管理哲學的去中心化政策。1990 年代初期，新公共管理的理念影響保守黨政府對高等教育政策的制定，強調品質與效率的控制、機構間的競爭、強力的機構領導能力。1991-1994 年保守黨聯合政府加速公部門的轉型，也將此理念運用在高等教育部門。高等教育系統從長久以來一致、公共、中央管制的體系，轉變成較自主、自我管制的治理模式。

瑞典高等教育治理模式上的轉變也可從機構領導階層權力的增強

來說明。1977 年高等教育的改革，使外部利益組織代表，例如大型貿易協會、較低層級的學術部門成員、學生團體，在決策委員會中獲得代表席次，這削減了學校教師的權力。1983 年通過治理委員會 1/3 成員為政府聘任的外部代表的政策，機構面對外部逐漸增加的影響。1993 年的改革，保守黨聯合政府藉由反對其在大學委員會的位置，限制這些外部成員的影響力。1991-1993 年的改革結果，個別機構與領導者的角色似乎被強化，在改革的討論協商過程，由教育部主導的聽證會目的是為了直接採取來自學術成員的建議，很多新的責任也下放給機構的管理者。自主被重新定義為機構領導者的價值取向（Kogan et al., 2006）。大學治理委員會的權力與外部代表的比例增加是治理上最主要的特性。學生數量擴張、經費刪減、對外部經費的依賴，皆驅策機構領導者變成機構的發言人與經紀人，校長從學術領導者的角色轉變成為機構的管理者。瑞典大學校長必須塑造新的學術領導型式，對機構首長而言，最主要的挑戰在於確管理上的績效表現與學術社群間的平衡。

治理模式的改變也趨使機構對於強化中央行政管理能力的需求逐漸增加，有些機構領導者開始建立管理團隊、增加副校長與專業副校長的職位、設置專業諮詢顧問小組。政府對績效責任、評鑑、效率的強調加重機構的責任，使管理工作也變得更加複雜且具挑戰性。為回應政策對績效責任、評鑑、品質與效率的強調，校內特殊支援單位（special support units）的成立成為一股趨勢，例如：教育／學習中心、研究政策中心、品質發展中心、評鑑中心、公共事務處理中心等單位的成立。除了校內支援單位外，外在的資助者也有在高等教育機構內成立新單位的趨勢，一方面是高等教育機構本身對外部研究資源的興趣，另一方面也是大學想藉由這些單位的運作以自行運用這些外部的研究資金（Sjölund, 1999）。

中央官僚管理職權的改變，強調績效責任的管理，而不是計畫式的管理，使得管理權力從中央官僚轉移至個別機構。大學董事會的任務也隨著政策的發展開始改變，1970 年代其主要任務在於執行中央決定的目標，以及管理資源的分配，現在高等教育機構的自主權逐漸提高，大學校長可以決定管理職務的組成，長程策略計畫成為校長領導

團隊最重要的任務。1990 年代初期最重要的政策之一是引進新的資源分配系統，大學校院必須在招生上相互競爭，但員額分配仍由政府管控，經費的分配不只以大學的入學率為基礎，也根據學生的學期表現成果。瑞典的高等教育系統從國家功利主義的治理型式，朝向市場導向的治理型式。

從高等教育的目的來看，1990 年代高等教育目的轉變為強調符合知識社會的需求，而不是狹窄地限於勞力市場的需要，以往期望由高等教育來改革社會的目的，轉變為強調各種市場的需求與學術卓越的追求。從政策的發展也可以發現，學生、社區與企業等消費者的需求成為高等教育政策的重點，高等教育的角色從供應者導向（supply-driven）轉變成為需求導向（need-driven）（OECD, 2006）。瑞典高等教育也不再像 Williams（1995）所指，由政府扮演供應者的角色，朝向支持消費者或代理消費者的角色。

二、結論

二次戰後，世界各國的高等教育受到各式不同因素的影響而開始轉變。1960 年代後期高等教育的大眾化是促使世界各國高等教育轉變的主要原因。1980 年代新右派的快速推展以及經濟全球化，導致福利國家減少社會支出的呼聲日益高漲，在過去的 20 年裡，尤其在九〇年代，世界幾乎所有國家都相繼採取一系列對福利國家和社會保障政策進行改良和改革，這個浪潮席捲整個資本主義世界，減少福利成本與削減福利標準成為大部分經濟合作暨發展組織國家和其他一些發展中國家社會經濟政策調整與改革的方向，以「從搖籃到墳墓」都有全面社會照顧制度的瑞典也無法避開這些浪潮。1960 年代瑞典高等教育開始受到擴張所帶來的影響，高等教育從菁英型開始轉向大眾型。經濟壓力與學生需求的擴增對高等教育的品質、資源運用效益與基本價值帶來威脅，績效責任的要求也對高等教育帶來壓力，這股對高等教育的社會與經濟期望，轉變了傳統大學與國家間的關係，使瑞典這個社會民主型典範的福利國家受到挑戰。

高等教育如何在固定單位成本回應學生與社會的需求，成為瑞典政府第一個需要考量的問題。1960 與 1970 年代面對高等教育擴張所

帶來質量問題，瑞典發展出較為中央化的政策，將高等教育系統整合模式變成單一體統，採取更為職業導向的課程，意圖強化高等教育的管理來解決。1980 年代，瑞典雖然受到經濟與國際情況的影響，開始接受自由化與私有化的改革理念，但基本上對國家福利體制仍滿意，大部分仍反對以市場導向的自由主義福利觀念，認為自由主義的社會政策會把人民引向自私。但由於從福特主義轉向後福特主義的生產方式改變、私有化趨勢使得政策向資產階級的利益傾斜，加上新自由主義在世界各國的影響，瑞典的政策開始緩慢地向自由主義的方向前進，雖然這些現象仍不明顯，直到 1990 年代，瑞典藉由機構強力領導的運作與法令的放寬，解除管制成為重要的改革要項，提高機構的自主，強調品質與績效責任遂成為政策的重點。

相較於英國、美國、澳洲等其它國家高等教育在 1980 年代的市場化發展，瑞典高等教育的市場化發展不僅起步比較晚，且速度也比較慢。從 1990 年代後，政府才逐步解除高等教育的管制。私有化顯現在學費與研究的政策上：以學費來說，英美澳各國早已開始收取大學學費，大學教育在瑞典仍屬於社會福利的措施，但從 2011 年開始，非瑞典與歐盟國家的學生須開始繳納學費。另外，高等教育研究經費主要原來自國家的補助，1990 年代保守黨聯合政府運用工薪者基金（wage-earner funds）成立 11 個私立研究基金會（private research foundations），包括環境研究基金會、知識與技能發展基金會、策略性研究基金會等。這些私人基金會的成立使得國家直接補助的研究經費大幅縮減，1980 年代約有 66% 的研究經費來自政府補助，到 2002 年已下降至 45%（Sarback, 2004）。

由瑞典的高等教育政策來看，政府並沒有完全解除對高等教育的所有管制，即政府管制下的解除管制，舉例來說，瑞典政府一方面賦予機構自行分配經費與課程設置的權力，另一方面也實施品質管控措施，要求每個機構須制定內部的品質管控計畫，每年須呈報年度成果報告，對財務與課程品質負起更大的績效責任。此外，政府雖然放鬆對高等教育機構內人事聘僱的管制，即大學校長可以決定管理職務的組成及教師的聘用，但具有決定高等教育機構運作的董事會成員，包括：外部成員、學生、教師等，其代表席次比例仍掌控在政府手裡，

董事會主席與校長的聘僱權也仍由政府決定，此顯現瑞典政府對高等教育的解除管制仍維持在政府的框架。此外，1990 年代以降，瑞典政府雖然在經費與課程等方面下放給大學新的自主，仍以品質之名賦予新的責任與管控，一方面藉由 6 年 1 期的教育課程審核，以確保各教育的一致性，另一方面則根據學生的數量與研究資源，作為經費分配的基準，控制方式從管制朝向一種強制性的績效控制。如何因應全球經濟的轉化是福利國家改革的重點。由於新自由主義的全球化是主要的變化趨勢，因此主要福利國家改革大體上呈現自由化和國家解除管制的方向，但改革路徑仍受到各國歷史制度脈絡以及社會文化的不同所影響。瑞典改革轉向活絡勞動力市場和性別平等化，支持大學應脫離國家掌控，提倡大學在品質掌控的自主。由瑞典高等教育政策的發展可以發現，雖然瑞典也無法避免市場化的潮流，以因應外部環境變遷，但瑞典原有福利國家的價值仍如同其對平等的追求與就業的承諾觀念持續存在。

臺灣的高等教育在解嚴之後，學生人數快速擴充，為降低成本，提高效率，大學教育的改革也開始出現一股市場化的走向。教育部在 2001 年教育檢討改革與改進會議中，關於高等教育部分的建議事項包括使國立大學儘速法人化、鬆綁人事和會計制度、增進大學人員聘任、升等、待遇、產學合作等人事制度之彈性、推動大學校院整合、研定大學教師獎勵及誘因措施，提高教師教學及研究水準、推動大學評鑑制度，有效提高教育品質、合理分配教育資源，提高大學經營管理績效、提高大學國際競爭力、建立技職校院與產業夥伴關係（教育部，2001）。2003 年教育部所發表的《我國高等教育發展規劃研究專案報告》，提出我國高等教育發展的規劃與改進方向，包括高等教育學校分類與定位、公立大學法人化、人事會計制度的再鬆綁、引進民間資源強化產學合作、加強人力資源供需研究、提升高教國際競爭力（教育部，2003）。這些強調鬆綁、經濟規模、競爭、品質、私有化的政策的走向，顯現我國高等教育市場化發展的導向。依循市場邏輯的發展，自由化與市場化的發展可能產生的弊病包括造成教育機會不均、競爭性獎助機制造成的 M 型化、教育品質管控等，如何兼顧公平與效率是高等教育走向市場化路程中必須考量的問題。我國和瑞

典高等教育市場化發展時間與步伐多有相似，瑞典在高等教育的發展上，雖然政策的走向逐漸從社會民主主義走向解除管制與新自由主義路徑，但其社會民主制度的福利價值仍舊根植於高等教育體系中，尤其現在世界各國面臨經濟危機與失業率居高不下的困境，瑞典兼顧就業與均等的做法值得我們學習。

參考文獻

- 王云龍、陳界、胡鵬（2010）。**福利國家：歐洲再現代化的經歷與經驗**。北京市：北京大學。〔Wang, Y. L., Chen, C., & Hu, P. (2010). *The welfare state: Europe and then the modern experience, and experience*. Beijing: Peking University Press.〕
- 林卡（2005）。論北歐學者對於其福利國家體制的研究、論爭及其論爭的邏輯基礎。**國外社會科學**，6，46-53。〔Lin, K. (2005). On the logical basis of Nordic scholars for research, debate and the controversy of the welfare state system. *Foreign Social Sciences*, 6, 46-53.〕
- 林萬億（1994）。**福利國家——歷史比較的分析**。臺北市：巨流。〔Lin, W. Y. (1994). *Welfare state: Comparative analysis of history*. Taipei: Juliu.〕
- 徐崇溫（2007）。瑞典模式的歷史演進和經驗教訓。**復旦學報**，4，15-24。〔Xu, C. W. (2007). The historical evolution of the Swedish model and lessons learned. *Fudan University*, 4, 15-24.〕
- 教育部（2001）。**大學教育政策白皮書**。取自 <http://history.moe.gov.tw/important.asp?id=37>〔Ministry of Education. (2001). *Higher education policy white paper*. Retrieved from <http://history.moe.gov.tw/important.asp?id=37>〕
- 教育部（2003）。**全國教育發展會議**。取自 <http://www.edu.tw/secretary/2003/discuss/1102.htm>〔Ministry of Education. (2003). *National education development conference*. Retrieved from <http://www.edu>.〕

- tw/secretary/2003/discuss/1102.htm]
- 劉楓耘 (2007)。瑞典社會民主工人黨的執政特點。北京教育學院學報，21 (1)，34-38。[Liu, F. Y. (2007). The ruling characteristics of the Swedish social democratic workers' party. *Beijing Institute of Education*, 21(1), 34-38.]
- 鄭秉文 (譯) (2003)。福利資本主義的三個世界 (原作者: Gosta Esping-Andersen)。北京市: 法律出版社。[Esping-Andersen, G. (2003). *The three worlds of welfare capitalism* (B. W. Zheng, Trans.). Beijing: Law Press.]
- Bauer, M., & Henkel, M. (1999). Academic responses to quality reforms in higher education: England and Sweden compared. In M. Henkel & B. Little (Eds.), *Changing relationships between higher education and the state* (pp. 236-262). London: Jessica Kingsley.
- Deen, J. (2007). *Higher education in Sweden*. Retrieved from http://www.utwente.nl/cheps/higher_education_monitor
- Engwall, L. (2007). Universities, the state and the market: Changing patterns of university governance in Sweden and beyond. *Higher education management and policy*, 19(3), 87-104.
- Esping-Andersen, G. (1996). After the golden age? Welfare state dilemmas in a global economy. In Esping-Anderson, G. (Ed.), *Welfare states in transition- national adaptations in global economy* (p. 1-31). London: SAGE.
- Eurydice (2009). *The information database on education systems in Europe: The education system in Sweden 2007/2008*. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/>
- Högskoleverket (2009a). *Swedish universities and university colleges short version of annual report 2009*. Retrieved from <http://english.hsv.se/>
- Högskoleverket (2009b). *National qualifications framework for higher education in Sweden*. Retrieved from <http://english.hsv.se/>
- Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I., & Henkel, M. (2006). *Transforming higher education: A comparative study*. The Netherlands Springer.

- Niklasson, L. (1996). Game-like regulation of universities: Will the new regulatory framework for higher education in Sweden work? *Higher Education*, 32, 267-282.
- Ministry of Education and Research. (2009). *Knowledge without borders-higher education in the era of globalization*. Retrieved from <http://www.sweden.gov.se/>
- Ministry of Education and Research. (2010). *Academia for this day and age*. Retrieved from <http://www.sweden.gov.se/>
- OECD. (2006). *OECD thematic review of tertiary education: Country background report for Sweden*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/>
- OECD. (2008). *Education at a glance 2008: OECD briefing note for Sweden*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/eag2008>
- Premfors, R. I. T. (1979). The politics of higher education in Sweden: recent developments 1976-78. *European Journal of Education*, 14(1), 81-106.
- Sander, G. F. (1992). Sweden's government loosens the reins on tightly controlled university system. *The chronicle of higher education*, 39(7), A36.
- Sarbäck, S. (2004). *Financial management and governance in HEIs: Sweden*. Retrieved from <http://www.oecd.org/>
- Sjölund, M. (1999). Strategic management in research funding. In M. Henkel & B. Little (Eds.), *Changing relationships between higher education and the state* (pp. 204-218). London: Jessica Kingsley publishers.
- Sörlin, S. (2007). Funding diversity: Performance-based funding regimes as drivers of differentiation in higher education systems. *Higher education policy*, 20, 413-440.
- Stephens, J. H. (1996). The Scandinavian welfare states: Achievements, crisis, and prospects. In G. Esping-Anderson (Ed.), *Welfare states in transition- national adaptations in global economy* (pp. 32-65).

London: SAGE.

Svensson, L. (1982). The state and higher education: A sociological critique from Sweden. *European Journal of Education*, 17(3), 295-306.

Teichler, U. (1999). Higher education and changing job requirements: A comparative view. In M. Henkel & B. Little (Eds.), *Changing relationships between higher education and the state* (pp. 69-89). London: Jessica Kingsley.

Williams, 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: Though a glass darkly* (pp. 170-193). Oxford: Pergamon Press.

各國高等教育相關指標 統計資料

編輯小組

配合本輯「各國高等教育」主題，本集刊編輯小組特別蒐集整理各國重要教育指標，本期重要教育相關指標與統計表則自 2012 年九月經濟合作暨發展組織出版之《2012 年教育概覽：OECD 指標》（Education at a Glance 2012: OECD Indicators），提供讀者展讀本輯時可以參閱。

以下就各圖表資料來源及圖表中重要名詞與指標所代表的意義，簡要說明如下：

一、名詞及指標說明

（一）OECD：經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）於 1961 年正式成立，總部設在法國巴黎，前身為「歐洲經濟合作組織」（Organization for European Economic Co-operation, OEEC）。

（二）OECD 國家：目前經濟合作暨發展組織計有 34 個會員國，包括：澳洲、奧地利、比利時、加拿大、智利、捷克、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、冰島、愛爾蘭、以色列、義大利、日本、韓國、盧森堡、墨西哥、荷蘭、紐西蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、斯洛維尼亞、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英國、美國等國家。

（三）EU21：歐洲聯盟，簡稱歐盟（European Union, EU），歐盟目前有 27 個會員國，EU21 係指 OECD 會員國中屬於歐盟之 21 國，21 國包括：奧地利、比利時、捷克、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、愛爾蘭、義大利、盧森堡、荷蘭、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、西班牙、瑞典、土耳其及英國等國家。

（四）GDP：國內生產毛額（gross domestic product，GDP）係指一個領土內的經濟情況的度量。它被定義為所有在一個國家境內一段特定時間（一般範圍時間為一年）內全部生產之最終財貨與勞務的市場總價值，包括本國居民在國外所生產的，以及外國居民在本國所生產的財貨與勞務。

（五）PPP：購買力平價指數（purchasing power parity，PPP）是一種根據各國不同的價格水準計算貨幣之間的等值係數，俾對各國的國內生產總值進行合理比較。舉例來說，一個麥香堡在美國的價格是 2.2 美元，在法國是 2.84 歐元，則根據購買力平價指數，法國的 2.84 歐元兌美國的 2.2 美元，即 1.29 歐元兌 1 美元；此意味在美國用 1 美元買的漢堡，在法國需花費 1.29 歐元才能購得到同樣數量和質量的物品，此相對應的指數即所謂的「麥香堡指數」（big mac index）。此為一項簡化的購買力平價指數，換言之，乃按照各地相同產品之不同價格，來衡量真實購買力。但由於各國生活習慣及社會經濟環境背景不同，商品服務和消費數量亦不盡相同，若僅以單一商品來衡量普遍的消費水準，則難免失之偏頗，仍應謹慎使用。

（六）學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之《2012 年教育概覽：OECD 指標》中將學校分為公立學校、政府補助之私立學校、獨立經營之私立學校三類，簡要說明如下：

1. 公立學校：指由教育部（局）或其他公家機構直接管理者，學校大部分的成員由政府任命或直接派任者；
2. 政府補助之私立學校：指超過 50% 資金來自政府的經費，其主要資金來自政府機構，而非完全由政府獨自管理者；
3. 獨立經營之私立學校：指由非政府組織（即教會、工會或企業）管理者，其內部成員由私人經費聘用之。

（七）ISCED：國際標準教育分類（International Standard Classification of Education，ISCED）。依據 1997 年國際教育標準分類，學制分類如下：

- 「0」：學前教育（pre-primary education）。
- 「1」：初等教育（primary education）。
- 「2」：初級中等教育（lower secondary education）。

「3」：高級中等教育（upper secondary education），又細分如下：
 「3A」進入 5A 預備課程，為普通教育；「3B」進入 5B 預備課程，
 為職業準備教育；「3C」為進入就業市場。

「4」：非高等教育的後中等教育（post-secondary non tertiary education）。

「5」：高等教育第一階段【first stage of tertiary education（not leading directly to an advanced research qualification）】：5A——以理論為基礎的高等教育課程（如：大學），進一步取得進階研究之入學資格；5B——實務取向或職業明確之學程（如：技專院校）。

「6」：指高等教育第二階段——進階研究資格取向【second stage of tertiary education（leading to an advanced research qualification）】。

（八）在圖表中出現「（1），（2），（3）」，其中的數字分別指 1—3 欄；看到「x（數字）」，意指該資料（x）與「欄內的數字相同」，例如 x（3）表示該資料與第三欄內的數字相同，其餘類推。

二、圖表資料來源

（一）表 1—表 8 整理自《2012 年教育概覽：OECD 指標》中關於高等教育的資料（線上版），該資料網址為 <http://www.oecd.org/edu/eag2012.htm>。

（二）我國教育相關資料取自教育部網站《教育統計指標之國際比較》，該資料網址為 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=31852。

三、各國主要高等教育指標

表 1
2010 年我國與 OECD 國家高等教育生師比——按專任教師計算

Table 1
Ratio of students to teaching staff in tertiary education (2010): By level of education, calculations based on full-time equivalents

	單位：%		
	專科	大學及進階研究	全部
	(1)	(2)	(3)
中華民國	20.7	21.6	21.2
澳洲 ¹	—	14.9	—
奧地利	x (3)	x (3)	17.1
比利時 ²	x (3)	x (3)	19.3
波蘭	10.3	16.0	16.0
丹麥	—	—	—
芬蘭	—	14.4	14.4
法國 ²	16.4	15.7	15.8
德國	14.2	11.1	11.6
義大利 ¹	7.3	18.8	18.7
日本	—	—	—
韓國	—	—	—
荷蘭 ¹	x (3)	x (3)	14.7
紐西蘭	19.2	18.0	18.2
挪威 ¹	x (3)	x (3)	9.2
葡萄牙	x (3)	x (3)	14.4
西班牙	9.2	11.7	11.2
瑞典	x (3)	x (3)	12.5
瑞士 ¹	—	—	—
英國	x (3)	x (3)	18.5
美國	x (3)	x (3)	16.2
OECD 平均	16.4	15.5	15.5
EU 21 平均	12.9	15.2	15.8

1. 僅包括公立學校。
2. 不包括私立學校。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。
其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 2

2010 年我國與 OECD 國家高等教育女性教師百分比——按專任教師計算

Table 2

Gender distribution of teachers (2010): Percentage of females among teaching staff in public and private institutions by tertiary education, based on head counts

單位：%

	專科	大學及研究所	全部
	(1)	(2)	(3)
中華民國	37.7	31.1	34.0
奧地利	x (3)	x (3)	37.7
比利時	x (3)	x (3)	45.2
加拿大 ¹	52.9	39.5	47.7
芬蘭	—	51.1	51.1
法國	41.4	36.8	37.7
德國	54.0	35.3	38.9
義大利 ²	32.9	35.6	35.6
日本	34.2	17.1	18.5
韓國	42.3	31.6	33.8
荷蘭 ²	x (3)	x (3)	39.6
紐西蘭	62.3	47.9	51.5
挪威 ²	x (3)	x (3)	42.2
波蘭	67.8	42.5	43.1
葡萄牙	x (3)	x (3)	43.5
西班牙	44.6	38.3	39.5
瑞典	x (3)	x (3)	42.7
瑞士 ²	—	35.6	35.6
英國	x (3)	x (3)	43.2
美國	x (3)	x (3)	47.1
OECD 平均	47.3	38.3	40.9
EU 21 平均	50.1	39.9	41.2

1. 參考 2009 年資料。

2. 僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。

其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 3
2010 年我國與 OECD 國家受高等教育之人口百分比——按年齡組別分
Table 3
Population that has attained tertiary education (2010): Percentage by age group

	專科					大學以上				
	25-64 歲	25-34 歲	35-44 歲	45-54 歲	55-64 歲	25-64 歲	25-34 歲	35-44 歲	45-54 歲	55-64 歲
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	單位：%									
中華民國	16.0	18.8	20.7	13.2	9.0	22.7	40.3	21.2	13.5	11.2
澳洲	11	10	11	11	10	27	34	28	24	20
奧地利	7	5	7	8	8	12	15	13	10	8
比利時	18	20	20	16	14	17	23	19	15	12
加拿大	24	26	26	24	20	26	31	31	23	22
丹麥	6	6	7	7	5	27	31	30	25	23
芬蘭	15	3	18	21	16	23	37	27	18	14
法國	12	17	14	9	6	18	26	20	13	12
德國	10	7	10	11	10	17	19	18	16	15
希臘	7	11	8	6	3	17	20	18	17	13
日本	19	24	24	20	12	25	33	26	26	17
韓國	12	26	13	6	2	28	39	34	21	11
盧森堡	15	18	17	12	11	21	26	25	16	15
墨西哥	1	1	1	1	1	16	21	15	15	11
荷蘭	3	2	3	3	2	30	38	31	27	24
紐西蘭	16	15	15	18	17	24	31	27	21	17
挪威	2	1	2	3	3	35	46	39	31	25
葡萄牙	15	25	16	10	9	15	25	16	10	9
西班牙	9	12	12	7	4	21	27	24	19	14
瑞典	9	8	8	9	9	25	34	29	21	18
瑞士	11	10	12	11	9	24	31	26	22	18
英國	10	8	11	12	10	28	38	29	23	20
美國	10	10	10	11	9	32	33	33	29	32
OECD 平均	10	11	12	10	8	22	28	24	19	16
EU21 平均	9	10	11	9	8	20	27	21	17	14

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。
其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 4

**2010 年我國與 OECD 國家學生人數就讀公立專科及大學以上學校
人數分配表**

Table 4

*Students in tertiary education, by type of institution (2010): Distribution of
students, by type of institution and program destination*

單位：%

	專科			大學以上		
	公立	私立— 政府補助	私立— 獨立經營	公立	私立— 政府補助	私立— 獨立經營
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
中華民國	19.5		80.6	47.2		52.8
澳洲	76.1	13.1	10.9	95.9	—	4.1
奧地利	70.2	29.8	x (2)	85.3	14.7	x (5)
比利時 ¹	43.0	57.0	—	44.0	56.0	—
丹麥	98.7	0.7	0.6	98.2	1.8	—
芬蘭	100.0	—	—	81.2	18.8	—
法國	69.7	9.9	20.4	83.9	0.8	15.3
德國 ²	57.2	42.8	x (2)	94.2	5.8	x (5)
義大利	85.4	—	14.6	91.5	—	8.5
日本	8.0	—	92.0	24.6	—	75.4
韓國	2.8	—	97.2	24.4	—	75.6
墨西哥	95.3	—	4.7	66.7	—	33.3
紐西蘭	62.7	35.0	2.3	96.7	3.0	0.3
挪威	42.4	28.7	28.9	86.0	4.5	9.5
葡萄牙	79.6	—	20.4	76.6	—	23.4
西班牙	79.9	14.2	5.9	86.1	—	13.9
瑞典	57.9	42.1	—	93.4	6.6	—
瑞士	34.5	33.5	32.0	95.3	3.1	1.6
英國	—	100.0	—	—	100.0	—
美國	78.2	—	21.8	70.9	—	29.1
OECD 平均	59.3	22.8	17.9	68.2	16.2	15.5
EU 21 平均	67.2	24.5	8.3	71.6	19.7	8.8

1. 不包括獨立經營私立學校。

2. 不包括進階研究課程。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。

其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 5
2010 年我國與 OECD 國家學生就讀專科及高等教育學科百分比——
按學科及教育級別分

Table 5
Distribution of enrolment in tertiary programs, by field of education (2010)

單位：%

	教育、 人文藝術	醫藥衛生	社經、商業 法律	工程、製造 營造	科學	農學	未分類
中華民國	13.0	8.2	26.9	34.2	0.9	1.7	15.2
澳洲	21	16	39	9	11	1	—
奧地利	28	7	35	17	10	1	—
比利時 ¹	25	23	32	11	5	3	—
加拿大	—	—	—	—	—	—	—
丹麥	16	20	39	12	9	2	—
芬蘭 ¹	15	20	22	25	9	2	—
法國	—	—	—	—	—	—	—
德國 ¹	23	21	23	16	12	1	1
波蘭 ¹	21	8	37	15	9	2	—
義大利	19	13	33	15	9	2	4
日本	23	15	28	15	2	2	7
韓國	26	14	20	24	8	1	—
墨西哥	14	9	36	23	11	3	2
荷蘭 ¹	19	18	38	9	6	1	1
紐西蘭	26	11	34	6	16	1	—
挪威	23	17	31	8	9	1	4
葡萄牙	18	14	34	18	8	1	—
西班牙 ¹	24	13	28	17	8	1	—
瑞典	25	13	28	19	10	1	—
瑞士	17	12	38	15	9	1	1
英國	25	18	26	8	14	1	7
美國	—	—	—	—	—	—	—
OECD 平均	21	13	32	15	10	2	2
EU 21 平均	20	14	32	15	10	2	2

1. 不包括進階研究課程。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。
其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 6

2009 年我國與 OECD 國家政府教育經費支出比率表

Table 6

Total public expenditure on education (2009)

單位：%

	政府教育經費占政府歲出比率			政府教育經費占國內生產毛額比率 (GDP)		
	初等、中等及 中等以上非 高等教育	高等教育	各級教育	初等、中等及 中等以上非 高等教育	高等教育	各級教育
中華民國 ¹	12.55	4.26	19.93	2.69	0.91	4.76
澳洲	10.8	3.1	14.2	3.8	1.1	5.0
奧地利	7.3	3.0	11.4	3.9	1.6	6.0
比利時	8.1	2.7	12.2	4.3	1.5	6.6
加拿大 ²	8.3	4.7	12.3	3.2	1.8	5.1
丹麥	8.7	4.2	15.1	5.1	2.4	8.7
芬蘭	7.6	3.9	12.2	4.2	2.2	6.8
法國	6.8	2.4	10.4	3.9	1.3	5.9
德國	6.6	2.8	10.5	3.2	1.3	5.1
義大利	6.5	1.7	9.0	3.3	0.9	4.7
日本	6.4	1.8	8.9	2.7	0.8	3.8
韓國	10.8	2.6	15.3	3.6	0.9	5.0
荷蘭	7.6	3.2	11.5	3.9	1.6	5.9
紐西蘭	14.1	5.7	21.2	4.8	1.9	7.2
挪威	9.6	4.8	15.7	4.5	2.2	7.3
葡萄牙	8.3	2.2	11.6	4.2	1.1	5.8
西班牙	6.8	2.5	10.8	3.1	1.1	5.0
瑞典	8.2	3.7	13.2	4.5	2.0	7.3
瑞士	11.4	4.1	16.4	3.8	1.4	5.5
英國	9.0	1.6	11.3	4.5	0.8	5.6
美國	9.3	3.0	13.1	3.9	1.3	5.5
OECD 平均	8.7	3.1	13.0	3.8	1.4	5.8
EU21 平均	7.6	2.7	11.5	3.8	1.4	5.8

1. 我國各級教育經費係會計年度資料，並含自籌經費；另初等、中等及中等以上非高等教育、高等教育經費係學年度資料，採各級學校經費支出加以計算，且不含教育行政、社教及國際文教等經費。

2. 參考 2008 年資料。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。

其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 7
2009 年我國與 OECD 國家高等教育每生使用教育經費占平均每人國內生產毛額之比率表

Table 7
Annual expenditure on tertiary education per student for all services relative to GDP per capita (2009)

單位：%

	高等教育（包括研究發展活動）		
	專科	大學及研究所	全部
	(1)	(2)	(3)
中華民國	20	35	34
澳洲	23	44	40
奧地利	37	37	37
比利時	x (3)	x (3)	42
加拿大 ^{1,2}	35	66	54
丹麥	x (3)	x (3)	48
芬蘭	—	46	46
法國	36	46	43
德國	23	48	44
義大利 ²	30	30	30
波蘭 ²	30	41	41
日本	31	54	49
韓國	23	39	35
荷蘭	24	43	43
紐西蘭	29	38	36
挪威	x (3)	x (3)	35
葡萄牙 ²	x (3)	x (3)	42
西班牙	34	44	42
瑞典	18	57	54
瑞士 ²	12	52	48
英國	x (3)	x (3)	47
美國	x (3)	x (3)	65
OECD 平均	26	44	42
EU 21 平均	26	42	39

1. 參考 2008 年資料。
2. 僅計入公立學校。
資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。
其餘各國資料取自 OECD（2012）。

表 8

2010 年我國與 OECD 國家高等教育程度之 25-64 歲人口失業率——以性別分

Table 8

Unemployment rate by tertiary education and gender for 25-to-64-year-olds (2010)

單位：%

		高等教育	
		專科	大學（含以上）
中華民國	男	4.5	5.0
	女	3.4	3.9
澳洲	男	2.9	2.7
	女	2.8	2.8
奧地利	男	—	2.6
	女	—	3.1
比利時	男	3.7	4.2
	女	3.6	4.7
加拿大	男	6.1	5.2
	女	5.5	5.0
丹麥	男	4.7	5.3
	女	5.4	3.9
芬蘭	男	5.5	4.2
	女	3.9	4.5
法國	男	4.8	4.7
	女	4.4	5.6
德國	男	2.8	3.1
	女	2.9	3.5
義大利	男	6.3	4.4
	女	6.0	6.6
日本	男	4.9	3.4
	女	4.2	3.2
韓國	男	4.3	2.9
	女	3.7	2.9
荷蘭	男	2.7	2.6
	女	4.0	2.3
紐西蘭	男	4.4	2.8
	女	5.0	3.5
葡萄牙	男	5.5	5.5
	女	6.8	6.8
西班牙	男	12.2	8.1
	女	15.7	9.8
瑞典	男	6.2	4.2
	女	4.6	3.8
瑞士	男	1.8	3.7
	女	—	3.3
英國	男	4.6	3.6
	女	3.7	3.0
美國	男	8.9	5.1
	女	6.1	4.3
OECD 平均	男	5.8	4.4
	女	5.6	4.7
EU21 平均	男	6.5	4.6
	女	6.2	4.9

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2012）。

其餘各國資料取自 OECD（2012）。

參考文獻

- 教育部（2012）。**教育統計指標之國際比較（2012 年版）**。取自
http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=31852
- OECD. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Retrieved
from <http://www.oecd.org/edu/eag2012.htm>

《教育資料集刊》第 55 輯更正啟事

1. 本輯目次〈中國大陸職業教育政策的變遷與發展〉一文之英文文題「Cater for People and Serve the Society: A Policy Analysis of the Development of Technical and Vocational Education in the Mainland China」應更正為「Catering for People and Serve the Society: A Policy Analysis of the Development of Technical and Vocational Education in the Mainland China」。
2. 〈德國高等技職教育新貌〉一文之英文文題「The New Outlook of Higher Technical and Vocational Education in Germany」應更正為「The New Outlook of Higher Technical and Vocational Education in Germany」；英文摘要「As results, the contents and characteristics of the dual system, its open admission strategy as well as its professional competence are shown here.. This article is offering an information on the German educational system,...」應更正為「As results, the contents and characteristics of the dual system, its open admission strategy as well as its professional competence are shown here. This article is offering an information on the Germany educational system,...」。

教育資料集刊各輯總目次

第一輯 各國高等教育專輯

(民國六十五年十二月)

發刊辭.....	熊先舉
我國大學教育的社會學分析.....	林清江
英國高等教育全貌.....	孫亢曾
美國高等教育之新趨勢.....	王煥琛
聯邦德國大學制度與問題.....	嚴翼長
法國高等教育概說.....	費海璣
日本戰後高等教育制度.....	方炎明
韓國高等教育.....	朴致聖
書評：	
孔孟荀據玉思想比較研究.....	警 雷
學政全書.....	陳道生
民國教育記事.....	本 館
民國六十四年教育論文索引.....	本 館
行政院國家科學委員會獎助費研究專題彙編	
(附：研究人研究專題編號及服務單位索引).....	本 館

第二輯 各國師範教育專輯

(民國六十六年十二月)

我國師範教育應趨的途徑.....	林 本
我國中等學教師師資養成教育之檢討.....	瞿力鶴
我國小學師資教育.....	陳梅生
英國師範教育之現況與發展趨勢.....	陳 奎
美國的師範教育.....	王煥琛
聯邦德國的師範教育.....	嚴翼長

法國的師範教育 郭為藩
日本師範教育之演變及現況 徐南號
書評：
近十年來出版教育書刊之評介 王煥琛
民國教育記事 本 館
民國六十五年教育論文索引 本 館

第三輯 技術職業教育專輯
(民國六十七年六月)

當前主要國家專科職業教育發展之研究 蔡保田
技術人力培養之規劃 余煥模
我國當前工業職業教育與職業訓練 夏漢民
我國的職業補習教育與進修教育 王華林
我國建教合作情況與當前的問題 唐 智
我國世銀教育貸款計畫與工業專科暨職業教育發展 劉學斌
教育部改進農業及海事〔水產〕教育之規劃 廖季清
論我國工業職業教育師資培養 周談輝
工業技術學院體制可行性之研究 馬道行
工業專科學校課程與教育實驗 張志良
教育書刊介紹：
我國教育史選介 陳道生
民國教育記事 本 館
民國六十六年教育論文索引 本 館

第四輯 中等教育專輯
(民國六十八年六月)

我國國民中學的目標、制度及行政 司 琦
我國中等學校輔導工作之問題與改革途徑 鄭熙彥
近三十年我國中等學校課程之演進 呂愛珍

近三十年我國中等學校師資之培養與進修.....	瞿立鶴
近三十年我國中等學校事務管理研究	杜源芳
近三十年我國高級中等教育之發展教育目標、學制，學校行政與 發展趨向.....	王煥琛
近三十年我國高級職業學校教育之發展教育目標、學制，學校行 政與發展趨向.....	王煥琛
教育書刊介紹：我國教育史選介	陳道生 特載
國立教育資料館教育資料管理流通辦法.....	本 館
民國教育記事.....	本 館
民國六十七年教育論文索引	本 館

第五輯 國民教育專輯

（民國六十九年六月）

國民教育之目標與功能	黃堯仁
國民教育中的學生輔導工作	洪有義
國民教育與學生健康及學校衛生	晏涵文
我國國民中小學特殊教育的設施及其檢討.....	吳武典
台灣光復以來國民小學教育方法的革新.....	崔劍奇
我國國民教育的演進	孫邦正
近三十年我國國民教育課程之演進	司 琦
近三十年我國國民教育投資之分析	梁尚勇
近三十年我國國民教育研究的成果	王煥琛
我國國民教育現況與未來展望	毛連塏
當前國民教育重要法令	毛連塏
教育書刊介紹：	
我國教育史選介.....	陳道生
民國教育記事.....	本 館
民國六十八年教育論文索引	本 館

第六輯 社會教育專輯
(民國七十年六月)

近三十年來我國社會教育行政制度及法令..... 李水源
近三十年來我國的特殊教育..... 王振德
近三十年來我國的補習教育..... 黃富順
近三十年來我國的空中學校之發展..... 王煥琛
近三十年來我國的新聞事業..... 馬驥伸
近三十年來我國的廣播電視..... 陳世敏
近三十年來我國的音樂發展..... 許常惠
近三十年來我國的美術進展..... 王秀雄
近三十年來我國的社會體育活動..... 吳文忠
近三十年來我國的社會教育館..... 李建興
近三十年來我國的科學教育館..... 陳石貝
近三十年來我國的公共圖書館..... 宋建成
近三十年來我國的博物館..... 郭麗玲
近三十年來台灣省各級學校兼辦社會教育述要..... 鄭騰輝
推廣我國成人教育的途徑..... 楊國賜
教育書刊介紹：
我國教育史選介..... 陳道生
民國六十九年教育論文索引..... 本館
教育資料集刊各輯總目次..... 本館

第七輯 特殊教育專輯
(民國七十一年六月)

我國特殊教育之演進及其展望..... 瞿立鶴
近三十年來我國特殊教育行政組織與法規..... 杜源芳
近三十年來我國特殊教育師資之培養..... 許天威
近三十年來我國特殊教育實驗研究及其成就大..... 林寶貴
近三十年來我國特殊教育學術活動及國際學術交流..... 郭為藩、王振德

近三十年來台灣省特殊教育之實施及其展望	趙幼勤
近三十年來台北市特殊教育之實施及其展望	張碧麗
高雄市特殊教育之設施及其展望	陳梅生、古萬喜
近三十年來我國出版之特殊教育圖書索引	蔡崇建
特載：	
自閉症兒童心理與教育	楊景堯
教育書刊介紹：	
我國特殊教育圖書選介	王振德
民國七十年教育論文索引	本館

第八輯 推廣教育專輯

(民國七十二年六月)

我國推廣教育之演進及其展望	瞿立鶴
近三十年來我國國民小學推廣教育之實施	樊景周
近三十年來我國國民〔初級〕中學推廣教育之實施	丁文生
近三十年來我國高級中學推廣教育之實施	譚光鼎
近三十年來我國職業學校之推廣教育	周談輝
近三十年來我國中等學校教育師資養成教育機構之推廣教育	瞿立鶴
近三十年來我國專科學校之推廣教育	周談輝
近三十年來我國師範專科學校辦理推廣教育之概況	熊光義、陳壽觥
近三十年來我國大學院校推廣教育之發展	王煥琛
特載：	
清末教育行政制度之演變	雷國鼎
民國七十年教育論文索引	本館

第九輯 留學教育專輯

(民國七十三年六月)

我國留學政策之演進	李炎
清末留學政策之演進	瞿立鶴

民國以來之留學教育	王煥琛
我國留學教育	謝文全
我國留英教育	詹火生、楊 瑩
我國留日教育	劉焜輝
我國留法教育	朱 謨
我國學生留學韓國之概要	林秋山
近三十年來我國留德教育	許智偉
土耳其歷史與教育發展之簡介及我國留土學生概況	高苓苓
政府輔導海外學人留學生回國服務措施及其成就	姚 舜
民國七十二年教育論文索引	本 館

第十輯 體育專輯
(民國七十四年六月)

近三十年來我國體育政策的演進	王同茂
近三十年來我國高級中等學校體育發展與現況	蘇雄飛
近三十年來我國國民中小學體育發展與現況	吳萬福
近三十年來國軍體育發展概況與未來之瞻望	郭 慎
近三十年來我國社會體育運動團體組織的發展	魏香明
近三十年來我國民俗體育活動發展與現況	樊正治
我國體育學術研究動向研討	許義雄
我國運動競技水準提升芻議	劉勝賢
我國全民運動的發展與現況	邱金松
我國全國各項運動紀錄	詹德基
我國參加歷屆奧運(夏季)、亞運概況	湯銘新
我國棒球運動的發展與展望	詹德基
我國高爾夫運動的發展與展望	楊雅雲
從臺灣省運動會到臺灣區運動會	蔡特龍
民國七十三年教育論文索引	本 館

第十一輯 美術教育專輯

(民國七十五年六月)

美術教育的功能探討	王秀雄
我國美術教育政策發展之探討與展望	張俊傑
近三十年來我國大專院校之美術教育	張德文
近三十年來我國專科學校之美術教育	張志良
近三十年來我國高級中學之美術教育	凌嵩郎
近三十年來我國高級職業學校美術教育之發展與現況	羅慧明
近三十年來我國國民中學(含初級中學)之美術教育	王建柱
近三十年來的國軍美術教育	吳道文
近三十年來我國博物館之美術展覽活動	沈以正
全國美術展覽的回顧與前瞻	張俊傑
民國七十四年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第十二輯 音樂教育專輯

(民國七十六年六月)

音樂教育的功能與我國音樂教育政策	李永剛
我國近代音樂教育之發展及趨向	張己任
我國音樂師資培育之探討	郭長揚
我國音樂資賦優異教育	蔡永文
近四十年來我國大學院校之音樂教育	許世青
近四十年來我國專科學校之音樂教育	張大勝
近四十年來我國高級中學之音樂教育	盧昭洋
近四十年來我國高級職業學校之音樂教育	彭聖錦
近四十年來我國國民中學之音樂教育	范儉民
近四十年來我國國民小學之音樂教育	張統星
近四十年來我國學前教育階段之音樂教育	林育偉、蔡春美
近四十年來我國國軍之音樂教育	劉燕當

近四十年來我國社會音樂教育之發展	汪精輝
近四十年來我國之傳統音樂教育	董榕森
民國七十五年教育論文索引	本 館
教育資料集刊各輯總目次	本 館

第十三輯 幼兒教育專輯
(民國七十七年六月)

幼兒教育理論基礎	黃迺毓、簡淑真
六國幼兒教育的目標與功能—中日美英法德幼兒教育之比較	羅淑芳
近四十年來我國幼兒教育師資之培養	蔡春美
四十年來我國幼兒教育之課程	王靜珠
近四十年來我國幼兒教育之教材及教法	盧素碧
近四十年來我國幼兒教育之環境設計	田育芬
近四十年來我國托兒事業之發展	張秀卿
日本的幼兒教育	吳貞祥
我國幼兒教育之現況分析	林惠雅
我國幼兒教育發展的途徑	陳漢強
民國七十六年教育論文索引	本 館
教育資料集刊各輯總目次	本 館

第十四輯 科學教育專輯
(民國七十八年六月)

我國明日科學教育政策的走向	黃季仁
近四十年來我國國民中小學之科學教育	方炎明
科學教育目標之探討與展望	許榮富
科學教育學術研究的規劃與推展	郭允文
科學教育研究的方法論	鄭湧涇
我國小學自然、數學兩課程實驗研究	陳梅生
近二十年我國國民中學自然科學課程之發展	楊榮祥

我國國民中學數學課程之發展	陳冒海
近二十年來我國高級中學自然科學課程之發展	魏明通
我國高級中學數學課程之發展	李恭晴
我國科學教學評量的改進	黃寶鈿
科學師資培育的理念與實務設計	許榮富
我國中學數學師資培育	陳昭地
電腦輔助教學的研究與推廣展望	毛松霖
少年科學研習活動的探討與展望	黃武鎮
民國七十七年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第十五輯 國語文教育專輯

(民國七十九年六月)

我國國語文教育的目標與演進	王天昌
我國國語文教育的目標、功能與特色	周何
我國國語文師資的培育與訓練	劉兆祐
作文教學的理論與實際及學生作文之評量	陳品卿
學前兒童語文教育問題的探討	鄭蕤
我國小學國語課程的演進	林國樑
國民中學國文教材的演變及檢討	董金裕
近四十年來我國高中高職國文教材教法的回顧與展望	黃錦鋼
近四十年來我國專科學校國文科教材教法的檢討	張雙英
當前大學國文教學改進之觀察與省思	
以清華大學、政治大學、台灣大學為例	何寄澎
海峽兩岸及香港地區國小、國中國語文教育的比較	李威熊
近四十年來海外華僑國語教育的檢討	趙林
中共簡化漢字對語文史地教學之影響	汪學文
社會國語文教育的回顧與展望	徐漢昌
我國國語文教育未來發展之方向	李鑒
民國七十八年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第十六輯 社會（學）科教育專輯
（民國八十年六月）

社會科教育目標與功能之研究 黃炳煌
四十年來我國國民小學的社會科教育 屠炳春
四十年來我國國民小學社會科教科書的演進 司 琦
四十年來我國國（初）中歷史科教育——以教科書的編纂為討論
中心 黃秀政
四十年來我國中等學校公民科教育 陳光輝
四十年來我國的高中歷史教育 呂實強
四十年來我國高級中學學校三民主義學科教育 石再添、李薰楓
社會科課程設計的基礎 黃政傑
國民小學社會科實驗課程主要教學方法分析 秦葆琦
我國國民小學社會科學課程發展與實驗 王浩博
我國中學社會（學）科教學方法的改進 李緒武
我國社會（學）科的教育成績考查方法 李聰明
我國社會（學）科教育的發展途徑 楊國賜
民國七十九年教育論文索引 本 館
教育資料集刊各輯總目次 本 館

第十七輯 視聽教育專輯
（民國八十一年六月）

四十年來我國視聽教育的演進 陳梅生
四十年來視聽教育在小學教育中之實施與發展 陳杭生
視聽教育在中學教育中之實施與發展 崔劍奇
教學媒體在職業教育之發展 余 鑑
我國高等教育中視聽教育的發展 張霄亭
終生學習時代的社會教育與視聽教育 陳淑英
視聽教育與我國隔空教學之發展 楊家興
教育工學的理论基礎 趙美聲

教學設計的哲學省思——由客觀主義到建構主義	侯志欽
電視系統在教學上的運用	關尚仁
教學設計於在職訓練上的應用	朱湘吉
電腦輔助教學在我國的實施與展望	吳鐵雄
從電腦教學到超（串連）媒體	李世忠
教育工學在我國發展的方向——從教育科技的架構談起	顏秉璵、沈中偉
民國八十年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第十八輯 商業教育專輯

（民國八十二年六月）

四十年來我國經濟發展與商業教育的關係之剖析與檢討	康龍魁
四十年來我國商業教育政策、目標與課程發展之檢討與展望	林聰明、李然堯
四十年來我國商業教育師資培育之發展檢討與展望	孫步儀
四十年來我國商業經營發展趨勢及人才培訓之檢討與展望	吳慶堂
四十年來我國金融發展趨勢及人才培訓之檢討與展望	倪成彬
四十年來我國國際貿易發展趨勢及人才培訓之檢討與展望	許柯生
四十年來我國商業文書及秘書發展的趨勢及人才培訓之檢討與展望	張世祿
四十年來我國租稅教育之評析與展望	周玉津
我國會計師專業發展之回顧與前瞻	林維珩、鄭丁旺
我國大專及商業觀光餐旅教育發展之探討	紀潔芳、吳武忠
我國參與國際珠算文化活動概述	田餘秀
商業人力資源之培育趨勢與大專院校商業推廣教育	郭崑謨
我國商業進修補習教育之過去與未來	王紹楨
我國空中商業教育之過去與未來	吳仕漢、陳鎮
我國商業資訊化與人才培育之評析與展望	邱光輝
民國八十一年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第十九輯 工業教育專輯

(民國八十三年六月)

我國技術學院教育之演進與展望	劉清田
我國工業專科教育之演進與展望	張天津
四十年來工業職校教育之演進與展望	許瀛鑑
四十年來我國工藝教育發展之沿革	葉俊偉、李大偉
我國工業教育目標之探討與展望	林聰明、李然堯
我國工業教育行政組織的探討與展望	江文雄
我國工業教育師資之培育與進修	康自立
工業教育課程發展之理論與實際	楊明恭、高明敏
我國工業教育教學評量之檢討	鍾瑞國
我國工業職業教育對職業訓練發展之影響	楊啟棟
我國工業教育建教合作教育之探討	蕭錫錡
民國八十二年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目次	本館

第二十輯 環境教育專輯

(民國八十四年六月)

環境教育發展史	楊冠政
環境教育的定義、目標與內涵	王懋雯
環境價值教育	楊冠政
環境教育的生態學基礎	周昌弘
應用大眾傳播於環境教育——理論與實務	黃淑貞
各級學校環境教育的內容與教學法	王佩蓮
強調人文的環境教育課程發展和其架構	楊榮祥
我國現階段環境教育政策與措施	鄧銘、劉佳鈞
環境教育人才及培訓	余秀琴、孫一先
社會環境教育之推動與落實	汪靜明
環境教育理念的生活實踐	柯淑婉

幼稚園的環境教育與兒童戶外環境教育.....	王 鑫
環境教育之未來展望.....	楊冠政
環境教育與人口教育.....	鄭惠美
教育資料集刊各輯總目次.....	本 館

第二十一輯 資優教育專輯

(民國八十五年六月)

資優教育的基本理念.....	毛連塏
資優學生身心特質與評量.....	陳美芳
資賦優異學生的鑑定與教育安置.....	郭靜姿
資優教育方案設計.....	陳長益
資優教育的評鑑——以台灣省高中數學資優教育評估為例.....	謝建全
資優教育研究的回顧與檢討.....	林幸台
資優教育的師資培育.....	王振德
我國一般能力資賦優異教育的回顧與前瞻.....	張世慧
我國數理資優教育.....	魏明通
國民中學「語文類」資優教育.....	溫怡梅、張大勝
我國音樂資優教育.....	范儉民、鍾萬梅
中美兩國美術資優教育實施近況之比較與問題研究.....	林仁傑
我國中小學舞蹈資優教育實施現況.....	賴秀月
特殊族群資優教育.....	盧台華
學前資優兒童教育.....	陳龍安、金瑞芝
資優生親職教育——透過家庭影響提高孩子的成就.....	蔡典謨
教育資料集刊各輯總目次.....	本 館

第二十二輯 師資培育專輯

(民國八十六年六月)

我國師範教育的回顧.....	伍振鷺、黃士嘉
師資培育研究應走的方向及關心的課題——以 1960 年以來英國	

師資培育理論的發展為例	但昭偉
師資培育的理念與目標	詹棟樑
師資培育的理念取向與典範之評析	饒見維
師資培育與教師專業承諾研究	劉春榮
師資培育法及相關法規內容評析	吳清山
我國師資培育機構之組織與行政	林天祐
新制師資培育制度之建立	卓英豪
國小學師資培育制度和課程的改革	歐用生
我國中學師資培育制度與專業教育課程	湯維玲
特教師資培育制度與課程	林寶貴
多元化師資培育中的潛在課程	張芬芬
我國師資培育制度現代化的展望	吳明清
教育資料集刊各輯總目次	本 館

第二十三輯 教育改革專輯
(民國八十七年六月)

今日教育改革的基本性質——典範的轉移	但昭偉、邱世明
適性教育的心理觀	簡茂發
教師專業自主	劉春榮
教育改革趨向與影響因素分析——國際比較觀點	沈姍姍
台灣教改新興勢力——學校教師會	彭富源
初等教育改革課題之分析	林天祐
改革中等教育之省思	劉安彥
高等教育改革	楊 瑩
高等教育改革與國家發展	楊國賜
我國師資培育制度變革之分析	陳奎憲
教育改革與特殊教育	吳武典
我國成人教育的發展與革新	黃富順
近一、二十年來我國入學考試制度之改革	黃炳煌
解嚴以後教育改革運動之探究	吳清山

美國學校教育改革的成功案例——委辦學校運動及其相關研究

.....	張明輝
從社會影響理論談開放教育	吳英璋
良性互動機制下的基礎教育改革	陳善德
近接二十一世紀的挑戰——落實國民教育改革.....	曾憲政
教育資料集刊各輯總目次	本館

第二十四輯 終身教育專輯

(民國八十八年六月)

終身教育的意義、源起與實施	黃富順
終身教育的理論基礎與建構	王政彥
遠距教學與終身教育	黃明月
終身教育的學習環境	楊國德
終身教育政策法制之探討	柯正峰
終身學習教師的發展與培育	蔡培村
國民教育階段推展終身學習策略之探究.....	吳清山、張素偵
終身教育與社會教育	林勝義
原住民終身學習體系的建構	李瑛
特殊教育與終身教育	林幸台
終身教育與社區總體營造	林振春
日本終身教育的現況檢討與未來展望	黃振隆
德國的終身教育	詹棟樑
加拿大成人教育的課題	單文經
我國終身教育現況檢討與未來展望	楊國賜
教育資料集刊各輯總目次	本館

第二十五輯 道德教育專輯
(民國八十九年十二月)

海峽兩岸德育沿革與現況之比較 李琪明
教師道德推理與教學關係之初探 張鳳燕
台灣中小學公民教育與「台灣人」意識的型塑 單文經
生命智慧與道德教育 孫效智
環境倫理與生態道德教育 郭實渝
宗教與道德間的關係——兼論多元社會中的宗教與道德教育 方永泉
美感與道德教育：論道德教學的審美判斷 林逢祺
後現代與道德教育 蘇永明
兼論道德氣質的成分與道德教育的策略 單文經
正義倫理與關懷倫理的論辯：女性倫理學的積極意義 簡成熙
透過解放與批判獲得智慧與德性之重建 溫明麗
多元文化主義觀點之下的道德教育與評量——一項初步的觀察
..... 但昭偉
國民小學道德教學媒體的研發與省思 范信賢
日本 2002 年後道德教育課程內容的研究 梁忠銘
教育資料集刊各輯總目次 本 館

第二十六輯 生命教育專輯
(民國九十年十二月)

生命教育的哲學基礎 黎建球
生命教育的倫理學基礎 孫效智
生命教育的宗教學基礎初探 陳德光
孔子的生命教育思想 朱榮智
基督宗教與生命教育 鄔昆和
「生命教育」的生命 但昭偉
社會關懷教育與生命教育 曾煥棠
佛教的生命教育理念與實踐 陳木子

在自然科學和環境教育議題教學中落實生命教育之理論與實務..王佩蓮	
從殯葬角度看生命管理	黃有志
學習，從生命開始——九年一貫課程中生命教育規劃與實施	陳浙雲
建構生命願景，彩繪亮麗人生——談青少年的志業與工作世界	
.....	鄭崇趁
人間有溫情，生命有資源——談生命教育的社會資源網絡	張德聰
國小生命教育課程統整之設計	丘愛鈴
生命教育之班級經營	錢永鎮
國中生的生命教育——從死亡概念與態度論國中階段生死教育之	
實施	張淑美
生死取向的生命教育：教學成效之探討	吳庶深、黃禎貞
教育資料集刊各輯總目次	本館

第二十七輯 學校社區化專輯

(民國九十一年十二月)

我國學校社區化政策之探討	柯正峰
學校社區化的社會學理論基礎	張德永
衝突理論在學校社區化之運用	劉子利
從社區教育理論談學校社區化策略	林振春
以知識經濟、知識社會的觀點論如何提升學校社區化之教育效能	
.....	王如哲
成人教育在學校社區化的角色與功能	楊國德
大學社區服務的理念與策略	楊國賜
台灣地區社區大學的發展與省思	黃富順
高中職社區化之推動與發展	邱玉蟾
國民中小學學校社區化的重要理念與實施策略	吳清山、蔡菁芝
美國中小學學校社區化之內涵分析及其對我國之啟示	張德銳、丁一顧
強化學校與社區關係、增進學生學習機會：美國的作法	單文經
英國學校與社區的互動關係及其對我國學校社區化的啟示	王政彥
日本推動學校社區化之政策分析	李聰明

學校社區化在理念與實踐上的發展趨勢..... 林明地
生命教育專輯之回應：生命教育之推動困境與內涵建構策略..... 孫效智
教育資料集刊各輯總目次..... 本 館

第二十八輯 教師專業發展專輯
(民國九十二年十二月)

後現代思潮與教師專業發展..... 黃乃熒
實務現象學的乙種嘗試——從 Schon 行中反省的反省到教師專業
發展..... 林建福
英國的教師專業發展與管理主義..... 黃嘉莉
從實踐知識論觀點看師資生的專業學習與發展..... 陳美玉
實習教師的專業發展——文化的觀點..... 吳麗君
中小學初任教師的教學困境與專業發展策略..... 張德銳
課程創新與教師的自我創化——系統演化的觀點..... 詹志禹
教師在訓輔知能的專業成長策略..... 劉春榮
國民中小學教師之行政專業知能成長內涵和策略..... 林新發、王秀玲
國民中小學教師教學專業發展標準及其資源檔之研究
..... 丁一顧、簡賢昌、張德銳
教師在職進修與教師專業發展..... 黃坤錦
從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略..... 顏國樑
教學領導與教師專業發展..... 楊振昇
教師職級制度的內涵及實施取向..... 蔡培村、鄭彩鳳
中小學教師檢定政策評鑑模式之建構和應用——以促進教師專業
發展為核心..... 葉連祺
誰能不在乎課程理論？——教師課程理論的覺醒..... 歐用生
台灣教師參與行動研究之趨勢與評析..... 謝寶梅
教師敘事與當代教師專業的開展..... 周淑卿
教育資料集刊各輯總目次..... 本 館

第二十九輯 教育評鑑專輯

(民國九十三年十二月)

教育評鑑的概念與發展	吳清山、王湘栗
教育評鑑實施過程與方法的專業化	林天祐
教育評鑑的後設評鑑	游家政、曾祥榕
質性教育評鑑之探討	黃政傑
教育評鑑方案之建構	劉春榮
高中校長辦學績效評鑑指標	林新發、林上渝
專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略	張德銳
學校評鑑的內與外？——初探學校本位評鑑、自我評鑑與內部評 鑑概念區隔	郭昭佑
課程評鑑概念分析	黃嘉雄
社會學習領域教科書審查歷程之分析	歐用生、洪孟珠
發展中小學教師評鑑工具之研究	張新仁、馮莉雅、邱上真
教育行政與管理評鑑的回顧與前瞻——一位教育行政老兵的見證 與省思	江文雄
幼稚園評鑑——組織自動轉的系統建構	盧美貴
高等教育評鑑——英國 1996 年大學研究評鑑作業的回顧與啟示	王如哲
技職教育評鑑的展望	李隆盛、賴春金
我國特殊教育評鑑及相關研究	王振德
師資培育評鑑的反省：一些尚待探討的實務與研究課題	高熏芳
學校建築評鑑：用後評估的發展與模式	湯志民
日本教育評鑑相關問題之探討	楊思偉
英國高等教育評鑑制度	楊 瑩
各國後期中學教育階段學習成就評鑑制度之比較	鍾宜興
我國教育評鑑的問題、發展與展望	蕭 霖
教育資料集刊各輯總目次	本 館

第三十輯 創造力教育專輯
(民國九十四年十二月)

道家的創造之道..... 郭有通
易經與懷海德的創造思維..... 俞懿嫻
當創造與智慧相遇：臺灣華人文化中創造力與智慧的關係..... 楊世英
智力與創造力：人類心智析論與強化..... 蔡崇建、高翠霞
我國創造力教育發展史..... 陳昭儀、吳武典、陳智臣
從演化觀點看創造力教育政策的推動——以「創意教師成長工程」
為例..... 詹志禹
新 / 心教育的追尋——以諾基亞 CQ 工程為例..... 吳武典
發問技巧與學生創造力之增進..... 張玉成
創造思考的策略與技法..... 陳龍安
創造力的測量與共識衡鑑..... 邱皓政
當代台灣傑出企業家的創業發展研究：一種傳記資料分析
..... 丁興祥、邱惟真
傑出作家創造性人格特質之探析..... 陳昭儀
教育資料集刊各輯總目次..... 本 館

第三十一輯 教育政策專輯
(民國九十五年四月)

我國教育政策的回顧（1949-1954）..... 周恩文
教育政策的哲學思維..... 俞懿嫻
教育政策過程與方法分析..... 張芳全
國民教育政策檢討與策進..... 吳清山、賴協志
我國中等教育政策之檢討與策進..... 秦夢群
技職教育政策檢討與策進..... 孫仲山、吳思達
師資培育的供需問題與平衡機制探討..... 張鈿富、王世英、周文菁
新世紀高等教育政策規畫與改革動向..... 楊國賜
招收海外僑生回國升讀大學之回顧與展望..... 蘇玉龍、李 信

日本幼兒教育政策發展的回顧與啟示	邱瓊慧
全球在地化視野下的高職轉型政策	劉曉芬
從意識型態觀點探索教育政策的執行	黃乃瑩
後現代狀況下的全球化教育隱憂與出路	陳文團、溫明麗

第三十二輯 教育變革與發展

(民國九十五年十二月)

台灣教育改革的檢討與策進：1994 — 2006 年	吳清山
影響學習成就之社會因素比較分析	翁福元
日本的教育改革	翁麗芳
中國大陸教育改革：1978 — 2006 年	劉勝驥
APEC 教育部長會議及其聯合宣言之學習政策分析	鍾明倫
英國當前的學校教育改革	劉慶仁
法國最近的教育改革：費雍教改	林貴美、劉賢俊
德國教育改革的現況及措施	梁福鎮
芬蘭教育改革的歷史及其現況	張家倩
俄羅斯聯邦教育改革與發展	鍾宜興
美國 1990 年以後之師資教育改革	李新鄉
加拿大教育改革之現況及措施	吳美娟
澳洲高等教育改革政策框架解析	江愛華
各國重要教育指標及主要國家學制圖說明	編輯小組
教育資料集刊各輯總目次	本館

第三十三輯 初等教育

(民國九十六年三月)

台灣初等教育改革的省思：1994-2007	吳清山、賴協志
香港幼兒教育發展及其專業培訓	黎玉貞、黃國茜
韓國小學的改革現況與政策發展	朴福仙
日本學前及初等教育改革省思	翁麗芳

俄羅斯初等教育之語言教育省思 鍾宜興
二十一世紀澳洲初等教育教改政策目標與計畫解析 江愛華
美國初等教育改革動向分析 張鈿富、葉兆祺、林友文
加拿大初等教育之家長參與政策分析 蕭芳華
英國初等教育改革現況分析 劉慶仁
法國初等教育現況與改革 林貴美、劉賢俊
德國初等教育現況及改革 余曉雯
瑞典初等教育改革方向與啟示 劉德勝
芬蘭國民教育現況探析 張家倩
西班牙初等教育改革探析 莊小萍
各國初等教育重要教育指標 編輯小組

第三十四輯 中等教育
(民國九十六年六月)

台灣中等教育改革分析：1994 — 2007 年 吳清山、高家斌
中國高級中等教育的改革與發展：1992 — 2007 石中英、王海濤
日本中等教育改革趨勢及其啟示 梁忠銘
俄羅斯普通中等教育改革 黃耀卿
澳洲中等教育及融合職業教育課程之改革 江愛華、王鳳敏
美國中等教育改革與發展趨勢 吳慧子、張鈿富、吳舒靜
加拿大安大略省高級中等教育學區劃分政策之分析 蕭芳華
英國中等教育改革現況及其啟示 劉慶仁
法國中等教育改革分析 黃照耘
德國中等教育階段實施教育標準之進展 張炳煌
瑞典中等教育現況、改革動向及啟示 劉德勝
芬蘭中等教育現況探究 張家倩
西班牙中等教育現況分析 莊小萍
台灣、美國及日本之國二學生家庭作業與數學成就關係比較 張芳全
各國中等教育相關指標統計資料 編輯小組

第三十五輯 高等教育

(民國九十六年九月)

我國大學教育改革的檢討與策進：1994—2007年……	吳清山、王令宜
我國大學甄選入學實施成果追蹤——入學前後學業表現之比較	
.....	蘇玉龍、林志忠、陳 恭
我國技職教育之發展與展望	侯世光、黃進和
中國高等教育的改革：規模、結構與制度	劉慧珍
日本高等教育招收外國學生策略之研究	楊武勳
澳洲高等教育改革——作為全球經濟競賽的籌碼	沈姍姍
現代美國高等教育發展與面臨的挑戰	吳京玲、張鈿富
美國職前教師實習之視導人員培育的效能分析——麻州大學案例	
.....	呂秀蓮
加拿大大學雙院制治理結構之政策分析	蕭芳華
英國高等教育改革的趨勢	劉慶仁
法國高等教育制度演進與改革現況分析	黃照耘
德國高等教育的改革	梁福鎮
瑞典高等教育現況、改革及啟示	劉德勝
芬蘭高等教育現況探析	張家倩
西班牙大學評鑑制度研究	莊小萍
波隆納進程對俄羅斯高等教育的衝擊	鍾宜興
各國高等教育相關指標統計資料	編輯小組

第三十六輯 教育變革與發展

(民國九十六年十二月)

批判種族理論及其對台灣弱勢族群教育之啟示	譚光鼎
台灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省	王麗雲、甄曉蘭
二十一世紀初中國課程改革中的市場力量	馬健生、滕 珺
韓國當代教育改革動向	崔榮杓
日本新自由主義及其教育改革	歐用生

澳洲性別教育發展之政策分析 沈姍姍
美、日、德、法、英國家教育政策分析 張鈿富、王世英、葉兆祺
美國教育政策的發展及其啟示：沒有任何孩子落後 楊巧玲
加拿大卑斯省教師專業化管理之策略分析 蕭芳華
英國 1990 — 2007 年教育改革分析：市場化的觀點 翁福元
法國教育學系所之歷史回顧與現況分析 黃照耘
法國「未來學校引導規劃法案」對其師資培育制度影響之研究
..... 張國蕾
德國「自主性學校典範計畫」教育實驗 馮朝霖、王佑菁
比利時多元文化政策的發展與變革 闕河嘉
從教育改革的關懷思考挪威的教育 吳麗君
西班牙大學國際化策略及評鑑模式探析 莊小萍
二十世紀末俄羅斯教育理念革新的發展趨勢 黃昌誠
各國重要教育相關指標資料 編輯小組
教育資料集刊各輯總目次 本 館

第三十七輯 各國初等教育
(民國九十七年三月)

當前台灣國民小學師資培育情境分析 林坤燦
台灣、香港與中國大陸資訊教育之比較研究 張琬翔
民工子弟義務教育後繼續教育問題研究與思考：以上海市為例
..... 吳遵民、管亞梅、程仙平
日本初等教育改革現況與措施之探討 梁忠銘
澳洲學校語文與識數能力改革方案之探討 沈姍姍
美國初等教育革新的突破與困境：
「補充性教育服務」之現況、爭議及啟示 楊巧玲
美國移民女子教育情況及其政策探究 陳玉娟
加拿大中小學學生人權保障判例對我國之啟示：
以校園搜索為焦點 蕭芳華
二十一世紀初期英國初等教育主要改革分析：社會學的觀點 翁福元

法國初等與學前教育制度銜接之歷史回顧與現況分析	黃照耘
德國對 PISA 的討論及對台灣教育的啟示	張淑媚、朱啟華
挪威初等教育之永續發展教育策略	李光中、王鑫、許玲玉
西班牙小學家長參與學校教育之研究	莊小萍
各國初等教育相關指標統計資料	編輯小組

第三十八輯 各國中等教育

(民國九十七年六月)

從後現代主義觀點評析台灣當前中等學校師資培育制度	孟祥仁、楊仁興
中國初中教育政策現狀分析——以北京地區為例	張 熙
中國各地區普通高中學校教育資源配置分析	沈有祿、周志發
日本中等教育前期階段道德教育變革之分析	梁忠銘
澳洲後期中等教育擴充職業課程之改革——社會公平與經濟發展之考量	沈姍姍
美國中等教育革新的作法與啟示——為未來作準備	楊巧玲
加拿大卑斯省高中評量政策和大學入學	蕭芳華
二十一世紀初期英國中等普通與職業教育改革分析	翁福元
英國適性化學習政策分析	陳伊琳、林仁傑
法國中等學校生涯輔導之歷史回顧與現況分析	黃照耘、江湘玲
德國中等學校評鑑制度之研究——以黑森邦中等教育第一階段學校為例	林聰敏、陳國瑤
西班牙中等義務教育階段技藝教育及其改革探析	莊小萍
各國中等教育重要教育指標	編輯小組

第三十九輯 各國高等教育

(民國九十七年九月)

大學圖書館在高等教育資訊素養教學之角色與功能	曾憲政、林紀慧
大陸高等教育對港澳台僑招生及輔導策略之探究	

..... 蘇玉龍、林志忠、李 信

中國大陸高等教育之學校領導體制的發展與省思..... 劉寶存

南韓訂單式教育對我國推動產學攜手計畫的啟示..... 張筵裕、劉曉芬

日本高等教育發展趨勢..... 梁忠銘

澳洲高等教育的學費方案..... 溫明忠

美國高等教育改革之方向與理念..... 葉珍玲、許添明

美國高等教育校園國際化趨勢之探究..... 吳淳肅

加拿大卑斯省後中等教育系統發展之政策分析..... 蕭芳華

法國高等教育治理模式之演進與現況分析..... 黃照耘、江湘玲

由《高等學校基準法》探討德國大學管理體制之演變..... 張源泉

歐洲高等教育區對西班牙大學改革之影響..... 莊小萍、鍾宜興

聯合國教科文組織之世界遺產教育的高等教育

內涵探索..... 李光中、王 鑫、許玲玉

各國高等教育相關指標統計資料..... 編輯小組

第四十輯 各國教育變革與發展

(民國九十七年十二月)

台灣教育經費的現況分析..... 詹盛如

建設學習型企業的策略、方法與啟示——浙江省台州市民營企業
為例..... 舒志定、方湖柳

從日本《學習指導要領》的修訂探討其教育變革與發展..... 林明煌

英國公立中小學學校董事會之組織與運作..... 黃德祥

二十一世紀初期英國高等普通暨技職教育改革主要趨勢..... 翁福元

從「教育高峰會」觀察德國當前教育變革..... 張義東

義大利學校制度與融合教育的發展與變革..... 林貴美、Gaetanina Villanella

法、德、俄、澳、中之高中生素質控管——高中畢業會考與大學
入學考試之爭..... 鍾宜興、張玉茹

瑞典回流教育之經驗與啟示..... 蔡培村、武文瑛

芬蘭教改的成功之路（特邀稿）..... 陳之華

各國重要教育相關指標統計資料..... 編輯小組

教育資料集刊各輯總目次..... 本 館

第四十一輯 各國初等教育（含幼兒教育）

（民國九十八年三月）

- 台灣初等教育改革重點與省思 彭富源
- 香港初等教育課程改革現況與特色 林錦英、盧秋珍
- 學前教育收費機制問題研究——以上海市為例
..... 吳遵民、張 敏、張 靜
- 日本小學新《學習指導要領》的修訂與其內容之探討 林明煌
- 美國認知教練模式及其在我國中小學教師專業成長之應用
..... 張德銳、王淑珍
- 美國田納西加值評量系統及其對我國教師專業發展評鑑之啟示
..... 林素卿
- 英國 0—5 歲幼兒教育 EYFS 修正方案探討 段慧瑩
- 英國學校體制之變革——以信託學校為例 詹盛如、盧思好
- 德國整合與提升移民背景學生語言能力政策之探討——學前與初
等教育階段 余曉雯
- 2000 年以降德國學齡前與初等教育制度改革源起與措施——以
「北萊茵河—威西發冷邦」為例 羅秀青
- 芬蘭小學師資培育課程規劃之探究 魏曼伊
- 各國初等教育相關指標統計資料 編輯小組

第四十二輯 2009 各國中等教育

（民國九十八年六月）

- 台灣推動中小學國際教育之行動的建構 黃乃熒
- 邁向十二年國民基本教育——由繁化簡的高中、職免試入學方案
..... 周祝瑛
- 從個別化、本土化與全球化分析桃園縣中等教育之創新作為
..... 張明文、吳清明、蔡聖賢
- 中國大陸高中語文教學之省思——以口語溝通能力為例 劉淑玉
- 日本中等教育課程改革的現況與特色 林明煌

日本中學綜合學習課程的演變 歐用生
澳洲高中海洋教育發展及產學合作模式之探討 江愛華、蔡秀枝
美國教學輔導教師制度及其在我國中小學教師專業成長之應用
..... 張德銳
英國學科重點中學政策之發展與爭議 林永豐
英國中等教育夥伴關係——以「教育改善夥伴」計畫為例
..... 詹盛如、蔡宜家
法國近期中等教育改革——達克斯教改的主軸 林貴美、劉賢俊
德國中等教育的現況與改革措施 梁福鎮
俄羅斯聯邦普通中學課程改革發展之反思 鍾宜興
南非中等教育的發展與挑戰 黃德祥
各國中等教育相關指標統計資料 編輯小組

第四十三輯 各國技職教育
(民國九十八年九月)

十二年國民基本教育之高職教育相關方案評析 馮丹白
職場核心能力對台灣技職教育課程與教學的啟示 黃能堂
從就業市場表現析論台灣專科學校學制調整政策 廖年森、劉玲慧
大陸技職院校時裝女模培養模式研究——浙江寧波服裝學校
「H 型」培養模式 竺 輝
香港回歸後技職教育之演變 林俊彥、吳清基、盧延根
日本專門高校職業教育改革的現況與特色 林明煌
日本高等學校技職教育課程改革 施秀青、張素惠、饒達欽
南韓職業教育系統之現況、挑戰與未來因應 羅承日
澳洲致力於中等學校教育與職業聯結之探討 沈姍姍
英國 1990 年代後期職業教育改革動向 林永豐、詹盛如
德國教育體系中的應用科技大學 趙志揚、黃琦君
德國職業教育之法體系及其發展趨勢 張源泉
瑞士技職教育的特色與啟示 莊謙本
各國技職教育相關指標統計資料 編輯小組

第四十四輯 各國高等教育

(民國九十八年十二月)

台灣高等教育的挑戰、超越與卓越	楊朝祥
全球化下台灣高等教育策略聯盟之因應	何金針、紐方頤
台灣與挪威高等教育改革之比較	謝亞理、陳怡如
台美英澳四國鑑識科學教育課程之比較研究	李紹豪、孟憲輝
英國高等教育改革之政策建言	詹盛如、林永豐
變革中的法國高等教育	郭為藩
法國《國家師資培育任務指南》之研究	張國藩
德國高等教育排名之研究	余曉雯、鍾宜興
芬蘭高等教育品質保證制度的發展與實施現況	劉博允
俄羅斯高等教育入學考試制度邁向統一之現況與問題	鍾宜興
南非高等教育的發展與特色	黃德祥
各國高等教育相關指標統計資料	編輯小組
教育資料集刊各輯總目次	本館

第四十五輯 各國初等教育

(民國九十九年三月)

台灣初等教育品質管理機制與省思	彭富源
台灣幼兒園園長課程領導之個案研究	楊于萱、周淑惠
從模仿到創新的百年探索旅程——中國學前教育改革進入新的戰 略調整期	霍力岩、李敏誼
中國各地區普通小學學校教育資源配置差異分析	沈有祿、譙欣怡
日本小學課程發展機制之分析——課程與政治的關係	歐用生
柬埔寨初等教育的發展、現況與挑戰——「量」與「質」之間的 拔河	鄭以萱
澳洲昆士蘭州立學校體適能政策之分析	章宏智、程瑞福
紐西蘭初等教育的發展與特色	黃德祥、劉欣虹
紐西蘭幼兒教育與初等教育改革：卓越與平等間的擺盪	洪雯柔

美國當代小學幾何課程發展及其對台灣幾何教學之啟示 黃幸美
提供整合性幼托服務政策之國際趨勢——以加拿大為例
..... 蕭芳華、連寶靜
德國幼教師資培育制度之探討：
以「北萊茵河——威西發冷邦」為例 羅秀青
各國初等教育相關指標統計資料 編輯小組

第四十六輯 各國中等教育
(民國九十九年六月)

預應十二年國教，後期中等教育何去何從 楊朝祥
高中生參與大學入學方案一年兩試成績差異之分析
..... 韓楷樞、王世英、陳啟東等
台、日高中課程總綱的變革與比較 李坤崇
中國科技專家參與高中科學教師培訓的實驗研究 霍益萍
日本特殊教育的改革 張正芬
澳洲男孩教育的啟示與校園弱勢社群的關懷 張盈莚
美國進步主義教育運動（1919—1955）與中等教育改革之影響
..... 葉坤靈
加拿大品格教育政策之設計和推動——以安大略省為例 蕭芳華
英國 2009 年教育白皮書與中等教育課程改革方向 葉郁菁
德國中等教育分流設計的發展與改革 張炳煌
各國中等教育相關指標統計資料 黃仁瑜

第四十七輯 各國技職教育
(民國九十九年九月)

台灣高等技職教育發展的理論性反思 吳靖國、林騰蛟
台灣高等技術職業教育經營管理核心議題與決策 吳天方、費業勳
台灣私立技專校院相關法規對技專校院發展之影響 張國保、陳殷哲
中國大陸職業技術教育制度與政策的改革 楊 瑩

越南技職教育現況與未來之發展	林志忠
美國技職教育發展的沿革、現況與展望	楊朝祥
美國《2006年柏金斯生涯及技術教育促進法》之探討	胡茹萍
加拿大卑斯省產業訓練系統變革之分析	蕭芳華、李効宗
英國、澳洲及歐盟資歷架構發展經驗對我國之啟示	于承平、高安邦、林俞均
南非高中層級技職教育的發展與特色	黃德祥、翁筱雲
各國技職教育相關指標統計資料	編輯小組

第四十八輯 各國高等教育

(民國九十九年十二月)

我國推動高等教育品質保證系統可行性之探究	王令宜、吳清山
中國大陸高等學校「實踐教學」之回顧(1978—2008年)	李偉、陸國祥
新加坡共和理工學院「一天一問題」問題導向學習	林紀慧
紐西蘭高等教育國際化政策之探討——以國際學生招生策略為例	洪雯柔
美國高等教育的危機——「分數膨脹」之爭議	王清思
美國高等教育系統治理組織設計對台灣的啟示	蕭芳華、何卓飛、連寶靜
英國高等教育入學機制之探討	沈姍姍
英國提升高等教育公平之改革策略	劉秀曦
德國大學發展之軌跡	張源泉
俄羅斯「國家研究型大學計畫」之緣起與發展	鍾宜興
西班牙大學經營管理制度研究	莊小萍
歐盟、美、澳「公民關鍵能力」發展及其啟示	張鈿富、吳慧子、吳舒靜
各國高等教育相關指標統計資料	編輯小組

第四十九輯 各國初等教育（含幼兒教育）

（民國一〇〇年三月）

臺灣國民小學教學困難教師之成因與輔導.....	許藤繼
臺灣國民小學學校閒置空間現況、問題與對策	
.....	高翠霞、蔡崇建、莊潔
中國大陸義務教育均衡發展辨析	沈有祿、譙欣怡
中國浙江省溫州市小學集團化辦學的動因與管理策略	
.....	舒志定、楊禮文
日本學前與初等教育現況	翁麗芳
英國幼兒教師教學能力之培育	魏惠貞、李來春、林欣毅
英格蘭中小學教師評鑑制度之發展	劉兆文
法國初等教育師資培育制度演進與現況改革分析.....	黃照耘
荷蘭初等教育制度之探討	劉家瑄、林貴美
各國初等教育相關指標統計資料	編輯小組

第五十輯 各國中等教育

（民國一〇〇年六月）

臺灣中等學校國際教育實施現況與未來發展.....	陳怡如
臺灣高中升學輔導實施現況與學生滿意度之調查	
.....	韓楷樺、楊銀興、陳啟東
中國學校價值教育之難題與出路——多元文化的挑戰.....	舒志定
日本中小學閱讀教育課程改革現況	林明煌
美國州立高中課程發展之現況分析	呂正雄
美國州層級中等教育政策重要課題剖析.....	江芳盛、李懿芳
英國自主型中等學校教育革新評析	蔡清田、陳延興
德國高中畢業考制度之變革與發展趨勢.....	張源泉
荷蘭中等教育制度之特色分析	劉家瑄、李貴美
各國中等教育相關指標統計資料	編輯小組

第五十一輯 各國技職教育

(民國一〇〇年九月)

臺灣原住民技職教育之現況與發展	徐昌慧、羅希哲
臺灣高職汽車科工作導向專題製作教學取向探討	廖年淼、劉玲慧
美國與臺灣技職教育制度之比較	林俊彥、王姿涵
美國職業生涯與技術教育對臺灣技職學生未來能力建構之啟示	吳明雄、李光耀、黃文振
美國 1862 ~ 1963 年職業教育法之回顧	胡茹萍
柬埔寨職業教育現況、挑戰與展望	鄭以萱
奧地利高等技職教育制度現況	莊謙本、紀寰緯
各國技職教育相關指標統計資料	編輯小組

第五十二輯 各國高等教育

(民國一〇〇年十二月)

臺灣高等教育之發展與省思	林適湖
英國大學整併政策及其成效評估：1992 年 ~	陳怡如
德國當代高等教育改革評述	余曉雯
奧地利自治型大學改革動向	張源泉
「歐洲學分互認體系」之內涵與現況分析	張國蕾
荷蘭高等教育體制之分析及其啟示	劉家瑄、林貴美
俄羅斯公立高等教育機構整併與法人化的論述	鍾宜興、黃碧智
芬蘭高等教育教學發展之探究	簡瑋成
各國高等教育相關指標統計資料	編輯小組
教育資料集刊各輯總目次	本院

第五十三輯 各國初等教育 (含幼兒教育)

(民國一〇一年三月)

中國一位幼兒教育家的特質及其啟示—陳鶴琴	霍力岩、高宏鈺
北京市幼兒園進階教師信念研究	李敏誼

美國《無落後兒童法案》之小學課程與教學變革研究..... 湯維玲
蘇格蘭的小學教育對臺灣的啟示 吳麗君
英國幼兒基礎階段之課程改革及其對臺灣之啟示..... 葉郁菁
各國初等教育相關指標統計資料 編輯小組

第五十四輯 各國中等教育
(民國一〇一年六月)

臺灣校園霸凌事件及其危機管理機制之探討..... 林官蓓
臺灣高中學生學習投入影響因素之研究..... 張鈿富、林松柏、周文菁
中國大陸普通高中「生均教育經費」配置差異分析..... 沈有祿
日本中小學「單元教學研究」分析 歐用生
美國高中生預修大學課程制度之研究及其啟示..... 劉靜宜
美國麻州中小學教師評鑑制度研究及其對臺灣的啟示
..... 洪麗卿、黃純敏
紐西蘭中等學校推動國際教育之現況分析..... 洪雯柔
德國教學論對我國課程理論及其發展之啟示..... 陳灝翔
二十一世紀德國中等教育的改革措施和成效..... 詹紹威
各國中等教育相關指標統計資料 編輯小組

第五十五輯 各國技職教育
(民國一〇一年九月)

臺灣高等技職教育發展策略之探究 吳天元
中國大陸職業教育政策的變遷與發展 張曉峰
澳門中等技職教育之發展——從殖民到回歸
..... 白景文、李大偉、林韶姿
美日科技教育課程及其啟示 范斯淳、楊錦心
英國職業教育與職業訓練的發展現況 吳榕峯
德國高等技職教育新貌 江文鉅、張美瑤
各國技職教育相關指標統計資料 編輯小組

第五十六輯 各國高等教育

(民國一〇一年十二月)

臺灣之大學教師薪資制度評析	余啟名、張源泉
中國大陸高等教育大眾化進程中人才培養層次結構的演變： 1999-2008	楊曉芳、沈文欽
中國大陸教育「兩個不適應」和「錢學森之問」的解決策略	溫恒福
越南高等教育管理結構革新的轉折	范氏麗
澳洲大學外語教育所面臨的挑戰	柯珍宜、陳秋蘭
瑞典高等教育政策轉變之分析	陳芳吟
各國高等教育相關指標統計資料	編輯小組
教育資料集刊各輯總目次	編輯小組

《教育資料集刊》作者基本資料表

Bulletin of Educational Resources and Research

Basic Information of Contributors

姓 名 (Name)	中文 (Chinese) : 英文 (English) : (last name) (first name)	投稿日期 (Date of Submission)	年 月 日 (Year, month, day)
投稿題目 (Paper-Title)	中文 (Chinese) : 英文 (English) :		
共同撰稿者 (Co-authors, if there is any)	請依作者之排行順序列出共同作者 (含單位及職稱) , 如為單一作者免填 (in alphabetic order) 1. _____ 2. _____		
擬投稿之性質 (Column)	專輯主題 (Topic) : 輯別 (Vol.) :		
稿件字數 (Word Count)	稿件全文 (含中英文摘要、正文、參考文獻、圖表等) 共 _____ 字。 (請務必填寫) Total Word Count: [] words, including Chinese/English abstract, references, figures, etc		
服務單位與職稱 (Institution & Position)	中文 (Chinese) : 服務單位 [] 職稱 [] 英文 (English) : Institution [] Position []		
最高學歷 (Highest Academic Degree)		學術專長 (Academic field)	
通訊住址 (Corresponding Address)			
電 話 (Phone)	(O) : (Mobile) :	(H) : (Fax) :	
電子郵件 (E-mail Address)			
論文屬性 (The originality of the paper)	本論文是否為博碩士論文改寫? ☐ 否 (以下免填) ☐ 是: 指導教授為 Is this paper a revision of your thesis / dissertation? ☐ No ☐ Yes: Advisor: _____ 是否與指導教授共同掛名? ☐ 是 ☐ 否 Is your supervisor a coauthor? ☐ Yes ☐ No 本論文是否於研討會上發表或出版? ☐ 是 出版號 _____ ☐ 否 Is your paper already presented or published? If yes, then ☐ Yes ISBN: _____ ☐ No		
茲保證以上所填資料無誤, 且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權, 如有違反, 責任由作者自負。 I hereby declare that the above information is correct, that no part of my paper has been published elsewhere, and that my paper is original. I take full responsibility for my paper. 作者簽名 (Author's Signature)			

《教育資料集刊》徵稿辦法

中華民國 95 年 8 月 18 日編輯委員會訂定

中華民國 96 年 6 月 08 日編輯委員會修訂

中華民國 97 年 8 月 13 日編輯委員會修訂

中華民國 98 年 4 月 15 日編輯委員會議通過修訂第 6 點

中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會議通過修訂第 5 點

中華民國 100 年 11 月 15 日編輯委員會議通過修訂第 1、

2、3、4、5、6、7、8、9、10 點

一、本院《教育資料集刊》自 95 年度起針對歐、美、亞、澳洲等國各級教育發展趨勢及其重要教育政策興革等深入探討，期透過系統地搜集與匯整國外教育發展及教育政策等重要資訊，提升對各國教育與發展之比較研究，俾促進國內教育之國際化發展。

二、本刊為季刊，每年出版 4 輯，於 3、6、9、12 月出刊。

三、本刊全年收稿，隨到隨審，來稿將於收件後 5 個月內回復審查結果。

四、撰稿原則

（一）來稿請用電腦橫打（請用 Word 文字、新細明體 12 號字、單行間距存檔），並必須符合國科會人文與社會處「臺灣社會科學引文索引」資料庫（Taiwan Social Science Citation Index，TSSCI）之學術規範，文長以 13,000 字為原則，不超過 20,000 字（含中英文摘要、注釋、參考文獻、附錄、圖表等）；稿紙大小以 A4 紙張為準。

（二）來稿文字請附件中英文摘要（含關鍵字 3－5 組）；中文摘要請勿超過 350 字，英文摘要請勿超過 200 字；行文請言簡意賅。

（三）來稿所附之 Word 電子檔的檔案名，請務必依來稿的西元年月日、第一作者姓名、篇名全名等順序書寫。如投稿者王秀英於 2005 年 2 月 9 日寄來一篇「臺灣教育研究資料數位化和運用之分析」，則檔名應如下：「20050209 王秀英臺灣教育研究資料數位化和運用之分析」。

（四）來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文、附錄、附注、

參考文獻（請用 APA 格式）；APA 格式請參考本刊或本刊之「撰稿格式說明」，並請在中文參考文獻中加註英文譯名（詳見撰稿格式）。若不符合此項規定者，本刊得退稿或請作者修改後再行送審。

（五）若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並至於正文後，長度請勿超過 60 字。

（六）為審查客觀故，正文及中英文摘要中請勿出現任何可辨識個人資料者。

五、來稿如有一稿兩投（含投送其他刊物正審查中，或研討會發表論文後編輯成專書者）、抄襲、違反學術倫理、侵犯他人著作權和涉及言論責任之糾紛，除由作者自負相關的法律責任外，2 年內本刊不再接受該作者投稿。

六、本刊於出刊前 1 個月寄發收稿證明或退稿通知，如投稿後 1 個月未收到任何通知，請來電或來函查詢。本院地址為臺北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓，國家教育研究院教育資源及出版中心，傳真：（02）23582497，電話：（02）33225558 轉 112 或 115；本刊聯絡電子信箱為：quarterly@mail.naer.edu.tw

七、本刊採匿名審查制度，由本刊總編輯或編輯委員聘請相關學者專家 2 人審查之；凡經審查委員要求修改之文稿，應于作者修改後再由編輯委員會決定是否刊登。

八、來稿若經採用，發給「正式接受刊登證明」；惟因本刊編輯需要，保有文字刪修權。

九、來稿一經刊登，本刊將敬贈作者當期集刊 2 冊，中文稿件每千字新臺幣 800 元，英文稿件每千字新臺幣 1,000 元，最高新臺幣 8,500 元；民國 102 年以後不再給稿費，但屬特殊性及特殊邀稿者例外。著作財產權歸屬本刊所有，凡經本刊錄用刊載之稿件，本院可全文刊載於本院刊物、網頁或相關出版品。爾後作者另行出版或轉登其他書刊，依本院著作授權利用作業要點規定辦理。

十、本辦法經本刊編輯委員會議通過後實施，修正時亦同。

《教育資料集刊》徵稿主題

每年截稿月份	每年出刊月份	出版主題	說 明
10 月	3 月	各國初等教育 (含幼兒教育)	一、各國各級教育之「教育理論與思潮」、「教育政策與行政」、「課程與教學」等發展趨勢及主要議題、實務現況或優、缺點分析、特色說明，其及對我國各級教育之啓示或可供借鏡者；各主題均可涵蓋師資培育相關內容。 二、自民國 98 年起，原「各國教育變革與發展」融入各級教育論述。 三、各國教育重要議題與趨勢之比較等文稿更受歡迎。（亦歡迎兩個及以上之國家教育之比較）
1 月	6 月	各國中等教育	
4 月	9 月	各國技職教育	
7 月	12 月	各國高等教育	

《教育資料集刊》徵稿審稿辦法

中華民國 95 年 10 月 13 日編輯委員會訂定
中華民國 101 年 11 月 16 日編輯委員會修正

壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

- (一) 本刊編輯部門就來稿做初步預審，凡符合本刊之性質、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者進行審查。
- (二) 不符合本刊性質、形式要件、嚴謹程度者，由主編（總編輯）確定後，逕予退稿。

二、初審

- (一) 預審通過之文章由主編（總編輯）聘請兩位評審人匿名審查。
- (二) 初審意見分為 4 類：1. 推薦採用、2. 修正後不必再送原審者看過即採用、3. 修正後再送原審者審查、4. 不予採用。

刊登建議

- ☐ 推薦採用
- ☐ 修正後不必再送原審者看過即採用
- ☐ 修正後再送原審者審查
- ☐ 不予採用

- (三) 初審之稿件依兩位匿名審查者之審查意見決定稿件之處理方式（詳見下表所示）。

【審查標準表】

意見一 意見二	推薦採用	修正後 即可採用	修正後再 送原審者	不予採用
推薦採用	採用	採用	作者修改	送第三審
修正後 即可採用	採用	採用	作者修改	送第三審
修正後再 送原審者	作者修改	作者修改	作者修改	退稿
不予採用	送第三審	送第三審	退稿	退稿

三、複審

- (一) 凡審稿者建議「修正後再送原審者審查」之文稿，由編輯委員會去函請作者修改，作者需於兩星期內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改說明」及「答辯說明」，寄回編輯委員會，由編輯委員會交原評審人審查。編輯委員會則於複審意見寄回後，根據複審意見及稿件數量決定採用與否。
- (二) 複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分「推薦刊登」、「修正後不必再送原審者看過即刊登」、「拒絕刊登」三級。

貳、稿件修正與刊登

- 一、凡經編輯委員會決議考慮接受刊登之文章，投稿者須根據審查委員意見及本刊格式要求修改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改說明、答辯說明，否則恕難如期刊登。
- 二、寄回之修正稿件將交由編輯委員會審查，如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會之決議，得暫緩或撤銷刊登。
- 三、修正之稿件經主編審查合宜者提請編輯委員會複審通過後，將發給〈接受刊登證明〉，作者於接獲本刊之〈接受刊登證明〉後，需於一星期內寄回修正稿件、磁片或 E-mail（以 word 檔儲存）、授權同意書，以利出版，否則恕難如期刊登。

參、審稿作業原則

- 一、編輯委員會就來稿主題，推薦國內外該領域之專家進行評審。
- 二、編輯委員會積極了解審稿者之審稿品質，並建立審稿者資料庫，作為推薦審查委員之依據，以確保本刊稿件品質，提升學術對話水準。
- 三、本刊之編輯委員及編務相關人員如有投稿本期刊，不得出席參與所投文稿之任何討論，亦不得經手處理或保管與個人稿件相關之任何資料。
- 四、審查委員名單之推薦，編輯委員會除本最大知能推薦適合之專業

審查人員外，並斟酌考量投稿者與評審人間之利害關係（如論文指導關係、同事關係等），迴避不適合之審稿者。

五、不論審稿中或審稿後，編輯委員會及編務行政人員對於投稿者與審稿者之資料負保密之責，稿件審查以匿名為原則。

六、審查委員進行審稿作業，請依審稿標準表列之條件註記審查結果與建議修正意見，並於期限內完成審查作業，若有特殊情況，得由主編（總編輯）另聘審查委員審稿。

肆、撤稿

一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。

二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊 1 年內不接受投稿。

三、初審完成，編輯委員會去函要求修改之文章（含修改後再審及接受刊登者），需於正式通知寄出後兩星期內修改完畢並寄回本刊編輯委員會，否則視同自動撤稿。

四、因大幅修改需延期交稿者，需以書面（掛號交寄）通知本刊編輯委員會，本刊統一給予 4 星期之時間修改。如未能於規定期限內修改完成者，亦視同撤稿。惟有特殊原因者，得提出書面說明，修改期限另外計算。

《教育資料集刊》撰稿格式說明

中華民國 96 年 1 月 30 日編輯委員會議通過

中華民國 99 年 1 月 26 日編輯委員會議修正通過

中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會議依照 APA 六版格式修正通過

本刊撰稿格式除依照一般學術文章撰寫注意事項和格式外，內文和參考文獻一律採用 APA 格式第六版手冊（Publication manual of American Psychological Association, 6th edition, 2010）；且為符合 SSCI 格式，中文參考文獻請同時用英文呈現，若無英文者，請用漢譯。茲舉隅說明如下：

一、年代部分，無論中、西文，一律統一以西元呈現；中文括號以全形（ ）、西文以半形（ ）的格式為之。

範例：

羅肇錦（2008）指出，臺灣客家話的推展是個尷尬地帶。

……Kessler (2003) found that among epidemiological samples……。

二、文末「參考文獻」之括號，中文以全形（ ）、西文以半形（ ）、英譯部分以中括號〔 〕為之：第二行起空 4 個位元。

參考文獻範例：

施正鋒（2007）。臺灣少數族群的政策探討。**教育資料與研究雙月刊，專刊**，59-76。〔 Shih, C. F. (2007). Minority policy in Taiwan. *Educational Resources and Research, Special Issue*, 59-76. 〕

溫明麗（2006）。PACT 道德規範模式在網絡倫理的運用——本質與內涵分析。**當代教育研究** 14（3），1-24。〔 Wen, M. L. (2006). PACT ethical mode and its application for internet (IT) ethics. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 14(3), 1-24. 〕

Mountifield, H. (2004). The Kate Edgar information commons: A student-centred learning environment and catalyst for integrated

learning support and e-literacy development. *Journal of E-literacy*, 1(2), 82-96.

三、文稿若以中文爲之，則引號一律使用「」；西文稿件則用英文標號格式 ""。

（一）中文稿件範例：

……研究者決定選自「自我規範」、「情緒調整」及「激發動機」等三個層面來選題。

（二）西文稿件範例：

……, the researchers developed a "Teachers' Beliefs about Teaching Art" questionnaire to conduct this survey.

四、文中段落標號格式分別如下：

壹、（不用空位元，須粗體）

一、（不用空位元，須粗體）

（一）（4 個位元）

1.（6 個位元）

（1）（8 個位元）

五、文中使用之圖、表標題皆須置於上方，並靠左對齊，且與內文前後各空一行，除作者自行製作者外，均須註明如參考文獻般詳細的資料來源（含作者，篇、書名，頁碼，年代，出版地，出版單位等）；表號用新細明體 12 號字、不粗體，表名另起一行，新細明體 12 號字且須粗體；圖號與圖名同一行，均不須粗體，但圖名需用新細明體 14 號字。

範例：

表 1 表號自行一行；表名稱須粗體，且須與表格對齊；表內年代置中，數字靠右對齊

少子化與高齡化的對照表

單位：萬人

年別（西元）	大學學齡人口（18－21 歲）	65 歲以上人口
2006	128	226
2016	123	302
2026	80	475
2051	51	686

資料來源：作者整理自簡太郎（2007）。臺灣人口政策與人口結構變遷之探討。《教育資料與研究》，74，19。

表 2
九年一貫課程改革前後之課程比較表

九年一貫	改革前之舊課程
課程綱要	課程標準
課程統整	學科知識本位
學校本位課程	國定本教科書
彈性課程	固定課程

資料來源：溫明麗（2008）。**教育 101：教育理論與實踐**（頁 284）。臺北市：高等教育。

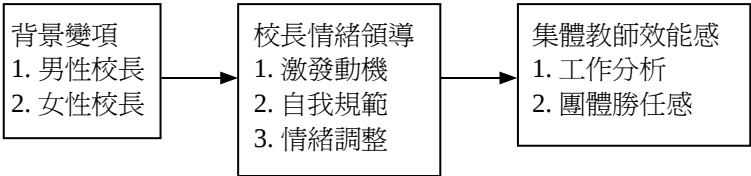
表 3
多元文化在臺灣課程改革中的定位一覽表

歷年的課程標準	1993 年以前的 課程標準	1993 年的 課程標準	1998 年 課程綱要
對多元文化的詮釋與處理			
對多元文化的詮釋	壓抑多元文化的論述，強調中華文化的主流價值。	接納多元文化	鼓勵、強調多元文化
課程處理多元文化的方式	排除	添加	融入

資料來源：陳美如（2004）。多元文化社會如何可能？——多元文化課程在課程改革之後的省思與作為。載於莊明貞（主編），**課程改革：反省與前瞻**（頁 152）。臺北市：高等教育。

圖 1 研究概念架構圖

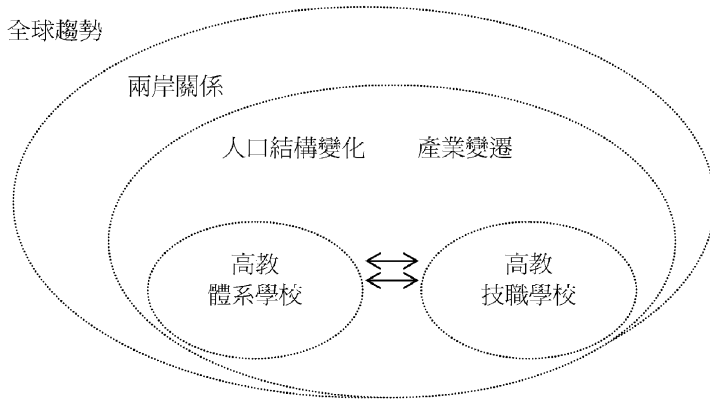
標題須置左，圖號 12 號字，圖名稱爲 14 號字，均不必粗體



資料來源：蔡進雄（2009）。國民中小學校長領導之研究：專業、情結與靈性的觀點（頁 193）。臺北市：高等教育。

圖 2 影響高等技職教育發展的重要環境因素關係圖

標題須置左，圖號 12 號字，圖名稱爲 14 號字，均不必粗體



資料來源：吳靖國、林騰蛟（2010）。臺灣高等技職教育發展的理論性反思。《教育資料集刊》，47，6。

六、（一）超過 40 字以上之全文引用：本刊文章統一使用電腦 Word 「新細明體」12 號字體；文中引用其他說明、佐證或直接引用若超過 40 字，均須將前引文內縮 6 個位元，並以「標楷體」11 號字體呈現，該引言與內文前後各空一行；中文年代後用「：」，英文年代後用逗點，並須加上「p.」，請參見範例一～四。未超過 40 字之全文引用，請參見範例五。

範例一：

日本的綜合學習課程主要是：

回應鬆綁、競爭政策、全球化等日本政府和財經界朝向的經濟結構改革、國家改造以及社會變化所要求的人才，是在培育競爭主義的人力和資質。（歐用生，2005：19）

範例二：

……Ricoeur 及 Ihde 指出現象學不足之處。他說：

現象學一方面批判人文科學間接採用自然科學的客觀性的方法，此批判直接間接地與詮釋學相關。狄爾泰也同樣地企圖讓

人文科學具有自然科學般的客觀性。（Ricoeur & Ihde (Eds.), 2000, p. 8）

範例三：

……年會中，Counts 指出：

除非進步主義教育走向無政府狀態或極端個人主義，其最大的弱點在於缺乏社會主義之嚴謹理論。（引自 Graham, 1967, p. 64）

範例四：

……楊深坑（2008：14）認為

解除了壓抑和宰制結構是否即足以導致公義社會的實現，仍有個人是否有足夠的能力自我實現之問題。

範例五：

……國家重要學術獎項之評選上亦應重新調整，避免理工領域、期刊為主，產生壓倒性之影響（王如哲，2011：106）。

七、字詞使用一律依據教育部「法律統一用字」之規定為之。

範例：

公「布」（非「佈」）、「教」師（非「老」師，除非冠上姓氏）、「占」20%（非「佔」）、「了」解（非「瞭」解）、「臺」灣（非「台」灣）。

八、文中數字的使用，請用阿拉伯數字表之。

範例：

……以臺東縣為例，英語科抽測 48 人，母群有 3,220 人……答對率 0.71（或 .71），95% 信賴水準之信賴區間為 0.13（或 .13）。……2003 年臺灣國二學生的數學得分為 585 分，排名第 4，排在前 3 名的國家依序是新加坡、韓國及香港，其分數分別為 605 分，589 分和 586 分。

九、表格使用水平線條（直線線條毋須呈現），表號與表名分行，表名需粗體，且資料來源須依照撰稿格式五之說明；表格若跨頁需在跨頁前註明「續下頁」，跨頁表頭不須註明「續」；表若非引自其他資料者，不必標示資料出處。

範例：

表名稱須粗體，且須與表格對齊

表 4

品質標準取向下的品質內涵之向度表

向 度	品質定義	實 例	測量方式
範疇	品質無法界定，但可被認知。	天生智能或美貌。	無法測量，但可被具敏銳度者所知覺。
產品本位	在每一個價值屬性的單位上表現出無價的特質。	超越消費者渴望之特徵。	超越期待之特徵。
使用者本位	適用：滿足消費者。	實現消費者之期待。	消費者滿意之水準。
過程本位	與規格相一致。	可信的。	根據所承諾的測量。
價值本位	最佳價格、實際上最好用。	把錢花在刀口上。	每單位成本之效率。
系統本位	提供服務以滿足消費者之制度。	與品質保證相一致的制度。	制度是適當的與一致的。
文化	組織透過訓練、科技及工具之整合，以確保消費者滿意度之常態性文化。	品質是組織各部門間之共識。	檢測組織是否以統整方式確保消費者滿意。

十、統計資料表之註記與符號均須清楚說明，數字須靠右對齊，只需呈現上下格線。

範例：

表 6

批判思考能力總量表及各項技巧之 t 考驗表

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
批判思考能力總量表				-5.99**
前測	22	13.41	2.97	
後測	22	15.59	2.77	

（續下頁）

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
「辨認假設」技巧				-1.32
前測	22	2.77	1.27	
後測	22	3.14	1.04	
「推論」技巧				-2.22*
前測	22	3.09	0.75	
後測	22	3.55	1.06	
「演繹」技巧				-2.00
前測	22	3.32	1.32	
後測	22	3.73	1.20	
「解釋」技巧				-2.14*
前測	22	1.95	1.25	
後測	22	2.55	1.06	
「評鑑」技巧				-1.32
前測	22	2.27	0.90	
後測	22	2.64	0.98	

* $p < .05$ ** $p < .01$

十一、參考文獻格式

(一) 期刊類格式包括作者、篇名、期刊名、卷期數、起迄頁碼等均須齊全，且中文期刊刊名為粗體（中文須英譯或漢譯；但請盡可能英譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個字元。

範例：

吳清山、高家斌（2008）。臺灣中等教育改革分析：1994-2007。教育資料集刊，34，3-24。〔Wu, C. S., & Kao, C. P. (2008). The analysis on the reform of secondary education in Taiwan: 1994-2007. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 34, 3-24,〕

楊深坑（2008）。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。當代教育研究，16（4），1-37。〔Yang, S. K.(2008). Social justice, politics of difference and a new perspective of educational equity. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(4), 1-37.〕

Wilson, B. (2003). Of diagram and rhizomes: Visual culture,

contemporary art, and the impossibility of mapping the content for art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

- (二) 書籍類格式包括作者、出版年、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

溫明麗（2008）。**教育哲學——本土教育哲學的建構**。臺北市：三民〔Wen, M. L. (2008). *Philosophy of education: The construction of Taiwan's idea of education*. Taipei: Shan Ming.〕

Murier, T. (2009). *Indicator of job's market of 2009—Commented results for the period 2003-2009*. Switzerland: Federal Statistical Office.

- (三) 書籍篇章格式包括作者、出版年、篇章名、編著者、書名、起迄頁碼、出版地、出版單位等均須齊全，且中文的書名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

林天祐（2004）。校務評鑑專業化的探討。載於張明輝（主編），**教育政策與教育革新**（頁 319-340）。臺北市：心理。〔Ling, T. Y. (2004). Xiaowu pingjian zhuan yehua de tantao. In M. H. Chang (Ed.), *Jiaoyu zhengce yu jiaoyugexin* (pp. 319-340). Taipei: Psychological Publishing.〕

秦夢群（2004）。教育的基本課題。載於**教育概論**（頁 1-39）。臺北市：高等教育。〔Chin, M. C. (2004). *Jiaoyu de jiben keti*. In M. C. Chin (Ed.), *Introductaion to education* (pp. 1-39). Taipei: Higher Education.〕

Bordo, S. (1990). Feminism, postmodernism and gender-scepticism. In L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism/*

Postmodernism (pp. 133-157). New York & London: Routledge & Kegan Paul.

- (四) 翻譯書籍格式包括譯者、出版年、原作者、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體，西文為斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

黃 薈（譯）（2001）。**哲學概論**（原作者：R. P. Wolff）。臺北市：學富。〔Wolff, R. P. (1998). *About philosophy*. (H. Huang, Trans.). Taipei: Pro-Ed.〕

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Cambridge: Beacon. (Original work published 1981)

- (五) 附註需於標點之後，並以上標為之；附註之說明請於同一頁下方區隔線下說明，說明文字第二行起應和第一行的文字對齊。

範例：

1864 年法國政府首次允許勞工享有及結社權。¹

……第五站也是最後一站——「徐家夥房」。教師從外面的堂號²介紹起，東海堂的堂在中間的是客家式建築，堂在後面的是閩南式建築。

- (六) 國內、外會議之研討會論文皆須列出作者、會議舉辦年及月份、發表文章篇名（若有主持人，則該場次主題名稱或該文文題須粗體，西文須斜體）、會議舉辦地點、會議名稱（若無主持人，則會議名稱須粗體，並加上「」；西文須斜體，且第一個字母均需大寫）、及會議地點等，若有主持人須加註「（主持）」，且自第二行起空 4 個位元（中文均須英譯或漢譯）。

範例：

¹ 臺資方（老闆）在稍早之前即已取得結社權。

² 為祖先發祥地的郡號或地名，由堂號可以看出這個家族在大陸的祖籍。姓氏堂號意味著飲水思源，慎終追遠不忘根本之意，不同姓氏其堂號各異。

蔡錦玲（2007 年 10 月）。臺灣的海洋教育：推動海洋科技教育與產業的連結。賴義雄（主持），**日本、美國、及臺灣的海洋教育**。海洋教育國際研討會，國立科學工藝博物館，高雄市。〔Tsai, C. L. (2007). Marine education in Taiwan: Building a closer link between marine science/technology education and industries. In Lai, R. Y. (Chair), *Marine education in Japan, the United States, and Taiwan*. International Symposium on Promotion of Marine Education, National Science and Technolocy Museum, Kaohsiung.〕

Robbins, J. H. (1995, February). School partnership enacted: The consociate school. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington, DC.

Muellbauer, J. (2007, September). Housing credit and consumer expenditure. In S. S. Ludvigson (Chair), *Housing and consumer behavior*. Symposium conducted at the meeting of the Federal Reserve Bank of Kansas City, Jackson Hole, WY.

（七）網路資料的格式包括作者、出版年、篇名（中文粗體，西文斜體）、網址等均須齊全；若為電子郵件或部落格資料等，則須加註日期，名稱不需粗體。第二行起空 4 個位元（中文均須英譯或漢譯）。

範例：

楊國賜（2006）。**我國大學自我評鑑機制與運作之探討**。
取自 <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc> 〔Yang, K. S. (2006). *Woguo daxue ziwo pingjian jizhi yu yunzuo zhi tantao*. Retrieved from <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc>〕

Glocal Forum. (2008). *Glocalization: What does it mean?* Retrieved from <http://www.glocalforum>.

org/?id=197&id_p=193&lng=en

Smith, S. (2006, January 5). *Re: Disputed estimates of IQ*
〔Electronic mailing list message〕. Retrieved from
[http://tech.groups.yahoo.com/group/ForensicNetwork/
message/670](http://tech.groups.yahoo.com/group/ForensicNetwork/message/670)

- (八)學位論文格式包括論文作者、年份、論文名稱(中文爲粗體,西文爲斜體)、論文校、系所名稱、學位類型、出版狀況、學校所在縣市、鄉鎮等均須齊全且自第二行起空 4 個位元(中文均須英譯或漢譯)。

範例：

嚴振農(2010)。**女性校長職業生涯困境與轉折：批判俗民誌的應用**(未出版之博士論文)。國立暨南國際大學教育政策與行政學系,埔里鎮。〔Yen, C. N. (2010). *A study on professional career barriers and transition of primary female principal: The application on critical ethnography* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University, Puli. 〕

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

國家教育研究院期刊雜誌著作授權利用書

作者（即撰稿人）於《 》所發表之
論 文：_____

，同意下列所載事項：

- 一、作者擔保本著作有授權利用之權利，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事。
- 二、作者同意全部內容授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，並得授權第三人利用。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院不行使著作人格權。

立書人（作者）：

身分證字號：

戶籍地址：

聯絡電話：

Email：

年 月 日

出版機關：國家教育研究院

發行人：吳清山

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02) 8671-1111

傳真：(02) 8671-1274

網址：<http://www.naer.edu.tw>

電子信箱：quarterly@mail.naer.edu.tw

1976 年 12 月創刊（1976-2005 年為年刊；2006 年改為半年刊；2007 年再改為季刊）

2012 年 12 月出刊（本刊同時登載於國家教育研究院教育資源及出版中心網站，網址：
<http://newpubs.nioerar.adu.tw/periodical/periodical.sp?cid:3>）

編輯委員會

召集人：吳清山

編輯顧問：David Bridges（英國）/ William Sweet（加拿大）/ Geoff Whitty（英國）

總編輯：溫明麗

編輯委員：王如哲／江愛華／退休教授／吳明清／邱美虹／段慧瑩／范麗娟／施正鋒
／陳文團／郭工賓／黃炳煌／黃能堂／彭基原／溫明麗／歐用生／劉春榮
／劉美慧／羅綸新／潘文忠（依姓氏筆劃）

編輯小組：謝雅惠（召集人）／陳賢舜／王清標／楊宏琪／楊永慈

執行編輯：楊永慈

助理編輯：羅天豪

排版印刷：財政部印刷廠

地址：臺中市大里區 41267 中興路一段 288 號

電話：(04) 24953126

定價：每輯新臺幣 200 元（不含郵資）

銷售：

教育部員工消費合作社 地址：100 臺北市中山南路 5 號

電話：(02) 7736-6054

網址：http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site_content_sn=11274

五南文化廣場 地址：400 臺中市中山路 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 臺北市松江路 209 號一樓

電話：(02) 7736-6054

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

（中華郵政板橋雜字第 175 號執照登記為雜誌交寄）

GPN：2006500027

ISSN 1680-5526

◎本院保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵得本院同意或書面授權◎

Bulletin of Educational Resources and Research

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Ching-Shan Wu

Address: No.2, SanShu Rd., Sansia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-8671-1111

Fax: +886-2-8671-1274

Website: <http://www.naer.edu.tw>

E-mail: quarterly@mail.naer.edu.tw

Director: Ching-Shan Wu

General Editor: Sophia Ming-Lee Wen

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / William Sweet (Canada)

Geoff Whitty (U.K.)

Editorial Board: Ai-Hua Chiang / Mei-Hung Chiu / Hui-Ying Duan / Lih-Jiuan Fann

Ping-Huang Huang / Neng-Tang Huang / Kung-Pin Kuo

Chun-Rong Liu / Mei-Hui Liu / Lwun-Syin Lwo

Yung-Sheng Ou / Ge-Yuan Peng / Wen-Chung Pan

Chen-Feng Shih / Van-Doan Tran / Ming-Ching Wu / Ru-Jer Wang

Staff Editors: Ya-Hui Shieh / Hsien-Shun Chen / Ching-Piao Wang

Hong-Chi Yang / Yong-Cih Yang

Executive Editor: Yong-Cih Yang

Assistant Editor: Tien-Hao Lo

Submitting: Website: <http://quarterly.naer.edu.tw>

Subscription rates: NT \$200 (one volume, postage excluded)

Retailers

Ministry of Education, R.O.C.

Address: No. 5, Zhong-shan S. Rd., Taipei (100), 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, Shng Chiang Rd., Taipei (104), Taiwan

Founding Date: December 31, 1976

Publishing Date: December 31, 2012

《教育資料集刊》編輯委員會

Bulletin of Educational Resources and Research Editorial

- 召 集 人：吳清山，國家教育研究院院長
Chair of the Board: Ching-Shan Wu (President, National Academy for Educational Research)
- 總 編 輯：溫明麗，國立臺灣師範大學退休教授
Chief Editor: Sophia Ming-Lee Wen (Retired Professor, National Taiwan Normal University)
- 編輯委員 Editorial Board：
 - 王如哲，國家教育研究院副院長
Ru-Jer Wang (Vice President, National Academy for Educational Research)
 - 江愛華，國立臺灣海洋大學教育研究所退休教授
Ai-Hua Chiang (Retired Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)
 - 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授
Ming-Ching Wu (Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
 - 邱美虹，國立臺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，國立東華大學民族發展暨社會工作學系教授
Cheng-Feng Shih (Professor, Department of Indigenous Development and Social Work, National Dong Hwa University)
 - 段慧瑩，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育學系副教授
Hui-Ying Duan (Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences)
 - 范麗娟，國立東華大學族群關係與文化研究所教授
Lih-Jiuan Fann (Professor, The Graduate Institute of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University)
 - 陳文團，國立臺灣大學哲學系教授
Van-Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
 - 郭工賓，國家教育研究院主任秘書
Cung-Bin Kau (Secretary General, National Academy for Educational Research)
 - 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，國立臺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)
 - 彭基原，國立臺灣大學客家研究中心副執行長
Ge-Yuan Peng (Vice Executive, Center for Hakka Studies, NTU)
 - 劉春榮，臺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，國立臺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，臺灣首府大學教育研究所講座教授
Yung-Sheng Ou (Chair Professor, Graduate Institute of Educations, Taiwan Shoufu University)
 - 潘文忠，國家教育研究院副院長
Wen-Chung Pan (Vice President, National Academy for Educational Research)
 - 羅綸新，國立臺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)