教育資料與研究雙月刊
第 103 期　2011 年 12 月　27-40 頁

評鑑制度對臺灣高等教育的影響

湯堯*

摘要

在教育評鑑已成為高等教育顯學的當下，我們看到它帶來組織機構正向的自我檢視機制。然而，也在實施多年後的此刻，我們實在有其必要用多樣的角度來審視評鑑制度與概念，與其所帶來高等教育的實務影響與反省思考，希冀透過反思的歷程產生更正向的評鑑態度與因應策略。本文首先以臺灣高等教育的評鑑背景脈絡與發展做討論依據，從真實現況來揭櫫評鑑角色的認可制與其所產生的政府與社會效應為起始，進而討論大學在評鑑框架下面臨的大學自主與績效責任的主體性挑戰，同時檢視一下我們想面面俱到的評鑑目標與世界趨勢的離合現況。本文結論部份則主要以自我促進、自主發展與回饋反思的架構做本文的綜合論述，企圖說明在現今我國高等教育評鑑機制運行中，學校機構在顧及教育當局的管制，在爭取評鑑結果的資源，與在積極回應評鑑執行者訪視委員的意見與要求的同時，學校如何落實其主體性的重要，換言之，在兼顧評鑑核心價值理念與實務推動的前提下，學校機構自我特色發展可能更為重要。

關鍵詞：評鑑制度、認可制、臺灣高等教育

* 湯堯，國立成功大學教育研究所教授
電子郵件：alextang@mail.ncku.edu.tw
來稿日期：2011 年 7 月 14 日；修訂日期：2011 年 8 月 19 日；採用日期：2011 年 11 月 28 日

The Impact on the Evaluation System to the Taiwan Higher Education

Yao Tang*

Abstract

As evaluation has become the norm in Higher Education in Taiwan, we have witnessed how the evaluation has brought the positive self-perspective on organizations. After years of its implementations, however, there is the need to look back into the evaluation system, its concept and impacts it has brought to higher education from different angles of perspective, reflecting on the evaluation behaviors in the hope to emerge with better coping strategies. This article begins with a discussion on the background context and development of the evaluation system on higher education in Taiwan. It discusses the actual evaluation accreditation system and its impacts on government and society. It further questions the problems of university autonomy and accountability under this framework of evaluation. At the same time, it examines the relationship between the goals of evaluation and the world trend. The conclusion mainly uses initiative motivation, autonomous development and reflective feedback as the main structure of the discussions; and explains the mechanism in the operation and mechanism of higher education evaluation. When institutions take into account the regulations from education authorities, competition for resources and responses toward evaluation officer's feedback and demand, the fulfillment of the main character of the institution is the major concern. In other words, taking into account the core values of evaluation and giving impetus to practices, the construction of the self-characteristics of the institution maybe more important.

Keywords: evaluation system, accreditation, Taiwan higher education

* Yao Tang, Professor, Institute of Education, National Cheng Kung University
E-mail: alextang@mail.ncku.edu.tw
Manuscript received: July 14, 2011; Modified: August 19, 2011; Accepted: November 28, 2011

壹、臺灣高等教育的評鑑背景與脈絡

最近各大學校長寒暄時常聽到的一句話是「你抽籤了沒？」。原來是 100 年度上半年大學校院校務評鑑正在舉行，共計有 39 所大學校院受評，其中包括 7 所獲得「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」補助的大學。校長們對即將來到的校務評鑑關切之情，溢於言表，而自從有關高等教育績效的各種評鑑（evaluation with the institute's accountability）次第展開以來，我們看到它在增進臺灣高等教育組織機構的自我定位與再次確認機構本身的教育目標上有其積極貢獻。同時在促進組織正向的自我檢視與落實不斷自我改善的功能上，其機制的形成與成效的落實，實吾等教育工作者所樂於見到。然在實施教育評鑑多年後的當下，且不論是否以高等教育的績效成效（Rezende, 2010; Berggren, 2010）作為評鑑之關鍵指標；然其評鑑本身及其方式，均在在都成為大學校院辦學最關切的議題。

回憶這過往十多年來，教育改革政策如火如荼地推動，評鑑總是伴隨而至。1996 年「教育改革總諮議報告書」提出強化教育評鑑的建議，認為評鑑是提升教育品質的策略之一。2005 年底完成修正的大學法也規定大學應對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑，教育部應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，定期辦理大學評鑑並公告結果，作為「政府教育經費補助」及「學校調整發展規模」之參考。2007 年公布的大學評鑑辦法，明訂教育部得以評鑑結果作為核定調整大學發展規模、學雜費及經費獎助、補助之參據，以上法理上確立了教育部對大學評鑑有推動督導且掌握學校補助經費和招生規模之權力。

在政府推動和社會聲浪對高等教育的績效要求下，高等教育各類型的評鑑紛紛登場，評鑑結果成為衡量績效表現與品質保證之代名詞，辦理評鑑工作的學者多認為通過評鑑——包括學校內部自我評鑑（形成性評鑑）和外部專家同儕評鑑（總結性評鑑），是提升教育品質最有效和最直接的方法，甚或提出評鑑目的即是改善（improve it）而非證明（prove it）的隱喻；但也有更多學者和社會關心此事的人士認為，高等教育的各種類型評鑑係融合了政治目標、績效責任、及專業成長的考量所形成的混合方法（mixed approach），正因如此，可能什麼都想達成但最終什麼也沒達標。

事實上，自 2005 年，由教育部和各大學校院共同捐資設立高等教育評鑑中心作為實施各類評鑑的專業機構，接受教育部的「委託」，辦理各項高等教

育評鑑事項；其中和各大學校院關係最密切、影響最深遠的就是系所評鑑五年計畫和第二波大學校務評鑑，前者自 2006 年啟動正準備落幕，後者於 2004 年由臺灣評鑑協會辦理首次大學校務評鑑，由高教評鑑中心接辦即將來到的第二波，值此，校務評鑑和系所評鑑今後將每 4 年至 7 年定期辦理，基本上呈現系所評鑑結束，校務評鑑登場的態勢。

承上，近 10 年來各大學校院接受過第一波校務評鑑和系所評鑑的洗禮，加上期間的各專業、各類型的學門評鑑，如醫學院評鑑、護理科系評鑑、師資培育中心評鑑、臺灣文史語言系所評鑑，再加上技職體系的科技大學評鑑、技術學院評鑑、追蹤評鑑，還有許多以訪視評鑑型態出現的專項專案績效評鑑，如發展國際一流大學（五年五百億）執行績效訪視、教學卓越計畫訪視、整體獎補助績效評量、產學合作績效評量、國防教育（軍訓）評鑑等等（為了簡化評鑑種類，100 年起的校務評鑑融合了「大專校院推動性別平等教育訪視」、「大學校院校園環境管理現況調查與績效評鑑」、「國立大專院校校務基金訪評」、「交通安全教育訪視或評鑑」、「大專校院數位學習訪視與認證服務」、甚至於將「大專院校體育專案評鑑」融入於校務評鑑之中）。如此所形成連綿不斷的評鑑帶，許多大學可說是身經百戰，煉鐵成鋼，接受和準備教育評鑑成為大學校院的重點校務活動，大學各種校務發展幾乎離不開評鑑的影響，撰寫評鑑報告以及和評鑑配套的各種報告成了學校研發單位的絕活。至於學校內部自我評鑑，基本上每一項外部評鑑前，大學都會準備至少一次的自我評鑑，尤有甚者，再進行一至二次的自我評鑑後的成果考核評鑑，以利於證明「認真且積極地」看待自我評鑑的落實。

然而，其中各校對自我評鑑的核心價值與認知不同而也會有差異，有的學校認為自我評鑑是外部評鑑機制的必要條件或規定，所以惟有積極因應與認真面對才是不二法門；也有學校則認為是大學本身力求準備充分、主動自評，以便爭取高分通過；當然更多的自我評鑑多少是夾雜著一點人脈動員與操兵，受評學校期望藉著自評聘請外部委員以便在真正評鑑前發揮探路的功效，或有尋求「同業公會」的道義協助之消極意義。當然，隨近年來各項評鑑工作的進行與發展，後來相關評鑑法規規範了迴避條款，參與自評的委員不得擔任同校的外部評鑑委員，有些學校就反向操作，將最不希望來評的學者專家先邀來自評，來個免疫大作戰，由此，也可看出部份學校機構面對自我評鑑與外部評鑑的取巧心態。總之，評鑑連綿無絕期，上有政策下有對策。

貳、評鑑實務現況分析與探究

一、認可制度脈絡中的主動性

高等教育評鑑中心認為其所採取的評鑑模式是接近英國、美國、澳洲和歐盟等國家地區，為維持各高等教育機構的辦學品質，達到品質保證與控制功能所實施的認可制（accreditation），是一項由高等教育機構或學程自願接受外部認可機構品質檢核，在品質符合或超越認可標準時，以獲得認可地位的過程，鼓勵機構朝最大教育效能努力。認可對象是以大學校院整體為主，也可以專業之學術學門（程）為對象；認可方法包括機構自我評鑑與專業同儕訪視，認可是對於教育機構表現與誠信的確保過程，其目的在強化並維持高等教育品質，贏得大眾信心，社會根據認可結果發揮市場機能從事學校選擇，這樣可以減少來自學校外部的控制，對大學自主有正面意義。是以從學理和理念上，大學應「自願」接受評鑑以決定是否被認可，高等教育評鑑中心也是如此宣示。

但事實是我們的評鑑沒聽說過哪一所大學不參加，大家都是自願參加。學校除非是不想爭取發展規模，不想接受教育部的經費獎補助，否則大概沒有自願選擇的空間。大學評鑑辦法明訂各大學「應」接受教育部或該部委託之學術團體或專業評鑑機構定期辦理之大學評鑑，但大學校院已建立完善自我評鑑制度，其自我評鑑結果經教育部認定通過者以及經教育部認可之其他國內外專業評鑑機構評鑑通過者得申請免接受評鑑，惟目前大學接受其他被認可的評鑑機構的認可而不參加高等教育評鑑中心的評鑑者幾稀？自願的前提是學校可以獨立於外部控制之外，既然政府教育經費補助和學校招生員額都可以由政府視評鑑結果來控制，當然會削弱組織機構自我檢核的主動性（initiation）了。

其實以評鑑作為政府經費補助多寡的控制手段頗為常見，如英國 RAE（Research Assessment Exercise）於 1986 年的第一次評估時並未與研究經費分配連結，爾後採漸進方式逐步將評鑑結果與撥款連結，學術研究品質評比造成有些大學獲得大筆研究經費，有些大學則很少；美國聯邦政府對大學的相關經費補助的基本條件就是申請機構必須獲得認可資格，因此大學取得認可地位，就意味著取得聯邦政府經費補助基本資格。人家有的我們也有，但藉著評鑑結果影響大學招生名額的這種外部控制方式，在世界各國頗為少見。評鑑被當成政府管制大學的另一個手段，而社會卻渾然不覺，甚至迎合政府管制將評鑑當作是對大學優劣水準的辨別標準，別人不用的我們正在用，用「行政指導」方式達到教育部控制大學規模的目的。

二、認可制度結果的引導性

在系所評鑑方面，認可的結果以「通過」、「待觀察」與「未通過」三種等級公布，教育部隨即規定評鑑獲得通過的系所，應根據認可結果報告書建議，提出自我改善計畫與執行成果，可 5 年不必再接受評鑑；待觀察的系所，由評鑑中心針對缺失進行追蹤評鑑，並不得擴增招生名額；未通過者，由評鑑中心實施全部項目再評鑑，並由教育部核減招生名額，若評鑑仍未通過，則予以停招停辦。在校務評鑑方面，評鑑認可的結果分為「通過」、「有條件通過」及「未通過」三種，通過者提出自我改善計畫與執行成果，有條件通過者提出自我改善計畫與執行成果接受追蹤評鑑，未通過者提出自我改善計畫與執行成果，重新進行評鑑，同時認可程度經通過後，評鑑中心將提報教育部做為擬定相關政策之參據。以上在在顯示我們的透過專業單位評鑑和政府對大學校院獎懲之間的密切關係。

我國的高等教育評鑑依法有據，評鑑也成為大學辦學過程與發展中的必然歷程和常態工作，政府對大學辦學績效的考查也就自然地從評鑑結果來推導，根據法律制訂法規，將評鑑結果作為進行對大學的員額管制的依據。教育部根據大學法第 5 條訂定「大學評鑑辦法」，辦法中明訂「接受評鑑大學對評鑑結果所列缺失事項，應依規定期限積極改進，並納入校務規劃，改進結果列為下次評鑑之項目」，同時明訂教育部得以評鑑結果作為核定調整大學發展規模、學雜費及經費獎勵、補助之參據，且明言所稱調整大學發展規模，包括增設及調整院、系、所、學位學程、組、班，調整招生名額、入學方式及名額分配等事項。又依大學法第 12 條規定大學之學生人數規模應與大學資源條件相符，其標準由教育部定之；並得作為各大學規劃增設及調整院、系、所、學程與招生名額之審酌依據；所以教育部制訂了「大學學生人數總量發展之資源條件規模標準」，將大學的學生總量發展規模、資源條件、招生名額及學制班別等一網打盡。

根據上述兩種法規，前者教育部對系所評鑑的結果未通過的大學系所可施以減招處分，並要求未見改善成效者退場，後者明確規定院、系、所及學位學程評鑑未通過者，依情節輕重調整其招生名額為前一學年度招生名額之 50% 至 70%，並給予一定時間之改善期程，調整系所師資課程及教學品質，經再評鑑仍未通過者，則為維持高等教育品質，應適予調減系所招生名額。由此觀之，在教育界常講的「考試領導教學」之外，又多出了一種「評鑑領導辦學」的高等教育現象，而且是變成有其學理依據的依法從事。

參、評鑑問題因應與現象探討

一、認可與否的差異性

在社會對評鑑結果的反應方面，高等教育評鑑中心承認社會大眾對認可制的評鑑認識不足，習慣以過去績效導向的評鑑結果評價大學；媒體也鼓吹評鑑等於排名，甚至許多大學為了招生也會將通過認可扭曲成排名，沒有通過認可的學校或系所則抨擊評鑑不公、委員不夠專業等問題，學校在評鑑結果公布後所產生的市場效應，即反應在招生上產生的變化迄今亦無人研究，從社會大眾對「大學聲望」的刻板印象上來觀察，似乎系所評鑑和校務評鑑的認可結果和大學招生並無明顯關連性，換言之，大學招生人數受到影響仍來自於政府管制，因素之一是評鑑結果，其他還有最近連續三個學年度全校新生註冊率均未達 70% 者，全校生師比值未達標準者，師資結構未達標準者及學生擁有的空間未達標準者等因素，大學招生植基於在社會市場上的聲望，聲望與傳統幾乎恆久不變，特別是大學入學分數的排序，仍然是傳統的以既有印象為主，先國立再私立，先北部再南部，先老字號大學，再新近設立大學，大學聲望仍然是高者恆高，低者恆低，招生排序仍是前者恆前，後者恆後。

評鑑旨在協助學校自我定位，發現優劣勢並強化發展特色，對各大學之品質與績效進行確認，並促其落實校務發展計畫，達到自我改善的境界。但以校務評鑑來說，所有大學均被規範在同一套評鑑規準之內，評鑑中心自稱「校務評鑑之實施方式以公平、公正、積極為前提，各校同等對待，不因受評學校之規模或形象而有個別差異」，此項規範固然是表示執行評鑑時對委員的態度公平要求，但同時出現的結果是評鑑時評鑑委員往往不考慮受評學校的特色定位、發展歷史、規模能量等因素，這些因素導致各學校有其差異性，卻在評鑑執行時很難將各校差異的情形列入考慮。

二、評鑑產生的同質性

另以系所評鑑為例，主辦者聲稱並未訂定通過與否的「統一」標準，而是根據系所自訂的目標，分別就各評鑑項目進行同儕評鑑，透過「做什麼」、「如何做」、「結果如何」及「如何改善」四個步驟，檢視系所是否投入適切的資源，在課程、師資、教學等方面（Thornton, 2010; Williams, 2010）符合並達成自訂的預期目標，也就是自己與自己比，並非進行校際、系所間的相互比較；其評鑑內涵固在於強調系所有無整套達成自我設定目標的適切辦學方

式、過程與制度，由評鑑委員根據個別系所之自訂目標及辦學理念來評鑑，問題在於評鑑委員的組成，多由研究型大學的學者組成，運用研究型大學的校務條件、辦學資源、社會優勢和植基於菁英型高等教育脈絡的辦學品質解釋權，來看待受評學校，無形中將所有學校導入接受相同的同質化檢驗標準，何況，還有評鑑委員的評鑑標準和心證問題，儘管主辦單位聲稱設有評鑑委員遴聘、輪替機制，還會實施行前講習以及建置各專業領域的評鑑人才資料庫，但以2006 年大學校院評鑑為例，動用了 757 位評鑑委員，儘管有以上機制和召開行前會議溝通觀念，仍很難讓為數龐大的委員對實地評鑑學校時建立共同的評鑑準則，產生一致的心證，委員執行評鑑前簡短的幾小時行前說明會不可能達到校正心態，統一標準的功能，評鑑時各用差異化的標準與心證，卻以委員高度同質化的「先驗背景」去評鑑定位特色各有差異的學校，評鑑委員的習以為常，卻造成學校有苦難言，從高教評鑑中心對外表示的「未來本會亦會考量學校屬性、定位與規模等條件，進行評鑑委員之聘任，俾使評鑑工作之執行得日臻完善」來看，其實也就承認了這一點。難怪有學校在系所評鑑後將此種現象轉化為質疑委員的專業能力，產生對評鑑公信力之質疑，甚至有的學校採取訴願等法律手段要爭個公道；而評鑑結果又導入教育部的控制的機制，政府透過對大學校院的資源與規模的收放，在同質化的指標和規準下，符合同質化框架程度愈高的學校如聲望良好、歷史悠久的研究型大學就會得到恆久豐沛的經費資源，聲望不足或特色不夠的新近設立大學則很難得到較多特別補助，造成大學資源貧者恆貧，富者恆富，學校聲望強者恆強，弱者恆弱。

三、大學自主的真相與表象

至此看來，評鑑不僅領導辦學，還影響著大學的人流、金流與前景。教育部曾在《我國高等教育發展規劃研究專案報告》（2003）中呼籲要將大學當作是事業體來經營，事業體的命脈就是人流與金流，大學的學生員額、學雜費收入和經費補助都在評鑑結果的框架下，要如何以事業體的精神來經營？儘管新近修訂大學評鑑辦法，對於「評鑑績優大學」的學雜費收費及其辦理增設系所班、招生人數、入學方式及其名額之分配等均放寬規定，但同時卻更嚴格定義了評鑑績優大學為一般大學校院最近一次大學校務評鑑通過，且最近一次接受大學系所評鑑，其受評系、所、學位學程均為通過，技職校院最近一次技專校院綜合評鑑行政類日夜間部評鑑成績均達一等或通過，且專業類評鑑之受評系、所、學位學程最近一次評鑑成績均達一等或通過者，換言之是校務評鑑和

系所評鑑雙雙全數通過者才可以獲得績優稱號，然後再陳報教育部獲得核准後才可取得規模與經費的較高程度自主權，大學自主的門檻更高了。高等教育在今天已不再只是菁英教育，而是一種全民提升文化教育素養的一種大眾教育場域，當然要適應大眾需求，如除學術專業之外，還要顧及大眾對技能學習的需求，除對國民施以謀生教育外還要培養國民美學教育，所以大學校院特色與定位理應是五花八門，學生甚至可以三教九流，現在被評鑑框架這麼一箍，大家全套進相同的運作模式，各種類型或是說想朝著各種特色形式發展的學校都必須削足適履地適應框架。一如教育部的「大學總量發展規模與資源條件標準」控管措施卻要套上「落實大學自主理念、促進大學未來發展整體規劃」的帽子，這種事實與修辭（reality & rhetoric）的背離感，許多大學恐怕是寒天飲冰雪，滴點在心頭。

肆、從事評鑑工作者的反思與論辯

高教評鑑中心是由教育部出資 1500 萬元、再由 153 所大學各出資 10 萬元共同成立的財團法人機構，官股雖然不到一半，但教育部仍是大股東，各出資大學除非聯合起來推派理事代表成為多數席次，才能產生與教育部共商大計的效果，否則當然是由教育部主導。在大學自主的前提下，教育部尚不敢乾綱獨斷，故爾自我規範其辦理大學評鑑，得委託學術團體或專業評鑑機構為之，至於其與高等教育評鑑中心共同規劃大學評鑑事務，從評鑑政策的規劃到評鑑事務的辦理，教育部和高教評鑑中心鮮少找同為股東之一的大學校院商量，最多只是說明評鑑辦理方式與辦理評鑑結果的回饋，高教評鑑中心這個中介機構（buffer institute），明顯地是朝著教育部傾斜的，理想上的「一臂之隔」（arm length），其意義愈發模糊。

高教評鑑中心認為，「評鑑」本身不是目的，它是一種工具和手段，透過專業服務以協助受評機構持續改進與發展為其終極目標，雖然評鑑係以協助大學發展為其目標，但真正會改善或提升大學教育品質的是評鑑之後續的改進行動，以及評鑑帶給學校的附加價值—學校發展契機。透過評鑑之準備過程，可以凝聚學校教職員生之共識合作，使學校成員更認識學校本身的定位與願景、優勢與劣勢、問題與困難所在，亦可帶給學校成員合作協調、共同行動的機會，所以評鑑可藉此凝聚學校成員之共識，激發每一位成員之反思與行動力，

最後形成自我持續改進之校園組織文化。

事實果真如此？評鑑目的在於激發受評者拿出改善行動，朝向自我設定的目標前進。但現行評鑑制度卻可說是「取得認可，取得資源」的分界線，所以儘管強調認可的精神，然連結到評鑑之後的處理措施，實質上是另一種以狹隘的評鑑本位主義的績效導向評量。對學校如此，對系所及專門領域的相關教學甚至行政單位亦復如此。教育部近年來為了提昇高等教育品質，透過許多競爭性經費機制引導大學加強教學功能，追求研究卓越，無論公私立大學校院都透過各種競爭性專案的評比與申請，接受了不同程度和不同形式的政府財政獎補助，學校在經費上對政府的依賴甚深，對於會影響經費補助程度的各類型評鑑—包括各專項、專案執行的績效評鑑，都深刻地影響著大學校務運作。簡言之，對許多學校來講，沒有評鑑，沒有資源，沒有資源，沒有行動，學校資源的配置幾乎是為了應付評鑑所需，學校辦學所需資源也從評鑑後得到的獎補助經費而來，評鑑以及評鑑結果變成一種外加（added on）的辦學附設機制，沒有真正內化進入辦學的各項工作系統。

再者，由於各種評鑑週而復始，接踵而來，學校的正常預算支用系統大概都被評鑑期程所主導，逐漸形成以評鑑為導向的預算執行和工作計畫體系，學校所謂的績效成為能夠展示在評鑑系統中的成果，以滿足政府各項控管和激勵措施，爭取到更多辦學條件，至於社會需要什麼？大學如何滿足社會對大學績效責任的期待，則不再是學校關心的議題。而學術自由也好，大學自主也好，其精神都在於高等教育工作者對社會責任的認知與實踐，如不同性質特色的大學有不同面向的社會責任，不同專業領域與專業功能的教師有不同的社會責任，但是現在的評鑑系統，讓學術研究者不再關切改善社會生活與國民生計，學術研究不再是改善社會的平台，成為一個為研究而研究，追求評鑑框架中狹隘的績效成果的傾斜面（Rezende, 2010）；教學工作不再是為人師者對真知灼見的啟迪，或為培養學生全方位能力做出貢獻，反而成為一種追求評鑑框架下狹隘的量化績效成果的工具（Thornton, 2010）；服務者本是學人以專業學識貢獻於社會的情操展現，現在變成以量計分的統計數字或變項，不再依據服務者的自由意志或信念信仰。

高等教育市場化本來指的是回應市場需求，引領社會進步，經過現行評鑑連結上後續的管制系統，大學成為為爭取辦學條件而獵取資源的市場產物，現行評鑑連結上後續的管制系統可說是一個人為造成的競技場，學校不分強弱，都要投入場裡廝殺，老師等利害關係人要不就是搖旗吶喊，要不就

是進場助陣，成為許多人口中常說的「共犯結構」，久之產生斯德哥爾摩效應[1]（Stockholm syndrome），即指出學校裡所有校務之規準皆以評鑑的規準和需求為馬首是瞻；致使忽略了評鑑背後精神與正向意義。如同有學校在系所評鑑時因為評委對同一門課程意見兩極，順了姑意逆了嫂意，產生父子騎驢的窘境，乾脆將課程拆開，以「全方位」之美名納含兩位委員意見，俾使誰也不得罪，我們常在各種評鑑場合當最後綜合座談時，受評學校校長經常以這樣語句「對各位委員的意見和指正，本校萬分感謝，一定照單全收，立即改善」來總結，這固然有客套話成分，但也相當程度反映了學校不敢得罪委員的無奈。

伍、綜合評論（代結論）

根據 Kells 與 Nilsson（1995）研究發現，長久以來世界主要國家高等教育評鑑機制發展趨勢有以下三點：（一）自我促進（initiative motivation）：即強化大學自我評鑑及自我管制的內部促動之動機，並納入學校基本運作結構中。（二）自主發展（autonomous development）減少來自政府的影響或政府干預逐漸淡化。（三）回饋反思（reflective feedback）重視顧客對評鑑的回饋意見，強調評鑑重點在於教學、學習、服務及管理等方面之改善。

從以上三點結論檢視我國現行大學評鑑機制，發現我們的確和這三點有落差。我國在政策上和實施評鑑的機構都強調大學要先實施自我評鑑，將各項評鑑指標在自己學校先走一遍，同時建立教職員生的共識，從下而上將評鑑融入高等教育生活，也就是建立自我管制的大學。但當前事實是許多大學仍因迫於外部評鑑前先需完成內部自評，才辦理自我評鑑，由於係針對外部評鑑的自我評鑑，所以這種自評是模擬情境式的，是沙盤推演式的，是考前猜題（委員名單）式的。其次，有關減少來自於政府的干預控管，Kells 與 Nilsson（1995）也進一步指出：評鑑結果若直接影響政府經費補助的話，那麼評鑑機制會更具效用和績效，但他進一步研究發現，美國聯邦經費補助與評鑑認可相結合的結果，是造成社會將此評鑑機制視為具有「準政府機制」的性質，從而失去了認

[1] 斯德哥爾摩效應或者稱為人質情結或人質綜合症，是指犯罪的被害者對於犯罪者產生情感，甚至反過來幫助犯罪者的一種情結。這個情感造成被害人對加害人產生好感、依賴心、甚至協助加害人。**資料來源：**http://wiki.mbalib.com/zh-tw/%E6%96%AF%E5%BE%B7%E5%93%A5%E5%B0%94%E6%91%A9%E7%BB%BC%E5%90%88%E7%97%87

可制中所強調重要的「自願」原則，故美國高等教育機構時時對中央集權抱持恐懼態度，又擔心不進行評鑑就可能喪失政府經費補助，在這種「恐懼的總和」下，大學會審慎地實施自我管制，把握自願參加的原則，以實施自我評鑑為基礎，經過評鑑機制的認可後政府事後核發補助經費。而我們的大學各種評鑑強調學習美國的認可制，但鮮少有學校是出於自願參加，也沒有檢討過政府以控制學校規模發展和經費補助為手段，對所有大學校院產生的影響，如統一的、由上而下的大規模評鑑，和從學校由下而上的自願申請式的評鑑二者就大異其趣，更別說是不符合大學自主的精神了。

至於第三點重視顧客對評鑑的回饋意見，更是我們評鑑機制上的缺失；本文之前也曾指出社會對評鑑結果之疏離，學生市場對學校選擇權行使中學校法人及其學校之可接近性（accessibility）、可接受性（acceptability）和可負擔性（affordability）的所謂高教機會選擇權之反應，和評鑑結果產生何種連結？至少到現在為止都還不確定。

綜觀前述，在當今我國各種高等教育評鑑機制運行中，大學要顧及教育當局的管制，要爭取評鑑結果的資源，要接受評鑑體制的規範，又要回應評鑑執行者訪視委員的意見與要求；大學自主的理想、大學以自我管制為基礎期能發揮高等教育創業精神，其實可能都會很難實現的，尤其在面臨國際高等教育市場上的人力培育競爭加劇的情況下，其競合的程度可能更加艱困，也難怪各大學校長對於即將來到的大學校務評鑑「悲欣交集」，悲涼的就是本文所描述的情景，又得在校務評鑑時一一面對，從校長到教職員甚至學生，都要配合演出；欣喜的則大概還是一些競爭力的恆強恆富和聲望度恆前恆高的四恆大學吧！然而在這場大學自主與高教評鑑的競逐的遊戲中，誰與爭鋒尚未有定論，吾人謹盼聖經新約中的馬太效應（Matthew Effect）[2] 切莫出現在臺灣高等教育機構中。

[2] 馬太效應（Matthew Effect），是指好的愈好，壞的愈壞，多的愈多，少的愈少的一種現象。名字來自於《聖經、馬太福音》中的一則寓言。資料來源：http://zh.wikipedia.org/wiki/%E9%A9%AC%E5%A4%AA%E6%95%88%E5%BA%94

參考文獻

教育部（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北市：行政院教育改革審議委員會。〔Ministry of Education (1996). *The consultants' concluding report on education reform*. Taipei: The Education Reform Committee, The Executive Yuan.〕

教育部（2003）。**我國高等教育發展規劃研究專案報告**。取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1346〔Ministry of Education (2003). *Report of case study on national higher education development*. Retrieved from http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1346〕

Berggren, C. (2010). The influence of higher education institutions on labor market outcomes. *European Education, 4*(1), 61-75.

Kells, H. R., & Nilsson, K. A. (1995). *Evaluation for quality assurance and improvement*. Stockhom, SE: Kanslersämbetet.

Rezende, M. (2010). The effects of accountability on higher education. *Economics of Education Review, 29*(5), 842-856.

Thornton, M. (2010). Review of analysing teaching-learning interactions in higher education: Accounting for structure and agency. *British Journal of Sociology of Education, 31*(3), 359-365.

Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching & Teacher Education, 26*(3), 639-647.