

第一章 緒論

第一節 研究動機與目的

在我國師範學院的發展過程中，民國八十九年可稱為其重大改變，並且步入不同以往師範學院發展模式的起始點。在這一年，國立嘉義師範學院決定與國立嘉義技術學院兩校進行合併為「國立嘉義大學」，使傳統主要以師資培育為主要使命的高等教育機構，轉變為提供多樣化大學教育的綜合型學校機構，同時，學校也從「學院」層級升格為「大學」層級，證明其除了可以提供不同的大學教育外，機構本身在各種條件上也符合一般大學所規定之要求，亦顯示學校在「新生」後所被賦予的價值（國立嘉義大學，2008）。民國九十二、九十三年，國立台東師範學院與國立台南師範學院透過獨自發展大學所需要的條件，依序獨立升格為「國立台東大學」與「國立台南大學」（國立台東大學，2008；國立台南大學，2008）。民國九十四年，由於教育部鼓勵傳統師範學院能夠獲得更高的機構競爭力與專業能量，提出「師範校院轉型發展補助要點」，以作為師範學院在機構轉變所需資源的支柱與來源（教育部，2004）。因此，當時尚未進行轉變的「國立台北師範學院」、「國立新竹師範學院」、「國立台中師範學院」、「國立屏東師範學院」、「國立花蓮師範學院」與「台北市立師範學院」等六所師範學院，也於補助要點推行後當年皆轉變為「教育大學」，並且規劃未來與其他高等教育機構進行合併（教育部，2008a）。例如民國九十七年「國立花蓮教育大學」和「國立東華大學」成功合併為「國立東華大學」（花蓮教育大學成為其分部）便是其轉變例子（教育部，2008b）。簡而言之，由於師範學院本身與政府的鼓勵推動，所造成師範學院在機構上的轉變與方式（統稱「師範學院轉型」），是近年來師範學院的重大發展階段，由於目前轉型尚未完成（有些教育大學仍未完成與其他高等教育機構的整併），或轉型後的發展才剛開始，因此師範學院轉型仍是目前我國高等教育機構發展的重要課題。

到目前為止，國內和師範學院轉型相關的碩博士論文研究可臚列如下：

表 1-1 2008 年以前我國師範學院轉型之博碩士及其研究重點

研究者	研究名稱	研究重點
蔡秀英 (2000)	我國高等教育整併模式研究	以企業合併為主軸，搜集比較國外、大陸大專校院整併程序、型態及成功因素，並考慮國內、大陸高等教育成長趨勢，建立高等教育整併模式。
葉名祥 (2003)	我國師範學院整併為教育聯合大學政策之研究	從大專校院整併觀點分析師範校院整併與整併為教育聯合大學之可行性
莊佳玲 (2005)	師資培育多元化衝擊下師範學院課程調整之研究	師範學院在轉型過程中課程的轉變與困境探討
洪麗晴 (2005)	1945 年後台灣師範院校的變革與發展之研究	探討台灣師範院校的變革與發展，瞭解台灣師範院校領導者對台灣師範院校變革與轉型發展之觀點
黃湘茹 (2005)	臺灣高等教育市場化中師範學院因應方式之研究—以國立臺北師範學院為例	國立台北師範學院因高等教育市場化而帶來的問題與困境，以及如何因應這些問題的方式
李蕙玲 (2006)	我國師範學院轉型後及其相關問題之研究	我國師範校院目前的現況、困境、轉型可採行的策略、具體作法、步驟以及配套措施
池婉宜 (2006)	我國國立大學整併政策之成效評估：以嘉義大學為例	探討整併前後校務發展概況以及整併後學校所面臨的問題
杜雨純 (2006)	屏東教育大學轉型歷程與相關問題之研究	探討屏東教育大學之轉型歷程與相關問題
劉怡君 (2008)	邁向未來—教育大學組織變革之個案研究	以國立臺北教育大學為對象，探討其升格為教育大學之後所進行的組織變革現況及困境

資料來源：整理自蔡秀英（2000），葉明祥（2003），莊佳玲（2005），洪麗晴（2005），黃湘茹（2005），李蕙玲（2006），池婉宜（2006），杜雨純（2006），劉怡君（2008）

從以上針對師範學院轉型的研究面向來看，其轉型的原因、轉型內涵與轉型後的影響與問題，都受到國內研究者的重視，甚至研究成果具有作為轉型過程中實際建議的價值。這些面向的分析研究，雖然並未直接運用「風險管理」的理論觀點進行切入探討，但是其對於師範學院轉型過程的分析觀點，卻與應用在企業界的風險管理之內涵具有其相關性。例如對師範學院在轉型原因的探討與其轉型方式的分析，與企業在制定風險管理策略前對於風險的辨識、衡量，以及策略制定的方式、內涵具有類似性。但是，我國從風險管理的角度來分析師範學院的轉變，甚至是高等教育機構發展的分析皆較為少見。儘管風險管理過去大部分都是用於企業經營領域當中，但是對於風險的認定、風險管理的目的與方式，仍有值得高等教育機構或師範學院效法之處。因此，師範學院若能從風險管理的理論與實務中獲得啟發與建議，相信也有助其生存於充滿風險的高等教育環境之中。

在現今世界，無論是各種個體無時無刻都受到環境的變動所影響，國家政治政策的轉變、社會型態的變遷、科學技術的進步與各種文化間的交互影響，都使得個人或組織在這些影響之下，有可能產生各種威脅與風險。例如隨著國際化、數位化與個人化的到來，商業環境的變化更為頻繁，其內涵也更為複雜，造成企業在生存與發展過程中備受壓力與風險。提供顧客金融、保險與資產管理服務的 ING 安泰集團，隨著產業法規限制不斷增加以及商業服務的精緻化，ING 管理 113,000 名員工存取權限的時間及成本也節節攀升，甚至嚴重影響服務效率。ING 集團必須節省員工存取資訊的管理時間與成本，同時確保員工快速因應商業變化，才能夠在這商業環境巨變的時代中具備生存條件與發展競爭力。為了因應這些問題與風險，ING 決定與 IBM 公司合作，攜手推出使用 IBM Tivoli、WebSphere 及 eServer 技術的創新「授權專案」，以降低成本、提高員工工作效率，並加強安全性。而新流程完全實施後，一年可為 ING 省下 1,500 萬歐元（2,000 萬美元）；一年半內，將減少 50% 的身分管理流程及人力；還可省下 25% 的客服中心管理成本、提供管制報告供決策者使用，並將新使用者的上手時間從 10 天降至 24 小時以下（IBM, 2008）。從以上案例，可以發現企業透過風險管理的方式，不僅能夠減少企

業因為風險所造成的損失與成本，甚至能夠因為效率的提升與低成本的企業優勢，而增加企業在商業環境中的競爭價值。

高等教育機構，也如同企業機構一般，隨時隨地都面臨風險所帶來的威脅與挑戰。這些風險的造成，或許是些微的人為疏失，所造成的損失可能只發生在少數學校、部分地區，程度上也較為輕微，例如 2007 年 4 月，美國維吉尼亞理工學院 (Virginia Polytechnic Institute) 受到突如其來的槍擊事件，不僅造成學校中的人員傷亡損失，對於學校安全的維護形象上更大受打擊 (Markon & Horwitz, 2007, April 25)。但有些風險的造成是由於全球趨勢的巨變、整個國家政策的轉向、科學技術的新發明所導致，影響的範圍便較為廣大，程度也較為嚴重。例如美國因為高等教育擴張、政府資源減少以及商業化的影響，不少學校在經營方面都受到了波及，像是美國富有盛名的私立大學芝加哥大學 (University of Chicago)，受到其辦學特色與社會環境的改變，在 1990 年出現了大量的赤字危機 (賴芸慈譯，2004：12)。無論是哪一種風險，高等教育機構都必須有所防範與因應，尤其是影響範圍與程度較大的後者，由於學校無法獨立外界環境而生存，若學校無法作出適時、合宜的轉變策略，將會使其陷入危機之中，因此更需要加以重視。

就風險管理的理論研究與應用上，多半都是著重於一般企業或是其他營利機構為其對象，希望能了解企業組織所會遭遇的各種風險，來制定妥善合適的經營策略，或者是透過對策略的風險分析與研判，來確認策略的可行性與適當性，以確保策略所帶來的獲益與價值。但從本研究前述，可以發現到不只是企業機關會遭遇風險，非營利性質的學校機構也不例外。現今對於高等教育機構或其他學校的「風險」在研究上時而可見，例如高等教育機構的「危機」、「挑戰」、「困境」或「考驗」等風險相關的代名詞，藉此可以了解高等教育研究者早已發現到高等教育機構並非處在安全的環境中，生存的條件隨時都受到環境的威脅。但，國內研究者以「風險管理」的角度，對高等教育機構加以探討與分析的研究尚有待發展，甚至高等教育機構對於自身風險管理的一套理論與實務都還並未成形，使得機構經營者無法在管理過程中有一套明確的準則，來作為有效覺察、

辨識風險，並規劃因應風險的策略且加以執行的憑據。再者，對高等教育機構風險探討的研究，多半都是從事物對於機構所造成的「危機」或「困境」來加以討論，希望學校機構能夠意識到這些事物所造成的損害而加以抑制或避免。但是，風險的意義並不只是「損失面」的討論，更具有「獲益面」的衡量，尤其是現今高等教育機構擴張程度如此之大，學校的生存或許是必要的，但如何獲得更大的競爭力與吸引力以打造卓越、優質的高等教育機構，也是不容忽視的目標。因此，高等教育機構或是師範教育機構，在風險的討論上，除了有消極性的預防損失以外，還必須探討積極性的增進優勢，才是現今高等教育機構面對風險、管理風險的最佳態度。

因此，本研究之目的，可分為以下幾點：

- 壹、探究風險管理的意義、特性與實施方式
- 貳、統整高等教育機構的風險與管理方式
- 參、了解美英日法師範教育機構發展所遭遇的風險、轉型與轉型後風險
- 肆、探討我國師範學院遭遇的風險與轉型，以及轉型後所遭遇的風險
- 伍、比較我國師範學院轉型與美英日法師範教育機構風險管理
- 陸、不同國家師範教育機構風險管理比較對我國師範教育機構轉型之建議

第二節 研究方法與架構

本研究擬使用文獻分析法，先從風險管理的相關文獻中，將風險管理的定義、分類特性與實施方法加以統整與釐清；再來是將高等教育研究中有關機構風險管理的相關文章進行整理，以了解高等教育機構究竟存在何種風險，風險可分為何種面向以及如何處理；之後，本研究將更針對美國、英國、法國與日本的師範教育機構之轉型過程相關文獻加以分析、整理，以了解其轉型與風險管理的關係性。最後，將開始針對我國師範學院所遭遇之風險、轉型方式，以及其之後可能產生的問題加以統整，並且將我國師範學院的與其他四國師範教育機構的風險管理過程加以比較異同，以作為結論與建議之用。

以下圖 1-1 為本研究之架構圖：

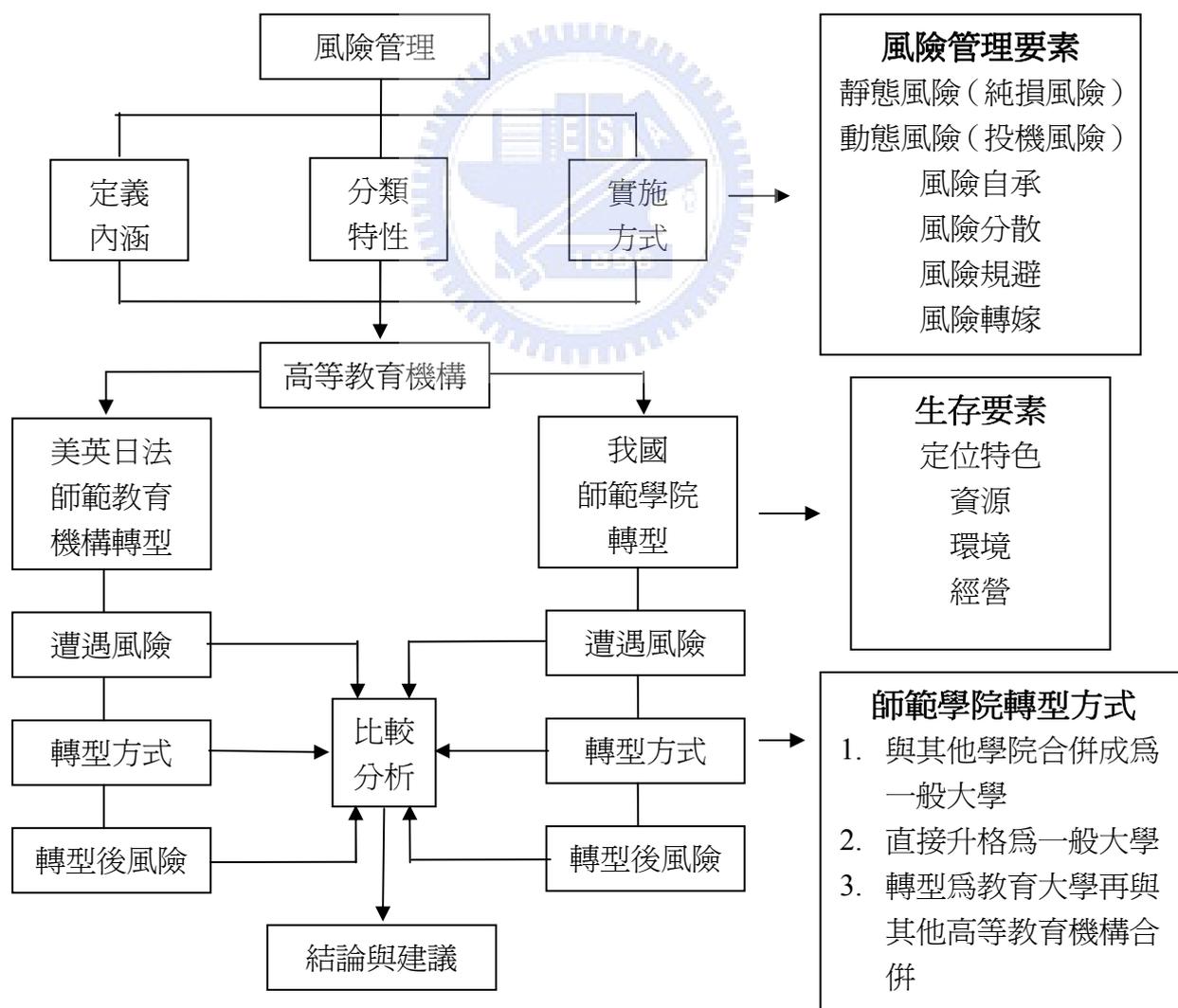


圖 1-1 研究架構圖

第三節 名詞釋義

壹、風險管理

風險管理係指機構單位透過風險資料的取得與認知、衡量，並且選擇適當方式作為應對策略，使風險所造成的損失、成本降至最低，讓單位能夠順利發展與經營的一切管理方法與技術。例如對國內外政經環境資訊的獲得、組織內外部訊息的了解，知悉風險的生成現象、種類與特型，以及影響面向、程度等，並且利用 SWOT 分析、決策樹等模型分析企業策略的風險或策略對風險的改善情況，最後確實執行並隨時監視。

貳、我國師範學院

教育部我國師範學院係指民國六十八年時，由全國九所師範專科學校轉型而成的師範學院，主要為國立台北師範學院、國立新竹師範學院、國立台中師範學院、國立嘉義師範學院、國立台南師範學院、國立屏東師範學院、國立花蓮師範學院、國立台東師範學院與台北市立師範學院共九間。師範學院的辦學目的在於培育全國國民小學、幼稚園與特殊教育師資，招收學生為高中畢業生或相同學力的學生，修業時間為四年，加上校外實習半年或一年，學生即可具有獲得合格教師的要件（實習半年者必須通過教師檢定考試才能成為合格教師）。

參、我國師範學院轉型

我國師範學院轉型係指因為受到機構內、外在環境因素之影響，使師範學院在學校定位與特性、規模與資源、與環境之關係，以及學校經營管理方式上必須做出根本性改變，以符合、適應、運用這些影響因素，目的在減少這些因素對師範學院的傷害，並且提升師範學院的價值，獲得更具競爭力的優勢。例如透過轉型成為綜合型大學的方式，

讓教學與研究領域更為廣泛、多元，減少師資培育法轉變所帶來的損失，並且擴大其學生市場，增加其價值與競爭力。

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

風險管理的理論運用，主要是針對概念性、敘述性的風險管理陳述或表示方式，對於風險管理方面有關量化、數值性分析的理論則不在討論範圍之中。

師範教育機構轉型的風險管理方面，因為這裡所指的轉型係指受到大規模、程度較大的內、外在因素影響，使得學校產生較為巨大的改變，因此在師範教育機構的風險討論上，主要是針對環境或社會因素進行討論，而較少提及個殊性的、影響範圍較小的因素。

在針對國外師範教育機構轉型的探討方面，本研究主要以師範教育機構發展程度、資料可取得性、區域代表性為國家挑選的考量依據，選擇了美國、英國、法國與日本等四個國家作為分析對象。因為法國師範教育機構發展最為悠久，而美國、英國與日本的師範教育機構最慢在 19 世紀中也已經開始發展，所以在發展程度上也較為整全；再者，由於這些國家師範教育機構發展的文獻在國內可取得性較高，也有助於研究資料的完整與確實；最後，因為希望所挑選的國家能夠作為各區域的代表，對於在作國際比較上也較為全面、客觀，因此選擇了美國（北美）、英國與法國（雖然都是歐洲國家，但是師資培育方式差異性很高）以及亞洲境內的鄰近國家日本。

在師範教育機構的探討方面，因為大部分國家的中等師資培育工作，在早期就已經開始由大學進行負責，因此學校很少因為師範教育而進行變革；再者，我國師範學院主要負責初等教育，基於本研究希望進行國際間師範教育機構轉型的異同比較，若是能夠

減少辦學目的的差異性，對於中介因素的影響也能夠減少。因此在所有師範教育機構討論上，主要都是針對負責初等教育的師範教育機構。研究資料是取自民國九十七學年度以前（不包含九十七學年度）的已公開資料。

貳、研究限制

在風險管理的理論應用上，因為風險管理在實際運作中常需使用到數據的分析，例如從機構財務報表的了解、策略的淨現值等獲利與損失衡量的表現方式，或者是風險值 VaR 的估計等，但本研究對於機構風險的表示上，主要是以文字敘述或表現的方式，對於必須使用數字才能對機構風險上的評估或是獲益損失程度上的表示方面則較缺乏，也不在本研究的討論範圍內。

國外師範教育機構的轉型與風險管理情況，本研究只能以所獲得的資料為主，對於未獲得資料所談及之面向與細節，可能無法涵蓋與說明，也不在本研究的討論之中。

因為關於高等教育機構風險管理之研究仍為少數，而本研究希望做為將風險管理概念帶入高等教育機構或師範教育機構管理之引進者，因此在研究方法上主要採用文獻分析，希望藉由師範學院轉型與風險管理之資料文獻進行概念性的結合，並佐證其中的重要關係。然而，對於各師範學院在風險管理上的考量、做法與其影響，皆只能透過文獻資料加以解讀與判斷，無法說明以其他研究方法所獲得之資料，例如訪談、問卷等內容，但並不影響本研究之目的與進行。

最後，因為國內外從風險管理的角度來分析師範教育機構的研究文獻十分短缺，本研究只能就現有相關文獻將風險管理對高等教育機構、師範教育機構轉型進行連結與分析，在研究貢獻度方面有所限制，期待往後國內外學者能體認到風險管理對師範教育機構，甚至是整體高等教育機構本身的重要性與價值性，以突破此限制。

第二章 高等教育機構與風險管理

在瞬息外變的時代，所有的組織都可能遭遇風險，也必須對風險進行管理。風險為何？風險又可分為哪些種類？風險管理如何進行？步驟為何？高等教育機構和以上所述的風險管理又有何種關係？風險管理如何應用至高等教育機構之中？這些皆為本章節所探討之課題。

第一節 風險與風險管理之定義

個人與組織的在經營與發展過程中，由於受到內、外在各層面因素之影響，因而具有事故與危險發生的不確定性、可能性、預期與結果落差和危險本身，即稱為「風險」(Risk)。例如 Matthew Lenz 認為一般而言的風險主要可以分為事故發生的不確定性與事故發生遭受損失的機會。不確定性的意思是指發生與否不確定、發生時間不確定、發生狀況不確定以及發生時間性不確定；事故發生後遭受損失的機會是指產生損失的或然率，介於 1 與 0 之間，為 1 則在期間必然發生，0 則不會發生（引自鄭燦堂，2007：7）。筒井信行認為風險可與危險作同義的解釋，也是危險與損失發生的不確定性與可能性，也可說是預期和結果之間的差距（賴青松譯，1999：33）。Skipper & Kwon（2007）認為風險通常意味著損失的發生（loss exposure）以及遭受損失的可能性，甚至有些保險學家以危險（peril）作為其同義字。

風險在特性上，可以統整為未來性、變化性、變異性、不確定性以及造成損失或利益等特性。也就是說，風險係指發生於未來，並且具有因人、事、時、地、物而改變的特性，以及預測與實際具差異的可能性，上者所導致的不確定性可能帶來損失或利益。例如謝淑惠、王財驛（2007：12）提出風險的特性應具備不確定性、必須有財務盈虧（損失）的可能性，以及必須屬於未來性。鄧家駒（2005）認為風險通常具有變化性（variability）

與變異性 (variation)，變化性是指事物因環境與時間而改變的特性；變異性係指事物所表現的結果與預測間的差距。也因此，而使事物帶來不確定性，而帶來損失或利益的可能性。

在風險的分類中，主要可以依據風險來源、潛在損失、損失對象、管理立場、商業保險立場與影響個體或群體進行風險分類，如表 2-1 所示：

表 2-1 風險的分類及內涵

依據要項	種類	內涵
風險來源	靜態& 純損風險	不可預期或抗拒的特定事件（例如地震），或人為錯誤與惡行事件（例如偷竊或詐欺）所造成的損失
	動態& 投機風險	人類需求、機器制度與政治、社會、經濟和科技環境，因為時間的變遷而改變，轉變後對機構所造成直接或間接的損失
潛在損失	財產風險	家庭或企業對其自有、使用或保管的財產因不可預期與抗拒的事件、人為疏失與錯誤而造成的直接、間接的收入減少與成本增加的風險
	人身風險	家庭或企業因生、老、病、死之原因所遭致損失的風險
	責任風險	對於他人所遭受之損失，依法或契約應負賠償責任之風險
	淨利風險	收入減去支出的餘額減少之風險
損失對象	企業風險	企業經營活動所致企業財產、人身、責任與淨利損失之風險
	家庭或 個人風險	家庭或個人活動所致家庭財產、人身、責任與淨利損失之風險
	社會風險	社會、經濟結構與技術的變遷與進步所造成社會整體層面損失之風險
風險評估	主觀風險	經由個人的經驗，而非科學系統的方式來評估
衡量方式	客觀風險	透過專家以第三者立場的專業精確之審慎評量而評定之風險
管理立場	可管理	以人類智慧、知識、科技可採有效方法予以管理之風險

	風險	
	不能管理 風險	以人類智慧、知識、科技無法採有效方法予以管理之風險
商業保險 立場	可保風險	可用商業保險方式管理之風險，包含財產、人身與責任風險
	不可保 風險	不可用商業保險方式管理之風險，包含行銷、政治與生產風險
與財務相 關性	財務風險	與錢財的損益相關
	非財務 風險	與錢財的損益無關
風險影響 範圍	特定風險	發生特定原因，其結果影響特定單位之財產、人身、責任損失之風險
	基本風險	非因個人原因，結果影響至個人、家庭與企業層面，非任何個體所能防範

資料來源：整理自鄭燦堂（2007）、鄧家駒（2005）

個人、家庭與企業在成長、經營與發展的過程中，基於面對風險所產生的不安感、風險所產生的直接與間接損失，以及各種環境改變所造成的不適感，因此風險必須受到妥善並適當的管理，才能夠讓損失降到最低。例如鄭燦堂（2007）認為風險之所以受到管理，是基於人類與生俱來的安全需求、風險的經濟耗費，以及各種法令之要求的因素。透過風險管理，才能減除對未來之恐懼並克服風險所帶來的威脅，以及經濟上的損失與社會法令制度變遷的不適感。筒井信行認為公司必須預防經營過程中發生的各種風險，或是將風險產生後所造成的損失以最低成本作最有效的處理，以謀求公司收益的穩定，並具備充足能量以發揮在對外開拓和公司發展上（賴青松譯，1999：40）。

因此，單位透過風險資料的取得與認知、衡量，並且選擇適當方式作為應對策略，使風險所造成的損失、成本降至最低，讓單位能夠順利發展與經營的一切管理方法與技

術，此即為風險管理。例如李進生（2001：22）認為「風險管理」就是認知風險來源，並且衡量企業風險和控制風險的過程。鄭燦堂（2007：50）認為「風險管理」即為企業單位對於各種潛在純損風險的認知、衡量，並選擇適當的處理方式進行風險控制與處理，希望以最低的成本，來達成保障企業經營安全的目標。宋明哲（2000：16）提出「風險管理」係指經濟個體如何整合運用有限的資源使風險之存在對個體的不利衝擊降至最低的一種管理過程。

第二節 風險管理之發展與功能

風險管理的由來與發展脈絡，主要淵源於 1900 年代保險學者將風險的概念與該領域整合，受到全球經濟蕭條之影響，1930 年代開始有保險學界提倡風險管理制度，進而於 1950 年代開始受到企業界的發展與應用，之後教育課程與出版界也紛紛加入倡導與教授風險管理之行列，使風險管理之性質、概念與方法不斷成長、發展與進步。例如謝淑慧、王財驛（2007：29）指出風險管理制度之建立，始於 1931 年美國管理學會（The American Management, AMA）之保險部門首先提倡，崛起背景乃因 1930 年代經濟不景氣，接著因社會、政治與科技變動與進步，企業界以現代科學管理方法來處理風險概念逐漸形成。其發展主要可以包含「企業及專業學會首先提倡與運用風險管理」、「教育與出版界方面進而開設學術課程與提供學習風險管理之機會」。鄧家駒（2005：6-7）認為在 1900 年代開始，保險業者就開始將風險的觀念與保險、經濟學進行整合。早期學者是運用風險觀念的角度來分析保險行為中金融避險的工具性，直到後來美國於 1965 年，Russell B. Gallagher 在《哈佛商業評論》上首次刊登一篇以《風險管理》(Risk Management) 為標題的文章，風險管理之名詞因而產生。其強調與說明「風險管理」之工作與職務，對於公司整體經營的重要性，應受到各行各業的重視與專責化。

風險管理之目的，主要可區分為個人與家庭、企業與政府機構兩大類，對個人與家庭部分，損失發生前的目的主要包含避免人身安全之威脅，例如宋明哲（2000：18-19）認為風險管理之目標可區分為損失前之目標（Pre-Loss Objectives）以及損失後的目標（Post-Loss Objectives）。損失前的目標包含節省經營成本、減少恐懼心理、滿足外界需要及達成社會責任；損失後的目標包含維持企業繼續生存與經營、收入穩定、繼續成長與達成社會責任。鄧家駒（2005：55）提出風險管理的目的在於控制不確定的因素，使得預期結果可以侷限在一個經濟合理並可忍受的範圍之中。謝淑慧、王財驛（2007：31）指出風險管理的目的，對於家庭與個人方面應當保障人身及財產、維持和提高生活品質、確保資本累積、安排退休規劃及配合租稅規定；對於企業及政府機構而言則包含損失的預防與善後事宜。

風險管理的功能，在心理方面不僅可降低決策者面對不確定性之焦慮感，在實質方面更可以減少不確定性所帶來之經營成本，而進行更具效率之經營。對於個人與家庭可節省保險成本、維持安全保障，並提升生活品質與面對巨災損失之應變能力；對企業與政府機構可提升績效、拓展業務信心與決策之正確性，並且在損益上達到單位預期目標，建立大眾對於該單位經營之信心。宋明哲（2000：22-23）認為風險管理之功能，對企業而言包含經營績效之增進、可增強推展業務的信心、可增加決策的正確性、可使利潤和現金流量之變動減至某一限度達成預期之目標、可決定企業經營之成敗並增加企業之信用地位；對家庭而言包含可節省個人或家庭的保險費卻不減少保障、家庭負擔生計者因獲得保障而可努力於創業或投資以使生活水準提升、可使家庭免而巨災損失之影響；對社會而言，風險管理對於社會整體皆有效益，因而減少社會成本，進而提升經濟效益而增進社會福利水準。鄧家駒（2005：57-58）提出風險管理之功能可分為心理與實質之報償，心理方面可讓決策者減低因不確定而引發的焦慮，並做好較充足的心理準備；在實質方面，可以減少不確定性所增加的經營成本，產生更有效率的經營成果，使企業在穩定中求成長。

在風險管理規劃與實踐方面，應該注意企業在承擔風險程度上的個別能力，並且符合「效益大於或等於成本」之成效關係，更須於各種不同面向之考量上，妥善擬定管理策略及方法，使其能達成風險管理之目標與目的。Mehr 與 Hedges 認為風險管理應注意下列三項原則：「量力而為」(Don't Risk more than You can) 原則：每個個人與企業所能承擔風險程度並不相同，應適可而止；「成本效益」(Don't Risk a Lot for a Little) 原則：消除成本所花費的成本應與減少損失後所獲得之效益保持合理關係；「面面俱到」(Consider the Odds) 原則：風險管理方法之選擇與擬定，除評估可能損失、自身風險承擔能力與損益關係外，應顧及其他利害因素以作成最佳決定(引自宋明哲，2000:17)。

第三節 風險管理之實施與運作方式

通常組織在面對各種風險的威脅時，都必須針對不同的風險種類，進行各種風險管理行動的規劃與決策，才能夠有效的避免與減少風險所帶來的損失與危害。例如面對靜態風險的處理與管理上，由於靜態風險的損失是經常性的、有規則性的（例如地震或偷竊、暴力等犯罪事件，隨時都有可能發生，甚至可以加以預測以迴避風險損失）（鄧家駒，2005：35），因此組織可運用過去與現今的資料進行統計測量或比對並因應之，便可達到預測風險、降低風險，甚至迴避風險損失發生的可能性（鄭燦堂，2007：14）；但是在面對動態風險的情況下，並不是所有人都面臨風險損失（一部分損失、一部分獲益），因此若是能夠在性質與特性上轉變成為獲益的一方，不僅能夠屏除損失的傷害，甚至能夠在風險中得利（百度百科 a，2008）。

風險管理的實施與運作，通常必須依循著某種管理程序，並且透過各組織各層面整體進行，才能夠收到其管理成效。風險管理之實施主要分為兩大面向，第一為決策程序（Decision-Making Process），其中包含認知與分析會危及組織基本目的之損失風險、檢視可以處理這些風險的策略、選擇最好的風險管理策略、將策略執行，以及檢視策略執行結果以確定管理之有效性；第二為管理程序（Managerial or Administrative Process），

係指以合理的成本來進行策劃、組織、用人、指導與控制組織的行動，使損失降到最低。
 (鄭燦堂，2007：71)。由於過去所選用的風險管理程序，必須因應組織活動的變遷所帶來的風險損失，以不斷的進行重新評估，並且也必須按照管理程序中成本的變化來進行管理投入之配置，因此兩種程序皆為不斷改變而增強的過程，並且在實際計劃過程中，兩種程序間又將互相影響，更加深了程序間的關係性與複雜性，從表 2-2 可以具體看出此兩者之關係。

表 2-2 風險管理矩陣 (管理面與決策面)

管理面 決策面	策劃	組織	用人	指導	控制
認知與分析風險					
檢視各可行策略					
選定最佳之策略					
執行選定之策略					
監視結果並改進					

資料來源：鄭燦堂 (2007：72)

組織在面對風險而欲採取對策前，必須先對風險的性質進行辨視與認知分析，並且在了解可能產生的損失情況之下選擇有效之對策，以有效將風險損失降至最低，這一系列之組織活動可稱之為「風險管理實施步驟」(鄭燦堂，1989：145)。風險管理的步驟與程序各家學者間分類眾多，以表 2-3 表示各學者所認定之風險管理步驟及程序：

表 2-3 風險管理步驟及程序

學者	分類方式
凌氫寶 (1992)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 風險鑑定及分析 2. 風險管理方案之選擇 3. 風險管理方案之執行

	4. 風險管理方案之監督及改進
鄭燦堂 (1995)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認知損失風險 2. 檢視各種風險策略之可行性 3. 選擇最佳風險管理策略 4. 執行風險管理策略 5. 監視及改進風險管理計畫
蔡明志 (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 風險政策 2. 風險衡量 3. 風險評估 4. 風險控制 5. 風險稽核
鄧家駒 (2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 風險確認 2. 風險衡量 3. 風險決策 4. 風險管理之執行 5. 成效考核與回顧
H. D. Skipper & W. J. Kwon (2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 風險分析 2. 風險控制 3. 風險理財

資料來源：整理自凌氫寶 (1992)、鄭燦堂 (2007)、蔡明志 (2000)、鄧家駒 (2005)、Skipper & Kwon (2007)

由以上各學者之分類內涵，可概略將風險管理步驟及程序分為以下幾點：

壹、熟知風險管理之環境

在一組織欲進行風險管理計畫之前，通常必須先對組織內外與風險管理相關之事物

及資訊進行理解與分析，因為這些事物及制度都將成為風險管理計畫的基點，也就是風險管理過程中的「最高指導原則」(黃炳齡，2003：66)。也就是說，如果組織在往後須制定各種計畫方案之前，必須先衡量其資源數量、組織內外之風險文化、政府風險管制法令以及組織倫理等各種相關面向，才能夠做出適合組織的風險策略與管理計畫。

在風險態度的區別中，有公司表示其態度可以用「老練」(experienced)程度的光譜來看待。在光譜的最左端代表組織的老練程度較低，因而其重視的焦點在於「遵守與控制」，避免任何損失或負面影響的發生便顯得格外重要。若對風險的老練程度較成熟些，對於風險的定義也就必須更為廣泛，而方法上也不只是單純的控制與避免損失，因而更能對組織的整體風險有效了解與評估，以促進組織營運績效的平衡。若是對於風險的老練程度非常豐富者，機會便結合於風險評估過程中，「股東價值的提升」被視為存在於「風險承擔的過程」之中，所以他們會多去評估可能要承擔的策略風險並加以有效管理、控制，風險本身也被視同為一種「創造競爭優勢的機會」(李永蕙譯，2004：133)。表 2-4 為組織面對風險態度老練程度之區別。

表 2-4 老練程度與組織面對風險之焦點與處理方法的關係

老練程度	焦點	處理方法
低	遵守與預防	<ol style="list-style-type: none"> 1. 避免自己組織的危機 2. 遵守企業的治理標準 3. 避免個人責任的失敗
中	營運績效	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解商業目前面臨的全部範圍風險 2. 了解並評估商業策略風險
高	股東價值提升	<ol style="list-style-type: none"> 1. 保護企業的信譽 2. 促進資本有效配置 3. 透過以價值為基礎的管理來提升報酬

資料來源：李永蕙譯 (2004：135)

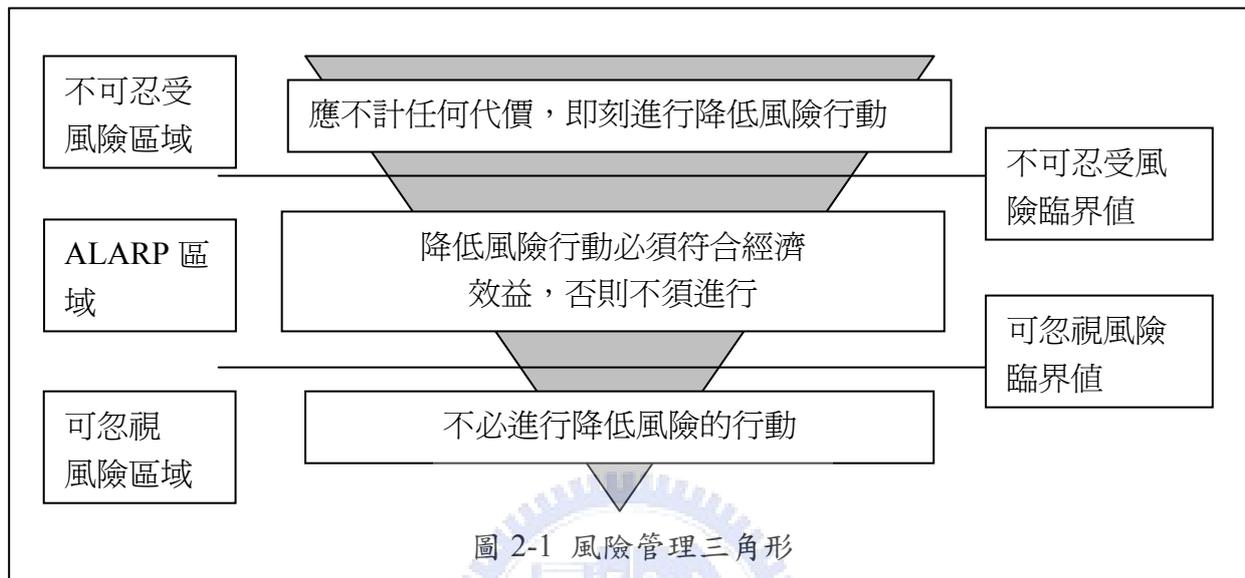
因此，組織擁有不同老練程度之風險態度，將會影響組織在面對風險時的焦點與處理方法，這必須在風險管理策略規劃前加以了解與評估，才能使其計畫確切落實。

貳、存在風險之辨識與評估

一般對組織會造成影響之風險是指其將會阻礙或干擾組織達成其目的之事物，因此風險管理者為了要認知這些風險事物，必須要能夠運用邏輯分類方式來獲知所有風險損失，並且確定此風險損失所在之特定時間點與其程度，以及以損失風險所阻礙組織達成其基本目的之程度，來判別其風險之嚴重性。損失通常以損失物之價值作為損失之分類標準，除了純精神價值的損失外，財務方面的損失可分為財產損失、淨利損失、責任損失與以及人身損失（鄭燦堂，2007：78-80）。風險在衡量方面必須重視事件的確認、事件發生與事件規模，也就是先了解組織中所包含的負面風險並加以確認，如此才能避免高估或低估之現象，接著便是對負面事件發生的頻率、機率與次數和風險損失的程度進行預測，以了解組織整體風險之面貌。

在風險的評估方面，係指組織按照依既定之風險指標，對所衡量之風險作出主、客觀之評估，並且以風險受體對客觀風險之忍受度，作為風險評估之基礎。因此，風險評估主要是運用「不可忍受風險臨界值」（Intolerability Risk Value）和「可忽視風險臨界值」（Negligible Risk Value），來區分風險水準及相關作業內容。兩臨界值將風險水準區分成三大區塊，即不可忍受風險區域、可行性最低原則（As Low As Reasonably Practicable, ALARP）區域及可忽視風險區（黃炳麟，2003：68）。圖 2-5 即為「風險評估三角形」（Risk Triangle）。

因此，組織運用風險管理三角形進行風險評估後，可以清楚認知組織中必須立即處理、符合經濟效益的與可以忽略之風險管理行動，對於風險計畫之擬定順序與資源分配將是一有力指標。



資料來源：黃炳麟（2003：68）

在組織實際辨視與評估風險的方法上，一般風險管理者必須能運用下面之方法進行財務與精神方面損失之辨別與檢視，以作為接下來風險管理策略規劃之依據。辨別之方法主要包含問卷調查法、財務報表分析法、檢視組織其他記錄與文件法、流程圖法、親自檢視法及請教專家法。表 2-6 為風險損失辨別方法之分類說明及其內涵、功能：

表 2-5 風險損失辨別方法之分類說明

種類	內涵	功能
問卷調查法	使用者通常必須先設計標準化格式之問卷，在問題的內容與邏輯設計上必須囊括所有面向之風險管理問題，並能適用於各種組織	<ol style="list-style-type: none"> 1. 具備客觀判斷性 2. 能夠將組織損失風險進行整體性、全面性的理解 3. 有助潛在風險資訊的獲得

財務報表分析法	<p>分析組織的資產負債表、損益表與現金流量表等財務報表資訊，從中找尋損失風險之資訊。例如資產負債表能夠表示各項資產在損失時的實際價值，以及組織隨時必須履行之還債義務；損益表可以知曉組織平日之收入與支出現象，藉以說明損失風險來臨時，組織仍必須負擔支出費用之程度；現金流量表顯示組織握有多少現金數額，能夠償付各種風險損失所帶來之償付義務。</p>	<p>對於組織在財務上的風險償付能力、風險來源與程度具有高度認知與判別的功能性</p>
檢視其他記錄與文件法	<p>從組織內外的其他文件進行風險認知，例如組織內的會議記錄或是契約內容等資料，以及其他相關連的組織外之資訊文件</p>	<p>讓組織在非財務文件上所表示的損失風險之資訊獲得方面更為完善</p>
流程圖法	<p>將組織運作看作一流程，風險事故可作為流程環節當中的阻斷器，透過對風險事故的出現時間、滯留長短與影響強度，藉以發現其阻斷所造成之損失風險</p>	<p>對風險事故的影響方式與程度、時間長短和損失多寡能夠有效判別與預估</p>
親自檢視法	<p>某些風險必須透過實地現場的勘驗才能獲悉，因而也成為此方法所針對之目標資訊，可運用現場實驗、相關資訊搜尋等方式進行</p>	<p>對於必須實地勘驗之風險資訊具有效掌握性</p>
請教專家	<p>風險管理者不斷從組織內外各方面專家身上獲取專業判知風險資訊，並從中探知</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能使風險資訊更具深度與廣度 2. 從資訊關係與差異性可看出核心風險與

法	各方風險訊息之關聯性與差異性	風險所在區域，以作為策略規劃之有效指標
---	----------------	---------------------

資料來源：整理自鄭燦堂（2007：144）。

組織若能有效運用以上各種實際風險辨別方法，對於組織各層面、內外部以及現在與未來各種風險將能夠獲得完整之了解，對於接下來的風險管理程序也具有相當之重要性。

參、提出具可行性之風險管理策略

風險管理策略的訂定與產生，主要是基於風險管理的目的而來。而風險管理之目的主要是在於阻止或減少損害的發生，也就是「風險控制」，以及彌補不可避免之損失，也稱為「風險理財」。因此在達成這些管理目的之策略上，也可將之區分為「風險控制策略」(Risk Control Strategies) 以及「風險理財策略」(Risk Financing Strategies) (鄭燦堂，2007：105)。風險管理提供給策略決策者在處理風險上包含著四項基本原則：風險自承、風險規避、風險分散與風險轉嫁。不管是使用任何一種原則與方法，降低風險都是需要付出代價的，風險控制策略與風險理財策略也是依循這些原則而進行規範與運作 (鄧家駒，2005：175)。表 2-6 為此四原則之內涵說明。

表 2-6 風險管理策略四原則之說明

原則	內涵	特色
風險自承	將風險降低後由組織自行承擔	都是由組織將風險自我承攬
風險分散	將風險以分散置放與分配的方式，以降低風險發生的頻率與規模	
風險規避	將組織風險進行迴避，此風險並非確定的損失，也並非將風險轉給特定的對象	均為推卸風險給組織外部

風險轉嫁	直接將明確的組織風險轉讓給確定之第三者，由第三者進行風險的承擔，但組織必須承擔第三者支付自我組織風險的代價	
------	---	--

資料來源：整理自鄧家駒（2005）

將風險管理策略原則的內涵融入至風險控制策略與風險理財策略中，風險管理員可以將此兩種策略作出更精細的分類。表 2-7 為此兩種策略方式與內涵之說明。各種策略的可能性評估與檢視預測，將有助於風險管理者對管理策略與方法的決定正確性與有效性。

表 2-7 風險管理策略之方式與內涵說明

分類	策略方式	內涵
風險控制策略	風險標的避免	放棄任何會遭致風險的活動與資產，已完全消除損失的可能性
	損失防阻	運用妥善規劃，以減少損失頻率
	損失抑減	運用良善之方式，以降低損失幅度
	損失風險標的之隔離	預先將組織有計畫的安排，使單一事件不會波及到整體的損失
	風險控制之契約性轉移	以契約方式將有風險之資產與活動移轉給他人來承受，讓被移轉者來負擔損失
風險理財策略	風險自留 (Retention)	償付損失之資金來自組織內部。主要方法有 (1) 使用當期收入補償損失、(2) 使用未基金化的損失準備補償損失、(3) 使用基金化的損失準備償付損失、(4) 使用借錢補償損失與 (5) 使用「專屬保險公司」的保險人保費補償損失。
	風險移轉 (Transfer)	償付損失之資金來自組織外部。主要方式有

	(1) 對無從屬保險公司購買商業保險與 (2) 利用非保險轉移，以一份轉移人免責合約轉移給非保險公司的被轉移人。
--	--

資料來源：整理自鄭燦堂（2007：105-106）

由於組織在進行風險管理策略規劃時必須將風險事件發生前後的手段加以區分，如此才能使其策略效果更合乎「事前防範，事後補救」的管理意義。因此風險管理者可以將以上四種風險管理策略原則、風險控制與理財策略及事件前後作成以下表 2-8 的可行性策略手段之區別與說明，讓組織在面對風險事件前後，更能夠依據其需求決定最適當的風險策略。

表 2-8 可行性風險管理策略之分類與說明表格

目的 原則 事件前後	風險控制策略				風險理財策略			
	風險自承	風險分散	風險規避	風險轉嫁	風險自承	風險分散	風險規避	風險轉嫁
事前								
事後								

資料來源：整理自鄧家駒（2005：175-176）

肆、選擇最佳風險管理策略

在探討與確認過有哪些可能使用的風險管理策略後，接下來便需要建立一套準則，來對策略與方法進行評估，以確定何種風險控制與風險管理策略的組合，最能夠符合組織的需要並幫助組織達成其目標。

檢視過可能的風險控制與風險理財策略後，風險管理者必須認清此種策略分類對於策略決定的重要性，以作為最後抉擇之標準原則。此種分類對於策略選擇的主要意義具有以下三點：除非能夠找到實際可行並具有保障的風險避免方式，否則組織應該選擇至少一種風險控制策略與至少一種風險理財策略來處理與因應各種損失風險；任何一種風險控制策略通常可以用另一種風險控制策略來取代之，而任何一種風險理財策略也可以用其他風險理財策略加以替代；除了風險避免外，任何一種風險控制策略都可以和任一種風險理財策略或其他風險控制策略一起使用，而任何一種風險理財策略也都可以和任一種風險控制策略或其他風險理財策略同時使用（鄭燦堂，2007：120）。

在選擇策略上，組織為了要因應與處理損失，必須先進行以下三種預測：預期損失的頻率與幅度之預測、風險管理策略對風險損失的影響性之預測，以及風險管理策略之成本的預測，以上這些預測都必須與決定策略之標準有關才行。風險管理策略在選擇上通常必須重視「有效」與「經濟」，「有效」是指最能使組織達到設定之目的而言，「經濟」係指運用最少的成本來達成組織目的。通常風險管理策略之決定標準種類可包含財務標準、經營穩定標準、經營繼續之標準、守法標準與企業形象標準等（鄭燦堂，2007：118）。因此，風險管理員必須針對以上三種預測作為選定風險策略之標準，並且在有效和經濟的要求之下，才能在風險策略選擇中決定適當的方案與計畫。

接下來是關於執行決策前，如何確定所選擇的決策之適當性與有效性，下表 2-9 為

各種風險管理策略之決策確認技巧與工具。

表 2-9 風險管理策略之決策確認技巧與工具

技巧與工具	內涵與特色
<p>情境模擬規劃 (Scenario Planning)</p>	<p>建立一未來情境，依此情境來推測現在的決策風險。此為確認組織可能面對策略風險的最佳方法之一，尤其是長期可能出現的風險，更可以作出有效預測與評估。</p>
<p>決策樹 (Decision Tree)</p>	<p>若一決策有很多因素需要進行分析的情形，或者有許多替代方案需要被探討的時候，此方式可以建立一明確的決策結構，並藉此了解各種決策的真實意涵並可進一步評估之。此方式較為適合涉及財務或數字為基礎的決策制定。</p>
<p>蒙地卡羅模擬 (Monte Carlo Simulation)</p>	<p>運用隨機的方式製造許多不同之情境，並且依循這些情境來推斷最後的結果，經過多次的推斷之後便可發現結果產生的機率，並且更能精確掌握結果的影響性。此方法有助於進行組織的敏感度分析，以及檢驗變數對決策結果所造成的影響。</p>
<p>SWOT 分析 (SWOT Analysis)</p>	<p>藉此了解決策在組織內部的優勢 (Strength) 與弱點 (Weakness)，以及來自組織外部的機會 (Opportunity) 和威脅 (threat)，並且可同時聚焦於策略的有利面與不利面。這是評估組織內部與外部動態的絕佳方法，尤其是與策略相關者。</p>
<p>作用力場分析 (Forcefield Analysis)</p>	<p>此方式的基本假設認為降低反對改變的作用力，通常會比增加支持的作用力更為有效，因此組織必須對支持與反對的各種因素進行全面性的了解，以創造出符合各方利益的決策。此方法</p>

	通常在處理策略所造成的改變時較為有用。
影響力模型建立 (Influence Modelling)	此模型的建立是讓組織能掌握並總結事業的運作方式，以及這些方式與組織所在的市場動態具有何種關係。首先透過各種影響事業因素的建立並連結這些因素，以及了解這些因素是如何互相影響的。此模型通常被用在各種不同的情境下來檢驗決策，或是用來掌握決策較為廣泛與系統性的影響力，以及了解與決策相關的風險。
組合分析 (Portfolio Analysis)	其基礎觀念主要包含產品的生命週期、經驗曲線和組合矩陣等原則來進行評估與分析，讓組織了解市場佔有率、現金產生以及它銷售的產品和服務之間的關係，並將此資訊作為投資決策指導方針。

資料來源：整理自李永蕙譯（2004）。

通常組織希望避免風險所帶來的損失與破壞，但也期待利潤與收益的增加，因此在作出風險策略的同時，也希望為組織帶來的是新的機會。組織透過策略的改變就如同組織的創新一般，帶來的是新產品與新管理模式，它們扮演著組織前進至成功的重要角色。但是，通常與組織創新相關的最大風險，就是在於創新過程中的失敗。若是無法在創新的方面進行多方面的思考與評估，不僅無法解除風險所帶來的危機，甚至可能產生新的風險，而喪失組織原先具備的優勢與繼續生存的能力（Martin & Brzeski, 1995: 239-240）。

從過去至今，各種琳琅滿目的管理方法與技巧不斷推陳出新，目的便是希望發展出一套最有效且最能適合多數組織所使用的管理理論，但是到了今日仍未出現，風險管理策略亦是如此。Holmes 認為組織在面對各種問題並欲解決之的情形之下，總是希望能夠找到「銀彈」(Silver Bullet)，意指希望尋得一種能夠「一槍解決問題」的方法與策略，這種方法在本質上確實非常誘人，但卻無法體認到組織內部各種問題本質上的複雜性與

關係性，而將所有問題解決方式濃縮成簡單、單一化的處理模型，到最後不僅無法消除舊風險，甚至將帶來更多新風險（李永蕙譯，2004：252）。因此，風險管理策略在制定上，必須先體認到並無唯一的問題解決方法，也沒有任何一種方法可解決所有問題，在方法選擇上必須多所嘗試，並且交互運用，才能讓組織的整體風險有效獲得控制與管理。

風險策略的選擇與制定通常是風險管理環節中非常重要的環節，在這過程中要盡量避免過度樂觀與悲觀的情形發生，並且善加運用以上所述的風險策略之決策原則與技巧，才能有助於組織在風險與報酬上建立適當的平衡，甚至可變成產生最佳報酬或避免導致失敗的行動。

伍、執行所選定之風險管理策略

任何一名風險管理者在規劃一套風險管理計畫的策略內容前，最重要的是必須確定此策略內容能加以執行並予以監督，才能夠確實成為風險管理計畫的一部分。

在執行風險管理策略方面，風險管理者必須注意兩項原則，第一是它必須親自作一些技術性的風險管理決策，並且將選定的風險管理策略付諸實行；再來，決定如何配合組織內的其他經理人，或者是如何與其他經理人合作以完成選定的風險管理策略。風險管理者的技術性決策係指任何風險管理計畫之策略經由訂定後，風險管理者便能使用其技術權威來發佈命令以決定要做什麼；而管理性的決策意指風險管理者基於達成與其他經理人合作或互相配合之目的（因為真正執行風險管理策略者通常不受到風險管理者的管理，風險管理者所要接觸的是管理這些執行者的經理人），而對其做法策略進行選擇與擬定，例如運用權力關係或是私人交情等方法，以促使風險管理策略能夠真正落實（鄭燦堂，2007：121）。

雖然風險管理策略之選擇、規劃與擬定能夠在計畫執行前進行妥善之安排，但在實際執行過程中仍須因應各方面之改變或特殊與偶發狀況進行適度之調整。例如執行過程中發現自我風險承擔能力有所改變，或是執行人員與管理單位間的溝通不良情形，都必須在執行過程上進行調整，像是在評估新的風險承擔能力後調整策略的資源投入與進行環節，以及各部門間理念上的澄清以取得共識等。

陸、監視並改進風險管理計畫

在風險管理計畫執行之後，此階段的主要目的，是在於確保是否符合預期成果，而此期間如果損失風險產生變化，或者是策略與成本和預期產生差異時，必須盡快進行調整以改善這些變化。

在監視與改進風險管理計畫的過程當中，必須依循三原則進行觀察與調整：第一項原則是設定可接受的績效標準，通常績效標準可分為兩種，一是指成果的標準，例如風險頻率或幅度的降低；二是指活動的標準，例如風險管理計畫執行的質與量。由於以單一成果標準來進行風險管理衡量並非完全客觀之標準（每年所遇到的特殊事件有數量與大小程度的差異，並非風險管理者所能控制），因此在此績效標準上，應當也必須重視計畫執行的完整性與精確性，兩者皆須考量而不得偏廢。第二項原則是比較實際成果與標準：等到績效標準訂定完成後，風險管理者必須針對計畫執行後所實際獲得的成果與設定之績效標準進行比對，如此才能確實了解管理計畫所帶來的效益與損失，並且作為調整策略之依據。第三項原則是採取修正行動或修改不切實際之標準：等到確定風險管理計畫在何處需要調整或改進之後，風險管理者必須適時且確實的進行修改與調整，而若是損失風險或是管理效益或成本在進行過程中發生改變時，風險管理者也應在獲知後盡快修正標準，以符合其所欲達成之目的（鄭燦堂，2007：123）。

第四節 高等教育機構與風險管理

壹、高等教育機構與風險

長久以來，世界各地的物理學家都在探求自然的秩序，但對無秩序如大氣、騷動的海洋、野生動物數目的突兀增減及心臟跳動和腦部的變化，卻都顯得相當的無知。而後，研究學者開始針對這些現象提出質疑與研究，發現「混沌」的現象一直充斥在萬物之中，也跨越了不同科學學門的界線，使人逐漸領悟到自己正抗拒科學走向化約主義的趨勢。隨著混沌理論（The chaos theory）的提出，世間事物皆有改變的可能性與不可預知性，而萬事萬物間也伴隨著令人難以想像的連結關係，例如受到蝴蝶效應（The Butterfly Effect）的影響，很多看似毫無關係的事物，都會因為自身的改變而影響彼此，這也暗示著我們不可能在這不斷改變的世界中，可以毫不改變的存活下去（林和譯，1991：45-46）。

高等教育機構，就如同人一般，都必須追求並獲得安全感與維生的必需品，才能夠保障其生存的機會。同樣生存於萬事萬物難以預測與評估的世界，高等教育機構不斷受到內、外部各種因素的影響的，使其於面對各種事物中，已難以用一套固定標準或規範來處理和思考之。M. Cutright（2001: 45-48）認為高等教育的複雜性已不同於以往，主要是受到以下三種性質的因子所影響：

一、概念複雜性因子（conceptual complexities）：舉凡像是價值、目的、想法、概念和目標等，這些都是開放性的、具競爭性的、有挑戰性的，而他們也受到競爭與挑戰。

二、環境複雜性因子（environmental complexities）：所有在組織運行環境中的不確

定和不可預測的事物。例如經費來源、競爭者的表現和國內外事件。

三、關係複雜性因子 (relational complexities)：在整個大環境中和其他個人、組織間的溝通協調、關係維持的事務。

由以上三種因子對於高等教育機構的影響，將使其面臨到以下不同型態的複雜性議題：

一、任務複雜性 (mission complexity)：高等教育機構其核心任務為何？

二、優先考量複雜性 (priority complexity)：隨著時代的不斷改變，高等教育機構應該且必須先完成的本分為何？其標準為何？

三、定位複雜性 (position complexity)：高等教育機構在面對個人、國家與世界上，自己應該扮演何種角色？它應該對何種人或組織負責？

四、策略複雜性 (strategy complexity)：對於多變的現象，高等教育機構是否可以針對現狀提出策略？而策略是否運用妥當？是否達到理想的情形？

五、人力資源複雜性 (human resource complexity)：教授是一個自發性的學術專家還是一個忠心的組織雇員？為真理還是為職位？

六、溝通複雜性 (communication complexity)：何種溝通模式能有助於校園人事間的互動溝通？而誰是決定權的擁有者？

七、操作複雜性 (operation complexity)：高等教育如何在政府、學術人士、學生和自己有如企業團體的本身在利益與考量上加以平衡？或者以何者為重？

八、知識論的複雜性 (epistemology complexity)：是由高等教育機構來制定知識論的規則，還是進入其機構的人來共同制定？知識的架構如何建立？

九、本體論的複雜性 (ontology complexity)：高等教育機構自身要如何發展與維持？它是一個永不改變的個體，還是隨時都在不斷變化的單位？

十、政治複雜性 (politics complexity)：高等教育的資源如何取得？應該向誰取得？

要如何贏得友情並且影響別人？它應該在意它的朋友為何嗎？

十一、經濟複雜性 (economy complexity)：高等教育機構如何運用其資源來存活？它能夠向何者進行爭取新財源呢？不同的資源分配可能對其帶來何種影響呢？

十二、道德複雜性 (ethics complexity)：高等教育機構在處理其事務上應該保有何種原則？它如何在其具備帶給國家人民文明的責任以及自身的利益上進行平衡呢？

表 2-10 高等教育機構複雜性因子及議題之關係表

複雜性因子	複雜性因子所帶來之議題
1. 概念複雜性因子 (conceptual complexities)	1. 任務複雜性 (mission complexity) 2. 優先考量複雜性 (priority complexity) 3. 定位複雜性 (position complexity) 4. 策略複雜性 (strategy complexity)
2. 環境複雜性因子 (environmental complexities)	5. 人力資源複雜性 (human resource complexity) 6. 溝通複雜性 (communication complexity) 7. 操作複雜性 (operation complexity)
3. 關係複雜性因子 (relational complexities)	8. 知識論的複雜性 (epistemology complexity) 9. 本體論的複雜性 (ontology complexity) 10. 政治複雜性 (politics complexity) 11. 經濟複雜性 (economy complexity) 12. 道德複雜性 (ethics complexity)

資料來源：自行整理

由表 2-10 可看出高等教育機構複雜性因子與其議題之關係。以上這些複雜性因子都存在於高等教育之中，而且因子間皆互相影響的，例如全球化的環境現象將影響到機構如何訂定其目標與價值觀，而與其他機構的互動關係也必須以世界性的大格局進行考量。高等教育機構在考量這些因子對自身影響的情形下，若未能充分了解到其中的變化性與不可預測性，將可能對其本身帶來危機與風險，影響到其生存的可能性 (Cutright，

2001: 48)。

大學就像是在混亂的世界中運行一般 (Tosey, 2002)，與其相關或是暫時不相關的事物，都有可能在不可預知或無法避免的情況下，影響大學的運作與生存條件。雖然一些創校已久，過去有著傲人傳統的大學，憑著其優秀的表現與出類拔萃的競爭優勢，在大學的世界中有著亮眼的成績，而他們也將那些成就，歸功於大學本身所帶有的傳統上。但是，由於今日大學存在於一個極度混亂的世代，所有過去被認為是優秀與受到肯定的標準，都不一定持續擁有著過去的價值。因此，即使大學有著沉重的傳統壓力和永垂不朽的驕傲，在應付各種的危機與情境變化之下，還是必須進行調整與改變，才能保有其存活於此世代的機會 (Balderston, 1995: 57)。

大學或是其他高等教育機構所面臨的風險與危機，多半都是因為危及其生存所需之要素，因而降低其繼續發展與生存，甚至提升其生存價值的可能性。而高等教育機構通常賴以生存的要素，主要可以分為以下幾種：

一、適當的定位與特色

高等教育機構發展已經進入大眾化階段，希望進入高等教育機構就學的消費者，面對的是各式各樣的大學與其他高等教育機構。也因此，如何能夠在眾多學校中展現其獨到的特色與明確的定位，成為高等教育機構想要獲得廣大消費者願意消費的關鍵點，也是其能夠長久經營與生存的重要因素 (張媛甯，2006: 98; 趙一楓，2005)。

定位是指對辦學基本要素的明確規定，對學校來說，特定的教育服務內涵、辦學類型和模式、辦學層次和規模、培養目標、主要教學手段、甚至核心的教學內容等等，都可能成為辦學的基本要素，而對這些基本要素的明確規定都可以看作是學校定位的內容。適當的高等教育機構定位，對於機構本身的意義十分重大，過高的定位將難以達成，過大規模的定位將無法顧及區域特性與專業適應性，過於全面的學科定位，對於

學校在資源與師資上的配合，都將面臨重大的挑戰，而與其他成功的學校過於相同的定位，很可能會造成不適用、無法辨別相互差異與特性的問題（趙一楓，2005）。另外，面對瞬息萬變的國內外教育環境，以及高等教育機構競爭越顯激烈的情況下，其必須力圖變革以凸顯學校的發展特色，以避免陷入同質化的競爭當中（張媛甯，2006：100），最後造成更多機構生存上的風險與危機。

二、充分的資源

高等教育機構，就如同一般組織，「資源」是維持機構生存的重要元素之一，也是提升市場競爭力的關鍵要素。由於世界各國對於高等教育皆十分重視，因而造成高等教育機構大量擴張的情形，也使得原先有限的高等教育資源，逐漸由更多的高等教育機構進行競爭與搶奪，而造成教育資源上的緊縮與短缺（楊國賜，2004）。高等教育機構的資源，主要包含經費、硬軟體設施、研究質量、師資與學生等，這些要素的優劣多寡，將會直接影響高等教育機構在運作與經營的品質與成效，而且學校在作出適當的定位與特色後，也必須要有足夠的資源作為達成定位的目標與特色的突顯。因此，高等教育機構在這激烈的競爭中，必須獲得充分的教育資源，才能在具備生存的可能，並且帶來優良的教育品質。

三、適合生存的環境

儘管高等教育機構能夠擁有其明確的定位與獨有的特色，甚至在各方面享有豐富的資源，但若是處在的環境不適合其生存與經營，對於機構的未來仍然是令人堪憂的。大學及其他高等教育機構，就如同其他社會機構一般，都不是存在於一真空狀態中，其存在和運作方式必須配合當時的環境，尤其像是目前高等教育機構身處在全球化、多元化、高度競爭的社會環境下，如何能夠隨時因應社會及自身的需求，將是未來機構生存的一大挑戰（許士軍，2006）。再者，受到政府與產業界支持與補助的高

等教育機構，在國家政治政策局面的轉變，以及產業經濟結構朝向技術密集產業發展的變遷，高等教育機構如何能夠配合這些轉變，以維持和提升競爭地位與生存空間，都是必須經過審慎考量與規劃來達成的（張明輝、顏秀如，2005）。

四、妥善的經營管理

從以上敘述各高等教育機構的生存要素後，可以發現到每個學校都有不同的定位、特色、資源以及內、外在環境，而且對於學校的發展將帶來巨大影響。在面對不同情況與條件的高等教育機構，必須要具備的是能夠因應不同時空下的經營管理方式與內容，如此才能夠在現有的基本條件之下，發揮最大的辦學效率與成果。由於現今高等教育的開放、經費資源的爭取與全球化競爭的衝擊，市場化的高等教育機構紛紛引入企業經營方式，將教育視為「產品」，學生成為「消費者」，重視提高設備的使用率、減少不必要的花費、終止教職保障制度與用指標衡量教職員表現等經營原則，希望的便是以最少的成本做出最大的效果，以最短的時間達成既定的教育目標（蘇進茶，2007：127）。另外，隨著高等教育議題的增加，高等教育機構的經營運作更受到各界關注，由於教育改革與社會變化，高等教育機構必須隨著這些改變作出因應方針與策略，並落實到學校的經營之中，才能使得所有的改變將不致造成學校組織上生存上的危機與阻礙（湯堯，2002：3）。除了外界的改變對學校的影響外，校內的教授在時代變遷下，角色與責任也不斷進行轉變，例如研究比重的增加與重視教授在研究產量上的增加等，對於身為聘任者的學校管理者，在經營上必須針對這些轉變加以回應，才能獲得有效率的管理成果（Rhoades, 2000:45-47）。

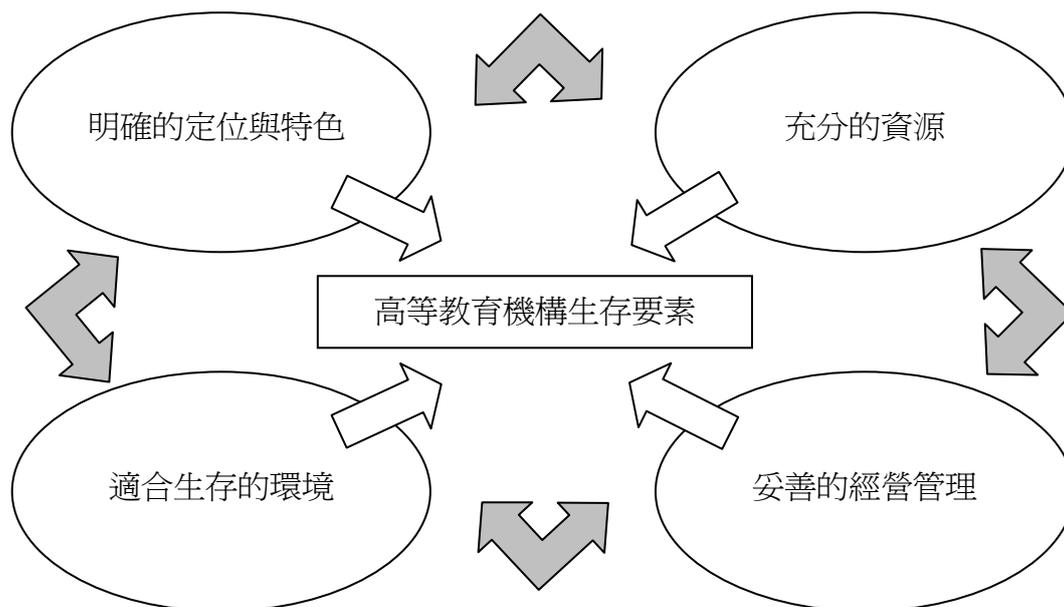


圖 2-2 高等教育機構生存要素圖

資料來源：自行整理

將以上所有的要素加總後，可以從圖 2-1 看出這些要素對於高等教育機構生存的關係。另外，我們必須體認到這四種要素也具有密切之關係，學校定位、特色，以及其資源、生存環境與經營管理的任何一項改變，都有可能對其他因素造成影響，因此不可分別看待這些影響因素。

高等教育機構，就如同企業組織一般，隨時隨地受到動態與靜態風險的影響，促使機構必須因應這些風險作出適當的回應與管理，才能將傷害降到最低，甚至能夠化危機為轉機，為組織帶來更多的益處與機會。以下將對兩種影響高等教育機構的風險種類進行說明：

一、高等教育機構的動態風險

通常意指人類需求、政治、社會、經濟和科技環境，因為時間的變遷而改變，轉變後對高等教育機構所造成直接或間接的損失之風險。這種風險由於其不只帶來損失

的可能，如果組織管理者因應妥當，不只能夠將損失減低，甚至能夠帶來更多的獲益，因此也稱為高等教育機構的投機風險。此種風險可由以下芝加哥大學（University of Chicago）在其發展過程中所面對之挑戰與威脅為例。

1890年由石油大王洛克菲勒（John D. Rockefeller）所出資創辦的芝加哥大學，是美國極富盛名的私立大學之一，其辦學特色在於對學生的嚴格訓練與要求（尤其是共同必修核心課程，反對太早專業化），以及小班制的教學方式，並且強調學術自主，不迎合社會潮流（Wikipedia, 2008）。

但是自從高等教育的大量擴張後，市場化的壓力以及社會的變動逐漸帶給芝加哥大學許多潛在的動態危機與風險。以下為芝加哥大學所面臨的動態風險（賴慈芸譯，2004：111-132）：



1. 在學校的定位與特色方面，重視學術自主、嚴格要求與訓練學生，並且以大量的共同必修核心課程作為訓練工具的芝大，在面對逐漸重視實用知識的社會大眾，以及希望能夠擁有更多選擇課程權力和順利結束課業的學生，可能會站在不利的條件基礎之上，也使得芝加哥大學在學校的定位上產生了「定位危機」。

2. 在學校的財務方面，1990年代初期，學校面臨了巨大的赤字問題，原因很可能在於大學部學生數較少、教授數較多，並且開設許多的必修課程和過多的「一人學生課程」（芝大上課重視小班制，一人學生的課程並不足以為奇），以及必須支付許多博士生的獎學金等原因，不僅是經費上的不足，校舍與硬體設備因為年久失修，多處早已殘破不堪，更加顯示出芝大的財務狀況短缺。

3. 在學校所面對的環境方面，除了希望芝大符應市場的聲浪，例如希望芝大的校風更容易親近，另外還有眾多高等教育機構互相競爭教育市場的情況，都是

芝加哥大學所需要重視的環節。除此之外，芝加哥大學的內部充斥著守舊的聲音，認為芝大不應該為了「賺錢」而「迎合社會大眾的口味」，因此認為芝大不需要改變，應該繼續維持過去所保有的傳統價值，才能讓學校素質不斷提升。簡而言之，芝大在環境的風險上，面臨了內、外部組織的壓力。

4. 在學校的經營上，經費的招募、課程的設計與執行、學校定位與特色的設定在出現狀況的同時，學校經營管理也等於出了嚴重的問題。經費的來源如何獲得、維持與擴張，課程設計與執行上如何提升適當性、合理性與可行性，學校定位與特色要如何調整，才能夠在面對組織內、外在環境的衝突之下獲得雙方可接受的結果，這些都是芝大在學校經營上所面對的挑戰與考驗。

二、高等教育機構的靜態風險



一般意指不可預期或抗拒的特定事件(例如地震)，或人為的錯誤與惡行事件(例如偷竊或詐欺)，對高等教育機構所造成的損失。由於這類風險只能倚靠組織隨時的防範與事後的補救，以減少損失的規模與程度，完全不具有任何獲益機會可言，因而也可稱作是高等教育機構的純損風險。

對於高等教育機構的靜態風險，可以 2007 年 4 月 17 日在美國維吉尼亞理工學院 (Virginia Polytechnic Institute) 的槍擊事件作為例子。這個槍擊案發生在美國維吉尼亞理工學院校區中，在同一天內出現兩起，總共死傷人數 (連同兇手) 為 33 人，至少 24 人受傷 (Broder, 2007)。這場意外的發生原因，是由於一名在人際關係上受到打壓與歧視，以及對於富人文化的仇視，因而疑似患有精神異常的韓裔學生 (周祝瑛, 2007)，在清晨與室友發生爭吵後開槍射擊之，射殺過後便離開宿舍。早上的課程時間開始後，此學生便攜槍進入教室對其他學生與教師進行掃射，直到最後舉槍自盡，這也是這起事件的靜態風險來源 (特定人士的惡行事件) (維基百科, 2008)。

對於這起意外，維吉尼亞理工學院將面對到的風險損失，我們可以從表 2-11 對財產風險、人身風險與責任風險之損失加以探討：

表 2-11 維吉尼亞大學槍擊案所帶來之風險損失

風險損失之類型	風險損失之內容
財產風險 (Property Risk)	若學校對於這起事件無法作出合適、適時之回應，將有可能對學校帶來負面形象（不安全的校園環境），對於學生的招收上也會受到嚴重的損失，因而間接影響了學校的資金來源與收入。
人身風險 (Personal Risk)	校方若無法及時制止攜槍學生的射擊行為，將可能導致更多學生教師受到生命安全的迫害，甚至還有可能危害到當時在校內中的校外人士。
責任風險 (Liability Risk)	對於事件的發生情形與結果，學校必須在事後加以負責承擔，內容包含行政人員、校警單位所需承擔的法律責任（民事、刑事訴訟）與社會輿論的評議（要求離職或公開道歉）。

資料來源：自行整理

最後，針對動態風險與靜態風險的特性，可以表 2-12 作為其差異比較與區分。兩者對於組織皆有不同的影響性，在進行風險管理前，勢必要先確認其風險類型與特性，才能夠做出有效的風險管理策略，以減少損失，甚至是從中獲益。

2-12 高等教育機構動態與靜態風險的比較

	高等教育靜態風險	高等教育動態風險
影響範圍	較小	較大
時間關聯性	較小	較大
產生因子	特定事件與錯誤行為	社會變遷與時代改變
獲益可能性	無	有

資料來源：研究者自行整理

貳、高等教育機構的風險管理

因為所有大學都受到緊急事件與危機的威脅，而這些都是由於組織中充斥著無法預知或避免的要素因子，但是卻未受到注意與戒備（Balderston, 1995: 13），因此高等教育機構已面臨空前的壓力與風險，而這壓力與風險是必須尋求克服與處理的。

由於現今高等教育機構比過去更具風險，因此而有效率、審慎的風險管理與控制，包含創新、適應、處理並管理風險，便成為其機構成功與生存的重要關鍵（Raban & Turner, 2006: 40-42）。大學的內部與外部皆被暴露在風險之中，對於風險若沒有適當的認知與管理，大學將更加不可能以有效率、效能的方式完成其目標，因此現今各大學皆設有針對學校發展進行風險辨識、評估、策略決定與執行的風險管理決策機構，希望在遭遇風險的情況下能夠化險為夷（Rhoades, 2000: 46）。在高等教育機構中，學術管理人員針對風險事件必須同時具備「事前迴避」和「事後補救」的能力，而不是像過去的學校只重視事後處理的過程，如此才能使高等教育機構的風險管理上更具其重要性與價值性（Raban & Turner, 2006: 43-44）。

時代的改變，也使得過去管理界所重視的各種理論與學說，在新的時空中受到了質疑與挑戰。尤其是過去大家所認同的大學價值與目的，以及管理大學上的所津津樂道的模式，都必須受到我們仔細的審視與檢驗，並且進而融入風險管理的技巧與概念，使過去與現今的管理價值和概念能有效的融合，以及讓高等教育的學術品質更能受到保證與保障，以維持高等教育機構的生存價值（Birnbaum, 2001: 60）。例如 Raban 和 Turner（2006: 44）所提出的高等教育品質風險管理（Quality Risk Management, QRM）的四大原則，第一，以預先的和重視脈絡的方式定期進行監督與檢視；第二，將學校的學術計畫與資源分配與品質保證程序進行整合；第三，依據管理風險之目的對品質管理程序進行選擇與改善；第四，學術單位與管理部門必須共同承擔品質風險管理的責任，並且鼓勵共同揭發風險因子。而他們認為風險管理的關鍵認知與評估責任必須至於前線單位，而不是

放在後方的管理階級或董事會，重點在於改善情形與能力建立，而並非如企業的風險管理，其著重的是責任歸屬與控制場面。

高等教育機構雖然並非營利機構，但是仍然受到各式各樣的風險所帶來的威脅，尤其是受到商業化的影響，商業化的組織都具有其風險，因為商業化的性質使其暴露在無法考量的成本或其他不利結果的可能性中（Fulop & Couchman, 2006: 168）。例如在動態風險與靜態風險的威脅下，機構必須要做到的是盡量降低靜態風險的純損特性所帶來的損失，並且適時且正確的指出動態風險所能帶來機構競爭力的條件，並且有效率的具備這些條件與特質，如此才能夠將風險損失降到最低，並獲得額外的利益，使組織能夠在高等教育機構中具有競爭優勢。

首先是靜態風險的處理方式，上述所提到的維吉尼亞理工學院，在槍擊事件中所作出的風險管理方式，主要可以表 2-13 表示其在事件前、發生中與事件後的處理情形，也可由此得知其對於校園安全的風險管理上所必須加強與改善的部分：

表 2-13 維吉尼亞理工學院在槍擊案前、中、後的風險管理措施

風險管理時間點	風險管理措施	風險管理結果
事件發生前 (避免)	從事前對於犯行學生的表現上，學校中與其接觸之創意寫作課老師已有發現到其異常行為（創作文章常出現血腥內容），因而請求輔導人員協助觀察之。但學校方面以創作自由為由，對於此異常情形置之不理。	學生的異常行為仍未消失，進而促成事件的發生。
事件發生中 (處理)	1. 事件發生時（宿舍），校園警方要求宿舍學生不可外出（兇手已出宿舍）。 2. 校方開始開會討論如何通報槍殺案，最後以	1. 未立即利用廣播系統直接封校，因而造成更重大的人員傷亡。

	<p>電子郵件通知（此時第二起已發生）。</p> <p>3. 第二起事件發生後一小時，校方才封閉學校（運用廣播系統）。</p> <p>4. 開始對外說明，認為立即封鎖學校並不容易，而這說法遭到社會輿論的駁斥。</p>	<p>2. 對於事件處理上的說明未詳實、承擔錯誤，因而受到社會大眾與媒體的非議與批評。</p>
<p>事件發生後（預防）</p>	<p>1. 對於學生心理狀況的掌握與輔導上的加強。</p> <p>2. 做好各種面對人身安全的預防措施（槍械管制、緊急應變策略）</p>	

資料來源：整理自林志聖（2007）、維基百科（2008）。

儘管學校在整個事件過程中的處理方式不盡理想，甚至產生更大的危害或損失，但是從這些處理過程中，也可以讓學校發現處理方式上可以再加強與改進，因為這種事件在未來還是有再次發生的可能，若是能夠妥善加以預防與處理，將能夠使損失盡可能降至最低，這也是高等教育機構在面對靜態風險時的最高行動方針。

再來是高等教育機構面對動態風險的部分。因為高等教育機構必須隨時從生存要素的存無進行考量，因此在面對動態風險時，轉變其條件與狀態以增加生存要素獲得的可能性是具有其必要性的，也就是高等教育機構的「轉型」。其改變的面向也必須依循著這些影響高等教育機構生存的元素，如此才能妥善且隨時管控其生存之條件狀況。

因此，高等教育機構在進行轉型的面向上，依生存要素的分類，主要可以分為四個面向的轉型：

一、定位與特色

高等教育機構定位與特色的轉變在現今社會十分常見，因為現今社會變遷十分快速，因此高等教育機構必須針對這些變遷作出最適當的定位轉變。

例如台灣高等教育開始擴張以後，為了在教育市場中保有競爭地位，並且希望其能夠正式升格為大學，因此爭先恐後的將辦學取向轉型為「綜合型大學」，更希望能夠往研究取向發展（行政院教育改革審議委員會，1996）。可想而知，在轉型成為綜合型大學後，無論其是否重視教學或是研究取向，在辦學規模與培養學生的目標、主要教學的方式及內容安排上，都必須符合其辦學取向，如此才能夠真正將其定位與特色的轉型完整的落實與執行。從這幾年來台灣許多高等教育機構，舉凡師範學院、技術學院及其他單科學院，都逐步的進行「大學化」，希望能夠將辦學規模擴充、辦學取向多元化，以求更能獲得學生在質與量的提升，並且提升其機構競爭地位，這也是這些機構轉型的真正用意。

二、資源

資源在高等教育機構的生存與發展上十分重要，因此如何獲得足夠且穩定的資源是高等教育機構的重要課題。過去的高等教育機構，在資源的獲取上大多都是依靠學費、政府補助為主，或者是與校友募款的方式來擴充學校資源，但是隨著高等教育機構的擴張、經濟的不景氣等因素影響下，不僅政府所給予資源的補助上逐漸不足，對於原先經費來源的所得，也不足以支付開銷。總而言之，高等教育機構必須透過或開發出不同的資源管道，才能夠在現代的高等教育市場中繼續生存與成長（戴曉霞，2000：41）。

例如像是產學合作的方式，高等教育機構與產業界可以在各方面上共同合作，合作內容可能包含技術諮詢、契約式研究、合作式研究、設立創新育成中心、提供繼續教育與在職進修與訓練的機會等（戴曉霞，2000：310-318）。合作結果不僅可以讓產業獲得更多在技術與學術上的協助，使其經營與管理上更加順利且更具競爭力；高等教育機構也能獲得其所欠缺的資金，甚至可以得到研究的專利，更成為產業趨之若鶩的無形資產。

三、環境

由於高等教育機構所屬之環境並無法完全適合其生存與發展，因此機構如何能夠使環境轉而有利其經營，便成為高等教育機構生存的一大利基。知識經濟時代的來臨，大學在知識生產的功能上變得格外重要，尤其是研究型大學更具有其國際磁吸效應「international magnet」，更是吸引全球學子前往就讀。另外，國際化的環境，因為具價值性的、傑出的論文以及國際出版品都是使用英文，使用英語體系的大學便具有廣大的優勢（Graham& Diamond, 1997: 221）。從以上環境對高等教育機構所帶來的影響可知，環境的變遷雖然使某些學校遭遇困頓，但是某些學校卻因此受惠，而學校的管理者便是要讓環境成為學校經營的最大優勢。

在環境對機構極為不利或反感的時候，可以妥善運用一些行銷方式，將有助於環境對於機構的支持與好感。像是過去可能學生對於學校的了解多半都是從報章雜誌上獲得，有名的學校才能夠得到學生的親睽，沒有名氣或是不常曝光的學校便不具優勢，但若是能夠改變傳統的行銷管道，例如像是電視、廣播等途徑，並且明確且完整的宣傳學校的特色與優點，外界對於學校的認識與評價便能夠增分不少；除此之外，高等教育機構不僅要對外部顧客（學生、家長、校友、相關團體）從事外部行銷，但若是機構內部的教職員無法滿意或了解其文化與工作內容，也將會導致機構執行上的問題，因此若能改用「行銷」導向的人力資源管理方式來訓練教職員，使其獲得學校本位的在職訓練，以有效克服對學校行銷的負面思考並增強對學校組織的承諾，不僅能夠讓機構內部環境更適合組織生存，也能夠留下優秀的教職員，對於學校的發展更加有利（張媛甯，2006：102）。

四、經營管理

高等教育機構在面臨各種風險的同時，若是能夠在經營模式上作出適當且合宜的改變，將有助其未來的生存與發展機會。

例如可以運用校際整併的經營方式，作為增加學校競爭力的方式。過去大學因為數量少、競爭小、政府保護多的情況下，因此大學多半只需各自經營，不需要彼此合作。但是現今高等教育面臨市場化、國際化的壓力下，大學一方面需要與外界競爭，一方面也希望追求卓越，若是能夠運用校際整併所帶來的資源共享、規模經濟的效果，將有助於學校競爭力的提升，也能夠減少這些社會變動所帶來的負面影響（曹翠英，2006：33）。而戴曉霞（2006：68）也指出，高等教育機構基於自然選擇觀點與資源依賴觀點，整併不僅能夠使機構更有效率回應外在環境的改變與需求，更可以強化機構搶奪資源的競爭力，並且避免資源的流失。而針對不同的需求與條件，整併的方式也可以分為聯盟、附屬、邦聯、合併與購併等種類，需要由機構本身針對自己的需要而選擇適當的整併方式。總而言之，機構經營上的轉型，對於風險處理的影響甚大，也因此更需要謹慎規劃並確切執行，才能夠確實發揮經營轉型所獲得的功效。

根據前面所提，芝加哥大學在面對其所遭遇之動態風險，之後作出了以下的轉型方式（賴慈芸譯，2004：89-91，111-132）：

一、在行銷上，將寄給高中生使他們認識芝大的DM量增加三倍，並且盯住高中二年級生（而不是應屆畢業生），尤其是對那些在初次學力測驗（PSAT）中成績表現最優秀的學生，大力推銷芝大來爭取他們入學。這種做法的用意在於搶先讓學生認識芝大，作為他們理想中的大學原型。而到了他們升高三的暑假，芝大便寄出明信片給他們，內容包含芝大的校園生活，希望芝大這個「品牌」能夠常存在他們心中。另外，在寄發給潛在申請者的介紹手冊中也作了大幅度的修改，由原先的《夢想與抉擇》（Dreams and Choices）變為《心靈生活》（The Life of the Mind）與《驚人事實》（The Shocking Truths）兩本冊子，《心靈生活》對於在一般大學的介紹手冊上較為缺乏，芝大可藉此作為其特色；而這兩本冊子則是要塑造一種和過去芝大給人感覺有所不同的形象，從整天埋首讀書、醉心課業轉變為充滿色彩和樂趣的大學生活，希望能夠讓高

三學生將「進入芝大」作為一種理想進程。最後，針對校舍年久失修、破舊不堪所造成的負面形象，芝大也決定予以修蓋，為芝大建立更光鮮、舒服的樣貌。

二、在擴大財源的部分，首先著重與社會大力募款；在 1996 年，芝大提出十年內將大學部的人數增加 25%，希望能夠藉此增加學費收入；並且開設一些實用類型的碩士班課程（市場較大，較為賺錢），甚至是替企業開班授課，擴大市場的範圍；開辦專科學校，而不是如同過去完全反對專業化的理念；並且開放函授課程，1998 年甚至與線上大學「未來大學網」(Unext.com) 結盟，讓修課方式與做法更加開放、彈性，目的在於滿足各種消費學生的需求。

三、在降低成本的部分，在 1998 年芝大將十八門共同必修核心課程減少了三門，並且減少只有一人修課的情形，不僅可以讓課程上的花費下降，也可以使課業壓力以及高退學率不再造成學生入學的夢靨，或是考慮就讀這所學校的最大阻力。另外，針對過多的教授，學校也決定不再加聘教授，使校務成本大幅縮減。

四、在獲取優秀師生方面，由於學校需要優秀的研究生，因而採取增加研究所獎學金的策略；再者，學校必須要保留與招募辦學與教學良善的教職員，因此以加薪的方式，增加學校對於教職員的吸引優勢。

芝大在以上所述之轉型過後，所帶來的影響與結果可從以下幾點說明（賴慈芸，2004：91，132-134）：

一、在新的學生手冊推出後，1999 年申請進入芝大就學的人數增加了 22%，淘汰率（可入學人數/申請入學人數）超過了 50%，皆是史無前例的現象。另外，也吸引到更多優秀的學生，例如在學力測驗(SAT)1400 分以上的申請學生增加了將近 30%，高中時排名前 5%的學生更是增加了 47%。此做法不僅使芝大在市場需求上更為提

升，學生的素質也提高許多，其原本所讓人排斥的老舊、髒亂與暴力等特色也得以改觀。

二、1992 到 1998 年之間，由於大力募款與社會經濟環境改善的原因，使得校產增加了一倍，學校預算上的危機在短期內已暫時解除。

三、研究所獎學金的增加與教職員的加薪，使得芝大得以吸引優秀的博士候選人，並且保留和招募到合適的教職員。

四、廣開實用類型碩士班課程、增加大學部人數後，MBA（企業管理碩士）和法學院的學生增加，大學部學生人數也逐漸擴張，使得學費上經費得以擴充。

五、在課程成本的減少上，1997 到 2001 年間，選課人數只有一名的課程從 283 門降到 174 門，而必修課程的減少，也使得大量的課程成本得以減緩。

六、在大學特色與定位上，並沒有因為在學生手冊上突顯了大學生活的多采多姿，而減少了芝大從過去所特有的「學術極盛之風」；由於學生選擇率和畢業率的上升（選擇率的上升表示申請人數的增加，畢業率的上升是因為必修課程上的要求已獲得調整），並且在「美國新聞與世界報導」的大學排名上，從 1998 年的第十四名提升到 2002 年的第九名，使得芝大在大學市場上越顯卓越。

芝加哥大學從開始面對風險，到後來對風險所作出的改變，以及改變所帶來的改善影響，可由表 2-14 加以統整說明。儘管芝大因為定位與特色、資源、內外環境與經營上遭遇危機，但是仍能夠運用其在行銷方式、增加經費並減少成本及提升競爭優勢等經營的轉型策略，不僅使預算的貧瘠問題獲得紓解，並且能夠在大學市場環境改變下，調整辦學的特色與定位，但並不失去其過去所擁有的卓越學術傳統，獲得了大學市場的親

睽。總而言之，動態風險對於芝大所帶來的「危機」，經由各方面的轉型與改變，進而變為其提升大學地位的「轉機」。

表 2-14 芝加哥大學遭遇風險、因應風險的改變、改變帶來之影響

高等教育 動態風險	遭遇風險說明	因應風險的改變	改變帶來影響
定位、 特色風險	1. 修課過於嚴格 2. 重學術、輕實用	1. 以廣告行銷、修建 新校舍塑造親近的特 色以吸引學生	1. 課程過嚴情況緩和 2. 學術、實用兼重
資源風險	1. 大學部人數少 2. 教授人數過多 3. 開課不符成效原則 4. 校舍破舊	3. 與社會募款、增加 大學部人數、開設實 用類型碩士班課程、 函授與線上課程以增 加收入	1. 大學部人數增加 2. 教授逐漸減少 3. 減少一人課程 4. 校舍已獲得改善
環境風險	1. 社會期待更親近的大 學環境 2. 高等教育競爭更激烈 3. 內部對改變的反彈	4. 減少核心課程與 一人課程、不加聘教 授以降低成本	1. 符合社會對大學形象 的期待 2. 競爭力獲得提升 3. 改變獲得內部的支持 與接受
經營風險	1. 經營經費的不足 2. 課程設計受內外環境 的影響	5. 提供研究生獎學 金、增加教職員薪資 以獲取優秀師生	1. 經營經費有所提升 2. 課程設計在內外環境 的衝突中獲得平衡

資料來源：自行整理

第三章 美英日法四國師範教育機構轉型與風險管理

從上節對於風險的定義、種類，以及對於風險管理的目的與意義，最後談及風險管理如何規劃與執行，並且將風險管理的概念放入高等教育的領域中進行討論，可以發現風險管理對於現今面臨許多社會變動所帶來動態風險的高等教育機構，重要性與影響性是不容小覷的。從十九世紀中期開始，國外師範教育機構漸漸轉變成為高等教育機構中的一員，雖然發展時間不如高等教育機構早，但是在發展過程中，也與高等教育機構一樣面臨到許多風險，因而也造就現今師範教育機構的樣貌與型態。本節與上節同為探討學校機構的風險與風險管理，但對象將聚焦到高等教育機構中的師範教育機構，並且將範圍擴及到美國、英國、日本與法國東西方主要國家，以了解各國在師資培育機構的發展與風險管理的關聯性。

第一節 美國師範教育機構之風險與轉型

美國師範教育機構之發展，係起源於 19 世紀上半葉。1823 年，霍爾（Hall）首先實現以專門機構培育師資的理想，其在佛蒙特州（Vermont）的康考特（Concord）建立一所相當於中學的私立師資培育機構，因而成為美國第一所私立性質的師範學校。美國第一所公立師範學校是出現在麻薩諸塞州，該州議員卡特（James G. Carter）主張師資培育應屬於國家而非私人之責任，州政府應統一訂定師資標準，另外有「美國平民教育之父」稱呼的曼恩（Horace Mann），也認為師資訓練是平民教育能否成功的關鍵，因此透過此兩人努力鼓吹下，1839 年麻州在萊星頓（Lexington）成立公立性質的師範學校，並且使用 normal school 的名稱（陳舜芬，1991：3）。一開始的師範學校主要都是以半私立或全私立為主，但是後來受到公校運動（common school movement）和州教育委員會（State Board of Education）的設立，使這些師範學校漸漸轉向公立，並且受制於州教育委員會（黃河源，2003：15）。在 19 世紀下半葉，大量的公立師範學校在全美紛

紛湧現，一個由地方政府主導、以初等教育師資培養為己任的專門師範教育體系開始形成並初具規模（閻光才，2003：73）。

壹、美國師範學校的風險與轉型

一、美國師範學校的風險

儘管美國師範學校在發展初期，由於受到地方政府的重視，以及大量需要初等教育師資的社會民眾，因此較無許多阻力妨礙其發展。但是到了十八世紀中期過後，社會的改變也造成師範學校發展的風險，可分為以下幾點：

1. 中學生的大量增加

隨著初等教育的快速發展，美國 1860 年代開始，中等教育也日漸普及，而且女子接受中等教育的機會也越顯增加，尤其是 1874 年密西根州最高法院在「卡拉馬佐案」（Kalamazoo Case）中，判決公立中等學校經費應該如同初等學校般由地方公款負擔後，中等教育更具有地方提倡的法源依據，也因此建立中等教育師資培育機構以保障民眾的受教權成為迫切之事。但是因為師範學校所培育出來的教師只有到達中學程度，並不適合擔任中學教師的職務，因此需要更程度的師資培育機構來培育中等教師（謝文全，1981：16）。若是早期師範學校無法因應中學教師的急切需求，具備培育中等教師的資格與能力，將大量喪失其在教師培育中的整體重要性。

2. 大學對於師資培育的參與

19 世紀末以來，教育學術的發展有著長足的進步，在大學的學術地位中也佔有一席

之地，因此各大學也開始對於師資培育產生強烈的興趣，隨後許多大學爭相開始成立教育學院，目的除了在提升教育學術與培育教育行政人員外，也提供有志擔任中小學教師的學生學士學位的機會，對師範學校而言具有相當大的威脅性（陳舜芬，1991：4-5）。面對各個大學對於師資培育及教育專業知能的功能性提升，傳統師範學校若仍在原地踏步，將會失去其原來所保有的競爭優勢與市場。

3. 學術單位的提倡

由於美國各州受到地方認可協會（Regional Accrediting Association）以及美國教育協會（National Education Association）對於師資培育的主張影響，因此皆希望美國中小學的師資可以從中等程度提升到高等教育程度，使得學生能夠獲得更具專業的知識傳授與技術純熟的指導（謝文全，1981：17）。由於專業化的訴求從各學術單位中發起，若是師範學校無法達到其認同水準，對於自身的學術及專業水準將有所衝擊。

二、美國師範學校因應風險的轉型策略

美國師範學校為了因應各方所帶來的改變壓力與風險，因此於 1882 年，阿拉巴馬州黎敏斯頓市（Livingston）的州立師範學校升格成為師範學院（Teachers College），成為美國師範學院時期的開端（謝文全，1981：17）。而其也從中學程度的教育機構，轉變成為具有高等教育水準的師資培育單位，呼應了各方對其教育程度提升之需求；再者，轉變成為高等教育機構，使得師範學院之教育程度在名義上足以與一般大學的教育學系、所相抗衡，繼續維持過去在師資培育市場上的主要力量；而過去的師範學校，主要是針對初等師資進行培育與訓練，而中等學校的師資主要都是從一般高等教育機構直接培育產生，但是在轉型成為師範學院之後，初等教育與中等教育師資的養成則同時成為師範院所具備的功能，對於中學生市場的大量擴張，具有及時掌握與

有效開發的作用，而功能性的提升，更有助於其機構生存的必要性與價值性。

貳、美國師範學院的風險與轉型

在 1900 年前後，原有的師範學校紛紛轉型成為「師範學院」，並且稱為 teachers college，從本來的中學程度提高到高等教育程度（陳舜芬，1991：5）。另外，美國大學對師資培育的開端始於 1880 年代，當時中西部大學開始籌設教育學門的系所。有的師範學校，甚至也在大學開始踏入師範教育的行列後，選擇與大學進行結盟、合併（黃河源，2003：18）。因此，在第二次世界大戰前，美國的師範教育工作是由師範學院與大學共同承擔。

一、美國師範學院的風險

在歷經二次大戰過後，由於世界各國皆面臨巨大的改變，以及時代改進所帶來的新需求與新技術，因此社會將帶來更加不同的面貌，而這些改變也影響了美國的師範學院，帶來許多必須因應的動態風險，可分為以下幾點：

1. 高等教育求學人數的增加

由於二戰結束，有許多中學學歷學生紛紛前往大學就讀，再加上大學年齡人口的不斷增加，選擇進入大學或文理學院求學者數量大幅上升，但是並非所有人都願意進入師範學院，單一接受師資培育與教育專業知能的課程教授，時代需要的是更多領域性的綜合型大學能夠給予學生選擇（陳舜芬，1991：6）。因此，師範學院若無法從此潮流當中找到適應市場的脚步，很有可能會遭到當時綜合型大學與文理學院的邊緣化。

2. 師範學院為吸引優秀學生

當時許多中學畢業的學生，尤其是在中學表現突出、成績優良的學生，希望找尋適合其發展，並且能夠給予其未來具有競爭力的高等教育機構就讀。因此師範學院內部希望能夠做出各方面的改變，讓優秀學生願意進入學校就讀，並且具有滿意的學習環境與資源，進而在未來職場上具有競爭力（陳舜芬，1991：6）。若是師範學院無法作出任何改變以吸引優秀學生入學就讀，不僅可能降低學校在外界的形象，甚至還可能使教職員在工作上士氣低靡，無力全心付出貢獻。

3. 重視專業學術教育的聲浪

1957年蘇俄領先發射第一顆人造衛星史波尼克號（Sputnik），因而激起美國加強專業學術教育的呼求，而過去師範學院由於只重教授教育專業知能，對於學科知識與其他通識學科並非深入探究，因此專業形象受到打擊，於是中小學師資教育在一般大學及文理學院（Liberal Art College）的教育院系進行培養的方式逐漸成為主流，師範學院便開始逐漸沒落（黃源河，2003：17）。若是師範學院未能在專業化的形象與整體設計上作出任何改變，則將會失去所有希望成為教師的學生，對其學校的生存將有極大的威脅性。

4. 各州政府的提倡

在二戰後，美國的經濟持續高速發展，面對社會人們對於高等教育需求的不斷成長，各州也開始逐漸關注州立、公立高等教育機構的規模擴張。傳統的師範學院因為就是公立高等教育的重要組成部分，因此也被納入到各州的統一規劃之中。為充分利用現有的高等教育資源，滿足地方社會對各類高層次人才的需要，

各州逐漸淡化了師範學院傳統的專門化教師培養職能，而加重對於綜合型高等教育機構的發展與提升（閻光才，2003：76）。因此，面對政府的提倡，師範學院機構必須加強各項非師資培育的職能，如此才能獲得更多政府資源與社會大眾的重視與投入。

二、美國師範學院因應風險的轉型策略

美國師範學校在這一階段所面臨到的風險轉型，主要可以分為三種方式。第一種是直接將自己從專門培育師資的學院，轉變成文理學院，但是仍具有師資培育功能；第二種是直接升格為州立的綜合型大學，具有許多專門領域與學科的教授範圍，並且仍具有師資培育的特性；最後一種，就是以學院的身分與大學合併，成為大學中的教育學院，這種方式其實在大學與學院同時具有師資培育功能的時候，就已經開始出現，例如最有名的就是紐約的「教育學院」（Teacher College）與哥倫比亞大學（University of Columbia）的結盟合併（黃河源，2003：19）。利用這幾種轉型方式，除了能夠符合許多高中畢業生想要進入大學或文理學院就讀的需求，並且在專業性上更為提升，對於吸引優秀學生的競爭力也更為增進，有助於學校的發展與生存。

參、美國師範學院轉型後的文理學院、綜合型大學的風險與轉型

二戰之後，美國的師範學院又進一步改制成具有多重目標（非培育師資為專門目標）的文理學院或綜合型大學，而中小學師資培育也逐漸成為大學院校的功能之一，專門進行師資培育為主要目的的教育機構漸漸遭到淘汰（陳舜芬，1991：6）。

一、美國師範學院轉型後的文理學院、綜合型大學的風險

美國師範教育機構經過兩階段的轉型過後，單純為教師養成的教育機構已經不

多，但是具有師資培育功能的大學與學院仍為數不少，因此在社會對於教師水準的不斷改變與提升下，這些仍提供師範教育的學校亦受到影響，可分為以下幾點：

1. 學術團體、政府及社會對於教育專門科目素質之重視

從1986年開始，美國17所大學教育學院院長為成員的侯姆斯小組（Holmes Group）所陸續發表的「明日的教師」（1986年）、「明日的學校」（1990年）、以及「明日的教育學院」（1995年）等系列報告書，以及多位政界與民間領袖所共同組成的卡內基教育與經濟研究會（Carnegie Forum on Education and the Economy）所發表的「準備就緒的國家：21世紀的教師」，皆認為美國師範教育及教學專業必須進行改革，主張廢除現行的教育學士學位，將大學四年完全針對某一項專門科目奠定基礎，並將教育專業訓練延至大學畢業後、研究所階段再予以實行（梁恆正，2004）。因此，大學中的教育學院以及文理學院必須正視這些各方的訴求，否則將因為無法獲得國家與社會的認同而遭受淘汰與排拒。

2. 師資標準的時代趨勢

美國大體上的適任教師都必須具備學士學位的教育程度（US Dept. of Education, 2007），而早在師範學校轉型成為高等教育機構的師範學院後，教師具備學士學位的情況已不稀奇。事實上，美國在1981年已有半數以上的小學教師擁有碩士學位，並且在1991年已有一些州要求小學老師資格須具備碩士學位以上（黃河源，2003：19）。因此，即便是並非每一州都明文規定各級教師的教育程度標準或各種專業水平，但是教師必須具有研究所以上學歷的趨勢已逐漸成型。

二、美國師範學院轉型後的文理學院、綜合型大學因應風險的轉型策略

基於以上對於美國師資培育機構所帶來影響之因素，美國從事師範教育的大專院

校，皆漸漸將「教育學士」的教育制度加以廢除，並且開設「教育碩士」的學程，修習學程的學生都必須具備一門主要學科的學士學位。而開設的學校當中，也不乏許多有名的私立學校，儘管它們並非傳統提供師範教育的學校，但由於其所具備各種文理綜合型學科的堅強實力與品質，因此在創辦不久，便成為美國師資培育與教育學術研究的重鎮（閻光才，2003：76）。此外，有些學校也發展出從大學部到研究所的「五年一貫」師資培育學程，提供學生更完整、更具專業性的教師養成的教學與課程（黃河源，2003：19）。此種轉型方式，比之前更能提升師資培育機構的專業性，以培育出更為優質的師資，也讓機構在充斥著重視教育專業的聲浪中，更能具備接受挑戰的實力。

第二節 英國師範教育機構之風險與轉型

英國早期的初等師範教育制度，可溯及 19 世紀早期由宗教家貝爾（Andrew Bell）和蘭開斯特（Joseph Lancaster）所首創的「導生制學校」（Monitorial schools），其方式主要是教師只教授少數的年長學生（導生），再由這些導生轉教授其他學生，成為了英國師範教育的開端。19 世紀中葉，凱伊舒特吾爵士（Sir James Kay-Shuttleworth）研究並考察歐陸的教育制度，並且根據荷蘭師範學校的特色，提倡「見習教師制」的師範教育制度，並且在 1840 年與杜夫納（E.C. Tufnell）共同在倫敦巴特西（Battersea）一地自費設立一所師範專科學校（Training College），負責英國初等師範教育的提供（陳奎憲，1991：61-63）。

英國中等學校教師傳統上是由大學教育學系（University Department of Education）來培養，主要注重專門學科的鑽研，而非教學技能上的訓練。但是早期大學教育學系的起源，仍然是為了初等教育機構的師資培育而設置，直到後來才逐漸成為中等師資培育

的主要機構。早期是三年的專業訓練，到了 1911 年改為四年，以三年修畢文理學士，再受一年專業訓練而成為合格中等教師（陳奎憲，1991：63）。

壹、英國師範專科學校的風險與轉型

1843 年第一所師範專科學校由國教貧民教育促進協會接辦，之後各宗教團體也陸續模仿此一制度辦理師範教育。雖然當時政府並不直接辦理師範教育，但是仍給予各種經費上的補助。直到 1902 年的教育法案通過之後，才開始授權各地方政府可提撥公款設置公立的師範專科學校，從此公私兼辦師範教育的制度便沿用至今（陳奎憲，1991：62）。

一、英國師範專科學校的風險

雖然英國師範專科學校在二十世紀初開始可由政府創辦，之前超過半個世紀政府也提供不少支持，但是由於時代的變遷所造成的改變，無形或有形中已逐漸帶給師範專科學校壓力與挑戰，可分為以下幾點：

1. 大學對於師資培育的參與

由於十九世紀末期小學師資需求日益增加，1888 年克羅斯委員會（Cross Commission）建議在一般大學設置通學制的師資訓練學院（day training college），以便與寄宿制的一班師範專科學校共同培育小學師資（吳鴻，2002：55）。因此，高等教育機構開始參與中小學師資培育的工作，昔日由師範專科學校所壟斷的現象已不復見。此現象，不但使得師範專科學校無法獲得全部的師範生市場，甚至可能因為其教育程度不如大學師範生的高等教育水準，競爭力的不足可能造成師範專科學校在市場權力上的異位與崩解。

2. 高等教育報告書的建議

1963 年所頒布的羅賓士高等教育報告書 (The Robbins Report on Higher Education)，建議擴充高等教育的名額，並且將師範教育的教育程度提升到高等教育的水準，有助於高等教育名額的提升與水準上的提高 (梁恆正，2004)。而羅賓士報告書中也涵蓋所謂的「羅賓士原則」，意指建議政府應為所有在能力和成績方面合格的、願意接受高等教育的人提供高等教育課程 (潘麗娟，2001)。這份報告書的建議由於受到了政府的重視與引用，因此對於各地師範專科學校的辦理方式與規定便有可能參照這些觀點。若是政府認同這些看法的價值性與有效性，對於師範專科學校的組織型態與專業程度將受到巨大的轉變壓力。

3. 高等教育需求的供不應求



在 1960 年代以前，英國高等教育的發展較為緩慢，由於獲得與接受高等教育的機會供不應求，因此到了 1966 年，英國大學適齡青年入學率為只有 4%，只達到發展中國家的教育程度而已 (潘麗娟，2001)。因此，若是師範專科學校不能夠升格成為高等教育機構，則將喪失潛在的廣大市場與專業品質提升之機會，不可輕視其影響力。

二、英國師範專科學校因應風險的轉型

針對各種促成師範專科學校轉型的風險，師範專科學校在 1960 年代紛紛改稱為具有高等教育程度的師範學院，並且逐漸將其本質從中等教育水準提高到高等教育的程度，例如在招收學生上，從選拔中等教育高年級的優秀學生，到後來改以招募高中畢業生為主，並且施以三年的普通教育與教育專業訓練，修畢後才可獲得教育證書，表現優秀者可以轉修四年制課程，修畢合格後可頒與等同於大學教育學系畢業的教育

學士學位，和大學的專業、修業程度上大致相等。而一般的師範學院多屬普通學院（General College），並且訓練學生成為普通科目的教師，並且以擔任小學教師居多。但是到後來許多學院開始開設專業科目以供學生選修，因而肩負培育中等學校教師的責任與工作（陳奎憲，1991：65）。

師範專科學校的轉型，不僅對其在師資培育領域中的地位有所提升，並且在師資養成的培育能力更加精練與專業，使得轉型後的師範學院在面對廣大的高等教育市場上，可以具備更高的競爭優勢，並且帶來更多的價值。

貳、英國師範學院的風險與轉型

1963年羅賓士高等教育報告書發佈後，促使早先的師範專科學校轉型成為師範學院（College of Education），並且提供四年制的教育學士課程等（梁恆正，2004）。從此之後，師範學院培育教師的修業年限不僅與大學教育學系趨於一致，中小學師資的培育也逐漸邁向統合，大大提升師範學院在高等教育中的地位。

1966年政府公佈「多元技術與其他學院計畫」(Plan for Polytechnics and Other Colleges)，此種技術學院亦可設置教育系來培養師資（陳奎憲，1991：65），因此三種具有師資培育功能的組織便同時鼎立。

一、英國師範學院的風險

英國師範學院雖然已經從過去師範專科學校轉變而成，在教育程度與專業水準上已提升許多，但是由於高等教育報告書、社會環境改變以及政府的政策影響，師範學院仍面臨著風險與考驗。以下為英國師範學院當時面臨的風險：

1. 高等教育報告書的建議

1963 年所頒布的羅賓士高等教育報告書，其除了建議擴充高等教育的名額之外，也進而建議師範學院得聯合該地區大學教育學系而成為教育學院（School of Education），並且由大學補助委員會（University Grants Committee）透過大學直接補助經費，均經由當地政府採納並實施之（梁恆正，2004）。若是當地政府對於此項建議之作法表示認同並願意採行的話，對於當地的師範學院將會產生組織結構上的巨大改變，對其往後所需面對的影響性不可小覷。

2. 高等教育的過度擴張

由於 1960 年代高等教育的快速擴張，包括師範學院在這段期間的發展，英國教育史學家鄧德（H.C. Dent）形容 1958 到 1968 年之間可說是師範學院的「急速擴張」階段，師範學院的在校學生由不到三萬人增加到九萬人以上。但是由於高等教育機構的數量過度提升，帶來了經濟上大量的負擔，因此政府與社會團體開始提出「逐漸減量」的要求（陳奎熹，1991：65）。對此，十年來在數量上大量提升的師範學院，很有可能受到這股要求聲浪的威脅，對於組織的生存與未來也帶來了莫大的危機。

3. 學生數量上的減少

由於 70 年代中小學校人口數的降低，教師在數量上的需求也大不如前，像是教育科學部在 1971 年 12 月所發行的教育白皮書，其預估到了 1981 年師範學院與多元技術學院內的教育學系所需供應的師範生人數，只需要該年的一半而已，也就是六萬至七萬人之間（陳奎熹，1991：65）。因此，面對市場漸小的趨勢，師範學院也有必須跟著減量或停辦的壓力，才能夠在供給與需求上獲得平衡。

4. 政府部門的建議與威脅

對於學生數量減少與高等教育經費嚴重吃緊的現象，教育科學部認為師範學院應減少師資職前教育的名額，並且加強辦理在職訓練工作，師範學院也必須在功能上進行調整，而非只是具有師資培育的功能，而有些規模較小的師範學院則必須停辦。而到了 1974 年後，政府開始計畫大量緊縮師範學院，將其學額撥給其他的學院，由以多元技術學院居多（陳奎憲，1991：66）。而根據教育科學部發行的 73/7 號通告，關於「非大學部分高等教育的發展」(Development of Higher Education in the Non-University Sector)，所有大學以外的高等教育機構都將合併成為單一體系，希望建立高等教育中「自治」的大學部分和大學以外的各種學院構成的「公共」部分，使高等教育在理論與實務上能夠得到平衡的發展，也就是英國高等教育的「二元體系」(潘麗娟，2001)。由於師範學院屬於非大學部分的學院體系，因此合併、甚至停辦都是勢必面對的情形。面對這些即將到來的壓力，師範學院在合併等轉型上應該如何進行，而其功能與性質必須如何調整，皆成為是否能夠減輕與降低風險的重要關鍵。

二、英國師範學院的轉型策略

面臨各方導致師範學院進行轉型的壓力，到了 1975 年 9 月，師範學院的改組計畫大致如下：1. 5 所師範學院併入大學；2. 有 33 所師範學院併入多元技術學院；3. 有 63 所師範學院與其他學院合併為 44 所高等及擴充教育學院 (Colleges of Higher and Further Education)；4. 有 29 所師範學院將互相合併為 27 所師範學院；5. 21 所師範學院將可能停辦。而以上非大學教育學系的師資培育機構，為了體現高等教育水準的教育專業理想，多數學院開始全力發展三年制或四年制的教育學士學位課程（陳奎憲，1991：67-68）。

由上述資料，可以清楚發現傳統師範學院數量已經大幅下降，也可看出較多師範學院皆是走向與其他學院進行整合與合併，除了在功能上可以更加多元化，提供更多不同的高等教育服務之外，也能夠繼續保有師資培育的原本功能；而組織上的整合，不僅能夠提升資源的共享性與功能的效率性，也能減少不必要的資源浪費，更加具備了提供專業師資培育與訓練的能力。總而言之，師範學院和其他高等教育機構合併的風險管理策略上，對於各項威脅及風險都具有因應與化解的功能性與意義性，在組織生存的可能性或價值性上也帶來許多創新與貢獻。

第三節 日本師範教育機構之風險與轉型

日本的師範教育發展，在早期並未有專門培育教師的學堂，教師的來源也因此是由開放的，凡是有學識與技藝者皆可開班收徒。到了 19 世紀中期，由於日本進入明治維新時期，政府希望推動現代化的教育，因此於 1871 年（明治 4 年），日本首創文部省，負責掌理全國教育、文化、科學事務，才正式開啟日本師範教育的發展（王家通，1991：23）。

至於培養中學師資的部分，在戰前中等教育的教師主要是由高等教育程度的大學或是專科學校來培育，而第一次出現在師範學校進行培育，是在 1875 年於東京師範學校中加開中學師範科，以開始培養中學師資及師範學校師資。直到 1886 年師範學校法公佈後，東京師範學校便升格成為高等師範學校，以作為培育中等師資的師培機構。高等師範學校在東京高等師範學校成立後，也依次興建東京女高師、奈良女高師、岡崎高師等，並且在東京與廣島兩高師內增設文理科學大學，表示其教育程度已提升至大學的水準（何清欽，1981：110）。在二次戰前日本的中等師資培養部分，已開始轉向為正式的高等師範學校所培育，職業科或藝能科的部分由一般國立大學中「教員養成所有計畫」的

培植，私立大學完全無法參與（徐南號，1989：85）。

壹、日本地方性師範學校的風險與轉型

日本第一所正式的師範學校是創設於 1872 年的東京，以培育具備美國新式教學法能力的小學教師為主。而後，因為各地急需懂得新式教學法的師資，因此在大阪、宮城與愛知等地也陸續興設師範學校。另外，文部省也接受了美籍教育顧問莫瑞爾(D. Murry)的建議，在 1874 年興設東京女子師範學校，也開始了培育女性成為小學教師的教育機制。在師範學校的設立初期，主要是由政府完全主導的模式，私人不得設辦師範學校，凡欲擔任小學教師者，必須獲得師範學校的畢業證書，即可取得教師資格（王家通，1991：23）。

一、日本地方性師範學校的風險

日本的師範學校，在早期的發展上完全受到政府的掌控與限制，雖然能夠直接獲得政府的支持與協助，但是在發展性上卻有所限制。面對各種政治與社會需求的改變，地方性的師範學校亦面臨著風險的影響，可分為以下幾點：

1. 政府政策直接主導教育制度

由於日本當時適逢明治維新時期，提升教育成為其富國強民的首要工作，因此各種教育工作，都由國家政府所控制、掌握，而教育工作的實施，更是以國家作為出發點為考量。例如日本從早期文部省創立開始十餘年的嘗試，經由森有禮（文部大臣）和數位教育學者商討擬定符合國情的教育政策後，在 1886 年開始陸續提出師範學校法、帝國大學法、中學校法、小學校法等，也作為了日本教育現

代化的基本模式，各種師範教育機構的規定都受到國家政府的強力監督與檢視（徐南號，1989）。到了1943年，政府希望將所有各地的師範學校升格成具有專科學校程度，並且皆改成官立的模式，一切都收歸中央（楊思偉譯，1992：845）。因此，在師範學校完全受制於國家權力的情況下，對於國家的教育政策皆必須全盤聽從。

2. 師範學校專業性的不足

由於早期日本師範學校在制度上出現了一大缺點，就是在於其入學不須具備中學學歷，因此在收取學生上無法有效獲取中學畢業生，也讓學校學生在學歷、素質上充滿參差不齊的現象。政府為了解決此問題，提出許多應變方案，例如規定六年小學畢業後，必須再經過高等小學或是師範預科，才可以真正進入師範學校就讀。到了1907年，師範學校開始設立第二部，完全以招收中學畢業生為主（徐南號，1989：90）。但是以上這些方案，仍無法全面、有效解決師範學校學生學經歷不均衡的問題，因此需要其他的改善方案以解決此情況。

二、日本地方性師範學校因應風險的轉型策略

日本師範學校為因應政府的要求與政策，在1873年在大阪與宮城開始創辦官立的師範學校，並從隔年開始在全國陸續開設官立性質的師範學校，修業年限皆為兩年（杜珮屏，2000：29）。在專業性不足的情況下，1943年日本師範學校也將其水準提升至專科程度，明定收取學生為中學畢業生（日本當時並未有初中、高中之分，統稱為中學）（徐南號，1989：91）。

日本師範學校由地方性變為官立，除了顯現出日本對於教育的重視外，也可發現到政府對於教育的控制與要求，師範學校在其中只有符合政府的要求之做法。另外，

師範學校在教育水準上的提升，不只彌補專業的不足之處，也使學校的教育水準等同於其它高等教育機構，在競爭力與重要性上提升許多。

貳、日本官立性、專科性質師範學校的風險與轉型

爲了提升小學師範學校的水準以及加強國家掌控教育的程度，在 1873 年開始以官立性質的師範學校將之前地方性的師範學校加以取代，並且在 1943 年提高其水準至專科程度，使其具有高等教育程度之水準（徐南號，1989：91）。

一、日本官立性、專科性質師範學校的風險

日本師範學校隨著時代變遷而進步許多，但是由於面臨二次大戰的洗禮以及戰爭的落敗，國家社會面臨極大的動盪，而在國家扮演極為重要的師範教育機構，也因此遭遇到許多重大的變數，可分為以下幾點：

1. 美國對於教育政策的介入

由於日本在二次大戰後落敗，可以說是軍國主義的徹底瓦解，美國也開始將日本的各項制度進行介入與改革。在 1946 年美國國務院派遣史特達德（Dr. G.D. Stoddard）等美國教育專家進入日本，爲日本決定教育制度的方向。由於美國認爲日本過去的軍國主義思想，都是由於師範教育封閉性的、國家獨裁的特性所導致，因而以「教育自由化」的政策，作爲日本未來師範教育的改革方向。例如其建議師範學校應該升格成爲高等專門學校或大學，而師資培育的工作應該開放給等同高等專門學校與大學程度的學校參與的機會，並且不限於官立的師範教育機構。

另外，日本也於 1947 年開始實施師資培育的「多元化」，建立「大學教員養成」與「開放制教員養成」的師資培育原則（梁忠銘，2008：6）。因此，戰前的「封閉式」師範教育制度直接受到解放的命運，教師培育的開放也成為必然的趨勢。若是師範學校並無轉型成為大學或高等專門學校，不僅無法符合國家未來的師資培育政策，相較於大學的學歷程度、專業性，師範學校也是趨於劣勢。

2. 教育刷新委員會的建議

在美國教育使節團在日本的期間，日本政府成立一個委員會來協助其作業，等到美國教育使節團回國後，此委員會在 1946 年 8 月改組成為教育刷新委員會，針對各項美國使節團所提出之建議作出各項師範教育機構的政策意見。例如中小學師資應該產生於以培育教師為主的學藝大學畢業生，以及畢業於綜合大學或單科大學且修完擔任教師所必須習得的課程者；另外，把師範學校併入綜合大學或單科大學，並且在其中設置教育學部，或者是將師範學校轉型且升格成為學藝大學，而師資培育的工作不僅是國家政府的專利，也逐漸開放給私人機構參與之（梁忠銘，2008：5）。由於以上所有意見皆受到政府機關高度重視，因此也非常可能成為師資培育機構所面臨的未來改變因素。

3. 中小學師資需求的增加

由於二次戰後，日本的學制產生了重大的改變，不僅在中學上劃分成初中與高中外，並且將義務教育提升至初中階段。因此中小學在師資上的需求將明顯的提高。原先早期教育學者認為不應當設立專門培育師資的教育機構，應當開放給所有大學中的教育學部、學藝學部來負責，但是因為大學在數量上並不多，而且大學生並未在畢業後有想要成為教師的打算，因而無法滿足急欲獲得供給的教師需求（杜珮屏，2000：19）。若是師範學校完全只從與單科大學或綜合大學合併的

方向，作為未來繼續進行師資培育的方式，將可能使許多只想成為老師，但卻不願或無力進入單科大學或綜合大學的學生無法獲得成為教師之機會，並且錯過廣大的市場契機。

二、日本官立性、專科性質師範學校之轉型策略

由於以上的社會趨勢與轉變，使日本師範學校在二次戰後進行兩種方式的轉變。第一種是整合升格，將數個師範學校加以整合並升格為學藝大學，例如日本國立學藝大學；第二種是將師範學院併入各縣的學藝大學或是新制的綜合大學中，以學藝學部或是教育學部的型態存在。而招收學生便以高中畢業生為主，比起過去而言更為提升（過去並沒有高中，只有類似現今的初中），並且修習年限皆延長到四年，對於教師的專業養成更具助益與提升（梁忠銘，2008：7）。

透過整合升格，除了結合各個學校的資源與規模以帶來更大的效用和價值外，學校本身的特性（由數間之前專門進行師資培育的師範學校合併而成）更符合社會大量需要教師的環境條件，加上學校已從師範學校轉型為大學，競爭優勢與機構價值比起轉型前已大幅提升。另外，透過與大學合併，除了規模與資源增加、機構升格的優點外，大學中對於各種專門科目的研究與發現，也能給予師資培育工作專業性的提升。因此，儘管以上兩種轉型模式各有其特點及其相異之處，但同樣能帶給師範學校在面對風險管理上的助力，使學校更是於發展生存。

第四節 法國師範教育機構之風險與轉型

法國師範教育機構的發展，起源於 1794 年，由當時國民公會議員拉卡那爾(Lakanal)的提議，法國第一家師範學校創立，目的在於讓學生透過教師的訓練與培育，了解並運

用「教學的藝術」(百科全書 b, 2008)。在小學師資的培育方面，早期是由小學師資的師範學校 (ecole normale d'instituteur) 負責培育小學教師，招收初中的畢業生，並且施以五年的教師養成教育 (李萍子, 1991: 80)。

在中學師資培育方面，早期 (國立中學時期) 主要是由1847年所設立的高等師範學院 (les écoles normales supérieures) 進行教育，並且通過國家會試 (Agrégation) 後才可成為中學教師。其學生的招收資格主要是通過高中畢業會考 (Baccalauréat)，並且在附屬於高中的高等專科學校預備班進修兩年至三年，最後在所有競爭者共同考試下脫穎而出才能就學 (郭為藩, 2007: 24)。到了1941年，中學教育改分為高級中學與初級中學，初級中學教師的培育也由此開始。在初中師資培育方面，師資養成開始由師範院校開放，於1957年在大學開辦中等教育師資培育所 (les instituts de préparation à l'enseignement secondaire 簡稱IPES)，此為過渡性的國中教師職前訓練機構，招收高中畢業生，在大學授予一年教育專業課程，直到1978年就完全廢除此過度制度。除此之外，1968年也開始在大學中設立了教育學系，主要辦理中學師資培育課程的進行與安排 (李萍子, 1991: 80)。最後，隨著1989年「師資培育法案」的通過，1991年「師範培育學院」IUFM (les instituts universitaires de formation des maîtres) 也因而成立，中學教師和小學教師的師資培育機構開始合流化 (梁恆正, 2004)。

壹、法國五年制師範學校的風險與轉型

法國五年制的師範學校，是在1833年開始成立並大量推廣，收取學生為中學三年級結業生 (大約為初中畢業生)，修業年限為五年，前三年的課程為準備高中畢業會考為主，後兩年則是提供教育專業課程 (郭為藩, 2007: 23-24)。

一、法國五年制師範學校的風險

法國五年制的師範學校制度，在提供初等教育師資的時間將近有 150 年左右的歷

史，可見其對於法國在教師養成上的重要性。但是由於時代與社會的變遷，使得這種師範學校的模式無法滿足後來的需求，帶來了學校模式上的衝擊與影響。以下為各種法國五年制師範學校所遭遇的風險：

1. 義務教育程度逐年提高

從 1937 齊依(Jean Zay)教改，延長義務教育至 14 歲，到後來受到 1947 年郎之萬 (Paul Langevin) 教育改革報告書的影響，教育的民主化與平等化便開始受到法國的重視。在 1959 年的貝爾敦 (J.Berthoin) 所提出的改革中，便將人民義務教育年齡從 14 歲提升至 16 歲 (初中三、四年級) (郭為藩，1971：44)。因此，可以發現法國的人民，能夠經由義務教育程度的提升，獲得更多的知識與技能，也需要更為進步、更加專業的教師來負責教育工作。若是師範學校在培育師資上並無充分提升其品質與專業性，對於受教水準逐漸提升的社會大眾而言，不僅無法獲得人民的信任與托付，甚至還會引來受教大眾的批評與反對，因此也成為師資培育機構所須關注的焦點。

2. 國家經濟的提升需要更多優質的人才

戰後 30 年是法國科學技術和經濟高速發展的黃金時期，法國人自豪地稱之為「30 年的輝煌」。但是隨著時代的進步，社會所需要的人才素質與數量都必須提升，否則便無法跟上時代進步的腳步 (張麗，2006)。因此人民更需要更為專業、更具素質的老師來教導學生，不僅是傳統專為菁英設計的高級中等學校、高等教育上的提升，還有在義務教育階段教師素質上的提升。

3. 政府法案之提倡

基於國家對教育的重視，從 1959 年戴高樂教育改革、1980 年教改和 1986 年小學教師養成教育改革法案中，可以發現到政府希望透過小學師範生招生資格的提升，讓小學教師在教育專業知能與學業知識上都能有所提升，讓學生能夠獲得更為完善的教育，以促進國家的競爭力（林貴美，1991：343）。在政府的全力倡導之下，各師範學校無可避免的必須受到規定與安排，否則不僅可能遭到政府的強力干預，甚至還會違反規定而受罰。

二、法國五年制師範學校因應風險的轉型策略

法國的小學師資培育單位—五年制師範學校，從 1959 年開始，轉型成為二年制與五年制並行的教育模式，而二年制所招收的學生，主要是通過高中畢業會考的學生，直接進行兩年的教育專業課程，直接跳過五年制學生必須先培育其通過高中畢業會考的課程。1980 年，將入學資格限定為高中畢業會考及格者才可報考師範學校，並且將五年制取消，以及將兩年制改為三年制。而此次的改變上，在課程方面也開始與大學進行合作，將大學第一階段修業兩年之結業證書 DEUG (Diplôme d'études universitaires générales) 納入小學教師結業文憑內容的一部分。至 1986 年，報考學生資格改為具有大學階段修業完前兩年課程之證書 DEUG 的學生，並且修業時間為由三年又改為兩年，專注於教師的專業理論與實習課程上。從這階段的轉型內涵上，發現到師範學校的學生在招收學歷上不斷的提升，具有越顯嚴格、專業的趨勢，並且在課程學習的要求上，也從高中學科程度提高到大學課程的水準（李萍子，1991：81-83）。

從造成此階段轉型的各項風險之因應與管理上，可以發現到各項變化皆能將風險對機構所造成的損失降低，並且對於機構的存在價值具有提升的作用。例如師資生的招收條件提高，以及其所接受的課程教導，都有顯著的專業化趨勢。這些改變，不僅

可以讓之後更多接受義務教育的法國人民，得到更具專業的教育機會，而社會各行各業也可運用教育水準提高的知識份子，獲得更具效率、更為突出的績效表現，帶動社會國家的進步，也符合且滿足政府政策的推行與期望，對於機構本身而言，也帶來更高的社會價值與重要性。

貳、法國二年制師範學校的風險與轉型

法國師範學校，從 1959 年五年制與二年制並行到 1991 年，已經將五年制的培育模式取消，並在 1986 年定調為二年制的師資培育方式，而學生的招收上更是日益嚴格，必須在取得大學第一階段修業兩年之結業證書 DEUG 才能報考就讀，可見法國對於師資培育的嚴謹性與重視性。

一、法國二年制師範學校的風險

雖然二年制的師範學校才定調不久，但是有許多與師範學校相關的事物，已逐漸醞釀與轉變，使得師範學校在轉型後不久，仍繼續受到需要轉型的壓力與風險，可分為以下幾點：

1. 師範學校與大學關係日趨加深

法國師資養成開始由師範院校開放，是於 1957 年在大學開辦中等教育師資培育所 IPES，用以培育新制初中的大量師資，因此也屬於過渡性的國中教師職前訓練機構，招收高中畢業生，在大學授予一年教育專業課程。雖然到 1978 年就完全廢除此過渡制度，但早在 1968 年，大學也開始設立了教育學系，主要辦理中學師資培育課程的進行與安排。而小學師資培育方面，從 1980 年開始，普通大學與師

範學校之課程便有部分的合併，小學教師結業文憑的獲得必須先獲取大學第一階段修業兩年之結業證書 DEUG，而到了 1986 年小學教師養成教育改革方案推行，其規定師範生須接受師範學校的教育一年，並而第二、三年接受大學的 DEUG 課程（郭為藩，2007：24-25）。由以上變化之過程，可以看出大學與師資培育工作的關係越來越密切，大學的參與有日漸增加的趨勢。也因此，師範學校在面對各種教師養成制度的改變上，必須考量到師資培育日趨開放至大學的程度性與影響性，若是開放程度過度的話，將有可能對其機構的主體性與價值性造成極大的傷害。

2. 中小學師資培育方式差異不大

法國在中小學師資培育的方式上，小學在早期是在小學師範學校中進行培育，招收學生為初中畢業生，學習的課程主要為教師共同基礎課程，學習時間為五年；到了 1959 年開始招收高中畢業會考及格者，培育時間為變為兩年；1980 年廢除五年制的培育方式，將兩年制改為三年制，獲得大學第一階段修得兩年之結業證書 DEUG 為其學生獲得小學教師結業文憑的一部分條件；至 1986 年，招收學生資格改為獲得大學第一階段修得兩年之結業證書 DEUG 的學生，並且接受兩年的課程培育。

法國的中學教育，在二次大戰之前以具有碩士以上學歷且於中等學校任教五年以上的證書教師、法國高等師範學院的學生、為博士學位候選人或其他高等研究學歷的大學生為主，學生皆至少具有等同碩士以上的教育水準，並且接受專業的學術訓練。二戰後，由於配合新制初中的開始，1957 年便開始在大學開辦中等教育師資培育所 IPES 以培育初中師資，招收高中畢業生，並且在大學中接受一年的教育專業課程，到了 1978 年才廢除此制度，改以 1960 年代後期在大學中設立的教育學系擔任初中教師培育職務，培育方式為先接受 DEUG 的大學通識課程，再修

讀一年的教學學士(Licence d'Enseignement)並參加中等學校教師適性證書CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) 或中等職業學校適性證書CAPET (Certificat d'aptitude au professorat des collèges d'enseignement technique) 之考試，通過後再接受地區教學中心 (centres pédagogiques régionaux, 簡稱CPR) 的輔導實習即可成為初中教師，法國的地區教學中心創設於1952年，多數附設於師範學校中 (郭為藩，2007：24-26)。

由以上對於兩種教師之培育，可以看出其方式與制度皆有朝獲得大學通識課程教育之程度、往大學發展與合作的趨勢發展，可以說兩者皆朝相同的培育模式邁進。由於此趨勢對於師資培育的工作角色而言，有逐漸向大學集中、大學為主體的態勢，若是繼續下去將可能影響到師範學校的存在價值與重要性，因此必須作出因應此情況之策略，使其繼續擁有師資培育的主要角色。

3. 政府政策法案之主張

法國於1989年通過了教育改革法案，希望推動中小學教師合流及師資培育管道多元化，因此廢除了現行的師資培育制度，包含師範學校與地區教學中心，並且對全國各地教師培訓進修機構進行綜合改造，使中小學教師的理論知識、實務輔導結合在一起，統一由設立在大學的「師範培育學院」IUFM承擔，並且將師範學校整併於其中，全面革新師資培養的體制 (梁恆正，2004)。

由於法國政府的法案通過，使得師範學校機構的改變，成為無法避免的結果。因此，法國師範學校必須因應此重大影響性政策所帶來的風險，作出適當的轉型策略，才能夠使學校機構繼續存活與運作。

二、法國二年制師範學校因應風險的轉型策略

法國的師範學校從 1991 年全面轉型成為「師範培育學院」IUFM，由每個大學區中的師範學校整併為一個學院，並且融入於大學體系中。雖然其等同於大學中的學院，但是其行政完全自主，並不受到大學的影響與干預（其學院院長由大學區總長指派，非大學主管單位任命）（郭為藩，2007：28）。

其主要特點，在於師範學校過去並無培育中學教師，而新制的師範培育學院，將兩種教師的培育合流化，共同在師範培育學院中接受訓練與教授。在學生的招收上，改變成必須具備學士學歷或是同等學歷之學生，修業時間仍為兩年，課程仍為教育專業理論與實務，幫助學生獲得教師適性證書並且完成實習。

面對師範學校與大學關係日趨加深、中小學師資培育方式差異不大，以及政府政策法案之主張等風險因素，師範學校的轉型不僅可使其在師資培育上獲得全面的主導性，消除其主體性喪失的危機，並且在功能上增加了培育模式類似的中等師資訓練與養成，增加了更多的市場與地位，以及減少了相同的成本、增加了共享的資源。最後，加上其改變也符合政府所希望達到的成果，可以發現師範學校的轉型，對於其風險損失的抑止與控制上十分整全，甚至帶給機構更大的優勢條件。

第五節 美英日法師範教育機構轉型後的風險

美、英、日、法四國的師範教育機構至今已發展許久，過程中也經歷過風險與轉型的階段，因而造就現今各國師資培育機構的樣貌，但這些型態仍有可能繼續受到社會、環境的改變所帶來的動態風險所影響與威脅，在風險管理的過程中不可忽視之。本節將

針對美、英、日、法四國師範教育機構發展到今日之型態，其所遭遇之風險為何，而這些風險將如何影響之。

壹、美國師範教育機構轉型後形成之風險

美國師範教育機構轉型至今，過去專門且獨立培育師資的高等教育機構已經所剩無幾，幾乎都已經與大學合併，成為其學院體系中的一支，並且從原本招收大學生，到最後以招收碩士生為主。這些轉變，不僅能使美國師範教育機構的生存空間繼續維持，與大學共存亡，並且不斷的藉由提高招收學生的水準，使其所帶給社會與國家的貢獻更加重要，也提升了其機構的價值性。

但是，美國師範教育機構的轉型結果，也如同前幾階段的轉型過程一樣，仍面臨著存在的風險與危機，使其依舊具有需要面對與解決的問題，來鞏固其機構的生存與維持。以下為美國師範教育機構轉型至今所面臨到之風險：

一、教師供給數量與需求數量的變化關係

在美國師範教育機構轉型成為大學中的教育學院的初期，由於 1970 年代學齡人口銳減，使得當時學生人數較為稀少，而教師人數因為受到師資多元化的影響，使得師資一度呈現過剩的情況，欲成為教師的學生並不容易獲得任教的機會。但是，到了 1980 年代，中小學的學生人數逐漸上升，使師生供需的關係又產生改變。例如根據美國國立教育統計中心（National Center for Educational Statistics；NCES）的資料可知，從 1985 學年度開始，老師的供給量只足夠全國教師需求量的 93%，也就是說教師的供給量已經開始無法滿足學生人口所增加的速度（引自黃琪雯，2007）。1998 年柯林頓（Bill Clinton）擔任總統時，十分重視小班教學制度對於教學效率與品質上

的提升，在當年教育部也積極向國會提出「一九九八年降低班級學生人數暨教師素質法」(Class-Size Reduction and Teacher Quality Act of 1998) 的立法，希望向各州與各地方招募、訓練十萬名教師，並且將一至三年級的班級學生人數降至 18 人，以提高師生比率 (US Dept. of Education, 1998)。如此一來，美國對於教師的需求數量更為劇增，原先供給的數量也更是不足。儘管近年來先進國家面臨「少子化」現象的衝擊，但美國生育率從 2006 年開始不減反增 (陳榮荻，2008)，也有助於師資需求的提升。因此，上述各種因素皆使得未來的教師需求變得更難以捉摸。

從各種面向對於師資需求與供給的影響上，都與師範教育機構有著密切的關聯性，由於師範教育機構便是師資的訓練與養成單位，若是師資需求高於師資培育機構所提供的教師數量，社會將因為急需教師而可能產生各種應變制度，或者是人口結構隨著時間的改變，使教師的供給能夠滿足教育需求。但如此一來，師範教育機構也將失去其擁有廣大市場的獲益機會，甚至還會因為臨時教師的養成更為迅速並節省成本，反而使得傳統師資養成制度受到冷落，師範教育機構的價值也因此下降。例如 1980 年代美國政府為了因應師資過少的情況，於各州所推行的變通授證 (Alternative certification or alternative routes to certification) 以增加教師員額，此制度推行後便迅速得到各州與地方的支持與落實，而此作法等同於將師資培育的方式更為多元化，而使傳統師範教育機構在教師養成領域的地位較為下滑 (蔡清華，1997：95)。反之，若是師資供給量大於師資的需求量時，而師範教育機構並無減少師資培養速度與數量，將使得許多準教師因為缺乏教職工作機會，最後落入等待空缺而待業或必須轉換職業跑道的命運，久而久之便會使社會大眾對於教師工作產生「排拒感」，自然對於師範教育機構的形象與選擇就讀的意願上也將帶來負面的衝擊。

二、有意成為教師者數量近年銳減

美國教師的待遇，與國內其他各行各業相比並非優渥，而且其並非具有保障的終

生職，寒暑假有時必須義務性的到校服務，因此離職率與轉職率經常居高不下（林顯輝，2003：5）。近年來，雖然教職的實質薪資已經逐漸提高了不少，但是由於必須獲得學士資格才能成為教師，相較於其他非教職但是卻又需要學士學位的工作，教職仍然缺乏吸引力。而早期的美國教師，主要都以女性居多，而其因為希望能夠兼顧家庭，因此通常不會要求高薪。但是近年來由於美國許多民權法案的通過，接受過高等教育的女性與少數族裔人數較之前已增加不少，而許多較為高所得的工作，例如醫師、律師便取代了傳統只能進行教職的人口。受到以上所述對於教師工作的影響，也使教職對美國學生而言吸引力十分不足（蔡清華，1997：99）。

有意成為教師的人數減少，當然也會使得師範教育機構在招生的數量上受到影響，也連帶的造成收入的減少與損失風險，使其機構在賴以生存的資源上越顯不足之危機。



三、機構主體性的低落

早期師範教育機構在師範學院時期，因為屬於單一目的的教育機構（只為培育教師），因此機構的所有資源都集中於師資培育工作，而機構決策權也自己決定。而其過去對於師資培育的重心，不像大學中對於學術專業的重視，主要是以教學實務為其核心，學術性色彩並不明顯。但是，到了轉型後進入大學的學院組織當中，大學的資源配置與各種院務的決策是由各學院所共同決定與討論的，而「培育教師」也並非像過去一般是機構的唯一目的時，師範教育機構本身的主體性也就因而受損，再加上「師範教育」在大學受過「專業學科」的教授眼中，專業性與教育觀點都不容易受到認同，使得師範教育機構在大學中的價值性與重要性更顯薄弱（黃河源，2003：21）。

主體性的喪失，不僅讓師範教育機構在大學中無法具備足夠的權力進行對自身有利的變革與決策的制定，甚至由於其在大學中位居弱勢的地位，與其他學院共同進行

資源分配後，所能分到的資源也不甚樂觀，即使想要提升其教學與課程的素質，都可能受到資源是否足夠的因素影響。

貳、英國師範教育機構轉型後之風險

英國師範教育機構在近期內最後一次中，大多數都已與大學或其他高等教育機構合併，或許在當時能夠作為因應環境或經營上困境的良方，但是這種轉型方式或社會變動在無形中也帶來了需要克服與面對的風險，可分為以下幾點：

一、資源充裕性與機構獨立性的喪失

英國師範教育機構在轉型為大學的一部分之前，師範學院的功能幾乎等於是小學師資的培育，但是到了 1972 年開始，教育白皮書已經決議擴展師範學院的功能，迫使其不但將其功能擴大至小學師資培育以外，也開始計畫將師範學院與大學及其他高等教育機構進行合流與整合。也因此，英國師範教育機構在設立目的上，已經不再只是單一功能的機構組織，而必須包含其他高等教育機構所需提供之部分功能，雖然功能的多元化，能夠帶來更多不同的市場供給能力，但是相對的卻也失去了專注投資教師培育的機會與力量，甚至與大學合併後，必須受到其他學門共同瓜分組織資源的影響，以及在各種決策上必須受到學校整體，甚至於是政府所提出的約束與控制，因而在資源配置上與機構獨立性上身受打擊（陳奎熹，1981：84）。

資源的不足與機構無法完全獨立運行的結果，將有可能為師資培育機構帶來許多風險。資源的不足將無法獲得充足的人力、財力與物力去支援師資培育的發展與運作，久而久之便會影響教師養成的水準與品質，對於機構的名聲與形象將會大受打擊，也無法獲得市場的支持與信任。而機構的無法獨立決策，與資源不足的結果相同，

無法獲得足夠的權力去推行師資培育事業，對其之影響亦不容小覷。

二、師資供需不均衡

由於之後師範學院逐漸進行合併、併入其他學院與大學，因此實際上完全培育師資的教育機構已所甚無幾，而其地位也無法與其他高等教育機構匹敵。而其他高等教育每年所能培育出來的師範生，在數量上與之前未改制的時候相差甚遠，並不足夠未來幾年後師資的需求數量。例如英國當地報導指出，英國將在至少十年內面臨嚴重的師資短缺，其中有不少學校近一半的教師離職或需要及時替換（高山宇飛，2001）。也因此，此制度將使得教師的供給數量與需求無法達到平衡的狀態，教師的數量不足社會大眾的學習需求。

若是師範教育機構無法針對此現象作出適時與合宜之回應，將會失去許多市場契機，並且有可能因為師資不足的現象，到處產生為了臨時滿足學生的學習需求而生的「非正規養成教師」，在專業知識、教育知能與實務經驗皆不足的情況之下進行教學，對於學生學習的效果勢必嚴重低落，而社會大眾對於教育的信心，也將因此大打折扣，師範教育機構所受到的責難也不無想像空間。

三、實務與學術性的矛盾

由於許多師範學院最後與大學或是其他高等教育機構合併，使其必須受到其他不同教育機構的文化與意識影響。早期的師範學院都以「實務導向」為重，對於師資的培養與訓練都是從實際試教、課程設計與實施進行學習，但是由於大學多半重視學科的學術價值，對於師資培育的工作，也希望多以「學術導向」為主，諸如知識性、原理性的教導授課，與過去強調「從實作中學習」相差甚遠，而其也與政府所希望重視的實務訓練有所不同。由於政府具有課程設計的掌控權，即使大學想要讓師範教育作

為一種「學術性、專業性」的學門看待，卻也必須受到重視「實務面」的傳統和政府控制，讓大學在兩個矛盾的方向上無法兼顧（吳鴻，2002：59）。

因為這兩種不同面向的考量，皆影響到師資培育在大學中如何發展的方式與面貌，若是無法符合兩方面的期待與需求，將有可能在兩者皆不滿足的情況之下，劇烈影響其機構價值性與適宜性，嚴重關係到組織的生存條件與狀態，因此這矛盾的問題必須受到師範教育機構的重視與應對。

參、日本師範教育機構轉型後之風險

日本師範教育機構的發展，到近期以整合升格為學藝大學，或是與大學合併，以教育學部或學藝學部的性質存在。儘管如此，社會的改變或其轉型的內涵，仍有可能為其帶來新的風險與挑戰，可分為以下幾點：

一、資源水準不如一般大學

由於近年來日本師範教育機構逐漸併入大學體系中，或與其他師範教育機構互相合併，因此也成為了大學的一員。但是由於之前其並非設計作為大學之用，在校地的規模、專門圖書與設備、師資的質量上皆無法達到作為「大學」的要求與水準，因此無法與一般大學相提並論，在社會大眾的眼中，其地位便相對遜色許多（何清欽，1981，152）。

轉型成為大學後的師範教育機構，若是無法在資源或規模上有所提升，並且與一般大學相提並論的話，不僅無法在師資培育方面獲得專業性與品質的提升，甚至在大學領域的地位競爭上不進反退，與改變前相比喪失更多的市場與社會價值，轉型反而

製造更多問題與難題。

二、政府積極提升師範教育之壓力

近年來，日本文部科學省所屬之諮詢機構，數次公佈的諮詢報告書，可以看出日本積極改善師資培育的企圖。例如1998年教育職員養成審議會提出廢止原有教師資格制度，重新將教師資格區分為專修（碩士課程修了）、一種（學士畢業）、二種（2年短期大學）等3種類的教師資格（免許狀），同時創設特別教師資格的制度，使一般有能力的社會人士能也擔任教師職務。2005年10月中央教育審議會，在其諮詢報告書中也強調要確立對於教師的信賴，提升教師資質的向上。並具體的歸納出優良教師的條件，包含其對於教職有強烈的情熱、確實具有教育專家的能力，以及綜合的處世能力。同時強調對於保證教師適任性，建議建構對於指導能力不足教師的人事管理系統，強化取消教師證照的事由，採用重視人格特質的教師甄選方式（梁忠銘，2008，22）。簡而言之，日本政府由於重視到教師培育的重要性，為了提升教師的素質，因而提出各種因應政策已達成其目標。

因為師資培育制度的改變，將會直接影響到師資培育機構的目的與內涵，例如政府所提出之教師資格、優良教師條件、特別教師資格的標準與教師甄選的相關辦法，師範教育機構都必須有所回應與調整，才能夠培育出適合國家與社會所錄用的良善教師，以提升教師養成機構的有效性與價值性。

三、更具競爭力的師範教育機構之出現

由於日本政府希望提升師範教育的水準，在2004年10月中山文部科學大臣在中央教育審議會中，具體提出「有關今後教員養成、免許制度的應有做法」，其中有創設「教職專業研究所」制度的建議。「教職專業研究所」的創設目的在於希望培養出具

有教育實踐與指導能力的新教師，或是培育具實務經驗的現職教師成為學校領導者，而此研究所的修讀學生必須休息至少2年且修畢45個單位學分，此計畫將於2008年四月開始於上越教育大學、鳴門教育大學、岡山教育大學、奈良教育大學、兵庫教育大學、早稻田大學教育學院、東京學藝大學七所學校設置。簡而言之，此師範教育機構的性質，已經建立師資培育機構從「學士後」到「研究所」的程度，並且對專業性更加之提升（楊思偉、陳盛賢、江志正，2008：35）。

因為這種更具教師培育的專業性機構的產生，對於仍未轉變或未提升其水準的師範教育機構將帶來威脅，積極追求師範生市場的師範教育機構，也必須開始朝向教職專業研究所的模式演進與改變，如此才能獲得更有競爭力的市場與社會、學術價值。

肆、法國師範教育機構轉型後之風險

法國在 1991 年逐漸將師範學校併入大學體系，以「師範培育學院」為其機構名稱，並且將中、小學師資合流教授。儘管師範培育學院的模式十分受到政府的推崇，但新型態的師資培育機構與師資環境的改變，仍為法國新的師範教育機構帶來新的風險威脅，可分為以下幾點：

一、兩機構間運作上劃分困難

由於大學與 IUFM 在關係上是屬於「相互獨立且關係密切」的兩個個體，在相關事務的分工上與認知上難免會有所衝突，因而也容易造成合作上的問題。例如在 1991 年 IUFM 成立以前，法國的大學在早期就已從事中等學校與高級中等學校師資培育的事務，但直到 1991 年 IUFM 成立並與大學共同進行中等學校與高級中等學校的事務後，便發現到事務基本上是重疊且相同的，因而勢必要進行事務上的分工，但是由於細節繁複，而大學在之前所負責但與 IUFM 合併後卻不須負責的部門必須撤銷，這又

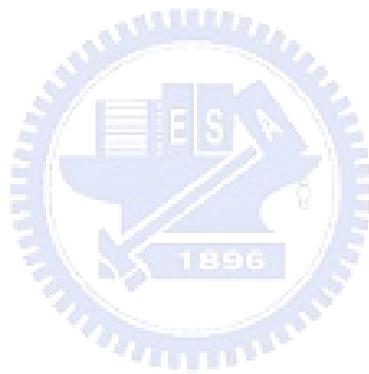
將影響到大學組織編列的問題，而最麻煩的問題莫過於是經費上問題的協調，因而造成分工上十分不順利，其他方面的事務在分工上也產生許多問題(王曉輝，2006:58)。

師資培育事務運作與執行上的問題若是無法有效解決的話，對於 IUFM 在人力與物力的運用上的效率將受到影響而造成浪費，因此可能產生無法達成組織所預期之辦學效果的風險。

二、師資人數結構之變化

近年來法國師資不斷受到日漸增加的退休教師人數影響，使得師範教育機構的市場將造成顯著的改變。法國自 2000 年以來便開始進入教師退休的高峰期，2000 年當年的中學教師退休人數已達到萬人，在 2004-2014 年間的退休人數將超過 12 000 人，尤以 2007-2010 年間的退休人數為多，將超過 18000 人。如果考慮到教師的亡故、病修、辭職、進修等因素，未來 10 年每年平均要錄用 17 000- 20 000 名新教師(王曉輝，2006: 59)。由此可知，法國教師將面臨巨大的世代轉變，而師資培育機構將在其中扮演關鍵性的角色。

法國 IUFM 在面臨這逐漸擴張的教育市場下，獲得優質的學生(市場的增加勢必影響到學生品質的優劣)與更多想要踏足教職市場的學生(教師需求的預期增加將有可能帶來教師供給的提升)是其所必須達成的目標。若是無法妥善因應並提出適當的應變措施，將不僅可能喪失許多獲益機會，甚至對於機構的形象與未來發展也受到潛在的影響。



第四章 我國師範學院與風險

本章將探討師範學院之成立背景、目的、功能與特色，以及今日師範學院所遭遇之風險，並且分析這些風險對師範學院生存要素的影響與威脅。

第一節 我國師範學院之發展

壹、我國師範學院之成立背景

台灣於光復後（民國三十四年）師範教育之發展，主要可以分為光復後的師範學校（1945~1960）、師範專科學校（1960~1987）、師範學院（1987~1999），以及現今變為教育大學或一般大學。在民國七十六年師範專科學校正式變成師範學院之前，五年制的師範專科學校（省立台北師範專科學校、省立新竹師範專科學校、省立台中師範專科學校、省立嘉義師範專科學校、省立台南師範專科學校、省立屏東師範專科學校、省立花蓮師範專科學校、省立台東師範專科學校、台北市立師範專科學校，共九所）即為擔任小學教師培育的機構，為全國小學提供師資（李園會，2001；洪麗晴，2006：19）。但由於時代與社會的演進與變遷，使得師範專科學校遭遇到改變的壓力，也成為之後所有師範專科學校共同轉型成為師範學院的影響因素。造成師範專科學校進行轉型的主要原因可包括以下幾點（李園會，2001：202-205；洪麗晴，2006：54-55；吳鐵雄，李坤崇，1997：8-10）：

一、入學前受教程度不足：雖然師專學生的畢業年齡已經從十八歲變為二十歲，但是入學年齡仍然只有十五歲，之前所受到的普通教育並不如高中畢業生扎實，而在學校五年所受教育，多半都以成為教師作為準備的課程內容，使得陶冶基本課目的目標未臻理想，甚至最後兩年的專業訓練時間也並非足夠，仍具有改進的空間。

二、師範生學歷程度低落：進入師範專科學校就讀的學生，多半都是經過嚴格考試且成績優秀的國中畢業生，但由於師專仍屬於中等教育機構，對於國中成績優秀且進入師專就學的學生，看到過去成績不比自己好的同學，卻能夠進入大學或其他高等教育機構就讀，而師範學生在學歷上不及高等教育機構畢業生的情況下，便會造成心態上與社會地位上的不平衡，以造成就讀意願的降低。再者，師範生受到「師範教育法第十七條」之限制，在限定期限內不得從事升學，對於希望繼續深造的師範生而言，並沒有繼續發展的空間，使得不平衡的心態更加劇烈。

三、國際趨勢的變化：當時許多歐美國家，如美國、英國、西德，以及亞洲的日本與菲律賓等國家，國民中小學的師資畢業水準已經達到大學的學士地位，也代表各國家對於師範教育水準與程度上的重視，打造良好的教育也成為國家興盛的必要投資。

四、高等教育需求之提高：台灣在六十年代以後，國家建設與發展迅速起飛，經濟成長速度更是屢創奇蹟，相對的，人力資源結構也隨著社會發展而改變，高等教育人才成為社會高度爭取的資源，由於早期高等教育機構較少，在供不應求的情況下，升學競爭也十分激烈。若是能夠有更多的高等教育機構，不僅能夠帶來培育更多的高等教育人才以供應社會發展的需求，並且能夠紓解高中畢業生升學歷力的負擔。

五、學生來源應不成問題：雖然師專在改制過後，學生來源的性質會由國中畢業生轉而變為高中畢業生，並不能夠完全保證充足的學生來源。但是從過去經驗來看，想要進入師專就讀的報考學生，過去數量遠高過錄取數量，代表成為教師對於社會大眾而言，仍是十分具有競爭力與吸引力的行業，因此儘管學生入學條件改變，但是仍不會造成學生來源數量的問題。

基於國際間對於師範教育之趨勢，以及國家社會之需要，因此在民國七十四年提出師範專科學校改制為師範學院乙案，決議於民國七十六年七月一日以前，將所有的師範專科學校改制為師範學院。其中內容大致包含招收學生為高中畢業生、學生畢業後即擁有學士學歷、成為國小教師之薪水與中學教師相同、可以設立進修部以供現職教師獲取大學學歷之機會、修業期間與其他等相關規定。

簡而言之，由於師範專科學校在教育程度與內涵、國際師範教育的趨勢、社會對高等教育需求之提升、學生獲取上並無問題，以及政府支持並立法推動下，才導致轉型成為師範學院的整體落實與執行。

貳、我國師範學院之發展

有了以上影響師範專科學校進行轉型的原因後，行政院便於民國七十四年決議通過「師專改制為師範學院案」，並決定在民國七十六年將九所師範專科學校改制為師範學院(教育部，2008a)。以下為師範學院的主要功能(李園會，2001：218；洪麗晴，2006：56)：

一、培養國民小學與幼兒園教師為其主要要務，以協助並配合各國民小學與幼兒園並滿足其需求。培養教師之工作主要包含具備各科學識能力、教學能力，以及兼辦學校行政業務之能力等內容，使其能夠勝任各項教師所需擔任之角色與職責。

二、為了能夠符合未來國民教育發展的需求，並且要培養具有前瞻性、各科學術研究能力的人才，因此需要對國小各科分別設立科系來培育學生。

三、加強「博雅教育」(Liberal Education)的實施，使師範學院學生在教育內涵上

更為廣博，並且提升人文學藝的素養，有別於只是專注於謀生或就職的專才教育。

依循以上功能，師範學院在內涵上將師範專科學校之規定作了些許調整與變革，主要可包括以下幾點（李園會，2001：219-244；吳鐵雄、李坤崇，1997：11-12；教育部中等教育司，1991：27；洪麗晴，2006：56-60）：

一、提升至高等教育：

師範學院招收學生從過去初中程度畢業學歷提升為十八歲以上具有高中、職畢業學歷，或是師範學校畢業後服務期滿者，修業時間為四年，並且在修業結束後授予學士學歷。另外，學校還多增加了在職進修的功能，給予現職國小教師進入各師範學院所附設之進修部就讀並磨練教育專業技能，結業後給予其大學畢業學歷，以提升國小教師在素質上之水準。



二、系科規劃：

早期師範專科學校並無系所之安排，只有針對各種選修課程加以分組。但是到了師範學院時期，基於民國六十一年修訂之「大學法」第五條所規定：「大學各學院依學科之性質分設學系，除法學院得專設法律學系外，其餘各學院至少應分設三學系」，以及第七條所規定：「大學各學院及獨立學院分設學系，各學系於必要時得分組教學」。因此，原先學者專家認為師範學院不應該像師範大學分學科設系，而應該懂得所有的學科，所以較為贊同只單設「國民教育學系」或「小學教育學系」，但基於上述規定，便將師範專科學校時所排定之選修課程轉變為學系或組別。表 4-1 為各系科之規劃：

表 4-1 師範專科學校分組選修科目與師範學院系科規劃之關係表

師範專 科學校 分組選 修科目	語文 組	社會 組	數學 組	自然 科學 組	幼稚 教育 組	身體 殘障 兒童 教育 組	智能 異常 兒童 教育 組	美勞 組	音樂 組	體育組	學校行 政組	輔導組
師範學 院系科 規劃	語文 教育 學系	社會 科教 育學 系	數理 教育 學系 數學 組	數理 教育 學系 自然 組	幼兒 教育 師資 科	初等 教育 學系 特殊 教育組	初等 教育 學系 美勞 組	初等 教育 學系 音樂 組	初等教 育學系 體育組	初等教 育學系 行政組	初等教 育學系 輔導組	

資料來源：李園會（2001：227）

雖然以上系科規劃，能夠將過去師範專科學校時分組選修之模式，與大學法相關規定加以整合，但也因為如此，使得一些初期沒被分為學系的組別（數學組、自然組、幼兒師資科、美勞組、音樂組、體育組、輔導組），如同語文教育學系一般，到中後期皆變成專科的學系。受到這種配置規劃與轉變的影響，也連帶造成課程安排上的調整與改變。

三、課程規劃與結構：

一開始轉型成為師範學院之時，其課程內容之特色可分為以下幾點：

1. 依循國際初等教育師資培育課程的發展趨勢：將課程結構分為普通、專業、專門課程三種類型。普通課程係指陶冶並奠定教師廣博的知識基礎，作為修習專業與專門課程的準備；專業課程旨在培養教師必備的教育專業知識、技能和專業精神，

內容包含初等教育基礎課程、教學方法與教材研究，以及教育實習三部分，此課程需要重視理論與實務並行；專門課程指增進任教學科專門知能的培養課程，分為必修與選修，選修部份由各系輔導學生選習。這三類課程上的比例安排，先進國家比例大致上雷同，即為普通課程佔 30—45%、專業課程佔 35—45%、專門課程佔 15—30%，加強通識教育與教育專業課程、強調實習的重要性。師範學院的課程結構比例就是按照此趨勢進行安排，可由表 4-2 得知。

表 4-2 1987 年師範學院課程結構

類別	初等、語文、數理、 社會科教育學系		音樂、美勞、體育、 特殊教育學系		備註
	學分	百分比	學分	百分比	
普通課程	74	50	52	35.1	美勞為 53
專業課程	44	29.7	44	29.7	
專門課程	30	20.3	52	35.1	美勞為 51
總計	148	100	148	100	

資料來源：李園會（2001：230）

2. 與師專時代一樣進行包班制：普通課程包含語文、社會、數理與藝能四類，都列為必修，科目例如「國語」、「書法」、「鍵盤樂」、「美術」等，每個學生皆須具備包班制教師的能力。

3. 加強通識教育：畢業學分 148 中，通識課程即佔 50%，72 學分的課程配置不在範圍上十分廣泛，而且在類型上也較為均衡。

4. 採國小課程分科原則：過去師範專科學校時期，國小教師之培育因為並無區分科系，修課多半是以「各科選修」方式為主，在課程規劃上並不會依照各科進行較

為深入的探討與教授。但是由於師範學院時期已將各科劃分為單一科系，由於每一科系都需要有足夠的課程數與學分數，因此在各科培育的內容上更增加了深度與廣度，藉此提升教師任教課程的專業性。

5. 強調教育實習：藉此讓學生能夠學以致用。除了三、四年級時的「教育實習」課程外，在語文、社會科、數理科以及藝能科方面，也有安排實習活動，使學生能夠立刻將所學加以使用，以提升學習的能效與品質。

四、設立在職進修部：

改制為師範學院後，便將前期師範專科學校的暑期部改為進修部，旨在提供幼教和國小在職教師進修機會，以提升教學品質。另外還開設國小師資學分班，讓一般大學畢業且有心成為教師者，藉由修習一年之課程而獲得成為教師之機會。另外也有為幼稚園教育者及現任之代課教師提供修習專業教育學分之機會。各類進修班包括以下幾點：

1. 國小教師學士學位進修班：招收對象為師範專科學校畢業者，現為國小教師或教育行政人員。經過四個暑期修讀並修完應修學分後，便可得到學士學位。課程同樣分為普通、專業與專門三類課程，總共需至少修得 48 學分。

2. 國小師資班：招收對象為獲有學士學歷，年齡在五十歲以下，並有志從事教師工作者，目的在於培育他們以補足師資不夠的國小。經過一年夜間課程並修畢應修學分，即可得到教師證書，通過各縣市舉辦之教師甄試後，便可擔任國小教師。課程主要包括教育專業科目與國小教學基本學科兩部份，需修得 29 學分。而後「師資培育法」通過後，便將課程改為與教育學程相同（40 學分），結業後參加初檢並實習一年，即可獲得國小教師證書。

3. 幼稚教育專業學分班：教育目標在培養幼兒教育教師之專業知能與教學能力，並增加幼兒教育行政知能，以及培育幼兒教育研究之興趣、能力與態度。招收對象為一般專科學校或高中、職附設幼兒保育、家政與家事等科畢業，並且現職為公、私立幼稚園教師而希望進修者。修課時間為一年，應修學分為 128 學分，修畢即可獲得結業證書。

4. 代課教師進修班：教學目的在提升代課教師之教育專業能力與知識。招收對象為以擔任代課教師達五年以上並且現為代課教師者，經過六年寒、暑修習應修學分後，即可獲得學士學位。

民國八十四年後，進修部依「大學法」、「師資培育法」改名為進修推廣部，辦理國小、幼稚園教師及教育行政人員之暑期與夜間進修課程，班別包含研究所在職進修學分班、國小教師學士學位暑期進修班、學士後國小師資班、幼稚教育專業學分班、初教系代課代理教師班等。

師範專科學校轉型成為師範學院以後，無論是在學生來源、系院規劃與課程安排、提供進修機會上皆作出重大之調整，對於師範學院在未來的發展影響也十分強烈。表 4-3 為針對各師範學院從轉型之後開始到下一次轉型（轉型為教育大學或一般大學）前的發展情形。

表 4-3 師範學院自轉型後之發展情況（民國七十六～八十八學年度）

學年度	學生人數	專任教師人數	科系數	研究所數
76	1,102	1,101	42	0
77	6,525	1,116	84	0
78	19,317	1,163	86	0

79	20,214	1,190	90	0
80	21,009	1,282	90	0
81	25,502	1,223	120	4
82	28,065	1,300	138	8
83	29,320	1,387	143	9
84	28,167	1,425	139	9
85	28,965	1,450	140	10
86	28,936	1,481	140	17
87	29,355	1,505	155	22
88	29,597	1,535	162	40

資料來源：教育部（2008g）

從以上師範學院的發展狀況可知，不只是在學生數、專任教師數上有大量的增加，另外在科系方面也不斷的成長，如同前面所述，原先許多科系下所分的組別都紛紛成立獨自的系別，因此也造成倡導「包班制」的教師培育機構，逐漸轉變為「分科制」的師範學院結構，也使得師範學院的文化與特色完全改觀。最後，由於師範教育越來越重視其專業性，也使得教師之教育程度逐漸走向「碩士學歷」的水準，從歷年的數據可以發現，師範學院逐漸開設研究所，希望能藉此提升教師的專業性，甚至能夠透過教育研究的推廣，更加深對於教育理論與實務的鑽研，以跟上世界師範教育發展的趨勢與水平。

第二節 我國師範學院轉型前面臨之風險

壹、社會對於教育民主化的訴求

從國民政府遷台開始，由於教育一直被視為國家重要的精神國防，不容受到不利於統治者的思想與觀念注入，因而身為培育師資的師範教育機構，便不斷受到國家政府的

嚴格控制與監督，尤其是民國六十八年「師範教育法」公佈之後，師範教育完全由政府所設立的「師範專科學校」所包辦，也使得台灣師範教育完全籠罩在「一元化」與「國家化」的色彩之下，國家極權的教育掌控更是獲得了法源基礎（賴清標，2004）。

至民國七十六年台灣正式解除戒嚴後，長久以來受到政府控制的教育開始呈現不同之風貌，「國家化」、「一元化」、「政黨取向」與「權威化」的教育制度開始受到不同社會各方的解構與重建，開放多元的教育制度開始在台灣教育界誕生。戒嚴的解除，在政治上代表的是由「一黨獨大」走向「多黨競爭」的局勢氛圍，也使得過去受到政黨宣傳黨國思想的教育體制必須隨著轉型。教育改革的過程中，包含各種教育改革團體紛紛成立，對於各種宣傳黨國思想的獨裁教育皆予以抨擊與要求改變；再者是各方對於教育相關法規的制定與改善，例如「大學法」、「教師法」、「師資培育法」、「國民教育法」與「私立教育法」等，希望教育能藉由這些嶄新的法規，達成社會民主化、自由化的訴求；最後，由於社會各方對於教育的熱切關注與重視，因而匯集社會人群在民國八十三年推動「四一〇教改遊行」，提出「落實小班小校」、「普設高中大學」、「推動教育現代化」以及「制定教育基本法」等教育訴求，政府為了因應社會的要求與聲浪，也於民國八十三年成立「教育改革審議委員會」，希望能夠將社會所期望的教育予以達成與落實（周祝瑛，2003）。

過去對於師範學院得天獨厚的環境，也隨著解嚴的開始、民主思潮的逐漸擴展而每況愈下。希望多元開放的教育訴求，不僅帶給過去在師資培育上獨占的師範學院強大的威脅，代表的是其獨占狀況有可能被打破，另外在廣設大學的可能之下，代表的是競爭者數量與素質的發展上將有無法預知與掌握的局面產生，以及大學經費與資源上大量稀釋後的短缺。因此，解嚴帶來的不僅是政治環境上的轉變，更為教育環境的現況，尤其是師範學院所處的環境，帶來前所未有的巨變與威脅。

貳、師資培育政策法規的轉變

台灣在師資培育多元化的政策尚未開始之前，台灣的師範教育主要是由專門培育師資的師範教育機構所推動，包括師範大學與師範學院，以及少部分有開設教育系的大學。由於時代與社會的不斷演進，政府對於師範教育的相關法規之推行也持續的改變，包含師範教育制度內涵、師範教育機構型態與課程教學等細節等面向，期望能夠為社會與國家帶來足夠數量與品質的師資，以提升人民素質與能力。

台灣過去師資培育政策法規，主要可以從台灣光復（民國四十五年）至今分為以下三個時期（吳鐵雄、李坤崇，1997；教育部，2008c）：

一、政府遷台到民國六十八年

這一時期的師範教育仍是以公辦、自費為主，少數為半自費或自費。在政策上，早期仍然沿用政府未遷台前所頒佈之師範教育法規，包含民國二十一年所訂定「師範學校法」，明訂學生修業年限為三年，招收具有初中畢業程度的學生（師範畢業生具有等同於高中畢業的教育水準），以及民國二十二年的「師範學校規程」、民國二十七年的訂定「師範學院規程」，分別規定由師範學院、師範學校培育中、小學師資。為了想要提高師資水準，從民國四十九年起，師範學校漸漸轉型成為二年制師範專科學校，修業年限從前期改為二年，修業結束後到中、小學進行實習一年，招收學生的標準也改為高中或高職畢業生；而後到了民國五十二年，二年制師範專科學校又改為五年制師範專科學校，招收國中畢業生，修業期限變為五年。

二、民國六十八年至八十三年

民國六十八年政府頒佈「師範教育法」（廢除師範學校法、師範學校規程、師範

學院規程)，確定了師資培育的一元化制度（師範校院成為師資培育的主要機構），並且定位師資養成為「計畫式培育」，由國家政府對師資數量與水準進行控管，而中小學教師採分途培育（中學師資由師範大學、小學師資由師範專科學校所培育）、提供公費就學的原則。民國七十六年政府為更進一步提升小學師資水準，因而將九所師範專科學校全部改制為師範學院，招收高中畢業生，修業時間為四年，最後到國小實習一年，使得國小教師水準提高到大學程度，並於之後將其中八所省立師院全部改為國立（除了台北市立師院）。

三、民國八十三年至今

民國八十三年政府頒布「師資培育法」，確立了師資培育制度多元化的模式，培育機構由原師範校院擴大為各大學校院經過核准便可開設教育學程及學士後教育學分班，共同參與高級中等以下學校及幼稚園師資的培育。而政府也將前期師資養成的「計畫式培育」改為「儲備式培育」，從政府完全掌控師資的供給與分發轉變為開放師資培育機會的供給、競爭的教職市場與地區分發的自由性，學生也由全公費式改為以自費為主，公費及助學為輔之培育方式，自費生不再分發。而後民國九十一年，政府修訂師資培育法施行細則，將教師實習定為師資職前教育的一部分，並且實習時間由一年改為半年，通過實習後才能得到師資職前教育證明書，之後必須再通過教師資格檢定考試，才能獲得合格教師證並始能參加教師甄試以獲得教職，以上可顯示出政府對於教師實習在職前教育中的重視，以及強調合格教師所必須具備的教育專業知識之程度水準。

從表 4-4 中，可歸結我國師資培育政策法規發展各時期師範學院（前身為師範專科學校）的內涵與特色：

表 4-4 我國師資培育政策法規發展各時期師範學院之特色

時間 特色	政府遷台～ 民國六十八年	民國六十八年～ 八十三年	民國八十三年 至今
入學資格	初／高中畢業	高中畢業	高中／大學畢業
畢業獲取學位	副學士學位	學士學位	學士學位及以上
修業年限	2／5	4	4
重要法規	師範學校法	師範教育法	師資培育法
公辦／自辦	公辦	公辦	公辦
單元／多元	單元	單元	多元
公費／自費	公費	公費	自費為主

資料來源：自行整理

因此，從民國八十三年訂定師資培育法開始，師範學院由於面臨到的是環境法規大幅度的調整，無疑地也將受到極大的衝擊與挑戰。其所面臨之危機主要可分為以下幾點（吳鐵雄、李坤崇，1997：18-24；吳清山，2006：285-290；歐用生，1998：31-42）：

一、由於師資培育工作已經不在是師範學院的「獨占事業」，因此必須開始和一般大學互相競爭，若無法在師資培育上更具特色與優勢，甚至有可能面臨淘汰命運。

二、學生不再受到公費以及工作分發的保障，必須以自費的方式就學，並且在修畢之後不一定能獲得工作，這些轉變將使得早先師範學院在想就讀大學的高中畢業生中，所具備的「選擇優勢」上大打折扣（學生多半因為能夠免學費，並且在就業保障的情況下選擇就讀師範學院），不僅在學生選擇就讀的數量上將產生衝擊，甚至因為競爭的學生少，在學生素質上也將逐漸滑落，造成學校在學生資源上的不利地位。

三、由於想要成為教師，只需要將教育部所規定的顯著課程（排定在課程規劃表上的科目）修畢即可，也使得社會大眾對於師範學院中所特有的潛在課程（非排定在課程規劃表上的教師必備知識，如學校文化、典章制度、師生關係、教師風範、校園佈置）將予以忽略，這也使得師範學院在過去培育教師的條件優勢上幾近蕩然無存。

參、師資需求與供給的關係轉變

過去由於教職具有公職與保障就業的福利，而想要成為教師的主要管道就是透過師範院校，因此希望進入師範學院就學的機會有供不應求的現象，能夠成為教師的人數仍在國家的控制中。但是因為師資培育法的訂定，成為教師的方式可以藉由大專院校所開設的教育學程來修得教育學分，因此不能進入師範學院就讀的學生，仍可以有其他的方式獲得教職的機會；而各大學亦洞悉開設教育學程所帶來的獲益機會，例如收取學分費以及對於學校競爭優勢的提升（因為教職的吸引力，而當時只要修習完教育學分、實習後，成為正式教師的機會較大，因此有開設教育學程的學校能夠吸引到許多希望獲取教職的學生），因此教育學程的氾濫現象也從師資培育法的通過後逐漸加劇。在獲取教職機會的增加以及希望成為教師的需求仍然十分高漲下，社會中能夠具有教師資格的人數成長十分迅速。再者，近年來受到少子化的影響，國小受教學生數量也逐漸減少，師資的需求亦有逐漸下降的趨勢，伴隨著師資供給的大量增加下，供給與需求之間的關係，帶給國內教育市場極大的衝擊（楊朝祥，2005）。

對於國內國小教育師資需求與供給的關係轉變，從表 4-5 中可以看出師資培育開放之後，每一年度的準教師在職率的變化情形。早期發照的教師（民國八十三年為師資培育開放初年，國小約需修習三年學分並加上一年實習，因此在八十六年度結束會領到正式教師證）因為當時師資需求較多，而師資培育開放初期教師供給並未過度增加，因此在職率仍然十分理想；但是之後隨著供給的成長數量遽增，但教師人數卻因為少子化的

情形而需求逐年減少，因此在發照年度越晚的準教師，因為供過於求情況逐年加劇，使其獲得教職的機會降低，與發照早期或是更早以前的準教師擁有較高的獲取教職率相差甚遠。

由於過去師範學院所保有的優勢，就是在於教職的易獲性與穩定性，但在師資培育開放的這幾年來，可以發現到教職的獲取越顯困難，尤其是民國九十六年的準教師獲取教職率僅有 35.66%，而且其中將近半數都只是擔任代課老師，工作穩定性遠低於正式教師。因此，師範學院在過去優勢特性的一一喪失下，必須立即建立新的競爭條件，否則在高等教育機構中的地位將大不如前。

表 4-5 我國教師發證年度與就職之情形

發照年度	教師供給人數	下年度教師數變動 (下一年—當年)	正式教師人數	代理教師人數	儲備教師人數	在職率%
86	999	2,925	797	10	192	80.78
87	2,631	3,716	1,896	38	697	73.51
88	7,220	2,836	5,341	99	1,780	75.35
89	11,384	1,920	9,219	208	1,957	82.81
90	16,483	799	13,391	359	2,733	83.42
91	15,929	(507)	11,501	763	3,665	76.99
92	17,693	(911)	10,525	1,620	5,548	68.64
93	17,362	(1,200)	8,719	1,709	6,934	60.06
94	18,726	(990)	6,438	2,481	9,807	47.63
95	17,561	660	5,868	2,379	9,314	46.96
96	13,136		2,379	2,305	8,452	35.66

資料來源：教育部 (2008f: 129)

肆、社會對於高等教育機構之價值認知

隨著高等教育的市場化，市場機制也被引入非營利的高等教育機構，高等教育組織就如同企業一般，必須達成社會、政府以及董事會的所認定的價值與期待，因而也需要不斷承受學校聲譽、資源經費、學生錄取率與學校排名等社會壓力。面對台灣人民對於高等教育的價值觀，學校規模的擴大、學生人數的眾多、學校發展的快速，專科升學院、學院升大學或科技大學，便成為高等教育機構在因應市場價值觀下所訂定並追求的目標（鈕方頤、何金針，2008）。雖然國際間對於高等教育機構的價值認知上，並不一定能夠完全認同「大學優於非大學的高等教育機構」這種論調，尤其像是美國的麻省理工學院（Massachusetts Institute of Technology）和加州理工學院（California Institute of Technology），在高等教育機構中的素質並不落後於大部分的大學，但是由於台灣在高等教育上，較少非大學的高等教育機構在辦學上較為突出，因此「大學」的名稱對台灣社會來說是較具價值的（孫震，2007）。若還要在細分，尤其是「綜合性的研究型大學」，更是受到社會大眾的歡迎與重視，也是各個學校所亟欲成為的目標（劉兆漢，2005）。

再者，由於臺灣在 2002 年正式加入世界經貿組織（World Trade Organization），國內各大學的競爭對手範圍從臺灣擴張到全球各地，外國學校也能夠到台灣進行招生，若是台灣學校不能在資源、定位特色與排名競爭力上脫穎而出，不僅無法獲得國內市場的支持，未來發展更是岌岌可危（高譜鎮、陳俊升，2002）。

由於台灣社會在高等教育市場需求方面所具有的獨特價值觀，因此師範學院在許多不符合以上這些價值觀的情況下，若是不能作出妥善與合適的改變，將有可能因為不能滿足市場的要求與期望，而無法獲得足夠且優秀的學生，也將導致資源、學校定位與特色，以及經營上都可能會出現嚴重的問題與危機。

伍、政府對於師範學院轉型的軟硬兼施

國內師範學院在社會環境改變的情況下，競爭力與其辦學特色都受到嚴重的考驗與挑戰，需要在經營上作出轉變，才能夠將這些阻力與打擊加以消滅與預防，尤其是因為師資培育法的推動，使得師範學院成為了大學校院中的弱勢族群。但，在學校尚未作出改變之前，政府為提升國內高等教育機構的水準與師範學院的存在價值，不僅在師院與其他學校合併轉型為大學、師院自行升格為大學的工作加以「協助」與「要求」外，更主張組成「國立師範聯合大學系統」，使各校間能資源共享、規模加大，或是透過對學校的審查後，將師範學院升格為「教育大學」。教育部在民國九十四年提出補助師範校院轉型發展的要點與規定，不僅希望推動師範學院轉型以促其降低風險所帶來的損失，更希望藉此創造師範學院的新價值(教育部，2004a)。表 4-6 為此補助要點之主要說明：

表 4-6 教育部推動師範校院轉型發展補助要點整理

計畫說明	說明細項與內涵
目的	不僅傳承師範校院優秀師資培育傳統以育成卓越師資，並希望促成轉型以強化體質，提升其競爭力
補助對象	師範學院部分：國立臺北師範學院、國立新竹師範學院、國立臺中師範學院、國立屏東師範學院、國立花蓮師範學院、臺北市立師範學院等六所。
補助要項	<ol style="list-style-type: none"> 1. 因應轉型發展規劃各校定位與特色發展所為之具體措施。 2. 因應轉型之行政組織精簡與整合。 3. 因應系所調整需購置或更新之設備。 4. 因應系所轉型之教師增能國內外研習活動。 5. 因應轉型開設之整合學程、創新領域與教學等課程或活動。 6. 強化學術研究與國際交流之國內外研習活動。 7. 提升學生素質與就業發展所為之具體措施。 8. 推動師範校院圖書資源之整合與共享。

	<p>9. 因應轉型所推動之教師進修與諮詢服務。</p> <p>10. 推動與鄰近大學校院整併具具體績效之措施。</p>
補助方式 與基準	<p>1. 補助方式為全額補助。</p> <p>2. 本案補助項目得參考下列指標酌予增減：</p> <p>(1) 各師範校院設立非師資培育學系所之數目。</p> <p>(2) 各師範校院提報需求項目之迫切性、發展性及合宜性。</p> <p>(3) 各師範校院執行師資培育數量減少之情形。</p> <p>(4) 上一年度補助經費執行情形。</p>

資料來源：整理自教育部（2005）

從以上政府對於師範學院轉型的期望與想法中，可以發現以下幾點：

一、政府希望將師範學院擺脫過去只著重於師資培育的任務，而開始發展非師資培育的系所、師資與課程，如同綜合大學一般，甚至能夠開創出新的辦學風格。

二、師範學院在轉型的方式上，可分為直接升格為大學、直接升格為教育大學、與其他學校合併後升格為大學，以及數師範學院合併為「國立師範聯合大學系統」。但因為此方式目前並未實現與執行，因此本研究不予討論。

三、師範學院在未來的發展上，將繼續推動與鄰近大學整合或自行調整系所的相關工作，使學校能夠透過資源共享與重整，促進轉型為綜合型大學的發展。

然而，由於各師範學校在與鄰近高等教育機構整合上仍有許多問題難以克服，因此合併工作產生延宕與停頓的現象，政府為了展現企圖將師範學院與其他學校進行合併的「決心」，因此提出了一些不利於師範學院（或為與其他學校合併的教育大學）的政策。例如立法院教育委員會基於盡速促成師範學院與大學合併，因而在「督促師範學院轉型」1億8,000萬經費上凍結三分之一，讓學校在發展的經費上更為吃緊（中央社，2007）。

由此可見，師範學院（或教育大學）在轉型的過程中，仍受到許多政府力量的控制，而非師範學院單純的自主掌控。

由之前所述種種不利於師範學院發展的風險，可以得知師範學院在台灣高等教育市場中競爭優勢每況愈下，基於政府主動推廣與補助師範轉型的誘因下，師範學院若是不能妥善把握此機會，不僅在未來可能轉型的發展上需花費更多的成本，甚至有可能需承擔更多的機會成本（意指放棄轉型所浪費的獲益機會）或經費喪失。因此，政府提倡師範學院轉型的主張，無疑代表師範學院本身扭轉劣勢與提升自我的重要契機，必須受到妥善的因應與處置。

以上皆為我國師範學院在自身生存與發展上所遭遇到的風險與威脅。上一章提及到關於高等教育機構在生存與發展上所必須具備四大條件的良善與健全，從以上關於造就師範學院的風險來源整理，可以了解師範學院在生存與發展的條件上將產生何種不利之影響，可整理為以下幾點：

一、定位

師範學院的定位特色一直以來就是欲成為教師者必須進入的高等教育機構，並且在培育師資的水準與資源上具有其權威，而其畢業生因為都是專門滿足國家師資之所需，因此在就職上也有所保障，並且在薪資福利上也較為穩定、充足。但是由於政策、社會與教師職場上的轉變，造成師範學院不再是獨佔的師資提供者；更多具有知名度的大學所培育出來的師資，甚至在專業程度上都不在其之下；而因為師資供給大量擴張的緣故，使得師資市場早已供過於求，師範學院的畢業生完全沒有就職的保障可言。從以上可以看出，師範學院的定位特色，完全地被社會環境的轉變而摧毀得體無完膚，根本毫無繼續發展的價值可言。

二、資源

在去過高等教育機構尚未開放私營和大量擴展前，高等教育機構數量與現今到處充斥情況相差甚遠，因此在高等教育資源的分配上較為充足。但因為現今高等教育機構的大量擴張，而國家對於教育的經費變化（依政府教育經費的歲出與國民生產毛額的比值），自從民國 85 年以後就幾無成長，因此教育經費被大為稀釋（教育部統計處，2008）。而政府雖然近年來提出許多競爭性經費以供高等教育機構爭取，但仍必須在高評等的辦學水準下才能取得，在師範學院地位與價值與過去大幅下降的情況下，競爭性經費絕對不是師範學院所能夠期待的。因此，如何能夠獲得足夠的資源，以供師範學院發展並強化其辦學水準，或是促成其轉型之所需，是師範學院必須找出的關鍵所在。

三、環境

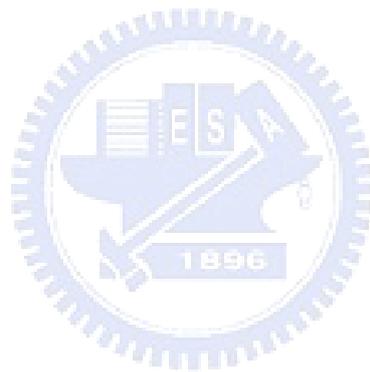


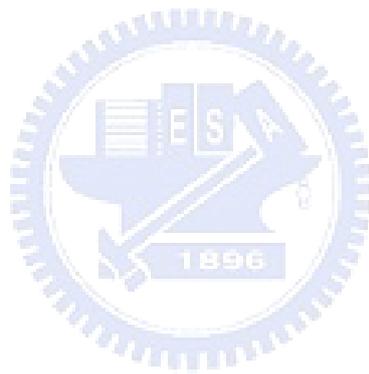
由於教職就業機會的下降、不利於師範學院的政治意識與政策因素（像是加入 WTO 或是師資培育多元化）、社會對於師範學院的認知價值逐漸低落，還有國內外許多高等教育機構之間的激烈競爭等環境的影響，在在不利於傳統定位特色、經費來源與經營模式的師範學院持續發展與生存，更別說是競爭力的持續提升。如何在新環境中，保有持續擁有價值的既有珍貴資產，並且創造師範學院在新時代中的新價值，並且符合現今環境的期許與價值觀，如此才能繼續保有生機、免於淘汰的命運。

四、經營

從以上發展條件現況可看出，不足的資源將使師範學院在經營上無法擴展其價值或加強既有利基；對其不利的環境將使經營發展處處受阻；不再具優勢的定位特色也使師範學院在經營發展上充滿與現今價值不合的矛盾現象。各種不利條件造就了不

利經營的情形，經營發展上的困頓又將造成其他條件更加不利的情形。因此，師範學院必須立即調整其經營方針，使不利的條件對其損害得以降低，甚至變為其有利發展的轉機，如此才能跳脫逐漸惡化的無線迴圈。





第五章 我國師範學院轉型與風險管理

師範學院受到各方面風險所帶來的威脅與驅使，因此必須做出必要的改進與轉變，使學校能夠規劃出合宜且獨特的學校定位、充足且穩定的經費與資源、環境能與學校相互適配與妥善適當的經營管理，如此不僅能讓潛在的風險損失加以減輕、抑止，甚至能夠打造出更為傑出的高等教育機構。

第一節 我國師範學院轉型類型

我國師範學院在轉型上，粗略可以分為三種模式，每種模式各有其內涵與特色，目的皆在於擺脫過去師範學院只專注於培育師資的特色與定位，打造符合社會期許、時代所需的辦學內涵，並且提升高等教育機構之競爭力。以下為九所師範學院在面對風險上所選擇轉型方式的主要類型：

壹、與其它學院合併成為一般大學

這種師範學院的轉型做法，也是國內師範學院第一次轉型的模式。簡單來說，此方式是將師範學院與其他同為學院程度的學校，在經過妥善的規劃與安排下，將這些學校進行合併，而學校名也重新訂定。在民國八十九年二月一日，「國立嘉義師範學院」正式與「國立嘉義技術學院」合併，並且改名為「國立嘉義大學」，成為這種轉型模式的代表（國立嘉義大學，2008），也是國內九所師範學院中唯一透過此種方式轉型的學校。這類型的轉型方式，具有以下幾點特性（國立嘉義大學，2008；教育部，2008g）：

一、學校型態方面

1. 學院升格為大學：由於學校本來屬於高等教育機中的「學院」類型，透過與

不同學院的結合，因而在教育部規定升格為「大學」的條件上以符合其條件，因而也由「學院」正式轉變為「大學」。在嘉義師範學院與嘉義技術學院合併之後，達到 6 學院 37 學系的規模，符合升格為大學的基本條件。

2. 特性更加多元：由於與不同類型與專長的學院進行合併，不同的專業學科與特性也因而受到整合，不僅擁有過去教育研究與教學的專業外，也具有其他學院所具備的專業教育能夠提供。例如嘉義師範學院本身所具備的師範教育專業，以及嘉義技術學院傳統特長的農學與食品科學基礎，合併後更繼續發展管理、生命科學、人文藝術學院等，各領域皆十分整全完善。

3. 定位為教學型大學：受到政府所提出之競爭性經費與國內高等教育生態所影響，師範學院在轉型並升格為大學後，並非自許成為國內領先各大學的頂尖研究型大學，而是承繼過去學校重視教學與課程之傳統，希望在教學方面建立全國性的卓越地位，不僅建立其獨特之定位，並希望能夠減少受到頂尖研究型大學競爭優勢的影響。例如嘉義大學在九十五學年度曾獲選「大學教學卓越計畫」獎勵性補助（教育部，2008e）。

4. 對等合併：因為合併的雙方學校，在高等教育機構層級中類似，並且在各自發展領域中都具有其獨特性與優異性，因此兩者之合併背景與條件都較為接近，地位也較為對等。

5. 不同學校文化之結合：由於不同的學校在整合之前，本身都已發展出自己的文化與特色，而在整合之後，文化必然會互相影響與融合，並且發展出新的學校文化。

二、經營策略方面

1. 規模提升、資源共享：由於不同學校間的結合，除了個別學校所具備的規模獲得統整與結合，而原先各學校所具有與獲得的資源，都能夠與所結合學校互相分享與共用，使得資源能夠受到最有效率的運用。依「大學校院增設調整院系所學位學程及招生名額總量發展審查作業要點」計算（具正式學籍在學學生，碩士班學生加權 2 倍計列，博士班學生加權 3 倍計列），嘉義師範學院尚未合併前的班級數為 71 班，學生與教師人數各為 2,853 與 144 位（學生原始人數為 2627 位），生師比為 19.81；轉型過後的班級數為 341 班，學生與教師人數各為 14,948 與 495 位（學生原始人數為 12027），生師比為 30.20。

2. 新增、修改與停招學院系所：因應新增學院以具備綜合型大學規模，因此在系所方面也必須有所新設與調整。例如嘉義大學在新增系所部分，在民國九十年新增「教育行政與政策發展研究所碩士班」、「中國文學研究所碩士班」、「生物機電工程研究所碩士班」等系所；在修改部分，在民國九十年將「林業研究所碩士班」更名為「林業暨自然資源研究所碩士班」；在停招方面，民國九十一年將二年制與四年至的「幼兒教育學系」在職專班核定停止招生。

3. 初等教育師資培育數量降低：由於配合教育部對於全國儲備師資人數之控制與師範學院轉型為綜合型大學之態勢，師範學院將其師資培育人數降低是無法避免之趨勢。例如教育部規定各校師資培育人數從 2005 年先縮減至少 10%，2008 年的招生人數將所減至 2004 年的一半（李名揚，2004）。

4. 開設中等師資培育中心：雖然師範學院在初等教育師資培育上逐漸降低其比重，但是由於其在人文社會、理工與其他應用科學方面皆有所發展，適合培育中等教育師資，加上過去教授初等教育師資之教授，在教授中等教育師資方面可以

借助其對於教育理論與實務相關知能，更加凸顯師範學院開設中等師資培育中心之優勢。

5. 拓展非師資培育領域：由於其傳統主要以師資培育為主，在步入成為綜合型大學的發展上，對於非師資培育領域將成為其發展關鍵。嘉義大學在非師資培育領域系所發展總計 70 個，各為「體育學系」、「數位學習學系所」、「體育與健康研究所」、「美術學系」、「音樂學系」、「中國語文學系所」、「外國語文學系所」、「史地學系所」、「視覺藝術研究所」、「表演藝術研究所」、「輔導與諮商學系所」、「農藝學系所」、「園藝學系所」、「森林學系所」、「林產科學系所」、「獸醫學系所」、「動物科學系所」、「生物農業科技學系所」、「景觀學系」、「農學研究所」、「農業生物技術研究所」、「光電暨固態電子研究所」、「應用物理學系」、「應用數學系所」、「應用化學系所」、「生物機電工程學系所」、「土木與水資源工程學系所」、「資訊工程學系所」、「運輸與物流研究所」、「電機工程學系」、「財務金融學系所」、「企業管理學系所」、「資訊管理學系所」、「應用經濟學系所」、「行銷流通研究所」、「生物事業管理學系所」、「休閒事業管理研究所」、「食品科學系所」、「水生生物科學系所」、「生物資源學系所」、「生化科技學系所」、「微生物與免疫學系」、「生物醫藥科學研究所」、「國防與國家安全研究所」等。

6. 提升研究能量：儘管師範學院過去因為教育重點在於培育教育現場教師之表現與技能，因此在教學方面較學術培育更為重視，就算是轉型成為教育大學後，但是仍然是以教學為其特色。但是由於綜合型大學，已經不同於過去單純重視實務現場的教育，而是必須在學術領域方面同時有所深耕與研究，如此才能讓知識更加深化、學問更顯價值。嘉義大學在尚未轉型前的研究生人數為 226 人，佔全校總學生數 2,401 人的 9.4%，轉型後研究生人數增加為 2,812 人，佔全校總學生數 9,215 人的 30.5%，可見其在研究能量上的提升。

7. 產學合作：由於國內外大學近年來在產學合作方面十分踴躍，希望藉由與產業間互相協助，使學術與實務能夠適當、有效的對話，提升大學教育的實務性與時代性。例如嘉義大學在民國九十一年開始設立育成中心，協助新創事業相關資訊與知能；與行政院農委會進行產業技術合作，九十七年共獲得 170,660,000 元的計畫補助款，有效充實對產業研究的資源與發展（國立嘉義大學，2008）。

8. 國際交流：由於近年來國際化的趨勢，大學尋求國際間的合作與資源，也成為其競爭力提升的重要環節。而傳統師範學院因為只專注於國內教師的養成，對於國外的資源頂多只著重於教育學術與技能上的獲取，但今日的師範學院即將轉變為綜合型大學，除了師範教育方面的國外資源外，其他非師資培育領域的學術或學校關係的建立，將成為刻不容緩的轉型要點。嘉義大學在近幾年來，與數十所國外一流大學共同簽署合作同意書，使國際資源與訊息之交流能夠順暢進行以提升其競爭力。在外籍學生的人數上，九十三學年度為 47 人，九十四學年度為 59 人，九十五學年度為 73 人，九十六學年度為 106 人，可見其每年增長的趨勢（教育部，2008g）。

貳、 直接升格為一般大學

除了與其他學校合併之外，師範學院的轉型也可以透過「直接升格為大學」，讓學校能夠不需藉由其他學校的方式而進行改變。民國九十二年台東師範學院便透過「直接升格」的方式，讓學校從「學院」轉變為「大學」，並以「台東大學」作為其校名（國立台東大學，2008）。民國九十三年台南師範學院也運用相同的方式，將台南師範學院改變為「台南大學」（國立台南大學，2008）。以下為此類型轉型方式的特性（國立台南大學，2008；國立台東大學，2008；教育部，2008g）：

一、學校型態方面

1. 學院升格為大學：由於一般學院升格為大學必須受到條件限制，因此學校透過自行擴張與發展的方式，讓學校的系所、學院數，以及其他相關的條件都能符合升格為大學之規定，最後得以成為大學。例如台東師範學院便另外分設人文學院與理工學院，規劃成3院25系所的模式；台南大學則在當時另外設立人文與社會、理工學院，並於陸續設立藝術學院、環境與生態學院，共5院38系所。

2. 特性更加多元：雖然學校並沒有與其他不同類型的學校合併，所以無法吸收不同學校特性的機會，但由於學校在升格為大學的同時，學校已經自行開發一些「非師資培育」類型或與師資培育相關的科系與學院，因此學校特性相較於過去只著重於師資培育的性質，已變得更為多元與豐富。例如台南與台東大學不止於師資培育相關領域的發展外，於人文、社會、理工與其他領域都有所建樹，以完全突破傳統師範學院之格局。

3. 定位為教學型大學：受到政府所提出之競爭性經費與國內高等教育生態所影響，師範學院在轉型並升格為大學後，並非自許成為國內領先各大學的頂尖研究型大學，而是承繼過去學校重視教學與課程之傳統，希望在教學方面建立全國性的卓越地位，不僅建立其獨特之定位，並希望能夠減少受到頂尖研究型大學競爭優勢的影響。例如台東大學在九十七學年度曾獲選「大學教學卓越計畫」獎勵性補助，而台南大學也在九十五學年度曾經獲選（教育部，2008e）。

4. 維持獨立自主：雖然學校在轉型過程中無法獲得其他學校的資源協助與規模經濟效果，但是在資源與行政管理上，卻不需要透過各學校的溝通協商，甚至是瓜分資源與搶奪權力，因而減少了許多溝通與分配所需要的龐大成本。

二、經營策略方面

1. 新增、修改與合併學院系所：因應新增學院以具備綜合型大學規模，因此在系所方面也必須有所新設與調整。台東大學在新增系所部分例如在理工學院下新增的生命科學系所與資訊管理系所等；修改部分，例如將原來的初等教育學系改名為教育學系，資訊教育學系轉變為資訊工程學系；在合併部分，例如將教育學院 8 個系所合併為 6 個。台南大學在新增系所部分例如理工學院下的科技管理研究所碩士班、生物科技學系、資訊工程學系、數位學習科技學系；在修改方面，例如將國民教育研究所改為教育經營與管理研究所，美勞教育學系改名美術學系；在合併方面，例如資訊教育研究所與數位學習科技學系整併，更名為數位學習科技學系碩士班、博士班。

2. 拓展非師資培育領域：由於其傳統主要以師資培育為主，在步入成為綜合型大學的發展上，對於非師資培育領域將成為其發展關鍵。台東大學在非師資培育領域的發展方面，至今已經具有 14 個系所，包含數學系、資訊工程學系、資訊管理系所、生命科學系所、身心整合與運動休閒產業學系、美術產業發展學系、英美語文學系、音樂學系、華語文學系、兒童文學研究所、南島文化研究所、區域政策與發展研究所等；台南大學在非師資培育領域與方面的發展，至今總共有 31 個系所，包含國語文學系所、英美語文學系、行政管理學系所、文化與自然資源學系、台灣文化研究所、音樂學系所、美術學系所、戲劇創作與應用系所、動畫媒體設計研究所、材料科學系所、數位學習科技學系、資訊工程學系、智慧計算與應用研究所、電子工程學系、光電工程研究所、科技管理研究所、通訊工程研究所、系統工程研究所、工程科技研究所、生物科技學系、環境與能源學系、生態科學與技術學系、環境生態研究所、生態旅遊研究所、生物資源與科技研究所、綠色能源科技研究所等。

3. 初等教育師資培育數量降低：由於配合教育部對於全國儲備師資人數之控制與師範學院轉型為綜合型大學之態勢，師範學院將其師資培育人數降低是無法避免之趨勢。

4. 開設中等師資培育中心：雖然師範學院在初等教育師資培育上逐漸降低其比重，但是由於其在人文社會、理工與其他應用科學方面皆有所發展，適合培育中等教育師資，加上過去教授初等教育師資之教授，在教授中等教育師資方面可以借助其對於教育理論與實務相關知能，更加凸顯師範學院開設中等師資培育中心之優勢。例如臺南大學，在民國九十一年八月成立中等教育學程；台東大學並無開設。

5. 提升研究能量：儘管師範學院過去因為教育重點在於培育教育現場教師之表現與技能，因此在教學方面較學術培育更為重視，就算是轉型成為教育大學後，但是仍然是以教學為其特色。但是由於綜合型大學，已經不同於過去單純重視實務現場的教育，而是必須在學術領域方面同時有所深耕與研究，如此才能讓知識更加深化、學問更顯價值。在台東大學與台南大學尚未升格大學前，研究所學生數（台東是 646，台南是 1,156）占全校總學生（台東是 3,448，台南是 3,629）的百分比各是 18.7%與 31.9%，至今已經擴展到 30.2%（研究生為 1,261 人，全校學生數為 4,176）、34.9%（研究生人數為 2,018，全校學生數為 5775），儘管成長幅度不如合併轉型的學校，但在學術研究能量上的提升仍可見得。

6. 發展區域特性：由於師範學院轉型後已不再是專責於師資培育的工作，為了發展其區域特性、大學獨特性，因此區域特性的產業、文化皆成為學校發展的獨特指標。例如台東因為位於南島文化遺址的北端，將有利於南島文化的研究與探尋，另外由於當地身處原住民部落，因為原住民對於體育運動的擅長，使學校在體育方面之研究與教學上符合當地特性。而台南大學因為坐落台南科學園區之聚

落，發展科技研究相關科系所，將有助於當地園區之發展。

7. 產學合作：由於國內外大學近年來在產學合作方面十分踴躍，希望藉由與產業間互相協助，使學術與實務能夠適當、有效的對話，提升大學教育的實務性與時代性。例如台東大學在 2006 年與行政院農業委員會林業試驗所，簽署學術與教育合作協議書，不僅幫助國家農林業的發展，並且加強學校對於農林業的實務專業技能。而台南大學也與各家科技公司簽署產學合作合約，或是技術移轉與專利申請，並且建立創業育成中心，協助企業初創時在學術與實務上的協助。

8. 國際交流：由於近年來國際化的趨勢，大學尋求國際間的合作與資源，也成為其競爭力提升的重要環節。而傳統師範學院因為只專注於國內教師的養成，對於國外的資源頂多只著重於教育學術與技能上的獲取，但今日的師範學院即將轉變為綜合型大學，除了師範教育方面的國外資源外，其他非師資培育領域的學術或學校關係的建立，將成為刻不容緩的轉型要點。例如台東大學與台南大學，藉由與國際間各大學的合約簽署，在教師學生間交流方面更加完整、充實。在外籍學生的人數方面，台南大學與台東大學在九十三學年度各為 23 人與 8 人，到九十六學年度已達到 59 人與 23 人，可見其逐漸成長之趨勢。

參、 轉型為教育大學再與其它高等教育機構合併

除了以上兩種師範學院的轉型方式外，最後一種便是大部分師範院所使用的方式，亦是先將師範學院升格並改名成為「教育大學」，並且與其他高等教育機構進行整合。國立台北師範學院、市立台北師範學院、國立新竹師範學院、國立台中師範學院、國立屏東師範學院以及國立花蓮師範學院，亦從民國九十五年八月開始升格並改名成為「教育大學」，並且在之後不斷與其他高等教育機構商討合併事宜（教育部，2008c）。

例如花蓮教育大學，便與國立東華大學計畫在民國九十七年八月正式合併，而校名仍是沿用「國立東華大學」作為共同學校名稱（教育部，2008d），至於其他教育大學與高等教育機構的合併計畫也仍在持續進行中。此種師範學院轉型種類的特性包含以下幾點（國立台北教育大學，2008；國立新竹教育大學，2008；國立台中教育大學，2008；國立屏東教育大學，2008；國立東華大學美崙校區，2008；台北市立教育大學，2008；教育部，2008g）：

一、學校型態方面

1. 學院升格為大學：這些師範學院在與其他高等教育機構進行合併前，即自先透過自我升格與改名的方式，讓學校從學院水準提升至大學水準，最後再與高等教育水準之學校合併。另外，雖然學校先轉型成為大學，但是因為還未與其他學校合併，因此仍是以原先教育相關學術為主的教育大學。而到之後與其他高等教育機構合併後，便能夠更具綜合大學的型態。

2. 特性更加多元：在合併之後，因為不同學校間具有不同學門與專長之特性，因此學校間的整合過後，各式各樣的特性更能夠加以結合，使學校在學門專業上更具多樣性，有利於跨學科的研究與滿足不同求學需求的學生。例如轉型成為教育大學的六所師範學院，不僅擁有過去在教育領域與師資培育方面的專長外，也在理工與人文、管理領域方面積極發展，而在民國九十七年與東華大學合併後的花蓮教育大學，在領域的廣泛程度上更是領先其他教育大學許多。

3. 定位為教學型大學：受到政府所提出之競爭性經費與國內高等教育生態所影響，師範學院在轉型並升格為大學後，並非自許成為國內領先各大學的頂尖研究型大學，而是承繼過去學校重視教學與課程之傳統，希望在教學方面建立全國性的卓越地位，不僅建立其獨特之定位，並希望能夠減少受到頂尖研究型大學競爭

優勢的影響。例如新竹教育大學在九十五、九十六及九十七學年度接連獲選「大學教學卓越計畫」獎勵性補助（教育部，2008e）。而台中教育大學在轉型過後，自許發展成為「文理型大學」—也就是以培育優質學生為主的「教學型大學」。

4. 不同學校文化的結合：由於每所師範學院都預期在未來成為教育大學後，透過與其他學校合併的方式來作為轉型的最後目標，因此不同學校所獨具的文化與特性，也會在合併的過程中互相影響與融合。若是能夠將各種文化有效結合，不僅能夠減少不同文化間所帶來的衝突與矛盾，甚至能夠為新學校打造出更具價值的優良文化。

5. 不對等合併：師範學院希望在升格為教育大學後與其他高等教育機構合併，預期合併學校對象之情形大致上為表 5-1 所述。由於台灣大學、清華大學、中興大學與東華大學，原本就屬於綜合型大學，並且在領域與規模上都較教育大學更為突出，因此在發展程度上便呈現不對等的狀態；而其他兩所教育大學，因為本身先透過升格大學，因此在規模和領域方面也與其他兩所學院有所差距，也呈現另外一種不對等的狀態。

表 5-1 我國師範學院轉型擬合併對象一覽表

學校名稱	合併對象
國立台北教育大學	國立台灣大學
台北市立教育大學	台北市立體育學院
國立新竹教育大學	國立清華大學
國立台中教育大學	國立中興大學
國立屏東教育大學	國立屏東商業技術學院
國立花蓮教育大學	國立東華大學

資料來源：教育部電子報（2005）

二、經營策略方面

1. 規模提升、資源共享：教育大學在與其他高等教育機構進行合併後，因為規模的整合、資源的互通有無，除了使得原先學校規模更加擴大外，也使得資源的運用層面與數量更為提升。

2. 新增、修改與合併學院系所：因應新增學院以具備綜合型大學規模，因此在系所方面也必須有所新設與調整。例如國立台北教育大學在新增系所方面，在民國 94 年轉型時新設「藝文產業設計與經營研究所」；修改部分，例如新竹教育大學在民國 97 年將「職業繼續教育研究所」改名為「人力資源發展研究所」；在合併部分，例如花蓮教育大學在民國九十五年將「教育心理與輔導學系」與「諮商與輔導研究所」系所合一為諮商心理學系所。

3. 拓展非師資培育領域：由於其傳統主要以師資培育為主，在步入成為綜合型大學的發展上，對於非師資培育領域將成為其發展關鍵。國立台北教育大學在非師資培育領域的發展方面，至今已經具有 16 個系所；台北市立教育大學有 9 個；新竹教育大學為 16 個；台中教育大學為 18 個；屏東教育大學為 22 個；花蓮教育大學目前校區本身有 25 個，若加上東華大學校本部共有 72 個系所。

4. 初等教育師資培育數量降低：由於配合教育部對於全國儲備師資人數之控制與師範學院轉型為綜合型大學之態勢，師範學院將其師資培育人數降低是無法避免之趨勢。

5. 提升研究能量：儘管師範學院過去因為教育重點在於培育教育現場教師之表

現與技能，因此在教學方面較學術培育更為重視，就算是轉型成為教育大學後，但是仍然是以教學為其特色。但是由於綜合型大學，已經不同於過去單純重視實務現場的教育，而是必須在學術領域方面同時有所深耕與研究，如此才能讓知識更加深化、學問更顯價值。在民國九十五年六所師範學院轉型為教育大學前與轉型至今，在研究生人數佔全校總學生數的百分比，可由表 5-2 得知各所教育大學在學術水準提升之情形。

表 5-2 師範學院轉型為教育大學前後研究生佔全校學生數百分比

學校名稱	民國 95 年		民國 97 年	
	研究生人數/ 全校學生數	百分比	研究生人數/ 全校學生數	百分比
國立台北教育大學	1781/4792	37.2	2566/5545	46.3
台北市立教育大學	1314/3766	34.9	1860/4133	45.0
國立新竹教育大學	1092/3274	33.4	1431/3630	39.4
國立台中教育大學	976/3797	25.7	1387/4297	32.3
國立屏東教育大學	825/3709	22.2	1355/4130	32.8
國立花蓮教育大學	879/3202	27.5	1178/3595	32.8

資料來源：教育部（2008g）

6. 產學合作：由於國內外大學近年來在產學合作方面十分踴躍，希望藉由與產業間互相協助，使學術與實務能夠適當、有效的對話，提升大學教育的實務性與時代性。例如國立台北教育大學藝文產業設計與經營研究所，與芳療產業廠商 Jessica House 簽訂產學合作，在課程資源與實務上互通有無；台北市立教育大學與數位學習業者「網奕資訊」合作開辦「數位學習產業實習課程」，讓三名校內學生

進行為期三周的實習，讓學生有機會接觸業界實務，也給予業者培育數位學習相關人才；屏東教育大學與國立海洋生物博物館、科學工藝博物館進行策略聯盟，提供相關科系實習與課程資源；花蓮教育大學藝術與設計學系與當地雕刻產業業者互相合作，共同培育當地石材雕刻文化產業之人才，增強學生就業競爭力與產業發展。

7. 國際交流：由於近年來國際化的趨勢，大學尋求國際間的合作與資源，也成為其競爭力提升的重要環節。而傳統師範學院因為只專注於國內教師的養成，對於國外的資源頂多只著重於教育學術與技能上的獲取，但今日的師範學院即將轉變為綜合型大學，除了師範教育方面的國外資源外，其他非師資培育領域的學術或學校關係的建立，將成為刻不容緩的轉型要點。例如各教育大學藉由與國際間各大學的合約簽署，在教師學生間交流方面更加完整、充實。

在國際學生的人數方面，六間師範學院在九十三學年度至九十六學年度的發展情況可由表 5-3 表示：

表 5-3 九十三至九十六學年度六所教育大學國際學生人數一覽表

學校	93 學年度 國際學生人數	94 學年度 國際學生人數	95 學年度 國際學生人數	96 學年度 國際學生人數
國立台北教育大學	9	17	31	34
台北市立教育大學	6	15	22	29
國立新竹教育大學	12	16	18	22
國立台中教育大學	3	4	8	20
國立屏東教育大學	4	5	12	16
國立花蓮教育大學	0	0	7	12

資料來源：教育部（2008g）

第二節 師範學院轉型與風險管理

上節針對我國師範學院在因應風險下進行轉型之策略進行探討，三種轉型策略各有其特色與功能，在風險管理的涵義上亦有其異，對於風險所帶來之影響，自然有其獨特之處，本節將針對以上幾點與以探討。

壹、師範學院轉型特性之比較

從上節彙整過師範學院轉型之內涵後，下表 5-3 為三種師範學院因應風險的轉型策略之特色。從師範學院不同轉型方式的特色進行比較後，可以得到以下幾點意涵：

一、 在學校型態方面：

1. 直接升格為大學的轉型策略，仍然能夠保有其獨立自主之特性，而其他兩種師範學院轉型，因為透過與其他學校合併之方式，因此未來學校所有發展都必須與其合併對象協調與溝通，以學校整體之利益進行考量，而非獨厚於原本的師範學院部分。

2. 直接升格為一般大學之師範學院，因為缺少與其他學校合併之過程，因此在文化上之衝擊不如其他兩種轉型模式，但這也表示其在轉型中所需的文化轉型將可能也不如其他轉型模式之學校。

3. 與其他學院合併為一般大學之師範學院，和先升格再合併的師範學院，不同之處在於與合作對象在條件上是否為對等關係，所造成合併型態之相異，前者雙方在條件上較為相同，後者即師範學院與合併對象在條件上較不對等。

二、 在經營策略方面：

1. 因為直接升格之師範學院，無法獲得合併後的規模相加、資源共享之優勢，因此在發展初期無法如與其他學校合併之師範學院，在規模與資源上擴張迅速、數量提升。

2. 直接升格為一般大學之師範學院，在轉型規劃上皆有「發展區域特性」作為學校發展與專長之特色，比起其他轉型方式之師範學院，在發展特色上有明顯區隔，但是否有所助益仍需觀察與分析。

表 5-3 我國師範學院轉型策略之特性

轉型特色		轉型方式	與其它學院合併成為一般大學	直接升格為一般大學	轉型為教育大學再與其它大學合併
學校型態	學院升格為大學		◎	◎	◎
	特性更加多元		◎	◎	◎
	維持獨立自主			◎	
	定位為教學型大學		◎	◎	◎
	不同學校文化的結合		◎		◎
	對等合併		◎		
	不對等合併				◎
經營策略	規模提升、資源共享		◎		◎
	新增、修改與合併學院系所		◎	◎	◎
	拓展非師資培育領域		◎	◎	◎

略	初等教育師資培育數量降低	◎	◎	◎
	開設中等師資培育中心	◎	◎	
	提升學術水準	◎	◎	◎
	發展區域特性		◎	
	產學合作	◎	◎	◎
	國際交流	◎	◎	◎

資料來源：自行整理

貳、師範學院轉型策略之風險管理意涵

為因應遭遇之風險，我國師範學院的轉型也可被視同為其風險管理策略，其希望透過轉型的過程與結果，不僅維持其繼續生存與發展之能量，並且抑止、減少風險所造成的損失。以下針對三種師範學院的轉型策略，以風險管理之觀點說明其意涵：

一、我國師範學院的轉型原因，主要是因為國內外大環境之影響，造成師範學院直接與間接的危機與損失，而非單純只是因為少數影響因子所引起特定的、單一對象之風險，因此可以被稱為是我國師範學院所面對之「動態風險」。動態風險不僅影響範圍廣泛，而其影響之整體時間與強度也較「靜態風險」來得巨大，但是它並不像「靜態風險」具有純損特性，若是能夠管理得當，不僅能將風險損失壓抑制最低，甚至能夠有效利用風險，成為有利其發展的「轉機」。

二、從風險管理策略的四項管理原則意涵（表 2-6）—風險自承、風險分散、風險規避與風險轉嫁，針對不同轉型方式之特性可以發現到以下幾點：

1. 師範學院與其他學院合併後升格為大學，很明顯的將風險部分轉嫁至合併

對象，其必須負擔師範學院所遭遇之風險，但師範學院也必須在合併中給予對方某種程度的代價（例如嘉義師範學院在合併升格為大學後，新拓展的領域需要較多的發展資源，自然會壓縮到原先師範學院的資源運用）；開設或轉型為非師資培育領域的方式，除了有絕大部分的「風險規避」意涵，以減少師資培育的比重外，也將其學校定位與特色範圍擴大，十分符合「風險分散」的特性，不會因為某一個領域的風險，而嚴重影響到整體學校的生存與發展。

2. 直接升格為一般大學，雖然沒有將風險轉嫁至其他單位，而是藉由「風險規避」或「風險分散」的方式將風險降低後再自行承擔，但是它並不需要去支付轉嫁風險的代價，而且由於動態風險管理本身就具有可獲利的機會，若是能夠管理得當，所有獲利都由其自行吸收，在這方面反而成為其有利之處。

3. 先升格為教育大學再與其他高等教育機構合併為一般大學，也是一樣利用合併的方式來轉嫁風險，以減少自身之風險程度，但是也必須付出部分代價；雖然先轉型為教育大學能夠先行分散風險與風險規避，並提升其地位價值，但是因為其原先特質在某種程度上仍會被延續到新組織中，因此「較具教育專業特質的綜合型大學」能否獲得大眾支持與改觀，仍需要時間觀察；再者，由於其合併類型為不對等合併，條件較低落的一方在合併時，必須付出可能被「邊緣化」的代價；條件較佳的一方在合併時，代價可能是「遭受拖累」，這些都是必須考量之要點。

三、基本上，師範學院轉型之策略特性，都帶有風險管理之意涵，希望透過這些策略之施行來降低風險或是增加競爭力。但是動態風險本身就隱含著「報酬」與「虧損」，就像是在風險轉嫁的過程中，也必須負擔轉嫁的代價一般。因此，師範學院風險管理的成功與否，必須檢視管理者是否在報酬與虧損中間，取得最佳的「淨獲益」，這才是判斷的關鍵之處。

參、師範學院轉型對其風險之影響

在第二節，提及關於高等教育機構的生存與發展條件，第四節也提到師範學院的風險將如何影響其未來的生存與發展。師範學院在透過不同的轉型方式過後，對於其生存與發展條件之影響可分為以下幾點：

一、 定位

師範學院藉由轉型為綜合型大學，將過去傳統師資培育之定位與特色加以轉變，學校定位變得更加廣泛與學術化，而另外師範學院也充分運用過去其在教學知能上的優勢，希望打造教學、學術兼重的「教學型大學」，除了和「研究型大學」有所區隔外，也和一般標榜「教學型大學」的其他大學更具教學專長，這些都是其在轉型後新建立較佳的定位特色。

二、 資源

師範學院藉由合併學校，可以擴張其規模，並增加互相共用的系所資源；而將系所領域的逐漸開展，也使許多不屬於師資培育領域的社會資源與其產生連結，因此可以藉由與產業界或其他相關組織的合作，獲得更多來自社會的資源，而國外交流的推行也有助於拓展獲取國外資源與訊息之機會。最後，因為學校不斷的成長與優質化，更能藉由競爭性經費的爭取，來提升發展學校更加有利的資源條件。

三、 環境：

將師資培育的特色加以淡化，取而代之的是綜合型大學多元領域發展的定位，將能有效符合社會大眾的價值期待，並且有助於學校對於環境變化的因應能力。而不同

學校合併之下，可以帶給過去封閉已久的師範學院更多不同的刺激與想法，建立不斷轉變與精進的學校文化；而直接升格的學校，雖然沒有新進思維的刺激，但是對於環境文化的衝擊與矛盾也較為輕微，能較為減緩學校改變時組織人員的心理不適或衝突。

四、 經營：

與其他學校合併，不僅可以互相截長補短，並且可以整合相同部分而使經營更有效率；另外，若是直接獨立升格，儘管無法獲得其他學校的優勢協助，但是在經營方面因為仍能獨立自主，因而能夠避免合併在經營上因利害關係所造成的衝突，並且能夠依最適合自身發展的經營模式進行管理。除此之外，藉由定位特色，資源與環境的優勢，也能提升追求更優質經營模式的條件。

第三節 師範學院轉型後風險

為因應自身所遭遇之風險，我國師範學院從民國八十九年開始與其他學院合併為一般大學、直接升格為一般大學，以及先轉型為教育大學後，再尋求與其他高等教育機構合併之機會，希望能夠藉此將其風險予以降低、增加其大學競爭力。

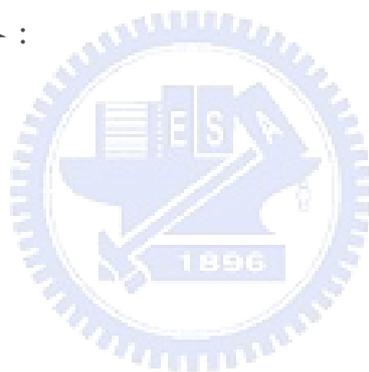
然而，從第二章風險管理理論，與第三章關於美、英、日本與法國的師範教育機構在風險管理上的論述中，可以很清楚的發現到風險的不滅性，風險管理只能將風險控制並減少損失，但是未受控制的損失，以及未來環境變動所造成的新風險，仍然需要學校組織及時且有效管理，才能真正降低風險對於自身生存與發展之威脅。

因此，本節所要探討的部分，在於師範學院開始轉型後，可能所會遭遇到的風險與

威脅。轉型後的風險可分為兩部分：第一是師範學院在轉型過程中，可能會遭遇某些阻礙其轉型發展的因子，這些因素將造成轉型無法順利進行或是達成其轉型目標；第二是師範學院在轉型完成後，可能會遇到阻礙其發展的風險，也就是促使其下一階段轉型的因子。以上這些風險，都是師範學院在轉型過程當中必須要去思索的方向與問題，也是風險管理是否能夠成功的重要關鍵。

壹、師範學院轉型過程中之風險

我國師範學院在轉型過程中，可能會遭遇阻礙其進行之風險，主要可以分為學校教員、行政、資源與環境四部分：



一、教員方面

1. 心態調適問題

由於師範學院從過去師範學校轉型到師範專科學校，再到後來轉型為師範學院，對於學校組織的改變程度都不如這次轉型來得大，可想而知教師對於這次的巨變，勢必會有情緒無法適應，甚至會有反對革新的心理產生。在心理無法調適的情況下，除了可能會造成的士氣下降，或者可能會造成逃避而出走的想法，這些都有可能影響到學校的教學品質，更別說是執行轉型的計畫，對於轉型的落實也帶來不少變數。

例如嘉義大學在新成立階段，由於教師必須重新適應一套新制度、新環境，直接造成教師不小的心理壓力與轉變負擔，除了造成教師大量退休以外，也間接影響到其在學校教學或其他職務的進行（杜雨純，2006：71）。

2. 專業領域、素質不足

因為師範學院的轉型將牽涉到新學院、系所的擴張，因此將需要大量教師資源的提升，而現有的教師在專業知識與技能上無法完全涵蓋增加學科的教授。另外在學術研究方面的素質，一直都是師範學院較不重視的一塊，但是因為研究成果將牽涉到大學評鑑的結果，甚至影響到學校的聲望與名氣，若要真正讓師範學院在轉型後有其價值，學術研究能力方面的提升也是非常重要的部分，如此才算是真正落實轉型。

例如杜雨純(2006:131)的研究中發現，師範學院在擴充發展為綜合型大學後，教師方面的首要之務，就是要盡快充實自己學術發展與研究；另外在教學領域上，因為多出了許多非教育領域的科系，若無法及時獲得新師資，而就有教師又無心繼續進修相關非教育領域的專業知識時，將會在開課上出現許多問題。

3. 員額成長不及擴張速度

由於轉型過程中的大量擴張科系與學院，帶來的是更多的學生人數與待辦事務，但是教師的數量成長卻難以跟上其成長速度，因此必須由原先在校之教師共同分擔這些任務，但卻可能會影響到整體素質，除了影響到轉型的完整度，對於轉型的有效性與品質也將受到質疑。

例如翟本瑞、薛淑美(2006:179)從嘉義大學的合併案中，發現到學校規模的擴大，反而使得師資在增長速度上嚴重不足，因而造成教學品質與規劃上嚴重受到影響。

二、 行政方面

1. 校名決定問題

校名由於代表的是學校一切的價值、傳統文化、認同與榮譽，因此想要進行更名之難度可想而知。但是在面對要與其他學校進行合併的同時，校名的重新設定或修改便成為必要之工作，但究竟誰改誰留，或是新大學的名稱中是否能夠繼承過去校名的意義與特色，變成為各校在乎之焦點，就如同利益的分配，若是新校名無法讓雙方認同其所獲得之價值，更名的目標就難以達成，學校的合併也就可能遙遙無期。

例如台中師範學院轉型為教育大學後，近年來與國立中興大學多次談論合併事宜，但是在合併後的名稱上卻持有不同意見。中興大學認為合併後必須保有其原校名，才不致於在合併後喪失過去的光環；而台中教育大學希望在校名中繼續保有「台中」二字，若直接延用中興大學的名稱，則台中教育大學的地位等同於隸屬於中興大學，這並非台中教育大學所能接受之範圍，再加上合併後是否具有「一加一大於二」的功效受到質疑下，合併仍然遙遙無期（國立中興大學，2006）。

2. 組織結構重疊

在學校合併過程中，相同或類似的行政或教學單位相重疊是有可能發生的，由於希望達到綜效的好處，並且減少「一個學校，兩套標準」的情形，因此重疊的組織進行合併或修改，便成為合併過程中不可或缺的任務之一。但是這也因為牽涉到舊有組織興廢問題，若是不能在組織結構的修改先完成溝通協調之事宜，修改的任務將難以進行。例如杜雨純（2006：72）研究中發現，學校之間的合併通常都會發生系所與組織間重疊的情形，要如何將舊有組織妥善加以融合廢除、職位修改完備、

完善處理人事問題，將會是合併過程中的重要課題。

3. 職員不足

除了重疊的組織單位需要合併外，必須新增的組織單位，也需要新的職員加以補齊。但是礙於學校在大範圍的擴張期間，未必能有足夠的職員加以補足，因此將會有職員短缺的可能性，對於新單位所需辦理之事務也將無法順利進行，使轉型過程受到阻礙（池婉宜，2007：156）。

三、 資源方面

1. 擴張所需成本大

師範學院轉型因為需要擴充新學院、系所與相關單位，因此在教室、設備、教具與行政場所的創設，以及老師及人員的聘請、授薪與福利等，將是一筆極大的開銷，若是不能籌措到足夠的經費或相關資源，想要完成轉型便難以達成。黃琬婷、孫志麟（2003）在研究中也發現到，師範學院在轉型過程當中，經費籌措將會是轉型的重要關鍵，如何獲得與何時才能獲得經費也變得十分重要。

2. 部分學校校地校舍不夠

因為師範學院過去就是從師範學校、師範專科學校轉變過來，但是在校地與建設規模上卻一直沒有提升，而至今在轉型為大學的過程中，新設立院系所需要的場地與建設，將遠不足以支應這些需求，若是無法在這方面獲得紓困，轉型也就無法進行。黃琬婷、孫志麟（2003）在研究也發現到，師範學院在轉型過程中除了經費的短缺與不足外，還有校地校舍欠缺的問題需要處理。例如像是許多師範學院從過

去師範學校轉型至今，在學校規模上並未有明顯的提升，若是師範學院想要自行升格或是先轉型為教育大學，卻沒有足夠的校地與校舍上，如此將會影響到轉型的進度與完整度。

四、 環境方面

1. 不同學校文化差異

由於不同學校本身自行發展已有一段時間，因此也建立了固有的文化，而面臨到學校合併的同時，組織間的文化衝突將會是轉型的一大挑戰。若是無法將學校傳統文化之間互相衝突的部分加以化解，不僅無法從未來進行事務上獲得共識，甚至連合併都成為問題，使轉型的工作變得岌岌可危。杜雨純（2006：76）的研究中，提出文化對於學校在進行合併中所帶來的阻力，不同學校的文化一旦相遇，衝突與緊張便會產生，這些負面的氛圍將會降低組織合併的動力，甚至影響到學校現階段的運行。

2. 認同問題

每個學校的教師、職員與學生，甚至是過去曾在學校服務過、就讀過的校友與員工，對於學校本身就有其認同感，一旦學校將要轉變，甚至過去的傳統將不復存在時，認同所導致的不捨、無法接受改變的事實，甚至是反對改變的情況都有可能發生。面對這些對過去學校的認同，若是不能讓他們接受新學校，將過去的認同帶到轉型過後的大學中，對於轉型本身的推行仍會有不小阻力。

3. 政策法令

政府在師範學院的轉型過程中，一直都扮演重要的推手與協助者，但是每個學

校對於自己所希望、需要的轉型方式，卻不見得與政府相同，面對不同的地方，若是政府無法鬆綁對於師範學院轉型上的控制，讓師範學院在轉型的過程中，保有其自身的主體性與自願性，不僅推行上有所困難，轉型過後也有可能產生許多副作用。黃琬婷、孫志麟（2003：259）在研究中也發現，儘管師範學院在轉型方面有許多希望達成的目標與作法，但是政府法令的限制與規定不能鬆綁的話，對於轉型的執行過程仍然有許多變數，也影響到轉型結果的完整性與有效性。

貳、師範學院轉型完成後之風險

師範學院在順利轉型過後，並不代表未來風險將因此完全消逝，新的組織與新的時代社會，仍會對其帶來生存與發展的風險危機。以下將針對師範學院在完成此階段轉型後，以高等教育機構的生存發展條件要素為分析主軸，討論與探究師範學院未來可能會遭遇到的風險威脅。

一、定位特色

1. 優勢並不明顯

儘管師範學院從過去的單科學院升格為至少三個學院以上的綜合型大學，似乎可以符合社會對於大學價值觀的要求與期待。但是師範學院除了教育領域以外，其他領域都幾乎是從頭開始，相較於師範學院，國內許多成立已久且優秀的公私立綜合型大學，在各領域的發展早已遠勝於師範學院，只是因為過去師範學院因為領域主要集中在教育，因此社會比較不會認為師院地位不如其他綜合型大學，甚至認為兩者因為定位不同，不能互相比較。但是現今師範學院已將定位改變為綜合型大學，比較絕對是在所難免，而其過去的優勢，延續至今的似乎十分短缺，轉型雖然是希望能夠解決競爭力不足的問題，但是卻又帶來競爭力仍顯不

足的事實，這是轉型後的師範學院需要去思考的定位問題。

例如翟本瑞、薛淑美（2006：182）發現到師範學院在與其他學校合併之後，雖然希望達到發揮「學科綜合優勢」的效果，讓學校更具競爭力，但卻使得過去本身所富有之優勢，在合併之後失焦而不復存在。甚至為了繼續延用舊有師資，而使課程教學在規劃上配合舊有師資專業，儘管課程名稱改變為迎合產業特色的課程，但實質上的課程仍然與過去差別不大，在專業性的競爭程度上備受質疑。

2. 特色的矛盾與不明確

師範學院轉型後，希望繼續過去重視教學的傳統，將學校打造為重視教學、專精教學的「教學型大學」，希望從這個利基上發展其市場。但是從嘉義大學的轉型例子中，可以看到因為規模擴張程度過大，使得生師比比起過去師範學院時代不減反增，每個教師需要教授的學生比例更為提高（從轉型前的 19.81%，到轉型後的 30.20%）的情況下，對於學生的照護與指導品質將會大受影響，而這卻和其特色相違背；再者，許多大學競爭力評鑑的指標，都是藉由學術研究成果作為其評分依據，轉型後的師範學院自然也必須花費更多的時間在研究部分，才能夠提升學校的競爭排名，但卻也因而稀釋許多改善教學、精進教學品質的精力，反而使得其教學型大學的定位更加不明顯。

二、資源

1. 教育領域資源分配減少

在綜合型大學中，師範學院成為眾學院之中的一支，但由於教育領域本身就已經處於劣勢，而其他領域的發展又新生待哺或是較為重要，基於整體發展的重要性原則下，自然教育領域的資源會相對較少。教育領域本來就是學校的強項，原先希望藉由轉型為綜合型大學來提升教育領域繼續發展的機會與資源，轉型後

反而不見得能夠獲得較多的幫助。

2. 規模不經濟

雖然學校與學校間是合併的，但是因為地域的距離性，一些相同功能性的單位，若是都設在同一個校區，將有可能會使距離甚遠的校區無法獲得管理或服務上的協助，或是必須花費更多的運輸成本，因此這也就成為規模不經濟的一環（不能藉由整合而達到綜效）。儘管如此，分配在各個學校相同功能性的單位，除了預期的綜效無法獲得，甚至還要花費大量的開銷，將使得合併毫無效益可言。

例如翟本瑞、薛淑美（2006：179）認為嘉義大學因為是由四個校區所組成，因為校區距離過遠、但又希望資源整合的結果，造成人事與往返的成本，儘管在帳目上的成本不見得增加太多，但是無形的成本仍然可見，並不符合規模經濟的功效。

3. 資源不利持續發展

師範學院的轉型過程是不間斷的，儘管現今已經轉型為至少三個學院的大學，但是想要成為具有競爭力的大學，這樣的規模絕對還不夠，因此需要花費更多的資源來繼續發展。轉型的早期階段，或許能夠從政府取得轉型的補助經費，但是長遠的發展仍需要不斷的開源，師範學院轉型後是否能夠找到獲得更多資源的源頭，不僅是未來生存與發展的重要關鍵，更是通往優質大學目標的明確方向。

三、環境

1. 高等教育機構評鑑與排名

儘管師範學院轉型為綜合型大學是為了提升它繼續發展的條件與競爭力，但是因為大部分的新設科系學院都還是草創階段，想要發展到學術、教學一流的程度恐怕還需要更多時間與資源的投入。而其在現階段的劣勢，以及其他綜合型大學希望在眾多大學中脫穎而出的挑戰，國內外各種評鑑結果將不樂觀，而社會大眾在選擇大學時，又常常以大學的評鑑成效作為依據，因此在師範學院轉型後，大學評鑑不佳的可能性將帶來無法獲得市場青睞的危機。例如許筱君(2006:195)認為師範學院雖然轉型成為綜合型大學，但是因為研究水準上的素質以及各類資源上都十分欠缺，因此在大學排名上所擁有的優勢與競爭力恐怕十分有限。

2. 師資市場持續惡化

師範學院雖然尋求轉型，但是它仍然是國內師資培育的重鎮，具備的仍是國內較為完備的師資培育資源與師資，若是師資市場的需求面能夠提升，師範學院仍大有可為。但是因為未來少子化趨勢在目前看來仍會持續中，師資需求可能還會呈現負成長，由此可見未來想要藉由市場勢力起來的機會短時間內仍十分渺茫。

3. 社會價值轉變緩慢

師範學院的社會價值，在過去師資培育單一制的時代清晰可見；但是師資培育的多元開放後，師範學院的高社會價值已不可復見。如今雖然師範學院希望藉由轉型來提升其社會價值，並且將被認為是「沒前途」的師資培育色彩逐漸淡化，但是因為過去的刻板印象已經建立，以及過去師資培育的影子仍存（杜雨純，2006:142）。因此想要完全轉化社會對師範學院轉型後的價值將十分困難，雖然時間可以淡化記憶，但是轉型後的師範學院在生存與發展上沒有等待的時間。

四、經營

1. 邊緣化之趨勢

無論師範學院是與其他學校合併，或是自行獨立升格，學校型態都屬於綜合型大學，學校中的資源分配，不再是由教育領域所主導，其他領域或學院也將在之中進行利益分配與協調。不幸的是，教育領域承接轉型前的弱勢，在繼續發展教育領域的投資報酬率，是否能比其他領域的發展更有利，以現在內外部環境看來十分令人質疑，也使得大部分的資源與權力，多半都變成發展其他領域的動力來源，教育領域變成是領域間的弱勢，在學校的地位中更是被邊緣的角色。若真是如此，以合併為前提，希望將教育長才與其他大學互補的教育大學們，未來在發展的道路上能有多少生存空間，還能有多少改善經營的機會，目前看來十分令人擔憂。



2. 資源無法支援經營

從上面的種種分析，可以發現到師範學院在轉型過後，仍有可能會遇到資源不足的現象，即使之後有再好的經營計畫與方案，都有可能會因為資源的不足而無法執行。

3. 環境不利其轉型後的發展

轉型後的師範學院，並不一定能夠使環境不利性完全消除，取而代之的，是尚未消除的不利因素，以及轉型過後所帶來的新因素，都會使其產生經營績效不彰的情形，也將促使組織開始進入下一個轉型的階段。

4. 定位優勢的不足

雖然師範學院在轉型過後，希望藉由新的定位特色來獲得社會大眾的支持，但是從前面敘述可以發現，新的定位與特色仍然具有可改進的空間，若是不能及時改善或調整，將會導致奠基在這些不利定位特色的學校經營發生問題與危機。

第四節 我國與美、英、日、法各國師範教育機構轉型與風險管理

師範教育機構在國外已有兩百多年的發展歷史，在其中也經歷過許多的轉變與興衰，在第三章已經大略談及。第四章也針對我國師範學院的發展風險加以敘述，而因應風險的各種轉型方式及特性，和這些特性對師範學院生存要素的影響性也都加以討論。最後，在本章的最後一節，將把前面所提及之美、英、日、法四國的師範教育機構以及我國師範學院，在發展中所遭遇之風險與轉型方式進行整理與比較，希望從中找尋出國內外師範教育機構發展的異同之處。

針對國際比較的研究方法，德國比較教育學家 Hilker 在其比較教育學著作中，說明了比較教育的「四階段比較法」：第一階段是客觀描述教育事實；第二階段是根據社會科學觀點對教育事實進行解釋；第三階段是將解釋過後的資料案若干範疇分類整理，以便比較與判別；第四階段是將資料相互比較後，對應並驗證假設前提（楊思偉、王如哲，2004：14）。

依循上述關於比較教育的研究步驟，首先我們在第三章時，已針對美、英、日、法各國師範教育機構面臨風險、風險管理策略與之後所遭遇的風險，進行事實的描述以及依據風險管理觀點所做的解釋，第四、五章也針對我國師範學院遭遇風險、轉型方式與轉型後的風險進行描述與解釋，接下來我們將把國內外資料分類後並列比較，並且希望

從中發現其異同之處。

壹、我國與美、英、日、法國師範教育機構遭遇風險之類型

表 5-4 為我國師範學院與美、英、日、法四國師範教育機構在發展中所遭遇風險種類的統整與說明。

表 5-4 我國與美、英、日、法各國師範教育機構遭遇主要風險之種類比較

師範教育機構遭遇風險種類	國外師範教育機構 是否遭遇此種風險				我國師範學院 是否遭遇此種風險及其原因
	美國	英國	日本	法國	
教師供給與需求 間關係改變	◎	◎	◎	◎	師資數量的增加與因為少子化所帶來需求的減少
非傳統師培機構 對教師養成參與	◎	◎	◎	◎	各大專院校皆可從事師資培育
教師專業的重視	◎	◎	◎	◎	對過去師資培育機構專業性的彌補並改善師資培育多元化後的專業性
政治與政府因素	◎	◎	◎	◎	社會追求教育民主化與政府訂定政策的影響
高等教育機構 質量擴張程度		◎			台灣高等教育機構成長快速，造成同業競爭的情形
師資培育 制度改變	◎	◎	◎	◎	師資培育法所帶來的師資培育多元化，使更多高等教育機構都能參與師資培育

市場競爭力的追求	◎			師範學院希望符合社會期待，以獲得充足的學生數量，更希望能吸引優秀學生入學
學術機構（內外部）提倡	◎			除了政府希望師院轉型外，師範學院本身與相關的教育機構及學者都表支持
社會對高等教育機構的價值認知				台灣社會大眾較偏好高等教育機構中的「大學」，認為其優於單科學院

資料來源：自行整理

從上表所作出的統整比較後，可以作出以下幾點結論：

一、五國師資培育機構在發展與轉變中所面對到的原因及風險，有部分是十分類似的，例如各國皆十分重視教師專業性的追求，教師的供需關係也左右了師資培育機構的發展，開放的師資培育模式以及政府對於教育的影響，都是各國重要的共通點。而有些風險（未列出的風險），雖然不一定是以上幾國師範校院轉型的主要風險要素，但也可能只是程度上的差異，在影響較小的情況下，或許就不被提及，但不代表其要素及影響完全不存在；而有些主要風險要素出現在某國，但另一國未被提及，這有可能只是因素影響程度或是文獻有限所造成的，不可全然忽視這些因素對所有國家師資培育機構的關係。

二、在相同點方面，從五個國家的師資培育機構所遭遇的風險種類，可以發現到國外的師資培育機構所遭遇的風險種類，與台灣的師範學院所遭遇的風險種類十分相似。從這裡也可以發現，各國之間的師範教育機構在發展上的類似性外，對於師範教育機構發展的重要影響種類（促使其可能轉型的風險）也大致相同。

三、在相異點方面，可以發現我國社會對於高等教育機構的特殊價值認知，是我

國師範學院遭遇風險種類中與其他四國師範教育機構遭遇風險種類相異之處，這也表示台灣社會對於高等教育機構的價值判斷較為狹隘，甚至因此影響到大學以外高等教育機構的發展考量。

四、儘管某些風險種類大致上各國師範教育機構皆雷同，但是這些風險的來源（如何產生）、風險內容（種類下的詳細內涵）、影響過程與影響程度，每個國家都有其獨特性與個殊性，在風險辨別與確認上必須謹慎觀察，才能確定其內涵並有效處理。

五、這些威脅師範教育機構，都是風險分類中的「動態風險」，基本上並非純損風險般只能預防或迴避以減少損失，若是能夠有效因應這些風險，師資培育機構反而能藉由這些機會來創造新價值；但若是處理不當，卻也可能帶來更大的風險與其損失，因此必須謹慎看待這些風險的「意義」與「價值」。



貳、我國與美、英、日、法各國師範教育機構回應風險轉型方式

前面是針對我國師範學院與各國師範教育機構遭遇風險種類的比較，這裡是針對因應風險的轉型方式進行國際統整與比較，希望從中了解師範教育機構再發展上的國際異同之處。表 5-5 為我國師範學院與各國師範教育機構因應風險的轉型方式統整與比較。

表 5-5 我國師範學院與美、英、日、法各國師範教育機構因應風險的轉型方式

師資培育機構 轉型模式	國外師範教育機構 是否使用此種轉型策略				我國師範學院因應風險轉型方式
	美國	英國	日本	法國	

獨立升格	◎				獨立升格為一般大學
合併		◎			先升格為教育大學後再合併
合併後升格 但保留主體	◎			◎	台灣無此種合併方式
合併後升格 但主體喪失	◎	◎	◎	◎	合併後升格為一般大學
改變學制	◎	◎	◎	◎	改變學制，例如限制師資培育的數量
改變課程 與教學	◎	◎	◎	◎	改變課程與教學，例如開設非師資培育相關的課程
改變學校定位	◎	◎	◎	◎	改變學校教育目標，例如從專門的師資培育到提供一般大學教育
產學合作					師範學院在轉型後，與領域相關的產業合作，以尋求產業資源
國際化					與國外大學簽訂合作契約，互相提供教師學生交流機會，並且加強對國外學生的招生
國家化			◎		師範學院本已屬國立
停辦		◎			減少師資培育領域的比重，但尚未完全停辦

資料來源：自行整理

從上表對於國際師範教育機構發展中因應風險的轉型方式來看，可得到以下幾點結論：

一、從以上五國師範教育機構轉型方式的統整比較，可以看出方式上互有異同，「合併後升格但主體喪失」、改變學制、課程與教學以及學校定位上，五國師範教育機構

都具備其轉型方式。另外，在不同轉型方式上，獨立升格、合併的轉型方式有部分國家採用（包含台灣）；停辦與「合併後升格但保有主體」是台灣沒有涉及的轉型方式；國家化雖然不在師範學院的轉型方式中，但師範學院改變為國立，也是在師範專科學校轉型為師範學院的時候，可見其相同之處；產學合作與國際化在轉型方式的分類中，雖然只有台灣有所著墨，但這些做法早已是現今大學在爭取外在資源與競爭力上的有利選項之一，因所蒐集文獻之限制與研究重點的衡量，在此無一一列述，因此其他四國無標示並不代表沒有在產學合作與國際化有所參與，可藉由之後研究一一查證並比較其細部作法之異同。

二、儘管在轉型方式上大致雷同，但是還是有些方式並未在我國師範學院轉型中出現。這些方式上不同的原因，多半都是在於各國間環境上與師範教育機構的發展不同而引起，例如我國師範教育機構的發展，大約在二十世紀初才正式開始，到了二十世紀下半才有師範學院的出現，但是美國早在二十世紀初，師範學院正開始蓬勃發展，當時的大學並不像現今這麼多，而且社會對於大學或是文理學院的需求十分強烈，因此在轉型方式上是以獨立升格或合併升格為州立大學與改變學校定位為文理學院等，而沒有先升格為大學後再與其他學校進行合併的構想。而台灣的師範學院因為身處在現今充斥大學的環境中，必須轉型為大學變成是先決條件，合併與否再看是否有合適的對象。因此，各國師範教育機構轉型方式的不同也是可被理解的。

三、我國師範學院在發展過程中，已經締造其優良的學校價值與優質的教學，在政府的推動與帶領和民眾的殷欣期盼下，並不需要透過極端消極的停辦或廢校的方式，儘管可能在師資培育的投入部分稍做調整，但整體而言是用更為積極的轉型方式，來延續其卓越的表現與成就。

四、美國的紐約教師學院與長春藤名校哥倫比亞大學的合併，以及法國師範學校併入大學，特別之處在於合併後並不受制於合併對象，財務與發展上都是獨立運作，

這種方式的轉型雖然在台灣的師範學院轉型中無法看見，但是對於合併後失去主體性的台灣各師範學院而言，「主體性」的存在與失去，對於師範學院的發展是否非常重要？或者這並不是絕對必要的？這些都是師範學院在轉型目的上必須去明確定義的部分。

參、我國與美、英、日、法各國師範教育機構轉型後之風險

根據前面對於國外師範教育機構，與我國師範學院在轉型之後所可能會遭遇到的風險與挑戰，在整理過後以表 5-6 表示之。

表 5-6 我國師範學院與美、英、日、法各國師範教育機構轉型後遭遇之風險

國外師範教育機構轉型後遭遇風險種類	國外師範教育機構是否遭遇此轉型後風險				我國師範學院的轉型後風險及其說明
	美國	英國	日本	法國	
教師供需數量變化	◎	◎		◎	少子化、學校數量減少等情況，都有可能會讓教師需求繼續降低。
資源不足	◎	◎	◎		想要成為具有競爭力的大學，轉型後的師範學院仍有許多部份需要擴展，但是資源來源的持續性與充足性等問題將是一大考驗。
機構主體性低落	◎	◎			師範學院在與其他學校合併的同時，所有的決策都無法自行決定，甚至還會因為教育領域的劣勢，而導致被邊緣化的可能。
合作機構運作問題				◎	例如學校距離過遠，相同功能性機構合併將無法獲得綜效所導致規模不經濟效應，或是系所合併時的溝通協調不佳所造成的行政與教學問題。

學術性與 實務性的矛盾		◎		雖然學校特色為教學性質，重視的是學生就業的能力，但是合併對象卻是重視學術研究的大學，在其性質上因為完全不同，在運作上將會發生許多衝突
升格後不如 一般大學			◎	師範學院雖透過升格在名義上證實已達大學規模與較廣領域水準，但是除了教育領域之外，所有非師資領域幾乎都是重頭開始，不僅落後於其他存在已久的綜合型大學，甚至在競爭力上也不如私立的綜合型大學
政策持續改變			◎	較少被提及，但有觀察之必要
更具競爭性 角色出現			◎	同性質的綜合性大學之競爭對手變得更多
社會對於學校 傳統價值 改變緩慢				台灣社會大眾對師範學院的刻板印象頗深，即使在轉型過後，也必須倚靠長時間的淡忘與「新的師範學院」價值建立後才能改觀

資料來源：自行整理

從以上比較之結果，可以歸結為以下幾點：

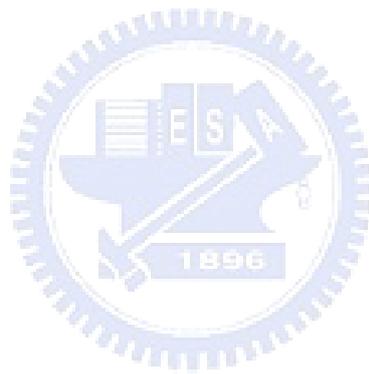
一、我國師範學院轉型，與其他四國師範教育機構在轉型後所遭遇之風險，在許多面向與種類上都有相似之處，可以發現師範教育機構在全世界發展的通同性，尤其是儘管我國發展師範教育與國外在時間上幾乎相差了一世紀，但是發展上所遭遇風險之面向還是有其相似之處，在某種程度上可以證實國外經驗對國內實際發展上的參考價值。例如台灣與其他國家使用相同的風險轉型方式，是否有可能會產生相同的轉型後風險？台灣師範教育機構可以事先預測未來的風險，經過成本與效益的取捨後，再做出最適合台灣師範教育機構的風險轉型策略。

二、在相同的風險方面，師資供給需求的數量、資源短缺與主體性低落是較為相

同的部分，但風險的來源（如何產生）、風險內容（種類下的詳細內涵）、影響過程與影響程度，每個國家都有其獨特性與個殊性，在風險辨別與確認上必須謹慎觀察，才能確定其內涵並有效處理。

三、在相異的風險方面，社會對於學校傳統價值的印象改變緩慢，是與其他四國較不相同的轉型後風險。因為社會大眾對於「師範學院等同於培育師資」有很強烈的刻板印象，儘管轉型後的師範學院已經變為綜合型大學，但「培育師資」的特性絕不可能短時間拭去。與轉型前風險一樣，台灣師範教育機構在發展過程中，比起其他四國而言，受到社會影響的力量較為明顯。

四、在我國師範學院與國外師範教育機構在轉型後風險比較下，政策持續轉變與更具競爭力的單位出現，是較少被提及的，但是都有其參考價值與可能性。我國政府在面對師範學院的態度，目前仍是希望盡快轉型完成（目前還差合併的部分尚未完成），而師範教育的部分，則是將供給面在培育（停招或減招）與檢定（教師檢定）上進行數量管控，需求面未來的成長仍難以樂觀，但政府的政策，是否能讓教師需求數量提升或穩定成長，不僅可以讓市場惡化程度降低，對於師資培育或是轉型後的師範學院，更能在教育發展的生命光譜上看到自己的價值，而不是因為看到黯淡的未來而被社會遺棄；但如果教師市場仍持續惡化，政府是否會做出更不利轉型後師範學院的政策，這也是有可能發生。在師範學院轉型為綜合型大學後，代表它要面對的競爭對手變得更多更強大，再加上它在許多領域上都屬後起之勢，若不能在成長速度上超越其他大學，想要在競爭力上重新回到過去優異的地位，仍然十分不易。



第六章 結論與建議

本章將針對我國師範學院在遭遇風險，以及如何因應風險的轉型策略、策略意涵以及轉型後風險，並且將美、英、日、法各國師範教育機構的遭遇風險、轉型方式，提出本研究的結論，並給予轉型後的師範學院、政府機關與未來相關研究者建議。

第一節 結論

壹、 風險管理是組織對生存與發展的不確定性所進行的規劃、決策與執行

所有組織都生存於不斷變動的環境當中，環境的不確定性就會產生風險，將會直接與間接影響到組織的發展過程。組織為了要減少風險所帶來的損失等負面影響，因而需要透過對風險的辨識與觀察，並且規劃組織的應變措施，最後並加以執行以有效控制風險。風險本身具有其特性，若能體察其特性並加以管理，組織不但能夠減少風險的威脅，甚至能夠創造組織的新價值並提升競爭力。

貳、 依風險管理觀點，高等教育機構的風險帶來的是定位、資源、環境與經營等生存條件之危機，但也具有獲利的特性。

藉由風險管理的理論整理與探討，可以發現到高等教育機構的風險粗略可分為靜態與動態風險，通常造成高等教育機構必須進行轉變的風險為動態風險。動態風險與靜態風險的不同，在於其影響程度與範圍，以及其是否可獲益性，因此可發現高等教育的動態風險，多半都是因為大環境的改變所引起，環境內的高等教育機構都會受到波及，但是若能夠妥善管理風險，也就是將風險對於高等教育機構的生存條件—學校定位、資源、環境與經營，所造成的影響加以控制與轉換（由阻力變為助力），如此不但可以減少損

失，更能夠提升機構的競爭力與價值。

參、美、英、日、法四國師範教育機構發展過程中，也遭遇許多風險，每一階段的轉型等同於對風險進行管理，但也帶來了之後的風險。

從美、英、日、法四國師範教育機構的發展文獻中，可以發現師範教育機構的發展具有其階段性，而階段與階段之間的轉變，就是依靠轉型的規劃與執行。師範教育機構的轉型，都有其原因與背景，而這些因素都可被視為師範教育機構的風險，這些風險促使師範教育機構必須進行轉型，才能夠將減少風險的威脅與帶來的損失，甚至也為師範教育機構的競爭地位與發展價值有所提升。但如同風險管理理論所述，風險管理是一個持續性的管理，轉型後的師範教育機構仍會因為之前未消滅的風險，以及轉型後所帶來的新風險，而產生轉型後的風險，師範教育機構仍必須面對並因應這些風險所帶來的影響，進而促成下一段轉型過程。

肆、我國師範學院遭遇之風險係由國內外環境因素所引起，並且對其生存與發展條件產生威脅。

從我國師範學院轉型的相關文獻中，可以發現到在民國 76 年解除戒嚴之後，給與社會更多的權力去追求自由發展的教育，因此在之後修改了大學法與師資培育法，使得大學的開設與師資培育的方式產生了極大的改變，大學數量的大幅擴張、師資培育不再只是師範學院的專屬任務，使得大學間的競爭更為激烈、資源獲得更是困難，而獲得教師資格的人數也急速攀升，還有少子化的來臨，造成教師供給需求的關係失去控制。而政府在看到師範學院不宜再繼續以師資培育作為其單一任務，還有大學資源合併共享的好處下，不斷處心積慮的希望促成師範學院與其他學校合併，不僅給予資源補助，但是也減少延誤合併計畫學校的經費資源，軟硬兼施下希望盡速完成合併。

伍、我國師範學院主要轉型模式為先升格為教育大學再與其他高等教育機構合併，次之為直接升格為一般大學，最少的是合併後升格為一般大學。

透過文獻的敘述，可以歸納師範學院的轉型策略，主要可以分為先升格為教育大學在與其他高等教育機構合併、直接升格為一般大學，以及合併後再升格為一般大學等三種型態。國立台北師範學院、台北市立師範學院、國立新竹師範學院、國立台中師範學院、國立屏東師範學院與國立花蓮師範學院等六所師院，便是採用先升格為教育大學再尋求合併的策略，這也是最多學校使用的策略；再者是國立台南師範學院與台東師範學院，採用的方式是直接升格為一般大學；最少使用的則是國立嘉義師範院所採取的先合併再升格。

不同的轉型策略亦包含了不同的學校型態與經營策略特性，之間互有異同之處，代表每個學校在經營上也有其相同與互異的部分。與其它學院合併成為一般大學方面，在學校型態轉變有學院升格為大學、特性更加多元、定位為教學型大學、對等合併、不同學校文化之結合；在經營策略轉變有規模提升且資源共享、新增、修改與停招學院系所、初等教育師資培育數量降低、開設中等師資培育中心、拓展非師資培育領域、提升學術水準、產學合作與國際交流等。直接升格為一般大學，在學校型態轉變有學院升格為大學、特性更加多元、定位為教學型大學、維持獨立自主等；在經營策略轉變有新增、修改與合併學院系所、拓展非師資培育領域、初等教育師資培育數量降低、開設中等師資培育中心、提升學術水準、發展區域特性、產學合作與國際交流等。先轉型為教育大學再與其他高等教育機構合併，在學校型態轉變有學院升格為大學、特性更加多元、定位為教學型大學、不同學校文化的結合、強弱合併；在經營策略轉變有規模提升且資源共享、新增、修改與合併學院系所、拓展非師資培育領域、初等教育師資培育數量降低、開設中等師資培育中心、提升學術水準、產學合作與國際交流等。

陸、 依據我國師範學院轉型策略之特性，可發現其具有風險管理之意涵，每一種策略都有其優劣勢，有助於降低風險損失，亦能提升其競爭力。

在師範學院轉型特質比較部分，學校型態方面，合併策略的學校在未來發展主體性上不如直接升格、直接升格的學校在轉型所需的文化改變上不如合併策略、先合併再升格的合併地位特性較先升格再合併來得平等；經營策略方面，直接升格較合併策略在規模與資源上難以迅速擴張、直接升格在發展特性上具有發展區域特性。

在轉型的風險意涵方面，師範學院轉型前所遭遇的風險大致上都屬動態風險，雖然會帶有破壞性，但若是妥善管理，將能夠減少損失、提升價值；就風險自承、風險分散、風險規避與風險轉嫁與師範學院轉型策略之關係，在合併上做到的風險轉嫁，但是必須付出代價，減少師資培育色彩便是做到風險規避，增加非師資培育色彩便是風險分散的做法，直接升格的學校雖然無法獲得風險轉嫁的機會，但是所有轉型的價值都由其自得，並且不用支付轉嫁所需之代價。

師範學院的轉型對於自身發展條件的影響，在定位特色方面使領域更為廣泛、借過去對於教學專長之師資定位為教學型大學，除了規避研究型大學的競爭對手，並且比其他教學型大學更具教學實力；在資源方面則藉由規模與資源共享、產學合作、國際交流和爭取競爭性經費，以獲得更充足的資源；在環境方面，綜合型大學的定位將符合社會大眾的期待，而合併能夠帶來文化的衝擊與轉變，更能接受不時變動的環境，直接升格的學校在學校文化上因為衝擊較小而減緩心理不適；在經營方面不僅能夠截長補短、整合獲得綜效，直接升格學校能依最適合自身發展的經營模式進行管理。

柒、 我國師範學院轉型雖然能夠減少部分風險，但是未降低的風險以及因為轉型所造成的新風險，仍會繼續威脅轉型過後的師範學院。

師範學院的轉型，如前所述，對其之前所遭遇的風險的確能夠有所改善，但是不能完全解除風險，未被解除的風險，以及在轉型過後仍有可能會遭遇的風險，其中也包含阻礙其轉型過程的風險，這些都仍會對轉型過後的師範學院產生威脅。

師範學院轉型過程中之風險，將阻礙其轉型過程之完整性與流暢性。在教員方面有心態調適問題、專業領域與素質不足、員額成長不及擴張速度，行政方面有校名決定問題、組織結構重疊、職員不足，資源方面有擴張所需成本大、校地舍所不夠，環境方面有不同學校文化差異、認同問題與政策法令等。

師範學院轉型完成後之風險，將持續威脅轉型後的師範學院。在定位特性方面有定位優勢明顯不足、特色的矛盾與不明確，在資源方面有資源分配不均、規模不經濟、資源不足持續發展，在環境方面有競爭力評鑑與排名、師資市場繼續惡化、社會價值難轉變，在經營方面有弱勢邊緣化、資源無法支援經營、環境不利其發展與欠佳的定位特色等。

事實上，轉型的歷程是持續不斷的，而每一個轉型的階段都不可能一蹴可及，需要有磨合與調適的時間和所需的資源才能達成，因此師範學院的轉型計畫必須謹慎決定，考量的不只是執行面的可行性與有用性，以及因應未來風險所需要的彈性，以避免資源與時間的浪費，與將學校暴露在未來的風險當中。

捌、我國師範學院與國外師範教育機構的轉型在風險管理的角度上具有其相似性，值得做為我國師範學院在轉型上的參考，但必須考量其限制性。

藉由將我國師範學院與國外師範教育機構轉型就風險管理角度比較後，發現到雖然在師範教育發展時間與轉型的年代都有所差異的情況下，在遭遇風險、轉型策略與轉型後風險都有其相似之處，但是風險因素造成的原因、風險影響的程度與範圍等，都可能

因為時間與國家的不同而有所差異，不能因為風險來源的種類相同就將其混為一談，甚至以國外的轉型方式直接套用在我國例子上，很有可能不僅解除不了風險，反而增加更多的危機。

而在不同之處部分，有些因素是國外有，但是國內是較少被思考或實施的風險與轉型方式，這並不代表這些因素對台灣的師範教育機構不重要，反而可以做為一種風險來源的預測、轉型策略的選擇做法，以及轉型後可能會發生問題的其他思考方向，雖不能說這些都可適用於我國個案，但做為我國師範學院在風險管理上更為全面的思維與洞悉，在價值性上是無可厚非的；而有些不同的部分是台灣有，而國外沒有的風險或轉型方式，這也可以讓我們省思台灣所獨有的師範教育機構特性，許多教育制度與實務都希望與跟隨國際發展的台灣教育，可以去探討這些方式或觀點在台灣的特有環境下是否也是如此，才不會造成誤用的情況發生。



第二節 建議

本節依據文獻及結論，並且加上研究者之個人意見，分別就教育政府機關與師範學院提出建議，作為師範學院轉型過程的參考，最後並對後續研究提出參考之建議。

壹、對教育部之建議

一、教育部對教育大學轉型政策應有延續性與調節性

我國從民國八十九年開始師範學院轉型至今，政府在其中扮演的角色十分關鍵，轉型的成敗也有許多成分需要政府的支持。然而，民國九十七年五月完成了第二次的

政黨輪替後，因為不同的政黨對於教育亦有各自的解讀，但是由於師範學院轉型許多作業都已在進行中，尤其是教育大學轉型過程仍在進行中，若是因此而延宕或停擺，將使得之前所花費的心血結晶將化為泡影，因此在政策的延續性上是非常重要的。除此之外，不同的政府可以藉由不同的角度來看待師範學院轉型過程與結果，若是從中發現到計畫可行性與有效性的欠缺時，可以在詳細討論與評估後適度加以調節，如此師範學院轉型成果更能精益求精。

二、 協助教育大學排除在轉型過程中的阻礙

如前所述，師範學院（或已經先升格的教育大學）轉型在過程當中，將會因為各方面所帶來的風險，而阻礙了轉型的進度與發展。事實上，有很多部份都是可以由政府來支援與協助的。例如法令與補助上的配合，讓師範學院轉型不會因為法令的限制而處處碰壁，而需要具備的資源條件也不會因為欠缺而無力執行。

三、 教育大學轉型之目的應帶來師範學院發展的提升

由於國內高等教育機構迅速擴張，市場上大量充斥大學，但卻也造成素質上良莠不齊、資源無效率運用等問題。政府由於極力想要解決此問題，看到國外許多大學合併的成功案例，便認定合併為教育大學必經之路，也是解決目前國內大學問題的絕佳良方。儘管大學合併在某種程度上能夠獲得良善之綜效，但是教育大學是否適合這種方式，尤其是轉型方式的選擇並非只有合併，若是單純為了合併而合併，還不斷對教育大學在轉型方式上施壓，希望讓社會大眾關注到政府對教育問題用心的政治考量，最後將很有可能犧牲教育大學自身的轉型利益，這是政府在提倡教育大學合併轉型的過程中必須要謹慎思考的。另外，教育大學的發展過程中，「主體性」是否為不宜消除的特性？因為以合併方式進行轉型，教育大學勢必會喪失其主體性，或許合併能夠獲得某種程度的綜效，但主體性的喪失會造成多少影響，也必須詳細評估與考量。

四、 考量教育大學轉型的成本與績效提升之關係

教育大學的轉型，從前面所述可以發現到由於轉型幅度巨大，需要花費的經費成本也將十分驚人，再者，因為轉型初期勢必又要經過一陣磨合期，這樣必須花費不少的時間與經費成本。政府在協助推動師範學院轉型的作法上，必須先檢視哪一種作法較為適合師範學院，在成本的花費上，隱含著更多的未來發展與成效，如此才能真正有效的帶領教育大學減除風險的發展。

五、師範教育機構的發展不能單純由市場決定

近年來，台灣政府對於高等教育機構的發展，較傾向以「市場」來決定機構的去留與發展，希望藉此減少政府的干涉與糾紛，並且依靠市場機制的競爭關係帶來高等教育機構的進步發展。但是，由於師範教育機構的發展，關係到的是國民教育的品質，影響程度絕不容小覷，若師範教育機構因為現在師資市場惡化而發展不利，而政府不僅沒有協助師範教育本身的繼續發展，而是驅使其朝向綜合型大學的市場趨勢邁進，師範教育的未來發展，無疑是這次轉型過程中的犧牲者，台灣未來的教育專業與品質也令人堪慮。因此，政府必須基於維持台灣師範教育的持續發展與進步，給與師範教育持續發展的動力與資源，例如加強教師進修、教育研究的資源提供等。

貳、對教育大學與其他由師範學院轉型的一般大學之建議

一、 利用轉型機會，將過去安於現狀的文化與心態進行改造

過去從師範學校開始就變動極小的師範學院，因此在內部養成了安於現狀、有政府撐腰的安逸心態，卻忽略了環境的改變所帶來的風險與危機，正逐漸的靠近並給予

威脅。如今這份威脅已經讓師範學院不能再等閒視之，而必須有所作為時，這也代表過去安逸的文化與心態開始受到了衝擊，甚至產生一股改變的力量。事實上，未來環境的繼續衝擊教育大學或其他師範學院轉型的一般大學，是無可厚非的，若能利用這次機會，將內部對於改變無心的文化與態度加以修正，將有助於未來教育大學在處理風險上的有效性與彈性。

二、 在轉型過程中運用風險管理策略，盡量減少風險所帶來的阻礙

雖然師範學院在轉型過程中將面對許多阻礙因素，而有些問題看似完全無法解決，將會影響到師範學院轉型的進度與完整度。但若是能妥善運用風險管理的基本原則，將完全無法解決的風險（如政府法令限制）加以規避，或是將成本過多的部分加以分散與轉嫁，或是將最後獲益較大的部分自行承擔風險，這些方式都能讓師範學院在轉型過程中減少損失、提升計畫落實完整性。

三、 轉型必須全面落實

師範學院轉型牽涉到合併或自行升格，由於涉及層面之廣、影響之深，在執行上必須要時常經由集體的協商與討論，並且廣泛了解群體之意見與建議，不同學校、部門與學院系所間的互相合作與配合，才有可能讓師範學院轉型工程真正落實。由於其中參雜了許多利害關係與資源分配問題，若能妥善溝通，使計畫得到所有人的認同，並且給予適度的誘因時，對於參與程度上的提升將有所助益。

四、 轉型過後仍然要對於風險有所謹慎並積極應對

如同前面所述，師範學院就算完整的執行轉型計畫，並且獲得許多轉型上的支援，但是隨著環境的改變，風險隨時都有威脅轉型後師範學院的可能，若是在轉型後

反而掉以輕心，反而會使轉型的整體價值大打折扣。因此，轉型後的師範學院仍必須時時觀察環境的變動與其和師範學院的相關性，若是預測風險對於師範學院的影響極大、傷害極深，轉型的機制便必須隨時待命，讓師範學院在環境帶來的威脅之下，能夠有及時應對的能力與條件。例如可以在學校裡成立轉型後的「風險管理專案小組」，專門蒐集與檢視之後發展可能面臨的風險，並且規劃出有效的風險因應策略，以減少風險所帶來的威脅。

五、 參考國外師範教育機構轉型經驗

本研究也觀察了國外在師範教育機構發展上關於風險管理的內涵，可以發現到其與國內師範學院在發展上的類似性，代表世界各國在師範教育機構的發展上具有通同性。國外師範教育機構在轉型上具有很多參考價值，包括成功的轉型策略與失敗的例子，但不表示這些策略用在台灣就必定失敗或注定成功，必須了解到這些失敗與成功背後的促成因素為何，並且在參考過程中觀察台灣的實際情形並謹慎思考其可行性與有效性，如此對於師範學院的轉型發展將有極大的幫助。

例如從國外師範教育機構轉型方式來說，合併後升格但保留主體是國內師範學院在轉型中並無使用的方式，如果我們能夠參考這種轉型方式（例如合併前簽約以確保其主體性與資源分配），減少其負面影響，並且增加正面的效果，將有可能補足師範學院轉型的欠缺之處。

參、對後續研究之建議

一、就風險管理量化方式進行研究

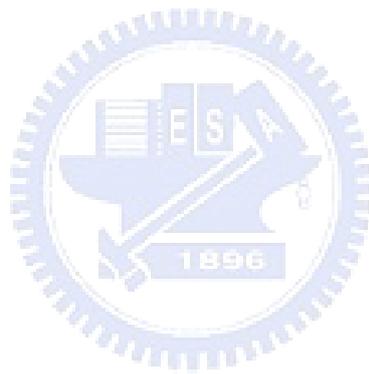
本研究主要是針對風險管理質化的內涵與原理面，對我國師範學院轉型進行探討，但風險管理本身仍有非常多的理論屬於量化方面的研究方式，例如風險值的量測以及預期風險發生可能性等，這些研究方式都有助於師範學院在風險管理上的進步。

二、繼續就未來可能會發生的風險預測

如同前面所述，師範學院的風險不可能因為一次轉型就此結束，所以風險管理的過程是持續不斷的。未來轉型後的師範學院預期將會發生的風險，本研究預測仍屬有限，而師範學院在未完成的轉型過程中仍有發展上的變數，這些都可能對其未來產生不同的風險，因此需研究者在未來持續不斷觀察與分析。

三、選擇其他的研究方法與工具

本研究主要研究工具為文獻分析法與比較教育研究法，因此仍有許多研究方法，例如問卷調查法與訪談法等，都是能夠提升師範學院轉型與風險管理之研究的精確性與可靠性，這也有待未來研究者在研究方法與工具上有所突破的一塊，也是必須發展的部分。



參考文獻

中文文獻

中央社 (2007, 10 月 19 日)。台教育大學整併—台大／北教大可望 3 年後合併。**大紀元臺灣新聞**。2008 年 11 月 15 日，取自

<http://www.epochtimes.com/b5/7/10/19/n1872266.htm>

王家通 (1991)。日本師資培育制度研究。載於教育部中等教育司 (主編)，**世界各主要國家師資培育制度比較研究** (頁3-24)。台北：正中。

王曉輝 (2006)。法國教師的新使命與教師教育改革。**外國教育研究**, 33 (10), 55-61。

王如哲、楊思偉 (2004)。比較教育。台北縣：國立空中大學。

台北市立教育大學 (2008)。台北市立教育大學。2008 年 8 月 14 日，取自

<http://w3.tmue.edu.tw/front/bin/home.phtml>

百度百科 (2008a)。動態風險。2008 年 7 月 1 日，取自

<http://baike.baidu.com/view/1042510.html>

百度百科 (2008b)。法國巴黎高等師範學院。2008 年 3 月 5 日，取自

<http://baike.baidu.com/view/171580.htm>

全國法規資料庫 (2008)。師範教育法施行細則。2008 年 12 月 2 日，取自

<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0050005>

行政院教育改革審議委員會 (1996)。總諮議報告書。2008 年 7 月 6 日，取自

<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/>

池婉宜 (2006)。我國國立大學整併政策之成效評估：以嘉義大學為例。台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文。全國博碩士論文資訊網，095TMTC5778014。

杜珮屏 (2000)。日本師範教育發展歷程述要。**外國中小學教育**, 4, 29-35。

杜雨純 (2006)。屏東教育大學轉型歷程與相關問題之研究。國立屏東教育大學教育行

- 政研究所碩士論文。QAI 博碩士論文聯邦查詢系統，etd-0501107-162448-771。
- 李萍子（1991）。法國師資培育制度。載於教育部中等教育司（主編），**世界各主要國家師資培育制度比較研究**（頁 80-94）。台北：正中。李惠玲（2006）。我國師範學院轉型後及其相關問題之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文。**全國博碩士論文資訊網**，095NTNU5332032。
- 李名揚（2004，9月3日）。師資培育人數3年要減半。**聯合新聞網**。2008年11月15日，取自 <http://ykuo.ncue.edu.tw/article/063.htm>
- 李進生（2001）。**風險管理**。新竹市，清蔚科技。
- 李園會（2001）。**臺灣師範教育史**。台北市：南天。
- 李永蕙（譯）（2004）。Andrew Holmes 著。**活學活用風險管理：危機就是轉機，善用風險管理，創造企業新利基**（Smart Risk）。台北：梅霖文化。
- 何清欽（1981）。日本教師教育改革之動向。載於中國比較教育學會（主編），**世界師範教育改革動向**（頁109-155）。台北：幼獅文化。
- 宋明哲（2000）。**風險管理：非金融風險**。台北市，五南。
- 吳鐵雄、李坤崇（1997）。**教師培育與法令變革的省思**。台北：師大書苑。
- 吳鴻（2002）。英國大學與師範教育。**高等師範教育研究**，**14**（3），55-60。
- 吳清山（2006）。我國多元化師資培育政策檢討與策進。載於黃乃熒（主編），**教育政策科學與實務**（第 283-304 頁）。台北市：心理。
- 林和（譯）（1991）。J. Gleick 著。**混沌（Chaos）**。台北：天下。
- 林顯輝（2003）。美國師資培育制度變革之啟發。**屏師院刊**，**60**，1-9。
- 林志聖（2007）。「維吉尼亞理工學院槍擊事件」學校危機管理的省思。**海洋鐸聲電子報**，（39）。2008年5月10日，取自 <http://140.121.179.115/viewpost.php?id=71>
- 周祝瑛（2003）。**誰捉弄了台灣教改**。台北市：心理。
- 周祝瑛（2007）。**痛定思痛，看美國大學槍擊案件**。2008年5月10日，取自 <http://www.tcf.tw/?p=135>

洪麗晴 (2005)。1945 年後台灣師範院校的變革與發展之研究。國立台中教育大學國民教育研究所博士論文。全國博碩士論文資訊網，094NTCTC576026。

凌氤寶 (1992)。企業如何實施風險管理。載於編輯部 (主編)，**企業的危機應變與風險管理** (139-143)。台北，中華民國管理科學學會。

高譜鎮、陳俊升 (2002)。加入 WTO 與台灣高等教育—從市場化、全球化理論的迷思談起。**網路社會學通訊**，25。2002 年 10 月 15 日，取自
<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/25/25-18.htm>

高山宇飛 (2001)。中國教育和科研計算機網。2008 年 4 月 1 日，取自
http://www.edu.cn/hai_wai_382/20060323/t20060323_13450.shtml

徐南號 (1989)。日本師範教育發展的趨勢。載於國立台灣師範大學學術研究委員會 (主編)，**當前師範教育問題研究** (頁94-110)。台北：五南。

孫震 (2007)。台灣高等教育發展的方向。台北市：台大出版中心。

梁恆正 (2004)。師範校院面對組織變革的新思維。論文發表於國立屏東師範學院所舉辦之「九十三年度現代教育論壇—學校經營與管理」學術研討會，屏東市。

梁忠銘 (2008)。日本師資培育改革過程國家角色運作之探討。**教育研究與發展期刊**，4 (1)，1-26。

國立屏東教育大學 (2008)。國立屏東教育大學。2008 年 8 月 14 日，取自
<http://web.npue.edu.tw/>

國立東華大學美崙校區 (2008)。國立東華大學美崙校區。2008 年 8 月 14 日，取自
<http://www.nhlue.edu.tw/>

國立台北教育大學 (2008)。國立台北教育大學。2008 年 8 月 14 日，取自
<http://www.ntue.edu.tw/onweb.jsp?webno=3333333364&lagn=zh-tw>

國立台東大學 (2008)。台東大學歷史。2008 年 8 月 14 日，取自
<http://www.nttu.edu.tw/chinese.php?ac=nttu>

國立台南大學 (2008)。校史沿革。2008 年 8 月 14 日，取自

<http://web.nutn.edu.tw/gac110/history/H1/index.htm>

國立台中教育大學 (2008)。國立台中教育大學。2008 年 8 月 14 日，取自

<http://web.ntcu.edu.tw/onweb.jsp?webno=333333332>

國立嘉義大學 (2008)。關於嘉大。2008 年 8 月 14 日，取自

http://www.ncyu.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=8353

國立新竹教育大學 (2008)。國立新竹教育大學。2008 年 8 月 14 日，取自

<http://www.nhcue.edu.tw/>

國立中興大學 (2006)。中興大學與台中教育大學整合發展計畫—問題建議與回答。2008

年 12 月 20 日，取自 <http://forum.nchu.edu.tw/viewthread.php?tid=248&sid=wCWpd0>

郭為藩 (1971)。法國教育及其他。臺南：開山書局。

郭為藩 (2007)。法國師資培育制度的轉型。教育研究與發展期刊，1 (3)，21-33。

教育部 (2004)。立法院教育部委員會第五屆第五會期報告。2008 年 8 月 14 日，取自

http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=281#top

教育部 (2005)。教育部推動師範校院轉型發展補助要點。2008 年 9 月 25 日，取自

http://www.edu.tw/files/site_content/b0037/3_8.doc

教育部 (2008a)。重大教育政策發展歷程。2008 年 9 月 25 日，取自

<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=5>

教育部 (2008b)。國立東華大學與國立花蓮教育大學合併計畫。教育部電子報。2008

年 9 月 25 日，取自 http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/news.aspx?news_sn=1571

教育部 (2008c)。重大教育政策發展歷程—師資培育。2008 年 8 月 14 日，取自

<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=5>

教育部 (2008d)。國立東華大學與國立花蓮教育大學合併計畫。教育部電子報。2008

年 8 月 14 日，取自 http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/news.aspx?news_sn=1571

教育部 (2008e)。教育部獎勵大學教學卓越計畫—核定名單。2008 年 12 月 5 日，取自

http://www.csal.fcu.edu.tw/edu/program_school_les.asp

教育部 (2008f)。中華民國師資培育統計年報 (九十六年版)。台北：中等教育司。

教育部 (2008g)。教育統計—各校基本資料庫檔案。2008 年 7 月 14 日，取自

http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930

教育部中等教育司 (1991)。世界各主要國家師資培育制度比較研究。台北：正中。

教育部統計處 (2008)。教育經費。2008 年 11 月 18 日，取自

<http://www.edu.tw/files/publication/B0013/index6.xls>

教育部電子報 (2005)。我國師範學院轉型合併對象。2008 年 11 月 15 日，取自

<http://epaper.edu.tw/163/>

許筱君 (2006)。我國師範校院轉型策略之研究。國立台灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文。全國博碩士論文資訊網，094NTNU5631002。

許士軍 (2006)。為什麼我國大學難以發展特色。社團法人台灣評鑑協會電子報，(2)。

2008年6月22日，取自<http://www.twaea.org.tw/epaper/epaper002.htm>

張明輝、顏秀如 (2005)。台灣與紐西蘭高等教育改革政策之比較。2008 年 6 月 22 日，

取自 <http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/taiwanandnewzealandhighereducationreform.pdf>

張麗 (2006)。二十世紀 50—80 年代法國初中等教育體制改革述論。中國教育資源網。2008年4月24日，取自

<http://www.chinesejy.com/Article/608/618/2006/20060714100211.html>

張舜翔 (2008，4 月 28 日)。東華、花教合併有譜，報請教部核定。自由時報。2008 年

8 月 20 日，取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2008/new/apr/28/today-life13.htm>

張媛甯 (2006)。內部行銷的核心理念及其在高等教育機構變革管理上之應用--以推動教師績效評核方案為例。教育經營與管理研究集刊，(2)，97-123。

陳榮荻 (2008，1 月)。美國青少年生育率上升，引發“禁欲”教育之爭。華盛頓觀察週刊，4。2008 年 3 月 20 日，取自

<http://www.washingtonobserver.org/showtemp.cfm?showtempid=2007&charid=2&uid=1&CFID=6815589&CFTOKEN=70330261>

陳奎熹 (1991)。英國師資培育制度。載於教育部中等教育司 (主編)，世界各主要國家師資培育制度比較研究 (頁 3-24)。台北：正中。

- 陳舜芬 (1991)。美國的師範教育。載於教育部中等教育司 (主編), **世界各主要國家師資培育制度比較研究** (頁 3-24)。台北: 正中。
- 莊佳玲 (2005)。師資培育多元化衝擊下師範學院課程調整之研究。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文。全國博碩士論文資訊網, 091NHCTC576018。
- 曹翠英 (2006)。策略聯盟: 強化大學競爭優勢。台北市: 五南。
- 湯堯 (2002)。論述高等教育經營策略分析: 以內部品保系統與外部標竿系統之建立為例。教育研究資訊, 10 (5), 1-27。
- 鈕方頤、何金針 (2008)。高等教育市場化與組織變革策略。教育資料與研究, 81, 59-76。
- 黃炳麟 (2004)。波灣戰雲: 從「風險管理」觀點解析波灣戰爭。台北, 麥田。
- 黃河源 (2003)。美國師範教育的經驗與教訓。教育研究月刊, 105, 14-26。
- 黃琪雯 (2007)。美國與台灣的師資培育政策比較。網路社會學通訊, 66。2008年3月20日, 取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/66/66-14.htm>
- 黃湘茹 (2005)。臺灣高等教育市場化中師範學院因應方式之研究—以國立臺北師範學院為例。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文。全國博碩士論文資訊網, 094NTPTC576015。
- 黃琬婷、孫志麟 (2003)。面臨抉擇的師範學院: 改革、困境與策略。國立台北師範學院學報, 16 (2), 257-260。
- 葉明祥 (2003)。我國師範學院整併為教育聯合大學政策之研究。私立淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文。全國博碩士論文資訊網, 092TKU00631003。
- 楊國賜 (2004)。大學整併理念與經驗談。2008年6月21日, 取自 <http://www.nctu.edu.tw/National/info/931201.doc>
- 楊朝祥 (2005)。中小學師資供過於求之成因與因應之道。財團法人國家政策研究基金會國改研究報告 (教文【研】094-013)。台北市: 國家政策研究基金會。
- 楊思偉 (譯) (1992)。I. Matsuzaki 著。日本的教師養成。載於中華民國比較教育協會 (主編), 國際比較師範教育學術研討會論文集 (下) (頁 845-849)。台北: 師大書苑。

- 楊思偉、陳盛賢、江志正 (2008)。日本師範教育改革之研究。**教育研究與發展期刊**，4 (1)，28-54。
- 翟本瑞、薛淑美 (2006)。教育部推動國立大學整併之政策評估：以嘉義大學為例。**教育與社會研究**，10，163-199。
- 趙一楓 (2005)。定位—民辦高校生存之基。**中國教育網**。2008年6月21日，取自 <http://www.eol.cn/article/20050225/3129487.shtml>
- 維基百科 (2008)。維吉尼亞理工大學校園槍擊案。2008年5月10日，取自 <http://zh.wikipedia.org/>
- 鄧家駒 (2005)。**風險管理**。台北市，華泰。
- 潘麗娟 (2001)。英國高等教育發展趨勢透析。2008年2月10日，取自 http://www.edu.cn/others_gao_jiao_322/20060323/t20060323_15357.shtml
- 劉兆漢 (2005)。台灣高等教育發展的新挑戰。載於黃俊傑 (主編)，**二十一世紀大學教育的新展望** (頁 1-9)。台北市：台大出版中心。
- 劉怡君 (2008)。邁向未來—教育大學組織變革之個案研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文。**全國博碩士論文資訊網**，096NTPTC576100。
- 劉延申 (2001)。**美國高等師範教育改革簡述**。2008年1月10日，取自 http://www.edu.cn/hai_wai_382/20060323/t20060323_18879.shtml
- 蔡清華 (1997)。**美國師範教育改革研究**。高雄：復文。
- 蔡秀英 (2000)。我國高等教育整併模式研究。私立中原大學企業管理研究所碩士論文。**全國博碩士論文資訊網**，089CYCU5121026。
- 歐用生 (1998)。開放與卓越—台灣師資培育的改革與發展。載於沈慶揚等 (主編)，**師資培育與教育研究—王家通老師祝壽文集** (頁 29-56)。高雄市：高雄復文。
- 閻光才 (2003)。美國教師教育機構轉型的歷史經驗及其啓示。**教師教育研究**，15 (6)，73-77。
- 賴青松 (譯) (1999)。筒井信行著。**風險管理**。台中縣豐原市：日之昇文化。

- 賴清標 (2004)。師資培育開放十年回顧與前瞻。《現代教育論壇》，172-178。
- 賴慈芸 (譯)(2004)。David L. Krip 著。《搶救大學—都是行銷惹的禍》(Shakespeare, Einstein, and Bottom line)。台北：天下雜誌。
- 鄭燦堂 (1989)。風險管理案例探討—風險管理之實施步驟。《保險專刊》，18，140-168。
- 鄭燦堂 (2007)。《風險管理：理論與實務》。台北市，五南。
- 戴曉霞 (2000)。《高等教育的大眾化與市場化》。台北：揚智文化。
- 戴曉霞 (2006)。《世界一流大學之卓越與創新》。台北市：高等教育。
- 謝淑慧、王財驛 (2007)。《風險管理》。台北市，華視。
- 謝文全 (1981)。美國師範教育的特徵及趨勢。載於中國比較教育學會 (主編)，《世界師範教育改革動向》(頁 15-19)。台北：幼獅文化。
- 蘇進棻 (2007)。台灣高等教育發展與未來挑戰。《教育與發展》，24 (1)，125-131。



英文文獻

- Balderston, F. E. (1995). *Managing today's university: Strategies for viability, change, and excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Birnbaum, N. (2001). *Management fads in higher education*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Blumenthal, B. & Haspeslage, P. (1994). Toward a Definition of Corporate Transformation. *Sloan Management Review*, 35(4), 101-106
- Cummings, T. G. & Worley, C. G., (1997). *Organisational Development and Change*. Cincinnati, USA: South Western Publishing.
- Cutright, M. (2001). *Chaos theory & higher education: Leadership, planning, and policy*. New York: Peter Lang.
- Fulop, L. & Couchman, P. K. (2006). Facing up to the risks in commercially focused university-industry R&D partnerships. *Higher education research & development*. 25(2), 163-177
- Gary Rhoades (2000). The changing role of faculty. In J. Losco & B. L. Fife (Eds.), *High education in transition: the challenges of the new millennium* (29-50). London, UK: Bergin & Garvey.
- Graham, H. D. & Diamond, N. (1997). *The rise of American research universities: elites and challengers in the postwar era*. Baltimore, USA: The Johns Hopkins University.
- IBM (2008). *ING Insurance Asia Pacific exploits new market opportunities with IBM Insurance Application Architecture*. Retrieved September 27, 2008, from http://www-304.ibm.com/jct01003c/software/success/cssdb.nsf/CS/LWIS-7ENLNR?OpenDocument&Site=default&cty=en_us
- Markon, J. & Horwitz, S. (2007, April 25). Va. Tech Killer's Motives Pursued: Some Actions

During Rampage Still a Mystery. *Washington Post*. Retrieved September 10, 2008, from <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/04/25/AR2007042500172.html>

Martin, E. W. & Brzeski, J. B. (1995). Risk management and new financial products. In B. S. Murthy (Ed.), *Risk Management: Problems & Solutions* (pp. 239-240). New York, USA: McGraw-Hill.

Raban, C. & Turner, L. (2006). Quality risk management: Modernizing the architecture of quality assurance. *Perspective*, 10(2), 40-44.

Skipper, H. D. & Kwon, W. J. (2007). *Risk management & insurance: Perspectives in a global economy*. MA, USA: Blackwell Publishing.

Tosey, P. (2002). *Teaching at the edge of chaos*. Retrieved Oct. 6, 2007, from <http://www.heacademy.ac.uk>

U.S. Department of Education (1998). *Reducing class size: What do we know?* Retrieved March 20, 2008, from <http://www.ed.gov/index.jhtml>

U.S. Department of Education (2007). *Highly qualified teacher*. Retrieved January 11, 2008, from <http://www.ed.gov/index.jhtml>

Wikipedia (2008). *University of Chicago*. Retrieved Jun. 22, 2008, from http://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Chicago